

Muhasebe Eğitiminde Ölçme Ve Değerlendirme: Öğrencilerin Bakışı Üzerine Bir Araştırma

Hüseyin Ali KUTLU*
Seyhan ÖZTÜRK**
Tuncer YILMAZ***
Bekir GEREKAN****

ÖZET

Muhasebe eğitiminde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri bazen eleştirilere neden olabilmektedir. Yazılı sınavların tek başına sağlıklı bir ölçme-değerlendirme için yetersiz kaldığı yönünde görüşler öne sürülmektedir. Bu çerçevede hangi ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanması gerektiği konusuna öğrencilerin bakışı büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma, öğrencilerin muhasebe derslerinin işlenişine ve muhasebe eğitiminde genelde uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemlerine dair görüşlerini tespit etme amacına yöneliktir. Anket, Kafkas Üniversitesinde okuyan ve muhasebe dersi alan lisans ve ön lisans öğrencilerine uygulanmıştır. 317 anketten elde edilen veriler SPSS 18.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Muhasebe, Muhasebe Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme.

JEL Sınıflandırması: M40,M41,I12.

Assessment And Evaluation In Accounting Education: A Research On The Observation Of Students

ABSTRACT

Assesment and evaluation methods which used in accounting education sometimes be caused to critisizm. Some opinions are postulated direction about the written exams been insufficient for sound assesment and evaluation. Overview of students in the implementation of assessment methods is very important in this context. This study aimed at identification of the students' perspective about assessment methods outside of written exam usually applied in accounting education. The survey was applied on studying in Kafkas University and take lessons from accounting graduate and undergraduate students. The data obtained from 317 questionnaires were analyzed using SPSS 18.0 software.

Keywords: Accounting, Accounting Education, Assestment and Evaluation.

Jel Classification: M40,M41,I12.

* Prof.Dr. Hüseyin Ali Kutlu, Kafkas Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, huseyinalikutlu@gmail.com

** Yrd.Doç.Dr.Seyhan Öztürk, Kafkas Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, seyhan87ozturk@gmail.com

*** Öğr.Gör.Tuncer Yılmaz, Kafkas Üniversitesi, Susuz Meslek Yüksekokulu, yilmaz-tuncer@hotmail.com

**** Arş.Gör.Bekir Gerekan, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, bgerekan@agri.edu.tr.

1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretim sırasında edinilen bilgiler girdi olarak düşünüldüğünde, bilgiyi alan kişilerin eğitim-öğretim süreci sonundaki bilgi donanımları çıktı olarak tanımlanabilmektedir. Bu şekilde bakıldığında, çıktının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ile mümkün olabilecektir.

Muhasebe eğitimindeki temel amaç, finansal bilgileri kullanan ilgililere muhasebe bilgilerinin doğru ve güvenilir olarak sunulması konusunda eğitim vermek ve uygulamaları da buna göre yönlendirmektir. Bu bağlamda muhasebe eğitimi sonunda elde edilen bilgileri değerlendirmek adına uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemleri çoğu zaman tartışma konusu olmaktadır. Yapılan sınavın test veya klasik oluşu, soruların kapalı veya açık uçlu oluşu, sözlü yapıp yapılmaması, verilen ödev veya projelerin değerlendirilme şekli çoğu zaman eleştirilere maruz kalabilmektedir. Sonuçta muhasebe alanında eğitim-öğretim faaliyetleri uzunca bir süreci ifade ettiğinden, sürecin sonunda yapılacak ölçme-değerlendirme, bu sürecin sağlıklı bir şekilde sonuçlandırılmasının önemli bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, yapılan araştırmada diğer çalışmalardan farklı olarak; çalışmaya katılan öğrencilerin hem muhasebe derslerinin işlenişi hem de ölçme değerlendirilmesi konularında görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Eğitim, kişinin zihinsel gelişimi için gerekli olan ve bu gelişim süreci içerisinde kazanılan bilgi ve becerilerin kullanılması sonucu içinde yer aldığı topluma, çevreye ve değişimlere uyumlu hareket kabiliyetinin geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Orhaner ve Tunç, 2001:3). Başka bir ifadeyle eğitim, *“bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci”* şeklinde ifade edilmektedir (Ertürk, 2013:9).

Kişinin yaşam süreci içerisinde elde etmiş olduğu deneyimler ve bilgiler yardımı ile davranışlarında zaman içerisinde ortaya çıkan değişimler olarak ifade edilen eğitim, dört temel unsurdan meydana gelmektedir. Bu unsurlar; öğrenciye kazandırılması beklenen özellikler, eğitimin sahip olduğu içerik, eğitimin durumu ve verilen eğitimlerin ölçme ve değerlendirilmesi şeklinde belirtilmiştir (Erdoğan ve Kurt, 2012:24; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007:135). Dolayısıyla alınan eğitimlerin kişilerde meydana getireceği değişimler veya etki düzeylerinin belirlenebilmesi açısından ölçme ve değerlendirme kavramı önemli hale gelmektedir (Karaca, 2008:1112).

Ölçme, süreç içerisinde yer alan unsurların incelenmesi sonucunda ulaşılan verilerin rakam ya da önceden belirlenmiş farklı simgelerle ifade edilmesi şeklinde belirtilmektedir. Değerlendirme kavramı ise ölçme işleminin tamamlanması sonucunda ortaya çıkan sonuçların farklı kriterlerle karşılaştırılmasıyla birlikte istenilen sonuçlara ulaşma olarak ifade edilmektedir (Güler, 2011:3). Başka bir ifadeyle değerlendirme,

birbirlerinden farklı ölçme araçlarının kullanılmasıyla birlikte öğrencilere ait performans düzeyleri ile ilgili bilgi elde etme süreci olarak belirtilmektedir. Ayrıca değerlendirme, verilen eğitimlerin öğrencilerde gerçekleştirmiş olduğu değişimlerin farklı ölçme teknikleri kullanılarak incelenmesi olarak da dile getirilmektedir (Miller, Linn ve Grounlund, 2009: 28). Bu nedenle, kişinin eğitim süresi içerisinde göstermiş olduğu performansın değerlendirilmesi amacıyla uygulanacak olan ölçme araçlarının çeşitliliği ve çok yönlü olması performansın gerçeğe uygun değerleri gösterir nitelikte olmasını sağlayacaktır(Lee, Lui ve Linn, 2011:118).

Eğitim-öğretim kavramlarıyla yakın manada ilişki içerisinde olan ölçme ve değerlendirme kavramları, programlardan hedeflenen fayda düzeyinin istenilen düzeye yakınlığının incelenmesi ve eğitime tabi tutulan kitlelerde meydana gelen kişisel gelişimlerin belirlenebilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Özenç, 2013:159). Öğrenci başarısızlığının ortadan kaldırılmasından ziyade zihinde yer alan kronik ve bu sebeple de kaçınılmaz hale gelen nedenlerin ortadan kaldırılması ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin temel amacı olarak belirtilmektedir (Stiggins, 2007: 25).Sunulan bilginin şu anki problemin çözümünde kullanılmasından öte, uzunca bir süreç içerisinde etki edeceği inancına varılmasıyla birlikte eğitimde kalıplaşmış yöntem ve tekniklerde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de yenilikler meydana gelmiştir (Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010:59). Buna bağlı olarak da kişinin almış olduğu eğitim sonuçlarının somut çıktılar haline dönüştürülmesinde kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine (yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler vb.) ek olarak farklı yöntemler geliştirilmiş olup, bu yöntemler genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak kullanılmaya başlanmıştır (Corcoran, Dersheimer ve Tichenor, 2004:213). Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri, geleneksel yöntemlere nazaran odak noktasında öğrencinin olduğu, eğitim sürecinde katılımın yüksek seviyelerde tutulmasını sağlayacak yöntemleri içeren ve sunulan eğitimden mümkün olan en üst seviyelerde verim elde edilmesine yardımcı olan ölçme ve değerlendirme yöntemleri şeklinde ifade edilmektedir (Duban ve Küçükylmaz, 2008:771). Başka bir ifadeyle alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrencinin yanı sıra eğitim sürecinin de kontrolünün sağlanmasını, ezbere dayalı not elde etme amacı dışında öğrenmeyi teşvik edici olması ve elde edilen ölçümlerin değerlendirilmesi sonucu ilgili kişilerin noksanlıkları ile ilgili bilgilendirmeleri temel alan yöntem olarak belirtilmektedir (Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012:168).

Bu kapsamda aşağıda yer alan Tablo1’ de eğitim-öğretimde yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin klasik ve modern yaklaşımları gösterilmiştir (McMillan, 2007:18).

Tablo 1. Eğitim-Öğretimde Yer Alan Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerinin Klasik Ve Modern Yaklaşımları

Klasik	Modern
İlişkili olmayan hedefler	İlişkili olan hedefler
Bireysel çalışmalar	Grup Çalışmaları
Eğitim Sonrasına Odaklanma	Eğitim sürecine Odaklanma
Tek Ölçütlü Değerlendirme	Birden Fazla Ölçüt Kullanılarak Değerlendirme
Doğrunun Tek Olması	Doğrunun Birden Fazla Olması
Bilginin Hatırlanması	Bilginin Uygulanması
Nesnel nitelikte Testlerin Kullanılması	Performansa Dayalı Testlerin Kullanılması

Tabloda görüldüğü üzere klasik ve modern ölçme-değerlendirme yöntemlerinin temelinde yer alan yaklaşımlarda farklılıklar meydana gelmiştir. Örneğin, klasik yaklaşımda doğru sadece bir tane iken, modern yaklaşımda bu ifade yerini doğrunun birden fazla olmasına bırakmıştır. Buna bağlı olarak eğitilen grubun, verilen eğitimlere karşı motivasyonlarının artmasını sağlayarak klasik testlerle ölçümünün mümkün olmadığı, kişilerin bilişsel ve duygusal özelliklerinin ölçülmesini sağlayan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitleri aşağıda maddeler halinde verilmiştir (Hodges, Lamb, Brown ve Foy, 2005:45):

- ❖ Kavram Haritaları
- ❖ Yapılandırılmış Grid
- ❖ Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
- ❖ Görüşme
- ❖ Gözlem
- ❖ Öz Değerlendirme
- ❖ Proje Çalışması
- ❖ Performans Değerlendirme
- ❖ Portfolyo Değerlendirme

2.1. Kavram Haritaları

Kavram haritaları yöntemi, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için sunulan daha anlamlı öğrenme faaliyetleri olarak belirtilmektedir (Mass ve Leaby, 2005:76). Başka bir ifadeyle kavram haritaları, öğrencinin öğrenilen bilgi üzerinde bağlantı kalıplarının ve zihinsel ilişkilendirmelerin şema veya şekillerle gösterilmesi olarak ifade edilmektedir (Angelo ve Cross, 1993:196).

Öğrenci bilgi ölçümünde daha belirgin ve zihinsel modellerin kullanıldığı yöntem olarak ifade edilen kavram haritaları, belirli bir alanda ilişkili bilgiler ve kavramlar arası görsel sunum oluşturmayı amaçlamaktadır (Croasdel, Freeman ve Urbaczewski, 2003:396). Dolayısıyla önem sırasına göre düzenlenmiş ve birbirlerine bağlı bir şekilde oluşturulan daireler veya kutulardan meydana gelmektedir. Kavramların, genelden öze doğru gösterilmesini temel alan anlamlı öğrenme kuramı

kapsamında kavram haritalarında daireler veya kutular içerisinde yer alan konuyla ilgili ifadeler en genel başlıktan en özel başlığa doğru seyir izlemektedir (Novak ve Canas, 2008:3).

Kavramların görsel temsiliinde kullanılan diğler türler ile kavram haritaları arasında benzerlikler mevcuttur. Bu türler kısaca řu şekilde belirtilmektedir (Simon, 2007:277):

- ❖ Akış şemaları
- ❖ Organizasyon řemaları
- ❖ Karar Ağaçları
- ❖ İş Döngüleri

2.2. Yapılandırılmış Grid

Öğrenci zihninde var olan bilginin ve eksikliklerin ortaya çıkarılmasında kullanılan alternatif ölçme ve değlerlendirme yöntemlerinden biri olan yapılandırılmış grid yöntemi, öğrenci bilgi düzeyinin belirlenmesinde kullanılan çoktan seçmeli testlerde ortaya çıkan olumsuzlukları gidermeye yönelik geliştirilen bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Johstone, Bahar ve Hansell, 2000:87, Bahar, 2001:36)Bu yöntem, uygulanacak hedef kitlenin yaşına ve seviyesine bağılı olarak dokuz veya on iki kutucuktan oluşturulacak şablon içerisinde bilgiyi kullanıcıya sunar ve sunulan bilginin kullanıcılar tarafından seçilmesi ve mantığa uygun düşecek şekilde sıralanmasını gerektirmektedir (Bıçak ve Çakmaklı, 2011:122).Yöntem kapsamında oluşturulacak kutu sayısı uygulayıcının isteğine göre değışiklik göstermektedir. Kutu sayısının fazla olması, kullanıcının doğru cevaba yönelik tahmin olasılığını azaltıcı bir unsur olarak ortaya çıkarken, aynı zamanda uygulama içerisinde yer alan kutuların tümüne nitelikli kavramların yerleştirilmesini de zorlaştıracak bir durum haline gelmektedir.

2.3. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Geleneksel doğru yanlış testlerine alternatif olarak geliştirilmiş bir değlerlendirme yöntemi olarak ortaya çıkmıştır (Tezci, 2016:131). Kullanıcıların belirli bir konu ile ilgili bilgi düzeylerini ölçmeye yarayan bu yöntem, konuya ait doğru ve yanlış kavramların kullanıcı tarafından seçiminin gerçekleştirilmesi olarak belirtilmektedir (Bahar, vd., 2014:57). Başka bir ifadeyle, bir ağaç şemasına yerleştirilen birbiri ile bağılantılı kavramlardan, öğrencilerin doğru veya yanlış olan kavramları seçmesi neticesinde öğrencinin zihin yapısının ve yanılgılarının öğrenilmesine yardımcı olan yöntem olarak ifade edilmektedir (Kocaarslan, 2012: 272). Bu yöntem, belirli bir konu ile ilgili aşamalı sorulardan oluşabilmektedir. Oluşturulacak soruların zorluk seviyelerini, şema içerisinde yer alan dalların sayısı belirlemektedir.

2.4. Görüşme

Görüşme yöntemi, sözlü değerlendirme yöntemlerinden biri olarak da ifade edilmektedir. Temel olarak öğrencinin verilen eğitimlere karşı sergilemiş olduğu durumunu değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Kutlu ve Öztürk, 2015: 14). Bu yöntem, süreç içerisinde meydana gelen sorunların çözümünde kullanılan yöntem olmakla birlikte aynı zamanda uygulayan ve uygulanan arasında karşılıklı bilgi ve düşünce alışverişinin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Altun ve Kovancı, 2004: 55).

2.5. Gözlem

Gözlem yöntemi, öğrencilerin sınıf içerisinde sergilemiş oldukları tutum ve davranışların değerlendirilmesi ve öğrenci ile ilgili bilgi sağlanabilmesi amacıyla farklı zaman ve mekânlarda gözetlenip anlamlı hareketlerin kayıt altına alınmasında kullanılan yöntem olarak ifade edilmektedir (Tabak, 2007: 31). Bu yöntem, öğrencilerin yalnız ya da takım halinde çalışmalarını süresince ortaya koydukları davranışların takibinin sağlanması ve elde edilen verilerin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Bahar vd., 2014:115).

2.6. Öz Değerlendirme

Öğrencinin eğitim-öğretim süreci içerisinde üstlenmiş olduğu görev ve sorumluluklarının tamamını hesaba katarak kendi durumunu gözden geçirmesi olarak ifade edilmektedir (Kubat, 2012: 56). Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi, kişisel gelişimine katkı sağlamakla birlikte değerlendirmeden kaynaklı sorumluluk duygusu da motivasyon üzerinde olumlu etkilerin oluşmasını sağlamaktadır (Sümer ve Bilgiç, 2006:27).

2.7. Proje Çalışması

Proje, yaratıcılık, araştırma, inceleme ve çıkarımda bulunma gibi üst düzey davranışları içeren öğretici rehberliğinde bireysel ya da grup olarak yapılan çalışmalarını içermektedir. Dolayısıyla bu tür değerlendirmelerde özellikle grup proje çalışmasında bireylerin özellikleri dikkate alınmalıdır. (Tezci, 2016: 130). Proje çalışması yöntemi, öğrencilerin sahip oldukları yetenek ve bilgi düzeylerinin gelişimini destekleyen, eğitim-öğretim süresi içerisinde öğrenmeye açık olmayı gerektiren ve kişinin kendi kendisini kontrol altına alabilmesini sağlayan süreç olarak ifade edilmektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2001:194).

2.8. Performans Değerlendirme

Bu yöntem, geleneksel kâğıt-kalem testlerine alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Eğitici tarafından yapılan performans değerlendirmeleri, öğrencilerin bilgi ve becerileri ile ortaya koydukları çalışma, ürün ya da etkinliklerin değerlendirilmesi olarak ifade

edilebilmektedir (Tezci, 2016: 124). Dolayısıyla yöntem, öğrencinin ileride karşılaşabileceği sorunları çözmesinde yardımcı olacak yetenekler geliştirmekle birlikte mevcut durumda sahip olunan yeteneklerin nasıl kullanılacağı ile ilgili yol gösterici kılavuz niteliği taşımaktadır (Coşkun, Gelen ve Kan, 2009:28).

2.9. Portfolyo Değerlendirme

Bireysel ya da temel gelişim dosyasını değerlendirme olarak bilinen portfolyo değerlendirme; eğitim sürecindeki çağdaş gelişmelere paralel olarak ölçme ve değerlendirme işleminde çağdaş bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır (Tezci 2016: 135). Temel amacı, eğitim süreci içerisinde öğrencinin verilen eğitimlere karşı göstermiş olduğu başarı düzeyi ve performans seviyesinin kayıt altına alınmasını sağlamak olan yöntem, öğrencinin öğrenme süresince kendisini geliştirecek unsurları belirleyip hazırlaması ve hazırlanan uygulamalarla ilgili gerçekleştirilen öz değerlendirmeler sonucunda öğrencinin farkındalığının artmasını sağlamaktadır (Öncü, 209:107).

3. LİTERATÜR TARAMASI

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili yerli ve yabancı literatürde yer alan çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Flowers, Delzell, Browder ve Spooner (2005), 983 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiş oldukları uygulama sonucunda öğretmenlerin çoğunun öğrenci performansının belirlenmesinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin zamanlarından feragat etmelerini gerektireceği ve daha fazla çalışma kâğıtlarıyla uğraşmalarına sebebiyet vereceği yönünde görüşlere sahip oldukları bilgisine ulaşmışlardır.

Mass ve Leaby (2005), kavram haritaları yönteminin, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği ve karmaşık yapıya sahip bilginin aktarımında daha fazla uyarıcı etkiye sahip olduğu ve bu nedenle muhasebe eğitiminde kullanımının uygun olduğunu çalışmalarında belirtmişlerdir.

Irvine, Cooper ve Jones (2005), kavram haritalama yönteminin finansal muhasebe dersini alan öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırıcı bir unsur olduğunu, çalışmalarında dile getirmişlerdir.

Chirimbu (2013), üniversite öğrencilerinin dil öğrenimlerinin değerlendirilmesinde kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin sahip oldukları yetenek ve yetkinliklerinin kullanımını sağlayan bir araç olduklarını ifade etmiştir.

Kutlu ve Öztürk (2015), öğrenciye verilen muhasebe eğitimlerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde birçok alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının daha faydalı olacağı, ayrıca muhasebe eğitimi veren öğretimin

elemanlarının bu yöntemlerle ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesinin ayrı bir araştırma konusu olabileceği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Kocaarslan (2012), alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biri olan tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, yöntemi uygulayacak olan eğitimcilerin gerekli hizmet içi eğitime tabi tutulmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Şad ve Göktaş (2013), çalışmalarında öğretim elemanlarının klasik ve modern ölçme ve değerlendirme yöntemlerine bakış açılarını, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının diğer fakültelerde görev yapanlara göre bu tekniklere bakış açılarındaki farklılık sebepleri ve ölçme-değerlendirmeye alakalı eğitim alanlarla almayanlar arasındaki farklılıkları incelemişlerdir. Çalışmanın uygulama kısmını, dört farklı üniversiteden 200 öğretim elemanına uygulanan *Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Ölçeği* oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen incelemeler ışığında öğretim elemanlarının iki yöntem ile ilgili orta seviyelerde bilgi sahibi oldukları, ayrıca eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının ve ölçme-değerlendirme ile alakalı konularda eğitim almayan öğretim elemanlarının klasik yöntemleri daha fazla kullandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Bıçak ve Çakmaklı (2011), öğrenci performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde Yapılandırılmış İletişim Gridi (YİG) tekniğinin etkili olup olmadığını incelemişlerdir. İlköğretim 7. ve 8. Sınıflarda okuyan 137 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen uygulamanın incelemesi sonucunda; testin uygulama açısından kullanışlı olduğu, bilgisayar ortamında kullanılması halinde daha fazla fayda sağlayacağı ve elde edilen puanların değerlendirilmesi ile öğrencinin eksiklikleri konusunda geri dönüş sağlaması sonucunda daha kalıcı çözümlerin sağlanabileceği bilgilerine ulaşmışlardır.

Bekiroğlu (2005) hazırladığı çalışmada öğrenme yaklaşımlarında ortaya çıkan gelişimlere bağlı olarak öğrenci performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan modern yaklaşımlar üzerinde durmuştur. Eğitim sisteminde ortaya çıkan değişimlere paralel olarak performans ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi ve öğreticilerin bu yöntemlerle ilgili bilgi seviyelerinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Kan (2007), öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan portfolyo yöntemi ile ilgili hazırlamış olduğu çalışmada, yöntemin öğrencileri kendi aralarında karşılaştırmaktan ziyade her öğrencinin farklı olarak ele alındığı ve sahip olduğu özellikler doğrultusunda gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

4. MUHASEBE EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE ÖĞRENCİLERİN BAKIŞI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Bu kısımda yapılan çalışma kapsamındaki araştırmanın amacı, önemi, hedef kitlesi, yöntemi, bulguları ve elde edilen verilerin değerlendirmeleri yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Muhasebe eğitiminde önemli bir yere sahip olan ölçme-değerlendirme yöntemlerine öğrencilerin bakışı önem arz etmektedir. Bu çalışma ile muhasebe eğitiminde genelde uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemlerine dair öğrencilerin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek için yazarlar tarafından hazırlanan dokuz soru yer almaktadır. Anketin ikinci bölümde ise muhasebe eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine öğrencilerin bakışının tespit edilebilmesi için daha önce yapılmış (Baştürk, 2015) çalışmada yer alan 15 soru alınarak 5’li likert ölçeği şeklinde öğrencilere yöneltilmiştir.

4.2. Araştırmanın Hedef Kitlesi

Araştırmanın hedefini 2015-2016 Eğitim – Öğretim bahar yarıyılı itibariyle Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile üniversiteye bağlı Meslek Yüksekokullarında (MYO) muhasebe dersi alan öğrenci kitlesi oluşturmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerden gelen anketler incelenmiş, soruları özensiz yanıtlayan ve boş bırakanlar analize dâhil edilmemiştir.

4.3. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma için veri toplamak adına anket yöntemi kullanılmıştır. Yöntemin uygulanması için yapılan anket formunda 9 demografik soru, 15 yargı cümlesi olmak üzere 24 soru yer almaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılanların demografik özelliklerini değerlendiren sorular; ikinci bölümde katılımcıların muhasebe derslerini değerlendirmede kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerini 5’li likert ölçeğinden oluşan ifadeler kullanarak sorgulayan yargı cümleleri yer almıştır. 317 anketten elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Alpha katsayısına bağlı olarak ölçeklerin güvenilirlik katsayıları şu şekilde yorumlanır (Kalaycı ve diğerleri, 405).

- ❖ $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ölçek güvenilir değildir,
- ❖ $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ölçek güvenilirliği düşük,
- ❖ $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ölçek oldukça güvenilir,
- ❖ $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Çalışmada kullanılan verilere yapılan güvenilirlik analizinde anketin Cronbach Alpha değeri 0,71 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu orana göre ölçeğin analiz için oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

4.4. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi

Çalışmada yapılan anket sonucu elde edilen verilerin analizi için; SPSS 18 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Sonuçların analizinde Bağımsız İki Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır.

4.4.1. Araştırmada Elde Edilen Bulguların Analizi ve Değerlendirilmesi

Bulguların analiz edildiği bu kısımda; araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, okunmakta olan sınıf, öğrenim türü, öğrenim düzeyi, öğrenim görülen bölüm öğrenim gördükleri bölüm gibi demografik özellikler yanında; daha önce muhasebe eğitimi alma durumu ve gelecekte muhasebeci olma düşüncesi ile ilgili genel değerlendirmeler yer almaktadır. Ankete katılan öğrencilerin demografik özellikleri aşağıda yer alan Tablo 2 ile sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Frekan s	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	141	44,5
	Kadın	176	55,5
Yaş	17-20 arası	126	39,7
	21-24 arası	169	53,3
	25-28 arası	16	5,0
	29 ve üstü	6	1,9
Mezun Olunan Lise	TicaretMeslekLisesi	36	11,4
	DiğerMeslekLiseleri	75	23,7
	AnadoluLisesi	164	51,7
	DüzLise	42	13,2
Okumakta Olunan Sınıf	1.Sınıf	148	46,7
	2. Sınıf	106	33,4
	3. Sınıf	28	8,8
	4. Sınıf	35	11,0
Öğrenim Türü	1.Öğretim	235	74,1
	2.Öğretim	82	25,9
Öğrenim Düzeyi	Lisans	115	36,3
	Önlisans	202	63,7
Öğrenim Görülen Bölüm \ Program	İşletme	56	17,7
	İktisat	19	6,0
	KamuYönetimi	40	12,6
	Maliye	77	24,3
	MuhasebeveVergiUygulama	26	8,2
	YerelYönetimler	22	6,9
	BüroYönetimiveYöneticiAsi	41	12,9
	LojistikYönetimi	16	5,0
	BankacılıkveSigortacılık	20	6,3
Üniversiteye Gelmeden Önce Muhasebe Eğitimi Alma Durumu	Evet	59	18,6
	Hayır	258	81,4
Mezun Olduktan Sonra Muhasebeci Olma Durumu	Evet	157	49,5
	Hayır	160	50,5

Anketin ikinci bölümünde muhasebe dersinin işlenişi ve dersi ölçme ve değerlendirmeye ilgili, “1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Fikrim Yok, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde olmak üzere toplam 15 soru yer almaktadır. Bu soruların ilk sekizi muhasebe dersinin işlenişi hakkında, geriye kalan yedi soru ise ölçme değerlendirmeye ilgili düşünceler yer almaktadır.

Tablo 3’de öğrencilerin muhasebe dersinin işlenişiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevapların ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Muhasebe Dersinin İşlenişi Hakkındaki Görüşleri

Yargılar	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Sınıf dışında daha fazla uygulama yapılması gerektiğini düşünüyorum.	3,46	1,415
Program teorik bilgi açısından yeterli olabilir, ama uygulamada problemler var.	3,27	1,292
Yeterince uygulamaya ağırlık verilmediğinden kalıcı öğrenmenin gerçekleşmediğini düşünüyorum.	3,45	1,355
Programdaki derslerin ağırlıklı olarak teorik olduğunu düşünüyorum.	3,07	1,280
Derslerin işlenişinde farklı öğretim teknikleri uygulanmıyor.	3,26	1,298
Derslerin işlenişinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	3,27	1,287
Derslerin sunum şeklinde anlatılmasını yararlı buluyorum.	3,21	1,333
Yapılandırmacı öğretiminin uygulanabilir olduğuna inanmıyorum.	3,26	1,204

Muhasebe dersinin işlenişi ile ilgili verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin en fazla üzerinde durduğu konu olarak; sınıf dışında daha fazla uygulama yapılması gerektiği ($\bar{X}=3,46$) düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla, yeterince uygulamaya ağırlık verilmediğinden kalıcı öğrenmenin gerçekleşmediği ($\bar{X}=3,45$), program teorik bilgi açısından yeterli olabilir, ama uygulamada problemler var ve derslerin işlenişinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum ($\bar{X}=3,27$), derslerin işlenişinde farklı öğretim teknikleri uygulanmıyor ile yapılandırmacı öğretiminin uygulanabilir olduğuna inanmıyorum ($\bar{X}=3,26$), derslerin sunum şeklinde anlatılmasını yararlı buluyorum ($\bar{X}=3,21$) ve programdaki derslerin ağırlıklı olarak teorik olduğunu düşünüyorum ($\bar{X}=3,07$) görüşleri takip etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe dersini ölçme ve değerlendirmeye ilgili sorulara verdikleri cevapların ortalama ve standart sapmalarına ait sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Muhasebe Dersini Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Görüşleri

Yargılar	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Yapılan sınavlar bilgiyi ölçmeye yönelik değil, ezbere yöneliktir.	3,17	1,382
Değerlendirme sınavları zor değil kapsamlı olmalıdır.	3,62	1,315
Geçme notumuzun çok yüksek olduğunu düşünüyorum.	3,55	1,428
Vize veya final sınavları yerine ödev verilse daha iyi olur.	3,21	1,536
Öğrencilere daha fazla bireysel ödevler (araştırma, proje) verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	3,12	1,391
Verilen ödevlerin aşırı olduğunu düşünüyorum.	2,98	1,435
Bizleri değerlendirmek için yapılan sınavların yeterli olduğunu düşünüyorum.	3,36	1,372

Muhasebe dersini ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorulara verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin en fazla üzerinde durduğu yargı olarak; değerlendirme sınavları zor değil kapsamlı olmalıdır ($\bar{X}=3,62$) yargısının öne çıktığı görülmektedir. Bunu sırasıyla, geçme notumuzun çok yüksek olduğunu düşünüyorum ($\bar{X}=3,55$), bizleri değerlendirmek için yapılan sınavların yeterli olduğunu düşünüyorum ($\bar{X}=3,36$), vize veya final sınavları yerine ödev verilse daha iyi olur ($\bar{X}=3,21$), yapılan sınavlar bilgiyi ölçmeye yönelik değil, ezbere yöneliktir ($\bar{X}=3,17$), Öğrencilere daha fazla bireysel ödevler (araştırma, proje) verilmesi gerektiğini düşünüyorum ($\bar{X}=3,12$) ve son olarak verilen ödevlerin aşırı olduğunu düşünüyorum ($\bar{X}=2,98$) sorusuna verilen cevaplar gelmektedir.Ödevler konusunda öğrencilerin net bir fikre sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

4.4.1.1. Ortalamalar Arasında Anlamlı Fark Olan Demografik Özellikler

Anketin birinci bölümünde yer alan cinsiyet, öğrenim türü, öğrenim düzeyi ve üniversiteye gelmeden önce muhasebe eğitimi alma veya almama durumlarına göre verilen cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla değişkenlere bağımsız iki örneklem T-testi uygulanmıştır. T-Testi parametrik bir test olduğu için verilerin normal dağılım göstermesi gerekir. Bu çalışmadaki analizde kullanılan verilerin çarpıklık (skewness) değerleri -1 ile +1'in altında, basıklık (kurtosis) değerleri ise -1,5 ile +1,5 arasında olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür.

Çarpıklık (skewness) değerlerinin -3 ile +3 aralığında değerler olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Kalaycı ve diğerleri, 6).Yapılan analizde ortalamalar arasında anlamlı bir fark olan ($p<0,05$) değişkenler ve onlara ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. T-Testi Sonuçları

Cinsiyet						
Soru No		Demografik Özellik	$\bar{X}$	SS	F	P
S12	Yeterince uygulamaya ağırlık verilmediğinden kalıcı öğrenmenin gerçekleşmediğini düşünüyorum	Erkek	3,69	1,288	6,010	,006
		Kadın	3,27	1,382		
S19	Değerlendirme sınavları zor değil kapsamlı olmalıdır	Erkek	3,30	1,383	12,648	,000
		Kadın	3,88	1,201		
Öğrenim Türü						
S17	Yapılandırmacı öğretiminin uygulanabilir olduğuna inanmıyorum	1. Öğretim	3,14	1,257	6,623	,001
		2.Öğretim	3,63	,949		
S19	Değerlendirme sınavları zor değil kapsamlı olmalıdır	1.Öğretim	3,54	1,334	4,206	,042
		2.Öğretim	3,88	1,231		
S20	Geçme notumuzun çok yüksek olduğunu düşünüyorum	1.Öğretim	3,42	1,458	16,865	,004
		2. Öğretim	3,94	1,270		
Öğrenim Düzeyi						
S19	Değerlendirme sınavları zor değil kapsamlı olmalıdır	Lisans	3,43	1,305	0,23	,042
		Ön Lisans	3,74	1,31		
Üniversiteye Gelmeden Önce Muhasebe Eğitimi Alma ve Almama Durumu						
S10	Sınıf dışında daha fazla uygulama yapılması gerektiğini düşünüyorum	Evet	2,90	1,626	8,436	,001
		Hayır	3,59	1,333		
S12	Yeterince uygulamaya ağırlık verilmediğinden kalıcı öğrenmenin gerçekleşmediğini düşünüyorum	Evet	2,95	1,467	1,555	,001
		Hayır	3,57	1,304		
S17	Yapılandırmacı öğretiminin uygulanabilir olduğuna inanmıyorum	Evet	2,95	1,345	2,165	,025
		Hayır	3,34	1,160		
S20	Geçme notumuzun çok yüksek olduğunu düşünüyorum	Evet	3,05	1,382	,268	,003
		Hayır	3,67	1,416		
S22	Öğrencilere daha fazla bireysel ödevler (araştırma, proje) verilmesi gerektiğini düşünüyorum	Evet	2,78	1,161	12,362	,037
		Hayır	3,20	1,429		

Tablo 5’de yer alan istatistiksel sonuçlara göre erkek ve kadınları 12’nci ve 19’uncu sorulara verdikleri cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir fark ($p < 0,05$) olduğu tespit edilmiştir. 12’nci soruda erkeklerin katılma oranının daha yüksek olduğu ($\bar{X}=3,69$), 19’uncu soruda ise kadınların katılma oranının daha yüksek olduğu, başka bir ifade ile sorulara daha olumlu baktıkları belirlenmiştir ($\bar{X}=3,69$). Öğrenim türüne göre elde edilen ortalamalara bakıldığında 17, 19 ve 20’nci sorularda ikinci öğretimlerin katılma oranının birinci öğretime göre daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı

($p < 0,05$) olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenim düzeyine göre yapılan analizde elde edilen ortalamaya göre ön lisans öğrencilerinin 19'uncu soruya daha olumlu baktıkları saptanmıştır. Üniversiteye gelmeden önce muhasebe eğitimi alma ve almama durumuna göre yapılan karşılaştırmada 10, 12, 17, 20 ve 22'nci sorularda muhasebe eğitimi almayanların muhasebe eğitimi alanlara göre daha olumlu düşündükleri ve aynı zamanda anlamlı ($p < 0,05$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Mezun Olunan Liseye Göre Analiz Sonuçları

Soru No	Sorular	Mezun Olunan lise	$\bar{X}$	SS	F	P
S10	Sınıf dışında daha fazla uygulama yapılması gerektiğini düşünüyorum	Ticaret Meslek	3,61	1,358	27,254	,000
		Diğer Meslek	4,27	0,920		
		Anadolu Lisesi	3,41	1,338		
		Düz Lise	2,07	1,421		
S11	Program teorik bilgi açısından yeterli olabilir, ama uygulamada problemler var	Ticaret Meslek	3,25	1,500	7,578	,000
		Diğer Meslek	3,45	1,255		
		Anadolu Lisesi	3,41	1,233		
		Düz Lise	2,43	1,085		
S12	Yeterince uygulamaya ağırlık verilmediğinden kalıcı öğrenmenin gerçekleşmediğini düşünüyorum	Ticaret Meslek	3,28	1,485	4,991	,002
		Diğer Meslek	3,60	1,241		
		Anadolu Lisesi	3,60	1,314		
		Düz Lise	2,76	1,411		
S13	Programdaki derslerin ağırlıklı olarak teorik olduğunu düşünüyorum	Ticaret Meslek	3,19	1,283	3,346	,019
		Diğer Meslek	3,21	1,308		
		Anadolu Lisesi	3,12	1,245		
		Düz Lise	2,50	1,254		
S16	Derslerin sunum şeklinde anlatılmasını yararlı buluyorum	Ticaret Meslek	3,11	1,389	3,335	,020
		Diğer Meslek	3,44	1,118		
		Anadolu Lisesi	3,27	1,363		
		Düz Lise	2,67	1,408		
S17	Yapılandırmacı öğretiminin uygulanabilir olduğuna inanmıyorum	Ticaret Meslek	2,83	1,298	3,802	,011
		Diğer Meslek	3,60	1,000		
		Anadolu Lisesi	3,24	1,214		
		Düz Lise	3,12	1,292		
S19	Değerlendirme sınavları zor değil kapsamlı olmalıdır	Ticaret Meslek	3,64	1,099	6,727	,000
		Diğer Meslek	3,45	1,445		
		Anadolu Lisesi	3,88	1,242		
		Düz Lise	2,93	1,257		
S20	Geçme notumuzun çok yüksek olduğunu düşünüyorum	Ticaret Meslek	3,44	1,182	5,521	,001
		Diğer Meslek	3,71	1,505		
		Anadolu Lisesi	3,71	1,418		
		Düz Lise	2,76	1,284		
S21	Vize veya final sınavları yerine ödev verilse daha iyi olur	Ticaret Meslek	2,92	1,500	2,961	,032
		Diğer Meslek	3,60	1,414		
		Anadolu Lisesi	3,18	1,595		
		Düz Lise	2,83	1,430		

Parametrik testlerde bağımsız grup sayısı 3 ve daha üzeri olduğu zaman değişkenlere Varyans analizi (Anova) uygulanır. Bu yüzden öğrencilerin mezun olduğu lise ve öğrenim görülen bölüm sayısı 3'ten daha fazla olduğu bu değişkenlerin ortalamalarını ve hangi değişkenlerin ortalamaları arasında anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için Tek Yönlü Anova analizi uygulanmıştır. Bu analizden elde edilen ortalamalar ve anlamlılık sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6'da mezun olunan liseye göre ortalamalar arasında anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki olduğu tespit edilen sorular ve onlara ait ortalamalar, standart sapmalar, F değeri ve p değeri yer almaktadır. 10, 11, 13, 16, 17, 20 ve 21'nci sorularda diğer meslek liselerinin, 12'nci soruda diğer meslek liseleri ile Anadolu lisesi, 19'uncu soruda ise ticaret meslek lisesinde mezun olanlarda katılımın daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Hangi grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için Tek Yönlü Anova analizinin çoklu karşılaştırma tablosuna bakılmıştır. Mezun olunan liseye göre 10, 11, 16, 19, 21 ve 22'nci soruların varyansları homojen dağılım ($p < 0,05$) göstermediği için Tamhane's T2 testi, 12, 13, 17 ve 20'nci soruların varyansları ise homojen dağılım ($p > 0,05$) gösterdiği için LSD testi tercih edilmiştir.

Tamhane's T2 testine göre 10'uncu soruda Ticaret Meslek Lisesi mezunları ile Düz Lise mezunlarının ortalamaları arasında, Diğer Meslek Liseleri ile Anadolu Lisesi ve Düz Lise mezunlarının ortalamaları arasında, 11'inci soruda Ticaret Meslek Lisesi mezunları ile Düz Lise mezunlarının ortalamaları arasında, Diğer Meslek Liseleri ile Düz Lise mezunlarının ortalamaları arasında, Anadolu Lisesi ile Düz Lise mezunlarının ortalamaları arasında, 16'ncı soruda Diğer Meslek Liseleri ile Düz Lise mezunlarının ortalamaları arasında, 19'uncu soruda Anadolu Lisesi ve Düz Lise mezunlarının ortalamaları arasında, 21'inci soruda Diğer Meslek Liseleri ile Düz Lise mezunlarının ortalamaları arasında anlamlı ($p < 0,05$) bir fark olduğu tespit edilmiştir.

LSD testine göre 12'nci soruda Diğer Meslek Liseleri ile Düz Lise mezunlarının ortalamaları arasında, Anadolu Lisesi ve Düz Lise mezunlarının ortalamaları arasında, 13'üncü soruda düz lise mezunları ile diğer lise mezunlarının ortalamaları arasında, 17'nci soruda Diğer Meslek Liseleri ile diğer lise mezunlarının ortalamaları arasında, 20'nci soruda ise düz lise mezunları ile diğer lise mezunlarının ortalamaları arasında anlamlı ($p < 0,05$) bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenim görülen bölüm\programa göre elde edilen analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'de öğrenim görülen bölüm\programa göre ortalamalar arasında anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki olduğu tespit edilen sorular ve onlara ait ortalamalar, standart sapmalar, F değeri ve p değeri yer almaktadır. 10 ve 19'uncu sorularda lojistik yönetimi öğrencilerinin katılımı yüksek iken, 11 ve 14'üncü sorularda muhasebe ve vergi uygulamaları, 12 ve 16'nci sorularda büro yönetimi ve yönetici asistanlığı, 15 ve 20'nci sorularda iktisat bölümünde okuyan öğrencilerin katılımının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 7. Öğrenim Görülen Bölüm\Programa Göre Analiz Sonuçları

Soru No	Sorular	Öğrenim Görülen Bölüm\Program	$\bar{X}$	SS	F	P
S10	Sınıf dışında daha fazla uygulama yapılması gerektiğini düşünüyorum	İşletme	2,96	1,560	4,786	,000
		İktisat	3,53	1,124		
		Kamu Yönetimi	3,55	1,197		
		Malîye	3,64	1,234		
		Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	3,85	1,377		
		Yerel Yönetimler	2,27	1,316		
		Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	3,88	1,536		
		Lojistik Yönetimi	4,25	0,931		
		Bankacılık ve Sigortacılık	3,20	1,508		
S11	Program teorik bilgi açısından yeterli olabilir, ama uygulamada problemler var	İşletme	2,93	1,346	3,208	,002
		İktisat	3,74	1,195		
		Kamu Yönetimi	3,40	1,236		
		Malîye	3,36	1,213		
		Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	3,85	1,434		
		Yerel Yönetimler	2,50	1,102		
		Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	3,51	1,247		
		Lojistik Yönetimi	3,31	1,138		
		Bankacılık ve Sigortacılık	2,80	1,281		

S12	Yeterince uygulamaya ağırlık verilmediğinden kalıcı öğrenmenin gerçekleşmediğini düşünüyorum	İşletme	3,14	1,212	3,233	,002
		İktisat	3,63	1,165		
		Kamu Yönetimi	3,55	1,449		
		Maliye	3,49	1,363		
		Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	3,62	1,472		
		Yerel Yönetimler	2,55	1,625		
		Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	4,07	1,233		
		Lojistik Yönetimi	3,75	1,000		
S14	Derslerin işlenişinde farklı öğretim teknikleri uygulanmıyor	Bankacılık ve Sigortacılık	3,10	1,071	5,231	,000
		İşletme	3,02	1,300		
		İktisat	3,63	1,012		
		Kamu Yönetimi	3,25	1,276		
		Maliye	3,14	1,295		
		Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	4,23	0,992		
		Yerel Yönetimler	2,77	1,152		
		Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	3,78	1,275		
S16	Derslerin sunum şeklinde anlatılmasını yararlı buluyorum	Lojistik Yönetimi	3,00	1,265	2,455	,014
		Bankacılık ve Sigortacılık	2,40	1,142		
		İşletme	3,07	1,234		
		İktisat	3,11	1,150		
		Kamu Yönetimi	3,50	1,261		
		Maliye	3,38	1,288		
		Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	3,00	1,549		
		Yerel Yönetimler	2,36	1,529		
S19	Değerlendirme sınavları zor değil kapsamlı olmalıdır	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	3,59	1,341	2,772	,006
		Lojistik Yönetimi	3,44	1,263		
		Bankacılık ve Sigortacılık	2,80	1,196		
		İşletme	3,23	1,321		
		İktisat	3,32	1,416		
		Kamu Yönetimi	3,75	1,193		
		Maliye	3,66	1,314		
		Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	4,08	1,093		
S20	Geçme notumuzun çok yüksek olduğunu düşünüyorum	Yerel Yönetimler	3,00	1,480	4,133	,000
		Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	3,98	1,235		
		Lojistik Yönetimi	4,25	1,065		
		Bankacılık ve Sigortacılık	3,50	1,395		
		İşletme	3,25	1,443		
		İktisat	3,95	1,224		
		Kamu Yönetimi	3,90	1,194		
		Maliye	3,84	1,328		
		Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	3,85	1,434		
		Yerel Yönetimler	2,27	1,241		
		Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	3,54	1,583		
		Lojistik Yönetimi	3,75	1,390		
		Bankacılık ve Sigortacılık	3,10	1,410		

Hangi grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için Tek Yönlü Anova analizinin çoklu karşılaştırma tablosuna bakılmıştır. Öğrenim görülen bölüm\programa göre 10, 12 ve 20'nci soruların varyansları homojen dağılım ($p < 0,05$) göstermediği için Tamhane's T2 testi, 11, 14, 16 ve 19'ncü soruların varyansları ise homojen dağılım ($p > 0,05$) gösterdiği için LSD testi tercih edilmiştir.

Tamhane's T2 testine göre 10'uncu soruda lojistik yönetimi ile işletme, yerel yönetimler ile kamu yönetimi, maliye, muhasebe ve vergi uygulamaları, büro yönetimi ve yönetici asistanlığı ve lojistik yönetimi ortalamaları arasında anlamlı ($p < 0,05$) bir fark tespit edilirken,

- 11'inci soruda İşletme ile iktisat, maliye, muhasebe ve vergi uygulamaları, büro yönetimi ve yönetici asistanlığı ortalamaları arasında, yerel yönetimler ile iktisat, kamu yönetimi, maliye, muhasebe ve vergi uygulamaları ve büro yönetimi ve yönetici asistanlığın ortalamaları arasında, bankacılık ve sigortacılık ile iktisat, muhasebe ve vergi uygulamaları ve büro yönetimi ve yönetici asistanlığı ortalamaları arasında,

- 14'üncü soruda muhasebe ve vergi uygulamaları ile işletme, kamu yönetimi, maliye, yerel yönetimler, lojistik yönetimi ve bankacılık ve sigortacılık, büro yönetimi ve yönetici asistanlığı ile işletme, maliye, yerel yönetimler, lojistik yönetimi ve bankacılık ve sigortacılık, iktisat ile yerel yönetimler, bankacılık ve sigortacılık ile iktisat, kamu yönetimi ve maliye ortalamaları arasında,
- 16'ncı soruda yerel yönetimler ile işletme, kamu yönetimi, maliye, büro yönetimi ve yönetici asistanlığı, lojistik yönetimi ve bankacılık ve sigortacılık ortalamaları arasında,
- 19'uncu soruda işletme ile muhasebe ve vergi uygulamaları, büro yönetimi ve yönetici asistanlığı, lojistik yönetimi arasında, iktisat ile lojistik yönetimi arasında, yerel yönetimler ile kamu yönetimi, maliye, muhasebe ve vergi uygulamaları, büro yönetimi ve yönetici asistanlığı ve lojistik yönetimi ortalamaları arasında,
- 20'nci soruda yerel yönetimler ile iktisat, kamu yönetimi, maliye, muhasebe ve vergi uygulamaları, büro yönetimi ve yönetici asistanlığı ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) bir fark olduğu tespit edilmiştir.

5. SONUÇ

Muhasebe eğitiminde amaç genel olarak, öğrencilere faydalı olabilecek gerekli muhasebe bilgisinin verilmesidir. Muhasebe dersleri ile birçok öğrenci üniversite sıralarında Genel Muhasebe, Finansal Muhasebe, Muhasebe 1 gibi isimler altında tanışmaktadır. Bu derslerde edinilen bilgilerin değerlendirilmesi konusu eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışmada ankete katılan öğrencilerin muhasebe derslerinin işlenişi ve bu dersi değerlendirmede kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki düşünceleri araştırılmıştır.

Sonuçlar göstermektedir ki; araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversite öncesinde muhasebe altyapısına sahip değildirler. Yine bu öğrencilerin yarıya yakın kısmının gelecekte muhasebeci olma isteğine sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe derslerinin işlenişi ile ilgili konulardaki düşünceleri önem sırasına göre şu şekilde çıkmıştır:

- ❖ Sınıf dışında çok daha fazla uygulama yapılması gerektiği,
- ❖ Uygulama yapılırsa öğrenmenin daha kalıcı olabileceği,
- ❖ Teorik bilginin yeterli olduğu ancak uygulamada sorunlar yaşandığı,
- ❖ Dersler işlenirken farklı öğretim teknikleri kullanılırsa dersin sıkıcılığının bir nebze azalacağı,
- ❖ Derslerin slayt sunumları şeklinde anlatılmasının daha faydalı olacağıdır.

Yine araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe derslerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme konusundaki düşünceleri önem sırasına göre şu şekilde çıkmıştır:

- ❖ Muhasebe dersi sınavlarının zor olmamakla birlikte kapsamlı olmadığı,
- ❖ Geçme notunun çok yüksek olduğu,

- ❖ Değerlendirme sınavlarının yeterli görüldüğü,
- ❖ Ara sınav ve final sınavları yerine ödev verilmesinin daha faydalı olacağı,
- ❖ Yapılan sınavların bilgi ölçmeye yönelik olmayıp ezbere dayalı olduğu,
- ❖ Araştırma, proje gibi ödevler verilirse dersin değerlendirilmesi açısından daha faydalı olacağı,
- ❖ Ödevlerin çok aşırı verildiği şeklindedir.

Buradan da anlaşılacağı üzere araştırma kapsamındaki öğrencilerin ödevler konusunda net bir fikre sahip olmadığı görülmektedir. Öyle ki bir kısım dersin değerlendirilmesi konusunda ödevleri oldukça faydalı bulurken bir kısım ödevlerin aşırı verildiği düşüncesindedir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim türü, öğrenim düzeyi, mezun oldukları lise türü ve üniversiteden önce muhasebe alt yapısına sahip olup olmama durumları yargı cümlelerine verilen cevapları etkilemiştir.

KAYNAKLAR

- Altun, A. -Kovancı, A. (2004). “Personel Seçiminde Mülakat Ve Mülakat Yöntemleri”, Havacılık Ve Uzay Teknolojileri Dergisi, Ocak 2004, Cilt 1, Sayı 3, ss.55-61.
- Angelo, T. A. - Cross, K. P. (1993).“Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers”, Jossey-Bass:San Francisco.
- Bahar, M. (2001). “Çoktan Seçmeli Testlere Eleştirel Bir Yaklaşım ve Bu Tekniğe Alternatif Yeni Metotlar”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1(1),ss. 23-38.
- Bahar, M.-Nartgün, Z.- Durmuş, S. - Bıçak, B. (2014). “Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri: Öğretmen El Kitabı” (6. Baskı), PagemYayıncılık: Ankara.
- Bekiroğlu, F. (2005). “Ölçme Ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler Ve Portfolyo Kullanımı”, Edu7 Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 1. Cilt 1, ss.5-11.
- Bıçak, B. ve Çakmaklı, A. (2011). “Yapılandırılmış İletişim Gridi Tekniğinin Bilişim Teknolojileri Dersi Ölçme ve Değerlendirme Süreci Açısından Etkililiğinin İncelenmesi*”, Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, Yaz 2011, 2(1), ss.121-131.
- Chirimbu, S. (2013). “Using AlternativeAssessmentMethods in Foreign Language Teaching. Case Study: AlternativeAssessment of Business English forUniversityStudents”,ScientificBulletin of thePolitehnicaUniversity of TimișoaraTransactions on Modern Languages, Vol. 12, No. 1-2, pp.91-98.

- Corcoran, C. A., Dershimer, E. L. ve Tichenor, M. S. (2004). "A Teacher's Guide to Alternative Assessment: Taking the First Steps", *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77:5, pp.213-218.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Kan, M. O. (2009). "Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), ss.22-55.
- Croasdell, D.T., Freeman, L.A., ve Urbaczewski, A. (2003). "Concept Maps for Teaching and Assessment", *Communication of the Association for Information Systems*, Vol. 12, pp.396-405.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Demirbaş, Ç. Ö. (2010). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar", *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, Nisan 2010, ss. 57-76.
- Duban, N. ve Küçükylmaz E. A. (2008). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri", *İlköğretim Online Dergisi*, 7 (3), ss.769-784.
- Erdoğan, M. Y. - Kurt, F. (2012). "Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yeterlilik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), ss.23-36.
- Ertürk, S. (2013), "Eğitimde "Program" Geliştirme", Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Flowers, C., Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D.- Spooner, F. (2005). "Teachers' Perceptions of Alternate Assessments", *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, pp.81-92.
- Gelbal, S., Kelecioğlu, H. (2007). "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 33, ss.135-145.
- Güler, N. (2011), "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme", Ankara: Pegem Akademi.
- Hodges, W.J.-Lamb, P.- Brown, M.H.-Foy, D.S. (2005), "Assessment For All", *Science Scope*, January, pp.43-44.
- Irvine, H. J. & Cooper K. & Jones G.M. (2005). "Concept Mapping to Enhance Student Learning in a Financial Accounting Subject", *Proceedings Accounting Educators Forum*, (1 19), Sydney.
- Johnstone, A. H.- Bahar, M.-Hansell, M. H. (2000). "Structural Communication Grids: A Valuable Assessment And Diagnostic Tool For Science Teachers", *Journal of Biological Education*, 34(2), pp.87-89.
- Kalaycı Ş. (2010), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım, 5. Baskı, Ankara.

- Kan, A. (2007). "Portfolyo Değerlendirme", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32, 1ss.33-144.
- Karaca, Erol, (2008). "An Investigation of Primary and High School Teachers' Perception Levels of Efficacy of Measurement and Evaluation in Education in Turkey", Social Behavior and Personality, 2008, 36(8), pp.1111-1122.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., ve Meşeci, B. (2012). "Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri", Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), ss.167-179.
- Kocaarslan, M. (2012). "Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği Ve İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Maddenin Değişimi Ve Tanınması Adlı Ünite de Kullanımı", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (18), ss.269-279.
- Korkmaz, H. - Kaptan, F. (2001). "Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 20, ss.193-200.
- Kubat, G. (2012). "Öz Değerlendirmenin 360 Derece Geri Besleme Yöntemindeki İşlevselliği", Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 5, Sayı 1, ss.51-65.
- Kutlu, H. A. - Öztürk, S. (2015). "Muhasebe Eğitiminde "Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri" Üzerine Görüşler", Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies 1/4 (2015) ss.1-22.
- Lee, H. S.-Liu, O. L. - Linn, M. C. (2011). "Validating Measurement of Knowledge Integration in Science Using Multiple-Choice and Explanation Items", Applied Measurement in Education, 24:2, pp.115-136.
- Mass, J. D. - Leaby, B. A. (2005), "Concept Mapping - Exploring Its Value as a Meaningful Learning Tool in Accounting Education", Global Perspectives on Accounting Education Volume 2, pp.75-98.
- McMillan, J. H. (2007). "Classroom Assessment: Principles And Practice For Effective Standart- Based Instruction", Pearson Education, Fourth edition, Boston.
- Miller, M. D., Linn, R. L. Ve Gronlund, N. E. (2009). "Measurement and Assessment in Teaching" (10th edition), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Novak J. D. - Cañas A. J. (2006), "The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them", Technical Report No. IHMC Cmap Tools 2006-01, Institute for Human and Machine Cognition.
- Orhaner, E. - Tunç, A. (2001), "Ticaret ve Turizm Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri", Ankara: Gazi Kitabevi.

- Öncü, H. (2009), “Ölçme Ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme”, TSA / Yıl: 13, S: 1, Nisan 2009.
- Özenç, M. (2013), “Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi”, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2013,)ss. 157-178.
- Simon, J. (2007), “ConceptMapping in a Financial Accounting TheoryCourse”, Accounting Education: an International, Journal Vol. 16, No. 3, pp.273–308.
- Standart-Based Instruction Stiggins, R. (2007), “Assessment Through the Student's Eyes”, (Fourthedition) Boston: Pearson Education, Educational Leadership, Volume 64, Number 8, pp. 22-26.
- Sümer, H. C. - Bilgiç, R. (2006). “Performans Değerlendirmelerinde Geleneksel Olmayan Değerlendirici Kaynaklarının Kullanımı”, Türk Psikoloji Dergisi, 21 (57), ss.25-40.
- Şad, S.N. - Göktaş, Ö. (2013), “Öğretim Elemanlarının Geleneksel ve Çağdaş Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının İncelenmesi”, Ege Eğitim Dergisi 2013 (14) 2: ss.79–105.
- Tabak, R. (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme – Öğretme Ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi (Muğla İli Örneği)”, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla.
- Tezci, Erdoğan (2016), “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme”, Detay Yayıncılık, Ankara.

