



T.C.
BATMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TURİZM İŞLETMECİLİĞİ ANABİLİM DALI
TURİZM REHBERLİĞİ PROGRAMI

GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİNDEKİ ÜNİVERSİTELERDE
ÖĞRENİM GÖREN TURİZM REHBERLİĞİ BÖLÜMÜ
ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCENİN 4 TEMEL DİL BECERİSİNE
YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zekeriya AKSOY

Danışman
Prof. Dr. Umut BALCI

Haziran 2020
BATMAN
Her Hakkı Saklıdır

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez ve Seminer Yazım Kılavuzu kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules/ethical conduct and Batman University Institute of Social Sciences' Thesis and Seminar Writing Guide. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all materials and results that are not original to this work.

İmza

Zekeriya AKSOY

Tarih: 29.06.2020

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİNDEKİ ÜNİVERSİTELERDE ÖĞRENİM GÖREN TURİZM REHBERLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCENİN 4 TEMEL DİL BECERİSİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Zekeriya AKSOY

BATMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TURİZM İŞLETMECİLİĞİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN: Prof. Dr. Umut BALCI

2020, 101 Sayfa

Jüri

Prof. Dr. Umut BALCI

Dr. Öğr. Üyesi Fatma KARAMAN

Dr. Öğr. Üyesi Volkan GENÇ

Bu araştırmada turizm rehberliği öğrencilerinin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırma Batman, Mardin Artuklu, Adıyaman ve Harran Üniversitelerinde yer alan turizm rehberliği bölümlerinde öğrenim gören toplam 214 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarından oluşmaktadır. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları okuma alt boyutunda .84, yazma alt boyutunda .88, dinleme alt boyutunda .90, konuşma alt boyutunda .91 ve ölçeğin tümünde .94, olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler betimleyici ve parametrik testlerle çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançlarında, yapılan bağımsız t-testi sonucunda anlamlı farklılıklar görülmemiştir ($p>0.05$). Üniversite değişkenine göre öğrencilerin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançlarında ise yapılan ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p<0.05$). Araştırmanın sonucunda, turizm rehberliği bölümü öğrencilerinin İngilizcenin yazma ve dinleme alt boyutlarına yönelik öz yeterlik inançlarının orta düzeye yakın olduğu, okuma ve konuşma alt boyutlarında ise orta düzeyin biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, turizm rehberliği bölümü müfredat programlarındaki İngilizce dersleri ile ilgili olarak ortak bir öğretim programının belirlenmesi ve turizm rehberliği bölümü öğrencilerine bir yıllık zorunlu İngilizce hazırlık eğitiminin verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Turizm Rehberliği, Yabancı Dil, Öz Yeterlik, Yabancı Dil ve Öz Yeterlik, Yabancı Dil ve Turizm.

ABSTRACT

MS THESIS

A STUDY ON THE SELF-EFFICACY BELIEFS TOWARDS 4 BASIC LANGUAGE SKILLS OF ENGLISH OF THE TOURISM GUIDANCE DEPARTMENT STUDENTS WHO STUDY IN THE UNIVERSITIES IN SOUTHEASTERN ANATOLIA

Zekeriya AKSOY

**INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES OF BATMAN UNIVERSITY
THE DEGREE OF MASTER OF SOCIAL SCIENCE IN TOURISM
MANAGEMENT**

Advisor: Prof. Dr. Umut BALCI

2020, 101 Pages

Jury

Prof. Dr. Umut BALCI

Dr. Öğr. Üyesi Fatma KARAMAN

Dr. Öğr. Üyesi Volkan GENÇ

In this study, it is aimed to analyze the self-efficacy beliefs towards 4 basic language skills of English of tourism guidance students. The research in the survey model was carried out with a total of 214 students studying in the tourism guidance departments in Batman, Mardin Artuklu, Adiyaman and Harran Universities. The data of the research were collected using the "Self-Efficacy Belief Scale for English" developed by Yanar and Bümen (2012). The scale consists of reading, writing, listening and speaking subdimensions. Cronbach alpha internal consistency coefficients were calculated as .84 in reading sub-dimension, .88 in writing sub-dimension, .90 in listening sub-dimension, .91 in speaking sub-dimension, and .94 in the entire scale. The data obtained were analyzed by descriptive and parametric tests. The findings from the research are as follows: According to the variables of gender and class level, no significant differences were observed in the self-efficacy beliefs towards 4 basic skills of English of the students as a result of independent t-test ($p>0.05$). According to the university variable, significant differences were observed in the self-efficacy beliefs towards 4 basic language skills of English of the students as a result of the ANOVA test ($p<0.05$). As a result of the research, it is determined that the self-efficacy beliefs towards the writing and listening sub-dimensions of English of the students of the tourism guidance department are close to medium level but in the reading and speaking sub-dimensions, the self efficacy beliefs are slightly above medium level. In the study, it was proposed to determine a common syllabus regarding English lessons in the tourism guidance curriculum and to provide one year compulsory English preparatory education to the tourism guidance department students.

Keywords: Tourism Guidance, Foreign Language, Self-Efficacy, Foreign Language and Self-Efficacy, Foreign Language and Tourism.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada turizm rehberliği bölümü müfredat programları ile ilgili çalışmalarda kullanılabilir bulgulara ulaşmak için turizm rehberliği bölümü lisans öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçladım. Araştırma ve tez raporunun yazımı sürecinde, özellikle elde edilen verileri analiz ederken, kendi mesleki bilgi ve becerilerime dair birtakım öz eleştiriler getirip aslında öğretenlik mesleğinin yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci olduğunun bir kez daha farkına vardım. Bu süreçte bana sabırla davranan ve karşılaştığım her engelde yeni çözüm yolları öneren değerli hocam ve danışmanım sayın Prof. Dr. Umut Balcı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim hayatım boyunca olduğu gibi tez yazım sürecinde de yanımda olup, benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen annem Müzeyyen Aksoy ve babam Behcet Aksoy'a teşekkürler yetmez. Yardımlarını her an hissettiğim ve beni sürekli motive eden yakın arkadaşlarıma da en içten teşekkürlerimi sunarım.

Zekeriya AKSOY
BATMAN – 2020

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.2. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	6
2.1. İlgili Tezler.....	6
2.2. İlgili Makaleler.....	8
2.3. Genel Değerlendirme.....	16
3. TURİZM REHBERLİĞİ, TARİHSEL GELİŞİMİ VE TURİZM REHBERLİĞİ EĞİTİMİ	17
3.1. Turizm Rehberliği.....	17
3.2. Turizm Rehberliğinin Tarihsel Gelişimi.....	22
3.2.1. Dünyada Turizm Rehberliğinin Tarihsel Gelişimi.....	22
3.2.2. Türkiye’de Turizm Rehberliğinin Tarihsel Gelişimi.....	24
3.3. Turizm Rehberliği Eğitimi.....	27
3.3.1. Dünyada Turizm Rehberliği Eğitimi.....	28
3.3.2. Türkiye’de Turizm Rehberliği Eğitimi.....	36
3.3.2.1. Türkiye’de Örgün Turizm Rehberliği Eğitimi.....	37
3.3.2.1.1. Ön Lisans Eğitimi.....	37
3.3.2.1.2. Lisans Eğitimi.....	39
3.3.2.1.3. Yüksek Lisans Eğitimi.....	43
3.3.2.2. Türkiye’de Yaygın Turizm Rehberliği Eğitimi.....	45
3.4 Turizm Rehberliği Bölümü Müfredat Programında İngilizcenin Yeri...46	
4. YABANCI DİL VE ÖZ YETERLİK	51
4.1. Yabancı Dil Becerisi ve Önemi.....	51
4.2. Yabancı Dil Becerisinin Turizm Açısından Önemi.....	53
4.3. Sosyal Bilişsel Kuram ve Öz Yeterlik Algısı.....	56

4.3.1. Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Öz Yeterlik Algısı.....	59
5. YÖNTEM.....	61
5.1. Araştırmanın Deseni.....	61
5.2. Çalışma Grubu.....	61
5.3. Veri Toplama Aracı.....	62
5.3.1. İngilizce İle İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği.....	63
5.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	64
6. BULGULAR VE YORUM.....	65
6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	69
6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	74
6.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	79
7. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	82
7.1. Sonuç ve Tartışma.....	82
7.2. Öneriler.....	86
7.2.1. Uygulama Önerileri.....	86
7.2.2. Araştırma Önerileri.....	87
KAYNAKLAR.....	88
EKLER.....	99
Ek-1. Veri Toplama Aracı.....	99
ÖZGEÇMİŞ.....	101

TABLULAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Başlığı</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1	Turist Rehberinin Rollerini.....	21
Tablo 2	Turist Rehberliği Mesleğinin İcrası İçin Sertifika/Kokart Uygulaması Olan Ülkeler.....	29
Tablo 3	Türkiye’de Turizm Rehberliği Ön Lisans Programlarına İlişkin Veriler.....	38
Tablo 4	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Ürgüp Sebahat ve Erol Toksöz Meslek Yüksekokulu Turist Rehberliği Öğretim Programı.....	39
Tablo 5	Türkiye’de Turizm Rehberliği Lisans Programlarına İlişkin Veriler.....	40
Tablo 6	Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm Rehberliği Bölüm Müfredatı.....	42
Tablo 7	Türkiye’de Turizm Rehberliği Yüksek Lisans Programları.....	44
Tablo 8	Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi Turizm Rehberliği Tezli Yüksek Lisans Öğretim Programı.....	45
Tablo 9	Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Müfredat Programı: Zorunlu ve Seçmeli İngilizce Dersleri.....	47
Tablo 10	Mardin Artuklu Üniversitesi Turizm Rehberliği Müfredat Programı: Zorunlu ve Seçmeli İngilizce Dersleri.....	48
Tablo 11	Adıyaman Üniversitesi Turizm Rehberliği Müfredat Programı: Zorunlu ve Seçmeli İngilizce Dersleri.....	49
Tablo 12	Harran Üniversitesi Turist Rehberliği Müfredat Programı: Zorunlu ve Seçmeli İngilizce Dersleri.....	50
Tablo 13	Öğrencilerin Kişisel Değişkenlere Göre Dağılımı.....	62
Tablo 14	İngilizcenin okuma alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inancına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	65
Tablo 15	İngilizcenin yazma alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inancına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	66
Tablo 16	İngilizcenin dinleme alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inancına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	67

Tablo 17	İngilizcenin konuşma alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inancına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....68
Tablo 18	İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri.....68
Tablo 19	Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları.....69
Tablo 20	Cinsiyet değişkenine göre Batman Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları.....70
Tablo 21	Cinsiyet değişkenine göre Mardin Artuklu Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları.....71
Tablo 22	Cinsiyet değişkenine göre Adıyaman Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları.....72
Tablo 23	Cinsiyet değişkenine göre Harran Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları.....73
Tablo 24	Sınıf düzeyi değişkenine göre 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları.....74
Tablo 25	Sınıf düzeyi değişkenine göre 3. ve 4. sınıf Öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları.....75
Tablo 26	Sınıf düzeyi değişkenine göre Batman Üniversitesi 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları.....76
Tablo 27	Sınıf düzeyi değişkenine göre Adıyaman Üniversitesi 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları.....77
Tablo 28	Sınıf düzeyi değişkenine göre Harran Üniversitesi 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları.....78
Tablo 29	Üniversite değişkenine göre öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları.....79

Tablo 30

Üniversitelerin İngilizcenin 4 alt boyutuna yönelik aritmetik ortalamaları.....80



1. GİRİŞ

Turizm, en çok gelişen ve gelecekte de bu gelişimini devam ettirmesi beklenen sektörlerden biridir ve emek odaklı bir sektör olmasından dolayı çevresine önemli bir istihdam hacmi yaratmaktadır (İçöz vd. 2007, s.345). Turizmin ekonomik boyutları sadece ulusal değil, uluslararası bazda da son derece önemlidir. Ayrıca yoksullukla mücadele araçları arasında da kilit bir role sahip olan turizm bu özelliğiyle sürdürülebilir gelişme için birincil araç haline gelmiştir (Colles ve Hall, 2008, s.2). Dünya ekonomisi için son derece önemli olan turizm sektöründe kaliteli bir hizmet sunabilmek için nitelikli turizm personeline ihtiyaç duyulmaktadır. Turizm sektöründe nitelikli personel ise dil becerisi ile ön plana çıkmaktadır.

Bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler uluslararası ilişkileri eskiye oranla daha sıkı hale getirmiş ve bu ilişkilerin seviyesi ve yoğunluğu günden güne daha da artmaktadır. Bu durum da yabancı dil becerisini küreselleşen dünyada günden güne önem kazanan bir olgu haline getirmiştir. Uluslararası ilişkiler günümüzde eğitim, siyaset, kültür, ticaret gibi alanların yanı sıra turizm alanında da en üst seviyede ilerlemektedir. Kültürlerarası etkileşim üzerine odaklı bir alan olan turizm için sektöre bağlı ilişkilerin de etkisiyle yabancı dil becerisi kaçınılmaz bir gereklilik özelliği taşımaktadır. Bundan dolayı turizm ile yabancı dil becerisi arasında olumlu yönde sıkı bir ilişki mevcuttur (Metin, 2018, s.1; Altürk vd. 2016), nitekim misafirlerle iyi diyalog kuramayan, konuştukları dili anlamayan bir turizm çalışının iyi hizmet vermesi mümkün değildir (Dayıoğlu, 2010, s.43).

Lisans düzeyinde turizm eğitimi veren turizm fakülte ve yüksekokullarının temel amacı, turizm sektörüne bilgili, yabancı dil bilen, yetkin bireyler yetiştirmektir (Akoğlan Kozak, 2009, s.2). Bu kurumlar turizm sektöründe çalışmayı hedefleyen turizm lisans öğrencilerinin yabancı dil becerilerini en hızlı ve doğru bir şekilde geliştirebilecekleri kurumların başında gelmektedir. Lisans düzeyinde verilen yabancı dil eğitimi çok önemlidir ve üzerinde önemle durulması gereken güncel konulardan biridir. Günümüzde lisans düzeyinde turizm eğitimi veren kurumlarda yabancı dil eğitimi farklı uygulamalarla verilmektedir. Bu yöntemler sırasıyla: eğitim dilinin tamamıyla ya da en az %30 olmak üzere yabancı dille olması, eğitim dilinin Türkçe olması fakat isteğe bağlı hazırlık eğitiminin olması veya hazırlık eğitimi olmadan her yıl belirli kredilik yabancı dil derslerinin verilmesi şeklindedir (Unur, 2018, s.621). Bu farklı uygulamalar yabancı dil eğitiminin her yükseköğretim kurumunda farklı sonuçlar

ortaya çıkarmasına da sebep olmaktadır. Bu yüzden dil eğitimi araştırması yapılırken kurumların yabancı dil eğitim yöntem ve uygulamaları karşılıklı olarak ele alınıp araştırılmalıdır.

İnsanların iş, sosyal ve akademik hayatlarında önemli bir etkiye sahip olan yabancı dil becerisi, birçok faktörün etkili olduğu uzun ve karmaşık bir öğrenme süreci ile elde edilmektedir. Örneğin Ocak ve Akkaş (2016) yabancı dil öğreniminde bilişsel süreç kadar, güdülenme, motivasyon, tutum ve öz yeterlik gibi duyuşsal özelliklerin de son derece önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda bireylerin, çalışmamızın da temel çıkış noktasını oluşturan öz yeterlik durum ve inançları yabancı dil öğreniminin belirleyici faktörlerinden biri olduğundan dolayı araştırmalarda ciddiyetle ele alınmalıdır, çünkü gün geçtikçe hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin güncel konulara bağlı olarak tutum ve beklentileri de değişmektedir. Örneğin öğrencilerin yabancı kültüre, kültürel basmakalıp düşüncelere ve jeopolitik düşüncelere karşı tutumlarının büyük olasılıkla dil başarılarını etkileyeceğinin iddia edildiği 1959-1990 yılları arasındaki sosyal psikolojik dönemden sonra 1990'larda yabancı dil motivasyon araştırmaları, eğitim psikolojisinde bilişsel teoriler üzerine odaklanan bilişsel-yerleşimli döneme taşınmıştır. Bireyin yetenekleri, olasılıkları ve geçmiş performansları hakkındaki algılarının motivasyonun çok önemli yönleri olduğu belirtilmiş ve motivasyonun bilişsel bir unsuru olarak tanımlanan öz yeterlik bu dönemde araştırmacılar arasında büyük bir ilgi görmeye başlamıştır (Mills vd. 2007, s.418). Bu çalışmada da yukarıdaki bilgiler ışığında yabancı dil öğrenimi, öz yeterlik ve turizm üçgeninde bölgesel bir araştırma yapılmıştır.

Bu çalışma toplam 7 bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın giriş bölümünü oluşturan birinci bölümde çalışmanın çıkış noktasına dair temel bilgiler aktarıldıktan sonra genel yapısına dair de detaylı bilgiler aktarılmaktadır. Ayrıca çalışmanın problem cümlesi, alt problemleri, amaç ve önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve çalışmada sık kullanılan temel kavramların tanımlamaları bu giriş bölümünde yer almaktadır. İkinci bölümde, çalışmanın ilk evrelerinde gerçekleştirilen detaylı literatür taraması sonucunda elde edilen ve çalışmanın konusuyla benzerlik gösteren bütün akademik araştırmalar teker teker içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizine tabi tutulan araştırmaların bu çalışmayla ortak ve farklı yönleri ele alınmış, sonucunda ise çalışmamızın diğer çalışmalardan farkına ve özgünlüğüne vurgu yapılmıştır.

Çalışmanın *Turizm Rehberliği, Tarihsel Gelişimi ve Turizm Rehberliği Eğitimi* başlığını taşıyan üçüncü bölümde alan bilgisine detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Örneğin turist

rehberliğinin tam olarak ne olduğu, turist rehberliğinin Türkiye ve diğer ülkelerdeki tarihsel gelişimi, Türkiye ve dünyada turizm rehberliği eğitiminin genel durum ve yapısı hakkında detaylı bilgiler bu bölümde yer almıştır. Çalışmanın çıkış noktasını turizm rehberliği bölümlerinde öğrenim gören lisans öğrencilerin yabancı dil öz yeterlikleri olduğundan dolayı, turizm rehberliği ile ilgili temel bilgilerin harmanlanıp yorumlanarak bu bölüme eklenmesinin faydalı olacağı aşikârdır. Dördüncü bölümde yabancı dil eğitimi ve öz yeterlik kavramları üzerine odaklanılmış, bu kavramların ne olduğu ve turizm sektörüyle bağlantıları detaylıca ele alınmıştır. Bu bağlamda yabancı dil becerisine sahip olmanın günümüzdeki önemi, yabancı dil becerisinin turizm sektörü açısından önemi, ayrıca öz yeterlik algı ve durumunun dil becerisine olumlu olumsuz yansımaları bu bölümde ele alınmıştır.

Araştırmanın deseni, evren ve örneklem, çalışma gurubu, veri toplama aracı, ölçek ve analiz gibi araştırma yöntemine dair detaylı bilgiler beşinci bölümde yer almıştır. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sonucunda elde edilen bulgular çalışmanın altıncı bölümü olan uygulama bölümünü oluşturmuştur. Çalışmanın yedinci ve son bölümü ise sonuç ve önerilerden oluşmuştur.

1.1. Problem Cümlesi

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerde öğrenim gören turizm rehberliği lisans öğrencilerinin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançları ne durumdadır?

1.2. Alt Problemler

1. Cinsiyete göre öğrencilerin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Üniversitelere göre öğrencilerin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yabancı dil becerisi turizm sektörünün geneli açısından çok önemli bir niteliktir, bununla birlikte turist rehberleri turizm çalışanları arasında yabancı dil becerisini etkili

ve daha yoğun kullananlardandır. Turist rehberi adayları da mesleği icra edebilmek için gerekli olan bu yabancı dil becerisini öğrenim gördükleri turizm fakülte ve yüksekokullarında öğrenip geliştirmektedir. Yabancı dil becerisi turist rehberi olmak isteyen turizm rehberliği lisans öğrencilerinin mesleki gelişimleri için son derece önemlidir ve turizm rehberliği lisans öğrencilerinin yabancı dil ile ilgili öz yeterlik inançları da bu becerinin geliştirilmesinde son derece etkili bir faktördür. Bundan dolayı bu çalışmada turizm rehberliği lisans öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının belirlenmesi konusu üzerine odaklandık. Çalışmanın amacı Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerde öğrenim gören turizm rehberliği lisans öğrencilerinin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançlarını incelemek ve öğrenim görülen üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre öz yeterlik inançları arasındaki farklılaşmayı ortaya koymaktır. Bu araştırma ile turizm rehberliği lisans öğrencilerinin muhtemel düşük öz yeterlik algısının iyileştirilmesine katkı sağlayabilecek bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın önemli bir özelliği de, ikinci bölümde ele alınıp analizi yapılan çalışmalardan farklı olarak, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerde öğrenim gören turizm rehberliği lisans öğrencilerinin İngilizceye karşı öz yeterliklerinin incelenmesidir. Araştırmanın bulguları, turizm rehberliği lisans programının müfredat programında var olan İngilizce derslerinin öğretim programlarını hazırlayan yetkililere, öğretim programını tasarlarken dil öğreniminde kilit rol oynayan öz yeterlik algısını göz önüne alarak hareket etme imkânı tanıyabilecektir. Bulgular, turizm rehberliği müfredat programında var olan İngilizce derslerini yürüten öğretim görevlilerine, öğrencilerin öz yeterlik algılarını arttırmaya yönelik içerikler düzenleme imkânı sağlayabilecek, turizm rehberliği öğrencilerinde ise kendi öğrenmeleri ile ilgili farkındalık oluşturabilecektir. Turizm lisans öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algısı Türkiye'de az çalışılan bir konudur. Turizm rehberliği lisans öğrencileriyle ise bu yönde yürütülmüş başka bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırmanın bu açıdan alanyazındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma aşağıdaki özellikler göz önünde bulundurularak sınırlandırılmıştır.

1. Bu araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmada elde edilen veriler 'İngilizce İle İlgili Öz yeterlik İnancı

Ölçeği' kullanılarak elde edilmiştir ve araştırma elde edilen bu verilerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımı, "Araştırmaya katılan öğrenciler araştırmada kullanılan öz yeterlik inancı ölçeğini içtenlikle yanıtlamıştır." şeklinde dile getirilebilir.

1.6. Tanımlar

Öz yeterlik İnancı: Araştırmada kullanılan 'Öz yeterlik İnancı' kavramı turizm rehberliği lisans öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinden aldığı puanı ifade etmektedir.

Müfredat Programı: Araştırmada kullanılan 'Müfredat Programı' ifadesi, turizm rehberliği lisans bölümlerinin müfredat programını ifade etmektedir.

2. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Türkiye’de ilkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde zorunlu ders olarak verilen İngilizceye yönelik öğrencilerin öz yeterlik inançlarını ortaya koymaya yönelik pek çok akademik çalışmaya rastlamak mümkündür. Çalışmamızın bu bölümünde de görüleceği üzere, yapılan literatür taraması sonucunda bahsi geçen çalışmalar tespit edilmiş ve bunların teker teker analizi yapılmıştır. Bu bölümün amacı, çalışmamızın da çıkış noktasını oluşturan turizm rehberliği lisans programlarının müfredat programları ve öğrencilerin İngilizceye yönelik öz yeterlik inançları konularına odaklanan mevcut akademik çalışmaların, kendi çalışmamızla olan farklarını ortaya koymak, böylece çalışmamızın özgünlüğüne vurgu yapmaktır. Bu nedenle, çalışmamızın bu bölümünde İngilizce öz yeterlik inancı ve turizm rehberliği lisans programlarının müfredat programları üzerine Türkiye’de kaleme alınmış tez, makale gibi akademik çalışmalar irdelenmiştir.

2.1 İlgili Tezler

İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancını ölçmeye ve turizm rehberliği eğitimine yönelik çeşitli tezler tespit edilmiştir. Çitil’in (2018) üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri ile yürüttüğü araştırma bu çalışmalardan biridir. Bu çalışmada Çitil, İngilizce hazırlık sınıfı öğretim programının, öğrencilerin İngilizce öz yeterliklerini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuç kısmında, öğrencilerin algılanan öz yeterlik puanlarının İngilizce hazırlık programından olumlu bir şekilde etkilendiğine değinilmiştir. Araştırmada, öğretmenlere yönelik bir takım mesleki gelişim programlarının düzenlenebileceği ve bu programlarda öğrencilerle iletişim ve etkileşim, yaşantısal etkinlikler düzenleme ve yabancı dil öğretimiyle teknolojiyi bütünleştirme konularına değinilebileceği önerilmiştir. Açıknel (2011) yabancı dil hazırlık okulu öğrencileri ile yürüttüğü tezinde, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanımlarının ve öz yeterlik inançlarının İngilizce yeterlikleri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, mezun olunan okulun, İngilizce öğrenilen yıl sayısının, derin düşünme stratejilerinin, yurtdışında bulunup bulunmama durumunun, öğrencilerin İngilizce yeterliğini ve algılayıcı beceriler konusundaki öz yeterliğini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Doğan (2016) üniversite hazırlık öğrencileri ile yürüttüğü doktora tezinde,

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin, İngilizceye yönelik tutumlarını, genel biliş üstü farkındalıklarını, İngilizce dersine yönelik kaygılarını ve akademik öz yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmanın sonuç bölümünde, öğrencilerin yabancı dilde akademik başarıları ile akademik öz yeterlik algısı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ve öğrencilerin yabancı dilde akademik başarıları ile yabancı dil ders kaygıları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ballo-allo (2010) birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlik inançlarını incelediği çalışmasında, Filipinli öğretmen adaylarının birinci ve dördüncü sınıftaki dil öz yeterliklerinde anlamlı farklılıklar tespit etmeyi ve öğrencilerin İngilizceye yönelik öz yeterliklerini önemli ölçüde etkileyen faktörleri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda da; dil öz yeterliği ile okullaşma düzeyi, cinsiyet, ailenin eğitim durumu, okula devam ettiği lise, algılanan akademik performans ve iyimserlik faktörleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Sevimbay'ın (2016) 11. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü yüksek lisans tezindeki amacı öğrencilerin öz yeterlik inançları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görüldüğü ve öğrencilerin öz yeterlik inançlarında ve İngilizce dersine yönelik tutumlarında bölüm türü ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların görüldüğü tespit edilmiştir.

Metin (2018) turizm lisans bölümlerinde okutulan İngilizce ders kitaplarını incelediği çalışmasında, turizm lisans bölümlerinin müfredat programlarında yer alan İngilizce dersleri için hazırlanan yabancı dil ders kitaplarının hedef kitleye uygunluğu konusunu ele almıştır. Bu çalışmada, *English for International Tourism* başlıklı ders kitabı örneğinde, turizm lisans bölümleri için hazırlanmış İngilizce ders kitaplarının hedef kitleye uygun olup olmadığını sınıyor ve veri analizi sonucunda turizm odaklı hazırlanan yabancı dil İngilizce ders kitaplarına yönelik bir takım öneriler getirmiştir. Çalışmada ayrıca turizm sektörü ile yabancı dil bilgi ve becerisi arasındaki ilişki ele alınmış ve ayrıntılı bir şekilde işlenmiştir.

Eker (2015) turizm rehberliği eğitim müfredatlarını turist rehberlerinin bakış açısıyla incelediği tezinde, Türkiye'deki rehberlik eğitiminin mesleğin icra edilmesi konusunda yeterli olup olmadığını ve turist rehberlerinin bu konudaki bakış açısını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, turizm ile ilgili eğitim kurumlarının turist rehberlerinin yetiştirilmesinde çok önemli bir yere sahip olduğunu, ancak teorik eğitimin turist rehberliği mesleğini uygulamada yetersiz kaldığı sonucuna

varmıştır.

2.2 İlgili Makaleler

İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancını ölçmeye ve turizm rehberliği eğitimine yönelik makale sayısı tez çalışmalarından daha fazladır. Altürk vd. (2016) turizm fakülte ve yüksekokullarına yönelik çalışmalarında, turizm lisans ve lisansüstü programlarındaki dil derslerini analiz etmiş ve bu derslerin turizm sektöründe çalışacak elemanlara iyi derecede dil becerisi kazandırıp kazandırmadığını tartışmışlardır. Ayrıca çalışmada, turizm fakülte ve yüksekokullarındaki lisans ve yüksek lisans programlarının iyi dil bilen elemanlar yetiştirmek adına iyileştirilmesi için öneriler getirilmiştir. Araştırmada 68 üniversitenin müfredatları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda İngilizce dersinin 94 lisans programının tamamında zorunlu olarak verildiği görülmüş, Almanca, Rusça ve Fransızca dillerinin ise ikinci yabancı dil olarak verildiği saptanmıştır. Turizm fakülte ve yüksekokullarının yüksek lisans ve doktora programlarında ise lisans programlarındaki durumun aksine dil eğitiminin büyük ölçüde ihmal edildiği saptanmıştır. Temizkan ve Temizkan (2014) turizm lisans programları üzerine yaptığı çalışmada, turizm ile ilgili lisans programlarında uygulanan yabancı dil öğretim modelleri ile ilgili öğrencilerin ve öğretim elemanlarının algılarını, önerilerini ve beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Sonuçlar araştırmaya katılan öğrencilerin turizm ile ilgili lisans programlarında en etkili ve arzulanan modelin “yoğunlaştırılmış yabancı dil öğretim modeli” olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Öğrencilerin, öğrenim gördükleri programların verimliliği ile ilgili algıları bu programlardaki yabancı dil derslerinin eğitim sistemine göre değişmektedir. Balcı (2016) turizm lisans öğrencileri ile yürüttüğü bir çalışmada turizm lisans öğrencilerinin dil eğitimine yönelik beklenti ve tutumlarını, öğrenmek istedikleri dili neden tercih ettiklerini ve öğrencilerin dil öğrenim sürecindeki motivasyon düşüklüğünü ortaya çıkaran nedenleri analiz etmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin seçmeli dil dersleri arasında en çok Almancayı tercih ettiklerini ve dil eğitimi ile mesleki eğitim arasında bir bağlantı kurduklarını, dört temel beceriden konuşmaya ağırlık verilmesini kendi mesleki gelecekleri açısından daha faydalı bulduklarını tespit etmiştir. Erdoğan ve Yıldırım (2014) Türkiye’deki turizm lisans bölümlerinde verilen turizm eğitimi ile ilgili makalelerinde, Türkiye’de turizm lisans programlarında verilen turizm eğitimi ile ilgili genel bir inceleme yapıp bu alanda daha nitelikli yöneticilerin yetiştirilmesine yönelik

öneriler getirip turizm lisans programlarında verilecek derslerle ilgili programların oluşturulmasını amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuç bölümünde, turizm çalışanlarının yabancı dile olan ihtiyacından dolayı, turizm lisans bölümlerinde bir yıllık zorunlu hazırlık sınıfının olması gerektiğini, ayrıca; mesleki yabancı dil derslerine lisans eğitimi süresince ağırlık verilmesi gerektiği önerilmektedir. Turizm ile ilgili lisans bölümlerinden mezun olan öğrencilerin iyi derecede en az iki yabancı dil becerisine sahip olmaları gerektiğine ve bu bağlamda, lisans eğitimi sürecinde verilen yabancı dillerin seçimi konusunda Türkiye'ye gelen turist profili göz önünde bulundurulup farklı yabancı dillerin eğitiminin verilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Hussein vd. (2008) turizm işletmeciliği öğretmenliği bölümünde verilen yabancı dil eğitimi ile ilgili olarak öğrenci ve akademisyenlerin değerlendirmelerine yer verdikleri çalışmalarında, Gazi Üniversitesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi bünyesindeki turizm işletmeciliği öğretmenliği lisans programlarında uygulanan yabancı dil eğitimindeki sorunları ortaya koyup çözüm önerileri getirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuç kısmında; yoğunlaştırılmış yabancı dil eğitiminin, öğrencilerin ders programlarında çok fazla ders almalarına ve alınması zorunlu olan kredi saatinin aşılmasına neden olacağından bir yıllık zorunlu yabancı dil hazırlık sınıfının uygulanmasının gerekliliğine değinilmiştir. Zorunlu yabancı dil hazırlık sınıfının uygulanmasının, öğrencilerin eğitim hayatları boyunca, stajlarında ve turizm sektöründe mesleklerini icra ederken yabancı dil konusunda sorun yaşamalarına engel olacağına da değinilmiştir. Kurt'un (2011) turizm ve otelcilik meslek yüksekokullarında verilen hedefe yönelik yabancı dil öğretimi konulu makalesinde, turizm ve otelcilik ile ilgili meslek yüksekokullarında, öğrencilerin mezun olduktan sonra iş dünyasında kullanabilecekleri, iletişim kurmaya yönelik yabancı dilin, zayıf öğrencilik performansı gösteren geniş kitlelere, kısa zamanda eldeki kısıtlı imkânlarla nasıl öğretilbileceği anlatılmaktadır. Ayrıca, dil öğrenim ve öğretim sürecinin nasıl daha basit hale getirilebileceği ve sınıfta kazanılan dilin meslek hayatında uygulanabilmesi için hangi aşamalardan geçmesi gerektiğine de vurgu yapılmıştır.

Doğan vd. (2015) Akdeniz Üniversitesi Turizm Fakültesinde öğrenim gören turizm lisans öğrencilerinin yabancı dil eğitimine karşı memnuniyet düzeylerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, turizm lisans eğitimi alan 170 öğrenciden anket yoluyla veri toplamışlardır. Elde edilen bulgulara göre, yabancı dil okutmanlarının bilgi düzeyleri, derslerin işlenişinde güncel ve farklı kaynakların kullanılması ve sınıfların fiziki özellikleri gibi konularda öğrencilerin yüksek

memnuniyet düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Kütüphanede yabancı dil öğrenimine yönelik süreli yayınların, sosyal-kültürel kaynakların, güncel kitapların bulunması ve fakülte yönetiminin, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunların çözüm önerilerine karşı duyarlı olması gibi konularda öğrencilerin düşük memnuniyet düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca derslerde, öğrencilerin ülkeler arası kıyaslamalar yapmasına olanak sağlayan belgesel ve film izleme gibi bazı uygulamalara yer verilmesi ile ilgili olarak da öğrencilerin düşük memnuniyet düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Deveci vd. (2017) *Turizm Rehberliği Öğrencilerinin Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavına (YDS) Yönelik Tutumları* adlı makalede, araştırmanın evrenini oluşturan 545 Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi turizm rehberliği öğrencisinin, YDS'ye yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya turizm rehberliğinde öğrenim gören 296 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; turizm rehberliği öğrencilerinin YDS'ye girmedikleri ancak YDS'ye yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %84,5'inin turizm rehberliği bölümünden mezun olduklarında turist rehberliği mesleğini yapabilmek için YDS'den 75 puan alınması gerektiğini bildiği ve öğrencilerin %46,3'ünün de uygulama gezisini tamamlamaları gerektiğini bildiği görülmüştür. Buna rağmen öğrencilerin sadece %30,4'ünün YDS'ye girdiği ve öğrencilerin %3,4'ünün 75 ve üzeri bir puan aldıkları görülmüştür. Araştırmanın sonuç ve öneriler kısmında, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecindeki kaygılarını azaltmak için yurtdışı öğrenci değişim programlarına katılımlarının artırılması ve öğrencilerin ve eğitimcilerin YDS'ye hazırlık sürecinde güncel kaynaklar kullanmaları ile ilgili teşvik edilmesi gibi önerilere yer verilmiştir.

İşçeli ve Kılıç (2018) *Lisans Düzeyinde Turizm Rehberliği Eğitimi Veren Fakültelerin Müfredatlarının İncelenmesi* adlı çalışmada, Türkiye'de turizm rehberliği lisans bölümlerinin ders müfredatlarını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, Turist Rehberliği Meslek Yönetmeliği'ne göre sertifika programı için alınması zorunlu olan bazı derslerin, bazı üniversitelerde zorunlu olarak ve bazı üniversitelerde ise seçmeli ders olarak okutulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ders adlarının da ilgili bölümlerde farklılaşabildiğini tespit etmişlerdir. Kürkçü (2017) *Turist Rehberliği Eğitimi Sorunları, Sektöre Etkileri ve Çözüm Önerileri* adlı çalışmada; Turist Rehberliği Eğitimi veren kurumların ders programlarını ve ders içeriklerini incelemiş ve bunun sonucunda belirlenen yanlış uygulamaları ve bu uygulamaların eksik ve aksayan yönlerini değerlendirmiştir. Çalışmada, nitelikli rehberler yetiştirilmesi adına eğitimin kalitesinin

yükseltilmesi gerektiğine ve bu bağlamda ülke turizmine katkı sağlaması için yapılması gereken birtakım değişiklikler ve alınması gereken önlemlere dair öneriler getirilmiştir. Yenipınar ve Zorkirişçi (2013) *Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Turist Rehberliği Eğitimi* adlı makalede, turist rehberlerinin bilmesi gereken temel konuları belirlemek ve eğitimde fark yaratmak için yeni bilgi alanları belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, Avrupa Birliği ülkelerindeki turist rehberliği lisans bölümlerinin eğitim programları ile Türkiye'deki turist rehberliği lisans bölümlerinin var olan ders programları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda da; Türkiye'de yeni açılacak turist rehberliği lisans programlarının tercih edilebileceği güncel ve yeni ders konuları belirlenmiş ve birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Çokışler (2017) turizm rehberliği eğitimindeki parçalanmış yapı sorununu incelediği çalışmasında; turizm rehberliği eğitiminin yapısının Kültür ve Turizm Bakanlığı, Turist Rehberleri Birliği (TUREB), Yükseköğretim Kurumu (YÖK) ve Üniversiteler olmak üzere dört farklı kurum arasındaki koordinasyonsuzluk ve güç çatışması nedeniyle parçalandığını belirtmiştir. Bu çalışmada, rehberlik eğitiminin parçalanmış yapısını çözmek adına, eğitimin sadece tezli yüksek lisans programları ile verilmesi önerisi getirilmiş ve bu önerinin rehberlik eğitiminin diğer sorunlarına da çözümler getireceği savunulmuştur. Rehberlik eğitimindeki sorunları ele alan bir başka çalışma da Temizkan ve Ergün (2018) tarafından yapılmıştır. *Türkiye'de Turist Rehberliği Öğretiminin Değerlendirilmesi* adlı makalede, Türkiye'de turist rehberliği öğretiminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkiye'de turist rehberliği eğitimi veren kurumlar ve turist rehberliği bölümünün kontenjanları incelenmiştir. Turist rehberliği eğitimi veren kurumların ve bu kurumların kontenjanlarının incelenmesi, bu kurumların Türkiye'deki turist rehberi ihtiyacını karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi açısından son derece önemlidir. Bu araştırmanın sonucunda, Türkiye'de turist rehberliği eğitiminin bakanlık kursları ile ve üniversitelerde de ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeylerinde verildiği belirlenmiştir. Bu durumun turist rehberliği eğitiminde standart oluşturulmasına engel olduğu saptanmıştır. Açılan kontenjanların yüksek olduğu görülmüş ve bu konuda bir planlama yapılması gerektiği önerilmiştir.

Ap ve Wong'un (2000) turist rehberliği mesleğindeki sorunları ve profesyonelliği konu edinen çalışmalarında, Hong Kong'da tur rehberliği yapısını, mevcut profesyonel hizmet standartlarının seviyesinin değerlendirilmesini ve 21. yüzyılda mesleğin karşılaştığı sorunları ve zorlukları incelemiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde, Hong

Kong deneyimini paylaşmanın, özellikle mesleğin dünyadaki tur rehberliği statüsünü ve hizmet profesyonelliğini geliştirme çabalarını sürdürdüğü için, diğer ülkelerdeki rehberler için de öğrenilecek bazı derslerin olmasından dolayı faydalı olabileceğine değinilmiştir. Yarcan'ın (2007) *Profesyonel Turist Rehberliğinde Mesleki Etik Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme* adlı çalışmasının amacı, meslek ilkeleri konusunu tartışmak, profesyonel turist rehberliği mesleğinin uygulanma aşamasında karşılaşılan zorlukları saptamak ve kavramsal bir değerlendirmeyle meslek etik ilkelerinin geliştirilmesi adına bir çerçeve oluşturmaktır. Çalışmanın sonucunda, ilkelerin Turist Rehberleri Birliği Meslek Yasası önerisine ana hatlarıyla dâhil edilmesinin ve kurallara uyulmayan durumlarda yaptırımların ne olduğunun belirtilmesinin, örgütlenen rehber kitlesinin ilkelere yönelik duyarlılığını artırdığına vurgu yapılmıştır.

Unur (2018) *Farklı Müfredat Programlarıyla İngilizce Öğrenen Lisans Turizm Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması* adlı makalesinde, farklı müfredat programlarıyla yabancı dil (İngilizce) öğrenen öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla dört farklı fakülte ve yüksekokulda turizm işletmeciliği bölümünde okuyan 751 öğrenciden anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, zorunlu hazırlık eğitimi alan, yurt dışında bulunan ve staj yapan öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiş ve turizm eğitim kurumlarında bir yıllık zorunlu yabancı dil hazırlık eğitiminin olması önerisine yer verilmiştir. Akgöz ve Gürsoy (2014) *Turizm Eğitiminde Yabancı Dil Öğrenme, İstek ve Kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir Örneği* adlı araştırmalarında, üniversitelerin turizm ile ilgili bölümlerinde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğrenme, tutum, istek ve kararlılıklarını ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Selçuk Üniversitesi Beyşehir Ali Akkanat Kampüsünde turizm ile ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilere, araştırma çerçevesinde hazırlanan anket soruları yöneltilmiş ve belirlenen hipotezler test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; yabancı dil eğitiminin, istek, tutum, kararlılık, öğrenme ve memnuniyet düzeylerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın oluşmasında, öğretim elemanlarının kullandıkları araç ve gereçlere, öğretme metotlarına ve tutumlarına göre şekillendiği ortaya konulmuştur. Yabancı dil eğitiminde daha başarılı sonuçlar elde edilebilmek için bu unsurların dikkate alınması gerektiği önerilmiştir.

Memduhoğlu ve Çelik (2015) İngilizce öğretmeni olmayı planlayan İngilizce öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları üzerine yaptıkları çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarını bazı değişkenler açısından incelemişlerdir.

Tarama modelindeki çalışma, Yüzüncü Yıl Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinden 262 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarının orta düzeye yakın olduğu, İngilizcenin konuşma alt boyutuna yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyete ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaştığı ancak mezun oldukları lise türüne ve öğrenim gördükleri fakülteye göre ise değişmediği belirlenmiştir. Uygur ve Çakır (2015) *İngilizce Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnançlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi* adlı çalışmalarında, farklı değişkenlere göre İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin, İngilizce öğretmenliğine yönelik öz yeterlik inançlarının öğretim türüne, sınıf düzeylerine, mezun oldukları lise türüne ve son sınıfların öğretmenlik uygulamasında geçirdikleri süreye göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın sonuç kısmında, öğrencilerin öz yeterlik inançlarının öğretmenlik uygulaması ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaştığı ancak öğretim türü ve mezun oldukları lise türüne göre ise farklılaşmamakta olduğu belirlenmiştir.

Tırfarlıoğlu ve Cinkara (2009) farklı seviye gruplarındaki öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, Gaziantep Üniversitesi bünyesindeki Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenimine ilişkin yetkinlik beklentilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda; hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenimine ilişkin yüksek kişisel yetkinlik beklenti düzeyine sahip oldukları ve bu yetkinlik beklenti düzeyinin İngilizce seviye guruplarına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bunun dışında, öğrencilerin yılsonu başarıları ile kişisel yetkinlik beklentisi arasında olumlu bir ilişkinin olduğu ve bu durumun dil öğreniminde çok önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Balcı (2018) zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerle yürüttüğü makalesinde, zorunlu İngilizce hazırlık eğitiminin öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarına etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yılsonundaki İngilizce okuma, dinleme, konuşma, yazma ve toplam İngilizce öz yeterlik algılarının yılbaşına göre önemli ölçüde arttığı belirlenmiştir. Bir yıllık zorunlu İngilizce hazırlık sınıfının, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz yeterlik algılarındaki artışın bir sonucu olduğu vurgulanmıştır. Gömleksiz'in (2010) çeşitli değişkenler göre öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasının amacı, öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarını araştırmaktır. Veriler,

Likert tipi bir ölçekle Fırat Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerden 1275'inden toplanmıştır. Cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlayacak bazı yararlı uygulamalar tartışılmıştır. Davras ve Bulgan (2012) Turizm Meslek Yüksekokulu öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında zorunlu yabancı dil eğitiminin öğrenciler üzerindeki önemine vurgu yapmışlardır. Bu doğrultuda öğrencilerin yabancı dil eğitimine bakış açılarını belirlemeye yönelik anket hazırlanmış ve uygulanmıştır. Analiz sonucunda, yabancı dil hazırlık eğitiminin gerekliliğinin öğrenciler tarafından anlaşıldığı görülmüştür. Ancak öğrencilere dört yabancı dil becerisinden biri olan konuşma becerisinin kazandırılması ile ilgili olarak birtakım eksikliklerin olduğu görülmüştür. Çalışmanın son bölümünde ise; bu çalışmanın Turizm Meslek Yüksekokullarının yabancı dil hazırlık eğitimi olan tüm turizm programlarında uygulanıp, paylaşılması önerisi getirilmiştir.

Kitikanan ve Sasimonton (2017) İngilizce öz yeterlik inancı ile İngilizce akademik başarı arasındaki ilişkiyi konu aldıkları makalelerinde, dil öğreniminin herhangi bir yönündeki öz yeterliğin, genel İngilizce öğrenme performansına nasıl olumlu bir katkı sağlayabileceğini ele almaktadırlar. Bu çalışmanın sonuçları, İngilizce öğreniminin genel başarısında, tüm dil yönlerinde öz yeterliklerin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öz yeterliklerin yalnızca bir yönünün geliştirilmesinin genel İngilizce başarısını artırabileceğini öne sürmektedir. Raoofi, Tan ve Chan (2012) ikinci yabancı dilde öz yeterlik konusunu inceledikleri makalede, sosyal biliş teorisinin merkezi bir bileşeni olan öz yeterlik literatürünü, ikinci dil öğrenimi alanındaki iki araştırma sorusuna odaklanarak incelemektedir: Birincisi, öz yeterlik yordayıcı bir değişken olarak ikinci dil öğrenme alanında ne derece keşfedildi? İkincisi, hangi faktörler yabancı dil öğrenmede öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını etkiler? Araştırmanın bulguları, çeşitli faktörlerin öğrencilerin öz yeterlik düzeyini artırdığını ve öz yeterlik düzeyinin farklı dil becerileri ve görevlerinde performansın güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Yanar ve Bümen'in (2012) *İngilizce İle İlgili Öz yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi* adlı makalelerinde, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öncelikle ilgili alanyazın incelenerek yabancı dil öz yeterlik inancı ve ölçekleri ile ilgili 64 madde yazılmıştır.

Her yeterliğe (konuşma, yazma, okuma, dinleme) ait önermeler kendi başlığı altında iki kez (n=14) uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri sonucunda 47 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. 47 madde açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve faktör yüküne bakılarak 13 madde elenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucu 34 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde, öğrenme – öğretme sürecinde önemli rol oynayan duyuşsal özelliklerin izlenmesinin akademik becerileri olumlu yönde etkileyebileceği gibi, dil öğretimi üzerine oldukça uğraş verilen ülkemizde, öğrencilerin öz yeterlik inançlarının belirlenmesinin öğrenme sorunlarının çözülmesine katkı sağlayabileceğine vurgu yapılmıştır. Kanadlı ve Bağçeci (2015) *Öğrencilerin İngilizce Öz Yeterlik İnançlarının Algılanan Özerklik Desteği Açısından İncelenmesi* adlı çalışmada, öğrencilerin İngilizce dinleme-konuşma; okuma-yazmaya yönelik öz yeterlik inançlarının, algıladıkları özerklik desteği ile nasıl bir ilişkisi olduğu ve özerklik desteğinin düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Çalışmanın sonuç kısmında, özerklik desteğinin seviyelerine göre öğrencilerin İngilizce öz yeterliklerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının arttırılması konusunda, İngilizce dersinde öğretmenlerin sağlayacağı özerklik desteğinin önemli bir değişken olabileceğine değinilmiştir. Gömleksiz ve Kılınç (2014) 12. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında, 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. İngilizceye daha fazla zaman ayıran öğrenciler ile Fen Lisesi öğrencilerinin İngilizceye ilişkin öz yeterlik inançları yüksek çıkmıştır. İngilizce öz yeterlik inancı ile aile eğitim düzeyi arasındaki ilişkiye göre ise aile eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Gözüm ve Başbay'ın (2019) *Dil Öğrenme Stratejilerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı* adlı çalışmada, farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce akademik başarıları, dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz yeterlik algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ve İngilizce öz yeterliklerinin dil öğrenme stratejilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Ördek ve Bolat'ın (2016) *Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Turizm için Mesleki Almanca Öğretimindeki Yeterliliği* adlı makalelerinde, turizm mesleki dili ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış ve örneklerle açıklanmış, yabancı dil öğretim yöntemlerinin özellikleri detaylı bir şekilde açıklanmış ve bu yöntemlerin turizm için mesleki Almanca

bilgi ve becerilerini kazandırmadaki rolü tartışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Türkiye'deki turizm fakülte ve yüksekokulları bünyesinde bulunan turizm lisans bölümlerinde farklı dil becerilerine ve farklı içeriklere ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu bölümlerde verilen Almanca ders saatleri ve ders dönem sayısının üniversiteden üniversiteye farklılık gösterdiği de tespit edilmiştir. Turizm lisans bölümlerindeki Almanca ders içerikleri, ders saat ve süreleri ve ihtiyaç duyulan dil becerileri arasında bir birlik ve bütünlüğün olmamasının da Almanca dersi için beklenen çıktılarının alınamamasına sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

2.3. Genel Değerlendirme

İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancını ölçmeye ve turizm rehberliği eğitimine yönelik yaptığımız literatür taraması sonucunda, kaleme alınmış birçok tez ve makale tespit edilmiştir. Bu çalışmaların büyük bir kısmında öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının belirlenmesi konusu üzerinde odaklanılmıştır. Turizm öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarının belirlenmesini konu alan sadece bir makale (Unur, 2018) tespit edilmiştir. Bu makalede, dört farklı fakülte ve yüksekokulda farklı müfredat programlarıyla yabancı dil (İngilizce) öğrenen turizm işletmeciliği bölümü öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançları ele alınmıştır. Bu çalışmada turizm fakülte ve yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerden sadece turizm işletmeciliği bölümü öğrencilerine yer verilmiştir, turizm rehberliği bölümünden ya da turizm fakülte ve yüksekokullarında yer alan diğer bölümlerden öğrencilere yer verilmemiştir.

Türkiye'de turizm rehberliği lisans öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının belirlenmesine yönelik hiçbir akademik çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı çalışmamız bu doğrultuda hazırlanan ilk çalışma özelliğine sahiptir.

3. TURİZM REHBERLİĞİ, TARİHSEL GELİŞİMİ VE TURİZM REHBERLİĞİ EĞİTİMİ

3.1. Turizm Rehberliği

İlk toplumlardan beri, meslekler insanların hayatlarında ihtiyaç duydukları bir takım hizmetleri karşılayabilmek için ortaya çıkmışlardır. İlk Çağlar'dan bu yana var olan mesleklerden biri de turist rehberliği mesleğidir ve turist rehberleri savaşlar, ticaret kervanları, kıtalararası göçler, kutsal yerlerin ziyaretleri, kara ve deniz yolculukları gibi birçok olayda önemli ve bazen de tehlikeli bir konumda olmuşlardır (Çimrin, 1995, s.9). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, turistlerin gidecekleri yöre ya da ülkeler hakkında rahatça bilgi alabilecekleri dergi, broşür, video gibi statik rehberlerden bilgi alma olanaklarına sahip olmalarına rağmen, turistlerin büyük bir bölümü dinamik rehberlik hizmetlerinden yani rehberliği meslek olarak seçmiş kişilerin bilgilerinden yararlanmayı daha fazla tercih etmektedirler (Değirmencioglu ve Ahipaşaoğlu, 2003, s.1-2). Bu durum dinamik rehberlik hizmetinin turistler açısından daha etkileyici bulunduğunu göstermektedir.

Türkiye, İsrail ve Mısır gibi bazı ülkeler, yabancı turist gruplarının turları sırasında ulusal ya da bölgesel lisanslı rehberler tarafından gezdirilmesini yasal olarak zorunlu kılmaktadır. Türkiye gibi dış dünyada imaj sorunu olan, kendisi hakkındaki ön yargılı düşüncelerle ve tepkilerle mücadele eden bir ülkede rehberler stratejik bir öneme sahiptir. Bu nedenle en az bir yabancı dili çok ileri düzeyde bilen, genel kültür açısından hayli yüksek düzeylere ulaşmış rehberleri yetiştirmek gibi önemli bir görev kamuya yüklenmiştir (Ahipaşaoğlu, 1997, s.10).

Turist Rehberliği Meslek Yönetmeliği'nin (2014) "tanımlar" başlığının 3. maddesinde turist rehberliği; eylemli turist rehberi ve eylemsiz turist rehberi diye ayrı ayrı tanımlanmıştır. Eylemli turist rehberleri; çalışma kartı sahibi olup fiilen turist rehberliği hizmeti sunma hak ve yetkisine sahip turist rehberleri olarak tanımlanırken, eylemsiz turist rehberleri; ruhsatname sahibi olup çalışma kartı olmayan turist rehberleri olarak tanımlanmıştır.

Dünya Turist Rehberleri Birliği Federasyonu'na göre turist rehberi:

Tura katılanlara arzu ettikleri dilde rehberlik yapan ve genelde bir yetkili kurum tarafından verilen lisansa sahip olan ve bir bölgenin kültürel ve doğal mirasını sözlü olarak anlatan kişidir (WFTGA, 2012a).

Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın tanımına göre ise profesyonel turist rehberi:

Yönetmelikte belirlenen usul ve esaslara uygun olarak rehberlik mesleğini 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 (Resmî Gazete, 2005).

Rehberler tur eşlikçisi, tur lideri, tur yöneticisi veya tur temsilcisi gibi görevlerinin yanında, turistlerin varış yerlerine ulaşmaları ve bu yerlerden ayrılışları esnasında transfer elemanı görevini de üstlenebilirler. Rehberler, ziyaretçilere, grup veya bireysel olarak, ziyaretçilerin tercih ettikleri dilde müze ve ören yerlerini gezdiren, gezi yerleri ve anıtlarla ilgili bilgi veren, doğal ve kültürel çevreyi ve kalıtları eğlenceli bir biçimde tanıtan ve gezilerinde ziyaretçilere eşlik eden profesyonel turizm çalışanlarıdır (Yarcan, 2007, s.35). Ahıpaşaoğlu (2006) ise turist rehberlerini, yerli ve yabancı turistlere belirli bir program çerçevesinde yol gösteren, program dâhilindeki yerler hakkında ziyaretçilere uygun bir şekilde doğru bilgiler veren, ülke ile ilgili tanıtım yapan ve ziyaretçilerin gerçek sosyal ve kültürel izlenimler edinmesine yardımcı olan kişiler olarak tanımlamaktadır.

Turist rehberi, bir turistin ülkede kaldığı süre zarfında yanında bulunan, turistin gittiği ülkeye olan bakış açısını etkileyip şekillendiren, turistlere bildiklerini en iyi şekilde aktaran, gerektiğinde bir politikacı, bir sanatçı, bir ressam, bir müzisyen, gerektiğinde ise yerel halkı temsil eden kişi olarak da tanımlanmaktadır (Aktaş ve Batman, 2010, s.379). Turist rehberi, turistin ziyaret ettiği bir ülkeden memnun olarak ayrılmasında ve o ülke ile ilgili olumlu ya da olumsuz bir izlenim oluşturmasında etkili kişidir. Rehberin sözlü sunumu, ilgili kurumlara atıfta bulunması, yazılı kaynakları iyi tanıtması ve turistlerle kuracağı sıcak diyaloglar, turistlerin ziyaret ettikleri ülkelerle ilgili geliştirdikleri olumsuz ön yargıların değişmesinde son derece etkilidir (Ön Esen ve Gülmez, 2017, s.45).

Turist rehberleri, turizm endüstrisindeki en önemli oyunculardandır ve bir destinasyonun ilgi çekici yerleri ve kültürü hakkındaki bilgileri ve yorumları ile iletişim ve hizmet becerileri sayesinde turistlerin ziyaretlerini bir turdan deneyime

dönüştürebilirler (Ap ve Wong, 2001, s.551). Rehberliğin rolü, bilgi verme işlevinin ve bunun işlevlerini yerine getiren bir dizi yardımcı ve bazen çelişen alt rolleri içerir. Rehberler yolcularının eşsiz bir turistik deneyim arayışını tatmin etmek için manipülatif ve dramaturjik becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Rehber, “kültür simsarı” gibi önemli bir role sahiptir ve turisti ev sahibi ülkenin kültürüne sokan kişidir. Bu nedenle Rehber hem liderlik ettiği misafirlerine karşı hem de bu misafirlerini meraklarının hedefi olan ev sahiplerine karşı empati kurmalıdır (Holloway, 1981, s.377).

Rehber; ülkeyi ziyaret eden turiste karşı ülkesini temsil eden bir kişi, bir bilge hatta bir büyükelçi görevi görmektedir. Böylesine hassas bir mesleği icra eden rehberlerin gerek yetiştirilmelerinde ve gerekse çalışma koşullarının düzenlenmesinde oldukça titiz davranılması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında rehberler bir nevi kamu görevi görmektedirler (Ahipaşaoğlu, 1997, s.11). Turist rehberleri, diğer turizm oyuncularının aksine, ziyaretçilerle yakın, yoğun ve etkileyici bir temas kurarak aynı zamanda sürdürülebilir turizmin çıkarlarını koruyan öncü profesyonellerdir. Genelde destinasyonlarının “turizm elçileri” olarak adlandırılırlar (Cohen, 1985, s.5). Tur rehberliği, bir varış yerinin temsilinde ve turist deneyiminin kalitesini etkilemede, kalış süresinin belirlenmesinde ve yerel bir toplum için ortaya çıkan ekonomik faydaların artırılmasında önemli bir faktördür (Dahles, 2002, s.783). Profesyonel bir turist rehberi, tur grubunun çıkarlarına ve değerlerine karşı hassastır ve din, politika veya yaşam tarzı gibi tartışmalı konulardaki kişisel görüşlerini de ziyaretçilerle paylaşmaz (NFTGA, 2019).

Turist ile yakın ilişkileri olan turist rehberlerinin, turizm ticaretinde de önemli görev ve sorumlulukları vardır. Rehberin davranışlarının turistin, ülke ve toplum ile ilgili fikir ve izlenimlerinin oluşmasında etkili olmasından dolayı rehberlere ülkesini ve halkını yabancılara karşı kendi kimlikleriyle en iyi şekilde temsil etme sorumluluğunu da yüklemektedir. Bir ülkeye gelen ziyaretçi, her ne kadar ziyaret ettiği ülkeyi tanıtan çeşitli materyallere sahip olsa da, o ülkenin dilini, gelenek ve göreneklerini tam olarak bilmediği için bir turist rehberine gereksinim duyar. Ülkesini tanımaya, görmeye gelen ziyaretçilere ülke ve halkını tanıttacak, yanlış bilgilerini düzeltecek kişiler de turist rehberleridir. Kendini iyi yetiştirmiş, bilgili bir turist rehberi bu görevi iyi bir şekilde yerine getirdiği zaman da turisti, kendi ülkesi ve halkı yararına olumlu haberler yayan bir reklam aracına dönüştürür (Çimrin, 1995, s.10).

Türkiye’de saygın meslek olarak devam eden turist rehberliği mesleği, turizmdeki değişimlere ayak uydurarak yenilenmekte ve gelişmektedir. Turist rehberleri de bu

yenilenme ve gelişmeyle beraber Türkiye'nin doğru ve saygın bir şekilde tanıtılmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Türkiye'de turist rehberleri TUREB sayesinde bir çatı altında toplanmış ve meslek kanunu ve yönetmeliği ile de kurumsal bir kimliğe kavuşmuşlardır. Bu nedenle de Türkiye'deki turist rehberleri dünyanın saygın, nitelikli ve en iyi rehberleri olarak görülmektedirler. Türkiye'de turist rehberleri, ülkenin tanıtımından, ziyaretçilerin ülke ile ilgili oluşan olumsuz değer yargılarını ortadan kaldırmaya kadar birçok mühim görevi başarıyla yerine getirmektedirler. Bu yönleriyle de bir nevi turizm elçisi görevi görmektedirler (Yenipınar, 2019, s.2).

Turist rehberlerinin rolleri ile ilgili yapılan araştırmaların 1970'lerin sonlarına dayandığı ancak bu konuyla ilgili kapsamlı çalışmaların 1980'lerde yapıldığı görülmektedir. 1980-2000 yıllarını kapsayan yirmi yıllık süreç içerisinde turist rehberlerinin rolleri konusu ile ilgili çalışmalar genel kapsamda değerlendirildiğinde; rehberin kılavuz, bilgi aktarıcı, girişimcilik, liderlik, organizatör, kültür simsarı, eğitmen, ara bulucu, yorumlayıcı ve hakla ilişkiler temsilcisi gibi birçok rolleri barındırdığı görülmektedir (Tetik Dinç, 2019, s.166). Çalışmalarda ortaya çıkan bu roller aşağıda yer alan Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Turist Rehberinin Rollerini

	Schmidt (1979)	Holloway (1981)	Pearce (1984)	Cohen (1985)	Almagor (1985)	Fine ve Speer (1985)	Katz (1985)	Geva ve Goldman (1991)	Hughes (1991)	Weiler ve Davis (1993)	Ryan ve Dewar (1995)	Howard vd. (2001)	Ballantyne ve Huges (2001)
Bilgi Aktarıcı	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Yorumlayıcı	✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓
Grup içi etkileşimi sağlayıcı	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓		✓		✓
(Kültürel) Ara bulucu/Aracı	✓	✓		✓			✓		✓		✓	✓	✓
Eğitmen	✓	✓	✓	✓			✓			✓		✓	✓
Eğlendirici / Animatör		✓	✓	✓				✓		✓	✓	✓	✓
Lider		✓		✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓
Kültür simsarı		✓		✓	✓		✓		✓	✓		✓	
Koruyucu (doğal ve kültürel değerler konusunda)					✓	✓	✓			✓		✓	✓
Kılavuz	✓	✓		✓	✓							✓	
Organizatör / tur yöneticisi		✓		✓			✓		✓	✓			
İşletme / halkla ilişkiler temsilcisi				✓				✓				✓	
Erişimi kolaylaştırıcı (kamuya açık olmayan alanlara)				✓								✓	✓

Kaynak: Tetik Dinç, (2019)

Yukarıda verilen bilgiler ışığında turist rehberlerinin sahip olması gereken özellikleri ve mesleğin önemini kısaca şu şekilde maddeleyebiliriz:

1. Turist rehberleri sadece bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda o bilgiyi kendi dünya görüşü ile yorumlayan ve kendi ülkesinin kültürünü ülkesini ziyaret eden misafirlere en iyi şekilde aktaran kültürel araçlardır.

2. Turist rehberleri rehberlik ettikleri turist gruplarında, grup içi etkileşimi ilk başlatan ve bunu devam ettiren kişidir.

3. Turist rehberi görevini icra ederken bazen bir halkla ilişkiler temsilcisi, bazen bir tur yöneticisi bazen de turist grubunu eğlendiren bir animatör rolünü üstlenmektedir.

3.2. Turizm Rehberliğinin Tarihsel Gelişimi

Çalışmanın bu bölümünde turist rehberliğinin tarihsel gelişimi dünyadan ve Türkiye'den örneklerle ele alınacak, ayrıca turist rehberliği eğitimine ve içeriğine değinilecektir.

3.2.1. Dünyada Turizm Rehberliğinin Tarihsel Gelişimi

İnsanların yaşadıkları mekânlardan uzaklara gitme eylemleri insanlığın var oluşu ile birlikte başladığı söylenebilir. Göçer olarak yaşayan ilk insanlar neolitik dönemlerde yerleşik hayata geçtiklerinde, endüstriyel denebilecek üretime başlamışlardır. Tüm ihtiyaçlarını tek başlarına üretemez hale geldiklerinde de önce komşularıyla daha sonra da uzak kentlerdeki yöneticilerle alışverişe başlamışlardır ve belki de bu seyahatler ilk turizm hareketini meydana getirmiştir. İlk çağlardan bu yana turizmin temel nedenleri olan ticaret, spor ve dinin yanı sıra bilimsel merak ve araştırmalar amacıyla da seyahatler yapılmış ve bu seyahatlerde tecrübeli rehberler kullanılmıştır (Ahipaşaoğlu, 2001, s.5). Turist rehberliği mesleği de ilk çağlardan beri var olan ve geçmişten günümüze de değeri gittikçe artan bir meslek haline gelmiştir.

Dünyada yazılı kaynaklara geçmiş ilk rehberler Mısırlı rahipler olarak anılmaktadır. Ancak, M.Ö. 7. yüzyılda başlayan olimpiyat oyunları, organize seyahatlerin başlangıcı olmuş ve beraberinde turist rehberliğini de getirmiştir (MEGEP, 2013, s.4). Münferit yolcular, zenginler ve onların arkadaş grupları için yapılan bu organize seyahatlerin dışında, büyük spor organizasyonları, panayırılar, festivaller, konserler ve tiyatrolar da antik dönemlerden günümüze gelen gelenekler arasındadır. Eski Yunanlılar ve Barbarlar Hz. İsa'nın doğumundan yüzlerce yıl önce, Olimpiyat oyunlarına katılmak için seyahat etmişlerdir (Ahipaşaoğlu, 2001, s.8).

Festivaller Antik Çağ'ın en organize turizm hareketliliğinin oluşmasına neden olmuştur. Olympia, Nemea, Isthmia ve Pythia gibi Yunan Dünyasında görülen festivallerin sayısı Roma Dünyasında artış göstermiştir. Olympia festivali en önemli festival olup 4 yılda bir kutlanmıştır. Bu festival farklı bölgelerden çok sayıda kişiyi çekmeyi başardığı için festival boyunca kent tam bir pazar yerine dönmüştür. Satış yapmak için başka kentlerden gelenler, oyunlara katılmak ya da onları izlemek isteyen insanlar kentte bir hareketliliğe yol açmışlardır. Bu festivaller hem kentlerdeki yapı faaliyetlerinin artış göstermesine hem de kentlerin ekonomisine önemli ölçüde katkıda

bulunarak, kentlerin bu turizm hareketliliğinden büyük kazançlar elde etmelerine yol açmışlardır (Güneş ve Şengül, 2017, s.4).

Ticaret de tıpkı spor gibi ilk seyahatlerin nedenleri arasındadır ve M.Ö. 160 yılında coğrafya ve denizcilik bilgilerini içeren ilk atlasta, ticari amaçlı yapılan bu seyahatlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu seyahatlerin ilkini de ipek üreticisi olan Çinliler gerçekleştirmiştir. Çinliler ürettikleri ipeği, ünlü İpek Yolu'nu kullanarak Türkistan'a ihraç etmişlerdir. Oradan da cesur tüccarlar aracılığıyla Akdeniz'e götürülmüş ve zamanının en iyi denizci milleti olan Fenikeliler tarafından da dünyaya, özellikle de Akdeniz çevresine dağıtılmıştır. Fenikeliler ayrıca İskandinavya'dan aldıkları amberi Akdeniz havzasına getirmişlerdir (Çimrin, 1995, s.26).

M.S. 130 yılında Roma İmparatoru Hadrian, eşi Sabena ve Romalı asiller Thebes Meydanı'ndaki Pkargoh Amenhotep heykelini (Mısır'ın hakkında en çok söz söylenen Konuşan Heykeli) görmeye gelmişlerdir ve gerek bu gezide gerekse diğer gezilerde dünyanın yazılı kayıtlara geçmiş ilk rehberleri olan Mısırlı rahiplerin onlara eşlik ettiği bilinmektedir (Feifer, 1986, s.12).

Lıkyalı bir rehberin Büyük İskender'in ordusuna Anadolu seferinde yol gösterdiğinden sıklıkla bahsedilmektedir. M.S. 600 yıllarında Anadolu'da yoğun bir seyahat trafiğinin olduğu ve askeri, ticari ve dini sebeplerin bu yoğun trafiğe neden olan seyahatlerin en önemli nedenleri olduğu bilinmektedir. Bu seyahatlerde de tüm bu yoğun trafiğe yön veren ve Anadolu'yu avucunun içi gibi iyi bilen deneyimli rehberlerden faydalandığı kayıtlarda geçmektedir (Çolakoğlu vd. 2017, s.132).

Haçlı seferleri ve geniş kitlesel hareketler sayesinde Orta Çağ büyük organizasyonlu seyahatlerin gerçekleştirilmesine şahit olmuştur. Esasında, yolculuğa çıkan ve kutsal kentlere gitmek isteyen insanların çoğu macera yaşamak isteyen insanlardan oluşmaktaydı. Bu tür seyahat organizasyonlarında ilkel biçimlerde de olsa ulaşım, sınır geçiş hizmetleri, konaklama, rehberlik, yeme içme, giriş ücreti ve güvenlik gibi çağımızda yapılan turlarda bulunan öğelerinin tümünü görmek mümkündür. 17. yüzyıla gelindiğinde bile ancak statü kazanmak isteyen, zengin olan ve kendilerini ayrıcalıklı hisseden insanlar seyahat edebilmekteydi. Çünkü o dönemde yolculuklar çok masraflıydı ve bu olağanüstü masrafları ödeyebilmek için belli bir süre hatta birkaç yıl geçimini sürdürebilecek kadar paraya sahip olmak gerekmektedir (ARO, 2019).

İlk ve Orta Çağlardaki seyahatlere baktığımızda, bugünkü anlamıyla bir turizmin varlığından bahsedilemez. Bu seyahatlerde bir takım başka neden ve hareketlerin turizmle ilişkide bulunduğu görülmüştür. İlgi doğrudan değil, dolaylıdır ve bu ilgi de

turizm yönünden bilinçsizdir. Bilinçli olarak ilk turistik hareketler 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır. 1816'da İsviçre'nin Lemman Gölü kıyılarında ilk kez bir İngiliz turist görülmüştür ve 1838'de Almanya'nın Baden-Baden şehrinde, ilk gazino açılmıştır. Dolayısıyla eğlence turizmi adı verilen hakiki akım 19. yüzyılın ilk yarısında başlamıştır diyebiliriz. Lokomotifin bulunuşu ve Avrupa'nın sanayileşmesi bunun iki önemli nedenidir (Çimrin, 1995, s30). Sanayi Devrimiyle birlikte küçük çaplı geziler, bir turizm hareketine dönüşmeye başlamış ve İngiliz Thomas Cook da bu dönüşüme öncülük etmiştir. Modern anlamdaki seyahat endüstrisinin kurucusu kabul edilen Cook, düzenlediği turları bizzat kendisi yöneterek, aynı zamanda çağdaş rehberliğin de öncülüğünü yapmıştır (Ahipaşaoğlu, 2001, s.13). Koyu bir Protestan olan Cook, dini eğilimleri aynı olan arkadaşlarını toplayıp, İngiltere'den Avrupa'ya ilk grup seyahatini yapmıştır. Aynı zamanda zeki bir iş adamı olan Cook 1868'de ilk Amerika seyahatini ve 1872'de de ilk dünya turunu düzenlemiştir (Çimrin, 1995, s.30). Amerikalı turistlerin atalarının ülkelerini, Avrupa'yı ziyaret etmeye başlamaları da 19. yüzyılın sonlarında olmuştur. Grand Turlar kadar uzun olmasa da bu yolculuklar da 3 ay kadar bir zaman gerektirmekteydi. Daha sonra, turizmin babası olarak görülen Thomas Cook'u keşfeden Amerikalı turistler, paket turlar ile daha ucuz ve daha risksiz seyahat etmeye başladılar. 20. yüzyıla gelindiğindeyse hem ulaşım hem de konaklama ve diğer hizmetlerde konfor, hız ve ucuzlama görülmeye başlandı ve bununla birlikte Grand Tur'lar artık herkes için mümkün hâle gelmiştir (Ahipaşaoğlu, 2001, s.14). 20. yüzyıl başlarında İngiltere'de bulunan Windsor Şatosu ve Londra Kulesi rehberli gezilere açılmış ve bu ihtiyacı karşılamak için de bazı seyahat acenteleri bu gezilerde görev alabilecek rehberler istihdam etmeye başlamışlardır. Bölgesel olarak örgütlenme çalışmaları ve rehberlerin eğitimi ancak 1930'lu yıllardan itibaren görülmeye başlanmıştır. Profesyonel turist rehberliği hizmeti zorunluluğunun ortaya çıkması ise turizmin gelişmesi ve bunun sonucunda kitle turizminin başlaması ile olmuştur (İRO, 2019).

3.2.2. Türkiye'de Turizm Rehberliğinin Tarihsel Gelişimi

Ülkemizde rehberlik mesleğinin geçmişi 19. yüzyılın sonlarına kadar dayanmaktadır. Avrupa ile ilişkiler, 1839'da Tanzimat'ın ilanı ile ticaret, eğitim ve güzel sanatlar gibi alanlarda gelişmiş ve İstanbul'da yaşamını sürdüren yabancı insan sayısında da bir artış görülmüştür. Avrupa'da seyahat alanında yaşanan bir takım gelişmelerden sonra, 5 Haziran 1883'te Orient-Express tren seferleri Paris-İstanbul

arasında başlamıştır. Kırım Savaşı'nda Batılı güçleri destekleyen Osmanlılar, Batılıların ülkeye sempati duymasına neden olmuşlardır. Ticaret ve gezi amacıyla yapılan seyahatlerin sayısında da bir artış görülmüştür (Bkz. MEGEP, 2013, s.5). Batı'nın Osmanlı'ya karşı bu artan merak ve ilgisi de, son dönemlerinde olan Osmanlı Devleti'nde ilk rehberlik yapılanmasının oluşmasına neden olmuştur. Yabancıların Anadolu'da bir takım kazılar başlatması, ilk müzecilik çalışmalarının ortaya çıkması, Batı toplumlarının artan tarih ve kültür merakı ve belki de en önemlisi sanayi devrimi ile insanların gelir düzeyleri ve refahlarının artması gibi nedenler Anadolu'ya yapılan seyahatleri arttırmıştır. Troya Savaşı'nın gerçekleştiği yerler bulunmuş ve buralardan çıkarılan eserlerin yurt dışına kaçırılması da Anadolu'ya olan merakın artmasına sebep olmuştur. Tarihi eser tacirleri, tüccarlar ve hac yolcuları dışında bir turist algısı oluşmaya başlayınca da ilk rehberler ortaya çıkmaya başlamışlar ve bu rehberler de genelde yabancı dil bilen azınlıklardan oluşmaktaydı (Tanrıseven, 2019, s.63).

Ülkemizde rehberlik mesleği ile ilgili belgelere ilk defa 29 Ekim 1890 yılında rastlamaktayız. Bu zamana kadar rehberlik mesleği biraz yabancı dil bilen gayrimüslimlere özgü bir meslek olarak kalmıştır. 1890 yılında 190 sayılı Nizamname yayımlanmış ve rehberlik mesleğini icra edecek olanların bu kanuna tabi olacakları ve bu nizamnamenin yürütülmesinin de İçişleri Bakanlığı ve Belediyelere verilmesi kararına varılmıştır. Mesleğin icrası için gerekli olan iyi bir Türkçe ve yabancı dil bilgisinin de sınavla tespit edilmesi öngörülmüştür (Çimrin, 1995, s.11). Yürütülmesi ile İçişleri Bakanlığının görevli olduğu bu nizamnameye göre: Seyahat amacıyla ya da diğer amaçlarla ülkeye gelenlere tercümanlık yapmak isteyenlerin bu nizamnamenin içeriğine uygun bir belge almaları gerekmektedir. Bu belgeyi alabilmeleri için de cinayet ya da ağır bir suçtan hüküm giymemiş olmaları ve bununla birlikte yetkili kurumlarca Türkçe dışında bir başka dili de anlayıp konuşabildiğinin ve ayrıca memleket meselelerine hâkim olduğunun incelenip ve onaylanması gerekmektedir (Ahipaşaoğlu, 2001, s.7).

Rehberlerin kontrol altına alınması maksadıyla yürürlüğe giren bu nizamnamenin uygulanmasına pek önem verilmedi. Tercüman ve rehberler başıboş bırakıldı. Zararlı propaganda çalışmalarına bile engel olacak kontroller yapılmadı. Bu durum 1914 yılında başlayan Birinci Dünya Savaşı'ndan yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasına kadar devam etti. Ancak savaş döneminde İngiliz Kemal olarak bilinen Esat Tomruk, Kıbrıslı Hayri Bey ve birçok aydın, kolej öğrencileri, yabancı dil bilen emekli subaylardan oluşan gönüllü rehberler, yabancılara amatörce tercüman rehberlik

hizmetleri vermişlerdir (Çimrin, 1995, s.12).

1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti kuruldu ve hemen sonrasında bir grup yabancı dil bilen genç tarafından ‘‘Türk Seyyahin Cemiyeti’’ adında, yabancı turistlere karşı yapılan olumsuz propagandaları engellemek amacıyla gönüllü rehberlik ve çevirmenlik hizmetlerini yerine getirmek üzere bir dernek kuruldu. Bu derneğin kurulmasındaki bir başka neden de çevirmenlik işlerinin azınlıklar tarafından yapılıyor olması ve çevirmenlik işini yapan bu kişilerin de ülkeye gelen yabancı konuklara yeni kurulan devlet hakkında yanlış bilgiler verme olasılığıydı. Bu dernek daha sonra adını ‘‘Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu’’ olarak değiştirmiştir (Ahipaşaoğlu, 2001, s.19).

8 Kasım 1925’te Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasından iki yıl sonra, 2730 sayılı ‘‘Ecnebi Seyyahlara Tercümanlık ve Rehberlik Edecekler Hakkında Kararname’’ yürürlüğe girmiştir. Çıkarılan bu kararname ile rehberlik mesleği yeni bir kimliğe kavuşmuş ve rehberlik hizmeti konusunda sıkı kurallar getirilmiştir. Tercüman rehberlerin eğitimi konusu kararnamenin üzerinde durduğu en önemli konuydu, ancak turistik faaliyetlerle ilgili bir kuruluş olmadığından rehberlerin yeterliklerinin saptanması konusundaki sınav koşulu da kâğıt üzerinde kalmıştır. 20’li yılların sonlarında ekonomik krizin etkisiyle Türkiye’de de turizmin durma noktasına geldiği bir sırada 1928 yılı Aralık ayında, İstanbul İktisat Müdürlüğü bir rehberlik kursu açılacağını basın aracılığı ile duyurmuştur (MEGEP, 2013, s.5). Gazetede bu ilanda açılacak kursun geçici tercümanlar ile yeni başlayanlar için olduğu ve kursu alan kişilerde, kurstan sonra yapılacak olan sınavı geçme şartı aranacağı hususları detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Bu kurstan elliye yakın tercüman rehber mezun olmuştur. Daha sonra 1935 yılında belediyelerin bünyesinde turizm şubeleri kurulmuştur. 1935 yılında Tercüman Rehber Kursu ihtiyaç nedeniyle tekrar açılmış ve bu kurstan da 53 kişi mezun olmuştur. 1935’teki bu düzenlemeyle tercüman rehberlik ‘‘dilmaç’’ olarak anılmaya başlamış ve bu durum 1950 yılına kadar da devam etmiştir (Çimrin, 1995, s.4).

TMTF (Türkiye Milli Talebe Federasyonu) 1951 yılında rehber yetiştirmek için kurslar açmış ve yabancı dil bilen üniversite öğrencilerini bu kurslarla rehberlik mesleğine kazandırmıştır. 1960’lı yıllarda ise TMGT, (Türkiye Milli Gençlik Teşkilatı) ve MTTB (Milli Türk Talebe Birliği) TMTF’ye ek olarak rehberlik kursları açmışlardır. Turizm ve Tanıtma Bakanlığı da 1965 yılından itibaren, İstanbul, İzmir ve Antalya’da belirli aralıklarla kurslar açıp rehber yetiştirme konusunda katkı sağlamışlardır. 1983 yılında ilk ‘‘Profesyonel Tercüman Rehber Yönetmeliği’’ yayımlanmıştır. Bu

yönetmelikle birlikte profesyonel rehber ve amatör rehber ayırımına gidilmiş ama bu ayırım bir takım sorunlara neden olmuştur. Bunun üzerine 1986 yılında ‘‘Profesyonel Turist Rehberliği Yönetmeliği’’ yayımlanmış ve rehberlik kursu açma yetkisi de sadece Turizm Bakanlığı’na verilmiştir. Yönetmeliğe 9 Ağustos 1995 tarihinde yeni bir madde eklenmiştir ve bu maddeye göre üniversitelerin turist rehberliği bölümlerini bitirenlere de Kamu Personeli Yabancı Dil Sınavından en az 70 puan almak ve uygulama gezisine katılmak şartlarını taşıyanlara profesyonel turist rehberi kimlik kartı verilmesi sağlanmıştır (Ahipaşaoğlu, 2001, s.25).

Geçen yıllar içerisinde, barındırdığı kültürel ve doğal zenginlikler nedeniyle Türkiye için turizmin önemi giderek artmış ancak hem ülke tanıtımında en etkili faktörlerden biri olan hem de turizmde çok önemli bir rol oynayan rehberlerle ilgili yapılan yasal düzenlemelerde istenen sonuçlara ulaşamamıştır (Çokal, 2015, s.25). ‘‘6326 Sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunu ‘‘ 7 Haziran 2012 tarihinde TBMM’de kabul edilmiş, 22 Haziran 2012 tarihinde 28331 sayılı Resmi Gazete ’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Turist Rehberleri bu yasa ile uzun uğraşlardan sonra meslek yasasına kavuşmuştur. Kanununun 1. maddesinde amacı şu şekilde açıklanmıştır:

Bu Kanunun amacı; turist rehberliği mesleğine kabule, mesleğin icrasına ve turist rehberliği meslek kuruluşlarının kuruluş ve işleyişine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir (Resmi Gazete, 2012).

Turist Rehberliği Meslek Kanunu ile turist rehberliği meslek kuruluşları Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından denetlenmeye başlanmıştır. Turist rehberliği mesleğine kabulden turist rehberliği meslek kuruluşlarının kuruluş ve işleyişine kadar birçok konuya ilişkin usul ve esaslar da bu meslek kanunu ile belirlenmiştir.

3.3. Turizm Rehberliği Eğitimi

Turizm rehberliği çok kapsamlı bir eğitimi ve en az bir yabancı dili çok iyi şekilde konuşabilir, yazabilir ve okuyabilir olmayı gerektiren bir meslektir. Verilen eğitimin kapsamı dolayısıyla birçok sosyal bilim alanında; arkeoloji, tarih, coğrafya, güzel sanatlar, sanat tarihi, edebiyat, teoloji ve jeoloji gibi alanlarda donanımlı olmayı gerektirmektedir. Turizm rehberliği eğitimi hiçbir ülkede bir standarda ulaşamamıştır çünkü dünyada birçok ülkede meslek olarak algılanmamaktadır ve eğitimi konusunda da birçok kurum ve kuruluşu yetki verilmiştir (Gül, 2012, s. 67). Dünya genelinde

verilen turizm rehberliği eğitiminin oğretim programlarının içerikleri benzerlik göstermesine rağmen süre, uygulama eğitimine verilen ağırlık, giriş ve mezuniyet koşulları gibi önemli konularda bazı farklılıklar görülmektedir (olakoğlu, vd. 2017, s.188). Bundan dolayı çalışmanın devamında iki alt başlık altında turizm rehberliği eğitiminin hem dünyadaki hem de Türkiye’deki durumu irdelenecektir.

3.3.1. Dünyada Turizm Rehberliği Eğitimi

Rehberlik eğitimi konusunda bir takım farklılıklar olmasına rağmen, dünyadaki hemen hemen tüm ülkelerde rehberlik mesleğini icra edecek kişilerin belli eğitimlerden geçmeleri genel kural olarak görülmektedir. ABD, Fransa ve Japonya profesyonel eğitimin zorunlu olmadığı ülkelerin başında gelmektedir. Zorunlu eğitim süreleri ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. En kısa eğitim süresine sahip olan lke Güney Afrika Cumhuriyeti’dir ve bu ülkede turizm rehberliği eğitimi sadece 3 hafta kadar sürmektedir. Arjantin ise 5 yıllık eğitim ile eğitim süresinin en uzun olduğu ülkedir. Türkiye’nin turizmde rakibi konumunda olan Yunanistan’da ise zorunlu eğitim süresi 3 yıldır (Ahipaşaoğlu, 2001, s.27).

Dünya genelinde rehberlik eğitimi konusunda ortaya çıkan farklılıklar, profesyonel turist rehberlerin mesleğe kabul edilme konusunda da karşımıza çıkmaktadır. Avusturya, Kıbrıs, Yunanistan, Macaristan, İrlanda, Hollanda ve İskoçya gibi ülkelerde turist rehberi olmak için ulusal lisans şartı aranırken Danimarka, Fransa, Portekiz ve Slovenya’da ise hem ulusal, hem de bölgesel lisans uygulaması bulunmaktadır. Lisans işlemleri niversite ya da bazı eğitim kurumları ile işbirliği içinde olan bakanlık ve turizm müdürlüğü gibi resmi bir kurum tarafından yrtlmektedir ve bu sürecin sonunda yeterlik belgesi verilmektedir. Finlandiya, Hollanda ve İskoçya’da ise lisans ile ilgili değerlendirme işlemleri ulusal düzeydeki meslek kuruluşları tarafından yrtlmektedir. Verilen turist rehberliği eğitimi sonrasında yapılan değerlendirme işlemlerinde de standart bir uygulama görülmemektedir. Bazı ülkelerde profesyonel turist rehberliği eğitimi sonrasında bir yazılı değerlendirme ile lme ve değerlendirme yapılırken bazı ülkelerde de yazılı değerlendirme ile birlikte sözlü değerlendirme de yapılmaktadır (Akdu vd., 2018, s.127).

lkeler bazında büyük farklılıklar gösteren, dünya genelinde henüz belirli ortak bir standarda ulaşmamış olan rehberlik eğitimi ile ilgili en güncel ve en sağlıklı

verilere, WFTGA (World Federation of Tourist Guides Association)'ın 2011 yılında yayınlamış olduğu araştırma sonuçlarından ulaşılabılıriz. Jane Orde (2011) tarafından hazırlanan araştırmada dünya genelindeki 61 ülke incelenmiştir. Bu 61 ülkeden sadece 29'unda turist rehberliği kokartı uygulamasının var olduğu, geri kalan ülkelerde ise kokart uygulamasının yer almadığı gözlenmiştir. Aşağıda verilen tablo 2'de turist rehberliği için kokart uygulaması olan ülkelerin listesi sunulmuştur (Orde, 2011, s.27).

Tablo 2: Turist Rehberliği Mesleğinin İcrası İçin Sertifika/Kokart Uygulaması Olan Ülkeler

Ülkeler		Ülkeler	
1	Amerika (Bazı Eyaletlerde)	16	Japonya
2	Arjantin	17	Kanada (sadece Montreal'de)
3	Avusturya	18	Kıbrıs
4	Bhutan	19	Letonya
5	Brezilya	20	Malezya
6	Endonezya	21	Mısır
7	Ermenistan	22	Nepal
8	Güney Afrika	23	Peru
9	Hırvatistan	24	Singapur
10	Hindistan	25	Sri Lanka
11	Irak	26	Tayland
12	İran	27	Türkiye
13	İsrail	28	Ürdün
14	İsveç	29	Yunanistan
15	İtalya		

Kaynak: (Gül, 2012).

Turizm rehberliği eğitimi ile ilgili farklılıklardan biri de verilen eğitimin süresidir. Avusturya'da 1 yıl 6 ay (650 saati teorik ve 100 saati pratik olmak üzere), Brezilya'da 11 ay (800 saati teorik ve 160 saati pratik olmak üzere), Çek Cumhuriyeti'nde 4 yıl, Mısır'da 4 yıl, Gürcistan'da 2 yıl, Yunanistan'da 2 yıl 6 ay (1600 saati teorik ve 60 saati pratik olmak üzere), Letonya'da 4 yıl, Malta'da 2 yıl, Singapur'da ise 2 yıl eğitim verilmektedir. Güney Afrika Cumhuriyeti'nde 3 veya 4 yıl, İsveç'te 1 yıl ve Türkiye'de ise, eğitimi veren kurumun öğretim programına göre 6 ay ila 4 yıl aralığında turizm rehberliği eğitimi verilmektedir (Orde, 2011, s.1-26).

Turizm rehberliği eğitimi konusundaki farklılığın daha iyi anlaşılabilmesi açısından bazı ülkelerin rehberlik eğitimi ve uygulamalarına örnek vermek gerekirse:

Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri'nin turizm için ulusal planı bulunmamaktadır. Turizm konusu bireysel eyaletler ve şehirler tarafından farklı şekillerde ele

alınmaktadır. New Orleans, Louisiana, Amerika Birleşik Devletleri'nde lisans veren birkaç şehirden biridir. Louisiana şehri, New Orleans'ın tarihi, kültürü ve çevresi ile ilgili 150 soruluk bir sınav yapmaktadır. Potansiyel rehberlerin çoğu bir bölge üniversitesinde açılan kurslara katılırlar. Derslere ek olarak, rehberler hafta sonu turları düzenler ve her hafta sınıfa sunulmak üzere bir turun bir bölümünü hazırlamakla yükümlüdürler (Gattuso, 2012).

Rehber eğitimi ya da rehberlik mesleğini yerine getirmek için gerekli şartlar gibi konularda eyaletler hatta şehirler bazında farklı uygulamaların bulunduğu Amerika Birleşik Devletleri'nde rehberlik yapabilmek için lisans sahibi olma koşulu arayan bölgelerin tamamı ülkenin doğu kısmında yer almaktadır ve Mississippi nehrinin batısındaki hiçbir bölgede lisans şartı aranmamaktadır (Schwartz, 2012). Lisans şartı arayan bölgeler:

- New Orleans, Louisiana
- Washington, DC
- New York City, New York
- Savannah, Georgia
- Charleston, South Carolina
- Gettysburg Battlefield, Pennsylvania
- Vicksburg Battlefield, Mississippi

Kanada

1985 yılından itibaren turizm rehberliği eğitimi ilgili bütün çalışmalar, Kanada hükümeti tarafından Quebec Otelcilik ve Turizm Enstitüsüne devredilmiştir. Rehber adaylarının donanım yönünden bir tur için gerekli tüm yeterliliklere sahip olup olmadığına enstitü karar vermektedir. Kanada devletinin iki resmi dili olan İngilizce ve Fransızca dillerinin rehber adayları tarafından çok iyi bilinmesi gerekmektedir. 1992 yılında kurs programında yapılan yeni bir düzenlemeyle birlikte rehber adaylarından en az üç dil bilmeleri şartı getirilmiştir. Ülkenin 2 resmi dili mutlak bilinmesi gereken diller arasında yer alırken bu dillere ek olarak üçüncü bir dil bilme şartı istenmektedir. Şoför rehberlik görevlerinde bulunmak isteyen adayların ise, en az otobüs kullanma ehliyetine sahip olmaları gerekmektedir (Gül, 2012).

Quebec Otelcilik ve Turizm Enstitüsü rehber adaylarına 240 saatten oluşan ve 7 ay kadar süren bir eğitim programı sunmaktadır. Bu zorunlu eğitim programının yanı sıra adaylardan bireysel bir araştırma projesi yürütmeleri beklenmektedir. Enstitü

tarafından iki yılda bir açılan bu kurslara katılabilmek için adaylara bir takım sınav ve mülakatlar uygulanmaktadır. Bu sınav ve mülakatların sonunda 30 aday eğitim programına dâhil edilmektedir. Eğitim programının sonunda uygulanan bitirme sınavları turizm sektörü ile işbirliği içinde, adayların gerçek turlara katılımı sağlanarak yapılmaktadır. Ayrıca eğitim programlarına katılmak için en az lise mezunu olmak ve turizm sektöründe ya da bu sektöre yakın bir alanda deneyim sahibi olmak şartları da aranmaktadır (Çolakoğlu vd. 2017, s.189).

Montreal ve Quebec City, Kanada'da turist rehberleri için akreditasyon sistemine sahip olan tek şehirlerdir. Rehberler her yıl bu şehirlerin sınırları içinde turlar sunma hakkına sahip olmak için bu şehirler için gerekli olan lisanslarını yenilemeleri ve bu lisanslarını da daima yanlarında bulundurmaları gerekmektedir. Kanada'da rehberlik, serbest meslek olarak icra edilmektedir. Kanada'da rehberler, karşılama (havaalanı, tren istasyonları, kongre), animasyon, gençlik gözetimi, tarihi karakterlerin taklit edilmesi, keşif turları veya alıştırmaya gezileri gibi hizmet taleplerini de karşılamaktadırlar (APGT, 2018).

İngiltere

Başvuru sahipleri için temel gereklilikler göreceli olarak gevşektir ve çeşitli mesleklerden insanları cezbetmektedir. Beklenen asgari yaş 30'dur, üniversite diploması bir zorunluluk değildir, ancak eğitim sürecinin daha ileri safhalarında üniversite diplomasına sahip olmanın faydalı olabileceği açıkça ifade edilmektedir. Herhangi bir yabancı dil bilgisi bir şart değildir, ancak lisans aldıktan sonra diğer diller daha kolay iş bulmanıza imkân sağlamaktadır. Eğitim kursu iki bölümden oluşmaktadır. 8 ay süren ilk bölümde adaylar rehberlik teknikleri konusunda eğitilirler, haftada 8 saat ders alırlar. Bu kurslarda iletişim becerileri, sunum becerileri, çatışma yönetimi, problem çözme, tur planlama, müşteri bakım, sağlık ve güvenlik gibi konular hakkında eğitim verilir. Dersler dışında hafta sonları pratik eğitim verilmektedir. 6 ay süren ikinci bölümde, adaylar İngiltere'deki belirli alanlara, özellikle tarihi alanlara odaklanarak eğitilmektedirler (Gorenak ve Gorenak, 2012).

Turist Rehberliği Kurumu üç farklı yeterlilikte kurs açmaktadır. Bu kurslar:

Beyaz Rozet (White Badge): Ücretli veya gönüllü istihdam almayı düşünenlere hitap eder. Ziyaretçilere görkemli bir ev, katedral, müze, tema parkı hatta bir iş veya sanayi bölgesi gibi yerlerde rehberlik eder.

Yeşil Rozet (Green Badge): Tam ya da yarı zamanlı çalışmak isteyenlere hitap

eder. Ziyaretçilerin ilgisini çeken yerlerde ya da şehir merkezinde veya özel kırsal alanlarda yapılan yürüyüş turlarında rehberlik eder.

Mavi Rozet (Blue Badge): Tam ya da yarı zamanlı çalışmak isteyenlere hitap eder. Bir bölge ya da metropoliten alan etrafında yürüyüş turlarıyla ya da çeşitli ulaşım araçlarını kullanarak ziyaretçilere rehberlik eder (ITG, 2018).

İskoçya

İskoçya'da rehber olmak isteyen adaylar İskoç Turist Rehberleri Derneğine başvuru yapmalıdırlar. Başvuru yapan adaylarla önce bir mülakat yapılır ve dil becerileri ölçülür. Kabul edilen adaylar 4 günlük bir tanıtım kursuna devam ederler. Kurs bünyesinde bir sunum ve yazılı bir ödev yapmak zorundadırlar. Bu kursu en az yüzde 60 başarı ile tamamlayanlar, İskoç Turist Rehberleri Derneğine öğrenci olarak kabul edilirler ve Edinburgh Üniversitesi tarafından yürütülen kursa başlarlar. Kurs 2 yıl sürmektedir ve 128 saat temel bilgi, 280 saat rehberlik becerileri ve bölgesel çalışmaları içerir. Programın 280 saatlik rehberlik becerileri ve bölgesel çalışmaları bölümü web tabanlı uzaktan eğitim, öğreticiler, dersler ve İskoçya çevresinde 7 günlük iki tur ve çeşitli hafta sonu gezileri de dâhil olmak üzere saha ziyaretlerinin bir karışımından oluşmaktadır. Rehber adayların otobüsteki, sahadaki ve tur içindeki yürüme performansları değerlendirilir ve adaylardan 4 makale, uzun bir proje ödevi ve tur notlarını yazmaları beklenmektedir. Tüm bunları geçmeleri durumunda adaylar, 4 gün süren ve bir yazılı sınav, bir proje, İskoçya'nın herhangi bir bölgesiyle ilgili sözlü sorular, pratik konularda sözlü sorular ve otobüs, saha ve turdaki yürüyüş performanslarını içeren İskoç Turist Rehberleri Derneğine üyelik sınavına tabi tutulurlar. En az % 70 oranında başarılı olan adaylar İskoç Turist Rehberleri Derneği, Edinburgh Üniversitesi Sertifikası ve İskoç Çalışmaları Sertifikası iş birliği ile "Mavi Rozet" ile ödüllendirilmektedirler (Newlands, 2012).

Porto Rico

Rehberlik sertifikası almak için adayların turizm, kültürel miras ve ilgili diğer derslerden oluşan en az 200 saatlik bir kurs almaları gerekmektedir. Kurs bittikten sonra adaylar, yazılı sınav ve sözlü sunum (tur simülasyonu) olmak üzere iki bölümden oluşan bir sınava girmektedirler. Lisansların 4 yılda bir yenilenmeleri gerekmektedir ve bunun için de Porto Rico Turizm Loncasının yıl boyunca sunduğu 8 ila 12 sürekli eğitim seminerinden, 4 yıl boyunca yılda en az 4, toplamda da en az 16 seminer almak

gerekmektedir. Bu 1-2 saatlik seminerler Cuma geceleri Porto Riko Turizm Loncası genel merkezinde farklı konular ve konuşmacılar tarafından sunulmaktadır (Morales, 2005).

Yunanistan

Yunanistan'daki Turist Rehberliği Okulu Kalkınma Bakanlığına bağlı bir devlet okuludur ve rehberlik eğitimi 2,5 yıl sürmektedir. Yunanistan'daki tüm rehberler ulusal rehberlerdir ve ülkenin bütününde çalışmak için rehberlik iznine sahiptirler. Yunanistan'da bazı ülkelerde var olan bölgesel rehber uygulaması bulunmamaktadır. Kalıcı Turist Rehberliği Okulları Atina ve Selanik'te bulunur ve daha fazla turist rehberi talebi olduğunda, Rodos, Girit, Korfu ve Lesvos adalarında da eğitim alabilirler. Bu bölgedeki eğitimler de 2,5 yıl sürmektedir. Adaylarda AB'ye üye olan ülkelere birinin vatandaşı olup modern Yunanca dilinde akıcılık sertifikasına sahip olma zorunluluğu aranmaktadır. AB üyesi olmayan ülkelerdeki Yunan kökenli yabancılarda ise akıcı bir şekilde Yunanca konuşabilmek ve en az lise mezunu olmak şartları aranmaktadır. Adaylar seçtikleri en az bir yabancı dilde sözlü ve yazılı sınavlara girmek ve bu sınavlardan 20 üzerinden en az 16 puan almak zorundadırlar. Bu sınavlardan başarılı olan adaylar, Yunan tarihi ve Yunan coğrafyası ile ilgili bir yazılı sınava ve ayrıca bir mülakata girerler. Bu sınavlardan da 20 üzerinden 14 puan alan adaylar başarılı olurlar. Sınavlar her 3 yılda bir yapılır ve yukarıdaki okulların her birine başarılı olan 30-35 öğrenci yerleşir. Bu okullarda 25 zorunlu ders toplamda da 1070 saat teorik ders verilmektedir. Pratik derslere ek olarak 110 saatlik arkeoloji ile ilgili müze ziyaretleri ve 260 saatlik sahada rehberlik uygulamalarına katılım zorunluluğu vardır (Kalamboukidou, 2012).

İzlanda

İzlanda Turist Rehberliği Okulu 1976 yılında kuruldu. Okul, İzlanda Eğitim Bakanlığı tarafından yetkilendirilen bir müfredatı takip etmektedir. Turizm Bakanlığı, İzlanda Turist Kurulu, İzlanda Turist Rehberliği Derneği ve İzlanda Turizm İşletmeleri Derneği okulun müfredatını geliştirme ve onaylama konusunda söz hakkına sahiptirler. İzlanda Turist Rehberliği Okuluna girmek isteyen adaylarda üç kriter aranmaktadır. Öğrenci aday eğitim başında en az 21 yaşında olmalı, üniversiteye giriş muafiyeti olmalı ve okulun sözlü dil yeterlilik standartlarını karşılamalıdır. Aday öğrenciler okula kabul edilmeden önce, iki uzman tarafından mülakata alınıp sözlü bir sınava tabi

tutulurlar. Uzman ve eğitimcilerin çoğu İrlanda, Kanada, Almanya, İsveç, Norveç ve İspanya gibi yurtdışından gelen yabancılardan oluşmaktadır ve bunların bir kısmı da profesyonel eğitimci ve çevirmendirler. Kurs süresi bir yıldır ve 444 saat ders verilmektedir. Ders saatlerine ek olarak sınavlar ve geziler düzenlenmektedir. Dersler akşamları saat 17:30 ile 22:00 saatleri arasında Pazartesi, Salı ve Çarşamba günleri verilmektedir. İlk dönemdeki saha gezileri arasında balina izleme, Reykjavik'te dört müze ve bazı kiliseler, Botanik Bahçesi ve yakın bir yere tam günlük bir jeolojik alan gezisi bulunmaktadır. İkinci dönemde, beşi eğitim ve ikisi sınav için olmak üzere yedi pratik saha gezisi vardır. Öğrenciler tüm bireysel ders sınavlarını 10 üzerinden en az 7 puanla geçmek zorundadırlar. Mezun olmadan önce öğrencilerin nitelikli ve deneyimli bir rehber eşliğinde sunum becerilerini uyguladıkları İzlanda çevresindeki 6 günlük bir tura katılmaları gerekmektedir (Valsson, 2012).

Avusturya

Avusturya'da rehberlik mesleğini yerine getirmek isteyen adaylar sertifika almak zorundadırlar. Adaylar sertifika almak için 1,5 yıl süren ve 300 ile 900 saat arasında değişen kurslardan birini almak zorundalar. Avusturya'da rehberlik eğitimi veren kurslar şehirlere göre farklılık göstermektedir. Viyana'da biri 750 saat, diğeri 900 saat olmak üzere 2 kurs bulunmaktadır ama başka şehirlerde bu kurslar 300 saate kadar düşmektedir. Bu kurslardan herhangi birini başarı ile tamamlayan adaylar ülke bütünde rehberlik yapma hakkı kazanırlar. Dersler haftada 3 gün 3'er saat olarak verilmektedir ve her Cumartesi günü de uygulamalı eğitim vardır. Eğitimcilerin bazıları profesyonel eğitimcilerden, bazıları rehberlerden oluşmaktadır. Bitirme sınavları en az 2 tanesi rehber olmak üzere 4 kişiden oluşan bir sınav kurulu tarafından yapılmaktadır (Cookson, 2007).

Almanya

Almanya'da yapılan bir araştırmaya göre rehberler, uzman rehberler ve tur lideri olarak 2 gruba ayrılmışlardır. Genellikle akademik bir unvana sahip olan uzman rehberler bilimsel inceleme gezisi adıyla yapılan seyahatlerde görev alırlar ve lisans seviyesindeki eğitimle yetiştirilirler. Tur lideri ise belirli bir konuda uzmanlık eğitimine sahip olmayan rehberler olarak nitelendirilirler (Çolakoğlu vd. 2017, s.195). Almanya'da rehberlik yapmak için kokart sahibi olmak şartı aranmamaktadır ancak Münih şehrinde turist rehberlerinin Alman Ulusal Turist Rehberliği Birliği sertifikasına

sahip olmak rehberlerde aranan temel yeterliliklerden biridir. Alman Ulusal Turist Rehberliği Birliği, turist rehberleri için Avrupa düzeyinde bir eğitim ve bir iş tanımı oluşturmak için çaba sarf etmektedir (WFTGA, 2012b).

Danimarka

Kurs bir yıl boyunca tam zamanlı olarak ve Roskilde Üniversitesi tarafından yürütölmektedir. Kurs iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm sanat, tarih, coğrafya, toplum ve araştırma materyallerinin kullanımı ile ilgili derslerden oluşmaktadır. İkinci bölüme geçmeden önce adaylar yazılı bir sınava tabi tutulurlar. Sınavda başarılı olan adaylar kursun ikinci bölümüne başlarlar. Bu bölümde adaylara Danimarka'nın sunumu ve turların planlanmasıyla ilgili pratik eğitim verilmektedir. Sınavlarda öğrenciler Danca ve kendi seçtikleri bir yabancı dilde yetenek ve akıcılık göstermek zorundadırlar. Sınav komisyonu turizmin çeşitli dallarını temsil eden tur operatörleri, turizm kurulu temsilcileri, tur otobüsü şoförleri ve deneyimli rehberlerden oluşmaktadır (Cookson, 2007).

İran

İran'da kültürel rehberlik kursuna katılan rehber adayları 6 aylık bir eğitim alırlar. Eğitim, İran Kültürel Mirası, El Sanatları ve Turizm Örgütü (ICHHTO) himayesinde çeşitli eğitim sağlayıcıları tarafından verilmektedir. Nitelikli ve deneyimli turist rehberi eğitimcileri tarafından verilen eğitimin %45'ini pratik eğitim oluşturmaktadır. Jeoloji, arkeoloji, tarih, sanat ve kültür, mimarlık, ilk yardım, antropoloji, psikoloji, uluslararası ilişkiler, halkla ilişkiler, yabancı dil, el sanatları, uluslar kültürü gibi konulardan oluşan 320 saatlik teorik eğitim, uzmanlar tarafından sağlanmaktadır. Rehberlik eğitiminden sonra yapılan final sınavından başarılı olup yeterlilik kazanan adaylardan en az bir yabancı dil bilip sınavı geçenler, ICHHTO tarafından verilen sertifikayı almaya hak kazanırlar ve İran'ın bütününde rehberlik mesleğini yapma yetkisine ulaşırlar (WFTGA, 2012b).

Hindistan

Hindistan'da rehberlik eğitimi almak için lisans mezunu olmak şartı aranmaktadır. Rehberlik mesleğini yerine getirebilmek için kokart alma zorunluluğu vardır ve rehberlik kokartı Hindistan Hükümeti ve Kültür Bakanlığı bünyesindeki

Hindistan Arkeolojik Araştırmaları Kurumu tarafından verilmektedir. Turizm ve Seyahat İşletmeciliği Enstitüsü tarafından verilen turizm rehberliği eğitimi 6 ay sürmektedir ve eğitim süresince 420 saatlik pratik dersler verilmektedir (Orde, 2011, s.10).

Hindistan'da rehberler için üç katmanlı bir sistem vardır. Yerel düzeyde, belediye organları rehberlere sadece belirli bir alanda veya şehirde rehberlik yapma yetkisi vermektedir. Eyalet turizm bölümleri veya turizm kalkınma kurulları rehberlere, eyalet düzeyinde rehberlik yapma yetkisi vermektedir. Bu rehberler, belirli bir eyaletin (vilayetin) sınırları içerisinde çalışabilir. En üst seviyede de Hindistan Hükümeti Turizm Bakanlığı tarafından yetkilendirilen lisanslı bölgesel seviye rehberleri vardır. Bu rehberler eyaletler arası seviyede çalışabilirler ancak kendi bölgelerinin sınırları içinde kalmak zorundalar. Ülkenin tamamı kuzey, güney, doğu, batı ve kuzeydoğu olmak üzere beş bölgeye ayrılmıştır. Bakanlık aynı zamanda ülkenin tamamında rehberlik yapabilecek ulusal düzeyde rehberlere sahip olmayı düşünüyor ama henüz somut bir adım atılmamıştır (Chowdhary ve Prakash, 2008, s.162).

3.3.2. Türkiye’de Turizm Rehberliği Eğitimi

Dünyada turizm rehberliği eğitimi konusunu incelediğimizde dünya genelinde ortak bir uygulamanın varlığından söz edilemeyeceğini tespit ettik. Sadece ülkeler arasında değil bazen bir ülkenin farklı bölge ve şehirleri arasında bile rehberlik eğitimi ve sertifika uygulaması gibi konularda farklılıklar göze çarpmaktadır. Turist rehberliği eğitiminin Türkiye’deki durumu ise daha ilginç ve karmaşıktır (Bkz. Çolakoğlu vd. 2017, s.194). Türkiye’de turist rehberliği eğitimi, yaygın ve örgün olmak üzere iki farklı şekilde verilmektedir. Örgün eğitim ön lisans, lisans ve yüksek lisans olmak üzere 3 farklı eğitim düzeyinde düzenlenmiştir. Meslek yüksekokullarında ön lisans düzeyinde, turizm fakültelerinde ve turizm işletmeciliği ve yüksekokullarında lisans düzeyinde ve sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde de hem tezli hem de tezsiz yüksek lisans düzeyinde eğitimler verilmektedir. Yaygın eğitim, meslek yasasının yürürlüğe girdiği tarihe kadar Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından açılan kurslarla verilmekteydi, ancak 2012 yılında çıkarılan yasa ile birlikte ihtiyaç duyulan bölge ve dilde birlikler tarafından düzenlenen sertifika programları ile yürütölmektedir (Eker, 2105, s.6). Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın gözetimi ve denetimi ile TUREB tarafından açılan sertifika programları ülkesel olarak açılırsa en az 700 saatlik, bölgesel olarak açılırsa en az 150

saatlik ders süresini kapsamaktadır. Dersleri tamamlayan adaylar ülkesel sertifika programları için en az 36 takvim günü, bölgesel sertifika programları için en az 6 takvim günü olan yurt içi uygulama gezilerinden birine katılmak ve kursun sonunda yapılan bitirme sınavlarında başarılı olmak zorundadırlar (Resmî Gazete, 2014).

3.3.2.1. Türkiye’de Örgün Turizm Rehberliği Eğitimi

Türkiye’de 1995 yılına kadar turist rehberleri, yabancı dil bilen lise veya üniversite mezunlarının sadece Turizm Bakanlığının açabildiği 3 ve 6 aylık kurslarda eğitim alarak yetiştirilmekteydi (Kuşluvan ve Çeşmeci, 2002, s.236). 22369 sayılı 9 Ağustos 1995 tarihli Resmî Gazete ’de Profesyonel Turist Rehberliği Yönetmeliği’ne bir madde eklenmiştir. Ek Madde 1’de:

Fakülte ve yüksekokullar bünyesinde açılan rehberlik bölümlerinden mezun olanlara Bakanlıkça yapılacak yabancı dil sözlü ve yazılı sınavında başarılı olmaları veya ÖSYM’ce yapılacak yabancı dil bilgisi seviye tespit sınavına katılarak en az (c) düzeyinde başarı sağlamaları halinde, tatbikat gezilerine katıldıklarını da belgelendirmeleri koşulu ile Bakanlıkça belge ve kimlik kartı verilir...

şeklinde bir açıklama yapılmıştır. 1995 yılında Profesyonel Turist Rehberliği Yönetmeliği’ne eklenen bu madde ile üniversitelerdeki turist rehberliği bölümlerinden mezun olan adayların, dil ve uygulama gezisi şartlarını sağlamak koşuluyla turist rehberi sertifikası almalarına olanak sağlanmıştır.

3.3.2.1.1. Ön Lisans Eğitimi

Turist rehberliği mesleğinin son zamanlarda ülkemizde popüler olmaya başlamasıyla üniversitelerdeki turizm rehberliği bölümlerinde de bir artış yaşanmıştır. Ülkemizde 22 üniversitenin 25 meslek yüksekokulunda turist rehberliği programı yer almaktadır. Bazı üniversitelerde birden fazla turist rehberliği programı olabilmektedir. Selçuk Üniversitesi bünyesinde yer alan Beyşehir Ali Akkanat, Silifke Taşucu ve Akşehir Meslek Yüksekokullarında ve Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi’ne bağlı Ortaca ve Marmaris Meslek Yüksekokullarında turist rehberliği programları bulunmaktadır.

Tablo 3. Türkiye’de Turizm Rehberliği Ön Lisans Programlarına İlişkin Veriler

Üniversite	Okul Meslek Yüksekokulu* [MYO]	Program Turist Rehberliği* [T.R.]	Kontenjan	Yerleşen (2019)
Akdeniz Üniversitesi	Demre Dr. Hasan Ünal MYO	T.R.	60	62
Ankara Üniversitesi	Beypazarı MYO	T.R.	65	67
Bingöl Üniversitesi	Bingöl Sosyal Bilimler MYO	T.R.	20	19
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Yeşilova İsmail Akın MYO	T.R.	35	32
Bursa Uludağ Üniversitesi	İznik MYO	T.R.	50	52
Çanakkale Onsekiz Mart Üni.	Ayvacık MYO	T.R.	95	98
Erzincan Binali Yıldırım Üni.	Turizm ve Otelcilik MYO	T.R.	40	16
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	Yalvaç MYO	T.R.	40	37
Karabük Üniversitesi	Safranbolu MYO	T.R.	30	31
Kocaeli Üniversitesi	Kartepe Turizm MYO	T.R.	60	62
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Kütahya Sosyal Bilimler MYO	T.R.	60	59
Malatya Turgut Özal Üni.	Kale Turizm ve Otel İşletmeciliği MYO	T.R.	35	28
Marmara Üniversitesi	Sosyal Bilimler MYO	T.R.	55	57
Muğla Sıtkı Koçman Üni.	Ortaca MYO	T.R.	60	62
Muğla Sıtkı Koçman Üni.	Marmaris Turizm MYO	T.R.	120	124
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Ürgüp Sebahat ve Erol Toksöz MYO	T.R.	140	144
Selçuk Üniversitesi	Beyşehir Ali Akkanat MYO	T.R.	40	36
Selçuk Üniversitesi	Silifke Taşucu MYO	T.R.	60	54
Selçuk Üniversitesi	Akşehir MYO	T.R.	50	33
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Van MYO	T.R.	45	47
İstanbul Arel Üniversitesi	MYO	T.R.	44	44
İstanbul Aydın Üniversitesi	Anadolu Bil MYO	T.R.	30	30
İstanbul Ayvansaray Üni.	Plato MYO	T.R.	50	50
İstanbul Gelişim Üniversitesi	İstanbul Gelişim MYO	T.R.	50	50
Kapadokya Üniversitesi	Kapadokya MYO	T.R.	200	200

Kaynak: YÖK, 2019a.

Tablo 3 incelendiğinde, Türkiye’de ön lisans düzeyinde 22 üniversitenin 25 farklı meslek yüksekokulunda turist rehberliği programı yer almaktadır. Bu kapsamda Türkiye’de ön lisans düzeyinde turist rehberliği eğitimi veren kurumlar; Akdeniz Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Bingöl Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul

Ayvansaray Üniversitesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi ve Kapadokya Üniversitesi'dir. 2019 yılında 25 farklı meslek yüksekokulu bünyesinde açılan turist rehberliği programlarına 1534 kontenjan ayrılmış ve bu programlara toplamda 1494 aday yerleştirilmiştir. Ön lisans düzeyinde dört yarıyılta verilen turist rehberliği eğitiminin bütün üniversitelerde benzer öğretim programları ile yürütüldüğü düşünülerek tek örnek üzerinden öğretim programı aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Ürgüp Sebahat ve Erol Toksöz Meslek Yüksekokulu Turist Rehberliği Öğretim Programı

1. SINIF 1. YARIYIL			1. SINIF 2. YARIYIL		
DERSİN ADI	Türü (S/Z)	AKTS	DERSİN ADI	Türü (S/Z)	AKTS
Arkeoloji I	Z	3	Arkeoloji II	Z	3
Mitoloji I	Z	3	Mitoloji II	Z	3
Sanat Tarihi I	Z	3	Sanat Tarihi II	Z	3
Türkiye Turizm Coğrafyası	Z	3	Staj	Z	4
Uygulamalı Yabancı Dil I	Z	3	Uygulamalı Yabancı Dil II	Z	2
Yabancı Dil I	Z	2	Yabancı Dil II	Z	2
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Z	2	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	Z	2
Türk Dili I	Z	2	Türk Dili II	Z	2
Seçmeli Ders Havuzu	S	9	Seçmeli Ders Havuzu II	S	9
2. SINIF 3. YARIYIL			2. SINIF 4. YARIYIL		
Anadolu Uygarlıkları I	Z	3	Anadolu Uygarlıkları II	Z	3
Dinler Tarihi	Z	4	Genel Turizm	Z	3
İletişim	Z	4	İlk Yardım	Z	2
Mesleki Yabancı Dil I	Z	4	Mesleki Yabancı Dil II	Z	4
Rehberlik I	Z	3	Rehberlik II	Z	3
Turizm Semineri I	Z	3	Staj	Z	4
Türk Kültürü ve Halk Bilimleri	Z	3	Tur, Politika ve Tur, Dış Tanıtım	Z	2
Seçmeli Ders Havuzu 3	S	6	Turizm Semineri II	Z	3
			Seçmeli Ders Havuzu 4	S	6

Kaynak: Nevşehir Üniversitesi, 2020a.

3.3.2.1.2. Lisans Eğitimi

Türkiye’de turizm rehberliği eğitimi lisans düzeyinde fakültelerde (Turizm Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi) ve yüksekokullarda (Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu) yürütülmektedir. Ülkemizde 32 üniversitenin 34 farklı fakülte ya da yüksekokulunda turizm rehberliği bölümü yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda Türkiye’deki Turizm Rehberliği lisans programlarına ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 5. Türkiye’de Turizm Rehberliği Lisans Programlarına İlişkin Veriler

Üniversite	Okul Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu* [T.İ.O.Y.O.] Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu* [T.O.Y.O.]	Program Turizm Rehberliği* [T.R.]	Kontenjan	Yerleşen(2019)
Adıyaman Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	31	31
Afyon Kocatepe Üni.	Turizm Fakültesi	T.R.	104	104
Akdeniz Üniversitesi	Manavgat Turizm Fakültesi	T.R.	104	103
Akdeniz Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	52	52
Aksaray Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	41	41
Anadolu Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	41	41
Atatürk Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	31	31
Aydın Adnan Menderes Üni.	Turizm Fakültesi	T.R.	93	93
Balıkesir Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	124	124
Batman Üniversitesi	T.İ.O.Y.O.	T.R.	31	31
Bolu Abant İzzet Baysal Ün.	Turizm Fakültesi	T.R.	41	41
Çankırı Karatekin Üni.	Ilgaz T.O.Y.O.	T.R.	52	52
Ege Üniversitesi	Çeşme Turizm Fakültesi	T.R.	57	57
Erciyes Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	62	62
Gümüşhane Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	52	52
Harran Üniversitesi	T.İ.O.Y.O.	T.R.	41	41
İstanbul Gelişim Üni.	İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fak.	T.R.	40	40
İzmir Kâtip Çelebi Üni.	Turizm Fakültesi	T.R.	62	62
Karabük Üniversitesi	Safranbolu Turizm Fakültesi	T.R.	31	31
Kastamonu Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	52	52
Kırklareli Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	41	41
Mardin Artuklu Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	31	31
Mersin Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	62	61
Necmettin Erbakan Üni.	Turizm Fakültesi	T.R.	93	93
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	52	52
Niğantaşı Üniversitesi	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	T.R.	40	33
Ondokuz Mayıs Üni.	Turizm Fakültesi	T.R.	52	52
Pamukkale Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	62	62
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	104	103
Selçuk Üniversitesi	Beyşehir Ali Akkanat Turizm Fakültesi	T.R.	41	41
Selçuk Üniversitesi	Turizm Fakültesi	T.R.	41	41
Sinop Üniversitesi	T.İ.O.Y.O.	T.R.	77	77
Yaşar Üniversitesi	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	T.R.	30	25
Zonguldak Bülent Ecevit Üni.	Karadeniz Ereğli Turizm Fakültesi	T.R.	41	41

Kaynak: YÖK, 2019b ve YÖK, 2019c.

Tablo 5 incelendiğinde 32 üniversitede turizm rehberliği bölümünün olduğu görülmektedir. Bazı üniversitelerde birden fazla turizm rehberliği bölümü olduğu görülmektedir. Akdeniz Üniversitesi’nde, Turizm Fakültesi ve Manavgat Turizm

Fakültesi'nde olmak üzere 2 ayrı turizm rehberliği bölümü bulunmaktadır. Aynı şekilde Selçuk Üniversitesi'nde hem Turizm Fakültesi hem de Beyşehir Ali Akkanat Turizm Fakültesi bünyesinde turizm rehberliği bölümleri yer almaktadır. Ülkemizde lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi veren kurumlar: Adıyaman Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Batman Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gümüşhane Üniversitesi, Harran Üniversitesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Kırklareli Üniversitesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nişantaşı Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Sinop Üniversitesi, Yaşar Üniversitesi ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'dir. Bu üniversitelerin bir kısmı 2019-2020 akademik yılında ilk defa öğrenci almaya başlamışlardır. 2019-2020 yılında öğrenci alımına başlayan üniversitelerden Erzurum Atatürk Üniversitesine 31, Karabük Üniversitesine 31, Mardin Artuklu Üniversitesine 31, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesine 41, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesine 41, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesine 41 ve Kırklareli Üniversitesine 41 kontenjan verilmiştir. 2019 yılında 34 fakülte ya da yüksekokul bünyesinde 1909 kontenjan açılmış ve 1894 aday açılan bu kontenjanlara yerleştirilmiştir. Lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi en az 8 yarıyılta verilmektedir. Lisans düzeyinde verilen turizm rehberliği eğitiminin geneli temsil ettiği düşünülerek tek örnek üzerinden öğretim programı aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Balıkesir Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm Rehberliği Bölüm Müfredatı

1. SINIF 1. YARIYIL			1. SINIF 2. YARIYIL		
DERSİN ADI	Türü (S/Z)	AKTS	DERSİN ADI	Türü (S/Z)	AKTS
Genel Turizm	Z	4	İlk Yardım	Z	4
Turist Rehberliği I	Z	4	Turist Rehberliği II	Z	4
Turizm Coğrafyası I	Z	4	Turizm Coğrafyası II	Z	4
Bilgisayar	Z	4	Seyahat Acenteciliği ve Tur Operatör	Z	4
Mesleki Yabancı Dil İngilizce	Z	5	Mesleki Yabancı Dil İngilizce	Z	5
II. Yabancı Dil Almanca	Z	5	II. Yabancı Dil Almanca	Z	5
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	Z	2	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	Z	2
Türk Dili	Z	2	Türk Dili	Z	2
2. SINIF 3. YARIYIL			2. SINIF 4. YARIYIL		
Yunan Mitolojisi	Z	4	İkonografi	Z	4
Anadolu Medeniyetleri I	Z	4	Anadolu Medeniyetleri II	Z	4
Arkeoloji I	Z	4	Arkeoloji II	Z	4
Mesleki Yabancı Dil İngilizce	Z	5	Mesleki Yabancı Dil İngilizce	Z	5
II. Yabancı Dil Almanca	Z	5	Staj	Z	4
Seçmeli I	S	4	II. Yabancı Dil Almanca	Z	5
Seçmeli II	S	4	Seçmeli I	S	4
			Seçmeli II	S	4
3. Yarıyıl Seçmeli Dersler			4. Yarıyıl Seçmeli Dersler		
Türkiye'nin Fiziki ve Beşeri Coğrafyası	S	4	Uluslararası Turizm Hareketleri	S	4
Turizm Pazarlaması	S	4	Avrupa Birliği ve Turizm	S	4
Türk Mutfak Kültürü	S	4	Dünya Mutfakları	S	4
Türkiye Ekonomisi	S	4	Yönetim ve Organizasyon	S	4
Genel İşletme	S	4			
3. SINIF 5. YARIYIL			3. SINIF 6. YARIYIL		
Sanat Tarihi I	Z	4	Araştırma Teknikleri	Z	4
Dinler Tarihi	Z	4	Mesleki Yabancı Dil İngilizce	Z	5
Antik Yerleşimler I	Z	4	Sanat Tarihi II	Z	4
Mesleki Yabancı Dil İngilizce	Z	5	Antik Yerleşimler II	Z	5
Seçmeli (Yabancı Dil)	S	5	Seçmeli (Yabancı Dil)	S	5
Seçmeli I	S	4	Seçmeli I	S	4
Seçmeli II	S	4	Seçmeli II	S	4
5. Yarıyıl Seçmeli Dersler			6. Yarıyıl Seçmeli Dersler		

II. Yabancı Dil Rusça	S	5	II. Yabancı Dil Rusça	S	5
II. Yabancı Dil Almanca	S	5	II. Yabancı Dil Almanca	S	5
Halkla İlişkiler	S	4	Otel İşletmeciliği	S	4
İnsan Kaynakları Yönetimi	S	4	İletişim	S	4
Rekreasyon ve Animasyon Yönetimi	S	4	Turizmde Tanıtma ve Satış Geliştirme	S	4
Kongre ve Fuar Organizasyonu	S	4	Turizm ve Çevre	S	4
Turizm Ekonomisi	S	4			
4. SINIF 7. YARIYIL			4. SINIF 8. YARIYIL		
Türk Tarihi	Z	3	Türkiye’de Müzeler	Z	3
Türkiye Florası ve Faunası	Z	3	Türk Sanatı	Z	3
Hukukun Temel Kavramları	Z	3	Turizm Sosyolojisi	Z	3
Bitirme Projesi Önerisi	Z	3	Bitirme Projesi	Z	3
Mesleki Yabancı Dil İngilizce	Z	6	Anadolu Mitolojisi	Z	3
Seçmeli (Yabancı Dil)	S	6	Mesleki Yabancı Dil İngilizce	Z	5
Seçmeli I	S		Seçmeli (Yabancı Dil)	Z	4
Üniversite Seçmeli Dersler I	S		Seçmeli I	S	3
			Üniversite Seçmeli Dersler I	S	3
7. Yarıyıl Seçmeli Dersler			8. Yarıyıl Seçmeli Dersler		
II. Yabancı Dil Rusça	S	5	II. Yabancı Dil Rusça	S	4
II. Yabancı Dil Almanca	S	5	II. Yabancı Dil Almanca	S	4
Turizm Politikası ve Planlaması	S	4	Turizm Mevzuatı	S	3
Güncel Turizm Sorunları	S	4	Özel İlgi Turizmi	S	3
Örgütsel Davranış	S	4			

Kaynak: Balıkesir Üniversitesi, 2020.

3.3.2.1.3. Yüksek Lisans Eğitimi

Turizm Fakülteleri ve Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulları bünyelerinde açılan Turizm Rehberliği bölümleri, lisans eğitiminde öğrencilerin tercih oranlarının yüksekliği nedeniyle üniversitelerdeki en önemli bölümlerden biri haline gelmiştir. Bu nedenle son birkaç yılda birçok üniversitede turizm rehberliği bölümü açılmıştır. Açılan lisans programlarının ihtiyaç duyduğu akademisyen eksikliğini gidermek için lisansüstü eğitim bölümleri de açılmıştır (Yenipınar ve Çınar, 2018, s.118). Türkiye’de turizm rehberliği alanında tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Türkiye’de Turizm Rehberliği Yüksek Lisans Programları

Üniversite	Anabilim Dalı (A.B.D.)	Yüksek Lisans Prog.	Program Türü
Afyon Kocatepe Üni.	Turizm Rehberliği A.B.D.	Turizm Rehberliği	2. Öğretim Tezsiz
Akdeniz Üni.	Turizm Rehberliği A.B.D.	Turizm Rehberliği	Tezli
Balıkesir Üni.	Turizm Rehberliği A.B.D.	Turizm Rehberliği	Tezli
Batman Üni.	Turizm Rehberliği A.B.D.	Turizm Rehberliği	Tezli
Çanakkale Onsekiz Mart Üni.	Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği A.B.D.	Turist Rehberliği	Tezli/Tezsiz
Ege Üni.	Turizm Rehberliği A.B.D.	Turizm Rehberliği	Tezli
Eskişehir Osmangazi Üni.	Turizm İşletmeciliği A.B.D. Turist Rehberliği Bilim Dalı	Turist Rehberliği	2. Öğretim Tezsiz
Eskişehir Osmangazi Üni.	Turizm İşletmeciliği A.B.D. Turist Rehberliği Bilim Dalı	Turist Rehberliği	2. Öğretim Tezsiz
İzmir Kâtip Çelebi Üni.	Seyahat İşletmeciliği ve Turist Rehberliği A.B.D.	Turist Rehberliği	Tezli/Tezsiz
Mardin Artuklu Üni.	Turizm Rehberliği A.B.D.	Turizm Rehberliği	2. Öğretim Tezsiz
Mersin Üni.	Turizm Rehberliği A.B.D.	Turizm Rehberliği	Tezli
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.	Turizm Rehberliği A.B.D.	Turizm Rehberliği	Tezli
Recep Tayyip Erdoğan Üni.	Turizm Rehberliği A.B.D.	Turizm Rehberliği	2. Öğretim Tezsiz

Kaynak: Ulusoy Yıldırım ve Avcıkurt, 2019.

Tablo 7 incelendiğinde ülkemizdeki 12 üniversitede turizm rehberliği alanında yüksek lisans eğitiminin verildiği görülmektedir. Akdeniz, Balıkesir, Batman, Ege, Mersin ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitelerinde tezli yüksek lisans eğitimi, Çanakkale Onsekiz Mart ve İzmir Kâtip Çelebi Üniversitelerinde hem tezli hem de tezsiz yüksek lisans eğitimi, Afyon, Mardin Artuklu ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitelerinde ise sadece tezsiz yüksek lisans eğitimi verilmektedir. Yüksek lisans düzeyinde turizm rehberliği eğitimi 4 yarıyıldadır. Yüksek lisans düzeyinde verilen turizm rehberliği eğitiminin geneli temsil ettiği düşünülerek tek örnek üzerinden öğretim programı aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi Turizm Rehberliği Tezli Yüksek Lisans Öğretim Programı

1. DÖNEM DERS PLANI			2. DÖNEM DERS PLANI		
DERSİN ADI	Türü (S/Z)	AKTS	DERSİN ADI	Türü (S/Z)	AKTS
Bilimsel Araştırma Yöntemleri I	Z	6	Bilimsel Araştırma Yöntemleri II	Z	6
Seçmeli Ders Havuzu I	S	24	Seminer	Z	6
			Seçmeli Ders Havuzu II	S	18
Seçmeli Ders Havuzu I			Seçmeli Ders Havuzu II		
Anadolu Medeniyetleri Tarihi	S	6	Anadolu Arkeolojisi ve Müzecilik	S	6
Dinler Tarihi	S	6	Değerler Eğitimi	S	6
Mesleki İletişim Becerileri	S	6	Destinasyon Yönetimi ve Pazarlaması	S	6
Sanat Tarihi	S	6	İkonografi	S	6
Seyahat İşletmeleri Yönetimi	S	6	Kültürel Miras Yönetimi	S	6
Seyahat İşletmelerinde Finansal Yönetim	S	6	Seyahat İşletmelerinde İnsan Kaynakları Yönetimi	S	6
Seyahat İşletmelerinde Örgütsel Davranış	S	6	Tur Planlaması Yönetimi	S	6
Seyahat İşletmelerinde Pazarlama	S	6	Turistik Ürün Çeşitlendirmesi	S	6
Seyahat İşletmelerinde Tutundurma	S	6	Turizm Rehberliğinde Güncel Konu ve Eğilimler	S	6
Seyahat Sosyolojisi	S	6	Turizm Rehberliğinde Uzmanlaşma	S	6
Turizm Rehberliği Mevzuatı	S	6	Turizmde Tüketici Davranışı	S	6
Türkiye Turizm Coğrafyası	S	6			
3. DÖNEM DERS PLANI			4. DÖNEM DERS PLANI		
Tez Çalışmaları I	Z	24	Tez Çalışmaları II	Z	24
Uzmanlık Alan Dersi I	Z	6	Uzmanlık Alan Dersi II	Z	6

Kaynak: Nevşehir Üniversitesi, 2020b.

3.3.2.2. Türkiye’de Yaygın Turizm Rehberliği Eğitimi

Yaygın turizm rehberliği eğitimi kapsamında Turist Rehberleri Birliği (TUREB) ve Türkiye Seyahat Acentaları Birliğinin (TÜRSAB) önerileri ve Kültür ve Turizm Bakanlığı onayıyla turizm sektörünün gereksinimleri de göz önünde bulundurularak, belirlenen dillerde Bakanlığın gözetimi ve denetimi altında Turist Rehberliği Birliği tarafından ülkesel veya bölgesel turist rehberliği sertifika programları düzenlenmektedir. Birlik dışında hiçbir kurum ve kuruluş turist rehberliği sertifika programı düzenleyemez. Sertifika programının süresi ülkesel sertifika programlarında en az yedi yüz ders saati, bölgesel sertifika programlarında ise bölge başına en az yüz elli ders saatidir. Dersler haftada en az beş gün ve günde kırk beşer dakikalık en az dört

ders saati olarak yürütülür. Konferanslar ise en az iki saat olmak üzere düzenlenir. Sertifika programı tamamlandığında adaylar, verilen her bir ders ve konferans için ayrı ayrı sınavlara girmektedirler ve bu sınavların her birinden en az 75 puan almaları gerekmektedir. Bu sınavları başarıyla geçen adaylara önce yabancı dil sözlü, daha sonra da yabancı dil yazılı sınavı uygulanmakta ve adayların her iki sınavdan da en az 75 puan almaları gerekmektedir. Tüm bu sınavlardan başarılı olan katılımcılardan diğer yükümlülüklerini de yerine getirenlere Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından ruhsatname verilmektedir (Turist Rehberliği Meslek Yönetmeliği, 2014).

6326 sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunu gereğince yayımlanan Turist Rehberliği Meslek Yönetmeliği'ne göre, sertifika programı seçme sınavına başvuran adaylarda şu koşullar aranmaktadır: Turist rehberi olmak için aranan şartların başında Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı olmak ve 18 yaşını doldurmuş olmak şartları gelmektedir. Turizm rehberliği bölümü mezunu olmayan adaylarda en az lisans mezunu olmak şartı aranmaktadır. Meslek kanununa göre rehber adaylarının taşıması gereken diğer iki şart ise; yabancı dil yeterliliğine sahip olmak ve daha önceden meslekten çıkarılmamış olmak şartlarıdır.

3.4. Turizm Rehberliği Bölümü Müfredat Programında İngilizcenin Yeri

Bu çalışma Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerde öğrenim gören turizm rehberliği lisans öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik inançlarının belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Bu nedenle Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan Batman, Mardin Artuklu, Adıyaman ve Harran Üniversitelerinin turizm fakülte ve yüksekokulları bünyesinde bulunan turizm rehberliği lisans programlarının ders katalogları ve İngilizce dersinin bu kataloglardaki ağırlığı incelenmiştir. Ders katalogları ile ilgili yapılan inceleme sonucunda, üniversiteler arasında ortak bir uygulamanın olmadığı görülmüştür. İngilizce dersinin haftalık ders saatleri ve ders adları konusunda farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Zorunlu ve seçmeli ders sayıları konusunda da farklılıklar tespit edilmiştir. Derslerin AKTS değerlerinde de farklılıklar görülmüştür. Ders kataloglarında yer alan İngilizce derslerinin bir kısmında ders saatleri tamamen teorik olarak gösterilirken, bir kısmında da teorik ve uygulama saatleri ayrı ayrı gösterilmiştir.

Batman Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Yüksekokulu bünyesinde bulunan turizm rehberliği lisans bölümünün müfredat programında yer alan İngilizce dersleri

aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Müfredat Programı: Zorunlu ve Seçmeli İngilizce Dersleri.

Dönem	Ders Adı	Haftalık Ders Saati		Türü	AKTS
		Teori	Uyg.		
1. Sınıf 1. Yarıyıl	Mesleki İngilizce-I	6		Z	8
1. Sınıf 2. Yarıyıl	Mesleki İngilizce-II	6		Z	8
2. Sınıf 3. Yarıyıl	Mesleki İngilizce-III	6		Z	8
2. Sınıf 4. Yarıyıl	Mesleki İngilizce-IV	6		Z	8
3. Sınıf 5. Yarıyıl	Mesleki İngilizce-V	6		Z	8
3. Sınıf 6. Yarıyıl	Mesleki İngilizce-VI	6		Z	8
4. Sınıf 7. Yarıyıl	Mesleki İngilizce-VII	6		Z	8
4. Sınıf 7. Yarıyıl	Yabancı Dil Sınavına Hazırlık-I	2		S	3
4. Sınıf 8. Yarıyıl	Mesleki İngilizce-VIII	6		Z	8
4. Sınıf 8. Yarıyıl	Yabancı Dil Sınavına Hazırlık-II	2		S	3

Kaynak: Batman Üniversitesi, 2020.

Batman Üniversitesi, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu bünyesinde açılan Turizm Rehberliği lisans programı ilk defa 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenci alımına başlamıştır. Tablo 9 incelendiğinde, turizm rehberliği bölümünde İngilizce derslerinin ‘Mesleki İngilizce’ adı altında verildiği görülmektedir. Zorunlu dersler arasında olan Mesleki İngilizce dersi, 8 yarıyıl boyunca haftada 6 saat olarak verilmektedir. Mesleki İngilizce dersinin AKTS değeri 8 olarak belirlenmiştir. Öğrencilere 4. sınıfın 1. yarıyılında, Yabancı Dil Sınavına Hazırlık-I, 4. sınıfın 2. yarıyılında Yabancı Dil Sınavına Hazırlık-II dersleri seçmeli ders olarak sunulmaktadır. Haftada 2 saat olarak verilen bu derslerin AKTS değeri 3’tür. Mesleki İngilizce ve Yabancı Dil Sınavına Hazırlık derslerinin tamamı teorik olarak verilmektedir.

Mardin Artuklu Üniversitesi Turizm Fakültesi bünyesinde bulunan turizm rehberliği lisans bölümünün müfredat programında yer alan İngilizce dersleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. Mardin Artuklu Üniversitesi Turizm Rehberliği Müfredat Programı: Zorunlu ve Seçmeli İngilizce Dersleri.

Dönem	Ders Adı	Haftalık Ders Saati		Türü	AKTS
		Teori	Uyg.		
1. Sınıf 1. Yarıyıl	Yabancı Dil Yazma Becerileri-I	1	2	S	3
	Yabancı Dil Bilgisi-I	1	2	S	3
	Yabancı Dil Okuma Anlama Becerileri-I	1	2	S	3
1. Sınıf 2. Yarıyıl	Yabancı Dil Yazma Becerileri-II	1	2	S	3
	Yabancı Dil Bilgisi-II	1	2	S	3
	Yabancı Dil Okuma Anlama Becerileri-II	1	2	S	3
2. Sınıf 3. Yarıyıl	Yabancı Dil Yazma Becerileri-III	1	2	S	3
	Yabancı Dil Bilgisi-III	1	2	S	3
	Yabancı Dil Okuma Anlama Becerileri-III	1	2	S	3
2. Sınıf 4. Yarıyıl	Yabancı Dil Yazma Becerileri-IV	1	2	S	3
	Yabancı Dil Bilgisi-IV	1	2	S	3
	Yabancı Dil Okuma Anlama Becerileri-IV	1	2	S	3
3. Sınıf 5. Yarıyıl	Mesleki İngilizce-I	1	2	Z	5
3. Sınıf 6. Yarıyıl	Mesleki İngilizce-II	1	2	Z	5
4. Sınıf 7. Yarıyıl	Mesleki İngilizce-III	1	2	Z	5

Kaynak: Mardin Artuklu Üniversitesi, 2020.

Mardin Artuklu Üniversitesi, Turizm Fakültesi bünyesinde açılan Turizm Rehberliği lisans programı ilk defa 2019-2020 eğitim-öğretim yılında öğrenci alımına başlamıştır. Tablo 10 incelendiğinde, turizm rehberliği bölümünde İngilizce derslerinin ilk dört yarıyılta ‘Yabancı Dil Yazma Becerileri’, ‘Yabancı Dil Bilgisi’ ve ‘Yabancı Dil Okuma Anlama Becerileri’ şeklinde 3 ayrı ders adı altında verildiği görülmektedir. Bu dersler seçmeli ders olarak haftada bir saati teorik ve 2 saati uygulamalı olmak üzere toplam 3 saat verilmektedir. Bu derslerin AKTS değeri 3 olarak belirlenmiştir. İlk 4 yarıyılta haftada 9 saat İngilizce dersi verilmektedir. Beşinci, altıncı ve yedinci yarıyıllarda ise İngilizce dersleri ‘Mesleki İngilizce’ dersi adı altında haftada bir saati teorik ve 2 saati uygulamalı olmak üzere toplam 3 saat olarak verilmektedir. Zorunlu ders olarak verilen Mesleki İngilizce dersinin AKTS değeri 5 olarak belirlenmiştir. 4. sınıfın 2. yarıyılında İngilizce ile ilgili herhangi bir derse yer verilmemiştir.

Adıyaman Üniversitesi Turizm Fakültesi bünyesinde bulunan turizm rehberliği

lisans bölümünün müfredat programında yer alan İngilizce dersleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11. Adıyaman Üniversitesi Turizm Rehberliği Müfredat Programı: Zorunlu ve Seçmeli İngilizce Dersleri.

Dönem	Ders Adı	Haftalık Ders Saati		Türü	AKTS
		Teori	Uyg.		
1. Sınıf 1. Yarıyıl	Yabancı Dil I	2	0	Z	3
	İngilizce (Main Course)	2	0	Z	3
	İngilizce Temel Dil Bilgisi I	4	0	Z	4
	İngilizce Uygulamalar I	2	2	Z	4
1. Sınıf 2. Yarıyıl	Yabancı Dil II	2	0	Z	3
	İngilizce (Main Course)	2	0	Z	3
	İngilizce Temel Dil Bilgisi II	4	0	Z	4
	İngilizce Uygulamalar II	2	2	Z	4
2. Sınıf 3. Yarıyıl	İngilizce Temel Dil Bilgisi III	3	0	Z	4
	İngilizce Uygulamalar III	2	2	Z	4
	Yabancı Dil Sınavlarına Hazırlık I	2	0	S	4
2. Sınıf 4. Yarıyıl	İngilizce Temel Dil Bilgisi IV	3	0	Z	3
	İngilizce Uygulamalar IV	2	2	Z	3
	Yabancı Dil Sınavlarına Hazırlık II	2	0	S	4
3. Sınıf 5. Yarıyıl	İngilizce Temel Dil Bilgisi V	3	0	Z	3
	İngilizce Uygulamalar V	2	2	Z	3
3. Sınıf 6. Yarıyıl	İngilizce Temel Dil Bilgisi VI	2	0	Z	3
	İngilizce Uygulamalar VI	2	2	Z	3
4 Sınıf 7. Yarıyıl	İngilizce Temel Dil Bilgisi VII	2	0	Z	3
	Mesleki İngilizce I	2	2	Z	4
	İngilizce ve Türkçe Çeviri I	2	0	S	4
4 Sınıf 8. Yarıyıl	İngilizce Temel Dil Bilgisi VIII	2	0	Z	4
	Mesleki İngilizce II	2	2	Z	4
	İngilizce ve Türkçe Çeviri II	2	0	S	4

Kaynak: Adıyaman Üniversitesi, 2020.

Adıyaman Üniversitesi, Turizm Fakültesi bünyesinde açılan Turizm Rehberliği lisans programı ilk defa 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenci alımına başlamıştır. Tablo 11 incelendiğinde, turizm rehberliği bölümünde İngilizce derslerinin ‘Yabancı Dil’, ‘İngilizce ‘Main Course’, ‘İngilizce Temel Dil Bilgisi’, ‘İngilizce Uygulamalar’,

‘Yabancı Dil Sınavlarına Hazırlık’, ‘Mesleki İngilizce’ ve ‘İngilizce ve Türkçe Çeviri’ şeklinde 7 ayrı ders adı altında verilmektedir. Yabancı Dil Sınavlarına Hazırlık ve İngilizce-Türkçe Çeviri dersleri seçmeli ders olarak, kalan dersler ise zorunlu ders olarak verilmektedir. 1. sınıfta 10 saati teori ve 2 saati uygulamalı olmak üzere toplam 12 saat İngilizce dersi verilmektedir. 2. 3. ve 4. Sınıfta, 5 saati teori ve 2 saati uygulamalı olmak üzere toplam 7 saat İngilizce dersi verilmektedir.

Harran Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu bünyesinde bulunan turist rehberliği lisans bölümünün müfredat programında yer alan İngilizce dersleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Harran Üniversitesi Turist Rehberliği Müfredat Programı: Zorunlu ve Seçmeli İngilizce Dersleri.

Dönem	Ders Adı	Haftalık Ders Saati		Türü	AKTS
		Teori	Uyg.		
1. Sınıf 1. Yarıyıl	Yabancı Dil İngilizce-I	6	0	Z	8
1. Sınıf 2. Yarıyıl	Yabancı Dil İngilizce-II	6	0	Z	8
2. Sınıf 3. Yarıyıl	Mesleki Yabancı Dil (İngilizce) I	4	0	Z	5
2. Sınıf 4. Yarıyıl	Mesleki Yabancı Dil (İngilizce) II	4	0	Z	5
3. Sınıf 5. Yarıyıl	Mesleki Yabancı Dil (İngilizce) III	4	0	Z	5
3. Sınıf 6. Yarıyıl	Mesleki Yabancı Dil (İngilizce) IV	4	0	Z	5
4. Sınıf 7. Yarıyıl	Yabancı Dilde Okuma ve Konuşma	4	0	Z	5

Kaynak: Harran Üniversitesi, 2020.

Harran Üniversitesi, Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu bünyesinde açılan Turist Rehberliği lisans programı ilk defa 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenci alımına başlamıştır. Tablo 12 incelendiğinde, turizm rehberliği bölümünde İngilizce derslerinin ‘Yabancı Dil İngilizce’, ‘Mesleki Yabancı Dil (İngilizce)’ ve ‘Yabancı Dilde Okuma ve Konuşma’ şeklinde 3 ayrı ders adı altında verilmektedir. Bu derslerin tamamı zorunlu ders olarak verilmektedir. Yabancı Dil İngilizce dersi sadece 1. sınıfta verilmektedir. Haftada 6 saat olan bu dersin AKTS değeri 8’dir. Mesleki Yabancı Dil (İngilizce) dersi 2. ve 3. sınıfta verilmektedir. Haftada 4 saat olan bu dersin AKTS değeri 5’tir. Yabancı Dilde Okuma ve Konuşma dersi 4. sınıfın 1. yarıyılında verilmektedir. Haftada 4 saat olan bu dersin AKTS değeri 5’tir. 4. sınıfın 2. yarıyılında İngilizce ile ilgili herhangi bir derse yer verilmemiştir.

4. YABANCI DİL VE ÖZ YETERLİK

Çalışmanın bu bölümünde yabancı dil becerisi kazanmanın önemi, öz yeterlik duygusu ve bunun turizm rehberliği bağlamında önemine değinilecektir.

4.1. Yabancı Dil Becerisi ve Önemi

Yabancı dil kavramını incelediğimizde karşımıza birçok tanım çıkmaktadır. Bu tanımları kapsayan en genel tanım ise Türk Dil Kurumu'nun tanımıdır. Türk Dil Kurumu'na göre yabancı dil, *ana dilin dışında olan dillerden her biri veya ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili* olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü 'ne göre ise *öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla anadili dışında öğretilen dil* olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). *Yabancı dil, konuşmacının ülkesi dışında başka bir ülkeye özgü bir dildir. Ayrıca, belirtilen kişinin anavatanında konuşulmayan bir dildir* (Wikipedia, 2020). Yapılan bu üç tanıma baktığımızda yabancı dil ile ilgili olarak konuşmacının anadili dışında bir dil olması ve ülkesi dışında başka bir ülkeye özgü olması gibi özellikler ön plana çıkmaktadır.

Dil bilmek daha geniş bir dünya görüşüne sahip olmayı sağlamaktadır. Yabancı dil becerileri bizi daha hoşgörülü ve diğer fikirlere açık hale getirebilmektedir. Dil öğrenmek, yeni deneyimlere ve durumlara karşı daha rahat olmamızı, yeni fikirler üretmemizi ve yeni aktiviteler keşfetmemizi sağlamaktadır. Çok dilli ve çok kültürlü bir dünyada yabancı dil becerileri ve diğer kültürlerin bilgisi mutlaka sahip olmamız gereken küresel yetkinlik ve sosyal beceriler arasındadır. Dil becerileri, yaratıcılık, problem çözme ve etkili iletişim kurma becerileriyle bağlantılı olup 21. yüzyılın nihai sosyal becerileridir ve bu becerilere sahip olmayanlar, küresel fikir pazarında, işyerinde ve hatta sosyal ve kişisel yaşamlarında geride kalma riski taşımaktadırlar. İster sınıfta, isterse yurtdışında eğitim yoluyla veya miras dili olarak edinilen yabancı dil becerileri iyi bir kariyer için büyük avantaj sağlamaktadır (Detaylı bilgi için bkz. Stein-Smith, 2017, s.48).

Kuşkusuz, yabancı bir dil öğrenmek günümüzün rekabet gerektiren iş ortamlarında insanlar için çok avantajlıdır. İkinci bir dil olarak yabancı dil öğrenme, ticari amaçlar için olduğu kadar sosyal ve kültürel faktörler için de çok önemlidir. İster kariyer fırsatı, ister rüya gibi bir tatil, ister kişisel gelişim amaçlı olsun, yabancı dil

bilmek çok önemli bir niteliktir. Yabancı dil öğrenmenin nedenleri ne olursa olsun sonuçta ikinci bir dil edinmek çok faydalı olmakla birlikte inanılmaz bir deneyimdir. Bu öğrenme süreci en tatmin edici deneyimlerden biridir çünkü sadece bir metin bloğunun ne dediğini anlamak için değil aynı zamanda günlük aktivitelerde de kullanılabilen bir niteliktir. Bu nitelik insanları yalnızca bilişsel ve algısal bir şekilde değiştirmez, aynı zamanda insanlarda diğer kültürler ve insanlarla ilgili bir farkındalığın oluşmasına da katkı sağlar (Zaim, 2011, s.12).

Yabancı dil, bireye ufku genişletme, yabancıları ve onların kültürlerini tanıyıp anlayabilme gibi katkılar sağlar. Toplumların iç içe geçtiği, sınırların ortadan kalktığı, teknolojinin hızla geliştiği bu çağda yeni gelişmeleri takip edip yakalamak toplumların en büyük hedefidir ve yabancı dil de bu hedefe giden ilk adımdır. Ayrıca yabancı dil öğrenme, uluslar topluluğunun bir üyesi olarak yaşayabilmek için de son derece gerekli ve önemlidir (Bergil, 2010, s.8). Yabancı dil, çeşitli şekillerde karşı konulmaz bağımlılığımıza dayanarak bizi toplu olarak birbirimize bağlamaktadır. Rasyonel olarak konuşmak gerekirse, ikinci veya yabancı bir dil hakkında bilgi sahibi olmak son derece önemlidir, çünkü bu bize çok önemli fırsatlar sunmaktadır. Yabancı dil öğreniminin, yurtdışında eğitim, istihdam, kişisel gelişim, güvenlik, siyaset ve ekonomi gibi alanlarda sayısız faydaları bulunmaktadır. Bu nedenle, hayatınızın kapısının kilidini açabilecek bir anahtar olan yabancı dil görmezden gelinmemelidir (Gbolle ve Gong, 2013, s.35). Dil zorlukları, kültürlerarası iletişimin önündeki en büyük engellerden birini temsil etmektedir. Bu nedenle, kişinin dilini anlamak, kültürlerarası anlayışta hayati bir rol oynar ve bu da sonuçta yabancı dil bilgisinin kültürlerarası iletişimde zorunlu olduğunu gösterir (Munter, 1995).

Günümüzün rekabet gerektiren iş ortamlarında bazı durumlarda bir yabancı dil yeterli olmamakta ve ikinci bir yabancı dile ihtiyaç duyulmaktadır. Arak (2016) ikinci bir yabancı dil bilmenin bireylere yurt dışında daha iyi bir iş bulmak, mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilemek ve hedef kültürün kabul gören bir üyesi olmak gibi çeşitli olanaklar sağladığını belirtmektedir. İkinci yabancı dil bilmenin iş hayatına olan katkılarının yanında erken yaşlarda öğrenilmesiyle çocuğun kişilik gelişimine de olumlu katkıları olmaktadır. Karaman (2017) ikinci yabancı dili erken yaşlarda öğrenen çocukların farklı kültürleri öğrenip empati kurma, kendinden farklı olana karşı saygı gösterip hoşgörülü olmak gibi çok önemli değerler kazandıklarını vurgulamaktadır.

OECD'nin 2016 yılındaki raporuna göre;

Küresel yeterlilik, birden fazla dilde iletişim kurmak, diğer kültürlerden veya ülkelerden insanlarla uygun ve etkili iletişim kurmak, diğer insanların düşüncelerini, inançlarını ve duygularını anlamak ve dünyayı onların perspektifinden görebilmek, düşüncelerini, duygularını ya da davranışlarını yeni bağlamlara ve durumlara uyacak şekilde ayarlamak ve bilgi ve anlamları incelemek ve değerlendirmek için eleştirel olarak analiz etmek ve düşünmek gibi birçok beceriyi gerektirmektedir.

Bireyin hem bilişsel hem de düşünsel gelişimine katkı sağlayan, rekabetin hızla arttığı iş dünyasında bireye birçok avantaj sağlayan, bireyin kendi ülkesi dışındaki birçok insanla ortak bir paydada buluşmasına olanak sağlayan yabancı dil bilgisi, teknolojinin hızla geliştiği, mesafelerin kısaldığı, insanların yer değiştirme olanaklarının giderek arttığı çağımızda, bireylerde aranan en önemli niteliklerin başında gelmektedir. Bu nedenle gerek ülkemizde gerekse dünyadaki birçok ülkede yabancı dil eğitimi çok erken yaşlarda ve neredeyse eğitimin bütün kademelerinde yerini almaktadır.

4.2. Yabancı Dil Becerisinin Turizm Açısından Önemi

Yabancı dil eğitimi bireyin hedeflerine ulaşmasında, entelektüel gelişiminde ve diğer insanlarla iletişim kurma becerilerini geliştirmede bireye katkı sağlayan bir niteliktir. Bu nedenle de bireysel iletişimin en üst düzeyde olduğu sektörlerin başında gelen turizm sektöründe de yabancı dil eğitiminin ne kadar gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Turizm faaliyetine katılanlar gittikleri ülkelerde, kendi kültürlerinden kısmen ya da tamamen farklı olan yabancı bir kültürle karşılaştıkları zaman, hem o yabancı kültürü çok iyi bilen hem de kendi dillerini çok iyi konuşabilen personellere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle yabancı dil bilgisi turizm sektöründe istihdam edilecek insan gücünde olması gereken niteliklerin başında gelmektedir (Akgöz ve Gürsoy, 2014, s.3; Altürk vd., 2016).

Yabancı dil bilgisinin önemi bütün sektörlerde gün geçtikçe artmaktadır ve turizm sektörü de yabancı dil bilgisinin en önemli olduğu sektörlerden biridir. Gittikçe artan küreselleşmenin de etkisiyle, toplumlar ve insanlar birbirlerine daha da yakınlaşmaktadırlar. Bu durum turizm sektörünü de etkilemiştir ve hem seyahat eden insan sayısında hem de ziyaret edilen ülkeler ve mekânların çeşitliliğinde bir artış yaşanmıştır. Turizm sektöründe ziyaretçilere kaliteli bir hizmet verebilmek için yabancı dil bilen kalifiye personele ihtiyaç duyulmaktadır. Bazen birkaç yabancı dil bilme

ihtiyacı bile doğmaktadır çünkü değişik ülkelerden gelen turistlere ancak bu şekilde kaliteli bir hizmet verilebilir. Ziyaretçilerle iyi iletişim kuramayan personellerin iyi bir hizmet vermesi de olanaksızdır (Dayıoğlu, 2010, s.43). Turizm personelinin yabancı dil bilgisi ve iletişimsel yetenekleri, konaklayan turistlerin memnuniyetini en çok arttıran etkenlerin başında gelmektedir çünkü tesislerde konaklayan turistler, tesislerin misafirlere sundukları hizmetlerle ilgili bilgiye ilk olarak sözel iletişim aracılığıyla ulaşmaktadırlar ve sonraki süreçte karşılaştıkları sorunları da sözel iletişim sayesinde karşı tarafa iletmektedirler (Yücel ve Arıkan, 2019, s.660). Bu nedenle turizm sektöründe yabancı misafirlere en iyi deneyimi yaşatabilmek için iyi derecede yabancı dil bilen ve yabancı dili etkili bir şekilde kullanan turizm çalışanlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bazen turistlerin kendileri kararsız olsalar da, turistler şüphesiz ki nereye giderlerse gitsinler, bilgi ve hizmete ne kadar kolay ulaşırlarsa o kadar hoş karşılanmış hissederler ve o destinasyona tekrar gitme ihtimalleri ya da onu arkadaşlarına tavsiye etme ihtimalleri de o derece artmaktadır. Ancak ziyaretçilerle turizm çalışanları arasında büyük ölçüde sözel iletişime dayalı kaliteli bir iletişim olmadığında böyle iyi bir ilişki kurup bu ilişkiyi devam ettirmek de mümkün olamamaktadır. Ziyaretçilerle kendi dillerinde iletişim kurmak özellikle de bir sorun ortaya çıktığında çok önemlidir ve yaygın bazı diller böyle bir iletişim için ön koşuldur. Bu tutum ve yabancı dil becerilerinin gelişimi, kaliteli turizm hizmetini ulaştırmada kültürler arası hizmet yeterliliğinin de bir parçasıdır (Leslie ve Russel, 2006, s.1398). Turizm çalışanlarının yabancı dil becerileri turistlere kaliteli bir hizmet sağlamak dışında da turizme birçok önemli katkılar sağlamaktadır. Ülkeye gelen misafirler yaşadıkları deneyimlerden memnun kaldıklarında, bu deneyimi kendi ülkelerine döndükleri zaman birçok kişiyle paylaşarak ülke tanıtımına büyük katkılar sağlamaktadırlar.

Ülkeyi ziyaret eden turistlerin ilk karşılaştıkları kişiler olan turist rehberleri ülke tanıtımında da çok önemli görevler üstlenmektedirler. Turistlerin ziyaret ettikleri ülkelerle ilgili ilk izlenimler rehberin etkisiyle şekillenmektedir ve bu izlenimlerin olumlu olması da rehber ile turistlerin arasındaki iletişimin kalitesine bağlıdır. Bu nedenle yabancı dil, turist rehberliği eğitiminin belki de en önemli parçalarından biridir. Yabancı turistlerin ülke tanıtımından, döviz girdisine kadar turizmin her alanında önemli katkıları vardır. Yabancı dili etkili ve akıcı bir şekilde kullanan nitelikli bir turist rehberi sayesinde kaliteli bir turist-rehber iletişimi kurmak da mümkün olabilmektedir (Bayram, 2016, s.136). Yabancı dil bilgisi bütün turizm çalışanları için çok önemli bir

niteliktir ancak turizm çalışanları arasında yabancı dili en etkili ve sık kullanan kesim turizm rehberleridir. Turizm rehberleri için yabancı dil olmazsa olmaz nitelikler arasındadır. Bu nedenle dünyadaki birçok ülkede rehber adaylarında turist rehberi olabilmek için alan bilgisi dışında bir de yabancı dil bilgisi ile ilgili sınavlardan başarılı olma şartı aranmaktadır.

Ülkemizde ve diğer birçok ülkede yabancı dil olarak İngilizce dili öğretilmektedir. İngilizce, küresel toplumda iletişimin baskın aracı olarak çok önemli bir rol oynamaktadır. Ana dili İngilizce olmayan bazı insanlar dili günlük yaşamlarında kullanmaktadırlar. Bu insanların çoğu, diğer ülkelerdeki insanlarla iletişim kurmak ve iş yapmak ve iş alanındaki gelişmeleri yakalamak gibi İngilizcenin dışsal nedenlerle gerekli olduğu ülkelerde yaşamaktadırlar. Buna ek olarak, İngilizce, düşünce ve kültürleri aktarmak ve farklı ülkelerdeki insanlar arasında iyi ilişkiler oluşturmak için bir araç olarak kullanılmaktadır. Uluslararası bir dil haline gelen İngilizce, tüm dünyada insanlar arasında fikir alışverişinde bulunmak ve bu fikirleri anlamak için yaygın olarak kullanılmaktadır (Prachanant, 2012, s.117). Dünyanın ortak dili haline gelen İngilizce ülkemizdeki turist rehberleri arasında da en çok kullanılan dildir. Turist Rehberliği Birliği'nin verilerine göre ülkemizdeki 11,101 rehberden 7098'i İngilizce rehberi olarak görev yapmaktadır (TUREB, 2020).

Turizm için son derece önemli ve gerekli olan yabancı dil, turizm fakülte ve yükseköğretim kurumlarının müfredat programlarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Altürk vd. (2016) turizm fakülte ve yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren 94 lisans programının ders kataloglarını incelemişler ve bu programların tamamında zorunlu dil dersi olarak İngilizce dilinin verildiğini ve bu kataloglarda yer alan dil derslerinin ağırlık noktasını da İngilizce derslerinin oluşturduğunu belirtmişlerdir. İngilizceden sonra ders kataloglarında en çok görülen Almanca dilinin de 94 programın 88'inde var olduğunu ve bu sayede öğrencilerin iki yabancı dil ile mezun olma olanağı elde ettiklerini vurgulamışlardır. Balcı (2016) turizm öğrencilerinin dil eğitimine yönelik tutum ve beklentilerini, öğrenmek istedikleri dili tercih nedenlerini analiz ettiği çalışmada da öğrencilerin seçmeli derslerinden en çok Almancayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin dil eğitimi ile mesleki eğitim arasında bir bağlantı kurduklarına ve dört temel beceriden konuşmaya ağırlık verilmesini kendi mesleki gelecekleri açısından daha faydalı bulduklarına vurgu yapmıştır.

Yabancı dil bilgisi birçok sektörde ihtiyaç duyulan bir nitelik olmasına rağmen, turizm sektöründe olmazsa olmaz bir niteliktir. Turizm sektöründe hizmet kalitesinden,

turistlerin memnuniyet derecesine kadar birçok alanı etkilemektedir. Ülke ekonomisine büyük katkıları olan turizm sektörünün gelişmesinde çok etkili olan yabancı dil bilgisi, dili iyi kullanan rehberler aracılığıyla ülkenin dış dünyadaki imajına da olumlu katkılar sağlamaktadır.

4.3. Sosyal Bilişsel Kuram ve Öz Yeterlik Algısı

Sosyal bilişsel öğrenme teorisi, insanların başkalarının ne yaptığını izleyerek öğrendiğini ve insan düşünce süreçlerinin kişiliği anlamının merkezinde yer aldığını belirten fikirlerden ortaya çıkmış bir öğrenme teorisidir. Bu teori, insan davranışını değiştirmek, anlamak ve tahmin etmek için bir çerçeve sağlamaktadır. Dahası, sosyal bilişsel öğrenme teorisi bilişsel kavramlara yoğun bir şekilde odaklanmaktadır. Ayrıca, çocuklar ve yetişkinlerin sosyal deneyimlerini bilişsel olarak nasıl yönettiklerine ve bu bilişlerin daha sonra davranış ve gelişimi nasıl etkilediğine de odaklanmaktadır (Bkz. Nabavi, 2012, s.11). Sosyal bilişsel teori, üç parçadan oluşan karşılıklı belirlilik içeren bir neden sonuç ilişkisi modelini destekliyor. Bu karşılıklı neden sonuç ilişkisi modelinde, davranış, biliş, diğer kişisel faktörler ve çevresel etkilerin tümü, birbirini çift yönlü olarak etkileyen belirleyiciler olarak işlev görür. Sosyal bilişsel kuramda insanlar ne iç güçlerden, ne de otomatik olarak çevre tarafından şekillendirilir ve kontrol edilir. Sosyal bilişsel kuramda düşünceler ayrı psişik varlıklardan ziyade beyin süreçleridir (Bandura, 1989, s.2).

Bandura (1988) becerilere sahip olmak ile bunları zor koşullarda iyi ve tutarlı bir şekilde kullanabilmek arasında bir farkın olduğunu belirtmektedir. Başarı sadece yeteneğe ihtiyaç duymaz aynı zamanda istenen hedeflere ulaşmak için olaylar üzerinde kontrol sahibi olma yeteneğine olan güçlü bir kendine inanca da ihtiyaç duyar. Bireylerin sahip oldukları bu inanç aslında sosyal bilişsel kuramın anahtar kavramlarından olan öz yeterlik algısıdır. Bandura (1994) öz yeterlik kavramını, *insanların hayatlarını etkileyen olayları etkisi altına alan belirlenmiş performans seviyelerini üretme yetenekleri hakkındaki inançları* olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlik inançları insanların nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını belirler. Öz yeterlik inançları dört temel bilgi kaynağından inşa edilmiştir. En özgün ve etkili kaynak ustalık deneyimleridir. Bu, başarıya ulaşılabilir adımlarla sorunların üstesinden gelmek suretiyle başarılabilir. Başarı kişinin yeterliğine dair sağlam bir inanç geliştirir. Başarısızlıklar, özellikle kendini

geliştirmenin ilk aşamalarında yeterliği zayıflatır (Bandura, 1999b, s.46).

Güçlü bir etkinlik duygusu, insan başarısını ve kişisel refahını birçok yönden artırır. Yetenekleri konusunda yüksek güvenceye sahip insanlar, zor görevlere kaçınılması gereken tehditler değil, üstesinden gelinmesi gereken zorluklar olarak yaklaşırlar. Böyle etkili bir görünüm, faaliyetlere içten ilgi ve derin bir dalmayı teşvik eder. Kendilerine zorlu hedefler belirlerler ve onlara karşı güçlü bağlılıklarını korurlar. Başarısızlık karşısında çabalarını arttırır ve sürdürürler (Bandura, 1994, s.2). Öz yeterlik inançlarının bilişsel süreç üzerindeki etkileri çeşitli biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. Amaçlı olan birçok insan davranışı, bilişsel hedefleri somutlaştıran öngörü ile düzenlenir. Kişisel hedef belirleme, yeteneklerin kendi kendini değerlendirmesinden etkilenir. Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlü olursa, insanların kendileri için belirledikleri hedefler de o kadar yüksek olur ve onlara bağlılıklarını daha sıkı hale getirir (Bandura, 1993, s.118). Yeteneklerinden şüphe duyan insanlarsa zor görevleri kişisel tehditler olarak görürler ve bu görevlerden kaçınırlar. Peşinden koşmayı seçtikleri hedeflere karşı düşük istekleri ve zayıf bağlılıkları vardır. Zor görevlerle karşı karşıya kaldıklarında, karşılaşacakları engellerle ilgili kişisel eksikliklerine odaklanırlar ve başarılı bir şekilde nasıl performans göstereceklerine odaklanmak yerine her türlü olumsuz sonuç üzerinde dururlar. Bunun sonucunda da stres ve depresyona kurban olurlar (Bandura, 1994, s.2). Yeterlik mekanizması, motivasyon ve eylemin yanı sıra duyguyu da yönetmektedir. Bilmediğiniz veya tehdit eden olaylar üzerinde kontrol sahibi olmak için algılanan öz yeterlik, insan stresi ve kaygısında önemli bir rol oynar. Tehdit, durumsal olaylarda sabit bir özellik olarak bulunmamaktadır. Daha ziyade algılanan başa çıkma yetenekleri ile çevrenin potansiyel olarak zarar verici yönleri arasında etkileşimli bir ilişki içerir. Potansiyel tehditleri kontrol edebileceklerine inanan insanların, bu tehditlerden endişe duymaları için çok az nedenleri vardır. Ancak tehdit edici durumları güvenli bir şekilde yönetemediklerine inanan insanların endişe etmek için çok fazla nedenleri vardır ve bu insanlar kırılabilirlikleri üzerinde durma eğilimindedirler (Bandura, 1986, s.4).

Algılanan öz yeterlik, sosyal bilişsel kuramda çok önemli bir rol oynar, çünkü eylemi sadece doğrudan değil, diğer belirleyici sınıflar üzerindeki etkisi ile de etkiler. Hedef belirleme ve kişinin kendi performanslarına değerlendirme tepkisi yoluyla kişisel meydan okuma ile kendini etkileme kapasitesi, büyük bir bilişsel motivasyon ve kendi kendini yönetme mekanizması sağlar (Bandura, 1999a, s.28). Kendine güvenen bireyler başarılı sonuçlar beklerler. Sosyal becerilerine güvenen öğrenciler başarılı sosyal

karşılaşmalar beklerler. Akademik becerilerine güvenenler, sınavlarda yüksek notlar bekler ve çalışma kalitelerinin kişisel ve mesleki yararlar sağlamlarını beklerler. Bunun tersi güven eksikliği olanlar için doğrudur. Sosyal becerilerinden şüphe duyan öğrenciler, sosyal temas kurmadan önce bile genellikle reddedilmeyi veya alay edilmeyi öngörürler. Akademik becerilerine güvenmeyenler, sınava başlamadan veya bir kursa kaydolmadan önce düşük bir not almayı öngörürler (Pajares, F. 2002, s.2). Algılanan öz yeterlik, insanların yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayacak şekilde yapma yeteneklerine olan inançları ile ilgilidir. Yeterlik inançları insan unsurunun temelini oluşturur. İnsanlar eylemleriyle arzu edilen sonuçları üretebileceklerine inanmadıkça, zorluklar karşısında harekete geçmek veya sebat etmek için çok az nedenleri olmaktadır (Bandura, 1999b, s.46).

Öz yeterlik inançları, başkalarının sağladığı sözlü yargılar da dâhil olmak üzere diğerlerinden alınan sosyal iknalardan da etkilenir. İkna ediciler bir öğrencinin inançlarının gelişmesinde önemli bir rol oynarlar. Etkili ikna ediciler, öğrencilerin yeteneklerine olan inançlarını geliştirirken, aynı zamanda öngörülen başarının da ulaşılabilir olmasını sağlar. Ayrıca, olumlu iknalar, cesaretlendirmek ve güçlendirmek için olumlu katkı sağlarken, olumsuz iknalar da öz yeterlik inançlarını yenmek ve zayıflatmak gibi olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Pajares vd., 2007, s.107). Öğrenciler, akranları başarılı olduklarında kendilerinin de başarabileceklerine inanırlar. Aynı şekilde birileri başarısız olduğunda, öğrenciler kendilerinin de başarısız olacaklarına inanırlar. Sosyal ikna durumunda, öğrenciler yetkili birileri tarafından yüksek öz yeterlik geliştirebileceklerine ikna olmaktadır. Fizyolojik ve duygusal durumlar yoluyla, bir görevi yerine getirirken düşük kaygısı olan öğrenciler yüksek bir öz yeterlik duygusu geliştirmektedirler (Baleghizadeh ve Masoun, 2013, s.45). Öğrenciler genellikle bir görevi yerine getirme yeteneklerine sahip oldukları konusunda ikna edici bilgiler alırlar. Olumlu ikna edici geri bildirim öz yeterliği artırır, ancak daha sonraki çabalar kötü sonuçlanırsa bu artış geçici olacaktır. Öğrenciler ayrıca fizyolojik göstergelerden de yeterlik bilgileri elde ederler. Kaygıyı işaret eden bedensel belirtiler, beceri eksikliğini göstermek için yorumlanabilir (Schunk, 1991, s.209).

Bebeklik döneminden başlayarak, ebeveynler ve bakıcılar, çocukların öz yeterliklerini farklı şekillerde etkileyen deneyimler sunarlar. Çocukların etkili bir şekilde çevreyle etkileşime girmesine yardımcı olan ev etkileri, öz yeterliği olumlu yönde etkiler. Öz yeterliğin başlangıç kaynakları ailede merkezlenmiştir, ancak etki çift yönlüdür. Gençlerin merakını uyaran ve ustalık deneyimine yardımcı olan çevrenin

oluşmasını sağlayan ebeveynler, çocukların öz yeterliklerinin oluşmasına yardımcı olurlar. Buna karşılık, daha fazla merak ve keşif etkinlikleri sergileyen çocuklar, ebeveynlerin duyarlılığını artırır (Schunk ve Pajares, 2001, s.4).

Bireyin kendine inancı olarak tanımlanan öz yeterlik algısı, bireyin hem sosyal hem de akademik hayatını etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Belirledikleri hedeflere ulaşmak için gerekli yeteneklere sahip oldukları halde, o hedeflere ulaşacaklarına dair kendilerine olan inançları yeterince yüksek olmayan veya algılanan öz yeterlik inançları güçlü olmayan bireylerin o hedeflere ulaşmaları kolay olmamaktadır. Yeteneklerinden şüphe duyan bireyler zor görevleri kendilerine tehdit olarak görürler ve bu görevlerden kaçınırlar.

4.4. Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Öz Yeterlik Algısı

Bandura (1977) bireylerin akademik başarılarının öz yeterlik algılarına bakılarak tahmin edilebileceğini belirtmektedir. Öz yeterlik inançları akademik performans ve akademik süreklilik ile olumlu ilişkilidir (Multon, vd., 1991, s.31). Bireylerin akademik başarılarında etkili olan öz yeterlik inancı, yabancı dil öğrenme süreçlerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Yabancı dil öğreniminde bilişsel süreç kadar, güdülenme, motivasyon, tutum ve öz yeterlik gibi duyuşsal özellikler de son derece önemlidir. Öğrencilerin yabancı dil derslerindeki başarılarını etkileyen faktörlerden biri de öğrencilerin öz yeterlik inançlarıdır (Ocak ve Akkaş Baysal, 2016, s.93).

Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009) öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olma eğiliminde olduklarını ve başarılı öğrencilerin de daha yüksek öz yeterlik inançlarına sahip olma eğiliminde olduklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin öz yeterlik inançlarının artması, dil öğrenme stratejilerinin kullanımının ve yabancı dil yeterliliklerinin artmasını da sağlamaktadır (Magogwe ve Oliver, 2007, s.350). Belirlenmiş hedefleri ve öz yeterlik duygusu olan yabancı dil öğrencileri öğrenme görevlerine odaklanıp görevlerini sürdürürler ve hedeflerini gerçekleştirmek ve görevlerini başarıyla tamamlamak için stratejiler geliştirmektedirler (Oxford ve Sheiran, 1994, s.21).

Yabancı dil öğrencileri, performansları nedeniyle sonuçlar üzerinde bir etkiye (başarısızlık veya başarı) sahip olduklarına inanmalı ve kendi içlerinde yeterlik duygusunu hissetmelidirler, böylece hedef dili öğrenmeye devam etmek isteyeceklerdir (Oxford ve Sheiran, 1994, s.21). İngilizce öğrenimi gören Singapur orta öğretim

öğrencilerinin ulusal temsili bir örneğiyle yapılan bir çalışmada, öz yeterliğin performans yaklaşımı hedefi üzerinde doğrudan olumlu etkileri olduğu ancak performanstan kaçınma hedefi üzerinde olumsuz etkileri olduğu kaydedilmiştir. Ayrıca öz yeterlik inançlarının İngilizce dil sınavı puanları üzerinde dolaylı bir etkisi olduğu belirtilmiştir (Liem vd., 2008, s.492).

Genel anlamda kaygı; hayal kırıklığı, kendinden şüphe, endişe ve huzursuzluk hissi ile ilişkili olan dil öğreniminde duygusal bir özelliktir ve yabancı dil öğrenimi üzerinde olumsuz etkisi olduğu söylenmektedir (Doğan, 2016, s.56). Yabancı dil öğrenme sürecini olumsuz etkileyen kaygıyı azaltmak için de öğrencilerin yabancı dil öz yeterlik algısı geliştirmelerine yardımcı olmak gerekmektedir. Bazen öğrenciler dil sınıfında kaybolmuş hissederler. Yabancı dil öğretmenleri bu tür öğrencilere, başarılı olabilecekleri ve bir etkiye sahip olduklarını hissedebilecekleri anlamlı görevler sunarak öz yeterlik duygusu geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Öz yeterlik duygusu, öğrencilere sınıf aktivitelerinde seçim hakkı verilerek de geliştirilebilir (Oxford ve Sheiran, 1994, s.21). Wang ve Pape (2014) yabancı dil öğrenmeye çalışan öğrencilerin öz yeterlik inançlarını artırmak için bir takım öneriler getirmiştir:

Çocukların dil öğrenme görevine olan ilgilerini geliştirmelerine ve İngilizce diline ve İngilizce konuşan topluluğa karşı iyi bir tutum geliştirmelerine yardımcı olarak, görevlerin zorluk düzeylerini düşürerek, çocukların öz-yeterlik inançlarını artırabiliriz. Böylece öğrenciler başarı yaşayabilirler, bu da onlara teşvik ve olumlu geri bildirim sağlar ve İngilizce dil yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bir alanda düşük öz yeterliğe sahip çocuklar, her alanda aynı inançlara sahip olmak zorunda olmayabilir ve düşük öz yeterliğe sahip çocuklar, dil öğrenme sürecine çaba göstererek ve başarılar deneyimleyerek yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilere dönüşebilirler.

Öz yeterlik algısının yüksek olması akademik performansa olumlu yönde yansırken, öz yeterlik algısının düşük olması akademik performansı olumsuz yönde etkilemektedir. Öz yeterlik algısının yabancı dil öğrenimi konusunda da benzer etkileri olduğu görülmektedir. Bireyin yabancı dile karşı algıladığı öz yeterlik inancı arttıkça yabancı dil öğrenimini olumsuz etkileyen kaygı seviyesi azalmaktadır. Bunun sonucunda bireyin yabancı dil öğrenmedeki başarısı da olumlu yönde etkilenmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğrenen bireylerin yabancı dil öz yeterlik duygusu geliştirmeleri ve zaman içinde bu öz yeterlik duygusunun artırılması sağlanmalıdır.

5. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın problem ve alt problemlerini yanıtlamak için izlenen yöntem; araştırmanın deseni, çalışma gurubu, veri toplama aracı ile verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması başlıkları altında incelenmiştir.

5.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, araştırmanın üç alt problemini yanıtlamak için nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi, araştırma deseni olarak kullanılmıştır.

Tarama yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın konusu olan birey, nesne ya da olay kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009, s.77). Cohen, Manion ve Morrison (2005) tarama yöntemini, var olan bir durumun doğasını anlamak amacıyla geniş bir gruptan belli bir zaman diliminde veri toplamak olarak tanımlamışlardır. Tarama araştırmalarının amacı araştırma konusu ile ilgili var olan durumu olduğu gibi betimlemektir. Bunun için de tarama araştırmalarında çoğu zaman geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır. Tarama araştırmalarında araştırmayı yürütenler, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığı ile ilgilenmez, bunların örneklemdaki bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenirler (Fraenkel ve Wallen, 2006).

5.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Batman, Mardin Artuklu, Adıyaman ve Harran Üniversitelerinde turizm rehberliği lisans bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında turizm rehberliği lisans bölümüne kayıtlı olan 223 öğrenciden 214'ü araştırmaya katılmıştır. Çalışma grubunun cinsiyet, sınıf ve üniversite değişkenlerine göre frekans dağılımları ise şu şekildedir:

Tablo 13. Öğrencilerin Kişisel Değişkenlere Göre Dağılımı

Üniversite	Cinsiyet	Erkek		Kız		Toplam
		Erkek	Kız	Erkek	Kız	
Batman Üniversitesi	Sınıf	1.Sınıf	6	20		26
		2.Sınıf	7	18		25
		3.Sınıf	5	12		17
		4.Sınıf	6	6		12
	Toplam	24	56		80	
	Yüzde(%)	%30	%70		%100	
Mardin Artuklu Üniversitesi	Sınıf	1.Sınıf	8	18		26
	Toplam	8	18		26	
	Yüzde(%)	%30,8	%69,2		%100	
Adıyaman Üniversitesi	Sınıf	1.Sınıf	14	14		28
		2.Sınıf	5	23		28
	Toplam	19	37		56	
	Yüzde%	%33,9	%66,1		%100	
Harran Üniversitesi	Sınıf	1.Sınıf	12	20		32
		2.Sınıf	10	10		20
	Toplam	22	30		52	
	Yüzde%	%42,3	%57,7		%100	
Toplam	Sınıf	1.Sınıf	42	70		112
		2.Sınıf	22	51		73
		3.Sınıf	5	12		17
		4.Sınıf	6	6		12
	Toplam	73	141		214	
	Yüzde%	%34	%66		%100	

Tablo 13 incelendiğinde; araştırmaya üniversite değişkenine göre Batman Üniversitesinden 80 (%37,4), Mardin Artuklu Üniversitesinden 26 (%12,1), Adıyaman Üniversitesinden 56 (%26,2) ve Harran Üniversitesinden 52 (%24,3) öğrenci katılmıştır. Batman Üniversitesinin diğer 3 üniversiteden daha fazla öğrenciye sahip olmasının temel nedeni turizm rehberliği lisans bölümünde öğrenci alımını ilk gerçekleştiren üniversite olmasıdır. Turizm rehberliği bölümünde okuyan öğrencilerin çoğu kız öğrencilerden oluşmaktadır (%66). Araştırmaya katılan öğrencilerden 112'si (%52,3) 1. sınıf, 73'ü (%34,1) 2. sınıf, 17'si (%8) 3. sınıf ve 12'si (%5,6) 4. sınıf öğrencisidir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin oranının çok düşük olmasının sebebi Batman Üniversitesi dışındaki üniversitelerde bu iki sınıf düzeyinde henüz öğrencinin olmamasıdır.

5.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma ile ilgili verileri elde etmek için Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen *İngilizce İle İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin araştırma kapsamında kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Ölçek online anket haline

dönüştürölüp Mayıs 2020 yılında öğrencilere uygulanmıştır. Batman, Mardin Artuklu, Harran ve Adıyaman üniversitelerinde turizm rehberliği bölümüne kayıtlı 223 öğrenciden 214'ü kendilerine gönderilen anket linki üzerinden araştırmaya katılım sağlamışlardır. Toplanan verilerde herhangi bir eksik ya da hatalı veriye rastlanılmamıştır.

5.3.1. İngilizce İle İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen ölçeekte ilgili alanyazın taranmış ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma yeterliklerini yansıtan 64 madde yazılmıştır. Hazırlanan maddeler iki kez uzman görüşüne sunulmuş ve 47 maddeden oluşan deneme formu hazırlanmıştır. Taslak ölçeğin deneme uygulamasından sonra elde edilen veriler üzerinde açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış ve öz değerı 1,00'in üstündeki maddelerin dört boyutta toplandığı ortaya çıkmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde hiç bir boyutta faktör yükü vermeyen veya birden fazla boyutta benzer faktör yükü veren 13 madde ölçeekten çıkarılmıştır ve 47 maddeden oluşan deneme uygulaması formu 34 maddeye düşürölmüştür. Ölçeekte yer alan 34 maddeye ait faktör yükleri ise 0.42 ile 0.69 arasında değişmektedir (Yanar ve Bümen, 2012, s.97-103).

Ölçeğin güvenilirlik analiz sonucuna göre Cronbach Alpha kat sayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ait Cronbach Alpha katsayısı ise okuma al boyutu için .92, yazma alt boyutu için .88, dinleme alt boyutu için .93 ve konuşma alt boyutu için .92 olarak bulunmuştur (Yanar ve Bümen, 2012, s.97-103). İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği daha önceden geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçek olmasından dolayı faktör analizine tabi tutulmamış ancak güvenilirliği test edilerek .94 düzeyde, yüksek derecede güvenilir olduğu saptanmıştır. Alt boyutlara ait Cronbach Alpha katsayısı ise okuma alt boyutu için .84, yazma alt boyutu için .88, dinleme alt boyutu için .90 ve konuşma alt boyutu için .91 olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sık sık, (5) Her zaman biçiminde beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeekten alınan puan arttıkça, öz yeterlik algısı düzeyi de artmaktadır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerler şu şekilde belirlenmiştir: Her zaman: 4.21-5.00; Sık sık: 3.41-4.20; Bazen: 2.61-3.40; Nadiren: 1.81-2.60; Hiçbir zaman: 1.00-1.80. Bu çalışma bağlamında öğrencilerin ölçeekten aldıkları puanların ortalaması ile İngilizcenin 4 alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları alınmış ve ortalamanın 1.00-2.60 arasında olması düşük,

2.61-3.40 arasında olması orta ve 3.41-5.00 arasında olması yüksek öz yeterlik algısı olarak yorumlanmıştır.

5.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

‘İngilizce İle İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği’ çalışma grubunda bulunan 214 öğrenciye uygulanmış ve araştırmanın üç alt problemine yönelik olarak toplanan veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analize öncelikle varsayımlar test edilerek başlanmıştır. Normallik varsayımı için dağılıma ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Analizler, basıklık (,001) ve çarpıklık değerlerinin (,333) -1 ile +1 aralığında olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu verilere göre dağılımın normal olduğu ve varsayımın sağlandığı ifade edilebilir. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasında bağımsız t-testi (Independent-Samples T Test), öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi kullanılmıştır. Varyans analizinde çoklu karşılaştırmalar için Tukey testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Mardin Artuklu Üniversitesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik inançlarının karşılaştırılmasında ve Batman Üniversitesi 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf değişkenine göre öz yeterlik inançlarının karşılaştırılmasında örneklem büyüklükleri 30’un altında olmasına rağmen parametrik bir test olan t-testi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2014) alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde hesaplanacak ‘p’ anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya neden olmayacağına dair incelemelere rastlandığına ve örneklem sayısının n=6 kadar küçük olduğu ve evrenin dağılım yapısının tam olarak bilinmediği durumda parametrik olmayan istatistiğin kullanılmasının bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir.

6. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinin test edilmesi sonucunda İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinden elde edilen bulgular sunularak, bulgulara dayalı yorumlar yapılmıştır.

Öğrencilerin İngilizcenin okuma alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14. İngilizcenin okuma alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inancına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	OKUMA	Ortalama	Std. Sapma
1	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	3,879	,6602
2	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	3,332	,8320
3	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	3,710	,8504
4	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	3,687	,6784
5	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	3,902	,7346
6	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	3,201	,8891
7	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	3,500	,8035
8	İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	3,715	,8600
Toplam		3,610	,5400

Tablo 14 incelendiğinde; öğrenciler en yüksek düzeyde görüşü “İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim” ($X=3,90$), en düşük “Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim” ($X=3,20$) maddesine belirtmişlerdir. Bu alt boyuttaki maddelerin büyük bir kısmına öğrencilerin “sık sık” düzeyinde katıldıkları tespit edilmiştir. İngilizce okuma öz yeterlik inancına ilişkin toplam aritmetik ortalama incelendiğinde de, öğrencilerin “sık sık” ($X=3.61$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin İngilizce okuma öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizcenin yazma alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15. İngilizcenin yazma alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inancına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	YAZMA	Ortalama	Std. Sapma
1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	3,093	,8990
2	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	2,846	,8984
3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	3,173	1,0269
4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	3,210	,9433
5	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	3,921	,9682
6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	3,500	,9580
7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	3,425	,8994
8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	3,439	1,0542
9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	3,388	,9007
10	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	3,033	,9513
Toplam		3,3000	,6600

Tablo 15 incelendiğinde; öğrenciler en yüksek düzeyde görüşü “Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim” ($X=3,92$) maddesine belirtmişlerdir. En düşük düzeyde görüşü ise “İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim” ($X=2,84$) maddesine belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, öğrencilerin yazma alt boyutuna önem verip zaman ayırdıkları ancak yazma alt boyutu ile ilgili uygulamalarda dil bilgisini konusunda kendilerini yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu alt boyuttaki maddelerin büyük bir kısmına öğrencilerin “bazen” düzeyinde katıldıkları tespit edilmiştir. İngilizcenin yazma alt boyutuna yönelik öz yeterlik inancına ilişkin toplam aritmetik ortalama incelendiğinde de, öğrencilerin “bazen” ($X=3.30$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin İngilizce yazma öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizcenin dinleme alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16. İngilizcenin dinleme alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inancına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	DİNLEME	Ortalama	Std. Sapma
1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	3,612	,8188
2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	3,383	,8352
3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	3,383	,8843
4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	2,949	1,0219
5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	3,364	,7978
6	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	3,121	,9854
7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	3,607	1,0504
8	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	3,178	,8258
9	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	3,832	,8985
10	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	3,453	,8421
Toplam		3,3800	,6600

Tablo 16'ya göre; öğrenciler en yüksek düzeyde görüşü "İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim." ($X=3,83$) maddesine belirtmişlerdir. En düşük düzeyde görüşü ise "İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim." ($X=2,94$) maddesine belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, öğrencilerin dinleme alt boyutu ile ilgili aktivitelerde bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etmede kendilerini yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu alt boyuttaki maddelerin büyük bir kısmına öğrencilerin "bazen" düzeyinde katıldıkları tespit edilmiştir. İngilizcenin yazma alt boyutuna yönelik öz yeterlik inancına ilişkin toplam aritmetik ortalama incelendiğinde de, öğrencilerin "bazen" ($X=3.38$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin İngilizce dinleme öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizcenin konuşma alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 17. İngilizcenin konuşma alt boyutu ile ilgili öz yeterlik inancına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	KONUŞMA	Ortalama	Std. Sapma
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	3,864	,962
2	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	3,257	,9807
3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	3,182	,9342
4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	3,650	,9057
5	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	3,509	,8599
6	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	3,178	,9525
Toplam		3,440	,7600

Tablo 17'ye göre; öğrenciler en yüksek düzeyde görüşü "Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)." ($X=3,86$) maddesine belirtmişlerdir. En düşük düzeyde görüşü ise "Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim." ($X=3,17$) maddesine belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, öğrencilerin günlük yaşamda temel ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendilerini İngilizce ifade etmede yeterli gördükleri söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik inancına ilişkin toplam aritmetik ortalamalarının 3.44 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

	OKUMA	YAZMA	DİNLEME	KONUŞMA	ÖZYETERLİK _{top}
N	214	214	214	214	214
Ortalama	3,61	3,30	3,38	3,44	3,42
Std. Sapma	0,54	0,66	0,66	0,76	0,53

Tablo 18 bulgularına göre aritmetik ortalamalara bakıldığında, öğrencilerin yabancı dil öz yeterlik algıları ($X = 3.42$) orta düzeyde çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algı düzeyleri en yüksek okuma (3.61 ± 0.54) becerisi boyutunda çıkarken bunu sırasıyla konuşma (3.44 ± 0.76), dinleme (3.38 ± 0.66) ve yazma (3.30 ± 0.66) becerileri izlemiştir. İngilizce öz yeterlik algı ölçeğinden aldıkları aritmetik ortalama puanlarına göre, öğrencilerin en yüksek düzeyde okuma becerilerinde, en düşük ise yazma becerilerinde kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi *Cinsiyete göre öğrencilerin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?* şeklinde belirlenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
ÖZYETERLİK ^{top}	Erkek	73	3,4287	,50057	,057	,955
	Kız	141	3,4243	,55440		
OKUMA	Erkek	73	3,6182	,51912	,048	,962
	Kız	141	3,6144	,55772		
YAZMA	Erkek	73	3,2918	,60133	,175	,861
	Kız	141	3,3085	,69400		
DİNLEME	Erkek	73	3,3425	,64655	,727	,468
	Kız	141	3,4121	,67321		
KONUŞMA	Erkek	73	3,5479	,73571	1,482	,140
	Kız	141	3,3842	,78198		

*p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce öz yeterlik

inançları okuma ($p= ,962$), yazma ($p= ,861$), dinleme ($p= ,468$) ve konuşma ($p= ,140$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p > 0.05$). İngilizcenin 4 temel alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında; erkek öğrencilerin okuma ($X=3,6182$) ve konuşma ($X=3,5479$) alt boyutlarındaki aritmetik ortalamalarının, kız öğrencilerin okuma ($X=3,614$) ve konuşma ($X=3,3842$) ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın, kız öğrencilerin yazma ($X=3,3085$) ve dinleme ($X=3,4121$) alt boyutlarındaki aritmetik ortalamaların, erkek öğrencilerin yazma ($X=3,2918$) ve dinleme ($X=3,3425$) ortalamalarına göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Batman Üniversitesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. *Cinsiyet değişkenine göre Batman Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları*

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p																																									
ÖZYETERLİKtop	Erkek	24	3,5504	,56176	2,60	,011																																									
	Kız	56	3,2398	,45385			OKUMA	Erkek	24	3,7367	,57499	2,05	,043	Kız	56	3,4661	,52412	YAZMA	Erkek	24	3,296	,6843	1,92	,058	Kız	56	3,005	,5910	DİNLEME	Erkek	24	3,554	,6769	1,86	,066	Kız	56	3,293	,5260	KONUŞMA	Erkek	24	3,5479	,73571	2,62	,011	Kız
OKUMA	Erkek	24	3,7367	,57499	2,05	,043																																									
	Kız	56	3,4661	,52412			YAZMA	Erkek	24	3,296	,6843	1,92	,058	Kız	56	3,005	,5910	DİNLEME	Erkek	24	3,554	,6769	1,86	,066	Kız	56	3,293	,5260	KONUŞMA	Erkek	24	3,5479	,73571	2,62	,011	Kız	56	3,3842	,78198								
YAZMA	Erkek	24	3,296	,6843	1,92	,058																																									
	Kız	56	3,005	,5910			DİNLEME	Erkek	24	3,554	,6769	1,86	,066	Kız	56	3,293	,5260	KONUŞMA	Erkek	24	3,5479	,73571	2,62	,011	Kız	56	3,3842	,78198																			
DİNLEME	Erkek	24	3,554	,6769	1,86	,066																																									
	Kız	56	3,293	,5260			KONUŞMA	Erkek	24	3,5479	,73571	2,62	,011	Kız	56	3,3842	,78198																														
KONUŞMA	Erkek	24	3,5479	,73571	2,62	,011																																									
	Kız	56	3,3842	,78198																																											

* $p<0,05$

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce öz yeterlik inançları okuma ($p= ,043$) ve konuşma ($p= ,011$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($p < 0.05$) ancak yazma ($p= ,058$) ve dinleme ($p= ,066$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p > 0.05$). İngilizcenin 4 temel alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında; erkek

öğrencilerin okuma ($X=3,73$), dinleme ($X=3,55$) ve konuşma ($X=3,54$) alt boyutlarındaki ortalamalarının, kız öğrencilerin okuma ($X=3,46$), dinleme ($X=3,29$) ve konuşma ($X=3,38$) alt boyutlarındaki ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak kız öğrencilerin yazma ($X=3,30$) alt boyutundaki aritmetik ortalaması, erkek öğrencilerin yazma ($X=3,29$) alt boyutundaki ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz yeterlik ölçeğinin tamamının aritmetik ortalaması incelendiğinde, erkek öğrencilerin ($X=3,55$), kız öğrencilere göre ($X=3,24$) daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir.

Mardin Artuklu Üniversitesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Cinsiyet değişkenine göre Mardin Artuklu Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
ÖZYETERLİK ^{top}	Erkek	8	3,2838	,48955	,32	,752
	Kız	18	3,3483	,46982		
OKUMA	Erkek	8	3,6875	,45806	,95	,351
	Kız	18	3,8361	,32340		
YAZMA	Erkek	8	3,188	,7473	,78	,443
	Kız	18	3,428	,7152		
DİNLEME	Erkek	8	2,950	,6164	,568	,575
	Kız	18	3,106	,6557		
KONUŞMA	Erkek	8	3,4600	,75599	1,590	,125
	Kız	18	2,9722	,70774		

*p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce öz yeterlik inançları okuma ($p= ,351$), yazma ($p= ,443$), dinleme ($p= ,575$) ve konuşma ($p= ,125$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p > 0.05$). İngilizcenin 4 temel alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında; kız öğrencilerin okuma ($X=3,83$), yazma ($X=3,42$) ve dinleme ($X=3,10$) alt boyutlarındaki

ortalamalarının, erkek öğrencilerin okuma ($X=3,68$), yazma ($X=3,18$) ve dinleme ($X=2,95$) alt boyutlarındaki ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak erkek öğrencilerin konuşma ($X=3,46$) alt boyutundaki aritmetik ortalaması, kız öğrencilerin konuşma ($X=2,97$) alt boyutundaki ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz yeterlik ölçeğinin tamamının aritmetik ortalaması incelendiğinde, kız öğrencilerin ($X=3,34$), erkek öğrencilere göre ($X=3,28$) daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir.

Adıyaman Üniversitesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. Cinsiyet değişkenine göre Adıyaman Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
ÖZYETERLİKtop	Erkek	19	3,5616	,46270	-,961	,341
	Kız	37	3,6995	,52952		
OKUMA	Erkek	19	3,6089	,43739	-,781	,438
	Kız	37	3,7292	,59229		
YAZMA	Erkek	19	3,542	,4799	-,186	,853
	Kız	37	3,568	,4877		
DİNLEME	Erkek	19	3,400	,7063	-1,895	,063
	Kız	37	3,784	,7228		
KONUŞMA	Erkek	19	3,8163	,47779	,336	,738
	Kız	37	3,7478	,81629		

*p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce öz yeterlik inançları okuma ($p= ,438$), yazma ($p= ,853$), dinleme ($p= ,063$) ve konuşma ($p= ,738$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p > 0.05$). İngilizcenin 4 temel alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında; kız öğrencilerin okuma ($X=3,72$), yazma ($X=3,56$) ve dinleme ($X=3,78$) alt boyutlarındaki ortalamalarının, erkek öğrencilerin okuma ($X=3,60$), yazma ($X=3,54$) ve dinleme ($X=3,40$) alt boyutlarındaki ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak

erkek öğrencilerin konuşma ($X=3,81$) alt boyutundaki aritmetik ortalaması, kız öğrencilerin konuşma ($X=3,74$) alt boyutundaki ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz yeterlik ölçeğinin tamamının aritmetik ortalaması incelendiğinde, kız öğrencilerin ($X=3,70$), erkek öğrencilere göre ($X=3,56$) daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir.

Harran Üniversitesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Cinsiyet değişkenine göre Harran Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p																																									
ÖZYETERLİK	Erkek	22	3,2318	,41134	-,1495	,141																																									
	Kız	30	3,4727	,66717			OKUMA	Erkek	22	3,4795	,53928	-,885	,380	Kız	30	3,6267	,62801	YAZMA	Erkek	22	3,109	,4975	-1,802	,078	Kız	30	3,483	,8742	DİNLEME	Erkek	22	3,205	,4942	-,885	,380	Kız	30	3,360	,7054	KONUŞMA	Erkek	22	3,1582	,51613	-1,419	,162	Kız
OKUMA	Erkek	22	3,4795	,53928	-,885	,380																																									
	Kız	30	3,6267	,62801			YAZMA	Erkek	22	3,109	,4975	-1,802	,078	Kız	30	3,483	,8742	DİNLEME	Erkek	22	3,205	,4942	-,885	,380	Kız	30	3,360	,7054	KONUŞMA	Erkek	22	3,1582	,51613	-1,419	,162	Kız	30	3,4433	,83090								
YAZMA	Erkek	22	3,109	,4975	-1,802	,078																																									
	Kız	30	3,483	,8742			DİNLEME	Erkek	22	3,205	,4942	-,885	,380	Kız	30	3,360	,7054	KONUŞMA	Erkek	22	3,1582	,51613	-1,419	,162	Kız	30	3,4433	,83090																			
DİNLEME	Erkek	22	3,205	,4942	-,885	,380																																									
	Kız	30	3,360	,7054			KONUŞMA	Erkek	22	3,1582	,51613	-1,419	,162	Kız	30	3,4433	,83090																														
KONUŞMA	Erkek	22	3,1582	,51613	-1,419	,162																																									
	Kız	30	3,4433	,83090																																											

* $p<0,05$

Tablo 23 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce öz yeterlik inançları okuma ($p= ,380$), yazma ($p= ,078$), dinleme ($p= ,380$) ve konuşma ($p= ,162$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p > 0.05$). İngilizcenin 4 temel alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında; kız öğrencilerin okuma ($X=3,62$), yazma ($X=3,48$), dinleme ($X=3,36$) ve konuşma ($X=3,44$) alt boyutlarındaki ortalamalarının, erkek öğrencilerin okuma ($X=3,47$), yazma ($X=3,10$), dinleme ($X=3,20$) ve konuşma ($X=3,15$) alt boyutlarındaki ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz yeterlik ölçeğinin tamamının aritmetik ortalaması incelendiğinde, kız öğrencilerin ($X=3,47$), erkek öğrencilere göre ($X=3,23$)

daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir.

6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi *Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?* şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan üniversitelerden Adıyaman ve Harran Üniversiteleri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Mardin Artuklu Üniversitesi de 2019-2020 eğitim-öğretim yılında turizm rehberliği bölümüne öğrenci alımına başlamışlardır. Araştırmada yer alan üniversitelerden sadece Batman Üniversitesinde 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenciler bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin sınıf düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları karşılaştırılırken 1. sınıf ve 2. sınıf düzeyleri ile 3. ve 4. sınıf düzeyleri ayrı ayrı karşılaştırılmıştır.

1. ve 2. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. *Sınıf düzeyi değişkenine göre 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları*

	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
ÖZYETERLİK ^{top}	1. sınıf	112	3,4105	,53831	-,347	,729
	2. sınıf	73	3,4388	,54965		
OKUMA	1. sınıf	112	3,6417	,50685	,962	,337
	2. sınıf	73	3,5616	,61806		
YAZMA	1. sınıf	112	3,3313	,70889	,719	,473
	2. sınıf	73	3,2589	,60158		
DİNLEME	1. sınıf	112	3,3027	,61855	-1,770	,078
	2. sınıf	73	3,4808	,74062		
KONUŞMA	1. sınıf	112	3,4137	,73759	-,805	,422
	2. sınıf	73	3,5046	,77079		

*p<0,05

Tablo 24 incelendiğinde, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre İngilizce öz yeterlik inançları okuma ($p=,337$), yazma ($p=,473$), dinleme ($p=,078$) ve konuşma ($p=,422$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p > 0.05$). Alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; 1. sınıf öğrencilerinin okuma ($X=3,64$) ve yazma ($X=3,33$) alt boyutlarındaki ortalamalarının 2. sınıf öğrencilerinin okuma ($X=3,56$) ve yazma ($X=3,25$) alt boyutlarındaki ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın, 2. sınıf öğrencilerinin dinleme ($X=3,48$) ve konuşma ($X=3,50$) alt boyutlarındaki ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerinin dinleme ($X=3,30$) ve konuşma ($X=3,41$) alt boyutlarındaki ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Öz yeterlik ölçeğinin tamamının aritmetik ortalaması incelendiğinde, 2. sınıf öğrencilerinin ($X=3,43$), 1. sınıf öğrencilerine göre ($X=3,41$) daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir.

3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25. Sınıf düzeyi değişkenine göre 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
ÖZYETERLİK top	3. sınıf	17	3,4637	,49484	,142	,888
	4. sınıf	12	3,4363	,53706		
OKUMA	3. sınıf	17	3,4632	,47344	-2,751	,010
	4. sınıf	12	3,9167	,37814		
YAZMA	3. sınıf	17	3,3294	,47139	,256	,800
	4. sınıf	12	3,2667	,84351		
DİNLEME	3. sınıf	17	3,6059	,57930	-1,293	,202
	4. sınıf	12	3,3167	,61324		
KONUŞMA	3. sınıf	17	3,4510	,72592	,509	,615
	4. sınıf	12	3,2778	1,11086		

* $p < 0,05$

Tablo 25’e göre, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre İngilizce öz

yeterlik inançları yazma ($p= ,800$), dinleme ($p= ,202$) ve konuşma ($p= ,615$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p > 0.05$). Okuma alt boyutunda ise ($p=,010$) 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; 3. sınıf öğrencilerinin yazma ($X=3,32$), dinleme ($X=3,60$) ve konuşma ($X=3,45$) alt boyutlarındaki ortalamalarının 4. sınıf öğrencilerinin yazma ($X=3,26$), dinleme ($X=3,31$) ve konuşma ($X=3,27$) alt boyutlarındaki ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın, 4. sınıf öğrencilerinin okuma ($X=3,91$) alt boyutundaki ortalamalarının 3. sınıf öğrencilerinin okuma ($X=3,46$) alt boyutundaki ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Öz yeterlik ölçeğinin tamamının aritmetik ortalaması incelendiğinde, 3. sınıf öğrencilerinin ($X=3,46$), 4. sınıf öğrencilerine göre ($X=3,43$) daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir.

Batman Üniversitesi 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. Sınıf düzeyi değişkenine göre Batman Üniversitesi 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p																																									
ÖZYETERLİK	1. sınıf	26	3,2308	,47613	-,497	,622																																									
	2. sınıf	25	3,3008	,53008			OKUMA	1. sınıf	26	3,5119	,47124	,304	,762	2. sınıf	25	3,4620	,68467	YAZMA	1. sınıf	26	2,938	,6293	-,411	,683	2. sınıf	25	3,008	,5773	DİNLEME	1. sınıf	26	3,258	,5217	-,613	,543	2. sınıf	25	3,356	,6219	KONUŞMA	1. sınıf	26	3,3015	,61826	-,928	,358	2. sınıf
OKUMA	1. sınıf	26	3,5119	,47124	,304	,762																																									
	2. sınıf	25	3,4620	,68467			YAZMA	1. sınıf	26	2,938	,6293	-,411	,683	2. sınıf	25	3,008	,5773	DİNLEME	1. sınıf	26	3,258	,5217	-,613	,543	2. sınıf	25	3,356	,6219	KONUŞMA	1. sınıf	26	3,3015	,61826	-,928	,358	2. sınıf	25	3,4872	,80195								
YAZMA	1. sınıf	26	2,938	,6293	-,411	,683																																									
	2. sınıf	25	3,008	,5773			DİNLEME	1. sınıf	26	3,258	,5217	-,613	,543	2. sınıf	25	3,356	,6219	KONUŞMA	1. sınıf	26	3,3015	,61826	-,928	,358	2. sınıf	25	3,4872	,80195																			
DİNLEME	1. sınıf	26	3,258	,5217	-,613	,543																																									
	2. sınıf	25	3,356	,6219			KONUŞMA	1. sınıf	26	3,3015	,61826	-,928	,358	2. sınıf	25	3,4872	,80195																														
KONUŞMA	1. sınıf	26	3,3015	,61826	-,928	,358																																									
	2. sınıf	25	3,4872	,80195																																											

* $p < 0,05$

Tablo 26 incelendiğinde, Batman Üniversitesi 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre İngilizce öz yeterlik inançları okuma ($p= ,762$), yazma ($p= ,683$), dinleme ($p= ,543$) ve konuşma ($p= ,358$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p > 0.05$). Alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; 2. sınıf öğrencilerinin yazma ($X=3,00$), dinleme ($X=3,35$) ve konuşma ($X=3,48$) alt boyutlarındaki ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerinin yazma ($X=2,93$), dinleme ($X=3,25$) ve konuşma ($X=3,30$) alt boyutlarındaki ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın, 1. sınıf öğrencilerinin okuma ($X=3,51$) alt boyutundaki ortalamalarının 2. sınıf öğrencilerinin okuma ($X=3,46$) alt boyutundaki ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Öz yeterlik ölçeğinin tamamının aritmetik ortalaması incelendiğinde, 2. sınıf öğrencilerinin ($X=3,30$), 1. sınıf öğrencilerine göre ($X=3,23$) daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir.

Adıyaman Üniversitesi 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Sınıf düzeyi değişkenine göre Adıyaman Üniversitesi 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
ÖZYETERLİKtop	1. sınıf	28	3,5039	,54156	-2,273	,027
	2. sınıf	28	3,8014	,43156		
OKUMA	1. sınıf	28	3,6371	,60987	,702	,486
	2. sınıf	28	3,7396	,47392		
YAZMA	1. sınıf	28	3,482	,5136	-1,200	,235
	2. sınıf	28	3,636	,4416		
DİNLEME	1. sınıf	28	3,350	,6692	-3,374	,001
	2. sınıf	28	3,957	,6774		
KONUŞMA	1. sınıf	28	3,6379	,79443	-1,406	,166
	2. sınıf	28	3,9043	,61227		

* $p<0,05$

Tablo 27 incelendiğinde, Adıyaman Üniversitesi 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin

sınıf düzeylerine göre İngilizce öz yeterlik inançları okuma ($p=,486$), yazma ($p=,235$) ve konuşma ($p=,166$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p > 0,05$). Ancak dinleme ($p=,001$) alt boyutunda ve öz yeterlik ölçeğinin toplamında ($p=,027$) 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$). Alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; 2. sınıf öğrencilerinin okuma ($X=3,74$), yazma ($X=3,63$), dinleme ($X=3,95$) ve konuşma ($X=3,90$) alt boyutlarındaki ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerinin okuma ($X=3,63$), yazma ($X=3,48$), dinleme ($X=3,35$) ve konuşma ($X=3,63$) alt boyutlarındaki ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Öz yeterlik ölçeğinin tamamının aritmetik ortalaması incelendiğinde, 2. sınıf öğrencilerinin ($X=3,80$), 1. sınıf öğrencilerine göre ($X=3,50$) daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir.

Harran Üniversitesi 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Sınıf düzeyi değişkenine göre Harran Üniversitesi 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
ÖZYETERLİKtop	1. sınıf	32	3,5378	,60395	2,793	,007
	2. sınıf	20	3,1035	,43337		
OKUMA	1. sınıf	32	3,6394	,52542	,1,161	,251
	2. sınıf	20	3,4445	,68033		
YAZMA	1. sınıf	32	3,500	,8084	2,189	,033
	2. sınıf	20	3,045	,5772		
DİNLEME	1. sınıf	32	3,497	,5845	3,222	,002
	2. sınıf	20	2,970	,5555		
KONUŞMA	1. sınıf	32	3,5462	,70874	3,040	,004
	2. sınıf	20	2,9650	,60341		

* $p < 0,05$

Tablo 28 incelendiğinde, Harran Üniversitesi 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre İngilizce öz yeterlik inançları okuma ($p=,251$) alt boyutunda istatistiksel

olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p > 0,05$). Ancak yazma ($p=,033$), dinleme ($p=,002$), konuşma ($p=,004$) alt boyutlarında ve öz yeterlik ölçeğinin toplamında ($p=,007$) 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$). Alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; 1. sınıf öğrencilerinin okuma ($X=3,64$), yazma ($X=3,50$), dinleme ($X=3,49$) ve konuşma ($X=3,54$) alt boyutlarındaki ortalamalarının 2. sınıf öğrencilerinin okuma ($X=3,44$), yazma ($X=3,04$), dinleme ($X=2,97$) ve konuşma ($X=2,96$) alt boyutlarındaki ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Öz yeterlik ölçeğinin tamamının aritmetik ortalaması incelendiğinde, 1. sınıf öğrencilerinin ($X=3,53$), 2. sınıf öğrencilerine göre ($X=3,10$) daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir.

6.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi *Üniversitelere göre öğrencilerin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?* şeklinde belirlenmiştir.

Öğrencilerin üniversite değişkenine göre İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29. Üniversite değişkenine göre öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz yeterlik inançlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
ÖZYETERLİK	Gruplar arası	4,002	3	1,334	4,909	,003 (1-3, 2-3,3-4)**
	Gruplar içi	57,070	210	,272		
	Toplam	61,072	213			
OKUMA	Gruplar arası	1,591	3	,530	1,815	,146
	Gruplar içi	61,360	210	,292		
	Toplam	62,950	213			
YAZMA	Gruplar arası	7,305	3	2,435	5,934	,001 (1-3, 2-3,3-4)**
	Gruplar içi	86,173	210	,410		
	Toplam	93,478	213			
DİNLEME	Gruplar arası	7,266	3	2,422	5,879	,001 (1-3, 2-3,3-4)**
	Gruplar içi	86,515	210	,412		
	Toplam	93,781	213			
KONUŞMA	Gruplar arası	9,685	3	3,228	5,835	,001 (1-3, 2-3,3-4)**
	Gruplar içi	116,184	210	,553		
	Toplam	125,869	213			

* $p < 0,05$

** 1. Batman Üniversitesi, 2. Mardin Artuklu Üniversitesi, 3. Adıyaman Üniversitesi, 4. Harran Üniversitesi.

Tablo 29 incelendiğinde, üniversite değişkenine göre İngilizce öz yeterlik inançları yazma ($p=,001$), dinleme ($p=,001$) ve konuşma ($p=,001$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$). Okuma alt boyutunda ise ($p=,146$) üniversite değişkenine göre İngilizce öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Yapılan Tukey testi sonucunda, Adıyaman Üniversitesi öğrencilerinin yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında ve öz yeterlik ölçeğinin toplamında Batman, Mardin Artuklu ve Harran Üniversitesi öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($p < 0,05$). Batman, Mardin Artuklu ve Harran Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançları alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p > 0,05$).

Araştırmada yer alan üniversitelerin İngilizcenin okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarına yönelik aritmetik ortalamaları aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 30. Üniversitelerin İngilizcenin 4 alt boyutuna yönelik aritmetik ortalamaları

		N	Ortalama	Std. Sapma
OKUMA	Batman Üniversitesi	80	3,5453	,55055
	Mardin Artuklu Üniversitesi	26	3,7885	,36703
	Adıyaman Üniversitesi	56	3,6853	,54355
	Harran Üniversitesi	52	3,5625	,59073
	Toplam	214	3,6157	,54364
YAZMA	Batman Üniversitesi	80	3,0925	,63041
	Mardin Artuklu Üniversitesi	26	3,3538	,71902
	Adıyaman Üniversitesi	56	3,5589	,48082
	Harran Üniversitesi	52	3,3250	,75586
	Toplam	214	3,3028	,66247
DİNLEME	Batman Üniversitesi	80	3,3713	,58357
	Mardin Artuklu Üniversitesi	26	3,0577	,63572
	Adıyaman Üniversitesi	56	3,6536	,73410
	Harran Üniversitesi	52	3,2942	,62416
	Toplam	214	3,3883	,66354
KONUŞMA	Batman Üniversitesi	80	3,3875	,77667
	Mardin Artuklu Üniversitesi	26	3,1218	,74320
	Adıyaman Üniversitesi	56	3,7708	,71532
	Harran Üniversitesi	52	3,3237	,72191
	Toplam	214	3,4400	,76872

Tablo 30 incelendiğinde; yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında Adıyaman Üniversitesi öğrencilerinin, okuma boyutunda ise Mardin Artuklu Üniversitesi öğrencilerinin en yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu görülmektedir. Bu sonucun, Adıyaman Üniversitesi turizm rehberliği bölümünün müfredat programındaki İngilizce ders saatlerinin diğer 3 üniversiteye göre daha fazla olmasından ve Mardin Artuklu Üniversitesi turizm rehberliği bölümünün müfredat programında “Yabancı Dil Okuma Anlama Becerileri” adından bir dersin olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Alt boyutlara göre en düşük öz yeterlik inançlarını ise okuma ve yazma alt boyutlarında Batman Üniversitesi öğrencileri; dinleme ve konuşma alt boyutlarında ise Mardin Artuklu Üniversitesi öğrencileri göstermiştir. Bu sonuçların da üniversitelerin müfredat programlarındaki İngilizce ders adları ve haftalık ders saatlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Batman Üniversitesi turizm rehberliği müfredat programında okuma ve yazma becerilerine yönelik herhangi bir ders bulunmazken, Mardin Artuklu Üniversitesi turizm rehberliği müfredat programının ilk dört yarısında da dinleme ve konuşma becerilerine yönelik bir ders bulunmamaktadır.

7. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Turizm rehberliği lisans öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarının incelendiği çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problem ve alt problemlerine yönelik ulaşılan sonuçlara ve ilgili alanyazına dayanarak yapılan tartışmalara yer verilmiş ve farklı araştırma bulguları ile karşılaştırılmaları yapılmıştır. Uygulama ve araştırmaya yönelik çeşitli öneriler getirilmiştir.

7.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada 2019-2020 akademik yılında Batman Üniversitesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi ve Harran Üniversitesi bünyesinde eğitim gören turizm rehberliği lisans öğrencilerinin İngilizcenin 4 alt boyutuna yönelik öz yeterlik inançları incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öz yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyleri ve öğrenim görülen üniversite değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ve tartışma aşağıda sunulmuştur.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin İngilizcenin yazma ve dinleme alt boyutlarına yönelik öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu, okuma ve konuşmaya yönelik öz yeterlik inançlarının ise orta düzeyin biraz üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin İngilizcenin yazma ve dinleme alt boyutlarına yönelik öz yeterlik inançlarının istenilen düzeyde olmadığını ve öğrencilerin kendilerini bu iki alt boyutta yeterli görmedikleri şeklinde ifade edilebilir. Öğrencilerin İngilizcenin 4 alt boyutuna yönelik öz yeterlik inançları arasında en yüksek öz yeterlik inancı okuma alt boyutunda, en düşük ise yazma alt boyutunda görülmüştür. Turizm rehberliği bölümünde okuyan öğrenciler, bu bölüme yabancı dil puanlarıyla alınmaktadırlar ve üniversiteye hazırlık sürecinin büyük bir kısmında İngilizce metinler okuyup soru çözmektedirler. Bu süreçte öğrenciler İngilizcenin okuma alt boyutuna daha fazla maruz kalmaktadırlar ve bu durumun turizm rehberliği bölümü öğrencilerinin okuma becerisine yönelik yüksek öz yeterlik inancına sahip olmalarında etkili olduğu söylenebilir. Okuma becerisine yönelik öz yeterlik inancının yüksek olmasının bir başka nedeni de, turizm rehberliği mezunu öğrencilerin mesleğe başlayabilmeleri için yabancı dil sınavından 75 puan alma şartıdır. Bu nedenle turizm rehberliği öğrencilerinin büyük bir kısmı lisans eğitimleri boyunca yabancı dil sınavına hazırlanmakta ve bu süreçte

okuma becerisine yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Yapılan bazı araştırmalarda, mevcut araştırmayı destekler benzerlikte sonuçlara ulaşılmıştır. Memduhoğlu ve elik (2015) tarafından yapılan çalışmada, benzer şekilde İngilizce okuma öz yeterlik algıları diğer becerilere göre daha yüksek çıkmıştır. Okuma becerisini sırasıyla konuşma, yazma ve dinleme becerileri izlemiştir. Büyükduman (2006) ise İngilizce öğretmen adaylarına yönelik yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının İngilizce dinleme ve yazma becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarının okuma ve konuşma becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarından daha düşük olduğunu belirtmiştir. Ancak bazı araştırmalarda elde edilen sonuçlar, mevcut araştırmada elde edilen sonuçlarla örtüşmemektedir. Güç (2019) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik yaptığı çalışmada, katılımcıların öz yeterlik algısının yazma becerisinde en yüksek seviyede olduğunu, konuşma becerisinde ise en düşük seviyede olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların çoğu İngilizce konuşma konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ancak yazma becerisi ile ilgili olarak da, yazma kurallarını bilmenin ve uygulayabilmenin onlara başarı duygusu verdiğini ifade etmişlerdir.

Turizm rehberliği öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inanç düzeyleri cinsiyet değişkenine göre okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Buna karşın aritmetik ortalamalar incelendiğinde, erkek öğrencilerin okuma ve konuşma alt boyutlarındaki ortalamalarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu, yazma ve dinleme alt boyutlarında ise kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler bu alanda yapılan bazı araştırmalar ile aynı doğrultudadır. Gömleksiz ve Kılınç (2014) öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce öz yeterlik inançları arasında dört alt boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ancak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek İngilizce öz yeterlik inancına sahip olduklarını tespit etmiştir. Aydıner (2011) yaptığı bir araştırmada üniversite öğrencilerinin genel öz yeterlik inançları arasında erkekler lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Memduhoğlu ve elik (2015) bir çalışmalarında erkek öğrencilerin konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algılarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında mevcut araştırma ile sonuçları benzerlik göstermeyen çalışmalar da vardır. Tuncer ve Akmene (2019) okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarıyla incelenen İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarının kadınlarda okuma, yazma alt boyutları ve ölçeğin bütünü

açısından erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada; sınıf düzeyi değişkenine göre 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançları okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Ancak aritmetik ortalamalar incelendiğinde, okuma ve yazma alt boyutlarında 1. sınıf öğrencileri; dinleme ve konuşma alt boyutlarında ise 2. sınıf öğrencileri daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir. 1. sınıf öğrencilerinin okuma alt boyutunda daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olmalarının nedenlerinden biri olarak üniversiteye hazırlık sürecinde okuma aktivitelerine daha fazla zaman ayırmaları gösterilebilir. 2. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma alt boyutlarında daha yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olmaları lisans eğitimlerinin ilk iki yılında bu iki beceriye yönelik İngilizce dersler almalarıyla açıklanabilir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançları, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, okuma alt boyutunda 4. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin turist rehberi olabilmek için yabancı dil sınavından 75 puan almak şartını karşılayabilmek için yabancı dil sınavına yönelik yaptıkları çalışmaların bu farklılığın oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda, mevcut araştırmayı destekler benzerlikte sonuçlara ulaşılmıştır. Hattatoğlu (2019) yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin okuma alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını, ancak öğrencilerin yazma alt boyutuna yönelik öz yeterlik inançlarının 3. sınıf ve 4. sınıf adayları arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin dili öğrenme ve kullanma becerisi yönünden 3. sınıflardan daha iyi olmasını bu farklılığın nedeni olarak göstermiştir. Ballo-allo (2010) dördüncü sınıf öğrencilerinin dil öz yeterliklerinin birinci sınıflara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Birinci sınıfların İngilizce ortalamasının yüksek ve orta düzeyde olduğunu, dördüncü sınıfların ise yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. İspınar Akçayoğlu, Özer ve Efeoğlu (2019) öğretim dili İngilizce olan öğrencilere yönelik yaptıkları çalışmada, öğrencilerin İngilizce öz yeterliklerinin hazırlık sınıfından 4. sınıfa doğru yükseldiğini, 4. sınıf öğrencilerinin en yüksek düzeyde öz yeterlik gösterdiği ve bunun İngilizceye daha fazla maruz kalmak ile açıklanabileceğini vurgulamışlardır. Alanyazında mevcut araştırma ile sonuçları benzerlik göstermeyen çalışmalar da vardır. Satow ve Schwarzer (2003) öz yeterlik algısının, sınıf düzeylerine bağlı olarak yıllara göre farklılık gösterdiğini ve 10.sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algılarının 9.sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algılarına göre daha düşük seviyede olduğunu vurgulamıştır. Güneri, (2018) 9.

ve 10. sınıf öğrencilerinin 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre İngilizce dersinde daha başarılı olduklarını ve bu durumun da 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inançlarını daha çok artırdığını belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda, turizm rehberliği öğrencilerinin üniversite değişkenine göre İngilizce öz yeterlik inançları yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşırken, okuma alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Adıyaman Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarının Batman Üniversitesi, Mardin Artuklu Üniversitesi ve Harran Üniversitesi öğrencilerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın Adıyaman Üniversitesi turizm rehberliği bölümünün müfredat programındaki İngilizce ders saatlerinin diğer 3 üniversiteye göre daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Okuma alt boyutunda en yüksek öz yeterlik inancını Mardin Artuklu Üniversitesi öğrencileri göstermiştir. Bu sonucun, Mardin Artuklu Üniversitesi turizm rehberliği bölümünün müfredat programında “Yabancı Dil Okuma Anlama Becerileri” adında bir dersin olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Alt boyutlara göre en düşük öz yeterlik inançlarını ise okuma ve yazma alt boyutlarında Batman Üniversitesi öğrencileri; dinleme ve konuşma alt boyutlarında ise Mardin Artuklu Üniversitesi öğrencileri göstermiştir. Bu sonuçlar da üniversitelerin müfredat programlarındaki İngilizce ders adları ve haftalık ders saatleri ile uyumluluk göstermektedir. Batman Üniversitesi turizm rehberliği müfredat programında okuma ve yazma becerilerine yönelik herhangi bir ders bulunmazken, Mardin Artuklu Üniversitesi turizm rehberliği müfredat programının ilk dört yarısında da dinleme ve konuşma becerilerine yönelik bir ders bulunmamaktadır. Turizm rehberliği müfredat programlarındaki İngilizce ders adları ve haftalık ders saatleri konusunda büyük farklılıkların olması ve ortak bir uygulamanın olmaması, İngilizce dersi için beklenen çıktılarının alınamamasına neden olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, mevcut araştırma ile sonuçları benzerlik gösteren çalışmalara rastlanılmıştır. Ördem ve Bolat (2016) Türkiye’deki turizm fakülte ve yüksekokullardaki bölüm ve programlarda verilen Almanca ders saatleri ve ders dönem sayısının üniversiteden üniversiteye farklılık gösterdiğini belirtmişler. Turizm bölüm ve programlarındaki Almanca ders içerikleri, ihtiyaç duyulan dil becerileri, ders saat ve süreleri arasında bir birlik ve bütünlük söz konusu olmamasının da Almanca dersi için beklenen çıktılarının alınamamasına neden olduğu sonucuna varmışlar. Unur (2018) farklı müfredat programlarıyla eğitim gören lisans turizm öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik inançlarını incelediği bir çalışmada, İngilizce ders

saatinin en yüksek olduğu zorunlu yabancı dil hazırlık sınıfı ile eğitim veren müfredat programının üç farklı yabancı dil öğretme müfredatı arasından en başarılı müfredat olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle Türkiye'deki turizm fakülte ve yüksekokulları bünyesinde bulunan turizm rehberliği bölümü müfredat programlarındaki İngilizce dersleri ile ilgili olarak ortak bir öğretim programının belirlenmesi ve turizm rehberliği bölümü öğrencilerinin bir yıllık zorunlu İngilizce hazırlık eğitimine tabi tutulmaları, mevcut durumda var olan farklılıkların ortadan kalkmasına ve İngilizce dersi için beklenen çıktılarının alınmasına katkı sağlayacaktır.

7.2. Öneriler

Bu bölümde, çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulama ve araştırma önerileri geliştirilmiştir.

7.2.1. Uygulama Önerileri

1. İngilizce derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik olarak öz yeterlik algısı gibi bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran etkinlikler düzenleme ve uygulama, geribildirim verme, öğrencilerle iletişim ve etkileşim, yabancı dil öğretiminde teknolojiyi kullanma gibi konularda uygulamaya dayalı mesleki gelişim programları düzenlenebilir.
2. İngilizcenin alt boyutları arasından öğrencilerin en yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları becerinin okuma, en düşük ise yazma becerisi olduğu bulgularına dayanarak, öğretim elemanlarının derslerinde özellikle yazma becerilerine yönelik etkinliklere daha fazla yer vermeleri öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını artırabilir.
3. Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma, konuşma ve dinleme alt boyutlarına yönelik öz yeterlik inançlarının düşük olduğu bulgusuna dayanarak, öğretim elemanlarının dördüncü sınıfta var olan İngilizce derslerinde özellikle bu üç beceriye yönelik etkinliklere daha fazla yer vermeleri öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını artırabilir.

7.2.2. Araştırma Önerileri

1. Yapılan araştırma Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerde öğrenim gören turizm rehberliği öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Aynı çalışmanın diğer bölgelerdeki üniversitelerde öğrenim gören turizm rehberliği bölümü öğrencileriyle yapılması literatüre katkı sağlayabilir.
2. Turizm fakülte ve yüksekokullarındaki bütün bölümlerden öğrencilerle benzer bir çalışma yürütülebilir.
3. Bu araştırmada, İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı incelenmiştir. Yeni yapılacak çalışmalarda, İngilizce dersine yönelik tutum ve öz yeterlik inancı kavramlarının ilişkisel boyutları incelenebilir ya da İngilizce öz yeterlik inancı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakılabilir. Ayrıca nicel bulguların yanı sıra nitel ve karma desende araştırmalar ile sonuç ve bulgular desteklenebilir.
4. Turizm fakülte ve yüksekokullarında İngilizce derslerini yürüten öğretim elemanlarının İngilizce öğretimdeki öz yeterlik algıları ve öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algıları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığına dair bir çalışma yürütülebilir.
5. Yüksek ve düşük öz yeterlik algısına sahip öğrenciler belirlenip bunun nedenlerini ortaya çıkarmak için nitel çalışmalar yürütülebilir.
6. Farklı hedef yönelimlerine sahip öğrencilerin öz yeterlik inançlarında da farklılık olup olmadığını araştıran çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkel, M. (2011). Yabancı Dil Hazırlık Okulunda İngilizce Öz Yeterlik Yordayıcısı Olarak Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Yeterlik İnancı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ahipaşaoğlu, S. (1997). Ülkesel Profesyonel Turist Rehberi Gereksiniminin Tahmini İçin Bir Model Önerisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, Yıl:8, Eylül-Aralık, 1997, s.10-14.
- Ahipaşaoğlu, S. (2001). *Turizmde Rehberlik*. 1. Basım, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ahipaşaoğlu, S. (2006). *Turizmde Rehberlik*. 2. Basım, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akoğlan Kozak, M. (2009). Akademik Turizm Eğitimi Üzerine Bir Durum Analizi. *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi (İLKE), Bahar 2009, Sayı 22*, s.1-20.
- Akdu, U., Karakaş, D., Çelik, E., Zurnacı, J., ve Tabu, Ö. (2018). Turizm Rehberliğinde Alan Uzmanlığı Önerisi: Sağlık Turizmi Önerisi. *Turist Rehberliği Dergisi*, 1 (2), s.124-138.
- Akgöz, E., ve Gürsoy, Y. (2014). Turizm Eğitiminde Yabancı Dil Öğrenme, İstek Ve Kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir Örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies* 2/1 (2014) s.21-29.
- Aktaş, S. ve Batman, O. (2010). Efsanelerin Turistik Çekicilik Üzerine Etkileri: Profesyonel Turist Rehberlerine Yönelik Bir Araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (4), s.367-395.
- Altürk, A., Yel, G., Arık, Yüksel, T., ve Balcı, U. (2016) Turizm Fakülte ve Yüksekokullarında Yabancı Dil Eğitimi. *International Periodical for the Languages. Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/3, Winter 2016*, s.139-150.
- Ap, J., ve Wong, K.F.K. (2001). Case Study on Tour Guiding: Professionalism, Issues and Problems. *Tourism Management*, 22, s.551-563.
- Arak, H. (2016). İngilizceden Sonra İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Sayı: 48, s.15-25.
- Aydiner, B. B. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz Yeterlik Yaşam Doyumu ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Balcı, Ö. (2018). Zorunlu İngilizce Hazırlık Programının Öğrencilerin İngilizce Öz Yeterlik Algısına Etkisinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ISSN:1302-8944 Yıl: 2018 Sayı: 48*, s.160-200.

- Balcı, U. (2016). Turizm Lisans Öğrencilerinin Dil Eğitimi ile İlgili Sorunları ve Çözüm Önerileri. *International Journal of Social Science, Number: 50, Autumn II 2016*, s.93-100.
- Baleghizadeh, S., ve Masoun, A. (2013). The Effect of Self-assessment on EFL Learners' Self-efficacy. *TESL Canada Journal, 31(1)*, s.42-59.
- Ballo-allo, D. H. (2010). A Comparison of First Year and Fourth Year Students' Language Self-efficacy in the Philippines and the Factors Affecting Self-efficacy. Yüksek lisans Tezi, Master of Philosophy in Comparative and International Education Faculty of Education, Universitetet I Oslo.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84*, s.191-215.
- Bandura, A. (1986). From Thought to Action: Mechanism of Personal Agency. *New Zealand Journal of Psychology, Volume 15, No: 1*. s.1-17.
- Bandura, A. (1988). Organizational Applications of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management, 13(2)*, s.275-302.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory, *Annals of Child Development. Vol. 6. Six Theories of Child Development*, s.1-60.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist, 28(2)*, s.117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior, Vol. 4, New York, Academic Press*, s.71-81.
- Bandura, A. (1999a). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology, 1999, Vol: 2*, s.21-41.
- Bandura, A. (1999b). *Social Cognitive Theory of Personality. The Coherence of Personality*. Ed: D. Cervone & Y. Shoda, New York: Guilford Press.
- Bayram, G. E. (2016). Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Turizm Rehberliği Açısından İncelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching Kasım 2016 Cilt: 5 Sayı: 4 Makale No: 14 ISSN: 2146-9199*, s.136-147.
- Bergil, A. S. (2010). İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Büyükduman, İ. F. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Chowdhary, N., ve Prakash, M. (2008). Tour Guide Training in India: A Comparison of Approach and Content with Other Programs. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, Vol. 8(2-3)*, s.161-191.
- Cohen, E. (1985). The Tourist Guide: The Origins, Structure and Dynamics of a Role. *Annals of Tourism Research 12*, s.5-29.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Colles, T. ve Hall, C. M. (2008). *International Tourism for Business*. New York: Routledge.
- Çimrin, H. (1995). *Turizm ve Turist Rehberliğinin ABC'si*. 1. Basım, Antalya: Akdeniz Kitabevi.
- Çitil, C. (2018). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çokal, Z. (2015). Bir Kültür Elçisi Olarak Profesyonel Turist Rehberinin Turistlere Aktarılan Kültürel Değerlere Katkısına Yönelik Turist Algılamaları: Kapadokya Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Çokişler, N. (2017). Turizm Rehberliği Eğitiminde Çeyrek Asırdır Değişmeyen Parçalanmış Yapı Sorunu. 3. *Turizm Şurası Tebliğler Kitabı 2. Cilt (2017)* s.324-335.
- Çolakoğlu, E.O., Efendi, E., ve Epik, F. (2017). *Tur Yönetimi ve Turist Rehberliği*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Dahles, H. (2002). The Politics of Tour Guiding Image Managment in Endonesia. *Annals of Tourism Research, 29(3)*, s.783-800.
- Davras M. G., ve Bulgan, G. (2012). Meslek Yüksekokulu (MYO) Öğrencilerinin İngilizce Hazırlık Eğitimine Yönelik Tutumları: Isparta MYO Turizm ve Otel İşletmeciliği Örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 13 (2) 2012*, s.227 – 238.
- Dayıoğlu, M. (2010). Anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi stajyer öğrencilerinin yeterliliği konusunda işveren görüşleri: Edremit körfezi örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Değirmencioğlu, A. Ö. ve Ahipaşaoğlu, S. (2003). *Anadolu'da Turizm Rehberliği Temel Bilgileri*. 4. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Deveci, B., Deveci, B., Aymankuy, Y., ve Aymankuy, Ş. (2017). Turizm Rehberliği Öğrencilerinin Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavına (YDS) Yönelik Tutumları. 3. *Turizm Şurası Tebliğler Kitabı 2. Cilt (2017)*, s.252-265.

- Doğan, C. (2016). Self Efficacy and Anxiety within an EFL Context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), s.54-65.
- Doğan, O., Gültekin, S., Yağmur, Y., ve Dinçel, A. (2015) Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimine Yönelik Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi: Akdeniz Üniversitesi Turizm Fakültesi Örneği. 16. *Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı 12-15 Kasım 2015, Çanakkale*. s.127-152.
- Doğan, Y. (2016). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları, Öz Yeterlik Alguları, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları, Tutumları ve Akademik Başarılarının İncelenmesi. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Eker, N. (2015). Profesyonel Turist Rehberleri Bakış Açısıyla Turizm Rehberliği Eğitim Müfredatlarının Uygulama Yeterliliği. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Erdoğan, A., ve Yıldırım, Y. (2014). Türkiye’de Lisans Düzeyinde Verilen Turizm Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme: Geleceğe Yönelik Öneriler ve Bir Ders Programı Önerisi. *Social Sciences Research Journal, Volume 3, Issue 2, 16-26 (June 2014), ISSN: 2147-5237*. s.16-26.
- Feifer, M. (1986). *Tourism in History*. New York: Sterin and Day Publishers.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: MvGraw-Hill Book Company.
- Gbollie, C., ve Gong, S. (2013). *The Essence of Foreign Language Learning in Today’s Globalizing World: Benefits and Hindrances*, New Media and Mass Communication, ISSN 2224-3267 (Paper), Vol.19, s.35-44.
- Gorenak, M., ve Gorenak, I. (2012). Challenges in Education of Tour Guides and Tour Managers. *University of Maribor, Faculty of Logistics, (45)*, s.287-296.
- Gömlüksiz, M. N., ve Kılınç, H. H. (2014). Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 24, Sayı: 2, s.43-60*.
- Gömlüksiz, M. N. (2010). An Evaluation of Students’ Attitudes Toward English Language Learning in Terms of Several Variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences 9 (2010)*. s.913–918.
- Gözüm, E., ve Başbay, A. (2019). Dil Öğrenme Stratejilerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarı. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 5(1), 12-29, Nisan 2019*, s.12-29.
- Güç, F. (2019). Self Efficacy Beliefs of Turkish EFL Learners and The Relationship Between Self Efficacy and Academic Achievement. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Gül, T. (2012). Türkiye'deki Turizm Programlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Güneri, B. (2018). Öğrencilerin İngilizce Dersi Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Derse Katılım Düzeyleri ve Algılanan Araçsallıklarının Öz Yeterlik İnancı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güneş, N., ve Şengül, N. Ç. (2017). *Antik Dönemden Günümüze Turist Rehberliği, İçinde; Turist Rehberliği Araştırmaları, Öngörüler ve Uygulamalar*, Ed. F. Özlem Güzel, V. Altıntaş, İ. Şahin, 1. Basım, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Hattatoğlu, G. (2019). Almanca Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Holloway, J. C. (1981). The Guided Tour, A Sociological Approach, *Annals of Tourism Research*, 8(3), s.377-402.
- Hussein, T. A., Temizkan, P. S., ve Temizkan, R. (2008). Turizm Alanında Öğretmenlik Eğitimi Veren Lisans Programlarında Yabancı Dil Eğitimi: Akademisyen ve Öğrencilerin Değerlendirmeleri. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 2008 Sayı: 1*, s.102-119.
- İçöz, O., Günlü E., Yılmaz B. S. (2007). *Genel Turizm Bilgisi, Turizmde Temel Kavramlar ve İlkeler*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- İşçeli, Z., ve Kılıç, G. (2018). Lisans Düzeyinde Turizm Rehberliği Eğitimi Veren Fakültelerin Müfredatlarının İncelenmesi. *Turist Rehberliği Dergisi (TURED) & Yıl. 2018, Cilt. 1, Sayı. 1*, s.41-56.
- İşpınar Akçayoğlu, D., Özer, Ö., ve Efeoğlu, İ. E. (2019). English-Medium Instruction in a State University and Students' English SelfEfficacy Beliefs. *Cumhuriyet International Journal of Education, Volume: 8, Issue: 3*, s. 651-669.
- Kanadlı, S., ve Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce Öz Yeterlik İnancılarının Algılanan Özerklik Desteği Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 2015, Cilt: 12, Sayı:30*, s.98-112.
- Karaman, F. (2017). Temel Eğitimde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 2/1*, s.104-110.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kitikanan, P., ve Sasimonton, P. (2017). The Relationship between English Self Efficacy and English Learning Achievement of L2 Thai Learners. *Language Education and Acquisition Research Network (LEARN) Journal Volume 10, Issue 1, 2017*, s.148-163.
- Kurt, G. (2011). Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokullarında Hedefe Yönelik

- Yabancı Dil Öğretimi. *Cyprus International University, folklor/edebiyat, Cilt:17, Sayı:67, 2011/3*, s.185-200.
- Kuşluvan, S., ve Çeşmeci, N. (2002). Türkiye’de Turist Rehberliği Eğitiminin Sorunları ve Yeniden Yapılandırılması, Turizm Eğitimi Konferansı, *Workshop, T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara, Türkiye, 11-13 Aralık 2002*, s.235-242.
- Kürkçü, M. (2017). Turist Rehberliği Eğitimi Sorunları, Sektöre Etkileri ve Çözüm Önerileri. *3. Turizm Şurası Tebliğler Kitabı 2. Cilt (2017,)* s.266-276.
- Leslie, D. ve Russell, H. (2006). The Importance of Foreign Language Skills in the Tourism Sector: A Comparative Study of Student Perceptions in the UK and Continental Europe. *Tourism Management, (27)*, s.1397-1407.
- Liem, A. D., Lau, S., ve Nie, Y. (2008). The Role of Self Efficacy, Task Value and Achievement Goals in Predicting Learning Strategies, Task Disengagement, Peer Relationship and Achievement Outcome. *Contemporary Educational Psychology, 33(4)*, s.486–512.
- Magogwe, J. M., ve Oliver, R. (2007). The Relationship Between Language Learning Strategies, Proficiency, Age and Self-efficacy Beliefs. A Study of Language Learners in Botswana. *System, 35*, s.338-352.
- Memduhoğlu, H. B., ve Çelik, Ş. N. (2015). İngilizce Öğretmen Adayı Olan ve İngilizce Öğretmeni Olmayı Planlayan Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik Algıları. *İnönü University Journal of the Faculty of Education/İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 16(2)-2015*. s.17-30.
- Metin, F. (2018). Turizm Lisans Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Yabancı Dil İngilizce Ders Kitaplarının Hedef Kitle Açısından Uygunluk Analizi. Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.
- Mills, N., Pajares, F., ve Herron, C. (2007). Self-efficacy of College Intermediate French Students, Relation to Achievement and Motivation. *Language Learning, 57(3)*, s.417-442.
- Multon, K. D., Brown, S. D., ve Lent, R. W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes, A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*, s.30-38.
- Munter, M. (1995). Cross-cultural Communication for Managers. *Business Horizons, 36(3)*, s.69-80.
- Ocak, G., ve Akkaş Baysal, E. (2016). Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences Yıl: Haziran 2016, Cilt-Sayı 44, ISSN: 1300-8889*, s.91-110.

- Oxford, R., ve Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 78(1), s.12-28.
- Ön Esen, F., ve Gülmez, M. (2017). *Turizm Rehberliği Eğitimi ve Eğitim Modelleri, İçinde; Turist Rehberliği Araştırmaları, Öngörüler ve Uygulamalar*, Ed. F. Özlem Güzel, V. Altıntaş, İ. Şahin, 1. Basım, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ördek, E., ve Bolat, H. (2016). Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Turizm için Mesleki Almanca Öğretimindeki Yeterliliği. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 2016/2. s.104-115.
- Pajares, F., Johnson, M. J., ve Usher, E. L. (2007). Research in the Teaching of English. *Volume 42, Number 1, August 2007*, s.104-120.
- Prachanant, N. (2012). Needs Analysis on English Language Use in Tourism Industry. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 66, 2012, s.117-125.
- Raofi, S., Tan, B. H., ve Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, 5(11), s.60-73.
- Resmî Gazete. (2005). Profesyonel Turist Rehberliği Yönetmeliği, Resmî Gazete Sayı: 26004, 25/11/2005.
- Resmî Gazete. (2012). Turist Rehberliği Meslek Kanunu, Resmî Gazete Sayı: 28331, 22/06/2012.
- Resmî Gazete. (2014). Turist Rehberliği Sertifika Programı, Resmî Gazete Sayı: 29217, 26/12/2014.
- Satow, L., ve Schwarzer, R., (2003). Deveopment of Perceived Self Efficacy in Academic and Social Domains: An Analysis of Individual Growth Curves. *Psychologie in Erziehung Unterricht*. 50 (2), s.168-181.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation, *Educational Psychologist*, 26 (3 ve 4), s.207-231.
- Schunk, D. H., ve Pajares, F. (2001). *The Development of Academic Self-Efficacy. Development of Achievement Motivation*, San Diego: Academic Press.
- Sevimbay, A. (2016). 11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Stein-Smith, K. (2017). The Multilingual Advantage: Foreign Language as a Social Skill in a Globalized World. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 7, No. 3; March 2017, s.48-56.
- Tanrısever, C. (2019). *Turist Rehberliği Mesleğinin Tarihçesi, İçinde; Kavramdan Uygulamaya Turist Rehberliği Mesleği*, Ed. Özlem Köroğlu, Özlem Güzel, 1. Basım, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Temizkan, S. P., ve Ergün, B. (2018). Türkiye’de Turist Rehberliği Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Turist Rehberliği Dergisi (TURED) & Yıl. 2018, Cilt. 1, Sayı:2*, s.95-104.
- Temizkan, S. P., ve Temizkan, R. (2014). Turizm Lisans Programları için Yabancı Dil Öğretim Modeli Üzerine Bir Çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, ISSN:1304-0278, Yaz-2014 Cilt:13 Sayı:50*, s.58-72.
- Tetik Dinç, N. (2019). *Turist Rehberinin Rollerini, İçinde; Kavramdan Uygulamaya Turist Rehberliği Mesleği*, Ed. Özlem Köroğlu, Özlem Güzel, 1. Basım, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tırfarlıoğlu, F. T., ve Cinkara, E. (2009). Self-efficacy In EFL: Differences Among Proficiency Group and Relationship with Success. *Novitas-ROYAL, 2009, Vol: 3(2)*, s.129-142.
- Tuncer, M., ve Akmeççe, A. E. (2019). Lise Öğrencilerinin İngilizce Dili Öz Yeterlik İnançlarının Araştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:8, Sayı:16*, s.97-111.
- Ulusoy Yıldırım, H., ve Avcıkurt, C. (2019). *Turist Rehberi Olmak, İçinde; Kavramdan Uygulamaya Turist Rehberliği Mesleği*, Ed. Özlem Köroğlu, Özlem Güzel, 1. Basım, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Unur, K. (2018). Farklı Müfredat Programlarıyla İngilizce Öğrenen Lisans Turizm Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi/ Journal of Travel and Hospitality Management 15 (3), 2018*, s.620-638.
- Uygur, M., ve Çakır, Ö. (2015). İngilizce Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Öz yeterlik İnançlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Journal of Qafqaz University Philology and Pedagogy. 2015. Volume 3, Number 1*, s.89-104.
- Wang, C., ve Pape, S. J. (2014). A Probe into Three Chinese Boys’ Self-Efficacy Beliefs Learning English As a Second Language. *Journal of Research in Childhood Education, 21:4*, s.364-377.
- Yanar, B. H. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce İle İlgili Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(1)*, s.97-110.
- Yarcan, Ş. (2007). Profesyonel Turist Rehberliğinde Mesleki Etik Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi, Cilt 18, Sayı 1, Bahar: 33-44, 2007*, s.33-44.
- Yenipınar, U. (2019). *Turist Rehberliği Mesleği, İçinde; Kavramdan Uygulamaya Turist Rehberliği Mesleği*, Ed. Özlem Köroğlu, Özlem Güzel, 1. Basım, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yenipınar, U., ve Çınar, B. (2018). *Turizm Rehberliği Lisansüstü Eğitiminin Akademisyenler ve Profesyonel Turist Rehberlerinin Bakış Açısıyla*

Değerlendirilmesi, İçinde; Turist Rehberliği Üzerine Güncel Araştırmalar, Ed. Necdet Hacıoğlu, Cevdet Avcıkurt, Arzu Kılıç ve Hasret Ulusoy Yıldırım, 1. Basım, Ankara: Detay Yayıncılık.

Yenipınar, U., ve Zorkirişçi, A. (2013). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Turist Rehberliği Eğitimi. *Cag University Journal of Social Sciences, 10(2), Aralık 2013, s.111-136.*

Yücel, E., ve Arıkan, A. (2019). Turizm Personelinin Yabancı Dil Gereksinimleri: Antalya Örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 9, Cilt: 9, Sayı: 17, Bahar 2019, s.657-668.*

İnternet Kaynakları:

Adıyaman Üniversitesi, (2020). Turizm Rehberliği Müfredat Programı, <http://turizmrehberligi.adiyaman.edu.tr/Programlar/Lisans-Programi>, [E.T. 10.01.2020].

APGT, (2018). <http://www.apgt.ca/en/tourist-guide>. [E.T. 05.01.2020].

ARO, (2019). Rehberliğin Tarihçesi. <http://www.aro.org.tr/rehberin-rehberi-detay.asp?id=45> [E.T. 27.12.2019].

Balıkesir Üniversitesi, (2020). Turizm Rehberliği Müfredat Programı, <http://www.balikesir.edu.tr/site/birim/turizm-rehberligi-bolumu-104494>, [E.T.10.01.2020].

Batman Üniversitesi, (2020). Turizm Rehberliği Müfredat Programı, <https://turizm.batman.edu.tr/>, [E.T.10.01.2020].

Cookson,P. (2007). Area Report. <http://www.wftga.org/area-report-europe>, [E.T. 07.01.2020].

Gattuso, B. (2012). New Orleans, Louisiana, Educational System for Tourist Guides. <http://www.wftga.org/tourist-guiding/education-tourist-guides-worldwide/new-orleanian-educational-system>, [E.T. 04.01.2020].

Harran Üniversitesi, (2020). Turist Rehberliği Müfredat Programı, <http://toy.harran.edu.tr/tr/bologna/turist-rehberligi-ogrenci-bologna/>, [E.T.10.01.2020].

ITG, (2018). <http://www.itg.org.uk/about/how-to-become-a-tourist-guide>. [E.T. 05.01.2020].

İRO, (2019). Rehberliğin Tarihçesi. <https://iro.org.tr/tr/53-page-rehberligin-tarihcesi.aspx> [E.T. 27.12.2019].

Kalamboukidou, E. (2012). Greek Educational System for Tourist Guides. <http://www.wftga.org/tourist-guiding/education-tourist-guides-worldwide/greek-educational-system>, [E.T. 05.01.2019].

Mardin Artuklu Üniversitesi, (2020). Turizm Rehberliği Müfredat Programı,

- <https://www.artuklu.edu.tr/turizm-rehberligi>, [E.T. 11.01.2019].
- MEGEP, (2013). Turizm ve Rehberlik. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf. [E.T. 05.01.2019].
- Morales, H. (2005). Tourist Guide Training in Puerto Rico. <http://www.wftga.org/tourist-guiding/education-tourist-guides-worldwide/puerto-rican-educational-system>, [E.T. 05.01.2019].
- Nabavi, R. T. (2012). Bandura's Social Learning Theory and Socsial Cognitive Learning Theory, Theories of Developmental Psychology, <https://www.researchgate.net/publication/267750204>, [E.T. 23.03.2020].
- Nevşehir Üniversitesi, (2020a). Turist Rehberliği Programı Öğretim Programı, <https://ects.nevsehir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/bolum/352004/sayfa/1>, [E.T. 05.01.2019].
- Nevşehir Üniversitesi, (2020b). Turizm Rehberliği Tezli Yüksek Lisans Öğretim Programı, <http://ects.nevsehir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/bolum/801021/sayfa/1/donem/2013>, [E.T. 05.01.2019].
- Newlands, R. (2012). Scottish Educational System for Tourist Guides by Rosalind Newlands. <http://www.wftga.org/tourist-guiding/education-tourist-guides-worldwide/scottish-educational-system>, [E.T. 05.01.2019].
- NFTGA, (2019) https://www.nftga.com/pdf/newsletter/2019_winter. [E.T.27.11. 2019].
- OECD, (2016). Global Competency for an Inclusive World. <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Globalcompetency-for-an-inclusive-world.pdf>, [E.T. 27.02.2020].
- Orde, J. (2011). Surveys on Tourist Guiding Worldwide, World Federation of Tourist Guides Associations. http://wftga.org/sites/default/files/imc_euplo_ads/documents/jane%20orde%20document%202011.pdf, [E.T. 03.01.2019].
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self-efficacy. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>, [E.T. 22.03.2020].
- Schwartz, V. (2012). The US Educational System for Tourist Guides. <http://www.wftga.org/tourist-guiding/education-tourist-guides-worldwide/us-educational-system>, [E.T. 04.01.2020].
- TDK, (2020). Yabancı Dilin Tanımı. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=yabanc%C4%B1%20dil>, [E.T. 13.03.2020].
- TUREB, (2020). Rehber Sayıları, <http://tureb.org.tr/tr/RehberIstatistik/>, [E.T. 18.03.2020].
- Turist Rehberliği Meslek Yönetmeliği, (2014). 26/12/2014 tarih ve 29217 sayılı Resmî Gazete, httpS://www.tursab.org.tr/apps/OldFiles//dosya/7242/turist-rehberligi-meslek-yonetmeliği_7242_4901771.pdf, [E.T. 21.11.2019].

- Valsson, H. S. (2012). Icelandic Educational System for tourist Guides, <http://www.wftga.org/tourist-guiding/education-tourist-guides-worldwide/icelandic-educational-system>, [E.T. 07.01.2019].
- WFTGA, (2012a). What is WFTGA? <http://www.wftga.org/tourist-guiding/what-tourist-guide> [E.T. 27.11.2019].
- WFTGA, (2012b). Guideapedia. <http://www.wftga.org/guideapedia>, [E.T. 07.01.2020].
- Wikipedia, (2020). Foreign Language. https://en.wikipedia.org/wiki/Foreign_language, (E.T. 10.03.2020).
- Yükseköğretim Kurulu, (2019a). Ön Lisans Program Atlası, Turist Rehberliği Programı, Bulunan Tüm Üniversiteler. <https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans-anasayfa.php>, [E.T. 10.01.2020].
- Yükseköğretim Kurulu, (2019b). Lisans Program Atlası, Turizm Rehberliği (Yükseköğretim) Programı, Bulunan Tüm Üniversiteler. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=72100>, [E.T. 10.01.2020].
- Yükseköğretim Kurulu, (2019c). Lisans Program Atlası, Turizm Rehberliği (Fakülte) Programı, Bulunan Tüm Üniversiteler, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=11007>, [E.T. 10.01.2020].
- Zaim, C. (2011). Benefits of Learning a Foreign Language, Reading, Academic Writing and Critical Thinking I, httpS://www.academia.edu/6580048/AFE_155_Benefits_of_Learning_a_Foreign_Language, [E.T. 13.03.2020].

Ek-1

Değerli katılımcı,

Bu veri toplama aracı, İngilizce'ye yönelik öz yeterlik inancınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden, ankette verilen soruları içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Yanıtlarınızı, size uygun olan seçeneğe çarpı [X] işareti koyarak belirtiniz. Verdiğiniz yanıtlar, yalnızca bu araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak ve gizli kalacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

1: Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

2: Sınıf: 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()

3: Üniversite: Batman Üni. (), Mardin Artuklu Üni. (), Harran Üni. (), Adıyaman Üni. ()

OKUMA	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1) İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2) İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3) Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4) Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5) İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6) Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7) İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	1	2	3	4	5
8) İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
YAZMA					
1) İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2) İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dil bilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3) İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4) İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5) Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çabalar ederim.	1	2	3	4	5
6) İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7) İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8) Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9) İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10) İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
DİNLEME					
1) İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2) Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3) Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4) İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını	1	2	3	4	5

tahmin edebilirim.					
5) İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6) İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7) Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8) İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9) İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10) İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
KONUŞMA					
1) Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2) Bir mülakattaki kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3) Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4) İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5) Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6) Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Zekeriya AKSOY
Uyruğu : TC
Doğum Yeri ve Tarihi : Batman, 07.02.1986
Telefon : 5064899142
Faks :
e-mail : zekeriya.aksoy@batman.edu.tr

EĞİTİM

Derece	Adı, İlçe, İl	Bitirme Yılı
Lise	: Batman Anadolu Lisesi, Batman	2005
Üniversite	: Selçuk Üniversitesi, Konya	2009
Yüksek Lisans	: Batman Üniversitesi	

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görevi
2009	Batman Vali Zeki Şanal İ.O.	Öğretmen
2011	Batman Mevlana Anadolu Lisesi	Öğretmen
2013	Mardin Artuklu Üniversitesi	Öğr. Gör.
2013-2020	Batman Üniversitesi	Öğr. Gör.

Tez

ORIJINALLIK RAPORU

% **15**

BENZERLIK ENDEKSİ

% **14**

İNTERNET
KAYNAKLARI

% **9**

YAYINLAR

%

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

dergipark.ulakbim.gov.tr

İnternet Kaynağı

% **2**

2

www.kefdergi.com

İnternet Kaynağı

% **2**

3

acikerisim.bartın.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

% **1**

4

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

5

efdergi.inonu.edu.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

6

www.batman.edu.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

7

acikerisim.aku.edu.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

8

turizmsurasi.kulturturizm.gov.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

9

www.yumpu.com

İnternet Kaynağı

<% **1**