

**KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN MESLEĞE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİNDE  
ÖĞRENME STİLLERİ VE AKADEMİK MOTİVASYONUN ARACILIK ROLÜ:  
LİSANS TURİZM REHBERLİĞİ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**DOKTORA TEZİ**

**SEÇKİN ESER**

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TURİZM İŞLETMECİLİĞİ ANABİLİM DALI**

**MERSİN  
MAYIS-2017**

**KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN MESLEĞE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİNDE  
ÖĞRENME STİLLERİ VE AKADEMİK MOTİVASYONUN ARACILIK ROLÜ:  
LİSANS TURİZM REHBERLİĞİ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**DOKTORA TEZİ**

**SEÇKİN ESER**

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

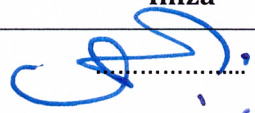
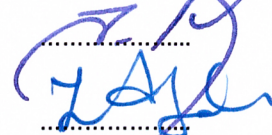
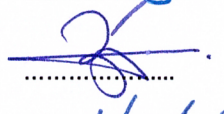
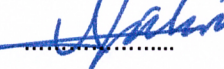

**TURİZM İŞLETMECİLİĞİ ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN  
PROF. DR. A. CELİL ÇAKICI**

**MERSİN  
MAYIS-2017**

## ONAY

Seçkin ESER tarafından Prof. Dr. A. Celil ÇAKICI danışmanlığında hazırlanan “Kişilik Özelliklerinin Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisinde Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyonun Aracılık Rolü: Lisans Turizm Rehberliği Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı bu çalışma, aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği ile Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Ünvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Prof. Dr. A. Celil ÇAKICI	
Üye	Prof. Dr. İsmail KIZILIRMAK	
Üye	Doç. Dr. Yılmaz AKGÜNDÜZ	
Üye	Doç. Dr. Zafer ÖTER	
Üye	Doç. Dr. Ali Şükrü ÇETİNKAYA	

Yukarıdaki Jüri kararı Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 13.5.2017 tarih ve 2917/126 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Süleyman DEĞİRMEN  
Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürü



*Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.*

## ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi beyan ederim.

## ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions,

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with academic rules,
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with specified ethics,
- I refer in accordance with the norms of scientific Works about the case of exploitation of the other's work,
- I used all of the referred works as the references,
- I did not do any tampering in the used data,
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university
- I transfer all copy rights of this thesis to the Mersin University.

12 Mayıs 2017/12 May 2017

*Seçkin ESER.*

İmza / Signature

Seçkin ESER / Seckin ESER

## ÖZET

### **KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN MESLEĞE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİNDE ÖĞRENME STİLLERİ VE AKADEMİK MOTİVASYONUN ARACILIK ROLÜ: LİSANS TURİZM REHBERLİĞİ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin rehberlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme ve akademik motivasyonlarının rolü de belirlenmek istenmektedir. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de bulunan üniversitelerde turizm rehberliği eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evrenini ise, Türkiye'de bulunan üniversitelerde lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılında kayıt yenileyen öğrenciler meydana getirmektedir. Araştırmada öncelikle konuyla ilgili ulusal ve uluslararası yazın taranmıştır. Yazına dayalı olarak veri toplama aracı olarak kullanılacak anket geliştirilmiştir. Geliştirilen anket, Türkiye'de yer alan üniversitelerin lisans düzeyindeki turizm rehberliği bölümlerindeki öğrencilere, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında 10 Şubat ile 20 Mart 2017 tarihleri arasında, kota örnekleme esas alınarak öğretim elemanları kanalıyla yüz yüze uygulanmıştır. Araştırma kapsamında 1105 anketin verileri analiz edilmiştir. Verilere kayıp veri analizi, çoklu sapan analizi ve çoklu normal dağılım testi de uygulanmıştır. Analizlerde; tanımlayıcı istatistiklerin yanısıra, faktör, kümeleme, korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Öğrencilerin yaklaşık % 60'ının devam ettikleri bölümü ilk 5 tercihi arasında tercih ettiği ve mesleğe dönük olumlu tutum içinde oldukları bulgulanmıştır. Turizm rehberliği öğrencileri mesleğe dönük tutumlarına göre "kararsızlar", "rehberliği sevenler" ve "rehberlik sevdalıları" olarak kümelere ayrılmıştır. Rehberlik sevdalıların (4,7273) en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Araştırmamızda üst sınıflara doğru ilerlerken rehberlik sevdalılığı oranlarının düşme eğiliminde olduğu ve kararsızlığın arttığı anlaşılmaktadır. Mesleğe dönük tutumun %5,7'sinin kişilik özellikleri ile açıklanabileceği ortaya konmuştur. Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin mesleğe dönük tutumlarını en iyi açıklayan kişilik özelliğinin "dışadönüklük, yumuşak başlılık ve sorumluluk" kişilik özelliği olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak öğrencilerin öğrenme stillerindeki dağılımda, öğrencilerin öğrenme stil puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve üç öğrenme stiline sahip olmakla birlikte, kinestetik öğrenme stiline tüm öğrenme stil tercihlerinde yer aldığı görülmektedir. Turizm rehberliği öğrencilerinin mesleğe dönük tutumlarına göre oluşturulan kümelerin öğrenme stilleri bakımından rehberlik mesleğine tutum bakımından farklılıklar bulunmuştur.

Rehberlik mesleğine sevdalı olanların, bu mesleği sevenlere olanlara görsel öğrenmeleri daha yüksektir. Rehberlik sevdalıların kinestetik öğrenme stilleri, kararsızlara ve rehberliği sevenlere kıyasla göreceli olarak daha yüksektir. Rehberlik sevdalarının işitsel öğrenme stillerinin kararsızlara ve rehberliği sevenlere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal dengelilik kişilik özelliği tüm öğrenme stilleri boyutlarında azaltıcı bir etkiye sahiptir. Sorumluluk kişilik özelliği ise öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir etki yaratmamaktadır. Mesleğe dönük tutumun % 6,4'ünün öğrenme stili ile açıklandığı belirtilmiştir. Araştırmada, sorumluluk kişilik özelliğinin akademik motivasyonu anlamlı ve olumlu etkilediği bulunmuştur. Akademik motivasyonun %13'ü kişilik özellikleri ile açıklanmaktadır.

Mesleğe dönük tutumun % 29,6'sının akademik motivasyon ile açıklanabileceği ortaya konmuştur. İçsel motivasyon boyutunda rehberlik sevdalıları, kararsızlara ve rehberliği sevenlere kıyasla tüm boyutlarda daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Rehberlik sevdalıların hem içsel hem de dışsal akademik motivasyonları genel olarak yüksektir. Dolayısıyla hem içsel hem dışsal motivasyonu olan öğrencilerin mesleğe dönük olumlu tutum sergilediği ortaya çıkmaktadır. Kişiliğin mesleğe dönük tutuma etkisinde akademik motivasyonun, tutumu %9,4 oranında açıkladığı belirlenmiştir. Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin turizm rehberliği mesleğine dönük geliştirecekleri tutum derecesini belirleme veya etkilemede öğrenme stillerinin ve akademik motivasyonun kısmi aracılık rolü olduğu yargısına ulaşılmaktadır. Öğrencilerin kişilik özelliklerini temel alan, öğrenme yaşamları boyunca kendilerine uygun bir öğrenme stili ile öğrendiklerinde öğrenmeye daha istekli olmaları, isteyerek öğrendiklerinde ise motivasyonlarının artacağı ve mesleğe dönük olumlu tutum geliştirmeleri kaçınılmazdır.

**Anahtar Kelimeler:** Kişilik Özellikleri, Öğrenme Stilleri, Akademik Motivasyon, Mesleğe Dönük Tutum, Turizm Rehberliği, Lisans

**Danışman:** Prof. Dr. A. Celil ÇAKICI, Mersin Üniversitesi, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, Mersin

## ABSTRACT

### **THE MEDIATION ROLE OF LEARNING STYLES AND ACADEMIC MOTIVATION IN THE INFLUENCE OF PERSONAL TRAITS ON ATTITUDES TOWARD PROFESSION: A RESEARCH ON UNDERGRADUATE STUDENTS OF TOUR GUIDING**

This study aims to determine the impact of personal traits on the part of undergraduate students of tour guiding on their attitudes toward the profession of guiding. It also aims to determine the role of students' learning and academic motivations. The population of research is composed of bachelor students of tour guiding who attend Turkish universities in the 2016-2017 academic year. Sampling framework of the research is composed of undergraduate students of tour guiding who attend Turkish universities and have reregistered in the 2016-2017 academic year. The relevant national and international literature was firstly reviewed for the study. A questionnaire was developed as a tool of collecting data based on the literature. The questionnaire was applied face to face by the help of lecturers, between the dates of February 10<sup>th</sup> to March 20<sup>th</sup>, 2017 in the spring semester of the 2016-2017 academic year, to the undergraduate students of tour guiding who attend Turkish universities based on the quota sampling. Quotas were determined by taking the numbers of students account based on university and class. The data of 1105 questionnaires were analyzed in the scope of the study. Missing value analysis, multivariate outliers analysis, and multivariate normal distribution test were also applied to the data. Factor analysis, clustering analysis, correlation analysis, and regression analysis were also utilized besides descriptive statistics.

It was found that approximately 60% of the students had chosen tour guiding department in their first 5 preferences and they had positive attitudes towards the profession. Tourism guidance students were clustered based on their occupational attitudes as "undecided", "guidance lovers" and "fans of guidance". It is observed that those who are fans of guidance have the highest average (4,7273). It is understood in our study that as we go upward through the classes the rate of being fans of guidance tend to decrease while that of undecided students increases. It was revealed that 5,7 % of the attitudes toward the profession can be explained with personality traits. It was discovered that "extraversion, agreeableness, conscientiousness" is the personal traits that explains best the attitudes toward the profession on the part of undergraduate students of tour guiding. It is seen that the students' average points of learning style are close to each other in the distribution of the students in learning styles, and that although they possess each of the three learning style, the kinaesthetic learning style took place in all choices of learning style. Differences were found in attitudes toward the profession in the three dimensions, in regard to the attitudes toward the profession on the part

of the groups of the students of tour guiding. The visual learning of those who are fans of the profession of guiding is higher compared to those who love it. Kinesthetic learning style of those who are fans of guiding is relatively higher compared to those who are undecided and those who love guiding. It was determined that the auditory learning style of those who are fans of guiding is higher compared to those who are undecided and those who love guiding. The personality traits of emotional stability has a diminishing effect on all learning style. Conscientiousness hasn't make any significant effect on learning styles. It was stated that 6,4% of the attitudes toward the profession is explained with learning style. It was found in the study that the personal trait of conscientiousness affect academic motivation significantly and positively. The 13% of academic motivation can be explained by personality traits.

It was revealed that 30,2% of the attitudes toward the profession can be explained with academic motivation. It was determined that in intrinsic academic motivation of those who are fans of guiding is higher compared to those who are undecided and those who love guiding. Those who love guiding have higher motivations generally, not only with intrinsic motivation but also extrinsic motivation. Thus it gets clear that those students who have both internal and external motivation demonstrate positive attitudes toward the profession. It was determined, in regard to the influence of personality on the attitudes toward the profession, that academic motivation explains the attitudes by the rate of 9,4%. It was found that learning styles and academic motivation had a partial mediation role on the impacts of personality on occupational attitude. It is inevitable that when students learn through a style that is based on their personal traits and stays harmonious with them during their academic life, they will be more willing to learn, and that when they learn willingly, they will be motivated more and develop positive attitudes toward the profession.

**Key words:** Personality Traits, Learning Styles, Academic Motivation, Attitudes toward Profession, Tourism Guidance, Undergraduate.

**Advisor:** Prof. Dr. A. Celil ÇAKICI, Mersin University, Department of Tourism Business, Mersin.



## TEŞEKKÜR

Varlığından son derece mutluluk duyduğum, en kıymetlilerimden, insanlığı ve bilimsel yönüyle eşsiz, örnek aldığım, sonsuz saygı ve sevgi beslediğim Sayın Prof. Dr. Celil Çakıcı Hocam, bana verdiğiniz sonsuz destek gösterdiğiniz sonsuz sabır ve bana kattıklarınız için size minnettarım... Hayatımın iyikilerindensiniz... Sonsuz teşekkürler...

Durmak bilmeyen sorularıma yanıt veren, bilgisi, hoşgörüsü ve sabrıyla beni yalnız bırakmayan değerli hocam Doç. Dr. Yılmaz AKGÜNDÜZ'e,

Tez çalışmam boyunca fikir ve desteklerini benden esirgemeyen ve tez jürimde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. İsmail KIZILIRMAK'a, Doç. Dr. Zafer ÖTER'e ve Doç. Dr. Ali Şükrü ÇETİNKAYA'ya,

Değerli meslektaşım Arş. Gör. Ozan GÜLER'e ayırdığı zaman, desteği ve nezaketi için,

Doktora öğrenimim sürecinde desteklerini esirgemeyen değerli meslektaşlarım Yrd. Doç. Dr. Seda Şen ŞAHİN'e, Yrd. Doç. Dr. Çağdaş ERTAŞ'a, Arş. Gör. Dr. Sıla KARACAOĞLU' na, Öğr. Gör. Mehtap İZMİRLİ AYAN'a ve tez için gerekli verilerin toplanmasında yardımcı olan tüm değerli hocalarıma,

Hayatımda her zaman bana destek olan, yanımda olduklarını hissettiren ve beni her daim motive eden dostlarım Birgül ÖZCAN'a, Manolya ŞİMŞEK'e, Sevinç KALİK'e, Güler ASLAN'a, Elçin GÜNGÖR GÜZELER'e,

Hiçbir zaman beni yalnız bırakmayan, yaşamımdaki en değerlilerim, sonsuz sevgilerini ve yanımda olduklarını her daim hissettiğim ablam Sergün ESER BOZAK'a ve kardeşim Sönmez ESER'e, varlıkları ile bana güç veren tertemiz sevgileri ve bir gülüşleri dünyayı unutturan yeğenlerim Yavuz Çağan BOZAK, Bahadır Kuzey BOZAK, Ateş Acar ESER'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Şuan çok uzaklarda olsa da, en kıymetlim, sonsuz sevdiğim, hayranlık duyduğum, dünyanın en mükemmel annesi, özlediğim EMEL ESER... En büyük teşekkür sana canım annem...

**Seçkin ESER**

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK.....	i
ONAY.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
EKLER DİZİNİ.....	xv
<b>1.GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problemin Tanımı.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Soruları ve Hipotezleri.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	14
1.4.1. Alanyazın Açısından Önemi.....	14
1.4.2.Uygulama Açısından Önemi.....	16
1.5. Araştırmanın Kapsamı.....	18
1.6. Kavramlar.....	21
1.7. Araştırmanın Değişkenleri.....	23
1.8. Araştırmanın Planı.....	24
<b>2. ALAN YAZIN İNCELEMESİ VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>26</b>
2.1. Kişilik Kavramının Tanımı.....	26
2.1.1. Kişilik Özelliklerine İlişkin Kuramlar.....	29
2.1.1.1. Sigmund Freud'un Kişilik Kuramı.....	29
2.1.1.2. Eric Berne'nin Kişilik Kuramı.....	31
2.1.1.3. Carl Jung ve Alfred Adler'in Kişilik Kuramları.....	32
2.1.1.4. Karen Horney'in Kişilik Kuramı.....	33
2.1.1.5. Harry Stack Sullivan'ın Kişilik Kuramı.....	33
2.1.1.6. Erich Fromm'un Kişilik Kuramı.....	34
2.1.1.7. Otto Rank'ın Kişilik Kuramı.....	35
2.1.1.8. Raymond Cattell'in Kişilik Kuramı.....	35
2.1.1.9. Hans Eysenck'in Kişilik Kuramı.....	36
2.1.2. Beş Faktör Kişilik Modeli.....	36
2.1.3. Kişilik Özelliklerine İlişkin Alan Yazını.....	39
2.2. Öğrenme ve Kuramları.....	45

2.2.1. Davranışçı Yaklaşım .....	45
2.2.2. Bilişsel Yaklaşım .....	46
2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramları.....	47
2.3. Öğrenme Stil Kavramının Tanımı.....	48
2.3.1. Öğrenme Stiline İlişkin Kuramlar .....	50
2.3.1.1. Carl Jung'ın Kişilik Tipleri Teorisi.....	51
2.3.1.2. Myers-Briggs Tip Göstergesi.....	51
2.3.2. Öğrenme Stilleri Modelleri .....	52
2.3.2.1. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli.....	52
2.3.2.2. Gregorc Öğrenme Stili Modeli.....	54
2.3.2.3. Jung Öğrenme Tipi Modeli .....	55
2.3.2.4. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli.....	55
2.3.2.5. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli.....	55
2.3.2.6. McCarthy Öğrenme Stili Modeli.....	56
2.3.2.7. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stili Modeli .....	56
2.3.2.8. Görsel, İşitsel, Kinestetik Öğrenme Stili Modeli .....	56
2.3.3. Öğrenme Stillerine İlişkin Alan Yazın .....	59
2.4. Motivasyon ve Akademik Motivasyon Kavramlarının Tanımı.....	77
2.4.1. Akademik Motivasyona İlişkin Kuramlar .....	79
2.4.1.1. Davranışçı Kuram .....	80
2.4.1.2. İnsancıl Yaklaşım Kuramı.....	80
2.4.1.3. Bilişsel Kuram .....	81
2.4.1.4. Sosyal Bilişsel Motivasyon Kuramı.....	81
2.4.1.4.1. İçerik Kuramları.....	82
2.4.1.4.2. Süreç Kuramları.....	84
2.4.1.5. Deci ve Ryan'ın "Özerlik Teorisi".....	86
2.4.2. Akademik Motivasyona İlişkin Alan Yazın.....	89
2.5. MESLEĞE YÖNELİK TUTUM .....	96
2.5.1. Mesleğe Yönelik Tutum Kavramı .....	96
2.5.2. Turizm Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Alan Yazın .....	98
2.6. Değişkenlerarası İlgili Alan Yazın.....	116
2.6.1. Kişilik Özellikleri ve Öğrenme Stilleri İlişkisine Dönük Alan Yazın.....	116
2.6.2. Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyon İlişkisine Dönük Alan Yazın.....	121
2.6.3. Kişilik Özellikleri ve Mesleğe Yönelik Tutum İlişkisine Dönük Alan Yazın .....	125
2.6.4. Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyon İlişkisine Dönük Alan Yazın .....	128

2.6.5. Kişilik Özellikleri, Öğrenme Stilleri, Akademik Motivasyon ve Mesleğe Yönelik Tutum İlişkisine Dönük Alan Yazın.....	132
<b>3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....</b>	<b>137</b>
3.1.Araştırma Modeli.....	137
3.2. Araştırma Türü.....	138
3.3. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme.....	138
3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	140
3.5. Araştırmada Kullanılan Ölçekler .....	140
3.5.1. Kişilik Özellikleri Ölçeği.....	140
3.5.2.Öğrenme Stili Ölçeği .....	143
3.5.3 Akademik Motivasyon Ölçeği .....	144
3.5.4. Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği.....	146
3.6. Pilot Uygulama .....	149
3.7. Anketin Uygulanması.....	149
3.8. Kullanılan Veri Analiz Teknikleri .....	150
3.9. Güvenirlik ve Geçerlik.....	153
3.9.1. Güvenirlik .....	153
3.9.2.Geçerlik.....	154
3.10. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	157
<b>4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI.....</b>	<b>158</b>
4.1.Turizm Rehberliği Öğrencilerinin Demografik Özellikleri.....	158
4.2.Turizm Rehberliği Öğrencilerinin Mesleğe Dönük Tutumları.....	164
4.3.Turizm Rehberliği Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri.....	166
4.4.Turizm Rehberliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri.....	168
4.5.Turizm Rehberliği Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları .....	170
4.6.Hipotez Testleri.....	172
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>186</b>
5.1. Araştırmanın Kuramsal Çıktıları.....	186
5.2. Araştırmanın Uygulamaya Yönelik Çıktıları .....	192
5.3. Akademik Öneriler .....	196
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>198</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>228</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>239</b>

## TABLULAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Beş Faktörlü Kişiliğe İlişkin Sıfatlar.....	38
Tablo 2.2. Kişilik Kavramı İçin Taranan Dergileri ve Ulaşılan Makaleler Sayısı.....	39
Tablo 2.3. Kişilik Özelliklerine İlişkin Eğitim Alanında Yapılan Çalışmaların Alan Yazını Özeti...43	43
Tablo 2.4. Öğrenme Stilleri Kavramı İçin Taranan Dergiler ve Ulaşılan Makale Sayısı.....	59
Tablo 2.5. Öğrenme Stillere İlişkin Alan Yazını Özeti.....	70
Tablo 2.6. Akademik Motivasyon Kavramı İçin Taranan Dergiler ve Ulaşılan Makale Sayısı.....	90
Tablo 2.7. Akademik Motivasyona İlişkin Alan Yazını Özeti.....	93
Tablo 2.8. Mesleğe Yönelik Tutum Kavramı İçin Taranan Dergiler ve Ulaşılan Makale Sayısı.....	99
Tablo 2.9. Mesleğe Dönük Tutuma Yönelik Alan Yazı Özeti.....	109
Tablo 2.10. Kişilik Özellikleri ve Öğrenme Stilleri İlişkinine Dönük Alan Yazını.....	119
Tablo 2.11. Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyona İlişkinine Dönük Alan Yazını.....	123
Tablo 2.12. Kişilik Özellikleri ve Mesleğe Dönük Tutum İlişkinine Dönük Alan Yazını.....	127
Tablo 2.13. Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyon İlişkinine Dönük Alan Yazını.....	130
Tablo 2.14. Kişilik Özellikleri, Öğrenme Stilleri, Akademik Motivasyon ve Mesleğe Yönelik Tutum İlişkinine Dönük Alan Yazını.....	135
Tablo 3.1. Turizm Rehberliği Öğrencilerine Dönük Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine Göre Kota Tablosu.....	139
Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Kişilik Özellikleri Ölçeği.....	142
Tablo 3.3. Öğrenme Stili Ölçeği .....	143
Tablo 3.4. Akademik Motivasyon Ölçeği.....	145
Tablo 3.5. Uzman Sayısına Göre Minimum ve Maksimum Geçerlik Oranı Değerleri.....	147
Tablo 3.6. Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği Uyarlaması.....	148
Tablo 3.7. Sınıf ve Cinsiyet Bazında Kota ve Anket Sayıları.....	150
Tablo 3.8. Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçme Modeli Uyum İyiliği İstatistikleri.....	156
Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	158
Tablo 4.2. Üniversite Tercih ve Cinsiyet Arasındaki İlişki.....	159
Tablo 4.3. Üniversite Tercih ve Yaşanan Bölge Arasındaki İlişki.....	160
Tablo 4.4. Öğrencilerin Bölümlere Giriş Puanlarına Göre Dağılımı.....	160
Tablo 4.5. Bölümlere Giriş Puanı ile Üniversite Tercihleri Arasındaki İlişki.....	161

Tablo 4.6. Öğrencilerin Bölümleri Tercih Sıralarına Göre Tanımlayıcı İstatistikler.....	162
Tablo 4.7. Tercih Sıralaması ile Üniversite Arasındaki İlişki.....	162
Tablo 4.8. Genel Not Ortalamasına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	163
Tablo 4.9. Giriş Puanı ve Genel Not Ortalamasına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	163
Tablo4.10.Mesleğe Dönük Tutum Ölçeğine İlişkin Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	164
Tablo4.11.Turizm Rehberliği Mesleğine Dönük Tutuma Göre Öğrencilerin Kümelenirilmesi.....	165
Tablo4.12. Turizm Rehberliği Mesleğine Dönük Tutuma Tutum Kümeleri İle Sınıf Arasındaki İlişki .....	166
Tablo 4.13. Kişilik Özellikleri Ölçeğine Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	166
Tablo 4.14. Kümelere Göre Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması.....	167
Tablo 4.15. Öğrenme Stilleri Ölçeğine Ait Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	168
Tablo 4.16. Kümelere Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması.....	169
Tablo4.17.Akademik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Maddelerin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	170
Tablo 4.18. Kümelere Göre Akademik Motivasyonun Karşılaştırılması.....	172
Tablo 4.19. Kişilik Özellikleri ve Mesleğe Dönük Tutum Regresyon Analizi.....	173
Tablo 4.20. Öğrenme Stilini Etkileyen Kişilik Özelliklerinin Tespitine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	173
Tablo 4.21. Akademik Motivasyonu Etkileyen Kişilik Özelliklerinin Tespitine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	178
Tablo 4.22. Öğrenme Stillerinin Mesleğe Dönük Tutuma Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	180
Tablo 4.23. Akademik Motivasyonun Mesleğe Dönük Tutuma Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	181
Tablo 4.24. Akademik Motivasyon İle Öğrenme Stili Arasındaki Korelasyon.....	181
Tablo 4.25. Kişilik Özelliklerinin Turizm Rehberliği Mesleğine Dönük Tutuma Etkisinde Öğrenme Stilinin Aracılık Etkisine İlişkin Regresyon Aanalizi Sonuçları.....	182
Tablo 4.26. Kişilik Özelliklerinin Turizm Rehberliği Mesleğine Dönük Tutuma Etkisinde Akademik Motivasyonun Aracılık Etkisine İlişkin Regresyon Aanalizi Sonuçları.....	183

---

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. Simgesel Model.....	4
------------------------------	---



## EKLER DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
<b>EK 1.</b> Lisans Düzeyinde Turizm Rehberliği Bölümü Öğrenci Sayıları İstek Mektubu.....	228
<b>EK 2.</b> Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği Anket Formu.....	229
<b>EK 3.</b> Araştırmada Kullanılan Anket.....	230
<b>EK 4.</b> Kişilik Özellikleri Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	235
<b>EK 5.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	236
<b>EK 6.</b> Akademik Motivasyon Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	237
<b>EK 7.</b> Mesleğe Dönük Tutum Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	238





## 1.GİRİŞ

Çalışmanın birinci bölümünde öncelikle problemin tanımı yapılmaktadır. Araştırmanın amacı ve araştırma soruları yer almaktadır. Araştırmaya yönelik olarak test edilmek üzere geliştirilen hipotezler açıklamalarıyla birlikte verilmektedir. Araştırmanın önemi, alanyazın ve uygulama açısından ele alınmıştır.

### 1.1. Problemin Tanımı

Kişilik, bireylerin farklılıklarını ortaya koyan ve kendilerine özgü davranışlarının, fikirlerinin ve hislerinin birleşimidir (Macionis, 2003: 115). Bireylerin bütün algılarını, kabiliyetlerini, konuşma usullerini, görünüşlerini ve etrafına uyum gösterme yetisini içeren bir kavram olarak ifade edilmektedir (Demirci, Özler ve Girgin, 2010: 20). Ayrıca bireyin doğuştan getirdiği ve yaşantı sonucu kazandığı özelliklerin tamamı olarak da tanımlanmaktadır (Doğan, 2013: 57).

Kişilik özellikleri, bir insanı diğerinden ayırmakta ve az çok tutarlı davranışlar sergilemesini sağlamaktadır (Çalışkur, 2013: 113). Farklı kişilik özellikleri farklı duygusal tepkileri ortaya çıkarmaktadır. Bireylerin hem kendi özelliklerini hem de diğer bireylerle ilişkilerini anlamaya yönelik kullanılan kavramlar olarak da tanımlanmaktadır (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004: 12). Bireyler kişisel özelliklerinin farkına vardığı ve çözümleyebildiği zaman, farklı kazanımlara da sahip olabilmektedirler (Tokmak, Turgut ve Öktem, 2013: 85).

İnsanların kişilik özellikleri, öğrenme yeteneklerini yakından etkilemektedir. Yaşam sürecindeki kazanımların oluşturduğu bilginin zaman dilimi “öğrenme” olarak ifade edilmektedir (Kolb, 1984: 38). Öğrenme, bilgi ve tecrübe sonucu davranışta oluşan sürekli değişim olarak da ifade edilmektedir (Eren, 2008: 558). Ayrıca, “öğrenmenin” davranışta gözlenebilir bir değişmeye yol açtığı, değişimin genellikle sürekli olduğu, farklı etkenlerle kısa süreli bir şekilde meydana gelmediği ve sadece büyüme sonucunda oluşmadığı da belirtilmektedir (Semenoğlu, 2002: 95). Öğrenme için birçok yol vardır ve herkes aynı yöntemle öğrenemeyebilir (Bilgin ve Durmuş, 2003: 384).

Öğrenme ve öğretme sürecindeki önemli faktörlerden birisi, bireysel farklılıklardır (Durmuş, 2006: 2). Öğrenme sürecindeki kişisel farklılıklar, öğrenmelerinin de benzerlik göstermemesine yol açmaktadır. Bazı kişiler araştırarak, bazıları uygulayarak, bazılarıysa dinleyerek öğrenirler. Açıklanan durum bireylerin öğrenme sürecinde seçimde buldukları yollardır, diğer bir ifadeyle öğrenme stilleridir (Çiğdem ve Memiş, 2011: 58). Dolayısıyla stil; bireylerin başkaları ile ortak olabilen ancak, bireye özgü ve göreceli olarak durağan olan bir kavramı ifade etmektedir. Bireyin kişiliğinin bir boyutunu da açıklamaktadır (Erden ve Altun, 2006: 21). Öğrenme stili olarak ifade edilen kavramı, öğrenme sürecinde öğrencilerin kişisel farklılıklarının önemine istinaden ortaya çıkmıştır. Bireysel farklılıklar öğrenme stillerinin kilit noktası olarak görülmeyle birlikte, bireylerin aile ve iş çevresi, mesleki yaşamı, okul yaşantısı

vearkadaş ortamı olarak karşılıklı iletişim sürecinde yer aldığı her anda ortaya çıkmaktadır (Şeker ve Yılmaz, 2011: 253).

Bireylerin farklı öğrenme stilleri geliştirmelerinde, kendi kişilik özelliklerinin belirleyici olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, öğrenme stilleri üzerinde kişilik boyutlarının etkili olması beklenebilir. Öğrenme stillerini etkileyen faktörlerin çoğu bireysel farklılıklar kapsamında değerlendirilmektedir. Bunlar, yetenek, zekâ, beceriler ve kişilik özellikleri olarak örneklendirilebilir. Farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin farklı ihtiyaçları olması son derece doğaldır. Dolayısıyla öğrencilerin bu ihtiyaçlarının giderilmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Genellikle öğrencilerin bu süreçteki ihtiyaçlarını gidermede her zaman başarı sağlamak mümkün olmayabilir (Baş ve Beyhan, 2013: 137). Öğrencilere öğrenme sürecini nasıl olması gerektiği, farklı öğrenme stilleri ve uygulama yolları hakkında bilgi verildiği takdirde eğitimin en önemli hedeflerinden biri gerçekleştirilmiş olacaktır (Şeker ve Yılmaz, 2011: 253).

Öğrenme için motivasyonun, gerekli ön şartlardan birisi olarak kabul edilmesi (Akbaba, 2006: 343), öğrenme yaşantılarıyla ve akademik performansla ilişkisini ortaya çıkarmaktadır (Yazıcı ve Altun, 2013: 1243). Motivasyon öğrencinin harekete geçmesini sağlayan ve okul yaşamı boyunca bireylerin üzerine düşenleri gerçekleştirmede son derece önemlidir. Öğrenme sürecinde başlangıç noktası olarak görülmektedir (Peklaj ve Levpušček, 2006: 157).

Motivasyon konusu, pek çok alanda ele alınıp incelenmekle birlikte, bu alanlardan biri de eğitim alanıdır; ve eğitim alanında motivasyon kavramı, daha çok “akademik motivasyon” kavramı çerçevesinde değerlendirilmektedir (Eryılmaz ve Mammadov, 2016: 74). Akademik motivasyon, bireylerin okul yaşamlarının sürekliliğini sağlayan ve başarmak istediği dereceyi elde etmesinde ortaya çıkan etkileme gücü olarak ifade edilmektedir (Clark ve Schroth, 2010: 19). Öğrencinin belirli akademik amaçlara ulaşmak için duyduğu isteklilik olarak da açıklanabilir (Wilkesmann, Fischer ve Virgilito, 2012: 4). Basit bir ifadeyle, akademik motivasyon, eğitim sürecinde öngörülen ve ihtiyaç duyulan enerjinin sağlanması olarak ifade edilmektedir (Bitlisli, Dinç, Çetinceli ve Kaygısız, 2013: 464).

Özerklik teorisi (self- Determination Theory), akademik motivasyonun temelini oluşturmaktadır. Bu teorinin içeriğinde bireylerin davranışlarının içsel ve dışsal motive olabileceği öne sürülmekle birlikte, motivasyonsuz olabileceği de yer almaktadır. Bireylerin tercihlerde bulunması ya da tercihlerini deneyimlemesi “özerklik” olarak ifade edilmektedir (Vallerand vd, 1992; 1993; Deci ve Ryan, 2000). Bireylerin herhangi bir olaya yönelik davranış eğiliminde bulunmasının, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk ile oluştuğu Öz Belirleme Teorisinde ifade edilmektedir (Sıcak ve Başören, 2015: 549). İçsel motivasyon olarak nitelendirebilmek için ilgi uyandırması, ihtiyaç duyulması ve merak yaratması gerekmektedir (Senemoğlu, 2000: 106). Eğer öğrenciler, kabiliyetlerini ve ilgilerini gösterebilecek durumlar ile karşılaşarlarsa, içsel motivasyonlarında artış beklenir (Selçuk ve

Güner, 2000: 65). Diğer bir motivasyon türü olarak kabul edilen dışsal motivasyon ise, herhangi bir işin ya da faaliyetin gerçekleştirilebilmesi için başka bireyler tarafından sağlanan ödüller ile oluşmaktadır (Bayraktar, 2015: 1095).

Öğrencilerin motivasyon kaybını yaşaması, herhangi bir isteğini ve bu isteğini karşılamak için sarf ettiği uğraşın çıktıları arasında tutarsızlık ve uygunsuzluk meydana geldiğinde oluşmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin motivasyonsuzluk durumuna karşı, sürekli gayret göstermeleri, içsel ve dışsal motive olmaları gerekli görülmektedir (Bayraktar, 2015: 1087). Dışsal unsurların içsel unsurlar olmadan motivasyonu sağlanabilmesi beklenemez. Özellikle üniversite eğitimleri boyunca, öğrencilerin akademik performanslarını etkileyen unsurlar; öğrenim yaşamları boyunca karşılaşılan içsel- dışsal süreçler ve bireylerin geleceğe dönük beklenti ve planları olarak görülmektedir (Yazıcı ve Altun, 2013: 1244). Brown'a (2009) göre pozitif akademik motivasyona sahip ve öğrenme isteği olan bir kişi, ilgili öğrenme faaliyetlerini sever ve okulun önemli olduğuna inanır. Pozitif akademik motivasyon, sadece okulda başarılı olmak için değil, aynı zamanda hayatın her alanında ödüllendirici ve önemli olduğunu görmek için kişiye yardımcı olur. Öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olması akademik açıdan güdülenme düzeyinin yüksek olmasına bağlı olarak görülmektedir. Dolayısıyla, bireylerin akademik süreçte başarı sağlaması için, üst seviyede motivasyon sağlaması önemli görülmektedir (Nartün ve Çakır, 2014: 389). Akademik başarının artışı öğrencilerin mesleğe dönük kaygı düzeylerini azaltmakta buna karşın akademik güdülenme düzeylerini arttırmaktadır (Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009: 38).

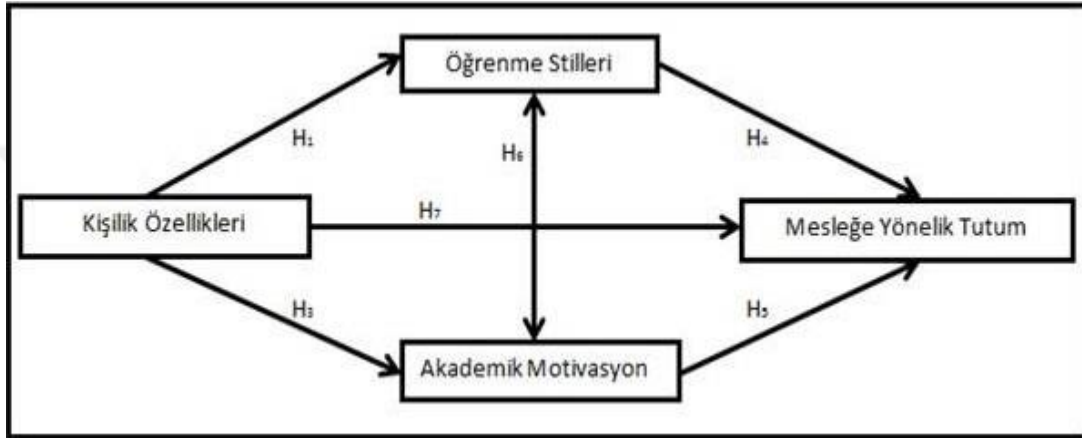
Bireyin kişiliği, sadece onun öğrenme stili (Erton, 2010; Komarraju, Karau, Schmeck ve Avdic, 2011; Furnham, 2012) ve akademik motivasyonu (Pilips, Abraham ve Bond, 2003; Komarraju ve Karau, 2005; Kaufamn, Agars ve Wagner, 2008) üzerinde değil, aynı zamanda meslek seçimi ve mesleklere yönelik tutumu üzerinde de etkilidir. Meslek öncelikle bireylerin kabiliyetlerini kullanabildiği, bireysel açıdan kendini geliştirdiği ve gerçekleştirdiği bir araçtır (Kuzgun, 1994: 51). Diğer bir ifadeyle, bireylerin yaşamını devam ettirmeye yönelik olarak, bir eğitim sürecinin sonucunda bilgi ve tecrübeye bağlı olarak ve toplum tarafından önceden belirlenmiş kuralları içeren faaliyetler birleşimi olarak açıklanabilir (Koroğlu, 2014: 139).

Öğrencilerin ilgili oldukları sektöre ya da konuya yönelik tutumları, onların okul yıllarındaki akademik başarılarında, eğitim programının başarısında ve öğrencilerin çalışma hayatındaki başarılarında, mesleklerini sevmelerinde önemlidir (Kozak ve Kızılırmak, 2001: 10). Akademik motivasyon, akademik performansın en önemli belirleyicisi olarak tanımlanmaktadır (Linnenbrink ve Pintrick, 2002: 313). Donchel, Maeyer, Coertijens, Dall ve Petegem (2013), farklı kişilik özelliklerinin ve akademik motivasyonun öğrenme stratejileri ile ilişkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Sengodan ve Iksan (2012) ise, motivasyon faktörlerinin öğrencilere uygulanan öğrenme stilleri seçimini belirlemede önemli bir rol oynadığını

belirtmiştir. İşte bu nedenle, öğrencilerin farklı kişilik özelliklerine sahip olmaları, farklı öğrenme ve akademik motivasyon geliştirmelerine yol açabildiği gibi, mesleğe dönük tutumun da farklılaşmasına neden olabilmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin rehberlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisini belirleme araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu etkide, ayrıca, öğrencilerin öğrenme ve akademik motivasyonlarının rolü de belirlenmek istenmektedir.



Şekil 1: Simgesel model

Araştırmanın simgesel modeli, Şekil 1'de gösterilmekte olup; araştırmanın hedefleri şöyle belirtilebilir:

- \* Turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişiliklerinin mesleğe dönük tutuma etkisini belirlemek,
- \* Turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişiliklerinin öğrenme stilleri üzerindeki etkisini tespit etmek
- \* Turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişiliklerinin akademik motivasyonlarına olan etkisini ortaya koymak,
- \* Turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin mesleğe dönük tutuma etkisini belirlemek,
- \* Turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin akademik motivasyonlarının mesleğe dönük tutuma etkisini tespit etmek,
- \* Turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişiliklerinin mesleğe dönük tutuma etkisinde öğrenme stillerinin aracılık rolünü tespit etmek,
- \* Turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişiliklerinin mesleğe dönük tutuma etkisinde akademik motivasyonlarının aracılık rolünü belirlemek,

\* Turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin mesleğe dönük tutumlarına göre kümelere ayırmak ve kişilikleri, öğrenme stilleri ve akademik motivasyonlarının bu kümelere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek.

### **1.3. Araştırmanın Soruları ve Hipotezleri**

Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin rehberlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek, bu araştırmanın ana amacını oluşturmaktadır. Ayrıca, söz konusu öğrencilerin öğrenme stilleriyle akademik motivasyonlarının aracılık rolünün tespit edilmesi de hedeflenmektedir. Araştırma amaçlarının bir kısmı, araştırma sorularının yanıtları bulunarak ulaşılabilmektedir. Bu araştırmada, yanıtları aranan sorular aşağıda ifade edilmiştir.

#### **AS<sup>1</sup>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin demografik özellikleri nelerdir?**

Birinci araştırma sorusunun nedeni, öğrencilerin cinsiyet, sınıf, memleket, bitirilen lise türü, kaçınıcı tercihi olduğu gibi soruların özelliklerinin belirlenmesinin istenmesidir. Her bir demografik özelliğin belirlenmesi, örneklemin daha iyi anlaşılmasının yanı sıra, yapılacak karşılaştırmalar için de kategorik değişken olma niteliği taşımaktadır. Ayrıca, daha önceki çalışmalarla da karşılaştırma olanağı elde edebilmeye de hizmet etmektedir.

#### **AS<sub>2</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrenciler, ne tür kişilik özelliklerine sahiptirler?**

İkinci araştırma sorusunun yanıtlanması, öğrencilerin kişilik özelliklerinin neler olduğunun öğrenilmek istenmesidir. Farklı kişilik özelliklerinin ortaya çıkması sağlanabilecektir. Böylece öğrencilerin kişilik özelliklerinin öğrenme stilleri, akademik motivasyon ve mesleğe dönük tutumlarına yönelik bir etkisinin olup olmadığı incelenebilecektir.

#### **AS<sub>3</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrenciler, ne tür bir öğrenme stiline sahiptirler?**

Üçüncü araştırma sorusunun yanıtlanması, öğrencilerin öğrenme stillerinin neler olduğunun öğrenilmek istenmesidir. Böylece, öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarla karşılaştırma fırsatı elde edilmiş olacaktır.

#### **AS<sub>4</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrenciler, ne tür bir akademik motivasyona sahiptirler?**

Dördüncü araştırma sorusunun yanıtlanması, lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin akademik motivasyonlarının boyutlarının belirlenmesini sağlayacaktır.

---

<sup>1</sup> AS: Araştırma sorusu

Böylece, önceki çalışmaların bulguları ile benzerliklerin/farklılıkların ortaya konması şansı da elde edilecektir.

**AS<sub>5</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin, turizm rehberliği mesleğine karşı tutumları nasıldır?**

Beşinci araştırma sorusunun yanıtlanması, lisans düzeyinde turizm rehberliği alan öğrencilerin mesleğe dönük tutumlarının belirlenmesini sağlayacaktır. Ayrıca, mesleğe yönelik tutuma göre öğrencileri kümelere ayırma şansın da elde edilmiş olacaktır.

**AS<sub>6</sub>: Turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin mesleğe dönük tutumlarına göre kaç kümeye ayrılabilir? Kişilikleri, öğrenme stilleri ve akademik motivasyonları, kümelere göre farklılık gösterir mi?**

Altıncı araştırma sorusu ile turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin mesleğe dönük tutumlarına göre kaç kümeye ayrılacağı tespit edilecektir. Tespit edilen kümelere göre kişilik özellikleri, öğrenme stilleri ve akademik motivasyonlarının farklılık gösterip göstermediği ortaya konacaktır.

**Araştırmada 8 adet hipotez bulunmaktadır. Test edilmek üzere geliştirilen hipotezler aşağıda açıklamalarıyla birlikte verilmektedir.**

Kişilik; durumlara göre değişen farklı davranış özellikleri olarak açıklanabilir. Bireyler arasında deneyimle odaklı duygusal tutum ve tarzlardaki farklılıklar olarak ifade edilmektedir (McCrae ve Costa, 1991: 37). Kişinin mesleğine yönelik sahip olduğu tutumlar da sahip olduğu kişilik özellikleri ile yakından ilgilidir ve onun mesleğini ne şekilde yapacağını belirlemektedir (Şenel, Demir, Sertelin, Kılıçaslan ve Köksal, 2004: 102-106). Kişilerin mesleğe dönük tutum ve davranışlarını etkileyen unsurların kişisel özellikleri olduğu ifade edilmektedir. Özellikle, kişilerin yaptığı işi ve dış çevresini anlaması ve değerlendirmesinde kişilik özellikleri önemli bir unsur olarak görülmektedir (Özkalp, 2001: 52). Genç, Temel ve Koç'un (2001) araştırmalarında olduğu gibi, olumlu kişilik özellikleri olumlu yönde iz bırakırken, olumsuz kişilik özellikleri de olumsuz yönde iz bırakabilmektedir.

Ross (1992b) ve Silvia (2006), otelcilik sektöründe bireylerin kişilik özelliklerinin meslek ve kariyer alanlarına yönelik algılarını olumlu veya olumsuz olarak etkilediğini belirtmiştir. Alan yazınına bakıldığında ise Martin ve Kirkcaldy (1998) üniversite öğrencilerinin, mesleğe yönelik tutum ve kişilik özellikleri arasında; nevrozizm ve hoşgörüsüzlük ile mesleğe yönelik tutumlar arasında olumsuz ve dışadönüklük ile mesleğe yönelik tutumlar arasında anlamlı ilişkiler saptamıştır. Tokar Fischer ve Subich (1998), mesleğe yönelik tutumda nevrozizmi kuvvetli bir negatif belirleyici olarak tanımlarken, dışadönüklük ve sorumluluk ise pozitif bir ilişki gösterdiğini ifade etmiştir. Savickas, Briddick ve Watkins (2000) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada psikoloji bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, uyumluluk; dışadönüklük kişilik özellikleri ile olumlu mesleki tutumlara sahip olma arasında

olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Teng (2008) turizm eğitimi alan öğrenciler üzerine yaptığı araştırmada, kişilik özelliklerinden dışa dönüklüğün, öğrencilerin turizm ile ilişkili mesleklerde algı ve istekleriyle son derece etkili olduğunu ifade etmiştir. Bireylerin sektöre dönük tutumlarının şekillenmesi ve bireylerarası ilişkilerde hem dışadönüklük hem de yumuşakbaşlılık kişilik özelliklerinin de etkilediği belirtilmiştir.

Bireyin amaçlarına ulaşmak isterken gösterdiği çaba ve davranış eğilimlerinde hem öğrenme sürecine hem de kişilik özelliklerine ilişkin olumlu tutum takınması önemli görülmektedir (Pehlivan, 2010: 753).

Turizm endüstrisinin özellikleri ve rehberin görev ve sorumlulukları dikkate alındığında, turist rehberlerinin sahip olduğu kişilik özellikleri önemlidir. Kişilik özelliklerinin belirlenmesinin sektöre dönük tutum ve davranışların şekillenmesinde ve kaliteli hizmet sunumunda son derece etkili olacağı öngörülmektedir (Aslan, Ünüvar ve Başoda, 2012: 203). Turizm sektörü ve kişi uyumu, dışadönük kişilik özelliği ile sektöre yönelik tutum arasında aracılık etkisi yaratan önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Teng, 2008: 84). Nörotizm, dışadönüklük ve sorumluluk kişilik özelliklerinin mesleki davranışların ve mesleğe yönelik tutumun belirlenmesinde en sık ortaya çıkan özellikler olduğu ifade edilmektedir (Teng, 2008: 78).

Aslan vd., (2012), çalışmalarında eğitimlerinde turizm alanında alan öğrencilerin kişilik özellikleri açısından bir değerlendirme yapmışlardır. Kişilik özelliklerinden sorumluluk ve yumuşak başlılık kişilik özelliklerinin ağır bastığını belirtmişlerdir. Duygusal dengesizlik, deneyime açıklık ve dışadönüklük özelliklerinin ise orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Köroğlu (2014) lisans turizm rehberliği bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada, erkek ve kız öğrencileri arasında kişilik özellikleri açısından farklılıklar ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin kişilik özellikleri puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin meslekten memnuniyet düzeyi arttıkça, dışadönüklük, yumuşakbaşlılık-geçimlilik, özdenetim- sorumluluk ve gelişime açıklık özelliklerinin puanlamalarının yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Buna karşın özdenetim- sorumluluk boyutunun “bölümü istemeyerek seçen öğrenciler” grubunda daha düşük puanlandığı ifade edilmiştir. Bu durum ise mesleğe yönelik olumlu tutumlara sahip olan öğrencilerin, dışadönük, uyumlu, sorumluluk sahibi ve yeniliklere açık kişilik özelliklerine sahip olduğunu göstermektedir. Aslan vd., (2012) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin deneyime açıklık ve duygusal dengesizlik kişilik özelliklerinin orta seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal açıdan orta seviyede olmakla birlikte, öğrencilerin dışadönüklük özelliğinin yüksek bir seviyede yer almadığını ifade etmişlerdir. Bu durumun turizm alanındaki mesleklere dönük tutumlarında negatif etki yaratabileceğini göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin kariyer alanlarını belirleme, iş

performansı ve tatmini süreçlerinde olumsuz duygular barındırmaları, isteksiz ve kararsız olabileceklerini, işe yönelik bağlılıklarını olumsuz etkileyebileceği öngörülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin, onların turizm rehberliği meslek algısını etkileyebileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki hipotez yazılabilmektedir.

***H<sub>1</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özellikleri, onların turizm rehberliği mesleğine karşı tutumlarını etkiler.***

Kişilik belli becerilerin kazanılmasında etkilidir. Bireyler kişilik özelliklerinin farkına vardığı zaman, öğrenerek bazı yetiler kazanabilirler. Böylece, bireylerin kazanımları kendilerinde değişiklik yaratabilmelerine olanak sağlayabilecektir (Tokmak, Turgut ve Öktem, 2013: 85). İnsanları diğer canlılardan ayıran ve toplumsal bir varlık olmasını sağlayan en temel özelliklerden biri “öğrenme yeteneğine” sahip olmasıdır (Ergür, 2010: 173). Öğrenme stili, kişisel farklılıkları açıklayan önemli bir diğer kavram olarak kabul edilmektedir (Ekici, 2002: 47). Bireysel olarak tercih edilen, bilgiyi alma ve işleme sürecindeki tercih edilen yol öğrenme stili’dir (Kolb, 1984: 24-29). Reiff’e (1992) öğrenme sürecinde bireylerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varabilmeleri için, kendi öğrenme stilleri hakkında bilgi edinmeleri gerekliliğini görmektedir. Dolayısıyla, kişisel açıdan kendilerini ve yeteneklerini geliştirebilecek yönde çalışmalar yapabilecekler ve farklı öğrenme stilleri hakkında bilgi düzeyleride artacaktır.

Kişisel farklılıklara uygun öğrenme ortamı yaratmak, nitelikli eğitiminin önemli bir yolu olarak görülmektedir. Öğrencilerin kişisel özelliklerindeki farklılıklar öğrenme yaşamlarına yansıyan önemli bir unsurdur (Gencel, 2007: 121). Akbulut (2010) da üniversite öğrencileri üzerine gerçekleştirdiği bir çalışmada kişilik özelliklerinin öğrenme stillerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynadığını, dışadönük kişilik özelliğine sahip olan öğrencilerin, diğerlerine nazaran daha girişken ve aktif olacağından öğrenme stillerinin belirlenmesinde beş özelliğten bu özelliğin diğerlerine göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrenme stilleri ile dışadönüklük ve gelişime açıklık kişilik özellikleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Komarraju vd., (2011), üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinden dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklığın öğrenme stilleri ile olumlu korelasyona sahip olduğu, fakat nevrotik kişilik özelliğinin ise olumsuz yönde ilişkide olduğunu ifade etmiştir. Furnham (2012) da üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinden “uyumluluk” modunun öğrenme stillerinin belirlenmesinde son derece etkili olduğunu belirtmiştir. Budakoğlu, Karabacak, Coşkun ve Karabacak (2014) işbirlikçi ve yarışmacı öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin içe dönük-duyusal düşünme ve yargılama kişilik özelliklerinin baskın Bu çerçevede, lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin onların öğrenme stillerini etkileyebileceği, kuramsal ve alanyazın desteğinde savunulabilecek bir görüştür. Bu nedenle de aşağıdaki hipotez kurulmuştur.



***H<sub>2</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özellikleri, onların öğrenme stillerini etkiler.***

Kişilik özellikleri motivasyon dahil olmak üzere, bir çok davranış biçimleriyle güçlü ve sıkı ilişki içerisindedir (Bitlisli vd., 2013: 465). Motivasyon öğrenmeyi ve başarıyı etkileyen önemli etmenlerden biridir (Aluçdibi ve Ekici, 2007: 199). Motivasyonun oluşumunda öğrencilerin kişisel özellikleri etkilidir. Öğrenciler aynı zamanda motivasyonun kaynağını dış etkenlerden diğer bir ifadeyle dış çevredende alabilmektedir. Fakat, motivasyon kaynağının etkisi bireylerin kişisel özelliklerine göre farklılaşmaktadır (Akbaba, 2006: 346). Kendini tanımlama, kendine güven, kendine saygı, öz bilinç ve yaşantılar, öz yeterlilik öğrencinin kendisinden gelen kaynaklar olarak nitelendirilebilmektedir (Ulusoy, 2002: 272). Motivasyon, öğrencilerin öğrenme sürecinde isteklilik durumunun artması, okula karşı olumlu tutum beslemesi ve başarılı bir kişilik edinmesinde önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Ercan, 2003: 112).

Öğrencilerin okul yaşamlarında, sınıf ortamlarında akademik motivasyon düzeyi açısından farklılıklar yaşadığı bilinmektedir. Bu durumun asıl nedeninin öğrencinin temel kişilik özelliklerindeki farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Bitlisli, Dinç, Çetinceli ve Kaygısız, 2013: 476). Clark ve Schroth (2010: 19) içsel ve dışsal motivasyonun sorumluluk ve dışa dönüklük kişilik özellikleri ile ilişki içerisinde olduğunu belirtmiştir. Deneyime açıklık kişilik özelliğinin içsel motivasyon; duygusal kişilik özelliğinin ise dışsal motivasyonla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Komarraju, Karau ve Schmeck (2009: 47) içsel ve dışsal motivasyonun temelinde sorumluluk kişilik özelliğinin yer aldığı ifade edilmiştir. Ayrıca bireysel farklılıklar konusu eğitim programlarının planlanmasında ve geliştirilmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Özen ve Eren, 2009: 191). Alanyazınında çeşitli araştırmalar, kişilik özellikleri ile akademik motivasyon arasında açık bir ilişki olduğunu göstermektedir (Phillips vd., 2003; Chamorro ve Furnham, 2003; Major, Turner ve Fletcher, 2006; Kaufman vd., 2008; Komarraju vd., 2009). Kişilik özelliklerimiz öğrenme motivasyonunu etkileyen içsel etkenler olarak düşünülmektedir (Akbaba, 2006: 346). Bireylerin iş ortamlarında kişilik özelliklerine bağlı olarak iş motivasyonlarının yüksek olacağı öngörülmektedir (Yelboğa, 2006: 202). Clark ve Schroth (2010), üniversite eğitimi sürecinde öğrencilerin dışadönük, uyumlu ve sorumluluk kişilik özelliklerinin baskın olanların içsel motivasyonu yüksek olanlar olduğunu belirtmişlerdir. Dışsal motive olan öğrencilerin ise dışadönük, uyumlu, sorumluluk sahibi ve duygusal açıdan dengesiz olduklarını ifade etmişlerdir. Motivasyonsuzluk yaşayan öğrencilerin ise uyumsuz kişilik özelliğinin baskın olduğu görülmüştür. Viari, Rad ve Torabi (2012), sorumluluk boyutunun içsel ve dışsal motivasyon üzerinde etkili olduğu; deneyime açıklık boyutunun sadece içsel motivasyon üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, lisans düzeyinde turizm rehberliği

eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin onların akademik motivasyonlarını etkileyebileceği öngörülmekte ve aşağıdaki hipotez yazılmaktadır.

***H<sub>3</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özellikleri, onların akademik motivasyonlarını etkiler.***

Bireyler bilişsel süreçlerinin farkında oldukları takdirde öğrenme süreçlerinde başarılı olabilmektedirler. Dolayısıyla, bireylerin kendi öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Güven ve Kürüm, 2006: 86). Öğrenme sürecindeki bilgilerin kalıcı olması, bireylerin kendilerine özgü öğrenme stillerine uygun bir ortamda öğrenmelerine bağlıdır. Böyle bir ortamda öğrencilerin daha aktif ve istekli oldukları, aynı zamanda akademik başarılarında yüksek olduğu görülmektedir (Baş ve Beyhan, 2013: 149-150). Tutumlar, davranışların hem bilişsel hem duyuşsal hemde de psikolojik olarak açıklanmasında güçlü bir paya sahiptir. Özellikle öğrenme ve öğretme sürecinin yapılandırılmasında, tutumların belirlenmesi, etkili önlemlerin alınmasını sağlayabilir (Pehlivan, 2010: 753). Öğrencilerin öğretilmelerine ve derslerine karşı olumlu tutumlar hissetmesi, öğrenme sürecinde edindikleri bilgi birikimlerini anlamlandırması ile gerçekleşebilir. Dolayısıyla öğrenci ve öğretmen arasında süreklilik gösteren etkili bir iletişim sağlanmış olacaktır (Kaya, Bozaslan ve Durdukoca, 2012: 135). Bu çerçevede olumlu bir öğrenme stili geliştiren öğrencinin mesleği daha kolay öğrenebileceği ve hatta mesleği icra etme konusunda olumlu bir tutum içinde olabileceği öngörülebilir. Bireylerin öğrenme süreçlerinin belirlenmesinde, öğrencilere nasıl öğrenebilecekleri konusunda bilgilendirmelerde bulunulması ve bu sürece karşı olumlu tutumlar aşılmasını önemli görülmektedir (Hasırcı, 2006: 18). Dolayısıyla lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin, onların turizm rehberliği mesleğine karşı geliştirecekleri tutumu etkileyebileceği yargısına ulaşılmakta ve aşağıdaki hipotez yazılmaktadır.

***H<sub>4</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri, onların turizm rehberliği mesleğine karşı tutumlarını etkiler.***

Bireyin davranış eğiliminde bulunması ve istekli olması için kendisine enerji veren unsur "motivasyon" dur (Akbaba, 2006: 343). Öğrencilerin hedeflediği amaçlarına ulaşabilmesi için hissettiği isteklilik olarak da ifade edilmektedir (Wilkesmann, Fischer ve Virgilito, 2012: 4). Bireylerin meslekleri ile ilişkili yeterliliği elde etmesi ve endişe düzeylerinin azaltılmasında akademik motivasyon güçlü bir faktör olarak görülmektedir (Saracaloğlu vd., 2009: 41). Bireyler davranış tarzlarını seçerken iki unsuru önemli görmektedirler. Bunlar, akılcı davranmak ve amaçlarına ulaşma olasılığını arttırabilecek seçeneği tercih etmektir (Baysal ve Tekarslan, 1996: 116). Bireylerin herhangi bir davranışın amaçlarını gerçekleştirebileceğine inanması ve belirlediği amacın kendisi için önemli olduğunu düşünmesi " güdülenme"

durumunu gerçekleştirmektedir. Bu iki hususun çarpımı Vroom'un Beklenti Kuramına istinaden bireylerin güdülenme durumunu ortaya çıkarmaktadır (Akat, Budak ve Budak, 1994: 213).

Bireylerin yaptıkları herhangi bir iş ile ilgili hisleri, düşünceleri “motivasyon” olarak ifade edilmektedir(Keenan, 1996: 5). Erdem (2010), son yıllarda turizm eğitimi alan bireylerin mesleğe dönük tutumlarının olumlu olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin hem sektörde farklı alanlarda çalışmaya istekli olduklarını hem de kariyer yapma açısından pozitif algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada; turizm rehberliği öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, ileride rahatlıkla iş bulabilmeyi düşündükleri, gelecekle ilgili iş bulabilme kaygısı taşımadıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla, devam edilen fakülte ve turist rehberliği mesleğine daha sıcak bakabilecekleri düşünülebilir (Yılmaz, 2011: 297). Öğrencilerin okullarına dönük olumlu tutumlar hissetmeleri ve kaygı düzeylerinin daha düşük olması, yüksek motivasyona sahip olduklarının göstergesidir (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose ve Senécal, 2007: 739). Bu çerçevede, lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin akademik motivasyonlarının onların turizm rehberliği mesleğine karşı tutumlarını etkileyebileceği, kuramsal ve alanyazın desteğinde savunulabilecek bir görüştür. Bu nedenle de aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

***H<sub>5</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin akademik motivasyonları onların turizm rehberliği mesleğine karşı tutumlarını etkiler.***

Öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik eğilim ve tercihlerini kapsayan tüm unsurlar “öğrenme stili” olarak tanımlanmaktadır (Güven ve Kürüm, 2006: 75). Bireylerin öğrenme sürecinde motivasyonlarını sağlayabilecek unsurların bilinmesi, öğrenmelerine katkı sağlanması açısından önemli görülmektedir (Akbaba, 2006: 347). Martin'e (2001) göre öğrencilerin çalışmaları, öğrenmeleri ve dolayısıyla başarı elde etmelerinde en güçlü değişkenlerden biri “motivasyon” dur. Eğitim sürecini amaçlı etkinlikler oluşturur. Bu faaliyetlerin başarılı olması için, öğrencilerin harekete geçiren motivasyon unsuru gereklidir (Akbaba, 2006: 359). Öğrenci motivasyonu öğrenme sürecine katkı sağlayan önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir (Bayraktar, 2015: 1086).Sengodan ve Iksan (2012), motivasyon faktörlerinin öğrencilerce uygulanan öğrenme stilleri seçimini belirlemede önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Dolayısıyla, motivasyon faktörünün öğrenme sürecindeki önemi unutulmaması gereken önemli bir unsurdur (Yaman ve Dede, 2007: 617).

Öğrenciler öğrenmeleri kolaylaştığında ve daha iyi öğrendiklerinde, kendilerine özgü öğrenme stillerinin farkında olduğunu göstermiş olmaktadırlar (Hotaman, 2009: 531). Öğrenmede başarı, motivasyon türlerinden içsel veya dışsal motivasyondan herhangi birinin bu süreçte yer alması ile sağlanmaktadır. Motivasyon düzeyi artmış öğrenciler, öğrenme sürecinde daha hızlı yol almaktadırlar (Nartgün ve Çakır, 2014: 381; Bayraktar, 2015: 1086). Bireylerin motivasyonları yüksek olduğu zaman, okul yaşamı ve öğrenme süreci boyunca daha başarılı

olmaktadırlar. Ayrıca bu süreçte, sorumluluklarını daha kolay yerine getirmektedirler (Demir ve Arı, 2013: 266). Öğrencilerin akademik yaşantıları boyunca öğrenme stillerine paralel eğitim programının uygulanması öğrencinin başarısını, motivasyonunu ve özgüvenini arttırmaktadır (Burke ve Dunn, 1998; Dunn, Denig ve Lovelace, 2001; Ming, 2004). Dolayısıyla, akademik süreçte motivasyon önemli bir yere sahiptir. Farklı öğretim teorileri, öğrenme ile (akademik) motivasyonu ilişkilendirmektedir ve (akademik) motivasyonun öğrenmede önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Azizoğlu ve Çetin, 2009: 173).

Bireylerin verimli bir öğrenme yaşamı geçirmesi güdülenme seviyesi ve akademik motivasyon ile sıkı ilişki içersindedir. Alan yazınında yapılan bir çok çalışma motivasyonun akademik çıktılar üzerinde önemli ve güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Ames ve Archer, 1988; Busato, Prins, Elshout ve Hamaker, 1999; Kuyper, Van der Werf ve Lubbers, 2000; Wolters, 1999; Vallerand ve Bissonnette, 1992, Şahin ve Çakar 2011). Ayrıca, akademik motivasyon ile akademik performans arasında pozitif bir ilişki olduğu; akademik motivasyonun okul performansındaki önemi ya da öğrenme üzerindeki olumlu etkileri birçok araştırmayla (Fortier, Vallerand ve Guay, 1995; Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh ve McInerney, 2012) ortaya konulmuştur. Bu açıklamalarla, lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik motivasyonları arasında karşılıklı bir ilişki olabileceği görüşüne ulaşılmakta ve aşağıdaki hipotez yazılabilmektedir.

***H<sub>6</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik motivasyonları arasında bir ilişki vardır.***

Kişiliğin mesleğe yönelik tutum üzerinde etkili olabileceği belirtilmektedir (Özkalp, 2001; Yelboğa, 2006; Ehrhart ve Makransky, 2007; Emir, Pelit ve Aslan, 2010; Kuşluyan, Kuşluyan, İlhan ve Buyruk, 2010; Köroğlu, 2014). Lisans turizm rehberliği bölümü öğrencilerinin farklı kişilik özelliklerinde olmaları, farklı öğrenme stilleri geliştirmelerine yol açmaktadır. Çünkü bireyler farklı yollarla öğrenmektedir (Gencel, 2007: 120). Bireylerin doğuştan sahip olduğu ve başarılarını etkileyen en temel özellik öğrenme stilleridir (Mutlu, 2008: 4). Farklı düşünme ve öğrenme stiline sahip öğrencilerin, öğrenme stillerinin belirlenerek, ona uygun öğretim yapmak öğrenci başarısını arttırır (Mutlu, 2008: 5). Mesleğe dönük olumlu tutum sağlanmasında, öğrencilerin aldıkları eğitimin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu durumu etkileyen birçok faktör olmasına rağmen, bireysel farklılıkların irdelenmesi olumlu yönde çıktılar üretebilir (Pehlivan, 2010: 753). Öğrencilerin okula dönük tutum ve davranışlarını etkileyen önem unsurlardan birinin öğrenme stilleri olduğu bilinmektedir (Seçer, 2015: 425). Dolayısıyla, bir mesleğe dönük tutum, kişilerin ilgili mesleği öğrenirken geliştirdikleri öğrenme stillerinden (Ergür, 2010: 174; Dunn, Denig ve Lovelance, 2001) etkilenmektedir. Başka bir anlatımla, kişiliği ilgili mesleği yapmaya pek elverişli olmasa da, kişiler mesleği öğrenmede geliştirdikleri stil, mesleğe karşı olumlu veya

olumsuz bir tutum içerisine girebilirler. Dolayısıyla, kişiliğin turizm rehberliğine etkisinde öğrenme stiline aracılık rolü ortaya çıkabilir. Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin mesleğe yönelik tutuma etkisinde öğrenme stillerinin aracılık etkisi gösterdiği görüşüne ulaşılmakta ve aşağıdaki hipotez yazılmaktadır.

***H<sub>7</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin turizm rehberliği mesleğine karşı tutumlarına etkisinde öğrenme stillerinin aracılık rolü vardır.***

Öğrencinin genel ilgisi, katılımı ve öğrenmeden keyif alması olarak tanımlanan akademik motivasyon öğrenci başarısı (Long, Monoi, Harper, Knoblauch ve Murphy, 2007) ve öğrencilerin okulla ilgili duyguları üzerinde önemli olan bir diğer boyuttur (Özdemir, 2015: 28). Akademik güdülenme, öğrencilerin okula yönelik tutum ve davranışlarını da etkileyebilmekte (Seçer, 2015: 425) ve bir derece elde etmesini etkileyen faktörler (Clarck ve Scroth, 2010: 19) olarak mesleğe dönük tutum üzerinde de etkili olabilmektedir. Mesleğe yönelik tutum üzerinde bireylerin sahip olduğu motivasyon ve akademik motivasyondan (Kim, Guob, Wangrc ve Agrus, 2007; Lee, Kim ve Lo, 2008; Mak ve Ng, 2014; Kösterlioğlu ve Kösterlioğlu, 2015) etkilenebilir. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin mesleğe dönük olumlu veya olumsuz tutumlar geliştirmelerinde etkili olduğu bilinmektedir (Martin ve Kirkcaldy, 1998; Tokar vd., 1998; Savickes vd., 2000; Köroğlu, 2014). Kişide bulunan güçlü bir motivasyon inancının başarıyı getireceğini ve bununla birlikte geliştirilen öğrenme stillerinde de başarıyı olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir (Çiltaş, 2011: 8). Kişilik özelliklerinin akademik motivasyonla güçlü bir ilişkide olduğu bilinmektedir (Komaraju ve Karau, 2005: 564). Akademik motivasyon ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye göre; içsel olarak motive olanların deneyime açıklık ve vicdanlılık kişilik özelliklerine sahipken; dışsal motive olanlar vicdanlı, dışadönük ve nevrotik olarak; motivasyon yoksunu olanlar ise uyumsuz ve vicdanlılık özelliğine sahip olmayanlar bireyler (Clarck ve Scroth, 2010: 20) olarak ifade edildiği görülmektedir.

Nevrotik kişilik özelliği akademik motivasyon üzerindeki öz-yeterlilik etkisini düzenleyici bir role sahiptir (Feyter, Caers, Vigna ve Berings, 2012: 441). Kendine güvenen, sakin, sabırlı ve stresle başeden bireyler duygusal açıdan dengelidirler. Bu durumda öğrencinin “başarmaya yönelik ve harekete yönelik içsel motivasyonu” ya da “belirlenmiş dışsal motivasyonu” mesleğine dönük olumlu tutumunun derecesini arttırabilir. Ayrıca duygusal dengesi düşük olan; sınırlı karamsar, endişeli ve güvensiz olan öğrencilerin mesleğe dönük olumsuz bir tutuma sahip olmaları beklenebilir. Akademik motivasyonun belirli bir akademik amaca ulaşmak için duygusal isteklilik olarak ifade edildiğinde ise, mesleğe dönük olumsuz tutumun azalmasına ve hatta zamanla ortadan kalkmasına yol açabilir. Böyle bir durumda öğrencinin “dışsal motivasyonun” etkisiyle hissettiği baskıyı ortadan kaldırmak amacıyla bir etki göstermesi düşünülebilir.

Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula derslere yönelik tutumlarını (Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010) etkilediği, daha olumlu tutum sergiledikleri ve bu ve kaygı düzeylerinin düşük olduğu bilinmektedir (Ratelle vd., 2007). Deneyime açıklık kişilik özelliği akademik motivasyonu (Clarck ve Scroth, 2010) ve akademik performansı öngören temel kişilik özelliklerinden biridir (Laidra, Pullmann ve Allik, 2007; Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009). Öğrencinin kendine belirli bir zaman belirlemesi ve çalışmayı seçmesi; nedenini ise bunun kendisi açısından önemli olduğuna inanması “belirlenmiş dışsal motivasyona” sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumda kişinin kişilik özelliklerinin, akademik motivasyonunda hem derslerine hem de okuluna karşı tutumunda kısmi aracılık etkisine sahip olduğu düşünülebilir. Ayrıca, motivasyonun kişilik özellikleri ve akademik performans arasında aracılık rolüne sahip olduğu (Viari, Tab ve Torabi, 2012) araştırmasında da desteklenmektedir. Böylece lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin mesleğe yönelik tutuma etkisinde akademik motivasyonlarının aracılık rolü gösterdiği görüşüne ulaşılmakta ve aşağıdaki hipotez yazılmaktadır

***H<sub>8</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin turizm rehberliği mesleğine karşı tutumlarına etkisinde akademik motivasyonlarının aracılık rolü vardır.***

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Araştırmanın önemini, iki boyutta ele almak olasıdır. Birincisi, araştırmanın kuramsal ve alanyazına yapabileceği katkılardır. Diğeri ise uygulamaya dönük katkılardır.

##### **1.4.1. Alanyazın Açısından Önemi**

Yerli ve yabancı alanyazın incelendiğinde rehberlik eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin belirlenmesine yönelik daha önce yapılmış az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bazı çalışmalarda ise rehberlerin sahip olması gereken kişilik özellikleri ve mesleki rollerine yer verildiği gözlenmektedir. Rehberlerin eğlenceli bir kişilik yapısına, topluma hitap etme ve konuşabilme kabiliyetine sahip olması gerektiğini Ap ve Wong (2001: 551) belirtirlerken, Demirmencioğlu (2003: 23) ise rehberin girişken, aktif araştırmacı, düzenli ve mesleğini benimsemesi gerektiğini ifade etmektedir. Turizm faaliyetleri içerisinde rehberlerinin üstlendiği rollere ilişkin; liderlik rolüne, kaynak yöneticiliği rolüne, kültürel arabuluculuk ve yorumcu rolüne değinen bazı çalışmalara da rastlanmıştır (Howard, Thwaites ve Smith, 2001; Cohen, Ifergan ve Cohen, 2002; Zhang ve Chow, 2004; Randall ve Rollins, 2009).

Turizm eğitimi alanında fakat rehberlik bölümü dışında kişilik konusunda yapılan bazı araştırmalara rastlanmaktadır. Janes, Wisnom ve Pybus (2003) tarafından üniversitenin rekreasyon bölümü öğrencilerinin kişilik özelliklerini, meslek seçiminde ve mesleğe dönük davranışlarının belirlenmesinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Lai (2003) turizm alanında eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerini inceleyerek, kişilik özellikleri ile

karşılaştırmış ve dışadönüklük- içedönüklük; düşünme - hissetme kişilik boyutları ve öğrenme stilleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna karşın kişilik özelliklerinden yargılama - algılama boyutunun öğrenme stilleri arasında bir ilişki bulunmamıştır

Richardson (2008) turizm öğrencilerinin büyük bir kısmının kişilik özelliklerinin turizm alanındaki iş tipleri ile son derece uyumlu olduğu ve sektörde deneyim kazanarak yetenek ve becerilerini gösterebileceklerine inandıklarını saptamıştır. Barnett ve Klitzing (2006) tarafından turizm ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin kişilik özelliklerinin serbest zaman aktivitelerini etkilediği sonucuna varmıştır.

Fariba (2013) öğrencilerin kişilik özellikleri ve öğrenme stillerine yönelik araştırmasında vicdanlılık kişilik özelliğinin en yüksek ve nevrotizm kişilik özelliğinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğunu belirlemiştir. Yerleştiren öğrenme stili ile dışadönüklük ve dürüstlük kişilik özellikleri arasında önemli bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Nevrotizm kişilik özelliği değiştiren öğrenme stili ile negatif; yerleştiren öğrenme stili ile pozitif ilişki içerisindedir. Uyumluluk kişilik özelliği ise ayrıştıran öğrenme stiline karşılık gelmiştir. Marcela (2014) tarafından öğrencilerin akademik başarı, kişilik özellikleri ve öğrenme stilleri karşılaştırılmış, açıklık ve vicdanlılık kişilik boyutları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yılmaz (2011) lisans düzeyinde turist rehberliği eğitimi alan öğrencilerin mesleğe dönük olumlu tutumlara sahip oldukları ve kendilerinin branşlarıyla ilgili rahatlıkla iş bulabileceklerini ifade etmiştir. Turizm eğitimi alan öğrencilerin turizm sektöründe çalışmaya yönelik tutumlarının ve genel davranışlarının ortaya koyulduğu çalışmalarda, çoğunluğunun kişisel özellikleri ile turizm sektöründeki işlerin uyumlu olduğu (Kuşluyan ve Kuşluyan, 2000) belirtilmektedir. Turizm sektöründe ya da dışında tercih edecekleri mesleklerde öncelikli olarak kendi işletmelerini yönetmek istedikleri ve bunu sırasıyla turizm alanında danışmanlık ve seyahat acentası alanında çalışma isteği izlemiştir (Çimen, 2008: 194).

Farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin farklı öğrenme yöntemlerini tercih ettikleri bilindiğinden, öğrencileri motive edecek en uygun öğretim yöntemleri üzerinde durulması gerektiği ifade edilmektedir (Durmuş, 2006: 9). Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi önemlidir. Öğrencilere öğrenme süreçlerinde öğrenmeden zevk almalarını sağlayacak, daha fazla sorumluluk ve özgüven bilinci kazandırılmalıdır. Bunun için öğrencilerin, öğrenme süreçlerinin oyun, deney, gözlem, araştırma ve etkinliklerle daha aktif hale getirilmesi gerekmektedir (Şeker ve Yılmaz, 2011: 263). Motivasyon, öğrenme konusunda temel bir değişken durumunda olup; öğrencilerin kişilik yapılarından da etkilenmektedir. Başka bir anlatımla, farklı kişilik özelliklerindeki öğrenciler, farklı öğrenme stillerine sahip olabildikleri gibi, farklı akademik motivasyon da geliştirebilmektedirler. Eğer bir öğrenci dersleri ilgi çekici buluyorsa, derse aktif olarak katılım gösteriyorsa ve tatmin sağlama düşüncesiyle öğrenme

çabası içerisinde ise öğrencinin içsel motive olduğu söylenmektedir (Vallerand vd; 1992: 1004). Bu durumda akademik motivasyonun içsel yönünü ortaya koymaktadır.

Akademik motivasyonu eğitim alanında esas alan çeşitli araştırmalar (Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992; Wentzel ve Wigfield, 1998; Henning, 2007; Komarraju vd., 2009; Kusurkar, Croiset, Galindo- Garre ve Ten Cate, 2013) bulunmaktadır. Akademik motivasyonun, kişilik özellikleri, başarı motivasyonu, akademik performansla ilgili çeşitli çalışmalar da yer almaktadır (Costa ve McCrae, 1992; Busato vd., 1999; Komarraju ve Karau, 2005; Chamorro ve Furnham, 2003; Spnath, Freudenthaler ve Neubauer, 2010; Clark ve Schroth, 2010).

Turizm sektöründe mesleğe yönelik tutumun genellikle meslek yüksekokulları (Kozak ve Kızıllırmak, 2001; Sarıışık, 2007) üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca aşçılık programında öğrenim gören öğrencilerin uygulamalı mutfak dersleri hakkındaki tutum ve düşüncelerinin (Çemrek ve Yılmaz, 2010); mutfak departmanına yönelik tutumlarının (Tekin ve Çidem 2015) incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Turizm bölümünde eğitim gören lisans öğrencilerinin turizme yönelik tutumlarının, bakış açılarının (Airey ve Frontistis, 1997; Chen, Chu ve Wu, 2000; Richardson, 2008; Richardson. 2010) ve sektöre yönelik kariyer algılarının değerlendirildiği (King, McKercher ve Waryszak, 2003; Richardson, 2009; Richardson ve Butler, 2012) çeşitli çalışmalara da rastlanmaktadır.

Araştırma; alanyazına lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin mesleğe yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi açısından bir farklılık getirmektedir. Araştırmanın literatür açısından da önemi bulunmaktadır. Ülkemizde, turizm alanında öğrenim gören lisans düzeyindeki öğrenciler kapsamında, kişilik özellikleri, öğrenme stilli, akademik motivasyon ve mesleğe yönelik tutum ilişkisinin incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Araştırma bu bakımdan bir ilki teşkil etmektedir. Bu açıdan bu araştırmanın alana en büyük katkısı, lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ile mesleğe yönelik tutumun ortaya konmasına yönelik yazındaki boşluğu doldurmak ve rehberlik mesleğinde kişilik özelliklerinin, öğrenme ve akademik motivasyonun önemine dair vurgu yapmaktır.

#### **1.4.2.Uygulama Açısından Önemi**

Uygulamaya dönük katkıları; lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrenciler, eğitim kurumları, rehberlerin iş ilişkisi içinde oldukları seyahat acentaları ve yerli ve yabancı turistler açısından irdelenebilir. Turizm eğitimi gören bireylerin turizm mesleğine yönelmeleri ve turizm mesleğini sürdürmeleri, sahip oldukları kişilik özellikleri ile turizm mesleğinin gerektirdiği niteliklerin uyumlu olmasına bağlıdır. Birey, her zaman öğrenme sürecinin odağı olarak görülmektedir. Bu sürecin insan zihninde nasıl gerçekleştiği sürekli bir merak konusudur. Araştırma ile öğrencilerin öğrenme stillerini bilmelerine, kendilerini daha iyi



tanımlarına, zayıf ve güçlü yönlerini bilerek öğrenmeyi maksimize edecek tedbirleri almalarına ve hatta ilgi alanlarını belirleyerek geleceğine ait önemli ve doğru kararlar vermelerine olanak tanınabilecektir. Bu doğrultuda öğrenim hayatlarında ve meslek yaşamlarındaki başarılarına katkı sağlanmış olacaktır.

Öğrencilerin turizm rehberliği mesleğine dönük tutumları, onların başarılarında kilit bir faktördür. Öğrencilerin turizm sektöründe çalışmaya dönük tutumları, öğrencilerin turizm sektöründe çalışma niyetleri ve sektöre bağlılıkları ile birlikte turizm sektöründe çalışmanın değişik yönleri ya da boyutlarına ilişkin sahip oldukları tüm düşüncelerin, duyguların ve davranışsal eğilimlerin bütünü şeklinde ifade edilmektedir (Kuşluyan ve Kuşluyan 2000: 254). Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri, çevresel faktörlerin yansısı, verilen eğitimin niteliği ile de yakından ilişkilidir. Nitelikli turizm rehberlerinin yetiştirilmesi, programların başarısının yükseltilmesi ve iyileştirilmesi, öğrencilerin mesleğe karşı tutumlarının belirlenmesiyle olası olabilir. Turizm rehberliğine dönük öğrenci tutumlarının belirlenmesiyle, öğrencilerin mesleğe daha iyi yönlendirilmeleri ve aynı zamanda geliştirmeye yönelik tedbirlerin alınması da sağlanabilecektir.

Araştırmanın üniversiteler açısından faydası, etkin bir öğretim ortamı oluşturulması konusunda fikir vermesi ile ilgilidir. Öğrencilerin kişiliklerinin yanı sıra öğrenme ve akademik motivasyonlarının de belirlenmesiyle, olası öğrenci davranışları hakkında tahminlemelerin yapılmasını sağlayabilecektir. Öğrencilerin öğrenme ve akademik motivasyonlarının öğrenim gördükleri alanlara göre incelenmesi, söz konusu alanlarda gerçekleştirilecek olan eğitim programları ile ilgili çalışmalara önemli katkılar sağlayabilir. Çünkü bireysel farklılıklar konusu, eğitim programlarının planlanmasında ve geliştirilmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Özen ve Eren, 2009: 191). Araştırma, ayrıca, turizm rehberliği ders programlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi konusunda, kısmi de olsa, katkı yapma potansiyelindedir. Lisans düzeyinde turizm eğitimi veren kurumlara, öğrencilerin kişisel özelliklerine göre yönlendirilerek mesleklerini daha verimli ve etkin sürdürmelerine, mesleki tatmin sağlamalarına yardımcı olabilecek önerilerin, uygulamalar ile çeşitlendirilmesine olanak sağlayabilecektir.

Öğrencilerin başarılarının arttırılmasında akademik motivasyona yönelik sorunların belirlenmesi öğrenci başarısını yükseltmek için önemli bir çözüm yolu olarak görülmektedir (Karagüven, 2012: 2600). Dolayısıyla, motivasyon akademik yönden başarının arttırılmasında kilit bir rol üstlenmektedir (Karagüven, 2012: 2600).

Araştırmanın yerli ve yabancı turistler açısından faydası ise, şöyle ifade edilebilir: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi gören öğrencilerin, eğitim süreçleri boyunca ve sonrasında etkili bir eğitim ve öğretim süreci yaşamaları, mesleklerine bağlılıklarını ve tutumlarını olumlu

yönde etkileyebilir. Ülkemizin kültür, yaşam ve birçok alanda turizm elçisi olarak kabul gören turizm rehberliği öğrencilerinin kendilerini sürekli geliştirme istekleri hizmet kalitesi açısından olumlu sonuçlar doğurabilir. Mesleğini severek, isteyerek ve donanımları arttırılmış şekilde gerçekleştirdiklerinde ise turist memnuniyeti de yükselebilecektir. Turistlerin memnuniyet seviyelerinin yükselmesi, ülkemize gelen turist sayısında da bir atış gösterebilir. Ülkemizde daha önce ziyarette bulunmadığı destinasyonlara yönelik talep oluşabilir. Ayrıca seyahat ve gezi noktalarının geliştirilmesiyle hem ülkemizin tanıtımına, hem de bölgeler arası dengenin sağlanmasına bir ölçüde katkıda bulunmuş olunur. Turistler tarafından daha önce keşfedilmemiş ve turizm destinasyonları arasında çok fazla talep görmeyen noktalara tur düzenleyerek hem halkımızın ve turistlerin memnuniyet seviyeleri arttırılabilir.

Araştırmanın seyahat acentaları açısından faydası ise turistler, sürekli iletişim halinde oldukları turist rehberleri tarafından verilen hizmetten memnun kalacaklar, kaliteli deneyim elde edebileceklerdir. Bu doğrultuda turist rehberlerinin turistlerin kalış sürelerini uzatmada ve tatillerinden tatmin sağlamalarında anahtar bir rol üstlendiği görülmektedir. Dolayısıyla seyahat acentalarının da memnun müşteri profiline sahip olması kaçınılmazdır. Seyahat acentaları, turistlerin tekrar gelişlerinin ve hatta ülkemize daha önce herhangi bir turizm faaliyetinde bulunmamış kişilerin de gelmesinde kilit bir güce sahiptir. Memnun müşterinin aynı seyahat acentası ve aynı rehberi tercih isteminde bulunduğu birçok durum yaşanmaktadır. Ayrıca turist rehberi, seyahat acentasının operasyonel güçte işbirliği yaptığı en etkin kişidir. Turistler, turist rehberinin hizmetinden memnun kaldıklarında, muhtemelen seyahat acentasının hizmetinden de memnun kalmış olacaklardır. Bu doğrultuda seyahat acentasının tekrar tercih edilme veya talepteki artışın oluşması kaçınılmazdır.

### **1.5. Araştırmanın Kapsamı**

Çalışmada; öncelikle lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özellikleri ile turizm rehberliğine dönük tutumları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bu çerçevede, kişilik kuramları irdelenmektedir. Bu kuramlar arasında; Sigmund Freud, Eric Berne, Raymond Cattell, Carl Jung ve Alfred Adler, Karen Horney, Harry Stack Sullivan, Erich Fromm, Otto Rank, ve Hans Eysenck'in Kişilik Kuramları yer almaktadır. Bu kuramlar, kişiliği bazen farklı bazen de benzer esasları kullanarak açıklamaya çalışmaktadır (Başaran, 1991, Tatlıoğlu, 2014; Tuncer, Arpacı, Ayhan, Böge, Üner, 1992; Burger, 2006; Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002). Çalışmada kişilik; Raymond Cattell'in Kişilik Kuramının da zemin hazırladığı Beş Faktörlü Kişilik Modeli esas alınmaktadır ve alanyazınında beş faktör kişilik özelliklerinin çerçevesiyle ilgili birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Goldberg 1990, 1993; McCrae ve Costa 1991; Somer 1998; Moberg, 1999, Gray ve Watson, 2002; Somer vd.,

2002;Chernyshenko, 2001; Zhang, 2002; Silvia, 2006; Şimşek, 2006).Cattell, uzun süren çalışmalar sonucunda anketlerden, kişilik ile ilgili testlerden ve gözlemlerden veri toplayarak, kişiliğin altında yatan temel özellikler olduğuna inandığı 16 faktör belirlemiştir (Atkinson, Richard ve Ernest, 1995: 531-532). Dolayısıyla, kişilik tartışmaları ve bu yönde yapılacak işe vuruk tanımlamalar ve açıklamalarda, Raymond Cattell'in Kişilik Kuramı ve Beş Faktörlü Kişilik Modelinden önemli ölçüde yararlanılmaktadır.

Beş Faktörlü Kişilik Modeli, birçok çalışmada kullanılan yaygın bir modeldir. Bu modele göre, Dışa dönüklük, Yumuşakbaşlılık/Geçimlilik, Öz Denetim/Sorumluluk, Duygusal Tutarsızlık ve Gelişime Açıklık'tır (Zel, 2001: 419; Guenole ve Chernyshenko, 2005: 86). Bu modelde yer alan tüm boyutların, turizm rehberliğini meslek olarak edinecek gençlerin (öğrencilerin) kişilik özelliklerinde az ve/veya çok bulunması gerektiği rahatlıkla savunulabilir bir görüştür. Başka bir ifadeyle, potansiyel turizm rehberlerinin olay ve olguları kavrayıp uyum sağlayabilecek, dışa dönük, hoş görülü, sorumluluk sahibi, duygusal açıdan dengeli bireyler olması gerektiği söylenebilir. Böyle bir yaklaşım, potansiyel turizm rehberlerinin kişilik özelliklerinin belirlenmesini gerektirebilir.

Öğrencilerin kişilik özelliklerinin etkili olduğu bir husus, meslek seçimidir. Yetenekleri kullanma, kendini geliştirme ve gerçekleştirme yolu (Kuzgun, 1994: 5), doğru bir meslek seçiminden geçmektedir. Bu konuda yapılacak doğru seçim, öğrencilerin ilgili oldukları sektöre ya da konuya yönelik tutumları, hatta okul yıllarındaki akademik başarıları, bir yönüyle akademik motivasyonlarında, mezuniyet sonrası çalışma hayatı başarısında ve bütünüyle de mesleğe dönük tutum (Kozak ve Kızılırmak, 2001: 10) üzerinde etkili olabilecektir. Mesleğe dönük tutum, "Turizm sektöründe çalışmanın değişik yönlerine ilişkin bilişsel düşüncelerin, duyguların ve davranışsal eğilimlerinin toplamıdır" (Kuşluvan ve Kuşluvan 2000: 254). Birçok çalışmada (Airey ve Frontis, 1997; Kuşluvan ve Kuşluvan 2000; Kozak ve Kızılırmak, 2001; Jenkins, 2001; King, McKercher ve Waryszak, 2003; Aksu ve Köksal, 2005; Zopiatis ve Kyprianou, 2006; Roney ve Öztin, 2007; Richardson, 2008, 2009, 2010; Sibson, 2011; King ve Hang, 2011; Baltacı, Üngüren, Avsallı ve Demirel, 2012, Richardson ve Butler, 2012; Wang, 2014; Bahcelerli ve Sucuoğlu, 2015) öğrencilerin genel olarak turizm endüstrisine dönük tutumları incelenmektedir. Bu çalışmada ise, özel olarak turizm rehberliği mesleğine dönük tutumları ele alınmaktadır. Dolayısıyla, mesleğe dönük tutumları, öğrencilerin genel olarak turizmde çalışmaya dönük tutumları olarak değil, turizm rehberliği mesleğine dönük tutumları kapsamında irdelenmektedir. Turizm rehberliği öğrencilerinin turizm bölümlerinde yer alan diğer öğrencilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri Tolga, Korkmaz ve Atay'ın (2015) araştırması ile de desteklenmektedir. Turizm eğitimi alan rehberlik öğrencilerinin, diğer turizm bölümlerinde yer alan öğrencilere göre olumlu tutumlar sahip olabileceği; mesleklerinin

toplumdaki statüleri hakkında daha olumlu düşünceleri, mesleklerini icra ederken bir veya daha fazla yabancı dil ile icra etmeleri, insanların para harcıyarak yaptıkları turistik gezilere meslekleri gereği ücretsiz katılıyor olmaları ve özellikle mesleklerinin “rehberlik meslek yasası” ile çerçevesendirilmesi nedenler olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, Baltacı vd., (2012), araştırmalarında üç farklı bölüm olarak belirlen seyahat acentacılığı, konaklama işletmeciliği ve turist rehberliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin, eğitim memnuniyet düzeylerinin turizm işletmeciliği bölümünde okuyan öğrencilerine oranla yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Çalışmada, sadece lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilikleri ile turizm rehberliği mesleğine dönük tutumları arasındaki ilişki irdelenmemektedir. Kişiliğin üzerinde etkili olabileceği ve öğrencinin akademik başarısında rol oynayabilecek başka bir husus da, öğrencilerin öğrenme stilleridir. Öğrenme, yaşantılar sonucunda meydana gelen görece uzun süreli ve kalıcı davranış değişikliği olarak tarif edilebilmektedir (Tery, 2007: 41). Bireylerin öğrenme süreci boyunca tüm tercihleri “öğrenme stili” olarak tanımlanmaktadır (Erden ve Altun, 2006: 21). Öğrenme stiline bilişsel, duyuşsal ve çevresel olarak farklı yönleri vardır (Cornet, 1983: 72; Guild ve Garger, 1998).

Her turizm rehberliği öğrencisi farklı kişilik özelliklerinde, farklı bilgi, beceri ve yeteneklerde olabilir. Böyle bir durum, her öğrencinin farklı öğrenme stilleri kullanmasını kaçınılmaz kılabilir. Farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin farklı öğrenme taktik ve tekniklerini kullanmaları veya tercih etmeleri, öğrencileri motive edecek en uygun öğretim yöntemlerinin belirlenmesini ve uygun öğrenme ortamlarının sağlanmasını zorunlu kılabilir (Durmuş, 2006: 9; Tuna, 2008: 252). Bu nedenle, çalışmanın ilgili yerlerinde, öğrenme kavramından ziyade, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olan, hatta mesleği anlayıp sevmelerine de yardımcı olabilecek olan “öğrenme stili” kavramı ele alınmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin öğrenmelerinin sonucu (olarak akademik başarıları) değil, akademik başarılarının belirleyicisi durumunda olan “öğrenme stili” çalışma kapsamında ele alınıp irdelenmektedir.

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha kolay bir biçime ancak doğru koşullarda ve uygun öğretim yollarını kullanarak sağlayabilecektir (Bozkurt ve Aydoğdu, 2009: 750). Öğrencilerin kendi öğrenme stillerini bilmesi ve buna uygun şekilde bilgilerin aktarılması ile daha kolay ve çabuk öğrenmesi, öğrencilerin sorunlara daha hızlı çözüm bulabilmesi, kendilerine olan güvenlerinin artması, derslere ve okula karşı olumlu düşüncelerle bağlanmaları sağlanacaktır (Durukan, 2013: 1309). Öğrencilerin öğrenmelerini daha kolay bir şekilde dönüştürebilecek ve motivasyonlarını arttırabilecek yolun, öğretimin kişisel tercihleri, istekleri ve yetenekleri dikkate alınarak uygulanacak öğretim ile sağlanabilecektir. Dolayısıyla,

öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılacak eğitimin öğrenmede başarı seviyelerinin yükselmesine ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine yol açabilecektir (Bozkurt ve Aydoğdu, 2009: 751). Bu durum, farklı araştırmalarda da (Roberts, 1998; Campbell, 1990; Mutlu, 2004; Demirkaya, 2003) . Mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmesinde, öğrenme tercihlerinin, derslerine seveerek ve isteyerek katılmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde sadece kişilikleri ve buna bağlı öğrenme stilleri etkili olmayabilir. Bu konuda dikkate alınması gereken başka bir husus ise, akademik motivasyondur. Motivasyon, öğrenmeyi en fazla etkileyen faktördür (Anderson ve Draper, 1991; Karagüven, 2012). Eğitim alanında motivasyon, daha çok akademik motivasyon çerçevesinde ele alınmaktadır. Akademik motivasyon; öğrencilerin öğrenmeden hoşlanmaları (Eryılmaz ve Mammadov, 2016: 74) veya ulaşmak istedikleri belirlenmiş amaçlara duydukları isteklilik (Wilkesmann, Fischer ve Virgilito, 2012: 4) olarak açıklanmaktadır. Akademik motivasyon, akademik başarıyı beraberinde getirebilir. Akademik başarı, eğitimi alınan konuyla ilgili mesleğin daha iyi anlaşılmasını, bu mesleğin gereklerinin kavranmasını sağlayabilir. Böyle bir durum da, mesleğe dönük tutum üzerinde etkili olabilir. Bu çerçevede, konuyla ilgisi bakımından çalışmada akademik motivasyon ele alınıp irdelenmektedir.

Çalışma lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişiliklerinin belirlenmesi ve turizm rehberliği mesleğine dönük tutumlarının anlaşılması üzerine kuruludur. Bu nedenle, çalışmanın kapsamı kişilik ve mesleğe dönük tutum çerçevesinde şekillenmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik motivasyonları da hem akademik başarı hem de dolaylı yönden mesleğe dönük tutumu etkilemesi nedeniyle, irdelenmesi gereken iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle çalışmanın kapsamı, kişilik ve mesleğe dönük tutum arasındaki ilişkinin öğrenme stili ve akademik motivasyon kavramları kapsamında genişletilmesini ve irdelenmesini zorunlu kılmaktadır. Özetle, çalışmanın kuramsal arka alanı, kişilik özellikleri, mesleğe dönük tutum, öğrenme stili ve akademik motivasyon kavramları kapsamında şekillenmektedir. Bu nedenle çalışmada kullanılan kavramlar ve değişkenlerin açıklamaları ve tanımları aşağıda yer almaktadır.

## 1.6. Kavramlar

**Kavram:** Deneyim, algı ve izlenimlerin duyu organları yoluyla elde edilmesi ve bunun sonucunda mantık ve soyutlama yolu ile çıkarılan anlamlardır. Veriler arasında yer alan anlamlı bölümler ve durumlara verilen anlamdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 260).

**Turizm:** Turistik yöre ve arasındaki hareketliliği içeren; ekonomik, sosyal, politik, kültürel sonuçlar doğuran ve sosyal, ekonomik, hukuki, coğrafi, politik ve teknolojik çevreler içinde gelişen olay veya sistemlerdir (Küçükaslan, 2007:3)

**Turizm eğitimi:** Turizm hareketlerini hem halka hemde öğrenim gören bireylere öğretmek, bilgili, donanımlı kalifiyeli işgörenler ve yöneticiler yetiştirmeye yönelik çalışmaların bütünüdür.(Sezgin, 2001:135; Hacıoğlu, 1992: 92).

Türkiye’ de örgün ve yaygın olmak üzere iki şekilde turizm eğitimi yer almaktadır. Örgün turizm eğitimi, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde mesleki turizm eğitimi veren okullardan oluşmaktadır. Resmi ve özel kurumlar tarafından verilen ve daha çok mesleki kurslar niteliğinde olan ise yaygın turizm eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Ünlüönen ve Boylu, 2005: 15).

**Turizm rehberliği:** Kanun ve bu Yönetmelik hükümleri uyarınca mesleğe kabul edilerek turist rehberliği hizmetini icra etme yetkisini kazanmış olup, yerli veya yabancı turistlere, turistlerin gezi öncesinde seçmiş oldukları dil ile uyumlu olmak üzere, rehberlik kimlik kartlarında belirtilen dillerde rehberlik eden, onlara tanıttıkları bölgenin kültürel ve doğal mirasını aktaran, gezi programının; tur operatörü veya seyahat işletmesinin yazılı belgelerinde tanımlandığı ve tüketiciye satıldığı şekilde yürütülmesini sağlayan ve gezi programını seyahat işletmesi adına yöneten kişi’, olarak tanımlanmaktadır (TUREB, 2016).

**Lisans turizm rehberliği eğitimi:** Örgün yükseköğretim düzeyinde turizm eğitimi veren ve temel amacı donanımlı turizm rehberi yetiştirmek olan, turizm fakülte ve yüksekokulları bünyesinde açılan programlardır.

**Kişilik:** Kisilik, bireyleri biririnden ayıran, zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak tanımlanan ve bireylerin yaşam biçimi olarak ifade edilen tüm özelliklerdir (Ordun, 2004: 48; Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2003: 73; Barlı, 2008: 79).

**Beş Faktörlü Kişilik Modeli:** İnsanların kişilik özelliklerini tanımlamak için oluşturulmuş (Madran ve Akdaoğan, 2010: 368);evrensel ve eksiksiz kişilik özelliklerinin, hiyerarşik bir sınıflandırmasıdır (McCrae ve Costa, 2006:227-244). Bu model, Nevrotizm (Duygusal Denge), Dışadönüklük, Deneyimlere Açıklık, Uyumluluk, Sorumluluk boyutlarıyla tanımlanmakla birlikte (Dal ve Dal, 2014: 148;Petot, 2004: 81-94,Somer ve Goldberg, 1999; Yelboğa, 2006:199); kisilik araştırmalarında en çok kullanılan model olarak kabul görmektedir (Somer, 1998: 431, Chernyshenko, 2001:21, Somer vd., 2002: 21; Şimşek, 2006:24).

**Öğrenme:** Karşılaşılan bir duruma reaksiyon göstererek bir faaliyetin meydana getirilmesi ya da değiştirilmesi sürecidir (Alkan, 1987: 209).

**Motivasyon:** Motivasyon, bireylere karşı davranış tarzı ve meslekleri hakkında neler hissettikleriyle ilgili (Keenan, 1996:5) olan; okuldaki öğrenci davranışlarını düzenleyen ve

eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada şiddeti ve yönü belirleyen en önemli güç unsurlarından biridir (Akbaba, 2006: 343).

**Meslek:** Meslek, bir kimsenin hayatını kazanmak için yaptığı, kuralları toplumca belirlenmiş ve belli bir eğitimle kazanılan bilgi ve becerilere dayalı etkinlikler bütünü (Koroğlu, 2014: 139); yetenekleri kullanma, kendini geliştirme ve gerçekleştirme yoludur (Kuzgun, 1994:51).

**Tutum:** Tutum, bireylerin belirli objelere karşı, geçirdiği çeşitli deneyimler sonucu düzenli bir tavır alışları, davranış biçimleri olup bireysel tutumlar, bireyin yetişme tarzı ve yaşam boyu geçirilen tecrübeler sonucu oluşmakta ve kişiyi diğer insanlardan ayıran özellikler arasında yer almaktadırlar (Kuşluyan, 1999: 33).

### 1.7. Araştırmanın Değişkenleri

**Değişken:** Değişen şeyi ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. İfade etmek istediği şeye göre çeşitli semboller ve değerlerle alırlar. Değişebilen, yani en az iki değer alabilen her şey değişkendir (Karasar, 2016: 88).

**Kişilik Özellikleri:** Kişinin duygusal ve davranışsal olarak, zamana bağlı biçimde, diğer kişilerin davranışlarıyla da şekillenen farklılıklardır (Barrick, Parks, Mount, 2005: 745).

**Dışa dönüklük:** Kişiler arası ilişkilerde etkin olan, çoğu zaman iyi düşünce yapısına sahip, enerji dolu insanların “dışadönüklük” kişilik özelliğine sahip olduğu ifade edilebilir (Deniz ve Erciş, 2008: 304). Toplantılardan hoşlanırlar ve kalabalık ortamları severler (Loveland, 2004: 27).

**Yumuşakbaşlılık/Geçimlilik:** Özellikle bireyler arası ilişkilerde karşı tarafın istek ve beklentilerini anlayabilen ve anlayış gösterebilen kişilerdir. Kişiler arası davranışlarda ilgi düzeyleri yüksektir (Campbell ve Graziano, 2001: 323).

**Öz Denetim/Sorumluluk:** Bireylerin kurallara uyum gösterme, güvenilir olma, sorumluluk bilincine sahip olma özelliklerini taşıdığı görülmektedir. Yüksek sorumluluk sahibi olan kişiler daha az amaç odaklıdır, düşük puanlı kişiler ise çok fazla amaç odaklıdır. Böyle bir durumda, dikkat dağınıklığı ve anlık karar verme eğilimleri baş gösterir (Howard ve Howard, 1995: 6). Bireylerin sorumluluk kişilik özelliği ise, azim, çalışma, sabırlı olma ve herhangi bir hedefe ulaşmada kararlılık seviyesi konularını içermektedir (Zhao ve Siebert, 2006: 261).

**Duygusal Tutarsızlık:** Bireylerin içsel dengelerini muhafaza etmesi anlamına gelmektedir. Bu kişilik özelliği, bireylerin rahat, tutarlı, sakin, endişeden uzak ve hedef odaklı olmalarına olanak sağlar (Madran ve Akdoğan, 2010: 371-372).

**Gelişime Açıklık:** Gelişime açık kişiler, işbirliğine uyumlu, açık fikirli, empati kurabilen, rekabetçi özelliği baskın olmayan, yardımsever kişiler olarak tanımlanırlar (Park ve Antonioni, 2007: 110). Araştırmaya meraklı, hayal gücü kuvvetli, değişiklikten yana olan, özgür ruhlu

kişilerdir (Howard ve Howard, 1995: 6). Entelektüel ve sanata karşı duyarlıdırlar. Gelişime açıklık, entelektüel olarak meraklı ve sanattan anlayan kişilerdir (Turner, 2003: 16).

**Öğrenme Stilleri:** Kişilere göre farklılık gösteren, yeni ve zorluk derecesi olan bilgiye odaklanma ile başlayıp, bilgiyi alıp zihne yerleştirme süreciyle devam eden ve tercih edilen yoldur (Dunn ve Dunn, 1993: 2).

**Görsel Öğrenme Stili:**Görseller, okuduklarını ya da duyduklarını zihinlerinde canlandırabilirler (Şimşek, 2002: 36). Çoğunlukla, görsel araçlarla öğrenme sürecini tercih eden ve bu şekilde öğrendiklerinde daha kolay hatırlayan kişilerdir. Harita, poster, grafik ve şema gibi görsel araçları kullanan kişilerdir (Felder ve Spurlin, 2005: 103).

**İşitsel Öğrenme Stili:**Dinlemeye dayalı öğrenenlerdir. Duyduklarını daha iyi anlayan, konuşmaktan, tartışmaktan, dinlemek ve anlatmaktan yanadırlar. Ses tonu, konuşma dili işitsel öğrenenler için önemlidir (Demir ve Aybek, 2012: 28).Çalışırken dinlemeyi tercih ettikleri için iyi not alamazlar, notlarını açıklamaya çalışırlar (Picard, 2000: 17-18).

**Kinestetik Öğrenme Stili:** Kinestetikler, bütün duyularını kullanan, deneme yanılma yöntemini kullanan, el becerilerine yönelik işler yapan, her hangi bir öğrenme sürecinde resim ve fotoğraf kullanan kişilerdir (Picard, 2000: 17).

**Akademik motivasyon:** Akademik motivasyon, öğrencinin belirli akademik amaçlara ulaşmak için duydukları isteklilik (Wilkesmann, Fischer ve Virgilito, 2012: 4); bireylerin okula devamlılığını ve bir derece elde etmesini sağlayan kişiyi etkileyen itici bir faktör (Clark, Middleton, Nguyenb ve Zwickb, 2012: 30); akademik performans ve başarı için anahtar bir belirleyicidir (Karataş ve Erden, 2014: 709).

**Mesleğe Yönelik Tutum:** Öğrencilerin turizm sektöründe çalışma niyetleri ve sektöre bağlılıklarını ifade eder. Turizm sektöründe çalışmanın değişik yönlerine ilişkin bilişsel düşüncelerin, duyguların ve davranışsal eğilimlerin toplamıdır (Kuşluvan ve Kuşluvan 2000: 254).

## 1.8. Araştırmanın Planı

“Kişilik Özelliklerinin Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisinde Akademik Motivasyon ve Öğrenme Stillerinin Rolü” araştırma beşbölümden oluşmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde öncelikle problemin tanımı yapılmaktadır. Araştırmanın amacı ve araştırmanın soruları yer almaktadır. Araştırmaya yönelik olarak test edilmek üzere geliştirilen hipotezler açıklamalarıyla birlikte verilmektedir. Araştırmanın önemi, alanyazın ve uygulama açısından ele alınmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde öncelikle kişilik kavramı ve kuramları, öğrenme stili ve kuramları, motivasyon ve akademik motivasyon, mesleğe yönelik tutum kavramları



açıklanmaktadır. Daha sonra, kavramlarla ilgili alan yazın sunulmuş, yerli ve yabancı literatürde ulaşılan araştırmalar özetlenmiştir

Çalışmanın üçüncü bölümünde öncelikle araştırmanın modeli tanımlanmaktadır. Araştırma evreni ve örneklem hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Araştırmaya yönelik veri toplama aracı belirtilerek, kullanılacak ölçekler açıklamalarıyla birlikte verilmektedir. Araştırmada kullanılan veri analiz teknikleri açıklanarak, araştırmanın sınırlılıklarına değinilmiştir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde araştırmanın bulguları ortaya konmuştur. Bu bölümde, araştırmaya katılanların demografik özelliklerine göre dağılımı, ölçeklerin merkezi eğilim değerleri, ölçeklerin faktör analizi ve regresyon analizi sonuçlarına yer verilmektedir.



## 2. ALAN YAZIN İNCELEMESİ VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın ikinci bölümünde öncelikle kişilik kavramı ve kuramları, öğrenme stili ve kuramları, motivasyon ve akademik motivasyon, mesleğe yönelik tutum kavramları açıklanmaktadır. Daha sonra, kavramlarla ilgili alan yazın sunulmuş, yerli ve yabancı alanyazında ulaşılan araştırmalar özetlenmiştir.

### 2.1. Kişilik Kavramının Tanımı

Geniş ve karmaşık yapı olarak kabul edilen kişilik kavramı farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Asmalı, 2014: 4; Aslan vd., 2014: 204). Alport, kişiliği “insanların çevresi ile etkileşim süresince, kendine özgü özelliklerini belirleyen ve süreklilik gösteren bir yapı olarak” tanımlamıştır. Bu tanım alanyazınında karşımıza en sık çıkan kişilik tanımı olarak kabul görmektedir (Alport 1973’7’ den aktaran Robbins ve Judge, 2012: 135).

Kişilik ile ilgili yapılan tanımlamalarda kişiliğin bir “yaşam biçimi” olarak ifade edildiği görülmektedir. Kişilik, bireyin tüm algılarının, yeteneklerinin, dış görünümünün, konuşma şeklinin ve çevresine yönelik uyumunun özelliklerini ifade eden önemli bir kavramdır (Demirci, Özler ve Girgin, 2010: 20).

Barlı (2008: 79) da kişiliği, insanların yaşam şekli olarak tanımlamaktadır. Bu tanımın içinde insanın biyolojik, genetik ve bireysel özellikleri, bedensel görünüşü ve sağlığı, ilgi ve eğilimleri, kabiliyet ve yönelişleri, zihinsel zekası, insanlarla ilişkileri ve zihinlerine yönelik özellikleri yer almaktadır.

Kişilik “kendine özgü ve uyumlu bir bütün” anlamına gelmektedir. Bu bütünü oluşturan nitelikler, o insanın tanınması ve anlaşılmasında önemlidir. Kişinin düşünmesi, ses tonu, konuşması, tepki hızı, hoşgörüsü ve reddetme biçimi, kendine ve çevresine duyduğu ilgiler ve bunlarla bağlantılı tüm özellikleri, diğer bir deyişle yaşam tarzı onun kişiliğini oluşturur (Tutar, 2014: 41)

Burger (2006: 39) kişiliği, bireyin kendisinden meydana gelen, belirli davranış şekilleri ve içsel süreçler olarak ifade etmiştir. Macionis (2003: 115) de kişiliği, bireyleri birbirinden ayıran ve bireylerin kendilerine özgü davranış şekillerinin duygu ve düşüncelerinin bir bütünü olarak ifade etmiştir.

Bireyler farklı kişilik yapılarından dolayı farklı davranışlar sergilemektedirler. Kişiliğin bireyin davranışlarını açıklayan bir kavram olduğu konusunda hem fikir olan çeşitli tanımlar da yer almaktadır. McCrae ve Costa’ya (1991: 37) göre kişilik; farklı durumlarda ortaya çıkan davranış biçimlerini açıklamaktadır. Kişilerin tecrübelerine odaklı, kişiler arası ilişkilere

dayanan, kişisel farklılıklar ile duygusal tutumlar ve davranış biçimlerindeki farklılıklar olarak tanımlanmaktadır. Mount, Barrick, Scullen ve Rounds'a (2005: 449) göre ise kişilik, bireylerin kim olduklarının sorusunu yanıtlamakla birlikte, davranışlarının nedenlerinin cevabını vermektedir.

Doğan (2013: 57) kişiliği, bireyin doğuştan getirdiği ve yaşantı sonucu kazandığı özelliklerin tamamı olarak tanımlanmaktadır. Kişilik üzerine yapılan araştırmalarda tartışma, bir bireyin kişiliğinin kalıtım mı yoksa çevrenin etkisi sonucu mu olduğu üzerine yoğunlaşmıştır. Net bir şekilde basit siyah ve beyaz tarzında bir cevap bulunamamaktadır. Kişiliğin hem kalıtsal hem çevresel etkenlerin bir sonucu olduğu görülmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013: 31). Kişinin doğuştan gelen özellikleri, genetik yapısı, içinde yaşadığı kültür ve anne-baba tutumları gibi etmenler kişilik gelişimini etkileyen faktörlerdir (Tuzcuoğlu, 2014: 125).

Kişilik organize bir bütündür; aksi halde bireyin bir anlamı olmaz (Hodgetts ve Heager, 2008: 106). Kişilik açısından hiçbir kimse diğeri eşit değildir. Çünkü her insanın düşüncü, beden yapısı, duyguları ve olaylara karşı takındığı tavır onu başkalarından ayırır (İşçi, 2007: 110). Bu durumda çalışma ve sosyal ortamlarda birey davranışlarının önemli belirleyicisinin "kişilik" olduğu sonucu orta çıkmaktadır (Sığrı ve Gürbüz, 2011: 31). Dolayısıyla bir bireyin kişiliği göreceli olarak sabit özelliklerden, eğilimlerden mizaçlardan oluşmakta ve bu özellikler de önemli ölçüde sosyal, kültürel, çevresel faktörlerle şekillenmektedir. Bu değişkenler ise bireylerin davranışlarındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemektedir (Jain, 2005: 71). Kısaca, kişilik "bireyleri birbirinden ayıran özelliklerin bütünü" olarak tanımlanabilir. Bireylerin olaylara yönelik tutum ve davranış şekilleride, kişilik özelliklerine göre farklılık göstermektedir. (Tozkoparan, 2013: 196).

Kişilik kavramı, bireylerin çevreye uyum göstermesini sağlamakla birlikte, diğer özelliklerini de içine alan bir kavramdır. Örneğin bireyin görüşü, yetileri, dürtüleri, değer yargıları, inanışları, duygusal tepkilerinin herbiri birer kişilik özellikleridir. Ancak kişilik özellikleri, hiçbir zaman sabit değildir. Bu özellikler, kişinin çevreyle etkileşimi sonucu değişebilir (Osterloh, Frost ve Frey, 2002: 61).

Kişilik özellikleri açısından değerlendirildiğinde, düşünce bireylerin biçimleri, davranış şekilleri, hisleri, görünüşleri, kabiliyetleri, olayları anlama ve bu olaylara ve/veya olgulara karşı gösterecekleri tepkileri de farklılık göstermektedir. Böylesi benzersizliklerin sebebi genellikle kişilik özellikleridir (Durna, 2005: 275). Bazı insanlar sessiz ve pasiftir. Bazıları ise atılgan ve gürültücüdür. İnsanları sessiz, pasif, gürültücü, hırslı, sadık ya da sosyal gibi ifadelerle tanımladığımızda, onları kişilik özelliklerine göre sınıflandırmış oluruz. Aynı zamanda bir

insanın kişiliği, insanları sınıflandırmak için kullandığımız psikolojik özelliklerin birleşimidir (Robbins, 1994: 21).

Bireyler belirli bir genetik yapı ile dünyaya gelmişlerdir. Çevresi ile etkileşim sürecinde, diğer bir ifade ile sosyalleşme sürecinde toplum içerisinde çeşitli roller üstlenmelerine neden olacak, kabiliyet, beceri, tutum ve bakış açıları, değerler ve normlar kazanırlar. Bu kazanımlar ise bireylerin kişiliklerini geliştirmekte ve yön vermektedir (Demirci vd., 2010: 21). Ayrıca, bu özellikler, kişinin duyuşsal ve davranışsal olarak zamana bağlı olarak, diğer bireylerin davranışlarıyla da şekillenen ayrımlardır (Barrick, Parks ve Mount, 2005: 745). Dolayısıyla bir insanı diğerinden ayırmakta ve az çok tutarlı davranışlar sergilemesini sağlamaktadır (Çalışkur, 2013: 113). Farklı kişilik özellikleri farklı duygusal tepkileri ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda da bireylerin sadece kendilerini değil, aynı zamanda başkalarını anlamak ve tanımlamak için kullanılan kavramlar olarak da ifade edilmektedir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004: 12). Bireylerin kişilik özelliklerinin bilincinde olmaları, kişinin kendisinde bazı yetiler edinmesi yönünde değişiklik yaratabilmektedir (Tokmak, Turgut ve Öktem, 2013: 85). Kişilik özellikleri özellikle ayırt etmeye odaklandığı için kişilik tiplerinden daha net bir tasvir yapmaya olanak sağlamaktadır. Kişilik özelliklerinin tersine “kişilik tipleri” ise davranışa daha dar bir bakış açısı sağlar (Çalışkur, 2013: 113). Bu durumda, kişiliğin en önemli özellikleri farklı ve orijinal olması, zamana bağımlı olması, dinamik olması olarak ifade edilmektedir (İşçi, 2007: 111)

İnsan biyokültürel ve sosyal bir varlıktır. Diğer bir deyişle biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelir ve kültürel özelliklerinden etkilenerek sosyal bir varlık haline dönüşür. Bu nedenle bireyin gelişmesinde ve farklılaşmasında kalıtsal özellikleri ile içinde bulunduğu doğal ve sosyal çevrenin etkileşimi önemli rol oynar (Erden ve Altun, 2006: 14). Dolayısıyla, bu tanımla insan özelliklerinin bazılarının benzerlik göstermesi, zaman zaman aynı olmasına rağmen, farklılık gösterdiği durumlarda olmaktadır. Kişilik özellikleri kısa bir sürecin aksine zamanla değişim gösterdiği bilinmektedir (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1989: 38)

Psikologlar, kişilik kavramına ilişkin beş prensibi kabul etmektedirler. Bu prensipler şu şekilde belirtilmektedir (Özcan, 2011: 64):

- Kişilik organize bir bütündür; aksi halde bireyin bir anlamı olmaz.
- Kişilik, belirli kalıplar içinde organize olmuştur ve bunlar, belli derecede gözlemlenebilir ve ölçülebilirdir.
- Kişiliğin biyolojik bir temeli olsa da spesifik kişilik gelişimi sosyal ve kültürel çevrenin bir ürünüdür.

- Kişiliğin yüzeysel özellikleri ve derin kaynakları vardır.
- Kişilik hem ortak özellikleri hem de ortak olmayan, benzersiz özellikleri kapsar.

### **2.1.1. Kişilik Özelliklerine İlişkin Kuramlar**

Kişiliği oluşturulan bütün yaklaşımların bir kuramla başlamıştır. Bu kuramların büyük bir kısmı, psikologların belirli davranış biçimleri ve kişilik süreçleri için sundukları tasvirleri açıklayan eserlerinden ortaya çıkmıştır ve bireyin kişiliğinin oluşum sürecinde kendilerine özgü davranışlarının oluşmasındaki rollerini açıklar (Burger, 2006: 35). Bu farklı kuramlar, bazen birbirleriyle uyumlu olmakla birlikte, ters düştüğü durumlarda yer almıştır. Günümüzde, psikoloji alanından kişilik üzerinde kesin bir model yer almamakla birlikte, tartışmaların devam ettiği bilinmektedir (Somer vd., 2004: 2; Tatlıoğlu, 2012: 943).

Kişilik alanında, geçen 30 yıllık sürece bakıldığında, kişiye karşın durumun baskın olduğu çeşitli yaklaşımların önemli tartışmalar arasında yer aldığı tespit edilmiştir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004: 2). Kişilik konusunda çok çeşitli kuramlardan bahsedilse de, tez çalışması içinde bu kuramlardan on tanesi ana hatları ile açıklanacaktır. Bu kuramlar; Sigmund Freud'un kişilik kuramı, Eric Berne'nin kişilik kuramı, Carl Jung ve Alfred Adler'in kişilik kuramları, Karen Horney'in kişilik kuramı, Harry Stack Sullivan'ın kişilik kuramı, Erich Fromm'un kişilik kuramı, Otto Rank'ın kişilik kuramı, Raymond Cattell'in kişilik kuramı, Hans Eysenck'in kişilik kuramı ve Beş Faktör Kişilik Modeli'dir.

#### **2.1.1.1. Sigmund Freud'un Kişilik Kuramı**

Freud'cu yaklaşım, insan kişiliğini üç farklı bölümde açıklamaktadır. Freud kişiliği üçe ayırarak bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı olmak üzere adlandırmıştır. Bu ayırım "topografik model" olarak da bilinir. Freud'e göre, bireylerin güdüsü ve en büyük yoksunluğu sevgidir. İnsan bilinçli davranışlarından çok bilinç dışı davranışlar göstermektedir. Bilinç dışı davranışlar derinlemesine analiz edildiğinde, temelinde sevgi arayışı bulunmaktadır. Bireyleri ruhsal sorunlara ve normal olmayan davranışlara iten sebeplerin temelinde bireylerin farklı bir sebeple tatminsizlik yaşadığı sevgi yoksunluğu yer almaktadır (Eren, 2008: 85). Bilinçaltı olayları, insan kişiliğinin özü kabul etmiştir. Kişiliği duygusal açıdan inceleyerek, insanların karşılaştığı her türlü duygusal problemi çocukluğunda yaşadığı tecrübelerin ve hayallerin yönü doğrultusunda değerlendirmiştir (İşçi, 2007: 108). Freud'a göre, bireylerin davranışlarında saklı olan çeşitli yönler olmakla birlikte, bu yönlerin o bireyler tarafından bile açıklanamadığı durumlar yer almaktadır (Usal ve Kuşluvan, 2000: 89). Freud kişiliği bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı olmak üzere üç boyutta incelemektedir. Bu ayırım "topografik model" olarak ifade

edilmektedir. Topografik modelin insan kişiliğine kısıtlı bir açılım getirdiğini fark etmiş ve buna ek olarak da “yapısal modeli” meydana getirmiştir (Burger, 2006: 77). Bu model, kişiliği üç noktada incelemektedir. Bunlar; ilkel ben (id), ben (ego), üst bendir (süper ego) (Kutunis, 2006: 54). Dolayısıyla davranış, bu üç unsurun arasındaki etkileşim ürünüdür (Usal ve Kuşluyan, 2000: 89).

İd, kişiliğin temel taşıdır. Kişiliğin biyolojik yönünü oluşturur (Tuzcuoğlu, 2014: 28). Doğuştan getirilir ve ruhsal enerjinin temel kaynağıdır (Bacanlı, 2005: 84). İd (alt- benlik) haz ilkesine göre hareket eder, başka bir deyişle ne fiziksel nede toplumsal kısıtlamaları benimsemiş, sadece bireysel tatmin sağlamaya yönelik olgularla ilgilenmiştir (Burger, 2006: 78). Eğilimler, sevgi, doğal duygular olarak ifade edilir (Kutunis, 2006: 54). İnsanın doğuştan getirdiği biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarının düğüm noktasıdır (İşçi, 2007, 108). Kültürel sınırlarla etkileşim içinde olmaz ve kişilerin bilinçaltından oluşan doğal dürtü ve hisleri ifade etmektedir (Macionis, 2003:119); içgüdüleri içeren psikolojik gizil güçlerin tümüdür (Usal ve Kuşluyan, 2000: 89). Hep kendini düşünen, bencil diye nitelendirdiğimiz insanlar da “id” tarafı baskın yandır (Tuzcuoğlu, 2014: 28).

Ego, kişiliğin yürütme organıdır (Bacanlı, 2005: 84). Ego (benlik) gerçeklik ilkesine göre hareket eder (Burger, 2006: 78). İnsanın eğitilmiş düşüncesinin bir bölümünü ifade eder (Macionis, 2003: 119). Benlik adı verilen ve genellikle topluma özgü gelenekler ve kanunlar etkisiyle oluşan kişilik bölümü olan “ego”, insanın sonsuz isteklerini ve ayırıcı özelliklerini hoşgörü çerçevesinde cevaplayan (İşçi, 2007: 109); bireyi yaşadığı topluma uyarlayan ve faaliyetlerin toplum tarafından kabul edilebilir bir şekilde oluşmasına yardım edendir (Eren, 2008: 86). İdin isteklerini gerektiğinde erteleyen, hoş yaşantıları seçen hoş olmayanlardan gerektiğince uzak durmaya çalışan, kısaca denetleyen bölümüdür (Kutunis, 2006: 54). Akılcı, mantığın ağır bastığı bir kişilik bölümüdür ve başka bir ifadeyle kişiliğin karar mekanizmasıdır (Bacanlı, 2005: 85). Diğer bir deyişle, bireylerin yaşayan dünya ile ilişkilerini düzenleyen bir yapıdır (Usal ve Kuşluyan, 2000: 90).

Süper ego, toplumda bireyin ne yapması gerektiğinin belirleyicisi durumundadır. Freud'a göre insanlar arasındaki kişilik farklılıklarının kaynağı, id, ego ve süper egonun bireylerde farklı denge kurmasıdır (Burger, 2006: 72). Kişinin iletişim içerisinde olduğu yakın ve uzak çevresinden kendisine aktarılan tüm değerleri ifade eder. Ahlak, doğruluk, vicdan ve dürüstlük gibi soyut ve erdemli kavramlar burada oluşur (Usal ve Kuşluyan, 2000: 90). Kişinin anne ve babası tarafından aktarılan toplumsal ahlak kurallarını içerir (Bacanlı, 2005: 85). Kişinin vicdanını temsil eder (Tuzcuoğlu, 2014: 28). Manevi duygular ağı Freud'ca kişiliğin üst benliğini oluşturmaktadır. Sadece alt benliğe değil aynı zamanda üst benliğe hükmeden hatta

zaman zaman başka insanlara doğruluk ve dürüstlük örneği olacak davranışlarla yol gösteren bir üstün kişilik özelliğidir (Eren, 2008: 86). Ayrıca kişinin ideal benliği de süper egoda bulunmaktadır (Bacanlı, 2005: 85).

Freud'un kuramına göre sağlıklı bir kişilikte benlik, alt benlik dürtülerini ve üst benlik taleplerini denetler. Bu doğrultuda, benlik çoğu zaman savunma mekanizmalarını kullanır. Sarsıcı bir bilginin bilinçten çıkarılması anlamına gelen bastırma bunlardan biridir. Diğer savunma mekanizmaları yüceltme, yer değiştirme, karşıt tepki geliştirme, inkâr, mantığa bürümeye, yansıtma'dır. Yüceltme hariç, benliğin kullandığı savunma mekanizmalarının bir bedeli vardır (Burger, 2006: 108).

Özetlemek gerekirse id hazzı, ego gerçekliği, süper ego da mükemmeli arar ve bireyi bu yönde davranmaya teşvik eder (Tuzcuoğlu, 2014: 28). Davranış bu üç sistem arasındaki etkileşimin ürünüdür. İlkel ben benliği, ben-ego da üst benliği biçimlendirir (Kutaniş, 2006: 54). İnsan davranışı bu üç yapının karşılıklı etkileşimi sonunda belirlenir. İd, ego ve süper ego tek başlarına çalışmazlar. Bu üç boyut insandan insana farklı çalışabilir ancak birbirinden bağımsız değildir. Sadece biri diğerine göre daha ağır basmaktadır (Tuzcuoğlu, 2014: 28).

#### **2.1.1.2. Eric Berne'nin Kişilik Kuramı**

Freud gibi kişiliği üç bölümde inceleyen diğer bir isim de Berne'dir. Freud'dan esinlenmiş olsa da sevgi yoksunluğu düşüncesi bakımından önemli farklar vardır (Eren, 2008: 87). Zamanın kişilik üzerindeki etkisi, Berne'nin kişilik kuramının en temel yapısını oluşturur. Jung'un "çocukluk, gençlik, erginlik ve yaşlılık" biçiminde ele aldığı aşamaları Horney ise "çevre ile sürekli etkileşimin etkinliği" ile ifade etmektedir. Berne, bu aşamaları üç kısım şeklinde kuramına temel almıştır (Usal ve Kuşluyan, 2000: 94). Ona göre kişilik üç kısımdan oluşmaktadır: ataklık (öğüt verme aşaması), olgunluk (yetişkinlik aşaması), çocukluk (hamlık aşaması) (Kutaniş, 2006: 56).

Çocukluk yönü tüm bireylerde, küçük yaşlarda etkin bir özellik iken, yaş sürecinin ilerlemesi ile oldukça azalmaktadır (Zel, 2001: 34). Bireysellik ve bencillik egemendir (Usal ve Kuşluyan, 2000: 94). Bireyin bir takım kişisel istek ve arzuları bulunmaktadır ve birey kendini tatmin etmek için istediği gibi davranmaktadır (Eren, 2008: 87). Çevre baskısına karşı bireysel istekler çoğunlukla baskındır (Kutaniş, 2006: 56). Yetişkinlik olarak da ifade edilen "olgunluk" döneminde insanın çocukluk dönemini disipline eden eğilimlerini ortama uygun gelecek biçimde düzenleme görevini sağlamaktadır (Eren, 2008: 87). Çevre baskısı sebebiyle gizlenen, gerçekleştirilemeyen, ertelenen eğilimlerin bilinçaltına itildiği evredir (Usal ve Kuşluyan, 2000: 94). Olgun dönemde baskılar arttırıldığında bazı nedenlerle disipline herhangi bir zayıflama

olduğunda, çocukluk yönü ağır basar ve yaramazlık tarzında davranışları olumsuz sonuçlar yaratabilmektedir (Burger, 2006: 383). Berne, zaman içerisinde kişiliği de farklılaştıran bu aşamaların aynı zamanda herhangi bir kişiliğin kısımları da olabileceğini belirtmiştir. Bir çocuğun ataklık rolünü üstlenmek zorunda olması benzer şekilde diğer iki aşamada da denetim yetersizliği durumunda çocukluk yönleri ya da bastırılmış eğilimleri baskın olabilmektedir (Usal ve Kuşlivan, 2000: 94-95).

### **2.1.1.3. Carl Jung ve Alfred Adler'in Kişilik Kuramları**

Jung, Freud gibi bilinç dışı ve benlik kavramlarına önem birlikte, bu kavramları kalıtım ve genler aracılığı ile nesiller boyunca devam eden bir 'ırk bilinçdışı kavramı' yaratmak için oluşturmuştur (Usal ve Kuşlivan, 2000: 56). Irk bilinçdışı: kalıtsal davranışlar ırk ve soydan geldiği, kişinin davranışlarının geçmişten etkilenerek, geleceğe yönelik olarak gerçekleştiğini ifade etmektedir. İnsan doğduğu zaman belli düşünce, his, algılama ve davranış biçimleri ile doğar; bu husus atalar tarafından yaşanmıştır (Kutunis, 2006: 56). Kişiliğin tümü, birbiri ile benzer olmayan parçaların bir araya gelmesi ile oluşan bir yapı değil, insanın doğuştan kazandığı ve onun bilinçli ya da bilinç dışı tüm duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyen bütündür. Jung, bu yapıya Psişe (daha çok 'zihin' anlamında) adını vermektedir. Psişe'yi oluşturan yapılar ise birbiriyle etkileşim durumunda bütünleşen; bilinç, kişisel bilinçdışı, toplumsal (ırksal) bilinçdışı olarak ifade edilmektedir (Usal ve Kuşlivan, 2000: 92).

Adler, Freud ve Jung'dan biyolojik kişisel özelliklerinden ziyade toplumsal özelliklere ve sosyal ilişkilere önem vermesiyle farklılık göstermektedir ve insan davranışlarının toplumsal bir yapı içerisinde geliştiğini açıklamaktadır (Güney, 2009: 202). Adler, bireyin gerek şuan ve gerekse gelecek süreçteki davranışlarında toplumsal ilişkilerinde güçlü olma istemlerinin yer aldığı savunmaktadır. Kişilerin eşsiz ve yaratıcı gücü yüksek olduğu bir mecrada yenilgiyi yaşayınca diğer bir alanda gücünü gösterme ve yenilgiyi bertaraf edecek sosyal ilişkileri oluşturmaya yönelik düşüncesi, Adler'in modern kişilik kuramcılardan biri olarak görülmesine sebep olmuştur (Eren, 2008: 89). Adler'in kuramının savı, insanın toplum içinde yükselme çabaları ve toplumun etkileri ile insan kişiliğinin oluştuğudur (Kutunis, 2006: 54). Toplumsal özellikler ve sosyal ilişkiler çok önemlidir. 'Güçlü olmak' amaçtır. Bireyin yenilgiye uğradığı alan eşsiz ve yaratıcı gücü olduğu bir alan olduğunda, birey farklı bir alanda gücünü gösterme ve yenilgiyi ortadan kaldıracak sosyal ilişkiler oluşturmaya çalışır (Kutunis, 2006: 55). Alfred Adler, insanın güdülenmesinden büyük oranda üstünlük çabasını sorumlu tutar. İnsanların çocukluktan itibaren çaresizlik duygusuyla başa çıkmak zorunda kaldığını öne sürer. Ayrıca, ebeveynlerin şımartmasını ve ihmali de, ileride çıkabilecek kişilik sorunlarının nedeni olarak görür. Ailenin en küçük ve en büyük çocuklarına göre, ortanca çocuğun daha başarılı ve



psikolojik sorun yaşamaya daha az eğilimli olduğunu eklemektedir (Burger, 2006: 196). Adler karakter tipolojisini baskın tip, alıcı tip, kaçınan tip ve sosyal yetkin tip olmak üzere ifade etmiştir (İnanç ve Yerlikaya, 2011; 57).

#### **2.1.1.4. Karen Horney'in Kişilik Kuramı**

Freud'cu yaklaşımdan yola çıkan, ancak daha sonra bireysel kuramını farklılaştıran bir yaklaşım sergilemiştir. Freud'un ana biyolojik savını reddetmiş ve kişilik değişimlerinin özellikle aile yapısında yaşana sıkıntılar ve öğrenme sürecinde kişinin maruz kaldığı sosyo-kültürel nedenlere bağlanması gerektiğini öngörmüştür (Usal ve Kuşluvan, 2000: 94). Freud'un dediğinin tersine, kadın ve erkek kişilikleri arasındaki farkın, kalıtsal eğilimlerden çok, toplumsal etkenlerden kaynaklandığını söylemektedir (Burger, 2006: 197). Ayrıca, ileri düşünceli kuramcılar gibi insan davranışının yaşamsal nedenleri üzerinde odaklanmıştır. Horney'e göre kişilik, insanın dış çevresi ile sosyal etkileşimleri sırasında gösterdiği tepkimelerin bütünleşmiş bir yapı biçiminde oluşmasıdır. Dolayısıyla insan davranışını oluşturan temel neden; bireyin yaşamı boyunca gösterdiği algıların, duyguların, düşüncelerin, yargıların, değerlerin, hedeflerin etkileşimi sonucunda meydana gelmektedir (Usal ve Kuşluvan, 2000: 94). Kişilik yapısının temel iki unsuru, kaygı ve korkudur. Her birey, çeşitli kaynaklar yüzünden oluşan kaygı ve korkularını bertaraf edebilmek ve bunlar ile başa çıkabilmek için çeşitli hareketler ve tavırlarda bulunur (Kutunis, 2006: 57).

Horney, kişilik tiplerine ışık tutacak üç ana yaklaşım belirtmektedir: (1) uyum; (2) uzak durma-edilgenlik (3) karşı gelme- uğraş verme. Horney'e göre kişilik, bu üç yapıya yayılmış geniş bir yelpaze içinde çeşitlenecektir (Usal ve Kuşluvan, 2000: 94). Aynı zamanda belirlenen bu üç nevrotik tarz; insanlara yaklaşma, insanlara karşı hareket etme ve insanlardan uzaklaşma olarak adlandırılmaktadır (Burger, 2006: 197). Bu yaklaşımlar aynı zamanda sosyal açıdan toplumda üç tip kişiliği belirlemekte ve şu şekilde ifade edilebilir (Eren, 2008: 89):

- Bireylere yakınlaşmak, onlara sevgi ve yakınlık duymak, endişe ve korkuları ortadan kaldıran hareketler,
- Bireylerden uzak durmak, onlara karışmamak ve onlardan bağımsız bir şekilde hareket ederek endişe ve korkulardan sıyrılma taktikleri,
- Bireylere karşı gelmek, onlarla mücadeleye girmek, güçlü olduğunu diğer insanlara kabul ettirmek suretiyle endişe ve korkulardan arınma taktikleri.

#### **2.1.1.5. Harry Stack Sullivan'ın Kişilik Kuramı**

Davranış, insanlar arası ilişkilerden etkilendiği düşüncesine dayanır. Sullivan'a göre kişiliğin asıl verileri gerçekte insanın ilişkileri süreçlerinde oluşturduğu tepkilerdir. Dolayısıyla,

Sullivan, insan ilişkilerinin temel koşulu olan iletişim yaklaşımına incelikle yaklaşmıştır. İnceleme konusunun insan olduğu görüşünü reddetmiş ve kişiliğin içsel algılardan ziyade, insanlar arası ilişkilerin bir ürünü olduğunu benimsemiştir (Usal ve Kuşlivan, 2000: 95).

Sullivan'ın kişilik yaklaşımı kişiliğin bir varsayım olduğu görüşünü savunmakla birlikte, kişilik alanı çerçevesinde etkinlik gösteren bazı süreçleri de dikkate almaktadır. 'Dinamizm' olarak adlandırdığı bütün, insanın bedensel organlarından faydalanarak çevresi ile etkileşimini sürdürmesini sağlayan yapıdır. Sullivan, davranışları sürekli enerji dönüşümleri şeklinde ifade eden bu yapıyı 'Benlik' ya da 'Benlik Sistemi' olarak adlandırmaktadır. Bu yapı, bir üst aşamada insanın kişiliğine ve kavrama yeteneğine, analizlerine ve vardığı sentezlere de yol göstermektedir (Usal ve Kuşlivan, 2000: 95).

Özetlemek gerekirse, Sullivan'ın psikanalitik kurama yaptığı katkılardan biri kişiselleştirme kavramıdır. İnsanların başkaları ve kendisi için bazı zihinsel imgeler oluşturduğunu ifade etmektedir. Sullivan'ın en önemli kişiselleştirmeleri arasında iyi-ben, kötü-ben ve ben-değil vardır. Sullivan ayrıca insan yaşamının birkaç yılından sonra da devam eden kişilik aşamalarını belirler. Bu aşamalardan ergenlik yıllarının üzerinde durmaktadır (Burger, 2006: 197)

#### **2.1.1.6. Erich Fromm'un Kişilik Kuramı**

Erich Fromm'un kuramının ana savı, çocuk büyüdükçe ana babasının, diğer üyesi olduğu kümelerin denetiminden kurtularak kendi özgürlüğüne kavuştuğu; fakat özgürlüğüne kavuşan bireyin başkalarından kopmasıyla yalnızlığın içine gömüldüğü; bu acıya dayanamayan bireyin özgürlükten kaçarak yeniden başka insanların ya da örgütlenmiş grupların yeni ve doyurucu güvenini aradığıdır (Kutunis, 2006: 58). Erich Fromm insanların çoğunun, kişisel özgürlük bilincinden ve bireysellikten kaçmak üzere güdülenmiş olduğunu belirtir. Bazıları güçlü bir figürle kendilerini özdeşleştirip kendilerinden güçsüzlere saldırarak bu kaçıışı gerçekleştirir. Bazıları ise kaçış mekanizması olarak yıkıcı ve mekanik uyumluluğu kullanır. Mekanik uyumlular, kendilerine toplum tarafından öngörölmüş kuralları kabul eder; biricik olma ve bireysellik duygularını yok ederler (Burger, 2006: 197).

Horney ve Sullivan gibi, insanın doğuşu ile birlikte kazandığı ortak özellikleri ana bilgi olarak benisemekle beraber aynı zamanda kişiliğin çevre unsurlarının (kültürün) bir ürünü olduğunu ifade etmektedir. Fromm'a göre açlık, susuzluk, cinsellik gibi bütün insanlarda ortak olan ortak ihtiyaçlar fizyolojik temellidir ve insanın doğal dünyası ile olan beraberliğine işaret eder. Fromm bu bağlantıyı "asal bağlar" olarak adlandırmıştır. Dolayısıyla, sevgi ve kin, güçlü olma tutkusu ya da boyun eğme gibi karakter farklılıklarına neden olan etmenlerin hepsi toplumsal yaşamın çıkarımlarıdır. Fromm, bu süreci de "bireyleşme süreci" olarak

adlandırmıştır. Çocuk, büyüdükçe ve asal bağlantılardan ayrıldıkça özgürlüğüne kavuşmakla birlikte, çoğalan bir yalnızlığa da içine girdiğini anlar (Usal ve Kuşluyan, 2000: 95).

#### **2.1.1.7. Otto Rank'ın Kişilik Kuramı**

Birey, tepki göstereceği uyarıcıları da kullanacağı tepki şeklini de kendisi belirler. Dolayısıyla, davranışlarının güncel uyarıcılara karşı geliştirilmiş tesadüfi tepkiler olmadığı gerçektir. Başka bir ifadeyle, insan davranışlarının başlıca belirleyicileri öncelikle o bireyin duygu ve düşünceleri olarak kabul edilir (Kutunis, 2006: 58). Birey, korku ya da sevgi gibi olumlu ya da olumsuz duygulara karşı duruşunu dünyaya doğuşuyla birlikte gösterdiği eğilimleri ile belirler (Usal ve Kuşluyan, 2000: 93).

#### **2.1.1.8. Raymond Cattell'in Kişilik Kuramı**

Trait (Özellik) kuramında kişilik bireyin sahip olduğu özelliklerce belirlenen yapı olarak tanımlanmaktadır (Deniz ve Erciş, 2008: 304). Trait kuramı (ayırıcı özellikler) dikkate alınarak kişilik özelliklerini tespit etme amacıyla yapılan ilk çalışma 1936 yılında Alport ve Odbert çabasıyla gerçekleştirilmiştir (Dal ve Eroğlu, 2015: 363). Kişinin davranışlarını diğerlerinden ayırdığı düşünülen bir liste oluşturulmuştur. Oluşturulan listeden, genel davranış biçimleri elendikten sonra, kişiliği ifade etmek için kullanılacak ortalama 18000 kelimelik bir liste oluşturulmuştur (Collins ve Gleaves, 1998: 531; Dunsmore, 2005: 2). Kişiliğin temel yapısını belirlemekle ilgilenilmiş insan kişiliğini oluşturan temel özellikleri belirlemeye çalışılmıştır (Burger, 2006: 282). R. Cattell (1946), bu listeye faktör analizi uygulamış ve 16 temel kişilik özelliğinden (sıcakkanlılık, problem çözme, canlılık, kurallara bağlılık, strese dayanıklılık, girişkenlik, baskınlık, duyarlılık, ihtiyatlılık, soyut düşünme, kendini sorgulama, değişimlere açıklık, mükemmeliyetçilik, kendine yeterlik, gerginlik, ketumluk) oluşan boyutlarını meydana getirmiştir (Feldman, 1996: 477; Ordun, 2004: 48; Burger, 2006: 249- 252; İnanç ve Yerlikaya, 2011: 267; Tekin, Turan, Özmen, Turhan, Kökcü, 2012: 4617). Bu yaklaşım, Beş Faktör Modeli'nin temel kısmını oluşturmuştur (Deniz ve Erciş, 2008: 304). Bu sürecin sonrasında, diğer araştırmacılar kişilik özelliklerinin boyutsal yapısını incelemeye başlamışlardır. Fiske, Cattell'in çalışmalarındaki bulgularda yanlışlık olabileceğini, 16 faktörün temelde beş faktör ile (dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge, yeniliklere açık olma) açıklanabileceğini dile getirmiştir. Tupes ve Christal (1992) Cattell'in ve Fiske'in bulgularından yola çıkarak gerçekleştirdikleri araştırmalarla Beş Faktör yaklaşımını savunmuşlardır (Dunsmore, 2005: 2; Burger, 2006: 282; Dal ve Eroğlu, 2015: 363: )

### **2.1.1.9. Hans Eysenck'in Kişilik Kuramı**

H. Eysenck çağdaş kişilik kuramlarının birçoğunun anlaşılmasız, belirsiz, karmaşık ifadelerle doluluğunu dile getirmiştir. Öncelikle az sayıda fakat açık, net ve özenle belirlenmiş boyutların açıklanmadır (Tutar, 2014: 51). Kişiliği biyolojik temelle açıklayan ilk bilim adamlarından biridir (Burger, 2006: 378). Eysenck kişiliğin dört kademeli bir yapılaşmanın son kademesinde ortaya çıktığını ifade etmiştir. Ona göre, bu kademeler kişiliğin ardışık dört yapısını meydana getirmektedir. Bu yaklaşımda ilk düzey, kişiliğin en alt düzeyidir ve belirli uyarıcılara kişinin gösterdiği belirli biyolojik tepkilerin sebepleri bu düzeyde incelenmelidir. Dolayısıyla, söz konusu düzeyi genetik- kalıtsal verilerin etkinliğinde meydana gelen özel nitelikte bir özel tepki düzeyi adı altında ifade etmektedir (Usal ve Kuşluyan, 2000: 97). İkinci düzey, "alışılmış davranışlar düzeyi" adını alır; üçüncü düzey, kişinin alışkanlıklarının ve davranışlarının düzenlendiği ve sıralandığı düzeydir. Tiplerin kesinleştiği düzey ise, kişiliğin ulaştığı son noktadır (Usal ve Kuşluyan, 2000: 98). Eysenck'in bu yaklaşımı, daha sonra aynı konuyu inceleyen diğer davranış bilimcilerde de kaynak olmuştur. Eysenck kişiliği hiyerarşik açıdan açıklayarak teorisini geliştirmiştir. Kişiliği oluşturan faktörlerin sıralanması hiyerarşik bir düzen içindedir. Bu da teorinin temelidir (Güney, 2009: 201). Kişiliği etkileyen faktör, dördüncü düzeye kadar olan aşamalardaki özelliklerin bireylerde kümelenme biçimidir. Eysenck'e göre; bu kümelenme her bireyde değişik olacağı için tip farklılıkları, başka bir deyişle kişilik farklılıkları ortaya çıkacaktır (Zel, 2001: 38).

### **2.1.2. Beş Faktör Kişilik Modeli**

Büyük Beşli Kişilik Modeli kişiliğin beş farklı özelliğini ortaya koymayı amaçlar. Bu model öncelikle, Cattell tarafından oluşturulan bipolar değişkenlerin tekrar testleri sonucunda Tupes ve Christal (1961) tarafından ortaya atılmıştır (Goldberg, 1992: 26). Çalışma 1981'de Goldberg tarafından, sözcüksel proje olarak başlamıştır. Beş Faktörlü Kişilik ölçeği için ise, Amerikalı kişilik araştırmacısı Goldberg tarafından oluşturulan ve "International Personality Item Pool" (<http://ipip.ori.org>) adlı sayfada yayınlanan anketten faydalanılmıştır (Somers vd., 2004: 45).

En bilinen "Beş Etmen Modeli" veya diğer bir ifadeyle "Anlayış Yeteneği" olarak adlandırılmakta beş faktör, kişilik özelliklerinin anlaşılmasında önemli ayrıntılar sunmaktadır (Ören ve Biçkes, 2011: 69). Adı geçen yapı "özellik yaklaşımına" temel almaktadır. Kişiliğin ölçülmesinde bireylerin kendilerini ve diğer bireyleri tasvir etmede kullandıkları "sıfatlardan" faydalanılmaktadır (Doğan, 2013: 57).

Beş faktör kişilik modeli evrensel bir kişilik değerlendirme modeli olmuş ve birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Goldberg, 1990; McCrae ve Costa 1991; Somer 1998; Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002) ve modelde öne çıkan durumlar şu şekilde ifade edilmektedir: Dışa dönüklük, Yumuşakbaşlılık-Geçimlilik, Öz Denetim-Sorumluluk, Duygusal Tutarsızlık ve Gelişime Açıklık'tır (Guenole ve Chernyshenko, 2005: 86; Zel, 2001: 419)

**Dışa dönüklük:** Dışa dönüklük, sosyalliği ve dürtüsellliği ifade ederken, bu konuda yüksek puan alan bireyler insanlarla iletişimi seven, birlikte olmayı seçen girişken kişiler olarak tanımlanır (Karancı, Dirik ve Yorulmaz, 2007: 255). Dışadönük kişi toplumsaldır, çalışkandır; dostça davranmaya isteklidir. Uzun süren ve yavaş giden işlere karşı sabırsızdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013: 31). Konuşkan, cesur, şamatacı, zorlayıcı, doğal, gösterimci, girişken, enerjik, dostça, maceracı, sözünü sakınmayan, yüksek sesli, hırslı, gürültülü, baskın, sosyal (Morris, 2002: 470) kişilerdir.

**Uyumluluk:** Uyumlu bireyler; özünde fedakâr, başkaları tarafından sempatik bulunan ve başkalarına yardım etmeye hevesli bireyler olarak tanımlanır (Dal ve Dal, 2014: 148). Bu boyut, başkalarıyla uyumlu ve geçimli olma eğilimi ile ilişkilidir. Kişiler arası çatışmalardabulunmayan; girdikleri durumlarda bile çatışmayı çözmek için güç göstermekten ve baskı yapmaktan uzak durabilen kişilerdir (Solmuş, 1998: 40).

**Öz-Denetim/Sorumluluk:** Bu boyut, bireysel sorumluluğu, ayrıntı odaklılığı ve programlı çalışmayı ifade eder (Kheng Tan ve Cheng Yi Yang, 2012: 186). Bu faktörün düşük puan özellikleri plansız, düzensiz, dikkati kolay dağılan ve erteleyen gibi özelliklerdir. Yüksek puan özellikleri isedüzenli, planlı, amaçlı, kararlı, temkinli, tedbirli ve sorumluluk sahibi olarak ifade edilir (Somer vd., 2004: 48).

**Duygusal denge:** Nevrotizm olarak da belirtilen bu boyut duygusallık ve duygusal kontrol ölçeği olarak açıklanmaktadır (Hughes,2012: 562) . Duygusal dengesi yüksek olanlar bireyler sakin, kendine güvenen, sabırlı ve strese karşı toleranslı olma eğiliminde olurlar. Aksine duygusal dengesi düşük ya da nevrotik olanlar sinirli, endişeli, karamsar ve güvensiz ve kendisiyle uğraşan bireyler olma yönünde baskındırlar (Robbins ve Judge, 2007: 110). Düşük puan özellikleri, kendine güvenli, engellerle başa çıkmada etkili, sakin, uyumlu ve telaşsız olmak, yüksek puan özellikleri ise hassas, duygusal, endişeli, gergin, dirençsiz ve fevri olmaktadır (Somer vd., 2004:48: Robbins ve Judge, 2007: 110).

Tablo.2.1. Beş faktörlü kişiliğe ilişkin sıfatlar

#	Kişilik boyut	Yüksek puan alanlar	Düşük puan alanlar
1	<b>Dışa dönüklük</b>	Konuşkan, cesur, şamatacı, zorlayıcı, girişken, doğal, gösterimci, enerjik, maceracı, dostça, sözünü sakınmayan, yüksek sesli, gürültülü, hırslı, baskın, baskın, sosyal	Mesafeli, ciddi, dikkat çekmeyen, yalnızlığı seven ve kararlarını başkalarına dayandırmayan
2	<b>Uyumluluk</b>	Sıcak, nazik, işbirliği gösteren, bencil olmayan, esnek, dürüst, kibar, bağışlayıcı, yardımsever, memnun, sevgi dolu, ince, iyi kalpli, sempatik, güvenli, cömert, düşünceli, uyumlu	İnsanlara güvenmeyen, işbirliğinden çok yarışmaya eğilimli, bağımsız, mücadeleci, uyanık, tepkisel, şüpheli ve kendini düşünen
3	<b>Özdisiplin / Sorumluluk</b>	Örgütlü, dayanabilir, dikkatli, sorumlu, çalışkan, etkili, yeterli, ihtiyatlı, özen gösteren, dakik, pratik, mükemmel, idareli, tedbirli, ciddi, ekonomik, güvenilir	Esnek, plansız, çabuk karar veren, fevri ve kurallara çok bağlı olmayan,
4	<b>Duygusal Denge</b>	Duygusal ve kıskanç olmayan, rahat, nesnel, sakin, dengeli mizaçlı, iyi huylu, durağan, halinden memnun, güvenli, ağırbaşlı, talep kar olmayan, uysal, barışçıl	Kendine güvenli, engellerle başa çıkmada etkili, sakin, uyumlu ve telaşsız olmak,
5	<b>Gelişime Açıklık</b>	Zeki, uyanık, meraklı, hayal gücü yüksek, çözümleyici, derin düşünen, sanatsal, içgörülü, keşfedici, akıllı, esprili, yaratıcı, karmaşık düşünen, bilgili, entelektüel, ilgileri geniş, çok yönlü, özgün, derin, kültürlü	Muhafazakâr, yeniliğe dirençli, ince düşünmeyen, ilgi alanları sınırlı ve geleneksel olmak,

Kaynak: Morris, 2002: 470; Somer vd., 2004:48; Robbins ve Judge, 2007: 110

**Gelişime açıklık:** Deneyimlere açıklık, yeni fikirlere ve değişime açıklığı ifade eder tanımlamaktadır (Kheng Tan ve Cheng Yi Yang, 2012: 186). Son kişilik özelliği olan gelişime açıklık boyutu, kişinin yeniliklere açık, güçlü bir hayal gücüne sahip yeni görüşleri kabullenebilir ve çok yönlü düşünebilmesi gibi özelliklerle açıklanır. Açıklık özelliğine sahip olanlar zeki, meraklı, alışılmadık dışında, orijinal ve bağımsız düşünceleriyle bilinirler (Barrick ve Mount, 1991: 19).

Beş faktör kişilik modeline ilişkin her bir faktörün düşük ve yüksek puan özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir (Somer vd., 2004; Karancı vd; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013, Morris, 2002; Solmuş, 1998; Kheng Tan ve Cheng Yi Yang, 2012).

Beş Faktör Kişilik Modelinin kişilik özelliklerinin kapsamlı bir modeli olarak, geniş bir kabul görmesi dört kanıtı dayanır. Bu kanıtlar şu şekildedir (McCrae ve Costa, 1992: 181)

- Boylamsal ve gözlemciler arası yapılan araştırmalar, beş faktörlü bir yapı sergilemektedir ve bu beş faktör, davranış kalıplarını açığa çıkarma gücünü ve etkisini uzun süre saklamaktadır.

- Her bir faktörle ilgili kişilik özelliklerinin çeşitli kişilik sistemlerinde bulunması ve doğal dillerdeki kişilik özellikleri tanımlarıyla tutarlılık göstermektedir.
- Faktörler; farklı yaş, cinsiyet, ırk ve dil gruplarında da tespit edilmiştir, ayrıca farklı kültürlerde farklı şekillerde ifade edilebilmektedir.
- Beş faktör bazı biyolojik temellerle ilişki içerisindedir.

Beş faktör kişilik modelinin temelindeki ana varsayım, insanların gösterdikleri bireysel farklılıkların dünyadaki tüm dillerde kodlanabileceği, konuşma diline sözcükler şeklinde yansıtılabileceği ve bu sözcüklerden başlayarak insanın kişilik yapısını kapsayacak bir sınıflandırmanın belirlenebileceğidir (Yıldırım, 2003: 29). Geliştirilen farklı kişilik modelleri içerisinde beş temel özellik modelinin bu denli geçerli olmasının ve kabul görmesinin temel nedeni, bu modelin insan kişiliğini tanımlamakta geçerli ve güvenilir olduğunun bilimsel olarak ispatlanmış olmasıdır (Yelboğa, 2006: 200).

### 2.1.3. Kişilik Özelliklerine İlişkin Alan Yazını

Öğrencilerin kişilik özellikleri konusunda alan yazın taramasına 14.07.2016 tarihinde başlanılmıştır. Bu tarihten, literatür yazımının tamamlandığı 15.02.2017 tarihine kadar araştırma kapsamına dayalı olarak eğitim alanında 8 makaleye ulaşılabilmektedir. Alan yazın taraması sürecinde, Google Akademik ve Üniversitesi Kütüphanesi üzerinden ulaşılan veri tabanlarında (1.Isi, 2.Safari, 3.Ebsco, 4.Sage Journals, 5.Science Direct, 6.YÖK kütüphanesi), aşağıda belirtilen anahtar kelimeler verilerek tarama yapılmıştır. Tarama dönemi sonunda, toplam 8 makaleye ulaşılabilmektedir. Tablo 2.2, ulaşılan makalelerin dergilere göre dağılımını göstermektedir.

**Türkçe anahtar kelimeler:** Kişilik, kişilik özellikleri, kişilik teorileri, öğrenci

**İngilizce anahtar kelimeler:** personality, personality traits, personality theories, student

Tablo 2.2. Kişilik Kavramı için Taranan Dergiler ve Ulaşılan Makale Sayısı

Dergi Adı	Ulaşılan Makale Sayısı
Savunma Bilimleri Dergisi	1
Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi	2
Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi	2
Leisure Sciences	1
Análise Psicológica	1
Toplam	8

Sığı ve Gürbüz (2011) tarafından üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ve kişilik özellikleri arasındaki olası ilişkiler incelenmiştir. Çalışma, Ankara ve İstanbul'da bulunan iki farklı devlet üniversitesindeki 458 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada

incelenen kişilik özellikleri, Beş Faktörlü Kişilik Kuramı'na dayalı olarak alın yazınından yararlanılarak, öğrencilerin akademik başarıları ise genel not ortalamaları baz alınarak ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, beş faktörlü kişilik özelliklerinden dışa dönüklük dışında, sorumluluk, uyumluluk, duygusal denge ve açıklık faktörlerinin akademik başarı ile olumlu yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Ören ve Bıçkes (2011), çalışmalarında girişimciliğin kişilik özellikleriyle ilgili olup-olmadığı ve girişimciliğin kişilik ile bağlantısının boyutunun gösterilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Nevşehir Üniversitesi Meslek Yüksekokulu ikinci sınıfında okuyan öğrenciler üzerine gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında; anket tekniğinden yararlanılmıştır. Kişilik özellikleri ile girişimcilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İnsanların kendi idealleri ve amaçları doğrultusunda ihtiyaç duyulduğu takdirde, diğer kişilerle birlikte hareket etme eğilimine yönelmeleri veya diğer kişileri amaçlarına yönelik kullanma düşüncesi içerisine girebildikleri yorumunda bulunulmuştur.

Konaklıoğlu ve Kızanlıklılı (2011) tarafından yapılan çalışmada, kişilerin buldukları çevreyi kontrol altında tutma ve yönlendirme istekleriyle ilgili proaktif kişilik özelliğinin girişimcilik eğilimi ile arasında bir ilişki olup olmadığı ve girişimcilik eğiliminin sosyo- demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Gazi Üniversitesi'nin Ticaret ve Turizm Fakültesinden toplam 416 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, girişimcilik eğilimi, Thompson (2009) tarafından geliştirilmiş 10 maddelik ölçek ile Proaktif Kişilik Ölçeği ise Crant (1993) tarafından geliştirilmiş 18 maddelik ölçek ile belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre proaktif kişilik özelliğine sahip kişilerin diğer kişilere oranla daha fazla girişimsel faaliyette buldukları saptanmıştır.

Aslan vd., (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, turizm alanında eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin, ilgili literatür ışığında turizm sektörü bağlamında değerlendirilmiştir. Turizm eğitimi alan öğrencilerin duygusal dengesizlik, deneyime açıklık ve dışa dönüklük özelliklerinden aldıkları puanların orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Buna karşın, sorumluluk ve yumuşak başlılık özelliklerinden aldıkları puanların ise yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin baskın kişilik özelliklerinin sorumluluk ve yumuşak başlılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Kişilik-iş uyumunun; birey, işletme ve yaşadığı toplum açısından olumlu sonuçlar yarattığı ifade edilmiştir.

Tokmak, Turgut ve Öktem (2013) tarafından Başkent Üniversitesi'nde Turizm Otelcilik eğitim alan toplam 237 lisans öğrencisinin katılımı ile yapılan çalışmada, sosyotropik kişilik özelliklerini ölçme amacıyla 30 ve otonomik kişilik özelliklerine yönelik 30 soru olmak toplamda 60 madde yer almaktadır. Ayrıca iletişim becerilerini ölçmeye yönelik 25 maddelik



ölçek yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin çoğunlukla sosyotropik kişilik özelliklerinde (insanlarla olumlu ilişkiler kurabilme ihtiyacı) baskın olduğu, erkek öğrencilerin daha çok otonomik kişilik özellikleri (kendi kendini idare etme, hayatı hakkında rasyonel kararlar alma ve uygulama yetenekleri) sergiledikleri tespit edilmiştir.

Köroğlu (2014) tarafından, lisans düzeyinde turizm rehberliği öğrencilerinin meslek seçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda, rehberlik öğrencilerinin kişilik özellikleri ve rehberlik mesleği uyumunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler, turizm rehberliği bölümünde eğitim-öğretim gören 148 öğrenciden anket yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda bu bölümde eğitim alan öğrencilerin baskın kişilik özelliklerinin “Gelişime açıklık” ve “Öz-denetim-Sorumluluk” olduğu belirtilmiştir. “Öz-denetim-Sorumluluk” ve “Gelişime açıklık” boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyulmuştur. Ayrıca meslek seçimi ile kişilik özelliği arasında olumlu düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Meslek seçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, meslek seçimi ile kişilik özelliği arasında ( $r=0,181$ ;  $p=0,027$ ) pozitif zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kişilik boyutları ile meslek seçimi arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; kişilik özelliklerinden sadece “Öz-denetim-Sorumluluk” ile meslek seçimi arasında ( $r=0,267$ ;  $p=0,001$ ) pozitif zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Meslek seçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde; mesleğin sevilmesi ile dışa dönüklülük arasında ( $r=0,340$ ;  $p<0,001$ ), mesleğin sevilmesi ile öz-denetim/sorumluluk arasında ( $r=0,365$ ;  $p<0,001$ ) ve mesleğin sevilmesi ile gelişime açıklık arasında ( $r=0,322$ ;  $p<0,001$ ) pozitif düşük düzeyde; mesleğin sevilmesi ile yumuşak başlılık/geçimlilik” arasında ( $r=0,197$ ;  $p=0,016$ ), başkalarının önerisi ile duygusal tutarsızlık arasında ( $r=0,171$ ;  $p=0,038$ ) pozitif zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte çaresizlik ile dışa dönüklülük arasında ( $r=-0,233$ ;  $p=0,004$ ) ve mesleğin sevilmesi ile duygusal tutarsızlık arasında ( $r=-0,248$ ;  $p=0,002$ ) negatif zayıf bir ilişki saptanmıştır.

Barnett ve Klitzing (2006) tarafından 3 ortadoğu üniversitesinde 999 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, serbest zamanlarda duydukları sıkıntılarını kişilik yapıları, duygulanım özellikleri, farklı cinsiyetlerin motivasyonlarını farklı öğrenci grupları içerisinde incelemiştir. Çalışmada boş zamanlarda sıklıkla 5 maddelik ölçek; kişilik özellikleri büyük beşli adı verilen ve 240 maddelik ölçek; kendi başına eğlenme (SAE) 28 maddelik ölçek; duygusal stil pozitif ve negatif etki olmak üzere 10’ar maddeden oluşan 20 maddelik ölçek; motivasyonel uyum için 30 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırma turizm ve sosyal bilimler alanlarında eğitim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin serbest zamanlarında yaptığı aktiviteleri etkilediği, dışadönüklüğün ise serbest

zamanlarındaki sıkılganlıklarıyla olumsuz ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. İçedönüklerin serbest zamanlarında daha sıkılgan oldukları, duygusal olarak istikrarsız olanların ise serbest zamanlarından zevk almadıkları tespit edilmiştir.

Monteiro, Almedia, Cruz ve Franco (2015) tarafından üstün başarılı öğrencilerin kişilik özellikleri, çalışma uygulamaları ve öğrenme ortamları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Portekiz üniversitesinin üçüncü ve dördüncü sınıflarında eğitim gören 33 mühendislik öğrencisinin özellikleri yarı yapılandırılmış görüşme ve anket ile oluşan karma bir yöntem yaklaşımı kullanılarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların kişilik özelliklerinin etkisiyle öğrenme ve öğrenme motivasyonlarında derin bir yaklaşım sergileyerek, son derece bilinçli olduğu; akademik çalışmalarında son derece iş odaklı ve disiplinli olduğu belirlenmiştir.



Tablo 2. 3. Kişilik Özelliklerine İlişkin Eğitim Alanında Yapılan Çalışmaların Alan Yazını Özeti

	<b>Yazar(lar)</b>	<b>Araştırmanın amacı</b>	<b>Araştırmanın yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
1	Sığı, Ü. Gürbüz, S. 2011	Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile kişilik özellikleri arasındaki olası ilişkileri incelemek	-Tarama -Anket -458 katılımcı -KÖ 58 maddelik	Sorumluluk, uyumluluk, duygusal denge ve açıklık kişilik özellikleri, akademik başarı ile olumlu yönde ilişkili içindedir.
2	Ören, K. Bıçkes, M. 2011	Girişimciliğin kişilik özellikleriyle ilgili olup-olmadığı ve girişimciliğin kişilik ile bağlantısının boyutunun gösterilmesi	Tarama -Anket uygulaması -97 katılımcı -Kapalı uçlu sorular -BA 6 maddelik -RA 6 maddelik -G 12 maddelik	Kişilik özellikleri ile girişimcilik arasında anlamlı bir bütünlük bulunmuştur.
3	Konaklıoğlu, E. Kızanlıklı, M.M. 2011	Kişilerin buldukları çevreyi kontrol altında tutma ve yönlendirme istekleriyle ilgili proaktif kişilik özelliğinin girişimcilik eğilimi ile arasında bir ilişki olup olmadığı ve girişimcilik eğiliminin sosyo- demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır	- Tarama -Anket uygulaması -416 katılımcı -PKÖ 18 maddelik -G 10 maddelik	Proaktif kişilik özelliğine sahip kişilerin daha fazla girişimsel faaliyette buldukları saptanmıştır.
4	Aslan, Z., Ünüvar, Ş. Başoda, A. 2012	Potansiyel işgören konumundaki turizm alanında eğitim alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin incelenmesi	-Tarama -Anket uygulaması -KÖ 60 maddelik -924 katılımcı	Öğrencilerin baskın kişilik özelliklerinin sorumluluk ve yumuşak başlılık olduğu belirlenmiştir.
5	Tokmak, İ. Turgut, İ, Öktem, Ş. 2013	Turizm öğrencilerinin sosyotropik kişilik veya otonomik kişilik özelliklerinden belirlenmesi İletişim becerileri ile kişilik özelliklerinin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, Kişilik özelliklerinin iletişim becerileri üzerinde etkilerini	-Tarama - Anket Uygulaması -237 katılımcı -SOSOTÖ 60 maddelik -İB 25 maddelik	Kız öğrencilerin sosyotropik kişilik, erkek öğrencilerin ise otonomik kişilik özellikleri baskındır.

Tablo 2.3. (Devamı)

6	Köroğlu, Ö. 2014	Turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin meslek seçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi	-Tarama -Anket uygulaması -148 katılımcı -MS 14 maddelik -KÖ 5 boyut 17 alt ölçek	Öğrencilerin baskın kişilik özelliklerinin “Gelişime açıklık” ve “Öz-denetim-Sorumluluk” olduğu belirlenmiştir. Meslek seçimi ile kişilik özelliği arasında olumlu düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
7	Barnett, L. A. Klitzing, S. W. 2006	Öğrencilerin serbest zamanlarda duydukları sıkıntılarını kişilik yapıları, duygulanım özellikleri, farklı cinsiyetlerin motivasyonlarını farklı öğrenci grupları içerisinde incelemek	-Tarama -Anket uygulaması -999 katılımcı -KÖ 240 maddelik -KBE 28 maddelik -DS 20 maddelik -MU 30 maddelik	Kişilik özellikleri serbest zaman aktivitelerini etkilemektedir. Dışadönüklük ile serbest zaman arasında olumsuz ilişki vardır. İçedönük kişilik özelliğini baskın olan bireyler serbest zamanlarında daha çok sıkılmaktadırlar. Duygusal olarak istikrarsız olan bireyler serbest zamanlarından zevk almamaktadırlar.
8	Monteiro, S. Almeida, L. Cruz, J. Franco, A. 2015	Üstün başarılı öğrencilerin kişilik özellikleri, çalışma uygulamaları ve öğrenme ortamları arasındaki ilişkinin araştırılması	- Tarama -Görüşme -Anket -33 katılımcı -KÖ 240 maddelik -ÇU 19 maddelik	Katılımcıların kişilik özelliklerinin etkisiyle öğrenme ve öğrenme motivasyonlarında derin bir yaklaşım sergilemektedirler. Katılımcıların bilinçli ve akademik çalışmalarında son derece iş odaklı, disiplinli olduğu belirlenmiştir.

## 2.2. Öğrenme ve Kuramları

Bireylerin öğrenme kabiliyetine sahip olması onu diğer canlılardan ayırt eden ve toplumsal bir varlık yapan en belirgin özelliklerden biri olarak edilmektedir. İnsanın yaşamında gerekli olan davranışları doğuştan sahip olduğu özellikleri ve çevrenin yaratacağı etkiyle öğrenir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 37). Dolayısıyla öğrenme, davranışla ilişki içerisindedir. Davranış ise, organizmanın yaptığı tüm hareketleri tanımlar. Dolayısıyla, organizmanın doğrudan veya dolaylı olarak gözlenebilen her türü hareketi davranış olarak ifade edilebilir (Seven ve Engin, 2008: 190).

Öğrenme kavramı, çevresi ile etkileşimi sonucu insanlarda oluşan davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik değişiklikleri inceleyen bütünlük bir kavram olarak açıklanabilir (Ekici, 2002: 42). Öğrenme bir süreç olarak edilir ve bu süreç belli aşamalardan oluşmaktadır (Bozkurt ve Aydoğdu, 2009: 743).

Öğrenme yaşantılar sonucunda meydana gelen görece uzun süreli ve kalıcı davranış değişikliği olarak da tanımlanmaktadır. Zihinde ve beyinde gerçekleşen ve doğrudan gözlenemeyen bir süreçtir. Fakat gözlenebilir nitelikteki davranış değişiklikleri sayesinde, öğrenmenin varlığına ilişkin güçlü kanıtlara sahip olunmaktadır (Terry, 2007: 41).

Öğrenme yaklaşımında öğrenciler arasında bireysel farklılıkların önemine dayalı olarak çıkan kavram “öğrenme stili” dir. Aynı zamanda, öğrenme stillerinin temelini oluşturan bireysel farklılıklar aile, iş ortamı, meslek hayatı, arkadaş ilişkileri ve okul ortamı gibi kişilerin iletişimde bulunduğu her alanda kendini göstermektedir (Şeker ve Yılmaz, 2011: 253). Öğrenmeyi açıklayan kuramlar; davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve sosyal öğrenme kuramları olarak sıralanmaktadır.

### 2.2.1. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçılık, yirminci yüzyılın başlarında bir yaklaşımdır. İnsan davranışlarının ölçülebilir ve gözlenebilir bir şekile getirilmesine önem veren davranışçılar, bazen insanların gözlenemeyen ve ölçülemeyen davranışlarını ve özelliklerini göz ardı etmişlerdir (Bacanlı, 2005: 162). Davranışçı yaklaşım öncelikli olarak gözlenebilir davranış, ikinci olarak, davranıştan önce gelen uyarıcı ve son olarak, davranışın sonucu arasındaki ilişkilerin incelenmesine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, davranışçı yaklaşımın savunucuları hangi çevresel uyarıcılar ya da koşullar belli türde bir davranışı ortaya çıkarır? Bu davranışın ortaya çıkma olasılığını etkileyen nedenler nelerdir? Ve davranışlarımızdan hangileri öğrenilmiştir? gibi sorulara cevap ararlar (Terry, 2007: 34). Bu yaklaşıma göre öğrenme, somut gözlenebilen davranışlardır. Öğrenme,

uyarıcı-tepki bağı çerçevesinden açıklanmaya çalışılır (Baysal ve Tekarslan, 1996: 69; Güven, 2004: 4)

Davranışçı yaklaşımın temel sayıltılarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Ormrod, 2013: 17- 18).

- İnsanın öğrenmesi ile diğer canlıların öğrenmesi aynıdır. Böylece, davranışçılar açıklamalarında organizma kavramını kullanırlar, bu kavram insanları ve aynı zamanda hayvanları kapsar.
- Davranışçılar hayvanlar üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalar ile insanların öğrenme sürecini açıklamaya çalışırlar.
- İnsan zihni doğduğunda boş bir levhadır (John Locke'nun insan zihni anlayışı).
- Öğrenme hem fiziksel konular gibi ölçülebilen hem de gözlenebilir olaylar üzerine odaklanarak araştırılır.
- Davranışçıların büyük bir kısmı insanın duygu, düşünce, güdü gibi özelliklerinin doğrudan incelenebileceğine veya ölçülemeyeceğine ve dolayısıyla bilimsel olarak ele alınıp araştırılmayacağına inanırlar. Organizma bir "kara kutu" olarak nitelendirilir. Kutuya giren uyarıcı ve tepkiler hem gözlenebilir hem de ölçülebilir. Ama kutunun içindeki süreç tam anlamıyla ifade edilmez.
- Öğrenmenin kuralları uyarıcı ile tepki arasındaki ilişkiye odaklıdır. Bu nedenle davranışçılara "Uyarıcı-Tepki kuramcıları" denir.
- Davranışçılar öğrenme kavramının yerine koşullanmak kavramını tercih ederler. Bu durumda, öğrenme sürecinde organizma çevresel uyarıcılar tarafından koşullandırılmaktadırlar. Sonuç olarak ta öğrenme organizmanın kontrolü dışında meydana gelir.
- Yalnız, organizmanın gözlenebilir davranışlarında bir herhangi bir değişiklik oluştuğunda, öğrenmenin gerçekleştiği ifade edilebilir. Fakat davranışta bir değişiklik oluşmazsa, öğrenmede olmamış demektir.
- Öğrenme kısaca ifade edilebilir ve açıklanabilir. İster basit, ister karmaşık olsun, tüm öğretmenler aynı basit kurallarla ifade edilebilir.

### 2.2.2. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşıma göre bilgi kodlanır, aktarılır, depolanır ve geri getirilir (Terry, 2007: 35). Davranışçı psikologların öğrenmenin U-T (uyarıcı-tepki) bağı ile ifade edilebileceğini kabul etmeyen bilişsel yaklaşımıcılar, bu modelin en azından U-O-T (Uyarıcı-Organizma-Tepki) şeklinde olması gerektiğini belirtmişlerdir (Baysal ve Telaslan, 1996: 76). Başka bir ifadeyle,

uyarıcıya karşı tepkide bulunmayı öğrenir belki insan, ama öğrenenin zihninde geçen bazı süreçler öğrenmede belirleyicidir. Öğrenme mekanik bir olay değil, insani bir olaydır ve insan organizma olarak öğrenmede yer alır, hatta merkezi bir yere bile sahiptir. İki kavram arasına yerleştirilen organizma terimi öğrenme açıklamasını büsbütün farklılık göstermektedir (Bacanlı, 2005: 180). Bilişselcilere göre öğrenme karmaşık bir süreçtir. Duyum, algı, bellek, biliş gibi karmaşık ve içsel süreçler sonucunda ortaya çıkar (Demirel, 2004: 34). Uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkilendirmeler bilişsel süreçlerle gerçekleşmektedir (Baysal ve Tekaslan, 1996: 76).

Bilişsel kuramcılar, öğrenmenin insanın dünyayı algılama çabasının bir ürünü olduğu firindedirler. İnsan bu durumu zihninde oluşan bazı olaylar ile birleştirir. Davranışçılar gözlenemediği ve doğrudan ölçülemediği düşüncesiyle düşünme, hayal, bilinç gibi zihinsel süreçlerin bilimsel olarak ele alınamayacağını öne sürmüşler ve bu süreçlerle ilgilenmemişlerdir. Bilişselciler ise, bu süreçlerin hafıza, dikkat, algı, problem çözme ve kavram öğrenme gibi konular şeklinde incelenebileceği fikrindedirler (Bacanlı, 2005: 181). Bilişsel tutarlılık kuramları, tutum edinimini giderek daha fazla öge arasında inceden inceye bağlantı kurma alıştırmaları olarak görmemize imkân verir. İlgili öğelerin sayısı arttıkça tutumun oluşma olasılığı da artar (Tutar, 2014: 160).

Bilişsel yaklaşımın dayandığı ana ilkeler şu şekilde listelenebilir (Ormrod, 2013: 152-153).

- Bazı öğrenme süreçleri insana dairdir. Bu varsayıma dayalı olarak tüm bilişsel araştırmalar insan üzerine gerçekleştirilir.
- Zihinsel olaylar araştırmanın ana noktasıdır.
- İnsan öğrenmesinin araştırılması nesnel ve bilimsel özellikleri yansıtmalıdır.
- Bireyler öğrenme sürecinde aktif şekilde yer alırlar.
- Öğrenme aşıkav davranış değişikliklerine yansımaları şart olmayan zihinsel bağlantıların oluşmasını içermektedir.
- Bilgi bütünleşir.
- Öğrenme daha önce öğrenilen bilgiyi ilişkilendirme sürecini oluşturmaktadır.

### **2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramları**

İki yaklaşımın bir araya getirilmesiyle, öğrenme bilmesinin çözümünde önemli bir aşama kaydedilmiştir. Bu yaklaşıma göre öğrenme modelinde deneğin çevresindeki diğer bütün canlılar, nesnelere ve olaylar uyarıcıları meydana getirmektedirler. Bellek düşünme ve karar verme gibi bilişsel süreçler organizma ile ifade edilmektedir. Denek bir uyarıcı ile denk

geldiğinde veya belli bir sonucu elde etmek istediğinde belleğinde Uyarıcı-Tepki-Sonuç ilişkilendirmelerini hatırlatır ve doğru sonuca gidecek davranışta bulunur. Doğrudan bir deneyim yaşamadan, başkalarının davranış-sonuç ilişkilerini izleyerek elde edilen bu öğrenme örnek alma, taklit veya gözlem yoluyla öğrenmedir. Tolman'ın sözünü ettiği gizli öğrenmede pekiştirici olmadan da öğrenme gerçekleşir ve gerekmediği sürece öğrenilen davranış gösterilemez. Örnek davranışa ilişkin bilgileri belleğimize not ederiz ve bu bilgiyi gelecekteki davranışımızı şekillendirmede kullanabiliriz (Baysal ve Tekarslan, 1996: 78)

Sosyal öğrenme yaklaşımının getirdiği yeni bir kavram bireyin kendi kendini pekiştirme özelliğidir. Sosyal öğrenme kuramında bireyin belli bir davranışı yaptığında kendi kendini ödüllendirebildiği görüşüne yer verilmiştir. Bu pekiştirici sonuç içsel bir hoşnutluk durumu olabilir veya kendi istediği bir şeyi satın alması da olabilir. Bu olgu bireyin kişisel olarak sonucu etkilemesi, diğer bir anlatımla kendini yönetmesi olarak nitelendirilmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1996: 78).

Öğrenme ile ilgili değişik kuramlar, öğrenmeyi farklı biçimde açıklamaktadır. Kimilerine göre öğrenme etki-tepki arasında bağlantı kurmadır, kimilerine göre de bir davranış değişikliğidir (Alkan, 1987: 209). Bireylerin düşünme, öğrenme şekilleri ve bunlara etki eden unsurların ne olduğunun bilinmesinin, etkili öğrenme ve sağlıklı düşünme sürecini kolay bir şekilde dönüştürmesi umulur. Bu açıdan bakıldığında bireylerin nasıl öğrendiği konusunda karşımıza "öğrenme stili" (Güven ve Kürüm, 2006: 76) kavramı çıkmaktadır.

### **2.3. Öğrenme Stil Kavramının Tanımı**

Psikologlar ve eğitim bilimciler, 1940'lı yıllardan beri öğrenme stilleri üzerinde çalışmaktadırlar. Çoğunlukla birbirinden bağımsız yapılan bu çalışmalar sonucunda öğrenme stili ile ilişkili çok sayıda kavram türetilmiş ve tanım yapılmıştır. Ancak, en yalın biçimde öğrenme stili, "öğrenenin öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü" olarak ifade edilebilir (Erden ve Altun, 2006: 21). Aynı zamanda bu kavram, geniş çeşitlilikteki öğrenci niteliklerini ve *farklılıklarını* içermektedir (Baş ve Beyhan, 2013: 137)

Öğrenme stilleri kavramı ilk olarak 1960 yılında Rita Dunn tarafından tanımlanmıştır. O süreçten itibaren, uzun süre üzerinde çalışılıp ve araştırmalar yapılmıştır (Boydak, 2001: 3; Güven ve Kürüm, 2006: 76). Öğrenme stilleri konusunda son yıllarda yapılan bazı araştırmalara göre (Aşkın, 2006; Karakiş, 2006; Süral, 2008), öğretme ortamlarının öğrencilerin benimsedikleri öğrenme stillerine göre düzenlenmesinin öğrenci başarısını belirleyen önemli bir unsur olduğu belirlenmiştir.



Alanyazınında araştırmacıların öğrenme süreçlerinde göz önünde bulundurduğu değişkenliklerdeki farklılıklar, farklı modellerin oluşmasına yol açmıştır. Dolayısıyla da farklı öğrenme stilleri tanımlamaları ortaya çıkmıştır. Öğrenme stil kavramını, öğrenciler için “ayırt edici ve farklı bir unsur”, “bireye özgü”, “ bireyde farklılık gösteren” olarak ele alan çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Keefe (1979), öğrenme stillerini “öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileme ve tepkide bulunma tarzlarında bir noktaya kadar değişmeyen unsurlar olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleri” olarak ifade etmiştir.

Genel olarak öğrenme stilleri kavramının “bireye özgü” olduğu konusunda hem fikir olduğunu ifade eden çok çeşitli tanımlara rastlanmıştır: Gregorc (1984) kesin olmayan kişisel yetenekler hakkında ipuçları sağlayan ayırt edici ve gözlenebilen davranışların öğrenme stillerini kapsadığını belirtmektedir (Gregorc, 1984: 51 aktr: Ekici. 2002: 43). Dunn (1993) öğrenme stillerini öğrencilerin yeni ve zor bilgiyi öğrenme sürecinde öğrenirken ve anımsarken değişik ve kendilerine özgü olan yollar kullanması şeklinde açıklamıştır. Felder (1996) ise, bilgiyi alma ve işleme sürecindeki kişisel yaklaşımda ortaya çıkan farklılıklar olarak tanımlamıştır. Dunn ve Dunn (1993: 2) ise öğrenme stiline, bireylerde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine odaklanması ile başladığını belirtmiştir. Bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yol olarak kabul edilmektedir.

Bazı araştırmacılar (Jonassen ve Grabowski, 1993; Şimşek, 2002, Veznadaroğlu ve Özgür,2005), bireyde belli şekilde hareket etme eğiliminin bir tercihi de içerdiğini ileri sürmektedir. Bu durumda, tercih kavramı da bazı tanımlarda ana kavramlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Fer (2011), öğrenme stiline, “bireyin bir konuyu öğrenme sürecinde tercih ettiği yol, bireye göre öğrenme biçimidir, tarzıdır” şeklinde ifade etmektedir. Della-Dora ve Blanchard’a (1979) göre öğrenme stili, bilgiyi özümserken kişisel olarak tercih edilen yol ve içerikten bağımsız öğrenme durumlarındaki deneyim olarak ifade edilmektedir. Kayes, Kayes ve Kolb (2005: 334), kişilerin öğrenme sürecinde yapmış oldukları tercihler olarak ifade etmişlerdir.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere, bir kişinin alışık olduğu sorun çözme, düşünme ya da öğrenme sürecinde kullanmayı tercih ettiği yol olarak ifade edilen öğrenme stili kavramının farklı tanımları mevcuttur (Tuna, 2008: 253). Bu tanımlara bakılarak öğrenme stili, bireylere özgü olan bireyin öğrenmeye dönük eğilimlerini ya da seçimlerini gösteren özellikler şeklinde tanımlanabilir. Dolayısıyla, kişisel farklılığı ifade eden en önemli terimlerden biri öğrenme stili kavramıdır (Ekici, 2002: 47).

Öğrenme stillerimiz doğuştan getirdiğimiz karakteristik özelliğimizdir. Yaşamımızın bütün döneminde ve her anında davranışlarımızı etkilemektedir. Yürürken, yatarken, otururken, konuşurken, oynarken, yazarken bizi etkilemekte ve bu özelliğimize göre davranışlarımızı gerçekleştirilmekteyiz (Boydak, 2001: 3).

Öğrenme stiline bilişsel, duyuşsal ve çevresel yönleri vardır (Cornet, 1983: 72; Guild ve Garger, 1998). Bilişsel öğeler, bilgi işleme sisteminin içsel denetimi ile ilişkilidir. Bu öğeler eğitim ile şekillendirilebilir (Güven ve Kürüm, 2006: 77). Eğer bir stil, bilişsel stil grubu altında yer alıyor ise yetenek ve zekâ ölçümü ile ilgilidir. Örneğin; Riding ve Rayner (2002) öğrenme stiline öğrenme süreci, öğretim tercihi, çalışma yönelimi ya da bilişsel beceri olarak alt sınıflara ayırarak bilişsel stil grubu altında inceler. Fakat etkinlik odaklı yani öğrenme stili grubu altında yer alıyor ise, yeteneğin kullanımı ile ilgili olarak ifade edilmektedir (Fer, 2011: 203). Duyuşsal ve çevresel öğeler ise, kişilerin tercihine dayanır ayrıca yetiştirme ve öğretimsel eşleştirme stratejilerine yanıt verir (Açıkgöz, 1996).

Kişilerin bilgiyi farklı biçimlerde algıladığı ve işlediği gerçeği, 'Öğrenme Stilleri Kuramı' olarak tanımlanan yaklaşımın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öğrenme Stilleri Kuramı, bireylerin farklı algılama biçimleri olduğu ve tek bir stiline tüm bireyler için geçerli olamayacağı gerçeğine dayanmaktadır. Fakat, kişiler arasındaki algılama farkları, bu konunun da farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde incelenmesine neden olmuştur (Gülbahar, 2005: 11). Bu nedenle aşağıda "öğrenme stilleri kuramları" kısaca irdelenmektedir.

### **2.3.1. Öğrenme Stiline İlişkin Kuramlar**

Öğrencilerin eğitim ve öğretim ortamındaki farklılıkların belirlenmesinde dikkate alınan yöntemlerden birisi de öğrenme stillerinin belirlenmesidir (Bilgin ve Durmuş, 2003: 385). Farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin farklı öğrenme yöntemlerini tercih ettikleri bilindiğinden, öğrencileri motive edecek en uygun öğretim yöntemleri üzerinde durulması gerektiği ifade edilmektedir (Durmuş, 2006: 9; Tuna, 2008: 252). Öğrenilecek birşeyin bütün öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlamak için bu unsurların değişik yönlerle incelenmesi, farklı öğrenme stillerine uygun örnekler ve yöntemlerle sunulması, konunun kavranılması ve kalıcılığı üzerinde etki yapmaktadır (Karakış, 2006: 29-30). Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alırken, onların oyunlarla, deneylerle, gözlem ve araştırmalarla bilgiyi öğrenmekten haz duymaları sağlanmalı, öğrencilere daha fazla sorumluluk ve özgüven bilinci kazandırmaya çalışılmalıdır (Şeker ve Yılmaz, 2011: 263). Bu doğrultuda öğrencilerin kendine ait bir öğrenme stiline sahip olduğu bilinerek, bu stile uygun öğrenme ortamlarının yaratılması gerekmektedir (Demir, 2008: 130). Öğrenme Stilleri Kuramı, kişilerin farklı algılama biçimleri

olduğu ve bir stilin her birey için geçerli olamayacağı ilkesine dayanmaktadır (Gülbahar, 2005: 11).

### **2.3.1.1. Carl Jung'ın Kişilik Tipleri Teorisi**

Öğrenme stili teorileri ve modellerinin Carl Jung'ın (1927) Kişilik Tipleri Teorisi ile başladığı ifade edilebilir. Jung'a göre bireyler duyularına karşı algılarıyla, hayali duygularına karşı olarak mantıki düşünceleriyle karar verirler; kişiler arası iletişimde içe dönüklüğe karşılık dışa dönük kişilik tipleriyle farklı özellikler gösterirler. Bireylerin öğrenim stillerinin oluşumunda ifade edilen kişilik özellikleri önemli derecede etkili görülmektedir (Keefe ve Ferrell, 1990: 57).

Psikolojik Tip Teorisi öğrenme-öğretme sürecine uyarlandığında sekiz farklı öğrenme ve öğretme stili meydana gelmektedir (Mamchur, 1996). Bu tipler şunlardır: (1) dışadönüklük tipler, (2) içedönük tipler, (3) duyuusal tipler, (4) sezgisel tipler, (5) düşünen tipler, (6) duygusal tipler (7) yargısal tipler ve (8) algısal tipler. Tip teorisinin temel amacı, bir bireyin belli işleri yaparken, öğrenirken veya öğretirken ve hayatını idame ettirirken nasıl tercihte bulunduğunu açıklamaktır (Saban, 2014:2).

### **2.3.1.2. Myers-Briggs Tip Göstergesi**

Myers ve Briggs, 1962 ve 1975'de gerçekleştirdikleri çalışma ile Jung'ın ifade ettiği Kişilik Tipleri Teorisi arasındaki etkileri belirlemişlerdir. Geliştirdikleri Tip Göstergesi ile kişilik tiplerinin belirlenmesini sağlamışlardır. Öğrenme stilleri ve kişilik tipleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı pek çok çalışmaya kaynaklık etmişlerdir (Keefe ve Ferrell, 1990: 57). Myers-Briggs Tip Göstergesi, insanları dört boyut üzerinde kategorilere ayırır. Jung'ın sekiz kişilik tipi, insanları dışa-içe dönüklük, duyu-sezgi ve düşünce-duygu şeklinde ayırır. Buna ek olarak testi tasarlayanlar, yargılama-algılama bölümünü de eklemiştir. Yargılayıcı tutumu olan insanlar, bir kere kararlarını verdikten sonra başka bilgileri önemsemezler. Algılayıcı tutumu olan insanlar, yeni bilgilere açıktır. Meraklı ve sorgulayıcıdır. İnsanları bu dört hat üzerinde bölümlere ayırarak testi çözümleyenler, 16 kişilik tipi belirleyebilirler. Örneğin, dışa dönük, sezgisel, deneyimleri duygularıyla yaşayan ve algılayıcı bir insan; dışa dönük, sezgisel, deneyimleri düşünceleriyle yaşayan ve yargılayıcı bir kişiden tamamen farklı bir insandır (Burger, 2006: 192).

Öğretim boyunca öğrenme stillerini ve bu stillerin temele alındığı öğretimsel süreçler tasarlayabilmek için farklı modeller yaratılmıştır. Bu farklı modellerin şekillendirilmesinde, araştırmacıların ele aldığı değişkenlerdeki farklı unsurlar ve bu değişkenlere bağlı olarak

öğrenme stillerini tanımlama biçimlerindeki çeşitlilik son derece önemli görülmektedir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 4). Öğrenme stillerinin farklı değişkenlere dayandırılması nedeniyle, öğrenme stilleri modelleri ortaya çıkmıştır. Söz konusu öğrenme stili modelleri, aşağıda irdelenmektedir.

### **2.3.2. Öğrenme Stilleri Modelleri**

Yerli ve yabancı yazında yapılan araştırmalar öğrenme stilleri ile ilgili değişik modeller olduğunu göstermektedir. Bu modellerde kişilerin öğrenme sürecine ilişkin farklı özellikleri dikkate alınmıştır. Bu başlık altında; Kolb, Gregorc, Jung, Felder ve Silverman, Grasha ve Reichmann, Dunn ve Dunn, McCarthy, Görsel, İşitsel, Kinestetik Öğrenme Stilleri incelenmektedir.

#### **2.3.2.1. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli**

Kolb Öğrenme Stili Modeli yaşantısal öğrenme modeli olarak da ifade edilmiş aynı zamanda da Carl Jung tarafından ortaya atılan öğrenme döngüsü modeline dayandırılmıştır (Ekici, 2013: 215). Kolb, öğrenme stiline yani bireyin herhangi bir bilgiyi en rahat öğrenme şeklinin tamamen o bireyin belli bir bilgi birikimini ve yaşanan algılama ve işleme süreciyle bağlantılı olduğu görüşünü ifade etmektedir (Ergür, 2010: 175). Bir döngü şeklinde olan öğrenme stilleri Öğrenme Stili Envanteri yardımı ile bireylerin bu döngünün neresinde yer aldığını belirleyebilir. Bu döngü içerisinde 4 öğrenme biçimi yer almaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 37).

Kolb öğrenme stili modelinin temelini, Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı (Experiential Learning Theory) oluşturmaktadır (Hasırcı, 2006: 16). Bilişsel öğrenme teorilerinin diğerlerinden farklı olarak yaşantısal öğrenme, öğrenme sürecinde deneyimlerin rolünü ifade etmektedir. Kuram öğrenmeyi, bilginin, deneyimlerin dönüştürülmesi yoluyla oluşturulduğu şeklinde açıklanmaktadır. Öğrenme sürecinde, kavrama ve dönüştürme olmak üzere iki boyut olduğu ifade edilmektedir (Kolb, 1984: 41). Deneyimsel Öğrenme Kuramının en önemli ve ana ilkesi, "öğrenme hâlihazırda edinilen deneyimlerin sonucudur" şeklinde açıklanmaktadır. Diğer önemli ilke ise bireylerin her zaman aynı biçimde öğrenmediği fikrine dayanmaktadır (Kolb, 2000: 2). Deneyimsel öğrenme kuramı, öğrenmede deneyimi esas alan Dewey, öğrenme sürecinde kişilerin etkin olmasının önemini vurgulayan Lewin ve zekâyı sadece doğuştan gelen bir özellik olarak görmeyip kişiler ve çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu biçiminde ifade eden Piaget'in çalışmalarına temellendirilmektedir (Yoon, 2000; 36; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 9; Kolb, 1984: 20).

Kolb (1984), 'Yaşayarak Öğrenme' adını verdiği kuramında, öğrenme süreçlerine ilişkin 4 model sunmuştur: Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Yaşantı (AY) (Gülbahar, 2005: 11). Bu kategoriyi yaparken Kolb'un, Jung'un Psikolojik tipler kuramından yararlandığı böylece, kişiliğe ve duygusal özelliklere bağlı bir sınıflandırma ortaya koyduğu ifade edilebilir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 9). Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklılık göstermektedir. Bunlar, aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

a)Ayrıştıran Öğrenme Stili (Convergers): Soyut kavramlaştırma ve aktif yaşantı biçimlerini ifade eder. Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama, bu öğrenme stiline sahip kişilerin en temel özellikleri olarak bilinmektedir (Tuna, 2008: 255; Seven, Bağcıvan, Kılıç ve Açıklık, 2012: 130). Bu öğrenme stilinde yaparak öğrenme önemlidir ve öğrenilen materyali kullanmak için fırsata ihtiyaç duyulmaktadır (Seven vd., 2012: 130). Öğrenme sürecinde grup çalışması ve tartışma türü etkinlikler yerine benzetim (simülasyon), laboratuvar deneyleri ve pratik uygulama türü araştırmalar tercih edilmektedirler (Ergür, 2010: 175).

b)Değiştiren Öğrenme Stili (Divergers): Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme stillerini inceler. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin en önemli özelliği düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olmalarını ifade eder. Somut durumları birçok açıdan gözden geçirir ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize eden bireylerdir (Tuna, 2008: 255). Öğrenme sürecinde sabırlı nesnel ve dikkatli olup, grup çalışmalarından ve kişisel geri bildirim almaktan hoşlanmakta fakat konu üzerinde tartışma ve uygulamaya dönük etkinlikleri seçmemektedirler (Ergür, 2010: 175).

c)Özümseyen Öğrenme Stili (Assimilators): Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimini içerir (Tuna, 2008: 255). Öğrenme stiline sahip bireyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklanmaktadırlar (Seven vd., 2012: 130). Kişiler öğrenme sürecinde düz anlatım yönteminin kullanıldığı dersleri seçmekte, kendilerine konunun iyice benimsenmesi için yeterli süre verilmesini tercih etmekte ve alışık olmadık tür sınavlardan hoşlanmamaktadırlar (Ergür, 2010: 175).

d)Yerleştiren Öğrenme Stili (Accommodators): Somut yaşantı ve aktif deneyimler öğrenme stili içerisindedir (Tuna, 2008: 255). Öğrenme sürecinde başkalarıyla çalışmayı, saha çalışması yapmayı ve bir projenin oluşturulmasındaki farklı yaklaşımı test etmeyi ve kendi inisiyatiflerini kullanabilecekleri ödev ve projeler hazırlamayı tercih etmektedirler.

### 2.3.2.2. Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Gregorc, bireyin gerçek stiline belirlenebilmesi için bireyin kendisi gibi davranması gerektiği görüşündedir (Oral, 2011: 255). Gregorc'a göre kişinin öğrenmesinde ve kendi öğrenme stiline oluşmasında algılama yeteneği son derece gereklidir. Kişilerin algılama yeteneklerine göre de oluşturdukları öğrenme durumları onların öğrenme stillerini meydana getirir (Ekici, 2013: 214). Bireylerin algılama, düzenleme, kendine mal etme ve ilişkilendirme yetenekleri onun öğrenmesinde en önemli kabiliyetleridir (Ekici, 2002: 43). Bireyler algılama yeteneklerine göre somut (concrete) ve soyut (abstract) algılayanlar olmak üzere ifade edilir. Algıladıkları veri düzenleme yeteneklerine göre ise ardışık (sequential) ve rastgele (random) olmak üzere iki açıdan değerlendirilirler. Bireylerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları onların öğrenme stillerini meydana getirir. Gregorc, öğrenme stillerini bu değişkenleri eşleştirerek oluşturmaktadır: somut sıralı, somut rastgele, soyut sıralı ve soyut rastgele (Claxton ve Murrell, 1987: 34) olmak üzere toplam dört öğrenme stili bulunmaktadır (Ekici, 2002: 43). Bunlar şu şekilde özetlenebilir (Oral, 2011: 256- 257; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 5-7):

a)Somut Sıralı: Pratik, işe dönük, güvenilir kişilerdir. Öğrenenler doğrudan yaparak yaşayarak öğrenimi tercih ederler. Somut aşamalı öğrenen bireyler için detaylı ders kitapları, diyagramlar, akış şemaları, bilgisayar destekli öğretim uygulamaları yaptırılabilir.

b)Somut Dağınık: Bu tip öğrenme stiline sahip olanlar uyarıcı zenginliğine sahip ortamlarda deneme-yanılma yoluyla öğrenmeyi tercih ederler. Yapılandırılmış etkinlikleri sevmezler. Orijinal, deneysel araştırmacı, risk alma, hızlı ve yaratıcı fikir üretme bu tip öğrenenlerin özellikleri arasındadır.

c)Soyut Sıralı: Bu stilde öğrenenler son derece sözlü bir yaklaşımla mantıksal ve analitik etkinlikleri tercih ederler. Karar vermeden bilgi toplamak, düşünceleri değerlendirmek, mantıksal aşamaya dizmek isterler. Yazılı, sözel ve görsel öğretimi severler. Entelektüel, mantıklı ve çalışkan özellikleri taşıyan bireylerdir.

d)Soyut Dağınık: Sosyal ilişkilere ve duygulara odaklanmayı tercih eden bu stilde öğrenenler, yansıtma yapabilecekleri grup çalışmalarını severler. Video, televizyon gösterimi, grup tartışmaları, örnek olay çalışmaları, eğitim ortamına misafir konuşmacı davet etmek bu tip öğrenenler için ilginç gelebilir. Şarkıcılar, yazarlar, öğrenciyle bütünleşen öğretmenler bu gruba örnek olarak verilebilir.

### **2.3.2.3. Jung Öğrenme Tipi Modeli**

Jung, temelde iki insan tipi üzerinde odaklanmıştır. Dışadönük ve içedönük insanlar. Eğer kişi çoğunlukla dış dünyayla ilgileniyorsa dışadönük, iç dünyayla ilgileniyorsa içedönük olarak nitelendirilir. Dışadönük kişi, aktif ve kendine güvenli, diğer insanlarla zaman geçirmekten hoşlanan, bir şeyleri deneyimleyen ve insanların dış dünyasına önemseyen kişidir. İçedönük kişi, diğer insanlarla zaman geçirmekten pek hoşlanmayan, düşüncelere ve hislere odaklanan, düşünmeyi tercih eden kişidir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 5-6).

Jung'un psikolojik tipleri ve buna bağlı olarak geliştirilen MBTI (Myers-Briggs Type Indicator), öğrenme stilleri modellerinden kişisel ve duyuşsal özelliklere bağlı model içerisindedir. Bu model, daha sonraki araştırmacıları yoğun şekilde etkilemiştir. Özellikle dışadönük-içedönük ve algısal-sezgisel alanlar, daha sonraki öğrenme stillerinde sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 6).

### **2.3.2.4. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli**

Öğrenme stilinin, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve iletme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler (Felder, 1988, 1993) olarak tanımlandığı modelde, birbirinden bağımsız dört boyut yer almaktadır. Boyutların her biri öğrenenin farklı alanlardaki tercih ve eğilimlerini göstermektedir (Felder ve Henriques, 1995: 21-31). Bu alanlar; a)algısal-sezgisel, b)görsel-işitsel, c)aktif-yansıtıcı ve d)sıralı-bütünsel şeklindedir (Samancı ve Keskin, 2006: 37). Bireylerin bilgiyi alma sürecindeki farklılıklar (hissederek ya da sezgisel) bireylerin dünyayı ve çevrelerini algılama sürecindeki benzersizliklerden kaynaklanmaktadır (Samancı ve Keskin, 2006: 39).

### **2.3.2.5. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli**

Grasha ise öğrencilerin öğrenme stillerini rekabetçi, işbirlikçi, pasif, katılımcı, bağımlı ve bağımsız olarak altı alt boyutta incelemiştir. Bu öğrenme stilinde öğrenme stilleri, doğrudan sınıf ortamındaki deneyimlerle ilişki kurulmaktadır (Jonassen ve Grabowski, 1993: 281; Bilgin ve Durmuş, 2003: 386). Grasha ve Reichmannın öğrenme stillerini, "öğrencinin öğrenmeye karşı olan tutumu, öğretmen ve/veya diğer öğrenciler hakkındaki fikirleri ve sınıftaki etkinliklere yönelik tepkileri olmak üzere sınıf ortamının üç farklı boyutuna bağlı olarak" ifade etmişlerdir (Claxton ve Murrell, 1987, 40). Bu öğrenme stili 6 kategoriden oluşmaktadır (Koçak, 2007: 5-24). Bunlar: pasif öğrenme stili, katılımcı öğrenme stili, yarışmacı öğrenme stili, işbirlikçi öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, bağımsız öğrenme stili'dir.

### **2.3.2.6. McCarthy Öğrenme Stili Modeli**

McCarthy'e göre bireylerin öğrenme sürecinde bilgileri algılama ve düzenleme yetenekleri oldukça değerlidir. Bu kabiliyetler kişilerin öğrenmelerinde önemli farklılıklar yaratmaktadır. Algılama yeteneği kişilerin bilgiyi alma yollarını, düzenleme yeteneği ise bireyin aldığı bilgiyi zihnine yerleştirme şekillerini ifade etmektedir. Kişiler, algılama yeteneğine göre hissederek ve düşünerek algılayanlar, düzenleme yeteneğine göre ise yaparak ve gözlemleyerek düzenleyenler olmak üzere farklılık göstermektedir (Ekici, 2003: 54). Bu öğrenme stilinde öğrenme stilleri; birinci tip öğrenenler (imgesel öğrenenler), ikinci tip öğrenenler (analitik öğrenenler), üçüncü tip öğrenenler (sağduyulu öğrenenler) ve dördüncü tip öğrenenler (dinamik öğrenenler) olmak üzere dört bölümde toplanmıştır (Peker ve Aydın, 2003: 167- 170; Başlı büyük, 2004:163)

### **2.3.2.7. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stili Modeli**

Kişilerin belirlenen düzeyde bir öğrenme gerçekleştirebilmeleri için öğrenme etkinliği sırasında çevrelerinden uyarıcılarla ilgili tercihleri bulunmaktadır. Bu tercihler bireylerin öğrenme stillerindeki benzersizlikleri anlatmaktadır (Ekici, 2003: 60). Dunn'ın öğrenme stili modeli, temelini biliş ve beyin yerleşim teorisinden almaktadır (Bildiren, 2012: 13). Bu model de, öğrenme stilleri, iç ve dış faktörlerden oluşan beş elementten ve 21 alt elementlerinden oluşan bir oluşuma sahiptir (Dunn ve Dunn, 1993: 3-6). Bilişsel tercih ile içsel ve dışsal etmenlerden oluşan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye odaklanmıştır. Modele göre öğrenme biçimleri, iç ve dış etmenleri içeren; çevresel (ses, ışık, sıcaklık, dizayn); duygusal (motivasyon, kararlılık, sorumluluk, yapı); fiziksel (algısal, yiyecek, zaman, hareketlilik); sosyal (bireysel, ikili grup, üçlü grup, yetişkinle öğrenme, çeşitli yollarla öğrenme); psikolojik (çözümSELLİK, bütünsellik, beynin sağ/sol yarımkürelerini tercih etme, hızlı tepki verme/sakin davranma) olmak üzere beş temel unsurdan meydana gelmektedir (Kaya ve Akçin, 2002: 33). Dolayısıyla bu model bireylerin bilgiyi alma sürecinde farklı tercihleri göz önünde bulundurduğunu ifade etmektedir.

### **2.3.2.8. Görsel, İşitsel, Kinestetik Öğrenme Stili Modeli**

Öğrenme stillerinin temel boyutları için kabul edilen üç tür mevcuttur (Şimşek, 2002: 36). Dolayısıyla, öğrenme stilleri görsel, işitsel ve kinestetik / dokunsal diyebileceğimiz üç ana özellikte toplanmakta (Felder ve Silverman 1988; Şimşek, 2002; Demir ve Aybek, 2000; Boydak, 2001; Fleming, 2001; Fleming, 2002) ve birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Washington, Janosky ve Ann, 1990; Barbe ve Milone, 1980; Klavas, 1994; Given, 1997; Molden, 2001). Alanyazınında bu sınıflama "bilgiyi alma tercihlerine" göre ya da "algısal öğrenme



stilleri” şeklinde ifade edilmektedir (Dunn ve Dunn, 1992; Bildiren, 2013: 13; Ortar, 2012: 306; Brown, 2005, 77; Otrar, Gülten ve Özkan, 2012: 306).

Brown vd. (2005) öğrenme stillerini bilgiyi işleme sürecine göre çeşitli başlıklarda sınıflandırmışlardır. Bu çalışmada öğrenme stillerini bilgiyi işleme yönleriyle (1) analitik ve holistik; (2) sözel, görsel ve (3) duyuşsal ve sezgisel boyutlarıyla ifade etmiştir (Brown, 2005: 77-90). Dolayısıyla Felder ve Soloman, Dunn ve Dunn’a ait öğrenme stillerinin bu boyutlarda yer aldığı görülmektedir. Felder ve Solomon modelinde, öğrencilerin bilgiyi edinirken genellikle görsel, işitsel ve kinestetik yollar olmak üzere üç kategoriden yararlanabileceği belirlenmiştir (Felder ve Silverman, 1988: 676).

Dunn ve Dunn öğrenme modelinde de özellikle öğrenmeyi etkileyen temel boyutlar üzerinde durulup ortaya çıkan alt boyutların öğrenme-öğretme sürecine etkisi ele alınmaktadır. Dunn ve Dunn’un fiziksel boyutunda yer alan algısal tercihleri incelediğimizde öğrenme stillerinin üç algısal gücü içerdiği anlaşılmaktadır. Görsel öğrenenler, işitsel öğrenenler ve dokunsal-kinestetik öğrenenler şeklindedir (Şimşek, 2007: 36; Bildiren, 2013: 12; Dunn, Honigsfeld, Doolan, Bostrom, Russo, Schierng, Sun ve Tenedero, 2009: 136). Dunn’a göre bireysel özellikler öğrenme stilleri kavramında görsel, işitsel, kinestetik olarak üç ana grupta toplanmıştır (Taş ve Erdem, 2010: 152). Dolayısıyla, öğrenme stillerinin algısal boyutunun öne çıktığı görülmektedir. Bu modelde Dunn ve Dunn (öğrenme stili) kuramından yararlanılmıştır. Dunn ve Dunn, bireylerin öğrenme ortamındaki algısal tercihlerinin görsel, işitsel ve dokunsal (kinestetik) olarak farklı özellikler gösterdiğini ifade etmiştir (Dunn vd., 2009: 136). Algısal tercihler, öğrencilerin öğrenirken kullanmayı tercih ettikleri ortamlar, materyaller ve kullanılan mesajların kodlama biçimi ile ilgilidir (Şimşek, 2002: 36). Algısal öğrenenler, gerçek bilgilerle ve duyu organları aracılığıyla çalışmayı ve sorun çözme sürecinde bilinen yöntemleri tercih ederler (Felder, 1995: 23-25).

**Görsel öğrenenler:** Öğrenmede, görseller görme duyusunu daha rahat kullanırlar (Erden ve Altun, 2006: 23). Aktif hayal kurma becerisine sahiptirler, resimleri, kitapları severler, önemli notların altını çizerler, film ve video izlemeyi severler, görsel detayları fark ederler ve iyi izlerler (Reid, 1987: 89; Picard, 2000: 14-16). Okuduklarını ya da duyduklarını zihinlerinde canlandırabilirler (Şimşek, 2002: 16). Bilginin sözlü veya yazılı metinler yerine resimler, diyagramlar, şemalar, gösteriler gibi görsel araçlarla sunulmasını önemlidir. (Felder ve Silverman, 1988: 676). Görseller; sınıfta, okuduklarının altını çizerler, değişik renkler, semboller ve kartlar kullanırlar, sayfa düzenlemesi yaparlar (Bilasa, 2012: 11). Çalışırken, farklı şekillerde görüntüleri yeniden oluştururlar, stratejiler kullanırlar, sayfaları zihinden yeniden çizerler, sözcükleri sembollerle yer değiştirirler. Sınav sırasında, sayfalardaki resimleri hatırlayarak,

çizerler, grafik kullanırlar, görsel olayları sözcüklere ifade ederler (Fleming, 1995: 2; Picard, 2000: 17-18); duyduklarından anlam çıkarmakta zorlanırlar. Çoğunlukla yazım hatası yaparlar. Okumayı sevmezler, yaşadıkları ortamın durumuna önem vermeden hareket edip vücutları ile tepki verirler (Boydak, 2001: 73).

**İşitsel öğrenenler (Dinlemeye dayalı):** İşitsel öğrenenler sözlü ve yazılı metinleri, betimlemeleri tercih ederler (Reid, 1987: 89; Felder ve Silverman, 1988:676-677), duyma organlarını daha rahat kullanırlar (Fleming, 1995:1; Erden ve Altun, 2006: 23). Sözel etkinlik ve uygulamalarda daha üstün olup yüksek sesle okumayı tercih ederler, tartışma yoluyla iletişim kurarlar, az not alırlar ve notlar hakkında konuşarak çalışmayı tercih ederler (Picard, 2000: 14-16). İşitseller; sınıfta, derslere katılırlar, diğer öğrencilerle konuları tartışır, yeni düşüncelerini diğer insanlarla paylaşırlar (Picard 2000: 17-18). Konuşmaktan ve konuşulanı dinlemekten hoşlanırlar (Şimşek, 2002: 36). Sesli materyaller kullanırlar, resimleri, olan olayları orada olmayan birine tarif ederler, notlarında sonradan hatırlamak için boş yer bırakırlar. Çalışırken dinlemeyi tercih ettikleri için iyi not alamazlar, notlarını açıklamaya çalışırlar, özetlenmiş notları teypten dinlerler, notlarını yüksek sesle okuyarak başka bir işitsel kişiye anlatırlar, sınav esnasında, içlerinden gelen sesleri dinleyerek, yazarak cevapları sesli olarak verirler, eski sınav sorularının cevaplarını verirler ( Picard 2000:17-18).

**Kinestetikler öğrenenler (Dokunsal):** Dokunma duyularını daha rahat kullanırlar (Erden ve Altun, 2006: 23).Kısa ve sık mola almayı tercih ederler, uzun süreli okumalarda kıpır kıpırdırlar, olan şeyleri ve fiziksel olayları hatırlarlar, işitsel ve görsel sunumlarda dikkatleri dağılır(Picard, 2000: 14-16).Kinestetik öğrenme stilini benimseyen kişiler ise konuyu en iyi kendileri yaptıklarında öğrenirler (Felder ve Henriques, 1995).Sınıfta, tüm duyularını kullanırlar (Fleming, 1995: 2) çalışma alanlarına gezi düzenlerler, deneme- yanılma yöntemi kullanırlar, gerçek yaşam örneklerini dinlerler, el becerilerine yönelik işler yaparlar. Çalışırken, not almazlar, notlarını özetlerken örnekleri kullanırlar, örnekleme için resim ve fotoğraf kullanırlar, notları hakkında bir başka kinestetik kişiye bilgi verirler. Sınav süresince, çalışırken kullandığı cevaplarını yazarlar, rol oynamayla sınav olmayı tercih ederler (Picard, 2000: 17-18).

Dolayısıyla, öğrenme sürecinde görseller görme, işitseller duyma organlarını; kinestetikler ise dokunma duyularını daha rahatlıkla kullanırlar (Bedir ve Akkurt, 2014: 190). Bilginin alım sürecinde işitme duyularını daha etkin kullanabilenler “işitsel olarak öğrenenler” olarak adlandırılır; görsel öğrenenler bilgiyi en rahat görerek öğrenebilmektedirler; dokunarak öğrenen öğrenciler ise “dokunsal” ya da “kinestetik” olarak adlandırılırlar. Dinleyerek öğrenenler, “işitsel öğrenen” olarak adlandırılmakta ve bilginin alımında işitme duyularını diğer duyularından göre etkili kullanabilmektedirler (Taş ve Erdem, 2013:153). Öğrenciler biri baskın olmak üzere üç tarzı birlikte kullanabilirler (Erden ve Altun, 2006: 23).

### 2.3.3. Öğrenme Stillere İlişkin Alan Yazın

Öğrencilerin öğrenme stilleri konusunda alan yazın taramasına 14.07.2016 tarihinde başlanılmıştır. Bu tarihten, tez yazımının sonlandırıldığı 15.02.2017 tarihine kadar 38 makaleye ulaşılabilmektedir. Alan yazın taraması sürecinde, Google Akademik ve Üniversitesi Kütüphanesi üzerinden ulaşılan veri tabanlarında (1.Işı, 2.Safari, 3.Ebsco, 4.Sage Journals, 5.Science Direct, 6.YÖK kütüphanesi), aşağıda belirtilen anahtar kelimeler verilerek tarama yapılmıştır. Tarama dönemi sonunda, toplam 38 makaleye ulaşılabilmektedir. Tablo 2.4, ulaşılan makalelerin dergilere göre dağılımını göstermektedir.

**Türkçe anahtar kelimeler:** Öğrenme stili, öğrenme stilleri modelleri

**İngilizce anahtar kelimeler:** Learning, learning style, learning style model

Ekici (2002), 'Gegorc Öğrenme Stili Ölçeği (GÖSM)' hakkında bilgi vermiş ve GÖSM'ni Türkçeye uyarlayarak, Türkiye' de uygulanabilirliğini bir grup lise öğrencisine yönelik olarak test etmiştir. Ölçek altı lisede kayıtlı 429 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Sonuçlar, ölçeğin Türkiye'de kullanılabileceğini göstermiştir.

Bahar (2009), tarafından iki farklı ilköğretim okulunda toplamda 80 öğrenci üzerinde (7. sınıf ve 14 yaşında olan) gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ve mini fen projelerindeki performansları arasındaki ilişki ile mini projelerdeki farklı öğrenme stillerinden aldıkları keyfin derecesini ortaya koymak amaçlanmıştır. Grasha-Riechmann'ın Öğrenme Tarzı Ölçeği öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için kullanılmıştır. Mini projenin, pasif öğrenme stiline sahip öğrenciler hariç, tüm öğrenme stili kategorilerindeki öğrencileri farklılaşan seviyelerde teşvik ettiğini ifade etmektedir. Fakat mini proje çalışmalarında bağımsız, yarışmacı ve katılımcı öğrenme stiline sahip olan öğrenci grubu; pasif, bağımlı ve iş birlikçi öğrenme stiline sahip öğrenci grubu daha yüksek başarı puanı elde etmişlerdir. Aynı sonuçlar öğrencilerin mini projelerdeki memnuniyet derecelerinde de elde edilmiştir.

Tablo 2.4.Öğrenme stilleri Kavramı için Taranan Dergiler ve Ulaşılan Makale Sayısı

Dergi Adı	Ulaşılan Makale Sayısı
Tesol Quartely	1
Engr Education	1
Proper Review	1
Social Pyscology International	1
Journal of Instructional Psychology	1
Research Brief	1
Equily& Exlence in Education	1
Eğitim Bilimleri ve Uygulama	1
Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism Education	1
Indivial Differences Research	1
International Conference on New trends in Educational and their	1

implications	
Consortium Journal of Hospitality and Tourism	1
ODU Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi	1
Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırma Dergisi	1
Synergies Turquie	1
Journal of Hospitality&Tourism Education	1
Ankara University Journal of Faculty of Educationa Sciences	1
Pakistan Journal of Life and Social Sciences	1
SDU International Journal of Educational Studies	1
DEI SBE Dergisi	1
Eğitim ve Bilim	1
Accounting Education	1
Journal of Teaching in Travel & Toursim	1
Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri	1
Hospitality Management	1
Cauthe Conference	1
Elektronik ve Sosyal Bilimler	2
Kastamonu Eğitim Dergisi	2
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	1
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
The Journal of Human Resource and Adult Learning	2
Social and Behavioral Science	2
Gülhane Tıp Dergisi	1
Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences	1
Toplam	38

Marriott (2002) yapmış olduğu çalışmada, iki tane İngiliz üniversitesi belirlemiş ve buradaki muhasebe öğrencilerinin öğrenme stillerini belirleyerek boylamsal olarak araştırmıştır. 410 öğrencinin öğrenme tercihlerinin eğitim yaşantıları tarafından etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin öğrenme stil tercihleri cinsiyet, ülke ve üniversite açısından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri özümseyen, ayırıştırıcı, yerleştiren, değiştiren olarak nitelendirilmektedir. Araştırma üniversitedeki öğrenim süreleri olan üç yıl boyunca sürmüştür. Elde edilen bulgular öğrenme stillerinin anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermiştir. Katılımcıların bu süreçte “yerleştiren” öğrenme stilinde diğerlerine göre daha baskın olduğu (%40) görülmektedir.

Baron (2002) “Providing a More Successful Education Experience for Asian Hospitality Management Students Studying in Australia” adlı çalışmasında Queensland Üniversitesinde öğrenim gören Asyalı yabancı öğrencilerin öğrenme stillerine odaklanmıştır. Asyalı öğrencilerin kendi öğrenme stillerini öğrenerek Batı üniversitelerinde başarılı olabilecekleri düşüncesine odaklanmıştır. Avusturalyadaki Asyalı öğrencilerin motivasyonları, tercihleri, beklentileri ve öğrenme deneyimleri incelenmiş ve öğrencilerin yaşadıkları zorluklar belirlenmiştir. Asyalı öğrenciler, yerli öğrenciler ve on akademisyenle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve yarı yapılandırılmış bir formatta beş ayrı sorularak veriler elde edilmiştir. Katılımcılardan 2. ya da 3.

sınıfta olanların ilk yıllara göre kendi çalışmaları sayesinde daha da ilerlediği ve daha güncel öğretim yöntemlerine doğru eğilim olduğu belirtilmiştir.

Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından iki okulun ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri ile başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. 240 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin katılımcı ( $r=0,270$ ,  $p<0,001$ ) ve bağımsız öğrenme stilleri ( $r=0,187$ ,  $p<0,05$ ) ile başarıları arasında istatistiksel olarak olumlu yönde, ancak düşük düzeyli bir ilişki tespit edilmiştir. Bağımlı öğrenme stili ile başarıları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir ilişki ( $r= -0,010$ ,  $p>0,05$ ) belirlenmemiştir.

Lashley ve Barron (2006) Avustralya ve Birleşik Krallık'ta yer alan turizm ve otelcilik programlarına yeni başlayan öğrencilerin öğrenme stili tercihlerini belirlemeye yönelik olarak bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların, soyut ve yansıtıcıya göre somut ve aktif öğrenme stillerini tercih ettikleri bulgulanmıştır. Avustralyalı birçok öğrenci (%74,4) aktif öğrenme stiline sahipken; yansıtıcı (%40,4); teorisyen (% 40,4) öğrenme stilini kullanan katılımcılar da yer almaktadır. Birleşik krallıklardan gelen öğrencilerin ise % 64'ü aktif % 51'i teorisyen öğrenme stiline sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmada üniversitelerin otelcilik ve turizm programlarında öğrenim gören öğrenciler için iki önemli konu olduğu belirtilmiştir.

Watson, McGuire ve Barron (2006), turizm ve otelcilik bölümünde okuyan 514 öğrencinin öğrenme stillerinin karşılaştırmalı bir analizini sunmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Katılımcıları İskoçya (391) ve Avustralya'da (514) eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bal ve Mumford (1986) tarafından tanımlanan öğrenme stillerinin dört farklı türü, toplam 80 maddelik bir ölçek ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ölçek dört farklı öğrenme stilini ifade etmektedir. Verilen yanıtlara göre öğrencilerin aktivistler, yansıtıcılar, teorisyenler ve pragmatikler öğrenme stillerinden hangisine sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Avusturalyalı lisans ve lisansüstü öğrencilerin aktivist öğrenme stillerinde güçlü olduğu belirtilmiştir. İskoçyalı öğrenciler içerisinde de aktivist öğrenme stili 1., 2. ve lisansüstü öğrencilerde en popüler olmasına rağmen 4. sınıf öğrencilerinde düşüktür. Pragmatik öğrenme stili 1. sınıftan 3. sınıfa kadar artış göstermesine rağmen, 4. sınıfta düşmüştür. Lisansüstü seviyede ise, İskoçyalı öğrenciler pragmatik öğrenme stilinin teorisyenlerden daha fazla olduğu belirtilmiştir. Fakat bu durum Avusturalyalı öğrencilerde tam zıt şekildedir. Lisans öğrencilerinde reflektör, teorisyen ve pragmatik öğrenme stili Avusturalyalılardan daha düşük; fakat aktivist öğrenme stili daha yüksektir.

Tuna (2008), resim-iş öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri içerisinde tercih ettikleri baskın öğrenme stillerini belirlemek amacıyla 98 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını saptama yapılmıştır. Resim-iş öğretmeni adaylarının daha çok özümseyen öğrenme stilini tercih etmektedirler. Sınıf düzeyinde ve cinsiyetler arasında bir farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır.

Azizoğlu ve Çetin (2009), öğrencilerin öğrenme stilleri, fen dersine karşı algıları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere 389 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. İki farklı sınıf düzeyi arasında motivasyon ve tutum düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görsel, işitsel ve dokunsal üç tür öğrenme stilini belirlemeye yarayan 24 maddelik Barsh tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlandıktan sonra madde sayısı 18'e indirilmiş öğrenme stili ölçeği kullanılmıştır. Görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin motivasyon düzeylerinin, diğer öğrenme stillerindeki öğrencilerin motivasyon düzeylerine göre yüksek çıktığı belirlenmiştir. Dokunsal öğrenme stiline sahip öğrencilerin motivasyonları ise en düşük ortalama değere sahiptir.

Çiğdem ve Memiş (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları çeşitli değişkenler dikkate alınarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında, sınıf öğretmenliği adaylarının, ayrıştırma ve özümseme öğrenme stiline sahip olduğu ve öğrenme stillerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip, mezun oldukları lise türü ve akademik başarılarına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Tutumlarının cinsiyet ve akademik başarılarına göre farklılığa sahip olmasına rağmen, mezun oldukları lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği sonuçlar arasındadır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stilleriyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık görüldüğü belirlenmiştir.

Şeker ve Yılmaz (2011) araştırmalarında, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önüne alan, öğrenme stillerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelenmişlerdir. Öğrenme stillerine uygun öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeylerinde artış meydana getirdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine göre dengeli olarak dağıldıkları tespit edilmiştir.

Kaya, Bozaslan ve Durdukoç (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, branşları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek istenmiştir. Ayrıca ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Katılımcılardan (182), bölümlerine göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Lun Su (2012a), Tayvan ve Amerika Birleşik Devletleri'nde lisans düzeyinde turizm eğitimi alan 439 öğrencinin öğrenme stillerindeki farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Tüm öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinde, ortalamalarının aktif yansıtıcı, algısal-sezgisel, görsel-sözel ve ardışık-küresel boyutlarda olduğu ifade edilmiştir. Hem Tayvanlı ve hem Amerikalı öğrencilerin algısal ve görsel olarak öğrenenler; Amerikalı öğrencilerin aktif öğrenenler olduğu; Tayvanlı öğrencilerin genellikle yansıtıcı olma eğiliminde, Amerikalı öğrencilerin sıralı öğrenenler, Tayvanlı öğrencilerin ise küresel öğrenenler olduğu ifade edilmiştir.

Çalışkan ve Kılıç (2012), ilkokul öğrencilerinin sosyal derslere karşı tutumlarını belirlemek ve sınıflarına göre sosyal derslerindeki öğrenme stilleri ve davranışları arasındaki değişimi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. 329 öğrenciden sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının (4.,5.,6.,7.) yüksek derecede olumlu etkileyen öğrenme stilinin 'işitsel öğrenme stil tercihi olduğu belirtilmiştir. Grup olarak öğrenme stil tercihinin sosyal derslere yönelik tutumu etkilemede anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ifade edilmiştir.

Jahanbakhsh (2012) tarafından lisede düzeyinde eğitim alan kız öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyonu (lisedeki temel dersler üzerinde) incelemek amacıyla 350 katılımcı üzerinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Fen ve matematik alanında sezgisel öğrenme stili akademik başarı ile anlamlı bir ilişki (0,238) göstermektedir. Kurgusal bilim alanında akademik başarı, 'yansıtıcı öğrenme stili' ile anlamlı bir ilişki (0,232) içindedir.

Lun Su (2012b) tarafından Tayvan'da ağırlama yönetimi bölümünde okuyan 360 öğrencinin öğrenme stil tercihlerinin kişilik yapıları ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere bir araştırma yapmıştır. Öğrenme stilleri için 4 boyutlu ve 44 maddelik Solomon-Felder Endeksi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin genellikle yansıtıcı, algısal, görsel ve küresel öğrenme stilini tercih ettikleri ifade edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek oranda algısal öğrenme stilini tercih ettikleri, tüm katılımcıların ise görsel öğrenme stiline kıyasla algısal öğrenme stilini tercih ettikleri belirtilmiştir.

Seven, Bağcıvan, Kılıç ve Açikel (2012), GATA Hemşirelik Yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve akademik başarıları ile ilişkisinin incelenmesi amacıyla yürüttükleri araştırmalarında; katılımcılardan %31'inin "Özümseyen" öğrenme stiline, %14,8'inin sadece bir öğrenme stilini değil, aynı zamanda "Değiştiren ve Özümseyen", "Yerleştiren ve Değiştiren", "Ayrıştıran ve Özümseyen" öğrenme stiline sahip oldukları ve öğrenme stillerinin akademik başarılarını etkilemediği belirlenmiştir.

Baş ve Beyhan (2013) tarafından yapılan bir çalışmada; öğrenme stillerine dayalı öğretimin ilköğretim düzeyinde öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları, derse dönük tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Niğde ilinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 64 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, derse dönük tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu gelişmeler oluşturduğu ifade edilmiştir.

Reid (1987) tarafından yapılan çalışmada asıl dilleri İngilizce olan ve ikinci bir dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öğrenme stilleri incelenmiştir. Grupların öğrenme stillerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Mezun öğrencilerin daha çok görsel ve dokunsal oldukları; mezun olmayan öğrencilerin ise işitsel oldukları belirlenmiştir. Erkeklerin kadınlara göre daha fazla görsel ve işitsel öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, özellikle Koreli öğrencilerin görsel öğrenme stilinde çoğunluk gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Felder ve Silverman (1988), yaptıkları çalışmada; "Mühendislik Eğitiminde Öğrenme ve Öğretme Stilleri" isimli çalışmada mühendislik eğitiminde özellikle önemli olan öğrenme stillerini belirlemeyi, çoğunlukla öğrencilerin hangi öğrenme stillerini tercih ettiklerini tespit etmeyi ve mühendislik eğitimindeki standart öğrenme metodlarını uygulamayan öğrenciler için neler yapılabileceğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler (1)duyumsal-sezgisel, (2) görsel-işitsel, (3) aktif-düşünsel, (4) ardışık-global ve (5) tümevarım tümdengelimle öğrenenler olmak üzere beş grupta incelenmiştir. Mühendislik öğrencilerinin çoğunun görsel, aktif, tümevarım ve yaratıcı öğrenme stillerini tercih ettikleri bulgulanmıştır. Mühendislik eğitiminde ise işitsel, sezgisel, tümdengelim, pasif ve ardışık öğrenme stilleri uygulandığı ifade edilmiştir. Büyük bir çoğunluğu mühendislik öğrencilerinin öğrenme stili ile mühendislik profesörleri tarafından kendilerine uygulanan öğretme stili arasında bir uyumsuzluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ewing ve Yong (1993), yetenekli azınlık öğrencilerinin öğrenme stillerini tercihlerini araştırmışlardır. 6.-8. sınıf Çin, Afrika ve Meksika kökenli Amerikalı azınlık öğrencileri arasında, cinsiyetlerine, sınıflarına göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri "çevresel, duygusal, sosyolojik ve fiziksel" şeklinde 4 boyut üzerinde ölçülmüştür. Afrika kökenli öğrencilerin öğleden sonra çalışma ve görsel öğrenme tipi tercihlerine, Meksika kökenli öğrencilerin kinestetik öğrenme tipi tercihine ve üç grubun da görsel öğrenme stili tercihine sahip oldukları belirlenmiştir.

Hickson, Land ve Aikman (1994) araştırmalarında; 219 Asyalı, Hispanik, Afrikan-Amerikalı ve Avrupalı kökenli Amerikalı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, farklı etnik



gruplar olarak öğrenme stillerindeki farklılıklar incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dört etnik grubun öğrenme tipleri arasında belirgin farklar olduğu görülmüştür. 104 maddeden oluşan ve 4 farklı boyut (çevresel, duygusal, sosyal,psikolojik) üzerinde öğrencilerin öğrenme tercihleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 12 değişken üzerinde belirgin farklılıklar ortaya çıkmıştır. “Öğrenme tipi tercihleri, ortamın düzeni, çalışırken bir şeyler atıştırma, sabahın geç saatleri, gürültü düzeyi, kinestetiklik, sorumluluk, anne - baba figürüne güdülenme, otorite figürü seçme, ısı, günün öğleden sonrası, işitsellik ve görsellik” ile öğrenme stillerinde farklılıklar olarak bulunmuştur

Wallace (1995) araştırmasında öğretmen ve öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıkları incelemiştir. Yedinci sınıf 450 öğrenciye “çevresel verimlilik anketi” ve 128 öğretmene ise “öğrenme stilleri” anketi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve öğrencilerin öğrenme tiplerinin birbirinden farklı olduğu ve öğrencilerin özellikle görsel öğrenme stilini tercih ettiği, öğretmenlerinse işitsel öğrenme stil tercihlerinde bulunduğu görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerden daha dokunsal ve öğrenciler de öğretmenlerden daha kinestetik bulunmuştur.

Park (1997b) araştırmasında, Amerika’da ilköğretim eğitimi alan Çin, Filipin, Kore ve Vietnam kökenli öğrenciler ile Kuzey Amerikalı (Latin Amerikalı- Anglo) 803 öğrencinin hem bireysel hemde grup halinde öğrenme stilleri (görsel, işitel, kinestetik, dokunsal) ve öğrenme tercihleri (bireysel, grup) incelenmiş ve karşılaştırmalarda bulunmuştur. Asya kökenli öğrencilerin bireysel öğrenmeyi, Çin, Filipin ve Kore kökenli öğrencilerin görsel öğrenme stil tercihlerinde buldukları belirlenmiştir. Filipin ve Vietnam kökenli öğrenciler grup halinde öğrenme tercihlerinde olmasına rağmen, Kore ve Çin kökenli öğrenciler ise bireysel öğrenmeyi tercih etmektedirler. Araştırmada tüm etnik grupların (Çin, Filipin, Kore, Kuzey Amerika- Anglo) kinestetik öğrenme stil tercihinde bulunduğu, fakat dokunsal öğrenme stilini daha az tercih ettikleri belirtilmiştir.

Park (1997a) araştırmasında, Kuzey Amerikalı öğrencileri ile Kore, Meksika ve Ermeni kökenli Amerikalı 1274 ilköğretim öğrencisinin algısal öğrenme stillerini karşılaştırmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini, görsel, işitsel, kinestetik, dokunsal öğrenme stilleri; grup ve bireysel öğrenme tercihleri olmak üzere 6 boyutta incelemiştir. Etnik kökenler açısından, işitsel ve görsel öğrenme stillerinde; grup ve bireysel öğrenme tarzlarında önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kinestetik öğrenme stil tercihinde olduğu, yüksek ve orta düzeyde başarılı olan öğrencilerin işitsel öğrenme stilini, görsel öğrenme stiline göre daha çok uyguladığı belirlenmiştir. Yüksek başarılı öğrencilerin bireysel öğrenme tarzını, orta ve düşük düzeyde başarılı öğrencilerin ise grup öğrenme tarzında olduğu ortaya

çıkmiştir. Gruplar arası farklılıklara bakıldığında ise, işitsel öğrenme stilinin her grupta yer aldığı; Kore kökenli Amerikalı öğrencilerin görsel öğrenme stillerini çoğunlukla tercih ettiği, Kuzey Amerikalı (Anglo) öğrencilerin ise bu öğrenme stil tercihinde son derece az olduğu belirtilmiştir. Tüm etnik grupların kinestetik öğrenme stilini yoğunlukla tercih ettiği belirlenmiştir.

Şimşek (2002) tarafından öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde kullanılabilecek bir envanter geliştirmek amaçlanmıştır. 256 lise ve üniversite öğrencisi üzerinde araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Tasarlanan envanter bedensel, işitsel ve görsel türde üç öğrenme biçimini ölçmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, 48 maddeden oluşan envanterin, Türkiye koşullarında, 16-25 yaş arasındaki lise ve üniversite öğrencilerinin öğrenme biçimlerini belirlemede kullanılabileceğini belirlemiştir.

Dale ve McCarty (2006) araştırmalarında seyahat, turizm ve eğlence hizmetlerinde eğitim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve stillerini belirlemiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda her grupta beş ya da altı öğrenci olmak üzere, yedi grup ile odak grup tartışması yapılmıştır. *Aktivist* öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer alarak, yaparak öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri ve uygulamalı olarak problem çözme yeteneğine sahip oldukları belirtilmiştir. *Ensturalist* öğrenme stilini tercih edenler, mümkün olan en iyi seviyeyi elde etmek için nelerin yapması gerektiğinin tam olarak farkında olduğu ve bu durumu motivasyon aracı olarak gördükleri belirtilmiştir. *Özerk* öğrenenler, öğrenme tercihlerinde kendi kendine öğrenmeyi seçenler olarak ifade edilmişlerdir. *Karmaşık* öğrenenler ise, kendi öğrenme yollarında hedeflerine ulaşmada belirsizlik yaşayan ve merak duygusu yüksek, kararsız hareket eden bireyler olarak anlatılmıştır.

Samancı ve Keskin (2007) araştırmalarında, Felder ve Soloman Öğrenme Stili İndeksinin Türkçeye uyarlanması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli temel alınarak, öğrenme stili hissederek-sezgisel, görsel-işitsel, yaparak-düşünerek, sıralı-bütünsel olmak üzere 4 boyut üzerinde incelenmiştir. Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık, Eğitim ve Hukuk Fakültesi 381 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçeye uyarlanan indeksin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, indeksin genel güvenilirlik katsayısı 0.64 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, farklı fakültelerdeki öğrencilerin öğrenme stilleri incelenmiş ve cinsiyetin öğrenme stili üzerine etkisi değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, cinsiyetin tercih edilen öğrenme stili üzerine etkisiz olduğu ve bütün bölümlere ait öğrencilerin sıralı ve bütünsel öğrenme stili boyutu için belirgin bir tercihlerinin olmadığı belirlenmiştir.

Alumran (2008) araştırmasında, öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyip öğrenim gördükleri alan ve cinsiyetlerine göre öğrenme stillerindeki farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 877 öğrenci üzerinde gerçekleştiren çalışmada, öğrenme stillerinin öğrencilerin cinsiyet ve çalışma alanlarına göre farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Erkek öğrencilerin sezgisel, kadın öğrencilerin ise algısal öğrenme stillerini tercih ettiği ifade edilmiştir. Bilgi teknolojisi öğrencilerinin, hukuk ve fen bilimleri öğrencilerinden daha aktif öğrenenler oldukları; eğitim bilimi öğrencilerinin ise fen bilimleri öğrencilerinden daha aktif öğrenenler olduğu ifade edilmiştir.

Yılmaz, Metin, Birişçi ve Coşkun (2010) tarafından, öğretmen adaylarının en iyi nasıl öğrendiklerinin ve öğrenme stillerinde değişiklik olup olmadığının belirlenmesi asıl amaçtır. 102 öğrencinin 63'ünün görsel, 17'sinin işitsel, 22'sinin ise kinestetik/dokunsal öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin % 62'si görsel, %21'i kinestetik/dokunsal, %17'si işitsel öğrenme stiline sahiptir.

Stevens, Kitterlin ve Tanner (2012), lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölümlerdeki akademik başarılarında, dersleri algılamalarında ve öğretmenlerine yönelik algılarında öğrenme stillerinin etkilerini araştırmışlardır. 134 öğrencinin öğrenme stil tercihleri (a) görsel, (b) işitsel, (c) okuma-yazma, (d) kinestetik olmak üzere dört boyutta incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin kinestetik öğrenme stil tercihinde yoğunlaştığı ve bu öğrenme stil tercihinde bulunanların ise "toplantı ve özel etkinlikler" bölümünde öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Görsel ve işitsel öğrenme stillerini tercihte bulunan erkek ve kadın öğrenci oranlarının aynı olduğu; buna karşın, kinestetik öğrenme stil tercihlerinde erkeklerin; okuma-yazma öğrenme stil terchinde ise kadınların ağırlıkta olduğu belirtilmiştir.

Bilasa (2012) üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek üzere 607 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin cinsiyet, sınıf ve bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da test edilmiştir. Bedensel, işitsel ve görsel üç tür öğrenme stilini belirlemeye yarayan 48 maddelik Şimşek (2002) tarafından geliştirilmiş öğrenme stili ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlasının baskın olarak görsel öğrenme stilini kullandıkları görülmektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla işitsel öğrenme stilini daha fazla tercih etmektedirler. Farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin motivasyonları ise en düşük ortalamaya sahiptir. Genel olarak görsel öğrenme stili bedensel ve işitsel öğrenme stillerine göre daha fazla tercih edilmektedir. En yüksek işitsel öğrenme stili puanın işletme eğitimi bölümüne ait olduğu belirlenmiştir.

Bildiren (2013) üstün yetenek tanısı konmuş öğrencilerin tercihte buldukları öğrenme stillerini tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. 68 öğrenci gerçekleştirilen çalışmada, araştırmacı tarafından görsel, işitsel ve dokunsal olmak üzere üç öğrenme stilini incelemeye yönelik olarak öğrenme stilleri ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, üstün zekâlı öğrencilerin görsel ve dokunsal puan ortalamalarının işitsel puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirtilmiştir. Görsel ve dokunsal puan ortalamalarının işitsel puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Resim ve müzik alanında üstün yetenekli öğrencilerin görsel öğrenme stil puanlarının dokunsal ve işitsel puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca görsel puan ortalamalarının işitsel ve dokunsal puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Taş ve Erdem (2013) tarafından lise düzeyinde Fransızca eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin görsel, işitsel, kinestetik alanlara ait dağılımları belirlenmek istenmiştir. 60 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, 24 öğrencinin görsel, 11 öğrencinin işitsel, 25 öğrencinin ise kinestetik öğrenme stilini tercih ettiği saptanmıştır. Kız öğrencileri en fazla görsel, en az işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri belirtilmiştir. Erkek öğrencilerin ise en fazla kinestetik, en az görsel öğrenme stilini kullandıkları saptanmıştır.

Cranage, Lambert, Morais ve Lane (2013), ABD’de lisans turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri ve web tabanlı öğrenme tercihlerini incelemiştir. 130 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen çalışmada; öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun aktif, görsel, sezgisel ve sıralı öğrenme stil tercihlerinde buldukları ifade edilmiştir. 93 öğrencinin aktif, 37 öğrenci ise yansıtıcı öğrenme stil tercihinde olduğu belirtilmiştir.

Sidique, Abbaz, Riaz ve Nazir (2014), üniversite öğrencilerinin algısal öğrenme stillerini cinsiyet ve akademik başarılarına odaklanarak belirlemek istemişlerdir. 330 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, en çok tercih edilen öğrenme stilinin “dokunsal öğrenme stili” (41,57) olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin % 40.98’i işitsel öğrenme stilini tercih etmektedirler. Grup olarak öğrenmeyi tercih edenler katılımcıların % 37.56’sını; bireysel olarak öğrenmeyi tercih edenler de katılımcıların % 37.56’sını oluşturmaktadırlar. Cinsiyete dayalı olarak görsel (0.043), grup (0.027) ve kinestetik (0.019) öğrenme stillerinde belirgin farklar olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları incelendiğinde görsel (0.035), işitsel (0.04), kinestetik (0.029) ve grup (0.023) öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Balcı ve Sünbül (2015) araştırmalarında, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi öğrenci görüşleri doğrultusunda araştırılmıştır. Öğrencilerin etkinliklerle ilgili görüşlerini belirlemek

için standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin olumlu görüşlere sahip oldukları ve süreci “memnun edici, başarılı, farklı, verimli, zevkli, yararlı” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Araştırma sonucunda, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Işıldar, Aktaş ve Kurgun (2016) araştırmalarında, lisans ve önlisans düzeyinde turizm bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin öğrenme stillerinin ve aralarındaki farklılıkların belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre turizm eğitimi alan öğrencilerin daha çok “yaparak öğrenmeyi” ifade eden kinestetik öğrenme stilini tercih ettikleri belirtilmiştir. Ön lisans 2.sınıf öğrencilerinin 1.sınıf öğrencilerine oranla kinestetik öğrenme stilini; lisans 1.sınıf öğrencilerinin kinestetik öğrenme stilini 4.sınıf öğrencilerine göre daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir. Her iki okulda da kız ve erkek öğrenciler görsel, işitsel, okuma/yazma ve kinestetik öğrenme stilleri boyutlarını aynı düzeyde tercih etmektedirler.

Tablo 2.5. Öğrenme Stillere İlişkin Alan Yazın Özeti

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
1	Reid, J. M. 1987	İngilizce öğrenen öğrencilerin öğrenme stillerini araştırmak	Tarama Anket uygulaması 1.234 öğrenci ÖS 5 maddelik	Mezun olanların çoğunlukla görsel ve dokunsal öğrenme stilini tercih etmişlerdir. Mezun olmayan öğrenciler işitsel öğrenme stilini tercih etmişlerdir. Erkeklerin kadınlara oranla daha fazla görsel ve işitsel öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür.
2	Felder, R.M. Silverman, R. M. 1988	Mühendislik eğitiminde özellikle önemli olan öğrenme stillerini ,öğrencilerin hangi öğrenme stillerini tercih ettiklerini belirlemek	Tarama Anket uygulaması 10 soru	Öğrencilerin çoğu görsel, aktif, tümevarım ve yaratıcı öğrenme stillerini tercih etmişlerdir. Birçok mühendislik öğrencilerinin öğrenme stili ile mühendislik profesörleri tarafından kendilerine uyarlanan öğretim stili arasında bir uyumsuzluk olduğu ortaya çıkmıştır.
3	Ewing, N. J. Yong, F.L. 1993	Yetenekli azınlık öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek	Tarama Anket uygulaması ÖS 4 boyut	Cinsiyet ve algılama biçimlerinde farklılıklar belirlenmiştir. Afrika kökenli öğrenciler görsel öğrenme stili tercih etmektedir. Meksika kökenli öğrenciler kinestetik öğrenme stilini tercih etmektedir.
4	Hickson, J. Land, A. J. Aikman, G. 1994	Farklı etnik öğrenci gruplarının öğrenme stillerindeki farklılıkları incelenmek	Tarama Anket uygulaması ÖS 104 maddelik	Öğrenme tipi tercihleri, ortamın düzeni, çalışırken bir şeyler atıştırma, sabahın geç saatleri, gürültü düzeyi, kinestetiklik, sorumluluk, anne - baba figürüne güdülenme, otorite figürü seçme, ısı, günün öğleden sonrası, işitsellik ve görsellik” öğrenme stillerinde farklılıklar olarak bulunmuştur
5	James Wallace 1995	Öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme stilerindeki farklılıkları incelemek.	Tarama Anket uygulaması ÖSÖ	Öğrenciler görsel öğrenme stilini tercih etmektedir Öğretmenleri işitsel öğrenme stil tercihlerinde bulunduğu görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerden daha dokunsal ve öğrenciler de öğretmenlerden daha kinestetik bulunmuştur.
6	Clara C. Park 1997	-Kuzey Amerikalı öğrencileri ile Kore, Meksika ve Ermeni kökenli Amerikalı ilköğretim öğrencilerinin algısal öğrenme stillerini karşılaştırmak	Tarama Anket uygulaması 1274 öğrenci ÖS 6 boyut	Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kinestetik öğrenme stil tercihindedir. Yüksek ve orta düzeyde başarılı olan öğrencilerin işitsel öğrenme stilini, görsel öğrenme stiline göre daha çok uyguladığı belirlenmiştir-

Tablo 2.5.(Devamı)

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
7	Park, C. C. 1997	Amerika' da öğrenim gören etnik kökenli öğrencilerin öğrenme stil ve öğrenme tercihlerini belirlemek	Tarama Anket uygulaması ÖS 30 maddelik 803 öğrenci	Asya kökenli öğrencilerin bireysel öğrenmeyi tercih etmişlerdir. Çin, Filipin ve Kore kökenli öğrenciler görsel öğrenme stil tercihlerinde buldukları belirlenmiştir. Filipin ve Vietnam kökenli öğrenciler grup halinde öğrenme tercihlerinde yoğunlaşmışlardır. Kore ve Çin kökenli öğrenciler bireysel öğrenmeyi tercih etmektedirler.
8	Şimşek, N. 2002	Öğrenme stillerinin belirlenmesinde kullanılabilir bir envanter geliştirmek	Tarama Anket uygulaması 256 öğrenci ÖS 48 maddelik	Üniversite öğrencilerinin öğrenme biçimlerini belirlemede kullanılabilir bir ölçektir.
9	Dale, C. McCarthy, P. 2006	Seyahat, turizm, eğlence hizmetleri öğrencilerinin farklı öğrenme yaklaşımlarını araştırmak, genel öğrenme modüllerini incelemek, öğrenme stillerini belirlemek	Tarama Odak grup görüşmesi 38 katılımcı	Öğrenciler aktivist, özerk, karmaşık, öğrenme stillerini tercih etmişlerdir.
10	Ekici, G. 2002	GÖS ölçeği hakkında bilgi vermek, Türkçeye uyarlamak ve uygulanabilirliğini test etmek	Tarama Anket 467 öğrenci 4 er seçenekli 10 maddelik	Türkiye de kullanılabilir nitelikte bir ölçektir.
11	Marriot, P. 2002	Öğrencinin öğrenme tercihlerinin eğitim yaşantıları tarafından etkilenip etkilenmediğini belirlemek	Tarama Anket uygulaması 410 katılımcı ÖS 12 maddelik	Öğrencilerin üç yıllık süreçte "yerleştiren" öğrenme stilinde diğerlerine göre daha baskın olduğu görülmektedir.
12	Barron, P. 2002	Avustralya da Asyalı öğrencilerin motivasyonları, tercihleri, beklentileri ve öğrenme deneyimlerinin incelemek	Tarama Görüşme (5 soruluk) 30 öğrenci 10 akademisyen	Katılımcılardan 2. , 3. Sınıfta olanların ilk yıllara göre kendi çalışmaları sayesinde daha da ilerlediği ve daha güncel öğretim yöntemlerine doğru eğilim olduğu belirtilmiştir.

Tablo 2.5. (Devamı)

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
13	Bilgin, İ. Durmuş, S. 2003	İki farklı ilköğretim düzeyinde okulun ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri ile başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi	Tarama Anket 240 öğrenci Ö.S 60 madde	İlköğretim 2. Kademe öğrencilerinin katılımcı ve bağımsız öğrenme stilleri ile başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Bağımlı öğrenme stili ile başarıları arasında olumsuz bir ilişki vardır.
14	Lashley, C. Barron, P. 2006	Avusturalya ve Birleşik Krallıklarda otelcilik ve turizm programlarına yeni başlayan öğrencilerin öğrenme stil tercihlerini öğrenmek	-Tarama -Anket -361 öğrenci -Ö.S- 4 boyut (80 soru)	Avusturalyanın yerli öğrencilerinin %74,4' ü nde 'eylemci öğrenme stili' baskın görülmektedir. BK öğrencilerinin %64 ü aktivist, % 66'sı pragmatik,% 51 ise teorisyen öğrenme stiline sahiptir Avusturalyada diğer öğrencilerin % 75' i aktivist, %60'ı pragmatik,% 40'ı ise yansıtıcı öğrenme stiline sahiptir.
15	Watson, S. McGuire, D. Barron, P. 2006	Turizm ve otelcilik bölümünde okuyan öğrencinin öğrenme stillerinin karşılaştırmalı bir analizini sunmak.	Tarama Anket uygulaması 514katılımcı ÖS 80 soruluk	Avusturalyalı lisans ve lisansüstü öğrencilerin aktivist öğrenme stillerinde güçlüdür. İskoçyalı öğrenciler içerisinde de aktivist öğrenme stili 1.,2. ve lisansüstü öğrencilerde en popüler olmasına rağmen 4. Sınıf öğrencilerinde düşüktür. Pragmatik öğrenme stili 1. sınıftan 3. Sınıfa kadar artış göstermesine rağmen,4. sınıfta düşmüştür
16	Samancı, N. K. Keskin, M. Ö. 2007	Felder ve Solomon Öğrenme Stili İndeksinin Türkçeye uyarlanması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını sunmak	Tarama Anket uygulaması 381 öğrenci ÖS 44 maddelik	Güvenirlilik katsayısı 0.64 olarak tespit edilmiştir Tüm bölümlere ait öğrencilerin sıralı ve bütünsel öğrenme stili boyutu için net bir tercihlerinin olmadığı belirtilmiştir.
17	Tuna,S. 2008	Öğrencilerin baskın öğrenme stillerini belirlemek, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını ortaya çıkarmak	98 öğrenci Anket Ö.S 12 maddelik	Katılımcıların çoğunlukla özümseyen öğrenme stili tercih ettiklerini, sınıf düzeyinde ve cinsiyetler arasında bir farklılaşma olmadığını belirlenmiştir
18	Alumran, J.I.A. 2008	Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek, öğrenim gördükleri alan ve cinsiyetlerine göre öğrenme stillerindeki farklılıkları ortaya çıkarmak	Tarama Anket uygulaması 877 öğrenci ÖS 44 maddelik	Öğrenme stilleri cinsiyet ve çalışma alanına göre farklılık göstermektedir Erkek öğrenciler sezgisel öğrenme stili, kadınlar ise algısal öğrenme stili tercih etmişlerdir.



Tablo 2.5. (Devamı)

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
19	Azizoğlu, N. Çetin, G. 2009	6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fene yönelik algıları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemektir	Tarama Anket 389 öğrenci FTA 25 maddelik FMÖ- 22 maddelik ÖST-24	Cinsiyetin öğrencilerinin motivasyon düzeyini anlamlı bir şekilde etkilemediği, fakat tutuma anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Sınıflar arasında motivasyon ve tutum düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.
20	Bahar, M. 2009	Öğrencilerin öğrenme stilleri ve fen projelerindeki performansları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve mini projelerdeki farklı öğrenme stillerinden aldıkları keyfin derecesini ortaya koymak	Tarama Anket 80 kişi Ö.S- 60 maddelik	Bağımsız ve bağımlı öğrenme stilleri, çekingen öğrenme stiline göre daha yüksek puanlıdır. Rekabetçi, katılımcı ve işbirlikçi öğrenme stillerinin aynı düzeyde puanlandığı görülmektedir
21	Yılmaz, K. G. Metin, M. Birişçi, S. Coşkun, K. 2010	Öğretmen adaylarının en iyi nasıl öğrendiklerinin ve cinsiyetlerine göre öğrenme stillerinde farklılık olup olmadığının belirlenmesi	Tarama Anket uygulaması 102 katılımcı ÖS 18 maddelik	Öğrencilerin çoğunlukla görsel öğrenme stiline sahip oldukları, bayan ve erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür.
22	Çiğdem, G. Memiş, A. 2011	Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ile öğretmenlik mesleğine dönük tutumlarını farklı değişkenler açısından incelenmesi	Tarama Anket 367 öğretmen adayı ÖS-12 maddelik ÖMYT-33 maddelik	Katılımcılar ayrıştırma ve özümseme öğrenme stiline ve mesleğe dönük olumlu tutum sahiptirler. Öğrenme stilleri cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Tutumlarının cinsiyet ve akademik başarılarına göre farklılığa sahip, mezun oldukları lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 2.5. (Devamı).

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
23	Şeker, M. Yılmaz, K. 2011	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar incelenerek, öğrenme stillerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının, öğrenme düzeyleri açısından etkisini belirlemek	Tarama Anket 102 Öğrenci Ö.S.28 maddelik Sosyal bilgiler başarı testi 18 soru 4 seçenekli	ÖS uygun öğrenme etkinlikleri öğrencilerin öğrenme düzeylerinde artış meydana getirmektedir. Öğrenme stillerine göre oluşturulmuş öğretim programının etkili olduğu belirlenmiştir. Görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine göre dengeli olarak dağıldıkları görülmüştür.
24	Stevens, D.P. Kitterlin, M, Tanner, J.R. 2012	Lisans turizm öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı, konaklama işletmeciliği programı kapsamında derslerin ve öğretmenlerin algılanmasına yönelik etkisini incelemek	Tarama Anket uygulaması 136 katılımcı ÖS 13 maddelik ÖA 5 maddelik	Kinestetik öğrenme stili tercih edilmektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri akademik başarılarını, derse ve öğretmenlere yönelik algısını etkilemektedir
25	Kaya, A. Bozaslan, H. Durdukoç, Ş.F. 2012	Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile demografik değişkenler ve akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek	Tarama Anket 182 öğretmen adayı 12 madde	Öğretmen adaylarının, bölümlerine göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark yoktur.
26	Bilasa, P. 2012	Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek	Tarama Anket uygulaması 607 öğrenci ÖS 48 maddelik	Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla işitsel öğrenme stilini daha fazla tercih etmektedirler. Öğrencilerin öğrenme stilleri devam ettikleri sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. En yüksek işitsel öğrenme stili puanı işletme bölümüne aittir.
27	Lun Su, A. L.	Tayvan ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Turizm ve Otel bölümünde okuyan öğrencilerin öğrenme stillerinin genel ve benzersiz farklılıklarını ortaya koymak	Tarama Anket uygulaması 499 katılımcı ÖS- 4 boyut 44 maddelik	Hem Tayvanlı ve hem Amerikalı öğrencilerin algısal ve görsel olarak öğrenenler; Amerikalı öğrencilerin aktif öğrenenler olduğu belirlenmiştir. Tayvanlı öğrencilerin genellikle yansıtıcı olma eğiliminde, Amerikalı öğrencilerin sıralı öğrenenlerdir.

Tablo 2.5. (Devamı)

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
28	Lun Su, A. L.	Tayvan da ağırlama yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin öğrenme stil tercihlerinin kişilik yapıları ve akademik performansları arasında ilişkiyi belirlemek	Tarama Anket uygulaması 360 katılımcı ÖS 44 maddelik	Öğrencilerin genellikle yansıtıcı, algısal, görsel ve küresel öğrenme stilini tercih ettikleri ifade edilmiştir
29	Jahabakhsh, R.	Lisede eğitimi alan kız öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak	Tarama Anket uygulaması 350 lise öğrencisi 44 soru (4 boyut 8 öğrenme stiline)	Fen ve matematik alanında sezgisel öğrenme stili akademik başarı ile anlamlı bir ilişki göstermektedir. Kurgusal Bilim alanında akademik başarı için 'yansıtıcı öğrenme stili' ile anlamlı bir ilişki vardır. Deneysel bilim alanında akademik başarı sözel görsel ve sıralı boyutlarda anlamlı bir ilişki göstermektedir.
30	Çalışkan, H. Kılıç, G.	İlkokul öğrencilerinin sosyal derslere karşı tutumunu belirlemek Sınıflarına göre sosyal derslerindeki öğrenme stilleri ve davranışları arasındaki değişimi incelemek	Tarama Anket uygulaması 329 ilkokul öğrencisi -6 boyutlu ölçek (5 maddeli) 4 faktör (21 p-21n attitude statements)	Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları yüksek derecede olumlu etkileyen 'işitsel öğrenme stil tercihi' dir. Grup olarak öğrenme stil tercihi sosyal derslere yönelik tutumu etkilemede anlamlı bir düzeye sahip değildir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin uygun olarak verilecek eğitim ve uygulamalar öğrenci başarısı ve tutumu olumlu etkileyecektir.
31	Seven, M. Bağcivan, G. Kılıç, S. Açıkel, C.	GATA Hemşirelik Yüksek Okulu birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve akademik başarıları ile ilişkisinin incelenmesi	Tarama 108 öğrenci Ö.S- 12 maddelik	%31.5'inin "Özümseyen" öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin %14.8'inin birden fazla öğrenme stilini tercih etmektedirler. Öğrenme stillerinin akademik başarılarını etkilemediği belirlenmiştir.
32	Bildiren, A.	Üstün yetenek tanısı almış öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerini saptamak	Tarama Anket uygulaması 68 öğrenci ÖS 60 maddelik	Üstün zekâlı öğrencilerin görsel ve dokunsal puan ortalamaları, işitsel puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Görsel ve dokunsal puan ortalamalarının işitsel göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
33	Türkan, Y. Taş, Y. Erdem, E.	Yabancı dil sınıflarında farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin baskın olarak hangi öğrenme stiline ait olduklarını saptamak ve dağılımlarını belirlemektir.	Tarama Anket uygulaması 60 öğrenci ÖS 18 maddelik	24 öğrencinin görsel, 11 öğrencinin işitsel, 25 öğrencinin ise kinestetik öğrenme stilini tercih ettiği saptanmıştır

Tablo 2.5.(Devamı)

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
34	Cranage, D. Lambert, C.U. Morais, D. Lane, J. L.	Turizm bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve web tabanlı öğrenme tercihlerini belirlemek.	Tarama Anket uygulaması 130 öğrenci ÖS 44 maddelik	Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu aktif, görsel, sezgisel ve sıralı öğrenme stil tercihlerinde bulunmuşlardır. 93 katılımcı aktif, 37 öğrenci ise yansıtıcı öğrenme stil tercihlerinde bulunmuşlardır.
35	Baş, G. Beyhan, Ö.	Öğrenme stillerine dayalı öğretimin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkilerini incelemek	Tarama Anket uygulaması 64 katılımcı ABT-50 maddeli DYT tek boyutu	Öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları yönelik olumlu etkiler sağlamaktadır. Öğrenme stillerine göre yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarı düzeyine etki etmektedir.
36	Siddique, A Abbas, A. Riaz, F. Nazir, R.	Üniversite öğrencilerinin algısal öğrenme stillerini cinsiyet ve akademik başarılarına odaklanarak belirlemek	Tarama Anket uygulaması 330 öğrenci ÖS 5 maddelik	Dokusal öğrenme stili” % 41,57; % 40.98'i işitsel öğrenme, grup olarak öğrenmeyi tercih edenler % 37.56; bireysel olarak öğrenmeyi tercih edenler ise katılımcıların % 37.56'sını oluşturmaktadırlar
37	Balcı, Ö. Sünbül, A. M.	Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi öğrenci görüşleri doğrultusunda araştırılmıştır	Tarama Görüşme 39 katılımcı 4 temel soru	Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve öz-yeterlik algılarını olumlu etkilemektedir.
38	Işıldar, P, Aktaş, E. Kurgun, O. A.	Turizm alanında lisans ve ön lisans öğrencilerinin öğrenme stillerinin ve aralarındaki farklılıkların belirlenmesini amaçlamaktadır.	Tarama Anket uygulaması 206 öğrenci ÖS 16 maddelik	Kinestetik öğrenme stili tercih edilmektedir. 1.sınıf öğrencilerinin kinestetik öğrenme stilini 4.sınıf öğrencilerine göre daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir.

#### 2.4. Motivasyon ve Akademik Motivasyon Kavramlarının Tanımı

İngilizce ve Fransızca "motive" kelimesinden türeyen motive teriminin Türkçe karşılığı olan "güdü", bireyi belirli bir amaç için harekete geçiren güç olarak ifade edilmektedir (Erdem, 1998: 52; Eren, 2008: 397-398). Motivasyon bireylerde belirli şeylere karşı duyulan gereksinmeyle başlar. Bir başka deyişle, motivasyonun kaynağını gereksinmeler oluşturur. Bir gereksinme ortaya çıktığı zaman bireyde onu karşılama isteği hissedilir. Böylelikle birey itici bir güçle uyarılmaya başlanmıştır. Birey gereksinimlerini karşılamaya yönelik farklı iç ve dış etkilerle uyarıldıktan sonra, çeşitli yönde davranışlarda bulunur. Kişilerin asıl amacı gereksinimlere yönelik doyumun sağlamaktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013: 99- 100).

Martin ve Briggs (1986) motivasyonu, davranışın meydana gelmesi ve bu davranışın devamlılığını, kontrolünü etkileyen içsel ve dışsal etmenler olarak ifade edilmektedir. Motivasyonun oluşumunda etki olan kaynaklar öğrencinin kişisel özellikleri olabileceği gibi, güdülenme kaynağını dışarıdan da alabilmektedir. Kişisel özelliklere bağlı olarak kaynağın etkililiği elbetteki değişmektedir (Akbaba, 2006: 346). Kendini tanımlama, kendine güven, kendine saygı, özbilinç ve yaşantılar, öz yeterlilik öğrencinin kendisinden gelen kaynaklar olarak nitelendirilebilmektedir (Ulusoy, 2002: 272).

Motivasyon bireylere özgü bir olgudur ve ancak insanların davranışlarında gözlenebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1023: 98). Dolayısıyla motivasyon, insanların davranışlarını etkileyerek onları belirli davranışlara yönlendiren bir çeşit güç olarak tanımlanır (Bilge, Van ve Gönügür, 2015: 83). Motivasyon, bireylerin beyninde var olan istek, enerji veya ilgiyi harekete geçirilerek (Nahavandi ve Malekzadeh, 1999, s. 190); enerji ve davranışın bir fonksiyonu (Wilson, 2004, 150) olarak görülmektedir.

Anderson ve Draper (1991), motivasyonu öğrenmeyi en fazla etkileyen faktör ve sıklıkla kullanılan bir kavram olmasına rağmen, çok iyi anlaşılmadığını ifade etmiştir. Johstone (1997) motivasyonu, nadiren tanımlanan fakat çok geniş kapsamlı bir kavram olarak tanımlayarak, çoğu zaman öğrencilerin eksikliğini ifade etmek için kullanıldığını ifade etmiştir. Öğrenme sürecini yaşayan ve bu deneyime sahip olan birçok kişi, öğrenme ve öğretim sürecinde 'motivasyon' kavramının önemini anlayabilir. Öğrenim sürecinde okul yaşamları boyunca yeterince çalışmayan ve çaba göstermeyen öğrenciler, genellikle "tembel" ve "motivasyonsuz" olarak nitelendirilmektedirler (Bahar, 2003: 24). Bu açıdan Martin (2001) motivasyonun, öğrencilerin başarıya ulaşmaları, okulda sıkı çalışmaları ve öğrenmeleri için itici bir güç olduğunu ifade etmiştir.

Eğitim ortamında motivasyon, öğrencilerin istenen görevleri sergilemek için zaman ve çaba harcamalarının yanı sıra, becerilerini kullanmaya yönelik istekliliklerini vurgulayan (Ergün, 2005: 138) bir güç olarak tanımlanabilir. Motivasyon, genellikle öğrencilerin dil, kültür ve öğrenme sürecine karşı tutumlarını ortaya çıkaran bir gerekliliktir (Engin, Seven ve Zengin, 2003: 201). Alanyazınında bu düşüncüyü destekleyen pek çok tanım yer almaktadır: Kaya (2001) motivasyonu öğrenmeyi kolaylaştıran bir güç olarak tanımlamıştır. Ülgen (1994), öğrenmeyi ve başarıyı etkileyen, katkıda bulunan motivasyonu, bireyin ihtiyaçlarını karşılamak, belli bir amaç için ve bu amaç doğrultusunda davranışlarda bulunmasına, hedefe ulaşmak için çaba göstermesine işaret eden bir kavram olarak tanımlamıştır.

Ryan ve Deci'e (2000) motivasyonu, öğrenmenin anahtar kavramlarından birisi olarak görmekte ve motivasyonun öğretim ortamlarında ihmal edilmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Motivasyon öğrenmeyi ve başarıyı etkileyen (Freedman, 1997; Brophy, 1987) önemli etmenlerden biri (Aluçdibi ve Ekici, 2007: 199) ve hatta ön şartlardan biri (Akbaba, 2006: 343; Glynn, Aultman & Owens 2005; Martin, 2001) olarak ifade edilmiştir. Motivasyon organizmayı harekete yönlendiren bir durumdur. Organizmanın öğrenmeye güdülenmiş olması bireyin öğrenme sürecini kolaylaştırır (Bacanlı, 2005: 152). Başarılı modelleme için son koşul motivasyondur (Ormrod, 2013: 127).

Motivasyon, kişilere bireye enerji verip, davranış için istekli hale gelmesinde önemli olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini öne çıkaran en önemli unsurlardan birisi olarak görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde başarı ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki vardır. Motivasyon, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında beklenen amaca ulaşmada hızı belirleyen en temel güç kaynaklarından biri (Akbaba, 2006: 342) olarak kabul edilmektedir. Motivasyon bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleri ile ilgilidir (Keenan, 1996: 5).

Bahar'a (2003) göre motivasyon üzerine birçok teori geliştirilmiş olmasına karşın, bu teoriler içerisinde iki önemli unsurun yer aldığını belirtmiştir. İhtiyaç ve hazır bulunuşluluk. Motivasyonun iki temel özelliği vardır. İlki motivasyon bireysel bir olaydır. Bir kişiyi motive eden herhangi bir durum veya olay, bir başkasını motive etmeyebilir. İkincisi motivasyonun sadece kişinin davranışlarında gözlenebilir olmasıdır (Akbaba ve Aktaş, 2005: 22).

Motivasyon konusu, pek çok alanda ele alınıp incelenmektedir. Bu alanlardan biri de eğitim alanıdır (Eryılmaz ve Mammadov, 2016: 74). Motivasyonun akademik başarıyı etkileyen önemli bir unsur olduğu görülmektedir (Karagüven, 2012: 2600). Eğitim alanında motivasyon, daha çok akademik motivasyon kavramı çerçevesinde değerlendirilmektedir. Akademik motivasyon, motivasyonel çıktılar yarattığı için eğitimde son derece önemli bir kavram

(Küçükosmanoğlu, 2015: 3) olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda akademik motivasyon; öğrencilerin öğrenmeden hoşlanmaları anlamına gelmektedir (Eryılmaz ve Mammadov, 2016: 74). Motivasyon düzeyi yüksek olan birey, akademik yaşantısı boyunca gereken görevleri (sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okuma ödevi yapma vb.) yerine getirirken daha başarılı bir süreç yaşabilmektedir. Dolayısıyla, akademik yaşantıda güdülenme önemli bir yer kapsamaktadır (Akday ve Gizir, 2010: 63). Öğrencinin öğrenmede etkin olarak yer alması için onun bu sürece katılmaya istekli olması, yani güdülenmiş olması gerekir. Okul öğrenmelerinin başarıyla sonuçlanması, öğretme sürecine bağlı olduğu kadar, bu süreçte yer alan öğrenenin özellikleri ile de birbirine bağlıdır (Nartgün ve Çakır, 2014: 381).

Akademik motivasyon, akademik performans ve başarı için anahtar bir belirleyicidir (Karataş ve Erden, 2014: 709). Bireylerin okula devamlılığını ve bir derece elde etmesini sağlayan, kişiyi etkileyen itici bir faktör olarak ifade edilmektedir (Clark, Middleton, Nguyenb ve Zwickb, 2012: 30). Akademik motivasyon, öğrencinin belirli akademik amaçlara ulaşmak için duydukları isteklilik olarak ifade edilebilir ve öğrenmeye ilişkin motivasyon kavramına yakındır (Wilkesmann, Fischer ve Virgilito, 2012: 4).

#### **2.4.1. Akademik Motivasyona İlişkin Kuramlar**

Sosyal-bilişsel kuramlar, hem motivasyon hem de akademik motivasyonu açıklamada oldukça etkili olmuştur (Deci ve Moller, 2005; Wentzel ve Wigfield, 2009). Davranışçılık ve sosyal öğrenme teorilerinden daha geniş olup öğrenme ve davranışın değiştirilmesi gibi konuların dışına çıkan bilişsel yapıları (kendini düzenleme mekanizmaları) içerir (Stadjkovic ve Luthans, 1998: 62). Birçok motivasyon kuramı, kişisel niyet ya da seçimle yapılan motive olmuş davranış ile isteksiz ya da rızasız bir şekilde yapılan motivasyonsuz davranışlar arasındaki farklara dikkat çeken iki faktörlü olarak bir yapıdır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991: 326). Ancak, Özerklik Kuramı motive edilmiş davranışın içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki motive edici faktör ve motivasyon eksikliğini yansıtan motivasyonsuzluk faktörü ile incelenebileceğini iddia etmektedir (Ryan ve Deci, 2008: 15).

Akademik motivasyonun oluşumunda bireye harekete geçiren sebepler son derece önemlidir. Bu durum Sosyal Bilişsel kuramların özellikle “içerik kuramları” ile benzerlik göstermektedir. Maslow’un “kendini gerçekleştirme ihtiyacı”; Herzberg’in Çift Faktör kuramında “başarma, tanınma, gelişme” olarak adlandırılan güdüleyiciler; McClelland’ın başarma ihtiyacı kuramında “bir hedef belirlemesi ve bunu gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve davranışı göstermesi” motivasyon ve akademik motivasyonu açıklamaktadır. Bu durum “özyeterlik” inancı ile ilişkilendirilebilir. Özyeterlik, bireylerin kendilerine olan inanç, yetenek ve kapasiteleri hakkındaki fikirleriyle alakalıdır (Frederick-Recascino, 2002: 278). Bu anlamda öz yeterlik inancı güçlü olan bireyler, herhangi bir davranışı gerçekleştirmek ya da hedefi

başarmada daha fazla özgüvene sahip olduklarından, başarıma duyguları güçlüdür ve söz konusu inanç, bireylerin kişisel tercihlerini, motivasyonlarını ve duygusal tepkilerini etkileyerek, hedef koyma ve onları başarıma yetisini de olumlu yönde etkilemektedir (Margolis, McCabe, 2006: 219).

Akademik motivasyon süreç kuramları içerisinde Skinner'ın davranışın belirli uyarıcılar tarafından şartlandırılması kuramı ile açıklanabilir. Davranışlar kişinin amaçlarına, ihtiyaçlarına ya da daha önceki şartlanma durumlarına göre gerçekleştiğinden akademik motivasyon durumunda da bu durum söz konusu olabilir. Bireylerin sahip olduğu motivasyonu en etkin ve detaylı bir şekilde açıklayan teorilerden biri ( Dörnyei, 2003, 7; Pelletier, 2002, 206) olan Öz-Belirleme Teorisinde motivasyonun kendi içerisinde içsel ve dışsal olarak gruplandırıldığı bir yaklaşım ortaya konulmaktadır. Edwin Locke'ın Bireysel Amaç ve Başarı kuramında, bireyler belirledikleri amaçlar doğrultusunda davranış gösterirler ve motivasyon derecelerini belirlerler. Bu durum ise, akademik motivasyonun temelinde yer alan "özerklik" kavramıyla; kişilerin tercihlerde bulunması ve tercihlerini tecrübe etmesini açıklayabilir.

#### **2.4.1.1. Davranışçı Kuram**

Motivasyonu açıklayan birçok kuram vardır. Davranışçı kurama göre birey pekiştirilen davranışı tekrar etmeye karşı güdülenir (Erden ve Akman, 2007: 230). Bu yaklaşımda, öğrencilerin dıştan verilen uyarıcılar ile (yüksek not, yıldız, artı, kurdele yapıştırma, aferin, güzel sözler vb.) güdülenmesi önerilir (Selçuk, 2001: 212).

Davranışçı yaklaşıma göre pekiştireçlerin etkili şekilde kullanılması ile motivasyon arasında ilişki vardır. Pekiştireçlerin nerede ve hangi sıklıkla kullanılacağı önemlidir. Kullanılan pekiştireçler olumlu ya da olumsuz olabilir. Örneğin yüksek başarı, ödül, takdir etme olumlu; düşük gelir düzeyi, düşük sicil notu, özlük haklarının yetersizliği ve ceza olumsuz pekiştireçlerdir (Yazıcı, 2009: 37). Bu yaklaşımın temsilcileri öğrenmelerde koşullanmasının önemli olduğunu vurgulamış, öğrenilmiş davranış örüntülerinin kendisine güdüleyici özellik kazandığını belirtmişlerdir (Sardogan, 2004: 100). Davranışçılara göre motivasyon dışsal bir süreçtir ve birey sürekli olarak dışsal uyaranların etkisi altındadır. Ancak bu anlayış içsel kaynakların tamamen ret edildiği anlamına da gelmez (Yazıcı, 2009: 37).

#### **2.4.1.2. İnsancıl Yaklaşım Kuramı**

Hümanistik yaklaşıma göre, bireyin güdülenmesinin temelinde ihtiyaçlar vardır. Birey bu gereksinmelerini karşılamak amacıyla harekete geçer (Ulusoy, 2006: 324). İnsanı zihinsel, duygusal ve sosyal faktörler içinde bir bütün olarak değerlendirir ve bu faktörlerin öğrenme ve güdülenmeyi nasıl etkilediği üzerinde durur. İnsancıl yaklaşım kişilerin algılamalarının içten



gelen ihtiyaçları üzerine odaklanır (Akbaba, 2006: 356). Bireylerin temel gereksinimleri fizyolojik, güvenlikte olma, ait olma ve sevgidir. Bu temel gereksinimleri karşıladıktan sonra gizli güçlerinin farkına vararak kendini gerçekleştirme sürecine girer. Kendini gerçekleştirme süreci ile ilgili merakını giderme, bilme ve anlama, estetik ve yaratıcı olma gereksinimleri üst düzey gereksinimler olarak kabul edilmektedir. Örneğin, öğretmenler öğrencileri güdüleyebilmek için öğrencinin gereksinimlerini bilmeli ve öğretim ortamını buna göre düzenlemelidirler (Ulusoy, 2006: 324).

Bilişsel yaklaşım gibi, insancıl yaklaşım da içsel motivasyon kaynaklarına vurgu yapar. Bu yaklaşıma göre, insanların kendini gerçekleştirme eğilimi ana motivasyon kaynağıdır. Birey dünyaya bu eğilimle gelir. Kendini gerçekleştirme eğilimi, insan türünün kalıtsal özelliği olarak kabul edilmektedir. Birey doğuştan motive edilmiştir. Motivasyon bireyin gelişmesine, büyümesine ve tüm potansiyellerini en etkili şekilde kullanmasına sebep olan süreçtir. İnsancıl yaklaşım, seçim, yaratıcılık, özerklik, öz-saygı ve ihtiyaçlar üzerinde odaklanmaktadır (Yazıcı, 2009: 38).

#### **2.4.1.3. Bilişsel Kuram**

Bilişsel kuramcılara göre bu yaklaşım davranışçı yaklaşıma zıt görüşler yer almaktadır. Davranışçı yaklaşımda dışsal etkenler önemli görülürken, bilişsel yaklaşımda içsel etkenler ön plana çıkmaktadır (Akbaba, 2006: 355). Bu kurama göre, davranışlar, plan, amaç, şema ve yüklemelerle başlatılır ve kontrol sürecine girer. Bireyler dışsal etkilerle değil, bu etkileri algılama biçimleriyle davranış oluştururlar (Yazıcı, 2009: 37). Öğrencilerin güdülenmesinde öğrencilerin amaçları önemli bir rol oynar. Bireyler, başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini dört etkene bağlamaktadırlar. Bunlar; yetenek, çaba, iyi ve kötü şans ve görev zorluğudur. Bu etkiler üç boyutta ele alınmaktadır. Bunlar içsel ya da dışsal olabilen denetim odağı, zaman içinde değişip değişmemeyi açıklayan durağanlık ve öğrencilerin durumunu kontrol edilebilir hissedip hissetmemelerini içeren denetlenebilirliktir (Ulusoy, 2006: 325). Bu yaklaşım insan davranışları için aktif bir süreci savunur. Buna göre bireyler aktif olarak davranışları açıklama, manipüle etme ve sonuçlarını değerlendirebilme yetisinesahiptirler (Yazıcı, 2009: 37).

#### **2.4.1.4. Sosyal Bilişsel Motivasyon Kuramı**

Sosyal-bilişsel motivasyon kuramına göre, geleceğe ilişkin beklentiler temel motivasyon unsurlarında biridir. Bunun yanında sosyal amaçlar ve kendini pekiştirme sistemi de motivasyonun gelişimi üzerinde etkili görülmektedir. Öğretmenin yapacağı işle ilgili beklentileri, bu beklentilere ulaşmayla ilgili yetenek ve başarıları hakkındaki inançları (öz yeterlik) motivasyonunu etkiler (Yazıcı, 2009: 38). Davranışçılık ve sosyal öğrenme

teorilerinden daha geniş olup öğrenme ve davranışın değiştirilmesi gibi konuların dışına çıkan bilişsel yapıları (kendini düzenleme mekanizmaları) içerir (Stadjkovic ve Luthans, 1998: 62).

Motivasyonun, başarı ile ilişkisini inceleyen birçok bilim adamı, çeşitli teoriler geliştirmişlerdir. Motivasyonla ilgili Keller, Wlodkowski, Herzberg, Maslow, Mayo, McClelland, McGregor, Likert, Luthans ve Vroom'ın Teorileri, öğrencilerin öğrenmelerinde motivasyonun son derece güçlü bir etkisinin olduğunu savunmuşlardır. Fakat motivasyonun, öğrenme ve davranış üzerindeki bu etkililiği bilinmesine ve kabul edilmesine rağmen genellikle bir öğretim tasarımında nasıl kullanılacağı ve ne anlama geldiği açıklanamamaktadır. Bu durum motivasyonun, bir öğretim tasarımının inşasında yeterince dikkate alınmamasına veya önemsenmemesine neden olmaktadır (Yaman ve Dede, 2008: 28). Motivasyon kuramları genelde iki grupta açıklanmaktadır (Ergül, 2005: 69).

#### **2.4.1.4.1. İçerik Kuramları**

Birinci gruptaki motivasyon kuramları olarak adlandırılan "içerik kuramları" insanın güdülenmesinin nedenlerini, dolayısıyla içeriğini inceleyen kuramlardır. İçerik kuramları güdülenmeyi yaratan durumları, olayları, insanın ihtiyaçlarını bulmaya çabalamaktadır (Ergül, 2005: 69). Bireyi "neyin" güdülediği ile ilgilenmektedir. Bireylerin gereksinimlerinin neler olduğu ve bunları nelerin karşıladığını ele almaktadırlar (Baysal ve Tekarslan, 1996: 111). Özellikle içsel faktörlere ağırlık veren ve aynı zamanda "Kapsam Teorileri" olarak da adlandırılan içerik kuramları kişinin içinde bulunduğu ve onun davranışlarına yön veren faktörleri anlamaya çalışmıştır (Bilge, Bal ve Gönügür, 2015: 86). Alan yazınında yaygın olarak kullanılan öncelikli Kapsam Teorileri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

**1)A. Maslow ve Gereksinimler Hiyerarşisi:** Maslow, kişilerin davranışlarını yönlendiren en önemli etkenin gereksinimler olduğunu savunarak motivasyon olgusunu incelemiştir. Maslow'un varsayımsal gereksinimler hiyerarşisi motivasyonu dinamik bir kavram olarak görmektedir. Bu kavram hem kişilik değişkenlerini hem de toplumsal değişmeyi ele alır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013: 107). Maslow'un hipotezine göre her bireylerde beş hiyerarşik ihtiyaç bulunur. Bu ihtiyaçlar, fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, sosyal ihtiyaçlar, saygı ihtiyaçları ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı (Robbins, 1994: 42) şeklinde ifade edilmektedir.

Maslow'un geliştirdiği kuramın özünde, gereksinimlerin bir sıra izlediği ve doyurulan bir gereksinimin güdüleyici etkisini yürüteceği gerçeği vardır. Ancak gereksinimlerin katı kurallar ve sınırlar içinde bir sıra izledikleri savına her zaman katılmak olası değildir. Bazen bir gereksinim bir üst basamakta yer alan gereksinmeden önce gelebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013: 109).

**2) Herzberg'in Çift Faktör Kuramı:** Herzberg de temelde Maslow gibi güdülenmenin özünde gereksinmelerin varlığını savunmuştur. Araştırma sonuçlarına dayanarak, bazı iş koşullarının eksikliğinin çalışanı tam anlamıyla motive etmediğini ileri sürmüştür. Çalışmaları sonucunda motivasyon faktörlerini, işte doyum sağlayanlar ve doyumsuzluk yaratanlar olmak üzere iki bölümde değerlendirmiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013: 110-111). Birinci grup faktörleri olarak nitelendirilen "iş doyumunu sağlayanlar" güdüleyiciler, ikinci grup faktörleri olan "doyumsuzluk - iş tatminsizliği" ise hijyen (koruma) faktörleri olarak nitelendirilmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1996: 113). Bireyin motivasyonun sağlanması için önce hijyen faktörleri karşılanmalıdır. Sonrasında ise, güdüleyici faktörler bireyin gerçekten motive olmalarını sağlayacaktır (Kurt, 2005: 298).

Başarma, tanınma, işin kendisi, sorumluluk ve gelişme gibi içsel faktörler iş tatmini ile ilişkili içerisindedir (Robbin, 1994: 46; Erdem, 1997: 73). Kendilerini işlerinde mutlu hissedenler, bu niteliklerini işlerinde bulduklarını belirtmişlerdir (Robbin, 1994: 46). Herzberg güdüleyicilerin kişinin işini zenginleştiren unsurlar olduğunu ifade etmiştir (Kurt, 2005: 209). Buna ilave olarak güdüleyicilerin, uzun dönemde iş performansını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, işlerinde tatminsiz oldukları zamanlar; işletme politikası ve yönetim, denetim, kişilerarası ilişkiler ve iş koşulları (Robbins, 1994: 46), ücret, maaş. işgörenlerle astlar arasındaki ilişkilerin niteliği dışsal faktörleri içermektedir (Erdem, 1997: 73). Bu faktörlerin kişiyi motive etme özelliği yoktur. Ancak bu faktörler mevcut değilse kişi motive olmayacaktır (Erdem, 1997: 73). Hijyen faktörlerinin insan ihtiyaçlarının yaşamsal gereksinimlerin karşılanması için gerekli olan düzey olduğu söylenebilir (Kurt, 2005: 292). Bunların mevcut olması kişinin motive olabileceği asgari koşulları sağlayacaktır (Erdem, 1997: 73). Bu yüzden onlar gerçek güdüleyiciler olarak nitelendirilmezler (Kurt, 2005: 292).

**3) Alderfer'in ERG Kuramı:** Gereksinimleri üç temel gruba ayırmıştır: Varolma (Existence), aidiyet (Relatedness) ve gelişme (Growth). Bu kurama İngilizce kelimelerin baş harfleri kullanılarak kısaca ERG kuramı olarak atıf yapılmaktadır (Alkış ve Öztürk, 2009: 217; Baysal ve Tekarslan, 1996: 114)

Alderfer'e göre insan motivasyonu için üç temel ihtiyaç vardır (Barutçugil, 2004: 184; Baysal ve Tekarslan, 1996: 114).

a) Var olma gereksinimleri: Var olma gereksinimleri Maslow'un fizyolojik ve güvenlik gereksinimleri olarak nitelediği gereksinimleri kapsamaktadır. Fiziksel ve maddesel ihtiyaçları ifade eder.

b) Aidiyet gereksinimleri (ilişki ihtiyacı): Bireylerin başkaları ile bir arada olma, sosyal ilişkiler kurma gereksinimleri ile ilgilidir. Sevgi ve saygı ihtiyaçlarıdır.

c) Büyüme ihtiyaçları: Saygınlığını ve kapasitesini artırma ihtiyacıdır.

**4)McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı:** McClelland bireyleri üç gruba ayırmıştır, başarma ihtiyacı ile doğanlar, ilişki kurma ihtiyacı olanlar ve güç kazanmaya ihtiyaç duyanlar (Champoux, 2006: 157). Başarma ihtiyacı ile doğan kişiler, bir hedef belirler ve bu hedefe ulaşmak için çabalarlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013: 114- 115). Bunları gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve davranışları gösterirler (Yılmaz ve Eroğlu, 2008: 52). Çabaları sonucunda hedefe ulaştıklarında takdir edilmeyi beklerler. İlişki kurma ihtiyacında olan bireyler, çalışmaktan ziyade arkadaşları ve ailesiyle birlikte olmayı tercih ederler. Güç kazanma ihtiyacı olan insanlar ise ilişkileri yönetmek ve kontrol etmek isterler ve daha çok yönetimle ilgili kademelerde çalışırlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013: 114- 115).

**5)Douglas McGregor'un X ve Y Kuramı:** Geleneksel güdüleme kuramlarından biri olan X-Y kuramı, yönetim bilimcisi McGregor tarafından ortaya konmuştur. Douglas McGregor'a göre, örgütlerde iki farklı tip işgören vardır ve bunları X ve Y kuramı ile açıklamaktadır. X ve Y kuramlarının temel noktası yöneticiler ve onların güdülenmesidir (Yılmaz ve Eroğlu, 2008: 43). X kuramına göre insan yaradılışı gereği yenilik ve değişiklikten hoşlanmaz ve bu tür olgulara direnir, isyan eder ve alışkanlıklarına tutkusu fazladır, parlak zekalı değildir ve kolayca kandırılabilir (Eren, 2008: 26). X kuramının insan davranışları hakkındaki düşüncelerine bakıldığında bireyler sorumluluktan kaçır, yönetilmeyi tercih eder, hırslı değildir, güvenliği öncelikli görürler. Bencildirler ve değişiklikten hoşlanmazlar (Yılmaz ve Eroğlu, 2008: 43). Y kuramına göre insanlar, güdülenmeye ve sorumluluk yüklenmeye açıktırlar (Eren, 2008: 129). Bu kuramının düşüncelerine bakıldığında ise insan, uygun koşullar oluştuğu takdirde sorumluluk üstlenmek ister ve insanlar yeterince motive edilirse kendini yönetebilir ve özdenetim duygusu geliştirilebilir (Yılmaz ve Eroğlu, 2008: 44- 45).

#### **2.4.1.4.2. Süreç Kuramları**

Süreç kuramları daha çok güdülenme sürecinin nasıl işlediğini incelemektedir. Süreç kuramları gereksinmenin doğuşundan doyumuna kadar gözlenebilen güdülenme sürecinin niteliğini açıklamaya çalışır (Ergül, 2005: 69). İkinci grup olarak adlandırılan bu motivasyon kuramları, güdülenmenin oluşumunu, oluşum aşamalarını araştıran kurumlardır (Erdem, 1998: 53). Süreç kuramları gereksinmenin doğuşundan doyumuna kadar gözlenebilen güdülenme sürecinin niteliğini tanımaya çalışır (Ergül, 2005: 69). Dışsalfaktörlere ağırlık veren süreç teorileri, kişilerin hangi amaçlar tarafından ve nasıl motive edildikleri ile ilgilenmektedir. Bu teoriler, daha çok bireyin davranışını dışarıdan kaynaklanan etmenlerle açıklamaya çalışırlar (Bilge, Bal ve Gönlügür, 2015: 86). Süreç teorilerine göre, kişinin davranışına yön verebilmek için içsel faktörler yeterli değildir. Dışsal faktörler bireyin davranışı ve motivasyonu üzerinde önemli bir yere sahiptir (Bingöl, 1990: 191; Erdem, 1998: 53). Ayrıca süreç kuramları kişisel farklılıkların motivasyondaki önemini ele almışlardır. Buna göre farklı

kişiler değişik görüş ve değer yargılarına sahiptirler, ama hepsinde davranışı harekete geçiren güdüleme süreci aynıdır (Eren, 2008: 533).

**1)Skinner'in Davranış Şartlandırma Kuramı:** Davranışların belirli uyarıcılar tarafından şartlandırıldığı varsayımına dayanır. Kişi şu veya bu nedenle (ihtiyaçlar, amaçlar, daha önceki şartlanma vb.) bir davranışta bulunur. Bu davranışın karşılaşıacağı sonuç önemlidir. Sonuca göre ise kişi davranışı tekrarlar veya tekrarlamaz. Bu kuram davranışlar karşılaştıkları sonuçlara göre şartlanır düşüncesine sahiptir (Yılmaz ve Eroğlu, 2008: 52).

**2)Vroom'un Beklenti Kuramı:** Bireyin akılcı davrandığını ve kendisine sunulan seçenekler arasından amaçlarına ulaşma olasılığını arttıracığını düşündüğü davranış şeklini belirleyeceğini varsaymaktadır (Baysal ve Tekarlan, 1996: 116). Vroom'un beklenti kuramına göre bir insanın güdülenmesi, belli bir davranışın amaca ulaştıracağı beklentisiyle, o bireyin amaca verdiği önemin çarpımına eşittir (Akat, Budak ve Budak, 1994: 213). Bu kuramda temel değişkenler çekim, beklenti ve sonuçlardır. Çekim bireyin belli bir sonucu tercih etme gücünü ifade etmektedir. Bu da kişilerin elde edeceği sonuca verdiği değerle ifade edilebilir. Bir bireyin belli bir sonucu tercih etmesi için o sonucun çekiciliğinin olumlu olması gerekir. Eğer birey ilgisizse çekicilik sıfır olur. Eğer birey o sonucu elde etmemeyi yeğliyorsa, çekim olumsuzdur (Baysal ve Tekarlan, 1996: 116). Sonuçlar iki düzeyde irdelenmektedir: Birinci düzey sonuçlar örgütte gösterilen performansla alakalıdır. İkinci düzey sonuçlar ise bireyin hedeflediği bireysel sonuçlardır. Birinci düzey sonuçlar ikinci düzey sonuçları elde etmek için aracı olmaktadır (Baysal ve Tekarlan, 1996: 116). Beklenti ise çabaları birinci düzey ve ikinci düzey sonuçlarla ilişkilendirir. Beklenti iki aşamada ele alınmaktadır. Birinci aşamada bireyin çabasının istediği düzeyde performansı (birinci düzey sonuç) başarması ile sonuçlanacağı beklentisi vardır. İkinci aşamadaki beklenti de bireyin başarılı performansın istediği kişisel sonuca ulaşmasını sağlayacağı ile ilgilidir (Baysal ve Tekarlan, 1997: 117). Bu kurama göre, iş ve görev başarısı çoğunlukla ödüllendirilmiş bir davranış fonksiyonudur (Buchanan ve Huczynski, 2004: 253).

**3)Adams'ın Eşitlik Kuramı:** Eşitlik teorisine göre insanlar kendi konumlarıyla ortaya koydukları girdi ve çıktı oranlarını kendileri ile aynı düzeyde sahip olan diğer kişilerin konumlarıyla kıyaslamaktadırlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013: 116). Bu kurama göre kişinin iş başarısı tatmin olma derecesi çalıştığı ortamla ilgili olarak algıladığı eşitlik/eşitsizliklere bağlıdır. Kişi kendisinin sarf ettiği gayret ya da çaba ve karşılığında elde ettiği sonucu aynı iş ortamında başkalarının sarf ettiği gayret ve elde ettikleri sonuç ile karşılaştırır (Yılmaz ve Eroğlu, 2008: 54).

**4)Edwin Locke'ın Bireysel Amaç ve Başarı Kuramı:** Fertlerin belirlediği amaçlar onların motivasyon düzeylerini belirleyecektir. Ulaşılması zor ve yüksek amaç belirleyen bir

kişi, elde edilmesi gayet kolay olan amaçlar belirleyen bireye oranla daha yüksek performans gösterecek ve daha fazla motive olacaktır (Yılmaz ve Eroğlu, 2008: 55). Bu teoriye göre, bireyler belirledikleri amaçlar doğrultusunda davranış gösterirler ve belirlenen amaçlar, motivasyon derecelerini de belirlemektedir (Çakıcı, 2009: 228).

**5)Porter-Lawler'in Beklenti Modeli:** Bu modelde ödülün değerine ve olasılığına göre motivasyonun ve çabanın derecesi önemsenmektedir (Erdem, 1998: 55). Bu modele göre güdülenme, tatmin ve performans üç farklı değişkendir ve daha önce düşünenlerden çok farklı biçimde birbirleriyle ilişkilidirler. Lawler ve Porter, içsel ve dışsal ödüllerden söz etmektedirler. Ödüllerin bireyce değerlendirilmesi, ödülün başkalarının durumlarına kıyasla adil olup olmadığına ilişkin bireyin algılamalarına dayanmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1996: 119). Bir işi başarmak için insanların sarf edeceği enerjinin yanı sıra, becerisi ve bilgisi, o ödevi algılamış olmasını da kapsamaktadır. Ödül ise parasal bir kazanç ve terfi olabileceği gibi, tatmin olma ve başarı hissi gibi tamamen içe dönük bir durum da olabilecektir (Erdem, 1998: 55)

#### **2.4.1.5. Deci ve Ryan'ın "Özerlik Teorisi"**

Sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkesi bireylerin kendini değerlendirmesidir. Bireyler düşüncelerine uygun harekette bulunduktan sonra, eylemlerinin sonuçlarını değerlendirebilir ve kendilerini değerlendirebilirler (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014: 24). Bu noktada ortaya çıkan "Özerklik" kavramı, kişilerin tercihlerde bulunması ve bunları tecrübe etmesi anlamına gelmektedir (Yurt ve Bozer, 2015: 670).

Motivasyonu açıklayan bir çok teori olmasına rağmen, akademik motivasyon konusunda üzerinde durulan teori, Deci ve Ryan'ın "özerlik teorisi"dir. Özerklik Teorisi (Self-Determination Theory) bireyin içsel veya dışsal motive olabileceğini ya da motivasyonsuz da olabileceğini öne sürmektedir (Yurt ve Bozer, 2015: 670). Bu teoride motivasyon türleri, harekete geçmeyi hızlandıran sebepler üzerine odaklanılarak oluşturulmuştur (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013: 102). Özerklik teorisine göre, insan çevresi tarafından desteklensin veya desteklenmesin doğduğu andan itibaren içsel bir uyarılma ve öğrenme isteğine sahiptir (Sıcak ve Başören, 2015: 550).

Özerklik Teorisine göre sosyal çevrenin motivasyon üzerinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Karagüven, 2012: 2601). Öğrencilerin motivasyon yönelimleri de onların öz-yeterliklerini etkilemektedir (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014: 25). Özerklik kuramına göre "özerklik (otonomi), yeterlik ve sosyal ilişkiler" olarak kabul edilen özellikler, insan davranışlarını kontrol eden temel unsurlardır (Karagüven, 2012: 2601) olarak görülmekte ve motivasyonu anlamak için öncelikle psikolojik ihtiyaçların dikkate alınması gerekliliğini

savunmaktadır (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013: 102). Çünkü öz-belirleme, psikolojik fonksiyonları geliştirme ile ilişkilidir (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres, 1993: 161). Ayrıca bu ihtiyaçların engellenmesi ile motivasyonun zayıflayacağını, performansın düşeceğini ve psikolojik iyi olma halinin olumsuz etkileneceğini vurgular (Deci-Ryan, 2000: 227). Bu açıdan insan davranışlarına yön veren iki temel motivasyon kaynağın şu şekilde özetlenebilir:

1) **İçsel Motivasyon:** İnsanların kendi isteği ile hareket edip çalışmasına içsel motivasyon denilmektedir. Öğrencinin ders dinlerken öğrenmek için soru sorması, derse katılması buna örnek verilebilir (Akbaba ve Aktaş, 2005: 23). İçsel güdülenme, bireylerin öğrenme sırasındaki içsel nedenlerle meydana gelen güdülenmedir. Yaptığı faaliyetlerden mutluluk duyma, hoşlanma, yeni bir şeyler öğrenmeyi başarma isteği ve merak etme, konuya ilgi duyma vs. (Ulusoy, 2006: 310). İçsel motivasyonda etkinliğin kendisi ödüllendirmez. Eğer öğrenciler bir etkinliğe katılarak ihtiyaçlarının karşılanacağını anlarsa öğrenme etkinliğine yönelik olarak içten güdüleneceklerdir (Akbaba, 2006: 345). İçsel motive olan öğrencinin çalışmasının sebebi, çalışmanın ve öğrenmenin gösterilen çabaya değdiğini düşünmesindedir (Akbaba ve Aktaş, 2005: 23).

Örneğin öğrencilerin teneffüste, okuldan eve gelirken otobüste ya da tatile giderken arabada kitap okumaları onların okumaya karşı içsel olarak güdülenmiş olduklarını gösterir. Bunun gibi trendlerden etkilenen ve onlar hakkında araştırma yapan bir öğrenci de içsel olarak güdülenmiştir (Mc Crown vd, 1996: 280). Bu doğrultuda içsel motivasyon araçlarını; yenilik, güvenlik, tamamlama, uygulama, sezinleme, sürpriz, karşı koyma, geri bildirim, özdeşleşme ve yarışma olarak ifade edilebilir. (Çelik, 2003: 147-152). İçsel motivasyonu yüksek olan bireylerin, diğer bireylere oranla çok daha başarılı oldukları ortaya çıkarılmıştır (Egen ve Kauchak, 1997, 1997: 342).

İçsel motivasyon; bir aktiviteyi sadece haz duymak ve tatmin olmak için sürdürme dürtüsü olarak (Karagüven, 2012: 2601); bireyin dışında bir motivasyon kaynağı olmadığı halde ilgili eylemi gerçekleştirmesi, bir yaşantıya girmesi, bundan memnun olması ve doyuma ulaşması olarak açıklanmaktadır (Sıcak ve Başören, 2015: 550). **Bilmeye yönelik** içsel motivasyon, insanların öğrenme, yeni bir şeyi anlama veya keşfetmeyi, yaşadığı zevkten ve tatmin olmasından dolayı sürdürmesidir. Örneğin, bir öğrencinin yeni bir şeyler öğrenmekten zevk aldığı için kitap okuması bilmeye yönelik içsel motivasyonun yüksek olduğunu göstermektedir (Yurt ve Bozer, 2015: 671). **Başarmaya yönelik** içsel motivasyon, kişilerin bir şeyi başarmak ya da yeni bir şeyler ortaya koymaktan dolayı yaşadığı zevk için harekete geçmesidir. Örneğin, bazı öğrenciler sınavlarında başarılı olmaktan dolayı mutlu oldukları için derslerine sıkı çalışırlar (Yurt ve Bozer, 2015: 671). **Harekete yönelik içsel motivasyon**, bir işi

yaparken ya da davranışta bulunurken sadece onu yapmaktan zevk aldığı için yapması veya yapmaya istekli olmasıdır. Örneğin, öğrencilerin okula, sınıftaki tartışmalara katılmaktan zevk aldığı için gitmesi gibi (Vallerand vd; 1992: 1006). İçsel motivasyon, bir şeyden zevk alındığı veya ilginç bulunduğu için yapmayı içerir. Aynı zamanda, içsel motivasyon eğitimciler için oldukça önemlidir. Çünkü içsel motivasyon yüksek kalitede öğrenmeye ve yaratıcılığa sebep olur (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013: 102).

**2)Dışsal motivasyon:** Dıştan güdülenme, etkinliğin kendisi ile ilgili olmamaktadır. Dıştan güdülenmede yalnızca ne kazanılacağı önemsenir (Akbaba, 2006: 345). Öğrencileri öğrenme sırasında dışsal olarak etkileyen nedenlerdir (Mc Crown vd., 1996: 280). Öğrenme etkinliği ile doğrudan ilişkide olmayan ödüllerle ve olumlu pekiştireçlerin kullanıldığı yaşantılar ile öğrenciler katılıma dıştan güdülenmiş olmaktadır (Akbaba ve Aktaş, 2005: 24). Örneğin, öğrencilerin öğretmenleri ya da ebeveynlerini mutlu etmek ya da üzmemek için ya da ödül almak için başarılı olmak istemeleri gibi. Konuya ilgi duyduğu için değil bir sertifikaya sahip olmak zorunda olduğu için kursa katılan bir öğrenci dışsal olarak güdülenmiştir (Ulusoy, 2006: 311). Bu çeşit güdülenmede, motivasyonu yükselten uyarıcı, dışarıdan alınmaktadır. Örneğin, öğrencinin başarısızlık durumu yaşamamak ve düşük not almaktan kaçınmak için çalışması (Yüksel, 2004: 105-107) olarak açıklanabilir. Ancak dış motivasyon öğeleri bireyin bir işi yapma konusundaki iç motivasyonunu etkiler (Baltaş, 2002: 183).

Dışsal motivasyon; herhangi bir aktiviteyi zorunluluk olmadan yapmak ya da bir amaca ulaşmada araç olarak sürdürme dürtüsü olarak ifade edilmektedir (Karagüven, 2012: 2601). Aynı zamanda eylem gerçekleştirdiğinde sonuçların bireye verdiği haz ile ilgilidir (Sıcak ve Başören, 2015: 550). Dışsal motivasyonun içerisinde yer alan dört farklı dışsal motivasyon düzeyi, bireyin davranışlarının nerede daha fazla özümsemediği, içselleştirildiği nerede daha fazla bütünleştiği, entegre olduğu ile bağlantı kurularak oluşturduğu özerklik derecesine göre farklılık göstermektedir (Karagüven, 2012: 2601). Dışsal motivasyon; dış düzenleme- dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon ve bütünleşmiş dışsal motivasyon olmak üzere dört başlığa ayrılarak değerlendirilmiştir (Deci ve Ryan, 1985; 2000; Vallerand vd., 1992: 1006-1007). Bir öğrencinin “sınavdan bir önceki gece çalışırım çünkü ailem beni zorlar” dışsal motivasyona-düzenlemeye bir örnektir. **Dış motivasyon düzenlemeye** göre, dışsal motive olmuş bireyler davranışı bir ödül almak veya baskıdan kurtulmak için yaparlar (Yurt ve Bozer, 2015: 671). Davranışın bir ödüllendirme veya baskı sonucu meydana gelmesi dışsal motivasyon-dış düzenleme türü içinde açıklanmaktadır (Deci vd., 1991; Vallerand vd., 1992; Deci-Ryan, 2000). **İçe yansıyan dışsal** motivasyonda insanlar davranışları gerçekleştirme sebeplerini içselleştirmeye başlarlar. Fakat her ne kadar içselleştirseler de, geçmişteki olaylardan yola çıkarak motive oldukları için dışsal motivasyonlu olarak



görülmektedirler (Yurt ve Bozer, 2015: 671). Belirlenmiş dışsal motivasyon türü bireysel fayda elde etme ve kişisel önem için davranışta bulunmaya yönlendirir. Aynı zamanda en özerk dışsal motivasyon türü olarak kaul edilir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013: 103). “Bu akşama çalışmayı seçtim çünkü bu benim için önemli” diyen bir öğrencinin “**belirlenmiş dışsal motivasyona**” sahip olduğu söylenebilir. **Bütünleşmiş dışsal motivasyon** ise içsel motivasyona en yakın olan dışsal motivasyondur, fakat davranışların gerçekleştirilme nedeni hala dışsal faktörlere dayandığı için dışsal motivasyon başlığı altında değerlendirilmiştir (Vallerand vd.,1992: 106-107; Ryan & Deci, 2000a).

İçsel ve dışsal motivasyonu yeterli seviyede olmayan bir öğrencinin, öğrenmeye hazır hale gelmemiş olduğu ifade edilebilir (Aluçdibi ve Ekici: 2007: 198). Öğrenci bazı derslerde sadece iyi not almak için çalışır. Bazı derslere ise sevdiği için içsel olarak motive olabilir (Yüksel 2004: 105-107).

Motivasyonsuzluk; bir aktiviteyi davranışları ile aktivite arasında olası bir ilişki kuramama nedeniyle yürütme niyet veya dürtüsünün olmaması olarak ifade edilir. (Karagüven, 2012: 2601). Yani motivasyonun yokluğudur (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013: 102). Motivasyonsuzluk, davranışa isteksiz olma durumudur ve davranış ya da aktiviteye değer vermemekten, davranışı gerçekleştirme, konusunda kendini yetersiz hissetmekten veya istediğini elde edemeyeceğine inanmaktan kaynaklanabilmektedir (Ryan ve Deci, 2000: 61).

#### **2.4.2. Akademik Motivasyona İlişkin Alan Yazın**

Öğrencilerin akademik motivasyonları konusunda alan yazın taramasına 14.07.2016 tarihinde başlanılmıştır. Bu tarihten, tez yazımının sonlandırıldığı 15.02.2017 tarihine kadar 11 makaleye ulaşılabilmektedir. Alan yazın taraması sürecinde, Google Akademik ve Üniversitesi Kütüphanesi üzerinden ulaşılan veri tabanlarında (1.Isı, 2.Safari, 3.Ebsco, 4.Sage Journals, 5.Science Direct, 6.YÖK kütüphanesi), aşağıda belirtilen anahtar kelimeler verilerek tarama yapılmıştır. Tarama dönemi sonunda, toplam 11 makaleye ulaşılabilmektedir. Tablo 2.6, ulaşılan makalelerin dergilere göre dağılımını göstermektedir.

**Türkçe anahtar kelimeler:** Motivasyon, motivasyon kuramları, akademik motivasyon

**İngilizce anahtar kelimeler:** Motivation, motivation theories, academic motivation

Tablo 2.6. Akademik motivasyon Kavramı için  
Taranan Dergiler ve Ulaşılan Makale Sayısı

Dergi Adı	Ulaşılan Makale Sayısı
Department of Applied Psychology-Bolyai University	1
Contemporary Educational Psychology	1
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Journal of Adolescence	1
Learning and Individual Differences	1
Social and Behavioral Sciences	1
Elementary Education	1
Int J Ment Health Addiction	1
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Educational Psychology	1
Psychology Reports: Mental & Physical Health	1
Toplam	11

Wagner (1989) tarafından Romanyada yaşayan etnik Macar üniversite öğrencileri ile Macaristan ve Almanyada yaşayan öğrenciler arasında, akademik motivasyon ve motivasyonel düzenleme stratejileri arasındaki muhtemel kültürel farklılıkları incelemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, iki grupta hem akademik motivasyon bileşenleri, hem de motivasyonel düzenleme stratejileri arasında kültürel farklılıklar olduğu belirtilmiştir.

Fortier, Vallerand ve Guay (1995), Deci ve Ryan'ın (1985) teorisi üzerinde, okul performansının yapısal motivasyonel modelini kullanarak incelemişlerdir. Çalışmada akademik motivasyon ile akademik performans arasında olumlu bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Algılanan akademik yeterliliğin, akademik özyeterlilik ve akademik motivasyonu olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Akbay ve Gizir (2010), cinsiyete göre akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri ve akademik özyeterlilik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını incelemiştir. Akademik güdülenme, akademik özyeterlilik ve akademik yüklenme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Akademik erteleme eğilimleri ile akademik yüklenme stilleri ( $r=0,16$ ,  $p<0,001$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; akademik erteleme ile akademik güdülenme ( $r= -0,25$ ,  $p<0,001$ ) ve akademik özyeterlilik puanları ( $r= -0,220$ ,  $p<0,001$ ) arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma kapsamında diğer değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, akademik özyeterlilik ile akademik güdülenme ( $r=0,370$ ,  $p<0,001$ ) arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif, akademik özyeterlilik ile akademik yüklenme stilleri ( $r= -0,14$ ,  $p<0,001$ ) arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur. Kız öğrenci grubu içerisinde akademik güdülenme ve akademik yüklenme stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde

etkilediği, fakat akademik özyeterlik inancının kızların akademik erteleme eğilimlerine bir katkısı olmadığı belirlenmiştir.

Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh ve McInerney (2012) akademik performansa yol açan akademik süreçler incelemişlerdir. 1866 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada, akademik motivasyon ve benlik kavramlarının okula karşı tutumu olumlu etkilediği, okula karşı tutum ve derse katılımın ve ödev yapmayı olumlu; devamsızlığı ise olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca derse katılım ve ödev tamamlamanın, test performansını olumlu, devamsızlık durumunu ise olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

Wormington, Corpus ve Anderson (2012) tarafından, 1061 lise eğitimi alan öğrencilerin akademik süreçte motivasyon profillerinibelirmek istemişlerdir. Kümeleme analizine göre motivasyonun bütün boyutlarında birbirine yakın dört motivasyon profili belirtilmiştir. Birinci motivasyon profili “tüm motivasyon tiplerinde yüksek seviyede olan” grup olarak belirlenmiştir. İkinci motivasyon profili “içsel ve dışsal düzenleme ile bağlı olan yüksek içsel motivasyon” a sahip olan grup olarak belirlenmiştir. Üçüncü motivasyon profili “düşük içsel motivasyon ve içsel düzenlemenin dışsal düzenleme ile bağlı olduğu grup” olarak ifade edilmiştir. Sonuncu ise “çok düşük içsel motivasyon ve içsel düzenlemenin dışsal düzenleme ile bağlı olduğu grup” olarak belirlenmiştir. 1. ve 2. grup katılımcıların güçlü bir akademik performans ve ders katılımı olan katılımcılar olduğu tespit edilmiştir. İçsel düzenleme dışsal düzenlemeye göre içsel motivasyon ile güçlü korelasyon içerisindedir. İçsel düzenleme dış düzenleme ile olumlu ilişki içerisindedir

Hakan ve Münire (2014), lisans öğrencilerinin cinsiyet, alan ve sınıf farklılıkları açısından akademik motivasyonlarını belirlemek istemişlerdir. Bu amaçla 750 katılımcıdan geliştirilen anket ile veri toplanmıştır. Katılımcıların akademik motivasyonları 28 maddelik ölçek ile belirlenmeye çalışılmıştır. Erkek öğrencilerin dışsal ve içsel motivasyonun kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Buna karşın kız öğrencilerin motivasyonsuzluklarının, içsel ve dışsal motivasyonlarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bedel ve Hamarta (2014), kişilerarası problem çözmenin akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde etkileyip etkilemediğini incelemişlerdir. Yapıcı Problem Çözme ( $r=.442, p<.01$ ), Israrcı Sebatkâr Yaklaşım ( $r=.366, p<.01$ ) ve Akademik Gdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kişilerarası problem çözme akademik güdülenmedeki varyansın %22'sini açıklamaktadır. Ayrıca yapıcı problem çözme ( $\beta=.339, p<.01$ ) ve ısrarcı sebatkâr yaklaşımın ( $\beta=.182, p<.01$ ), akademik güdülenmenin önemli bileşenleri olduğu belirlenmiştir.

Emadpoor, Lavasani ve Shahcheraghi (2014), akademik motivasyonun aracılık rolünü temel alarak, algılanan sosyal destek ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 371 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, algılanan sosyal desteğin, psikolojik iyi oluş ve akademik motivasyon üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Algılanan sosyal destek, akademik motivasyon varyansının % 13'ünü; akademik motivasyon ise, psikolojik iyi olma varyansının % 37'sini açıklamaktadır.

Sıcak ve Başören (2015), ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelenmişlerdir. Öğrenciler devam ettikleri okuldan tatmin olduklarında içsel ve dışsal motivasyonları yükselmektedir. Kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları erkek öğrencilerin motivasyonlarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik motivasyonlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının 9. sınıflar ve 11. sınıflar arasında farklılaştığı; 9. sınıf öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyonları 11. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu belirtilmiştir. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise 9. ve 10.sınıf ve 9 ve 11.sınıf arasında 9.sınıf lehine farklılaşma bulunmuştur. 9. sınıfların motivasyonları daha yüksektir.

Buglera, McGeownb, Thompsonc (2015), ergenlerde sınıf davranışını ve akademik motivasyonu yaş ve cinsiyete bağlı olarak incelenmişlerdir. 11-12 yaş erkek grubu öğrencilerinin akademik motivasyonları, öğretmenler tarafından bildirilen öğrenci sınıf raporları ile uyumlu bulunmuştur. 13-14 yaş kız grubunda erken ergenlik döneminde edinilmiş motivasyonda önemli bir düşüş görülürken, orta ergenlik döneminde artış görülmektedir. 15-16 yaş kız öğrenci grubunda negatif sınıf davranışları olduğu öğretmenler tarafından bildirilmiştir.

Matsushima ve Ozakı (2015), üniversite öğrencilerinin bireysel farklılıklarına odaklanarak, sınıftaki tutumları, derslerdeki özdeğerlendirmeleri ve akademik motivasyonlarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, bireysel farklılıklar, öğrencilerin sınıftaki tutumlarını, akademik motivasyonlarını ve derslerdeki durumları ile güçlü ilişki içerisindedir. Öz kimlik ve psikolojik kimlik akademik motivasyon ve ders değerlendirme ile pozitif yönde ilişki içerisindedir.

Tablo 2.7. Akademik Motivasyona İlişkin Alan Yazın Özeti

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
1	Wagner, E. 1989	Romanyada yaşayan etnik Macar üniversite öğrencileri ile Macaristan ve Almanyada yaşayan öğrenciler arasında, akademik motivasyon ve motivasyonel düzenleme stratejileri arasındaki muhtemel kültürel farklılıkları incelemek.	Tarama Anket uygulaması 526 katılımcı MKÖ 44 maddelik ölçek MDÖ 30 maddelik ölçek	İki grup arasında hem akademik motivasyon bileşenleri, hem de motivasyonel düzenleme stratejileri arasında kültürel farklılıklar vardır.
2	Fortier, M. S. Vallerand, R.J. Guay, F. 1995	Deci ve Ryan (1985) teorisi temel alınarak okul performansının yapısal motivasyonel modelini incelemek	Tarama Anket uygulaması 263 katılımcı AY 2 maddelik ölçek AÖ 2 maddelik ölçek AM 28 maddelik ölçek	Akademik güdüleme ile akademik performans arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Algılanan akademik yeterlilik ve akademik özyeterlilik akademik motivasyonu olumlu etkilemektedir.
3	Akbay, S. E. Gizir, C. E. 2010	Cinsiyete göre akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri ve akademik özyeterlilik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne derecede yordadığını incelemektir.	Tarama Anket uygulaması 763 katılımcı EDÖ 44 maddelik ölçek AYSÖ 12 olay AGÖ 20 maddelik ölçek	Akademik güdülenme, akademik özyeterlilik ve akademik yüklenme stillerinin öğrencilerinin akademik erteleme davranışını etkilemektedir. Kız öğrenci grubu içerisinde akademik güdülenme ve akademik yüklenme stillerinin akademik erteleme davranışını etkilemektedir.
4	Green, J. Liem, G. A. Martin, A.J. Colmar, S. Marsh, H.J. McInerney, D. 2012	Akademik performansa yol açan akademik süreçleri incelemek	Tarama Anket uygulaması 1866 katılımcı AM 44 maddelik ölçek AB 4 maddelik ölçek K 2 boyutlu 4 er maddelik ölçek B 40 maddelik ölçek	Akademik motivasyon ve benlik okula karşı tutumu olumlu etkilemektedir. Okula karşı tutum derse katılım ve ödev yapmayı olumlu, devamsızlığı ise olumsuz etkilemektedir. Derse katılım ve ödev tamamlama test performansını olumlu, devamsızlık ise olumsuz etkilemektedir.

Tablo 2.7.(Devamı)

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
5	Wormington, S.V Corpus, C. H. Anderson, K. G. 2012	Lise öğrencisinin akademik süreçte içsel motivasyon kombinasyonlarını ve kontrol edilmiş dışsal motivasyonlarını incelemek	Tarama Anket uygulaması 1061 katılımcı AM 9 maddelik ölçek AP puan ortalamaları ÖD 3 soru OB 4 soru DDF 1 soru	Motivasyonun bütün boyutlarında birbirine yakın dört motivasyon profili belirtmiştir. Motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin güçlü akademik performansları olduğu belirlenmiştir. İçsel düzenleme dışsal düzenlemeye göre içsel motivasyon ile güçlü korelasyon içerisindedir. İçsel düzenleme dış düzenleme ile olumlu ilişki içerisindedir.
6	Karatas,H. Münire, E. 2014	Lisans öğrencilerinin cinsiyet, alan ve sınıf farklılıkları açısından akademik motivasyonu belirlemek	Tarama Anket uygulaması 750 katılımcı AM 28 maddelik ölçek	Erkek öğrencilerin dışsal motiasyonu kız öğrencilerin dışsal motivasyonundan daha yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin içselmotivasyonu kız öğrencilerin içsel motivasyonundan daha yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin motivasyonusuzluk durumu diğer motivasyon türlerinden daha yüksektir.
7	Bedel, A. Hamarta, E. 2014	Kişiler arası sorun çözme ve akademik güdülenme arasında ilişkilerin ve kişilerarası problem çözmenin akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir	Tarama Anket uygulaması 587 katılımcı KPÇ 50 maddelik ölçek AMÖ 20 maddelik ölçek	Yapıcı Problem Çözme, Israrcı Sebatkâr Yaklaşım ve Akademik Güdülenme arasında önemli pozitif ilişki bulunmuştur. Kişilerarası problem çözme akademik güdülenmedeki varyansın %22'sini açıklamaktadır. Yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkâr yaklaşımın akademik güdülenmenin belirleyicileri olarak görülmektedir.
8	Emadpoor, L. Lavasani,M. G. Shahcheraghi, S.M. 2015	Akademik motivasyonun aracılık rolü baz alınarak, algılanan sosyal destek ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi araştırmak	Tarama Anket uygulaması 371 katılımcı PİO 18 maddelik ölçek SD 23 maddelik ölçek AM 60 maddelik	Algılanan sosyal destek, psikolojik iyi oluş ve akademik motivasyon üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Algılanan sosyal destek, akademik isteklendirme varyansının % 13'ünü; Akademik isteklendirme, psikolojik iyi olma varyansının % 37 açıklamaktadır.

Tablo 2.7.(Devamı)

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
9	Sıcak, A. Başören, M. 2015	Ortaöğretim eğitimi alan öğrencilerinin akademik motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmek	Tarama Anket uygulaması 4041 katılımcı AM 28 maddelik ölçek	Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları erkek öğrencilerle kıyasla anlamlı şekilde daha yüksektir. 9. Sınıf öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyonları 11. Sınıf öğrencilerinden yüksek olarak bulgulanmıştır. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise a 9.sınıf lehine farklılaşma bulunmuştur. 9. Sınıfların motivasyonları daha yüksektir .
10	Buglera, M. McGeownb, S. Thompson, H.S. 2015	Ergenlerde sınıf davranışı ve akademik motivasyonun yaş ve cinsiyete bağlı olarak incelenmesi	Tarama Anket uygulaması 855 katılımcı AM 44 maddelik ölçek ÖDÖ 28 maddelik ölçek	11-12 yaş erkek grubu öğrencilerinin akademik motivasyonları, öğretmenler tarafından bildirilen öğrenci sınıf raporları ile uyumlu bulunmuştur. 13-14 yaş kız grubunda erken ergenlik döneminde edinilmiş motivasyonda önemli bir düşüş görülürken, orta ergenlik döneminde artış görülmektedir. 15-16 yaş kız öğrenci grubunda negatif sınıf davranışları olduğu öğretmenler tarafından bildirilmiştir.
11	Matsushima, R. Ozaki, H. 2015	Üniversite öğrencilerinin bireysel farklılıklarına odaklanarak, sınıftaki tutumları, derslerdeki özdeğerlendirmeleri ve akademik motivasyonlarını incelemek	Tarama Anket uygulaması 112 katılımcı EKO 20 maddelik ölçek ST 45 maddelik ölçek AM 9 maddelik ölçek DÖD 8 maddelik ölçek	Bireysel farklılıklar, öğrencilerin sınıftaki tutumlarını, akademik motivasyonlarını ve derslerdeki durumları ile güçlü ilişki içerisindedir. Öz kimlik ve psikolojik kimlik akademik motivasyon ve ders değerlendirme ile pozitif yönde ilişki içerisindedir.

## 2.5. MESLEĞE YÖNELİK TUTUM

### 2.5.1. Mesleğe Yönelik Tutum Kavramı

Tutumlar bireyin sosyal davranışının çok önemli ve dramatik örneklerinin arkasında yer alır. Bu sebeple birçok psikolog tutumların incelenmesini sosyal psikolojinin ana problemi olarak görmektedirler (Krech ve Crutchfield, 1980: 180). Genel olarak tutum, obje ile kişiler arasında etkileşim sonucu davranışı hazırlamakta olan bir ön hazırlık (Silah 2000: 363) olarak ifade edilebilir.

Tutumlar ve davranışlar arasındaki ilk araştırmalarda, aralarında nesnel bir ilişki olduğu yani, insanların sahip olduğu tutumların davranışlarını belirlediği varsayılmıştır. Sağduyularımız da bu ilişkinin varlığını doğrulamaktadır. İnsanların sevdiklerini söyledikleri televizyon programlarını seyretmeleri, işçilerin sevmedikleri işlerden kaçınmaya çalışmaları mantıksız (Robbins, 1994: 20) olarak görülmemektedir.

Eren (2008) tutumu insanların kendi iç dünyasının bir yönü ile ilgili, belirli değer yargılarına ve inançlarına dayanan coşku ve tanıma süreçleri şeklinde ifade etmiştir. Davranışların tutumu yansıttığını savunan Maxwell (1996) tutumu; “davranışlarla gösterilen ve içten gelen bir his” olarak ifade etmektedir.

Sabuncuoğlu ve Tüz (2013: 37) insan davranışlarının kendiliğinden meydana gelmeyeceğini ve muhakkak bir nedeni olduğunu ifade etmiştir. Bireyin belirli bir tutum karşısında nasıl bir davranış eğiliminde bulunacağı, kişinin beraberinde getirdiği yetenek, tutum, beceri, bilgi ve alışkanlıklarına bağlı olup; davranışlarla tutumlar arasında genellikle tutarlılık söz konusudur (Kağıtçıbaşı, 2006: 149).

Tutumlar nesnel, insanlar ya da olaylara dönük olumlu ya da olumsuz değerlendirme içeren ifadeler olarak tanımlanmaktadır. Bir şeyle ilgili olarak, ne hissedildiğini anlatırlar. Bir işgören “İşimi seviyorum” dediğinde, işi hakkındaki tutumunu ifade ediyor demektir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013: 34). Bu açıdan değerlendirildiğinde kişinin herhangi bir alanla ilgili hissettiği olumlu ve olumsuz tutumun altında konu ile ilgili düşünceleri, duyguları ve davranışlarının etkileşim içinde olduğu söylenebilir (Kozak ve Kızılırmak, 2001: 10).

Tutumların oluşumu hakkında en önemli şey, tutumların öğrenilebileceğidir (Kozak ve Kızılırmak, 2001: 10). Tutumlar bireyin yaşadığı çevresel koşulların etkisiyle değişebilmektedir (Eren, 2008: 180). Bireyler sebebini ve sonucunu kavrayamadıkları diğer bir ifadeyle kestiremedikleri durumlara yönelik olumsuz tepkilerde bulunurlar. Bu durumlarda onlara bilgi



vermek, eğitmek tutumların değişmesine etki olan unsurlardan birini oluşturur (Eren, 2008: 180).

Tutumlar; geçmiş tecrübelerin büyük ölçüde etkisi altında bulunduğuna göre, bir takım değişikliklere ve reformlara gitmek suretiyle zayıflatılmaları hatta tamamen değiştirilmeleri olanaklı olmaktadır (Eren, 2008: 180). Olumsuz tutumları ortadan kaldırmada veya değiştirmede en temel unsurların başında güdüleme, diğer bir ifadeyle “motivasyon” gelmektedir (Eren, 2008: 180).

Kişi, toplum içinde mesleği vasıtasıyla bir yer edinmekte, geçimini sağlamakta ve geleceğini bu alan üzerine inşa etmektedir (Olçay ve Çelik, 2010: 280). Aynı zamanda meslek, insanların kişiliğini ciddi anlamda etkilemektedir (Akyol ve Aslan, 2006: 52). Bir çalışanın herhangi bir endüstriye bağlılığını, çalışması, özellikle işine olan algısı ve tutumuyla belirlendiği belirtilmektedir (Richardson, 2009: 383). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin ilgili oldukları sektöre ya da konuya yönelik tutumları, onların okul yıllarındaki akademik ve eğitim programının başarısında önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin gelecek çalışma hayatındaki başarılarında ve mesleklerini sevmelerinde de etkilidir (Kozak ve Kızıllırmak, 2001: 10). Bireylerin meslek seçimlerinde etkili unsurları, içsel ve dışsal olarak ikiye ayırmak mümkündür. İçsel sebepler; kişilik ve kişiliğe bağlı olarak ilgi alanları, yetenekler olarak ifade edilebilir. Dışsal sebepler ise; mesleğin saygınlığı, güçlüğü (fiziksel ya da zihinsel), tehlikesi, ücreti, terfi olanakları vb. Olarak kabul edilmektedir (Çimen, 2008: 195). Kişi, toplum içinde mesleği ile bir yer edinmekte, geçimini mümkün kılmakta ve geleceğini bu ana nokta üzerine oluşturmaktadır (Olçay ve Çelik, 2010: 210). Çalışanların işlerinden memnuniyet düzeyleri, ilk olarak yaptıkları işe karşı duydukları ilgi, istek ve motivasyonlarının derecesine bağlı olarak kabul edilmektedir (Sarışık, 2007: 159).

Turizm eğitim kurumlarının asıl amacı, turizm sektöründe çalışacak elemanların temel eğitimden geçirilerek, turizm bilincinin kazandırılmasıdır (Cömert, 2014: 54). Meslek seçimini “turist rehberi” olarak belirleyen kişilerin sektörün taşıdığı özellikler nedeniyle birtakım özel beceri ve yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Turizm eğitimi alan öğrenciler turizm sektörü için potansiyel birer temsilcidir. Çünkü turizm eğitiminin asıl amacı, turizm sektöründe çalışacak elemanları temel eğitimden geçirmek, tüm eğitim alanlarına turizm bilincini kazandırmaktır. Dolayısıyla, öğrencilerin okudukları veya mezun oldukları bölümler hakkındaki algılamaları onların özellikle örgütsel davranışlarının temel noktasını oluşturması yönüyle önemlidir (Olçay ve Çelik, 2010: 281).

Herhangi bir mesleğin özelliklerinin ilgili programlarda okuyan öğrenciler tarafından nasıl algılanığının belirlenmesi, o mesleğin topluma gerektiği şekilde açıklanıp

açıklanamadığınınönemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Halıcı ve Delil, 2003: 22). Kuşlvan ve Kuşlvan (2000: 254), turizm sektöründe çalışacak öğrencilerin davranışlarını öğrenmenin önemli olduğu noktaları şu şekilde belirtmektedir:

- Öğrencilerin gelecekte turizm sektöründeçalışabilme oranlarını tahmin etmek,
- Sektör yönelik olumlu ve olumsuz tutumlara neden olan sebepler hakkında gerekli bilgileri toplamak ve öğrencilerin turizm sektörüne yönelik olumlu yaklaşımlarını sağlayacak çözüm önerilerinin üretilmesini sağlamak,
- Turizm öğretimindeki kamu harcamalarının etkili kullanılıp kullanılmadığını belirlemek.

Turizm eğitimi alan öğrencilerin eğitimden memnun olmaları. onların sektöre bakış açılarını belirlemesi noktasında önemlidir (Yazıt, Cinnioğlu ve Akcan, 2015: 1390). Mesleki eğitimin rolünün öğrenciye işe giriş için gerekli becerilerin kazandırılmasının düşünülmesi her eğitim seviyesinde birçok mesleki gelişim boyutlarına yer verilmesini gerektirmektedir (Alkan, 1972: 213)

Öğrencilerin turizm rehberliği mesleğine dönük tutumları, onların başarılarında kilit bir faktördür. Öğrencilerin turizm sektöründe çalışmaya yönelik tutumları onların turizm sektöründe çalışma istekleri ve sektöre bağlılıklarını ifade etmektedir. Turizm sektöründe çalışmanın değişik yönlerine tüm düşüncelerin, duyguların ve davranışsal eğilimlerinin bütünü olarak ifade idelimektedir. (Kuşlvan ve Kuşlvan 2000: 254).

### **2.5.2. Turizm Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Alan Yazın**

Öğrencilerin mesleğe yönelik tutum konusunda alan yazın taramasına 14.07.2016 tarihinde başlanılmıştır. Bu tarihten, tez yazımının sonlandırıldığı 15.02.2017 tarihine kadar 34 makaleye ulaşılabilmektedir. Alan yazın taraması sürecinde, Google Akademik ve Üniversitesi Kütüphanesi üzerinden ulaşılan veri tabanlarında (1.Isı, 2.Safari, 3.Ebsco, 4.Sage Journals, 5.Science Direct, 6.YÖK kütüphanesi), aşağıda belirtilen anahtar kelimeler verilerek tarama yapılmıştır. Tarama dönemi sonunda, toplam 34. makaleye ulaşılabilmektedir. Tablo 2.8, ulaşılan makalelerin dergilere göre dağılımını göstermektedir.

**Türkçe anahtar kelimeler:** Mesleğe yönelik tutum, mesleğe yönelik bakış açısı, mesleğe yönelik algı

**İngilizce anahtar kelimeler:** Careerperceptions, attitudes, opinions, career choice perceptions

Tablo 2.8. Mesleğe Yönelik Tutum Kavramı için  
Taranan Dergiler ve Ulaşılan Makale Sayısı

Dergi Adı	Ulaşılan Makale Sayısı
Tourism Management	2
International Journal of Contemporary Hospitality Management	1
International Journal of Hospitality Management	2
International Journal Of Tourism Research	1
Tourism Today	2
Hospitality Management	1
Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education	2
Journal of Hospitality and Tourism Management	2
Journal of Teaching in Travel & Tourism	2
Asia Pacific Journal of Tourism Research	1
Procedia Economics and Finance	1
Anatolia Turizm Araştırma Dergisi	4
Turizm Araştırmaları Dergisi	1
Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	1
Ege Akademik Bakış	1
Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
Sosyal Bilimler Dergisi	1
Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	1
Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi	1
Akademik Bakış Dergisi	1
C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi	1
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
4th International Vocational Schools Symposium	1
Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi	1
Toplam	34

**Turizm mesleğine yönelik tutuma ilişkin yabancı alanyazın, aşağıda özetlenmektedir.**

Airey ve Frontistis (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, İngiliz ve Yunan asıllı öğrencilerin turizm sektöründe çalışmaya karşı tutumlarının karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin yiyecek üretimi ve servis yönetimi ile ilgili işleri turizm sektörünün dışında gördüğü ifade edilmiştir. Katılımcıların (328) 176'sı İngiliz, 152'si ise Yunanlı öğrencilerden oluşmaktadır. İngiliz öğrencilerin %46'sı, turizm sektöründe çalışmaya olumlu bakmaktadırlar. Buna karşın Yunanlı öğrencilerin ise %83'lük bir oranı bu tutumu sergilemektedir.

Chen, Chu ve Wu (2000), turizm bölümündeki öğrencilerin iş değerlerine yönelik bakış açılarını, algılarını ölçmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, % 70,1'nin gelecekte turizm sektöründe çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca mezuniyet sonrası alanlara göre öğrencilerin % 27'si seyahat acentesi, % 24'ü hava yolları, % 21'i otel, % 13'ü restoran, % 8'i eğlence ve % 2'si de "diğer" alanlarda bulunan meslekler türlerini tercih ettiklerini ifade

etmişlerdir. Katılımcıların turizm sektörüne yönelik tutumlarına bakıldığında 184'ü "bağımsız çalışma", 90'ı "başarılı olma" ve 37'si de "yüksek ücret" seçeneğini turizm sektöründe ilk öncelik olarak ifade etmişlerdir.

Kuşluvan ve Kuşluvan (2000) tarafından yapılan çalışmada, 397 lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrenci üzerine katılımcıdır. "Turizm sektöründe çalışmaya dönük tutum" kavramı için bir açıklama yapılmış, öğrencilerin turizm sektöründe çalışmaya yönelik tutumlarına ilişkin dokuz boyut (işin yapısı, sosyal statü, sektör-birey yakınlığı, fiziksel çalışma koşulları, ücret, terfi, iş arkadaşları, yöneticiler, sektöre bağlılık) belirlenmiştir. Katılımcıların %89'u turizm sektörünü ilginç bulduklarını, %77'si stresli, % 79'u çalışma saatlerinin çok uzun olduğunu belirtmişlerdir. Sektör ve kişi uyumuna bakıldığında, %73'ü kişisel özellikleri ile turizm sektöründeki işlerin uyumlu olduğunu, %77'sinin sektörde yeteneklerini kullanabildiklerini, %78'i bu meslekte bulunmaktan zevk aldıklarını belirtmiştir. Buna karşın % 68'i ise sektörde çalışırken kendilerini köle gibi hissettiklerini belirtmişlerdir.

Jenkins (2001), öğrencilerin uluslararası turizm hakkındaki fikirlerinin, mezuniyet sonrası sektörde çalışma olasılıklarını ve hangi bölgeyi ve görevi çalışma amaçlı tercih edeceklerini belirlemek amacıyla Hollanda ve İngiltere'deki lisans düzeyinde eğitim veren turizm işletmeciliği programı öğrencileri ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. 138 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin ilk olarak mezuniyetlerini takiben 10 yıl içerisinde yönetici olma beklentisi içerisinde olduğu belirtilmiştir. Böylece, mezuniyet yaklaştıkça turizm sektörü hakkındaki görüşlerin olumsuz yönde değiştiği de dikkat çekmektedir.

King, McKercher ve Waryszak (2003) tarafından Hong Kong ve Avustralya'da yer alan üniversitelerinden mezun olan 220 kişinin kariyer deneyimleri ve algıları değerlendirilmiştir. Mezun kız öğrencilerin, mezun olduktan 3 ve 5 sene sonra turizm alanını terk ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca mezunların iş hayatlarında özellikle genel işletme ve eğitim derslerinin daha önemli bir rol oynadığına inandıkları ortaya çıkmıştır. Turizm uzmanlığı, otel yönetimi ve yiyecek servis derslerinin ise genel işletme ve eğitim derslerine göre daha düşük önem seviyesinde etkili olduklarını belirtmişlerdir.

Zopiatis ve Kprianou (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ağırlama sektöründe eğitim gören 227 ortaöğretim öğrencisinin sektöre yönelik tutumlarını incelenmiştir. Bireylerin kariyer kararlarına yönelik Kıbrıs'ın ağırlama sektörünü düşünüp düşünmedikleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, lise öğrencilerinin otelcilik sektörüne yönelik düşündürücü bir profil sergilediğini göstermektedir. Ağırlama sektöründeki mesleklerin ortalama kazanç sağlayan, olumsuz bir üne sahip olduğu için sosyal olarak kabul görmeyen, kariyer gelişimi ve desteği için vasat çalışma şartlarına sahip bir iş alanı olduğunu

belirtmişlerdir. Ayrıca sektörün aşırı çalışma saatlerine ve geleneksel olmayan çalışma programları olduğu da ifade edilmiştir. Genel olarak katılımcıların algısının olumsuz ve nötr arasında değiştiği bulgulanmıştır.

Roney ve Öztin (2007) Türkiye’de Boğaziçi, Bilkent ve Anadolu Üniversitelerinin turizm bölümlerinde okuyan 300 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, turizm sektörüne yönelik meslek algılarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Katılımcıların kariyer algıları literatür araştırması sonucu elde edilen 13 ifade ile ölçülmüştür. Öğrencilerin %70’i turizm sektörünün kazançlı bir meslek olduğunu % 58’inin terfi açısından tatmin edici bir sektör olduğunu ve % 67’sinin ise turizm işletmeciliği eğitiminin kariyer gelişimi açısından doğru bir yatırım olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın % 43’ü turizm sektöründe çalışmak için üniversitede eğitim almanın gerekli olmadığını belirtmişlerdir.

Lam ve Ching (2007) ağırlama endüstrisindeki öğrencilerin staj dönemlerindeki beklenti ve algıları arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, 307 öğrenci üzerinde anket uygulaması yapılmıştır. Katılımcılar, Hong Kong’da turizm ve ağırlama bölümlerinde okuyan ve üç aylık staj süresini tamamlamış öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sektördeki ödemelerin düşük olduğunu, şirketler tarafından yenilikçi fikirlerinin yeterince desteklenmediğini belirtmişlerdir. Bunun aksine, katılımcılar teknik becerilerini geliştirdiklerini ve deneyimlerini sürekliliği arttırdıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şirkette çalışmanın gelecekteki kariyer gelişimleri için iyi bir fırsat olduğunu da düşünmektedirler. Ayrıca, öğrenciler şu üç noktada doyum sağlayamamaktadırlar: okul ve işverenler arasında iyi bir koordinasyon; işyerinde teorileri uygulamanın mümkün olmadığı ve makul, ılımlı patronlar ile çalışılmadığı.

Barron, Maxwell, Broadbridge ve Odgen (2007) tarafından İngiltere’de yaşayan ve tüm zamanlı kariyerlerini ağırlama sektörü üzerinde yapan öğrencilerin iş deneyimi ve kariyer algılarını ölçmek amacıyla 25 öğrenci üzerinde odak grup görüşmesi yapılmıştır. Kariyer deneyimleri incelendiğinde, dünyanın her yerinde iş bulabilecekleri fırsatlara sahip olduklarını hatta üniversite eğitimlerinden sonra daha iyi fırsatlar elde edebileceklerini belirtmişlerdir. Buna karşın, çalışma süresince gösterilen çabaya karşı, beklenen ödül düzeyinin ve alınan ücretlerin yeterli olmadığını, uzun çalışma saatlerinin evinden ve aile yaşamından uzak kalma durumunu ortaya çıkardığını ifade edilmiştir.

Richardson (2008) Avustralya’da Griffith Üniversitesinin turizm bölümünde okuyan 86 lisans öğrencisine üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin (%72,9) kişiliklerinin turizm sektöründeki iş çeşitlerine uygunluk gösterdiğini ve %89,5’inin sektörde çalışarak yetenek ve becerilerini gösterebileceklerine inandıklarını saptamıştır. %88,4’ünün sektörde

çalışmayı cazip bulduklarını, %77,9'unun ise her gün bu sektörde yeni şeyler öğreneceklerine inandıklarını bulgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin yarıdan fazlasının eğitimlerine devam ederken sektörde çalışmaya devam ettiği tespit edilmiş olup; katılımcı öğrencilerin %96,3'ünün sektörde çalışma nedeni olarak ileride sektöre devam etme niyetine dayandığı fakat %46,3'ünün mezun olduktan sonra bu sektörde çalışmak istemediği ifade edilmiştir. Richardson (2009) başka bir çalışmada Avusturalya'da turizm ve otelcilik alanında eğitim görenlerin sektöre yönelik kariyer algılarını belirlemek amacıyla 379 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Avusturalya'da turizm ve otelcilik alanında eğitim görenlerin sektörün gelecek kariyerleri ile tercihlerini etkileyecek önemli unsurlar olduğuna inanmadıklarını tespit etmiştir.

Richardson (2010) bir diğer çalışmada; iki farklı grup üzerinde bir araştırma yapmıştır. Avusturalyalı yerli öğrenciler ile uluslararası öğrencilerin turizm ve ağırlama endüstrisi hakkındaki görüş farklılıkları analiz edilmiştir. 379 katılımcı üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre, iki grup arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sektör deneyimi edinmenin, öğrencilerin turizm kariyer algı ve davranışlarında olumsuz etki yarattığı ortaya çıkmıştır. Uluslararası öğrencilerin turizm sektöründe iş bulmakta daha istekli olduklarını ve her gün yeni şeyler öğrenebileceklerine inandıkları bulgulanmıştır. Ayrıca uluslararası öğrencilerin düzenli bir yaşam için uzun çalışma saatleri yüzünden, bu sektörün uygun olmadığını ve mevsimsellik özelliğinden dolayı sabit bir iş bulmanın zor olduğu düşüncesinde oldukları ortaya çıkmıştır.

Sibson (2011) tarafından, 2008-2009 yıllarında Avusturalya'da etkinlik, spor ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilerin turizm sektöründeki kariyerlerine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin özellikle spor ve etkinlikleri keyifli bir iş olarak gördükleri, çeşitli ve keyifli çalışma koşullarına sahip oldukları belirlenmiştir. Fakat profesyonellik ve prestij, çalışma saatleri ve ücret düzeylerinin ise düşük düzeyde algılandığı olduğu ifade edilmiştir.

King ve Hang (2011) tarafından Macau'da (Hong Kong'un güney batısı) kumar turizmi yönetimi lisans bölümünde okuyan 81 öğrenci üzerinde Macau'nun kumar endüstrisi ve kariyer algılarına yönelik tutum ve davranışlarını ölçmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mezun olduktan sonra kumar turizminde çalışma niyetlerinin güçlü olduğu belirlenmiştir, katılımcıların % 70'i mezuniyet sonrası kumar sektöründe çalışmayı amaçlamışlardır, yerli öğrencilerin yaklaşık % 80'i ise kesinlikle sektörde çalışmayı istemektedirler. Öğrencilerin bu sektöre karşı daha olumlu bir tutum sergileyerek, her gün yeni şeyler öğrenebildikleri, yeni insanlarla tanışmanın hoş bir deneyim olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Buna karşın işin yapısı, sosyal statü ve sektörün bu alanına karşı ise nötr oldukları belirtilmiştir. Diğer önemli bir sonuç

ise, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun fakülte üyeleri ve kumar öğretmenleri tarafından onların gelecek kariyerlerinde kumar endüstrisine yönelmelerinde en olumlu etkiyi yarattıklarını ifade etmişlerdir.

Wang (2014) tarafından Çin'de lisans öğrencilerinin turizm sektörüne yönelik tutumlarına belirlemek amacıyla gerçekleştiren çalışmaya 654 öğrenci katılmıştır. Turizm sektörünün yabancılarla ve farklı kültürlerle temas sağlamada iyi bir fırsat olduğunu, kariyer açısından da önemli bir basamak olduğu ifade edilmiştir. Turizm sektörünün kazandırdığı sosyal statü, işin yapısı, alınan ücretler konusunda memnuniyetsiz olduklarını belirtmişlerdir. Sektördeki çalışma koşullarından tatmin olmadıkları belirtilmiştir.

Bahçelerli ve Sucuoğlu (2015) tarafından Yakın Doğu Üniversitesi, Turizm ve Otel İşletmeciliği Okulu'nda öğrenimlerine devam öğrencilerin turizm sektöründe çalışma koşullarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. 97 katılımcı üzerinde yapılan araştırmada, katılımcıların % 79'u turizm sektöründe çalışmayı ilginç bulmaktadır. % 71'i turizm sektörünü çalışma alanı olarak seçmekten dolayı çok mutlu olduklarını; % 45'i turizm sektöründe her işi yapabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca % 65'i de bu sektörde profesyonelleşmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Turizm sektöründe "mesleğe yönelik tutum" konusunda Türkçe yazında da kimi çalışmalar rastlanmaktadır. Bu çalışmalar, aşağıda özetlenmektedir.

Kozak ve Kızılırmak (2001) tarafından Türkiye' de meslek yüksekokullarının turizm ve otelcilik programlarında, 233 öğrencinin mesleğe dönük tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcıların % 55'i mesleğe yönelik olumsuz tutuma sahipken, % 45'i olumlu tutum göstermektedir. Staj yapan öğrenciler, staj yapmayan öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahiptirler.

Aksu ve Köksal (2005), Türkiye'de Akdeniz Üniversitesinin Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümünde 1. sınıftan 4. sınıfa kadar farklı sınıflarda okuyan 689 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin algı ve tutumlarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Tutumlarını ölçmeye yönelik 9 boyut 32 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Katılımcıların % 84,9'u turizm sektöründeki iş alanlarını ilginç bulduklarını; % 99,0'u yabancılarla iletişime geçmekten hoşlandıklarını, % 79,8'i turizm sektöründe çalışmaktan zevk aldıklarını, % 27,1'i turizm sektöründeki terfi fırsatlarının tatmin edici olduğunu belirtmiştir. Buna karşın % 89,4'ü çalışma saatlerinin düzenli bir aile yaşamı için uygun olmadığını; % 26,6'sı turizmin bir kariyer basamağı olarak seçmenin büyük bir hata olduğunu ifade etmiştir.

Özdemir ve Altıntaş (2005) tarafından konaklama işletmeciliği bölümü öğrencilerinin otel işletmelerinin yiyecek-içecek bölümüne dönük tutumlarının ölçülmesi istenmiştir. 165 öğrencinin yiyecek-içecek bölümünde çalışmaya yönelik tutumlarının olumsuz olduğu yönünde bulgular görülmüştür.

Duman, Tepeci ve Unur (2006) tarafından yapılan çalışmada, yükseköğretim (201 lisans ve 92 önlisans öğrencisi) ve ortaöğretim (72 lise öğrencisi) düzeyinde turizm eğitimi almakta olan öğrencilerin, sektörün çalışma koşullarını algılamaları ve çalışma isteklerinin üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. 365 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, katılımcıların işin doğasını ve çalışma koşullarını ağır, ücret ve ek gelirleri düşük buldukları belirtilmiştir. Cinsiyet ve eğitim seviyeleri açısından, öğrencilerin sektörün çalışma koşullarını algılamaları ve sektörde çalışma isteklerine yönelik düşüncelerinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu (%68,5) geleceklelerini turizm sektöründe görmesine karşın, büyük bir kısmı ise (%26,0) geleceklelerini turizm sektöründe görmemektedir.

Sarışık'ın (2007) 702 öğrenci üzerinde 2006 yılında gerçekleştirdiği çalışmada Derbent Meslek yüksekokulu 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin turizm sektöründe meslek sahibi olmaya yönelen sebeplerin ortaya konularak, hizmet verecek olan personelin meslekten beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler, sektörde çalışmanın kolay olduğuna ifade etmekte fakat işlerinde çabuk yükselebileceklerine inanmaktadırlar. Turizm rehberliği öğrencileri tercihlerinde sosyal beklentileri öncelikli görülürken, diğer bölüm öğrencilerinin ekonomik beklentilere yüksek oranda katılım sağladıkları dikkat çekmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin mesleğe karşı daha olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen, ikinci sınıf öğrencilerinde bu oranının düştüğü belirtilmiştir.

Çimen (2008), lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin mezuniyet sonrası turizm sektöründe ya da dışında tercih edebilecekleri meslekleri belirlemeye çalışmış ve demografik verilerle mesleki tercihler arasında anlamlı ilişki aramıştır. 267 öğrencinin önemli bir bölümü "turizm sektöründe kendi işletmelerini işletmek" isteğini dile getirmiştir. Bunu sırasıyla, "turizm alanında danışmanlık" ve "seyahat acentesi" alanlarında çalışma isteği izlemiştir. Öğrencilerin en az tercihte buldukları çalışma alanı ise "hediyelik eşya işletmeleri" olarak görülmektedir. İşletmenin bölümleri arasındaki tercihlerde "halkla ilişkiler" ve "insan kaynakları" öne çıkmıştır. Öğrenciler bütün bölümler içinde en az "kat hizmetlerini" tercih etmişlerdir.

Olçay ve Çelik (2010), Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı'nda eğitim gören öğrencilerin otelcilik mesleğine ilişkin algılamalarını tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma 2008 yılında 167 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin



otelcilik mesleğine yönelik algılamalarının ağırlıklı ortalaması olumludur. Fakat otelcilik mesleğinin toplumda ön yargılardan dolayı olumsuz bir imaja sahip olduğunu ve yıprandığını düşünmekle beraber, otelciliğin toplumdaki değerini kaybettiği ve bu durumda meslek sevgisine olan etkisinde çekimsiz bir tutum sergilemektedir.

Yılmaz (2011) tarafından, turist rehberliği bölümü öğrencilerinin mesleğe karşı tutumlarını ortaya koyabilmek ve profilini belirleyebilmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda, Turist Rehberliği bölümü öğrencilerinin çoğunun bu bölümü isteyerek seçtikleri ve bölümde okumaktan mutlu oldukları tespit edilmiştir. Turist rehberliği mesleğine yönelik tutumlarına bakıldığında ise, sektör ile ilgili birtakım olumsuz düşüncelere sahip olsalar dahi, genel olarak olumlu tavır içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin turist rehberliği bölümüne yönelik tutumlarının altı boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Öğrencilerin turist rehberliği bölümüne yönelik tutumlarını etkileyen en önemli unsurun işin doğası ve sosyal statü olduğu saptanmıştır.

Baltacı, Üngüren, Avsallı ve Demirel (2012), turizm eğitimi alan öğrencinin eğitim memnuniyetlerinin ve geleceğe yönelik bakış açılarını tespit etmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. 446 katılımcı yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin eğitim memnuniyeti ve geleceğe yönelik düşüncelerini belirlemek için Kılıç (1987: 251-252) tarafından geliştirilen problem tarama envanterinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin almış oldukları eğitime ve geleceğe yönelik algılama ve tutumlarını belirlemek için ölçekte bulunan 14 önermeye uygulanan faktör analizi sonucunda “gelecek kaygısı, eğitim ve uygulamalarla ilgili memnuniyet, gelecek planı, dersler ve uygulamalarıyla ilgili memnuniyet” olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin turizm bölümünü bilinçsiz bir şekilde tercih ettikleri, üst sınıflardaki öğrencilerin gelecek kaygısının arttığı ve eğitimden duydukları memnuniyetin azaldığı belirlenmiştir.

Çatı ve Bilgin (2013) tarafından 402 öğrencinin turizm sektörüne yönelik algılarının ve eğilimlerinin sosyo-demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin turizm sektörüne yönelik algılarının kişisel özelliklerine uygunluk, ekonomik gelir, mesleğin zorluğu, istihdam olanakları ve çevresel faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin % 49,5'inin çalışma yaşamına turizm sektöründe devam etme yönlü bir eğilim gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca, lisans düzeyinde turizm eğitimi gören öğrencilerin turizm sektörüne yönelik algılarının ve eğilimlerinin sosyo-demografik özelliklerine göre farklılık gösterdiği de belirlenmiştir.

Aymankuy ve Aymankuy (2013), lisans düzeyinde turizm eğitimi almakta olan Balıkesir Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencilerinin turizm sektöründeki

çalışma koşulları ile ilgili görüşlerini ve turizm sektörüne yönelik kariyer beklentilerini tespit etmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya 328 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler mezuniyet sonrası sektörde kalmayı düşündüklerini ancak, sektörün uzun yıllar çalışmak için uygun olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin turizm sektöründeki çalışma saatlerinin düzensiz, sektörde çalışmanın diğer sektörlerle göre daha yorucu, sosyal güvence imkânlarının yetersiz, tüm yıl boyunca çalışılabilecek bir iş bulmanın kolay olmadığı ifade edilirken, sektörde çalışmak eğlenceli ve zevkli olarak görülmektedir.

Tutar ve Güler (2015), Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin mesleki eğitimlerine bakış açılarını ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler, program dâhilinde verilen derslerden, derslik, laboratuvar ve uygulamalı eğitimlerden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca aldıkları eğitimin kişisel gelişimlerine katkı sağladığı yönünde görüş belirttikleri ve genel anlamda üniversite imkânlarından memnun olduklarını da belirtmişlerdir.

Literatür incelendiğinde; mesleğe yönelik tutuma ilişkin araştırmaların turizm alanında öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara yönelik dönük bakış açılarını ve algılarını ölçmeye yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir.

Özdemir, Aktaş ve Altıntaş (2005) araştırmalarında, Konaklama İşletmeciliği bölümü öğrencilerinin otel işletmelerinin yiyecek-içecek bölümüne dönük tutumlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. 165 katılımcıdan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların % 80-90 gibi oranlarda otel işletmelerinin yiyecek-içecek bölümüne yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, negatif tutumlarının ise yaklaşık % 60-85 arasında değişiklik gösteren oranlarda “toplumda yiyecek içecek bölümünde çalışanlara aşçı ya da garson gözü ile bakılmaktadır”, “otellerin yiyecek-içecek bölümünde çalışanların çoğu yaptığı işe göre hak ettiği ücreti alamamaktadır”, “yiyecek-içecek bölümünde yer alan bir çok iş pozisyonunun toplumdaki statüsü düşüktür vb., şeklinde ifadeler ile bulgulanmıştır.

Boylu (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek lisesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara ilişkin beklenti ve değerlendirmelerini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca, Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinin öğrenciler tarafından tercih edilme amacı, tercih edilme sebebinin öğrencilerin beklenti ve değerlendirmelerini etkileyip etkilemediği ve yine öğrencilerin okudukları okulun bulunduğu bölgenin, beklentileri üzerinde etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi araştırma kapsamında yer almaktadır. 8707 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öncelikle, 38 öğrenciyi kapsayan pilot bir uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadaki incelemeler sonucunda bazı düzeltme ve değişiklikler yapılarak anket formuna son şekli verilmiştir. Anket formunda birisi

açık uçlu olmak üzere toplam 33 soru yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin % 63,8'i turizm sektöründe çalışmak amacıyla okul tercihlerini yaptıklarını, % 26,6'sı mezuniyet sonrası Türkiye'de turizm sektöründe çalışmak istediklerini belirtmiştir. Buna karşın, %42,6'sının turizm sektöründe (staj dahil) çalışmadıklarını ve % 46'sı da öğrenim gördükleri okullarda verilen eğitimin iyi bir turizmci olmak için yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Kurnaz, Kurnaz ve Kılıç (2014) tarafından önlisans düzeyinde eğitim alan aşçılık programı öğrencilerinin aşçılık mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Aşçılık programına sahip olan Afyon, Datça, Didim, Harmanlık, Mengen ve Muğla Meslek Yüksekokulları'nın aşçılık programlarına devam eden öğrencilerden 250 tanesine, kolayda örnekleme tekniğine göre anket uygulanmıştır. Aşçılık mesleğine dönük tutum, 25 ifadeden olmak üzere 5 faktörde toplandığı görülmüştür. 5 faktör toplam varyansın %61,015' ini açıklamıştır. "Aşçılık Mesleğine Yakınlaştıran Sebepler" faktöründe öğrencilerin, aşçılık mesleğini ciddi, disiplinli ve sabır isteyen bir meslek olarak gördükleri belirtilmiştir. Öğrencilerin gelmiş oldukları bölgelere göre, "Meslek Seçiminde Aşçılık", "Meslek Hakkında Kişisel Düşünceler", "Mesleki Heveslilik", "Aşçılık Mesleğine Yakınlaştıran Sebepler" faktörlerinde anlamlı farklılıklar bulunduğu ifade edilmektedir.. Öğrencilerin aşçılık mesleği ile ilgili tutumlarında daha çok pozitif düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Çemrek ve Yılmaz (2010), Afyon Kocatepe Üniversitesi Afyon Meslek Yüksek Okulu "Turizm ve Otel İşletmeciliği ile Aşçılık" programlarındaki öğrencilerin "Uygulamalı Mutfak Dersleri" hakkındaki tutum ve düşünceleri belirlenmeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. 85 öğrenci üzerine uygulanan ankette; katılımcıların % 64,7'si sektörde mutfak departmanında işe başladıklarında işlere kolaylıkla uyum sağlayabileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Buna karşın, öğrencilerin %49,5'i, sektördeki mutfak çalışanlarının tavır ve davranışlarının mesleğe olan ilgisini azalttığını düşünmektedir.

Tekin ve Çidem (2015) tarafından, turizm öğrencilerinin mutfak departmanına yönelik tutumlarını ölçebilmek için bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Başlangıçta 46 maddeden oluşan ölçek, Süleyman Demirel Üniversitesi'nde Aşçılık ve Turizm ve Otel İşletmeciliği programlarında öğrenim görmekte olan 89 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Çalışmada uygulanan analizler sonucunda ortaya çıkan, 5 faktör ve 28 maddeden oluşan ölçeğin istatistiksel açıdan geçerli ve güvenilir olduğu, öğrencilerin mutfak departmanına yönelik tutumlarını belirli bir düzeyde ölçtüğü tespit edilmiştir.

Emir, Pelit ve Arslan (2010) tarafından Afyon Kocatepe Üniversitesi'ne bağlı Meslek Yüksekokulları'nın turizm ile ilgili programlarında okuyan turizm işletmelerinde staj yapan 177 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin, staj öncesi ve sonrası görüşlerinin

karşılaştırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin staja ilişkin görüşleri, stajdan döndükten sonra olumsuzlaşmaktadır. Ankete katılan öğrencilerin staj sonrası düşüncülerinin, staj dönemi öncesi görüşlerine oranla daha olumlu olduğu belirtilmiştir. Stajın süresi, staj bölümü ve koordinasyonlu çalışma hakkında tecrübe edinmesi ve farklı kültürlerden insanları ve yaşam şekillerini tanıma fırsatı yaratması hususlarında olumlu düşündükleri belirtilmiştir.

Erdem (2010) tarafından yapılan bir çalışmada; lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilerin otel işletmelerinin animasyon bölümüne dönük tutumlarının ortaya konması amaçlanmıştır. 94 katılımcı üzerinde bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin animasyon bölümüne dönük tutumlarının dokuz boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Animasyon bölümüne dönük tutumlarını etkileyen en önemli unsurun işin doğası ve çalışma koşulları olduğu belirlenmiştir.

Richardson ve Butler (2012) tarafından Malezyada turizm ve otelcilik alanında eğitim gören öğrencilerin kariyer tercihi olarak turizm sektörüne bakış açılarını belirlemek amacıyla 429 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin % 81,6'sı bu mesleği eğlenceli bir iş olarak görmektedir. % 98,6'sı iş seçiminde 'kariyerleri boyunca iyi gelir sağlayacak bir iş' olarak görmekte ve bunun en önemli faktör olduğunu belirtmektedir, fakat % 33,3'ü ise yüksek ücretler kazanacaklarını düşünmemektedir. Katılımcıların sektöre yönelik algı ve tutumlarının genel olarak kariyer seçiminde olumsuz yönde olduğu vurgulanmıştır.

Tablo 2.9. Mesleğe Yönelik Tutuma Dönük Alan Yazın Özeti

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
1	Airey, D. Frontistis, A. 1997	İngiliz ve Yunan öğrencilerin turizmde çalışmayarak tutumlarının karşılaştırılması	Tarama Odak grup görüşmesi Anket uygulaması K - 3 maddelik ölçek	İngiliz öğrencilerin % 46' sı turizm sektöründe çalışmaya olumlu bakmaktadır. Yunan öğrencilerin ise % 83 lük bir oranı bu tutumu sergilemektedir. İngiliz öğrencilerin ülkelerinde iyi kurulmuş bir kariyer destek sistemini olduğunu savunmaktadır. Yunan öğrencilerin turizme karşı daha az olumlu tutuma sahip oldukları belirtilmiştir.
2	Chen, J. Chu, K. H. Wu, W. C. 2000	Turizm bölümündeki öğrencilerin iş değerlerine yönelik bakış açılarını, algılarını ölçmek	Tarama Anket 311 katılımcı İD- 45 maddelik ölçek	Öğrencilerin %70'inin turizm sektöründe çalışmak istediği belirlenmiştir. Mezuniyet sonrası alanlara göre öğrencilerin % 27'si seyahat acentesi, % 24'ü hava yolları, % 21'i otel, % 13'ü restoran, % 8'i eğlence ve % 2'si de "diğer" alanlarda bulunan meslekleri tercih etmektedirler.
3	Jenkins, K.A. 2001	Öğrencilerin uluslararası turizm hakkındaki görüşlerini, mezuniyet sonrası sektörde kalma olasılıklarını belirlemek	Tarama Anket uygulaması 138 katılımcı	Öğrencilerin mezuniyet sonrası 10 yıllık süreç içerisinde yönetici olma beklentisi içerisinde olduğu belirtilmiştir. mezuniyet yaklaştıkça turizm sektörü hakkındaki görüşlerin olumsuz yönde değiştiği de dikkat çekmektedir
4	Aksu, A. Köksal, D. 2005	Türkiye' de Akdeniz üniversitesinin Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümündeki öğrencilerin algı ve tutumlarını ölçmek	Tarama Anket uygulaması 689 katılımcı 9 boyut 32 maddelik ölçek	Katılımcıların % 84,9 u turizm sektöründeki iş alanlarını ilginç bulduklarını; % 99,0' u yabancılarla iletişime geçmekten hoşlandıklarını, % 79, 8' i turizm sektöründe çalışmaktan zevk aldıklarını, % 27, 1' i turizm sektöründeki promosyon fırsatlarının tatmin edici olduğunu belirtmişlerdir. % 89,4' ü çalışma saatlerinin düzenli bir aile yaşamı için uygun olmadığını; % 26,6' sı turizmin bir kariyer basamağı olarak seçmenin büyük bir hata olduğunu ifade etmişlerdir

Tablo 2.9. (Devamı)

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
5	King, B. McKercher, B. Waryszak, R. 2003	Hong Kong ve Avusturyada yer alan üniversitelerinden mezun olan kişilerin kariyer deneyimleri ve algıları değerlendirilmek.	Tarama Anket uygulaması 220 katılımcı Mc Kreccher tarafından hazırlanan soruların modifiye edilmiş hali	Mezun kız öğrencilerin, mezun olduktan 3 ve 5 sene sonra turizm alanını terk ettikleri belirtilmiştir. Mezunların genel işletme ve eğitim derslerinin ilk ve doğru işlerini kazanmakta, turizm uzmanlığı, otel yönetimi ve yiyecek servis derslerinden daha önemli bir rol oynadıklarına inandıkları ortaya çıkmıştır,
6	Zopiatis, A. Kyprianou, G. 2006	Kıbrıs' da Konaklama sektöründe çalışan lise öğrencilerinin öğrencilerinin algılamaları ve tutumları incelemek	Tarama Anket 227 katılımcı 4 açık uçlu soru	Sektöre yönelik düşük bir imal algısı olduğu ve zevk için bu sektörde yer aldıkları Genel olarak vasat çalışma olanakları ve fırsatları olduğu, çalışma saatlerinin uzun ve geleneksel olmayan çalışma programları uygulandığı görülmektedir.
7	Lam, T. Ching, L. 2007	Ağırlama endüstrisindeki öğrencilerin staj dönemlerindeki beklenti ve algıları arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak	Tarama Anket uygulaması 307 katılımcı SA-27 maddeli ölçek ST-1 maddeli ölçek.	Staj dönemleri deneyimleri genişletme, teknik yetenekleri artırma için ilginç ve zorlu bir iş dönemidir.
8	Roney, S. A. Öztin, P. 2007	Türk öğrencilerinin Turizm kariyerlerine yönelik algılarını incelemek	Tarama Anket uygulaması 450 katılımcı 13 maddelik ölçek	Katılımcıların algıları turizm sektörü ile ilgili ne olumlu ne de olumsuz olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun öğrenimleri sırasında ve mezuniyet sonrası turizmde çalışma isteğinin, ve iş deneyiminin turizm kariyerine yönelik imajı şekillendiren önemli faktörler olarak belirtilmiştir.
9	Barron, P. Maxwell, G. Glasgow, A. Broadbridge Ogden, S. 2007	İngiltere' de yaşayan ve tüm zamanlı kariyerlerini ağırlama sektörü üzerinde yapan öğrencilerin iş deneyimi ve kariyer algılarını ölçmek	Tarama Odak grup görüşmesi 25 katılımcı	Katılımcıların ağırlama sektöründe bir deneyimi olmuştur, sektörde çalışmayı eğlenceli fakat yorucu bir iş olarak görmekte dirler 3 grubun üyeleri, turizm sektöründe çalışmaya olumlu izlenimlere sahip olduklarını belirtmişlerdir.Dünyanın her yerinde kolayla iş sahibi olunabilecek bir kariyer fırsatına sahip olduklarını belirtmişleridir.

Tablo 2.9. (Devamı)

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
10	Richardson, S. 2008	Avusturalya da lisans turizm ve otelcilik öğrencilerinin sektöre yönelik algı ve tutumlarını incelemek	Tarama Anket uygulaması 63 katılımcı ATH- 30 maddeli	Katılımcıların % 50 den fazlası sanayi dışında kariyer tasarlamaktadır. Sektöründe iş deneyimi olan katılımcıların % 43.6 sı mezuniyet sonrası turizm ve otelcilik sektöründe çalışmak istememektedirler.
11	Richardson, S. 2009	Avusturalyada turizm ve otelcilik alanında eğitim görenlerin sektöre yönelik kariyer algılarını belirlemek	Tarama Anket uygulaması 379 katılımcı C.C- 20 madde	Avusturalyada turizm ve otelcilik alanında eğitim görenlerin sektörün gelecek kariyerleri ile tercihlerini etkileyecek önemli unsurlar olduğuna inanmamaktadırlar.
12	Richardson, S. 2010	İki farklı grup olan Avusturalyalı yerli öğrenciler ile uluslararası öğrencilerin turizm ve ağırlama endüstrisi hakkındaki görüş farklılıklarını analiz etmektir.	-379 katılımcı -Anket uygulaması -C.C- 20 madde PT.9 boyut 69 maddeli	Sektör deneyimi edinmiş öğrencilerin turizm kariyer algı ve davranışlarında olumsuz etki yarattığı ortaya çıkmıştır. Uluslararası öğrencilerin turizm sektöründe iş bulmakta daha istekli olduklarını ve hergün yeni şeyler öğrenebileceklerine inandıklarını bulgulanmıştır.
13	Sibson, R. 2011	Avusturalya' da etkinlik, spor ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilerin turizm sektöründeki kariyerlerine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır.	Tarama Anket uygulaması 20 maddeli ölçek 62 katılımcı	Spor ve etkinlikleri keyifli bir iş olarak gördükleri, çeşitli ve keyifli çalışma koşullarına sahip oldukları belirlenmiştir. Profosyonellik ve prestij, çalışma saatleri ve ücret düzeylerinin ise düşük düzeyde belirlenen faktörlerdir.
14	King, P.W.Y.K. Hang.F.K.W. 2011	Kumar turizmi yönetimi lisans bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde Macaunun kumar endüstrisi ve kariyer algılarına yönelik tutum ve davranışlarını ölçmek amaçlanmıştır.	Tarama Anket uygulaması 81 katılımcı 28 maddeli ölçek	Mezun olduktan sonra kumar turizminde çalışma nyetlerrinn güçlü olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların % 70'i mezuniyet sonrası kumar sektöründe çalışmayı amaçlamışlardır, yerli öğrencilerin yaklaşık % 80'i ise kesinlikle istemektedirler.
15	Richardson,S. Butler, G. 2012	Malezyada turizm ve otelcilik alanında eğitim gören öğrencilerin kariyer tercihi olarak turizm sektörüne bakış açılarını belirlemek	Tarama Anket uygulaması 429 öğrenci Kariyer- 20 maddelik ölçek	Katılımcıların % 81,6 sı bu mesleği eğlenceli bir iş olarak görmektedirler % 98,6 ' sı iş seçiminde ' kariyerleri boyunca iyi gelir sağlayacak bir iş' olarak görmekte ve bunun en önemli faktör olduğunu belirtmektedirler. Katılımcıların sektöre yönelik algı ve tutumlarının genel olarak kariyer seçiminde olumsuz yöndedir.

Tablo 2.9. (Devamı)

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
16	Wang, S. 2014	Çin de Lisans öğrencilerinin kariyer algılarını belirlemek amaçlanmıştır.	Tarama Anket uygulaması 645 katılımcı A-32 maddeli KT- 3 Açık uçlu soru	Lisans bölümünde öğrencilerin kariyer algılarının genlikle makul hatta negatif olduğu tespit edilmiştir. Turizm sektörünün yabancılarla ve farklı kültürlerle temas sağlamada iyi bir fırsat olduğunu, kariyer açısından da önemli bir basamak olduğu ifade edilmiştir
17	Bahçelerli, N.M. Sucuoğlu, E. 2015	Turizm sektöründe çalışma koşullarına ilişkin lisans turizm öğrencilerinin görüşlerini belirlemek	Tarama Anket uygulaması 97 katılımcı 37 maddeli ölçek	Katılımcıların turizm eğitimini isteyerek seçmişlerdir. Kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre meleği daha ilginç , eğlenceli ve çalışmaya değer bir meslek olarak gördükleri ve daha olumlu görüşler besledikleri belirlenmiştir.
18	Kuşluyan, S. Kuşluyan, Z. 2000	Lisans turizm eğitimi alan öğrenciler "turizm sektöründe çalışmaya dönük tutumlarını incelemek, genel davranışlarını ortaya koymak	Tarama Odak grup görüşmesi Anket uygulaması 9 boyut 397 katılımcı	Katılımcıların % 89' u turizm sektörünü ilginç bulduklarını, % 77' si stresli, % 79'u çalışma saatlerinin çok uzun olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların %73' ü kişisel özellikleri ile turizm sektöründeki işlerin uyumlu olduğunu, %77' sinin sektörde yeteneklerini kullanabildiklerini, % 78' i bu meslekte bulunmaktan zevk aldıklarını belirtmiştir.
19	Kozak, M. A. Kızıllırmak, İ. 2001	Myo turizm ve otelcilik öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarının belirlemek	Tarama Anket uygulaması 233 katılımcı T- 20 maddelik ölçek	Katılımcıların % 55' i mesleğe yönelik olumsuz tutuma sahipken, % 45'i olumlu tutum göstermektedir. Staj yapan öğrenciler, staj yapmayan öğrencilere göre olumlu tutuma sahiptirler.
20	Özdemir, B. Aktaş, A. Altıntaş, A. 2005	Konaklama işletmeciliği bölümünde eğitim gören öğrencilerinin otel işletmelerinin yiyecek-içecek bölümüne yönelik tutumlarının ölçülmesi amaçlanmıştır	Tarama Anket uygulaması 165 katılımcı 24 maddeli ölçek	Öğrencilerin yiyecek-içecek bölümünde çalışmaya dönük tutumlarının olumsuz olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir.
21	Sarışık, M 2007	Meslek yüksekokulu öğrencilerini turizm sektöründe meslek sahibi olmaya yönelten sebeplerin belirlenerek, istihdamı sağlanacak olan personelin meslekten beklentilerinin belirlenmesi	Tarama Anket uygulaması 702 katılımcı Tutum 40 maddelik ölçek	Katılımcılar sektörde çalışmanın kolay olduğuna inanmakta ve işlerinde çabuk yükselebileceklerini düşünmektedirler. Staj yapan öğrenciler eğitimlerine devam etmek istemektedirler. Turizm rehberliği öğrencileri sektör tercihlerinde sosyal beklentileri ön planda iken, diğer bölüm öğrencilerinin ekonomik beklentilere yüksek oranda katılım sağladıkları belirtilmektedir.



Tablo 2.9 (Devamı)

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
16	Duman, T. Tepeci, M. Unur, K. 2006	Lisans ve ortaöğretim düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin, sektörün çalışma koşullarını hakkındaki düşünceleri ve çalışma isteklerinin belirlemek	Tarama Anket uygulaması SYT39 maddelik ölçek K- 10 maddelik ölçek 365 katılımcı	Kişi-endüstri uyumu-terfi imkanları ve sektörde çalışmanın sağlayacağı sosyal statü sektörde çalışmayı belirleyen en önemli unsurlardır.
17	Çimen, H. 2008	Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerinin, mezuniyet sonrası turizm sektöründe ya da dışında tercih edebilecekleri meslekler belirlenmeye çalışılmıştır.	Tarama Anket uygulaması 267 öğrenci MT-26 madde	Turizm alanında danışmanlık ve seyahat acentesi alanlarında çalışma isteği en çok, hediyelik eşya alanı ise en az tercih edilen işletmeler olarak görülmektedir. Bütün bölümler içinde en az tercih edilen“kat hizmetleri bölümüdür.
18	Boylu, Y. 2009	Lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin turizm alanını ne amaçla tercih ettiği sebeplerini ve beklentilerini değerlendirmek	Tarama Anket uygulaması 8707 öğrenci 1 açık uçlu -14 soru	Öğrencilerin % 63,8' i turizm sektöründe çalışmak amacıyla okul tercihlerini yaptıklarını, % 26,6 sı mezuniyet sonrası Türkiye' de turizm sektöründe çalışmak istediklerini belirtmişlerdir %42, 6' sının turizm sektöründe (staj dahil) çalışmadıklarını ve % 46'sı da öğrenim gördükleri okullarda verilen eğitimin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.
19	Erdem, B. 2010	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencilerinin otel işletmelerinin animasyon bölümüne yönelik tutumlarının belirlenmesi.	Tarama Anket uygulaması 214 katılımcı 36 maddelik ölçek	Mezun olduktan sonra sektörde çalışmaya yönelik olumlu tutumlara sahiptir. işin doğası ve çalışma koşulları öğrencilerin animasyon bölümüne yönelik tutumlarını etkilemektedir.
20	Olçay, A. Çelik, Z. 2010	Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı'nda eğitim gören öğrencilerin otelcilik mesleğine yönelik algılarını tespit etmek.	Tarama Anket uygulaması OMİA- 36 madde	Genel olarak mesleği sevmekte ve ilgi duymaktadırlar. Mesleğe yönelik toplumda önyargı ve olumsuz ir imaj olduğunu ifade etmektedirler. Otelcilik sektörünün toplumdaki değerini kaybettiği ve bu durumunda meslek sevgisine olan etkisinde çekimser bir tutum göstermektedirler.

Tablo 2.9. (Devamı)

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
21	Çemrek, F. Yılmaz, H. 2010	Turizm ve Otel İşletmeciliği ve Aşçılık ölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin “Uygulamalı Mutfak Dersleri” hakkındaki tutum ve düşünceleri belirlenmek.	Anket uygulaması 85 katılımcı T.25 maddeli	Öğrencilerin %89,4’ü Uygulamalı mutfak derslerinin gerekli olduğunu, %50,6’sı uygulamalı mutfak derslerinde öğrendikleri ile sektördeki mutfak uygulamaların farklı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların % 73’ ü Uygulamalı mutfak dersleri sayesinde mutfakta iş deneyimi kazandığına inanmışlardır.
22	Emir, O. Pelit, E. Arslan, S. 2010	Turizm alanında önlisans eğitimi alan öğrencilerin, staj öncesi ve sonrası görüşlerinin karşılaştırılmasıdır	Tarama Anket uygulaması Görüşme 4 kapalı uçlu soru 17 maddelik ölçek 176 katılımcı	Öğrencilerin staj sonrası görüşleri daha olumludur. Stajın süresi, stajın iş bölümü ve koordinasyonlu çalışma hakkında tecrübe kazandırması ve değişik kültürlerden insanları ve yaşam biçimlerini tanıma fırsatı yaratması olumlu tutum hissettikleri noktalarıdır.
23	Yılmaz, Ö. G. 2011	Turist rehberliği bölümü öğrencilerinin mesleğe karşı tutumlarını ortaya koyabilmek ve öğrencilerin profilini belirleyebilmek	Tarama Anket uygulaması 155 katılımcı 25 maddelik ölçek	Mesleğe karşı umutla bakmaktadır. % 70,3’ü kendilerinin branşlarıyla ilgili rahatlıkla iş bulabileceklerini ifade etmişlerdir. % 29’ u ise bulamayacaklarını ifade etmiştir. Katılımcıların % 43,2’si Türkiye’de Turist Rehberliği mesleğine “iş imkânları geniş”, %34,2’si “iş imkânları kısıtlı olduğunu düşünmektedirler.
24	Baltacı, F. Üngüren, E. Avsallı, H. Demirel, O.N. 2012	Üniversitede turizm eğitimi alan öğrencilerinin eğitim memnuniyetinin belirlenmesi ve geleceğe yönelik bakış açılarını tespit edilmesi	Tarama Anket uygulaması 446 katılımcı Önermeler	1. ve 2. sınıf öğrencilerinin gelecek kaygıları daha düşüktür. 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin eğitimden ve derslerden duydukları memnuniyet düzeyinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.
25	Aymanku v, Y. Aymanku v, Ş. 2013	Lisans düzeyinde turizm öğrencilerinin turizm sektöründeki çalışma koşullarının özellikleri ile ilgili görüşlerini ve turizm sektörüne yönelik kariyer beklentilerini belirlemektir.	Tarama Anket uygulaması Yüzyüze görüşme 22 ifade 328 katılımcı	Sektörün uzun yıllar çalışmak için uygun olmadığını belirtilmiştir. Turizmin toplumda saygınlığının olmadığı belirtilmiştir. Lisans düzeyinde turizm eğitiminin bireye toplumsal itibar kazandırdığı/kazandıracığı ifade edilmiştir.

Tablo 2.9. (Devamı)

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
26	Çatı, K. Bilgin, Y. 2013	Lisans düzeyinde turizm öğrenimi gören öğrencilerin turizm sektörüne ilişkin algılarını ve turizm sektöründe çalışmaya yönelik eğilimlerini belirlemek	Tarama Anket uygulaması 402 katılımcı 26 maddelik ölçek	Öğrencilerin % 49,5'inin çalışma yaşamına turizm sektöründe devam etme istemektedirler. Öğrencilerin turizm sektörüne yönelik algıları sosyo-demografik özelliklerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir
27	Kurnaz,A. Kurnaz,H. A Kılıç, B. 2014	Önlisans düzeyinde eğitim alan aşçılık programı öğrencilerinin aşçılık mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır	Tarama Anket uygulaması 250 katılımcı MYT 35 maddelik ölçek	Öğrencilerin %57,2'si Aşçılık mesleğinin mesleğinin keyifli bir meslek olduğunu belirtmişlerdir. %55,6'sı "Aşçılık yapmayı düşünmediklerini, %49,2'si ise Aşçılığın kendilerine göre bir meslek olmadığını ifade etmişlerdir.
28	Tutar,A. Güler, N. Selçuk, N. 2015	Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin mesleki eğitimlerine bakış açılarını ve düşünce ortaya koymak yapılan değerlendirmeleri içermektedir	Tarama Anket uygulaması 100 katılımcı ÖMÖ-18 maddelik ölçek	Öğrenciler program dâhilinde verilen derslerden, kendilerine sağlanan derslik, laboratuvar ve uygulamalı eğitimlerden memnun oldukları, aldıkları eğitimin kişisel gelişimlerine katkı sağladığı yönünde görüş belirttikleri ve genel anlamda üniversite imkânlarından memnun oldukları gözlenmiştir.
29	Tekin, A.Ö Çidem, G. 2015	Turizm eğitimi alan öğrencilerin mutfak departmanına dönük tutumlarını belirleyebilecek bir ölçek aracı geliştirmektedir	Tarama Anket uygulaması 89 katılımcı T 28 maddelik ölçek	Ölçek bilimsel anlamda geçerli ve güvenilir olarak belirlenmiştir.

## 2.6. Değişkenlerarası İlgili Alan Yazın

### 2.6.1. Kişilik Özellikleri ve Öğrenme Stilleri İlişkisine Dönük Alan Yazın

Furnham, Christopher, Garwood ve Martin (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, Amerika ve İngiltere'de dört üniversiteden 400'den fazla 1. sınıf öğrencisinin sınav yöntemi için öğrenme stili tercihleri, genel bilgileri, sınav metot tercihlerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğrenme stili, kişilik, genel bilgi ve demografik faktörler olarak belirlenen dört unsurun büyük öğrenci gruplarında tercih edilen metotlardaki etkisi incelenmiştir. Ders değerlendirme metotları 34 maddelik, öğrenme yaklaşımları 42 maddelik bir ölçek ile; kişilik özellikleri 60 maddelik; genel bilgi ise 72 maddelik ölçek ile ölçülmüştür. Yüzeysel öğrenenlerin, çoktan seçmeli ve grup çalışması seçeneklerini; deneme tipi ve bilimsel seçeneklerine göre daha fazla tercih etmişlerdir. Derinlemesine öğrenenler, “deneme tipi ve sözlü sınavları” final sınavları olarak tercih etmektedirler. Kişilik özelliklerine göre dışadönükler, çoktan seçmeli, sözlü ve grup çalışmasını istediklerini belirtmişlerdir. Buna karşın, açıklık kişilik özelliği deneme ve sözlü sınavlar ile olumlu ilişki içerisinde iken, çoktan seçmeli ve grup çalışmaları ile olumsuz ilişki içerisinde dirler. Öğrencilerin özellikle ders tercihlerinde başarılı öğrenme stili, uyumluluk ve vicdanlı olma olarak belirlenen üç faktör arasında güçlü ilişki belirlenmiştir

Erton (2010), kişiliğin yabancı dil öğrenirken, eğitim-öğretim stillerinin seçilmesinde etkili bir faktör olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bilkent Üniversitesi bünyesinde ayrı fakültelerde 102 öğrencinin, farklı kişilik özelliklerinin farklı öğrenme stillerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kişilik özellikleri (içe dönüklük-dışa dönüklük) ve yabancı dil başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonuçları; yabancı dil öğrenen öğrencinin kişilik özelliklerine göre farklı öğrenme stili geliştirdiği ve dolayısıyla başarısının da farklılık gösterdiğini, ancak bunların arasında istatistiksel olarak güçlü değil, zayıf bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur.

Ergür (2010), İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve üniversitede kayıtlı oldukları bölüm gibi kişisel özelliklerinin öğrenme stillerine göre farklılıklarını belirlemek istemiştir. Araştırmaya farklı düzeylerde İngilizce hazırlık eğitimi alan 777 öğrenci katılmış ve anket ile veriler toplanmıştır. Öğrenme stilleri için 12 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin genel olarak özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stillerini tercih ettikleri ve öğrencilerin cinsiyetlerine, yaş gruplarına ve üniversiteye giriş puan türüne göre öğrenme stilleri arasında farklılık bulunmamıştır. Fakat, Fen Liselerinden mezun olan öğrencilerin ayrıştırıcı, diğer lise gruplarından mezun olan öğrencilerin ise özümseyen öğrenme stilini tercih ettikleri belirtilmiştir..

Komaraju, Karau, Schmeck ve Avdic (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, kişilik özellikleri ve öğrenme stillerinin akademik başarı üzerinde önemli etkileri olduğu belirtilmiştir. Kişilik özellikleri “Beş Büyük Kişilik Modeli” (NEO-FFI- Five Factor Inventory) 60 maddelik ölçek ve “Öğrenme stilleri” (ILP-The Inventory of Learning Processes) için 62 maddelik ölçek kullanılmıştır. 308 lisans öğrencisi üzerine gerçekleştirilen çalışmada; kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, deneyime açıklık, nevrozizm, duygusal tutarsızlık-dengesizlik sorumluluk ve uyumluluğun öğrenme stilleri ile olumlu korelasyona (bağıntıya, saybağa) sahip olduğu, fakat nevrozik kişilik özelliğinin (duygusal tutarsızlık-dengesizlik) ise olumsuz yönde ilişkide olduğu ifade edilmiştir. Buna ek olarak dışadönüklük ve açıklık boyutlarında olumlu ilişkiler olduğu saptanmıştır. Kişilik özelliklerinin genel not ortalamasında toplam varyansın % 14’ünü, öğrenme stillerinin ise % 3’ünü kapsamaktadır. Bu doğrultuda kişilik özellikleri ve öğrenme stillerinin akademik performansına katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca açıklık ve genel not ortalaması arasında yansıtıcı öğrenme stilinin aracılık etkisi olduğu saptanmıştır

Furnham (2012), İngiltere Üniversitesinde psikoloji bölümünde öğrenim gören 178 öğrenci üzerindeki araştırmasında, kişilik özellikleri ve zekâ arasındaki ilişkiyi incelenerek, öğrencilerin bir yıl sonraki sınav başarıları tahmin edilmek istenmiştir. Öğrenciler üniversiteye geldikten bir yıl sonra kapsamlı testler tamamlamışlardır. Kişilik özelliklerinde 60 maddelik ölçek; çalışma sürecinde 42 maddelik ölçek; genel zekâ için 50 maddelik ölçek; ve değişken zekâ için ise 50 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşaması, öğrenciler üniversiteye geldiği ilk iki hafta içinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ilk yıl derecelerinin belirlenmesinde kişilik özelliklerinden vicdanlı olma ve genel zekânın belirleyiciler olduğu (varyansın % 17’si) ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğrenme stilinin akademik başarılarında önemli olmadığı bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin 1., 2. ve 3. sınıftaki sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında ilk kısımdaki ölçeklere ek olarak “bilişsel yetenek” için 60 maddelik ve “genel bilgi” için 72 maddelik ölçek eklenmiştir. 93 katılımcı üzerinde üniversiteye girdikten 20 ay sonra uygulanmıştır. Kişilik özelliklerinden uyumluluk modunun genel son yıl puanları içerisinde önemli ölçüde olumlu olduğu belirtilmiştir. Öğrenme stili, birinci kısımda önemli bir belirleyici değil iken, ikinci kısımda varyansın % 5’ine karşılık gelmektedir. Ayrıca düşük derin öğrenme stiline sahip olanların her iki çalışmada da yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Asmalı (2014) tarafından meslek yüksekokulunda okumakta olan Türk öğrencilerin kişilik ve dil öğrenme strateji kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Kişilik boyutları, dil öğrenme stratejileri ve bunlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. 2012-2013 akademik yılının güz döneminde Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin

birinci ve ikinci sınıfında okuyan 149 öğrenciye uygulanmıştır. Dil öğrenme strateji 50 maddelik ölçek ile kişilik özellikleri 5 FKÖ ile ölçülmüştür. Çalışma sonuçları, en popüler strateji grubunun telafi stratejileri (2,97); en popüler kişilik boyutunun da uyumluluk (3,57) olduğunu tespit etmiştir. Bilişsel stratejiler ve dışa dönüklük; uyumluluk ve zihin; telafi stratejileri ve uyumluluk; duyuşsal stratejiler ve uyumluluk; sosyal stratejiler ve uyumluluk arasında anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır.

Budakoğlu, Karabacak, Coşkun ve Karabacak (2014) tarafından Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri, kişilik tipleri ve tıpta uzmanlık tercihleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. 2011- 2012 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesinde 170 son sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma sırasında yakın gelecekte öğrencilerin %91,8'i uzman ve %4,1'i genel pratisyen olmak istediklerini belirtmişlerdir. Tercih edilen tüm uzmanlık alanlarında en sık kişilik tipi içe dönük-duyuşsal- düşünme-yargılama (İDDY)dır. İDDY kişilik tipi olan öğrencilerin işbirlikçi ve yarışmacı öğrenme stili puanları daha yüksektir. Birçok uzmanlık tercihinde son sınıf tıp öğrencileri, İDDY kişilik tipi ile karakterize edilmiştir. Ayrıca bu öğrenciler işbirlikçi ve yarışmacı öğrenme stiline sahiptir.

Tablo 2.10. Kişilik Özellikleri ve Öğrenme Stilleri İlişkinine Dönük Alan Yazını

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
1	Furnham, A. Christopher, A. Garwood, J. Martin, N. G. 2008	Amerika ve İngiltere'de dört üniversiteden 1. Sınıf öğrencisinin sınav yöntemi için öğrenme stili tercihleri, genel bilgileri, sınav metod tercihlerini belirlemek	Tarama Anket uygulaması DDM 34 soru ÖY 42 maddelik ölçek KÖ 60 maddelik ölçek GB 72 maddelik ölçek	Kişilik özelliklerine göre dışadönükler, çoktan seçmeli, sözlü ve grup çalışmasını istediklerini belirtmişlerdir. -Açıklık kişilik özelliğine sahip olan öğrenciler ise deneme ve sözlü sınavlar ile olumlu ilişki içerisinde iken, çoktan seçmeli ve grup çalışmaları ile olumsuz ilişki içerisinde dirler. Öğrencilerin özellikle ders tercihlerinde başarılı öğrenme stratejisi, uyumlu olma, vicdanlı olma olarak belirlenen üç faktör arasında güçlü ilişki belirlenmiştir
2	Erton, İ. 2010	Kişiliğin yabancı dil öğrenirken, eğitim-öğretim stillerinin seçilmesinde etkili bir faktör olup olmadığının belirlenmesi	Tarama Anket uygulaması 102 katılımcı KÖ 2 boyutlu ÖS 3 boyutlu	Öğrencilerin içe dönüklük- dışa dönüklükve yabancı dil başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yabancı dil öğrenen bir öğrencinin kişilik özelliklerine göre farklı öğrenme stilleri geliştirmektedirler.
3	Ergür, D. O 2010	İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaş, cinsiyet, mezun oldukları, lise türü ve üniversitede kayıtlı oldukları bölüm gibi kişisel özelliklerinin öğrenme stillerine etkisini belirlemektir	Tarama Anket uygulaması 777 öğrenci Ö.S 12 maddelik ölçek	Öğrencilerin Özümseyen ve Aytıştırıcı öğrenme stillerini benimsemişlerdir. Öğrencilerin cinsiyetlerine, yaş gruplarına ve üniversiteye giriş puan türüne göre öğrenme stilleri arasında fark yoktur. Fen Liselerinden' mezun olan öğrencilerin 'Aynıştırıcı', diğer lise gruplarından mezun olanların ise Özümseyen' öğrenme stilini benimsedikleri belirlenmiştir.
4	Komaraju, M. Karau, S.J. Schmeck, R.R. Avdic, A. 2011	Kişilik özellikleri ve öğrenme stillerinin akademik başarı üzerinde önemli etkileri olduğu belirtilmiştir.	Tarama Anket uygulaması, 308 lisans öğrencisi KÖ 60 maddelik ölçek 62 maddelik ölçek	Kişilik özelliklerinden (dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, deneyime açıklık, nevroitiklik (duygusal tutarsızlık-dengesizlik) sorumluluk ve uyumluluğun öğrenme stilleri ile olumlu ilişkiler içerisindedir. Nevrotiklik kişilik özelliğinin ise negative ilişkide olduğu ifade edilmiştir
5	Furnham, A. 2012	Kişilik özellikleri ve zekâ arasındaki ilişkiyi incelenerek, öğrencilerin bir yıl sonraki sınav başarıları tahmini	Tarama Anket uygulaması 178 katılımcı	Kişilik özelliklerinden vicdanlı olma ve genel zekânın belirleyicidir. Öğrenme stiline akademik başarılarında önemli olmadığı bulgulanmıştır.

Tablo 2.10. (Devamı)

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
6	Asmalı, M. 2014	Önlisans düzeyinde eğitim veren devlet üniversitesinde okumakta olan Türk öğrencilerin kişilik ve dil öğrenme strateji kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemek	Tarama Anket uygulaması ÖS 50 maddelik ölçek KÖ- 5FKÖ 149 katılımcı	Telafi stratejileri ve uyumluluk en çok rastlanan özelliklerdir. Bilişsel stratejiler ve dışa dönüklük; uyumluluk ve zihin; telafi stratejileri ve uyumluluk; duyuşsal stratejiler ve uyumluluk; sosyal stratejiler ve uyumluluk arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.
7	Budakoglu, I.İ. Karabacak, O. Coskun, Ö. Karabacak, N. 2014	Gazi Üniversitesi tıp öğrencilerinin öğrenme stillerini ve öğrencilerin kişilik tipleri, öğrenme stilleri ve tıpta uzmanlık tercihleri arasındaki ilişkileri incelemek	Anket uygulaması ÖS 6 boyut 60 maddelik 170 katılımcı	Çoğunlukla karşılaşılan kişilik tipi İçer Dönük-Duyusal- Düşünme-Yargılama (İDDY) dir. İDDY kişilik tipi olan öğrencilerin işbirlikçi ve yarışmacı öğrenme stili puanları daha yüksektir. Birçok uzmanlık tercihinde son sınıf tıp öğrencileri İDDY kişilik tipi ile baskındır.



## 2.6.2. Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyon İlişkisine Dönük Alan Yazın

Phillips, Abraham ve Bond (2003), üniversite öğrencilerinin lisans eğitimlerindeki son sınıf başarılarını değerlendirmek istemişlerdir. Bu amaçla, 125 üniversite öğrencisinin performansını beş faktörlü kişilik özellikleri, motivasyon biçimi (özdenetleme kuramı) ve amaç-özel biliş (planlı davranış teorisi) çerçevesinde incelemiştir. Katılımcılar final sınavından önce bir ölçek doldürmüştür. Niyet ve algılanan davranış kontrolü en güçlü unsurlar olmakla birlikte final notları varyansının %32'sini açıklamıştır. Dışsal motivasyon ve sorumluluk niyet üzerinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir.

Komaraju ve Karau (2005), lisans öğrencilerinin akademik motivasyonlarında, beş faktör kişilik özellikleri ve bireysel farklılıklar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 172 lisans öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda akademik motivasyon ölçeğinin 3 alt boyutu (ilgililik, başarı, kaçınma) ile kişilik özellikleri arasında ilişki bulunmuştur. "Başarı" en iyi vicdanlılık, nevrozizm ve deneyime açıklıkla açıklanmıştır. "İlgililik" en iyi deneyime açıklık ve dışadönüklükle açıklanmıştır. "Kaçınma" en çok nevrozizm ve dışadönüklük ile açıklanmıştır; sorumluluk / vicdanlılık ve deneyime açıklıkla negatif ilişki bulunmuştur. İlgililik "açıklık ve dışadönüklük" kişilik özellikleriyle ile varyansın % 23'ünü açıklamaktadır. Deneyime açıklık kişilik özelliği toplam varyansın % 13'ü ile en güçlü kişilik özelliği olarak ifade edilmiştir. "Başarı" kişilik özelliklerinden, vicdanlılık, nevrozizm ve açıklık ile varyansın % 34'ünü ifade etmiştir. Varyansın % 29 ile "vicdanlılık" en güçlü belirleyici olarak belirtilmiştir. Son olarak "Kaçınma"da dört kişilik özelliği (nevrozizm, dışadönüklük, vicdanlılık ve açıklık) varyansın % 29' unu açıklamakla birlikte; nevrozizm varyansın % 21'ini açıklayarak en güçlü belirleyici olarak ifade edilmiştir.

Kaufman, Agars ve Lopez-Wagner (2008), 315 üniversite birinci sınıf öğrencisinin birinci dönem (çeyrek) mezuniyet notlarının belirleyicisi olarak kişilik ve motivasyonlarını incelemiştir. Araştırmada motivasyon için (Kaufman ve Agars) 60 maddelik ölçek, kişilik özellikleri (Goldberg, 1999, 2001) 50 maddelik ölçek, akademik başarı için ise öğrencilerin birinci çeyrek mezuniyet notları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları kişilik özelliklerinden sorumluluk ve içsel motivasyonun yüksek seviyede, dışsal motivasyonun ise düşük seviyede öğrencilerin ilk çeyrek okul başarısını etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Komaraju, Karau ve Schmeck (2009), 308 üniversite öğrencisine Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği uygulamış, üniversiteden mezun oldukları mezuniyet puanlarını almıştır. Analiz sonucunda sorumluluk ve yeniliklere açık olma içsel motivasyon varyansının %17'sini açıklamıştır; sorumluluk ve dışadönüklük dışsal motivasyonun %13'ünü açıklamıştır ve sorumluluk ve yumuşak başlılık motivasyonsuzluk varyansının %11'ini

açıklamıştır. Sorumluluk, yeniliklere açık olma, nevrozizm ve yumuşak başlılık kişilik özellikleri öğrencilerin üniversite mezuniyet ortalamaları varyansının %14'ünü açıklamıştır; bir şeyler başarmak için içsel motivasyon öğrencilerin üniversite mezuniyet ortalamaları varyansının %5'ini açıklamıştır. Ayrıca, sorumluluk sahibi olmanın, üniversite öğrencilerinin başarıya motivasyonları ile mezuniyet ortalamaları arasındaki ilişkinin kısmı belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur.

Clark ve Schroth (2010), beş faktör kişilik özellikleri ve yedi akademik motivasyon faktörü arasındaki ilişkileri, 451 birinci sınıf üniversite öğrencisi üzerinde incelemiştir. İçsel motivasyonun üç türü, dışsal motivasyonun üç türü ve motivasyonsuzluk belirlenmiştir. Araştırmada genel olarak içsel motivasyon oranlarının dışsal motivasyon oranlarından daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üniversite eğitimi için içsel motive olanların dışadönük, yumuşak başlı (uyumlu) sorumluluk sahibi ve yeniliklere açık olduğunu, dışsal motive olanların ise dışadönük, yumuşak başlı (uyumlu), sorumluluk sahibi ve nevrozik olduklarını, motivasyondan yoksun olanlarınsa uyumsuz oldukları belirlenmiştir.

Spinath, Freudenthaler ve Neubauer (2010), sekizinci sınıfta okuyan 1313 öğrencinin cinsiyete göre okul başarılarının zekâ, kişilik ve okul motivasyonuna göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, matematik notlarını en belirgin şekilde yordayan değişkenlerin beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluk ve nevrozizm olduğunu belirlenmiştir. Dışadönüklük özelliği yüksek olan kız öğrencilerin notlarında daha iyi olduğu, fakat erkek öğrencilerde bu durumun tam tersi olduğu belirlenmiştir.

Viari, Rad, Torabi (2012), kişilik özelliklerinin akademik motivasyon ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. 317 katılımcı ile yapılan araştırmada, "sorumluluk" boyutunun içsel ve dışsal motivasyon üzerinde etkili olduğu; "deneyime açıklık" boyutunun sadece içsel motivasyon üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, akademik motivasyon deneyime açıklık ve akademik performans sorumluluk arasında aracılık rolüne sahiptir

Köseoğlu (2014), etkili öğrenme stratejileri oluşturmak amacıyla, üniversite öğrenilerinin kişilik özellikleri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre "gerçeklerden kaçma", kişilik özelliklerinden dışadönüklük ve nevrozizm ile en iyi açıklanmakta; buna karşın deneyime açıklık ve dürüstlük özelliği ile de ters ilişki içerisinde olduğu ifade edilmiştir. Akademik motivasyonun 'gerçeklerden kaçma' boyutu dışında kalan iki boyutundan "performans"ın dürüstlük, nevrozizm ve deneyime açıklıkla, "bağlılığın" ise dışadönüklük ve deneyime açıklık ile ilişki içerisinde olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 2.11. Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyon İlişkisine Dönük Alan Yazını

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
1	Phillips,P. Abraham, C. Bond, R. 2003	Öğrencilerin performanslarını beş faktörlü kişilik özellikleri, motivasyon biçimi, amaç-özel biliş açısından incelemek	Tarama Anket uygulaması 165 katılımcı KÖ 60 maddelik ölçek M 4 maddelik ölçek	Niyet ve algılanan davranış kontrolü en güçlü belirleyicilerdir. Dışsal motivasyon, sorumluluk değişkenlerinin niyet üzerinde önemli etkileri olduğu belirtilmiştir.
2	Komaraju, M Karau,S. 2005	Kişilik özellikleri ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi ortaya koymak	Tarama Anket uygulaması 172 katılımcı KÖ 60 maddelik ölçek AM 90 maddelik ölçek	AM ölçeğinin 3 alt boyutu (ilgililik, başarı, kaçınma) ile kişilik özellikleri arasında ilişki bulunmuştur. İlgililik en iyi deneyime açıklık ve dışadönüklükle açıklanmıştır. Başarı en iyi titizlik, nevrozizm ve deneyime açıklıkla, kaçınma en iyi nevrozizm ve dışadönüklük ile açıklanmıştır; sorumluluk / titizlik ve deneyime açıklıkla negatif ilişki bulunmuştur.
3	Kaufman,J. C. Agars, M. D. Wagner, M. C. 2008	Öğrencilerin mezuniyet notlarının yordayıcısı olarak kişilik ve motivasyonlarını incelemek.	Tarama Anket uygulaması 315 katılımcı M 60 maddelik ölçek KÖ 10 maddelik ölçek	Kişilik özelliklerinden sorumluluk ve içsel motivasyonun yüksek seviyede, dışsal motivasyonun ise düşük seviyede öğrencilerin ilk çeyrek okul başarısını etkilemektedir.
4	Komaraju,M. Karau, S.J. Schmeck, R. R. 2009	Öğrencilerin akademik motivasyon, kişilik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki ortaya çıkarmak	Tarama Anket uygulaması 308 katılımcı AM 28 maddelik ölçek KÖ 60 maddelik ölçek	Sorumluluk ve yeniliklere açık olma içsel motivasyon varyansının %17' sini açıklamıştır; sorumluluk ve dışadönüklük ise dışsal motivasyonun %13'ünü açıklamıştır. Sorumluluk ve yumuşak başlılık motivasyonsuzluk varyansının %11'ini açıklamıştır. Sorumluluk sahibi olmanın, öğrencilerinin başarıya motivasyonları ile mezuniyet ortalamaları arasındaki ilişkinin kısmi belirleyicisi olduğunu belirtmiştir.
5	Birgit Spinath, H. Harald Freudenthaler, Aljoscha C. Neubauer 2010	Öğrencinin cinsiyete göre okul başarılarının zekâ, kişilik ve okul motivasyonuna göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlemek	Tarama Anket uygulaması 1353 katılımcı KÖ 9 maddelik ölçek -Kaygı, benlik algısı, ilgi M-İ-A dersleri için 1'er maddelik ölçek	Matematik notlarını en iyi şekilde açıklayan değişkenlerin beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluk ve nevrozizm olduğunu belirlemiştir. Dışadönüklük özelliği yüksek olan kız öğrencilerin notlarında daha iyi olduğu fakat erkek öğrencilerde bu durumun tam tersi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.11. (Devamı)

	<b>Yazarlar</b>	<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>Araştırmanın Yöntemi</b>	<b>Bulgular</b>
6	Clark, M. H. Schroth, C. A. 2010	Kişilik ve akademik motivasyon arasındaki ilişkileri incelemek	Tarama Anket uygulaması 451 katılımcı KÖ 50 maddelik ölçek AM 28 maddelik ölçek	Üniversite eğitimi için içsel motive olanların dışadönük, yumuşak başlı (uyumlu) sorumluluk sahibi ve yeniliklere açıktır Dışsal motive olanların ise dışadönük, yumuşak başlı (uyumlu), sorumluluk sahibi ve nevroitiklerdir. Motivasyondan yoksun olanların ise uyumsuz olduklarını belirlemiştir.
7	Viaria, A. Rad, A. T. Torabi, S. S. 2012	Kişilik özelliklerinin akademik motivasyon ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek	Tarama Anket uygulaması 217 katılımcı AM 28 maddelik ölçek KÖ 60 maddelik ölçek	Sorumluluk içsel ve dışsal motivasyon üzerinde etkilidir. Deneyime açıklık sadece içsel motivasyon üzerinde etkilidir. Akademik motivasyon deneyime açıklık ve akademik performans sorumluluğu arasında aracılık rolüne sahiptir.
8	Köseoğlu, Y. 2014	Etkili öğrenme stratejileri oluşturmak amacıyla, üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek	Tarama Anket uygulaması 188 katılımcı KÖ 60 maddelik ölçek AM 90 maddelik ölçek	Akademik motivasyon ile kişilik özellikleri arasında güçlü bir ilişki vardır.

### 2.6.3. Kişilik Özellikleri ve Mesleğe Yönelik Tutum İlişkisine Dönük Alan Yazın

Şenel, Demir, Sertalın ve Köksal (2004) tarafından öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin kişilik özellikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ilişkili olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Kişilerarası ilişki tarzları ölçeği (KİTÖ) ile Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği olmak üzere iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile KİTÖ'nün ölçtüğü ifadelerden sosyal olma, yardım alma, destekleyici olma, hoşgörülü olma, temkinli olma, dengeli olma, başkalarına güvenme, duyarlı olma ve kararlı olmanın 0.01 düzeyinde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tokar, Fischer ve Subich (1998) tarafından kişilik ve mesleki davranış arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada meslek seçimi ile ilgili davranışlarda (ilgi, hedef, değer, karar verme) kişilik özelliklerinden duygusal tutarsızlığın (nevrotizm) olumsuz, buna karşın dışa dönüklük ve sorumluluğun pozitif ilişkide olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla Beş faktör kişilik özelliklerinin meslek seçimi ile ilgili ve mesleğe yönelik tutumda, genel kariyer süreçlerinde, iş memnuniyetinde ve örgütsel kazanımlarda başarı ile kullanılabileceği ifade edilmiştir. Nevrotiklik, dışa dönüklük ve sorumluluk meslek davranışlarda en sık ortaya çıkan kişilik özellikleri olarak belirlenmiştir.

Teng (2008), Tayvan'da turizm eğitimi alan staj dönemlerini geçirmiş 438 lisans öğrencisinin kişilik özellikleri ile turizme yönelik mesleklere karşı tutumları arasındaki karşılıklı ilişkiyi incelemiştir. Kişilik özellikleri Costa ve McCrae (1985) tarafından oluşturulan ve Tsai (2004) tarafından uyumlaştırılan 5 boyutlu 51 maddelik ölçek ile ölçülmüştür. Turizm mesleğine yönelik tutum ise Kuşluyan ve Kuşluyan (2000) tarafından oluşturulan ölçeğin bazı boyutları alınarak (işin doğası, statü, ücret ve ödemeler, iş-meslek uyumu- çalışma arkadaşları ve yöneticiler) 30 maddelik olarak kullanılmıştır. Araştırmada, dışa dönüklüğün turizm ile ilgili mesleklere karşı öğrencilerin tutum ve beklentileriyle son derecede ilişkili olduğunu, ayrıca dışa dönüklük ve yumuşak başlılığın sektör-kişi uyumu ve kişilerarası ilişkilerle ilgili tutumları etkilediği belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca iş sağlayıcıların, dışa dönük kişileri mükemmel sosyal becerilere sahip oldukları için tercih ettikleri vurgulanmaktadır.

Karcioğlu, Bilgili ve Yazarkan (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, muhasebe yükseköğrenimi alan öğrencilerin kişilik özellikleri ile onların mezun olduktan sonra mesleklerini nasıl yürütecekleri konusundaki düşünceleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Öğrencilerin kişilik özellikleri ile muhasebecilik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişkiler olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin kişilik özelliklerinde en yüksek ortalama uyumlu kişilikte (3,3376) gerçekleşmiştir. Bunu sırasıyla yeniliklere açık olma, dışa dönüklük, sorumluluk ve nevrotik kişilik takip etmiştir. Ancak, öğrencilerin nevrotik kişilik eğilimleri arttıkça muhasebe

mesleğine yönelik tutumları olumsuz yönde artmaktadır. % 65,6'sı mezuniyet sonrası muhasebe mesleğini sürdürmeyi düşünürken, % 34,4'ü sürdürmeyi düşünmemektedir. Mesleği sürdürmeyi düşünmeyenlerin en önemli nedeni 2,7287 ortalama ile muhasebe mesleğini sevmemelerindedir.



Tablo 2.12. Kişilik Özellikleri ve Mesleğe Dönük Tutum İlişkinine Dönük Alan Yazını

#	Yazar(lar)	Araştırmanın amacı	Araştırmanın yöntemi	Bulgular
1	Tokar D. M. Fischer, A. R. Subich, L. M. 1998	Kişilik ve mesleki davranış arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Tarama	Nevrotiklik, dışadönüklük ve sorumluluk meslek davranışlarda en sık ortaya çıkan kişilik özellikleri olarak belirlenmiştir.
2	Şenel, H. G. İlkay Demir, Sertelin,Ç. Kılıçaslan, A. Köksal, A. 2004	Öğretmenlik mesleğini seçenlerin kişilik özellikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ilişkili olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır.	Tarama Anket uygulaması 468 katılımcı KİTÖ 55 maddelik ölçek ÖMYT 46 maddelik ölçek	Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile KİTÖ den sosyal olma, yardım alma, destekleyici olma, hoşgörülü olma, temkinli olma, dengeli olma, başkalarına güvenme, duyarlı olma ve kararlı olma özellikleri ile 0.01 düzeyinde ilişki olduğu görülmüştür
3	Teng, C. C. 2008	Tayvan'da turizm eğitimi alan öğrencilerin kişilik özellikleri ile turizme yönelik mesleklere karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek	Tarama Anket uygulaması 483 katılımcı KÖ 51 maddelik ölçek TYT- 30 maddelik ölçek AİB 4 maddelik ölçek	Dışadönüklüğün turizm ile ilgili mesleklere karşı öğrencilerin tutum ve beklentileriyle önemli derecede ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Dışadönüklük ve yumuşak başlılığın sektör-kişi uyumu ve kişilerarası ilişkilerle ilgili tutumları etkilediğini belirlenmiştir. İşverenlerin, dışadönük kişileri mükemmel sosyal becerilere sahip oldukları için tercih etmektedirler.
4	Karcioglu, R. Bilgili, B. Yazarkan, H. 2010	Muhasebe yükseköğrenimi gören öğrencilerin kişilik özellikleri ile mezuniyet sonrası mesleklerini ne şekilde yürütecekleri konusunda düşünceleri arasındaki ilişkilerin araştırılması	Tarama Anket uygulaması 372 katılımcı KÖ 5 49 maddelik ölçek MYT 27 maddelik ölçek	Öğrencilerin kişilik özelliklerinde en yüksek ortalama uyumlu kişilikte gerçekleşmiştir. Öğrencilerin nevroitik kişilik eğilimleri arttıkça muhasebe mesleğine yönelik tutumları olumsuz yönde artış göstermektedir. % 65.6'sı mezuniyet sonrası muhasebe mesleğini sürdürmeyi düşünürken, % 34,4'ü sürdürmeyi düşünmemektedir

#### 2.6.4. Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyon İlişkisine Dönük Alan Yazın

Ames ve Archer (1988), öğrencilerin belirli motivasyonel süreçlerde gerçek sınıf ortamındaki, performans hedefleri ve yeterlilik durumları ile ilişkisini açıklamak istemişlerdir. 176 katılımcının yer aldığı araştırmada; sınıfta hakimiyeti daha güçlü olan öğrencilerin, daha etkili öğrenme stratejileri kullandığı, zorlu görevleri tercih ettiği, sınıfa karşı daha olumlu tutum sergilediği ve başarının kişinin çabasıyla elde edilebileceği inancına sahip oldukları belirtilmiştir. Performans hedefleri algılanan öğrencilerin yeteneklerine odaklandıkları ve yetenek eksikliklerinin başarısızlığa yol açtığına inandıkları belirtilmiştir.

Ramos, Cayubit, Ang, Arconado, Castillo, Paz, Poblete, Tamayo ve Villasenor (2012), lise eğitimi sırasında ücretli özel ders alan ve almayan öğrencilerin üç ana dersteki akademik motivasyonlarını ve öğrenme stillerini incelemişlerdir. Bu amaçla 138 katılımcıdan veri toplanmıştır. Ücretli özel ders alan öğrencilerin akademik motivasyonlarının içsel yönelimleri ve öz yeterliliklerinde önemli farkların ortaya çıktığı belirtilmiştir. Ücretli ders alan öğrenci grubun, diğer grup ile karşılaştırıldığında içel motivasyonlarının düşük, dışsal motivasyonlarının yüksek olduğu bulgulanmıştır. Fakat öğreme stili tercihlerinde önemli bir fark bulunmamıştır. Her iki grupta da “ayrıştıran” ve “özümseyen” öğrenme stilleri tecih edilmiştir.

Şahin ve Çakar (2011), Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin onların akademik başarılarına etkisini tespit etmeye çalışmışlardır. Fen Bilgisi Eğitimi ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dallarına devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeyleri, Müzik Eğitimi Anabilim Dalına devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Sengodan ve Iksan (2012), öğrencilerin öğrenme stil tiplerini ve içsel motivasyonlarını belirlemek, cinsiyete göre öğrenme stilleri ve içsel motivasyonları arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaçla 78 öğrenciden veri derlenmiştir. Zorlu öğrenme stili ve çaba ağırlıklı içsel motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve motivasyon faktörlerinin öğrencilere uygulanan öğrenme stilleri seçimini belirlemede önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. İçsel motivasyonun tüm tipleri öğrencilerde yer almaktadır. Özellikle öz yeterlik matematik öğrenmede en çok tercih edilendir.



Özdemir ve Yılmaz (2015) araştırmalarında farklı iki içerik akışında sunulan eğitsel videoların (biri kısmen öğrenci kontrolünde ve akılcı ilerleyen, diğeri ise tam öğreni kontrolünde ve slaytlat şeklinde ilerleyen) görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. 61 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin her iki sunum türüne de pozitif bir beklenti geliştirdiği belirlenmiştir. Akılcı bir şekilde sunulan içeriğın, görsel öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına diğeri sunum şekline göre daha uygun olduğu ifade edilmiştir. Motivasyonun güven-tatmin boyutunda ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.



Tablo 2.13. Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyon İlişkisine Dönük Alan Yazını

#	Yazar(lar)	Araştırmanın amacı	Araştırmanın yöntemi	Bulgular
1	Ames, C. Archer, J. 1988	Öğrencilerin belirli motivasyonel süreçlerde gerçek sınıf ortamındaki, performans hedefleri ve yeterlilik durumları ile ilişkisini açıklamak	Tarama Anket uygulaması 176 katılımcı HY 24 maddelik ölçek ÖS 15 maddelik ölçek MO 2 maddelik ölçek SD 1 maddelik ölçek Y 1 maddelik ölçek	Sınıfta hakimiyeti daha güçlü olan öğrencilerin, daha etkili öğrenme stratejileri kullandığı, zorlu görevleri tercih ettiği, sınıfa karşı daha olumlu tutum sergilediği ve başarısının kişinin çabasıyla elde edilebileceği inancına sahip oldukları belirtilmiştir. Performans hedefleri algılanan öğrencilerin yeteneklerine odaklandıkları ve yetenek eksikliklerinin başarısızlığa yol açtığına inandıkları belirtilmiştir.
2	Ramos, R. M;Cayubit, R.F.O. Ang,M.C.R.;Arcon ado,J.A.M. Castillo,B.M.C; Paz, R.A. Poblete, N.H.L.;Tamayo, S.M. Villasenor.C.N.C. 2012	Lise eğitimi sırasında ücretli özel ders alan ve almayan öğrencilerin üç ana dersteki akademik motivasyonlarını ve öğrenme stillerini incelemek	Tarama Anket uygulaması 138 katılımcı MS 81 maddelik ölçek ÖS 12 maddelik ölçek	Ücretli özel ders alan öğrencilerin akademik motivasyonlarının içsel yönelimleri ve öz yeterliliklerinde önemli farklar ortaya çıkmıştır. Öğrenme stili tercihlerinde önemli bir fark bulunmamıştır.
3	Şahin, H. Çakar, E. 2011	Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisini ortaya koymaktır	Tarama Anket uygulaması 240 katılımcı AGÖ 39 maddelik ölçek ÖSÖ 5 boyut	Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır
4	Sengodan, V. Iksan, Z. H. 2012	Öğrencilerin öğrenme stil tiplerini ve içsel motivasyonlarını belirlemek, cinsiyete göre öğrenme stilleri ve içsel motivasyonları arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymak	Tarama Anket uygulaması 78 katılımcı ÖS 4 soru M 3 soru	Zorlu öğrenme stili ve çaba ağırlıklı içsel motivasyon arasında anlamlı bir ilişki vardır. Motivasyon faktörleri öğrencilere uygulanan öğrenme stilleri seçimini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. İçsel motivasyonun tüm tipleri öğrencilerde yer almaktadır. Özellikle öz yeterlik matematik öğrenmede en çok tercih edilendir.

5	Özdemir, M. Yıldız, M. A. 2015	İki farklı içerik akışında sunulan eğitsel videoların görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etkilerini incelemek	Tarama Anket uygulaması 61 katılımcı ABT 21 maddelik ÖS 44 maddelik	Görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin her iki sunum türünde pozitif bir beklenti geliştirmişlerdir. Sunulan içeriğin, görsel öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına diğer sunum şekline göre daha uygun olduğu belirlenmiştir.
---	--------------------------------------	--	---	---

### **2.6.5. Kişilik Özellikleri, Öğrenme Stilleri, Akademik Motivasyon ve Mesleğe Yönelik Tutum İlişkisine Dönük Alan Yazın**

Busato, Prins, Elshout ve Hamaker (1999) tarafından “The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education” adlı çalışmada; öğrenme stilleri, kişilik özellikleri ve başarı motivasyonu arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. 1071 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Dışadönük kişilik özelliğinin anlamlı, yenileyici ve uygulamalı öğrenme stili ile pozitif ilişkisi olduğu saptanmıştır. Sorumluluk özelliği ile de aynı uyumu gösteren öğrenme stilleri ‘belirli bir yöntemi olmayan’ öğrenme stili ile negatif ilişki içerisindedir. Açıklık özelliği ise anlamlı ve uygulamalı öğrenme stili ile pozitif; belirli bir yönü olmayan öğrenme stili ile negatif korelasyona sahiptir. Başarı motivasyonu anlamlı, yenileyici ve uygulamalı öğrenme stilleri ile pozitif korelasyona sahip olmasına karşın, belirli bir özelliği olmayan öğrenme stili ile negatif ilişkisi olduğu ifade edilmiştir

Ching ve Gamon (2001), öğrenci motivasyonlarının, tutumun ve öğrenme stillerinin Web tabanlı derslerdeki başarıyı nasıl etkilediğini belirlemek istemişlerdir. Katılımcılar, Ziraat Fakültesi kurslarına katılan 99 öğrencidir. Web tabanlı ders alan Katılımcıların üçte ikisinin alanlarına bağlı olmayan öğrenenler olduğu belirtilmiştir. Alanlarına bağımlı ve alanlarından bağımsız olarak web tabanlı ders alan öğrencilerin başarılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı öğrenme stillerine ve geçmişte web tabanlı eğitim almış öğrencilerin daha iyi oldukları ifade edilmiştir. Öğrencilerin kolay ve kendi kendine öğrenmeden hoşlandıklarını, web tabanlı öğrenmede rekabet ve yüksek beklentiler ile motive oldukları ifade edilmiştir. Motivasyon, sınıf derecesine göre öğrenci başarısının dörtte birinden fazlasını açıklayan tek faktör olarak belirlenmiştir

Kim, Guo, Wang ve Agrusa (2007) tarafından Çin, Tayvan ve Kore’de turizm alanında hem lisans hem de yüksek lisans öğrenimi gören öğrencilerin, neden yurt dışında çalışmayı tercih ettiklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Katılımcıları hem lisans hem de yüksek lisans öğrenim gören üç Asyalı yerli grup oluşturmaktadır. Turizm alanında yurt dışında eğitim görme motivasyonları 13 maddelik ölçek ile belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Tayvanlı öğrencilerin motivasyonları diğer öğrencilere göre yüksek olduğu (4,56) belirlenmiştir. Koreli lisans öğrencileri ise 6 faktörde de en düşük ortalamaya (3,27-4,24) sahip oldukları bulgulanmıştır. Lisansüstü öğrenci grubunda ise en yüksek puan ortalamaları “çekicilik” faktörü hariç, Tayvanlı öğrenci grubuna aitken; Koreli master öğrencileri “pratik yönler ilgi” (4,83) ve “eğitim başarısı” (4,67) dışında en düşük ortalamaya sahip öğrenci grubudur. Yurt dışında eğitim için en çok tercih edilen ülke ABD olarak ifade edilmiştir.

Lee, Kim and Lo (2008) tarafından “Perceptions of hospitality and tourism students towards study motivations and preferences: a study of Hong Kong students” adlı çalışmalarında lisans bölümünün 1, 2. ve 3. Sınıflarında okuyan 384 öğrencinin Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümünü tercih etmelerindeki motivasyonları belirlenmiştir. Katılımcılar arasında beş motivasyon faktörü belirlenmiştir: kendini gerçekleştirme, iş fırsatı, alanın çekiciliği, çalışma kolaylığı ve eğitim başarısı. 23 maddelik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Beş motivasyon faktöründen “iş fırsatları” en önemli faktör olarak seçilmiştir fakat cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır

Mak ve Ng (2014) Hong Kong’ta Turizm ve Konaklama alanında 567 lise öğrencisi üzerinde, motivasyonlarını, beklentilerini, algılarını ve tercihlerini ölçmek ve kariyer tercihlerine yönelik fikirlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma Hong Kong ta seçmeli müfredat ders sisteminin lise akademik yapısına kazandırılması ve müfredat etkinliği doğrultusunda çıkarılmıştır. Motivasyon 17 maddelik ölçek, turizm ve otelcilik alanına yönelik algıları 7 maddelik ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin motivasyonlarının kendi ilgi ve isteklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin hem turizm ve otelcilik alanına yönelik ilgileri hem de bu alanda kariyer yapma peşinde olmalarının bu bölümü seçmelerinde etkin olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Busato, Prins, Elshout ve Hamaker (2000) çalışmalarında birinci sınıf psikoloji öğrencilerinin akademik başarılarının belirleyicileri olarak zihinsel yetenek, öğrenme stilleri, kişilik ve başarı güdülerini incelemişlerdir. Çalışmaya 409 psikoloji öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, zihinsel yetenek ve başarı güdüsü ile akademik başarı arasında pozitif ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır. Kişilik özelliklerinden sorumluluk ve akademik başarı arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Belirsiz öğrenme stili negatif bir belirleyici olarak ifade edilmiştir. Uygulama yönelimli ve yeniden üretim yönelimli öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Donche, Maeyer, Coertjens, Dall ve Petegem (2013) tarafından yüksek eğitimin ilk yılında gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin kişilik özellikleri, akademik motivasyonları ve öğretme stillerinin, öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bir üniversitedeki 8 farklı profesyonel lisans programından 1126 lisans öğrencisi ve 90 öğretim üyesi, örnekleme oluşturmuştur Öğrencilerin, öğrenme stratejilerinde 54 maddelik ölçek kullanılmıştır. Kişilik özelliklerinde “açıklık”, “duygusal tutarsızlık” ve “sorumluluk” boyutları için 12’şer maddelik ölçek olarak toplamda 36 maddelik ölçek kullanılmıştır. Akademik motivasyon ise 28 maddelik ölçek ile belirlenmiştir. Öğretme stratejilerinde 6 maddelik ölçek kullanılmıştır. Farklı kişilik özellikleri (açıklık, dürüstlük ve nörotizm) ve akademik

motivasyonun (güdülenmeme, bağımsız ve kontrollü motivasyon) bağımsız öğrenci öğrenme stratejileri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Kösterlioğlu ve Kösterlioğlu (2015), çalışmalarında öğrencilerin akademik motivasyon seviyeleri üzerinde, okul yaşam kalitesi algısının etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. “Okul hayatına karşı algı” belirlemeye yönelik en güçlü negatif etki yaratan değişken “okul ve öğretmenlere karşı olumsuz tepki”; en az etkili değişkenin ise “sosyal aktivite” olduğu belirtilmiştir. Okul yaşam kalitesi akademik motivasyonun kendini gerçekleştirme boyutundaki toplam varyansın % 29’unu açıklamaktadır.



Tablo 2.14. Kişilik Özellikleri, Öğrenme Stilleri, Akademik Motivasyon ve Mesleğe Dönük Tutum İlişkisine Dönük Alan Yazını

#	Yazar(lar)	Araştırmanın amacı	Araştırmanın yöntemi	Bulgular
1	Busaton, V. V., Prins, F.J., Elshout, J.J., Hamaker, C. 1999	Öğrenme stilleri, kişilik özellikleri ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemek	Tarama Anket uygulaması 1071 katılımcı ÖS 120 maddelik ölçek KÖ 70 maddelik ölçek AM 89 maddelik ölçek	Sorumluluk özelliği ile de aynı uyumu gösteren öğrenme stilleri 'belirli bir yöntemi olmayan' öğrenme stili ile negatif ilişki içerisindedir. Açıklık özelliği ise anlamlı ve uygulamalı öğrenme stili ile pozitif; belirli bir yönü olmayan öğrenme stili ile negatif korelasyona sahiptir. Başarı motivasyonu anlamlı, yenileyici ve uygulamalı öğrenme stilleri ile pozitif korelasyona sahip olmasına karşın, belirli bir özelliği olmayan öğrenme stili ile negatif ilişkisi olduğu ifade edilmiştir
2	Busaton, V. V., Prins, F.J., Elshout, J.J., Hamaker, C.2000	Öğrencilerinin akademik başarılarının belirleyicileri olarak zihinsel yetenek, öğrenme stilleri, kişilik ve başarı güdülerini incelemek	Tarama Anket uygulaması 409 katılımcı ÖS 120 maddelik ölçek AM 89 maddelik ölçek	Zihinsel yetenek ve başarı güdüsü ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır. Kişilik özelliklerinden sorumluluk ve akademik başarı arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Belirsiz öğrenme stili negatif bir belirleyici olarak ifade edilmiştir.
3	Ching-Chun Shih, Julia Gamon, 2001	Öğrenci motivasyonlarının , tutumun ve öğrenme stillerinin Web tabanlı derslerdeki başarıyı nasıl etkilediğini belirlemek	Tarama Anket uygulaması 74 katılımcı M 9 maddelik ölçek T 11 maddelik ölçek	Öğrencilerin kolay ve kendi kendine öğrenmeden hoşlandıklarını, web tabanlı öğrenmede rekabet ve yüksek beklentiler ile motiva oldukları ifade edilmiştir. Motivasyon sınıf derecesine göre öğrenci başarısının dörtte birinden fazlasını açıklayan tek faktör olarak belirlenmiştir. Öğrenci başarısı ile tutum, öğrenme stilleri ve demokratik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
4	Kima, S.S. Guob, Y. Wangc, K. Agrus, J. 2007	Çin, Tayvan ve Kore' de Turizm alanında hem lisans hem de yüksek lisans öğrenimi gören öğrencilerin, neden yurt dışında çalışmayı tercih ettiklerini belirlemek	Tarama Anket uygulaması M 21 maddelik M 31 maddelik YEGM 13 maddelik	Tayvanlı öğrencilerin motivasyonları en üst düzey, fakat "iş fırsatı" faktörü hariç olarak belirlenmiştir. Lisansüstü öğrenci grubunda ise en yüksek puan ortalamaları Tayvanlı öğrenci gurubuna aitken "çekicilik" faktörü hariç, Koreli master öğrencileri "pratik yönlere ilgi" ve "eğitim başarısı" dışında en düşük ortalama puanlarını ifade etmişlerdir
5	Lee, M.J. Kim, S.S. Lo, A. 2008	Lisans bölümünün 1,2. ve 3. sınıflarında okuyan 384 öğrencinin Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümünü tercih etmelerindeki motivasyonlarını belirlemek	Tarama Anket uygulaması 384 katılımcı M 23 maddelik ölçek	Beş motivasyon faktöründen " iş fırsatları" en önemli faktör olarak seçilmiştir fakat cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır Yurt dışında eğitim görmek istemelerindeki en yüksek oranla 'yabancı bir ülkede yeni bir kültür deneyimi taşımak' olarak belirlenmiştir Eğitim alanı olarak en yüksek oranlar ' havacılık yönetimi,' olarak belirlenmiştir.

Tablo 2.14. (Devamı)

#	Yazar(lar)	Araştırmanın amacı	Araştırmanın yöntemi	Bulgular
6	Donche, V. Maeyer,S. Coertjens,L Petegem , P.V. 2013	Öğrencilerin kişilik özellikleri, akademik motivasyonları ve öğretme stratejilerinin, öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini incelemek	Tarama Anket uygulaması 1126 lisans öğrencisi 90 öğretim üyesi ÖS 54 maddelik ölçek KÖ 36 maddelik ölçek AM 28 maddelik ölçek ÖS 6 maddelik ölçek	Farklı kişilik özellikleri (açıklık, dürüstlük ve nörotizm) ve akademik motivasyonun (güdülenmeme, bağımsız ve kontrollü motivasyon) bağımsız öğrenci öğrenme stratejileri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir
7	Mak,B Ng, M. 2014	Hong Kong ta Turizm ve Konaklama alanındaki lise öğrencilerinin üzerinde, motivasyonlarını, beklentilerini, algılarını ve tercihlerini ölçmek ve kariyer tercihlerine yönelik fikirlerini belirlemek	Tarama Anket uygulaması 567 katılımcı M 17 maddelik ölçek TOYA 7 maddelik ölçek	Öğrencilerin motivasyonlarının kendi ilgi ve isteklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin hem turizm ve otelcilik alanına yönelik ilgileri hem de bu alanda kariyer yapma peşinde olmalarının bu bölümü seçmelerinde etkin olduğu ortaya çıkarılmıştır
8	Kösterlioğlu,M. A. Kösterlioğlu,İ. 2015	Öğrencilerin akademik motivasyon seviyeleri üzerinde, okul yaşam kalitesi algısının etkilerini belirlemek	Tarama Anket uygulaması 2371 katılımcı AM 20 maddelik ölçek -OYK 35 maddelik ölçek	En güçlü okul yaşam kalitesi algısı değişkenin okul ve öğretilenlere negatif etkisi olduğu; en az etkili değişkenin ise sosyal aktivite olduğu belirtilmiştir. Okul yaşam kalitesi akademik motivasyonun kendini gerçekleştirme boyutundaki toplam varyansın % 29' unu açıklamaktadır.



### **3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Çalışmanın üçüncü bölümünde öncelikle araştırmanın modeli tanımlanmaktadır. Araştırma evreni ve örneklem hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Araştırmaya yönelik veri toplama aracı belirtilerek, kullanılacak ölçekler açıklamalarıyla birlikte verilmektedir. Araştırmada kullanılan veri analiz teknikleri açıklanarak, araştırmanın sınırlılıklarına değinilmiştir.

#### **3.1.Araştırma Modeli**

“Model” bireylerin şahit olduğu herhangi bir olayı anlatırken, ayrıntılardan uzak durarak, amaca uygun şekilde formu ve simgeler ile anlatma isteği olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2016: 108). Bu süre, herhangi bir araştırma konusunun kesinleştirilmesinden başlayarak sonuçların elde edilmesine kadar olan zaman dilimi olarak ifade edilmektedir (Aslantürk, 1999: 39). Bir araştırmacı, temel yaklaşımlardan ya amaca amacına göre ya da deneme olmak üzere iki temel yaklaşımdan birini seçer ve kullanır (Eroğlu, 2006:1).

Obje, olay ve olguların, kavramların olduklarını kendi koşulları içinde ve olduğu gibi açıklanması “tarama modelini” ifade eder (Karasar, 2016: 109). Tarama modelleri genel tarama ve örnek olay tarama modelleri olmak üzere iki farklı açıdan incelenmektedir (Karasar, 2016: 108-111). Genel tarama modelleri, belirlenmiş bir evrene yönelik, genel bir yargıya ulaşmak için bir örnek üzerinde değerlendirme yapılarak gerçekleştirilir. Genel tarama modeli evren çok sayıda elemandan oluşmaktadır ve bu evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak örneklem üzerinde yapılacak tarama işlemi gerçekleştirilir (Karasar, 2016: 111).

Genel tarama modelleri ile yapılacak taramalar tekil ya da ilişkisel taramalar şeklinde gerçekleştirilir (Karasar, 2016:111). Tekil tarama modellerinde değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumları belirlenirken (Karasar, 2016: 111), ilişkisel tarama modellerinde ise iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2016: 114).

Araştırmanın simgesel modeli, Şekil 1'de sunulmaktadır. Araştırmamızda Türkiye’de lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin mesleğe yönelik tutuma etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin kişilikleri ile mesleğe dönük tutumları, öğrenme stili ve akademik motivasyonları ile de ilişkilendirilmektedir. Böylece, araştırma modelimizin ilişkisel tarama olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğrenci profilinin irdelenmesi de tekil taramaya girmekte olup; iki tarama modeli aynı anda kullanılmıştır.

### 3.2. Araştırma Türü

Araştırmacının amacı, çalışılması istenen konunun değişkenler arasındaki ilişkilerle açıklamasıdır. Bir araştırmacı, araştırma tekniklerinden sadece birisini kullanmak zorunda değildir. Araştırmanın niteliğine göre birden çok teknik geliştirilip kullanılabilmesi gibi, verilerde buna uygun toplanabilir (Altunışık, Çoşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007: 62).

Araştırmalar amaçlarına göre keşfedici, tanımlayıcı ve sebep-sonuç araştırmaları olarak sınıflandırılmaktadır. Araştırmacının konu hakkında bilgisini derinleştirmek ve konuyu daha değişik boyutlarıyla anlamak istediğinde tercih ettiği yöntem keşfedici araştırmadır. Keşfedici bir araştırmayı yürütmek için araştırmacının ayrıntılı olarak kaynak taraması yapması ve ilgili konuda uzmanlarla görüşülerek daha yeni anlayışlar geliştirmesi gerekebilir (Altunışık vd., 2007: 61). Tanımlayıcı araştırmalarda; bir örgüt, birey, grup, durum veya olgunun düzgün bir portresi çizilip, tasvir edilmektedir. Araştırmacı konu ettiği değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi oluşturduğu çalışmalar gerçekleştiriyorsa deneysel araştırma olarak tanımlanır (Altunışık vd., 2007: 61- 62). Araştırmamız, tanımlayıcı araştırma özelliklerini taşımaktadır.

### 3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Evren, araştırma kapsamına giren ve benzer özellikleri taşıyan birimlerin tümüne denir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013: 3). Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de bulunan üniversitelerde turizm rehberliği eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evreni (örnekleme çerçevesi) ise "ulaşılabilen evren" olarak tarif edilmektedir. Araştırmacının doğrudan gözleyerek ya da evrenden seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren, çalışma evrenidir (Karasar, 2016: 147). Çalışma evrenini ise, Türkiye'de bulunan üniversitelerde lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılında kayıt yenileyen öğrenciler meydana getirmektedir.

Örneklemenin yapılabilmesi için öncelikle lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi veren yükseköğrenim kurumları, 2016 yılı ÖSYM tercih kılavuzundan tespit edilmiştir. Buna göre, 11 turizm rehberliği bölümünde cari yıl itibarıyla 2406 öğrenci yer almaktadır. Bu bölümlerde öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerin listesi, kurumlarına yazılı mektup (Bknz, Ek-1) gönderilerek istenmiştir.

İnternet üzerinden yapılan irdeleme ve kurumlardan gelen bilgiler doğrultusunda, Türkiye genelinde lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin sayısının 2406 olduğu anlaşılmıştır. Çalışma evreninin büyüklüğünün 10.000 altında kalması nedeniyle sınırlı evren oran için kullanılan örnekleme formülü ile  $(n=N.P.Q.Z^2_{\alpha}/(N-1)H^2+ Z^2_{\alpha} .P.Q)^2$  örnek büyüklüğü hesaplanmıştır (Ural ve Kılıç, 2006: 47). Hesaplama, %5 anlam düzeyinde, varyansı

---

<sup>2</sup>n:Örnekleme büyüklüğü; N:Evren büyüklüğü; P:Evrende bir olayın gözlenme oranı; Q:Evrende bir olayın gözlenmeme oranı (1-P); Z: Belirli anlamlılık düzeyine karşılık gelen teorik değer- $\alpha$ :0,05 için Z değeri 1,96'dır; H: Standart hata değeri-örnekleme hatası.

maksimum kılan oran ( $p=0,5$ ) ve tahmindeki hata payını azaltmak, dolayısıyla da daha büyük bir örnek büyüklüğü ile çalışabilmek için %3 örnekleme hatası esas alınarak yapılmıştır.

$$n=N.P.Q.Z_{\alpha}^2 / (N-1)H^2 + Z_{\alpha}^2 .P.Q = 2406*0,5*0,5*1,96^2 / (2406-1)*0,03^2 + 1,96^2*0,5*0,5 = 739.$$

Tesadüfi örnekleme yöntemi evrene ait ana listenin olması durumunda uygulanır. Evrenin içinden bir parçanın seçilmesi tesadüfi olarak yapılmaktadır (Baloğlu, 2009: 104). Yükseköğretim kurumlarının ve öğrencilerin işbirliği yapmadaki isteksizlikleri karşısında, öğrencilerin sınıfları ve cinsiyetlerine göre kota örnekleme yoluna gidilmiştir.

Kota örnekleme iki aşamalı yargısal bir örneklemedir. Bu örneklemedeki temel nokta, tanımlanan evren ile ilgili öncül bilgilerin var olması, evrenin tabakalara bölünmesi ve tabaka hacimlerinin bilinmesi gerekliliğidir (Baloğlu, 2009: 105). Tesadüfi örneklemede olduğu gibi, kota örneklemede de ana kütlelerin iyi tanımlanması lazımdır. Ancak bu sayede örneğe girecek birimlerin bir listesini oluşturmak mümkün olmaktadır (Aslantürk, 1999: 109).

Alınan bilgilere göre, lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin %41,1'i kız, %58,9'u erkektir. Bu öğrencilerin %29 birinci sınıf, %30 ikinci sınıftır. %20 üçüncü sınıftır. Son sınıfta olanların oranı ise, %21'dir. 850 öğrenciden 352'sinin kadın, 498'inin ise erkek kotası olarak belirlenmiştir. Hedeflenen örnek büyüklüğü 739 olmasına rağmen, kimi anketlerin eksik cevaplanabileceği ve çoklu sapan analizi sonucunda uç değer niteliğinde olabileceği hususu dikkate alınarak, toplam kotanın 850 olmasına karar verilmiştir. Cinsiyet ve sınıf değişkeni aynı anda kullanılarak yapılan hesaplamalar bazında ise, birinci sınıflardan 250, ikinci sınıflardan 264, üçüncü sınıflardan 163 ve dördüncü sınıflardan 172 öğrenci ile anket uygulanması gerektiği hesaplanmıştır. Kota hesabı, Tablo 3.1'dedir.

Tablo 3.1. Turizm rehberliği öğrencilerine dönük cinsiyet ve sınıf değişkenine göre kota tablosu

SIRA	ÜNİVERSİTE	1. SINIF				2. SINIF				3. SINIF				4. SINIF				ÜNİVERSİTE TOPLAMI			
		KADIN	KOTA	ERKEK	KOTA	KADIN	KOTA	ERKEK	KOTA	KADIN	KOTA	ERKEK	KOTA	KADIN	KOTA	ERKEK	KOTA	KADIN	KOTA	ERKEK	KOTA
1	ADNAN MENDİ	42	14	59	20	42	14	74	25	53	18	52	17	20	7	35	12	157	52	220	73
2	ADNAN MENDİ	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	33	14	60	25	34	14	62	26
3	AFYON KOCA	10	6	9	5	27	16	22	13	0	0	0	0	0	0	0	0	37	22	31	18
4	AFYON KOCA	10	5	21	11	24	12	24	12	0	0	0	0	0	0	0	0	34	17	45	23
5	AKDENİZ ÜNİ	18	6	35	12	16	5	28	9	7	2	24	8	0	0	0	0	41	14	87	29
6	ANADOLU ÜNİ	9	3	26	9	18	6	24	8	15	5	28	9	8	3	19	6	50	17	97	32
7	BALIKESİR ÜN	32	11	29	10	25	8	33	11	25	8	51	17	58	19	90	30	140	47	203	67
8	BALIKESİR ÜN	24	8	42	14	21	7	40	13	27	9	48	16	0	0	0	0	72	24	130	43
9	KASTAMONU Ü	24	8	27	9	37	12	41	14	11	4	18	6	7	2	23	8	79	26	109	37
10	KATİP ÇELEBİ	12	4	32	11	14	5	31	10	14	5	18	6	5	2	7	2	45	15	88	29
11	MERSİN ÜNİVE	35	12	49	16	13	4	28	9	0	0	0	0	0	0	0	0	48	16	77	26
12	NECMETTİN E	26	9	19	6	16	5	15	5	16	5	13	4	20	7	20	7	78	26	67	22
13	NEVŞEHİR ÜNİ	34	11	29	10	22	7	33	11	31	10	38	13	34	11	56	19	121	40	156	52
14	NEVŞEHİR ÜNİ	0	0	0	0	4	2	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	4	2
15	PAMUKKALE Ü	26	12	25	11	22	10	17	8	0	0	0	0	0	0	0	0	48	21	42	19
	TOPLAM	302	108	402	143	302	114	415	150	199	66	291	97	185	64	310	108	988	352	1418	498

### **3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Ankette veriler geliştirilen bir anket ile toplanmıştır. Anket yazılı ve sözlü olarak soru sormak ve karşılıklı diyalog içerisinde bilgi toplamak (Arıkan, 2007: 117) ve belirli bir amaç için geliştirilmiş bir plana göre düzenlenmiş soru listesi (Karasar, 2007: 176) olarak tarif edilmektedir. Araştırmada öncelikle konuyla ilgili ulusal ve uluslararası yazın taranmıştır. Yazına dayalı olarak veri toplama aracı olarak kullanılacak anket geliştirilmiştir.

Anket ile veri toplanması, daha kısa sürede ve daha az harcamayla bilgi elde edilebilmesine olanak sağlamaktadır. İyi planlanmış bir anket çalışması ile oldukça doğru ve faydalı veriler elde edilebilmektedir. Anket yöntemiyle çok sayıda birime ulaşmak mümkün kılınmaktadır (Arıkan, 2007: 117). Sistematiik gözlem ile ulaşılamayacak veriler için soru cevap süreci ile toplanma yöntemi gerçekleştirilebilir (Baş, 2008: 11). Veri toplamadaki faydaları dikkate alınarak, araştırmada anket ile veriler toplanmıştır. Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin mesleğe yönelik tutuma etkisinde öğrenme stilleri ve akademik motivasyonlarının rolünü belirlemek amacıyla geliştirilen ankette; demografik soruların yanı sıra dört adet de ölçek bulunmaktadır.

### **3.5. Araştırmada Kullanılan Ölçekler**

Ankette dört adet ölçek bulunmaktadır. Bunlar; kişilik özellikleri ölçeği, öğrenme stilleri ölçeği, akademik motivasyon ölçeği ve mesleğe yönelik tutum ölçeğidir.

#### **3.5.1. Kişilik Özellikleri Ölçeği**

Kişilik, bireyleri diğerlerinden farklı kılan özelliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Tozkoparan, 2013: 196). Tez çalışmasında öğrencilerin kişilikleri, Beş Faktörlü Kişilik Modeli çerçevesinde tespit edilmiştir. 1981'de Goldberg tarafından sözcüksel proje çalışmaları şeklinde başlayarak, şuan dışa dönüklük, gelişime açıklık, duygusal denge, uyumluluk ve sorumluluk olarak bilinen son haline getirilmiştir (Goldberg, 1981: 141-165). Beş Faktörlü Kişilik ölçeği için, Amerikalı bir kişilik araştırmacısı olan Goldberg tarafından geliştirilen ve "International Personality Item Pool" (<http://ipip.ori.org>) isimli web sayfasında yayınlanan ankette yararlanılmıştır. Türkçe geçerlik çalışması, Somer, Korkmaz ve Tartar (2004) tarafından yapılmıştır. Çalışma sonucunda 5 temel kişilik boyutunda ve bu boyutların farklı yönlerini 17 alt ölçekte ele almışlardır. 5FKE (5 Faktörlü Kişilik Endeksi) kişinin kendisini değerlendirdiği davranışsal, duygusal ve düşünsel özellikler ile ilgili kısa ifadeleri içeren, tepki kategorileri 5'li Likert derecelemesinde olan 220 maddeden oluşmaktadır (Somer vd., 2004: 45).

Somer ve diğerlerinin (2002: 29) çalışmasında, beş faktörün iç tutarlılık katsayıları olarak Cronbach Alfa'nın Öz Denetim için 0,910; Gelişime Açıklık için 0,840; Yumuşak Başlılık için 0,860; Dışadönüklük için 0,860 ve Duygusal Denge için 0,840 rapor edilmektedir. Ancak bu

güvenirlik katsayılarının hemen hepsi de kişilik alt ölçeklerinden beklenebileceği ölçüde yüksektir. 15 boyutun beş faktör altında, ait olmaları beklenen boyutlardan en yüksek yüklerini alarak gruplandıkları ve ilk beş faktörün toplam varyansın %74,3'ünü açıkladığı görülmüştür.

Türkiye'de beş faktörlü kişilik modelini ölçmek için geliştirilen ya da uyarlanan ölçeklerin çok maddeli (Bacanlı, 2009: 262-263; Gosling, Rentfrow, Swann Jr, 2003: 505-506) olduğu görülmektedir. Bilindiği gibi, ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olmasının yanında kullanışlı olması da gerekmektedir (Karasar, 2016: 190). Kullanışlılık boyutunda ekonomiklik, uygulama süresi, uygulama kolaylığı, puanlama kolaylığı ve puanların yorumlanması kolaylığı gibi özellikler bulunmaktadır (Atak, 2013: 314).

Araştırma Atak (2013) tarafından "On-Maddeli Kişilik Ölçeği'nin Türk Kültürü'ne Uyarlanması" adlı çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, bireysel uygulama ve grup uygulaması şeklinde toplanmıştır. OMKÖ, yazarlarla (Samuel D. Gosling, Peter J. Rentfrow ve William B. Swann Jr.) bağlantı kurulup, ölçeği Türk kültürüne uyarlamak için onay alındıktan sonra, çeviri işlemi yapılmıştır. Orijinali İngilizce olan OMKÖ'nün, üniversitede akademisyen olan dört kişiye Türkçe çevirisi yaptırılmıştır. Daha sonra bu çeviriler bir araya getirilerek hepsinin ortak yönleri aranmış ve farklılık gösteren ifadeler, çeviri yapan kişiler ile görüşülerek ortak bir ifade haline getirilmiştir. Uzman görüşüne dayanarak oluşturulan Türkçe formu, öncekinden farklı dört akademisyen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin orijinal hali ile tekrar İngilizceye çevrilmiş hali üniversitede çalışan üç akademisyen tarafından incelenmiş ve ikisi arasında farklılığın olmadığı yönünde ortak görüşe varılmıştır.

Uzman görüşü referans alınarak elde edilen ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formunun aynı anlamı ifade edip etmediğini uygulamada görebilmek açısından, iyi derecede İngilizce bilgisine sahip doktora öğrencilerinden 36 kişiye uygulanmış ve her iki ölçekten alınan puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Deneyime açıklık alt ölçeği için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı 0,96 ( $p < 0,001$ ), Yumuşak başlılık alt ölçeği için 0,94 ( $p < 0,001$ ), Duygusal Dengelilik alt ölçeği için 0,93 ( $p < 0,001$ ), Sorumluluk alt ölçeği için 0,92 ( $p < 0,001$ ) ve son olarak Dışadönüklük alt ölçeği için 0,97 ( $p < 0,001$ ) olarak bulunmuştur. Elde edilen korelasyon katsayıları ve uzman görüşleri dikkate alınarak, ölçeğin çeviri açısından paralelliğin sağlandığı ve dil geçerliğinin olduğu kabul edilmiştir. Bu çalışmada iç tutarlılık değerleri ,81 ile ,86 arasında değişirken, OMKÖ'nün orijinal versiyonunda iç tutarlılık katsayılarının ,40 ile ,73 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde analizi sonucunda, düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonu 0,34 ile 0,80 arasında değiştiği görülmektedir. Madde atıldığında Alfa değerleri incelendiğinde bu değerlerin 0,77 ile 0,81 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı Deneyime Açıklık alt ölçeği için 0,83, Yumuşak başlılık alt ölçeği için ,81, Duygusal Dengelilik alt ölçeği için 0,83, Sorumluluk alt ölçeği

için ,84 ve son olarak Dışa Dönüklük alt ölçeği için 0,86 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin iç tutarlılığı kabul edilebilir sınırlar içindedir. Ölçeğin 54 katılımcının uygulamasından hesaplanan test tekrar test güvenilirlik katsayısı Deneyime Açıklık alt ölçeği için ,89, Yumuşak başlılık alt ölçeği için ,87, Duygusal Dengelilik alt ölçeği için ,89, Sorumluluk alt ölçeği için ,87 ve son olarak Dışa Dönüklük alt ölçeği için ,88 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak, OMKÖ'nün iç tutarlılığa sahip ve kararlı ölçüm yapan bir araç olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, OMKÖ'nün Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve kişiliği ölçmek için kullanılabileceği söylenebilir. Bununla birlikte, turizm rehberliği öğrencileri üzerinde yapılan ön testlerde 10 maddeli ölçeğin yeterince iyi anlaşamadığı ortaya çıkmıştır. 10 maddelik kişilik ölçeğinde her maddede zıtlık gösteren iki yargı bulunması ve yargıların zıtlık göstermesi maddelerin daha ayrıntılı yazılmasına ve nihai uygulamada 20 maddeli olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Kullanılan kişilik ölçeği, Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Araştırmada kullanılan kişilik özellikleri ölçeği

KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ
1. Kendimi yeni deneyimlere açık biri olarak görürüm
2. Kendimi karmaşık biri olarak görürüm.
3. Kendimi geleneksel biri olarak görürüm.
4. Kendimi yaratıcı olmayan biri olarak görürüm
5. Kendimi sempatik biri olarak görürüm.
6. Kendimi sıcakkanlı biri olarak görürüm.
7. Kendimi eleştirel biri olarak görürüm.
8. Kendimi kavgacı biri olarak görürüm
9. Kendimi sakin biri olarak görürüm
10. Kendimi duygusal açıdan dengeli biri olarak görürüm
11. Kendimi kaygılı biri olarak görürüm
12. Kendimi kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayan biri olarak görürüm
13. Kendimi güvenilir biri olarak görürüm
14. Kendimi öz- disiplinli biri olarak görürüm
15. Kendimi altüst olmuş biri olarak görürüm.
16. Kendimi dikkatsiz biri olarak görürüm.
17. Kendimi dışa dönük biri olarak görürüm.
18. Kendimi istekli biri olarak görürüm.
19. Kendimi çekingen biri olarak görürüm
20. Kendimi sessiz biri olarak görürüm.

### 3.5.2.Öğrenme Stili Ölçeği

Kişinin öğrenmesinde yardımcı olan algılama ve düzenleme, kendine mal etme ve ilişkilendirme yetenekleri onun öğrenmesinde en önemli yeteneklerdir. Algılama yeteneği, varlıkların ve olayların kavranmasını; düzenleme yeteneği, bilgiyi kişisel yeteneğe göre zihne yerleştirmeyi; kendine mal etme yeteneği, bilgileri kişinin kapasitesi doğrultusunda kendine göre zihne yerleştirmeyi ve ilişkilendirme yeteneği, yeni öğrenilen bir kavramın daha önceden öğrenilmiş bir kavramla ilişkilendirilerek öğrenilmesini sağlar (Ekici, 2002: 43).

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin veriler, Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Ölçeği ile toplanmıştır. Öğrenme stil ölçeği, Gökdağ (2004) tarafından hazırlanan ölçek temel alınarak, Eskici'nin (2008) çalışmasından alınmıştır.

Tablo 3.3. Öğrenme Stili Ölçeği

<b>Öğrenirken, çalışırken aşağıdaki ifadeler size ne derece uygun?</b>
1. Gözümde canlandırılacak bir şeyi hatırlamaya çalışırım
2. Ders notlarıma derste öğrendiklerim dışında yeni bilgiler eklemek isterim.
3. Bir telefon numarasını hatırlamaya çalışırken, çevirdiğim numaranın telefon üzerindeki dizilişine bakarım
4. Bir şeyin modelini gördüğümde daha iyi öğrenirim
5. Bir telefon numarasını hatırlarken parmaklarımla numaralarımı tuşlarım.
6. Çalışırken ders notlarımı grafik, şema ve resimlerle tekrar oluştururum
7. Bir ödev üzerinde kendi kendime çalışmayı severim
8. Kavramların net bir şekilde açıklanması için grafik ve şemaların kullanılmasını isterim.
9. Ders sırasında defterime bir şeyler karalamak isterim
10. Yeni bir yer ararken haritayı etkili bir şekilde kullanabilirim.
11. Ders notlarımı şemalaştırma ve grafiklendirmeyi tercih ederim.
12. Dersi dinlerken bilgileri şemaya ve grafiğe dönüştürürüm.
13. Problem çözerken problemi çözebilmek için şekil çizerim.
14. Sınıftaki araç- gereçlerle çalışmaktan hoşlanırım
15. Cebimdeki anahtar ya da bozuk paralarla oynamayı severim
16. El becerisi ile ilgili işler yapmaktan hoşlanırım
17. Dersi dinlerken not alırım
18. Ders çalışırken kalemi elimde çeviririm
19. Öğretmen derse hareketli katılımımızı sağlarsa daha iyi öğrenirim
20. Çalışırken ayakta kalmayı tercih ederim
21. Bir şeyi yaparak daha iyi öğrenirim
22. El becerisi gerektiren konuları daha iyi öğrenirim
23. Problem çözerken hareket eder ya da objeleri hareket ettirerek düşünürüm
24. Arkadaşlarımla bir ödev üzerinde çalışmak isterim
25. Çalışırken müzik dinlemek isterim
26. Grupla çalışırken daha çok öğrenirim
27. Birisi bana sözlü olarak bir şeyi anlatırken dinlemekten hoşlanırım, ama sözünü kesip bende konuşmak isterim
28. Problem çözerken, problemi kendi kendime seslendiririm.

**Tepeci kategorileri:** 1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum

Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen Öğrenme stil ölçeği geliştirilirken ilk olarak alan yazın taraması yapılmış ve sosyo- ekonomik düzeye sahip iki okulda okumakta olan toplam 92 öğrenciye “nasıl çalışmaktan hoşlanıyorsunuz?” sorusu sorularak kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu kompozisyon ve literatür incelenerek 70 maddelik “Öğrenme

Stilleri Ölçeği” oluşturulmuş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Oluşturulan deneme formu İzmir İli’nde Karşıyaka ve Buca ilçelerin çeşitli okullarında 6, 7 ve 8. sınıflarına devam eden 800 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak katılımcılar arasında formun tamamını doldurmayan ya da rastgele işaretleyenler uygulama dışında bırakılmış ve toplam 673 katılımcının yanıtları üzerinde yapılan analizlerde, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.74 olarak hesaplanmıştır. Deneme uygulaması puanlarına göre faktör çözümlemesi sonucunda faktör yükü 0.40’ın üstünde olan maddeler seçilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçek 3 faktörde toplanmıştır

Öğrenme Stilleri Ölçeği’nin Görsel, Kinestetik ve İşitsel olmak üzere 3 alt boyutu vardır. Ölçeğin tepki kategorileri 5’li olarak “Tamamen katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2 ve Hiç katılmıyorum 1” şeklinde yapılmıştır. Öğrenme Stilleri Ölçeğinden alınabilecek puan, 28 ile 140 arasında değişmektedir. Öğrenme Stilleri Ölçeği’nde 13 madde Görsel, 10 madde Kinestetik ve 5 madde işitsel öğrenme stilini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

### **3.5.3 Akademik Motivasyon Ölçeği**

Akademik Motivasyon Ölçeği Vallerand ve arkadaşları tarafından 1992 ve 1993 yıllarında Kanada’da geliştirilmiş ve 28 maddeden oluşmaktadır. Deci ve Ryan (1985: 2000) tarafından geliştirilmiş olan Özerklik Teorisi (Self-Determination Theory) temel alınarak hazırlanmıştır. Ölçeğin “Academic Motivation Scale-AMS” olarak bilinen İngilizce formunun yanı sıra “Echelle de Motivation en Education-EME” adıyla geliştirilmiş olan bir de Fransızca formu bulunmaktadır (Vallerand, Blais, Brière ve Pelletier, 1989). Aynı formun bazı maddelerdeki ifadeler değiştirilerek hazırlanmış olan bir de lise versiyonu bulunmaktadır. Bu çalışmada üniversite düzeyindeki öğrenciler için geliştirilmiş olan İngilizce form kullanılmıştır.

Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe uyarlaması, Karagüven (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. İzlenen aşamalar şu şekildedir: İlk olarak, orijinal İngilizce ölçeği geliştiren ekip ile iletişim kurulup, gereken izin ve destek sağlanmış, daha sonra adaptasyon çalışmasına geçilmiştir. Türkçeye çeviri işlemi İngilizce bölümü öğretim üyelerinin yardımı ile üç farklı kişi tarafından gerçekleştirilmiş, bu çevirilerden tek bir form oluşturulmuştur. Anadili İngilizce olan bir öğretim üyesi tarafından Türkçe form tekrar İngilizceye çevrilerek, geri çeviri işlemi yapılmıştır. Dil eşdeğerliği için Yabancı Diller, İngilizce bölümü son sınıf öğrencilerine önce İngilizce formlar verilmiş, iki hafta aradan sonra aynı gruba Türkçe formlar verilerek veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu İstanbul’da, Marmara Üniversitesi, Göztepe Yerleşkesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin oluşturduğu iki farklı gruptan oluşmuştur. İngilizce bölümü son sınıfta okuyan ve 88 öğrenciden oluşan birinci grup ile dil eşdeğerliği ön çalışması yapılmış daha sonra 302 kişilik ikinci gruba ulaşılmıştır. İlk gruptan elde edilen veriler ikinci grup ile birlikte kullanılmış ve toplamda 390 üniversite öğrencisi çalışma



grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu son sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Veriler derslerde toplanmış, katılım gönüllü olmuştur.

Akademik motivasyon ölçeğini oluşturan 28 madde yedi boyuttan oluşmaktadır. İçsel motivasyon kendi içinde “bilme” (İMBİ), “başarma” (İMBA) ve “hareket” (İMH) olarak üç alt boyuta sahiptir. Dışsal motivasyonun alt boyutları ise “tanınma” (DMT), “kendini ispat” (DMKİ) ve “düzenleme”dir (DMD). Üçüncü ana faktör ise motivasyonsuzluktur (MS). Her boyutta dört madde bulunmakta olup; alt boyutlarla birlikte toplamda 28 madde yer almaktadır. Motivasyonsuzluk boyutundaki ifadeler ters kodlanmıştır ve tüm maddelerin tepki kategorileri 7’li derecelendirmeye tabi tutulmuştur (1:hiç uyuşmuyor...7: tam olarak uyuşuyor). Böylece alt boyutlardan alınan puanlar 4 ile 28 arasında değişmektedir. Alt ölçekler ayrı ayrı değerlendirildiğinden, sonuçta her bir alt ölçeğe ait elde edilen 28’e yakın değer bireyde o boyutun yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyansın yüksek olması, (%58.06) ölçeğin tamamının tek bir boyut olarak da değerlendirilebileceğini göstermiştir (Karagüven, 2012: 2606) Ölçek maddelerinin içtutarlılığını gösteren Cronbach Alfa değerleri 0.67 ile 0.87 arasında değişmektedir. Ölçeğin orijinal formu ile ilgili olarak verilen Cronbach Alfa değerleri 0,83 ile 0,86’dır (Vallerand vd., 1993). Bu durum her iki formun benzer olduğunu işaret etmektedir. Tüm alt boyutlara ait Cronbach Alfa değeri (0.87), ölçeğin genel içtutarlılık ve benzeşiklik düzeyinin doyurucu olduğunu göstermiştir.

Tablo 3.4. Akademik Motivasyon Ölçeği

1.Yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum
2.Daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk alıyorum
3.İlgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken mutluluk duyuyorum
4.İlgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.
5.Derslerimde kendimi aşarken zevk alıyorum
6.Kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken mutluluk duyuyorum
7.Zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk alıyorum
8.Üniversitedeki çalışmalarında mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor
9.Bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.
10.İlginç yazılar okumaktan zevk alıyorum
11.Önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan duyuyorum
12.Birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan alıyorum
13.Üniversite eğitimimin, seçtiğim alanda daha iyi hazırlamamda yardımcı olacağını düşünüyorum.
14.Aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacağını düşünüyorum
15.Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacağına inanıyorum
16.İnanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştireceğine inanıyorum
17.Üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için
18.Şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.
19.Kendi kendime zeki olduğumu göstermek istiyorum.
20.Kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum
21.Sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.
22.İleride itibarlı bir iş sahibi olabilmek için

23.İleride “iyi bir hayat” yaşamak istiyorum
24.İleride daha iyi ücret alabilmek için.
25.Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor.
26.Önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.
27.Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil
28.Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.

Yapılan ön testlerde 28 maddeli akademik motivasyon ölçeği cevaplanırken, bağlamdan kopuşlar olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle anlaşılabilirliği ve öğrencinin konudan kopmamasını sağlamak için, üç-dört maddede bir "Turizm Rehberliği Okuyorum, Çünkü..." ifadesi konmuştur. Anket Ek.3'de yer almaktadır.

#### 3.5.4. Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği

Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi gören öğrencilerin rehberlik mesleğine yönelik düşüncelerini değerlendirmek amacıyla Roney ve Öztin (2007) tarafından yapılan "Career Perceptions of Undergraduate Tourism Students: A Case Study in Turkey" adlı çalışmadan yararlanılmıştır. Türkiye'de Boğaziçi, Bilkent ve Anadolu Üniversitelerinin turizm bölümlerinde okuyan 450 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, turizm sektörüne yönelik meslek algıları belirlenmiştir. Araştırma 2005 yılının bahar döneminde Boğaziçi ve Bilkent Üniversitelerinde; Haziran ayında ise Anadolu Üniversitesinde 150 şer adet olmak üzere eşit olarak dağıtılmıştır. Araştırmacılar tarafından ölçeğin oluşturulması aşamasında çeşitli basamaklar izlenmiştir. Çalışmada katılımcı sayısı 450 olarak % 5 örneklem hatası % 4,6 karşılık gelmektedir. Ölçek maddeleri alan yazınında daha önce geliştirilen soru ve ifadeler taranarak oluşturulmuştur (Airey ve Frontistis, 1997; Kusluvanve Kusluvan, 2000; Jenkins, 2001; Kozak ve Kızılırmak, 2001; Birdir, 2002; Aksu ve Köksal, 2005). Böylece kariyer algılarını ölçmeye yönelik 12 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri 5'li Likert derecesine tabi tutulmuştur (5:Kesinlikle katılıyorum; 4:Katılıyorum; 3:Ne katılıyorum ne katılmıyorum; 2:Katılmıyorum; 1:Kesinlikle katılmıyorum). Olumsuz algıları ölçmeye yönelik olan beş ifade de ters kodlama yapılmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerdeki meslek tanımlaması, turizm rehberliği açısından yapılmıştır ve Turizm rehberliği ile örtüşmediği düşülen üç madde ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmalarında uzman görüşlerine sıklıkla başvurulmaktadır. Ölçme aracında bulunması gereken soruların ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup "uzman görüşü"ne göre belirlenir (Karasar, 2016: 195). Uzmanların ne derecede fikir birliğinde oldukları, belirlemek üzere Kapsam Geçerlik Oranı (*Content Validity Ratio*) adı verilen bir oran üzerinde durulmaktadır ve uygulanmaktadır (Lawshe, 1975; Grant ve Davis, 1997; Yurdugül, 2005; Polit

ve Beck, 2006; Rubio, Weger ve Lee, 2003; Yaghmaei, 2003). "Lawshe tekniği" olarak bilinen bu yaklaşım altı aşamadan (Lawshe, 1975) oluşmaktadır. Lawshe tekniğinde, minimum 5 maksimum 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Maddeler için uzman görüşleri üç farklı dereceleme ile yapılmaktadır. Bu derecelmeler "madde hedeflenen yapıyı ölçüyor", "madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz" ya da "madde hedeflenen yapıyı ölçmez şeklinde" dir (Yurdugül, 2005: 2).

$$\text{Kapsam Geçerlik Oranı} = \frac{N_e - N/2}{N / 2}$$

Bu formülde;

$N_e$ : "gerekli/uygun" seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısını,

N: Toplam uzman sayısını ifade etmektedir.

Uzman görüşleri, KGO oranlarının hesaplamasında önemlidir. Uzmanların yarısından fazlası "gerekli/uygun değil" şeklinde görüş bildirdiklerinde  $KGO < 0$  olarak belirlenir. Uzmanların yarısı maddeye ilişkin "gerekli/uygun" şeklinde görüş bildirdiklerinde  $KGO = 0$ , yarısından fazlası "gerekli/uygun" şeklinde görüş bildirmiş ise  $KGO > 0$  olacaktır (Yurdugül, 2005: 2). Eğer kapsam geçerlilik oranları negatif ya da "0" değer alıyorsa, bu durumda öncelikle elenmesi şarttır. (McGartland, Berg-Weger, Tebb, Lee ve Rauch, 2003: 96; Lawshe, 1975: 568). Kapsam geçerlik oranları, Lawshe (1975) tarafından hazırlanan  $\alpha$ : 0,05 düzeyindeki KGO'ları ile karşılaştırılır

Tablo 3.5. Uzman sayısına göre minimum kapsam geçerlik oranı değerleri

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40+	0,29

Roney ve Öztin (2006) tarafından alan yazını taraması sonucu oluşturan 12 maddelik "mesleğe dönük tutumu" ölçmeyi amaçlayan ölçeğin orijinal şekli İngilizce versiyonu olduğundan Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Orijinal ölçekte 12 ifade yer almaktadır. Turizm rehberliği öğrencilerine uyarlaması yapılarak, rehberliğe uygun olmayan (Promotion opportunities are satisfactory in the tourism industry; It is not necessary to have a university degree to work in the tourism industry; Since many of the managers in tourism do not have a university degree, they are jealous of university graduates working in the industry) 3 ifade ölçekten çıkarılmış ; "turizm rehberliği mesleğine" uyumlaştırılmış ve uygun görülen 9 madde

için uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliğinin sınanması için 10.10.2016 tarihinde alan uzmanları grubunda yer alan toplam 45 öğretim üyesine elektronik posta yoluyla gönderilmiştir (Ek-2). Geri dönüş yapmayan kişilere hatırlatma amacıyla bir kez daha elektronik posta gönderilmiştir. 45 öğretim üyesinden, 5 profesör, 7 doçent ve 8 yardımcı doçent olmak üzere toplam 20 uzman geri dönüş sağlamıştır. İstenen düzeltmeler yapıldıktan sonra, maddelere son hali verilmiştir. Tablo 3.6, orijinal maddeler ile düzeltmeler sonunda son halini alan maddelerin yanı sıra, her maddenin KGO'nı göstermektedir.

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi, turizm rehberliği öğrencilerinin mesleğe dönük tutumlarını belirlemeye dönük maddeler, görüşlerine başvurduğumuz uzmanların önemli bir kısmı tarafından "uygun" olduğu yönünde değerlendirilmiştir. Her madde için elde edilen KGO'larının, istatistiksel olarak anlamsız bulunanlar elimine edildikten sonra geriye kalan maddeler üzerinden; tüm KGO'ların ortalamaları KGİ'ni vermektedir. Kapsam geçerlik indeksi (KGQ), =0,05 düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir. Eğer ölçülmek istenilen özellik birden fazla boyutta toplanmış ise her bir boyut için KGQ elde edilmelidir (Yurdugül, 2005: 3). Madde bazında en küçük KGO, %60 olup, en yüksek %80'dir. Tüm maddelerin KGO'nun ortalaması olan Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) ise, %71 olarak hesap edilmiştir. KGO'ları ve KGİ, uzman görüşlerine dayalı olarak ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olduğunu destekler niteliktedir.

Tablo 3.6. Mesleğe yönelik tutum ölçeği uyarlaması

Orijinali	Uyarlanmış hali	Uygun	Düzeltilsin	KGO
1.Meeting new people by working in tourism is a pleasant experience.	1.Turist rehberliği yeni insanlarla tanışma fırsatı sağlayan keyifli bir deneyim sağlar.	18	2	0,80
2.One can make good Money by working in tourism.	2.Turist rehberliği iyi kazanç sağlayan bir meslektir.	17	3	0,70
3.To study tourism management at the university level is a correct investment in career development	3.Kariyer gelişimi için üniversitede turist rehberliği okumak doğru bir tercihtir	17	3	0,70
4.In general, the advantages of working in the tourism industry outweigh the disadvantages	4.Turist rehberliği mesleğinin avantajları, dezavantajlarına göre daha fazladır.	16	4	0,60
5.Working in tourism does not provide a secure future	5. Turist rehberliği mesleği, iyi bir emekliliği güven altına almaktan uzaktır	17	3	0,70
6.There is no sexual discrimination in tourism	6.Turist rehberliği mesleğinde cinsiyet ayrımcılığı yoktur	18	2	0,80
7.Tourism related jobs are more respected than the other jobs	7.Turist rehberliği, turizm sektöründeki diğer işlere göre daha saygındır.	16	4	0,60
8.It is hard to find job security in tourism	8.Turist rehberliğinde fiziksel iş güvenliği (kaza, yaralanma vb.) tam anlamıyla sağlanamaz	17	3	0,70
9.Irregular working hours in tourism affect family life negatively	9.Turist rehberliğinin düzensiz çalışma saatleri, aile yaşamını olumsuz etkiler.	18	2	0,70

Kaynak: Roney ve Öztin, 2007 Tepki kategorileri: 5:Strongly agree, ..., 1:Strongly disagree	Kaynak: Roney ve Öztin, 2007 Tepki kategorileri: 5:Kesinlikle katılıyorum, ..., 1:Kesinlikle katılmıyorum	Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)	0,71
--	--	-------------------------------	------

### 3.6. Pilot Uygulama

Ön test 2016 yılı Aralık ayında Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm Rehberliği bölümünde okuyan turizm rehberliği öğrencilerine uygulanmıştır. Böylece turizm rehberliği öğrencilerinin ankete ve araştırma konusuna tepkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Öntest sonrası ortaya çıkan bir takım sorunlar giderilerek, anketin anlaşılabilirliği daha iyi hale getirilmiştir. Öncelikle araştırmanın amacına dönük olarak hazırlanan ölçek ifadelerinin anlaşılabilirliğini test etmek için “anlaşılabilirlik” uygulaması yapılmıştır. Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan ve her sınıftan 5 kadın 5 erkek olmak üzere toplam 40 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Anlaşılabilirlik testi sonucunda kişilik özelliklerini ölçmeye yönelik 2’şer yargılı, 10 ifadeden oluşan ölçek; yargıların zıtlık göstermesi geri bildirim nedeniyle; 20 ifade şekline dönüştürülmüş ve ayrıştırılmıştır.

Öğrenme stilleri ölçek maddelerinin, öğrenmeye stil boyutlarına yönelik olarak kendi boyutları altında toplanmıştır. Akademik motivasyonu ölçmeye dönük 28 madde ise anlaşılabilirlik testi sonucunda, anlam bütünlüğünün sağlanması açısından “turizm rehberliği okuyorum çünkü” ifadesi ile bütünleştirilerek, cevaplandırmada turizm rehberliği eğitimi alındığının sürekli hafızada tutulması, böylece geçerli veri elde edilmesi sağlanmıştır.

Mesleğe dönük tutumu belirlemeye dönük ifadelerin belirlenmesinde, “Turist rehberliği mesleğinin gelecek güvencesi yoktur” ifadesi; “ Turist rehberliği mesleği, iyi bir emekliliği güven altına almaktan uzaktır” şeklinde; Turist rehberliğinde iş güvenliği tam anlamıyla sağlanamaz” ifadesi ise; “Turist rehberliğinde fiziksel iş güvenliği (kaza, yaralanma vb.) tam anlamıyla sağlanamaz” şeklinde düzeltilmiştir. Düzeltilen ölçek maddeleri sonrası, yeniden düzenlenen anket, her sınıftan 4’er kız; 4’er erkek olmak üzere 16 kişiye, anlaşılabilirlik testi tekrarlanmıştır. Test sonucunda her hangi olumsuz bir geri bildirim alınmamıştır. Sonrasında gerçekleştirilen pilot uygulama ise her sınıftan 8’er kişiye olmak üzere toplamda 64 kişiye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrasında anlaşılmayan sorularda iyileştirme yapılmıştır.

### 3.7. Anketin Uygulanması

Geliştirilen anket, Türkiye’de yer alan üniversitelerin lisans düzeyindeki turizm rehberliği bölümlerindeki öğrencilere, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, turizm rehberliği bölümlerinde görevli öğretim elemanlarının yardımıyla yüz yüze uygulanmıştır. Anketler fakülte ve yüksekokulların yönetim ve öğretim üyelerinden izin alınarak, turizm rehberliği öğrencilerine çalışma konusu anlatılarak, öğrencilerden anketleri doldurmaları istenilmiştir. Olumlu cevap alınan öğrencilere anket formları dağıtılarak veriler toplanılmıştır. Anket uygulaması öğrencilerin üniversitede bulunma nedenlerine istinaden hafta içi yapılmıştır.

Tam ve doğru olarak doldurulmuş 850 sayısına ulaşabilmek için bilinçli olarak, çok daha fazla anketin uygulanması yoluna gidilmiştir. Başvuru yapılmasına rağmen, bir üniversitedeki bürokratik işlemlerin uzun zaman alması nedeniyle, söz konusu üniversitede anket uygulaması gerçekleştirilememiştir. Böylece 10 üniversite anket uygulaması, 10 Şubat 2017 ile 20 mart 2017 arasında yapılmış olup, toplamda 1115 anket sayısına ulaşılmıştır. Uygulama sonrası, her anket tamlığı, doğruluğu ve tutarlılığı açısından titiz bir değerlemeye tabi tutulmuştur. Ölçek maddelerinin tamamının yanıtlandığı görülmüş olup; çoklu sapan analizi sonucu 10 gözlemin veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece 1105 anket üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Anket uygulama öncesi belirlenen kota sayıları ile uygulama dönemi sonrası gerçekleşen anket sayıları, Tablo 3.7'de sunulmaktadır. Buna göre; erkek kotası %10,2 oranında, kadın kotası ise, %72,2 oranında aşılmıştır. Sınıf bazında ise birinci sınıflarda %70,8, ikinci sınıflarda %1,5 ve üçüncü sınıflarda %52,8 oranında aşılmakla birlikte dördüncü sınıflarda %7,6 oranında kotanın gerisinde kalmıştır. Cinsiyet ve sınıf bazında kotanın gerisinde kalan iki sınıf bulunmaktadır. İkinci sınıflarda erkek kotası 150 olmakla birlikte, gerçekleşen 121'dir (-%19,3). Dördüncü sınıflarda yine erkek kotası 108 olmasına rağmen, kotanın %15,7'lik gerisinde bir gerçekleşme ile 91 anket uygulanabilmiştir. Tüm bunlara rağmen, hedeflenen 850 anket sayısı %30 aşılmıştır.

Tablo 3.7. Sınıf ve cinsiyet bazında kota ve anket sayıları

	1.sınıf		2.sınıf		3.sınıf		4.sınıf		TOPLAM	
	Kota	n	Kota	n	Kota	N	Kota	n	KOTA	N
Erkek	143	222	150	121	97	115	108	91	498	549
Kadın	108	205	114	149	66	134	64	68	352	556
TOPLAM	250	427	264	270	163	249	172	159	850	1105

Elde edilen 1105 anket, araştırmanın evreni dikkate alındığında, evreni (1105/2406) %45,9 oranında temsil ettiği görülmektedir. Bir üniversitede anketin uygulanamamasını da dikkate alırsak, evreni temsil oranı (1105/2259) %48,9'a yükselmektedir.

### 3.8. Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

Anketler yoluyla elde edilen veriler, kodlanarak istatistik paket programa aktarılmıştır. Girilen verilerde kodlama hatası yapıp yapılmadığı kontrol edilmiş, hatalı girilen kodlamalar düzeltilmiştir. Ölçeklerde yer alan ters kodlama gerektiren maddelerin puanları tersine verilmiştir. Verilere kayıp veri analizi, çoklu sapan analizi ve çoklu normal dağılım testi de uygulanmıştır.

**Kayıp veri analizi:** Kayıp veri, amaçlanan ölçmeye yönelik bir gözlemin bulunmaması durumunu tanımlamaktadır. Kayıp veri, veri setinin daralması ve buna bağlı olarak yapılacak

kestirimlerin gücünün azalması anlamına gelmektedir. Kayıp veriler içeren bir veri seti üzerinde, eksiksiz veri setlerine göre yapılandırılmış standart analiz yöntemlerinin kullanılması da mümkün değildir. Kayıp verilere yönelik olarak ilk akla gelen ve alışıldık yöntemler, kayıp verilerin analiz dışı bırakılması ya da kayıp veriler yerine basit veri atama yöntemlerini içermektedir (Demir, 2013: 48-50). Ankette yer alan ölçeklere katılımcı öğrenciler tam cevap vermişlerdir. Dolayısıyla, eksik verisi olan herhangi bir madde bulunmamaktadır. Bu nedenle de kayıp veri analizi yapılmamıştır.

**Tek değişkenli normal dağılım kontrolü:** Merkezi Limit Teoremine göre örnek büyüklüğü 30'u geçtikten sonra örneklem ortalaması normal dağılıma yaklaşır (Alpar, 2010: 92). Anket uygulama döneminde 1115 adet toplanması nedeniyle, bu teoreme dayalı olarak verilerin normal dağıldığını söylemek mümkündür.

**Çoklu Sapan Analizi:** Ölçeklerin tek değişkenli normal dağılım kontrollerinin ardından, çok değişkenli normal dağılıma uyup uymadığının tespitinden önce, çoklu sapan analizi yapılmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımının karşılanmasını zorlaştıran uç değerlerin Mahalanobis ( $MD^2$ ) uzaklık değeri kullanılarak incelenebileceği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2012: 15). Herhangi bir Mahalanobis değerinin sapan olarak kabul edilebilmesi için, parametre sayısını esas alan  $\alpha:0,001$ 'deki t-değerinden büyük olması gerekir (Kalaycı, 2010: 212).

Kişilik özellikleri ölçeği kullanılarak Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Herhangi bir gözlemin çoklu sapan değeri olarak kabul edilebilmesi için, 20 serbestlik derecesinde,  $\alpha:0,0005$  anlam düzeyindeki teorik t-değeri olan 3,850'den büyük olması gerekir. Yapılan incelemede, bu değeri aşan bir gözlem bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu ölçekten dolayı çoklu sapan durumunda olan herhangi bir gözlem silinmemiştir. 9 maddeli mesleğe dönük tutum ölçeği için de Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Teorik değer  $t_{9;0,0005}=4,781$  olup; bu ölçek için çoklu sapan durumunda olan 4 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Öğrenme stilleri ölçeği için 28 maddede t değeri ( $t_{4;0,0005}=3,674$ ) olarak belirlenmiş ve 1 gözlem çıkarılmıştır. Akademik motivasyon için 28 maddede ( $t_{4;0,0005}=3,674$ ) olarak belirlenmiş ve 5 tane çıkarılmıştır. Çalışmada yer alan ölçeklerin çoklu sapan değer durumundaki 10 gözlem ölçekten çıkarılarak, analizler kullanılabilir durumda olan 1105 anket üzerinden yapılmıştır.

**Çoklu normal dağılım testi:** Çoklu sapan analizinden sonra araştırmada kullanılan ölçekler dikkate alınarak Kalaycı (2010: 215-216)'da belirtildiği şekilde çoklu normal dağılım analizi gerçekleştirilmiştir. Veri setinde yer alan değişkenlerin çok değişkenli istatistiksel analizlere uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla kişilik özellikleri mesleğe yönelik tutum, akademik motivasyon ve öğrenme stilleri ölçeklerinin normal dağılıma sahip olması gerekmektedir. Her bir değişkenin tek değişkenli normal dağılıma uyduğunu ve ilgili değişkenlerin kombinasyonlarının da normal olduğunu varsaymaktadır. Değişkenin

normalleştirilmiş değeri -3 ile +3 aralığında ise söz konusu değişken değerlerinin tipik bir normal dağılımdan geldiğini gösterir (Kalaycı, 2010: 209).

20 maddelik kişilik özellikleri ölçeği için hesaplanan korelasyon değeri (0,982), Kalaycı (2010: 231)'de yer alan 20 serbesti derecesinde ve %01'deki tablo değerinden (0,912) büyük olduğu anlaşılmıştır. 9 maddelik mesleğe dönük tutum ölçeği için hesaplanan korelasyon değeri (0,980), Kalaycı (2010: 231)'de yer alan 20 serbestlik derecesinde ve %01'deki tablo değerinden (0,851) büyük olduğu anlaşılmıştır. 28 maddelik öğrenme stilleri ölçeği için hesaplanan korelasyon değeri (0,986), Kalaycı (2010: 231)'de yer alan (0,934); 28 maddelik akademik motivasyon ölçeği için ise hesaplanan değer (0,986), Kalaycı (2010: 231)' de yer alan (0,934) değerden büyük olduğu anlaşılmıştır. Böylece dört ayrı ölçekten elde edilen verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği kanaatine varılmıştır. Analizlerde; tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra, faktör, kümeleme, korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılacaktır.

**Korelasyon analizi:** Aralık ve rasyo seviyesinde ölçülmüş iki değişken arasındaki ilişkinin veya bağımlılığın şiddetini belirlemeye yönelik bir analiz tekniğidir. Bu analizde ölçülmeye çalışılan ilişki, değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olan kısmı ile ilgilidir (Altunışık vd., 2007: 199). Korelasyon analizi "Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik motivasyonları arasında bir ilişki vardır" şeklinde geliştirilen  $H_6$ 'nın testinde kullanılmıştır.

**Regresyon analizi:** Metrik bir bağımlı değişken ile bir veya daha fazla sayıda metrik bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Tek bir bağımsız değişkenin kullanıldığı regresyon analizinde "tek değişkenli regresyon analizi" olarak adlandırılır. Birden fazla bağımsız değişkenin kullanıldığı regresyon analizine ise çok değişkenli regresyon analizi denir (Altunışık vd., 2007: 209). Regresyon analizi, 6.hipotez hariç geliştirilen tüm hipotezlerin testinde kullanılmıştır.

**Aracılık testi:** Baron ve Kenny (1984) tarafından önerilen üç aşamalı yönteme göre; bağımsız değişkenin (kişilik özelliklerinin), aracı değişken (öğrenme stilleri) üzerinde bir etkisi olmalıdır. İkinci olarak, bağımsız değişken (kişilik özelliklerinin), bağımlı değişken (mesleğe yönelik tutum) üzerinde etkili olmalıdır. Son olarak ise aracı değişken (öğrenme stilleri), ikinci adımdaki regresyon analizine dahil edildiğinde; bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasında anlamlı olmayan ilişki çıkarsa tam aracılık etkisi (full mediation), bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide azalma meydana gelirse kısmi aracılık (partial mediation) etkisi meydana gelmektedir. Aracılık hipotezlerinin ( $H_7$  ve  $H_8$ ) testinde de regresyon analizinden kullanılmıştır.



**Doğrulayıcı Faktör Analizi:** Belirlenen faktör yapılarının, teoride var olduğu savunulan yapı ile ne derecede uyduğunu göstermek ve ölçeğin uyumluluğunu (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010: 693) ortaya koymak için yapılan bir analizdir.

### 3.9. Güvenirlik ve Geçerlik

Bir ölçeği oluşturan maddelerin yapılan araştırmanın doğruluğunu ortaya çıkarabilecek nitelikte olması son derece önemlidir. Her ölçme ve ölçmeyi gerçekleştiren ölçme aracında iki temel nitelik aranır. Bunlar tutarlık ya da güvenirlik (reliability) ve geçerlik (validity) kavramları ile ifade edilen özelliklerdir. Her ikisi de ölçme yanılırları ile ilgilidir (Karasar, 2016: 190). Araştırmada kullanılan ankette dört adet ölçek bulunmaktadır

#### 3.9.1. Güvenirlik

Ölçmelerde aynı süreçlerin izlenmesi halinde benzer sonuçların alınması olarak ifade edilir. Araştırmalarda alınan sonucun, başka araştırmacılar tarafından test edilebilmesine olanak sağlar. Yapılan ölçmenin tesadüfi yargılardan arınık olmasını sağlar. Korelasyon katsayısı (r) ile belirlenir ve 0 ile 1 arasında değişen değerler alır. Değer bire (1) yaklaştıkça tutarlılığın yüksek olduğu kabul edilir (Karasar, 2016: 190).

Araştırmamızda kullanılan 20 maddelik kişilik özellikleri ölçeğe uygulanan güvenirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri ilk olarak 0,709 olarak belirlenmiştir. Madde-toplam korelasyonların düşüklüğüne bağlı olarak ölçekten 3. 7. 8. ve 9. maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece güvenirlik katsayısı 0,745'e çıkmıştır. 16 maddeli ölçekte, madde-toplam korelasyonları 0,212-0,452 aralığında değişmiştir (Bknz, Ek-4). Faktör analizi 16 maddeli ölçek ile yapılmıştır.

Araştırmamızda 28 maddeli öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Yapılan güvenirlik analizinde Alfa katsayısı 0,827 olarak bulunmuş olmasına rağmen, madde-toplam korelasyonların üç maddede (15, 18 ve 25) +0,200'ün altında kaldığı görülmüştür. Bu nedenle analizden çıkarılarak 25 maddeli ölçek için Alfa katsayısı 0,835 olarak hesaplanmıştır. Yapılan incelemede madde-bütün korelasyonlarının 0,200-,571 arasında değiştiği tespit edilmiştir (Bknz, Ek-5). Faktör analizinde 25 maddeli ölçek kullanılmıştır.

Turizm rehberliği öğrencilerinin akademik motivasyonlarını belirlemek için 28 maddeli ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek için güvenirlik katsayısı olarak Cronbach's Alpha değeri 0,913 olarak tespit edilmiştir. +0,200'ün altında hiçbir maddenin olmaması nedeniyle ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Madde-bütün korelasyonlarının 0,240 ile 0,643 arasında değiştiği ve tespit edilmiştir (Bknz, Ek-6). 28 maddeli ölçek ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin turizm rehberliği mesleğine dönük tutumları, 9 maddeli ölçek ile tespit edilmiştir. Güvenirlik analizinde +0,200'ün altında olan üç madde (5, 8 ve 9) aşamalı olarak

ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan altı maddeli ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,680 bulunmuştur. Bu ölçekte madde-bütün korelasyonları 0,264-0,537 arasında değişmiştir (Bknz, Ek-7). Faktör analizinde 6 maddeli ölçek kullanılmıştır.

Sekaran'a (2003) göre güvenirlik katsayıları 0,600'dan az olduğu zaman zayıf; 0,700-0,790 aralığında olanlar kabul edilebilir; 0,800 üzerinde olanlar iyi olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin iyi derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3.9.2.Geçerlik

Ölçmede geçerlik, ölçülmek istenen şeyin doğru bir şekilde ölçülebilme derecesidir. Ölçülmek istenenin başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir. Veri ve ölçmelerle ilgili geçerlik kavramı da tıpkı deneme modelindeki gibi bir ayrımla "iç geçerlik ve dış geçerlik" şeklinde ele alınabilir (Karasar, 2016: 194-195). Kullanılan ölçeklerde kapsam geçerliği ve yapı geçerliliğinin sağlanmasına çalışılmıştır.

**Yüzeysel geçerlik:** Bir veya birkaç uzmanın görüşüne başvurularak, ölçme aracının kullanılacağı araştırma soruları için gerekli nitelikte veriyi toplayacak durumda olup olmadığı yönünde alınan bilgi olarak tanımlanır (Uysal, 1974: 74). Anketlerin uygulama öncesinde, ilgili ölçekler konu hakkında fikir sahibi olan akademisyenlerle de tartışılmıştır. Akademisyenlerin önerilene göre, ölçeklere son durumu verilmiştir. Böylece yüzeysel geçerlilik sağlanmıştır.

**Kapsam geçerliği:** Ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup; uzman görüşüne göre saptanır (Karasar, 2016: 151). Kapsam geçerliği, turizm rehberliği mesleğine dönük tutumun belirlenmesi için, uyarlaması yapılan 9 maddeli ölçekte kullanılmıştır. 20 uzmanın görüşleri doğrultusunda kısmi düzenlemeler yapılmış ve her madde için kapsam geçerlik oranı belirlenmiştir. Kapsam geçerliği çalışmasında, kapsam geçerlik indeksi %71 olarak hesaplanmıştır.

**Yapı geçerliği:** Doğrudan ölçülemeyen bir özelliği ölçen bir testin ölçme derecesi olarak açıklanır (Alpar, 2010: 329). Ölçeklerin yapı geçerliliğini ve uyumluluğunu test etmek içindoğrulamalı faktör analizi uygulanmıştır.

**Doğrulamalı Faktör Analizi:** Doğrulamalı faktör analizi ölçüm aracının uyuma geçerliliğinin test edilmesini öngören çok değişkenli bir analiz tekniğidir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010: 709). Belirlenen faktör yapılarının teoride var olduğu savunulan yapı ile ne derecede uyumunu göstermekle birlikte, ölçeğin uyumluluğunu (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010: 693) ve tasarlanan modelin ne derece iyi bir model olduğunu test eden, yapısal eşitlik modellemesi analizinin bir türüdür (Yılmaz ve Çelik, 2009: 53). Sağlam bir teorik temele sahip olmayan çalışmaların açıklayıcı faktör analizi sonuçları çok iyi olsa dahi, doğrulamalı faktör

analizi sonuçları beklendiği gibi çıkmayabilir (Şimşek, 2007: 5). Dolayısıyla, doğrulayıcı faktör analizi onaylayıcı bir süreç olarak kabul edilmektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009: 53).

Doğrulayıcı faktör analizi uygulanırken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar mevcuttur. Buna göre, her bir standartlaştırılmış faktör yük değerinin gizil değişken ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye sahip olması (t istatistiklerinin anlamlılığı), standartlaştırılmış faktör yük değerinin en az 0.50 mümkünse 0.70 ve üzerinde olmasına karar verilmiştir. Ayrıca, gözlenen değişkenlere ait hata varyanslarının kontrol edilmesi ve 0,90 üzerindeki maddelerin modelden çıkarılmasına karar verilmiştir. Bir faktör yapısının en az üç gözlenen değişkene sahip olması ve kurulan modelin ölçme modeli uyum iyiliklerinin kabul edilen uyum iyilikleri aralığında olması koşulları göz önünde tutulmuştur (Şimşek, 2007: 86; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 277-284; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010: 695-709).

Doğrulayıcı faktör analizinde, tüm değişkenlere ait ölçme modelleri ayrı ayrı test edilebileceği gibi, tüm değişkenlere ait ölçme modelleri tek bir model içerisinde de test edilebilir (Şimşek, 2007: 12). Tüm gizil değişkenler ve bu gizil değişkenlere ait gözlenen değişkenler birlikte doğrulayıcı faktör analizi sürecine dâhil edilmiştir.

Araştırma kapsamında model tahmin metotları arasında, çoklu normal dağılım varsayımı gerektiren, araştırmacının önerdiği modele ilişkin tahmini kovaryans matrisinin  $[\Sigma(0)]$  gözlenen kovaryans matrisi ile benzerliğini tahmin eden En Çok Olabilirlik metodu kullanılmıştır (Şimşek, 2007:17; Yılmaz ve Çelik, 2009:30-31). Model uyum iyilikleri incelenirken öncelikle, gözlenen ve beklenen kovaryans matrisi arasında fark yoktur hipotezine dayanan Ki-kare/serbestlik derecesi (normalleştirilmiş ki-kare) ve yaklaşık hataların karekökü anlamına gelen uyum RMSEA uyum iyiliğinin kritik değerler aralığında olup olmadığı incelenmiştir (Şimşek, 2007:14; Yılmaz ve Çelik, 2009:39; Özdamar, 2010, 254; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 267-271).

Yukarıda belirtilen uyum iyiliklerine ek olarak, GFI, AGFI, RMR, SRMR, NFI, NNFI, CFI, PGFI, PNFI, AIC, CAIC, ECVI gibi diğer uyum iyilikleri de örneklem büyüklüğü de dikkate alınarak referans değer aralıklarında olup olmadıkları açısından incelenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 271-272). Normalleştirilmiş ki-kare uyum iyiliği örneklem büyüklüğüne çok duyarlı olduğu (Şimşek, 2007: 14; Yılmaz ve Çelik, 2009:39), bilhassa örneklem büyüklüğünün 750'ün üzerine çıktığı durumlarda uyum istatistiğinin yükseldiği bilinen bir durumdur (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010: 666-668). Anket sayısı 1105 olduğu için analiz programı tarafından üretilen Ki-Kare dışındaki diğer ölçüm modeli istatistikleri, uyum iyilikleri ve önerilen düzeltmeler dikkatle incelenmiştir.

Gerçekleştirilen analiz neticesinde öncelikle Ki-kare istatistiği ve serbestlik derecesi olarak tespit edilmiş ve normalleştirilmiş Ki-kare istatistik değeri; 4,3168 ( $11456,81 \div 2654$ )

olarak hesaplanmıştır. Normalleştirilmiş Ki-kare istatistiğinin ardından temel uyum istatistiklerinden birisi olan RMSEA istatistik değeri incelenmiştir ve bu değer ise 0,055 olduğu görülmüştür. Bu iki temel uyum istatistiği kabul edilen referans değerler arasında olduğu için derhal gözlenen değişkenlerin gizil değişkenler ile ilişkisini gösteren t-değerleri, gözlenen değişkenlere ait hata payları ve model modifikasyon önerileri incelenmiştir. Gerçekleştirilen kontrol sonrasında gözlenen değişkenlerin hepsinin ait oldukları gizil değişkenler ile 0,01 anlam düzeyinde ilişkiye sahip olduğu, standardize yük değerlerinin 0,50 ile 0,95 arasında değiştiği, değişkenlere ait en yüksek hata payının 0,85 olduğu dolayısıyla modelden çıkması gereken bir değişken (madde) olmadığı görülmüştür.

Ölçme modeli uyum iyiliklerini değerlendirmeden önce analiz programı tarafından herhangi bir modifikasyon önerisi olup olmadığı, eğer varsa Ki-Kare istatistiğinde önemli bir düşüşe yol açıp açmayacağı kontrol edilmiştir. İncelenen çıktı dosyası neticesinde önerilen modifikasyon önerilerinin ölçme modelinde kayda değer bir iyileşme sağlamayacağı anlaşılmıştır. Bunun üzerine analiz programı tarafından üretilen diğer uyum istatistikleri olan AGFI, GFI, RMR, SRMR, CFI, NFI, NNFI, IFI, RFI, CAIC gibi örneklem büyüklüğünü, modeldeki serbestlik derecelerini, modelin karmaşıklığını dikkate alan ve almayan diğer uyum iyilikleri incelenerek doğrulayıcı faktör analizi raporlaması sonlandırılmıştır (Şimşek, 2007: 47-49). Tablo 3.8'de bir ölçme modelinin uyuma geçerliliğine sahip olduğunun göstergesi olan uyum iyiliği referans değerleri ile araştırmanın ölçme modeline ait uyum istatistikleri bulunmaktadır.

Tablo 3.8. Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçme Modeli Uyum İyiliği İstatistikleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Çalışmanın Ölçme Modeline Ait Değerleri	Referans Değerler	
		İyi Uyum İyiliği Değeri	Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Değeri
X <sup>2</sup> / df	1855,07/428=4,3168	0 ≤ X <sup>2</sup> / df ≤ 2,5	3 < X <sup>2</sup> / df ≤ 5
RMSEA	0,055	0 ≤ RMSEA ≤ 0,05	0,5 < RMSEA ≤ 0,08
AGFI	0,76	0,95 ≤ AGFI ≤ 1,00	0,90 ≤ AGFI ≤ 0,95
GFI	0,79	0,90 ≤ GFI ≤ 1,00	
RMR	0,07	RMR ≤ 0,06	
SRMR	0,08	SRMR ≤ 0,08	
CFI	0,93	0,95 ≤ CFI	0,90 ≤ CFI
NFI	0,91	0,90 ≤ NFI	
NNFI	0,93	0,90 ≤ NNFI	
IFI	0,93	0,95 ≤ IFI	0,90 ≤ IFI
RFI	0,90	0,90 ≤ RFI	
Model CAIC/Doymuş CAIC	13634,88/ 23430,24	Model CAIC < Doymuş CAIC	

**Kaynak:** Şimşek, 2007: 47-49; Yılmaz ve Çelik, 2009: 47; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010: 666-669; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 271-272)

Ölçme aracının uyum istatistikleri ile referans değerler karşılaştırıldığında, ölçme modelinin AGFI, GFI ve RMR uyum istatistikleri açısından referans değerlerinin dışında bununla

birlikte diğer tüm uyum istatistikleri açısından kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bilhassa en kritik iki uyum iyiliği göstergesi olan Normalleştirilmiş Ki-kare ve RMSEA istatistiklerinin kabul edilebilir değerlere sahip olmasından hareketle ölçme modelinin bir bütün halinde kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğu ve uyuma geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir.

### **3.10. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Her çalışmanın olduğu gibi, bu çalışmanın da çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Her şeyden önce, araştırmada kullanılan ölçeklerin yapısal özelliklerinden kaynaklı sınırlamalar söz konusudur.

Araştırma, Turizm Fakültelerinin turizm rehberliği eğitimi veren bölümlerinde eğitim görmekte olan öğrencilerle sınırlıdır. Ön lisans programları, Türkiye Rehberler Birliğinin yürüttüğü rehberlik programlarında ve lisansüstü turizm rehberliği programlarında eğitim alan öğrenciler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmada, tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden kota örneklemesine başvurulmuştur. Öncelikle lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi veren yükseköğretim kurumları belirlenmiş ve bu kurumlarda eğitimine devam eden öğrencilerin listesi istenmiştir. Tespit edilen örnek büyüklüğünün listelerden tesadüfen seçilmesi, tesadüfi örneklemenin uygulanabilmesidir. Ancak fakültelerin Türkiye'deki coğrafi konumları, yükseköğretim kurumlarında karşılaşılabilecek zorluklar, öğrencilerin gidilen tarih ve zamanlarda bulunamama olasılığı, araştırmacının bulunduğu şehir ve özellikle de zaman kısıtı nedeniyle kota örnekleme zorunlu olarak tercih edilmiştir. Kotalar üniversite temelinde cinsiyet ve sınıf esaslı olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla kullanılan kota örnekleme, bir sınırlamayı teşkil etmektedir.

#### 4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde, araştırmaya katılanların demografik özelliklerine göre dağılımı verilmektedir. Ayrıca, ölçeklere uygulanan faktör analizi ve regresyon analizi sonuçları sunulmaktadır. Böylece araştırma sorularının yanıtları sunulmakta ve hipotezlerin mevcut verilerle desteklenip desteklenmediği belirlenmektedir.

##### 4.1.Turizm Rehberliği Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan 1105 turizm rehberliği bölümü öğrencilerine demografik, sektörel tecrübe, bölüm bilgileri, lise eğitimleri, program türleri, staj durumları, memleketleri ve benzeri bulgular, Tablo 4.1'de sunulmaktadır. Buna göre; öğrencilerin % 92,3'ü 17-23 yaş arasındadır. 24-30 yaş arası 72 öğrenci yer almakla birlikte, katılımcıların % 6,5'ini oluşturmaktadırlar. 31-61 yaş arası 13 öğrencinin toplam içerisindeki payı %1,2'dir. Son yaş gurubunda elli yaş üstü; 51, 52, 54 ve 61 yaşında birer öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 4.1. Katılımcıların demografik özelliklere göre dağılımı

Özellik	Frekans	Yüzde	Özellik	Frekans	Yüzde
<b>Yaş</b>			<b>İkametgah şekli</b>		
17-23 yaş	1020	92,3	Aile yanı	167	15,1
24-30 yaş	72	6,5	Akraba yanı	21	1,9
31-61 yaş	13	1,2	Arkadaşlarla evde	397	35,9
Toplam	1105	100,0	Yurtta	520	47,1
			Toplam	1105	100,0
<b>Cinsiyet</b>			<b>Program türü</b>		
Kadın	549	49,7	1.öğretim	824	74,6
Erkek	556	50,3	2.öğretim	281	25,4
Toplam	1105	100,0	Toplam	1105	100,0
<b>Staj durumu</b>			<b>Bölge</b>		
Evet	318	28,8	Ege Bölgesi	276	25,0
Hayır	787	71,2	Akdeniz Bölgesi	150	13,6
Toplam	1105	100,0	Marmara Bölgesi	227	20,5
<b>Sınıf durumu</b>			Karadeniz Bölgesi	185	16,7
1.sınıf	427	38,6	İç Anadolu Bölgesi	151	13,7
2.sınıf	270	24,4	Doğu Anadolu Bölgesi	44	4,0
3.sınıf	249	22,5	Güneydoğu Anadolu B.	25	2,3
4.sınıf	159	14,4	Diğer	47	4,3
Toplam	1105	100,0	Toplam	1105	100,0
<b>Mezun olunan lise</b>					
Anadolu Otel.	41	3,7	Çok Programlı	18	1,6
Düz Lise	278	25,2	Sosyal Bilimler	1	,1
Kız Meslek	17	1,5	Meslek ve Teknik	58	5,2
Aşçılık turizm	10	,9	Anadolu Lisesi	604	54,7
Fen Lisesi	4	,4	Toplam	1105	100,0

Turizm rehberliği bölümünde öğrenim görenlerin %50,3'ü erkek, %49,7'si kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin % 47,1'i yurtta, %35,9'u arkadaşlarla evde, %15,1'i

aile yanında, % 1,9'u ise akraba yanında ikamet etmektedir. Program türüne göre yapılan değerlendirmede %74,6'sı birinci öğretim, %25,4'ü ikinci öğretim öğrencilerdir.

Öğrencilerin %38,6'sı 1.sınıf, %24,4'ü 2.sınıf, %22,5'i 3.sınıf, %14,4'ü 4.sınıfta öğrenim görmektedirler. Staj durumlarına göre değerlendirildiğinde %28,8'i stajını tamamlamış olup; % 71,2'si stajını henüz tamamlamamıştır. Mezun oldukları lise türüne göre, öğrencilerin %54,7'si Anadolu lisesi, % 25,2'si Düz lise, %5,2'si Meslek ve Teknik Anadolu lisesi, %3,7'si Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, %1,6'sı Çok Programlı Lise,%1,5'i Kız Meslek Lisesi, %0,9'u Aşçılık Turizm Meslek lisesi ,%0,4'ü Fen Lisesi, %0,1'i Sosyal Bilimler Lisesi olarak belirtmişlerdir.

Memleketlerine yönelik olarak, öğrencilerin %25'i, Ege bölgesi, %20,5'i Marmara bölgesi, %16,7'si Karadeniz bölgesi, %13,7'si İç Anadolu bölgesi, %13,6'sı Akdeniz bölgesi,%4,3'ü Türkiye dışı, %4'ü Doğu Anadolu bölgesi, %2,3'ü ise Güneydoğu Anadolu bölgesi olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre üniversitelere dağılımı Tablo 4.2'dedir. Buna göre, cinsiyet ile üniversite tercihi arasında bir ilişki söz konusudur ( $\chi^2$ : 24,638; s.d.:9, p=0,03). Buna göre, oransal olarak Necmettin Erbakan, Afyon Kocatepe, Pamukkale ve Kastamonu üniversitelerinde kadın öğrenciler daha fazladır.

Tablo 4.2.Üniversite tercihi ve cinsiyet arasındaki ilişki

	Erkek	Kadın	Toplam
Akdeniz Üniversitesi	32	28	60
Necmettin Erbakan Üniversitesi	26	48	74
Afyon Kocatepe Üniversitesi	39	55	94
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	35	25	60
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	58	56	114
Mersin Üniversitesi	41	30	71
Adnan Menderes Üniversitesi	88	73	161
Pamukkale Üniversitesi	28	34	62
Kastamonu Üniversitesi	39	68	107
Balıkesir Üniversitesi	163	139	302
Toplam	549	556	1105
Pearson $\chi^2$ : 24,638; s.d.:9, p=0,03; Beklenen değeri 5'in altında olan hücre oranı: %0, En küçük beklenen değer: 29,81			

Tablo 4.3, turizm rehberliği öğrencilerinin geldikleri bölgeler ile üniversite tercihleri arasındaki ilişkiyi göstermektedir. İhtiyatla karşılamak üzere, bölgeler ile üniversite tercihi arasında bir ilişkiden söz etmek ( $\chi^2$ : 357,837; s.d.: 63, p<0,0001) mümkündür. Göreceli olarak, Ege bölgesinde yaşayanların daha çok Balıkesir, Adnan Menderes ve Afyon Kocatepe Üniversitelerini tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır. Akdeniz bölgesinde yaşayanların ise, göreceli olarak daha fazla Adnan Menderes, Mersin ve Balıkesir'i istedikleri belirlenmektedir.

Marmara bölgesinde yaşayanlar dikkate alındığında Balıkesir'in öne çıktığı görülmektedir. İç Anadolu'dan gelen öğrenciler ise Nevşehir Hacı Bektaş, Balıkesir ve Necmettin Erbakan Üniversitelerini yeğledikleri ortaya çıkmaktadır. Böylece, öğrencilerin yaşadıkları coğrafyalara yakın yerleri tercih ettikleri belirlenmektedir.

Tablo 4.3. Üniversite tercihi ve yaşanan bölge arasındaki ilişki

	Ege Bölgesi	Akdeniz Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Doğu Anadolu Bölgesi	Marmara Bölgesi	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Diğer	Toplam
Akdeniz Üniversitesi	14	16	7	5	2	11	2	3	60
Necmettin Erbakan Üniversitesi	8	9	11	23	8	10	3	2	74
Afyon Kocatepe Üniversitesi	40	12	6	14	2	16	2	2	94
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	30	1	9	7	4	7	1	1	60
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	23	15	17	42	3	9	1	4	114
Mersin Üniversitesi	8	24	7	7	2	8	6	9	71
Adnan Menderes Üniversitesi	56	29	24	9	7	32	3	1	161
Pamukkale Üniversitesi	31	5	10	3	0	12	0	1	62
Kastamonu Üniversitesi	9	17	36	13	4	12	4	12	107
Balıkesir Üniversitesi	57	22	58	28	12	110	3	12	302
Toplam	276	150	185	151	44	227	25	47	1105
Pearson $\chi^2$ : 357,837; s.d.: 63, p<0,0001; Beklenen değeri 5'in altında olan hücre oranı: %31,3, En küçük beklenen değeri: 1,36									

Tablo 4.4, turizm rehberliği öğrencilerinin bu bölümlere girişteki aldıkları puanların dağılımını göstermektedir. 821 öğrenci puanını belirtmiş olup; ortalama 302,9 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin %25'inin puanı 278 ve altında olup; yarıya yakınının puanı 299 ve daha aşağısındadır. Çeyreklikler arası genişlik (IQR) 53 puan olup, 250-349 puan aralığı %85'lik bir kesimi oluşturmaktadır.

Tablo 4.4. Öğrencilerin bölümlere giriş puanlarına göre dağılımı

Puan aralığı	Frekans	Yüzde	Kümülatif %	Tanımlayıcı istatistikler
200-249	35	4,3	4,3	En az: 210; En fazla: 453 Ortalama: 302,9440 S.Sapma: 38,03989 1.Çeyreklik: 278,000 2.Çeyreklik: 300,000 3.Çeyreklik: 321,000
250-299	366	44,6	48,8	
300-349	320	39,0	87,8	
350-399	86	10,5	98,3	
400 ve üstü	14	1,7	100,0	
Toplam	821	100,0		

Turizm rehberliği öğrencilerinin üniversiteye girişte aldıkları puanların grupları ile üniversite tercihleri arasındaki ilişki, Tablo 4.5'de yer almaktadır. Buna göre, alınan puanlarla üniversite tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. 814 öğrenci bölüme giriş puanını



belirtmiştir. 200 ile 249 puan arası alan öğrenci sayısı 35'dir. Bu puan aralığında en çok tercih edilen üniversite Afyon Kocatepe ve Balıkesir Üniversitesi'dir. 250-299 puan aralığında olan öğrencilerin ilk üç üniversite tercihi olarak, Balıkesir Üniversitesi (110) kişi, Afyon Kocatepe Üniversitesi (55 kişi), Kastamonu Üniversitesi (50 kişi) olduğu görülmektedir. 300 ile 349 puan aralığındaki öğrencilerin tercih sıralamasında ise Balıkesir Üniversitesi (83 kişi) ilk sırada, Adnan Menderes Üniversitesi ise (70) kişi ile ikinci sırada yer almaktadır. Bu puan aralığında diğer üniversite tercihleri 7 ile 36 kişi arasında değişmektedir. En yüksek ikinci puan aralığında (350-399) olan 85 kişinin tercihlerinde Akdeniz Üniversitesi (24 kişi) ilk sırada yer almaktadır. Aydın ve Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesinin (14) kişi ile ikinci sırada, Balıkesir ve İzmir Katip Çelebi Üniversitesinin ise üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. 13 öğrencinin 400 ve üstü puan aldığı ve Balıkesir, Akdeniz ve Aydın üniversitelerinin bu puan aralığında ilk sırayı paylaştığı görülmektedir. Böylece, yüksek puan alan öğrencilerin bu üç üniversite tercihinde bulunduğu, aynı tercihlerinin 300-349 ve 350-399 puan aralığında da devam ettiği görülmektedir. 814 öğrencinin yarıya yakınının puan aralığının 400 ve altı olduğu ve genel olarak değerlendirildiğinde 250-299 puan aralığında 365 kişinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5. Bölümlere giriş puanı ile üniversite tercihleri arasındaki ilişki

	200-249	250-299	300-349	350-399	400 ve üstü	Toplam
Akdeniz Üniversitesi	1	4	17	24	3	49
Necmettin Erbakan Üniversitesi	4	35	18	3	1	61
Afyon Kocatepe Üniversitesi	9	55	7	1	0	72
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	1	1	28	13	2	45
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2	27	31	14	1	75
Mersin Üniversitesi	0	26	19	0	0	45
Adnan Menderes Üniversitesi	4	47	70	14	3	138
Pamukkale Üniversitesi	0	10	36	0	0	46
Kastamonu Üniversitesi	5	50	7	3	0	65
Balıkesir Üniversitesi	9	110	83	13	3	218
Toplam	35	365	316	85	13	814
Pearson $\chi^2$ : 120,991; s.d.: 45, p<0,0001; Beklenen değeri 5'in altında olan hücre oranı: %15,0, En küçük beklenen değer: 1,26						

Araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm tercih sıraları, Tablo 4.6'da yer almaktadır. En fazla 30 tercihin yapıldığı sistemde, turizm rehberliği bölümlerinin ortalama tercih sırası 6 olmaktadır ( $\bar{x}=5,95$ ,  $SS=5,57$ ). Standart sapmanın ortalamaya yakın olması, turizm rehberliği bölümünün üst ve alt sıralarda tercih edildiğini, bir anlamda istekli olanlarla sayıca az da olsa

isteksiz yerleşenlerin bir arada olabildiğini ortaya koymaktadır. Tercih sırasını belirten 898 öğrencinin %25'i, turizm rehberliği bölümünü 1.sırada tercih etmiştir. Öğrencilerin yarısı, bu bölümlere ilk 4 tercihi arasında yer vermiştir. Bu, bölüm açısından sevindiricidir. Üçüncü çeyreğin değeri 8 olup; bunun anlamı öğrencilerin %75'inin bölüme ilk 8 tercihi arasında yer verdikleridir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin bölümleri tercih sıralarına göre tanımlayıcı istatistikler

Tercih aralığı	Frekans	Yüzde	Tanımlayıcı istatistikler
1.tercih	228	25,4	En az: 1; En fazla: 30 Ortalama: 5,9566 S.Sapma: 5,56940 1.Çeyreklik: 1 2.Çeyreklik: 4 3.Çeyreklik: 8
2-3.tercih	176	19,6	
4-5.tercih	141	15,7	
6-10.tercih	186	20,7	
11-20.tercih	144	16,0	
21-30.tercih	23	2,6	
Toplam	898	100,0	

Katılımcıların turizm rehberliği programlarını tercih sıralamalarının üniversitelere dağılımı Tablo 4.7'dedir. Buna göre, tercih sıraları ile üniversite tercihi arasında bir anlamlı ilişki ( $\chi^2$ : 120,991; s.d.: 45,  $p < 0,0001$ ) söz konusudur. 873 öğrenci üniversitesi tercih sırasını belirtmiştir. 215 öğrencinin turizm rehberliği bölümünü ilk sırada yazarak tercihte bulunduğu görülmektedir. İlk tercihlerde Balıkesir ve Adnan Menderes başı çekerken, Akdeniz ve Hacı Bektaş Üniversiteleri üçüncü ve dördüncü sırayı almaktadır. İkinci ve üçüncü tercihler bakımından Balıkesir ve Adnan Menderes önde iken, Afyon Kocatepe Üniversitesi üçüncü sıradadır.

Tablo 4.7. Tercih sıralaması ile üniversite arasındaki ilişki

	1.tercih	2-3.tercih	4-5.tercih	6-10.tercih	11-20.tercih	21-30.tercih	Toplam
Akdeniz Üniversitesi	26	8	8	6	2	0	50
Necmettin Erbakan Üniversitesi	8	13	4	19	15	0	59
Afyon Kocatepe Üniversitesi	14	22	10	14	14	4	78
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	18	12	3	10	5	3	51
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	21	13	16	19	13	8	90
Mersin Üniversitesi	19	8	10	13	6	0	56
Adnan Menderes Üniversitesi	45	39	18	21	17	2	142
Pamukkale Üniversitesi	6	11	13	7	10	1	48
Kastamonu Üniversitesi	12	5	11	24	11	1	64
Balıkesir Üniversitesi	46	38	47	51	49	4	235
Toplam	215	169	140	184	142	23	873
Pearson $\chi^2$ : 120,991; s.d.: 45, $p < 0,0001$ ; Beklenen değeri 5'in altında olan hücre oranı: %15,0, En küçük beklenen değer: 1,26							

Turizm rehberliği öğrencilerinin genel not ortalaması 2,6'dır ( $\bar{x}=2,6523$ ,  $SS=0,57$ ). Öğrencilerin yaklaşık %70'inin notu 3'ten aşağıda olup; sadece %30'unun notu 3,00 ve üstündedir. En yüksek genel not ortalaması 3,96 olup; öğrencilerin %50'sinin notları 2,70'den aşağıdır (Tablo 8). Dolayısıyla çoğunluğu ilk 8 tercih arasında bu bölümlere gelen öğrencilerin, notlar bakımından çok da başarılı olduklarını söylemek zorlaşmaktadır.

Tablo 4.8.Genel not ortalamasına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Puan aralığı	Frekans	Yüzde	Kümülatif %	Tanımlayıcı istatistikler
2'nin altı	101	12,1	12,1	En az: 1; En fazla: 3,96 Ortalama: 2,6523 S.Sapma: 0,57203 1.Çeyreklik: 2,23 2.Çeyreklik: 2,70 3.Çeyreklik: 3,05
2,00-2,49 arası	214	25,5	37,6	
2,50-2,99 arası	258	30,8	68,4	
3,00-3,49 arası	208	24,8	93,2	
3,50-4,00 arası	57	6,8	100,0	
Toplam	838	100,0		

Turizm rehberliği öğrencilerinin bölüme giriş puanları ile bölümdeki genel not ortalaması arasındaki ilişki, Tablo 4.9'da yer almaktadır. Buna göre, giriş puanı ile bölümdeki genel not ortalaması arasında ihtiyatlı olmak koşuluyla anlamlı ( $\chi^2$ : 120,991; s.d.: 45,  $p<0,0001$ ) bir ilişki vardır. 684 öğrencinin turizm rehberliği bölümüne giriş puanı ile genel not ortalamalarını belirttiği görülmektedir. 250-299 giriş puan aralığı olan 300 öğrencinin genel not ortalamalarının 2,50-2,99 arasında yoğunluk gösterdiği bulgulanmıştır. 268 öğrencinin ise 300-349 aralığın da giriş puanı ile, 2,50-2,99 not ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak, giriş puanlarının 250-299 arasında ve 2,50 ile 2,99 not ortalaması arasında yoğunluk gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo.4.9. Giriş puanı ve genel not ortalamasına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Giriş puanı aralığı	2'nin altı	2,00-2,49 arası	2,50-2,99 arası	3,00-3,49 arası	3,50-4,00 arası	Toplam
200-249	5	14	4	6	0	29
250-299	34	79	90	68	29	300
300-349	43	60	97	55	13	268
350-399	3	23	23	20	7	76
400 ve üstü	0	3	1	6	1	11
Toplam	85	179	215	155	50	684
Pearson $\chi^2$ : 36,584; s.d.: 16, $p=0,002$ ; Beklenen değeri 5'in altında olan hücre oranı: %28,0, En küçük beklenen değeri: 0,80						

Araştırma sorularımızdan birincisi, "Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin demografik özellikleri neler olduğu" yönündeydi. Böylece Tablo 4.1'den Tablo 4.9'a kadar yer tablolarda sunulan veriler, bu öğrencilerin profilini ortaya koyar niteliktedir. Öğrencilerin cinsiyet dağılımlarının hemen hemen birbirine yakın olduğu, çoğunluğun Ege,

Marmara, Karadeniz, Akdeniz ve İç Anadolu'dan olduğu tespit edilmiştir. Yaş aralıklarının 17-23 yaş arasında yoğunlaştığı, çoğunluğunun Anadolu ve Düz Lise mezunu olduğu belirlenmiştir. İkametgâh şekli olarak ise büyük bir kısmı yurttan ve arkadaşlarla evde kaldığını belirtmişlerdir.. Katılımcıların 821'i bölüm giriş puanını belirtmiş olup; ortalama 302,9 olarak hesaplanmıştır. Tercih sırasını belirten 898 öğrencinin %25'i, turizm rehberliği bölümünü 1.sırada; yarısı ise ilk 4 tercihi arasında yer vermiştir. Öğrencilerin en yüksek genel not ortalaması 3,96 olup; %50'sinin notları 2,70'den aşağıdır. Böylece birinci araştırma sorumuzun yanıtı verilmiş olmaktadır.

#### 4.2.Turizm Rehberliği Öğrencilerinin Mesleğe Dönük Tutumları

Araştırma sorularımızdan beşincisi turizm rehberliği öğrencilerinin mesleğe dönük tutumlarına yöneliktir. Tablo 4.10, öğrencilere uygulanan 9 maddeli mesleğe dönük tutum ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapmaları göstermektedir. Buna göre öğrencilerin turizm rehberliği mesleğini yeni insanlarla tanışma fırsatı sağlayan keyifli bir deneyim olarak ( $\bar{x}=4,5$ ) gördüğü, iyi kazanç sağlayan bir meslek ( $\bar{x}=3,96$ )olarak düşündüklerini ve bu meslekte cinsiyet ayrımcılığı olmadığını ( $\bar{x}=3,88$ )düşündükleri söylenebilir. Bu bağlamda mesleğe dönük tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 4.10. Mesleğe dönük tutum ölçeğine ilişkin maddelerin ortalama ve standart sapmaları

	Ortalama	Std.Sapma
1.Turist rehberliği yeni insanlarla tanışma fırsatı sağlayan keyifli bir deneyim sağlar	4,5285	,71939
2.Turist rehberliği iyi kazanç sağlayan bir meslektir	3,9557	,95118
6.Turist rehberliği mesleğinde cinsiyet ayrımcılığı yoktur	3,8778	1,21080
3.Kariyer gelişimi için üniversitede turist rehberliği okumak doğru bir tercihtir	3,6986	1,07704
4.Turist rehberliği mesleğinin avantajları, dezavantajlarına göre daha fazladır	3,6027	,97086
7.Turist rehberliği, turizmsektöründeki diğer işlere göre daha saygındır.	3,5873	1,08840
8.Turist rehberliği fiziksel iş güvenliği (kaza, yaralanma vb.) tam anlamıyla sağlanamaz (R)	2,7041	1,07854
5.Turist rehberliği mesleği, iyi bir emekliliği güven altına almaktan uzaktır (R)	2,5647	1,10320
9.Turist rehberliği mesleğindeki düzensiz çalışma saatleri aile yaşamını olumsuz etkiler(R)	1,9520	1,04190
GENEL ORTALAMA	3,3857	0,50207
Tepki kategorileri: 1= kesinlikle katılmıyorum, ..., 5:Kesinlikle katılıyorum		

Turizm rehberliği öğrencilerinin mesleğe dönük tutumlarına göre kaç kümede incelenebileceğine ilişkin altıncı araştırma sorusunun cevabını bulabilmek için, iki aşamalı kümeleme analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda üç küme elde edilmiştir. Tablo 4.11, kümeleme sonucunu göstermektedir.

Yapılan incelemede, birinci kümenin 319 kişiden oluştuğu ve tutum ortalamasının 3,1102 olduğu görülmüştür. İkinci küme 580 öğrenciden meydana gelmekte ve mesleğe dönük tutum ortalaması 3,9931 olarak gerçekleşmektedir. Üçüncü ve son küme 206 öğrenciyi kapsamaktadır. Bu küme en yüksek tutum ortalamasına (4,7273) sahiptir. Ortalamalar dikkate alınarak birinci kümeye “Kararsızlar”, ikinci kümeye “Rehberliği Sevenler” ve üçüncü kümeye de “Rehberlik Sevdalıları” adı verilmiştir. Tablo 4.11’e göre, mesleğe dönük tutuma göre turizm rehberliği öğrenci kümeleri arasında ( $F_{2,1102}=2054,632$ ,  $p<0,001$ ) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Rehberliği sevenlerin kararsızlara göre mesleğe dönük daha olumlu bir tutuma sahip oldukları; rehberlik sevdalıların ise diğer iki kümeyle oranla mesleğe dönük daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.11. Turizm rehberliği mesleğine dönük tutuma göre öğrencilerin kümelendirilmesi

Küme	N	%	Ortalama	S.sapma	F-değeri	Farklılık
A.Kararsızlar	319	28,9	3,1102	,41582	2054,632 (0,000)	A<B, A<C, B<C
B.Rehberliği sevenler	580	52,5	3,9931	,22562		
C.Rehberlik sevdalıları	206	18,6	4,7273	,19606		
Tepki kategorileri: 1= kesinlikle katılmıyorum, ..., 5:Kesinlikle katılıyorum						

Turizm rehberliği mesleğine karşı tutuma göre oluşan kümeler ile sınıflar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için Ki-kare analizi yapılmıştır. Tablo 4.12, bu analiz sonuçlarını göstermektedir. Buna göre, sınıf ile kümeler arasında anlamlı ( $\chi^2: 19,546$ ; s.d.: 6,  $p=0,003$ ) bir ilişki vardır. Çapraz tablo dikkatlice incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin dörtte birinin kararsızlık yaşadığı ortaya çıkarken, aynı sınıfın %55’i rehberliği sevenler grubunda olup; beşte biri rehberlik sevdalıları grubundadır. İkinci sınıflarda bu oranlar %29,3, %50 ve %20,7 olarak gerçekleşmektedir. Üçüncü sınıfta kararsızların oranı %31,3 olup, dördüncü sınıflarda bu oran %35,2’dir. Üçüncü sınıfta rehberlik sevdalılarının oranı %20,1 iken, dördüncü sınıfta %7,5’e düşmektedir. Böylece üst sınıflara doğru ilerlerken, rehberlik sevdalılığı oranlarının düşme eğiliminde olduğu, buna karşın kararsızlığın arttığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.12’de çapraz tabloya göre, kararsızların birinci sınıftaki oranı üçte bir iken, bu oran ikinci ve üçüncü sınıfta %25 ve dördüncü sınıfta da %17,6’ya düşmektedir. Rehberliği sevenlerin birinci sınıftaki oranı %40’dır. Bunun ikinci sınıfta %23,3’, üçüncü sınıfta %20,9’a ve son sınıfta da %15,7’ye düştüğü görülmektedir. Rehberlik sevdalılarının birinci sınıftaki oranı %42,7’dir. Bu oran, ikinci sınıfta %27,2, üçüncü sınıfta %24,3 ve dördüncü sınıfta %5,8’e düşmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin başlangıçta turizm rehberliği mesleğine karşı olumlu düşünceleri daha fazla iken, zaman geçtikçe bu olumlu düşüncelerde azalma meydana geldiği dikkat çekmektedir.

Tablo 4.12. Turizm rehberliği mesleğine dönük tutum kümeleri ile sınıf arasındaki ilişki

Küme	Sınıf	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	Toplam
Kararsızlar	N	106	79	78	56	319
	Tutum içindeki %	33,2%	24,8%	24,5%	17,6%	100,0%
	Sınıf içindeki %	24,8%	29,3%	31,3%	35,2%	28,9%
Rehberliği sevenler	N	233	135	121	91	580
	Tutum içindeki %	40,2%	23,3%	20,9%	15,7%	100,0%
	Sınıf içindeki %	54,6%	50,0%	48,6%	57,2%	52,5%
Rehberlik sevdalıları	N	88	56	50	12	206
	Tutum içindeki %	42,7%	27,2%	24,3%	5,8%	100,0%
	Sınıf içindeki %	20,6%	20,7%	20,1%	7,5%	18,6%
Toplam	N	427	270	249	159	1105
	Tutum içindeki %	38,6%	24,4%	22,5%	14,4%	100,0%
	Sınıf içindeki %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Pearson $\chi^2$ : 19,546; s.d.: 6, p=0,003; Beklenen değeri 5'in altında olan hücre oranı: %0, En küçük beklenen değer: 29,64						

### 4.3. Turizm Rehberliği Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri

Araştırma sorularımızdan ikincisi, turizm rehberliği öğrencilerinin kişilik özelliklerinin belirlenmesine dönüktü. Tablo 4.13, öğrencilere uygulanan 20 maddeli kişilik özellikleri ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapmaları göstermektedir. Buna göre öğrencilerin kendilerini güvenilir ( $\bar{x}=4,5$ ) buldukları, yeni deneyimlere açık oldukları ( $\bar{x}=4,3$ ) ve sıcakkanlı ( $\bar{x}=4,1$ ) olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 4.13. Kişilik özellikleri ölçeğine ait maddelerin ortalama ve standart sapmaları (n:1105)

Maddeler	Ortalama	Std.Sapma
13.Kendimi güvenilir biri olarak görürüm	4,5158	,74696
1.Kendimi yeni deneyimlere açık biri olarak görürüm	4,2959	,86510
6.Kendimi sıcakkanlı biri olarak görürüm.	4,1204	1,00587
5.Kendimi sempatik biri olarak görürüm.	3,9774	,97358
18.Kendimi istekli biri olarak görürüm.	3,9692	,91434
15.Kendimi altüst olmuş biri olarak görürüm.	3,9014	1,20094
4.Kendimi yaratıcı olmayan biri olarak görürüm	3,9005	1,17840
8.Kendimi kavgacı biri olarak görürüm	3,8253	1,17078
14.Kendimi öz- disiplinli biri olarak görürüm	3,8036	1,08196
17.Kendimi dışa dönük biri olarak görürüm.	3,5900	1,14180
9.Kendimi sakin biri olarak görürüm	3,5819	1,18903
16.Kendimi dikkatsiz biri olarak görürüm.	3,4760	1,16859
19.Kendimi çekingen biri olarak görürüm	3,3575	1,24157
20.Kendimi sessiz biri olarak görürüm.	3,2109	1,30699
10.Kendimi duygusal açıdan dengeli biri olarak görürüm	3,2109	1,18025
3. Kendimi geleneksel biri olarak görürüm.	3,1149	1,17662

12. Kendimi kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayan biri olarak görürüm	3,0072	1,27402
11. Kendimi kaygılı biri olarak görürüm	2,9222	1,17927
2. Kendimi karmaşık biri olarak görürüm.	2,8824	1,20863
7. Kendimi eleştirel biri olarak görürüm.	2,3919	1,01409
GENEL ORTALAMA	3,5528	0,43827
Tepki kategorileri: 1= kesinlikle katılmıyorum, ..., 5: Kesinlikle katılıyorum		

Turizm rehberliği öğrencileri mesleğe dönük tutumlarına göre, rehberlik mesleğine karşı kararsız olanlar, sevenler ve sevdalılar olarak kümelendirilmiştir. Bu kümelere göre söz konusu öğrencilerin kişilik özelliklerinin farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.14'de yer almaktadır. Öğrencilerin kişiliği; teoriyle ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına uygun olarak deneyime açıklık, yumuşak başlılık, duygusal dengelilik, sorumluluk ve dışa dönüklük boyutlarında irdelenmiştir F değerinin anlamlı olması halinde, varyanslar homojen olduğu durumda Scheffe, aksi durumda Tamhane T<sup>2</sup> çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir. Kişilik özelliklerinin tüm boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Tablo 4.14'e göre, deneyime açıklık boyutunda anlamlı ( $F_{2,1102}=5,266$   $p<0,001$ ) bir farklılık bulunmaktadır. Deneyime açıklık boyutunda rehberlik sevdalıları (3,7961) ortalamaya sahipken, rehberliği sevenler (3,7052), kararsızlar ise (3,6040) ortalamaya sahiptir. Bu boyutta rehberlik sevdalılarının rehberliği sevenlere göre daha deneyime açık bireyler olduğu ifade edilebilir. Yumuşakbaşlılık boyutunda da anlamlı ( $F_{2,1102}=12,460$   $p<0,001$ ) bir farklılık bulunmaktadır. Rehberlik sevdalıların, rehberliği sevenlere ve kararsızlara göre daha yumuşak başlı olduğu görülmektedir. Yumuşak başlılık boyutunda rehberlik sevdalıları (4,1731), rehberliği sevenler (3,9730), kararsızlar ise (3,8485) ortalamaya sahiptir.

Duygusal dengelilik boyutunda, rehberlik sevdalıların (3,1586), kararsızlara göre (2,9718) daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Rehberlik sevdalıların kararsızlara göre duygusal açıdan daha dengeli oldukları ifade edilebilir. Sorumluluk boyutunda anlamlı ( $F_{2,1102}=7,474$   $p<0,001$ ) bir farklılık bulunmaktadır. Dışa dönüklük boyutunda da benzer bir durum ( $F_{2,1102}=14,823$ ,  $p=0,001$ ) söz konusudur. Rehberlik sevdalıları, bu konuda kararsız kalanlara ve bu işi sevdiğini düşünenlere kıyasla daha dışa dönük insanlardır.

Tablo 4.14. Kümelere göre kişilik özelliklerinin karşılaştırılması

Kişilik özellikleri	Kümeler	N	Ortalama	Std.Sapma	F-değeri (p-değeri)	Farklılık
Deneyime açıklık	A.Kararsızlar	319	3,6040	,67983	5,266 (0,000)	A<C
	B.Rehberliği sevenler	580	3,7052	,64669		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	3,7961	,74460		

	Toplam	1105	3,6929	,67805		
Yumuşak başlılık	A.Kararsızlar	319	3,8485	,77277	12,460 (0,000)	A<B, A<C, B<C
	B.Rehberliği sevenler	580	3,9730	,72024		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	4,1731	,67452		
	Toplam	1105	3,9744	,73519		
Duygusal Dengelilik	A.Kararsızlar	319	2,9718	,84937	2,974 (0,051)	A<C
	B.Rehberliği sevenler	580	3,0483	,82791		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	3,1586	,94550		
	Toplam	1105	3,0468	,85863		
Sorumluluk	A.Kararsızlar	319	3,8276	,69112	7,474 (0,001)	A<B, A<C, B<C
	B.Rehberliği sevenler	580	3,9272	,66767		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	4,0655	,74323		
	Toplam	1105	3,9242	,69309		
Dışa Dönüklük	A.Kararsızlar	319	3,3707	,82555	14,823 (0,000)	A<B, A<C, B<C
	B.Rehberliği sevenler	580	3,5366	,82101		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	3,7682	,79401		
	Toplam	1105	3,5319	,82755		

#### 4.4.Turizm Rehberliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri

Araştırma sorularımızdan ikincisi, turizm rehberliği öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesine dönüktü. Tablo 4.15 öğrencilere uygulanan 28 maddeli öğrenme stilleri ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapmaları göstermektedir. Buna göre öğrencilerin bir şeyi yaparak daha iyi öğrendikleri ( $\bar{x}=4,3$ ), bir şeyin modelini gördüklerinde daha iyi öğrendikleri ( $\bar{x}=4,2$ ) ve gözlerinde canlandırılacak bir şeyi hatırlamaya çalışarak ( $\bar{x}=4,2$ ) öğrenmeye çalıştıkları ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.15.Öğrenme stilleri ölçeğine ait maddelerin ortalama ve standart sapmaları (n:1105)

	Ortalama	Std.Sapma
21.Bir şeyi yaparak daha iyi öğrenirim	4,2941	,91654
4.Bir şeyin modelini gördüğümde daha iyi öğrenirim	4,2290	,83247
1.Gözümde canlandırılacak bir şeyi hatırlamaya çalışırım	4,2281	,81457
19.Öğretmen derse hareketli katılımımızı sağlarsa daha iyi öğrenirim	3,9710	1,08643
2.Ders notlarıma derste öğrendiklerim dışında yeni bilgiler eklemek isterim	3,8145	1,05508
17.Dersi dinlerken not alırım	3,8036	1,17584
7.Bir ödev üzerinde kendi kendime çalışmayı severim	3,7683	1,19202
16.El becerisi ile ilgili işler yapmaktan hoşlanırım	3,7394	1,23760
9.Ders sırasında defterime bir şeyler karalamak isterim	3,7222	1,17017
8.Kavramların net bir şekilde açıklanması için grafik ve şemaların kullanılmasını isterim	3,7213	1,10260
22.El becerisi gerektiren konuları daha iyi öğrenirim	3,6769	1,23346
10.Yeni bir yer ararken haritayı etkili bir şekilde kullanabilirim	3,6353	1,11885
18.Ders çalışırken kalemi elimde çeviririm	3,5937	1,26497



28.Problem çözerken, problemi kendi kendime seslendiririm	3,4606	1,21081
24.Arkadaşlarımla bir ödev üzerinde çalışmak isterim	3,4081	1,19439
14.Sınıftaki araç- gereçlerle çalışmaktan hoşlanırım	3,3919	1,09649
23.Problem çözerken hareket eder ya da objeleri hareket ettirerek düşünürüm	3,2950	1,24303
11.Ders notlarımı şemalaştırma ve grafikleştirmeyi tercih ederim	3,2090	1,20262
25.Çalışırken müzik dinlemek isterim	3,1873	1,42767
6.Çalışırken ders notlarımı grafik, şema ve resimlerle tekrar oluştururum	3,1665	1,29777
13.Problem çözerken problemi çözebilmek için şekil çizerim	3,1593	1,22473
3.Bir telefon numarasını hatırlamaya çalışırken, çevirdiğim numaranın telefon üzerindeki dizilişine bakarım	3,1267	1,31058
15.Cebimdeki anahtar ya da bozuk paralarla oynamayı severim	3,0887	1,38878
26.Grupla çalışırken daha çok öğrenirim	3,0878	1,29257
27.Birisi bana sözlü olarak bir şeyi anlatırken dinlemekten hoşlanırım, ama sözünü kesip bende konuşmak isterim	3,0561	1,32305
5.Bir telefon numarasını hatırlarken parmaklarımla numaralarımı tuşlarım	3,0290	1,34160
12.Dersi dinlerken bilgileri şemaya ve grafiğe dönüştürürüm	2,8688	1,15312
20.Çalışırken ayakta kalmayı tercih ederim	2,4887	1,26695
GENEL ORTALAMA	3,4722	0,50172
Tepki kategorileri: 1= kesinlikle katılmıyorum, ..., 5:Kesinlikle katılıyorum		

Turizm rehberliği öğrencilerinin mesleğe dönük tutumlarına göre oluşturulan kümelerin öğrenme stilleri bakımından farklılık gösterip göstermediğini anlamak için ANOVA uygulanmıştır. Öğrenme stilleri; teoriyle ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarıyla tutarlı olmak üzere görsel, kinestetik ve işitsel öğrenme stilleri boyutlarında irdelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.16' da yer almaktadır. Buna göre; öğrenme stillerinin tüm boyutlarında rehberlik mesleğine tutum bakımından farklılıklar bulunmaktadır.

Tablo 4.16. Kümelere göre öğrenme stillerinin karşılaştırılması

Öğrenme stili	Küme	N	Ortalama	Std.Sapma	F-değeri (p-değeri)	Farklılık
Görsel öğrenme stili	A.Kararsızlar	319	3,4102	,62936	27,029 (0,000)	A<C B<C
	B.Rehberliği sevenler	580	3,4753	,55366		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	3,7819	,64690		
	Toplam	1105	3,5137	,60816		
Kinestetik öğrenme stili	A.Kararsızlar	319	3,4099	,65262	25,952 (0,000)	A<B, A<C, B<C
	B.Rehberliği sevenler	580	3,5998	,58656		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	3,8016	,62773		
	Toplam	1105	3,5826	,62771		
İşitsel öğrenme stili	A.Kararsızlar	319	3,1466	,78900	7,490 (0,001)	A<B, A<C, B<C
	B.Rehberliği sevenler	580	3,2500	,77582		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	3,4272	,93615		

Öğrenme stili	Küme	N	Ortalama	Std.Sapma	F-değeri (p-değeri)	Farklılık
Görsel öğrenme stili	A.Kararsızlar	319	3,4102	,62936	27,029 (0,000)	A<C B<C
	B.Rehberliği sevenler	580	3,4753	,55366		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	3,7819	,64690		
	Toplam	1105	3,5137	,60816		
Kinestetik öğrenme stili	A.Kararsızlar	319	3,4099	,65262	25,952 (0,000)	A<B, A<C, B<C
	B.Rehberliği sevenler	580	3,5998	,58656		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	3,8016	,62773		
	Toplam	1105	3,5826	,62771		
İşitsel öğrenme stili	A.Kararsızlar	319	3,1466	,78900	7,490 (0,001)	A<B, A<C, B<C
	B.Rehberliği sevenler	580	3,2500	,77582		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	3,4272	,93615		
	Toplam	1105	3,2532	,81649		
Tepki kategorileri: 1= kesinlikle katılmıyorum, ..., 5:Kesinlikle katılıyorum						

Tablo 4.16'a göre, görsel öğrenme stili boyutunda, rehberlik mesleğine tutum bakımından anlamlı farklılıklar ( $F_{2,1102}=27,029$ ,  $p<0,001$ ) söz konusudur. Rehberlik mesleğine sevdalı olanların, bu mesleği sevenlere ( $\bar{x}=3,4753$ ) ve mesleğe karşı kararsız ( $\bar{x}=3,4102$ ) olanlara kıyasla görsel öğrenmeleri daha yüksektir ( $\bar{x}=3,7819$ ). Aynı durum kinestetik öğrenme stili için de söz konusudur ( $F_{2,1102}=25,952$ ,  $p<0,001$ ). Bu boyutta da rehberlik sevdalıların kinestetik öğrenme stilleri, kararsızlara ve rehberliği sevenlere kıyasla göreceli olarak daha yüksektir.

İşitsel öğrenme stilinde de kümeler bakımından ( $F_{2,1102}=7,490$ ,  $p<0,001$ ) anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Rehberlik sevdalıların işitsel öğrenme stillerinin ( $\bar{x}=3,4272$ ) kararsızlara ve rehberliği sevenlere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmektedir. Ayrıca rehberliği sevenlerin de ( $\bar{x}=3,2500$ ) kararsızlara kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla rehberliği öğrencilere sevdirmenin yollarından birisi kinestetik öğrenme stillerinin geliştirilmesi, derslerde bu stillere uygun araçların kullanılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

#### 4.5. Turizm Rehberliği Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları

Araştırma sorularımızdan üçüncüsü turizm rehberliği öğrencilerinin akademik motivasyonlarının dönüktü. Tablo 4.17, öğrencilere uygulanan 28 maddeli akademik motivasyona ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapmaları göstermektedir. Buna göre öğrencilerin ilgi çeken konularda bilgilerini arttırırken mutluluk ( $\bar{x}=4,5$ ) duydukları, yeni daha önce hiç görmedikleri şeyleri keşfederken zevk ( $\bar{x}=4,4$ ) aldıkları ve yeni birşeyler öğrenirken zevk alıp, tatmin ( $\bar{x}=4,2$ ) oldukları söylenebilir.

Tablo 4.17. Akademik motivasyon ölçeğine ilişkin maddelerin ortalama ve standart sapmaları

	Ortalama	Std.Sapma
3.İlgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken mutluluk duyuyorum	4,4742	,79486
2.Daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk alıyorum	4,4308	,78074
1.Yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum	4,2335	,91473
4.İlgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor	4,1548	,96146
6.Kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken mutluluk duyuyorum	4,1394	,99297
23.İleride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum	4,0887	1,09566
10.İlginç yazılar okumaktan zevk alıyorum	4,0452	1,07665
27.Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil	4,0199	1,30896
24.İleride daha iyi ücret alabilmek için	3,9692	1,12970
28.Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım	3,9538	1,38792
5.Derslerimde kendimi aşarken zevk alıyorum	3,8778	1,10274
12.Birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan alıyorum	3,8597	1,09315
22.İleride itibarlı bir iş sahibi olabilmek için	3,8027	1,17453
18.Şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.	3,7484	1,19330
21.Sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim	3,7276	1,43362
13.Üniversite eğitimimin, seçtiğim alanda daha iyi hazırlamamda yardımcı olacağını düşünüyorum	3,7213	1,15240
16.Inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştireceğine inanıyorum	3,7005	1,16324
26.Önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım	3,6787	1,40681
11.Önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırduğumda hissettiğim mutluluktan duyuyorum	3,6606	1,17790
14.Aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacağını düşünüyorum	3,6118	1,14067
9.Bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.	3,5928	1,13761
15.Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacağına inanıyorum	3,5873	1,10492
25.Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor.	3,4561	1,47015
20.Kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum	3,4208	1,29146
8.Üniversitedeki çalışmalarında mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor	3,4090	1,24931
19.Kendi kendime zeki olduğumu göstermek istiyorum	3,1729	1,35266
17.Üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için	3,0887	1,38159
7.Zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk alıyorum	2,8905	1,27892
GENEL ORTALAMA	3,7685	0,64499
Tepki kategorileri: 1= kesinlikle katılmıyorum, ..., 5:Kesinlikle katılıyorum		

Turizm rehberliği öğrencilerinin mesleğe dönük tutumlarına göre, rehberliğe karşı "kararsızlar", "rehberliği sevenler" ve rehberlik sevdalıları" olmak üzere üç küme oluşmuştur. Bu kümelere göre akademik motivasyon boyutlarında farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için ANOVA uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik motivasyonları, kuram ve alanyazınla ve ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına paralel olacak şekilde bilmeye yönelik-içsel, başarmaya yönelik-içsel, uyarım yaşamaya yönelik-içsel, belirlenmiş-dışsal, içe yansıyan-dışsal, dış düzenleme-dışsal ve motivasyonsuzluk boyutlarında irdelenmiştir. Sonuçlar, Tablo 4.18'de sunulmaktadır. Buna göre; akademik motivasyonun tüm boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. İçsel motivasyon boyutundarehberlik sevdalılarının, kararsızlara ve rehberliği sevenlere kıyasla tüm boyutlarda daha yüksek ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca, rehberliği sevenlerin de kararsızlara kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmektedir. Böylece, rehberlik sevdalılarının içsel ve dışsal akademik motivasyonları ile genel anlamda motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4.18. Kümelere göre akademik motivasyonun karşılaştırılması

Akademik motivasyon	Kümelere	N	Ortalama	Std.Sapma	F-değeri (p-değeri)	Farklılık
Bilmeye yönelik-içsel	A.Kararsızlar	319	3,9734	,88359	76,417 (0,000)	A<B, A<C, A<B,
	B.Rehberliği sevenler	580	4,3828	,58648		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	4,6978	,52904		
	Toplam	1105	4,3233	,72157		
Başarmaya yönelik-içsel	A.Kararsızlar	319	3,2484	,95434	57,456 (0,000)	A<C, A<B, A<C,
	B.Rehberliği sevenler	580	3,5944	,79969		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	4,0485	,73672		
	Toplam	1105	3,5792	,87827		
Uyarım yaşamaya yönelik-içsel	A.Kararsızlar	319	3,4655	,97552	42,673 (0,000)	B<C A<B, A<C,
	B.Rehberliği sevenler	580	3,8397	,79557		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	4,1505	,79237		
	Toplam	1105	3,7896	,88239		
Belirlenmiş-Dışsal	A.Kararsızlar	319	3,0125	1,02324	164,002 (0,000)	A<B, A<C, A<B,
	B.Rehberliği sevenler	580	3,7616	,77664		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	4,3507	,75659		
	Toplam	1105	3,6552	,96942		
İçe yansıyan-Dışsal	A.Kararsızlar	319	3,1246	1,04608	23,117 (0,000)	A<C, A<B, A<C,
	B.Rehberliği sevenler	580	3,3517	,96417		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	3,7354	1,05451		
	Toplam	1105	3,3577	1,02546		
Dış düzenleme-dışsal	A.Kararsızlar	319	3,4984	1,04573	56,721 (0,000)	B<C A<B, A<C,
	B.Rehberliği sevenler	580	3,9668	,82077		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	4,3180	,81614		
	Toplam	1105	3,8971	,93462		
Motivasyonsuzluk	A.Kararsızlar	319	3,3918	1,26192	27,119 (0,000)	B<C A<B, A<C,
	B.Rehberliği sevenler	580	3,8582	1,16616		
	C.Rehberlik sevdalıları	206	4,1456	1,23788		
	Toplam	1105	3,7771	1,23618		

#### 4.6.Hipotez Testleri

**Hipotez 1'in testi:** Araştırmamızın ilk hipotezi, turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin onların mesleğe karşı tutumlarını etkilediği şeklinde geliştirilmişti. Mesleğe dönük tutumu en iyi açıklayan kişilik özelliklerini tespit edebilmek için “çoklu regresyon analizinden” yararlanılmıştır. Bu hipotezimiz aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

**H<sub>1</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özellikleri, onların turizm rehberliği mesleğine karşı tutumlarını etkiler.**

Yapılan çoklu regresyon analizi, modelin ( $F_{5,1099}: 12,426; p<0,001$ ) anlamlı olduğunu ve model kullanılarak tahmin yapılabileceğini ortaya koymuştur. Tablo 4.19, bu analiz sonucunu göstermektedir. Turizm rehberliği öğrencilerinin kişilik özellikleri, mesleğe dönük tutumun %5,7'sini açıklamaktadır. Deneyime açıklık ve duygusal dengelilik kişilik özellikleri istatistiksel olarak mesleğe dönük tutumu etkilememektedir. Mesleğe dönük tutumu göreceli olarak en fazla etkileyen kişilik özelliği dışa dönüklüktür. Dışa dönüklükteki bir birimlik artış, mesleğe dönük tutumu 0,121 birim artırmaktadır. Yumuşak başlıktaki bir birimlik artış, mesleğe dönük tutumu 0,115 birim artırırken, sorumluluk 0,084 birim artırmaktadır. Modele ilişkin denklem aşağıda ifade edilmiştir.

$$\text{Mesleğe dönük tutum} = 2,764 + (\text{Deneyime açıklık} * 0,019) + (\text{Yumuşak başlılık} * 0,099) + (\text{Duygusal dengelilik} * 0,009) + (\text{Sorumluluk} * 0,076) + (\text{Dışa dönüklük} * 0,092)$$

Tablo 4.19. Kişilik özellikleri ve mesleğe dönük tutum regresyon analizi

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t-değeri	p-değeri
	B	Std. Hata	Beta		
(Constant)	2,764	,142		19,532	,000
Deneyime açıklık	,019	,031	,020	,611	,541
Yumuşak başlılık	,099	,028	,115	3,537	,000
Duygusal dengelilik	,009	,023	,012	,373	,709
Sorumluluk	,076	,030	,084	2,513	,012
Dışa dönüklük	,092	,024	,121	3,789	,000

Bağımlı Değişken: Mesleğe dönük tutum; Metot: Doğrudan, R: 0,247; R<sup>2</sup>:%6,1; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>: %5,7; Model için  $F_{5,1099}: 12,426; p<0,001$ ; Minimum tolerans: 0,766; Maksimum VİF: 1,305; Maksimum: 20,984

**Hipotez 2'nin testi:** Araştırmamızın ikinci hipotezi turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin onların öğrenme stillerini etkilediği şeklinde geliştirilmiştir.

**H<sub>2</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özellikleri, onların öğrenme stillerini etkiler.**

Tablo 4.20. Öğrenme stilini etkileyen kişilik özelliklerinin tespitine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t-değeri	p-değeri
	B	Std. Hata	Beta		
Sabit	2,578	,137		18,808	,000
Deneyime açıklık	,083	,030	,093	2,812	,005
Yumuşak başlılık	,072	,027	,087	2,665	,008
Duygusal dengelilik	-,063	,023	-,089	-2,796	,005
Sorumluluk	,053	,029	,061	1,812	,070
Dışa dönüklük	,092	,024	,125	3,920	,000

Bağımlı Değişken: Görsel öğrenme stili; Metot: Doğrudan, R: 0,240; R <sup>2</sup> :%5,8; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %5,3; Model için F <sub>5,1099</sub> : 13,424; p<0,001; Minimum tolerans: 0,766; Maksimum VİF: 1,305; Maksimum: 20,984					
Sabit	2,515	,141		17,864	,000
Deneyime açıklık	,116	,030	,125	3,812	,000
Yumuşak başlılık	,069	,028	,080	2,478	,013
Duygusal dengelilik	-,053	,023	-,072	-2,269	,023
Sorumluluk	,043	,030	,048	1,429	,153
Dışa dönüklük	,101	,024	,133	4,184	,000
Bağımlı Değişken: Kinestetik öğrenme stili; Metot: Doğrudan, R: 0,258; R <sup>2</sup> :%6,7; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %6,2; Model için F <sub>5,1099</sub> : 15,700; p<0,001; Minimum tolerans: 0,766; Maksimum VİF: 1,305; Maksimum: 20,984					
Sabit	2,740	,187		14,668	,000
Deneyime açıklık	,011	,040	,009	,277	,781
Yumuşak başlılık	,077	,037	,069	2,095	,036
Duygusal dengelilik	-,097	,031	-,102	-3,143	,002
Sorumluluk	,008	,040	,006	,190	,850
Dışa dönüklük	,122	,032	,124	3,806	,000
Bağımlı Değişken: İşitsel öğrenme stili; Metot: Doğrudan, R: 0,170; R <sup>2</sup> :%2,9; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %2,4; Model için F <sub>5,1099</sub> : 15,700; p<0,001; Minimum tolerans: 0,766; Maksimum VİF: 1,305; Maksimum: 20,984					
Sabit	2,611	,119		21,854	,000
Deneyime açıklık	,070	,026	,089	2,718	,007
Yumuşak başlılık	,073	,024	,100	3,084	,002
Duygusal dengelilik	-,071	,020	-,114	-3,599	,000
Sorumluluk	,035	,026	,045	1,353	,176
Dışa dönüklük	,105	,021	,163	5,126	,000
Bağımlı Değişken: Öğrenme stili; Metot: Doğrudan, R: 0,268; R <sup>2</sup> :%7,2; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %6,8; Model için F <sub>5,1099</sub> : 17,026; p<0,001; Minimum tolerans: 0,766; Maksimum VİF: 1,305; Maksimum: 20,984					

Yapılan çoklu regresyon analizi (Tablo 4.20), modelin (F<sub>5,1099</sub>: 13,424; p<0,001) anlamlı olduğunu ve model kullanılarak tahmin yapılabileceğini ortaya koymuştur. Tablo 4.20, bu analiz sonucunu göstermektedir. Turizm rehberliği öğrencilerinin kişilik özellikleri, görsel öğrenme stillerinin % 5,3'ünü açıklamaktadır. Kişilik özelliklerinden sorumluluk, görsel öğrenme stilini etkilememektedir. Deneyime açıklık, yumuşak başlılık, duygusal dengelilik ve dışadönüklük boyutları, görsel öğrenme stili üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Dışa dönüklükteki bir birimlik artış, görsel öğrenmeyi 0,125 birim artırırken, deneyime açıklık 0,093 ve yumuşak başlılık 0,087 birim artırmaktadır. İlginç olan, duygusal dengelilik kişilik özelliğindeki bir birimlik artışın görsel öğrenme stilinde 0,089 birim azalışa sebep olduğudur. Modele ilişkin denklem aşağıda ifade edilmiştir.

$$\text{Görsel öğrenme stili} = 2,578 + (\text{Deneyime açıklık} * 0,083) + (\text{Yumuşak başlılık} * 0,072) - (\text{Duygusal dengelilik} * 0,063) + (\text{Sorumluluk} * 0,053) + (\text{Dışa dönüklük} * 0,092)$$

Öğrenme stiline ikinci boyutu, kinestetik öğrenme stildir. Kinestetik öğrenme stili için kurulan model geçerli ( $F_{5,1099}: 15,700; p<0,001$ ) olup; tahmin işleminde kullanılabilir. Turizm rehberliği öğrencilerinin kişilik özellikleri, kinestetik öğrenme stillerinin % 6,2'sini açıklamaktadır. Kişilik özelliklerinden sorumluluk hariç, diğer kişilik özelliklerinin tamamı kinestetik öğrenme stilini etkilemektedir. Dışa dönüklük kişilik özelliğindeki bir birimlik artış, kinestetik öğrenme stilini 0,133 birim artırırken, deneyime açıklık 0,125 birim artırmaktadır. Yumuşak başlılık az da olsa olumlu bir etkiye sahipken ( $\beta=0,080$ ), duygusal dengelilik çok az da olsa azalışa ( $\beta=-0,072$ ) yol açmaktadır. Modele ilişkin denklem aşağıda ifade edilmiştir.

$$\text{Kinestetik öğrenme stili} = 2,515 + (\text{Deneyime açıklık} * 0,116) + (\text{Yumuşak başlılık} * 0,069) - (\text{Duygusal dengelilik} * 0,053) + (\text{Sorumluluk} * 0,043) + (\text{Dışa dönüklük} * 0,101)$$

Öğrenme stiline üçüncü boyutu işitsel öğrenme stildir. Turizm rehberliği öğrencilerinin kişilik özellikleri, öğrenme stillerinin %2,4'ünü açıklamaktadır. Kişilik özelliklerinden deneyime açıklık ve sorumluluk işitsel öğrenme stilini etkilememektedir. Yumuşak başlılık ve dışa dönüklük işitsel öğrenme stili üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Dışa dönüklükteki bir birimlik artış, işitsel öğrenme stilini 0,124 birim artırırken, yumuşak başlılık 0,069 birim artırmaktadır. Duygusal dengelilik ise, 0,102 birim azaltmaktadır. Modele ilişkin denklem aşağıda ifade edilmiştir.

$$\text{İşitsel öğrenme stili} = 2,740 + (\text{Deneyime açıklık} * 0,011) + (\text{Yumuşak başlılık} * 0,077) - (\text{Duygusal dengelilik} * 0,097) + (\text{Sorumluluk} * 0,008) + (\text{Dışa dönüklük} * 0,122)$$

Kişilik özelliklerinin öğrenme stilleri üzerindeki etkisine ilişkin yapılan regresyon analizi ilginç bulgulara işaret etmektedir. En önemlisi, dışa dönüklüğün öğrenme stillerini göreceli olarak en fazla etkileyen kişilik özelliği olduğudur.

**Hipotez 3'ün testi:** Araştırmamızın üçüncü hipotezi turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin onların akademik motivasyonlarını etkilediği şeklinde geliştirilmiştir. Bu hipotezimiz aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

***H<sub>3</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özellikleri, onların akademik motivasyonlarını etkiler.***

Akademik motivasyonun ilk boyutu bilmeye yönelik içsel motivasyondur. Tablo 4.21'de görüldüğü gibi kişilik özellikleri bilmeye yönelik içsel motivasyonun %12,5'ini açıklamaktadır ( $F_{5,1099}: 32,531; p<0,001$ ). Bu sonuca göre kişilik özelliklerinin bilmeye yönelik-içsel motivasyon üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Yumuşak başlılık ve duygusal dengelilik dışındaki deneyime açıklık, sorumluluk ve dışa dönüklük kişilik özellikleri, istatistiksel olarak bilmeye yönelik-içsel motivasyonu etkilemektedir. Dışa dönüklük kişilik özelliğindeki bir birimlik artış bilmeye

yönelik akademik motivasyonu 0,200 birim artırırken, sorumluluk 0,145 ve deneyime açıklık 0,127 birim artırmaktadır. Modele ilişkin denklem aşağıda ifade edilmiştir.

$$\text{Bilmeye yönelik-içsel motivasyon} = 2,490 + (\text{Deneyime açıklık} * 0,135) + (\text{Yumuşak başlılık} * 0,056) - (\text{Duygusal dengelilik} * 0,032) + (\text{Sorumluluk} * 0,151) + (\text{Dışa dönüklük} * 0,174).$$

Akademik motivasyonun ikinci boyutu "başarmaya yönelik- içsel motivasyon" dur. Turizm rehberliği öğrencilerinin yumuşakbaşlılık kişilik özelliği dışında (ki, bu özellik  $\alpha:0,10$ 'da anlamlıdır) yer alan tüm kişilik özelliklerinin bu motivasyon boyutu üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu söylenebilir. Kişilik özellikleri başarmaya yönelik içsel motivasyonun %11,0'ını açıklamaktadır ( $F_{5,1099}: 28,220; p < 0,001$ ). Kişilik özelliklerinden sorumluluk boyutundaki bir birimlik artış, başarmaya yönelik akademik motivasyonu 0,191 birim artırırken, dışa dönüklük 0,186 birim yükseltmektedir. Deneyime açıklık 0,066 birim yükseltirken, duygusal dengelilik 0,067 birim azaltmaktadır. Modele ilişkin denklem aşağıda ifade edilmiştir.

$$\text{Başarmaya yönelik içsel motivasyon} = 1,542 + (\text{Deneyime açıklık} * 0,085) + (\text{Yumuşak başlılık} * 0,071) - (\text{Duygusal dengelilik} * 0,068) + (\text{Sorumluluk} * 0,242) + (\text{Dışa dönüklük} * 0,197).$$

Akademik motivasyonun üçüncü boyutu, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyondur. Tablo 4.25'de görüldüğü gibi kişilik özelliklerinin tüm boyutları, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonun %6,5'ini açıklamaktadır ( $F_{5,1099}: 16,448; p < 0,001$ ). Bu sonuca göre kişilik özelliklerinin uyarım yaşamaya yönelik-içsel motivasyon üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Dışa dönüklük kişilik özelliğindeki bir birimlik artış, uyarım yaşama yönelik akademik motivasyonu 0,175 birim artırmaktadır. Sorumluluk 0,082, yumuşak başlılık 0,070 ve deneyime açıklık 0,069 birim yükseltmekle birlikte duygusal dengelilik 0,079 birim azaltmaktadır. Modele ilişkin denklem aşağıda ifade edilmiştir.

$$\text{Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon} = 2,303 + (\text{Deneyime açıklık} * 0,090) + (\text{Yumuşak başlılık} * 0,084) - (\text{Duygusal dengelilik} * 0,081) + (\text{Sorumluluk} * 0,104) + (\text{Dışa dönüklük} * 0,187).$$

Akademik motivasyonun dördüncü boyutu, belirlenmiş dışsal motivasyondur. Elde edilen model geçerli ( $F_{5,1099}: 15,405; p < 0,001$ ) olup; tahmin işleminde kullanılabilir. Kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, sorumluluk ve yumuşak başlılık, akademik motivasyonun bu boyutunu anlamlı şekilde etkilemekte ve belirlenmiş-dışsal motivasyonun %6,1'ini açıklamaktadır. Dışa dönüklük kişilik özelliğindeki bir birimlik artış, belirlenmiş akademik motivasyonu 0,136 birim yükseltirken, sorumluluk 0,117 birim ve yumuşak başlılık ise 0,069 birim yükseltmektedir. Modele ilişkin denklem aşağıda şu şekildedir:

$$\text{Belirlenmiş dışsal motivasyon} = 1,877 + (\text{Deneyime açıklık} * 0,035) + (\text{Yumuşak başlılık} * 0,091) + (\text{Duygusal dengelilik} * 0,027) + (\text{Sorumluluk} * 0,163) + (\text{Dışa dönüklük} * 0,160)$$



Tablo 4.21. Akademik motivasyonu etkileyen kişilik özelliklerinin tespitine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t-değeri	p-değeri
	B	Std. Hata	Beta		
Sabit	2,493	,156		15,945	,000
Deneyime açıklık	,135	,034	,127	3,982	,000
Yumuşak başlılık	,056	,031	,057	1,817	,070
Duygusal dengelilik	-,032	,026	-,038	-1,251	,211
Sorumluluk	,151	,033	,145	4,509	,000
Dışa dönüklük	,174	,027	,200	6,503	,000
Bağımlı Değişken: Bilmeye yönelik-içsel; Metot: Doğrudan, R: 0,359; R <sup>2</sup> :%12,9; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %12,5; Model için F <sub>5,1099</sub> : 32,531; p<0,001; Minimum tolerans: 0,766; Maksimum VİF: 1,305; Maksimum: 20,984					
Sabit	1,542	,192		8,031	,000
Deneyime açıklık	,085	,042	,066	2,056	,040
Yumuşak başlılık	,071	,038	,060	1,891	,059
Duygusal dengelilik	-,068	,032	-,067	-2,158	,031
Sorumluluk	,242	,041	,191	5,889	,000
Dışa dönüklük	,197	,033	,186	5,989	,000
Bağımlı Değişken: Başarmaya yönelik-içsel; Metot: Doğrudan, R: 0,337; R <sup>2</sup> :%11,4; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %11,0; Model için F <sub>5,1099</sub> : 28,220; p<0,001; Minimum tolerans: 0,766; Maksimum VİF: 1,305; Maksimum: 20,984					
Sabit	2,303	,198		11,651	,000
Deneyime açıklık	,090	,043	,069	2,106	,035
Yumuşak başlılık	,084	,039	,070	2,153	,032
Duygusal dengelilik	-,081	,033	-,079	-2,472	,014
Sorumluluk	,104	,042	,082	2,460	,014
Dışa dönüklük	,187	,034	,175	5,504	,000
Bağımlı Değişken: Uyarım yaşamaya yönelik-içsel; Metot: Doğrudan, R: 0,264; R <sup>2</sup> :%7,0; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %6,5; Model için F <sub>5,1099</sub> : 16,448; p<0,001; Minimum tolerans: 0,766; Maksimum VİF: 1,305; Maksimum: 20,984					
Sabit	1,877	,218		8,625	,000
Deneyime açıklık	,035	,047	,025	,752	,452
Yumuşak başlılık	,091	,043	,069	2,121	,034
Duygusal dengelilik	,027	,036	,024	,752	,452
Sorumluluk	,163	,047	,117	3,503	,000
Dışa dönüklük	,160	,037	,136	4,275	,000
Bağımlı Değişken: Belirlenmiş-Dışsal; Metot: Doğrudan, R: 0,265; R <sup>2</sup> :%6,5; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %6,1; Model için F <sub>5,1099</sub> : 15,405; p<0,001; Minimum tolerans: 0,766; Maksimum VİF: 1,305; Maksimum: 20,984					

Tablo 4-21'e (Devamı) göre, turizm rehberliği öğrencilerinin kişilik özellikleri içe yansıyan dışsal motivasyonlarının %3,8'ini açıklamaktadır (F<sub>5,1099</sub>: 9,641; p<0,001) açıklamaktadır. Bu sonuca göre kişilik özelliklerinin içe yansıyan dışsal motivasyonları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Kişilik özelliklerinden deneyime açıklık ve dışa dönüklük bu boyut

üzerinde etkili değildir. Yumuşak başlılık boyutundaki bir birimlik artış, içe yansıyan dışsal boyutu 0,123 birim artırırken, sorumluluk 0,095 birim yükseltmektedir. Duygusal dengelilik ise 0,159 birim azaltmaktadır. Modele ilişkin denklem aşağıda ifade edilmiştir.

$$\text{İçe yansıyan dışsal motivasyon} = 2,690 + (\text{Deneyime açıklık} * 0,028) + (\text{Yumuşak başlılık} * 0,172) - (\text{Duygusal dengelilik} * 0,190) + (\text{Sorumluluk} * 0,141) - (\text{Dışa dönüklük} * 0,028).$$

Akademik motivasyonun dışsal motivasyonlarından bir diğeri “dış düzenleme”dir. Kişilik özellikleri bu akademik motivasyon boyutunun %4,1’ini ( $F_{5,1099}$ : 28,220;  $p < 0,001$ ) açıklamaktadır. Deneyime açıklık ve dışa dönüklük hariç, diğer kişilik özelliklerinin tamamı dış düzenleme boyutu üzerinde etkilidir. Sorumluluktaki bir birimlik artış, dış düzenlemeye ilişkin akademik motivasyonu 0,155 birim yükseltirken, yumuşak başlılık 0,081 birim artırmaktadır. Duygusal dengelilik ise 0,123 birim azaltmaktadır. Modele ilişkin denklem aşağıda ifade edilmiştir.

$$\text{Dış düzenleme dışsal motivasyon} = 2,843 - (\text{Deneyime açıklık} * 0,044) + (\text{Yumuşak başlılık} * 0,103) - (\text{Duygusal dengelilik} * 0,134) + (\text{Sorumluluk} * 0,209) + (\text{Dışa dönüklük} * 0,070).$$

Akademik motivasyonun son boyutu olan motivasyonsuzluktur. Kişilik özellikleri motivasyonsuzluk boyutunun %8,4’ünü ( $F_{5,1099}$ : 21,330;  $p < 0,001$ ) açıklamaktadır. Yumuşak başlılık ve duygusal dengelilik dışındaki tüm kişilik özellikleri motivasyonsuzluk boyutunu etkilemektedir. Sorumluluk boyutundaki bir birimlik artış, motivasyonsuzluğu 0,200 birim artırırken, dışa dönüklük 0,113 birim yükseltmektedir. Deneyime açıklık ise 0,037 birim artırmaktadır. Kurulan regresyon denklemi aşağıdadır.

$$\text{Motivasyonsuzluk} = 1,140 + (\text{Deneyime açıklık} * 0,122) + (\text{Yumuşak başlılık} * 0,058) - (\text{Duygusal dengelilik} * 0,014) + (\text{Sorumluluk} * 0,356) + (\text{Dışa dönüklük} * 0,170)$$

Kişilik özelliklerinin akademik motivasyona etkisi dikkate alındığında, dışa dönüklük ile sorumluluk boyutlarının, akademik motivasyonun boyutları üzerinde en çok etkili iki kişilik özelliği olduğu ortaya çıkmaktadır. İlginç olan, kimi boyutlarda duygusal dengeliliğin azaltıcı bir rolü olduğudur.

Tablo 4.21 (Devamı)

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t-değeri	p-değeri
	B	Std. Hata	Beta		
Sabit	2,696	,233		11,570	,000
Deneyime açıklık	,028	,050	,018	,553	,580
Yumuşak başlılık	,172	,046	,123	3,754	,000
Duygusal dengelilik	-,190	,039	-,159	-4,932	,000
Sorumluluk	,141	,050	,095	2,821	,005
Dışa dönüklük	-,028	,040	-,023	-,707	,479

Bağımlı Değişken: İçe yansıyan -dışsal; Metot: Doğrudan, R: 0,205; R <sup>2</sup> :%4,2; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %3,8; Model için F <sub>5,1099</sub> : 9,641; p<0,001; Minimum tolerans: 0,766; Maksimum VİF: 1,305; Maksimum: 20,984					
Sabit	2,843	,212		13,405	,000
Deneyime açıklık	-,004	,046	-,003	-,079	,937
Yumuşak başlılık	,103	,042	,081	2,461	,014
Duygusal dengelilik	-,134	,035	-,123	-3,826	,000
Sorumluluk	,209	,045	,155	4,607	,000
Dışa dönüklük	,070	,036	,062	1,925	,054
Bağımlı Değişken: Dış düzenleme-dışsal; Metot: Doğrudan, R: 0,213; R <sup>2</sup> :%4,5; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %4,1; Model için F <sub>5,1099</sub> : 28,220; p<0,001; Minimum tolerans: 0,766; Maksimum VİF: 1,305; Maksimum: 20,984					
Sabit	1,140	,274		4,161	,000
Deneyime açıklık	,122	,059	,067	2,055	,040
Yumuşak başlılık	,058	,054	,035	1,076	,282
Duygusal dengelilik	-,014	,045	-,009	-,298	,766
Sorumluluk	,356	,059	,200	6,074	,000
Dışa dönüklük	,170	,047	,113	3,605	,000
Bağımlı Değişken: Motivasyonsuzluk; Metot: Doğrudan, R: 0,297; R <sup>2</sup> :%8,8; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %8,4; Model için F <sub>5,1099</sub> : 21,330; p<0,001; Minimum tolerans: 0,766; Maksimum VİF: 1,305; Maksimum: 20,984					
Sabit	2,128	,139		15,269	,000
Deneyime açıklık	,070	,030	,074	2,330	,020
Yumuşak başlılık	,091	,027	,103	3,307	,001
Duygusal dengelilik	-,070	,023	-,094	-3,052	,002
Sorumluluk	,195	,030	,210	6,544	,000
Dışa dönüklük	,133	,024	,170	5,553	,000
Bağımlı Değişken: Akademik motivasyon; Metot: Doğrudan, R: 0,366; R <sup>2</sup> :%13,4; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %13,0; Model için F <sub>5,1099</sub> : 34,098; p<0,001; Minimum tolerans: 0,766; Maksimum VİF: 1,305; Maksimum: 20,984					

**Hipotez 4'ün testi:** Araştırmamızın dördüncü hipotezi, turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin onların mesleğe dönük tutumunu etkilediği şeklinde geliştirilmiştir. Bu hipotezimiz aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

***H<sub>4</sub> Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri, onların turizm rehberliği mesleğine karşı tutumlarını etkiler.***

Öğrenme stillerinin turizm rehberliği öğrencilerinin mesleğe dönük tutumları üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış olup; analiz sonucu Tablo 4.22'de sunulmaktadır. Elde edilen model geçerli olup (F<sub>5,1099</sub>: 26,265; p<0,001); öğrenme stilleri mesleğe dönük tutumun %6,4'ünü açıklamaktadır. İşitsel öğrenme stili hariç, görsel ve kinestetik öğrenme stili mesleğe dönük tutum üzerinde etkilidir. Kinestetik öğrenme stiline bir birimlik artış, mesleğe dönük tutumu 0,144 birim artırırken, görsel öğrenme stili 0,140 birim yükseltmektedir. Model şu şekildedir:

*Mesleğe dönük tutum= 2,809+ (Görsel öğrenme stili\*0,144)+ (Kinestetik öğrenme stili\*0,144) + (İşitsel öğrenme stili\*0,013)*

Tablo 4.22. Öğrenme stillerinin mesleğe dönük tutuma etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	T	Anlam Düzeyi
	B	Std. Hata	Beta		
Sabit	2,809	,123		22,760	,000
Görsel öğrenme stili	,144	,037	,140	3,891	,000
Kinestetik öğrenme stili	,144	,037	,144	3,923	,000
İşitsel öğrenme stili	,013	,024	,017	,537	,592

Bağımlı Değişken: Mesleğe dönük tutum; Metot: Doğrudan,  
R: 0,258; R<sup>2</sup>:%6,7; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>: %6,4; Model için F<sub>5,1099</sub>: 26,265; p<0,001;  
Minimum tolerans: 0,632; Maksimum VİF: 1,583; Maksimum: 17,761

**Hipotez 5'in testi:**Araştırmamızın beşinci hipotezi turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin akademik motivasyonlarının onların mesleğe dönük tutumunu etkilediği şeklinde geliştirilmiştir. Bu hipotezimiz aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

**H5: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin akademik motivasyonları onların turizm rehberliği mesleğine karşı tutumlarını etkiler.**

Turizm rehberliği öğrencilerinin mesleğe dönük tutumlarını en iyi açıklayan akademik motivasyon boyutlarını belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.23'de yer almaktadır. Buna göre oluşturulan model (F<sub>5,1099</sub>: 67,217; p<0,001) geçerli olup; tahmin işlemi yapılabilir. Akademik motivasyon mesleğe dönük tutumun %29,6'sını açıklamaktadır. Başarmaya dönük-içsel ile içe yansıyan-dışsal akademik motivasyon dışındaki akademik motivasyon boyutlarının tamamı, mesleğe dönük tutum üzerinde belirleyici roldedir. Belirlenmiş dışsal motivasyondaki bir birimlik artış, mesleğe yönelik tutumu 0,356 birim artırırken, bilmeye yönelik 0,213 birim yükseltmektedir. Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ise, 0,069 birim azalışa yol açmaktadır. Regresyon eşitliği aşağıdadır.

*Mesleğe dönük tutum= 2,019+ (Bilmeye yönelik-içsel\*0,186) + (Başarmaya yönelik-içsel\*0,009) - (Uyarım yaşamaya yönelik-içsel\*0,049) + (Belirlenmiş-Dışsal\*0,231) + (İçe yansıyan-Dışsal\*0,006) + (Dış düzenleme-dışsal\*0,063) + (Motivasyonsuzluk\*0,026)*

Tablo 4.23. Akademik motivasyonun mesleğe dönük tutuma etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	Anlam Düzeyi
	B	Std. Hata	Beta		
Sabit	2,019	,106		19,119	,000
Bilmeye yönelik-içsel	,186	,030	,213	6,230	,000
Başarmaya yönelik-içsel	,009	,026	,013	,340	,734
Uyarım yaşamaya y.-içsel	-,049	,025	-,069	-1,989	,047
Belirlenmiş-Dışsal	,231	,022	,356	10,431	,000
İçe yansıyan-Dışsal	,006	,019	,009	,286	,775
Dış düzenleme-dışsal	,063	,022	,094	2,916	,004
Motivasyonsuzluk	,026	,014	,051	1,837	,066

Bağımlı Değişken: Mesleğe yönelik tutum; Metot: Doğrudan,  
R: 0,548; R<sup>2</sup>:%30,0; Düzeltmiş R<sup>2</sup>: %29,6; Model için F<sub>7,1097</sub>: 67,217; p<0,001;  
Minimum tolerans: 0,471; Maksimum VİF: 2,122; Maksimum: 26,672

**Hipotez 6'nın testi:** Araştırmamızın altıncı hipotezi turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri ile onların akademik motivasyonları arasında karşılıklı bir ilişki olduğu yönünde idi. Bu hipotezimiz aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

**H<sub>6</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik motivasyonları arasında bir ilişki vardır.**

Turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri ile onların akademik motivasyonları arasında karşılıklı bir ilişki olduğu hipotezi, korelasyon analizi ile test edilmiştir. Tablo 4.24, analiz sonuçlarını göstermektedir. Buna göre, turizm rehberliği öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik motivasyonları arasında olumlu yönde zayıf (0,370) (Kalaycı, 206: 216), ancak anlamlı bir ilişki vardır. Dolayısıyla, akademik motivasyon ile öğrenme stilleri karşılıklı ilişki içindedir.

Tablo 4.24. Akademik motivasyon ile öğrenme stili arasındaki korelasyon

		Ortalama	Std. Sapma	Öğrenme Stili	Akademik motivasyon
Öğrenme Stili	Pearson Korelasyonu	3,4498	,53420	1	,370**
	P (çift yönlü)				,000
Akademik motivasyon	Pearson Korelasyonu	3,7685	,64499	,370**	1
	P (çift yönlü)			,000	

\*\*Korelasyon  $\alpha$ :0,01 (çift yönlü) düzeyinde anlamlıdır.  
Tepki kategorileri: 1= kesinlikle katılmıyorum, ..., 5:Kesinlikle katılıyorum

**Hipotez 7'nin testi:** Araştırmamızın yedinci hipotezi turizm rehberliği öğrencilerinin kişilik özelliklerinin onların mesleğe karşı tutumlarına etkisinde, öğrenme stillerinin aracılık rolü bulunduğu yönünde idi. Bu hipotez aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir

***H<sub>7</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin turizm rehberliği mesleğine karşı tutumlarına etkisinde öğrenme stillerinin aracılık rolü vardır.***

Öğrencilerin kişilik özelliklerinin turizm rehberliği mesleğine karşı tutumlarının etkisinde, öğrenme stillerinin aracılık rolünün analizinde; Baron ve Kenny (1986: 1176) tarafından önerilen süreç dikkate alınmıştır. Çok boyutlu olan kişilik, öğrenme stilleri ve akademik motivasyon boyutlarının ortalaması alınarak tek bir değişken yaratılmış ve analizler bu değişkenler üzerinden yapılmıştır. Tablo 4.25, yapılan analizleri özetlemektedir.

İlk olarak doğrudan yolların test edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, kişiliğin turizm rehberliği mesleğine etkisi test edilmiştir. Bu etkinin anlamlı olduğu ( $F_{1,1103}: 60,929, p<0,001$ ) ve kişilikteki bir birimlik değişimin mesleğe yönelik tutumu olumlu yönde 0,229 birim artırdığı bulunmuştur. Ardından, kişiliğin öğrenme stiline etkisine bakılmıştır. Yapılan analiz, kişiliğin öğrenme stilini etkilediğini ( $F_{1,1103}: 39,251, p<0,001$ ) ortaya koymuştur. Kişilikteki bir birimlik artış, öğrenme stilinde 0,185 birimlik artışa yol açmaktadır. Üçüncü işlem olarak öğrenme stilinin mesleğe dönük tutuma etkisi kontrol edilmiştir. Yapılan analiz, bu etkiyi ( $F_{1,1103}: 64,575, p<0,001$ ) teyit etmiştir. Öğrenme stilindeki bir birimlik artış, mesleğe dönük tutumu 0,235 birim artırmaktadır.

Dolaylı yolun, yani aracılığın testi için bağımsız değişken ile birlikte aracı değişkenin de modele katılarak test edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, turizm rehberliği mesleğine kişiliğin etkisinde öğrenme stilleri de modele katılmıştır. Yapılan analiz, modelin anlamlılığını ( $F_{2,1102}: 55,045, p<0,001$ ) koruduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte bağımsız değişken olan kişiliğin  $\beta$  katsayısı 0,229'dan 0,192'ye inmekte ve halen azalsa da ( $t_1: 7,806$ 'dan  $t_2: 6,562$ ) anlamlılığını korumaktadır. Böylece, turizm rehberliği öğrencilerinin kişilik özelliklerinin onların mesleğe karşı tutumlarına etkisinde öğrenme stillerinin kısmi aracılık rolü bulunduğu tespit edilmekte ve yedinci hipotezimiz desteklenmektedir. Tespit edilen kısmi aracılığın anlamlı olup olmadığı da Sobel testi ile test edilmiştir.

Tablo 4.25. Kişilik özelliklerinin turizm rehberliği mesleğine dönük tutuma etkisinde öğrenme stilinin aracılık etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Modeller	Standartlaştırılmamış katsayılar		Standartlaştırılmış katsayılar	t	Anlam düzeyi	
	B	Std. Hata	Beta			
Model 1, (H <sub>1</sub> )	(Sabit)	2,815	,137		20,544	,000
	Kişilik	,292	,037	,229	7,806	,000
Bağımlı değişken: Mesleğe dönük tutum R: 0,229; R <sup>2</sup> : %5,2; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %5,1; Model için $F_{1,1103}: 60,929, p<0,001$						
H <sub>2</sub>	(Sabit)	2,720	,117		23,153	,000

	Kişilik	,201	,032	,185	6,265	,000
	Bağımlı değişken: Öğrenme stili R: 0,185; R <sup>2</sup> :%3,4; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %3,3; Model için F <sub>1;1103</sub> : 39,251, p<0,001					
Model 3 (H <sub>3</sub> )	(Sabit)	2,920	,120		24,278	,000
	Öğrenme stili	,277	,034	,235	8,036	,000
	Bağımlı değişken: Mesleğe dönük tutum; R: 0,235; R <sup>2</sup> :%5,5; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %5,4; Model için F <sub>1;1103</sub> : 64,575, p<0,001					
Model 4 (H <sub>4</sub> )	(Sabit)	2,176	,164		13,293	,000
	Kişilik	,244	,037	,192	6,562	,000
	Öğrenme stili	,235	,034	,200	6,829	,000
	Bağımlı değişken: Mesleğe dönük tutum R: 0,301; R <sup>2</sup> :%9,1; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %8,9; Model için F <sub>2;1102</sub> : 55,045, p<0,001					

Kişilik özelliklerinin mesleğe yönelik tutuma etkisinde öğrenme stiline kısmi aracılık etkisinin anlamlılığı Sobel testi ile belirlenmiştir. Sobel (1982) tarafından test için önerilen formül aşağıdaki gibidir ve bu işlemin sonucu, yaklaşık olarak Z değerine eşittir (MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West ve Sheets, 2002: 85).

$$z = \frac{ab}{\sqrt{b^2Sa^2 + a^2Sb^2}} = z = \frac{0,292 \cdot 0,277}{\sqrt{0,277^2 \cdot 0,034^2 + 0,292^2 \cdot 0,037^2}} = 5,66847$$

Formüldeki a, bağımsız değişken ile aracı değişken arasındaki standartlaştırılmamış katsayı değerini, Sa ise bu katsayının standart hata değerini temsil etmektedir. Formüldeki b, aracı değişken ile bağımlı değişken arasındaki standartlaştırılmamış katsayı değerini, Sb ise bu katsayının standart hata değerini temsil etmektedir. Yapılan hesaplama sonucu Z değeri 5,66847 olarak belirlenmiş olup;  $\alpha$ :0,05 anlam düzeyindeki standart Z değeri olan 1,96'dan büyüktür. Böylece kısmi aracılık etkisinin anlamlı (p<0,001) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

**Hipotez 8'in testi:** Araştırmamızın sekizinci ve son hipotezi, turizm rehberliği öğrencilerinin kişilik özelliklerinin onların mesleğe karşı tutumlarına etkisinde, akademik motivasyonlarının aracılık rolü bulunduğu yönünde idi. Bu hipotez aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir

**H<sub>8</sub>: Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin turizm rehberliği mesleğine karşı tutumlarına etkisinde akademik motivasyonlarının aracılık rolü vardır.**

Öğrencilerin kişilik özelliklerinin turizm mesleğine karşı tutumlarının etkisinde, akademik motivasyonun aracılık rolünün analizi için, yedinci hipotez için yapılan işlemlerin benzeri tekrarlanmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 4.26'da yer almaktadır.

Tablo 4.26. Kişilik özelliklerinin turizm rehberliği mesleğine dönük tutuma etkisinde akademik motivasyonun aracılık etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Modeller		Standartlaştırılmamış katsayılar		Standartlaştırılmış katsayılar	t	Anlam düzeyi
		B	Std. Hata	Beta		
Model 1, (H <sub>1</sub> )	(Sabit)	2,815	,137		20,544	,000
	Kişilik	,292	,037	,229	7,806	,000
	Bağımlı değişken: Mesleğe dönük tutum R: 0,229; R <sup>2</sup> :%5,2; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %5,1; Model için F <sub>1,1103</sub> : 60,929, p<0,001					
Model 2 (H <sub>2</sub> )	(Sabit)	2,317	,137		16,855	,000
	Kişilik	,399	,035	,306	10,657	,000
	Bağımlı değişken: Akademik motivasyon R: 0,306; R <sup>2</sup> :%9,3; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %9,3; Model için F <sub>1,1103</sub> : 113,568, p<0,001					
Model 3 (H <sub>3</sub> )	(Sabit)	2,104	,098		21,390	,000
	Akademik motivasyon	,470	,026	,482	18,227	,000
	Bağımlı değişken: Mesleğe dönük tutum; R: 0,482; R <sup>2</sup> :%23,2; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %23,2; Model için F <sub>1,1103</sub> : 334,049, p<0,001					
Model 4 (H <sub>4</sub> )	(Sabit)	1,788	,138		12,985	,000
	Kişilik	,115	,035	,090	3,258	,000
	Akademik motivasyon	,443	,027	,455	16,483	,010
	Bağımlı değişken: Mesleğe dönük tutum R: 0,490; R <sup>2</sup> :%24; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> : %23,8; Model için F <sub>2,1102</sub> : 173,789, p<0,001					

Kişiliğin turizm rehberliği mesleğine etkisi yedinci hipotez için de test edilmiş ve ortaya çıkan etkinin anlamlı olduğu (F<sub>1,1103</sub>: 60,929, p<0,001) bulunmuştu. Kişilikteki bir birimlik artışın mesleğe dönük tutumu 0,229 birim artırdığı bulunmuştur. Daha sonra, kişiliğin akademik motivasyona etkisi kontrol edilmiştir. Yapılan analiz, modelin yine geçerli olduğunu (F<sub>1,1103</sub>: 113,568, p<0,001) ortaya koymuştur. Kişilikteki bir birimlik artış, akademik motivasyonu 0,306 birim artırmaktadır. Doğrudan yolların üçüncüsü olan, akademik motivasyonun mesleğe yönelik etkisi ise yine (F<sub>1,1103</sub>: 334,049, p<0,001) anlamlı olup; akademik motivasyondaki bir birimlik artış mesleğe dönük tutumu 0,482 birim artırmaktadır.

Akademik motivasyonun aracılığının testi için bağımsız değişken (kişilik) ile birlikte modele katılmıştır. Analiz, modelin geçerli (F<sub>2,1102</sub>: 173,789, p<0,001) olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte bağımsız değişken olan kişiliğin  $\beta$  katsayısı 0,229'dan 0,090'a inmekte ve halen azalsa da (t<sub>1</sub>: 7,806'dan t<sub>2</sub>: 3,258) anlamlılığını koruduğu tespit edilmektedir. Böylece, turizm rehberliği öğrencilerinin kişilik özelliklerinin onların mesleğe karşı tutumlarına etkisinde akademik motivasyonlarının kısmi aracılık rolüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, sekizinci hipotezimizin de desteklendiğini teyit etmektedir.



Kişilik özelliklerinin mesleğe yönelik tutuma etkisinde akademik motivasyonun kısmi aracılık etkisinin anlamlılığı Sobel testi ile belirlenmiştir Yapılan hesaplama sonucu Z değeri 7,23268 olarak belirlenmiş olup;  $\alpha:0,05$  düzeyindeki standart Z değeri olan 1,96'dan büyük olduğu için, aracılık etkisinin anlamlı ( $p<0,001$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

$$z = \frac{ab}{\sqrt{b^2Sa^2+a^2Sb^2}} = \frac{0,292.0,470}{\sqrt{0,470^2.0,037^2+0,292^2.0,026^2}} = 7,23268$$

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma; lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin mesleğe dönük tutuma etkisinde öğrenme stilleri ve akademik motivasyonun aracılık rolünü ortaya koymak üzere yapılmıştır. Bu bağlamda; araştırmada elde edilen bulgular kuramsal ve uygulama açısından tartışılmaktadır. Araştırmaya, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında kayıt yenileme işlemi yapan lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan 1105 öğrenci katılmıştır.

### 5.1. Araştırmanın Kuramsal Çıktıları

Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin ortalama % 60'nın okuduğu bölüm ilk 5 tercihi arasında yer almakta, mesleğe dönük tutumlarının ortalamanın üzerinde bir oranla olumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ilk tercihlerinde turizm rehberliği bölümüne yer vermeleri meslek hakkında hevesli ve istekli oldukları sonucunu ortaya çıkarabilir. Tolga, Korkmaz ve Atay (2015) turizm rehberliği öğrencilerinin, bölümleri ilk 5 arasında tercih edenlerin diğerlerine göre daha olumlu tutuma sahip olduklarını ifade etmiştir. Öğrenciler ortalama 4,52 ile turist rehberliğinin yeni insanlarla tanışma fırsatı sağlayan keyifli bir deneyim sağladığını, 3,95 ile iyi kazanç sağlayan bir meslek olduğunu, 3,87 ile cinsiyet ayrımcılığının olmadığını, 3,69 ile kariyer gelişimim için üniversitede turist rehberliği okumanın doğru bir tercih olduğunu, 3,60 ortalama ile rehberlik mesleğinin avantajlarının dezavantajlarına göre fazla olduğunu ve 3,58 ortalama ile turizm sektöründeki diğer işlere göre daha saygın olduğunu belirtmişlerdir.

Baltacı, Üngüren, Avsallı ve Demirel (2012), seyahat acentacılığı, konaklama işletmeciliği ve turist rehberliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin eğitimden duydukları memnuniyetlerinin, turizm işletmeciliği bölümü öğrencilerine oranla yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Wang (2014), turizm eğitimi alan öğrencilerin turizm sektörünü, farklı kültürlerdeki ziyaretçilerle iletişim kurma olanağı sağlayan ve aynı zamanda kariyer açısından da önemli bir basamak olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Tolga vd., (2015), turizm eğitimi alan rehberlik öğrencilerinin, diğer turizm bölümlerinde yer alan öğrencilere göre olumlu tutumlara sahip olma nedenlerini; mesleklerinin toplumdaki statüleri hakkında daha olumlu düşünmeleri, mesleklerini icra ederken bir veya daha fazla yabancı dil ile icra etmeleri, insanların para harcayarak yaptıkları turistik gezilere meslekleri gereği ücretsiz katılıyor olmaları ve özellikle mesleklerinin "rehberlik meslek yasası" ile çerçevesi belirlenmesi olarak ifade etmişlerdir. Araştırmamızda belirtildiği gibi turizm rehberliği öğrencileri mesleğe dönük olumlu tutuma sahiptirler. Turizm bölümündeki öğrencilerin turizm sektörüne ve mesleklerine yönelik olumlu tutum besledikleri Ross (1994), Airey ve Frontis(1997), Kuşluyan ve Kuşluyan (2000), Chen,

Chu ve Wu (2000), Duman vd., (2006), Roney ve Öztin (2007), Richardson (2008), Jiang ve Tribe (2009), King ve Hang (2011), Çatı ve Bilgin (2013) tarafından yapılan çalışmaları da destekler niteliktedir.

### ***Lisans düzeyinde turizm rehberliği öğrencilerinin mesleğe dönük tutum kümelerine ilişkin çıkarımlar***

Turizm rehberliği öğrencileri mesleğe dönük tutumlarına göre “kararsızlar”, “rehberliği sevenler” ve “rehberlik sevdalıları” olarak kümelere ayrılmıştır. Rehberlik sevdalılarının mesleğe olumlu yaklaşım bakımından (4,7273) en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Araştırmamızda üst sınıflara doğru ilerlerken rehberlik sevdalılığı oranlarının düşme eğiliminde ve kararsızlığın arttığı anlaşılmaktadır. Bu durum, turizm rehberliği öğrencilerinin sınıf düzeyleri arttıkça memnuniyet düzeyinin ve mesleğe dönük tutumlarının farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir. Rehberlik öğrencilerinden birinci sınıfta okuyanların mesleğe dönük tutumlarına bakıldığında, kararsızlık yaşadığı görülmektedir.

Baltacı, Üngüren, Avsallı ve Demirel (2012) turizm bölümünde okuyan, özellikle 3. ve 4. sınıf öğrencilerin, 1. ve 2. sınıf öğrencilerine göre gelecek kaygılarının daha yüksek düzeyde olduğu ve eğitimden duydukları memnuniyetin azaldığını belirtmişlerdir. Şahin ve Acun (2016), turizm rehberliği 1. sınıf öğrencilerinin rehberlik mesleğine yönelik tutumunun diğer sınıflara göre daha olumlu olduğunu ifade etmiştir. Tolga, Korkmaz, Atay (2015) turizm rehberliği öğrencilerinin sınıflara göre kariyer yapma isteğinin alt sınıflarda üst sınıflara göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir ifadeyle, bu bölüme başladıklarında mesleğe dönük olumlu düşünceleri daha fazla iken, zaman geçtikçe olumlu düşüncelerinde azalma meydana gelmektedir. Bu durum rehberlik öğrencilerinin eğitim süreçleri boyunca, sektörde yaşadıkları olumsuzluklara, turizm sektörünün genel durumuna yönelik bakış açılarından, öğrencilerin okudukları bölüm ve süreç ile ilgili bilgi sahibi olmamalarından, sektör deneyimlerinin ve çalışma koşullarının yetersizliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin mesleğe dönük tutumlarını açıklayan kişilik özelliklerinin dışı dönüklük, yumuşak başlılık ve sorumluluk olduğu ortaya çıkmıştır. Teng (2008), yumuşakbaşlılığın sektör- kişi uyumu arasında pozitif bir etki yarattığını ifade etmektedir. Savickas, Briddick ve Watkins (2000), öğrencilerin uyumluluk kişilik özelliklerinin olumlu mesleki tutumlara sahip olmada önemli olduğunu ifade etmiştir. Turizm rehberliği öğrencilerinin kişilik özelliklerinin özellikle “insan” faktörünü temel alan bir meslek yaşamı olarak düşünüldüğünde önemli görülmektedir. Öğrenci kümeleri üzerinde kişilik özellikleri incelendiğinde, rehberlik sevdalıların tüm boyutlarda yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Mesleğe dönük tutuma göre öğrenci kümelerinin (3,9242) ortalama ile,

sorumluluk kişilik özelliğinin diğer baskın bir baskın özellik olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk boyutunda da rehberlik sevdalıların, rehberliği sevenlere ve kararsızlara göre daha sorumluluk sahibi olduğu görülmektedir. Aslan vd (2012) turizm eğitimi alan öğrencilerin yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özelliklerinin daha baskın olduğunu ifade etmiştir. Köroğlu (2014) turizm rehberliği bölüm öğrencilerinin “yumuşak başlılık, sorumluluk ve gelişime açıklık” kişilik özelliklerinin meslekten memnun olma düzeyi arttıkça arttığını ifade etmiştir. Kişilik özelliklerine göre üç küme üzerinden en düşük ortalamaya sahip kişilik özelliği duygusal dengeliliktir. Tokar vd. (1998) duygusal dengesizliğin mesleğe karşı olumsuz, sorumlunun ise daha olumlu tutumlar sağladığını ifade etmiştir. Karcıoğlu vd.,(2010) öğrencilerin nevroitik diğer bir ifadeyle duygusal dengesizlik kişilik eğilimleri baskın olduğu takdirde mesleğe dönük olumsuz tutum sergilediklerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin mesleğe dönük olumlu tutum geliştirmelerinde, kişilik özellikleri ile ilişkilerini destekleyen çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Türkay ve Solmaz (2011) öğrencilerin kişilik özelliklerinin, sahip olduğu beceri ve değerlerin bireylerin kariyer yapma üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin sorumluluk ve yumuşak başlılık özelliklerinin baskın olmasının performanslarını, mesleklerine yönelik algılarını ve bağlılıklarını olumlu yönde arttırdığı destekleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur (Barrick ve Mount 1991; Silva 2006; Szeliga 2009).Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin kişilik özelliklerinin mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu görülmektedir.

### ***Lisans düzeyinde turizm rehberliği öğrencilerinin öğrenme stillerine ilişkin çıkarımlar***

Genel olarak öğrencilerin öğrenme stillerindeki dağılımda, öğrencilerin öğrenme stil puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve üç öğrenme stiline sahip olmakla birlikte, kinestetik öğrenme stillerinin baskın olduğu görülmektedir.Bu durum, aslında öğrencilerin derse katılım sağlandığında ve birşeyleri yaparak deneyimlere öğrendiklerinde daha iyi öğrenebildiklerine yardımcı olduğu için “kinestetik öğrenme stili” tercihinde buldukları şeklinde ifade edilebilir.Alanyazında öğrencilerin öğrenme stil tercihlerinde, belirginlik olmadığı (Litzinger vd., 2005) da ifade edilmiştir. Bu durum öğrencilerin birden fazla öğrenme stilini tercih edebileceği sonucunu ortaya koymaktadır.

Mesleğe dönük tutuma göre oluşturulan kümeler dikate alındığında, rehberlik sevdalılarının her üç öğrenme stilinde de yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenme stilleri açısından rehberliği sevenlerin de kararsızlara göre daha baskın oldukları belirlenmiştir. Işıldar, Aktaş ve Kurgun (2016) ve Stevens (2012) turizm öğrencilerinin en fazla kinestetik öğrenme stili tercihinde olduğunu belirtmiştir. Hsu (1999), Lashley (1999), Baron ve

Arcodia (2002), Briggs (2000), Dale ve McCarthy (2006) çalışmalarında da turizm bölümünde okuyan öğrencilerin kinestetik öğrenme stilini tercih ettiğini belirtmişlerdir. Lee ve Kamp (2005) ve Crange vd., (2006) turizm bölümü öğrencilerinin yaparak, hissederek, görerek öğrenme stillerini tercih ettikleri sonucuna varmışlardır. Böylece, Litzinger vd.'nin (2005) ifade ettiği gibi belirgin bir öğrenme stilinden ziyade, birçok öğrenme stilinin karması olan bir tercih yapısının söz konusu olduğu teyit edilmektedir.

Turizm rehberliği öğrencilerinin öğrenme stillerini en iyi açıklayan kişilik özellikleri incelendiğinde, duygusal dengeliğin tüm öğrenme stilleri boyutlarında azaltıcı bir etki yarattığı görülmektedir. Zhang'a (2002,2003) göre, duygusal dengelik özelliği düşük olan bireylerin yüzeysel öğrenme stillerini tercih etmektedirler. Komarraju vd., (2011), duygusal dengesizliğin öğrenme stilleri üzerinde negatif bir etki yarattığını ifade etmiştir. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan sonuçların literatürle tutarlı olduğu anlaşılmaktadır.

Sorumluluk kişilik özelliğinin öğrenme stillerinin hiç bir boyutunda anlamlı bir etki yaratmadığı belirlenmiştir. Kinestetik ve görsel öğrenme stilini en iyi açıklayan kişilik özelliklerinin “dışadönüklük ve deneyime açıklık” olduğu görülmektedir. Dışadönüklük kişilik özelliği işitsel öğrenme stilinde de baskın bir özelliktir. Asmalı'nın (2014) çalışmasında bu bulguyu desteklemektedir. Akbulut (2010) dışa dönüklüğün ve gelişime açıklığın öğrenme stilleri ile arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade etmiştir. Öğrencilerin farklı kişilik özelliklerinin farklı öğrenme stillerinde baskın olduğu görülmektedir.

Lisans düzeyinde turizm rehberliği öğrencilerinin görsel ve kinestetik öğrenme stillerinin mesleğe dönük tutumlarını anlamlı ve olumlu etkilediği bulgulanmıştır. Mesleğe dönük tutumun % 6,4'ünün öğrenme stili ile açıklandığı belirtilmiştir. Erden ve Altun' un (2006) araştırmasında olduğu gibi öğrencilerin öğrenme stil tercihlerinde, biri baskın olmak üzere üç stili de birlikte kullanabilecekleri ifade edilmiştir. Öğrencilerin kendilerine uygun bir öğrenme stili ile öğrendiklerinde, öğrenmeye daha istekli olmaları, isteyerek öğrendiklerinde ise, mesleğe dönük olumlu tutum geliştirmeleri kaçınılmazdır. Görsel öğrenenlerin aktif, hayal-kurma becerisine sahip; resimleri, kitapları seven; önemli notların altını çizen; film ve video izlemeyi seven ; görsel detayları fark eden ve iyi izleyen (Reid, 1987; Picard, 2000) bireyler olduğu alan yazında ifade edilmektedir. Okuduklarını ya da duyduklarını zihinlerinde canlandırabilirler (Şimşek, 2002).

Kinestetik öğrenenler, konuyu en iyi kendileri yaptıklarında öğrenen (Felder ve Henriques, 1995) ve bütün duyularını kullanan (Fleming, 1995) bireyler olarak tarif edilmektedir. Dolayısıyla, turizm rehberliği öğrencilerinin, hem görsel hem de kinestetik öğrenme stillerini birlikte tercih etmeleri, öğrenme sürecinde mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alan yazınında Fleming ve Baum

(2006), kinestetik öğrenme stiline yapararak, deneyimleyerek, dokunarak, hissederek oluştuğunu aynı zamanda görme, işitme ve tat alma duygularıyla da bilgilerin alınabildiğini ifade etmişlerdir.

### ***Lisans düzeyinde turizm rehberliği öğrencilerinin akademik motivasyonlarına ilişkin çıkarımlar***

Araştırmada, sorumluluk kişilik özelliğinin akademik motivasyonu anlamlı ve olumlu etkilediği bulgulanmıştır. Viari, Rad, Torabi (2012), sorumluluk kişilik özelliğinin içsel ve dışsal motivasyon üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Akademik motivasyonun %13'ü kişilik özellikleri ile açıklanmaktadır. Duygusal dengelik kişilik özelliği ise akademik motivasyonun geneli üzerinde azaltıcı bir etkiye sahiptir. Phillips, Abraham ve Bond (2003), Chamorro ve Furnham (2003), Major, Turner ve Fletcher (2006), Kaufman, Agars ve Lopez-Wagner (2008), Komarraju, Karau ve Schmeck (2009), Clark ve Schroth (2010), Viari, Rad ve Torabi'nin (2012) çalışmalarında; kişilik özellikleri ile akademik motivasyon arasında açık bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda bu araştırma sonuçlarının mevcut alan yazın ile benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Araştırmada sorumluluk ve dışadönüklük kişilik özellikleri belirlenmiş dışsal motivasyon üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Clark ve Schroth (2010) içsel ve dışsal motivasyonun sorumluluk ve dışa dönüklük kişilik özellikleri ile ilişki içerisinde olduğunu ifade etmiştir. Komarraju, Karau ve Schmeck (2009) çalışmalarında; kişilik özelliklerinden sorumluluk ve dışadönüklüğün, dışsal motivasyon varyansının %13'ünü açıkladığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde sorumluluk ve dışa dönüklük kişilik özellikleri akademik motivasyonun tüm içsel boyutlarında anlamlı bir etkiye sahiptir.

Araştırma, mesleğe dönük tutumun % 29,6'sının akademik motivasyon ile açıklanabileceği tespit edilmiştir. Belirlenmiş dışsal akademik motivasyonun mesleğe dönük tutumu en iyi açıklayan akademik motivasyon boyutu olduğu görülmüştür. Bilmeye yönelik içsel motivasyon ise tutum üzerinde etkili olan diğer bir motivasyon boyutudur. Ames ve Archer (1988) yüksek motivasyona sahip olan öğrencilerin sınıfa ve derslere karşı daha olumlu tutum sergilediğini ifade etmişlerdir. Akandere, Özyalvaç ve Duman (2010) motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula, derslere yönelik olumlu tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Ratelle, Guay, Vallerand, Larose ve Senécal (2007) ise, motivasyonu yüksek olan öğrencilerin daha düşük kaygı düzeyine sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda bu araştırma sonucunun mevcut alan yazın ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Wormington, Corpus ve Anderson (2012) çalışmasında öğrencilerin akademik motivasyon profillerinin, içsel ve dışsal olarak birbirleri ile etkileşim gösterdiğini ifade

etmişlerdir. “Tüm motivasyon tiplerinde yüksek olan” öğrencilerin ve “içsel-dışsal düzenleme ile bağlı olan içsel motivasyona” sahip olan öğrencilerin güçlü bir akademik performans ve ders katılımı olan öğrenciler olduğu belirtilmiştir.

Rehberlik sevdalıları, rehberliği sevenler ve kararsızların akademik motivasyonları açısından bir değerlendirme yapıldığında, rehberlik sevdalıların genel anlamda motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenme stillerinde olduğu gibi, rehberliği sevenlerin kararsızlara göre daha yüksek akademik motivasyona sahip olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla hem içsel hem dışsal motivasyonu olan öğrencilerin mesleğe dönük olumlu tutum sergilediği ortaya çıkmaktadır.

### ***Değişkenler arası çıkarımlar***

Araştırmamızda, öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik motivasyonları arasında (0,370) olumlu yönde zayıf ancak anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerine paralel bir eğitim programının uygulanmasının öğrencinin akademik başarısını, konuya olan ilgi, motivasyon ve özgüvenini arttırdığı görüşünü destekleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Sonuçlar; Burke ve Dunn (1998), Dunn, Denig ve Lovelace, (2001), Ming, (2004), Sengodan ve Iksan (2012) ile Özdemir ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmaları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ferreira, Cardoso ve Abrantes (2011), öğrencileri içsel motivasyonun öğrenmeyi önemli ölçüde olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik motivasyonları arasında karşılıklı ilişki olduğu bir kez daha teyit edilmektedir.

Lisans turizm öğrencilerinin kişilik özelliklerinin mesleğe dönük tutumlarına etkisinde öğrenme stillerinin kısmi aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Kişilik özelliklerinin mesleğe dönük tutuma etkisinde tespit edilen t-değeri 7,806 olup; modele öğrenme stili eklendiğinde 6,265'e düşmekte ancak halen anlamlılığını korumaktadır. Kişilikteki bir birimlik değişim, doğrudan modelde mesleğe dönük tutuma 0,229 birimlik olumlu yönde yansırken, öğrenme stiline araya girmesi ile 0,192 birime düşmektedir. Öğrenme stili ise 0,200 birimlik artışa yol açmaktadır. Böylece kısmi aracılık etkisi ortaya çıkmaktadır. Özkalp (2001), Yelboğa(2006), Ehrhart ve Makransky (2007), Emir, Pelit ve Aslan, (2010), Kuşluyan, Kuşluyan, İlhan ve Buyruk, (2010) ile Köroğlu'nun (2014) araştırmalarında ortaya çıktığı üzere, kişiliğin mesleğe dönük tutumu olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği bulgularını desteklemektedir. Ergür (2010) ile Dunn, Denig ve Lovelance (2001), mesleğe dönük tutumun, kişilerin ilgili mesleği öğrenirken geliştirdikleri öğrenme stillerinden etkilendiğini belirtmiştir. Gencil (2007) bireyler farklı yollarla öğrendiğini, Baş ve Beyhan (2013) kendi öğrenme stiline uygun öğrenme

ortamının bireyde olumlu izler bırakacağını ifade etmiştir. Dunn, Beaudry ve Klavaz (1989), Dunn (1990), öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretimin akademik başarıya ve tutumlarına olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koyan çalışmalardır. Dolayısıyla, lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin turizm rehberliği mesleğine dönük geliştirecekleri tutumun derecesini belirleme veya etkilemede öğrenme stillerinin kısmi aracılık rolü olduğu yargısına ulaşılmaktadır.

Lisans turizm öğrencilerinin kişilik özelliklerinin mesleğe dönük tutumlarına etkisinde akademik motivasyonun kısmi aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Kişilik özelliklerinin mesleğe dönük tutuma etkisinde tespit edilen t-değeri 7,806 olup; modele akademik motivasyon dahil edildiğinde ise 3,258'e düşmekte olup; halen istatistikse olarak anlamlıdır. Kişilikteki bir birimlik değişim, doğrudan modelde mesleğe dönük tutuma 0,229 birimlik olumlu etki ederken, akademik motivasyonun modele eklenmesiyle 0,090 birime kadar gerilemektedir. Böylece kısmi aracılık etkisi ortaya çıkmaktadır. İki bağımsız değişkenli modelde akademik motivasyondaki bir birimlik artış, mesleğe dönük tutumu 0,455 birim daha olumlu hale getirmektedir. Böylece kişilik özelliklerinin mesleğe dönük tutuma etkisinde akademik motivasyonun kısmi aracılık rolüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ferreira, Cardoso ve Abrantes (2011), yüksek içsel motivasyona sahip öğrencilerin, kendilerini geliştirebildiklerini, derslerine ve çalışma alanlarına karşı daha pozitif duygular beslediklerini belirtmiştir. Viari, Tab ve Torabi (2012) motivasyonun kişilik özellikleri ve akademik performans arasında aracılık rolüne sahip sonucuna ulaşmıştır. Matsushima ve Ozaki (2015) bireysel farklılıkların, öğrencilerin sınıftaki tutumlarını, akademik motivasyonlarını ve derslerdeki durumları ile güçlü ilişki içerisinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda bu araştırma sonuçlarının mevcut alan yazını ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

## **5.2. Araştırmanın Uygulamaya Yönelik Çıktıları**

Araştırmamızda lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin (898 katılımcı) yarısının, üniversite tercihleri arasında bu bölümü ilk dört sırada tercih ettiği belirlenmiştir. Bu sonuç, turizm rehberliği bölümünün önemli oranda isteyerek seçildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin turizm rehberliği mesleğine dönük olumlu tutumlara sahip olduğu araştırmamızın diğer önemli bir sonucudur. Turizm rehberliği mesleğine dönük olarak öğrenciler “kararsızlar”, “rehberliği sevenler” ve “rehberlik sevdalıları” olarak kümelendirilmiştir. “Rehberlik sevdalıları” olarak belirtilen son kümenin mesleğe dönük olarak en yüksek tutum ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Fakat üst sınıflara doğru ilerlerken, rehberlik sevdalılığı oranlarının düşme eğiliminde olduğu, buna karşın kararsızlığın arttığı



anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, sınıf düzeyi arttıkça, mesleğe dönük olumlu tutumun değişme gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu açıdan, üniversitelerin ve bu eğitimin gerçekleştirildiği yükseköğretim kurumlarının rehberlik mesleğine dönük tutumun değişme sebeplerine yönelik çalışmalar yapması gerekmektedir. Rehberlik öğrencilerinin tutum değişimi yaşamadaki nedenler bölüm akademisyenleri tarafından, öğrenciler ile görüşme yöntemleri ile çözümlenmeye çalışılmalıdır. Mesleğe dönük tutumun olumlu bir yapıya kavuşturulması için, öncelikle bu tutumun altında yatan sebepler irdelenmelidir.

Araştırmamızın turizm rehberliği bölümü öğrencilerinin kişilik özelliklerine göre, mesleğe dönük tutumu en iyi açıklayan kişilik özelliklerinin “yumuşak başlılık ve dışadönüklük” olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin kişilik özellikleri kısa kişilik testleri ile belirlenerek, diğer kişilik özellikleri ağır basan öğrencilere yönelik mesleğe dönük tutumu olumlu yönde geliştirecek, motivasyonlarını artırıcı sosyal etkinlikler düzenlenebilir. Rehberlik mesleğinin turizm sektöründeki diğer iş gruplarına göre kültür elçisi olarak önemli bir görevi üstlendikleri; misafirlerle sürekli ve direkt iletişim kurdukları, liderlik vasıflarına sahip olmaları gerektiği, misafirleri etkileme, yönlendirme gibi önemli ve çeşitli birçok görev üstlendiklerinin, bu bölümü okuyan öğrencilere aktarılması ve benimsetilmesi gerekmektedir.

Turist rehberleri, misafirlerin ziyaret ettiği ülkeyi sevmesi ve tekrar gelmesi veya kalış sürelerinin uzatılmasında kilit bir rol üstlenmektedirler. Böylece bahsedilen bu farklı yönlerin ortaya çıkarılarak, olumsuz tutum besleyen öğrencilerin tutumları pozitif yönde değiştirilebilir. Üniversite kurumlarının turizm rehberliği öğrencilerine yönelik rehberlik mesleğine odaklı çeşitli organizasyon ve seminerler düzenlemesi mesleğe bakış açılarını olumlu yönde geliştirebilir. Öğrencilerin meslekleri hakkında avantaj ve dezavantajları daha iyi kavrama şansına sahip olabilirler. Üniversitelerin desteği ile, seyahat acentaları ile işbirliği içerisinde öğrencilerin tur programlarına katılma ve rehberlik mesleğini deneyimleme şansını yakalamaları, mesleğe dönük olumlu tutum hissetmelerine yol açabilir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilinmesi, öncelikle dikkat edilmesi gereken bir husustur. Farklı kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin, aynı ve tutarlı davranışlar sergilemesi beklenemez. Öğrencilerin özellikle öğrenme tercihlerinde kinestetik ve görsel olarak değişebildiği görülmüştür. Bulgular, rehberlik bölümü öğrencilerinin ağırlıklı olarak kinestetik öğrenme stilinde olduklarını ortaya koymaktadır. Özellikle rehberlik sevdalıların üç öğrenme stilindedeki, diğer kümelere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Alan yazında kinestetik öğrenenlerin deneyimlere ve uygulamalara bilgiyi elde edenler olduğu ifade edilmektedir (Işıldar vd., 2016: 100). Turizm rehberliği öğrencilerinin de meslekleri gereği kinestetik öğrenme stiline yatkın oldukları öngörülebilir. Özellikle rehberlik öğrencilerine yönelik etkinlikler hazırlanırken ve uygulanırken öğrencilerin öğrenme stil farklılıkları göz

önüne alınabilir. Dolayısıyla üniversitelerin rehberlik bölümünü öğrencilere sevdirmesi ve mesleğe dönük olumlu tutum hissetmelerini sağlamasında, kinestetik ve görsel öğrenme stillerinin geliştirilmesi ve derslerde bu stillere uygun araçların kullanılması gerekmektedir.

Öğrencilerin öğrenme stilleri ve bu stillerde zaman içinde ortaya çıkması olası değişimler, eğitim ve öğretim süreçleri boyunca belirli aralıklarla öğrenme stillerini çözümlenebilecek uzman kişiler tarafından değerlendirilebilirler. Bu süreç üniversite kurumlarında bölüm öğretmenleri tarafından eğitim sürecinde belirli dönemlerde, rehberlik dersleri kapsamında birebir görüşmeler ile “en iyi öğrenme tercihleri” şeklinde incelenebilir. Anket ile öğrencilerden veriler toplanabilir. Bu görüşmeler kapsamında görsel, işitsel ve kinestetik araçlar kullanılarak, öğrencinin hangi stil ile daha rahat öğrendiği gözlemlenebilir. Böylece, öğrencilerin öğrenme stilleri derslere uyumlaştırılarak, etkin öğrenme süreci sağlanabilir. Tabi bu noktada, akademisyenlerin de alternatif öğrenme yaklaşımları konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Lockhard ve Schmeck (1983), Murray (1984), Lashley (1999), Barron ve Arcodia (2002), Lashley ve Shaw (2002) ile Lashley ve Barron (2006) eğitimcilerin öğretme metotları ile öğrenme stilleri arasındaki boşluğu ortadan kaldırdıklarında, öğrencilerin geri bildirimlerinin önemli ölçüde daha olumlu olacağını ifade etmişlerdir.

Turizm rehberliği öğrencilerinin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu ve özellikle de bilmeye yönelik akademik motivasyonlarının baskın olduğu görülmektedir. Turizm rehberliği mesleğine dönük tutuma göre, rehberlik sevdalılarının içsel ve dışsal akademik motivasyonlarının genel anlamda kararsızlar ve rehberliği sevenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, turizm rehberliği öğrencilerinin, yeni bir şeyler öğrenmekten zevk alan ve tatmin olan, hiç görmediği şeyleri keşfetmekten zevk alan bireyler olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ilgilerini çeken konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olması ve bilgilerini arttırırken mutlu oldukları ifade edilebilir. Dolayısıyla bölüm derslerinin içerikleri keşfetmeye odaklı, öğrencilerin yeni bilgi edinimi sağlayacak şekilde yapılandırılması sağlanabilir. Hatta öğrencilerin turizm rehberliği seviyesinde organizasyon, tur programı taslağı hazırlama, sunum ve gösteri yapması ve bu yönde teşvik edilmeleri akademik motivasyonlarını arttırıcı unsurlar olarak değerlendirilebilir.

Turizm rehberliği öğrencilerinin mesleğe dönük tutumu en iyi açıklayan akademik motivasyonun “belirlenmiş-dışsal akademik motivasyon” olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin turizm rehberliği eğitimini seçtiği alanda iyi hazırlanmasına yardımcı olacağı ve aynı zamanda iyi bir iş alanına girmesine sağlayacağı düşünceleriyle “belirlenmiş- dışsal akademik” motivasyonlarının öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin okudukları bölüme karşı, güçlü bir dışsal akademik motivasyona öncelikle sahip olmaları, mesleğe dönük tutuma yönelik eğitim sürecinin başından itibaren pozitif bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla,

turizm rehberliği bölüm ders müfredatlarının, üniversiteler tarafından yapılandırılması, çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde etkili ve kişilik özelliklerine uygun bir öğrenme stili uygulandığında öğrencilerin, derslerine ve bölümlerine karşı daha olumlu tutum sergilemeleri beklenebilir.

Turizm rehberliği öğrencilerinin kişilik özelliklerinin mesleğe dönük tutumunda öğrenme stillerinin kısmi aracılık rolü tespit edilmiştir. Öğrencilerin mesleğe dönük tutumlarını geliştirmelerinde derslerde nasıl öğrendiklerinin etkisi ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yetenekleri, hedefleri, öğrenme süreçleri ve stillerini dikkate alınarak tasarlanan ders programları ile eğitim programları, öğrencilerin ilgisini çekecek, daha hevesli olmalarına sebep olacak ve öğrenme süreçlerini hızlandırabilecektir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kişilik özellikleri ve öğrenme stillerine uygun öğrenme sürecini sürdüren öğrencilerin mesleğe dönük olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilecektir. Dolayısıyla, eğitim-öğretim sürecinde üniversitelerin turizm rehberliği bölümlerinin ders programlarını yapılandırırken, öğrencilerin kişilik özellikleri ile öğrenme stillerini dikkate almaları gerekmektedir.

Turizm rehberliği öğrencilerinin kişilik özelliklerinin mesleğe dönük tutumlarında akademik motivasyonun kısmi aracılık rolü olduğu belirlenmiştir. Öğrenme sürecinde bireyler, ilgi çekici, yetenekleri ile örtüşen bir yol izlendiğinde, akademik motivasyonları artacaktır. Dolayısıyla daha kolay öğrenme eğiliminde olacaklardır. Öğrencilerin, kabul edici, güven verici, ihtiyaçları karşılayan, işbirliğine dayalı, sosyal desteğin ortaya çıktığı bir ortamda motive olup başarı elde ettikleri ifade edilmektedir (Yazıcı ve Altun, 2013: 1247). Performanslarının artması ve yüksek motivasyon düzeyine sahip olmaları bireylerin, daha düşük kaygı düzeyine sahip olmalarına yola açabilir. Bu durumda da öğrencilerin mesleğe dönük olumlu tutum sergilemeleri ya da mesleğe dönük hiçbir düşüncesi olmayan öğrencilerin turizm rehberliğine daha sıcak, olumlu bakmalarına yol açabilecektir. Üniversitelerin öğrencilerin eğitim- öğretim sürecinde etkili motivasyon araçları kullanmaları ve bu uygulamaları ders programlarında kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin rehberlik mesleğini fiilen uygulamalı olarak görmeleri, hatta zaman zaman deneyimlemeleri motivasyon artışına yol açabilecektir.

Bireysel farklılıklar konusunun eğitim ve öğretim sürecinde son derece önemli olduğu düşünüldüğünde öğrencinin tanınması, hem bu süreci hem de öğrenci-öğretim elemanı ilişkisinin daha etkili olmasını sağlayabilir. Üniversitelerin turizm rehberliği bölümüne has uygulamaların yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin kişiliklerinin yanı sıra öğrenme ve akademik motivasyonlarının de belirlenmesi, öğrenci davranışları hakkında tahminlemelerin yapılmasını ve öğrencilerin mesleklerine dönük daha olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayabilir. Üniversitelerin, mesleklerini daha verimli ve etkin sürdürmelerine, mesleki tatmin

sağlamalarına yardımcı olabilecek, uygulamalar ile çeşitlendirilmesine olanak sağlayacak organizasyonlar yapmaları öngörülebilir.

Turizm rehberliği ders programlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi öğrencilerin insan ilişkilerinde başarılı, mesleğini severek yapacak bireylere dönüştürülmesine olanak sağlayabilir. Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi alan öğrencilerin mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri, çevresel faktörlerin yanı sıra, verilen eğitimin niteliği ile de yakından ilişkilidir. Dolayısıyla öncelikle üniversitelerin turizm rehberliği bölümlerinin ders müfredatlarını, rehberlik mesleğinin gereklerine göre paydaş odaklı şekilde tasarımıamları, öğrenci tercihlerine göre uygulamalarla desteklemeleri gerekmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin seyahat acentalarının tur programlarında fiilen yer almaları, hem mesleğin atmosferini görmeleri hem de deneyimleyerek mesleğe dönük olumlu tutum sergilemeleri açısından önemli görülmektedir. Turizm rehberliği öğrencilerine yönelik olarak sektörde aktif olarak rehberlik hizmeti veren kişiler bölümlere davet edilerek, rehberlik mesleğine yönelik bilgilendirmeler sağlanabilir. Bu noktada, turizm sektöründe yer alan hizmet üreticileri iletişim içinde olmaları gerekmektedir.

Kişilik özellikleri ile meslek seçimlerinin doğrudan ilişkili olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Kendi kişilik özelliğine uygun meslek seçemeyen bireylerin yaşamlarından tatmin olabilme şansları azalmaktadır. Bu durum, gelecek nesillere de yansiyabilmektedir. Böylece öğrencilerin kişilik özelliklerine uygun, kendi öğrenme stili ile öğrendiklerinde, öğrenmeye daha istekli olmaları, isteyerek öğrendiklerinde ise, mesleğe dönük daha olumlu tutum geliştirmeleri kaçınılmaz olabilecektir. Öğrencilerin kişilik özelliklerini temel alan, öğrenme yaşamları boyunca kendilerine uygun bir öğrenme stili ile öğrendiklerinde öğrenmeye daha istekli olmaları, isteyerek öğrendiklerinde ise motivasyonlarının artacağı ve mesleğe dönük olumlu tutum geliştirmeleri kaçınılmazdır.

### **5.3. Akademik Öneriler**

Araştırma, lisans düzeyinde eğitim alan turizm rehberliği öğrencilerinin kişilik özelliklerinin mesleğe dönük tutuma etkisinde öğrenme stilleri ve akademik motivasyonun aracılık rolü üzerine kurulmuştur. Bu temel noktadan hareketle, ileride yapılacak akademik çalışmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunmakta fayda görülmektedir.

Turizm rehberliği öğrencileri ve bu bölümlerde derse giren öğretim elemanları ile öğrenciler hakkında derinlemesine görüşmeler yapılabilir. Bu görüşmelerde, öğrencilerin genel kişilik özellikleri, öğrenme stilleri, motivasyonları ve tutumları irdelenmeye çalışılmalıdır. Böylece, araştırmaya konu değişkenlerin turizm rehberliği öğrencileri nezdinde daha iyi anlaşılması sağlanabilecektir.

Turizm rehberliği öğrencilerine yönelik yapılan bu çalışma, turizm ile ilgili diğer bölümlerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde de gerçekleştirilebilir. Böylece, lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilere yönelik genel bir bakış açısına sahip olma, farklılıkları ve benzerlikleri yakalama şansı elde edilebilir. Seyahat işletmeciliği, konaklama işletmeciliği ve turizm işletmeciliği bölümlerinde okuyan öğrenciler ile turizm rehberliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin mesleğe dönük tutumlarının hangi açılardan farklılık gösterdiği öğrenilebilir. Bu farklılıklar dikkate alınarak ve mesleklerin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetenekler paydaş odaklı tespit edilerek bir bütün olarak lisans düzeyindeki turizm programlarının iyileştirilmesi sağlanabilir.

Lisans düzeyinde turizm rehberliği bölümlerinin Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği ve Turizm Rehberliği olarak iki farklı program türü olduğu bilinmektedir. Bu iki bölüm öğrencilerinin analiz kapsamında kıyaslanması, varsa farklılıkların ortaya konulması önemli görülmektedir. Ayrıca, ön lisans düzeyinde ve Turist Rehberliği Birliği'nin yürüttüğü rehberlik programlarında eğitim alan öğrenciler de araştırmaya dâhil edilebilir. Lisansüstü seviyesinde Turizm Rehberliği eğitimi alan öğrencilerinde bu araştırmaya dâhil edilmesi öngörülebilir.

Turizm rehberliği öğrencilerinin öğrenme stil tercihlerinde kişilik özelliklerinin önemli olduğu belirtilmiştir. Mesleğe dönük tutumda, kişilik özellikleri ve öğrenme stillerine ek olarak duygusal zekâ, akademik başarı, kişisel performansları, iş tatminleri, staj dönemlerindeki iş deneyimleri, işe bağlılık değişkenleri ile ilişkileri de incelenerek, bu ilişkileri belirleyecek araştırmaların yapılması önerilebilir. Dolayısıyla, mesleğe dönük tutuma yönelik olarak etkisi olabilecek farklı unsurları da öğrenme şansı yakalanabilir.

Öğrencilere yönelik yapılan bu araştırmada, kişilik özellikleri, öğrenme stilleri ve akademik motivasyon ölçeğinin yapısal özelliklerinden kaynaklı sınırlamalar söz konusudur. Bu açıdan gelecek araştırmalarda, öğrencilere yönelik daha az maddeli farklı ölçekler kullanılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- (1) Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbası
- (2) Airey, D., & Frontistis, A. (1997). Attitudes to careers in tourism: An Anglo Greek comparison. *Tourism Management*, 18, 149-158.
- (3) Akandere, M., Özyalvaç, N. T., ve Duman, S. (2010). Orta öğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 2-10.
- (4) Akat, İ., Budak, G., ve Budak, G. (1994). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- (5) Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 341-361.
- (6) Akbaba, S., ve Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 19-42.
- (7) Akbay, E. S., ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 60-78.
- (8) Akbulut, A. (2010). *Duygusal zekâ ve kişiliğin öğrenme stillerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- (9) Akyol, A., ve Aslan, D. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 51-60.
- (10) Aksu, A. A., & Köksal, C. D. (2005). Perceptions and attitudes of tourism students in Turkey. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 12, 436-447.
- (11) Alemdağ, C., Öncü, E., ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik özyeterlilikleri. *Sosyal bilimler dergisi*, 25 (1), 23- 35.
- (12) Alumran, J. I. A. (2008). Learning styles in relation to gender, field of study, and academic achievement for Bahraini university students. *Individual Differences Research*, 6 (4), 303- 316.
- (13) Alkan, C. (1972). Bir gelişim süreci olarak mesleki-teknik eğitim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 209-219.
- (14) Alkan, C. (1987). Öğrenme- öğretme süreçleri ilkeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 209-229.
- (15) Alkış, H., ve Öztürk, Y. (2009). Otel işletmelerinde motivasyon faktörleri üzerine abir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (8), 212-236.
- (16) Alpar, R. (2010). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik- güvenilirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- (17) Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- (18) Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. spss uygulamalı*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.
- (19) Aluçdibi, F., ve Ekici, G. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 197-227.
- (20) Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- (21) Anderson, A., & Draper, S. W. (1991). An introduction to measuring and understanding the learning process. *Computers in Education*, 17 (1), 1-11.
- (22) Ap, J., & Wong, K. K. F. (2001). Case study on tour guiding: professionalism, issues and problems. *Tourism Management*, 22 (5), 551-563.
- (23) Arıkan, R. (2007). *Araştırma teknikleri ve rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- (24) Aslan, Z., Ünüvar, Ş., ve Başoda, A. (2012). Turizm eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve turizm sektörüne uyumu açısından değerlendirilmesi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 23 (2), 203-219.
- (25) Aslantürk, Z. (1999). *Araştırma metod ve teknikleri*. İstanbul: Emre Matbası.
- (26) Asmalı, M. (2014). The relationship between the big five personality and language learning strategies. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (32), 1-18.
- (27) Aşkar, P., ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve bilim*, 87 (17), 37-47. 7 Ocak 2016 tarihinde <http://www.egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5854/1987> adresinden erişildi.
- (28) Akat, İ., Budak, G., & Budak, G. (1994). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- (29) Atak, H. (2013). On- maddeli kişilik ölçeği'nin Türk kültürü'ne uyarlanması. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 50, 312- 319.
- (30) Atak, İ., Budak, G., ve Budak, G. (1994). *İşletme yönetimi*. İstanbul : Beta Yayınları
- (31) Atkinson, R. L., Richard, C. A., & Ernest, R. H. (1995). *Psikolojiye giriş* (K. Atakay, M. Atakay, A. Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- (32) Aymanıuy, Y., ve Aymanıuy, Ş. (2013). Turizm işletmeciliği eğitimi alan öğrencilerin turizm sektöründeki istihdam ile ilgili görüşleri ve sektördeki kariyer beklentileri (Balıkesir Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Örneği), *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-21.
- (33) Azizoğlu, N., ve Çetin, G. (2009). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 171- 182.
- (34) Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Evi.

- (35) Bacanlı, H., İlhan T., ve Aslan, S. (2009). Beş Faktör Kuramına Dayalı Bir Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 261-279.
- (36) Bahar, M. (2002). Biyoloji öğrencilerinin motivasyon tarzlarının tespiti. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 23-34.
- (37) Bahar, M. (2003). The effects of motivational styles on group work and discussion-based Seminars. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (4), 461-473.
- (38) Bahar, M. (2009). The relationships between pupils' learning styles and their performance in mini science projects. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (1), 31-49.
- (39) Bahçelerli, N. M., ve Sucuoglu, E. (2015). Undergraduate tourism students' opinions regarding the work conditions in the tourism industry. *Procedia Economics and Finance*, 26, 1130- 1135.
- (40) Balcı, Ö., ve Sünbül, A. M. (2015). İngilizce okuma derslerinde öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle ilgili öğrenci görüşleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 1-9.
- (41) Baloğlu, B. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemi*. İstanbul: DR yayınları.
- (42) Baltacı, F., Üngüren, E., Avsallı, H., ve Demirel, O. N. (2012). Turizm eğitimi alan öğrencilerin eğitim memnuniyetlerinin ve geleceğe yönelik bakış açılarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakülte Dergisi*, 4 (1),17-25.
- (43) Baltaş, A. (2002). *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- (44) Barbe, W. B., & Milone, Jr. M. N. (1980). What we know about modality strengths. *Educational Leadership*, 378-380 06 Haziran 2016 tarihinde [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198102\\_barbe.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198102_barbe.pdf) adresinden erişildi.
- (45) Barlı, Ö. (2008). *Davranış bilimleri ve örgütlerde davranış*. İstanbul. Bakanlar Medya Ltd.Şti.
- (46) Barnett, L. A., ve Klitzing, S. W. (2006). Boredom in Free Time: Relations with Personality, Affect, and Motivation for Different Gender, Racial and Ethnic Students Groups. *Leisure Sciences*, 28, 223-244.
- (47) Baron, R. M., & Kenny. D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- (48) Barron, P. E. (2002). Providing a more successful education experience for Asian hospitality management students studying in Australia: A focus on learning styles. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 2 (2), 63-88.
- (49) Barron, P. ve Arcodia, C. (2002). Linking learning style preferences and ethnicity: international students studying hospitality and tourism management in Australia. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 1 (2),15- 27.



- (50) Barron, P., Maxwell, G., Broadbridge, A., & Ogden, S. (2007). Careers in hospitality management generation Y's Experiences and perceptions. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 14 (2), 119-128.
- (51) Barrick, M.R., & Mount, M.K. (1991). The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 44 (1), 1-26
- (52) Barrick, M.R., Parks L., & Mount M.K. (2005). Self-monitoring as a moderator of the relationships between personality traits and performance. *Personnel Psychology*, 58, 745-767.
- (53) Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- (54) Baş, T. (2008). *Anket. anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- (55) Baş, G., ve Beyhan, Ö. (2013). Öğrenme stillerine dayalı öğretimin akademik başarı, kalıcılık ve İngilizce dersine yönelik tutumlara etkileri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2), 133-158.
- (56) Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- (57) Başbüyük, A. (2004). Matematik öğretmenlerinin dikkate alabilecekleri öğrenme stilleri: McCarthy modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 72- 81.
- (58) Bayraktar, V. H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*. 10 (3), 1079- 1100.
- (59) Baysal, C., ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler için davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım.
- (60) Bedir, G., ve Akkurt, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin algısal öğrenme stil tercihlerinin genel akademik ve coğrafya ders başarısına etkisi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 189-201
- (61) Bedel, A., ve Hamarta, E. (2014). The relationship between interpersonal problem solving and academic motivation. *Elementary Education Online*, 13 (2), 674-681.
- (62) Bilasa, P. (2012). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi (Gazi Üniversitesi Örneği). *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3 (9), 7- 20.
- (63) Bildiren, A. (2013). Examining of learning styles of gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 1 (1), 10- 21.
- (64) Bilge, H., Bal, V., ve Gönügür, A. (2015). İçsel- dışsal motivasyon ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması. *Maliye Finans Yazıları*, 104, 83- 104.
- (65) Bilgin, İ., ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 381-400.
- (66) Bingöl, D. (1990). *Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayını.

- (67) Bitlisli, F., Dinç, M., Çetinceli, E., ve Kaygısız, Ü. (2013). Beş Faktör kişilik özellikleri ile akademik güdülenme ilişkisi: Süleyman demirel üniversitesi Isparta meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 459- 480.
- (68) Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz yayınları
- (69) Boylu, Y. (2009). Anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara ilişkin beklenti ve değerlendirmeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 933- 954.
- (70) Bozkurt, O., ve Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. Sınıf fen bilgisi dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme Stili modeline dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yönetiminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 8(3), 741- 754.
- (71) Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 40-48.
- (72) Brown, T. H. (2005). Towards a model for m-Learning in Africa. *International Journal on ELearning*, 4 (3), 299-316.
- (73) Budakoglu, I. İ., Karabacak, O., Coskun, Ö., ve Karabacak, N. (2014). Son sınıf tıp öğrencilerinin kişilik ve öğrenme stillerinin tıpta uzmanlık tercihi üzerine etkileri. *Personality and Learning styles*, 25, 138-141.
- (74) Buchanan ve Huczynski, A. (2004). *Organizational Behaviour*. (Fifth Edition). Spain: Mateu-Cromo, Artes Graficas.
- (75) Bugler, M., McGeown, S., & Thompson, H.C. (2015). An investigation of gender and age differences in academic motivation and classroom behaviour in adolescents. *Educational Psychology*, DOI: 10.1080/01443410.2015.1035697.
- (76) Burisch, M. (1997). Test length and validity revisited. *European Journal of Personality*, 11(4), 303- 315.
- (77) Burke, K., & Dunn, R. (1998). *Learning style: the clue to you*. Jamaica. NY: St. John's University, Center for the Study of Learning and Teaching Styles.
- (78) Busato, V.V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26,129-140.
- (79) Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29 (6), 1057-1068.
- (80) Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.

- (81) Burke, K., & Dunn, R. (1998). *Learning style: The clue to you*. Jamaica, NY: St. John's University, Center for the Study of Learning and Teaching Styles. 15 Ocak 2016 tarihinde <http://www.learningstyles.net>. adresinden erişildi.
- (82) Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2013). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegeme Akademi.
- (83) Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi
- (84) Campbell, J. L. A., & Graziano W. G. (2001). Agreeableness as a Moderator of Interpersonal Conflict. *Journal of Personality*, 69 (2), 323-362.
- (85) Cattell, R. B. (1946). Personality structure and measurement. II. The determination and utility of trait modality. *British Journal of Psychology*, 36, 159-174.
- (86) Champoux, J. E. (2006). *Organizational behaviour*. (Third Edition). United States of America: Thomson South-Western.
- (87) Chamorro, P. T., & Furnham, A. (2003). Personality predict academic performance: evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.
- (88) Chen, S. J., Chu, K. H. & Wu, W. C. (2000). Tourism students' perceptions of work values: a case of Taiwanese universities. *International journal contemporary hospitality management*, 12 (6), 360- 365.
- (89) Chernyshenko, S. (2001). *Applications of deal point approaches to scale construction and scoring in personality measurement: the development of a six-faceted measure of conscientiousness*. Phd Dissertation, Urbana, UMI.Bemidji State University.
- (90) Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20, 19-24.
- (91) Clark, M. H., Middleton, S. C., Nguyen, D., & Zwick, L. K. (2014). Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 33, 30-38.
- (92) Claxton, C. S. & Murrell, P. H. (1987). *Learning styles: Implications for improving educational practices* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4).
- (93) Cohen, E. H., Ifergan, M., & Cohen, E. (2002). A new paradigm in guiding the madrich as a role model. *Annals of Tourism Research*, 29 (4), 919-932.
- (94) Collins, J. M., & Gleaves, D. H. (1998). Race, job applicants and the five factor model of personality: implications for black psychology, industrial/organizational psychology and the five factor theory. *Journal of Applied Psychology*, 83 (4), 531-544.
- (95) Cornet, C. E. (1983). *What you should know about teaching and learning styles*. Bloomington. IND: Phi Delta Kappa Education Foundation.

- (96) Costa, T.T., & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO personality inventory manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources,
- (97) Cranage, D., Lambert, C. U , Morais, D., & Lane, J.L. (2006). The influence of learning style on hospitality and tourism students' preference for web assignments. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 18 (4), 18-26.
- (98)Çakıcı, A. (2009). *Kişisel gelişim eğitimleri başvuru kaynakları. Motivasyon içinde* (ss. 200-236). Mersin: Mersin Üniversitesi
- (99)Çalışkan, H., ve Kılınç, G. (2012). The relationship between the learning styles of students and their attitudes towards social course. *Social and Behavioral Sciences*. 55,47-56.
- (100) Çalışkur, A. (2013). Türk üniversite öğrencilerinin yaşam değerleri ve kişilik özellikleri üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (3), 109-142.
- (101) Çatı, K., ve Bilgin, Y. (2013). Turizm lisans öğrencilerinin turizm sektöründe çalışma eğilimleri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14 (1), 23- 45.
- (102) Çelik, V. (2003). *SınıfYönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- (103) Çemrek, F., ve Yılmaz, F. (2010). Turizm ve otel işletmeciliği ile aşçılık öğrencilerinin uygulamalı mutfak dersleri hakkında tutum ve düşüncelerini ölçmeye yönelik bir uygulama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 203-220.
- (104) Çiğdem, G., ve Memiş, A. (2011). Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (40), 57-77.
- (105) Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz- düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 1-11.
- (106) Çimen, H. (2008). Turizm lisans öğrencilerinin mesleki yönelimleri: akçakoca turizm işletmeciliği ve otelcilik yüksekokulu örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2 (19), 194-202.
- (107) Çokluk ,Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: PEGEM Akademi.
- (108) Cömert, M. (2014). Turizm eğitimi alan öğrencilerin sektörde çalışmak istedikleri alanlar ve sektördeki istihdamda cinsiyet ayrımcılığıyla ilgili düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 1, 50- 62.
- (109) Dal, N. E., ve Dal, V. (2014). Kişilik özellikleri ve sosyal ağ sitesi kullanım alışkanlıkları: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 144-162.
- (110) Dal, V., ve Eroğlu, A. H. (2015). Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin risk algılarının tüketici davranışları açısından incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma, 20 (2), 361-385.

- (111) Dale, C., & McCarthy, P. (2006). I like your style: the learning approaches of leisure, tourism and hospitality students studying generic modules. *Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism*, 5(2), 48-58.
- (112) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- (113) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- (114) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14-23.
- (115) Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 325-346.
- (116) Değirmencioğlu, Ö. (2003). Rehberlik mesleğinin dünü, bugünü ve meslek yasası. *Rehber Dünyası*, 34, 20-23.
- (117) Demir, E. (2013). Kayıp verilerin varlığında çoktan seçmeli testlerde madde ve test parametrelerinin kestirilmesi: SBS örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 47-68.
- (118) Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *The Journal Of International Social Research*, 1 (4), 129-148.
- (119) Demir, K. M., ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde kuram ve uygulama*, 9 (3), 265-279.
- (120) Demir, R., ve Aybek, B. (2012). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim çalışmaları Dergisi*, 2 (4), 27- 40.
- (121) Demirci, M. K., Özler, D. E., ve Girgin, B. (2010). Beş faktör kişilik modelinin işyerinde duygusal tacize (mobbing) etkileri hastane işletmelerinde bir uygulama. *Journal of Azerbaijani Studies*, 10,13-39.
- (122) Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- (123) Deniz, A., ve Erciş, A. (2008). Kişilik özellikleri ile algılanan risk arasındaki ilişkilerin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2, 301-330.
- (124) Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- (125) Donche, V., Maeyer, S. D., Coertjens, L., Daal, T. V., & Petegem, P.V. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*. 83, 238-251.
- (126) Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. Wiley- Blackwell.

- (127) Duman, T., Tepeci, M., ve Unur, K. (2006). Mersin’de yükseköğretim ve orta öğretim düzeyinde turizm eğitimi almakta olan öğrencilerin sektörün çalışma koşullarını algılamaları ve sektörde çalışma isteklerinin karşılaştırmalı analizi. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 17 (1), 51- 69.
- (128) Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational Leadership*, 48 (2): 15-19.
- (129) Dunn R., & Dunn K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles*: Boston:Allyn & Bacon.
- (130) Dunn, R., Beaudry, J. S., & Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, 46 (6), 50-58.
- (131) Dunn, R., & Dunn, K. (1993). Teaching secondary students through their individual learning styles. USA.
- (132) Dunn, R., Denig, S. J., & Lovelace, M. K. (2001). Multiple intelligences and learning styles: two sides of the same coin or different strokes for different folks? *Teacher Librarian*. 28 (3), 9-1.
- (133) Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L. S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M., & Tenedero, H. (2009). Impact of learning-style instructional strategies on students' achievement and attitudes: perceptions of educators in diverse institutions. *Clearing House*, 82 (3), 135-140.
- (134) Dunsmore, A. J. (2005). *An investigation of the predictive validity of broad and narrow personality traits in relation to academic achievement*. Phd Dissertation, The University Of Tennessee, Knoxville, UMI.
- (135) Durmuş, S. (2006). Matematik bölümü öğrencilerinin motivasyon stillerinin tespiti. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-11. 05.Ekim 2016 tarihinde <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/939> adresinden erişildi.
- (136) Durna, U. (2004). Stres A ve B tipi kişilik yapısına bunlar arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 11 (1), 191- 206
- (137) Eggen, P., & Kauchak, P.D. (1997). *Educational psychology*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc
- (138) Ehrhart, K. H., & Makransky, G. (2007). Testing vocational interests and personality asp of person-vocation and person-job fit. *Journal of Career Assessment*, 15 (2), 206-226.
- (139) Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27 (123), 42-48.
- (140) Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- (141) Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçimine öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55.
- (142) Ekici, G. (2013). Gregorc ve kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (16), 212-225.

- (143) Emadpoor, L., Lavasani, M.G., & Shahcheraghi, S.M. (2015). Relationship between perceived social support and psychological well-being among students based on mediating role of academic motivation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14 (3), 284- 290.
- (144) Emir, O., Pelit, E., ve Arslan, S. (2010). Turizm alanında önlisans eğitimi alan öğrencilerin staj öncesi ve sonrası görüşlerinin karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (33), 141- 165.
- (145) Engin, A. O., Seven. M. A., ve Zengin, B. (2003). Eğitim ve öğretim etkinliklerinde motivasyon ve başarı. *EKEV Akademik Dergisi*, 7 (17), 199-212.
- (146) Ercan, L. (2003). *Motivasyon sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- (147) Erdem, A. R. (1997). İçerik Kuramları ve Eğitim Yönetimine Katkıları. *PAÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 69-76.
- (148) Erdem, A. R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *PAÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 51- 55
- (149) Erdem, B. (2010). Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin otel işletmelerinin animasyon bölümüne yönelik tutumları: ampirik bir araştıma. *Ege Akademik Bakış*, 10 (3), 1085-1113.
- (150) Erden, M., ve Y. Akman (2007). *Eğitim psikolojisi: gelişim, öğrenme ve öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- (151) Erden, M., ve Altun, S.(2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- (152) Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları
- (153) Ergün, M. (2005). Sınıfta motivasyon. Emin Karip. (Ed.). *Sınıf yönetimi* (Beşinci Baskı) içinde (ss.137-154). Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- (154) Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivason teknikleri. *Elektronik ve Sosyal Bilimler Dergisi*.4(14).67-79.
- (155) Ergür, D. O. (2010). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kişilik özelliklerinin öğrenme stillerine etki ve öğrenme sürecine yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 173-184.
- (156) Erton, İ. (2010). Yabancı dil öğreniminde kişilik özellikleri, dil, öğrenme stilleri ve başarı arasındaki bağlantı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 115-126.
- (157) Eryılmaz, A., & Mammadov. M. (2016). Ders çalışmaya motive olmayı azaltan faktörler ölçeğinin geliştirilmesi. *Gençlik Araştırma Dergisi*, 4 (1), 73-99.
- (158) Eskici, M. (2008). *Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları ve Cinsiyet Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- (159) Ewing, N.J., & Yong, L.F. (1993). Learning style preferences of gifted minority students. *Gifted Education International*, 9 (1), 40-44.

- (160) Fariba, T. B. (2013). Academic performance of virtual students based on their personality traits, learning styles and psychological well being: a prediction. *Social and Behavioral Sciences*, 84, 112- 116.
- (161) Felder, R. M. (1996) Matters of Style, ASSE Prism, North Carolina State University,6(4),18-23, 10 Ekm 2016 tarihinde <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-> adresinden erişildi.
- (162) Felder, R. M., & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreing Language Annals*, 28 (1), 21-31.
- (163) Felder, R.M., & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- (164) Felder, R. M., & Spurlin, J. (2005). Appications, reliability and validity of the index of learning styles. *Int. J. Emgng. Ed.*,21(1), 103- 112.
- (165) Feldman, R. S. (1996). *Understanding psychology* (4th Ed.). New York: McGraw Hill.
- (166) Fer, S. (2011). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı. Fer, S. (Ed.) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde(ss.200-215). Ankara: Anı Yayıncılık.
- (167) Ferreira, M., Cardoso, A. P., & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Social and Behavioral Sciences*, 29,1707-1714.
- (168) Feyter, T. D., Caers, R., Claudia, V., & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the big five personality traits on academic performance: the moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 2, 439- 448.
- (169) Fleming, N. D. (1995). I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom. A. Zelmer (Ed.), *Research and Development in Higher Education*, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA), HERDSA, 18: 308 - 313.
- (170) Fleming, N. D. (2001). *Teaching and Learning Styles: VARK Strategies*. Published by the Author.
- (171) Fleming, N.D. (2002). *Learning to Make a Difference: VARK Preferences* , Published by the Author.
- (172) Fleming, N. D., & Baume, D. (2006). Learning styles again: VARKing up the right tree. *Educational Developments, SEDA Ltd*, 7(4): 4-7
- (173) Fortier, M.S., Vallerand, R.J., &Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274
- (174) Frederick-Recascino, C. M. (2002). Self-determination theory and participation motivation research in the sport and exercise domain. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, (pp. 277-294). Rochester, NY: University Of Rochester Press.



- (175) Freedman, M.P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357
- (176) Furnham, A. (2012). Learning style, personality, traits and intelligence as predictors of college academic performance. *Individual Differences Research*, 10(3), 117- 128.
- (177) Furnham, A., Christopher, A., Garwood, J., & Martin, N.G. (2008) Ability, demography, learning style, and personality trait correlates of student preference for assessment method, *Educational Psychology*, 28(1), 15-27.
- (178) Gencel, İ. E. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,9(2), 120- 139.
- (179) Genç, Ş., Temel, N., ve Koç, E. (2001). Yaratıcı eğitim sürecinde öğretmen. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 22.
- (180) Gregorc, A. F. (1984). Style as a symptom: a phenomenological perspective. *Theory into Practice*, 23(1), 51-56.
- (181) Given, B. K. (1997). How to deal with difficult principals: a learning styles approach. *The Clearing House*, 70(5), 257-260.
- (182) Glynn, S., Aultman, L., & Owens, A. (2005). Motivation to learn in general education programs. *The Journal of General Education*, 54(2), 150-170.
- (183) Goldberg, L.R. (1981). Language and individual differences: the search for universals in personal lexicons. *Review of Personality and Social Psychology*, 1,141-165.
- (184) Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": the big-five factor structure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- (185) Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42.
- (186) Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, Jr W. B. (2003). A very brief measure of the big-five personality domains. *Journal of Research in Personality*,37, 504-528.
- (187) Gökdağ, M. (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- (188) Grant, J.S., ve Davis, L.T. (1997). Selection and use of content experts in instrument development. *Research in Nursing & Health*, 20, 269-274.
- (189) Gray, E. K., & Watson, D. (2002). General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance. *Journal of Personality*, 70 (2), 177-206.

- (190) Green, J., Liem, A. G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35, 1111-1122
- (191) Gömleksiz, M.N., ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *TSA*, 17 (3) 99-127.
- (192) Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: a test of top-down, bottom-up, reciprocal and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 992-1004.
- (193) Guild, P. B., & Garger, S. (1998). *Marching to different drummers*. USA: ASCD, Alexandria.
- (194) Guenole, N., & Chernyshenko, O. (2005). The suitability of goldberg's big five personality markers in newzealand: a dimensionality, bias, and criterion validity evaluation. *New Zealand Journal of Psychology*, 34(2), 86-96.
- (195) Gülbahar, Y. (2005). Öğrenme stilleri ve teknoloji. *Education and Science*, 30(138), 10-17.
- (196) Güney, S. (2009), *Davranış Bilimleri*, (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- (197) Güven, M., ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 75- 90.
- (198) Hacıoğlu, N. (1992). Yükseköğretimde mesleki turizm eğitimi geliştirme perspektifleri. turizm eğitimi, Ankara, Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü, Yorum Basın Yayın San. Ltd. Şti.: 92
- (199) Hair, J. F., Black, C. W., Babin, B. J & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*, 7<sup>th</sup> edition. Pearson Publishing.
- (200) Hakan, K., ve Münire, E. (2014). Academic motivation: gender, domain and grade differences. *Social and Behavioral Sciences*, 143, 708 – 715
- (201) Halıcı, A., ve Delil Y. (2003). Büro yönetimi öğrencilerinin mesleki algılamalarına yönelik bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 22-37.
- (202) Hasırcı, Ö. K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1), 15-25.
- (203) Hellriegel D., Slocum J. W., & Woodman R. W. (1989). *Organizational behaviour*. Fifth Edition, St.Paul: West Publishing Company.
- (204) Henning, M. (2007). *Students' motivation to learn, academic achievement, and academic advising*. Unpublished doctoral dissertation, AUT University, New Zealand.
- (205) Hickson, J., Land, A. J., & Aikman, G. (1994). Learning style differences in middle school pupils from four ethnic backgrounds. *School Psychology International*, 15(4), 349-359.
- (206) Hodgetts, R. M., & Heager, K. W (2008). *Modern Human Relations at Work*. USA: Thomson South Eastern.

- (207) Hofmans, J., Kuppens, P., & Allik, J. (2008). Is short in length short in content? an examination of the domain representation of the ten item inventory scales in Dutch language. *Personality and Individual Differences*, 45, 750-755.
- (208) Holmes, M. (2010). *A study to investigate the reliability and validity of the Ten-Item Personality Inventory within a British sample*. Unpublished Master Thesis. Manchester Metropolitan University, UK.
- (209) Hotaman, D. (2009). Bazı kişisel değişkenlerin öğrencilerin bağımsız, bir partnerle ve bir grupla çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin araştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6, 1. Erişim: 5 Kasım 2015 tarihinde <http://jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/viewFile/560/360>. 528-545 adresinden erişildi.
- (210) Howard P. J., & Howard, J. M. (1995), The Big Five Quickstart an Introduction To The Five Factor Model of Personality For Human Resource Professionals, 1-21.
- (211) Howard, J., Thwaites, R., ve Smith, B. (2001). Investigating the roles of the indigenous tour guide. *The Journal of Tourism Studies*, 12(2), 32-3.
- (212) Hsu, C. H. C. (1999). Learning styles of hospitality students: nature or nurture. *International Journal of Hospitality Management*, 18, 17-30.
- (213) Işıldar, P., Aktaş, E., ve Kurgun, O. A. (2016). Turizm öğrencilerinin vark öğrenme modeline göre öğrenme stillerinin belirlenmesi: lisans ve önlisans karşılaştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 91-113.
- (214) İnanç, B. Y., ve Yerlikaya, E. E. (2011). *Kişilik kuramları*. 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi
- (215) İşçi, M. (2007). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Der Yayınevi.
- (216) Jain, N. K. (2005). *Organizational behavior*. New Delhi: Atlantic Publisher and Distributors.
- (217) Jahanbakhsh, R. (2012). Learning styles and academic achievement: a case study of Iranian high school girls' students. *Social and Behavioral Sciences*, 51, 1030- 1034.
- (218) Jiang, B., & Tribe, J. (2009). Career preferences and expectations. *Anatolia: International Journal of Tourism and Hospitality Research*, 20(2), 441-466.
- (219) Janes, P. L., Wisnom, M. S., & Pybus, D. S. (2003). Understanding interpersonal behavior changes from student to professional. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 3(3), 53-64.
- (220) Jenkins, A. K. (2001). Making a career of it? Hospitality students' future perspective: an Anglo-Dutch study. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 13, 13-20.
- (221) Johnstone, A.H. (1997). Know how your pupils learn, and teach them accordingly, in: D. L. Thompson. (Ed.). *Monitoring Change in Education: Science Education in 21st Century*, Arena, Hants

- (222) Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers
- (223) Kagitçibasi, Ç., (2006). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.S.
- (224) Kalaycı, Ş. (2010). *Spss uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- (225) Karagüven, Ü. M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin türkçe adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- (226) Karakiş, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- (227) Karancı, A.N., Dirik, G., ve Yorulmaz, O., (2007). Eysenck kişilik anketi-gözden geçirilmiş kısaltılmış formu'nun Türkiye'de geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(3), 1-8.
- (228) Karasar, N. (2007). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel yayıncılık
- (229) Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- (230) Karataş, H., ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E- journal of New World sciences Academy*, 7(4), 983- 1003.
- (231) Karcıoğlu, R., Bilgili, B., ve Yazarkan, H. (2010). Muhasebe yüksek öğrenimi gören öğrencilerin kişilik özellikleri ve mesleğe yönelik düşünceleri üzerine bir alan araştırması. *Muhase ve Denetim Bakış Dergisi*, 1-21.
- (232) Kaufman, J. C., Agars, M. D., & Lopez-Wagner, M. C. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in nontraditional students at a Hispanic-Serving Institution. *Learning and Individual Differences*, 18, 492-496.
- (233) Kaya, H., ve Akçin, E. (2002). Öğrenme Biçimleri/stilleri ve hemşirelik eğitimi. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(2), 31-35.
- (234) Kaya, A., Bozaslan, H., ve Durdukoca, F.S. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (4)1, 983-1003.
- (235) Kaya, Z. (2001). *Eğitimin psikolojik temelleri, öğretmenlik mesleğine giriş*. (Ed). Özcan Demirel, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- (236) Kayes, D. C., Kayes, A. & Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation and Gaming*, 36 (3), 330-354.
- (237) Keefe, J. W., & Ferrell, B.G. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. *Educational Leadership*, 48 (1), 57-61.

- (238) Keefe, J. W. (1979). *Learning style: an overview in student learning styles, diagnosing and prescribing program*. Reston. VA: National Association of Secondary School Principals, Connecticut, USA.
- (239) Keenan, K. (1996). *Motivasyon*. ( E. Koparan, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- (240) Keklik, İ., ve Keklik, D. E. (2012). Lise öğrencilerinin motivasyon ve öğrenme stratejilerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 238- 249.
- (241) Kim, S. S., Guo, Y., Wang, K.C., & Agrusa, J. (2007). The study motivations and study preferences of student groups from asian nations majoring in hospitality and tourism management programs. *Tourism Management*, 28 (1), 140–151..
- (242) King, P. W.Y., & Hang, F. K. W. (2011). Career perceptions of undergraduate gaming management students. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 11, 367-391.
- (243) King, B., McKercher, B., & Waryszak, R. (2003). A comparative study of hospitality and tourism graduates in Australia and Hong Kong. *International Journal of Tourism Research*. 5, 409–420.
- (244) Klavas, A. (1994). In Greensboro, North Carolina: learning style program boots achievement and test scores. *Clearing House*, 67(3)149-151.
- (245) Koçak, T. (2007). *ilköğretim 6.7.8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- (246) Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall
- (247) Kolb, D. A. (1985). *The learning style inventory: self scoring inventory and interpretation booklet*. Boston: McBer and Company.
- (248) Kolb, D. A. (2000). *Facilitator's guide to learning*. Boston, MA: Hay Resources Direct.
- (249) Komarraju. M., & Karau. S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39, 557–567.
- (250) Komarraju M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- (251) Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The big five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51, 472–477.
- (252) Konaklıoğlu, E., ve Kızanlıklılı, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin proaktif kişilik özellikleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişki. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 72- 92.

- (253) Kozak, İ., ve Kızılırmak, İ. (2001). Türkiye' de meslek yüksekokulu turizm otelcilik programı öğrencilerin turizm sektörüne yönelik tutumlarının demografik değişkenlere göre değişimi. *Anatolia Turizm ve Araştırma Dergisi*, 12, 9-16.
- (254) Köroğlu, Ö. (2014). Meslek seçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi: turizm rehberliği öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 137- 157.
- (255) Köseoğlu, Y. (2014). Academic motivation and the big five. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5 (3): 344-351.
- (256) Kösterlioğlu, M. A. ve Kösterlioğlu, İ. (2015). Effects of high school student' perceptions of school life quality on their academic motivation levels. *Educational Research and Reviews*, 10 (3), 274-281.
- (257) Krech, D., & Crutfield, R. S. (1980). *Sosyal psikoloji teori ve problemler*. (E. Güngör, Çev.). (3. Baskı). İstanbul: Ötüken yayınları.
- (258) Kurnaz, A., Kurnaz, A. H., ve Kılıç, B. (2014). Önlisans düzeyinde eğitim alan açılış programı öğrencilerinin mesleki tutumlarının belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 41-61.
- (259) Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1) 285- 299.
- (260) Kusrkar, R. A., Croiset, G., Galindo- Garre, F., & Ten Cate, O. (2013). Motivational profiles of medical students: Association with study effort, academic performance and exhaustion. *BMC Medical Education*, 13, 87.doi: 10.1186/1472-6920-13-87
- (261) Kuşlivan, S., ve Kuşlivan, Z. (2000). Perceptions and attitudes of undergraduate tourism students towards working in the tourism industry in Turkey. *Tourism Management*, 21, 251-269.
- (262) Kuşlivan, S., Kuşlivan, Z., İlhan, İ., ve Buyruk, L. (2010). The human dimension: a review of human resources management issues in the tourism and hospitality industry. *Cornell Hospitality Quarterly*, 51(2) 171-214.
- (263) Kuyper, H., Van der Werf, M. P. C., & Lubbers, M. J. (2000). Motivation, meta-cognition and self-regulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation*, 6 (3), 181-201.
- (264) Kuzgun, Y. (1994). Çağdaşın en önemli kararı meslek seçimi, bilim ve teknik. 26 Kasım 2016 tarihinde [http://vizyon21yy.com/documan/egitim\\_ogretim/rehberlik/mesleki\\_tanitim/Meslek\\_Secimi.pdf](http://vizyon21yy.com/documan/egitim_ogretim/rehberlik/mesleki_tanitim/Meslek_Secimi.pdf), tarihinde adresinden erişildi.
- (265) Kutanis, R.Ö. (2006). *Örgütlerde davranış bilimleri*. İstanbul: Sakarya kitabevi.
- (266) Küçükaslan, N. (2007). *Özel ilgi turizmi*. Bursa: Ekin Yayınları.

- (267) Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya ili örneği). *Sanat Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-21.
- (268) Lai, H-S. (2003). *Learning styles and personality types: identification and comparison of hospitality students in Taiwan and The United States*. The Graduate Faculty of Texas University, A.B.D.
- (269) Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441-451.
- (270) Lam, T. & Ching, L. (2007). An exploratory study of internship program : the case of Hong Kong students. *Hospitality Management*, 26, 336-351.
- (271) Lashley, C. (1999). On making silk purses: developing reflective practitioners in hospitality management education. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 11(4), 180-185.
- (272) Lashley, C., & Shaw, M. (2002). *The effects of learning styles on student achievement in HE and the implications for curriculum design, development, and delivery*. European Learning Styles Information Network Conference Proceedings. Ghent, Belgium: University of Ghent.
- (273) Lashley, C., & Barron, A. (2006) The learning style preferences of hospitality and tourism students: Observations from an international and cross-cultural study. *Hospitality Management*, 25, 552- 569.
- (274) Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology*, 28, 563- 575.
- (275) Lee, S., & Kamp, H. (2005). Learning styles of hospitality students: do career interests make differences in learning styles? *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 17(3), 27-32.
- (276) Lee, M. J., Kim, S. S., & Lo, A. (2008). Perceptions of hospitality and tourism students towards study motivations and preferences a study of Hong Kong students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 7(2), 45-58.
- (277) Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *The School Psychology Review*, 31, 313-327.
- (278) Litzinger, T. A., Lee, S. H., & Wise, J. C. (2005). A study of the reliability and validity of the Felder-Soloman Index of Learning Styles. *Education*, 113, 77.
- (279) Lockhard, D., & Schmeck, R. (1983). Learning styles and classroom evaluation methods: Different strokes for different folks. *College Students Journal*, 17(1), 94-100.
- (280) Long, J. F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D., & Murphy, P. K. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. *Urban Education*, 42(3), 196-222.

- (281) Loveland, J. M. (2004). *Cognitive ability big five and narrow personality traits in the prediction of academic performance*. The University Of Tennessee, Phd Dissertation, Knoxville. UMI.
- (282) Lun Su, A. Y. (2012a). Learning styles of hospitality students in Taiwan and the United States. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 8 (2), 10-19.
- (283) Lun Su, A. Y. (2012b). Relationships between the learning- style preferences and the characteristics and academic performance of Taiwanese college hospitality students. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 8 (2), 158-166.
- (284) Macionis, J. J. (2003). *Sociology*. New Jerseys: Pearson Education.
- (285) Madran, C., ve Akdoğan, T. (2010). Satıcıların kişilikleri ile performanslarının ilişkisi: beş faktör modeline göre bir analiz. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1, 366- 381.
- (286) Major, D. A., Turner, J. F., & Fletcher, T.D. (2006). Linking proactive personality and the big five to motivation to learn and development activity. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 927-935.
- (287) Mak, B. L. M., & Ng, M. M. L. (2014). Motivations, expectations, perceptions, and preferences in secondary school tourism and hospitality curriculum. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 14 (3), 260-281,
- (288) Marcela, V. (2015). Learning strategies, personality traits and academic achievement of university students. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 3473- 3478.
- (289) Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in School & Clinic*, 41(4), 218-227.
- (290) Marriott, P. (2002). A longitudinal study of undergraduate accounting students' learning style preferences at two UK universities. *Accounting Education: An International Journal*, 11(1), 43-62.
- (291) Martin, T., & Kirkcaldy, B. (1998). Gender differences on the epq-r and attitudes to work. *Personality Individual Differences*, 24, 1-5.
- (292) Martin, B. L., & Briggs, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains: integration for theory and research educational technology publications*, Englewood Cliffs, New Jersey.
- (293) Martin, A. J. (2001) The student motivation scale: a tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1-20.
- (294) Matsushima, R., & Ozaki, H. (2015). Relationships between identify and academis motivation. *Psychological Reports: Mental & Physical Health*, 117 (1), 217- 229.
- (295) Maxwell, J. C. (1996). *Kazanan tutum*. (Çev. U. Kaplan). İstanbul: Sistem yayıncılık.
- (296) McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1991). The full five-factor model and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 17 (2), 227-232.



- (297) McCrae, R. R., & Costa, P.T. (1992). Four ways five factors are basics. *Personality and Individual Differences*, 13 (6), 653-665
- (298) McGartland, R. D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- (299) Ming, C.S. (2004). *Effects of programmed learning sequences versus traditional instruction on the achievement and attitudes of seventh graders in social studies and the comparison of the two learning style identification instruments' interpretations*. Unpublished Ed.Thesis. St. John's University.
- (300) Moberg, D.J. (1999). The big five and organizational virtue. *Business Ethics Quarterly*, 9(2), 245- 272.
- (301) Molden, D. (2001). *Nlp business masterclass*. Great Britain: Pearson Education Limited.
- (302) Monteiro, S., Almeida, L., Cruz, J. & Franco, A. (2015). The relationship of personality, study practice and learning environments on excellent engineering students. *Análise Psicológica*, 1(33), 97-111.
- (303) Moskovsky, C., Alrabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2013). The effect of teachers' motivational strategies on learners' motivation: a controlled investigation of second language acquisition. *Language Learning*, 63 (1), 34- 62.
- (304) Morris. T.C. (2002). *Psikolojiyi anlamak*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- (305) Mount, M. K., Barrick, M. R., Scullen, S. M., & Rounds, J. (2005). Higher-order dimensions of the big five personality traits and the big six vocational interest types. *Personnel Psychologist*, 58, 447-478.
- (306) Muck, P.M., Hell, B., Gosling, S.D., (2007). Construct validation of a short Five-Factor model instrument. *Euro J Psychol Assess*, 23, 166-175.
- (307) Murray, G. (1984). Improving advising through the use of cognitive style. *Nacada Journal*, 4(1), 17-22.
- (308) Mutlu, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *KKEFD*, 17, 1-21.
- (309) Nahavandi, A., & Malekzadeh, A. R. (1999). *Organizational behavior: the person organization fit*. Upper Saddle River, N. J. Prentice Hall.
- (310) Nartgün, Ş., ve Çakır, M (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (3). 379-391.
- (311) Olcay, A., ve Çelik, Z. (2010). Turizm ve otel işletmeciliği programında öğrenim gören öğrencilerin otelcilik mesleğine ilişkin algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 279- 301.

- (312) Oral, B., ve Avanoğlu, Y. (2011). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. Behçet Oral. (Ed.). *Öğrenme stilleri ve öğrenme stili modelleri içinde* (s.253-265). Ankara: Pegem Akademi
- (313) Ordun, G. (2004). Beş temel kişilik özelliği ve alt faktörlerinin analizine ilişkin bir çalışma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 2 (33), 47-71.
- (314) Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi*. (Mustafa Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel yayıncılık.
- (315) Osterloh, M., Frost, J., & Frey, B. S. (2002). The dynamics of motivation in new organizational forms. *International Journal of Economics of Business*, 9 (1), 61-77.
- (316) Otrar, M., Gülten, D. Ç., ve Özkan, E. (2012). İlköğretim öğrencilerine yönelik öğrenme stilleri ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 305- 318.
- (317) Ören, K., ve Biçkes, M. (2011). Kişilik özelliklerinin girişimcilik potansiyeli üzerindeki etkileri. Nevşehir yükseköğrenim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 67-86.
- (318) Özatalı, N. S. (2006). *Öğrencilerin biyoloji derslerinde zor olarak algıladıkları konuların tespiti ve boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- (319) Özcan, E. D. (2011). *Kişilik bakış açısından örgüt yapısı ve iş tatmini*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- (320) Özdamar, K. (2010). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- (321) Özdemir, B., Aktaş, A., ve Altıntaş, V. (2005). Turizm ve otelilik eğitimi görmekte olan lisans düzeyinde öğrencilerin otel işletmelerinin yiyecek- içecek bölümüne yönelik tutumları. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 16 (1), 46 -58.
- (322) Özdemir, M., ve Yıldız, A. M. (2015). İki farklı içerik akışında sunulan eğitsel videoların görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 11(1), 104- 124.
- (323) Özdemir, Y. (2015).Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,6(1), 27-35.
- (324) Özen, A., ve Eren, R. (2009). Farkı akademik bağlamlarda öğrenme stilleri ve motivasyonel stiller: boylamsal bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğiti Fakültesi Dergisi*, 36, 181-192.
- (325) Özkalp, E. (2001). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- (326) Park, C.C. (1997a). Learning style preferences of korean, mexsican, armenian- american and anglo students' in secondary school. *NASP*, 81 (585), 103-111.
- (327) Park, C.C. (1997b). Learning Style Preferences of Asian Students' in SecondarySchool. *Equity&Excellence in Education*,30 (2), 68-77.

- (328) Park, H., & Antonioni D. (2007). Personality, reciprocity, and strength of conflict resolution strategy. *Journal of Research in Personality*, 41, 110-125.
- (329) Pehlivan, K. B. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 749- 763.
- (330) Peker, M., ve Aydın, B. (2003). Anadolu ve fen liselerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 167-174
- (331) Peklaj, C., & Levpušček, M. P. (2006). Student motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology. Association of Teacher Education in Europe. *31 st Annual Attee Conference*. 147- 161.
- (332) Petot J.M. (2004). Le modele de personnalite en cinq facteurs et le test de rorschach. *Psychologie Française*, 49, 81- 94
- (333) Phillips, P., Abraham, C., & Bond, R. (2003). Personality, cognition, and university students' examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 435-448.
- (334) Picard, C. J. (2000). Activities for the instruction of individual differences among students, pieces, louisiana teacherAssistance and Assessment Program Louisiana Department of Education, Louisiana.
- (335) Polit, D. F., ve Beck, C. T. (2004). *Nursing research: principles and methods* (7th ed.) Philadelphia: Lippincott, Williams and Wilkins.
- (336) Ramos, R. M., Cayubit, R. F. O., Ang. M. C.R., Arconada, J. A. M., Castillo, B. M. C., Paz, R. A., Poblete. N. H. L., Tamayo. S. M., & Villasenor, C. N. C. (2012). Academic motivation and learning styles of college freshmen exposed to shadow education. *Philippine Journal of Psychology*, 45 (1), 95-110.
- (337) Randall, C., & Rollins, R. B. (2009). Visitor perceptions of the role of tour guides in natural areas. *Journal of Sustainable Tourism*, 17 (3), 357-374.
- (338) Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 734-746.
- (339) Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *Tesol Quarterly*, 21(1), 87- 110.
- (340) Reiff, J. C. (1992). Learning styles. Washington, D.C: *National Education Association*, 1, 69-75.
- (341) Richardson, S. (2008). Undergraduate tourism and hospitality students' attitudes towards a career in the industry: A preliminary investigation. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*. 8 (1), 23-46.
- (342) Richardson, S. (2009). Undergraduates' perceptions of tourism and hospitality as a career choice. *International Journal of Hospitality Management*, 28, 382-388.

- (343) Richardson, S. (2010). Tourism and hospitality students' perceptions of a career in the industry: a comparison of domestic (Australian students and international students studying in Australia). *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 17, 1-11.
- (344) Richardson, S., & Butler, G. (2012) Attitudes of Malaysian Tourism and Hospitality Students' towards a Career in the Industry. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 17 (3), 262-276.
- (345) Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.
- (346) Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001a). Measuring global self-esteem: construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 151-161.
- (347) Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri* (Çev. S. A. Öztürk). Prentice- Hall International, Inc.
- (348) Robbins, S., & Judge, T. (2007). *Organizational behavior*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- (349) Robbins, S.P., & Judge T.A. (2012). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev.). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- (350) Roney, S. A., & Öztin, P. (2007). Career perceptions of undergraduate tourism students: A case study in Turkey. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport, & Tourism Education*, 6(1), 4-18.
- (351) Ross, G. F. (1992). Tourism and hospitality industry job-attainment beliefs and work values among Australian school leavers. *International Journal of Hospitality Management*, 11(4), 319- 330.
- (352) Ross, G.F. (1994). What do australian school leavers want of the industry. *Tourism Management*, 15 (1): 62-66.
- (353) Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: conducting a content validity study in social work. *Social Work Research*, 27, 94-104.
- (354) Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- (355) Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68- 78.
- (356) Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: the motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49 (3), 186-193.
- (357) Saban, A. (2014). *Öğrenme- öğretim süreci*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- (358) Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. V. (2013). *Örgütsel davranış*. Bursa: Aktüel Yayınları.

- (359) Samancı, N. K., ve Keskin, M. Ö. (2007). Felder ve soloman öğrenme stili indeksi: Türkçeye uyarlanması ve geçerlik- güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 37- 54.
- (360) Saracaloğlu, A. S., Kumral. O., ve Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyala alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 38-54
- (361) Sardoğan, M. (Ed.). (2004). *Öğrencilerin güdülenmesi sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- (362) Saruışık, M. (2007). Turizm sektöründe meslek sahibi olmaya yönelten etkenler meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir çalışma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 18 (2), 143-160.
- (363) Savickas, M. L., Briddick, W. C., & Watkins, C. E. (2002 ). The relation of career maturity to personality type and social adjustment. *Journal of Career Assessment*, 10, 24-41.
- (364) Seçer, İ. (2015). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1),40, 424- 433.
- (365) Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: NobelYayıncılık.
- (366) Selçuk, Z. ve Güner, N. (2000). *Sınıf içi rehberlik uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- (367) Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- (368) Sengodan. V., & Iksan. Z. H. (2012). Students' Learning Styles and Intrinsic Motivation in Learning Mathematics. *Asian Social Science*, 8 (16), 17-23.
- (369) Seven, M., Bağcivan. G., Kılıç. S., ve Açıklık, C. (2012). Hemşirelik yüksek okulu birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve ders başarıları ile ilişkisinin incelenmesi. *Gülhane Askeri Tıp Akademisi*, 554, 129- 135.
- (370) Seven, A. M., ve Engin, A.O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 189-212.
- (371) Sezgin, O. M. (2001). *Genel turizm ve turizm mevzuatı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- (372) Shen, M. (2010). Effect of perceptual learning style preferences on l2 lexical infrencing. *System*, 38, 539-547.
- (373) Shih, C. C., &Gamon, J. (2001). Web- based Learning: realationships amaong student motivation, attitude, learning styles, and achievement. *Journal of Agricultural Education*, 42 (4), 12-20.
- (374) Sıcak, A., ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 548-560.

- (375) Sıgı, Ü., ve Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Savunma Bilimler Dergisi*, 10(1), 30-48. 07 Ekim 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/khosbd/article/viewFile/5000050131/5000047396> adresinden erişildi.
- (376) Sibson, R., Abbas, A., Riaz, F., & Nazir, R. (2011). Career choice perceptions of undergraduate event, sport and recreation management students: An Australian case study, *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 10(2), 50-60.
- (377) Siddique, A. (2014). An investigation of perceptual learning style preferences of students on the basis of gender and academic achievements. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*. 12 (1), 26- 30.
- (378) Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji (davranış bilimi)*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayını.
- (379) Silva, P. (2006). Effects of disposition on hospitality employee job satisfaction and commitment. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 18 (4), 317-328.
- (380) Somer, O. (1998). Beş-faktör kişilik modeli. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(2), 35-62
- (381) Somer, O., & Goldberg, L.R. (1999). The structure of turkish trait descriptive adjective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (3), 421-450.
- (382) Somer, O., Korkmaz, M., ve Tatar, A. (2002). Beş faktör kişilik envanterinin geliştirilmesi: ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 21-33.
- (383) Somer, O., Korkmaz, M., ve Tatar, A. (2004). *Kuramdan uygulamaya beş faktör kişilik modeli ve beş faktör kişilik envanteri (5FKE)*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- (384) Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big-Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*. 100 (2), 330-348.
- (385) Spinath, B., Freudenthaler, H. H., & Neubauer, A. C. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*, 48, 481-486.
- (386) Stadjkovic, A., & Luthans, D. (1998). Social cognitive theory and self efficacy: going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62- 74.
- (387) Stevens, D. P., Kitterlin, M., & Tanner, J. R. (2012). Assessing the impact of learning styles for hospitality students. *Consortium Journal of Hospitality and Tourism*, 17, 1-23.
- (388) Süral, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- (389) Szeliga, E. M. R. (2009). Personality of Servers: What Kind of People Wait Tables? *(yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. School of Professional Psychology, Pasific University, Hillsboro-Oregon.

- (390) Şahin, S., ve Acun, A. (2016). Turizm rehberliği öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 563- 580.
- (391) Şahin. H., ve Çakar. E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (3), 519- 540.
- (392) Şeker, M., ve Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 251-266.
- (393) Şenel, H. G., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçaslan, A., ve Köksal, A. (2004). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(4), 99-109.
- (394) Şimşek, N. (2002). BİG 16 öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, 34- 47.
- (395) Şimşek, Ş., Akgemci, T., ve Çelik, A. (2003). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*, İstanbul: Adım Matbaacılık.
- (396) Şimşek, Ö. (2006). *İnsan dinamiği kişilik özelliklerinin incelenmesine yönelik ölçek geliştirtme çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- (397) Şimşek, Ö. (2007). *Marmara stilleri ölçeği' nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- (398) Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- (399) Taş, Y. T. Y., ve Erdem, E. (2013). Fransızca öğrenen öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Synergies Turquie*, 6, 151-161.
- (400) Tatlıhoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramına göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*. 17, 939-971.
- (401) Tekin, A. Ö., ve Çidem, G. (2015). Turizm öğrencilerinin mutfak departmanına yönelik tutumları ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (39), 975-986.
- (402) Tekin, Ö. A, Turan, S. N., Özmen, M., Turhan, A. A., ve Kökçü, A (2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve örgütsel çatışma yönetimi arasındaki ilişkiler: Ankara' daki beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir uygulama. *Journal of Yasar University*, 27 (7), 4611- 4641.
- (403) Teng, C. C. (2008). The effects of personality traits and attitudes on student uptake in hospitality employment. *International Journal of Hospitality Management*, 27, 76-86.
- (404) Terry, W. S. (2007). *Öğrenme ve bellek, temel ilkeler, süreçler ve işlemler* (B. Cangöz. Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- (405) Tokar, D. M. Fischer, A.R., & Subich, L. M. (1998). Personality and vocational behavior: a selective review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 53,115- 153.
- (406) Tokmak, İ., Turgut, H., ve Öktem, Ş. (2013). Turizm ve otelcilik öğrencilerinin sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi. *AnatoliaTurizm Araştırmaları Dergisi*, 24(1), 83-95.
- (407) Tozkoparan, G. (2013). Beş faktör kişilik özelliklerinin çatışma yönetim tarzlarına etkisi yöneticiler üzerine bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (2), 189-231.
- (408) Tolga, Ö., Korkmaz, H., ve Atay, L. (2015). Lisans düzeyinde turist rehberliği öğrencilerinin mesleki tutumlarına yönelik bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 12 (2), 26-41.
- (409) Tuna, S. (2008). Resim iş öğretmenliğinde öğrencilerin öğrenme stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (25), 252-261.
- (410) Tuncer, D., Arpacı, T., Ayhan, Y., Böge, E., ve Üner, M. (1992). *Pazarlama*. Ankara: Gazi Yayınları.
- (411) Tupes, E. C., & Christal, R. E. (1992). Recurrent personality factors based on trait ratings. *Journal of Personality*, 60 (2), 225-251.
- (412) TUREB (2016). Turist rehberliği meslek yönetmeliği 10 Ocak 2016 tarihinde <http://www.tureb.org.tr/tr/Page/Detail/62> adresinden erişildi.
- (413) Tutar, H. (2014). *Sosyal psikoloji kavramlar ve kuramlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- (414) Tuzcuoğlu, S. (1994). Meslek seçimi ve önemi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,6, 265-280.
- (415) Türkay, O., ve Solmaz, S. A. (2011). Liderlik yeteneği ve kariyer değerlerinin turizmde kariyer yapma isteği üzerindeki etkileri. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 46-71.
- (416) Ulusoy, A. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- (417) Usal, A., ve Kuşlivan, Z. (2000). *Davranış Bilimleri*. İzmir: Barış Yayınları.
- (418) Uysal, Ş. (1974). Sosyal Bilimler Araştırmalarında Kullanılan Araçların Geçerlik ve Güvenirlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 7(1), 67-87.
- (419) Ünlüönen, K., ve Boylu, Y. (2005). Türkiye’de yüksek öğretim düzeyinde turizm eğitimindeki gelişmelerin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (12), 11-32.
- (420) Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- (421) Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- (422) Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R. Biere, N. M., Senecal, C., &Valleries, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.



- (423) Vallerand, R. J., Pelletier, L., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159- 172.
- (424) Veznedaroğlu, L. R., ve Özgür, O. A. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online*, 4 (2), 1-16.
- (425) Viari, A. H., Rad, A. T., & Torabi, S.S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: the mediating role of academic motivation. *Social and Behavioral Sciences*, 32, 367 - 371.
- (426) Yaman, S., ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Educational Administration: Theory ve Practice*, 52, 615- 638
- (427) Yazıcı, H., ve Altun, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6 (6), 1241-1252.
- (428) Yazıt, H., Cinnioğlu, H., & Akcan, A. T. (2015). Turizm eğitimi alan ön lisans öğrencilerinin eğitim memnuniyetlerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma: tekirdağ örneği. 4. *Uluslararası Meslek Yüksekokulları Sempozyumu*, 1412-1419.
- (429) Yelboğa A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8 (2), 196-211.
- (430) Yılmaz, Ö. G. (2011). Lisans düzeyinde turist rehberliği eğitimi alan öğrencilerin mesleğe bakış açılarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (26), 281-198.
- (431) Yılmaz, V. ve Çelik, E.H. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi 1, temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. ankara: Pegem Akademi.
- (432) Yılmaz, G. K., Metin, M., Birişçi, S., ve Coşkun, K. (2010). *Öğretmen adayları en iyi nasıl öğrenir?* 11-13 November. International Conference on New Trends in education and Their Implications, Antalya- Turkey. 239- 244.
- (433) Yılmaz, A., ve Eroğlu, C. (2008). *Davranış bilimleri ve örgütsel davranış*. Ankara: Detay yayıncılık.
- (434) Yüksel, G. (2004). *Öğrenme için motivasyon sınıf yönetimi*. Şule Erçetin. Çağatay Özdemir. (Ed). Ankara, Asil Yayınevi.
- (435) Wallace, J. (1995). When teachers' Learning styles differ from those of their students. *Journal of Instructional Psychology*, 22 (1), 99-100.
- (436) Wright, S., & Stokes, A. (2015). The application of Vark learning styles in introductory level economics units. *Issues in Educational Research*, 25 (1), 62-79.

- (437) Wagner, E. (1989). *Academic motivation in college students from romania, hungary and germany. a cross-cultural investigation*. 1. Department of Applied Psychology, Babeş-Bolyai University. 121-161.
- (438) Wan, Y. K., Wong, I. A., & Kong, W. H. (2014). Student career prospect and industry commitment: the roles of industry attitude, perceived social status, and salary expectations. *Tourism Management*, 40, 1-14.
- (439) Wang, S. (2014). Tourism career perceptions and implications, a case study of Chinese undergraduate students. *Tourism Today*, 14, 57- 67.
- (440) Washington, N.D., Janosky, E., ve Ann, F. (1990). Learning style preferences and the satisfaction and performances of student groups. *Academic Medicine*, 65 (14), 716-720.
- (441) Watson, S., McGuire, D., & Barron, P. (2006). *A comparative study of Scottish and Australian student preferred learning styles in hospitality and tourism education : a progressive perspective*. 6th - 9th February 2006. In: 2006 CAUTHE Conference, Melbourne, Australia.
- (442) Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 100 (2), 155- 175.
- (443) Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Taylor Francis.
- (444) Wilkesman, U., Fischer, H., & Virgillito, A. (2012). *Academic motivation of students: the German case*. Germany: Dortmund Publisher.
- (445) Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-300.
- (446) Wormington, S. V., Corpus, J. H., & Anderson, K. G. (2012). A person – centred investigation of academic motivation and its correlates in high school. *Learning And Individual Differences*. 22, 429-438.
- (447) Yanbaşı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*, İzmir, Ege Üniv. Edebiyat Fak. Yay.No:53, s.11.
- (448) Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8 (2), 196-211.
- (449) Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- (450) Yıldırım, H. (2003). *Empati ile beş faktör kişilik modeli arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniv. SBE, Trabzon.
- (451) Yılmaz, Ö. G. (2011). Lisans düzeyinde turist rehberliği eğitimi alan öğrencilerin mesleğe bakış açılarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (26), 281-198.

- (452) Yoon, S.H. (2000). *Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Pittsburgh.
- (453) Yaman, S., ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 615- 638
- (454) Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. 14. Ulusal EğitimBilimleri Kongresi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.1-6
- (455) Yurt, E., ve Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin türkçeye uyarlaması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14 (3): 669- 685.
- (456) Zopiatis, A., & Kyprianou, G. (2006). Perceptions and attitudes toward the hospitality professions in Cyprus. *Tourism Today*, 33- 46.
- (457) Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- (458) Zel, U. (2001). *Yönetimde kişilik ve kişilik özellikleri*. S. Güney. (Ed.) Yönetim ve Organizasyon. Nobel Yayınları, Ankara.
- (459) Zhao, H., & Seibert S.E. (2006). The big five personality dimensions and entrepreneurial status: a meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology*, 91 (2), 259-271.
- (460) Zhang, L. (2002). Thinking Styles and the Big Five Personality Traits. *Educational Psychology*, 22 (1), 17-30.
- (461) Zhang, L. (2003). *Does the big five predict learning approaches*. Personality and individual differences, 34, 1431-1446.
- (462) Zhang, H. Q., & Chow, I. (2004). Application of importance – performance modelin tour guides performance: evidence from mainland chinese outbound visitors in Hong Kong. *Tourism Management*, 25, 81-91.

## EKLER

### Ek.1. Lisans Düzeyinde Turizm Rehberliği Bölümü Öğrenci Sayıları İstek Mektubu

.....ÜNİVERSİTESİ  
TURİZM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Prof. Dr. A. Celil ÇAKICI'nın danışmanlığında, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalında, hazırlamakta olduğum “Kişilik Özelliklerinin Rehberlik Mesleğine Yönelik Tutuma Etkisinde Öğrenme ve Akademik Motivasyonun Aracılık Rolü: Lisans Düzeyinde Turizm Rehberliği Eğitimi Alan Öğrenciler Üzerinde Bir Araştırma” başlıklı doktora tezim kapsamında Fakültenizin/Yüksekokulunuzun Turizm Rehberliği bölümünde 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında kayıt yenileme işlemini yapmış öğrencilerin program (varsa ikinci öğretim de ayrı olmak üzere), sınıf ve cinsiyet bazında sayıları ile sınıfların listesine ihtiyaç duymaktayız. Bu bilgilerin istenmesinin nedeni, araştırma evreninin Türkiye'deki tüm Turizm Rehberliği Bölümlerinde eğitim görmekte olan öğrenciler olarak tanımlanması ve buna bağlı olarak örnek büyüklüğünü doğru hesaplayabilme ile örnekleme tekniğine daha iyi karar verebilme düşüncesidir.

İşbirliğiniz ve desteğiniz için teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.



**Prof. Dr. A. Celil ÇAKICI**  
Mersin Üniversitesi  
(Danışman)

**Öğr. Gör. Seçkin ESER**  
Kırklareli Üniversitesi

**Adres :**

## Ek.2. Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği Uzman Görüşü Anket Formu

Sayın Öğretim Üyesi,

Hazırlamakta olduğumuz doktora tezi kapsamında lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi gören öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumunu ölçmek istemekteyiz. Aşağıda; turizm sektörüne yönelik meslek algılarının ölçülmeye çalışıldığı bir araştırmada (Roney ve Öztin, 2007) kullanılan ölçeğin, turizm rehberliği açısından uyarlanmış hali bulunmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelerin (maddelerin) "turizm rehberliği" mesleğine dönük tutumu ölçme bakımından uygun olup olmadığı konusunda, sizlerin uzmanlığınıza dayalı önerilerinize ihtiyaç duymaktayız.

Desteginiz için şimdiden teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Prof. Dr. A. Celil ÇAKICI  
Mersin Ün. Turizm Fakültesi  
celilcakici@mersin.edu.tr  
324 361 00 01 / 31171

Öğr. Gör. Seçkin ESER  
Kırklareli Üniversitesi Pınarhisar MYO  
seckine\_2000@hotmail.com  
536 697 22 12

### Turizm rehberliği meslek algısı ölçeği uyarlanan maddeleri

Orijinal ifadeler	Uyarlanmış İfadeler	Uygundur	Uygun değildir	Uygundur, fakat düzeltilmesi gereklidir. Lütfen önerinizi yazınız
1.Meeting new people by working in tourism is a pleasant experience.	1.Turist rehberliği yeni insanlarla tanışma fırsatı sağlayan hoş bir deneyim sağlar.			
2.One can make good money by working in tourism.	2.Turist rehberliği iyi kazanç sağlayan bir meslektir.			
3.To study tourism management at the university level is a correct investment in career development	3.Kariyer gelişimi için üniversitede turist rehberliği bölümünde okumak doğru bir tercihtir			
4.In general, the advantages of working in the tourism industry outweigh the disadvantages	4.Turist rehberliği mesleği avantajları dezavantajlarına göre daha fazla olan bir meslektir			
5.Working in tourism does not provide a secure future	5.Turist rehberi olarak çalışmak güvenli bir gelecek sağlamaz			
6.There is no sexual discrimination in tourism	6.Turist rehberliği mesleğinde cinsiyet ayrımcılığı yoktur			
7.Tourism related jobs are more respected than the other jobs	7.Turist rehberliği turizm sektöründe yer alan diğer meslek alanlarına göre daha saygın bir meslektir			
8.It is hard to find job security in tourism	8.Turist rehberliğinde iş güvenliği tam anlamıyla sağlanamaz			
9.Irregular working hours in tourism affect family life negatively	9.Düzensiz çalışma saatleri aile yaşamını olumsuz etkileyen bir meslektir			

(Roney ve Öztin, 2007, Career Perceptions of Undergraduate Tourism Students: A Case Study in Turkey) Tepki kategorileri: (5:Kesinlikle katılıyorum; 4:Katılıyorum; 3:Ne katılıyorum ne katılmıyorum; 2:Katılmıyorum; 1:Kesinlikle katılmıyorum).

### Ek.3. Araştırmada kullanılan anket

#### Değerli Öğrencimiz,

Elinizdeki anket, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim dalında hazırlanmakta olan bir doktora tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı, turizm rehberliği öğrencilerinin mesleğe dönük tutumları hakkında fikir edinmektir. **Ankette sizden isminizi belirtmeniz istenmemektedir.** Bu nedenle, size en doğru gelen cevapları işaretlemeniz, araştırmanın amacına ulaşması bakımından hayati önem taşımaktadır. Ankete vermiş olduğunuz yanıtlar sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak olup; kesinlikle **gizli** kalacak ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.

İlginiz ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

**Prof. Dr. A. Celil ÇAKICI**  
Mersin Ü. Turizm Fakültesi  
celilcakici@mersin.edu.tr  
324 361 00 01 / 3971

**Öğr. Gör. Seçkin ESER**  
Kırklareli Üni. Pınarhisar  
MYO  
[sseserr@gmail.com](mailto:sseserr@gmail.com)  
536 697 22 12

1-Yaşınız: .....

2-Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kadın

3-Memleketiniz:.....

4-Bu bölümü kaçınıcı sırada tercih ettiniz:.....

5-Program türü ( ) Birinci öğretim ( ) İkinci öğretim

6-Bu bölüme giriş puanınız:.....

7-Genel not ortalamanız:.....

8.7-Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz? .....

9-Staj yaptınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

10-İkamet şekliniz: ( ) Aile yanı ( ) Akraba yanı ( ) Arkadaşlarla evde ( ) Yurtta

11-Mezun olduğunuz lisenin türü:

( ) Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi  
( ) Kız Meslek Lisesi  
( ) Çok Programlı Lise  
( ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi  
( ) Anadolu Lisesi

( ) Düz Lise  
( ) Aşçılık Turizm Meslek Lisesi  
( ) Sosyal Bilimler Lisesi  
( ) Fen Lisesi  
( ) Diğer belirtiniz:.....

12- Aşağıda, **sizin davranışlarınıza** dair bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen ifadelere ilişkin görüşlerinizi aşağıdaki derecelendirmeyi dikkate alarak (X) ile işaretleyiniz. Lütfen, cevap verilmemiş ifade bırakmayınız.

**Kesinlikle Katılmıyorum (1)**      **Katılmıyorum (2)**      **Kararsızım (3)**      **Katılıyorum (4)**      **Kesinlikle Katılıyorum (5)**

İFADELER	KATILIM DERECEŚİ				
	①	②	③	④	⑤
1. Kendimi yeni deneyimlere açık biri olarak görürüm	①	②	③	④	⑤
2. Kendimi karmaşık biri olarak görürüm.	①	②	③	④	⑤
3. Kendimi geleneksel biri olarak görürüm.	①	②	③	④	⑤
4. Kendimi yaratıcı olmayan biri olarak görürüm	①	②	③	④	⑤
5. Kendimi sempatik biri olarak görürüm.	①	②	③	④	⑤
6. Kendimi sıcakkanlı biri olarak görürüm.	①	②	③	④	⑤
7. Kendimi eleştirel biri olarak görürüm.	①	②	③	④	⑤
8. Kendimi kavgacı biri olarak görürüm	①	②	③	④	⑤
9. Kendimi sakin biri olarak görürüm	①	②	③	④	⑤
10. Kendimi duygusal açıdan dengeli biri olarak görürüm	①	②	③	④	⑤
11. Kendimi kaygılı biri olarak görürüm	①	②	③	④	⑤
12. Kendimi kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayan biri olarak görürüm	①	②	③	④	⑤
13. Kendimi güvenilir biri olarak görürüm	①	②	③	④	⑤
14. Kendimi öz- disiplinli biri olarak görürüm	①	②	③	④	⑤
15. Kendimi altüst olmuş biri olarak görürüm.	①	②	③	④	⑤
16. Kendimi dikkatsiz biri olarak görürüm.	①	②	③	④	⑤
17. Kendimi dışa dönük biri olarak görürüm.	①	②	③	④	⑤
18. Kendimi istekli biri olarak görürüm.	①	②	③	④	⑤
19. Kendimi çekingen biri olarak görürüm	①	②	③	④	⑤
20. Kendimi sessiz biri olarak görürüm.	①	②	③	④	⑤

13- Aşağıdaki soru ile, **turizm rehberliği meslek algınız belirlenmek** istenmektedir. Cevabınızı aşağıdaki derecelendirmeyi dikkate alarak ( X) ile işaretleyiniz. Lütfen, cevap verilmemiş ifade bırakmayınız.

**Kesinlikle Katılmıyorum (1)**      **Katılmıyorum (2)**      **Kararsızım (3)**      **Katılıyorum (4)**      **Kesinlikle Katılıyorum (5)**

TURİZM REHBERLİĞİ	KATILIM DERECEŚİ				
	①	②	③	④	⑤
1. Turist rehberliği yeni insanlarla tanışma fırsatı sağlayan keyifli bir deneyim sağlar.	①	②	③	④	⑤
2. Turist rehberliği iyi kazanç sağlayan bir meslektir	①	②	③	④	⑤
3. Kariyer gelişimi için üniversitede turist rehberliği okumak doğru bir tercihtir	①	②	③	④	⑤
4. Turist rehberliği mesleğinin avantajları, dezavantajlarına göre daha fazladır	①	②	③	④	⑤
5. Turist rehberliği mesleği, iyi bir emekliliği güven altına almaktan uzaktır	①	②	③	④	⑤
6. Turist rehberliği mesleğinde cinsiyet ayrımcılığı yoktur	①	②	③	④	⑤

7.Turist rehberliği, turizm sektöründeki diğer işlere göre daha saygındır	①	②	③	④	⑤
8.Turist rehberliğinde fiziksel iş güvenliği (kaza, yaralanma vb.) tam anlamıyla sağlanamaz	①	②	③	④	⑤
9.Turist rehberliğinin düzensiz çalışma saatleri, aile yaşamını olumsuz etkiler.	①	②	③	④	⑤

**14-** Aşağıda, **öğrenme stilinizi belirlemeye** dönük ifadeler yer almaktadır Lütfen ifadelere ilişkin görüşlerinizi aşağıdaki derecelendirmeyi dikkate alarak ( X ) ile işaretleyiniz. Lütfen, cevap verilmemiş ifade bırakmayınız.

**Kesinlikle Katılmıyorum (1)**      **Katılmıyorum (2)**      **Kararsızım (3)**      **Katılıyorum (4)**      **Kesinlikle Katılıyorum (5)**

Öğrenirken, çalışırken aşağıdaki ifadeler size ne derece uygun?	KATILIM DERECEŚİ				
29. Gözümde canlandırılacak bir şeyi hatırlamaya çalışırım	①	②	③	④	⑤
30. Ders notlarıma derste öğrendiklerim dışında yeni bilgiler eklemek isterim.	①	②	③	④	⑤
31. Bir telefon numarasını hatırlamaya çalışırken, çevirdiğim numaranın telefon üzerindeki dizilişine bakarım	①	②	③	④	⑤
32. Bir şeyin modelini gördüğümde daha iyi öğrenirim	①	②	③	④	⑤
33. Bir telefon numarasını hatırlarken parmaklarımla numaralarımı tuşlarım.	①	②	③	④	⑤
34. Çalışırken ders notlarımı grafik, şema ve resimlerle tekrar oluştururum	①	②	③	④	⑤
35. Bir ödev üzerinde kendi kendime çalışmayı severim	①	②	③	④	⑤
36. Kavramların net bir şekilde açıklanması için grafik ve şemaların kullanılmasını isterim.	①	②	③	④	⑤
37. Ders sırasında defterime bir şeyler karalamak isterim	①	②	③	④	⑤
38. Yeni bir yer ararken haritayı etkili bir şekilde kullanabilirim.	①	②	③	④	⑤
39. Ders notlarımı şemalaştırma ve grafikleştirme tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
40. Dersi dinlerken bilgileri şemaya ve grafiğe dönüştürürüm.	①	②	③	④	⑤
41. Problem çözerken problemi çözebilmek için şekil çizerim.	①	②	③	④	⑤
42. Sınıftaki araç- gereçlerle çalışmaktan hoşlanırım	①	②	③	④	⑤
43. Cebimdeki anahtar ya da bozuk paralarla oynamayı severim	①	②	③	④	⑤
44. El becerisi ile ilgili işler yapmaktan hoşlanırım	①	②	③	④	⑤
45. Dersi dinlerken not alırım	①	②	③	④	⑤
46. Ders çalışırken kalemi elimde çeviririm	①	②	③	④	⑤
47. Öğretmen derse hareketli katılımımızı sağlarsa daha iyi öğrenirim	①	②	③	④	⑤



48. Çalışırken ayakta kalmayı tercih ederim	①	②	③	④	⑤
49. Bir şeyi yaparak daha iyi öğrenirim	①	②	③	④	⑤
50. El becerisi gerektiren konuları daha iyi öğrenirim	①	②	③	④	⑤
51. Problem çözerken hareket eder ya da objeleri hareket ettirerek düşünürüm	①	②	③	④	⑤
52. Arkadaşlarımla bir ödev üzerinde çalışmak isterim	①	②	③	④	⑤
53. Çalışırken müzik dinlemek isterim	①	②	③	④	⑤
54. Grupla çalışırken daha çok öğrenirim	①	②	③	④	⑤
55. Birisi bana sözlü olarak bir şeyi anlatırken dinlemekten hoşlanırım, ama sözünü kesip bende konuşmak isterim	①	②	③	④	⑤
56. Problem çözerken, problemi kendi kendime seslendiririm.	①	②	③	④	⑤

15- Aşağıda, **akademik motivasyonunuzla** ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen ifadelere ilişkin görüşlerinizi aşağıdaki derecelendirmeyi dikkate alarak (X) ile işaretleyiniz. Lütfen, cevap verilmemiş ifade bırakmayınız.

**HİÇ  
UYUŞMUYOR  
(1)**

**Biraz  
uyuşuyor  
(2)**

**Orta derecede  
uyuşuyor  
(3)**

**Oldukça  
uyuşuyor  
(4)**

**TÜMÜYLE  
UYUŞUYOR  
(5)**

<b>TURİZM REHBERLİĞİ OKUYORUM ÇÜNKÜ</b>	<b>UYUŞMA DERECESESİ</b>				
1. Yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum	①	②	③	④	⑤
2. Daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk alıyorum	①	②	③	④	⑤
3. İlgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken mutluluk duyuyorum	①	②	③	④	⑤
<b>TURİZM REHBERLİĞİ OKUYORUM ÇÜNKÜ</b>					
4. İlgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.	①	②	③	④	⑤
5. Derslerimde kendimi aşarken zevk alıyorum	①	②	③	④	⑤
6. Kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken mutluluk duyuyorum	①	②	③	④	⑤
<b>TURİZM REHBERLİĞİ OKUYORUM ÇÜNKÜ</b>					
7. Zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk alıyorum	①	②	③	④	⑤
8. Üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor	①	②	③	④	⑤
9. Bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.	①	②	③	④	⑤
<b>TURİZM REHBERLİĞİ OKUYORUM ÇÜNKÜ</b>					
10. İlginç yazılar okumaktan zevk alıyorum	①	②	③	④	⑤
11. Önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda	①	②	③	④	⑤

mutluluk duyuyorum					
12. Birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken büyük haz hissediyorum	①	②	③	④	⑤
<b>TURİZM REHBERLİĞİ OKUYORUM ÇÜNKÜ</b>					
13. Üniversite eğitimimin, seçtiğim alanda daha iyi hazırlamamda yardımcı olacağına düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
14. Aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacağını düşünüyorum	①	②	③	④	⑤
15. Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacağına inanıyorum	①	②	③	④	⑤
<b>TURİZM REHBERLİĞİ OKUYORUM ÇÜNKÜ</b>					
16. İnanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştireceğine inanıyorum	①	②	③	④	⑤
17. Üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için	①	②	③	④	⑤
18. Şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
<b>TURİZM REHBERLİĞİ OKUYORUM ÇÜNKÜ</b>					
19. Kendi kendime zeki olduğumu göstermek istiyorum.	①	②	③	④	⑤
20. Kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum	①	②	③	④	⑤
21. Sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.	①	②	③	④	⑤
<b>TURİZM REHBERLİĞİ OKUYORUM ÇÜNKÜ</b>					
22. İleride itibarlı bir iş sahibi olabilmek için	①	②	③	④	⑤
23. İleride “iyi bir hayat” yaşamak istiyorum	①	②	③	④	⑤
24. İleride daha iyi ücret alabilmek için.	①	②	③	④	⑤
<b>TURİZM REHBERLİĞİ OKUYORUM ÇÜNKÜ</b>					
25. Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor.	①	②	③	④	⑤
26. Önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.	①	②	③	④	⑤
27. Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil	①	②	③	④	⑤
28. Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.	①	②	③	④	⑤

**Ek.4. Kişilik özellikleri ölçeği güvenilirlik analizi sonucu**

<b>Kişilik özellikleri ölçeği güvenilirlik analizi</b>				
<b>Tümü için Alfa: 0,745</b>				
	Madde silindiğindeki ortalama	Madde silindiğindeki varyans	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alfa
1.Kendimi yeni deneyimlere açık biri olarak görürüm	53,8452	61,089	,311	,736
2.Kendimi karmaşık biri olarak görürüm.	55,2588	59,286	,284	,738
4.Kendimi yaratıcı olmayan biri olarak görürüm	54,2407	60,346	,235	,743
5.Kendimi sempatik biri olarak görürüm.	54,1638	59,603	,365	,731
6.Kendimi sıcakkanlı biri olarak görürüm.	54,0208	58,457	,427	,725
10.Kendimi duygusal açıdan dengeli biri olarak görürüm	54,9303	60,741	,212	,745
11.Kendimi kaygılı biri olarak görürüm	55,2190	58,572	,337	,733
12. Kendimi kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayan biri olarak görürüm	55,1339	57,549	,355	,731
13.Kendimi güvenilir biri olarak görürüm	53,6253	62,361	,265	,739
14.Kendimi öz- disiplinli biri olarak görürüm	54,3376	60,028	,289	,737
15.Kendimi altüst olmuş biri olarak görürüm.	54,2398	56,911	,424	,724
16.Kendimi dikkatsiz biri olarak görürüm.	54,6652	58,730	,332	,733
17.Kendimi dışa dönük biri olarak görürüm.	54,5511	58,126	,380	,729
18.Kendimi istekli biri olarak görürüm.	54,1719	58,916	,448	,725
19.Kendimi çekingen biri olarak görürüm	54,7837	56,085	,452	,721
20.Kendimi sessiz biri olarak görürüm.	54,9303	57,648	,337	,734

**Ek.5.Öğrenme stilleri ölçeği güvenirlik analizi sonucu**

<b>Öğrenme stilleri ölçeği güvenirlik analizi</b>				
<b>Tümü için Alfa: 0,835</b>				
	Madde silindiğindeki ortalama	Madde silindiğindeki varyans	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alfa
1.Gözümde canlandırılacak bir şeyi hatırlamaya çalışırım	83,1231	165,340	,319	,831
2.Ders notlarıma derste öğrendiklerim dışında yeni bilgiler eklemek isterim	83,5367	161,225	,386	,829
3.Bir telefon numarasını hatırlamaya çalışırken, çevirdiğim numaranın telefon üzerindeki dizilişine bakarım	84,2244	160,026	,330	,831
4.Bir şeyin modelini gördüğümde daha iyi öğrenirim	83,1222	165,147	,320	,831
5.Bir telefon numarasını hatırlarken parmaklarımla numaralarımı tuşlarım	84,3222	161,173	,285	,833
6.Çalışırken ders notlarımı grafik, şema ve resimlerle tekrar oluştururum	84,1846	152,701	,571	,820
7.Bir ödev üzerinde kendi kendime çalışmayı severim	83,5828	161,209	,332	,830
8.Kavramların net bir şekilde açıklanması için grafik ve şemaların kullanılmasını isterim	83,6299	157,675	,498	,824
9.Ders sırasında defterime bir şeyler karalamak isterim	83,6290	162,542	,294	,832
10.Yeni bir yer ararken haritayı etkili bir şekilde kullanabilirim	83,7158	163,499	,277	,832
11.Ders notlarımı şemalaştırma ve grafikleştirmeyi tercih ederim	84,1421	154,363	,565	,821
12.Dersi dinlerken bilgileri şemaya ve grafiğe dönüştürürüm	84,4824	155,433	,554	,822
13.Problem çözerken problemi çözebilmek için şekil çizerim	84,1919	154,671	,542	,822
14.Sınıftaki araç- gereçlerle çalışmaktan hoşlanırım	83,9593	158,059	,487	,825
16.El becerisi ile ilgili işler yapmaktan hoşlanırım	83,6118	159,569	,370	,829
17.Dersi dinlerken not alırım	83,5475	162,031	,310	,831
19.Öğretmen derse hareketli katılımımızı sağlarsa daha iyi öğrenirim	83,3801	162,379	,330	,830
20.Çalışırken ayakta kalmayı tercih ederim	84,8624	162,965	,251	,834
21.Bir şeyi yaparak daha iyi öğrenirim	83,0570	165,063	,288	,832
22.El becerisi gerektiren konuları daha iyi öğrenirim	83,6742	157,444	,443	,826
23.Problem çözerken hareket eder ya da objeleri hareket ettirerek düşünürüm	84,0561	156,615	,467	,825
24.Arkadaşlarımla bir ödev üzerinde çalışmak isterim	83,9430	160,523	,355	,830
26.Grupla çalışırken daha çok öğrenirim	84,2633	164,386	,200	,836
27.Birisi bana sözlü olarak bir şeyi anlatırken dinlemekten hoşlanırım, ama sözünü kesip bende konuşmak isterim	84,2950	163,920	,207	,836
28.Problem çözerken, problemi kendi kendime seslendiririm	83,8905	158,114	,430	,827

**Ek.6.Akademik motivasyon ölçeği güvenirlik sonuçları**

<b>Akademik motivasyon ölçeği güvenirlik analizi</b>				
<b>Tümü için Alfa: 0,913</b>				
	Madde silindiğindeki ortalama	Madde silindiğindeki varyans	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alfa
1.Yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum	101,2833	306,589	,584	,909
2.Daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk alıyorum	101,0860	310,888	,532	,910
3.İlgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken mutluluk duyuyorum	101,0425	311,597	,496	,910
4.İlgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor	101,3620	305,007	,602	,908
5.Derslerimde kendimi aşarken zevk alıyorum	101,6389	302,372	,588	,908
6.Kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken mutluluk duyuyorum	101,3774	304,081	,609	,908
7.Zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk alıyorum	102,6262	305,289	,430	,911
8.Üniversitedeki çalışmalarında mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor	102,1077	300,430	,558	,908
9.Bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.	101,9240	306,029	,473	,910
10.İlginç yazılar okumaktan zevk alıyorum	101,4715	305,210	,526	,909
11.Önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan duyuyorum	101,8561	302,962	,532	,909
12.Birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan alıyorum	101,6570	302,401	,593	,908
13.Üniversite eğitimimin, seçtiğim alanda daha iyi hazırlamamda yardımcı olacağı düşünüyorum	101,7955	299,183	,643	,907
14.Aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacağını düşünüyorum	101,9050	300,849	,606	,908
15.Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacağına inanıyorum	101,9294	301,658	,606	,908
16.Inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştireceğine inanıyorum	101,8163	299,732	,622	,907
17.Üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için	102,4281	311,566	,260	,914
18.Şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.	101,7683	301,961	,549	,909
19.Kendi kendime zeki olduğumu göstermek istiyorum	102,3439	304,157	,427	,911
20.Kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum	102,0959	303,402	,469	,910
21.Sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim	101,7891	311,949	,240	,915
22.İleride itibarlı bir iş sahibi olabilmek için	101,7140	300,460	,597	,908
23.İleride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum	101,4281	302,359	,593	,908
24.İleride daha iyi ücret alabilmek için	101,5475	304,665	,512	,909
25.Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor.	102,0606	302,918	,412	,912
26.Önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım	101,8380	303,634	,419	,911
27.Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil	101,4968	304,460	,437	,911
28.Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım	101,5629	303,217	,435	,911

**Ek.7.Mesleğe dönük tutum ölçeği güvenirlik sonuçları**

<b>Mesleğe dönük tutum ölçeği güvenirlik analizi</b>				
<b>Tümü için Alfa: 0,680</b>				
	Madde silindiğindeki ortalama	Madde silindiğindeki varyans	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alfa
1.Turist rehberliği yeni insanlarla tanışma fırsatı sağlayan keyifli bir deneyim sağlar	18,7222	11,748	,400	,648
2.Turist rehberliği iyi kazanç sağlayan bir meslektir	19,2950	10,467	,466	,621
3.Kariyer gelişimi için üniversitede turist rehberliği okumak doğru bir tercihtir	19,5520	9,512	,537	,591
4.Turist rehberliği mesleğinin avantajları, dezavantajlarına göre daha fazladır	19,6480	10,185	,502	,608
6.Turist rehberliği mesleğinde cinsiyet ayrımcılığı yoktur	19,3729	10,682	,264	,699
7.Turist rehberliği, turizm sektöründeki diğer işlere göre daha saygındır.	19,6633	10,537	,356	,658

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı ve Soyadı** : Seçkin ESER  
**Doğum Tarihi** : 06 Haziran 1980  
**E-mail** : [sseserr@gmail.com](mailto:sseserr@gmail.com)

### Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Turizm İşletmeciliği- Turist Rehberliği	Balıkesir Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksek Okulu	1998-2002
Yüksek Lisans	Turizm İşletmeciliği	Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst.	2008-2011
Doktora	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	2013-

### Görevler

Görev ünvanı	Görev yeri	Yıl
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	ANTAKYA MESLEK YÜKSEKOKULU	17.01.2012- 23.02.2016
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ	PINARHİSAR MESLEK YÜKSEKOKULU	2016- Halen devam ediyor.

### Eserler

#### Makaleler

- Özyılmaz, A. ve Eser, S. (2014). Yönetim kalitesini arttırmada kanıt temelli yönetim katkısı sağlayabilir mi? *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 25-39.
- Eser, S., Dalgın, T ve Çeken, H. (2013). Culture tourism as a sustainable tourism type: the ephesus example. *Social Science. Kaunas Universty Of Technology*,1(79), 17-22.
- Eser,S., Dalgın, T ve Eser, S. (2010). Sürdürülebilir kültür turizmi: Efes örneği. *Ege Coğrafya Dergisi*, 19(2), 27-34.

#### Bildiriler

- Çakıcı, A. C., Eser, S. ve Karaca, E. (2016). Manastır Mutfak Kültürü. Gastronomi Turizm Kongresi. 17- 19 Kasım 2016.
- Çakıcı, A. C., Yıldırım, O. ve Eser, S. (2016). *Lisans turizm öğrencilerinin bahşiş paylaşımına ilişkin adalet algısı* 17. Ulusal Turizm Kongresi. Muğla, Türkiye (20-23 Ekim 2016)
- Çakıcı, A. C. ve Eser, S. (2016). Yabancı mutfak şefleri gözüyle Türk mutfağına ilişkin bir değerlendirme. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*. 4. Special issue. 215-227.

- 4.Kızılırmak, İ., Çakıcı, A. C. ve Eser, S. (2016). *Bölgelere göre çevreye duyarlı konaklama işletmeleri üzerine bir değerlendirme*. 17. Ulusal Turizm Kongresi. Muğla, Türkiye (20-23 Ekim 2016).
- 5.Çakıcı, A. C., Eser, S. ve Yıldırım, O. (2016). *Seyr-u sefer yardımcılığından turizm amaçlı kullanıma: deniz fenerlerinin turizm amaçlı kullanımı*. 5. Doğu Akdeniz Turizm Sempozyumu. I. Uluslararası Doğu Akdeniz Turizm Sempozyumu. (s.203), Kıbrıs, Türkiye (22-23 Nisan). (Özet bildiri).
- 6.Yenipınar, U. ve Eser, S. (2015). *Sürdürülebilir destinasyon yönetiminde turist rehberlerinin rolü*. 16. Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı. (s.818-833), Çanakkale, Türkiye (12-15 Kasım).
- 7.Çakıcı, A. C. ve Eser, S. (2015). *Yabancı şeflerin gözüyle Türk mutfağına ilişkin bir değerlendirme*. 4. Doğu Akdeniz Turizm Sempozyumu, Hatay, Türkiye (17 Nisan 2013)
- 8.Yenipınar, U. ve Eser, S. (2014). *Engelli turistlerin turlarda karşılaştıkları sorunlar: turist rehberleri açısından bir değerlendirme*. 15. Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı, (s.1132-1343). Ankara, Türkiye (13-16 Kasım 2014).
- 9.Özyılmaz, A. ve Eser, S. (2013). *Ortak metod varyansı nedir? Nasıl kontrol edilebilir?* 21. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, (s. 500-509).
- 10.Özyılmaz, A. ve Eser, S. (2012). *Sürdürülebilir turizm kapsamında hatay ilinde kültür ve inanç turizmi potansiyeli*. I. Doğu Akdeniz Turizm Sempozyumu. Çağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi. Mersin, Türkiye. 20 Nisan 2012
- 11.Eser, S., Dalgın, T ve Çeken, H. (2011). *Sürdürülebilir bir turizm türü olarak kültür turizmi: efes örneği*. Düzce Üniversitesi Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu 30 Kasım- 4 Aralık 2011