



## The Effect of Career-Related Courses on the Career Decision Making Self-Efficacy of Senior University Students

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.22.2024	07.23.2024	11.25.2024

Özlem Ulaş Kılıç <sup>1</sup>  
Giresun University

### Abstract

The aim of this study is to evaluate the effect of an “Interviewing Skills in Career Counseling” course on the level of career decision-making self-efficacy of senior university students. In this sense, the qualitative-quantitative category of mixed-methods was used. The Career Decision-Making Self-Efficacy Scale and course evaluation form were utilized to examine the effectiveness of this course, consisting of theory and practice for a total of 14 weeks. The experimental group includes senior students from the Department of Counseling and Guidance who chose the course, while the control group includes senior students who didn't choose the course and were studying in the same department. Both groups were administered the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale as a pre-test and post-test, and in addition to this, an evaluation form was used for the experimental group as a post-test. When the results obtained from the quantitative data were examined, it was seen that the experimental group made progress and there was a significant difference between the groups' total score for career decision-making self-efficacy levels and the subscales of career decision-making self-efficacy in terms of job/occupational information, career choice and ways of creating a career plan. The qualitative findings were grouped into three categories: change as a result of the course, limitations, and strengths of the implementation.

**Keywords:** career decision-making self-efficacy, Interviewing Skills in Career Counseling course, career course, career interventions, university students.

**Citation:** Ulaş Kılıç, Ö. (2024). The Effect of Career-Related Courses on the Career Decision Making Self-Efficacy of Senior University Students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(3), 1099-1147. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1457367>

<sup>1</sup>Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Guidance and Counseling, E-mail: ozlemulass@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2757-7905>

In the 21st century, there have been dramatic developments in science, technology, economics and the social world, which have had a significant impact on individuals and the business world. The evolving landscape, characterized by decreased predictability of professional expectations and frequent job transitions, underscores the requirement to improve skills and competencies (Savickas et al., 2009). In this context, in this century, where the concept of Society 5.0 has become important, a transformative future vision in which a "super smart" society is created by integrating technological advances such as artificial intelligence, robotics and the Internet of Things into society is important (Fukuyama, 2018). It can be said that all forms of relationships and behaviors have radically changed or are expected to change, especially in this period called the VUCA world which characterized by volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity (U.S. Army Heritage and Education Center, 2019). It can be said that the needs and expectations of the business world have changed in this century. With this necessity, planning career development interventions during university education to prepare students for the dynamic demands of the workforce is considered to be particularly important for both effective human power planning and for individuals to make informed career decisions. Hence, addressing the evolving needs of the workforce through targeted career development interventions becomes paramount.

Despite the efforts directed towards career development interventions in recent years, limited research has examined the efficacy of these services (Gore & Carter, 2011). Notably, experimental studies and meta-analyses investigating the effectiveness of career interventions are predominantly set in non-classroom settings, with fewer empirical studies conducted within classroom environments, despite their potential cost-effectiveness. This disparity in research focus highlights a gap in understanding the effectiveness of career interventions within the university setting.

In contemporary career development, emphasis is placed on career development skills and knowledge, recognized as essential elements for navigating the complexities of the modern workforce (Lent & Brown, 2013; Savickas, 2013). The specter of post-graduation unemployment looms large, necessitating collaborative efforts from industries and universities to address this concern (Ujang, 2009). Navigating the labor market demands and accessing pertinent job opportunities amidst a plethora of choices pose significant challenges. Consequently, the burden falls on labor market agents to facilitate informed decision-making processes (McEwen, 1978). Moreover, individual commitment to activities conducive to steady employment plays a pivotal role in managing successful transitions from education to the workforce (Ryan, 2001). Recognizing the importance of preparing young people for the labor force, universities and guidance and counseling services play crucial roles in bolstering youth employment (OECD, 2008). In face of these challenges, providing university students with specialized services to assist them in overcoming the characteristics of this century, primarily by helping them to develop a belief in their own abilities, can be effective in facilitating their transition into the workforce (Lent et al., 1999).

### **Career Decision-Making Self-Efficacy (CDMS)**

The concept of CDMS, rooted in Bandura's (1997) broader term of self-efficacy, has garnered attention in the realm of career development. Self-efficacy, as elucidated in social cognitive theory, influences and is influenced by behavior and the environment, shaping individuals' ability to self-regulate and create adaptive learning environments (Bandura, 1997). In this regard, it is worth emphasizing that the notion of competence is closely linked to individuals' conviction in their ability to carry out a task, and it significantly influences both their behavior and the surrounding environment.

Based on the work of Bandura (1997), Hackett and Betz (1981) adapted the concept of self-efficacy to the field of career development. Self-efficacy is improved through learning experiences that interaction with personal/environmental factors according to Social Cognitive Career Theory (SCCT; Lent et al., 1994). CDMS is the extent to what extent one believes in one's own abilities to competently complete certain career-related tasks (Betz & Vuyten, 1997). According to Lent and Brown (2013), self-efficacy has a direct or indirect effect on promoting adaptive career behaviors such as career decision making. Self-efficacy expectations are thought to be one of the main motivating factors that enable the goal-action-result process, which includes setting career goals, acting in accordance with them and achieving results (Lent et al., 2019). In addition to studies testing these assumptions of SCCT, numerous studies have linked CDMS with various career-related outcomes and emphasized its importance in guiding career trajectory (Buhăescu-Ciucă, 2023; Chung, 2002; Chuang et al. 2020; Garcia et al. 2015; Luzzo, 1993; Prideaux & Creed, 2001; Santos et al. 2018; Scott & Ciani, 2008; Şen Baz & Ulaş Kılıç, 2023; Taylor & Popma, 1990; Wang et al. 2022). More specifically, CDMS helps university students to make effective career decisions (Buhăescu-Ciucă, 2023; Chuang et al., 2020; Prideaux & Creed, 2001; Şen Baz & Ulaş Kılıç, 2023; Taylor & Popma, 1990; Wang et al, 2022), developing positive attitudes towards career decision-making (Luzzo, 1993), committing to career choices (Chung, 2002), developing career optimism (Garcia et al., 2015), coping with career decision-making difficulties (Santos et al. 2018), and developing vocational identity (Scott & Ciani, 2008). Given the importance of CDMS in facilitating positive career outputs, specific interventions are warranted to meet the diverse career needs of college students.

### **Career Development Interventions**

Career development interventions, falling under career counseling, aim to assist university students in exploring themselves and their environments while developing decision-making and planning skills. Meta-analyses demonstrated the effectiveness of these interventions, with group or classroom interventions being particularly impactful (see, Whiston et al., 1998). These interventions provide positive gains in career decision-making, CDMS, and career decision-making challenges (Brown & Krane, 2000; Folsom & Reardon, 2003; Ulaş Kılıç, 2019). In the field of career counseling, in addition to meta-analysis studies, many studies found that career

counseling interventions were effective in achieving positive career results for students. Significant effects were found in psychoeducational studies examining the effect of career counseling on university students' CDMS (Fouad et al., 2009; Grier-Reed & Skaar, 2010; Kross & Hughey, 1999; Lam & Santos, 2018; Scott & Ciani, 2008).

There are also research results indicating that career courses, which are included in career interventions and carried out predominantly in the process of providing information, enable the formation of positive outcomes related to student career development. In this sense, courses with structured content were found to improve university students' vocational identities (Henry, 1993; Thomas & McDaniel, 2004; Yoo et al., 2015), career planning and decision-making skills (Barker, 1981), self-knowledge, job knowledge, career maturity and vocational information seeking (Ware, 1981), knowledge about career options (Thomas & McDaniel, 2004), career choice motivation (Yoo et al., 2015), career maturity (Yoo et al., 2015), cumulative grade point averages (Hansen et al., 2016) and job search self-efficacy (McDow & Zabrocky, 2015).

In terms of CDMS, research has found that career-related courses also provide effective outcomes. For example, Reese and Miller (2006) conducted a study on the effectiveness of a career development class for students facing career indecision. As a result, students who completed the course had higher levels of career decision-making and CDMS, especially in the domains of obtaining career information, goal setting, and planning. Similar to this study, another study (Mahmud et al., 2020) investigated the impact of a job readiness course on the CDMS of university students and revealed that in terms of CDMS, a significant difference was found. Thomas and McDaniel (2004) explored the effectiveness of a career planning course for psychology students and they found that the students who received the career course experienced improved levels of perceived knowledge of career options for psychology majors, increased confidence in their ability to engage in career decision-making, and their actions towards attaining a professional identity. All these research findings suggest that these courses could facilitate career development and beliefs about the competence to make appropriate career decisions.

### **Current Study**

Despite the plethora of interventions aiming to enhance career outcomes, limited experimental research (e.g., Mahmud et al., 2020; Reese and Miller, 2006) has focused on increasing levels of CDMS among university students. Given the pivotal role of CDMS in shaping career trajectories, addressing this gap is imperative. The present study, therefore, intends to examine the effectiveness of the Interviewing Skills in Career Counseling (ISCACO) course on students' CDMS, which is a course intended to enhance the career development and behaviors of senior university students.

Furthermore, this research seeks to elucidate the strengths and limitations of the ISCACO course, contributing to ongoing discussions regarding the efficacy of career-focused interventions in higher education. By addressing these aims, this research endeavors to inform educational practice and refine the design and delivery of career counseling programs. Ultimately, understanding the impact of such interventions is crucial in facilitating students' transition process. By highlighting existing gaps in the literature and reviewing the effectiveness of classroom-based treatment in terms of being more cost-effective, this research contributes to the understanding of the effectiveness of career-focused interventions in higher education. The findings hold implications for educational practice, informing the design and delivery of career counseling programs to facilitate students' transition into the workforce in the professional realm and fostering confident career decision-making. The research questions leading to this research are as listed with the following:

1. Is the ISCACO course effective in enhancing CDMS levels of senior university students?
2. Is there a significant difference between the CDMS posttest scores of the students who receive the ISCACO course and the non-recipient students?
3. What are the students' evaluations of the content and execution of the ISCACO course?

### **Method**

The study design falls under the mixed-methods, specifically a sequential explanatory design (Creswell, 2017). In this design, quantitative data collection and analysis are followed by qualitative data collection and analysis, allowing for a comprehensive understanding of the research problem. Comparing pre- and post-test results has quantitative elements and the intervention was primarily quantitative. However, the data gathered from the evaluation forms administered to the experimental group were qualitative. In addition, a quasi-experimental design with a pre-test and post-test control group, which is utilized in social sciences to evaluate the effects of a treatment, educational program or other type of intervention, was used. Relevant details about the research design and the implemented procedures are provided in Table 1.

**Table 1***Research Design and Procedure Steps*

<b>Group</b>	<b>Pre-Test</b>	<b>Procedure</b>	<b>Post-Test</b>
Experimental	-Applying the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale -Applying Demographic Information Form	Implementation of the ISCACO course, 14 weeks	-Applying the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale -Applying course evaluation form
Control	-Applying the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale -Applying Demographic Information Form	-Carrying out career guidance activities (providing information about career options and explaining different sections of the CV) with volunteer students by appointment	-Applying the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale

**Study Group**

The experiment and control groups were randomized to include students who selected the course and those who did not. Since the course selection was taken as a criterion, no procedure was applied for assigning the participants to the experimental and control groups. The inclusion criteria for the participants in the experiment group were determined as follows: to be over the age of 18, to be a senior student in the Department of Psychological Counseling and Guidance (PCG), to volunteer to participate in the study, and to take the ISCACO course. For the participants in the control group, the following inclusion criteria were determined: being over the age of 18, being a senior student in the same department, and volunteering to participate in the study. The five participants' data were removed because of data loss in the pre-test and post-test pairings. As a final result, the experimental group consisted of 26 participants (12 of whom were female), whereas the control group constituted 23 participants (14 of whom were female). The students' age average was 22.18 (sd=2.50) and their academic grade point average was 3.44 (sd=.19). Among participants, 3 had divorced parents. All of the participants had internship experience in an institution related to their field. When the responses of the participants regarding the status of receiving professional support within the scope of career counseling were examined, 10 (experimental group n=6, control group n=4) had received professional support related to their careers, while 39 (experimental group n=20, control group n=19) had not. Finally, 35 of the participants (experimental group n=19, control group

n=16) needed professional support related to their careers, while 14 (experimental group n=7, control group n=7) did not.

### Data Collection Tools

Pseudonym information was given at the beginning of the application process. In this regard, the participants were requested to determine a self-identifying nickname in order to pair the pre-test and post-test administration forms and to provide confidentiality of the data.

**Personal Information Form (PIF).** To characterize the population demographic characteristics of the participants, the PIF included questions about gender, age, receiving career counseling, and need for career counseling services.

**Career Decision-Making Self-Efficacy Scale (CDEMS).** CDEMS was developed in Turkish by Ulaş and Yıldırım (2016) to assess the CDMS levels of university students. A high score on the CDEMS demonstrates that the level of career decision-making self-efficacy is high and thus the students view themselves as competent in career decision-making (Ulaş & Yıldırım, 2016).

The construct validity of the CDEMS was examined by exploratory factor analysis and it is seen that the factor loadings of the items in the first factor of the CDEMS vary between .46 and .75. The results of the explanatory factor analysis also show that the first factor explains 39.865% of the total variance and the five factors together explain 55.948% of the total variance (Ulaş & Yıldırım, 2016). A confirmatory factor analysis was then conducted for additional evidence of validity and the overall fit coefficients were  $\chi^2_{2931}=2770.62$ ;  $p=0.00$ ;  $\chi^2/sd= 2.98$ ; NFI= .97; CFI = .98; SRMR= 0.062 ve RMSEA= 0.068. In the subsequent stage, a second level confirmatory factor analysis was performed to assess whether these five-dimensional constructs constituted the components of a construct referred to as career decision-making self-efficacy. The fit indices of the model, which comprised 45 items, five sub-dimensions, and one super dimension, were as follows:  $\chi^2_{936}=2876.48$ ;  $p=0.00$ ;  $\chi^2/sd = 3.07$ ; NFI= 0.97; CFI = 0.98; SRMR=0.065; and RMSEA= 0.070 (Ulaş & Yıldırım, 2016). The findings of the validity studies show that the CDEMS has five factors and a total of 45 items: job/profession knowledge, self-knowledge, career choice, creating a career plan, and following current professional issues (Ulaş & Yıldırım, 2016).

In respect to reliability, both Cronbach's alpha coefficient and two-half reliability coefficient were measured for the whole scale. Cronbach's Alpha was calculated to be .97 for the CDEMS, while the test half coefficient was determined to be  $r_{xx} = .95$ . As a result it can be said that high coefficients were obtained (Ulaş & Yıldırım, 2016). The internal consistency coefficient was calculated using the data in this dataset, and the Cronbach Alpha reliability coefficient was determined to be .94 for the total CDEMS. For its sub-dimensions, the coefficients were found to be .88 for job/profession knowledge, .85 for self-knowledge, .90 for career choice, .89 for creating a career plan, and .70 for following current professional issues.

**Evaluation Form.** This form consists of three sections to examine the effectiveness of the course. The first part includes three questions about changes created by the course and the reasons for change, the second part includes criticisms of the course, and the last part includes metaphors and explanations. Following the recommendations of the experts, an opinion was obtained from an expert studying in the profession of career counseling at the master's degree level and the final form was obtained with minor modifications.

### **Ethical Committee Approval**

The study was found ethically appropriate by the Ethics Committee decision of Giresun University Social Sciences, Science and Engineering Sciences Research Ethics Committee dated 06.09.2023 and numbered 08/11.

### **Process**

The necessary ethics committee permission was first received from Giresun University. After obtaining the necessary permissions, the students who took the ISCACO course in the 2023-2024 fall semester and were willing to volunteer to join the study (experimental group) and the students who did not choose this course as an elective and were willing to participate in the study (control group) were informed about the aim of the research. Application forms were provided to the students who signed the Informed Consent Form. The application forms were applied in the classroom setting by the researcher, and the pre-test and post-test applications took approximately 15-20 and 25-30 minutes, respectively.

**ISCACO Course.** The researcher first prepared the course based on the relevant literature and theoretical explanations and applied it to a group of 15 students in the fall semester of 2021-2022. As a result, the author made changes during a few weeks of the course as an outcome of output evaluations (Erkan, 2018) obtained with the evaluation form applied during the last week of the semester. For example, in parallel with the criticism that there were few practical lessons about CV preparation and the interview process, interview simulations, and professional networking information were added to the course content. Then, the course syllabuses of a professor and a doctoral faculty member who conduct this course and work in the field of career counseling were examined. As a consequence of these reviews, some minor revisions were made to the forms of the course assignments. The Revised Course was run in the 2022-2023 semester with 46 students and the output assessment format was used to evaluate student outcomes.

In this sense, as a consequence of the evaluation form, the program was finalized by changing the location of some weeks (for example, CV preparation was placed in the last week). In line with the effect size of written exercises and individualized feedback in the program was higher than in other studies (see Brown et al., 2003), written exercises and feedback were included in the course content. The goal of this course is to gain detailed knowledge in the fields of interviewing skills and human resources in career counseling and to gain knowledge about conducting effective



interviews. In addition, the goal is to provide knowledge and application skills regarding different interventions and techniques in the career counseling major. The course was implemented in a 15-week academic semester and a total of 14 weeks of syllabus was followed, excluding the one-week midterm period. Each of the lessons was about two hours long and most of the lessons involved in-class activities and debates. The final version of the curriculum and the weekly course outline are provided in Table 2.

**Table 2**

*Syllabus Summary of the ISCACO Course*

<b>Week</b>	<b>Goal</b>	<b>Content</b>
1		Giving information about the course Giving information about the career wheel, flower model, and application
2	Participants gain awareness about activities that can be effective in self-knowledge	Giving information about Brott's storied approach such as lifeline, life roles, career goals and application
3		Giving information about motivational interviewing and application
4		Providing individual feedback on selected techniques
5	Following up-to-date information about their professions and gaining awareness about career planning stages	Performing sample case evaluations
6		Performing sample case evaluations
7	Developing effective ways to create career plans	Providing information about effective factors in creating career plans
8	Career Choice	Conducting case studies about different career choices
9		Providing individual feedback on career choices and participant techniques

(continue)

**Table 2** (continued)

10		Giving information about professional networking and working on professional networks
11	Learn about and practice professional networking and tools that participants can use in the job search process	Providing information about resume writing and workshops about the sections of the resume
12		Providing information about resume writing and workshops about the sections of the resume
13		Group seminar about interviews
14		Giving and receiving feedback on prepared interview simulations

### Data Analysis

In the present study, nonparametric statistical methods were employed to analyze the data due to the fact that the number of participants in the experimental and control groups was less than 30 and the group was not normally distributed (range [.084, .114] for C.S.,  $p < .05$ ; scores for all variables do not meet the normality assumptions; e.g., skewness  $> 3.0$ ; Weston & Gore, 2006; Tabachnick & Fidell, 2013). In this sense, the Wilcoxon Paired Two-Sample Test (WPTST), which is considered appropriate to be used in paired samples (Tabachnick & Fidell, 2013), was used to compare the pretest and posttest total scores of the experimental group. To check whether there was a difference between the pretest and posttest scores of the experimental and control groups, the Mann-Whitney U test (MWUT), which is considered appropriate for two unrelated samples (Tabachnick & Fidell, 2013), was used. Furthermore, Cohen's  $d$  was used to determine the effect sizes of the non-parametric analysis results with Psychometrica software (Lenhard & Lenhard, 2022). In this sense, Cohen (1988) reports the following intervals for  $r = .1$  to  $.3$  is a small effect;  $.3$  to  $.5$  is an intermediate effect;  $.5$  and higher is a strong effect. Nevertheless, researchers studying individual differences are recommended to consider correlations of 0.10, 0.20, and 0.30 as relatively small, typical, and relatively large, respectively, as suggested by Gignac and Szodorai (2016). Missing data analysis was performed for missing values. Missing values constitute less than 5% of the values and the expectation-maximization technique was employed to substitute the missing values with average values.

In the research, the evaluation form was also analyzed by content analysis. Content analysis is a method of research that helps to draw systematic, reliable, and reproducible inferences from texts and other forms of written communication (Drisko & Maschi, 2016). In the content analyze phase, the researcher first read the forms and noted possible codes. Short notes help with thinking during data analysis by promoting insights and documenting critical thoughts regarding the data (Maxwell,

2013). As readings were repeated, temporary codes were generated. The creation of categories and themes was predicated on recurring phrases and trends. The goal of the study was to identify the elements that would define categories by examining the associations between the codes. The expert (not part of the research team) with a Ph.D. student in counseling was given the final list of codes, categories, and themes. The triangulation technique was then used (Patton, 2014). The expert reviewed the exact same data and then benchmarked the findings. The reliability coefficients between coders were 89%. These outcomes demonstrate the validity of the study's conclusions (Miles & Huberman, 1994). SPSS 23.00 was used for the analysis of the data gathered from the tools in the current study.

## Results

### Results of Quantitative Assessment

In the research results, descriptive statistics for the experimental and control groups were calculated and presented in Table 3.

**Table 3.**

#### *Descriptive Statistics*

Variable	Group	n	Scale	Mean	sd	Min- imum	Max- imum
CDEMS	Experimental	26	Pre-Test	159.3	22.4	99	204
		26	Post-Test	219.3	24.2	112	216
	Control	23	Pre-test	156.2	21.3	96	199
		23	Post-test	158.4	23.3	100	201
Job/Prof essional	Experimental	26	Pre-Test	28.29	4.41	21	41
		26	Post-Test	47.37	3.39	35	52
Knowle dge	Control	23	Pre-test	30.29	3.59	23	42
		23	Post-test	32.36	2.53	25	39
Self- knowled ge	Experimental	26	Pre-Test	28.22	3.87	17	38
		26	Post-Test	41.12	3.21	31	48
	Control	23	Pre-test	27.33	2.93	16	36
		23	Post-test	35.18	2.69	28	46
Career Choice	Experimental	26	Pre-Test	17.18	3.67	8	21
		26	Post-Test	24.18	2.37	12	30
	Control	23	Pre-test	15.19	2.95	7	19
		23	Post-test	18.23	1.45	10	21

(continue)

**Table 3** (continued)

Creating Career Plan	Experimental	26	Pre-Test	37.48	8.55	24	57
		26	Post-Test	53.66	7.43	41	67
Plan	Control	23	Pre-test	38.91	6.78	26	58
		23	Post-test	41.36	6.09	29	56
Following Current Professional Issues	Experimental	26	Pre-Test	11.71	2.44	7	14
		26	Post-Test	14.86	2.87	11	17
Current Professional Issues	Control	23	Pre-test	11.91	2.92	6	15
		23	Post-test	12.64	2.31	10	15

When the descriptive statistics results are analyzed, it is seen that the highest minimum score for the variables is 112 and the highest maximum score is 216. The highest mean belongs to the mean of the CDMES variable ( $\bar{x}=219.3$ ;  $sd=24.2$ ). The results of the WPTST about whether there was a significant difference between the CDMS and subscales of CDEMS before and after the university senior students took the ISCACO course are presented in Table 4.

**Table 4**

*WPTST Results of the Pre-Test - Post-Test CDEMS and Subscale Scores in the Experimental Group*

1. CDEMS Total Score Post-test-Pre-test	<i>n</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Negative Ranks	10	21.06	29.50	3.567	.024
Positive Ranks	36	22.87	800.50		
Ties	3				
2. Job/Professional Knowledge Post-test-Pre-test	<i>n</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Negative Ranks	10	20.67	27.00	3.579	.022
Positive Ranks	35	22.62	297.00		
Ties	4				
3. Self-knowledge Post-test-Pre-test	<i>n</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Negative Ranks	17	17.21	52.50	2.807	.042
Positive Ranks	28	25.83	107.50		
Ties	4				
4. Career Choice Post-test-Pre-test	<i>n</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Negative Ranks	16	20.32	10.50	2.372	.008
Positive Ranks	29	23.94	269.50		
Ties	4				

(continue)

**Table 4** (continued)

5. Creating Career Plan Post-test-Pre-test	<i>n</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Negative Ranks	14	18.77	44.00	3.242	.034
Positive Ranks	34	25.36	337.00		
Ties	1				
6. Following Current Professional Issues Post-test-Pre-test	<i>n</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Negative Ranks	14	15.32	214.50	2.979	.003
Positive Ranks	28	24.59	688.50		
Ties	7				

The findings of the analyzes indicate that the students who chose the ISCACO course had a significant difference in CDEMS total scores and the subscale scores before and after taking the course. The experimental group had a statistically significant difference for the total score of CDEMS ( $z=3.57, p<.05$ ) and for the subscales of the CDEMS, namely job/professional knowledge ( $z=3.58, p<.05$ ), self-knowledge ( $z=2.81, p<.05$ ), career choice ( $z=2.37, p<.01$ ), creating a career plan ( $z=3.24, p<.05$ ) and following current professional issues ( $z=2.98, p<.01$ ) and significant difference was found. Cohen's effect size was found to be 0.360 for CDMSE total, 0.361 for job/professional knowledge, 0.283 for self-knowledge, 0.239 for career choice, 0.327 for creating a career plan, and 0.301 for following current professional issues. This indicates a relatively large effect size for CDMSE total, job/professional knowledge, self-knowledge, career choice, creating a career plan, and following current professional issues.

Before comparing the post-test scores of the experimental and control groups, it was examined whether there was a significant difference between the pre-test scores of the groups and the MWUT results are shown in Table 5.

**Table 5**

*MWUT Results Regarding the Pre-test CDEMS and Subscale Scores for Experimental and Control Groups*

1. CDEMS Total Score	n	Mean Rank	Sum of Ranks	of z	p
Experimental Group	26	22.77	650.50	.685	.493
Control Group	23	25.52	477.50		
2. Job/Professional Knowledge	n	Mean Rank	Sum of Ranks	of z	p
Experimental Group	26	23.72	731.50	.438	.662
Control Group	23	25.50	493.50		
3. Self-Knowledge	n	Mean Rank	Sum of Ranks	of z	p
Experimental Group	26	24.04	705.00	.260	.795
Control Group	23	25.20	595.00		
4. Career Choice	n	Mean Rank	Sum of Ranks	of z	p
Experimental Group	26	24.41	738.50	.335	.738
Control Group	23	25.79	486.50		
5. Creating Career Plan	n	Mean Rank	Sum of Ranks	of z	p
Experimental Group	26	20.73	663.00	1.419	.065
Control Group	23	30.69	365.00		
6. Following Current Professional Issues	n	Mean Rank	Sum of Ranks	of z	p
Experimental Group	26	29.04	692.00	1.309	.081
Control Group	23	24.67	533.00		

As Table 5 shows, there are no significant differences between the experimental and control groups' pretest-total score ( $z=.685$ ,  $p>.05$ ), job/profession knowledge ( $z=.438$ ,  $p>.05$ ), self-knowledge ( $z=.260$ ,  $p>.05$ ), career choice ( $z=.335$ ,  $p>.05$ ), ways of creating a career plan ( $z=1.419$ ,  $p>.05$ ), and following current professional issues ( $z=1.309$ ,  $p>.05$ ) subscale scores. The results of MWUT examining the differences between the post-test results of the experimental and control groups are presented in Table 6.

**Table 6**

*MWUT Results Regarding the Post-test CDEMS and subscale Scores for Experimental and Control Groups*

	n	Mean Rank	Sum of Ranks	of z	p
1. CDEMS Total Score					
Experimental Group	26	27.10	650.50	1.586	.001
Control Group	23	20.76	477.50		
2. Job/Professional Knowledge					
Experimental Group	26	28.13	731.50	1.639	.000
Control Group	23	21.46	493.50		
3. Self-Knowledge					
Experimental Group	26	27.12	705.00	1.105	.074
Control Group	23	25.61	595.00		
4. Career Choice					
Experimental Group	26	28.40	738.50	1.785	.002
Control Group	23	21.15	486.50		
5. Creating Career Plan					
Experimental Group	26	27.63	663.00	1.853	.004
Control Group	23	20.22	365.00		
6. Following Current Professional Issues					
Experimental Group	26	26.62	692.00	.852	.394
Control Group	23	23.17	533.00		

As Table 6 shows, significant difference was found between the experimental and control groups' total score ( $z=1.59$ ,  $p<.01$ ), job/profession knowledge ( $z=1.64$ ,  $p<.001$ ), career choice ( $z=1.79$ ,  $p<.01$ ) and ways of creating a career plan ( $z=1.85$ ,  $p<.01$ ) subscale scores. Meanwhile, no significant difference was observed between the CDEMS subscale mean ranks of self-knowledge ( $z=1.11$ ,  $p>.05$ ) and following current professional issues ( $z=.85$ ,  $p>.05$ ). Cohen's effect size was found to be 3.243 for CDMSE total, 3.240 for job/professional knowledge, 3.235 for career choice, and 3.233 for creating a career plan. All the effect sizes indicate a relatively large effect.

### **Results of Qualitative Assessment**

In the research, the experimental group's answers to the evaluation form, which was administered as a post-test in order to collect their comments and suggestions regarding the ISCACO course and the related content of this course, were examined by content analysis.

***Findings Related to the Category of Change at the End of the Process.*** When the responses to the evaluation form were analyzed, the majority of the experimental group stated that they experienced a change in themselves during this lesson (n=24), while two people stated that they did not experience such a change. When the answers of the experimental group regarding the direction of this change were examined, codes about self-recognition, development of decision-making skills, and developing efficacy emerged.

"I leave here with feelings of courage, confidence, and conviction"

"My career decision-making process has become easier. I can distinguish between what I want and what I don't want more easily."

"I gained awareness about myself with the flower model. I realized where I was blocked with the interview simulations."

***Findings Related to the Category of Limitations.*** When the criticisms of the course are analyzed within the scope of the content analysis results, a subcategory emerged as difficulties in structuring the process. When the subcategory of difficulties in structuring the process is analyzed, the participants mentioned factors related to students and factors related to administrative processes. Regarding the factors about students, the participants see "students' lack of interest" and "students' intensity of the course" as the limitations of the course. The participants' responses included the following: "The disinterest of some of my friends participating in the course may affect the course...", "I am not sure that I will be able to devote enough time to the process because we are very busy with other courses we are taking this semester."

When the factors related to administrative processes are examined, the change of the semester in which the course is given and the high number of students taking the course were mentioned. In this sense, the statement of one participant was as follows: "I wish we had taken this course in previous semesters. When I took it in the fourth year, I felt like we were late... Reducing the number of students taking the course would make it more efficient."

***Findings Related to the Category of Strengths.*** As the last category, the category of the strengths during the lesson emerged within the analysis of metaphors that the participants thought symbolized the lesson. The participant responses were metaphors produced by the experimental group under the subcategories. Based on the outcome of the analysis, 25 participants included in the evaluation produced 23 metaphors related to the ISCACO course. In summary, these metaphors collectively paint a rich and diverse picture of the career course and are presented in 6



subcategories encompassing wisdom, clarity about navigating the road, resilience, personal growth, the pursuit of valuable insights, and adaptability.

Metaphors emphasizing wisdom involved the lecturer of the course and owl metaphors. The metaphors in this category emphasized wisdom, associating the course with an increase in knowledge and experience and emphasizing the importance of expertise. Five participants described this course using these metaphors. For example “When I think of this course, I think of the lecturer of this course, career, competence in knowledge, ability to transfer skills, and my answer, that includes all of them, is actually wisdom.”, “I think of an owl, because the course made me wiser, and increased my knowledge and experience.”

Metaphors emphasizing clarity about navigating the road were hourglass, pool table, and roundabout metaphors. The metaphors in this category emphasized the importance of navigation and decision-making, the need to find the right path. Four participants described this course using these metaphors. For example, “I would liken this course to a roundabout, in the process we were able to find the exit that suited us and leave at that exit”, “I liken it to a pool table. It provides the knowledge and experience to place the right ball in the right place and take accurate shots.”

Metaphors emphasizing resilience were stress interview, sea, a rainbow after the storm, and long narrow road. The metaphors in this category emphasized the challenges, that nerves can lead to growth, but the rewards are significant. Four participants described this course using these metaphors. For example, “I would liken it to a rainbow after a thunderstorm. It was intense, difficult, and mindful, and even though we got tired in the process, it was full of good things as a result.”, “I don't think of it as negative, there were times when I had difficulty during the course, there were times when I was stressed. But when I look at the result, I think it was at a very good point.”

Metaphors emphasizing personal growth were saplings, coal, and tree metaphors. The metaphors in this category emphasized continuous growth and improvement and the potential to transform one's skills and abilities into something valuable with the course. Four participants described this course using these metaphors. For example, “It is like a tree, I grew up with this lesson like a tree, since a tree is constantly pruned and improves itself.”

Metaphors emphasizing the pursuit of valuable insights were pearl, candle, bookcase, and diamond metaphors. The metaphors in this category emphasized discovering and refining inherent worth over time after engaging lessons. Four participants described this course using these metaphors. For example, “I would definitely liken this lesson to a diamond, a jewel that appreciates over time and is waiting to be discovered,” “I would liken it to a bookshelf, all the books are there now, but they are useless if they remain there. Over time, reading fills your soul.”

Metaphors emphasizing adaptability were clothing selection and a vase of flowers. The metaphors in this category emphasized adaptability and the ability to

base one's approach on the context or situation. Two participants described this course using these metaphors. For example, "I would liken it to choosing clothes because we choose what is appropriate according to the situation of the moment and the environmental conditions. We shape our preferences according to the situation."

### **Discussion, Conclusion and Suggestions**

In evaluating the quantitative and qualitative findings together in this study, the ISCACO course created positive career behaviors in university students. Quantitative data revealed that the 14-week ISCACO course had a significant effect on the CDMS of the last year students of the PCG who took the course. When the relevant literature is examined, this finding is in accordance to the studies indicating that career courses and psychoeducation programs prepared for students' career development increase their CDMS levels (Fouad et al., 2009; Grier-Reed & Skaar, 2010; Kross & Hughey, 1999; Lam & Santos, 2018; Mahmud et al., 2020; Scott & Ciani, 2008; Thomas & McDaniel, 2004). One reason why these results are consistent with previous studies may be the structured nature of the ISCACO course, which combines both theoretical knowledge and practical skills over an extended period of time. This approach may allow students to internalize and apply their learning more effectively, reflecting the comprehensive strategies outlined in the literature. Furthermore, the supportive learning environment provided by the course, including feedback and guidance from instructors, likely plays a critical role. This is in line with the findings of Lam and Santos (2018) and Mahmud et al. (2020) who highlight the importance of mentoring and feedback in career development programs. As emphasized by Scott and Ciani (2008) and Thomas and McDaniel (2004), the interactive and reflective components of the course such as group discussions and individual reflections also contribute to a deeper self-awareness and confidence in career planning.

An important preventive work can be to prepare and offer programs that seek to strengthen students' readiness to make career decisions and their self-belief in this sense (Lent et al., 1999) during challenging transitions such as the transition from school to work (Lent et al., 2019). Research indicates that empowering university students in terms of CDMS is important for them to reach their career goals (Lent, et al., 2016) and make appropriate career decisions (Buhăescu-Ciucă, 2023; Wang et al., 2022). With these psycho-educational programs/courses, university students' beliefs that they can make career decisions in career transitions and thus positive career behaviors such as coping and adaptation skills could be increased.

One other quantitative outcome of the present study revealed that the pretest scores of the experimental and control groups did not differ significantly. On the other hand the total and the subscales scores of the some subscale post-test scores of the experiment group were substantially higher than the control group's post-test scores. Accordingly, the total score of the CDEMS and the scores received from the subscales of job/profession knowledge, career choice and ways of creating a career plan of the CDEMS by the senior students of the PCG who attended the ISCACO course were higher than the control group. The finding of the study is similar to the studies in the

related literature (e.g., Mahmud et al., 2020; Yoo et al., 2015), indicating that the experimental group benefiting from the developed programs showed a significant improvement. No significant difference was found significantly on the CDEMS self-knowledge and keeping up with current professional issues subscales among the experimental and control groups' scores. In this respect, it was found that the students who selected this course had improved themselves in terms of CDEMS total scores and job/profession knowledge, career choice and ways to create a career plan, but self-awareness and following current professional issues did not show a significant difference. Reese and Miller (2006), in parallel with the results of this study, concluded that a career development course increased university students' self-beliefs in acquiring career knowledge, creating goals and making plans. The commonalities between the control and experimental groups regarding the following current professional issues related to their fields, may be related to learning experiences such as internships, especially as all participants in this study group completed an internship in their senior year. On the assumption that self-efficacy beliefs are strongly influenced by the learning experiences, results that are similar for most of the students' beliefs that they keep abreast of current issues are associated with having similar internship experiences.

The fact that the post-test scores of the CDEMS self-knowledge subscale of the control and experimental groups did not significantly differ could be related to taking this course as an elective course. Since studies conducted with real clients are more effective in terms of self-knowledge (see Oliver & Spokane, 1988), the studies conducted in the classroom environment may have limitations in terms of self-knowledge. It could be that the students in the experimental group likened the lesson to metaphors such as candle and flower and emphasized that the lesson showed them the ways that could be important in getting to know themselves and that the next step was about taking action for change. The fact that the experimental group obtained similar scores to the control group for the self-knowledge dimension may be related to assumptions that self-knowledge and self-clarification have a very complex nature (Super, 1990).

Finally, when the answers given to the course evaluation form implemented at the lesson's end were reviewed by content analysis, three categories appeared at the result of the process: change, limitations and strengths. In this meaning, while the majority of the experimental group showed that they experienced a change during the course, the metaphors expressed about the strengths of the course collectively draw a rich and varied picture of the career course. Therefore, when metaphors and change are evaluated together, the metaphors suggest that the course made an impact on the students. Among the aspects of the course that may have resulted in these outcomes were the career assessments that aimed to crystallize interests, values and skills, as well as the activities that encouraged students to explore a variety of different careers and possibilities. According to Bandura (1997), the sources of self-efficacy beliefs in this sense are success experiences, vicarious learning, verbal persuasion, physiological and emotional responses. In this course, students were given practical

activities such as resume preparation, interview simulations, role modeling and encouragement activities with feedback from the instructor and peers, and case studies to develop success experiences. All these qualitative findings show that the lessons and activities conducted within the framework of these four resources enhanced students' CQMS levels and resulted in positive outcomes (Lent et al., 2019).

Another category that appeared in the qualitative data gathered was the limitations of the process. When these limitations were analyzed, the subcategory of difficulties in structuring the process emerged and in this subcategory, the participants mentioned student-related factors and administrative factors. In the student-related factors, the participants mentioned "students' lack of interest" and "the intensity of the course"; in the factors related to administrative processes, the participants mentioned the change in the academic year of the course and the number of students taking the course. In this sense, taking many applied courses, including internship courses, in the first term of the fourth year may cause students to have difficulty in focusing on the course (see Council of Higher Education, 2018). Similarly, because of the small number of elective courses at a few universities, students may not be able to make an appropriate choice in line with their interests. In this sense, it can be suggested to decision-makers to recommend increasing the frequency of elective courses in field education and distributing them evenly across semesters. To address these issues, it can be suggested to decision-makers to recommend increasing the frequency of elective courses in field education and distributing them evenly across semesters. Furthermore, elective courses should be aligned with the sub-branches of PCG, such as career counseling and family counseling. This alignment would advocate for an equal or nearly equal number of elective courses in these areas would help ensure balanced coverage and provide students with the opportunity to specialize according to their interests and career goals.

One of the powerful aspects of this research is that it contributes to the career field intervention evidence base by investigating the effectiveness of career development courses, which are perceived to be more cost-effective. In the context of delivering interventions to college students, the use and effectiveness of career courses is particularly important due to the vast underserved use of career services on college campuses. Although educational programs such as the career planning course of the Turkish Presidency Human Resources Office (n.d.) attempt to support students in making career decisions, there are gaps in the effectiveness of this and similar courses. Although there are career centers in many universities, these centers mostly provide information-based studies such as providing information about job opportunities, career seminars (Özden, 2015) and career fairs (Kepir Savoly et al., 2014), and quality of the studies and center employees is inadequate (Pişkin & Ersoy-Kart, 2019). Nevertheless, there are still questions about the number of students benefiting from the centers and the results of their work. In this sense, with the ISCACO course, students can learn more about the available career services and have a more normalized approach to receiving career guidance and counseling to support them in addressing their specific challenges in academic and career concerns.

This research and its findings has several limitations. Firstly, the research was carried out at a university in the Black Sea region using students from the program of PCG. The students of the PCG may have high career awareness depending on the practical nature of their courses. For this reason, career courses for students studying in departments where career awareness may be lower should be further investigated. No experimental control was conducted during this current period. The criteria for assignment to groups in terms of variables that may affect the experimental and control groups in terms of factors that may cause changes in the research were not controlled. Because of the experimental and control groups in this study consisted of students who took and did not take the ISCACO course. Consideration could be given to other socioeconomic factors including income level and educational level of parents when appointing participants to the experimental and control groups in further studies. In addition, the fact that the experimental study was conducted within the scope of a selective course and the students were informed that they were part of an experimental study at the beginning of the study may create a potential bias that may affect the validity of the study. Although the course was elective and it was emphasized that those who did not volunteer in the first week could drop the course or not participate in the study, the fact that students were evaluated with grades may create anxiety about course success and this may create a bias on the increase in career decision self-efficacy scores. For this reason, it may be important to offer such courses as non-credit in future studies or alternative assessment methods can be used to minimize the impact of the grading system of the course. A placebo group was not used in this study. In future studies, comparisons can be made using experimental and control groups as well as a group of this nature. Finally, follow-up studies were not conducted. In this sense, studies can be made to determine the retention of the program outcomes at the end of a one-year period.

University career centers can benefit from the course's content in compliance to the needs and turn it into a psychoeducation program. At this point, more activities for self-knowledge can be added. A last limitation is that the participants were unable to complete both the pre- and post-tests and the number of students attending research was small, which significantly reduced the sample size and made the statistical tests less robust. Larger samples may be utilized in further studies to provide more precise and reliable outcomes.



## Kariyer Dersinin Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Kararı Verme Yetkinliği Üzerindeki Etkisi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	22.03.2024	23.07.2024	25.11.2024

Özlem Ulaş Kılıç <sup>1</sup>  
Giresun Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı Kariyer Danışmanlığında Görüşme Becerileri dersinin üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararı verme yetkinliği düzeyi üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Toplam 14 hafta teori ve uygulamadan oluşan bu dersin etkililiğini incelemek amacıyla Kariyer Kararı Verme Yetkinliği Ölçeği ve ders değerlendirme formu kullanılmıştır. Deney grubu, dersi seçen psikolojik danışma ve rehberlik bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşurken kontrol grubu, dersi seçmeyen ve aynı bölümde öğrenim görmekte olan üniversite son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Her iki gruba da ön test ve son test olarak Kariyer Kararı Verme Yetkinliği Ölçeği, buna ek olarak deney grubuna son test kapsamında ders değerlendirme formu uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun kariyer kararı verme yetkinliği puanlarının arttığı ve deney grubu ile kontrol grubu arasında kariyer kararı verme yetkinliği toplam puanı ile kariyer kararı verme yetkinliğinin alt ölçeklerinden iş/meslek bilgisi, kariyer tercihi ve kariyer planı oluşturma yolları açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Elde edilen nitel bulguların ise uygulama süreci sonucundaki değişim, uygulama sürecinin sınırlı yanları ve güçlü yanları olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Kariyer kararı verme yetkinliği, Kariyer Danışmanlığında Görüşme Becerileri dersi, kariyer dersi, kariyer müdahaleleri, üniversite öğrencileri.

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: ozlemulass@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2757-7905>

21. yüzyılda bilimde, teknolojiye, ekonomide ve toplumda yaşanan hızlı değişimler, bireyleri ve iş dünyasını önemli ölçüde etkilemiştir. Mesleki beklentilerde öngörülebilirliğin azalması ve sık iş geçişleri ile karakterize edilen gelişen ortam, yeni beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesinin gerekliliğinin altını çizmektedir (Savickas vd., 2009). Bu bağlamda Toplum 5.0 kavramının önem kazandığı bu yüzyılda yapay zeka, robotik ve nesnelerin interneti gibi teknolojik ilerlemelerin topluma entegre edilerek "süper akıllı" bir toplumun yaratıldığı dönüştürücü bir gelecek vizyonu önem arz etmektedir (Fukuyama, 2018). Özellikle VUCA dünyası olarak adlandırılan ve değişiklik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık ile karakterize edilen bu dönemde tüm ilişki ve davranış biçimlerinin kökten değiştiği ya da değişmesinin beklendiği söylenebilir (U.S. Army Heritage and Education Center, 2019). Bu anlamda içinde bulunduğumuz yüzyılda iş dünyasının ihtiyaç ve beklentilerinin değiştiği söylenebilir. Bu gereklilik doğrultusunda, üniversite eğitim sürecinde öğrencileri işgücünün dinamik taleplerine hazırlamak için kariyer gelişim müdahalelerinin planlanmasının, hem etkili insan gücü planlaması hem de bireylerin kendilerine uygun kariyer kararları verebilmeleri açısından özellikle önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, hedeflenen kariyer gelişimi müdahaleleri yoluyla işgücünün gelişen ihtiyaçlarının ele alınmasının oldukça önemli hale geldiği söylenebilir.

Son yıllarda kariyer gelişim müdahalelerine yönelik çabalara rağmen, bu hizmetlerin etkililiğini inceleyen araştırmalar sınırlıdır (Gore ve Carter, 2011). Özellikle, kariyer müdahalelerinin etkililiğini araştıran deneysel çalışmalar ve meta-analiz çalışmaları ağırlıklı olarak sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilmekte, potansiyel maliyet etkinliklerine rağmen sınıf ortamlarında daha az ampirik çalışma gerçekleştirilmektedir. Araştırma odağındaki bu eşitsizlik, öğrencilerin gelişim yıllarının önemli bir bölümünü geçirdikleri üniversite ortamındaki kariyer müdahalelerinin etkililiğini anlamadaki boşluğu vurgulamaktadır.

Çağdaş kariyer gelişiminde, modern işgücünün karmaşıklıkları ile baş etmek için temel unsurlar olarak kabul edilen kariyer gelişim becerileri ve bilgilerine vurgu yapılmaktadır (Lent ve Brown, 2013; Savickas, 2013). Mezuniyet sonrası işsizlik hayaleti büyük görünmektedir ve bu endişeyi gidermek sanayi ve üniversitelerin işbirlikçi çabalarını gerektirmektedir (Ujang, 2009). İşgücü piyasasının taleplerini yönlendirmek ve çok sayıda seçenek arasında uygun iş fırsatlarına erişmek önemli zorluklar doğurmaktadır. Sonuç olarak, uygun karar alma süreçlerini kolaylaştırma yükü işgücü piyasası temsilcilerinin omuzlarına düşmektedir (McEwen, 1978). Ayrıca bireylerin istikrarlı istihdama olanak sağlayan faaliyetlere olan bağlılığı, eğitimden işgücüne başarılı geçişlerin yönetilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ryan, 2001). Gençleri işgücüne hazırlamanın öneminin bilincinde olarak, üniversiteler ve profesyonel ruh sağlığı hizmetleri genç istihdamının desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (OECD, 2008). Bu zorluklar ışığında, üniversite öğrencilerine, öncelikle kendi yeteneklerine ilişkin inanç geliştirmelerine yardımcı olmak suretiyle, bu yüzyılın özellikleriyle baş etmelerine yardımcı olacak uzmanlaşmış hizmetler sunmak, onların işgücüne geçişlerini kolaylaştırmada etkili olabilir (Lent ve diğerleri, 1999).

### **Kariyer Kararı Verme Yetkinliği**

Kariyer kararı verme yetkinliği kavramı köklerini Bandura'nın (1977) yetkinlik kavramından alarak kariyer gelişimi alanında çok sayıda çalışmaya konu olmuştur. Sosyal Bilişsel Teoride açıklandığı gibi yetkinlik, davranışı ve çevreyi etkiler ve onlardan etkilenir ve bireylerin öz düzenleme ve uyarlanabilir öğrenme ortamları yaratma yeteneklerini şekillendirir (Bandura, 1997). Bu anlamda yetkinlik kavramının bir görevi yapabilmeye bireylerin inançları ile ilişkili olduğu ve davranış ve çevre üzerinde etkili olduğu vurgulanabilir.

Hackett ve Betz (1981), kariyer gelişimi bağlamında yetkinlik teorisini açıklama da kadınların kariyer karar verme süreçlerini ele almıştır. Bandura'nın (1977) Sosyal Bilişsel Teorisi'ne benzer şekilde, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (SBKK; Lent, vd., 1994), yetkinliğin cinsiyet, etnik köken gibi kişi/çevre değişkenleriyle etkileşime giren öğrenme deneyimleri yoluyla geliştirildiğini öne sürmektedir. Kariyer kararı verme yetkinliği ise, bireylerin kariyerle ilgili belirli görevleri yetkin bir şekilde tamamlayabileceklerinde kendi becerilerine inanma derecesidir (Betz ve Voyten, 1997). Lent ve Brown'a (2013) göre yetkinlik, kariyer kararı verme gibi uyum sağlayıcı kariyer davranışlarını teşvik etmede doğrudan veya dolaylı bir etkiye sahiptir. Kariyer hedeflerini belirlemeyi, onlara uygun hareket etmeyi ve sonuçlara ulaşmayı içeren hedef-eylem-sonuç sürecini mümkün kılan temel motive edici faktörlerden birinin yetkinlik beklentileri olduğu düşünülmektedir (Lent vd., 2019). SBKK'nın bu varsayımlarının test edildiği çalışmaların yanı sıra, çok sayıda çalışma kariyer kararı verme yetkinliğinin kariyerle ilgili çeşitli sonuçlarla ilişkilendirmiş ve bunun kariyer gidişatını yönlendirmedeki önemini vurgulamıştır (Buhăescu-Ciucă, 2023; Luzzo, 1993; Chung, 2002; Chuang ve diğerleri, 2020; Garcia ve diğerleri, 2015; Prideaux ve Creed, 2001; Taylor ve Popma, 1990; Santos ve diğerleri, 2018; Scott ve Ciani, 2008; Şen Baz ve Ulaş Kılıç, 2023; Wang vd., 2022). Daha spesifik olarak, kariyer kararı verme yetkinliğini üniversite öğrencilerinin etkili kariyer kararları almalarına (Buhăescu-Ciucă, 2023; Chung, 2002; Chuang vd. 2020; Garcia vd. 2015; Luzzo, 1993; Prideaux ve Creed, 2001; Santos vd. 2018; Scott ve Ciani, 2008; Şen Baz ve Ulaş Kılıç, 2023; Taylor ve Popma, 1990; Wang vd. 2022), kariyer kararı vermeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine (Luzzo, 1993), kariyer seçimlerine bağlı kalmalarına (Chung, 2002), kariyer iyimserliği geliştirmelerine (Garcia vd., 2015), kariyer kararı verme zorluklarıyla başa çıkmalarına (Santos vd., 2018) ve mesleki kimlik geliştirmelerine (Scott ve Ciani, 2008) yardımcı olur. Pozitif kariyer sonuçlarını kolaylaştırmada kariyer kararı verme yetkinliğinin önemi göz önüne alındığında, öğrencilerin çeşitli kariyer gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için özel müdahaleler tasarlamak, geliştirmek ve uygulamak önemli görülmektedir.

### **Kariyer Gelişim Müdahaleleri**

Kariyer psikolojik danışmanlığı kapsamına giren kariyer gelişim müdahaleleri, üniversite öğrencilerinin karar verme ve planlama becerilerini geliştirirken kendilerini ve çevrelerini keşfetmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Meta-analizler, kariyer gelişim müdahaleleri içerisinde değerlendirilen grup veya sınıf



müdahalelerinin özellikle etkili olduğunu göstermiştir (Oliver ve Spokane, 1988; Spokane ve Oliver, 1983; Whiston vd., 1998). Bu müdahaleler kariyer kararı vermede, kariyer kararı verme yetkinliğinde ve kariyer kararı verme güçlüklerinde olumlu kazanımlar göstermiştir (Brown ve Krane, 2000; Folsom ve Reardon, 2003; Ulas Kılıç, 2019). Meta-analiz çalışmalarına ek olarak öğrencilerde olumlu kariyer çıktılarını elde etmek için kariyer psikolojik danışmanlığı alanında birçok müdahalenin etkililiğini inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin kariyer kararı verme yetkinliği düzeylerini geliştirmede psikoeğitsel çalışmaların önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir (Fouad vd., 2009; Grier-Reed ve Skaar, 2010; Kross ve Hughey, 1999; Lam ve Santos, 2018; Scott ve Ciani, 2008).

Kariyer müdahaleleri içerisinde yer alan ve bilgi verme süreci ağırlıklı olarak yürütülen kariyer konulu derslerin öğrencilerin kariyer gelişimleri ile ilgili olumlu çıktılarının oluşmasına olanak sağladığını belirten araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Bu anlamda içeriği yapılandırılmış derslerin; üniversite öğrencilerinin mesleki kimlikleri (Henry, 1993; Thomas ve McDaniel, 2004; Yoo vd., 2015), kariyer planlama ve karar verme becerileri (Barker, 1981), kendini tanıma, iş dünyası bilgisi ve mesleki bilgi edinme becerileri (Ware, 1981), kariyer seçeneklerine ilişkin bilgi düzeyi (Thomas ve McDaniel, 2004), kariyer seçim motivasyonu (Yoo ve diğerleri, 2015), kariyer olgunluğu (Ware, 1981; Yoo vd., 2015), akademik not ortalaması (Hansen vd., 2016) ve iş arama yetkinliği (McDow ve Zabucky, 2015) açısından etkili olduğu bulunmuştur.

Kariyer kararı verme yetkinliği açısından da kariyer konulu derslerin etkili sonuçlar doğurduğu çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin, Reese ve Miller (2006) kariyer kararsızlığı yaşayanlara yönelik olarak açılan kariyer gelişimi dersinin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada, dersi tamamlayan öğrencilerin kariyer kararı vermeleri ve kariyer kararı verme yetkinliklerinin özellikle kariyer bilgisi edinme, hedef oluşturma ve plan yapma konularında arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmaya benzer bir şekilde bir başka çalışmada (Mahmud vd., 2020) İşe Hazırlık Dersini alan ve almayan öğrencilerin kariyer kararı verme yetkinliği açısından alanlar lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Thomas ve McDaniel ise (2004) psikoloji öğrencileri için kariyer planlama dersinin etkinliğini araştırmış ve kariyer dersini alan öğrencilerin psikoloji bölümü öğrencilerine yönelik kariyer seçenekleri hakkında kendi algılarına göre bilgi düzeylerinin, kariyer kararları verme becerilerine duydukları güvenin ve mesleki kimliğe ulaşma yönündeki hareketlerinin arttığını göstermiştir. Tüm bu araştırma sonuçları, bu tür derslerin kariyer gelişimini ve kendilerine uygun kariyer kararları almada yetkinlik inançlarını kolaylaştırabileceğini göstermektedir.

### **Çalışmanın Amacı**

Kariyer sonuçlarını iyileştirmeyi amaçlayan çok sayıda müdahaleye rağmen, sınırlı deneysel araştırmalar (örn., Mahmud vd., 2020; Reese ve Miller, 2006) üniversite öğrencileri arasında kariyer kararı verme yetkinlik düzeylerini artırmaya odaklanmıştır. Kariyer kararı verme yetkinliğinin kariyer yörüngelerini

şekillendirmedeki önemli rolü göz önüne alındığında, bu boşluğun ele alınması zorunludur. Bu anlamda bu çalışmada üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimlerini ve davranışlarını geliştirmek amacıyla tasarlanan Kariyer Danışmanlığında Görüşme Becerileri (KAGOBİ) dersinin, öğrencilerin kariyer kararı verme yetkinliği üzerindeki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Ayrıca bu çalışma, KAGOBİ dersinin güçlü yönlerini ve sınırlamalarını aydınlatmayı, yüksek öğretimde kariyer odaklı müdahalelerin etkinliğine ilişkin devam eden tartışmalara katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçlara hitap ederek, bu araştırma eğitim uygulamalarını bilgilendirmeye ve kariyer psikolojik danışmanlığı programlarının tasarımını ve sunumunu iyileştirmeye çalışmaktadır. Sonuçta bu tür müdahalelerin etkisini anlamak, öğrencilerin geçiş sürecini kolaylaştırmak açısından çok önemlidir. Mevcut literatürdeki boşluklara değinerek ve sınıf temelli müdahalenin etkisini daha ekonomik olması açısından inceleyen bu araştırma, yüksek öğretimde kariyer odaklı müdahalelerin etkililiğinin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Bulgular, öğrencilerin iş gücünden profesyonel alana geçişini kolaylaştırmak ve kariyer kararlarının güvenli bir şekilde alınmasını teşvik etmek için kariyer psikolojik danışmanlığı programlarının tasarımını ve sunumu konusunda bilgi veren, eğitim uygulamalarına yönelik çıkarımlar içermektedir. Bu çalışmaya yön veren araştırma soruları aşağıdaki şekildedir:

1. Üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararı verme yetkinlik düzeylerini geliştirmede KAGOBİ dersi etkili midir?
2. KAGOBİ dersini alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında kariyer kararı verme yetkinliği son test puanlarında istatistiksel olarak manidar bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin KAGOBİ dersinin içeriği ve işleyişine ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?

### **Yöntem**

Çalışma tasarımı karma yöntemlere, özellikle de sıralı açıklayıcı tasarıma girmektedir (Creswell, 2017). Bu tasarımda, nicel veri toplama ve analizini nitel veri toplama ve analizi takip eder ve araştırma probleminin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına olanak tanır. Ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılması nicel unsurlara sahiptir ve müdahale öncelikle niceldir. Ancak deney grubuna uygulanan değerlendirme formlarından elde edilen veriler niteldir. Buna ek olarak, sosyal bilimlerde bir tedavinin, eğitim programının veya başka tür bir müdahalenin etkilerini değerlendirmek için kullanılan ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Bu anlamda, araştırma tasarımı ve uygulanan prosedürlerle ilgili detaylar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1***Araştırmanın İşlem Basamakları*

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	-KVYÖ'nin Uygulanması -Kişisel Bilgi Formunun Uygulanması	14 Haftalık KAGOBEdersinin uygulanması	-KVYÖ'nin Uygulanması -Değerlendirme Formunun Uygulanması
Kontrol	-KVYÖ'nin Uygulanması -Kişisel Bilgi Formunun Uygulanması	-Gönüllü öğrenciler ile randevu usulü kariyer rehberliği çalışmalarının yürütülmesi (kariyer seçenekleri hakkında bilgi vermek ve CV'nin farklı bölümlerini açıklamak)	-KVYÖ'nin Uygulanması

**Çalışma Grubu**

Deney ve kontrol gruplarının seçilmesinde tamamıyla random olarak bu dersi seçen öğrenciler ile seçmeyen öğrencilerin yer alması ele alınmıştır. Dersi seçme durumu kriter olarak ele alındığı için deney ve kontrol grubuna katılımcı atamada herhangi bir prosedür uygulanmamıştır. Bu anlamda araştırmada deney grubunda yer alan katılımcıların dahil edilme kriterleri, 18 yaşından büyük olması, Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Bölümü üniversite son sınıf öğrencisi olması, gönüllülük ve KAGOBEdersini almasıdır. Kontrol grubundaki katılımcıların dahil edilme kriterleri ise 18 yaşından büyük olması, üniversite son sınıf öğrencisi olması ve araştırmaya katılmaya gönüllü olması olarak belirlenmiştir. Ön test ve son test eşleştirmelerinde yaşanan veri kaybı nedeni ile beş katılımcının verisi veri setinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak deney grubunda 26 (12'si kadın), kontrol grubunda ise 23 (14'ü kadın) katılımcı yer almaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 22.18 (sd=2.50), genel akademik not ortalamaları ise 3.44'dir (sd=.19). Katılımcıların 3'ünün ebeveynlerinin boşandığı görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların hepsinin alanları ile ilgili bir kurumda staj deneyiminin olduğu söylenebilir. Kariyer psikolojik danışmanlığı kapsamında profesyonel destek alma durumuna ilişkin katılımcıların yanıtları incelendiğinde ise, 10'unun (deney grubu n=6, kontrol grubu n=4) kariyerleri ile ilgili profesyonel bir destek aldıkları, 39'unun (deney grubu n=20, kontrol grubu n=19) ise almadıkları bulunmuştur. Son olarak katılımcıların 35'inin (deney grubu n=19, kontrol grubu n=16) kariyerleri ile ilgili profesyonel destek almaya ihtiyaç duydukları, 14'ünün (deney grubu n=7, kontrol grubu n=7) ise ihtiyaç duymadıkları görülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Uygulama formlarının başında rumuz bilgisi yer almıştır. Bu anlamda katılımcıların ön test ve son test formlarını eşleştirebilmek ve verilerin gizliliğini sağlayabilmek için onlardan tanıtıcı bir rumuz belirlemeleri istenmiştir.

**Kişisel Bilgi Formu (KBF).** Katılımcının demografik niteliklerini belirlemek amacıyla KBF’nda kimlik cinsiyeti, yaş, kariyer psikolojik danışmanlığı alma durumu, kariyer psikolojik danışmanlığına ihtiyaç duyma durumu gibi sorular yer almaktadır.

**Kariyer Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği (KKVYÖ).** KKVYÖ, Ulaş ve Yıldırım (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı üniversite öğrencilerinin kariyer kararı vermede kendi yeteneklerine duydukları inançları ölçmektir. KKVYÖ’den alınan yüksek puan, öğrencilerin kariyer kararları alırken kendi yeteneklerine duydukları inancın da yüksek olduğunu göstermektedir (Ulaş ve Yıldırım, 2016).

KKVYÖ’nin yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ölçeğin birinci faktöründe yer alan maddelerin faktör yüklerinin .46 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları da birinci faktörün toplam varyansın %39,865’ini, beş faktörün birlikte ise toplam varyansın %55,948’ini açıkladığını göstermektedir (Ulaş ve Yıldırım, 2016). Daha sonra geçerliliğe ilişkin ek kanıtlar için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve genel uyum katsayıları  $\chi^2_{2931}=2770.62$ ;  $p=0.00$ ;  $\chi^2/sd= 2,98$ ; NFI= .97; CFI = .98; SRMR= 0.062 ve RMSEA= 0.068 olarak bulunmuştur. Sonraki aşamada, bu beş boyutlu yapının kariyer kararı verme yetkinliği olarak adlandırılan bir yapının bileşenlerini oluşturup oluşturmadığını değerlendirmek için ikinci düzey bir doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Toplam 45 madde, beş alt boyut ve bir üst boyuttan oluşan modelin uyum indeksleri aşağıdaki gibidir:  $\chi^2_{936}=2876.48$ ;  $p=0.00$ ;  $\chi^2/sd = 3.07$ ; NFI= 0.97; CFI = 0.98; SRMR=0.065; ve RMSEA= 0.070 (Ulaş ve Yıldırım, 2016). Geçerlilik çalışmalarının bulguları, KKVYÖ’nin iş/meslek bilgisi, kendini tanıma, kariyer seçimi, kariyer planı oluşturma ve güncel mesleki konuları takip etme üzere beş faktör ve toplam 45 maddeden oluştuğunu göstermektedir (Ulaş ve Yıldırım, 2016).

Güvenirlikle ilgili olarak, ölçeğin tamamı için hem Cronbach alfa katsayısı hem de iki yarı güvenilirlik katsayısı ölçülmüştür. KKVYÖ için Cronbach Alpha katsayısı .97 olarak hesaplanırken, test yarı katsayısı  $r_{xx} = .95$  olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak yüksek katsayılar elde edildiği söylenebilir (Ulaş ve Yıldırım, 2016). Bu veri setindeki veriler kullanılarak iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve toplam KKVYÖ için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .94 olarak belirlenmiştir. Alt boyutları için ise katsayılar iş/meslek bilgisi için .88, kendini tanıma için .85, kariyer seçimi için .90, kariyer planı oluşturma için .89 ve güncel mesleki konuları takip etme için .70 olarak bulunmuştur.

**Değerlendirme Formu.** Değerlendirme formu dersin sonunda dersin etkililiğini incelemek amacıyla oluşturulmuştur ve üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, dersin yarattığı değişim ve değişimin nedenleri ile ilgili üç adet soru, ikinci bölümde

derse yönelik eleştirileri ve son bölümde ise dersi benzettikleri metaforlar ve açıklamaları yer almaktadır. Bu forma ilişkin uzman görüşleri doğrultusunda kariyer psikolojik danışmanlığı alanında master düzeyinde çalışmalar yapan bir uzmandan görüşler alınmış ve minör düzeyde değişikliklerden sonra formun son hali verilmiştir.

### **Etik Kurul Kararı**

Çalışma Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 06.09.2023 tarihli ve 08/11 sayılı etik kurul kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

### **İşlem Yolu**

Gerekli etik kurul izinleri alındıktan sonra 2023-2024 Güz döneminde KAGOBE dersini alan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler (deney grubu) ve bu dersi seçmeli olarak seçmeyen ve araştırmaya katılmak isteyen öğrencilere (kontrol grubu) uygulamalar esnasında çalışmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş ve Bilgilendirilmiş Onam Formunu imzalayan öğrencilere uygulama formları dağıtılmıştır. Uygulama formları grup ortamında araştırmacı tarafından uygulanmış ve ön test uygulamaları yaklaşık olarak 15-20, son test uygulamaları ise 25-30 dakika arası sürmüştür.

**KAGOBE Dersi.** Araştırmacı öncelikle ilgili literatür ve kuramsal açıklamalar esas alınarak hazırlanan eğitim programı 2021-2022 Güz Döneminde 15 öğrenciden oluşan bir gruba uygulanmış ve dönem sonunda uyguladığı değerlendirme formu ile gerçekleştirdiği çıktı değerlendirmeleri (Erkan, 2018) sonucunda dersin birkaç haftasında değişiklikler gerçekleştirmiştir. Örneğin, CV hazırlama ve mülakat süreci ile ilgili uygulamalı birkaç dersin olması eleştirileri doğrultusunda ders içeriğine mülakat simülasyonları, CV hazırlama ve profesyonel ağ geliştirme ile ilgili iş dünyasına yönelik bilgiler eklenmiştir. Daha sonra ise bu dersi yürüten ve kariyer psikolojik danışmanlığı alanında çalışmalar yapan bir profesör ve bir doktor öğretim üyesinin bu dersi yürütme içerikleri ve ders izlenceleri incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda dersin ödev formlarında minör düzeyde bazı değişiklikler yapılmıştır. Revize edilmiş ders 2022-2023 döneminde 46 kişilik öğrenci grubu ile yürütülmüş ve öğrenci çıktılarının değerlendirilmesi için çıktı değerlendirme biçiminden faydalanılmıştır.

Uygulanan değerlendirme formu sonucunda bazı haftaların yeri değiştirilerek (örneğin, cv hazırlama son haftaya yerleştirilmiştir) programa nihai hali verilmiştir. Programda yazılı alıştırmalar ve bireyselleştirilmiş geribildirimlerin etki büyüklüğünün diğer çalışmalardan daha yüksek olduğundan hareketle (bkz., Brown vd., 2003), ders içeriğinde yazılı alıştırmalar ve geribildirimlere oldukça geniş yer verilmiştir. Bu dersin amacı kariyer psikolojik danışmanlığında görüşme becerileri ve insan kaynakları alanlarında detaylı bilgi sahibi olmak ve etkili mülakat yapma bilgisi kazanmaktır. Bununla birlikte mülakat teknikleri ile kariyer psikolojik danışmanlığı alanında farklı müdahale ve tekniklere ilişkin bilgi ve uygulama becerisi kazandırmak hedeflenmektedir. Ders 15 haftalık bir eğitim-öğretim döneminde uygulanmış ve bir

hafta süren vize haftası çıkarıldığında toplam 14 haftalık bir izlençe takip edilmiştir. Her bir ders yaklaşık olarak iki saat sürmüştür ve derslerin çoğunluğu sınıf içi aktiviteler ve beyin fırtınası ve tartışmalar yöntemi ile sürdürülmüştür. Programın nihai hali ve haftalık ders izlençesi Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2***KAGÖBE Dersi İzlençe Özeti*

Hafta No	Hedef	İçerik
1		Ders ile ilgili bilgi verme Kariyer Teker, Çiçek Modeli hakkında bilgi verme ve uygulama
2	Katılımcıların kendini tanıma da etkili olabilecek etkinlikler ile ilgili farkındalık kazanması	Yaşam Çizgisi, Yaşam Roller, Kariyer Hedefi gibi Brott’un Kariyer Hikayesi Yaklaşımı ile ilgili bilgi verme ve uygulama
3		Motivasyonel Görüşme ile ilgili bilgi verme ve uygulama
4		Seçilen test dışı etkinlikler ile ilgili bireysel geribildirimler verme
5	Katılımcıların meslekleri ile ilgili güncel bilgileri takip etmesi ve kariyer planlama aşamaları hakkında farkındalık kazanması	Kariyer psikolojik danışmanlığı sürecinde örnek vaka değerlendirmelerini gerçekleştirme
6		Kariyer psikolojik danışmanlığı sürecinde örnek vaka değerlendirmelerini gerçekleştirme
7	Kariyer planları oluşturmada etkili yollar geliştirme	Kariyer planları oluşturma yollarında etkili unsurlar ile ilgili bilgi verme
8		Kariyer tercihleri noktasında vaka analizleri gerçekleştirme
9	Kariyer Tercihi	Bireysel olarak kariyer tercihleri ile katılımcıların test dışı teknikleri ile ilgili geribildirim verme

(devam)

**Tablo 2** (devam ediyor)

10		Profesyonel ağ oluşturma yolları ile ilgili bilgi verme ve profesyonel ağları üzerinde çalışma
11	Katılımcıların profesyonel ağ oluşturma yolları ve iş arama sürecinde kullanabilecekleri araçlar ile ilgili bilgi edinme ve uygulama	Özgeçmiş yazma ile ilgili bilgi verme ve özgeçmişin bölümleri ile ilgili atölye çalışmaları
12		Özgeçmiş yazma ile ilgili bilgi verme ve özgeçmişin bölümleri ile ilgili atölye çalışmaları
13		Mülakatlar ile ilgili grup semineri
14		Hazırlanan mülakat simülasyonları ile ilgili geribildirim alma-verme

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcı sayısının 30'dan az olması ve grubun normal dağılmaması nedeniyle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır (C.S. için aralık [.084, .114],  $p < .05$ ; tüm değişkenler için puanlar normallik varsayımlarını karşılamamaktadır; örneğin, çarpıklık  $> 3.0$ ; Weston ve Gore, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu anlamda, deney grubunun öntest ve sontest toplam puanlarını karşılaştırmak için eşleştirilmiş örneklemelerde kullanılması uygun görülen (Tabachnick ve Fidell, 2013) Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi (WPTST) kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığını kontrol etmek için ilişkisiz iki örneklem için uygun olduğu düşünülen (Tabachnick ve Fidell, 2013) Mann-Whitney U testi (MWUT) kullanılmıştır. Ayrıca, parametrik olmayan analiz sonuçlarının etki büyüklüklerini belirlemek için Psychometrica yazılımı ile Cohen's d kullanılmıştır (Lenhard ve Lenhard, 2022). Bu anlamda Cohen (1988)  $r = .1$  ile  $.3$  arasını küçük etki;  $.3$  ile  $.5$  arasını orta etki;  $.5$  ve üzerini ise güçlü etki olarak belirtmektedir. Bununla birlikte, bireysel farklılıkları inceleyen araştırmacıların, Gignac ve Szodorai (2016) tarafından önerildiği gibi,  $0.10$ ,  $0.20$  ve  $0.30$  korelasyonlarını sırasıyla nispeten küçük, tipik ve nispeten büyük olarak değerlendirmeleri önerilmektedir. Kayıp değerler için kayıp veri analizi yapılmıştır. Kayıp değerler, değerlerin %5'inden azını oluşturmaktadır ve kayıp değerleri ortalama değerlerle ikame etmek için beklenti-maksimizasyon tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada değerlendirme formunun analizinde içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. İçerik analizi, metinler gibi iletişim biçimlerinden sistematik ve güvenilir çıkarımlar elde etmeye olanak sağlar (Drisko ve Maschi, 2016). Analiz sürecinde öncelikle araştırmacı formları okuyup olası kodları not etmiştir. Kısa notlar,

içgörüyü teşvik etmede ve verilere ilişkin eleştirel düşünceleri belgelemede veri analizi sırasında düşünmeye yardımcı olmaktadır (Maxwell, 2013). Okumalar tekrarlandıkça geçici kodlar üretilmiştir. Kategorilerin ve temaların oluşturulması yinelenen ifadeler ve eğilimlere dayanmaktadır. Çalışmanın amacı kodlar arasındaki ilişkileri inceleyerek kategorileri belirleyecek unsurları belirlemektir. Doktora derecesine sahip uzmana (araştırma ekibinin parçası değil) kodların, kategorilerin ve temaların son listesi verilmiştir. Daha sonra üçgenleme tekniği kullanılmıştır (Patton, 2014). Uzman aynı verileri inceleyerek sonuçları karşılaştırmış ve kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik katsayıları %89 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, çalışmanın sonuçlarının geçerliliğini göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Mevcut çalışmada araçlardan elde edilen verilerin analizi için SPSS 23.00 kullanılmıştır.

### Bulgular

#### Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırma sonuçlarında deney ve kontrol grupları için betimleyici istatistikler hesaplanmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

#### Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Grup	n	Ölçek	A.O	ss	Min-umum	Max-imum
KKVYÖ	Deney	26	Ön Test	159.3	22.4	99	204
		26	Son Test	219.3	24.2	112	216
	Kontrol	23	Ön Test	156.2	21.3	96	199
		23	Son Test	158.4	23.3	100	201
İş/Meslek Bilgisi	Deney	26	Ön Test	28.29	4.41	21	41
		26	Son Test	47.37	3.39	35	52
	Kontrol	23	Ön Test	30.29	3.59	23	42
		23	Son Test	32.36	2.53	25	39
Kendini Tanıma	Deney	26	Ön Test	28.22	3.87	17	38
		26	Son Test	41.12	3.21	31	48
	Kontrol	23	Ön Test	27.33	2.93	16	36
		23	Son Test	35.18	2.69	28	46
Kariyer Tercihi	Deney	26	Ön Test	17.18	3.67	8	21
		26	Son Test	24.18	2.37	12	30
	Kontrol	23	Ön Test	15.19	2.95	7	19
		23	Son Test	18.23	1.45	10	21

(devam)



**Tablo 3** (devam ediyor)

Kariyer Planı	Deney	26	Ön Test	37.48	8.55	24	57
		26	Son Test	53.66	7.43	41	67
Oluşturma Yolları	Kontrol	23	Ön Test	38.91	6.78	26	58
		23	Son Test	41.36	6.09	29	56
Mesleki Güncel Konuları	Deney	26	Ön Test	11.71	2.44	7	14
		26	Son Test	14.86	2.87	11	17
Takip Etme	Kontrol	23	Ön Test	11.91	2.92	6	15
		23	Son Test	12.64	2.31	10	15

Betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde, değişkenler için en yüksek minimum puanın 112, en yüksek maksimum puanın ise 216 olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalama KKVYÖ değişkeninin aritmetik ortalamasına aittir ( $\bar{x}=219,3$ ;  $sd=24,2$ ). Üniversite son sınıf öğrencilerinin KAGOBE dersini almadan önce ve aldıktan sonra KKVYÖ ve KKVYÖ'ün alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Deney Grubunun Ön Test - Son Test KKVYÖ ve alt ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar*

1. KKVYÖ Toplam Puan	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sontest-Öntest					
Negatif Sıra	10	21.06	29.50	3.567	.024
Pozitif Sıra	36	22.87	800.50		
Eşit	3				
2. İş Meslek Bilgisi Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	10	20.67	27.00	3.579	.022
Pozitif Sıra	35	22.62	297.00		
Eşit	4				
3. Kendini Tanıma Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	17	17.21	52.50	2.807	.042
Pozitif Sıra	28	25.83	107.50		
Eşit	4				
4. Kariyer Tercihi Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	16	20.32	10.50	2.372	.008
Pozitif Sıra	29	23.94	269.50		
Eşit	4				

(devam)

**Tablo 4** (devam ediyor)

5. Kariyer Planı Oluşturma Yolları Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	14	18.77	44.00	3.242	.034
Pozitif Sıra	34	25.36	337.00		
Eşit	1				
6. Mesleki Güncel Konuları Takip Etme Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	14	15.32	214.50	2.979	.003
Pozitif Sıra	28	24.59	688.50		
Eşit	7				

Analiz sonuçları, KAGOBE dersini seçen öğrencilerin KVVYÖ toplam puanları ile alt ölçek puanlarında dersi aldıktan önce ve sonrasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre, deney grubu KVVYÖ toplam puanına ( $z=3.57, p<.05$ ) ve KKVYÖ'nün alt ölçekleri olan iş/meslek bilgisine ( $z=3.58, p<.05$ ), kendini tanımaya ( $z=2.81, p<.05$ ), kariyer tercihine ( $z=2.37, p<.01$ ), kariyer planı oluşturma yollarına ( $z=3.24, p<.05$ ) ve mesleki konuları takip etmeye ( $z=2.98, p<.05$ ) ilişkin ön-test sıra ortalamaları ile son test sıra ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir. Cohen'in etki büyüklüğü KKVYÖ toplam için 0,360, iş/meslek bilgisi için 0,361, kendini tanıma için 0,283, kariyer tercihi için 0,239, kariyer planı oluşturma için 0,327 ve güncel mesleki konuları takip etme için 0,301 olarak bulunmuştur. Bu, KKVYÖ toplam, iş/meslek bilgisi, kendini tanıma, kariyer seçimi, kariyer planı oluşturma ve güncel mesleki konuları takip etme için nispeten büyük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarını karşılaştırmadan önce, grupların ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve MWUT sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5**

*Deney ve Kontrol Grupları için Ön Test CDEMS ve Alt Ölçek Puanlarına İlişkin MWUT Sonuçları*

1. KKVYÖ Toplam	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	22.77	650.50	.685	.493
Kontrol Grubu	23	25.52	477.50		

(devam)

**Tablo 5** (devam ediyor)

2. İş/Meslek Bilgisi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	23.72	731.50	.438	.662
Kontrol Grubu	23	25.50	493.50		
3. Kendini Tanıma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	24.04	705.00	.260	.795
Kontrol Grubu	23	25.20	595.00		
4. Kariyer Tercihi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	24.41	738.50	.335	.738
Kontrol Grubu	23	25.79	486.50		
5. Kariyer Planı Oluşturma Yolları	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	20.73	663.00	1.419	.065
Kontrol Grubu	23	30.69	365.00		
6. Mesleki Güncel Konuları Takip	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	29.04	692.00	1.309	.081
Kontrol Grubu	23	24.67	533.00		

Tablo 5'te görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının ön test-toplam puan ( $z=.685$ ,  $p>.05$ ), iş/meslek bilgisi ( $z=.438$ ,  $p>.05$ ), kendini tanıma ( $z=.260$ ,  $p>.05$ ), meslek seçimi ( $z=.335$ ,  $p>.05$ ), kariyer planı oluşturma yolları ( $z=1.419$ ,  $p>.05$ ) ve güncel mesleki konuları takip etme ( $z=1.309$ ,  $p>.05$ ) alt ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları puanlar arasındaki fark MWUT ile incelenmiştir. KKVYÖ ve alt ölçekleri açısından dersi alma durumuna göre deney ve kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılma sonuçları Tablo 6'de gösterilmiştir.

**Tablo 6**

*Deney ve Kontrol Grubunun Son Test KKVYÖ ve alt ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar*

1. KKVYÖ Toplam	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	27.10	650.50	1.586	.001
Kontrol Grubu	23	20.76	477.50		
2. İş Meslek Bilgisi Boyutu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	28.13	731.50	1.639	.000
Kontrol Grubu	23	21.46	493.50		
3. Kendini Tanıma Boyutu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	27.12	705.00	1.105	.074
Kontrol Grubu	23	25.61	595.00		
4. Kariyer Tercih Boyutu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	28.40	738.50	1.785	.002
Kontrol Grubu	23	21.15	486.50		
5. Kariyer Planı Oluşturma Yolları Boyutu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	27.63	663.00	1.853	.004
Kontrol Grubu	23	20.22	365.00		
6. Mesleki Güncel Konuları Takip Etme Boyutu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	26.62	692.00	.852	.394
Kontrol Grubu	23	23.17	533.00		

Tablo 6'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının toplam puan ( $z=1.59$ ,  $p<.01$ ), iş/meslek bilgisi ( $z=1.64$ ,  $p<.001$ ), kariyer seçimi ( $z=1.79$ ,  $p<.01$ ) ve kariyer planı oluşturma yolları ( $z=1.85$ ,  $p<.01$ ) alt ölçek puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öte yandan, kendini tanıma ( $z=1.11$ ,  $p>.05$ ) ve güncel mesleki konuları takip etme ( $z=.85$ ,  $p>.05$ ) alt ölçek sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Cohen etki büyüklüğü CDMSE toplam için 3.243, iş/meslek bilgisi için 3.240, kariyer seçimi için 3.235 ve kariyer planı oluşturma için 3.233 olarak bulunmuştur. Tüm etki büyüklükleri nispeten büyük bir etkiye işaret etmektedir.

### **Nitel Verilere İlişkin Bulgular**

Deney grubunun KAGOBE dersine ve bu ders içeriğine ilişkin eleştiri ve önerilerini elde etmek için son test olarak uygulanan Değerlendirme Formu'na verilen yanıtlar içerik analizi ile analiz edilmiştir.

***Uygulama Süreci Sonundaki Değişim Kategorisine İlişkin Bulgular.*** Değerlendirme Formu'na ilişkin yanıtlar incelendiğinde; deney grubunun çoğunluğunun bu ders esnasında kendilerinde değişim yaşadıklarını belirttiği (n=24), iki kişinin ise böyle bir değişimi yaşamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu değişimin ne yönde gerçekleştiğine ilişkin deney grubunun cevapları incelendiğinde ise kendini tanıma, karar verme becerilerinin gelişmesi ve yetkinlik geliştirmek kodlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

“buradan cesaret, kendine güven ve inanç duyguları ile ayrılıyorum”

“kariyer kararı verme sürecini kolaylaştı. İstediklerim ve istemediklerim noktaları daha kolay ayırt edebiliyorum.”

“çiçek modeliyle kendimle ilgili farkındalık kazandım. Mülakat simülasyonları ile nerede tıkanıp tıkanmadığımı fark ettim.”

***Uygulamaların Sınırlı Yanları Kategorisine İlişkin Bulgular.*** Katılımcıların değerlendirme formuna verdikleri yanıtlara ilişkin içerik analiz sonuçları kapsamında derse yönelik getirilen eleştiriler analiz edildiğinde ise sürecin yapılandırılması güçlükleri olmak üzere bir alt kategorinin ortaya çıktığı görülmektedir. Sürecin yapılandırılmasındaki güçlükler alt kategorisi incelendiğinde, katılımcıların öğrencilere ilişkin faktörler ve yönetsel süreçlere ilişkin faktörlerden bahsettiği görülmektedir. Öğrencilere ilişkin faktörler kapsamında, katılımcıların “Öğrencilerin ilgi eksikliği” ve “Öğrencilerin ders yoğunluğu”nun dersin sınırlı yanları olarak gördükleri söylenebilir. Buna ilişkin katılımcıların yanıtları şu şekildedir: “Derse katılan bazı arkadaşların ilgisizliği etkileyebiliyordu..”, “Bu dönem aldığımız diğer dersler ile çok yoğun olduğumuz için sürece yeteri kadar vakit ayırabildiğimden emin değilim.”

Yönetsel süreçlere ilişkin faktörler incelendiğinde ise, dersin verildiği dönemin değiştirilmesi ve dersi alan öğrenci sayısının fazlalığından bahsedildiği görülmektedir. Bu anlamda bir katılımcının ifadesi şu şekildedir: “Keşke daha önceki dönemlerde alsaydık bı dersi. Dördüncü sınıfta alınca sanki geç kalmışız gibi bir hissim oldu... Dersi alanların sayısını azaltmamız dersi daha verimli kılar.”

***Uygulamaların Güçlü Yanları Kategorisine İlişkin Bulgular.*** Son kategori olarak ders sırasındaki uygulamaların güçlü yanları kategorisi katılımcıların dersi simgelediğini düşündükleri metaforların analizi çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Dersi nasıl bir metafora benzettikleri yönündeki cevaplar incelendiğinde deney grubu tarafından üretilen metaforlar alt kategoriler altında sunulmaktadır. Analiz sonuçlarında, değerlendirmeye dahil edilen 25 katılımcının KAGOBE dersi ile ilgili 23 metafor ürettiği görülmüştür. Özetle, bu metaforların kariyer dersinin zengin ve çeşitli bir resmini çizdiği ve bilgelik, yolda ilerleme konusunda netlik, dayanıklılık,

kişisel gelişim, değerli içgörü arayışı ve uyum sağlama yeteneğini kapsayan 6 alt kategoride toplanabileceği söylenebilir.

Bilgeliği vurgulayan metafor dersin hocası ve baykuş metaforlarıdır. Bu kategorideki metaforlarda bilgeliğin vurgulandığı, dersin bilgi ve deneyim artışıyla ilişkilendirildiği, uzmanlığın öneminin ele alındığı görülmektedir. 5 katılımcı bu metaforları kullanarak bu dersi betimlemiştir. Buna ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir: 'Bu dersi düşününce aklıma dersin öğretim üyesi geliyor, kariyer, bilgide yetkinlik, beceriyi aktarabilme ve hepsini içeren cevabım aslında bilgelik..' 'Baykuş geliyor, çünkü ders beni daha bilge kıldı, bilgi ve deneyimimi arttırdı.'

Yolda gezinmenin netliğini vurgulayan metafor kum saati, bilardo masası ve kavşak metaforlarıdır. Bu kategorideki metaforlar yön bulma ve karar vermenin önemini vurgulayarak doğru yolu bulma ihtiyacını vurgulamaktadır. 4 katılımcı bu metaforları kullanarak bu dersi anlatmıştır. Buna ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir: 'bu dersi bir döner kavşağa benzetirdim, Bu süreçte kendimize uygun olan çıkışı bulup o çıkıştan çıkabildik.', 'Bilardo masasına benzetiyorum. Doğru topu doğru yere yerleştirmek ve isabetli atışlar yapabilmek için uygun bilgi birikimi ve tecrübe sağlıyor.'

Dayanıklılığı vurgulayan metafor stres mülakatı, deniz, fırtına sonrası gökkuşağı ve uzun dar yoldur. Bu kategorideki metaforlar, büyümeye ve mevcut zorluklara yol açabilecek zorlukları ve gerilmeyi vurgulamaktadır, ancak bu zorluk ve gerilimden sonraki ödüllere bir vurgu olduğu görülmektedir. 4 katılımcı bu metaforları kullanarak bu dersi anlatmıştır. Buna ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir: 'fırtına sonrası çıkan gökkuşağına benzetirdim. Yoğun, zor ve farkındalık yaratan bu süreçte akışta yorulsak da sonucunda güzellikler ile doluydu.', 'Benzettiğim şey stres mülakatı olurdu. Bunu olumsuz olarak düşünmüyorum. Ders esnasında zorlandığım anlar oldu, strese girdiğim zamanlar oldu. Ama sonuca baktığımda çok güzel bir noktada olduğunu düşünüyorum.'

Kişisel gelişimi vurgulayan metaforlar fidan, kömür ve ağaç metaforlarıdır. Bu kategorideki metaforlar, sürekli büyüme ve gelişmeyi, kişinin beceri ve yeteneklerini dersin değerli bir parçasına dönüştürme potansiyelini vurgulamıştır. 4 katılımcı bu metaforları kullanarak bu dersi anlatmıştır. Örneğin, ''Ağaç gibidir, ağaç gibi bu dersle büyüdüm, çünkü ağaç sürekli budanır, kendini geliştirir.".

Değerli içgörülerin peşinde koşmayı vurgulayan metafor inci, mum, kitaplık ve elmas metaforlarıdır. Bu kategorideki metaforlar ilgi çekici derste öğretilenler sonrasında içsel değer zaman içinde keşfedilip artılmasına vurgu yapmıştır. 4 katılımcı bu metaforları kullanarak bu dersi anlatmıştır. Buna ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir: 'Bu dersi kesinlikle elmasa benzetirdim. Zamanla değerlenen ve keşfedilmeyi bekleyen mücevher', 'Kitaplığa benzetirdim, tüm kitaplar artık orada var ama orada süs olarak kalırsa hiçbir işe yaramaz. Zamanla okudukça ruhunu doyurur'.

Uyum sağlamayı vurgulayan metafor ise kıyafet seçimi ve bir vazo çiçek metaforudur. Bu kategorideki metaforlar, kişinin bağlam veya duruma göre yaklaşma becerisini ve uyum sağlama yeteneğini vurgulamaktadır. 2 katılımcı bu metaforları kullanarak bu dersi betimlemiştir. Buna ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

‘Kıyafet seçimine benzetirdim, çünkü o anın durumuna ve çevresel koşullara göre uygun olanı seçiyoruz. Duruma göre tercihlerimizi şekillendiriyoruz.’

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde KAGOBE dersinin PDR bölümü son sınıf öğrencilerinde olumlu kariyer davranışları yarattığı söylenebilir. Bu anlamda araştırmanın nicel verileri kapsamında, 14 haftadan oluşan KAGOBE dersinin dersi alan öğrencilerin kariyer kararı verme yetkinliği üzerinde etkilidir. İlgili literatür incelendiğinde bu bulgunun, öğrencilerin kariyer gelişimleri ile ilgili hazırlanan/geliştirilen kariyer derslerinin ve psikoeğitim programlarının kariyer kararı verme yetkinlik düzeylerini arttırdığını belirten çalışmalar ile paralellik gösterdiği görülmektedir (bkz., Grier-Reed ve Skaar, 2010; Kross ve Hughey, 1999; Lam ve Santos, 2018; Mahmud vd., 2020; Scott ve Ciani, 2008; Thomas ve McDaniel, 2004). Bu sonuçların önceki çalışmalarla tutarlı olmasının bir nedeni, KAGOBE kursunun hem teorik bilgiyi hem de pratik becerileri uzun bir süre boyunca birleştiren yapılandırılmış yapısı olabilir. Bu yaklaşım, literatürde belirtilen kapsamlı stratejileri yansıtarak öğrencilerin öğrendiklerini daha etkili bir şekilde içselleştirmelerine ve uygulamalarına olanak sağlayabilir. Ayrıca, dersin öğretim üyesinden sağlanan geri bildirim ve rehberlik de dahil olmak üzere ders tarafından sağlanan destekleyici öğrenme ortamı muhtemelen kritik bir rol oynamaktadır. Bu durum, kariyer gelişim programlarında mentorluk ve geri bildirim önemi vurgulayan Lam ve Santos (2018) ile Mahmud ve diğerlerinin (2020) bulgularıyla da uyumludur. Scott ve Ciani (2008) ile Thomas ve McDaniel (2004) tarafından vurgulandığı üzere, dersin grup tartışmaları ve bireysel yansımalar gibi etkileşimli ve yansıtıcı bileşenleri de kariyer planlamasında daha derin bir öz farkındalık ve güvene katkıda bulunmaktadır.

Okuldan işe geçiş süreci gibi zorlu geçiş sürecinde (Lent vd., 1999), üniversitelerde öğrencilerin kariyer kararı almaya hazır hale gelmeleri ve bu anlamda kendilerine duydukları inançları arttırmayı hedefleyen programlar hazırlamak (Lent vd., 2019) ve öğrencilere sunmanın önemli bir önleyici çalışma olabileceği söylenebilir. Araştırmalar üniversite öğrencilerinin kariyer kararı verme yetkinliği açısından güçlendirmenin onların kariyer yollarında hedefe ulaşmalarında (Lent vd., 2016) ve kariyer kararı vermelerinde (Buhăescu-Ciucă, 2023; Wang vd., 2022) önemli olduğunu belirtmektedir. Bu tür eğitsel programlarla, üniversite öğrencilerinin kariyer geçişlerinde kariyer kararı alabileceklerine ilişkin inançlarının ve dolayısıyla başa çıkma ve uyum sağlama becerileri gibi olumlu kariyer davranışlarının artması sağlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer nicel bulgu ise deney grubunun son test olarak uygulanan KKVYÖ toplam ve bazı alt ölçek puanlarının kontrol grubunun puanlarından manidar düzeyde yüksek olmasıdır. Buna göre KAGOBE dersinin dersi alan PDR bölümü son sınıf öğrencilerinin toplam KKVYÖ ile KKVYÖ'nin iş/meslek bilgisi, kariyer tercihi ve kariyer planı oluşturma yolları alt ölçeklerinden aldıkları puanlar dersi almayanlardan anlamlı bir şekilde yüksek olarak bulunmuştur.

Çalışmanın bu bulgusu ilgili literatür kapsamında geliştirilen programlardan yararlanan deney grubunun kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde değişim gösterdiğini belirten çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (örn., Mahmud vd., 2020; Yoo vd., 2015). Bununla birlikte KKVYÖ'nin kendini tanıma ve mesleki güncel konuları takip etme alt ölçekleri açısından deney ve kontrol grubunun puanlarında manidar bir fark yoktur. Buradan hareketle bu dersi seçen öğrencilerinin, seçmeyenlere göre toplam KKVYÖ ve iş/meslek bilgisi, kariyer tercihi ve kariyer planı oluşturma yolları açısından kendilerini geliştirdikleri, ancak kendini tanıma ve mesleki güncel konuları takip etme açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Reese ve Miller (2006) tarafından yapılan çalışmada da kariyer gelişim dersinin üniversite öğrencilerinin kariyer bilgisi edinme, hedef oluşturma ve plan yapma konularında kendilerine duydukları inançları arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle bu çalışma grubunda yer alan tüm katılımcıların son sınıfta staj yapmış olmaları açısından kendi alanları ile ilgili güncel konuları takip etmeleri açısından deney ve kontrol grubu açısından benzerlikler yaşanmasının staj gibi öğrenme deneyimleri ile ilişkili olabileceği söylenebilir. Özellikle yetkinlik inançlarının öğrenme deneyimlerinden etkilendiğini belirten varsayımlardan hareketle öğrencilerin çoğunun staj deneyimleri ile güncel konuları benzer bir şekilde takip ettikleri konusundaki inançları benzer olabilir.

Deney ve kontrol grubunun KKVYÖ'nin kendini tanıma boyutu son test puanlarının manidar bir şekilde farklı olmadığı bulgusu ise seçmeli olarak seçilen bir ders kapsamında bu dersin alınmış olması ile ilişkili olabilir. Özellikle gerçek danışanlar ile gerçekleştirilen çalışmaların kendini tanıma açısından da daha etkili olduğu görüldüğünden (bkz., Oliver ve Spokane, 1988), sınıf ortamında gerçekleştirilen çalışmaların kendini tanıma açısından sınırlı yanları olabileceği söylenebilir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin dersi ışık, çiçek gibi metaforlara benzeterek dersin kendilerini tanımada önemli olabilecek yolları gösterdiğini ve bundan sonrasının değişim için hareket ile ilişkili olduğunu vurgulamaları bu bulgu ile ilişkili olabilir. Kendini tanıma boyutu kapsamında deney grubunun kontrol grubu ile benzer puanlar elde etmeleri, kendini tanımanın ve benliğini netleştirmenin çok karmaşık bir doğası olduğu varsayımları (Super, 1990) ile ilişkili olabilir.

Son olarak dersin sonunda uygulanan ders değerlendirme formuna verilen yanıtlar içerik analizi ile incelendiğinde, uygulama süreci sonundaki değişim, uygulamanın sınırlı ve güçlü yanları olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır. Bu anlamda deney grubu öğrencilerinin çoğunluğunun ders esnasında bir değişim yaşadıklarını belirttikleri ve dersin güçlü yanları kapsamında da belirttikleri metaforların bu dersin zengin bir resmini çizmiş olması olduğu görülmektedir. Bu anlamda metaforlar ve değişim birlikte değerlendirildiğinde dersin öğrencilerde etkili olduğu görülmektedir. Dersin bu çıktılara yol açmış olabilecek yönleri arasında ilgi alanları, değerler ve becerileri netleştirmeyi amaçlayan kariyer değerlendirme araçlarının yanı sıra öğrencileri çeşitli kariyerleri ve seçenekleri araştırmaya teşvik eden görevler de yer almaktadır. Bu anlamda Bandura'nın (1997) belirttiği üzere yetkinlik inançlarının kaynakları başarı yaşantıları, dolaylı öğrenme, sözel ikna ve



fizyolojik ve duygusal tepkilerdir. Bu anlamda bu ders boyunca öğrencilere CV hazırlama, mülakat simülasyonları hazırlamak gibi yaşantısal ödevler verilerek onların başarı yaşantıları geliştirilmeye çalışılmış ve öğretim üyesinden ve akranlarından alınan geribildirimler ve vaka çalışmaları ile rol model ve cesaretlendirme çalışmaları yürütülmüştür. Tüm bu nitel bulgular bu dört etki kaynağı kapsamında yapılan etkinlikler ile öğrencilerin kariyer kararı verme yetkinliklerinin arttığını ve bunun sonucunda olumlu çıktılar elde edildiğini göstermektedir (Lent vd., 2019).

Dersten elde edilen nitel veriler kapsamında ortaya çıkan bir diğer kategori ise uygulama sürecinin sınırlı yanlarıdır. Bu sınırlı yanlar incelendiğinde sürecin yapılandırılmasındaki güçlükler alt kategorisinin ortaya çıktığı, bu alt kategoride ise katılımcıların öğrencilere ilişkin faktörler ve yönetsel süreçlere ilişkin faktörlerden bahsettiği görülmektedir. Öğrencilere ilişkin faktörlerde, katılımcıların “Öğrencilerin ilgi eksikliği” ve “Öğrencilerin ders yoğunluğu”nu; yönetsel süreçlere ilişkin faktörlerde ise, dersin verildiği dönemin değiştirilmesi ve dersi alan öğrenci sayısının fazlalığından bahsedildiği görülmektedir. Bu anlamda dördüncü sınıfın ilk döneminde staj dersi de olmak üzere birçok uygulamalı ders almaları öğrencilerin derse odaklanmasında zorluk yaşamasına neden olabilmektedir (bkz., Yükseköğretim Kurumu, 2018). Benzer bir şekilde üniversitelerde öğrencilerin alan eğitimi seçmeli derslerinin sınırlı sayıda olması gibi nedenler ile ilgi alanlarına uygun seçimler gerçekleştirilememeleri söz konusu olabilir. Bu anlamda karar organlarına alan eğitimi seçmeli ders sayısının artırılması ve dönemler arasında dengeli dağılımlar gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bu sorunları ele almak için, karar vericilere alan eğitimi seçmeli derslerin sıklığının artırılması ve dönemlere eşit olarak dağıtılması önerilebilir. Ayrıca, seçmeli dersler PDR'nin kariyer danışmanlığı ve aile danışmanlığı gibi alt dallarıyla uyumlu hale getirilmelidir. Bu hizalama, bu alanlardaki seçmeli derslerin neredeyse eşit sayıda olmasını savunarak dengeli bir kapsamın sağlanmasına yardımcı olacak ve öğrencilere ilgi alanlarına ve kariyer hedeflerine göre uzmanlaşma fırsatı sunacaktır.

Bu çalışmanın en güçlü yanlarından biri özellikle daha ekonomik olarak adlandırılan kariyer gelişim derslerinin etkinliğini inceleyerek kariyer müdahalesi araştırma tabanına bir katkı sağlamasıdır. Kariyer derslerinin üniversite öğrencilerine müdahale sağlamada kullanımı ve etkinliği, üniversite kampüslerinde kariyer hizmetlerinin yeterince kullanılmaması nedeniyle özel bir önem taşımaktadır. Her ne kadar Türkiye Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi'nin Kariyer Planlama dersi (t.y.) gibi öğretim programları ile öğrencilerin kariyer kararları almalarında destek olmaya çalışılsa da, bu ve benzeri dersin etkililiği noktasında boşluklar vardır. Özellikle birçok üniversitede Kariyer Merkezi olmasına rağmen, bu merkezlerde çoğunlukla iş olanakları hakkında bilgi verme, kariyer seminerleri (Özden, 2015) ile kariyer fuarları (Kepir Savoly vd., 2014) gibi bilgi ağırlıklı çalışmalar yapıldığı ve çalışmaların ve merkez çalışanlarının niteliğinin yetersiz olduğu (Pişkin & Ersoy-Kart, 2019) görülmektedir. Bununla birlikte merkezlerden faydalanan öğrencilerin sayısı ve çalışmalarının çıktılara ilişkin sonuç araştırmasına ihtiyaç olduğu

söylenbilir. Bu anlamda KAGOBE dersi ile öğrenciler kendilerine sunulan kariyer hizmetleri konusunda eğitebilir ve akademik ve kariyer kaygıları için kariyer rehberliği alma deneyimini normalleştirmeleri sağlanabilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikli olarak çalışma Karadeniz Bölgesi'nde bir üniversitenin PDR bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. PDR Bölümü öğrencilerinin derslerinin uygulamalı olması gibi açılardan kariyer farkındalıkları yüksek olabilir. Bu sebeple kariyer derslerinin kariyer farkındalığı daha düşük olabilecek bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyebilir. Bu çalışma kapsamında deneysel kontrol yapılmamıştır. Çalışmada değişime neden olabilecek unsurlar açısından deney ve kontrol grubunu etkileyebilecek değişkenler açısından gruplara atama kriterleri kontrol edilmemiştir. Bunun nedeni bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının tamamıyla KAGOBE dersini alan ve almayan öğrencilerden oluşmasıdır. Bundan sonraki çalışmalarda deney ve kontrol grubuna atama yapılırken etkili olabilecek gelir düzeyi, ebeveyn eğitim durumu gibi sosyo-ekonomik faktörler göz önüne alınabilir. Ayrıca deneysel çalışmanın seçmeli bir ders kapsamında yürütülmüş olması ve çalışmanın başında öğrencilere deneysel bir çalışmanın parçası olduklarının bildirilmiş olması çalışmanın geçerliliğini etkileyebilecek potansiyel bir yanlılık yaratabilir. Her ne kadar dersin seçmeli olması ve ilk hafta gönüllü olmayanların dersi bırakabileceği ya da çalışmaya katılmayabileceği vurgulanmış olsa da öğrencilerin notla değerlendirilmiş olması ders başarısı konusunda kaygı oluşmasına neden olabilir ve bu durum kariyer kararı verme yetkinlik puanlarındaki artış üzerinde yanlılık yaratabilir. Bu nedenle gelecek çalışmalarda bu tür derslerin kredisiz olarak sunulması önemli olabilir ya da dersin not sisteminin etkisini en aza indirmek için alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılabilir. Bu çalışmada plasebo grubu kullanılmamıştır. Gelecekteki çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının yanı sıra bu nitelikte bir grup kullanılarak karşılaştırmalar yapılabilir. Son olarak, izleme çalışmaları yapılmamıştır. Bu anlamda bir yıllık süre sonunda program çıktılarının kalıcılığını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Özellikle üniversitelerin Kariyer Merkezleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bu dersten faydalanabilir ve dersi bir psikoeğitim programı haline getirebilir. Bu noktada kendini tanıma kapsamında daha fazla etkinlikler eklenebilir. Son olarak, katılımcıların hem ön hem de son anketi tamamlayamaması ve son sınıf okula devam eden öğrenci sayısının düşüklüğü nedenleriyle örneklem büyüklüğünün önemli ölçüde azalması ve istatistiksel testlerin daha az güçlü hale gelmesi bu çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır. Gelecekteki araştırmalarda daha büyük çalışma grupları ile aritmetik ortalamaların karşılaştırıldığı parametrik yöntemler kullanılabilir.

### References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barker, S. B. (1981). An evaluation of the effectiveness of a College Career Guidance Course. *Journal of College Student Personnel*, 22(4), 354-358.
- Betz, N. E., & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46(2), 179-189. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb01004.x>
- Brown, S. D., & Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 740-766). John Wiley & Sons Inc.
- Brown, S. D., Krane, N. E. R., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyse and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 411-428. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00052-0](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00052-0)
- Buhăescu-Ciucă, Ş. (2023). Career exploratory intentions and decidedness among students: A career self-management perspective. *Journal of Pedagogy*, 1, 29-53. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2023.1/29>
- Chuang, N. K., Lee, P. C., & Kwok, L. (2020). Assisting students with career decision-making difficulties: Can career decision-making self-efficacy and career decision-making profile help?. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100235>
- Chung, Y. B. (2002). Career decision-making self-efficacy and career commitment: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Career Development*, 28, 277-284. <https://doi.org/10.1023/A:1015146122546>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş [Introduction to mixed methods research]. In J. W. Creswell & V. L. Piano Clark, *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi [Mixed methods research: Design and execution]*. Anı Yayınları.
- Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content analysis*. Oxford University Press.
- Erkan, S. (2018). *Rehberlikte program geliştirme [Program development in guidance]*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Fukuyama, M. (2018). Society 5.0: Aiming for a new human-centered society. *Japan Spotlight*, 27(5), 47-50.
- Folsom, B. & Reardon, R. (2003). College career courses: Design and accountability. *Journal of Career Assessment*, 11(4), 421-450. <https://doi.org/10.1177/1069072703255875>
- Fouad, N. Cotter, E.W. & Kantamneni N., (2009). The effectiveness of a Career Decision-Making Course. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 338-347. <https://doi.org/10.1177/1069072708330678>
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S., & Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.004>
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74-78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Gore Jr, P. A., & Carter, L. P. (2011). *Students in transition: Research and practice in career development*. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience & Students in Transition.
- Grier-Reed, T.L. & Skaar, N. R. (2010). An outcome study of career decision self-efficacy and indecision in an undergraduate constructivist career course. *The Career Development Quarterly*, 59, 42-53. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00129.x>
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)
- Hansen, J. M., Jackson, A. P., & Pedersen, T. R. (2016). Career development courses and educational outcomes: Do career courses make a difference? *Journal of Career Development*, 44(3), 1-12. <https://doi.org/10.1177/0894845316644984>
- Henry, P. (1993). Effectiveness of career-development courses for nontraditional premedical students: Improving professional identity. *Psychological Reports*, 73(3), 915-920. <https://doi.org/10.1177/00332941930733pt128>
- Kepir Savoly, D. D., Kızıldağ, S., Metin Camgöz, S., Bayhan Karapınar, P., Demirtaş-Zorbaz, S., Dinçel, E. F., Ulaş, Ö., Özer, A., & Ceylan, S. (Kasım, 2014). *Dünyadaki en başarılı ilk 10 üniversitenin kariyer merkezlerinin incelenmesi [Examining the career centers of the top 10 most successful universities in the world]*. II. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi, Antalya.

- Krass, L. J., & Hughey, K. F. (1999). The impact of an intervention on career decision-making self-efficacy and career indecision. *Professional School Counseling, 2*(5), 384-390.
- Lam, M. & Santos, A. (2018). The impact of a college career intervention program on career decision self-efficacy, career indecision, and decision-making difficulties, *Journal of Career Assessment, 26*(3), 425-444. <https://doi.org/10.1177/1069072717714539>
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2022). *Computation of effect sizes*. [https://www.psychometrica.de/effect\\_size.html](https://www.psychometrica.de/effect_size.html).
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology, 60*(4), 557-568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Ezeofor, I., Morrison, M. A., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2016). Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. *Journal of Vocational Behavior, 93*, 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.007>
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly, 47*(4), 297-311. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00739.x>
- Lent, R. W., Morris, T. R., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2019). Social-cognitive predictors of career exploration and decision making: Longitudinal test of the career self-management model. *Journal of Career Psychology, 66*(2), 184-194. <https://doi.org/10.1037/cou0000307>
- Luzzo, D. A. (1993). Value of career-decision-making self-efficacy in predicting career-decision-making attitudes and skills. *Journal of Counseling Psychology, 40*(2), 194-199. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.40.2.194>
- Mahmud, M. I., Xiong, T. Y., Rosli, N. N., Kee, C. P., Othman, Z., Amat, S., & Bakar, A. Y. A. (2020). Effectiveness of job readiness course on career self-efficacy between two groups of undergraduates. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt, 17*(3), 314-322. <https://doi.org/10.48080/jae.v17i3.86>
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Sage Publications.

- McDow, L. W., & Zabrucky, K. M. (2015). Effectiveness of a career development course on students' job search skills and self-efficacy. *Journal of College Student Development, 56*(6), 632-636. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0058>
- McEwen, W. J. (1978). Bridging the information gap. *The Journal of Consumer Research, 4*(4), 247-251.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- OECD (2008). *Türkiye' de gelecek nesillere yatırım yapmak: Okuldan işe geçiş ve Türkiye'nin kalkınması [Investing in future generations in Turkey: Transition from school to work and Turkey's development]*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/008.pdf>
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology, 35*(4), 447-462. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.35.4.447>
- Özden, M. (2015). Üniversite yönetmelikleri çerçevesinde kariyer merkezlerinin amaç ve faaliyetleri [Purposes and activities of the career centers within the framework of the university regulations]. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(12), 146-170.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Pişkin, M., & Ersoy Kart, M. (2019). Üniversite kariyer merkezlerinin örgüt yapısı ve personel profilinin incelenmesi: Kimler yönetiyor? Kimler yürütüyor? [Investigation of organizational structure and personnel profile of university career centers: Who are managing? Who are working?]. *Sosyal Güvenlik Dergisi, 9*(2), 275-298.
- Prideaux, L. A., & Creed, P. A. (2001). Career maturity, career decision-making self-efficacy and career indecision: A review of the accrued evidence. *Australian Journal of Career Development, 10*(3), 7-12. <https://doi.org/10.1177/103841620101000303>
- Reese, R. J., & Miller, C. D. (2006). Effects of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment, 14*(2), 252-266. <https://doi.org/10.1177/1069072705274985>
- Ryan, P. (2001). The school-to-work transition: a cross-national perspective. *Journal of Economic Literature, 39*(1), 34-92. <https://doi.org/10.1257/jel.39.1.34>
- Santos, A., Wang, W., & Lewis, J. (2018). Emotional intelligence and career decision-making difficulties: The mediating role of career decision self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 107*, 295-309. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.008>

- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>.
- Scott, A. B. & Ciani K. D. (2008). Effects of an undergraduate career class on men's and women's career decision-making self-efficacy and vocational identity. *Journal of Career Development*, 34(3), 263-285. <https://doi.org/10.1177/0894845307311248>
- Şen Baz, D., & Ulaş Kılıç, Ö. (2023). A test of the career self-management model with Turkish undergraduate students. *Australian Journal of Career Development*, 32(2), 94-106. <https://doi.org/10.1177/10384162231165620>
- Spokane, A. R., & Oliver, L. W. (1983). The outcomes of vocational intervention. In S. H. Osipow & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 99-136). Erlbaum.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.). *Career choice and development*. Jossey-Bass.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Taylor, K. M., & Popma, J. (1990). An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37(1), 17-31. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(90\)90004-L](https://doi.org/10.1016/0001-8791(90)90004-L)
- Thomas, J. H., & McDaniel, C. R. (2004). Effectiveness of a required course in career planning for psychology majors. *Teaching of Psychology*, 31(1), 22-27. [https://doi.org/10.1207/s15328023top3101\\_6](https://doi.org/10.1207/s15328023top3101_6)
- Türkiye Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi. (t.y.). *Kariyer planlama dersi [Career planning course]*. <https://www.cbiko.gov.tr/projeler/kariyer-planlama-dersi>
- Ujang, Z. (2009). *The elevation of higher learning*. ITBM.
- Ulaş Kılıç, O. (2019). The effects of career interventions on university students' levels of career decision-making self-efficacy: A meta-analytic review. *Australian Journal of Career Development*, 28(3), 223-233. <https://doi.org/10.1177/1038416219857567>

- Ulaş, Ö. & Yıldırım, İ. (2016). Kariyer Kararı Verme Yetkinliği Ölçeği'nin geliştirilmesi [Development of the Career Decision-making Self-efficacy Scale]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 77-90.
- U.S. Army Heritage and Education Center. (2019). *Who first originated the term VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity)?* <http://usawc.libanswers.com/faq/84869>
- Wang, X. H., Wang, H. P., & Lai, W. Y. (2022). Sustainable career development for college students: An inquiry into SCCT-based career decision-making. *Sustainability*, 15(1), 426-443. <https://doi.org/10.3390/su15010426>
- Ware, M. E. (1981). Evaluating a career development course: A two year study. *Teaching of Psychology*, 8(2), 67-71. [https://doi.org/10.1207/s15328023top0802\\_1](https://doi.org/10.1207/s15328023top0802_1)
- Weston, R., & Gore, P. A., Jr. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34, 719-751. <http://dx.doi.org/10.1177/0011000006286345>
- Whiston, S. C., Sexton, T. L., & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45(2), 150-165. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.2.150>
- Yoo, H. H., Park, K. H., Kim, S. Y., & Im, S. J. (2015). The effectiveness of a career design program for medical students. *Korean Medical Education Review*, 17(3), 131-139. <http://dx.doi.org/10.17496/kmer.2015.17.3.131>
- Yükseköğretim Kurumu. (2018). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı [Guidance and Psychological Counseling Undergraduate Program]*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik\\_ve\\_Psikolojik\\_Danismanlik\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf)

### **Ethical Declaration and Committee Approval**

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed. The study was found ethically appropriate by the Ethics Committee decision of Giresun University Social Sciences, Science and Engineering Sciences Research Ethics Committee dated 06.09.2023 and numbered 08/11.

### **Proportion of Author's Contribution**

This article titled "The Effect of Career Course on Career Decision Making Self-efficacy of Senior University Students" has been primarily authored by Özlem Ulaş Kılıç. The entirety of the research process, including the conceptualization, methodology, data collection, quantitative and qualitative analysis, and writing, has



been conducted solely by Özlem Ulaş Kılıç. An expert was consulted exclusively for the representation and validation of qualitative data to ensure the accuracy and reliability of the interpretations.