

Gönderilme Tarihi (Submitted) : 14.11.2022
Revizyon Tarihi (Revised) : 30.11.2022
Kabul Tarihi (Accepted) : 02.12.2022

TURED
JOTOĞ



Deneyimsel Mesleki Farkındalığın Tutumsal Öğrenme Çıktıları: Turizm Rehberliği Lisans Öğrencilerine Yönelik Pilot Uygulama

Attitudinal Learning Outcomes of Experiential Vocational Mindfulness: A Pilot Application for Tourism Guidance Undergraduate Students

Dr. Öğr. Üyesi Alaattin BAŞODA

Aksaray Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Türkiye
Aksaray University, Tourism Faculty, Turkey
E-Mail: alaattin.bsd@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ACAR

Aksaray Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Türkiye
Aksaray University, Tourism Faculty, Turkey
E-Mail: yusufacar@aksaray.edu.tr

Öz

Amaç ve Önem: Dünyada meydana gelen teknolojik, psikolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler, yeni kuşak öğrencilerin öğrenim hayatlarında önemli değişikliklere yol açmaktadır. Dolayısıyla bu dönüşüme ayak uydurmak için yeni öğrenme yöntemlerinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşımdan hareketle, yazarlar tarafından bilinçli farkındalık ve aktif öğrenme temelli Deneyimsel Mesleki Farkındalık (DEMEF) eğitim programı geliştirilmiştir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın temel amacı, turizm rehberliği lisans öğrencilerinin DEMEF programının uygulanması sonucunda oluşan tutumsal öğrenme çıktılarını belirlemektir.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma tasarımı kullanılmıştır. Veriler, nitel form tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmada, ölçüt örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma, bir turizm fakültesi bünyesindeki turizm rehberliği bölümünde 2. ve 3. sınıfta okuyan ve DEMEF programına dâhil olan 64 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, MAXQDA nitel veri analiz programıyla içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular: Araştırmada; DEMEF'in mesleki ve kişisel açıdan birçok olumlu çıktısı olduğu ve öğrencilere "önce eylemde bulunma, sonra bu eylemlerden duygu ve bilgi üretme" şeklinde bir öğrenme stratejisi kazandırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca DEMEF'in, öğrencilerin mesleğe (öğrenme, tanıma ve yapma) ve kendilerine (kendini tanıma, geliştirme) yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği ve en çok davranışsal öğrenmelerini arttırdığı saptanmıştır.

Özgünlük/Bilimsel Katkı: DEMEF eğitim programının tutumsal mesleki öğrenme çıktıları, özgün bir değere sahiptir. Bunun temel sebebi, DEMEF'in turist rehberliği ve eğitim psikolojisi dikkate alınarak bilinçli deneyimsel farkındalık açısından tasarlanan yeni bir aktif öğrenme modeli olmasıdır. Ayrıca bulgular, bilinçli farkındalık eğitim uygulamalarının ilk defa turist rehberliği eğitimine uyarlanması sonucunda elde edilen özgün bulgulardır. Dolayısıyla bu araştırma hem konu ve eğitim programı hem de bulguları açısından özgün bir araştırma niteliğinde olup, ilgili literatüre ve turist rehberliği uygulamalı eğitimine önemli katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli farkındalık, deneyimsel mesleki farkındalık, aktif öğrenme, tutumsal öğrenme, turist rehberliği eğitimi

Makale Türü: Araştırma makalesi



Abstract

Purpose and Importance: Technological, psychological, social, economic and cultural developments in the world lead to significant changes in the educational lives of new generation students. Therefore, in order to keep up with this transformation, the necessity of new learning methods emerges. Based on this approach, the authors created the Experiential Vocational Mindfulness (EVOM) training program, which is based on mindfulness and active learning. The main goal of this research in this direction is to determine the attitudinal learning outcomes of undergraduate tourism guidance students as a result of the implementation of the EVOM program.

Methodology: The study employed a qualitative research design. The qualitative form technique was used to collect the data. In the study, criterion sampling method was preferred. The study was conducted on 64 students in their second and third years of study in the tourism guidance department of a tourism faculty and participating in the EVOM program. The MAXQDA qualitative data analysis program was used to do content analysis on the research data.

Findings: In the research, it has been determined that EVOM has many positive outcomes in terms of professional and personal aspects, and it provides students with a learning strategy such as "first to act and then to produce emotions and knowledge from these actions." In addition, it was determined that EVOM positively changed the attitudes of students towards the tourist guiding (learning, getting to know, and doing) and themselves (self-knowledge, developing) and mostly increased their behavioral learning.

Originality/Value: The EVOM training program's attitudinal and vocational learning outcomes are exceptional. The main reason for this is that EVOM is a novel mindful experiential learning paradigm that takes into consideration tourist guidance and educational psychology. Furthermore, the findings are novel because this is the first time that mindfulness training practices have been used in tourist guidance education. As a result, this study is unique in terms of both the subject and the training program, as well as its findings, and it will make a significant contribution to the relevant literature and tourist guidance education.

Keywords: Mindfulness, experiential vocational mindfulness, active learning, attitudinal learning, tourist guidance education

Paper Type: Research article

Giriş

Küresel gelişmelerden kaynaklı yeni kuşağın özelliklerinin değişmesi, eğitim sistemlerinin güncellenerek çağa uygun hale getirilmesini zorunlu kılmaktadır (Birgili, 2022). Özellikle teknolojik gelişmeler nedeniyle bilgiye erişimin hızlı ve kolay olması, bireysel ve sürekli öğrenmeyi baskın hale getirmektedir (Betak, 2020). Bu durum, eğitici merkezli geleneksel eğitimin etkisini yitirmesine sebep olmaktadır (Shi vd., 2021). Bu bağlamda, turizm eğitimi, ulusal (Keleş, 2018) ve uluslararası boyutta (O'Connor, 2021) üzerinde en çok tartışılan konulardan biridir. Geleneksel yöntemlerle verilen mevcut eğitimin, sektörün güncel ve gerçek koşulları ile uyuşmadığı ve ihtiyaçlarını karşılayamadığı vurgulanmaktadır (Kongtaveesawas & Cisa, 2020). Bu nedenle, turizm eğitiminin, yenilikçi (çağdaş) öğrenme yaklaşımlarıyla (*öğrenci merkezlilik*) yeniden nasıl tasarlanabileceği üzerinde durulmalıdır. Dolayısıyla öğrenme yöntemlerine ilişkin farklı bakış açılarıyla nitelikli araştırmaların yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Geleneksel eğitimde bilgiler; eğiticiden öğrenciye aktarılır, öğrenciler bu bilgileri ezberleyerek öğrenir ve öğrendiği bu bilgiyi eğitime geri aktarır. Bu anlayışa göre bilgi, sadece eğiticinin bakış açılarıyla tasarlanmış bir bilgidir (Reid & Miller, 2009). Ancak turizm eğitimi; doğası gereği *işbirlikçi* (Green & Sammons, 2014), *aktif* (Kazoğlu & Şahin, 2021), *keşifsel* (Chau & Cheung, 2018), *deneyimsel* (Poponi, 2019), *bilinçli öğrenme* (Başoda, 2020) gibi aktif öğrenme yöntemlerini içeren ve öğrenciyi merkeze alan (Sezerel & Özoğul, 2019) bir eğitimdir. Ayrıca geleceğin turizm eğitiminin; liderlik, insan sermayesi ve sektör deneyimi odaklı aktif, deneyimsel ve çevrimiçi



öğrenme yöntemlerinin harmanlanmasına odaklı olacağı öngörülmektedir (Kim & Jeong, 2018). Turizm eğitiminde aktif öğrenme, öğrencinin bireysel olarak sektörün ve mesleğin güncel durumlarıyla doğrudan bağlantı kurmasını, deneyimlerini yaşamasını ve gereklilikleriyle uyum sağlamasını kolaylaştırabilmektedir (Chau & Cheung, 2017; Kazoğlu & Şahin, 2021; Shi vd., 2021). Aktif öğrenme; öğrencinin öğrenme sorumluluğu üstlenmesine, kişisel öğrenme alanını oluşturmasına ve öğrenmeye aktif katılmasına odaklıdır. Bu süreç, öğrencinin akademik gelişiminin yanı sıra bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini de artırabilmektedir (Birgili, 2022). Bu yaklaşım ile öğrenci, sadece dinleme ve izleme gibi pasif öğrenme modundan, keşfetme gibi aktif deneyimsel öğrenme moduna geçebilmektedir (Dinis vd., 2022; O'Connor, 2021; Rong-Da Liang, 2021; Rosa vd., 2021). Ayrıca öğrenciler, aktif öğrenme ile bireysel olarak gerçek deneyimlerden bilgi üretebilmekte ve beceri geliştirebilmektedirler (Yeganeh & Kolb, 2009). Dolayısıyla aktif öğrenme ile öğrencinin turizmle ve meslekle ilgili gerçek deneyimleri yaşayarak mesleği öğrenmesi ve öğrendikleriyle mesleki analiz yapabilmesi söz konusu olacaktır (Rong-Da Liang, 2021).

İlgili literatür incelendiğinde, Türkiye’de, turizm öğrencilerinin öğrenme yöntemleri ile ilgili yapılan araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Özellikle son beş yıldan beri turizm eğitiminde farklı açılardan öğrencilerin öğrenme yöntemlerine yönelik yapılan araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Işıldar vd. (2016), Vark modeline göre turizm öğrencilerinin öğrenme stillerini araştırarak sınıflar arasında karşılaştırma yapmışlardır. Eser & Çakıcı (2019), turizm rehberliği öğrencilerinin görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tarzlarının akademik başarılarına etkisini incelemiş ve bu tarzları sınıflar arası karşılaştırmışlardır. Sezerel & Özoğul (2019), öğrenci merkezli eğitimi destekleyen uzman mantosu yaklaşımı ile rehberlik öğrencilerinin mesleği öğrenme çıktılarını incelemişlerdir. Kazoğlu & Şahin (2021) ise turizm rehberliği ve turizm işletmeciliği müfredatlarında yer alan derslerde hangi aktif öğrenme yöntemlerinden yararlanılabileceğini araştırmışlardır. Yabancı literatürde ise aktif öğrenme yöntemlerinin ele alındığı birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Chau & Cheung, 2018; La Lopa vd., 2018; O'Connor, 2021; Shi vd., 2021; Wolfe, 2006). Ancak, turizmde bilinçli farkındalığın belirli bir mesleğe uyarlandığı, bu meslekle ilgili bilinçli farkındalık temelli aktif öğrenmenin ele alındığı ve bununla ilgili bir eğitim programının geliştirilip çıktılarının değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu konuyla ilgili önemli bir boşluk olduğu tespit edilmiştir.

Okul, sadece öğrenme değil aynı zamanda sosyal deneyimlerin yaşandığı bir ortamdır (Reid & Miller, 2009). Langer’e (1997) göre eğitim sistemi; nesnel gerçeklerin birikimi yoluyla öğrenmeyi değil bağlam, eleştiri ve dikkatli öğrenmeye dolayısıyla deneyimsel öğrenmeye odaklı olmalıdır. Turizmin sosyal bir olgu olduğu dikkate alındığında, turizm eğitiminin sosyal deneyim ağırlıklı bir içeriğe sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca turizm eğitimi, turizm sektöründeki bireyleri bilinçli hale getiren (Kelly, 2006) önemli bir mekanizma olduğundan, bir turizm laboratuvarı bağlamında, sosyal deneyim ve farkındalık temelli öğrenme yöntemleri ile zenginleştirilmelidir (Dinis vd., 2022). Bu yöntemlerden birisi de aktif öğrenmenin önemli bir bileşeni olan bilinçli farkındalık uygulamalarıdır (Bush, 2013; Edwards-Smith, 2022; Ergas, 2019; Mantzios & Egan, 2019). Bilinçli farkındalık; *deneyimsel* (Yeganeh & Kolb, 2009), *bilinçli* (Leland, 2015) ve *keşifsel* (Bilen, 2021) öğrenme eğitim programları ile geliştirilebilir bir insan kapasitesidir (Tortella-Feliu vd., 2020). Dolayısıyla bilinçli farkındalık, soyutlamalarla meşgul olmaktan ziyade dikkatin ve enerjinin doğrudan şimdiki anın deneyimine odaklı olduğu için deneyimsel (Williams vd., 2007) ve keşifsel (Markič & Kordeš, 2016) bir içeriğe sahiptir. Ayrıca bilinçli farkındalık, zihinle ve bedenle yakından uyumlu olan odaklanmış dikkatin gelişimiyle ilgilidir (Johnson & Park, 2020). Farkındalık, yeni fikirler üretmek için deneyime ve bilgiye odaklanarak ilgili ve önemli bilgilerin aktif olarak işlenmesini sağlamaktadır (Dutt, 2011). Bu bağlamda bilinçli farkındalık, öğrenmeyi öğrenmenin etkili yöntemlerinden biridir (Öksüz & Yiğit, 2020). Bilinçli farkındalık eğitim programları ise öğrencilerin meslek ile ilgili bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlayabilmektedir (Leland, 2015). Bu



nedenle bilinçli farkındalık, öğrencinin dikkatini öğrenmeye odaklayan etkili yöntemlerden biri olduğu kabul edilmekte ve eğitim psikolojisi alanında tercih edilmektedir (Hyland, 2021; Thomas & Atkinson, 2017). Eğitimde bilinçli farkındalık; akademik, mesleki, sosyal, bilişsel ve fiziksel faktörler ile yakından ilişkili olduğundan birçok olumlu çıktıyı ortaya çıkarmaktadır (Akşit Aşık, 2019; Başoda, 2020; Galles vd., 2019). Bu bağlamda, farkındalığın önemi; “*yakından bakmak, olasılıkları ve perspektifleri keşfetmek*” şeklinde özetlenebilir (Ritchart & Perkins, 2000: 27).

Diğer açıdan, turist rehberliği eğitiminin, turizm eğitiminin ve sektörünün önemli bir parçası olduğu bilinmektedir. Ancak turist rehberliğinde kullanılan mevcut eğitim müfredatlarının, ülkelere göre süre, yapı ve yaklaşım açısından farklılık gösterdiği görülmektedir (Lackey & Pennisi, 2020). Örneğin eğitim yöntemi; bazı ülkelerde teoriye odaklı iken bazılarında ise beceriye ve eyleme (uygulamaya) odaklıdır (Yenipinar & Zorkirişçi, 2013). Türkiye’de ise rehberlik eğitimi, ağırlıklı olarak eğitici merkezli ve teori içerikli geleneksel yöntemlerle verilmektedir (Kürkçü, 2017). Ayrıca eğitim içeriğinin ve yöntemlerinin hangi ölçütlere göre standart hale getirileceğine yönelik taraflar arasında henüz bir görüş birliği sağlanamamıştır (Çokişler, 2022; Pelit & Katırcıoğlu, 2018; Türker vd., 2012). Öğrenciler (Eser & Çakıcı, 2019; Sezen Doğancılı vd., 2019; Şahin & Erdem, 2021), akademisyenler (Aşkın, 2020; Yenipinar & Kardaş, 2019) ve rehberler (Eker & Zengin, 2016) ise özellikle uygulamalı eğitim üzerinde durmaktadırlar. Bunun temel nedeni, uygulamalı eğitimin aktif öğrenmeyi içeren (Dhevabanchachai & Wattanacharoensil, 2017; Pan & Jamnia, 2014) ve temel mesleki bir eğitim olmasıdır (Yumuk & Demirel İli, 2022). Ancak bu konu, birinci düzeyde paydaşlar tarafından vurgulanmasına rağmen, rehberlik eğitiminde henüz uygulamalı eğitimin standartları belirlenememiş ve öğrenme çıktıları etraflıca değerlendirilememiştir. Dolayısıyla bu konuyla ilgili de bir boşluk olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda sıralanan yaklaşımlardan ve tespitlerden hareketle, yazarlar tarafından turist rehberliği uygulamalı eğitimine özgü Deneyimsel Mesleki Farkındalık (DEMEF) eğitim programı geliştirilmiştir. DEMEF’in temel amacı, öğrencilerin bireysel öğrenme tarzlarına uygun olarak bilinçli farkındalık temelli keşfederek ve deneyimleyerek mesleği aktif bir şekilde öğrenmesini sağlamaktır. DEMEF’in stratejisi, öğrencilerin neyi öğreneceklerinden ziyade mesleği öğrenmeyi nasıl öğreneceklerine yönelik farkındalık oluşturmaktır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin mesleği öğrenmelerindeki rollerini kavramalarına ve bu durumu sürdürülebilir hale getirmelerine yardımcı olmaktır. Bu programın pilot uygulaması, 2021-2022 akademik yılı bahar yarıyılında bir turizm fakültesi bünyesindeki turizm rehberliği lisans öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın temel amacı, öğrencilerin DEMEF eğitim programının uygulanması neticesinde oluşan tutumsal mesleki öğrenme çıktılarını belirlemektir. Araştırmada öncelikle DEMEF programının kuramsal dayanağı, amacı, içeriği ve yöntemi açıklanmaktadır. Ardından araştırmanın yöntemi, bulguları, sonuç, tartışma ve öneriler bölümleri yer almaktadır.

1. Deneyimsel Mesleki Farkındalık Eğitim Programı (DEMEF)

1.1. DEMEF Programının Kuramsal Dayanağı

Bilinçli öğrenme, yaratıcılığı ve farkındalığı artıran bir sistemdir. Bilinçli öğrenme; “*yeniliğe açıklık, farklılığı kavrama uyanıklığı, farklı bağlamlara duyarlılık, çoklu bakış açılarının farkındalığı ve şimdiki zamana yönelim*” şeklinde tanımlanmaktadır (Langer, 1997:23). Bilinçli öğrenmenin etkili araçlardan biri de keşfederek öğrenmedir. Keşfederek öğrenme; öğrencilere özgür bir ortamda, bilgiyi sorgulama, üretme, kalıcı hale getirme ve becerilerini geliştirme fırsatı sunan aktif bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntem, öğrencinin bireysel özelliklerine uyumlu bir öğrenme haritası oluşturmasını sağlamaktadır (Bilen, 2021). Bu yöntemde eğitici, bir moderatör veya kolaylaştırıcı-rehber statüsündedir (Rong-Da Liang, 2021). Turist rehberliği eğitiminde keşifsel



öğrenme yoluyla öğrenme ise henüz üzerinde durulan bir konu değildir (Kazoğlu & Şahin, 2021). Ancak Chau & Cheung'e (2018) göre turizm eğitiminde keşfedici öğrenme, turizmle ilgili ortamları kullanarak, öğrencilere gerçek yaşam ve mesleki deneyimleri yaşatmaktadır. Green & Sammons'a (2014) göre turizm eğitimine uygun aktif öğrenme yöntemleri; işbirlikçi ve deneyimsel öğrenmedir. *İşbirlikçi öğrenme*, sınıf ortamında, geliştirilen soruları sorarak kavram veya fikirleri tartışmaya ve anlamaya odaklı bir yaklaşımdır. *Deneyimsel öğrenme* ise deneyimlerden anlam çıkararak bireysel gelişim sürecini takip etmeye ve eylemde bulunarak (deneyimleyerek) öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmeyi amaçlayan bir öğrenme yöntemidir. Aktif öğrenme yöntemlerinde, öğrenci, dinlemek ve izlemek yerine önce eylemde bulunmakta sonra da ne yaptığını değerlendirerek (düşünme vb.) özelliklerini (düşüncelerini, duygularını, davranışlarını, değerlerini vb.) keşfetmektedir (Green & Sammons, 2014). Bu bilgilerden, bilinçli, keşifsel, deneyimsel ve işbirlikçi gibi aktif öğrenme yöntemlerinin birbirini tamamlayan yöntemler olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu yöntemlerin tamamı DEMEF kapsamına kullanılmıştır.

Bilinçli farkındalık, zihinsel dikkati ve uyanıklığı artıran psikolojik bir süreçtir (Shapero vd., 2019). Bu bağlamda, bilinçli farkındalık, bireyin modern çağın hızlı gelişmelerine ayak uydurmasını (Stankov vd., 2020), yeni bilgileri öğrenerek kendini güncel ve yaratıcı tutmasını sağlayabilmektedir (Hensley, 2020; Tan vd., 2020). Eğitimde bilinçli farkındalık, öğrencinin turist rehberliğine (Başoda & Gümüş Dönmez, 2022) ve turizm sektörüne (Gül & Gül, 2022) bağlılığını artırabilmektedir. Bu açıdan farkındalık, öğrencinin stres ve kaygısını düşürerek mesleğin ve sektörün değişen doğasına uyum sağlayabilmesini kolaylaştırabilmektedir (Jacobs & Blustein, 2008). Ayrıca farkındalık, öğrencinin aktif öğrenmesini sağlayan önemli bir motivasyon kaynağıdır (Leland, 2015). Turizm sektöründe ise bilinçli farkındalık, çalışanın dikkatini duygularına, düşüncelerine, davranışlarına, çevresine, işine ve sorumluluklarına yoğunlaştırmasını sağlayarak verdiği hizmetin kalitesini artırabilmektedir (Chan, 2019; Said & Tanova, 2021). Farkındalığın *bireysel* (deneyimi anlama vb.), *örgütsel ve tüketici* (turist memnuniyeti, tutum, empati vb.) açıdan birçok olumlu çıktısı bulunmaktadır (Bozkurt, 2021). Ayrıca, turizmde bilinçli farkındalık eğitim programları, birçok ülkede işletmelerin çalışanlarına yönelik düzenlenmektedir (Johnson & Park, 2020). Bu programların amacı; çalışanların mesleki stres ve tükenmişlik düzeylerini düşürmek (Bolm vd., 2022), duygu yönetimi becerilerini geliştirmek, işe bağlılıklarını (Johnson & Park, 2020) ve tutulmalarını artırmaktır (McGregor & Kennedy, 2015). Turist rehberleri ise turizm sektöründe farkındalık yaratma ve farkındalığı teşvik etme gibi rollere sahiptir (Hanani vd., 2013). Rehberler, bilinçli farkındalıkları yoluyla turistlerin bilinçli farkındalığını artırarak turistik ürünlere yönelik deneyimlerini zenginleştirme, duyarlılığını artırma ve çevreyi koruma gibi farkındalıklarını geliştirmektedirler (Ling vd., 2011). Rehber adaylarının ise uygulamalı eğitim sürecinde; kendilerini bilişsel, fiziksel, duygusal ve davranışsal olarak değerlendirmeleri ve farkında olmaları, mesleki başarının önemli anahtarlarından biri olarak kabul edilmektedir (Christie & Mason, 2003). Dolayısıyla rehberlik eğitiminde, öğrencilere bilinçli farkındalık becerilerini kazandırmanın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bilinçli farkındalık eğitimi ile ilgili farkındalık temelli stres azaltma (*mindfulness-based Stress Reduction-MSBR*) (Kabat-Zinn, 2003), farkındalık temelli bilişsel terapi (*mindfulness-based cognitive therapy-MBCT*) (Segal vd., 2004), bilinçli deneyimsel öğrenme (*mindful experiential learning-MEL*) (Yeganeh & Kolb, 2009), gündelik meşguliyetlerle bilinçli farkındalık (*occupational mindfulness-OM*) (Brooker vd., 2013) ve Master Mind-MM (Parker vd., 2014) gibi birçok program bulunmaktadır. Bu programlar, tüm eğitim kademelerinde (ilk, orta, lise, üniversite) uygulanan programlardır (Luiselli vd., 2017). Bu programlar, biçimsel ve serbest olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Biçimsel programlar, belirli bir farkındalık meditasyonu (oturarak, uzanarak vb.) aracılığıyla anlık düşüncelere, duygulara, beden duyurularına ve duygusal deneyimlere kasıtlı katılmayı ifade etmektedir. Serbest programlar ise günlük ve sıradan yaşam aktivitelerinden (yemek



yeme, spor, kişilerarası iletişim vb.) oluşmaktadır (Meiklejohn vd., 2012). Ayrıca bu uygulamalar; öğrenme, akademik performans ve eleştirel düşünme gibi becerileri öğrencilere kazandırabilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler, dikkatini şimdiki zamana ve mesleki gerekliliklere yoğunlaştırarak çalışma alışkanlıklarını, planlama ve organizasyon becerilerini geliştirebilirler (Leland, 2015). Luiselli vd. (2017) göre bilinçli farkındalık uygulamaları; öğrencilere otopilotan çıkmalarına, fizik ile ruh arasındaki dengeyi sağlamalarına ve ilişkilendirme yoluyla duyguları, düşünceleri ve davranışları birbirine bağlamalarına katkıda bulunmaktadır. Tablo 1’de görüleceği üzere eğitimde, bilinçli farkındalığın birçok olumlu çıktısı bulunmaktadır.

Tablo 1

Eğitimde Bilinçli Farkındalığın Çıktıları (Yaklaşımlar ve Ampirik Bulgular)

Çıktı	Kaynak
Öğrencinin öğrenmeye hazır gelmesi, dikkatini ve konsantrasyonu güçlendirme, kaygıyı azaltma, kendi kendine düşünme, kendini sakinleştirme, dürtü kontrolünü sağlama, sosyal davranışlarını güçlendirme.	David & Sheth (2009)
Öğrencinin, deneyimsel öğrenme ile deneyimlerden bilgi üretmesi.	Yeganeh & Kolb (2009)
Öğrencinin, duyuşsal uyumlama ve aktif katılım yoluyla mesleğe uyumunu güçlendirerek mesleki başarısını artırma.	Elliot (2011)
Öğrencinin olumsuz deneyimlerini yönetmesine ve olumsuz alışkanlıklarını en aza indirmesine yardımcı olma.	Vinci vd. (2014)
Öğrencinin turizm ile ilgili olayları, konuları ve mesleki öğrenmeyi kolaylaştırma.	Woods & Moscardo (2003), Hyland (2015)
Öğrenciye stresle başa çıkma, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını değiştirme yeteneği kazandırma.	Parker vd. (2014), De Bruin vd. (2015)
Öğrencinin akılda tutma, düşünme, problem çözme ve duygusal denge gibi bilişsel becerilerini geliştirmesine yardımcı olma.	Karunananda (2016)
Turizm öğrencisinin eğitim sürecinde olumlu deneyimler yaşaması.	Luiselli vd. (2017)
Öğrencinin sözlü sunumlar esnasında yabancı dili konuşurken daha az kaygı yaşaması.	Ka-kan-dee & Al-Shaibani (2018)
Öğrencinin; problemleriyle yüzleşme, sorumluluklarını yerine getirme, engelleri aşma ve amaçlarına ulaşmasını engelleyebilecek mazeretlere güvenmekten kaçınma konusunda sıra dışı bir yeteneğe sahip olması.	Aranega vd. (2019)
Öğretmen-öğrenci etkileşiminin kalitesini, öğrenci katılımını artırma.	Braun vd. (2019)
Öğrencinin olumlu akademik performansına sahip olma.	Elphinstone vd. (2019)
Öğrencinin meslekle ilgili etkili kararlar vermesine yardımcı olma.	Galles vd. (2019)
Turizm rehberliği öğrencisinin kariyer stresini düşürme.	Akşit Aşık (2019)
Öğrencinin kim olduğunu, kim olmak istediğini ve gelecekte kiminle çalışmak ve işbirliği yapmak istediğine odaklanması.	Abu Bakar vd. (2021)
Farkındalığın çalışma katılımının önemli bir öncülü olduğu ve daha dikkatli öğrencinin ders çalışmaya daha fazla dâhil olduğu.	Ali vd. (2021)
Turizm rehberliği öğrencisinin mesleki bağlılığını artırma ve ruminatif düşüncelerinin düzeyini düşürme.	Başoda & Gümüş Dönmez (2022)
Öğrencinin etkili öğrenmesini artırarak bilişsel ve akademik performansını ve başarısını artırma.	Shapiro vd. (2008), Leland (2015), Barker vd. (2021), Egan vd. (2022)

Kolb’un (1984) Deneyimsel Öğrenme Teorisi’ne göre, “*Öğrenmek, deneyimin dönüştürülmesi yoluyla bilginin yaratıldığı süreçtir*”. Bu bakış açısından hareketle, Yeganeh & Kolb (2009), bilinçli deneyimsel farkındalık temelli *Bilinçli Deneyimsel Öğrenme (mindful experiential learning-MEL)* uygulamasını geliştirmişlerdir. MEL, öğrencinin öğrenme ortamının bağlamına en uygun şekilde öğrenmesini sağlayan yeniliği aramak ve üretmek için somut bilgi edinme deneyimini içermektedir. Bu uygulamanın bileşenleri ise *somut deneyim* (deneyimi tanımlama, deneyimleme kapasitesini geliştirme), *yansıtıcı gözlem* (gözlem kapasitesini geliştirme, zaman ve mekân oluşturma), *soyut kavramsallaştırma* (nasıl edineceğini düşünme, düşünme kapasitesini geliştirme) ve *aktif deney* (deneyimi yapma, yerine getirme kapasitesini geliştirme) şeklinde sıralanmaktadır.



Dolayısıyla MEL, öğrencinin belirli bir öğrenme ortamında nasıl düşündüğü ve davrandığı, hangi kapasitelerini geliştirmeleri gerektiği konusunda bilinçli olmasına ve o anki somut deneyimlere odaklanmasına yardımcı olarak, daha kalıcı bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır (Yeganeh & Kolb, 2009).

Bireyin bilinçli farkındalık düzeyinin artırılmasının yollarından biri de bilinçli farkındalığı, günlük uğraşlar (yemek yeme, spor vb.) ile güçlendirmektir. Bu yöntemle farkındalık, bireyin beş duyusunu harekete geçirerek söz konusu anlık uğraşlarıyla ilgili düşüncelerini, duygularını, hislerini ve deneyimlerini şekillendirebilmektedir (Goodman vd., 2019). Uğraş yoluyla farkındalık (*occupational mindfulness-OM*), stresi azaltma (Kabat-Zinn, 2003), bilişsel terapi (Segal vd., 2002) ve olumlu psikoloji (Seligman, 2002) gibi yaklaşımlara uyarlanan etkili bir farkındalık eğitim programıdır. OM, bilişsel terapi aktiviteleri de içeren çok boyutlu deneyimsel bir sistemdir. Bu sistem, grup çalışması ve ev ödevi şeklinde iki bileşene sahiptir. Grup çalışmasında, katılımcılar; eğitim içerikli *meditasyon* (nefes, vücut tarama) ve *temel farkındalık* (dikkatli oturma, yürüme vb.) uygulamalarına katılırlar. Ev aktivitelerinde ise katılımcılar; nefes alma, vücut germe, yemek yeme, duş alma ve spor yapma gibi günlük yaşam aktiviteleri ile farkındalığı uygulamaya çalışırlar. Katılımcılar, eğiticiler tarafından oluşturulan kılavuzlara uyarak uygulamaları gerçekleştirirler. OM, farkındalığı, yaşam ve iş doyumunu, başkalarına karşı şefkati ve anlayışı artırma gibi bireye çeşitli olumlu çıktılar kazandırmaktadır. Ayrıca OM, bireyin o an yaşadığı deneyimlerden bilgi üretmesini sağlamaktadır (Brooker vd., 2013).

Diğer bir uygulama ise Parker vd. (2014) tarafından ilk ve ortaöğretim öğrencileri için geliştirilen *Master Mind* (MM) programıdır. Bu programın amacı; öğrencilerin gerçek yaşamı deneyimlemelerini sağlayarak zihinsel gelişimlerini artırmaktır. MM; beden farkındalığı, duyguların farkındalığı, düşüncelerin farkındalığı ve ilişkilerin farkındalığı olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır. Beden farkındalığı, öğrencilere bedenlerinin ve duygularının nasıl daha fazla farkında olacağını öğretmeye odaklanır (nefes alma aktiviteleri). Duyguların farkındalığı, öğrencilere duygularının daha fazla farkında olmalarını öğretmeye odaklanır (duyguları uygun şekilde nasıl ifade edeceklerini ve olumlu ve olumsuz duygularla nasıl başa çıkacaklarını öğretir). Düşüncelerin farkındalığı, öğrencilere düşüncelerinin nasıl meydana geldiğini anlamayı öğretmeye odaklanır (meşgul bir zihni sakinleştirmeyi, tüm düşüncelerin gerçek olmadığını anlamayı ve düşünceleri serbest bırakmayı öğretir). İlişkilerin farkındalığı ise öğrencilere diğer insanların davranışlarını nasıl anlayacaklarını ve başkalarıyla nasıl iletişim kuracaklarını öğretmeye odaklanır (stresli veya riskli durumlarda nasıl iletişim kurulacağını yanı sıra kendine ve başkalarına nasıl şefkat gösterebileceğini öğretir). Dolayısıyla MM, öğrencilere düşüncelerini, davranışlarını ve duygularını değiştirme yeteneğini kazandırmaktadır (Parker vd., 2014).

1.2. DEMEF Programının Amacı, İçeriği ve Yöntemi

Bilinçli farkındalıkta, fiziksel ve zihinsel dikkatin odağı; bir nesneye, bireye, konuya veya eyleme yönelik olabilir (Brown & Ryan, 2003). DEMEF programında ise öğrencilerin dikkatinin odağı, *turist rehberliği deneyimleri* şeklinde tasarlanmıştır. Bu bağlamda DEMEF, öğrencinin turist rehberliğini öğrenmek için mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerileri, bilinçli olarak, özgürce, bireysel öğrenme tarzlarına uygun bir şekilde gerçek sahada keşfederek ve deneyimleyerek edinmesini sağlayan bilinçli farkındalık temelli uygulamalı ve aktif bir eğitim programıdır. Diğer bir ifadeyle DEMEF, öğrencilerin turist rehberliğinin gerektirdiği bilgi ve becerilere yönelik bilinçli farkındalıklarını artırma yoluyla mesleği kontrollü öğrenmelerini sağlayan bir sistemdir. Dolayısıyla DEMEF, o anki mesleki öğrenme deneyimlerine odaklanma yoluyla turist rehberliğinin öğrencinin zihninde konumlandırmasını sağlamaktadır. Bu açıdan DEMEF'in öğrenci açısından temel stratejisi, "*mesleğin gerektirdiklerini bilinçli olarak keşfetme ve deneyimleme farkındalığı kazanmak ve bu*



yöntemle mesleği öğrenmelerini kolaylaştırmaktır”. Ayrıca DEMEF; sınav, not ve dersi geçme gibi kaygıları ortadan kaldırarak öğrencinin bireysel olarak kendini gerçekleştirmeye ve mesleki gerekliliklere odaklanmasını dolayısıyla mesleği deneyim etme yoluyla aktif öğrenmesini sağlayan bir farkındalık mekanizması görevi üstlenmektedir. DEMEF’in diğer özelliği ise öğrencinin kendileri ve meslek ile ilgili geçmiş ve gelecekle ilgili negatif enerjilerinden bağımsızlaştırarak (özgürleştirerek), mesleki kaygıyı ve stresi azaltmaya ve kişisel güçlerini mesleği özgürce öğrenmesine odaklamasına zemin hazırlamaktır. Bilindiği üzere turist rehberi, turisti bilgilendirme, ona yol gösterme ve turistin deneyimleme sürecini tasarlama, yürütme ve geliştirme gibi rollere sahiptir (Başoda & Varol, 2022). Rehberler, keşifsel ve deneyimsel yöntemleri kullanarak bu rolleri bilgi ve davranış (eylem) üretme yoluyla gerçekleştirirler. Bundan hareketle DEMEF, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenme farkındalığını sağlamak için *bilinçlendirme*, *araştırma* ve *geliştirme* şeklinde üç deneyimsel farkındalık süreci üzerine kurgulanmıştır (bkz. Tablo 2).

Bilinçlendirme farkındalığı süreci, eğiticinin deneyimsel mesleki farkındalık ile ilgili öğrencilere verdiği eğitim ve uygulama programlarını içermektedir. *Araştırma farkındalığı süreci*; öğrencinin bilinçli olarak bilimsel yöntemleri kullanarak turist rehberliğini yapmak için gerekli olan teorik bilgiye ulaşması, keşfettiği bu bilgiyi özümseyerek derlemesi, yorumlaması, aktarması, değerlendirmesi ve arkadaşlarıyla tartışması gibi akademik deneyimleri içermektedir. Bu etaptaki uygulamalar; bilgiyi tarama, tespit, tasarlama, üretme, raporlama, sunma, savunma ve geri bildirimde bulunma gibi deneyimlerden oluşmaktadır. *Geliştirme farkındalığı süreci*; öğrencinin bilinçli olarak turist rehberinin gerçek sahadaki eylemlerine ulaşması, bu fiilleri bizzat yaşaması, bunun sonucunda keşfettiği davranışları gözlemlemesi, özümseyerek yorumlaması ve değerlendirmesi gibi aktif mesleki deneyimleri içermektedir. Bu etaptaki uygulamalar; rehberliğin eylemlerini ve bu eylemlerin gerçekleştiği gerçek çevrenin deneyimlerini yaşama, tanıma, yönetme, değerlendirme ve geliştirme gibi deneyimlerden oluşmaktadır. Her iki süreçte de öğrenci; meslekle ilgili iletişim, davranış, yorumlama, sosyalleşme, başarıma, eğlenme/eğlendirme, yüzleşme (birey-meslek karşılaşması), yönetme (bilgi, grup, zaman, düşünce, duygu, sağlık, fizik) ve geliştirme (bilgi, beceri, yetenek) gibi deneyimleri yaşamakta ve bilinçli olarak bu deneyimlerin farkına varmaktadır. Programın içeriği ve yöntemi ile ilgili teknik bilgiler Tablo 2’de sunulmaktadır.

DEMEF, Aksaray Üniversitesi Turizm Fakültesi bünyesindeki Turizm Rehberliği bölümünde 2. ve 3. sınıfta okuyan ve DEMEF programına katılan 64 öğrenciye yönelik uygulanmıştır. Bunun nedeni söz konusu derslerin bu sınıflara ait olmasıdır. Öğrenciler daha önce herhangi bir uygulama gezisine katılmayan öğrencilerdir. Programın süresi, 14 haftadır. Program, 2022 yılında Bölüm eğitim projesi kapsamında geliştirilmiş olup, pilot uygulaması 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca DEMEF, Aksaray İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü ve Aksaray Belediyesi ile ortak yürütülmüştür. Program, üç adet dersin (Arkeoloji, Sanat Tarihi, Antik Yerleşimler) kapsamında uygulanmıştır. Bu derslerin seçilmesinin nedeni, konularının tarihi mekânları içermesidir. Biri rehber kökenli diğeri ise turizm alanında uzman olmak üzere iki akademisyen, DEMEF programının yürütücülüğünü yapmıştır. Söz konusu derslerin sorumlusunun temel görevleri, öğrencilere “*farkındalık mentörlüğü, meslek danışmanlığı, araştırmayı ve öğrenmeyi geliştirme koçluğu*” yapmasıdır. Öğrencilere sunum ve turistik ürün konuları ile ilgili bir liste verilmemiştir. Bunun nedeni ise öğrencinin bireysel olarak dersin içeriğine uygun genel ve Aksaray il sınırları içerisindeki tarihi mekânları araştırıp keşfetmesini sağlamaktır. İkinci eğitici ise DEMEF’in kayıt, takip ve geliştirme işlemlerini yürütmüştür (öğrenci dosyaları, kılavuzlar, takvim, aktivitelerin ve gezilerin organizasyonu). Eğitici tarafından önceden hazırlanmış araştırma raporu örneği, yazım kurallarının yer aldığı kılavuz ile birlikte dönemin başında öğrencilere teslim edilmiştir.



Tablo 2

Deneyimsel Mesleki Farkındalık Programının İçeriği ve Yöntemi

<i>Eğiticinin Bilinçlendirme Uygulamaları</i>		
1. Bilinçlendirme Farkındalığı	Süre (Uygulama gezileri dâhil): 90 saat	
<ul style="list-style-type: none">• Bilinçlendirme-1: Program içeriği ve yöntemi bilgilendirmesi – 1 adet seminer (1 saat)• Bilinçlendirme-2: Bedensel farkındalık meditasyonu – 2 adet (1 saat)• Bilinçlendirme-3: Duygusal ve bilişsel farkındalık meditasyonu - 2 adet uygulama (1 saat)• Bilinçlendirme-4: Davranışsal farkındalık meditasyonu – 2 adet uygulama (1 saat)• Bilinçlendirme-5: Mesleki farkındalık meditasyonu – 2 adet uygulama (1 saat)• Bilinçlendirme-6: Dikkati o anki deneyime/öğrenmeye yoğunlaştırma yolları– 1 adet uygulama (1 saat)• Bilinçlendirme-7: Öğrencinin yaptığı her işlem sonucunda öğrenciye geri bildirimlerde bulunma (Eğitici-öğrenci işbirliği, anlık geri bildirim)• Bilinçlendirme-8: Yaratıcı uygulamalara yönelik tartışma – ders içi 1 saat• Bilinçlendirme-9: Kendi kendine farkındalık meditasyonu uygulama bilgilendirmesi – ders içi 1 saat• Bilinçlendirme-10: Öğrenme yöntemleri ile ilgili tartışma – 1 adet seminer (1 saat)• Bilinçlendirme-11: Bilinçli farkındalık bilgilendirilmesi – 1 adet seminer (1 saat)• Bilinçlendirme-12: Araştırma yöntemleri ve psikolojisi eğitimi – 1 adet seminer (1 saat)• Bilinçlendirme-13: Ders içerikleriyle ilgili öğrencilerle yuvarlak masa tartışması – ders içi 4 saat• Bilinçlendirme-14: Ölçme-değerlendirme ölçütleri bilgilendirmesi (vize ve final uygulaması) – PDF• Bilinçlendirme-15: Araştırma raporu yazım kılavuzunun öğrencilere teslimi – PDF & Word• Bilinçlendirme-16: Örnek araştırma raporunun ve şablonunun öğrenciye teslimi - Word• Bilinçlendirme-17: Uygulama gezileri kılavuzunun hazırlanması ve öğrencilere teslimi - PDF• Bilinçlendirme-18: Ödül kategorileri (en iyi rehber adayı vb.) ve ölçütleri ile ilgili bilgilendirme – PDF		
2. Araştırma Farkındalığı	Süre 8 Hafta	Uygulama Okul İçi
Çıktı Teorik Bilgi Araştırma		
Öğrencinin Uyguladığı Deneyimsel Farkındalık Aktiviteleri – Ev Ödevleri		
<ul style="list-style-type: none">• Arkeoloji, Sanat Tarihi ve Antik Yerleşimler dersleri kapsamında konuları araştırma ve konu seçimi (Basılı ve çevrimiçi kaynakları tarama).• Araştırma raporu, sunum dosyası hazırlama (sunum türünü belirleme ve hazırlık yapma)• Araştırmayı sunma (yaratıcı sunum yapma-görsel-işitsel teknolojiyi kullanma) ve diğer grup üyeleriyle konuyu tartışma• Araştırma konusu ile ilgili hazırladığı en az 10 adet özgün soruyu sunum esnasında cevaplandırma• Araştırma konusu ile ilgili ürettiği özgün fikirleri, düşünceleri, analizleri paylaşması• Araştırma konusunun genişletilmiş İngilizce özetini hazırlama ve sunma• Meditasyon-1: Nefes alma, stresi/kaygıyı azaltma, negatif enerjiden kurtulma – Haftada 3 adet (20 dk)• Meditasyon-2: Dikkatini o an yaptığı araştırmaya odaklama – Haftada 3 adet (20 dk)• Beyin Fırtınası: Araştırma konusuyla ilgili fikir ve düşünce yaratma – Haftada 3 adet (20 dk)• Değerlendirme Raporu: Araştırma sürecindeki tüm deneyimlerine yönelik detaylı bir rapor hazırlama.• Eğlence programı için içerik üretme – programda görev alma ve performans sergileme		
3: Geliştirme Farkındalığı	Süre 6 Hafta	Uygulama Okul Dışı
Çıktı Deneyim Üretme-Geliştirme		
Öğrencinin Uyguladığı Deneyimsel Farkındalık Aktiviteleri – Ev Ödevleri		
<ul style="list-style-type: none">• Tarihi ve doğal turistik ürünün seçimi (müze, antik yerleşim, kilise, cami, medrese vb.)• Seçilen turistik ürünü ziyaret etme ve bilgi toplama• Seçilen turistik ürünün bulunduğu mekânda yaratıcı uygulama seçimi (drama aktiviteleri)• Rehberlik yapma – Türkçe ve Yabancı Dilde (İngilizce/Rusça/Arapça) rehberlik• Meditasyon-1:Dikkatini rehberlik eylemlerine ve mesleki çevreye odaklama – Haftada 3 adet (15 dk)• Meditasyon-2:Telkin (gerçek rehber bürünme) – Haftada 3 adet (15 dk)• Meditasyon-3:Nefes alma, stresi/kaygıyı azaltma, negatif enerjiden kurtulma – Haftada 3 adet (15 dk)• Beyin Fırtınası: Rehberlik eylemlerine odaklanma (sunum provaları) – Haftada 3 adet (15 dk)• Değerlendirme Raporu: Saha uygulamasındaki tüm deneyimlerine yönelik detaylı bir rapor hazırlama.• Eğitim sonu DEMEF kutlama ve ödül programına katılma		



Uygulamalı eğitim gezileri (2 adet), dönemin sonuna doğru hazırlanan kılavuza göre gerçekleştirilmiştir. Bu kılavuzda, geziler esnasında uyulması ve dikkat edilmesi gereken kurallar, güzergâh, sunum sıralaması, gerekli malzemelerin kullanımı (flama, çanta, fener vb.), otobüs düzeni vb. teknik bilgiler verilmiştir. Gezilerde tüm öğrenciler, gerçek rehber rolünde görev almışlardır. Ayrıca DEMEF programı, isteğe bağlı ek sosyal farkındalık aktiviteleri ile desteklenmiştir. Bu faaliyetler; spor, sanat, eğlence, turizm, sosyal sorumluluk, teknoloji, bilimsel, kültürel vb. şekilde sıralanabilir. DEMEF sürecinde, bazı öğrenciler özgür iradeleriyle yeteneklerini kullanarak Fakülte şarkısının bestelenmesi, DEMEF hatıra resminin boyanması ve tablolaştırılması, bazı turistik ürünlerin tanıtımına yönelik broşür, afiş, çevrimiçi uygulamaların (kare kod vb.) tasarlanması, yerel el sanatlarının üretilmesi (hediyelik eşya tasarımı), yerel kıyafetler ile halk oyunları performansı, antik çağın kıyafetleri tasarlanarak canlandırılması, fotoğraf koleksiyonculuğu, bilgi yarışmasının düzenlenmesi, ağaç dikimi, çevre temizliği, tiyatro gösterisi, Fakülte tanıtım videosunun tasarlanması, şarkı söyleme, çalgı çalma, kütüphane çalışmaları, görsel teknoloji ile sunum hazırlama, görüşme tekniğiyle veri toplama, anket tasarlama ve uygulama, yabancı dilde rehberlik yapma, Aksaray turizmini geliştirme projeleri hazırlama, yerel yöneticiler ile fikir alış verişi yapma, spor takımlarının oluşturulması ve turnuvalara katılma gibi birçok etkinliğe imza atmışlardır. Program sürecinde ise gerçekleştirilen her uygulamaya yönelik öğrencilerin geri bildirimleri alınmıştır. Öğrencilerin en çok beğendiği uygulamaların başında; eğiticinin profesyonel turist rehberi olması, öğrenciyi motive etmesi, verdiği bilinçlendirme eğitimleri, uygulama gezileri, gerçek sahada sunum yapma, öğrenci görüşlerinin alınması, uygulama gezilerinin yöntemi, bireysel araştırma, bağımsız araştırma, yenilikçi uygulamalar ve eğlence aktiviteleri gelmiştir. Bu geribildirimler, araştırmanın amacı kapsamında olmadığı için detayları verilmemiştir. Programın sonunda ise önceden belirlenen ölçütlere uyan öğrenciler ödüllendirilmiştir. Ödüller; en iyi rehber adayı, en iyi yaratıcı uygulama, en iyi sosyal gelişim ve en iyi akademik gelişim şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Ödül sisteminin nedeni, öğrencilerin motivasyonunu artırmaktır.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin DEMEF eğitim programının uygulanması sonucunda oluşan tutumsal mesleki öğrenme çıktılarını belirlemektir. Diğer bir ifade ile DEMEF'in öğrencilerin mesleği öğrenmeye yönelik düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını değiştirip değiştirmediği, değiştirdiyse ne yönde değiştirdiğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla DEMEF'in öğrencilere nasıl bir mesleki öğrenme stratejisi kazandırdığı ortaya çıkarılacaktır. Bu araştırmanın ilgili literatüre ve turist rehberliği eğitiminin gelişimine üç açıdan önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Birincisi, turist rehberliği eğitimine yönelik bilinçli farkındalık temelli somut bir eğitim programının geliştirilmesi ve öğrenme çıktılarının belirlenmesidir. İkincisi, önerilen programın ve çıktılarının rehberlik uygulamalı eğitiminin standartlaştırılmasına önemli katkı sağlamasıdır. Üçüncüsü ise turist rehberliği eğitiminin uygulama ve öğrenme yöntemleri ile ilgili araştırma yapan akademisyenlere yol gösterici olmasıdır.

3. Yöntem

Araştırmanın amacına ulaşmak için *temel nitel araştırma tasarımı* kullanılmıştır (Bengtsson, 2016). Bu tasarımın tercih edilme nedeni, tasarımın; belirli bir olguya ilişkin yeni ve farklı duyguları, düşünceleri, davranışları, bakış açıları ve deneyimleri ortaya çıkarmasıdır (Nakip, 2013; Strauss & Corbin, 1990). Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bazı önem kriterlerini karşılayan durumların seçilmesini içerir (Patton, 2002; Suri, 2011). Bu örnekleme yönteminin tercih edilme sebebi, bu yöntemde örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişilerin seçilebilmesidir (Palinkas vd., 2015). Bu



bağlamda, DEMEF programına katılan 64 öğrenci (Turist rehberliği lisans öğrencileri) araştırmaya dâhil edilmiştir.

Tümevarım yaklaşımı, önceki literatürde tanımlanmayan verilerden yeni öğeleri veya kavramları tanımlamamıza açık bir zihin sağladığından, keşifsel çalışmalar için önemlidir (Chan & Hawkins, 2010). Keşfedici, nitel bir vaka çalışması, öğrencilerin yeni bir yaklaşıma ilişkin algılarını araştırır (Osgerby, 2013). Bu bağlamda araştırma soruları, Watson vd. (2016, 2017, 2018) tarafından önerilen tutumsal öğrenme bileşenlerine dayanarak belirlenmiştir. Tutum; belirli bir nesneye, konuya veya bireye yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal değerlendirmeyi ifade etmektedir (Ajzen, 1991). Tutumsal öğrenme ise öğrencinin belirli bir konuyu öğrenmesine ilişkin bilişsel, duygusal ve davranışsal değerlendirmesidir. Ayrıca tutumsal öğrenme, öğrencinin belirli bir konuyu öğrenmeye yönelik tutumlarının değişimini göstermektedir (Watson vd., 2017). Bilişsel bileşen, bilgiye; duygusal bileşen, duygulara dayalı değerlendirmeleri; davranışsal bileşen ise nesneye, kişiye veya olaya karşı gerçekleştirilen eylemleri ifade etmektedir (Watson vd., 2018). Bu çalışmada ise öğrencilerden, DEMEF eğitim programının turist rehberliğine yönelik tutumlarında bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak nasıl bir değişim meydana getirdiğine yönelik bireysel değerlendirme yapımları istenmiştir. Bu bakış açısına dayanarak aşağıdaki sorular katılımcılara yöneltilmiştir.

1. DEMEF, turist rehberliğini öğrenme ile ilgili düşüncelerinizi değiştirdi mi? Açıklayabilir misiniz?
2. DEMEF, turist rehberliğini öğrenme ile ilgili duygularınızı değiştirdi mi? Açıklayabilir misiniz?
3. DEMEF, turist rehberliğini öğrenme ile ilgili davranışlarınızı değiştirdi mi? Açıklayabilir misiniz?

Merriam'a (2009) göre soruların anlaşılabilirliğine yönelik pilot uygulama yapılmalıdır. Dolayısıyla soruların katılımcı açısından kontrolünü yapmak için 5 öğrenciye yönelik pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda soruların açık ve anlaşılır olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın yapılabilmesi için bilimsel araştırma etiğine uygunluk onayı, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 25.10.2022 tarihli 2022/7-25 sayılı kararı ile alınmıştır. Ardından nitel araştırma verileri, 26-31 Ekim 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu tarihin tercih edilme sebebi, öğrencilerin DEMEF programından önceki ve sonraki eğitim sistemini dikkate alarak kıyaslama yapabilmesi ve kendisindeki değişimi daha iyi anlayabilmesini sağlamaktır. Veri toplama yöntemi olarak çevrimiçi nitel form kullanılmıştır (Bengtsson, 2016; Braun vd., 2021). Bu tekniğin tercih edilme sebepleri; zaman ve maliyet kısıtlaması göz önüne alınarak, teknoloji vasıtasıyla, daha kısa sürede konuyla ilgili daha fazla ve farklı bakış açılarına ulaşmak (Braun vd., 2021), düşüncesinin kendisine ait olduğunun bilinmesini istemeyen öğrencilerin düşüncesini rahat bir şekilde ifade edebilmesini sağlamaktır (Kozak, 2014). Hazırlanan çevrimiçi form, öğrencilere WhatsApp iletişim ağı üzerinden ulaştırılmıştır. Uygulama sonucunda, öğrencilerin tamamından veriler toplanmıştır.

Katılımcılardan elde edilen veriler, bütüncül yaklaşımla analiz edilmiştir (Bengtsson, 2016). Dolayısıyla elden edilen veriler birleştirilerek, MAXQDA 2020 nitel veri analiz programıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, temaları veya kalıpları kodlama ve tanımlamanın sistematik sınıflandırma süreci yoluyla metin verilerinin içeriğinin öznel yorumlanmasına yönelik bir araştırma yöntemidir (Hsieh & Shannon, 2005). Bu yöntemde, ölçümden ziyade detay ve derinliği hedefleyen açık uçlu veri toplama tekniklerinin ürünü olan veriler incelenir (Forman & Damschroder, 2008). Tüm kodlama ve temalar, açık (görünür) içerik analizi yöntemiyle belirlenmiştir. Bu analiz, araştırmacının katılımcıların kullandığı gerçek sözcükleri ve ifadeleri kullanma ve temel anlamlarını koruma yoluyla kodları ve temaları oluşturduğu bir analiz türüdür (Graneheim & Lundman, 2004).

Araştırmanın geçerliliği, meslektaş teyidi yöntemiyle sağlanmış olup, yapılan kodlamaların uygunluğu üç öğretim üyesi tarafından onaylanmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Genel olarak araştırmanın nasıl yapıldığına yönelik detaylı ve açıklayıcı bilgilerin verilmesi, güvenilir olduğunu göstermektedir (Kozak, 2014).

4. Bulgular

4.1. Katılımcıların Özellikleri

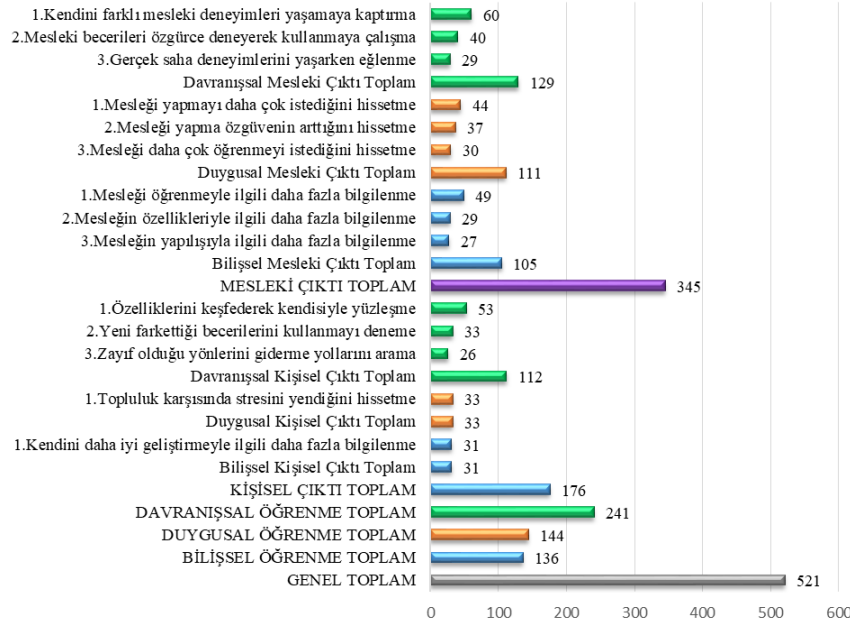
Araştırmaya katılan 64 öğrencinin; 38'i kadın, 26'sı erkek, 20'si 2. Sınıf, 44'ü 3. Sınıf öğrencisi ve yaş ortalaması 21,95'tir.

4.2. Tutumsal Öğrenme Çıktıları

Şekil 1'de öğrencilerin araştırma sorularına verdikleri cevaplara yönelik yapılan kodlamaların yer aldığı hiyerarşik kod alt kod modeli ve buna bağlı tutumsal öğrenme değişim grafiği yer almaktadır.

Şekil 1

Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli ve Tutumsal Öğrenme Değişim Grafiği*



*Sayılar kodlama sayılarını göstermektedir

Modelde görüleceği üzere DEMEF programının tutumsal öğrenme çıktıları ile ilgili toplamda 521 kodlama, 2 ana tema ve bu temalara ait 3 tutumsal öğrenme boyutunun (bilişsel, duygusal, davranışsal) altında 14 alt tema ortaya çıkmıştır. Ana temalar, önem sırasına göre *mesleki* (s=345) ve *kişisel* (s=176) çıktı şeklinde sıralanmıştır. Dolayısıyla DEMEF'in öğrencilerin turist rehberliğine yönelik öğrenme tutumlarında en çok değişim meydana getirdiği çıktı *mesleki çıktıdır*. Diğer açıdan önem sırasına göre genel tutumsal öğrenme boyutlarındaki değişim şu şekildedir: *Davranışsal* (s=241), *duygusal* (s=144) ve *bilişsel* (s=136). Buna göre bilişsel ve duygusal öğrenme ile davranışsal öğrenme arasındaki farkın, hem mesleki ve kişisel çıktılarda hem de genelinde belirgin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla DEMEF'in öğrencilerin turist rehberliği ile ilgili



davranışsal öğrenmeyi ön plana çıkardığı söylenebilir. Ayrıca davranışsal (s=129), duygusal (s=111) ve bilişsel (s=105) boyutların, *mesleki çıktı* temasında baskın olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum da DEMEF'in en çok mesleki çıktılara yönelik tutumsal öğrenme boyutlarındaki değişime katkı sağladığını göstermektedir. Alt tema sayılarının ana temalara dağılımı ise şu şekildedir: 9'u mesleki 5'i kişisel çıktı.

Mesleki çıktı; DEMEF'in turist rehberliğini öğrenme, tanıma ve yapma ile ilgili öğrencilere kazandırdığı mesleki bilgi, beceri, duygu ve eylemleri ifade etmektedir. Öğrencilere göre DEMEF, *davranışsal mesleki çıktı* açısından en çok “*kendilerini farklı mesleki deneyimleri yaşamalarına kaptırma* (s=60)” davranışı kazandırmıştır. *Duygusal mesleki çıktı* açısından öğrenciler, DEMEF'in kendilerine en çok “*mesleği yapmayı daha çok istediğini hissetme* (s=44)” duygusunu kazandırdığını dile getirmişlerdir. *Bilişsel mesleki çıktı* açısından ise öğrenciler, DEMEF'in en çok “*mesleği öğrenme* (s=49)” ilgili daha fazla bilgi sağladığını vurgulamışlardır. Ayrıca boyutların alt teması açısından, DEMEF'in öğrencilerin mesleki çıktılara yönelik ağırlıklı değişimin, *davranışsal* boyuta ait “*kendilerini farklı mesleki deneyimleri yaşamalarına kaptırma* (s=60)” alt teması ile gerçekleştiği anlaşılmaktadır. *Kişisel çıktı* ise DEMEF'in kendilerini bireysel olarak tanıma ve geliştirme ile ilgili öğrencilere kazandırdığı kişisel bilgi, beceri, duygu ve eylemleri ifade etmektedir. *Davranışsal kişisel çıktı* açısından öğrenciler, DEMEF'in en çok “*özelliklerini keşfederek kendisiyle yüzleşme* (s=53)” davranışını kendilerine kazandırdığını ifade etmişlerdir. *Duygusal kişisel çıktı* açısından öğrencilere göre DEMEF, “*topluluk karşısında stresini yendiklerini hissetme* (s=33)” duygusunu kendilerine kazandırmıştır. Bilişsel kişisel çıktı açısından ise DEMEF'in öğrencilere “*kendilerini daha iyi geliştirmeleriyle ilgili daha fazla bilgi kazandırdığı* (s=31)” görülmektedir. Ayrıca boyutların alt temaları açısından, DEMEF'in öğrencilerin kişisel çıktılara yönelik ağırlıklı değişimin, *davranışsal* boyuta ait “*özelliklerini keşfederek kendisiyle yüzleşme* (s=53)” alt teması ile gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Hem mesleki hem de kişisel çıktı alt temalara yönelik örnek öğrenci yorumları tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Alt Temalara Yönelik Örnek Katılımcı Yorumları

Alt Tema	Örnek Katılımcı Yorumları
1. Kendini farklı mesleki deneyimleri yaşamaya kaptırma	“DEMEF, uygulamalı olarak o anları yaşayıp ortama adapte olmayı aştı. Ben de kendimi adeta o ortama ve yaşamadığım deneyimlere kaptırırken buldum” “Açıkçası bu süreçte yeni farklı ne gördüysem öğrendiysem mesleki açıdan deneyimledim ve bunu yaparken de zamanımın nasıl geçtiğini fark edemedim ve meğer kendimi resmen yaşadıklarımın akışına bırakmışım”
	“Program süresince aldığımız eğitimler sayesinde gerisini ilerisini olumsuzlukları eksiklikleri düşünmeden kendimi sadece yeni fark ettiğim ve deneyimlemek istediğim rehberlik uygulamalarını yaşamaya odakladım” “DEMEF eğitiminde iken o kadar çok prova yaptım ki kimi görsem ona rehberlik yapmaya çalıştım, farklı bir deneyim öğrendiğimde hemen uygulamaya çalıştım ve hala bundan kurtulamadım” “DEMEF, kendimi daha iyi bir rehber yapmak için meslekle ilgili her deneyimi yaşamaya çalışmam gerektiğini öğretti. Ben de ilk fırsatta bu deneyimleri yaşamaya gayret edeceğim yani bunu hayatımın merkezine aldım”
Davranışsal Mesleki Çıktı	“Mesleğin bir beceri özelliği olan kendimi herhangi bir kalıba sokmadan bütün doğallığımla mesleğimi yaşamaya gayret ettim” “DEMEF sayesinde herhangi bir baskı altına girmeden öğrendiğim bazı rehberlik becerilerini kullanarak bir şeyler de olsa anlatım yapmaya çalıştım” “Yani işin sonunda not kaygısı olmadığını anlayınca neyi kaybedeceğim ki düşüncesiyle bugüne kadar rehberlikle ilgili öğrendiğim ne kadar bilgi beceri varsa rahat özgür bir şekilde uygulamayı denedim ve testim de gayet başarılıydı bence” “Rehberlik mesleği artık değişen dünyadan nasibini aldı bir rehber olarak sadece bilgiyi bilmemenin yetmediğini meslekte farklı ve yaratıcı olmam gerektiğini gördüm ve buna da kapasitemin olduğunu anladım ve çekinmeden bu becerileri kullandım”
2. Mesleki becerileri özgürce deneyerek kullanmaya çalışma	



	3. Gerçek saha deneyimlerini yaşarken eğlenme	<p>“Sahada gerçek rehber olarak turistleri gezdirdik tarihi turistik yerler hakkında öğrendiğimiz bilgileri verdik bunları yaparken gerçekten eğlendim”</p> <p>“Aslında mesleği daha yakından yaşarken nasıl oldu bilmiyorum ama kendimi eğlenirken buldum”</p> <p>“DEMEF boyunca gerçek sahada mesleği yaparken çok eğlendim”</p> <p>“Özellikle saha uygulamalarında bu işi başarabildiğimi görünce daha çok eğlendim”</p> <p>“Hani hep derler ya bu meslek eğlenceli diye. Gerçekten mesleği deneyimlerken bile yani biz daha stajyer rolündeyiz buna rağmen eğlendim ve bu deneyimi yaşadım”</p>
	1. Mesleği yapmayı daha çok istediğini hissetme	<p>“Kesinlikle mesleğe başlamak için artık daha çok can atıyorum daha fazla istekliyim”</p> <p>“Rehberliğe karşı uzaklaşma vardı. İsteğim kalmamıştı. Fakat kendim araştırıp sunum yaparken gerçekten mesleği çok istediğimi hissettim”</p> <p>“Turist rehberliği yapmam için bende çok istek uyandırmaya yönelik için bir başlangıç oldu”</p> <p>“Daha önceden bu mesleği yapmayı tam olarak istemiyordum. Bu bölümle ilgili içimde hiçbir duygu yoktu. Bu uygulamadan sonra artık daha istekliyim bu mesleğe karşı”</p>
Duyusal Mesleki Çıktı	2. Mesleği yapma özgüveninin arttığını hissetme	<p>“Daha önce hiçbir tecrübem ve özgüvenim yokken DEMEF sayesinde sahada tecrübe edinerek mesleği yapma özgüvenimin arttığını hissettim”</p> <p>“DEMEF, bu mesleği rahat bir şekilde yapabilme ile ilgili özgüvenimin arttığını hissettirdi bana”</p> <p>“DEMEF esnasında rehberliği deneyimledikçe rehberlik yapmayla ilgili özgüvenimin arttığını hissettim”</p>
	3. Mesleği daha çok öğrenmeyi istediğini hissetme	<p>“Mesleği öğrenmekten aşırı keyif aldım ve daha çok öğrenmeye istekli hissediyorum kendimi. Önceden istemiyordum ama artık daha çok istiyorum”</p> <p>“Duygularımın pozitif yönde değiştiğini söyleyebilirim yani bu eğlenceli mesleği daha fazla öğrenmeyi istemek gibi duygular yaşattırdı bana”</p> <p>“Daha önceden mesleği öğrenmek adına bir şey yapmıyordum diyebilirim ama DEMEF sayesinde artık bu mesleği öğrenmek adına çok şey yapmak istiyorum”</p> <p>“Sınıf ortamında slayttan dersleri işlemek yerine olayın merkezinde olmamız daha iyi ve çabuk öğrenmemi sağladı. Bu da rehberliği daha çok ve iyi öğrenme isteğimi arttırdı”</p>
	1. Mesleği öğrenmeyle ilgili daha fazla bilgilene	<p>“DEMEF öğrenme ile ilgili tek bir bakış açısıyla değil farklı perspektiflerden bakılarak öğrenilmesi gerektiği farkındalığını sağladı”</p> <p>“Turist rehberliğini öğrenme ile ilgili yeni ve farklı bilgileri ve bakış açıları kazanmamı sağladı”</p> <p>“DEMEF sonucunda rehberliği öğrenme ile ilgili daha bilgili ve farklı perspektiflerden bakabilen biri oldum”</p>
	2. Mesleğin özellikleriyle ilgili daha fazla bilgilene	<p>“Rehberlik mesleği ciddiyet isteyen ve insanları eğlendirme yeteneğine sahip kişilerin yapabileceği bir meslek olduğunun farkına vardım”</p> <p>“DEMEF sayesinde rehberlik mesleğinin önemli noktalarının farkına varma şansını buldum”</p> <p>“Turist rehberliği mesleğinin özveri gerektirdiğini ve insan ilişkilerine dayalı bir meslek olduğunu öğrendim”</p> <p>“Mesleğin insanı bilgili yapan bir meslek olduğunu öğrendim”</p> <p>“Rehberliğin insanın hayatına değer katan bir meslek olduğunu öğrendim”</p> <p>“Mesleğin aslında birçok yönü olduğunu ve bu yönleriyle ilgili bilgi ve beceri kazanmanın oldukça büyük emek gerektirdiğini anladım”</p>
Bilişsel Mesleki Çıktı	3. Mesleği yapılışıyla ilgili daha fazla bilgilene	<p>“DEMEF sayesinde mesleğin nasıl yapıldığı ile ilgili kesinlikle yeni bilgiler, fikirler oluştu. Daha bilgili hale geldim”</p> <p>“DEMEF ile birlikte bir rehber ne yapar nasıl bir düzen içinde çalışır gibi daha fazla rehberlik bilgisi edindim”</p> <p>“Bir rehber turlarda genel olarak nasıl davranıyor ne yapıyor gibi konular hakkında daha fazla bilgi kazandım”</p> <p>“Mesleki açıdan bir tur yönetiminin nasıl olduğunu anlamamda fikir sahibi oldum. Mesleği yaparken liderlik etme, grup kontrolünü sağlama gibi beceriler hakkında daha fazla bilgi kazandım”</p> <p>“Acaba ilerde mesleği nasıl yapacağız diye düşünüyordum ve bu uygulama sayesinde kısmen yavaş yavaş görmeye başladım neler yapacağımızın nasıl bir anlatım yapmamız gerektiğinin yavaş yavaş artık farkına varıyorum. Kısacası artık mesleğin nasıl yapıldığı ile ilgili daha fazla bilgi kazandım”</p> <p>“DEMEF, rehberlik mesleğinde sahada nasıl davranmamız gerektiğini, turistlere karşı jest ve mimiklerimizin önemini uygulamalı gösterdi”</p>

Tablo 3

Alt Temalara Yönelik Örnek Katılımcı Yorumları (Devamı)

Davranışsal Kişisel Çıktı	1. Özelliklerini keşfederek kendisiyle yüzleşme	<p>“Kendi yeteneklerimi keşfetme konusunda katkısı oldu ve hangi becerilere sahip olup olmadığımı net gördüm hatta sanki kendimi aynada görür gibi oldum”</p> <p>“Kendimi daha iyi tanımamı sağladı. Hangi yönlerimin güçlü hangi yönlerimin zayıf olduğunu fark ettim”</p> <p>“DEMEF sistemiyle kendimi daha iyi tanıma fırsatı yakaladım ve en önemlisi hangi özelliklerimle neler yapabildiğimi ya da yapamadığımı keşfettim”</p> <p>“Bizi araştırma konusunda tamamen serbest bırakan bir uygulama olduğu için başta biraz kafam karıştı neyi nerden nasıl araştıracağımı bilmediğimi anladım ve bu yönümün eksik olduğunu gösterdi bu uygulama”</p>
	2. Yeni fark ettiği becerilerini kullanmayı deneme	<p>“Becerilerimden tam olarak emin olmasam da fark ettiğim birkaçı ile az çok neler yapabileceğimi denedim ve sonucu da iyi oldu. Demek ki fark edince deneyince oluyormuş”</p> <p>“Daha kolay algılayabildiğimi, görsel zekâmın daha iyi olduğunu fark ettim ve bunlarla neyi başarabilirim deyip denedim kendimi”</p> <p>“Bilgileri derledikten sonra konuşacaklarımı hazırladığımda ezber yeteneğimin ön planda olduğunu fark ettim. Daha önce yazarak akılda kaldığım sandığım bilgiler birkaç kere okuyarak da aklımda kalıyormuş. Ben de bu yeteneğimi deneyip ne olduğunu gördüm”</p> <p>“Ezber yapmak yerine yazarak çalışmanın, gezip, görerek daha iyi öğrenebileceğimi anladım. Bu nedenle program boyunca daha çok yazarak öğrenme becerimi kullandım”</p> <p>“İşitsel ve görsel öğrenme yatkınlığının daha fazla olduğunu fark ettim ve DEMEF sürecince bu yeteneklerimi kullandım”</p> <p>“Aslında yaratıcı bir yeteneğimin olduğunu keşfettim ve uygulamalarda yaratıcılığımı ortaya koymaya çalıştım”</p> <p>“Hiç farkında olmadığım becerilerimi fark ettim. Mesela doğaçlama yapabiliyordum. Bunu fark edince de DEMEF boyunca bunu denedim”</p> <p>“İlk etapta toplum önünde çekingen olmadan konuşabildiğimi fark ettirdi bana. Yani aslında atılgan bir yeteneğim varmış. İkinci etapta ise bu yeteneğimi saha uygulamasında hemen ilk fırsatta denemeye çalıştım”</p> <p>“Araştırma sürecinde aslında cesaretli olduğumu anladım. Diğer aşamada ise bu cesaretimi kullandım ve daha da pekiştirdim”</p>
	3. Zayıf olduğu yönlerini giderme yollarını arama	<p>“Eksiklerimi görüp o yönde kendimi geliştirmem yani eksiklerimi kapatma açısından bir kapı açtı diyebilirim. Artık o kapıdan girdim ve gereğini yapacağım”</p> <p>“DEMEF, benim eksikliklerimi görmemi sağladı ve ben de bu eksikliklerimi tamamlamak için çabalıyorum yani DEMEF olmasaydı eksikliklerimi göremezdim”</p> <p>“DEMEF sonucunda kişisel öğrenme tarzımı anlamaya çalışırken daha atılgan, keşfetmeye meraklı, araştırma konusunda daha detaycı olmam gerektiğini fark ettim ve bu eksiklerimi gidermek için bir yol fırsat deneyim bulmaya çalışacağım”</p> <p>“Ezber ve sunum konusunda çok geri kaldığımı keşfettim ve okuyarak bir sunum yapmak zorunda kaldım bu zayıf yönümü ortaya çıkardı. Nasıl geliştireceğime dair çözümleri ve deneyimleri halen sürdürüyorum”</p> <p>“İnsanlara karşı içe kapanık olduğumu fark ettim ve bunu düzeltme deneyimleri arıyorum”</p> <p>“Birkaç eksikliğim olduğunu fark ettim ve bu uygulama sayesinde kendimi eksik olduğum yönlerde geliştirme şansım oldu. Şimdilik tüm iş bende bitiyor. Eksik yanlarımı gördüğüme göre onları deneyerek tamamlama vakti”</p> <p>“Öğrendiğim en büyük şey, bilgin yeterliyse aslında korkulacak hiçbir şeyin olmadığı. Bilgi yetersizliğimin olduğunu düşünüyorum. Bunu gidermek için çabalamam gerekiyor nasıl ne ile gidermem gerekiyor araştırıyorum”</p>
Duyusal Kişisel Çıktı	1. Topluluk karşısında stresini yendiğini hissetme	<p>“Topluluk karşısında konuşurken strese girerdim gerilirdim ama DEMEF sayesinde bunu yendiğimi hissettim”</p> <p>“Topluluk önünde aşırı heyecandan stresten konuşamazken artık bunları yendiğimi hissediyor ve rahatça konuşuyorum”</p> <p>“Stres ve panik yaparken sunumlar esnasında aslında o kadar da panik yapacak bir durum yokmuş. DEMEF, insanların karşısında panik ve stres kontrolümü sağlayabildiğimi ve stresimi yendiğimi hissettirdi”</p>
Bilişsel Kişisel Çıktı	1. Kendisini daha iyi geliştirmeye ilgili daha fazla bilgilendirme	<p>“Kendimi daha iyi geliştirmem için daha olumlu ve bilinçli bir yol haritası oluşturup izlememe yardımcı oldu. Artık bu konuda ne yapmam gerektiği ile ilgili daha detaylı bilgiler edindim”</p> <p>“Önceden sadece sınavlardan geçsem yeterli düşüncesi artık kendimi daha fazla nasıl geliştirmem lazıma bıraktı. Yani not kaygısından kurtulup kendimi kişisel olarak nasıl geliştirmem gerektiğiyle ilgili çok bilgi sahibi oldum”</p> <p>“Becerilerimi nasıl geliştirmem gerektiğini öğrenirken aynı zamanda da bu becerilerimle neler yapabileceğimin konusunda birçok fikir edindim ve her ikisini birleştirip daha ileri düzeyde kendimi nasıl geliştirmemle ilgili birçok farklı ve sağlam bilgiler edindim. En azından artık yöntemleri öğrendim”</p>

4.3. Sık Kullanılan Kelimeler

Şekil 2’de öğrencilerin araştırma sorularına verdikleri cevaplarda en sık kullandıkları kelimeler sunulmaktadır. Bu kelimeler şu şekilde sıralanmaktadır; “kendimi (s=44)”, “nasıl (s=40)”, “mesleği (s=38)”, “olduğunu (s=35)”, “gerektiğini (s=33)”, “iyi (s=31)”, “öğrendim (s=30)”, “sayesinde (s=26)”, “sağladı (s=25)”, “eğitim (s=24)”, “uygulama (s=23)”, “öğrenme (s=21)”, “düşünüyorum (s=20)”, “anladım (s=19)”.

Şekil 2

En Sık Kullanılan Kelimeler



Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğrencilerin turist rehberliğine özgü geliştirilen DEMEF eğitim programının uygulanması sonucundaki tutumsal öğrenme çıktıları belirlenmiştir. Bulgulara göre DEMEF, öğrencilere mesleki ve kişisel kaynakları gözlemlene, keşfetme, deneme, yapma ve öğrenme gibi deneyimsel bir farkındalık süreci yaşattır. Dolayısıyla DEMEF’in öğrencilere hem mesleki hem de kişisel kaynaklarını değerlendirme, geliştirme ve planlama deneyimi kazandırdığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile DEMEF’in öğrencilerin mesleğini ve kendilerini farklı açılardan bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak tanımalarına önemli katkısı olmuştur. Bu bağlamda DEMEF; öğrencilerin mesleki ve kişisel kaynaklara yönelik mevcut olanlarının farkına varıp kullanmalarına, yenilerini elde edip deneyimlemelerine ve gelecekte hangi kaynaklara ihtiyaç duyduklarını ve bunları nasıl elde edeceklerini tespit etmelerine yönelik önemli bir farkındalık mekanizması rolü üstlenmiştir. Bu açıdan bulgular, Kaynakların Korunması Teorisi’ni (Hobfoll, 2002) destekler niteliktedir. Teoriye göre insanlar, fırsat bulduklarında mevcut kaynaklarını koruma ve yeni kaynakları elde etme eğilimine sahiptirler (Hobfoll vd., 2018).

Öğrencilere göre DEMEF, kişisel kaynaklarını gözden geçirip kendilerini bilinçli tanımalarına önemli bir katkı sağlamıştır. Öğrencilerin, DEMEF sürecinde kendilerini ve mesleği bilinçli tanıma ve kaynak elde etme çabalarının eş zamanlı gerçekleştiği görülmektedir. Bunun nedeni, kendini tanımanın, öğrencilerin kariyer planlamasının ilk basamağı olması (Demir & Çalık, 2017) ve mesleki farkındalığın aktivasyon kaynağı olmasıdır (Fleet, 1991). Ayrıca öğrencinin mesleği öğrenme veya yapma yolculuğunda kendini tanıması, mesleki başarının temel anahtarlarından biri olarak kabul edilmektedir (Aslan vd., 2012). Dolayısıyla mesleki ve kişisel kaynakların birbirinden kopamayan ve birbirini tamamlayan önemli dinamikler olduğu anlaşılmaktadır. Diğer açıdan, öğrencilerin ağırlıklı çabalarının mesleki kaynakları elde etmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bunun birçok sebebi olduğu tahmin edilmektedir. Bunlardan



bazıları; öğrencilere ağırlıklı olarak mesleki farkındalık uygulamalarının yaptırılması, öğrencilerin zamanını, enerjilerini ve dikkatlerini daha çok mesleği öğrenmeye, tanımaya ve deneyimlemeye odaklamaları şeklinde sıralanabilir. Diğer bir sebebi ise kendini tanıma ile mesleği tanıma arasındaki ilişki olabilir. Diğer bir ifade ile kendilerini bir birim tanımalarının mesleği daha fazla birimle tanımalarına yol açtığı tahmin edilmektedir. Dolayısıyla kendini tanıma kaynağının, mesleği tanıma yolculuğunda ne kadar güçlü bir kaynak olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu çıkarımlardan hareketle, gelecekte DEMEF'in içeriğinin kendini tanımaya yönelik daha çok uygulama ile zenginleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca DEMEF'in içeriğinin, bu araştırmanın içeriğinden farklı olarak “kendini tanıma” ve “mesleği tanıma” şeklinde iki bileşen ile tasarlanabileceği söylenebilir. Gelecekte konuyla ilgili farklı araştırmalar yapıldıkça, DEMEF'in bileşen sayısının farklılaşacağı öngörülmektedir.

Tutumsal öğrenme boyutları açısından ise DEMEF'in, öğrencilerin turist rehberliğine yönelik düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını olumlu yönde değiştirdiği saptanmıştır. Ayrıca DEMEF'in öğrencilerin turist rehberliğine yönelik davranışsal öğrenme düzeylerini, duygusal ve bilişsel öğrenme düzeylerinden daha fazla artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal ve bilişsel öğrenme düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tutumsal öğrenme düzeyleri arasındaki dalgalanma, öğrencilerin turist rehberliğine ilişkin tutumlarının değiştiği ve bu değişiklik sonucunda bir öğrenme stratejisini belirledikleri anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu bulgular, DEMEF'in öğrencilere “önce yap, sonra hisset ve bilgi edin” ya da “önce eylemde bulun, sonra duygu ve bilgi üret” şeklinde deneyimsel mesleki bir öğrenme stratejisi kazandırdığını göstermektedir. Bu bağlamda, DEMEF'in öğrencilerin meslekle ve kendileriyle ilgili daha önce yapmadıkları eylemlerde bulunarak deneyim yaşamalarını ve bu deneyimlerden duygu ve bilgi (fikir, düşünce) üretmekle mesleği öğrenmelerini sağladığı anlaşılmaktadır. DEMEF'in davranışsal öğrenmeyi ön plana çıkarması, davranışçı kuramları desteklemektedir. Aydın'a (2000) göre davranışçı kuramlar, öğrenmede bireyin ne düşündüğünden ve hissettiğinden ziyade ne yaptığının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir ifade ile birey, yeni davranışları edindikçe ve deneyimledikçe daha iyi öğrenmektedir.

DEMEF'in davranışsal öğrenme çıktılarını destekleyen yaklaşımlardan biri de Kolb'un (1984) Deneyimsel Öğrenme Teorisi'dir. Teoriye göre bilgi, deneyimi kavrama ve dönüştürme birleşiminden oluşur. Kazanılan deneyimler, gelecekteki deneyimleri daha iyi öğrenmek veya yerine getirmek için önemli bir zemin hazırlamaktadır. Ayrıca bireyin gerçek çevre ile etkileşimi ve bu çevredeki deneyimleri bilinçli yaşama sonucunda öğrendikleri daha kalıcı olmaktadır. Böylece birey, yaparak ve yaşayarak deneyimlediği olayın gerçek çevresinde nasıl meydana geldiğini ve anlamının ne olduğunu daha iyi kavrayabilmektedir (Kolb, 1984). Deneyimsel öğrenme, turizm eğitimi alan öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmeleri için önerilen bir yöntemdir. Öğrencilerin bu yöntem ile mesleğe yönelik gerçek deneyimleri yaşayarak edindikleri bilgiler, geleceğe yönelik önemli bir mesleki yatırım niteliğindedir (Huertas-Valdivia, 2021). Zira Işıldar vd. (2016), Türkiye'de yaptıkları çalışmada, turizm öğrencilerinin yaparak ve yaşayarak daha iyi öğrendiklerini bulmuştur.

DEMEF'in öğrencilere kazandırdıklarının bilinçli farkındalığın çıktılarıyla ilgili birçok yaklaşımı desteklediği görülmektedir. Bu yaklaşımlar aşağıda sırasıyla sunulmaktadır. Örneğin öğrencilerin DEMEF sayesinde edindikleri “kendilerini turist rehberliği ile ilgili farklı deneyimleri yaşamaya kaptırma davranışları”, bilinçli farkındalığın önemli bir çıktısı olarak görülmektedir. Çünkü bilinçli farkındalık, insanların yaptıklarına (meşguliyetlerine) yönelik daha fazla ilgi duymalarını ve farklı yönlerine eğilerek öğrenme çabası göstermelerini dolayısıyla kendilerini yaptıklarına (yaşadıklarına) kaptırmalarını sağlamaktadır (Miralles-Armenteros vd., 2021). “Öğrencilerin turist rehberliğinin gerektirdiği becerileri herhangi bir baskı altında olmadan kullanmayı deneme davranışları”, meslekle ilgili yeni deneyimlere açıklık ile ilgili olduğundan,



bilinçli farkındalığın merak boyutunun çıktısı ile ilgilidir (Marquardt, 2022). Dolayısıyla bilinçli farkındalığın, öğrencilerin merak düzeyini arttırarak yeni deneyimlere daha açık olmalarını ve bilinmeyeni keşfetmeye daha fazla ilgi duymalarını sağladığı anlaşılmaktadır (Tan vd., 2021). Meslek merakı, “*kişinin çevresini keşfetme, bilgi arama ve risk alma yoluyla yeni bilgi ve yetkinlikler kazanma eğilimini*” yansıtmaktadır (Coetzee & Harry, 2014:92). DEMEF’in diğer davranışsal çıktısı, “*öğrencilerin turist rehberliği ile ilgili gerçek saha deneyimlerini yaşamaları esnasında eğlenmeleridir*”. Öğrenme kuramlarına göre yaşam boyu öğrenmenin bir bileşeni olan eğlenerek öğrenmenin; odaklanmış dikkati ve motivasyonu artırma, hafızayı güçlendirme ve kalıcı öğrenme gibi olumlu çıktıları bulunmaktadır (Günüç vd., 2012). Davranışsal kuramlara göre ise eğlenme deneyimi, hedeflenen bir davranışın gerçekleştirilmesine yönelik önemli bir kaynak niteliğindedir (Boekaerts vd., 2006). Sonuç olarak öğrencilerin kendilerini mesleki deneyimlerine kaptırmaları, yeni becerileri deneyimlemelerine açık olmaları ve eğlenerek öğrenmeleri, bilinçli farkındalığın önemli davranışsal çıktıları olduğunun kanıtıdır (Artika vd., 2021).

DEMEF’in kişisel çıktı olarak öğrencilere kazandırdığı mesleki yolculuklarında “güçlü ve zayıf özellikleriyle (bilgi, beceri vb.) yüzleşme”, “farkında olmadığı becerilerini açığa çıkararak kullanma” ve “zayıf özelliklerini giderme arayışına girme” davranışları, kendilerini bilinçli tanımaya yönelik bir yol haritası belirlemelerine yardımcı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin eylemde bulunarak oluşturdukları bu kişisel deneyim rotası, yaşam boyunca kendilerine sağlık ve başarı kazandırabilecektir (Ghorbani vd., 2010). Dolayısıyla bulgular, öğrencilerin, bilinçli farkındalıkları ile yeni davranışlarını olduğu gibi görerek kendileriyle yüzleştikleri ve bunun sonucunda kendilerini şeffaf bir şekilde daha iyi tanıyabildiklerini (Aránega vd., 2019; Carlson, 2013) göstermektedir.

Araştırmanın diğer bulgusu, DEMEF’in öğrencilere hem mesleği hem de kendilerini tanımaya yönelik kazandırdığı duygulardır. DEMEF, öğrencilere mesleği yapmayı ve öğrenmeyi daha çok isteme, mesleği yapma özgüveninin arttığını (mesleki çıktı) ve topluluk karşısında streslerini yendiklerini (kişisel çıktı) hissetme gibi duyguları yaşattırıştır. Duygulara yönelik farklı bakış açıları bulunmaktadır. Örneğin duygular, bireyin belirli olayları değerlendirmesinin (Nyklíček, 2011) ve yaşadığı motivasyonel süreçlerin (Op’t Eynde vd., 2006) bir sonucudur. Bu noktada aynı şekilde motivasyon ön plana çıkmaktadır. Eğitimde motivasyon, “*amaca yönelik aktivitenin başlatıldığı ve sürdürüldüğü süreçtir*” (Schunk vd., 2008:4). Dolayısıyla öğrencilerin duyguları ile öğrenme motivasyonları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır (Kim & Pekrun, 2014). Diğer bir bakış açısıyla duygular, bireyin mesleği ile ilgili düşüncelerini ve eylemlerini meydana getiren bir role sahiptir (Coetzee & Harry, 2014). Bu bakış açısına göre istek, bireyin gelecekte bir davranışa yönelik niyetlerinin motivasyonel bir belirleyicisidir (Perugini & Bagozzi, 2004). Ayrıca güveni hissetme duygusu da meslekle ilgili davranışların kaynağını oluşturmaktadır. Coetzee & Harry (2014:92) mesleki güveni, “*kariyerle ilgili zorlukların üstesinden gelme ve sorunları başarılı bir şekilde çözme becerisi konusunda kendini yeterli hissetme eğilimi*” şeklinde tanımlamaktadır. Turizm öğrencilerinin stresi yenmeleri ise mesleğe yönelik kararsızlıklarını giderebilmektedir (Boo & Kim, 2020). Gendron’a (2019) göre bilinçli farkındalık temelli aktif öğrenme, öğrencilerin streslerini azaltabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilinçli farkındalıkları vasıtasıyla kendi kendilerine duygularını düzenleyebildikleri (Donald vd., 2020), motivasyonlarını arttırabildikleri (Roeser, 2016) ve streslerini azaltabildikleri (Aranega vd., 2019) görülmektedir. Bu bakış açılarından hareketle, DEMEF sürecinde, öğrencilerin mesleki deneyimleri yaşamaları sonucunda meslekle ve kendileriyle ilgili yeni duygular elde ettikleri, bu duyguların ise gelecekte mesleği yapma motivasyonlarının kaynağını oluşturacağı tahmin edilmektedir.

Araştırmanın son bulgusu ise DEMEF’in mesleği öğrenme, mesleğin özellikleri, yapılışı (mesleki çıktı) ve kendilerini daha iyi geliştirme (kişisel çıktı) ile ilgili öğrencilere kazandırdığı bilgidir. Öğrencilerin, deneyim yoluyla yeni bilgi yaratma becerilerini geliştirdikleri anlaşılmaktadır



(Langer & Moldoveanu, 2000). Dolayısıyla öğrencilerin, bilinçli farkındalıkları sayesinde o an meşgul oldukları deneyimlere odaklanarak daha fazla bilgi yaratabilecekleri ve bu bilgileri yönetebilecekleri ileri sürülebilir (Rechberg, 2021). Dolayısıyla yukarıda sıralanan bulgular incelendiğinde, DEMEF'in amacına ulaştığı aşıkârdır.

Araştırma bulgularının, geleneksel eğitim ile DEMEF eğitiminin kıyaslanması açısından ilgili literatüre ve turist rehberliği eğitimine birçok açıdan faydası olduğu düşünülmektedir. Örneğin geleneksel eğitimde, öğrencilere mesleğin teknik ve psikolojik özellikleri teorik olarak öğretilmektedir. Bu yöntem, mesleğin herkes tarafından aynı teknikle ve psikolojik içerikle yapılabileceği gibi kalıplaşmış bir anlayış ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilere verilen teorik bilgiler incelendiğinde, mesleğin yüzlerce beceri gerektirdiği ve öğrencilerin bu mesleği yapabilmeleri için bu becerilerin tamamına sahip olması gerektiği algısını oluşturmaktadır. Bu algı da öğrencilerin mesleğe yönelik karmaşık ve karanlık bir tabloya sahip olmalarına ve motivasyonlarını düşürmeye sebep olmaktadır. Ancak turist rehberliği, bireyin sahip olduğu özgün bireysel özelliklerle yapılan bir meslektir. Bu durumda herkesin aynı yöntemlerle ve bireysel özelliklerle mesleği icra etmesi beklenemez. Bu nedenle özellikle sektörün “*eğitimden alınan teori ile mesleğin gerçek uygulamaları birbirleriyle örtüşmüyor*” şeklindeki tespitinin (Kongtaveesawas & Cisa, 2020) ne kadar gerçekçi olduğunu göstermektedir. DEMEF'in çıktılarında anlaşıldığı üzere, öğrencilerin mesleği yapabilmeleri için gerçek mesleki çevrede, kendi güçlerini keşfederek bu güçleriyle kendilerini yontmaları ve özgün bir mesleki tarz ortaya çıkarmaları gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda bir mesleğe yönelik her ne kadar psikolojik eğitim verilse de öğrencilere psikolojik rollerinin öğretilmeyeceği vurgulanmaktadır. Bunun temel sebebi ise öğrencilerin kişilik yapılarının birbirinden farklı olmasıdır (Başoda & Gümüş Dönmez, 2022). Zira DEMEF'in çıktıları, öğrencilerin psikolojik özelliklerini deneyimleyerek meslekle ilgili psikolojik rollerini keşfettiklerini ortaya koymaktadır.

Bilindiği üzere geleneksel eğitimde, öğrencilerin temel hedefi, sınavdan geçerli not almak ve dersi geçmektir. Bu baskı altında, öğrencilerden kişisel ve mesleki kaynak havuzu oluşturma çabası beklenemez. Bunun temel sebebi ise öğrencinin dikkatinin odağının sınavı geçmeye yönelik olmasıdır. Bu süreçte öğrencinin kendini tanıması, becerilerini geliştirmesi ve mesleği öğrenmesi söz konusu değildir. Ayrıca geleneksel eğitimde, eğiticinin temel görevi, öğrenciye bilgi aktarımı yapmaktır. Ancak bilginin adeta artık bir nefes kadar hızlı ulaşılabilirdiği, fazla biriktiği ve değişebildiği bir çağdayız. Diğer açıdan, geleneksel eğitimde, öğrencinin meslekle ilgili edindiği teorik bilgiyi eyleme dökmesi beklenmektedir. Ancak mevcut eğitim sistemi, öğrenciye edindiği bilgileri eğitim sürecinde eyleme dökme fırsatı vermediği için öğrencinin bu süreci mezuniyet sonrasında bırakmasına sebep olmaktadır. Bu durum da öğrencileri meslekten uzaklaştıran bir durum olduğu düşünülmektedir. Bunun nedeni ise edinilen bilgilerin mesleki eyleme dönüştürülmesinin zaman açısından oldukça maliyetli olmasıdır. Bu nedenle, öğrencilerin eğitim sürecinde, mesleğin doğası gereği kendi güçlerini harekete geçirerek bilgiye doğrudan ulaşabilmesi ve değişime ayak uydurması gibi becerileri kazanması gerekmektedir (Başoda, 2020). Bu açıdan, turist rehberliği eğitim müfredatlarının yeterlilik ölçütlerinin ağırlıklı olarak deneyim yoluyla beceri geliştirme ve bilgi üretme üzerinde kurgulanması gerekmektedir.

Geleneksel eğitimde, turist rehberliği eğitiminin tamamı sınıf ortamında verilmektedir. Ancak mesleğin sınıf ortamında icra edilmediği bilinen bir gerçektir. Birçok araştırmada, çevre, olay veya nesne ile insanın duygularının, düşüncelerinin ve davranışlarının şekillenmesi arasında önemli bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Alipour vd., 2021; Bitner, 1992). Bu durum da mesleği etkili öğrenmenin ancak kendi doğal çevresinde gerçekleşebileceğini göstermektedir. Mesleki çevre açısından rehberlik eğitiminin tıp eğitimi ile benzer olduğu söylenebilir. Tıp eğitimi, ağırlıklı olarak hastalar muhatap alınarak laboratuvar veya ameliyathane gibi ortamlarda verilmektedir. Bu durumda,

turist rehberliği eğitiminin ağırlıklı olarak turistleri muhatap alarak tarihi ve doğal ortamlarda verilmesi gerekmektedir. DEMEF'in çıktıları ise öğrencilerin ağırlıklı olarak gerçek mesleki ortamlarda meslekle ilgili bilgi üretmelerinin öğrenmeyi arttırdığını ortaya koymuştur.

Gelecekte turist rehberliği uygulamalı eğitimi için Miller'in tıp eğitimi için önerdiği ustalık piramidinden yararlanılabilir. Bu piramide göre öğrencinin aldığı eğitimdeki rolleri dört basamaktan oluşmaktadır: Ne olduğunu bilme (eğiticinin verdiği teorik bilgi), nasıl olduğunu bilme (öğrencinin bu bilgiden beceri üretmesi), nasıl olduğunu gösterme (öğrencinin eğitici gözetiminde beceri ile performans geliştirme) ve yapma/eylemde bulunma (öğrencinin tek başına performansı ile gerçek uygulama yapması-bağımsız uygulama) (Miller, 1990). Bu model, DEMEF'in stratejileri ile harmanlanırsa turist rehberliği uygulamalı eğitimi için şu şekilde bir yol izlenebilir: Öğrencinin eğitici moderatörlüğünde teorik bilgiye ulaşması ve bu bilgiyi sınıf ortamında/temsili bir ortamda beceriye ve eyleme dökererek deneyimlemesi (1.Etap), öğrencinin eğitici moderatörlüğünde gerçek mesleki sahada mesleki eylemleri yapması ve deneyimlemesi (2.Etap) ve öğrencinin tek başına gerçek mesleki sahada mesleki eylemleri yapması ve deneyimlemesi (3.Etap).

Araştırmanın, daha önce turizm veya turist rehberliği öğrencilerinin öğrenme yöntemlerine ilişkin yapılan araştırmadan farklı yönleri bulunmaktadır. Birincisi, bu araştırmada kullanılan Deneyimsel Mesleki Farkındalık (DEMEF) eğitim programının, yazarlar tarafından turist rehberliği eğitimine özgün geliştirilen bir program olmasıdır. İkincisi, bilinçli farkındalık ve aktif (deneyimsel, keşifsel, bilinçli, işbirlikçi) öğrenme temelli tasarlanan bir eğitim programının, ilk defa turist rehberliği eğitiminde müfredat kapsamında kullanılması ve pilot uygulamasının yapılmasıdır. Üçüncüsü, kullanılan programın çıktılarının değerlendirilmesiyle öğrencilerin turist rehberliğini öğrenme stratejilerinin belirlenmesidir. Dördüncüsü ise ilk defa turist rehberliği uygulamalı eğitime yönelik farklı bir öğretim yönteminin kullanılmasıdır. Araştırmanın kısıtları ise DEMEF'in kapsamının dar olması ve 14 haftalık gibi kısa sürede uygulanması, sadece bir fakültenin öğrencilerine yönelik uygulama yapılması ve nitel araştırma yönteminin (nitel form) kullanılmasıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda; DEMEF'in kapsamının genişletilmesi, birden çok fakülte'deki öğrencilere yönelik uygulanması, farklı nitel araştırma yöntemlerinin (görüşme, gözlem vb.) ve nicel yöntemlerin kullanılması şeklinde öneriler sunulabilir. Ayrıca öğrencilerin kişisel kaynaklarının, bilinçli farkındalıklarının mesleği öğrenme üzerindeki etkisi, eğitim sisteminin öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişime etkisi incelenebilir. Turist rehberliği eğitiminde daha etkili eğitim-öğretim yöntemlerinin tespit edilebilmesi için farklı açılardan eğitim programlarının geliştirilmesi ve pilot uygulamalarının yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Abu Bakar, B., Price, A., Lee, D. & Wilson, E. (2021). Spirituality and pedagogy in tourism higher education: Voices of tourism educators. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 1-15.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Akşit Aşık, N. (2019). Akademik öz yeterlik bilinçli farkındalık ve kariyer stresi ilişkisi turizm öğrencileri üzerinde bir araştırma. *International Aegean Symposium on Innovative Interdisciplinary Scientific Researches*, İzmir, Türkiye.
- Ali, M., Khan, A. N., Khan, M. M., Butt, A. S. & Shah, S. H. H. (2021). Mindfulness and study engagement: Mediating role of psychological capital and intrinsic motivation. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(2), 144-158.



- Alipour, H., Amelshahbaz, S., Safaeimanesh, F., Peyravi, B. & Salavati, A. (2021). The impact of environmental stimuli on hotel service employees' service sabotage: Mediation role of emotional intelligence and emotional dissonance. *Sustainability*, 13(2), 1-18.
- Aránega, A. Y., Sánchez, R. C. & Pérez, C. G. (2019). Mindfulness' effects on undergraduates' perception of self-knowledge and stress levels. *Journal of Business Research*, 101, 441-446.
- Artika, M. Y., Sunawan, S. & Awalya, A. (2021). Mindfulness and student engagement: The Mediation effect of self-esteem. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 10(2), 89-98.
- Aşkin, S. (2020). *Turist rehberliği lisans eğitiminin akademisyenler, turist rehberleri ve lisans bölümü öğrencilerinin bakış açısı ile değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı bir analiz* (Tez No. 635047) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aslan, Z., Ünüvar, Ş. & Başoda, A. (2012). Turizm eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve turizm sektörüne uyumu açısından değerlendirilmesi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 23(2), 203-219.
- Aydın, C. H. (2000). Öğrenme ve öğretme kuramlarının eğitim iletişimine katkısı. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 17(17), 183-197.
- Barker, R. K., Tuominen, L. P., Larson, M. R., Lee-Nichols, M. E., Eslinger, G., Patterson, K. L. & Stocker, S. L. (2021). Enhancing mindfulness and well-being in higher education. *International Journal of Community Well-Being*, 4(4), 625-646.
- Başoda A. (2020). Turist rehberliğinde uyum sağlama farkındalığı. İçinde E. Düzgün (Ed.). *Örnek Olaylarla Turist Rehberliği* (ss.109-128). Detay Yayıncılık.
- Başoda, A. & Gümüş Dönmez, F. (2022). Bilinçli farkındalık mesleki bağlılık ve ruminatif düşünme ilişkisi turizm rehberliği öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Journal of Gastronomy, Hospitality and Travel*, 5(3), 1141-1158.
- Başoda, A. & Varol, F. (2022). Deneyimsel turist rehberliği: Kavramsal bir çerçeve ve model önerisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(4), 1716-1738.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Betak, N. (2020, March). The use of active learning approach in tourism education: Pilot study of student's attitude. *International Academic Institute Book of Proceedings International Academic Conference* (pp. 52-60), Belgrad, Sırbistan.
- Bilen, S. (2021). Müzik öğretmeni ve müzik öğretmeni adaylarına yönelik yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 433-449.
- Birgili, B. (2022). Yenilikçi öğretme yaklaşımları. İçinde K. A. Kırkıç (Ed.). *Yenilikçi okullarda öğrenme ve öğretim* (ss. 41-72). Efeakademi Yayınları.



- Bitner, M. J. (1992). Servicescapes: The impact of physical surroundings on customers and employees. *Journal of marketing*, 56(2), 57-71.
- Boekaerts, M., De Koning, E. & Vedder, P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist*, 41(1), 33-51.
- Bolm, S. L., Zwaal, W. & Fernandes, M. B. (2022). Effects of mindfulness on occupational stress and job satisfaction of hospitality and service workers. *Research in Hospitality Management*, 12(1), 61-70.
- Boo, S. & Kim, S. H. (2020). Career indecision and coping strategies among undergraduate students. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 32(2), 63-76.
- Bozkurt, A. K. (2021). Mindfulness effect on travel movement. *Contemporary Issues in Tourism and Hospitality*, 1-22.
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J. & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245-255.
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L. & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641-654.
- Brooker, J., Julian, J., Webber, L., Chan, J., Shawyer, F. & Meadows, G. (2013). Evaluation of an occupational mindfulness program for staff employed in the disability sector in Australia. *Mindfulness*, 4(2), 122-136.
- Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Bush, M. (2013). Mindfulness in higher education. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 183-197.
- Carlson, E. N. (2013). Overcoming the barriers to self-knowledge: Mindfulness as a path to seeing yourself as you really are. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 173-186.
- Chan, E. S. & Hawkins, R. (2010). Attitude towards EMSs in an international hotel: An exploratory case study. *International Journal of Hospitality Management*, 29(4), 641-651.
- Chan, E. Y. (2019). Mindfulness promotes sustainable tourism: The case of Uluru. *Current Issues in Tourism*, 22(13), 1526-1530.
- Chau, S. & Cheung, C. (2017). Bringing life to learning: A study of active learning in hospitality education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(3), 127-136.
- Chau, S. & Cheung, C. (2018). Academic satisfaction with hospitality and tourism education in Macao: The influence of active learning, academic motivation, and student engagement. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(4), 473-487.



- Christie, M. F. & Mason, P. A. (2003). Transformative tour guiding: Training tour guides to be critically reflective practitioners. *Journal of Ecotourism*, 2(1), 1-16.
- Coetzee, M. & Harry, N. (2014). Emotional intelligence as a predictor of employees' career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 90-97.
- Çokişler, N. (2022). Turist rehberliği bölümleri için önerilen müfredatlar: Bir içerik analizi. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 664-678.
- David, D. S. & Sheth, S. (2009). *Mindful teaching and teaching mindfulness: A guide for anyone who teaches anything*. Simon and Schuster.
- de Bruin, E. I., Meppelink, R. & Bögels, S. M. (2015). Mindfulness in higher education: Awareness and attention in university students increase during and after participation in a mindfulness curriculum course. *Mindfulness*, 6(5), 1137-1142.
- Demir, B. & Çalık, A. (2017). Bireysel kariyer planlamasında etkili olan faktörler: Muş Alparslan Üniversitesi İİBF örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 156-168.
- Dhevabanchachai, N. T. & Wattanacharoensil, W. (2017). Students' expectations, experiences, and career direction after in-house internship: The pedagogical role of the hotel training center in Thailand. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 17(2), 118-134.
- Dinis, G., Melo, C. & Sousa, J. (2022). Teaching and learning in tourism: The case of tourism laboratory. In A. Mesquita, A. Abreu, & J. V. Carvalho (Eds.). *Perspectives and Trends in Education and Technology* (pp. 537-549). Springer.
- Donald, J. N., Bradshaw, E. L., Ryan, R. M., Basarkod, G., Ciarrochi, J., Duineveld, J. J. & Sahdra, B. K. (2020). Mindfulness and its association with varied types of motivation: A systematic review and meta-analysis using self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(7), 1121-1138.
- Dutt, C. (2011). The role of mindfulness in tourism; Tourism businesses' perspectives of mindfulness. *29th EuroCHRIE Annual Conference*, (pp. 223-236), Dubrovnik, Hırvatistan.
- Edwards-Smith, A. (2022). Embracing mindfulness to facilitate active learning. *100 Ideas for Active Learning*, <https://openpress.sussex.ac.uk/ideasforactivelearning/chapter/embracing-mindfulness-to-facilitate-active-learning/>
- Egan, H., O'hara, M., Cook, A. & Mantzios, M. (2022). Mindfulness, self-compassion, resiliency and wellbeing in higher education: A recipe to increase academic performance. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 301-311.
- Eker, N. & Zengin, B. (2016). Turizm rehberliği eğitimi müfredatlarının uygulama yeterliliğinin profesyonel turist rehberleri bakış açısıyla irdelenmesi. *Turizm ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 4-19.



- Elliot, M. L. (2011). Being mindful about mindfulness: An invitation to extend occupational engagement into the growing mindfulness discourse. *Journal of Occupational Science*, 18(4), 366-376.
- Elphinstone, B., Whitehead, R., Tinker, S. P. & Bates, G. (2019). The academic benefits of 'letting go': The contribution of mindfulness and nonattachment to adaptability, engagement, and grades. *Educational Psychology*, 39(6), 784-796.
- Ergas, O. (2019). Mindfulness in, as and of education: Three roles of mindfulness in education. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 340-358.
- Eser, S. & Çakıcı, C. A. (2019). Lisans turist rehberliği öğrencilerinde öğrenme stillerinin genel akademik başarı puanına etkisi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 16(3), 456-469.
- Fleet, V. (1991). *Contemporary Management* (2. Edition). Houghton Mifflin Company.
- Forman, J. & Damschroder, L. (2008). Qualitative content analysis. In L. Jacoby & L. Siminoff (Eds.), *Empirical Methods for Bioethics: A Primer- Advances in Bioethics* (pp. 39-62). Elsevier.
- Galles, J., Lenz, J., Peterson, G. W. & Sampson Jr, J. P. (2019). Mindfulness and decision-making style: Predicting career thoughts and vocational identity. *The Career Development Quarterly*, 67(1), 77-91.
- Gendron, B. (2019). Emotional capital, positive psychology, and active learning and mindful teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 160, 63-76.
- Ghorbani, N., Cunningham, C. J. & Watson, P. J. (2010). Comparative analysis of integrative self-knowledge, mindfulness, and private self-consciousness in predicting responses to stress in Iran. *International Journal of Psychology*, 45(2), 147-154.
- Goodman, V., Wardrope, B., Myers, S., Cohen, S., McCorquodale, L. & Kinsella, E. A. (2019). Mindfulness and human occupation: A scoping review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 26(3), 157-170.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
- Green, A. J. & Sammons, G. E. (2014). Student learning styles: Assessing active learning in the Hospitality Learners Model. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 26(1), 29-38.
- Gül, K. & Gül, M. (2022). Turizm eğitimi alan üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri, bilinçli farkındalığı ve sektöre bağlılıkları arasındaki ilişki. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 825-844.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.



- Hanani, N. E. Z., Mohamed, R., Noor, S. M. & Lim, K. Y. (2013). The effectiveness of tour guide's interpretation in creating mindful tourists: A study on the Penang World Heritage Sites. *Proceedings of International Conference on Tourism Development*, pp.447-460.
- Hensley, N. (2020). Educating for sustainable development: Cultivating creativity through mindfulness. *Journal of Cleaner Production*, 243, 1-7.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307-324.
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J. P. & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 103-128.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288
- Huertas-Valdivia, I. (2021). Role-playing a staffing process: Experiential learning with undergraduate tourism students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 1-7.
- Hyland, T. (2015). McMindfulness in the workplace: Vocational learning and the commodification of the present moment. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(2), 219-234.
- Hyland, T. (2021). Learning, work and mindfulness: Exploring the potential of contemplative practices in vocational education and training. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B.N. O'Connor (Eds.). *The SAGE Handbook of Learning and Work* (pp. 49-60). Sage Publications.
- İşıldar, P., Aktaş, E. & Kurgun, O. A. (2016). Turizm öğrencilerinin Vark öğrenme modeline göre öğrenme stillerinin belirlenmesi: Lisans ve ön lisans karşılaştırması. *Dokuz Eylül University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 18(1), 91-113.
- Jacobs, S. J. & Blustein, D. L. (2008). Mindfulness as a coping mechanism for employment uncertainty. *The Career Development Quarterly*, 57(2), 174-180.
- Johnson, K. R. & Park, S. (2020). Mindfulness training for tourism and hospitality frontline employees. *Industrial and Commercial Training*, 52(4), 185-193.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Constructivism in the Human Sciences*, 8(2), 73-107.
- Ka-kan-dee, M. & Al-Shaibani, G. K. S. (2018). Tourism students' oral presentation anxiety: A case study. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 26, 231-256.
- Karunananda, A. S., Goldin, P. R. & Talagala, P. D. (2016). Examining mindfulness in education. *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*, 8(12), 23-30.



- Kazoğlu, İ. H. & Şahin, B. (2021). Turizm eğitiminde aktif öğrenme ve web tabanlı uzaktan eğitim: Müfredatlar üzerine bir inceleme. *International Journal of Contemporary Tourism Research*, 5(1), 53-68.
- Keleş, Y. (2018). Neden turizm eğitimi? Lisans düzeyinde turizm öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(4), 219-236.
- Kelly, I. (2006). Tourism education, the peace proposition and the conscientization of the tourism industry. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 6(1), 1-16.
- Kim, C. & Pekrun, R. (2014). Emotions and motivation in learning and performance. In J. M. Spector, M.D. Merrill., J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 65-75). Springer.
- Kim, H. J. & Jeong, M. (2018). Research on hospitality and tourism education: Now and future. *Tourism Management Perspectives*, 25, 119-122.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Kongtaveesawas, N. & CISA, C. (2020). The new paradigm of undergraduate tourism education. In *ISPIM Conference Proceedings* (pp. 1-20). The International Society for Professional Innovation Management (ISPIM).
- Kozak, M. (2017). *Bilimsel araştırma: Tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Detay Yayıncılık
- Kürkçü, M. (2017). Turist rehberliği eğitimi sorunları, sektöre etkileri ve çözüm önerileri, 3. *Turizm Şurası*, 1-3.
- La Lopa, J. M., Elsayed, Y. N. M. & Wray, M. L. (2018). The state of active learning in the hospitality classroom. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 30(2), 95-108.
- Lackey, N. Q., & Pennisi, L. (2020). Ecotour guide training program methods and characteristics: A case study from the African bush. *Journal of Ecotourism*, 19(3), 217-232.
- Langer, E. J. (1997). *The power of mindful learning*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Langer, E. J., & Moldoveanu, M. (2000). Mindfulness research and the future. *Journal of social issues*, 56(1), 129-139.
- Leland, M. (2015). Mindfulness and student success. *Journal of Adult Education*, 44(1), 19-24.
- Ling, T. P., Noor, S. M., Lim, K. Y., & Mohamed, R. (2011, November). Tour guides as interpreters of cultural heritage in promoting mindful tourists for sustainable tourism in Malaysia. In *Proceedings of 2nd Regional Conference on Tourism Research* (p. 311).
- Luiselli, J. K., Worthen, D., Carbonell, L., & Queen, A. H. (2017). Social validity assessment of mindfulness education and practices among high school students. *Journal of applied school psychology*, 33(2), 124-135.
-



- Mantzios, M., & Egan, H. (2019). An experiential reflection of a mindful lecturer: exploring enhancement of active learning in higher education. *Higher Education Pedagogies*, 4(1), 304-306.
- Markič, O. & Kordeš, U. (2016). Parallels between mindfulness and first-person research into consciousness. *Asian Studies*, 4(2), 153-168.
- Marquardt, J. (2022). *The effect of mindfulness on the relationship between creativity and wellbeing in university students* (Bachelor's thesis, University of Twente).
- McGregor, D. J. & Kennedy, G. A. (2015). Mindfulness: Does it improve Work Engagement and Reduce Work-Related Stress? <https://www.researchgate.net/publication/291708650>.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A. & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), S63-7.
- Miralles-Armenteros, S., Chiva-Gómez, R., Rodríguez-Sánchez, A., & Barghouti, Z. (2021). Mindfulness and academic performance: The role of compassion and engagement. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 3-13.
- Nakip, M. (2013). *Pazarlamada araştırma teknikleri* (3.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Nyklíček, I. (2011). Mindfulness, emotion regulation, and well-being. In I. Nyklíček, A. Vingerhoets, & M. Zeelenberg (Eds.). *Emotion regulation and well-being* (pp. 101-118). Springer.
- O'Connor, N. (2021). Using active learning strategies on travel and tourism higher education programmes in Ireland. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100326.
- Öksüz, Y. & Yiğit, Ş. (2020). Öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık ile mesleki doyum düzeyleri ilişkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 38-49.
- Op't Eynde, P., Corte, E. & Verschaffel, L. (2006). Accepting emotional complexity: A socio-constructivist perspective on the role of emotions in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 193-207.
- Osgerby, J. (2013). Students' perceptions of the introduction of a blended learning environment: An exploratory case study. *Accounting Education*, 22(1), 85-99.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544.



- Pan, H. H. & Jamnia, M. (2014). Practical learning in tourism education: A hands-on bidding and planning practice. *Journal of Education and Practice*, 5(13), 35-41.
- Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., Scull, T. M. & Sims, C. (2014). The impact of mindfulness education on elementary school students: Evaluation of the Master Mind program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 184-204.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd edition). Sage
- Pelit, E. & Katircioğlu, E. (2018). Turist rehberliği mesleğinde taraflar açısından yaşanan sorunlar üzerine bir değerlendirme. *Turist Rehberliği Dergisi*, 1(2), 74-94.
- Perugini, M. & Bagozzi, R. P. (2004). The distinction between desires and intentions. *European Journal of Social Psychology*, 34(1), 69-84.
- Poponi, K. C. (2019). *Educational tours as a learning mechanism in the learning experience of Tourism students: Tourism Management Walter Sisulu University (Ibika Campus)* (Doctoral dissertation).
- Rechberg, I. D. (2021). Mindfulness and meaningfulness in managing knowledge: A theoretical model. *Knowledge and Process Management*, 1-11
- Reid, E. & Miller, L. (2009). An exploration in mindfulness: Classroom of detectives. *Teachers College Record*, 111(12), 2775-2785.
- Ritchhart, R. & Perkins, D. N. (2000). Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 27-47.
- Roeser, R. R. W. (2016). Mindfulness in students' motivation and learning in school. In K. Wentzel & D. Miele (Eds.). *Handbook of motivation in school* (pp. 385-487). Taylor and Francis.
- Rong-Da Liang, A. (2021). Examining the factors of experiential learning and teaching style: A case study of a hospitality and tourism program. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100332.
- Rosa, S., Olivia, I., Gayatri, S., Fitria, T. N. & Rojabi, A. R. (2021). Increasing youth awareness of local culture through active learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(4), 1582-1601.
- Şahin, S. & Erdem, M. (2021). Turist rehberliği öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik görüşleri: Balıkesir üniversitesi örneği. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 92-116.
- Said, H. & Tanova, C. (2021). Workplace bullying in the hospitality industry: A hindrance to the employee mindfulness state and a source of emotional exhaustion. *International Journal of Hospitality Management*, 96, 102961.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. 2008. *Motivation in education: Theory, research, and applications* (Third edition). Upper Saddle River, Pearson Merrill Prentice Hall.



- Segal, Z. V., Teasdale, J. D. & Williams, J. M. G. (2004). Mindfulness-based cognitive therapy: Theoretical rationale and empirical status. In S. C. Hayes, V. M. Follette & M. M. Linehan (Eds.). *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition* (pp. 45–65). The Guilford Press.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, 2, 3-12.
- Sezerel, H. & Özoğul, T. (2019). Öğrenciyi merkeze almak: Turist rehberliği eğitiminde uzman mantosu yaklaşımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 20(1), 167-197.
- Shapiro, B.G., Greenberg, J., Pedrelli, P., Desbordes, G. & Lazar, S.W. (2019). Mindfulness-based cognitive therapy. In B. G. Shapiro, D. Mischoulon, & C. Cusin (Eds.). *The Massachusetts general hospital guide to depression: Current clinical psychiatry* (pp. 167–177). Humana Press.
- Shapiro, S. L., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T. G., & Flinders, T. (2008). Cultivating mindfulness: effects on well-being. *Journal of clinical psychology*, 64(7), 840-862.
- Shi, J., Zhang, J., & Cai, L. A. (2021). Active learning for an introductory tourism course: A case study. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 21(1), 1-18.
- Stankov, U., Filimonau, V. & Vujičić, M.D. (2020). A mindful shift: An opportunity for mindfulness-driven tourism in a post-pandemic world. *Tourism Geographies*, 22(3), 703-712.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage Publications.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75.
- Tan, C. S., Hashim, I. H. M., Pheh, K. S., Pratt, C., Chung, M. H. & Setyowati, A. (2021). The mediating role of openness to experience and curiosity in the relationship between mindfulness and meaning in life: evidence from four countries. *Current Psychology*, 1-11.
- Tan, P.L., Md Noor, S., Rasoolimanesh, S.M. & Mustafa, H. (2020). Communication and visitor factors contributing towards heritage visitors' mindfulness. *Journal of Heritage Tourism*, 15(1), 27-43.
- Thomas, G. & Atkinson, C. (2017). Perspectives on a whole class mindfulness programme. *Educational Psychology in Practice*, 33(3), 231-248.
- Tortella-Feliu, M., Luís-Reig, J., Gea, J., Cebolla, A. & Soler, J. (2020). An exploratory study on the relations between mindfulness and mindfulness-based intervention outcomes. *Mindfulness*, 11(11), 2561-2572.
- Türker, A., Güzel, F. Ö. & Türker, G. Ö. (2012). Turizm aktörü olarak profesyonel turist rehberlerinin Türkiye'deki rehberlik eğitim sistemine bakış açılarını belirlemeye yönelik bir odak grup çalışması. *Turizm Eğitimi Konferansı Tebliğler*, 336-351.



- Vinci, C., Peltier, M. R., Shah, S., Kinsaul, J., Waldo, K., McVay, M. A. & Copeland, A. L. (2014). Effects of a brief mindfulness intervention on negative affect and urge to drink among college student drinkers. *Behaviour Research and Therapy*, 59, 82-93.
- Watson, S. L., Loizzo, J., Watson, W. R., Mueller, C., Lim, J. & Ertmer, P. A. (2016). Instructional design, facilitation, and perceived learning outcomes: An exploratory case study of a human trafficking MOOC for attitudinal change. *Educational Technology Research and Development*, 64(6), 1273-1300.
- Watson, S. L., Watson, W. R. & Tay, L. (2018). The development and validation of the Attitudinal Learning Inventory (ALI): A measure of attitudinal learning and instruction. *Educational Technology Research and Development*, 66(6), 1601-1617.
- Watson, S. L., Watson, W. R., Yu, J. H., Alamri, H. & Mueller, C. (2017). Learner profiles of attitudinal learning in a MOOC: An explanatory sequential mixed methods study. *Computers & Education*, 114, 274-285.
- Williams, J. M. G., Teasdale, J., Segal, Z. & Kabat-Zinn, J. (2007). *The mindful way through depression*. The Guilford.
- Wolfe, K. (2006). Active learning. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 6(1), 77-82.
- Woods, B. & Moscardo, G. (2003). Enhancing wildlife education through mindfulness. *Australian Journal of Environmental Education*, 19, 97-108.
- Yeganeh, B. & Kolb, D.A. (2009). Mindfulness and experiential Learning. *OD Practitioner*, 41(3), 12-18.
- Yenipinar, U. & Kardeş, K. (2019). Turizm rehberliği bölümleri müfredat geliştirme önerisi. *Journal of Travel and Tourism Research*, 14, 1-26.
- Yenipinar, U. & Zorkirişçi, A. (2013). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde turist rehberliği eğitimi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 111-136.
- Yumuk, Y. & Demirel İli, N. (2022). Turist rehberliği eğitimi alan öğrenciler mesleki uzmanlaşmaya nasıl bakıyor? *Journal of Gastronomy Hospitality and Travel*, 5(1), 211-222.



ETİK ve BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara ve bilimsel atf gösterme ilkelerine riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Turist Rehberliği Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazarlarına aittir. Yazarlar etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca burada belirtmişlerdir.

Kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Tarih: 25.10.2022

No: 2022/7-25

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

1. yazar katkı oranı : %60

2. yazar katkı oranı : %40