



**T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TURİZM İŞLETMECİLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**TEKNOLOJİ KABUL MODELİYLE TURİZM
EĞİTİMİNDE SANAL GERÇEKLIK
UYGULAMALARINA İLİŞKİN TUTUM VE
KULLANIM NİYETLERİNİN BELİRLENMESİNE
YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

KAAN KASAROĞLU

İZMİR – 2023

**T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TURİZM İŞLETMECİLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**TEKNOLOJİ KABUL MODELİYLE TURİZM
EĞİTİMİNDE SANAL GERÇEKLİK
UYGULAMALARINA İLİŞKİN TUTUM VE
KULLANIM NİYETLERİNİN BELİRLENMESİNE
YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

KAAN KASAROĞLU

DANIŞMAN: PROF. DR. MEHMET EMRE GÜLER

İZMİR – 2023

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Teknoloji Kabul Modeliyle Turizm Eğitiminde Sanal Gerçeklik Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Kullanım Niyetlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma**” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

10/05/2023

Kaan KASAROĞLU

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

TEKNOLOJİ KABUL MODELİYLE TURİZM EĞİTİMİNDE SANAL GERÇEKLİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN TUTUM VE KULLANIM NİYETLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Kaan KASAROĞLU

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı

Küresel özellik taşıyan ve yoğun bir rekabetin hâkim olduğu turizm endüstrisinde sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmenin yolu nitelikli hizmetten, yani nitelikli personelden geçmektedir. İnsanın bu denli ön planda olduğu turizm endüstrisinde, hizmette standardizasyonu sağlayıp misafir beklentisini karşılayacak nitelikli iş gücü olmadığı takdirde gerçekleştirilen altyapı yatırımları beklenen verimi ve pozitif çıktıyı sağlayamayacaktır. Nitelikli iş gücünün sağlanması noktasında da mesleki turizm eğitimi son derece önem arz etmektedir. Günümüzde gelişen teknolojiler ve insan yaşamına entegrasyonu da göz önüne alındığında, turizm eğitiminde yeni teknolojilerden faydalanmanın ve eğitim süreçlerinin bu teknolojiler ile eşgüdümlü şekilde gerçekleştirilmesinin turizm eğitiminin niteliğini artıracacağı, dolayısıyla endüstride ihtiyaç duyulan kalifiye iş gücünü yetiştirme noktasında katkı sağlayacağı görülmektedir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli husus, turizm eğitimi alan öğrencilerin, eğitim süreçlerine dâhil edilen teknolojiye yönelik uyum süreçlerinin ve bu süreçleri etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Bireylerin teknolojiye uyum süreçlerini açıklamada en yaygın olarak kullanılan modellerden biri Teknoloji Kabul Modeli (TKM)'dir.

Bu çalışmanın temel amacı; lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin eğitim sürecinde sanal gerçeklik teknolojisi uygulamalarını kullanım uyum süreçlerini ve bu süreci etkileyen etmenlerin belirlenmesi ve böylelikle ilgili

literatüre katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda Davis (1989) tarafından geliştirilen Teknoloji Kabul Modeli baz alınarak oluşturulan anket çalışması İzmir ilinde bulunan devlet üniversitelerinde lisans düzeyinde turizm eğitimi alan toplam 497 öğrenciye uygulanmış olup, elde edilen veriler SPSS analiz programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada örnekleme yöntemi olarak amaçlı örneklemeden faydalanılmış ve frekans analizi, güvenilirlik ve normallik testleri, T-Testi, ANOVA testi ve Regresyon gibi istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda; algılanan kullanım kolaylığı, algılanan fayda ve eğlence boyutlarının kullanıma yönelik tutum üzerinde, algılanan fayda ve kullanıma yönelik tutum boyutlarının da davranışsal niyet üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Turizm eğitimi, teknoloji, sanal gerçeklik, TKM, turizm

ABSTRACT

Master's Degree Thesis

**A Research On Determining The Attitudes And Usage Intentions Regarding
Virtual Reality Applications In Tourism Education With The Technology
Acceptance Model**

Kaan KASAROGLU

İzmir Kâtip Çelebi University

Graduate School of Social Sciences

Department of Tourism Management

The way to gain sustainable competitive advantage in the tourism industry, which has a global feature and intense competition, passes through qualified service, that is, qualified personnel. In the tourism industry, where people are at the forefront, infrastructure investments will not be able to provide the expected efficiency and positive output if there is no qualified workforce to provide standardization in service and meet guest expectations. Vocational tourism education is extremely important at the point of providing a qualified workforce. Considering the developing technologies and their integration into human life today, it is seen that utilizing new technologies in tourism education and carrying out the education processes in coordination with these technologies will increase the quality of tourism education and thus contribute to the training of the qualified workforce needed in the industry. At this point, another important point to be considered is the determination of the adaptation processes of the students in tourism education towards the technology included in the education processes and the factors affecting these processes. One of the most widely used models to explain the technology adaptation processes of individuals is the Technology Acceptance Model (TAM).

The main purpose of this study is to determine the adaptation processes of using virtual reality technology applications in the education process of undergraduate tourism education students and the factors affecting this process and thus to contribute to the relevant literature. For this purpose, the survey study, which was created on the basis of the Technology Acceptance Model developed by Davis (1989), was applied to a total of 497 students who received tourism education at the state universities in Izmir, and the obtained data were analyzed with the SPSS analysis program. Purposive sampling was used as a sampling method in the study and statistical analyzes such as frequency analysis, reliability and normality tests, T-Test, ANOVA test and Regression were performed.

In line with the findings obtained in the research; It was concluded that perceived ease of use, perceived usefulness and enjoyment dimensions had a statistically significant effect on attitude towards use, perceived usefulness and attitude towards use dimensions also had a statistically significant effect on behavioral intention.

Keywords: Tourism education, technology, virtual reality, TAM, tourism

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
ÖNSÖZ	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM KAVRAMI VE TURİZM EĞİTİMİ

1.1. Eğitimin Tanımı	4
1.2. Eğitimin Amacı	7
1.3. Eğitimin Türleri.....	9
1.3.1. Formel Eğitim	10
1.3.1.1. Örgün Eğitim	10
1.3.1.2. Yaygın Eğitim	11
1.3.2. Enformel Eğitim	11
1.4. Mesleki Eğitim	12
1.5. Turizm Eğitimi	15
1.5.1. Turizm Eğitiminin Tanımı	17
1.5.2. Turizm Eğitiminin Önemi ve Amaçları	18
1.5.3. Turizm Eğitiminin Özellikleri	21
1.5.4. Turizm Eğitiminin Yararları	22
1.6. Türkiye’de Turizm Eğitimi	23

1.6.1.	Tarihsel Süreçte Türkiye’de Turizm Eğitimi.....	24
1.6.2.	Türkiye’de Turizm Eğitiminin Genel Yapısı.....	28
1.6.2.1.	Örgün Turizm Eğitimi.....	31
1.6.2.2.	Yaygın Turizm Eğitimi	39

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ

2.1.	Eğitim Teknolojisinin Tanımı.....	43
2.2.	Eğitim Teknolojilerinin Kapsamı.....	45
2.3.	Eğitim Teknolojilerinin Temel İlkeleri	47
2.4.	Eğitim Teknolojilerinin Önemi ve Yararları.....	49
2.5.	Eğitim Teknolojilerinin Tarihsel Gelişimi	53
2.5.1.	Sözlü-Yazılı Dönem	54
2.5.2.	Görsel-İşitsel Araçlar Dönemi.....	55
2.5.3.	İkilem Dönemi.....	56
2.5.4.	Otomasyon Dönemi.....	56
2.5.5.	Sibernasyon Dönemi	57
2.6.	Yükseköğretim Düzeyinde Teknolojinin Kullanımı ve Alanları	57
2.7.	Teknolojinin Kabulü İle İlgili Oluşturulmuş Teori ve Modeller	77
2.7.1.	Yeniliğin Yayılması Kuramı	77
2.7.2.	Sebepli Faaliyet ve Planlı Davranış Teorisi	79
2.7.3.	Teknoloji Kabul Modeli	81
2.7.4.	Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli	82
2.8.	Turizmde Eğitim Teknolojileri ve Teknoloji Kabulü İle İlgili Çalışmalar	84

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TEKNOLOJİ KABUL MODELİYLE TURİZM EĞİTİMİNDE SANAL GERÇEKLİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN TUTUM VE KULLANIM NİYETLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	88
3.2. Araştırmanın Modeli	89
3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	92
3.4. Araştırmanın Yöntemi.....	93
3.5. Bulgular ve Yorum.....	95
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	112
KAYNAKÇA	117
EKLER.....	154

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Turizm Eğitimi Tanımları.....	17
Tablo 2. Önlisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Kurum ve Program Sayıları	35
Tablo 3. Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Kurum ve Program Sayıları.....	37
Tablo 4. Eğitim Teknolojisi Tanımları	43
Tablo 5. Eğitim Teknolojisinin Tarihsel Gelişim Süreci	54
Tablo 6. Sanal Gerçeklik Teknolojisi Tanımlamaları	66
Tablo 7. Katılımcılara Yönelik Değişkenler	95
Tablo 8. Tanımlayıcı İstatistik Tablosu	96
Tablo 9. KMO ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları	99
Tablo 10. Faktör Analizi Sonuçları.....	100
Tablo 11. Oluşan Boyutların Cinsiyete Göre Farklılığı.....	102
Tablo 12. Teknoloji Kabulü Boyutlarının Yaşa Göre Farklılığı.....	103
Tablo 13. Teknoloji Kabulü Boyutlarının Bölüme Göre Farklılığı.....	104
Tablo 14. Algılanan Fayda Boyutunun Davranışsal Niyete İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi.....	107
Tablo 15. Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Teknoloji Kabul Süreçlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	108
Tablo 16. Kullanıma Yönelik Tutum Boyutunun Davranışsal Niyete Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi	109
Tablo 17. Demografik Değişkenlere Yönelik Oluşturulan Hipotezlerin Nihai Kabul/Ret Durumları.....	110
Tablo 18. Etki Hipotezlerin Nihai Kabul/Ret Durumları.....	111

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğitimin Türleri	9
Şekil 2. Türkiye Mesleki Turizm Eğitim Şeması.....	30
Şekil 3. Örgün Turizm Eğitimi Piramidi.....	32
Şekil 4. Eğitim Teknolojisi Tanımlarının Zaman İçerisindeki Değişimi.....	45
Şekil 5. Eğitim Teknolojilerini Oluşturan Öğeler.....	46
Şekil 6. Eğitim Teknolojileri Temel İlkeleri.....	48
Şekil 7. Sebepli Faaliyetler Teorisi Modeli.....	79
Şekil 8. Planlı Davranış Teorisi Modeli.....	80
Şekil 9. Teknoloji Kabul Modeli.....	82
Şekil 10. UTAUT Modeli	83
Şekil 11. Araştırma Modeli.....	90

KISATLMALAR LİSTESİ

TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
AOTML	: Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi
TUGEV	: Turizm Geliştirme ve Eğitim Vakfı
İŞKUR	: Türkiye İş Kurumu
TDK	: Türk Dil Kurumu
KAÇD	: Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders
NASA	: (National Aeronautics and Space Administration): Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi
TKM	: Teknoloji Kabul Modeli
UTAUT	: (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology): Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli
Vd	: Ve diğerleri
Akt.	: Aktaran

ÖNSÖZ

Tez çalışmasının başından sonuna kadarki gelinen süreçte desteğini, yardımını hiç esirgemeyen, güvenini bir an olsun eksik etmeyen çok değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Mehmet Emre GÜLER'e sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecim boyunca bana yol gösteren ve daha fazlası için cesaretlendiren tüm hocalarıma, değerli fikirleri ile daima yardımcı olan mesai arkadaşlarıma, bugüne kadarki eğitim hayatımda yanımda olup bu satırları yazabilmeme vesile olan aileme, son olarak da varlıklarıyla güç veren dostlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Kaan KASAROĞLU

İzmir – 2023

GİRİŞ

Bugün içinde yaşadığımız dünya temelde eğitimin eseridir. Tarihin ve insan yaşamının yalnızca belirli bir dönemi değil, tüm insanlığın bireysel düzeyde de tüm yaşam sürecini kapsamına alan eğitim olgusu, ilk çağlarda insanın hayatta kalmak için kazanmak zorunda olduğu öğrenimler ile başlamış olup, günümüze kadar devam eden bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Zaman içerisinde kapsamı, içeriği ve nedeni değişkenlik gösterse de eğitim ve eğitime ihtiyacı her insan için baki kalmıştır (Özer ve Atik, 2014: 13).

En basit düzeyde eğitimin temel amacı, bireyin yaşantısına yön vermektir. Eğitim yoluyla bireyde oluşması istenen davranışlar kazandırılır, bireyin sahip olduğu nitelikler geliştirilerek toplumsal düzende sağlıklı ve verimli bir şekilde katkı vermesi sağlanır (Aslan, Aslan ve Cansever, 2012). Nitekim günümüzün rekabetçi dünyasında ekonomik ve toplumsal kalkınma nitelikli insan gücüne, nitelikli insan gücü de nitelikli eğitime bağlıdır. Eğitim sürecinin niteliğini artırmanın temel yollarından biri ise çağın gereksinimlerine uygun olacak şekilde geliştirilen teknolojileri eğitim süreçlerine entegre etmekten geçmektedir.

Günümüzde teknoloji büyük bir hızla değişmekte ve gelişmektedir. Gelişen teknolojiler insan yaşamını da son derece etkisi altına almış ve insanın var olduğu sağıktan mühendisliğe, günlük yaşamdan sanata kadar neredeyse her alanda yer edinmiştir. Teknolojinin insan yaşamına bu denli girift olduğu günümüzde, toplumun ve içinde bulunulan dönemin gereksinimlerine göre bireyler yetiştirme amacıyla olan eğitim alanında da eğitim süreçlerinin teknolojik gelişmelerle paralel bir şekilde güncellenmesi zorunlu bir hal almıştır (Şimşek, 2002: 9). Dolayısıyla eğitim süreçlerinde kullanılan teknolojilere genel olarak “eğitim teknolojisi” adı verilmiş ve başlı başına bir araştırma konusu haline gelmiştir.

En genel hali ile eğitim teknolojisi öğrenmeyi ve öğretmeyi geliştirmek için teknolojiyi yönetmeyi ve kullanmayı içeren çalışma ve uygulamaları ifade etmektedir (Joseph, 2012: 430). Zaman içerisinde gelişen teknoloji ile paralel olarak eğitim

süreçlerinde kullanılan teknolojiler de çeşitlilik göstermiş, bugün sanal gerçeklik, yapay zekâ, artırılmış gerçeklik ve web 2.0 gibi teknolojiler eğitimde kullanılabilir hale gelmiştir. Yapılan araştırmalar da eğitim teknolojileri kullanımının öğrencilerin derse katılımını artırma (Rueda, Benitez ve Braojos, 2017: 1061), öğrenmeyi kolaylaştırma, etkileşim ve öğrenme etkinliğini artırma (Raja ve Nagasubramani, 2018: 33) gibi katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Böylelikle hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerdeki pek çok kurum eğitim teknolojilerinden aktif olarak faydalanmaya (Margolis, Nussbaum, Rodrigues ve Rosas, 2006: 174) ve farklı eğitim alanlarında kullanmaya başlamıştır. Bununla birlikte, eğitimin niteliğini artırmak için bu teknolojilerin kullanılabilmesi bir diğer alan da turizm eğitimidir.

Emek yoğun yapıda bir hizmet endüstrisi olan turizmde beklenen ekonomik çıktının sağlanması verilen hizmetin kalitesine, dolayısıyla turist memnuniyetine bağlıdır (Dağdeviren, 2007: 14). Turist memnuniyetini artırmanın temel yolu da nitelikli iş gücü vasıtasıyla turiste sunulan kaliteli hizmet olarak gösterilmektedir (Güneş, 1997: 20). Nitelikli iş gücü ise doğrudan nitelikli bir turizm eğitimi ile mümkün olmaktadır (Christou, 1999: 683). Çünkü iyi bir mesleki eğitim almış insan gücü turizm faaliyetlerine anlam katmakta, turist beklediği kaliteli hizmeti sağlamaktadır (Evren, 2010: 1). Bugünün turizm öğrencilerinin, yarının işgücünü oluşturduğu düşünüldüğünde, modern eğitim teknolojileriyle desteklenmiş turizm eğitimi süreçleri ile öğrencinin mesleki niteliği artırılabilir, böylelikle endüstriye yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet avantajı elde etme noktasında fayda sağlayacaktır. Turizm eğitiminde kullanılabilir modern eğitim teknolojilerinden biri de sanal gerçeklik teknolojisi (Martin ve McEvoy, 2003: 338). Sanal gerçeklik teknolojisinin turizm eğitime entegrasyonu noktasında dikkat edilmesi gereken bir husus kullanıcıların, yani turizm öğrencilerinin sanal gerçeklik teknolojisini kabul süreçlerini ortaya koymaktır. Çünkü ancak nihai kullanıcı durumunda olan öğrencilerin bu teknolojiyi kabullerini etkileyen faktörlerin belirlenerek bu doğrultuda eğitim sürecine dâhil edilmesi, hedeflenen eğitim niteliğinin artırılmasına doğrudan katkı sunacaktır. Bu noktada, ilgili literatürde kullanıcıların teknoloji kabul süreçlerini ve kabullerini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik farklı kuram ve modeller bulunmakla birlikte, en bilinen ve yaygın olarak kullanılan modellerden bir tanesi Davis (1989) tarafından geliştirilen “Teknoloji Kabul Modeli”dir.

Verilen bilgiler ışığında bu araştırma, Türkiye’de lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin eğitimde sanal gerçeklik teknolojisinin kullanılmasına yönelik kabul süreçlerini, algı ve beklentilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırma temel olarak üç ana bölümden oluşmaktadır. İlk olarak birinci bölümde eğitim konusu kapsamlı bir şekilde ele alınmış, ardından turizm eğitimi ve Türkiye’deki turizm eğitiminin genel yapısı incelenmiştir. İkinci bölümde eğitim teknolojisi hakkında detaylı bilgi verilmiş olup, yükseköğretim düzeyinde teknolojinin kullanımı ve teknoloji kabul süreçlerini açıklayan teori ve modellere yer verilmiştir. Araştırmanın son kısmını oluşturan üçüncü bölümde ise araştırmanın amacı, modeli, yöntemi ve bulgular başta olmak üzere araştırma ile ilgili bilgiler aktarılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM KAVRAMI VE TURİZM EĞİTİMİ

Toplumların gelişmişlik düzeyleri, o toplumun eğitim seviyesi ile doğru orantılıdır (Hacıoğlu, 1991: 195). Eğitimin doğrudan insana yönelik bir yatırım olması, ülkelerin ve toplumların kaderinde rol oynayan en önemli etmenlerden biri olarak nitelendirilmektedir. Toplumsal düzeyde gelişmenin ve kalkınmanın temelinde öğrenme, eğitme ve bilinçlenme yatmaktadır. Nitekim tarihin her döneminde refah seviyesi yüksek uygar toplumlar bu seviyeye diğer toplumlardan daha iyi, daha yoğun ve daha yaygın bir eğitim yoluyla ulaşmışlardır (Gündüzalp, 1992: 61).

Teknolojinin de gün aşırı geliştiği ve değiştiği günümüz 21. Yüzyıl dünyasında da günceli takip etmek ve gelişmelere ayak uydurabilmek, hayata daha geniş bir perspektiften bakabilmek ve yeni fikirler oraya koyabilmek ancak eğitimle mümkün olmaktadır. Dolayısıyla bireylerin eğitimlerinin yaşam boyu sürmesi ve eğitimin öneminin toplum düzeyinde yeterince vurgulanması hayati önem taşımaktadır çünkü eğitime verilen önem, insana verilen önemle eşdeğerdir (Çevik, 2012: 13). Cervantes de “*bir mermer parçası için heykeltıraş ne ise, ruh için de eğitim odur*” ifadesi ile insan ile eğitimin ayrılmaz iki bileşen olduğunu ifade etmektedir (Doğan, 2014: 27).

Bu bölümde genel hatları ile eğitim kavramına değinilerek turizm eğitimi ile ilgili açıklamalar yapılmaktadır.

1.1. EĞİTİMİN TANIMI

Eğitim kelimesi etimolojik olarak incelendiğinde Latince yetiştirmek, büyütme ve çocukların bakımını üstlenmek anlamlarına gelen “Educare” kelimesinden türetildiği ve bu kelimenin Antik Yunan’da “pedagoji”, İngilizcede ise “education” olarak kullanıldığı görülmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2013: 32). Türkçede ise ilk olarak Osmanlı Dönemi’nde ilgili kelimenin karşılığı olarak Arapça

ilim, edep öğretme ve besleyip büyütme anlamlarına gelen “terbiye” kelimesinin kullanıldığı (Öztürk, 1990’dan akt. Gharamaleki, 2011: 18; Akyüz, 2018: 2), Cumhuriyet dönemi ile birlikte ise bu kavramın “bükmek”, “biçim vermek” anlamlarını da içeren “eğmek” fiilinden türetildiği görülmektedir (Kızılloluk, 2014: 93).

İnsan yaşamının her evresinde eğitim ve eğitime durumu söz konusudur (Öncüer, 2006: 49). Çünkü insanın ağlama, emme gibi bazı hayati tepkiler dışında doğuştan getirdiği ve günlük hayatına aktardığı hiçbir bilgi yoktur (Aslan, Aslan ve Cansever, 2012: 3). Dolayısıyla eğitim insanın yalnızca hayatının belirli bir döneminde başlayıp ve biten, yani bir sonu olan süreci değil, hayatının her anında sürdürülmesi gereken bir süreci tanımlamaktadır.

Genel olarak kişiliğin gelişimi olarak ifade edilen eğitim kavramı (Ünal ve Ada, 2007: 3) sosyolojiden psikolojiye, ekonomiden felsefeye kadar pek çok farklı bilim dalı ile ilişkili bir olgudur. Öte yandan, farklı bilim dallarının bu kavramı kendilerince ifade edip açıklama yoluna gitmesi, eğitimin evrensel ve genel kabul gören bir tanımının yapılabilmesini olanaksız hale getirmektedir (Özer ve Atik, 2014: 17). Çelikkaya (2016: 26) da farklı eğitim tanımlarının olmasının bir diğer nedeni olarak eğitimin yalnızca bilim insanlarını değil, toplumun her kesimini ilgilendirdiğini, bu nedenle farklı tanımlamaların gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Örneğin Eflatun’a göre eğitim “*insana en iyi olgunluğu vermek*” iken Kant eğitim kavramını “*insanın tabiatında (yaratılışında) bulunan gizli bütün kabiliyetlerin geliştirilmesi*” şeklinde tanımlamıştır (Çelikkaya, 2016: 27). Eğitim kavramı ile ilgili yapılan bazı tanımlamalar şu şekildedir:

Durkheim’a göre eğitim “*Toplumsal hayata hazır olmayan genç kuşağa yetişkin kuşak tarafından uygulanan etkidir*” (Kesici, 2018: 979).

Eğitim, bireyin iş ve toplum yaşamına hazırlanması amacıyla gerekli bilgi, beceri ve tutum kazanması ile kişiliğinin gelişmesine yardım etme sürecidir (Denizer, 1994: 60).

Eğitim, bireyin davranışlarında geliştirici bir değişme meydana getirme sürecini ifade etmektedir (Hacıoğlu vd., 2008: 1).

Eğitim; kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dđnük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2018: 2).

Eğitim; bireyin kişiliğinin gelişmesine yardım eden, ona bilgi ve beceri kazandıran, bireyin ilgi ve yeteneklerine göre meslek sahibi yapan, topluma, çevreye ve yeniliklere duyarlı ve uyumlu olmasını sağlayan bir süreçtir (Orhaner ve Hussein, 2007:3).

Eğitim bireye ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bilgi ve beceriler kazandırarak onu değiştirme ve yeniden biçimlendirme sürecidir (Kızıloluk, 2014: 111).

Eğitim; insanları belirli amaçlara göre yetiştirme sürecidir (Fidan ve Erden, 1998: 12).

Eğitim, yeni bilgi, beceri ve tutum gereksinimi olanlara yol göstererek, öğrenme sürecinin devamını sağlayıp, öğrencilerin öğrenme coşkusunu arttırmak ve öğrenme becerilerini geliştirmektir (Tayfun vd., 2010: 6).

Yukarıda verilen tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere eğitim kavramının tanımı üzerinde bazı konularda ortak paydada buluşmakla birlikte Sezgin (2019: 124) çalışmasında eğitim ile ilgili farklı tanımlarından çıkarım yaparak eğitim kavramını kapsamlı bir biçimde tanımlamıştır. Yazara göre;

Ferdi; kendisi, ailesi, kabilesi, soyu, sđpu, milleti, bütün insanlık ve kâinat için;

- *Kabiliyet, kapasite ve performanslarını nitel ve nicel olarak son merhalesine kadar geliştirerek;*

- *Ait olduğu kültürü bilip, sevip ve vakarla, onurla onu yaşayıp, eksiklerini tamamlayıp, yanlışlarını düzelterek, geliştirerek ve ait olduğu kültürü evrensel boyuta taşıyarak;*

- *Analiz ve sentez yapabilen bir zihinle;*

- *Neye, ne kadar, neden ve niçin üzülüp sevineceğinin dengesini sağlamış bir duygu ile;*

- *İnattan ve pısrıklıktan uzak çelik gibi bir irade ile;*

- *Hedef, amaç ve ideallerini somuttan en soyut noktaya kadar ulaştırabilecek ve varlık sebebini nedir, neden ve niçin sorularını cevaplayarak;*

- *Toplumda huzuru temin etme (kargaşa ve kaosa sebep olmama) ve bütün varlıklara faydalı olma yolunda*

geleceğe yönelik yetişme, olgunlaşma sürecine eğitim (terbiye) denilir.

Eğitim ile ilgili yapılan tanımların farklılık göstermesine rağmen aşağıda sıralanan temel özellikler çerçevesinde şekillendiği söylenebilir (Sönmez, 1994: 43 akt. Dağdeviren, 2007: 9):

- İnsanın nesne olarak değerlendirilmesi,

- İnsanın güncel durumunun yetersiz kabul edilmesi,

- İnsanın istenilen yönde değişim göstermesinin sağlanması,

- Bu iş için gerekli ortamın ve uyarıcıların sağlanması,

- İnsanın istenilen davranışları elde edip etmediğinin geri bildirimının sağlanması gerekmektedir. Elde edilmesi durumunda oluşturulan ortamın sürekliliğinin sağlanması, elde edilmedi ise ortamın ve uyarıcıların düzenlenmesi sürecini kapsar.

1.2. EĞİTİMİN AMACI

Genel olarak eğitim kavramı kişiyi değiştirme sürecini ifade etmektedir ve bu değişim süreci de önceden belirlenmiş bazı amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilir (Kızılloluk, 2014: 111). Nitekim eğitim ile ilgili yapılan pek çok farklı tanımda da eğitimin bir amaç uğruna gerçekleştirileceği ve amaçsız bir eğitim sürecinin mümkün olamayacağı ifade edilmektedir (Saylan, 2009: 3).

Eğitime yapılan yatırım, insana ve geleceğe yapılan yatırımı ifade etmektedir. Eğitimde belirlenen amaçlara olabilecek en üst düzeyde ulaşılması ve akabinde elde edilen başarı, nitelikli iş gücü ile birlikte etkili ve verimli bir topluma zemin hazırlamaktadır (Sert, 2012: 215). Eğitim bir veya birden fazla amaca ulaşmak için gerçekleştirilir. Amaçlar, kişide meydana gelmesi istenen ve beklenen farklılaşmaları belirler, diğer bir bakıma ölçütleri ortaya koyar (Fidan ve Erden, 1998: 19) ve bahsi geçen bu amaçlar eğiticiler tarafından belirlenebileceği gibi eğitici olmayan toplumun diğer kesimleri tarafından da belirlenebilir (Ergün, 1996: 38). Orhaner ve

Hussein (2007: 3-4) de eğitimin kişiliğin gelişmesine yardım etmek, bireye gereken bilgi, beceri ile birlikte ilgi alanına göre yetkinlik kazandırmak, bireyin bağlı bulunduğu topluma, ülkesine ve çevresine faydalı olmasını sağlamak ve bireyi gelecek yaşama hazır hale getirmek gibi genel amaçları olduğunu belirtmektedir. Ancak bu amaçların; içinde bulunulan döneme, teknolojiye, toplumsal dinamiklere ve ülke politikalarına göre de değişkenlik gösterebileceğinin unutulmaması gerektiğini ifade etmektedir.

Eğitimin temel amacı bireylerin bilgi ve yetkinliklerinin artırılması ve topluma iyi bir vatandaş olarak kazandırılmasıdır (Maviş ve Kozak 1992: 169). Ünlü Türk düşünür Ziya Gökalp de, ulusal değerlerin sonraki kuşaklara aktarılması, toplumsallaşma ile vatanseverlik ve fedakârlık gibi özelliklerin kazandırılmasının eğitimin temel amaçları arasında olduğunu belirtmektedir (Ünal ve Ada, 2007: 94). Bu noktada verilen her iki ifadede de eğitimin amacının toplumsal boyutuna dikkat çekilmiş olduğu görülmektedir.

Güneş (1997: 16) daha bireysel bir bakış açısıyla eğitimin temel amacın bireyin mental, bedensel ve manevi varlığını zenginleştirmek ve geliştirmek olduğunu belirtmektedir.

Türk eğitim sistemi incelendiğinde eğitimin amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir. Bu noktada Türk Milli Eğitiminin genel amacı; Türk milletinin bütün fertlerini (Mevzuat, 1973: 5101);

1. *Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulunan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*

2. *Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı*

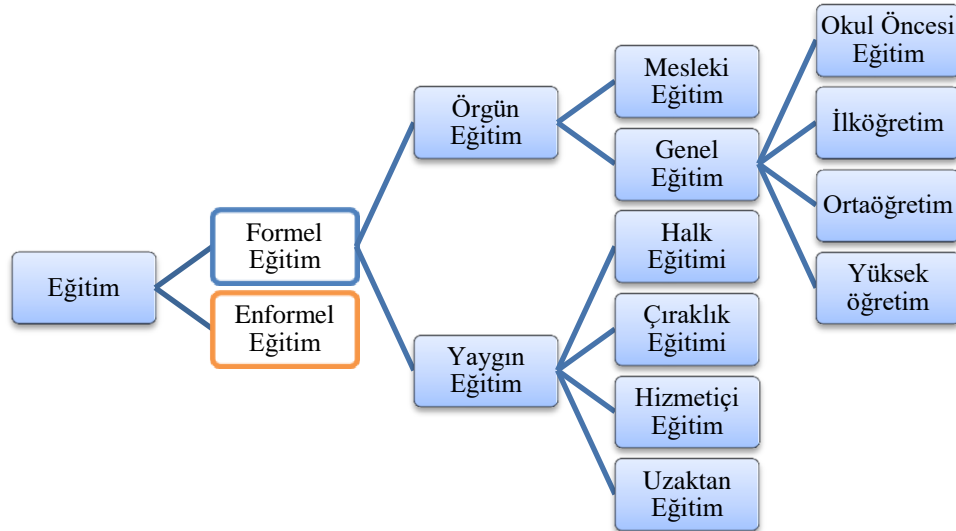
sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

1.3. EĞİTİMİN TÜRLERİ

Eğitim sistemi incelendiğinde, genel olarak veriliş ve uygulanma açısından iki temel alt başlığa ayrıldığı görülmektedir (Öncüler, 2006: 51). Nitekim Ayas (2014: 5) da eğitim sistemini kontrol edilebilen ve edilemeyen yönleri ile incelendiğinde formel ve enformel eğitim olmak üzere iki başlık altında toparlanabileceğini ifade etmiştir.



Şekil 1. Eğitim Türleri

Kaynak: (Ataklı, 1992: 5'den akt. Hacıoğlu vd., 2008: 3; Yılmaz ve Sarpkaya, 2013: 21; Özer ve Atik, 2014: 21)

1.3.1. Formel Eğitim

Formel eğitim amaçlıdır, belirlenmiş bir program dâhilinde öğretim yolu ile gerçekleştirilir. Eğitim süreci özel bir çevrede kontrollü bir şekilde yürütülür ve eğitim sürecinin bazı aşamalarında değerlendirme işlemi bulunur (Fidan ve Erden, 1998: 13). Formel eğitimde eğitici bir yandan öğrencilerin davranışlarını arzu edilen yönde değiştirmek, diğer yandan da istenmeyen davranışların sergilenmesini engellemek amacıyla performans gösterir (Özer ve Atik, 2014: 22). Okullarda verilen eğitim formel olarak adlandırılmaktadır. Bunun yanı sıra tarım, endüstri ve hizmet alanlarında istihdam edilecek kişilerin mesleğe adaptasyonlarının sağlanması için verilen eğitimler ile ordu gibi kurumlardaki eğitimler de formel eğitime örnek olarak gösterilebilir (Fidan ve Erden, 1998: 13).

Formel eğitim de kendi içerisinde alt kategorilere ayrılmaktadır. Buna göre, formel eğitimi “örgün eğitim” ve “yaygın eğitim” olmak üzere iki alt başlığa ayırmak mümkündür (Fidan ve Erden, 1998: 13; Aslan, Aslan ve Cansever, 2012: 9; Yılmaz ve Sarpkaya, 2013: 9; Özer ve Atik, 2014: 22).

1.3.1.1. Örgün Eğitim

Bilimin ortaya koyduğu bulgular doğrultusunda insan gelişiminin 25 yaşına kadar sürdüğü, sonrasında bu gelişimin ya yavaşladığı ya da tamamen durduğu belirtilmektedir. Bu kategori içerisinde kalan kişilerin gelişim özelliklerine bağlı olarak düzenlenen formel eğitim süreci örgün eğitimi ifade etmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2013: 22). Ünal ve Ada (2007: 7) örgün eğitimi; “*belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitim*” şeklinde tanımlamaktadır. Bu noktada örgün eğitim tam anlamıyla bir okul eğitimi olarak ifade edilebilmektedir (Aslan, Aslan ve Cansever, 2012: 9). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimi içerisine almaktadır (Mevzuat, 1973).

1.3.1.2. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim; “örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, bu sistemin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden birinden ayrılmış olan kişilere ilgi ve gereksinme duydukları alanlarda yapılan eğitimidir” (Taymaz, 1978: 6). Herhangi bir seviyede örgün eğitimine devam eden bireyler de aynı zamanda bu eğitimlerden faydalanabilmektedir (Çelikkaya, 2016: 29). Tanımdan da anlaşılacağı üzere yaygın eğitim, örgün eğitimin bir ikamesi değil; tamamlayıcısı konumundadır (Çevik, 2012: 14). Bu eğitim türünün temel amacı örgün eğitim programlarından çeşitli sebeplerle yeterince yararlanamamış olan insanların temel eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktır. Yaygın eğitim sistemi örgün eğitime oranla daha az kişiyi ilgilendirmektedir, bu sebepten ötürü esnek bir program anlayışı ile düzenlenir ve insanların gelişimlerine katkı sağlar (TÜSİAD, 1999: 63). Halk eğitim merkezlerinde açılan çeşitli kurslar, pratik sanat okulları (Fidan ve Erden, 1998: 12), hizmet içi etkinlikler (Aslan, Aslan ve Cansever, 2012: 10), çıraklık eğitimi ve uzaktan eğitim (Yılmaz ve Sarpkaya, 2013: 25-26) yaygın eğitim programlarına örnek olarak gösterilebilir.

1.3.2. Enformel Eğitim

İnsan yaradılışı itibariyle bir toplumun içinde doğmakta ve bu toplum içerisinde hayatını sürdürmektedir. Yaşamının farklı evrelerinde bağlı oldukları kişiler ve gruplar ile sürekli olarak etkileşime girmekte ve yeni bilgiler edinmektedir.

Rastlantısal veya doğal eğitim olarak da adlandırılabilen enformel eğitim (Aslan, Aslan ve Cansever, 2012: 10) belirli bir plana bağlı olmayan, yaşamın ve bireyin bulunduğu toplumun içerisinde kendiliğinden gerçekleşen öğrenmeler olarak ifade edilmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2013: 21). Diğer bir ifade ile enformel eğitim hayatın doğal akışında oluşan ve gelişen bir süreçtir (Fidan ve Erden, 1998: 14). Bireyin aile yaşantısı ve sosyal hayatı enformel öğrenme çevresinin oluşması için yeterli unsurlardır (Özer ve Atik, 2014: 24).

Enformel eğitim sürecinde öğrenme “taklit” ve “gözlem” yoluyla iki şekilde gerçekleşmektedir. İnsanlarda bulunan toplumda yer alma beraber yaşama içgüdüleri bireyi toplumun kabul ettiği ve görmek istediği davranışları öğrenmeye yöneltir (Fidan ve Erden, 1998: 14). Bu süreç içerisinde birey doğal olarak olumlu

davranışlar kadar olumsuz olarak nitelendirilebilecek davranış ve alışkanlıklar da edinebilmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2013: 21). Bu süreçte kişinin olumlu davranışları edinmesinin sağlanması ve olumsuz davranışları öğrenmesinin olabildiğince önlenmesi bireysel ve toplumsal düzeyde son derece önem arz etmektedir.

Görüldüğü üzere, eğitim süreci iki ana dala ayrılıp hem formel hem de enformel şeklinde toplumun her kesimini doğrudan veya dolaylı olarak eğitime ilkesi üzerine oturtulmuştur. Ulusal düzeyde kalkınmanın ve gelişimin temel öncülünün nitelikli insan olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu noktada örgün eğitim çatısı altında değerlendirilen ve okul-endüstri işbirliğinin temel alındığı mesleki eğitim süreci de tıpkı eğitim sürecinin diğer aşamaları gibi bireysel ve toplumsal gelişmeye katkı sağlamakta; böylelikle eğitim süreci içerisinde önemli bir noktada konumlandırılmaktadır.

1.4. MESLEKİ EĞİTİM

Doğal kaynaklar ve insan gücü bir ülkenin gelişim sürecini etkileyen en önemli faktörler arasında gösterilmektedir. Bu faktörlere pek çok kez yönetim, sermaye ve girişim gibi faktörler de eklenmektedir. Doğal kaynakları ve insan gücünü azami düzeyde kullanabilmek bir ülkenin gelişimi için son derece önem arz etmektedir. Bu noktada eğitimin önemi göze çarpmaktadır. Öte yandan, doğal kaynakları insan gücünün kullanacağı göz önüne alındığında, kaynakları olabilecek en iyi şekilde kullanacak insan gücünün yetiştirilmesine, yani nitelikli insan gücüne bağlıdır. Burada da mesleki eğitimin önemi görülmektedir (Hacıoğlu vd., 2008: 5).

Genel eğitim daha çok bireylerin kültür seviyesini arttırmayı ve temel bilgilerin edinilmesini sağlarken, mesleki eğitim bireylerin belirli bir meslek edinmelerini sağlayacak temel bilgilerin kazandırıldığı eğitim türüdür (Elgin, 1992: 339). Mesleki eğitim, bireylere çalışma hayatında gerekli bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleri ile geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim sürecidir (Hacıoğlu, 1992: 91).

Bozok (1991: 65) mesleki eğitimi; *“toplumda yaşayan bireylerin belirli bir meslek, bu mesleğe uygun bir eğitim sürecinde yetişmesi ve gelişmesi için uygulanan*

bir eğitim-öğretim sistemi” şeklinde tanımlanamamaktadır. Yazara göre mesleki eğitim; a) iş için eğitimidir, b) belirli özel konuların eğitimidir, c) beceri gerektiren işler için eğitimidir, d) üretim için eğitimidir, e) çalışanların eğitimidir (Bozok, 1991: 65).

Ekonomik anlamda bireyin üretime katılabilmesi için birtakım gerekli beceri ve nitelikleri bünyesinde barındırması gerekmektedir. Mesleki eğitim de kişiye gerek duyulan nitelikleri aktarabilmekte, kazandırabilmektedir (Çimen, 2006: 53). Kişilerin belirli bir iş koluna yönelik ilgi, alaka ve bilgilerinin geliştirilmesinde, iş görme alışkanlıklarının kazanılmasında ve ülkenin ekonomik anlamda kalkınmasında mesleki eğitimin rolü büyüktür (Çevik, 2012: 20-21). Mesleki eğitim yoluyla gerekli bilgi ve eğitim verilerek nitelikli iş gücü sağlanmakta, bu durum da verimliliği arttırarak ekonomik anlamda pozitif çıktılara yol açmaktadır (Woodhall, 1979: 34). Bu bağlamda mesleki eğitim ekonomik büyümenin ve özellikle genç nüfus işsizliğinin azaltılmasında önemli bir bileşen olarak değerlendirilmekte (Kırlar-Can, Ertaş ve Kozak, 2021: 1112), dolayısıyla mesleki eğitimin ekonomik olduğu kadar refah arttırıcı özelliği sebebiyle toplumsal fayda sağlayan bir boyutu olduğu da görülebilmektedir. Nitekim benzer şekilde Kuzu ve Demirli (2002: 2) de mesleki eğitimin toplumların refah düzeyini arttırıcı bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

Verilen bilgiler ışığında mesleki eğitimin bazı temel özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilmektedir (Hacıoğlu, 1995’den akt. Hacıoğlu vd., 2008: 7)

- Mesleki eğitim yaparak öğrenmeye dayalıdır,
- Mesleki eğitimde sosyal verimlilik esastır,
- Güncel takip edilerek ve ilgili meslek kolundaki değişimler göz önünde bulundurularak programların düzenlenmesi esastır,
- Değişen şartlara uyar,
- Mesleki eğitimde öğrenim ortamı aynı zamanda iş ortamıdır,
- Mesleki eğitim kişiye ilgili iş için gerekli bilgi ve gücü verene kadar sürer,
- Mesleki eğitim programlarında yönetim daha dinamik ve elastik bir anlayışa sahiptir,
- Mesleki eğitim kişiyi hayata hazırlamaktadır.

Mesleki eğitim de tıpkı genel eğitimde olduğu gibi birtakım amaç, hedef ve ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Sezgin (2009: 1), mesleki eğitimin

temel amacının kişinin geçerliliği olan bir meslek sahibi olması ve mesleğini sürdürebilmesi için ihtiyaç duyacağı bilgi ve davranışları kazandırmaktır. Diğer bir ifade ile mesleki eğitim, icra edilecek mesleğin gerektirdiği niteliklerin kazandırılmasını amaçlar (Çimen, 2006: 54).

Bozok (1991: 66), mesleki eğitimin bazı temel hedef ve amaçları olduğunu ve sözü geçen amaç ve hedeflere göre faaliyetlerin sürdürüldüğünü ifade etmektedir. Yazara göre mesleki eğitimin amaçları:

- Kişilerin eğitimini sürdürmek
- Sektörlerin ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip personel yetiştirmek

Hedefleri ise:

- İstenilen davranışlar meydana getirme ve geliştirme,
- Sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturma,
- Kişilerin sahip olduğu becerileri geliştirme,
- Kişilerin üretkenliğini sağlamak ve arttırmak

Mesleki eğitimle ilgili belirtilen amaç ve hedeflerde de görülmektedir ki mesleki eğitimde iş, iş yerinde öğrenilmektedir, kişi mesleğin gerektirdiği bilgiyi teorikte değil, pratikte edinmektedir. Bu noktada, mesleki eğitim programları çağın getirdiği ve meslekte meydana gelen değişim ve gelişmelere uygun olacak şekilde düzenlenmelidir. Öte yandan mesleki eğitim sabit bir süre ile kısıtlanmamakta, kişinin mesleği icra edebileceği yeterli düzeyde bilgiyi edinene kadar devam etmektedir (Aymankuy ve Aymankuy, 2002: 30).

Yaparak öğrenme esasına dayalı ve genel eğitimden ziyade bireyleri belirli bir meslek dalında nitelikli hale getirmeye yönelik eğitim faaliyetlerini kapsayan mesleki eğitim, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü karşılamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, insanın ön planda olduğu ve küresel bir özellik taşıyan turizm endüstrisinde de gerek ulusal gerek ise uluslararası düzeyde sürdürülebilir bir rekabet avantajı sağlamanın temel yolu nitelikli insan gücünden geçmektedir. Bunu sağlayabilmenin yolu olarak da bütün okullar mesleki turizm eğitimine çıkmaktadır.

1.5. TURİZM EĞİTİMİ

Turizmin tarih içerisindeki süreci genel olarak incelendiğinde; zorunlu seyahatlerden yüksek gelir seviyesine sahip kişilerin gerçekleştirebildiği lüks faaliyetlere, ardından da zaman içerisinde bir ihtiyaç hâline dönüştüğü görülmektedir. Sanayi devriminin de etkisiyle toplumlarda boş zaman ve refah artmış, teknolojinin ilerlemesiyle turizmin gelişimi hızlı bir seyir göstermiştir. 1950'li yıllardan itibaren ise küresel ekonomide önemini günden güne arttırmıştır (Sarı Çallı, 2015: 136).

Turizm, dünyanın en büyük ve en hızlı gelişim gösteren endüstrilerinden biri konumundadır. Gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülke, dünyada artan turizm gelirlerinden paylarını olabildiğince üst düzeyde tutmak adına önemli yatırımlar gerçekleştirmektedirler (Yeşiltaş, Öztürk ve Hemmington, 2010: 55). Turizmin istihdam yaratma potansiyeli ve dolaylı olarak ülkenin ekonomik ve sosyal gelişimine katkı sağlaması ülkelerin turizme yönelmesinde itici güç oluşturmaktadır (Baum ve Szivas, 2008: 783).

Turizm endüstrisinin kendine özgü özellikleri dikkate alındığında; stoklamanın yapılamaması, emek-yoğun özellikli bir hizmet sektörü olması (Gürdal, 2002: 391) ve insan temelli olup çok sınırlı şekilde makineleşme ve otomasyona gidilebilmesi endüstride insan faktörünü ön plana çıkarmaktadır (Timur, 1992: 47; Ünlüönen, 1993: 498). Zira ekonomideki hiçbir endüstri turizm endüstrisinde olduğu gibi doğrudan doğruya insan ile ilgili değildir. Bir yandan turizm talebini oluşturan, diğer taraftan ise turizm arzına anlam katan ve talebi karşılayabilecek duruma getiren unsur, yine bireylerdir (İçöz, 1991: 15). Diğer bir deyişle, turizm alanında yapılan altyapı yatırımlarının sayısı ve kalitesi, nitelikli personel gibi üstyapı yatırımları ile desteklenmedikçe beklenen etkiyi yaratamayacak, yeterli olamayacaktır (Tuyluoğlu, 2003: 10; Yeşiltaş vd., 2010: 56). Nitekim Szivas (1999: 154) de yalnızca rekabetçi ve motive bir çalışanın yüksek kalite hizmet sunabileceğini, bu durumun da bağlı bulunduğu işletme ve turizm destinasyonu adına bir rekabet avantajı sağlayacağını ifade etmiştir. Çünkü kalifiye personel unsuru, turist beklediği düzeyde hizmet görmesini sağlamaktadır (Ünlüönen ve Boylu, 2005: 11). Dolayısıyla, faaliyet gösteren işletmeler arasında sert bir rekabetin hâkim olduğu turizm endüstrisinde

standart ve kaliteli bir hizmet sunmak yeterli düzeyde yetenekli ve bilgili personelin varlığına, bu da turizm alanında verilecek eğitim ve öğretime bağlıdır (Olalı, 1982: 263; Bayer, 1998: 145). Bu bağlamda, turizm eğitiminin gerekliliği şu şekilde ifade edilebilir (Usta, 1995: 189);

- a. Rekabetin son derece yüksek olduğu günümüz turizm endüstrisinde kalite; toplumun turizm bilincine ve yeterli mesleki eğitimi almış, yaptığı işin önemini farkında olan personelin varlığına bağlıdır.
- b. Turizm sektörünün bileşenleri olan üniteler fiziki yapılar olup; bu yapılara anlam kazandıran ve turistin beklediği hizmeti sağlamayı mümkün kılan faktör, eğitilmiş insan gücüdür.
- c. Turizm endüstrisinin sürdürülebilir bir şekilde gelişimini sağlamak için yapılması gereken planlama çalışmaları turizm eğitiminin gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Diğer bir ifade ile, uygun bir planlama yapabilecek uzmanı yetiştirmek için turizm eğitimi gerekmektedir.
- d. Kaynakların korunması ve devamlılığının sağlanması, dolayısıyla çevre kirliliğinin, doğal ve kültürel tahribatın önüne geçme noktasında turizm eğitimi önem teşkil etmektedir.
- e. Turistlere verilen hizmet kalitesinde bir standart oturtulması ancak turizm eğitimi ile sağlanabilir.
- f. Teori ve pratik arasında bağlantı kurulması eğitim yolu ile mümkün olmaktadır.
- g. Turizm endüstrisinin gelişiminde, teknolojik gelişmeleri takip etmek ve uygulamanın yanı sıra eğitilmiş, nitelikli personel de önemli rol oynamaktadır.
- h. Ülkede yaşayan bireylerde pozitif bir turizm bilinci oluşturmak ve kalkınma sürecinde turizmin oynadığı rolün önemini anlatmak genel bir turizm eğitimi yoluyla gerçekleştirilebilir.
- i. Turizm endüstrisinde faaliyet gösteren işletmelerde hali hazırda istihdam edilen kişilerin mevcut bilgi düzeyleri ve becerilerini arttırmak da turizm eğitimi gerekliliği kılabilir.

- j. Turizm eğitimine, rekabet avantajı elde edebilmek için gerçekleştirilecek güncel ve güçlü bir pazarlama stratejisi uygulamak ve oluşması muhtemel sorunlara çözüm getirmek için gereksinim duyulmaktadır.

1.5.1. Turizm Eğitiminin Tanımı

Genel anlamda turizm eğitimi, turizm endüstrisinde faaliyet gösteren işletmelerin misafir memnuniyetini arttırmak ve rekabet avantajı elde edebilmek için gereksinim duydukları gerek teorik, gerek ise pratik bilgi ve beceriye sahip personeli yetiştirmek, personele işini daha verimli ve efektif yapabilmesi için gerekli bilgileri sistematik bir şekilde kazandıran bir süreçtir (Aymankuy ve Aymankuy, 2002: 30).

İlgili alanyazın incelendiğinde, turizm eğitimi tanımlamalarında farklı yaklaşımlar söz konusu olsa da genel olarak turizm eğitiminin “mesleki eğitim” doğrultusunda ele alındığı görülmektedir (Güneş, 1994: 6). Aydeyer (2021: 12) de turizm eğitimi ile ilgili farklı tanımlar bulunsa da, temelde benzer noktalara dikkat çekildiğini ifade etmiştir. Yazara göre yapılan tanımlar, turizm endüstrisinin ihtiyaçlarına göre sektörde istihdam edilen veya edilecek bireylerin genel ve mesleki bilgi düzeylerini artırıcı, bilinçli ve yetkin çalışanlar yetiştirmeye noktasında yoğunlaşmaktadır. Turizm eğitimi ile ilgili yapılan bazı tanımlamalar aşağıdaki tabloda sunulmaktadır;

Tablo 1. Turizm Eğitimi Tanımları

Sezgin (2001: 135)	Turizm olayının ve turizm ekonomisinin halka ve öğrenim gören gençliğe öğretilmesi, turizm konusunda bilgili ve kalifiye personel ve yönetici yetiştirilmesi için yapılan çalışmalara turizm eğitimi denilmektedir.
Hacıoğlu (1990: 38)	Mesleki turizm eğitimi, turizm sektörünün ihtiyaç duyacağı, bilgili, becerili, üretken, dinamik insanları yetiştirmek amacıyla uygulama ve verimlilik esaslarına göre bilimsel metotlarla yapılan bir eğitim şeklidir.
Bozok (1991: 69)	Mesleki turizm eğitimi, turizm sektörünün ihtiyaç duyduğu araştırma ve planlama çalışmalarını gerçekleştirecek işletmelerin verimliliğini arttıracak ve bu sektörde takip edilebilecek bilimsel metotların ortaya çıkarılması için yapılan mesleki eğitimidir.
Maviş ve Kozak (1992: 169)	Turizm olayının ve turizm fonksiyonlarının halka ve öğrenim gören gençliğe öğretilmesi, turizm konusunda bilgili ve kalifiye personel ve yönetici yetiştirilmesi için yapılan çalışmalara turizm eğitimi adı verilmektedir.
Avcıkurt ve Karaman (2002: 53)	Turizmde mesleki eğitim turizm sektörünün ihtiyaç duyduğu araştırma ve planlama çalışmalarını yapabilecek, işletmenin verimliliğini artırabilmek için yapılan eğitim öğretim çalışmalarıdır.

Hazar (2002: 67)	Turizm eğitimi, insanlarda; turizm sektörünün ihtiyaç duyduğu kalifiye iş gücünün ve işletmecilerin yetiştirilmesine, toplumun turizm konusunda bilinçlendirilmesine yönelik davranış değişikliği oluşturma çabalarıdır.
Gürdal (2002: 391)	Turizm eğitimi; insanın, insana doğrudan hizmet etmesini öğreten, ona bilgi, beceri, insan sevgisi, hoşgörü ve meslek bilinci kazandıran bir disiplindir.
Kılıç ve Bayraktaroğlu (2012: 190)	Turizm eğitimi, turizm olayının ve turizm işlevlerinin halka ve öğrencilere öğretilmesi, turizm konusunda bilgili, kalifiye çalışan ve yönetici yetiştirilmesi için yapılan çalışmalara denmektedir.
Usta (1995: 188)	Turizm eğitimi, genel olarak toplumun turistlere karşı davranışlarını olumlu yönde etkilemek, topluma turizmin yararlarını anlatmak, çevrenin tabii, tarihsel ve kültürel değerlerini korumak, topluma ve bireylere genel bir turizm bilinci ve bilgisi kazandırmaktır.
Erdoğan ve Yıldırım (2014: 17)	Turizm eğitimi, turizm sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin gereksinim duydukları teorik, pratik bilgi ve becerilere sahip işgücünü yetiştiren, işlerini daha iyi yapabilmeleri için gerekli bilgileri sistemli bir şekilde kazandıran bir eğitim sürecidir.

Kaynak: Tablo ilgili kaynaklara atıf gösterilerek yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tanımlarda da görüldüğü üzere turizm eğitimi kavramı yalnızca turizm endüstrisinde istihdam edilen veya edilecek olan personelin nitelikli hale gelmesini değil, toplumun her kesimini az ya da çok ilgilendirmektedir. Nitekim başarılı olarak nitelendirilebilecek turizm operasyonlarının gerçekleştirilebilmesi personel kadar yerel halkın ve toplumun da yeterli bilgi birikimi ve bilinç düzeyine bağlıdır. Erdem (1995: 12) de turizmin tüm paydaşlarını kapsamayan, bütüncül ve küresel olmayan bir turizm eğitimi modelinin başarı sağlamayacağını belirtmektedir. Öyle ki turizm eğitimi genel olarak mesleki turizm eğitimi ve yaygın turizm eğitimi olmak üzere iki şekilde inceleme konusu da olabilmektedir (Bayraktaroğlu, 2013: 4-5; Doğan, 2017: 7-8).

1.5.2. Turizm Eğitiminin Önemi ve Amaçları

Ülkeye yönelik dış aktif turist talebi, ülkenin turizm gelirleri ile doğru orantılıdır. Talebi oluşturan ve sahip olunan çekicilikler farklılık göstermesine rağmen hemen hemen her ülkenin sahip olduğu değerlerdir. Bu noktada önemli olan, mevcut kaynakları kalifiye personel ile taçlandırarak kaliteli turizm ürünü haline getirmek ve turiste sunabilmektir (Aydos, 1992: 175). Bununla birlikte ülkelerin turizm pazarından daha fazla pay alabilmeleri potansiyel tüketicilerin eğilimlerini belirledikten sonra bu eğilim ve değişkenlere uygun hizmet üretmekten ve bu hizmeti

sunabilmekten geçmektedir (Erdem, 1995: 20; Bozok, 1991: 72). Ek olarak, turizm sayesinde ülke tanıtımı, kültürler ve toplumlar arası etkileşim ve gelişim sağlanabilmektedir. Dolayısıyla turizm endüstrisinde çalışan personelin bu süreçte doğrudan etki edebilecek olmasından hareketle mesleki bilgi ve beceriye sahip olması gerekmekte ve beklenmektedir (Gürdoğan ve Atabey, 2012: 235). Bunun yolu da eğitimden geçmekte ve eğitimin önemini ortaya koymaktadır.

Daha geniş bir ifade ile turizm eğitimi özellikle şu hususlarda ön plana çıkmaktadır (İçöz, 1994: 86-87).

1. Turizm eğitimi endüstriye yeni personel sağlamak durumundadır.
2. Uluslararası düzeyde faaliyette olan işletmelerin aradığı temel özelliklerden biri de nitelikli personel durumudur. Örneğin; tur operatörleri, çalışanından memnun olmadıkları işletmelere turist göndermemektedirler.
3. Turizm endüstrisinde yalnızca üretim noktasında değil, pazarlamadan satış aşamasına kadar her basamakta nitelikli çalışanlara ihtiyaç vardır. Uluslararası piyasada bu durum kendisini daha da belirgin düzeyde hissettirmektedir.
4. Eğitim seviyesindeki kalite ile ekonomik gelişme arasındaki ilişki; yetki, sorumluluk ve verimlilik arasındaki bağımlılık nitelikli bir turizm eğitimi zorunlu kılmaktadır.
5. Turizm işletmelerinde istihdam edilen personelin maliyeti işletme giderleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu noktada her birim personel başına elde edilen verimliliğin optimal düzeyde olması gerekmekte, bu da eğitimle sağlanmaktadır.
6. Turizm endüstrisinde eğitim yalnızca istihdam edilecek personel için değil, turizm konusunda karar vericiler ve araştırma yapacak olan akademik personeller açısından da lüzumludur.

Turizmi diğer meslek dallarından ayıran en önemli özelliklerinden bir tanesi turizmin “toplumsal bir olgu” olmasıdır. Belirli ölçülerde toplumun her kesimini ilgilendirmekte, bu nedenle turizmin toplumun her kesimi tarafından öğrenilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Ağaoğlu, 1991: 37). Bu noktada, turizm eğitiminin toplumsal ve bireysel olmak üzere iki temel amacından bahsetmek yerinde olacaktır. Toplumsal düzeyde turizm eğitiminin amacı toplumun turizm konusunda

bilinçlenmesini sağlamak ve turistler için hoşgörünün egemen olduğu bir ortamın sağlanmasıdır. Bireysel açıdan bakıldığında turizm eğitimi, endüstri için ihtiyaç duyulan nitelikli, bilgili, verimli, mesleki eğitimini tamamlamış personeller yetiştirmektir (Aydos, 1992: 175-176). Benzer şekilde Olalı (1984: 15)' ya göre toplumsal düzeyde turizm eğitiminin amacı toplumda turizm bilincini oluşturmak, kaynakların korunması için gerekli anlayışı yerleştirmek ve eşitliğe dayalı bir konukseverlik anlayışı oluşturmak iken mesleki düzeyde gerçekleştirilen turizm eğitimi ise turizm endüstrisinin faaliyetleri için bilgili, nitelikli, verimli ve ahlaki açıdan yüksek personeller yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu bağlamda turizm eğitiminin genel amaçları aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Sezgin, 1995: 139; Amoah ve Baum, 1997: 5; Türkseven, 2012: 22):

1. Turizm endüstrisine yetiştirilmiş nitelikli eleman kazandırmak,
2. Eğitim vasıtasıyla teorik ve pratik arasında bağlantı kurmak,
3. Genel anlamda turizm endüstrisinin gelişimine katkı sağlamak,
4. Din, dil, ırk fark etmeksizin kişiler arasında hoşgörü, dostluk ve sevginin egemen olmasını sağlamak,
5. Diğer endüstriler ile iş birliğini geliştirmek,
6. Turizm endüstrisinde faaliyet gösteren işletmelerde çalışan personelin niteliklerini arttırmak,
7. Turizm için gerekli olan kaynakları korumak,
8. Turizmde kariyer yapmaya yönelik pozitif imaj yaratmak,
9. Müşterilerin artan istek ve taleplerine karşılık verebilmek,
10. Endüstrinin son eğilim ve teknolojik gelişmelere adapte olmasını sağlamak,
11. Yabancı işgücüne olan ihtiyacın azaltılması,
12. Turizmin ekonomik gelişmedeki öneminin kavranmasını sağlamak,
13. Toplumun turizme ilgisini çekmek,
14. Toplumun her kesimine turizm konusunda bilinç oluşturmak ve turizm endüstrisinde çalışan bireylere mesleki düzeyde formasyon kazandırmak.

Belirtilen amaçlarda da görüldüğü gibi, temelde turizm eğitiminin yalnızca endüstride istihdam edilen veya edilecek bireyleri kapsamadığı, bireysel olduğu kadar toplumsal yönünün de ön planda tutulduğu görülmektedir ancak bu noktada

turizm eğitiminin amaçlarının yalnızca belirlenmesinin hedeflenen niteliğe ulaşmada yeterli olamayacağı unutulmamalıdır. Bu amaçların belirlendiği bir eğitim sürecinin, uygulama, ekonomik olarak yapılabilir, gelişmelere uyum sağlama, tutarlılık, bilimsellik, devamlılık, topluma ve turizm endüstrisine dönük olma gibi içeriklere sahip olması gerekmektedir (Karakütük ve Tural, 1992: 77; Üngören ve Ehtiyar, 2009: 2094). Nitekim Timur (1992: 53) mesleki turizm eğitiminin amaçlarına ulaşması adına birtakım gerekliliklerin olduğunu ifade etmektedir. Bu gereklilikler; uygulanacak eğitim programların turizm endüstrisinin ihtiyaçları göz önüne alınarak şekillendirilmesi, ilgili sürecin turizm endüstrisinde doğrudan veya dolaylı olarak yer alan tüm paydaşlar için ilgi çekici olması, turizm endüstrisinin de yürütülecek eğitim programlarını takip ederek yetiştirilen nitelikli personeli endüstride istihdam etmek üzere hazır olmaları, turizm endüstrisinde bir mesleki hiyerarşi oluşturulması ve oluşturulan hiyerarşide her eğitim kademesinin kendi içerisinde belirlediği amaçların açıkça ifade edilmesi ve son olarak amaç-araç uyumunun sağlanması şeklindedir (Timur, 1992: 53).

1.5.3. Turizm Eğitiminin Özellikleri

Modern yapıda hizmetler sektörü içerisinde nitelendirilen turizm endüstrisi, diğer endüstri kollarından farklı olarak bir sektörler kesiti durumundadır. Konaklama, eğlence, ulaşım ve sağlık gibi alanlarda faaliyetlerde bulunduğu endüstriyel yapı son derece çeşitli ve karmaşık bir özellik göstermektedir (Timur, 1992: 47; Erdem, 1995: 12; Ünlüönen, 2004: 3).

Turizm ve turizm ile ilişkili alanlarda istihdam edilecek personelin nitelikli hale gelmesini amaçlayan turizm eğitimi ve eğitim programları, gerek turizm endüstrisinin sahip olduğu özelliklerden gerekse de turizm eğitiminin öneminden ötürü diğer eğitim şekillerine göre farklı özellikler göstermektedir (Güçer, 2004: 12).

Genel anlamda, turizm eğitiminin özellikleri aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Kırmızı, 2017: 53).

- Turizmin arzını oluşturan doğal kaynakların ve değerlerin sürdürülebilirliğini sağlar,
- Kişilere mesleki ve hayat yolunda gerekli bilgi ve tecrübeyi kazandırır,

- Turizm endüstrisinde karşılaşılan veya karşılaşılmaması muhtemel olan sorunlara çözüm bulunmasını, değerlendirilmesini ve gerekli durumlarda kontrol altına alınabilmesini sağlar,
- Turizm endüstrisinde güçlü, günceli takip eden ve dinamik bir anlayışın oluşmasını sağlar.

Turizm eğitimi, diğer eğitim şekillerine göre bazı farklılıklar göstermektedir. Turizmin bir hizmet endüstrisi olmasından dolayı turizm eğitiminde temel öge insandır. Turizmde hizmetin belirlenmiş bir standardı vardır ve bu standartların çoğu uluslararası özellik taşır. Bundan dolayıdır ki turizm endüstrisinde insan ve nitelikli işgücü ayrıcalık ve önem arz eder. Bu nedenle, bireyin nitelikli hale gelmesi için gerekli olan mesleki eğitimin yanında davranış bilimleri, genel kültür seviyesini yükseltmeye yönelik eğitim ve teknolojik bilgilerin edinilmesi ile birlikte disiplin ve hoşgörü, turizm eğitiminin ana temasını oluşturmaktadır (Hacıoğlu, 1992: 94). Ahipaşaoğlu, Karaman ve Sağlık (2002: 139) da turizm eğitiminde insan ilişkilerinin yoğun olmasından dolayı diğer mesleki eğitimlerden daha farklı bir süreç izlendiğini, bununla birlikte yalnızca teknik bilginin yanı sıra sosyal bir alt yapı da gerektirmesinin turizm eğitimini farklılaştırdığını ifade etmektedir.

1.5.4. Turizm Eğitiminin Yararları

İnsan, turizm endüstrisinin tam merkezinde yer almaktadır. Hizmeti sunan ve satın alanın da insan olması, turizm endüstrisinde nitelikli insan unsurunun gerekliliğini ortaya koymaktadır. Gerekli mesleki eğitimi almış nitelikli bireyler her sektörde olduğu gibi turizm endüstrisine de önemli düzeyde fayda sağlamaktadır. İyi düşünülmüş ve uygulanabilir eğitim programları genel olarak turizm endüstrisi ile birlikte işletmelere ve personele çeşitli faydalar sağlayacaktır.

Amacına ulaşmış turizm eğitimi çalışmaları ile turizm işletmelerinin kârlılığı arttırılabilecek, işletmelerin sahip olduğu personel şişkinliği minimum düzeye indirilebilecek (Sezgin, 1995: 139-140), küresel düzeyde meydana gelen değişim ve gelişimler daha yakından takip edilebilecek ve uygulanabilecek (Aymankuy ve Aymankuy, 2002: 30), toplumda turizme yönelik bilinç oluşturulabilecek, personel devir hızı azaltılabilecek (Hazar, 2002: 67), misafir memnuniyeti arttırılabilecek

(Ağaoğlu, 1991: 37-38), turizm endüstrisine dair bir hizmet standardı oluşturulabilecek (Timur, 1992: 47), rekabet gücü artırılacak (Hacıoğlu vd., 2008: 14), doğal, kültürel ve tarihi değerlerin korunması sağlanabilecektir (Usta, 1995: 188). Baldıran (2004: 52-53) turizm eğitiminin işletmeye ve personele yönelik faydalarını aşağıdaki gibi ifade etmektedir;

- a) İş kazalarını minimuma indirir ve etkinliği artırır,
- b) İş gelişimini ve misafir memnuniyetini sağlar,
- c) İş kazalarının oluşmasını önler, stresi azaltır,
- d) İşletmenin kurumsal imajını pozitif etkiler, karlılığı ve iş motivasyonunu artırır,
- e) İletişimi artırır, modern yönetim anlayışının oluşturulmasına katkı sağlar,
- f) Çalışanlarının moralinin, kişisel saygınlığının ve özgüveninin artmasını sağlar.

Yapılan açıklamalardan da görüldüğü üzere turizm eğitimi ve buna bağlı eğitim programları amacına uygun olarak gerçekleştirildiği takdirde istihdam edilen veya edilecek personele ve turizm endüstrisinde faaliyet gösteren işletmenin yanı sıra bölgesel ve ulusal düzeyde turizmin gelişimi ile birlikte ekonomik kalkınmaya da katkı sağlayacaktır. Gerekli mesleki ve ahlaki eğitim almış kalifiye personel nitelikli hizmet verecek, verilen nitelikli hizmet misafir memnuniyeti ve ziyaretçi sayısını olumlu etkileyecek ve dolayısıyla ekonomik anlamda pozitif çıktı sağlayacaktır. Kısacası turizm eğitimi, personelin özgüveninden ülkenin imajına kadar pek çok noktaya etki edebilen etkinlikte bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.6. TÜRKİYE’DE TURİZM EĞİTİMİ

Hizmet endüstrisi içerisinde yer alan ve tarım ile sanayi sektörlerinden sonra gelen turizm endüstrisi, özellikle ekonomik getirisinden ötürü her ülkenin ekonomik gelişim sürecinde son derece önem arz eden bir konumda bulunmaktadır.

Türkiye’de 1980’li yıllar ile birlikte, dönemin iktidarının verdiği önem, teşvikler, tanıtım faaliyetleri ve yapılan yatırımlar meyvesini vermiş, sonucunda Türkiye turizmi “Yükselme Dönemi”, “Atılım Dönemi” veya “Balayı Dönemi” olarak nitelendirilebilecek bir döneme giriş yapmıştır. Böylelikle, tesis noktasında

niceliksel ve niteliksel anlamda meydana gelen artışa paralel olarak artan talep, kalifiye personel ihtiyacını da gündeme getirmiştir (Özdemir, 2002: 115; Tuna, 2002: 43).

1.6.1. Tarihsel Süreçte Türkiye’de Turizm Eğitimi

Türkiye’de turizm eğitimi çoğunlukla planlı dönemden itibaren gelişimini sürdürmüş ve ele alınmış olsa da başlangıç noktası çok daha eskiye dayanmaktadır. 1890 yılına kadar turizm eğitimi ile ilgili herhangi bir düzenleme veya çalışmaya gerçekleştirilmemiş, ilk olarak 29 Ekim 1890 yılında Osmanlı Devleti tarafından “Seyyahlara Tercümanlık Edenler Hakkında 190 Sayılı Nizamname” hayata geçirilmiştir. Bu dönemde, yabancı dil bilen yabancılar serbest bir meslek dalı olarak kabul edilen tercüman rehberlik mesleğini icra etmiştir (Ünlüönen, 1993: 499).

İlerleyen yıllar incelendiğinde Türkiye turizm eğitimi, 1953 yılında Ankara ve İzmir Ticaret Liselerinde turizm meslek kurslarının açılmasıyla ve bazı özel turizm derneklerinin gerçekleştirdiği “Tercüman Rehberlik Kursları” ile gelişimini sürdürdüğü görülmektedir (Olalı, 1984: 15; Timur, 1992: 49). Ayrıca, 1955 yılında İstanbul’da ve 1960 yılında İzmir’de turist rehberliği kursları faaliyete geçmiştir (Ünlüönen ve Boylu, 2005: 14).

Turizm faaliyetlerinin bir bakanlık tarafınca organize edilip sürdürülmesi 1957 yılına tekabül etmektedir. Takip eden yıllarda da turizmin içerisinde değerlendirilen çeşitli konularda çalışmalar gerçekleştirilmiş, turizm danışma kurulları oluşturulmuştur. Kurul toplantılarında turizmin sorunları tartışılmış ve çözüm önerileri geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öte yandan, her toplantıda turizm eğitimi konusuna detaylıca yer verildiği görülmektedir. Bu noktada, 1957 yılında Paris Otelcilik Okulu Müdürü M. Marcel Jeanne Türkiye’ye davet edilmiş ve danışmanlık talep edilmiştir (Çoruh, 1963: 191-192 den akt. Ağaoğlu, 1991: 76-77). 6 aylık süre ile Türkiye’de araştırmalar gerçekleştiren Jeanne, görüşlerini şu şekilde aktarmıştır (Ağaoğlu, 1991: 77):

“Türk Otelciliği iyi usuller kullanıldığı intibasını vermiyor. Bu zayıflığın başlıca sebeplerinden biri, otellerde çalışan personelin mesleki evsaf kifayetsizliğidir. Bu kifayetsizlik, idare ve müdüriyet

personeli için dahi mevzubahistir. Şehirli delikanlılar yahut memur ailelerine mensup kişiler arasında otel personelliği hor görülen bir iş olarak telakki edilmektedir. Bu peşin hüküm, iyice yerleşmiş vaziyettedir. Bu durum otellere personel bulma imkânlarını azaltmaktadır”.

M. Marcel Jeanne tarafından yapılan bu saptama, Türk turizmde istihdam edilen personelin yeterli niteliklere sahip olmadığını ve oturtulmuş bir turizm eğitim yapılanmasına ihtiyaç duyulduğunu açıkça göstermektedir.

1961-62 öğretim yılında, Türkiye'nin ilk örgün eğitim veren turizm kurumu olan “Ankara Otelcilik Okulu” açılmış olup (Sezgin, 1990: 43; Kozak, Kozak ve Kozak, 2015: 178), bu gelişmenin planlı dönem hazırlık safhasında meydana geldiği belirtilmektedir (Ünlüöner, 1993: 499).

Planlı kalkınma dönemine gelindiğinde, 1967-68 öğretim yılında İstanbul'da, 1975-76 öğretim yılında ise Kuşadası'nda “otelcilik okulu” adı altında okullar faaliyete geçirilmiş, 1975 yılında ise bu okulların isimleri “Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi” olarak değiştirilmiştir. 1980'li yılların ilk yıllarında ise düzenlenen çalışmalar sonucunda otelcilik ve turizm eğitiminde yabancı dil eğitiminin zorunluluğu anlaşılmış, 1984 yılı itibariyle faaliyet gösteren okullara hazırlık sınıfı eklenmesi uygun görülmüş ve “Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi” olarak faaliyetlerini sürdürmelerine karar verilmiştir. Bu okullar, 1975-1976 öğretim yılında “resepsiyon”, “servis” ve “mutfak” şeklinde, 1987-1988 öğretim yılından itibaren “resepsiyon”, “servis”, “mutfak” ve “kat hizmetleri” olarak, 1993-1994 öğretim yılında ise yukarıdaki bölümlere “seyahat acenteciliği” eklenerek bölümlere ayrıştırılmıştır. Yine aynı dönemde, nitelikli aşçı ihtiyacının karşılanması üzerine “Mengen Anadolu Aşçılık Meslek Lisesi” 1985-1986 öğretim yılında faaliyete başlamıştır. 2005-2006 öğretim yılında Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde yabancı dil hazırlık sınıfları kaldırılmış ve bu düzeydeki tüm kurumlarda eğitim süresi dört yıl olarak faaliyetlerine devam etmiştir (Özekin, 2016: 116). 2008 yılı itibariyle ise alınan karar doğrultusunda bu okullardan “Anadolu” ibaresinin kaldırılması uygun görülmüştür (Sezgin, 2001: 138; Boylu, 2008: 31; Boylu ve Arslan, 2014: 81). 2011 yılında ise ülke genelinde Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri yerini Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine bırakmıştır. Bu okullar ilk sene

tüm ortaöğretim kurumlarında verilen ortak dersleri kapsamakta, sonraki sene de öğrenci alan belirlemekte ve seçtiği alan doğrultusunda eğitimine devam etmektedir (Kırmızı, 2017: 72; Aydeyer, 2021: 26).

Yükseköğretim düzeyinde verilen turizm eğitimi incelendiğinde, Ankara Ticaret Yüksek Öğretmen Okuluna 1965-1966 öğretim yılında turizm bölümünün eklenmesi ile kurulan Ankara Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulunda ilk defa lisans düzeyinde turizm eğitimi verilmeye başlanmıştır (Ünlüönen ve Boylu, 2005: 14). Kurulan bu okulun amacı, orta dereceli ticaret ve turizm okulların öğretmen ihtiyacını karşılamaktır. Üç yıllık bir eğitim ile faaliyetlerini sürdüren okul, 1967-1968 öğretim yılından itibaren dört yıllık eğitim sağlamaya başlamıştır (Ünlüönen, 1993:508). 1982 yılında Gazi Üniversitesi kurulmuş ve bu okul da faaliyetlerine Gazi Üniversitesi altında Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi adıyla devam etmiştir (Okumuş ve Yağcı, 2005: 94). 2010 yılında ise “Turizm Fakültesi” adı ile yeniden yapılandırılmıştır (Kozak vd., 2015: 179).

1969 yılına gelindiğinde, Ege Üniversitesi İktisadi ve Ticari İlimler Fakültesi Turizm ve Otel İşletmeciliği Bölümü ara personel yetiştirmek amacıyla ön lisans programı olarak öğretim hayatına başlamış, bir süre sonra bu program lisans programı olarak güncellenmiş ancak daha sonra çeşitli nedenler gerekçe gösterilerek bu programın faaliyetlerine son verilmiştir (Ünlüönen, 1993: 508; Boylu ve Arslan, 2014: 83).

1975 yılında Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okuluna bağlı Ticaret ve Turizm bölümü açılmış, 1974-1975 yılında da Ege Üniversitesi İktisadi ve Ticari Bilimler Fakültesine bağlı Aydın Ön lisans Yüksekokulu faaliyete başlamıştır. Zaman içerisinde bu okul önce “Aydın Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu” adı ile dört yıllık eğitim statüsüne geçirilmiş, daha sonrasında sırasıyla Dokuz Eylül Üniversitesi ve ardından Adnan Menderes Üniversitesine bağlanmıştır (Ünlüönen, 1993: 509).

Daha sonraki yıllarda da turizm eğitimi sağlamak üzerine açılan kurumlar sayıca artmış ve çeşitlendirilmiştir. Buna göre, 1974 yılında Hacettepe Üniversitesi bünyesinde, 1975 yılında Bursa İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi bünyesinde, 1979-1980 öğretim yılında Adana İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi’nde, 1984-1985 öğretim yılında Erciyes Üniversitesine bağlı Nevşehir Turizm İşletmeciliği ve

Otelcilik Yüksekokulu içerisinde, 1986-1987 yılında Akdeniz Üniversitesi bünyesinde ön lisans ve lisans düzeyinde turizm eğitimi veren kurumlar açılmış ve faaliyete geçmişlerdir. İlerleyen yıllarda da turizm eğitimi veren kurumların sayısı artışı devam etmiş, 1988-1989 yılında Bilkent Üniversitesi, 1992 yılında İzzet Baysal Üniversitesi bünyesinde turizm eğitimi veren bölümler turizmin niteliğini arttırmak üzere çalışmalara başlamıştır (Ünlüönen, 1993: 508-510; Okumuş ve Yağcı, 2005: 94; Ünlüönen ve Boylu, 2005: 14; Boylu ve Arslan, 2014: 83; Kozak vd., 2015: 179). Ancak zaman içerisinde yukarıda bahsi geçen bazı bölümler dört yıllık eğitim sistemine geçmiş, bazı bölümlerin faaliyetleri son bulmuş, bazı bölümlerin ise bağlı buldukları üniversiteler değiştirilerek faaliyetlerinin devamlılığı sürdürülmüştür.

İçerik olarak incelendiğinde, Türkiye’de faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarında 2003-2004 yılına kadar “turizm ve otelcilik”, “turizm işletmeciliği”, “otel yöneticiliği”, “turizm rehberliği”, “turizm yönetimi”, “yiyecek içecek işletmeciliği”, “seyahat işletmeciliği”, “seyahat işletmeciliği ve tur operatörlüğü”, “turizm işletmeciliği ve otelcilik”, ve “seyahat ve tur işletmeciliği” gibi isimler altında ön lisans ve lisans programları yürütülmüştür. Ardından bu isimlerde değişikliğe gidilmiş, ön lisans programları “Turizm ve Otel İşletmeciliği” ile “Turizm ve Seyahat İşletmeciliği” olmak üzere iki ana program şeklinde devam ettirilmiştir. 2009-2010 yılına gelindiğinde bahsi geçen programlar “Ağırlama Hizmetleri” ve “Turizm ve Seyahat Hizmetleri” olarak değiştirilmiş ancak çok kısa bir zaman sonra, 2010-2011 yılında “Ağırlama Hizmetleri” programı yeniden “Turizm ve Otel İşletmeciliği” programı olarak revize edilmiştir (Boylu ve Arslan, 2014: 83).

Lisansüstü turizm eğitiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde, ilgili programların ilk defa 1964 yılında İzmir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi bünyesinde bir Turizm Enstitüsü kurulduğu, ancak beklenen verimi sağlayamadığı belirtilmektedir. Daha sonrasında ise Ege Üniversitesi İşletme Fakültesi Turizm İşletmeciliği Bölümü bünyesinde 1982-1983 yılına kadar doktora ve yüksek lisans eğitimlerinin sürdürülmüştür (Ünlüönen, 1993: 514-515). İlerleyen yıllarda, 1981 yılında Hacettepe Üniversitesinde, 1983-1984 yılında da İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde lisansüstü eğitim faaliyetleri hayata geçirilmiştir (Olalı, 1984: 92; Peköz, 1984: 175; Kozak, vd., 2015: 179). Zaman içerisinde de

Gazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesinde lisansüstü programlar uygulamaya konmuştur (Kozak, vd., 2015: 179). Bu noktada, özellikle Dokuz Eylül Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinin lisansüstü turizm programlarının devamlılığında kilit bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Okumuş ve Yağcı, 2005: 94).

Görüldüğü üzere, Türkiye’de turizm eğitime yönelik gerçekleştirilen faaliyetlerin ve açılan eğitim kurumlarının çoğu planlı dönem içerisinde gerçekleşse de, tarihsel olarak geçmişinin çok daha eskiye dayandığı görülmektedir. Zaman içerisinde, ülkenin turizm arz ve talebine paralel olarak nitelikli personel ihtiyacı artış göstermiş, bu ihtiyacın karşılanması adına da farklı bölgelerde ortaöğretim, ön lisans, lisans ve lisansüstü programlar hayata geçirilmiştir. Günümüze baktığımızda, Türkiye’de 59 farklı devlet üniversitesi bünyesinde “aşçılık”, 19 devlet üniversitesinde “turist rehberliği”, 70 farklı devlet üniversitesinde “turizm ve otel işletmeciliği” ve 24 devlet üniversitesinde ise “turizm ve seyahat hizmetleri” ön lisans programları sürdürülmektedir. Vakıf üniversiteleri ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde faaliyet gösteren üniversiteler de dâhil edildiğinde bu sayılar aşçılık programı için 94’e, turist rehberliği programı için 28’e, turizm ve otel işletmeciliği için 84’e, turizm ve seyahat hizmetleri için ise 26’ya yükseldiği görülmektedir. Benzer şekilde, 2022 yılı itibarıyla 68 farklı devlet ve vakıf üniversitesi “Gastronomi ve Mutfak Sanatları”, 49 farklı üniversite “Turizm İşletmeciliği” ve 31 üniversite de “Turizm Rehberliği” bölümlerinde fakülte bünyesinde lisans düzeyinde eğitim faaliyetleri yürütmektedir. Verilen bu sayılar, yüksekokullar da hesaba katıldığında daha da artış göstermektedir (YÖK Atlas, 2022).

1.6.2. Türkiye’de Turizm Eğitiminin Genel Yapısı

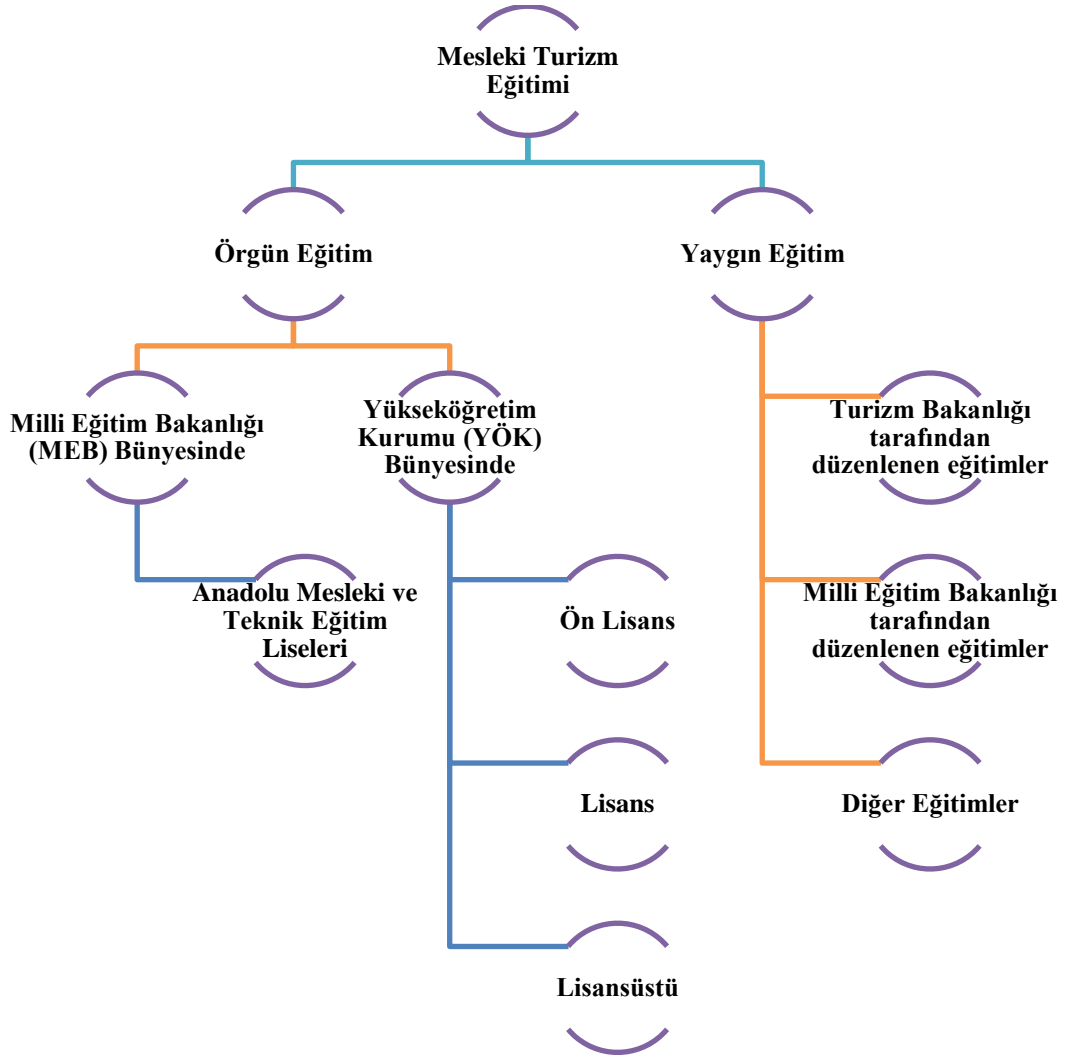
Türkiye’de turizm eğitimi; 03.02.2006 tarihli ve 5450 sayılı “Kamu Kurum ve Kuruluşlarına Bağlı Okulların Milli Eğitim Bakanlığına Devredilmesi ile Bazı Kanunlarda ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na devredilene kadar Kültür ve Turizm Bakanlığınca düzenlenen çeşitli mesleki kurslar ve Milli Eğitim Bakanlığı kontrolünde orta öğretim eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eğitim ile

yükseköğretim düzeyindeki programlar aracılığı ile birbirinden farklı düzeylerde gerçekleştirilmiştir (Hacıoğlu vd., 2008: 24).

Türkiye’deki turizm eğitiminin sınıflandırılması noktasında farklı görüşler olsa da, temelde turizm eğitimi “Genel Turizm Eğitimi” ve “Mesleki ve Teknik Turizm Eğitimi” olmak üzere iki grupta gerçekleştirilmektedir (Timur, 1992: 49; Sezgin, 2001: 136; İbicioğlu, Avcı ve Boylu, 2003: 73). Halk için gerçekleştirilen turizm eğitimi olarak da adlandırılabilen genel turizm eğitimi, toplumda turizm bilincini ve kaynakların korunması için gerekli anlayışı yerleştirmeyi, turistin ekonomik, sosyal, dini, toplumsal ve siyasal özellikleri üzerinden ayırım yapmaksızın eşit ve dürüst hizmet etme ahlakını, anlayışını ve terbiyesini vermeyi, konukseverliğe ve saygıya dayalı bir davranış düzenini hâkim kılmayı amaçlamaktadır (Olalı, 1982: 264).

Turizm eğitimi genel ve mesleki olarak iki ayrı grup halinde değerlendirilebilse de Türkiye ve dünya genelinde turizm eğitimi hususunda asıl üzerinde durulan eğitim türü mesleki turizm eğitimidir (Demirkol ve Pelit, 2002: 127).

Türkiye’de mesleki turizm eğitimi örgün ve yaygın turizm eğitimi olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır (Ağaoğlu, 1991: 81-88; Kozak, 1992: 192; Ünlüönen ve Boylu, 2005: 15; Hacıoğlu vd., 2008: 25). Mesleki düzeyde turizm eğitimi veren orta öğretim ve yükseköğretim kurumları örgün eğitim yapısını oluştururken, resmi ve özel kurumlar tarafından gerçekleştirilen mesleki kurslar da yaygın eğitim yapısını oluşturmaktadır (Pelit ve Güçer, 2006: 143).



Şekil 2. Türkiye Mesleki Turizm Eğitim Şeması

Kaynak: (Hacıoğlu vd., 2008: 26; Yeşiltaş vd., 2010: 59; Polat vd., 2016: 79)'den esinlenerek güncellenmiştir

Şekil 2'de Türkiye'deki mesleki turizm eğitiminin genel yapısı görülmektedir. Buna göre Türkiye'de mesleki turizm eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu tarafından örgün ve Turizm Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, vakıflar ve diğer kurum ve kuruluşların yürüttüğü çeşitli çalışmalarla yaygın eğitim olmak üzere iki şekilde sürdürülmektedir. Buradaki amaç, turizm endüstrisinin ihtiyaç duyduğu nitelikli personeli sektöre kazandırmak ve yine ihtiyaç duyulan personelin yetiştirilmesi için nitelikli eğitimci ve araştırmacı yetiştirmektir. Örgün turizm mesleki eğitimini başarıyla tamamlayan öğrenciler diploma alma hakkı elde ederken yaygın eğitimde ise eğitimler karşılığında eğitimin başarıyla tamamlandığına dair sertifika verilmektedir (Kırmızı, 2017: 71).

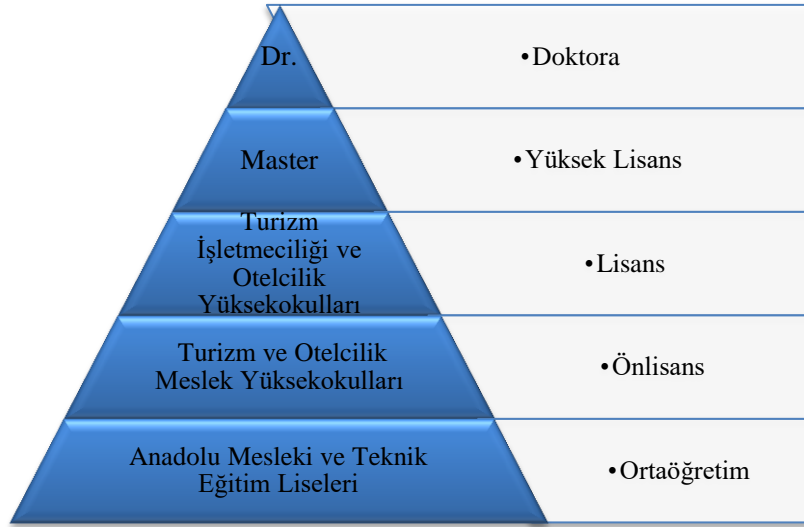
1.6.2.1. Örgün Turizm Eğitimi

Türkiye’de örgün mesleki turizm eğitimi; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde ve Yükseköğretim Kurumuna bağlı üniversitelerde 4 yıllık turizm eğitimi veren Yüksekokul ve Fakülteler ile birlikte 2 yıllık eğitim veren Meslek Yüksekokullarında gerçekleştirilmektedir (Aymankuy ve Aymankuy, 2002: 33). Bu eğitim türü; bir hizmet sektörü olan turizm endüstrisinde verimliliği arttırmayı ve personelin gerek kişisel gerek ise mesleki niteliğini geliştirmeyi amaçlar (Olalı, 1982: 264).

Örgün mesleki turizm eğitimi amaçları ve araçları bakımından farklı eğitim kademelerinden oluşmakta ve bu farklılaşmanın altında şu amaçlar yatmaktadır;

- İhtiyaç duyulan alt kademe personelin yetiştirilmesi,
- Ara insan gücü olarak da tanımlanan orta kademe ve yöneticilerin yetiştirilmesi,
- Yalnızca turizm işletmelerinde değil, turizmin her türlü paydaşında ve turizmle ilgili kurum ve kuruluşlarda yönetici ve araştırmacı personellerin yetiştirilmesi (Timur, 1992; 49).

Örgün turizm eğitimi ortaöğretim kademesinden başlamaktadır. Ardından bireyin kişisel hedefleri ve kariyer planlaması doğrultusunda ön lisans, lisans ve lisansüstü olmak üzere kademeli olarak ilerlemektedir (Kırmızı, 2017: 71). Bu noktada, bireyin eğitimine bir üst kademede devam edebilmesi için bulunduğu örgün eğitim kurumunu ve eğitimini başarıyla tamamlaması gerekmektedir (Erden, 2007: 15).



Şekil 3. Örgün Turizm Eğitimi Piramidi

Kaynak: (Gürdal, 2002: 394).

Şekil 3’de görüldüğü gibi örgün eğitim turizm piramidi 5 basamaktan oluşmaktadır. Piramidin ilk sırasında yer alan turizm ortaöğretimi ile turizm endüstrisinin gereksinim duyduğu alt kademe personeli (Orhan, 2015: 15), turizm eğitimi veren 2 yıllık ön lisans programları ile ara işgücünü veya diğer bir tabir ile orta kademe yöneticileri (Aymankuy ve Aymankuy, 2002: 33), 4 yıllık lisans programları ile başlangıç düzey üst yöneticileri (Pauze, 1993: 61) ve yüksek lisans ve doktora eğitimini kapsayan lisansüstü eğitimi ile de endüstriye tepe yönetici ve araştırmacı yetiştirilmesi amaçlanmakta (Aksu ve Bucak, 2012: 15) ve bu doğrultuda eğitim politikaları oluşturulmaktadır.

1.6.2.1.1. Ortaöğretim Düzeyinde Turizm Eğitimi

Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde verilen mesleki turizm eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda verilmektedir (Güçer, 2004: 23). Bu okullar, turizm endüstrisinin ihtiyaç duyduğu, yabancı dile hâkim, öğrencileri yalnızca mesleğe değil yükseköğretime de hazırlayan ve dört yıl süren eğitim kurumları olarak ifade edilmektedir (Demirkol ve Pelit, 2002: 128). Ortaöğretim düzeyinde mesleki turizm eğitimi 2011 senesine kadar isim olarak birbirinden farklı okullar tarafından gerçekleştirilmiş, sonrasında ise tek bir çatı altında birleştirilerek “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi” altında faaliyetlerin sürdürülmesine karar verilmiştir (Kırmızı, 2017: 72; Aydeyer, 2021: 26).

Örgün turizm eğitimi veren ortaöğretim kurumlarında eğitim alan öğrenciler, eğitimlerinin ilk yılında ortak genel dersler görmekte, ikinci seneden itibaren ilgi duydukları alt dallara ayrılmakta ve eğitimlerini bu doğrultuda sürdürmektedirler (Ağaoğlu, 1991: 89). Ayrıca bu öğrenciler ilk senenin ardından turizm endüstrisinin yoğun olduğu dönemler göz önüne alınarak sektörün daha durgun olduğu ekim-mart aylarını okulda, nisan-eylül aylarını da turizm işletmelerinde uygulamalı eğitim olarak geçirmektedirler (İnce, 2002: 200). Böylelikle öğrencilere hem okulda öğrendikleri teorik ve pratik bilgileri pekiştirme fırsatı sunulmakta, hem de endüstriye daha ve kolay hızlı entegrasyonu sağlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın güncel verileri incelendiğinde, bugün Türkiye'de 80 ilde 613 adet "Yiyecek İçecek Hizmetleri" alanında turizm eğitimi veren Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi bulunmaktadır. Eğitim veren okulların 563'ü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 50'si de Çok Programlı Anadolu Lisesidir. Bu alanda eğitim kurumu olmayan tek il olarak Bayburt gösterilirken, 60 okul ile İstanbul ilk sırada gelmektedir. Benzer şekilde, ortaöğretim düzeyinde 73 ilde 199 kurum "Konaklama ve Seyahat Hizmetleri" alanında turizm eğitimi yürütmektedir. Eğitim veren okulların 187'si Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi iken 12 tanesi Çok Programlı Anadolu Lisesi statüsündedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2022).

Bugün, ortaöğretim düzeyinde verilen turizm eğitimi kapsamında 93.772 öğrenci "Yiyecek ve İçecek Hizmetleri", 16.472 öğrenci de "Konaklama ve Seyahat Hizmetleri" alanlarında turizm endüstrisinin ihtiyaç duyduğu nitelikli personel ihtiyacını karşılama amacıyla eğitim görmektedir (Mesleki Eğitim Haritası, 2022). 2008-2009 öğretim yılında Türkiye genelinde toplam 108 Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesinde eğitim gören 25.861 kayıtlı öğrenci (Ünlüönen ve Boylu, 2009: 958), 2013-2014 yılında ise 135 AOTML lisesinde 36.259 kayıtlı öğrenci olduğu göz önüne alındığında (Kırmızı, 2017: 74), bugün gelinen süreçte okul sayısı ile paralel olarak öğrenci sayısında da ciddi düzeyde artış yaşandığı ve nitelikli personel yetiştirmek için çalışmaların gerçekleştirildiği açıkça görülmektedir.

1.6.2.1.2. Yükseköğretim Düzeyinde Turizm Eğitimi

Yükseköğretim kurumları, günün gerektirdiği modern eğitim esaslarına dayanan bir şekilde ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda nitelikli insan yetiştirme amacıyla; çeşitli düzeylerde verilen eğitimin yanı sıra bilimsel araştırma ve danışmanlık yapma amacıyla kurulmuşlardır (Hacıoğlu, 1992: 91).

Yükseköğretim düzeyinde turizm eğitimi, örgün turizm eğitiminin ikinci basamağını oluşturmakta ve “akademik turizm eğitimi” olarak da ifade edilmektedir (Ağaoğlu, 1991: 92). Yükseköğretim kurumlarında mesleki turizm eğitimi 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu kapsamında 2 yıllık meslek yüksekokullarında ve 4 yıllık fakülte ile yüksekokullarda verilmektedir. Ayrıca 4 yıllık eğitimlerini tamamlayan öğrenciler için enstitüler bünyesinde yüksek lisans ve doktora eğitimi sürdürülmektedir (Hacıoğlu vd., 2008: 41; Hatipoğlu ve Batman, 2014: 26).

Düzyer fark etmeksizin yükseköğretim kurumlarında verilen turizm eğitimi ile sektörün yönetici açığını kapatmak (Ağaoğlu, 1991: 92), öğrencilerin edindikleri teorik bilgiler ile tecrübeyi birleştirerek ihtiyaç duyulan niteliklerin kazandırılmasını sağlamak (Rutter, 1991: 356), bilimsel çalışmalar yapmak ve bu çalışmalarla mesleğin gelişimine katkı sağlamak amaçlanmaktadır (Güçer, 2004: 26).

Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde verilen turizm eğitimi yalnızca turizm fakültelerinde değil, iktisadi ve idari bilimler, işletme ve güzel sanatlar fakülte ve yüksekokullarında da sürdürülmektedir. Bu fakülte ve yüksekokullarda verilen turizm eğitimi genel olarak turizm işletmeciliği, gastronomi ve mutfak sanatları, turizm rehberliği, seyahat işletmeciliği, konaklama işletmeciliği, seyahat yönetimi ve otel işletmeciliği gibi bölümlerden oluşmaktadır (Çakmak, Ulema ve Sarıışık, 2021: 72).

- **Ön Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi**

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na göre ön lisans eğitimi; “*ortaöğretim yeterliliklerine dayalı, en az iki yıllık bir programı kapsayan, nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan veya lisans öğretiminin ilk kademesini teşkil eden bir yükseköğretimdir*” (Mevzuat, 1981: 5349). Bu düzeyde turizm eğitimi üniversitelerin meslek yüksekokulları bünyesinde yürütülmektedir (Okumuş ve Yağcı, 2005: 95-96). Meslek yüksekokulu ise belirli iş kollarına yönelik ihtiyaç duyulan ara eleman

yetiştirmeyi amaçlayan, dört yarıyılık bir eğitim sürdüren yükseköğretim kurumu olarak ifade edilmektedir (Akoğlan Kozak, 2009: 2).

Turizm endüstrisinde mesleğin gerekliliklerini karşılayan personel ihtiyacı baş göstermeye başlayınca, üniversiteler bu duruma çözüm olarak 2 yıllık meslek yüksekokulu açma yoluna gitmişlerdir. Öğrenciler bu okullarda turizm endüstrisinde istihdam edilmek üzere gerekli olan nitelikleri edinmek üzerine eğitim görmektedirler (Bozok, 1991: 89).

Meslek yüksekokulunun tanımından da anlaşılacağı üzere diğer mesleklerde de olduğu gibi turizm ön lisans programlarında da temel amaç endüstriye nitelikli ara eleman ile düşük ve orta kademe yönetici yetiştirmektir (Timur, 1992: 50; Yeşiltaş vd., 2010: 60; Koçak, Hazarhun ve Ender, 2019: 705; Türkseven, 2012: 82). Bu okullarda turizm endüstrisinin ihtiyaçlarıncı yabancı dil bilen, becerikli, gerek teorik gerek ise pratik bilgiye ve tecrübeye sahip ve uygulamacı iş görenler yetiştirilmeye çalışılır (Aymankuy ve Aymankuy, 2002: 33).

Türkiye’de 2022 yılı itibariyle meslek yüksekokullarında “aşçılık”, “kültürel miras ve turizm”, “sağlık turizmi işletmeciliği”, “turist rehberliği”, “turizm animasyonu”, “turizm ve otel işletmeciliği” ve “turizm ve seyahat hizmetleri” alanlarında iki yıllık turizm eğitimi verilmektedir. Ayrıca aşçılık, kültürel miras ve turizm ile turizm ve otel işletmeciliği programlarının açık öğretim seçeneği de bulunmaktadır (YÖK Ön lisans Atlası, 2022). Bölümler ile ilgili sayısal bilgiler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Ön lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Kurum ve Program Sayıları

Program Adı	Üniversite	Devlet	Vakıf	Program Sayısı
Aşçılık	87	59	28	129
Kültürel Miras ve Turizm	2	2	-	2
Sağlık Turizmi İşletmeciliği	9	8	1	9
Turist Rehberliği	27	19	8	39
Turizm Animasyonu	5	5	-	6
Turizm ve Otel İşletmeciliği	82	71	11	147
Turizm ve Seyahat Hizmetleri	27	25	2	41

Kaynak: (YÖK Ön lisans Atlası, 2022)

Tablo 2 incelendiğinde, Türkiye’de ön lisans düzeyinde aşçılık ile turizm ve otel işletmeciliği bölümlerinin diğer bölümlere göre daha yaygın olduğu görülmektedir. Üniversitelere bağlı bölümlerin çoğunluğu devlet üniversiteleri bünyesinde olsa da, özellikle vakıf üniversitelerinde açılan aşçılık bölümleri göz ardı

edilemeyecek düzeydedir. İlgili programların nicelik olarak seneler içindeki durumu değerlendirildiğinde, açılan program sayısında düzenli bir artış yaşandığı göze çarpmaktadır. Bu noktadan hareketle; ön lisans düzeyinde turizm eğitiminin 1995 yılında 48 programla (Erdem, 1995: 35), 2005 yılında 121 programla (Ünlüönen ve Boylu, 2005: 17), 2015 yılında ise 172 meslek yüksekokulu bünyesinde 262 programla (Bilici, 2015: 32) yürütüldüğü, günümüzde ise bu sayının 373'e kadar ulaştığı görülmektedir.

- **Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi**

Lisans eğitimi, ortaöğretim sonrası devam eden, en az sekiz yarıyıl ve dört yıldan oluşan bir yükseköğretim şeklidir (Ünlüönen, 1993: 507; Uğurlu ve Çakmak, 2015: 91). Lisans düzeyinde verilen turizm eğitimi, turizm işletmeciliği ve otelcilik yüksekokullarında ve fakültelerde sürdürülmekte olup (Ünlüönen, 2004: 112; Unur ve Köşker, 2015: 54) turizm eğitimi veren kurumlar arasında lisansüstü eğitimden önceki son basamağı oluşturmaktadır (Ağaoğlu, 1991: 98). Fakülte ve yüksekokullar, belirli bir mesleğe yönelik yüksek düzeyde eğitim sağlamanın yanı sıra bilimsel araştırma ve yayın gerçekleştiren yükseköğretim kurumları olarak ifade edilmektedir (Mevzuat, 1981: 5348).

Turizm endüstrisinde, sunulan hizmet kalitesinin artırılabilmesi için alt kademe nitelikli personel ile birlikte bu personeli yönetebilecek ve yönlendirebilecek orta ve üst kademe yöneticinin varlığına da ihtiyaç duyulmaktadır. Dört yıllık mesleki turizm eğitimi veren fakülte ve yüksekokullar da bu ihtiyacı karşılamak üzere faaliyetleri sürdürmektedirler. Diğer bir ifade ile bu kurumların amacı; turizm endüstrisinin ve tüm paydaşlarının ihtiyaçları doğrultusunda mesleğin gerektirdiği bilgi ve yetenek ile birlikte yönetim yetisini bünyesinde barındıran (Aymanıkuy ve Aymanıkuy, 2002: 34), günümüz turizminde meydana gelen karmaşık sorunları çözebilecek analitik düşünceye ve karar verme gücüne sahip (Olalı, 1984: 16) ve en az bir yabancı dil bilen yöneticiler ile ortaöğretim düzeyinde ihtiyaç duyduğu eğitmenleri yetiştirmektir (Kozak, 1992: 193).

Türkiye'de lisans düzeyinde turizm eğitimi "Gastronomi ve Mutfak Sanatları (fakülte/yüksekokul)", "Otel Yöneticiliği", "Seyahat İşletmeciliği", "Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği", "Turizm İşletmeciliği (fakülte/yüksekokul)", "Turizm Rehberliği (fakülte/yüksekokul)", "Turizm ve Otel İşletmeciliği" ve

“Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği” bölümlerinde verilmektedir. İlgili bölümlerin Türkiye’deki mevcut durumları Tablo 3.’de gösterilmektedir.

Tablo 3. Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Kurum ve Program Sayıları

Program Adı	Üniversite	Devlet	Vakıf	Fakülte	Yüksekokul	Program Sayısı
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	85	51	34	65	23	97
Otel Yöneticiliği	1	-	1	-	1	1
Seyahat İşletmeciliği	1	1	-	1	-	1
Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği	2	2	-	2	-	2
Turizm İşletmeciliği	53	46	7	47	7	62
Turizm Rehberliği	37	34	3	30	7	45
Turizm ve Otel İşletmeciliği	1	-	1	1	-	1
Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	2	2	-	2	-	2

Kaynak: (YÖK Lisans Atlası, 2022)

Lisans düzeyinde turizm eğitimi veren kurumların mevcut durumları incelendiğinde, iki yıllık meslek yüksekokullarında da olduğu gibi gastronomi ve mutfak sanatları ile turizm işletmeciliği bölümlerinin diğer bölümlere nazaran ön planda olduğu ve gastronomi ve mutfak sanatları bölümü dışındaki bölümlerde devlet ile vakıf üniversiteleri arasındaki niceliksel farkın daha bariz olduğu göze çarpmaktadır. Gastronomi ve mutfak sanatları bölümü özelinde bu durumun farklı olmasının sebebi olarak ise vakıf üniversitelerinin çoğu devlet üniversitesine göre ilgili bölümün gerekliliklerini yerine getirebilmek adına imkân ve fırsatlarının daha uygun olması söylenebilir. Ayrıca, sekiz farklı bölümde lisans düzeyinde turizm eğitimi verildiği görülse de, gastronomi ve mutfak sanatları, turizm işletmeciliği ve turizm rehberliği bölümleri dışında kalan bölümlerin çok az sayıda üniversitede bulunduğu, adı geçen bölümlerin turizm eğitiminde isim ve program birliğini sağlamak amacıyla diğer bölümlerle birleştirilerek faaliyetlerine devam ediyor olabileceği düşünülmektedir.

- **Lisansüstü Düzeyde Turizm Eğitimi**

Günümüzde bilginin hızla artması ve erişilebilir olması üniversitelerin yüksek düzeyde kalifiye ve nitelikli iş gören yetiştirme işlevinde birtakım değişikliklere yol açmıştır. Önceleri lisans eğitimi ile sağlanan yüksek nitelikli insan gücü artık yüksek lisans ve doktora eğitimlerini kapsayan lisansüstü eğitim ile sağlanmaya başlamıştır (Hacıoğlu vd., 2008: 53).

Lisansüstü eğitim, üniversite düzeyinde verilebilen en yüksek eğitim seviyesini ifade etmekte ve kendi içinde yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki kademeye ayrılmaktadır. Lisansüstü programları bir hiyerarşik düzeni takip etmektedir. Yüksek lisans; lisans eğitimine dayalı, 2 yarıyıl eğitim ve 2 yarıyıl da tez yazım süreci olmak üzere toplam 4 yarıyıldan oluşan bir yükseköğretimdir. Doktora ise yüksek lisansa dayalı, gerçekleştirilen özgün bir araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan, eğitim ve tez süreci ile birlikte asgari 4 yıldan oluşan bir yükseköğretimdir (Olalı, 1984: 92; Demirkol ve Pelit, 2002: 6). Bahsi geçen her iki program da üniversitelere bağlı enstitülerde gerçekleştirilmektedir (Unur ve Köşker, 2015: 56; Kırmızı, 2017: 82). Genel olarak lisansüstü eğitim programı öğrencilere en üst düzeyde eğitim sunmayı ve ilgi duydukları alana dair daha geniş bilgi sunarak ilgili alanda uzmanlaşmalarını amaç edinmektedir (Yeşiltaş vd., 2010: 61).

Yüksek lisans düzeyinde verilen turizm eğitiminin iki temel amacı vardır. Bunlardan ilki öğrencilere bireysel anlamda ilerleyebilecekleri bir kariyer fırsatı sunmak, ikinci olarak ise turizm endüstrisine katkı sağlamak üzere yönetici, eğitimci, danışman ve araştırmacı yetiştirmektir. Doktora düzeyinde turizm eğitimi ise bir disiplin olarak turizm alanında akademik başarıya ulaşabilmek için araştırma yapmayı, problem çözmeyi, iletişim becerilerini geliştirmeyi ve öğrencinin akademik düzeyde en yüksek bilgi düzeyi ile donanmasını sağlamayı amaçlar (Olsen ve Khan, 1989: 17-18).

Türkiye’de turizmin gelişimine paralel olarak açılan turizm fakültelerinin hızlı artışı ilerleyen dönemlerde lisansüstü eğitime de yansımış, pek çok üniversite turizm alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi vermeye başlamıştır. Başlangıçta turizm işletmeciliği eğitimi ile sınırlı kalan lisansüstü düzeyde turizm eğitimi, zaman içerisinde turist rehberliği ve gastronomi mutfak sanatları bölümleri ile genişlemiş ve uzmanlaşma yoluna gidilmiştir (İstanbulu Dinçer ve Çakmak, 2018: 264). Buna

göre, 2003 yılında 12 üniversitenin sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde 12 yüksek lisans programı ile lisansüstü turizm eğitimi sürdürülürken (Tuyluoğlu, 2003: 27), 2013 yılında 17 üniversitede yalnızca yüksek lisans, 13 üniversitede de hem yüksek lisans hem doktora eğitimi olmak üzere toplam 30 üniversitede verilmeye başlanmıştır (Bayraktaroğlu, 2013: 15). Bu sayı 2015 yılında 33 üniversiteye (Bilici, 2015: 41), 2021 yılında ise 38 üniversiteye ulaşmış olup, bu okulların 20 tanesinde hem yüksek lisans hem de doktora eğitimi verilmektedir (Aydeyer, 2021: 34).

1.6.2.2. Yaygın Turizm Eğitimi

Genel olarak bakıldığında yaygın eğitim; okul temelli örgün eğitim dışında kalan her türlü planlı eğitim faaliyetini ifade etmektedir (Bilici, 2015: 20). Örgün eğitimin aksine yaygın eğitim yaş ve düzey gibi değişkenlere bakılmaksızın gerekli koşulları sağlayan her bireyin kendini geliştirmek için katılım sağlayabileceği programlardır.

Yaygın turizm eğitimi; turizm endüstrisinin ihtiyaç duyduğu nitelikli personelin daha kısa sürede eğitilmesi amacıyla gerçekleştirilen eğitim programlarını ifade etmektedir (Maviş ve Kozak, 1992: 170). Daha geniş bir perspektiften ifade etmek gerekirse, Bozok (1991: 77) yaygın turizm eğitimini; *“turizm bilincinin ve ekonomisinin halk tabakalarına öğretilmesi, turizm sektöründe mesleki eğitim görmemiş kişilerin sahip oldukları mesleki tecrübelerine çağdaş eğitim-öğretim metotlarıyla bilgi verilmesi şeklinde yapılan eğitim çalışmaları”* şeklinde tanımlamıştır.

Yaygın turizm eğitimi, kamu ve özel kuruluşlar tarafından sağlanan ve genelde kısa süreli olarak gerçekleştirilen sertifikaya dayalı mesleki eğitim kursları görünümündedir (Ünlüönen, 2004: 112; Yeşiltaş vd., 2010: 62). Bununla birlikte, yaygın turizm eğitimi programlarının temel ortak özellikleri şu şekilde ifade edilebilir (Demirkol ve Pelit, 2002: 128):

- Bu programlar bireye temel düzeyde turizmle ilgili gerekli olan bilgi ve beceriyi vermek üzere düzenlenir,
- Beceri eğitimleri servis hizmetinden bahçe düzenlemesine kadar turizm endüstrisinde ihtiyaç duyulan veya duyulması muhtemel işleri içerir,

- Programların eğitim süresi çok kısa süreli olabileceği gibi üç aydan üç yıla kadar da değişkenlik gösterebilir. İlgili programları başarıyla tamamlayanlara sertifika takdim edilir.
- Yaygın turizm eğitimi programlarında genellikle mesleki tecrübesi olan, pratik ve teorik bilgi birikimine sahip kişiler eğitici rolünü üstlenir.

Yaygın turizm eğitim programları, turizm endüstrisinin ihtiyaç duyduğu nitelikli personeli daha hızlı bir şekilde yetiştirme ve istihdam edilmesini sağlama amacının yanı sıra (Kozak, 1992: 192) topluma turizm bilincini yerleştirme (Olalı, 1982: 264), bireylerin turizm ve turizmle ilişkili kavramlar hakkında bilgi sahibi olmasını sağlama (Kozak vd., 2015: 176), turizm endüstrisinde hizmet kalitesini artırma (Uğurlu ve Çakmak, 2015: 94) gibi amaçlara istinaden sürdürülmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı ile çeşitli vakıf, dernek ve üniversiteler bünyesinde yaygın turizm eğitimi programları sürdürülmektedir (Ağaoğlu, 1991: 81; Kozak, 1992: 192; Hacıoğlu vd., 2008: 58; Aymankuy vd., 2012: 306).

- **Milli Eğitim Bakanlığınca Verilen Eğitimler**

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen yaygın eğitim faaliyetleri Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmektedir. Yaygın turizm eğitimi kapsamında verilen eğitimler “Konaklama ve Seyahat Hizmetleri” ile “Yiyecek İçecek Hizmetleri” alanlarına ayrılmış olup kursiyerlere konaklama ve seyahat hizmetleri alanında “ön kasa elemanı”, “santralist”, “ön büro elemanı” ve “kırsal turizm etkinlikleri” gibi toplamda 24, yiyecek içecek hizmetleri alanında ise “bulaşıkhaneye görevlisi”, “aşçı yardımcısı”, ve “otobüs hostesi” gibi programlar ile toplam 60 farklı eğitim düzenlenmektedir. Bahsi geçen eğitimler 8 saatten 2000 saate kadar değişmekle birlikte eğitimleri başarıyla tamamlayan kursiyerlere ilgili kursu başarı ile tamamladığına dair başarı sertifikası verilmektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2022).

- **Turizm Bakanlığınca Verilen Eğitimler**

Kültür ve Turizm Bakanlığı da geniş bir perspektifte ve farklı kesimlere hitap edebilmek adına çeşitli yaygın mesleki turizm eğitimi programları düzenlemektedir. Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen bu programlar, hali

hazırda sektörde istihdam edilen personelin mesleki niteliğini arttırmak, turizm endüstrisinde sunulan hizmetin kalitesini yükseltmek ve toplumda turizme dair bilgi ve bilinç oluşması amacı ile gerçekleştirilmektedir. Buna göre, ilgili müdürlük bünyesinde “ön büro”, “kat hizmetleri”, “yiyecek içecek servisi”, “yiyecek üretimi”, “yöneticilerin eğitici olarak yetiştirme kursu” ve “ev pansiyonculuğu eğitimi kursu” gibi eğitim programları düzenlenmektedir. Bu eğitim programlarına katılımcı sayısı 7 ila 20 arasında, eğitim saatleri ise 6 ile 24 saat arasında değişmektedir. Verilen bu eğitimlerin yanı sıra, yine Kültür ve Turizm Bakanlığı bünyesinde, çalışan personelin niteliğini arttırmak adına “İşbaşı Eğitim Kursları” da düzenlenmektedir. Bu eğitim turizm işletmesinin ön büro, yiyecek ve içecek servisi, kat hizmetleri ve yiyecek üretimi departmanlarında çalışan personelleri kapsamaktadır. Ayrıca, belirli zamanlarda düzenlenen ulusal ve uluslararası seminerler de yine yaygın turizm eğitimi kapsamında düzenlenen faaliyetler arasında gösterilmektedir (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2022).

- **Diğer Yaygın Turizm Eğitimi Faaliyetleri**

Bakanlıklar düzeyinde yürütülen faaliyetlere ek olarak Türkiye’de faaliyet gösteren bazı kurum ve kuruluşlar, dernekler, üniversiteler ve vakıflar da çeşitli yaygın turizm eğitimi programları yürütmektedirler. Bu kurumların başında 1985 yılında kurulan Turizm Geliştirme ve Eğitim Vakfı (TUGEV) gelmektedir. Türk turizminin çalışan personel niteliğini olabildiğince üst düzeye çıkarmak amacı taşıyan TUGEV (Pektaş, 2019: 31), kurulduğu tarihten bu yana kuruluş amacına istinaden pek çok farklı eğitim ve projeye imza atmıştır (TUGEV, 2022). Benzer şekilde, Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) da yaygın turizm eğitimi kapsamında belirli tarihlerde “servis elemanı” ve “aşçı yardımcısı” gibi işbaşı eğitim programları yürütmektedir (İŞKUR, 2022). Üniversiteler düzeyinde ise Anadolu Üniversitesi bünyesinde düzenlenen “ekoturizm uzmanlığı”, “seyahat acentalarında tur planlaması ve biletleme” ve “turizmde satış ve pazarlama” (Anadolu Üniversitesi, 2022) ile İstanbul Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından düzenlenen “ISO 22483: 2020 Turizm Kalite Yönetim Sistemi” sertifika programları yaygın turizm eğitimi faaliyetleri arasında gösterilmektedir (İstanbul Üniversitesi, 2022).

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ

Tarih sürecinde insanoğlu, kronolojik açıdan incelendiğinde, üç temel aşamadan geçmiş ve dönüşüm yaşamıştır. Bunlar sırasıyla; yerleşik hayata geçiş, sanayi toplumu ve bilgi toplumdur (Akdemir, 2020: 10). Zaman içerisinde teknolojinin gelişimine paralel olarak insanlar da yaşamlarını bu gelişmeler doğrultusunda şekillendirmişlerdir. Çünkü genel olarak toplumlar, içerisinde yaşadıkları dönemin özelliklerine ve gereksinimlerine göre yaşamlarını şekillendirmektedirler (Aydın ve Geceoğlu, 2017: 28). Dolayısıyla teknoloji ve teknolojik gelişmeler insan yaşamında tarih boyunca oldukça önemli yer edinmiştir (Ozan, 2009: 6).

Etimolojik olarak, Yunancada zanaat, el işi, bilgi ve marifet gibi anlamlar taşıyan “Tekhne” kelimesi ile anlamlandırma, mantığa büründürme anlamlarına sahip “Logos” kelimesinden türetildiği bilinen teknoloji kelimesi (Ural, 2015: 137), sözlükte *“insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü”* olarak ifade edilmektedir (TDK, 2022). Başka bir tanımda Alkan (1977: 51) teknoloji kavramını şu sözlerle ifade etme yoluna gitmiştir; *“genel anlamıyla teknoloji, insan-makine sistemlerinin desenlenmesi, organizasyonu ve işletilmesini kapsayan ve bu konuda yeni fonksiyonel yapılar geliştiren bilimsel ilkelerin uygulanması etkinliğidir”*.

Teknoloji, toplum üzerinde ciddi düzeyde etkiye sahiptir (Akkoyunlu, 2002: 165). Teknoloji ve teknolojik gelişmeler sağlıktan ekonomiye kadar insanın var olduğu her alanda etkisini göstermiş ve değişime yol açmıştır. Bahsi geçen bu alanların başında ise şüphesiz eğitim alanı gelmektedir (Akpınar, 2003: 80). Çünkü teknoloji ve eğitim kavramları birbirini etkileyen ve aralarında ilişki barındıran kavramlar olarak değerlendirilmektedir (Kurtdele Fidan, 2008: 48; Küçük vd., 2013: 42; Çobanoğlu, 2018: 1). Nitekim Alkan (1977: 50) da eğitim ve teknoloji arasındaki

ilişkiyi “Eğitim ve teknoloji insan yaşamının daha etken duruma getirilmesinde önemli rolü olan iki temel ögedir. Her iki öge de insanın doğal ve sosyal çevresine egemen olma yönünde gösterdiği çabalarda başvurduğu iki temel araç olmuştur. Eğitim, insanın doğuştan kazandığı gizli güçlerin ve yeteneklerin açığa çıkarılmasına, gelişmesine ve büyümesine hizmet etmiştir. Teknoloji ise insanoğlunun eğitim yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerden daha etken, daha verimli biçimde yararlanabilmesinde, onları daha sistemli ve bilinçli olarak uygulayabilmesinde yardımcı olmuştur. Böylece eğitim ve teknoloji, insanoğlunun mükemmelleştirilmesi, kültürlenmesi ve geliştirilmesi, doğaya ve çevresine karşı etken ve nüfuzlu bir unsur haline gelmesinde etken olmuştur.” şeklinde dile getirmektedir.

2.1. EĞİTİM TEKNOLOJİSİNİN TANIMI

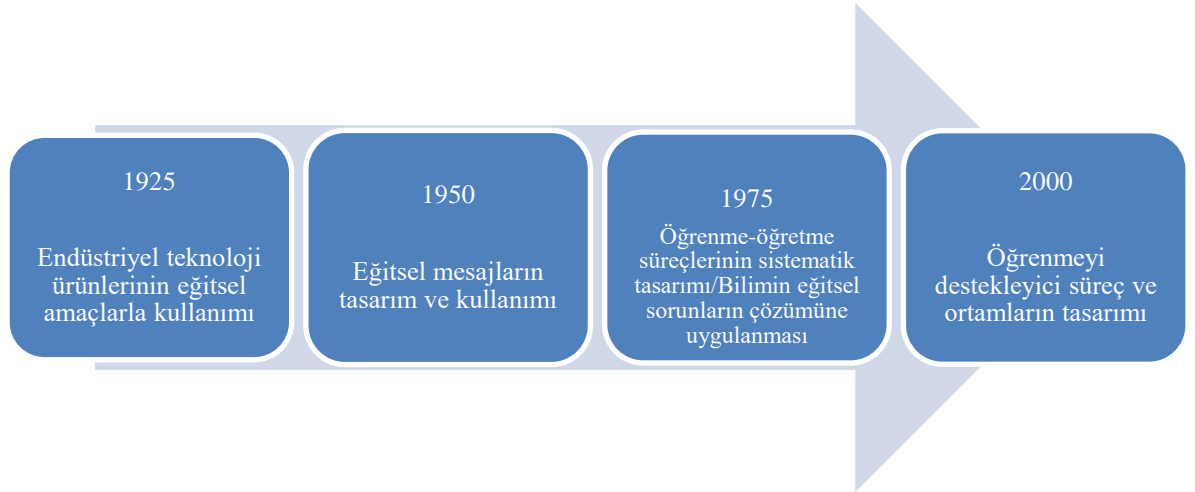
Teknoloji insan yaşamının her alanı ile son derece ilişkili bir durumda iken, eğitimin bu entegrasyonun dışında kalması ve etkilenmemesi düşünülemez. Eğitimde teknoloji entegrasyonu etkili bir eğitim sürecinin oluşmasına olanak sağlayabileceği gibi (Safa, 2019: 7) öğrenme ortamlarında kaliteyi artırıcı bir unsur olarak da değerlendirilmektedir (İşman, 2002: 9-10). Dolayısıyla, bahsi geçen ilgili iki kavramın etkileşimi başlı başına bir araştırma konusu olmuş (Aygün, 2009: 9) ve “eğitim teknolojisi” kavramı ortaya çıkmıştır. Eğitim teknolojisi en yalın hali ile daha etkin ve etkili bir eğitim sürecinin sürdürülebilmesi için kullanılan teknolojiyi ifade etse de kavramın kapsamını tam olarak ifade edebilme noktasında yeterli olmamaktadır. Bu noktada, ilgili kavram üzerine yapılan bazı tanımlamalar şu şekildedir;

Tablo 4. Eğitim Teknolojisi Tanımları

Yazar	Tanım
Yaylacı ve Yaylacı, 1999: 209	Eğitim teknolojisi, genelde eğitime özelde öğrenme durumuna egemen olabilmek için ilgili bilgi ve becerilerin işe koşulmasıyla öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapılaşmasıdır.
Akdemir, 2020: 13	Eğitim teknolojileri, ilk çağlardan beri insanların ihtiyaçlarına yönelik üretilen kullandıkları araç gereçler gibi, çağın ihtiyaçlarına yönelik geliştirdiği araç-gereçleri tasarlaması, uyarlaması ve kullanması sürecidir.

Okan, 1979: 2	Eğitim teknolojisi, bireyde kendi yaşantısı yoluyla istenilen davranış değişikliklerini kazandırma sürecini sağlayan araç-gereç ve tekniklerin tümüdür.
Pathak ve Chaudhary, 2012: 4	Eğitim teknolojisi; belirli hedefler ve iletişim açasından araştırmalara dayalı olarak toplam öğrenim ve öğretim sürecini tasarlayanın, uygulamanın ve değerlendirmenin ve daha etkili bir eğitim sağlamak için insan ve insan dışı kaynakların bir kombinasyonunu uygulamanın sistematik bir yoludur.
Doğdu ve Arslan, 1993: 16	Eğitim teknolojisi; eğitimi meydana getiren öğelerin en verimli ve de en etken olarak hizmete verilmesi işidir.
Alkan, 1984: 15	Eğitim teknolojisi; öğrenme ve öğretmeyi en iyi biçimde planlayıp gerçekleştirmek ve gerekli değerlendirmeyi yapabilmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecine sistematik bir yaklaşımdır.
Januszewski ve Molenda, 2008: 1	Eğitim teknolojisi; uygun teknolojik süreçleri ve kaynakları yaratarak, kullanarak ve yöneterek öğrenmeyi kolaylaştırma ve performansını iyileştirme çalışması ve etik uygulamasıdır.
Sharma, 2002: 22	Eğitim teknolojisi; modern psikoloji, sosyoloji, mühendislik idari teori, matematik ve diğer sosyal ve fiziksel bilimlerin değişmez prensipleri ve kanunları yardımıyla eğitim ve öğrenmenin çeşitli adımlarını değiştiren ve analiz eden dinamik, ilerici ve önemli bir mekanizmadır.
Çilenti, 1979: 25	Eğitim teknolojisi; öğrencilerin, kendileri için söz konusu olan eğitimin hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak yaşantıları saptama ve onlara bu yaşantıları kazandıracak eğitim durumlarını seçip uygulama sürecidir.

Eğitim teknolojisinin tanımı, ilgili kavramın ilk literatüre kazandırıldığı dönemden günümüze gelinen süreçte aynı kalmamış, bir değişim ve gelişim süreci göstermiştir. Eğitim teknolojisi ile ilgilenen kişi sayısı, ilgilenen kişilerin eğitim teknolojilerine yaklaşımları ile teknolojinin hayatımıza ve eğitim süreçlerine daha girift olması eğitim teknolojisi tanımı da dönem bazında değişiklik görölmesine yol açmış, diğer bir ifade ile güncellenmiştir.



Şekil 4. Eğitim teknolojisi tanımlarının zaman içerisindeki değişimi

Kaynak: Şimşek (2001: 79).

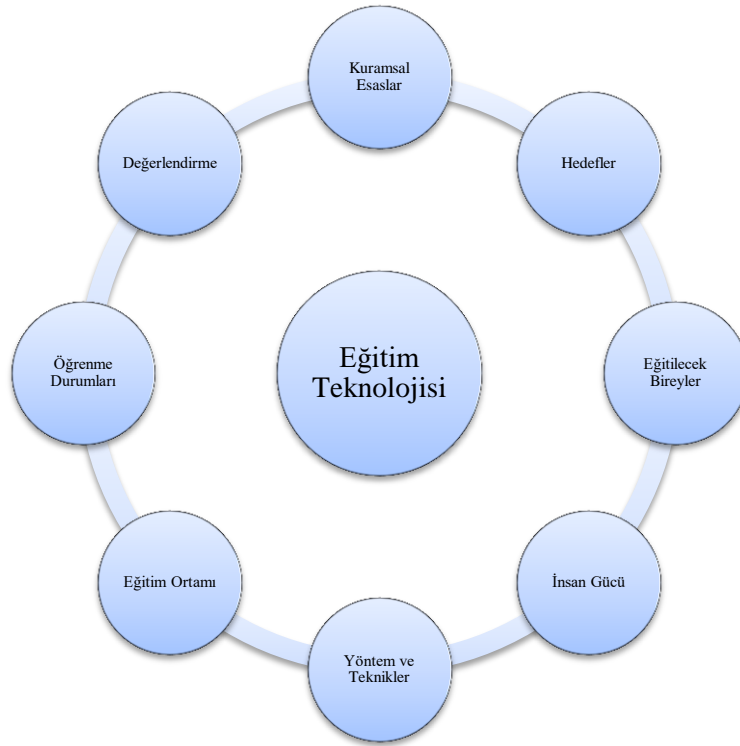
Görüldüğü üzere, eğitim teknolojisi ile ilgili yapılan tanımlar da eğitim teknolojilerinin kendisi gibi zaman içerisinde değişime uğramıştır. İlk başlarda somut ve sınırlı bir bakış açısı ile ele alınan eğitim teknolojisi kavramı, zaman içerisinde teknolojinin gelişmesi ve eğitimde daha fazla yer almasıyla paralel olarak daha geniş bir perspektiften ifade edilmeye ve tanımlanmaya başlanmıştır. Eğitim teknolojisi ile ilgili farklı yazarlar farklı tanımlamalar gerçekleştirmiş olsa da benzer noktalara değinildiği için yapılan tanımlar ortak bir paydada buluşturulabilmektedir. Buna göre genel olarak eğitim teknolojilerinin, eğitimde niteliği artıran, eğitim sürecini daha etkili kılan (Uşun, 2006: 4), süreklilik barındıran, dinamik ve etki üreten bir süreç (Sharma, 2002: 23) olarak ifade edildiği görülmektedir. Eğitim teknolojisi yalnızca eğitim sürecinde kullanılan materyali değil, sürecinin bütünü ele alarak her türlü yardımı, sistemi ve tekniği kapsamaktadır (Bayraktar, 2015: 10).

2.2. EĞİTİM TEKNOLOJİLERİNİN KAPSAMI

Genel hatları ile eğitim teknolojisinin ne demek olduğu ve neyi ifade ettiği incelendiğinde, bahsi geçen alanın eğitim süreci içerisinde belirlenen hedeflere ulaşabilmek için ihtiyaç duyulan yol ve metotlarla ilgilenmektedir. Eğitim teknolojisi, eğitime yönelik “ne” ve “niçin” sorularının saptanmasının ardından bu sürecin “nasıl” kısmı ile ilgilenmektedir (Alkan, 1984: 17).

Eğitim teknolojisi, eğitim sürecinin sağlıklı ve verimli bir şekilde sürdürülmesi ile alakalı olup, davranışları saptama, mevcut eğitim durumlarını belirleme ve

yaşantıların kazanılmasını sağlama amacıyla eğitim ortamını düzenleme veya çevreyi uygun hale getirme etkinliklerini kapsamaktadır (Aygün, 2009: 14). Diğer bir ifade ile eğitim teknolojisi eğitim felsefesinden öğrenme etkinliğine kadar birçok farklı ögeyi kapsamı içerisine almaktadır (Vural, 2004: 44). Kısacası bahsi geçen ögeler eğitim sürecini tüm yönleri ile kapsamlı bir şekilde ele alıp sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi adına rehber görevi görmektedir (Çelik, 2019: 8). Bu bağlamda Şimşek (2002: 15-24) eğitim teknolojisini meydana getiren temel ögeleri şu şekilde ifade etmektedir:



Şekil 5. Eğitim Teknolojilerini Oluşturan Ögeler

Kaynak: Şimşek (2002)

Şekil 5. de görülmektedir ki sekiz temel öge eğitim teknolojilerinin kapsamını meydana getirmektedir. Bu ögelerin neler ifade ettiğini açıklamak gerekirse (Çilenti, 1984: 30-42; Şimşek, 2002: 15-24; Rıza, 2003: 44-61):

1. *Kuramsal esaslar*; çeşitli bilim dallarınca öğrenme ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarını ve çıktılarını ifade etmektedir. Bu öge eğitim teknolojileri açısından son derece önem arz etmektedir çünkü uygulamalı bir bilim dalı olan eğitim teknolojileri ihtiyaç duyduğu verileri farklı bilim dallarından temin etmektedir.

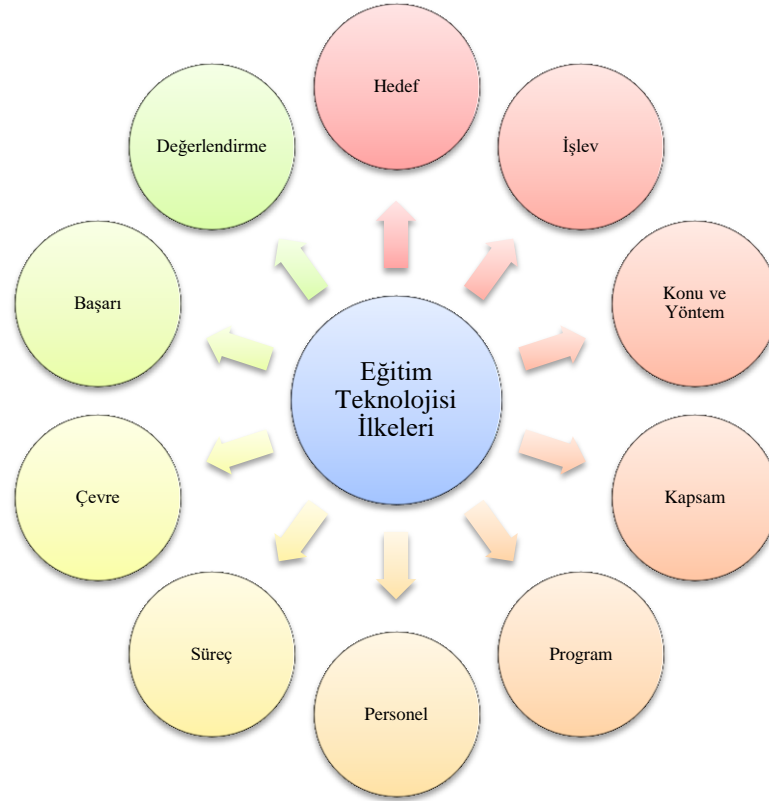
2. *Hedefler* ögesi; eğitim sürecinde öğrencilerin sahip olması istenen özellikleri ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile hedefler, yetiştirmek üzere eğitim sürecine dâhil edilen bireyin niteliği ile ilgilidir.
3. *Eğitilecek bireyler*; yaş gruplarına ve bireysel farklılıklarına göre eğitmen tarafından kategorize edilmesi gereken topluluktur.
4. *İnsan gücü*; yalnızca öğrenci ve öğretmen ilişkisini değil, eğitim süreci içerisindeki yönetici ve veli gibi tüm paydaşları ifade etmektedir.
5. *Yöntem ve teknikler* ögesi; sürecin etkin ve verimli sürdürülebilmesi için seçilmesi gereken doğru yöntemin belirlenmesini kapsamına almaktadır. Bu noktada yöntemler belirlenen hedefler doğrultusunda seçilmelidir. Nitekim seçilecek her yöntemin kendince kısıtları olduğu unutulmamalıdır.
6. *Eğitim ortamı*; yalnızca eğitim ortamının sürdürüldüğü ortamı değil, öğrencinin etkileşimde bulunduğu her türlü fiziksel yapıyı ifade etmektedir. Eğitim sağlandığı ortamın her açıdan sağlıklı olması önem arz etmektedir.
7. *Öğrenme durumları*; eğitim sürecinde öğrenim gören bireyin hedeflenen özellikleri edinmesinde etkili olacağı öngörülen teorik durumların uygulamaya dönüşmüş halidir.
8. Son olarak *değerlendirme* ögesi ise eğitim süreci içerisinde ve süreç sonunda gerçekleştirilecek ölçme faaliyetini ifade etmektedir.

Eğitim teknolojisini meydana getiren öğelerin kapsamı değerlendirildiğinde, kuramsal bilimlerden beslenen uygulamalı bir disiplin olduğu ve uygulama safhasına geçiş süreci hakkında bilgi verdiği görülmektedir (Çelik, 2019: 10). Geniş bir açıdan değerlendirildiğinde; yeni eğitim araçlarının geliştirilip uygulamada kullanılmasına yönelik sınırlı yaklaşım, eğitim teknolojilerinin kapsamını tam olarak yansıtmamaktadır (Alkan, 1977: 52).

2.3. EĞİTİM TEKNOLOJİLERİNİN TEMEL İLKELERİ

Eğitim teknolojisinin işlevlerinden biri; eğitim programları sürecinde önceden belirlenmiş amaçlara öğrencilerin ulaşmasını sağlamaktır (Deryakulu, 1991: 527). Bu noktada, eğitim teknolojilerin doğru bir şekilde algılanıp sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için bir takım temel ilkelere dayandırılması gerekmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim teknolojisinin etkin bir ortam oluşturmada, başka kaynaklar ile

etkileşimli hareket edebilmede bazı temel ilkelere dayanmalıdır (Vural, 2004: 42). İlkeler, bilimsel yollarla ortaya koyulan kuramsal bilgilerin uygulamaya konulmasında aracı rol oynayan kavramlardır. Bu kavramlar, bahsi geçen sistemin işleyişine yön vermekte ve gerçekleştirilecek uygulamalarda rehber görevi görmektedir (Alkan, 1984: 53).



Şekil 6. Eğitim Teknolojileri Temel İlkeleri

Kaynak: Alkan (1984)'den yazar tarafından uyarlanmıştır.

Alkan (1984) tarafından eğitim teknolojisinin temel ilkelerini şu şekilde tanımlanmakta ve ifade edilmektedir (Alkan, 1984: 54-55; Vural, 2004: 42-43):

- **Hedef:** Eğitim sürecinde tam öğrenmeyi mümkün kılmak ve sürece dâhil edilen tüm öğrencileri belirlenen hedeflere ulaştırmak esastır.
- **İşlev:** Toplumsal çevrede meydana gelen veya gelebilecek eğitim sorunlarına oluşturulan kuramsal bilgileri ve bilimsel ilkeleri uygulamak; etkin bir uygulama süreci geliştirmek ve gerekli görülen durumlarda bu süreci yeniden tekrarlamak eğitim teknolojisinde temel işlev olarak kabul edilmelidir.

- **Konu ve Yöntem:** Meydana gelen eğitimsel problemlerini bilimsel ve rasyonel bir araştırma ve inceleme konusu haline getirmek eğitim teknolojisinde temel konu ve yöntem bazında esas alınmalıdır.
- **Kapsam:** Eğitimin her alanında ve her kademesinde bütünlük içerisinde eğitim kuramlarını gerçeğe dönüştürmek ve uygulamaya koymak esastır.
- **Program:** Eğitim programlarında içerik noktasında devamlılığı ve sürdürülebilirliği sağlamak son derece önem arz etmektedir.
- **Personel:** Eğitimi verecek olan personelin etkinliğini sağlamak ve artırmak esastır.
- **Süreç:** Eğitim süreçlerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve gelişmiş yönlerine göre değerlendirerek uyarlamak esastır.
- **Çevre:** Eğitim süreçlerinin meydana geldiği ve son derece önem arz eden çevre unsurunu kontrol etmek eğitim teknolojisinin temel gayesi olmalıdır.
- **Başarı:** Eğitim sürecinde öğrencinin başarısını engelleyen faktörlerin neler olduğunu saptamak amacıyla öğrenme sistemini analiz etmek ve başarı sağlayacak yeni düzenlemeler ortaya koymak esas olmalıdır.
- **Değerlendirme:** Eğitimde belirlenen ve istenen hedefe erişilip erişilmediği durumunu değerlendirebilecek üst düzeyde duyarlı ve tarafsız bir ortam geliştirmek değerlendirme süreçlerinde öncelikli hedef olmalıdır.

Görüldüğü üzere, çoğu süreçte olduğu gibi eğitim teknolojilerinin de etkin kullanılabilmesi için ve elde edilecek faydanın optimum düzeye çıkarılması adına birtakım temel ilkeler bulunmaktadır. Bu temel ilkeler eğitim teknolojisinin tek bir boyutunu değil, bütüncül bir yaklaşım ile tüm süreci geniş çaplı olarak ele almakta ve bir yol haritası ortaya koymaktadır.

2.4. EĞİTİM TEKNOLOJİLERİNİN ÖNEMİ VE YARARLARI

Eğitim-öğretim ortamlarında eğitim teknolojilerinden etkili ve hedeflendiği şekilde yararlanabilmek için eğitim teknolojisinin faydalarını bilmek, diğer bir ifade ile bu teknolojilerin eğitim sürecine ne kattığını anlamak ve süreci bu doğrultuda şekillendirmek önem taşımaktadır (Safa, 2019: 15). Öğrenme etkinliğini daha etkili

ve kalıcı bir şekilde sağlamayı amaçlayan eğitim teknolojisi, dâhil edildiği eğitim sürecinde çeşitli faydaları da beraberinde getirmektedir (İşman, 2002: 9-10).

Eğitim teknolojilerinin entegre edildiği eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenme ve öğrenmenin etkinliğinin artacağı, öğrenme çıktılarını maksimize edeceği, kaynakların optimal düzeyde kullanılmasını sağlayacağı (Sharma, 2002: 27), öğrencinin öz güveninde ve öz değerinde artış yaşanacağı (Heafner, 2004: 47), global düzeyde eğitimsel fırsat eşitsizliğini azaltacağı (Amiel ve Reeves, 2008: 29), bilgiye erişimi kolaylaştıracağı (Chang, Chen ve Hsu, 2011: 1229), çalışma performansını, iletişimi (Dickinson ve Bass, 2020: 1246) ve öğrencilerin bilgiye erişim becerilerini artıracığı (Domingo ve Gargante, 2016: 25) çeşitli yazarlar tarafından da ifade edilmektedir. Eğitim teknolojilerinin eğitim sürecine olan faydalarını kimi yazarlar daha geniş bir tabana yaymış ve maddeleştirmişlerdir. Buna göre, Alkan (1977: 62-66)'a göre bu faydalar şu şekildedir:

- **Serbesti:** Doğru şekilde kullanıldığında eğitim teknolojisi daha önce ulaşılamayan düzeyde serbestlik sağlayacaktır. Bu durum eğitim sürecinde alternatifleri artıracak ve öğrenciye kendi yönünü seçme noktasında kolaylık sağlayacaktır.
- **Birinci kaynaktan bilgi:** Eğitim teknolojisi yoluyla öğrenci ders kitaplarında yazan ve kalıplaşmış bilgilerin aksine daha fazla sayıda birinci kaynağa ulaşabilecektir.
- **Fırsat eşitliği:** Eğitim teknolojisi eğitim sürecini zaman ve mekân kısıtlamasından kurtararak kaliteli eğitim olanağını herhangi bir sınırlandırma olmadan erişime sunabilir.
- **Çeşitlilik ve kalite:** Eğitim teknolojisinin klasikleşmiş eğitim sürecine dâhil edilmesi eğitim sürecinin kapsamını genişletebilir, klasik eğitimin eksik veya yetersiz kaldığı noktaları doldurabilir. Böylelikle eğitimin etkinliği artırılmış olur.
- **Yaratıcılık:** Eğitim teknolojisinin sağlayacağı çeşitlilik sayesinde öğrencinin çevresinde daha çeşitli ve yeni bir ortam yaratılabilir, böylelikle öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek mümkün hale gelir.
- **Bireysel öğretim:** Eğitim teknolojisi sayesinde öğrencinin neyi, ne zaman, hangi hızda ve nasıl öğreneceği esnek hale getirilerek klasikleşmiş ve

standartlaşmış eğitim sürecinden bağımsız olarak gerçekleştirilebilmesini olanaklı kılar.

- **Kopya edilebilen bir sistem:** Eğitim teknolojisinin öncelikli amacı kitlesel eğitime uygun küresel bir eğitim süreci meydana getirmektir.
- **Üretken eğitim ve hızlı öğrenme:** Eğitim teknolojisi eğitim sürecine kattıkları ile öğrenme hızını arttırabilmekte ve daha nitelikli hale getirebilmektedir.

Bir diğer açıdan, Rıza (2003: 84) eğitim teknolojisinin eğitim sürecine faydalarını kategorize etmiş ve doğrudan ile dolaylı fayda olmak üzere iki şekilde ele almıştır. Yazara göre;

- Eğitim teknolojisinin dolaylı yararları; yaratıcılığı sağlar, öğretmenin eğitim sürecinde rolünü genişletir, eğitimde fırsat eşitliği sağlar, motivasyonu artırır, eğitimi bireyselleştirir ve serbestleştirir, bilginin ilk kaynaktan erişilmesini sağlar ve tekrarlanabilir, kopyalanabilir bir eğitim sisteminin oluşturulmasına yardımcı olmasıdır.
- Doğrudan yararları ise; öğrenmeyi kolaylaştırır, pasif durumdan ziyade aktif öğrenmeyi sağlar, somutlaştırarak öğrenmeyi gerçekleştirir, aşamalı bir şekilde öğrenmeye yardımcı olur, düşüncede süreklilik ve sürdürülebilirlik sağlar, üretimi artırır ve farklı düzeylerden belirlenen ve ulaşılması istenen hedefleri gerçekleştirmesidir (Rıza, 2003: 84-97).

Okan (1979: 25) da eğitim teknolojisinin sağladığı faydaları aşağıdaki şekilde ifade etmektedir;

1. Neyi, kime, neden, nasıl, ne zaman ve nerede öğretileceği sorularına cevap verir,
2. Soyut bilgileri somutlaştırarak daha rahat öğrenilmesine olanak sağlar,
3. Bilgilerin daha geç unutulmasına yardımcı olur,
4. Başka bir güdüleyiciye gerek kalmadan direkt olarak ilgi uyandırır,
5. Fikirlerin devamlılığını sağlar,
6. Öğrencileri aktif olmaya ve faaliyete teşvik eder,
7. Öğretilecek kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesini sağlar,
8. Verimi artırır,
9. Standart eğitim sürecinin tekdüzeliğini azaltır.

Farklı bir bakış açısı ile Tandoğan (1982: 212) eğitim teknolojisinin sağladığı yararları tarih bazında ele almış ve kısa dönemli yararlar ile uzun dönemli yararlar olmak üzere iki şekilde ele almıştır. İlgili yazara göre eğitimin etkinliğini ve verimliliğinin artması kısa dönemli yararlar olarak değerlendirilirken eğitimin bireyselleştirilmesi, küresel bir anlam kazanması ve eğitim eşitsizliğini azaltmada rol oynaması eğitim teknolojisinin uzun dönemli faydalarını oluşturmaktadır.

Görüldüğü üzere, farklı araştırmacılar eğitim teknolojisinin sağladığı faydaları kategorize edip ifade etmektedirler. İfade şekilleri farklılık gösterse dahi, maddelerin temelde ortak noktada bir araya geldiği görülmektedir. Buna göre eğitim teknolojilerinin genel olarak eğitim sürecini monotonluktan uzaklaştırabilecek, eğitim sürecinde soyut bilgiler somutlaştırılarak öğrenenlere aktarılacak, öğrenciler eğitim sürecinde pasiften aktif konuma geçecekler ve böylelikle süreçte verimlilik artışı sağlanabilecektir.

Günümüz mevcut eğitim sistemi içerisinde eğitim teknolojilerinin kullanılması kaçınılmaz bir hal almıştır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki zaman sabit tutulmak üzere insanlar; okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söyledikleri bir şeyin ise %90'ını hatırlamaktadır (Şimşek, 2002: 32). Buradan anlaşılmaktadır ki öğrenme ortamlarında öğrencileri verilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak adına aynı anda daha çok duyu organına hitap eden teknolojik cihazların kullanımı eğitim kalitesinin artırılmasında zaruri bir rol oynamaktadır (Dursun, 2006: 8). Nitekim Edgar Dale'in kavramlar ve yaşantıların arasındaki oluşumdan faydalanarak oluşturmuş olduğu "Yaşantı Konisi" adlı modelde de öğrenme sürecine dâhil olan duyu organı sayısı arttıkça öğrenme kalitesinin arttığı ve öğrenilen bilginin unutulma oranının düştüğü ifade edilmektedir (Çilenti, 1979: 40). Dolayısıyla, eğitim süreçlerine öğrenciyi aktif konuma getirecek eğitim teknolojilerinin entegrasyonu eğitim niteliğinin artırılmasında hem son derece önem arz etmekte hem de yukarıda ifade edilen faydaları beraberinde getirmektedir. Öte yandan, üretilen her ürün ve oluşturulan her süreçte olduğu gibi eğitim teknolojisi de gerekli donanım sağlanmadığı ve amacına uygun olarak kullanılmadığı takdirde birtakım dezavantajları beraberinde getirebilecektir. Nitekim Pınar (2007: 55), eğitim teknolojilerinin gereken niteliğin sağlanmadığı durumlarda beklenen verimin

sağlanamayabileceğini, eğitim ortamlarında kullanılan ilgili materyallerin kullanışsız olmasının motivasyon kaybına yol açabileceğini, ekonomik sebeplerden ötürü materyal tedarik sürecinde sorun yaşanabileceğini, iletişimi, etkileşimi, düşünmeyi azaltabileceğini ve eğitim ortamında kullanılması planlanan eğitim teknolojisi materyalinin ders içeriğine veya işleyişine uygun olmaması durumunda beklenen pozitif çıktıların elde edilemeyebileceğini ifade etmiştir.

Eğitim teknolojilerinin potansiyel dezavantajlarına rağmen, gelişen teknoloji ve eğitim teknolojilerinin sağladığı faydaların anlaşılması, sözü geçen teknolojilerin eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olmasını sağlamıştır.

2.5. EĞİTİM TEKNOLOJİLERİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Eğitim teknolojilerinin tarihi insanlık tarihi ile paralel olacak kadar eskilere dayanmaktadır. Yeryüzünde bulunan ilk insanlar, varlıklarını sürdürebilmek için barınma ve gıda tedariki gibi çeşitli temel bilgileri edinmek ve bu bilgileri aktarmak durumunda kalmışlardır (Rıza, 2003: 18). Yani ilk insanlar gerekli olan bilgiyi edindikten sonra bunu çocuklarına ve çevresine nasıl, hangi yollarla ve ihtiyaç duyulan ortamın nasıl sağlanabileceğe dair sorunlar ile karşılaşmıştır. Bu bağlamda, eğitim teknolojisinin insan kendisine ilk kez yönelttiği “bunu nasıl öğretirim?” sorusu ile başladığı söylenebilir (Çilenti, 1979: 22).

Eğitim teknolojilerinin günümüzde geldiği nokta bir süreç ve bu süreç içerisinde meydana gelen birtakım olaylar doğrultusunda gerçekleşmiştir. Mağara duvarlarına çizilen hayvan şekilleri ile başlayan bilgiyi aktarım süreci zaman içerisinde yerini sırasıyla hiyeroglif, papirüse ve parşömene bırakmış, kâğıdın ve daha sonra matbaanın bulunması ile yeni bir devir başlamıştır (Alkan, 1977: 20; Doğdu ve Arslan, 1993: 32-33). Bununla birlikte, 2. Dünya Savaşı ve Sputnik uzay aracının uzaya gönderilmesi gibi küresel olaylar da teknolojinin, dolayısıyla eğitim teknolojinin gelişimini hızlandırmıştır (Rıza, 2003: 18-21). Genel olarak eğitim teknolojilerinin tarihsel gelişimi genel olarak beş dönemde incelenebilmektedir.

Tablo 5. Eğitim Teknolojisinin Tarihsel Gelişim Süreci

	Dönemler	Spesifik Yönleri
I.	Sözlü-Yazılı Dönem	Yazı öncesi, yazı ve matbaa
II.	Görsel-İşitsel Araçlar Dönemi	Görsel İşitsel Araçlar, Televizyon
III.	İkilem Dönemi	Bireysel Öğretim, Kitlese Eğitim
IV.	Otomasyon Dönemi	Bireysel ve Kitlese Eğitimin Bütünleşmesi
V.	Sibernasyon Dönemi	Geleneksel Okul ve Öğretmenliğin Yapısal Değişimi

Kaynak: Alkan (2005: 30).

2.5.1. Sözlü-Yazılı Dönem

Bu dönem; yazı bulunmadan öncesini, bulunduktan sonrasını ve matbaa dönemini kapsamına almaktadır. İnsanların öğrenme merakı ile birlikte öğrendiklerini başkalarına aktarma durumu da kendiliğinden meydana gelen bir ihtiyaçtır. İhtiyaç duyduğu bilgileri farklı kişi veya nesnelere kullanarak edinen insan, bu bilgileri başkalarına aktarırken de sözlü anlatımın yeterli olmadığını, bununla birlikte farklı unsur ve nesnelere anlatımı etkin hale getireceğini anlamıştır (Şimşek, 2002: 9). İnsanlığın ateşi bulması ve öğrendiklerini aktarma isteği ile eğitim ve teknolojinin bulunduğu görülmektedir (Pınar, 2007: 49).

İnsanların edindikleri bilgileri aktarım çabasının oldukça eski dönemlere dayandığı, mağaralara çizilen resimlerden anlaşılmaktadır (Rıza, 2000: 18). Bilginin daha az olduğu zamanlarda bilgi insan belleği tarafından depolanıyor ve sözlü olarak aktarım sağlanıyordu. Yazının bulunması ile sözlü aktarım yerini yazı kültürüne bırakmış, edinilen bilgilerin sonraki nesillere yazılı olarak aktarılmasına başlanmıştır. Süreç Eski Mısırlıların “hiyeroglif” adı verilen şekil yazıları ile başlamış, zaman içerisinde yerini “papirüs” denen bitkinin gövdesinden meydana gelen yazı aracına, ardından da koyun ile keçi derilerinden oluşturulan ve “parşömen” adı verilen maddeye bırakmış ve Çinliler kâğıdı bulana kadar önemli bir yer tutmuştur (Doğdu ve Arslan, 1993: 32). 1452 yılında Gutenberg’in matbaayı icadı ile birlikte de yazılı kültür yerini baskı kültürüne bırakmış (Kearney, 2002: 32), üretilen fikirlerin daha

hızlı bir şekilde yayılmasına ve ulaşılmasına yol açmıştır (Okan, 1979: 4). Bu dönemde mevcut teknolojinin daha çok sanayi endüstrisini etkilediği görülse de (Mahkabbat, 2017: 11) bahsi geçen gelişim süreci modern eğitim teknolojilerinin temel taşı oluşturmaktadır.

2.5.2. Görsel-İşitsel Araçlar Dönemi

Sözü geçen bu dönem, adından da anlaşılacağı gibi görsel-işitsel araçlar ile birlikte televizyon dönemini kapsamakta ve bu döneme eğitim teknolojisinin aldın çağı adı da verilmektedir (Mahkabbat, 2017: 11). Bu dönemde eğitim teknolojisi hususunda kuram ve donanım noktalarında pek çok gelişme yaşanmıştır (Çelik, 2019: 13). 1930'lu yıllar ile birlikte radyo programlarının yaşama entegre olmuş olması ile kişinin bilgiye kişisel olarak erişimi ve öğrenimi olanaklı hale gelmiş oldu (Turgut, 2021: 12). Ardından İkinci Dünya Savaşı, soğuk savaş dönemi ve uzay yarışları ile özellikle fizik ve davranış bilimleri alanlarındaki gelişmelerin getirdiği birçok yenilik bu döneme damga vurmuştur (Pınar, 2007: 50). 2. Dünya Savaşı sırasında askeri eğitimde levha, film, slayt, ses şeridi ve bu ekipmanlar ile ilgili araçlar kullanılmış, sonrasında ise benzer araç ve gereçler sivil toplumda da kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla savaş ile başlayan bu yönelim, eğitimde araç gereç kullanımı ile ilgili bir alanın oluşturulmasında rol oynamıştır (Rıza, 2000: 20). Dolayısıyla, 2. Dünya Savaşının ardından tepegöz, slayt projektörleri ve manyetik teyp gibi ekipmanlar günlük yaşamda yer almaya başladı (Turgut, 2021: 12). İlerleyen süreçte, 1950'li yıllarda Rusların Sputnik Uzay Aracını uzaya göndermeleri eğitim süreçlerinde büyük etki yaratan bir olay olarak kayıtlara geçmiştir. Ruslardan bu alanda geri kalmış olmalarının nedenlerini araştıran Amerikalılar, hatanın var olan öğretmen merkezli ve kuramsal temelli eğitim sistemlerinden kaynaklandığını fark etmiş ve mevcut sistemi değiştirme yoluna gitmişlerdir. Buna göre bu gelişmelerin akabindeki dört yıl içerisinde Amerikan eğitim sisteminde kullanılan teknik ekipmanlar on kat artırılmıştır (Rıza, 2000: 21). 1970'lerde televizyon ile videonun, 1980'lerde ise bilgisayarın eğitim amaçlı kullanılması öğretim programlarında etkili olmuş (Tezci ve Uysal, 2004: 161), eğitim sürecinde öğretmen ile öğrencinin belirlenen rollerinde değişimler meydana gelmiştir (Pınar, 2020: 50).

2.5.3. İkilem Dönemi

Bilgisayarın ve internetin eğitim süreçlerinde aktif olarak yer almaya başladığı 1990'lı yılları kapsamaktadır (İşman, 2011'den. Akt. Çelik, 2019: 13). Sözü geçen bu dönemde eğitim teknolojisi kitle eğitimi ve bireysel öğretim olmak üzere iki yönlü gelişim seyri izlemiştir (Mahkabbat, 2017: 11). Kitle eğitiminde temel amaç televizyondur. Bu dönemde televizyondan eğitime özel kanallar oluşturularak, ticari kanallar üzerinden, kapalı devre yayın sistemi geliştirilerek ve filme alınmış konferans yöntemi ile kitlesel eğitim gerçekleştirilmiştir. Günümüzde ise sayılanlara ek olarak uygu, bilgisayar ve video gibi araç gereçlerin eklenmesiyle telekonferans ve türevi eğitim yöntemleri geliştirilmiştir (Alkan, 2005'den akt. Aygün, 2009: 15). Bireysel öğretim ise öğretim makineleri olarak da adlandırılan ve çeşitli araçlardan oluşmuş öğretim ortamları ifade edilmektedir. Okuma araçları, slaytlar, film ve teyp bantlar bunlara örnek olarak gösterilebilmektedir (Mahkabbat, 2017: 11). Yine bu dönemde eğitim yazılımları ile multimedya temelli eğitim hız kazanmış, eğitim sürecinin daha etkin sürdürülmesine olanak sağlanmıştır. Bilgisayarların daha sık kullanılmaya başlanmasıyla bilgisayar temelli eğitim ve bilgisayar destekli eğitim kavramları, internet teknolojisinin yaygınlaşması ile de benzer şekilde internet destekli eğitim ve internet temelli eğitim kavramları gündeme gelmiş, uzaktan eğitim yöntemlerinin gelişmesine olanak sağlanmıştır (Pınar, 2007: 50).

2.5.4. Otomasyon Dönemi

Otomasyon dönemi, yukarıda anlatılan önceki dönemlerde gerçekleştirilen çift yönlü gelişim sürecinin sonucu olarak daha gelişmiş otomasyon ve sibernasyon dönemlerini kapsamına almaktadır (Mahkabbat, 2017: 11). Genel olarak 21. Yüzyıl gelişmelerini ifade eden bu dönemde, eğitim sürecinde kullanılan bireysel ve kitlesel yöntemler birleştirilerek gelişmiş otomasyonlar geliştirilmiş, dış etkiye gerek kalmaksızın işleyebilen sistemler oluşturulmuş ve otomasyon ile siber yapıları etkin bir şekilde yönetecek sanal yapılar kurulmuştur (Pınar, 2007: 51; Aygün, 2009: 15).

2.5.5. Sibernasyon Dönemi

Sibernasyon dönemi klasikleşmiş okul ve öğretmenlik sistemlerinde meydana gelen değişiklikler ile gelecekte meydana gelecek değişim ve gelişimleri kapsamaktadır (Pınar, 2007: 51; Aygün, 2009: 15). İşman (2011'den akt. Çelik, 2019: 13), bu dönüşüm sürecinin sekiz temel başlıkta toplanabileceğini belirtmiş ve sözü geçen bu başlıkların multimedya kaynaklarına sorunsuz ulaşım, eğitim sürecinde öğretmenin rolünün değişimi, öğrenci rolünün değişimi, yaşam boyu süren eğitim, sanal okullar, geleneksel okulların ortadan kalkması, özgür eğitim ile bireysel öğretim olduklarını ifade etmiştir. Öte yandan, Pınar (2007: 51) de teknolojik gelişmeler ile paralel olarak eğitim teknolojisinin yarınında da bugünden farklı süreçler ve metotlar kullanılacağını, gelişen yeni teknolojiye adaptasyonun önceki dönemlerde olduğu gibi fayda sağlayacağını belirtmektedir.

Görüldüğü üzere, tarihsel süreç içerisinde eğitim teknolojisi yazının bulunmasından günümüz sibernasyon dönemine gelene kadar uzun ve aşamalı olarak gelişim göstermiştir. Bugün geçerliliğini yitirmiş veyahut “antik” olarak adlandırılabilir pek çok eğitim yöntemi veya araç gereç, eğitim teknolojisinin bugün bulunduğu noktaya gelmesinde basamak görevi görmüş, rehberlik etmiştir. Nitekim Çelik (2019: 13) de her dönemin kendinden önceki döneme göre daha komplike bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Şüphesizdir ki, eğitim teknolojisi geçmişten günümüze olduğu gibi, yarın da değişmeye ve gelişmeye devam edecektir. Buradaki temel husus, dönemin şartlarına ve teknolojinin eğitim süreçlerine getirdiği yeniliklere etkin bir şekilde adapte olmak ve verimliliği maksimize etmektir.

2.6. YÜKSEKÖĞRETİM DÜZEYİNDE TEKNOLOJİNİN KULLANIMI VE ALANLARI

İnsanlık, tarih boyunca teknolojiyi farklı amaçlarla ve farklı alanlarda kullanmış olup, eğitim de bu kullanım alanları arasında gösterilmektedir. Toplumların gelişim sürecinde öncü bir rol oynayan eğitim, sürekli gelişim ve değişim içerisinde bulunan dünyanın mevcut şartlarına adapte olabilecek nesiller yetiştirilebilmesi için daimi olarak kendini yenilemesi gereken dinamik bir kavramdır. Çünkü günümüz eğitim kurumlarının temel amacı; meydana gelen

teknolojik, bilimsel ve aynı zamanda sosyal değişimlere ayak uydurabilen nesiller yetiştirmektedir (Akdemir, 2020: 11). Bu noktada, eğitim sürecinin en üst basamağı olan yükseköğretim kurumlarının da teknoloji ile bütünleşmiş bir yapıda olması son derece önem arz etmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının dışsal dünyanın değişimini anlayarak, günümüz küresel dünyanın gereksinimleri doğrultusunda yeniden yapılanmaları gerekmektedir (Teodora, Mioara ve Magdalena, 2013: 9). Nitekim yükseköğretim kurumlarından aldıkları eğitimler ile mezun olan öğrenciler, geleceğin toplumlarının yaşayış biçimlerine yön verecek ve eğitim dâhil olmak üzere pek çok alanda bugün kullanılan teknolojileri daha da ileri taşıyacak bireylerdir.

Teknoloji, bireylerin öğrenmelerine yardım etmede (Lei ve Zhao, 2007: 294), eğitim kurumlarının yüksek akademik standartları yakalamasında ve eğitim kalitesinin iyileştirilmesinde bir enstrüman görevi görmektedir (Weis, vd., 1999: 10). Dolayısıyla eğitim teknolojileri, eğitimin her kademesinde olduğu gibi yükseköğretim düzeyinde de süreçteki tüm paydaşlara pozitif çıktı sağlaması özelliğiyle önem verilen bir husus haline gelmiştir (Hassanien, 2006: 41). Nitekim bu durum çeşitli araştırmalar ile de desteklenmiş olup yükseköğretim düzeyinde farklı eğitim teknolojilerinden faydalanılmasının eğitimin daha nitelikli hale gelmesine (Maslova, Burdina ve Krapotkina, 2020: 68), öğrencilerin akademik başarısına (Larwin ve Larwin, 2011: 253; Bernard vd., 2011: 89; Batdi, Aslan ve Zhu, 2018: 44; Bolat ve Göksu, 2020: 138) ve motivasyonun artırılmasına (Byun ve Joung, 2018: 1), klasik metotlara göre öğrenmenin daha etkili ve ilgi çekici bir şekilde gerçekleştirilmesine (Hassanien, 2006: 41; Evans, 2008: 491; Kalaycı, 2019: 583; Maslova vd., 2020: 77), yaratıcı düşünmeye (Karaoğlan Yılmaz ve Yılmaz, 2019: 574) ve teorik olarak öğrenilen bilgilerin uygulanmaya konmasına (Keskin, 2017: 294) katkı sağladığı ortaya konmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken temel husus, mevcut olan tüm eğitim teknolojisi materyallerini eğitim ortamında kullanmaktan ziyade, uygun teknolojiden eğitim programı kapsamınca etkin bir şekilde faydalanabilmektir. Diğer bir ifade ile belirlenen özel hedeflere ulaşmada eğitim teknolojisi en önemli yardımcı konumundadır (Yaylacı ve Yaylacı, 1999: 209).

Teknoloji değiştikçe ve geliştikçe, eğitim teknolojilerinin kapsamına giren materyaller de çeşitlilik göstermiştir. S¼reç olarak değerlendirildiğinde, kitap gibi yazılı materyaller bir d¼nemin g¼ncel eğitim teknolojisi unsurları iken, g¼n¼m¼zde sanal gerçeeklik gibi gelişmiş teknolojilerin eğitim s¼reçlerinde aktif kullanımı s¼z konusudur. Yani, teknoloji ile paralel olarak, bir zamanlar ileri teknoloji olarak nitelendirilen kimi eğitim materyallerinin g¼n¼m¼zde kullanımı yeni teknolojilerin s¼rece d¼hil olması ile geri planda kalmıştır. Örneğin, İşman ve Eskicumalı (2001'den akt. elik, 2019: 15) eğitim teknolojilerini modern ve klasik olmak üzere kategorize etmiş ve kara tahta, levhalar ve yazılı materyalleri klasik eğitim teknolojileri olarak, televizyon, tepeg¼z, bilgisayar, radyo ve tarayıcı gibi cihazları ise modern eğitim teknolojileri altında ifade etmişlerdir. Ancak g¼n¼m¼zde gelinen noktada “modern eğitim teknolojisi” çatısı altında değerlendirilebilecek pek çok yeni teknolojinin mevcut olduğu g¼r¼lmektedir. Bu bağlamda, teknolojik gelişmeler doğrultusunda g¼n¼m¼z y¼ksekęretim s¼recinde genel olarak kullanılan başlıca eğitim teknolojileri şu şekilde ifade edilebilmektedir:

Uzaktan Eğitim: Teknolojinin gelişmesi ve buna bağlı olarak gelişen teknolojik cihazların eğitim ğretim ortamlarında da aktif kullanılmaya başlanmasıyla ortaya çıkan uygulamalardan biri uzaktan eğitimidir (Aky¼rek, 2020: 1). Uzaktan eğitim, ğretmen ve ğrenci arasında geçen eğitimsel ilişkinin b¼y¼k bir b¼l¼m¼n¼n y¼z y¼ze olarak gerçeekleşmediği bir sistemi ifade etmektedir (Garrison ve Shale, 1987: 11). Bu kavram daha genel bir ifade ile “*farklı coğrafyalardaki ğrenci, ğretmen ve ğretim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği bir eğitim şeklidir*” şeklinde tanımlanmaktadır. (Al ve Madran, 2004: 262). Coğrafi uzaklık, artan n¼fus sebebiyle fiziki ortamların yetersizliği ve eğitimin herkes için ulaşılabilir olması gerekliliği d¼ř¼ncesi uzaktan eğitimi m¼mk¼n kılmış ve zaman içerisinde teknoloji ile paralel olarak gelişerek şekillenmiştir (Aydın ve zdamar, 2020: 114).

Özellikle internet teknolojisinin gelişmesi ile uzaktan eğitim modeli daha yaygın ve efektif kullanılmaya başlanmış olsa da, geçmişten g¼n¼m¼ze uzaktan eğitimin değiştiği, geliştiği ancak varlığını uzunca bir s¼redir s¼rd¼rd¼ę¼ g¼r¼lmektedir. Buna g¼re, 1843 yılında kurulan “University Correspondence (Mektupla ğretim niversitesi)” ile başlayan uzaktan eğitim s¼recini 1890'da

Queensland Üniversitesinin kurduğu kampüs dışı açık öğretim programı (Aktaş, 2008: 17), 1894 yılında Oxford’da açılan Wolsey Hall College ve 1910 yılında kurulan Metropolitan College’ın mektupla uzaktan eğitimi takip etmiş (Arat ve Bakan, 2011: 365), 1980’li yıllardan itibaren multimedya ve akabindeki internet teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ile birlikte uzaktan eğitimde sürecinde yeni bir dönem başlamış, pek çok eğitim kurumu bahsi geçen teknolojiden faydalanma ve eğitim süreçlerini yeniden yapılandırma yoluna gitmiştir (Çetin, Çakıroğlu, Bayılmış ve Ekiz, 2004: 146; Akyürek, 2020: 1). Benzer şekilde, Türkiye’de yükseköğretimde uzaktan eğitim modeli 1974 yılında ilk kez faaliyete geçmiştir. Öte yandan 1983 yılında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi kurulmuş, öğrencilerin buldukları yerden ayrılmasına gerek kalmadan eğitim almalarının önü açılmıştır (Akkoyunlu, 2002: 167).

Genel olarak yeni teknolojilerin eğitim süreçlerinde kullanmaya başlanması, televizyon ile tek taraflı olarak verilebilen açık öğretimden daha gelişmiş ve interaktif olarak sürdürülebilen uzaktan eğitime geçişi mümkün kılmış, yükseköğretim bu teknolojilerin kullanılacağı en uygun alan olarak nitelendirilmiştir (Karasar, 2004: 120; Curacı, 2022: 168). Günümüzde yükseköğretim düzeyinde başlıca senkron, asenkron, web tabanlı, telekonferans ve videoteyp gibi uzaktan eğitim modelleri kullanılmaktadır (Aktaş, 2008: 34-35). Bahsi geçen teknolojiler sayesinde uzaktan eğitim, eğitim süreci içerisinde yer alan öğrenci ve öğretim elemanlarının fiziki olarak okulda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırmakta, öğrencilerin derse diledikleri zaman yeniden erişimlerini sağlamak ve çeşitli sebeplerden ötürü fiziki olarak eğitim sürecine katılım gösteremeyen öğrenciler için eşitlik sunmaktadır (Dertli, 2021: 22). Bunların yanı sıra, geniş kitlelere eğitim verilebilmesi, eğitimin küreselleştirilebilmesi, görsel ve işitsel açıdan zengin bir eğitim programı ile öğrenimi ve motivasyonu artırması ile maliyetleri azaltması gibi özellikler de uzaktan eğitimin yükseköğretim sürecindeki önemini ortaya koymaktadır (Odabaş, 2003: 30).

Gelişen internet teknolojisi ve teknolojik cihazlar ile birlikte uzaktan eğitimin eğitim süreçlerine kattığı önemli yeniliklerden biri de “Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler”dir. Genel olarak *Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD)*, birbiri ile bağlantısı olmayan pek çok katılımcının aynı anda katılabildiği ve ilgi alanlarına göre

farklı içeriklerde eğitim alabildikleri herkese açık bir uzaktan eğitim sistemidir. Öğrenciler herhangi bir ücret ödemediği takdirde teknolojik cihazları sayesinde eğitim programlarına kayıt olabilmekte, eğitim görebilmekte ve diğer öğrenciler ile birlikte forum ortamında bilgi paylaşımı gerçekleştirebilmektedirler. İlgili eğitim programını veya programlarını başarı ile tamamlayan öğrencilere sertifika verilmektedir (Baggaley, 2013: 369-370). Bahsi geçen eğitim platformlarına yurtdışından Coursera, Udacity, Udemy, EdX ve FutureLearn örnek olarak gösterilebilirken, Türkiye’de ise Anadolu Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi bu konseptte öğrencilere eğitim sunan kurumlar arasındadır (Bozkurt, 2015: 64; Aydın, 2017: 60). Özellikle bütün dünyayı etkisi altına alan pandemi sürecinde çoğu yükseköğretim kurumu derslerinin çoğunu uzaktan eğitim yoluyla sağlamış ve bu opsiyon pandemi sürecinden sonra da sürdürülerek eğitim müfredatlarında bazı dersler uzaktan eğitim yoluyla verilmeye devam edilmiştir.

Yapay Zekâ: Yapay zekâ kavramını genel kabul görece şekilde tanımlamak ve ifade etmek son derece zordur. Tanımını yapmanın zor olmasının sebeplerinden biri yapay zekânın sürekli olarak gelişiyor oluşu, diğer sebebi ise yapay zekânın disiplinler arası bir alan olmasından ötürü farklı disiplinlerin kendi perspektifleri ile yaklaşım göstermesidir (Luckin, Holmes, Griffiths ve Forcier, 2016: 14). Ancak yine de, genel anlamda bakıldığında yapay zekâ; özne olarak insanın fizyolojik ve nörolojik yapısının makinelerce taklit edilmesi ve modellenmesinin tasarımı ve geliştirilmesidir (Pomerol, 1997: 4). Nadimpalli (2017:1) ise yapay zekâyı; makine öğrenmesi, doğal dil işlenimi, algı ve muhakeme gibi süreçleri barındıran gelişmiş teknolojiler olarak tanımlamıştır.

Yapay zekâ ile ilgili olarak ortaya konan ilk çalışmalar 1943 yılında Warren McCulloch ve Walter Pitts tarafından gerçekleştirilmiş (Russell ve Norvig, 2010: 16), 1950 yılında Alan Turing’in “Makineler düşünebilir mi?” sorusu ile yeniden gündeme gelmiştir. Ancak bugün bilinen ve kullanılan hali ile yapay zekâ kavramı ilk kez 1956 yılında Dartmouth konferansında John McCarthy tarafından kullanılmıştır (Russell ve Norvig, 2010: 16; Arslan, 2020: 77). İlerleyen yıllarda zaman içerisinde teknolojik gelişmelere paralel olarak yapay zekâ teknolojisi de gelişim göstermiştir. Azalan maliyeti ve sağladığı performans ile birlikte yapay zekâ uygulamaları bugün Siri’den yüz tanıma teknolojisine ve tıbbi teşhislere kadar farklı

alanlarda kullanılmaktadır (Holmes, Bialik ve Fadel, 2019: 9). Bahsi geçen alanların yanı sıra yapay zekânın kullanıldığı ve etkin bir şekilde fayda sağlayacağı bir diğer alan ise eğitimidir. Popenici ve Kerr (2017: 3) yapay zekâ teknolojisinin yükseköğretim sürecinde eğitim ve öğretime dair yeni olanaklar yaratacağını ve niteliğin geliştirilmesine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Eğitimde yapay zekâyı kullanmanın öğrenim görece kitleyi artırma, öğrenme alanını genişletme, öğrenmeye dair yeni metotlar ve yaklaşımlar sunma ile öğrenmeyi ve öğretmeyi destekleme noktasında katkı sağlayacağı, böylelikle özellikle yükseköğretimde niteliğin artırılabilirliği ifade edilmektedir (İşler ve Kılıç, 2021: 4; Arslan, 2020: 86; Luckin vd., 2016: 18-30; Holmes vd., 2019: 11; Popenici ve Kerr, 2017: 3).

Simülasyon: Modern bir eğitim tekniği olarak nitelendirilen simülasyon teknolojisi (Hazar ve Gültekin, 2019: 74); “*gerçek dünyada var olan bir fiziksel sisteme ait verilerin sanal bir ortama taşınmasıyla gerçek sisteme ait özelliklerin izlenmesine altyapı oluşturan bir modelleme tekniği*” şeklinde tanımlanmakta ve gerek bilgisayarın icadından önce, gerek ise sonrasında sağlık, askeriye, işletme, yönetim, pazarlama ile eğitim alanlarında uzun süredir kullanılan teknolojiler arasında gösterilmektedir (Çelen, 2017: 10). Simülasyon teknolojisi tek bir metodu ve süreci ifade etmemekte, gerçeği yansıtmada bakımından düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç farklı şekilde kategorize edilmektedir (Sezer ve Orgun, 2017: 144-145). Eğitim alanı açısından değerlendirildiğinde de simülasyon, gerçek hayatta karşılığı olan bir durumu, bahsi geçen durumun barındırdığı riskleri elimine ederek yapay olarak tecrübe edebildiği bir eğitim metodu olarak ifade edilmektedir (Gündoğdu ve Dikmen, 2017:173). Simülasyon teknolojisinin içinde bulunulan durumu gerek görsel gerek ise işitsel olarak interaktif bir şekilde gösterebiliyor olması, sözü geçen teknolojiyi son derece önemli bir öğretim aracı yapmaktadır (Harman ve Yenikalaycı, 2019: 417). Bununla birlikte, simülasyon teknolojisinin öğrencilere daha eğlenceli bir öğrenme ortamı sunduğu (Novak, 2014: 148), derslere yönelik aktif katılım ile aktif öğrenmeyi sağladığı ve teorik kavramları idrak etmeyi kolaylaştırdığı (Koparan, 2015:23), öğrencilerin sahip olduğu çeşitli becerileri geliştirdiği (Gürol, Balcı Akpınar ve Ejder Apay, 2016: 99), öğrenmeyi ve akılda tutmayı kolaylaştırdığı, bununla beraber zaman tasarrufu sağladığı (Harman ve Yenikalaycı, 2019: 415) araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir.

Mobil Öğrenme: Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak değişen yaşam standartları ile mobil cihazlar neredeyse herkes için ulaşılabilir hale gelmiştir. Erişim sorununun olmadığı mobil cihazların eğitim ile entegrasyonu da eğitim sürecinin daha küresel bir boyuta taşınmasına olanak sağlamıştır. Nitekim Carnoy ve Rhoten (2002: 6) da uygun bir tasarım ve planlama süreci ile teknoloji sayesinde fiziksel mekân sınırlaması olmadan dünyanın herhangi bir noktasına eğitim olanağı sunulabileceğini ifade etmektedir. Bu noktada da mobil cihazlar büyük önem arz etmiş olup, mobil öğrenme kavramı devreye girmiştir.

Mobil öğrenmenin temelinde mobil teknolojiler sayesinde her zaman ve her yerde eğitim sürecinin sürdürülebilmesi fikri yatmaktadır (Sharma ve Kitchens, 2004: 204). Bu bağlamda, en genel hali ile mobil öğrenme; mobil iletişim araçları yolu ile eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi (Kocaman Karaoğlu, Bal Çetinkaya ve Cimşir, 2020: 152) şeklinde ifade edilebilir. Mobil cihazların kolay taşınabilir, pratik, daha az elektrik tüketimi yapan ve uygun fiyatlı olma gibi özelliklerinden dolayı pedagojik süreçlerde tamamlayıcı ve etkili bir kaynak olarak nitelendirilmektedir (Kim vd., 2010). Ayrıca kişilere yaşam boyu öğrenme fırsatı sunması, ihtiyaç anında anlık olarak gerekli bilgiye erişebilme olanağı, içinde bulunulan şartlar doğrultusunda öğrenmenin sağlanması (Bulun, Gülnar ve Güran, 2004: 166), zaman ve fiziki ortam kısıtlamasını ortadan kaldırması (Kocaman Karoğlu, Bal Çetinkaya ve Cimşir, 2020: 152), öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırması, bireysel öğrenmenin yanı sıra kişiler arasında iş birliği ve iletişimi artırması da mobil öğrenme sürecinin sağladığı avantajlar arasında gösterilmektedir (Kim, vd., 2010).

Web 2.0: Mobil öğrenme kavramında olduğu gibi, internet teknolojisindeki gelişmelere paralel olarak da web 2.0 teknolojilerinin eğitim süreçlerinde kullanılması ve bahsi geçen teknolojiye etkin olarak faydalanılması gündeme gelmiştir. Web 2.0 teknolojilerinin ortaya çıkması, içerik oluşturmak, paylaşmak ve diğer kişiler ile iletişim kurmaya olanak sağlamıştır. “Sosyal medya” olarak da adlandırılan Web 2.0; bireysel ve toplu olarak yayın yapmaya, görüntü, ses ve video paylaşımına, çevrimiçi sosyal ağların oluşturulmasına ve sürdürülmesine olanak sağlayan araçları tanımlamakta ve kapsamaktadır (Bennett, Bishop, Dalgarno, Waycott ve Kennedy, 2012: 524). Web 2.0 klasik Web anlayışından farklı olarak

yüksek etkileşim sağlayan, iş birliğini ve paylaşımın aktif olduğu ve kullanıcı merkezli bir internet ortamını ifade etmek için kullanılmaktadır (Deperlioğlu ve Köse, 2010: 337-338). Web 2.0 teknolojisinin eğitimde kullanılmasıyla, bilgiye ve birbirlerine sürekli bağlı olan öğrenciler bilginin yalnızca tüketicisi değil aynı zamanda yeniden üreticisi konumundadırlar. Açık kaynak yaklaşımı ile öğrenciler mevcut malzemeyi edinir, kendi dokunuşlarını ekler ve yenilenmiş halini yeniden yayınlılar (Lorenzo, Oblinger ve Dziuban, 2007: 2). Yalnızca Google ve Google ile ilişkili uygulamalar bile Web 2.0'a ve Web 2.0'ın eğitim ile ilişkisi adına güzel bir örnek olmak ile birlikte (O'Reilly, 2007: 18; Turgut, 2021: 15) bloglar, wikiler, dosya paylaşım ve podcast servisleri, sosyal etkileşim siteleri, interaktif sunum araçları, animasyon ve video araçları ve içerik yönetim sistemleri de eğitim sürecinde kullanılan başlıca Web 2.0 teknolojileri arasında gösterilmektedir (Deperlioğlu ve Köse, 2010: 338-340; Altıok, Yükseltürk ve Üçgül, 2017: 1). Bahsi geçen teknolojilerin öğrencilerde öğrenmeyi ve grup çalışmalarını desteklediği, ayrıca düşünce becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008: 35).

Artırılmış Gerçeklik: Artırılmış gerçeklik; kullanıcılar ile doğal bir etkileşim elde etmek için sanal nesnelere, animasyonlar ve görüntüler gibi dijital bilgilerin gerçek dünyanın üzerine konumlandırılmasını sağlayan yenilikçi bir teknolojiyi ifade etmektedir (Cheng, Chen ve Chen, 2017: 1). En genel tanımı ile bu teknoloji; *“gerçek dünya ortamının çeşitli teknolojik aletler ile görüntülenmesi sürecinde sanal nesnelere ile zenginleştirilmesi”* olarak tanımlanmaktadır (Demirer ve Erbaş, 2015: 804). Yapılan tanımlardan yola çıkarak Azuma vd., (2001: 34) de artırılmış gerçeklik teknolojisinin sanal ve gerçek nesnelere gerçek ve tek bir ortamda birleştirilmesi, etkileşimli ve gerçek zamanlı olarak çalışması ile bahsi geçen sanal ve gerçek nesnelere birbirleri ile hizalaması olmak üzere üç temel karakteristik özelliği bulunduğunu belirtmiştir. Artırılmış gerçeklik teknolojisinde, kullanıcının gerçek dünyayı, gerçek dünya üzerine eklenmiş veya birleştirilmiş sanal nesnelere ile görülmesi sağlanmaktadır. Diğer bir ifade ile artırılmış gerçeklik teknolojisi, olan gerçekliği tamamen değiştirmek yerine onu tamamlamakta (Azuma, 1997: 356) ve bu da genellikle gözlük, kask, başlık ve saat gibi giyilebilir teknolojiler vasıtası ile gerçekleştirilmektedir (Erbaş ve Demirer, 2014: 9).

İlk olarak 1960'lı yıllarda bilgisayar grafiğinin öncüsü olarak kabul edilen Ivan Sutherland ve öğrencileri tarafından geliştirilen artırılmış gerçeklik teknolojisi, 1970 ve 1980'li yıllarda da az sayıda araştırmacı ile Amerika Birleşik Devletleri'ne bağlı çeşitli kamu ve özel kuruluşlar ile bazı üniversitelerde araştırma konusu haline gelmiştir. Gerekli donanım maliyetleri ile ihtiyaç duyulan laboratuvar donanımlarının finanse edilebilir duruma gelmesi ile de 1990'lı yıllardan itibaren artırılmış gerçeklik teknolojisinin araştırma ve kullanım düzeyinde gözle görülür artış yaşanmaya başlanmıştır (Feiner, 2002: 50). Bugün gelinen noktada da bahsi geçen teknoloji tıp, sağlık, (Çelik, 2019: 24), mimari (Abdullah, Kassim ve Sanusi, 2017: 804; Sözer ve Satıcı, 2022: 109), mühendislik (Covert, Lee, Shinde ve Sun, 2014: 241), ulusal güvenlik (İçten ve Bal, 2021: 169), turizm (Loureiro, Guerreiro ve Ali, 2020: 1; Yılmaz ve Karamustafa, 2022: 399) ve müzecilik (Choi, 2014: 217; Coşkun, 2021: 103) gibi farklı alanlarda aktif olarak kullanılmaktadır.

Artırılmış gerçeklik teknolojisinden, diğer pek çok alanda olduğu gibi öğrencilere sağladığı olanakların ve potansiyel faydaların fark edilmesi ile birlikte yükseköğretim başta olmak üzere eğitim ortamlarında da kullanılmaya ve faydalanılmaya başlanmıştır (Altınpulluk, 2017: 252; Dertli, 2021: 32). Bu teknoloji, öğretim ortamlarında genel anlamda öğrencilere yüksek etkileşim olanağı sağlamakta, böylelikle öğrencilerin görsel becerileri ile işbirlikçi problem çözme yetileri zenginleşmekte (Billinghurst ve Duenser, 2012: 56), öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları, performansları (Ersoy, Duman ve Öncü, 2016: 39; Huang, Chen ve Chou, 2016: 74), ilgi, dikkat ve güvenlerini artırmakta (Di Serio, Ibanez ve Kloos, 2013: 586; Faqih ve Jaradat, 2021: 3), ayrıca öğrencilerin soyut kavramları algılamalarını kolaylaştırması ile birlikte akademik başarılarına da doğrudan pozitif etki etmektedir (Arvanitis vd., 2009: 243; Akçayır ve Akçayır, 2017: 1; Özdemir vd., 2018: 177). Sayılan faydalardan dolayı artırılmış gerçeklik teknolojisi havacılıktan (Li vd., 2022: 1) mühendisliğe (Arulanand, Babu ve Rajesh, 2020: 937; Kaur, Mantri ve Horan, 2020: 881), sağlıktan (Kok vd., 2022: 25; Stübl vd., 2023: 912) matematiğe (Coimbra, Cardoso ve Mateus, 2015:332) kadar yükseköğretim düzeyinde pek çok farklı öğretim programında kullanılmaktadır. Benzer şekilde, deneysel öğrenmenin son derece önemli olduğu yükseköğretim turizm eğitiminde de artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanılabileceğini ifade eden, öğrencilerin

derse yönelik ilgi, alaka ve motivasyonlarının artırılması gibi çeşitli pozitif çıktılar sağlayabilecek bir teknoloji olduğunu belirten ve artırılmış gerçeklik teknolojisine yönelik turizm eğitimi alan öğrencilerin algılarını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Kysela ve Štorková, 2015: 931; Schott, 2017: 13; Yu, Sirsat ve Madera, 2018: 82; Shen vd., 2022: 9-10).

Sanal Gerçeklik: Türk Dil Kurumu sanal kavramını “gerçekte yeri olmayıp zihinde tasarlanan, mevhum” olarak, gerçeklik kavramını ise “gerçek olan, var olan şeylerin tümü, hakikat” şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2023). Ayrı ayrı değerlendirilen bu iki kavramın birleşimi olan sanal gerçeklik kavramının oksimoron bir yapı ile bir araya geldiği görülmektedir (Kulakoğlu Dilek, 2020: 21).

Sanal gerçeklik, bilgisayar grafik teknolojisi, simülasyon teknolojisi, yapay zekâ, sensör teknolojisi, ekran ve paralel ağ işleme teknolojisindeki ulaşılan başarıları ve bu noktaları entegre eden en ileri teknolojidir. Bu nedenle, bilgisayar tarafından üretilen yüksek teknoloji bir simülasyon sistemi olarak kabul edilir (Chavez ve Bayona, 2018: 1346). Sanal gerçeklik teknolojisi, bilhassa bilgisayar ile mukayese edildiğinde kısmen yeni bir teknoloji olarak nitelendirilebileceğinden bu teknoloji üzerine yapılan tanımlar değişkenlik gösterebilmektedir (Keskin, 2017: 295). Sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili yapılan çeşitli tanımlamalar şu şekildedir:

Tablo 6. Sanal Gerçeklik Teknolojisi Tanımlamaları

Yazar	Tanım
Guttentag (2010: 638)	Sanal gerçeklik, kişinin gezinebileceği ve muhtemelen etkileşimde bulunabileceği, kullanıcının beş duyusundan birinin veya daha fazlasının gerçek zamanlı simülasyonu ile sonuçlanan, 'sanal ortam' olarak adlandırılan, bilgisayar tarafından oluşturulan üç boyutlu bir ortamın kullanımı olarak tanımlanır.
Hobson ve Williams (1995: 125)	Sanal gerçeklik, katılımcıların hem gerçek hem de gerçek olmayan durumların simüle edilmiş deneyimlerini yaratmalarına olanak tanıyan etkileşimli, bilgisayar tarafından üretilmiş bir ortamdır.
McLellan, (1994: 34)	Sanal gerçeklik teknolojisi, kullanıcının kendini içinde hissettiği bilgisayar ortamıdır.
Bryson, (1996: 62)	Sanal gerçeklik, güçlü bir üç boyutlu varlık hissi ile etkileşimli nesnelere içeren üç boyutlu bir dünya etkisi yaratmak için bilgisayarların ve insan-bilgisayar arayüzlerinin kullanılmasıdır.

Gutierrez vd., Bu kavram, dijital formatlar kullanılarak bilgisayar sistemleri ile oluşturulmuş bir (2017: 473) bütünün simüle edilmiş gerçekliğini ifade etmektedir.

Demirezen, Sanal gerçeklik, kulaklık, ekran, akıllı gözlük, bilgisayar, akıllı eldiven vb. akıllı (2019: 6) cihazların yardımıyla üç boyutlu ortamda yaşanan olayların gerçekmiş gibi içinde bulunulmasını sağlayan ve sanal ortamda gerçeklik hissi veren bir teknolojidir.

Kayabaşı, Sanal gerçeklik, bilgisayar ortamında oluşturulan 3 boyutlu resimlerin ve (2005: 152) animasyonların teknolojik araçlarla insanların zihinlerinde gerçek bir ortamda bulunma hissini vermesinin yanı sıra, ortamda bulunan bu objelerle etkileşimde bulunmalarını sağlayan teknoloji olarak tanımlanabilir.

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Verilen tanımlar ışığında sanal gerçeklik teknolojisini; kişiye gerçekte mevcut olmayan bir durumu mevcut kılarak deneyimlemesini sağlayan ve bu süreçte kişide gerçeklik hissi uyandıran bilgisayar temelli teknoloji olarak ifade etmek mümkündür.

Sanal gerçeklik, kullanıcıların bir veya birden çok duyusunu yanıltarak, oluşturulan sanal ortamın gerçekmiş gibi algılanmasını sağlayan bir sistemdir (Tepe, Kaleci ve Tüzün, 2016: 548). Bu teknoloji yalnızca bilgisayarda var olan, bilgisayar tarafından oluşturulan, etkileşimli, üç boyutlu dünyalara giriş yapmaya, bunları değiştirmeye ve bu dünyada seyahat etmeye izin vermektedir (McLellan, 1994: 35).

Sanal gerçeklik teknolojisinin temel amacı kullanıcıda, belirli görevleri verimli ve rahat bir şekilde gerçekleştirmek için yeterli etkileşime sahip, gerçekçi bir yer olarak algılanabilecek bir ortamda var olma yanılmasını oluşturmaktır (Gutiérrez, Vexo ve Thalmann, 2008: 2). Dolayısıyla, sanal gerçeklik teknolojisinde diğer gelişmiş teknolojilerden farklı olarak bu teknolojiye özgü bazı temel unsurlar bulunmaktadır. Bunlardan biri çevreleme veya dalma (immersion) olarak ifade edilirken, diğerinin ise bulunma veya bulunuşluk hissi (presence) olduğu belirtilmektedir (Steuer, 1992: 75; Gutiérrez vd., 2008: 2-3; Mikropoulos ve Strouboulis, 2004: 582; Mikropoulos, 2006: 197; Jensen ve Konradsen, 2017). Dalma özelliği, kullanıcının gerçek dünyadan ne ölçüde izole edildiğini ve sanal dünyaya girme durumunu ifade etmektedir (Guttentag, 2010: 638; Tepe, Kaleci ve Tüzün, 2016: 549). Katılımcı gerçek dünyadan ne denli soyutlanabilirse, yaratılan gerçeklik o denli inandırıcı olacaktır (Hobson ve Williams, 1995: 129). Bunun sonucunda kullanıcı var olan gerçeklikten tamamen soyutlanarak yaratılan sanal

gerçekliğin içerisine kanalize olmakta ve bu durum da bulunuşluk hissini ortaya çıkarmaktadır (Oh, Bailenson ve Welch, 2018). Bahsi geçen iki özelliğin aynı noktaya değindiği ve birbiri yerine kullanılabilirdiği düşünülse de birbirinden ayrılan noktaları mevcuttur. Örneğin dalma özelliği daha çok sistemin gelişmişliği ile doğru orantılı iken bulunuşluk durumu daha sübjektif bir durumu ifade etmekte ve içsel, sosyal ve teknolojik faktörler ile duygulardan etkilenmektedir (Gutiérrez vd., 2008: 3-4; Servotte vd., 2020: 36). Ayrıca, sanal gerçekliği karakterize eden iki özellik ile birlikte pek çok araştırmacı etkileşim (interaction) özelliğinin de bu teknolojinin önemli anahtar noktalarından biri olduğu konusunda görüş belirtmektedir (Heim, 1993: 110-111; Mclellan, 1994: 42; Bayraktar ve Kaleli, 2007: 2; Gutiérrez vd., 2008: 3; Chiao, Chen ve Huang, 2018: 31; Hasançebi vd., 2018: 149; Albahbah, 2021: 68). Bu özellik, kullanıcının sanal dünyada var olan diğer nesnelere veya diğer kullanıcılar ile kurduğu iletişim düzeyini ifade etmektedir (Durna, 2021: 4). Nitekim diğer teknolojilerden farklı olarak sanal gerçeklik teknolojisi kullanıcıya büyük ölçüde etkileşim olanağı sunmaktadır (Dağdalan, 2019: 14). Daha gerçekçi bir deneyim için kullanıcı, yaratılan sanal ortamda hareket özgürlüğüne sahip olmalı, diğer bir ifade ile içinde bulunulan ortamın kullanıcı tarafından kontrol edilebilmesi mümkün olmalıdır. Bahsi geçen durum da ancak etkileşim yoluyla sağlanabilecektir (Bayraktar ve Kaleli, 2007: 2). Sanal gerçeklik çeşitli duyuları ne kadar kontrol altına alabilirse, sistem o denli başarılı olacaktır (Kayabaşı, 2005: 155; Kabadayı, 2020: 466).

Genel olarak sanal gerçeklik teknolojisi sahip olduğu özellikler neticesinde kullanıcıları bilgisayar ortamında sanal olarak yaratılmış ortamların içerisine yerleştirerek gerçek dünya ile bağı kopartmakta, aynı zamanda kullanıcılara gerçek dünyadaymış gibi etkin olmayı ve hareket kabiliyetini sağlamaktadır (Demirezen, 2019: 6). Yapılan çalışmalar; tek bir sanal gerçeklik teknolojisinin bulunmadığını, kendi içerisinde üç farklı türe ayrıldığını göstermektedir. Bunlar; sürükleyici olmayan (non-immersive), yarı sürükleyici (semi-immersive) ve sürükleyici (fully-immersive) sanal gerçeklik sistemleridir (Gutiérrez vd., 2008: 3; Gutentag, 2010: 638; Baus ve Bouchard, 2014: 2 Abdullah ve Sofar, 2020: 240).

Görsel 1. Sanal Gerçeklik Türleri



1). Sürükleyici SG

2). Yarı sürükleyici SG

3). Sürükleyici olmayan SG

Kaynak: (Gutierrez vd., 2017: 475)

Sürükleyici olmayan sanal gerçeklik sistemleri standart masaüstü uygulamaları olarak da ifade edilmektedir (Freina ve Ott, 2015). Çevrelemeyen sanal gerçeklik sisteminde kullanıcının oluşturulan dünyaya bakış açısı bağlı bulunan bilgisayar ekranı kadardır (Abdullah ve Sofar, 2020: 240). Çevreleyici olmayan bir sanal gerçeklik sisteminde monitör, klavye ve fare gibi geleneksel araçlar kullanılarak kullanıcının etkileşime girmesi sağlanmaktadır (Baus ve Bouchard, 2014: 2). Bu sistemler, düşük maliyetleri ile kullanım ve kurulum kolaylıkları nedeniyle popülerlik kazanmıştır (Gutiérrez vd., 2008: 3).

Yarı sürükleyici sanal gerçeklik sistemlerinde oluşturulmak istenen gerçeklik büyük ekranlara üç boyutu olarak yansıtılarak katılımcıda yansıtılan gerçekliğin içindeymiş hissini yaratabilmek amaçlanmaktadır (Geriş, 2021: 20-21). 1992’de tasarlanan CAVE (Mağara Otomatik Sanal Ortamları) teknolojisi gibi yarı çevreleyici sistemler üç boyutlu ses ve yüksek çözünürlüklü grafikler sağlamaktadır. Kısaca CAVE, oluşturulmak istenen sanal dünyanın yansıtıldığı ekranlarla çevrili çok kullanışlı bir ortam sunmaktadır. Burada kullanıcının içerisinde bulunduğu ortamdaki tüm duvarlar görüntülerin yansıtıldığı ekranlar ile çevrili olup görüntüler ana kullanıcının konumuna ve bakış yönüne göre gösterilebilmektedir (Gutiérrez vd., 2008: 3; Freina ve Ott, 2015).

Sürükleyici sanal gerçeklik sisteminde kullanıcı tamamen sanal ortam içerisine girmekte ve gerçek dünya ile etkileşimi tamamen kesilmektedir (Guttentag, 2010: 638). Diğer bir ifade ile bu sistemde, fiziksel olmayan dünyada fiziksel var olma algısı yaratılmaya çalışılmakta ve bu algı sistemin kullanıcıya sunduğu görüntü, ses ve diğer uyarıcılar yoluyla gerçekleştirilmektedir (Freina ve Ott, 2015). Bu sistemde kullanıcı, HMD (Head Mounted Display) adı verilen her iki gözün önüne uygun

şekilde yerleştirilmiş ve küçük bir monitöre sahip gözlüklerden oluşan ekran başlığını takmakta ve oluşturulan gerçekliğin içerisine girmektedir (Abdullah ve Sofar, 2020: 240). Başlık ile birlikte etkileşimli eldivenler, ses tanıma yazılımları, vücut giysileri ve optik sensörler gibi gelişmiş teknolojiler de kullanılabilmekte, böylelikle daha fazla duyuya hitap edilerek deneyimin niteliği ve gerçekliğin düzeyi artırılabilir (Guttentag, 2010: 638).

Görüldüğü üzere sanal gerçeklik teknolojisi üç farklı sistem ile kullanıcılarına gerçeklik deneyimini yaşatmaktadır. Öte yandan, teknolojinin genelinde de olduğu gibi sanal gerçeklik teknolojisi ve buna bağlı sistemler de aynı anda ve tek bir seferde ortaya çıkmamış, bir süreç sonunda teknolojik gelişmelere paralel olarak bugünkü halini almıştır. Nitekim Kumlu (2021: 15) da sanal gerçeklik teknolojisinin tarihsel olarak insan yaşamında uzun süredir varlığını sürdürdüğünü, ancak ekonomik ve kullanım zorluğu gibi etmenlerden ötürü etkinlik ve kullanım noktasında uzun süre beklenen düzeye ulaşamamış olduğunu ifade etmektedir.

Kavramsal olarak sanal gerçeklik teknolojisinin ilk olarak 1950'li yıllarda ortaya çıktığı ve bilim kurgu yazarı William Gibson'ın bu teknolojinin kavramsal anlamda yaratıcısı olduğu kabul edilmektedir (Kurbanoğlu, 1996: 23; Arat ve Balatacioğlu, 2016: 107). Teknolojik açıdan ele alındığında, ilk sanal gerçeklik teknolojisi görüntü yönetmeni Morton Heilig tarafından 1956 yılında icat edilen ve 1962'de patentlenen "Sensorama" adlı çok sensörlü bir araç simülatörüdür. Sensorama sisteminde kullanıcılar, motosikletler, bisikletler ve helikopter kullanılarak önceden kaydedilmiş farklı sürüşler arasında seçim yapabilecekleri bir ekranın önüne oturtulmaktaydı. Bu teknolojiye 3 boyutlu fotoğraf slaytlarını görüntülemek için geniş görüş alanı optiği, stereo ses ve hem koku hem de rüzgâr jeneratörleri bulunmaktaydı. Ancak bu sistemde kullanıcı neredeyse tamamen pasif konumda bir izleyici rolünde olabilmekteydi (Gutiérrez vd., 2008: 4; Merchant vd., 2014: 29; Durna, 2021: 11; Geriş, 2021: 17).

Görsel 2. Sensorama Sanal Gerçeklik Teknolojisi



Kaynak: (Şekerci, 2017: 1129).

1965 yılına gelindiğinde, sanal gerçeklik teknolojisinin gelişiminde son derece önemli bir yeri olan ve gerçekleştirdiği çalışmalardan ötürü daha sonralarında “sanal gerçeklik sistemlerinin babası” olarak anılan Ivan Sutherland “Sketchpad” olarak adlandırılan teknolojiyi geliştirmiştir. Bu teknoloji, ilk kez sistem ile etkileşime olanak sağlayan bir bilgisayar grafiği uygulaması olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda bu teknoloji, günümüz bilgisayar destekli çizim uygulamalarının da atası olarak kabul edilmektedir (Geriş, 2021: 18; Sherman ve Craig, 2003’den akt. Öngider, 2019: 32). 1968 yılında yine Sutherland, kullanıcıya bilgisayar tarafından oluşturulan bir üç boyutlu sahnenin sağ ve sol görünümünü sunan ve başa takılan bir ekran geliştirmiştir. Demokles’in Kılıcı (Sword of Democles) adı verilen bu teknoloji yukarıdan aşağı doğru sarkan mekanik kollara bağlıdır ve görüntüleri güncellemek için kullanıcının baş hareketlerini takip ederek kullanıcıya sanal dünyadaymış yanılması sunmaktadır (Bostan, 2007: 89; Gutiérrez vd., 2008: 5). Nitekim Emerson (1993: 385) geliştirilen bu teknolojinin insan-bilgisayar etkileşimini kökten değiştirdiğini ifade etmiştir.

Görsel 3. Sutherland'ın Sketchpad ve Demokles'in Kılıcı Teknolojileri



Kaynak: (Bye, 2016; Şekerci, 2017: 1129).

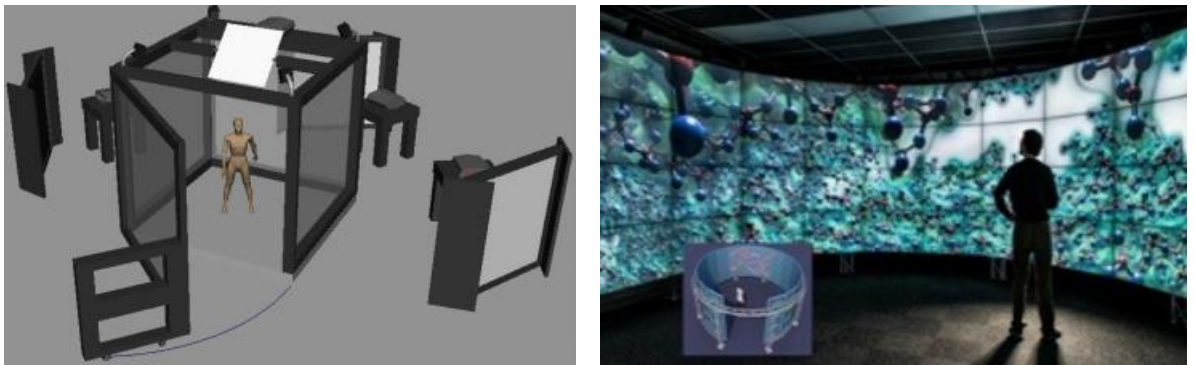
1970'li yıllar içerisinde sanal gerçeklik teknolojisinin kullanım alanı eskiye nazaran artış göstermiş, özellikle askeri konularda kullanım alanı bulmuştur. Bu dönemde Amerika Birleşik Devletleri, askerlerin helikopterleri, uçakları ve tankları kullanmayı öğrenebilmesi için simülasyonlar kullanmaya başlamıştır (Lau ve Lee, 2015: 7). Bununla birlikte 1978 yılında A. Lippman, Scott Fisher ve MIT'te görev yapan bazı araştırmacılar "Aspen Film Haritası"nı geliştirdiler. Uygulama, kullanıcıların Colorado, Aspen şehrinde simüle edilmiş bir sürüşü deneyimlemelerine olanak sağlıyordu. Kamyona monte edilmiş ve farklı yönlere bakan dört kamera sayesinde şehrin tüm sokaklarının görüntülerinin kullanıldığı sistemde kullanıcı simülasyon içerisinde dört yöne hareket edebiliyordu. Bu gelişme, etkileşimli sanal ortamların başlangıcı olarak kabul edilmesinden ötürü önem arz etmektedir (Gutiérrez vd., 2008: 5). Yine aynı yıllar içerisinde Myron Kreuger, projeksiyonlu gerçeklik olarak nitelendirilen "Videoplace" teknolojisini geliştirmiştir. Bu teknolojiye, kişinin önünde bulunan büyük ekranda kullanıcının kendi gölgesi görülmektedir. Sistem, birden fazla kullanıcının gölgelerinin aynı anda aynı ortamda görüntülenmesine olanak sağlamakta, böylelikle kullanıcılar oluşan gölgeler yardımı ile birbirlerini ve sistemin içerisindeki nesnelere etkileşim kurabilmekteydiler (Stone, 1991: 286; Bostan, 2007: 90). Yine bu dönem içerisinde, 1977 yılında Dan Saydin ve Richard Sayre tarafından geliştirilen "The Sayre Glove" adlı veri eldiveni ve sistem içerisindeki nesnelere etkileşim olanağı sağlayan ilk kablolu veri eldivenini geliştirmişlerdir (Bektaş, 2020: 11; Durna, 2021: 12).

Gelişen teknoloji ile paralel olarak 1980'li yıllarda da sanal gerçeklik teknolojisi kapsamında bir dizi gelişme görülmüştür. Buna göre; 1982 yılında

Thomas Furness “Visually Coupled Airbone Systems Simulator” adında uçuş simülatorünü, Thomas Zimmermann da ilk fiber optik eldiveni geliştirmiştir. 1983 yılında IEEE tarafından ilk kez sanal gerçeklik konferansı düzenlenmiş, bu gelişmeleri 1985 yılında NASA tarafından uzay araçlarında bakım gibi ihtiyaç anında uzaktan erişimi destekleyen “Virtual Visual Environment Display” adlı sistemin geliştirilmesi takip etmiştir (Kulakoğlu Dilek, 2020: 29). Öte yandan 1980’li yıllar sanal gerçeklik ürünlerinin ticarileştirilmesine yönelik ilk adımların atıldığı dönem olarak öne çıkmaktadır. Bu dönemde sanal gerçeklik yazılımı ve donanımı geliştirmeye yönelik faaliyetlerini sürdüren VPL araştırma firması eldiven tabanlı bir giriş cihazı olan “DataGlove” cihazını geliştirmiştir (Gutiérrez vd., 2008: 6).

1990’lı yıllara gelindiğinde, CAVE teknolojisinin tasarlanmasıyla sanal gerçeklik ara yüzlerinde değişim meydana geldiği görülmektedir. 1992 yılında Illinois Üniversitesi Elektronik Görselleştirme Laboratuvarında geliştirilen bu teknoloji, duvarları, tavanı ve zemini izleyiciyi yansıtılan görüntülerle çevreleyen bir odadan oluşmaktadır. Başa takılan sistemlerin ağır ve kullanımının zor olması gibi (Bryson, 1996: 69) çeşitli sorunların CAVE sistemi ile ortadan kaldırılacağı düşüncesi ile dönemin pek çok farklı üniversitesi ile çeşitli kurum ve kuruluşlar bu sistemini altyapı olarak temin etmişlerdir. Ancak sistemin fiziki olarak kapladığı alan ve maliyeti nedeniyle beklenen katkıyı sunamamıştır (Cruz-Neira vd., 1992: 65; Gutiérrez vd., 2008: 7; Bektaş, 2020: 12, Geriş, 2021: 19).

Görsel 4. CAVE Sistemi



Kaynak: (Cabral, Moritimo ve Zuffo, 2005: 2; Manjrekar vd., 2014: 135)

Teknolojik cihazların farklı seçeneklerinin piyasalara sunulmasıyla artan rekabet ortamında fiyatların daha makul seviyelere indirgenmiş olması pek çok

teknolojik gelişmede olduğu gibi sanal gerçeklik teknolojisini de daha elde edilebilir kılmıştır. Buradan hareketle de 2000 yılı itibariyle Samsung, Leap Motion, Microsoft, Barco ve HTC gibi küresel markalar kendi sanal gerçeklik teknolojisi donanımları ile piyasada yer almaya başlamışlar, böylelikle sanal gerçeklik teknolojisi günlük yaşamın içerisinde daha aktif bir şekilde kullanılmaya ve deneyimlenmeye başlanmıştır. 2022 yılında küresel sanal gerçeklik piyasasının değeri 10,4 milyar dolara ulaşmış olup 2023-2028 yıllarını kapsayan dönemde de %24,6 büyüme tahmin ediliyor olması da (Imarc, 2023) sanal gerçeklik teknolojisinin günden güne popülerleştiğinin ve artan kullanımının belirgin bir göstergesi niteliğindedir.

Geleneksel olarak sanal gerçeklik teknolojileri, gerek duyulan özel donanımlar nedeniyle yüksek maliyetli olması ve sistemi geliştirme sürecindeki karmaşıklığı gibi nedenler ötürü sınırlı kullanılabilirlik ile ilişkilendirilmekteydi. Gelişen teknoloji ile birlikte son yıllarda daha düşük maliyetli ve elde edilebilir sanal gerçeklik sistemlerinin üretilmesi sanal gerçekliğin pek çok alanda kullanılan bir teknoloji haline gelmesini sağlamıştır (Chittaro ve Ranon, 2007: 4). Bugün gelinen noktada bu teknolojiden sağlık (Kayabaşı, 2005: 157; Tepe, Kaleci ve Tüzün, 2016: 547), coğrafya, pazarlama (Gutierrez vd., 2017: 473), askeriye (Jensen ve Konradsen, 2017: 2), sanat (Aydoğan, 2017: 140; Demirezen, 2019: 2), turizm (Hobson ve Williams, 1995: 125; Guttentag, 2010: 637), mimari, mühendislik, imalat, ticaret (Dagit, 1993: 513) ve eğitim (Mikropulos, 2006: 197; Eschenbrenner, Nah ve Siau, 2008: 91; Twining, 2009: 496; Awadhi vd., 2018: 72, Özdemir, Erbaş ve Yücesoy Özkan, 2019: 396) alanlarında aktif olarak faydalandığı görülmektedir.

Sanal gerçeklik teknolojisinin en çok etkilediği alanların başında eğitim gelmektedir. Oblinger (2003: 38) günümüz yükseköğretiminin önem vermesi gereken en önemli konulardan birinin, teknoloji ile son derece yakın temasta olan ve teknolojiye entegre bir yaşam süren yeni kuşakların eğitim süreçlerini yönetmek olduğunu ifade etmektedir. Eğitim kurumları eğer genç kuşakları geleceğe hazırlamak istiyorlarsa, bunu eğitim süreçlerine yeni nesil teknolojileri dâhil ederek gerçekleştirmek durumundadırlar (Singh ve Lee, 2009: 315). Bahsi geçen yeni teknolojilerden biri olan sanal gerçeklik, sağladığı faydalar neticesinde eğitim süreçlerine etki eden ve faydalanılan bir teknoloji haline gelmiştir.

Sanal gerçeklik, geleneksel öğretim metotlarından farklı olarak öğrenci merkezli ve öğrenci tarafından kontrol edilebilir bir yaklaşımdır ve bu yaklaşım, eğitim ortamını daha etkileşimli bir hale getirmektedir (Schwienhorst, 2002: 201). Bununla birlikte bu teknoloji fiziksel dünyada yapılması zor veya imkânsız durumların güvenli bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak vermekte (Chittaro ve Ranon, 2007: 9; Twining, 2009: 498), katılımı artırarak öğrenciyi pasif bir dinleyici rolünden uzaklaştırmakta (Freina ve Ott, 2015), öğrencilere mevcut problemi bulmaları ve çözümleri deneyerek test etmeleri için alan sunmakta (Carruth, 2017), diğer bir ifade ile eğitim ve deneyim arasında bir köprü kurmaktadır (Barab, Thomas, Dodge, Carteaux ve Tüzün, 2005: 89). Sanal gerçeklik teknolojisi sayesinde gerçek hayatta denenmesi zor bir tıbbi bir operasyon gerçekleştirilmekte (Keskin, 2017: 295), bir terapist, hastasının topluluk önünde konuşma korkusunu yenmesinde yardımcı olabilmekte (Gutiérrez vd., 2008: 92) ve hatta Mars yüzeyinde veya Ay’da yürüyüş gerçekleştirilebilmektedir (Kurbanoglu, 1996: 27).

İlgili literatür incelendiğinde; pek çok araştırmacı, öğretim süreçlerinde kullanılan sanal gerçeklik teknolojisinin aktarılmak istenen bilgiyi anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırdığı (Bayraktar ve Kaleli, 2007: 3; Chittaro ve Ranon, 2007: 9-10; Jensen ve Konradsen, 2017), öğrenmeye yönelik motivasyonu, katılımı ve derse yönelik dikkati artırdığı (Başaran, 2010: 24; Dalgarno ve Lee, 2010: 10; Freina ve Ott, 2015; Gutierrez vd., 2016: 479; Tepe, Kaleci ve Tüzün, 2016: 553; Awadhi vd., 2018: 81; Kalaycı, 2019: 570), iletişimi ve işbirliğini ve problem çözme becerilerini geliştirdiği (Penfold, Ma ve Kong, 2007: 194; Eschenbrenner vd., 2008: 92) ve böylelikle öğrenme sürecini desteklediğini (Chavez ve Bayona, 2018: 1345) ifade etmektedir. Dolayısıyla, bahsi geçen pozitif çıktılar ışığında sanal gerçeklik teknolojisi askeri eğitimden tıp eğitimine (Kurbanoglu, 1996: 26-27), yabancı dil eğitiminden (Schwienhorst, 2002: 196) fen bilimlerine (Bayraktar ve Kaleli, 2007: 3) kadar geniş bir yelpazede kullanılabilir. Freina ve Ott (2015) duruma farklı bir açıdan yaklaşmış ve eğitimde sanal gerçeklik teknolojisinin kullanılmasının, eğitimin diğer kademelerine nazaran yükseköğretim düzeyinde daha fazla pozitif çıktıya katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Sanal gerçeklik teknolojisinin kullanılabileceği bir diğer eğitim alanı da turizm eğitimi olarak görülmektedir. Çünkü sanal gerçeklik teknolojisi turizm endüstrisinde

konaklama, planlama ve yönetim pazarlama ve eğlence gibi çeşitli alanlarda kullanılabilecek bir teknoloji olarak değerlendirilmektedir. Gelişen teknoloji ile birlikte sanal gerçeklik teknolojisi turizm endüstrisine; özellikli bir alana yönelik sanal turlar düzenleyebilme, hassas alanların korunması sağlama, fiziki açıdan engelli bireylere yönelik turistik deneyimleri mümkün kılabilme (Hobson ve Willams, 1995: 125; Guttentag, 2010: 637; Kulakoğlu Dilek ve İstanbullu Dinçer, 2020: 1), satın alınmak istenen turistik ürüne yönelik daha detaylı bilgi verebilme (Eryılmaz ve Aydın, 2020: 9; Kabadayı, 2020: 468) ve bireyler herhangi bir zaman kaybı, bürokratik süreçler, kaza, hastalık, trafik ve dil problemi gibi potansiyel sorunlardan arındırılmış bir turistik seyahat deneyimi sunma (Dewailly, 1999: 49) gibi noktalarda endüstride yer alan paydaşlara çeşitli olanaklar sağlamakta, böylelikle hem üretici hem de tüketici açısından çekicilik unsuru ve tercih noktasında pozitif algı oluşturmaktadır (Demirezen, 2019: 2).

Turizm endüstrisine farklı noktalardan entegre olmuş ve endüstride gerek yapısal gerek deneysel etkiye yol açan sanal gerçeklik teknolojisinin, geleceğin nitelikli turizm personelini yetiştirme noktasında da kullanılması son derece önem arz etmektedir. Nitekim ilgili literatürde bu konu ile ilgili çeşitli araştırmalara rastlanılmış olup, sanal gerçeklik ve buna bağlı sistemlerin yükseköğretim düzeyinde verilecek turizm eğitiminde destekleyici olarak kullanılabileceği (Martin ve McEvoy, 2003: 338; Penfold, 2009: 152; Singh ve Lee, 2009: 315; Guttentag, 2010: 642; Demirezen, 2019: 12; Shen vd., 2022: 2), bu teknoloji öğrencilerin problem çözme ve ekip çalışması yeteneklerini geliştirdiği (Penfold, Ma ve Kong, 2007: 194; Penfold, 2009: 154), sanal olarak seyahat etme olanağı sunduğu için öğrencilere zaman ve ekonomik özgürlük sunduğu (Huang, Backman ve Backman, 2010: 322), iletişim ve işbirliğini geliştirip derse yönelik ilgi motivasyonu artırdığı (Eschenbrenner, 2008: 95; Singh ve Lee, 2009: 325; Huang, Backman, Chang, Backman ve McGuire, 2013: 190; Demirezen, 2019: 17) belirtilmektedir. Sanal gerçeklik teknolojisi ve simülasyon gibi buna bağlı sistemler aracılığı ile öğrenci finansın, muhasebenin, servis kalitesinin, pazarlamanın ve insan kaynakları yönetiminin temel kavram ile konseptini öğrenebilecek (Martin ve McEvoy, 2003: 338), böylelikle yükseköğretim turizm eğitiminde ihtiyaç duyulan ve oluşturulmak istenen nitelikli eğitime katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

2.7. TEKNOLOJİ KABULÜ İLE İLGİLİ OLUŞTURULMUŞ TEORİ VE MODELLER

Meydana gelen teknolojik gelişmeler zaman içerisinde toplumun her alanına entegre olmuş, dolayısıyla insan yaşamını da değiştirmiştir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken önemli psikolojik unsurlardan biri olarak da bireylerin yani geliştirilen teknolojiden faydalanacak kullanıcıların meydana gelen teknolojik gelişmelere uyumu yani kabul süreci ve bu süreci etkileyen etmenlerin belirlenmesidir. Bahsi geçen bu etmenleri belirlemek amacıyla zaman içerisinde çeşitli psikolojik tabanlı modeller ve teoriler geliştirilmiş ve böylelikle bireylerin teknolojik yeniliklere uyum süreçlerini açıklanmaya çalışılmıştır. Oluşturulan model ve teoriler de tıpkı teknoloji gibi birbirinden etkilenmiş ve gelişmiş, böylelikle daha kapsamlı bir çerçeve oluşturulmaya olanak sağlamıştır.

2.7.1. Yeniliğin Yayılması Kuramı

Günümüzde teknoloji geçmiş yıllar ile kıyaslanmayacak düzeyde hızlı değişmekte ve gelişmektedir. Günümüzde yeni teknolojiler üretilmekte, sunulmakta ve insan yaşamını etkilemektedir. Bu bağlamda, sunulan yeniliğin kabulünü veya kabul etmeme durumunun nedenlerini anlamak son derece önemlidir. Bu nedendir ki yeniliği benimseme veya uyum sağlamayı etkileyen etmenleri açığa çıkarmaya yönelik çeşitli kuramlar ve modeller geliştirilmektedir. Rogers'ın "Yeniliğin Yayılması Kuramı" da tam olarak bu etmenleri açığa çıkarmaya yönelik hizmet etmekte ve genel anlamda yüksek düzeyde kabul gören bir kuram olarak değerlendirilmektedir (Demir, 2006: 367-368).

1962 yılında Everett Rogers tarafından geliştirilen "Yeniliğin Yayılması Kuramı" toplumun veya bireysel düzeyde insanların yeniliklere tutumlarını, yenilikler ile kurulan ilişkileri ve yeniliğin yaygınlaşmasını sağlayan faktörleri analiz etmekte (Kanaat, 2022: 197), diğer bir ifade ile oluşan yeni fikirlerin ve teknolojilerin nasıl yayıldığını veya yayılıp yayılmadığını yani toplum tarafından kabul/ret sürecini açıklamaktadır (Yaşın ve Cengiz, 2020). Yeniliğe adaptasyon süreci ile ilgili bilgi toplama ve belirsizliği azaltmaya yönelik bir kuram olduğundan (Agarwal, Ahuja, Carter ve Gans, 1998, 1), gelişen ve insan yaşamını etkileyen

teknolojiye yönelik algıyı öğrenme noktasında faydalı bir bakış açısı sunmaktadır (Demir, 2006: 368).

Rogers (1983: 11), kuramda yer alan “yenilik” kavramını; “bir birey veya birlik tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama veya nesne” olarak, “yayıma” kavramını ise “bir yeniliğin belirli kanallar aracılığı ile bir sosyal sistemin üyeleri arasında zaman içerisinde iletilmesi süreci” olarak tanımlamıştır.

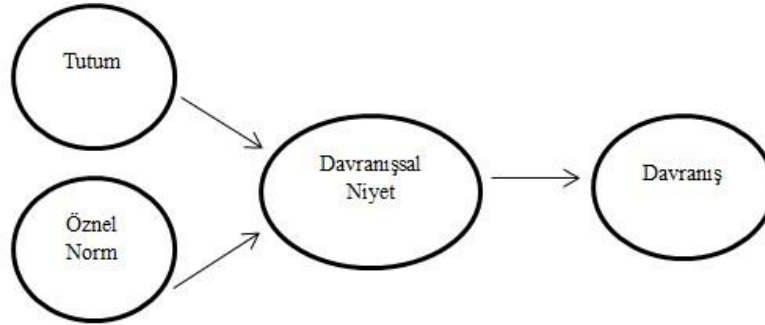
Yeniliğin yayılması kuramı “yenilik”, “iletişim kanalı”, “zaman” ve “sosyal sistem” olmak üzere 4 temel öğeden oluşmaktadır (Majanja ve Kiplang’at, 2005: 212; Kanaat, 2022: 198). Burada yenilik öğesi yeni olarak algılanan bir fikir veya nesne (Rogers, 1983: 11) olabileceği gibi bir süreç de olabilir (Kurtoğlu, 2009: 14). Rogers (1995: 327) yeniliğin genel anlamda beş adet algılanan özelliği bulunduğunu ve bu özelliklerin a) görelî yarar, b) uygunluk, c) karmaşıklık, d) denenebilirlik ve e) gözlemlenebilirlik olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, çok karmaşık olmayan, görelî yararı, uyumu, denenebilirliği ve gözlemlenebilirliği yüksek olan bir yeniliğin yayılımının daha olası olabileceği ifade edilmektedir (Karasar, 2004: 16).

Diğer öğelere bakıldığında, İletişim kanalları öğesi, yeniliğin hedef kitle ile paylaşılmasını olanaklı kılan her türlü ortam ve araçları ifade eder (Kurtoğlu, 2009: 18). Doğru iletişim kanallarının seçilmesi yeniliğin yayılmasında son derece önemli rol oynamaktadır (Karasar, 2004: 16). Ayrıca bireyin veya toplumun yeniliği fark etmesi, algılaması ve benimsemesi veya reddetmesi arasındaki geçen süre “zaman” öğesini ifade etmektedir (Rogers, 1983: 20; Demir, 2006: 370). Bireyin yeniliği algılaması ile benimsemesi arasında geçen süre ne kadar kısa olursa, yayılımın da o denli hızlı olacağı düşünülmektedir. Son olarak “sosyal sistem” öğesi ise ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir arada hareket eden ve birbiri ile ilişkili birimler kümesi olarak tanımlanmaktadır. Bu öğenin yeniliğin yayılmasının temel taşlarından biri olmasının sebebi, yayılmanın bir sosyal sistem içerisinde gerçekleşmesi ve sistemin sahip olduğu sosyal yapının yeniliğin yayılmasını etkilemesidir (Rogers, 1983: 24).

2.7.2. Sebepli Faaliyet ve Planlı Davranış Teorisi

Geliştirilen yeni teknolojilerin birey tarafından benimsenmesini konu alan ve inceleyen araştırmaların temelinde sosyal psikolojik teoriler bulunmaktadır (Toraman ve Yüksel, 2022: 19). Bu kapsam altında değerlendirilen Sebepli Faaliyetler Teorisi (Theory of Reasoned Action) de tüketicilerin ürün veya servislere adaptasyon kararını, davranışsal niyetleri veya bizzat davranışları açıklamaya çalışan öncü teoriler arasında gösterilmektedir (Davis, Bagozzi ve Warshaw, 1989: 983; Madden, Ellen ve Ajzen, 1992: 3; Aydın, Özer Çizer ve Köse, 2021: 123).

1975 yılında Ajzen ve Fishbein tarafından ortaya atılan Sebepli Faaliyetler Teorisi, bireylerin gönüllü olarak gerçekleştirdikleri davranışları ve bunların altında yatan psikolojik belirleyicileri anlayabilmemizi sağlamak amacıyla tasarlanmıştır (Ahmetoğulları, 2021: 714). İlgili kuram, bireyin spesifik bir davranışı gerçekleştirmesinin davranışa dair niyetinin şiddetine, ilgili davranışın gerçekleştirilmesine yönlendiren niyetin ise öznel norm ve tutuma bağlı olduğunu öne sürmektedir (Ulutürk ve Asan, 2016: 255). Teorinin dayandığı model şu şekildedir:



Şekil 7. Sebepli Faaliyetler Teorisi Modeli

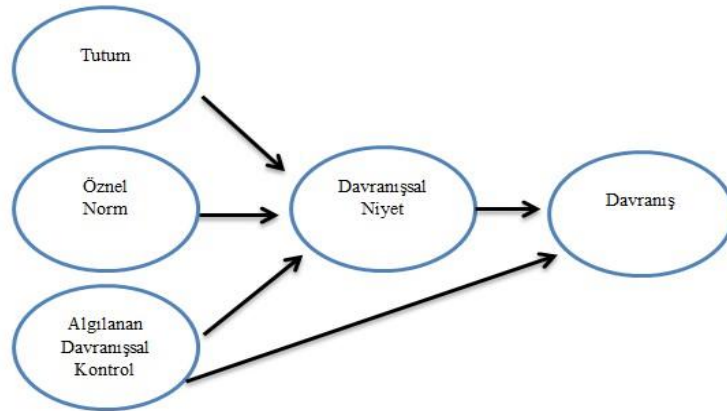
Kaynak: (Madden, Ellen ve Ajzen, 1992: 4)

Sebepli Faaliyetler teorisinde merkezi faktör, bireyin belirli bir davranışı gerçekleştirme niyetidir (Ajzen, 1991: 181). Bu teori, davranışın doğrudan doğruya kişinin gerçekleştirme niyeti tarafından belirlendiğini varsayar; niyet ise tutumdan ve öznel normdan etkilenir. Son olarak, davranışı gerçekleştirmenin veya yapmamanın beklenen sonuçları hem tutumu hem de öznel normu etkilemektedir. Teoride bulunan tutum; kişinin davranışa yönelik sahip olduğu pozitif veya negatif fikri değerlendirmeyi, sosyal norm; davranışın gerçekleştirilip gerçekleştirilmemek için

algılanan sosyal baskıyı ifade etmektedir (Bagozzi, 1992: 179-180). Bunlardan etkilenen davranışsal niyet ise bir kişinin bazı davranışları gerçekleştirme konusundaki öznel olasılığını ifade etmekte gerçek davranışın doğrudan belirleyici olarak nitelendirilmektedir (Fishbein ve Ajzen, 1975: 288).

Sebepli faaliyetler teorisi tutum ve öznel normun niyeti, niyetin ise davranışı etkilediği hipotezine dayanmaktadır. Ancak bu teoriye, kişinin kendi elinde ve inisiyatifinde olmayan durumları açıklamada yetersiz kaldığına yönelik eleştiriler getirilmesinden ötürü (Şahin ve Solunoğlu, 2019: 385-386; Kırıkçı ve Göktaş Kulualp, 2021: 81), Ajzen tarafından 1991 yılında “Planlı Davranış Teorisi” geliştirilmiştir (Ajzen, 1991).

Sebepli Faaliyetler Teorisi’nin geliştirilmiş sürümü ve uzantısı olarak değerlendirilen Planlı Davranış Teorisi, bireyin faaliyetlerini ve bu faaliyetleri oluşturan alt etmenlerin neler olduğunu ortaya koymaya yönelik geliştirilmiş bir teoridir (Müjdeci, 2021: 92) ve tıpkı Sebepli Faaliyetler Teorisi’nde olduğu gibi bu teoride de niyet, teorinin merkezini oluşturmaktadır (Ajzen, 1991: 181). Bu teorinin Sebepli Faaliyetler Teorisi’nden farkı, “Algılanan Davranışsal Kontrol” değişkeninin modele eklenmiş olmasıdır (Westaby, 2005: 97). Algılanan Davranışsal Kontrol değişkeni bireyin konu olan davranışı gösterebilmesinin ne denli kolay veya ne denli zor olacağına dair inancını ifade eder (Erten, 2002: 222). Teoriye eklenen bu değişken ile irade dışı davranışlar ve bunlara yönelik sahip olunan niyet de hesaba katılabilmektedir (Kocagöz ve Dursun, 2010: 140; Kayaoğlu, 2022: 37). İlgili model şu şekildedir:



Şekil 8. Planlı Davranış Teorisi Modeli

Kaynak: (Ajzen, 1991: 182)

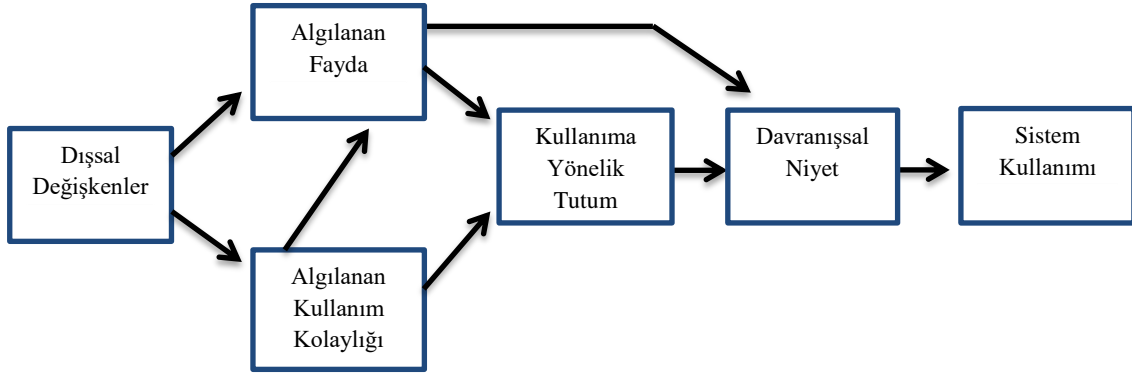
Görüldüğü üzere, algılanan davranışsal kontrol değişkeni Planlı Davranış Teorisinde önemli bir rol oynar. Çünkü bu teoriye göre algılanan davranışsal kontrol davranışsal niyetle birlikte direkt olarak başarıyı tahmin etmek için de kullanılabilir. Nitekim bir bireyin özellikli bir davranışı yerine getirmeye yönelik öz inancı ve müktedirliği ne denli yüksekse davranışı gerçekleştirme olasılığı da o denli muhtemel olacaktır (Ajzen 1991: 183).

2.7.3. Teknoloji Kabul Modeli

Teknolojinin bireysel düzeyde kabul edilmesi ve benimsenme sürecini ele alan çalışmalar uzun süredir sürdürülüyor olsa da bu araştırmalar çeşitli teorik bakış açılarını bütünleştiren ve daha geniş bir bakış açısı sunan “Teknoloji Kabul Modeli” ile daha da öne çıkmış (Davis ve Venkatesh, 1996: 20) ve bilgi teknolojilerinin uygulama ve yayılma araştırmalarına ciddi katkı sağlamıştır (Gefen ve Straub, 1997: 390). Davis (1989) tarafından geliştirilen Teknoloji Kabul Modeli (Davis, Bagozzi ve Warshaw, 1989: 985); kullanıcıların bir teknolojiyi nasıl kabul ettiklerini ve kullandıklarını modelleyen bir bilgi sistemleri teorisidir (Singh ve Lee, 2009: 318). Kullanıcıların yeni teknolojileri benimseyip benimsemeyeceğini öngörebilmek için kullanışlı bir model olarak değerlendirilmektedir (Straub, Keil ve Brenner, 1997: 1).

Dışsal değişkenleri kullanıcı kabulüne ve dönemin şartları gereğince iş yaşamında fiili kullanıma bağlayan nedensel zinciri anlamak için tasarlanmış olan Teknoloji Kabul Modeli'nin (Davis ve Venkatesh, 1996: 20) amacı; genel olarak bilgisayar kabulünün belirleyicilerine ilişkin, kullanıcı davranışını açıklayabilen, bununla birlikte de teorik olarak doğrulanmış bir açıklama sağlamaktır (Davis, Bagozzi ve Warshaw, 1989: 985).

Davis'in modeli algılanan kullanışlılık ve algılanan kullanım kolaylığı bağımsız değişkenleri ile kullanıcı tutumları, niyetleri ve nihai kullanım davranışının bağımlı değişkenleri arasındaki ilişkiyi tanımlamaktadır. Ajzen'in geliştirdiği Sebepli Faaliyetler Teorisi temel alınarak geliştirilen bu model, bu yönüyle temel aldığı modelden ayrılmaktadır (Straub, Keil ve Brenner, 1997: 2). TKM, algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan fayda olmak üzere iki özel inancın, davranışla da ilişkili olan ve kişinin teknolojiyi kullanmaya yönelik davranışsal niyetini belirlediğini ileri sürmektedir (Venkatesh ve Maryland, 2000: 344-345). Teorinin modeli şu şekildedir:



Şekil 9. Teknoloji Kabul Modeli

Kaynak: (Davis, Bagozzi ve Warshaw, 1989: 985)

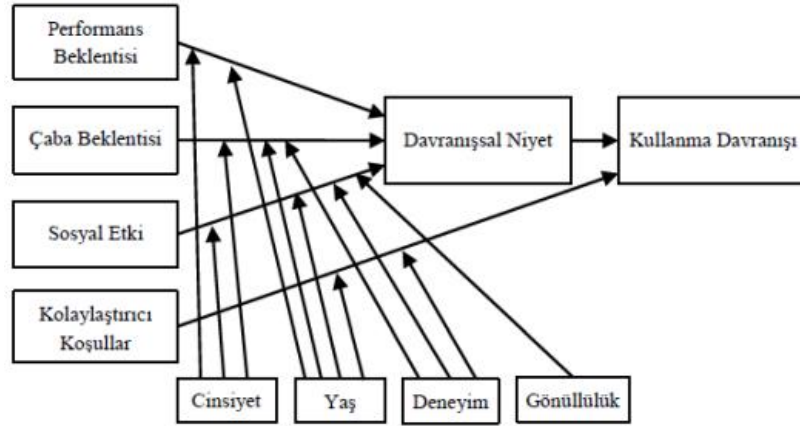
Teknoloji Kabul Modeli; hem algılanan kullanım kolaylığının hem de algılanan faydanın sistem kullanımı ile ilişkili olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu nedensel model, sistem kullanımının, kullanıma yönelik tutumlardan etkilenen davranışsal niyetten etkilendiğini, tutumun ise algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı tarafından doğrudan etkilendiğini belirtmektedir (Gefen ve Straub,1997: 390). Ayrıca modelde algılanan kullanım kolaylığının da doğrudan algılanan faydayı etkilediği görülmektedir. Bu varsayımın sebebi; bir teknoloji kullanımı ne kadar kolay olursa, o kadar faydalı olabileceği düşüncesidir (Venkatesh ve Maryland, 2000: 345). Burada algılanan faydadan kasıt; “bir kişinin belirli bir sistemi kullanmanın iş performansını artıracığına inanma derecesi”, algılanan kullanım kolaylığı ise; “bir kişinin belirli bir sistemi kullanmanın zahmetsiz olacağına inanma derecesi” anlamlarına gelmektedir (Davis, 1989: 320). Son olarak bu iki boyutu etmeni etkileyen dışsal etkenler ise nesnel sistem tasarım özellikleri, eğitim, bilgisayar öz yeterliği, kullanıcının tasarıma katılımı ve uygulama sürecinin doğası gibi kişinin kendi elinde ve inisiyatifinde olmayan etmenleri tanımlamaktadır (Davis ve Venkatesh, 1996: 20).

2.7.4. Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli

Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli Venkatesh vd. (2003) tarafından, teknolojinin veya yeniliğin kabulü ile benimsenme sürecini açıklamak için geliştirilen ve ilgili literatürde sıklıkla kullanılan birbirinden farklı teorilerden (Sebepli Faaliyet Teorisi, Gudu Teorisi, Planlı Davranış Teorisi, Teknoloji Kabul Modeli, Yeniliğin Yayılımı Teorisi, Sosyal Kavramsal Teori vb.) esinlenerek ve

faydalanarak oluşturulmuş bir modeldir (Williams, Rana ve Dwivedi, 2014: 444). Bu model de önceki modeller gibi davranışsal niyetin bireyin gerçek kullanım davranışı üzerinde en önemli etkiye sahip faktör olduğunu varsayar. Öte yandan, diğer modellerden farklı olarak bu model gerçek kullanım davranışının %70'inde davranışsal niyetin açıklanabileceğini vurgulamaktadır (Doan, 2020: 2338).

UTAUT modeli Şekil 10' de görüldüğü gibi, teknoloji kullanımı davranışının dört temel belirleyicisi ve dört adet de temel ilişki moderatörünü içerir. Bu model, performans beklentisi, çaba beklentisi, sosyal etki ve kolaylaştırıcı koşulların davranışsal niyet veya kullanım davranışının belirleyici olduğunu, cinsiyet, yaş, deneyim ve kullanım gönüllülüğünün de teknolojinin kabulünde düzenleyici etkisi olduğunu ileri sürmektedir (No ve Kim, 2013; Lai, 2013: 4).



Şekil 10. UTAUT Modeli

Kaynak: (Venkatesh vd., 2003)

Modelde yer alan boyutların ne anlama geldiğini ifade etmek gerekirse; performans beklentisi; “bireyin sistemi kullanmasının iş performansında kazanım elde etmesine yardımcı olacağına inanma derecesi” olarak, çaba beklentisi boyutu; “sistemin kullanışı ile ilişkili kolaylık derecesi”, sosyal etki; “bireyin önemli olarak gördüğü kişilerin, bireyin yeni teknolojiyi kullanması gerektiğine yönelik inancının bireyce algılanma derecesi”, kolaylaştırıcı koşullar da; “bireyin teknolojiyi veya yeni sistemi kullanımını desteklemek için yeterli organizasyonel veya teknik altyapının varlığına inanma derecesi” olarak tanımlanmaktadır (Venkatesh vd., 2003: 447-453). Bu faktörler, bireyin teknolojinin benimsenmesi ve kullanılmasının direkt belirleyicileri olarak nitelendirilmektedir (Oktal, 2013: 157).

2.8. TURİZMDE EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ VE TEKNOLOJİ KABULÜ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Tarih boyunca turizm, yenilikçilik ile karakterize edilen bir olgu olarak kabul edilmiştir (Hjalager: 2010: 1). Günümüzde teknolojik gelişmelerin yoğun olarak kullanıldığı turizm endüstrisinde, teknolojinin etkilediği ve dönüşümü gerekli kıldığı en önemli alanlardan biri olarak da turizm eğitimi görünmektedir. Diğer bir ifade ile teknolojik gelişmeler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için turizm eğitim planlarının önemli bir özelliği haline gelmiş (Ali, Nair ve Hussain, 2016: 51) dolayısıyla araştırmacılar tarafından da incelenen bir konu olmuştur.

Literatürde yer alan gerek kavramsal gerek ise deneysel araştırmalar, çeşitli eğitim teknolojilerin ve buna bağlı olarak geliştirilen uygulamaların yükseköğretim turizm eğitiminde kullanılabilirliğini mevcut teknoloji, öğrenci algısı ve sistem gibi farklı perspektiflerden değerlendirmiş bulunmaktadır. Bu bağlamda; Annaraud ve Singh (2017) turizm eğitimi alan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının kitlesel açık çevrimiçi derslere yönelik algılarını incelemiş ve öğrencilerin daha yüksek olmak ile birlikte her iki grubun da kitlesel açık çevrimiçi derslere eğitim süreçlerinde kullanımına yönelik olumlu tutum içerisinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir çalışmada da Liburd ve Christensen (2013), Web 2.0 teknolojilerinin yükseköğretim turizm eğitiminde kullanılabilirliğini incelemiş ve bu teknolojinin turizm eğitiminde anlamlı ve etkili bir şekilde kullanılabileceğini, bu teknolojinin öğrencileri derse katılmaya teşvik ettiğini, bununla eleştirel düşünme işbirliği yoluyla derinlemesine öğrenme ortamı yarattığı sonuçlarını ortaya koymuşlardır. Bunlar ile birlikte pek çok araştırma simülasyon ve buna bağlı teknolojilerin turizm eğitimine uygunluğu ile muhtemel çıktılarını incelemiş (Ferreira, 1997; Roberts, 1999; Fawcett ve Lockwood, 2000; Martin ve McEvoy, 2003; Chen ve Downing, 2006; Edelheim ve Ueda, 2007) ve bu çalışmalarda simülasyon teknolojisinin turizm eğitimi için kullanılabilir olduğu, bu teknolojinin öğrencilerin analitik düşünme ve karar verme becerilerini geliştirdiği, öğrencilere interaktif eğitim sunarak öğrenme kalitesini artırdığı, derin öğrenmeyi sağladığı, ekip çalışması, kişilerarası iletişimi ve öğrenmeye yönelik motivasyonu ve performansı artıracığı, dolayısıyla yönetim muhasebesi, pazarlama, insan kaynakları, finans ve servis kalitesi gibi noktalarda kullanılabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öte yandan, spesifik bir teknolojiden

ziyada daha geniş bakış açısıyla sürdürülen çalışmalarda da genel olarak bilgisayar temelli eğitim teknolojilerinin (Pratt ve Hann, 2016) ve üç boyutlu sanal ortamların (Hsu, 2012) turizm eğitiminde kullanılmasına yönelik öğrencilerin pozitif tutum sergiledikleri ve bu teknolojilerin kullanılmasının öğrenme süreçlerini olumlu etkileyeceğine dair inancın var olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Mevcut bir teknolojinin turizm eğitimi kapsamında değerlendirilmesine ek olarak bazı araştırmacılar da teknoloji sayesinde geliştirilen uygulama ve sistemleri yükseköğretim turizm eğitimi açısından değerlendirme yoluna gitmiştir. Örneğin; Penfold, Ma ve Kong (2007) araştırmasında turizm öğrencilerine yönelik sanal bir otel ortamı tasarlamış ve bu sanal otelin öğrencilerin problem çözme, işyeri becerilerini geliştirme ve teoride öğrendiklerini pratikte uygulayarak öğrenme kalitesini artırdığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Singh ve Lee (2009) araştırmasında 2003 yılında geliştirilen ve internet üzerinden erişim olanağı bulunan çevrimiçi simülasyon programı olan “Second Life” uygulamasını turizm eğitimine uygulanabilirliğini incelemiş ve öğrencilerin bu uygulama gibi sanal ortamların eğitimde kullanılmasına yönelik yüksek ve pozitif tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aynı uygulamayı ele alan farklı araştırmacılar da çalışmalarında Singh ve Lee (2009)’nin bulgularına benzer sonuçlara ulaşmış (Mason ve Moutahir, 2006; Penfold, 2009; Huang, Backman ve Backman, 2010; Hsu, 2012; Deale, 2013) ve bu uygulamanın turizm eğitime niteliğine yönelik pozitif etkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, Mason ve Moutahir (2006) tarafından bu teknoloji kullanarak Fas’ın sanal prototipi oluşturulmuştur. Geliştirilen G.O. Morocco in Second Life programı ile öğrencilerin akademik ve entelektüel becerilerini hem keşfetmeye hem de bu becerileri efektif kullanmayı öğretmeye olanak tanımaktadır.

Bir diğer hususa değinmek gerekirse, ilgili literatürde eğitim teknolojilerinin turizm eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik çeşitli çalışmalar bulunduğu gibi, bahsi geçen teknolojilerin turizm eğitime entegrasyon noktasında öğrencilerin bu teknolojilere uyum süreçlerini ve kabullerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna da yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından farklı eğitim süreçlerinde öğrenim gören turizm öğrencilerinin teknolojiye adaptasyon süreçleri ele alınmış ve yukarıda ifade edilen farklı modelleri temel alarak incelenmiştir.

Örneğin; Chiao, Chen ve Huang (2018) tarafından Tayvan’da öğrenim gören 391 öğrenci ile çevrimiçi sanal tur rehberliği platformuna dair algılarını ölçmeye yönelik Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli temel alınarak gerçekleştirilen araştırmada, modelin orijinalinde bulunan performans beklentisi, çaba beklentisi, sosyal etki ve kolaylaştırıcı koşullar faktörlerinin öğrencilerin davranışsal niyetleri üzerinde doğrudan, kullanım üzerinde de dolaylı olarak etkisi olduğu, ayrıca öğrencilerin bu platformu kullanmalarının ardından kültürel özelliklere ve çevresine daha duyarlı hale geldikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde; Ali, Nair ve Hussain (2016), turizm eğitimi alan öğrencilerin bilgisayar destekli işbirlikçi sınıfları kabul etmelerini ve kullanmalarını etkileyen faktörleri incelemiş ve UTAUT modelinde yer alan faktörler ile birlikte hedonik motivasyon, fiyat değeri ve çevre faktörlerinin turizm öğrencilerinin kabul ve kullanımlarını etkilediği sonucuna varmıştır.

Shen, Xu, Sotiriadis ve Wang (2022), turizm eğitimi alan öğrencilerin eğitimde artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamalarını kabulünü etkileyen faktörleri Teknoloji Kabul Modeli ve bazı dışsal faktörler ile incelemiş, algılanan fayda, hedonik motivasyon/eğlence ve fiyat değeri etmenlerinin, Singh ve Lee (2009)’nin Teknoloji Kabul Modeli ile turizm öğrencilerinin eğitimde üç boyutlu sanal çevreleri kabulünü incelediği çalışmasında ise algılanan fayda ile eğlence etmenlerinin öğrencilerin tutum ve niyetlerini etkilediği ancak algılanan kullanım kolaylığının öğrencilerin tutumu noktasında önemli bir etmen olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte, Amin, Yousaf, Walia ve Bashir (2022) de turizm eğitimi gören öğrencilerin e-öğrenmenin etkinliğine yönelik algılarını ölçtüğü çalışmada algılanan fayda, algılanan eğlence, sanal öz yeterlilik ve sosyal becerilerin e-öğrenme etkinliğine olumlu katkıda bulunduğu sonucuna varmıştır.

Bir diğer bakış açısı ile Patiar, Ma, Kensbock ve Cox (2017) çalışmasında otel işletmeciliği öğrencilerinin Sanal Alan Gezisi (VFT) teknolojisi tabanlı öğrenme ve öğretme aracına ilişkin algılarını ve bunun memnuniyetleri üzerindeki etkisini incelemiş ve sistem kalitesi, eğlence kalitesi ve içerik kalitesinin öğrencilerin genel memnuniyeti ve algıları üzerinde önemli etkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aguiar-Castillo, Hernandez-Lopez ve Saa-Perez (2020) ise çalışmasında turizm öğrencilerinin turizm eğitiminde genel anlamda yeniliğe karşı tutumlarının olumlu

olduğu, bununla birlikte hedonik ve sosyal faydaların öğrencinin turizm eğitiminde oyunlaştırılmış uygulamaların kullanımında etkileyici faktörler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Görüldüğü üzere ilgili literatürde pek çok araştırmacı eğitim teknolojilerini ve bu teknolojilerin kabullerini farklı perspektiflerden ele almış ve incelemiştir. Kimi araştırmacılar daha spesifik bir teknolojinin turizm eğitimini entegrasyonunu ve bu entegrasyonun potansiyel çıktılarını araştırmış, kimi araştırmacılar ise turizm eğitiminde kullanılabilir teknolojileri öğrenci perspektifinden ele almış ve turizm öğrencilerinin kabul süreçlerini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklamaya çalışmıştır. Bakıldığında, araştırmalara konu olan ve açıklanmaya çalışılan her iki durum da birbiriyle paralel ve eşgüdümlü olarak ilerlemektedir. Gelişen teknoloji ile turizm eğitiminin de bu teknolojilerden faydalanarak sürdürülmesi eğitimde niteliği artıracığı ve pozitif çıktı elde edileceği gibi, bu teknolojileri kullanacak olan turizm öğrencilerinin bu husustaki algıları ve uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve buna göre eğitim süreçlerine entegre edilmesi de son derece önem arz eden bir husus olarak görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TEKNOLOJİ KABUL MODELİYLE TURİZM EĞİTİMİNDE SANAL GERÇEKLİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN TUTUM VE KULLANIM NİYETLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Araştırmanın bu bölümünde yükseköğretim düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerden yöneltilen sorulardan elde edilen veriler SPSS analiz programı ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın amacı, önemi, kapsamı, sınırlılıkları, yöntemi ve verilerin analizi ile bulguların yorumlanması gibi hususlar detaylı olarak aktarılmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

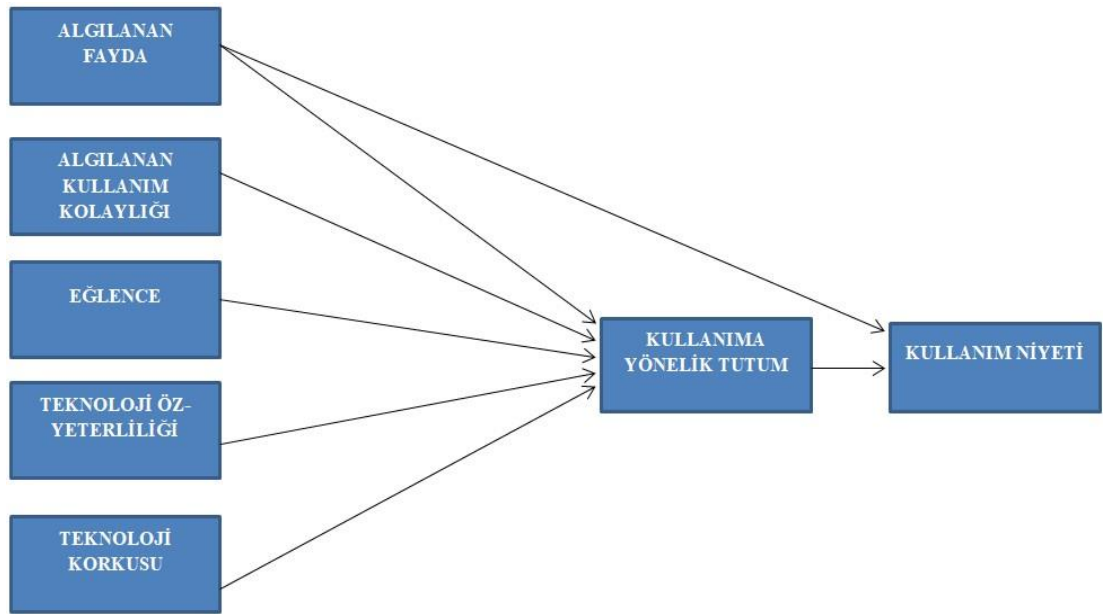
Tarih boyunca teknolojik gelişmeler insanları, yaşamlarını ve iş yapış şekillerini değiştirmiş ve değiştirmeye de devam etmektedir. Günümüzde özelinde meydana gelen teknolojik gelişmelerin etkilediği alanların başında da eğitim gelmektedir. Klasikleşmiş eğitim modellerinin aksine teknoloji ile desteklenmiş yenilikçi eğitim süreçleri, öğrencinin eğitime yönelik motivasyonu ile birlikte eğitim sürecinin niteliğini de artırmaktadır. Günümüz eğitim süreçlerinde pek çok farklı eğitim teknolojilerinden faydalanabildiği gibi, bunun son örneklerinden bir tanesi de sanal gerçeklik teknolojisidir. Sanal gerçeklik teknolojisinin tıp, mimarlık ve sağlık gibi farklı eğitim alanlarında kullanıldığı bilinse de etkin olarak kullanılabileceği bir diğer nokta olarak da turizm eğitimi olarak gösterilmektedir. Çünkü bilindiği üzere turizm eğitimi temelinde uygulama barındırmaktadır. Dolayısıyla, yarının turizm endüstrisinin istihdamını sağlayacak olan bugünün turizm öğrencilerinin eğitim süreçlerini yaparak, görerek ve tecrübe edecek ve buna göre aksiyon alacak şekilde gerçekleştirmek hem eğitim sürecinin hem de istihdam edilecek profilin niteliğini artıracaktır. Ancak bu süreçten en efektif şekilde faydalanabilmenin yolu, bahsi

geçen teknolojinin turizm eğitime entegrasyonu noktasında teknolojiden faydalanacak olan kullanıcıların, yani öğrencilerin teknolojiyi kabul süreçlerini, diğer bir ifade ile algı, beklenti ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu düşünceden hareketle çalışmanın amacı; lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin eğitim süreçlerinde sanal gerçeklik teknolojisinin kullanımında etkili olan faktörlerin belirlenmesidir. Diğer bir ifade ile bu araştırma “lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin eğitimde sanal gerçeklik teknolojilerini kabul süreçlerinde rol oynayan etmenler nelerdir?” araştırma sorusuna cevap bulmak üzerine tasarlanmıştır. Ayrıca bahsi geçen temel amaç ve temel araştırma sorusuna ek olarak araştırma modelinde yer alan faktörlerin turizm öğrencilerinin demografik özelliklerine göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konması da ulaşılmaya çalışılan hedefler arasındadır. Bu kapsamda ilgili çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı ve alandaki boşluğu bir nebze de olsa kapatabileceği düşünülmektedir.

3.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma, turizm eğitimi alan lisans öğrencilerinin turizm eğitiminde sanal gerçeklik teknolojilerinin kullanılmasına yönelik kabul süreçlerini ve bu süreci etkileyen faktörler ile bu teknolojinin kullanılmasına yönelik beklentilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaca istinaden gerçekleştirilen çalışmada Davis (1989) tarafından geliştirilen “Teknoloji Kabul Modeli” kullanılmış ve modelin ölçeklerinden yararlanılmıştır. Literatürde kullanıcıların teknoloji kabul süreçlerini ortaya koyan farklı teori ve modeller olmasına rağmen çalışmada Teknoloji Kabul Modeli’nin seçilmiş olmasının temel sebebi, bu modelin özellikle turizm eğitimi hususunda en sık kullanılan modellerin başında gelmesidir (Yung ve Khoo-Lattimore, 2019: 17). Öte yandan, TKM’nin bireysel düzeyde spesifik bir konuda kullanıcıların algı ve beklentileri hakkında çıkarım yapabilmek için çok genel olduğu, bu sebepten bazı ek faktörlerin de eklenerek yeterliliğinin artırılması gerektiği (Ukpabi ve Karjaluo, 2017: 8; Mehta, Morris, Swinnerton ve Homer, 2019: 2; Shen vd., 2022) düşüncelerinden hareketle araştırma modeli çeşitli ek faktörler eklenerek genişletilmiştir. Bu bağlamda, teknolojinin kabulünü ele alan teori ve modellerde önemli bir değişken olarak görülen (Agarwal ve Karahanna, 2000: 665) ve çeşitli çalışmalarda da kullanılan (Davis vd., 1992; Heijden, 2004;

Yusoff, Zaman ve Ahmad, 2011; Venkatesh vd., 2012; Huang vd., 2013; Lai, 2013; Ain vd., 2015; Ali vd., 2016) “eğlence” boyutu ile yine çeşitli araştırmalarca desteklenen (Compeau ve Higgins, 1995; Gong, Xu, ve Yu, 2004; Shen ve Eder, 2009; Teo, 2009; Chang vd., 2015; Adukaite vd., 2016) “Bilgisayar Öz Yeterliliği” ve “Teknoloji Korkusu” (Heinssen, Glass ve Knight, 1987; Wang ve Wang, 2008; Shen ve Eder, 2009) boyutlarının ilgili modele eklenmesi uygun görülmüş olup, kullanılan ölçekler turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik olarak düzenlenmiş, uzman görüşleri sonucunda son halini almıştır. Buna göre, araştırmanın modeli Şekil 11.’de gösterilmektedir:



Şekil 11. Araştırma Modeli

Araştırmanın modelinde, TKM’nin orijinal boyutlarına ek olarak “Eğlence” boyutu kişinin teknolojiyi kullanım esnasında aldığı keyfi, eğlenme derecesini (Van Der Heijden, 2004: 696), “Teknoloji Öz Yeterliliği” boyutu; kişinin belirli bir görevi veya işi teknolojiye faydalanarak gerçekleştirebilme yeteneğine dair inancını, “Teknoloji Korkusu” boyutu ise bireyin teknolojiyi kullanma olasılığı durumunda duyduğu endişeyi temsil etmektedir (Shen ve Eder, 2009: 226).

Nihai modelde de görüldüğü üzere, belirtilen “algılanan fayda”, “algılanan kullanım kolaylığı”, “eğlence,” teknoloji öz-yeterliliği” ve “teknoloji korkusu” boyutlarının “kullanıma yönelik tutum” boyutuna, kullanıma yönelik tutum ve algılanan fayda boyutlarının da doğrudan “kullanım niyeti” boyutuna etkisi

incelenmektedir. Tüm bunların yanında “cinsiyet”, “yaş” ve “öğrenim görülen bölüm” gibi demografik değişkenlerinin de modelde yer alan boyutlara ilişkin bir fark barındırıp barındırmadığı incelenecektir.

Oluşturulan model kapsamında araştırmacının varsayımlarına dayalı olarak, araştırmanın amacına ve ortaya konmak istenen duruma yönelik geliştirilen hipotezler şu şekildedir:

H1: Öğrencilerin boyutlara yönelik değerlendirmeleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H_{1a}: Cinsiyete göre algılanan fayda noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{1b}: Cinsiyete göre algılanan kullanım kolaylığı noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{1c}: Cinsiyete göre kullanıma yönelik tutum noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{1d}: Cinsiyete göre teknoloji öz yeterliliği noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{1e}: Cinsiyete göre eğlence noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{1f}: Cinsiyete göre teknoloji korkusu noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{1g}: Cinsiyete göre davranışsal niyet noktasında anlamlı bir fark vardır.

H2: Öğrencilerin boyutlara yönelik değerlendirmeleri yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H_{2a}: Yaşa göre algılanan fayda noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{2b}: Yaşa göre algılanan kullanım kolaylığı noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{2c}: Yaşa göre kullanıma yönelik tutum noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{2d}: Yaşa göre teknoloji öz yeterliliği noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{2e}: Yaşa göre eğlence noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{2f}: Yaşa göre teknoloji korkusu noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{2g}: Yaşa göre davranışsal niyet noktasında anlamlı bir fark vardır.

H3: Öğrencilerin boyutlara yönelik değerlendirmeleri öğrenim görülen bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H_{3a}: Bölüme göre algılanan fayda noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{3b}: Bölüme göre algılanan kullanım kolaylığı noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{3c}: Bölüme göre kullanıma yönelik tutum noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{3d}: Bölüme göre teknoloji öz yeterliliği noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{3e}: Bölüme göre eğlence noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{3f}: Bölüme göre teknoloji korkusu noktasında anlamlı bir fark vardır.

H_{3g}: Bölüme göre davranışsal niyet noktasında anlamlı bir fark vardır.

- H4:** Algılanan Faydanın öğrencilerin turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik niyetleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi vardır.
- H5:** Algılanan Faydanın öğrencilerin turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik tutumları üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi vardır.
- H6:** Algılanan Kullanım Kolaylığının öğrencilerin turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik tutumları üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi vardır.
- H7:** Eğlencenin öğrencilerin turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik tutumları üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi vardır.
- H8:** Teknoloji Öz-Yeterliliğinin öğrencilerin turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik tutumları üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi vardır.
- H9:** Teknoloji korkusunun boyutunun öğrencilerin turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik tutumları üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi vardır.
- H10:** Öğrencilerin sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik tutumlarının turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik niyetleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi vardır.

3.3. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın kapsamına giren ve sonuçların genellenmek istendiği tüm olgu, nesne veya bireylerin tümünü oluşturan bütüne evren adı verilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2019: 317). Ancak Karasar (2003: 110)'a göre iki çeşit evren vardır. Yazara göre bunlardan biri "genel evren", bir diğeri ise "araştırma evreni"dir. Genel evren tanımlanması kolay ancak ulaşılması güç, hatta çoğu durumda mümkün olmayan bir evreni ifade etmektedir. Bu sebepten bir diğeri evren türü olarak araştırma evreni kavramı geliştirilmiştir ki bu evren daha somut ve ulaşılabilir. Diğeri bir ifade ile bu ulaşılabilir araştırma evreni genel evrenin somutlaştırılmış halidir (Bayar ve Bayar, 2015: 117). Dolayısıyla örnekleme yapılarak hakkında genelleme yapılabilecek evren araştırma evrenidir (Karasar, 2003: 110; Ekiz, 2017: 103). Örneklem ise "bütün bir kitle veya evren yerine incelenecek olan büyük grubun içinden, onun bütün özelliklerini gösteren, temsil kabiliyeti olan küçük bir parçanın

veya örnek modelin, belirli kurallara uyulmak suretiyle seçilip incelenmesi” olarak tanımlanmaktadır (Baloğlu, 2009: 103). Bu kapsamda çalışmanın araştırma evrenini İzmir’de yükseköğretim düzeyinde lisans eğitimi gören turizm öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma evreninde yer alan herkese ulaşmanın mümkün olamayacağı düşüncesiyle örnekleme tekniklerinden faydalanılmıştır. Genel ifade ile örnekleme tekniği; uygun örnekleme seçmek için uygulanan yöntemler olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011: 4). Gerçekleştirilen bu çalışmada örnekleme tekniği olarak amaçlı örneklemeden faydalanılmıştır. Yargısal örnekleme olarak da ifade edilen amaçlı örneklemede örnekleme kimlerin dahil edileceği araştırmacı tarafından belirlenir ve örneklem araştırmacının yargısı doğrultusunda şekillenir (Balci, 2018: 105). Bu kapsamda oluşturulan soru formu İzmir ilinde bulunan devlet üniversitelerinde lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilere uygulanmış olup, yüz yüze ve çevrimiçi olacak şekilde toplam 536 anket dağıtılmış, 39 adedi yanlış veya eksik doldurulduğu için değerlendirme dışında tutulmuş, 497 anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın yalnızca devlet üniversitelerinde ve sadece lisans düzeyinde turizm eğitimi gören öğrencileri kapsamı da çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Ayrıca, araştırmanın yürütüldüğü dönemde Türkiye’de meydana gelen deprem felaketi dolayısıyla bütün öğrencilere ulaşamaması ve öğrencilerin çevrimiçi anketleri yanıtlama konusundaki isteksizlikleri de bir diğer kısıt olarak nitelendirilmektedir.

3.4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket, araştırılan problemle ilgili çeşitli kişilerin bilgi ve tecrübelerinden yararlanmak amacıyla yapılan sistematik soru formudur (Baloğlu, 2009: 94). Veri toplama yöntemi olarak anket kullanılması araştırmacıya para, zaman ve enerji açısından tasarruf sağlamaktadır (Balci, 2018: 167).

Araştırmada kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Davis (1989) tarafından geliştirilen Teknoloji Kabul Modelinde yer alan ölçeklerden “Algılanan Fayda” ve “Algılanan Kullanım Kolaylığı” boyutları altışar soru ve modele ek olarak eklenen ve çalışmanın modelinde kullanılan “eğlence” boyutu üç

soru (Davis vd., 1992; Shen vd., 2022), “Teknoloji Öz-Yeterliliği” boyutu dört soru (Compeau ve Higgins, 1995’den uyarlayan Wang ve Wang, 2008), “Teknoloji Korkusu” boyutu dört soru (Heinssen, Glass ve Knight, 1987; Wang ve Wang, 2008’den uyarlayan Adukaite, Zyl, Er ve Cantoni, 2016), “Kullanıma Yönelik Tutum” boyutu dört soru (Ajzen ve Fishbein, 1980; Ajzen, 1991’den esinlenen Taylor ve Todd, 1995) ve “Davranışsal Niyet” boyutu üç soru (Davis vd., 1989) olacak şekilde birinci bölüm toplam 30 sorudan oluşmaktadır. Bu bölüm turizm eğitimi alan öğrencilerin eğitimde sanal gerçeklik uygulamalarını kabullerini etkileyen faktörlerin ortaya konması için 5’li Likert Tipi Ölçek olacak şekilde hazırlanmıştır. 5’li Likert Tipi ölçeğine göre çalışma içerisinde her madde için 1 ile 5 puan arasında seçim şansı sunulmuştur. Buradaki (1) puan verilebilecek en düşük düzeyi, yani “Kesinlikle Katılmıyorum” durumunu, (5) puan ise en yüksek değeri, yani “Kesinlikle Katılıyorum” durumunu ifade etmektedir. Anketin ikinci bölümünde ise katılımcıların öğrenim gördükleri bölüm ve demografik özelliklerini ortaya koymaya yönelik sorular bulunmaktadır.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin ana dilinin İngilizce olması sebebiyle ölçeklerin Türkçe diline çevirisi için uzman görüşü ve geri çeviri yönteminden faydalanılmıştır. Genel olarak geri çeviri yöntemi; hedef dile çevrilmiş bir ölçeğin orijinal haline geri döndürülmesine ve sonrasında ölçeğin orijinal halinin ve çevrilmiş şeklinin karşılaştırılması sürecini ifade etmektedir (Hançer, 2003: 50). Son olarak, çalışmadaki veriler 2023 yılında toplanmıştır. Elde edilen 536 anket içerisinden 39 tanesi eksik veya yanlış doldurulduğundan ötürü değerlendirme dışı bırakılmış, elde edilen 497 anket SPSS (Statistical Program For Social Sciences) programı ile analiz edilmiş, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

3.5. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacına uygun olacak şekilde frekans analizi, güvenilirlik ve normallik analizleri, faktör analizi, T-Testi, ANOVA testi ve Regresyon analizleri yapılmış ve yorumlanmıştır.

Çalışmaya katılan turizm öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla yöneltilen cinsiyet, yaş, öğrenim gördüğünüz bölüm ve kaçınıcı sınıfa

gidiyorsunuz gibi sorulara istinaden verilen cevaplara yönelik dağılım tablosu şu şekildedir;

Tablo 7: Katılımcılara Yönelik Değişkenler

Değişken (s=497)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyetiniz		
Kadın	232	46,7
Erkek	265	53,3
Yaşınız		
20 ve altı	167	33,6
21-25	314	63,2
26-30	10	2,0
31 ve üstü	6	1,2
Eğitim Gördüğünüz Bölüm		
Turizm İşletmeciliği	146	29,4
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	229	46,1
Turizm Rehberliği	122	24,5
Kaçıncı Sınıfa Gidiyorsunuz		
1.Sınıf	144	29,0
2.Sınıf	91	18,3
3.Sınıf	145	29,2
4.Sınıf	117	23,5

Tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan turizm öğrencilerinin %46,7'sinin (n=232) kadın, %53,3'ünün erkek (n=265) olduğu görülmektedir. Katılımcıların %63,2'sinin 21-25 yaş (n=314), %33,6'sının 20 yaş ve altında olduğu (n=167), yalnızca %3,2'sinin (n=16) 26 yaş ve üzerinde yer almaktadır. Ayrıca katılımcıların %46,1'ini Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır (n=229), ardından sırasıyla %29,4 ile Turizm İşletmeciliği (n=146) ve %24,5 ile (n=122) Turizm Rehberliği bölümü öğrencileri gelmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar değerlendirildiğinde ise öğrencilerin %29,2'sinin üçüncü sınıf (n=145), %29,0'ının birinci sınıf (n=144), %23,5'inin (n=117) dördüncü sınıf ve %18,3'ünün (n=91) ikinci sınıfta öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

Soru formunda yer alan her bir ifadenin aritmetik ortalaması, standart sapması ve çarpıklık ile basıklık değerlerinin bulunduğu tanımlayıcı istatistik tablosu tablo 8'de gösterilmektedir;

Tablo 8: Tanımlayıcı İstatistik Tablosu

	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
S1). Turizm eğitiminde kullanılan sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmayı öğrenmenin benim için kolay olacağını düşünüyorum.	3,94	1,06212	-1,118	,887
S2). Ders amaçlı kullanılacak sanal gerçeklik uygulamalarında yapmak istediğim şeyleri kolaylıkla yapacağımı düşünüyorum.	3,88	,97645	-,820	,405
S3). Ders amaçlı kullanılacak sanal gerçeklik uygulamaları ile etkileşimim açık ve anlaşılır olacaktır.	3,89	,98226	-,866	,548
S4). Ders amaçlı kullanılacak sanal gerçeklik uygulamalarını etkileşimde bulunmak için esnek bulacağımı düşünüyorum.	3,74	1,04007	-,726	,191
S5). Ders amaçlı kullanılacak sanal gerçeklik uygulamalarını ileri düzeyde kullanma yetisine sahip olmak benim için kolay olacaktır.	3,72	1,06562	-,647	-,096
S6). Ders amaçlı kullanılacak sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımını kolay bulacağımı düşünüyorum.	3,79	1,04886	-,767	,143
S7). Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılması, derslerdeki görevleri daha hızlı tamamlamamı sağlayacaktır.	3,82	1,05982	-,742	,070
S8). Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılması, derslerdeki performansımı artıracığını düşünüyorum.	3,81	1,05073	-,793	,178
S9). Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılması, derslerdeki üretkenliğimi artıracığını düşünüyorum.	3,80	1,06204	-,805	,235
S10). Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılması, derslerdeki etkinliğimi arttıracığını düşünüyorum.	3,75	1,08978	-,787	,164
S11). Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılması dersin öğrenilmesini kolaylaştıracağını düşünüyorum.	3,86	1,07129	-,879	,282
S12). Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılmasını faydalı olacağını düşünüyorum.	4,00	1,03370	-1,218	1,251
S13). Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmak eğlenceli olacaktır.	4,17	1,03674	-1,463	1,817
S14). Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmak keyifli olacaktır.	4,13	1,04846	-1,321	1,251
S15). Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanırken eğleneceğimi düşünüyorum.	4,14	1,01756	-1,262	1,184
S16). Etrafımda nasıl kullanılacağını gösteren kimse olmasa bile ders amaçlı sanal gerçeklik uygulamalarını kullanırken kendime güvenirim.	3,61	1,13159	-,521	-,437
S17). Daha önce hiç kullanmamış olsam bile ders amaçlı sanal gerçeklik uygulamalarını kullanırken kendime güvenirim.	3,65	1,09817	-,470	-,518
S18). Kaynak olarak sadece çevrimiçi talimatlara sahip olsam bile ders amaçlı sanal gerçeklik uygulamalarını kullanırken kendime güvenirim.	3,74	1,07298	-,741	,037
S19). Kendim denemeden önce eğer başka birinin kullandığını görürsem ders amaçlı sanal gerçeklik uygulamalarını kullanırken kendime güvenirim.	3,84	1,02428	-,911	,532
S20). Ders kapsamında sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmak beni korkutmayacaktır.	4,13	,76363	-,556	,128
S21). Sanal gerçeklik uygulamaları ile çalışmak gergin hissetmeme neden olacaktır.	3,62	1,23856	-,530	-,799
S22). Sanal gerçeklik uygulamaları rahatsız hissetmeme neden olacaktır.	3,72	1,24461	-,702	-,559
S23). Sanal gerçeklik uygulamaları benim için göz korkutucudur.	3,87	1,19391	-,853	-,299

S24). Gelecekte ders kapsamında sanal gerçeklik uygulamalarını kullanma niyetindeyim.	3,60	1,11886	-,569	-,246
S25). Gelecekte ders kapsamında sanal gerçeklik uygulamalarını kullanacağımı öngörüyorum.	3,68	1,07554	-,571	-,248
S26). Gelecekte ders kapsamında sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmayı planlıyorum.	3,56	1,09641	-,379	-,420
S27). Turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılması iyi bir fikirdir.	3,98	1,06714	-1,153	,944
S28). Turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılması akılcıca bir fikirdir.	4,00	1,06538	-1,127	,845
S29). Turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılma fikrini beğeniyorum.	3,98	1,07382	-1,114	,755
S30). Turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının hoş olacağını düşünüyorum.	3,98	1,08772	-1,191	,975

Görüldüğü üzere, Tablo 8’de turizm öğrencilerine yöneltilen her ifadeye yönelik tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Tabloda yer alan her ifadenin aritmetik ortalaması incelendiğinde, her maddenin ortalamasının üzerinde bir değer aldığı görülmekle birlikte en yüksek ortalamaya sahip ifadenin 4,17 ile “*Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmak eğlenceli olacaktır*” ifadesinin olduğu, ardından ise 4,14 ile “*Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanırken eğleneceğimi düşünüyorum*” ifadesinin geldiği, yani öğrencilerin en yüksek değerleri çoğunluklu olarak eğlence kategorisine yönelik olarak verdiği görülmektedir. Öte yandan, en düşük ortalamaya sahip iki ifadenin ise 3,56 ile “*Gelecekte ders kapsamında sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmayı planlıyorum*” ve 3,60 ile “*Gelecekte ders kapsamında sanal gerçeklik uygulamalarını kullanma niyetindeyim*” ifadelerinin olduğu ilgili tabloda yer almaktadır. Ayrıca tabloda her bir ifadenin standart sapmasına da yer verilmiştir.

Tabloda yer alan maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde de tüm maddelerin değerlerinin ± 2 aralığında olduğu görülmektedir. Nitekim çeşitli araştırmacılar (Bayar ve Bayar, 2015: 147; George ve Mallery, 2016: 114) basıklık çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması durumunda verilerin normal dağılıma sahip olduğunun kabul edilebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, çalışmada yer alan normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmekte ve parametrik testlerin yapılabilmesi için gerekli olan ön şartı sağladığı görülmektedir.

Araştırmanın devamlılığının sağlanması noktasında bir diğer önemli husus olarak elde edilen verilerin güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach Alpha değeri incelenmiştir. Derecelenmiş ölçeklerin güvenilirliğini ortaya koymada kullanılan Cronbach Alpha (Sönmez ve Alacapınar, 2019: 147), Likert tipi ölçek gibi

derecelendirilmiş ölçeklerde maddelerin güvenilirliğini belirlemedeki en uygun ve kullanışlı yöntem olarak nitelendirilmektedir (Bayar ve Bayar, 2015: 159). Cronbach Alpha değerine bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği $0 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçeğin güvenilir olmadığı, $0 \leq \alpha < 0,40$, $\alpha > 0,60$ ise düşük derecede güvenilir, $\alpha > 0,80$ ise oldukça güvenilir ve $\alpha > 0,90$ durumunda ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olarak kabul edildiği belirtilmektedir (George ve Mallery, 2016: 240). Yapılan analiz sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,959 olarak bulunmuş ve buna göre ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliğini test etmek amacıyla ölçeğe faktör analizi uygulanması uygun görülmüştür. Faktör analizi; birbirleri ile ilişkili değişkenleri bir araya toplayarak ölçümü daha az sayıda faktör ile açıklamaya çalışan ampirik bir tekniktir (Büyüköztürk, 2005: 123). Faktör analizinde yapılması gereken ilk şey bir korelasyon matrisi hesaplamaktır (Balcı, 2018: 278). Korelasyon matrisine göre ölçekte yer alan ifadelerin çoğunluğunun 0,3'den büyük olduğu, yani ifadeler arasında kabul edilebilir bir ilişkinin var olduğu sonucu görünmektedir (Can, 2022: 329). Ayrıca belirleyici (determinant) değer 8,033E-012, yani 0,0008033 olarak bulunmuş, bu değer kabul edilebilir değer olarak nitelendirilen 0,00001'den büyük olduğu, yani faktör çözümlemesi için elverişli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Field, 2009: 657).

Araştırmada kullanılan ölçeğe faktör analizi uygulanırken dikkat edilmesi gereken bir diğer husus Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testleridir. Bahsi geçen iki test de faktör analizinin yapılabilmesi için ilişkiel bazda hem örneklemin hem de değişkenlerin yeterliliğini ortaya koyan testlerdir (George ve Mallery, 2016: 260) ve KMO değerinin en az 0,5'den büyük olması gerekmektedir birlikte 0,7'nin üstü iyi, 0,9 oranının üstü ise üst düzey olarak nitelendirilmekte, Barlett Küresellik testinin de $p < 0,05$, yani anlamlı olması beklenmektedir (George ve Mallery, 2016: 264; Can, 2022: 329). Buna göre analiz sonuçlarına göre ilgili değerler Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9. KMO ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,951
Barlett Küresellik Testi	12417,899
Df	378
Sig.	,000

Tablo 9’da görüldüğü üzere KMO değeri 0,951, yani yüksek derecede yeterli, Barlett Küresellik değerleri ise ,000, yani $p < 0,05$ olduğundan dolayı anlamlı bulunmuştur.

Faktör analizi sürecinde döndürme yöntemi olarak varimax kullanılmış olup, faktörlerin belirlenmesinde öz değerleri (eigenvalue) 1 ve üzeri olan faktörler seçilmiştir. Bir faktörün altında yer alarak belirli bir yapıyı ölçen maddenin faktör yük değerinin belirli bir oranın üzerinde olması gerektiği düşünülmekte ve bu değer 0,45 olması iyi ve yeterli olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002: 118). Dolayısıyla, faktör yükleri 0,45 veya daha üstü olan değişkenler dahil edilmiş ve anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, bir maddenin bir faktör altındaki en yüksek yük değeri ile en yüksek ikinci yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması gerekmekte, bunu sağlayamayan madde binişik madde olarak tanımlanır ve çıkarılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002: 118-119). Dolayısıyla bahsi geçen koşulu sağlamayan ve binişik madde olarak tanımlanan 2 madde ölçekten çıkarılmış ve analiz 28 madde üzerinden nihai halini almıştır. Faktör analizine ilişkin sonuçlar şu şekildedir;

Tablo 10. Faktör Analizi Sonuçları

Sorular	FAKTÖR BOYUTLARI						
	Algılanan Fayda	Algılanan Kullanım Kolaylığı	Kullanıma Yönelik Tutum	Teknoloji Öz-Yeterliliği	Eğlence	Teknoloji Korkusu	Davranışsal Niyet
Soru 9	0,800						
Soru 8	0,791						
Soru 10	0,722						
Soru 7	0,678						
Soru 11	0,672						
Soru 5		0,714					
Soru 4		0,685					
Soru 2		0,653					
Soru 1		0,648					
Soru 6		0,644					
Soru 3		0,642					
Soru 28			0,784				
Soru 29			0,762				
Soru 27			0,733				
Soru 30			0,716				
Soru 16				0,800			
Soru 18				0,773			
Soru 17				0,763			
Soru 19				0,726			
Soru 13					0,788		
Soru 15					0,770		
Soru 14					0,761		
Soru 22						0,915	
Soru 21						0,890	
Soru 23						0,874	

Soru 25							0,794
Soru 26							0,737
Soru 24							0,683
Eigen Değerleri	49,178	8,842	7,160	4,199	3,959	3,22	2,814
% Varyans	14,448	13,497	12,901	11,613	9,440	9,099	8,476
Toplam % Varyans	79,474						
Güvenilirlik Katsayısı	0,925	0,896	0,947	0,881	0,955	0,890	0,902

Faktör analizine göre maddeler modelin orijinal halinde de olduğu gibi 7 boyut altında toplanmış ve bu boyutlar sırasıyla “Algılanan Fayda”, “Algılanan Kullanım Kolaylığı”, “Kullanıma Yönelik Tutum”, “Teknoloji Öz-Yeterliliği”, “Eğlence”, “Teknoloji Korkusu” ve “Davranışsal Niyet” şeklinde isimlendirilmiştir. 7 boyuttan oluşan ölçeğin toplam açıkladığı varyans %79,474 olarak görülmektedir. Büyüköztürk (2002:119)’e göre tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın %30 ve üzeri olması kabul edilebilirken, birden fazla faktörün bulunduğu ölçeklerde bu oranın daha yüksek olması beklenmektedir. Bu noktada, yapının açıkladığı toplam varyans incelendiğinde, açıklanan varyans oranını yeterli olarak nitelemek mümkündür. Son olarak, açıklanan her bir boyut için ayrı ayrı güvenilirlik analizi uygulanmış ve boyutların güvenilirlik katsayısının 0,881 ile 0,955 aralığında olduğu görülmüştür. 0,80 ve üzerinde oluşan güvenilirlik katsayılarının “iyi” olarak değerlendirildiği göz önüne alındığında (Sekaran, 2003: 311), boyutların güvenilirliğinin ve tutarlılığının da sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde yer alan ve turizm eğitiminde öğrencilerin sanal gerçeklik uygulamalarını kabul süreçlerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna yönelik yöneltilen sorular ile ikinci bölümde yer alan öğrencilerin demografik özelliklerinin arasındaki ilişki ve bir fark olup olmadığı ortaya konmak ve araştırmada yer alan hipotezleri test etmek amaçlanmıştır, bu amaca istinaden de ilk olarak T-Testi uygulanmıştır. En genel anlatımı ile T-Testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002: 39). Ancak T-Testi yapmadan önce dahil edilen grupların varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile incelenmelidir (Lorcu, 2015: 109). Levene Testi, grup varyansları arasında herhangi bir anlamlı fark olup olmadığını kontrol etmektedir (Field, 2009: 436). Bu teste göre $P > 0,05$ durumunda varyanslar eşit, yani homojen, $p < 0,05$ olduğunda ise varyansların eşit olmadığı yani homojen dağılımın olmadığı kabul edilir (Can, 2022: 121-122).

Buna göre, araştırmaya katılan turizm öğrencilerinin sanal gerçekliği kabul süreçlerine ilişkin verdikleri cevaplar neticesinde oluşan boyutlar ile cinsiyetleri arasındaki farkın incelenmesine yönelik T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 11. Oluşan Boyutların Cinsiyete Göre Farklılığı

Boyut	Cinsiyet	Kategorik Değişken			Levene Testi		T-Testi	
		N	\bar{x}	SS	Sig.	t	Sig.	
Algılanan Kullanım Kolaylığı	Kadın	232	3,7737	,75012	0,004	-1,457	,141	
	Erkek	265	3,8830	,90171		-1,475		
Algılanan Fayda	Kadın	232	3,8888	,86222	,106	1,695	,091	
	Erkek	265	3,7464	,99300		1,711		
Kullanıma Yönelik Tutum	Kadın	232	4,1207	,79158	,000	2,763	,005	
	Erkek	265	3,8745	1,13696		2,828		
Teknoloji Öz-Yeterliliği	Kadın	232	3,5754	,88471	,548	-3,192	,002	
	Erkek	265	3,8396	,95084		-3,207		
Eğlence	Kadın	232	4,2026	,89768	,034	1,102	,271	
	Erkek	265	4,1044	1,06581		1,115		
Teknoloji Korkusu	Kadın	232	3,6681	1,07465	,289	-1,374	,170	
	Erkek	265	3,8050	1,13750		-1,379		
Davranışsal Niyet	Kadın	232	3,6537	,90338	0,12	,777	,432	
	Erkek	265	3,5836	1,08315		,786		

Tablo 11’de yer alan Levene Testi sonuçlarına göre boyutların hepsinin homojen dağılıma sahip olmadığı, dağılımın değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Buna göre, “Algılanan Kullanım Kolaylığı”, “Kullanıma Yönelik Tutum” ve “Davranışsal Niyet” boyutlarının değerlerinin $p < 0,05$ olmasından dolayı homojen bir dağılıma sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Verilerin analiz edildiği SPSS sistemi T-Testi’ne ilişkin varyansların eşit olduğu durumdaki anlamlılık değeri ile bu koşulun sağlanmadığı durumdaki anlamlılık değeri olmak üzere iki farklı şekilde sonuç vermektedir (Can, 2022: 122). Bahsi geçen durum gözetilerek ve anlam karmaşasını önlemek adına tabloya T-Testi’nin anlamlılık değerinin bulunduğu sütuna yalnızca uygun olan değer yerleştirilmiştir. Buna göre T-Testi sonucu incelendiğinde yalnızca “Kullanıma Yönelik Tutum” ve “Teknoloji Öz-Yeterliliği” boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde kadın öğrencilerin kullanıma yönelik tutum noktasında daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, Teknoloji öz-yeterliliği noktasında da erkek öğrenciler tarafından

verilen cevapların ortalamaları kadın öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre **H1** hipotezinin altında yer alan **H1c** ve **H1d** hipotezleri kabul edilirken **H1a**, **H1b**, **H1e**, **H1f** ve **H1g** hipotezleri ise reddedilmiştir.

Teknoloji kabulü boyutlarının öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen T-Testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Teknoloji Kabulü Boyutlarının Yaşa Göre Farklılığı

Boyut	Kategorik Değişken				Levene Testi		T-Testi	
	Yaş	N	\bar{x}	SS	Sig.	t	Sig.	
Algılanan Kullanım Kolaylığı	20 ve altı	167	3,7535	,79360	,193	-1,492	,136	
	21 ve üstü	330	3,8717	,85412		-1,529		
Algılanan Fayda	20 ve altı	167	3,7892	,97888	,590	-,400	,689	
	21 ve üstü	330	3,8248	,91485		-,392		
Kullanıma Yönelik Tutum	20 ve altı	167	3,9326	1,02213	,755	-,903	,367	
	21 ve üstü	330	4,0182	,98510		-,892		
Teknoloji Öz-Yeterliliği	20 ve altı	167	3,6647	,94653	,363	-,881	,379	
	21 ve üstü	330	3,7424	,92044		-,873		
Eğlence	20 ve altı	167	4,0659	1,06247	,450	-1,351	,177	
	21 ve üstü	330	4,1929	,95180		-1,303		
Teknoloji Korkusu	20 ve altı	167	3,7186	1,01460	,044	-,322	,737	
	21 ve üstü	330	3,7525	1,15603		-,336		
Davranışsal Niyet	20 ve altı	167	3,5269	1,01615	,666	-1,415	,158	
	21 ve üstü	330	3,6616	,99457		-1,406		

Katılımcıların yaşları ile teknoloji kabul boyutları arasındaki ilişki T-Testi aracılığıyla incelenmiş ve bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir. Tabloda da görüldüğü üzere “26-30” ile “31 ve üstü” yaş aralığındaki katılımcıların nicelik olarak az sayıda olması sebebiyle ilgili yaş grupları “21 ve üstü” olacak şekilde yeniden sınıflandırılmış ve ortak bir alt grup oluşturulmuştur. Bu bağlamda, Levene Testi sonuçlarına göre “Teknoloji Korkusu” boyutu hariç diğer tüm boyutların $p>0,05$ olduğundan varyansların homojen dağılıma sahip olduğu görülmüştür. T-Testi sonuçlarına göre ise turizm eğitimi alan öğrencilerin yaşları ile teknoloji kabulünü etkileyen boyutlar arasında herhangi bir anlamlı farka rastlanılmamıştır. Buna göre **H2** hipotezi ve buna bağlı olarak belirlenen alt hipotezlerin tümü reddedilmiştir.

T-Testinden farklı olarak, birbirinden farklı grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını ölçen bir diğer test ise ANOVA testidir. T-Testi iki farklı grubun ortalamaları arasındaki anlamlı fark durumunu ölçerken,

ANOVA, ikiden fazla grup arasındaki anlamlı ortalama farkları incelemeye yardımcı olmaktadır (Sekaran, 2003: 404) ve daha güçlü istatistiğin elde edilebilmesi adına bir gruptaki gözlem sayısının en az 30 olması beklenmektedir (Lorcu, 2015: 121). ANOVA Testinde de tıpkı T-Testinde olduğu gibi grupların varyansının homojenlik koşulunun sağlayıp sağlamadığını görmek için Levene Testi yapılması gerekmektedir (Can, 2022: 153). Çünkü Levene Testi sonucunda grup varyanslarının homojenlik durumuna göre hangi gruplar arasında anlamlı derecede fark olduğunu görmek için yapılacak çoklu karşılaştırma testleri (post-hoc test) farklılık göstermektedir (George ve Mallery, 2016: 163). Varyansların homojen olması durumunda LSD, Hochberg's GT2, Scheffe ve Tukey gibi testler kullanılabilirken, homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise Games-Howell, Dunnett C ve Tamhane's T2 gibi testlerden faydalanılabilmektedir (Büyüköztürk, 2002: 45; Lorcu, 2015: 122-123). Verilen bilgiler doğrultusunda, teknoloji kabulü boyutları ile turizm öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümler arasındaki farka ilişkin ANOVA testi yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13. Teknoloji Kabulü Boyutlarının Bölüme Göre Farklılığı

Boyut	Öğrenim Görülen Bölüm	N	\bar{x}	SS	F	P
Algılanan Kullanım Kolaylığı	Turizm İşletmeciliği	146	3,9852	,79917	4,984	,007*
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	229	3,7132	,85371		
	Turizm Rehberliği	122	3,8716	,81559		
Algılanan Fayda	Turizm İşletmeciliği	146	3,8644	,92623	,731	,482
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	229	3,7581	,94441		
	Turizm Rehberliği	122	3,8541	,93386		
Kullanıma Yönelik Tutum	Turizm İşletmeciliği	146	4,0565	1,03173	1,612	,201
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	229	3,9028	1,04115		
	Turizm Rehberliği	122	4,0717	,85672		
Teknoloji Öz-Yeterliliği	Turizm İşletmeciliği	146	3,8562	,86645	7,238	,001*
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	229	3,5469	,94197		
	Turizm Rehberliği	122	3,8668	,93275		
Eğlence	Turizm İşletmeciliği	146	4,3630	,89350	5,175	,006*
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	229	4,0306	1,05895		
	Turizm Rehberliği	122	4,1202	,93505		
Teknoloji Korkusu	Turizm İşletmeciliği	146	3,9064	1,05898	2,787	,063
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	229	3,6303	1,11351		
	Turizm Rehberliği	122	3,7514	1,14477		
Davranışsal Niyet	Turizm İşletmeciliği	146	3,7648	,95425	3,143	,044*
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	229	3,5036	1,04416		
	Turizm Rehberliği	122	3,6503	,96195		

(*): $p < 0,05$

Teknoloji kabulüne yönelik boyutların turizm öğrencilerinin öğrenim gördüğü bölüm bakımından anlamlı bir fark olup olmadığının değerlendirildiği Tablo 13 göstermektedir ki $p < 0,05$ olduğundan teknoloji kabul boyutlarından “*Algılanan Kullanım Kolaylığı*”, “*Teknoloji Öz-Yeterliliği*”, “*Eğlence*” ve “*Davranışsal Niyet*” boyutlarının öğrenim görülen bölüme göre anlamlı düzeyde farklılığı bulunmaktadır. Buna göre, farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma analizlerinin yapılması uygun görülmüş, bunun için de önce Levene testi sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre “*Eğlence*” boyutu hariç diğer boyutların homojen dağılıma sahip olduğu görülmüş ve bu boyutlara çoklu karşılaştırma analizlerinden “Tukey” testi yapılmıştır. “*Eğlence*” boyutunun ise tam sınır değer aldığı görülmüş ($\text{sig}=0,50$), bu sebepten dolayı varyansın homojen dağılmadığı kabul edilerek “Tamhane’s T2” testi uygulanmıştır. Çoklu karşılaştırma testleri sonucunda “*Algılanan Kullanım Kolaylığı*”, “*Eğlence*” ve “*Davranışsal Niyet*” boyutlarında Turizm İşletmeciliği Bölümü ile Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında, “*Teknoloji Öz-Yeterliliği*” boyutunda ise Gastronomi ve Mutfak Sanatları öğrencilerinin hem Turizm İşletmeciliği hem de Turizm Rehberliği öğrencileri arasında farklılık tespit edilmiştir. Analiz sonuçları göstermektedir ki “*Algılanan Kullanım Kolaylığı*”, “*Eğlence*” ve “*Davranışsal Niyet*” boyutlarında Turizm İşletmeciliği bölümü öğrencileri Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü öğrencilerine göre daha yüksek oranda katılım gösterir iken, “*Teknoloji Öz-Yeterliliği*” boyutunda ise Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü öğrencilerinin Turizm İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği bölümleri öğrencilerine göre katılım düzeyleri daha düşüktür. Verilen bilgiler doğrultusunda **H3** hipotezi altında yer alan **H3b**, **H3d**, **H3e** ve **H3g** hipotezleri kabul edilmiş, buna karşılık olarak **H3a**, **H3c** ve **H3f** hipotezleri ise reddedilmiştir.

Çalışmada yer alan diğer hipotezleri test etmek ve modelde yer alan boyutların öğrencilerin turizm eğitiminde sanal gerçeklik teknolojilerini kullanım niyetleri üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını ölçmek için regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi; bağımlı değişkenle ilişkili olan bir (basit regresyon) veya birden fazla (çoklu regresyon) bağımsız değişkeninden bir sonuç değişkeni tahmin etmeye yarayan analiz türü olarak ifade edilmekte (Field, 2009: 198) ve bağımlı değişken ile bir veya birden fazla bağımsız değişken arasındaki

ilişkiyi açıklama, bağımsız değişken veya değişkenlerin bağımlı değişkende meydana gelen değişimin ne kadarını açıkladığını gösterme ve bağımsız değişken veya değişkenlerin bağımlı değişkeni istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkileyip etkilemediğini ortaya koyma gibi amaçlarla gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, 2002: 87-88). Basit regresyon analizinde bağımsız değişken sayısı bir tane iken çoklu regresyon analizinde bu sayı birden fazla olmaktadır (Lorcu, 2015: 240-241).

Regresyon analizinin genellenebilir olması ve daha doğru sonuçlar elde edebilme adına bazı ön şartları ve varsayımları vardır. Buna göre, basit doğrusal regresyon analizinde genel olarak ifade edildiğinde analizin yapıldığı örneklem büyüklüğünün 50 kişinin altında olmaması, verinin uç değerlerden veya diğer anormalliklerden arındırılmış olması (George ve Mallery, 2016: 207), değişkenlerin normal dağılım sergilemesi, hataların bağımsız ve tesadüfi olması (otokorelasyon) gibi çeşitli varsayımlar bulunmakta iken çoklu regresyon analizinde ise yukarıda varsayımlara ek olarak bağımsız değişkenlerin birbirleri arasında yüksek derecede korelasyon barındırmaması yani birbirlerinden bağımsız olması (multicollinearity) şartı da aranmaktadır (Büyüköztürk, 2002: 88; Lorcu, 2015: 242; Can, 2022: 279).

Regresyon analizi için verilen ön koşullar değerlendirildiğinde, analiz yapılacak örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ($N=497$) ve değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında, yani normal dağılıma sahip olduğu ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu (George ve Mallery, 2016: 114) belirlenmiştir. Uç değerler için Field (2009: 219) “Cook’s distance” değerinin < 1 olması durumunda veride silmeye veya yeniden düzenlemeye değer bir uç değer bulunmadığını ifade etmiş, araştırmada ise bu değer basit doğrusal regresyon analizi için “0,47”, çoklu regresyon analizi için ise “0,254” olduğu, yani analizi etkileyecek düzeyde bir uç değer veya anormalliğin bulunmadığı görülmüştür. Gerçekleştirilen analizde hataların bağımsızlığı için de “Durbin-Watson” katsayısı incelenmiş ve ilgili değer basit doğrusal regresyon analizinde “1,959”, çoklu regresyon analizinde de “2,142” olarak, yani kabul edilen değer olan 1 ile 3 arasında (Field, 2009: 237) bulunmuştur. Son olarak ise çoklu regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin arasındaki korelasyon düzeyi ve çoklu doğrusallık durumu incelenmiş olup, değişkenlerin birbirleri ile olan korelasyon düzeylerinin kabul edilen üst sınır olan 0,80’in altında, 0,176 ile 0,730 arasında olduğu ve yüksek düzeyde korelasyon

barındırmadığı görülmüştür (Field, 2009: 224). Ayrıca bir başka gösterge olan VIF (variance inflation factor) değerinin de her bağımsız değişken değerinin 10'dan düşük olması, bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallık durumunun (multicollinearity) olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2011: 100)

Verilen bilgiler doğrultusunda araştırmada belirlenen hipotezlerin test edilmesi adına basit ve çoklu regresyon analizleri uygulanmış, gerçekleştirilen analizlere yönelik bulgular ve hipotezlerin red/kabul durumları aşağıda ifade edilmiştir.

Tablo 14. Algılanan Fayda Boyutunun Davranışsal Niyete Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

	Standartlaşmamış Katsayılar		Standartlaşmış Katsayılar		
	B.	Std. Sapma	Beta	T	Sig.
Sabit	,909	,142		6,419	,000
Algılanan Fayda	,710	,036	,663	19,692	,000
R= ,663 R ² = ,439 Cook's Distance=0,47 Durbin-Watson= 1,959 Anova Sig.= ,000					

*Bağımlı Değişken: Davranışsal Niyet

Yukarıda görülen tablo 14'de bağımsız değişken olarak "Algılanan Fayda" boyutunun bağımlı değişken olan "Davranışsal Niyet" boyutuna anlamlı bir etkisi olup olmadığına yönelik bilgiler verilmiştir. Buna göre, tabloda yer alan R² değeri ",439" bulunmuş, yani algılanan fayda boyutunun turizm öğrencilerinin eğitimde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik davranışsal niyetlerini %43,9 oranında açıklayabildiği görülmüştür. Bununla birlikte tablonun alt kısmında bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi gösteren anlamlılık oranına da yer verilmiş ve ilgili değer ",000" bulunmuştur. Buna göre algılanan fayda ile davranışsal niyet arasında anlamlılığın var olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada yer alan hipotez değerlendirildiğinde ise, tabloda "Algılanan Fayda" sütununda yer alan anlamlılık değeri ",000" görülmekte, yani $p < 0,05$ olduğundan dolayı Algılanan faydanın davranışsal niyet üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Verilen bilgiler doğrultusunda; "**H4:** *Algılanan Fayda boyutunun öğrencilerin turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik niyetleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi vardır*" hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmanın modelinde yer alan ve turizm eğitimi alan öğrencilerin sanal gerçeklik teknolojilerine yönelik kabul süreçlerini etkilediği varsayılan faktörlere

ilişkin çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Teknoloji Kabul Süreçlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	Standartlaşmamış Katsayılar		Standartlaşmış Katsayılar		Korelasyon		
	B	Std. Sapma	Beta	t	Sig.	Tolerans	VIF
Sabit	,348	,156		2,230	,026		
Algılanan Kullanım Kolaylığı	,167	,057	,140	2,945	,003	,359	2,783
Algılanan Fayda	,456	,046	,427	9,806	,000	,425	2,351
Teknoloji Öz-Yeterliliği	,010	,042	,009	,225	,822	,521	1,918
Eğlence	,292	,043	,290	6,788	,000	,443	2,259
Teknoloji Korkusu	,005	,027	,006	,188	,851	,920	1,086
	R= ,777	R ² = ,603	Düz. R ² = ,599	Durbin-Watson= 2,142	Anova Sig.= ,000		

*Bağımlı Değişken: Kullanıma Yönelik Tutum

Yukarıdaki tabloda, araştırmanın modelinde kullanılan ve bağımsız değişken olarak nitelendirilen beş boyutun, turizm eğitimi alan öğrencilerin sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik tutumlarını anlamlı bir düzeyde etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Tablonun alt kısmında yer alan Anova testinin anlamlılığı değerlendirildiğinde, modelde yer alan bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında istatistiksel düzeyde bir anlamlılığın var olduğu görülmektedir (Sig=,000). Bununla birlikte, açıklanan varyans oranı incelendiğinde bu model için bahsi geçen oran “,599” bulunmuş, buna göre modelde yer alan bağımsız değişkenlerin öğrencilerin sanal gerçeklik teknolojilerini kullanmalarına yönelik tutumlarının %59,9’luk bir kısmını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığına yönelik bulgular değerlendirildiğinde, bağımsız değişkenlerden “Algılanan Kullanım Kolaylığı” (sig=,003), “Algılanan Fayda” (sig=,000) ve “Eğlence” (sig=,000) boyutlarının turizm eğitimi alan öğrencilerin sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu, bununla beraber “Teknoloji Öz-Yeterliliği” (sig=,822) ve “Teknoloji Korkusu” (sig=,851) boyutlarının ise p <0,05 olmadığından dolayı kullanıma yönelik tutum bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı bir etkinin var olduğu boyutlarda, bu etkinin

hangi yönde olduğuna yönelik değerler incelendiğinde de bahsi geçen üç boyutun da kullanıma yönelik tutum bağımlı değişkenini pozitif yönde etkilediği, yani bağımsız değişkenlerde meydana gelen artışın bağımlı değişkeni de aynı yönde etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

Verilen bilgiler doğrultusunda araştırmanın hipotezlerinin kabul/ret durumları değerlendirildiğinde **H5**, **H6** ve **H7** hipotezlerinin kabul edildiği, **H8** ve **H9** hipotezlerinin ise reddedildiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırma modelinde yer aldığı üzere, bağımsız değişken olarak kullanıma yönelik tutum boyutunun turizm öğrencilerinin davranışsal niyete etkisini inceleyen basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16. Kullanıma Yönelik Tutum Boyutunun Davranışsal Niyete Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

	Standartlaşmamış Katsayılar		Standartlaşmış Katsayılar		Sig.
	B.	Std. Sapma	Beta	T	
Sabit	,790	,132		5,991	,000
Kullanıma Yönelik Tutum	,709	,032	,705	22,098	,000
R= ,705 R ² = ,497 Cook’s Distance=0,194 Durbin-Watson= 1,995 Anova Sig.= ,000					

*Bağımlı Değişken: Davranışsal Niyet

Tablo 16 değerlendirildiğinde, ilk olarak tablonun alt kısmında analizi gerçekleştirmek için ön koşulları sağladığına dair bilgiler yer almaktadır. Bununla birlikte ilişki anlamlılık oranının da “,000” çıkmış olması kullanıma yönelik tutum ile davranışsal niyet arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Yine tablonun alt kısmında yer alan R² değeri incelendiğinde ilgili değer “,497” olduğu, buna göre kullanıma yönelik tutum boyutunun bağımlı değişken olan davranışsal niyet boyutunu %49,7 oranında açıklayabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkene olan etkisi incelendiğinde de anlamlılık katsayısının “,000” olduğu görülmüştür. Bu katsayı doğrultusunda “Kullanıma Yönelik Tutum” boyutunun “Davranışsal Niyet” üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu, bu etkinin yönünün de pozitif olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırmada yer alan **H10** hipotezi kabul edilmiştir.

Gerçekleştirilen analizler doğrultusunda, araştırmada yer alan hipotezlerin nihai durumları Tablo 17 ve Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 17. Demografik Değişkenlere Yönelik Oluşturulan Hipotezlerin Ret/Kabul Durumları

	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Görülen Bölüm
Algılanan Fayda	Ret	Ret	Ret
Algılanan Kullanım Kolaylığı	Ret	Ret	Kabul
Kullanıma Yönelik Tutum	Kabul	Ret	Ret
Teknoloji Öz-Yeterliliği	Kabul	Ret	Kabul
Eğlence	Ret	Ret	Kabul
Teknoloji Korkusu	Ret	Ret	Ret
Davranışsal Niyet	Ret	Ret	Kabul

Yukarıda bulunan Tablo 17’de öğrencilerin teknoloji kabul boyutlarına yönelik değerlendirmelerin demografik özelliklerine göre fark oluşturup oluşturmadığına dair oluşturulan hipotezlerin sonuçları gösterilmektedir. Tablo göstermektedir ki yalnızca algılanan fayda boyutu hariç tüm boyutlara yönelik değerlendirmelerde en az bir demografik değişkene göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark mevcuttur. Araştırmanın devamında yer alan etki hipotezlerinin nihai durumları ise Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18. Etki Hipotezlerinin Nihai Ret/Kabul Durumları

Hipotezler	Ret/Kabul Durumu
H4: Algılanan Fayda boyutunun öğrencilerin turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik niyetleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi vardır.	Kabul Edildi
H5: Algılanan Fayda boyutunun öğrencilerin turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik tutumları üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi vardır.	Kabul Edildi
H6: Algılanan Kullanım Kolaylığı boyutunun öğrencilerin turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik tutumları üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi vardır.	Kabul Edildi
H7: Eğlence boyutunun öğrencilerin turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik tutumları üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi vardır.	Kabul Edildi
H8: Teknoloji Öz-Yeterliliği boyutunun öğrencilerin turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik tutumları üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi vardır.	Reddedildi
H9: Teknoloji korkusu boyutunun öğrencilerin turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik tutumları üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi vardır.	Reddedildi
H10: Öğrencilerin sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik tutumlarının turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmalarına yönelik niyetleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi vardır.	Kabul Edildi

SONUÇ VE ÖNERİLER

Artan dünya nüfusu ile birlikte ihtiyaç duyulan belirli bir alanda uzmanlaşma ve iş bölümü gereksinimleri beraberinde merkezi bir eğitim anlayışını doğurmuştur. Turizm endüstrisinin de ayrı bir disiplin ve aynı zamanda ülkeye katma değer sunan bir alan olması ve artan rekabet ortamında sürdürülebilir rekabet avantajı elde etme noktasında nitelikli iş gücü ihtiyacı turizm endüstrisinde de eğitimi zorunlu kılmaktadır. Günümüzde gelişen teknoloji ve teknolojik cihazlar da turizm eğitiminde var olan niteliğin artırılmasında bir destekleyici unsur olarak kullanılmış olup, buna göre kullanılabilir son teknolojilerden biri olarak da sanal gerçeklik teknolojisi gösterilmektedir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus öğrencilerin sanal gerçeklik teknolojisine yönelik kabul süreçlerini ve bu süreçte hangi faktörlerden etkilendiklerinin belirlenmesidir. Bunu açıklamada kullanılan en uygun modellerden biri de Teknoloji Kabul Modeli'dir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin daha çok erkek (%53,3), 21-25 yaş aralığında (%63,2), 3.sınıf öğrencisi (%29,2) ve Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümünde öğrenim gördükleri (%46,1) görülmektedir. Öğrencilerin soru formunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip ifadelerin "*Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmak eğlenceli olacaktır*" ve "*Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanırken eğleneceğimi düşünüyorum*" olduğu görülmektedir. Anlaşılacağı üzere turizm eğitimi alan öğrenciler sanal gerçeklik teknolojisinin eğitici yönünün yanı sıra eğitim sürecinde bahsi geçen teknolojiden faydalanmanın eğlenceli olacağını da düşünmektedirler. Nitekim Shen ve Eder (2009: 232) de günümüz öğrencileri için eğitim süreçlerinde sosyal katılımı ve işbirlikçi öğrenmeyi sağlamak için eğlence faktörünün göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre, öğrencilerin sanal gerçeklik teknolojisinin eğlenceli olacağını düşünmesi derse yönelik ilgiyi ve motivasyonu artıracakı düşünülmektedir.

Araştırmada yapı geçerliğini ortaya koymak için önce faktör analizi uygulanmış, ardından öğrencilerin sanal gerçeklik teknolojisini kabul süreçlerini etkileyen faktörlere yönelik verdikleri cevapların demografik özelliklere göre değişip değişmediğini ortaya koymak için fark analizleri uygulanmıştır. Faktör analizine göre maddeler, modelde belirtilmiş olduğu gibi 7 boyut altında toplanmıştır. Fark analizi sonuçlarına göre ise oluşan boyutlardan yalnızca “Teknoloji Öz-Yeterliliği” ve “Kullanıma Yönelik Tutum” boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, kadın öğrenciler kullanıma yönelik tutuma yönelik ifadelerine daha yüksek oranda katılım sağlarken, erkek öğrenciler ise teknoloji öz yeterliliği noktasında kadın öğrencilere nazaran daha yüksek düzeyde değerlendirme yapmışlardır. Shaw ve Marlow (1999) da çalışmasında cinsiyetin yeni nesil teknoloji destekli öğrenmenin kabulünde etkili olduğunu ve erkeklerin kadınlara göre yeni teknolojilerin kullanılmasında daha rahat hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Wang ve Wang (2008) tarafından çevrimiçi oyunların değerlendirildiği araştırmada da teknoloji öz yeterliliği noktasında erkeklerin kadınlara göre değerlendirme ortalamalarının daha yüksek olması, araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Öte yandan bazı çalışmalarda (Mau ve Lynn, 2001: 133; Duckworth ve Seligman, 2006; 198; Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009: 71; Bahar, 2010: 3804), genel olarak kadın öğrencilerin akademik başarısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusundan hareketle, kadın öğrencilerin sanal gerçeklik teknolojisinin turizm eğitiminde kullanılmasına yönelik bir heyecan ve merak besleyebileceği, dolayısıyla tutum noktasında erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde katılım sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, kadın öğrencilerin öz yeterliliğe yönelik erkeklere göre daha düşük düzeyde değerlendirme yapmasına rağmen tutum ifadelerine daha yüksek oranda katılım sağlamaları çalışmanın önemli bulguları arasında olduğu ve bahsi geçen farklılığın derinlemesine incelenebileceği düşünülmektedir.

Bir diğer fark analizinde ise öğrencilerin boyutlara yönelik değerlendirmeleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş olup, yapılan analiz sonucunda herhangi bir farka rastlanılmamıştır. Yaş noktasında herhangi bir anlamlı farkın oluşmamasının sebebi olarak üniversite öğrencilerinin benzer yaşlarda olmaları ve anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde yaş farkının olmaması

gösterilebilmektedir. Öğrenim görülen bölüme yönelik fark analizi değerlendirildiğinde ise “*Algılanan Kullanım Kolaylığı*”, “*Teknoloji Öz-Yeterliliği*”, “*Eğlence*” ve “*Davranışsal Niyet*” boyutlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık meydana geldiği görülmüştür. Bahsi geçen farkın hangi bölümler arasında meydana geldiği incelendiğinde ise, algılanan kullanım kolaylığı, eğlence ve davranışsal niyet boyutlarında Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü öğrencileri Turizm İşletmeciliği bölümü öğrencilerine göre, Teknoloji öz-yeterliliği boyutunda ise Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü öğrencilerinin diğer iki bölüm öğrencilerine göre daha düşük oranda katılım sağladığı belirlenmiştir. Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümünün çoğunluklu olarak uygulamaya dayalı bir bölüm olması ve öğrencilerin yaparak öğrenmesinin esas olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu durumun ilgili boyutlara diğer bölüm öğrencilerine nazaran daha düşük oranda katılım sağlamalarına yol açmış olabileceği tahmin edilmektedir. İlgili literatürde benzer bir bulguya rastlanılmamış olması, çalışmanın özgün bir bulgusu olarak nitelendirilmektedir.

Turizm öğrencilerinin sanal gerçeklik teknolojisini kabul süreçlerinde hangi faktörlerin etkili olduğunun belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçlarında ise araştırma modelinde yer alan boyutlardan algılanan kullanım kolaylığı, algılanan fayda ve eğlence boyutlarının kullanıma yönelik tutum üzerinde, algılanan fayda ve kullanıma yönelik tutum boyutlarının da davranışsal niyet üzerinde doğrudan istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili bulgular göstermektedir ki turizm eğitiminde kullanılacak sanal gerçeklik teknolojisinin gerek yapı gerek ise içerik olarak öğrenciler açısından kolay anlaşılabilir ve uygulanabilir olması, öğrencinin eğitim sürecinde sanal gerçeklik teknolojisinin kullanılmasının eğitimin niteliğini artıracığına inanması ve öğrenciye öğrenirken aynı zamanda keyif vermesi, diğer bir ifade ile eğlenirken öğrenmesi bu teknolojiyi kullanmaya yönelik tutumunu da pozitif yönde etkilemektedir. Benzer şekilde Shen vd. (2022) tarafından Çinli öğrencilerin turizm eğitiminde artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojilerinin kullanımına yönelik kabul süreçlerinin incelendiği çalışmada da çalışmanın bulgularına benzer şekilde algılanan faydanın kullanıma yönelik tutum üzerinde, kullanıma yönelik tutumun ise davranışsal niyet üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Öte

yandan bahsi geçen araştırmada algılanan kullanım kolaylığının tutum üzerinde bir etkiye sahip olmadığının görölmesi iki çalışma arasındaki farkı ortaya koymaktadır. Singh ve Lee (2009) tarafından Turizm öğrencilerinin 3 boyutlu sanal ortamlara yönelik algılarının incelendiği araştırmada ise algılanan fayda ve eğlencenin kullanıma yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, algılanan kullanım kolaylığının ise tutum üzerinde bir etkisinin olmadığı görölmüştür. Örneklem grupları ile birlikte araştırmaların yürütöldüğu ölkeler arasındaki kültürel ve teknolojik farklılıkların bulgular arasındaki farkları ortaya çıkarmış olabileceği düşünölmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise teknoloji korkusu ve teknoloji öz-yeterliliği boyutlarının öğrencilerin kullanımlarına yönelik tutumları üzerinde istatistiksel düzeyde anlamlı bir etkiye sahip olmamasıdır. Bu bulgu doğrultusunda, özellikle teknoloji ile son derece iç içe olunan bir dönemde yetiştirilen yeni nesil öğrencilerin teknolojik cihazlara adaptasyonunun kolay ve hızlı olduğu, dolayısıyla eğitimde kullanılacak sanal gerçeklik teknolojisine yönelik herhangi bir yetersizlik durumu taşımadığı, diğer bir ifade ile bu teknolojiye adapte olamama korkusuna sahip olmadıkları çıkarımı yapılabilmektedir.

Sağladığı avantajlar dolayısıyla sanal gerçeklik teknolojisinin kullanım alanı günden güne artmaktadır. İlerleyen dönemlerde sanal gerçeklik teknolojisinin turizm endüstrisinde de daha fazla kullanılmaya başlanacağı göz önünde bulundurulduğunda, endüstride yarının nitelikli iş gücünü oluşturacak turizm öğrencilerinin bu teknolojiye yönelik algı, beklenti ve kabul süreçlerinin belirlenmesinin önem arz ettiği düşünölmektedir. Yalnızca eğitim sürecinde değil, endüstri adına atılacak sanal gerçeklik teknolojisi adımlarının da öğrencilerin algıları göz önünde bulundurularak atılması sektörel düzeyde katkı sağlayacaktır, nitekim bahsi geçen teknolojiyi kullanacak kişiler bugünün öğrencileridir. Dolayısıyla, araştırmanın bu yönüyle turizm endüstrisine de fayda sağlayacağı düşünölmektedir. Sonuçlar bağlamında, turizm eğitimine entegre edilecek sanal gerçeklik sisteminin öğrenciler açısından kolay, anlaşılabilir ve eğlenceli olmasının yanı sıra öğrencilere sistemin kullanımı ile elde edilebilecek pozitif çıktının net bir şekilde gösterir olması gerekmektedir. Ayrıca, özellikle Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümünde öğrenim gören öğrencilere yönelik oluşturulabilecek sanal ortamlar ile bu

öğrencilerin de sanal gerçeklik teknolojisine yönelik genel algı ve tutumlarının daha da artırılması, sanal gerçeklik teknolojisinin turizm eğitimindeki etkinliği noktasında önem arz etmektedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular doğrultusunda turizm öğrencilerinin sanal gerçeklik teknolojisine yönelik kabul süreçlerinin ve bu süreçleri etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesiyle hem turizm endüstrisine hem de ilgili literatüre katkı sunulacağı ümit edilmektedir. Öte yandan varyans oranları incelendiğinde, araştırmanın modelinde yer alan ve çoklu regresyon analizinde bağımsız değişken olarak nitelendirilen boyutların öğrencilerin sanal gerçeklik teknolojilerini kullanmalarına yönelik tutumlarının %59,9'luk bir dilimini, tutumun ise davranışsal niyetin %49,7'lik kısmını açıklayabildiği görülmektedir. Araştırmanın modeline ek olarak turizm öğrencilerinin sanal gerçekliğe yönelik tutumlarının ve davranışsal niyetlerinin fiyat, öğrencinin ihtiyaç duymaması, sanal gerçeklik teknolojisine karşı düşük bilgi düzeyi, çevresindekilerin konu ile ilgili düşünceleri gibi değişkenlerin de kabul süreçlerinde etkili olabileceği, dolayısıyla ilgili boyutların da test edilerek turizm öğrencilerin konu ile ilgili kabul süreçlerinin daha geniş bir perspektiften ele alınması önerilmektedir. Ayrıca;

- Turizm eğitimi alan öğrencilerin kapsamı genişletilerek lise, ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerin teknoloji kabul süreçlerini etkileyen faktörlerin araştırılması, ilgili eğitim düzeyleri arasında karşılaştırmalar gerçekleştirilerek daha derinlemesine sonuçlar elde edilmesi,
- Yalnızca devlet üniversitelerinin değil, özel üniversitelerde turizm eğitimi gören öğrencilerin de araştırmalara dahil edilmesi,
- İlgili araştırmanın İzmir ili ile sınırlı kaldığı göz önünde bulundurulduğunda, farklı il veya bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin kabul süreçlerinin karşılaştırılması,
- Öğretim üyelerinin de süreç içerisindeki önemi gözetilerek, turizm akademisyenlerinin de sanal gerçeklik teknolojisi kabul süreçlerini etkileyen etmenlerin ortaya konması ve konu hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, F., Kassim, M. H. B., ve Sanusi, A. N. Z. (2017). Go virtual: Exploring augmented reality application in representation of steel architectural construction for the enhancement of architecture education. *Journal of Computational and Theoretical Nanoscience*, 23(2), 804-808.
- Abdullah, M. N., ve Sofar, J. A. (2020). Virtual reality technologies for e-learning framework. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology*, 12(5), 238-250.
- Adukaite, A., Zyl, I. V., ve Cantoni, L. (2016). The role of digital technology in tourism education. A case study of South African secondary schools. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 19, 54-65.
- Agarwal, R., Ahuja, M., Carter, P. E., ve Gans, M. (1998). Early and late adopters of IT innovations: Extensions to innovation diffusion theory. <http://discnt.cba.uh.edu/chin/digit98/panel2.pdf>
- Agarwal, R., ve Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *MIS Quarterly*, 24(4), 665-694.
- Aguiar-Castillo, L., Hernandez-Lopez, L., ve Saa-Perez, P. D. (2020). Gamification as a motivation strategy for higher education students in tourism face-to-face learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 27.
- Ağaoğlu, O. K. (1991). *Türkiye'de turizm eğitimi ve etkinliği*. Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları No: 439.
- Ağaoğlu, O. K. (1992). Turizm eğitiminin Batı Avrupa Ülkeleri ile karşılaştırılmalı konumu ve Türkiye uygulamasında yaşanan tıkanıklıklar. İçinde *Turizm Eğitimi Workshop-Konferans* (ss. 291-314). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.

- Ahipaşaoğlu, S., Karaman, A., ve Sağlık, E. (2002). Turizm sektöründe endüstriye dayalı eğitim, sorunlar ve çözüm önerileri: Palandöken kış sporları merkezinde bir uygulama. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans-Workshop* (ss. 137-143). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Ahmetoğulları, K. (2021). Faizsiz finansal ürünleri satın alma davranışının öncülleri: Gerekçeli eylem kuramına dayalı uygulamalı bir çalışma. *ASBİ Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 707-731.
- Ain, N., Kaur, K., ve Waheed, M. (2015). The influence of learning value on learning management system use: An extention of UTAUT2. *Information Development*, 1-16.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Desicion Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I., ve Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. NJ: Prentice-Hall.
- Akçayır, M., ve Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11.
- Akdemir, A. (2020). *Dijital göçmenler üzerine bir çalışma: Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanımı hakkında görüşleri* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in Turkey: Past, present and future. *Educational Media International*, 39(2), 165-174.
- Akoğlan Kozak, M. (2009). Akademik turizm eğitimi üzerine bir durum analizi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Bahar(22), 1-20.
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretim etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 79-96.
- Aksu, M., ve Bucak, T. (2012). Mesleki turizm eğitimi. *Aksaray Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(2), 7-18.
- Aktaş, Ö. (2008). *Uzaktan eğitim teknolojileri ve kullanım yeterlilikleri* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.
- Al, U., ve Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Albahbah, M. M. (2021). *Application areas of augmented reality and virtual reality in construction project management: A scoping review* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Ali, F., Nair, P. K., ve Hussain, K. (2016). An assessment of students' acceptance and usage of computer supported collaborative classrooms in hospitality and tourism schools. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 18, 51-60.
- Alkan, C. (1977). *Eğitim teknolojisi: Kuramlar yöntemler*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Alkan, C. (1984). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi* (7.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altıpulluk, H. (2018). Türkiye'de artırılmış gerçeklikle ilgili hazırlanan tezlerin bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 248-272.
- Altıok, S., Yükseltürk, E., ve Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitimine yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 1-8.
- Amiel, T., ve Reeves, T. C. (2008). Design-Based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.
- Amin, I., Yousaf, A., Walia, S., ve Bashir, M. (2022). What shapes e-learning effectiveness among tourism education students? An empirical assessment during COVID19. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 30.
- Amoah, V. A., ve Baum, T. (1997). Tourism education: Policy versus practice. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 9(1), 5-12.

- Anadolu Üniversitesi. (2022, Aralık). E-sertifika programları. <https://esertifika.anadolu.edu.tr/kategoriler>
- Annaraud, K., ve Singh, D. (2017). Perceptions of hospitality faculty and students of Massive Online Open Courses (MOOCs). *Journal of Hospitality, & Tourism Education*, 29(2), 82-90.
- Arat, T., ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Arat, T., ve Baltacıoğlu, S. (2016). Sanal gerçeklik ve turizm. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek yüksekokulu Dergisi*, 19(1), 103-118.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Arulanand, N., Babu, R., ve Rajesh, P. K. (2020). Enriched learning experience using augmented reality framework in engineering education. *Procedia Computer Science*, 172, 937-942.
- Arvanitis, T. N., Petrou, A., Knight, J. F., Savas, S., Sotiriou, S., Gargalakas, M., ve Gialouri, E. (2009). Human factors and qualitative pedagogical evaluation of a mobile augmented reality system for science education used by learners with physical disabilities. *Personal and Ubiquitous Computing*, 13(3), 243-250.
- Aslan, K., Aslan, N., ve Cansever, B. A. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi.
- Avcıkurt, C., ve Karaman, S. (2002). *Lisans eğitimi veren turizm okullarının ders programlarının karşılaştırılması*. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans-Workshop* (ss. 53-65). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Awadhi, S. A., Al Habib, N., Al-Murad, D., Al Deei, F., Al Houti, M., Beyrouthy, T., ve Al-Kork, S. (2018). Interactive virtual reality educational application. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal*, 3(4), 72-82.
- Ayas, A. (2014). Eğitimle ilgili temel kavramlar. İçinde H. Özmen, ve D. Ekiz (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 1-12). Pegem Akademi.

- Aydeyer, U. (2021). *Lisansüstü turizm eğitimi alan öğrencilerin bakış açısıyla lisansüstü turizm eğitiminin değerlendirilmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Aydın, C. H. (2017). Current status of the MOOC movement in the world and reflection of the Turkish higher education institutions. *Open Praxis*, 9(1), 59-78.
- Aydın, G., ve Geceoğlu, Ş. (2017). Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin mesleki alanda eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 27-50.
- Aydın, K., Özer Çizer, E., ve Köse, Ş. G. (2021). Analyzing attitude towards Covid-19 vaccine in the context of the health industry: The role of country of origin image. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*, 23(1), 122-130.
- Aydın, O., ve Özdamar, N. (2020). Mobil öğrenme ve Türkiye’de açıköğretim faaliyeti yapan üniversitelerin mobil öğrenme uygulamalarının incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 113-154.
- Aydoğan, D. (2017). Virtual museums in the context of virtual reality and simulation. *E-Journal of New Media*, 1(2), 137-148.
- Aydos, H. (1992). Türkiye’de turizm sektörüne işgücü yetiştirilmesi buna yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. İçinde *Turizm Eğitimi Workshop-Konferans* (ss. 175-178). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Aygün, H. A. (2009). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasıyla eğitim teknolojileri kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (İstanbul ili Ümraniye ilçesi örneği)* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Aymankuy, Y., Aymankuy, Ş., Tetik, N., ve Girgin, G. K. (2012). Lisans düzeyinde turizm eğitimindeki staj uygulamasına öğrenci ve akademisyenlerin bakışları (Btiyo’da bir uygulama). İçinde *Turizm Eğitimi Konferans-Workshop* (ss.303-322). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Aymankuy, Y., ve Aymankuy, Ş. (2002). Önlisans ve lisans düzeyindeki turizm eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarının buldukları yerlerin analizi ve turizm eğitimi için öneri bir model. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans* –

- Workshop* (ss. 29-42). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Azuma, R. T. (1997). A survey of Augmented Reality. *Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Azuma, R., Bailiot, Y., Behringer, R., Feniner, S., Julier, S., ve MacIntyre, B. (2001). Recent advances in augmented reality. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 21(6), 34-47.
- Baggaley, J. (2013). MOOC rampant. *Distance Education*, 34(3), 368-378.
- Bagozzi, R. P. (1992). The self-regulation of attitudes, intentions and behavior. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 178-204.
- Bahar, H. H. (2010). The effects of gender, perceived social support and sociometric status on academic success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3801-3805.
- Bahar, H. H., Özen, Y., ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve branşa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 69-86.
- Balcı, A. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baldıran, Ş. (2004). *Turizm ve otel işletmeciliği eğitimine yönelik yazılım geliştirilmesi ve bir eğitim modeli önerisi* (yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Baloğlu, B. (2009). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. İstanbul: Der Yayınları.
- Barab, S., Thomas, M., Dodge, T., Carteaux, R., ve Tüzün, H. (2005). Making learning fun: Quest Atlantis, a game without guns. *Educational Technology Research and Development*, 53, 86-107.
- Başaran, F. (2010). *Öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri (Sakarya Üniversitesi Böte Örneği)* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

- Batdi, V., Aslan, A., ve Zhu. C. (2018). The effect of technology supported teaching on students' academic achievement: A combined meta-analytic and thematic study. *International Journal of Learning Technology*, 13(1).
- Baum, T., ve Szivas, E. (2008). HRD in tourism. A role for government? *Tourism Management*, 29, 783-794
- Baus, O., ve Bouchard, S. (2014). Moving from virtual reality exposure-based therapy to augmented reality exposure-based therapy: A review. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1-15.
- Bayar, V., ve Bayar, S. A. (2015). Örnekleme, ölçme ve veri toplama. İçinde S. Turan (Çev. Ed.), *Uygulamada Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analizi Bütünleştiren Yaklaşım* (ss. 115-229). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayer, E. (1998). Türkiye meslek yüksekokulları turizm eğitimi kalitesinin geliştirilmesinde sanal yöntemlerin rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(Güz), 145-156.
- Bayraktar, E., ve Kaleli, F. (2007). Sanal gerçeklik ve uygulama alanları. *Akademik Bilişim*, 1-6.
- Bayraktar, R. (2015). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: Ölçek geliştirme çalışması* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Bayraktaroğlu, E. (2013). *Türkiye'de lisans düzeyinde turizm eğitimi veren kurumların uygulama olanakları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Bektaş, K. (2020). *Eğitimde sanal gerçeklik kullanımına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Bennett, S., Bishop, A., Dalgrano, B., Waycott, J., ve Kennedy, G. (2012). Implementing web 2.0 technologies in higher education: A collective case study. *Computers & Education*, 59, 524-534.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., ve Abrami, P. C. (2011). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*. 26, 87-122.

- Bilici, H. (2015). *Turizm eğitimi almış sektör çalışanlarının kariyer beklentileri (Fethiye örneği)* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Billingham, M., ve Duenser, A. (2012). Augmented reality in the classroom. *Computer*, 45(7), 56-63.
- Bolat, Y. İ., ve Göksu, İ. (2020). Teknoloji kullanımı Türkiye’de öğrencilerin akademik başarılarını etkiliyor mu? Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 138-176.
- Bostan, B. (2007). *Sanal gerçeklikte etkileşim* (yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Bourgonjon, J., Valcke, M., Soetaert, R., ve Schellens, T. (2009). Students’ perceptions about the use of video games in the classroom. *Computers & Education*, 54, 1145-1156.
- Boylu, Y. (2008). Problems related to approach to tourism education. *Journal of Management and Economics Research*, 6(9), 30-37.
- Boylu, Y., ve Arslan, E. (2014). Türkiye’deki turizm eğitiminin rakamsal gelişmeler açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 1, 79-97.
- Bozkurt, A. (2015). Kitleleşmiş açık çevrimiçi dersler (Massive Online Open Courses-MOOCs) ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 56-81.
- Bozok, D. (1991). *Turizm işletmelerine profesyonel yönetici ve eğitimi sorunları* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Bryson, S. (1996). Virtual reality in scientific visualization. *Communications of the Acm*, 39(5), 62-71.
- Bulun, M., Gülnar, B., ve Güran, M. S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 165-169.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bye, K. (2016). Fred Brooks on Ivan Sutherland's 1965 "Ultimate Display" Speech. <https://www.roadtovr.com/fred-brooks-ivan-sutherlands-1965-ultimate-display-speech/>
- Byun, J., ve Joung, E. (2018). Digital game-based learning for K-12 mathematics education: A meta-analysis. *School Science and Mathematics*, 1-14.
- Cabral, M. C., Morimoto, C. H., ve Zuffo, M. K. (2005, Ekim). *On the usability of gesture interfaces in virtual reality environments*. Proceedings of the 2005 Latin American conference on Human-computer interaction (ss.100-108).
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (10.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carnoy, M., ve Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Education Review*, 46(1), 1-9.
- Carruth, D. W. (2017, Ekim). *Virtual reality for education and workforce training*. 15th International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA). Stary Smokovec, Slovakia.
- Chang, C. S., Chen, T. S., ve Hsu, W. H. (2011). The study on integrating WebQuest with mobile learning for environmental education. *Computers & Education*, 57, 1228-1239.
- Chang, I. C., Chou, P. C., Yeh, R. K. J, ve Tseng, H. T. (2015). Factors influencing Chinese tourists' intentions to use the Taiwan medical travel app. *Telematics and Informatics*, 33(2), 401-409.
- Chavez, B., ve Bayona, S. (2018). Virtual reality in the learning process. *Trends and Advances in Information Systems and Technologies*, 1345-1356.

- Chen, M., ve Downing, L. (2006). Using simulations to enhance students' learning in management accounting. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 18(4), 27-32.
- Cheng, J. C. P., Chen, K., ve Chen, W. (2017). Comparison of marker-based AR and markerless AR: A case study on indoor decoration system. *Proc. Lean & Computing In Construction Congress*, 2 (ss. 1-8). Heraklion, Yunanistan.
- Chiao, H. M., Chen, Y. L., ve Huang, W. H. (2018). Examining the usability of an online virtual tour-guiding platform for cultural tourism education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 23, 29-38.
- Chiao, H. M., Chen, Y. L., ve Huang, W. H. (2018). Examining the usability of an online virtual tour-guiding platform for cultural tourism education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 23, 29-38.
- Chittaro, L., ve Ranon, R. (2007). Web3D technologies in learning, education and training: Motivations, issues, opportunities. *Computers & Education*, 49, 3-18.
- Choi, H. S. (2014). The conjugation method of augmented reality in museum exhibition. *International Journal of Smart Home*, 8(1), 217-228.
- Christou, E. S. (1999). Hospitality management education in Greece: An exploratory study. *Tourism Management*, 20, 683-691.
- Coimbra, T., Cardoso, T., ve Mateus, A. (2015). Augmented reality: An enhance for higher education students in math's learning?. *Procedia Computer Science*, 67, 332-339.
- Compeau, D. R., ve Higgins, C. A. (1995). Computer Self-Efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 189-211.
- Covert, M., Lee, T., Shinde, I., ve Sun, Y. (2014). Spatial augmented reality as a method for a mobile robot to communicate intended movement. *Computers in Human Behavior*, 34, 241-248.
- Coşkun, C. (2021). Sanat müzelerinde artırılmış gerçeklik uygulamaları. *Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 3(2), 103-123.

- Cruz-Neira, C., Sandin, D. J., DeFanti, T. A., Kenyon, R. V., ve Hart, J. C. (1992). The Cave: Audio visual experience automatic virtual environment. *Communications of the ACM*, 35(6), 64-72.
- Curacı, U. T. (2022). Eğitimde teknolojinin kullanımı. *Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi*, 3(2), 166-174.
- Çakmak, M., Ulema, Ş., ve Sarıışık, M. (2021). Lisans düzeyinde turizm eğitimi veren öğretim elemanlarının turizm eğitimine yönelik değerlendirmeleri – Türkiye örneği. *Journal of Travel and Tourism Research*, 18, 68-86.
- Çelen, S. (2017). Sanayi 4.0 ve simülasyon. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*, 1(1), 9-26.
- Çelik, A. (2019). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: Sakarya ili örneği* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Çelikkaya, H. (2016). *Eğitim bilimlerine giriş – eğitimcilik ve öğretmenlik*. Nobel.
- Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C., ve Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 144-147.
- Çevik, R. (2012). *Ortaöğretim düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin beceri eğitimine bakış açılarının değerlendirilmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Çilenti, K. (1979). *Eğitim teknolojisi. Kavramlar – araç ve yöntemler*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çimen, H. (2006). *Konaklama işletmeleri yöneticilerinin lisans düzeyinde turizm eğitimi almış işgörenler ile ilgili değerlendirmeleri: Ankara'daki dört ve beş yıldızlı otellerde bir uygulama* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çobanoğlu, A. O. (2018). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım durumları ile sosyal medya alışkanlıkları arasındaki ilişki* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

- Dagit, C. E. (1993, Haziran). Establishing virtual design environments in architectural practise. CAAD Futures '93: Proceedings of the fifth international conference on Computer-aided architectural design futures (ss. 513-522).
- Dağdalan, G. (2019). *Sanal gerçeklik ve animasyon destekli fen bilimleri öğretiminin öğrencilerin bazı öğrenme ürünlerine etkisi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi.
- Dağdeviren, A. (2007). *Lisans düzeyinde turizm eğitimi veren kurumların ders programlarının fonksiyonel açıdan değerlendirilmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Dalgarno, B., ve Lee, M. J. W. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 40(6), 10–32.
- Davis, F. D. (1986). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results* (unpublished doctorate thesis). Massachusetts Institute of Technology.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., ve Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., ve Warshaw, P. R. (1992). Extrinsic and intrinsic motivation to use computers in the workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(14), 1111-1132.
- Davis, F. D., ve Venkatesh, V. (1996). A critical assessment of potential measurement biases in the technology acceptance model: Three experiments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 45, 19-45.
- Deale, C. S. (2013). Incorporating Second Life into online hospitality and tourism education: A case study. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 13, 154-160.

- Demir, K. (1996). Rogers'ın Yeniliğin Yayılması teorisi ve internetten ders kaydı. *Educational Administration: Theory and Practise*, 47, 367-392.
- Demirer, V., ve Erbaş, Ç. (2015). Mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının incelenmesi ve eğitimsel açıdan değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 802-813.
- Demirezen, B. (2019). Artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojisinin turizm sektöründe kullanılabilirliği üzerine bir literatür taraması. *Uluslararası Global Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-26.
- Demirkol, Ş., ve Pelit, E. (2002). Türkiye'deki turizm eğitim sistemi ve Avrupa Birliği sürecinde olası gelişmeler. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 125-146.
- Denizer, D. (1994, ay). *Turizm eğitimi veren yüksekokulların sorunları ve çözüm önerileri*. Dört Yıllık Turizm Yüksek Okullarında Eğitim-Öğretim Sorunları ve Çözüm Yolları Hafta Sonu Semineri I. Erciyes Üniversitesi Nevşehir Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu. Nevşehir, Türkiye.
- Deperlioğlu, Ö., ve Köse, U. (2010, 10-12 Şubat). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. XII Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri (ss. 337-342). Muğla Üniversitesi. Muğla, Türkiye.
- Dertli, G. (2021). *Yükseköğretim kurumlarında eğitim teknolojileri üzerine yapılmış çalışmaların analizi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Deryakulu, D. (1991). Eğitim teknolojisi, iletişim, öğrenme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 527-531.
- Dewailly, J. M. (1999). Sustainable tourist space: From reality to virtual reality?. *Tourism Geographies: An International Journal of Tourism Space, Place and Environment*, 1(1), 41-55.
- Di Serio, A., Ibanez, M. B., ve Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 68, 586-596.

- Dickinson, K. J., ve Bass, B. L. (2020). A systematic review of educational mobile-applications (Apps) for surgery residents: Simulation and beyond. *Journal of Surgical Education*, 77(5), 1244-1256.
- Doan, T. T. I. (2020). Factors affecting online purchase intention: A study of Vietnam online customers. *Management Science Letters*, 10, 2337-2342.
- Doğan, N. (2017). *Turizm eğitimi alan orta öğretim öğrencilerinin turizm sektöründeki istihdamının değerlendirilmesi: Erzurum örneği* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Doğan, S. (2014). Eğitimin işlevleri. İçinde C. T. Uğurlu (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 27-42). Eğiten Kitap.
- Doğdu, S., ve Arslan, Z. (1993). *Eğitim teknolojisi uygulamaları ve eğitim araç-gereçleri*. Ankara: Tekışık A.Ş.
- Domingo, M. G., ve Gargante, A. B. (2016). Exploring the use of educational technology in primary education: Teacher's perception of mobile technology learning impacts and applications' use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 56, 21-28.
- Duckworth, A. L., ve Seligman, M. E. P. (2006). Self-Discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.
- Durna, E. C. (2021). *Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojilerinin turist tatmini üzerine etkileri: Çanakkale tarihi yarımada örneği* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi.
- Dursun, F. (2006). Öğretim sürecinde araç kullanımı. *İlköğretmen Dergisi*, 1, 8-9.
- Edelheim, J., ve Ueda, D. (2007). Effective use of simulations in hospitality management education – a case study. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 6(1), 18-28.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elgin, S. (1992). Eğitim programları ve eğitin materyallerinin hazırlanması. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans – Workshop* (ss. 339-344). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.

- Emerson, T. (1993). Mastering the art of VR: On becoming the HIT lab cybrarian. *The Electronic Library*, 11(6), 385-391.
- Erbaş, ., ve Demirer, V. (2014). Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamaları: Google Glass rneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2), 8-16.
- Erdem, S. H. (1995). *Türkiye'de niversite düzeyinde turizm eğitimi ve optimal bir eğitim modeli nerisi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, A., ve Yıldırım, Y. (2014). A general evaluation on undergraduate level tourism education of Turkey: Prudential suggestions and a curriculum offer. *Social Sciences Research Journal*, 3(2), 16-26.
- Ergün, M. (1999). *Eğitim felsefesi*. Ocak.
- Ersoy, H., Duman, E., ve nc, S. (2016). Artırılmış gerçeklik ile motivasyon ve başarı: Deneysel bir çalışma. *ğretim Teknolojileri ve ğretmen Eğitimi Dergisi*, 5(1), 39-44.
- Erten, S. (2002). Planlanmış Davranış Teorisi ile uygulamalı ğretim metodu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi*, 19(2), 217-233.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Eryılmaz, G., ve Aydın, R. (2020). Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojilerinin turizm uygulamaları ve pazarlamadaki yeri. *Uluslararası Kırsal Turizm ve Kalkınma Dergisi*, 4(2), 9-25.
- Eschenbrenner, B., Nah, F. F. H., ve Siau, K. (2008). 3-D virtual worlds in education: Applications, benefits, issues, and opportunities. *Journal of Database Management*, 19(4), 91-110.
- Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & Education*, 50, 491-498.
- Faqih, K. M. S., ve Jaradat, M. I. R. M. (2021). Integrating TTF and UTAUT2 theories to investigate the adoption of augmented reality technology in education: Perspective from a developing country. *Technology in Society*, 67, 1-16.

- Fawcett, S. L., ve Lockwood, A. (2000). Improving the learning environment for the development of hospitality accountancy skills using computer simulation gaming. *Tourism and Hospitality Research*, 2(3), 262-276.
- Feiner, S. K. (2002). Augmented reality: A new way of seeing. *Scientific American*, 286(4), 48-55.
- Ferreira, R. R. (1997). Measuring student improvement in a hospitality computer simulation. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* 9(3), 58-61.
- Fidan, N., ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). SAGE.
- Fishbein, M., ve Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Freina, L., ve Ott, M. (2015). A literature review on immerse virtual reality in education: State of the art and perspectives. *eLearning and Software for Education (eLSE) Conference*. Bükreş, Romanya.
- Garrison, D. R., ve Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
- Gefen, D., ve Straub, D. W. (1997). Gender difference in the perception and use of e-mail: An extention to the Technology Acceptance Model. *MIS Quarterly*, 21(4), 389-400.
- George, D., ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A simple guide and reference* (14th ed.). New York: Routledge.
- Geriş, A. (2021). *Sanal gerçeklik temelli bir eğitim ortamının tasarlanması, geliştirilmesi ve test edilmesi: IOT eğitimi örneği* (yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Gharamaleki, M. R. (2011). *Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin turizm eğitimi veren kurumları değerlendirmeleri İran-Türkiye karşılaştırması* (yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

- Gong, M., Xu, Y., ve Yu, Y. (2004). An enhanced technology acceptance model for web based learning. *Journal of Information Systems Education*, 15(4), 365-374.
- Gutiérrez, J. M., Mora, C. E., Díaz, B. A., ve Marrero, A. G. (2017). Virtual technologies trends in education. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(2), 469-486.
- Gutiérrez, M. A., Vexo, F., ve Thalmann, D. (2008). *Stepping into virtual reality*. Springer.
- Guttentag, D. A. (2010). Virtual Reality. Applications and implications for tourism. *Tourism Management*, 31, 637-651.
- Güçer, E. (2004). *Türkiye'deki turizm eğitimi ile Avrupa Birliği üyesi ülkelerdeki turizm eğitiminin karşılaştırılması ve sektörün turizm eğitiminden beklentileri* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Gündoğdu, H., ve Dikmen, Y. (2017). Hemşirelik eğitiminde simülasyon: Sanal gerçeklik ve haptik sistemler. *Journal of Human Rhythm*, 3(4), 173-176.
- Gündüzalp, N. (1992). Kalkınmada turizm ve eğitimi. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans – Workshop* (ss. 61-62). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Güneş, İ. (1994). *Turizmde eğitim politikası ve otel işletmelerinde uygunluğunun değerlendirilmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Güneş, İ. (1997). Türk turizminde eğitim politikası ve planlaması. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 8, 15-20.
- Gürdal, M. (2002). Türkiye'de mesleki turizm eğitiminin yapısal analizi, okullaşma-eğitimin kalitesi-staj-istihdam sorunları ve çözüm önerileri. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans-Workshop* (ss. 391-400). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Gürdoğan, A., ve Atabey, S. (2012). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin staj sorunları ve stajdan beklentileri: Ortaca örneği*. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans-Workshop* (ss.234-248). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü.

- Gürol, A., Balcı Akpınar, R., ve Ejder Apay, S. (2016). Simülasyon uygulamalarının öğrencilerin beceri düzeylerine etkisi. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 17(3), 99-104.
- Hacıoğlu, N. (1991, 21-23 Kasım). *Turizm eğitimi sorunları ve çözümleri*. II. Ulusal Turizm Kongresi (ss. 195-214). Belediye Yayınları-4, Kuşadası, Türkiye.
- Hacıoğlu, N. (1992). Yükseköğretimde mesleki turizm eğitimi geliştirme perspektifleri. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans – Workshop* (ss. 91-100). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Hacıoğlu, N. (Kasım, 1990). *Örgün turizm eğitimi ve sorunları*. I. Ulusal Turizm Kongresi (ss. 38-42). Aydın, Türkiye.
- Hacıoğlu, N., Kaşlı, M., Şahin, S., ve Tetik, N. (2008). *Türkiye’de turizm eğitimi*. Detay Yayıncılık.
- Hançer, M. (2003). Ölçeklerin yazım dilinden başka bir dile çevirileri ve kullanılan değişik yaklaşımlar. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 47-59.
- Harman, G., ve Yenikalaycı, N. (2019). Renk kodları ile direnç okumanın öğretiminde simülasyon kullanımının öğrenme üzerindeki etkisi ve öğrencilerin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 415-436.
- Hasançebi, M., Yavuz, M., Gündüz, A., Tan, S.S., ve Göktaş, Y. (2018, 12-13 Aralık). *Türkiye’deki sanal gerçeklik tezlerinin incelenmesi*. DILET2018 The 2nd International Conference on Distance Learning and Innovative Educational Technologies (ss. 147-157). Kızılcahamam, Ankara, Türkiye.
- Hassanien, A. (2006). Using webquest to support learning with technology in higher education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 5(1), 41-49.
- Hatipoğlu, A., ve Batman, O. (2014). Turizm eğitimiyle kazanılacak yetkinlikler, yiyecek-ıçecek müşterisinin kalite beklentilerini karşılıyor mu? *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 24-32
- Hazar, A. (2002). Anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi ile Anadolu açılış meslek lisesi öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin öğretmen ihtiyacı açısından geliştirilmesi. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans-Workshop* (ss. 67-75). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.

- Hazar, H. U., ve Gültekin, S. (2019). Ebelik eğitiminde simülasyon kullanımı. *Life Sciences (NWSALS)*, 14(3), 74-83.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Heijden, H. V. D. (2004). User acceptance of hedonic information systems. *MIS Quarterly*, 28(4), 695-704.
- Heim, M. (1993). *The metaphysics of virtual reality*. New York: Oxford University Press.
- Heinssen, R. K., Glass, C. R., ve Knight, L. A. (1987). Assessing computer anxiety: Development and validation of the computer anxiety rating scale. *Computers in Human Behavior*, 3, 49-59.
- Hjalager, A. M. (2010). A review of innovation research in tourism. *Tourism Management*, 31, 1-12.
- Hobson, P. J. S., ve Williams, A. P. (1995). Virtual reality: A new horizon for the tourism industry. *Journal of Vacation Marketing*, 1(2), 124-135.
- Holmes, W., Bialik, M., ve Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education – Promises and implications for teaching and learning*. Boston: The Center for Curriculum Redesign.
- Hsu, L. (2012). Web 3D simulation-based application in tourism education: A case study with Second Life. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 11, 113-124.
- Huang, T. C., Chen, C. C., ve Chou, Y. W. (2016). Animating eco-education: To see, feel and discover in an augmented reality-based experiential learning environment. *Computers & Education*, 96, 72-82.
- Huang, Y. C., Backman, S. J., Backman, K. F., ve Moore, D. (2013). Exploring user acceptance of 3D virtual worlds in travel and tourism marketing. *Tourism Management*, 36, 490-501.
- Huang, Y. C., Backman, S. J., Chang, L. L., Backman, K. F., ve McGuire, F. A. (2013). Experiencing student learning and tourism training in a 3D virtual world: An exploratory study. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 13, 190-201.

- Huang, Y. C., Backman, S. J., ve Backman, K. F. (2010). Student attitude toward virtual learning in Second Life: A flow theory approach. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 10*, 312-334.
- Imarc. (2023). Virtual reality market: Global industry trends, share, size, growth, opportunity, and forecast 2023-2028. <https://www.imarcgroup.com/virtual-reality-market>
- İbicioğlu, H., Avcı, U., ve Boylu, Y. (2003). Turizm işletmelerinde insan kaynaklarının eğitiminde stratejik sektörel eğitim organizasyonlarının uygulanabilirliğine yönelik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 69-90.
- İçöz, O. (1991). Turizm sektörünün gelişmesinde insan unsurunun önemi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi, 2*(6), 15-18.
- İçöz, O. (Eylül, 1994). *Türkiye’de turizm eğitimi veren yüksekokulların temel sorunları ve öğrencilerin okul sonrası mesleki yaşama uyumu konusunda bir değerlendirme*. Dört yıllık turizm yüksekokullarında eğitim-öğretim sorunları ve çözüm yolları hafta sonu semineri I (ss. 84-96). Erciyes Üniversitesi Nevşehir Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu. Nevşehir, Türkiye.
- İçten, T., ve Bal, G. (2021). Askeri alanda artırılmış ve sanal gerçeklik araçlar: Sistemler, zorluklar ve çözümler. *Savunma Bilimleri Dergisi, 40*, 169-199.
- İnce, M. T. (2002). Ortaöğretim düzeyinde örgün turizm eğitimi ve 4702 sayılı yasanın getirdiği yenilikler. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans-Workshop* (ss. 199-206). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- İstanbul Üniversitesi. (2022). Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Uzaktan Eğitim Sertifika Programları. <https://sfk.istanbul.edu.tr/>
- İstanbullu Dinçer, F. ve Çakmak, T. F. (2018). Turizm alanında çıkan akademik kadrolar üzerine bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi, 15*(2), 263-272.
- İŞKUR. (2022). Kurs bilgileri işlemleri. <https://esube.iskur.gov.tr/Kurs/KursOnAir.aspx>

- İşler, B., ve Kılıç, M Y. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 5(1), 1-11.
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 9-40.
- Januszewski, A., ve Molenda, M. (2008). *Educational technology. A definition with commentary*. New York: Routledge.
- Jensen, L., ve Konradsen, F. (2017). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23(11), 1-15.
- Joseph, J. (2012). The barriers of using education technology for optimizing the educational experience of learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 427-436.
- Kabadayı, M. (2020). Otel işletmelerinde sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamaları. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 17(3), 464-479.
- Kalaycı, İ. (2019). Sanal gerçeklik teknolojisiyle işlenen tarih metodolojisi dersinin öğrenci algısına etkileri. *Turkish Studies-Information Technologies and Applied Sciences*, 14(4), 569-585.
- Kanaat, E. E. (2022). Yenilik perspektifinden yerel yönetimlerde sürdürülebilir kalkınma amaçları çalışmalarının değerlendirilmesi. *International Journal of Cultural and Social Sciences*, 8(2), 189-208.
- Karakütük, K., ve Tural, N. (1992). Genel eğitim politikaları ve turizm eğitiminin yeri. İçinde *Turizm Eğitimi Workshop-Konferans* (ss. 67-83). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Karaman, S., Yıldırım, S., ve Kaban, A. (2008, Aralık). *Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitiminde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları*. XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri (ss. 35-40). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Karaoğlan Yılmaz, F.G., ve Yılmaz, R. (Mart, 2019). *Sanal gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi*. III. International Congress on Science and Education (ss. 574-578). Afyonkarahisar, Türkiye.

- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler* (12.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri-internet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 117-125.
- Kaur, D. P., Mantri, A., ve Horan, B. (2020). Enhancing student motivation with use of augmented reality for interactive learning in engineering education. *Procedia Computer Science*, 172, 881-885.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal gerçeklik ve eğitim amaçlı kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 151-158.
- Kayaoğlu, A. (2022). Helal gıda tüketimine yönelimin planlı davranış teorisi bağlamında incelenmesi. *Artuklu Kaime Uluslararası İktisadi ve İdari Araştırmalar Dergisi, Kongre Özel Sayısı*, 34-54.
- Kazu, Y., ve Demirli, C. (2002). Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki gelişmeler. *Milli Eğitim*, 155-156, 1-15.
- Kearney, M. D. (2002). *Classroom use of multimedia-supported predict-observe-explain tasks to elicit and promote discussion about students' physics conceptions* (unpublished doctoral thesis). Curtin University of Technology.
- Kesici, A. (2018). Durkheim'in görüşleri doğrultusunda küreselleşme olgusu ve eğitimin küresel işlevi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 977-988.
- Keskin, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(11), 294-302.
- Kılıç, G., ve Bayraktaroğlu, E. (2012). Lisans düzeyinde turizm eğitimi ve fakülte bünyesinde örgütleniş biçimine yönelik bir değerlendirme. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans-Workshop* (ss. 189-198). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Kırıkçı, S., ve Göktaş Kulualp, G. (2021). Planlı Davranış Teorisi çerçevesinde akademisyenlerin kongre turizmine katılma niyetlerinin belirlenmesi. *KOSBED*, 41, 79-95.

- Kırlar-Can, B., Ertaş, M., ve Kozak, M. (2021). Understanding the philosophy of tourism education: A perspective study in Turkey. *International Journal of Tourism Research*, 23, 1112-1125.
- Kırmızı, A. (2017). *Turizm eğitimi alan lisans ve önlisans öğrencilerinin turizm endüstrisine yönelik görüşlerinin karşılaştırılması: Sakarya Üniversitesi Örneği* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Kızıloluk, H. (2014). Eğitimin sosyolojik temelleri. İçinde C. T. Uğurlu (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 93-112). Eğiten Kitap.
- Kim, P., Hagashi, T., Carillo, L., Gonzales, I., Makany, T., Lee, B., ve Garate, A. (2010). Socioeconomic strata, mobile technology, and education: A comparative analysis. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 465-486.
- Kocagöz, E., ve Dursun, Y. (2010). Algılanan davranışsal kontrol, Ajzen'in teorisinde nasıl konumlanır? Alternatif model analizleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 139-152.
- Kocaman Karaoğlu, A., Bal Çetinkaya, K., ve Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158.
- Koçak, Y., Hazarhun, E., ve Enser, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinin zorunlu staj tecrübeleri ve turizm kariyerine bakış açıları. *Gastroia: Journal of Gastronomy and Travel Research*, 3(4), 702-722.
- Kok, D. L., Dushyanthen, S., Peters, G., Sapkaroski, D., Barrett, M., Sim, J., ve Eriksen, J. G. (2022). Virtual reality and augmented reality in radiation oncology education- A review and expert commentary. *Technical Innovations & Patient Support in Radiation Oncology* 24, 25-31.
- Koparan, T. (2015). Olasılık öğretiminde simülasyon kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 22-36.
- Kozak, M. (1992). Mesleki turizm eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında ders programlarının hazırlanması. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans – Workshop* (ss. 191-198). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.

- Kozak, N., Kozak, M. A., ve Kozak, M. (2015). Genel Turizm (17.Baskı). Detay Yayıncılık.
- Kulakoğlu Dilek, N. (2020). *Turizm sektöründe sanal gerçeklik teknolojisinin kullanımına ve etkisine yönelik keşifsel bir araştırma* (yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Kulakoğlu Dilek, N., ve İstanbullu Dinçer, F. (2020). Sanal gerçeklik uygulamalarının engelli bireylerin rekreasyonel faaliyetlere katılımında destekleyici rolü. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 3(1), 1-9.
- Kumlu, S. T. (2021). *Turizm eğitiminde sanal gerçeklik kullanımının öğrenme motivasyonuna etkisi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Kurbanoğlu, S. S. (1996). Sanal gerçeklik: Gerçek mi, değil mi? *Türk Kütüphaneciliği*, 10(1), 21-31.
- Kurtdede Fidan, N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 48-61.
- Kurtoğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim-öğrenme sürecine entegrasyonu hakkındaki görüşlerinin yeniliğin yayılımı kuramı temelinde incelenmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Küçük, S., Aydemir, M., Yıldırım, G., Arpacık, Ö., ve Göktaş, Y. (2013). Educational technology research trends in Turkey from 1990 to 2011. *Computers & Education*, 68, 42-50.
- Kysela, J., ve Štorková, P. (2015). Using augmented reality as a medium for teaching history and tourism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 926-931.
- Lai, I. K. W. (2013). Traveller acceptance of an app-based mobile tour guide. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 39(3), 1-32.
- Larwin, K., ve Larwin, D. (2011). A meta-analysis examining the impact of computer-assisted instruction on postsecondary statistics education: 40 years of research. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 253-278.

- Lau, K. W., ve Lee, P. Y. (2015). The use of virtual reality for creating unusual environmental stimulation to motivate students to explore creative ideas. *Interactive Learning Environments*, 23(1), 3-18.
- Lei, J., ve Zhao, Y. (2007). Technology uses and student achievement: A longitudinal study. *Computers & Education* 49, 284-296.
- Li, W. C., Zhang, J., Court, S., Kearney, P., ve Braithwaite, G. (2022). The influence of augmented reality interaction on pilot's perceived workload and situation awareness. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 92, 1-9.
- Liburd, J.J., ve Christensen, I. M. F. (2013). Using web 2.0 in higher tourism education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* 12, 99-108.
- Lorcu, F. (2015). *Örneklerle veri analizi SPSS uygulamalı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Lorenzo, G., Oblinger, D., ve Dziuban, C. (2007). How choice, co-creation and culture are changing what it means to be net savvy. *Educase Quarterly*, 30(1), 2-12.
- Loureiro, S. M. C., Guerreiro, J., ve Ali, F. (2020). 20 years of research on virtual reality and augmented reality in tourism context: A text-mining approach. *Tourism Management*, 77, 1-21.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., ve Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. London: Pearson Education
- Madden, T. J., Ellen, P. S., ve Ajzen, I. (1992). A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(1), 3-9.
- Mahkabbat, A. (2017). *Kazak ve Türk öğretmen adaylarının eğitim teknolojileri standartları açısından karşılaştırılması* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Majanja, M. K. M., ve Kiplang'at, J. (2005). The diffusion of innovations theory as a theoretical framework in library and information science research. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 71(3), 211-224.

- Manjrekar, S., Gondhalekar, M., Sandilya, S., Bhosale, D., Kanchi, S., ve Pitkar, A. (2014, 26-28 Mart). *Cave: An emerging immersive technology – a review*. 2014 UKSim-AMSS 16th International Conference on Computer Modelling and Simulation (ss. 131-136).Cambridge, Birleşik Krallık.
- Margolis, J. L., Nussbaum, M., Rodriguez, P., ve Rosas, R. (2006). Methodology for evaluating a novel education technology: A case study of handheld video games in Chile. *Computer & Education*, 46, 174-191.
- Martin, D., ve McEvoy, B. (2003). Business simulations: A balanced approach to tourism education. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 15(6), 336 – 339.
- Maslova, I., Burdina, G., ve Krapotkina, I. (2020). The use of electronic educational resources and innovative educational technologies in university education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(16), 68-79.
- Mason, H., ve Moutahir, M. (2006, Ağustos 20). *Multidisciplinary experiential education in Second Life: A global approach*. Proceedings of the Second Life education workshop at the Second Life Community Convention (ss. 30-34). San Francisco, Amerika Birleşik Devletleri.
- Mau, W. C., ve Lynn, R. (2001). Gender differences on the scholastic aptitude test, the American college test and college grades. *Educational Psychology*, 21(2), 133-136.
- Maviş, F., ve Kozak, S. (1992). Meslek Yüksekokullarında turizm programı ve Anadolu üniversitesi Eskişehir meslek yüksekokulu turizm otelcilik ders programı. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans – Workshop* (ss. 169-172). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- McLellan, H. (1994). Virtual reality and multiple intelligences: Potential for higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 5(2), 33-66.
- Mehta, A., Morris, N. P., Swinnerton, B., ve Homer, M. (2019). The influence of values on E-learning adoption. *Computers & Education*, 141, 1-16.
- Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Kennicutt, W. K., ve Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning

outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70, 29-40.

Mesleki Eğitim Haritası. (2022). Türkiye geneli alan bazlı öğrenci-çalışan karşılaştırması. <http://meslekiegitimharitasi.meb.gov.tr/alan.php>

Mevzuat (1973). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

Mevzuat. (1981). 2547 sayılı Yükseköğretim kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>

Mikropoulos, T. A. (2006). Presence: a unique characteristic in educational virtual environments. *Virtual Reality*, 10, 197-206.

Mikropoulos, T. A., ve Strouboulis, V. (2004). Factors that influence presence in educational virtual environments. *CyberPsychology & Behavior*, 7(5), 582-591.

Müjdeci, S. (2021). Planlı Davranış Teorisi bağlamında Kur'an'da niyet. *Journal of Academic Divinity*, 5(1), 89-110.

Nadimpalli, M. (2017). Artificial intelligence-consumers and industry impact. *International Journal of Economics & Management Sciences*, 6(4), 1-3.

No, E., ve Kim, J. K. (2013). Determinants of the adoption for travel information on smartphone. *International Journal of Tourism Research*, 16(6).

Novak, E. (2014). Effects of simulation-based learning on students' statistical factual, conceptual and application knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 148-158.

O'Reilly, T. (2007). What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 1, 17-37.

Oblinger, D. (2003). Boomers, Gen-Xers, and Millennials: Understanding the "new students". *Educause Review*, 38(4), 37-47.

Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.

- Oh, C. S., Bailenson, J. N., ve Welch, G. F. (2018). A systematic review of social presence: Definition, Antecedents and implications. *Frontiers in Robotics and AI*, 5, 1-35.
- Okan, K. (1979). *Eğitim Teknolojisi (Eğitim Araçlarından Yararlanma)*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Oktal, Ö. (2013). Kullanıcıların bilgi sistemini kabulünü etkileyen faktörlerin UTAUT perspektifinden incelenmesi. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 153-170.
- Okumuş, F., ve Yağcı, O. (2005). Tourism higher education in Turkey. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 5(1-2), 89-116.
- Olalı, H. (1982). *Turizm Politikası ve Planlaması*. Ege Üniversitesi Matbaası.
- Olalı, H. (1984). Türkiye’de turizm eğitiminin yapısı ve sorunları. İçinde M. Korzay, A. Usluata, Ş. Yarcan ve T. Var (Eds.), *Turizm Eğitimi Kongresi-Tebliğ ve Tartışmalar*. Boğaziçi Üniversitesi MYO Turizm İşletmeciliği Programı.
- Olsen, M. D., ve Khan, M. A. (1989). Mission and Philosophy: Graduate Programs. *Hospitality & Tourism Educator*, 2(1), 16-26.
- Orhan, A. (2015). *Türkiye’de lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin turizm sektörü ile ilgili algılarının çalışma niyetleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Orhaner, E. ve Tunç, A. (2001). *Ticaret ve turizm eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Gazi Kitabevi.
- Orhaner, E., ve Hussein, A. T. (2007). *Ticaret ve Turizm Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri* (3.Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Ozan, C. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilikleri (Erzurum İli Örneği)* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Öncüer, M. E. (2006). *Avrupa Birliği eğitim politikasında mesleki turizm eğitimi yaklaşımı ve Türk turizm eğitimine uygulanabilirliği* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Öngider, M. U. (2019). *Sanal gerçeklik gözlüğü deneyiminin seyahat motivasyonuna ve satın alma davranışına etkisi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2002). Turizmin yükselme döneminde (1984-1990) eğitim sorunu ve bugün. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans-Workshop* (ss. 115-136). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Özdemir, M., Şahin, C., Arcagök, S., ve Demir, M. K. (2018). The effect of augmented reality applications in the learning process: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 165-186.
- Özdemir, O., Erbaş, D., ve Yücesoy Özkan, Ş. (2019). Özel eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 395-420.
- Özekin, M. (2016). Mesleki ve teknik Anadolu liseleri turizm bölümü öğrencilerinin AB ülkelerinde staj sürecindeki gelişim değişkenlerine ilişkin bulgular. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 4(2), 115-136.
- Özer, N., ve Atik, S. (2014). Eğitimin temel kavramları. İçinde C. T. Uğurlu (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 13-26). Eğiten Kitap.
- Pathak, R. P., ve Chaudhary, J. (2012). *Educational Technology*. Delhi: Pearson.
- Patiar, A., Ma, E., Kensbook, S., ve Cox, R. (2017). Students' perceptions of quality and satisfaction with virtual field trips of hotels. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 31, 134-141.
- Pauze, E. F. (1993). Time for a new mission in hospitality education. *Hospitality & Tourism Educator*, 5(3), 61-62.
- Peköz, M. (1984). Üniversite Eğitimi; Amaç, İçerik, Uygulama. İçinde M. Korzay, A. Usluata, Ş. Yarcın ve T. Var (Eds.), *Turizm Eğitimi Kongresi-Tebliğ ve Tartışmalar*. Boğaziçi Üniversitesi MYO Turizm İşletmeciliği Programı.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Turizm alanında öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin turizm işletmelerinde yaptıkları stajları değerlendirmeleri üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 139-164.

- Penfold, P. (2009). Learning through the world of Second Life – A hospitality and tourism experience. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 8(2-3), 139-160.
- Penfold, P., Ma, H., ve Kong, W.F. (2007, Ekim). *Developing a virtual environment for teaching hotel management students*. Uluslararası IADIS Konferansı Bildirileri (ss. 194-199).
- Pınar, S. (2007). “Ölçüler” konusunun eğitim teknolojileri ve işbirlikli öğrenme yöntemleriyle öğrenilmesinin öğrencilerin matematik başarılarına etkisi (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Polat, E., Ulusoy, H., ve Hacıoğlu, N. (2016). Türkiye’de lisans düzeyinde gerçekleştirilen turizm eğitiminin analizi. 17. Ulusal Turizm Kongresi (ss. 78-88). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Pomerol, J. C. (1997). Artificial intelligence and human decision making. *European Journal of Operational Research*, 99, 3-25.
- Popenici, S. A. D., ve Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practise in Technology Enhanced Learning*, 12(22), 1-13.
- Pratt, M. A., ve Hahn, S. (2016). Enhancing hospitality student learning through the use of a business simulation. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 19, 10-18.
- Raja, R., ve Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 33-35.
- Rıza, E. T. (2003). *Eğitim teknolojisi uygulamaları ve materyal geliştirme* (6.Baskı). İzmir: Birleşik Matbaa.
- Roberts, C. (1999) Using computer simulations to enhance teaching: Overcome the fear. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 10(4), 42-44.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3.baskı). New York: The Free Press.
- Rogers, E. M. (1995). Lessons for guidelines from the diffusion of innovations. *The Joint Commission Journal on Quality Improvement*, 21(7), 324-328.

- Rueda, L., Benitez, J., ve Braojos, J. (2017). From traditional education technologies to student satisfaction in management education: A theory of the role of social media applications. *Information & Management*, 54(8), 1059-1071.
- Russell, S., ve Norvig, P. (2010). *Artificial Intelligence-A Modern Approach* (3. Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Rutter, D. (1991). Catering education and training in France and Britain: Some implications for productivity. *Tourism Management*, 12(4), 356-360.
- Safa, B. S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelenmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Sarı Çallı, D. (2015). Turizm yazınında teorik çerçevede yaşanan tartışmalar ve turizmoloji üzerine nitel bir değerlendirme. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7, 135-142.
- Saylan, N. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Anı Yayıncılık.
- Schott, C. (2017). Virtual fieldtrips and climate change education for tourism students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 21, 13-22.
- Schwienhorst, K. (2002). Why virtual, why environments? Implementing virtual reality concepts in computer-assisted language learning. *Simulation & Gaming* 33(2), 196-209.
- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business: A skill building approach* (4th Ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Sert, S. (2012). Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile not ortalamaları arasındaki ilişki. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans-Workshop* (ss.214-225). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Servotte, J.C., Goose, M., Campbell, S.H., Dardenne, N., Pilote, B., Simoneau, I. L., Guillaume, M., Bragard, I., ve Ghuysen, A. (2020). Virtual reality experience: Immersion, sense of presence and cybersickness. *Clinical Simulation in Nursing*, 38, 35-43.

- Sezer, H., ve Orgun, F. (2017). Hemşirelik eğitiminde simülasyon kullanımı ve simülasyon modeli. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 33(2), 140-152.
- Sezgin, O. (2019). *Eğitim-kavram ve kuram*. Kalem Vakfı Yayınları.
- Sezgin, O. M. (1990, 16-18 Kasım). *Türk Turizminin Eğitim Sorunları*. I. Ulusal Turizm Kongresi. Kuşadası, Aydın, Türkiye.
- Sezgin, O. M. (1995). *Genel Turizm*. Tutubay.
- Sezgin, O. M. (2001). *Genel Turizm ve Turizm Mevzuatı*. Detay Yayıncılık.
- Sezgin, S. İ. (2009). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme*. (5.Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Sharma, S. K., ve Kitchens, F. L. (2004). Web services architecture for m-learning. *Electronic Journal on e-Learning*, 2(1), 203-216.
- Sharma, Y. K. (2002). *Fundamental aspects of educational technology*. New Delhi: Kanishka Publishers, Distributors.
- Shaw, G., ve Marlow, N. (1999). The role of student learning styles, gender, attitudes and perceptions on information and communication technology assisted learning. *Computers & Education*, 33(4), 223-234.
- Shen, J., ve Eder, L. B. (2009). Intentions to use virtual worlds for education. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 225-233.
- Shen, S., Xu, K., Sotiriadis, M., ve Wang, Y. (2022). Exploring the factors influencing the adoption and usage of augmented reality and virtual reality applications in tourism education within the context of Covid-19 pandemic. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 30,1-12.
- Singh, N., ve Lee, M. J. (2009). Exploring perceptions toward education in 3-D virtual environments: An introduction to “Second Life”. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 8(4), 315-327.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sözer, N., ve Satıcı, B. (2022). Artırılmış gerçeklik teknolojisinin mimarlık sektörüne katkıları. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Teknoloji ve Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 4(2), 109-119.
- Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. *Journal of Communication*, 42(4), 73-93.
- Stone, R. J. (1991). Virtual reality and cyberspace: From science fiction to science fact. *Information Services & Use*, 11, 283-300.
- Straub, D., Keil, M., ve Brenner, W. (1997). Testing the technology acceptance model across cultures: A three country study. *Information & Management*, 33, 1-11.
- Stübl, G., Heindl, C., Ebenhofer, G., Bauer, H., ve Pichler, A. (2023). Lessons learned from human pose interaction in an industrial spatial augmented reality application. *Procedia Computer Science*, 217, 912-917.
- Szivas, E. (1999). The influence of human resources in tourism marketing. İçinde F. Vellas, ve L. Becherel (Eds.), *The international marketing of travel and tourism. A strategic approach* (ss. 145-155). The MacMillan Press.
- Şahin, E., ve Solunoğlu, A. (2019). Planlı Davranış Teorisi kapsamında sokak yemeği yeme niyetinin ölçülmesi: Mersin örneği. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 16(3), 383-397.
- Şekerci, C. (2017). Sanal gerçeklik kavramının tarihçesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 1126-1133.
- Şimşek, N. (2001). Eğitim teknolojisindeki yönelimlerin uluslararası boyutları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 77-88.
- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı* (2.Baskı). Ankara: Nobel.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2022). Yaygın mesleki turizm eğitimi faaliyetleri. <https://aregem.ktb.gov.tr/TR-13202/mesleki-turizm-egitimi-ve-basvurusu.html>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. <http://hbogm.meb.gov.tr/>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://mtegm.meb.gov.tr/kurumlar/?ara>

- Tandoğan, M. (1982). Eğitim teknolojisinin kısa ve uzun dönemli yararları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 205-214.
- Tayfun, A., Palavar, K., ve Çöp, S. (2010). İşgörenlerin eğitim ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Belek bölgesindeki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 3-18.
- Taylor, S., ve Todd, P. A. (1995). Understanding information technology usage: A test of competing models. *Information Systems Research*, 6(2), 144-176.
- Taymaz, H. (1978). *Hizmet içi eğitim ders notları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- TDK. (2022). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, 52, 302-312.
- Teodora, V., Mioara, U., ve Magdalena, N. (2013). Quality through E-learning and quality for E-learning. *Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology*, 1, 1-11.
- Tepe, T., Kaleci, D., ve Tüzün, H. (2016, Mayıs). *Eğitim teknolojilerinde yeni eğilimler: Sanal gerçeklik uygulamaları*. 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ss. 547-555). Rize, Türkiye.
- Tezci, E., ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 158-164.
- Timur, A. (1992). Türkiye’de turizm eğitiminin yapısı, uygulanan politikalar ve sonuçları. *İçinde Turizm Eğitimi Workshop-Konferans* (ss. 47-53). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Toraman, Y., ve Yüksel, C. A. (2022). Covid-19 salgını sürecinde tüketicilerin yeni teknolojileri benimsemelerinin teknoloji kabul modeli (TKM) çerçevesinde temassız teslimat özelinde incelenmesi: Mobil uygulamalar üzerine bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 23(Covid-19 Özel Sayısı), 17-34.
- TUGEV. (2022). Turizm Geliştirme Vakfı. <http://www.turizmgelistirmevakfi.com/contents/projelerimiz/129>

- Tuna, M. (2002). Turizm işletmeciliği ve otelcilik alanında eğitim veren meslek yüksekokullarının sorunlarına ilişkin bir araştırma. İçinde *Turizm Eğitimi Konferans-Workshop* (ss. 43-52). T.C. Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Turgut, M. (2021). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri ile mobil telefon yoksunluğu korkusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Turizm Stratejisi. (2007) Türkiye Turizm Stratejisi 2023. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. <https://www.ktb.gov.tr/Eklenti/906,ttstratejisi2023pdf.pdf?0>
- Tuyluoğlu, T. (2003). *Türkiye’de turizm eğitiminin niteliği* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Türkseven, E. (2012). *Turizm eğitiminde yaşanan staj sorunları: Lisans öğrencilerinin görüşlerine yönelik bir araştırma* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- TÜSİAD. (1999). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması*. Lebib Yalkın Yayınları ve Basım İşleri A.Ş.
- Twining, P. (2009). Exploring the educational potential of virtual worlds – some reflections from the SPP. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 496-514.
- Uğurlu, K., ve Çakmak, T. F. (2015). Turizm eğitim politikaları ve Türk turizm eğitimindeki sorunlar. İçinde D. Küçükaltan, H. Çeken ve Ş. O. Mercan (Eds.), *Değişik Perspektiflerle Turizm Politikası ve Planlaması* (ss. 85-103). Detay Yayıncılık.
- Ukpabi, D. C., ve Karjaluto, H. (2017). Consumers’ acceptance of information and communications technology in tourism: A review. *Telematics and Informatics*, 34(5), 618-644.
- Ulutürk, S. A., ve Asan, U. (2016). Lüks tüketimde satın alma davranışının neden esası modellenmesi. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(32), 253-273.

- Unur, K., ve Köşker, H. (2015). Türkiye’de turizm eğitimi ve turizm eğitimi alan öğrencilerin turizme bakış açılarına yönelik araştırmaların incelenmesi. *Cag University Journal of Social Sciences*, 12(1), 44-71.
- Ural, M. N. (2015). Antik Yunan’da “Teknik”: Teknoloji felsefesi tarihine genel bir bakış. *Mavi Atlas*, 4, 136-144.
- Usta, Ö. (1995). *Turizm 1-2*. Altın Kitaplar.
- Uşun, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, S., ve Ada, S. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Üngören, E., ve Ehtiyar, R. (2009). Türk ve Alman öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması ve umutsuzluk düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Turizm eğitimi alan öğrenciler üzerine bir araştırma. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 4(14), 2093-2127.
- Ünlüönen, K. (1993). Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde turizm eğitim ve öğretimi. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6, 497-521.
- Ünlüönen, K. (2004). Turizm işletmeciliği öğretmenlik programlarının öğrenci beklentileri ve algılamaları açısından karşılaştırılması (1998-1999 ve 2003-2004 öğretim yılları). *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 108-130.
- Ünlüönen, K., ve Boylu, Y. (2005). Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde turizm eğitimindeki gelişmelerin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(12), 11-32.
- Ünlüönen, K., ve Boylu, Y. (2009, 21-24 Ekim). *Türkiye’deki örgün turizm eğitime ilişkin rakamsal gelişmelerin değerlendirilmesi*. 10. Ulusal Turizm Kongresi (ss.956-975). Mersin, Türkiye.
- Van Der Heijden, H. (2004). User acceptance of hedonic information systems. *MIS Quarterly*, 28(4), 695–704.
- Van Raaij, E. M., ve Scheppers, J. J. L. (2008). The acceptance and use of a virtual learning environment in China. *Computers & Education*, 50, 838-850.

- Venkatesh, V. (2000). Determinants of perceived ease of use: Integrating control, intrinsic motivation, and emotion into the Technology Acceptance Model. *Information Systems Research*, 11(4), 342-365.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., ve Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., ve Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157-178.
- Vural, B. (2004). *Eğitim-Öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Wang, H. Y., ve Wang Y. S. (2008). Gender differences in the perception and acceptance of online games. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 787-806.
- Weis, A. H., Mandich, M., Seidenberg, I., Odom, R. D., Conn, C., Pfeiffer, E., Fortune, R., Rollins, K. B., Hendricks, J., Marks, M., Rush, S., Crane, T., Studley, J. J., Nevens, T. M., Cameron, D., Bryant, A. L., Banks, D. F., House, D., Hayes, J., ve Spoon, A. G. (1999). Professional development: A link to better learning. School, Technology and Readiness Report. The CEO Forum, Washington, USA.
- Westaby, J. D. (2005). Behavioral reasoning theory: Identifying new linkages underlying intentions and behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 98, 97-120.
- Williams, M. D., Rana, N. P., ve Dwivedi, Y. K. (2014). The unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT). A literature review. *Journal of Enterprise Information Management*, 28(3), 443-488.
- Woodhall, M. (1979). Education, work and employment in developing countries – a synthesis of recent research, education work and employment, a summary review. *International Development Research Center Manuscript Reports*, Ottawa, IDRC.

- Yaşın, C., ve Cengiz, C. (2020). Everett Rogers'ın Yeniliklerin Yayılması Kuramı. <http://yenimedya.info/2020/05/19/innovation/>
- Yaylacı, H. S., ve Yaylacı, F. (1999). Eğitim teknolojisi dersinde öğretim materyallerinin geliştirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 209-219.
- Yeşiltaş, M., Öztürk, Y., ve Hemmington, N. (2010). Tourism education in Turkey and implications for human resources. *Anatolia: An International Journal of Tourism and Hospitality Research*, 21(1), 55-71.
- Yılmaz, M., ve Karamustafa, K. (2022). Artırılmış gerçeklik uygulamaları ve turizm. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 19(3), 399-422.
- Yılmaz, S., ve Sarpkaya, R. (2013). Eğitimin temel kavramları. İçinde A. Tanrıöğren, ve R. Sarpkaya (Eds.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 1-36). Anı Yayıncılık.
- YÖK Atlas. (2022). Yükseköğretim Program Atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr/index.php>
- YÖK Önlisans Atlası. (2022). Yükseköğretim Kurulu Önlisans Atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans-anasayfa.php>
- Yu, H., Sirsat, S. A., ve Madera, J. M. (2018). Enhancing hospitality students' motivation to learn food safety knowledge using tablet personal computer (TPC)-based simulation game class activity. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 23, 82-94.
- Yung, R., ve Khoo-Lattimore, C. (2019). New realities: A systematic literature review on virtual reality and augmented reality in tourism research. *Current Issues in Tourism*, 22(17), 2056–2081.
- Yusoff, R. C. M., Zaman, H. B., ve Ahmad, A. (2011). Evaluation of user acceptance of mixed reality technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(8), 1369-1387.

EK

EK: Anket Ölçeği

Sayın Katılımcı,

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır. Bu kapsamda, “**Teknoloji Kabul Modeliyle Turizm Eğitiminde Sanal Gerçeklik Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Kullanım Niyetlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma**” başlıklı yüksek lisans tez çalışması Prof. Dr. Mehmet Emre GÜLER danışmanlığında Turizm İşletmeciliği yüksek lisans programı öğrencisi Kaan KASAROĞLU tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **ayrılabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onay verdiğiniz anlamına gelecektir.**

Anketlerden elde edilen bilgiler, yalnızca tez çalışmasında kullanılacak olup gizli tutulacak ve paylaşılmayacaktır. Ankete vereceğiniz yanıtlar bulguların niteliği için önemlidir. Bu nedenle, lütfen tüm soruları eksiksiz ve doğru bir şekilde yanıtlayınız. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için kaan.kasaroglu@ikcu.edu.tr mail adresinden araştırmacı ile iletişim kurabilirsiniz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Birinci Bölüm

Lütfen aşağıdaki ifadeleri düşüncelerinize uygun bir şekilde; 1=**Kesinlikle Katılmıyorum**, 5=**Kesinlikle Katılıyorum** seçeneklerinden birini seçerek işaretleyiniz.

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılmıyorum Ne Katılıyorum (4)	Katılıyorum (5)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
Turizm eğitiminde kullanılan sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmayı öğrenmenin benim için kolay olacağını düşünüyorum.					
Ders amaçlı kullanılacak sanal gerçeklik uygulamalarında yapmak istediğim şeyleri kolaylıkla yapacağımı düşünüyorum.					
Ders amaçlı kullanılacak sanal gerçeklik uygulamaları ile etkileşimim açık ve anlaşılır olacaktır.					
Ders amaçlı kullanılacak sanal gerçeklik uygulamalarını etkileşimde bulunmak için esnek bulacağımı düşünüyorum.					
Ders amaçlı kullanılacak sanal gerçeklik uygulamalarını ileri düzeyde kullanma					

yetisine sahip olmak benim için kolay olacaktır.					
Ders amaçlı kullanılacak sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımını kolay bulacağımı düşünüyorum.					
Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılması, derslerdeki görevleri daha hızlı tamamlamamı sağlayacaktır.					
Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılması, derslerdeki performansımı artıracığını düşünüyorum.					
Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılması, derslerdeki üretkenliğimi artıracığını düşünüyorum.					
Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılması, derslerdeki etkinliğimi artıracığını düşünüyorum.					
Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılması, dersin öğrenilmesini kolaylaştıracağını düşünüyorum.					
Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının faydalı olacağını düşünüyorum.					
Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmak eğlenceli olacaktır.					
Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmak keyifli olacaktır.					
Derslerde sanal gerçeklik uygulamalarını kullanırken eğleneceğimi düşünüyorum.					
Etrafımda nasıl kullanılacağını gösteren kimse olmasa bile ders amaçlı sanal gerçeklik uygulamalarını kullanırken kendime güvenirim.					
Daha önce hiç kullanmamış olsam bile ders amaçlı sanal gerçeklik uygulamalarını kullanırken kendime güvenirim.					
Kaynak olarak sadece çevrimiçi talimatlara sahip olsam bile ders amaçlı sanal gerçeklik uygulamalarını kullanırken kendime güvenirim.					
Kendim denmeden önce başka eğer başka birinin kullandığını görürsem ders amaçlı sanal gerçeklik uygulamalarını kullanırken kendime güvenirim.					
Ders kapsamında sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmak beni korkutmayacaktır.					
Sanal gerçeklik uygulamaları ile çalışmak gergin hissetmeme neden olacaktır.					
Sanal gerçeklik uygulamaları rahatsız hissetmeme neden olacaktır.					
Sanal gerçeklik uygulamaları benim için göz korkutucudur.					
Gelecekte ders kapsamında sanal gerçeklik uygulamalarını kullanma niyetindeyim.					
Gelecekte ders kapsamında sanal gerçeklik uygulamalarını kullanacağımı öngörüyorum.					

Gelecekte ders kapsamında sanal gerçeklik uygulamalarını kullanmayı planlıyorum.					
Turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılması iyi bir fikirdir.					
Turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılması akıllıca bir fikirdir.					
Turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılma fikrini beğeniyorum.					
Turizm eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılması hoştur.					

İkinci Bölüm

Lütfen size uygun seçeneği işaretleyiniz/doldurunuz.

Cinsiyetiniz? Kadın () Erkek ()

Yaşınız? 20 ve altı () 21 – 25 () 26 – 30 () 31 ve üstü ()

Eğitim gördüğünüz bölüm? Turizm İşletmeciliği ()

Gastronomi ve Mutfak Sanatları ()

Turizm Rehberliği ()

Diğer ()

Eğitim gördüğünüz Üniversite? İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi ()

Ege Üniversitesi ()

Dokuz Eylül Üniversitesi ()

Kaçıncı sınıfa gidiyorsunuz? 1 () 2 () 3 () 4 ()

Katılımınız için teşekkürler.