

MUHASEBE EĞİTİMİNDE

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ

Modelin Öğrencilerin
Öğrenme Yaklaşımları,
Tutumları ve Akademik
Başarılarına Etkisi

DR. ÖĞR. ÜYESİ MUSA ALTIN
PROF. DR. BAKİ YILMAZ

EĞİTİM
yayınevi

MUHASEBE EĞİTİMİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ

Modelin Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları, Tutumları ve Akademik Başarılarına Etkisi

Dr. Öğr. Üyesi Musa Altın, Prof. Dr. Baki Yılmaz

Yayınevi Grubu Genel Başkanı: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Tasarım Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 76780

ISBN: 978-625-8793-48-2

E-ISBN: 978-625-8793-49-9

1. Baskı, Haziran 2026

Baskı Cilt: Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.

İvedik Org. San.1420. Cad. No: 58/1 Yenimahalle/Ankara

Matbaa Sertifika No: 47479

Kütüphane Kimlik Kartı

MUHASEBE EĞİTİMİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİ

Modelin Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları, Tutumları ve Akademik Başarılarına Etkisi

Dr. Öğr. Üyesi Musa Altın, Prof. Dr. Baki Yılmaz

ISBN: 978-625-8793-48-2

E-ISBN: 978-625-8793-49-9

X+154 s., 160x240 mm

Kaynakça var, dizin yok.

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM
Yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis:

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

İstanbul: Salon Yayınları, Atakent mah., Yasemen sok., No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Santral: +90 332 351 92 85

Editör hatları: +90 533 151 50 42, +90 507 151 50 43

bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Eğitim Publishing Group, Inc.

P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America

americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721

Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr

Whatsapp hattı: +90 553 950 50 37

bilgi@kitapmatik.com.tr

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye

Whatsapp hattı: +90 501 651 92 85

bilgi@egitimkitabevi.com

EĞİTİM YAYINEVİ
GRUBU

EĞİTİM
Yayınevi

SALON
Yayıncılık

Kitapmatik
Yayıncılık

Kitapmatik
Eğitim ve Sevkiyat

EĞİTİM
Kitabevi

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ.....	V
ŞEKİLLER LİSTESİ	VI
ÖNSÖZ	VII
KISALTMALAR.....	IX

GİRİŞ.....	1
-------------------	----------

BİRİNCİ BÖLÜM

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNE İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
---	-----------

1.1. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme Kavramları	13
1.2. Öğrenme Yaklaşımları	15
1.2.1. Geleneksel (Yüz yüze) Öğrenme Yaklaşımı.....	16
1.2.2. Çevrimiçi Öğrenme (E-Öğrenme) Yaklaşımı.....	18
1.2.3. Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımı	20
1.3. Ters Yüz Öğrenme Modeli	28
1.3.1. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Uygulanması ve Planlanması	32
1.3.2. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Avantajları ve Dezavantajları	38
1.3.3. Ters Yüz Öğrenme Modeli İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	42

İKİNCİ BÖLÜM

MUHASEBE EĞİTİMİNE İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	47
--	-----------

2.1. Muhasebe Eğitiminin Tanımı ve Önemi	47
2.2. Muhasebe Eğitiminin Amacı ve Kapsamı	52
2.3. Uluslararası Muhasebe Eğitim Standartları.....	55
2.4. Muhasebe Eğitiminde Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri.....	58
2.5. Literatür Taraması	61
2.5.1. Muhasebe Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar	61
2.5.2. Muhasebe Eğitiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Kullanımı İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	63

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MUHASEBE EĞİTİMİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI, TUTUMLARI VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ.....	69
---	-----------

3.1. Yöntem	69
3.1.1. Araştırma Yöntemi ve Deseni	69
3.1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	80

3.1.3. Veri Toplama Araçları.....	84
3.1.3.1. Akademik Başarı Testi.....	85
3.1.3.2. Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği.....	95
3.1.3.3. Muhasebe Dersi Tutum Ölçeği.....	97
3.1.3.4. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	98
3.1.4. Verilerin Toplanması.....	99
3.1.5. Uygulama Süreci.....	100
3.1.6. Verilerin Analizi.....	106
3.1.6.1. Nicel Verilerin Analizi	106
3.1.6.2. Nitel Verilerin Analizi.....	108
3.2. Bulgular	110
3.2.1. Nicel Verilere Ait Bulgular	110
3.2.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	110
3.2.1.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	112
3.2.1.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	113
3.2.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerinin Karşılaştırılması.....	115
3.2.2. Nitel Verilere Ait Bulgular.....	116
3.2.2.1. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Geleneksel Öğretim Yöntemine Göre Olumlu Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular.....	116
3.2.2.2. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Geleneksel Öğretim Yöntemine Göre Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular	117
3.2.2.3. Ters Yüz Öğrenme Modeli İle Yürütülen Genel Muhasebe-I Dersi Ders Sürecinde Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorluklara Dair Bulgular	118
3.2.2.4. Teorik Ve Uygulamalı Diğer Derslerinde Ters Yüz Öğrenme Modeli İle Yürütülmesine Dair Bulgular	119
3.2.2.5. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrenci ve Sınıf Ortamında Oluşturduğu Değişikliklere Dair Bulgular	120
3.2.2.6. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Daha Verimli Kullanılması Açısından Öğrenci Önerilerine Dair Bulgular	121
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	123
KAYNAKÇA	130

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel ve Tersine Sınıflardaki Ders Zamanının Karşılaştırılması	34
Tablo 2. UMESK Tarafından Yayınlanan Yayınlar	56
Tablo 3. UMESK Tarafından Yayınlanan Uluslararası Eğitim Standartları.....	57
Tablo 4. Ermenek Meslek Yüksekokulu Genel Muhasebe-I Ders Konuları.....	80
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Programlar ve Öğrenci Sayıları.....	81
Tablo 6. ÖSYS YKS Puanlarının ShapiroWilk Normallik Tablosu.....	82
Tablo 7. Deneysel ve Kontrol Grupları ÖSYS YKS Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 8. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları ile Alt Boyutları, Tutumları ve Akademik Başarı Ön test Puanlarının Karşılaştırılması.....	83
Tablo 9. Veri Toplama Araçlarının Kullanım Amacı ve Aşamaları.....	84
Tablo 10. Kapsam Geçerlik İndeksi Tablosu	87
Tablo 11. Güçlük Katsayısına Bağlı Başarı Testi Madde Değerlendirmesi ve Soru Dağılımı ..	89
Tablo 12. Madde ayırt edicilik indeksi madde değerlendirme ölçütleri	90
Tablo 13. Başarı Testi Pilot Uygulama Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri ve KR-20 Güvenirlik Analiz Değeri.....	91
Tablo 14. Başarı Testi Faktör Yüğü Matrisi	94
Tablo 15. Ölçek Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Tablosu.....	107
Tablo 16. Güvenirlik Tablosu.....	108
Tablo 17. Deneysel ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları İle Alt Boyut, Tutum ve Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	110
Tablo 18. Deneysel Grubundaki Öğrencilerin Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları İle Alt Boyut, Tutum ve Akademik Başarı Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	112
Tablo 19. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları İle Alt Boyut, Tutum ve Akademik Başarı Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	114
Tablo 20. Katılımcıların Grupları ile Demografik Özelliklerinin Karşılaştırılması.....	115
Tablo 21. TYÖM'nin Geleneksel Yönteme Göre Olumlu Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular	116
Tablo 22. TYÖM'nin Geleneksel Yönteme Göre Olumlu Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular	118
Tablo 23. TYÖM ile Yürütülen Genel Muhasebe I Dersi Ders Sürecinde Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorluklara Dair Bulgular.....	118
Tablo 24. Teorik Veya Uygulamalı Diğer Derslerinde TYÖM İle Yürütülmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular	119
Tablo 25. TYÖM'nin Öğrenci ve Sınıf Ortamında Oluşturduğu Değişikliklere Dair Bulgular	120
Tablo 26. TYÖM'nin Daha Verimli Kullanılmasına Yönelik Öğrenci Önerilerine Dair Bulgular	121

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Harmanlanmış Öğrenme Ortamı.....	21
Şekil 2. Harmanlanmış Öğrenme Sisteminin Çerçevesi.....	24
Şekil 3. Harmanlanmış Öğrenmenin Örnek Boyutları.....	25
Şekil 4.Harmanlanmış Öğrenme Taksonomisi.....	26
Şekil 5. Geleneksel Öğrenme Modeli ve TYÖM.....	29
Şekil 6.TYÖM’nde Eğitim Tekniği	30
Şekil 7. TYÖM’nin Öğeleri	31
Şekil 8.Geleneksel ve Tersine Sınıf Modelleri Arasındaki Uygulama Farklılıkları	35
Şekil 9.Bloom taksonomisi modelinde TYÖM ile Geleneksel Öğrenme Yönteminin karşılaştırılması.....	37
Şekil 10.Öğretim Paradigmaları, Yaklaşımları ve Yöntemleri.....	59
Şekil 11.Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntem Tasarımı.....	73
Şekil 12.Ön Test - Son Test Eşdeğer Olmayan Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen.....	75
Şekil 13.Araştırma Diyagramı	79
Şekil 14.Araştırmacı Tarafından Anlatılan Ders Konu İçeriği Ve Konu Anlatımı Edpuzzle Uygulama Görüntüsü.....	102
Şekil 15.Edpuzzle Uygulamasına Yüklenen Ders Videoları	103
Şekil 16. Edpuzzle Uygulaması Video İzleme Durumu Takip Sayfası	103
Şekil 17.SKİ Program Öğrencilerinin Edpuzzle Uygulaması Video İzleme Durumu Takip Sayfası.....	105
Şekil 18.SG Program Öğrencilerinin Edpuzzle Uygulaması Video İzleme Durumu Takip Sayfası.....	105

ÖNSÖZ

Muhasebe eğitimi, bireylerin mesleki bilgi ve beceriler kazanarak iş yaşamına donanımlı bir şekilde katılmalarını sağlayan önemli bir eğitim alanıdır. İşletmelerin finansal işlemlerinin doğru, güvenilir ve zamanında kayıt altına alınması, raporlanması ve yorumlanması süreçlerini kapsayan muhasebe, ekonomik karar alma mekanizmalarının temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle muhasebe eğitiminin niteliği, yalnızca öğrencilerin akademik gelişimi açısından değil, aynı zamanda işletmelerin sürdürülebilirliği ve ekonomik sistemin sağlıklı işleyişi bakımından da büyük önem taşımaktadır.

Bununla birlikte, muhasebe eğitimi alan öğrencilerin teorik bilgileri uygulamaya aktarma, analitik düşünme, problem çözüme ve mesleki becerileri geliştirme konularında çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları bilinmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin çoğunlukla eğitmen merkezli bir yapıya dayanması, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sınırlamakta ve öğrenmenin kalıcılığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca muhasebe derslerinin soyut kavramlar içermesi, yoğun dikkat ve analitik düşünme gerektirmesi, öğrenciler tarafından bu derslerin zor ve karmaşık olarak algılanmasına neden olmaktadır. Motivasyon eksikliği, yetersiz zaman yönetimi ve uygulama odaklı öğrenme fırsatlarının sınırlı olması da öğrencilerin muhasebe derslerindeki başarı düzeylerini etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır.

Teknolojik gelişmelerin eğitim alanına yansımalarıyla birlikte e-öğrenme uygulamaları muhasebe eğitiminde yaygın olarak kullanılmaya başlanmış ve öğrencilere zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme fırsatları sunmuştur. Ancak çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci-eğitmen etkileşiminin sınırlı olması, öğrencilerin motivasyonlarının azalmasına ve öğrenme sürecinde çeşitli güçlükler yaşamalarına neden olabilmektedir. Muhasebe derslerinin yoğun uygulama ve etkileşim gerektiren yapısı dikkate alındığında, yalnızca çevrim içi öğretim yöntemlerinin yeterli olmadığı görülmektedir.

Bu doğrultuda geleneksel yüz yüze öğretim ile çevrim içi öğrenme ortamlarını bir araya getiren harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının önemli uygulamalarından biri olan Ters Yüz Öğrenme Modeli (TYÖM), öğrencilerin ders öncesinde konuya ilişkin hazırlık yapmalarını, sınıf içi zamanın ise uygulama, tartışma ve pekiştirme etkinliklerine ayrılmasını amaçlamaktadır. Öğrenci merkezli bir yaklaşımı esas alan bu modelin, öğrencilerin derse aktif katılımını artırdığı, öğrenme sorumluluğunu geliştirdiği ve akademik başarı üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu ifade edilmektedir.

Bu çalışma, muhasebe eğitiminde alternatif öğretim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin literatüre katkı sağlaması, TYÖM'nin muhasebe derslerinde uygulanabilirliğine yönelik bulgular sunması ve muhasebe eğitiminin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunması amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışma, 26.06.2025 tarihinde Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Muhasebe Finansman Bilim Dalı Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir. Çalışmanın hazırlanması sürecinde bilgi ve deneyimleriyle katkı sağlayan tüm akademisyenlere, araştırmaya katılım gösteren öğrencilere ve desteklerini esirgemeyen herkese teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Musa ALTIN

Prof. Dr. Baki YILMAZ

KISALTMALAR

COVID-19: Koronavirüs Hastalığı

EDM: Ek Destek Malzemesi

EMYO: Ermenek Meslek Yüksekokulu

GM: Genel Muhasebe

GMI: Genel Muhasebe I

GMIABT: Genel Muhasebe-I Akademik Başarı Testi

KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı

KMU: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

MDTÖ: Muhasebe Dersi Tutum Ölçeği

MDÖYÖ: Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

MEDK: Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonu

MÖ: Milattan Önce

ÖYS: Öğrenme Yönetim Sistemleri

SG: Sosyal Güvenlik

SKİ: Sağlık Kurumları İşletmeciliği

UEBB: Uluslararası Eğitim Bilgi Belgeleri

UES: Uluslararası Eğitim Standardı

UEUB: Uluslararası Eğitim Uygulama Beyanları

UMESK: Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurulu

UMF: Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu

TYÖ: Ters Yüz Öğrenme

TYÖM: Ters Yüz Öğrenme Modeli

YÖKTez: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi

GİRİŞ

Teknoloji ve dijitalleşmenin hızla şekillendirdiği toplum ihtiyaçlarıyla paralel olarak, COVID-19 küresel salgınının başlaması, dünya genelinde sağlık sistemlerinden ekonomilere, bireylerin yaşam tarzlarına kadar pek çok alanda tahmin edilemeyecek kadar derin ve köklü değişimlere yol açmıştır. Değişimin en belirgin şekilde hissedildiği alanlardan biri de hiç şüphesiz eğitim kurumları ve eğitim sistemleridir. Eğitim, bir ülkenin kalkınmasının ve toplumların gelişmesinin temel taşıdır. Çağın gereksinimlerine uygun bilgi, yetenek ve bakış açısına sahip, bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri takip edebilen, toplumsal değerlerle uyumlu davranışlar sergileyen, kendine güvenen, topluma katkı sağlama potansiyeline sahip bireylerin yetişmesi, nitelikli bir insan gücü eğitimi ve doğru değerlerin aşılmasıyla gerçekleşebilir. Bu nedenle, ülkeler eğitim sistemlerini ve yaklaşımlarını, değişimin getirdiği yeni şartlara uyum sağlamak için yeniden şekillendirmek zorunda kalmışlardır. Diğer bir ifade ile ulusal güç rekabetinin yumuşak gücü olarak eğitim, zamanın gerekliliklerini karşılamalı, zamana uyum sağlamada yenilikçi ve yaratıcı yetenekler yetiştirebilmeli, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için yaşam boyu öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve bağımsız öğrenme becerilerinde ustalaşmalarını sağlamalıdır (Zhang, 2020, s. 244).

Gelişen teknolojiler, eğitimin kavramsallaştırılması ve sunulmasına yönelik alternatif yaklaşımlar sunmakta, bu süreçte, öğrencilerin çalışma, düşünme ve bilgi üretme biçimlerinde köklü değişimlere neden olmaktadır (Stodel, Thompson ve MacDonald, 2006, s. 1). Bunun yanı sıra öğrencilerin değişen demografik yapısı, gereksinim duyulan yeni bilgi ve beceri setleri, eğitim alanındaki artan rekabet unsurları ve teknolojik dönüşüm, geleneksel derslerin ortaya çıkardığı zaman ve mekân sınırlılıklarını ortadan kaldıran yeni eğitim sunum modellerinin benimsenmesini teşvik etmiştir (Azizan, 2010, s. 456). Teknolojik gelişmeler, öğretmenler ve öğrencileri etkileşimli bir biçimde sürece dâhil eden eğitim uygulamaları için yararlı alternatif kaynakların ortaya çıkmasına olanak sağlamış, bu durum, sınıf içi ya da sınıf dışı okul etkinliklerinin izlenmesini, değerlendirilmesini ve geri bildirim süreçlerinin desteklenmesini mümkün kılmıştır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif

rol olarak sorumluluk üstlenmeleri, bireysel keşiflerini teşvik etmekte ve aralarındaki deneyim paylaşımına dayalı etkileşimleri ön plana çıkarmaktadır. Bu etkileşimler, eğitim ortamı içinde veya dışında gerçekleşebilmekte olup teknolojik araçların kullanımını da kapsamaktadır. Yalnızca öğrenciler arasında değil, aynı zamanda öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşim yoluyla gelişen akademik bağlılığın giderek arttığına dair bulgular da literatürde yer almaktadır (De Oliveira Neto, De Sousa Gomes ve Titton, 2017, s. 52). İnternet üzerinden eğitim sunumunun yaygınlaşması, bilgisayar kullanıcılarının sayısındaki artış, kişisel bilgisayarların maliyetlerinde meydana gelen dikkate değer azalma ve telekomünikasyon teknolojilerindeki gelişmelerle önemli ölçüde desteklenmektedir (Azizan, 2010, s. 456). Ayrıca internetin ve dijital teknolojilerin ortaya çıkışıyla birlikte, eğitimle ilgili teoriler, kavramlar, uygulama süreçleri, sağlam bir pedagojik temel doğrultusunda çeşitli dijital araçlar aracılığıyla öğrencilere etkili ve kesintisiz bir biçimde aktarılmaktadır (Sawyer ve Otamiri, 2024, s. 116).

Yirmi birinci yüzyılda yükseköğretimden, hızla değişen toplumsal ihtiyaçlara yanıt verebilecek bireyler yetiştirmek amacıyla öğrencilere yalnızca alan bilgisi değil, aynı zamanda çok boyutlu beceriler kazandırması beklenmektedir. Bu dönemde dijital kültürün giderek yaygınlaşması, eğitim süreçlerinde dijital kaynakların ve iletişim araçlarının kullanımını önemli ölçüde teşvik etmiştir (Khairudin, Khairudin, Salleh ve Ibrahim, 2017, s. 147). Küresel ölçekte, eğitim içeriklerinin ve sunum biçimlerinin her düzeyde, geleneksel sınıf ortamının fiziksel sınırlarının ötesine geçerek, mesafenin önemini yitirdiği dijitalleşmiş bir öğrenme alanına hızlı bir geçiş süreci içerisinde olduğu gözlemlenmektedir (Sawyer ve Otamiri, 2024, s. 115). Hızla gelişen dijital ortamda, teknolojinin eğitime entegrasyonu yalnızca kaçınılmaz bir süreç olmakla kalmayıp, aynı zamanda yeniliği teşvik etmek ve öğrenme çıktılarının niteliğini artırmak açısından da önemli bir gereklilik haline gelmiştir (Al-Hattami, 2025, s. 1).

Öğretim sürecine entegre edilen teknolojik uygulamalar, ders araç-gereçleri ile öğretim materyallerinin çeşitlenmesine katkıda bulunmuştur. Bu gelişmeler doğrultusunda, geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yerini daha yenilikçi ve etkileşim temelli öğretim modelleri almaya başlamıştır (Chou ve Chou, 2011, s. 464). Bu dijital dönüşüm geleneksel muhasebe eğitiminden modern muhasebe eğitime geçişe neden olmuştur (Ali, Narayan ve Gedera, 2022, s. 536). Bulut tabanlı muhasebe yazılımları, simülasyon platformları ve e-öğrenme sistemleri gibi çeşitli teknolojileri kapsayan dijital muhasebe eğitimi, muhasebe ilke ve uygulamalarının öğretilmesine yönelik modernize edilmiş bir yaklaşım sunmaktadır (Al-Hattami, 2025, s. 1). Muhasebe eğitiminde teknolojinin uygulanması, etkileşimli, yapılandırıcı ve bağımsız

öğrenme süreçlerini destekleyerek sınıf içi etkinliklerin verimliliğini ve öğrenci katılımını artırmaktadır. Modern öğrenme yöntemleri, öğrencilerin öğrenme materyalini daha iyi kavramalarını, analiz etmelerini ve içselleştirmelerini sağlayarak öğrenme süreçlerini derinleştirmektedir (Dangi, Saat ve Saad, 2023, s. 21).

Zaman ve mekân kısıtlamalarıyla sınırlı olan geleneksel yüz yüze öğretim ve öğrenim modelleri, günümüzde yerini giderek daha fazla öğrenci odaklı olan harmanlanmış öğrenim, karma model ve çevrimiçi eğitim sunumu stratejilerini içeren çağdaş öğrenim modellerine bırakmıştır (Wilson, 2014, s. 1). Harmanlanmış öğrenme, geleneksel öğretim ile uzaktan eğitimin en güçlü yönlerini bir araya getirerek, mevcut teknolojik imkânlardan yararlanmak suretiyle öğrenciler için motive edici ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Weil, De Silva ve Ward, 2014, s. 225). Harmanlanmış öğrenmenin modellerinden biri olan ters yüz öğrenme modeli (TYÖM), öğrencilerin ders içeriğini anlamak için alıştırmalar ve problemler üzerinde çalışmalarını teşvik etmesi nedeniyle muhasebe dersleri için de uygun bir yöntemdir (Sorensen, Edmonds, Blix ve Edmonds, 2023, s. 2). Muhasebe eğitiminde teknoloji kullanımı sadece eğitimin kalitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda eğitim sistemini modern muhasebe mesleğinin talepleriyle uyumlu hale getirir (Abitoye, Abdul, Babalola, Daraojimba ve Oriji, 2023, s. 893).

Bu doğrultuda, bilgi ve iletişim teknolojileri ile sanal öğrenme ortamları aracılığıyla hayata geçirilen yenilikçi uygulamalar, geleneksel öğrenme yaklaşımının yerine e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının ortaya çıkmasına ve dünya genelinde birçok eğitim kurumunun eğitim stratejileri içerisinde merkezi bir konumda yer almasına olanak sağlamıştır. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının rotasyon modeli çeşitlerinden biride TYÖM'dir. Yapılan bu çalışma ile muhasebe eğitiminde TYÖM'nin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, tutumları ve akademik başarılarına etkisi araştırılmaktadır.

Bu çalışma üç ana bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde, ters yüz öğrenme modeline ilişkin kavramsal çerçeve ele alınmıştır. Bu kapsamda, öncelikle eğitim, öğretim ve öğrenme kavramları açıklanmış; ardından farklı öğrenme yaklaşımlarına yer verilmiştir. Ters yüz öğrenme modelinin tanımı yapılmış, uygulanması ve planlanması süreçleri değerlendirilmiş; modelin avantajları ile karşılaşılan dezavantajlar ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Ayrıca, alanyazında ters yüz öğrenme modeline ilişkin gerçekleştirilen güncel araştırmalara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise muhasebe eğitimine ilişkin kavramsal çerçeve kapsamlı bir biçimde ele alınmıştır. Bu bölümde, muhasebe eğitiminin tanımı, önemi, amacı ve kapsamı açıklanmış; uluslararası muhasebe eğitim standartlarına yer verilmiştir. Ayrıca, muhasebe eğitiminde kullanılan

öğrenme ve öğretme yöntemleri incelenmiş; alanyazında muhasebe eğitimi ile muhasebe eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin kullanımına yönelik gerçekleştirilen araştırmalar değerlendirilmiştir. Üçüncü ve son bölümde ise, muhasebe eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmıştır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı muhasebe eğitiminde TYÖM'nin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, tutumları ve akademik başarılarına etkisini incelemektir. TYÖM ile yürütülen Genel Muhasebe I (GMI) dersinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, tutumları ve akademik başarılarına etkisini belirlemek ve öğrencilerin modele ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada ortaya konulan araştırma sorusu çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. TYÖM'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemi ile eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrası öğrenme yaklaşımı, tutum ve akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
2. TYÖM'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, deneysel uygulama öncesi öğrenme yaklaşımı, tutum ve akademik başarı puanları ile deneysel uygulama sonrası öğrenme yaklaşımı, tutum ve akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
3. Geleneksel öğretim yöntemi ile eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel uygulama öncesi öğrenme yaklaşımı, tutum ve akademik başarı puanları ile deneysel uygulama sonrası öğrenme yaklaşımı, tutum ve akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. TYÖM'ne ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

2. Araştırmanın Önemi

Sanayi çağında eğitim, insanları işçi ve yönetici rollerine ayırmak için kullanılırdı. Bilgi çağına girerken, bilgi gerektiren işler baskın beceri haline gelmekte ve bu da öğrenci odaklı bir eğitim stratejisi gerektirmektedir (Walsh, 2020, s. 11). Teknolojinin artan kullanımı, öğretim etkinliğini artırma konusunda tartışmasız bir potansiyel sunmaktadır. Öğrencilerin sınıf dışında erişimine açık ek kaynaklar aracılığıyla teknolojinin etkili biçimde kullanılması, öğrenme sürecine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin bilgiyi öğrenme,

akılda tutma ve anlama düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle teknoloji kullanımındaki artış, öğrencilerden beklenen akademik performans üzerinde belirgin bir etki yaratmıştır(Canaday, 2018, s. 1).

Mesleki eğitim kapsamında değerlendirilen muhasebe eğitimi, Türkiye’de uzun yıllardır ortaöğretim düzeyinden başlayarak ön lisans, lisans ve lisansüstü seviyelerde çeşitli programlar aracılığıyla öğrencilere sunulmaktadır. Muhasebe eğitimi, bireylerin mesleki bilgi ve beceriler kazanarak iş dünyasına daha donanımlı bir şekilde katılmalarını amaçlayan önemli bir eğitim alanıdır. Muhasebe eğitimi, işletmelerin sağlıklı ve sürdürülebilir bir şekilde faaliyetlerini yürütebilmeleri açısından hayati öneme sahiptir. Çünkü muhasebe, işletme faaliyetleri sonucu ortaya çıkan finansal verilerin toplanması, izlenmesi, sınıflandırılması, raporlanması ve yorumlanması süreçlerini kapsamaktadır. Bu süreçler, işletme yöneticileri başta olmak üzere, yatırımcılar, kredi verenler, kamu otoriteleri ve diğer paydaşlar tarafından alınacak ekonomik kararların temelini oluşturan bilgi setini üretmektedir. Dolayısıyla muhasebe eğitimi, söz konusu verilerin doğru, güvenilir ve zamanında elde edilmesini sağlayan yöntem, teknik ve uygulamaların öğrencilere aktarılmasını amaçlamaktadır. Etkili bir muhasebe eğitimi, yalnızca teorik bilgilerin kazandırılmasını değil, aynı zamanda analitik düşünme, problem çözüme ve teknolojiyi kullanarak muhasebe uygulamalarını gerçekleştirme becerilerinin de geliştirilmesini içermektedir. Bu bağlamda muhasebe eğitiminin kalitesi, işletmelerin karar alma süreçlerini doğrudan etkileyen nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır(Carnegie, Parker ve Tsahuridu, 2021, s. 69; Özpeynirci, Yücenurşen, Apak ve Polat, 2015, s. 1850).

Ancak, muhasebe mezunlarının, öğrenme süreçlerini uygulama ile ilişkilendirme konusunda; akademik bilgi ile mesleki uygulama arasındaki bütünlüğü sağlama noktasında; eğitimleri süresince yeterli düzeyde pratik deneyim edinmede ve muhasebe mesleği için gerekli görülen temel becerilerle donatılmada yetersiz kaldıkları ileri sürülmektedir(Mah’d ve Mardini, 2022, s. 113). Bunun birçok nedeni vardır.

Geleneksel muhasebe öğretim süreci eğitmen merkezli bir yapıya sahip olması nedeniyle, öğrencilerin derse aktif katılımını sınırlamakta ve öğrenme sürecini büyük ölçüde pasif bir biçime dönüştürmektedir. Öğrencilerin bağımsız çalışma alışkanlıklarının ve öz yönelimli öğrenme becerilerinin yetersiz olması, ödevlerin etkili bir şekilde tamamlanmasını ve öğrenmenin kalıcılığını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca sınıf içi öğretimin büyük ölçüde teorik bilgiye dayalı olması, öğrencilerin bilgiyi uygulamalı olarak pekiştirmesini engellemekte ve eğitmenlerin rehberlik ile denetim rollerini işlevsiz hâle getirmektedir(Luo, 2019, s. 127). Tüm bu sorunlara ek olarak, muhasebe eğitimi, öğrencilerin muhasebeyi genellikle sıkıcı, zor ve yoğun biçimde matematikle

ilişkili bir alan olarak algılamaları nedeniyle, çeşitli pedagojik zorluklarla başa çıkılması gereken özel bir eğitim alanı niteliği taşımaktadır(Nkhoma, Nkhoma, Thomas, Tu ve Le, 2018, s. 94). Muhasebe eğitimi kapsamında verilen mesleki dersler, doğası gereği soyut kavramları içermesi, analitik düşünme becerisi gerektirmesi, problem çözme yetkinliği ile matematiksel işlemleri yapabilme ve muhasebe olaylarını doğru anlama ve yorumlama gibi çok boyutlu bilişsel yeterlilikler talep etmesi nedeniyle öğrenciler açısından genellikle zorlayıcı bulunmaktadır(Gökgöz, 2016, s. 3). Ayrıca öğrencilerin motivasyon eksikliği, yetersiz zaman yönetimi, derse düzenli devam edememe ve devamsızlık gibi faktörler öğrencilerin muhasebe derslerinde yüksek başarısızlık göstermelerine neden olmaktadır(Sithole ve Dube, 2025, s. 376). Bunların yanı sıra muhasebe eğitimcilerinin küresel ölçekte karşılaştığı en önemli zorluklardan biri de öğrencilerde mesleki becerilerin ve ilgili zihniyetlerin nasıl geliştirileceğine ilişkin sorundur. Bu durum, özellikle kaynaklara erişimin sınırlı, destekleyici altyapının yetersiz ve öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu ortamlarda etkisini daha fazla göstermektedir (Keevy ve diğerleri,2025, s. 25). Dolayısıyla öğrencilerin muhasebe derslerinde başarı göstermekte güçlük çekmeleri, muhasebe eğitiminin etkililiği ve sürdürülebilirliği açısından önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Kember (2009), çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin zorlu kavramları daha derinlemesine anlamalarını sağlayabileceğini öne sürmektedir (Aktaran: Dewi, 2024, s. 1096). Bu bağlamda geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabildiği, öğrenme sürecini destekleyecek alternatif öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Son yıllarda internet aracılığıyla sunulan muhasebe eğitiminde e-öğrenmenin uygulanması, fiziksel erişimi kısıtlı olan öğrenciler için eğitim olanaklarını genişletmiş ve çok sayıda öğrencinin eğitimlerini sürdürebilmesini mümkün kılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, çevrim içi derslere katılım sağlayabilmeleri için bilgisayara, internet bağlantısına ve etkili zaman yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öte yandan, yapılan araştırmalar e-öğrenmenin muhasebe eğitime erişimi kolaylaştırdığını ve öğrencilere kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirme fırsatı sunduğunu ortaya koymaktadır (Kottara ve diğerleri, 2024, s. 5). Ancak e-öğrenmenin avantajlarının yanında dezavantajları da mevcuttur. Pek çok öğrenci, öğrenme sürecinde en yüksek verimi, eğitmen ve diğer öğrencilerle doğrudan etkileşim kurarak elde etmektedir. E-öğrenmede etkileşimin sınırlı olması, öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesini güçleştirmekte, eğitmenlerin çevrim içi platformlarda etkileşimi artırmaya yönelik yöntem ve araçları yeterince kullanmamaları, öğrencilerin sosyal etkileşimden yoksun kalmalarına ve buna bağlı olarak motivasyon kaybı yaşamalarına neden olabilmekte ve

e-öğrenmenin gerektirdiği teknolojik donanım ve becerilere sahip olmayan öğrenciler, bu öğrenme sürecine uyum sağlamakta önemli güçlüklerle karşılaşabilmektedir(Beard ve Harper, 2002, s. 659). Bir muhasebe dersi, öğrenci ve öğretmen arasında etkileşim gerektiren sayılar ve hesaplamalar içerir. Önemli çözüm süreçlerini online olarak tekrarlamak, yüz yüze bir ortamda bir öğretmenle canlı etkileşimde bulunmaktan genellikle daha zordur(Krivacek, 2016, s. 9). Geleneksel öğrenmede elde edilen öğrenci-öğretmen ve yüz yüze etkileşim, çevrimiçi eğitim veya e-öğrenme uygulamalarıyla elde edilemez. Bu durum ikisini bir bütün olarak birleştiren harmanlanmış öğrenmenin geliştirilmesine yol açmıştır(Shiru, 2020, s. 2).

Harmanlanmış öğrenme, farklı öğrenme zamanlarının ve konularının karıştırılmasını destekleyen, yüz yüze teması tamamen kaybetmeden tamamen çevrimiçi kursların bazı kolaylıklarını sunan esnek bir kurs tasarımı yaklaşımıdır (Kottara ve diğerleri, 2024, s. 3). Geleneksel ve e-öğrenme öğretim formatlarının bir arada kullanılması, öğrencilere sınıf içi etkileşim ve iş birliğinin sağladığı sosyal faydaların yanı sıra, çevrim içi öğretim bileşenlerinin sunduğu esneklik ve teknolojiyi etkin biçimde kullanma olanaklarından da yararlanma fırsatı sunmaktadır. Harmanlanmış öğrenme (hibrit, karma öğrenme öğretimi veya karma e-öğrenme sistemi olarak da bilinmektedir), çevrimiçi ortamın eşzamanlı ve eşzamansız araçlarını yüz yüze ortamla harmanlar(Chou ve Chou, 2011, s. 464). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarından biri olan öğrenci merkezli yaklaşıma dayanan TYÖM, öğrencilerin derse ön hazırlık yapmalarını, sınıf içi zamanı ise daha çok uygulama ve pekiştirme faaliyetlerine ayırmalarını sağlayarak öğrenmenin kalıcılığını artırmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, muhasebe eğitiminin niteliğini artırmak ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki zorluklarını azaltmak amacıyla, uluslararası literatürde “flipped learning” veya “flipped classroom” olarak adlandırılan TYÖM’nin muhasebe derslerinde uygulanabilirliğinin ve bu modelin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisinin araştırılması önemli ve gereklidir. Söz konusu çalışma bu yönüyle, muhasebe eğitiminin kalitesinin artırılmasına katkı sunabilecek ve literatürdeki mevcut boşluğu doldurabilecek nitelikte görülmektedir.

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, TYÖM’nin farklı derslerin öğretiminde kullanımına yönelik çeşitli deneysel ve kuramsal çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak söz konusu modelin muhasebe eğitiminde kullanımına ilişkin çalışmalara sınırlı sayıda yer verildiği görülmektedir. Muhasebe eğitiminde TYÖM’nin kullanılmasına yönelik yapılmış uluslararası çalışmalardan biri Lento (2016)’ya aittir. Lento genel muhasebe dersinde TYÖM’nin etkinliğine dair kanıtlar sunarak modelin muhasebe derslerinde kullanılmasını teşvik etmek için yaptığı çalışmada, yarı yapılandırılmış deneysel

tasarım modelinde, geleneksel öğretim yöntemi (kontrol grubu) ile TYÖM uygulanan sınıf (deney grubu) arasında öğrenci performansındaki herhangi bir farkın anlamlılığını değerlendirmek için Wilcoxon sıralama toplamı testi kullanmıştır. Öğrenci performansını final sınavlarına ve genel ders notlarına göre ölçmüştür. TYÖM'nin öğrencilerin not ortalamalarını, final sınavı performanslarını ve geçme oranlarını iyileştirdiğini tespit etmiştir. Yine Lubbe (2016) TYÖM'nin bir yükseköğretim kurumundaki muhasebe öğrencilerinin öğrenme deneyimini geliştirip geliştiremeyeceğini belirlemek amacıyla Güney Afrika'daki bir üniversitede öğrencilere birinci yarıyıl geleneksel yöntemle ikinci yarıyıl ise TYÖM ile eğitim vermiş ve eğitim sonunda öğrencilere anket çalışması yapmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin TYÖM'yi geleneksel öğrenme yöntemine tercih ettiklerini, öğretmenlerin konu bilgisinin TYÖM'de daha yüksek olduğunu değerlendirdiklerini, muhasebeye karşı tutumlarının daha olumlu hale geldiğini, dersleri daha iyi anladıklarını, zaman yönetiminin geliştiğini, videoları tekrar etmek amacıyla kullandıklarını, derse katılımın arttığını tespit etmiştir.

Türkiye'de TYÖM ile ilgili çalışmaların 2014 yılından itibaren yapılmaya başlandığı (Sönmez, 2023, s. 5), 2016 yılından itibaren muhasebe eğitiminde kullanılmasına yönelik çalışmaların olduğu, ancak muhasebe eğitiminde ilk uygulamanın 2018 yılında yapıldığı görülmektedir. Kalmış (2018) yaptığı çalışmada, muhasebe eğitiminde TYÖM'nin kullanılmasına yönelik farkındalık yaratmak amacıyla modelin gerekliliği ve önemi üzerinde durmuş ve Biga İİBF İşletme Bölümü öğrencilerine iki hafta modeli anlatmış 4 hafta Genel Muhasebe II dersinde uygulama yapmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin modelin uygulanmasının yararlı olduğunu belirttiklerini, modelin uygulanması ile öğretimde başarı sağlandığını tespit etmiştir. Ayrıca yöntemin uygulanmasında biri kültürel yapı diğeri öğrenci sayısının fazla olması durumunda öğrenci takibinde ve iletişimde olmak üzere iki zorluğun olabileceğini belirtmiştir. Bu zorlukların aşılması ve uygulamanın etkin bir şekilde yürütülmesi, modelin dönem başlarında olağan öğrenim modeli olarak sunulması, gerekli olanakların sağlanması ve makul seviyede öğrenci sayısı ile uygulanmanın yapılması ile sağlanabileceğini belirtmiştir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (YÖKTez) verilerine göre ise TYÖM ile ilgili ilk tez çalışmalarının 2015 yılında yapıldığı görülmektedir. Aynı veri tabanına göre, muhasebe eğitimi veya öğretimi alanında toplam 90 tez çalışması bulunduğu; bunların 78'inin yüksek lisans, 12'sinin ise doktora tezi olduğu tespit edilmiştir. Ancak muhasebe eğitimi veya öğretiminde TYÖM ile doğrudan ilişkili herhangi bir doktora tezi bulunmazken, yalnızca bir adet yüksek lisans tezinin mevcut olduğu belirlenmiştir (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>). TYÖM'nin muhasebe derslerinde kullanılmasına yönelik yapılan yüksek lisans tezi Turan

(2019) tarafından hazırlanmıştır. Çalışmada muhasebe derslerinde TYÖM'nin kullanılması durumunda, öğrencilerin akademik performanslarında olumlu bir değişimin olup olmayacağını incelemek amacıyla ticaret meslek lisesi 11. sınıf öğrencilerine muhasebe dersi özelinde eylem araştırması yapmıştır. Muhasebe derslerinde TYÖM'nin uygulanması sırasında öğrencilerin sıkıcı, pasif ve yorucu geçen dersin eğlenceli geçtiğini belirttiklerini ve öğrencilerin akademik başarıları açısından olumlu sonuçlar görüldüğünü tespit etmiştir.

Genel muhasebe (GM) dersi yükseköğretimde genellikle birinci sınıfın ilk döneminde verilmektedir. Öğrencilerin çoğu yeni başlayanlardan oluşmaktadır. Ders, çok sayıda mesleki terim, bilgi unsuru ile birlikte çeşitli kritik ve zorluk düzeyi yüksek konuları içeren bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, muhasebe dersini sıfır tabanlı öğrencilerin öğrenmesi çok zordur. Birçok ön lisans, lisans ve lisansüstü programın temelini oluşturan GM dersi gibi derslerin kalite ve etkililiğini artırmaya yönelik süreçlerin daha fazla önemsenmesi ve bu süreçlere gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Bu araştırma, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Ermenek Meslek Yüksekokulu'nda GMI dersini alan birinci sınıf ön lisans öğrencilerine, eş zamanlı ve eşgüdümlü bir biçimde uygulanmıştır. TYÖM ile yürütülen muhasebe dersinde öğrencilerin öğrenme yaklaşımları incelenmiş muhasebe dersine yönelik tutumları araştırılmış ve akademik başarılarına etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Ulusal literatürde TYÖM'nin muhasebe eğitimi alanında daha önce muhasebe dersi almayan ön lisans öğrencilerine GMI dersi ders konularından dönem içi işlemler (açılış bilançosunun düzenlenmesi, yevmiye ve büyük defter kayıtlarının yapılması) konusunun işlendiği, öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına ayrılarak eş zamanlı biçimde eğitimin uygulandığı ve sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirildiği bir araştırmaya literatürde rastlanmaması, bu çalışmayı önemli kılmakta ve elde edilecek bulguların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Varsayımlar

1. Bu çalışmada, katılımcı öğrencilerin yalnızca kontrol altına alınan değişkenler açısından farklılık gösterdiği, diğer özellikleri bakımından ise birbirlerine benzer oldukları varsayılmaktadır.
2. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrenciler, “Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (MDÖYÖ)” “Muhasebe Dersi Tutum Ölçeği (MDTÖ)”, “Genel Muhasebe-I Dersi Akademik Başarı Testi (GMIABT)” ve “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” gibi araçları içtenlikle ve dürüstçe yanıtlamışlardır.

4. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Uygulama sürecine dahil olan bir araştırmacı ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Ermenek Meslek Yüksekokulunda 2 farklı program türünde (Sağlık Kurumları İşletmeciliği Programı ve Sosyal Güvenlik Programı) öğrenim gören ve daha önceki eğitim düzeylerinde hiç muhasebe dersi almamış ön lisans birinci sınıf öğrencilerinden toplanan verilerle,
2. GMI dersi ders konularından dönem içi işlemlerle (açılış bilançosunun düzenlenmesi, yevmiye ve büyük defter kayıtlarının yapılması),
3. Araştırma süreci 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz yarısında 1 hafta oryantasyon eğitimiyle, 1 hafta TYÖM ile ilgili bilgilendirme yapılmasıyla, 1 hafta ön testlerin uygulanmasıyla, 9 hafta (4-12. haftalar) boyunca uygulanan ve kontrol grubunda mevcut geleneksel öğretim yönteminin deney grubunda ise TYÖM'nin kullanılmasıyla, 2 hafta uygulamada kullanılan tüm doküman ve videoların deney ve kontrol grubunda yer alan bütün öğrencilerin kullanımına sunulmasıyla,
4. TYÖM ile öğrenim gören deney grubunda 40, geleneksel öğretim yöntemi ile öğrenim gören kontrol grubunda 42 olmak üzere toplam 82 öğrenciden elde edilen verilerle,
5. Araştırma sürecinde TYÖM kapsamında hazırlanan sınıf dışı etkinliklerin uygulanması için kullanılan videoların 10 - 20 dakika arasında olmasıyla,
6. Araştırma sürecinde TYÖM kapsamında hazırlanan sınıf dışı etkinliklerin uygulanması için kullanılan videoları paylaşmak ve izleme verilerini kaydetmek amacıyla Edpuzzle uygulamasıyla,
7. Araştırma sürecinde elde edilen bilgiler veri toplama araçlarında yer alan sorulara verilen cevaplarla ve veri analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerle, sınırlıdır.

5. Tanımlar

Ters yüz öğrenme modeli: Yarbro, McKnight, Arfstrom, Director ve Network (2014, s. 5) TYÖM'yi "doğrudan öğretimin grup öğrenme alanından bireysel öğrenme alanına taşındığı ve ortaya çıkan grup alanının, eğitimcinin öğrencilere kavramları uygularken ve konuyla yaratıcı bir şekilde ilgilenirken rehberlik ettiği dinamik, etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştürüldüğü pedagojik bir yaklaşım" olarak tanımlanmaktadır.

Geleneksel öğretim modeli: Geleneksel öğretim modeli, ağırlıklı olarak anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemi ve gösterip yaptırma yöntemi gibi klasik

öğretim yaklaşımlarının tercih edildiği; aynı zamanda standart ders araç ve gereçlerinin kullanıldığı bir öğretim ortamı olarak tanımlanmaktadır(Akdağ ve Tok, 2008, s. 29).

Öğrenme Yönetim Sistemleri: Oliveira, Cunha ve Nakayama (2016, s. 160) öğrenme yönetim sistemini, kullanıcı perspektifinden, bilgi teknolojisi kullanımıyla yüz yüze öğrenme ortamlarını simüle etmeyi amaçlayan sanal bir ortam olarak tanımlamıştır. ÖYS, belirli bir öğrenme sürecinin planlanması, dağıtımı ve değerlendirilmesine yardımcı olan web tabanlı bir teknoloji olarak tanımlanabilir. Kullanıcı öğrenme müdahalelerini yönetmenin yanı sıra öğrencilere öğrenme içeriği ve kaynakları sunmak için tasarlanmış bir yazılım ortamıdır. ÖYS, öğrenmeyi izlemek, yönetmek ve sistemi idare etmek için kullanılan ve özellikle bir öğrenme ortamında kullanılan bir uygulamayı da ifade edebilir(Adzharuddin ve Ling, 2013, s. 250).

BİRİNCİ BÖLÜM

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNE İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın birinci bölümünde eğitim, öğretim ve öğrenme kavramına ilişkin temel bilgilere yer verilerek öğrenme yaklaşımları hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenme yaklaşımlarından harmanlanmış öğrenmenin tanımı ve türleri, TYÖM ve modelin geleneksel öğrenmeyle karşılaştırılması, TYÖM'nin uygulanması ve planlanması, TYÖM'nin avantaj ve dezavantajları üzerinde durulurken TYÖM ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1.1. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme Kavramları

Birçok kurumda eğitim ve öğretim terimleri birbirinin yerine kullanılmış, ancak her birinin ilgili hedeflere ulaşmak için farklı bir kavramı ve yaklaşımı vardır. Rodgers (1986) eğitimi öğretimden ayırır. Eğitimi, dar hedeflere sahip olmak, bir şeyi yapmanın doğru yolunu belirtmek olarak tanımlar. Öğretimi, geniş hedeflere sahip olmak, birçok düşünme ve yapma biçimini tanımak olarak tanımlar (Aktaran: Garavan, 1997, s. 40). Eğitim, yaratıcılığa yönelen 'öğrencilerin davranışlarını değiştirdikleri içsel bir öğrenme sürecidir', öğretim aşinalığı vurgular. Eğitim az ya da çok bilişsel odaklıdır ve öğrenenlerin eleştirel düşünme konusunda bilgi sahibi olmaları için mümkün olan tüm yöntemleri gerektirirken, öğretim daha çok psikomotor yeteneğe yönelir ve gerekli becerileri verimli bir şekilde gerçekleştirmek için öğrenme deneyimlerinin tekrarlanmasını teşvik eder (Kim, 1991, s. 71).

Eğitim toplumun temel ihtiyaçlardan biridir (Rahman ve Uddin, 2009, s. 88). Eğitim, gelecek nesillerin gelişiminde önemli bir faktör olarak görülmekte ve eğitilmiş bir toplum yaratmak için hayati önem taşımaktadır (Sari ve diğerleri, 2025, s. 2). Diğer ifade ile eğitim, bilişsel ve mesleki becerilerin oluşturulup kullanılabilmesi için bir çerçeve sağlayarak toplumun ve bireylerin gelişimi için olmazsa olmaz bir unsurdur (Müller, 2025, s. 1). Eğitim, bir insanı daha iyi yapması beklenen beceri, alışkanlık ve tutumları geliştirme yöntemidir (Hadijah, 2020, s. 159). Masadeh (2012, s. 63) eğitimi herhangi bir etkinlikte veya etkinlik yelpazesinde etkili performans elde etmek için bir öğrenme deneyimi yoluyla tutumu, bilgiyi veya beceri davranışını değiştirmek için planlanmış bir süreç

olarak tanımlamıştır. Eğitim, öğretimin hedeflerini içerir ve belirli bilgilerin neden gerekli olduğunu açıklar(Kidane ve Worth, 2012, s. 2742). Eğitim doğası gereği uzun vadeli bir öğrenme süreci olarak kabul edilmektedir. Eğitim, bireyin daha uyumlu ve esnek olmasını sağlayacak bilgi, değer, ilgi, beceri ve eleştirel yeteneğin geliştirilmesiyle ilgilidir. Bu nedenle, eğitimin sabit bir son noktası yoktur ancak yaşam boyu devam eden bir öğrenme sürecidir(Todd, 1993, s. 164).

Öğretim yaygın olarak becerilerin geliştirilmesi, davranışların değiştirilmesi ve yeterliliğin artırılması amacıyla tanımlanmış bir nüfusa yönelik iletişimdir ve yalnızca bilinmesi gerekenlere odaklanır(Fowler, Loos ve Miles, 1999, s. 5). Öğretim anında sonuç veren bir süreç olarak görülür. Öğretim genellikle önceden tanımlanmış becerilerin kazanılmasından bahsederken kullanılır ve bu sayede eğitim gören herkes çoğunlukla aynı yetenek ve becerilere sahip olur(Todd, 1993, s. 164).

Bireyin eğitiminin bir bölümü okulda veya sınıf ortamında planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilir. Bireyin yaşamındaki bu bölüme öğretim denir. Bu nedenle eğitim, öğretimden daha kapsamlıdır. Eğitim bireyin her türlü deneyimine odaklanır, zaman ve mekân açısından kapsamlı ve çok boyutludur. Öğretim ise planlı, programlı, rehberli ve desteklidir. Ayrıca yaşamın belli kesitlerini kapsar, zaman ve mekân açısından sınırlıdır (Yeşilyaprak, 2013, s. 338).

Eğitim ve öğretim arasındaki en önemli fark, amaçları ve süreçleridir. Eğitimin amacı bilgi edinmek ve temel anlamda zeka geliştirmek iken, öğretimin amacı belirli beceriler kazandırmaktır(Kidane ve Worth, 2012, s. 2742). Eğitim, genelleme ve karşılaştırma yoluyla öğrenme yeteneği yaratmak için temel bilgi ve enformasyonu öğrenenlere aktarır(Subedi, 2004, s. 593). Eğitim, becerilerin geliştirilmesine daha az, bilginin geliştirilmesine ise daha fazla vurgu yapmaktadır. Öte yandan, öğretimin amacı edinilen temel bilgileri kullanmak ve özel gereksinime dayalı özel beceriler geliştirmektir(Kidane ve Worth, 2012, s. 2742).

Hem eğitim hem de öğretim, öğretim ve deneyim yoluyla bilgi ve davranışı değiştiren bir süreç olan öğrenmeye neden olur (Fowler ve diğerleri, 1999, s. 5). Öğrenme, davranışta veya davranış potansiyelinde deneyimden kaynaklanan nispeten kalıcı bir değişiklik olarak tanımlanır(Garavan, 1997, s. 41). Ambrose, Bridges, DiPietro ve Lovett (2010, s. 3) öğrenmeyi, deneyimin bir sonucu olarak ortaya çıkan ve gelişmiş performans ve gelecekteki öğrenme potansiyelini artıran değişime yol açan bir süreç olarak tanımlamıştır. Siemens, başkalarının deneyimlerinden öğrenmenin de mümkün olduğuna dair karşıt bir görüşle, öğrenmenin, tamamen bireyin kontrolü altında olmayan, değişen temel unsurlardan oluşan belirsiz ortamlarda gerçekleşen bir süreç

olduğunubelirtmiştir. Öğrenme (eyleme geçirilebilir bilgi olarak tanımlanır) bizim dışımızda (bir kuruluş veya veri tabanı içinde) bulunabilir, özel bilgi kümelerini birbirine bağlamaya odaklanır ve daha fazla öğrenmemizi sağlayan bağlantılar mevcut bilme durumumuzdan daha önemlidir(Siemens, 2005, s. 5).

İster eğitim ister öğretim terimi kullanılsın, öğrenme anlamlı ve faydalı olmalıdır(Todd, 1993, s. 164). Öğrenme süreci her öğrenci için farklıdır ve eğitmen, öğrenme ortamını ve uygulanan pedagojileri ayarlayarak öğrencilere öğrenmeleri için farklı fırsatlar sunmalıdır. Öğrenme ortamdan, koşullardan ve bireyin bilginin nasıl sunulduğuna ilişkin tercihlerinden etkilenir(Beukes, 2018, s. 27). Öğrenme yalnızca bilginin edinilmesi değil, aynı zamanda bu bilginin bireysel ve toplumsal bağlamda kullanılabilir hale getirilmesini de kapsar. Bu bağlamda, etkili bir öğrenme süreci, eğitim ve öğretim arasındaki dengeyi sağlamakla mümkün hale gelir.

1.2. Öğrenme Yaklaşımları

Öğretme ve öğrenme sürecinde ilke, kavram ve prosedürlerin etkili ve verimli bir şekilde anlaşılmasını sağlayan en önemli faktör öğrenme ortamıdır (Sawyer ve Otamiri, 2024, s. 115). Birçok eksikliğine rağmen, geleneksel yüz yüze ders, günümüzde eğitim kurumlarında ders sunumunun ayrılmaz bir yaklaşımı olmuştur ve olmaya devam etmektedir(Williams, Horner ve Allen, 2019, s. 333). Son yıllarda eğitim kurumları, bilgi teknolojileri, multimedya öğretim araçları ve çeşitli öğretim yöntemlerini eğitim-öğretim süreçlerine entegre etmiş, ancak benimsenen öğretim yaklaşımlarının büyük ölçüde hâlâ geleneksel sınıf temelli, eğitmen merkezli ve bilgi aktarımına dayalı öğretim modellerine bağlı kaldığı görülmektedir (Zhang, 2020, s. 242). Ayrıca, derslerde kullanılan teknolojinin, öğrenciler arasında etkileşimi artıran bir araç olmaktan çok, dijital ağlar ve diğer elektronik iletişim teknolojileri aracılığıyla büyük ölçüde içerik sunumu amacıyla kullanıldığı gözlemlenmektedir (İbrahim, Khairudin ve Salleh, 2018, s. 1).

İnternet ve world wide web'in (www) ortaya çıkışı, öğrencilerin yaşam tarzları ve bireysel ihtiyaçlarıyla daha uyumlu, konaklama gerektirmeyen eğitim olanaklarının sunulmasını mümkün kılmıştır (Azizan, 2010, s. 456). İnternet (world wide web) aracılığıyla bilgi iletimi, dijital beyaz tahtalar, sohbet uygulamaları, web konferansları ve web videoları gibi e-öğrenme araçları yoluyla etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunarken, konum ve saat dilimi gibi fiziksel engellerin aşılmasını da mümkün kılmaktadır. Web tabanlı öğrenme ortamlarının—dizüstü bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlar gibi taşınabilir teknolojik cihazlar aracılığıyla—sunduğu hareketlilik ve donanım kapasitesi, bireylere her zaman ve her yerde öğrenme imkânı sağlamaktadır (Maldonado ve diğerleri, 2023, s. 2).

Sonuç olarak eğitim dünyası bilgisayar ve internet teknolojilerindeki hızlı devrimle değişime uğramıştır. Buradaki 'eğitim' terimi disiplin olarak karıştırılmamalı, bunun yerine tüm olası öğrenme yollarını içerecek bir alan sağlayan bir bütün olarak anlaşılmalıdır(Sethy, 2008, s. 29). Diğer bir ifade ile eğitimde teknolojilerin artan kullanımıyla birlikte, öğrenme ve öğretme yaklaşımları çeşitli strateji ve tekniklerle farklı ortamlarda gerçekleşecek şekilde gelişmiştir. Yapılan çalışmalarda genellikle bu ortamlar yüz yüze, harmanlanmış ve çevrimiçi (e-öğrenme) ortamlardaki öğrenme uygulamaları olarak karşımıza çıkmaktadır(Armellini ve Rodriguez, 2021, s. 2; Sethy, 2008, s. 29). E-öğrenmenin ortaya çıkışı ve geleneksel sınıf içi öğrenme ile e-öğrenmenin güçlü ve zayıf yönlerinin olması, doğal olarak harmanlanmış öğrenme kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır(Kim, 2007, s. 7).

Öğrenmenin kaç kategorisi olursa olsun, öğrenme eğitmen, öğrenci, sınıf ve teknoloji arasındaki bir bağlantı olarak görülür. Bu unsurların entegrasyonu verimli ve etkili bir öğrenme vaat eder(Azizan, 2010, s. 456). Eğitmen, öğrenci, sınıf ortamı ve teknoloji gibi temel unsurlar arasındaki uyumlu etkileşim, öğrenmenin kalitesini doğrudan etkiler. Bu unsurların bütüncül bir yaklaşımla entegre edilmesi, öğrenme sürecinin hem verimliliğini hem de etkinliğini artırmakta; böylece bilgi aktarımı ve beceri gelişimi daha sürdürülebilir bir zemine oturtulmaktadır. Bu bağlamda öğrenme ortamlarının tasarımında bu bileşenlerin etkileşiminin göz önünde bulundurulması çağdaş eğitim anlayışının vazgeçilmez bir gereğidir.

1.2.1. Geleneksel (Yüz yüze) Öğrenme Yaklaşımı

Geleneksel olarak öğretme ve öğrenme, genellikle yüz yüze dersler, eğitimler ve/veya sınıf tartışmaları yoluyla gerçekleşmektedir (Weil ve diğerleri, 2014, s. 225). Diğer bir ifade ile yüz yüze öğrenme, eğitmen ve öğrencilerin aynı yerde ve aynı zamanda bir araya geldikleri öğrenmedir. Yüz yüze öğrenmede oturumlar eşzamanlıdır. Yüz yüze oturum için herhangi bir iletişim teknolojisi gerekmez(Eryılmaz, 2015, s. 251).

Bazı eksikliklerine rağmen geleneksel öğretim yöntemi, öğretme ve öğrenme sürecinde ihtiyaç duyulan insani dokunuşu sağlayan, sınav ve ödevlerin yarattığı stres yoluyla öğrenmeyi teşvik eden ve öğrenciler arasında etkileşim ve ilişki kurmayı destekleyen kanıtlanmış etkili bir öğrenme yaklaşımıdır (Kim, 2007, s. 1).Eğitmenlerin kişilikleri ve davranışları öğrencilerin gelişmekte olan kişiliklerini doğrudan etkilemektedir. Sadece yüz yüze etkileşim bilişsel ve psikomotor hedeflerin yanı sıra duyuşsal hedefleri de karşılar. Yüz yüze geleneksel yaklaşım güçlü bir değer sistemi geliştirmeye yardımcı olur. Sınıf ortamında ve doğrudan eğitmen ve öğrenci arayüzünde çeşitli yollarla içeriğin kazanılmasını kolaylaştırır. Daha sonra öğrencilere, genellikle kısa

sınavlar, ev ödevleri ve dönem sonu ödevleri şeklinde kavramları uygulama sorumluluğu verilir. İşbirliği, paylaşma, ifade etme ve başkalarının görüşlerine saygı duyma gibi sosyal beceriler geleneksel öğretim tarzında daha kolay geliştirilir. Öğrenciler sadece kitaplardan veya sınıfta ders veren öğretmenlerden değil, aynı zamanda akran grup etkileşimi yoluyla diğer öğrencilerden de öğrenirler, oyun alanında birçok beceri öğrenirler ve kantinlerde, salonda vb. küçük sosyal etkileşimler yaşarlar. Tüm bunlar düzgün bir kişilik gelişimi için gereklidir(Kapil, 2019, s. 2772; Dangwal, 2017, s. 129).

Geleneksel yaklaşımın kendine özgü faydaları vardır ancak eksiklikleri de yok değildir. Öğrencilerin belirlenen gün ve saatlerde sınıfta bulunma zorunluluğu bazı öğrenciler için zorluk yaratmaktadır (Kim, 2007, s. 2). Sınıftaki ekipman eksikliği öğretmenin belirli konuları etkili bir şekilde öğretmesini zorlaştırabilir. Geleneksel öğretim yaklaşımında, sınıftaki öğretmenlerin hakimiyeti vardır ve öğretmenlerin rolünü aşırı vurgulayan telkin öğretimi ve tıkıştırma öğretimine eğilimlidir. Öğretmenler her sınıftaki öğrencilerin fikirlerini tam olarak değerlendiremez, öğrencilerle zamanında iletişim kuramaz ve öğretim sürecinde karşılaşılan şüpheleri ve zorlukları araştıramaz. Ayrıca geleneksel yüz yüze öğretim yönteminde, etkileşimli ve problem çözme etkinliklerinde zaman eksikliği nedeniyle öğrencilerin öğrenme sürecine katılma fırsatının daha az olması muhtemeldir. Bunun nedeni, öğretim süresi sınırlı olduğundan öğretmenin ders süresinin büyük bir bölümünü öğretim materyallerinin temel bilgisini eksiksiz şekilde aktarmaya ayırmak zorunda kalmasıdır.(Khairudin ve diğerleri, 2017, s. 148; Zhang, 2020, s. 244).

Geleneksel öğretim yaklaşımı, bilginin kendisini öğretim hedefi, öğretmeni de lider olarak görür ve öğretim sürecini bilginin biriktirilmesi süreci olarak değerlendirir, öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerisi ve yenilikçi yeteneklerinin geliştirilmesini sınırlandırır(Zhang, 2020, s. 244). Öğretmen merkezli öğrenme yaklaşımı olarak da bilinen geleneksel öğretim yönteminde, öğretmen ya da öğretmen sınıfta bilgiyi tek yönlü olarak aktarır (İbrahim ve diğerleri, 2018, s. 1). Diğer bir ifade ile geleneksel ders temelli öğretim sürecinde, öğretmenler çoğunlukla ders anlatmakta, öğrenciler sadece öğretmenin dersini pasif bir şekilde seyirci olarak dinlemekte, not almakta, bilgi noktalarını pasif olarak hatırlamaktadır. Dolayısıyla etkileşimli iletişim bağlantılarının eksikliği, öğrencilerin inisiyatifi, potansiyel rahatlamasını, bireysel öğrenmelerini ve kendi kendine öğrenme yeteneklerini etkilemektedir (Park, Paikve Koo, 2019, s. 3; İbrahim ve diğerleri, 2018, s. 1; Zhang, 2020, s. 244; Enwere, Ikeanyonwuve Goddy-Mkpa, 2021, s. 211).

Geleneksel öğretim modelinin güçlü yönlerinden yararlanırken, mevcut eksikliklerinin farkında olmak ve bu eksiklikleri giderecek tamamlayıcı yöntemleri dikkate almak, çağdaş öğrenme ortamlarının daha kapsayıcı,

etkileşimli ve öğrenci merkezli hale gelmesi açısından gereklidir. Bu bağlamda, öğretim stratejilerinin çeşitlendirilmesi ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla desteklenmesi, hem öğretim süreçlerinin niteliğini hem de öğrenme çıktılarının etkinliğini artıracaktır.

1.2.2. Çevrimiçi Öğrenme (E-Öğrenme) Yaklaşımı

Teknolojik gelişmeler ve kişisel bilgisayarların, CD'lerin, İnternet'in, Web'in, İnternet'e geniş bant erişimin vb. yaygınlaşması e-öğrenmenin (uzaktan öğrenme veya Web tabanlı öğrenme olarak da bilinir) ortaya çıkmasına neden olmuştur (Kim, 2007, s. 2). Ayrıca COVID-19 salgını ve göç krizinin sonuçları da sosyal hayatı istila etmiş ve dünya genelinde okullaşmayı sekteye uğratmıştır (Vodovozov, Raud ve Petlenkov, 2022, s. 2). Yüz yüze dersler yerini birden fazla platformun ve sosyal medya teknolojilerinin kullanıldığı sanal öğrenme ortamlarına bırakmıştır (Razali, Sulaiman, Ayub ve Majid, 2023, s. 2149). Çevrimiçi öğrenme, geleneksel uzaktan eğitim programlarından evrimleşmiştir ve yazışmalı kurs günlerinden, video kurslarına ve gerçek zamanlı çift yönlü videoya ve şimdi daha rahat ve etkili çevrimiçi sunuma kadar uzaktan eğitimdeki en son evrimi temsil etmektedir (Watson, 2008, s. 3).

Çevrimiçi öğrenme, web tabanlı eğitim, e-öğrenme, dağıtılmış öğrenme, internet tabanlı öğrenme, web tabanlı eğitim, siber öğrenme, sanal öğrenme veya net tabanlı öğrenmeyi ifade etmek için kullanılır (Keengwe ve Kidd, 2010, s. 533). Frostburg Eyalet Üniversitesi'nin çevrimiçi öğrenme tanımına göre, çevrimiçi öğrenme hem eş zamanlı etkileşimlerden hem de e-posta veya çevrimiçi tartışma panoları gibi uzun süreler boyunca gerçekleşen etkileşimlerden oluşabilir (Aktaran: Eryılmaz, 2015, s. 251). Gelişmiş bir çevrimiçi öğrenme programı animasyonlar, simülasyonlar, ses ve video dizileri, akran ve uzman tartışma grupları, çevrimiçi mentorluk, kurumsal bir intranet veya Web'deki materyale bağlantılar ve kurumsal eğitim kayıtlarıyla iletişimlerini içerir (Weggen ve Urdan, 2000, s. 8).

Barbour ve Reeves (2009) çevrimiçi öğrenmenin faydalarını eğitime erişimin genişletilmesi, yüksek kaliteli öğrenme fırsatlarının sağlanması, öğrenci çıktılarının ve becerilerinin iyileştirilmesi, eğitim seçimine izin verilmesi ve idari verimliliğin sağlanması olarak beş ana alana ayrılabilirliğini savunmuştur (Aktaran: Cavanaugh, Barbour ve Clark, 2009, s. 4). Sharma (2022, s. 27) ise çevrimiçi öğrenmenin bazı faydalarını aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Çevrimiçi öğrenme, öğretmenler ve öğrenciler için kursların rahatlığını, erişimini ve esnekliğini artırır. Bu derslere her zaman, her yerde katılım sağlanabilir ve dersler verilebilir, böylece kötü hava koşullarında belirli yerlere seyahat etme ihtiyacı ortadan kalkar.

- Çevrimiçi eğitim, tüm sınıf katılımcıları için eğlenceli ve etkileşimli bir durum yaratır ve soru sormaktan çekinen öğrenciler için daha faydalıdır. Utangaç ve kendini ifade edemeyen öğrenciler sorularını yazılı olarak da ifade edebilirler.
- Başarılı çevrimiçi dersler, öğrenci bağlılığını ve memnuniyetini de artırma eğilimindedir. Çevrimiçi öğrenme, öğrencilerin becerilerini farklı yönlerde kolayca geliştirmeleri için farklı fırsatlara kapı açar.
- Eğitimcilerin de çeşitli teşvikleri vardır. Dersleri öğrenciler için daha etkileşimli hale getirmek için yayınlama gibi yeni teknolojiler kullanılabilir. Çevrimiçi öğrenme ayrıca multimedya içeriği, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik ile de desteklenir.
- Çevrimiçi öğrenme, geniş bir kitleye ulaşmayı sağlar. Bu dersler, sınıflarda olan öğrencilerle sınırlı değildir. Bunun yerine, dünyanın diğer köşelerindeki öğrenciler için de eşit derecede faydalıdır. Çevrimiçi öğrenimin bu kadar popüler hale gelmesinin ana nedeni budur.

Çevrimiçi öğrenmenin faydasının yanı sıra birçok zorluğuda vardır. Yalnızlık ve izolasyon, motivasyon eksikliği, zayıf iletişim, çevrimiçi iletişim korkusu ve eğitimciler tarafından rehberlik eksikliği çevrimiçi öğrenme sorunlarından bazılarıdır(Waha ve Davis, 2014, s. 172). Nelson ve Thompson (2005, s. 40) çevrimiçi öğretim uygulamalarına yönelik engeller olarak öğretim üyelerinin zamanı ve çabaları için yeterli ücretin olmamasını, öğretim üyelerine yönelik ödül ya da teşviklerin eksikliğini, program geliştirme maliyetlerini, uygulamalı öğretim gerektiren becerilerin uzaktan öğretilmesindeki yetersizliği, öğretim üyelerinin iş yüküne ilişkin endişelerini, ders ve materyal geliştirme sürecinde idari destek ve zaman yetersizliğini, eğitimci ile öğrenci arasında bire bir temas eksikliğini, yüz yüze iletişimin olmamasını ve derslerin kalitesine dair duyulan kaygıları göstermiştir. Nkonge ve Gueldenzoph (2006, s. 47) benzer şekildeyetersiz donanım ve yazılımı, yavaş internet bağlantılarını, öğrencilerin erteleme alışkanlığını, eğitimciler arasında teknik uzmanlık eksikliğini, öğrenciler için yetersiz oryantasyonunu ve eğitimcilerin çevrimiçi derslerini geliştirmeleri ve tasarlama için serbest zaman eksikliğine eğitimcilerin çevrimiçi ders geliştirme ve öğretme sürecine katılımının önündeki engeller olarak göstermişlerdir.

Çevrimiçi öğrenmenin sunduğu olanakların eğitimde kalıcı ve etkili dönüşümler yaratabilmesi için yalnızca teknolojik araçların temin edilmesi değil, aynı zamanda pedagojik yaklaşımların güncellenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin sosyal izolasyona maruz kalması, düşük motivasyon, teknik altyapı eksiklikleri, çevrimiçi platformlara uyum sorunları ve öğretim elemanlarının dijital pedagojik yeterliliklerinin yetersizliği gibi faktörler

çevrimiçi öğrenmenin yaygınlaşmasının önündeki başlıca engeller arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda, çevrimiçi ve geleneksel öğretim yöntemlerinin güçlü yönlerini bir araya getiren harmanlanmış öğrenme modelleri, geleceğin eğitim yapısını şekillendirmede önemli bir rol üstlenebilir.

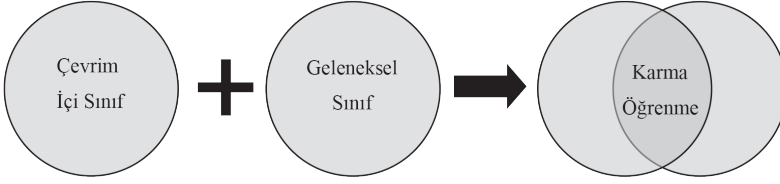
1.2.3. Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımı

Hem geleneksel öğrenme sürecinin hem de e-öğrenme destekli öğretim öğrenme sürecinin analizi, her ikisinin de bazı avantaj ve dezavantajlara sahip olduğunu, her ikisinin de eğitim sisteminden farklı ihtiyaç, talep ve beklentileri karşıladığını göstermektedir. Bu durum yeni öğrenme ortamının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu yeni ortam e-öğrenme ve klasik öğrenme ortamlarını birleştirmektedir. Harmanlanmış öğrenme, hibrit veya karma öğrenme olarak adlandırılır (Tayebinik ve Puteh, 2013, s. 2).

Harmanlanmış öğrenme teriminin kökeni genellikle Atlanta'daki EPIC Learning tarafından 1999 yılında yapılan bir basın açıklamasına dayanmaktadır ve bu terimin en başından beri belirsizlikle boğuştuğuna işaret ederek şu sonuca varmıştır: “Harmanlanmış öğrenme, teknolojilerin, pedagojilerin ve hatta iş görevlerinin neredeyse her türlü kombinasyonudur. En eski mekanik medya (örneğin film) ve öğrenme teorilerinden (örneğin davranışçılık) bazılarının yanı sıra en yenilerini de içerir” (Cronje, 2020, s. 114). Harmanlanmış öğrenmenin tanımlanmasındaki temel sorun, neyin harmanlandığı sorusudur (Graham, 2006, s. 4). Graham literatürde bu soruya verilen en yaygın üç cevabı, (1) çevrimiçi ve yüz yüze eğitimin harmanlanması, (2) öğretim modellerinin (ya da dağıtım ortamlarının) harmanlanması ve (3) öğretim yöntemlerinin harmanlanması şeklinde belirtmiştir (Graham, 2013, s. 333).

Literatürde en sık alıntılanan iki harmanlanmış öğrenme tanımından ilki Graham (2006) tarafından yapılan “harmanlanmış öğrenme sistemleri yüz yüze eğitimi bilgisayar aracılı eğitimle birleştirir” diğeri ise Garrison ve Kanuka (2004) tarafından yapılan “sınıf içi yüz yüze öğrenme deneyimlerinin çevrimiçi öğrenme deneyimleriyle düşünceli bir şekilde bütünleştirilmesi” şeklinde yapılan tanımdır (Aktaran: Hrastinski, 2019, s. 565). Dolayısıyla harmanlanmış öğrenme, yüz yüze sınıflar, canlı e-öğrenme ve kendi hızında öğrenme dahil olmak üzere çeşitli etkinlik temelli faaliyetleri karıştıran öğrenme olarak tanımlanabilir (Valiathan, 2002, s. 50). Allen ve Seaman (2010, s. 5) harmanlanmış öğrenmeyi çevrimiçi ve yüz yüze sunumu harmanlayan kurs “içeriğin önemli bir kısmı çevrimiçi olarak sunulur, genellikle çevrimiçi tartışmalar kullanır ve genellikle daha az sayıda yüz yüze ders sayısı içerir” şeklinde tanımlamıştır. Şekil 1’de harmanlanmış öğrenme ortamı verilmiştir.

Şekil 1. Harmanlanmış Öğrenme Ortamı



Kaynak: Tayebinik ve Puteh, 2013: 18

Harmanlanmış öğrenme, fiziksel sınıf öğreniminde teknoloji kullanımını uygular. Teknoloji, çeşitli kaynakları mümkün kılar ve öğrenme deneyimini geliştirmeye katkıda bulunur (Azizan, 2010, s. 458). Shiru (2020, s. 18) harmanlanmış öğrenmeyi, öğrenmeyi teşvik etmek ve desteklemek için çevrimiçi ve sınıf tabanlı müdahalelerin kasıtlı bir kombinasyonu ile karakterize edilen bir öğretim bağlamında gerçekleşen öğrenme olarak tanımlamıştır. Harmanlanmış öğrenme, farklı yaklaşımlarda sunulan bir dersin tasarımı olarak da tanımlanır (Weil ve diğerleri, 2014, s. 225). Hofmann (2011, s. 12) harmanlanmış öğrenmeyi, belirli bir amaç için çevrimiçi, sınıf tabanlı eğitim, elektronik performans desteği, kağıt tabanlı ve resmi veya gayri resmi iş başında çözümler dahil mevcut en iyi öğretim metodolojisini kullanmak olarak tanımlamıştır. Harmanlanmış öğrenme, geleneksel ve uzaktan öğrenmenin en olumlu yönlerini birleştirmenin ve öğrenciler için uyarıcı ve etkili bir ortam sağlamak için mevcut teknolojiyi kullanmanın bir yoludur (Weil ve diğerleri, 2014, s. 225). Driscoll (2022) harmanlanmış öğrenmenin teriminin dört farklı kavramı ifade ettiğini belirterek bu kavramları;

- Bir eğitim hedefini gerçekleştirmek için web tabanlı teknoloji modlarını (örneğin canlı sanal sınıf, kendi hızınızda eğitim, işbirlikli öğrenme, video, ses ve metin akışı) birleştirmek veya karıştırmak,
- Öğretim teknolojisiyle veya onsuz en iyi öğrenme sonucunu üretmek için çeşitli pedagojik yaklaşımları (örneğin yapılandırmacılık, davranışçılık, bilişselcilik) birleştirmek,
- Herhangi bir öğretim teknolojisi biçimini (örneğin videokaset, CD-ROM, web tabanlı eğitim, film) yüz yüze eğitmen liderliğindeki eğitimle birleştirmek,
- Öğrenme ve çalışmanın uyumlu bir etkisini yaratmak için öğretim teknolojisini gerçek iş görevleriyle karıştırmak veya birleştirmek, şeklinde sıralamıştır (Driscoll, 2002, s. 1).

Singh ve Reed harmanlanmış öğrenmeyi “doğru becerileridoğru zamanda doğru bireylere aktarmak için doğru öğrenme teknolojilerininidoğrukişisel öğrenme stiliyle eşleştirerek öğrenme hedeflerine ulaşmayı optimize etmek.” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanım içerisinde;

- Uygulama yönteminden ziyade öğrenme hedefine odaklanma,
- Geniş kitlelere ulaşmak için birçok farklı kişisel öğrenme stilini destekleme,
- Her bireyin öğrenme deneyimine farklı bilgiler getirme,
- Çoğu durumda, en etkili öğrenme stratejisi “tam ihtiyacım olan şey, tam zamanında” gibi ilkeler yer alır(Singh ve Reed, 2001, s. 2).

Harmanlanmış öğrenme, bireysel ve kurumsal hedeflere ulaşmak için örgün ve yaygın öğrenme, yüz yüze ve çevrimiçi deneyimler, yönlendirilmiş yollar ve kendi kendini yönlendirmeye güvenme ve dijital referanslar ve grup bağlantıları gibi görünüşte zıt yaklaşımları bütünlleştirir. Harmanlanmış öğrenme, öğrenme ve performans odaklanır ve belirlenmiş bazı özellikleri vardır. Bunlar(Sethy, 2008, s. 32).

- Bağlantıları ve sohbetleri teşvik eder.
- Rehberlik eder, yönlendirir ve izler.
- Dünya standartlarında ve dünya çapında bir iş gücü yetiştirir.
- Tutarlı ve güncel mesajlar verir.
- Teknolojileri daha iyi ve verimli bir şekilde kullanmaya çalışır.
- Öğrenme ve referans için bağımsız alışkanlıklar geliştirir.
- Öğrenmeyi ve çalışmayı teşvik eder.
- Performansı artırır ve maliyetleri kontrol eder.

Genel anlamda harmanlanmış öğrenme, eğitim içeriğinin çevrimiçi olarak sunulmasını, sınıf etkileşiminin ve canlı eğitimin en iyi özellikleriyle, öğrenmeyi kişiselleştirecek, düşünceli yansımaya izin verecek ve farklı bir öğrenci grubunda öğretimi öğrenciden öğrenciye farklılaştıracak şekilde birleştirir(Kaur, 2013, s. 612). Watson, harmanlanmış öğrenmeyi tamamen çevrimiçi ve geleneksel yüz yüze ortamlar arasındaki bir sürekliliğin önemli bir parçası olarak tanımlamıştır. Harmanlanmış öğrenme süreci aşağıdaki kategorileri içerir(Watson, 2008, s. 6):

- Tüm öğrenmenin çevrimiçi ve uzaktan yapıldığı ve yüz yüze bileşeni olmayan tamamen çevrimiçi müfredat,
- Yüz yüze eğitime yönelik seçenekler sunan ancak zorunlu olmayan tamamen çevrim içi müfredat,
- Belirli günlerde sınıf ya da bilgisayar laboratuvarında bulunma zorunluluğu olan çoğunlukla veya tamamen çevrim içi müfredat,
- Öğrencilerin her gün sınıfta ya da bilgisayar laboratuvarında bir araya geldiği, çoğunlukla ya da tamamen çevrim içi müfredat,

- Öğrenmeyi sınıfın ve okul gününün ötesine taşıyan önemli ve zorunlu çevrimiçi bileşenlere sahip sınıf içi eğitim,
- Öğrencilerin çevrimiçi olma zorunluluğunun sınırlı veya olmadığı çevrimiçi kaynakların entegre edildiği sınıf eğitimi,
- Çok az ya da hiç çevrim içi kaynak ve iletişim içermeyen geleneksel yüz yüze öğretim ortamı.

Bir eğitmen, eğitmen veya öğrencinin diğer öğrenme seçenekleri yerine harmanlanmış öğrenmeyi seçmesinin birçok nedeni vardır. Osguthorpe ve Graham (2003) harmanlanmış bir öğrenme sistemi tasarlamak ya da kullanmak için (1) pedagojik zenginlik, (2) bilgiye erişim, (3) sosyal karşılıklı eylem, (4) kişisel faaliyet, (5) maliyet etkinliği ve (6) revizyon kolaylığı olmak üzere altı neden belirtmiştir (Aktaran; Graham, 2006, s. 8). Bu altı nedeni bir araya getiren Graham, Allen ve Ure (2005), insanların harmanlanmış öğrenmeyi (1) eğitim etkinliğini artırmak, (2) artan erişim ve kolaylık ve (3) maliyet etkinliği olmak üzere üç nedenden dolayı seçtiğini ortaya koymuştur (Aktaran: Sethy, 2008, s. 37).

Bu yaklaşımda eğitmen, öğrencilerin öğrendiklerini inceleyebilir ve sınıfta uygulama yapmalarını sağlayabilir. Ders sonrasında öğrenci daha önce edindiği bilgileri sınıfta açıklananlarla birleştirerek etkili bir şekilde öğrenebilir. Harmanlanmış modelde eğitmen rehber rolünü oynar. Öğrenci yüz yüze eğitime kıyasla daha aktiftir. Bu modelin öğrenciler için diğer avantajlı yönleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Eryılmaz, 2015, s. 253):

- Öğrenciler ders videolarının kontrolüne sahiptir.
- Öğrenciler istedikleri zaman dersi durdurabilir ve istedikleri zaman tekrar izleyebilirler.
- Öğrenciler dersi farklı zaman dilimlerinde tekrar tekrar izleyebilirler.
- Sınıf içi aktiviteler ve eğitmen ile etkileşim, öğrencilerin daha detaylı düşünmelerini ve konuyu daha iyi anlamalarını sağlamaktadır.

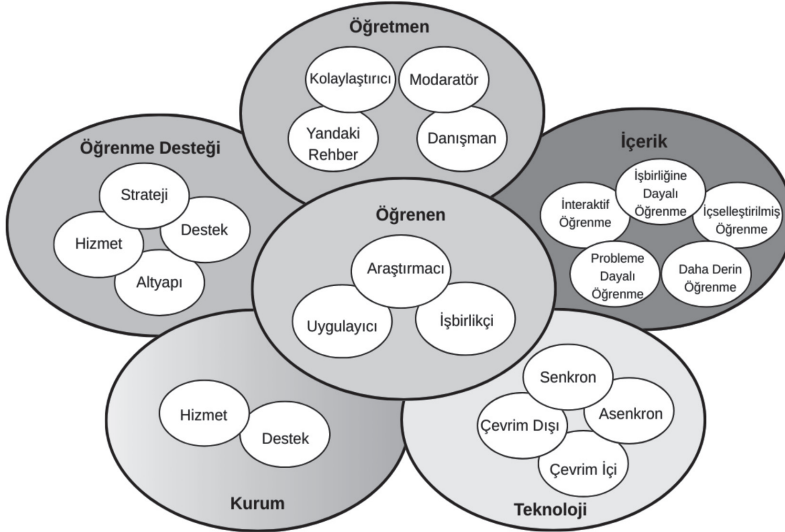
Harmanlanmış öğrenmenin başarısı sadece dersin ve sanal ortamın kalitesine değil, aynı zamanda öğrencilerin sanal çalışma ortamlarında çalışmaya ne derece hazır olduklarına da bağlıdır (Hubackova ve Semradova, 2016, s. 552). Harmanlanmış öğrenmede öğrenci modelin merkezinde yer alır, ancak tüm bileşenler birbirini etkiler. Sistemde her biri kendi alt sistemlerine sahip altı unsur bulunmaktadır. Bu altı unsur şunlardır (Cleveland-Innes ve Wilton, 2018, s. 10):

- Öğrenci
- Eğitmen
- Teknoloji

- İçerik
- Öğrenme
- Kurum desteği

Her bir unsur sadece kendi karakterine ve alt sistemine sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda her biri diğerleriyle ilişki içinde hareket eder. Her karmaşık sistemde olduğu gibi, ilişkiler dinamik ve bütünleştiricidir. Harmanlanmış öğrenmenin bu uyarlanabilir sistemi, ilişkilerden ve her bir unsurun diğer unsurlarla birlikte ve diğer unsurlar üzerindeki etkilerinden ortaya çıkar. Harmanlanmış öğrenme sisteminin tüm bileşenlerini ana hatlarıyla belirten bir diyagram Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. Harmanlanmış Öğrenme Sisteminin Çerçevesi



Kaynak: Cleveland-Innes ve Wilton, 2018: 11

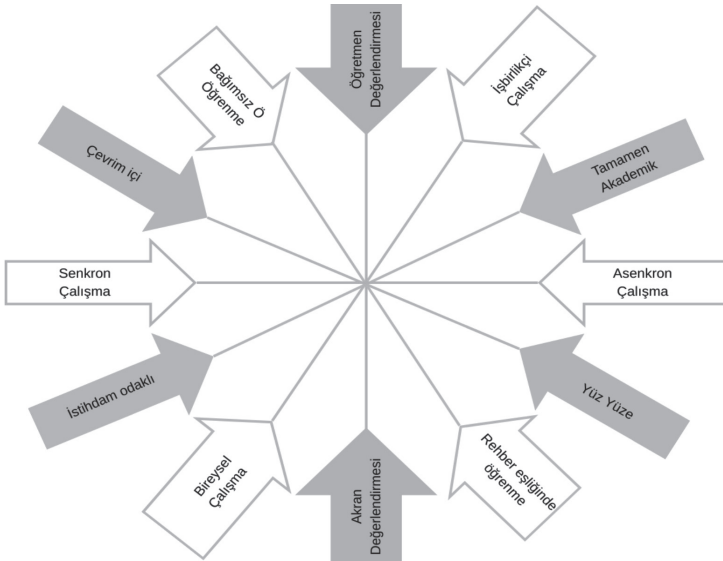
Harmanlanmış öğrenme dersleri veya hem çevrimiçi hem de yüz yüze etkinlikleri içeren dersler, genellikle geleneksel yüz yüze derslere kıyasla öğrenciler için sınıf dışında daha fazla hazırlık süresi gerektirir. Ayrıca birden fazla ders harmanlandığında, hazırlık için gereken sınıf dışı zaman miktarı öğrenciler için aşırı ve yönetilmesi zor hale gelebilir (Margolis, Porter ve Pitterle, 2017, s. 1). Hofmann harmanlanmış öğrenmenin zorluklarını teknik, örgütsel ve eğitim tasarımı olmak üzere üç ana başlık altında 10 madde olarak saymıştır. Bunlar(Hofmann, 2011, s. 12);

- Teknik Zorluklar
 - Katılımcıların teknolojiyi başarıyla kullanabilmelerini sağlamak.
 - Teknolojiyi yalnızca mevcut olduğu için kullanma dürtüsüne direnmek.

- Örgütsel Zorluklar
 - Harmanlanmış öğrenmenin geleneksel sınıf eğitimi kadar etkili olmadığı fikrinin üstesinden gelmek.
 - Eğiticinin rolünü yeniden tanımlamak.
 - Katılımcı gelişimini yönetmek ve izlemek.
- Eğitim Tasarımı Zorlukları
 - Sadece ne öğretileceğine değil, nasıl öğretileceğine de bakmak.
 - En iyi eğitim ortamını performans hedefine uydurmak.
 - Çevrimiçi teklifleri yalnızca katılımcılarla konuşmak yerine etkileşimli tutmak.
 - Canlı olmayan öğelerle katılımcı bağlılığını ve takibini sağlamak.
 - Harmanlanmış öğrenmenin tüm öğelerinin koordineli olmasını sağlamak.

Harmanlanmış öğrenme, bir eğitim müdahalesinde birbiriyle etkileşime giren ve birbirini şekillendiren bir dizi boyutu içeren bir yaklaşımdır (Şekil 3).Yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime bunlardan sadece bir tanesidir. Bir eğitim için ideal karışım bağlamsaldır: eğitimin bir tekrarından diğerine, bir öğrenci grubundan diğerine, bir eğitmenden diğerine, disiplinler içinde ve disiplinler arasında değişecektir. Karışım her öğrenci tarafından farklı algılanacak ve ortamlara, tercihlere ve koşullara göre değişecektir(Armellini ve Rodriguez, 2021, s. 15). Şekil 3'te harmanlanmış öğrenmenin örnek boyutları gösterilmektedir.

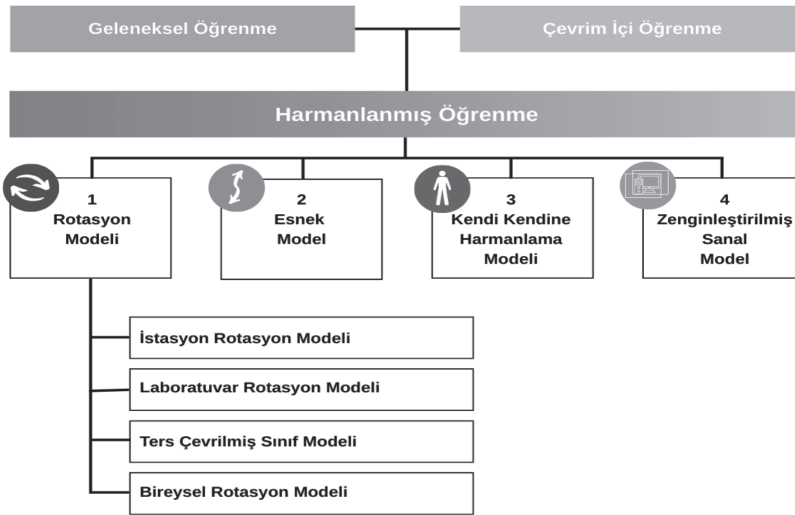
Şekil 3. Harmanlanmış Öğrenmenin Örnek Boyutları



Kaynak:Armellini ve Rodriguez, 2021: 15

Yükseköğretim düzeyinde kullanılabilecek birçok harmanlanmış öğrenme modeli vardır. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının tüm modellerinin özü, öğrencinin yüz yüze eğitim için eğitmenle birlikte sınıfta ve kişiselleştirilmiş eğitim için (genellikle sanal bir öğrenme ortamı aracılığıyla) sınıf dışında bir süre geçirmesidir (Bupo ve Ibeneme, 2022, s. 109). Staker ve Horn (2012, s. 1) altı harmanlanmış öğrenme yaklaşımından yüz yüze sürücü ve çevrimiçi laboratuvar modellerinin diğer modelleri tekrarlıyor gibi göründüklerinden ikisini eleyerek rotasyon modeli, esnek model, kendi kendini harmanlama modeli ve zenginleştirilmiş sanal model olmak üzere dört ana harmanlanmış öğrenme yaklaşım modelinin bulunduğunu belirtmiştir. Harmanlanmış modellerin birbirleriyle ilişkisi Şekil 4'te gösterilmiştir. Şekil 4'te sunulan harmanlanmış öğrenme taksonomisinde, ters çevrilmiş sınıf diğer bir ifade ile ters yüz öğrenme modeli (TYÖM), rotasyon, esnek, kendi kendine harmanlama ve zenginleştirilmiş sanal model olmak üzere harmanlanmış öğrenmenin dört çeşidinden biri olan rotasyon modelinin uzantısıdır (Muhuro ve Kang'ethe, 2025, s. 147). Şekil 4'te harmanlanmış öğrenme taksonomisi gösterilmektedir.

Şekil 4. Harmanlanmış Öğrenme Taksonomisi



Kaynak: Muhuro ve Kang'ethe, 2025: 148

Rotasyon modeli, öğrencilerin öğrenme biçimleri arasında dönüşümlü olarak yer aldığı, bunlardan birinin çevrimiçi öğrenme olduğu modeldir (Hrastinski, 2019, s. 565). Diğer bir ifade ile rotasyon modeli, belirli bir ders veya konu (örneğin matematik) dahilinde öğrencilerin sabit bir programa göre veya eğitmenin takdirine bağlı olarak en az biri çevrimiçi öğrenme olmak üzere öğrenme yöntemleri arasında rotasyon yaptığı bir programdır (Staker ve Horn, 2012, s. 8). Model, öğrencilerin öğrenme sürecinin eğitmenin takdirine bağlı olarak çevrimiçi ve yüz yüze öğretim arasında dönüşümlü olarak gerçekleşmesi

anlamına gelir(Muhuro ve Kang'ethe, 2025, s. 147). Rotasyon modelinin dört alt modeli vardır: a. İstasyon Rotasyon b. Laboratuvar Rotasyon c. Ters Çevrilmiş Sınıf d. Bireysel Rotasyon (Bupo ve Ibeneme, 2022, s. 110).

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının rotasyon modelinin uzantısı olan istasyonu rotasyon modeli, belirli bir ders veya konu (örneğin matematik) dahilinde öğrencilerin sabit bir programa göre veya eğitmenin takdirine bağlı olarak sınıf tabanlı öğrenme yöntemleri arasında rotasyon yaptığı bir Rotasyon modeli uygulaması. Rotasyon, çevrimiçi öğrenme için en az bir istasyon içerir. Diğer istasyonlar küçük grup veya tam sınıf eğitimi, grup projeleri, bireysel özel dersler ve kalem-kağıt ödevleri gibi faaliyetleri içerebilir. Bazı uygulamalarda tüm sınıf birlikte etkinlikler arasında dönüşümlü olarak yer alırken, diğerlerinde sınıf küçük gruplara ya da tek tek rotasyonlara ayrılır(Staker ve Horn, 2012, s. 8).

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının rotasyon modelinin uzantısı olan laboratuvar rotasyon modeli, belirli bir ders veya konuda öğrencilerin sabit bir programa göre veya eğitmen tarafından belirlenen şekilde fiziksel kampüste farklı yerlere taşındığı bir modeli ifade eder. Bu konumlardan biri çevrimiçi öğrenme için bir öğrenme laboratuvarı, diğerleri ise farklı öğrenme türleri için sınıflardır. Laboratuvar rotasyon modeli, çevrimiçi öğrenme için bir sınıf ve bir öğrenme laboratuvarı arasında rotasyonu içerir(Kömür, Kılınç ve Okur, 2023, s. 69).

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının rotasyon modelinin uzantısı olan TYÖM, geleneksel öğrenmeyi teknoloji tabanlı öğrenme ile harmanlayarak geleneksel öğretimin videolara ve podcast'lere aktarılmasını sağlayarak öğrencilerin materyalleri kendi zamanlarında görüntülemelerine olanak tanır(Williams ve diğerleri, 2019, s. 336; Zhao, Dengve Zhai, 2016, s. 1365).

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının rotasyon modelinin uzantısı olan bireysel rotasyon modeli, öğrenci merkezli ve uyarlanabilir bir öğretim stratejisi sunmaktadır. Bu modelde öğrenciler, bireysel yetenek ve ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş bir eğitim süreci geçirirler. Öğrenciler, kendilerine özel olarak belirlenen beceri setlerine bağlı olarak farklı öğrenme istasyonları arasında bireysel olarak rotasyon yaparlar(McCollum, 2019, s. 35).

Esnek model, içeriğin öncelikle çevrimiçi olarak sunulduğu ve öğrencilerin bireysel olarak özelleştirilmiş bir programa göre hareket ettiği modeldir. Eğitmen veya diğer yetişkinler ihtiyaç duyulduğunda küçük grup eğitimi, grup projeleri ve bireysel eğitim gibi faaliyetler aracılığıyla yüz yüze destek sunmaktadır(Hrastinski, 2019, s. 565).

Kendi kendine harmanlama modeli, öğrencilerin geleneksel dersleri tamamlamak için bir veya daha fazla dersi çevrimiçi olarak aldığı modeldir(Hrastinski, 2019, s. 565). Öğrenciler çevrimiçi dersleri fiziksel

kampüste veya kampüs dışında alabilirler. Bu, tam zamanlı çevrimiçi öğrenmeden ve Zenginleştirilmiş-Sanal modelden (bir sonraki tanımı inceleyin) farklıdır çünkü tüm okul deneyimi değildir. Öğrenciler bazı bireysel çevrimiçi dersleri kendi kendilerine harmanlar ve diğer dersleri fiziksel kampüste yüz yüze öğretmenlerle alırlar (Staker ve Horn, 2012, s. 14).

Zenginleştirilmiş sanal model, öğrencilerin zamanlarını bir kampüse devam etmek ve çevrimiçi bir ortamda uzaktan eğitim almak arasında paylaştıkları modeldir (Hrastinski, 2019, s. 565). Zenginleştirilmiş sanal model, Ters Yüz Öğrenme modelinden farklıdır çünkü Zenginleştirilmiş Sanal programlarda öğrenciler hafta içi her gün nadiren fiziksel kampüse giderler. Kendi kendine harmanlama modelinden farklıdır çünkü ders bazında bir model değil, tüm okulu kapsayan bir deneyimdir (Staker ve Horn, 2012, s. 15).

1.3. Ters Yüz Öğrenme Modeli

Teknoloji ve dijitalleşme, sınıf içi uygulamalarda muazzam değişikliklere yol açmış, akademik dünyayı geleneksel tek yönlü öğretme ve öğrenme tarzının ötesinde, edinim ve hatta tüketim ve yeniden üretim olarak düşünmeye zorlamıştır. Bu değişimin en son göstergelerinden biri ters yüz öğrenme (TYÖ) fikri ve bu fikrin daha geniş kabul görmesidir (Li, Lund ve Nordsteien, 2023, s. 1994).

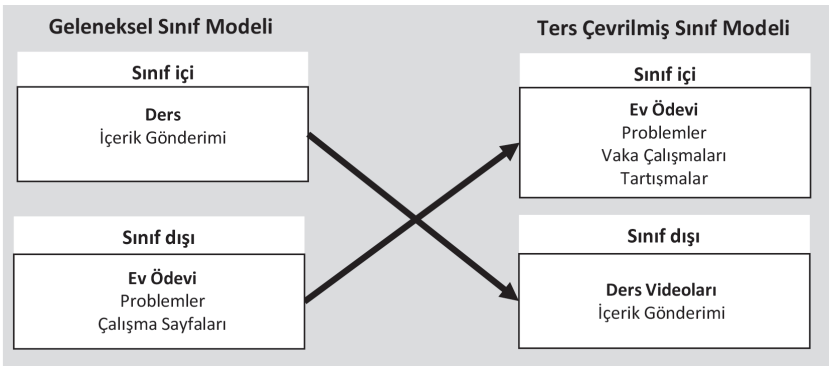
Her yükseköğretim programının amacı, öğrencilerini başarıyla mezun etmek ve onları kariyerlerine yönlendirmektir (Bradley, 2021, s. 1). Yükseköğretim eğitmenleri, pasif ders anlatımlarını, eğiticinin öğrencilere kavramları uygularken ve konuyla yaratıcı bir şekilde ilgilenirken rehberlik ettiği dinamik, etkileşimli bir öğrenme ortamı ile değiştirmek amacıyla sınıflarını TYÖM'ni kullanarak yeniden tasarlamaya başlamışlardır (Stover ve Houston, 2019, s. 35). Bundan dolayı yükseköğretimde TYÖM, aktif öğrenmenin pedagojik konseptinden kaynaklanan yeni ve yenilikçi bir öğrenme yaklaşımı olarak giderek yaygınlaşmaktadır. TYÖM olarak da adlandırılan TYÖ'nün bazı uygulamaları on yıllardır kullanılıyor olsa da, son yıllarda eğitimin her kademesinde ve birçok disiplinde eğitimciler tarafından yaygın olarak benimsenmiştir (Li ve diğerleri, 2023, s. 1994). Öğretim yöntemlerinin geleneksel düzenini tersine çeviren pedagojik bir yaklaşım olarak tanımlanan TYÖM, eğitmen merkezli ders anlatımından uzaklaşarak öğrencilerin bir sorgulama topluluğu olarak çalıştığı öğrenci merkezli bir ortama geçiş yapan bir öğrenme kültürü üzerine kurulmuştur (Stover ve Houston, 2019, s. 35).

TYÖM kavramı 2007 yılında Colorado'da bir lisede kimya öğretmenliği yapan Jonathan Bergmann ve Aaron Sams tarafından ortaya atılmıştır. Seslendirme ve ek açıklamalarla PowerPoint kullanma becerisini öğrendikten sonra, iki öğretmen canlı derslerini ekran yakalama yazılımı kullanarak

kaydetmeye ve öğrencilerinin erişebilmesi için çevrimiçi olarak yayınlamaya başlamıştır. Dersleri kaçıran öğrencilerin öğrenmeye devam etmelerine yardımcı olmak için bir çözüm olarak başlayan bu süreç, farklı eğitim seviyelerinde ve çeşitli konu alanlarında küresel çapta ilgi gören yenilikçi ve dönüştürücü bir öğretim ve öğrenme yaklaşımına dönüşmüştür (Aktaran: Phillips ve Trainor, 2014, s. 520).

TYÖM'nin tek bir tanımı olmamakla birlikte, bu pedagojinin temelinde, geleneksel öğretim yaklaşımının, sınıf içi öğretimin sınıf dışına taşınması, pratik uygulamanın sınıf içine alınması ve böylece daha aktif bir öğrenci deneyimi sağlanması yoluyla ters yüz edilmesi veya tersine çevrilmesi yatmaktadır (Williams ve diğerleri, 2019, s. 336). Nsor-Ambala (2024, s. 5) TYÖM'ni, bilgi aktarımını sınıf dışına kaydıran, sınıf zamanını aktif ve sosyal öğrenme faaliyetleri için kullanan ve öğrencileri sınıf içi çalışmalardan faydalanmak için sınıf öncesi ve/veya sonrası faaliyetleri tamamlamaya teşvik eden pedagojik bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. TYÖM, doğrudan öğretimin grup öğrenme alanından bireysel öğrenme alanına taşındığı ve sonuçta ortaya çıkan grup alanının, eğitmenin öğrencilere kavramları uygularken ve konuyla yaratıcı bir şekilde ilgilenirken rehberlik ettiği dinamik, etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştürüldüğü pedagojik bir yaklaşımdır (Cilliers ve Pylman, 2022, s. 1). TYÖM, öğrencilerin ve eğitmenin etkileşime girme şansını artırmak için eğitmenlerin doğrudan talimatlarıyla öğretilen öğrenme içeriğini dersten önceki zamana taşıyan pedagojik bir yaklaşımdır (Hwang, Lai ve Wang, 2015, s. 452). TYÖM, geleneksel tek yönlü dersin aktif öğrenme fırsatlarına yer açmak için ters yüz edildiği, eğitmenin öğrenmeyi teknolojinin kolaylaştırdığı bireysel öğrenme alanına kaydıracağı bir yaklaşımdır (İbrahim ve diğerleri, 2018, s. 1). Şekil 5'te geleneksel öğrenme modeli ile TYÖM karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

Şekil 5. Geleneksel Öğrenme Modeli ve TYÖM

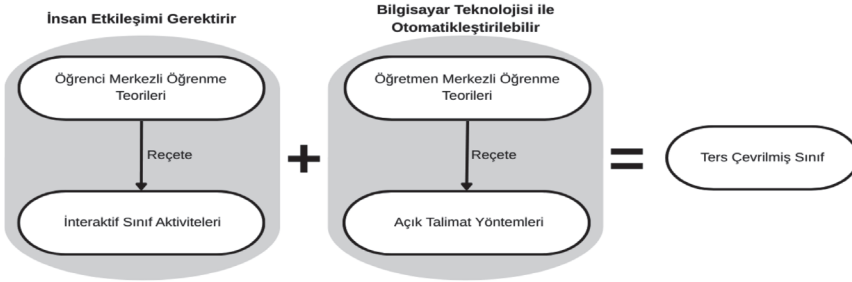


Kaynak:Sletten, 2017: 348

TYÖM, geleneksel öğrenme modelini tamamen tersine çevirerek, öğrencilerin ders sırasında sunulan ve sonrasında dijital ortama aktarılan materyalleri zamandan ve mekândan bağımsız olarak öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Ders saatleri ise, konuların tartışıldığı, pekiştirici örneklerin uygulandığı ve öğrenmenin derinleştirildiği bir sürece dönüşmektedir. Bu yöntem geleneksel öğrenme modelinin tersine işleyen bir yaklaşım sunmaktadır (Bolatlı ve Korumcu, 2020, s. 230).

TYÖM, dersleri sınıfın dört duvarının dışına taşıyan ve eğitmeni ders materyallerini (ders kitabı, ses, sesli, görsel-işitsel vb.) öğrenme yönetim sistemlerinde (ÖYS) yayınlamalarına ve öğrencilere ders ek videolarını indirme ve izleme, ödevleri, projeleri ve atölyeleri sınıf ortamının dışında deneme fırsatı vererek çerçeveyi ve uygulamayı sınıfa geri taşıyan yenilikçi bir yöntemdir (Ugwoke, Edeh ve Ezemma, 2018, s. 2). Bishop ve Verleger (2013, s. 5) TYÖM’ni birincisi sınıf içinde etkileşimli grup öğrenme etkinlikleri, ikicisi ise sınıf dışında doğrudan bilgisayar tabanlı bireysel öğretim olmak üzere iki bölümden oluşan bir eğitim tekniği olarak tanımlamıştır. Bu tanımın grafiksel gösterimi Şekil 6’da gösterilmektedir.

Şekil 6. TYÖM’nde Eğitim Tekniği



Kaynak: Bishop ve Verleger, 2013: 5

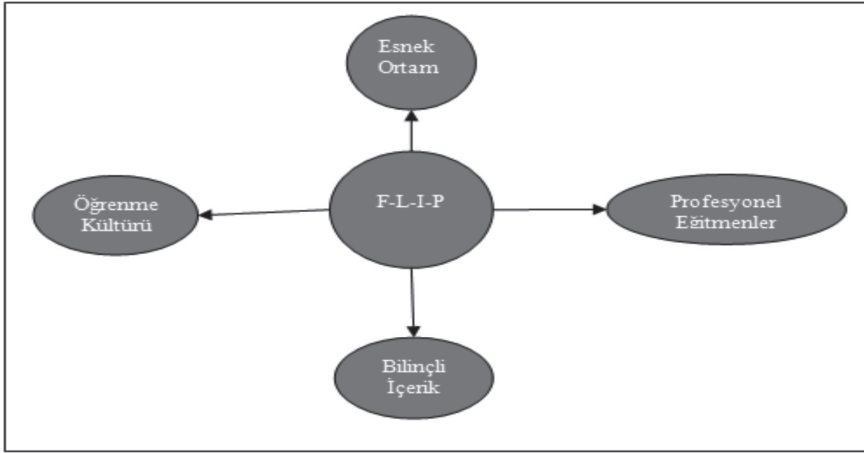
TYÖM’nin özelliklerini Hwang ve diğerleri (2015, s. 452) aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Sınıf zamanının kullanımındaki değişiklikler: Geleneksel olarak doğrudan öğretim yoluyla öğretilen ve öğrencilerin kendileri tarafından anlaşılabilen öğretim içerikleri, öğrencilerin sınıf dışında öğrenmeleri için video gibi başka biçimlerde sağlanır. Ayrıca, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamalarına yardımcı olmak ve analitik ve yargılama yeteneklerini geliştirmek için sınıf içi tartışma, projeler ve problem çözme de derse dahil edilir.
- Sınıf dışında zaman kullanımında değişiklikler: Ödev yapmak için kullanılan zaman sınıf zamanına taşınır. Video izlemek gibi kendi kendine öğrenmenin farklı yolları ders saatinden önce planlanır.

- Sınıf dışındaki zaman, öğrencilerin hatırlama ve anlama düzeylerinde bilgi edinmeleri için tasarlanmıştır.
- Sınıfta akran etkileşimi, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve problem çözme becerileri vurgulanır. Öğrenciler bilgiyi uygulama, analiz etme ve değerlendirme düzeylerinde kazanırlar.
- Teknoloji, özellikle de video kullanılır. Bazı akademisyenler teknolojinin ders saatinden önce kendi kendine öğrenme için gerekli bir unsur olmadığını savunsa da, öğretmenlerin öğrenme içeriklerini sunmasının en kolay yolu olduğu yadsınamaz. Ayrıca, öğretmenler öğretim platformları veya diğer çevrimiçi sistemler aracılığıyla öğrenciler için video ve öğretim materyallerini daha rahat yönetebilir ve dersten önce ve sonra öğrencilerle etkileşim kurabilir. Dolayısıyla teknoloji, TYÖM'ne fayda sağlamaktadır.

TYÖM'nin, Tersine Öğrenmenin Dört Sütunu (F. L. İ. P.'in dört ayağı) olarak bilinen dört farklı ögesi vardır(Nedeva, Dineva ve Ducheve, 2019, s. 205; Chen, Wang ve Chen, 2014, s. 17). Bunlar; Esnek Ortam (F=Flexible environment), Öğrenme Kültürü (L=Learning Culture), Bilinçli İçerik (İ=Intentional Content) ve Profesyonel Eğitimci (P=Professional Educators) (Chen ve diğerleri, 2014, s. 17). TYÖM'nin öğeleri Şekil 7'de gösterilmiştir.

Şekil 7. TYÖM'nin Öğeleri



Kaynak:Şanal, 2019: 95

Esnek Ortam: Ters yüz öğrenme modeli, çeşitli açılardan esnekliği gerektiren bir öğrenme ortamı sunar. Bu modelde sınıf içi zaman etkinliklere ayrıldığından, fiziksel alanın da bu etkinliklere uygun biçimde düzenlenebilir olması gerekir. Eğitimcilerin, gerçekleştirilecek etkinliğin niteliğine göre sıra, masa, sandalye ve diğer materyalleri yeniden düzenleyebilmeleri önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerleyebilmeleri adına zaman

çizelgesinin de esnek biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, sınıf içi etkinlikler geleneksel zaman çizelgelerine göre daha az yapılandırılmış olabilir. Benzer şekilde, değerlendirme süreçlerinin de esnek zaman çizelgeleri doğrultusunda planlanması ve öğrencilerin öğrenmelerini anlamlı şekilde yansıtabilecek biçimde tasarlanması gereklidir (Nederveld ve Berge, 2015, s. 164).

Öğrenme Kültürü: Geleneksel eğitmen merkezli modelde, eğitmen birincil bilgi kaynağıdır. Buna karşılık, TYÖM, öğretimi kasıtlı olarak öğrenci merkezli bir yaklaşıma kaydırır; burada sınıf içi zaman, konuları daha derinlemesine keşfetmeye ve zengin öğrenme fırsatları yaratmaya ayrılır. Sonuç olarak, öğrenciler kişisel olarak anlamlı bir şekilde öğrenmeye katıldıkları ve öğrendiklerini değerlendirdikleri için bilgi inşasına aktif olarak dahil olurlar (Network, 2014).

Bilinçli İçerik: Tersine öğrenme eğitimcileri tarafından verilmesi gereken pedagojik kararları ifade eder. Bu kararlar, hangi içeriğin video aracılığıyla sunulacağı ve öğrencilerin bireysel olarak hangi materyalleri araştırmalarına izin verileceği gibi unsurları kapsar. Ters yüz öğrenme yaklaşımını benimseyen eğitimciler, sınıf içi zamanı etkili bir şekilde değerlendirebilmek amacıyla kasıtlı içerikten yararlanmakta ve sınıf düzeyi ile konu alanına uygun olarak akran öğretimi, aktif öğrenme stratejileri, probleme dayalı öğrenme, ustalık öğrenmesi ya da Sokratik yöntem gibi çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmayı amaçlamaktadırlar. Ancak, eğitmen merkezli bir yaklaşım benimsenmeye devam edildiği takdirde, bu modelin öngördüğü öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilmesi mümkün olmayacaktır (Odamanova, Oral ve Taubayeva, 2021, s. 113).

Profesyonel Eğitimciler: Profesyonel eğitimcinin rolü, ters yüz sınıfta geleneksel sınıftan daha önemli ve genellikle daha zordur. Ders süresi boyunca öğrencilerini sürekli gözlemler, onlara o an için uygun geri bildirimler verir ve çalışmalarını değerlendirirler. Profesyonel eğitimciler uygulamalarında yansıtıcıdır, öğretimlerini geliştirmek için birbirleriyle bağlantı kurarlar, yapıcı eleştirileri kabul ederler ve sınıflarında kontrollü kaosu anlayışla karşılarlar. Profesyonel Eğitimciler, ters yüz edilmiş bir sınıfta görünürde daha az belirgin roller üstlenirler de, ters yüz edilmiş öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan temel bileşen olmaya devam ederler (Network, 2014).

1.3.1. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Uygulanması ve Planlanması

TYÖM, öğrencilerin derse hazırlanmalarına yardımcı olmak için öğrencilere derslerden önce izleyecekleri videolar sağlama ve ders süresinin daha etkileşimli ve daha üst düzey etkinlikler için kullanılabilmesi olarak

tanımlanabilir (Lubbe, 2016, s. 66). TYÖM’nde geleneksel sınıf içi derslerin yerini çevrimiçi sesli veya görüntülü dersler alır ve yüz yüze eğitim süresi aktif öğrenme etkinliklerine ayrılır. Öğrenciler, ders öncesinde öğretim materyallerini içeren videoları izleyerek temel bilgi edinimini gerçekleştirirler. Böylece sınıf ortamı; tartışmalar, uygulamalı çalışmalar, problem çözme etkinlikleri, oyunlar ve diğer dikkat çekici ve işbirlikçi faaliyetler için uygun bir zemin haline gelir. Bu modelde eğitmenin rolü, bilgi aktarıcı olmaktan çıkarak öğrenme sürecinde rehberlik eden bir öğrenme koçuna dönüşür. Eğitmen, öğrencileri çeşitli ilgi çekici ve deneyim temelli öğrenme etkinlikleri boyunca yönlendirerek onların öğrenme süreçlerini destekler (Phillips ve Trainor, 2014, s. 520). TYÖM’nin odak noktası öğretmek yerine öğrenmektir ve model, eğitmen ile öğrenciler arasındaki ve öğrencilerle diğer öğrenciler arasındaki mesafeyi azaltır, genel etkileşimi artırır (Phillips ve Trainor, 2014, s. 520; Ugwoke ve diğerleri, 2018, s. 6). Ayrıca, eğitmen ve öğrenciler için iletişim kurma, düşünce çarpışmaları üretme ve derin gerçek zamanlı çalışma seviyelerine inme fırsatları yaratarak sınıf içinde bilgi içselleştirme sürecini teşvik eder ve bu, çoğu etkinliğin görev odaklı olması nedeniyle öğrencilerin hedef belirleyip bunlara ulaşmak için çaba göstermelerine yardımcı olarak daha iyi öğrenme sonuçlarına yol açar (Ugwoke ve diğerleri, 2018, s. 6).

TYÖM’nin geliştirilmesine öncülük eden Bergmann ve Sams (2012), geleneksel modele göre sınıf zamanının kullanımını değiştirme fırsatına sahip olduklarını fark etmişlerdir (Aktaran: Lubbe, 2016, s. 66). Geleneksel modelde 95 dakikalık bir ders süresi genellikle dersin ilk 25 dakikası ısınma aktivitesi, önceki günün ödevleri kontrolleri ve öğrencilerin anlamadıkları problemleri gözden geçirilmesi, daha sonraki 30 ila 45 dakikası eğitmenin yeni içerik sunması ve dersin geri kalanının ise bağımsız pratik veya laboratuvar uygulaması için kullanılır. TYÖM ise ders zamanı tamamen yeniden yapılandırır. Öğrenciler video aracılığıyla aktarılan içerik hakkında genellikle dersin ilk birkaç dakikasında sorular sorar ve eğitmen pratik ve uygulama yapmadan önce yanlış anlamaları önlemek için bu soruları yanıtlar. Zamanın geri kalanı daha kapsamlı uygulamalı faaliyetler ve/veya yönlendirilmiş problem çözme zamanı için kullanılır (Bergmann ve Sams, 2012, s. 14). Tablo 1’de geleneksel sınıf ve ters yüz sınıflarda ders süresinin karşılaştırılması gösterilmiştir.

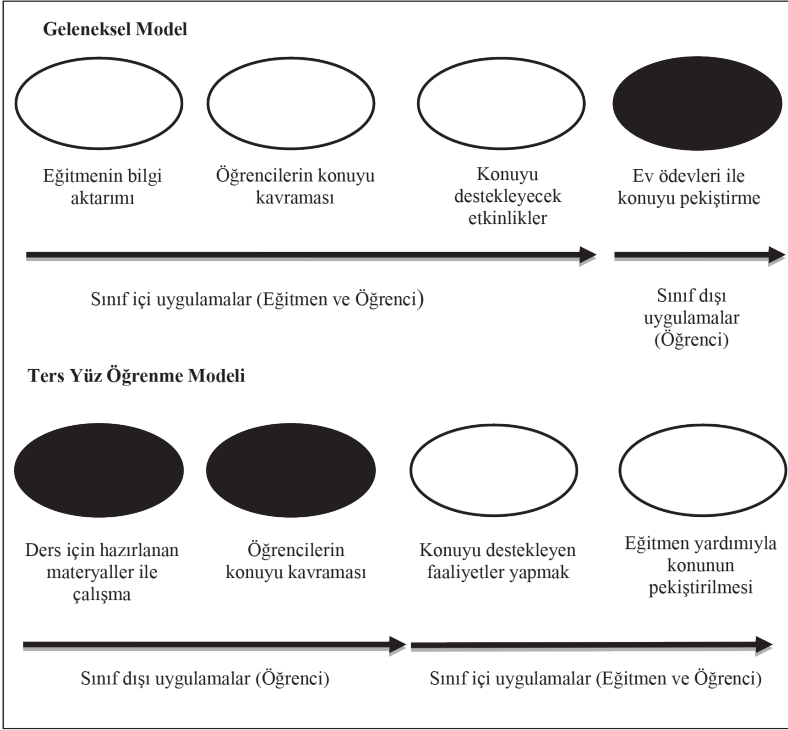
Tablo 1. Geleneksel ve Tersine Sınıflardaki Ders Zamanının Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıf		Tersine Yüz Sınıf	
Etkinlik	Zaman	Etkinlik	Zaman
Isınma Etkinliği	5 dk.	Isınma Etkinliği	5 dk.
Önceki günün ödevlerini gözden geçirme	20 dk.	Video ile ilgili soru-cevap süresi	10 dk.
Yeni içerik dersi	30 – 45 dk.	Rehberli ve bağımsız uygulama ve/veya laboratuvar etkinliği	75 dk.
Rehberli ve bağımsız uygulama ve/veya laboratuvar etkinliği	20 – 35 dk.		

Kaynak: Bergmann ve Sams, 2012: 15

Tablo 1’de verilen bilgilere göre ters yüz edilmiş sınıfta dersleri dersten önce çevrim içi ortamlarda izleyen öğrencilerin sınıf zamanında bir grup ortamında soruları yanıtlamak, geri bildirimde bulunmak ve temel fikirlerin yeniden incelenmesini sağlamak için hazır bulunan bir eğitmenle kavramları daha yüksek düzeyde öğrenmeleri sağlanır. Ayrıca ters yüz edilmiş sınıflardaki etkinliklerin geleneksel sınıflarda yapılan etkinliklerden 40-55 dk. daha fazla olması dolayısıyla eğitmenler, öğrenme etkilerini teşvik etmek amacıyla öğrenme faaliyetlerine rehberlik etmek ve öğrencilerin sorunlarını çözmek için daha fazla zamana sahip olacaktır (Hwang ve diğerleri, 2015, s. 452). Geleneksel bir derste bir öğrencinin sorusu veya açıklamaya ihtiyacı varsa derste ilerleme durur ve bu durum diğer öğrencilerin öğrenmesini bozabilir. TYÖM’nin altında yatan mantık, bu kayıtlı derslerle öğrencilerin içeriği gerektiği kadar geri sarabilmeleri, durdurabilmeleri ve yeniden izleyebilmeleridir; bu da geleneksel bir sınıf dersinde imkansızdır (Lotto, 2022, s. 51). Bu durumlar kalıcı öğrenmenin sağlanması içinde önemli bir durum olarak öne çıkmaktadır.

TYÖM’de, normalde sınıfta verilen içerik (yani dersler), video dersler şeklinde ev ödevi olarak verilir ve geleneksel olarak ev ödevi olarak verilen ödevler sınıfta öğrenme etkinlikleri olarak yapılır (Sletten, 2017, s. 347). Sınıfta geçirilen zamanın, öncelikle üst düzey düşünmeyi teşvik eden aktif öğrenme deneyimlerinin yanı sıra çok çeşitli diğer öğrenme hedefleri ve amaçları için harcanır. Sınıf içi etkinlikler arasında, bunlarla sınırlı olmamak üzere, grup çalışması, akran eğitimi, tartışmalar ve ustalık sınavları yer alır. Genellikle dersle ilişkilendirilen pasif öğrenmeyi, öğrencilerin sınıf dışında sunulan materyalden yararlanırken anlam oluşturmaktan ve bağlantılar kurmaktan sorumlu oldukları aktif öğrenme ile değiştirir (Roehling, 2018, s. 2). Geleneksel eğitim ile ters yüz edilmiş sınıf modelindeki uygulama farklılıkları Şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 8. Geleneksel ve Tersine Sınıf Modelleri Arasındaki Uygulama Farklılıkları

Kaynak: Sarıgöz, 2017: 4

Şekil 8’de görüldüğü gibi geleneksel öğrenme modellerinde, ilgili konunun öğrenilmesi başlangıçtan itibaren öğretmen tarafından koordine edilip bilgi aktarımına dayalı olarak gerçekleşirken, öğrenci öğrenme sürecinin son aşamasında bilgilendirilir; buna karşın TYÖM’de öğrenci, ilk adımdan itibaren çalışarak konuyu öğrenir ve iki adım kala konuları gözden geçirir (Sarıgöz, 2017, s. 4).

TYÖM, öğrenci merkezli öğrenme, yapılandırmacılık, problem tabanlı öğrenme ve akran destekli öğrenme gibi ilkelerden yararlanarak çeşitli pedagojik stratejileri ustaca birleştirir. Bu çok yönlü yaklaşım yalnızca eğitim deneyimini zenginleştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin gelişebileceği işbirlikçi bir ortam da yaratır. TYÖM, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yüksek düzeyde bilişsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim modelidir (Mokhtar, Ahmad ve Winarno, 2024, s. 3). Kusursuz TYÖM’nin eğitim hedefi, Bloom (1994) tarafından önerilen ve Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından geliştirilen Eğitim Hedefleri Taksonomisine dayalı olarak ele alınabilir (Aktaran: Hwang ve diğerleri, 2015, s. 457). Bloom’un taksonomisi, öğretme ve öğrenmenin sonuçlarını belirlemek için sıklıkla kullanılan bir öğretim çerçevesidir (Alsowat, 2016, s. 110). Bloom Taksonomisinde altı

öğrenme seviyesi vardır (Ohatkar, 2020, s. 19). Bunlar: hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratmadır. Yaratma, bilişsel alanın en yüksek seviyesidir. Bloom taksonomisinin en yüksek üç seviyesi (analiz etme, değerlendirme ve yaratma) yüksek düzey düşünme becerileri olarak bilinir (Alsowat, 2016, s. 110).

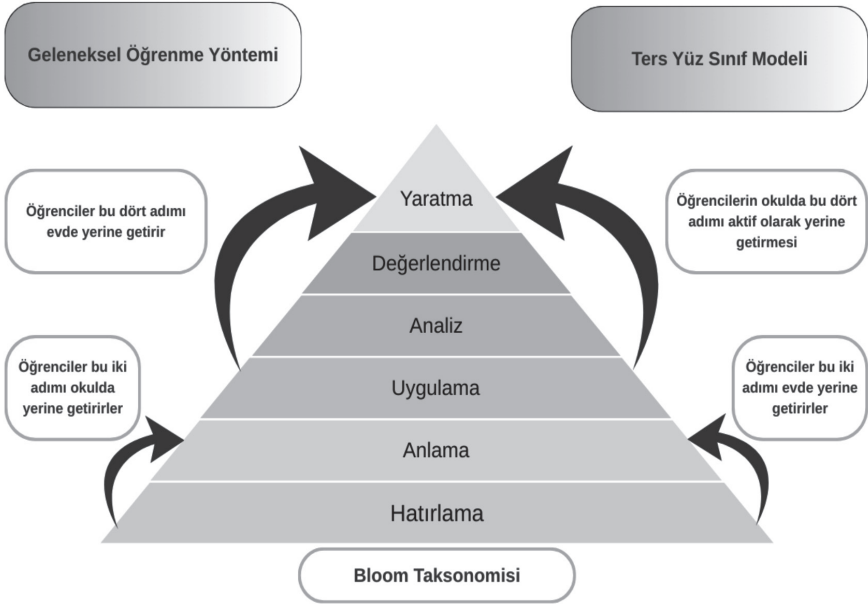
Bloom Taksonomisinin öğrenme seviyeleri şunlardır (Fetaji, Fetaji ve Ebibi, 2019, s. 748):

- **Hatırlama:** Bu aşamada, öğrenciler aldıkları bilgileri tanımaya ve hatırlamaya çalışırlar; ayrıca öğrendikleri içeriğin temel kavramlarını ve ilkelerini anlamaya çalışırlar.
- **Anlama:** Öğrenciler anladıklarını göstermeye, bilgileri yorumlamaya ve öğrendiklerini özetlemeye çalışırlar.
- **Uygulama:** Öğrenciler öğrendiklerini uygular veya bilgiyi gerçek duruma uygularlar.
- **Analiz etme:** Öğrenciler sorunu çözmek için eleştirel düşüncelerini kullanırlar, arkadaşlarıyla tartışırlar, cevabı akranlarıyla karşılaştırırlar ve bir özet üretirler. Öğrenciler, eleştirel düşünmeyi veya grup aktivitelerinde bir tartışmayı uyguladıktan sonra yeni bilgi ve fikirler elde ederler. Bu öğrenme seviyesinde öğrenciler ayrıca yaratıcı düşünme üretirler.
- **Değerlendirme:** Değerlendirme veya yerleşik akran değerlendirmesi bilgisi, ilişkisel terimlerle yargılama; bu aşamada, öğrenciler tüm öğrenme kavramlarını değerlendirir ve ne kadar başarılı bir şekilde öğrendiklerini değerlendirebilir veya yargılayabilirler.
- **Yaratma:** Öğrenciler öğrendiklerinden yeni bir şey tasarlayabilir, inşa edebilir ve üretebilirler.

Bloom Taksonomisi üzerine yapılan araştırmalar, eleştirel düşünmenin analiz, değerlendirme ve yaratma gibi becerilerin geliştirilmesi gerektirdiğini vurgulamaktadır (Nazarova, 2024, s. 72). Öğrencilerin bir problemi kontrol ederek ve eleştirerek değerlendirmeleri, ardından problemi çözmek için kendi fikirlerini oluşturmaları gerekir ve bunların hepsi eleştirel düşünme gerektirir (Mokhtar ve diğerleri, 2024, s. 4). TYÖM, ezberden uzaklaşarak ve öğrencileri ders sırasında daha derin, daha karmaşık aktivitelere katılmaya teşvik ederek bu bilişsel süreçleri doğrudan ele alır (Nazarova, 2024, s. 72). TYÖM, Bloom'un bilişsel alanın revize edilmiş taksonomisi teorisine dayanmaktadır (Ohatkar, 2020, s. 19). Geleneksel eğitimde, alt düzey öğrenme süreçleri (hatırlama, anlama ve uygulama) sınıfta gerçekleşir ve öğrenciler genellikle sınıf dışında üst düzey öğrenme süreçleriyle (analiz etme, değerlendirme ve yaratma) uğraşmak zorunda kalırlar, oysa ters çevrilmiş sınıflarda her şey tersine döner, öğrenciler dersten önce alt düzey çalışmalarını yapabilir ve sınıfa geldiklerinde

sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle üst düzey öğrenme süreçlerine katılabilirler (Kontrimienė, Raudienė ve Čečetienė, 2024, s. 164). Şekil 9’da Bloom’un revize edilmiş taksonomisine göre geleneksel model ile tersine öğrenmede öğrencilerin öğrenme düzeylerini göstermektedir (Bolatlı ve Korucu, 2020, s. 231).

Şekil 9. Bloom taksonomisi modelinde TYÖM ile Geleneksel Öğrenme Yönteminin karşılaştırılması



Kaynak: Bolatlı ve Korucu, 2020: 231

Geleneksel öğrenim modelinde bilindiği üzere, öğretmen sınıfta önce ders anlatırken, öğrenci sadece pasif bir dinleyici olarak görülmektedir (Bolatlı ve Korucu, 2020, s. 230). Öğretmen merkezli öğrenme baskın olduğunda, öğretmenler öğrencileri üzerinde çok fazla kontrol uygular ve bunun sonucunda öğrenciler derin kavramlar yerine konuları öğrenme eğiliminde olurlar (Alsowat, 2016, s. 110). Bu süreçte öğrencilerin Bloom taksonomisinin ilk iki basamağı olan hatırlama ve kavramaya kadar ulaşacakları varsayılır. Sınıf içi öğretimden sonra öğrencilere anlatılan konuları pekiştirmek için ödev verilir ve öğrencilerin Bloom taksonomisinin uygulamalarının daha karmaşık ve zor üst basamaklarına ödevle çıkması beklenir (Bolatlı ve Korucu, 2020, s. 230). Bu nedenle öğrenme Bloom'un taksonomisinin en düşük üç seviyesinin ötesine geçmez (Alsowat, 2016, s. 110).

TYÖM’de öğrenciler evde video izleyerek, dersle ilgili web sitelerini ziyaret ederek, ses kayıtlarını dinleyerek veya en azından dersi okuyarak hatırlama, anlama ve uygulama pratiği yaparlar (Alsowat, 2016, s. 110). Öğrencilerin ders öncesi ve sonrası yaptıkları hatırlama ve anlama, yani bilişsel öğrenmenin

daha düşük seviyelerine aittir (Hwang ve diğerleri, 2015, s. 457). Diğer zor ve karmaşık üst düzey aktiviteler, eğitimciler tarafından sınıf ortamında aktif öğrenme yöntemleriyle sağlanır (Bolatlı ve Korucu, 2020, s. 230). Eğitimcinin sınıftaki rolü bir eğitimci olmaktan ziyade bir öğrenme kolaylaştırıcısı ve bir problem çözme danışmanı olmaktır (Hwang ve diğerleri, 2015, s. 457). Bu durum eğitimcilerin, öğrencilerin kendilerine verilen bilgiyi analiz etmelerine, değerlendirmelerine ve yaratmalarına yardımcı olmasını ve öğrencilerin Bloom taksonomisinin uygulama, analiz ve sentez gibi daha yüksek seviyeleriyle meşgul olduklarında onlarla birlikte olmasını sağlar (Alsowat, 2016, s. 110; Gilboy, Heinerichs ve Pazzaglia, 2015, s. 110). Bu nedenle, eğitimciler değerli sınıf zamanlarını öğrencilerle birlikte Bloom'un taksonomisinin üst düzey becerilerini gerektiren ve daha derin öğrenmeyi kolaylaştıran etkinliklerle geçirirler (Alsowat, 2016, s. 110). Bu teoriye dayanarak TYÖM'nin dört temel unsuru vardır (Srivastava, 2014, s. 81). Bunlar:

- Ders, öğrencilere ders öncesinde ilk kez tanışma fırsatı sağlamalıdır.
- Ders, öğrencilere derse hazırlanmaları için teşvik sağlamalıdır.
- Ders, öğrenci anlayışını değerlendirmek için bir mekanizma sağlamalıdır.
- Ders, daha üst düzey bilişsel aktivitelere odaklanan sınıf içi aktiviteler sağlamalıdır (Kvashnina ve Martynko, 2016, s. 72).

TYÖM'yi uygulamak zaman alıcı olabilir. Steed (2012) küçük adımlarla başlanmasını ve her seferinde bir ders olmak üzere ders anlatımından daha aktif öğrenme yöntemlerine geçilmesini önermektedir (Aktaran: Phillips ve Trainor, 2014, s. 521). Dersleri öğrencilerin kullanımına sunmanın birçok yolu vardır; eğitimci kendi videolarını veya ekran kayıtlarını kaydedebilir, çevrimiçi videolar kullanabilir veya ders notlarını kullanabilir (Phillips ve Trainor, 2014, s. 521). Öğrencilerin dikkat düzeylerinin korunabilmesi amacıyla, ders videoları çok uzun olmamalıdır. Sharma ve Chowdhry (2020) ideal olarak 5-10 dakika ve istisnai durumlarda 12-15 dakika arasında, Yestrebsky (2015) 15 dakika veya daha az ve Phillips ve Trainor (2014) ise 20 dakikayı geçmeyecek uzunlukta olması gerektiğini belirtmişlerdir (Sharma ve Chowdhry, 2020, s. 6098; Yestrebsky, 2015, s. 1117; Phillips ve Trainor, 2014, s. 521). Dersler çevrimiçi olarak verildiği için sınıfta tekrar edilmemelidir. Sınıf zamanı tamamen aktif ve işbirlikçi ödevlere ayrılmıştır (Phillips ve Trainor, 2014, s. 521).

1.3.2. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Avantajları ve Dezavantajları

TYÖM öğrencilerin derse önceden hazırlanmalarına, kendi hızlarında çalışmalarına, dersin kavramları hakkında akranlarıyla etkileşime girmelerine, böylece işbirlikçi öğrenmeyi geliştirmelerine, özerklik geliştirmelerine ve

eğitmenin desteğiyle yaparak öğrenmelerine olanak tanır(Cequeña, Mendoza ve Amora, 2022, s. 156). TYÖM uygulayan eğitmenler, tekniğin etkili olduğunu iddia ederek ve birçok faydasının olduğunu belirtmişlerdir(Brown, Danvers ve Doran, 2016, s. 258). Modelinin temel özelliği, sınıf içi zamanı öğrenci becerilerini daha iyi geliştirmek için kullanmak üzere içeriği sınıf içi etkinliklerden önce sunmaktır (De Oliveira Neto ve diğerleri, 2017, s. 52). TYÖM'nin faydaları arasında gelişmiş katılım, artan öğrenci memnuniyeti, sınıf zamanının daha iyi kullanılması, daha fazla esneklik, anında destek ve geri bildirim, üst düzey düşünmenin geliştirilmesi ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri yer almaktadır(Luo, Yang, Xue ve Zuo, 2019, s. 821).

TYÖM'de öğrenmeler sınıf dışı ortama aktarılarak daha çok sınıf içi etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirilir, bu da öğrenenlerin aktif bir öğrenme ortamına daha çok katılmalarını sağlar(Urfa, 2018, s. 51). Öğrencilerin hem kendi aralarında hem de eğitmenleriyle tartışmalarını kolaylaştırarak öğrenmelerini takip etmelerine yardımcı olur (Njeru, 2020, s. 32). Shehata (2019, s. 38) TYÖM'nin öğrencilerin kendi bireysel öğrenme alanlarında yeni içerikle etkileşime girebilmeleri ve böylece bilgiyi uygulamak ve derinleştirmek için daha fazla sınıf zamanının olması konusunda avantajının olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak ders anlatımının sınıftan çıkarılmasıyla kazanılan zamanın eğitmen ve öğrenciler arasında daha fazla bire bir kişisel etkileşime olanak tanıdığı ifade edilmektedir(Roehl, Reddy ve Shannon, 2013, s. 47). Bu durum anlamayı kontrol etmek ve kavram yanlışlarını gidermek için daha fazla fırsat yaratır. Zaman verimliliğine ilişkin bir diğer önemli fayda ise, eğitmenlerin ders materyallerini çevrimiçi ortamda kaydedip sistemli bir şekilde arşivleyebilmeleri sayesinde, bu içeriklere ilerleyen dönemlerde kolaylıkla erişebilmeleridir. Bu durum, eğitmenlerin benzer konuları tekrar etme gerekliliğini azaltarak zaman tasarrufu sağlamalarının yanı sıra, üretkenliklerini artırarak diğer öğrenci ihtiyaçlarına daha fazla odaklanmalarına olanak tanımaktadır(Rivera, 2016, s. 14). Dersin ortasında soru sormakta tereddüt edebilecek öğrencilerin bireysel geri bildirim oturumları sırasında eğitmenden yardım istemelerine olanak tanır (Roehl ve diğerleri, 2013, s. 47).

TYÖM öğrencilere zaman ve mekândan bağımsız olarak kendi öğrenme hızlarına uygun öğrenme araçları ile öğrenme fırsatı sunar(Urfa, 2018, s. 51). Öğrenci, kavramları kendi hızında öğrenebilir. Sonuç olarak, öğrenciler baskı altında öğrenmek zorunda kalmadıkları için öğrenme çok daha rahat ve eğlenceli hale gelir(Njeru, 2020, s. 31). Bunun yanında TYÖM, eğitmen ve öğrenci devamsızlıkları olsa bile sınıfın öğrenme sürecini kesintiye uğratmadan ilerletebilme yeteneğine sahiptir. Herhangi bir sebepten dolayı öğrencilerin dersleri kaçırmaları durumunda devamsız öğrencilerin eğitmenle uzun süreli etkileşime girmeden derse devam etmelerini sağlar. Benzer şekilde,

eğitmenlerin devamsızlığında bile öğrencilerin ders materyalini ilerletmelerine olanak tanıdığı için eğitmenler için de faydalıdır. Bu özellik, dersin gereksiz gecikmeler olmadan planlandığı gibi ilerlemesini sağlar (Roehl ve diğerleri, 2013, s. 47). TYÖM, bir kavramın tam olarak anlaşılmasını sağlamak amacıyla farklı materyallerin kullanımını teşvik ederek öğrencilerde kapsamlı okuma alışkanlığını geliştirir; bu sayede öğrencilerin konuya ilişkin daha derinlemesine ve bütüncül bir anlayış geliştirmelerine katkıda bulunur. Öğrenciler kendi başlarına araştırma yaptıklarında, konuları daha derinlemesine incelemek için motive olur ve bu sayede konuları daha iyi anlayarak öğrenmelerini pekiştirirler(Njeru, 2020, s. 30).

Fulton TYÖM'nin avantajlarını şu şekilde sıralamıştır; 1) öğrenciler kendi hızlarında hareket eder, 2) sınıfta ev ödevi yapmak eğitmenlere öğrenci zorlukları ve öğrenme stilleri hakkında daha iyi fikir verir, 3) eğitmen müfredatı daha kolay özelleştirebilir, güncelleyebilir ve öğrencilere 7/24 sunabilir, 4) sınıf zamanı daha etkili ve yaratıcı bir şekilde kullanılabilir, 5) yöntemi kullanan eğitmenler öğrenci başarısı, ilgisi ve katılımında artış gördüklerini bildirmiştir, 6) öğrenme teorisi yeni yaklaşımları desteklemektedir ve 7) teknoloji kullanımı esnek ve 21. yüzyıl öğrenimi için uygundur (Aktaran:Sharpe, 2016, s. 22). Stone (2012, s. 1) ise yükseköğretimde TYÖM'nin uygulanmasının yaşam boyu öğrenenlerin gelişimi, materyale katılımın artması ve öğrenciler ve eğitmen arasındaki etkileşimin artması olarak üç avantajının olduğunu belirtmiştir.

Fernández-Martín, Romero-Rodríguez, Gómez-García ve Ramos Navas-Parejo (2020, s. 2) TYÖM'nin öğretime getirdiği avantajlar şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenme ritimlerine saygı gösterir, çünkü teorik açıklamalar her an kullanılabilir ve dolaylı öğrenmeyi teşvik eder.
- Öz değerlendirme mümkün kılınır, ilerlemeleri ve çalışmalarının kalitesi hakkında yapıcı geri bildirim sağlanır.
- Kişinin kendi öğrenmesinde sorumluluk geliştirir.
- Öğrencilerin giderek alıştıkları ortamlara kıyasla sanal ortamları tercih etme eğiliminde olan motivasyonları ve ilgi alanlarıyla uyumlu bir metodolojidir.
- Öğrenmeye olan ilgi ve motivasyonlarını artırarak özerklik geliştirir, sürekli değişen bir toplumda edinilmesi çok önemli olan “öğrenmeyi öğrenme” yeterliliğini desteklemeye katkıda bulunur.
- Bu özerklik ayrıca öğrencide yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi destekler.
- İşbirlikçi takım çalışmasını geliştirir ve öğrencileri anlamlı öğrenmeyi teşvik eden sorunlu durumlara maruz bırakır, bu da akademik performansı artırır.

TYÖM öğrenme sürecini sınıf dışına taşıyarak sınıf içi zamanı daha verimli kullanmayı mümkün kılmakta ve öğrencilerin aktif katılımını artırmaktadır. Bu model, öğrencilere bireysel öğrenme hızlarına uygun şekilde öğrenme fırsatı sunarken, eğitmen-öğrenci etkileşimini derinleştirerek kavram yanlışlarının giderilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, eğitmen ve öğrenci devamsızlıklarının sınıfın ilerleyişini aksatmasının önüne geçilmesi, çevrimiçi materyallerin tekrar kullanımına olanak sağlaması ve kapsamlı araştırmaya dayalı öğrenmeyi teşvik etmesi gibi avantajlarıyla TYÖM, hem eğitmenler hem de öğrenciler açısından sürdürülebilir ve esnek bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

TYÖM'nin hem eğitmenler hem de öğrenciler açısından çeşitli yararları bulunmakla birlikte, literatürde bu modelin bazı olumsuz yönlerine de dikkat çeken çalışmalar mevcuttur. TYÖM'nin sınırlılıkları arasında, yüz yüze öğretimle karşılaştırıldığında video derslerinin kalite açısından yetersiz kalması, öğrencilerin teknolojik sorunlar yaşaması ya da videoları izleyebilecekleri uygun fiziksel koşullara (örneğin televizyonun önünde, dikkat dağıtıcı ortamlarda bulunmaları) sahip olmamaları yer almaktadır. Ayrıca, öğrencilerin ders öncesinde videoları izlememesi, video izleme sürecinde eğitmen veya ekranların soruları yanıtlamak üzere hazır bulunmaması da önemli kısıtlar arasında sayılabilir. Diğer sınırlılıklar arasında, öğretim elemanlarının hazırlık sürecine yoğun emek harcama gerekliliği ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk üstlenmelerinin bazıları için rahatsızlık veya dışlanmışlık hissine neden olabilmesi yer alır. Ayrıca, ezbere dayalı geleneksel öğretim yöntemlerine alışkın öğrenciler için bu model kültürel uyum sorunları yaratabilirken, bazı öğrenciler öğrenme sorumluluğunu üstlenmeye karşı direnç gösterebilir (Phillips ve Trainor, 2014, s. 523).

TYÖM'nin en büyük dezavantajının ise eğitmenlerin öğrencilerinin videoları izleyip izlemediklerini ve ders konularını öğrenip öğrenmediklerini tespit etmede yaşadıkları zorluktur (Urfa, 2018, s. 52). Ayrıca, bu modelin etkin bir şekilde uygulanabilmesi, öğrencilerin teknolojik araçlara ve internet erişimine sahip olmalarına bağlıdır. Buna ek olarak çevrim içi ortamda ders çalışan öğrenciler, geleneksel sınıf ortamındaki ekranlarına kıyasla dikkat dağıtıcı unsurlara karşı daha duyarlı olabilir (Njeru, 2020, s. 33).

Bu metodolojinin etkili olabilmesi ve tüm bu eğitsel avantajlardan yararlanılabilmesi için, eğitmenlerin görsel-ışitsel materyal oluşturmalarına ve içerik yönetim platformlarında hareket etmelerine olanak tanıyan dijital yeterliliğe ve yeterli metodolojik eğitime sahip olmaları şarttır (Fernández-Martín ve diğerleri, 2020, s. 2). Dolayısıyla eğitmenler için belirlenen iki yaygın zorluk, zaman alıcı hazırlıklar ve ek iş yüküdür. Çünkü önceden kaydedilmiş videolar hazırlamak, sınıf içi ve dışı etkinlikler yapmak çok zaman alır ve teknik beceriler gerektirir (Cequeña ve diğerleri, 2022, s. 156).

Eğitmenlerin karşılaştığı diğer zorluklar arasında çevrimiçi derslerde değişiklik yapmak yer alır. Ders içeriğinde ayarlamalar yapmak için gereken esneklik, dersi oluşturmak için orijinal olarak kullanılan teknolojiye bağlı olabilir (Roehl ve diğerleri, 2013, s. 48). Teknolojiye yatkın olmayan eğitmenlerin bu modeli benimsemeleri zordur (Njeru, 2020, s. 33).

TYÖM'nin uygulanabilirliği, özellikle mali kaynakları sınırlı olan devlet okullarında dikkatle değerlendirilmelidir. Bu modelin etkinliği, öğrencilerin sınıf dışındaki öğrenme materyallerine erişimini sağlayan teknolojik altyapının varlığına büyük ölçüde bağlıdır. Bilgisayar donanımının yeterliliği ve internet erişiminin sürekliliği, modelin başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, tüm öğrencilerin çevrimiçi içeriklere eşit ve tutarlı biçimde ulaşabildiğinden emin olunmadan bu modelin uygulanması, eğitimde fırsat eşitsizliklerini derinleştirebilir. Eğitimciler, TYÖM'yi hayata geçirmeden önce bu tür yapısal ve teknolojik koşulları titizlikle göz önünde bulundurmalıdır.

1.3.3. Ters Yüz Öğrenme Modeli İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Literatürde eğitim bilimleri alanında yapılmış olan çalışmalar öğrencilerin TYÖM'ye bakış açılarını, TYÖM'nin öğrencilerin derse katılımları, tutumları ve akademik başarıları üzerine etkisini, derslerde TYÖM'nin kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini tespit etmek amacıyla farklı eğitim seviyelerinde ve farklı derslerde yapılmıştır. Ayrıca literatürde TYÖM'nin uygulanmasında kullanılan araçların ve uygulamaların etkilerini araştıran çalışmalarda mevcuttur.

Jamaludin, Osman, Yusof ve Jasni (2016) yaptığı çalışmada, TYÖM'deki öğrenci etkileşiminin ve katılımının öğrencinin başarısı, konuya yönelik bilgi, beceri ve tutumu ve ders memnuniyeti üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada, TYÖM'deki öğrenci etkileşimi ve katılımının öğrenci başarısı dışında, öğrenci memnuniyeti ve konuya yönelik bilgi, beceri ve tutumu üzerindeki etkisi arasında anlamlı bir farkın olmadığını, bununla birlikte öğrencilerin uygulama, öğretim ve sınıf dışı etkileşim hakkında olumlu yorumlarda bulduklarını tespit etmiştir. Aslan (2021) TYÖM'nin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığı ve dijital pedagojik yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde yaptığı çalışmada TYÖM'nin katılımcıların dijital okuryazarlık ve dijital pedagojik yeterlilikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu, katılımcıların dijital okuryazarlık son test puanlarında kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Mokhtar ve diğerleri (2024) TYÖM'nin öğrenci başarısını ve algılarını değerlendirmek, geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirmedeki etkinliğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada TYÖM ile geleneksel öğretim yöntemi grupları arasında öğrenci

başarısında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını, deney grubunda üst düzey düşünme becerilerinde artış olduğunu ve öğrencilerin, TYÖM'nin bilgilerini geliştirdiğini, yaratıcı düşünmeyi teşvik ettiğini ve öğrenmek için gereken süreyi azalttığını düşündüklerini tespit etmiştir. Nazarova (2024) TYÖM'nin öğretim uygulamalarında analiz, değerlendirme ve sentez gibi daha derin bilişsel süreçleri nasıl desteklediğini incelemek amacıyla nitel bir metodoloji kullanılarak yaptığı çalışmada TYÖM'nin öğrencilerin ders öncesi hazırlık ve problem çözme ve tartışmalar gibi sınıftaki aktif öğrenme alıştırmaları sayesinde önemli ölçüde gelişmiş eleştirel düşünme becerileri gösterdiğini aynı zamanda meta bilişsel becerileri ve işbirlikli öğrenmeyi desteklemede de etkili olduğunu tespit etmiştir.

Elian ve Hamaidi (2018) TYÖM'nin Ürdün'deki dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla Amman bölgesindeki Özel Eğitim Müdürlüğü'nde yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik başarılarında TYÖM ile eğitim gören deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu, cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Ezeudu ve Gbendu (2019) TYÖM'nin ortaokul öğrencilerinin Coğrafya dersine yönelik tutumları üzerine etkisini tespit etmek amacıyla Nijerya Bayelsa Eyaleti Yenagoa Eğitim Bölgesi'ndeki bir ortaokulda yaptığı çalışmada TYÖM'nin öğrencilerin Coğrafya dersine yönelik tutumlarını geleneksel ders anlatım yöntemine göre önemli ölçüde geliştirdiğini tespit etmiştir. Çalışmada ayrıca cinsiyetin öğrencilerin tutumu üzerindeki etkisini de araştırmış ancak Coğrafya kavramlarında öğrencilerin tutum puanları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Kontrimienė ve diğerleri (2024) TYÖM'nin 6. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenme performansını nasıl etkilediğini incelemek amacıyla Litvanya'nın Vilnius kentindeki bir kamu genel eğitim okulunda iki deneysel ve kontrol İngilizce öğrenci grubunda, ders öncesi materyaller ve sınıf içi etkileşimli aktivitelerle 16 haftalık bir dönem boyunca yaptığı çalışmada TYÖM ile eğitim alan deneysel grubunun yarıyıl boyunca işlenen dokuz konudan beşinde ve daha da önemlisi notlandırma döneminin final notunda önemli ölçüde daha yüksek notlar aldığını, çok daha gelişmiş kelime dağarcığı ve cümle yapıları kullandığını ve daha az dil bilgisi hatası yaptığını, TYÖM ile uyumlu beş aşama olan daha fazla katılım, keşfetme, açıklama, ayrıntılandırma ve değerlendirme sergilediğini tespit etmiştir.

De Oliveira Neto ve diğerleri (2017) TYÖM'nin derslerde kullanılmasıyla öğrencilerin ders sırasındaki performans kazanımlarını ve TYÖM kullanımına ilişkin algılarını araştırmak amacıyla Brezilya'da bir üniversitenin muhasebe lisans programındaki öğrencilerin araştırma metodolojisi dersinde yaptığı çalışmada TYÖM'nin kullanılması ile muhasebe lisans öğrencilerine öğrenme

kazanımları sağladığını tespit etmiştir. Sarıgöz (2017) TYÖM'nin öğretmen adaylarının akademik başarısına etkisini incelemek için yaptığı çalışmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanarak MKU Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü ikinci sınıf öğrencilerine altı hafta süren uygulama yapmış ve ön test ve son test olarak akademik başarı testi uygulamıştır. Çalışma sonucunda hem TYÖM ile hem de geleneksel eğitim sistemi ile öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğunu, ancak TYÖM ile eğitim gören öğrencilerin akademik başarılarında daha fazla artış olduğunu tespit etmiştir. Tomas, Evans, Doyle ve Skamp (2019) TYÖM'nin öğrencilerin derse katılımlarını ve öğrenmelerini nasıl desteklediğini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, birinci sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarına fen ve sürdürülebilirlik dersinde vaka çalışması yapmış ve çalışmada likert ve açık uçlu altı sorudan oluşan anket uygulamıştır. Anket verilerinden öğrencilerin TYÖM'nin derse katılımlarını ve öğrenmelerini desteklediğine inandıklarını, TYÖM'nin geleneksel derslere göre tercih edilip edilmemesi konusunda görüşlerinin bölündüğünü tespit etmiştir. Saira, Ajmal ve Hafeez (2020) geleneksel ders anlatım yöntemi ve TYÖM ile eğitim gören öğrencilerin akademik performanslarının istatistiksel olarak karşılaştırmasına yönelik yaptığı çalışmada Pakistan'ın Pencap eyaletine bağlı Ghazi Üniversitesi Dera Ghazi Khan'ın Psikoloji Bölümü'nün psikoloji dersi alan öğrencilere 6'ncı ve 7'nci yarıyılı kapsayan 32 haftalık uygulama yapmıştır. Öğrencilere 6'ncı yarıyılıda geleneksel ders anlatım yöntemiyle 7'nci yarıyılıda TYÖM ile eğitim verilmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda öğrencilerin TYÖM ile eğitim aldıkları 7'nci yarıyılıda geleneksel ders anlatım yöntemi ile eğitim aldıkları 6'ncı yarıyılı göre daha iyi akademik performansa sahip olduklarını tespit etmiştir. Prastiwı ve Syahdan (2023) öğrencilerin TYÖM algısını araştırmak için Endonezya'daki özel bir üniversitede istatistik dersi alan 41 muhasebe öğrencisine anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulayarak yaptığı çalışmada, öğrenci katılımı, memnuniyeti ve etkinliği açısından TYÖM'nin etkili olduğu sonucuna varmıştır. Eltahir ve Alsahhi (2025) TYÖM'nin öğrencilerin akademik başarısı, derse katılımı ve motivasyonu üzerindeki etkilerini belirlemek için Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki Ajman Üniversitesi'nde tüm lisans öğrencileri için zorunlu genel bir ders olan Veri Analizi Giriş Dersi'nde yarı deneysel bir tasarım yöntemi ile yaptığı çalışmada öğrencilerin eğitim videoları ve e-içeriklere ulaşmaları için Moodle uygulamasını, akademik başarı düzeylerini tespit etmek için bilişsel başarı testini ve motivasyonu ve katılımını değerlendirmek için anket kullanmıştır. Çalışmada istatistiksel olarak TYÖM ile eğitim alan deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğunu, bu öğrencilerin kontrol grubundakilere kıyasla beceri, bilgi ve motivasyon açısından daha fazla gelişme gösterdiğini tespit etmiştir.

Alsowat (2016) TYÖM'nin lisansüstü öğrencilerinin İngilizce üst düzey düşünme becerileri, bağlılıkları ve memnuniyetleri üzerindeki etkisini araştırmak için karma yöntem tasarımı kullanarak yaptığı çalışmada Suudi Arabistan'daki Taif Üniversitesi'nde İngilizce dersi alan 67 lisansüstü kız öğrenciyi biri deney (N=33) ve diğeri kontrol (N=34) grubu olmak üzere ikiye ayırmış, ön - son test olarak İngilizce üst düzey düşünme becerileri testini, katılım ve memnuniyet ölçeğini uygulamıştır. Deney grubu öğrencilerinin İngilizce üst düzey düşünme becerileri testinden kontrol grubunda yer alan öğrencilerden istatistiksel olarak daha yüksek puanlar aldığını, katılım ölçeğinin ön ve son uygulaması arasında son uygulama lehine anlamlı bir fark olduğunu, öğrencilerin eğitimde TYÖM'nin kullanılması konusundaki memnuniyetlerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Muhuro ve Kang'ethe (2025) Afrika'daki yükseköğretim kurumlarında öğretim görevlilerinin mesleki gelişiminde TYÖM'nin uygulanmasına yönelik olasılıkları araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada literatür inceleme metodolojisi kullanmış ve TYÖM'nin Afro-merkezli yükseköğretim ortamlarında öğrenmeyi geliştirebilecek son derece benzersiz, öğrenci merkezli, kolaylaştırıcı ve etkileşimli, aktif öğrenmeyi kullanan birçok erdeme sahip olduğunu fakat yöntemin Afro-merkezli yükseköğretim ortamlarında göz korkutucu uygulama zorluklarının olduğunu ve öğretim görevlilerinin mesleki gelişim düzeylerinin yükseltilmesi için daha fazla eğitim verilmesi gerektiğini tespit etmiştir.

Bae, Kim, Kim ve So (2015) akıllı cihazlar kullanılan ters yüz öğrenme modeliyle yürütülen serbest araştırma derslerinin ilkökul 5. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlığı, 21. yüzyıl becerileri ve bilimsel tutumu üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla B metropol kentinde bulunan J ilkokulunun iki farklı 5. sınıf şubesiyle yaptığı çalışmada akıllı cihazların kullanıldığı TYÖM ile verilen serbest sorgulama derslerinin öğrencilerin dijital okuryazarlığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri, bilimsel tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ve öğrencilerin ilgileri üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Radcliffe, Knappenberger ve Daigh (2016) TYÖM'de Khan Academy videolarının kullanılmasının etkilerini araştırmak için Georgia Üniversitesi, Auburn Üniversitesi ve Kuzey Dakota Eyalet Üniversitesinde Toprak Fizikçi dersinde yaptığı çalışmada hem lisans hem de lisansüstü öğrencilerinin dersi anlamalarında önemli gelişmeler olduğunu, Auburn Üniversitesi ve North Dakota Eyalet Üniversitesi'ndeki öğrencilerin videolarla ilgili olumlu yorumlarda bulduklarını, Georgia Üniversitesi'ndeki bir öğrencinin ise olumsuz yorumda bulunduğunu tespit etmiştir. Girgin ve Cabaroğlu (2021) TYÖM ile verilen eğitimde Web 2.0 teknolojisinin kullanılmasının pedagojik açıdan etkilerini belirlemek için Türkiye'de bir devlet okulunda yabancı dil

olarak İngilizce öğrenen 12. sınıf dil sınıfı öğrencileriyle yaptığı çalışmada katılımcıların İngilizce öğrenme süreçlerinde TYÖM’de Web 2.0 teknolojisinin kullanılmasına yönelik olumlu algılara ve yüksek düzeyde motivasyona sahip olduklarını, ayrıca derse daha hazır olma, dil çeşitliliğinde ve 4C (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim ve işbirliği) becerilerinde gelişme, ekip çalışmasının gelişmesi ve yaratıcılığın artması gibi bir dizi avantajlarının olduğunu belirttiklerini tespit etmiştir. Agostino ve diğerleri (2024) TYÖM ve simülasyon tabanlı stajlardan oluşan birleşik yaklaşımın tıp öğrencilerinin kendi kendilerine değerlendirdikleri klinik becerilerini nasıl etkilediğini incelemek için yaptığı çalışmada TYÖM ile yoğun simülasyon eğitiminin birleşimi, öğrencilerin algılanan klinik yeterliliğini önemli ölçüde iyileştirdiğini, bu tür yöntemlerin öğrencilerin pratik becerilerini ve özgüvenlerini artırdığını tespit etmiştir. Sukerti, Handayani, Laksana ve Virginiya (2024) Sonuç Odaklı Eğitim (SOE) ilkeleriyle bütünleştirilmiş TYÖM’nin Bilişim Teknolojileri (BT) alanında öğrencilere yönelik İngilizce dil eğitiminde kullanılmasının etkilerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada SOE ile TYÖM kombinasyonunun öğrenme deneyimi üzerinde güçlü bir çift yönlü etkiye sahip olduğunu, öğrencileri derslerine karşı daha tutkulu hale getirirken aynı zamanda onlara BT sektörü için temel beceriler kazandırdığını tespit etmiştir. Fernández-Otoya, Bravo, Pérez-Postigo, Alcázar-Holguin ve Loaiza Chumacero (2025) Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerle bütünleştirilmiş TYÖM’nin ilkökul öğretmenlerinin bilgi yeterliliği ve bilgi okuryazarlığı yeterlilik düzeyini artırmada etkisini araştırdığı çalışmada Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerle bütünleştirilmiş TYÖM’nin ilkökul öğretmenlerinin bilgi yeterliliği ve bilgi okuryazarlığı yeterlilik düzeyini artırmada önemli derecede olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca bu kursa katılan öğretmenlerin bilgiyi etkili bir şekilde arama, değerlendirme ve uygulama becerilerinde önemli bir artış olduğunu belirttiklerini tespit etmiştir.

Literatürde TYÖM’ye yönelik yapılan araştırmalar, bu modelin çok yönlü bir öğrenme ortamı sunduğunu, farklı öğretim materyalleri ve dijital araçlarla desteklendiğinde hem akademik hem de kişisel gelişimi desteklediğini göstermektedir. TYÖM, özellikle öğrenci merkezli, etkileşimli ve teknoloji destekli öğrenme süreçlerinin güçlendirilmesinde etkili bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, bazı çalışmalar TYÖM’nin her ortamda uygulanmasının belirli zorluklar içerdiğini ve öğretmenlerin bu modele geçişte yeterli desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, TYÖM’nin daha verimli uygulanabilmesi için öğretmen eğitimleri, içerik tasarımı ve teknolojik altyapı gibi unsurların dikkate alınması büyük önem taşımaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

MUHASEBE EĞİTİMİNE İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde, muhasebe eğitiminin tanımı, önemi, amacı ve kapsamı ile birlikte muhasebe eğitiminde kullanılan geleneksel yöntemler ve yenilikçi yaklaşımlar hakkında akademik çerçevede bilgi sunulurken muhasebe eğitimi ve muhasebe eğitiminde TYÖM'nin kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Muhasebe Eğitiminin Tanımı ve Önemi

Muhasebe eğitiminin tanımını yapabilmek için öncelikle muhasebenin ne olduğuna kısaca değinmek faydalı olacaktır. Muhasebe, iktisadi faaliyetlerin gelişimine ve günlük yaşamın ihtiyaç ve gerekliliklerine bağlı olarak, bu ihtiyaç ve gerekliliklere cevap verebilmek amacıyla kendiliğinden ortaya çıkmıştır (Gökgöz, 2011, s. 168). Şu anda muhasebe olarak adlandırılan alan, muhasebe teorileri, muhasebe teknikleri ve muhasebe uygulamalarının karışımından oluşturmaktadır (Baccouche, 1992, s. 66).

Muhasebe terimi, köken itibarıyla Arapça hesaplaşma ve hesap bilimi ile ilgili bir kavram olan muhasaba sözcüğünden türemiştir. Bu terim, Arapçada "hesap" anlamına gelen hisab kelimesinden türetilmiş olup, hsb kökünden gelir ve bu kök; hesap, mahsup ve muhasebe anlamlarını taşır (Yardımcıoğlu ve Balsu, 2025, s. 197). Benzer biçimde, Batı Avrupa dillerinde de muhasebe kavramı, köken itibarıyla "hesap" olgusuna dayanmaktadır. Ortaçağ muhasebe uygulamaları, Walter of Henley's Husbandry gibi eserlerde Fransızca ve Latince olarak tanımlanmıştır. Bu eserlerde hesap kavramını karşılayan terimler bulunmaktadır (Latince comptus; Fransızca aconté, acunte, acounte), ancak doğrudan muhasebe kavramına karşılık gelen bir terim yer almamaktadır. Bununla birlikte, sayma anlamında kullanılan bu kelimelerin kökeni, 14. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Hesaplama terimi, Pacioli'nin 1494 yılında yayınladığı eserinin başlığında yer alan de computis ifadesinin bir çevirisidir ve muhasebe anlamında kullanılan modern Almanca (Rechnung) ve Felemenkçe (rekening) kelimelerle etimolojik olarak akrabadır. Bu terim, 16. yüzyılda muhasebe metinlerinin önde gelen yazarları tarafından da eserlerinin başlıklarında tercih edilmiştir. 17. yüzyılda ise ticaret erbabının uygulamaları doğrultusunda

“tüccar hesapları” ya da “tüccarların hesapları” şeklindeki ifadeler yaygınlık kazanmıştır. 18. yüzyıla gelindiğinde ise muhasebe terimi yeniden tercih edilen kavram hâline gelmiştir. Muhasebe kelimesi, daha üstün ve kapsamlı bir faaliyeti tanımladığı izlenimini verse de, muhasebe literatüründe yaygın olarak kullanılmaya başlanması ancak 19. yüzyılın sonlarına doğru gerçekleşmiş; 20. yüzyılda ise bu kullanım daha da yerleşik hâle gelmiştir (Parke, 1994, s. 72).

Arkeolojik bulgular, insanların yaşamlarını sürdürebilmek amacıyla gerekli malzeme ve malları temin etmek için ilk ticari faaliyetlere Üst Paleolitik Dönem’de (MÖ 40.000–MÖ 12.000) başladıklarını ortaya koymaktadır (Şeker ve Şeker, 2019, s. 109). Dönemin insanların barınma amacıyla kullandıkları mağaralarda ele geçen çeşitli malzeme grupları, ürünlerin topluluklar arasında değiş tokuş edildiğine dair bazı ipuçları sunmaktadır. Bu alışverişlerde yer alan mallar, dönemin koşulları dikkate alındığında lüks olarak değerlendirilebilecek nitelikte olsa da, söz konusu durum farklı gruplar arasında gerçekleştirilen bir tür ticaretin varlığını ortaya koymaktadır (Arslantaş, 2014, s. 323). Başlangıçta takas sistemine dayanan ekonomik yapı, zamanla parasal bir nitelik kazanmış ve para, ekonomik faaliyetlerde bir değişim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Parasal nitelikteki ekonomik işlemler, hem bireyler hem de işletmeler açısından giderek daha büyük önem kazanmış ve bu işlemler zamanla daha karmaşık bir hâl almıştır. Bu gelişmeler sonucunda, özellikle işletmelere ait faaliyetlerin izlenmesi ve denetlenmesi gereksinimi ortaya çıkmış; bu gereksinim doğrultusunda ise muhasebe bilimi gelişim göstermiştir (Yardımcıoğlu ve Balsu, 2025, s. 199). Dolayısıyla ilkel düzeyde hesap tutma tekniklerinin kökeni, mübadele faaliyetlerinin başladığı dönemlere kadar uzanmaktadır. Bu nedenle muhasebe, tüm yönetim teknikleri arasında en eski uygulamalardan biri olarak kabul edilmektedir (Sevilengül, 2011, s. 6).

Muhasebenin doğuşu ve gelişimi üzerine yapılan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, mevcut sınırlı kaynakların büyük bir bölümü, muhasebe tarihinin ilk olarak Asurlar’da başladığını, buradan Mısır’a geçtiğini ve yüzyıllar sonra Pacioli dönemiyle birlikte İtalya’da gelişimini sürdürdüğünü ifade etmektedir (Gökğöz, 2011, s. 168). Muhasebeye ilişkin ilk yazılı kaynaklara milattan önce (MÖ) 5000 yıllarında Sümerlerde, MÖ 4000 yıllarında İbranilerde ve MÖ 3000 yıllarında Mısır medeniyetinde rastlanmaktadır. Ayrıca, MÖ 2000 yıllarında Babillerde ve MÖ 500 yıllarında ise Yunanlarda muhasebe uygulamalarının yer aldığı görülmektedir (Ateş, 2023, s. 18). Teslim aldıkları malları kayıt altına almak amacıyla Token sistemini kullanan Sümerli rahipler, MÖ 3200–3100 yılları arasında, malları simgeleyen Token’ların kil tabletler üzerine baskılarını alarak muhasebede veri yönetimi açısından devrim niteliğinde bir uygulamayı hayata geçirmiş ve böylece ilk yazılı muhasebe kayıtlarını oluşturmuşlardır (Bahçe ve Özçelik, 2024, s. 49; Şeker ve Şeker, 2019, s. 116).

Günümüz muhasebe teorisinin temelini oluşturan çift taraflı kayıt yönteminin, 13. yüzyıldan itibaren İtalya’da kullanılmaya başlandığı, 1296 tarihli Floransa kayıtlarına dayanılarak ileri sürülmektedir. Ancak çift taraflı kayıt sisteminin bu tarihten önce Doğu toplumlarında kullanılmış olabileceği ihtimali de bulunmaktadır (Sevilengül, 2011, s. 7). Defter tutma uygulamaları her ne kadar 1494 yılından önce çeşitli biçimlerde varlık göstermiş olsa da, bu tarih erken dönem muhasebe tarihinin önemli bir dönüm noktasıdır. Bu dönemde Luca Pacioli, Venedikli tüccarlar tarafından kullanılmak üzere çift taraflı muhasebe yöntemini sistematik bir şekilde tanımlamış ve *Summa de Arithmetica, Geometria, Proportioni et Proportionalita* adlı eserini yayımlamıştır. *Summa*, kayıt tutma ve çift girişli muhasebe sistemini açıklamakta olup, dönemin basılmış ilk eserlerinden biri olma niteliğini taşımaktadır. Bu eser, sonraki 500 yıl boyunca muhasebe alanında temel bir ders kitabı olarak kullanılmıştır. Pacioli’nin bu eseri sayesinde dönemin tanınmış isimlerinden biri hâline geldiği ve bu katkıları dolayısıyla tarihsel süreçte “Muhasebenin Babası” unvanıyla anıldığı ileri sürülmektedir (Bates, 2018, s. 17). Muhasebenin evrimi sürecinde insanlığın gelişimine paralel olarak dikkate değer gelişmeler yaşanmış, ticari, ekonomik ve kültürel faaliyetlerin başlamasıyla Venedik, Cenova ve Pisa gibi İtalyan şehirlerinde bir bilim dalı olarak zirveye ulaşan muhasebe, Sanayi Devrimi’nin el sanatlarını sistematik hale getirmesiyle varlıkların kontrolüne yönelik kesin bir bilim haline gelmiş, bu süreçte maliyet muhasebesi kavramı ortaya çıkmış ve 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında yönetim muhasebesine evrilmiş, 1976 yılında ise Şirketler Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle yeni bir format kazanmıştır (Vieira, 2024, s. 16).

Muhasebe, iş dünyasının dilidir ve onu anlamak, hem küçük hem de büyük firmaları yönetmek için önemli bir bileşendir (Horngren ve diğerleri, 2012, s. 1). Muhasebe, belirli bir organizasyon ya da işletmenin finansal raporları ile finansal işlemlerine ilişkin bilgilerin, hem iç hem de dış paydaşlar tarafından sağlıklı karar verme, yatırım yapma ve diğer ilgili amaçlar doğrultusunda kullanılmasını mümkün kılacak biçimde düzenlenmesi ve iletilmesiyle ilgilenen bir disiplindir (Kottara ve diğerleri, 2024, s. 5). Amerikan Muhasebe Derneği (1966) tarafından yarım yüzyılı aşkın bir süre önce muhasebenin “karar yararlılığı” kavramına dayanarak muhasebeyi bilgi kullanıcılarının bilinçli yargı ve kararlar verebilmesine olanak tanımak amacıyla ekonomik bilginin tanımlanması, ölçülmesi ve iletilmesi süreci olarak tanımlamıştır. Söz konusu tanım; tanımlama, ölçme, kaydetme, sınıflandırma, özetleme, analiz etme, yorumlama ve iletme olmak üzere sekiz temel muhasebe faaliyetini kapsamaktadır (Carnegie ve diğerleri, 2021, s. 66).

Muhasebe, yalnızca kurumsal ya da kâr amacı güden sektörle sınırlı kalmayıp; kâr amacı gütmeyen kuruluşlar ile hükümet ve kamu sektörünü de

içine alan yönetim, strateji geliştirme, kontrol ve hesap verebilirlik gibi merkezi süreçlerin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda muhasebe, hem finansal hem de finansal olmayan hesap verebilirlik unsurlarını kapsar. Ayrıca çok sayıda paydaş arasındaki etkileşimleri ve söylemleri yansıtmaya açısından önemlidir. Bu durum muhasebeyi geleneksel teknik yaklaşımların öngördüğünden çok daha boyutlu bir yapı hâline getirmektedir (Carnegie ve diğerleri, 2021, s. 69). Muhasebe, herhangi bir işletme veya organizasyon için vazgeçilmez bir konumdur, bu nedenle muhasebe yeteneklerine olan talep nispeten büyüktür (Xiao, 2018, s. 161). Issa ve Tripoli (2023, s. 204) muhasebeyi işletmenin omurgası olarak belirtmiş ve başarılı bir işletme olmak için, işletmenin ticaretin derin dilini konuşmasına ve yönetimin kendisi için uygun olanı alması için etkili ve zamanında bilgi sağlamasına olanak tanıyan yüksek vasıflı personele sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. College of Charleston S.C.'den Profesör Linda Plunkett, 1979 yılında derlediği notlarında muhasebeyi “en eski meslek” olarak adlandırmaktadır (Aktaran: De Santis, 2007).

Muhasebe ve muhasebecilik kelimeleri yaygın olarak kullanılmaya başlanmadan önce, bazen ‘hesaplaşma’ olarak adlandırılan ve genellikle tüccarların hesaplarıyla ilişkilendirilen eski muhasebe biçimleri kullanılıyordu ve bu muhasebe biçimi defter tutma eğitimi, muhasebe eğitiminin öncüsü olarak kabul edilebilir (Parke, 1994, s. 73). Muhasebe eğitiminin alt disiplini, muhasebenin 19. yüzyılın ortalarında modern bir meslek olarak ortaya çıkışına kadar uzanır ve eğitim, muhasebenin profesyonelleşme projesinin önemli bir parçasıdır (Evans ve Paisey, 2018, s. 3). Bu durumu ifade mahiyetinde Alfred Isaac “Muhasebe Nazariyesi” isimli kitabında “eski zamanlarda muhasebe, defter tutmakla bir tutuluyordu. Halbuki bugünkü iktisatta defter tutma usulündeki kayıtlardan başka bir takım kayıtlar da peyda olmuş ve muhasebe mefhumu gittikçe genişlemiştir” şeklinde ifade etmiştir (Aktaran: Gökgöz, 2011, s. 168).

Muhasebe eğitimi, işletmelerin alacakları kararlara temel oluşturabilecek bilgilerin belirlenmesi, toplanması, ölçülmesi, işlenmesi, kaydedilmesi, doğruluğunun denetlenmesi, açık ve anlaşılır raporlar halinde özetlenmesi, analiz edilmesi ve analizden elde edilen sonuçların karar alma sürecinde kullanılması konularında öğrencilere bilgi kazandırması ve bu bilgileri kullanma yeteneklerinin geliştirilmesi şeklinde tanımlanabilir (Zeytin, 2016, s. 112). Özpeynirci ve diğerleri (2015, s. 1850) muhasebe eğitimini işletmeler için çok önemli olan ve kararları etkileyebilecek verilerin toplanması ve bu verilerin izlenmesi, sınıflandırılması, raporlanması ve değerlendirilmesi sürecinde izlenen yol, yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğretildiği faaliyetler olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla muhasebe eğitimi denildiğinde, yalnızca işletme bölümü öğrencileri arasından muhasebe meslek mensubu olma potansiyeline

ya da isteğine sahip bireyler değil, tüm işletme bölümü öğrencileri ile birlikte iktisat, siyaset bilimi ve kamu yönetimi, uluslararası ilişkiler ve uluslararası ticaret gibi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi bünyesindeki diğer bölüm öğrencileri de muhasebe eğitiminin hedef kitlesi içerisinde değerlendirilmelidir. Bu kapsam, yalnızca söz konusu alanlarla sınırlı tutulmamalı, mevcut durumda eğitim veren mühendislik fakültelerine bağlı bölümlere, tıp ve hukuk gibi doğrudan iktisadi faaliyetlerle ilişkilendirilmesi güç görünen alanlarda öğrenim gören öğrencilere ve gelecekte önemi artması beklenen farklı disiplinlere yönelik olarak da temel düzeyde muhasebe eğitimi verilmelidir. Zira muhasebe, bilgisayar programlama dilleri gibi, karar alıcılar için işlevsel bir iletişim aracıdır. Bireylerin, ileride görev alacakları işletmelerde ya da karar alma süreçlerine katılacakları ekonomik yapılarda etkin olabilmeleri için bu dili anlayıp kullanabilmeleri büyük önem taşımaktadır (Yılmaz, 2022, s. 43).

Rahmadhani, Yusnaini ve Ananda (2024, s. 86) muhasebe eğitimi, yetkili kişiler tarafından yürütülen, öğrencilere muhasebenin temel bilgileri ile bu bilgilerin uygulanmasını sağlayan bilimsel ve pratik beceriler kazandıran sistemli bir süreç olarak tanımlamıştır. Muhasebe eğitimi, diğer birçok uzmanlığın yanı sıra büyük bir öneme sahiptir ve bu önem, muhasebeye yaklaşımın özelliği ve herhangi bir toplum kapsamında muhasebe çalışmalarına olan sürekli ve kalıcı ihtiyaç göz önüne alındığında ortaya çıkmaktadır (Laribi ve Hadjsadok, 2020, s. 1537). Küresel ekonomi koşullarında bir ülkenin ekonomik birimleri, iç faktörlerden ve dış faktörlerden kaynaklanan artan rekabet konusunda baskıyla karşı karşıyadır. Bu nedenle, sürdürülebilir bir ekonomiye sahip olmak için, bilgi sistemleri tarafından sağlanan kesin ve güvenilir bilgilere sahip olmak çok önemlidir. Ekonomik gelişme, her zaman farklı şirketlerin ulusal ve uluslararası pazarlarda doğru yönelimini sağlayacak düzeyde bilgiye ihtiyaç duymuştur ve hala da duymaktadır. Bu ekonomik gelişmeler, özellikle ekonominin küreselleşmesi, işletmelerin ekonomik kararlarının giderek daha fazla uluslararası öneme sahip olmasını sağlamıştır ve bu kararların etkisinde muhasebe bilgisinin büyük bir rolü vardır (Vokshi ve Krasniqi, 2017, s. 277). Finansal verilerin iç ve dış paydaşlar tarafından etkin ve sağlıklı bir biçimde kullanılabilmesi için bu verilerin doğru şekilde kaydedilmesi, kayıtların güvenilir, anlaşılır ve zamanında olması gerektiği gibi, söz konusu verilerin doğru şekilde işlenip raporlanabilmesi için de nitelikli bir muhasebe eğitimi alınması gerekmektedir (Süer, 2024, s. 37). Etkili ve nitelikli bir muhasebe eğitiminin önemi aşağıdaki unsurlar çerçevesinde değerlendirilebilir (Shanta, 2024, s. 38):

- Öğrencilere kapsamlı muhasebe bilgileri sunarak, mesleki deneyim kazanmalarına ve bu doğrultuda yetkin bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar.

- Farklı sektörlerdeki finansal yönetim süreçlerine, muhasebe mesleğinde yaşanan güncel ve önemli gelişmelerin entegrasyonunu mümkün kılar.
- Muhasebe eğitim programları, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu bir yapı oluşturarak, iş dünyasının değişen ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olur.
- Şirketlerin eğitim programlarına ve mesleki kurslara yönelik ihtiyaçlarını tespit etmeye, ayrıca bu kurumların karşılaştığı muhasebe temelli sorunlara çözüm üretmeye katkı sunar.
- Güncel gelişmeler ışığında bilimsel temelli müfredatlar geliştirerek, muhasebe mesleğinin çağın gereklerine uygun şekilde gelişimine olanak tanır.

Muhasebe eğitiminin önemi, muhasebenin öneminden ve aynı zamanda bu mesleğin topluma sağladığı katkılarla da doğrudan ilişkilidir. Nitelikli bir muhasebe eğitimi, muhasebe bilgisinin çeşitliliğini artırarak mesleğe hazırlanan bireylerin mesleki yeterlilik kazanmalarını sağlamakta; aynı zamanda ekonomi alanında görev yapan muhasebecilerin, mesleğin gelişimine uygun biçimde yetişmelerine imkân tanımaktadır. Bunun yanı sıra güncel ekonomik sorunlara yönelik çözüm üretme becerisini geliştiren ve çağın gereksinimlerine uygun bilimsel çalışmalarla desteklenen bir eğitim anlayışı, muhasebe mesleğinin sürdürülebilirliğine ve ilerlemesine önemli katkılar sunmaktadır (Rahmadhani ve diğerleri, 2024, s. 86). Bu bağlamda, muhasebe eğitimi yalnızca bireysel mesleki gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal refahı ve ekonomik istikrarı da destekleyen temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

2.2. Muhasebe Eğitiminin Amacı ve Kapsamı

Tarihsel olarak muhasebe eğitimi, hızla değişen düzenleyici, ekonomik, teknolojik, sosyal ve küresel çevre nedeniyle çeşitli konular ve zorluklarla karşı karşıya kalmıştır. Muhasebeeğitiminde reform çağrısında bulunan birçok çalışma, muhasebe programlarının aktif bağımsız öğrenenler olan, çok çeşitli genel becerilere ve günümüzün küresel iş ortamında iyi performans göstermek için hayati niteliklere sahip teknik muhasebe becerileri ile donatılmış mezunlar üretmesi gerekliliğini ifade etmektedir(Sawan, Al-Hajaya, Salem ve Alshh, 2024, s. 597).Muhasebe eğitimi, muhasebe bilgilerine ilgi duyan, bu alanda potansiyel taşıyan bireyleri sistemli ve programlı bir biçimde eğiterek, onları gerekli bilgi, birikim, erdem ve deneyimle donatmayı amaçlamaktadır. Böylelikle bireyler, ekonomik kaynakların etkin ve verimli yönetimine katkı sunabilecek yeterliliğe ulaşmaktadır (Yılmaz, 2022, s. 38).

Muhasebe eğitiminin temel amacı, işletmenin tüm fonksiyonları için gerekli olan bilgilerin kaydedilmesi, sınıflandırılması, özetlenmesi, denetlenmesi, analiz edilmesi ve raporlanması süreçlerinin öğrenciye etkili ve sistematik bir

biçimde öğretilmesini sağlamaktır (Atalay, 2016, s. 60). Uluslararası Eğitim Standartlarının kavramsal çerçevesinde belirtilen muhasebe eğitiminin ve uygulama deneyiminin amacı, yaşamları boyunca içinde çalıştıkları mesleğe ve topluma olumlu katkıda bulunabilecek yetkin profesyonel muhasebeciler yetiştirmektir (Bakhtiar, Yanuarmawan, Triyuwono ve Irianto, 2019, s. 75). Diğer bir anlatımla muhasebe eğitimi ve öğretiminin amacı, yaşamları boyunca meslek kuruluşlarına ve topluma olumlu katkıda bulunan yetkin uygulayıcılar üretmektir (Tettamanzi, Minutiello ve Murgolo, 2023, s. 3). Bireylere meslek hayatları boyunca gerekli becerileri kazandırmanın yanı sıra, muhasebe eğitiminin bir diğer amacı da bireylere sürekli öğrenme kavramını yerleştirmektir. Bu sayede bireyler güncel gelişmeleri takip ederek ve bilgi düzeylerini güncelleyerek beklentileri karşılama yeterli olabilmektedirler (Özpeynirci ve diğerleri, 2015, s. 1850). Çünkü muhasebe, sürekli olarak kendini yenileyen ve işletmenin içinde bulunduğu çevresel değişimlerden doğrudan etkilenen dinamik bir bilgi sistemi olduğundan, yalnızca vergi yasaları çerçevesinde bilgi üreten bir sistem veya basit bir kayıt mekanizması olarak değerlendirilmemelidir. Bu nedenle, muhasebe eğitimi sürecinde yalnızca muhasebe bilgisi aktarımı yeterli olmamakta; muhasebecilerin iktisat, hukuk, işletmecilik ve maliye gibi disiplinlerde de bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, muhasebe eğitiminin temel amacı, öğrencilere muhasebe bilgisini kazandırmanın yanı sıra, bu bilgileri analiz etme, yorumlama ve karar alma süreçlerinde etkin biçimde kullanmalarına olanak sağlayacak disiplinler arası bir perspektif sunmaktır (Süer, 2024, s. 39).

Ön lisans düzeyindeki muhasebe eğitimi, öğrencilere mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilerin yanı sıra çeşitli mesleki ve kişisel yetkinlikler kazandırmayı, mesleğe ve topluma katkı sağlayabilecek nitelikli meslek elemanları yetiştirmeyi amaç edinmiştir (Atalay, 2016, s. 60). Kısmi muhasebe eğitimi sunan ortaöğretim düzeyinde, yükseköğretimde olduğu gibi bilimsel ve teorik temelli bir eğitimden ziyade, muhasebe sektörünün ihtiyaç duyduğu mesleki yeterliliklere sahip nitelikli elemanların yetiştirilmesine yönelik uygulamalı bir eğitim anlayışı benimsenmektedir (Fındık, 2016, s. 9). Evans ve Paisey (2018, s. 4) muhasebe eğitiminin amacını, muhasebe uygulayıcılarının yalnızca teknik unsurlara odaklanmalarının ötesine geçerek muhasebe uygulamaları ve bu uygulamaların etkileri üzerine düşünmelerini sağlamak olarak değerlendirmiştir.

Bu amaçlara paralel olarak 1989 yılında kurulan Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonu (MEDK), mesleki performans için gerekli bilgi ve becerileri içeren bir bildirge hazırlamıştır (Vieira, 2024, s. 27). MEDK başlangıç bildirgesinde muhasebe eğitiminin geleceğini belirleyen yol haritası çizilmiş ve profesyonel muhasebeci olmak için eğitimler tarafından nasıl öğrendiklerinin öğretilmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir (Özpeynirci ve diğerleri, 2015, s.

1850). Bildirgede, yükseköğretim kurumlarının yalnızca genel, kurumsal ve mesleki bilgiyle yetinmemesi, aynı zamanda iletişim, entelektüel ve kişiler arası becerileri de gözlemleyip geliştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Vieira, 2024, s. 27). MEDK'nin temel hedefleri, muhasebe programlarının eğitimini ve kursiyerleri muhasebe bilgilerinin kullanımının ders içeriğini pasif bir şekilde değil, hayatları boyunca aktif bir şekilde kullanmalarına yardımcı olacağı bir bakış açısına yönlendirmektir (Kottara ve diğerleri, 2024, s. 5). Ayrıca MEDK muhasebe eğitmenlerine, “metin-ders-test” formatına dayalı geleneksel didaktik eğitimden, problem merkezli ve öğrenci odaklı bir öğretim yaklaşımına geçmelerini önermekte, kuralların sadece ezberlenmesi yerine, bu kuralların neden kullanıldığına dair derinlemesine bir anlayış geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Lux, 2000, s. 3).

Muhasebe eğitimi, bir kişiyi profesyonel bir muhasebeci olmaya götürebilecek bir köprüdür (Febriansyah ve Septyan, 2024, s. 91). Muhasebe eğitimi, öğrencilere yalnızca akademik bir temel sunmakla kalmaz; aynı zamanda sistematik öğrenme ve pratik deneyim aracılığıyla, profesyonel muhasebecilerin gelişimini destekleyen elverişli bir ortamın oluşmasına da katkı sağlar (Hu, Muhamad, Mustafa ve Alhasnawi, 2025, s. 849). Muhasebe eğitimi nitelikli muhasebe uygulayıcıları olabilecek öğrencileri girdi olarak kabul eden, bu öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla çeşitli öğrenme yöntemleri ve araçlarını içeren bir işlem süreci yürüten, sonuç olarak nitelikli mezunlar ortaya çıkaran ve işverenlerin değerlendirmeleri aracılığıyla geri bildirim mekanizması sağlayan çok yönlü bir sistemdir (Al-Sawafiri ve Alhausaina, 2022, s. 106). Dolayısıyla muhasebe akademisyenleri, temel sorunları ve kritiklikleri çözmek ve muhasebe profesyonelleri olarak gelecekteki müşterilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılamak için ‘gerçek dünyada’ uygulanacak yeni bilgilerin yaratılması üzerinde çalışırlar. Buna ek olarak muhasebe eğitimcilerinin aşağıdakileri yapması gerekmektedir (Tettamanzi ve diğerleri, 2023, s. 3):

- Düzenleyici standartların evrimini ve çoğalmasını takiben bilgilerini güncellemek,
- Geçmiştekilerle uyumlu yenilikçi öğretim uygulamalarını tanıtmak,
- Kültür ve geçmiş açısından çeşitlilik gösteren öğrencilerle giderek artan sayıda sınıfı yönetmek,
- Fon kıtlığı ile ilgili sorunları yönetirken konu alanında araştırma geliştirmek
- Meslek kuruluşları tarafından talep edilen eğitim gereklilikleri ile koordinasyon sağlamak.

Muhasebe eğitiminde etkinlik, öğretim teknikleri, öğrenci profili, fiziki olanaklar, ders içerikleri, ders materyalleri, mali kaynaklar ve benzeri birçok faktörün etkisi altında şekillenmektedir (Özpeynirci ve diğerleri, 2015, s. 1850). Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurulu (UMESK) (2014) tarafından açıklandığı üzere, muhasebe eğitim programlarını etkileyen faktör şunlardır (Rahmadhani ve diğerleri, 2024, s. 86);

- Yetenek, kalite, motivasyon ve çaba ile ilgili kişisel faktörler,
- Öğrencilerin çevresindeki kapsamla ilgili çevresel faktörler,
- Programın doğası veya programı tamamlamadaki yeterliliklerle ilgili muhasebe mesleğinin eğitim programları,
- İşle ilgili iş ortamı faktörleri ve bir muhasebe uzmanının kendi alanında istenen rolü.

Muhasebe eğitiminin etkinliğini analiz ederken, bu sürece etki eden tüm değişkenlerin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.3. Uluslararası Muhasebe Eğitim Standartları

Bilgi ve iletişim teknolojileri, analitik yöntemler ve toplu taşıma olanaklarının sağladığı imkânlarla birlikte, yönetim eğitiminde hızlanan bir küreselleşme süreci yaşanmaktadır. Bu süreç muhasebe eğitiminde de küreselleşmeyi beraberinde getirmektedir. Uluslararası eğitim sağlayıcılarının stratejik beklentileri, işgücünün artan hareketliliği ve öğrencilerin daha rahat eğitim hizmetlerine yönelik büyüyen beklentileri tarafından yönlendirilen öğrenme modelleri ve pedagojileri, ulusal sınırlar ve kültürler arasında giderek daha fazla uyarlanabilir hale gelmek ve farklı nesillerin iş-yaşam tarzı tercihlerine yanıt vermek zorunda kalmıştır (Wilson, 2014, s. 1). Ayrıca küresel ölçekte uluslararası muhasebe standartlarının kullanımının hızla artmasıyla birlikte, muhasebe eğitiminin de bu gelişmelere uyum sağlayabilmesi amacıyla, eğitim alanında da küresel düzeyde standartların oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu sebeple dünya genelinde muhasebe eğitiminin kalitesini artırmak ve uluslararası düzeyde standartlaşmayı sağlamak amacıyla, Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (UMF) bünyesinde, bağımsız bir standart belirleme organı olan Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurulu (UMESK) kurmuş, bir dizi Uluslararası Eğitim Standardı (UES) geliştirmiş ve onaylamıştır (Vieira, 2024, s. 13). UMESK, yüksek kaliteli ve ilgili Uluslararası Eğitim Standartları (UES) geliştirmenin yanı sıra, gelecekteki ihtiyaçları öngörebilmek amacıyla paydaşlarla kurduğu ilişkilerden faydalanarak uluslararası muhasebe eğitimi ile küresel muhasebe mesleğine önemli katkılarda bulunmuştur. 2018 yılında UMESK ile UMF iş birliği içinde çalışarak, UES'e ilişkin sorumluluğun UMF'ye devredilmesini ve muhasebe eğitiminin geleceğine yön verecek yeni

bir stratejik yol haritasının oluşturulmasını içeren bir anlaşmaya varmıştır (<https://www.ifac.org>).

Muhasebe eğitiminin nihai amacı, muhasebe alanında yetkin ve profesyonel insan kaynakları yetiştirmektir ve bu amaç, UMF tarafından yayımlanan UES’lerde açık bir biçimde ifade edilmiştir. Söz konusu standartlara göre, muhasebe eğitimi ile uygulamalı deneyimin temel hedefi; meslek yaşamları boyunca görev yaptıkları kurumlara ve içinde buldukları topluma olumlu katkılar sağlayabilen yetkin profesyonel muhasebeciler yetiştirmektir (Niswatin ve diğerleri, 2024, s. 551). Kurum, bu doğrultuda, şu hedefleri öncelikli olarak benimsemektedir (Lima, 2023, s. 2):

- Profesyonel muhasebecilerin eğitimi, mesleki gelişimi ve değerlendirilmesine yönelik iyi uygulamaları yansıtan, yüksek kaliteli standartlar ile diğer ilgili yayınların oluşturulması,
- UES’lerin teşvik edilmesi, benimsenmesi ve etkin biçimde uygulanması,
- Söz konusu standartların uygulanabilirliğini ölçmeye yönelik eğitim referanslarının geliştirilmesi,
- Profesyonel muhasebecilerin eğitimi, gelişimi ve değerlendirilmesine ilişkin ortaya çıkan güncel konular üzerine uluslararası düzeyde tartışmaların desteklenmesi.

UMESK, muhasebe profesyonellerinin eğitimi, öğretimi ve gelişimi konusunda yayınlar geliştirir ve yayınlar. Bu yayınlar arasında Tablo 2’de verilenler yer almaktadır.

Tablo 2. UMESK Tarafından Yayımlanan Yayınlar

Kısaltma	Tanım	Kapsam
UES	Uluslararası Eğitim Standartları	Muhasebe profesyonelleri için öğrenme ve gelişim prensiplerini ele alan Uluslararası Muhasebe Eğitim Standartları. Bu standartlar IFAC üye kuruluşlarının eğitim gereksinimlerine dahil edilmelidir.
UEUB	Uluslararası Eğitim Uygulama Beyanları	Muhasebe meslek mensuplarının öğrenme ve gelişiminde iyi uygulamaların hayata geçirilmesine yardımcı olan Uluslararası Eğitim Uygulama Beyanları. EUUB, belirli UES’na ilişkin daha derinlemesine yorumlardan oluşabilir.
UEBB	Uluslararası Eğitim Bilgi Belgeleri	Ortaya çıkan öğrenme sorunlarını eleştirel bir şekilde değerlendiren Uluslararası Eğitim Bilgi Belgeleri. UEBB’nin hedefleri, bu konulardaki tartışmaları teşvik etmek ve ilgili tarafların yorum ve geri bildirimlerini teşvik ederek, bu tür etkileşimlerin gelecekteki UES ve UEUB’nin oluşturulması için yararlı bilgiler toplayabilmesini sağlamaktır.
EDM	Ek Destek Malzemesi	Ek Destek Malzemeleri, muhasebe öğrencilerinin/profesyonellerinin öğrenmesini ve gelişimini desteklemek için eğitim kitleri ve oryantasyon materyalleri olarak tanımlanabilir.

Kaynak: Jacomossi ve Biavatti, 2017: 61

Tablo 2’de görülebileceği gibi, UMESK temel olarak her biri kendi özellikleri ve kapsamı olan dört tür yayın çıkarmaktadır. UMESK’ye göre, UEUB - Uluslararası Eğitim Uygulama Beyanları ve EDM - Ek Destek Malzemesi, UMF ile ilişkili üye kuruluşların muhasebe eğitiminde iyi uygulamaları hayata geçirmesine ve elde etmesine yardımcı olur. UEUB, ülkelerde muhasebe eğitiminde benimsenmesi gereken iyi uygulamaları önerir. Öte yandan, UEUB - Uluslararası Eğitim Bilgi Belgeleri, muhasebe eğitimiyle ilgili konular veya öğrenme uygulamaları hakkında farkındalığı teşvik eden tanımlayıcı bir belgedir. Bu nedenle, Tablo 2’de gösterildiği gibi, UES’nin geliştirilmesine odaklanılması nedeniyle, UMESK tarafından yayınlanan diğer yayınlar da UES ile ilgilidir. Örneğin, UEUB UES’nin geliştirilmesi için ön bilgi sağlar ve UEUB, UES ile ilgili konuları yorumlar, açıklar ve/veya genişletir. Buna ek olarak UEUB ve EDM muhasebe eğitiminde iyi uygulamaların gerçekleştirilmesine ve uygulanmasına yardımcı olmaktadır (Lima, 2023, s. 3).

UES, muhasebe eğitiminde en üst düzeye ulaşmak amacıyla rehberlik sağlayan genel kılavuzlar ve model çerçeveler sunmaktadır. UES, kamu yararını gözeterek, muhasebe meslek mensupları tarafından sunulan hizmetlerin kalitesini artırmak ve nitelikli muhasebecilerin yetişmesini sağlamak amacıyla, ülkeler ile çeşitli kuruluşlara önemli ölçüde destek sağlamaktadır (Kamel ve Mıhı, 2022 , s. 537). Tablo 3’te gösterildiği gibi, 2019’da revize edilen standartlarla birlikte toplamda 8 (sekiz) uluslararası muhasebe eğitim standardı yürürlüktedir.

Tablo 3.UMESK Tarafından Yayınlanan Uluslararası Eğitim Standartları

Kısaltma	Tanım	Yürürlük Tarihi
İlk Mesleki Gelişim		
UES1	Profesyonel Muhasebe Eğitim Programlarına Giriş Koşulları	Temmuz/2014
UES2	Teknik Yeterlilik	Ocak/2021
UES3	Mesleki Beceriler	Ocak/2021
UES4	Mesleki Değerler, Etik ve Tutumlar	Ocak/2021
UES5	Pratik Deneyim	Temmuz/2015
UES6	Mesleki Yeterliliğin Değerlendirilmesi	Temmuz/2015
Sürekli Mesleki Gelişim		
UES7	Sürekli Mesleki Gelişim	Ocak/2020
UES8	Finansal Tabloların Denetimlerinden Sorumlu Ortaklar İçin Mesleki Yeterlilik	Ocak/2020

Kaynak:Lima, 2023:3

Tablo 3’te görüldüğü gibi UES 1, eğitim standardı, muhasebe eğitim programına kabul koşullarını ayrıntılı olarak ele alır ve muhasebe eğitim programına katılmak için gereken koşullara, özellikle de profesyonel olanlara

ve adayların sahip olması gereken niteliklere odaklanır. UES 2, profesyonel muhasebe eğitim programının içeriğini ayrıntılı olarak açıklar. Bu, finansal muhasebe ve raporlama, yönetim muhasebesi ve kontrolü, kurumsal yönetim, denetim ve güvence, vergilendirme, hukuk ve finansal piyasalar dahil olmak üzere muhasebe eğitim programlarının öğretmesi gereken bir dizi modül veya konuyu listeler. UES 3, eğitim standardı, gelecekte öğrencilerin muhasebe alanında karşılaştıkları günlük sorunlarla başa çıkarken bu becerileri kullanabilmeleri için eğitim programına dahil edilmesi gereken becerilerle ilgilenir. UES 4, eğitim standardı, eğitim programında yer alması gereken ve öğrencilerin muhasebe mesleğini icra edebilmek için ihtiyaç duydukları ahlaki değerler ile tutumları edinebilmeleri amacıyla, mesleki etiğin tüm ciddiyetiyle öğretilmesini esas almaktadır. UES 5, eğitim standardı, öğrencilerin mezun olduktan sonra işlerini profesyonel bir ruhla uygulayabilmeleri için eğitim programlarında sağlanması gereken yönergelerle ilgilenir. UES 6, muhasebe eğitim standardı, öğrencilerin günlük muhasebe gerekliliklerini uygulama yeteneklerinin sağlanmasına olanak verecek şekilde mesleki yeterliliklerinin değerlendirildiği eğitim programlarında bulunması gereken mekanizmalarla ilgilenir. UES 7, muhasebe eğitim standardı, muhasebe mesleğini icra edenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmelerini sağlamak için gerekli rehberliği sağlamayı amaçlamaktadır. UES 8, muhasebe eğitim standardı, mali tabloları denetlemekten sorumlu olanların görevlerini yerine getirirken yeterliliklerini geliştirme ve sürdürme yükümlülüğü açısından mesleki yeterliliği tanımlamayı amaçlamaktadır (Helliar, 2013, s. 511; Kameli ve Mıhıanı, 2022, s. 538).

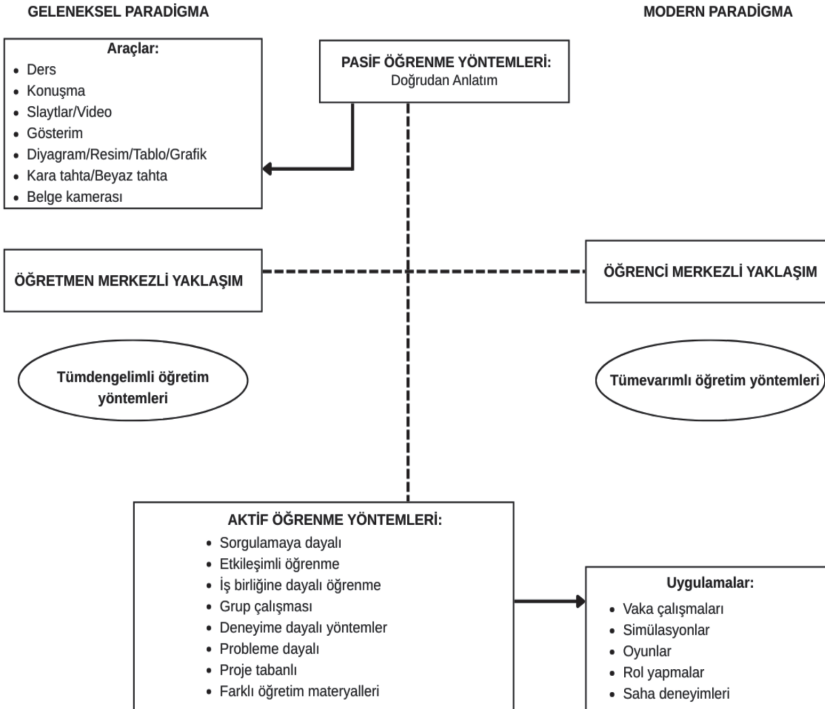
2.4. Muhasebe Eğitiminde Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri

Muhasebe eğitiminin temel amacı, teknik bilginin gerçek dünya deneyimleriyle bütünleştirilmesidir. Bu doğrultuda, kullanılan öğretim yöntemlerinin bağlamsal öğrenme kuramı ile uyumlu olması gerekmektedir. Muhasebe öğretiminin bir diğer önemli amacı ise, öğrencilerin yalnızca yüzeysel bilgi edinmelerini değil, derin öğrenme yoluyla bilgiyi içselleştirmelerini ve bu süreçte yetkin, yaşam boyu öğrenen bireyler olarak gelişmelerini sağlamaktır. Derin öğrenmeyi teşvik edebilmek için eğitimcilerin öğrencileri motive eden, dikkat çekici ve çeşitli öğrenme ortamları sunmaya yönelik yöntemler geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır (Viviers ve De Villiers, 2020, s. 27). Muhasebe eğitimi sürecinde kullanılan öğretim yöntemleri, en temel düzeyde geleneksel ve modern (yenilikçi) yöntemler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Bu ayrım, öğretim sürecinde odak noktasının öğrenci mi yoksa eğitimci mi olduğu ve kullanılan yöntemin teknolojik gelişmeleri ne ölçüde içerdiği esas alınarak yapılmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemleri; dersin ilerleyişinin ve uygulamaların eğitimci kontrolünde şekillendiği, teknolojik araç ve gereçlerin kullanılmadığı, daha çok pasif öğrenmeye dayalı yöntemlerdir. Buna karşılık,

yalnızca teorik bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesini de amaçlayan; öğrenciyi merkeze alan, aktif katılımı teşvik eden ve teknolojik imkânlardan yararlanan öğretim yöntemleri ise modern ya da yenilikçi yaklaşımlar olarak adlandırılmaktadır (Süer, 2024, s. 44).

Geleneksel paradigma doğrultusunda, tümdengelim temelli olarak yürütülen öğretim yöntemleri, öğretim sürecinin büyük ölçüde öğretim elemanı tarafından kontrol edilmesiyle karakterize edilmekte olup; bu yaklaşım, genellikle anlatım, slayt ve video gösterimleri ile çeşitli görsel materyallerin kullanıldığı, pasif öğrenmeye dayalı bir öğretim anlayışını yansıtmaktadır. Modern paradigma kapsamında benimsenen tümevarım temelli öğretim yaklaşımları, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol üstlenerek süreci yönlendirdikleri bir anlayışı temel almakta olup; sorgulayıcı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, vaka temelli öğretim, buluş yoluyla öğrenme ve tam zamanında öğretim gibi çeşitli yöntemleri kapsayan şemsiye bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Prince ve Felder, 2006, s. 123; Viviers ve De Villiers, 2020, s. 29). Öğretimin iki temel paradigması, bu paradigmlar doğrultusunda benimsenebilecek iki farklı öğretim yaklaşımı ve her bir yaklaşım kapsamında uygulanabilecek çeşitli öğrenme yöntemleri görsel olarak Şekil 10'de verilmiştir.

Şekil 10. Öğretim Paradigmaları, Yaklaşımları ve Yöntemleri



Kaynak: Viviers ve De Villiers, 2020: 37

Muhasebe eğitiminde etkili ve sürdürülebilir bir öğrenmenin sağlanabilmesi için, öğretim yöntemleri ile müfredatın; öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, öğrenme stilleri ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda uyumlu olacak şekilde planlanması gerekmektedir. Viviers ve De Villiers (2020, s. 30) muhasebe eğitimi alanında uygulanan öğretim yöntemlerine ilişkin yerel ve uluslararası literatürü incelenmiş ve bu inceleme doğrultusunda, öğretim metodolojilerini interaktif ve sorgulamaya dayalı öğrenme, işbirlikçi ve grup temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, deneyime dayalı yöntemler, proje tabanlı öğrenme ve çeşitli öğretim araçlarının kullanımına dayanan yöntemler şeklinde gruplandırılmıştır. Yine Jinkens (2015, s. 28) muhasebe öğretim üyeleri ile yüz yüze yaptığı görüşmede öğretim üyelerinin öğretimde grup çalışması, ders anlatımı, tüm sınıf tartışması, vaka analizi, yapılandırılmış problem çözme, yapılandırılmamış problem çözme, kavramsallaştırma ve öğrenci sunumu yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir. Dimitrios, Labros, Nikolaos, Koutiva ve Athanasios (2013, s. 93) geleneksel ve yenilikçi öğretim yöntemlerine odaklandıkları çalışmalarında, muhasebe öğretiminde kullanılan çeşitli yöntemlere ilişkin kapsamlı bir literatür incelemesi gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda ele alınan öğretim yöntemleri arasında; vaka analizleri, problem çözme etkinlikleri, rol oynama, grup çalışmaları, ders anlatımı, PowerPoint sunumları, bilgisayar yazılımları, simülasyon oyunları, çevrimiçi ödev sistemleri, internet tabanlı etkinlikler, düşük gelirli vergi mükelleflerine yönelik klinik uygulamaları ve elektronik tablo programlarının kullanımı yer almaktadır. Krasodomska ve Godawska (2021, s. 23), muhasebe eğitiminde e-öğrenmenin etkilerini incelemiş ve e-öğrenmenin muhasebe eğitimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur. Muhasebe eğitiminde meydana gelen çeşitli değişimlere odaklanan çalışmalarında Jordan ve Samuels (2020), farklı ders sunum yöntemleri üzerine değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Söz konusu yöntemler arasında; aktif öğrenme, pasif öğrenme, işbirlikli öğrenme, ters yüz öğrenme, sesli anlatımlı videolar, teknoloji kullanımı, çevrimiçi ödevler ve manuel (geleneksel) ödevler yer almaktadır (Aktaran: Walker, Grimmerve Borchers, 2024, s. 373).

Etkili ve sürdürülebilir bir öğrenme ortamının muhasebe eğitiminde oluşturulabilmesi için, öğretim yöntemleri ile müfredatın; öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme stilleri ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayacak biçimde yapılandırılması gerekir. Alanyazında yer alan çalışmalar muhasebe öğretiminde kullanılan yöntemlerin çeşitliliğine ve bu yöntemlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan etkilerine dikkat çekmekte, dijital ve teknolojik araçlardan yararlanılan uygulamaların ön plana çıktığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda muhasebe eğitiminde hem geleneksel hem de yenilikçi öğretim yöntemlerinin birlikte değerlendirilmesi ve öğrencilerin aktif katılımını

destekleyen esnek öğretim stratejilerinin benimsenmesi, eğitim sürecinin niteliğini artırmada önemli bir rol oynamaktadır.

2.5. Literatür Taraması

Çalışmanın bu bölümünde muhasebe eğitimi ve muhasebe eğitiminde TYÖM'nin kullanımı ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar yer almaktadır.

2.5.1. Muhasebe Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Muhasebe eğitimi ile ilgili yerli ve yabancı literatürde muhasebe eğitimi alanındaki dijitalleşme, çeşitlendirme, teknolojik gelişmeler ve öğrenci katılımını ve kalıcılığını artırmak için multimedya araçlarının, karma öğrenme stratejilerinin ve etkileşimli kaynakların kullanımı ile ilgili çalışmalar mevcuttur.

Tettamanzi ve diğerleri (2023) yaptığı çalışmada COVID-19 salgını gibi günlük yaşamda yaşanan olağanüstü bir kesintinin ardından yeni öğretim uygulamalarının benimsenmesini analiz etmek amacıyla İşletme ve Muhasebe çalışmalarına atıfta bulunan İtalyan bilimsel disiplin sektöründe çalışan 286 akademisyene anket uygulamıştır. Çalışmada harmanlanmış ya da uzaktan öğrenme ortamlarında dahi yüksek öğretimde aktif öğrenmeye geçişin gerekliliğini tespit etmiştir. Bu geçişin, yönetsel açıdan öğrenci kayıplarını azaltacağı, eğitim politikaları açısından ise ilgi eksikliği ve yetersiz öğrenme deneyimine bağlı okul terklerini önleyebileceği sonucunu ortaya koymuştur.

Thuy (2024) Endüstri 4.0 bağlamında Vietnam'daki üniversitelerde muhasebe eğitiminin kalitesini etkileyen faktörleri incelenmek amacıyla yaptığı çalışmada 217 öğrenciye müfredat, öğretim elemanlarının uzmanlıkları, olanaklar ve teknoloji, sanayi bağlantılarını içeren dört ana faktörden oluşan anket yapmıştır. Ankette, eğitim kalitesini en çok etkileyen faktörün öğretim görevlisi uzmanlığı olduğunu, bunu müfredat, sektör bağlantıları ve olanakların izlediğini tespit etmiştir. Sriwedari, Nurhayani, Sibarani, Sitompul ve Nurwendari (2025) muhasebe eğitim programındaki öğrencilerin muhasebeye giriş dersinde yaşadıkları öğrenme güçlüklerini etkileyen öğrencinin öğrenme ilgileri, motivasyonu, yeteneği, öğrenme bağımsızlığı, aile ortamı, kampüs ortamı gibi iç ve dış faktörleri derinlemesine anlamak ve test etmek amacıyla yaptığı çalışmada araştırma yöntemi olarak toplanan verilerin analizinde Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanmıştır. Çalışmada öğrencinin öğrenme ilgileri, motivasyonu, yeteneği, öğrenme özgürlüğü, aile ortamı ve kampüs ortamının Muhasebeye Giriş dersinde öğrenme güçlükleri üzerinde anlamlı bir pozitif etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Lusher, Huber ve Valencia (2012) sınıf ortamında teknolojinin kullanımının öğrenci performansı üzerinde nasıl etkiler yarattığını ortaya koymak amacıyla yarı-deneysel araştırma kapsamında, kalem ve kağıttemelli geleneksel sınıf

ortamı ile tamamen bilgisayarlı sınıf ortamında öğrenim gören öğrenciler üzerine yaptığı çalışmada bilgisayarlı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ev ödevleri ve sınavlarda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar elde ettiklerini; ancak sınıf içi ödevler ve grup projelerinde aynı başarı düzeyine ulaşamadıklarını, bu farklılıkların, bilgisayar destekli sınıf ortamının sağladığı daha aktif ve etkileşimli öğrenme ortamından kaynaklandığını tespit etmiştir. Voshaar, Knipp, Loy, Zimmermann ve Johannsen (2023) oyunlaştırılmış bir mobil öğrenme uygulamasının zorunlu muhasebeye giriş dersinde öğrencilerin sınav başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için yaptığı çalışmada, ciddi uygulama kullanıcılarının final sınavında ciddi olmayan kullanıcılara göre önemli ölçüde daha yüksek bir puan elde ettiğini tespit etmiştir. Al-Hattami (2024) muhasebe eğitiminde blok zinciri teknolojisini benimsenmesini ve entegrasyonunu sağlayan kritik faktörleri incelemek ve öğretim üyelerini blok zincirini benimsemeye ve entegre etmeye neyin motive ettiğini araştırmak için yaptığı çalışmada, nicel bir yaklaşım kullanmış ve amaçlı örneklem yöntemi ile Hindistan üniversiteleri ve kolejlerindeki 191 öğretim üyesinden elde edilen verileri analiz etmiştir. Analiz sonuçlarına dayanarak blok zinciri teknolojisini muhasebe eğitimine entegre edilmesinde yönetsel ve sosyal etkileri göz önünde bulundurmanın ve örgütsel desteğin önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca öğretim üyelerinin blok zincirinin benimsenmesine yönelik olumlu tutumlarını teşvik etmek için destek ve eğitim verilmesi, öğretim üyelerinin gerekli bilgi ve becerilerle donatılması için eğitim oturumları, çalıştaylar ve seminerler gibi kaynaklar sağlanması ve fakülte programlarını desteklemek için politikaların uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Sithole ve Dube (2025) işbirlikli öğrenmenin üniversite öğrencilerinin muhasebe performansına etkisini araştırmak için yaptığı çalışmada amaçlı örneklem yöntemiyle üç öğrenci ve üç öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler toplamış ve verilerin analizinde tematik analiz kullanmıştır. Çalışmada üniversite öğrencileri arasındaki düşük performansın temel nedenlerinin; içerik kavramsallaştırma eksikliği, öğrencilerin Muhasebeye karşı olumsuz tutumları, akademik bağlılık eksikliği ve Muhasebe pedagojik becerilerinin eksikliği olduğunu, üniversite öğrencileri arasında Muhasebe alanında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin içerik bilgisini genişlettiğini ve çeşitli becerilere sahip öğrenciler yetiştirdiğini tespit etmiştir. Ali, Bhayangkara ve Hidayat (2025) öğrenci merkezli muhasebe öğretiminde mobil öğrenme sistemine entegre edilen mobil oyunların öğretimin etkinliğine etkisini belirlemek amacıyla tarım muhasebesi dersinde yaptığı çalışmada oyun tabanlı mobil öğrenmenin öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını olumlu yönde etkilediğini, öğrenme çıktılarını önemli ölçüde iyileştirdiğini, çoğu öğrencinin mobil muhasebe oyunlarını kullanma konusunda olumlu geri bildirimlerde bulunduğunu tespit etmiştir. Bakhit ve Bilal (2025)

Suudi Arabistan'daki yükseköğretim kurumlarında muhasebe pedagojisinin geliştirilmesinde yapay zeka tekniklerinden yararlanma konusundaki fakülte perspektiflerini araştırmak amacıyla, birden fazla üniversiteden 45 muhasebe eğitmeninden hem nitel hem de nicel veri toplamış, öğrenci katılımını, iş birliğini ve kişiselleştirilmiş desteği artırmak amacıyla kullanılan uyarlanabilir öğrenme programları, simülasyonlar ve tahmine dayalı analitik gibi yapay zeka uygulamalarının değeri hakkında büyük ölçüde olumlu görüşlerin ortaya konduğu tespit edilmiştir.

Al-Hattami (2025) dijital muhasebe araçlarına ve sistemlerine maruz kalmanın, özellikle teknolojiyi kullanma konusundaki güvenleri (teknolojik öz yeterlilik) ve dijital becerilerdeki yeterlilikleri (dijital okuryazarlık) ile öğrencilerin yenilik yapma yeteneklerini nasıl etkilediğini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada dijital muhasebe eğitiminin yenilikçi düşüncüyü önemli ölçüde geliştirdiğini ve teknolojik öz yeterliliğin bu etkiyi güçlendiren kilit bir düzenleyici olduğunu, öz yeterlilik ve dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, düşük olanlara göre daha güçlü bir inovasyon kapasitesi sergilediğini tespit etmiştir.

Tüm bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, muhasebe eğitiminin geleceğinde teknolojik gelişmelerin, dijital araçların, öğrenci merkezli ve etkileşimli öğrenme yaklaşımlarının merkezi bir rol oynayacağı anlaşılmaktadır. Eğitim politikalarının bu doğrultuda şekillendirilmesi, öğretim elemanlarının yetkinliklerinin artırılması ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi, muhasebe eğitiminin niteliğini artırmak adına kritik önem taşımaktadır.

2.5.2. Muhasebe Eğitiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Kullanımı İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Litertürde muhasebe eğitiminde TYÖM'nin uygulanılabilirliğini, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının muhasebe eğitiminde TYÖM'nin kullanılmasına yönelik yaklaşımlarını, muhasebe eğitiminde TYÖM'nin kullanılmasının öğrenci başarısı ve dersin kalıcılığı üzerine etkisini ve TYÖM'de sınıf içi farklı yardımcı araçların kullanılmasının etkilerini tespit etmeyi amaçlayan birçok yerli ve yabancı çalışmalar vardır. Bu çalışmalarda diğer alanlarda yapılan çalışmalardan çok farklı sonuçların elde edilmediği tespit edilmiştir.

Serçemeli (2016) yaptığı çalışmada, TYÖM'nin muhasebe eğitiminde kullanımına ilişkin öneriler geliştirmek ve konuya ilişkin farkındalık oluşturmak amacıyla TYÖM ile ilgili bilgiler vermiş ve muhasebe derslerinde kullanılması açısından önerilerde bulunmuştur. Atagan Çetin (2016) TYÖM ile ilgili literatür taraması yaparak TYÖM'nin muhasebe eğitiminde kullanılmasının eğitici ve öğrenci açısından etkileri ve sınırlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada

öğrencilerin teorik kısmı sınıf dışında öğrenmesi nedeniyle derslerde daha aktif katılım sağlayacağını, zor ve sıkıcı olarak belirttikleri muhasebe dersine karşı ön yargılarının değişebileceğini belirtmiştir. Bunu yaparken de eğitim yönteminde köklü bir değişikliğe gitmeden pilot uygulamalarla denenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca sınıf içi etkinliklerde dersin kural ve mevzuatını ezberletmek yerine sorgulama ve öğrenme davranışı geliştirecek şekilde işlenmesinin öğrencinin muhasebe dersine yönelik tutumunu olumlu yönde değişmesine yardımcı olacağını belirtmiştir. Ağırman (2018) TYÖM'nin finans eğitiminde kullanımı ile ilgili kuramsal bir çerçeve oluşturmayı amaçladığı çalışmada, modeli tanımlayarak, muhasebe, ekonomi ve finans gibi derslerde tercih edilme gerekliliklerini ortaya koyarak TYÖM'nin finans eğitiminde de kullanılabilirliğini belirtmiştir. Ata ve Geyikçi (2019) yaptığı çalışmada, Z kuşağın beklentilerini karşılayabilecek bir muhasebe eğitiminde geleneksel yöntemden farklı bir yöntem olarak TYÖM'nin uygulanabilirliğini araştırmış ve çalışmada TYÖM ile muhasebe derslerinin yürütülmesinin teknolojik araçları kullanmayı seven Z kuşağının ilgisini çekeceğini, öğrencilere verilecek olan teorik bilgilerin videolarla anlatılması, e-kitap ve diğer dokümanlarla öğrencilere kütüphane oluşturulmasının konunun daha iyi anlaşılabilirliğini sağlayacağını, sınıf ortamında uygulama ve vaka analizlerine daha fazla zaman ayrılabilirliğini ve bundan dolayı derse katılımlarının artacağını, verilecek olan bilgilerin istenilen yer, zaman ve nitelikte ulaşılabilir olmasının o bilgiyi değerli kılacağını, öğrencilerin arta kalan zamanlarında KPSS, uzmanlık ve müfettişlik sınavları gibi sınavlara yoğunlaşabileceklerini belirtmiştir. Jun Zhang ve Tang (2022) muhasebe dersinde TYÖM'nin uygulama ve sonuçlarını analiz etmek ve muhasebe dersinde TYÖM'nin etkisini artırmak için öneriler ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerinin ve öğretim verimliliğinin artması, öğrenmeye daha kapsamlı bir katılımın sağlanabilmesi için bilişim teknolojilerinin ve TYÖM'nin entegrasyonunun yapılması ve TYÖM'nin sadece araştırma düzeyinde değil eğitim öğretimde uygulanması gerektiği konusunda önerilerde bulunmuştur.

Phillips ve Trainor (2014) Y kuşağı öğrencilerine muhasebe öğretmek amacıyla TYÖM'yi incelemek ve muhasebe öğrencilerinin giderek daha popüler hale gelen bu öğretim modeline yönelik tutumlarını araştırmak amacıyla Kuzeydoğu'da bulunan ve AACSB tarafından akredite edilmiş bir büyükşehir üniversitesinde muhasebe bölüm öğrencilerine önceki deneyimleri ve TYÖM'ye yönelik tutumları hakkında soruların yer aldığı bir anket uygulamıştır. Çalışmada, TYÖM deneyimine sahip olmayan öğrencilerin de bu fikre açık oldukları ve potansiyel faydalarını kabul ettiklerini ve TYÖM'nin kullanımını desteklediklerini tespit etmiştir. Köse ve Acar (2017) lisans öğrencilerinin muhasebe eğitiminde TYÖM'nin kullanımına yönelik

yaklaşımları tespit etmek amacıyla Bülent Ecevit Üniversitesi İİBF’de muhasebe dersi alan lisans öğrencilerine yaptığı çalışmada anket uygulaması yapmış ve TYÖM’nin muhasebe eğitiminde kullanılmasıyla öğrencilerin sınıf içi işlenecek konu ile ilgili bilgilerinin artmasıyla derse olan ilgilerinin artacağı, videoların görsel öğelerle desteklenmesiyle öğrenmelerinin kolaylaşacağı, sınıf içi ve dışı tekrarlarla öğrendikleri bilgilerde kalıcılığın artacağı gibi nedenlerden dolayı TYÖM’ye ve derse hazırlık, teknolojik araç kullanımı, ders işleyişi ve akışı ile süre gibi modelin gerekleri olan faktörlere yaklaşımlarının olumlu olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrenci ifadelerinde ders video sürelerinin 20 dk’dan fazla olabileceğini belirttiklerini ve bu ifadenin literatürde video sürelerinin kısa olması gerektiği yönündeki ifadelerle çeliştiğini belirtmişlerdir. Kurnaz ve Ağgül (2018) öğrencilerin muhasebe eğitiminde TYÖM’nin kullanılıp kullanılmamasına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla muhasebe derslerinden en az birini almış olan Kafkas ve Bayburt Üniversitesinde işletme ve iktisat bölümünde okuyan öğrencilere anket çalışması yapmıştır. Yapılan çalışmada öğrencilerin TYÖM’nin muhasebe derslerinde kullanılması konusunda oldukça olumlu bakış açısına sahip oldukları ve ders motivasyonları ve başarılarını arttıracaklarını düşündüklerini tespit etmiştir. Şendurur (2020) muhasebe eğitiminde TYÖM’nin kullanılabilirliğini ve öğrenci görüşlerini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İİBF’de muhasebe dersi alan 136 öğrenciye anket uygulamıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin büyük bölümünün TYÖM ile muhasebe eğitimi almak istediklerini, modelin kullanımı ile sınıf içi ve eğitici ile olan iletişimin, derse olan ilginin ve aktif katılımın ve motivasyonlarının artacağını, dersi öğrenmenin kolaylaşacağını belirttiklerini tespit etmiştir. Williams ve diğerleri (2019) Muhasebe öğrencilerinin daha derin öğrenme yaklaşımlarına ve anlayışlarına sahip olmalarını sağlamada TYÖM’nin kullanılmasına yönelik öğrencilerin bakış açılarını belirlemek amacıyla eylem araştırması yapmış ve araştırmada işletme bölümü genel muhasebe dersine odaklanarak öğrencilerle anket uygulamıştır. Araştırmada Avustralya’daki muhasebe öğrencilerinin, ders öncesinde kayıtlı videoları izlemenin onları sınıf içi aktivitelere hazırladığını ve sınavlar sırasında özgüvenlerini artırdığını düşündüklerini tespit etmiştir. Temelli ve Karcıoğlu (2021) muhasebe dersi alan İİBF öğrencilerinin TYÖM’ye karşı tutumlarını ve tutumlarının oluşmasına etki eden faktörleri belirlemek amacıyla Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde yaptığı çalışmada, çeşitli muhasebe dersi alan 232 kamu yönetimi, iktisat ve işletme bölüm öğrencisine anket yapmıştır. Yapılan çalışmada Kurnaz ve Ağgül (2018) ile Şendurur (2020)’un elde ettiği sonuçlara benzer sonuçlar elde etmiş ve elde edilen faktörlerden dolayı öğrencilerin TYÖM’ye karşı olumlu tutuma sahip olduklarını ifade etmiştir.

Ibrahim ve Haruna (2017) TYÖM'nin geleneksel sınıf öğretim yaklaşımına göre öğrencilerinin performansı ve akılda tutma becerisi üzerindeki etkilerini araştırmak için Nijerya'daki Abubakar Tafawa Balewa Üniversitesi Bauchi'deki ileri düzey finansal muhasebe öğrencileriyle yaptığı çalışmada, TYÖM'nin öğrencilerin ileri finansal muhasebe dersindeki performanslarının ve akılda tutma becerilerinin geleneksel tekniğe kıyasla daha iyi olduğunu göstermiştir. Ugwoke ve diğerleri (2018) eğitimde daha yüksek akademik performans elde etmek için TYÖM'nin kullanılmasının öğrencilerin Muhasebe Unsurları dersine ilgisi ve başarısını geliştirilip geliştiremeyeceğini belirlemek için biri Nijerya Üniversitesi diğeri Nnamdi Azikiwe Üniversitesi olmak üzere iki farklı devlet üniversitesinde yaptığı çalışmada, TYÖM'nin öğrencilerin Muhasebenin Unsurları dersine ilgisi ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak TYÖM ile eğitim verilen uygulama grubundaki kız ve erkek öğrencilerin akademik başarılarının geleneksel yöntemle göre eğitim verilen kontrol grubundaki meslektaşlarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Serçemeli, Günbaş ve Baydaş (2018) bilgisayarlı muhasebe dersinin TYÖM ile işlenmesi ile ilgili öğrenci deneyimlerini araştırmak için yaptıkları çalışmada ders konularından birisi olan "Banka Modülü"nü TYÖM ile işlemiş ve ders sonucunda öğrencilerle görüşme yapmış, elde ettiği nitel verileri içerik analizi ile analiz etmiştir. Öğrencilerin yapılan faaliyetlerin sınıf verimliliğini arttırdığı, zaman kazandırdığı ve ders içeriğini kendi istedikleri bir hızda izlemelerine yardımcı olduğu görüşünde olduklarını tespit etmiştir. Bupo ve Ibeneme (2022) TYÖM'nin finansal muhasebe öğretiminin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yarı deneysel rastgele olmayan kontrol grubu, ön test-son test araştırma tasarımı yöntemini kullandığı çalışmada Nijerya Rivers Eyalet Üniversitesi öğrencilerini deney grubu ve Ignatius Ajuru Eğitim Üniversitesi öğrencilerini kontrol grubu olarak belirlemiştir. Muhasebe dersi alan 171 işletme öğrencisi ile yaptığı çalışmada deney grubuna TYÖM ile kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle 5 hafta muhasebe eğitimi vermiş ve uygulama sonucunda öğrencilere 40 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testi uygulamıştır. Çalışmada, TYÖM'nin öğrencilerin finansal muhasebe dersindeki kalıcılığı üzerinde geleneksel sınıf yaklaşımına göre önemli ölçüde daha yüksek bir etkiye sahip olduğunu, ayrıca cinsiyetin TYÖM ile verilen genel muhasebe öğretiminin kalıcılığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını tespit etmiştir. Van Niekerk ve Delport (2022) TYÖM'nin taşra bölgesinde yer alan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere faydalı olup olmayacağını belirlemek amacıyla Güney Afrika'daki bir üniversitede maliyet ve yönetim muhasebesi derslerinde 3 yılı kapsayan sürede eylem araştırması yapmıştır. Yapılan çalışmada, öğrencilerin geleneksel öğretim ve kendi kendine öğrenmenin bir birleşimini tercih ettiklerini, öğrenci

katılımı ve akademik performansı artırabilecek içeriğe dayalı diğer bir ifade ile ders sırasında problem çözme etkinliklerine katılımı vurgulayan işbirlikçi tartışmalar gibi aktif öğrenme stratejileri ile takip edilmesinin yararlı olduğunu dolayısıyla TYÖM'ye ihtiyaç olduğunu ve TYÖM'nin ise ideal çözüm olması için yeterli yapı desteği sağlanması gerektiğini ortaya koymuştur.

Kurt, Koçyiğit ve Baskan (2022) TYÖM'nin muhasebe eğitiminde kullanılmasına yönelik Türkiye'de üniversitelerin Muhasebe-Finansman bölümünde görev yapan akademisyenlerin bakış açılarını ve bu bakış açılarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada muhasebe dersi veren 302 akademisyene anket çalışması yapmıştır. Çalışmaya katılan akademisyenlerin %84,8'inin TYÖM'nin muhasebe derslerinde kullanılabilirliği açısından olumlu görüşe sahip olduklarını tespit etmiş ve olumlu görüşe sahip akademisyenlerin daha çok yüksek lisans ve doktora düzeyinde bu modelin uygulanabilir olduğunu düşündükleri sonucuna varmıştır. Ayrıca modelin etkinliği açısından akademisyen görüşlerinin unvan ve yaşa göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Khairudin ve diğerleri (2017) TYÖM'nin muhasebe dersi alan öğrenciler arasında problem çözmeye iletişim ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye nasıl etki edeceğini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada Malezya Utara Üniversitesi Muhasebe okulunda TYÖM ile eğitim vermiştir. Eğitim yılının ilk yarısında genel muhasebe dersinde yapılan çalışmada eylem araştırması yapmıştır. Araştırmacı öğretim elemanı/araştırmacı tarafından uygulama boyunca gözlem, kontrol listesi ve görüşmeler nitel veri toplamak için kullanılmış ve verileri uygulama öncesi, uygulama sırası ve sonrası olarak toplayarak tematik ve içerik analizini içeren nitel veri analizlerini kullanmıştır. Çalışmada öğrencilerin iletişim ve eleştirel düşünme becerilerinin TYÖM ile geliştiğini, derslerin dersten önce video yardımıyla verilmesinden dolayı derse hazır geldiklerini, anlayamadıkları konuları tekrar izleyerek derse konuyu anlayarak geldiklerini, dersi veren öğretim elemanının ders sırasında her öğrenciye odaklanmak için daha fazla zamana sahip olduğunu tespit etmiştir. Ancak öğrencilerin video biçiminde verilen derslerden içeriği anlamaları ve videoyu izlemeye olan ilginin artırılması için akılda kalıcı içeriklerin oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Nkhoma ve diğerleri (2018) birçok öğrenci ve toplum tarafından genellikle sıkıcı, zor, metodik ve tamamen sayısal hesaplamalarla ilgili olarak algılanan muhasebe ve benzeri ders eğitimcilerinin TYÖM ile işlenen ders ortamında öğrenci katılımlarının nasıl sağlanacağını ve algılarının nasıl değiştirileceğini tespit etmek için yaptığı çalışmada, TYÖM ile oyunlaştırma yönteminin birlikte kullanılmasıyla öğrencilerin bağımsız ve aktif öğrenmeye yöneldiklerini, Muhasebe dersine karşı algılarının değiştiğini tespit etmiştir. Chiou, Tien ve

Tang (2020) yapılandırılmış bilgisayar destekli işbirlikçi kavram haritalamanın TYÖM’de sınıf içi yardımcı bir araç olarak kullanıldığında öğrencilerin öğrenme performansı ve motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmak için yarı deneysel tasarım modelinde yaptığı çalışmada Tayvan’daki özel bir üniversitede konaklama muhasebesi dersinde 114 öğrenci ile 6 hafta boyunca uygulama yapmıştır. Çalışmada TYÖM’de destekleyici olarak yapılandırılmış bilgisayar destekli işbirlikçi kavram haritalama kullanan öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttığını ve akademik başarılarını geleneksel TYÖM’den daha fazla geliştirdiğini tespit etmiştir.

TYÖM’nin muhasebe eğitiminde uygulanmasının sadece öğrenci başarısını değil, aynı zamanda öğrenmeye yönelik tutumları, öğrenme süreçlerinin kalıcılığını ve sınıf içi etkileşimi artırma potansiyelini taşıdığını göstermektedir. Ayrıca TYÖM’nin, öğrenci merkezli ve teknoloji destekli öğretim stratejileriyle uyumlu olması nedeniyle çağdaş muhasebe pedagojisine katkı sağlayacak güçlü bir araç olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte, modelin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ders içeriklerinin dikkatli bir şekilde tasarlanması, öğretim elemanlarının bu modele yönelik pedagojik ve teknik yeterliliklerinin geliştirilmesi ve altyapı desteğinin sağlanması gerektiği de unutulmamalıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MUHASEBE EĞİTİMİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI, TUTUMLARI VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Çalışmanın uygulama kısmını oluşturan bu bölümde, yöntem ve bulgulara ilişkin bilgilere yer verilecektir.

3.1. Yöntem

Çalışmanın bu kısmında ilk olarak araştırmada kullanılan araştırma yöntemi ve deseni, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları tanıtılacaktır. Ardından veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

3.1.1. Araştırma Yöntemi ve Deseni

Araştırma, bir şeyin/konunun eleştirel bir gözle incelenmesi sonucunda yeni gerçeklerin keşfedilmesi, yeni ilişki ve sonuçlara ulaşılması amacıyla yapılan arama ve sorgulamaların bütünüdür (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017, s. 21). Araştırmalar bilimsellik, amaç, tek ya da sürekli olup olmadığı gibi çeşitli kriterler göz önünde bulundurularak gruplandırılır (Aziz, 2015, s. 25). Bilimsel araştırma, doğruyu veya gerçeği araştırmak amacıyla, sistematik süreçlerle veri toplanması, toplanan bu verilerin organize edilip analiz edilerek anlamlandırılması ve bu sürecin bulgu ve sonuçlarının belirli bir formatta paylaşılması olarak tanımlanabilir (Can, 2022, s. 7). Bilimsel araştırmalar farklı şekillerde sınıflandırılrsa da, genel olarak bunları nicel, nitel ve karma araştırma olarak gruplandırmak mümkündür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 12).

Nicel araştırmalar, olgu ve olayları tanımlamak, açıklamak, tahmin etmek veya kontrol etmek için elde edilen verilerin sayısal olarak toplanması ve analizidir. Nitel araştırma ise, olgu ve olaylara ilişkin içgörüler elde etmek için kapsamlı anlatı ve görsel (yani sayısal olmayan) verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasıdır (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 7). Nitel ve nicel araştırma arasındaki ayrım genellikle sayılar (nicel) yerine kelimelerin (nitel) veya açık uçlu sorular (nitel mülakat soruları) yerine kapalı uçlu soruların

(nicel hipotezler) kullanılması şeklinde çerçevelendirilir (Creswell, 2009, s. 22). Genel olarak, en temel düzeyde, nicel araştırmaların verilerin sayısal formlarda toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasını içerdiği, nitel araştırmalar ise verilerin anlatı veya deneyimsel biçimlerinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasını dikkate aldığı anlaşılmaktadır (Halcomb ve Hickman, 2015, s. 3; Hayes, Bonner ve Douglas, 2013, s. 9). Bütün araştırma yöntemlerinin güçlü ve zayıf yönleri vardır. Bu araştırma yöntemlerinin güçlü yönlerini birleştirmek, karma yöntemleri kullanmak için iyi bir gerekçe sağlar. Yöntemlerin doğasında bulunan zayıflıklar nedeniyle hem nicel hem de nitel araştırmaların bir araştırmada yardımcı olamayacağı bazı sorular ve konular vardır (Creswell, 2017, s. 15; Fraenkel, Wallenve Huyun, 2012, s. 439). Nicel araştırma, kişisel hikayeleri ve anlamları yeterince araştırmak veya kişilerin bakış açılarını derinlemesine irdelemek için uygun değildir (Creswell, 2017, s. 15). Nitel araştırmalar ise sadece az sayıda bireye ait katılımcı görüşlerini sunduğundan elde edilen bulguları çok sayıda bireye genellemeye imkan vermez ve insanların genel olarak ne hissettiklerini tam olarak ölçemez (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 26; Creswell, 2017, s. 15). Karma yöntemler, tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, sonuçların açıklanması, araştırma bulgularının genelleştirilmesi, ilk yöntemi geliştirmek için ikinci bir yöntem ihtiyacı duyulması ve teorik bir duruşun kullanılması gerektiği ve genel bir araştırma hedefinin birden fazla aşama veya proje ile en iyi şekilde ele alınabileceği durumlarda kullanılır (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 9).

Muhasebe eğitiminde TYÖM'nin kullanımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, tutumları ve akademik başarılarına etkisinin incelendiği bu araştırma, karma yöntem modelinde, ön test – son test eşdeğer olmayan gruplu yarı deneysel desende yapılmış bir çalışmadır. Bu çalışmada, yapı geçerliliğini artırmak, daha kapsamlı açıklamalar sunarak analizin güvenilirliğini güçlendirmek, olası önyargıları azaltmak ve bir yöntemin zayıf yönlerini diğerinin güçlü yönleriyle dengelemek amacıyla karma yöntem yaklaşımı tercih edilmiştir.

Bir deney için en uygun olan yaklaşım, bir deneysel müdahalenin bir kontrol koşulunda daha iyi işleyip işlemediğini belirleme gereğinden dolayı nicel yaklaşımdır. Aynı şekilde, aynı kültürü paylaşan grupların birlikte nasıl çalıştığını anlama ihtiyacından dolayı Etnografi'ye en uygun yaklaşım şekli de nitel yaklaşımdır (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 9). Karma yöntem, araştırmacının verileri topladığı, analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği, nitel ve nicel yaklaşımları veya yöntemleri tek bir çalışmada kullanarak ileriye yönelik çıkarımlar yaptığı araştırma olarak tanımlanır (Doyle, Brady ve Byrne, 2009, s. 175; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 322). Karma yöntem araştırmalarının kullanımı, özellikle 1980'lerin sonlarından itibaren sosyal, davranışsal,

yönetim, eğitim ve sağlık bilimleri gibi pek çok disiplinde uygulanabilir hâle gelmiş olup, bazı araştırmacılar nitel ya da nicel yaklaşımlara ilgi duymadıkları için bu yöntemi tercih etmese de, birçok disipline özgü araştırma problemi karma yöntemler aracılığıyla etkili bir biçimde incelenebilmektedir(Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 7-22).

Karma yöntem araştırması, soru türlerinde, araştırma yöntemlerinde, veri toplama ve analiz prosedürlerinde ve/veya çıkarımlarda nitel ve nicel yaklaşımların kullanıldığı bir araştırma tasarımı türüdür (Hawkey ve Kircher, 2022, s. 330). Creswell (2009, s. 23) karma yöntem araştırmasını, hem niteliksel hem de niceliksel biçimleri birleştiren veya ilişkilendiren bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Karma yöntem araştırması, en temel düzeyde, nicel araştırmalarda sayısal verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini içeren, nitel araştırmalarda ise anlatsal veya deneyimsel verileri dikkate alan bir yöntem olarak anlaşılmaktadır (Halcomb ve Hickman, 2015, s. 3). Karma yöntem araştırması, bir araştırma sorununu incelemek için yalnızca nicel veya nitel araştırmadan daha fazla kanıt sağlar. Böylece, bir yaklaşımın güçlü yönleri diğerinin zayıf yönlerini telafi eder (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 12). Fraenkel ve diğerleri (2012, s. 557), bu tür bir araştırma yapanların, her iki yöntemin de kullanılmasının, araştırma sorunlarının tek başına bir yaklaşımın kullanılmasından daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağladığını savunduğunu vurgulamıştır. Karma yöntem araştırmasının amacı, nitel ve nicel yaklaşımlardan herhangi birinin yerini almak değil, daha ziyade hem tek bir araştırma çalışmasında hem de bir dizi çalışmada bu araştırma yöntemleri arasında var olan sinerji ve gücü kullanmak, yöntemlerin zayıf yönlerini aza indirmek ve bir olguyu yalnızca nicel veya nitel yöntemler kullanılarak mümkün olandan daha eksiksiz bir şekilde anlamaktır(Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 14; Gay ve diğerleri, 2012, s. 481). Karma yöntem araştırması, bir araştırma sorununu anlamak için tek bir çalışmada veya çalışmaların genelinde hem nicel hem de nitel yöntemleri toplama, analiz etme ve karıştırma prosedürüdür. Temel varsayım, hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasının, her iki yöntemin tek başına kullanılmasından daha iyi bir araştırma sorunu ve sorusu anlayışı sağlamasıdır. Ayrıca, karma yöntemli araştırma, yalnızca nitel ve nicel olmak üzere iki ayrı araştırma “kolunu” toplamak değildir. İki “kolun” birleştirilmesi, bütünleştirilmesi, birbirine bağlanması veya gömülmesinden oluşur. Kısacası, veriler karma yöntemli bir çalışmada “karıştırılır” (Creswell, 2012, s. 535). Hem nicel hem de nitel verilerin kullanıldığı karma yöntem araştırmasının güçlü yönleri (Fraenkel ve diğerleri, 2012, s. 558; Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 12; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 21; Johnson ve Christensen, 2014, s. 652) şunlardır:

- Karma yöntem araştırması, tek bir amacı veya tek bir çalışmada birden fazla amacı karşılamak için nicel ve nitel araştırma güçlü yönlerini bir çalışmada stratejik olarak birleştirerek araştırmadan daha fazla ve daha güçlü kanıt sağlanmasına, daha geniş ve daha kapsamlı araştırma sorularının daha anlamlı yanıtlanmasına yardımcı olur.
- Karma yöntem araştırmasında araştırmacı, bir araştırma çalışmasında her iki yöntemden birinin zayıf yönlerinin üstesinden gelmek için diğerin güçlü yönlerini kullanarak araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini artırır.
- Karma yöntem araştırması, araştırmacıya bir araştırma problemini çözmek için mümkün olan tüm yöntemleri kullanmasında özgürlük sağlar.

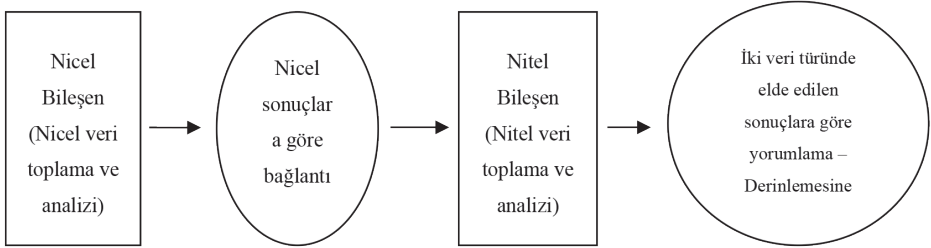
Karma yöntemle yapılan bu çalışmada iki ayrı aşamadan oluşan karma yöntem araştırma desen çeşitlerinden açıklayıcı sıralı desen modeli benimsenmiştir. Bu desen modelinde araştırmacı, nicel sonuçlara dayalı gruplar oluşturmak ve sonraki nitel araştırmalarla grupları takip etmek veya nitel bir aşama için amaçlı örnekleme yöntemini yönlendirmek için katılımcı özellikleriyle ilgili nicel sonuçları kullanmak istediğinde kullanılabilir (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 77).

Karma yöntem tasarımı, bilimsel açıdan titiz bir araştırma süreci için, teorik yönlendirmeyi sağlayan nitel veya nicel bir çekirdek bileşen ile nitel veya nicel tamamlayıcı bileşen(ler)den oluşan bir plandır. Araştırmanın bu bileşenleri, tanımlamayı ve anlamayı geliştirmek için birbirine uyar ve eş zamanlı veya sıralı olarak farklı biçimlerde bir araya getirilerek yürütülebilir (Hawkey ve Kircher, 2022, s. 331) Ayrıca bazı araştırma desenlerinde nicel yöntemler ön plandayken, bazı araştırma desenlerinde nitel yöntemler ağırlıklı olabilmekte, bazılarında ise her iki yöntem eşit oranda birlikte kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 325). Araştırmacının, araştırmasına konu ettiği değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi oluşturduğu çalışmalara açıklayıcı araştırmalar denir (Coşkun ve diğerleri, 2017, s. 76). Açıklayıcı sıralı desende niceliksel aşamaya öncelik verilir ve iki yöntem genellikle çalışmanın yorumlama aşamasında entegre edilir (Hayes ve diğerleri, 2013, s. 9). Creswell (2012, s. 542) açıklayıcı sıralı deseni, önce nicel verilerin toplanmasından ve ardından nicel sonuçların açıklanmasına veya detaylandırılmasına yardımcı olmak için nitel verilerin toplanmasından oluşan iki aşamalı model olarak adlandırır. Nitel araştırma aşamasının nicel araştırma aşamasını izlediği açıklayıcı sıralı karma yöntemde, nicel, sayısal verilerin toplanmasına ve analizine öncelik verilir ve sıralamada ilk olarak nicel veriler toplanır. Bunu ikincil niteliksel veri toplama takip eder ve sıralamada ikinci olarak nitel, metin verileri toplanır ve analiz edilir. Nicel bulguları takip etmek amacıyla nitel veri toplamak, beklenmeyen

noktalarını ön plana çıkarabilir ve daha farklılaştırılmış, daha derinlemesine bir analizi ve nicel verilerinden elde edilen sonuçları ayrıntılı olarak açıklanmasına olanak sağlar (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 326; Creswell, 2012, s. 542; Hayes ve diğerleri, 2013, s. 9; Hawkey ve Kircher, 2022, s. 331).

Bu desenin önemli avantajlarından biri nitel ve nicel veri toplama aşamalarının birbirinden ayrı zamanlarda yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 328). Bu desenin temel zayıflığı, iki ayrı aşamadan oluşan veri toplama sürecinin uzunluğudur (Creswell, 2009, s. 194). Araştırmada açıklayıcı sıralı karma yöntemle izlenen yol Şekil 11’de gösterilmiştir.

Şekil 11. Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntem Tasarımı



Kaynak: Plano Clark, 2019: 107; Çiçek ve Özdil, 2024: 1391

Deneyisel araştırma genellikle iki farklı yaklaşımın karşılaştırılması, yeni bir yaklaşım ile mevcut yaklaşımın karşılaştırılması ve tek bir yaklaşımın farklı miktarlarının karşılaştırılması şeklinde üç şekilde yapılmaktadır (Gay ve diğerleri, 2012, s. 249). Deneyisel araştırmalar, belirli bir muamelenin bir sonucu etkileyip etkilemediğini belirlemeye çalışır. Bu etki, bir gruba belirli bir muamelenin sağlanması ve diğerinden esirgenmesi ve ardından her iki grubun da bir sonuç üzerinde nasıl puan aldığına belirlenmesi yoluyla değerlendirilir (Creswell, 2009, s. 29). Deneyisel desen araştırmaları, araştırmacının incelediği bağımsız değişkenlere müdahale ederek bağımlı değişkendirdeki değişimleri karşılaştırmasına olanak tanır, böylece olgular arasındaki neden-sonuç ilişkisini (nedensellik) yorumlamayı kolaylaştırır (Gürbüzve Şahin, 2018, s. 375). Kocakavak ve Erökten (2021, s. 4), deneyisel araştırmaları; neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmek istendiği değişkenler üzerinde, araştırmacının denetiminde yürütülen ve sonucunda veri üretilen bir araştırma modeli olarak tanımlamıştır.

Deneyisel desenler, seçilen deneklerin rastgele seçilip seçilmemesi, ön test ve son test yapılıp yapılmaması ve deney ve kontrol gruplarının bulunup bulunmaması bakımından ön (ya da zayıf) deneyisel desenler, gerçek (klasik) deneyisel desenler, yarı deneyisel desenler ve faktöriyel deneyisel desenler olarak sınıflandırılır (Gay ve diğerleri, 2012, s. 249; GürbüzveŞahin, 2018, s. 109). Deneyisel ve yarı deneyisel araştırma desenleri, bağımsız değişkenin etki değişkeni ve bağımlı değişkenin etkilenen değişken olduğu ve bu iki değişken

arasında nedensel bir ilişki olup olmadığını inceler (Rogers ve Revesz, 2019, s. 1). Eğitim araştırmaları için deneysel araştırmalar değerli bir yöntemdir (Johnson ve Christensen, 2014, s. 439). Fakat eğitim araştırmalarında, araştırmacıların gerçek deneyler yapmaları, örneğin rastgele seçim ve katılımcıların kontrol veya deney gruplarına rastgele atanması genellikle mümkün değildir (Cohen, Manion ve Morrison, 2018, s. 406; Sönmez ve Alacapınar, 2019, s. 53). Çünkü öğrencileri iki gruba rastgele atamak sınıftaki öğrenimi aksatacaktır. Eğitimciler deneylerde genellikle bozulmamış okul, kolej gibi grupları kullandıklarından, yarı deneysel tasarımlar sıklıkla kullanılır (Creswell, 2012, s. 309). Bu desenlerde var olan hazır gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenir (Sönmez, 2023, s. 48). Deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmanın mümkün olmadığı durumlarda, bir araştırmacı, yeterli kontroller sağlayan bir dizi yarı deneysel desen arasından seçim yapabilir (Gay ve diğerleri, 2012, s. 270). Yarı deneysel desenlerin ön deneysel desenler, ön test – son test eşdeğer olmayan gruplu deneysel desenler, tek gruplu zaman serisi olmak üzere üç türü vardır (Cohen ve diğerleri, 2018, s. 406). Ön test - son test eşdeğer olmayan kontrol gruplu deneysel desenler ön test - son test kontrol grubu tasarımına çok benzemekle beraber aradaki fark, bireylerin rastgele atanmasını değil, araştırmaya katılan bozulmamış gruplardan hangisinin deney ve kontrol grubunda olacağını rastgele yöntemi ile belirlenmesini içermesidir (Gay ve diğerleri, 2012, s. 270; Sönmez, 2023, s. 48). Grupların rastgele deney ve kontrol grubu olarak atanmasının ardından gruplar eşleştirilerek güçlendirilir (Cohen ve diğerleri, 2018, s. 407). Bu desen, bir deney ve bir kontrol grubuna bir ön test verilmesinden ve ardından deney grubuna deneysel işlem koşulu uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubuna bir son testin uygulanmasından oluşur (Johnson ve Christensen, 2014, s. 487). Burada araştırmacı, uygulama yapacağı bozulmamış grupları deney ve kontrol gruplarına atar, her iki gruba da ön test uygular, sadece deney grubuyla deneysel işlem etkinlikleri yapar ve ardından deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları değerlendirmek için son test uygular (Creswell, 2012, s. 310). Ön testin amacı, muamele öncesinde iki grubun karşılaştırılabilirliğini sağlamaktır; son test, uygulamanın değişkenler üzerindeki etkilerini belirlemesine izin verir (Rogers ve Revesz, 2019, s. 4). Deney ve kontrol grubunun araştırmaya dahil edilmesi araştırmacıların deney ve kontrol grubunun ön test puanlarını ve son test puanlarını karşılaştırmasına olanak tanıyarak, gözlemlenen herhangi bir değişikliğin deneysel uygulamanın sonucu olup olmadığını veya test etkileri veya olgunlaşma gibi diğer etkilere atfedilip atfedilemeyeceğini belirlemelerini sağlar (Rogers ve Revesz, 2019, s. 4; Gravetter ve Forzano, 2012, s. 291). Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları benzer ise ön test - son test eşdeğer olmayan kontrol grubu deseni, atama yanlılığı tehdidini azaltır, zamanla ilgili faktörlerden kaynaklanan tehditleri

sınırlar ve neden-sonuç ilişkisini desteklemek için bazı kanıtlar sağlayabilir. Sonuç olarak, bu tür araştırmalar yarı deneysel desen kabul edilir (Gravetter veForzano, 2012, s. 291). Ön test - son test eşdeğer olmayan kontrol gruplu yarı deneysel desenle izlenen yol Şekil 12’te gösterilmiştir (JohnsonveChristensen, 2014, s. 488;Ugwoke ve diğerleri, 2018, s. 14).

Şekil 12.Ön Test - Son Test Eşdeğer Olmayan Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen

Grup	Eşleştirme	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu (D)	M	O ₁	X	O ₂

Kontrol Grubu (C)	M	O ₁	-	O ₂

Kaynak:Johnsonve Christensen, 2014: 488; Ugwoke ve diğerleri, 2018: 14

Yukarıda araştırma modeli şeklindeki semboller

D = Deney Grubunu

C = Kontrol Grubunu

M = M, her gruptaki öğrencilerin rastgele atanmadığı (gruplar giriş koşullarına göre eşleştirilmiştir)

O₁ = Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde yapılan ön testi

O₂ = Deney ve kontrol gruplarına uygulama sonrasında yapılan son testi

X = Uygulamayı (Ters yüz öğrenme modeli ile eğitim)

- = Uygulama yapılmadığını

---- = İki grup arasındaki kesik çizgiler rastgele örnekleme kullanılmadığını göstermektedir.

Bir araştırma için bireyleri seçme sürecine örnekleme denir. Örnekleme yöntemleri iki temel kategoriye ayrılır: olasılık örnekleme (rastgele örnekleme olarak da bilinir) ve olasılık dışı (amaçlı örnekleme olarak da bilinir) örnekleme (Gravetterve Forzano, 2012, s. 143; Cohen ve diğerleri, 2018, s. 214). Nicel ve nitel yöntemler arasındaki fark, örnekleme yaklaşımları altında yatan farklı mantıksal çözümlerlerdir. Her stratejinin amacı farklı olduğundan, sadece farklı örnekleme tekniği değil, aynı zamanda her bir yaklaşımın çıkış mantığı da tamamen farklıdır. Nitel araştırmalar, genellikle amaçlı bir şekilde seçilmiş nispeten küçük örneklemlerle, hatta tek durumda (N = 1) derinlemesine odaklanır. Nicel yöntemler ise genel olarak rastgele (random) seçilen daha geniş örneklemlere dayanır. Rastgele örnekleme mantığı ve gücü istatistiksel olasılık kuramına dayanmaktadır. Rastgele ve istatistiksel temsil edilebilen bir örneklem, bir örneklemden yola çıkarak daha büyük nüfusa rahatlıkla genelleme yapılabilmesine olanak sağlar. Amaçlı örnekleme mantığı ve gücü ise araştırmanın derinlemesine yapılabilmesi için bilgi bakımından zengin durumların seçilmesinde yatar. Bilgi açısından zengin durumlar, araştırmacının,

araştırmanın amacında temel önem arz eden durumlar için mümkün olduğunca fazla bilgi öğrenildiği durumlardır. Bilgi açısından zengin durumları çalışma, deneysel genellemelerden ziyade derinlemesine anlama imkânı sağlar (Uyanık, 2022, s. 54; Patton, 2018, s. 230).

Çalışmanın nicel kısmında rastgele örnekleme türlerinden kümeleme örnekleme kullanılmıştır. Genellikle örnekleme teknikleri, evrenden her seferinde tek tek katılımcıların seçilmesine dayanmaktadır. Ancak bazen, evrendeki bireyler zaten önceden var olan gruplar halinde kümelenmiştir ve bir araştırmacı bireyleri seçmek yerine grupları rastgele seçebilir (Gravetter ve Forzano, 2012, s. 149). Küme örnekleme, tek birim unsurların (bireysel öğrenciler, öğretmenler, danışmanlar ve yöneticiler gibi) yerine kümelerin (okullar, kiliseler, sınıflar, üniversiteler, haneler ve şehir blokları gibi birden fazla unsuru içeren kolektif bir birim türü) rastgele seçildiği bir örnekleme biçimidir (Johnson ve Christensen, 2014, s. 359). Kümeleme örnekleme, bireyler değil, bozulmamış gruplar rastgele seçilir. Küme örnekleme genellikle daha az zaman ve masraf gerektirir. Ayrıca, küme örnekleme eğitim araştırmacıları için avantajlıdır çünkü araştırmacılar çoğu zaman istedikleri gibi bireysel katılımcıları seçip atayamazlar (Gay ve diğerleri, 2012, s. 136). Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alacak şubeler kura usulü ile belirlenmiştir.

Çalışmanın nitel kısmında, nitel araştırma desenlerinden örnek olay araştırması deseninde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Örnek olay araştırması, bir çalışma birimi veya sınırlı sistem (örneğin, bireysel bir öğretmen, bir sınıf veya bir okul bir vaka olabilir) üzerinde araştırma yürütmeye yönelik nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Gay ve diğerleri, 2012, s. 14). Nitel örnek olay araştırmasının en temel özelliği, bir veya daha fazla durumun derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 73). Örnek olay araştırması araştırmacıları, bir grup yerine bireyleri içeren bir programa, olaya veya aktiviteye odaklanabilirler. Örnek olay araştırması, keşfedici, tanımlayıcı ve açıklayıcı araştırma sorularını ele almak için kullanılabilir (Johnson ve Christensen, 2014, s. 104). Keşifsel araştırma soruları araştırmacının ilgi alanlarıyla ilgili verileri toplamak için bir olguyu incelemek; tanımlayıcı araştırma soruları bir olguyu doğal bir ortamda incelemek ve verileri anlatı biçiminde olduğu gibi toplamak; açıklayıcı araştırma soruları ise olgunun içinde saklı olan verileri yakından incelemek için kullanılır (Naz, Gulab ve Aslam, 2022, s. 43). Bazı eğitim araştırmalarında da olasılık örneklemesini kullanmak her zaman mümkün değildir. Bunun yerine, bir araştırmacı olasılık dışı örnekleme kullanabilir (Creswell, 2012, s. 145). Nitel araştırmada araştırmacı, merkezi olguyu anlamak ve gerekli bilgileri sağlayabilecek bireyleri ve yerleri seçmek için amaçlı örnekleme prosedürlerini kullanır (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 176). Amaçlı örnekleme, örneğin

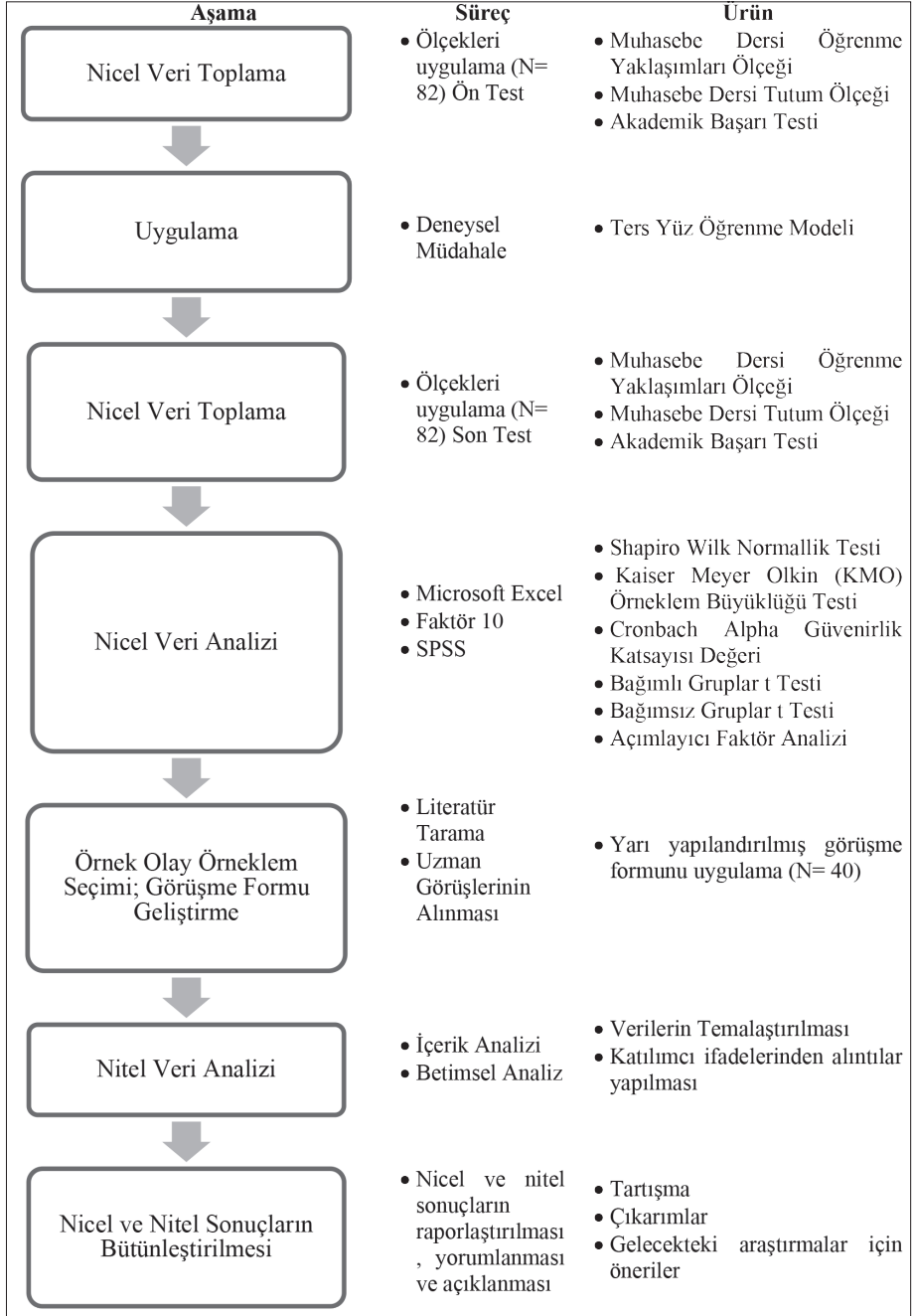
mevcudiyeti ve bu örnekleme varsayılan eğilimin varlığı nedeniyle kullanılır (Rahman, 2019, s. 5). Amaçlı örnekleme, araştırmacıların yalnızca mevcut olan herkesi incelememeleri, bunun yerine ihtiyaç duydukları verileri elde edeceklerine inandıkları bir örnek seçmek için kendi yargılarını kullanmaları açısından kolaylık örneklemesinden farklıdır (Fraenkel ve diğerleri 2012, s. 100). Ayrıca örneklemin kota ve kolaylık teknikleriyle sınırlandırılması, araştırma sorusunun anlaşılmasını engelleyecektir çünkü amaç, varsayılan bilinmeyen eğilimi mümkün olduğunca tanımlamak ve anlamaktır (Rahman, 2019, s. 5). Bu araştırmada da temel ölçüt TYÖM'nin uygulandığı programlarda öğrenim görmektir.

Araştırma çalışmaları genellikle nispeten küçük bir örneklemden sağlanan sonuçları nispeten büyük bir evren hakkındaki soruları yanıtlamak için temel olarak kullanır. Amaç, evreni temsil eden bir örneklem elde etmektir. Bu hedefe ulaşmada temel sorulardan biri, örneklemin temsili olabilmesi için ne kadar büyük olması gerektiğinin belirlenmesidir (Gravetter ve Forzano, 2012, s. 141). Creswell (2012, s. 146) bir eğitim araştırmacısının, korelasyonel araştırmalarında otuz katılımcıdan az olmayan, nedensel karşılaştırmalı ve deneysel metodolojilerde her grupta yaklaşık on beş katılımcıdan az olmayan ve anket araştırmaları için en az 350 katılımcıdan az olmayan örneklem büyüklüğüne ihtiyaç olduğunu, ancak bu boyutun çeşitli faktörlere bağlı olarak değişeceğini belirtmektedir. Açıklayıcı sıralı desende nitel takip aşamasının örneklem büyüklüğü nicel aşamadan daha küçüktür (Creswell vePlano Clark, 2017, s. 185). Deneysel tasarımlarda örneklem büyüklüğü için genellikle grup başına 30-40 kişilik bir örneklem (deney ve kontrol) uygunluğu belirlemek için yeterli görülmektedir (Gürbüz veŞahin, 2018, s. 128; Teresi, Yu, Stewart veHays, 2022, s. 98). Birçok nitel araştırmacı, örneklemlerin kesin boyutlarını vererek araştırmayı kısıtlamaktan hoşlanmaz, ancak sayılar bir anlatı çalışmasında 1 veya 2 kişiden, bir vaka çalışmasında 4 ila 10 vakaya, bir temellendirilmiş teori projesinde 20 veya 30'a kadar değişebilir (Creswell vePlano Clark, 2017, s. 176). Araştırma için yeterli bir örneklem büyüklüğü ile çalışmak, güçlü istatistikler kullanabilmek ve elde edilen sonuçları genelledebilmek açısından araştırmacıya önemli bir avantaj sağlamaktadır (Sönmez, 2023, s. 49).

Yapılan bu araştırmada, öğrenciler seçkisiz atama yöntemiyle belirlenemediğinden ön test - son test eşdeğer olmayan kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test - son test eşdeğer olmayan kontrol gruplu yarı deneysel desende deney ve kontrol grubu olmak üzere mevcut gruplara bir ön test uygulanır; deney grubuna deneysel işlemin uygulamasının ardından iki gruba son test uygulanır (Varlı veUluçınar Sağır, 2019, s. 706). Araştırma sürecinde, ilk olarak nicel veriler yarı deneysel desende, deneysel işlemin

başında ve sonunda, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere öğrenme yaklaşımları ölçeği, tutum ölçeği ve akademik başarı testi uygulanarak elde edilmiştir. Deneysel araştırmalar, nicel araştırma yaklaşımları arasında en güçlü sonuçları sağlar çünkü değişkenleri birbirine bağlayan net kanıtlar sunar (Gay ve diğerleri, 2012, s. 11). Karma yöntem modellenmiş araştırmalarda nicel verilerin derinliğini artırmak için nitel araştırma yöntemleri ile veri toplanabilir (Adeoye-Olatunde ve Olenik, 2021, s. 1360). İlk aşamadaki istatistiksel testlerden elde edilen sonuçlara dayalı olarak ikinci aşama için TYÖM ile eğitim alan öğrencilerin TYÖM ile ilgili olumlu veya olumsuz görüşlerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları hazırlanmıştır. Daha sonra, ilk aşamada elde edilen sonuçları açıklamak için deneysel işlem sonunda deney grubunda yer alan öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak nitel bir örnek olay (durum veya vaka) çalışması deseni kullanılmıştır. Böylece nicel veriler ve sonuçlar araştırma probleminin genel bir resmini sunarken, nitel veriler ve analizler katılımcıların görüşlerini daha derinlemesine araştırarak bu istatistiksel sonuçları açıklamada kullanılmıştır. Nicel ve nitel aşamaların sonuçları, tüm çalışmanın sonuçlarının tartışılması sırasında entegre edilmiştir. Araştırmada açıklayıcı sıralı karma yöntemle izlenen yol Şekil 13'te gösterilmiştir.

Şekil 13.Araştırma Diyagramı



Kaynak:Creswell ve Plano Clark, 2017: 327

3.1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma gerekli izinler alınarak 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (KMU) Ermenek Meslek Yüksekokulu (EMYO)'nda bulunan 2 farklı programda 4-12. Haftalar arasında yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı programlar Sağlık Kurumları İşletmeciliği (SKİ) ve Sosyal Güvenlik (SG) programıdır. Araştırmacı EMYO'da görev yapmakta olup araştırmasını kendisi yürütmüştür. Araştırmanın deney grubunda araştırmacı tarafından tasarlanan TYÖM ile kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı olan yüz yüze eğitim yöntemi (geleneksel anlatım temelli öğretim yaklaşımı) ile GMI dersi ders konularından dönem içi işlemler (açılış bilançosunun düzenlenmesi, yevmiye ve büyük defter kayıtlarının yapılması) işlenmiştir. Araştırma 15.12.2022 tarihinde son test uygulamasıyla sona ermiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, eğitim öğretimin aksatılmaması amacı ile okul yönetimi tarafından belirlenen sınıflar bozulmadan araştırma kapsamına alınmıştır. Okul yönetimi tarafından programlardaki öğrenciler öğrenci numaralarının son rakamına göre şubelere bölünmüştür. Her iki programda da öğrenci numarasının son rakamı tek sayı olan öğrenciler A ve öğrenci numarasının son rakamı çift olan öğrenciler ise B şubesi olarak bölünmüştür. Deney ve kontrol gruplarında yer alacak şubelerin belirlenmesinde şubenin bulunduğu program dikkate alınmıştır. Var olan şubeler içerisinde her programda yer alan iki şubeden biri deney grubuna, diğeri ise kontrol grubuna dahil olacak şekilde kura ile seçilmiştir. Programların deney ve kontrol gruplarında, GMI dersi eş zamanlı olarak işlenmiştir. GMI ders konuları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ermenek Meslek Yüksekokulu Genel Muhasebe-I Ders Konuları

HAFTA	KONU	ÖN HAZIRLIK
1. Hafta	Temel Muhasebe Bilgileri, Muhasebe Bilgi Sisteminin Kaynakları,	Kaynak tarama, okuma, anlatma
2. Hafta	Muhasebe Kayıt Süreci, Muhasebe Defterleri, Muhasebe Belgeleri,	Kaynak tarama, okuma, anlatma
3. Hafta	Hesap Kavramı, Hesapların İşleyiş Özellikleri, Tekdüzen Muhasebe Sistemi	Kaynak tarama, okuma, anlatma
4. Hafta	Bilançonun Tanımı ve Bilanço Hesaplarının İşleyişi	Kaynak tarama, okuma, anlatma, örnek soruların hazırlanması
5. Hafta	Hazır Değerler, Menkul Kıymetler, Ticari Alacaklar ve Diğer Alacaklar	Kaynak tarama, okuma, anlatma, örnek soruların hazırlanması
6. Hafta	Stok Hesapları, Katma Değer Vergisi Hesapları ve Stok Hareketleri İçin Kullanılan Yöntemler	Kaynak tarama, okuma, anlatma, örnek soruların hazırlanması
7. Hafta	Duran Varlıklarda Ticari Alacaklar ve Diğer Alacaklar, Mali Duran Varlıklar, Maddi Duran Varlıklar ve Amortisman İşlemleri	Kaynak tarama, okuma, anlatma, örnek soruların hazırlanması

8. Hafta	Mali Borçlar, Ticari Borçlar ve Diğer Borçlar, Ödenecek Vergi ve Fonlar	Kaynak tarama, okuma, anlatma, örnek soruların hazırlanması
9. Hafta	Borç ve Gider Karşılıkları, Dönem Ayırıcı Hesaplar, Diğer Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar.	Kaynak tarama, okuma, anlatma, örnek soruların hazırlanması
10. Hafta	Uzun Vadeli Yabancı Kaynaklar	Kaynak tarama, okuma, anlatma, örnek soruların hazırlanması
11. Hafta	Öz Kaynaklar Hesapları ve İşleyişi	Kaynak tarama, okuma, anlatma, örnek soruların hazırlanması
12. Hafta	Gelir Tablosu Hesapları ve İşleyişi	Kaynak tarama, okuma, anlatma, örnek soruların hazırlanması
13. Hafta	Çözümlü Genel Uygulama Örneği ve Genel Geçici Mizan Düzenlenmesi	Kaynak tarama, okuma, anlatma, örnek soruların hazırlanması
14. Hafta	Çözümlü Genel Uygulama Örneği ve Genel Geçici Mizan Düzenlenmesi	Kaynak tarama, okuma, anlatma, örnek soruların hazırlanması

Kaynak:(<https://obs.kmu.edu.tr/oibs/bologna>)

Araştırmanın katılımcıları KMU EMYO’da 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı güz yarıyılında öğrenim gören ve GMI dersi alan 44 SKİ ve 48 SG Programı öğrencisi olmak üzere toplam 92 birinci sınıf öğrencisidir. Derse devam etmeyen, aynı dersi daha önce almış olan veya son test uygulamasına katılmayan öğrenciler çıkarıldığında SKİ programında 40, SG programında 42 olmak üzere toplam 82 öğrenci ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir ve bu öğrencilerden elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur. Tablo 5’te deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin programlara göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 5.Araştırmaya Katılan Programlar ve Öğrenci Sayıları

Program	N			%
	Deney	Kontrol	Toplam	
Sağlık Kurumları İşletmeciliği Programı	20	20	40	48,78
Sosyal Güvenlik Programı	20	22	42	51,22
Toplam	40	42	82	100,00
%	48,78	51,22	100,00	

Araştırmanın farklı program türlerinde yapılmasının nedeni, örneklemedeki birey sayısını artırmak, farklı başarı düzeylerine sahip öğrencilerin TYÖM ile işlenen GMI dersi öğrenme yaklaşımlarında ve tutumlarında meydana gelebilecek olası değişiklikleri ve akademik başarılarına etkilerini karşılaştırmalı olarak ortaya koymak ve geniş bir örneklemeden elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artırmaktır.

Araştırmanın yapıldığı meslek yüksekokulu programlarına ÖSYS YKS sonuçlarına göre öğrenci alınmaktadır. SKİ programı YKS taban puanı 226,485, tavan puan ise 317,984, SG programı YKS taban puanı 223,925, tavan puan ise 284,891’dir (<https://dokuman.osym.gov.tr>). Bu bakımdan araştırmaya katılan

programların türü ve başarı düzeyleri birbirinden farklıdır. Ancak deney ve kontrol gruplarının birbiriyle denk olması için programlarda yer alan şubelerin ÖSYS YKS puan düzeyleri dikkate alınmıştır. Programlarda denkliği tespit edilen şubeler kura ile biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadıklarını tespit etmek için bağımsız gruplar t testi kullanılarak gruplar karşılaştırılmıştır. Bağımsız gruplar t testini kullanmak için, aritmetik ortalaması alınabilen bağımlı değişkenin, bağımsız değişkeni oluşturan her iki grupta da normal dağılıma sahip olması gerekir (Taşpınar, 2017, s. 59). Yalnızca normal dağılımlara uygulanan belirli özellikler ve istatistiksel testler ve analizler vardır. Bu nedenle, bu araçları kullanmadan önce belirli bir rastgele değişkenin normal davranıp davranmadığını doğrulamak önemlidir (Hernandez, 2021, s. 2). Dağılım normalliği testi, grafiksel yöntem, basıklık ve çarpıklık değerlerinin z puanlarının hesaplanması ve hipotez testi (Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnow testi) olmak üzere üç şekilde test edilebilir (Taşpınar, 2017, s. 34). Araştırmada yer alan grupların ÖSYS YKS puanların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Örneklem sayısı 50'den fazla olduğunda Kolmogorov-smirnov, 50'den az olduğunda Shapiro-wilk kullanılır. Normallik katsayısının 0,05'ten büyük olması verilerin normal dağıldığı anlamına gelir (Taş, Uçacak ve Çiçek, 2017, s. 2314). Araştırmada gruplardaki örneklem büyüklüğünün ($n < 50$) olmasından dolayı Shapiro-Wilk testi ile veriler analiz edilmiştir. Shapiro-Wilk testi, tüm evrenden alınan rastgele bir örneklem olan sonuç verilerinin normal dağılımlı bir evrenden gelip gelmediğini test eder. Başka bir deyişle, Shapiro-Wilk testi, sonuç değişkeni tüm evrende normal dağılıma sahipse, örneklemdaki değerlerin gözlenme olasılığının ne kadar olduğunu değerlendirir (Yang ve Berdine, 2021, s. 88). Test sonuçları Tablo 6'de gösterilmiştir.

Tablo 6.ÖSYS YKS Puanlarının ShapiroWilk Normallik Tablosu

Ölçek Puan	Grup	N	Test Değeri	p
ÖSYS YKS Puan	Deney	40	0,949	0,068
	Kontrol	42	0,962	0,176

Normallik testi sonuçlarına bakıldığında araştırmada yer alan her iki grubun ÖSYS YKS puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p > ,05$) anlaşıldığından bağımsız gruplar t-testi yapılarak gruplar karşılaştırılmıştır. T-testi, normal dağılıma sahip rastgele örneklemelerden alınan ve bağımlı değişkende parametrik veriler kullanan iki grubun ortalamaları arasında veya iki koşul altında aynı grup için istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını keşfetmek için kullanılır (Cohen ve diğerleri, 2018, s. 777). Tablo 7'de deney ve kontrol

gruplarında yer alan şubelerin ÖSYS YKS Puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları vardır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grupları ÖSYS YKS Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	Ss	$t_{(80)}$	p
ÖSYS puan	Deney	40	245,86	14,27	0,024	0,981
	Kontrol	42	245,79	12,88		

ss: standart sapma; t: Bağımsız gruplar t testi istatistiği

ÖSYS YKS puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin puan ortalaması $\bar{X}= 245,86$ (ss=14,27), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalaması ise $\bar{X}= 245,79$ (ss=12,88) olarak saptanmıştır. Test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ÖSYS YKS puanları arasında ÖSYS puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t_{(80)}=-0,024$, $p>.05$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi birbirine denk oldukları tespit edilmiştir.

Deneysel işleme başlamadan önce gruplarda bulunan öğrencilerin muhasebe dersi öğrenme yaklaşımları, tutumları ve akademik başarı düzeylerinin denkliliğini test etmek üzere ön test uygulanmıştır. Ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olması grupların muhasebe dersi öğrenme yaklaşımları, tutum ve akademik başarı seviyelerinin bir birlerine eşdeğer oldukları bir karine olarak kabul edilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin muhasebe dersi öğrenme yaklaşımları ile alt boyutları, tutum ve akademik başarı düzeylerinin denkliliğini test etmek için her iki grubun ön testten elde ettiği puanlar normal dağılım gösterdiğinden (Tablo 15) bağımsız gruplar t testi yöntemi ile ön test puanları karşılaştırılmış ve Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları ile Alt Boyutları, Tutumları ve Akademik Başarı Ön test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	ss	$t_{(80)}$	p
Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları	Deney	40	48,65	7,90	-0,362	0,718
	Kontrol	42	49,19	5,44		
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Deney	40	22,45	4,71	0,16	0,873
	Kontrol	42	22,29	4,58		
Derin Öğrenme Yaklaşımı	Deney	40	26,20	5,75	-0,675	0,502
	Kontrol	42	26,90	3,48		
Muhasebe Dersi Tutum	Deney	40	72,85	14,63	-0,546	0,587
	Kontrol	42	74,48	12,29		
Muhasebe Dersi Akademik Başarı	Deney	40	0,00	0,00	-	-
	Kontrol	42	0,00	0,00		

* $p<.05$; ss: standart sapma; t: Bağımsız gruplar t testi istatistiği

Muhasebe dersi öğrenme yaklaşımları ön test puanları bakımından deney grubundaki öğrencilerin puan ortalaması 48,65 (ss=7,90), kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise 49,19 (ss=5,44) olarak saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında öğrenme yaklaşımı toplam ön test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t_{(80)}=-0,362$, $p>.05$).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ön test puanları bakımından deney grubundaki öğrencilerin puan ortalaması 22,45 (ss=4,71), kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise 22,29 (ss=4,58) olarak saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı ön test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t_{(80)}=0,16$, $p>.05$).

Derin öğrenme yaklaşımı ön test puanları bakımından deney grubundaki öğrencilerin puan ortalaması 26,20 (ss=5,75), kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise 26,90 (ss=3,48) olarak saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında derin öğrenme yaklaşımı ön test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t_{(80)}=-0,675$, $p>.05$).

Muhasebe dersi tutum ön test puanları bakımından deney grubundaki öğrencilerin puan ortalaması 72,85 (ss=14,63), kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise 74,48 (ss=12,29) olarak saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t_{(80)}=-0,546$, $p>.05$).

Muhasebe dersi akademik başarı düzeyleri bakımından deney ve kontrol grubu öğrencileri hiçbir maddeye doğru cevap veremedikleri için test puanı her iki grup içinde hesaplanamamıştır.

3.1.3. Veri Toplama Araçları

Karma araştırma modelinde gerçekleştirilen araştırmada veriler araştırmacı tarafından toplanmış ve kullanılan veri toplama araçları örnekleminin demografik değişkenlerini de içeren muhasebe dersi öğrenme yaklaşımları ölçeği, tutum ölçeği, akademik başarı testi ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formudur. Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçme araçları ve bu araçların kullanım amaçları ve aşamaları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Veri Toplama Araçlarının Kullanım Amacı ve Aşamaları

Ölçme Aracı	Kullanım Amacı	Kullanım Aşamaları	
		Ön Test	Son Test
Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	Öğrencilerin ders öğrenim yaklaşımlarını ölçmek	X	X
Muhasebe Dersi Tutum Ölçeği	Öğrencilerin muhasebe dersine yönelik tutumlarını ölçmek	X	X

Muhasebe Dersi Akademik Başarı Testi	Öğrencilerin Akademik Başarısını Ölçmek	X	X
Öğrenci Görüşme Formu	Öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline yönelik görüşlerini belirlemek		X

Bu çalışmada önce nicel ardından nitel veriler toplanmıştır.

3.1.3.1. Akademik Başarı Testi

TYÖM ile işlenen muhasebe dersinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek üzere Genel Muhasebe-I dersi akademik başarı testi (GMIABT) hazırlanmıştır. Hazırlanan GMIABT, araştırmaya katılan öğrencilerin GMI ders konularından dönem içi işlemler (açılış bilançosunun düzenlenmesi, yevmiye ve büyük defter kayıtlarının yapılması) konularındaki bilgi düzeylerini belirlemek üzere kullanılmıştır. Hazırlanan GMIABT, deneysel işleme başlamadan önce öğrencilerin GMI ders konularından dönem içi işlemler (açılış bilançosunun düzenlenmesi, yevmiye ve büyük defter kayıtlarının yapılması) konusuyla ilgili ön bilgi düzeylerini belirlemek için ön test, deneysel işlemin ardından aynı konudaki öğrenme düzeylerini tespit etmek üzere son test olarak uygulanmıştır.

Başarı testleri, bir program sonunda öğrencilerin bilgi, kavram ve anlayış açılarından akademik gelişimini belirlemek amacıyla hazırlanan ve kullanılan testlerdir (Oğuz ve Tokcan, 2020, s. 175). Johnson ve Christensen (2014, s. 261) başarı testlerini, bir kişinin belirli bir öğrenme deneyimine maruz kalmasının ardından gerçekleşen öğrenme derecesini ölçmek için tasarlanmış testler olarak tanımlamıştır. Başarı testlerinde bir bireyin performansı aynı teste giren birey veya öğrenci grubunun (sınıf) performansı ile karşılaştırılarak belirlenir (Gay ve diğerleri, 2012, s. 155). Literatürde, deneysel desenle yapılan eğitim araştırmalarında nicel veriler toplanmak üzere çoğunlukla kullanılan güç, maksimum performans, bilgi testleri olarak da isimlendirilen başarı testleri, öğrencilerin bu testlerde gösterdikleri performansları birbiriyle karşılaştırarak deneysel işlemin veya öğretimin etkinliğini kontrol etmek için kullanılmaktadır. Öğrencilerin deneysel işlem öncesinde ön bilgi düzeylerini tespit etmek için ön test ve deneysel işlem sonrasında edindikleri bilgi ve beceri düzeylerini tespit etmek için son test olarak başarı testi uygulanmaktadır (Boyras, 2018, s. 18; Sönmez, 2023, s. 56). Araştırmacıların başarı testleri kullanılarak yapılan ölçümlerden elde edilen puanlardan doğru ve isabetli sonuçlar elde edebilmeleri için puanların hatasız ya da az hatalı olması önemlidir (Boyras, 2018, s. 18; Sönmez, 2023, s. 57). Dolayısıyla geçerli ve güvenilir araçlar her araştırmanın önemli bir bileşenidir ve araştırmacıların araştırma bulgularının yorumlamalarının değerli olması kullanılan ölçüm araçlarının geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Gay ve diğerleri, 2012, s. 160; Kang, 2013, s. 587).

Nicel araştırmalarda araştırmacı, geçerlilik ve güvenilirlik konularıyla ilgilenir (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 217).

Sözlükte geçerlilik “doğru olma niteliği ya da durumu” olarak tanımlanmaktadır. Bir araştırma çalışması bağlamında geçerlilik, çalışmanın cevaplamayı amaçladığı soruyu doğru bir şekilde cevaplama derecesi olup araştırmanın sonuçlarından yapılan çıkarımların gerçekliği veya doğruluğu ile ilgilidir (Gravetter ve Forzano, 2012, s. 167; Johnson ve Christensen, 2014, s. 384). Gay ve diğerleri (2012, s. 160) geçerliliği, bir testin ölçmesi gereken şeyi ölçme ve sonuç olarak puanların uygun şekilde yorumlanmasına izin verme derecesini ifade eder şeklinde tanımlamıştır. Bir ölçüm prosedürünü değerlendirmek için ilk kriter geçerliliktir (Gravetter ve Forzano, 2012, s. 77). Geçerlilik, etkili bir araştırma için önemli bir anahtardır ve testlerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde en temel husustur (Cohen ve diğerleri, 2018, s. 245; Gay ve diğerleri, 2012, s. 160). Eğitim ve psikolojik testlerde geçerlilik, genellikle bir testin kalitesini ve uygunluğunu değerlendirmede en önemli kriter olarak anılır (Sireci ve Soto, 2016, s. 149). Eğitim araştırmalarında, çok önemli olan dört tür geçerlilik vardır. Bunlar görünüş, kapsam, yapı ve ölçüt bağıntılı geçerliliktir (Oluwatayo, 2012, s. 392). Hazırlanan GMIABT’nin geçerli bir ölçme aracı olması için kapsam ve yapı geçerliliği ilkelerine uyulmaya çalışılmıştır.

Kapsam geçerliliği, başarı testlerinde aranan bir geçerlilik sorgulamasıdır (Sönmez, 2023, s. 57). Haynes, Richard ve Kubany (1995, s. 239) kapsam geçerliliğini, bir değerlendirme aracının unsurlarının belirli bir değerlendirme amacı için hedeflenen yapıyla ilgili olma ve onu temsil etme derecesi olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda Cohen ve diğerleri (2018, s. 257) kapsam geçerliliğini, bir araştırmada ele alınacak ana konunun unsurlarının hem incelenen daha geniş konunun adil bir temsili olmasını hem de araştırma örneklemini için seçilen unsurların derinlemesine ve genişlemesine ele alınmasını sağlayan bir geçerlilik biçimi olarak tanımlamaktadır. Kapsam geçerliliği, araçtaki soruların ve bu sorulardan elde edilen puanların içerik veya beceriler hakkında sorulabilecek tüm olası soruları ne ölçüde temsil ettiğidir (Creswell, 2012, s. 618). Literatürde, kapsam geçerliliği kanıtlarının belirlenmesi genellikle uzmanların yargılarıyla yapılmaktadır (Oluwatayo, 2012, s. 393). Genellikle araştırmacılar bir jüri heyetine ya da uzmanlara gider ve soruların geçerli olup olmadığını tespit etmelerini isterler (Creswell, 2012, s. 162). Uzmanlardan beklenen, taslak formunda yer alan test maddelerini kapsam geçerliliği açısından değerlendirmesidir (Büyüköztürk, 2010, s. 168). Bununla birlikte, derecelendirme ölçekleri kullanılarak bir ölçeğin içerik alanlarını değerlendirmek için o alanda en az beş veya beş ila on uzmanın dahil edilmesi yararlı olacaktır (Yaghmaei, 2003, s. 26). Taslak başarı testi 8 uzmana

gönderilmiş ve bu testte yer alan tüm maddeler için “uygundur”, “düzeltilmeli” ve “uygun değildir” olacak şekilde üç kategori oluşturulmuştur. Uzman görüşlerine göre kapsam geçerliği hesaplanmıştır. Bu doğrultuda kapsam geçerlik oranı (KGO) Microsoft Excel programında Lawshe (1975) tarafından belirtilen formüle göre hesaplanmıştır KGO maddelerin ölçme aracında yer alması ya da almamasına yönelik bir madde indeksi olup Lawshe (1975 S. 567) KGO'nun aşağıdaki formül ile hesaplandığını belirtmiştir.

$$KGO = \frac{N_u}{\frac{N}{2}} - 1$$

Nu maddeyi uygun olarak belirten uzman sayısının frekansını gösterirken, N toplam uzman sayısını göstermektedir. Her bir madde için elde edilen KGO değeri kapsam geçerlik indeksi (KGİ) değeri ile karşılaştırılır. Ayre ve Scally (2014, s. 85) 8 uzman için gerekli olan KGİ değerini 0.750 olarak belirtmiştir. Dolayısıyla eğer KGO değeri KGİ değerine eşit ya da daha büyükse o madde çıkarılmamalıdır. Taslak başarı testi kapsam geçerlik indeksi Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.Kapsam Geçerlik İndeksi Tablosu

Başarı Testi Maddeleri	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	KGO	KGİ
Soru 1	7	1		0,750**	
Soru 2	8			1**	
Soru 3	8			1**	
Soru 4	8			1**	
Soru 5	8			1**	
Soru 6	6	1	1	0,500**	
Soru 7	8			1**	
Soru 8	8			1**	
Soru 9	5	2	1	0,250**	
Soru 10	8			1**	
Soru 11	8			1**	
Soru 12	8			1**	0,750**
Soru 13	6	2		0,500**	
Soru 14	8			1**	
Soru 15	7	1		0,750**	
Soru 16	8			1**	
Soru 17	8			1**	
Soru 18	7	1		0,750**	
Soru 19	8			1**	
Soru 20	6	1	1	0,500**	
Soru 21	8			1**	
Soru 22	7	1		0,750**	
Soru 23	8			1**	

**p<.05

Uzman formlarından alınan veriler doğrultusunda taslak başarı testinde yer alan 23 sorudan 6, 9, 13 ve 20 numaralı soruların KGO değerleri KGİ değerinden küçük olmasından dolayı başarı testinden çıkarılmıştır. Taslak başarı testinde yer alan 19 madde için uygun olarak işaretlenenlerin frekansı 7 ya da 8 olarak elde edilmiştir. Bu 19 maddenin KGO değerleri KGİ değerine eşit ya da daha fazladır. Dolayısıyla 19 maddeli başarı testi için kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Buna ek olarak uzmanlardan gözden geçirilmesi gerektiğini düşündükleri maddelerin gerekçelerini ve bu maddelerin düzeltilmesine yönelik önerilerini belirtmeleri istenmiştir ve gerekli düzenlemeler bu doğrultuda yapılmıştır. 19 maddenin oluştuğu ve kapsam geçerliliği sağlanan akademik başarı testi son şeklini almıştır.

Başarı testinin pilot uygulaması 26 – 30 Eylül 2022 haftasında 28 Eylül 2022 tarihinde araştırmada yer alan ön lisans programlarda eş zamanlı olarak yapılmıştır. Pilot uygulama GMI dersini bir önceki eğitim öğretim yılında almış SKİ ve SG programı 2. sınıf öğrencilerine yapılmıştır. Pilot uygulamanın amacı, daha büyük bir çalışmaya hazırlık olarak veri toplama araçlarını hedef kitleye benzer küçük bir gruba uygulayarak maddelerin okunabilirliği, anlaşılabilirliği ve cevaplanma süresini test etmek ve testin iç geçerliliğini belirlemektir (Sönmez, 2023, s. 58).

Bir pilot çalışma için önerilen katılımcı sayısı birçok faktörden etkilenir ve istatistiksel analiz için anlamlılık düzeyi ve istenen güç göz önüne alındığında, belirli bir etkiyi tespit etmek için gereken örneklem büyüklüğünü belirlemekten daha zordur (Johanson ve Brooks, 2010, s. 395). Sosyal bilimler literatüründe, pilot uygulama örneklem büyüklüğü ile ilgili farklı görüşler mevcuttur. Downing ve Haladyna, (2006) pilot uygulamaların 15 ila 20 katılımcı kadar küçük olabileceğini ve bu sayının test geliştiricilerine çok değerli bilgiler sağlayabileceğini, Hill (1998) keşifsel araştırma ve pilot çalışmalarda 10 ila 30 örneklem büyüklüğünün sıfır hipotezi test etmek için yeterince büyük olduğunu, bazı araştırmacılar ise pilot uygulamalar için araştırma evrenini temsil edebilecek 30-50 katılımcı yeterli olduğunu belirtmişlerdir (Downing ve Haladyna, 2011, s. 322; Hill, 1998, s. 7; Kayabaşı ve Kasımoğlu, 2023, s. 8). Pilot uygulama 17'si SKİ ve 17'si SG programı toplam 34 ikinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu bakımdan pilot uygulama için yeterli sayıda katılımcıya ulaşılmıştır. Öğrenciler 19 maddeden oluşan pilot uygulama testini 60 ila 70 dakika arasında cevaplamıştır. Öğrencilerin doğru cevap sayısı 5 ile 19 arasında değişmiş ve puan aralığı 14 olarak bulunmuştur.

Başarı testinin pilot uygulamasının ardından test güvenilirliği için elde edilen veriler üzerinde madde analizi yapılmıştır. Bu kapsamda testin her bir maddesinin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ile test puanlarının güvenilirliğini değerlendirmek için Kuder-Richardson formülü (KR-20) kullanılmıştır. Madde

analizi, katılımcıların tek tek test maddelerine (sorulara) ve bir bütün olarak teste verdikleri yanıtların kalitesini değerlendiren bir süreçtir. Güçlük katsayısı, bir maddenin doğru cevaplandırma oranı, diğer bir ifade ile maddeyi doğru çözen öğrenci sayısı hakkında veri sağlayan yüzdendir (Khoshaim ve Rashid, 2016, s. 123). Madde güçlük katsayısı (Pj), tanımı gereği bir soruyu doğru yanıtlayan toplam test katılımcısı sayısının yüzdesidir (Soraya ve diğerleri, 2021, s. 167). Madde güçlük katsayısının (oranının) değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir. Güçlük değeri ne kadar yüksekse, maddeler o kadar kolay demektir. Yani zorluk indeksi ne kadar yüksekse, maddenin o kadar kolay olduğu anlaşılır (Quaigrain ve Arhin, 2017, s. 5). Orta güçlük düzeyindeki maddelerden oluşan ölçme araçlarının güvenilirlik düzeyi yüksek bulunurken, çok kolay ya da zor maddelerden oluşan testlerin güvenilirlik düzeyi düşük bulunmaktadır (Sönmez, 2023, s. 59). Güçlük katsayısını hesaplamak için aşağıdaki formül kullanılabilir (Hotiu, 2006, s. 25).

$$P_j = \frac{c}{n}$$

Burada c doğru cevabı seçen öğrenci sayısını ve n toplam katılımcı sayısı gösterir. Pj=%100 değeri, tüm öğrencilerin doğru cevabı seçtiğini ve dolayısıyla o maddenin çok “kolay” olduğunu gösterir.

Başarı testindeki soruların madde analizi sonucunda madde güçlük katsayısı değerleri 0,21 ile 0,88 arasında bulunmuştur. Madde güçlük katsayısı değeri %20 ile %90 arasında olanlar iyi ve kabul edilebilir olarak değerlendirilir. Bunlar arasında madde güçlük katsayısı değeri %40 ile %60 arasında olan maddeler mükemmel olarak değerlendirilir, çünkü güçlük indeksi bu aralıkta maksimumdur. Madde güçlük katsayısı değeri %20’den az (çok zor) ve %90’dan fazla (çok kolay) olan maddeler kabul edilebilir değildir ve değiştirilmeleri gerekir (Quaigrain ve Arhin, 2017, s. 5). Pilot uygulama başarı testi sınav sorularının madde güçlük değerleri Tablo 13’te gösterilmiştir. Testteki soruların madde güçlük katsayısı değeri kabul edilebilir değerler arasında olduğu için soru çıkarılmamıştır. Başarı testindeki soruların madde güçlük katsayısı değerlerine göre dağılımı ve madde değerlendirilmesi Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Güçlük Katsayısına Bağlı Başarı Testi Madde Değerlendirmesi ve Soru Dağılımı

Madde güçlük katsayısı (Pj)	Güçlük düzeyi	Madde değerlendirilmesi	Soru sayısı	Soru numarası
0.00-0.19	Çok zor	Kabul edilemez	0	
0.20-0.39	Zor	İyi, kabul edilebilir	4	12, 15, 18, 19
0.40-0.59	Orta güçlükte	Mükemmel	5	2, 6, 13, 14, 16
0.60-0.90	Kolay	İyi, kabul edilebilir	10	1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 17
0.90-1.00	Çok kolay	Kabul edilemez	0	

Kaynak: Quaigrain ve Arhin, 2017: 5

Testte verilen maddelerin işlev ve beceride sınava girenler arasında ne ölçüde ayırt edici olduğunu tespit etmek için madde analizi kapsamında ayrıca madde ayırt ediciliği de hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}), bir testin amacı, katılımcıların performansları arasında ayırım yapılabilmesi için öğrenci başarısındaki farklılıkları yansıtan bir puan dağılımı üretmek olduğunda, madde kalitesinin yararlı bir ölçüsüdür (Hotiu, 2006, s. 24). Madde ayırt edicilik indeksi, güçlü ve zayıf gruplar arasındaki ayrımcılığın bir ölçüsüdür (Jandaghi ve Shaterian, 2008, s. 152). Ayırt edicilik indeksi yüksek olan bir madde, yalnızca genel puanı yüksek olanların bu maddeyi doğru yanıtladığını gösterir. Ayırt edicilik katsayısı değeri -1 ile +1 arasında değişir; negatif katsayı, genel puanı düşük olanların maddeyi doğru yanıtladığını gösterir. Genellikle 0,2'nin üzerinde bir katsayı kabul edilebilir (Khoshaim ve Rashid, 2016, s. 124). Ayırt edicilik indeksi ≥ 0.35 olan maddeler mükemmel, 0,2 - 0,34 arasında olanlar kabul edilebilir ve < 0.2 olanlar zayıf ayırt edici olarak değerlendirilir (Kheyami, Jaradat, Al-Shibani ve Ali, 2018, s. 70). Madde ayırt edicilik indeksi, maddeyi doğru yanıtla ile diğer tüm maddelerden alınan toplam puan arasındaki puan çift serili korelasyondur. Katılımcı puanları, doğru yanıt veren üst %27'lik dilimdeki ve doğru yanıt veren alt %27'lik dilimdeki toplam öğrenci sayısı olarak iki alt grup halinde düzenlenir ve aşağıdaki formül yardımı ile hesaplanır (Quaigrain ve Arhin, 2017, s. 5; Hotiu, 2006, s. 24).

$$r_{jx} = \frac{UG - AG}{n}$$

Burada UG en üst %27'lik grupta bir maddeyi doğru bilen öğrenci sayısı, AG en alttaki %27'lik grupta bir maddeyi doğru bilen öğrenci sayısı ve n ise iki gruptan en büyüğündeki kişi sayısıdır. Ayırt edicilik indeksi ne kadar yüksekse, test maddesi yüksek test puanına sahip öğrenciler ile düşük test puanına sahip öğrenciler arasında o kadar iyi ayırım yapar (Quaigrain ve Arhin, 2017, s. 5). Pilot uygulama başarı testi sınav sorularının madde ayırt edicilik değerleri Tablo 13'de gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre testteki soruların ayırt edicilik indeksi 0,33 ile 0,78 arasında bulunmuştur. Elde edilen madde ayırt edici indeks değerlerinin dağılımını Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Madde ayırt edicilik indeksi madde değerlendirme ölçütleri

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde değerlendirilmesi	Soru sayısı	Soru numarası
0.40 ve daha büyük	Çok iyi madde	16	1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19
0.30-0.39	Oldukça iyi ancak geliştirilebilir.	3	2, 7, 8
0.20-0.29	Düzeltilmesi ve geliştirilmesi gereken madde	0	
0.19 ve daha küçük	Çok zayıf madde kesinlikle testten çıkarılmalı	0	

Ayırt edicilik düzeyi makul görülen sınırlar içerisinde olduğu için başarı testindeki soru sayısında bir değişiklik yapılmamıştır.

Zaman içerisindeki tutarlılığın sağlanmasının hedeflendiği durumlarda, bu tür ölçümler “zamanlar arası kararlılık” ya da “test-tekrar test güvenilirliği” olarak adlandırılmaktadır. Bir ölçme aracındaki maddelerin aynı özelliği ne derece ölçtüğü değerlendirildiğinde, bu tür güvenilirlik “iç tutarlılık güvenilirliği” olarak adlandırılmaktadır. Birçok iç tutarlılık ölçütü vardır. En yaygın ve popüler olarak kullanılanları şunlardır; split-half, Kuder-Richardson (KR 20 ve KR21) ve Cronbach Alpha(Uyanah ve Nsikhe, 2023, s. 17). Naah ve diğerlerine göre, 0 veya 1 gibi ikili sayıların veya test sonuçlarının diğer bir ifade ile doğru/yanlış veya evet/hayır soruları gibi ikili yanıt seçeneklerine sahip anket sonuçlarının iç tutarlılık güvenilirliğinin hesaplanması Kuder Richardson KR-20 veya KR-21 formülü kullanılarak yapılabilir (Aktaran: Yun, Ulangve Husain, 2023, s. 395). KR-20'nin formülü aşağıdaki gibidir(Nugroho, Warnars, Heriyadi ve Tanutama, 2019, s. 2).

$$KR(20) = \left(\frac{n}{n-1} \right) \left(\frac{\sigma^2 - \Sigma pq}{\sigma^2} \right)$$

Burada n katılımcı sayısını, k soru sayısını, p doğru cevap veren katılımcı sayısını, q yanlış cevap veren katılımcı sayısını, Σpq doğru ve yanlış cevap verenlerin ortalama sayısını ve σ^2 toplam katılımcı varyansını göstermektedir. Hesaplama sonucu GMIABT'nin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,799 olarak hesaplanmış ve bu katsayının 0,70'ten büyük olması GMIABT'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Tablo 13. Başarı Testi Pilot Uygulama Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri ve KR-20 Güvenirlik Analiz Değeri

Soru No	Güçlük İndeksi (Pj)	Ayırt Edicilik İndeksi (rjx)	Soru No	Güçlük İndeksi (Pj)	Ayırt Edicilik İndeksi (rjx)
1	0,65	0,56	11	0,68	0,56
2	0,50	0,33	12	0,24	0,67
3	0,62	0,56	13	0,50	0,44
4	0,79	0,44	14	0,50	0,56
5	0,71	0,56	15	0,32	0,78
6	0,47	0,56	16	0,41	0,44
7	0,85	0,33	17	0,76	0,44
8	0,88	0,33	18	0,24	0,56
9	0,65	0,44	19	0,21	0,67
10	0,74	0,56			
KR-20 Değeri					0,799

Yapı geçerliliği, geçerliliğin en önemli şeklidir çünkü temel geçerlilik sorusunu sorar. Bu test gerçekten neyi ölçüyor? Başka bir deyişle, yapı geçerliliği bir testin amaçlanan varsayımsal bir yapıyı ölçme derecesini yansıtır (Gay ve diğerleri, 2012, s. 163). Creswell ve Plano Clark (2017, s. 362) yapı geçerliliğini, bağımsız boyutları ölçmek üzere tasarlanan ölçeklerin bu temel yapıları gerçekten ne ölçüde ölçtüğünü belirlemek için kullanılan geçerlilik olarak tanımlamıştır. Bir ölçme aracının yapı geçerliliği analizi, bir test aracının psikolojik yapıları doğru şekilde ölçüp ölçmediğini değerlendirmeye yönelik bir yöntemdir. Yapı geçerliliği analizi, grup karşılaştırmaları, korelasyon katsayıları kullanılarak yakınsak ve ayırıcı geçerliliğin incelenmesi ve faktör analizi gibi bir dizi prosedürü içerebilir (Kang, 2013, s. 588).

Hair, Anderson, Tatham ve Black (1995) faktör analizini, birincil amacı bir veri matrisindeki temel yapıyı tanımlamak olan çok değişkenli istatistiksel yöntemler sınıfına verilen genel bir isim olarak tanımlamıştır (Aktaran: Goodwin, 1999, s. 89). Kang (2013, s. 588) ise faktör analizini, bir dizi gözlemlenebilir özellikten (ölçülen değişkenler) az sayıda ortak gizli değişkeni keşfetme veya oluşturma istatistiksel süreci olarak tanımlamıştır. Faktör analizi, ortak bir yönü olan değişkenleri bir araya getiren bir gruplama yöntemidir (Cohen ve diğerleri, 2018, s. 818). Başka bir deyişle, faktör analizi, korelasyon (veya kovaryans) matrisinin yapısının istatistiksel bir modelini oluşturarak ve bu yapıyı üreten az sayıda faktör türeterek ölçülen değişkenler arasındaki yapısal ilişkileri yorumlayan bir veri analizi tekniğidir (Kang, 2013, s. 588). Faktör analiziyle, analist önce yapının ayrı boyutlarını ve ardından her değişkenin her boyut tarafından ne ölçüde açıklandığını belirleyebilir (Goodwin, 1999, s. 89). Faktör analizi açıklayıcı (keşifsel) ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki ana şekilde yapılabilir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA), değişkenlerin önceden bilinmeyen gruplarını keşfetmek, altta yatan kalıpları, kümelenmeleri ve grupları aramak için faktör analizinin (özellikle temel bileşenler analizi) kullanılması anlamına gelir. Doğrulayıcı faktör analizi ise daha katıdır ve bulunan bir dizi faktörü hipotez haline getirilmiş bir gruplandırma ve ilişki modeline karşı test eder (Cohen ve diğerleri, 2018, s. 818). AFA, yalnızca ölçek geliştirme sürecinde gizil yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla, ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından uygulanırken, DFA geliştirilmiş bir ölçeği kendi araştırmasında kullanmak isteyen ya da bu ölçeği farklı bir kültüre uyarlamak isteyen araştırmacıların, ölçeği geliştirenler tarafından belirlenen yapının kendi verileriyle örtüşüp örtüşmediğine ilişkin kanıt elde edebilmek için yapılmaktadır (Uyumaz ve Sırgancı, 2020, s. 5304). Diğer bir ifade ile açıklayıcı faktör analizinin amacı değişkenler arasındaki ilişkilerden faktörler elde etmek iken doğrulayıcı faktör analizinde AFA'da elde edilen faktörlerin doğruluğu test edilir (Karagöz, 2016). Aynı örneklem grubunda AFA ve DFA

yöntemlerinin uygulanmaması gerektiği ve yanlış sonuçlar oluşabileceği alanyazında belirtilmiştir (Doğan, Soysal ve Karaman, 2017, s. 392). Bundan dolayı amaç değişkenler arasındaki ilişkilerden faktörleri oluşturmak olduğu için bu çalışmada AFA yöntemi kullanılmış olup DFA yöntemi ile doğrulanması için başka bir örnekleme aynı yapının test edilmesi önerilebilir.

Uzman görüşü sonucunda 19 maddeye düşürülen başarı testi 82 öğrenciyi uygulanmıştır. Tek faktörlü olarak geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) yöntemiyle incelenmiştir. Bu yöntem çok sayıda ilişkili olan değişkenlerden daha az sayıda örtük ya da gizil yapıyı oluşturmayı hedefleyen çok değişkenli bir istatistiksel yöntemdir (Henson ve Roberts, 2006, s. 395). Başka bir ifade ile bu çok değişkenli istatistiksel yöntem bir faktör indirgeme yöntemi olarak nitelendirilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu yöntem için farklı kestirim yöntemleri yer almaktadır. Likert tipli veri setleri için sık kullanılan yöntemler temel bileşen analizi, maksimum olabilirlik ve temel eksen analizi yöntemleri olup Karaman, Atar ve Aktan (2017, s. 1174) bu yöntemler arasındaki farkları incelemiş ve ortak varyansın yüksek olduğu güçlü faktör yapısına sahip koşullarda bu yöntemler arasında elde edilen faktör sayılarına göre farklılığın olmadığını belirtmiştir. Ancak veri tipi de önemlidir. Veri tipi 1-0 şeklinde olan başarı testleri için faktör indirgeme yapılırken normal korelasyon matrisi yerine asimptotik korelasyon matrisi kullanılması gerekir (Kline, 2011). Likert tipli değişkenler sürekli olarak değerlendirilir ve bu değişkenler arasındaki Pearson korelasyon matrisine göre faktörler elde edilir ancak veri tipi 1-0 olduğunda bu yöntemin kullanılmaması önerilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bağlamda başarı testi 1-0 olarak puanlandığı için AFA faktör 10 programı kullanılarak yapılmıştır. Kestirim yöntemi olarak genelleştirilmiş en küçük kareler yöntemi kullanılmış olup bu yöntem veri tipi 1-0 olduğu için seçilmiştir.

AFA için iki temel varsayım bulunmaktadır. Bunlardan ilki, örneklem büyüklüğünün yeterli olması diğeri ise, veriden elde edilen korelasyon matrisinin birim matristen anlamlı düzeyde farklılık göstermesidir (Kline, 2011). Örneklem büyüklüğü için Kaiser Meyer Olkin (KMO) değerine bakılır ve bu değer 0.60'dan büyükse örneklem yeterli büyüklüktedir. Değişkenler arasında elde edilen korelasyon matrisinin birim matristen farklı olup olmadığı Bartlett küresellik testi ile değerlendirilir. Test sonucunun istatistiksel olarak anlamlı çıkması durumunda, korelasyon matrisinin birim matris olmadığı kabul edilir ve bu doğrultuda faktör indirgeme işlemi gerçekleştirilebilir (Kaiser, 1960; Thompson, 2004). Bu çok değişkenli istatistiksel yöntem için alanyazına dayanarak geliştirilen ölçek yapısının istatistiksel olarak kaç faktör altında toplanacağına, diğer bir deyişle çıkarılacak faktör sayısına karar verilmesine olanak sağlar. Faktör sayısına karar vermede Kaiser tarafından önerilen öz

değerin 1'den büyük olması ve yamaç birikinti grafiğinde kesme noktasının üzerindeki noktaların birer boyut belirlemesi sıklıkla kullanılan yöntemlerdir (Kline,2014; Fabrigar, Wegener, MacCallumve Strahan, 1999; Velicer ve Jackson, 1990). Ayrıca maddelerin ilişkili oldukları faktörler için faktör yükleri minimum 0.30 olması gerekir. Eğer bir madde birden fazla faktöre yük vermişse faktör yükleri arasındaki fark incelenir ve bu farkın en az 0.10 olması gerektiği kabul edilir. Son olarak, kararlı bir faktörde en az üç madde bulunması gerekmektedir (Fabrigar ve diğerleri, 1999; Stevens, 2002). Başarı testine yapılan AFA sonucu Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Başarı Testi Faktör Yükü Matrisi

Maddeler	Faktor Yükü
m1	0,53
m2	0,614
m3	0,724
m4	0,661
m5	0,418
m6	0,513
m7	0,623
m8	0,400
m9	0,357
m10	0,319
m11	0,316
m12	0,363
m13	0,384
m14	0,709
m15	0,325
m16	0,757
m17	0,899
m18	0,42
m19	0,493
KMO	0,808
Bartlett Test	$\chi^2_{(171)} = 1013,5; p < .001$
Özdeğer	2,68
Açıklanan Kümülatif Varyans	14,1
Cronbach Alfa	0,874

Başarı testine yapılan AFA sonucunda KMO 0.874 olarak elde edilmiş olup Bartlett küresellik testi ise ($X^2 = 1013.5$, $sd=171$, $p=.000$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Örneklem yeterli büyüklükte olup veri maddelerden elde edilen korelasyon matrisi birim matristen farklıdır yani AFA için uygundur. Başarı testi tek faktörlü olarak elde edilmiş olup bu faktörün özdeğeri 2.68 olarak elde edilmiş ve 1'den büyüktür. Ayrıca bu tek faktör toplam varyansın %14.1'ini açıklamaktadır.

İdeal bir testin ölçmesi gereken şeyi ölçmesinin yanı sıra farklı zamanlarda tutarlı bir şekilde sabit olması gerekir ve bu özelliğe güvenilirlik denir (Jandaghi, 2010, s. 652). Pallant (2017) güvenilirlik değeri 0.70'in üzerindeyse ölçümlerin güvenilirliğinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Başarı testinin güvenilirlik katsayısı 0.874 olarak (Tablo 14) saptanmış ve yüksek düzeyde güvenilirdir. Tüm maddeler tek bir faktör altında toplanmış ve 0.30'dan büyüktür. Dolayısıyla çıkarılması gereken bir madde yoktur.

3.1.3.2. Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

TYÖM ile işlenen muhasebe dersinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına etkisini belirlemek üzere Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (MDÖYÖ) kullanılmıştır. Kişi sürekli olarak çevresinden aldığı verileri değerlendirir ve bunun sonucunda düşünsel, duygusal ve davranışsal olarak tepki verir. Bu tepki değişim şeklinde oluyorsa öğrenmeden söz edilebilir. Dolayısıyla öğrenme, kişide meydana gelen kalıcı değişiklikler olarak tanımlanır ve bu şekilde bakıldığında öğrenme dinamik bir süreçtir (Özden, 2005, s. 14). Öğrenme, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuramlarla farklı biçimlerde açıklanabilen, fizyolojik, biyolojik, psikolojik ve sosyal pek çok değişkenin etkileşimi sonucu gerçekleşen, yaşam boyu süren bir sürecin ürünüdür (Batı, Tetik ve Gürpınar, 2010, s. 1640). “Öğrenme yaklaşımları” terimi, öğrenenlerin öğrenme sürecine dahil olurken ne yaptıklarını ve belirli bir öğrenme görevine katılma konusundaki derin tutkularını ifade etmek için kullanılır (Azewara, Agyeman, Dawson-Ahmoah, Adusei ve Twum-Ampofo, 2021, s. 278). Lindblom-Ylänne, Parpala ve Postareff (2019, s. 2183)'a göre öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin çalışma ve öğrenmeye ilişkin niyetlerinin yanı sıra amaçlarına ulaşmak için uyguladıkları öğrenme süreçlerini de ifade eder.

Marton ve Saljo'nun (1976, 1984) tarafından yapılan çalışma, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları çerçevesini ortaya koymuştur. Bu çerçeve, bireylerin öğrenme görevlerine nasıl yaklaştıklarını ortaya koymaktadır (Aktaran: Kapinga-Mutatayi, Mukendi waMpoyive Elen, 2023, s. 68). Yine Marton ve Saljo'nun (2005), öğrenme yaklaşımları “derin” ve “yüzeysel” yaklaşımlar olarak iki kategoriye ayırdığını belirtmiştir (Aktaran: Alhammedi, 2021, s. 3). Birincisi anlama, ikincisi ise ezberleme anlamına gelir (Kapinga-Mutatayi ve diğerleri, 2023, s. 69). Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler, anlamı anlamaya ve fikirler ile bilgiler arasında bağlantı kurmaya çalışır, eleştirel düşünür, içeriğin veya bilginin altında yatan mantıksal yapıyı ve ilgili kaynağı yakalar, içeriği başka bir öğrenciye açıklayabilir ve ders materyallerine ilişkin kendi anlayışlarını oluşturabilir ve bilgiye dönüştürebilir (Kapinga-Mutatayi ve diğerleri, 2023, s. 69; Alt ve Boniel-Nissim, 2018, s.

32; Hu ve Yeo, 2020, s. 788). Buna karşılık, yüzeysel bir yaklaşım kullanan öğrenciler, olguları anlamadan ezberler, minimum çaba ve katılım gösterir, fikirleri ve kavramları sorgulamadan pasif bir şekilde alır ve bir dersi geçmek, değerlendirme talebini karşılamak için ezbere öğrenirler, başarısızlık korkusu tarafından yönlendirilirler, bir son teslim tarihi ile motive olurlar (Kapinga-Mutatayi ve diğerleri, 2023, s. 69; Alhammadi, 2021, s. 3; Chue, 2022, s. 87).

Çalışmanın nicel araştırma kısmında orijinalinde Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen ulusal ve uluslararası literatürde farklı örneklerle birçok kez çalışılan, 2 boyuttan ve toplam 20 maddeden oluşan Batı, Tetik ve Gürpınar (2010) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerliliği ve güvenilirliği alınan, Tursun (2021) tarafından muhasebe dersine uyarlanarak öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere kullanılan 2 boyutlu 16 maddeli MDÖYÖ kullanılmıştır. Ölçek 8 yüzeysel öğrenme ve 8 derin öğrenme olmak üzere toplam 16 maddeden oluşan 5'li likert türünde hazırlanan bir ölçektir. Ölçeğin yüzeysel öğrenme maddeleri 3,4, 7, 8, 11, 12, 15 ve 16 iken, derin öğrenme maddeleri 1, 2, 5, 6, 9, 10, 13 ve 14'tür. Öğrenciler ölçekte yer alan her bir ifadeye 1- kesinlikle katılmıyorum, 2- katılmıyorum, 3- kararsızım, 4- katılıyorum ve 5- kesinlikle katılıyorum seçeneklerini derecelendirerek işaretlemişlerdir. Tursun (2021) ölçek yapı geçerliliğini tespit etmek için ölçeği faktör analizine tabi tutulmuş ve referans kaynaklarının belirttiği gibi ölçeğin 2 alt faktörde toplandığını, örneklem ölçüm yeterliliğini belirten KMO değerini 0,757, ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin 0,516 ile 0,848 arasında ve toplam açıklanan varyansın (%) 50,032 olduğunu tespit etmiş ve literatürde bu verilerin anlamlı kabul edilebilecek sınırlar içerisinde yer aldığını belirtmiştir. Ayrıca ölçek Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını yüzeysel öğrenme maddeleri için $\alpha=0,845$, derin öğrenme maddeleri için $\alpha=0,833$ olarak hesaplamıştır. Bu sonuç ölçeğin güvenirliğinin hem yüzeysel öğrenme hem de derin öğrenme boyutu için oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Tursun, 2021, s. 78).

Araştırmanın yapıldığı SKİ ve SG programlarının 1. sınıflarında öğrenim gören 40 deney ve 42 kontrol grubunda toplam 82 öğrenciye MDÖYÖ ön test ve son test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Muhasebe dersi öğrenme yaklaşımları ölçeği ile alt boyutlarının güvenirliğinde Cronbach alfa kullanılmıştır. Analiz sonucunda MDÖYÖ'nin tümü için ön test Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,714, yüzeysel öğrenme alt boyutu için 0.75, derin öğrenme alt boyutu için 0.78, son test Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,725, yüzeysel öğrenme alt boyutu için 0.72, derin öğrenme alt boyutu için 0.80 olarak hesaplanmıştır (Tablo 16).

3.1.3.3. Muhasebe Dersi Tutum Ölçeği

Öğrencilerin TYÖM ile işlenen muhasebe dersine yönelik tutumlarını belirlemek üzere Muhasebe Dersi Tutum Ölçeği (MDTÖ) kullanılmıştır.

Allport, tutumu belirli bir yönde davranmaya hazırlık veya eğilim olarak görür ve davranışa ilişkin sağlayabileceği bilgileri vurgular (Aktaran: Tavşancıl, 2006, s. 65). Bir eğilimin tutum olarak kabul edilebilmesi için bireyin o eğilimi uzun süre sürdürmesi gerekmektedir (Sönmez, 2023, s. 65). Eğitimde, öğrenci tutumları ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğuna dair varsayılan bir inanç vardır (Díez-Palomar, García-Carrión, Hargreaves ve Vieites, 2020, s. 2). Bir konuyu ya da bir dersi öğrenmeye yönelik tutumların akademik başarıya olan etkisini araştıran çalışmalarda öğrencilerin derse ya da konuya ilişkin olumlu tutum ve davranışlarının derse ya da konuya ilişkin motivasyonlarını artırmakla birlikte, akademik başarıyı da olumlu etkileyerek öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynadığı sonuçlarına varılmıştır (Candeias, Rebelo, Oliveira ve Mendes, 2010, s. 2; Kara, 2010, s. 52).

Tutumları ölçme çabaları ve bu konudaki gelişmeler incelendiğinde bazı temel yaklaşımlar görülmektedir. Bunlar arasında Bogards'un toplumsal uzaklık, Thurstone eşit görünümlü aralıklar ve Osgood duygusal anlam ölçeği ile Likert'in derecelendirme toplamlarıyla ölçme, Guttman'ın birikimli ölçekleme tekniği standartlaştırılmış ölçek teknikleri olarak adlandırılmaktadır. Bu ölçeklerden Bogardus, Thurstone, Likert ve Guttman ölçekleri cümlelerden/maddelerden oluşurken, Osgood Duygusal Anlam Ölçeği sıfatlardan oluşmaktadır (Tavşancıl, 2006, s. 65). Likert ölçeği, açık ara en popüler tutum ölçeği türüdür (Balasubramanian, 2012, s. 66). Likert Ölçeği, katılımcının bazı tutum, nesne, kişi veya olay hakkındaki çeşitli ifadelere katılma ve katılmama derecesini gösterir (Taherdoost, 2019, s. 3). Likert tipi ölçek, göreceli olarak kolay oluşturulması, daha az istatistiksel varsayım kullanılması ve diğer ölçekleme tekniklerinin aksine hiçbir yargının gerekmemesi nedeniyle en yaygın kullanılan ölçek oluşturma yöntemidir (Balasubramanian, 2012, s. 66).

Çalışmanın nicel araştırma kısmında Yetim (2006) tarafından geliştirilen ve Tursun (2021) tarafından muhasebe dersine uyarlanarak öğrencilerin muhasebe dersine yönelik tutumları belirlemek üzere kullanılan 22 maddelik MDTÖ kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert türünde hazırlanan, 11 olumlu ve 11 olumsuz toplam 22 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin olumlu maddeleri 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19 ve 21 iken olumsuz maddeleri 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20 ve 22'dir. Öğrenciler ölçekte yer alan her bir ifadeye 1- kesinlikle katılmıyorum, 2- katılmıyorum, 3- kararsızım, 4- katılıyorum ve 5- kesinlikle katılıyorum seçeneklerini derecelendirerek işaretlemiştirlerdir. Tursun (2021),

kullandığı MDTÖ'nin yapı geçerliliğini tespit etmek için faktör analizini, güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach Alpha katsayısını hesaplamıştır. Tursun (2021) ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını $\alpha=0,927$, KMO (örneklem ölçüm değer yeterliliği) değerini 0,840 ve toplam açıklanan varyansı (%) 55,478 olarak hesaplamıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek ve literatürde anlamlı kabul edilecek sınırlar içerisinde olduğunu göstermektedir (Tursun, 2021, s. 77).

Araştırmanın yapıldığı SKİ ve SG programlarının 1. sınıflarında öğrenim gören 40 deney ve 42 kontrol grubunda toplam 82 öğrenciye MDTÖ ön test ve son test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Muhasebe dersi tutum ölçeği Cronbach alfa kullanılmıştır. Analiz sonucunda MDTÖ için ön test Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,916, son test Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,959 olarak hesaplanmıştır (Tablo 16).

3.1.3.4. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmada, ihtiyaç duyulan nitel verilerin elde edilmesi amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir öğrenci görüşme formu kullanılmıştır.

Nitel veriler, durumların, olayların, kişilerin, etkileşimlerin ve gözlemlenen davranışların ayrıntılı tanımlarından; kişilerin deneyimleri, tutumları, inançları ve düşünceleri hakkında doğrudan alıntılardan ve belgelerden, yazışmalardan, kayıtlardan ve vaka geçmişlerinden alıntılar veya tüm parçalardan oluşur (Patton, 1988, s. 22). Nitel araştırma yöntemi, katılımcıların inançlarını, deneyimlerini, tutumlarını, davranışlarını ve etkileşimlerini derinlemesine anlamak amacıyla kullanılmaktadır (Pathak, Jena ve Kalra, 2013, s. 192). Adeoye-Olatunde ve Olenik (2021, s. 1358)'e göre bir dizi nitel araştırma yöntemi bulunmaktadır; ancak en yaygın veri toplama yöntemleri arasında gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grupları yer almaktadır. En temel haliyle görüşmeler, çoğunlukla katılımcıların düşünce ve fikirlerini derinlemesine geliştirmelerini, konuyla ilgili görüşlerini kendi kişisel perspektiflerinden ifade etmelerini, deneyimlerinden bahsetmelerini ve kendi kelimelerini kullanmalarını sağlayan açık uçlu sorulara dayanır. Görüşmeler, araştırmanın son aşamalarında, katılımcılardan geri bildirim almak ya da araştırmaya dayalı bir müdahalenin belirli bir grup üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla da kullanılabilir (Karatsareas, 2022, s. 100). Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı ve araştırma özneleri (denekleri, görüşülen kişi) arasındaki karşılıklı konuşmaya dayanır ve görüşmeye hazır olan denekten zamanında bilgi alınmasına dayanır. Bu diyalogda araştırmacı, incelenen ilgi alanıyla ilgili sorulacak soruları önceden tasarlar ve cevapların netleştirilmesi için ayrıntılı yanıtlar elde etmek amacıyla bilgiyi ve yorumu netleştirmek ve iyileştirmek için görüşülen kişiye derinlemesine sorular sorar (Naz ve diğerleri, 2022, s. 43). Yarı yapılandırılmış

görüşme formu, halihazırda çerçevesi çizilmiş (standartlaştırılmış) araştırma sorularından çıkarılan, açık ya da kapalı uçlu sorulara dayanır ve değişken ve esnek yapıya sahip olacak şekilde tasarlanır (Naz ve diğerleri, 2022, s. 44; Ruslin, Mashuri, Rasak, Alhabsyive Syam, 2022, s. 24).

Deneyisel işlemin sona ermesinden sonra literatür taraması ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, deney grubunda yer alan öğrencilerin TYÖM'ye yönelik görüşlerini belirlemek, geleneksel öğretim yöntemine göre olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkarmak, öğretimin uygulanmasında yaşanan güçlüklerin olup olmadığını ve TYÖM'de kullanılan uygulamaların olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmek, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme sürecine yönelik öğrenci önerilerini almak amacıyla kullanılmıştır. Farklı yöntemlerle elde edilen bulgular arasında daha iyi karşılaştırmalar yapılmasına olanak tanıdığı için karma yöntemli araştırmalarda genellikle aynı veya en azından örtüşen bir katılımcı örnekleminin kullanılması tavsiye edilir (Hawkey ve Kircher, 2022, s. 336). Dolayısıyla görüşme formu, deneyisel işlemin sona ermesi ve nicel verilerin analizinden sonra elde edilen veriler ışığında hazırlanmış olup araştırmanın deney grubunda yer alan 40 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen bilgiler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Görüşme formu 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır ve öğrenciler tarafından 10-15 dakika içerisinde cevaplanmıştır. Elde edilen veriler sayısallaştırılmış, öğrenci görüşlerinden alıntılar yapılarak çıkarımlarda bulunulmuş ve analiz sürecine dahil edilmiştir.

3.1.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırma verilerinin elde edilmesi için yapılan iş ve işlemler, deney ve kontrol gruplarına uygulanan öğretim etkinlikleri ve deneyisel süreçte kullanılan ders materyalleri hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz yarısında KMUEMYO'da bulunan 2 farklı programdan elde edilen deney ve kontrol gruplarında eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma SKİ ve SG ön lisans programları 1. sınıf Genel Muhasebe-I dersi dönem içi işlemler konusu kapsamında olup 9 hafta (9*4= 36 ders saati) sürmüştür. Deney grubunda TYÖM ile kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntem ile dersler işlenmiştir.

Araştırmanın kapsamında uygulama yapmak ve ölçme araçlarını kullanarak veriler elde etmek için SÜ İİBF Dekanlığı Etik Kurulundan etik kurulu onayı ve KMU Ermenek Meslek Yüksekokulundan anket ve uygulama yapma izni alınmıştır.

DeneySEL sürece başlamadan önce Edpuzzle uygulamasında sanal sınıf oluşturulmuş ve öğrencilerin uygulamaya giriş için kullanacakları sanal sınıf şifreleri kayıt altına alınmıştır. SKİ ve SG programı 1. sınıfında yer alan bütün öğrencilerle 30 Eylül 2022 tarihinde toplantı yapılmıştır. Toplantı sırasında öğrencilere, araştırma kapsamında uygulanacak olan TYÖM hakkında videolar eşliğinde bilgilendirme yapılmıştır. Modelin nasıl ve hangi şekilde uygulanacağı, uygulamanın süresi, deney ve kontrol gruplarının belirlenme süreci ile gerçekleştirilecek çalışma ve etkinliklerin türü ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bilgilendirme sürecinin ardından, öğrencilerle soru-cevap yöntemiyle etkileşimli diyaloglar kurulmuş ve bu sayede modelin anlaşılabilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilere bu çalışmada yer almak zorunda olmadıkları (deney grubunda yer almak istemeyen öğrencilerin kontrol grubunda eğitimlerine devam edebilecekleri), istedikleri anda çalışmaya katılmaktan vazgeçebilecekleri, uygulanacak test ve ölçüklerin kesinlikle notla değerlendirilmeyeceği vurgulanmıştır. Okul yönetimi tarafından oluşturulan hazır sınıflar, her programda bir deney bir kontrol grubu olacak şekilde kura ile belirlenmiştir. Deney grubunda yer alacak öğrencilerden beklenen en önemli hususun Edpuzzle uygulamasından oluşturulan sanal sınıftan derslere gelmeden önce dersin videosunun izlenmesi, not alınması ve öğrenilmesi olduğu ve uygulamadan video izleme durumlarının takip edileceği hatırlatılmış ve uygulama öncesinde çalışmaya katılacak öğrencilerden uygulamaya katılım onayı alınmıştır. Geleneksel yöntemle dersin işleneceği kontrol grubuna ise araştırma kapsamında yapılacaklar açıklanmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere çalışmada kullanılacak ölçükler hakkında detaylı bilgi verilmiş ve öğrencilerin test ve ölçüklere kendi bilgi, deneyim ve düşüncelerine göre içtenlikle yanıt vermeleri gerektiği ve verecekleri yanıtların sadece istatistiksel analiz amacıyla kullanılacağı açıklanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle araştırma sürecinde iletişim kurmak, doküman paylaşmak, karşılaşılabilecek sorunları çözmek ve konuyla ilgili soruları yanıtlamak amacıyla whatsapp grubu kurulmuş, öğrencilere uygulama kurulumu ve kullanım yönergesi anlatılmış ve giriş için kullanacakları sanal sınıf şifreleri paylaşılmıştır.

3.1.5. Uygulama Süreci

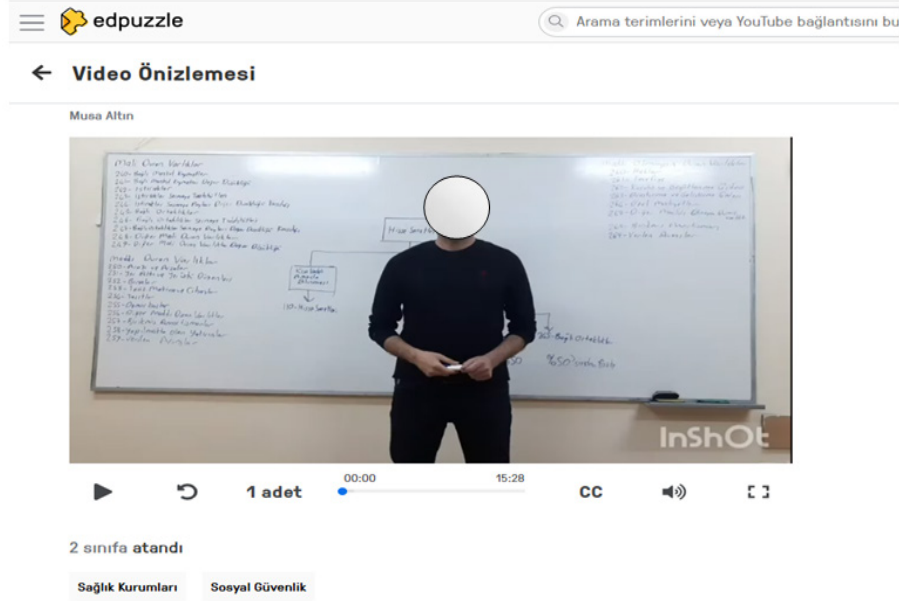
Uygulama süreci 2022-2023 eğitim - öğretim yılı güz yarıyılında 7 Ekim 2022 Cuma ön test uygulaması ile başlamış 15 Aralık 2022 Perşembe son test uygulaması ile sona ermiştir. Araştırma için KMU EMYO müdürlüğünden resmi izin alınmıştır. DeneySEL araştırma süreci 9 hafta (36 saat) sürmüş, modelin anlatıldığı ve ön testin yapıldığı tarihlerde dikkate alındığında 11 haftada tamamlanmıştır. Araştırmacı tarafından deneySEL uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. 30 Eylül 2022 tarihinde SKİ ve SG programlarında öğrenim

gören öğrencilere TYÖM ile ilgili bilgiler verilmiş, uygulama sürecinde kullanılacak Edpuzzle uygulamasını nasıl kullanacaklarıyla ilgili bilgilendirme yapılmış ve her programda yer alan iki şubeden biri deney biri kontrol grubunda olacak şekilde kura ile belirlenmiştir. Kura sonucunda SKİ programında A ve SG programında B şubesinin kontrol grubunda, SKİ programında B ve SG programında A şubesinin ise deney grubunda yer alacağı belirlenmiştir. Deney grubunda TYÖM ile kontrol grubunda ise mevcut geleneksel yöntemle Genel Muhasebe-I dersi dönem içi işlemler konusu işlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerle iletişim kurmak ve sınıf içi ve sınıf dışı kullanılacak dokümanları paylaşmak için whatsapp grubu oluşturulmuştur. Ders videoları ders gününden bir hafta önce edpuzzle uygulamasına yüklenmiş ve öğrencilere aynı gün whatsapp üzerinden bilgi verilmiştir.

Deneyisel çalışma sürecinde deney ve kontrol gruplarında ön test uygulamasına katılmış olan öğrencilerden bazıları derse devam etmemiş, bazıları ise son test uygulamasına katılmamış dolayısıyla bu öğrencilere ait MDÖYÖ, MDTÖ ve GMIABT analiz sürecine dahil edilmemiştir. Deney ve kontrol gruplarında dersler EMYO Genel Muhasebe-I dersi ders konularına uygun olarak işlenmiştir.

Deney grubuna deneyisel işlem boyunca 9 konu anlatımının ve 1’de monografi örneğinin yer aldığı 10 video edpuzzle uygulamasına yüklenmiş, araştırmacı tarafından hazırlanan 120 açık uçlu sorudan oluşan 2 ayrı çalışma kağıdı whatsapp grubundan gönderilmiştir. Ders içerisinde 2 ayrı genel muhasebe ders kitabında yer alan uygulama örnekleri anlatılmıştır ve araştırmacı tarafından hazırlanan 3 monografi örneği çözülmüştür. Kontrol grubunda ise 1 ders kitabından konu ve uygulama örnekleri anlatımının ardından kalan süre içerisinde farklı ders kitaplarında yer alan uygulama örnekler anlatılmıştır ve araştırmacı tarafından hazırlanan 1 monografi örneği çözülmüştür. Deney grubu için belirlenen ders konularına ait videolar araştırmacının anlatımıyla çekilmiştir. Gruplara ders konuları araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Dersin öğretmeninin her iki grupta da görevli olması öğretmen farklılığından kaynaklanabilecek sorunların önüne geçilmesi açısından önemlidir (Çelebi, 2023, s. 66). Araştırmacı tarafından anlatılan ders konu içeriği ve konu anlatımı Edpuzzle uygulama görüntüsü Şekil 14’te sunulmuştur.

Şekil 14. Araştırmacı Tarafından Anlatılan Ders Konu İçeriği Ve Konu Anlatımı Edpuzzle Uygulama Görüntüsü



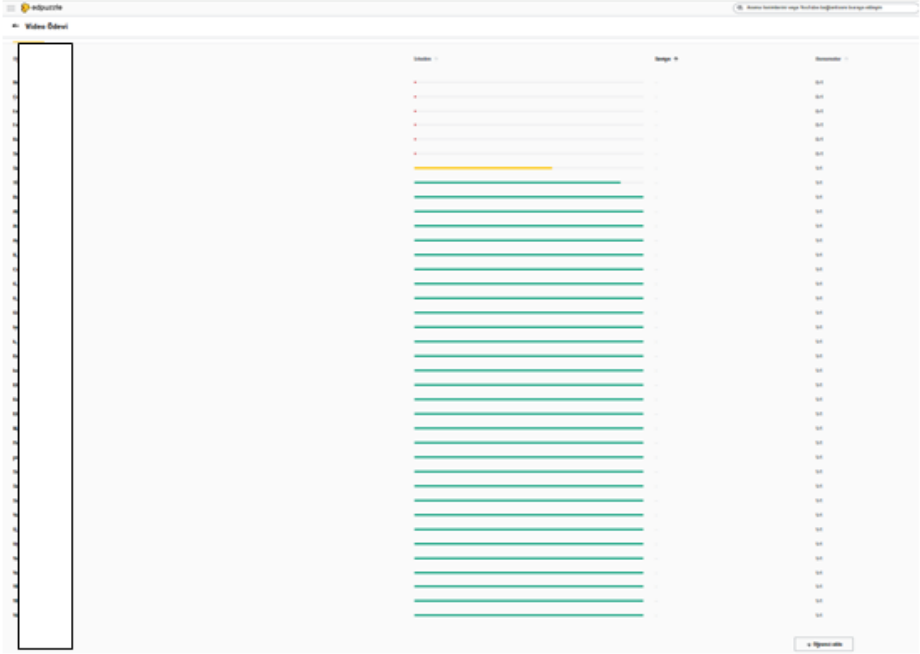
Araştırmacı tarafından çekilen videolara sorular ve notlar eklenerek video montajı yapılmış ve öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Öğrencilerin videoyu izlemelerini sağlamak amacı ile anlatılan konuya ilişkin 5 farklı soru her videoda farklı dakikalara eklenmiş ve öğrencilerin cevaplamaları istenmiştir. Sorulan sorular cevaplanmadığı sürece video ilerlememiştir. Öğrencinin video kayıtlarını izlememe ihtimalini ortadan kaldırmak için video içerisine konuyla ilgili sorular yerleştirilmeli ve öğrenciden belirli bir süre içerisinde cevaplama istenmeli, öğrencinin öğrenme sürecine etkileşimli katılımı sağlanmalıdır (Atagan Çetin, 2016, s. 3960). Ders videolarının uzun olmamasına (10 – 20 dk arasında olmasına) dikkat edilmiştir. TYÖM videoları kısadır ve uzun ve monoton olan ders kayıtlarının aksine öğrencilerin dikkatini çeker. TYÖM videolarının ideal uzunluğu 3 ila 15 dakika arasında olmalıdır (Neaupane, 2017, s. 15). Houston ve Lin (2012) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, TYÖM'nin başarılı bir şekilde uygulanması için videoların nispeten kısa olması (20 dakikadan uzun olmaması) ve öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerden önce ders içeriğini kısaca gözden geçirerek soruları yanıtlaması ve öğrencilerin çoğunluğunun materyali yeterince anladığından emin olması gerekmektedir (Aktaran: Danker, 2015, s. 176). Edpuzzle uygulamasına yüklenen ders videoları Şekil 15'de sunulmuştur.

Okul dışında Edpuzzle, Whatsapp ve Youtube uygulamalarını kullanan öğrencilere dersin ilk 15 dakikası videolarda anlatılan konularla ilgili sorular sorulmuş ve anlaşılmayan kısımlar tekrar edilmiştir. Ders saatinde araştırmacı eşliğinde konu ile ilgili örneklerle yer verilmiş, konuyu pekiştirmek amacıyla farklı muhasebe ders kitaplarından sorular çözülmüş, araştırmacı tarafından hazırlanan sorular öğrencilere sorulmuş bireysel veya grup olarak cevaplamaları istenmiştir.

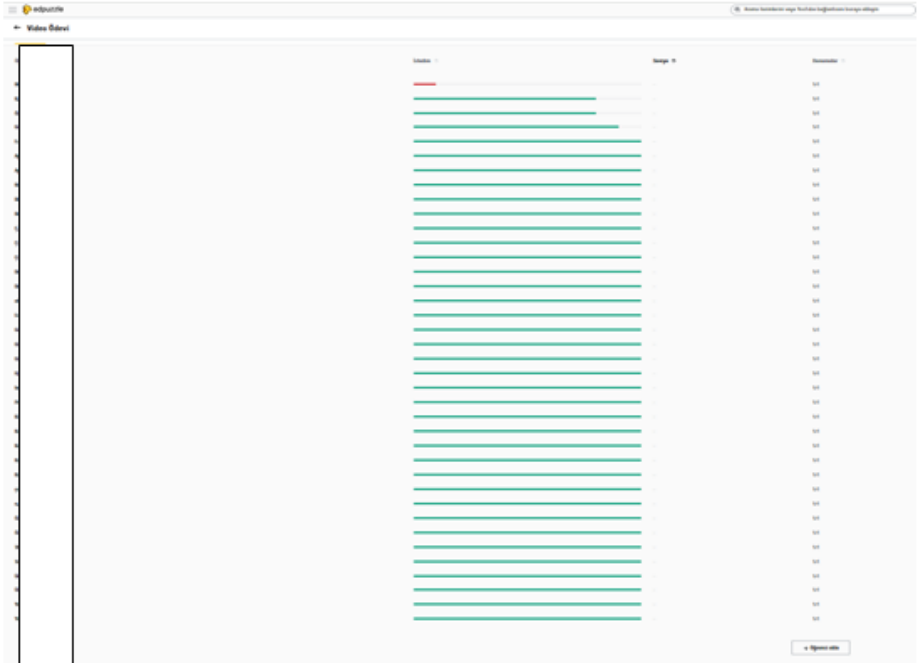
Kontrol gruplarında ise aynı konular araştırmacı tarafından geleneksel anlatım yöntemi ile anlatılmıştır. Dersin kalan kısımlarında ise farklı ders kitaplarından konu ile ilgili örnek sorular soru – cevap şeklinde çözümlenerek ve araştırmacı tarafından hazırlanan örnek sorular ödev olarak verilerek konu pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Creswell (2012, s. 323), araştırmacıların, katılımcılardan bağımsız olarak, faydalı bir uygulamayı esirgeyerek bazı katılımcıları dezavantajlı duruma düşürmek ve uygulamayı vererek diğerlerine avantaj sağlamak gibi etik bir konuda dikkatli olması gerektiğini ifade etmiştir. Diğer bir ifade ile kontrol gruplu deneysel desenli araştırmalarda, araştırmacı bir gruba faydalı gördüğü bir işlemi uygularken diğer gruba bu işlemi uygulamamakta diğer grubu karşılaştırmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu durumda deneysel işlemin uygulandığı grup (deney grubu) diğer gruba (kontrol grubu) göre eğitim-öğretimde daha avantajlı duruma gelebilmektedir. Creswell (2012) bunun etik bir sorun olduğunu bildirmiştir. Creswell (2012)'in bu uyarısı dikkate alınarak uygulama, eğitim öğretim döneminin bitmesine 2 hafta kala tamamlanmış, uygulamanın tamamlanmasının ardından uygulamada kullanılan tüm doküman ve videolar kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dezavantajlı duruma düşmemesi için onlarında kullanımına sunulmuştur. Edpuzzle uygulaması üzerinden videoların izlenme durumu takip sayfası SKİ programı için Şekil 17'de, SG programı için Şekil 18'de verilmiştir.

Şekil 17.SKİ Program Öğrencilerinin Edpuzzle Uygulaması Video İzleme Durumu Takip Sayfası



Şekil 18.SG Program Öğrencilerinin Edpuzzle Uygulaması Video İzleme Durumu Takip Sayfası



Yapılan araştırmada, deney grubunda 20 SKİ, 20 SG programı öğrencisi, kontrol grubunda 20 SKİ, 22 SG programı öğrencisi vardır. Şekil 17 ve 18 incelendiğinde öğrenci sayılarının her iki programın deney grubunda yer alan öğrenci sayısından fazla olduğu görölmektedir. Bu sayı araştırmada kullanılan videoların tüm öğrencilere sunulduğuna dair bir karine oluşturmaktadır. Araştırmacının her iki grupta eğitim vermesi dolayısıyla kontrol grubunda yer alan öğrencilere ulaşım sağlama konusunda sıkıntı yaşanmamıştır.

3.1.6. Verilerin Analizi

Bu kısımda araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizinin yapıldığı programlar, kullanılan analiz yöntemlerine ve elde edilen verilerin güvenilirliğine yer verilmiştir.

3.1.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel veri analizinde SPSS, faktor 10 ve Microsoft Excel programları kullanılmıştır. Kapsam geçerliği Microsoft excel, yapı geçerliği faktor 10, diğer analizler ise SPSS 26 programlarıyla yapılmıştır.

Ön test ve son test olarak uygulanan GMIABT, MDÖYÖ ve MDTÖ kullanılarak nicel veriler elde edilmiştir. Başarı testi, öğrenme yaklaşımları ve tutum ölçeği deneysel işlem öncesinde ve deneysel işlem sonunda deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Veriler önce Excel dosyasına, ardından yapılacak analiz türüne göre faktör 10 ve SPSS 26 programına aktarılmıştır.

Akademik başarı testinin AFA kapsam, iç ve yapı geçerliği için gerekli olan varsayımlar ilgili bölümde detaylı olarak belirtilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi, öğrenme yaklaşımları ve tutum ölçeğinden elde edilen puanların grup içi ve gruplar arasında karşılaştırılmasında parametrik testler kullanılmıştır. Parametrik testler, toplanan verilerin dağılımları normal ise kullanılabilir testlerdir (Taşpınar, 2017, s. 31). Bu testler için temel varsayım olan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk normallik testi ile incelenmiştir. Pallant (2017) anlamlı olmayan Shapiro-Wilk testi, istatistik sonucu puanların normal dağıldığını gösterdiğini belirtmiştir. Her iki grupta başarı ön test puanları haricindeki tüm puanların normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test – son test akademik başarı testi, öğrenme yaklaşımları ve tutum ölçeği puanlarına ait Shapiro-Wilk test sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir. Araştırmanın nicel analiz kısmında son olarak gruplar ve demografik değişkenler arasındaki ilişki de parametrik olmayan yöntemlerden olan ki-kare analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem iki kategorik değişkene ilişkin oranları karşılaştırır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 15. Ölçek Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Tablosu

Ölçek Puan		Deney		Kontrol	
		χ^2	p	χ^2	p
Muhasebe Dersi Tutum	Ön test	0,955	0,109	0,971	0,36
	Son test	0,916	0,094	0,986	0,876
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Ön test	0,967	0,284	0,923	0,098
	Son test	0,888	0,092	0,971	0,367
Derin Öğrenme Yaklaşım	Ön test	0,92	0,099	0,965	0,223
	Son test	0,981	0,733	0,985	0,835
Öğrenme Yaklaşımları	Ön test	0,942	0,041	0,961	0,155
	Son test	0,982	0,824	0,955	0,101
Akademik Başarı	Ön test	-	-	-	-
	Son test	0,954	0,104	0,884	0,092

Tabloda başarı son test, öğrenme yaklaşımları ile alt boyut, muhasebe dersine yönelik tutum ön test ve son test puanlarına ait Shapiro-Wilk normallik testi değerleri verilmiştir. Test puanlarının istatistik değerleri istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Buna göre tüm test puanları normal varsayımını karşılamaktadır.

Ayrıca parametrik karşılaştırma yöntemleri için örneklem büyüklüğü de önemli olup en az 30 koşulu vardır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 220). Araştırmanın deney grubunda 40, kontrol grubunda 42 olmak üzere toplam 82 öğrenciden elde edilen verilerin parametrik test örneklem büyüklüğü koşulunu karşılandığı kabul edilmiştir.

Sonuç olarak gruplar arasında ölçek puanları bağımsız gruplar t testi yöntemi ile karşılaştırılırken grup içinde ön test ve son test puanları ise bağımlı gruplar t testi yöntemi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu yöntemler sonucunda elde edilen anlamlı fark için ayrıca etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü bağımlı değişkende bağımsız değişken tarafından açıklanma oranını gösteren bir katsayıdır (Pallant, 2017). Cohen (1992) eta karenin (η^2) 0.14'e yakın ve büyükse büyük etkiyi, 0.06'ya yakınsa orta düzeyde etkiyi ve 0.01'e yakınsa küçük düzeyde etkiyi gösterdiğini belirtmiştir. İstatistiksel analizler için $p < .05$ anlamlılık düzeyi incelenmiştir.

Güvenilirlik terimi genellikle nicel araştırmalardaki araçlara ve testlere atıfta bulunmak için kullanılır (Gay ve diğerleri, 2012, s. 395). Bir ölçüm işleminin güvenilirliği, ölçümün kararlılığı veya tutarlılığıdır. Aynı kişiler aynı koşullar altında ölçülürse, güvenilir bir ölçüm işlemi özdeş (veya neredeyse özdeş) ölçümler üretir (Gravetter ve Forzano, 2012, s. 85). İç tutarlılık güvenilirlik tahminlerinin (a) yarı yarıya düzeltilmiş (yani Brown, 2001'in odak noktası olan Spearman-Brown kehanet formülü kullanılarak düzeltilmiş), (b) Kuder-Richardson formülleri 20 ve 21 (KR-20 ve KR-21 olarak da bilinir)

ve (c) Cronbach alfa gibi çeşitleri vardır (Brown, 2002, s. 17). Cronbach alfa, maddeler arası korelasyon katsayısını, yani her bir maddenin ilgili diğer tüm maddelerin toplamı ile korelasyonunu verir (Cohen ve diğerleri, 2018, s. 406). Ölçekler için hesaplanan güvenilirlik katsayıları Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16.Güvenirlik Tablosu

Ölçek	Alfa		Madde sayısı
	Ön test	Son test	
Başarı Testi	0	0,874	19
Tutum	0,906	0,959	22
Öğrenme Yaklaşım	0,714	0,725	16
Derin	0,78	0,8	8
Yüzeysel	0,75	0,72	8

Tüm güvenilirlik katsayıları 0.70 üzerinde olduğu için ölçeklerin güvenilirliği yüksek düzeydedir.

3.1.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu ile araştırmanın nitel verileri toplanmış, verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmada veri analizinde esas olan bağlamı anlamak, içeriği yorumlamak ve analitik genelleme yapmaktır. Bu nedenle nitel veriler tema analizi, betimsel analiz, içerik analizi, analitik genelleme olmak üzere dört aşamada analiz edilebilir. İlk üç analiz araştırmanın bulgular bölümünü yazarken kullanılır ve her bir üst aşama bir önceki aşamayı içerir. Dolayısıyla içerik analizi tema analizini ve betimsel analizi de içerir (Günbayı, 2019). İçerik analizi, yazılı, sözlü veya görsel iletişim mesajlarını analiz etme yöntemidir (Elo ve Kyngäs, 2008, s. 107). Nitel içerik analizi, kodlama ve tema ya da örüntülerin belirlenmesine yönelik sistematik sınıflandırma süreci aracılığıyla metin verilerinin içeriğinin öznel olarak yorumlanmasına yönelik bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Hsieh ve Shannon, 2005, s. 1278). Nitel içerik analizinde veriler araştırmacı tarafından, kısmen tümevarımsal olarak oluşturulan (yani verilerden türetilen) ve çoğu durumda okuma yoluyla veriler uygun kategoriler kullanılarak kategorize edilir ve ardından istatistikler kullanılarak tanımlanır (Hsieh ve Shannon, 2005, s. 1278; Forman ve Damschroder, 2007, s. 40). İçerik analizinin temel amacı, ilk aşamada temalaştırdığımız ve ikinci aşamada anlamlandıramadığımız verileri, son aşamada araştırmacının kendi yorumlarını da katarak karşılaştırmalı olarak derlemektir (Günbayı, 2019). Betimsel analizde, doğrudan alıntılar genellikle görüşülen veya gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Doğrudan alıntılar, nitel ölçümlerde temel bir ham veri kaynağıdır ve katılımcıların duygu düzeylerini,

dünyalarını nasıl düzenlediklerini, neler olup bittiğine dair düşüncelerini, deneyimlerini ve temel algılarını ortaya koyar (Patton, 1988, s. 28).

Nitel araştırmada araştırmacı, sonuçların gerçeği ne ölçüde yansıttığını ve bu sonuçlara ulaşmak için ne yaptığını açıkça ortaya koymalıdır (Sönmez, 2023, s. 88). Nitel araştırmalarda, güvenilirlikten çok geçerliliğe odaklanılır. Nitel geçerlilik, araştırmacılara, katılımcılara ve değerlendiricilere dayalı standartlardan gelir (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 217). Lincoln ve Guba (1985), bu geçerlilik kriterleri dahilinde titizliğin, kanıtların dikkatli bir şekilde denetlenmesi, sonuçların kodlanması veya kategorize edilmesi sırasında üye kontrolü/katılımcı doğrulaması (katılımcılar tarafından teyit edilmesi), akran bilgilendirmesi ve olumsuz vaka analizi ile sağlanabileceğini savunmaktadır (Aktaran: Cohen ve diğerleri, 2018, s. 406). Geçerliliği sağlamak için elde edilen sonuçlara ilişkin uzman görüşlerine başvurulmalıdır (Tomal, 2016, s. 457) Araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler beş başlık altında incelenmiştir. Bunlar;

1. TYÖM'nin geleneksel öğretim yöntemine göre olumlu ve olumsuz yönler,
2. TYÖM ile ders sürecinde karşılaşılan zorluklar,
3. Teorik ve uygulamalı diğer derslerin TYÖM ile yürütülmesine yönelik öğrenci görüşleri,
4. TYÖM'nin sınıf ortamı ve öğrenci üzerinde yaptığı değişiklikler,
5. TYÖM'ye yönelik önerilerdir.

Öğrenci görüşme formu araştırmaya katılan deney grubunda yer alan 40 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Görüşme formunu yanıtlayan öğrencilere herhangi bir zorlama yapılmayıp ve gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Görüşme formu 6 açık uçlu yarı yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır. 1 ve 2. sorular TYÖM'nin olumlu ve olumsuz yönlerini, 3. soru TYÖM ile ders sürecinde uygulanan modelde karşılaşılan zorlukları, 4. soru teorik veya uygulamalı diğer derslerin TYÖM ile yürütülmesine ilişkin öğrenci görüşlerini, 5. soru TYÖM'nin sınıf ortamı ve öğrencide yaptığı değişiklikleri, 6. Soru TYÖM'nin daha etkili ve verimli kullanılmasına ilişkin önerileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler görüşme formundaki 6 soruyu 10-15 dakika içinde yanıtlamışlardır. Öğrencilerin formda yer alan soruları cevaplamaları esnasında hiçbir yönlendirme yapılmamış, sadece öğrencilerden gelen sorular anında cevaplanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri analiz edilirken öznel değerlendirmeden uzak durulmaya, görüşmeye katılan öğrencilerin ifadeleri doğrudan alıntılarla aktarılmaya çalışılmıştır. Analiz sürecinde tutarlılığı sağlamak amacıyla uzman görüşlerinden yararlanılmış ve uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak rapor hazırlanmıştır.

3.2. Bulgular

Çalışmanın bu kısmında uygulama sürecinin ardından deney ve kontrol gruplarından elde edilen nicel verilere ait bulgulara, daha sonrada deney grubundan elde edilen nitel verilere ait bulgulara yer verilmiştir.

3.2.1. Nicel Verilere Ait Bulgular

Araştırmanın nicel veriler kısmında öncelikle deney ve kontrol gruplarına uygulanan muhasebe dersi öğrenme yaklaşımı ölçeği, tutum ölçeği ve akademik başarı testi son test puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgulara daha sonrada deney ve kontrol grubun ön test ve son test puanlarının grup içi karşılaştırılmasına ait bulgulara yer verilmiştir.

3.2.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmada deneysel işlemde sonra cevabı aranan “Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile mevcut geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun, akademik başarı, muhasebe dersi tutum ve öğrenme yaklaşımı ile alt boyut son test puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark var mıdır?” cümlesi ilk problem cümlesidir. Bu soruya yanıt bulmak için deneysel işlem boyunca dönem içi muhasebe işlemleri konusu deney grubunda TYÖM ile kontrol grubunda ise mevcut geleneksel yöntemle işlenmiştir. Deneysel işlem sonrasında, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeyleri, muhasebe dersi tutum ve öğrenme yaklaşımları ile alt boyut puanlarını belirlemek üzere iki gruba da akademik başarı testi, muhasebe dersi tutum ve öğrenme yaklaşımları ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Son test puanlarının normal dağılım göstermesinden (Tablo 15) dolayı gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t testi yöntemi ile karşılaştırma yapılmış ve test sonuçlarına ait bulgular Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları İle Alt Boyut, Tutum ve Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	Ss	$t_{(80)}$	p	η^2
Muhasebe Dersi Akademik Başarı	Deney	40	65,75	23,58	3,771	,000	0,15
	Kontrol	42	45,12	25,84			
Muhasebe Dersi Tutum	Deney	40	84,65	15,94	2,674	0,009	0,08
	Kontrol	42	74,74	17,54			
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Deney	40	20,15	5,48	-2,852	0,006	0,09
	Kontrol	42	23,43	4,92			

Derin Öğrenme Yaklaşımı	Deney	40	29,28	5,19	3,594	0,001	0,14
	Kontrol	42	25,38	4,62			
Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları	Deney	40	52,38	7,58	2,428	0,017	0,07
	Kontrol	42	48,81	5,62			

ss: standart sapma; t: Bağımsız gruplar t testi istatistiği; η²: Etki büyüklüğü

Akademik başarı son test puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin puan ortalaması 65,75 (ss=23,58), kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise 45,12 (ss=25,84) olarak saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başarı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(80)}=3,771$, $p<.05$). Elde edilen anlamlı fark için etki büyüklüğü eta kare değeri 0,15 olup büyük etki söz konusudur. Deney grubundaki öğrencilerin başarı son test puan ortalaması kontrol grubuna göre daha yüksektir.

Muhasebe dersine yönelik tutum son test puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin puan ortalaması 84,65 (ss=15,94), kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise 74,74 (ss=17,54) olarak saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının muhasebe dersine yönelik tutum son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(80)}=2,674$, $p<.05$). Elde edilen anlamlı fark için etki büyüklüğü eta kare değeri 0,08 olup orta düzeyde etki söz konusudur. Deney grubundaki öğrencilerin muhasebe dersine yönelik tutum son test puan ortalaması kontrol grubuna göre daha yüksektir.

Muhasebe dersi öğrenme yaklaşımları son test puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin puan ortalaması 52,38 (ss=7,58), kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise 48,81 (ss=5,62) olarak saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öğrenme yaklaşımı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(80)}=2,428$, $p<.05$). Elde edilen anlamlı fark için etki büyüklüğü eta kare değeri 0,07 olup orta düzeyde etki söz konusudur. Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımı son test puan ortalaması kontrol grubuna göre daha yüksektir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımları son test puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin puan ortalaması 20,15 (ss=5,48), kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise 23,43 (ss=4,92) olarak saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının yüzeysel öğrenme son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(80)}=-2,852$, $p<.05$). Elde edilen anlamlı fark için etki büyüklüğü eta kare değeri 0,09 olup orta düzeyde etki söz konusudur. Deney grubundaki öğrencilerin yüzeysel öğrenme son test puan ortalaması kontrol grubuna göre daha düşüktür.

Derin öğrenme yaklaşımları son test puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin puan ortalaması 29,28 (ss=5,19), kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise 25,38 (ss=4,62) olarak saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının derin yaklaşım son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(80)}=3,594$, $p<.05$). Elde edilen anlamlı fark için etki büyüklüğü eta kare değeri 0,14 olup büyük etki söz konusudur. Deney grubundaki öğrencilerin derin yaklaşım son test puan ortalaması kontrol grubuna göre daha yüksektir.

3.2.1.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmada cevabı aranan “Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin muhasebe dersi öğrenme yaklaşımları ile alt boyut, tutum ve akademik başarı ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?” cümlesi ikinci problem cümlesidir. Bu soruya yanıt bulmak için deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrasında deney grubuna ön test ve son test olarak muhasebe dersi öğrenme yaklaşımları ile alt boyut, tutum ölçeği ve akademik başarı testi uygulanmıştır. Ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermesinden (Tablo 15) dolayı grup içinde anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi yöntemi ile karşılaştırma yapılmış ve test sonuçlarına ait bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Deney Grubundaki Öğrencilerin Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları İle Alt Boyut, Tutum ve Akademik Başarı Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	Ss	$t_{(39)}$	p	η^2
Muhasebe Dersi Akademik Başarı	Öntest	40	0,00	0,00	-17,638	0	0,8
	Sontest	40	65,75	23,58			
Muhasebe Dersi Tutum	Öntest	40	72,85	14,63	-3,623	0,001	0,14
	Sontest	40	84,65	15,94			
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Öntest	40	22,45	4,71	2,947	0,005	0,1
	Sontest	40	20,15	5,48			
Derin Öğrenme Yaklaşımı	Öntest	40	26,20	5,75	-2,416	0,02	0,07
	Sontest	40	29,28	5,19			
Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları	Öntest	40	48,65	7,90	-2,664	0,011	0,08
	Sontest	40	52,38	7,58			

ss: standart sapma; t: Bağımsız gruplar t testi istatistiği; η^2 : Etki büyüklüğü

Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanları açısından ön test puan ortalaması 0,00 (ss=0,00), son test puan ortalaması ise 65,75 (ss=23,58) olarak saptanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(39)}=-17,638$, $p<.05$). Elde edilen anlamlı fark için etki büyüklüğü eta kare değeri 0,8 olup bu farkın oldukça büyük bir etkisi

olduğu gösterilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin son test akademik başarı puan ortalaması, ön teste göre daha yüksektir.

Deney grubundaki öğrencilerin muhasebe dersine yönelik tutum puanları açısından ön test puan ortalaması 72,85 (ss=14,63), son test puan ortalaması ise 84,65 (ss=15,94) olarak saptanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(39)}=-3,623$, $p<.05$). Elde edilen anlamlı fark için etki büyüklüğü eta kare değeri 0,14 olup büyük düzeyde etki söz konusudur. Deney grubundaki öğrencilerin son test muhasebe dersi tutum puan ortalaması, ön teste göre daha yüksektir.

Deney grubundaki öğrencilerin muhasebe dersi öğrenme yaklaşımları puanlar açısından ön test puan ortalaması 48,65 (ss=7,90), son test puan ortalaması ise 52,38 (ss=7,58) olarak saptanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(39)}=-2,664$, $p<.05$). Elde edilen anlamlı fark için etki büyüklüğü eta kare değeri 0,08 olup orta düzeyde etki söz konusudur. Deney grubundaki öğrencilerin son test muhasebe dersi öğrenme yaklaşımları puan ortalaması, ön teste göre daha yüksektir

Deney grubundaki öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları açısından ön test puan ortalaması 22,45 (ss=4,71), son test puan ortalaması ise 20,15 (ss=5,48) olarak saptanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(39)}=2,947$, $p<.05$). Elde edilen anlamlı fark için etki büyüklüğü eta kare değeri 0,10 olup orta düzeyde etki söz konusudur. Deney grubundaki öğrencilerin ön test yüzeysel öğrenme yaklaşım puan ortalaması, son teste göre daha yüksektir.

Deney grubundaki öğrencilerin derin öğrenme yaklaşım puanları açısından ön test puan ortalaması 26,20 (ss=5,75), son test puan ortalaması ise 29,28 (ss=5,19) olarak saptanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(39)}=-2,416$, $p<.05$). Elde edilen anlamlı fark için etki büyüklüğü eta kare değeri 0,07 olup düşük düzeyde etki söz konusudur. Deney grubundaki öğrencilerin son test derin öğrenme yaklaşım puan ortalaması, ön teste göre daha yüksektir.

3.2.1.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmada cevabı aranan “Geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin muhasebe dersi öğrenme yaklaşımları ile alt boyut, tutum ve akademik başarı ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?” cümlesi üçüncü problem cümlesidir. Bu soruya yanıt bulmak için deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrasında kontrol grubuna ön test ve son test olarak muhasebe dersi öğrenme yaklaşımları ile alt boyut, tutum

ölçeği ve akademik başarı testi uygulanmıştır. Ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermesinden (Tablo 15) dolayı grup içinde anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi yöntemi ile karşılaştırma yapılmış ve test sonuçlarına ait bulgular Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları İle Alt Boyut, Tutum ve Akademik Başarı Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	Ss	$t_{(39)}$	p	η^2
Muhasebe Dersi Akademik Başarı	Ön test	42	0,00	0,00	-11,316	,000	0,62
	Son test	42	45,12	25,84			
Muhasebe Dersi Tutum Ölçeği	Ön test	42	74,48	12,29	-0,075	0,941	
	Son test	42	74,74	17,54			
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Ön test	42	22,29	4,58	-1,146	0,259	
	Son test	42	23,43	4,92			
Derin Öğrenme Yaklaşımı	Ön test	42	26,90	3,48	1,76	0,086	
	Son test	42	25,38	4,62			
Muhasebe Dersi Öğrenme Yaklaşımları	Ön test	42	49,19	5,44	0,317	0,753	
	Son test	42	48,81	5,62			

ss: standart sapma; t: Bağımsız gruplar t testi istatistiği; η^2 : Etki büyüklüğü

Kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanları açısından ön test puan ortalaması 0,00 (ss=0,00), son test puan ortalaması ise 45,12 (ss=25,84) olarak saptanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(39)}=-11,316$, $p<.05$). Elde edilen anlamlı fark için etki büyüklüğü eta kare değeri 0,62 olup bu farkın büyük bir etkisi olduğu gösterilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin son test başarı puan ortalaması, ön teste göre daha yüksektir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin muhasebe dersine yönelik tutum puanları açısından ön test puan ortalaması 74,48 (ss=12,29), son test puan ortalaması ise 74,74 (ss=17,54) olarak saptanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(39)}=-0,075$, $p>.05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin muhasebe dersi öğrenme yaklaşımları puanları açısından ön test puan ortalaması 49,19 (ss=5,44), son test puan ortalaması ise 48,81 (ss=5,62) olarak saptanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(39)}=0,317$, $p>.05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları açısından ön test puan ortalaması 22,29 (ss=4,58), son test puan ortalaması ise 23,43 (ss=4,92) olarak saptanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(39)}=-1,146$, $p>.05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin derin öğrenme yaklaşım puanları açısından ön test puan ortalaması 26,90 (ss=3,48), son test puan ortalaması ise 25,38

($ss=4,62$) olarak saptanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(39)}=1,76$, $p>.05$).

3.2.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın cevabı aranan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” cümlesi dördüncü problem cümlesidir. Bu soruya yanıt için gruplar ve demografik değişkenler arasındaki ilişki ki-kare analiz yöntemi ile tespit edilmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Katılımcıların Grupları ile Demografik Özelliklerinin Karşılaştırılması

Değişken	Grup	Deney	Kontrol	χ^2	p
		f(%)	f(%)		
Program	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	20(50)	20(47,6)	0,046	0,829
	Sosyal Güvenlik	20(50)	22(52,4)		
Cinsiyet	Kadın	30(75)	29(69)	0,36	0,549
	Erkek	10(25)	13(31)		
Okuduğunu bölümü tercih ederken araştırma durumu	Evet	28(70)	29(69)	0,009	0,925
	Hayır	12(30)	13(31)		
Muhasebe ile ilgili meslekte çalışma isteği	Evet	27(67,5)	28(66,7)	0,006	0,936
	Hayır	13(32,5)	14(33,3)		

χ^2 :Ki-kare analiz yöntemi kullanıldı.

Deney grubunda 40 ve kontrol grubunda 42 öğrenci vardır. Öğrencilerin gruplarına göre demografik dağılımları ve oranların karşılaştırılması Tablo 20’de gösterilmiştir. Araştırma verilerine göre deney grubundaki öğrencilerin %50’si Sağlık Kurumları İşletmeciliği, %50’si Sosyal Güvenlik programında okumaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin %47,6’sı Sağlık Kurumları İşletmeciliği, %52,4’ü Sosyal Güvenlik programında okumaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin %75’i kadın, %25’i erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %69’u kadın, %31’i erkektir. Deney grubundaki öğrencilerin %70’i okuduğu bölümü tercih ederken araştırma yapmış, %30’u araştırma yapmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin %69’u okuduğu bölümü tercih ederken araştırma yapmış, %31’i araştırma yapmamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin %67,5’i muhasebe ile ilgili meslekte çalışmak istemektedir, %32,5’i çalışmak istememektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %66,7’si muhasebe ile ilgili meslekte çalışmak istemekte, %33,3’ü çalışmak istememektedir. Öğrencilerin grupları ile bölüm, cinsiyet, okuduğu bölümü tercih ederken araştırma yapma durumu ve muhasebe ile ilgili meslekte çalışma isteği olması durumuna göre anlamlı farklılık yoktur ($p>.05$).

3.2.2. Nitel Verilere Ait Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan beşinci problem cümlesi, “Ters yüz öğrenme modeline ilişkin öğrenci görüş ve önerileri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla, araştırmanın gerçekleştirildiği deney grubunda yer alan 40 öğrenciden görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Görüşme formu aracılığıyla elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

3.2.2.1. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Geleneksel Öğretim Yöntemine Göre Olumlu Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular

TYÖM ile öğrenim gören öğrenciler bu modelin geleneksel yönteme göre birçok olumlu yönlerinin olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler yaptıkları değerlendirmelerde, dersi daha kolay öğrendiklerini, öğrendiklerinin akılda kalıcı olduğunu, dersi tekrar izleyerek hem dersi pekiştirebildiklerini hem de anlamadıkları noktaları tekrar etme fırsatı bulduklarını, derse gelmeden videoları izlemeleri dolayısıyla derse hazır geldiklerini, ders videolarını zaman ve mekan fark etmeksizin izleyebildiklerini, dersin daha önce öğrenilmesinden dolayı derste daha fazla soru çözebildiklerini belirterek modelin geleneksel öğretim yöntemine göre olumlu yönlerine vurgu yapmışlardır. TYÖM'nin geleneksel öğretim yöntemine göre olumlu yönlerine ilişkin öğrenci görüşlerine dair bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. TYÖM'nin Geleneksel Yönteme Göre Olumlu Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular

Tema	Kodlar	N	%
Geleneksel yönteme göre olumlu yönler	Daha iyi anlama	9	14,52
	Akılda kalıcılık	5	8,06
	Mekan / Zaman esnekliği	6	9,68
	Ön hazırlık / Ön Bilgi	13	20,97
	Tekrar	23	37,10
	Zaman verimliliği	6	9,68

**Bazı öğrenciler farklı kodları aynı anda belirtmişlerdir.*

Öğrenciler görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

- “Derse girmeden bize bir ön bilgi sağladı.” (Ö4)

- “Açıklayıcı ve verimli bir anlatım oluyor, videoyu istediğinde durdurup tekrar oynatarak anlamadığımız konuyu anlamamızı sağlıyor.” (Ö7)

- “Ters yüz öğrenme modelinde anlamadığımız yerleri, konuları tekrar açarak izleme şansımız var.” (Ö12)

- “Dersi istediğimiz saatte izleyebiliyoruz. Bu bize zaman kazandırıyor. Bir de sınıfa ön bilgi ile gelmiş oluyoruz.” (Ö14)
- “Okula gelmeden önce bir nevi tekrar yaparak geliyoruz. Derse gelmeden önce o konuyla ilgili yabancılık çekmiyoruz.” (Ö16)
- “Durdur oynat olması konuyu rahatça anlamamızı sağlıyor.” (Ö17)
- “Not almamıza ve anlamamıza çok yardımcı oluyor.” (Ö19)
- “Daha mantıklı çünkü hoca derste konu anlatımına zaman harcamıyor örneklerle daha verimli geçiyor.” (Ö22)
- “Konuyu öğrenip derse geliyoruz.” (Ö23)
- “Dersi daha iyi anlamamıza yardımcı oluyor. Hem video izleyip hem de anlamadığımız yeri hocanın tekrar etmesi pekiştirme oluyor.” (Ö24)
- “İstediğim yer ve zamanda açıp izleyebildiğim bir öğrenme yöntemi, açıp tekrar izleyebildiğim bir yöntem.” (Ö25)
- “Daha akılda kalıcı, tekrar etme fırsatı veriyor.” (Ö27)
- “Öğrencilerin sınıf içinde katılımını ve öğrenmesini daha çok sağlıyor.” (Ö29)
- “Derse gelmeden önce dersi görmüş oluyorduk. Daha iyi anlamamızı sağlıyordu.” (Ö33)
- “Dersin akılda daha net bir şekilde kalmasını sağlıyor.” (Ö36)
- “Daha iyi anlıyoruz, videoyu durdurup not alabiliyoruz, tekrar tekrar izleyebiliyoruz.” (Ö38)
- “Derste daha fazla örnek çözmemi sağladı. Daha fazla pratik yaptık.” (Ö40)

TYÖM'nin geleneksel yönteme göre olumlu yönlerinin olduğunu belirten öğrenci ifadelerinde en çok videoların tekrar izlenebilirliği (%37,10) vurgusu, ikinci sırada ön hazırlık/ön bilgi (%20,97) ve üçüncü sırada ise daha iyi anlama (14,52) yer almaktadır.

3.2.2.2. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Geleneksel Öğretim Yöntemine Göre Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular

TYÖM ile öğrenim gören öğrencilerin %87,50'si bu modelin geleneksel yönteme göre olumsuz yönlerinin olmadığını belirtse de öğrencilerin %12,50'si yöntemin geleneksel yönteme göre olumsuz yönlerinin olduğunu belirtmiştir. TYÖM'nin geleneksel öğretim yöntemine göre olumsuz yönlerine ilişkin öğrenci görüşlerine dair bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22.TYÖM'nin Geleneksel Yönteme Göre Olumlu Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular

Tema	Kodlar	N	%
Geleneksel yöntemlere göre olumsuz yönler	Olumsuz yönünün olmaması	34	87,50
	İnternet yetersizliği / çekim sorunu	3	5,00
	İletişim eksikliği	2	5,00
	Videodan ders anlayamama	1	2,50

Öğrenciler görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

- *“Yani bence bana göre olumsuz bir yanı ya da tarafı yok, hatta bu ters yüz modelinin olması çok iyi.” (Ö3)*

- *“Bazı konuları her ne kadar video izlesem de anlamıyorum.” (Ö11)*

- *“İnternet sıkıntısı olanlar izleyemez tek sıkıntısı buydu.” (Ö14)*

- *“Bazı anlaşılmayan konularda ilk öğrenme karşılıklı konuşarak olmaması.” (Ö15)*

- *“O an soracağımız soruları soramamamız.” (Ö18)*

- *“İnternet çekmeme durumu, o an dersi dinlerken hocaya soru soramamak.” (Ö24)*

Olumsuz görüş bildiren öğrenciler yaptıkları değerlendirmelerde, internet yetersizliği ve çekme sorununu, iletişim eksikliğini, videodan ders anlamadıklarını belirterek modelin geleneksel öğretim yöntemine göre olumsuz yönlerine vurgu yapmışlardır.

3.2.2.3. Ters Yüz Öğrenme Modeli İle Yürütülen Genel Muhasebe-I Dersi Ders Sürecinde Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorluklara Dair Bulgular

TYÖM ile Genel Muhasebe-I dersinin yürütülmesi sürecinde öğrencilerin %80,00'i bu modelle ilgili herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını, %20'si ise modelle ilgili zorlukla karşılaştıklarını belirtmiştir. TYÖM ile yürütülen Genel Muhasebe-I dersi ders sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara dair bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.TYÖM ile Yürütülen Genel Muhasebe I Dersi Ders Sürecinde Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorluklara Dair Bulgular

Tema	Kodlar	N	%
Ters yüz öğrenme modeli ile ilgili karşılaşılan zorluklar	Alışkanlıklar	5	12,50
	İnternet sorunu	1	2,50
	İletişim eksikliği	2	5,00
	Zorlukla karşılaşmama	32	80,00

Öğrenciler görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

- “İnternet kota sorunu yaşadım.” (Ö5)
- “Herhangi bir zorlukla karşılaşmadım, derste anlatılacak konu ile ilgili bilgi sahibi oluyorum, aklımda bilgiler kalıyor.” (Ö7)
- “Genel olarak sınıfta ders anlatılmasına alıştığım için ilk etapta bazı zorlayıcı aşamaları oldu ama artık daha iyi olduğunu düşünüyorum.” (Ö9)
- “Videodan dinlerken anlamadığım bazı noktalarda hocaya soru sormadım ama derste hocayla anlamadığım noktayı konuşup tartıştığımızda anladım.” (Ö24)
- “İlk başlarda videodan ders dinlemeye alışkın değildim bu yüzden anlamada sıkıntı yaşadım ama daha sonra derslerde yaptığımız uygulamalarla sıkıntım giderildi.” (Ö23)
- “Hayır karşılaşmadım.” (Ö38)

TYÖM ile Genel Muhasebe-I dersinin yürütülmesi sürecinde zorlukla karşılaştıklarını belirten öğrenciler yaptıkları değerlendirmelerde, önceki alışkanlıklar, internet sorunu, iletişim eksikliğine vurgu yapmışlardır. Zorlukla karşılaştığını belirten öğrenciler süreç ilerledikçe sorunlarının giderildiğini belirtmişlerdir.

3.2.2.4. Teorik Ve Uygulamalı Diğer Derslerinde Ters Yüz Öğrenme Modeli İle Yürütülmesine Dair Bulgular

Teorik ve uygulamalı diğer derslerinde TYÖM ile yürütülmesi konusunda 6 öğrenci (%15) hayır, 34 öğrenci (%85) evet cevabını vermiştir. Teorik ve uygulamalı diğer derslerinde TYÖM ile yürütülmesine ilişkin öğrenci görüşlerine dair bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Teorik Veya Uygulamalı Diğer Derslerinde TYÖM İle Yürütülmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular

Tema	Kodlar	N	%
Ters yüz öğrenme modelinin teorik ve uygulamalı diğer derslerde kullanılması	Evet olmalı	34	85,00
	Hayır olmamalı	6	15,00

Öğrenciler görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

- “Yani ters yüz olması bence çok iyi, en azından konuyla ilgili araştırma yapmamıza gerek kalmıyor.” (Ö2)
- “Bence geleneksel yöntemle göre daha anlaşılır ve verimli. Diğer derslerde de uygulanabilir.” (Ö5)
- “Teorik derslerde videolu anlatım güzel olur bence.” (Ö7)

- “Uygulamalı dersin ters yüz olmasını tavsiye etmem. Videoda izlerken anlamadığım yeri soramıyorum ” (Ö8)

- “Olmalı, gayet iyi ve dersin akılda kalıcı olmasını sağlıyor. Eskisinden çok artı yönü var.” (Ö10)

- “Bence teorik ve uygulamalı derslerin ters yüz eğitimi olmaması gerekir. Videodan anlamıyorum.” (Ö11)

- “Olmalı. Öncelikle derse her zaman hazırlıklı geliyoruz, konuyu anlamadığımız yerlerini hocaya soruyoruz. Hoca tekrar anlatıyor.” (Ö14)

- “Bence olmalı, benim açımdan ters yüz eğitimi %100 verimli geçti.” (Ö16)

- “Tüm dersler ters yüz eğitimi ile olursa yorucu ve sıkıcı olur.” (Ö17)

- “Bence bütün derslerde bu model uygulanmalı derse hazır geliyorum ve tekrar edebiliyorum.” (Ö26)

- “Olmalı, derslerin daha verimli geçeceğini düşünüyorum.” (Ö30)

- “Bence olmalı. Ters yüz yöntemini kullanarak daha çok bilgi ve tekrar yapabiliriz.” (Ö31)

- “Ters yüz olmalı. Dersi daha net anlamamı sağladı.” (Ö37)

Teorik ve uygulamalı diğer derslerinde TYÖM ile yürütülmesi konusunda hayır olmamalı cevabı veren öğrencilerden 2 si uygulamalı derslerde uygulanması durumunda konuları anlayamayacağını, 2 si teorik derslerde videolu anlatımın güzel olacağını, 1 öğrenci videolardan ders anlayamadığını, 1 öğrencide bütün derslerin ters yüzle olmasının yorucu ve sıkıcı olacağını bundan dolayı hiçbir derste uygulanmasını istemediğini, evet olmalı cevabını veren öğrenciler akılda kalıcı, verimli, derse ön hazırlık ve tekrar imkanının olmasından dolayı TYÖM'nin diğer derslerde uygulanabileceğini ifade etmiştir.

3.2.2.5. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrenci ve Sınıf Ortamında Oluşturduğu Değişikliklere Dair Bulgular

TYÖM'nin öğrenci ve sınıf ortamında oluşturduğu değişikliğe yönelik soruda öğrencilerin 16 öğrenci (%40) değişiklik olmadığını belirtirken 24 öğrenci (%60) değişiklik olduğunu belirtmiştir. TYÖM'nin öğrenci ve sınıf ortamında oluşturduğu değişikliklere dair bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. TYÖM'nin Öğrenci ve Sınıf Ortamında Oluşturduğu Değişikliklere Dair Bulgular

Tema	Kodlar	N	%
Ters yüz öğrenme modelinin öğrenci ve sınıf ortamında oluşturduğu değişiklik	Değişiklik olmadı	16	40,00
	Değişiklik oldu	24	60,00

Öğrenciler görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

- “Bende ve sınıf ortamında bir değişiklik olmadı.” (Ö11)
- “Sınıfta yapılan grup çalışmaları sınıf içi iletişimi artırdı. Herkesin derse katılımını sağladı ” (Ö12)
- “Derse videoyu tekrar tekrar izleyerek geldiğim için sorulara kokmadan cevap verdim.” (Ö16)
- “İzlediğimiz konularda anlamadığımız yerleri hocaya sorarak pekiştirme yaptık. Konuları daha iyi anladık.” (Ö28)
- “Sınıf içi etkinlikler oluyor ve bu da dersi daha eğlenceli hale getiriyor.” (Ö29)
- “Sınıfta çok uygulama yaptığımız için dersi daha iyi öğrendim.” (Ö32)
- “Bir değişiklik olmadı, muhasebeye çalışsam bile yapamıyorum, korkuyorum, yapayınca moralim bozuluyor.” (Ö39)

TYÖM’nin öğrenci ve sınıf ortamında oluşturduğu değişikliğe yönelik soruda öğrenciler dersin daha eğlenceli geçtiğini, derse hazırlıklı geldiği için daha rahat olduğunu, sınıf içerisinde korkmadan sorulara cevap verebildiğini, sınıf içi iletişimin arttığını, sınıf içi aktivitelerle katılımın arttığını, daha iyi anladıklarını ifade etmiştir.

3.2.2.6. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Daha Verimli Kullanılması Açısından Öğrenci Önerilerine Dair Bulgular

TYÖM’nin daha verimli kullanılmasına yönelik olarak 22 öğrenci (%55,00) önerisinin olmadığını, 18 öğrenci (%45) ise önerisinin olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin TYÖM’nin daha verimli kullanılmasına yönelik öğrenci önerisine dair bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. TYÖM’nin Daha Verimli Kullanılmasına Yönelik Öğrenci Önerilerine Dair Bulgular

Tema	Kodlar	N	%
Ters yüz öğrenme modelinin daha verimli kullanılmasına yönelik öğrenci önerileri	Öneri yok	22	55,00
	Öneri var	18	45,00

Öğrenciler önerilerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

- “Herhangi bir önerim yok.” (Ö1)
- “Ders daha eğlenceli ve daha dikkat çekici hale getirilebilir.” (Ö2)
- “Dersin videosu konu ve soru şeklinde olabilir.” (Ö3)
- “Şuan gayet iyi bir önerim yok.” (Ö8)

- “Videodaki sorular daha fazla olmalı ve anlamadığımız soruları öğretmenimize anlatmalıyız. Hatta hatalarımızı öğrenip video çekip öğretmenimize göndermeliyiz.”(Ö9)

- “Videolar hariç bir videoda soru cevap şeklinde olsa daha verimli olur.”(Ö10)

- “Sınav zamanı sınava yönelik soruların olduğu video yüklense güzel olur.”(Ö11)

- “Videoları izlediğimiz için ders saati daha az süre olabilir.”(Ö30)

- “Çok internet harcamasın.”(Ö35)

- “Daha uzun süreli videoların eklenmesi, video süresinin daha uzun olması.”(Ö37)

TYÖM'nin daha verimli kullanılmasına yönelik olarak öğrenciler, dersin daha eğlenceli hale getirilmesi, uygulama videosunun da olması, videodaki soruların daha fazla olması, soruların sınava yönelik olması, videoların daha uzun olması, interneti çok harcamaması gerektiği konusunda önerilerde bulunmuşlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, muhasebe eğitiminde TYÖM'nin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. TYÖM ile yürütülen muhasebe dersinin, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, derse yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerinde meydana gelen değişimler açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, modele ilişkin öğrenci görüşleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılarak yorumlanmış ve sonuçlar ortaya konmuştur.

4.1. Tartışma

TYÖM, teknolojik gelişmelerin yanı sıra internetin, kişisel bilgisayarların, tabletlerin ve akıllı telefonların yaygınlaşması ile bu araçların öğretim sürecine entegre edilmesi sonucunda 2000'li yıllarda ortaya çıkan bir öğretim yaklaşımıdır. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda, bu modelin öğrenci başarısını artırdığı, derse yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği, verimli ve işlevsel bir yöntem olduğu, ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından olumlu bir öğretim modeli olarak değerlendirildiği belirtilmektedir. Bu çalışmada ise TYÖM'nin muhasebe eğitiminde öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiş; ayrıca öğrencilerin bu modele ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur.

Araştırmada cevabı aranan birinci problem cümlesi "TYÖM'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemi ile eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrası öğrenme yaklaşımı, tutum ve akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?" sorusudur. Problem cümlesine yanıt bulmak amacıyla 9 hafta boyunca deney gruplarında TYÖM, kontrol gruplarında ise mevcut geleneksel öğretim yöntemlerinde öngörülen yöntemler doğrultusunda dersler işlenmiştir. Deneysel işlem sonunda MDÖYÖ, MDTÖ ve GMIABT, TYÖM uygulanan deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretim yöntemi uygulanan kontrol grubundaki öğrencilere son test olarak uygulanmış, son test MDÖYÖ, MDTÖ ve GMIABT puan ortalamaları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının MDÖYÖ, MDTÖ ve GMIABT son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca elde edilen anlamlı farkların etki büyüklüğü incelenmiş

olup bu farkın büyük bir etki gösterdiği (MDÖYÖ $\eta^2 = 0,07$ - MDTÖ $\eta^2 = 0,08$ - GMIABT $\eta^2 = 0,15$) tespit edilmiştir. Bu durum TYÖM'nin mevcut geleneksel öğretim yöntemine göre, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, tutumları ve akademik başarıları üzerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmada kullanılan MDÖYÖ'nün yüzeysel ve derin öğrenme yaklaşımı olmak üzere iki alt boyutu mevcuttur. Araştırma bulgularına göre, yüzeysel öğrenme yaklaşımı alt boyutunda kontrol grubu lehine; derin öğrenme yaklaşımı alt boyutunda ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu sonuç, uygulamanın muhasebe dersinde derin öğrenme yaklaşımını anlamlı düzeyde etkilediğini, ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Modelin, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları (Aksoy, 2021), tutumları (Nkhoma ve diğerleri, 2018) ve akademik başarıları (Pierce ve Fox, 2012; Talley ve Scherer, 2013; Elian ve Hamaidi, 2018; Kontrimienė ve diğerleri, 2024; Sarıgöz, 2017) üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılık yarattığını ortaya koyan araştırmalar bulunduğu gibi tutumları (Jamaludin, Osman ve Yusof, 2016; Ezeudu ve Gbendu, 2019) ve akademik başarı (Mokhtar ve diğerleri, 2024; Smallhorn, 2017) üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ifade eden çalışmalara da literatürde rastlanmaktadır.

Araştırmada cevabı aranan ikinci problem cümlesi "TYÖM'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, deneysel uygulama öncesi öğrenme yaklaşımı, tutum ve akademik başarı puanları ile deneysel uygulama sonrası öğrenme yaklaşımı, tutum ve akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?" sorusudur. TYÖM ile derslerin işlendiği deney grubu öğrencilerine MDÖYÖ, MDTÖ ve GMIABT deneysel işlem öncesinde ön test ve deneysel işlem sonrasında son test olarak uygulanmış, ön test ve son test MDÖYÖ, MDTÖ ve GMIABT puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan bu karşılaştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin MDÖYÖ, MDTÖ ve GMIABT son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin MDÖYÖ yüzeysel öğrenme yaklaşımı alt boyutuna ait ön test puan ortalaması, son test puan ortalamasına göre daha yüksek bulunmuştur. Buna karşılık, derin öğrenme yaklaşımı alt boyutuna ait son test puan ortalaması, ön test puan ortalamasından daha yüksektir. Bu sonuçlar, uygulamanın muhasebe dersinde derin öğrenme yaklaşımı alt boyutunda anlamlı bir fark yarattığını, ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımı alt boyutunda anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Alanyazında TYÖM derin öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirten çalışmalar mevcuttur. Østerlie ve Kjelaa (2019) yaptığı çalışmada, TYÖM'nin beden eğitimi dersinde derin öğrenmeyi kolaylaştırdığını tespit etmiştir. Uçar ve Bozkurt (2018) TYÖM'nin öğrencilerin

ders saatinde daha derinlemesine öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmelerine olanak sağladığını belirtmiştir.

Araştırmada cevabı aranan üçüncü problem cümlesi “Geleneksel öğretim yöntemi ile eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel uygulama öncesi öğrenme yaklaşımı, tutum ve akademik başarı puanları ile deneysel uygulama sonrası öğrenme yaklaşımı, tutum ve akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?” sorusudur. Mevcut geleneksel öğretim yöntemi ile derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerine MDÖYÖ, MDTÖ ve GMIABT deneysel işlem öncesinde ön test ve deneysel işlem sonrasında son test olarak uygulanmış, ön test ve son test MDÖYÖ, MDTÖ ve GMIABT puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan bu karşılaştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin MDÖYÖ ve MDTÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, GMIABT son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada cevabı aranan dördüncü problem cümlesi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında; buldukları bölüm, cinsiyet, okudukları bölümü tercih ederken araştırma yapma durumu ve muhasebe mesleğinde çalışma isteği gibi değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmada cevabı aranan beşinci problem cümlesi “TYÖM’ne ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusudur. TYÖM’ye ilişkin öğrenci görüşleri deneysel işlem tamamlandıktan sonra deney grubunda yer alan 40 öğrenciden görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir.

TYÖM’nin olumlu yönlerine ilişkin olarak öğrencilerin %37,10’u, ders videolarını tekrar izleyebilme imkânının öğrenmelerini desteklediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %20,97’si, videoları dersten önce izledikleri için derse ön bilgiyle ve hazırlıklı geldiklerini ifade etmiştir. %14,52’si bu yöntem sayesinde dersi daha iyi anladıklarını, %9,68’i zaman ve mekân açısından esneklik sağladığını, %9,68’i zaman verimliliği sunduğunu ve %8,06’sı ise öğrenilen bilgilerin akılda kalıcılığını artırdığını dile getirmiştir. TYÖM’nin zaman ve mekândan bağımsız olması, videoların tekrar izlenebilmesi sayesinde öğrencilerin kendi hızlarında ve öz düzenleme becerilerine uygun biçimde öğrenmelerine imkân tanıyan esnek bir öğretim yaklaşımı sunduğu; öğrencilerin derse ön bilgiyle ve hazırlıklı gelmelerini sağladığı; sınıf içi zamanın daha verimli kullanılmasına olanak tanıdığı ve öğrenilen bilgilerin akılda kalıcılığını artırdığı çeşitli araştırma bulgularıyla (Bupo ve Ibeneme, 2022; Khairudin ve diğerleri, 2017; Köse ve Acar, 2017; Van Niekerk ve Delpont, 2022; Ibrahim ve Haruna, 2017; Şendurur, 2020) ortaya konmuştur.

Öğrencilerin %87,50'si, Ters Yüz Öğrenme Modeli (TYÖM) ile ilgili herhangi bir olumsuz yön bulunmadığını belirtirken, geri kalan öğrencilerin %5'i internet erişim sorunu yaşadıklarını, %5'i iletişim eksikliği tespit ettiklerini ve %1'i ise videolar aracılığıyla dersin anlaşılmadığını ifade etmişlerdir. Yine araştırmada, öğrencilerin %80'i, Ters Yüz Öğrenme Modeli (TYÖM) ile yürütülen GMI dersi sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını belirtirken, %20'si ise ders sürecinde zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %85'inin, teorik ve uygulamalı diğer derslerin de Ters Yüz Öğrenme Modeli (TYÖM) ile yürütülmesine yönelik olumlu görüşe sahip oldukları, %15'inin ise bu konuda olumsuz görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Olumsuz görüşe sahip olan öğrenciler, videolar aracılığıyla dersi anlamakta güçlük çektiklerini, videoyu izlerken anlamadıkları noktaları anında sormadıklarını ve bu yöntemin zaman zaman yorucu ve sıkıcı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler, karşılaştıkları zorlukları iletişim eksikliği, internet erişim sorunları ve eski alışkanlıklar olarak tanımlamışlardır. Sistem altyapısında mevcut olan teknik ve teknolojik yetersizlikler, modelin başarıyla uygulanmasını engelleyen faktörler arasında yer aldığı, farklı araştırmalarla (Bishop ve Verleger, 2013; Nayci, 2017; Görü Doğan, 2015) ortaya konulmuştur.

Öğrencilerin %40'ı GMI dersinde TYÖM uygulanmasının sınıf ortamında herhangi bir değişiklik yaratmadığını belirtirken, %60'ı ise değişiklikler gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler, değişikliklerin gerekçesi olarak derse katılımın arttığını, derse daha hazırlıklı gelmeleri sayesinde öğretmenin sorduğu sorulara daha doğru cevaplar verdiklerini ve anlamadıkları konuları dersin hocasına sorarak daha iyi kavrayıp pekiştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, dersin daha eğlenceli geçtiğini ve uygulama için daha fazla zamanlarının olduğunu vurgulamışlardır. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar (Tomas ve diğerleri, 2019; Eltahir ve Alsalhi, 2025; Ata ve Geyikçi, 2019) bulunmaktadır.

TYÖM daha verimli kullanılabilmesi amacıyla öğrenci görüşlerine başvurulmuş; öneride bulunan öğrencilerin, videolarda konuya ilişkin daha fazla soruya yer verilmesi, video sürelerinin daha uzun tutulması, videoların izlenmiş olması nedeniyle sınıf içi ders süresinin kısaltılması ve soru-cevap formatında videoların hazırlanması yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

4.2. Sonuç

Bu çalışmada, muhasebe eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin (TYÖM) öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiş; ayrıca, modele ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

TYÖM'nin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, tutumları ve akademik başarılarına ait son test puan ortalamaları mevcut geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, uygulanan öğretim modelinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, tutumları ve akademik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yarattığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, TYÖM'nin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımları alt boyutları olan yüzeysel öğrenme ve derin öğrenme yaklaşımları son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüzeysel öğrenme alt boyutunda, deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları kontrol grubundakilere kıyasla daha düşüktür. Derin öğrenme alt boyutunda ise, yüzeysel öğrenme alt boyutunun tersine, deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu durumun nedenleri arasında; deney grubunda uygulanan öğretim modelinin öğrenci merkezli olması, derse katılım ve motivasyonu artırması, öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılması, öğrenme ortamını daha keyifli ve eğlenceli hâle getirmesi, öğretimde teknoloji ve çeşitli kaynakların kullanımına olanak tanınması, öğrenmeyi kolaylaştırması, kaygıyı azaltması ve özgüveni artırması gibi unsurlar yer almaktadır. Söz konusu etkenlerin, deney grubu lehine öğrenme yaklaşımları, tutumlar ve akademik başarı üzerinde etkili olduğu değerlendirilmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Ters Yüz Öğrenme Modeli'ne (TYÖM) ilişkin görüşlerine dayalı nitel verilerin değerlendirilmesi sonucunda, öğrencilerin %87,50'sinin yöntemin herhangi bir olumsuz yönü bulunmadığını belirtmesi ve %85'inin teorik ve uygulamalı diğer derslerin de TYÖM ile yürütülmesini istemesi, öğrencilerin bu modele yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Modele ilişkin olumlu görüşlerin nedenleri incelendiğinde; öğrencilerin derse gelmeden önce ön bilgiye sahip olmalarının, videoları istedikleri zaman ve istedikleri yerde tekrar tekrar izleyebilmelerinin, videoların durdur-oynat özelliği sayesinde not almalarına ve anlamadıkları kısımları yeniden izleyerek konuyu daha iyi kavramalarına olanak sağlamasının etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca, ders süresinde konu anlatımına yer verilmemesi sayesinde uygulamalara daha fazla zaman ayrılabilirdiği, bu durumun dersin verimliliğini ve kalıcılığını artırdığı ifade edilmiştir. Öğrenciler, bu modelin sınıf içi katılımı artırdığını, sınıf içi etkinliklerle dersin daha eğlenceli hale geldiğini, sınıf içi iletişimi geliştirdiğini ve sınıf ortamında korkmadan sorulan

sorulara cevap verebilmelerinin öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Buna karşılık, öğrencilerin %12,50'si modelin bazı olumsuz yönlerinin bulunduğunu, %20'si uygulama sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştığını ve %15'i ise teorik ve uygulamalı diğer derslerin Ters Yüz Öğrenme Modeli (TYÖM) ile yürütülmesini istemediğini ifade etmiştir. Öğrenciler, bu olumsuzlukların nedenleri arasında anlamadıkları noktaları anında soramamalarını, internet bağlantısıyla ilgili yaşadıkları sorunları, videolar aracılığıyla dersi tam olarak anlayamamalarını, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı alışkanlıklarından dolayı bu modele uyum sağlamakta zorlanmalarını ve yöntemin zaman zaman yorucu ve sıkıcı olabileceğini belirtmişlerdir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmadığı, ancak akademik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum araştırmaya katılan öğrencilerin önceki eğitim düzeylerinde muhasebe dersi almamış olmalarından kaynaklanmaktadır.

Bu çalışmada, Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin (TYÖM) muhasebe eğitiminde öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve muhasebe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, ayrıca akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. TYÖM'nin, mevcut geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırıldığında, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, tutumları ve akademik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış sağladığı belirlenmiştir.

4.3. Öneriler

TYÖM'nin uygulanabilmesi internet, bilgisayar, akıllı telefon ve tablet gibi teknolojilerin varlığını gerektirmektedir. Bu nedenle, gerekli teknolojik altyapı olmadan modelin uygulanması mümkün değildir. Ayrıca, modelin öğretim sürecinde başarılı olabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin, modelin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmeleri temel bir ön koşuldur. Bu doğrultuda, araştırma sürecinde yapılan gözlemler ve öğrencilerin görüşleri temel alınarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Öğrencilere gönderilen öğretim materyalleri işlenecek konuyla uyumlu olmalı, konunun bütününe kapsamlı ve bıkkınlık yaratacak ölçüde fazla olmamalıdır.
- Öğrencilerin izlemesi için hazırlanan videoların süresi kısa olmalı ve videolarda hem bir önceki konuya hem de o an anlatılan konuya yönelik sorulara yer verilerek öğrencilerin konuyu pekiştirmeleri ve videolara motive olmaları sağlanmalıdır.

- Öğrencilerin verilen sorumlulukları yapıp yapmadıkları ders öncesinde kontrol edilmeli ve öğrenciler sorumluluklarını aksatmadan yerine getirmeleri konusunda sürekli teşvik edilmelidir.
- Ders içi etkinliklerde öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak uygun bir öğrenme ortamı hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin derse gelmeden önce konuyu dijital kaynaklardan öğrenmeye çalışırken sordukları sorulara öğretmenin zamanında geri bildirim verebilmesi için iletişim kanalları sürekli açık tutulmalıdır.
- Bu çalışma, muhasebe eğitiminde TYÖM'nin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, tutumları ve akademik başarılarına etkisi belirlemeyi amaçlamaktadır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda, modelin bu araştırmada bulunmayan farklı değişkenler üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- Bu çalışma, önlisans düzeyinde öğrenim gören ve sınırlı sayıda öğrenciden oluşan bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda, muhasebe eğitimi verilen lisans ve lisansüstü programlarda TYÖM etkisi daha geniş bir örneklem grubuyla incelenebilir.
- Bu çalışma, Genel Muhasebe I dersi kapsamında yürütülmüştür. Gelecek çalışmalarda, önlisans ve lisans düzeyinde verilen diğer muhasebe derslerinde de TYÖM ile eğitim verilerek, bu modelin muhasebe derslerindeki uygulanabilirliğine ilişkin daha genel geçer ve kapsamlı bulgulara ulaşılması mümkün olabilir.
- TYÖM ile ilgili araştırmalarda örneklemelerin genelde öğrencilerden oluştuğu bu nedenle uygulayıcıların da örneklem grubu olarak belirlenmesi alanyazına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abitoye, O., Abdul, A. A., Babalola, F. I., Daraojimba, C. ve Oriji, O. (2023). The role of technology in modernizing accounting education for Nigerian students - a review. *International Journal of Management ve Entrepreneurship Research*, 5(12),892-906. doi: 10.51594/ijmer.v5i12.624
- Adeoye-Olatunde, O. A. ve Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *Journal of The American College of Clinical Pharmacy*, 4(10), 1358-1367. doi: 10.1002/jac5.1441
- Adzharuddin, N. A. ve Ling, L. H. (2013). Learning management system (LMS) among university students: does it work. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 3(3), 248-252. doi: 10.7763/IJEEEE.2013.V3.233
- Agostino, S., Cherasco, G. M., Papotti, G., Milan, A., Abate Daga, F., Abate Daga, M. ve Veglio, F. (2024). Impact of simulation-based and flipped classroom learning on self-perceived clinical skills compared to traditional training. *Education Sciences*, 15(1), 31, 1-17. doi: 10.3390/educsci15010031
- Ağırman, E. (2018). Finans Eğitiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıflar Modeli. *The Journal Of Academic Social Science*, 75(75), 186-197. doi: 10.16992/ASOS.13944
- Akdağ, M. ve Tok, H. (2008). Geleneksel Öğretim ile Powerpoint Sunum Destekli Öğretimin Öğrenci Erişimine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 26-34.
- Aksoy, B. (2021). *Hemşirelik eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri üzerine etkisi (Doktora tezi)*. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Alhammadi, S. (2021). The effect of the COVID-19 pandemic on learning quality and practices in higher education—using deep and surface approaches. *Education Sciences*, 11(9), 462, 1-13. doi: 10.3390/educsci11090462
- Al-Hattami, H. M. (2024). What factors influence the intention to adopt blockchain technology in accounting education? *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-11. doi: 10.1057/s41599-024-03315-8
- Al-Hattami, H. M. (2025). Understanding how digital accounting education fosters innovation: The moderating roles of technological self-efficacy and digital literacy. *The International Journal of Management Education*, 23(2), 101131, 1-10. doi: 10.1016/j.ijme.2025.101131
- Ali, F., Bhayangkara, A. ve Hidayat, E. (2025). Developing a gamified mobile learning approach for evaluating student's agricultural accounting education. W. R. Hartari (Ed.) *ABEC 4 th International Annual Conference(s. 611-618) içinde*. Indonesia.
- Ali, I., Narayan, A. K. ve Gedera, D. (2022). Transforming assessment in accounting education to align with online learning. *Pacific Accounting Review*, 34(4) , 536-547. doi: 10.1108/PAR-05-2021-0058
- Allen, I. E. ve Seaman, J. (2010). Class differences: Online education in the United States. *Sloan Consortium (NJI)*, 1-30. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf>
- Al-Sawafiri, P. ve Alhausaina, A. I. (2022). Increasing the effectiveness of accounting education through activating advanced tools of learning. *International Journal of*

- Academic Management Science Research (IJAMSR)*, 6(9), 100-118. doi: 10.21608/aljalexu.2017.60817
- Alsowat, H. (2016). An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of education and practice*, 7(9), 108-121. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095734.pdf>
- Alt, D. ve Boniel-Nissim, M. (2018). Links between adolescents' deep and surface learning approaches, problematic internet use, and fear of missing out (FoMO). *Internet interventions*, 13, 30-39. doi: 10.1016/j.invent.2018.05.002
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M. ve Lovett, M. C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley ve Sons. United States of America: Jossey-Bass. Erişim adresi: <https://firstliteracy.org/wp-content/uploads/2015/07/How-Learning-Works.pdf>
- Armellini, A. ve Rodriguez, B. (2021). Active blended learning: Definition, literature review, and a framework for implementation. *2021*, 1-22. doi: 10.4018/978-1-7998-7856-8.ch001
- Arslantaş, Y. (2014). Paleolitik ve mezolitik (epi-paleolitik) çağ'da barınma. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 319-344. doi: 10.1016/j.invent.2018.05.002
- Aslan, S. (2021). The effect of the flipped classroom model on pre-service teachers' digital literacy and digital pedagogical competencies. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(4), 73-89. doi: 10.29329/epasr.2021.383.4
- Ata, F. İ. ve Geyikçi, U. B. (2019). Z ve alfa kuşakları için muhasebe eğitiminde yeni bir yaklaşım: ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı. E. M. Miynat, T. Özdil, M. H. Yalçınkaya ve C. Çilbant (Yay. Haz.), *Yeni Nesil Girişimcilik ve Ekonomiiçinde* (s. 129-146). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Atagan Çetin, A. (2016). Ters yüz sınıfların muhasebe eğitimine yansımaları. O. Köksal (Ed.) *1st International Academic Research Congress*(s. 3954-3961) içinde. Side, Antalya: Pegem Akademi. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/332781128_Ters_Yuz_Siniflarin_Muhasebe_Egitimine_Yansimasi
- Atalay, B. (2016). Ön Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi. A. Gökgöz (Ed.), *Türkiye'de Muhasebe Eğitimi* (s. 55-105) içinde. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Ateş, İ. (2023). *Muhasebe eğitiminde bilişsel yük teorisi* (Yüksek Lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ayre, C. ve Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47 (1), 79-86. doi: 10.1177/0748175613513808
- Azewara, M. A., Agyeman, E. P., Dawson-Ahmoah, J., Adusei, A. ve Twum-Ampofo, E. (2021). Students' approaches to learning the new B. Ed. programme in Ghana: evidence from colleges of education within Mampong municipality. *Social Education Research*, 278-288. doi: 10.37256/ser.222021914
- Aziz, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri* (10. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Azizan, F. Z. (2010). Blended learning in higher education institution in Malaysia. . *In Proceedings of regional conference on knowledge integration in ICT* (Vol. 10), (s.

- 454-466). Erişim adresi: https://library.oum.edu.my/oumlib/sites/default/files/file_attachments/odl-resources/4334/blended-learning.pdf
- Baccouche, C. (1992). Towards an accounting science. *Managerial Finance*, 18(6) , 66-77. doi: 10.1108/eb013699
- Bae, J., Kim, J., Kim, E. ve So, K. H. (2015). The effect of elementary free inquiry lessons utilizing flipped learning with smart devices on the elementary students' digital literacy, 21 st century skills and scientific attitude. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 34(4), 476-485. doi: 10.15267/keses.2015.34.4.476
- Bahçe, E. ve Özçelik, Ö. (2024). İlk çağ'da ortaya çıkan iktisadi düşünceler ve iktisat bilimine katkıları. *Anadolu İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(1), 43-67. doi: 10.59293/anadoluiid.1434471
- Bakhit, M. ve Bilal, A. (2025). The impact of artificial intelligence applications on improving the quality of accounting education in Saudi universities. *Journal of Business and Environmental Sciences*, 4(1), 210-229. doi: 10.21608/JCESE.2023.203312.1016
- Bakhtiar, Y., Yanuarmawan, D., Triyuwono, I. ve Irianto, G. (2019). Reconstruction of accounting education purpose concept through the thoughts of ki hadjar dewantara. *International Journal of Religious and Cultural Studies*, 1(2), 74-82. doi: 10.34199/ijracs.2019.10.04
- Balasubramanian, N. (2012). Likert technique of attitude scale construction in nursing research. *Asian Journal of Nursing Education and Research*, 2(2), 65-69. doi: 10.5958/2349-2996
- Bates, S. B. (2018). *Accounting students' perceptions of the value of pursuing cpa certification and factors that influence their decisions (Doktora Tezi)*. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/2038452450/fulltextPDF/59546A92272477DPQ/1?accountid=25089&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Batı, A. H., Tetik, C. ve Gürpınar, E. (2010). Öğrenme yaklaşımları ölçeği yeni şeklini Türkçeye uyarlama ve geçerlilik güvenirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 30(5), 1639-1646. doi: 10.5336/medsci.2009-15368
- Beard, L. A. ve Harper, C. (2002). Student perceptions of online versus on campus instruction. *Education*, 122(4), 658-663. Erişim adresi: <https://link.gale.com/apps/doc/A90188937/AONE?u=anon~af42b5c8&sid=googleScholar&id=b045e617>
- Bergmann, J. ve Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education. Erişim adresi: <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/jliwu/article/view/107655/85309>
- Beukes, B. (2018). Student perceptions of blended learning interventions in teaching auditing. *University of Pretoria (South Africa)*. Erişim adresi: <https://repository.up.ac.za/server/api/core/bitstreams/4febb3e1-e047-4326-ab0f-777fd69a85d2/content>
- Bishop, J. ve Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In. *2013 ASEE Annual Conference ve Exposition*, (s. 1-18). Atlanta, Georgia. doi: 10.18260/1-2--22585
- Bolath, Z. ve Korucu, A. T. (2020). Determining the academic achievement of students who use flipped classroom method supported by a mobile application and their views on collaborative learning. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 229-251. doi: 10.14686/buefad.631835

- Boyras, C. (2018). İlköğretim anabilim dalı doktora tezlerinde kullanılan başarı testlerinin incelenmesi (2012-2017). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 14-28. doi: 10.17679/inuefd.327321
- Bradley, K. P. (2021). *Bringing accounting education into the 21st century: A systematic review (Doctoral Thesis)*. United State: University Of Maryland Global Campus. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/2624705415?sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Brown, C. A., Danvers, K. ve Doran, D. T. (2016). Student perceptions on using guided reading questions to motivate student reading in the flipped classroom. *Accounting Education*, 25(3), 256-271. doi: 10.1080/09639284.2016.1165124
- Brown, J. D. (2002). The Cronbach alpha reliability estimate. *JALT Testing ve Evaluation SIG Newsletter*, 6(1), 17-18. Erişim adresi: <https://teval.jalt.org/test/PDF/Brown13.pdf>
- Bupo, G. O. ve Ibeneme, O. T. (2022). Effect of flipped classroom approach on student's retention in financial accounting among business education students in rivers state universities. *Rivers State University Journal of Education*, 25(2), 108-122. Erişim adresi: <https://rsujoe.com.ng/index.php/joe/article/view/127/116>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (27. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2022). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (10. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canaday, L. M. (2018). *The effectiveness of cognitive load theory as applied to an accounting classroom: is it better for achieving student learning outcomes?(Doctoral thesis)*. San Diego, California: Northcentral University. Erişim adresi: https://dadabhoj.edu.pk/shah_moodledata_ehid/filedir/b5/04/b504d306a49bb4ff8e132948dd45fffe8961c587
- Candeias, A. A., Rebelo, N., Oliveira, M. ve Mendes, P. (2010). Pupils' attitudes and motivation toward learning and school—study of exploratory models on the effects of socio-demographics, personal attributes and school characteristics. *4th Annual International Conference on Psychology,1, 1-18*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Nicole-Rebelo/publication/209270454_Student'_Attitudes_and_Motivation_toward_learning_and_school_-_Study_of_exploratory_models_about_the_effects_of_socio-demographics_personal_attributes_and_school_characteristics/links/02bfe50eaf55216f2c000000/Student-Attitudes-and-Motivation-toward-learning-and-school-Study-of-exploratory-models-about-the-effects-of-socio-demographics-personal-attributes-and-school-characteristics.pdf
- Carnegie, G., Parker, L. ve Tsahuridu, E. (2021). It's 2020: what is accounting today? *Australian Accounting Review*, 31(1), 65-73. doi: 10.1111/auar.12325
- Cavanaugh, C. S., Barbour, M. K. ve Clark, T. (2009). Research and practice in K-12 online learning: A review of open access literature. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(1), 1-22. Erişim adresi: <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/10.1.4/1183>

- Cequeña, M. B., Mendoza, N. ve Amora, J. T. (2022). Flipped classroom: Benefits and challenges. *Advances in Online Education: A Peer-Reviewed Journal*, 1(2), 152-172. Erişim adresi: <https://www.ingentaconnect.com/contentone/hsp/aoe/2022/00000001/00000002/art00007>
- Chen, Y., Wang, Y. ve Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers ve Education*, 79, 16-27. doi: 10.1016/J.COMPEDU.2014.07.004
- Chiou, C. C., Tien, L. C. ve Tang, Y. C. (2020). Applying structured computer-assisted collaborative concept mapping to flipped classroom for hospitality accounting. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport ve Tourism Education*, 26. doi: 10.1016/j.jhlste.2020.100243
- Chou, A. Y. ve Chou, D. C. (2011). Course management systems and blended learning: An innovative learning approach. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 9(3), 463-484. doi: 10.1111/j.1540-4609.2011.00325.x
- Chue, K.L.(2022). Using the Rasch model to examine pre-service teachers approach to learning profiles. *Methodological Innovations*, 15(1), 86-95. doi: 10.1177/20597991221077908
- Çiçek, E. K. ve Özdil, S. Ö. (2024). Ölçme ve Değerlendirme Uzmanlarının İş Doyumları: Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntemler Araştırması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 1387-1438. doi: 10.29299/kefad.1250105
- Cilliers, L. ve Pylman, J. (2022). South African students' perceptions of the flipped classroom: A case study of higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(3), 296-305. doi: 10.1080/14703297.2020.1853588
- Cleveland-Innes, M. ve Wilton, D. (2018). Guide to blended learning. British Columbia, Canada: Commonwealth of Learning. Erişim adresi: <https://oasis.col.org/server/api/core/bitstreams/888d37d6-2e2d-4859-940d-36df969621e5/content>
- Cohen, J. (1992). "A powerprimer". *Psychological Bulletin*, 1992, (112)1, 155-159. Erişim adresi: <https://www2.psych.ubc.ca/~schaller/528Readings/Cohen1992.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education (Eighth Edition)*. UK: Routledge. doi: 10.4324/9781315456539
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (9. Baskı)*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2009). *Research desing, qualitative, quantitative and mixed methods approaches(4th edition)*. USA: SAGE Publications. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/issue/74667/1178262>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. USA: Pearson Education. Erişim adresi: https://discovered.ed.ac.uk/discovery/fulldisplay/alma9924483540502466/44UOE_INST:44UOE_VU2
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş. M. Sözbilir (Ed. ve Çev.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi. Y. Dede, S.B. Demir (Ed. ve Çev.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research (Third Edition)*. USA: Sage Publications. Erişim adresi: <https://>

- collegepublishing.sagepub.com/products/designing-and-conducting-mixed-methods-research-3-241842
- Cronje, J. (2020). Towards a new definition of blended learning. *Electronic journal of e-Learning*, 18(2), 114-121. doi: 10.34190/EJEL.20.18.2.001
- Çelebi, Ö. (2023). *Kesintisiz ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkililiği ile sürece ilişkin öğrenci ve veli görüşleri (Doktora tezi)*. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dangi, M., Saat, M. M. ve Saad, S. (2023). Teaching and learning using 21st century educational technology in accounting education: Evidence and conceptualisation of usage behaviour. *Australasian Journal of Educational Technology*, 39(1), 19-38. doi: 10.14742/ajet.6630
- Dangwal, K. L. (2017). Blended learning: An innovative approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 129-136. doi: 10.13189/ujer.2017.050116
- Danker, B. (2015). Using flipped classroom approach to explore deep learning in large classrooms. *IAFOR Journal of Education*, 3(1), 171-186. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1100618.pdf>
- De Oliveira Neto, J. D., De Sousa Gomes, G. ve Tilton, L. A. (2017). Using technology driven flipped class to promote active learning in accounting. *Revista Universo Contábil*, 13(1), 49-64. doi: 10.4270/ruc.2017103
- De Santis, J. (2007). A brief history of accounting: from prehistory to the information age. Erişim adresi (13.05.2024): <http://ensign.filcomm.com/historyAcc/ResearchPaperFin.htm>
- Dewi, A. C. (2024). Adapting alternative learning resources to diverse learning styles in accounting education for adult learners. *JPEK (Jurnal Pendidikan Ekonomi dan Kewirausahaan)*, 8(3), 1095-1108. Erişim adresi: <https://e-journal.hamzanwadi.ac.id/index.php/jpek/article/view/28451/6075>
- Diez-Palomar, J., García-Carrión, R., Hargreaves, L. ve Vieites, M. (2020). Transforming students' attitudes towards learning through the use of successful educational actions. *PloS one*, 15(10), e0240292, 1-20. doi: 10.1371/journal.pone.0240292
- Dimitrios, B., Labros, S., Nikolaos, K., Koutiva, M. ve Athanasios, K. (2013). Traditional teaching methods vs. teaching through the application of information and communication technologies in the accounting field: Quo Vadis? *European scientific journal*, 9(28), 73-101. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/260289304_Traditional_Teaching_Methods_Vs_Teaching_Through_The_Application_Of_Information_And_Communication_Technologies_In_The_Accounting_Field_Quo_Vadis
- Doğan, N., Soysal, S. ve Karaman, H. (2017). Aynı örnekleme açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? *Pegem Atf İndeksi*, 373-400. doi: 10.14527/9786053188407.25
- Downing, S. M. ve Haladyna, T. M. (2011). *Handbook of test development*. London: Lawrence Erlbaum Associates. Erişim adresi: <https://fatihigitim.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/hndb-t-devt.pdf>
- Doyle, L., Brady, A. M. ve Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of research in nursing*, 14 (2), 175-185. doi: 10.1177/1744987108093962
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, 1-4. Erişim adresi: https://www.academia.edu/1267316/Blended_learning_Lets_get_beyond_the_hype

- Elian, S. A. ve Hamaidi, D. A. (2018). The effect of using flipped classroom strategy on the academic achievement of fourth grade students in Jordan. *iJET is an Open Access Journal*, 110-125. doi: 10.3991/ijet.v13i02.7816
- Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x.
- Eltahir, M. E. ve Alsalhi, N. R. (2025). Impact of the flipped classroom on academic achievement, motivation, and engagement: A higher education case study. *Contemporary Educational Technology*, 17(1), ep553, 1-18. doi: 10.30935/cedtech/15742
- Enwere, J. O., Ikeanyionwu, C. L. ve Goddy-Mkpa, P. P. (2021). Effects of flipped classroom teaching method on the achievement of male and female financial accounting students in secondary schools. *Unizik Journal Of Educational Research And Policy Studies*, 2, 210-221. Erişim adresi: <https://unijerps.org/index.php/unijerps/article/view/31/27>
- Eryılmaz, M. (2015). The effectiveness of blended learning environments. *Contemporary Issues in Education Research*, 8(4), 251-256. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077330.pdf>
- Evans, E. ve Paisey, C. (2018). Histories of accounting education—an introduction. *Accounting History*, 23(1-2), 3-13. doi: 10.1177/1032373217742427
- Ezeudu, S. A. ve Gbendu, G. O. (2019). Effect of flipped classroom strategy on students' attitude towards secondary school geography: Implications for entrepreneurship education in Nigeria. *International Journal of Studies in Education*, 16(2), 38-51. doi: 10.5281/zenodo.8434927
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. ve Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4(3), 272-299. doi: 10.1037/1082-989X.4.3.272
- Febriansyah, A. ve Septyan, K. (2024). Restoring the spirit of [accounting] education using Al-Attas' and Al-Faruqi's thoughts. *JIFA (Journal of Islamic Finance and Accounting)*, 7(2), 90-104. doi: 10.22515/jifa.v7i2.9840
- Fernández-Martín, F. D., Romero-Rodríguez, J. M., Gómez-García, G. ve Ramos Navas-Parejo, M. (2020). Impact of the flipped classroom method in the mathematical area: A systematic review. *Mathematics*, 8(12), 2162, 1-11. doi: 10.3390/math8122162
- Fernández-Otoya, F., Bravo, J., Pérez-Postigo, G., Alcázar-Holguin, M. A. ve Loaiza Chumacero, S. C. (2025). The impact of the MOOC based on the flipped classroom methodology to increase the level of information and information literacy competence in primary school teachers. In *Frontiers in Education (Vol. 9, p. 1447127)*. *Frontiers Media SA*, 1-10. doi: 10.3389/educ.2024.1447127
- Fetaji, M., Fetaji, B. ve Ebibi, M. (2019). Analyses of possibilities of flipped classroom in teaching computer science courses. In *2019 42nd International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO) (s. 747-752)*. Opatija, Croatia: Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). doi: 10.23919/MIPRO.2019.8757126
- Fındık, H. (2016). Ortaöğretim düzeyinde muhasebe eğitimi. A. Gökgöz (Ed.), *Türkiye'de Muhasebe Eğitimi (s. 5-53) içinde*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Forman, J. ve Damschroder, L. (2007). Qualitative content analysis. In *Empirical methods for bioethics: A primer*. *Emerald Group Publishing Limited*, 39-62. doi: 10.1016/S1479-3709(07)11003-7

- Fowler, T. W., Loos, G. P. ve Miles, K. K. (1999). *A model for research on training effectiveness*. Columbia Parkway Cincinnati: National Institute for Occupational Safety and Health Publications Dissemination. Erişim adresi: <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/5187>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Huyen, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education (8th edition)*. New York: The McGraw-Hill Companies. Erişim adresi: https://saochengpheng.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/jack_fraenkel_norman_wallen_helen_hyun-how_to_design_and_evaluate_research_in_education_8th_edition-mcgraw-hill_humanities_social_sciences_languages2011.pdf
- Garavan, T. N. (1997). Training, development, education and learning: different or the same? *Journal of European industrial training*, 21(2), 39-50. doi: 10.1108/03090599710161711
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. USA: Pearson Education. Erişim adresi: https://yuli-elearning.com/pluginfile.php/4831/mod_resource/content/1/Gay-E%20Book%20Educational%20Research-2012.pdf
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S. ve Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of nutrition education and behavior*, 47(1), 109-114. doi: 10.1016/j.jneb.2014.08.008
- Girgin, P. ve Cabaroğlu, N. (2021). Web 2.0 supported flipped learning model: EFL students' perceptions and motivation. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50 (2), 858-876. doi: 10.14812/cuefd.944217
- Goodwin, L. D. (1999). The role of factor analysis in the estimation of construct validity. *Measurement in physical education and exercise science*, 3(2), 85-100. Erişim adresi: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327841mpee0302_2
- Gökgöz, A. (2011). Tarihsel perspektifte muhasebenin doğuşunu ve gelişimini etkileyen faktörler. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 167-177. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yalovasosbil/issue/21785/615300>
- Gökgöz, A. (2016). *Türkiye 'de Muhasebe Eğitimi*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAD*, 1(2), 24-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/3029/42080>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 1 (s. 3-21). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/258834966_Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. *In Handbook of distance education*(s. 333-350). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/258477665_Emerging_practice_and_research_in_blended_learning
- Gravetter, F. J. ve Forzano, L. B. (2012). *Research Methods for the Behavioral Sciences (4th edition)*. Canada: Wadsworth Cengage Learning. Erişim adresi: <https://www.scribd.com/document/808903067/PDF-Research-Methods-for-the-Behavioral-Sciences-4th-Edition-Frederick-J-Gravetter-download>

- Günbayı, İ. (2019). Nitel araştırmada veri analizi: tema analizi, betimsel analiz, içerik analizi ve analitik genelleme. Erişim adresi (03.02.2020): <https://www.nirvanasosyal.com/h-392-nitel-arastirmada-veri-analizi-tema-analizi-betimsel-analiz-icerik-analizi-ve-analitik-genelleme.html>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe -Yöntem – Analiz (5. Baskı)*.Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Hadijah, S. (2020). Pengaruh Penyalahgunaan Teknologi Informasi Dan Integritas Mahasiswa Terhadap Perilaku Kecurangan Akademik Mahasiswa Akuntansi Sebagai Calon Akuntan. *Journal of Economic, Public, and Accounting (JEPA)*, 2(2), 158-168. doi: 10.31605/jepa.v2i2.701
- Halcomb, E. J. ve Hickman, L. (2015). Mixed methods research. *Faculty of Science. Medicine and Health-Papers: part A*, 2656, 1-17. doi: 10.7748/ns.29.32.41.e8858
- Hawkey, J. W. ve Kircher, R. (2022). Mixed-methods approaches to the study of language attitudes. R. K. (Ed.) içinde, *Research methods in language attitudes (s. 330-345)*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108867788.026
- Hayes, B., Bonner, A. ve Douglas, C. (2013). An introduction to mixed methods research for nephrology nurses. *Renal Society of Australasia Journal*, 9(1), 8-14. Erişim adresi: <https://eprints.qut.edu.au/218815/>
- Haynes, S. N., Richard, D. ve Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological assessment*, 7(3), 238–247. doi: 10.1037/1040-3590.7.3.238
- Helliari, C. (2013). The global challenge for accounting education. *Accounting Education*, 22(6), 510-521. doi: 10.1080/09639284.2013.847319
- Henson, R. K. ve Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. doi: 10.1177/0013164405282485
- Hernandez, H. (2021). Testing for normality: What is the best method. *ForsChem Research Reports*, 6 (5), 1-38. doi: 10.13140/RG.2.2.13926.14406
- Hill, R. (1998). What sample size is “enough” in internet survey research. *Interpersonal Computing and Technology: An electronic journal for the 21st century*, 6(3-4), 1-12. Erişim adresi: <https://cadcommunity.pbworks.com/f/what%20sample%20size.pdf>
- Hofmann, J. (2011). Top 10 challenges of blended learning. *Training*, 48(2), 12-13. Erişim adresi: [https://cedma-europe.org/newsletter%20articles/Training%20Magazine/Top%2010%20Challenges%20of%20Blended%20Learning%20\(Apr%2011\).pdf](https://cedma-europe.org/newsletter%20articles/Training%20Magazine/Top%2010%20Challenges%20of%20Blended%20Learning%20(Apr%2011).pdf)
- Horngren, C., Harrison, W., Oliver, S., Best, P., Fraser, D., Tan, R. ve Willett, R. (2012). *Accounting. Pearson Higher Education AU*. Australia: Pearson Australia Group Pty Ltd. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=MyriBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Accounting.+Pearson+Higher+Education+AU+Horngren&ots=eyfAw-CHmmE&sig=LDDLkLHnr_rilvtWU3Hw9519Uvs&redir_esc=y#v=onepage&q=Accounting.%20Pearson%20Higher%20Education%20AU%20Horngren&f=false
- Hotiu, A. (2006). *The relationship between item difficulty and discrimination indices in multiple-choice tests in a physical science course (Doctoral thesis)*.Florida Atlantic University. Erişim adresi: <https://www.annals.edu.sg/pdf/35VolNo2200603/V35N2p67.pdf>

- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 564-569. doi: 10.1007/s11528-019-00375-5
- Hsieh, H. F. ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. doi: 10.1177/1049732305276687
- Hu, G., Muhamad, H., Mustafa, H. ve Alhasnawi, M. Y. (2025). Accounting education from 1960 to 2023: a bibliometric review. *Int J Eval ve Res Educ*, 14(2), 849-861. doi: 10.11591/ijere.v14i2.30486
- Hu, X. ve Yeo, G. B. (2020). Emotional exhaustion and reduced self-efficacy: The mediating role of deep and surface learning strategies. *Motivation and Emotion*, 44(5), 785-795. doi: 10.1007/s11031-020-09846-2
- Hubackova, S. ve Semradova, I. (2016). Evaluation of blended learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 551-557. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.044
- Hwang, G. J., Lai, C. L. ve Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of computers in education*, 2, 449-473. doi: 10.1007/s40692-015-0043-0
- Ibrahim, A. ve Haruna, J. A. (2017). Effects of flipped and conventional teaching approaches on performance and retention ability of students in advance financial accounting in Abubakar Tafawa Balewa University Bauchi, Nigeria. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 12-20. Erişim adresi: <https://spaj.ukm.my/ppppm/jpm/article/view/280/222>
- Ibrahim, M., Khairudin, N. ve Salleh, D. (2018). Innovation of flipped learning encouraging better communication and critical thinking skills among accounting students. *In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1019, p. 012089)*, (s. 1-8). IOP Publishing. doi: 10.1088/1742-6596/1019/1/012089
- İlhan, A. (2022). Coğrafya Öğretimine Yönelik Başarı Testi Nasıl Geliştirilir?. *Social Sciences Studies Journal (Sssjournal)*, 6(64), 2702-2723. doi: 10.26449/sss.j.2377
- Issa, M. ve Tripoli, S. T. (2023). The Role of Accounting Education in Promoting Entrepreneurship in Libya. *International Journal of Economics, Business and Management Research*, 7 (8), 202-2011. doi: 10.51505/IJEBMR.2023.7815
- Jacomossi, F. A. ve Biavatti, V. T. (2017). Normas internacionais de educação contábil propostas pelo International Accounting Education Standards Board. *Revista Evidenciação Contábil ve Finanças*, 5(3), 57-78. doi: 10.22533/at.ed.6131927055
- Jamaludin, R., Osman, S. M. ve Yusof, W. W. (2016). FLIPPED: A case study in fundamental of accounting in malaysian polytechnic. *Journal of Education and E-Learning Research*, 3(1), 23-31. doi: 10.20448/journal.509/2016.3.1/509.1.23.31
- Jandaghi, G. (2010). Assessment of validity, reliability and difficulty indices for teacher-built physics exam questions in first year high school. *Educational Research and Reviews*, 5(11), 651-654. Erişim adresi: https://academicjournals.org/article/article1379652980_Jandaghi.pdf
- Jandaghi, G. ve Shaterian, F. (2008). Validity, reliability and difficulty indices for instructor-built exam questions. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(2), 151-155. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/26520219_VValidity_reliability_and_difficulty_indices_for_instructor-built_exam_questions

- Jinkens, R. C. (2015). Accounting faculty who don't use effective teaching methods. *Journal of Higher Education Theory ve Practice*, 15(6), 27-37. Erişim adresi: http://www.na-businesspress.com/JHETP/JinkensRC_Web15_6_.pdf
- Johanson, G. A. ve Brooks, G. P. (2010). Initial scale development: sample size for pilot studies. *Educational and psychological measurement*, 70(3), 394-400. doi: 10.1177/0013164409355692
- Johnson, B. R. ve Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches Fifth edition*. USA: SAGE Publications. Erişim adresi: https://lms.apitwist.com/pluginfile.php/45368/mod_resource/content/1/Johnson_2014_Educational%20Research_%20Quantitative_Qualitative_and%20Mixed.pdf
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33 (7), 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014
- Jun Zhang ve Tang (Temmuz 2022). Reform of Accounting Informatization Teaching in Universities Based on the Flipped Course Instructional Mode, *2022 4th International Modern Education Research Conference (IMERC 2022)*, 97-101. Fukuoka, Japan. Erişim adresi: <https://www.clausiuspress.com/conferences/AETP/IMERC%202022/AAZL2208013.pdf>
- Kaiser, H. F. (1960). LittleJiffy, Mark IV. *EducationalandPsychologicalMeasurement*, 34, 111-117. doi: 10.1177/001316447403400115
- Kalmış, H. (2018). Muhasebe öğretiminde yeni yöntemlerin gerekliliği ve kişiselleştirilmiş esnek öğretim modellerinin uygulanması ve Biga İİBF örneği. *Journal of Life Economics*, 5(2), 45-54. doi: 10.15637/jlecon.249
- Kameli, M. ve Miliani, A. (2022). Accounting education in Algeria: The road to IAES. *Accounting Education*, 6(01), 528-545. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/361641220_Accounting_Education_in_Algeria_The_Road_to_IAES
- Kang, H. (2013). A guide on the use of factor analysis in the assessment of construct validity. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 43(5), 587-594. doi: 10.4040/jkan.2013.43.5.587
- Kapil, S. (2019). Flipped classroom for finance students: Participative learning and flexible assessment. *Theoretical Economics Letters*, 9 (8), 2771-2784. doi: 10.4236/tel.2019.98174
- Kapinga-Mutatayi, M., Mukendi waMpoyi, P. ve Elen, J. (2023). Students approaches to learning: Towards a context-specific learning approaches instrument. *International Journal of Higher Education*, 12(3), 68-79. doi: 10.5430/ijhe.v12n3p68
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosoder/issue/6146/82503>
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler (1. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaman H., Atar B.G. ve Aktan, D.Ç. (2017). Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1173-1193. doi: 10.17152/gefad.309356
- Karatsareas, P. (2022). Semi-structured interviews. *Research methods in language attitudes*, 99-113. doi: 10.1017/9781108867788.010

- Kaur, M. (2013). Blended learning-its challenges and future. *Procedia-social and behavioral sciences*, 93, 612-617. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.09.248
- Kayabaşı, H. ve Kasımoğlu, M. (2023). Örgütlerin Dijital Olgunluk Düzeyinin Ölçülmesi– Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Sağlık ve Sosyal Refah Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-21. doi: 10.55050/sarad.1139482
- Keengwe, J. ve Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 533-541. Erişim adresi: https://jolt.merlot.org/vol6no2/keengwe_0610.pdf
- Keevy, M., Tharapos, M., O’Connell, B. T., Verhoef, G., de Lange, P. ve Beatson, N. J. (2025). Using an extended professional project to develop professional skills among rural South African accounting students. *Accounting Education*, 34(1), 25-49. doi: 10.1080/09639284.2023.2283441
- Khairudin, N., Khairudin, R., Salleh, D. ve Ibrahim, M. (2017). Success factors of flipped learning approach: A case of business accounting students. *Jurnal psikologi malaysia*, 31(3), 147-153. Erişim adresi: <https://scispace.com/pdf/success-factors-of-flipped-learning-approach-a-case-of-z8arsgm78s.pdf>
- Kheyami, D., Jaradat, A., Al-Shibani, T. ve Ali, F. A. (2018). Item analysis of multiple choice questions at the department of paediatrics, Arabian Gulf University, Manama, Bahrain. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 18(1), 68-74. doi: 10.18295/squmj.2018.18.01.011
- Khoshaim, H. B. ve Rashid, S. (2016). Assessment of the assessment tool: Analysis of items in a non-mcq mathematics exam. *International Journal of Instruction*, 9(1), 119-132. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Heba-Khoshaim/publication/291362544_Assessment_of_the_Assessment_Tool_Analysis_of_Items_in_a_Non-MCQ_Mathematics_Exam/links/5728a32308ae0acc4f4a9b29/Assessment-of-the-Assessment-Tool-Analysis-of-Items-in-a-Non-MCQ-Mathematics-Exam.pdf
- Kidane, T. T. ve Worth, S. (2012). A review of agricultural education and training in South Africa. *African Journal of Agricultural Research*, 7(18), 2741-2750. doi: 10.5897/AJARX11.082
- Kim, W. (2007). Towards a definition and methodology for blended learning. *In The proceedings of workshop on blended learning*, 1-8. doi: 10.34190/EJEL.20.18.2.001
- Kim, Y. I. (1991). Education and Training: Pedagogical Issues and Renovative Approach in Health and Research Manpower Development in the Western Pacific Region. *Korean Journal of Medical Education*, 3(1), 70-76. doi: 10.3946/kjme.1991.3.1.70
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge. doi: 10.4324/9781315788135
- Kline, R. B. (2011). *Principle and practice of structural equation modelling. (Third Edition)*. New York: The Guilford Press. Erişim adresi: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/74702/1/35.pdf>
- Kocakavak, D. ve Erökten, S. (2021). Karikatürlerle zenginleştirilmiş fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-19. doi:10.9779/pauefd.694569
- Kontrimienė, S., Raudienė, R. ve Čečetienė, R. (2024). “Can we do it next year?” The impact of the flipped classroom method on EFL learning performance. *Research in language*, 22(3), 163-181. doi: 10.18778/1731-7533.22.3.01

- Kottara, C., Kavalieraki-Foka, D., Gonidakis, F., Asonitou, S., Zaridis, A. ve Brinia, V. (2024). Sustainable development and blended learning in accounting education. *International Journal of Education Economics and Development*. DOI, 10. , 1-11. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Chara-Kottara/publication/383941084_Sustainable_Development_and_Blended_Learning_in_Accounting_Education/links/673871144a70511f07204c92/Sustainable-Development-and-Blended-Learning-in-Accounting-Education.pdf
- Kömür, İ. A., Kılınç, H. ve Okur, M. R. (2023). The rotation model in blended learning. *Asian Journal of Distance Education*, 18(2), 63-74. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1410152.pdf>
- Köse, Y. ve Acar, E. (2017). Muhasebe eğitiminde modern yaklaşımlar: ters yüz edilmiş sınıflar ve öğrencilerin yaklaşımı. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 1049-1065. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1124145>
- Krasodomska, J. ve Godawska, J. (2021). E-learning in accounting education: The influence of students' characteristics on their engagement and performance. *Accounting Education*, 30(1), 22-41. doi: 10.1080/09639284.2020.1867874
- Krivacek, G. J. (2016). *The effect of a blended teaching method on student performance and satisfaction in a first accounting course in higher education (Doctoral thesis)*. Robert Morris University. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/1827742547?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Kurnaz, E. ve Ağgül, S. (2018). Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Bakış Açıkları: Bayburt Üniversitesi ve Kafkas Üniversitesi Örneği. *Business ve Management Studies: An International Journal*, 6(2), 332-344. doi: 10.15295/bmij.v6i2.237
- Kurt, G., Koçyiğit, S. Ç. ve Baskan, T. D. (2022). Muhasebe Eğitiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Yaklaşımına (TYSY) Akademisyenlerin Bakışı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 25(Özel Sayı), 350-368. doi: 10.29249/selcuksbmyd.1134563
- Kvashnina, O. S. ve Martynko, E. A. (2016). Analyzing the potential of flipped classroom in ESL teaching. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 11(3), 71-73. doi: 10.3991/ijet.v11i03.5309
- Laribi, M. ve Hadjsadok, B. (2020). Measuring the effect of accounting education programs on the ability of accounting scientific achievement of the Algerian student to enter the world of work-A case study. *Journal of Economic Sciences Institute*, 32(02), 1533-1553. Erişim adresi: <https://asjp.cerist.dz/en/article/140934>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. doi: 10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x
- Lento, C. (2016). Promoting active learning in introductory financial accounting through the flipped classroom design. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(1), 72-87. doi: 10.1108/JARHE-01-2015-0005
- Li, R., Lund, A. ve Nordsteien, A. (2023). The link between flipped and active learning: A scoping review. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1993-2027. doi: 10.1080/13562517.2021.1943655

- Lima, H. C. (2023). On the stage of accounting education: the scenario of professional skills in Brazil. *XVII Congresso Anpcont (s. 1-20)*. São Paulo, Brazil: Ppgcont.
- Lindblom-Ylänne, S., Parpala, A. ve Postareff, L. (2019). What constitutes the surface approach to learning in the light of new empirical evidence? *Studies in higher education, 44(12)*, 2183-2195. doi: 10.1080/03075079.2018.1482267
- Lotto, J. R. (2022). *Engagement of Hispanic/Latinx ESL Students in Higher Education Flipped Classrooms: A Qualitative Descriptive Study (Doctoral thesis)*. Grand Canyon University. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/2637141137?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- 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. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/257170>
- Luo, H., Yang, T., Xue, J. ve Zuo, M. (2019). Impact of student agency on learning performance and learning experience in a flipped classroom. *British Journal of Educational Technology, 50(2)*, 819-831. doi: 10.1111/bjet.12604
- Luo, X. (2019). Reversal classroom design in accounting teaching. *Frontiers in Educational Research, 2(2)*, 125-131. doi: 10.25236/FER.033018
- Lusher, A., Huber, M. M. ve Valencia, J. M. (2012). Empirical evidence regarding the relationship between the computerized classroom and student performance in introductory accounting. *The Accounting educators' journal, 22*, 1-23. Erişim adresi: <https://aejournal.com/ojs/index.php/aej/article/view/215/120>
- Lux, D. F. (2000). *Professor thinking and accounting education reform (Doctoral thesis)*. The University of Utah. Department of Educational Studies, The University of Utah. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/304653294?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Mah'd, O. A. ve Mardini, G. H. (2022). The quality of accounting education and the integration of the international education standards: evidence from Middle Eastern and North African countries. *Accounting Education, 31(2)*, 113-133. doi: 10.1080/09639284.2020.1790020
- Maldonado, I., Silva, A. P., Magalhães, M., Pinho, C., Pereira, M. S. ve Torre, L. (2023). Distance learning of financial accounting: Mature undergraduate students' perceptions. *Administrative Sciences, 13(4)*, 103, 1-23. doi: 10.3390/admsci13040103
- Margolis, A. R., Porter, A. L. ve Pitterle, M. E. (2017). Best practices for use of blended learning. *American journal of pharmaceutical education, 81(3)*, 49, 1-8. doi: 10.5688/ajpe81349
- Masadeh, M. (2012). Training, education, development and learning: what is the difference? *European scientific journal, 8(10)*, 62-68. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/236411025.pdf>
- McCollum, T. (2019). *A comparison of a station rotation blended learning classroom to a traditional classroom using NWEA MAP(Doctoral thesis)*. Charleston, Illinois: McKendree University. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/2228376963?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>

- Mokhtar, M., Ahmad, N. J. ve Winarno, N. (2024). The Effect of Flipped Classroom to The Higher-Order Thinking Skills and Chemical Engineering Students' Perception on Environmental Issues. *International STEM Journal*, 5(2), 1-19. Erişim adresi: <https://ijie.um.edu.my/index.php/STEM/article/view/54656>
- Muhuro, P. ve Kang'ethe, S. M. (2025). Prospects of implementing the flipped classroom blended learning model among lecturers in African Universities. *Research in Social Sciences ve Technology (RESSAT)*, 10(1), 144-158. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1467178.pdf>
- Müller, C. A. (2025). Is accounting education keeping pace with contemporary challenges? A comparative study of publications. *Studia Universitatis Babeş Bolyai-Oeconomica*, 70(1), 1-32. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1325477>
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi (Doktora tezi)*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Naz, N., Gulab, F. ve Aslam, M. (2022). Development of qualitative semi-structured interview guide for case study research. *Competitive Social Science Research Journal*, 3(2), 42-52. Erişim adresi: <https://cssrjournal.com/index.php/cssrjournal/article/view/170/72>
- Nazarova, L. (2024). The effectiveness of flipped classroom in developing students critical thinking. In *International Conference On Linguistics, Literature And Translation Vol. 10*, (s. 70-74). London. Erişim adresi: <https://top-conferences.us/index.php/ICLLT/article/view/1050#>
- Neaupane, D. (2017). Videos production for flipped classroom: A guide for teachers. *Helsinki Metropolia University of Applied Sciences Degree Bachelors Degree Programme Media Engineering, Helsinki*. Erişim adresi: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/124988/Neaupane_Deepak.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nederveld, A. ve Berge, Z. L. (2015). Flipped learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 27(2), 162-172. Erişim adresi: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/jwl-06-2014-0044/full/html?fullSc=1&utm_source=TrendMD&utm_medium=cp&utm_campaign=Journal_of_Workplace_Learning_TrendMD_0&WT_mc_id=Emerald_TrendMD_0
- Nedeva, V., Dineva, S. ve Ducheveva, Z. (2019). Students in blended learning by flipped classroom approach. *Information Technologies and Learning Tools*, 72(4), 204-213. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/9360/08147de2f0a575ea2b280593c89681657e8f.pdf>
- Nelson, S. J. ve Thompson, G. W. (2005). Barriers perceived by administrators and faculty regarding the use of distance education technologies in preservice programs for secondary agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 46(4), 36-48. doi: 10.5032/jae.2005.04036
- Network, F. L. (2014). The four pillars of FLIP. Erişim adresi: www.flippedlearning.org/definition
- Niswatin, N., Monoarfa, R., Amaliah, T. H., Badu, R. S., Noholo, S. ve Mahdalena, M. (2024, December). Partnership Model of Accounting Education in Supporting the Implementation of Independent Campus: Evidence in Indonesia. In *4th International Conference on Social Sciences and Law (ICSSL 2024)*, (s. 551-558). Surabaya, Indonesia: Atlantis Press. doi: 10.2991/978-2-38476-303-0_52

- Njeru, M. A. (2020). *The effect of the flipped learning model on student achievement in a secondary school mathematics classroom: A quantitative study (Doctoral thesis)*. ABD: Northcentral University.
- Nkhoma, C., Nkhoma, M., Thomas, S., Tu, L. K. ve Le, N. Q. (2018). Gamifying a flipped first year accounting classroom using Kahoot. *International Journal of Information System and Engineering*, 6(2), 93-115. doi: 10.24924/ijise/2018.11/v6.iss2/93.115
- Nkonge, B. ve Gueldenzoph, L. E. (2006). Best practices in online education: Implications for policy and practice. *Business Education Digest*, (15), 42-53. Erişim adresi: https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aged%3A16%3A29202032/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Aged%3A21778536&crl=c&link_origin=scholar.google.com
- Nsor-Ambala, R. (2024). The impact of flipped classroom design on an advanced auditing and assurance class in Ghana. *Accounting Education*, 1-38. doi: 10.1080/09639284.2024.2305216
- Nugroho, A., Warnars, H., Heriyadi, Y. ve Tanutama, L. (2019). Measure the level of success in using google drive with the Kuder Richardson (KR) reliability method. *International Congress on Applied Information Technology (AIT)*, s. 1-7. Yogyakarta, Indonesia: IEEE. doi: 10.1109/AIT49014.2019.9144915
- Odamanova, G., Oral, A. ve Taubayeva, S. (2021). The educational philosophy of flipped learning as a new educational paradigm. *Тәуелсіздік Және Тарихи Тұлға*, 111-115. Erişim adresi: https://okmpu.edu.kz/sites/default/files/3_tom_0.pdf#page=111
- Oğuz, H. ve Tokcan, H. (2020). Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde başarı ve kalıcılığa etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 171-182. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1374336>
- Ohatkar, S. N. (2020). Use of flipped classroom model as an active learning approach to teach information theory and coding techniques. *Cummins College Digest Of Engineering Education*, 1, 19-28. Erişim adresi: https://www.cumminscollege.org/wp-content/uploads/2023/04/1.-CCDEE_Issue-1-2020.pdf#page=25
- Oliveira, P. S., Cunha, C. C. ve Nakayama, M. K. (2016). Learning Management Systems (LMS) and e-learning management: an integrative review and research agenda. *JISTEM- Journal of Information Systems and Technology Management*, 13(2), 157-180. doi: 10.4301/S1807-17752016000200001
- Oluwatayo, J. A. (2012). Validity and reliability issues in educational research. *Journal of educational and social research*, 2(2), 391-400. doi:10.5901/jesr.2012.v2n2.391
- Østerlie, O. ve Kjelaas, I. (2019). The perception of adolescents' encounter with a flipped learning intervention in Norwegian physical education. *Frontiers in Education*, 4, 114, 1-12. doi: 10.3389/educ.2019.00114
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme (7. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özpeynirci, R., Yücenurşen, M., Apak, İ. ve Polat, Y. (2015). A comparative analysis of accounting education's effectiveness with the balanced scorecard method: A case study of KMU. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1849-1858. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.847
- Pallant, J. (2017). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (Version 12) 6th ed.* New York: Open University Press.

- Park, Y. H., Paik, T. Y. ve Koo, J. H. (2019). Effect of student activity participation on accounting education. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 5(3), 40, 1-11. doi: 10.3390/joitmc5030040
- Parke, R. H. (1994). Finding English words to talk about accounting concepts. *Accounting, Auditing ve Accountability Journal*, 7(2), 70-85. doi: 10.1108/09513579410058193
- Pathak, V., Jena, B. ve Kalra, S. (2013). Qualitative research. *Perspectives in clinical research*, 4(3), 192. doi: 10.4103/2229-3485.115389
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. 3. baskıdan çeviri. M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.(Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (1988). *Qualitative evaluation methods*, 9th ed. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Phillips, C. R. ve Trainor, J. E. (2014). Millennial students and the flipped classroom. *ASBBS Proceedings*, 21(1), 519-530. Erişim adresi: [https://asbbs.org/files/ASBBS2014/PDF/P/Phillips_Trainor\(P519-530\).pdf](https://asbbs.org/files/ASBBS2014/PDF/P/Phillips_Trainor(P519-530).pdf)
- Pierce, R. ve Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a “flipped classroom” model of a renal pharmacotherapy module. *American journal of pharmaceutical education*, 76(10), 196, 1-5. doi: 10.5688/ajpe7610196
- Plano Clark, V. L. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106-111. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.01.007
- Prastiwi, I. B. ve Syahdan, S. (2023). Accounting student perceptions toward online flipped statistics course and effective methods to promote engagement, increase satisfaction, and improve self-efficacy. *Jurnal Pendidikan Akuntansi (JPAK)*, 11(2), 148-163. doi: 10.26740/jpak.v11n2.p148-163
- Prince, M. J. ve Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of engineering education*, 95(2), 123-138. doi: 10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x
- Quaigrain, K. ve Arhin, A. K. (2017). Using reliability and item analysis to evaluate a teacher-developed test in educational measurement and evaluation. *Cogent Education*, 4(1), 1301013, 1-11. doi: 10.1080/2331186X.2017.1301013
- Radcliffe, D. E., Knappenberger, T. ve Daigh, A. L. (2016). Using Khan Academy videos in flipped classroom mode to bolster calculus skills in soil physics courses. *Natural Sciences Education*, 45(1), 1-7. doi: 10.4195/nse2016.04.0008
- Rahmadhani, S. N., Yusnaini, Y. ve Ananda, R. F. (2024). Trends of accounting educator profession: Its role in light of contemporary accounting education. *Prosiding Simposium Ilmiah Akuntansi*, 84-94. Erişim adresi: <https://sia-iaikpd.fdapsu.org/index.php/sia/article/view/38/14>
- Rahman, A. U. ve Uddin, S. (2009). Statistical Analysis of Different Socio Economic Factors Affecting Education of NW. FP (Pakistan). *Journal of applied quantitative methods*, 4(1), 88-94. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835627.pdf>
- Rahman, M. M. (2019). Semi-structured interview: A critical analysis. *University of Bath, July*, 4-6. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Mohammad-Mushfequr-Rahman/publication/334277239_Semi-Structured_Interview_A_Critical_Analysis/links/5d2097ba92851cf440698122/Semi-Structured-Interview-A-Critical-Analysis.pdf

- Razali, F., Sulaiman, T., Ayub, A. ve Majid, N. A. (2023). The impact of active learning and learning style on blended learning: Insights from higher education students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 12(4), 2149-2156. doi: 10.11591/ijere.v12i4.24858
- Rivera, V. M. (2016). *Flipped Classrooms: Advantages and disadvantages from the perspective of a practicing art teacher (Doctoral thesis)*. State University of New York: State University of New York at New Paltz.
- Roehl, A., Reddy, S. L. ve Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of family and consumer sciences*, 105(2), 44-49. doi:10.14307/JFCS105.2.12
- Roehling, P. V. (2018). Introduction to flipped learning. P.V. Roehling (Ed.), *Flipping the College Classroom: An Evidence-Based Guide* (s. 1-14) içinde. Erişim adresi: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-69392-7_1
- Rogers, J. ve Revesz, A. (2019). Experimental and quasi-experimental designs. J. McKinley, H. Rose (Ed.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (s. 133-143) içinde. Erişim adresi: https://www.routledge.com/The-Routledge-Handbook-of-Research-Methods-in-Applied-Linguistics/McKinley-Rose/p/book/9781032474922?srsltid=AfmBOoqdZxcxS9dDQ4a1b0voWC1BKt9ymcl5VaRjw_120Sbmtr3MDq_e
- Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M., Alhabsyi, F. ve Syam, H. (2022). Semi-structured Interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research ve Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 22-29. doi: 10.9790/7388-1201052229
- Saira, A., Ajmal, F. ve Hafeez, M. (2020). Assessment of student's assessment of student's academic achievement by flipped classroom model and traditional lecture method. *Global Educational Studies Review*, 4, 10-19. doi: 10.31703/gesr.2020(V-IV).02
- Sarıgöz, O. (2017). An analytical study related learning with flipped classrooms model. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 1-11. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/329308>
- Sari, D. E., Asila, N. F., Mustofa, R. H., Suranto, Jatmika, S., Ahmad, N. L., Setianingrum, S. ve Fadhilah, R. (2025). Using the Fraud Triangle framework to explore the impact of information technology misuse on academic fraud in accounting education: evidence from Indonesia. *Cogent Education*, 12(1), 1-14. doi: 10.1080/2331186X.2025.2476302
- Sawan, N., Al-Hajaya, K., Salem, R. A. ve Alshh, M. (2024). Pre-COVID-19 student perceptions on blended learning and flipped classroom in accountancy: A case study from two emerging UK HEIs. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(2), 597-609. Erişim adresi: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/jarhe-01-2023-0002/full/html?casa_token=T2qZLA4veDQAAAAA:7DjosDtgraObGS3zBSVOX52PeyWFsYOT_L2ghaGzrEwvMXwoPWcNcuWRdJ99c1Ba-TD-DK-BkZc2rWX2I_pFLLnb22kb05AFWZ2SzQq1hAJHt1nlHSg
- Sawyer, P. ve Otamiri, S. (2024). Educational Digitalization and Accounting Education Delivery in Tertiary Institutions of South-South, Nigeria. *FUO-Journal of Educational Research*, 3(1), 115-127. Erişim adresi: <https://foej.fuotuo.ke.edu.ng/index.php/foej/article/view/22/31>

- Şanal, F. (2019). What is Flipped Learning? *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(20), 92-96. doi: 10.16991/INESJOURNAL.1605
- Serçemeli, M. (2016). Muhasebe eğitiminde yeni bir yaklaşım önerisi: Ters yüz edilmiş sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (69), 115-126. doi: 10.25095/mufad.396664
- Serçemeli, M., Günbaş, N. ve Baydaş, Ö. (2018). Using flipped classroom approach in computerized accounting education. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 20(4), 980-994. doi: 10.31460/mbdd
- Sethy, S. S. (2008). Distance education in the age of globalization: An overwhelming desire towards blended learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(3), 29-44. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156282>
- Sevilengül, O. (2011). *Genel Muhasebe (16.Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shanta, H. I. (2024). The reflection of international accounting education standards on accounting education and their impact on achieving sustainable development. *Journal of Administration and Economics*, 49(143), 36-49. doi: 10.31272/jae.i143.1195
- Sharma, H. L. ve Chowdhry, M. (2020). Virtual flipped classroom: The ultimate blend of classic lecture with more self-directed learning during the Covid pandemic. *Ilkogretim Online*, 19(4), 6095-6100. doi: 10.17051/ilkonline.2020.04.765017
- Sharma, L. R. (2022). Identifying the benefits and challenges of digital technology and online learning. *International Research Journal of MMC*, 3(2), 26-32. doi: 10.3126/irjmmc.v3i2.46297
- Sharpe, S. H. (2016). *An investigation of the flipped classroom in algebra two with trigonometry classes (Doctoral thesis)*. Regent University. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/1859923271?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Shehata, M. (2019). Using flipped learning for enhancing faculty of education English majors' reflective teaching skills and learning autonomy. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 4(4), 37-80. doi: 10.21608/jrciet.2019.31955
- Shiru, S. A. (2020). *Effects of blended learning and e-learning on students' academic achievement in financial accounting in colleges of education (Master's thesis)*. Nigeria: Kwara State University. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/2501232507?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Erişim adresi: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Singh, H. ve Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. *Centra software, 1-11*. Erişim adresi: <https://facilitateadultlearning.pbworks.com/f/blendedlearning.pdf>
- Sireci, S. G. ve Soto, A. (2016). Validity and accountability: Test validation for 21st-century educational assessments. H. Braun (Ed.), *In Meeting the challenges to measurement in an era of accountability(s. 149-167) içinde*. doi: 10.4324/9780203781302
- Sithole, N. V. ve Dube, B. (2025). The ambivalence of accounting education among university students: Towards a collaborative learning environment. *Research in Social Sciences ve Technology (RESSAT)*, 10(1), 375-391. doi: 10.46303/ressat.2025.20

- Sletten, S. R. (2017). Investigating flipped learning: Student self-regulated learning, perceptions, and achievement in an introductory biology course. *Journal of Science Education and Technology*, 26, 347-358. doi: 10.1007/s10956-016-9683-8
- Smallhorn, M. (2017). The flipped classroom: A learning model to increase student engagement not academic achievement. *Student Success*, 8(2), 43-53. doi: 10.5204/ssj.v8i2.381
- Soraya, S., Shabani, A., Kamalzadeh, L., Kashaninasab, F., Rashedi, V., Saeidi, M., et al. (2021). Predictability of discrimination coefficient and Difficulty Index of Psychiatry multiple-choice questions. *Journal of Iranian Medical Council*, 4 (3), 165-172. doi: 10.18502/jimc.v4i3.7219
- Sorensen, K. B., Edmonds, M. A., Blix, L. H. ve Edmonds, C. T. (2023). The Flipped Accounting Course: Best Practices And Experiences. *Journal Of Theoretical Accounting Research*, 18(3), 1-21. Erişim adresi: https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagd%3A12%3A7461756/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Aagd%3A163955040&crl=c&link_origin=scholar.google.com
- Sönmez, S. (2023). 10. Sınıf Coğrafya Dersi İç Kuvvetler Konusunun Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Etkililiğinin İncelenmesi (Doktora tezi). Erişim adresi: <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/server/api/core/bitstreams/8b8a8aa1-3c31-4b36-a563-6eab8966ae05/content>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Srivastava, K. (2014). Role of flipped classroom in education. *Indian Journal of Research Education*, 3(4), 81-83. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/275019862_Role_of_Flipped_Classroom_in_Education
- Sriwedari, T., Nurhayani, U., Sibarani, C., Sitompul, H. P. ve Nurwendari, W. (2025). Analysis of Factors Affecting the Difficulty of Learning Introduction to Accounting for Students in Accounting Education Program at Universitas Negeri Medan. *Proceedings of the 6th International Conference on Innovation in Education, Science, and Culture, ICIESC 2024*. Medan, Indonesia: The European Union Digital Library (EUDL). doi: 10.4108/eai.17-9-2024.2352879
- Staker, H. ve Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 blended learning. *Innosight institute*, 1-22. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences (Fourth Edition)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Inc. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/2001-18534-000>
- Stodel, E. J., Thompson, T. L. ve MacDonald, C. J. (2006). Learners' perspectives on what is missing from online learning: Interpretations through the community of inquiry framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 7(3), 1-24. doi: 10.19173/irrodl.v7i3.325
- Stone, B. B. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. *In Proceedings from 28th Annual Conference on Distance Teaching ve Learning*, (s. 1-5). Madison, Wisconsin, USA. Erişim adresi: https://www.academia.edu/32368071/Flip_Your_Classroom_to_Increase_Active_Learning_and_Student_Engagement

- Stover, S. ve Houston, M. A. (2019). Designing flipped-classes to be taught with limited resources: Impact on students' attitudes and learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(3), 34-48. doi: 10.14434/josotl.v19i2.23868
- Subedi, B. S. (2004). Emerging trends of research on transfer of learning. *International education journal*, 5(4), 591-599. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903882.pdf>
- Sukerti, G. A., Handayani, L. C., Laksana, I. Y. ve Virginiya, P. T. (2024, December). Crafting IT English Teaching Materials based on Outcome-Based Education with a Character-Enriched Flipped Classroom Method. In *International Conference on Sustainable Green Tourism Applied Science-Social Applied Science 2024 (ICoSTAS-SAS 2024)* (s. 87-96). Badung, Bali, Indonesia: Atlantis Press. doi: 10.2991/978-94-6463-622-2_11
- Süer, H. M. (2024). *Muhasebe Eğitiminde E-Öğrenme Çözümlerinin Kullanılmasının Öğrenme Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler Üzerine Bir Araştırma (Doktora tezi)*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şeker, S. ve Şeker, F. (2019). MÖ 8. binyıl'dan yazının icadına kadar kullanılan muhasebe sistemi: Token'ler. *Uluslararası Muhasebe Ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 107-119. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaftr/issue/50335/442351>
- Şendurur, U. (2020). Muhasebe eğitiminde ters yüz edilmiş öğrenme ve öğrencilerin bakış açıları: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(48), 547-554. doi: 10.7816/ulakbilge-08-48-05
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth Edition)*. USA: Pearson Education Limited. Erişim adresi: http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/27657/1/Barbara%20G.%20Tabachnick_2013.pdf
- Taherdoost, H. (2019). What is the best response scale for survey and questionnaire design; review of different lengths of rating scale/attitude scale/Likert scale. *International Journal of Academic Research in Management (IJARM)*, 8, 1-13. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/343994538_What_Is_the_Best_Response_Scale_for_Survey_and_Questionnaire_Design_Review_of_Different_Lengths_of_Rating_Scale_Attitude_Scale_Likert_Scale
- Talley, C. P. ve Scherer, S. (2013). The enhanced flipped classroom: Increasing academic performance with student-recorded lectures and practice testing in a "flipped" STEM course. *Journal of Negro Education*, 82(3), 339-347. doi: 10.7709/jnegroeducation.82.3.0339
- Taş, İ., Uçacak, K. ve Çiçek, Y. (2017). Türk kamu yönetiminde yaşanan dijital dönüşümün bürokratik işlemlerin azaltılması üzerindeki etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (Kayfor 15 Özel Sayısı), 2303-2319. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1027389>
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tayebinik, M. ve Puteh, M. (2013). Blended Learning or E-learning? *arXiv preprint arXiv:1306.4085*, 1-11. doi: 10.48550/arXiv.1306.4085

- Temelli, F. ve Karcıoğlu, R. (2021). Muhasebe eğitimi alan İİBF öğrencilerinin ters yüz sınıf modeli'ne yönelik tutumları: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği. 39. *Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 90-110. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Eda-Koese/publication/355585743_bildiriler-kitabi/links/6177b6da0be8ec17a93062e5/bildiriler-kitabi.pdf#page=104
- Teresi, J. A., Yu, X., Stewart, A. L. ve Hays, R. D. (2022). Guidelines for designing and evaluating feasibility pilot studies. *Medical care*, 60(1), 95-103. doi: 10.1097/MLR.0000000000001664
- Tettamanzi, P., Minutiello, V. ve Murgolo, M. (2023). Accounting education and digitalization: A new perspective after the pandemic. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 1-18. doi: 10.1016/j.ijme.2023.100847
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC, 3: Citeseer. doi: 10.1037/10694-000
- Thuy, L. (2024). Factors affecting the quality of university accounting education in the context of industry 4.0: An empirical study at universities in Vietnam. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(6), 8860-8872. doi: 10.55214/25768484.v8i6.3882
- Todd, M. (1993). Education and training. P. Brigden, M. Todd (Ed.), *Concepts in community care for people with a learning difficulty(s. 163-176) içinde*. Erişim adresi: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-349-12863-1>
- Tomal, N. (2016). Nitel Araştırmalarda Güvenirlilik-Geçerlilik ve Etik. N. Özgen (Ed.), *Beşeri Coğrafyada Araştırma Yöntemleri ve Teknikler(s. 454-480) içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tomas, L., Evans, N. S., Doyle, T. ve Skamp, K. (2019). Are first year students ready for a flipped classroom? A case for a flipped learning continuum. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-22. doi: 10.1186/s41239-019-0135-4
- Tursun, M. (2021). *Sistem Düşüncesine Dayalı Muhasebe Eğitiminin Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları, Tutumları ve Akademik Başarılarına Etkisi (Doktora tezi)*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Uçar, H. ve Bozkurt, A. (2018). Dönüştürülmüş sınıf 2.0: bilginin üretimi ve sentezlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 143-157. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s7m
- Ugwoke, E. O., Edeh, N. I. ve Ezeoma, J. C. (2018). Effect of flipped classroom on learning management systems and face-to-face learning environments on students' gender, interest and achievement in accounting. *Library Philosophy and Practice*, 1-34. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/329208243_Effect_of_Flipped_Classroom_on_Learning_Management_Systems_and_Face-to-Face_Learning_Environments_on_Students'_Gender_Interest_and_Achievement_in_Accounting
- Urfa, M. (2018). Flipped classroom model and practical suggestions. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 1(1), 47-59. doi: 10.31681/jetol.378607
- Uyanah, D. A. ve Nsikhe, U. I. (2023). The theoretical and empirical equivalence of Cronbach alpha and Kuder-Richardson formular-20 reliability coefficients. *International Research Journal of Innovations in Engineering and Technology*, 7(5), 17-23. doi:10.47001/IRJIET/2023.705003

- Uyanık, C. (2022). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde ters yüz edilmiş öğrenme modeli uygulamaları: bir eylem araştırması (Doktora tezi)*. Anadolu University, Eskişehir.
- Uyumaz, G. ve Sırgancı, G. (2020). Doğrulayıcı faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğü kaç kişidir?: Bayes Yaklaşımı ve maksimum olabilirlik kestirimi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(32), 5302-5340. doi: 10.26466/opus.826895
- Valiathan, P. (2002). Blended learning models. *Learning circuits*, 3(8), 50-59. Erişim adresi: <https://purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf>
- Van Niekerk, M. ve Delpont, M. (2022). Evolving flipped classroom design in a cost/management accounting module in a rural South African context. *Accounting Education*, 31(5), 567-595. doi: 10.1080/09639284.2022.2029748
- Varlı, B. ve Sağır, Ş. U. (2019). Araştırma sorgulamaya dayalı öğretimin ortaokul öğrencilerinin fen başarısı, sorgulama algısı ve üstbiliş farkındalığına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 703-725. doi: 10.17152/gefad.407417
- Velicer, W. F. ve Jackson, D. N. (1990). Component analysis versus common factor analysis: Some issues in selecting an appropriate procedure. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 1-28. doi: 10.1207/s15327906mbr2501_1
- Vieira, S. R. (2024). *Uma análise das competências em habilidades desenvolvidas nas instituições de ensino superior com base nas normas propostas pelo International Accounting Education Standards Board-IAESB (Master's thesis)*. State of Paraná, Brazil: Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná - Unioeste Programa De Pós-Graduação Em Tecnologias, Gestão E Sustentabilidade – Ppogts (Mestrado Profissional). Erişim adresi: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/7235/2/Sandro_Rizzon_Vieira_2024.pdf
- Viviers, H. ve De Villiers, R. (2020). Teaching methodology in accounting education.. J. Fouchè, N. Van Der Merwe (Ed.), *South African accounting education stocktake. African Sun Media*. (s. 27-56) içinde. Erişim adresi: <https://africansunmedia.com/product/south-african-accounting-education-stocktake/>
- Vodovozov, V., Raud, Z. ve Petlenkov, E. (2022). Active blended learning engineering students: A case study. *Education Sciences*, 12(5), 344, 1-14. doi: 10.3390/educsci12050344
- Vokshi, B. N. ve Krasniqi, X. F. (2017). Role of accounting information in decision-making process, the importance for its users. *Entrenova-Enterprise Research Innovation*, 3(1), 276-283. Erişim adresi: <https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/entrenova/article/view/14089/7133>
- Voshaar, J., Knipp, M., Loy, Y., Zimmermann, J. ve Johannsen, F. (2023). The impact of using a mobile app on learning success in accounting education. *Accounting Education*, 32(2), 222-247. doi: 10.1080/09639284.2022.2041057
- Waha, B. ve Davis, K. (2014). University students' perspective on blended learning. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(2), 172-182. doi: 10.1080/1360080X.2014.884677
- Walker, R., Grimmer, T. ve Borchers, S. (2024). Accounting students' perceptions of teaching and assessment methods. *Journal of Education for Business*, 99(6), 371-380. doi: 10.2139/ssrn.4762328

- Walsh, P. E. (2020). *Designed intervention in accounting higher education to solve authentic problems (Doctoral Thesis)*. Bloomington: Indiana University. Erişim adresi: <https://scholarworks.iu.edu/iuwrrest/api/core/bitstreams/7aa6dc7f-5362-4bec-905a-985f4d1aaf95/content>
- Watson, J. (2008). Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. Promising Practices in Online Learning. *North American Council for Online Learning, 1-17*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509636.pdf>
- Weggen, C. C. ve Urdan, T. A. (2000). Corporate e-learning: Exploring a new frontier. *WR Hambrecht and Co. www.wrhambrecht.com/research/coverage/elearning/idir_explore.html*. Erişim adresi: https://ccelp.mior.ca/Reference%20Shelf/PDF_OISE/Corporate%20e-learning.pdf
- Weil, S., De Silva, T. A. ve Ward, M. (2014). Blended learning in accounting: a New Zealand case. *Meditari Accountancy Research, 22(2), 224-244*. doi: 10.1108/MEDAR-10-2013-0044
- Williams, B., Horner, C. ve Allen, S. (2019). Flipped v's traditional teaching perspectives in a first year accounting unit: An action research study. *Accounting Education, 28(4), 333-352*. doi: 10.1080/09639284.2019.1609536
- Wilson, R. M. (2014). *The Routledge companion to accounting education*. New York: Routledge. doi: 10.4324/9781315889801
- Xiao, M. (2018). The Design and Application of" Flipped Classroom" in Accounting Teaching. *In 3rd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2018) (s. 161-165)*. Moscow, Russia: Atlantis Press. doi: 10.2991/iccessh-18.2018.36
- Yaghmaei, F. (2003). Content validity and its estimation. *Journal of Medical Education, 3(1), 25-27*. Erişim adresi: https://www.sid.ir/EN/VEWSSID/J_pdf/1014200301S05.pdf
- Yang, S. ve Berdine, G. (2021). Normality tests. *The Southwest Respiratory and Critical Care Chronicles, 9(37), 87-90*. doi: 10.12746/swrccc.v9i37.805
- Yarbro, J., McKnight, P., Arfstrom, K. M., Director, P. ve Network, F. L. (2014). Extension of a review of flipped learning. Erişim adresi: https://www.lifelongfaith.com/uploads/5/1/6/4/5164069/review_of_flipped_learning.pdf
- Yardımcıoğlu, M. ve Balsu, Ö. (2025). Tarih Boyunca Muhasebe: Gelişim ve Dönüşüm. *Journal of West European Social Sciences, 2(1), 196-209*. Erişim adresi: <https://zenodo.org/records/15122970>
- Yestrebnsky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class-research university environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191, 1113-1118*. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.370
- Yeşilyaprak, B. (2013). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri(11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, H (2022). *Muhasebe eğitiminde yanılığların analizi: Ölçek geliştirme çalışması (Doktora tezi)*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya. Erişim adresi: <https://acikerisim.selcuk.edu.tr/server/api/core/bitstreams/663bec25-e608-47bb-9d9e-a66c5ee4489c/content>

- Yun, V., Ulang, N. ve Husain, S. (2023). Measuring the Internal Consistency and Reliability of the Hierarchy of Controls in Preventing Infectious Diseases on Construction Sites: The Kuder-Richardson (KR-20) and Cronbach's Alpha. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 33(1), 392-405. doi: 10.37934/araset.33.1.392405
- Zeytin, M. (2016). Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi. A. Gökgöz (Ed.), *Türkiye'de Muhasebe Eğitimi* (s. 107-150) içinde. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Zhang, H. (2020). Applying the MOOC-based flipped classroom education to the accounting information system. *Journal of Computers*, 31(3), 242-255. doi:10.3966/199115992020063103019
- Zhao, Y., Deng, X. ve Zhai, S. (2016, April). The analysis of flipped classroom mode of CIMA financial operation course. *6th International Conference on Electronic, Mechanical, Information and Management (EMIM 2016)*, s. 1365-1369. Shenyang, China: Atlantis Press. doi: 10.2991/emim-16.2016.278
- https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/YERLESTIRME/yks_yerlestirme_tablo3_2022.pdf. (Erişim tarihi: 07.09.2022).
- <https://www.ifac.org>. (Erişim tarihi: 25.10.2024).
- <https://obs.kmu.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=56&curSunit=12514#> (Erişim tarihi: 07.09.2022).