



**T.C.
BATMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TURİZM İŞLETMECİLİĞİ ANA BİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TURİZM REHBERLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL
EĞİTİMİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA: BATMAN
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Vedat KIZIL

**Ağustos-2025
BATMAN**

T.C.
BATMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TURİZM İŞLETMECİLİĞİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TURİZM REHBERLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL
EĞİTİMİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA: BATMAN
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Vedat KIZIL

Danışman
Doç. Dr. Hasan Önal ŞEYHANLIOĞLU

İkinci Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Burak ATASOY

Diğer Jüri Yeleri

Doç. Dr. Reşat ARICA Dr. Öğr. Üyesi Cesim BEHREMEN

Ağustos-2025
BATMAN

TEZ KABUL VE ONAYI

Vedat KIZIL tarafından hazırlanan “Turizm Rehberliği Öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma: Batman Üniversitesi Örneği” adlı tez çalışması 14/08/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Doç. Dr. Reşat ARICA

.....

Danışman

Doç. Dr. Hasan Önal ŞEYHANLIOĞLU

.....

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Cesim BEHREMEN

.....

Yukarıdaki sonucu onaylarım.

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sorumluluğu kabullendiğimi bildiririm.

ETHICAL DECLARATION

I declare that all the information in this thesis has been obtained within the framework of ethical behavior and academic rules, and that the source of any statements and information that do not belong to me in this study prepared in accordance with the thesis writing rules has been fully cited, and I declare that I accept all kinds of legal responsibility in case of any contrary situation.

Vedat KIZIL
Tarih: 14.08.2025

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TURİZM REHBERLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL EĞİTİMİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA: BATMAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Vedat KIZIL

Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hasan Önal ŞEYHANLIOĞLU

İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Burak ATASOY

2025, 114 Sayfa

Bu çalışma Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin yabancı dil eğitimine yönelik beklenti ve tatmin düzeylerinin değerlendirilerek, yabancı dil öğrenme sürecine etki eden temel hususları anlamayı ve dil eğitiminde yaşanan başlıca sorunların çözümüne ilişkin öneriler getirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında alan yazında yer alan eğitim, yabancı dil eğitimi ve sorunları ile öğrencilerin beklenti ve tatmin düzeylerinin incelendiği çalışmalar taranmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile 2024-2025 akademik yılı içerisinde Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümünde kayıtlı bulunan 128 öğrenciden, 3'üncü ve 4'üncü sınıflarda öğrenim gören 81 kişi arasından amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 26 katılımcının görüşlerine başvurulmuştur. Bu öğrencilerden 16'sı ile yüz yüze 8'i ile Google Meet platformu üzerinden görüşülmüş, diğer 2 katılımcının görüşlerine ise Google dijital formlar aracılığıyla ulaşılmıştır. Alınan yanıtlar içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu kapsamda görüşme verileri bilgisayar yazılımına (MAXQDA) aktarılarak sınıflandırılmış ve kodlama işlemi sonucunda temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular katılımcıların dil öğrenme sürecine ilişkin beklentileri ve bu beklentilere dayalı memnuniyet düzeylerini yansıtmakla beraber, yabancı dil öğrenimi sürecinde yaşanan başlıca sorunlara ve bu sorunların çözümüne dair önemli bilgiler sunmuştur. Özetle, Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin en önemli beklentilerinin akıcı konuşma becerisi edinmek, konuşma pratiği imkanlarına sahip olmak ve turizm rehberliği mesleğine yönelik etkin bir hazırlık süreci yaşamak olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin dil öğrenim sürecinde karşılaştıkları kısıtlı konuşma pratiği, hata yapma korkusu, motivasyon eksikliği gibi problemlerin katılımcıların hedeflerine ulaşmasını kısıtladığı ve bu durumun öğrencilerin sürece ilişkin tatmin düzeyini de etkilediği anlaşılmıştır. Son olarak çalışma neticesinde elde edilen bulguların, yüksek öğretim kurumları, akademisyenler ve öğrenciler için yabancı dil öğrenme sürecinin daha etkili sürdürülebilmesi ve yol gösterici olması adına öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: turizm rehberliği, yabancı dil eğitimi, beklenti, memnuniyet.

ABSTRACT

MASTER THESIS

A QUALITATIVE STUDY ON FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF TOURISM GUIDANCE STUDENTS: THE CASE OF BATMAN UNIVERSITY

Vedat KIZIL

Batman University Graduate Education Institute

The Degree of Master of Science in Tourism Management

Advisor: Associated Prof. Hasan Önal ŞEYHANLIOĞLU

Second Advisor: Assistant Prof. Burak ATASOY

2025, 114 Pages

This study aims to understand and evaluate the expectations and satisfaction levels of Batman University Tourism Guidance Department students regarding foreign language education. It also examines the main factors that affect the language learning process, and presents suggestions for the prominent challenges faced during foreign language education. A literature review was first conducted on education, foreign language education, related challenges, expectation, satisfaction, and previous studies. The research used a qualitative method, relying on semi-structured interviews. Data were collected through purposive sampling. Twenty-six participants were selected from among the 81 junior and senior students out of a total of 128 registered during the 2024-2025 academic year at Batman University's Tour Guidance Department. Of these participants, 16 took part in face-to-face interviews. Eight were interviewed via Google Meet, and the perspectives of the remaining two were gathered through Google Forms. Responses were coded using content analysis. Participants' answers were processed through computer software (MAXQDA) to identify themes. The findings section analyzes these themes, focusing on the most common problems during the language learning process, as well as learners' expectations and satisfaction levels. The results highlight primary challenges in foreign learning. They also provide potential solutions, and help clarify students' expectations, and satisfaction levels. The study found that students mainly expect to develop fluent speaking skills, access opportunities for speaking practice, and receive an effective language training process for the Tourism Guidance profession. However, participants reported that limited language practice, fear of making mistakes, a lack of motivation limit their ability to achieve their goals. The study aims to provide recommendations for higher education institutions, teachers, language learners, and researchers to improve the foreign language learning process.

Keywords: tourism guidance, foreign language education, expectation, satisfaction.

ÖN SÖZ

Dil, bilgi, duygu ve düşüncelerin sözler yolu ile aktarımını sağlayan, en değerli toplum hazinelerinden biridir. Toplumlari tanımak, anlamak, anlaşmak, bilgi, kùltùr, değer ve fikir aktarımı yapmak; farklı dilleri anlamak ve konuşmaktan geçmektedir. Yabancı ziyaretçilere ùlkelerine dair doğal, kùltùrel ve tarihi değerleri aktaran birer kùltùr elçisi olarak turist rehberleri, yabancı dilde yetkin dil becerilerine sahip olması beklenen turizm profesyonelleridir. Çalışmamızda, Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin yabancı dil eğitimine yönelik beklentileri ve memnuniyet düzeyleri üzerinden, öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Öncelikle, çalışmaya önemli katkı sunan danışman hocam Doç. Dr. Hasan Önal şEYHANLIOğLU'na yürekten teşekkür ederim. Hasan Hocam, bitmeyen enerjisi, samimiyeti, ilgisi ve özverili yaklaşımı ile çalışmanın her adımında yolumu aydınlattı. İkinci danışmanlığımı üstlenerek kısa zamanda mesafe kat etmemi sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Burak ATASOY'a minnettarlığımı buradan ifade etmek isterim. Çok kıymetli hocam, kilometrelerce öteden mesleki profesyonellikle sorularımı sabırla yanıtladı, bilgisi ve çabasıyla yol gösterdi, desteği ile çalışmamın şekillenmesinde büyük bir rol oynadı. Ve elbette, bu çalışmanın ortaya çıkması ve şekillenmesinde çok büyük katkıları olan değerli hocam Doç. Dr. Reşat ARICA'ya teşekkürlerimi bir borç biliyorum. Reşat Hocam, iyi niyeti, sabrı ve kılavuzluğu ile çalışmanın temel taşlarını döşeyerek yol gösterici oldu; karşılıksız desteği, rehberliği ve sağladığı motivasyonla tez çalışmamı benim için daha anlamlı bir noktaya taşıdı.

Son olarak, bu önemli yolculukta bana yol gösteren, fikir ve ilham veren, desteklerini esirgemeyen çok kıymetli hocalarıma ve dostlarıma teşekkür etmek istiyorum. Bu hayatta en iyi şansım, yaşamın dönüm noktalarında çok iyi öğretmenlerle karşılaşmak oldu... Onlara ne kadar teşekkür etsem az...

Vedat KIZIL
BATMAN-2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI	3
2.1. Eğitim Kavramı.....	3
2.1.1. Eğitim kavramının tanımı ve önemi	4
2.2. Eğitimin Tarihçesi.....	7
2.2.1. Antik dönem	8
2.2.1.1. Yunan ve Roma dönemi	9
2.2.2. Orta Çağ.....	10
2.2.3. Rönesans ve Reform dönemi	11
2.2.4. Modern dönem.....	13
2.2.5. 20. yüzyıl ve sonrası dönem	14
2.3. Eğitimin Türleri	15
2.3.1. Formal eğitim.....	16
2.3.2. İnformal eğitim	16
2.3.3. Mesleki eğitim	17
2.3.4. Uzaktan eğitim.....	18
2.3.5. Yaşam boyu öğrenme ve yaygın eğitim kavramları	19
2.4. Üniversite Eğitimi ve Mesleki Hazırlık	21
2.4.1. Üniversite eğitiminin işlev, işleyiş ve süreçleri	22
2.4.1.1. Derece programları	24
2.4.1.2. Uzmanlaşma.....	25
2.4.1.3. Araştırma ve geliştirme.....	25
2.4.1.4. Eğitim öğretim yöntemleri.....	25
2.4.1.5. Kariyer olanakları	25
2.4.1.6. Sosyokültürel gelişim	26
2.4.1.7. Uluslararası programlar	26
2.4.1.8. Dil öğrenimi fırsatları	27
2.5. Yabancı Dil Eğitimi	27
2.5.1. Yabancı dil eğitim yöntemleri	29
2.5.1.1. Dilbilgisi çeviri yöntemi (grammar translation method)	29
2.5.1.2. Direkt yöntem (direct method)	29
2.5.1.3. İşitsel-dilsel yöntem (audio-lingual method).....	30
2.5.1.4. Bilişsel yöntem (cognitive-code method).....	30
2.5.1.5. İletişimsel yöntem (cognitive method)	30
2.5.1.6. Doğal yöntem (natural method).....	30

2.5.1.7. Biçim odaklı yöntem (focus on form).....	31
2.5.1.8. Eklektik yöntem (eclectic method)	31
2.5.1.9. Teknoloji destekli öğrenme yöntemi (technology-enhanced language learning /TELL)	31
2.5.1.10. Yapay zekâ destekli öğretim yöntemi (AI-supported language learning/ICALL)	32
2.5.1.11. Telkin yöntemi (suggestopedia).....	32
2.5.1.12. Toplu dil öğretim yöntemi (community language learning).....	32
2.5.1.13. Sessizlik yöntemi (the silent way)	32
2.5.1.14. Tüm fiziksel tepki yöntemi (total physical response).....	33
2.5.1.15. İşitsel-görsel yöntem (audiovisual method).....	33
2.5.1.16. Görev temelli yöntem (task-based method).....	33
2.6. Üniversitelerde Yabancı Dil Eğitimi	33
2.7. Turizm Fakülteleri	34
2.7.1. Turizm Fakültelerinde yabancı dil eğitimi.....	35
2.8. Turizm Rehberliği.....	36
2.8.1. Turizm rehberliği eğitimi.....	37
2.8.2. Turizm rehberliği ve yabancı dil eğitimi	39
2.9. Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümü ve Yabancı Dil Eğitimi.....	39
2.10. Yabancı Dil Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar	41
2.10.1. Hata yapma endişesi	42
2.10.2. Konuşma pratiği eksikliği	43
2.10.3. Materyal kullanımı.....	43
2.10.4. Motivasyon	45
2.10.5. Eğitim öğretim yöntemleri.....	46
2.10.6. Yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin araştırmalar.....	47
2.11. Dil Eğitiminde Tatmin ve Beklenti Kavramları	48
2.11.1. Beklenti kavramı.....	49
2.11.2. Tatmin kavramı.....	50
2.11.3. Öğrenci beklenti ve tatmin düzeylerine ilişkin çalışmalar.....	50
3. YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın Amacı.....	53
3.2. Araştırmanın Yöntemi	53
3.3. Evren ve Örneklem	54
3.4. Veri Toplama Tekniği ve Süreci.....	55
3.5. Veri Analizi.....	56
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	59
4.1. Demografik Bilgiler	59
4.2. Yabancı Dil Öğrenimine Dair Bulgular	60
4.2.1. Kelime bulutu	60
4.2.2. Yabancı dil öğrenme beklentisinde öne çıkan unsurlar	63
4.2.3. Yabancı dil eğitiminde öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörler	65
4.2.4. Yabancı dil öğrenirken karşılaşılan sorunlar	68
4.2.5. Dil öğrenme sürecinde motivasyonun rolü	71
4.2.6. Hata yapma endişesinin dil öğrenimine etkisi	74
4.2.7. Yabancı dil becerilerinde gelişim ve yetkinlik düzeyleri	77
4.2.8. Yabancı dil öğreniminde konuşma pratiği olanakları.....	80

4.2.9. Yabancı dilde kelime öğrenimi	83
4.2.10. Yabancı dil eğitiminde kullanılan materyal ve metotların etkinliği	85
4.2.11. Yabancı dil eğitiminin sosyal ve profesyonel fırsatlara katkısı	87
5. TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	90
5.1. Sonuç ve değerlendirme.....	90
5.2. Öneriler	94
5.2.1. Akademisyenlere öneriler	95
5.2.2. Üniversitelere öneriler	95
5.2.3. Öğrencilere öneriler	96
5.2.4. Araştırmacılara öneriler	97
KAYNAKLAR	98
EKLER	115



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Eğitimin önemi	5
Tablo 2.2. Felsefi bakış açılarına göre eğitimin tanımı ve rolü	7
Tablo 2.3. Yunan ve Roma eğitim modelleri	10
Tablo 2.4. Eğitim türleri, tanımları ve gerçekleştikleri yerler.....	15
Tablo 2.5. Üniversitelerin işleyiş sistemleri ve amaçları	23
Tablo 3.1. Yarı yapılandırılmış mülakat soruları	55
Tablo 4.1. Katılımcıların demografik özellikleri	59



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Eğitimin tarihçesi	8
Şekil 4.1. Kelime bulutu	63
Şekil 4.2. Yabancı dil öğrenme beklentisi	65
Şekil 4.3. Yabancı dil öğrenme memnuniyet düzeyi	68
Şekil 4.4. Yabancı dil öğrenme zorlukları	71
Şekil 4.5. Motivasyon durumu	74
Şekil 4.6. Hata yapma endişesi	76
Şekil 4.7. Yabancı dil ilerleme durumu	80
Şekil 4.8. Konuşma pratiği imkân durumu	83
Şekil 4.9. Kelime ve kalıplar	85
Şekil 4.10. Materyal & metot	87
Şekil 4.11. Sosyal ve profesyonel yaşam	89

1. GİRİŞ

Bu çalışma Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin yabancı dil eğitimi konusundaki beklentilerini ve bu beklentilere ilişkin tatmin düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Turizm sektörünün ihtiyaç duyduğu alanında uzman ve diğer personellerin etkili dil becerilerine sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda sektörün yaşam kaynağı olan ve gezip gördükleri ülkeye döviz girişi sağlayan turistlerle birebir iletişimde olan Turist Rehberlerinin sürdürülebilir turizm hedefleri kapsamında en az bir yabancı dili iyi derecede bilmesi ve konuşması önem taşımaktadır. Ülkemizde, yetişmiş turist rehberi ihtiyacı genel olarak üniversitelerin Turizm Rehberliği ve Turist Rehberliği adıyla eğitim veren ve çoğunlukla Turizm Fakülteleri bünyesinde yer alan bölümlerden karşılanmaktadır. Üniversitelerin Turizm Rehberliği Bölümlerinde öğrencilere başta İngilizce olmak üzere çeşitli dillerde yabancı dil eğitimleri verilmektedir. Bu eğitimler yoğunlaştırılmış dil sınıfları, zorunlu, zorunlu seçmeli ve seçmeli dersler şeklinde sunulmakta ve bu kapsamında verilen mesleki, uygulamalı ve teorik içeriklerle öğrencilerin mesleki, akademik ve pratik dil becerilerinin gelişimi hedeflenmektedir. Ülkemiz yabancı dil eğitiminde uzun bir geçmişe sahip olsa da geleneksel noktada dil eğitiminde istenilen düzeyde verim elde edilemediği düşünülmektedir (Demirel 1999; Uysal, 2019). Bu durum, turizm sektöründe yetkin dil becerilerine sahip personel ihtiyacı sorununu arttırmaktadır. Bu noktadan hareketle çalışmamızda, turizm sektörünün önemli iş kollarından olan turizm rehberliği mesleğini yapmayı hedefleyen turizm rehberliği öğrencilerinin yabancı dil eğitim sürecinde yaşadıkları başlıca sorunları ve yabancı dil eğitim sürecine ilişkin beklentilerini ve memnuniyet düzeylerini değerlendirmek suretiyle turizm rehberliği öğrencilerinin yabancı dil eğitim sürecine katkı sunmak amaçlanmıştır.

Mevcut çalışmada, Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin yabancı dil eğitimine ilişkin beklentilerini ve tatmin duygularını değerlendirmek amacıyla öncelikle araştırmanın ilişkili olduğu değerlendirilen temel kavramlar incelenmiş ve çalışmaya derinlik kazandırmak amacıyla adına literatürde yer alan konuya ilişkin makale ve tezlerden faydalanmak suretiyle detaylı alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Literatür taramasında sırasıyla eğitim kavramı ve önemi, eğitim

türleri ve tarihçesi, yabancı dil eğitimi ve önemi, üniversitelerde yabancı dil eğitimi, yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri, Turizm Fakülteleri, Turizm Fakültelerinde yabancı dil eğitimi, turizm rehberliği mesleği ve yabancı dil ilişkisi, Turizm Rehberliği Bölümlerinde yabancı dil eğitimi, yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunlar, beklenti ve tatmin kavramları ve son olarak yabancı dil eğitiminde yaşanan başlıca sorunlar ve öğrencilerin beklenti ve tatmin durumları üzerine alanda yapılan araştırmalar üzerinde durulmuştur. Bu teorik çerçeve öğrencilerin beklenti ve tatmin düzeylerinin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamakta ve sonuçlarla karşılaştırmalı bir değerlendirme yapma imkânı sunmaktadır.

Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümünde 2024-2025 akademik yılı içerisinde 128 kayıtlı öğrenci bulunmaktadır. Çalışma kapsamında Turizm Rehberliği Bölümü 3'üncü ve 4'üncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 81 öğrenci arasından amaçlı örneklem yolu ile seçilen 26 öğrenciden 16'sı ile yüz yüze, 8'i ile Google Meet üzerinden ve 2'si ile Google Forms aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Alınan cevaplar içerik analiz yöntemi ile incelenerek kodlanmıştır. Elde edilen veriler temalar halinde sınıflandırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular katılımcıların beklenti ve tatmin düzeylerinin dil öğrenme sürecine dair önemli bilgiler sunmuştur. Çalışma sonucunda Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin en önemli beklentilerinin akıcı dil konuşma becerileri edinmek, yabancı dilde pratik imkanlarına sahip olmak ve başarılı bir mesleki hazırlık süreci yaşamak olduğu anlaşılmıştır. Ancak yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan kısıtlı pratik yapma imkânı, hata yapma korkusu, motivasyon düşüklüğü gibi başlıca problemlerin öğrencilerin dil becerisi gelişimlerini kısıtladığı belirlenmiştir. Bu durumun benzer biçimde katılımcıların memnuniyet düzeylerini de sınırladığı görülmüştür. Çalışma, dil becerileri edinmenin turizm rehberliği öğrencileri için hem bir zorunluluk hem de bir fırsat olduğunu ortaya koymakta özellikle uygulamalı ve modern dil öğretim yöntemlerinin yabancı dil öğrenme sürecinde kritik bir role sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgularla yüksek öğretim kurumları, akademisyenler, öğrenciler ve gelecekte yapılması muhtemel araştırmalar için öneriler geliştirerek yabancı dil öğrenme sürecinin daha etkili yürütülmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın turizm rehberliği öğrencilerinin yabancı dil öğrenme sürecine etki eden unsurların anlaşılmasını sağlayarak, turizm sektörünün ihtiyaç duyduğu yetkin dil becerilerine sahip turist rehberlerinin yetiştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

İletişim, küreselleşme ile birlikte her geçen gün daha da artan bir ihtiyaç haline gelmiştir. Artan iletişim gereksinimi farklı dil ve lehçelerde dil becerilerinin önemini ön plana çıkarmakta; söz konusu beceriler bireylerin mesleki, akademik ve sosyal yaşamlarını sürdürülebilmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Mirici, 2010; Uluğ ve Tuncer, 2017). Günümüzde yabancı dil öğrenmenin önemi, özellikle turizm gibi uluslararası etkileşimin yoğun olduğu sektörlerin gelişimi ve küreselleşmenin etkisi ile giderek artmaktadır (Sevdi, 2023). Bu odakta, başta üniversiteler olmak üzere eğitim kurumları tarafından verilen yabancı dil eğitimlerinin, farklı kültürler arasında bilgi alışverişinin sağlanmasına, toplumlar arası anlayışın güçlenmesine ve bir arada yaşama kültürünü destekleyen empati gücünün gelişimine katkı sunduğu düşünülmektedir (Byram ve Morgan, 1994).

Günümüz dünyasında farklı kültürlerden insanlarla etkili iletişim yolu ile etkileşim kurma becerilerinin önemi artmakta, bu durum global mesleklere hazırlanan ve farklı topluluklarla etkileşim kuracak olan öğrenciler bakımından daha önemli bir gereksinim olarak kabul edilmektedir (Makhmudov, 2023). Bu açıdan bakıldığında farklı dillerde iletişim becerileri ediniminin eğitim açısından önemi anlaşılmakta ve iletişimin, bireyler arasında davranış değişiklikleri sağlamak amacı ile bilgi, fikir, haber paylaşımı, tutum, beceri ve duyguların aktarımının gerçekleştirildiği bir süreç olduğu (Çilenti, 1988, s. 43) ve bu süreçte öğretim, öğrenim, anlama ve eğitim alma gibi temel ihtiyaçların karşılandığı (Şenyapılı, 1981, s. 107) göz önüne alındığında eğitimin önemli bir iletişim aracı olduğu söylenebilecektir.

2.1. Eğitim Kavramı

Eğitim kavramına ilişkin literatürde çok sayıda tanım ve açıklama yer almaktadır. Multidisipliner bir terim olması itibarıyla yalnızca eğitimciler değil, aynı zamanda çeşitli disiplinlerden düşünürlerin de ilgi alanına girmiştir (İnci ve Kaya; 2021). Bu durum eğitim kavramının farklı perspektiflerden değerlendirilmesine zemin hazırlamıştır. Aynı zamanda söz konusu durum, eğitim kavramına yönelik geliştirilen farklı tanımların temelinde, düşünürlerin ve eğitimcilerin benimsedikleri felsefi görüşlerin etkisi

bulunduğu; dolayısıyla eğitimin tanımına ve amaçlarına dair yapılan yorumların bulunmasını sağlamıştır.

2.1.1. Eğitim kavramının tanımı ve önemi

Eğitim kavramı, etimolojik olarak incelendiğinde, kelimenin İngilizce'deki "Education" kelimesinden ve Latince beslemek anlamında kullanılan "*educare*" ile bir yere nakletmek gün yüzüne çıkarmak, belirli bir yere doğru götürmek manasına gelen "*educere*" sözcüklerinden türetildiği görülmektedir (Duman, 2003, s. 2). Kelimenin Türkçe dilindeki gelişimini inceleyen Börekçi (2000, s. 205) eğitim ifadesinin, Türkçe olan eski kaynaklarda "İğit" şeklinde bir kullanıma sahip olduğunu ifade etmekte ve "İğit" fiilinin yetiştirmek, beslemek ve bakmak" anlamında kullanıldığını açıklamaktadır. En yaygın tanımı ile eğitim, bireyin davranış ve yaşantısında meydana gelen kasıtlı ve istendik değişimler olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 1975, s. 12).

Tezcan (1996, s. 3) ise eğitim kavramını bireylerin topluma katkıda bulunmalarını sağlamak amacıyla yeteneklerini, tutumlarını ve olumlu değerler içeren davranış biçimlerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir süreç olarak tanımlamakta ve bu sürecin bireyin toplumsal varlığını sağlayan yeteneklerinin ve de kişisel gelişim sürecinin mevcut olan en uygun koşullarda gerçekleşmesine imkan veren, önceden belirlenen ve bir takım denetimlerle izlenen bir eğitim kurumunun da içinde yer aldığı bir bütün olarak tanımlamaktadır. Günümüze gelindikçe bilgi ve enformasyon teknolojilerinin etkisi ile eğitim yeniden tanımlanmakta; Suhaibi (2014, s. 1) eğitimi, bilgi edinme süreci olarak izah etmektedir, Koçer (1974, s. 61) ise eğitimi, toplumun sahip olduğu bilim, sanat, kültür, teknik ve din gibi çeşitli değerlerin genç nesillere aktarılması olarak tanımlamaktadır. Eğitimin temel hedefinin belirli bir toplumda istenen davranış değişikliklerini sağlamak ve gelişen bilimsel, teknolojik ve sanatsal yenilikleri genç kuşaklara iletme olduğunu vurgulayan araştırmacı, eğitim sürecinde yalnızca geçmiş değerleri aktarmanın yetersiz olduğunu, çağın gereksinimlerine göre şekillenen yeniliklerini görmezden gelmenin toplumun geleceğini tehlikeye atacağı uyarısında bulunmakta ve bu durumun da kuşaklar arasında derin bir uçurumun oluşmasına neden olacağını vurgulamaktadır.

Eğitimi bireyi mesleğe hazırlayan bir süreç olarak değerlendiren Alkan ve diğerleri (2001, s. 114), birey ve toplumun yaşam için kritik değerde olan bir mesleğin gerektirdiği ölçüde bilgi, beceri ve uygulama yeteneklerini edinmede eğitimin önemli bir

yere sahip olduğunu, mesleki öğrenme sürecinde bireylerin zihinsel, duygusal, bireysel, sosyal ve ekonomik yanlarına dengeli bir şekilde katkı sunulmasının hedeflendiğini, dolayısıyla eğitimin kişiye mesleki yetkinlik ve yeterlilik kazandıran, küresel açıdan rekabetçi, kariyer ve mesleki başarı odaklı yönleri bulunduğu değerlendirmesini yapmaktadır. Bu fikri destekleyen Duman (2003, s. 5) eğitimi salt bilgi edinme açısıyla değerlendirmemekte, eğitimin aynı zamanda bireyin kişisel özelliklerini ve sosyal davranışlarını geliştirmek açısından önemli bir kavram olduğunu, bu gelişimlerin belirli süreli bir deneyimden ziyade hayat boyu sürdüğünü ve değişim olanağı tanıyıp ve kişileri mesleki yaşamlarına hazırladığını vurgulamaktadır. Hakeza eğitimin mesleki ve kariyer odaklı tanımına katkıda bulunan Olcay (2008), eğitimin, özellikle turizm sektörü gibi alanlarda dil becerisi ve kültürel bilgi gibi özel becerilerin gelişimini teşvik ettiğini belirtmektedir.

Fikir ve görüşler ekseninde birçok açıdan önem arz eden eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değerler kazanarak topluma etkin şekilde katılımını sağlayan temel bir yapı taşı işlevi görmektedir. Bu durum eğitimi birey ve toplum açısından çok yönlü ve önemli bir kavram haline getirmektedir. Eğitimin tanımları ekseninde önem arz ettiği sınıf ve eğitimin sınıflar üzerindeki rolü ve etkisini yansıtan temel unsurlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur (Bkz: Tablo 2.1.).

Tablo 2.1. Eğitimin önemi

Boyut	Tanım	Rolü ve Etkisi
Bireysel	Yaşantı yoluyla istenen davranışlar geliştirme süreci	Bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleme Bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirme Hayat boyu öğrenmeyi teşvik Kendini tanıma ve potansiyelini keşfetme
Toplumsal	Yetenek, tutum ve davranışları topluma katkı sunacak şekilde geliştirme süreci	Sosyal, kültürel gelişim ve entegrasyon Fırsat eşitsizliğini azaltma Bilinçli ve sorumlu bireyler kazandırma İstihdam artırma
Mesleki	Profesyonel yaşama hazırlık ve mesleki beceriler kazandırma süreci	Kariyer fırsatları ve mesleki başarı katkısı Rekabetçilik Turizm rehberliği gibi sektörler için dil ve kültürel bilgi gibi özel beceriler edindirme

Sınıflar üzerindeki etkisi ile beraber eğitimin felsefi bakış açıları bağlamında önem arz ettiği açıktır. Sönmez (1998) çalışmasında eğitim kavramına ilişkin felsefi görüş ve bakış açılarına yer vermiştir; Eğitim, idealist bakış açısına göre; bireyin bilinçli ve özgür bir şekilde Allah’a ulaşmak için yaptığı sürekli çabalar bütünü, Realist bakış açısına

göre, yeni nesillere kültürel mirası aktararak onları topluma uyum sağlamaya hazırlayan bir süreç; Pragmatist bakış açısına göre eğitim bireyin deneyimleri aracılığıyla yeniden yetiştirilmesi, Marksizm perspektifinden, doğayı kontrol eden ve üretim yapabilen çok yönlü bireyler yetiştiren bir sistem, Natüralist bakış açısına göre ise, doğal unsurlarla bireyin gelişme sürecinin sağlanmasıdır. Bireyin kendi sorumluluğunda ve kişisel tercihleri yolu gelişimini amaçlayan eğitim, bireyin öz benliğini tanımasına ve yeteneklerinin ayırdına varmasına olanak sunan ve bireyin kendi yaşamını şekillendirmesi açısından fırsatlar sağlayan bir süreçtir ve felsefe bu sürecin amaçlarını karşılayabilecek temel koşuldur; çünkü ele aldığı konuları derinlemesine analiz eden felsefe, ulaştığı sonuçlara insani değerler sunmaktadır (Gürsoy, 1994; Kantarcı, 2013).

Arslan (2010) eğitime dair temel kavramlar olan öğrenme, öğretme, disiplin, eğitim, ödül ve ceza, gibi unsurları inceleyerek, eğitimin tanımı, amacı ve hedefleri üzerine "*Kim eğitilmedir? Ne öğretilmelidir? Her şey öğretilmeli midir? Öğretim nasıl yapılmalıdır? Ne tür bir yaklaşım benimsenmelidir? Ödül ve ceza eğitimin neresinde yer almaktadır?*" gibi sorular geliştirerek, eğitimde felsefenin önemine işaret etmiştir. J. Mill'den (1986) Öztürk'ün (2021, s. 4073) aktardığına göre eğitim, bireyin kendisi ve başkaları için mutluluk sağlayan, karakter gelişimi sağlayan toplumsal bir araçtır. Eğitim toplumun gelişmekte olduğunu gösteren önemli ibareler içermektedir, bu nedenle eğitime ilişkin toplum beklentileri gün geçtikçe yükselmektedir, bu durum eğitimin toplumsal fonksiyonunu gösteren bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Çelikkaya ve Ünal, 2009). Eğitimi, toplumsal dayanışma sağlayan ve kolektif bilince güç veren, ahlaki değerleri ön plana alarak bireyi topluma kazandıran bir tür işlevsel bir süreç olarak gören Durkheim'dan (1961) aktaran İnal'a (2019, s. 518) göre eğitim, fiziksel ve toplumsal çevrenin birey üzerindeki etkilerini içermektedir. Düşünürlerin bu tanımlamalarla eğitime toplumsal birikime katkı sunan bir bakış açısıyla yaklaştıkları görülmektedir. Bir kısım düşünür, eğitimi birey açısından ele almaktadır. Kant, eğitimi insanın mükemmelleştirilmesi olarak tanımlamakta ve bilgi ve uzmanlaşmaya önem vermektedir (Rink, 1803, akt. Çilingir ve Küçükali, 2010, s. 83). Solmaz'a göre (2019, s. 67) H. Spencer, Locke gibi düşünürler ise eğitimi beden, zihin ve ahlak gelişimini tamamlamış bireyler yetiştirme süreci olarak değerlendirmiştir. Nietzsche'ye (2018) göre, eğitimde asıl mesele insanın birey olması, özüne dönebilmesidir; çünkü eğitimde bireyin özgürleşmesi hedeflenmelidir. Schopenhauer, akıl ve mantığın ötesinde olan, genellikle duygular, sezgiler veya içgüdülerle hareket eden, tıpkı Nietzsche'nin görüşündeki gibi bireysel unsurlar içeren İrrasyonalist bakış açısına sahip bir eğitim görüşünü savunmuştur

(Koç, 2025, s. 9). Felsefi bakış açılarının şekillendirdiği ifadelerle göre eğitimin tanımı rolü ve etkileri Tablo 2.2.'de sistematize edilmiştir.

Tablo 2.2. Felsefi bakış açılarına göre eğitimin tanımı ve rolü

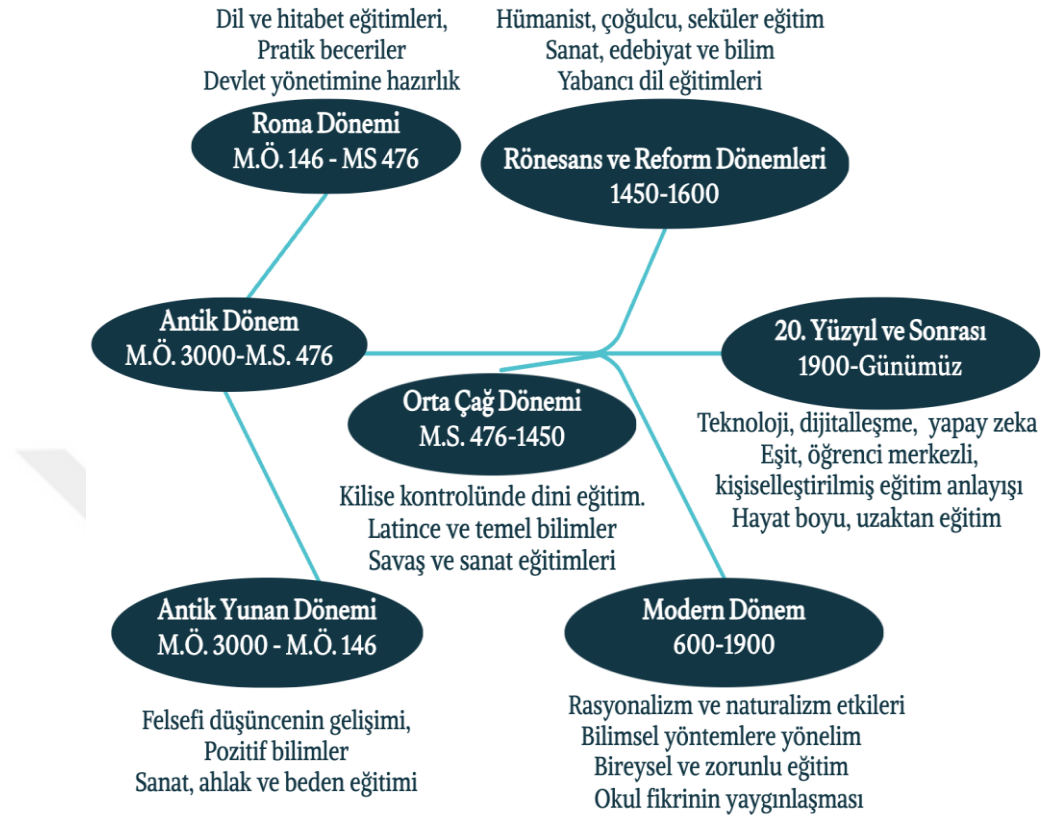
Felsefi Bakış	Tanım	Rol ve Etki
İdealizm	Bireyin bilinçli ve özgür çabasıyla Tanrı'ya ulaşma süreci	Manevi ve ahlaki gelişim
Realizm	Kültürel miras yolu ile nesilleri topluma hazırlama süreci	Toplumsal uyum, sürekliliğe katkı amaçlı bilgi ve beceri eğitimi
Pragmatizm	Bireylerin deneyimlerini yeniden yapılandırarak öğrendiği bir süreç	Pratik ve çözüm odaklı yaklaşımla yaşamsal sorunlara hazırlık
Marksizm	Bireyleri doğayı kontrol etmeye ve üretime katılmaya hazırlayan kapsamlı bir eğitim	Üretim becerilerinin gelişimi ile ekonomik ve toplumsal gelişime katkı
Natüralizm	Bireyin doğal olgunlaşması ve kendini ifade etmesini sağlama süreci	Varoluştan gelen yetenekler ve doğal gelişimin desteklenmesi
Toplumsal Görüş	Toplumsal uyum çerçevesinde bireysel ve toplumsal gelişim	Bireylerin toplumla uyum içinde gelişimi
Bireysel Görüş	İnsanın mükemmelleştirilmesi	Bireysel potansiyel odaklı gelişim ve mutluluk sunma

Eğitim kavramı ve önemi açıklandıktan sonra, bu kavramın tarihsel gelişimini ele almak, günümüzdeki eğitim anlayışını daha iyi kavrayabilmek açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitimin tarihsel süreci, insanlık tarihindeki toplumsal, kültürel ve ekonomik dönüşümlerle yakından ilişkilidir. İlk Çağ'dan günümüze uzanan bu süreçte eğitim, farklı toplumların ihtiyaçlarına, inanç sistemlerine ve yaşam biçimlerine göre şekillenmiş; zamanla kurumsallaşarak bugünkü yapısına evrilmiştir. Bu bağlamda, eğitimin tarihsel gelişimini incelemek, yalnızca geçmişi anlamayı değil, aynı zamanda mevcut eğitim sistemlerinin temel dayanaklarını kavrayabilmeyi de mümkün kılmaktadır.

2.2. Eğitimin Tarihçesi

Eğitim süreçleri, insanlığın ilk toplumlarının kurulmasıyla birlikte, bu toplulukların sosyal yapılarının ve ihtiyaçlarının etkisiyle biçimlenmeye başlamıştır. Zaman içerisinde, farklı kültürler ve medeniyetler eğitim süreçlerini çeşitli şekillerde etkilemiş ve geliştirmiştir. Bu kapsamda her bir toplum farklı dönemlerde, kendi özgün eğitim anlayışını, değerlerini ve uygulamalarını ortaya koyarak, bu alanda köklü, bir sonraki döneme katkı sunacak veya yön verecek dönüşümlere imza atmıştır (Şimşek, 2016). Dönüşüm çerçevesinde şekillenen eğitim tarihçesini, Antik dönem içerisinde, Antik Yunan ve Roma dönemleri, Orta Çağ, Rönesans ve Reform, Modern dönem ile 20.

yüzyıl ve sonrası eğitim dönemleri kapsamında değerlendirmek mümkündür. Bu dönemler Şekil 2.1.'de sistematize edilmiştir.



Şekil 2.1. Eğitimin tarihçesi

2.2.1. Antik dönem

Modern dünyamızda, hızlı ve kolay erişim sağlanan eğitimin kökenlerine ait ilk izler; yazılı kaynaklara ulaşılabilen ve yaklaşık, M.Ö. 3000 ile M.S. 500 yılları arasında kapsayan Antik Çağ'a kadar uzanmaktadır. Bu süreç içerisinde Mezopotamya'da Sümerler (Kramer, 1981) ile başlayan sistematik eğitim uygulamalarının benzeri örneklerinin Çin ve Hint uygarlıklarında da görüldüğü bilinmektedir (Başar, 2018). Söz konusu dönemde eğitimin, büyük ölçüde dini inançlar ve yönetim anlayışı etrafında şekillendiği; buna ilaveten toplumsal gelişime önemli katkı sağlayan matematik ve astronomi gibi günümüzde önemini koruyan bilim dallarının da bu çağda ortaya çıktığı ve geliştiği dikkat çekmektedir. (Kramer, 1981; Ulukalın, 2020). Bu çağda varlığını sürdüren iki önemli uygarlık olan Yunan ve Roma medeniyetleri, eğitimde önemli gelişmeler göstermişlerdir.

2.2.1.1. Yunan ve Roma dönemi

Antik Yunan döneminde eğitim, felsefi düşüncenin gelişimi ve etkisi ile önemli bir konuma ulaşmıştır. Bu süreçte, Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi önde gelen Yunan düşünürleri, eğitim felsefesi üzerine çığır açıcı çalışmalar gerçekleştirerek hem yaşadıkları dönemde hem de sonraki uygarlıklar üzerinde derin etkiler bırakmışlardır (Akgün Kaya, 2023).

Dönemin önemli düşünürlerinden biri olan Aristoteles, bireyci bir toplum anlayışını benimseyerek, matematik gibi temel derslerin yanı sıra felsefe, tarih, müzik ve spor gibi alanların da eğitimde ön plana çıkmasını sağlamış ve çalışmaları ile Yunan eğitim sisteminde denge ve uyumun sağlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Aristoteles'e göre: eğitim sürecinde yalnızca bireyin değil, toplumsal yapının da dikkate alınması önemlidir (Yılmaz, 2010).

İdealist bakış açısına sahip olan Sokrates ve Platon gibi düşünürlerin, temelde benzer görüşleri olsa da eğitim anlayışlarında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Sokrates, Atina'da şehir devletinin ön planda olduğu ve bireyin ikinci planda kaldığı bir ortamda yaşamış olmasına rağmen, klasik düşünce kalıplarını aşarak insanı esas alan bir felsefe geliştirmiştir. Günümüze kadar etkisini sürdüren Sokrates düşüncesine göre, her insan birey olarak değerlidir ve eşit eğitim hakkı ile kendini geliştirebilme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle Sokrates düşüncesini esas alan eğitim modelinin temel ilkesi, toplumsal konumu ne olursa olsun bireylerin gelişimine katkı sunmaktır (Akarsu 1993; Kantarcı, 2013; Tozlu 2003).

Platoncu eğitim modeli ise Sokrates'ten önemli ölçüde farklı bir insan ve eğitim anlayışını ortaya koyar. Sokrates'in öğrencisi olan Platon, ondan idealist felsefeyi benimsemiş olmasına rağmen, geliştirdiği eğitim anlayışı büyük ölçüde hocasının yaklaşımına zıt bir yapı sergilemektedir. Platon, insanı merkeze almanın ötesine geçerek, iktidarı ve toplumsal düzeni esas alan bir eğitim modeli oluşturmuştur. Bu modelde eğitim, toplumun geneline değil, doğuştan özel yeteneklere sahip olduğu kabul edilen seçkin bir azınlığa yöneliktir (Demirci, 2007).

Antik Yunan düşünürlerinin görüş ve yaklaşımları, başlangıçta geleneksel bir yapıya sahip olan Roma'da eğitim anlayışını da etkilemiş ve şekillendirmiştir. Pratik beceriler ve devlet yönetimi gibi alanlara odaklanan Roma eğitimi ile Yunan tarzı eğitim arasındaki etkileşim arttıkça, M.Ö. 3. ve 2. yüzyıllarda Roma eğitiminde giderek daha akademik ve felsefi bir yaklaşım benimsenmeye başlanmıştır (Van den Bergh, 2000).

Yunan kültüründen etkilenen Cicero ve Quintilian gibi düşünürlerin katkılarıyla, Roma'da eğitim sosyal ve siyasal yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş; bireylerin yaşam standartlarını yükseltmeyi amaçlayan bir yapıya dönüşmüştür (Çığır, 2021; Şişman, 2007). Romalılar, Yunan kültüründen ilham alarak dil eğitimine önem vermiş, dil okulları kurarak, gramere dayalı bir eğitim sistemini geliştirmiştir. Bu sayede Roma döneminde dil becerilerinin gelişimi teşvik edilmiş; güçlü hitabet yeteneğine sahip hatiplerin yetişmesinin önü açılmıştır (Dürüşken, 2001).

Tablo 2.3. Yunan ve Roma eğitim modelleri

Kriter	Yunan Eğitimi	Roma Eğitimi
Amaç	İyi yurttaş yetiştirme	Devlete hizmet edecek bireyler yetiştirme
İçerik	Müzik, jimnastik, felsefe, etik	Askerlik, hukuk, yönetim becerileri
Yöntem	Okul eğitimi	Aile içinde pratik eğitim
Katkı	Felsefe, sanat, bilim	Hukuk, yönetim, disiplin

Yunan ve Roma eğitim sistemlerinin temel ölçütler açısından karşılaştırıldığı Tablo 2.3.'te Yunan eğitim modelinin; müzik, jimnastik ve felsefe gibi alanlara odaklanarak ideal yurttaşlar yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu anlayışta, bireylerin ahlaki ve entelektüel gelişimlerine büyük önem verdiği görülmektedir. Öte yandan, zamanla Yunan eğitiminden etkilenecek gelişen Roma eğitim sistemi, daha çok askerlik, hukuk ve yönetim becerilerine yoğunlaşmış; toplum hizmetinde görev alacak bireylerin yetiştirilmesini hedeflemiştir. Yöntem açısından değerlendirildiğinde, Yunanlılar zihinsel gelişimi ön planda tutarken, Romalıların aile içinde uygulamalı/pratik eğitime daha çok önem verdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca Yunanlar felsefe ve sanat alanlarında; Romalılar ise hukuk ve disiplin konularında önemli katkılar sunarak yaşadıkları döneme yön vermişlerdir (Çığır, 2021; Tezcan, 1996).

2.2.2. Orta Çağ

Bu dönem 5. yüzyıldan 15. yüzyıla kadar sürmüştür. Eğitim faaliyetleri ağırlıklı olarak dini kurumlar tarafından yürütülmüş; medreseler, manastır okulları, katedral okulları ve erken üniversiteler gibi kurumlar aracılığı ile genellikle dini temellere dayanan bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Her ne kadar bu dönemde eğitimin kurumsallaşmasına yönelik gelişmeler yaşanmış olsa da eğitimin büyük ölçüde sadece zengin ailelerin çocuklarına sunulması nedeniyle eleştirilmiştir. Bununla birlikte, Aristoteles'in felsefesi ve diğer antik düşünürlerin katkılarıyla şekillenen Skolastik düşünce, bu dönemde akıl ile

inancı uzlaştırmaya çalışan bir yaklaşım olarak öne çıkmıştır. Eğitim genellikle din adamları tarafından verilmiş; öğrenciler Latince, temel bilimler, dindarlık, kibarlık ve zorunlu erdemlerin yanı sıra savaş ve sanat gibi alanlarda da eğitilmiştir (Gümüş, 2010; Tezcan, 1996).

Orta Çağ, her ne kadar Rönesans düşüncesine zemin hazırlayan gelişmelere sahne olsa da eğitime erişimin sınırlı olması nedeniyle sıklıkla “Karanlık Çağ” olarak anılmıştır (Cengiz, 2024; Gümüş, 2010). Ancak Sebetci’ye (2016) göre, bu dönem aslında Avrupa’nın ileride gerçekleşecek gelişimsel dönüşümler için bir tür doğum sancısı niteliğindedir. Bu süreçte, İslam uygarlığının etkisinin Avrupa üzerinde belirgin biçimde hissedildiği de düşünülmektedir. Özellikle İspanya’nın fethi ve Haçlı seferleri yoluyla Avrupa’nın Doğu ile teması artmış; birçok Avrupa ülkesi, bilim, kültür ve teknik konularında Doğu’daki gelişmeleri yadırgamadan benimseyip kendi yöntemleriyle yeniden üretmiştir. Bu bağlamda 11. ve 12. yüzyıllar, Avrupa’nın kırılma yaşadığı ve Aydınlanma Çağı’na temel oluşturduğu dönemler olarak kabul edilebilmektedir.

Nicholas Orme (2006), Orta Çağ’da yalnızca manastır eğitiminin geçerli olduğu yönündeki genel kanıya karşı çıkmıştır. Orme’ye (2006) göre, Orta Çağ döneminin seküler görüşe sahip eğitimcileri de Ovid, Horace, Cato gibi Antik Roma yazarlarının eserlerinden yararlanmış, bu eserleri yeniden yorumlayarak edebi gelenekleri sürdürmüşlerdir. Bu görüş doğrultusunda, eğitimin yalnızca dini temelli kurumlarla sınırlı kalmadığı; laik öğretmenlerin de kısmen bu sürece katkı sunduğu örneklerle desteklenmektedir (Gümüş, 2010; Makdisi, 1974).

2.2.3. Rönesans ve Reform dönemi

Batı Avrupa’da 14. yüzyıl sonlarından itibaren köklü değişimlere yol açan Rönesans ve Reform hareketleri ile birlikte, eğitime yeni boyutlar kazandırılmış ve bu süreç, tarihsel olarak “Yeni Çağ” olarak adlandırılmıştır. Bu dönemin temelinde, Antik Yunan ve Roma kültürlerinin yeniden keşfi yatmakta; buna bağlı olarak eğitim anlayışında hümanist bir bakış açısı hâkim olmaktadır. Kiliselerin eğitim kurumları üzerindeki etkisi azaltılmaya çalışılmış, dezavantajlı bir grup olarak kabul edilen kadınların da eğitime ve entelektüel yaşama katılımının yolu açılmıştır (Sönmez, 2003). Buna rağmen, eğitim büyük ölçüde sosyal sınıf ve cinsiyete göre şekillenmiş, özellikle aristokrat ailelerin erkek çocuklarına öncelik tanınmıştır (Öndin, 2021).

Rönesans ve Reform döneminde sanat, edebiyat ve bilim alanlarında önemli gelişmeler yaşanmış; dil öğretimi ile eğitimde yeni yöntemler geliştirilmiştir. Bu dönem, bireylerin düşünce yapılarında ve eğitim sistemlerinde köklü değişimlere yol açarak, özellikle yabancı dil eğitimi ve kültürel etkileşimler aracılığı ile bilgiye erişimi kolaylaştırmış ve uluslararası iletişimi zenginleştirmiştir. Bu sayede modern eğitim anlayışının temelleri atılmıştır (Gümüş, 2010; Öndin, 2021). Öte yandan Yıldırım (1983), bu dönemin doğrudan bir Aydınlanma Çağı olarak değerlendirilmemesi gerektiğini ileri sürmekte; bilimdeki ilk uyanışın Orta Çağ'da başladığını vurgulayarak, Rönesans'ı bir ara dönem niteliğinde görmektedir.

Yeni Çağ Avrupası'nda, döneme yön veren düşünürlerin katkılarıyla eğitim alanında belirgin ve dikkate değer gelişmeler yaşanmıştır. Bu çağın önde gelen isimlerinden René Descartes, doğru bilgiye ulaşmanın yaşam ve deneyim yoluyla mümkün olduğunu savunmuş; Erasmus ise çocukların eğitiminde oyunun önemine dikkat çekmiştir. Michel de Montaigne, gerçek yaşamın en etkili eğitim ortamı olduğunu vurgulayarak, öğrenmenin çevreyle etkileşim içinde gerçekleşmesi gerektiğini savunmuş ve bu yaklaşımla eğitime yön vermiştir. Martin Luther, eğitimin devletin sorumluluğunda olması gerektiğini öne sürerek, eğitimde kamusal yönetimin rolünü ön plana çıkarmıştır. Wolfgang Ratke ise eğitimin kapsayıcı olması gerektiğini savunmuş, tüm çocukların eğitim hakkına erişmesi gerektiğini belirtmiş ve okulların kilise etkisinden bağımsız hale gelmesini önermiştir. Ayrıca Ratke, yalnızca ayrıcalıklı sınıfların faydalandığı birebir eğitim modelinin yerine, birlikte öğrenmeye dayalı daha eşitlikçi bir eğitim anlayışını gündeme getirmiştir. Aydınlanma Çağı'nın önemli düşünürlerinden John Locke ise yaşantıların öğrenme üzerindeki etkisini vurgulamış; bireyin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini savunarak özellikle özel eğitime dikkat çekmiştir (Aytaç, 1992; Binbaşıoğlu, 1982).

Bu dönemde, çağdaş eğitimin öncüsü olarak kabul edilen Jean-Jacques Rousseau, günümüze ışık tutan eğitim anlayışıyla öne çıkmaktadır. Rousseau'ya göre, yetişkinler tarafından oluşturulan geleneksel eğitim ortamları çocuğun doğal gelişimiyle çoğu zaman örtüşmemekte ve onun gerçek gereksinimlerini karşılayamamaktadır. Bu nedenle eğitimin, çocuğun yapısal özelliklerine uygun ve özgür bir süreç olarak gerçekleşmesi gerektiğini savunur. Ona göre, kalıplaşmış bilgi, davranış ve tutumların öğretilmesinden kaçınılmalı; bunun yerine birey merkezli bir eğitim anlayışı benimsenmelidir (Bakır, 2010).

Rousseau, John Locke'dan farklı olarak yalnızca akılcı eğitime odaklanmanın yetersiz olduğunu; çocuğun duyuşsal, duygusal ve yeteneksel tüm yönlerinin dikkate alınması gerektiğini belirtir. Bu doğrultuda sadece öğretim yöntemlerinin değil, aynı zamanda çocuğa yönelik tutum ve yaklaşımların da köklü biçimde değişmesi gerektiğine inanır. Aydınlanma düşünürlerinden Descartes, bilgiye ulaşmanın deneyim yoluyla mümkün olduğunu savunarak bilgi edinme sürecine yeni bir yön kazandırmıştır. Erasmus, hümanist bir bakış açısıyla eğitimin herkes için erişilebilir olması gerektiğini vurgulamış; Montaigne, bireyin çok yönlü gelişimini esas alarak, gerçek yaşamın en etkili öğrenme ortamı olduğunu ileri sürmüştür. Luther, eğitimin devletin sorumluluğunda olması gerektiğini savunmuş ve okuryazarlığın yaygınlaşması için çalışmalarda bulunmuştur. Locke ise zihnin "boş bir levha" (*tabula rasa*) olduğunu, deneyimlerin öğrenmeyi şekillendirdiğini öne sürmüş ve bu bağlamda bireyselleştirilmiş eğitimin önemine dikkat çekmiştir. Genel olarak bu dönem, Aydınlanma filozoflarının bilim ve eğitime ciddi katkılarda bulunduğu, birey merkezli ve deneyime dayalı modern eğitimin temellerinin atıldığı bir süreç olarak görülmektedir (Aytaç, 1992; Korkmaz ve Öktem, 2012; Yıldırım, 1983).

2.2.4. Modern dönem

Haçlı Seferleri ile birlikte Avrupa'da etkisini göstermeye başlayan değişim rüzgarları, 18. yüzyıla gelindiğinde geçmişle bağını büyük ölçüde koparan yeni bir toplumsal yapı ve eğitim sistemine geçişe zemin hazırlamıştır. Ulus-devletlerin inşaa sürecinde eğitimin önemli bir rol üstlendiği 18. ve 19. yüzyıllarda, bu gelişmelere paralel olarak zorunlu eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu dönemde eğitim, bireysel gelişim odaklı bir çerçeve kazanmış; bilimsel yöntemlere duyulan ilgi giderek artmıştır.

18. yüzyılda milliyetçilik ve bireysel eğitimin ön plana çıktığı görülürken, 20. yüzyılda ise toplumsal bilinç, bireysel haklar ve eşitlik gibi kavramlar eğitim anlayışlarını derinden etkilemiş; bu da eğitim sistemlerinin modernleşme süreçlerine katkı sunmuştur. Modern dönemde, bu yeni anlayışların sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla "okul" fikri kurumsallaşmış ve yaygınlaşmıştır. Bu eğitim sistemi, önceki dini temelli eğitim modellerine alternatif olarak, laiklik gibi temel nitelikleri bünyesinde barındırmakta; devletin eğitim üzerindeki denetim ve yönlendirici rolü ise belirgin bir şekilde artmaktadır. Yeni Çağ Avrupası'nda eğitim, sekülerleşme ve bireycilik gibi kavramlar etrafında şekillenirken, modern dönemde rasyonalizm ve natüralizm, gibi felsefi

yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Bu dönemde yaşayan birçok düşünürün katkıları, modern eğitimin teorik temellerinin atılmasında belirleyici olmuştur (Gümüş, 2010; Gündüz, 2013).

2.2.5. 20. yüzyıl ve sonrası dönem

20. ve 21. yüzyıl eğitim sistemleri, bilimsel yöntemlerin benimsenmesi, bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının yaygınlaşması, eğitimde eşitlik anlayışının güçlenmesi, teknolojik ilerlemeler ve küresel eğitim trendlerinin etkisiyle köklü bir değişim sürecine girmiştir. Bu bağlamda, zorunlu eğitim, hayat boyu öğrenme, öğrenci merkezli öğretim, uzaktan eğitim gibi kavramlar eğitim politikalarının merkezine yerleşmiştir. Önceki dönemlerde etkili olan sosyalist ve devlet odaklı görüşlerin yerini, liberal ve insancıl yaklaşımlar almıştır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik politikalar geliştirilmiş; özellikle kadınlar başta olmak üzere, tüm bireylerin eğitim olanaklarına eşit erişimi hedeflenmiştir. Bilimsel düşünce ve alternatif öğretim yöntemleri eğitim sistemlerine dahil edilerek öğretim süreçleri zenginleştirilmiş, otoriter uygulamaların yerini öğrenci merkezli, katılımcı öğrenme ortamları almıştır. Bu çerçevede, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına odaklanan yaklaşımlar, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini ön plana çıkarmış ve her öğrencinin kendi potansiyelini gerçekleştirmesine olanak tanımıştır (Bruner, 1996; Dewey, 1916; Freire, 1970; Selwyn, 2016).

Temel bilgisayar becerileri, 21. yüzyılda okuryazarlık kapsamında değerlendirilmiş (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2018), bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde bilgiye erişim kolaylaşmış ve küreselleşen dünyada eğitim sistemlerinin gelişimine önemli katkılar sağlamıştır (Gümüş, 2010; Loureiro vd., 2024). Bununla birlikte, 20 yüzyılın başlarında yaşanan dünya savaşlarının etkisiyle Wilhelm Von Humboldt tarafından geliştirilen araştırma odaklı üniversite modeli öne çıkmış; yüzyılın sonlarına doğru ise üniversitelerin yapısal gelişiminde Amerikan yükseköğretim sistemine benzer eğilimler gözlemlenmiştir (Bingöl, 2012).

2.3. Eğitimin Türleri

Eğitim, genel hatlarıyla iki ana kategoriye ayrılmaktadır: resmî (formal) ve gayri resmî (informal) eğitim. Bu temel sınıflandırmanın yanı sıra, günümüzde giderek daha fazla önem kazanan mesleki eğitim, yaşam boyu öğrenme ve yaygın eğitim kavramları da eğitim sistemleri içinde önemli bir yer tutmaktadır.

Tablo 2.4. Eğitim türleri, tanımları ve gerçekleştikleri yerler

Tür	Tanım	Yer
Formal Eğitim	Düzenli müfredatla belirli zamanlarda sunulan yapılandırılmış eğitim	Örgün öğretim kurumları
İnformal Eğitim	Zaman ve yer sınırlaması olmadan, bireysel istekle gerçekleşen eğitim	Aile ortamı, sosyal çevre, doğa, medya
Yaygın Eğitim	Örgün sistem dışında müfredata sahip, esnek eğitim	Halk eğitim merkezleri, kurs merkezleri
Mesleki Eğitim	İş yaşamına hazırlayan, uygulamalı becerilere yönelik eğitim	İş yerleri, meslek okulları, atölyeler
Yaşam Boyu Öğrenme	Bireyin yaşam boyu kişisel ve mesleki gelişimini destekleyen öğrenme	Her yer
Uzaktan Eğitim	Fiziksel mekândan bağımsız, teknoloji veya iletişim araçlarıyla yürütülen eğitim	Dijital ve çevrim içi ortamlar

Tablo 2.4. üzerinde eğitim sisteminin temel bileşenlerinden olan eğitim türleri, tanımları ve uygulandıkları ortamlarla birlikte bütüncül bir şekilde sunulmaktadır. Bu kapsamda; bireyin planlı ve örgütlü biçimde, belirli bir müfredat doğrultusunda eğitim kurumlarında aldığı resmî (formal) eğitim, temel eğitimin yapı taşı olarak öne çıkmaktadır. Buna karşılık, bireyin yaşamı boyunca günlük etkileşimler yoluyla kazandığı bilgi, beceri ve tutumları içeren gayri resmî (informal) eğitim, örgün yapıya bağlı olmaksızın gerçekleşmektedir. Ayrıca, belirli bir yaş ya da kurum sınırı olmadan toplumun tüm bireylerine açık olan yaygın eğitim, okul dışı ortamlarda yürütülen ve bireyin ilgi alanlarına ya da mesleki gelişimine katkı sağlamayı amaçlayan bir eğitim türü olarak dikkat çekmektedir. Mesleki eğitim, bireylere belirli bir meslek alanında bilgi ve beceri kazandırmayı hedeflerken; yaşam boyu öğrenme, bireyin her yaşta öğrenme hakkını tanıyan ve kişisel gelişimi destekleyen dinamik bir süreci temsil etmektedir. Günümüzde ise teknolojinin gelişimiyle birlikte önemi artan uzaktan öğrenme, coğrafi ve

zamansal sınırlamaları ortadan kaldırarak, eğitim faaliyetlerinin dijital platformlar üzerinden yürütülmesini mümkün kılmaktadır. Tablo 2.4. farklı eğitim türlerinin kapsamını ve uygulama alanlarını görsel olarak karşılaştırma imkânı sunarak, eğitim sistemlerinin çeşitliliğini ve çok boyutluluğunu açıkça ortaya koymaktadır.

2.3.1. Formal eğitim

Örgün ve yaygın modelleri bulunan, belirli bir hedefe yönelik olarak, sistemli, planlı ve programlı biçimde yürütülen bir süreçtir. Bu süreç, uzman kişiler tarafından yönlendirilen ve öğrencilere bilgi aktarılan ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Belirli bir müfredata sahip olması, eğitim sürecinin sürekliliği açısından temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Örgün eğitim, genellikle belirli yaş gruplarına yönelik olarak okullarda verilen düzenli eğitimidir. Bu yapı, okul öncesinden başlayarak yükseköğretime kadar uzanan gelişim süreci basamaklarını kapsamaktadır. Eğitim faaliyetleri, ulusal eğitim hedefleri doğrultusunda belirlenen amaçlar çerçevesinde yürütülmekte; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişimi hedeflenmektedir. Eğitim sürecinin sonunda, öğrencilerin kazandıkları yeterlilikleri ve başarılarını belgeleyen diploma, sertifika gibi resmi evraklar düzenlenmektedir. Bunun yanı sıra, formal eğitim yalnızca akademik bilgi sağlamayı değil, aynı zamanda bireylere toplumsal ve kültürel değerleri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, bireylerin topluma uyum sağlamaları ve sosyal becerilerinin geliştirmeleri desteklenmelidir (Dal ve Tatar, 2017; Fidan ve Erden, 1998; Gürkan, 2006; Şimşek, 2016; Topbaş, 2024).

2.3.2. İnfomal eğitim

İnfomal eğitim, bireyin kendi çevresi içerisinde, çoğunlukla kendiliğinden gelişen ve bireysel çabalara dayanan, belirli bir sistematik yapıdan ve denetim mekanizmasından bağımsız olarak gerçekleşen bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte birey, kültürel birikimini günlük yaşam içerisinde doğal biçimde edinmektedir. Aile, arkadaş çevresi ve topluluklar aracılığıyla edinilen bilgi ve deneyimler, İnfomal eğitimin temel yapı taşlarını oluşturur. Örneğin, bir beceriyi öğrenmek amacıyla bir ustadan alınan eğitim, İnfomal eğitim kapsamında değerlendirilebilir. Bu süreçte genellikle bir öğretim planı, müfredat veya resmi bir belge söz konusu değildir. Eğitimi sağlayan kişiler çoğu zaman profesyonel eğitim geçmişine sahip bireyler değillerdir ve bu tür öğrenme

deneyimleri çoğunlukla gönüllülük esasına dayanır. İnfomal eğitimin gerçekleştiği ortamlar belli bir sistematige sahip olmakla beraber, bireyin karşılaştığı gündelik olaylar, durumlar ve etkileşimler yoluyla şekillenir. Bu öğrenme süreci bireylere hem mesleki hem de sosyal yönden katkı sağlayabilir; ancak kimi zaman istenmeyen, olumsuz çıktılar da doğurabilir. Her ne kadar plansız ve belirsiz bir yapıya sahip olsa da İnfomal eğitim, bireylerin kişisel ve toplumsal gelişiminde önemli bir rol oynamakta ve yaşam boyu öğrenmeye zemin hazırlamaktadır (Fidan ve Erden, 1998; Mahiroğlu, 2005; Topbaş, 2024).

2.3.3. Mesleki eğitim

Formal eğitimin bir parçası olan mesleki eğitim, bireyin iş yaşamında belirli bir alanda gerekli bilgi, beceri ve çalışma alışkanlıklarını edinmesini hedefleyen sistemli bir süreçtir. Bu eğitim türü, bireylerin yalnızca teknik yeterliliklerini değil; aynı zamanda yeteneklerini zihinsel, duygusal, kişisel, sosyal ve ekonomik yönlerden de geliştirerek onları iş dünyasına hazırlamayı amaçlamaktadır. Genel olarak mesleki eğitim; birey ve toplum yaşamı için gerekli mesleklerin gerektirdiği bilgi, beceri ve uygulama yetkinliklerini kazandırmayı amaçlar. Böylece bireyler, belirli bir meslek ya da alanda uzmanlaşarak kariyer ve istihdam açısından daha donanımlı hâle gelirler. Mesleki eğitim, çoğunlukla teknik liseler, meslek yüksekokulları ve benzeri kurumlar aracılığıyla yürütülmekte olup, uygulamalı ve pratik becerilere odaklanır. Bu yönüyle katılımcıların mesleki yeterlilik kazanmasına olanak sağlar ve onları iş gücü piyasasında aranan niteliklerle donatır. Sonuç olarak, bireyler kariyer gelişimlerinde daha yetkin konumlara ulaşma fırsatına sahip olurlar (Alkan vd., 2001; Özer, 2020).

Özsoy'a (2015) göre mesleki eğitim, bireylerin yaşamlarında hem iş hem de eğitim alanlarında önemli bir yer tutmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde, farklı coğrafyalarda ve dönemlerde geliştirilen genel eğitim politikaları içinde mesleki eğitime daima yer verilmiş; bu eğitim türü bireysel, ekonomik, kültürel ve ulusal ihtiyaçların karşılanması açısından zorunlu olan bir nitelik kazanmıştır. Ekonomik açıdan değerlendirildiğinde mesleki eğitim; üretimde verimlilik ve kalite artışı sağlamakta, işsizlik oranlarının azaltılmasına katkı sunmakta, iç ve dış piyasalarda rekabet gücünü artırmakta, kaynakların etkin ve rasyonel kullanımını teşvik etmekte ve modern teknolojilerin üretim süreçlerine entegrasyonuna olanak tanımaktadır. Bu yönleriyle mesleki eğitim, ekonomik kalkınma açısından önemli bir araç olarak görülmektedir (Aykaç, 2002).

2.3.4. Uzaktan eğitim

Teknolojik gelişmelerin hız kazanması ve bilgi-iletişim teknolojilerinin eğitim süreçlerine entegre edilmesi, toplumsal yaşamın birçok alanını olduğu gibi eğitim sistemini de köklü biçimde etkilemiştir (Akpınar, 2003; Kaya, 2002). Bu dönüşümün önemli sonuçlarından biri olan uzaktan eğitim, geleneksel eğitim anlayışının dışında, farklı mekân ve zamanlarda bilgiye erişimi mümkün kılan esnek bir öğrenme ortamı olarak öne çıkmaktadır. Kaya'ya (2002) göre, uzaktan eğitim yalnızca teknolojik bir kavramla sınırlı değildir. Mektupla öğretim, evden ya da dışarıdan öğrenme, uzaktan öğretme ve uzaktan öğrenme gibi uygulamalar da bu kapsam içinde değerlendirilmektedir. Temel olarak uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadığı, ancak iletişim teknolojileri aracılığıyla iki yönlü etkileşimin sağlandığı bir öğrenme-öğretme sürecidir. Bu yapı, öğretme ve öğrenme unsurlarını bir araya getirerek eğitimsel iletişimin sınırlı olduğu koşullarda öğrenmeyi desteklemeyi amaçlamaktadır. Kaya (2002), geleneksel eğitimde karşılaşılan yapısal sorunların, uzaktan eğitim yoluyla azaltılabileceğini ve bu yöntemin alternatif çözümler sunabileceğini belirtmektedir.

Uzaktan eğitimin sunduğu avantajlardan biri, öğrencilere zaman ve mekân açısından esneklik tanınmasıdır. Özer'e (1998) göre, öğrenciler ders materyallerine internet aracılığıyla erişim sağlayabilmekte ve öğretmenleriyle sanal ortamlarda etkileşim kurabilmektedir. Bu durum, özellikle çalışan bireyler ve örgün eğitime zaman ayıramayanlar için uzaktan eğitimi cazip hale getirmekte; geniş ve heterojen öğrenci kitlelerine ulaşılmasını mümkün kılmaktadır. Ancak uzaktan eğitim bazı sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Alkan (1996) ve Özdil'e (1986) göre, yüz yüze eğitimin sunduğu sosyal etkileşim ortamının eksikliği, öğrencilerin sosyalleşme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, bağımsız öğrenme alışkanlığı geliştiremeyen bireyler için uzaktan eğitim yeterli öğrenme desteği sunamayabilir. Çalışan bireyler açısından ise bu yöntem, dinlenme süresinin azalmasına neden olarak yorgunluk ve öğrenme verimliliğinde düşüş yaratabilir. Özellikle uygulamalı derslerde, pratik becerilerin kazandırılmasında yaşanan güçlükler dikkat çekicidir. Bu bağlamda, uzaktan eğitim yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda beceri ve tutum kazandırma konusunda da çeşitli kısıtlamalarla karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için bireylerin iletişim teknolojilerine erişim olanaklarına sahip olması gerekmekte, bu da dijital eşitsizlik sorununu gündeme getirmektedir.

Tüm bu güçlü ve zayıf yönlerine rağmen, uzaktan eğitim Türkiye’de birçok üniversite tarafından yaygın biçimde kullanılmakta; özellikle çalışan bireyler ve geleneksel eğitime erişimde güçlük yaşayanlar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Bu model, esnek yapısı sayesinde bireylere zaman yönetimi açısından avantaj sağlamakta ve bilginin daha erişilebilir hâle gelmesine katkıda bulunmaktadır (Çakmak Karapınar vd., 2020; Özer, 1998).

2.3.5. Yaşam boyu öğrenme ve yaygın eğitim kavramları

Yaşam boyu eğitim, mevcut eğitim sisteminde köklü dönüşümler gerçekleştirmeyi hedefleyen; formal eğitimin sınırlarını aşarak eğitimin tüm potansiyelini harekete geçirmeyi amaçlayan kapsamlı bir yaklaşımdır. Bu kavram, örgün ve yaygın olarak sürdürülen çeşitli eğitim aktivitelerini kapsamakta ve bireyin yaşamının her evresinde öğrenmeyi sürdürebileceği esnek bir model sunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, bireyin doğumundan başlayarak yaşamının sonuna dek süren çok boyutlu bir öğrenme sürecidir. Bu süreç; formal (okul sistemi gibi yapılandırılmış ve sertifikalı eğitimler), informal (görerek, deneyimleyerek kendiliğinden öğrenme) ve non-formal (kurslar, atölyeler, sertifikasız eğitim faaliyetleri gibi planlı ancak resmi olmayan öğrenmeler) olmak üzere üç temel öğrenme biçimini kapsamaktadır. Bu bütünsel yaklaşımın temel amacı, bireyin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimini sürekli olarak desteklemek, değişen toplumsal ve teknolojik koşullara uyum sağlamasını mümkün kılmak ve bireyi bilgi toplumunun aktif bir öznesi haline getirmektir. Özellikle teknolojik gelişmelerin hız kazandığı günümüzde, bireylerin yeni beceriler edinmesi ve mevcut bilgi birikimlerini güncellemesi kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal kalkınmayı da doğrudan etkileyen stratejik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Çelikkaya ve Ünal, 2009; Güleç vd. 2012). Avrupa Birliği de bu gelişmeleri dikkate alarak yaşam boyu öğrenmeyi 21. yüzyılın temel eğitim politikalarından biri olarak benimsemiş; bu yaklaşımı bilgi toplumuna geçişte kilit bir araç olarak tanımlamıştır (Commission of the European Communities [COM], 2001). Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme yalnızca bir eğitim politikası değil, aynı zamanda bireyin özyeterliliğini ve toplumsal katılımını artıran bütüncül bir yaşam stratejisi olarak ele alınmaktadır.

Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine dahil olmayan, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenen, yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir bileşenidir. Bu

eğitim türü, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi, bireylere yeni yetkinlikler kazandırmayı ve kişisel gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Genellikle belirli bir yaş, müfredat veya sınav zorunluluğu bulunmaksızın yürütülen yaygın eğitim faaliyetleri, kurumsal yapılar içinde gönüllülük esasına dayalı gerçekleştirilir (Dal ve Tatar, 2017; Şimşek, 2016). Yaygın eğitim, halk eğitim merkezleri, mesleki kurslar, seminerler, atölye çalışmaları veya çevrim içi platformlar gibi çeşitli araçlarla desteklenerek bireylere ulaşmaktadır. Bu yönüyle oldukça esnek, erişilebilir ve çok yönlü bir yapıya sahiptir. Temel hedefleri arasında bireylerin yaşam kalitesini artırmak, mesleki beceriler kazandırmak, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkı sağlamak ve eğitimde fırsat eşitliğini yaygınlaştırmak yer almaktadır.

Yaygın eğitim uygulamaları genellikle üç temel bileşen etrafında şekillenmektedir: *yetişkin eğitimi*, *hizmet içi eğitim programları* ve *uzaktan eğitim*. Bu bileşenler sayesinde bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik edilmekte ve farklı yaşam koşullarındaki bireylerin eğitime erişimi sağlanmaktadır (Aydın, 2006; Karakuş Yıldız ve Taş, 2023). Türkiye’de yaygın eğitim çok çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından geniş yelpazede sunulmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2025) bu kurumların başında yer almakta olup, özellikle Bakanlığa bağlı Halk Eğitim Merkezleri tarafından yürütülen programlar, dezavantajlı grupların eğitime erişimini artırmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda sunulan kurslar, bireylerin hem kişisel gelişimlerine katkı sağlamak hem de iş gücü piyasasına daha donanımlı katılmalarını mümkün kılmaktadır (Aksu ve Bucak, 2012). Günümüzde formal eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olan üniversiteler, aynı zamanda yaygın, uzaktan ve mesleki eğitim faaliyetlerinin de merkezinde yer almakta; çok boyutlu öğrenme ortamları sunarak bireylerin yaşam boyu öğrenme yetkinliklerini desteklemektedir (Hacıoğlu vd., 2008). Bu yönüyle üniversiteler, bilgi toplumuna geçiş sürecinde sadece akademik bilgi üretimi değil, bireylerin sürekli öğrenen bireyler hâline gelmesinde de kritik bir rol üstlenmektedir. Üniversiteler yaygın eğitimle daha geniş kitlelere esnek ve erişilebilir öğrenme imkanları sunarken örgün öğretimdeki rolü itibarıyla akademik uzmanlaşma ve mesleki hazırlık odaklı bir yaklaşım benimsemektedir, diğer bir ifade ile üniversiteler toplumsal ve akademik faaliyetleri ile birlikte bireyleri çeşitli meslek dallarına ilişkin derinlemesine bilgi ve becerilerle donatarak, profesyonel yaşamlarına hazırlamayı da amaç edinmektedir (Kavak, 1990; Kılıç, 1999).

2.4. Üniversite Eğitimi ve Mesleki Hazırlık

"Üniversite" terimi, bugünkü anlamını kazanmadan önce, Orta Çağ'da Latince "*firma, lonca, topluluk*" anlamlarına gelen "*universitas*" kelimesinden türetilmiştir (Makdisi, 1970; Vikipedi, 2025). Günümüzde üniversiteler; yüksekokul, lisans ve lisansüstü programlar çerçevesinde farklı disiplinlerde akademik ve uygulamalı araştırmaların yürütüldüğü kurumlardır. Yükseköğretim sisteminin temelini oluşturan üniversiteler; fakülteler, yüksekokullar, meslek yüksekokulları ve konservatuvarlar gibi alt yapılardan oluşur (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, [ÖSYM], 2025). İlham'a göre (2008) üniversiteler, "Gerçeğin özgürce araştırıldığı, tartışma ve eleştirel düşünmenin teşvik edildiği ve bilimsel düşüncenin dogmaya karşı üstün tutulduğu kurumlardır." Top ve Öner (2008), üniversitelerin toplumla sürekli etkileşim hâlinde olan dinamik yapılar olduğunu; toplumsal gelişime katkı sunmak, bilgi üretmek ve çağdaş yaşam standartlarını yükseltmek gibi temel görevler üstlendiğini ifade etmektedir. Benzer yargılar üreten Polat (2005) üniversitelerin, toplumsal ihtiyaçları karşılamaya dönük bilgi üretimi ve paylaşım işlevleri gibi topluma karşı sorumluluklara sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Doğan (2013), üniversitelerin yalnızca eğitim ve kültür üretimi gibi klasik işlevlerinin ötesinde, kurulduğu bölgelere ekonomik ve sosyokültürel katkı sağlama gibi misyonlar taşıdığını ifade etmektedir. Benzer biçimde Arap (2010) ile Huggins ve Cooke (1997) üniversitelerin bölgesel kalkınma, yerel ekonominin canlanması, istihdam yaratma ve bireylerin yaşam standartlarını yükseltme gibi önemli toplumsal işlevlere sahip olduğunun altını çizmektedir.

Toplumsal işlevi bulunan üniversiteler nüfus artışı ve hareketlerinden de etkilenmektedir; Türkiye özelinde, genç nüfusun fazlalığı ve hızlı kentleşme gibi etkenler, üniversiteleşme sürecinin hız kazanmasına neden olmuştur. 1950 sonrası dönemde yaşanan nüfus artışı ve kırsaldan kente göç hareketleriyle birlikte devlet, bölgelerarası gelişmişlik farklarını azaltmak amacıyla yeni üniversiteler kurmuştur. Bu sürece daha sonra vakıf üniversiteleri de dâhil olmuştur (Alan, 2016). 2025 yılı itibarıyla Türkiye'de 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi ve 4 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 205 yükseköğretim kurumu faaliyet göstermektedir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2025).

Üniversite eğitimi, yalnızca akademik bilgi edinimiyle sınırlı olmayan; analitik düşünme, problem çözme, araştırma yapma ve eleştirel düşünme gibi temel becerileri

kazandırmayı hedefleyen kapsamlı bir süreçtir (Baysal, 1990; Bernheim ve Chaui, 2003). Bu süreç, aynı zamanda öğrencilerin belirli bir meslek alanında uzmanlaşmalarına olanak tanır. Gasset (1998), üniversitenin temel işlevlerinden birinin mesleki eğitim sağlamak olduğunu savunmakta; modern üniversitenin kişileri meslek sahibi bireyler hâline getirme potansiyeline vurgu yapmaktadır.

Türk Dil Kurumu (2025), “meslek” kavramını genellikle belirli bir eğitim süreci sonunda elde edilen ve sistematik bilgi ve becerilere dayalı bir faaliyet olarak tanımlamaktadır. Yanikkerem ve diğerleri (2004) ise mesleği, bireylerin toplum içinde belirli kurallar çerçevesinde icra ettiği bilgi ve beceri bütünlüğü olarak ele almaktadır. Howsam ve diğerleri (1985), mesleki hazırlığın genellikle uzun süreli bir eğitim süreci gerektirdiğini belirtirken; Hoyle (2001), deneyim temelli öğrenmenin tek başına yeterli olmayacağını, meslek adaylarının sistematik bilgiyle donatılmalarının zorunlu olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda üniversiteler, bireylerin meslek hayatına geçiş sürecinde kritik bir rol üstlenmektedir. Ulaş ve Kılıç (2020), üniversite dönemini bireyin yetişkinliğe geçiş süreci olarak tanımlamakta ve bu evrenin bireyin çalışma hayatına adım atma aşamasında özel bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Bu süreç, öğrencilerin üniversiteden meslek hayatına geçerken yaşadığı dönüşümün temelini oluşturmaktadır. Nitekim bu döneme “mesleki hazırlık süreci” de denilebilmektedir.

Doğanülkü'nün (2024) “Üniversite Öğrencilerinin Çalışma Hayatına Geçiş Hazırlıklarına İlişkin Algıların İncelenmesi” adlı araştırması, üniversitelerin bilim üretme, akademik bilgi sunma gibi temel unsurlarından olan mesleki beceriler kazandırma işlevini öğrencilerin bakış açısına göre incelemiştir. Çalışmaya katılım sağlayan öğrenciler bu geçişi “akademik hazırlık süreci” olarak tanımlamışlardır. Bu sürecin öğrencilerin ders başarılarını artırma, yabancı dil eğitimi alma, seçmeli ders tercihleri, özel programlara katılım ve sınavlara hazırlık gibi başlıklar altında etkisini yoğunlaştırdığı görülmüştür. Bu bulgular, üniversite eğitiminin bireyi yalnızca mesleğe değil, aynı zamanda iş hayatının çok yönlü gerekliliklerine de hazırladığını göstermektedir.

2.4.1. Üniversite eğitiminin işlev, işleyiş ve süreçleri

Üniversiteler yalnızca bireylere akademik bilgi ve mesleki beceriler kazandıran kurumlar olarak değil; aynı zamanda toplumun genel yaşam kalitesini artırmayı hedefleyen, bilimsel ve teknik gelişmeleri topluma yansıtan dinamik yapılar olarak kabul

edilmektedir. Bu çok yönlü ve kapsamlı kuruluşlar, farklı toplumsal kesimleri bir araya getirerek bireylerin eğitim ve kariyer fırsatlarına erişimini kolaylaştıran bir köprü işlevi görmektedir (Scott, 2002). Bu tanım ve özelliklerden hareketle üniversitelerin bilgi üretimi ile birlikte bireylere sundukları fırsatlarla toplumsal eşitliği güçlendirme hedefi taşıdığı da görülmektedir.

Gedikoğlu'na (1991) göre üniversiteler; eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet gibi üç temel amacı gerçekleştirme sorumluluğu taşımaktadır. Bu amaçların yerine getirebilmesi, üniversitelerin sürekli değişen toplumsal, siyasal ve ekonomik koşullara yanıt verebilen esnek ve dinamik bir yapıya sahip olmalarını gerektirir. Arslan (2009), yükseköğretimin niteliğini, bu üç temel işlevin ne ölçüde ve nasıl yerine getirildiğiyle ilişkilendirmektedir. Üniversitenin *sosyal işlevi*, bireyleri çağdaş toplumla uyumlu, eleştirel düşünebilen, kültürel değerlere duyarlı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar. *Siyasal işlevi*, anayasal değerlere bağlılık gösteren, demokratik sorumluluklar taşıyan ve gerektiğinde toplumsal liderlik üstlenebilecek bireyler kazandırmaktır. *Ekonomik işlevi* ise, nitelikli iş gücü yetiştirerek, üretim süreçlerine katkı sunan, aynı zamanda bilinçli tüketici profili çizen bireyler aracılığıyla ekonomik kalkınmaya destek sağlamaktır (Gedikoğlu, 1991).

Bu bağlamda üniversiteler, yalnızca bilgi üretimi ve aktarımıyla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda toplumsal sorumluluk üstlenen başat kurumlar olarak bireylerin ve toplumun sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik gelişiminde kritik, belirleyici ve yönlendirici bir rol oynamaktadır.

Üniversiteler temel işlevlerini çeşitli sistem ve süreçler aracılığıyla yerine getirmektedir. Bu sistemler ve süreçler Tablo 2.5.'de temel amaçları ile birlikte verilmektedir.

Tablo 2.5. Üniversitelerin işleyiş sistemleri ve amaçları

Sistem ve süreç	Amaç
Eğitim Öğretim Yöntemleri	Modern, yenilikçi ve öğrenci odaklı yaklaşımlarla, etkili öğrenmeyi sağlamak, kritik beceriler kazandırmak
Uzmanlaşma	Öğrencilerin yoğun bilgi ve beceri gerektiren alanlarda uzmanlaşmalarını sağlamak
Derece Programları	Lisans, yüksek lisans ve doktora gibi çeşitli eğitim sistemleri ile mesleki ve akademik gelişime katkı sunmak
Araştırma-Geliştirme	Ürün, hizmet geliştirerek ekonomik ve sosyal katkı sağlamak

Tablo 2.5. 'in devamı

Kariyer Olanakları	Öğrencilerin ve mezunların profesyonel yaşama hazırlanması için fırsatlar üretmek
Dil Eğitimi	Etkili dil öğrenimi süreçleri ile çok dilli eğitim programları sunmak, dil becerilerinin kazanımını sağlamak
Uluslararası Programlar	Çeşitli uluslararası program ve iş birlikleriyle öğrencilere global yetkinlikler kazandırmak
Sosyokültürel Gelişim	Etkileşim fırsatları sağlayarak öğrenci ve toplumun sosyal gelişimine katkı sunmak

Tablo 2.5. Üniversitelerin sahip olduğu sistemler ve bu sistemlerin işleyiş süreçlerini özetlemektedir. Yüksek öğrenimin temel unsuru üniversiteler, günümüzün modern ve yenilikçi eğitim öğretim yöntemlerini kullanarak sunduğu derece programları, uluslararası program, iş birlikleri, dil eğitimi gibi fırsatları öğrencilerin belirli alanlarda uzmanlaşmasını sağlayarak bireysel, sosyal ve mesleki gelişimlerine katkı sunmakta, Ar-Ge çalışmaları yaparak, kurulduğu bölgeye sosyal ve ekonomik avantajlar sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında üniversitelerin mesleki hazırlıktan, toplumsal gelişime dek uzanan çok yönlü işlevleri ile toplumun devamlılığını ve refahını sağlayan önemli bir yapı taşı olduğu anlaşılmaktadır.

2.4.1.1. Derece programları

Üniversitelerde genellikle üçlü bir akademik derece sistemi uygulanır: lisans, yüksek lisans ve doktora. Bu programlar, üniversiteler arasında bazı farklılıklar gösterse de genellikle lisans programları 4 yıl, yüksek lisans programları 1-2 yıl ve doktora programları 3-6 yıl sürmektedir (Bilgin vd., 2013). Lisans programları, temel mesleki ve akademik bilgi birikimini sağlamayı amaçlarken; lisansüstü programlar, daha derinlemesine uzmanlaşma ve araştırma odaklı eğitim sunmayı amaçlamaktadır. Türkiye’de yükseköğretim sistemi, derece programları aracılığıyla bireylerin hem mesleki hem de akademik gelişimlerine katkıda bulunmayı hedeflemektedir (YÖK, 2025).

2.4.1.2. Uzmanlaşma

Üniversite eğitimi, öğrencilerin belirli bir alanda uzmanlaşmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Mühendislik, tıp, sosyal bilimler, beşerî bilimler, sanat ve işletme gibi disiplinlerde sunulan programlar ile teorik bilgiyle uygulamalı becerileri bir araya getirmeyi ve özellikle meslek odaklı bölümler, sektörel ihtiyaçlara uygun nitelikte iş gücü yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin iş dünyasında rekabetçi olmalarını sağlayarak hem bireysel hem de toplumsal kalkınmaya katkıda bulunmaktadır (Hacıoğlu, 1992).

2.4.1.3. Araştırma ve geliştirme

Üniversitelerin en önemli işlevlerinden biri, bilgi üretimi ve bilimsel araştırmalardır. Araştırma ve geliştirme (Ar-Ge) faaliyetleri, inovasyonun temelini oluşturur ve yeni ürün, süreç ya da hizmetlerin geliştirilmesine olanak tanır (Bilgin vd., 2013). Üniversitelerde gerçekleştirilen araştırmalarla, yalnızca akademik bilgi birikimine katkıda bulunmak değil, aynı zamanda bulunduğu bölgenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına da destek sunmak amaçlamaktadır. Öğrenciler, yükseköğretimin temeli olan üniversitelerde araştırma projelerine, atölye çalışmalarına ve seminerlere katılarak mesleki becerilerini geliştirme fırsatına da sahip olmaktadır (Tutar vd., 2023).

2.4.1.4. Eğitim öğretim yöntemleri

Üniversitelerde eğitim-öğretim faaliyetleri, dersler, seminerler, laboratuvar çalışmaları, grup projeleri ve saha uygulamaları gibi çeşitli yöntemlerle yürütülmektedir (Baran ve Kahraman, 2004). Bu yöntemler, öğrencilerin teorik bilgiyi pratik alanlarda uygulamalarını sağlayarak öğrenme süreçlerini zenginleştirmektedir. Ayrıca, bilgi erişimi, kullanımı ve ders içeriklerinin tasarımı gibi unsurlar, üniversite eğitiminin temel taşlarını oluşturmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Baran ve Kahraman, 2004).

2.4.1.5. Kariyer olanakları

Üniversiteler, mezunlarına kariyer fırsatları sunma amacı gütmektedir. Ancak, Türkiye’de mezun sayısının fazlalığı ve istihdam olanaklarındaki sınırlılığının, bu amacın

önünde engel oluşturduğu düşünülmektedir (Uysal ve Aydemir, 2016). Ersun Aydemir (2013), Türkiye’de eğitim düzeyinin artmasına rağmen istihdam oranlarının beklenen düzeyde gelişme göstermediğini, ek olarak istihdam oranında üniversite mezunlarının meslek lisesi mezunlarına kıyasla görece düşük bir paya sahip olduğunu belirtmiştir. Bu durum, yükseköğretimde istihdam yaratıcı programlarla kariyer fırsatlarının desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Üniversite mezunlarının istihdam oranlarının artmasının bireysel refahı ve milli geliri olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

2.4.1.6. Sosyokültürel gelişim

Öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimlerine direkt ya da dolaylı açıdan katkıda bulunmak üniversitelerin önemli fonksiyonları arasında yer almaktadır. Farklı kültürlerden üniversitelere gelen öğrencilerin sağladığı etkileşim, yürütülen sosyal sorumluluk projeleri ve öğrenci kulüpleri gibi sosyal fırsatlar, bireylerin toplumsal bilinçlerini güçlendirmektedir (Tezcan, 1996). Kuruldukları şehirlerle etkileşim içinde olan üniversiteler, nitelikli bireylerin yetişmesine ve sosyal hizmetlerin yaygınlaşmasına katkıda bulunmaktadır (Gasset, 1998). Üniversitelerin sahip olduğu laboratuvar, kütüphane, spor ve sosyal tesisler gibi sosyal ve akademik olanaklar öğrenci memnuniyeti üzerinde olumlu bir etki sağlamakta, öğrenciler ve üniversitenin bulunduğu bölgedeki toplum için sosyokültürel gelişimi destekleyici bir unsur olarak kabul edilmektedir (Bilgin vd., 2013).

2.4.1.7. Uluslararası programlar

Küreselleşme ile birlikte, üniversiteler uluslararası programlara giderek daha fazla önem vermektedirler. Özellikle değişim programları, yurtdışı staj imkanları ve uluslararası öğrencilere yönelik eğitim programları gibi fırsatların, öğrencilerin küresel yetkinlikler kazanmasını sağladığı görülmektedir (Beşe ve Avşar, 2024). Ancak, özellikle bölgesel üniversitelerde daha sık görülen altyapı eksiklikleri ve kaynak sınırlılıkları gibi faktörlerin eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyebildiği düşünülmektedir (Ağaoğlu, 1991). Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının bilhassa uluslararasılaşma süreçlerinde altyapı yatırımlarını ve kaynakların çeşitlendirmesi giderek önem kazanmaktadır.

2.4.1.8. Dil öğrenimi fırsatları

Alanında uzman bireyler yetiştirmeyi hedefleyen üniversiteler öğrencilere yabancı dil öğrenme fırsatları sunmaktadır. Çoğu yüksek öğretim kurumunda başta İngilizce olmak üzere zorunlu, seçmeli, zorunlu seçmeli derslerle çeşitli yabancı diller öğretilmekte bununla beraber yabancı dil hazırlık sınıfları ile yoğunlaştırılmış yabancı dil eğitimleri verilmektedir (Kılıçaslan, 2021). Bu programlarla hem bireylerin sosyal ve mesleki açıdan ihtiyaç duyduğu dil becerilerinin gelişimi amaçlanmakta, hem de dil öğreniminin getirdiği kültürel paylaşım, her bir bireyin “dünya vatandaşlığı” terimi ile tanımlanan özelliklere sahip olması hedeflenmektedir (Şahin vd., 2016)

2.5. Yabancı Dil Eğitimi

Dil, farklı mesleklerden uzmanlar, çeşitli disiplinlerden akademisyenler ve bilhassa dilbilimciler tarafından araştırma çalışmalarına konu edilen karmaşık bir kavramdır (Ünsal Şakiroğlu, 2015, s. 6). Türer (2024, s. 21) dil kavramını “*bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarmalarını ve karmaşık mesaj ve bilgi iletimi sağlayan bir yapı*” olarak açıklamaktadır. Noam Chomsky’nin (2014, s. 60) tanımına göre ise dil, “*Sınırlı sayıda kelime ile oluşan belirli bir uzunluğa sahip olabilen, sonlu ya da sonsuz sayıda cümlelerden oluşan bir yapıdır.*” Genel tanıma göre dil, “insan tarafından üretilen, belirli kültürel öğelere sahip bir iletişim sistemidir” (Hauser vd., 2002).

Günümüzde dünya üzerinde yaklaşık olarak 3500 dil mevcuttur. Bu diller dilin kullanılış biçimine göre anadil, ikinci dil ve yabancı dil olmak üzere farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Soner, 2007). Anadil ya da birinci dil, bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve algılamasını sağlayan ve düşüncelerini kavramsal açıdan aktarabildiği ilk dildir ve bireyin temel kimliğini yansıtan önemli bir unsurdur (Pattanayak, 1986 akt. Padem, 2017, s. 316). Anadil, öğrenme saikleri güdülmeden ve öncesinde düşünülmeden, bilinç dışı yöntemlerle edinilen dil olarak betimlenmektedir. İkinci dil ise edinimi bakımından anadille benzer özellikler gösteren, bir kişinin çocukluk döneminde doğal olarak edinmeden konuşabildiği ve daha çok eğitim, istihdam ve diğer temel ihtiyaçlar için gerekli olan, resmi ya da toplumda ağırlıklı olarak konuşulan ve sıklıkla kendi anadiline sahip azınlıklar veya göçmenler tarafından öğrenilen ve dilin konuşulduğu ülkede öğrenilen dildir (Cambridge University Press, 2025; Richards ve Schmidt 2002, s. 472).

Yabancı dil, Türk Dil Kurumu [TDK] (2025) tarafından “Anadilin dışında olan dillerden biri ve Anadilin dışında öğrenilen uzmanlık dili” olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil, bir diğer tanıma göre başka ülkede yaşayan insanlarla etkili bir iletişim kurabilmek amacıyla eğitim yoluyla planlı bir şekilde öğrenimi gerçekleştirilen, gündelik yaşamda nadiren başvurulmuş bir dil türü olarak ifade edilmiştir (Klein, 1986 akt. Uysal, 2019, s. 8). Çift dillilik, bireylerin birden fazla dile ana dil seviyesinde hâkim olmaları ve bu dillerde kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilme kabiliyetini taşıyan bir durum olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan, Yabancı dil eğitimi neticesinde ulaşılması beklenen çok dillilik becerisi ise, iki veya daha fazla dile sahip bireylerin, çeşitli dillerde etkin bir şekilde iletişim kurabilme yeteneklerini kapsamaktadır (Edwards, 2002; Troike, 2012).

Yabancı dil eğitimi uzun bir geçmişe sahiptir, ancak dil bilmenin gerekliliğine dair esas farkındalığın 20. Yüzyılda ortaya çıktığı düşünülmektedir. İlk dönemlerde daha çok diplomatik ve askeri sebepler, kültürel ve ticari ilişkiler gibi motivasyonlarla dil öğrenimi gerçekleşmiştir, günümüzde ise bunlara ek olarak gezi, seyahat vb. nedenlerin yanı sıra akademik ve mesleki gerekçelerle birden fazla dil öğrenme ihtiyacı duyulmaktadır (Soner, 2007).

Sadece ana dili kullanmaya mecbur olmak ve günümüzün yabancı dil öğrenme fırsatlarından mahrum kalmak, bireyin kişisel gelişimi açısından kendisine yapabileceği en önemli yanlışlarından biri olarak kabul edilmekte, dil öğrenmeye yönelik birtakım önyargılara sahip bireylerin gerek akademik gerekse de mesleki anlamda kendini kısıtlı ve dar bir alana hapsetmekle beraber günümüz global dünyasında meydana gelen gelişmelerden uzak bir yaşam sergileyeceği düşünülmektedir (Şeçer, 2020). Diğer açıdan ifade edilecek olursa çok dilli beceriler edinmek, sosyal ve profesyonel alanda başarı sağlamak ve çağın sunduğu fırsatlardan faydalanabilmenin yegâne koşullarından biri olduğu kabul görmektedir (Gültekin ve Anagün, 2006).

Acat ve Demiral (2002) tarafından yürütülen çalışma, sonuçları itibarıyla yabancı dil bilmenin gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Çalışma, 2001-2002 eğitim-öğretim döneminde Eskişehir’deki yabancı dil eğitim merkezlerinde öğrenim gören 236 öğrenciyi kapsamaktadır. Rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen bu gruba, üç bölümden oluşan ve toplam 48 sorudan meydana gelen bir anket uygulanmıştır. Araştırma bulguları, yabancı dil öğreniminin bireylere iş bulma ve kariyer fırsatları elde etme, kolay yazılı ve sözlü iletişim gerçekleştirme, sosyal prestij ve saygınlık kazanma, bireysel yeteneklerin farkına varma, farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurma gibi avantajlar sağladığını

göstermektedir. Bu bulgular, yabancı dil eğitiminin bireysel ve toplumsal düzeyde çok yönlü katkılar sunduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

2.5.1. Yabancı dil eğitim yöntemleri

Dil eğitiminde temelde konuşma (*speaking*), dinleme (*listening*), okuma (*reading*), yazma (*writing*) gibi dört temel dil becerisinin eğitimi amaçlamaktadır. Bununla beraber gramer yani dilbilgisi eğitimi, kelime bilgisi (*vocabulary*), telaffuz (*pronunciation*) gibi beceriler de dil eğitiminde kazanımı sağlanması hedeflenen alt becerileri arasında yer almaktadır. Bu becerilerin edinimini sağlamak amacıyla literatüre birçok metot ve teknik kazandırılmıştır. (Demirel, 1999). Yabancı dil öğretiminde başvurulan geleneksel ve modern yöntemler aşağıda başlıklar halinde değerlendirilmiştir.

2.5.1.1. Dilbilgisi çeviri yöntemi (grammar translation method)

Dilbilgisi çeviri yöntemi öğrencinin anadili kullanılarak sürdürülen derslerde okuma metinlerinde yer alan kelimelerin bir liste halinde sunulmasının ardından okuma işlemi yapılması ve devamında çeviri işlemi ile dile ait dilbilgisi konularının ele alınması sürecine dayanan bir yöntemdir. Bu yöntem ile kelime bilgileri ile beraber okuma becerileri gelişmekte, ancak dinleme ve konuşma becerileri geri planda kalmaktadır. (Demirel, 2010; Özer, 2013).

2.5.1.2. Direkt yöntem (direct method)

Dilbilgisi çeviri yöntemine tepki olarak geliştirilen ve hedef dilin kullanıldığı bu yöntemde öğrencilerin doğal ortamlarda, *role play* gibi canlandırma aktiviteleri dile maruz kalması sağlanmaktadır. Yöntemin başarıya ulaşması için, yoğun bir “*input*” süreci (dil verilerine maruz kalma) gerekmektedir. Bu yöntemde dile ait kültürün anlaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitimin ilk sürecinde hedef dile ait telaffuz biçimlerini öğrenmek maksadı güdülmekte bu nedenle ders kitapları gibi yönlendirici yazılı kaynaklardan uzak kalınmaktadır. Metot bu yönü ile, öğrencilerde olumsuz tutumlara yol açtığı gerekçesiyle eleştirilmektedir (Demircan, 2013; Demirel, 2010).

2.5.1.3. İşitsel-dilsel yöntem (audio-lingual method)

Öğrencinin dinlediğini tekrar etmesine dayanan bu yöntemde sınıf ortamında hedef dilin kullanılması temel husustur. Bu yöntemde önemli dil becerileri olan dinleme ve konuşma üzerine odaklanılmaktadır öte yandan okuma ve yazma gibi beceriler geri planda kalmaktadır (Demircan, 2013).

2.5.1.4. Bilişsel yöntem (cognitive-code method)

Yabancı dil öğrenmeyi bilişsel bir süreç olarak tanımlayan bu yöntemde zihinsel etkinlik yolu ile anlamlı bir öğrenme gerçekleştirilmektedir. Bunun için bilgilerin anlamlandırılması ve yenilerinin öğrenilmesi gerekmektedir (Memiş ve Erdem, 2013). Bilişsel Yöntemde dört dil becerisinin tümüne ağırlık verilmektedir (Hisar, 2006) İşitsel-dilsel yöneme karşı geliştirilen bu yöntemin amaçlarından biri de yabancı dili anadil kadar iyi konuşabilmektir (Tosun, 2006).

2.5.1.5. İletişimsel yöntem (cognitive method)

Kültürün iletişim yoluyla aktarılmasını ön plana alan bu yöntemde dilin yapısı ve kullanımına odaklanılmaktadır, temel hedef dilin yapısına dair kazanımlar ve bireyler arası iletişim becerileri kazandırmaktır. Bu yöntemde sıklıkla etkileşim ve iletişim gerektiren oyun ve aktivitelerden faydalanılmaktadır (Demirel, 2011).

2.5.1.6. Doğal yöntem (natural method)

Doğal yöntemde, üretmekten önce anlamak önemlidir, zira mesajın nasıl iletildiğinden ziyade anlaşılmasına odaklanılmalıdır. Bu nedenle eğitim sırasında üretilen dil hataları çok önemli değilse düzeltmek için çaba gösterilmez. Doğal dil öğrenme yönteminde öğrencinin dili öğrenmesi için anadil öğrenme sürecine benzer tekniklerden faydalanılmaktadır. Duyulan kelime ve kalıpların tekrarı ve telaffuz çalışmaları bu yöntemin temel unsurlarındandır. Bu yöntemde de dilsel-işitsel yönteminde olduğu gibi öncelik dinleme ve konuşma becerilerine verilmektedir (Demirel, 2010; Gömleksiz, 2000).

2.5.1.7. Biçim odaklı yöntem (focus on form)

Dilbilgisi farkındalığını arttırmayı hedefleyen bu yöntemde anlamlı etkinlikler yapıldığı sırada dilbilgisi ve cümle yapıları gibi konularda bilgilendirme yapılmaktadır. Öğrenci hataları düzeltilir ve formlar ve dilbilgisi kuralları hakkında bilgiler verilerek doğru yapıda ifadeler kurulması sağlanması amaçlanmaktadır (Ellis, 2001; Hamamcı ve Hamamcı, 2014).

Günümüzde teknoloji ve yapay zekâ gibi unsurların gelişimi eğitimde farklı yöntemlerin kullanılmasına zemin hazırlamıştır. Bu yöntemler bireysel ve uzaktan eğitim gibi fırsatlar sunmaktadır. Yabancı dil eğitim sürecinde faydalanan modern öğretim yöntemleri aşağıda verilmiştir.

2.5.1.8. Eklektik yöntem (eclectic method)

Bu yöntemde diğer dil öğrenme metotlarından gerekli ölçüde yararlanılmakta ancak yöntem tercihi öğreticiye bırakılmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013). Eklektik yöntemde, yöntemlerin seçimi dil becerilerinin hangisinin gelişimine odaklanıldığını da göstermektedir; örneğin kelime bilgisi öğretiminde direkt yöntem, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ise dilsel-işitsel yöntemin kullanılması gibi karma yöntemler kullanılabilir (Demirel, 2011; Özer, 2013). Ancak, öğreticinin hangi metotları seçeceği ve başarısı öğrencilerin diğer dil öğrenim metotlarına dair bilgisi ve yeteneğine bağlıdır (Gömleksiz, 2010).

2.5.1.9. Teknoloji destekli öğrenme yöntemi (technology-enhanced language learning /TELL)

İnternet ve bilgisayar teknolojilerinin gelişimi ile birlikte inovasyonlar dil öğreniminde bir çok yöntem ve tekniği etkilemiştir (Solmaz, 2007) Uzaktan erişimle yabancı dil eğitimini mümkün kılan ve Pandemi döneminde yaygınlaşan bu yöntemde teknoloji ve dijital uygulamaların kullanımı ile harmanlanmış öğretimle yüz yüze ve uzaktan eğitim seçenekleri bir arada sunulmaktadır. Bu yöntem sayesinde çok sayıda online materyale erişim mümkün olmaktadır. Ancak teknolojik ekipman, ücretli uygulama, abonelik vb. kullanımı nedeniyle eğitim giderlerinin diğer yöntemlere nazaran

fazla oluşu, olumsuzluk teşkil etmektedir. Yöntemin başarıya ulaşabilmesi için öğrenci ve öğretmenin yeterli teknoloji bilgisine sahip olması gerekmektedir (Yeşilel, 2016).

2.5.1.10. Yapay zekâ destekli öğretim yöntemi (AI-supported language learning/ICALL)

AI tabanlı dil öğrenme platformları kullanılarak, kişisel hataların analiz edilmesi sağlanır, öğrenciye özel çalışma planları ve alıştırmalar sunularak bireysel ve kişisel öğrenme teşvik edilir. Yapay zekâ tabanlı uygulamalar, telaffuz, dilbilgisi ve yazım hataları yapılması gibi durumlarda öğrenciye anında geri bildirimler sunmaktadır (Anis, 2023; Chen et al., 2020).

Bu yöntemlerin dışında yabancı dil öğretiminde daha az yaygın olan ve daha çok alternatif olarak başvurulmuş başlıca diğer yöntemler ise şu şekildedir:

2.5.1.11. Telkin yöntemi (suggestopedia)

Bu yönteme göre, kaygı gibi psikolojik engeller, dil eğitiminde başarısızlığa yol açabilmekte fakat fiziksel ortam düzenlemeleriyle kaygı gibi unsurlar kontrol altına alınarak başarı artırılabilir. Bu yaklaşım, daha rahat bir oda sıcaklığı ve konforlu koltuklarla donatılan sınıf ortamında gözü yormayan ışık ve rahatlatıcı müzik eşliğinde işlenmektedir. Öğrencilere yeni isim ve roller verilerek kaygı düzeyi düşürülmekte ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlanmaktadır (Demirel, 2011).

2.5.1.12. Toplu dil öğretim yöntemi (community language learning)

Toplu dil öğrenme, danışarak dil öğrenme gibi isimlerle de bilinen bu yöntem öğrenci odaklıdır. Öğrencilerin korku ve kaygıları ile beraber ilgi alanlarının belirlenmesinin gerektiği bu yöntemde hem psikoloji hem de dilbilim alanında uzmanlığa sahip öğretmenler görev almaktadır (Demirel, 2011; Özer, 2013).

2.5.1.13. Sessizlik yöntemi (the silent way)

Öğrencilerin ve öğretmenin sessizliğini esas alan bir eğitim yöntemidir. Ana dil kullanımına asla izin verilmeyen bu yöntemde, öğretmen çeşitli renklerdeki sesleri

simgeleyen çubuk gibi materyalleri kullanarak, konuşmadan, yalnızca göstererek öğrencileri yönlendirmektedir (Demirel, 2011).

2.5.1.14. Tüm fiziksel tepki yöntemi (total physical response)

Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimde yer alan fiziksel tepkiler tüm fiziksel tepki yöntemin temelini oluşturur. Bu yöntem yabancı dili davranışlarla öğrenme metodu da denilmektedir (Ünsal Şakiroğlu, 2015).

2.5.1.15. İşitsel-görsel yöntem (audiovisual method)

İşitsel-görsel yöntem, adından da anlaşılacağı üzere dil öğretiminde görsel ve işitsel öğelerin bir arada yürütülmesini temel alan bir dil öğretim yöntemidir (Özer, 2013).

2.5.1.16. Görev temelli yöntem (task-based method)

Öğrencilerin anadillerini kullanarak verilen belirli görevleri yerine getirmesi üzerine odaklanan bir öğretim yöntemidir. Yaklaşımda temel amaç dil öğrenmenin önemini vurgulamak ve verilen görevleri tamamlayarak dil becerileri edinilmesini sağlamaktır. Bu yöntemde öğrenci hataları üzerinde durulmamaktadır (Northwest Career College, 2025).

2.6. Üniversitelerde Yabancı Dil Eğitimi

Günümüzde gerek küresel gerek ulusal ölçekte büyük önem verilen yabancı dil eğitimi Türkiye’de yaklaşık olarak iki asırlık deneyimsel bir geçmişe sahiptir. Bu süreçte yabancı dil eğitiminde birçok yöntem ve tekniğin uygulamaya konulduğu görülmekte, ancak geline sonu itibarıyla bu çabaların dil öğreniminde istenilen etkiyi göstermediği düşünülmektedir (Demirel 1999; Uysal, 2019).

Türkiye’de yabancı dil eğitimlerinin başladığı ilk dönemlerde dini nedenlerle Arapça ve Farsça gibi dillerde eğitim verilmiştir, süreç içerisinde Avrupa ülkelerindeki gelişim ve değişimlerin etkisi ve yeniliğe duyulan ilgi ve talep nedeniyle son dönemlerde önemini arttıran ve giderek yaygınlaşan Almanca, Fransızca ve İngilizce gibi batı dillerinde eğitimler vermeye başlanmıştır (Işık, 2008).

Uysal (2019) ülkemizde yabancı dil eğitimi konusunda en önemli girişimlerin, I. Dünya savaşı ertesinde çok sayıda yabancı uzmanın ülkeye davet edilmesi ile başlayan ve Üniversite reformu ile devam eden süreçte gerçekleştiğini belirtmektedir. Devam eden süreçte dil becerilerine sahip olmanın önemi ve sunduğu akademik, mesleki ve global fırsatlar dolayısı ile devlet okullarında (Anadolu Liseleri, Süper Liseler vb.) dil ağırlıklı eğitim müfredatlarının uygulamaya konulduğu, bununla beraber bazı özel eğitim kurumlarında dil eğitimine yönelik çaba ve girişimlerin arttığı görülmektedir. Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde yabancı dil eğitimi ilk olarak Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversiteleri bünyesinde verilmiştir. 1983 yılında kurulan Bilkent, 1993’te kurulan Koç ve 1997 yılında kurulan Sabancı Üniversiteleri ise yükseköğretim düzeyinde yabancı dilde eğitim sunan ilk vakıf üniversiteleri olmuştur (Başat, 2014; Uysal, 2019). Yükseköğretimin temel unsuru olan üniversiteler, yabancı dil becerilerinin gelişimine eğitime yönelik çeşitli kurs, programlar ve uygulamalı eğitimler sunmaktadır. Bu programlar; İsteğe Bağlı ve Zorunlu Hazırlık Sınıfları, Yoğunlaştırılmış Yabancı Dil Eğitimi, Normal Yabancı Dil Eğitimi olarak kategorilendirilmektedir Zorunlu hazırlık sınıfı modelinde, eğitim öğretim yılı başında düzenlenen muafiyet sınavını geçen veya eğitim öğretim yılı sonunda dersleri başarıyla tamamlayabilen öğrencilerin genel müfredat derslerine başlamakta hak kazanmaktadır. İsteğe bağlı Hazırlık sınıfı modelinde ise yabancı dil hazırlık sınıfına devam etme seçeneği öğrenciye bırakılmakta, öğrencilerin başarı ya da başarısızlık durumları genel akademik başarılarına etki etmemektedir. Yoğunlaştırılmış Yabancı Dil Eğitimi’nde ise, öğrencilere eğitim sürecinin ilk yılında haftada 15 saat, ikinci yılında ise haftada 10 saatten fazla yabancı dil dersi verilerek, dil becerilerinin edinilmesinin gerçekleşmesi hedeflenmektedir (Babayiğit, 2024, s .19).

2.7. Turizm Fakülteleri

Son yıllarda hızlı bir ivme kazanan küreselleşme, toplumları ve bireyleri birbirine daha da yaklaştıran dinamik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu önemli gelişim, turizm sektöründe de derin etkiler yaratmıştır (Dayıoğlu, 2010). Turizm endüstrisinin ihtiyaç duyduğu yoğun işgücü ve kalifiye insan ihtiyacını karşılamak üzere kurulan Turizm Fakültelerinde verilen eğitimle, öğrencilerin turizm sektöründe yeterli bilgi birikimine sahip profesyoneller haline gelmeleri amaçlanmaktadır. Boylu’ya (2005) göre, turizmdeki fiziki unsurların etkinliği eğitilmiş insan gücüne bağlıdır. Alanında yeterliliğe sahip personel, turistlerin beklediği hizmet kalitesini sağlayabilecektir. Rekabetin yoğun

olduğu turizm pazarlarında, turistlere kaliteli ürün ve hizmet sunmak için nitelikli personelin varlığı kritik öneme sahiptir (Arıca ve Ukav, 2020). Nitelikli personel ise yüksek kaliteli turizm eğitimi ile yetiştirilebilmektedir (Boylu, 2005). Bu açıdan bakıldığında, Turizm Fakültelerinin gerekliliği ve yükseköğretimdeki önemi açıkça anlaşılabilmektedir.

2.7.1. Turizm Fakültelerinde yabancı dil eğitimi

Turizm Eğitimi 2005 yılında yürürlüğe giren Yüksek Öğretim Kanunu çerçevesinde en az 4 dönem süren ve turizm sektörüne dil bilen, bilgi ve beceriye sahip ara eleman yetiştirmeyi hedefleyen ön lisans, en az 8 eğitim öğretim dönemini içeren yabancı dil becerilerine sahip, alanında yetkin yönetici ve araştırmacılar yetiştirmeyi hedefleyen lisans, bununla birlikte yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki aşama içeren lisansüstü düzeyinde verilmektedir. Turizm eğitiminde Yükseköğretim seviyesinde ilk örnekler Ankara Ticaret Yüksek Öğretmen Okulu adı ile eğitim vermeyen başlayan Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi ile görülmüştür (Aymankuy ve Aymankuy, 2002; Boylu, 2005; Türkeri, 2014). Turizm sektöründe yer alacak kişilerin etkili iletişim kurabilmek için yeterli yabancı dil becerisine sahip olmaları önemlidir. Bu nedenle öğrencilere üniversitelerde ve bilhassa turizm eğitimi verilen bölümlerde farklı dillerde yabancı dil öğrenme imkanları sunulmaktadır (Kılıçaslan, 2021; Topbaş, 2024). Bu durum Turizm Fakültelerinde dil eğitimine verilen önemi ortaya koymaktadır. Ancak Türkiye'deki Turizm Fakülteleri tarafından sunulan yoğun yabancı dil eğitimi, her ne kadar teorik anlamda başarı sunsa da uygulama konusunda beklenen sonuçlara ulaşamadığı değerlendirilmektedir (İlkin ve Dinçer, 1991). Turizm Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerle ilgili genel kanı, bu öğrencilerin eğitime en çok önem verilen yabancı dil olan İngilizce dilini etkin bir biçimde kullanmakta zorluk çektikleri ya da iletişim kurmaktan kaçındıkları yönündedir. Bu bulgular, turizm öğrencilerinin iletişim yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik çaba ve planlamaların artırılması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır (Uysal, 2019).

Nitekim, Okumuş ve Kılıç'ın (2004) *Turizm işletmeleri ve merkezlerinde rekabet avantajı geliştirilmesi ve korunması* başlıklı çalışmasında sektörün ana sorunlarının başında düşük hizmet kalitesi ve yabancı dil becerilerine sahip nitelikli personel eksikliğinin geldiği tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında ülke turizminin sahip olduğu

potansiyeli değerlendirmek adına turizm sektöründe yetişmiş, dil becerilerine sahip personel yetiştirilmesinde eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır.

Balcı'nın (2016) "Turizm lisans öğrencilerinin dil eğitimi ile ilgili sorunları ve çözüm önerileri" başlıklı çalışması benzer sonuçlar ortaya koymakla birlikte soruna ilişkin çözüm önerileri sunmaktadır. Çalışmada Turizm Fakülte ve Yüksek Okullarında lisans eğitimi alan öğrencilerin tamamının ortaöğretimde yabancı dil eğitim aldığı, bu eğitimin ağırlıklı olarak sırasıyla İngilizce, Arapça ve Almanca olarak verildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin lisans seviyesinde seçmeli ikinci yabancı dil tercihinde çoğunlukla Almanca dilini tercih ettikleri, ikinci sırayı ise Fransızca dilinin aldığı tespit edilmiştir. Dil becerileri edinmenin mesleki hedeflerle önemli bağlantısı olduğu ve bunun öğrenci tercihlerini şekillendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin özel olarak konuşma becerilerinin gelişimine önem verdikleri, geleneksel dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve dilbilgisi aktarımından ziyade öğrenci merkezli, araştırma ve uygulama odaklı yaklaşımın dil eğitiminde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu açıdan öğretim elemanlarının öğrenci hedeflerine uygun yöntem ve teknikler kullanması önerisi getirilmiştir.

Günümüzde yabancı dil bilmemek bir dezavantaj olarak kabul edilmekle birlikte, en az bir yabancı dilde yetkin olmak bazı mesleklerin temel koşullarından biri olarak kabul edilmektedir. 2012 yılında yürürlüğe giren meslek kanunu ile yasal ve resmi bir meslek kolu haline gelen Turizm Rehberliği mesleği de yabancı dil bilmenin ön koşul olarak tanımlandığı global mesleklerden biridir (Kılıç, 2016).

2.8. Turizm Rehberliği

Turizm, yapıldığı ülkeye önemli miktarda ekonomik girdi sağlaması nedeniyle küresel ölçekte rekabetin yaşandığı (Eker, 2015) önemli sektörlerin başında gelmektedir. Güçlü gelir kaynağı sunan turizm sektörünün temel taşlarından turistler, gezme görme eylemleri sırasında ülkeye ekonomik katkı sunmaktadırlar. Bu eylemler sırasında turistlerle birebir temas halinde olan Turist Rehberleri, sahip oldukları imaj, mesleki yeterlilik ve yabancı dil becerileri ile yaşadıkları ülkeyi temsil etmekte, beceri ve yeterlilikleri ile turist memnuniyetine önemli katkı sunmakta, ülkelerine mutlu dönen turistler ise deneyimlerini paylaşarak daha fazla turistin turizme katılmasına hizmet etmektedirler. Bu nedenlerle önemli turizm potansiyeline sahip ülkemizin doğru ve etkili

tanıtımı açısından turizm rehberleri önemli sorumluluğa sahiptir (Olalı, 1983; Zengin ve Atasoy, 2021).

Turist Rehberi, TDK'ye göre (2025) *“yol gösteren, tarihi ve turistik yerleri gezerken bilgi aktaran kimse”* olarak tanımlanmaktadır.

Köroğlu ve Avcıkurt (2014), başarılı bir performans sergilemesi beklenen turist rehberlerinin sahip olması gereken nitelikleri çeşitli açılardan tanımlamıştır. İyi bir turist rehberi yabancı dillerde etkili iletişim kurabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Turist Rehberi'nin insanlarla sağlıklı ve olumlu ilişkiler geliştirebilme kapasitesi de büyük bir önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra, etkili anlatım ve yorumlama becerileri, rehberin görevlerini icra ederken gösterdiği başarı açısından kritik bir rol oynamaktadır. Dışa dönük bir kişilik yapısına sahip olmak ve güler yüzlü bir tutum sergilemek de rehberin misafirleriyle kuracağı bağlarda belirleyici özellikler arasında bulunmaktadır. Tüm bu özellikler ve tanımlar bir arada değerlendirildiğinde yabancı dil bilgisi ve dil becerilerine sahip olmanın “Turist Rehberleri” açısından önemi açıkça ortaya konmaktadır.

2.8.1. Turizm rehberliği eğitimi

Türkiye’de turist rehberi olabilmek için tek bir eğitim programı türü yoktur. Turist rehberi unvanını elde etmek isteyen 18 yaşını doldurmuş ve Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan kişilerin, üniversitelerin turist rehberliği alanında en az ön lisans, lisans veya yüksek lisans diplomalarından birine sahip olmaları gerekmektedir (Cansu & Tanrısever, 2020). Ayrıca belirlenen eğitim süreçlerinden biri tamamlandığı takdirde, Turist Rehberleri Birliği (TUREB) tarafından düzenlenen zorunlu uygulama gezilerine katılım sağlanması turist rehberi olmanın bir başka koşuludur. Bu gezilerde sunum yapan adayların, sonrasında yazılı sınavda başarılı olmaları beklenmektedir. Adayım yabancı dil yeterliliğini belgelemesi bunun için, ÖSYM'nin düzenlediği yabancı dil sınavında (YDS) en az C seviyesi-75 puan alması veya ya da TUREB'in sunduğu dil kurslarını tamamlayıp yazılı ve sözlü sınavlardan başarıyla ayrılması mesleğe girişin bir diğer önemli koşuludur (Eser ve Haşimoğlu, 2020).

Türkiye’de 2’si vakıf olmak üzere 39 üniversite’de 4 yıllık Turizm Rehberliği Lisans Bölümü, 1 üniversitede (Çanakkale 18 Mart Üniversitesi) 4 yıllık Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği, 8 vakıf 1 devlet üniversitesine bağlı yüksekokulda Turizm Rehberliği Bölümü, 25’i vakıf olmak üzere 49 üniversitede 2 yıllık Turist Rehberliği bölümü yer almaktadır. Buna ek olarak, ön lisans ve lisans düzeyindeki Turist

Rehberliği Programlarının yanı sıra, tezli ve tezsiz yüksek lisans programları da mevcuttur (YÖK Atlas, 2025).

Ayrıca, 6326 sayılı Turist Rehberliği Meslek Kanunu ve 7 Kasım 2024 tarihinde yürürlüğe giren Turist Rehberliği Meslek Yönetmeliği çerçevesinde, diğer bölümlerden en az lisans düzeyinde diploma sahibi olan bireylerin Bakanlık gözetiminde birlikler veya TUREB tarafından organize edilen ülkesel veya bölgesel turist rehberliği eğitim programlarını başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Bu yönetmelikle birlikte belirli özel durumlar da tanımlanmıştır. Örneğin, Sanat Tarihi ve Arkeoloji mezunları için turist rehberliği eğitim programına katılma zorunluluğu bulunmamaktadır. Bu kişiler, en az 100 saatlik eğitim ve uygulama gezisini tamamlayarak ruhsat almak için başvuruda bulunabilmektedirler. Uzak Doğu dillerine (örneğin Çince, Kore dili gibi) dair bir mezuniyet belgesine sahip olan kişiler de en az ön lisans düzeyinde eğitim aldıklarını belgelemeleri takdirde, Turizm Rehberliği bölümlerinin birinden mezuniyet şartı gerekmeksizin, 100 saatlik eğitim ve uygulama gezisini başarıyla tamamlayarak ilgili dillerde rehberlik yapabilmektedirler. Yabancı dil yeterliliğini sağlayamayan Turizm Rehberliği mezunları, mesleğe kabul sınavında başarılı olmaları durumunda bölgesel veya ülkesel düzeyde Türkçe turist rehberi olma imkanına sahip olabilmektedirler (TUREB, 2025).

Turist rehberliği programlarında birtakım sorunlar gözlenmektedir. Bu sorunlardan biri dil derslerinin ve eğitimlerinin nasıl sunulacağına dair belirli bir standardın bulunmayışdır. Bir diğeri dil şartı ile lisans eğitimine kabul edilen öğrencilerin mezuniyet sonrasında yabancı dil yetersizliği sebebiyle mesleğe adım atamamaları olarak değerlendirilmiştir. Ancak tüm bu olumsuzluklara rağmen üniversite mezunu rehber adaylarının bakanlıkça yürütölen sertifika programlarıyla rehberlik mesleğine adım atacak adaylardan daha yetkin ve bilgili oldukları düşünölmektedir (Eker ve Zengin, 2016). Zira ölk ekonomisi kadar olumlu ölk imajına katkı sunabilecek kalifiye bir turist rehberinin gelişimi çoğunlukla alacağı eğitim ile mümkün olmaktadır (Olalı, 1983). Bir turist rehberinin, turistin gezdiği gördüğu yerleri iyi anlatabilmesi, mesleğini başarı ile icra edebilmesi için kendi dili költürü ve tarihine hâkim olması kadar yabancı dildeki yetkinliği de büyük önem taşımaktadır, bu nedenlerle Turizm Rehberlerinin en az bir yabancı dile hâkim olmasının önemli olduğu düşünölmektedir (Çakır, 2010, Çiçek 2013).

2.8.2. Turizm rehberliği ve yabancı dil eğitimi

Çoğunlukla üniversitelerin Turizm Fakülteleri bünyesinde yer bulan turizm rehberliği bölümlerinde İngilizce dili zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Buna ek olarak seçmeli Mesleki İngilizce dersleri verilmekte bu şekilde rehberlerinin mesleki dil becerilerini gelişimi amaçlanmaktadır. Ancak mesleki İngilizce dersleri akademik hazır bulunuşluk açısından zorunlu İngilizce derslerinden farklılıklar ihtiva etmektedir. Öğrencilerin “Turizm İngilizcesi” üzerine odaklanan bu eğitimi almadan önce Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) kapsamında B1 seviye genel İngilizce düzeyinde bir eğitim düzeyine sahip olması beklenmektedir. B1 (Pre-intermediate) düzeyinde dil bilgisinin sosyal ve gündelik yaşam için gerekli olan temel iletişim olanağı sağlamakta ancak bu seviyenin mesleğini profesyonel olarak icra edecek turist rehberleri için yeterli olmadığı düşünülmektedir (Batman vd., 2000). Bu durum mesleki yabancı dil derslerinin turist rehberleri açısından önemini ortaya koymaktadır.

2.9. Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümü ve Yabancı Dil Eğitimi

Batman Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği Bölümü, 2016-2017 eğitim öğretim yılında 40 kontenjan ile öğrenci kabul etmeye başlamıştır. 2021 yılında Yüksekokul Turizm Fakültesi’ne dönüştürölmüş ve lisans düzeyinde eğitimler Turizm Rehberliği Bölümünde sürdürölmüşür. Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümü, ÖSYM’nin düzenlediği sınavlarda yeterli düzeyde puan alan ve yabancı dil eğitimi almış öğrencileri kabul etmektedir. Dil puanıyla öğrenci kabul eden programın öğretim dili Türkçedir (Batman Üniversitesi, 2025).

Batman Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm Rehberliği Bölümü, turizm eğitimi veren programların kalitesini değerlendiren, uluslararası standartlarda rekabet edebilirliğini arttırmak amacı güden Turizm Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu tarafından akredite edilmiştir. Akreditasyon, programın müfredat, akademik kadro, altyapı, sektörel iş birliği gibi unsurlar açısından kalite standartlarını karşıladığını belgelemektedir (TUADER, 2025).

YÖK Atlas (2025) verilerine göre, Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümünün akademik kadrosunda 1 profesör, 5 doçent ve bir araştırma görevlisi bulunmaktadır. 2024-2025 akademik yılı verilerine göre bölümde 128 öğrenci öğrenim

görmektedir. Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümüne 2024 yılında 31'i kız, 10'u erkek olmak üzere 41 öğrenci kayıt yaptırmıştır. 2024 yılında bölüme yerleşenlerin %34,1'inin Batman ilinde yaşayan, %14,6'sının ise Diyarbakır ilinden gelen öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Bu oranları sırasıyla %7,3 ile Hakkâri, İstanbul, Mardin ve Van illeri %2,4 ile Bitlis, Eskişehir, Gaziantep, Kahramanmaraş, Konya, Muş, Niğde Şanlıurfa, Şırnak illeri takip etmektedir. Yerleşme oranları bölümün ağırlıklı olarak bölge illerinden gelen öğrenciler tarafından tercih edildiğini göstermektedir (YÖK, 2025).

2024 yılında bölüme yerleşenlerin üniversite tercihleri değerlendirildiğinde öğrencilerin Turizm Rehberliği Bölümünü farklı üniversitelerde 250 kez (240 Fakülte, 10 Yüksekokul), farklı bölüm ve programları ise 230 kez tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin tercih ettiği başlıca bölüm ve programlara bakıldığında, İngiliz Dili ve Edebiyatı (142 kez), İngilizce Mütercim ve Tercümanlık (37 kez) ve İngilizce Öğretmenliği (15 kez) gibi dil bölümlerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin Turizm Rehberliği mesleği ile birlikte yabancı dil bölümlerine yönelik ilgilerini göstermesi bakımından önemli bulunmuştur (YÖK, 2025).

Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümünde öğrenciler İngilizce ile birlikte Almanca, Fransızca veya Rusça gibi zorunlu seçmeli yabancı dillerden birini alarak, sekiz dönem boyunca İngilizce ve tercih edilen seçmeli zorunlu dillerde yetkinlik edinme imkânı bulmaktadır. Programda ayrıca öğrencilerin mesleki ve akademik gelişimlerinin sağlanması amacıyla Mesleki İngilizce ve İngilizce Sınav Teknikleri dersleri de sunulmaktadır (Batman Üniversitesi, 2025).

Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 2024 yılında ülkemize sırasıyla en çok Rusya, Almanya, İngiltere, İran, Bulgaristan, Polonya, Gürcistan, A.B.D., Hollanda, Romanya ve Fransa ülkelerinden giriş yapıldığı belirlenmiştir (TÜİK, 2025). Bölümün sunduğu yabancı dil dersleri ve TÜİK verileri beraber değerlendirildiğinde Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümünde yabancı dil çeşitliliği bakımından kapsamlı bir bakış açısıyla hareket edildiği, İngilizce dersine ayrı bir önem verildiği, bununla beraber bölgenin turizm potansiyeli ve turizm rehberlerinin talep ve ihtiyaçlarına cevap olarak Mesleki İngilizce gibi seçmeli yabancı dil derslerine yer verildiği görülmektedir.

Taş'ın (2019) yabancı dil eğitimi verilen Turizm Rehberliği Bölümü mezun ve öğrencilerine yönelik çalışması kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulguların öğrencilerin Mesleki İngilizce derslerinin mesleki dil yetkinliği kazanımı açısından önemli bulduğu ancak dersin öğrenci beklentilerini karşılamada

yetersiz kaldığı görülmektedir. Çalışmanın diğer bulguları öğrencilerin yabancı dil hazırlık sınıflarının gerekli olduğunu düşündükleri ve konuşma becerisini turizm rehberliği açısından en önemli dil becerisi olarak tanımladıklarını ortaya koymaktadır.

Turist rehberlerinin yabancı dil eğitimlerine yönelik Türkiye’de yapılan bir başka araştırmada elde edilen bulgular, katılımcıların yabancı dil eğitimini hem teorik hem de pratik yönleriyle genel olarak yetersiz bulduklarını göstermektedir. Araştırma süreçleri sırasında, pratik eğitim alanında sunulan yabancı dil derslerinin önemli bir kısmının eksiklikler taşıdığı gözlemlenmiştir. Diğer taraftan, teorik eğitimin, pratik eğitime oranla daha kapsayıcı ve başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum, üniversitede yabancı dil eğitimi alan turist rehberlerinin mezuniyet aşamasında, mesleki yeterliliklerini sürdürebilmek için gereken yabancı dil bilgisine erişim sağladıklarını, ancak mesleklerini başarılı bir şekilde icra edebilmeleri için kritik öneme sahip olan pratik yabancı dil becerilerinin gelişiminde eksiklikler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, turist rehberliği eğitim programlarında ön lisans ve lisans seviyesinde verilen ders saatleri incelendiğinde yabancı dil ders müfredatının belirli bir standart veya ölçüt içermediği tespit edilmiştir. Bu da hem önceki araştırmanın bulgularını doğrulamakta hem de her üniversitenin kendi kararlılığı doğrultusunda turist rehberliği programlarındaki yabancı dil derslerini belirleyip uyguladığı sonucunu doğurmaktadır (Cansu ve Tanrısever, 2020).

2.10. Yabancı Dil Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar

Yabancı dil eğitimi, karmaşık yapıya sahip dil yapılarını anlamak ve öğrenmek ve kullanmak aşamalarını içeren ve önemli çaba gerektiren zihinsel faaliyetlerin başında gelmektedir. Zaman ve gayret gerektiren dil eğitimi sürecinde birçok sorunla karşılaşmaktadır (Türer, 2024, s. 31). Soner (2007) yabancı dil eğitiminde başarıya ulaşmada karşılaşılan temel sorunları şu şekilde sıralamıştır:

- Uygun ve yeterli materyal kullanımı
- Modern dil öğretim yöntemlerinin kullanılmaması,
- Okul dışı dil pratik imkanlarının kısıtlı oluşu,
- Motivasyon ve bireysel çaba eksikliği

Bu değerlendirmeler dikkate alındığında yabancı dil eğitiminde karşılaşılan zorlukların öğretmen, öğrenci ve eğitim kurumu çerçevesinde şekillenen çeşitli sorunlar muhteva ettiği anlaşılmaktadır. Çalışma kapsamında yapılan literatür taramasında öğretmenlerin dil öğrenimi sürecindeki etkisi, yabancı dil öğrenimine yönelik öğrenci

farkındalığı, hata yapma korkusu gibi sorunlar da dikkate değer bulunmuştur; başlıca sorunlar aşağıda başlıklar halinde analiz edilmiştir.

2.10.1. Hata yapma endişesi

Yabancı dil öğrenmek, öğrenciler için stresli bir süreç olarak algılanabilmektedir. Bu süreç bireyin alışkın olmadığı bir durum yaşaması sebebiyle içsel baskılar hissetmesine neden olabilmektedir (Ünseven, 2022). Özellikle iletişim sürecinde ne yapacağına emin olamamak beraberinde odaklanamamayı, zihinsel fonksiyonların gerekli tepkiyi verememesi ve bilgiyi doğru işlemede problemler yaşanması sonucunu doğurmaktadır (Türer, 2024). Öte yandan yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin algı, inanç ve hislerin davranışları etkilediği bu durumun özellikle pratik beceriler dikkate alındığında hata yapma kaygısını ortaya çıkardığı görülmektedir (Horwitz, 1990).

Hata yapma kaygısını başarıyı etkileyen faktörlerden biri olarak gören Krashen (1981), bu duygunun tolere edilebilir seviyenin üstüne çıkmasının dil öğreniminde önemli verileri anlama ve algılamayı güçleştireceğini ifade etmiştir. Krashen (1981) aşırı kaygı düzeyinin özellikle dil eğitiminin başında olan bireyleri ve bireylerin kendilerini ifade etme becerilerini olumsuz yönde etkilediğini, doğru düşünme ve yorumda bulunmayı engelleyebileceğini dolayısıyla öğrenci motivasyonunu ve başarı düzeyini düşürebileceğini ifade etmiştir.

Ünseven'in (2022) yüksek lisans tezi kapsamında yürüttüğü çalışmada elde edilen bulgular öğrencilerin büyük kısmının hata yapma kaygısı yaşadığını ortaya koymuştur. Bulgulara göre, kaygıya ek olarak, öğrencilerin hata yapmanın topluluk karşısında küçük düşmelerine neden olacağına dair yaygın bir algıya sahip olduklarını ve bu algının onları konuşmaktan kaçınma gibi davranışlara yönlendirdiği açık bir şekilde görülmektedir. Öğrencilerin bu tür kaygılarının dil öğrenme sürecindeki performans ve başarı düzeylerini dikkate değer derecede etkilediği bununla beraber iletişim kurma becerileri üzerinde olumsuz etkide bulunduğu düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, bu tür kaygı durumlarının ve düşüncelerin öğrencilerinin kendilerini ifade etme becerilerini kısıtladığı ve yabancı dil öğrenim süreçlerine zarar verdiği değerlendirilmektedir.

2.10.2. Konuşma pratiği eksikliği

Yabancı dil öğreniminin en önemli bileşenlerinden biri, etkili bir şekilde konuşma yeteneğinin kazandırılmasıdır. Öğrencilerin, yabancı bir dilde açık bir biçimde iletişim kurabilmeleri, onların hem akademik yaşamlarında hem de sosyal etkileşimlerinde başarılı olmalarını desteklemektedir. Bu sebeple, öğrencilerin dile yeterince maruz kalmalarını sağlamak ve onları iletişim kurmaya teşvik etmek konusunda özen gösterilmesine ihtiyaç vardır. Konuşma eğitiminde öğrenciler için gerekli olan konuşma pratiğinde ezbere kalıplar sunmak yerine, anlamlı girdilerle (meaningful input) zengin iletişimin gerçekleştiği tatmin edici bir öğrenme ortamı sunulduğu takdirde daha etkili bir öğrenim süreci gerçekleştirilebilecektir (Zyoud, 2016). Dil öğrenimi sürecinde karşılaşılan bir başka zorluk, öğrenilen bilgilerin pratiğe döküleceği uygun ortamların bulunamaması sorunudur. Dil uygulamaları sadece sınıf ortamıyla sınırlı kalmakta, öğrenciler, öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında veya dış mekanlarda kullanamamakta bu durum konuşma pratiği yapma imkânlarını kısıtlamakta ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi açısından sınırlılıklar meydana gelmektedir (Türer, 2024).

Ghaniy ve Latif'e göre (2012) eğitim programları, büyük ölçüde dil bilgisi öğretimine odaklanmakta dolayısıyla öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yeterince önem verilmemektedir. Yetersiz dil becerileri ile mezun olan öğrencilerin turizm kariyerlerinde başarı oranları ciddi anlamda etkilenebilmektedir (Türkeri, 2014). Buna benzer olarak Uysal (2019) öğrencilerin dil becerilerindeki eksikliklerin, sektördeki rekabetçiliklerini azaltmakta olduğunu, dolayısıyla mezunların kariyer yollarını olumsuz yönde etkilediği görüşünü savunmuştur. Bu açıdan değerlendirildiğinde, konuşma pratiği eksikliğinin, Turizm Rehberliği mesleği açısından önem arz eden konuşma becerisinin gelişimine etkisi anlaşılmaktadır.

2.10.3. Materyal kullanımı

Doğru ve yeterli materyal kullanımı, öğrenmeyi destekleyen hızlandıran bilgilerin kalıcılığını arttıran ve süreci daha verimli kılmayı sağlayan eğitim öğretim unsurlarından biridir (Duman, 2013). Yalın'a göre (2010) etkili bir öğretim ancak öğrenci ilgisi ve isteği varsa mümkündür. Bu açıdan bakıldığında materyallerin öğrencinin ilgi, hedef ve beklentileri ile uyumlu olmasının etkili bir öğretim açısından önemi anlaşılmaktadır. Yabancı dil eğitiminde kullanılan materyallerdeki eksiklikler, güncel olmayan ders

kitapları ve diğer kaynaklar, dil becerilerin edinilmesini zorlaştırmakta, öğrencilerin günün gerektirdiği terim ve trendleri öğrenememesine neden olmakta bu durum nitelikli personel yetiştirmenin önem taşıdığı turizme yönelik dil eğitiminde sorunlara yol açmaktadır. Özetle, turizm eğitimi veren kurumların öğrencilerin mesleki gelişimine uygun, güncel materyaller sunmasının önemli olduğu görülmektedir (Topbaş, 2024). Ancak gelinen noktada Turizm Fakültelerinde kullanılan yabancı dil eğitim öğretim materyallerinin öğrencilerin mesleki gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığı değerlendirilmektedir (Cansu ve Tanrısever, 2020; Uysal vd., 2018).

Dellal ve Yücel'in (2015) "Yabancı dil öğretmenlerinin materyal kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri" başlıklı çalışmasında anket yolu ile 65 yabancı dil öğretmeninden yabancı dil eğitiminde materyal kullanımının önem ve etkilerine ilişkin görüşler alınmıştır. Araştırma sonucunda materyal kullanımının öğrenci motivasyonunu arttırdığı, öğrencilerin ilgisini diri tutarak ders verimine katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada görüşleri alınan katılımcılar, ders kitaplarının yabancı dil öğretimi için yeterli olmadığı, yabancı dil sürecinde farklı materyallere gereksinim duyulduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın katılımcıların materyal kullanımı konusunda öğrencilerin ilgi ve seviyesine uygun materyal tasarlama konusunda zaman, emek ve maliyet konusunda sıkıntılar yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Yabancı dil derslerinde kullanılan ders kitabı ve diğer materyallerin etkisini inceleyen Türkeri (2014), Almanca derslerinde kullanılan materyallerin ülkemiz turizm sektörüne uygun eğitim biçiminden uzak olduğu değerlendirmesinde bulunmuştur. Aynı şekilde İşigüzel'in (2013) çalışması, kullanılan ders materyallerinin sektöre girmeye hazırlanan bireylerin dil eğitimine uygun olmadıklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar materyal kullanımının önemini göstermekle beraber, öğrencilerin ilgi, beklenti ve hazır bulunuşluğuyla uyumlu materyal kullanımının öğretmenler açısından zorluklarını da göstermektedir.

Gelişen teknoloji ile beraber yabancı dil eğitiminde kullanılan materyaller de dönüşüm sürecine girmiştir, çevrim-içi öğrenme yöntemleri yabancı dil öğreniminde bireylerin yabancı dil öğrenme sürecini geliştirmektedir (Solmaz, 2021). Edmodo, Kahoot gibi interaktif öğrenme uygulamaları, bloglar, wiki siteleri, sosyal paylaşım ağları, Duolingo, Babel gibi dil öğrenme uygulamaları, video paylaşım siteleri ve podcast gibi web 2.0 araçları ve sanal gerçeklik teknolojisi (VR) gibi web 3.0 gibi araçlarının öğrenme süreçlerine katılması dil öğretim sürecine yeni bir anlayış kazandırmıştır (Okur, 2024). Öğrenciler, dil öğretiminde kullanılan dijital araçlar sayesinde zamandan bağımsız

olarak, derslerde anlayamadıkları konuları tekrar etme, pratik yapma, yeni bilgiler edinme imkânı elde etmişlerdir (Çiftçi, 2023). Ancak dijital materyal kullanmak için gerek duyulan temel becerilerin eksikliği, teknik sıkıntılar, ekonomik sebeplerden kaynaklanan altyapı yetersizliği gibi başlıca sorunlar dijital materyal kullanımından alınabilecek verimi düşürmekte, eğitim sürecinde problemler yaşanmasına neden olmaktadır (Özdemir, 2017).

Welch (2015) teknoloji kullanımının yabancı dil öğrenimini nasıl etkilediğini incelemiş, araştırmanın sonuçları aktif teknoloji kullanımının öğrencilerin derslere katılımını arttırdığını ve öğrenme sürecine katkı sunduğunu göstermiştir. Dil eğitiminde dijital kaynaklara başvurulmaması ya da bu tür kaynakların kullanımında yetersizlik günümüzde önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Teknolojik altyapıya sahip olmayan eğitim kurumları öğrencilere gerekli dijital materyalleri sağlamakta yetersiz kalabilmekte, öğrencilerin yabancı dil becerilerinde istenilen seviyeye ulaşmasını olumsuz yönde etkilemektedirler (Topbaş, 2024; Türkeri, 2014).

2.10.4. Motivasyon

Her bireyin kendi yaşam hedeflerini belirlemesi hem kişinin içsel doğasından hem de içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel bağlamdan kaynaklanmaktadır. İnsan, birçok farklı amaca sahip olabilmektedir; bu amaçlar arasında özel yeteneklerini kullanma, yaratıcı olma, toplumsal statü elde etme, para kazanma, liderlik yapma, yeni deneyimler yaşama ve başkalarına yardım etme gibi unsurlar yer almaktadır. White, McClelland ve Maslow gibi psikologların görüşlerine göre, insan; kendi öz yeteneklerini geliştirme ve bireysel olarak ilerleme fırsatlarından etkilenecek hareket eden ve kendisine sunulan gerçekçi olanaklar sayesinde hedefleri doğrultusunda çaba gösterme eğilimine sahip bir varlıktır (Aydın, 1991).

Motivasyon kelime olarak İngilizceye “*move*” olarak geçen Latince hareket etmek anlamında kullanılan “*movere*”, fiilinden türemiştir, kavram olarak motivasyon ise öğrencilerin davranışlarını harekete geçiren ya da insanların eylemde bulunmak için harekete geçmesini sağlayan süreci ifade etmektedir (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s. 3). Motivasyon terimi, Türk Dil Kurumu tarafından isteklendirme ve güdülenme kavramlarıyla ifade edilmektedir (TDK, 2025).

Motivasyon, belirli bir amaca ulaşmada başarının vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul edilir. Bu durum, öğrenme süreçlerinde genel olarak geçerli olduğu gibi, yabancı

dil öğreniminde de oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Çaba ve istek duygularının dil öğrenme hedefi ve dil öğrenmeye yönelik tutumların bir araya gelmesi dil öğrenmede motivasyon kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır (Gardner, 1985, s. 51).

Motivasyon düzeyi öğrencilerin başarı düzeylerini etkileyen, kimi zaman yabancı dil öğrenimini kısıtlayan en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Öte yandan yabancı dil eğitimi üzerine yapılan çalışmalarla birlikte motivasyon ve başarı kavramları arasında ilişki bulunmuş, ek olarak dil becerilerinin gelişimini sınırladığı düşünülen yüksek kaygının da düşük motivasyon durumu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil eğitiminde ders seviyeleri kolaydan zora doğru bir düzeyde ilerlemektedir. Beklenen sürede istenen seviyede başarı gösteremeyen, geri kalan öğrencilerde motivasyon düşüşleri görülmekte, yaşanan bu motivasyon kayıpları olumsuz öğrenme tutumlarına yol açabilmektedir (Gardner, 1985; Uysal, 2019; Ünal 2016). Bu noktadan hareketle motivasyon unsurunun yabancı dil öğreniminde olumlu ve olumsuz anlamda önemli etkilerinin bulunduğu, öğrencilerin dil öğrenim sürecinde yaşadıkları önemli sorunlardan birinin düşük motivasyon durumu olduğu anlaşılmaktadır.

2.10.5. Eğitim öğretim yöntemleri

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle birlikte, günümüz dünyasında iletişim ağlarının etkin rolü, yabancı dil öğretimi alanında hem eski hem de yeni kuramların, yöntemlerin ve tekniklerin avantajları ile dezavantajlarının daha fazla tartışılmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri önemini giderek arttırmaktadır. Öğrencilerin derslere daha yoğun bir şekilde katılım sağladığı, görev ve sorumluluklarının belirgin şekilde arttığı bir ortamda, metinlerin ve konuların seçiminde öğrencilerin beklentileri, ilgi alanları ve bireysel deneyimlerine önem veren yaklaşımlar daha çok benimsenir hale gelmiştir (Ünsal Şakiroğlu, 2015).

Geleneksel dil öğretim yöntemleri, hedef dilin dil bilgisi kurallarını ve yapısal özelliklerini inceleyerek öğrencilere dilin temel yapı taşlarını sunmaktadır. Ancak, modern dönem dil öğretim yöntemleri, bu kuralların ötesine geçerek, hedef dilin günlük yaşamda pratikte nasıl kullanıldığına dair bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yeni yaklaşımlar, öğrencilerin dil becerilerini gerçek hayatta etkili bir şekilde uygulama fırsatı sunarak, dil öğrenimini daha anlamlı ve işlevsel hale getirmeyi hedeflemektedir (Uysal, 2019). Günümüzde geleneksel ve modern dil öğretim yöntemleri bir arada kullanılmakta, kullanılan yöntemlerin dil öğretimindeki başarı durumuna etkisi

tartışılmakta ve bu konuda çeşitli araştırmalar ve çok sayıda görüş mevcut olduğu görülmektedir. Eğitim kurumları ve öğretmenler tarafından farklı yöntem ve teknikler uygulanmakta bu yöntemlerin belirlenmesinde öğretmenlerin bilgi, deneyim ve tercihi ile birlikte öğrencilerin bireysel öğrenme becerileri, hazır bulunuşlukları, kişilik, hedef ve isteklerinin önemli olduğu değerlendirilmektedir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013).

Türkiye’de turist rehberlerinin yabancı dil eğitiminin yeterliliğinin analiz edildiği çalışmada, mesleği faal olarak icra eden turist rehberleri ile görüşülmüş, araştırma sonucunda, eğitim kurumlarınca verilen teorik dil eğitimlerinin mesleğin yetkin bir şekilde yürütülmesi için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Eker ve Zengin, 2016).

Yabancı dil eğitimine dair sorunların irdelendiği bir başka çalışmada yabancı dil ders saatlerinin yetersiz olduğu, okullarda tek bir metot yerine, eklemeli yöntem gibi birden fazla metodu içeren dil öğretim tekniklerinin kullanılması gerektiği, ayrıca öğrencilerin yabancı dili günlük olarak kullanabileceği imkanların yaratılması gerektiği vurgulanmıştır (Gömleksiz, 1993). Çalışmalardan elde edilen bulgular, yabancı dil öğretiminde modern eğitim öğretim yaklaşımlarına daha çok yer verilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır.

2.10.6. Yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin araştırmalar

Ünsal Şakiroğlu (2015), yüksek öğretim öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları zorlukları derinlemesine inceleyerek önemli bulgular elde etmiştir. Çalışma, dil eğitiminde kritik bir yer tutan konuşma becerisine dair öne çıkan sorunları kaygı (hata yapma korkusu), utanma, özgüven eksikliği, akıcı konuşmada başarısızlık, kelime ve cümlelerin telaffuzundaki zorluklar ile konuşma pratiği için yeterli zaman ve fırsatın sağlanmaması olarak tanımlamaktadır. Okuma becerileri açısından yapılan değerlendirmede, öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları kelimeleri okumada ve telaffuz etmede yaşadığı güçlükler ile okuduklarını tam olarak anlayamamaları, ayrıca okuma becerisini geliştirmeye yönelik kaynak seçme konusunda yaşadıkları sıkıntıların öne çıktığı görülmüştür. Yazma becerileri üzerinde yapılan incelemede ise, öğrencilerin hedef dile ait dilbilgisi ve kelime dağarcığındaki yetersizlikler, cümle kurma zorlukları ve düşüncelerini yazıya dökme konusundaki güçlükler dikkat çekmektedir. Dilbilgisi becerilerinin kazanımında karşılaşılan en belirgin sorunlar arasında öğretim yöntemlerinin etkisizliği ve dilbilgisi kurallarının öğrenilmesindeki zorluklar öne çıkmaktadır. Ayrıca kelime bilgisi gelişiminde de öğrencilerin, öğrenilen kelimelerin

anlamını hatırlamakta zorluk çekmesi veya kelimeleri unutması gibi sorunlar ortaya konulmuştur. Katılımcılar ayrıca, dil eğitimi için kullanılan materyallerin yetersizliğini vurgulamış ve okulun fiziksel koşullarının eğitim sürecini olumsuz yönde etkilediği görüşünü ifade etmiştir.

Dizayi'nin (2016) Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasından rastgele yöntemle seçilen 106 yabancı dil öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçları, katılımcıların dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutum içerisinde olduklarını, ancak telaffuz, kelime, dil bilgisi konularında yetersiz olduklarını düşündüklerini, bu nedenle konuşma pratiği yapma konusunda istek ve motivasyon düşüklüğü yaşadıklarını, ayrıca hata yapma korkusu, utangaçlık ve özgüven yetersizliği hissettiklerini göstermiştir. Öğrenciler ayrıca yabancı dil eğitiminde kullanılan materyallerin materyaller yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular konuşma becerisinin gelişiminde yaşanan sorunlar olarak tanımlanmıştır. Çalışmada rol play ve grup çalışması gibi konuşma aktivitelerine yeterince yer verilmemesi, ders programındaki eksiklikler ve kültürel farklılıkların, konuşma becerilerinin gelişmesinin önündeki diğer engeller olarak tanımlanmıştır.

Davras ve Bulgan'ın (2012) gerçekleştirdiği araştırmada, Isparta MYO Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı çerçevesinde zorunlu İngilizce Hazırlık Sınıfı'na katılan öğrencilerin tutumları çeşitli boyutlarda incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin kariyerlerinde elde edecekleri başarılarla İngilizce eğitiminin hayati derecede yer ettiğine inandıklarını göstermiştir. Ahmed (2015) tarafından öğrencilerin İngilizce eğitimine dönük tutumlarını inceleyen çalışma, katılımcıların tüm dil becerilerine yönelik ilgi ve motivasyona sahip olduklarını ancak ağırlıklı olarak dinleme ve konuşma gibi dil becerilerine yer verilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermiştir. Çalışmaların sonuçları öğrencilerin mesleki ve akademik hedeflerinin dil öğrenme motivasyonlarını etkilediğini göstermekle birlikte öğrencilerin pratik dil becerilerine verdiği önemi de işaret etmektedir.

2.11. Dil Eğitiminde Tatmin ve Beklenti Kavramları

Beklenti ve tatmin kavramları, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarıyla yakından ilişkilidir. Öğrenme ihtiyaçları ise, öğrenme sürecini etkileyen veya bu süreç üzerinde etkisi bulunan tüm diğer faktörlerle bağlantılıdır; öğrencilerin tutumları, beklentileri, sosyal geçmişleri, yaşları, cinsiyetleri gibi unsurlar bu bağlamda önem taşımaktadır. Özetle, öğrenme süreci, öğretmen, öğrenci, materyal ve öğrenme görevleri gibi içeriğin

öğrenilmesinde rol oynayan tüm faktörlerin dikkate alındığı kapsamlı bir süreçtir (Uysal, 2019).

Topbaş'ın (2024) “Turizm eğitiminde yabancı dil sorununun çözülebilmesi için yapılması gerekenler” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında, katılımcılar öğrenci talep ve beklentilerinin değerlendirilmesi ve memnuniyetlerinin ölçülmesinin yabancı dil eğitim süreci açısından faydalı olabileceği değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Çalışmanın bulguları günümüz modern eğitim yaklaşımları çerçevesinde öğrencilerin beklentileri ve tatmin düzeyleri konusunda araştırma çalışmaları yapılarak öğrencilerin eğitim sürecinden ne bekledikleri, hangi konularda ve ne düzeyde memnuniyet duyduklarının anlaşılması ve bu yolla yabancı dil eğitim programlarının geliştirilmesinin önemini ortaya açıkça ortaya göstermektedir.

2.11.1. Beklenti kavramı

Beklenti kavramı, algıya yön veren, bir şeyin gerçekleşme olasılığına dair tahminler olarak tanımlanabilmektedir (Cüceloğlu, 1996, akt. Karakaş, 1999, s. 60). Madran (2012, s. 5-7) algısal uyum ya da algısal yanlılık gibi sonuçları olan beklenti kavramını kimi zaman davranışlara da yön verebilecek bir tür kendini gerçekleştiren kehanet olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin okulla olan ilişkileri de beklenti ve tatmin kavramlarıyla açıklanabilmektedir; öğrenci beklentileri, kişisel başarı ve tatmin düzeyini etkilemekte bu yönüyle beklenti ve memnuniyet düzeyi arasında paralel bir ilişki bulunmaktadır; doyum diğer ifadeyle memnuniyet düzeyi arttıkça öğrenci şikayetleri azalmakta buna paralel şikâyet ve yakınma düzeyi yükseldikçe memnuniyet seviyesi de düşmektedir (Chiandotto vd., 2007; Goodenow ve Grady, 1992). Öğrencilerin tatmin düzeylerindeki düşüklük akademik başarıya olumsuz olarak yansımakta, okuldan hoşnut olmama ve yabancılaşma gibi akademik açıdan istenmeyen sonuçlara yol açabilmektedir (Fine, 1986; Karakaş, 1999).

Aydın (1991) bireylerin hedef ve amaçları ile beklentileri arasında paralellik olması gerektiğini, gerçeklik durumuna ilişkin algıların düşük, beklentilerin yüksek olması durumunda bireylerde motivasyon düşüklüğü meydana gelebileceğini belirtmiştir (Şahin vd., 2011). Bu durum öğrenci beklentilerinin öğrenme motivasyonu ile ilişkili olduğu sonucunu doğurmaktadır.

Umbach ve Porter (2002) öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarına uygun eğitimin toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına da cevap olabileceğini belirtmektedir. Bu açıdan

bakıldığında eğitimdeki beklentilerin toplumun beklentileriyle örtüştüğü düşünülmektedir.

Şahin ve diğerlerinin (2011) çalışmasında öğrencilerin üniversiteden bekledikleri temel işlevlerin başında “mesleğe hazırlama” rolü olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin kariyer hedefleriyle uyumlu bir eğitim görüşünü benimsedikleri ve mesleki beklentilerin ön planda olduğu anlaşılmaktadır bu durum aynı zamanda üniversite mezunları arasında yükselen işsizlik oranları çerçevesinde değerlendirerek normal bir davranış olarak kabul edilmektedir. Diğer taraftan, Türkay ve Yağcı’nın (2007) çalışması, öğrencilerin sektör beklentilerine uyumlu ve pratik bilgilere dayalı eğitimsel beklentilerine sahip olduklarını göstermesi bakımından benzer bulgular içermektedir.

2.11.2. Tatmin kavramı

Tatmin ya da doyum, ulaşılan başarıların akabinde hissedilen mutluluk durumu olarak tanımlanmaktadır. Sıkça bir arada kullanılan tatmin ve doyum kelimeleri memnuniyet duygusunu da ifade etmektedir (Ayyıldız, 2015, s. 16). Arapça bir kelime olan tatmin, TDK’ye göre (2025) “*İstenen* bir şeyin gerçekleşmesini sağlama, gönül doygunluğuna erme; doyum” tanımlanmıştır. Yüksel (2007, s. 81) tatmin kavramını genel tanımıyla bireylerin arzu, ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması olarak açıklamaktadır. Kovacs’a göre (2007, s. 29) tatmin, bireylerin elde ettikleri, kazandıkları veya sahip oldukları ile beklentileri arasındaki farkla ilgili bir kavramdır. Kane ve diğerleri (2008) tatmin kavramının öğrencilerin yükseköğretim yaşamlarında yaşadıkları tecrübeleri anlamak için önemli veriler sunduğunu bu verilerin öğrenci kaygılarını anlamada faydalı olabileceği değerlendirmesinde bulunmaktadır.

2.11.3. Öğrenci beklenti ve tatmin düzeylerine ilişkin çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin beklentileri ve memnuniyet durumlarını ele alan sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Çalışma kapsamında 2025 yılı Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında YÖKTEZ, DergiPark, Academia, ResearchGate ve Google Scholar gibi veri tabanlarında yabancı dil, dil eğitimi, beklenti, tatmin, memnuniyet anahtar kelimeleri ile sorgu yapılarak, alan yazında konuyla ilgili tez ve makalelere ulaşılmaya çalışılmış ve sonuç olarak araştırma

kapsamında olduğu belirlenen kısıtlı sayıdaki çalışmanın sonuçlarına bu kısımda yer verilmiştir.

Yabancı dil öğrenim sürecinden öğrenci beklentileri ve memnuniyet düzeylerinin eğitimde verimliliği ve kaliteyi artırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Turizm Fakülteleri ve hazırlık sınıflarında yapılmış araştırmalar, öğrencilerin mesleki gereksinimlerine yönelik dil eğitimi beklentilerini ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerini göstermesi açısından önemli bulunmuştur.

Köse (2012) tarafından Uludağ üniversitesinde hazırlık okuyan öğrencilerinin beklentilerini inceleyen nitel çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin yüksek düzeyde memnuniyet bildirdikleri görülmüştür. Bulgular, etkili öğretim yöntemi ve uygun materyal kullanımının öğrenci memnuniyetini arttırmada etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, Yaylalı ve diğerlerinin (2006) çalışması öğrencilerin %30'unun dil eğitimi gördükleri kurumdan memnun olmadıklarını ortaya koymuş, memnuniyet düzeyi düşüklüğünün katılımcıların duygularının ilgi alanları dışında bölümler tercih etmelerinden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Şahin ve diğerlerinin (2011) çalışması öğrencilerin yaklaşık yarısı kadarının eğitim sürecinden memnuniyet duyduğunu diğer yarısının kararsızlık hissettiğini veya memnuniyetsizlik duyduğunu göstermiştir. Sonuçlar mesleki ilgi ve hedeflerin öğrenci memnuniyet düzeyini ve yabancı dil öğrenme motivasyonunu göstermesi açısından anlamlı bulunmuştur. Benzer şekilde Gündoğar ve diğerleri (2007) mesleki güvence ya da boşta kalmama saiki ile üniversite bölümlerini tercih eden öğrencilerin, mesleki ilgi ve hedeflerine uygun karar verenlere göre daha düşük memnuniyet düzeylerine sahip oldukları tespitinde bulunmuştur. Erdoğan ve diğerlerinin (2005) çalışması öğrencilerin %40,3 lük kesiminin beklentilerin altında bir memnuniyet düzeyine sahip olduklarını, yüksek düzeyde memnuniyet duyanların oranının yalnızca %20 civarında olduğu göstermiştir. Düşük memnuniyet düzeyi öğrencilerin yabancı dil eğitim süreçlerinin mesleki, kişisel hedefleri ve beklentileriyle örtüşmediğini göstermiştir.

Cengiz (2019) yüksek lisans tezinde üniversitelerin hazırlık sınıflarında eğitim gören öğrencilerin beklenti ve memnuniyet düzeyleri incelemiş, konuşma becerisinin geliştirilmesi en önemli beklenti olarak tespit edilmiştir.

Erdoğan'ın (2020) çalışması öğrencilerin materyal, öğretim yöntemleri ve öğretmenlere ilişkin yüksek memnuniyet düzeylerine sahip olduklarını ancak konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi açısından düşük düzeyde memnuniyet hissettiklerini ortaya koymuştur. Çalışmanın bulguları dil öğreniminde pratik becerilere yer

verilmesinin öğrenci memnuniyetini artırabileceğini göstermesi bakımından dikkat çekici bulunmuştur.

Wang ve diğerlerinin çalışması (2010) Avustralya'daki turizm programlarında eğitim gören öğrencilerin yabancı dil eğitimi ve etkili konuşma becerileri edinmede yüksek beklentilere sahip olduğunu göstermiştir. Hakeza, Eslek'in (2019) çalışması öğrencilerin akademik ve mesleki gelişimlerini sağlayacak derslere odaklanılması beklentisi içerisinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum Turizm sektörüyle uyumlu iletişim becerilerinin öğrenciler açısından önemini ve öğrencilerin mesleki hedeflerine ulaşmasına katkı sunacak öğretim yöntem ve tekniklerine olan ihtiyacı göstermektedir.

Esgaiar'ın (2019) çalışması yetersiz teknolojik altyapı, geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemlerinin kullanıldığı eğitim sürecinin öğrencilerin beklentilerini karşılamaktan uzak olduğunu sonucunu ortaya koymuştur. Uysal ve diğerlerinin (2018) çalışması benzer bulgular göstermektedir. Çalışma, Turizm Fakültelerinde mevcut dil öğretim materyallerinin öğrencilerin mesleki ihtiyaçlarını karşılayamadığını göstermiştir. Bulgular, kullanılan ders materyallerinin ihtiyaç ve beklentilere uygunluğun önemini ve teknoloji destekli ve öğrenci merkezli yaklaşımların gerekliliğini göstermesi bakımından önemli sonuçlar sunmaktadır.

Literatür kapsamında incelenen çalışmalardan elde edilen bulgular, turizm eğitiminin kalitesini artırmak ve öğrenci memnuniyetini sağlamak adına gerekli değişimlerin yapılmasını gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, yöntemi, evreni, örnekleme ve veri toplama yöntemi gibi konulara yer verilmektedir. Ayrıca araştırma sürecinin tüm evrelerinde gözetilen bilimsel ilkeler, şeffaf ve titiz bir biçimde aktararak okuyucu ön yargısının önüne geçilmek istenmiştir.

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada temel olarak, Turizm Rehberliği öğrencilerinin yabancı dil eğitimindeki beklenti ve tatmin düzeyleri incelenmektedir. Öğrencilerin, yabancı dil eğitim sürecinde beklentileri ve bu beklentilerin karşılanıp-karşılanmadığı kapsamlı bir şekilde değerlendirilmektedir. Turizm öğrencilerinin, iyi bir yabancı dil becerisine sahip olması mesleğin zorunluluklarından biridir. Bu açıdan turizm rehberliği öğrencilerinin yabancı dil öğrenimindeki beklenti ve tatmin düzeylerini irdelemek önem atfeden bir meseledir. Ayrıca bu faktörleri tespit etmek, eğitmenlere daha etkili bir yabancı dil eğitimi için kaynak sağlayabilir. Öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştığı zorlukları ortaya koyarak çözüm önerilerinin geliştirilmesine de hizmet edebilir.

3.2. Araştırmanın Yöntemi

Nitel Araştırma yöntemleri, bireylerin algı, deneyimlerini incelemek ve yorumlamak amacıyla kullanılan bir tekniktir (Langdridge, 2007, s. 2). Arıkan'a göre (2017, s. 22), nitel araştırmalar toplumun sosyal yapısını inceleyerek bireylerin davranış ve tutumlarının nedenlerini, çevrelerinden nasıl etkilendiklerini, kültürlerin nasıl ve neden değiştiğini ve sosyal gruplar arasındaki farklılıkları anlamaya çalışır. Bu kapsamda, Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin yabancı dil eğitim sürecine yönelik beklenti ve memnuniyet düzeylerini belirlemek amacıyla nitel araştırma metodolojisinden yararlanılması uygun görülmüştür. Nitel araştırmalar, incelenen olguyu derinlemesine ve çok yönlü bir biçimde ele alma imkânı sunduğundan, bu yöntemin benimsenmesinin araştırma sürecine anlamlı katkılar sağlayacağı varsayılmıştır (Merriam, 2018).

3.3. Evren ve Örneklem

Evren, Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerini kapsamaktadır. 2024-2025 akademik yılı içerisinde ilgili bölüme kayıtlı olduğu tespit edilen 128 öğrencinin 3'üncü sınıfında öğrenim gören 46 ve 4'üncü sınıfında öğrenim gören 35 olmak üzere 81 öğrenci arasından amaçlı örneklem aracılığıyla erişilen 26 katılımcı, araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardan farklı olarak örneklemin sayısı değil niteliği yani veri kalitesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte, iyi belirlenen küçük örneklemelerin geniş evrende yapılan çalışmalardan daha iyi sonuç verdiği düşünülmektedir (Baltacı, 2017; Karasar, 2012). Bu açıdan bakıldığında nitel araştırmalarda büyük gruplar yerine çalışmaya detaylı bulgular sağlayacak örneklemelerin belirlenmesi gerekmektedir (Baltacı, 2017; Coyne, 1997).

Çalışmada yabancı dil eğitimi almakta olan Turizm Rehberliği öğrencilerinden yeterli sayıda katılımcıya ulaşabilmek ve onların görüşlerine başvurabilmek amacıyla sınırlı kaynakların verimli bir şekilde kullanımını sağlayan amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi belirli bir konu üzerine bilgi sahibi ve deneyimli bireylerin seçilmesini amaçlamaktadır. Yeterli bilgiye ulaşılması durumunda, yeni bilgilerin elde edilememesi veya mevcut bilgilerin tekrarlama gibi durumlarla karşılaşıldığında bireylerin örnekleme dahil edilme süreci sonlandırılır. Çünkü amaçlı örnekleme bilgi tekrarı yöntemin temel kistası olarak değerlendirilmektedir (Palinkas vd., 2015; Shenton, 2004). Bu çalışmada örneklem, amaçlı örneklem yöntemlerinden zincir örnekleme yolu ile göre öncelikle erişilen öğrenciler arasından görüşme yapmaya gönüllü olan ve araştırma kriterlerine uygunluk gösteren katılımcıların seçilmesi ve devamında sık tavsiye edilen katılımcıların çalışmaya dahil edilmesi belirlenmiştir.

Amaçlı örneklem yöntemlerinden zincir örneklemede araştırma konusuna ilişkin en çok bilgiye kimin sahip olduğu, kiminle görüşmeye başlanması gerektiği soruları ile hareket edilmektedir (Flick, 2014). İlk görüşülen kişilerin tavsiyeleri doğrultusunda araştırma ölçütlerine uyan yeni katılımcılarla yeterli veri boyutuna ulaşılması amaçlanmaktadır (Morgan ve Morgan; 2018).

3.4. Veri Toplama Tekniği ve Süreci

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan veriler, yarı yapılandırılmış mülakat tekniğinden faydalanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcının dünyaya, bilgi, duygu ve fikir alışverişinde bulunduğu çevreye ilişkin algılarını anlatmasına imkân tanımaktadır (Merriam, 2018). Bu çerçevede katılımcıların görüş ve deneyimlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler elde etmek amacıyla 10 adet açık uçlu soru içeren yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Yarı yapılandırılmış mülakat soruları

Soru 1	Yabancı dil öğrenme süreci hakkında hangi beklentilere sahiptiriniz? Bu beklentilerin ne kadarının karşılandığını düşünüyorsunuz?
Soru 2	Yabancı dil öğrenme sürecinden ne derece memnuniyet duyuyorsunuz? Memnuniyetinizin nedenlerini detaylandırabilir misiniz?
Soru 3	Yabancı dil öğrenirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bu zorluklarla başa çıkma konusunda destek hissettiniz mi? Eğer destek aldıysanız, bu destek nasıl sağlandı?
Soru 4	Yabancı dil öğrenirken motivasyonunuz ve özgüveniniz nasıl etkilendi? Lütfen detaylı bir şekilde açıklayın.
Soru 5	Yabancı dil öğrenirken hata yapma korkusunun öğrenmenize nasıl bir etkisi oldu? Hata yapma korkusunu nasıl aştınız veya bu konuda hangi zorluklarla karşılaştınız?
Soru 6	Yabancı dil derslerinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden hangilerinde ilerleme kaydettiğinizi düşünüyorsunuz? Her beceri için nedenler belirtiniz.
Soru 7	Konuşma pratiği imkanının konuşma becerisinin gelişimi açısından ne kadar önemli olduğunu düşünüyorsunuz? Mevcut konuşma pratiği olanakları ve grup çalışmalarının yeterliliği hakkında görüşleriniz nelerdir?
Soru 8	Yabancı dil öğrenme sürecinde kelime ve kalıpları hatırlama konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
Soru 9	Derslerde kullanılan materyaller ve öğretim metotlarının öğrenmenize katkısı ne düzeyde oldu? Bu yöntemleri nasıl değerlendiriyorsunuz? Belirli materyal ya da metot örnekleri verebilir misiniz?
Soru 10	Yabancı dil eğitiminin sosyal ve profesyonel yaşamınıza nasıl katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz? Hem kısa vadeli hem de uzun vadeli olarak değerlendiriniz.

Bu form aracılığıyla mülakatlar, yüz yüze ve çevrimiçi (Google Meet, Formlar) olmak üzere iki şekilde yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde katılımcıların erişim kolaylığı ve uygunluğu dikkate alınmıştır. Araştırma verileri, 6–30 Haziran 2025 tarihleri arasında toplanmıştır.

Veri toplama sürecinde ilk olarak bazı katılımcılarla doğrudan etkileşim kurulmuş ve Batman Üniversitesi kampüsünde 16 katılımcı ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 20-30 dakika arası sürmüştür. Ardından fiziksel erişimi kısıtlı

olan ve uzaktan katılım tercih eden 8 katılımcı ile Google Meet Platformu kullanılarak çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde video konferans yöntemi aracılığıyla yüz yüze görüşmelere benzer bir iletişim ortamı sağlanmıştır. Son olarak zaman kısıtlamaları bulunan ve dijital uygulamalara ya da cihazlara erişimi olmayan 2 katılımcıya Google Form vasıtasıyla erişilmiştir. Katılımcılar, araştırma sorularını ilgili form üzerinden yanıtlarak araştırmacıya tekrar göndermiştir. Mülakat sorularına verilen yanıtlar herhangi bir sınırlama veya yönlendirmeye tabi tutulmamıştır.

Görüşme formu, nitel araştırma yöntemin gerekliliklerine uygun bir şekilde, Turizm Rehberliği Bölümünde eğitimlerine devam eden öğrencilerin yabancı dil eğitim süreçlerine ilişkin deneyim, algı ve beklenti ve memnuniyet gibi duygularını anlamayı amaçlayacak şekilde tasarlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde eğitim, üniversite ve Turizm Fakültelerinde eğitim, turist rehberliği ve eğitimi, yabancı dil eğitimi, öğrenci beklenti ve memnuniyeti konularında literatür taraması yapılmış ve öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları problemler, algılar, mesleki hedefler, yabancı dilin turizm rehberliğindeki önemi, beklentiler, memnuniyet düzeyleri, eğitim öğretim yöntemleri, materyal kullanımı, dil becerilerindeki gelişim, motivasyon, hata yapma kaygısı, pratik yapma imkanı gibi temel temalar belirlenmiştir. Görüşme formundaki sorular yarı yapılandırılmış mülakat tekniğine uygun bir şekilde açık uçlu sorular kullanılarak meydana getirilmiştir. Sorular hazırlanırken öğrencilerin yabancı dil eğitimi sürecine ilişkin deneyim ve düşünceleri, tutum ve önerilerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Görüşme formu hazırlanırken etik unsurlar göz önünde bulundurulmuş ve ayrıca görüşme sırasında katılımcılara araştırmanın amacı, verilerin gizlilik esası ve gönüllülüğe dayalı olduğuna ilişkin onam formu imzalatılmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında, Batman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler, Fen-Mühendislik Bilimleri ve Sağlık Bilimleri Etik Kurulu'ndan 29.05.2025 tarihli ve 2025/06-06 sayılı etik kurul izni alınmıştır (EK-1).

3.5. Veri Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler, nitel analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi, verilerden anlamlı kavramlar ve temalar elde etmeyi, bunlar arasında ilişkiler kurmayı amaçlayan ve bu yönüyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir (Işık, 2022). Araştırmacı içerik analizi yöntemi ile metinler üzerinde nesnel analizler gerçekleştirebilmektedir. Bu açıdan içerik

analizi yöntemi günümüzde başta dil ve iletişim bilimleri olmak üzere birçok alanda kullanılmaktadır (Metin ve Ünal, 2022). Diğer taraftan Neuendorf (2017) bir çalışmanın içerik analizi olarak kabul edilmesi için araştırmanın özellikle iletişim kategorisinde bir içeriğe sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmamızın güçlü dil becerilerine sahip olması beklenen turist rehberi adayı öğrencilerin yabancı dil eğitimi, bu eğitime yönelik beklenti ve tatmin düzeyleri ve bu bağlamda yabancı dil öğrenim sürecinde karşılaşılan zorlukları değerlendirmesi yönünden yapılan birebir görüşmelerde elde edilen iletişimsel veriler dikkate alındığında çalışmanın hem konu hem de içerik bakımından içerik analizine uygun olduğu söylenebilecektir.

İçerik analizi yöntemi diğer bir ifade ile nitel verilerin sayısal verilere dönüştürülmesi olarak da kabul edilmektedir (Stacey, 1970), buna karşın nicel verilerle hareket eden içerik analizi yöntemi nitel bir araştırma yöntemi olarak kabul görmekte, bu yöntemde veriler üzerinde kodlamalar yapılmakta, ulaşılan verilerin tekrarlanma sayıları temaların oluşmasını sağlamaktadır (Alanka, 2024; Creswell, 2013; Simon ve Burstein, 1985) Analiz amacıyla önceden bazı terimler belirlenmektedir; Çalışma kapsamında terimlerin seçim sürecinde Alanka (2024) ile Metin ve Ünal (2022) tarafından belirtildiği şekliyle dikkat çeken ifadeler yerine metinde bulunan verileri önemli ölçüde etkilediği düşünülen, nesnel ancak yüzeysel olarak görülmeyen yapıların öne çıkarılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, görüşme verileri MAXQDA (2022) yazılımına entegre edilerek içerik analizi sürecine tabi tutulmuş; ham veriler, bilgisayar destekli olarak sistematik bir biçimde analiz edilmiştir. Görüşmeler sırasında elde edilen verilerin sıklıkları belirlenerek analiz güçlendirilmiştir. Elde edilen bulgular her bir tema altında değerlendirilmiştir. Bu şekilde veriler arası ilişkileri ortaya koyarak çalışmanın temel amaçlarına ulaşıldığı düşünülmektedir. Bununla beraber elde edilen bulgular alan uzmanı ve analiz uzmanına veri seti gönderilerek teyit edilmiş ve güvenilirlik sağlanmıştır.

3.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın bazı sınırlılıkları söz konusudur. İlk olarak araştırma bulguları, Batman Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin görüşlerini kapsamaktadır. Dolayısıyla daha genellenebilir çıkarımlar için farklı üniversitelerde çalışmalar yürütülerek bu araştırmanın sonuçlarıyla kıyaslama yapılabilir. Çalışmada mezun öğrencilerin görüşlerine yer verilmemiştir. Genç bir bölüm olarak programın anlamlı veri elde edilebilecek sayıda mezuna sahip olmaması ve mezuniyet

sonrası mesleki deneyime sahip mezun topluluğu bulunmaması bu aşamada mezun görüşlerini gruba dahil etmenin, uygulanabilirliği kısıtlayacağı düşünülmüştür. Bununla birlikte bu kısıt gelecekteki araştırmalar için çalışma fırsatı da sunmaktadır, mezun ve mezun çalışan sayısının artması ile çalışmaya mezunların bakış açılarının dahil edilmesi daha zengin ve karşılaştırmalı veriler elde edilmesini sağlayabilecektir. Bir diğer kısıt ise veri toplama tekniğidir. Görüşmeler, zengin bilgi edinimine imkân vermesine rağmen kapsayıcılığı tartışılmaktadır. Bu yüzden araştırmada ortaya konan tespitler, ampirik çalışmalarla test edilebilir. Son olarak veri analizi tekniği de araştırmanın sınırlılıkları açısından ele alınabilir. İçerik analizi detaylı çıkarımlar yapılmasına katkı veren bir nitel tekniktir. Ancak araştırmacının yargısına bağlı olmasından dolayı okuyucuda geçerlik ve güvenilirlik endişeleri ortaya çıkarabilir. Gelecekte araştırmacılar, akran incelemesi, üçgenleme ve üye kontrolü gibi tekniklerden yararlanarak çalışmalarının şeffaflığını artırabilir ve okuyucu ön yargısını engelleyebilir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın veri toplama ve analiz süreçlerinin sonucunda ortaya çıkan bulgular alanyazın çerçevesinde değerlendirilerek detaylı bir şekilde sunulmuştur. Katılımcıların demografik özelliklerine dair bilgiler verilerek öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerine dair algıları ve tatmin düzeyleri ele alınmıştır. Bu bağlamda elde edilen veriler Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin yabancı dil öğrenme süreçlerinde yaşadıkları dinamikleri anlamak amacıyla bulgular tematik başlıklar altında incelenmiştir.

4.1. Demografik Bilgiler

Çalışma kapsamında Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinden amaçlı örneklem yoluyla seçilen 26 öğrencinin cinsiyet, yaş, medeni durum ve sınıf bilgileri değerlendirilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Katılımcıların demografik özellikleri

	Kategori	Kişi Sayısı	Yüzde (%)
Yaş	18-22	14	53.8
	23-27	9	34.6
	28-32	3	11.5
Cinsiyet	Kadın	16	61.5
	Erkek	10	38.5
Sınıf	1. Sınıf	0	0.0
	2. Sınıf	0	0.0
	3. Sınıf	11	42.3
	4. Sınıf	15	57.7
Medeni Durum	Bekar	23	88.5
	Evli	3	11.5
Toplam		26	

Tablo 4.1.'e göre katılımcıların %61,5'inin kadın, %38,5'inin ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Bu bilgiler Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin demografik yapısı hakkında önemli veriler sunmaktadır. Tablo katılımcıların %53,8'inin 18-22 yaş grubu içerisinde, %34,6'sının 23-27 yaş grubunda, %11,5'inin ise 28-32 yaş bandında olduğunu göstermektedir. Tabloya bakıldığında

katılımcıların genel olarak genç yaş grubunda oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 4.1.'de katılımcıların öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı verilmiştir. Çalışmamızda Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümünün 3. ve 4. sınıflarından öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Mezunların ve 1'inci ve 2'inci sınıf öğrencilerinin görüşlerine yer verilmemiştir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden daha uzun bir dil eğitimi süreci deneyimlemeleri, eğitimlerinin son dönemlerinde olmaları ve dolayısı ile turizm rehberliği eğitim sürecine ilişkin daha geniş düzeyde, kapsamlı deneyimlere sahip oldukları varsayılmıştır. 3 sınıf öğrencilerinin programın ileri aşamalarında edindikleri bilgi ve becerileri uygulamaya başladıkları ve 4. sınıf öğrencilerinin mezuniyet sürecine yakın olmalarının akademik ve mesleki hazırlık açısından çalışmamıza daha kapsamlı ve anlamlı bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sınıf seviyesinde bulunan öğrencilerin, eğitim müfredatının pratik ve teorik yönlerini değerlendirme ve mezuniyet sonrası mesleki hedefler ve sektörel beklentileri hakkında daha geniş veriler sunması dolayısı ile yabancı dil eğitim sürecini daha iyi analiz ederek değerlendirebilmesi beklenilmektedir. Mezunlar çalışmanın kısıtlarından biri olarak çalışma evrenine dahil edilmemiştir. Genç bir bölüm olarak programın anlamlı veri elde edilebilecek sayıda mezuna sahip olmaması ve mezuniyet sonrası mesleki deneyime sahip mezun topluluğu bulunmaması bu aşamada mezun görüşlerini gruba dahil etmenin uygulanabilirliği kısıtlayacağı düşünülmüştür. Katılımcıların medeni durumlarına ilişkin verilerin Tablo 4.1.'de oran ve sayıları ile birlikte gösterilmiştir. Çalışma kapsamında %88,5 oranında bekar ve %11,5 oranında evli bireylerle görüşme gerçekleştirilmiştir

4.2. Yabancı Dil Öğrenimine Dair Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; verilerin analizinin ardından elde edilen bulgular ve bu bulguların ilgili alanyazın bağlamında değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bu kapsamda turizm rehberliği öğrencilerinin yabancı dil öğrenme süreçlerine dair deneyim, algı ve tatmin ilişkisine dair bulgular, başlıklar halinde sunulmuştur

4.2.1. Kelime bulutu

Çalışmada katılımcıların verdikleri yanıtlara göre en sık tekrar eden kelimeler kullanılarak, kelime bulutu oluşturulmuştur. Bu uygulamadaki amaç çalışmanın yapısına

ilişkin ön bilgiler sunmaktır. Kelime bulutu oluşturulurken, anlam akışını bozacak dil bilgisi yapıları ve düşük frekanslı kelimeler listeden çıkartılmış, kelime bulutu en sık tekrar eden kelimeyi merkez alacak şekilde tasarlanmıştır (Şekil 4.1.).

En sık tekrar eden kelime İngilizce (n=332) olarak tespit edilmiştir, yabancı dil eğitiminde en çok odaklanılan ve önem verilen dilin İngilizce olduğunu, katılımcıların bölümde zorunlu ve mesleki olarak sunulan İngilizce dersinin akademik açıdan önemine, ayrıca dünya dili (lingua franca) olarak kabul edilen dilin mesleki olarak da gerekliliğine ilişkin farkındalığına işaret etmektedir. Turizm rehberliği öğrencileri İngilizce dersine diğer dillere göre daha çok önem vermekte, bunun bir nedeni, Türkiye’de ilköğretim düzeyinde yabancı dil olarak İngilizce eğitimlerin verilmesi, dolayısıyla İngilizcenin hazır bulunuşluğu en yüksek olan dil olması olarak gösterilebilir. Ayrıca çoğu rehber adayı mesleğe giriş koşullarından olan yabancı dil sınavında İngilizce becerilerini test etmeyi tercih etmektedir.

İkinci sırada yer alan "iletişim" (n=186) kelimesi, katılımcıların dil öğreniminde iletişim yeteneklerine verdikleri önemi göstermektedir. Turizm endüstrisinde görev alan personelin ve bilhassa turizm rehberlerinin etkili iletişim kurma gereksinimi; turist rehberliğinin, dil becerilerine dayalı bir meslek olması, bu kelimenin sıkça kullanılmasının etkenlerinden biri olarak görülmüştür. Üçüncü sırada "konuşma" (n=182) kelimesi yer almıştır. Katılımcılar, yabancı dilde konuşma pratiği yapmanın önemi ile bu kavrama ilişkin deneyimlerini sıkça dile getirmişlerdir. Dördüncü sırada "önemli" (n=169) kelimesi bulunmaktadır; katılımcıların dil öğreniminin hem mesleki hem de kişisel gelişim açısından kritik olduğunu ifade etmeleri bu kelimenin sık kullanılmasına neden olmuştur. Beşinci sırada "anadili" (n=167) kelimesi yer almaktadır. Katılımcıların, yabancı dili ana dil olarak kullanan kişilerle (native speaker) iletişim kurma istek ve deneyimlerini ve bunun dil becerilerini edinme sürecine katkılarını vurguladığı gözlemlenmiştir. "İyi" (n=143) ve "turizm" (n=140) kelimeleri, sırasıyla altıncı ve yedinci sırada, iyi derecede dil bilmenin önemi ve dil becerilerindeki yetkinliğin turizm sektöründeki pratik uygulamalarını işaret etmektedir.

"Yabancı" (n=134) kelimesi ise, turizmle ilgili yabancı turistlerle iletişim kurma süreçlerinde ve yabancı dil kullanımının önemine binaen sıklıkla yer almıştır. "Yapma" (n=127) ve "derslerde" (n=125) kelimeleri, sırasıyla dokuzuncu ve onuncu sırada yer alarak, katılımcıların İngilizce öğrenimi süresince derslerde yapılan uygulamalı etkinliklerin önemini vurguladığını göstermektedir. "Sınıfta" (n=117), "uygulamalı" (n=115) ve "öğrenme" (n=112) kelimeleri, katılımcıların sınıf içi pratikler ve öğrenim

süreçlerine verdikleri değeri yansıtmaktadır. "Pratik" (n=111) ve "hata" (n=109) kelimeleri, dil öğreniminde pratik yapmanın ve hata yapma korkusunun üstesinden gelmenin önemini vurgulamaktadır. "Mesleki" (n=107) ve "yardımcı" (n=107) kelimeleri, yabancı dil öğreniminin turizm rehberlerinin mesleki gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir. "Etkili" (n=96), "metinleri" (n=95) ve "dili" (n=93) kelimeleri ise, dil öğreniminde etkili yöntemlerin ve metin odaklı çalışmaların, dolayısıyla akademik dil yeterliliğinin ve bu yönde verilen eğitimlerin önemine işaret etmektedir. "Dinleme" (n=89), "kelime" (n=82) ve "diyaloglar" (n=79) kelimeleri, katılımcıların dinleme becerileri ve diyalog tabanlı öğrenim süreçlerine odaklandığını gözler önüne sermektedir.

Kelime bulutunda sıkça yer alan diğer kelimeler arasında "grup" (n=79), "düşünüyorum" (n=78), "zorlanıyorum" (n=77), "ders" (n=76), "faydalı" (n=76) ve "okuma" (n=76) bulunmaktadır. Bu kelimeler, grup çalışmaları, bireysel çalışmanın önemi, okuma etkinliklerinin akademik gelişime katkısı, öğrenme sürecindeki zorluklar ve öğrencilerin ders işleyiş ve içeriklerini faydalı bulduklarına dikkat çekmektedir. "Akıcı" (n=74) ve "şekilde" (n=74) kelimeleri, akıcı şekilde konuşma hedefini yansıtırken, "zaman" (n=72) kelimesi ise, dil öğrenimindeki zaman yönetiminin önemine vurgu yapmaktadır. Kelime bulutunda dikkat çeken diğer kelimeler arasında "turistlerle" (n=59), "başarılı" (n=56), "rehberlik" (n=56), "pratiği" (n=47) ve "kendimi" (n=46) bulunmaktadır. Bu kelimeler, katılımcıların turistlerle iletişim kurma, konuşma pratiği gerçekleştirme beklentileri ve rehberlik mesleğini yapabileceğine yönelik özgüven duygularına işaret etmektedir. Katılımcıların en sık kullandığı kelimelerden biri profesyonel mesleklerini gerçekleştirecekleri sektör yani "turizm" (n=20) kelimesi ile öne çıkmaktadır.

duyduğu becerinin konuşma becerisi olduğunu ve bu becerinin gelişimi açısından pratik yapma imkanlarının artması beklentisi içinde oldukları söylenebilir.

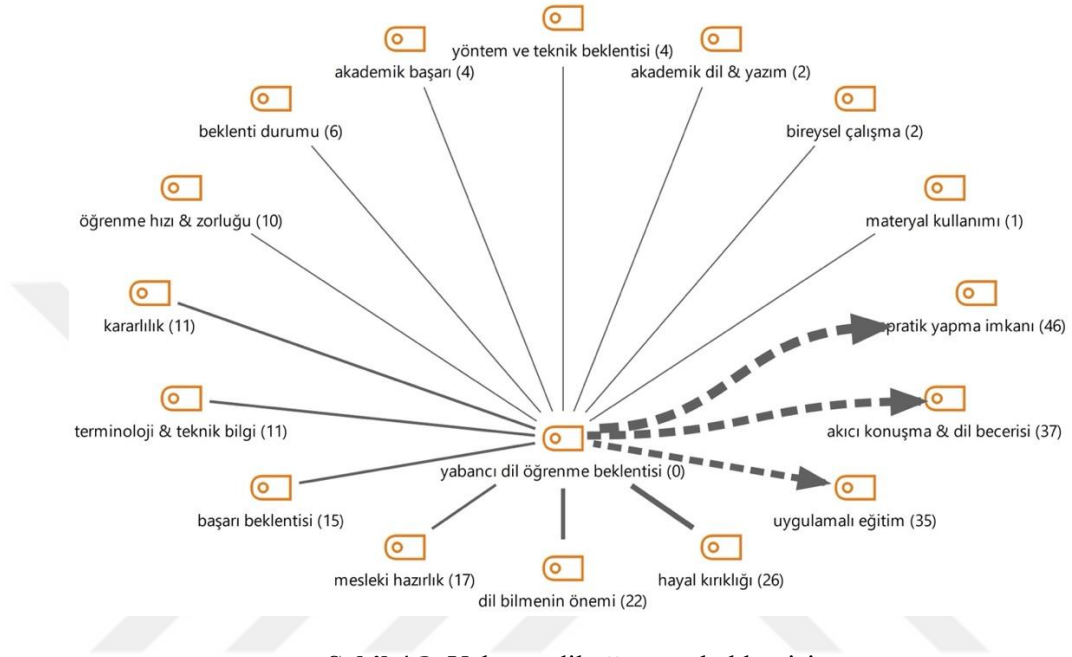
İkinci ek sık kodlanan tema akıcı konuşma ve dil becerisi (n=37) olmuştur. Akıcı konuşma becerisi yabancı dil öğreniminde temel bir beklenti olarak görülmekte, katılımcılar için hem mesleki hem de sosyal yaşamda öneme sahip unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Uygulamalı eğitim (n=35) teması, en sık kodlanan üçüncü tema olmuştur. Bu durum katılımcıların yalnızca teorik eğitim değil, pratik ve uygulanabilir etkinliklerin gerçekleştirildiği ortamda yabancı dil eğitimini gerçekleştirme arzusunda oldukları yönünde değerlendirilebilir. Grup çalışmaları, mesleki ve günlük konuşmaya ilişkin gerçekçi diyalog etkinlikleri temanın ön olana çıkmasında etkili olmuştur.

Hayal kırıklığı (n=26) teması, katılımcıların bazılarının dil eğitim sürecine ilişkin yüksek beklentilere sahip olduklarını ancak bu beklentilerinin karşılanmaktan uzak olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Dil bilmenin önemi (n=22) teması 22 kez kodlanmıştır. Turizm rehberliği öğrencileri mesleki gerekliliklerden biri olan dil becerileri edinmenin önemini kavramaktadırlar. Mesleki hazırlık (n=17) teması yine bu bağlamda dikkat çekmekte yabancı dil eğitiminin turizm sektöründe kariyer planlayan bireylerin mesleğe hazırlanmaları açısından önemli bulunmuştur.

Başarı beklentisi (n=15) eğitimleri boyunca aldıkları dil eğitimlerini başarıyla tamamlama beklentileri ve dolayısıyla katılımcıların dil becerilerine sahip yetkin birer rehber olma hedefleri ile ilişkili bulunmuştur. Öğrenme hızı ve zorluğu (n=10) öğrencilerin yabancı dil eğitim sürecine ilişkin başarı beklentileri ile bağlantılı görülmektedir. Eğitim süreci özellikle dil becerileri zayıf olan ve dil eğitimi geçmiş bulunmayan öğrenciler için hızlı ve zor geçebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında düşük hazır bulunuşluğa sahip öğrenciler için materyal zorluğu ve öğretim yöntem ve tekniklerinde değişikliklere gidilmesi gerektiği düşünülmektedir. Terminoloji ve teknik bilgi (n=11) teması, turizme ilişkin kelime ve terimlerin öğrenimi hakkında beklentileri ifade etmektedir.

Beklenti durumu (n=6) katılımcıların dil öğrenme sürecine yönelik genel beklenti düzeylerini ifade etmekte, yöntem ve teknik beklentisi (n=4) ve akademik başarı (n=4) temaları dil öğreniminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin öğrenci beklentilerini ve dil eğitim sürecine ilişkin başarı beklentilerini açıklamaktadır. Akademik dil ve yazım (n=2) ve bireysel çalışma (n=2), öğrencilerin okuma ve yazma gibi becerilerinin gelişimlerine ilişkin beklentiler üzerinde bilgiler vermekte ve başarılı bir dil eğitimi süreci için öğrenme sorumluluğunun kendilerinde olduğunun bilincinde olduklarına işaret

etmektedir. Materyal kullanımı (n=1) görsel, işitsel ve dijital materyallerin öğrenim sürecine katkısı konusunda kısıtlı bir beklentiye ifade etmektedir. Bu temalar katılımcıların yabancı dil eğitim süreçlerine ilişkin beklentilerinin çok katmanlı bir yapıda olduğunu aynı zamanda hem pratik hem de mesleki hedeflere bağlı olarak şekillendiğini açıkça ortaya koymaktadır.



Şekil 4.2. Yabancı dil öğrenme beklentisi

4.2.3. Yabancı dil eğitiminde öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörler

Çalışma kapsamında katılımcılara sorulan bir diğer soru “Yabancı dil öğrenme sürecinden ne derece memnuniyet duyuyorsunuz? Memnuniyetinizin nedenlerini detaylandırabilir misiniz?” şeklinde olmuştur. Bu bağlamda alınan cevapların içerik analizleri gerçekleştirilmiştir. Çıkan temalar Şekil 4.3.’te gösterilmiştir

Araştırmada ön plana çıkan pratik fırsatları (n=77) katılımcıların en çok mutabık kaldıkları ve üzerinde durdukları memnuniyet unsuru olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler kimi zaman turistlerle gerçekleştirdikleri kısıtlı konuşma fırsatlarını, kimi zaman sosyal yaşamda veya okul ortamında elde ettikleri pratik yapma fırsatlarını kıymetli bulmuş ve memnuniyet düzeylerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bununla beraber Batman ilinde yabancı dilde pratik yapma imkanlarının yetersiz oluşu sıkça dile getirilmiş ve bu durum tatmin düzeyinin tam olarak sağlanamamasına yol açmıştır. Öğrenciler ayrıca sınıf içi rol play ve diyalog kurmaya yönelik etkinlikler gibi grup çalışmalarının

konuşma becerisine dönük özgüvenlerini arttıran bir olgu olduğunu ve dil öğrenimlerine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretim yöntem ve teknikleri (n=69) bu başlık altında en fazla tekrarlanan ikinci tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde kullanılan dil öğrenme yöntemlerine duydukları memnuniyeti göstermektedir. Öğrenciler iletişimsel yöntemlerin dil öğrenimlerini pekiştirdiğini belirtmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler derslerin kimi zaman teorik yöntemlerle işlendiğini, bu durumun memnuniyet düzeyini etkilediğini belirterek öğrenmeyi daha keyifli hale getirmek için modern eğitim öğretim yöntemlerinin uygulanmasına yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Genel memnuniyet (n=51) en sık kodlanan üçüncü tema olarak, katılımcıların yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin duydukları genel memnuniyet düzeyini ifade etmektedir. Katılımcıların dil öğrenme sürecinin profesyonel ve kişisel gelişimlerine katkısına yönelik memnuniyet düzeyini yansıtmıştır. Özellikle yabancı dil eğitiminin kariyer hedeflerine ulaşma noktasına sağladığı avantajlar öğrencilerin genel doyum düzeyini arttırmaktadır. Ders memnuniyeti (n=47) derslerin içeriği, kullanılan materyaller, akademisyenler, eğitim öğretim yöntemleri, derslerin işleniş biçimi gibi genel unsurları içeren bir tema olarak en sık kodlanan dördüncü tema olarak çıkmıştır. Bu durum yoğunlukla öğretmenlerin sabırlı ve destekleyici yaklaşımlarının öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkisi şeklinde yorumlanabilecektir. Ancak bazı katılımcıların sınıf ortamı ve bireysel yönlendirme konusundaki görüşleri genel ders memnuniyetini bir ölçüde kısıtlamıştır.

Materyal kullanımı (n=43) teması, öğrencilerin ilgi ve beklenti ve seviyelerine uygun modern görsel ve işitsel materyallerin öğrenme sürecine katkısını vurgulamaktadır. Öğrenciler bu tür materyallerin gerek sınıf içi öğrenimi eğlenceli ve anlaşılır kıldığını gerekse de bireysel çalışmalarda kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Teorik ders kitaplarının pratik becerileri geliştirme ve kültürel bağlamı yansıtmada yetersiz olduğunu düşünen katılımcılar, otantik materyaller ve interaktif dijital araçların kullanımına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Mesleki hazırlık (n=23) teması, yabancı dil becerileri edinmenin mesleki avantajlarını yansıtmaktadır. Öğrenilen yabancı dil becerilerinin iş olanaklarını arttırdığını, uzun vadede kariyer hedeflerine ulaşmada katkı sunduğunu düşünen katılımcılar, mesleki İngilizce, seçmeli dil gibi derslerle pratik beceriler kazandıklarını, sınava yönelik İngilizce dersi ile mesleğe giriş sınavlarını başarıyla geçmeyi umduklarını belirtmişlerdir. Özellikle uygulamalı aktiviteler ve diyaloglarla sektörel terim ve

ifadelerin kullanılması beklentilerin karşılanması açısından memnuniyet düzeyini arttıran faktörler olarak değerlendirilmektedir.

Uygulamalı etkinlikler (n=28) ve geri bildirim & yönlendirme (n=28) temaları aynı sıklıkta kodlanan temalar olarak uygulamalı dil öğrenme aktivitelerinin ve yabancı dil öğretmenlerinin sağladığı destek ve geri bildirimlerin memnuniyet düzeyini arttırdığını göstermiştir. Öğrenciler özellikle yapıcı geri bildirimlerle hatalara karşı daha az önyargılı olduklarını, özgüven kazandıklarını ve ilerlemelerini takip edebildiklerini belirtmişlerdir.

Eğitici memnuniyeti (n=25) teması, yabancı dil öğretmenlerinin dil öğrenim sürecindeki yaklaşımlarını, öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterliliklerini, destekleyici tavırlarını göstermesi bakımından önemli bir tema olarak karşımıza çıkmıştır. Öğrenciler, ödev ve projelere yönelik geri dönütlerin etkili ve kaygısız bir öğrenme ortamı sunduğunu belirtmektedirler. Bu yaklaşımların öğrencilerin öğretmenlere hakkındaki memnuniyet düzeyinin artmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir.

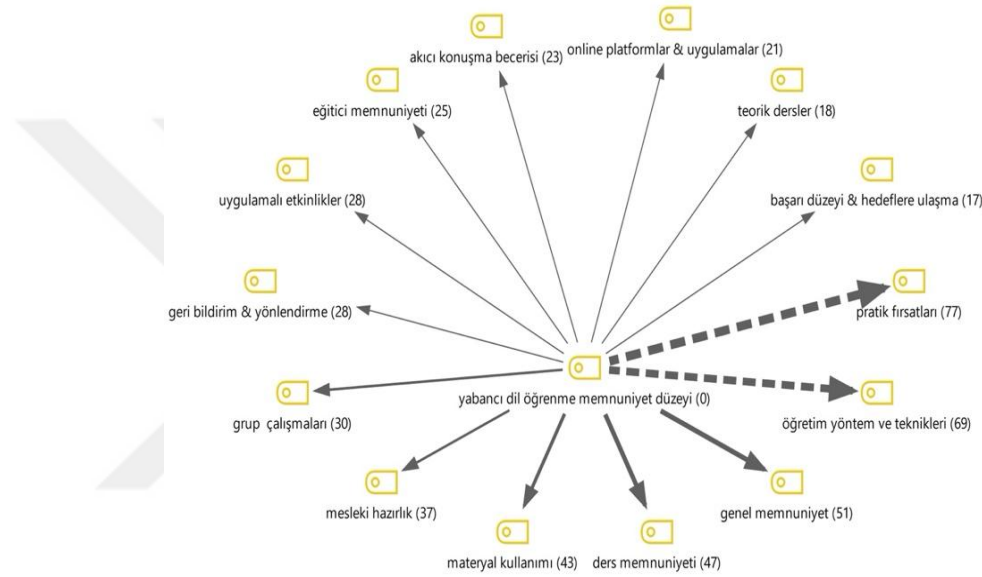
Akıcı konuşma becerisi (n=23) katılımcıların yabancı dilde akıcı konuşma hedeflerine ulaşmadaki memnuniyet düzeyini göstermektedir. Fakat konuşma pratiği yapma fırsatlarının kısıtlı olması bu becerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Katılımcılar özellikle turistlerle birebir iletişim kurma fırsatlarının yetersizliğinden dolayı yabancı dilde akıcı konuşma becerisine ulaşma konusunda zorluk yaşadıklarına vurgu yapmışlardır. Çevrimiçi platformlar ve uygulamalar (n=21) teması günümüz dünyasının öğrenme araçları olarak kabul edilen dijital araçlarının öğrenciler açısından önemine işaret etmektedir. Katılımcılar dijital platformların özellikle kelime öğrenme ve telaffuz pratiği açısından faydalı olduğunu ve bireysel öğrenmeyi teşvik ettiğini belirtmektedirler.

Teorik dersler (n=18), bu tema genel olarak dilbilgisi ve yazılı metinlere dayalı derslerin özellikle akademik dil becerilerinin gelişimi ve mesleki sınavlara hazırlık açısından yabancı dil öğrenme sürecine katkısını işaret etse de katılımcılar mesleki beklentiler içerisinde yer alan konuşma becerisinin gelişimi ile kıyaslanmış ve bu bakımdan daha az önemli görülmüştür.

Başarı düzeyi ve hedeflere ulaşma (n=17) teması, katılımcıların yabancı dil öğrenme sürecinde elde ettikleri akademik başarıyı ve dil becerilerinin gelişimi bakımından hedeflerine ulaşmaktan duydukları memnuniyeti yansıtmaktadır. Öğrenciler sınav başarısı kadar küçük başarıların, örneğin; bir metni doğru bir şekilde anlayabilmenin veya bir rol play çalışmasında cümle ve kelimeleri doğru telaffuz etmenin

özgüvenlerini arttırdığını ve memnuniyet düzeylerini arttırdığını belirtmişlerdir. Ancak özellikle pratik eksikliği gibi olumsuzluklar katılımcıların konuşma becerisinin gelişimi açısından değerlendirilmiş bu durum memnuniyet düzeyini düşürmüştür.

Sıkça kodlanan bu temalar öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine duydukları memnuniyet düzeyinin bilhassa pratik yapma imkanları, etkili öğretim yöntemleri, ders içerikleri ve materyaller gibi unsurlardan etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bununla beraber, bazı katılımcılar teorik içerikli dersleri ve konuşma becerilerindeki gelişimi yetersiz bulunmuş ve bu durumun memnuniyet düzeyini etkilediği görülmüştür.



Şekil 4.3. Yabancı dil öğrenme memnuniyet düzeyi

4.2.4. Yabancı dil öğrenirken karşılaşılan sorunlar

Çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçleri sırasında karşılaştıkları problemlerin anlaşılabilmesi amacıyla “Yabancı dil öğrenirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bu zorluklarla başa çıkma konusunda destek hissettiniz mi? Eğer destek aldıysanız, bu destek nasıl sağlandı?” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlara ilişkin bulgular şekil 4.4.’te sunulmuştur.

Yabancı dil öğrenme zorlukları bağlamında en sık kodlanan tema hata yapma korkusu (n=42) beklendik şekilde öğrencilerin en çok karşılaştığı zorluk olarak ortaya çıkmıştır. Bilhassa konuşma etkinlikleri sırasında kelimelerin yanlış kullanımı, hatalı telaffuz ve dilbilgisi hataları yapmaktan endişe duyan öğrenciler bu durumun kendilerini konuşmaktan alıkoyduğunu dolayısı ile öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediğini

vurgulamışlardır. Öte yandan sınıf ortamında karşılaşılabilen alaycı ifadeler, gülüşmeler gibi olumsuzluk tepkiler, katılımcılar tarafından özgüven sarsıcı, motivasyon düşürücü davranışlar olarak nitelendirilmiş ve katılımcıların interaktif etkinliklere katılımını minimize etmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin hata yapmanın öğrenme sürecinin bir unsuru olduğuna ilişkin pozitif yaklaşımları gibi yapıcı tutumları olumlu bulunmuştur. Daha az stresli ve güven veren eğitim atmosferinde interaktif etkinliklere yer vermenin, yeterli düzeyde yapıcı geri bildirim sunmanın hata yapma korkusunu aşmada kolaylık sağlayabileceği anlaşılmaktadır.

Pratik eksikliği (n=35) yabancı dil eğitim sürecinde karşılaşılan ikinci önemli unsur olarak öne çıkmıştır. Özellikle turistik faaliyetlerin nispeten düşük olduğu bölgelerde bu durum ortaya çıkmakta, yabancı dil eğitimlerinde edinilen bilgilerin pratik ortamlara aktarılması pek mümkün olmamaktadır. Bununla beraber derslerde uygulamaya konulan, grup çalışmaları, rol play aktiviteleri, mesleki diyalog alıştırmaları, tartışma, sunum gibi iletişimsel yöntemler faydalı bulunmuş ancak ders içi etkinliklerde herkesin eşit konuşma şansı bulamadığı, okul dışı otantik konuşma ortamlarının kısıtlı olması, pratik eksikliği problemini derinleştirdiği görülmüştür. Katılımcılar sanal platformlar ve çevrimiçi uygulamalar aracılığıyla bu eksikliği gidermeye çalışmakta olduklarını belirtmişlerdir. Bu açıdan düşünüldüğünde, iletişimsel yöntemlere ağırlık verilmesinin, bununla beraber konuşma becerisinin gelişimi ile ilgilenen sosyal gruplarının çoğalması ve okul dışı pratik yapma imkanlarının artmasının özellikle konuşma becerisinin gelişimine katkı sunacağı tahmin edilmektedir.

Kaygı ve heyecan (n=27) teması, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde yaşadığı duygusal engellerden biri olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar özellikle konuşma aktiviteleri sırasında, örneğin sunum yaparken kalabalık karşısında heyecan duymakta; öğrendiklerini hatırlayamamakta, bu durum hata yapma korkusunu arttırmakta dolayısıyla motivasyonlarını olumsuz yönde etkilendiğini göstermiştir. Görüşmelerde alınan yanıtlar öğretmenlerin ve grup üyelerinin pozitif tutumları ile birlikte güven veren ders iklimi gibi unsurların kaygıyı azaltmakta önemli rol oynadığı görülmüştür.

Motivasyon eksikliği (n=21) teması, öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme güçlükleri, yetersiz dil eğitimi geçmişi ve dil becerilerinde yeterli ilerleme sağlayamama gibi olumsuz tecrübeler nedeniyle yüzleştikleri problemlerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bazıları hazır bulunuşluk düzeylerini yetersiz bulmuş, kimi öğrenme güçlüğü hissetmiş kimi ise öğrenim koşullarının yetersizliğini gerekçe göstererek motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir. Dil becerilerinde yetersizlik hissi,

düşük akademik başarılar, motivasyon kaybına yol açmıştır. Diğer taraftan eğitimler sırasında hissedilen küçük ilerlemeler, örneğin doğru telaffuz, kısa paragraflar yazabilme, basit diyalogları anlama, günlük dilde basit ifadeler üretebilme gibi küçük ilerlemeler motivasyon duygusunu destekleyici gelişmeler olarak nitelendirilmiştir. Ek olarak pozitif eğitim ortamı, öğretmenlerin olumlu geri bildirimleri, mesleki hedefler gibi unsurların da motivasyon kaybını azalttığı değerlendirilmektedir.

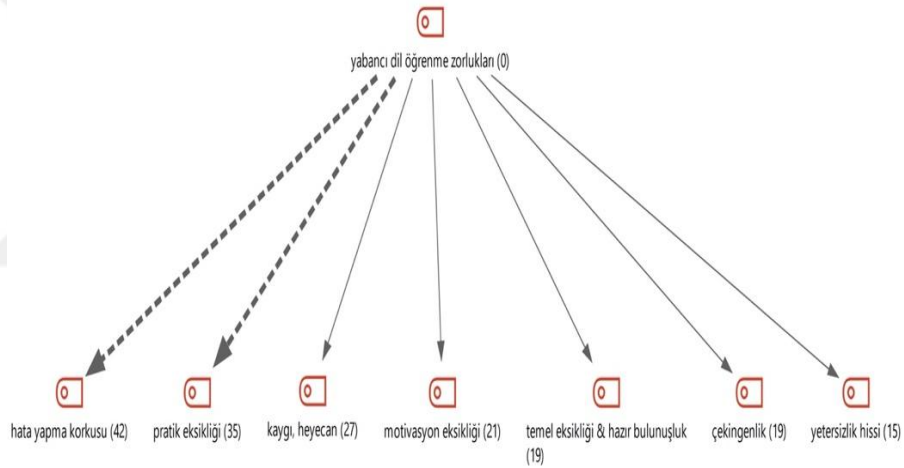
Öğrenciler özellikle konuşma etkinlikleri sırasında duydukları kaygı ve heyecan yüzünden kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını, utangaçlık hissi ile sessiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Çekingenlik (n=19) teması bu açıdan yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı problemler arasında dördüncü sırada yer alan tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Sıklıkla hata yapma korkusu ile bir arada görülen çekingenlik, öğrencilerin öğrenme sürecine olumsuz yansımıştır. Çekingen hisseden katılımcılar zorlanmadıkları takdirde derslere katılımlarının zor ya da düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan konuşma pratiği imkânı ile çekingenlik arasında doğrudan ilişki görülmüştür. Bununla beraber kalabalık gruplar yerine düşük sayıda katılımcılardan oluşan gruplarla yapılan çalışmaların, destekleyici sınıf atmosferinin ve öğretmenlerin pozitif tutumunun çekingenlik duygusunu azalttığı gözlenmiştir.

Temel eksikliği ve hazır bulunuşluk (n=19) bu tema öğrencilerin önceki eğitim süreçlerinde yeterli dil altyapısına sahip olamamaları ve bu nedenle üniversite düzeyinde dil eğitiminde zorlandıklarına işaret etmektedir. Katılımcılar ilköğretim ve ortaöğretim dönemlerinde ağırlıklı olarak teorik dil eğitime maruz kalmalarından hareketle konuşma ve dinleme gibi dil becerilerinde yetersiz kaldıklarını, bu durumun özellikle akademik ve mesleki dil becerilerinin gelişiminde güçlük yaşanmasına yol açtığını belirtmişlerdir. Düşük düzeyde yabancı dil becerilerine sahip kimi katılımcılar, bu durumu motivasyon unsuru olarak kabul ederek, arayı kapatmak için bireysel çaba göstermiş, bireysel çalışma sürecinde dijital öğretim materyallerini tercih etmiş, fırsat bulanlar turistik bölgelerde çalışarak dil öğrenme ortamlarını zenginleştirmişlerdir. Ancak düşük motivasyona sahip kimi öğrenciler için yetersiz eğitim giderilemeyecek bir sorun olarak kabul edilmiştir. Yapılandırılmış ve bireysel dil eğitim yaklaşımlarının bu zorluğun giderilmesinde katkısı olabileceği düşünülmektedir.

Yetersizlik hissi (n=15) bu tema dil eğitimi gören öğrencilerin motivasyon, düşük hazır bulunuşluk, özgüven kaybı, hata yapma korkusu gibi etmenlerle birleşerek yabancı dil eğitim sürecine yansıyan başka bir olumsuzluk olarak görülmüştür. Katılımcılar sahip oldukları dil becerilerini farklı eğitim geçmişi ve dil seviyelerine sahip kişilerle

kıyaslamakta, bu durum başarıya ulaşma konusunda ümitsizlik yaşamalarına yol açmaktadır. Yetersizlik duyan öğrenciler eğitim sürecine ilgilerini kaybedebilmektedirler. Bu açıdan öğretmen, sınıf arkadaşları ve yakın çevrenin teşvik ve desteği ile birlikte, daha fazla pratik yapma imkânı, küçük başarılar ve pozitif geri bildirimlerle dil öğrenmeye yönelik motivasyonda artışın sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bu temalar frekans düzeyleri itibariyle yabancı dil öğrenme süreçlerinde karşılaşılan sorunların başında gelmektedir. Temalar incelendiğinde problemlerin duygusal ve çevresel faktörlerden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Öğrenim süreçlerini belirgin bir düzeyde etkileyen hata yapma korkusu, pratik eksikliği ve zayıf dil temeli gibi sorunlar için destekleyici öğrenme ortamı, modern eğitim yaklaşımları ve teorik bilgilerin uygulanabileceği pratik imkanların artırılması önemli bulunmuştur.



Şekil 4.4. Yabancı dil öğrenme zorlukları

4.2.5. Dil öğrenme sürecinde motivasyonun rolü

Katılımcıların yabancı dil öğrenme süreçlerine yönelik motivasyon durumlarını değerlendirmek amacıyla “Yabancı dil öğrenirken motivasyonunuz ve özgüveniniz nasıl etkilendi? Lütfen detaylı bir şekilde açıklayın.” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar dikkatle analiz edilerek, elde edilen bulgular frekans değerlerine göre Şekil 4.5.’te gösterilmiştir.

Özgüven (n=35) motivasyon kavramı ile ilişkili olarak en sık kodlanan tema olarak karşımıza çıkmıştır. Bu durum katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşmeler

sırasında ifade ettiği, dil öğrenme süreçlerinde özgüvenlerinin olumlu ya da olumsuz unsurlardan etkilendiği ifadesi ile açıklanabilir.

Eğitmen desteği (n=34) bu tema öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimler, destekleyici yaklaşım ve anlayışlı tutumlarının dil öğrenme sürecine etkisini göstermiştir. Yabancı dil öğretmenleri, dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir role sahip rehber/kılavuzlar olarak görölmektedir (Çakmak, 2021). Bu açıdan bakıldığında dil öğrenimine dönük rehberlik ve yönlendirmeler, bunun dışında etkinlik ve ödevlerin geri bildirimlerle desteklenmesi ve yine hataların öğrenme motivasyonunu etkilemeden ifade edilmesi bu temanın ikinci en yüksek frekanslı tema olmasını sağlamıştır. Öte yandan eğitimci desteği, özellikle hata yapmaya dönük korkunun minimize edilmesi ve derslere katılımın artırılması açısından da etkili olarak görölmektedir.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alması, kişisel gayretin katkısını önemseyerek dil becerileri edinmesi, sürecin yönetimi açısından önemli bulunmuş ve bu görüş bireysel çaba (n=26) ile en sık kodlanan üçüncü tema olarak analiz sonuçlarına yansımıştır. Dersleri takip etme ve katılım sağlama, ödevleri zamanında tamamlama, not alma, tekrar etme gibi rutinlerin yanı sıra, yabancı dilde film ve şarkılardan yararlanma, kelime çalışma, dijital ve interaktif uygulamalardan faydalanma, bireysel çabanın önemine işaret eden katılımcıların sıklıkla ifade ettiği görüşler olmuştur.

Mesleki motivasyon (n=24) turizm rehberliği öğrencilerinin kariyer hedefleri doğrultusunda dil öğrenmenin önemine ilişkin algısını yansıtmaktadır. Başarılı bir kariyer hedefleyen katılımcılar, yabancı dil öğrenmeyi ve dil becerilerindeki gelişimi, mesleki hedefleri doğrultusunda önemsemiştir. Katılımcılar, uluslararası kariyer fırsatları başta olmak üzere, staj ve iş görüşmelerinde dil becerilerini sergilemenin de kritik olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda mesleki hedeflerin dil öğrenme sürecinde önemi ve öğrenme motivasyonuna katkısı açıkça anlaşılmaktadır.

Başarı inancı (n=24) teması, öğrencilerin yabancı dil sürecini başarıyla tamamlama, etkin dil becerileri edinme inancını temsil etmektedir. Başarı inancı, öğrenme motivasyonu ile de ilişkili bulunmuştur. Katılımcılar motivasyonlarının çoğu zaman iyi düzeyde olduğunu, dil becerilerindeki her gelişmede örneğin sınavda başarılı olma, etkili sunum deneyimleri, tartışmalarda kendini ifade edebilme gibi unsurların başarı inançlarını ve dolayısıyla motivasyonlarını olumlu ölçüde etkilediğini belirtmektedirler. Buna paralel olarak küçük başarılar (n=23) başarı inancı temasının hemen ardından gelen ilişkili bir ifade olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tema, dil becerilerindeki küçük ilerlemelerin özgüven ve motivasyon üzerindeki olumlu etkilerine

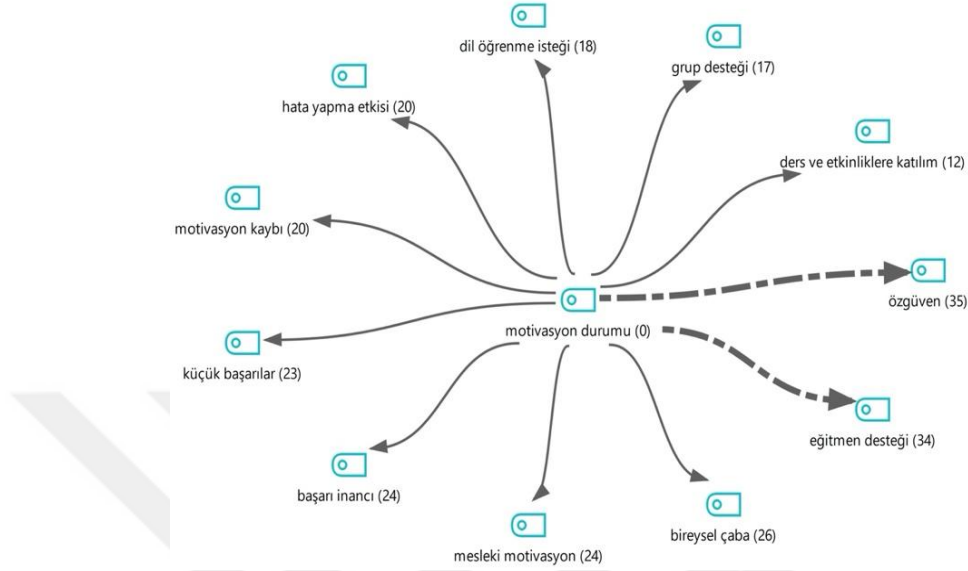
işaret etmektedir. Katılımcıların hedeflerine ulaşmada aştıkları küçük engellerin, hata yapma korkusu ve yetersizlik hissi ile başa çıkmada etkili olduğunu göstermiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde bu temanın öğrencilerin kısa vadeli hedeflerini yansıtmakla beraber, uzun vadeli hedeflere ulaşmada kritik faktör olarak değerlendirilebilecektir.

Hata yapma etkisi (n=20) öğrencilerin hata yapmaya ilişkin algılarının motivasyon ve özgüven gibi kavramlar üzerindeki etkilerine gönderme yapmaktadır. Bu temada pozitif ve negatif sonuçlar bir arada değerlendirilmektedir. Şöyle ki; kimi katılımcılar konuşma etkinliklerinde yanlış ifadeler kullanma, telaffuz hataları yapma gibi durumların motivasyonlarında düşüşe yol açtığını ifade ederken, bir kısım katılımcı hataların öğrenmenin bir unsuru olduğu görüşüne inanarak bu kaygının üstesinden gelebilmiştir.

Motivasyon kaybı (n=20) teması, öğrencilerin dil becerilerinde ilerleme kaydedemedikleri durumlarda veya süreç içerisinde beklenmedik sonuçlar aldıklarında yaşadıkları motivasyon kaybını yansıtmıştır. Dil öğrenme isteği (n=18) öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik ilgi ve tutumlarını göstermekle beraber motivasyon durumlarını da yansıtmaktadır. Katılımcılar, mesleki ve akademik başarı hedeflerinin dil öğrenme motivasyonlarını canlı tuttuğunu belirtmiştir. Grup desteği (n=17) dil öğrenme sürecinin sosyal bir süreç olarak kabul edilmesi sebebiyle çoğu tema ile ilişkili bulunmuş, motivasyon kaybı, hata yapma korkusu, çekingenlik gibi sorunların grup dinamiklerinin katkısıyla minimize edilebilmekte olduğu değerlendirilmiştir. Katılımcılar, arkadaşlarının destekleyici tutumlarının, motivasyon ve özgüvenleri üzerinde pozitif etki yarattığını belirtmiştir. Ders ve etkinliklere katılım (n=12) teması, öğrencilerin eğitim çalışmalarına dahil olmalarının yabancı dil öğrenme sürecine etkilerini yansıtmaktadır. Katılımcılar interaktif etkinliklerin motivasyon düzeylerinin artmasına katkı sunduğunu, yoğun katılımlı derslerin daha eğlenceli ve öğretici geçtiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu tür etkinliklerin öğrenmeyi daha anlamlı hale getirdiği gözlemlenmiştir. Sınıf içi etkinliklere katılım sağlayan öğrencilerin kendilerini daha yetkin ve özgüvenli hissettikleri görülmüş, küçük gruplarla yürütülen etkinliklerin konuşma fırsatlarını arttırdığı çekingen ve hata yapma kaygısı taşıyan öğrencileri yüreklendirdiği anlaşılmıştır.

Motivasyon durumu başlığıyla incelenen temalar öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde içsel ve dışsal unsurlardan etkilendiklerini açıkça ortaya koymaktadır. Mesleki hedefler, kariyer fırsatları ile beraber öğretmen ve sosyal grupların destekleri ve teşvik edici tutumları öğrenme sürecine olumlu olarak yansıtmakta, hata

yapma korkusu, ders ve etkinliklere katılımın yetersizliği gibi unsurlar ise motivasyon kaybına yol açmakta ve netice itibariyle yabancı dil öğrenme sürecinde aksaklıklara sebebiyet vermektedir.



Şekil 4.5. Motivasyon durumu

4.2.6. Hata yapma endişesinin dil öğrenimine etkisi

Yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklardan biri olan hata yapma korkusuna ilişkin katılımcı görüşlerinin alınması ve akabinde bu cevapların analiz edilerek değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcılara “Yabancı dil öğrenirken hata yapma korkusunun öğrenmenize nasıl bir etkisi oldu? Hata yapma korkusunu nasıl aştınız veya bu konuda hangi zorluklarla karşılaştınız?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplara ilişkin bulgular Şekil 4.6.’da gösterilmiştir.

Utangaçlık ve çekinme (n=27) teması, hata yapma endişesi kapsamında frekans değeri en yüksek tema olarak karşımıza çıkmıştır. Hata yapma korkusu çoğunlukla utangaçlık ve çekinme duyguları ile birlikte kendini göstermektedir. Dil öğrenim sürecinde sık karşılaşılan bu olgu, pratik yapma fırsatlarının değerlendirilmemesine, dolayısıyla katılımcılar tarafından en önemli dil becerilerinden biri olarak değerlendirilen konuşma becerisinin güdük ve yetersiz kalmasına yol açabilmektedir. Katılımcılar özellikle iletişimsel aktiviteler sırasında sık hata yapmaktan kaynaklı utanç duygusu hissettiklerini kaydetmiştir. Bu durumun sınıf içi etkileşimlere dahil olmayı sınırladığını vurgulayan öğrenciler telaffuz hataları ve dilbilgisel hatalar yapmaktan kaçınmakta bu

nedenle konuşmaya yönelik çekince hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan bu durumun özgüven ve motivasyon duygularını da etkilediği anlaşılmıştır. Özgüven ve motivasyon eksikliği öğrenme başarısını etkileyen önemli unsurlar olarak görülmüştür.

Kaygı ile başa çıkma (n=19) frekans düzeyi en yüksek ikinci tema olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin hata yapma korkusu, çekinme gibi dil öğrenme sürecinde yaşanan olumsuz durumlarla başa çıkma yöntemleri bu temada gün yüzüne çıkmıştır. Bireysel çaba, çevrim içi uygulamalarla pratik yapma, kaygı düzeyi düşük etkinliklere katılım, hatalardan öğrenme gibi yöntemler öğrencilerin sıkça başvurduğu kaygı ile mücadele yöntemleri olarak karşımıza çıkmıştır. Bununla beraber öğretmen rehberliği, düşük stresli öğrenme ortamı gibi unsurların kaygı ile başa çıkmada destekleyici etkiler sağladığı görülmüştür.

Konuşma kaygısı (n=17) ve etkileşime girememe (n=16) temaları, hata yapma kaygısının en çok konuşma becerilerinin öğrenimi sürecinde ortaya çıktığını göstermektedir. Katılımcılar, topluluk karşısında konuşmanın kendilerini en çok kaygılandırıan ve hata yapmalarına yol açan durumlardan biri olduğunu dile getirmiş, yanlış kelime ve telaffuz kullanımının gülünç duruma düşüreceği endişesi yaşattığını, bu nedenle hissettikleri korku duygusunun konuşmaya yönelik cesareti olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bu kaygı türünün özellikle konuşma becerisinin kazanımında özgüven kaybına yol açtığı gibi, öğrenme sürecini de yavaşlattığı görülmüştür. Bu durum iletişim odaklı mesleklerden biri olan turizm rehberliği kapsamında ele alındığında, öğrencilerin mesleki hedeflerine ulaşma bağlamında önemli bir sorun olduğu ortaya anlaşılmaktadır.

Hatalardan öğrenme (n=16) teması, kaygı ile mücadelede öğrencilerin en çok başvurduğu yöntemlerden biri olarak frekans değeri ile ön plana çıkan temalardan biri olmuştur. Öğrenme sürecinde ortaya çıkan hatalar, öğrenciler tarafından kaygı ile karşılanmakta, bu durum genellikle öğrenmeyi yavaşlatmaktadır. Ancak hataların öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu bilmek, öğrencileri rahatlatmakta, bu durum kaygının motivasyon ve başarı düzeyi üzerindeki olumsuz etkisini azaltmaktadır. Yapıcı bildirimler, öğrenci ve öğretmenlerin pozitif yaklaşımları motivasyon düzeyini destekleyerek öğrenim sürecine katkı sunmaktadır.

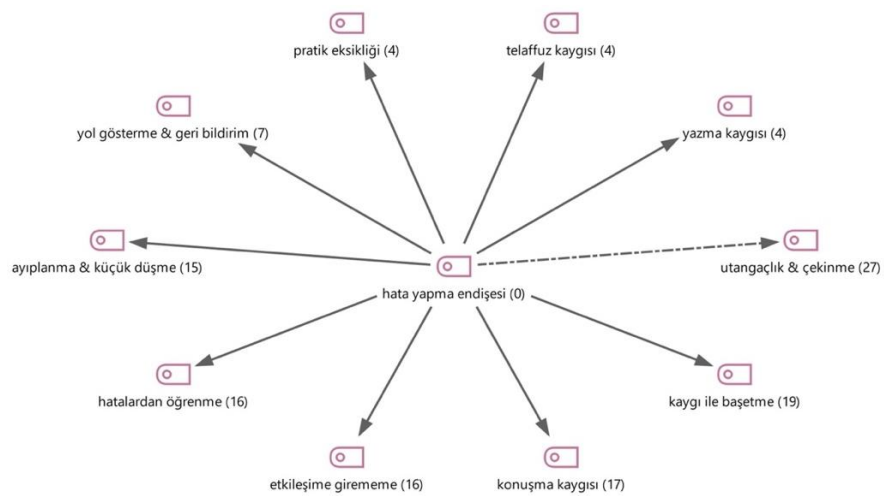
Ayıplanma ve küçük düşme (n=15) teması, kaygı durumunu artıran olumsuz bir etken olarak ayıplanma ve küçük düşme hissinin dil öğrenme sürecindeki öğrencilerin konuşma isteğini kısıtladığı görülmektedir. Katılımcılar küçük düşecekleri endişesi ile ders içi etkinliklerde pasif kalmakta, öğretim sürecinin sunduğu imkanlardan

faydalanamamaktadırlar. Sınıf yönetiminin başarısı ve öğretmen rehberliği bu olumsuzluğun giderilmesinde önemli görülmüştür. Katılımcılar öğretmen ve arkadaşlarının yapıcı geri bildirimleri ve pozitif tutumlarının bu kaygıyı azalttığını belirtmişlerdir. Bu durum yol gösterme ve geri bildirim (n=7) teması ile bulgulara da yansımıştır. Katılımcılar öğretmenlerinin hatalara olan yaklaşımlarının, katılım sağlama konusunda cesaret verici olduğunu ve kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Telaffuz kaygısı (n=4) teması, konuşma becerisi bağlamında dil öğrenme kaygılarından biri olarak hata yapma korkusuyla ilişkilendirilmektedir. Katılımcılar telaffuz konusunda yaşadıkları sıkıntıların özgüvenlerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Çevrimiçi uygulamalar aracılığı ile telaffuz çalışmalarının ve sınıf içi dinleme ve tekrar etkinliklerinin bu kaygıyı azaltabileceği düşünülmektedir.

Yazma kaygısı (n=4) teması, akademik dil yetkinliklerinden olan yazma becerisinde dilbilgisi hataları, yetersiz kelime bilgisi gibi nedenlerle ilişkili olarak hata yapma korkusunun yabancı dil öğrenme sürecine etkisini yansıtmıştır. Öğrenciler ödev ve proje gibi çalışmalarla yazma becerilerinin geliştiğini, ancak sınavlarda yeterli başarıyı gösteremediklerini belirtmiştir. Öte yandan pratik eksikliği (n=4) hata yapma kaygısının pratik yapma fırsatlarının kısıtlı olmasıyla bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Hata yapma endişesinin yazma, konuşma gibi becerilerde etkili olduğu, utangaçlık ve ayıplanma korkusu gibi etmenlerin ders içi etkinliklere katılımı sınırladığı, yeterli geri bildirim ve rehberlik süreci ile birlikte bol pratik imkanının öğrenciler açısından faydalı bulunduğu ve öğrenme sürecine destek sağladığı değerlendirilmektedir.



Şekil 4.6. Hata yapma endişesi

4.2.7. Yabancı dil becerilerinde gelişim ve yetkinlik düzeyleri

Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin dil becerilerinin her birinde ne düzeyde gelişim sağladıklarını anlamak amacıyla, katılımcılara “Yabancı dil derslerinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden hangilerinde ilerleme kaydettiğinizi düşünüyorsunuz? Her beceri için nedenler belirtiniz.” Sorusu yöneltilmiş, alınan yanıtlar içerik analizi yöntemi ile incelenerek sonuçlar frekans derecelerine göre Şekil 4.7.’de verilmiştir.

Akıcı konuşma becerisi (n=49) teması, öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecinde en çok gelişme sağladıkları becerinin konuşma becerisi olduğunu göstermektedir. Katılımcılar sınıf içi iletişim temelli etkinlikleri sayesinde konuşma becerilerinde gelişme kaydettiklerini ifade etmiştir. Turizm senaryolarına dayalı diyalog çalışmaları, role play uygulamaları gibi aktiviteler mesleki konuşma becerilerinin gelişimi açısından olumlu bulunmuştur. Ancak bölgedeki kısıtlı pratik yapma imkanları, yabancı dilde akıcılığın ilerletilmesi bakımından birtakım kısıtlar sunmaktadır. Öğrencilerin geçmiş eğitim deneyimlerinin daha çok akademik dil becerilerinin gelişimi üzerine şekillendiği ve sınavlarda öğrencilerin teorik bilgilerinin test edildiği düşünüldüğünde, okuma, yazma gibi becerilerin geliştiği ancak konuşma becerinin güdük kalmış olabileceği, dolayısı ile üniversite düzeyinde verilen eğitimlerle akıcı konuşma becerisi üzerinde daha çok gelişme kaydedildiği düşünülmektedir. Yine Turizm Rehberliği Bölümü öğrencileri açısından değerlendirildiğinde bu becerinin mesleki bir gereklilik olması kadar öğrencilerin mesleki hedeflerine ulaşması noktasında hayati önem taşıması sebebiyle, akıcı konuşma becerisinin diğer becerilerin üzerinde bir gelişme gösterdiği ifade edilebilir.

Dinleme becerisi (n=36) teması, yabancı dil ilerleme durumu kategorisi altında en sık tekrarlanan kodlardan ikincisi olmuştur. Turizm rehberliği öğrencilerinin mesleki hedefleri kapsamında değerlendirildiğinde, akıcı konuşma becerisi ile ilişkili olduğu değerlendirilen dinleme becerisi, ders içi konuşma ve dinleme faaliyetlerinin çeşitliliğini göstermiştir. Bununla beraber katılımcıların bu beceriyi geliştirmeyi önemli buldukları, bu açıdan ders dışı dinleme faaliyeti olarak, podcastler ve çevrimiçi uygulamalardan faydalandıkları görülmüştür. Öğrenciler yabancı dilde oluşturulan video/dizi/film gibi görsel materyallerin farklı aksanlarda dil örnekleri içerdiğini, bu örneklerin mesleki süreçte karşılaşılabilecek gerçek turistik faaliyetler sırasında dinleme ve anlamayı kolaylaştıracak pratik bilgi ve alıştırmalar sağladığını belirtmişlerdir.

Yazma becerisi (n=35) teması, öğrencilerin akademik dil becerilerinden olan yazma faaliyeti kapsamında elde ettikleri ilerlemeyi göstermiştir. Katılımcılar yabancı dil öğrenim süreci içerisinde ders içi ve ders dışı yazma faaliyetlerinin yazma becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Ders kitaplarında yer alan kontrollü yazma çalışmaları, kısa metinler yazma, proje ödevleri, özet çıkarma gibi yazma aktiviteleri faydalı bulunmuş, sektörel metinler, turizm rotası oluşturma gibi yazma çalışmaları mesleki dil gelişimini güçlendirmiştir. Ancak dilbilgisi ve kelime dağarcığı yetersizlikleri nedeniyle yazma becerilerinin gelişiminde aksaklıklar yaşandığı gözlemlenmiştir. Katılımcılar mesleki dil becerilerinin gelişiminde etkili olacak yazma aktivitelerinin ve ödev ve projelere yönelik geri dönütlerin yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağını düşünmüşlerdir.

Kelime dağarcığı (n=33) temasının tüm dil becerileri ile ilişkili olduğu görülmüş, özellikle yazma ve okuma becerilerinin gelişiminde kritik rol oynadığı anlaşılmıştır. Bu tema en sık kodlanan dördüncü yapı olarak karşımıza çıkmakta ve öğrencilerin kelime bilgilerini öğrenmede kaydettikleri aşamayı göstermektedir. Katılımcılar derslerde sektörel terim ve kelimeler ile sıklıkla karşılaştıklarını, sık tekrarlanan kelime ve kalıpların belleklerinde daha çok yer edindiğini ifade etmişlerdir. Ek olarak kelime öğrenmeye dönük sınıf içi uygulama ve aktiviteleri, eğlenceli ve faydalı olarak değerlendirilmiş, katılımcıların bu tür aktiviteler sırasında kendilerini daha rahat hissettikleri görülmüştür.

Okuma becerisi (n=28) katılımcıların okuma becerisi kapsamında kaydettikleri gelişimi göstermektedir. Ders içi ve ders dışı imkanların en geniş olduğu, bireysel çalışmanın etkisinin daha çok hissedildiği okuma becerisi, uygulama ve tekrarlanabilirliği açısından gelişime en açık beceri olarak gözlemlenmiştir. Ders kitapları ve diğer kaynak materyallerde yer alan akademik ve sektörel metinler, kitap okuma çalışmaları, broşür ve tanıtım materyallerinin incelenmesi gerek akademik gelişim gerekse de mesleki dil becerisinin gelişimine katkı sunmuştur. Öte yandan katılımcılar ileri seviye metinlerdeki kelime ve cümle yapılarının kelime dağarcığı yetersizliği nedeniyle okuma süreçlerini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin kelime öğrenmede yaşadıkları güçlükleri göstermesi bakımından da önemli bulunmuştur.

Dilbilgisi yetkinliği (n=11) teması, akademik dil gelişiminin temel unsurlarından biri olarak öğrencilerin okuma, yazma becerileri ve sınav başarısı ile ilgili bir tema olarak ortaya çıkmıştır. Teorik dersler aracılığıyla sunulan dil bilgisi kurallarını öğrenmek öğrenciler açısından sıkıcı ve zor bir beceri olarak görülmüştür. Bu durum öğrencilerin

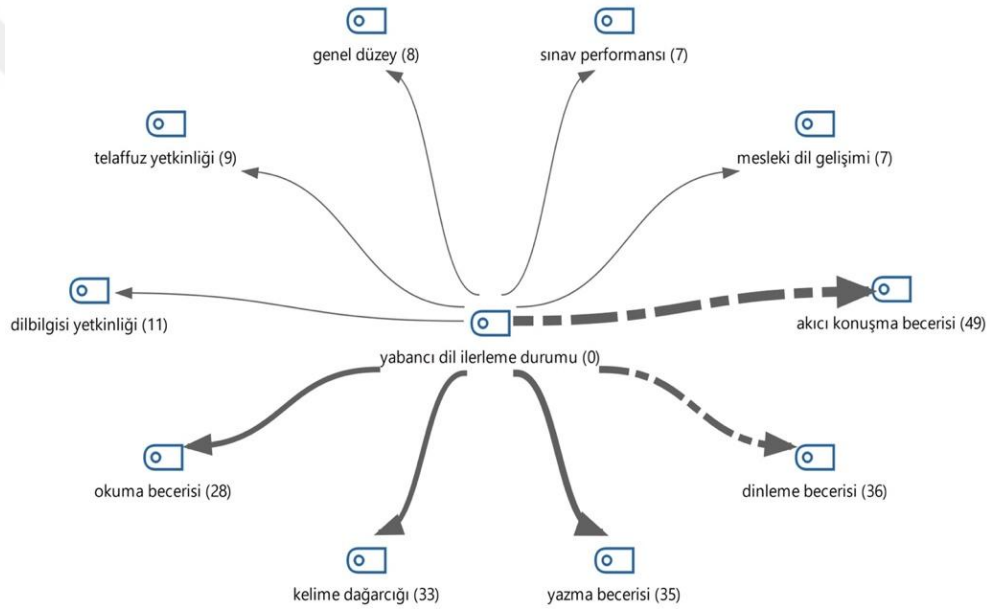
önceki eğitim süreçleri ile de bağlantılı bulunmuştur. Öte yandan dilbilgisi yetkinliği bazı öğrenciler tarafından mesleki sınavlara hazırlık bağlamında değerlendirilmiş ve akademik ve mesleki gelişim açısından önemli bulunmuştur. Diğer taraftan dilbilgisi becerisi kısmen de olsa yazma ve okuma becerilerinde öğrencilere özgüven kazandıran bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ilgi seviyesinin en düşük noktada seyrettiği dil becerisi kavramlarından biri olarak karşımıza çıkan dil bilgisi yetkinliğinin modern dil öğretim yöntemleri ile ve uygulamalı dil bilgisi etkinlikleri ile geliştirebileceği düşünülmektedir.

Telaffuz yetkinliği (n=9) teması, konuşma becerisi içinde değerlendirilen kelimeleri doğru ve anlaşılır ifade etmedeki becerinin gelişimini göstermiştir. Bu kapsamda öğrencilerin en çok yakındığı husus, farklı aksanlarda telaffuzların bulunması, özellikle ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerinin genelde tek bir aksana odaklanması ve dolayısıyla dinlenen telaffuz ile karşılaşılan telaffuzlar açısından farklılıklar hissedilmesi olmuştur. Bu durumun dinleme becerisinin gelişimini de zorladığı görülmüştür.

Genel düzey (n=8) teması, öğrencilerin dil becerilerinin tümü yönünden genel ilerleme düzeyini göstermektedir. Katılımcılar okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinin bütünsel kapsamda gelişme kaydettiğini belirtmişlerdir. Sınav performansı (n=7) teması, öğrencilerin sınav performanslarının gelişimini göstermektedir. Bu tema ile sınav performansının öğrenci motivasyonunu desteklediğini, sınavlarda ilerleme sağlayan öğrencilerin, aldıkları başarılı sonuçları dil becerilerinin gelişimi yönünden somut bir gösterge olarak kabul ettiği anlaşılmıştır. Ancak konuşma becerisi gibi heyecan, kaygı gibi unsurlardan nispeten fazla etkilenen dil becerilerinin gelişiminin sınav performansı ile değerlendirilmesi öğrenciler açısından anlamlı bulunmamıştır. Öğrenciler sınav odaklı öğretimin pratik becerilere yeteri kadar katkı sağlamadığı görüşünü yansıtmıştır.

Mesleki dil gelişimi (n=7) teması, öğrencilerin turizm rehberliği mesleğine yönelik dil becerileri gelişiminin seyrini göstermektedir. Katılımcılar turistlerle etkileşim amaçlı kullanılabilecek teorik ve pratik bilgilerin dil gelişimine katkı sunduğunu ve mesleki dil becerileri açısından yeterli gelişime sahip oldukları değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Öğrencilerin mesleki hedeflerine uygun öğretim yöntem tekniklerinin ve uygulamalı ders saatlerinin artırılmasının bu becerinin gelişimine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu temalar, dil öğreniminde öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinde ve dilbilgisi, telaffuz, kelime bilgisi gibi alt becerilerde farklı düzeylerde ilerleme kaydettiklerini göstermiştir. Akıcı konuşma, dinleme ve yazma becerileri sırasıyla en çok ilerleme kaydedilen beceriler olarak dikkat çekmektedir. Öte yandan kelime dağarcığı ve dilbilgisi yetkinliği gibi hususların bu becerileri destekleyen unsurlar olarak öne çıktığı görülmüştür. Ancak kısıtlı pratik imkanları ve sınav odaklı teorik dil öğretiminin pratik dil becerilerinin gelişimine katkı sunmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısı ile uygulamalı etkinliklerin ve materyal çeşitliliğinin artırılması ve ek olarak kaliteli geri bildirim düzeyinin güçlendirilmesinin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini destekleyebileceği düşünülmektedir.



Şekil 4.7. Yabancı dil ilerleme durumu

4.2.8. Yabancı dil öğreniminde konuşma pratiği olanakları

Çalışma kapsamında katılımcıların yabancı dil öğrenme sürecinde konuşma pratiği “Konuşma durumunu ve bu durumun konuşma becerilerinin gelişimine yönelik etkisini değerlendirmek amacıyla katılımcılara “Konuşma pratiği imkanının konuşma becerisinin gelişimi açısından ne kadar önemli olduğunu düşünüyorsunuz? Mevcut konuşma pratiği olanakları ve grup çalışmalarının yeterliliği hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan sağlanan cevaplar nitel veri analizi yöntemi ile incelenmiş elde edilen bulgulara ilişkin kodlar temalar aracılığıyla Şekil 4.8.’de verilmiştir.

Okul dışı pratik fırsatları (n=31) teması, konuşma becerisinin gelişimine ilişkin bu başlık kapsamında en sık tekrar edilen unsur olarak öne çıkmıştır. Katılımcılar, Batman ilinde yabancı dilde pratik yapma kısıtlılığını, en önemli olumsuzluk olarak görmüştür. Turistlerle ve özellikle anadili İngilizce, Fransızca ya da Almanca olan bireylerle iletişim kurma imkânı bu açıdan değerlendirilmiş ve imkanların kısıtlılığı konuşma becerisinin gelişimini etkileyen olumsuz bir unsur olarak yansımıştır. Bununla birlikte yabancı dilin konuşulabileceği sosyal grupların eksikliği bir başka olumsuz etken olarak öne çıkmıştır. Öğrencilerin bir kısmının yaz aylarını konuşma pratiği yapabilecek bölgelerde geçirdiği, bir kısmının ise staj ve kısmi ve zamanlı turistik işlerde çalıştığı bu yöntemlerle okul dışı sosyal konuşma imkanlarına ulaştığı görülmüştür.

Okul ve sınıf içi etkinlikler (n=26) teması, öğrencilerin eğitim ortamı içerisinde elde edebildikleri konuşma pratiği imkanlarını göstermektedir. Katılımcılar gerçek dil pratiği yapmanın nerdeyse mümkün olmadığı bir çevrede okul ve sınıf içi pratik yapma imkanlarının hayati derecede önemli bulduklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda turizm odaklı senaryolar üzerine türetilen diyaloglar, tartışma grupları, sunumlar ve interaktif etkinlikler etkili ve faydalı bulunmuştur. Öğrenciler küçük gruplar halinde çalışmanın katılımcılara eşit konuşma şansı verdiğini ve bu tür uygulamaların artmasının mevcut ders içi etkinliklerinin etkisini arttıracaklarını ifade etmiştir.

Pratik eksikliği (n=23) teması, öğrencilerin genel pratik imkanlarının düzeyini göstermiştir. Grup çalışmaları (n=22) teması ile eğitim ortamında yürütülen konuşma etkinlikleri şekil ve uygulama yönünden değerlendirilmiştir. Katılımcılar grup çalışmaları içerisinde değerlendirilen, proje ve sunum, çeşitli başlıklar üzerine tartışma senaryoları, oyun ve drama gibi etkinliklerin rahat ve stressiz öğrenme ortamı sağladığını ve etkinliklere katılım oranını arttırdığı görüşünü dile getirmişlerdir. Bir sonraki tema olan katılım düzeyi (n=14) bu durumun önemini göstermektedir. Öğrencilerin etkinliklere katılım oranına bakış açısı ve katılım düzeyinin konuşma becerilerine etkisi bu tema ile görülmektedir. Öğrencilerin konu ve etkinliğe ilgisi katılım düzeyini arttırmaktadır. Bu durum derslere işleniş yönünden zenginlik ve renk katmaktadır. Bazı katılımcılar utangaçlık ve hata yapma korkusu nedeniyle etkileşim isteklerinin sınırlandığını, bir kısım katılımcı ise yoğun katılımın olduğu aktivitelerde konuşma fırsatlarının kısıtlandığını ifade etmiştir. Role play ve drama etkinlikleri (n=13) katılımcıların üzerinde çok durduğu iletişimsel ve konuşma odaklı dil öğretim tekniklerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Bu tür etkinliklerin kaygı düzeyini minimize ederek, özgüveni arttırdığı, hata korkusunu azaltmada etkili olduğu değerlendirilmiştir. Sosyal gruplar

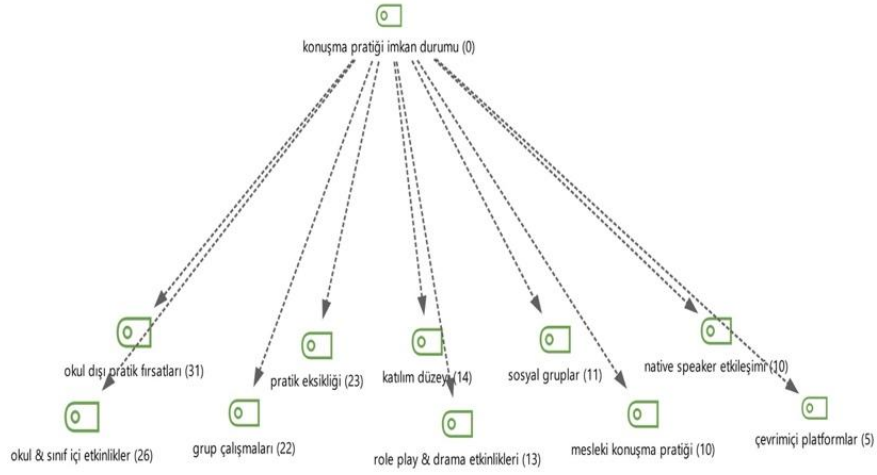
(n=11) teması, öğrencilerin okul dışı pratik yapma imkanlarından biri olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, dil kulüpleri veya sosyal medya uygulamaları ile oluşturulan konuşma gruplarının konuşma becerisini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar, internet ortamında edindikleri arkadaş grupları ile birebir dil pratiği yapma imkânı bulduklarını, bu tür etkileşimlerin telaffuz, kelime ve kalıp öğrenimi, duyduğunu anlama, akıcı konuşma gibi dil becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu dile getirmiştir.

Native speaker etkileşimi (n=10) teması, öğrencilerin hedef dili anadil seviyesinde iyi derecede konuşan bireylerle olan etkileşimi yansıtmaktadır. İngilizce bir kavram olan “*native speaker*”, Bloomfield (1933) tarafından “hedef dili erken çocukluk döneminden bu yana konuşan kişi” olarak tanımlanmaktadır. Dili tüm yönleri ile iyi derecede ve doğal şekilde konuşan kişilerle iletişim tüm dil öğrencileri için olduğu gibi, turizm rehberliği mesleğine hazırlanan öğrenciler için de oldukça önemli görülmüştür. Katılımcılar çevrimiçi platformlar, çeşitli uygulamalar, turistik bölgelerde ana dil düzeyinde dil becerisine sahip kişilerle konuşmanın, birçok açıdan önemli deneyim sunduğunu belirtmişlerdir.

Mesleki konuşma pratiği (n=10) teması, turizm rehberliği bağlamında değerlendirildiğinde, öğrencilerin profesyonel dil becerilerinin gelişimini sağlayan önemli bir unsur olarak göze çarpmaktadır.

Çevrimiçi platformlar (n=5) bu başlık altında değerlendirilen son tema olarak dijital çağın bir göstergesi olarak öğrencilerin okul dışı, sosyal öğrenme deneyimlerinin bir parçası olarak dikkat çekmektedir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi açısından çevrimiçi platform ve uygulamalara ne derece yöneldikleri, modern dil öğrenme yöntemleri bakımından önemli bulunmuştur. Bu tema öğrencilerin dil öğrenim serüvenini nasıl değerlendirdiklerini, teknolojiye ne ölçüde yararlandıklarını, bireysel öğrenme motivasyonlarını göstermekle birlikte akademik ve mesleki hedefleri bağlamında da önemli bilgiler vermektedir.

Analiz neticesinde öne çıkan temalar değerlendirildiğinde konuşma pratiği imkanlarının çeşitliliğini ve bu imkanlardan ne derecede istifade edilebildiği yönünde bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Eğitim ortamı harici dil pratik imkanlarının sınırlılığı, okul ve sınıf içi etkinlik ve uygulamaların etkisi ve sıklığı katılımcıların bu kapsamda en sık değerlendirdiği kavramlar olarak öne çıkmıştır.



Şekil 4.8. Konuşma pratiği imkân durumu

4.2.9. Yabancı dilde kelime öğrenimi

Araştırma kapsamında öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi kapsamında önemli yardımcı unsurlar olan kelime ve kalıpları öğrenme durumlarını, gelişimlerini ve problemleri anlamak amacıyla katılımcılara “Yabancı dil öğrenme sürecinde kelime ve kalıpları hatırlama konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar kodlanmış, oluşturulan temalar Şekil 4.9.’da sunulmuştur.

Kelime ve kalıp öğrenme (n=30) teması, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde önemli olan kelimeleri ve kalıpları öğrenme konusundaki genel algı düzeylerini göstermiştir. Katılımcılar eğitim sürecinde uygulanan sınıf içi etkinliklerde bu konunun üzerinde önemle durulduğunu, özelde turizm odaklı terminoloji öğreniminde, genelde sık kullanılan kelime ve cümle kalıplarının ezberlenmesinde farklı düzeylerde başarı kaydettiklerini değerlendirmiştir. Kelime öğrenimi, tekrara dayanan bir beceri olarak göze çarpmaktadır. Dil öğreniminde tüm becerilerde görsel, işitsel olarak tekrarlanan yapılar bireysel çalışma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerde kalıcı olarak yer edinmemekte, bu öğrencilerde konuşma yazma anlama okuma becerilerinde üretme ve anlama sorunları görülmektedir.

Unutma sorunları (n=28) öğrencilerin kelime öğreniminde yaşadıkları sorunlardan biri olarak ikinci sırada yer alan tema olmuştur. Katılımcılar derslerde öğrendikleri yapıları kısa sürede unuttuklarını, düzenli tekrar yapmadıkları için kelime hatırlamada güçlük yaşadıklarını dile getirmiştir. Dil öğrenimi sürecinde her bir becerinin kendisine özgü öğrenme yöntemleri bulunmaktadır. Kelime öğrenimi için literatürde yararlı stratejiler mevcuttur. Bu stratejilerin uygulanması bu becerinin geliştirilmesi

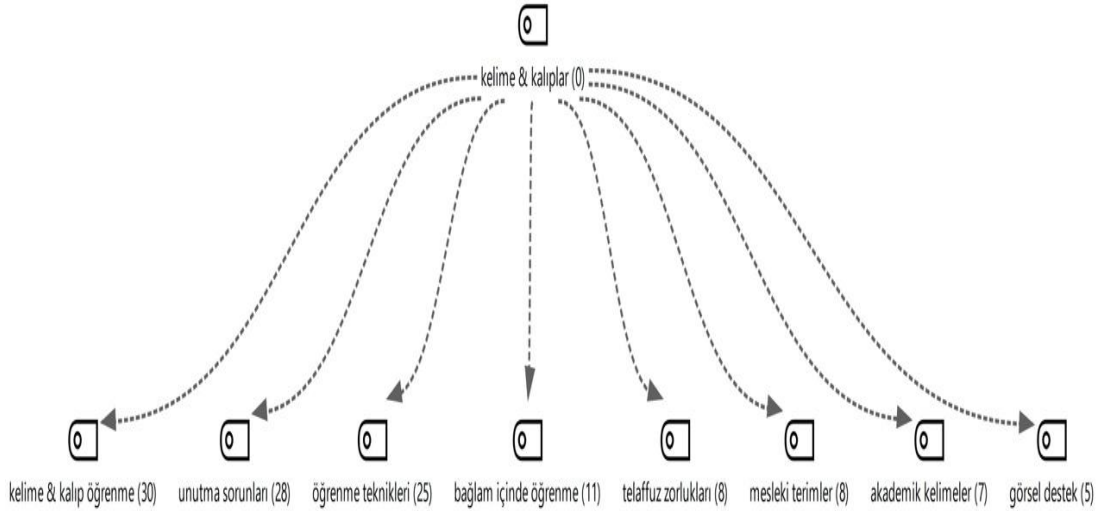
açısından faydalı görülmektedir. Öğrenme teknikleri (n=25) kelime öğreniminin salt ezberle değil, farklı yöntem ve tekniklerle gerçekleştiğini göstermesi bakımından ön sıralarda yer alan bir tema olarak dikkat çekmiştir. Katılımcıların flaş kart kullanımı ayrıca çevrim içi uygulamalara başvurularak modern öğrenme tekniklerinkinin de uygulandığı gözlemlenmiştir. Bununla beraber öğrenciler kelimeleri, sözlük anlamından ziyade, metinlerdeki bağlamına göre öğrenmenin hatırlamayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bağlam içinde öğrenme (n=11) teması, bu noktada öne çıkmaktadır.

Telaffuz zorlukları (n=8) teması, kelime öğrenimi sırasında önemli bir aşama olan telaffuz kullanımının önemini göstermekte, öğrencilerin bu deneyimleri sırasında yaşadıkları problemleri ortaya koymaktadır. Kelimelerin telaffuzları ile birlikte öğreniminin kelime hatırlamada kolaylık sağladığı belirtilmiştir ancak, farklı aksanlar ve karmaşık kelimelerin okunuşunda zorluklar yaşandığı kaydedilmiştir. Bazı katılımcılar doğru telaffuz yapamamanın, yalnızca belirli ve sayılı kelimeleri kullanmalarına yol açtığını bu durumun akıcı konuşma becerisinin gelişiminde engel olduğunu belirtmiştir.

Mesleki terimler (n=8) teması, turizm rehberliği öğrencilerinin mesleki hedefleri ile ilişkili olarak, terminoloji ve tanımları öğrenme durumlarına, Akademik terimler (n=7) teması ise okuma, yazma gibi becerilerin ön planda olduğu akademik dil becerilerine yönelik hedefler kapsamında kelime öğrenimi durumuna işaret etmektedir. Öğrencilerin benzer düzeylerde mesleki ve akademik kelimelerin yabancı dil öğrenme süreçlerine katkısını önemsedikleri, ilgi düzeylerinin profesyonel yaşam hedeflerine göre şekillendiği görülmüştür.

Görsel destek (n=5) teması, kelime ve kalıp öğrenme ve hatırlamada görsel materyallerin etkisini göstermiştir. Katılımcılar görsel unsurların hatırlamayı kolaylaştırdığını ve öğrenme sürecinin daha verimli ve eğlenceli olmasını sağladığını ifade etmiştir.

Temalar değerlendirildiğinde, yabancı dil öğrenme sürecinde katılımcıların kelime ve kalıp öğrenme düzeyinde ilerleme gösterdikleri ancak öğrenilen kelimeleri hatırlama sürecinde birtakım zorluklar yaşadıkları değerlendirilmiştir. Aynı şekilde kelimeleri telaffuzları ile öğrenmenin kelimeleri hatırlayabilme noktasında etkili olduğu görülmüş ancak bazı kelime telaffuzlarının doğru yapılamamasının akıcı konuşma hedeflerine ulaşma bağlamında kısıtlar oluşturduğu görülmüştür. Bağlam içinde ve görsel eşliğinde öğrenme gibi yöntemlerin katılımcılar tarafından öğrenme ve hatırlamada etkili olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 4.9. Kelime ve kalıplar

4.2.10. Yabancı dil eğitiminde kullanılan materyal ve metotların etkinliği

Katılımcılara yöneltilen “Derslerde kullanılan materyaller ve öğretim metotlarının öğrenmenize katkısı ne düzeyde oldu? Bu yöntemleri nasıl değerlendiriyorsunuz? Belirli materyal ya da metot örnekleri verebilir misiniz?” sorusu ile yabancı dil eğitim süreçlerinde kullanılan materyal ve metotların öğrenme gelişimine katkı düzeyi anlaşılmak istenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen cevaplar kodlanmış ve oluşturulan temalar Şekil 4.10.’da gösterilmiştir.

Uygulamalı yöntemler (n=22) teması, katılımcıların dil öğrenme sürecinde en çok doyum yaşadıkları yöntemin uygulamalı pratikler içeren dil öğretim yöntemleri olduğunu göstermiştir. Öğrenciler uygulamalı yöntemleri gerçek hayatta kullanılabilecek dil becerilerinin kazandırıldığı yöntemler olarak görmüş, teorik yöntemlere nazaran daha etkili ve faydalı bulmuştur.

Mesleki dil becerileri (n=22) teması, en çok tekrarlanan ikinci tema olarak, katılımcıların profesyonel hedeflerine yönelik dil öğrenimi yöntemlerine bakışını yansıtmıştır. Bazı katılımcılar rehberlik mesleğine yönelik uygulamalı aktivitelerin ve derslerde kullanılan materyallerin motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir.

Ders kitapları (n=21) teması, öğrencilerin derslerde kullanılan en önemli materyallerden olan kitapların öğrenme sürecine etkisini göstermektedir. Katılımcılar, ders kitaplarının düzenli çalışma ve ilerleme sürecini takip açısından önemini görüşmeler sırasında verdikleri yanıtlarda dile getirmişler, kitapların eğitim sürecini, kazanımları, göstermesi ve öğrenilenlerin tekrarını mümkün kılmasını önemli bulmuştur. Ancak kimi

katılımcılar, ders kitaplarının çoğunlukla teorik içerik ve yöntemlere dayandığını vurgulamış, bu nedenle pratik dil becerilerinin gelişimi açısından yetersiz bulmuştur.

Dilbilgisi yöntemi (n=18) teması, dilbilgisi yapılarının öğrenim sürecine etkisini göstermiştir. Dil becerilerinin gelişimine akademik bir çerçeve sunan dilbilgisi eğitimi, turizm rehberliği öğrencilerinin mesleki sınavları başarı ile tamamlaması için önemli bir koşul olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar hedef dile ait yapıları, nasıl oluştuklarını anlamamanın okuma ve yazma becerilerine katkı sunduğunu, sınav performanslarını arttırdığını ifade etmiştir. Ancak bu becerinin konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi açısından sınırlı fayda sunduğu görülmüştür.

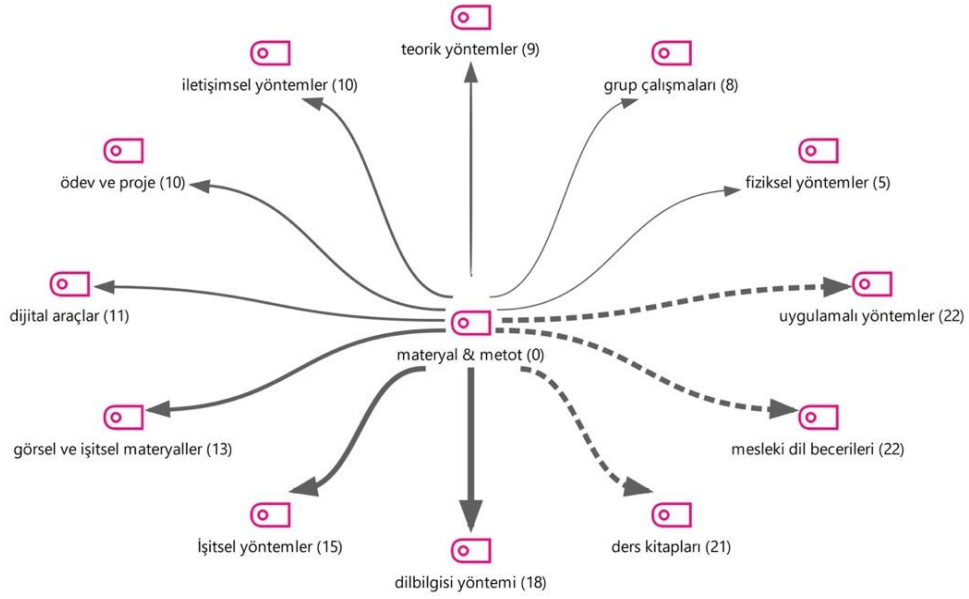
Görsel ve işitsel yöntemler (n=15) teması, öğrencilerin video, grafik, slayt, dinleme metinleri ile güçlendirilen dil öğretim yöntemlerine karşı bakışını gösterirken, Dijital araçlar (n=11) teması, öğrencilerin bireysel açıdan daha çok kelime öğrenimi, diyalog ve telaffuz pratiği imkânı bulduğu çevrim içi uygulamalara yönelik ilgisini ortaya koymaktadır. İletişimsel yöntemler (n=10) teması grup çalışmaları, drama, iletişimsel oyunlar, sunum ve tartışma ortamları gibi öğrencilere pratik yapma imkânı sunan yöntemlerin önemini göstermektedir. Katılımcılar iletişime dayalı yöntemlerin üretime yönelik dil becerilerinin gelişiminde önemli olduğunu düşünmektedir.

Ödev ve proje (n=10) ve Teorik yöntemler (n=10) aynı sıklıkta tekrarlanan kodlardan meydana gelen temalar olmuştur. Bu durum teorik bilgiler sunan öğretim yöntemlerini öğrenci gözünden görmeyi mümkün kılmıştır. Katılımcılar teorik bilgilere dayalı dil öğretim yöntemlerinin akademik başarıyı desteklediğini, örneğin ödev ve projelerin sınav başarısına katkı sunduğunu ancak bu tür yöntemlerin uygulamalı etkinliklerle dengelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Grup çalışmaları (n=8) teması, grup çalışmalarıyla iş birliği içerisinde yürüyen sınıf atmosferinin öğrenme motivasyonunu arttırdığı, pratik dil becerilerin güçlendiğini göstermiştir. Öğrenciler grup desteğinin hata yapma korkusunu azalttığını ifade etmiştir.

Fiziksel yöntemler (n=8) teması, TPR gibi yöntemlerin yabancı dil öğrenimine katkısını göstermektedir. Özellikle hazır bulunuşluğu düşük seviyede olan öğrenciler fiziksel yöntemlerin eğlenceli bir ders içeriği ve işleniş yöntemi sunarak, kalıp ve kelime öğrenimini ve hatırlamayı kolaylaştırdığını, kaygıdan uzak ders atmosferi sağladığını belirtmiştir.

Öne çıkan temalar incelendiğinde materyal ve metotların dil öğreniminde çeşitli öğrenme fırsatları ve kolaylıkları sunduğu gibi öğrenciler açısından farklı açılardan değerlendirildiğini göstermiştir.



Şekil 4.10. Materyal & metot

4.2.11. Yabancı dil eğitiminin sosyal ve profesyonel fırsatlara katkısı

Çalışma kapsamında katılımcıların yabancı dil öğrenmenin sosyal ve profesyonel yaşamlarına olan etkisini anlamak amacı ile “Yabancı dil eğitiminin sosyal ve profesyonel yaşamınıza nasıl katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz? Hem kısa vadeli hem de uzun vadeli olarak değerlendiriniz.” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar temalar halinde Şekil 4.11.’de gösterilmiştir.

Mesleki fırsatlar (n=28) teması, en çok kodlanan tema olarak öğrenciler açısından yabancı dil öğreniminin mesleki yaşama sunduğu katkıları ortaya koymuştur. Bu tema turizm rehberliği için temel motivasyon kaynağını işaret ederek dil bilmenin öğrencilerin kariyer hedefleriyle ilişkisini de açıkça göstermektedir. Katılımcılar yabancı dil bilmenin turizm sektörü açısından bir ihtiyaçtan öte zorunluluk olduğu fikrini özümseyerek, dil becerilerinin kısa vadede iş görüşmelerinde yeni kapılar aralayacağı, uzun vadede ise yetkin bir rehber olarak yurt içinde ve yurt dışında kariyer fırsatları sunacağına ilişkin inançlarını dile getirmişlerdir.

Kültürel entegrasyon ve iletişim (n=18) en çok kodlanan ikinci tema olarak dilin evrensel bir pasaport olarak rolü ve işlevini göstermiştir. Katılımcılar yabancı dilde iletişim kurabilmenin yüz yüze veya çevrimiçi ortamda yabancılarla konuşma gibi kazanımlarla bireysel ve sosyal gelişimlerine katkı sunduğunu dolayısıyla bir dünya vatandaşı olabilme fırsatı sağladığı görüşünde birleşmişlerdir.

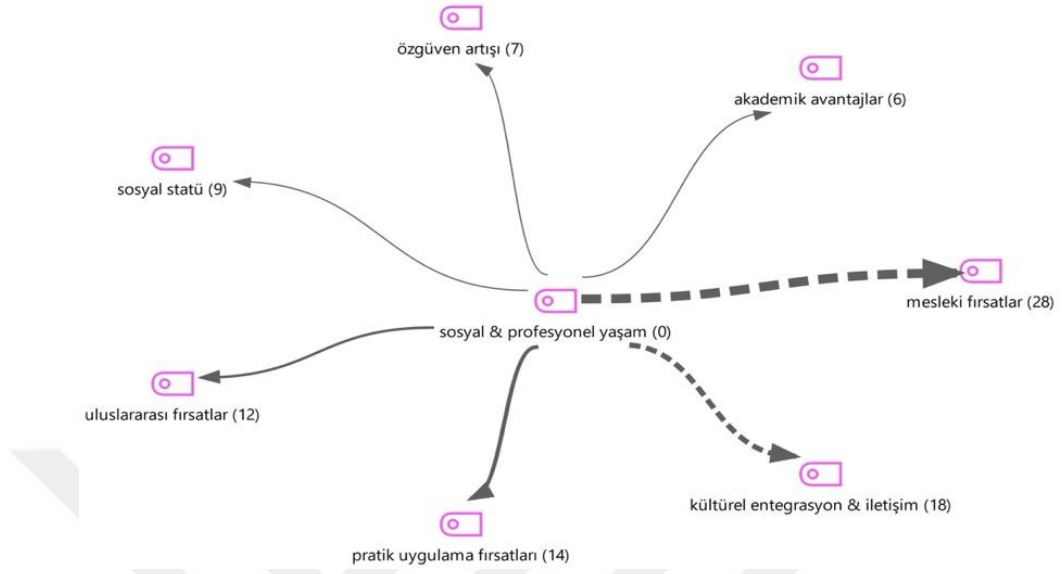
Pratik uygulama fırsatları (n=14) teması, öğrenilen dil becerilerinin sosyal ve profesyonel yaşamda hızlı karşılık bulduğunu göstermektedir. Öğrenciler yabancı dil eğitimi sırasında edindikleri becerilerin yazın turistik bölgelerde turistlerle ve farklı sosyal gruplarla diyalog kurma gibi geniş kullanım imkânı sunduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber sınırlı pratik imkanlarının dil becerilerinin gelişimini kısıtladığını ancak mevcut fırsatların motivasyon açısından olumlu bulunduğu görülmüştür. Daha çok pratik uygulama fırsatları sağlamanın öğrencilerin mesleki ve akademik gelişimleri kadar memnuniyet düzeylerini de arttıracakı düşünülmektedir.

Uluslararası fırsatlar (n=12) teması, yurt dışında akademik gelişim, iş fırsatları, sosyal entegrasyon gibi dil öğreniminin sağladığı küresel avantajları işaret etmektedir. Katılımcılar örnek olarak, iyi bir dil becerisinin üniversitelerin sunduğu farklı değişim programlarına katılımı kolaylaştırdığını, uluslararası seviyede bir turizm projesinde görev alma gibi bir mesleki hayali veya uluslararası turizm rehberliği gibi kariyer hedefini gerçekleştirme imkânı tanıdığını belirtmiştir.

Sosyal statü (n=9) ve Özgüven artışı (n=7) temaları dil bilmenin sosyal ve bireysel kazanımlarını göstermektedir. Katılımcılar dil bilmenin özgüvenli ve saygın hissettirdiğini, uzun vadede geniş sosyal bağlantılar kurmalarına olanak tanıdığını ifade etmiştir. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında dil becerilerinin gelişimi ile sağlanan özgüven artışının hata yapma korkusu, çekingenlik gibi dil bariyerlerini de azalttığı ve iletişim sürecinde rahatlama sağladığı görülmüştür. Akademik avantajlar (n=7) teması, yabancı dilin uzun vadede ulusal ve uluslararası akademik fırsatları sağlama, okuma ve yazma gibi becerilerin gelişimi ile akademik ve sektörel metinleri anlamada kolaylık, kısa vadede sınav performansında ilerleme gibi akademik katkıları göstermektedir.

Temalar kapsamında alınan yanıtlar incelendiğinde bu yabancı dil öğreniminin öğrencilerin gerek sosyal ve gerekse de mesleki yaşamlarını direkt ve dolaylı yollardan etkilediği anlaşılmaktadır. Katılımcıların yanıtları, yabancı dil öğrenme sürecinin hayatın önemli bir dönüm noktası olarak görüldüğünü göstermekle beraber; beklentiler, dil öğrenim zorlukları, motivasyon, dil becerilerinde ilerlemeler, pratik olanakları ve memnuniyet düzeyleri gibi önceki başlıklardan alınan bulgular ile birlikte değerlendirildiğinde, dil bilmenin sosyal bağları kuvvetlendirme, kişisel gelişim fırsatları sunma, mesleki ve akademik gelişim imkanları sağlama gibi öğrencilere hem kısa hem uzun vadede bireysel ve toplumsal katkılar sunduğu söylenebilecektir. Araştırmanın son başlığında yer alan bulgular yabancı dil öğreniminin öğrenciler açısından salt akademik bir süreç olarak değerlendirilemeyeceğini, bununla beraber öğrencilerin bireysel, sosyal

gelişimlerini destekleyen ve kariyer imkanları sunan bir fırsatlar dünyası olarak değerlendirilebileceğini göstermiştir.



5. TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölüm, Batman Üniversitesi Turizm rehberliği öğrencilerinin yabancı dil öğrenme süreçlerine yönelik beklenti ve tatmin düzeylerini inceleyen çalışmanın bulgularını tartışmak ve ortaya çıkan sonuçlarını detaylarıyla değerlendirmek amacını taşımaktadır. Yapılan değerlendirme sonucunda üniversiteler, akademisyenler ve öğrencilere yabancı dil eğitim süresince yol gösterebilecek öneriler sunulması hedeflenmiştir. Ayrıca bölümün son başlığı altında elde edilen sonuçlar çerçevesinde alanda çalışmalar yapan araştırmacılara olası çalışmalar için öneriler sunulması hedeflenmiştir.

5.1. Sonuç ve değerlendirme

Araştırmanın sonuçları öğrencilerin dil öğrenimine yönelik beklentilerini ve tatmin düzeylerini, öğrenme süreci zorluklarını, motivasyon durumlarını, dil becerilerinin gelişim düzeylerini, yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal ve profesyonel yaşamlarına olan katkılarını ve ek olarak turizm rehberliği mesleğinin gerektirdiği akıcı ve etkili iletişim becerilerini kapsamlı olarak ele almaktadır. Genel ifadeyle öğrencilerin beklentileri ve tatmin düzeyleri arasındaki ilişki, konuşma pratiği imkânı, eğitmen desteği, öğrencilerin bireysel çabaları gibi unsurlarla harmanlanarak Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği öğrencilerinin yabancı dil öğrenme süreçlerinde geniş kapsamlı beklenti ve tatmin düzeylerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Turizm sektöründe kariyer yapma arzusu taşıyan Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin en temel beklentilerinin akıcı konuşma becerileri edinme ve zengin konuşma pratiği fırsatlarına sahip olma olduğu görülmüştür. Elde edilen verilerin bu açıdan Cengiz (2019) çalışmasının bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu beklentiler dil becerilerinin gelişimi ile turizm sektörünün iletişimsel yönü arasında mevcut güçlü bir bağa işaret etmektedir. Öğrenciler turistlerle etkili iletişim kurmanın mesleki başarı açısından önemli olduğunu düşünmektedirler. Turizm sektörünün kalifiye ve yetkin dil becerilerine sahip nitelikli uzmanlara olan ihtiyacı göz önüne alındığında (Balcı ve Metin, 2019) mesleki tercihler ve hedeflerin öğrenci beklentilerine yön veren en önemli olgular olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin memnuniyet durumları incelendiğinde uygulamalı etkinlikler ve görsel ve işitsel materyallerin ders sürecinde etkin kullanımının yanı sıra öğretmenlerden alınan geri bildirimlerle şekillenen bir tablo ile karşılaşmıştır. Turizm odaklı diyalog çalışmaları, rol play etkinlikleri ve sunumlar gibi öğrencilerin katılımını içeren ders içeriklerinin öğrencilerin mesleki dil yetkinlikleri başta olmak üzere dil becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Genel memnuniyet düzeyine bakıldığında derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin ve pratik konuşma fırsatları sunulmasının tatmin düzeyi üzerinde belirgin bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Ancak sınırlı konuşma imkânı bulunan teorik derslerin yoğunluğu ve ders dışı konuşma imkanlarındaki kısıtın, dil öğrenim sürecinden alınacak tatmini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde çalışmanın sonuçları uygulamalı derslerin ve yöntemlerin öğrencilerin dil gelişimlerine katkılar sağladığını ve tatmin düzeylerinde pozitif etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

Yabancı dilde konuşma yetkinliği turist rehberleri için en önemli dil becerisi olarak görülmektedir. Sınıf içi etkinlikler vasıtası ile bol pratik imkânı sunulmakta ancak günlük yaşamda konuşma imkanının kısıtlı olması, bu becerinin gelişimini ve dolayısıyla tatmin düzeyini sınırlamaktadır.

Islam ve Roy (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada konuşma pratiğinin konuşma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan katılımcı görüşlerine göre, öğrencilerin %54,5'inin okul dışında konuşma pratiği yaptığı, buna karşın %25 kadarının okul dışında pratik yapmadığı, yüzde 20,5'inin ise zaman zaman bu tür konuşma pratiklerini gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Özetle konuşma becerisinin gelişimi açısından öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı konuşma etkinliklerine aktif bir şekilde katılımının önemi vurgulanmıştır. Bu bağlamda yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlardan pratik eksikliği her ne kadar öğretim yöntem ve teknikleri ve çevresel koşullarla ilişkili olsa da, kısıtlı konuşma imkanlarına rağmen ders ve etkinliklere aktif katılım sağlanmasının konuşma becerisinin gelişiminde kritik bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan konuşma pratiği yapmanın kaygıyı azaltmaya yönelik olumlu etkilerinin bulunduğu da bilinmektedir. Yabancı dil konuşma kaygısı genel olarak hata yapma korkusu olarak da ifade edilmektedir (Toptaş, 2023). Öğrenciler dil öğrenimi süreci boyunca hata yapma korkusu başta olmak üzere özgüven eksikliği ve motivasyon düşüklüğü gibi öğrenme güçlükleriyle karşı karşıya gelmektedirler. Öğrencilerin özellikle topluluk karşısında konuşmaya karşı korku ve çekingenlik duygularının, konuşma

becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilediği ve dil öğrenim sürecinden elde ettikleri tatmin seviyesini düşürdüğü gözlemlenmektedir.

Bulgular incelendiğinde öğrencilerinin dil becerilerinin gelişimi önündeki en önemli sorunların başında hata yapma korkusunun geldiği görülmektedir. Ayrıca çekingenlik gibi özgüven eksikliğine dayalı duyguların motivasyon kaybı ve konuşma kaygısına yol açtığı anlaşılmıştır. Hakeza, Dzayi'nin (2016) çalışmasında hata yapma korkusu, utangaçlık ve özgüven yetersizliği gibi nedenlerin konuşma becerisinin gelişimine engel olduğu belirlenmiştir. Ancak bazı katılımcıların hataları, öğrenme yolunda birer engel olarak değil, birer basamak olarak değerlendirdikleri ve dil becerilerinde ilerleme kaydettikleri dikkati çekmektedir. Bunun yanında öğretmen ve arkadaş grubunun sağladığı geri bildirimlerin öğrencilerin kaygılarını azaltma yolunda önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Alavi ve Kaivanpanah'ın (2007) çalışmasında, İngilizce öğrenen 533 öğrencinin dil öğrenme başarıları ile geri bildirimlere karşı tutumları incelenmiş, öğrencilerin geri bildirim beklentileri ile İngilizce öğrenme başarıları arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerinden, akranlarına oranla daha yüksek seviyede geri bildirim bekledikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, dil öğreniminde öğretmenlerin geri bildirimlerinin dil becerilerinin gelişimine ve öğrenme süreçlerinin yönlendirilmesine sunduğu katkıyı göstermektedir. Çalışmanın bulguları öğrencilerin hata yapma korkusunu aşmaları ve dil öğrenme motivasyonlarının artırılması açısından öğretmen ve grup desteğinin önemini vurgulamaktadır. Bu durum çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

Dil öğrenme motivasyonu genellikle yetersizlik hissi, zayıf eğitim geçmişi gibi faktörlerden etkilenecek azalırken, doğru telaffuz ve başarılı geçen ders aktiviteleri gibi küçük başarıların öğrencilerin öğrenme isteklerini diri tuttuğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarının mesleki hedefler, eğitimci desteği ve özgüven gibi unsurlarla şekillendiği anlaşılmaktadır. Turizm rehberliği mesleğinin önemli bileşenlerinden olan yetkin dil becerilerine sahip olma hedefinin öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarına katkı sunduğu görülmektedir. Balcı'nın (2016) araştırması, bulguları itibarıyla çalışmayla benzerlikler göstermektedir. Araştırmacının lisans düzeyindeki turizm öğrencilerin yabancı dil eğitimine ilişkin tutum ve beklentileri ile motivasyonun düşüklüğüne yol açan faktörleri incelediği çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin yabancı dil eğitimi ile gelecek meslekleri arasında güçlü bir bağ kurduklarını ortaya koymaktadır. Sonuçlar, mesleki hedeflerin öğrenci tercih ve beklentilerini şekillendirdiğini göstermesi bakımından önemli bulunmuştur.

Mehdiyev ve arkadaşlarının (2016) yapılandırılmış görüşme formu ve anket kullanılarak yürüttüğü nitel araştırmada, mesleki gereklilik (f=82) teması, öğrencilerin İngilizce öğrenme nedenlerine ilişkin en sık tekrar edilen tema olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum mesleki ihtiyaç ve hedeflerin yabancı dil öğreniminde önemli olgular olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak çalışmada öğrencilerin dil öğreniminde motivasyonlarını düşüren etmenler de belirlenmiştir. Bu etmenler sırasıyla öğretmen niteliği, dilin pratik olarak kullanılamaması, öğrenilen dilin meslekte kullanılıp kullanılmayacak olması olarak açıklanmıştır. Özetle, turizm rehberliği öğrencilerinin dil öğrenme motivasyonlarının mesleki hedeflerine ulaşma amacıyla güçlendiği, yine konuşma pratiği imkânı ve öğretmen niteliği gibi unsurların motivasyon düzeyini etkilediği görülmektedir.

Dil becerilerindeki ilerleme durumları değerlendirildiğinde öğrencilerin en çok konuşma ve dinleme becerilerinde gelişme kaydettiği ancak telaffuz zorlukları, aksan farklılıkları ve yetersiz dil eğitimi geçmişinin bu becerilerin gelişmesini sınırladığı anlaşılmıştır. Kelime ve kalıp öğrenimi bağlam içerisinde, görsel işitsel materyallerle, modern dil öğretim yöntemleri ile desteklenirken, bireysel çalışma alışkanlığının gelişmemiş olması öğrencilerde kaygı, heyecan gibi faktörlerin de etkisi ile unutma problemlerine yol açmakta ve bu becerilerin gelişiminin zorlaştığı anlaşılmıştır. Ünsal Şakiroğlu'nun (2015) çalışmasında öğrencilerin konuşma becerisinde hata yapma korkusu, özgüven eksikliği, telaffuz zorlukları ve yetersiz pratik imkânı gibi nedenlerle, okuma becerisinde ilk kez karşılaşılan kelimelerin okunması ve telaffuzunda güçlük gibi sorunlar, yazma becerisinde hedef dile ait dilbilgisi ve kelime dağarcığındaki yetersizlikler nedeniyle düşünceleri yazıya dökmeye zorluklar, ayrıca öğretim yöntemleri ve dilbilgisi kurallarının öğrenilmesindeki güçlükler nedeniyle dilbilgisi konusunda ve kelime öğreniminde öğrenilen kelimelerin anlamlarını hatırlamada zorluk veya unutma sorunları yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin dil öğrenim sürecinde benzer sorunları yaşadıkları özet itibarıyla öğrencilerin yabancı dil becerilerinin gelişimine katkı sunmak için pratik yapma imkânının arttırılması, eğitmen desteği sağlanarak yapıcı dönütler sağlanmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca okuma, yazma becerilerini gelişimi ve kelime ve dilbilgisi öğrenimi için modern yöntem ve tekniklerinden faydalanılmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yabancı dil öğrenim süreci materyal ve metotlar açısından değerlendirildiğinde, İşıtsel görsel yöntemlerin kelime dağarcığının gelişiminde, iletişimsel yöntemlerin konuşma becerisinin gelişiminde ve biçim odaklı yöntemin ise dil bilgisi gelişiminde önemli rol oynadığı görülmüştür. Uygulamalı yöntemler ve mesleki dil becerilerinin gelişimine yönelik materyal ve yöntemler ise memnuniyet düzeyini arttıran unsurlar olarak ortaya çıkmıştır. Literatürde yer alan yabancı dil öğrenme yöntemlerinin her biri olumlu yönleri kadar eksiklikleri ile de eleştiri almıştır. Memiş ve Erdem (2013) yöntemlerin başarı sağlaması için dil öğrenenlerin kişisel özellikleri, eğitim öğretim ortamında ve çevresinde ağırlıkla konuşulan dil, sosyal ve ekonomik unsurlarında dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu yaklaşımla, Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin dil pratiği yapma imkanları da göz önüne alındığında mesleki hedeflerine uygun uygulamalı yöntemlerin, özellikle iletişimsel dil öğretim yaklaşımlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil öğrenimi öğrencilerin öne çıkan beklentileri arasında görülen mesleki ve akademik fırsatlar ve kültürel entegrasyon gibi konularda da katkılar sunmaktadır. Bulgular Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin dil becerilerine sahip olmayı mesleki ve sosyal gelişim açısından önemli bir kriter olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenimine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada katılımcıların İngilizce eğitiminin kariyer başarıları ile ilişkili olduğunu kabullenmiş olduklarını göstermiştir (Davras ve Bulgan, 2012). Ek olarak üniversite öğrencilerinin beklentilerine uygun eğitim süreci görmeleri toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap verilmesine de katkı sunabilmektedir (Şahin vd., 2011). Sonuç olarak yabancı dil eğitiminde öğrenci beklentilerinin karşılanmasına yönelik adımlar, toplumsal memnuniyet düzeyinin artmasını da sağlayabilecektir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından hareketle Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin beklentilerine uygun, yeterli tatmin düzeyinde bir eğitim süreci sağlanabilmesi amacı ile yüksek öğretim kurumları, akademisyenler ve öğrencilere pratik, uygulanabilir öneriler sunulması hedeflenmiştir. Ayrıca bu çalışmanın gelecek araştırmalara ilham vermesi açısından araştırmacılara öneriler sunulması amaçlanmaktadır.

5.2.1. Akademisyenlere öneriler

Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin dil becerilerinin öğrenimi sürecinde en çok karşılaştığı problemlerin başında hata yapma endişesi gelmekte olduğu görülmüştür. Dil öğrenme sürecindeki kaygı, utangaçlık, çekinme gibi duyguların bertaraf edilmesi için destekleyici bir sınıf atmosferi oluşturulmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. İletişimsel ve modern dil öğretim yöntemlerin ağırlıkla yer bulduğu eğitim sürecinin konuşma pratiği fırsatlarını arttıracak ve konuşma becerilerinin gelişime katkı sunacağı değerlendirilmektedir. Mesleki dil becerilerinin gelişimi açısından, rehberlik simülasyonu ya da otel, restoran rezervasyonu diyalogu gibi görev temelli yöntem kapsamındaki uygulamaların öğrenme sürecine katkı sunacağı söylenebilir. Kelime ve kalıpların öğrenimi ve unutma sorunlarının çözümü için çevrim içi ve dijital uygulamalarla birlikte işitsel ve görsel materyallerle eğitim desteklenebilir. Yapıcı geri bildirimlerin motivasyon açısından önemli olduğu düşünüldüğünde, hataların yapıcı bir şekilde düzeltilmesinin, hata yapma endişesini azaltacağı ve öğrenme motivasyonunu arttıracak düşünülmektedir. Ayrıca derslerde teknoloji kullanımının arttırılmasının farklı seviyelerde öğrencilerin öğrenme süreçlerini güçlendireceği düşünülmektedir.

5.2.2. Üniversitelere öneriler

Yüksek öğretim kurumları eğitim ortamı içinde ve dışında pratik yapma fırsatlarına ve konuşma becerilerini geliştirecek ortamların sağlanmasına odaklanmalıdır. Bilgin ve diğerlerine göre (2020) öğrenci talepleri dikkate alınmak sureti ile güncellenerek geliştirilen öğrenci kulüpleri öğrenci memnuniyet düzeyine olumlu katkı sunmaktadır. Bu düşünceden hareketle yabancı dilde sınırlı pratik yapma imkanına sahip bölgelerde sosyal dil kulüplerinin artırılması veya faaliyetlerinin güçlendirilmesi ve turistik bölgelerdeki kurumlarla staj ortaklığı gibi projelerle öğrencilere turistlerle birebir etkileşim imkanları sağlanmaması ile öğrencilerin pratik dil becerilerinin gelişimine katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bu tür profesyonel adımların yetkin dil becerilerine sahip iş gücü ile turizmin sürdürülebilirliğine katkı sunulması açısından önemli bir girişim olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte kampüs içerisinde Turizm Rehberliği Bölümü öğrencilerinin faydalanabileceği bir dil laboratuvarının kurulmasının öğrencilerin modern dil öğretim yöntemlerinden yararlanabilmesini ve bireysel öğrenme alışkanlıklarını edinmesine katkısı olabileceği düşünülmektedir. Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği

Bölümü ÖSYM tarafından düzenlenen dil sınavına göre öğrenci kabul etmektedir ancak ÖSYM sınavlarının yalnızca teorik becerileri ölçmesi ve mesleki İngilizce derslerinin B1 seviyesinde dil becerisi gerektirmesi, alan derslerinin öğrencilerin dil gelişimine ayıracağı zamanı kısıtlaması gibi nedenler bir arada değerlendirildiğinde yoğunlaştırılmış dil sınıflarının önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil hazırlık sınıfı oluşturulmasının özellikle hazır bulunuşluk ve motivasyon düzeyi düşük öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişim sürecine katkı sunabileceği düşünülmektedir.

5.2.3. Öğrencilere öneriler

Çalışmada elde edilen bulgular, yabancı dil öğrenim sürecinde en önemli içsel unsurların motivasyon, özgüven ve bireysel çaba kavramları olduğunu ortaya koymuştur. Bu noktadan hareketle öğrencilerin yabancı dil eğitim sürecine aktif olarak dahil olmaları önemli bulunmuştur. Öne çıkan dil öğrenme problemlerinin giderilmesi için çevrim içi uygulamalardan yararlanılması önerilmektedir. Etkileşimli uygulamalar, bloglar, sosyal medya platformları, video paylaşım siteleri, podcastler, sanal gerçeklik gibi Web 2.0 ve Web 3.0 teknolojiler dil öğreniminde daha öznel ve yenilikçi bakış açıları sunmaktadır. Teknoloji, dil öğrenim sürecini kişiye özel ihtiyaçlara uygun bir yapıda sunarken iletişim becerilerinin gelişimine de katkı sunma potansiyeli taşımaktadır. Bu teknolojilerin daha yaygın ve bilinçli kullanımının yabancı dil öğrenimini daha verimli kılacağı düşünülmektedir. Çalışmada katılımcıların yapay zekâ destekli öğretim yöntemi ile hatalarına hızlı geri bildirim alarak, dil becerilerini güçlendirdiği ve seviyelerine uygun hızlarda tekrar ve pratik imkânı buldukları belirtilmiştir. Bu açıdan bakıldığında bireysel öğrenme sorumluluğunun kaygıyı azalttığı ve dil becerilerinin gelişimini hızlandırdığı söylenebilecektir. Turizm sektörünün, teknoloji ekseninde geliştiği, çağımızın dijital unsurlarıyla evrimleştiği de dikkate alındığında teknoloji ve yapay zekâ kullanımının dil becerilerinin gelişimini hızlandıracağı ve gibi mesleki rekabet fırsatlar da sunacağı düşünülmektedir (Kıngır vd., 2020).

Konuşma becerilerinin gelişimi açısından yaz dönemlerinde turizm sektöründe staj veya kısmi zamanlı çalışmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Katılımcılar turistik bölgelerdeki native speaker etkileşimlerinin kişisel özgüveni ve mesleki dil becerilerini güçlendirdiğini ifade etmiştir. Yine çevrimiçi platformlar üzerinden sosyal gruplarla etkileşime geçmenin ve hedef dilde diyaloglar kurmanın da benzeri bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla beraber farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmak hedef

dilin kültürünü anlamaya da katkı sunacak ve bağlamsal, otantik öğrenme imk n  sağlayacaktır. Aynı zamanda teknoloji destekli öğrenme yöntemlerinden faydalanmanın örneğin, yabancı dilde podcastler dinleyerek düzenli dinleme alıştırmalarının yapılması farklı aksanlarda konuşmaları anlamayı kolaylaştıracaağı, dinleme becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2.4. Araştırmacılara  neriler

Araştırmanın kısıtları göz önünde bulunduurulduğunda daha geniş bir örneklem grubu ile ve farklı bölgelerdeki turizm rehberliği öğrencileri ile karşılaştırmalı çalışmalar yapılması alan yazın için faydalı olacağı düşünülmektedir. Turizm sektörünün yoğun olarak faaliyet gösterdiği bölgelerde yapılacak çalışmaların bölgesel unsurların yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkilerini anlamada ışık olabilir. Bununla beraber yapay zekâ destekli modern  ğretim yöntemlerinin Turizm rehberliği  ğrencilerinin yabancı dil becerilerinin gelişimi açısından etkilerinin değerlendirilmesinin alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B., & Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(3), 312-329.
- Ağaoğlu, O. K. (1991). Kitap Tanıtımı: Türkiye’de Turizm Eğitimi ve Etkenliği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(6), 40-40.
- Ahmed, S. (2015). Attitudes towards English language learning among EFL learners at UMSKAL. *Journal of Education and Practice*, 6(18), 6-16.
- Akarsu, B. (1993). *Ahlak Öğretileri*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akdeniz Üniversitesi. (2025). Turizm rehberliği 2023-2024 müfredatı. [https://webis.akdeniz.edu.tr/uploads/1121/announcement/Turizm%20Rehberligi%202023-2024%20Mufredati%20\(3\).pdf](https://webis.akdeniz.edu.tr/uploads/1121/announcement/Turizm%20Rehberligi%202023-2024%20Mufredati%20(3).pdf) [Erişim Tarihi: 24 Temmuz 2025].
- Akgün Kaya, E. (2023). Arkaik dönem’den Hellenistik-Roma dönemi’ne antik Yunan eğitim anlayışı ve Anadolu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 719-740.
- Akyazı, S. (2025). Yabancı dil olarak Almanca öğretimi ve konuşma becerisinin önemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (45), 199-215. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15202572>
- Akyürek, B. K. (2017). The relationship between learners’ communication styles and their academic language achievement [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alan, G. A. E. (2016). Türkiye’de yeni nesil üniversiteler. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 105-118.
- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 62-82.
- Alavi, S., & Kaivanpanah, S. (2013). Dönüt beklentisi ve EFL öğrencilerinin İngilizce başarısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 181-196.
- Alkan, C. (1996). “Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi”, Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Ankara, 12-15 Kasım.
- Alkan, C., Doğan, H., & Sezgin, S. İ. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Altürk, A., Yel, G., Yüksel, T. A., ve Balcı, U. (2016). Turizm fakülte ve yüksekokullarında yabancı dil eğitimi. *Turkish Studies*, 11(3), 139-150. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9201>
- Anis, M. (2023). Leveraging artificial intelligence for inclusive English language teaching: Strategies and implications for learner diversity. *Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 12(6), 54-70.
- Arap, S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye’de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 1-29. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002183
- Arıca, Reşat & Ukav, İsmail. (2020). Effects of Tourism Development Problems on Tourist Satisfaction and Revisit Intention: Example of Adıyaman. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*. 10.21325/jotags.2020.553.
- Arıkan, R. (2017), *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 3.Baskı.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Arslan, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Adres Yayınları.
- Aytaç, K. (1992). *Avrupa eğitim tarihi*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Aydın, A. M. (2022). Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi açısından günümüz öğrenci ihtiyaçlarının incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(3), 234-251.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim yönetimi* (3. baskı). Hatiboğlu.
- Aymankuy, Y., & Aymankuy, Ş. (2002). Önlisans ve lisans düzeyindeki turizm eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarının bulundukları yerlerin analizi ve turizm eğitimi için öneri bir model [Konferans sunumu]. *Turizm Eğitimi Konferans-Workshop*, Ankara, Türkiye, 29-41.
- Aykaç, N. (2002). Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Mesleki Teknik Eğitim (Almanya, Fransa, İsviçre, İspanya, Yunanistan Örneği), *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı no: 155-156.
- Babayiğit, M. V. (2024). Turizm fakültelerinde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan bazı ders kitaplarının betimsel analizi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. *Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*
- Bakır, K. (2010). Jean-Jacques Rousseau’nun natüralist eğitim anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (15), 103-122.

- Balcı, U. (2016). Turizm lisans öğrencilerinin dil eğitimi ile ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 9(1). <https://doi.org/10.9761/JASSS3659>
- Balcı, U., & Metin, F. (2019). Turizm lisans öğrencilerine yönelik hazırlanan yabancı dil İngilizce ders kitaplarının hedef kitle açısından uygunluk analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 57-76.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baran, T., & Kahraman, S. (2004). Mühendislik eğitiminde probleme dayalı öğrenme modelleri [Konferans sunumu]. I. Ulusal Mühendislik Kongresi, İzmir, Türkiye.
- Başar, E. (2018). Türkiye’deki eğitimin tarihsel gelişimi. In Ö. Demirel & Z. Kaya (Eds.), *Eğitim bilimine giriş* (14th ed., pp. 25–57). Pegem A.
- Başat, G. (2014). Neden yabancı dil öğrenemiyoruz. *Aljazeera Türk Dergi*, (24). <http://dergi.aljazeera.com.tr/2014/09/01/neden-yabanci-dil-ogrenemiyoruz> [Erişim Tarihi: 10 Haziran 2025].
- Batman Üniversitesi. (2025). Turizm rehberliği bölümü. <https://batman.edu.tr/Birimler/1432/sayfalar/22292> [Erişim Tarihi: 21 Temmuz 2025].
- Batman, O., Yıldırğan, R., & Demirtaş, N. (2000). Turizm rehberliği. Değişim Yayınları.
- Baysal, J. (1990). Din ahlak ve toplumsal yaşam. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Bernheim, C.T. and Chaui, M.S. (2003). Challenges of the University in the Knowledge Society, Five Years after the World Conference on Higher Education. Paris, Paper Produced for the UNESCO Form Regional Scientific Committee for Latin America and the Caribbean.
- Beşe, G. G., & Avşar, F. S. (2024). Uluslararasılaşma politikalarında uluslararası öğrenciler: İstanbul Medipol Üniversitesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 7(3), 179-197.
- Bilgin, A., Suçin, H., & Polat, S. (2013). Türkiye’de nasıl bir üniversite eğitimi uygulanmalı? Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 17(1), 8-13.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). Eğitim düşüncesi tarihi. Anı Yayıncılık.
- Bingöl, B. (2012). *Üniversite özerkliği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Bloomfield, L. (1933). Language. Holt Richart Winstown.
- Börekçi, M. (2000). Yabancı dille öğretim. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Dil Bilimi ve Dil Öğretimi Özel Sayı, 204-218.
- Boylu, D. Ü. G. (2005). Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde turizm eğitimindeki gelişmelerin değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4(12), 11-32.
- Bruner, J. (1996). The culture of education. Harvard University Press.
- Byram, M. ve Morgan, C. (1994). Teaching and learning language and culture. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cambridge University Press. (2025). Second language. In Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/second-language> [Erişim tarihi: 11 Ağustos 2025].
- Cansu, E., & Tanrısever, C. (2020). Turist rehberlerinin yabancı dil eğitimleri üzerine bir araştırma. Turar Turizm ve Araştırma Dergisi, 9(1), 26-44.
- Cengiz, C. A. (2024). Bilimin karanlık çağı: Ortaçağda bilimsel düşüncenin durumu. Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 11(1), 232-248.
- Cengiz, Y. (2019). An evaluation of a university-based intensive English program: Insights of students and teachers [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. IEEE Access, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chiandotto, B., Bini, M., & Bertaccini, B. (2007). *Quality Assessment of the University Educational Process: an Application of the ECSI Model (43-54) Effectiveness of University Education in Italy: Employability, Competences, Human Capital* (Ed. Fabbri, L.). Physica-Verlag A Springer Company.
- Chomsky, N. (2014). Dilin Mimarisi. İsa Kerem Bayırlı (Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Commission of the European Communities. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality* (COM(2001) 678). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678>
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; Merging or clear boundaries? Journal of Advanced Nursing, 26(3), 623-630.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (3. baskı). Sage.

- Çakır, A. (2010). Profesyonel turizm rehberlerinin çalışma biçimi ve mesleki eğitim süreleri ile iş tatminleri arasındaki ilişki [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çakmak, F. (2021). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmenlik ile ilgili metaforik algılarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 219–251. <https://doi.org/10.35675/befdergi.726660>
- Çakmak Karapınar, D., Güler, M., Karabey, S., Kurşun, E., & Arpacık, Ö. (2020). Uzaktan eğitim yoluyla kampüs tabanlı derslerin verilmesi: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 1–18. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/01.derya_cakmak_karapinar.pdf
- Çelikkaya, T., & Ünal, Ç. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- Çığır Dikyol, D. (2021). Antik Roma’da bir statü göstergesi olarak eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1025-1051.
- Çiçek, B. (2013). Profesyonel Turist Rehberlerinin Performans Kriterleri ile Çalışma Koşulları Arasındaki İlişki: Antalya Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Çiftci, S. & Sağlam, A. (2023). Yabancı dil eğitiminde web 2.0 araçları kullanımının yararları ve zorlukları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(91), 234–241.
- Çilenti, K. (1988). Eğitim teknolojisi ve öğretim. Kadıoğlu Matbaası.
- Çilingir, L., & Küçükali, R. (2010). Immanuel Kant’ın eğitim anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (10).
- Dal, S., & Tatar, N. (2017). Temel kavramlar. S. Dal & M. Köse (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 1-45). Anı Yayıncılık.
- Davras, G. M., & Bulgan, G. (2012). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce hazırlık eğitimine yönelik tutumları: Isparta MYO Turizm ve Otel İşletmeciliği örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 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.
- Dellal, N. A., & Yücel, M. S. (2015). Yabancı dil öğretmenlerinin derslerinde materyal kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(2).

- Demirci, F. (2007). İki siyasal eğitim modeli: Sokrates ve Platon'un eğitim ve insan anlayışları (Sokratik ve Platonik eğitim) [Konferans sunumu]. ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi), Ankara, Türkiye, 105-127.
- Demirel, Ö. (1999). Öğretme sanatı. Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). Yabancı dil öğretimi (7. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası. Pegem A Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (2013). Yabancı dil öğretim yöntemleri. Der Yayınları.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan.
- Dizayi, M. A. M. (2016). Motivating English foreign language students to speak in English classrooms [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (2), 108-116.
- Doğanülkü, H. A. (2024). Öğrenci rolünden çalışan rolüne: Üniversite öğrencilerinin çalışma hayatına geçiş hazırlıklarına ilişkin algılarının incelenmesi. Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 7(1), 23-41.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation (2. baskı). Pearson Education Limited.
- Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (10).
- Duman, G.B. (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(2), 1-8.
- Dürüşken, Ç. (2001). Roma'da rhetorica eğitimi. Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Edwards, J. (2002). Multilingualism. Routledge.
- Eker, N. (2015). Profesyonel turist rehberleri bakış açısıyla turizm rehberliği eğitim müfredatlarının uygulama yeterliliği [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eker, N., & Zengin, B. (2016). Turist rehberliği eğitiminin değerlendirilmesi: Profesyonel turist rehberleri üzerine bir uygulama. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(4), 65-74.

- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51(S1), 1-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x>
- Erdoğan, G. (2020). Evaluation of an English preparatory program using CIPP model and exploring A1 level students' motivational beliefs [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Erdoğan, S., Şanlı, H. S., & Şimşek-Bekir, H. (2005). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Ersun Aydemir, E. (2013). Yükseköğretimde fayda-maliyet yönlü bir yaklaşım: Türkiye örneği (2002-2006-2010) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1975). Eğitimde program geliştirme. Yelkentepe Yayınları.
- Eser, S., & Haşimoğlu, N. (2020). Turist rehberliğinde dil seçimi ve nadir dillerin önemi. *Turizm Akademik Dergisi*, 7(2), 225-240.
- Esgaiar, E. (2019). An evaluation of the English language teaching provision in a Libyan University [Yayınlanmamış doktora tezi]. Liverpool John Moores University.
- Eslek, Fulya. 2019. An evaluation of compulsory English preparatory program through the perspectives of students and instructors at the school of foreign languages at Fırat university. Master's thesis. Çukurova University, Adana.
- Farooq, R. (2020). The effects of foreign language as a medium of instruction on the academic performance of the undergraduate students after a year long foreign language preparatory program in Istanbul, Turkey [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fidan, N. ve M. Erden., 1998, Eğitime Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop into and out of public school. *Teachers College Record*, 87(3), 393-409.
- Flick, U. (2014). An introduction to qualitative research. Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gasset, J. O. (1998). Üniversitenin misyonu (N. G. Işık, Çev.). Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal dil: İspanyolca)
- Gedikoğlu, T. (1991). Çağdaş yükseköğretim: önemi, sorumlulukları, planlı değişim ve yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 15(81), 20-28. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6044/2202> [Erişim Tarihi: 20 Temmuz 2025].

- Ghaniy, S. Y. A., & Latif, M. M. A. (2012). English language preparation of tourism and hospitality undergraduates in Egypt: Does it meet their future workplace requirements? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 11(2), 93-100.
- Gömlüksiz, M. N. (1993). Yüksek Öğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları (Fırat Üniversitesi Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ*.
- Gömlüksiz, M. N. (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 9. 913-918. 10.1016/j.sbspro.2010.12.258.
- Gömlüksiz, M. N. (2000). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 253-264.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friend's values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gültekin, M., & Anagün, Ş. S. (2006). Avrupa Birliği'nin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 145-170.
- Gümüş, T. (2010). Ortaçağ'dan erken modern döneme Batı Avrupa'da eğitim tarihi: Yeni yaklaşımlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 25-40.
- Gündoğar, D., Gül, S. S., Uskun, E., Demirci, S., & Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 10(1), 14-27.
- Gündüz, M. (2013). Modern eğitimin doğuşu ve alternatif eğitim paradigmaları. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 67-80.
- Gürsoy, K. (1994). Şahsiyet eğitimi. *Türkiye 1. Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri* (s. 257). Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Güzel, N. G. (2006). Yüksek öğretimde turizm eğitimi ve hizmet kalitesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürkan, T. (2006). Eğitim, öğretim ve programla ilgili temel kavramlar. In M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (pp. 1-14). Anadolu Üniversitesi Yayını.

- Hacıoğlu, N. (1992). “Yükseköğretimde Mesleki Turizm Eğitimi Geliştirme Perspektifleri”, Turizm Eğitimi Konferans-Workshop, Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü, 9-11 Aralık 1992, s.91-100, Ankara.
- Hamamci, Z., & Hamamci, E. (2014). Yabancı dil öğretiminde biçim odaklı öğretim modeli. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(1), 37-43.
- Hauser, M. D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002). The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 298(5598), 1569-1579. <https://doi.org/10.1126/science.298.5598.1569>
- Hisar, Ş. G. (2006). 4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılabilecek etkili öğretim yöntemleri üzerine deneysel bir çalışma [Yayınlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Horwitz, E. K. (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. In S. Magnan (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner* (pp. 15–33). Northeast Conference.
- Howsam, R. B., Corrigan, D. C., Denemark, G. W., & Nash, R. J. (1985). *Report of the Bicentennial Commission on Education for the Profession of Teaching*. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139-152. <https://doi.org/10.1177/0263211X010292001>
- Huggins, R., & Cooke, P. (1997). The economic impact of Cardiff University: Innovation, learning and job generation. *GeoJournal*, 41(4), 325-337.
- İlham, Ç. (2008). Üniversite ve bazı sorunları. *Eğitim Dergisi*, (18), 11-28.
- İlkin, A., & Dinçer, M. Z. (1991). Turizm kesiminin Türk ekonomisindeki yeri ve önemi. TOBB.
- İnal, K. (2019). Durkheim’in eğitim anlayışı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(2), 511-518.
- İnci, S., & Kaya, V. H. (2021). Eğitimde multidisipliner, disiplinlerarası ve transdisipliner kavramları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2757-2772.
- İşigüzel, B. (2013). Turizm işletmeciliği ve otelcilik programlarındaki mesleki almanca dersleri üzerine bir araştırma. *Humanities Sciences*, 8(4), 363-371.
- İslam, M. S., & Roy, S. (2024). Challenges in developing learners’ English-speaking skills at the tertiary level in the EFL context: Teachers’ and learners’ perceptions.
- İşık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.

- Işık, M. (2022). Expectations and level of satisfaction of university students from the higher education system. *International Journal of Educational Methodology*, 8(1), 163-178. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.1.163>
- Kane, D., Williams, J., & Cappuccini-Ansfield, G. (2008). Student satisfaction surveys: The value in taking an historical perspective. *Quality in Higher Education*, 14(2), 135-155.
- Kantarıcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (1), 78-92.
- Karakaş, S. (1999). Üniversite kütüphanesi kullanıcılarının beklentileri ve kullanıcı tatmini. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1-2), 57-66.
- Karakuş Yıldız, B., & Taş, A. (2023). Hayat boyu öğrenmeye katılımın yaygın eğitim kursları bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 2335-2356. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.113097>
- Kavak, Y. (1990). Kalkınmada öncelikli yörelerdeki yükseköğretim kurumlarının çevreye dönük faaliyetleri. *TOBB Yayınları*.
- Kaymak, M. (2018). Durkheim'in toplumsal kuramı ve eğitim anlayışı. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, (60), 513-518.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem.
- Kılıç, A. (2016). Turist rehberlerinde empatik eğilim ve çatışma çözme davranışı ilişkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye'de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3).
- Kılıçaslan, G. (2021). Üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin akademik erteleme, motivasyon ve devamsızlık davranışları arasındaki ilişki [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıngır, S., Şeyhanlıoğlu, H. Ö., & Mete, Y. M. (2020). Turizm ve seyahat sektöründe değişimin yöneticisi olarak teknolojik gelişmeler. *İçinde Seyahat Acentacılığı, Teknolojik Değişimin Seyahat Acentalarına Yansımaları*. (Ed. Arıca, R. ve Kodaş, D.). Ankara: Detay Yayıncılık. ss, 159-169.
- Koç, E. (2025). Arthur Schopenhauer perspektifinden felsefe, eğitim ve eğitim felsefesi/felsefe eğitimi üzerine. *SOBIDER Sosyal Bilimler Dergisi*, (76), 1-29.
- Koçer, H. A. (1974). Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923). *Talim Terbiye Dairesi Yayınları*.

- Korkmaz, M., & Öktem, G. (2014). Rousseau'nun eğitim anlayışı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 143-152. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/17.murat_korkmaz.pdf
- Köroğlu, Ö., & Avcıkurt, C. (2014). Turist rehberlerinin motivasyonu ile performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 45-60.
- Köse, C. (2012). Uludağ Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık eğitim programının incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Kovacs, A. (2007). The leisure personality: Relationships between personality, leisure satisfaction, and life satisfaction [Yayınlanmamış doktora tezi]. Indiana University School of Health.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Kramer, S. N. (1981). History begins at Sumer: Thirty-nine firsts in recorded history. University of Pennsylvania Press.
- Langdrige, D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method*. Pearson Education.
- Loureiro, M. J., Loureiro, A., & Laanpere, M. (2024). Technological advancement and challenges in education. *Educational Media International*, 61(1-2), 2-3. <https://doi.org/10.1080/09523987.2024.2358662>
- Madran, H. A. D., & Andaç, H. (2012). Temel beklenti etkisi: Kendini gerçekleştiren kehanet. K. Çayır & M. A. Ceyhan (Eds.), *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar* (ss. 29-41). Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mahiroğlu, A. (2005). Avrupa Birliği ülkelerinde yeni eğitim politikaları yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 71-82.
- Mahmut, Ö. Z. E. R. (2020). Mesleki eğitimde paradigma değişimi, Türkiye'nin mesleki eğitim ile imtihanı (Cilt 1). TC Maltepe Üniversitesi.
- Makhmudov, K. (2023). Bridging cultures through English language education: A comprehensive model for intercultural communication competence development. *ISJ Theoretical & Applied Science*, 3(119), 204-208.
- Makdisi, G. (1974). The scholastic method in medieval education: An inquiry into its origins in law and theology. *Speculum*, 49(4), 640-661. <https://doi.org/10.2307/2852031>
- Mehdiyev, E., Usta, G., & Ugurlu, C. T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57).

- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik. (Orijinal çalışma 2009 yılında yayınlandı, Orijinal dil: İngilizce)
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü*. <https://hbogm.meb.gov.tr> [Erişim Tarihi: 24 Temmuz 2025].
- Mirici, I. H. (2010). Influence of prestudy on foreign language learning attitude. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(2), 187-196.
- Morgan, D. L., & Morgan, R. K. (2008). Single-case research methods for the behavioral and health sciences. SAGE Publications.
- Newport, C. L., & Elms, D. G. (1997). Effective engineers. *International Journal of Engineering Education*, 13(5), 14-23.
- Nietzsche, Friedrich (2018). Eğitici Olarak Schopenhauer: Zamana Aykırı Bakışlar -3, Çev., Mustafa Tüzel, 2. Basım, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Neuendorf, K. A. (2017). The content analysis guidebook. Sage Publications.
- OECD. (2018). Education at a glance 2018: OECD indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Okumuş, F., & Kılıç, H. (2004). Turizm işletmeleri ve merkezlerinde rekabet avantajı geliştirilmesi ve korunması. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 1(1).
- Okur, Ş. (2024). Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital araçların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-44.
- Olalı, H. (1983). Dış tanıtım ve turizm. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Olca, A. (2008). Türk Turizminde Eğitimin Önemi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 383-390.
- Orme, N. (2006). *Medieval schools: From Roman Britain to Renaissance England*. Yale University Press.
- Öndin, N. (2021). Rönesans ve eğitim. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 444-451.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 427-444.

- Özer, B. (1998). Teknoloji yoğunluklu eğitim yaklaşımı olarak uzaktan eğitim. B. Özer (Ed.), Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler (ss. 121-138). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özer, H. (2013). Çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişki.
- Özer, M. (2020). Türkiye’de Mesleki Eğitimde Paradigma Değişimi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(2), 357-384. <https://doi.org/10.17152/gefad.752523>
- Özgül, İ. (1986). Uzaktan öğretimin evrensel çerçevesi ve Türk eğitim sisteminde uzaktan öğretimin yeri. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özsoy, C. E. (2015). Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye’de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 5(5), 173-181.
- Öztürk, F. (2021). Sıra dışı bir eğitim süreci: J. S. Mill’in erken dönem eğitim süreci. *Journal of History School*, (55), 4068-4088.
- Padem, S. (2017). Anadil öğretimine karşılaştırmalı bir bakış: Türkiye ve Kanada. *The Journal of Turk-Islam World Social Studies*, (11), 315-325. https://tidsad.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=30526
- Palinkas LA, Horwitz SM, Green CA, Wisdom JP, Duan N, Hoagwood K. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health* 2015;42(5):533-44.
- Polat, C. (2005). Bilgi okuryazarlığı ve üniversiteler. Prof. Dr. Nilüfer Tuncer’e armağan (ss. 261-277). Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). Longman dictionary of language teaching & applied linguistics. Longman.
- Scott, P. (2002). Küreselleşme ve üniversite: 21. yüzyılın önündeki meydan okumalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 193-208.
- Sebetci, H. (2016). 11.-12. yüzyıllarda Ortaçağ Avrupası’nın eğitime genel yaklaşımı. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 91-105.
- Seçer, Ş. Y. E. (2020). Değerlendirilmesi İngiliz dili eğitimi lisans programlarının [Yayınlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Selwyn, N. (2016). Is technology good for education. Cambridge: Polity Press.
- Sevdi, A. (2023). Gelişen ve değişen dünyada yabancı dilin önemi. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 4(1), 204-218.

- Simon, J., & Burstein, P. (1985). Basic research methods in social sciences. Random Press.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies For Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Solmaz, M. (2019). Eğitime empirik yaklaşımlar: Locke ve Spencer örneği [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Solmaz, O. (2007). Computer-Assisted Turkish Learning By Using Internet Technologies. *Sabancı Üniversitesi Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Konferansı Bildiri Kitabı*.
- Solmaz, O. (2021). Educational Technology Research Trends in Turkey: Investigating Graduate Theses in English Language Teaching. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 102-124. <https://doi.org/10.18009/jcer.839738>
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 7(28), 397-404. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.684553>
- Sönmez, V. (1998). Eğitim felsefesi. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2003). Eğitimin tarihsel temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Anı Yayıncılık.
- Suna, Y., & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 1-10.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., & Şahin Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 429-452.
- Şahin, M., Şahin, S., & Göğebakan-Yıldız, D. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi programı ve dünya vatandaşlığı: Öğretmen adaylarının perspektifinden. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 369-390.
- Şenyapılı, Ö. (1981). Toplum ve iletişim. Turhan Kitabevi.
- Shuaibi, A. (2014). The importance of education. https://www.researchgate.net/publication/260075970_The_Importance_of_Education [Erişim Tarihi: 21 Temmuz 2025].
- Şimşek, S. (2016). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Nevin Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s.2-13). Ankara: Anı Yayıncılık
- Şişman, M. (2007). Eğitim bilimine giriş (3. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Taş, F. (2019). Turizm rehberliği eğitiminde mesleki İngilizce derslerinin değerlendirilmesi: Ege Üniversitesi örneği (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Tezcan, M. (1996). Eğitim sosyolojisi (10. baskı). Feryal Matbaası.
- Top, S. Öner, A. (2008). İşletme perspektifinden sosyal sorumluluk teorisinin incelenmesi. ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 4(7), 97-110.
- Topbaş, H. G. (2024). Turizm eğitiminde yabancı dil sorununun çözülebilmesi için yapılması gerekenler: İstanbul'daki yükseköğretim programlarına yönelik bir araştırma [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toptaş, A. Ş. (2023). Yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil konuşma kaygısına ilişkin görüşleri ve deneyimleri: Nitel bir araştırma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 21(3), 1338-1359.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. Cankaya University Journal of Arts and Sciences, 1(5), 79-88.
- Tozlu, N. (2003). İnsandan devlete eğitim. Yeni Türkiye Yayınları.
- Troike, M. S. (2012). Introducing second language acquisition. Cambridge University Press.
- Turist Rehberleri Odaları Birliği (TUREB). (2024). Turist rehberliği meslek kanunu ve yönetmeliği. <https://www.tureb.org.tr> [Erişim Tarihi: 16 Haziran 2025].
- Turizm Akademisyenleri Derneği [TUADER]. (2025). Turizm Akademisyenleri Derneği resmi internet sitesi. <https://tuader.org/> [Erişim Tarihi: 14 Haziran 2025]
- Tutar, F., Ekici, M., & Tutar, N. F. (2023). Türkiye'de üniversitelerin ekonomik kalkınmada değişen rolü: Bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbad>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. Ziyaretçi istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 16 Haziran 2025].
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 16 Haziran 2025].
- Türkay, O., & Yağcı, K. (2007). Turizm eğitimi alan öğrencilerin okulda ve turizm sektöründe öğrenmelerinin sektörden ayrılma eğilimlerine etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(4), 219-246.
- Türer, S. (2024). Üniversite öğrencilerine yönelik kültürel yabancı dil dersi öğretim programının geliştirilmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkeri, İ. (2014). Yükseköğretim düzeyinde turizm eğitiminin özel nitelikli sorunları ve çözüm önerileri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3(4), 1-14.

- Ulaş Kılıç, Ö. (2020). Yaşam boyu kariyer gelişimi. D. M. Siyez & T. M. Çaykuş (Ed.), Beliren yetişkinlik döneminde kariyer gelişimi (204–232). Pegem Akademi.
- Uluğ, H., & Tuncer, M. (2017). Uzaktan İngilizce Öğretiminin Öğrenenlerin Akademik Başarısına Etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 710-723.
- Ulukalın, Ö. (2020). Eğitim tarihi. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257052849>
- Umbach, P. D., & Porter, S. R. (2002). How do academic departments impact student satisfaction? Understanding the contextual effects of departments. *Research in Higher Education*, 43(2), 209-234.
- Ünal, F. (2016). Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi (İstanbul–Kadıköy ilçesi örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünsal Şakiroğlu, H. (2015). Yükseköğretim öğrencilerinin karşılaştığı yabancı dil öğrenme problemlerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünseven, C. (2022). Üniversite yabancı dil hazırlık programında öğrenim gören öğrencilerin özerk öğrenme ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Uysal, D., & Aydemir, E. E. (2016). Türkiye’de yükseköğretim kavramı ve yükseköğretimin istihdam ve ekonomiye etkisinin analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 275-284.
- Uysal, D., Temizkan, S. P., & Taslacı, N. (2018). Investigation of higher education tourism students for English. *Journal of Gastronomy, Hospitality and Travel*, 1(1), 18-28.
- Uysal, D. (2019). Turizm fakültesi öğrencilerinin İngilizce iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik gereksinim çözümlemesine dayalı bir program önerisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van den Bergh, R. (2000). The role of education in the social and legal position of women in Roman society. *Revue Internationale de Droits de l’Antiquity*, (47), 351-364.
- Wang, J., Ayres, H., & Huyton, J. (2010). Is tourism education meeting the needs of the tourism industry? An Australian case study. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 22(1), 8-14.
- Welch, M. E. (2015). An exploration of the technology-based learning environment in middle grades English/language arts instruction and its impact on learner autonomy [Yayınlanmamış doktora tezi]. Piedmont College.

- Wenden, A. (1991). Learner strategies for learner autonomy. Prentice Hall.
- Yalın, H. İ. (2010). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yanikkerem, E., Altınparmak, S., & Karadeniz, G. (2004). Gençlerin meslek seçimini etkileyen faktörler ve benlik saygıları. Nursing Forum Dergisi, 7(2), 61-62.
- Yaylalı, M., Oktay, E., Özen, Ü., Akan, Y., Özer, H., Kızıltan, A., Naralan, A., Doğan, E. M., Özçomak, M. S., & Aktürk, E. (2006). Üniversite gençliğinin sosyoekonomik profili araştırması. Atatürk Üniversitesi Yayınları, No: 955.
- Yeşilel, D. B. A. (2016). Technology-enhanced language learning for digital natives. Participatory Educational Research, 4(2), 97-111.
- Yıldırım, Cemal (1983). Bilim Tarihi, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, Z. (2010). Aristoteles'in eğitim anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (10).
- YÖK Atlas. (2025). YÖK Lisans Atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr> [Erişim Tarihi: 16 Haziran 2025].
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2025). YÖK istatistik. <https://istatistik.yok.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 16 Haziran 2025].
- Yüksel, Ö. (2007). İnsan kaynakları yönetimi (6. baskı). Gazi Kitabevi.
- Zengin, B., & Atasoy, B. (2021). Turizm Rehberliği Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Çerçevesi. Alanya Akademik Bakış, 5(1), 143-160.
- Zyoud, M. (2016). Theoretical perspective on how to develop speaking skill among university students. Pune Research Scholar an International Multidisciplinary Journal, 2(1), 1-10

EKLER

EK- 1 Etik Kurul Kararı

T.C. BATMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER, FEN-MÜHENDİSLİK BİLİMLERİ VE SAĞLIK BİLİMLERİ ETİK KURULU			
Toplantı Tarihi	: 29.05.2025		
Toplantı Sayısı	: 2025/06		
Toplantıda Alınan Karar Sayısı	: 19		
Üniversitemizin Etik Kurulu, Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Ömer Faruk ERTUĞRUL Başkanlığında toplanarak aşağıdaki karar alınmıştır. Karar 2025/06-06 Üniversitemiz Turizm Fakültesi öğretim elemanlarından Doç.Dr. Hasan Önal ŞEYHANLIOĞLU'nun "Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümü Öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitimine Yönelik Beklenti ve Tatmin Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasını (veri toplama yöntemi: mülakat), danışmanlığını yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Vedat KIZIL ile birlikte yapma talebine ilişkin 02.06.2025 tarihli ve 216612 sayılı yazı görüldü; Yapılan görüşmeler sonucunda: Üniversitemiz Turizm Fakültesi öğretim elemanlarından Doç.Dr. Hasan Önal ŞEYHANLIOĞLU'nun "Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümü Öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitimine Yönelik Beklenti ve Tatmin Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasını (veri toplama yöntemi: mülakat), danışmanlığını yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Vedat KIZIL ile birlikte yapma talebinin etik açıdan uygun görüldüğüne toplantıya katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.			
BAŞKAN (İmza) Prof. Dr. Ömer Faruk ERTUĞRUL			
ÜYE Prof. Dr. Sema TETİKER	(Katılmadı)	ÜYE Prof. Dr. Bilal ŞEKER	(İmza)
ÜYE Doç.Dr. Veyssel ERATİLLA	(Katılmadı)	ÜYE Doç.Dr. Ümit DİLEKÇİ	(Katılmadı)
ÜYE Doç. Dr. Bülent AYDIN	(İmza)	ÜYE Doç.Dr. Feriðun DUMAN	(İmza)
ÜYE Doç.Dr. Özlem Bezek GÜRE	(İmza)	ÜYE Doç.Dr. Hasan ÖNAL ŞEYHANLIOĞLU	(İmza)
ÜYE Dr.Öğr.Üyesi Yiğit KARABULUT	(Katılmadı)	ÜYE Dr.Öğr.Üyesi Nursezen KAVASOĞLU	(Katılmadı)
		Raportör Erkan ZENGİN	(İmza)

ASLI GİBİDİR

EK- 2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Anket Formu

**BATMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TURİZM REHBERLİĞİ A.B.D
YÜKSEK LİSANS TEZİ SORULARI**

**Batman Üniversitesi Turizm Rehberliği Bölümü Öğrencilerinin
Yabancı Dil Eğitime Yönelik Beklenti ve Tatmin Düzeylerinin
İncelenmesi**

Değerli Katılımcı,

Bilimsel bir araştırma için değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Lütfen tüm soruları dikkatlice okuyarak, isminizi yazmadan, cevaplayınız. Araştırmaya yaptığınız katkı ve içten cevaplarınız için teşekkür ederiz.

Vedat KIZIL

Batman Üniversitesi
Turizm Rehberliği A.B.D
Yüksek Lisans Öğrencisi

**Doç. Dr. Hasan Önal
ŞEYHANLIOĞLU**

Danışman

**Dr. Öğr. Üyesi Burak
ATASOY**

İkinci Danışman

Cinsiyetiniz	
Yaşınız	
Medeni Durumunuz	
Gelir Durumunuz	

Soru 1: Yabancı dil öğrenme süreci hakkında hangi beklentilere sahiptiriniz? Bu beklentilerin ne kadarının karşılandığını düşünüyorsunuz?

Soru 2: Yabancı dil öğrenme sürecinden ne derece memnuniyet duyuyorsunuz? Memnuniyetinizin nedenlerini detaylandırabilir misiniz?

Soru 3: Yabancı dil öğrenirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bu zorluklarla başa çıkma konusunda destek hissettiniz mi? Eğer destek aldıysanız, bu destek nasıl sağlandı?

Soru 4: Yabancı dil öğrenirken motivasyonunuz ve özgüveniniz nasıl etkilendi? Lütfen detaylı bir şekilde açıklayın.

Soru 5: Yabancı dil öğrenirken hata yapma korkusunun öğrenmenize nasıl bir etkisi oldu? Hata yapma korkusunu nasıl aştınız veya bu konuda hangi zorluklarla karşılaştınız?

Soru 6: Yabancı dil derslerinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden hangilerinde ilerleme kaydettiğinizi düşünüyorsunuz? Her beceri için nedenler belirtiniz.

Soru 7: Konuşma pratiği imkanının konuşma becerisinin gelişimi açısından ne kadar önemli olduğunu düşünüyorsunuz? Mevcut konuşma pratiği olanakları ve grup çalışmalarının yeterliliği hakkında görüşleriniz nelerdir?

Soru 8: Yabancı dil öğrenme sürecinde kelime ve kalıpları hatırlama konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Soru 9: Derslerde kullanılan materyaller ve öğretim metotlarının öğrenmenize katkısı ne düzeyde oldu? Bu yöntemleri nasıl değerlendiriyorsunuz? Belirli materyal ya da metot örnekleri verebilir misiniz?

Soru 10: Yabancı dil eğitiminin sosyal ve profesyonel yaşamınıza nasıl katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz? Hem kısa vadeli hem de uzun vadeli olarak değerlendiriniz.

Mülakat soruları tarafımıza aittir



EK-3 Tez Kabul ve Onayı

TEZ KABUL VE ONAYI

Vedat KIZIL tarafından hazırlanan "Turizm Rehberliği Öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma: Batı Anadolu Üniversitesi Örneği" adlı tez çalışması 14/08/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Batı Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Başkan
Dr. Öğr. Üyesi Cevdet BEHDREMEN

Danışman
Doç. Dr. Hasan Önal ŞEYHANLIOĞLU

Üye
Doç. Dr. Reyhan ARICA

Yukarıdaki isimlerin onaylarını.

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

