

ISSN: 2651-5482

e-ISSN: 2822-650X

Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi

Journal of Career Counseling



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association
Genel Merkez / Central Office

ISSN: 2651-5482 / e-ISSN: 2822-650X

KARİYER PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞI DERGİSİ
JOURNAL OF CAREER COUNSELING

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınıdır
Publication of Turkish Psychological Counseling and Guidance Association

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Adına Sahibi/Owner
Psk. Dan. Mesut YILDIRIM

Baş Editör/Editor-in-chief
Prof. Dr. Kemal Öztemel

Editörler/Editors
Prof. Dr. Ayşenur Büyükgöze-Kavas
Prof. Dr. Müge Ersoy Kart
Doç. Dr. Oğuzhan Kırdök

Teknik Destek ve Mizanpaj / Editing, page-setting and technical support
Arş. Gör. Zeynep Görgülü

Ulusal ve Uluslararası Akademik Danışmanlar Kurulu
National and International Advisory Board

Prof. Dr. Diğdem Müge Siyez,
Prof. Dr. Erkan Işık
Prof. Dr. Feride Bacanlı
Prof. Dr. Fidan Korkut Owen
Prof. Dr. Itamar Gati
Prof. Dr. Laura Nota
Prof. Dr. Mark Savickas
Prof. Dr. Metin Pişkin
Prof. Dr. Zeynep Hamamcı

**Yayın İdare Merkezi Adres-Tel./Publication Management Center Address-
Phone**

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Sağlık Mahallesi, Süleyman Sırrı Caddesi, No: 21 Sağlık İşhanı 4. Kat Daire 18, 06430
Çankaya/Ankara

Dergi web sayfası/Journal web page
<http://dergipark.gov.tr/kpdd>

Makaleler	Sayfa
Küresel Çapta Kariyer Psikolojik Danışmanı Eğitimi ve Türkiye İçin Öneriler	
Career Counselor Training Across the Globe and Suggestions for Turkey Samet Şahin, Duygu Arıcı, Dilek Yelda Kağnıcı ve Diğdem Müge Siyez	19-39
Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programı: Açıklayıcı Sıralı Desen Çalışması	
Career Development Support Program Based on Chaos Approach: Explanatory Sequential Design Study Sercan Özaydın, Diğdem Müge Siyez	40-65
Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Kararlılığının Yordayıcıları: Kariyer Uyum Yetenekleri, Planlanmış Rastlantı Becerileri ve Toplumsal Cinsiyet Roller	
The Predictors of The Career Decidedness of Final Year Undergraduate Students of Faculty of Education: Career Adapt-abilities, Planned Happenstance Skills and Attitudes to Gender Roles Büşra Özkaya, Özlem Ulaş Kılıç	66-85
İş Akışı Deneyimi	
Work Flow Experience, Yağmur Atalı, Diğdem Müge Siyez	86-100
Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'nin Türk Lise Öğrencilerine Uyarlanması	
Adaptation of Future Orientation Scale to Turkish High School Students Beyza Bulut, Feride Bacanlı	101-113
Okullarda Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Sürecinde Aile Kariyer Genogramı Tekniğinin Kullanımı	
The Use of Family Career Genogram Technique in Career Psychological Counseling Process in Schools Özgür Tönbül	114-125

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Küresel Çapta Kariyer Psikolojik Danışmanı Eğitimi ve Türkiye İçin Öneriler*Career Counselor Training Across the Globe and Suggestions for Turkey***Samet Şahin , Duygu Arıcı , Dilek Yelda Kağncı  & Diğdem Müge Siyez ****Yazar Bilgileri****Samet Şahin**

Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
sahin.samet@ogr.deu.edu.tr

Duygu Arıcı

Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
duygu.arici@ogr.deu.edu.tr

Dilek Yelda Kağncı

Prof. Dr., Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
yelda.kagnici@ege.edu.tr

Diğdem Müge Siyez

Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
didem.siyez@deu.edu.tr

ÖZET

Özellikle son yirmi yıldaki teknolojik ve ekonomik değişiklikler, bireylerin kariyer gelişimlerini değiştirmiş ve ugratmıştır ve ugratmaya da devam etmektedir. Çeşitliliğin ve bununla birlikte de belirsizliğin ortasında, birey kariyerini şekillendirirken daha da fazla desteğe ihtiyaç duyabilmektedir. Bu doğrultuda, günümüzde kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetlerinin küresel çapta daha ulaşılabilir hâle getirilmesine çalışılmaktadır. Farklı ülkeler, bu hizmetlerin nitelikli olarak sunulabilmesi için bazı adımlar atmaktadır. Bununla birlikte, her ülkenin bu noktadaki seyri aynı değildir. Bu çalışmada, küresel çapta her kıtadan ülkeler seçilmiş ve ulaşılabilen bilgilere dayanarak, ülkelerdeki kariyer psikolojik danışmanı eğitim ve sertifikasyon/ruhsatlandırma süreçleri açıklanmıştır. Avrupa kıtasını temsilen İngiltere, Danimarka, Almanya, Rusya, Yunanistan, Romanya ve İtalya; Asya kıtasını temsilen Çin, Hindistan ve Japonya; Afrika kıtasını temsilen Mısır, Nijerya ve Güney Afrika; Kuzey ve Güney Amerika kıtalarını temsilen Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve Brezilya ve Okyanusya kıtasını temsilen Avustralya ve Yeni Zelanda seçilmiştir. Tarama sonucunda, ülkelerin izlediği politikalar arasında önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar şu şekilde bulgulanmıştır: (a) hizmet alanları; (b) başvuru koşulları; (c) sertifikasyon türü; (d) sertifikasyon geçerliliği ve (e) mezuniyet koşulları. Son olarak Türkiye'deki durum tartışılmış ve küresel çaptaki örneklerden yola çıkılarak bazı öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgileri**Anahtar Kelimeler**

Kariyer; Psikolojik Danışma; Rehberlik; Danışman; Eğitim

Keywords

Career; Counseling; Guidance; Counselor; Education

Makale Geçmişi

Geliş: 15.04.2023

Düzeltilme: 06.07.2023

Kabul: 22.06.2023

ABSTRACT

Technological and economic changes, especially in the last twenty years, have changed the career development of individuals and continue to do so. Amid diversity and uncertainty, individuals may need even more support while shaping their careers. In this context, efforts are being made to make career counseling (or career guidance) services more accessible globally. Different countries on different continents are taking some steps so that these services can be provided with quality. However, not every country's progress is the same. In this study, countries from each continent were selected globally, and based on the information available, career counselor training and certification/licensing processes in those countries are explained. The selected countries were as follows: England, Denmark, Germany, Russia, Greece, Romania and Italy representing Europe; China, India and Japan representing Asia; Egypt, Nigeria and South Africa representing Africa; Canada, the United States and Brazil representing North and South America; and Australia and New Zealand representing Oceania. As a result, substantive differences were detected across the selected countries' policies. These differences were identified as follows: (a) service area; (b) application requirements; (c) mode of certification; (d) certification validity; and (e) completion requirements. Finally, the situation in Turkey was discussed, and some suggestions were made.

Atf için: Şahin, S., Arıcı, D., Kağncı, D. Y., & Siyez, D. M. (2023) Küresel Çapta Kariyer Psikolojik Danışmanı Eğitimi ve Türkiye İçin Öneriler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(2), 19-39. <https://doi.org/10.58501/kpdd.12838011>

Etik Bildirim: Bu çalışmada bilimsel araştırma etik kurallarına uyulmuştur.

GİRİŞ

21. yüzyıl, bilgi çağı veya dijital çağ olarak adlandırılmaktadır ve bu çağın öne çıkan özelliği değişimdir. Özellikle son yirmi yıldaki teknolojik ve ekonomik değişimlerin yaşamın her alanını dönüşüme uğrattığını söylemek mümkündür. Ancak bu alanlardan belki de en başta geleni, bireylerin mesleki yaşamları veya daha kapsayıcı bir ifadeyle, kariyer gelişimleridir. COVID-19 döneminden itibaren daha da net bir şekilde görüldüğü üzere, bir yandan uluslararası veya uzaktan çalışmaya olanak tanıyan yeni iş türleri ortaya çıkarken, öte yandan rekabet ve işsizlik baş göstermektedir. Literatürde sıklıkla vurgulandığı gibi değişimle birlikte belirsizlik de artmaktadır (Del Corso vd., 2011; Skrbiš & Laughland-Booÿ, 2019). Bireyler bu tabloya uyum gösterebilmek için çocukluktan itibaren yeni bilgi ve beceriler edinmek durumunda kalmakta ve zaman zaman çözmekte zorlandıkları kariyer sorunlarıyla karşılaşmaktadırlar. Bu da kariyer hizmetlerine duyulan ihtiyacı arttırabilmektedir.

Kariyer psikolojik danışmanlığı, bireylerin kariyer gelişimiyle ilgili sorunlarına odaklanan bir kariyer hizmetidir. Profesyonel bir danışmanlığı ifade eden bu süreçte meslek seçimi yapma, kariyer sürecinde çeşitli kararlar verme, iş stresiyle başa çıkma veya iş arama gibi çeşitli kariyer sorunları ele alınmaktadır (Niles & Harris-Bowlsbey, 2016). İlk başta ayrı bir uzmanlık alanı olarak 1900'lerin başında Amerika Birleşik Devletleri'nde başlayan kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetleri günümüze kadar birçok ülkeye yayılmış ve gelişimini sürdürmüştür (Herr vd., 2004). Bu hizmetler ilk olarak yalnızca meslek seçimine ve mesleki kararlara odaklı olmuştur ve bu odak, “mesleki rehberlik” kavramıyla öne çıkmıştır. Bu kavram, zaman içerisinde yaşam boyu kariyer gelişimi yaklaşımının benimsenmesiyle birlikte yerini, “kariyer psikolojik danışmanlığı”na bırakmıştır (Yeşilyaprak, 2020). Bu yaklaşıma göre kariyer, yalnızca bireyin çalışma yaşamını veya mesleğinde yükselmesini ifade etmez. Bu gelişimsel bakış açısıyla birlikte kariyer, bireyin boş zamanında sürdürdüğü etkinlikleri, karar verme tarzlarını, meslekleri kapsamındaki görevlerini, yaşam rollerini, benlik kavramını ve diğer pek çok unsuru içermektedir. Tüm bu ilgili unsurların birleşimiyle bireyin kariyer gelişimini teşkil etmektedir (Eryılmaz ve Mutlu, 2017).

Günümüzde kariyer psikolojik danışmanlığı mesleğine ilişkin görüşler, hizmetler, talepler ve politikalar küresel çapta farklılıklar gösterebilmektedir. Bu noktada, ülkenin nüfusu, ekonomik durumu, eğitim sistemi, kültürel atmosferi vb. birçok etken söz konusudur. Ancak 2000'lerden itibaren ifade edildiği üzere, kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetleri küresel çapta sosyopolitik bir araç hâline gelmektedir (Herr, 2003). Nitekim bireylerin kariyer gelişimlerinin hem bireysel hem de ulusal bazda yapabileceği olumlu etkileri tahayyül edebilmek kolaydır. Örneğin, toplamda 38 ülkenin üyeliğini barındıran ve Türkiye'nin de kurucu üyelerinden biri olduğu İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD), özellikle kariyer rehberliğinin önemine ilişkin şunları söylemektedir: “Etkili kariyer rehberliği, bireylerin potansiyellerine ulaşmalarına, ekonomilerin daha verimli olmalarına ve toplumların daha adil olmalarına yardımcı olur... Yeniliğe, yaratıcılığa ve rekabete güç vermek üzere insan yeteneğinin geliştirilmesi ve yetiştirilmesi için kolaylaştırıcı bir işlev sergiler. Öğrenmeye yönelik yaşam boyu yaklaşımların ... uygulanmasına yardımcı olur. Çalışma dünyası giderek daha karmaşık bir hâle geldikçe, kariyer rehberliği de bireyler, işverenler ve toplum için her zamankinden daha önemli bir hâle gelmektedir” (OECD, 2019, s. 3). Bu doğrultuda, çeşitli ülkeler vatandaşlarının kariyer gelişimini desteklemek üzere kariyer psikolojik danışmanlığına ilişkin bazı adımlar atmaktadır ancak her hizmetin sunumunda olduğu gibi, bu hizmetin niteliğini koruyabilmek de önemli görünmektedir. Bu hizmetlerin kime, kim tarafından, nasıl bir içerikle veya nasıl bir yöntemle sunulacağı ve bunların nasıl denetleneceği gibi sorular kaçınılmazdır. Özellikle de bu hizmetin niteliğini

belirleyecek en önemli bileşeninse hizmet veren kariyer psikolojik danışmanı olduğu söylenebilir. Bu da, kariyer psikolojik danışmanı eğitiminin ve sertifikasyonunun (veya ruhsatlandırmasının) önemine parmak basmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, küresel çapta her kıtadaki bazı ülkelerden örnekler vererek kariyer psikolojik danışmanı eğitimi ve sertifikasyon süreçlerini açıklamak ve Türkiye'deki durumu tartışarak bazı önerilerde bulunmaktır. Bu doğrultuda, “kariyer”, “psikolojik danışmanlık” ve “kariyer (psikolojik) danışmanlığı” anahtar kelimeleri üzerinden, ilgili ülkenin adıyla birlikte Google Scholar veri tabanlarında arama yapılmıştır. Konu itibarıyla yalnızca makalelere değil, uluslararası ölçekli kitaplara da ulaşabilmek arzu edilmiştir. Ayrıca devletlerin veya kariyer kuruluşlarının bilgi kanallarına ulaşabilmek adına Google arama motoru üzerinden de aramalar yapılmıştır. Ülkelerin seçiminde, kıtalardaki ülkelerin dağılımına dikkat edilmiş, aynı kıtanın farklı bölgelerinden örnekler alınmıştır. Ülkelerdeki kariyer danışmanlığı hizmetlerine ilişkin değerlendirmelerde, bu çalışmanın amacı uyarınca, eğitim ve sertifikasyon süreçlerine vurgu yapılmıştır.

Avrupa

İngiltere. Kariyer psikolojik danışmanlığı İngiltere’de genellikle kariyer rehberliği olarak ifade edilmektedir ve temel amacı yaşam boyunca bireylere iş dünyasıyla ilgili geçişlerinde destek sağlamaktır. Diğer birçok ülkedekinden farklı olarak İngiltere’de okullardaki öğrencilere sunulan psikolojik danışma, kariyer rehberliğinden ayrı olarak ele alınmaktadır (Bimros & Hughes, 2013). Kariyer rehberliği uygulayıcıları kariyer psikolojik danışmanı, kariyer koçu ve kariyer gelişimi destekçisi olarak adlandırılabilir.

Birleşik Krallık’ın ulusal kariyer servisinde belirtildiği üzere, bu alanda yetişmenin üç yolu mevcuttur (National Careers Service, t.y.): (1) üniversite eğitimi; (2) çıraklık ve (3) bu role doğru ilerlemek. *Üniversite eğitimi*; lisans sonrası üniversite bünyesinde kariyer rehberliği alanında bir diploma programını veya bir yüksek lisans programını tamamlamak anlamına gelmektedir. Bu programlar tam zamanlı olarak bir yıl, yarı zamanlı olarak ise iki yıl sürmektedir. *Çıraklık*; istihdam çalışanı (employability practitioner) veya kariyer gelişimi çalışanı (career development professional) olarak 24 aylık bir yüksek çıraklık dönemini tamamlamak anlamına gelmektedir. Son olarak *bu role doğru ilerlemek* de mümkündür. Kariyer destek yardımcısı (careers support assistant) veya gençlik hizmetçisi (youth worker) olarak çalışmaya başladıktan sonra birey, işverenin sponsorluğunda genel anlamda rehberlik, kariyer bilgilendirmesi, kariyer rehberliği ve gelişimi gibi mevzuatlarla tanımlı olan bazı yeterlilik seviyelerine yükselebilir. Birey bu nitelikleri gösterdikten sonra, Birleşik Krallık’ın Kariyer Gelişimi Enstitüsü’nden (Career Development Institute – CDI), Kariyer Gelişiminde Yeterlilik (Qualification in Career Development – QCD) alabilir.

Danimarka. Danimarka’da da kariyer psikolojik danışmanlığının daha çok rehberlik kavramıyla öne çıktığı görülmektedir. Danimarka Eğitim Bakanlığı’nın tanımına göre rehberlik, “genç bireylere kendi becerilerinin, ilgilerinin ve olanaklarının daha çok bilincinde olmalarına yardım eden, böylelikle eğitim ve istihdam konusunda daha nitelikli kararlar almalarını sağlayan devamlı bir süreç” olarak ifade edilir (UVM, 2008; akt. Plant & Thomsen, 2012). 2003 yılında eğitimde ve mesleki rehberlikte kapsamlı bir reforma gidilmiş, rehberlik okul bünyesinden kaldırılarak belediye/bölge merkezlerine taşınmıştır. Bu merkezler okullarla, diğer eğitim kuruluşlarıyla ve ilgili ortaklarla birlikte çalışmaktadır.

Danimarka’da kariyer rehberliği eğitimi iki şekilde olmaktadır. İlk olarak, üniversite bünyesinde bir yüksek lisans eğitimi tamamlamak mümkündür. Toplamda 60 AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) olan bu eğitime her dönem 20 öğrenci kabul edilmektedir ve doktora imkânı mevcuttur (Andreassen vd., 2019). Bu program dört modül sunmaktadır: (1) Kariyer Rehberliği ve Kariyer Gelişim Kuramları; (2) Kariyer Rehberliği, Toplum ve Rehberlik Politikaları; (3) Kariyer Rehberliği Yöntemleri; ve (4) Tez Çalışması (Plant & Thomsen, 2012). İkinci olarak, yine üniversite bünyesinde bir diploma programı tamamlamak mümkündür. Toplamda 60 AKTS olan bu programa her dönem 150 öğrenci kabul edilmektedir ve doktora imkânı yoktur (Andreassen vd., 2019). Bu program şu dört modülden oluşmaktadır: Rehberlik ve Rehberlik Uygulayıcısı, Rehberlik ve Birey, Rehberlik ve Toplum ve Tez Çalışması. Her iki program için de kabul şartları en az iki yıllık bir yükseköğretim programını tamamlamış olmak ve iki yıl ilgili alanda bir çalışma deneyimine sahip olmaktır. İki program da yarı zamanlı olarak iki yıla yayılan bir şekilde sunulmaktadır (Plant & Thomsen, 2012).

Almanya. Almanya’da kariyer rehberliğinin sağlanması geleneksel olarak mesleki eğitim ve istihdam sektöründe eğitim rehberliğiyle mesleki rehberlik arasındaki ayrıma dayanmaktadır. Eğitim rehberliğinden farklı olarak, mesleki rehberlik şunları içerir (Euroguidance, 2022):

- a) Yerel İstihdam Büroları’na/İş Merkezi’ne yerleştirme ve psikolojik danışmanlık,
- b) Federal İstihdam Kurumu’nda kariyer rehberliği,
- c) Belediye eğitim rehberliği,
- d) Yetişkin eğitim merkezleri,
- e) Odalarda (örn. ticaret veya sanayi odaları) kariyer rehberliği,
- f) İleri eğitim sağlayıcıları tarafından rehberlik.

Alman Kanunu’na göre (Sosyal Kanun III), Federal İstihdam Kurumu (FİK) gençlere ve yetişkinlere, işgücü piyasasına katılan veya girmeyi planlayanlar için ileri eğitim için rehberlik de dahil olmak üzere mesleki rehberlik sunmak zorundadır (CEDEFOP, 2020). Federal İstihdam Kurumu tarafından özel olarak eğitilmiş öğretmenler, sosyal hizmet görevlileri, okul psikologları ve iş birliği yapan mesleki rehberlik uygulayıcıları, okulda psikolojik danışmanlık sağlamaktadırlar. İstihdam, sürekli eğitim ve işsizlikten kaçınma alanlarında rehberlik, FİK tarafından tüm vatandaşlara ücretsiz olarak sağlanmaktadır. Bu, esas olarak, genellikle eğitilmiş danışmanlar olan ve danışanları için bir eylem planı belirlemeden önce onların beceri ve yeterliliklerini değerlendiren yerleştirme görevlileri tarafından gerçekleştirilmektedir (Euroguidance, 2022).

Gençlik İstihdam Büroları, Almanya’da 25 yaşın altındaki gençlerin danışmanlık ve entegrasyon ihtiyaçlarından sorumludur. Gençlik İstihdam Büroları’nda, iş bulma bürolarından, iş bulma merkezlerinden ve gençlik yardım kuruluşlarından psikolojik danışmanlar birlikte çalışmaktadırlar ve eğitim ve işe geçişlerinde gençlere koordineli ve bireysel destek sunmaktadırlar. Ayrıca, çoğu belediye yetişkin eğitim merkezlerine sahiptir. Hem genel eğitim hem de sürekli mesleki eğitim ve öğretim sağlamaktadırlar (Euroguidance, 2022).

Diğer birçok ülkede olduğu gibi, Almanya’da da kariyer rehberliği (yasal olarak) düzenlenmiş bir meslek değildir. Eğitim gereksinimleri, hizmet sağlayıcıları tarafından belirlenmekte ve hizmetin sağlandığı ortama göre değişmektedir (CEDEFOP, 2020). Her sektör veya rehberlik sağlayıcı kendi

gereksinimlerini tanımlar. FİK kendi Uygulamalı Çalışma Bilimleri Üniversitesi'ni (UÇBÜ; Hochschule der Bundesagentur für Arbeit – HdBA) yönetmektedir. Burada kariyer psikolojik danışmanları, İstihdam Büroları'nda teoriyle pratiği yakından ilişkilendiren üç yıllık çok disiplinli bir lisans programı okumaktadırlar. Çalışma alanları arasında kamu yönetimi, işveren odaklı iş teşvik danışmanlığı, çalışan entegrasyonu ve sosyal güvenlik yer almaktadır (Euroguidance, 2022). Modüller; farklı hedef grupları için psikolojik danışma teknikleri, işgücü piyasası ve eğitim sistemi ve eğilimleri, sosyoloji, network kurma olmak üzere yoğun bir eğitim içermektedir (CEDEFOP, 2020). Ayrıca UÇBÜ, işgücü piyasası odaklı rehberliğe odaklanan bir yüksek lisans programı (5 dönem) sunmaktadır. Bu programa ek olarak, Yerel İstihdam Büroları ve İş Merkezleri'nde çeşitli akademik geçmişlere sahip olan ve diğer görevlerden kariyer rehberliğine geçen personel için kurum içi eğitim ve ileri eğitim de vardır.

Bununla birlikte birçok üniversite, farklı profillere sahip rehberlik veya koçluk alanında yüksek lisans kursları sunmaktadır. Örneğin, University of Applied Sciences Münster rehberlik, arabuluculuk ve koçluk; University of Applied Sciences Frankfurt iş dünyasında rehberlik, koçluk ve süpervizyon; Dresden Üniversitesi psikolojik danışmanlık yüksek lisansı; Kassel Üniversitesi koçluk, örgütsel gelişim ve süpervizyon; University of Applied Sciences Kempten ise süpervizyon, organizasyonel danışmanlık ve koçluk programları sunmaktadır (CEDEFOP, 2020).

2006 yılında, Eylül 2006'da bir sivil toplum derneği şekli olarak Ulusal Eğitim, Meslek ve İstihdam Odaklı Rehberlik Forumu (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung – NFB) kuruldu. Forum kariyer rehberliği sağlayıcıları için bir kalite güvencesi konsepti geliştirmiştir (NFB, 2006). Bu rehberlik kalite standartları (BeQu – Beratungsqualität) beş alandan oluşur: a) kapsayıcı ilkeler (danışan odaklılık, gönüllü ve gelişmeye açık, şeffaflık ve erişilebilirlik, etik ilkeler, sürekli kalite geliştirme), b) psikolojik danışmanlık yeterlilikleri ve profesyonellik, c) süreç standartları (çalışma ilişkisi, bireysel ihtiyaçların değerlendirilmesi, ilgi alanları, problem çözme yaklaşımı), d) kurumsal standartlar (misyon, yapılar ve süreçler, kurum ve iletişim kültürü, personel ve malzeme kaynakları, iş birliği ve networkler) ve öz yeterlilik ve yetkinliklerin şekillendirilmesi gibi toplumsal bağlam ve hedefler. Kariyer rehberliği hizmetleri sunan ve kalite geliştirme konseptini uygulamakla ilgilenen herhangi bir kuruluş, Ulusal Rehberlik Forumu'ndan destek alabilir (CEDEFOP, 2020). Bunun yanı sıra, Alman Kariyer Danışmanlığı Derneği'nin koymuş olduğu kariyer danışmanlığı standartları ve etik ilkeler de mevcuttur (DGFK, t.y.).

Rusya. Kariyer psikolojik danışmanlığı Rusya'da ayrı bir uzmanlık alanı olarak görülmemektedir. Okullarda ve üniversitelerde psikologlar, psikolojik danışma merkezlerindeki psikolojik danışmanlar tarafından uygulanmaktadır. Kariyer psikolojik danışmanlığı belediyelerin aile ve çocuklara psikolojik hizmet sunulan merkezlerinde de belirli bir düzeyde yapılmaktadır (Curie vd., 2013).

Yunanistan. Kariyer psikolojik danışmanlığının Yunanistan'da yükseköğretim sistemi içerisinde kariyer psikolojik danışmanlığı bir uzmanlık alanı olarak belirmesi, 1998 yılında Atina Yüksek Teknoloji Eğitim Enstitüsü'nde olmuştur (Malikiosi-Loizos & Ivey, 2012). Bu yıllar kariyer rehberliğini ve psikolojik danışma yöntemlerini yeniden yapılandırma çalışmalarını geçmiş ancak bu çabalar, Yunanistan'ı 2009'da vurmuş olan ekonomik krizle birlikte sekteye uğramıştır. 2010 yılından sonra kamu harcamalarını minimize etmek adına ilgili daireler ve örgütler feshedilmiş, birleşmiş veya yeniden yapılandırılmıştır. Bunların akabinde, EOPPEP olarak bilinen Ulusal Nitelik Sertifikasyonu ve Mesleki Rehberlik Örgütü kurulmuştur ve şu anda Yunan Eğitim Bakanlığı'nın idaresinde işlev görmektedir. EOPPEP'nin kariyer

psikolojik danışmanlığı bağlamındaki işlevi Yunan Eğitim Bakanlığı'yla Çalışma Bakanlığı'na uzmanlık sağlamak ve 3879/2020 maddeli Yunan yasası uyarınca ifade edildiği gibi, kariyer rehberliğinin yaşam boyu devam eden bir süreç olarak milli düzeyde uygulanmasını sağlamaktır (Kassotakis, 2017).

Bu doğrultuda EOPPEP kariyer rehberliğinin eğitim ve uygulama standartlarını koruyarak uygulayıcıları temel ve ileri olmak üzere iki düzeyde sertifikalandırmaktadır (CEDEFOP, 2020). *Temel düzey* için gerekli şartlar herhangi bir lisans derecesine sahip olmak, yazılı sınavlarda başarılı olmak ve yüz yüze bir kariyer rehberliği oturumu gerçekleştirerek, yerinde değerlendirmeye tâbi tutulmaktadır. Temel düzeyin şartlarını karşılayanlar kariyer rehberliği uygulama yeterliğini kazanmaktadır. *İleri düzey* için gerekli şartlar ise kariyer rehberliğinde bir lisans, yüksek lisans veya doktora derecesine sahip olmaktır ve burada yazılı veya uygulamalı herhangi bir değerlendirme söz konusu değildir. Temel düzeyden farklı olarak ileri düzeydeki profesyoneller süpervizyon, araştırma ve geliştirme yeterliklerini kazanmaktadırlar.

Romanya. Romanya'da kariyer psikolojik danışmanlığı, okul psikolojik danışmanlığından ayrı bir yere sahiptir. Kariyer psikolojik danışmanlığı büyük oranda, Amerika Birleşik Devletleri temelli olan Global Kariyer Gelişimi Destekçisi (Global Career Development Facilitator – GCDF) adlı eğitim programıyla bağlantılıdır. Uluslararası bir sertifikasyon aracı olarak işlev gören bu program, Romanya'da üniversitelerin yüksek lisans programlarıyla da bütünleştirilmiş hâldedir. Eğitim programı Romanyalı bir uzman grubu tarafından, çalışma yaşamına dair yerel ve bölgesel talepler doğrultusunda oluşturulmuştur (Szilagyı, 2008).

İtalya. İtalya'da son yirmi yılda kariyer hizmetlerine yönelik büyük bir ilgi artışı yaşanmış olsa da, kariyer psikolojik danışmanlığı büyük oranda düzenlemelerden yoksundur. Eğitimi veya uygulamayı standartlaştıran herhangi bir kabul görmüş düzenleme yoktur. Kariyer psikolojik danışmanlığı; öğretmen, psikolog, sosyolog veya ekonomist olarak eğitim görmüş çeşitli profesyoneller tarafından sunulmaktadır. Üniversite bünyesinde spesifik olarak kariyer psikolojik danışmanlığı eğitimi sunan programlar olsa da bunlar nispeten kısa süreli hizmet içi eğitimlerdir. Lisans, lisansüstü veya derece olarak sayılan diploma programları mevcut değildir (Soresi vd., 2004).

Asya

Çin. Çin'de kariyer psikolojik danışmanlığını ulusal bazda standardize eden bir düzenleme, Çin Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından 1999 yılında oluşturulmuş ve 2005 yılında revize edilmiştir. Bu standarda göre "kariyer rehberleri", iş başvurusunda bulunanlara iş arama, istihdam ve kariyer gelişimi konusunda, işverenlere de işe alım konusunda danışmanlık veren kişilerdir (Çin Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2005; akt. Jin, 2018).

Bakanlığın belirlediği standartlara göre dört derece vardır: Kariyer uygulayıcısı (4. derece), yardımcı kariyer psikolojik danışmanı (3. derece), kariyer psikolojik danışmanı (2. derece) ve kıdemli kariyer psikolojik danışmanı (1. derece). En temelden başlayarak eğitim almak için gereken başvuru koşulları ilgili bir işte bir yıldır devamlı olarak çalışmış olmak veya iki yıllık bir yüksekokul derecesine (veya dengi bir eğitim seviyesine) sahip olmaktır. Eğitim bazı yetkilendirilmiş kurumların bünyesinde, toplamda 200 saat, yüz yüze olmaktadır ve içerik olarak mesleki etik, temel bilgi ve mesleki beceriyi kapsamaktadır. Değerlendirme aşamasında adaylar mesleki etik, kuram ve bir vaka çalışması yönünden değerlendirilmektedir. Herhangi bir staj veya süpervizyon zorunluluğu yoktur (Jin, 2018).

Yine, Çin’de yurt içi veya yurt dışı temelli başka eğitim ve sertifikalandırma yolları da mevcuttur. Yurt dışı temelli sertifikalandırmaya bir örnek olarak Kariyer Gelişimi Danışmanı Sertifikası (The Career Development Advisor Certificate) verilebilir. 2011 yılında Tayvan menşeli Psikolojik Değerlendirme Şirketi (Psychological Assessment Company – PAC), Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Ulusal Kariyer Gelişim Derneği’yle (National Career Development Association – NCDA) anlaşarak, Kariyer Gelişimini Destekleme eğitimlerini (Facilitating Career Development, detaylar için bkz. www.facilitatingcareerdevelopment.com) Çin’de de sunmak içinde girişimde bulunmuştur. Böylece PAC bu eğitimlerin kapsamına dayanarak, Çin için kurs içerikleri, değerlendirme yöntemleri ve kariyer eğitimi sistemi hazırlamıştır. Bu eğitimi tamamlayanlar hem NCDA hem de PAC tarafından ortak olarak verilen sertifikayı alabilmektedirler. Ayrıca PAC sertifika almış bireyler için aylık, üç aylık ve yıllık süpervizyon sağlamakta, yeni teorileri ve araçları tanıtmaktadır (Jin, 2018).

Hindistan. Hindistan’da kariyer psikolojik danışmanlığı diğer Asya ülkelerine kıyasla çok daha popülerleşmiş durumda görünmektedir. Ülke çapında Çin’dekine benzer şekilde NCDA iş birlikli sertifika programları olduğu gibi (örn. International Certified Career Coach – ICC, bkz. www.mindler.com/iccc), bazı enstitü ve üniversitelerde yüksek lisans programları da mevcuttur (örn. The Rajiv Gandhi National Institute of Youth Development ve SNDT Women’s University). Bununla birlikte, Hindistan Hükümeti, Ulusal Kariyer Hizmetleri (National Career Services – NCS) adlı bir hizmeti hayata geçirmiştir. Bu hizmet kariyer psikolojik danışmanlığı ve rehberlik, beceri geliştirme ve yerleşme olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır (bkz. www.ncs.gov.in). Bünyesindeki kariyer danışmanları ve mesleki rehberlerle birlikte ulusal çapta nitelikli çevrim içi ve çevrim dışı kariyer hizmetleri sunmaktadır.

NCS, kariyer danışmanları için oluşturduğu networke katılmak için üç yol belirlenmiştir (Chadha vd., 2018).

- Psikoloji, sosyal hizmet, eğitim, psikolojik danışmanlık, çocuk gelişimi veya özel eğitim alanlarından birinde yüksek lisans yapmış olmak ve ilgili alanda en az bir yıllık deneyime sahip olmak.
- Geçerli bir üniversiteden alınmış herhangi bir lisans derecesi, bununla birlikte geçerli bir kuruluştan alınmış Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık diploması ve ilgili alanda en az bir yıllık deneyime sahip olmak.
- Geçerli bir üniversiteden lisansüstü derecesi ve bununla birlikte Ulusal Eğitim Araştırmaları ve Eğitim Konseyi (National Council of Educational Research and Training – NCERT) gibi geçerli bir kuruluştan alınmış Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık diploması.

Japonya. Japonya’da kariyer hizmeti sağlayıcıları 2016 yılı itibarıyla, kariyer psikolojik danışmanı (veya kariyer müşaviri, yani “career consultant”) olarak tek bir unvan altında toplanmıştır ve bu unvanı elde edebilmek için ulusal çapta bir sınav belirlenmiştir. Bu sınava giriş için Japon Çalışma, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından (t.y.) belirlenen temel müfredat şöyledir (Mizuno vd., 2018): (1) kariyer müşavirliğinin önemi, roller ve etkinlikler – 10 saat; (2) kariyer gelişim kuramları, iş yaşamı, eğitim sistemi ve bireye dair bilgi sahibi olma – 30 saat; (3) bireyle ve grupta psikolojik danışma becerileri – 70 saat; (4) eğitim/bilgilendirme, iş birliği, sevk, konsültasyon ve kişisel tutum hakkında mesleki ve etik davranışlar – 20 saat; (5) kariyerle ilgili diğer konular – 10 saat.

Eğitimin ardından adaylar yazılı bir sınav, bir beceri sergileme egzersizi ve bir eleme mülakatından geçmek zorundadırlar. Ayrıca kariyer müşavirleri her beş yılda bir olmak üzere 38 saatlik (8 saat bilgi ve 30 saat beceri) ilave bir eğitimden geçerek sertifikalarını yenilemek zorundadırlar (Mizuno vd., 2018). Geçmiş tarihli mevcut bilgilere göre, sertifikasyon için herhangi bir lisans programını tamamlamış olma şartı yoktur (Grabosky vd., 2013).

Afrika

Mısır. Mısır'da grup danışmanlığı, çift danışmanlığı ve kariyer psikolojik danışmanlığı gibi belirli danışmanlık türleri hakkında hâlâ çok az şey bilinmektedir (Mikmehar, 2015). 1950'lerin ortalarından bu yana Mısır genel, teknik ve yükseköğretimde kariyer rehberliği hizmetlerinin özelliklerini sunan çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Özel ve kamu olmak üzere birçok üniversite, oryantasyon faaliyetleri, iş fuarları, meslek günleri ve yerleştirme hizmetleri dahil olmak üzere, çoğunlukla programlarının başında ve sonunda kariyer rehberliği hizmetlerinin bileşenlerine sahiptir. Kariyer psikolojik danışmanlığında mevcut eğitim kursları genellikle teoriktir ve pratik eğitime çok az odaklanılmaktadır. Hâlihazırda kariyer rehberliği uzmanları kadrosu bulunmamaktadır (Sultana & Watts, 2007).

Nijerya. Mesleki rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığı Nijerya'da psikolojik danışmanlığın odak noktası kariyer psikolojik danışmanlığı olmuş ve okullarda kök salmıştır. Nijerya üniversitelerinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarının alt uzmanlık alanları yoktur. Bu doğrultuda kariyer psikolojik danışmanlığı da genel ders programının içinde yer almaktadır. Ancak üniversite eğitim programlarında kariyer psikolojik danışmanlığına ilişkin sunulan dersler isim ve içerik yönüyle büyük farklılıklar göstermektedir. Örneğin, Benin Üniversitesi'nde psikolojik danışman adayları "Mesleki ve Kariyer Rehberliği" dersini almaktayken, Ambrose Alli Üniversitesi'nde "Eğitimsel ve Mesleki Rehberlik" dersi verilmektedir ve bu ders lisans düzeyinde değil, doktora düzeyinde sunulan altı zorunlu dersten biridir (Aluede vd., 2005).

Güney Afrika. Güney Afrika'da Psikoloji Meslek Kurulu (Professional Board of Psychology – PBP) tarafından ruhsatlandırılan üç meslek grubu vardır. Bunlar; psikometrist, psikolojik danışman ve psikologdur. Kariyer psikolojik danışmanlığıyla ilgili konular psikolojik danışmanlık alanının içerisinde görülmektedir. Ruhsatlı bir psikolojik danışman olabilmek için bu kurul tarafından akredite edilmiş dört yıllık bir psikoloji lisans derecesini tamamlamak ve ayrıca bir psikolog gözetiminde altı aylık bir uygulama gereklidir. Süpervizör durumundaki psikoloğun da aynı kuruldan en az üç yıldır ruhsatlı olması şarttır (Pillay & Smith, 2013).

Kuzey ve Güney Amerika

Kanada. Kariyer psikolojik danışmanlığının Kanada'da uzun bir geçmişi vardır. 1900'lerin başında istihdam bürolarıyla başlayan mesleki rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetleri 1950'lerin başlarında uygulamalı psikolojinin, özellikle de danışmanlık psikolojisinin bir uzantısı olarak tanımlanmıştır (Neault vd., 2013). Kanada'da yaygın olarak, kariyer ve istihdam hizmetlerindeki profesyoneller "kariyer gelişimi uygulayıcısı" unvanını kullanmaktadırlar. Bununla birlikte, "kariyer psikolojik danışmanı" unvanıysa danışmanlık psikolojisi alanında yüksek lisans derecesine sahip olanlar tarafından kullanılmaktadır. Bu iki unvanın birbirinden farklı ancak örtüşmekte olan uygulama, eğitim ve profesyonel yeterlilik kapsamını yansıttığı kabul edilmektedir. Ancak özellikle İngilizce konuşulan Kanada üniversitelerinde kariyerle ilgili konular psikoloji ve eğitim programlarının içinde yalnızca bir

seçmeli ders olarak verilmektedir. Dolayısıyla da kariyer gelişimi uygulayıcısı olma yolunda ilerlemeyen psikolojik danışmanlar, tam olarak kariyer psikolojik danışmanı olamamaktadır (Bezanson vd., 2016).

Kariyer gelişimi uygulayıcısı olmak için çeşitli kurslar veya dernekler aracılığıyla eğitim almak mümkündür. Bölgelere göre farklılık göstermekle birlikte bu eğitim programları genellikle; Kariyer Gelişimi Uygulamaları İçin Etik, Kariyer Gelişim Kuramları, Modelleri ve Stratejileri, Özgeçmiş Yazma ve Ön Yazı Oluşturma, Kariyer Gelişim Uygulaması, Kariyer Kararı Verme, Kariyer Geçiş Yönetimi, Grupla İstihdam Danışmanlığı, Mesleki Rehabilitasyona Giriş, İş Piyasası Bilgisi, Çevrim İçi Platformlar ve Sosyal Medya, Mülakat Becerileri ve Vaka Yönetimi konularını içermektedir (CPC, 2018).

Kanada'da kariyer gelişimi uygulayıcıları için çeşitli kurumların bölgesel bazda verdiği eğitimler olmasına rağmen, yakın zamana kadar ulusal bir sertifikasyon sistemi bulunmamaktadır. 2021'de Kanada Kariyer Gelişimi Vakfı (Canadian Career Development Foundation – CCDF) öncülüğünde sabit bir ulusal sertifikalandırma yaklaşımı geliştirilmiş ve pilot uygulamayla test edilmiştir. Ancak hayata geçmek üzere bütçe desteği beklemektedir (CCDF, t.y.).

Amerika Birleşik Devletleri. Amerika Birleşik Devletleri kariyer psikolojik danışmanlığı alanında en önde gelen ülkelerden biridir. 1900'lerin başından bu yana, mesleki rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığı, üzerinde önemle durulan bir alan olmuştur. 1913 yılında mesleki rehberler için kurulmuş olan Ulusal Mesleki Rehberlik Derneği (National Vocational Guidance Association – NVGA), 1985 yılında yeniden adlandırılarak, Ulusal Kariyer Gelişimi Derneği (National Career Development Association – NCDA) olmuştur (Evans vd., 2013).

Amerikan Ulusal Kariyer Gelişimi Derneği (NCDA) bugüne dek gerek ABD'de gerek dünyanın farklı ülkelerinde kariyer psikolojik danışmanlığında eğitim ve sertifikasyon kuruluşu olarak hizmetini sürdürmektedir. *NCDA kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetlerinin sunumunda uzmanlaşacak kişiler yetiştirmek üzere* Sertifikalı Kariyer psikolojik danışmanı (CCC) eğitimi vermektedir. Bu sertifikasyon, öncelikle bir kariyer psikolojik danışmanlığı uygulaması veya diğer kariyer psikolojik danışmanlığıyla ilgili hizmetlerle uğraşan ve psikolojik danışman eğitimi, danışmanlık psikolojisi, rehabilitasyon danışmanlığı veya yakından ilgili diğer danışmanlık alanlarında lisansüstü düzeyde olan kişiler için tasarlanmıştır.

NCDA aracılığıyla sertifikalı kariyer psikolojik danışmanı olmak için adayların aşağıdaki üç şarta uyması gerekmektedir (NCDA, t.y.):

- (a) Psikolojik danışman eğitimi, danışmanlık psikolojisi veya yakından ilgili bir alanda lisansüstü derecenin başarıyla tamamlanması.
- (b) Bir kariyer psikolojik danışmanının veya deneyimli bir kariyer profesyonelinin gözetiminde, derece öncesi veya sonrasında kariyer psikolojik danışmanlığında en az 600 saatlik klinik deneyimi olması veya NCDA ya da geçerli diğer merciler aracılığıyla kariyer gelişiminde araştırma, teori veya uygulamada en az 60 saatlik onaylı sürekli eğitim görmesi; veya NCDA Kariyer Gelişimini Destekleme (Facilitating Career Development) kursunu başarıyla tamamlanması.
- (c) Çevrim içi yeterlilik değerlendirmesinin ve referans kontrolünün başarıyla tamamlanması.

Psikolojik Danışmanlık ve İlgili Eğitim Programlarının Akreditasyonu Konseyi (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs – CACREP) tarafından onaylanan kariyer psikolojik danışmanlığı lisansüstü programlarından mezun olanlar, mezuniyet sonrası

değerlendirme sürecini atlayarak bu sertifikaya sahip olabilmektedir. Bununla birlikte, sertifika sahipleri sertifikalarını güncel tutmak üzere üç yılda bir 30 saatlik eğitimi tamamlamak zorundadırlar.

Brezilya. Brezilya'da psikolojik danışmanlık, 1920'lerde hem okullarda hem de toplumda mesleki ve eğitimsel seçimler konusunda bireylere yardım etmek amacıyla ortaya çıkmıştır. İlk eğitim ve kariyer rehberliği faaliyetleri, 1924'te São Paulo'daki mekanik öğrencileri için bir kariyer rehberliği kursu oluşturan İsviçreli mühendis Roberto Mange tarafından yürütülmüştür. Brezilya'daki kariyer psikolojik danışmanlığı hareketi 1980'lerden bu yana genişlemiş ve daha fazla görünürlük kazanmıştır (Midgett vd., 2013).

Brezilya'da kariyer psikolojik danışmanlığı hizmeti sunan profesyoneller genellikle yükseköğretim kurumlarından mezun olan psikologlar veya eğitimcilerdir. Bununla birlikte, yalnızca kariyer psikolojik danışmanlığına özgü bir eğitim diploması veya sertifikalandırma sistemi yoktur. İlgili bilgi ve beceriler genellikle kariyer ve eğitim rehberliği alanlarında dersler ve stajlar sunan psikoloji programları aracılığıyla kazanılmaktadır (Melo-Silva vd., 2004). Psikoloji programlarının dışında, üniversitelerin veya çeşitli kuruluşların bünyesinde sunulan bazı kurs programları da mevcuttur. Ancak kariyer psikolojik danışmanlığının herhangi bir profesyonel tarafından ana faaliyet alanı olarak sürdürülmesi oldukça nadirdir (Midgett vd., 2013).

Okyanusya

Avustralya. Avustralya'da kariyer psikolojik danışmanlığı, çeşitli disiplinlerden profesyoneller tarafından (örn. psikoloji, eğitim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık) sağlanabilmektedir. Mesleki standartlara göre kariyer gelişimi hizmeti için onaylanan bir dizi lisansüstü derece programı vardır. Avustralya Kariyer Endüstrisi Konseyi (Career Industry Council of Australia – CICA), kariyer geliştirme uygulayıcıları için uygun bir eğitim, öğretim ve sürekli mesleki gelişim standartlarının belirlenmesi ve sürdürülmesini sağlamak için sektöre öncülük etmektedir. An itibarıyla, Avustralya'nın çeşitli üniversitelerinde lisans veya lisansüstü düzeyde sertifika ve diploma programları bulunmaktadır. Bu programlar Kariyer Gelişimi, Kariyer psikolojik danışmanlığı, Okul Rehberliği ve Psikolojik Danışmanlık gibi adlarla farklılaşmaktadır (CICA, 2023).

Yeni Zelanda. Yeni Zelanda'da rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri 1900'lerin başlarında genellikle işsiz, okulu erken bırakan, ağırlıklı olarak erkek çocuklar başta olmak üzere gençlerin mesleki ve eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamak için yürütülen mesleki rehberlik hizmetleri biçiminde ortaya çıkmıştır. Zaman içerisinde ise her demografik özellikten bireye sunulan bir hizmet olma yolunda evrilmiştir. Kariyer psikolojik danışmanlığı alanında, yükseköğretim düzeyinde kariyere özel nitelik kazanma fırsatları ancak yakın zamanda ortaya çıkmıştır (Miller & Furbish, 2013).

1996'da Auckland Teknoloji Enstitüsü (şimdi Auckland Teknoloji Üniversitesi), kariyer danışmanları yetiştirmek için ilk olarak kariyer gelişimi lisansüstü sertifikasını tanıtmıştır. Bu, 2000 yılında Auckland Teknoloji Üniversitesi'nde yüksek lisans diploması olacak biçimde genişletilmiş ve 2005 yılında Yeni Zelanda'da kariyer psikolojik danışmanlığı alanında kariyer gelişiminde uzmanlık olarak tek lisansüstü yeterliliği sunmaya başlamıştır. Marlborough Teknoloji Enstitüsü (Institute of Technology) ve Otago Politeknik (Otago Polytechnic) de kariyer psikolojik danışmanlığında uzmanlık sağlayan yükseköğretim kurumlarından (Miller & Furbish, 2013).

Küresel Çaptaki Farklılıklar

Mevcut bilgiler değerlendirildiğinde, küresel çapta kariyer psikolojik danışmanlığına ilişkin bazı önemli farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Bazı ülkelere dair sınırlı bilgiye ulaşılabilmişse de, bu farklılıkları genel anlamda şu başlıklarla ele almak mümkündür: a) hizmet alanları; (b) başvuru koşulları; (c) sertifikasyon türü; (d) sertifikasyon geçerliliği ve (e) mezuniyet koşulları.

(A) Hizmet alanları. Göze çarpan farklılıklardan ilki, ülkelerin kariyer psikolojik danışmanlığına ilişkin hizmetlerinin sunulduğu yaşam dönemleridir. Bazı ülkelerde bu hizmetlerin daha çok örgün eğitimle sınırlı kaldığı görülmektedir. Örneğin, mesleki rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığına dair tanımlamalar bazı ülkelerde (örn. Danimarka ve Almanya) daha çok “genç bireyler” üzerinden yapılmakta ve/veya bu hizmetler okul psikolojik danışmanlığı hizmetleri içinde tanımlanmaktadır (örn. Rusya, Mısır ve Nijerya). Öte yandan, özellikle Amerika ve Avrupa başta olmak üzere çoğu ülkede ise kariyer hizmetleri yaşam boyu sunulan bir hizmet olarak öne çıkmaktadır. Bu ülkelerde (İngiltere, Romanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Hindistan) kariyer psikolojik danışmanlığı ayrı bir uzmanlık alanı olarak görülmekte ve “kariyer gelişimi” vurgusuyla birlikte bu hizmetler her yaşta bireye sunulmaktadır.

(B) Başvuru koşulları. Kariyer psikolojik danışmanı eğitim ve sertifikasyonundaki ikinci farklılık, mevcut programlara alınacak olan adayların kabul koşullarıdır. Kariyer psikolojik danışmanının ilgili programa katılmadan önce hangi lisans, yüksek lisans veya diploma programından mezun olması gerektiği sorusu, küresel çapta farklı şekillerde yanıtlanmaktadır. Örneğin, Güney Afrika’da alan sınırlaması mevcuttur. Kariyer psikolojik danışmanlığı psikolojik danışma alanının bir hizmeti olarak görülmekte ve yalnızca psikoloji kökenli bireylerin sertifikasyonu sağlanmaktadır. Eğitim, psikolojik danışmanlık, sosyal hizmet, özel eğitim veya insan kaynakları gibi alanlarla sınırlama getiren ülkeler de mevcuttur. Hindistan da dahil olmak üzere bu metinde yer alan İngilizce konuşan ülkeler bu kategoriye girmektedir. Burada yenilikçi olan İngiltere’dir. İngiltere’de gençlik çalışanı (youth worker) olarak çalışmaya başlayarak veya ulusal çıraklık sisteminde kariyer psikolojik danışmanının yanında çıraklık yaparak yükselmek mümkündür. Hiçbir alan sınırlaması getirmeyen ülkeler ise Danimarka, Almanya, Yunanistan, Çin ve Japonya’dır.

(C) Sertifikasyon türü. Üçüncü olarak, çoğu ülkede sertifikasyon sürecinde üniversitelerin rol oynadığı görülmektedir. Kariyer psikolojik danışmanlığını ayrı bir uzmanlık alanı olarak kabul eden ülkelerde, üniversite bünyesinde lisans, yüksek lisans veya diploma programını tamamlamak gerekmektedir. Bununla birlikte, İngiltere, Romanya, Hindistan ve ABD gibi ülkelerde çeşitli enstitü ve kuruluşlardan eğitim ve sertifika almak da mümkün görünmektedir. Üniversite dışı sertifikalandırma sunan ülkeler ise Yunanistan, Çin ve Japonya’dır. Bu ülkelerde ulusal yeterlilik kazanmak isteyen adaylar bakanlığın bünyesinde eğitim veya sınava tâbi tutulmaktadır.

(D) Sertifikasyon geçerliliği. Göze çarpan dördüncü farklılık, sertifikasyonun yurt içindeki veya yurtdışındaki kurum ve kuruluşlar tarafından sağlanmasıdır. İngilizce konuşan ülkelerde (İngiltere, Güney Afrika, Kanada, ABD, Avustralya ve Yeni Zelanda) sertifikasyon için kendi eğitim ve politikalarının olduğu görülmektedir. Bu noktada kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetlerinin tarihsel olarak ABD’de gelişmesi ve bu gelişmelerin aynı dilde ve benzer sosyokültürel bağlamlarda adaptasyonunun daha kolay olması olası bir etkidir. Bununla birlikte, ABD menşeli kuruluşlarla iş birliği hâlinde, ancak yerel dile ve bağlama uyarlanmış sertifikasyonlar sunan ülkeler de vardır (örn.

Romanya, Çin ve Hindistan). Yurt dışıyla resmî bir iş birliği olmaksızın sertifikasyon sunan ve İngilizce konuşmayan iki ülke ise Yunanistan ve Japonya'dır. Kariyer psikolojik danışmanlığına dair belirli bir meslek tanımı olmamakla birlikte, yurt içi eğitim ve kurslar sunan diğer bir ülke de Almanya'dır.

(E) Mezuniyet koşulları. Son olarak, eğitimlerin tamamlanma koşullarında bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin, Yunanistan'da adayların yüz yüze bir kariyer rehberliği oturumu gerçekleştirmesi, Japonya'da bir beceri sergileme egzersizine tâbi tutulmaları ve Güney Afrika'da bir psikoloğun gözetiminde altı aylık bir uygulama yapması gerekmektedir. İçerik değişse de, belirli bir düzeyde süpervizyon sağlanmaktadır. Buna karşılık, Çin'de yurt içi temelli sertifikasyonda herhangi bir süpervizyon şartı yoktur; adaylar vaka çalışması sunmaktadırlar.

Türkiye'de Kariyer Psikolojik Danışmanlığı

Türkiye'de kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetlerinin çıkış noktası, bireylerin meslek seçme ve iş bulma sürecine yardım amacıyla Rehberlik Araştırma Merkezleri ve okullardaki rehberlik servisleri olmuştur. İlk olarak, 1950'lerde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Test ve Araştırma Bürosu ve bununla birlikte Rehberlik Merkezi kurulmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nden alınan çeşitli ilgi ve yetenek testleri Türkçeye uyarlanmış (Tan, 2000), böylelikle kariyer ölçme ve değerlendirmesinde bazı adımlar atılmıştır. 1970'lerden bu yana ise önce pilot okullarda, sonra da ülke genelindeki okullarda rehberlik servisleri başlatılmış ve eğitim fakültelerinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık için önce lisans daha sonra ise yüksek lisans programları başlatılmıştır (Şahin, 2016). Mesleki rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığı uzun yıllar okullarda psikolojik danışmanların temel bir görevi olarak öğrencilere sunulmuştur ve sunulmaya da devam etmektedir. Özellikle, 2008 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından alınan bir kararla, "Mesleki Rehberlik" ve "Mesleki Rehberlik Uygulamaları" dersleri tüm rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında zorunlu hâle getirilmiştir.

Bununla birlikte, son yirmi yıl içerisinde kariyer psikolojik danışmanlığı ayrı bir uygulama alanı olarak öne çıkmaya başlamıştır. 2003 yılında Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde "İnsan Kaynakları ve Kariyer Danışmanlığı Yüksek Lisans Programı" açılmıştır ve bununla birlikte, İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Danışmanlığı Araştırma ve Uygulama Merkezi kurulmuştur (Yeşilyaprak, 2020). Bu alanda uzmanlaşma sağlayan tezlî ve tezsiz lisansüstü programların sayısı beş veya altıyken, doktora programı sayısı ikidir (Yeşilyaprak, 2019). Ayrıca 2012 yılında Türkiye İş Kurumu (İŞKUR), kaydı olan her işsiz bireyin bir "iş ve meslek danışmanı" olması planıyla, farklı alanlarda eğitim görmüş üniversite mezunlarını bir sertifika programıyla yetiştirmiş ve sonrasında bu kişileri sınavla belgelendirerek, "iş ve meslek danışmanı" unvanıyla istihdam etmeye başlamıştır (Temur, 2014).

Son birkaç yıl itibarıyla, Türkiye'de mesleki rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığına ilişkin hizmetler sunan çeşitli bireyler bulunmaktadır. Bunlar; okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenler; öğrencileri özel kurumlarda merkezi sınavlara hazırlayan "tercih danışmanları", özel danışma merkezlerindeki ruh sağlığı uzmanları, İŞKUR'da istihdam edilen iş ve meslek danışmanları, serbest çalışan kariyer danışmanları, istihdam bürolarında görevli personeller ve şirketlerin insan kaynakları birimindeki personeller (kariyer ve yetenek yönetimi uzmanları) ve kariyer koçlarıdır (Yeşilyaprak, 2019). Ancak son dönemde kariyer psikolojik danışmanlığını ayrı bir meslek alanı olarak tanımlamak üzere atılan bazı adımlar mevcuttur. Türkiye'de ulusal meslek standartlarını belirleyen Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK), "iş ve meslek elemanı" (6. seviye) ve "kariyer ve yetenek yönetimi uzmanı" (6. seviye) haricinde, "kariyer psikolojik danışmanı" (7. seviye) için belirlenen mesleki standartları onaylamıştır. Söz

konusu Kariyer Psikolojik Danışmanı 7. Seviye Ulusal Mesleki Standardı, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (PDR-DER) tarafından hazırlanmıştır. Eğitim, danışmanlık ve insan kaynakları alanlarındaki kişi, kurum ve kuruluşların görüşleri alınarak değerlendirildikten sonra, MYK'nin yönetim kurulunca onaylanmış ve Resmî Gazete'de yayınlanmıştır (Yılmaz, 2022).

Bu standarda göre kariyer psikolojik danışmanının görevleri şunlardır (MYK, 2017):

- a. İş sağlığı ve güvenliği ve çevre koruma ile ilgili önlemleri uygulamak
- b. İş organizasyonu yapmak
- c. Kariyerle ilgili konularda bireysel ve grup değerlendirmeleri yapmak
- d. Kariyer rehberliği yapmak
- e. Bireylerin mesleki konulardaki gelişimine destek olmak
- f. Kuruluşla iş gücü piyasası ve/veya eğitim kuruluşları arasındaki iş birliğini geliştirici faaliyetleri organize etmek
- g. Organizasyon ve örgütlere yönelik kariyer psikolojik danışmanlığı yapmak
- h. Kariyer araştırma ve geliştirme çalışmaları yapmak
- i. Kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetlerinin kalitesini geliştirmek
- j. Kariyer gelişim faaliyetlerini yürütmek

Kariyer psikolojik danışmanlarını “ölçme, değerlendirme ve belgelendirme” başlığı altında bulunan ifadeyse şöyledir: “Kariyer Psikolojik Danışmanı (Seviye 7) meslek standardını esas alan ulusal yeterliliklere göre belgelendirme amacıyla yapılacak ölçme ve değerlendirme, gerekli şartların sağlandığı ölçme ve değerlendirme merkezlerinde yazılı ve/veya sözlü teorik ve uygulamalı olarak gerçekleştirilecektir” (MYK, 2017). Bununla birlikte, adayların hangi bölümlerden mezun olmaları gerektiği, eğitim ve değerlendirme süreçlerinin nasıl olacağına ilişkin somut bilgilere rastlanmamaktadır. 2023 yılı itibarıyla, mevcut düzenlemelerin askıda olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Türkiye İçin Öneriler

Bu çalışmada farklı ülkelerin kariyer psikolojik danışmanlığına ilişkin politikaları incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda kariyer psikolojik danışmanlığı alanında özellikle hizmet alanları, başvuru koşulları, sertifikasyon türü, sertifikasyon geçerliliği ve mezuniyet koşulları açısından farklı uygulamalar olduğu görülmüştür.

Türkiye’de kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetlerinin en yaygın şekilde okullarda verildiğini söylemek mümkündür. Psikolojik danışmanların önemli bir bölümünün okullarda istihdam edilmesinin bu noktada bir rolü olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ülkeler arasında karşılaştırma yapıldığında, kariyer psikolojik danışmanlığında öne çıkan birçok ülkede yetişkinlere yönelik kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetlerinin olduğuna rastlanmaktadır (örn. İngiltere, Romanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Hindistan). 21. yüzyıldaki iş piyasasının koşulları ve özellikle de Türkiye’de ne eğitimde ne de istihdamda olan gençlerin %24,7’lik oranları dikkate alındığında (TÜİK, 2022), bu hizmetlerin Türkiye’de de yaygınlaştırılması gerekli görünmektedir.

Elbette Türkiye’de de yaşam boyu kariyer hizmeti sunma yolunda çabaların olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle Mesleki Yeterlik Kurumu’nun (2017) girişimlerinin kariyer psikolojik danışmanlığı alanı açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim herhangi bir meslek elemanı yetiştirmeden önce, o mesleğin tanımlanması ve gereken niteliklerinin belirlenmesi şarttır. Bu noktada

Türkiye’de bu bağlamda önemli bir adım atılmış olsa da, yıllar içerisinde herhangi bir gelişme olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, başlatılan bu mesleki standartlaştırma sürecinin devam ettirilmesinin gerektiği düşünülmektedir. Kariyer psikolojik danışmanlığının kendi başına bir meslek hâline gelmesi, K-12 dışında kariyer hizmetlerinin yaygınlaşmasına katkı sağlayabilir.

Diğer bir önemli konuysa, kariyer psikolojik danışmanlığı alanında çalışacak meslek elemanlarının eğitimleridir. Dünya genelinde bu bağlamda bir standart olmadığı gibi, benzer şekilde Türkiye’de de kariyer alanında farklı alan mezunlarının faaliyet gösterebildiği görülmektedir. Mesleki rehberlik hizmetlerinden çok daha kapsamlı bir süreç olması nedeniyle kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetinin mutlaka kariyer psikolojik danışmanlığı yeterliklerine sahip bireyler tarafından verilmesi yönünde yaptırımlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) lisans programlarından mezun olan psikolojik danışmanlar kariyer psikolojik danışmanlığı hizmeti sunmaktadır. Ancak bilindiği üzere her ne kadar 2018 RPD lisans programlarında kariyer danışmanlığı alan seçmeli dersleri ve “Mesleki Danışma” ve “Mesleki Rehberlik Uygulamaları” gibi zorunlu dersler olsa da, bu derslerle donanımlı kariyer psikolojik danışmanı yetiştirmek mümkün değildir. Listelenen ülkelerdeki örneklerde görüldüğü üzere (örn. Danimarka), kariyer psikolojik danışmanlığı kendi başına bir uzmanlık alanı olarak 60 AKTS’lik veya 1-2 yıllık eğitimler kapsamında sunulmaktadır. Bu bağlamda RPD anabilim dallarının bir an önce bölüm olması ve uzmanlık alanları doğrultusunda lisans ve lisansüstü düzeyde psikolojik danışman yetiştirmesi gerekmektedir. YÖK’ün bu konuda anabilim dallarının önünü açması, kariyer psikolojik danışmanlığı alanının gelişmesine büyük oranda katkı sağlayacaktır.

Formal eğitim dışında yurt dışında olduğu gibi, bu alana spesifik, nitelikli sertifika programları da bir alternatif olarak değerlendirilebilir. İlgili yasal düzenlemelerin ardından, gerekli sertifikasyonun üniversite bünyelerine taşınması atılabilecek başka bir adım olabilir. Lisans eğitimi üzerine verilebilecek bu eğitimlerin ulusal standartlara göre, teorik eğitimle birlikte süpervizyon eşliğindeki uygulamaları kapsayacak şekilde oluşturulması gerekmektedir. Küresel çaptaki ülkelerde dikkat çeken uygulamalardan biri de süpervizyon ilkesini yansıtan uygulamalardır (örn. Yunanistan, Japonya, Güney Afrika). Ancak bu eğitim programlarını oluşturacak ve uygulayacak profesyonellere büyük oranda ihtiyaç vardır ve Türkiye’de kariyer psikolojik danışmanlığı alanında profesyonel eğitim verecek akademisyen veya uygulamacı sayısının son derece az olması önemli bir sorun teşkil etmektedir (Yeşilyaprak, 2019).

Son ve bağlantılı olarak, eğitim ve uygulama için yerel model ve materyallere de ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür. Her ülkenin sosyokültürel ve ekonomik durumu açısından ne kadar farklı olabileceği düşünüldüğünde, yurt dışındaki ülkelerin kariyer gelişimi ve danışmanlığına ilişkin teorilerini, uygulamalarını ve materyallerini doğrudan almak ideal olmayacaktır. Kültüre duyarlı bir bakış açısıyla Türkiye özelinde gerekli düzenlemelerin yapılmasının da son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aluede, O., McEachern, A. G., & Kenny, M. C. (2005). Counseling in Nigeria and the United States of America: Contrasts and similarities. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, 371-382.
- Andreassen, I.H., Einarsdóttir, S., Lerkkanen, J. vd. (2019). Diverse histories, common ground and a shared future: the education of career guidance and counselling professionals in the Nordic countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(2), 411-436. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-09386-9>

- Bezanson, L., Hopkins, S., & Neault, R. A. (2016). Career guidance and counselling in Canada: Still changing after all these years. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 50(3). <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/61123>
- Bimros, J. & Hughes, D. (2013). Counseling in England. T. H. Hohenshil, N. E. Amundson, & S. G. Niles (Eds.), *Counseling around the world: An international handbook* içinde (s. 183-191). Wiley/American Counselling Association.
- CCDF. (t.y.). *Certification*. <https://ccdp-pcdc.ca/en/certification>
- CEDEFOP. (2020). *Greece: Certification of career guidance counsellors*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/greece-certification-career-guidance-counsellors>
- CEDEFOP. (2020). *Inventory of lifelong guidance systems and practices - Germany*. *CareersNet national records*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices-germany>
- Chadha, N. K., Gambhir, V. & Mahavidyalya, C. (2018). The State of Career Services and Career Professionals in India. Yoon, H. J., Hutchison, B., Maze, M., Pritchard, C., & Reiss, A. (Eds.). *International practices of career services, credentials, and training* içinde (s. 112-127). National Career Development Association.
- CICA. (2023). *Professional Standards*. <https://cica.org.au/professional-standards/>
- CPC. (2018). *The Canadian Certified Career Development Practitioner*. <https://careerprocanada.ca/the-canadian-certified-career-development-practitioner-ccdp/>
- Currie, C. L., Kuzmina, M. V., Nadyuk, R. I. & Yevdoschenko, S. V. (2013). Counseling in Russia. T. H. Hohenshil, N. E. Amundson, & S. G. Niles (Eds.), *Counseling around the world: An international handbook* içinde (s. 253-262). Wiley/American Counselling Association
- Del Corso, J. J., Rehfuß, M. C., & Galvin, K. (2011). Striving to adapt: Addressing Adler's work task in the 21st century. *The Journal of Individual Psychology*, 67(2), 88–106.
- DGfK. (t.y.). DGfK Standards und ethische Grundsätze. <https://www.dgfk.org/ethische-grundlagen.html>
- Evans, M., Duffey, T., Erford, B. T. & Gladding, S. T. (2013). Counseling in the United States. T. H. Hohenshil, N. E. Amundson, & S. G. Niles (Eds.), *Counseling around the world: An international handbook* içinde (s. 323-331). Wiley/American Counselling Association.
- Euroguidance. (2022). *Guidance System in Germany*. <https://www.euroguidance.eu/guidance-system-in-germany>
- Grabosky, T. K., Ishii, H. & Mase, S. (2013). Counseling in England. T. H. Hohenshil, N. E. Amundson, & S. G. Niles (Eds.), *Counseling around the world: An international handbook* içinde (s. 97-106). Wiley/American Counselling Association.
- Herr, E. L. (2003). The future of career counseling as an instrument of public policy. *The Career Development Quarterly*, 52, 8-19. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2003.tb00622.x>
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling: Through the lifespan* (6. bs.). Pearson Education Inc.
- Hutz-Midgett, A., Pereira Teixeira, M. A., & Hutz, C. S. (2013). T. H. Hohenshil, N. E. Amundson, & S. G. Niles (Eds.), *Counseling around the world: An international handbook* içinde (s. 371-379). Wiley/American Counselling Association.

- Jin, L. (2018). Career Services and Professionals in Mainland China's Educational Settings. Yoon, H. J., Hutchison, B., Maze, M., Pritchard, C., & Reiss, A. (Eds.). *International practices of career services, credentials, and training* içinde (s. 49-80). National Career Development Association.
- Kassotakis, M. (2017). Career counselling and guidance in Greece. R. Sultana (Ed.). *Career guidance and livelihood planning across the Mediterranean* içinde (s. 303-322). Springer.
- Malikiosi-Loizos, M., & Ivey, A. E. (2012). Counseling in Greece. *Journal of Counseling and Development*, 90, 113-118. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00016.x>
- Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. P. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31-52.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2017). *Kariyer Psikolojik Danışmanı Seviye 7 Ulusal Meslek Standardı*. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/haberler/34-meslek-standartlar-dairesi-bakanl/4576-okul-psikolojik-danman-ve-kariyer-psikolojik-danman-taslak-yeterlilikleri-hazrlan>
- Mikhemar, S. (2013). Counseling in Egypt. T. H. Hohenshil, N. E. Amundson, & S. G. Niles (Eds.), *Counseling around the world: An international handbook* içinde (s. 275-281). Wiley/American Counselling Association.
- Miller, J. H., & Furbish, D. S. (2013). Counseling in the New Zealand. T. H. Hohenshil, N. E. Amundson, & S. G. Niles (Eds.), *Counseling around the world: An international handbook* içinde (s. 349-370). Wiley/American Counselling Association.
- Mizuno, S., Ozawa, Y. & Matsumoto, K. (2018). Career Services and Professionals in Japan. Yoon, H. J., Hutchison, B., Maze, M., Pritchard, C., & Reiss, A. (Eds.). *International practices of career services, credentials, and training* içinde (s. 128-136). National Career Development Association.
- National Careers Service (t.y.). *Careers adviser*. <https://nationalcareers.service.gov.uk/job-profiles/careers-adviser>
- NCDA (t.y.). *Certified Career Counselor (CCC)*. https://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sp/credentialing_ccc
- Neault, R. A., Shepard, B. C., Benes, K. E., & Hopkins, S. (2013). Counseling in Canada. T. H. Hohenshil, N. E. Amundson, & S. G. Niles (Eds.), *Counseling around the world: An international handbook* içinde (s. 303-314). Wiley/American Counselling Association.
- NFB (2006). Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb). <https://www.forum-beratung.de/das-nationale-forum-beratung-in-bildung-beruf-und-beschaeftigung-e-v/>
- Niles, S. G. & Harris-Bowlsbey, J. (2016). *Career development interventions in the 21st century* (5. bs.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- OECD. (2019). *Investing in career guidance*. https://www.oecd.org/education/career-readiness/Investing%20in%20Career%20Guidance_en.pdf
- Pillay, Y., & Smith, S. D. (2013). Counseling in South Africa. T. H. Hohenshil, N. E. Amundson, & S. G. Niles (Eds.), *Counseling around the world: An international handbook* içinde (s. 47-56). Wiley/American Counselling Association.
- Plant, P., & Thomsen, R. (2012). Career guidance in Denmark: Social control in a velvet glove. *Orientacion y Sociedad*, (11).
- Skربیš, Z. & Laughland-Booş, J. (2019). Technology, change, and uncertainty: maintaining career confidence in the early 21st century. *New Technology, Work and Employment*, 34, 191-207. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12151>

- Soresi, S., Nota, L., & Lent, R. W. (2004). Relation of Type and Amount of Training to Career Counseling Self-Efficacy in Italy. *The Career Development Quarterly*, 52(3), 194–201. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00641.x>
- Sultana, R. G. & Watts, A. G. (2007). *Career guidance in the Mediterranean region: Comparative analyses (MEDA ETE regional project)*. <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/career-guidance-mediterranean-region-comparative-analyses>
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. D. Brown & L. Brooks (Ed.), *Career choice and development* (2. bs) içinde (s. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass
- Szilagyi, A. A. (2008). The GCDF certification around the world—Review of counseling and guidance. *Official Journal of the Hellenic Society of Counselling and Guidance*, 86–87, 153–157.
- Şahin, C. (2016). Amerika ve Avrupa’da Meslek/Kariyer psikolojik danışmanlığı (Amerika, Almanya ve Türkiye Örneği). *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 25, 87-98.
- Tan, H. (2000). Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Teori ve Uygulama (3. bs). M. E. Basımevi
- Temur, S. (2014). Artık herkesin bir iş ve meslek danışmanı var. *İstihdamda 3İ Dergisi*, 13, 3-4.
- TÜİK. (2022). *İstatistiklerle Gençlik*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Genclik-2021-45634>
- Yeşilyaprak B. (2020) Mesleki Rehberlik ve Kariyer psikolojik danışmanlığına Giriş. Yeşilyaprak B. (Ed.). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer psikolojik danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya* içinde (s. 2-40). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye’de Mesleki Rehberlik ve Kariyer psikolojik danışmanlığı Hizmetleri: Güncel Durum ve Öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2) , 73-102.
- Yılmaz, O. (2022). Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Yeterlilikleri. Bacanlı F., Büyükgöze Kavas A. (Ed.). *Kariyer Psikolojik Danışmasında Çağdaş Kuramlar, Yaklaşımlar ve Modeller* içinde (s. 436-454). Pegem Akademi Yayıncılık.

Extended Abstract

Career counseling services, which started in the United States in the early 1900s as a separate area of expertise, have spread to many countries and continued to develop until today (Herr et al., 2004). These services initially focused only on career choice and professional decisions, and this focus came to the fore with the concept of “vocational guidance”, which later on left its place to “career counseling” with the adoption of a life-long career development approach over time (Yeşilyaprak, 2020).

Today, opinions, services, demands and policies regarding career counseling differ globally. However, as expressed since the 2000s, career counseling services have become a sociopolitical tool on a global scale (Herr, 2003). In this direction, various countries are taking some steps regarding career counseling to support the career development of their citizens, but it seems important to maintain the quality of this service, as it is the case in every service being provided. This highlights the importance of career counselor training and certification (or licensing).

The aim of this study was to explain career counselor training and certification processes by giving examples from some countries in every continent on a global scale and to discuss the situation in Turkey and make some suggestions. Accordingly, the selected countries were as follows: England, Denmark, Russia, Greece, Romania and Italy representing Europe; China, India and Japan representing Asia; Egypt, Nigeria and South Africa representing Africa; Canada, the United States and Brazil representing North and South America; and Australia and New Zealand representing Oceania.

Global Differences

In result, substantive differences were detected across the policies that the selected countries follow. These differences were identified as follows: (a) service area; (b) application requirements; (c) mode of certification; (d) certification validity; and (e) completion requirements.

A) Service area. The first of the emerging differences was the life stages in which countries’ career counseling services would be offered. In some countries, these services seem to be mostly limited to formal education. For example, vocational guidance and career counseling are defined with the emphasis on “young individuals” in some countries (e.g., Denmark) and these services are defined within school counseling services (e.g., Russia, Egypt and Nigeria). On the other hand, career services stand out as a life-long service in many countries, especially in America and Europe. In these countries (England, Romania, United States of America and India), career counseling is seen as a separate field of expertise and services are offered to individuals of all ages, with an emphasis on “career development.”

(B) Application requirements. The second difference observed in career counselor training and certification was the requirements for candidates to be admitted to existing programs. The question, ‘Which undergraduate, graduate or diploma program should a candidate have completed prior to the application?’ is answered in different ways globally. For example, there is field limitation in South Africa. Career counseling is seen as a service of the counseling field and only individuals with a psychology background are certified. There are also countries that impose limitations on the basis of fields such as education, counseling, social work, special education or human resources. English-speaking countries covered in this study, including India, fall into this category. England stands out, in that it is possible to move up to becoming a career guidance professional by starting as a youth worker or by apprenticeship

with a career counselor in the national apprenticeship system. Countries that do not impose any field limitations are Denmark, Greece, China and Japan.

(C) Mode of certification. Third, universities appear to play a role in the certification process in most countries. In countries that accept career counseling as a separate field of expertise, it is necessary to complete an undergraduate, graduate or diploma program within universities. However, it seems possible to receive training and certification from various institutes and organizations in countries such as England, Romania, India and the USA. Countries that offer non-university certification are Greece, China and Japan. Candidates who want to receive national qualification in these countries are subject to training or examination within the national ministry.

(D) Certification validity. The fourth emerging difference was whether certification is provided by domestic or foreign institutions and organizations. English-speaking countries (England, South Africa, Canada, USA, Australia and New Zealand) appear to have their own training and policies for certification. It is possible that because career counseling services have historically developed in the USA, these developments might have been easier to be adapted into the same language within similar sociocultural contexts. However, there are also countries that offer certifications in partnership with US-based organizations, but in a way that is adapted to the local language and context (e.g., Romania, China and India). Two non-English-speaking countries that offer certification without formal cooperation abroad are Greece and Japan.

(E) Completion requirements. Finally, some differences were detected in completion requirements. For example, in Greece, candidates are required to undertake a face-to-face career guidance session; in Japan, they are required to undergo a skills exercise; and in South Africa, they are required to do a six-month practice under the supervision of a psychologist. Although the procedure varies, a certain level of supervision is provided. In contrast, there are no supervision requirements for domestic-based certification in China, where candidates only submit a case study.

Conclusion and Recommendations for Turkey

Career counseling services are most commonly provided in schools in Turkey. However, when comparing countries, it is seen that many countries that stand out in career counseling have career counseling services for adults (e.g., England, Romania, United States and India). Considering the conditions of the 21st century job market and especially the 24.7% rate of young people who are neither in education nor in employment in Turkey (TUIK, 2022), it seems necessary to expand these services in Turkey as well.

Of course, it is possible to say that there are efforts to provide lifelong career services in Turkey. In particular, the initiatives of the Vocational Qualification Authority (2017) are important when it comes to career counseling. As a matter of fact, before training any professional staff, it is essential to define that profession and determine the required qualifications thereof. At this point, although an important step has been taken in this regard in Turkey, there seems to have been no development over the years. In this respect, this professional standardization process should continue. The fact that career counseling becomes a profession in its own right may contribute to the expansion of career services outside K-12.

Another important issue is the training of professionals who will work in the field of career counseling. There is no standard in this regard throughout the world, and similarly, graduates from different fields seem to operate in the field of career in Turkey. Since career counseling is a much more comprehensive process than vocational guidance services, there is a need for sanctions in order to have career counseling services being provided by individuals who have career counseling competencies.

Counselors who graduate from Guidance and Psychological Counseling (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık – RPD) undergraduate programs in Turkey provide career counseling services. However, as it is known, although there are elective courses in career counseling and compulsory courses such as “Career Counseling” and “Vocational Guidance Practices” in 2018 RPD undergraduate programs, it is not possible to train and equip career counselors with these courses. As seen in the examples of the countries listed (e.g., Denmark), career counseling is offered as a specialty in its own right, with 60 ECTS or 1-2 years of training. In this regard, RPD departments should become a major as soon as possible and train counselors at undergraduate and graduate levels in line with their fields of expertise.

Apart from formal education, qualified certificate programs specific to this field can also be considered as an alternative, as is the case abroad. After the relevant legal regulations, transferring the required certification process to Turkish universities may be another step. These trainings, which can be given on undergraduate education, should be formed according to national standards, in a way to include theoretical training and practices accompanied by supervision. One of the practices that draw attention in countries around the world is the practice of supervision (e.g., Greece, Japan, South Africa).

In this connection and finally, it is possible to say that local models and materials are also needed for training and practice. Considering how different each country can differ in terms of its sociocultural and economic situation, it would not be ideal to directly take the theories, practices and materials of countries abroad on career development and counseling. It is thought that it is very important to make the necessary adaptations in Turkey with a culturally sensitive perspective.

Yazarlar Hakkında

Samet Şahin. Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye. e-posta: sahin.samet@ogr.deu.edu.tr

Duygu Arıcı. Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, e-posta duygu.arici@ogr.deu.edu.tr

Dilek Yelda Kağnıcı. Prof. Dr., Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye. e-posta: yelda.kagnici@ege.edu.tr

Diğdem Müge Siyez. Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye. e-posta: didem.siyez@deu.edu.tr

Yazar Katkıları

Çalışmada taramanın yarısı ve raporlamanın ekseriyeti birinci yazar tarafından yapılmıştır. Taramanın diğer yarısı ikinci yazar tarafından yapılmıştır. Üçüncü ve dördüncü yazarlarsa, birinci ve ikinci yazarın çaktıklarına geri bildirimde bulunmuş ve özellikle tartışma kısmını güçlendirmişlerdir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

Fonlama

Bu makale 221K245 no'lu "Okul Psikolojik Danışmanlarının Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Öz Yeterliği Düzeylerinin Geliştirilmesi" başlıklı TÜBİTAK 1001 projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. TÜBİTAK'a desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

Not

Bu makale 24-25 Mart 2023 tarihleri arasında Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından düzenlenmiş olan 2023 Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Araştırmaları Sempozyumu'nda (UEBAS 2023) özet bildiri olarak sunulmuştur.

Etik Bildirim

Bu makale derlemeye dayalı olduğu için herhangi bir etik izin başvurusunda bulunulmamıştır.

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programı: Açıklayıcı Sıralı Desen Çalışması

Career Development Support Program Based on Chaos Approach:

Explanatory Sequential Design Study

Sercan Özaydın & Diğdem Müge Siyez

Yazar Bilgileri

Sercan Özaydın

Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül
Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
ozaydinsercanpdr@gmail.com

Diğdem Müge Siyez

Prof. Dr., Dokuz Eylül
Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
didem.siyez@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Kaos kariyer yaklaşımı
Tesadüfi olaylar,
Üniversite öğrencileri
Karma yöntem
Açıklayıcı sıralı desen

Keywords

Chaos career approach; Random
events; University students; Mixed
method; Explanatory sequential
design

Makale Geçmişi

Geliş: 04/05/2023
Düzeltilme: 23/10/2023
Kabul: 01/11/2023

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programının psikolojik danışma ve rehberlik bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik beklentileri, mesleki sonuç beklentileri ve kariyer sıkıntı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada karma araştırma desenlerinden birisi olan açıklayıcı sıralı tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısımda programın etkililiğini belirlemek için 2 (deney-kontrol) x 3 (ön test-son test-izleme testi) yarı deneysel desen kullanılırken, nitel kısımda asıl uygulamanın ardından deney grubu katılımcılarının bir kısmı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Ayrıca her bir oturumun ardından oturum değerlendirme formu uygulanmıştır. Elde edilen nicel bulgular; programın katılımcıların kariyer kararı yetkinlik beklentisi, mesleki sonuç beklentisi ve kariyer sıkıntı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki göstermediğini ortaya koyarken nitel bulgular, programın katılımcılara önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Oturum değerlendirme formundan elde edilen bulgular da katılımcıların programdan önemli ölçüde fayda sağladığını göstermektedir. Elde edilen bulgular kaos yaklaşımının ilkeleri çerçevesinde tartışılmıştır.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of the Chaos-Based Career Development Support Program on the career decision competence expectations, professional outcome expectations and career distress levels of the 3rd and 4th grade students of the psychological counseling and guidance department. Explanatory sequential design, which is one of the mixed research designs, was used in the research. While 2 (experiment-control) x 3 (pretest-posttest-follow-up test) quasi-experimental design was used to determine the effectiveness of the program in the quantitative part of the research, a focus group interview was conducted with some of the experimental group participants after the actual application in the qualitative part. In addition, a session evaluation form was applied after each session. Quantitative findings obtained; Qualitative findings show that the program provides significant contributions to the participants while revealing that the program did not have a significant effect on the participants' career decision competence expectation, professional outcome expectation and career distress levels. The findings obtained from the session evaluation form also show that the participants benefited significantly from the program. The findings were discussed within the framework of the principles of the chaos approach.

Atıf için: Özaydın, S., ve Siyez, D. M. (2023). Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programı: Açıklayıcı Sıralı Desen Çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(2), 40-66. <https://doi.org/10.58501/kpdd.12923792>

Etik Bildirim: Bu çalışmanın etik kurul izni, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulunun 07.09.2022 tarih ve E-87347630-659-351824 sayılı yazısı ile alınmıştır.

GİRİŞ

21. yüzyıl iş gücü piyasasının değişken talepleri; bireyleri ve kariyer gelişimlerini şekillendirmektedir (Savickas vd., 2009). Önceki dönemlere kıyasla son dönemlerde bireylerden değişen koşullara süregelen şekilde uyum göstermeleri, belirsizliklere karşı pozitif tutum geliştirmeleri ve belirsizlikleri fırsatlara çevirmeleri beklenmektedir (Bland ve Roberts-Pittman, 2014). Bu beklentileri karşılamak üzere kariyer psikolojik danışmanlığı alanında yeni kuramsal bakış açıları geliştirilmektedir. Söz konusu kuramsal bakış açılarından birisi de kaos yaklaşımının kariyer alanına uyarlanmasıdır (Owen, 2021). Kaos yaklaşımı, geleneksel bilim anlayışının tek yönlü nedensel ve indirgemeci doğasına karşın insan deneyiminin bütünselliğini vurgulayan, bilme konusundaki sınırlılığa değinerek kesin değerlerin tahmininden öte etkileşimleri yöneten kuralları ve ilkeleri ortaya koymayı hedefleyen, sistemdeki küçük bir değişimin sonuç üzerinde orantısız etkiler yaratabileceğini vurgulayan bir yaklaşımdır (Pryor ve Bright, 2006). Kaos yaklaşımında hem bireysel deneyime hem de değişen dünyaya odaklanılır (Gibb, 1998). Yalnızca kariyer alanı değil, geniş çevresel etkiler üzerinde durulur. Kaos yaklaşımı bu yönüyle sistem teorisinin özel bir biçimi olarak sınıflandırılabilir (Zeng ve Xu, 2020).

Kaos yaklaşımına göre insan yaşamı ve içinde bulunulan dönem belirsizliklerle, planlanmamış tesadüfi olaylarla doludur (Duffy, 2000) ve bu durum öngörülebilirlik eksikliğini beraberinde getirmektedir (Pryor ve Bright, 2005). Düzen ve düzensizlik, istikrar ve değişim birbirine karşıt kavramlar olarak değil, insan deneyiminin karmaşıklığını vurgulayan bütünler olarak değerlendirilir (Pryor ve Bright, 2003a). Birey gerek kendi doğası gereği gerekse 21. yüzyıl beklentilerinin bir sonucu olarak kaosun kıyısında yaşamakta ve bu durum bireye çeşitli ve yaratıcı fırsatlar sunmaktadır (McKay, Bright ve Pryor, 2005). Kaos yaklaşımı da kişinin özünü sabit olarak değerlendirip tahmin yapmak yerine sistem davranışını değerlendirerek kişilerin belirsizliklerden ve tesadüfi olaylardan kendilerine özgü davranış kalıpları üretmesine yardımcı olmaktadır (Pryor, Amundson ve Bright, 2008).

Kaos kuramı, tahmin ve öngöründe bulunma mantığından uyum ve değişime hazırlık mantığına geçişi vurgular (Türkmen, 2014). Psikolojik danışma sürecinde amaç, danışanların tüm karmaşıklığı ile birlikte kariyer gelişim sürecini ve bu süreci şekillendiren etkileri fark etmeleri, tesadüfi olaylardan yararlanma yollarını araştırmaları ve kariyer hedeflerini gözden geçirerek alternatif planlar yapmalarına yardımcı olmaktır (Bright ve Pryor, 2005). Süreç boyunca hem olasılıklar hem de olasılık düşüncesi gündeme alınır (Law, Amundson ve Alden, 2014). Kariyer alanının doğasına uygun olarak kaos yaklaşımı geleceğe odaklanır (Bright ve Pryor, 2008). Geçmiş; danışanların belirsizlikleri fırsata çevirdikleri deneyimlerini irdelerek belirsizliklere yönelik ortak tutumlarını ortaya koymak, kaos kuramının deyimiyle fraktalları belirlemek amacıyla irdelenir (Bright ve Pryor, 2005). Gelecek ise bir sonraki düşünce, söz ve eylemdir (Pryor ve Bright, 2005).

Kaos yaklaşımı açısından bireyler; karmaşık, dinamik ve belirsizlikler içeren yaşamlarını çeşitli davranışlarla sınırlandırmaktadır (Järvensivu, 2020). Çekici kavramı ile ifade edilen bu eğilim, bireylerin davranışlarını belirli yönlere çekmektedir (Bright ve Pryor, 2005). Çekiciler, kariyer sorunlarına karşı bireylerin nasıl düşündükleri, hissettikleri ve davrandıklarına ilişkin bir açıklama sunmaktadır (Pryor ve Bright, 2009). Diğer bir değişle çekiciler; karmaşık, dinamik ve belirsizlikler içeren sistemin işleyiş modelini ortaya koymaktadır (Pryor ve Bright, 2008). Kuram kariyer davranışını açıklamak için dört çekici türü tanımlamaktadır (Pryor ve Bright, 2014). Nokta çekici, kişinin belirli bir hedefe odaklandığı ve

yalnızca o hedef için çaba gösterdiği davranış türünü ifade etmektedir (Pryor ve Bright, 2009). Liseye yeni başlayan bir öğrencinin belirli bir üniversite veya belirli bir bölümü hedef olarak belirleyerek farklı seçenekler üzerinde düşünmeye kapalı olması nokta çekiciye örnek olarak verilebilir. Kişi-çevre uyumu modelleri nokta çekici içerisinde değerlendirilebilir (Bright ve Pryor, 2005). Nokta çekici, kişi açısından güdüleyici görünse de kariyer bağlamında beklenmedik fırsatları kaçırma riski barındırabilir (Järvensivu ve Pulkki, 2020). Sarkaç çekici, kariyer kararsızlığının tipik bir açıklamasını sunmaktadır (Türkmen, 2014). Kişi, iki kariyer seçeneği arasında kalır ve diğer seçeneklere kapalıdır (Schlesinger ve Daley, 2016). Üniversite tercihi yapacak bir öğrencinin tıp bölümü ile mühendislik bölümü arasında kalması sarkaç çekiciye örnek olarak verilebilir. Torus çekici; bireylerin kariyer davranışlarındaki rutinleri, alışkanlıkları ve organize karmaşıklıkları ifade etmektedir (Bloch, 2005). İçerisinde bilinmezlikler barındırsa da nihai olarak kısıtlı ve tekrar eden bir özellik gösterir (Pryor ve Bright, 2003a). Kişiler kariyer yaşamlarında güvende hissetseler de içlerindeki boşluk ve çaresizlik hissi belirgindir (Amundson, Mills ve Smith, 2014). Uzun yıllardır memur olarak çalışan ve tüm isteğine rağmen kariyer yaşamında değişiklik yapamayan bir kişinin kariyer davranışı torus çekiciye örnek olarak verilebilir. Garip çekici, kaos kuramının özünü oluşturan çekici türüdür (Pryor vd., 2008). Hiçbir kısıtlama ve kural yokmuş gibi görünen kariyer davranışlarını ifade etmektedir (Pryor ve Bright, 2007). Uygun şekilde incelendiğinde bir örüntü (fraktal) fark edilebilir ve bu örüntü gelecekteki olası tesadüfi olayları değerlendirme şansını arttırabilir (Li ve He, 2017). Garip çekicinin biçimi ve şekli; kişilerin değer, anlam ve inanç yapısına göre değişmektedir (Pryor ve Bright, 2004). Otobüs yolculuğunda tanıştığı bir kişi aracılığıyla iş başvurusunda bulunan bireyin bu davranışı garip çekiciye örnek olarak verilebilir. Nokta, sarkaç ve torus çekici türleri kaos yaklaşımı açısından kapalı sistem olarak isimlendirilirken garip çekici açık sistem olarak isimlendirilmektedir (Pryor ve Bright, 2008). Diğer bir değişle ilk üç çekici türü; kontrol etme, bilme ve öngörme eğiliminin yüksek olduğu ve beklenmedik olayların tehdit olarak algılandığı kapalı sistem davranış kalıplarını içerirken, açık sistemde yer alan garip çekici, tesadüfi olayların fırsat olarak değerlendirildiği, kontrolün ve bilginin sınırlılığının kabul edildiği davranışları içermektedir (Pryor ve Bright, 2014). Kaos yaklaşımına göre kariyer alanında karşılaşılan temel zorluk, bireylerin açık sistem gerçekleriyle mücadele ederken kapalı sisteme ilişkin yöntemleri kullanmalarındadır (Pryor, 2010). Söz konusu zorluğu aşan bireyler, kapalı sistemden açık sistem düşüncesine geçerken köklü değişikliklere uğrarlar (Türkmen, 2014). Kaos yaklaşımında safha geçişi olarak isimlendirilen bu süreç, kişinin yaşam düzenini değiştirmek için harekete geçtiği ve tepki verdiği noktadır (Pryor ve Bright, 2003b). Uzun süredir iş yerinde sorunlar yaşayan ancak işinden ayrılmaya cesaret edemeyen bir kişi, çalışma arkadaşlarıyla yaşadığı küçük bir problem sonucu aniden işinden ayrılabilir ve yeni kariyer fırsatlarına yönelebilir. Kişi bu durum sonucunda yaşamında köklü değişiklikler yaşayabilir.

Kaos yaklaşımının kariyer alanına yönelik önemli kazanımlarından birisi kariyer karar verme sürecinin ihmal edilen yönlerine yaptığı vurgudur (Peake ve McDowall, 2012). Geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak kaos kuramı, karar verme aşamasında şans, öngörülemezlik, bilginin sınırlılığı, sınırlı bilgiyle karar verme gibi insan doğasına ve içinde bulunulan dünyanın değişken yapısına uygun bir yaklaşım ortaya koymaktadır (Borg, Bright ve Pryor, 2014). Kaos yaklaşımı açısından kariyer bilgisi, kariyer dönüşümünün yalnızca bir bileşenidir ve karar verme aşamasında bir yardımcı olarak kullanılabilir (Bright ve Pryor, 2008). Yaklaşımın diğer bir katkısı ise kişileri pozitif belirsizliğe hazırlayarak geleceğe yönelik kaygıları azaltma potansiyeli taşımasıdır (Borg, Bright ve Pryor, 2006). Kişilerin geleceğe yönelik bakış açılarını fırsat

yaratma şeklinde ele almaları, kariyer davranışlarının sonuçlarına ilişkin olumlu beklentileri de ortaya çıkarabilmektedir (Bright, Pryor ve Harpham, 2005a).

Söz konusu olumlu beklentiler, kariyer kararı verme davranışı sonucunda ulaşılabilecek sonuçlara ilişkin inançları ifade eden mesleki sonuç beklentisi kavramını (Betz ve Voyten, 1997) gündeme getirmektedir. Mesleki sonuç beklentisi, bireylerin belirli bir kariyer ile mesleki değerlerini yaşayabilme ihtimallerine yönelik inançlarını tanımlamaktadır (Işık, 2013). Kaos yaklaşımının pozitif belirsizlik vurgusu ile beklentileri şekillenen bireylerin kariyer kararı vermeye yönelik olumlu tutum içerisine girmesi de beklenebilir. Bu noktada kariyer kararı yetkinlik beklentisi kavramı ön plana çıkmaktadır. Kariyer kararı yetkinlik beklentisi, kariyer görevlerini yerine getirmede bireyin kendine olan güvenini ifade etmektedir (Betz ve Hackett, 1981). Kariyer kararı yetkinlik beklentisi yüksek bireyler, kariyer hedefleri ile ilgili gelecek planları oluşturabilirler (Rogers, Creed ve Glendon, 2008). Kaos yaklaşımının bireylerin mesleki sonuç beklentilerine ve kariyer kararı yetkinlik beklentilerine yönelik olası etkisi, pozitif belirsizliğe yönelik yaptığı vurgu ile şekillenebilir. Pozitif belirsizliğe yönelik vurgu ise özellikle beliren yetişkinler arasında oldukça yaygın olan ve bireyleri olumsuz şekilde etkileyen kariyer sıkıntısı kavramını (Şensoy ve Siyez, 2019) ön plana çıkarmaktadır. Kariyer sıkıntısı; bireylerin kariyer kararı verme, kariyer düşüncelerinden kaçınma veya hedef belirleme konusunda sıkıntı yaşaması şeklinde tanımlanmaktadır (Creed ve Gagliardi, 2015). Doğası gereği kaos yaklaşımı, yaşamın kontrol dışı ve değişken gerçekleri ile yüzleştirerek ve sınırlı bilgiyi gündeme getirerek bireylerin karar aşamasındaki streslerini azaltabilir, öngörülemezliğin ortaya çıkarabileceği fırsatlar ile karar vermeleri yönünde bireyleri cesaretlendirebilir ve bireylerin kariyer alanına yönelik sıkıntılarını azaltabilir.

Kaos yaklaşımının kariyer alanına ve bireylerin kariyer davranışlarına yönelik katkıları, beliren yetişkinlik olarak isimlendirilen gelişimsel dönemin kariyer görevleri ile uyumlu görünmektedir (Ulaş-Kılıç, 2020). Beliren yetişkinlik döneminde bireyler; kendilerini daha yakından tanımakta, kariyer planları yapmakta, olasılıkları incelemekte, hedef belirlemekte, iş deneyimi kazanmakta, iş yaşamına geçişin yarattığı kaygı ile mücadele etmekte ve kariyerlerini etkileyecek çeşitli kararlar almaktadırlar (Arnett, 2005). Alacakları kararlar, elde edecekleri sonuçlara yönelik beklentileri çerçevesinde şekillenebilmektedir (Arnett, 2000). Diğer yandan bu dönemde ekonomik sorunlar ve işsizlik riskine bağlı olarak yaşanan belirsizlikler nedeniyle bireyler umutsuzluk ve kaygı gibi duygular yaşayabilmektedir (Murphy, Blustein, Bohlig ve Platt, 2010). Bu dönemde atılması beklenen önemli adımlardan birisi, bireyin ebeveynlerinden ayrılarak kariyer alanında özerkliğe doğru ilerlemesidir. Birey ebeveynlerinden bağımsız kararlar almaya ve tutumlar geliştirmeye çalışır. Ancak kendini yetersiz hissetme, olumsuz beklentilerin umutsuzluğa yol açması ve sonuçta kariyer alanına ilişkin olumsuz duygular ve sıkıntılar bu dönemin öne çıkan sorunlarından (Ulaş-Kılıç, 2020). Diğer yandan beliren yetişkinlik dönemi, dinamik yapısı nedeniyle öngörülemez fırsatlar ve şans olarak isimlendirilebilecek durumlara açık bir dönemdir (Bright, Pryor, Chan ve Rijanto, 2009). Bu dönemde tesadüfi olayları değerlendirebilen bireyler, kariyer yaşamları açısından önemli avantajlar sağlayabilir (Greenleaf, 2014). Bu dönemdeki bireyleri, değişken koşullara karşı cesaretlendirmek ve onlara umut aşılacak müdahalelerde bulunmak önemlidir (Ulaş-Kılıç, 2020). Bireylerin kariyer kararları alırken kendilerini yeterli hissetmeleri, olumlu beklentiler içerisinde olmaları ve sonuçta kariyer alanına ilişkin sıkıntılarının azalması adına kaos yaklaşımının pozitif belirsizlik bakış açısı uygun görünmektedir. Pozitif belirsizlik bakış açısını benimseyen birey, özerkleşme ve bağımsızlaşmanın yarattığı bilinmezliğe karşı olumlu tutum geliştirebilir, içinde bulunduğu dönemdeki öngörülemez fırsat

ve şans olaylarını değerlendirme noktasında farkındalık geliştirerek kariyer sıkıntısını azaltacak bir umut duygusu geliştirebilir.

Alanyazın incelendiğinde kariyer alanında kaos yaklaşımına dayalı olarak ergenlerle, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerle ve yetişkinlerle çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda çoğunlukla nicel yöntemlerin (Bright vd., 2009; Bright vd., 2005a; Bright, Pryor, Wilkenfeld ve Early, 2005b; Delgado, 2019; Hirschi, 2010), nitel yöntemlerin (Borg vd., 2014; Järvensivu, 2020; Järvensivu ve Pulkki, 2020; Meng-Lewis, Wong, Zhao ve Lewis, 2022; Peake ve McDowall, 2012; Prematillake ve Lim, 2018; Saur ve Rasmussen, 2003; Walmsley, Jameson ve Thomas, 2007) ve vaka analizi yönteminin (Bloch, 2005; Bohm, 2008; Duffy, 2000; Lippman, 2012; Türkmen, 2014) kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bazı çalışmaların teorik olarak tasarladığı (Law vd., 2014; Loader, 2011; Schlesinger ve Daley, 2016), az sayıda çalışmanın ise uygulanan programın etkililiğini değerlendirmek üzere yürütüldüğü (McKay vd., 2005) görülmektedir. Konu ilgili yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde tesadüfi olayların kariyer gelişimi üzerindeki etkisi ve kontrol seviyesinin incelenmesi (Bright vd., 2009) ile geleneksel kişi-çevre eşleştirme yaklaşımına kıyasla kaos yaklaşımının kariyerle ilgili irrasyonel düşünceler ve kariyer kararı verme öz yeterlilik düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi (McKay vd., 2005) olmak üzere iki uygulama çalışmasına ulaşılabilmektedir. Karma yöntemlerin kullanıldığı herhangi bir çalışmaya ise ulaşılamamıştır. Karma desen araştırma yöntemi, toplanan farklı veri türleri aracılığıyla nicel ve nitel yöntem arasında bir köprü görevi görmekte ve araştırılan konu ile ilgili kapsamlı bir bakış açısı sağlamaktadır (Creswell ve Clark, 2018). Az sayıdaki etkililik araştırmasının varlığı ve kapsamlı bir bakış açısı sağlayan karma desen yönteminin kullanıldığı araştırmalara ulaşılamaması, konu ve yöntem ile ilgili alanyazında önemli bir ihtiyacı ortaya koymaktadır. Söz konusu ihtiyacı gidermek amacıyla kaos yaklaşımının kendine özgü tekniklerine dayalı bir psikoeğitim programının geliştirilmesi bu çalışmanın özgün yanlarından birisidir. Beliren yetişkinlerin kariyer kararı öz yeterlilik algılarını ve mesleki sonuç beklentilerini geliştirerek kariyer sıkıntılarını azaltma hedefiyle kaos yaklaşımına özgü teknikler temelinde geliştirilen bu program, Türkiye’de kaos yaklaşımına dayalı ilk psikoeğitim programı olma özelliği de taşımaktadır.

Bu kapsamda mevcut araştırma, Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programının üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik beklentileri, mesleki sonuç beklentileri ve kariyer sıkıntılarına etkisini karma araştırma yöntemi ile belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırma soruları şu şekildedir:

- Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programının deney grubu katılımcılarının kariyer kararı yetkinlik beklentisi düzeyleri üzerindeki etkisi nedir?
- Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programının deney grubu katılımcılarının mesleki sonuç beklentisi düzeyleri üzerindeki etkisi nedir?
- Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programının deney grubu katılımcılarının kariyer sıkıntı düzeyleri üzerindeki etkisi nedir?
- Deney grubu katılımcılarının Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programına ilişkin görüşleri nelerdir?

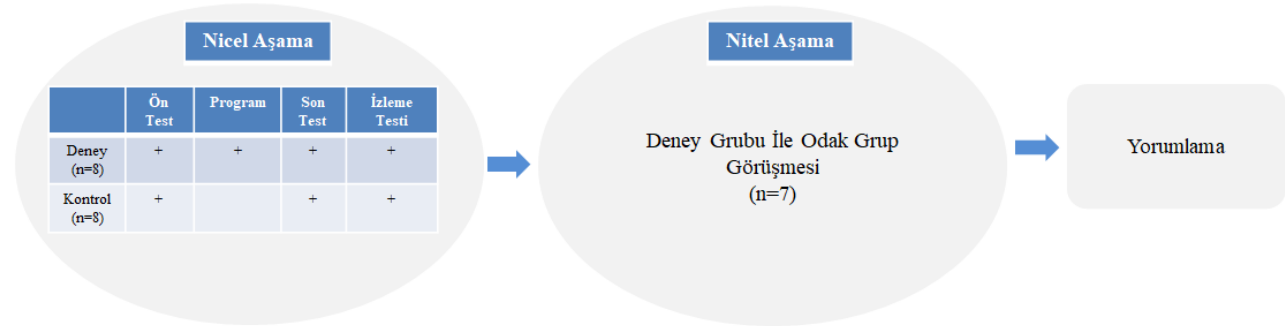
- Deney grubu katılımcılarının kariyer kararı yetkinlik beklentisi konusundaki görüşlerini bildiren görüşme verileri, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği ve Oturum Değerlendirme Formuna ilişkin nicel bulguları açıklamaya nasıl yardımcı olmaktadır?
- Deney grubu katılımcılarının mesleki sonuç beklentisi konusundaki görüşlerini bildiren görüşme verileri, Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği ve Oturum Değerlendirme Formuna ilişkin nicel bulguları açıklamaya nasıl yardımcı olmaktadır?
- Deney grubu katılımcılarının kariyer sıkıntısı konusundaki görüşlerini bildiren görüşme verileri, Kariyer Sıkıntısı Ölçeği ve Oturum Değerlendirme Formuna ilişkin nicel bulguları açıklamaya nasıl yardımcı olmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla bu çalışmada açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseninde araştırmaya nicel bir çalışma ile başlanır. Ardından sonuçları açıklamak ve derinlemesine ele almak amacıyla nitel bir çalışma ile süreç devam eder (Creswell ve Clark, 2018; s. 87). Mevcut çalışmanın nicel aşamasında, katılımcıların kariyer kararı yetkinlik beklentisi, mesleki sonuç beklentisi ve kariyer sıkıntısı düzeyleri 2x3 yarı deneysel tasarım kullanılarak test edilmiştir. Ardından nitel aşamada, deney grubundaki bazı öğrencilerle odak grup görüşmesi tekniği kullanılarak programın etkililiğine ilişkin sonuçlar incelenmiştir. Araştırma yöntemine ilişkin akış şeması Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1. Yöntem Tablosu



Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin psikolojik danışma ve rehberlik lisans programında öğrenimlerine devam eden 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Programın duyurusu yapıldıktan sonra programa katılmaya gönüllü olan 16 öğrenci rastgele deney ve kontrol grubuna atanmıştır. Sonuç olarak her bir grupta 8 öğrenci olacak şekilde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgiler ve grupların denkliliğine ilişkin Fisher’s Exact Testi sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Sosyo-demografik Özellikleri

Sosyo-Demografik Özellikler	Gruplar			
	Deney		Kontrol	
	F	%	f	%
Cinsiyet				
Kadın	7	87.5	7	87.5
Erkek	1	12.5	1	12.5
Fisher's Exact	1,00			
Yaş				
20 yaş	0	0	2	25
21 yaş	4	50	2	25
22 yaş	2	25	3	37.5
23 yaş	2	25	1	12.5
Fisher's Exact	.58			
Sınıf Düzeyi				
3. Sınıf	5	62.5	6	75
4. Sınıf	3	37.5	2	25
Fisher's Exact	1,00			
Kariyer Yardımı				
Evet	1	12.5	1	12.5
Hayır	7	87.5	7	87.5
Fisher's Exact	1,00			

Not. * $p < .05$

Tablo 1'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları sosyo-demografik özellikler açısından farklılık göstermemektedir. Fisher's Exact Testin tercih edilmesinin nedeni gözlenen değişkenlerdeki birim sayısının 5'ten az olmasıdır (Connelly, 2016). Fisher's Exact Test için $p < .05$ anlamlılık değeri temel alınmıştır.

Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programı

Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programı üç aşamada geliştirilmiştir. İlk aşamada kaos yaklaşımına dayalı kariyer psikolojik danışmanlığı alanyazını taranmış ve mevcut çalışmalarda yer alan kaos yaklaşımına dayalı etkinlik önerileri incelenmiştir (Pryor vd., 2008; Pryor ve Bright, 2005; Pryor ve Bright, 2006). İkinci aşamada kaos yaklaşımına dayalı kariyer programlarına ulaşarak içerikleri incelenmiştir (Loader, 2011; Schlesinger ve Daley, 2016; Türkmen, 2014). Üçüncü aşamada ise Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında öğretim üyesi olarak görev yapan ve kariyer alanında bilimsel yayınları bulunan bir akademisyenden görüş alınmıştır. Alınan geribildirimler doğrultusunda etkinliklerin yönerge kısımları düzeltilerek programa son hali verilmiştir. Sonuç olarak her biri 75 dakika olarak planlanan 5 oturumlu bir program ortaya konulmuştur. Program içerisinde yer verilen etkinliklerden bazıları ödev şeklinde düzenlenerek oturumlar içerisinde tartışılmıştır. Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programının her bir oturumuna dair amaç ve içerik bilgileri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programının Hedef ve İçerikleri

Oturum	Oturum hedefleri	Teknikler/metotlar
1. Oturum	Grup üyelerinin tanışması Bireysel amaçların ve grup amaçlarının ortaya konması Grup kurallarının oluşturulması Kaos yaklaşımının tanıtılması	Soru-cevap Beyin fırtınası Anlatım Etkinlik
2. Oturum	Kaos yaklaşımının kariyer bağlamında ele alınması Üyelerin kendilerini açık-kapalı sistem açısından değerlendirmesi	Soru-cevap Beyin fırtınası Anlatım Etkinlik
3. Oturum	Tesadüfi olayların yaşamdaki ve kariyer alanındaki yeri konusunda somut/kişisel örnekler düşünme Tesadüfi olayları kişisel olarak verimli şekilde değerlendirme koşullarını ortaya koyma Çekici kavramı açısından kişisel değerlendirme yapma	Soru-cevap Beyin fırtınası Anlatım Etkinlik
4. Oturum	Tesadüfi olayların yaşamdaki bütüncül önemini fark etme Tesadüfi olaylar, yaşamın akışı ve kariyer alanı bağlamında yaşamını bütünsel olarak değerlendirme	Soru-cevap Beyin fırtınası Anlatım Etkinlik
5. Oturum	Geleneksel kariyer planlaması ile kaos yaklaşımına dayalı kariyer gelişimi arasındaki ilişkiyi fark etme Kariyer planlamasına tesadüfi olayları dahil etme Kişisel kazanımların paylaşımı ile süreci sonlandırma	Soru-cevap Beyin fırtınası Anlatım Etkinlik

Etik Bildirim

Etik Kurul Adı: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu

Onay Tarihi: 07.09.2022

Onay Belge Numarası: E-87347630-659-351824

Veri Toplama Araçları

Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği. Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (KKYBÖ; Betz, Klein ve Taylor, 1996), üniversite öğrencilerinin kariyer kararı verme sürecinde gereken görevler ile ilgili kendilerini yetkin görme düzeylerini değerlendirmektedir. KKYBÖ, 5'li likert tipinde (1=Hiç güvenmiyorum, 5=Çok güveniyorum) beş alt boyuttan ve 25 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekten alınan puanların artması, kariyer kararı verme yetkinliğinin olumlu yönde arttığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Işık (2010) tarafından yapılmıştır. Çalışmada ölçeğin orijinaline benzer şekilde 5 alt boyuttan (kendini doğru bir şekilde değerlendirme, mesleklerle ilgili bilgi toplama, hedef belirleme, plan yapma, problem çözme) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri .88 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik değeri ise .81 olarak hesaplanmıştır. Çalışma kapsamında tasarlanan programın etkililiğini değerlendirmek adına ölçeğin toplam puanı ile birlikte 5 alt boyutu da kullanılmıştır.

Kariyer Sıkıntısı Ölçeği. Kariyer Sıkıntısı Ölçeği (KSÖ; Creed, Hood, Praskova ve Makransky, 2016), üniversite öğrencilerinin kariyer sıkıntı düzeylerini değerlendirmektedir. KSÖ, 6'lı likert tipinde (1=Tamamen Katılmıyorum, 6=Kesinlikle Katılıyorum) 9 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekten alınan puanların artması, kariyer sıkıntısının da yükseldiğine işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Şensoy ve Siyez (2019) tarafından yapılmıştır. Orijinalinde tek faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin

uyarlama çalışmasında iki 2 alt boyuttan (olumsuz duygular, algılanan engeller) oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri .81, olumsuz duygular alt boyutu için .81 ve algılanan engeller alt boyutu için .65 olarak bulunmuştur. Çalışma kapsamında tasarlanan programın etkililiğini değerlendirmek adına ölçeğin toplam puanı ile birlikte 2 alt boyutu da kullanılmıştır.

Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği. Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği (MSBÖ; McWhirter, Rasheed ve Crothers, 2000; Metheny ve McWhirter, 2013), kişilerin eğitsel veya kariyer kararı verme davranışları sonucunda elde edebilecekleri başarının uzun süreli sonuçlarına yönelik inançlarını değerlendirmektedir. MSBÖ, 4'lü likert tipinde (1=Hiç Katılmıyorum, 4=Tamamıyla Katılıyorum) 12 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekten alınan puanların artması mesleki sonuç beklentisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Işık (2010) tarafından yapılmıştır. Çalışmada ölçeğin orijinaline benzer şekilde tek faktörlü yapıdan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .87 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik değeri ise .74 olarak hesaplanmıştır. Çalışma kapsamında tasarlanan programın etkililiğini değerlendirmek adına ölçeğin toplam puanı kullanılmıştır.

Oturum Değerlendirme Formu. Oturum değerlendirme formu; oturumun program amaçlarıyla ilişkisi, ilgi çekici olup olmadığı, kazanımların yaşamdaki önemi, üye katılımı, oturum süreleri, oturumların yeni bilgi ve beceri kazandırmadaki rolü, grup liderinin etkililiği konularını içerecek şekilde 11 sorudan oluşmaktadır. Oturum değerlendirme formunda her bir soru 1 "Katılmıyorum", 2 "Kararsızım" ve 3 "Katılıyorum" olarak 3'lü likert tipinde derecelendirilmektedir. Oturum değerlendirme formunda ayrıca katılımcıların değerlendirme soruları dışında dile getirmek istedikleri diğer konular ile ilgili bir açık uçlu soru bulunmaktadır.

Odak Grup Görüşme Formu. Program uygulamasından sonra deney grubu ile yapılan görüşmede kullanılan Odak Grup Görüşme Formu birinci yazar tarafından geliştirilmiş ve kariyer psikolojik danışmanlığı alanında yayınları olan ikinci yazar tarafından revize edilmiştir. Form, programın katkılarını, beklentileri karşılama düzeyini, programın içeriğini, materyalleri, etkinlikleri, oturum sürelerini, internet tabanlı uygulamanın etkilerini ve grup liderinin etkililiğini belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Soruların geliştirilmesinde daha önce alanda yapılan çalışmalarda (Bağatarhan, 2020; Özaydın, 2021; Öztürk, 2018) kullanılan sorular ve grup sürecinde karşılaşılan zorluklar esas alınmıştır.

İşlem

Araştırma etik kurul izni, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulundan 07.09.2022 tarih ve E-87347630-659-351824 sayılı yazı ile alınmıştır. Tüm katılımcılardan yazılı bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Programın başlamasından üç gün önce deney ve kontrol gruplarına ön testler uygulanmıştır. Son oturumun tamamlanmasından üç gün sonra deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına son test uygulamasından bir ay sonra izleme testi uygulanmıştır. Deneysel çalışmanın yürütülmesinde denek kaybı olmamıştır. Son test uygulamasından bir hafta sonra odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme yaklaşık 35 dakika sürmüştür. Katılımcıların izni ile odak grup görüşmesinin ses kaydı alınmıştır. Yazıya aktarıldıktan sonra ise ses kayıtları silinmiştir. Araştırma sürecinde verilerin uygun şekilde saklanması önemli olduğundan (Creswell, 2007), bu transkripsiyonlar iki araştırmacının bilgisayarında kilitli bir klasörde word dosyaları olarak saklanmaktadır. Bu dosyalar araştırma yayınlandıktan 5 yıl sonra silinecektir. Veri toplama sürecinin tamamı ve program uygulaması çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Veri toplama aşaması tamamlandıktan sonra program kontrol grubu katılımcılarına da çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

Odak Grup Görüşmesinin Güvenirliliği, Aktarılabilirliği, İnandırıcılığı, Doğrulanabilirliği. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik kavramları yerine güvenirlilik (dependability), aktarılabilirlik (transferability), inandırıcılık (credibility) ve doğrulanabilirlik (confirmability) kavramları kullanılmaktadır (Steward ve Gapp, 2017). Güvenirlilik (dependability), nitel araştırmalarda iç geçerliliği temsil eder ve araştırma sonuçlarının ve gerçekliğin doğru temsili anlamına gelir. Görüşme ilerledikçe güven ortamının oluşması ve cevapların daha samimi olması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme öncesi grup yaşantısı olduğu için ve grup lideri tarafından görüşmeye dair ayrıntılı bir bilgilendirme yapıldığı için bu koşulun sağlandığı düşünülmektedir. Ayrıca samimi cevapları ortaya çıkarmak amacıyla görüşmeyi yapan uzmandan süreçte bilgilendirme yapılması istenmiştir. Diğer yandan güvenirlilik (dependability), iç güvenilirliği sağlamak için araştırma sürecinin uygun şekilde raporlanmasını gerektirir (Boesch, Schwaninger, Weber ve Scholz, 2013). Bu çalışmada araştırma deseni, araştırma ortamı, katılımcılar, veri toplama süreci ve veri analizi hakkında detaylı bilgiler verilerek güvenirliliğin artırılması amaçlanmıştır.

İnandırıcılık (credibility); katılımcı onayı, araştırmadan elde edilen verilerin ve araştırmacının verilere ilişkin sonuçlarının katılımcılar tarafından doğrulanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Mevcut çalışmada görüşmeci, cevapları özetleyerek ilgili katılımcının yapılan özetleme ile ilgili görüşlerini almıştır. Böylece katılımcılara konu ile ilgili yorum yapma fırsatı verilmiştir.

Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik (transferability), elde edilen verilerin araştırma odağı dışında farklı şekillerde kullanılabilmesidir (Levitt, Motulsky, Wertz, Morrow ve Ponterotto, 2017). Aktarılabilirliği sağlamak adına ayrıntılı açıklama önerilmektedir. Ayrıntılı açıklama; ham verilerin belirlenen temalara göre yeniden düzenlenerek ve olabildiğince verilerin doğasına sadık kalınarak aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Mevcut çalışmada doğrudan alıntılara yer verilerek aktarılabilirlik güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Doğrulanabilirlik (confirmability), araştırmacının nesnel ve tarafsız olmasıdır (Miles ve Huberman, 1994). Nitel araştırmalarda veri toplama ve veri analiz sürecinin birincil aracı araştırmacının kendisidir (Marshall ve Rossman, 2006). Odak grup görüşmesi, psikolojik danışma ve rehberlik alanında yayınları bulunan bir uzman tarafından yapılarak sürecin ön yargılardan uzak şekilde yürütülmesi sağlanmıştır. Ayrıca görüşme öncesinde görüşmeyi yapan uzman, grup sürecine dair bilgilendirilerek odak grup görüşme formundaki soruların gerekçeleri sunulmuştur. Yazarlardan her ikisinin de nitel araştırma deneyimine sahip olmasının, sürecin sağlıklı şekilde ilerlemesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmacının Rolü. Nitel çalışmalarda veri toplama ve veri analizi süreçlerinin birincil aracı olarak kabul edilen araştırmacılar, araştırılan konuya doğrudan veya dolaylı olarak etkilerinin olabileceğini göz önünde bulundurmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitekim araştırmacılar, süreç ile ilgili kişisel önyargılarını ve varsayımlarını veri toplama sürecine karıştırmamak amacıyla psikolojik danışma alanında uzman bir başka kişiyi nitel veri toplama aşamasına dahil etmişlerdir. Dahil edilen uzman ile odak grup görüşme süreci planlanmıştır. Planlamada katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerinin önemine özellikle değinilmiştir. Bu kapsamda odak grup görüşmesi, uzman psikolojik danışmanın kendini tanıtmaya ve süreci şeffaf bir şekilde anlatmasıyla başlamıştır. Görüşme öncesinde araştırmacılar tarafından katılımcıların görüşmeye dair bilgilendirilmesinin de sağlıklı verilere ulaşmaya katkı sağladığı düşünülmektedir. Odak grup görüşmesini yöneten uzman psikolojik danışman, süreç boyunca etkin dinleme becerilerini kullanmış ve katılımcılar üzerinde baskı kurmaksızın onlara yeterli yanıt süresini vermiştir. Görüşmeyi yapan uzman,

psikolojik danışma ve rehberlik alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamış ve halen psikolojik danışma ve rehberlik alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Eğitimine bağlı olarak uzman psikolojik danışmanın süreci sağlıklı şekilde yürüttüğü düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacılar daha önce bilimsel dergilerde yayınlanan nitel çalışmalar yaptıklarından süreç yönetimi ile ilgili uzmana sağlıklı bilgiler verebilmişler ve veri analizini kişisel yargılardan uzak şekilde tamamlamışlardır.

Veri Analizi

Kişisel Bilgi Formuna verilen yanıtlara ilişkin verileri özetlemek için frekans ve yüzde biçimindeki tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sosyo-demografik özelliklerinin denkliliğini değerlendirmek için ise Fisher's Exact Testi kullanılmıştır.

Bu çalışmada nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizi kapsamında öncelikle kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler, tekrarlı ölçümlere uygun olarak çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yöntemiyle ve SPSS 23 paket programı kullanılarak test edilmiştir. Tüm veri analizlerinde $p < .05$ anlamlılık değeri baz alınmıştır. Ardından her bir oturum sonunda doldurulan Oturum Değerlendirme Formuna verilen yanıtlar, frekans ve yüzde biçimindeki tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Nitel veri analizi kapsamında ise uygulama sonrasında deney grubu katılımcıları ile yapılan odak grup görüşme kaydı deşifre edilerek bir metin oluşturulmuştur. Ardından metin içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

BULGULAR

Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel bulguları; ölçeklerden elde edilen puanlar ve oturum değerlendirme formundan elde edilen puanlar çerçevesinde incelenmiştir.

Tablo 3'te KKYBÖ, KSÖ ve MSBÖ toplam puanları ve alt boyutlarına ilişkin ön test, son test, izleme testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ile çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Ön Test, Son Test, İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Ön test				Son test				İzleme Testi				F	p
	Deney		Kontrol		Deney		Kontrol		Deney		Kontrol			
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS		
KKYBÖ	94.00	6.72	93.88	6.94	99.75	6.63	88.38	12.29	95.50	6.61	93.25	8.89	0.02	.98
KKYBÖ-KD	19.38	1.30	17.88	3.23	20.25	2.31	17.38	3.50	19.38	2.72	19.00	1.93	0.27	.77
KKYBÖ-MBT	20.50	1.31	19.75	1.67	20.38	2.33	18.25	1.58	19.38	1.06	19.75	1.83	0.84	.46
KKYBÖ-HB	18.00	2.33	19.00	2.07	19.63	1.06	17.63	2.77	19.38	1.19	18.38	1.77	0.17	.85
KKYBÖ-PY	18.88	2.10	19.25	1.49	20.63	1.77	18.25	3.33	19.00	1.07	18.38	1.77	1.13	.35
KKYBÖ-PÇ	17.25	3.28	18.00	3.46	18.88	1.89	16.88	4.05	18.38	1.69	17.75	3.15	0.09	.91
KSÖ	30.00	7.39	30.88	9.39	29.63	5.68	31.88	7.14	28.25	5.26	30.00	9.23	0.47	.64
KSÖ-OD	20.38	5.29	21.00	5.50	20.25	3.19	22.00	3.59	19.63	4.84	20.75	5.34	0.53	.59
KSÖ-AE	9.63	2.77	9.88	4.26	9.38	3.16	9.88	4.09	8.63	3.07	9.25	4.98	0.22	.80
MSBÖ	34.63	3.89	36.75	3.28	38.38	4.69	34.88	5.87	35.63	2.77	37.13	2.90	0.32	.74

Not. $p^* < .05$; KKYBÖ-KD: KKYBÖ Kendini Doğru Bir Şekilde Değerlendirme Alt Boyutu; KKYBÖ-MBT: KKYBÖ Mesleklerle İlgili Bilgi Toplama Alt Boyutu; KKYBÖ-HB: KKYBÖ Hedef Belirleme Alt Boyutu; KKYBÖ-PY: KKYBÖ Plan Yapma Alt Boyutu; KKYBÖ-PÇ: KKYBÖ Problem Çözme Alt Boyutu; KSÖ-OD: KSÖ Olumsuz Duygular Alt Boyutu; KSÖ-AE: KSÖ Algılanan Engeller Alt Boyutu.

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde, KKYBÖ ($F = 0.02$ $p > .05$) toplam puanı ve alt ölçekleri KKYBÖ-KD ($F = 0.27$ $p > .05$), KKYBÖ-MBT ($F = 0.84$ $p > .05$), KKYBÖ-HB ($F = 0.17$ $p > .05$), KKYBÖ-PY ($F = 1.13$ $p > .05$), KKYBÖ-PÇ ($F = 0.09$ $p > .05$) puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde KSÖ ($F = 0.47$ $p > .05$) toplam puanı ve alt ölçekleri KSÖ-OD ($F = 0.53$ $p > .05$) ve KSÖ-AE ($F = 0.22$ $p > .05$) puanları ile MSBÖ ($F = 0.32$ $p > .05$) toplam puanı değerlendirildiğinde yine deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

Tablo 4'te her bir oturum sonunda katılımcılardan ilgili oturumu temel alarak doldurmaları istenen Oturum Değerlendirme Formuna dair sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4. Oturum Değerlendirme Formu Sonuçları

	1.Oturum		2.Oturum		3.Oturum		4.Oturum		5.Oturum	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
1.Oturumun programın amaçları ile ilişkili olması	3.00	0	3.00	0	3.00	0	3.00	0	3.00	0
2.Oturumun yararlı olması	2.75	0.46	2.88	0.35	3.00	0	3.00	0	3.00	0
3.Oturumun keyifli olması	3.00	0	3.00	0	3.00	0	3.00	0	3.00	0
4.Oturumda işlenen konunun hayatta önemli bir yere sahip olması	2.88	0,35	2.88	0.35	2.75	0.46	2.88	0.35	3.00	0
5.Oturumda işlenen konu için sürenin yeterli olması	3.00	0	3.00	0	3.00	0	2.88	0.35	3.00	0
6.Oturumda kazanılan bilgi ve becerilerin yaşamda kullanılabilmesi	2.63	0,52	2.75	0.46	2.75	0.46	2.88	0.35	3.00	0
7.Katılımcının oturuma yeterince katılabilmesi	2.88	0.35	2.88	0.35	2.88	0.35	3.00	0	3.00	0
8.Oturumda, üzerinde konuşulması istenen konuların ele alınması	2.88	0.35	3.00	0	3.00	0	3.00	0	3.00	0
9.Oturumun yeni bilgi ve beceriler edinmede yardımcı olması	2.63	0.52	3.00	0	3.00	0	3.00	0	3.00	0
10.Grup liderinin oturumu iyi yönetmesi	3.00	0	2.88	0.35	3.00	0	3.00	0	3.00	0
11.Oturumda katılımcının kendisini aktif hissetmesi	2.75	0.46	2.88	0.35	2.88	0.35	3.00	0	3.00	0

Oturum Değerlendirme Formundan elde edilen verilere bakıldığında, tüm oturumlar için her bir maddenin puan ortalamasının tam puana yakın olduğu (2.50'nin üzerinde) görülmektedir. Özellikle de "Oturumun programın amaçları ile ilişkili olması" ve "Oturumun keyifli olması" maddeleri tüm oturumlar için tam puan almıştır. Diğer yandan oturumlar boyunca en az tam puan alan ve 5 oturumun tamamı için puan ortalaması en düşük maddeler, "Oturumda işlenen konunun hayatta önemli bir yere sahip olması" ($\bar{x} = 2.88$) ve "Oturumda kazanılan bilgi ve becerilerin yaşamda kullanılabilmesi" ($\bar{x} = 2.80$) şeklindedir. Ayrıca ilk oturumdan son oturuma doğru ilerledikçe katılımcıların formda yer alan maddelere tam puan verme oranlarının arttığı görülmektedir.

Nitel Bulgular

Deney grubundaki 7 katılımcı ile yapılan ve 35 dakika süren odak grup görüşme kaydı içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çözümleme sonucunda 6 tema ve 11 kategori belirlenmiştir. Belirlenen temalar ve kategoriler; Katkı Teması (Farkındalık-Olumlu Etki), Beklenti Teması (Yeni Bir Kuram Tanımak-Umut-Deneyim), Etkinlik ve Ödev Teması (Faydalı), Oturum Süreleri Teması (Yeterli-

Uzatılmalı), Oturum Lideri ve Grup Etkileşimi Teması (Olumlu), Çevrimiçi Uygulama Teması (Erişilebilirlik-Yüz Yüze Uygulamanın Verimliliği) şeklindedir.

Katılımcıların tamamı grup sürecinin kendilerine önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. Belirtilen katkılar; tesadüfi olayların farkına varmak ve içinde bulunulan stres, kaygı ve karamsarlık durumuna yönelik olumlu etki şeklinde özetlenebilir. Bir katılımcı *“Olayları bu oturumlardan öncesinde hiç hesaba katmazken şimdi başımıza gelen ufak bir olayın bile aslında bazı tesadüflerin sonucunda ortaya çıktığını fark ettik hep birlikte. Ve daha öncesinde hiç bu şekilde bakmazken şimdi bakış açımızın değiştiğini düşünüyorum”* [K 3] şeklinde düşüncelerini ifade ederken bir diğer katılımcı *“4. Sınıf olduğum için biraz stres ve kaygının içinde bulunduğum dönemeydim açıkçası, okulun da bitmesiyle beraber. Bu çalışma aslında bize şeyi gösterdi, yani tek bir seçenek olmadığım hayatımızdaki en ufak bir rastlantısal olayın bile bize farklı kariyer yollarını açabileceğini gösterdi ya da bizim farkında olmamızı sağladı diyebilirim. Bu nokta da aslında benim için çok önemli bir adım oldu.”* [K 4] şeklinde yorum yapmıştır. Benzer şekilde diğer bir katılımcı da *“4. Sınıf, yani mezun olduğumuz için benim de bir karamsarlık dönemim vardı ve hani bir şeyler düzelecek mi hayatımda, hep böyle bir karamsarlık içerisindeydim. Uygulama sayesinde biraz daha umut aşladım. Yani geleceğe daha pozitif bakıyorum artık ve açıkçası daha böyle rastlantısal olayların daha farkına vardım.”* [K 5] diyerek grup sürecinin katkılarını belirtmiştir.

Katılımcılar, grup sürecine ilişkin beklentilerinin genel anlamda karşılandığını belirtmiştir. Katılımcıların beklentileri; kariyer alanına yönelik yeni bir kuram tanımak, kaygıyı azaltarak geleceğe umutla bakmak ve grup sürecini deneyimlemek şeklinde özetlenebilir. Diğer yandan katılımcıların bir kısmı, grup sürecinin yürütüldüğü tarihin kendileri açısından özellikle uygun olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı *“Farklı bir kuramdı, hiç duymadığımız yeni geliştirilen. Benim beklentim açıkçası farklı bir kuramın hani kariyerime nasıl bir bakış sağlayacağını görmektir. Acaba kendimi nasıl daha farklı açılardan değerlendirebilirim ve bu beklentimi gayet güzel karşıladı.”* [K 6] şeklinde düşüncelerini ifade ederken bir diğer katılımcı *“Tam ihtiyacımız olan anda oldu bu grup oturumu. Çünkü hepimiz stres içerisindeydik ne yapacağımızı ne edeceğimizi bilmiyorduk, gelecek kaygısı çok fazla vardı ve bu kaygıyı azaltmak istiyorduk. İşte geleceğe daha umutla bakmak ve aslında dünyanın sonu ya da yolun sonu olmadığını her şeyin bir başlangıcı olduğunun farkına varmamız için çok önemli bir adımdı bence bu grup oturumu. Ve ben bunları bekliyordum, geleceğe daha umutla bakmak, bir geleceğim olacağına inanmak ve bu kaygıyı azaltmak istiyordum. Oturumlarla beraber bu kaygım azaldı.”* [K 2] diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise *“Bir grup sürecinde olmak ben hep çok isterdim grupla psikolojik danışma içinde olmayı. Bu kariyer bağlamında oldu ve benim için güzel bir deneyimdi.”* [K 5] diyerek grup sürecinden beklentilerini açıklamıştır.

Katılımcılar etkinliklerin ve ödevlerin genel olarak faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Faydalı bulunan etkinlik ve ödevler; film analizi, gerçeklik kontrol listesi ve gelecek kariyer otobiyografisi şeklindedir. Diğer yandan öykü analizi ödevinin daha etkili olabileceği de belirtilmiştir. Bir katılımcı *“Etkinlikler genel olarak faydalıydı. Şöyle, hayata getirmek ve gerçekten hani kuramın etkililiğini anlamak açısından etkinlikleri faydalı buldum. Özellikle en faydalı bulduğum etkinlik de film izleme etkinliğiydi. Filmi izledikten sonra gerçekten bakış açımın değiştiğini fark ettim. Daha çok farkındaydım yani bu tesadüflerin kariyerime vesaire günlük hayatımı bile nasıl etkileyebileceğinin farkına varmıştım.”* [K 3] şeklinde düşüncelerini ifade ederken bir diğer katılımcı *“Benim de en sevdiğim ödev hem gelecek beş yılda kendinizi nerede görüyorsunuzdu hem de film etkinliğiydi ödeviydi, onu izlemek. Ben iki ayrı güne ayırarak izlemiştim. O yüzden biraz daha iyi analiz etme şansım olduğunu düşünüyorum. Sadece kariyer bağlamında değil, hayat olarak işte bir günümüzü ya da bir an bütün hayatımızı nasıl değiştiriyor bunu görmemizi sağlamıştı. O yüzden bana çok etkisi olmuştu filmin.”* [K 2] diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Bir katılımcı ise *“Ödevler genel olarak iki oturum arasındaki bağlantıyı kuruyordu. Yani bir oturumdan çıkıktan sonra diğer oturuma kadarki süreçte*

hani odakta kalmamızı sağlıyordu diyebilirim.” [K 3] diyerek ödevlerin işlevselliğini vurgulamıştır. Bir katılımcı ise “Öykü analizinden çok emin değilim yani o öykü daha etkili bir öykü seçilse belki üzerimizdeki etkisi daha fazla olabilirdi diye düşünüyorum.” [K 5] diyerek ilk oturumda verilen ödevle ilişkin eleştirisini dile getirmiştir.

Grup üyeleri genel anlamda oturum sürelerini yeterli bulduklarını ifade etmiş, bazı katılımcılar ise sürenin uzatılabileceğini belirtmiştir. Bir katılımcı *“Bence oturum süreleri gayet yeterliydi. Hatta sekiz kişilik bir grup için herkesin her konuda sözünü alarak bir şeyler hani paylaşmamız oturum süreleri açısından gayet yeterliydi.” [K 3] derken bir diğer katılımcı “Bence artırılabilirdi. Çünkü ben mesela daha derinlemesine konuşmayı isterdim, birçok etkeni.” [K 7] şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Benzer şekilde bir katılımcı da “Bence de süre biraz daha fazla olabilirdi gibi geliyor. Ama o an grup içinde de konuşmalar bence tam anlamıyla derinlemesine miydi bilmiyorum. Yani aslında tam bitmesi gerektiği anda hocamız bitiriyordu. O bize bağlıydı gibi geliyor süre, biraz daha uzun olsa daha keyifli olurdu.” [K 5] diyerek oturum sürelerine dair görüşlerini ortaya koymuştur.*

Katılımcılar, oturum liderine ve grup etkileşimine ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı *“İlk oturumlarda ben bazı konularda kendimi açmakta çok zorlandım. Yani ilk başlarda oturumlarda çok zorlandım kendimi açma konusunda çünkü hepimiz birbirimizi tanıyoruz. İşte nasıl olacak hani nasıl gidecek bilmeleri gerekmiyor benim hakkımda her şeyi diye düşünüyordum. Ama sonradan açıldım. Daha rahat kendimi ifade etmeye başladım.” [K 2] derken bir diğer katılımcı “Bizle gerçekten bence çok ilgilendi. Hepimize tek tek sorular sordu. Hani isim söyledi sırayla hepimize. Hep birlikte konuşmamız için. İşte katılabilmemiz için. Böylelikle de bence hepimiz daha rahat bir biçimde açıldık. Hani hiç böyle yabancılaşma hiç çekemedim ben. Çok rahat bir şekilde konuştuk ve hani bence ciddi güzel yönetti süreci de.” [K 1] diyerek grup liderine ilişkin görüşlerini ifade etmiştir. Bir katılımcı *“Zaman geçtikçe zaten birbirimizi daha da böyle, aslında tanıyoruz normalde birbirimizi ama, oturumda tabii ki daha farklı oluyor. Daha rahat olmaya başladık. Oturumlarda, yaptığımız etkinliklerin de bunda faydası olduğunu düşünüyorum. Seçilen etkinliklerin özelliikle.” [K 4] derken bir diğer katılımcı “Grup yönetimi, işte zaman yönetimi ve etkinlikleri bulma ve uygulama şekli bence tam anlamıyla olması gerektiği gibiydi.” [K 5] diyerek grup liderine ilişkin düşüncelerini ortaya koymuştur.**

Grup sürecinin çevrimiçi şekilde yürütülmesine ilişkin herhangi bir sorun (kamera, mikrofon kullanımı vs.) belirtilmemiştir. Yalnızca bazı üyeler çevrimiçi uygulamanın uzaktan erişilebilirlik konusundaki avantajını vurgulamıştır. Bazı üyeler ise yüz yüze uygulamanın çevrimiçi uygulamaya göre daha verimli olabileceğini belirtmiştir. Göze çarpan bir nokta, grup sürecinden kaynaklı olarak çevrimiçi sürecin sorun yaratmadığının vurgulanmasıdır. Bir katılımcı *“Tek sorun, ben online olan hiçbir şeyin yüz yüze olan şeye tercih etmiyorum. Yüz yüze olması benim için her zaman daha önemli ve daha güzel oluyor. Bağlantı sorunları, internet kaynaklı sorunlar olabiliyor o sebeple yüz yüze olmasını tercih ederdim. Ama online’da da gayet süreci iyi yönettiğimizi ve katılımın çok iyi olduğunu düşünüyorum.” [K 3] derken bir diğer katılımcı “Bence de hiçbir şey yüz yüzenin yerini tutmuyor ama yüz yüze olmamasına rağmen her şey çok yerinde gitti neredeyse. Mesela eğer hani yüz yüze olsaydı okulun sonlarına doğruydı hepimiz farklı illere dağıldık. Yüz yüze olsaydı belki bu oturumda olan kişiler olmayacaktı farklı kişilerle yapacaktık bu oturumları. Ya da belki ben yapamayacaktım çünkü şehir dışına çıkmıştım. Olamayacaktım. Faydası bu oldu bence.” [K 2] diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Bir katılımcı ise *“Bence online olmasına rağmen o duyguyu bağını çok güzel bir şekilde kurduğumuzu, düşüncelerimizi çok güzel bir şekilde dile getirebildiğimizi düşünüyorum. Görüntümü ben de açtım ve çok fazla bağlantı problemi de yaşamadık.” [K 5] diyerek çevrimiçi uygulamaya dair düşüncelerini ortaya koymuştur.**

Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programına ilişkin katılımcı görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu söylenebilir. Diğer yandan bazı katılımcıların oturum sürelerinin uzatılması, birinci oturum sonunda verilen öykü analizi ödevinin geliştirilmesi ve çevrimiçi uygulamanın doğasına ilişkin önerilerde bulunduğu görülmektedir.

Elde edilen tüm veriler özet halinde Şekil 2’de yer almaktadır. Şekil üzerinde kırmızı ile belirtilen başlıklar, araştırma hipotezini desteklemeyen veya ilgili başlığa kıyasla görece olumsuz verileri ifade ederken yeşil ile belirtilenler, ilgili başlık altında görece olumlu verileri ifade etmektedir. Ölçekler kısmı dışındaki tüm başlıklar, katılımcıların tamamını kapsamamakta çoğunluğu ifade etmektedir.

Şekil 2. Ortak Veri Tablosu



SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Kaos Yaklaşımına Dayalı Kariyer Gelişimini Destekleme Programına katılan deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre kariyer kararı yetkinlik beklenti düzeyleri ve mesleki sonuç beklenti düzeylerinde anlamlı bir artış bulunamamıştır. Programa katılan deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre kariyer sıkıntı düzeylerinde ise anlamlı bir azalma görülmemiştir. Oturum değerlendirme formundan elde edilen bulgular; katılımcıların kariyer kararı yetkinlik beklentileri, mesleki sonuç beklentileri ve kariyer sıkıntı düzeyleri üzerinde programın beklenen etkiyi göstermemesine ilişkin bir açıklama sağlayabilir. “İşlenen konunun hayatta önemli bir yere sahip olması” ve “Kazanılan bilgi ve becerilerin yaşamda kullanılabilmesi” maddelerinin puan ortalamalarının diğer maddelere oranla düşük çıkması, programın kazanımlarının hayata aktarılması ve günlük hayattaki karşılığının anlaşılabilmesi konusunda yetersiz kaldığını ve program içeriğinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Tasarlanan program, kaos yaklaşımının kavramlarına ve deneyimden ziyade kuramsal öğretime fazlaca odaklanmış olabilir. Bilgi, farkındalık, tutum ve değişim aşamalarından oluşan davranış değiştirme süreci açısından bakıldığında program, bilgi aşamasında kalmış ve etkili bulunmamış olabilir. Kuram teorisyenlerinin önemli bir kaygısı, matematik ve fizik alanından gelen kavramların danışanlar tarafından anlaşılabilmesi ile ilgilidir (Türkmen, 2014). Nitekim program süresince katılımcıların kuramın temel kavramlarına uygun olarak kendi yaşamlarına ilişkin sınırlı sayıda somut örnek bulabildikleri gözlemlenmiştir. Oturum değerlendirme formu sonuçları da bu gözlemi desteklemektedir. Ayrıca odak grup görüşmesinde bazı katılımcıların programın uzatılması gerektiğini ve Öykü Analizi etkinliğinin verimsiz olduğunu belirtmiştir. Söz konusu etkinlik, tesadüfi olayların doğasının açıklanması ve katılımcıların kişisel örnek bulmalarında yardımcı olması amacıyla kullanılmıştır. Sonuç olarak program içerisinde somut örnek olayların eksikliği ve uygulama sürecince somut örnek olayların katılımcılar tarafından bulunamadığı göze çarpmıştır.

Yapılan çalışmalar, kariyer alanında tesadüfi olayların varlığına ilişkin önemli bulgular ortaya koymaktadır. Bright ve diğerleri (2005a) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencileri kariyer kararı vermede tesadüfi olayların etkisini %69 olarak bildirirken Borg ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada lise mezunu öğrencilerin %71'i kariyerlerindeki değişimin plansız olduğunu belirtmiştir. Hirschi (2010) tarafından ergenlerle yapılan çalışmada da şans olaylarının kariyer geçişleri üzerindeki etkisi %64 olarak bildirilmiştir. Türkiye’de üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da (Ulaş-Kılıç, Demirtaş-Zorbaz ve Kızıldağ, 2020) katılımcılar kariyerlerinin tesadüfi olaylardan önemli oranda etkilendiğini belirtmiş ve bu etkinin en çok sosyal, ardından politik/yasal ve son olarak bireysel faktörlerden kaynaklandığını bildirmiştir. Yapılan çalışmalarda tesadüfi olayların varlığına ilişkin yüksek oranlara karşın söz konusu çalışmada somut örneklerin ortaya çıkmamasında kişilerin tesadüfi olaylara ilişkin tanımları ve bu tanımlara bağlı olarak tesadüfi olayları hatırlamaları etkili olmuş olabilir. Nitekim Bright ve diğerleri (2009) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada tesadüfi olayların kariyer alanına etkisi ve kişilerin olaylar üzerindeki kontrol düzeyi arasında anlamlı bir etkileşim bulunurken ($F(1,42) = 40.34, \eta^2 = .49$) etki düzeyi ile kontrol düzeyinin tesadüfi olayları hatırlama üzerinde önemli bir etkileşim etkisi gösterdiği belirlenmiştir ($F(1, 42) = 25.69$). Diğer bir değişle kişilerin tesadüfi olayları hatırlamaları; tesadüfi olayların kariyer alanına önemli etkiler göstermesi ve bireylerin koşulları kontrol etmesine bağlı olarak değerlendirilmiştir. Mevcut çalışmada katılımcılar tesadüfi olayları mucizevi olaylar olarak değerlendirmiş ve kariyer gelişimini etkileyen kontrol dışı olayları düşünmüş

olabilirler. Program kapsamında tesadüfi olayların değerlendirilmesi vurgulanmıştır. Değerlendirilemeyen veya değerlendirildiği halde bireysel kontrol algısıyla açıklanan olaylar tesadüfi olayların kapsamı dışında algılanmış olabilir.

Diğer yandan çalışma grubu oluşturulurken program hakkında bilgilendirme yapılmış ve gönüllü olanlar programa dahil edilmiştir. Ancak öğrencilerin kariyer kararı yetkinlik beklentileri, mesleki sonuç beklentileri, kariyer sıkıntıları ile programa katılma motivasyonları değerlendirilmemiş, ayrıca oturumlar içerisinde söz konusu kavramlar doğrudan ele alınmamıştır. Ayrıca katılımcıların psikolojik danışma ve rehberlik bölümü 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşması ve grup rehberliği ile grupla psikolojik danışmaya ilişkin teorik ve pratik ders almış olmaları yanlılık yaratmış olabilir. Katılımcılar program uygulamasını, grup deneyimi ve grup gözlemi çerçevesinde değerlendirmiş ve grup sürecini aldıkları derslerin örnek bir uygulaması olarak düşünmüş olabilirler. Bahsi geçen tüm bu durumların sonuçlar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Kariyer kararı yetkinlik beklentisine ilişkin odak grup görüşme verileri incelendiğinde konu ile ilgili somut herhangi bir katılımcı ifadesine ulaşılamamıştır. Konu ile ilgili veri elde edilememesinin nedeni öğrencilerin somut olarak bir kararı verme aşamasında olmamaları ve program kapsamında somut bir karar verme sürecinin ele alınmamış olması olabilir. Nitekim oturumlar boyunca karşılaşılabilecek fırsatların değerlendirilebilmesi üzerine etkinlikler yapılmıştır. Programın, katılımcılara kariyer kararı yetkinlik beklentisi ile ilgili anlamlı katkı sağlayamamasının bir diğer nedeni, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeğinin maddeleri ile ilgili olabilir. Çalışma grubu öğrencileri bölümlerini seçmiş olan ve mezuniyetine kısa süre kalmış ve hatta mezuniyet dönemindeki bazı öğrencilerden oluşmaktadır. Ancak ölçekte “İleride icra etmeyi düşündüğünüz mesleklerden birini seçerek karar verebilme” ve “İlgilerinize uygun bir bölüm ya da kariyer seçebilme” gibi maddeler yer almaktadır. Halihazırda mesleğini seçmiş ve mesleği ile ilgili gelecek tasarladıkları düşünülen bireyler için bu maddelerin program kapsamında bir karşılığı olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla odak grup görüşmesinden elde edilen “Geleceğe umutla bakmak” teması konu ile ilgili program kazanımının yerine getirildiğini ancak söz konusu kazanımın nicel ölçümle uyumsuz olduğunu göstermektedir. Diğer yandan uygulanan programda bilgi sahibi olmaktan ziyade eksik bilgiyle karar verebilme ve karşılaşılan tesadüfi olayları değerlendirebilme üzerinde durulmuştur. Ancak yine söz konusu ölçekte “İlginizi çeken işlerle ilgili bilgi toplamak için interneti kullanabilme”, “İyi bir özgeçmiş hazırlayabilme” ve “İlgilendiğiniz alanda şu anda çalışan biriyle konuşma” gibi maddeler yer almaktadır. McKay ve diğerleri (2005) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik uygulanan kaos yaklaşımına dayalı kariyer uygulamasında öğrencilerin kariyer kararı verme öz yeterliliğinin arttığı ($F(1,47) = 4.87$), kariyere ilişkin irrasyonel düşüncelerin ise azaldığı ($F(1,47) = 8.83$) bulunmuştur. Ayrıca geleneksel eşleştirme yaklaşımına kıyasla kaos yaklaşımının kariyer kararı verme öz yeterliliğini arttırmada ve kariyere ilişkin irrasyonel düşünceleri azaltmada daha uzun soluklu fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırma ile mevcut çalışma arasındaki çelişen bu bulgu, katılımcı seçimi ve uygulama türüyle ilgili olabilir. Nitekim söz konusu araştırmada katılımcılar, gelecekleri hakkında belirsizlik ifade eden veya kariyer kararları vermekte zorluk çeken bireylerden oluşturulmuştur. Ayrıca yapılan müdahaleler bireysel olarak tasarlanmış ve uygulanmıştır.

Mesleki sonuç beklentisine ilişkin odak grup görüşme verileri incelendiğinde konu ile ilgili somut herhangi bir katılımcı ifadesine ulaşılamamıştır. Yalnızca “geleceğe umutla bakmak” teması çerçevesinde katılımcı görüşleri yer almaktadır. Programın, katılımcılara mesleki sonuç beklentisine ilişkin anlamlı

katkı sağlayamamasının önemli bir nedeni, Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeğinin maddeleri ile ilgili olabilir. Örneğin ölçekte yer alan “Kariyerimle ilgili verdiğim kararlarda kontrol benim elimdedir” maddesi, program kazanımlarındaki kontrol dışı gelişmeleri avantaja çevirme ile çelişmektedir. “Ailem kariyer/meslek seçimimi onaylayacaktır” maddesi ise program içeriği ile uyusmamaktadır. Diğer yandan ölçeğin değerlendirdiği mesleki sonuç beklentisi, geleceğin olumlu olacağına ilişkin bir beklenti iken program kapsamında geleceğin bilinmezliği ve karşılaşılan tesadüfi olayların değerlendirilmesi ele alınmıştır. Dolayısıyla ölçek ile programın gelecek vurgusunun birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Nitekim programda yer alan Gelecek Kariyer Otobiyografisi etkinliği, bireylerin geleceklere üzerinde hangi tesadüfi olayların olabileceğini ve bunların nasıl değerlendirilebileceğini tahmin etmek üzerine kurgulanmıştır. Bu farklılık odak grup görüşmesinde ortaya çıkan “geleceğe umutla bakmak” teması ile ve katılımcıların geleceği değerlendirebilme potansiyeli ile ilgili görünmektedir.

Kariyer kararı yetkinlik beklentisi ile mesleki sonuç beklentisi düzeylerinin deney grubu lehine anlamlı bir artış göstermemesinin bir diğer nedeni de program ile ölçme araçlarının kuramsal farklılığı olabilir. Nitekim söz konusu ölçekler Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı temel alınarak geliştirilmiştir. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramında kişilerin yetkinlikleri, kontrol etme eylemi çerçevesinde değerlendirilmektedir (Lent, Brown ve Hackett, 2002). Ancak kaos yaklaşımına göre yaşamın büyük bir kısmı kontrol edilemez ve bireyler tesadüflerden fırsatlar ortaya çıkarabilir (Bright ve Pryor, 2005).

Kariyer sıkıntısına ilişkin odak grup görüşme verileri incelendiğinde, “Stres, kaygı ve karamsarlığa yönelik olumlu etki” ve “Geleceğe umutla bakmak” temalarına ulaşılmıştır. Diğer bir değişle programın katılımcıların kariyer sıkıntılarında olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Kariyer Sıkıntısı Ölçeği’nden elde edilen bulgu ile nitel bulgunun çelişkili olması, ölçek maddeleri ile ilgili olabilir. Örneğin ölçekte yer alan “Mümkün olan en kısa sürede kariyer kararı vermem gerektiğini düşünüyorum fakat bunu yapmamak beni endişelendirir” maddesi program kazanımları ile uyusmamaktadır. Diğer yandan öğrencilerin bir kısmının mezuniyet aşamasında olması ve hatta program devam ederken mezun olmaları, kariyer sıkıntılarının orantısız şekilde artmasını sağlamış olabilir.

Çalışmada kullanılan nicel ölçme araçlarına ilişkin bulguların beklenen düzeyde olmamasının önemli bir diğer nedeni de kaos yaklaşımının nicel yöntemlere bakış açısı ile ilgili olabilir. Kaos yaklaşımında insan deneyiminin bütünselliğine odaklanılarak geleneksel indirgemeci bilimsel anlayış reddedilmektedir (Pryor ve Bright, 2003a). Kuram nicel yöntemleri tümüyle yadsıyorsa da insan deneyimini bütünsel olarak anlamak ve değerlendirebilmek amacıyla nitel yönetime vurgu yapmaktadır (Amundson vd., 2014). Nitekim mevcut çalışmada elde edilen nitel bulgular, programın katılımcıların beklentilerine cevap verdiğini ve program kazanımlarına uygun katkılar sağladığını göstermektedir. Benzer şekilde oturum değerlendirme formunda tüm oturumlar için “programın amaçları ile ilişkili olması” maddesi tam puan almıştır.

Program tasarımında uzman panelinin yapılmaması, uygulamanın kaos kuramına uygun ölçme araçları ile gerçekleştirilmemesi ve deney grubu katılımcılarının 3. ve 4. sınıf olmak üzere farklı kariyer gündemleri içerisinde bulunan öğrencilerden oluşması araştırmanın sınırlılıklarındandır. Odak grup görüşmesinde yüz yüze uygulamanın verimliliği temasıyla vurgulandığı üzere, uygulamanın çevrimiçi olarak yürütülmesi ve bu sebeple etkileşimin çevrimiçi araçlarla sınırlı olması da araştırmanın bir diğer sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Konu ile ilgili yapılacak gelecek çalışmalar; kaos kuramına ilişkin

ölçme aracı geliştirebilir, oturum sayısının daha fazla olacağı programlar tasarlayabilir, tasarlanacak programlarda örnek olaylara fazlaca yer verebilir, tesadüfi olaylara ilişkin kişisel deneyimler yakından incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Amundson, N. E., Mills, L. M., & Smith, B. A. (2014). Incorporating chaos and paradox into career development. *Australian Journal of Career Development*, 23(1), 13-21. <https://doi.org/10.1177/1038416213496760>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2005). The developmental context of substance use in emerging adulthood. *Journal of drug issues*, 35(2), 235-254. <https://doi.org/10.1177/002204260503500202>
- Bağatarhan, T. (2020). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığını önlemeye yönelik bilişeldavranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayın no: 617022). [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.5.399>
- Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short-form of career decision making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57. <https://doi.org/10.1177/106907279600400103>
- Betz, N., & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectation influence career exploration. *Career Development Quarterly*, 46, 197-189. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb01004.x>
- Bland, A. M., & Roberts-Pittman, B. J. (2014). Existential and chaos theory: "Calling" for adaptability and responsibility in career decision making. *Journal of Career Development*, 41(5), 382-401. <https://doi.org/10.1177/0894845313498303>
- Bloch, D. P. (2005). Complexity, chaos, and nonlinear dynamics: A new perspective on career development theory. *The career development quarterly*, 53(3), 194-207. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00990.x>
- Boesch, I., Schwaninger, M., Weber, M., & Scholz, R. (2013). Enhancing validity and reliability through feedback-driven exploration: A study in the context of conjoint analysis. *Systemic Practice and Action Research*, 26(3), 217-238. <https://doi.org/10.1007/s11213-012-9248-6>
- Bohm, R. M. (2008). Bruce Smith, Sr award recipient address: Low-probability nonlinear events over the life course of a criminologist. *Journal of Criminal Justice Education*, 19(2), 146-154. <https://doi.org/10.1080/10511250802137168>
- Borg, T., Bright, J. E., & Pryor, R. G. (2006). The butterfly model of careers: Illustrating how planning and chance can be integrated in the careers of secondary school students. *Australian Journal of Career Development*, 15(3), 54-59. <https://doi.org/10.1177/103841620601500311>
- Borg, T., Bright, J. E., & Pryor, R. G. (2014). High school students—complexity, change and chance: Do the key concepts of the chaos theory of careers apply?. *Australian Journal of Career Development*, 23(1), 22-28. <https://doi.org/10.1177/1038416214523394>

- Bright, J. E., & Pryor, R. G. (2005). The chaos theory of careers: A user's guide. *The Career Development Quarterly*, 53(4), 291-305. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00660.x>
- Bright, J. E., & Pryor, R. G. (2008). Shiftwork: A chaos theory of careers agenda for change in career counselling. *Australian Journal of Career Development*, 17(3), 63-72. <https://doi.org/10.1177/103841620801700309>
- Bright, J. E., Pryor, R. G., & Harpham, L. (2005a). The role of chance events in career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 561-576. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.001>
- Bright, J. E., Pryor, R. G., Chan, E. W. M., & Rijanto, J. (2009). Chance events in career development: Influence, control and multiplicity. *Journal of Vocational Behavior*, 75(1), 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.02.007>
- Bright, J. E., Pryor, R. G., Wilkenfeld, S., & Earl, J. (2005b). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 19-36. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-2123-6>
- Creed, P. A., & Gagliardi, R. E. (2015). Career compromise, career distress, and perceptions of employability: The moderating roles of social capital and core self-evaluations. *Journal of Career Assessment*, 23, 20-34. <https://doi.org/10.1177/1069072714523082>.
- Creed, P. A., Hood, M., Praskova, A., & Makransky, G. (2016). The career distress scale: Using rasch measurement theory to evaluate a brief measure of career distress. *Journal of Career Assessment*, 24, 732-746. <https://doi.org/10.1177/1069072715616126>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Delgado, R. (2019). Factors of wrong track choice and its impact to the academic performance of selected grade 12 students in Nagpayong high school SY 2018 2019. *Ascendens Asia Journal of Multidisciplinary Research Abstracts*, 3(20). <https://ojs.aaresearchindex.com/index.php/AAJMRA/article/view/12199>
- Duffy, J. A. (2000). The application of chaos theory to the career-plateaued worker. *Journal of Employment Counseling*, 37(4), 229-236. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2000.tb01029.x>
- Gibb, S. (1998). Exploring career chaos: patterns of belief. *Career Development International*, 3(4), 149-153. <https://doi.org/10.1108/13620439810214394>
- Greenleaf, A. T. (2014). Making the best of a bad situation: Career counseling young adults in the aftermath of the great recession. *Journal of Employment Counseling*, 51(4), 158-169. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2014.00049.x>
- Hirschi, A. (2010). The role of chance events in the school-to-work transition: The influence of demographic, personality and career development variables. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.002>
- Işık, E. (2010). *Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi* (Yayın no: 294402) [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.

- Işık, E. (2013). Mesleki sonuç beklentisinin yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve denetim odağı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1419-1430. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1520>
- Järvensivu, A. (2020). Multiple jobholders and workplace learning: Understanding strange attractor careers. *Journal of Workplace Learning*, 32(7), 501-512. <https://doi.org/10.1108/JWL-04-2020-0051>
- Järvensivu, A., & Pulkki, J. (2020). Multiple job holding, societal change, and individual careers: Contributions to the chaos theory of careers. *Australian Journal of Career Development*, 29(1), 67-76. <https://doi.org/10.1177/1038416219886710>
- Law, A. K., Amundson, N. E., & Alden, L. E. (2014). Helping highly anxious clients embrace chaos and career uncertainty using cognitive behavioural techniques. *Australian Journal of Career Development*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1177/1038416213517371>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 255–311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Levitt, H., Motulsky, S., Wertz, F., Morrow, S., & Ponterotto, J. (2017). Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology: Promoting methodological integrity. *Qualitative Psychology*, 4(1), 2-22. <https://doi.org/10.1037/qup0000082>
- Li, C., & He, Q. (2017, December). *Career counseling techniques based on career chaos theory*. In 3rd International Conference on Economics, Management, Law and Education (EMLE 2017) (pp. 222-225). Atlantis Press.
- Lippman, M. (2012). Chaos theory and a career in medicine. *Endocrine Related Cancer*, 19, 1–3. <https://doi.org/10.1530/ERC-11-0341>
- Loader, T. (2011). Careers education: Evolving, adapting and building resilience through chaos. *Australian Journal of Career Development*, 20(1), 46-49. <https://doi.org/10.1177/103841621102000107>
- Marshall, C., & Rossman, G. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- McKay, H., Bright, J. E., & Pryor, R. G. (2005). Finding order and direction from chaos: A comparison of chaos career counseling and trait matching counseling. *Journal of Employment Counseling*, 42(3), 98-112. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2005.tb00904.x>
- McWhirter, E. H., Rasheed, S., & Crothers, M. (2000). The effects of high school career education on social-cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 330-341. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.3.330>
- Meng-Lewis, Y., Wong, D., Zhao, Y., & Lewis, G. (2022). Understanding complexity and dynamics in the career development of eSports athletes. *Sport Management Review*, 25(1), 106-133. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2020.08.003>
- Metheny, J., & McWhirter, E. H. (2013). Contributions of social status and family support to college students' career decision self-efficacy and outcome expectations. *Journal of Career Assessment*, 21(3), 378-394. <https://doi.org/10.1177/1069072712475164>
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Murphy, K. A., Blustein, D. L., Bohlig, A. J., & Platt, M. G. (2010). The college-to-career transition: An exploration of emerging adulthood. *Journal of Counseling & Development, 88*(2), 174-181. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00006.x>
- Owen, F. K. (2021). Belirsizlik ve kariyer davranışları. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 4*(2), 36-60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kpdd/issue/67294/934553>
- Özaydın, S. (2021). Çocuklarda kariyer gelişimini destekleme psiko-eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. (Yayın no: 696782) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Öztürk, B. (2018). *Üniversite öğrencileri için infertiliteyi önleme psiko-eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayın no: 546933) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Peake, S., & McDowall, A. (2012). Chaotic careers: A narrative analysis of career transition themes and outcomes using chaos theory as a guiding metaphor. *British Journal of Guidance & Counselling, 40*(4), 395-410. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.704350>
- Prematillake, T. M., & Lim, I. (2018). The role of unplanned encounters and complexity of influences in foreign graduates' first full-time job search in Singapore. *Journal of International Students, 8*(1), 66-86. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1101035>
- Pryor, R. G., & Bright, J. E. (2004). 'I had seen order and chaos, but had thought they were different.' The challenges of the chaos theory for career development. *Australian Journal of Career Development, 13*(3), 18-22. <https://doi.org/10.1177/103841620401300305>
- Pryor, R. G. (2010). A framework for chaos theory career counselling. *Australian Journal of Career Development, 19*(2), 32-40. <https://doi.org/10.1177/103841621001900205>
- Pryor, R. G., & Bright, J. E. (2003a). Order and chaos: A twenty-first century formulation of careers. *Australian Journal of Psychology, 55*(2), 121-128. <https://doi.org/10.1080/00049530412331312984>
- Pryor, R. G., & Bright, J. E. (2003b). The chaos theory of careers. *Australian Journal of Career Development, 12*(3), 12-20. <https://doi.org/10.1080/00049530412331312984>
- Pryor, R. G., & Bright, J. E. (2005). Chaos in practice: Techniques for career counsellors. *Australian Journal of Career Development, 14*(1), 18-28. <https://doi.org/10.1177/103841620501400105>
- Pryor, R. G., & Bright, J. E. (2006). Counseling chaos: Techniques for practitioners. *Journal of Employment Counseling, 43*(1), 9-17. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2006.tb00001.x>
- Pryor, R. G., & Bright, J. E. (2007). Applying chaos theory to careers: Attraction and attractors. *Journal of Vocational Behavior, 71*(3), 375-400. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.05.002>
- Pryor, R. G., & Bright, J. E. (2008). Archetypal narratives in career counselling: A chaos theory application. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 8*(2), 71-82. <https://doi.org/10.1007/s10775-008-9138-8>
- Pryor, R. G., & Bright, J. E. (2009). Game as a career metaphor: A chaos theory career counselling application. *British Journal of Guidance & Counselling, 37*(1), 39-50. <https://doi.org/10.1080/03069880802534070>
- Pryor, R. G., & Bright, J. E. (2014). The chaos theory of careers (CTC): Ten years on and only just begun. *Australian Journal of Career Development, 23*(1), 4-12. <https://doi.org/10.1177/1038416213518506>

- Pryor, R. G., Amundson, N. E., & Bright, J. E. (2008). Probabilities and possibilities: The strategic counseling implications of the chaos theory of careers. *The Career Development Quarterly*, 56(4), 309-318. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00096.x>
- Rogers, M. E., Creed, P. A. & Glendon, A. I. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 132-142. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.02.002>
- Saur, R., & Rasmussen, S. (2003). Butterfly power in the art of mentoring deaf and hard of hearing college students. *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/13611260306855>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (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>
- Schlesinger, J., & Daley, L. P. (2016). Applying the chaos theory of careers as a framework for college career centers. *Journal of Employment Counseling*, 53(2), 86-96. <https://doi.org/10.1002/joec.12030>
- Steward, H., & Gapp, R. (2017). Exploring the alchemy of qualitative management research: Seeking trustworthiness, credibility and rigor through crystallization. *The Qualitative Report*, 22(2), 1-19. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2604>
- Şensoy, G., & Siyez, D. M. (2019). The career distress scale: Structure, concurrent and discriminant validity, and internal reliability in a Turkish sample. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(2), 203-216. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9376-3>
- Şensoy, G., & Siyez, D. M. (2019). The career distress scale: structure, concurrent and discriminant validity, and internal reliability in a Turkish sample. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19, 203-216. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9376-3>
- Türkmen, M. (2014). Kaos kuramına dayalı kariyer psikolojik danışmanlığı programı ve vaka analizi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 256-268. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21462/230020>
- Ulaş-Kılıç, O., Demirtaş-Zorbaz, S., & Kızıldağ, S. (2020). University students' perceptions of unplanned events as a factor in the process of career choice. *Canadian Journal of Career Development*, 19(1), 14-24. <http://earsiv.odu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11489/2914>
- Ulaş-Kılıç, Ö. (2020). Beliren yetişkinlik döneminde kariyer gelişimi. D. M. Siyez & T. M. Çaykuş (Eds.), *Yaşam boyu kariyer gelişimi* içinde (s. 201-232). Pegem Akademi.
- Walmsley, A., Jameson, S., & Thomas, R. (2007, October). *With a bit of luck... The role of happenstance in tourism students' early career development*. In 25th EuroCHRIE conference (pp. 25-27).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Basım). Seçkin Yayıncılık.
- Zeng, W., & Xu, L. (2020, July). *The paradigm shift of college career counseling under the complexity background*. In 2020 International Conference on Advanced Education, Management and Information Technology (AEMIT 2020) (pp. 202-206). Atlantis Press.

Extended Abstract

Introduction: The volatile demands of the 21st century labor market; it shapes individuals and their career development (Savickas et al., 2009). Compared to previous periods, individuals are expected to constantly adapt to changing conditions, develop a positive attitude towards uncertainties, and turn uncertainties into opportunities (Bland & Roberts-Pittman, 2014). In order to meet these expectations, new theoretical perspectives are being developed in the field of career psychological counseling. One of the theoretical perspectives in question is the adaptation of the chaos approach to the career field (Owen, 2021). According to the chaos approach, human life and the period we live in are full of uncertainties and unplanned random events (Duffy, 2000), and this situation brings with it a lack of predictability (Pryor and Bright, 2005). Order and disorder, stability and change are not considered as contradictory concepts, but as wholes emphasizing the complexity of human experience (Pryor and Bright, 2003a). Chaos theory emphasizes the transition from the logic of predicting and predicting to the logic of adaptation and preparation for change (Türkmen, 2014). The contributions of the chaos approach to the career field and the career behaviors of individuals seem to be compatible with the career tasks of the developmental period called emerging adulthood (Ulaş-Kılıç, 2020). Individuals who can evaluate random events in emerging adulthood can provide significant advantages in terms of their career life (Greenleaf, 2014). It is important to encourage individuals in this period against changing conditions and to make interventions that will give them hope (Ulaş-Kılıç, 2020). When the studies on chaos theory were evaluated in general, no study using mixed methods could be found. In this context, the current research aims to determine the effect of the Chaos-Based Career Development Support Program on the career decision competence expectations, professional outcome expectations and career difficulties of university students with a mixed research method.

Method: In this study, explanatory sequential mixed method design was used. In the quantitative phase of the study, the participants' career decision competence expectation, professional outcome expectation, and career boredom levels were tested using a 2x3 quasi-experimental design. Then, at the qualitative stage, the results of the program's effectiveness were examined by using the focus group interview technique with some students in the experimental group. The study group of the research consists of 16 students who continue their education in the 3rd and 4th grades of a psychological counseling and guidance undergraduate program of a state university in the 2021-2022 academic year. Students were randomly assigned to the experimental and control groups in equal numbers. As a data collection tool in the study; Career Decision Making Self-efficacy Scale, Career Distress Scale, Vocational Outcome Expectations Scale, Session Evaluation Form and Focus Group Interview Form were used. Descriptive statistics in the form of frequency and percentage to evaluate the responses obtained from the Personal Information Form and the Session Evaluation Form, Fisher's Exact Test to evaluate the equivalence of socio-demographic characteristics of the experimental and control groups, content analysis to evaluate qualitative data, and multivariate variance to evaluate quantitative data based on scales. analysis (MANOVA) was used.

Results: In the study, no significant difference was found in favor of the experimental group in the career decision making self-efficacy, vocational outcome expectations and career distress of the participants. Looking at the data obtained from the Session Evaluation Form, it is seen that the average score of each item for all sessions is close to the full score. In particular, it is noteworthy that the items "The session is related to the aims of the program" and "The session was enjoyable" received full points for all sessions. When the data obtained from the focus group interview is examined, the

participants; that the group process contributes significantly to them (recognizing random events and having a positive effect on the state of stress, anxiety and pessimism), that their expectations about the group process are met in general (recognizing a new theory in the field of career, looking to the future with hope by reducing anxiety and experiencing the group process), the activities and assignments were generally useful (film analysis, reality checklist, and future career autobiography), they found the session duration to be adequate in general, they were satisfied with the session leader and group interaction, and they did not have any problems with conducting the group process online (camera and microphone use etc.) stated that they did not experience.

Discussion & Conclusion: The findings were discussed within the framework of the program content and the principles of chaos theory. An important reason why the quantitative findings based on the scales in the research are not at the expected level may be related to the theoretical perspective of the chaos approach to the quantitative method. In the chaos approach, the traditional reductionist scientific understanding is rejected by focusing on the holism of human experience (Pryor and Bright, 2003a). Although the theory does not completely deny quantitative methods, it emphasizes the qualitative method in order to understand and evaluate human experience holistically (Amundson et al., 2014). As a matter of fact, the qualitative findings obtained in the current study show that the program responds to the expectations of the participants and makes appropriate contributions to the program gains. Similarly, the item "related to the aims of the program" received full marks for all sessions in the session evaluation form. On the other hand, the incompatibility of some items of the measurement tools used in the research with the content of the program may provide an explanation for the lack of expected effect.

Findings from the session evaluation form may provide an explanation for the program not showing the expected impact on participants' career decision making self-efficacy, vocational outcome expectations and career distress levels. The fact that the average score of the items "The subject has an important place in life" and "The ability to use the acquired knowledge and skills in life" is lower than the other items shows that the program's content is insufficient in terms of transferring the gains to life and understanding the equivalent in daily life. Although some studies (Bright et al., 2005a; Borg et al., 2014; Hirschi, 2010; Ulaş-Kılıç et al., 2020) found high rates of random events in the career field, a limited number of examples were found by the participants in the study in question. It is thought that this limitation stems from the definitions of the participants regarding random events. Future studies on the subject; It is possible to develop a measurement tool for chaos theory, to design programs with more sessions, to include more case studies in the programs to be designed, and to closely examine personal experiences related to random events.

Yazarlar Hakkında / About Authors

Sercan Özaydın. Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
ozaydinsercanpdr@gmail.com

Sercan Özaydın. PhD Student, Dokuz Eylul University, İzmir, Turkey.
ozaydinsercanpdr@gmail.com

Diğdem Müge Siyez. Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
didem.siyez@gmail.com

Diğdem Müge Siyez. Prof. Dr., Dokuz Eylul University, İzmir, Turkey. didem.siyez@gmail.com

Yazar Katkıları / Authors contributions

Yazarların çalışmaya katkısı eşittir.

The contributions of the authors in the research process are equal.

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

There is no conflict of interest.

Fonlama / Funding

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

Funding support was not taken.

Teşekkür / Acknowledgements

Çalışmanın odak grup görüşmesini gerçekleştiren Uzman Psikolojik Danışman Ayşegül Karamenderes'e teşekkür ederiz.

Etik Bildirim / Ethical statement

Bu çalışmanın etik kurul izni, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulundan 07.09.2022 tarih ve E-87347630-659-351824 sayılı yazı ile alınmıştır.

Ethics committee approval of this study was obtained from Dokuz Eylul University Institute of Educational Sciences Ethics Committee with the letter dated 07.09.2022 and numbered E-87347630-659-351824.

Etik Kurul Adı: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu

Onay Tarihi: 07.09.2022

Onay Belge Numarası: E-87347630-659-351824

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Kararlılığının Yordayıcıları: Kariyer Uyum Yetenekleri, Planlanmış Rastlantı Becerileri ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini

The Predictors of The Career Decidedness of Final Year Undergraduate Students of Faculty of Education: Career Adapt-abilities, Planned Happenstance Skills and Attitudes to Gender Roles

Büşra Özkaya & Özlem Ulaş Kılıç

Yazar Bilgileri

Büşra Özkaya

Yüksek lisans öğrencisi, Giresun Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-mail: bbusraozkaya@gmail.com

Özlem Ulaş Kılıç

Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-mail: ozlemulasss@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, kariyer uyum yeteneklerinin, planlanmış rastlantı becerilerinin ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin kariyer kararlılığını yordayıp yordamadığını ve yordama gücünü incelemektir. Araştırma kapsamında cinsiyete göre kariyer kararlılık düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 397 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarında kariyer uyum yetenekleri ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun kariyer kararlılığını anlamlı bir şekilde yordadığı, planlanmış rastlantı becerilerinin ise kariyer kararlılığını anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür. Son olarak kariyer kararlılığı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesine tartışılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Kariyer kararlılığı, Kariyer uyum yetenekleri, Planlanmış rastlantı becerileri, Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu, Kariyer psikolojik danışmanlığı

Keywords

Career decidedness, Career adapt-abilities, Planned happenstance skills, Attitude to gender roles, Career counselling

Makale Geçmişi

Geliş: 16.04.2023

Düzeltilme: 14/11/2023

Kabul: 14.12.2023

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine whether career adapt-abilities, planned happenstance skills and gender roles attitude predict the career decidedness of final year undergraduate students in faculty of education or not, and what is the level of predictive power. The study also examined whether students' career decidedness showed significant difference according to gender or not. The study group of the research consists of 397 university students. According to the findings of the research, while career adapt-abilities and gender roles attitude variables significantly predicted university senior students' levels of career decidedness, it was observed that planned happenstance skills did not significantly predict. Finally, it was observed that there is no significant difference in the career decidedness scores of final year students of the faculty of education according to gender. The findings obtained from the research were discussed within the framework of the relevant literature.

Atıf için: Özkaya, B. & Ulaş-Kılıç, Ö. (2023) Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Kararlılığının Yordayıcıları: Kariyer Uyum Yetenekleri, Planlanmış Rastlantı Becerileri ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(2), 66-85. <https://doi.org/10.58501/kpdd.12842893>

Etik Bildirim: Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır (27/04/2022, E-50288587-050.01.04-87754)

GİRİŞ

21. yüzyıl hızlı ve eğrisel teknolojik değişimler ile birlikte bireylerin hem benlikleri hem de tüm gelişim alanlarında ortaya koydukları ürünler etkilenmektedir (Schwab, 2015). Schwab'a göre (2015) bireyler yaşanan bu gelişmelerden, kimlik sorunları, mahremiyet ve mülkiyet anlayışı, tüketim alışkanlıkları, hobiler, becerilerin kazanımı ve kariyer gelişimleri gibi alanlarda etkilenecektir. Birçok anlamda değişimin beklendiği bu yüzyılda bireylerin kariyer gelişimleri de etkilenmekte olduğundan, bireylerin geçiş süreçlerinde etkili olan unsurları belirlemek geçici, şüpheli, karmaşık ve belirsiz gibi görünen koşullara karşı bireylerin hazırlıklı olmaları açısından oldukça elzemdir (Johansen ve Euchner, 2013; Savickas, 2013). Bireyler, bu değişken dünyaya uyum sağlamaya çalışırken ve kariyer planlanması yaparken okuldan işe geçiş gibi süreçlerde zorlanmaktadırlar (Savickas, 2012). Bireyleri sürekli öğrenme ve gelişmesinin önemli olduğu bu yüzyılda (Savickas, 2009), belki de ilk defa iş hayatına atılacak olan okuldan işe geçiş aşamasındaki üniversite öğrencilerinin kritik bir dönemde oldukları belirtilebilir.

Yetişkinlik ve ergenlik arasında arada kalmışlık duyguları ile baş etmeye çalışan üniversite öğrencilerinin kariyer yollarını çizebilmeleri ve gelecek planlarını oluşturabilmeleri beklenirken (Arnett, 2000), kariyer gelişiminde kararsızlıklar ile karşılaştığı görülmektedir (Miller & Rottinghaus, 2014). Bu anlamda eğitim fakültesi öğrencilerinin atanma problemleri yaşamaktan korkmaları kariyer kararsızlığı yaşanan konuların başında gelmektedir (Mutlu et al., 2019). Özellikle YÖK 2020-2021 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri ve İŞKUR 2021 istihdam raporları incelendiğinde ise mezunların üçte birinin işsiz olarak kayıtlı olduğu görülmektedir. YÖK 2020-2021 verilerine göre 2021 yılında eğitim fakültesinden 42.725 öğrenci mezun olduğu görülmektedir (Yükseköğretim Bilgi Sistemi, 2021). İŞKUR 2021 istihdam raporları incelendiğinde ise 15.164 öğretmenin işsiz olarak sistemde kayıtlı olduğu görülmektedir (İŞKUR, 2021). Bu veriler incelendiğinde özellikle eğitim fakültesinden her yıl mezun olan öğrenci sayısı ile devlet kurumlarına yapılan öğretmen alım sayısının arasındaki dengesiz oran öğrencileri mesleklerini yerine getirebilecekleri farklı seçeneklere yönelmek zorunda bırakıyor olabilir. Bu sebeple eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin geçişlerini etkileyen faktörleri belirlemenin önemli olduğu ve hem birey açısından hem de insan gücü planlaması gibi toplumsal açıdan önemli doğurguları olduğunu düşünülmektedir.

Lent, Hackett ve Brown (1999) okuldan işe geçiş olarak adlandırdığı dönemde, bireylerin farklı meslekler hakkında bilgi edinmelerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu dönem üniversite öğrencilerinin farklı mesleklerle ilgili yaşantılar geçirerek (staj gibi) eğitim hayatı sonrasında çalışmak istedikleri işleri belirleyecekleri bir dönem olarak görülmektedir. Okuldan işe geçiş dönemini ele alan çalışmalar incelendiğinde akademik yetkinlik inançları (Pinguart et al., 2003), kariyer kararı verme yetkinliği (Ulaş ve Yıldırım, 2019) ve kariyer kararı (Luzzo, 1995) gibi bilişsel değişkenlerin kariyer gelişim sürecini etkileyen unsurlar olarak öne çıktığı görülmektedir. Bu bilişsel değişkenlerin yanı sıra umutsuzluk (Dursun ve Aytaç, 2012) ve kaygı (Bozkurt, 2004) gibi duyuşsal değişkenlerin de bu süreci etkileyen unsurlardan olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu dönemde gelişimsel olarak da onlardan beklenen en önemli görev bireylerin kariyerleri ile ilgili bir veya birden fazla seçenek için karar verme sürecini başlatmalarıdır (Super, 1980). Bu bağlamda kariyer kararı, bireyin hayatında önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç bireyin geleceğinde sürdüreceği profesyonel iş yaşamının da önemli aşamalarından biri olarak görülebilmektedir (İrge, Pamuk ve Kaynak, 2020; Super, 1980, s. 282). Yapılan araştırmalar da (Hirschi, 2011; Li, Ngo ve Cheung, 2019; Lounsbury et al., 1999; Uthayakumar et al., 2010) kariyer kararı verebilen bireylerin, seçtikleri kariyer alanında kariyer fırsatlarını gerçekleştirme ve daha yüksek düzeyde iş ve yaşam doyumundan yararlanma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Kariyer Uyum Yetenekleri

Savickas (2012), okuldan işe geçiş aşamasındaki bireylerde değişen yaşam koşulları ve kariyer fırsatları karşısında kaygı ve güvensizlik oluşmaya başladığına ve belirsizlik içeren günümüzde bireylerin bu durumlarla baş edebilmesi ve kariyer ile ilgili karara varabilmesi için bireylerin geliştirmesi gereken birtakım beceriler olduğuna dikkat çekmiştir. Savickas (2012), geliştirdiği Kariyer Uyum Modeli'nde uyumluluk kaynakları içerisinde ele aldığı kariyer uyum yeteneklerinin özellikle işgücü piyasasına girmenin

eşiğinde olan üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararı vermelerinde önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Kaygı, kontrol, merak ve güven boyutlarından meydana gelen kariyer uyum yetenekleri, değişen ve farklılaşan bu dünyada okuldan işe geçiş sürecinde olan üniversite öğrencilerinin kariyer değişikliklerini ve zorluklarını etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olmak (Zacher et al., 2015) ve kendine uygun kariyer kararı verme gibi uyuma yönelik sonuçlara ulaşmak için önemli bir kaynaktır (Parola ve Marcionetti, 2021).

İlgili literatür incelendiğinde kariyer kararsızlığı (Yiğit, 2018; Udayar et al., 2018), kariyer kararı verme stilleri (Creed et al., 2009), kariyer kararı verme yetkinliği (e.g., Guan et al., 2015; Hou et al., 2014; Hamzah et al., 2021), kariyer kararı verme öz yeterliliği (Kim ve Lee, 2015; Hou et al., 2019), kariyer kararı verme güçlükleri (Hirschi et al., 2015; Jia et al., 2022) gibi kariyer kararı ile ilgili değişkenler ile kariyer uyum yeteneklerinin arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan ve Kariyer Uyum Modeli'nden hareketle değişkenlik, belirsizlik ve muğlaklık ile karakterize edilen 21. yüzyıl dünyasında üniversite son sınıf öğrencilerinin kendilerine uygun kararlar almalarında kariyer uyum yeteneklerinin geliştirilmesinin hem bireyin mutluluğu ve iyi oluşu nedenleri ile bireysel hem de insan gücü planlaması gibi nedenlerden toplumsal açıdan önemli olacağı söylenebilir.

Planlanmış Rastlantı Becerileri

Son yıllarda kariyer psikolojik danışmanlığı alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde beklenmedik olaylar kavramının üzerinde durulduğu ve bu alanda çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Bright, Pryor ve Harpham, 2004). Beklenmedik olayları ele alan kuramlardan biri olan ve Mitchell, Levin ve Krumboltz (1999) tarafından geliştirilen Planlanmış Rastlantı Kuramı'nda, bireylerin şansı bir kariyer fırsatı olarak ele alabilmelerini sağlamanın ve bireylerin yaşamlarında şans olarak adlandırdıkları beklenmedik olaylar ile baş etme becerisi geliştirilmesinin önemini vurgulamışlardır. Bireylerin yeni öğrenme fırsatlarını keşfetmesi olarak merak; bireylerin engellere rağmen çaba göstermesi olarak kararlılık; bireylerin tutumlarını değiştirebilmesi ve değişen koşullara uyum sağlayabilmesi olarak esneklik; bireylerin yeni fırsatları olası ve ulaşılabilir olarak görmesi olarak iyimserlik ve bireylerin belirsiz sonuçlar karşısında harekete geçebilmesi olarak risk alma şeklinde tanımlanan bu becerileri kazanmanın bireylerin kariyer gelişimi için etkili olacağı vurgulanmıştır (Kim et al.2014; Mitchell, et al., 1999).

İlgili literatür incelendiğinde kariyer kararsızlığı (Chong ve Tan, 2019) ve kariyer kararı verme yetkinliği (Kim et al. 2014; Yang et al., 2017; Kim et al., 2015) ile planlanmış rastlantı becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda; planlanmış rastlantı becerilerinin kariyer kararı verme davranışları ile anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmaların sonuçlarından hareketle bireyler beklenmedik olayları yönetebilmek için gerekli becerilere sahip olursa kariyer gelişimlerinde daha kararlı olacağı söylenebilir.

Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutum ve Cinsiyet

Kariyer uyum yetenekleri ve beklenmedik olayları yönetebilmek kadar bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine dair tutumları da kariyer kararı verme sürecini etkileyen önemli bir değişken olarak literatürde dikkat çekmektedir. Toplumsal cinsiyet kavramının boyutlarından biri olarak görülen toplumsal cinsiyet rolleri; geleneksel olarak her iki cinsiyete yüklenen özellikleri ve davranışları tanımlamakta ve bireylerden, toplumun beklentileri ile şekillenen bu rollere göre davranış sergilemeleri beklenmektedir (Esen et al., 2017; Dökmen, 2012). Yapılan araştırmalar incelendiğinde toplumsal cinsiyet rollerine göre kadın ve erkeklerin sorumluluklarına göre cinsiyete dayalı tanımlanan iş bölümünün özellikle okuldan işe geçiş dönemindeki bireylerin kariyer seçimlerine de yansıdığı görülmektedir (Ecevit ve Yılmaz, 2020; Satı ve Yılmaz, 2020). Buradan hareketle mesleklere atanan cinsiyet rollerinin bireylerin kariyer kararı davranışlarını etkileyebileceği söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde kariyer kararsızlığı (Demir, 2020), kariyerde yetkinlik beklentisi (Betz ve Hackett, 1981), kariyer kararı verme yetkinliği (Abdalla, 1995; Gianakos, 1995; Ulaş Kılıç, 2018) gibi kariyer kararı verme davranışlarının bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine bakış şekli ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada cinsiyete göre üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararlılığında anlamlı bir fark olup olmadığı da incelenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde hedef çalışma grubu ile yapılan sınırlı sayıda

araştırma olduğu görülmüştür. Ancak yapılan bazı çalışmalarda biyolojik cinsiyet ile kariyer kararlılığı arasında anlamlı bir fark bulunmadığı (Abdalla, 1995; Ulaş Kılıç, 2018) görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde yeterli çalışmaya rastlanmadığından bu çalışmada biyolojik cinsiyet rolleri açısından da kariyer kararlılığı puanlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer gelişim süreçlerinde Kariyer Yapılandırma Kuramının Kariyer Uyumu Modeli çerçevesinde kariyer kararı verme süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Kariyer uyum becerileri, planlanmış rastlantı becerileri ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumları olarak ele alınan bu faktörlerin kariyer kararlılığı ile olan ilişkilerini incelemenin özellikle programda kayıtlı öğretmen adayları ile istihdam sağlanan öğretmen sayısının dengesiz olduğu görüldüğü eğitim fakültesinde öğrenim gören bireylerin kariyer gelişimlerini olumlu yönde destekleyeceği düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında iki problem sorusuna yanıt aranmaktadır:

- Cinsiyete göre üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararlılıkları düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?
- Kariyer uyum yetenekleri, kariyerde planlanmış rastlantı becerileri ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumları eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin kariyer kararlılık düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel model kullanılmıştır. Bu anlamda çalışmanın bağımlı değişkeni kariyer kararlılığı iken, bağımsız değişkenleri cinsiyet, kariyer uyum yetenekleri, kariyerde planlanmış rastlantı becerileri ve toplumsal cinsiyet rolleri olarak tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Katılımcılara ulaşmak için elverişli uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçlar araştırma kapsamına, Karadeniz bölgesinde bulunan orta ölçekli üniversitenin eğitim fakültesinin bölümlerinde toplam 397 üniversite son sınıf öğrencisi alınmıştır. Bununla birlikte Mahalonobis uzaklığı sonuçlarından hareketle 23 öğrenci uç değer olarak belirlendiğinden veri setinden çıkarılmış ve toplam 374 üniversite son sınıf öğrencisi çalışmaya dahil edilmiştir. Ölçek puanlarına ilişkin eksik verilere veri atanmasında EM metodu kullanılmıştır. Çalışma grubuna ait sosyo-demografik bilgiler Tablo 1’te sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	260	69.5
Erkek	110	29.4
Belirtmek İstemeyen	4	1.1
Yaş		
21-40	340	90.9
Kayıp veri	34	9.1
Lisans Bölümü		
Fen Bilgisi Eğitimi	2	0.5
Müzik Eğitimi	12	3.2
Resim İş Eğitimi	10	2.7
Türkçe Eğitimi	51	13.6
Sınıf Eğitimi	46	12.3
Sosyal Bilgiler Eğitimi	53	14.2
İlköğretim Matematik Eğitimi	51	13.6
Okul Öncesi Eğitimi	48	12.8
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	101	27.0
Toplam	374	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcılar arasında en yüksek yüzdelerle sahip grupların kadın (%69.5) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (%27) bölümünde öğrenim görmekte olanlar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların yaş aralıklarının 21-40 arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölüme göre dağılımları incelendiğinde ise, %14.2'sinin Sosyal Bilgiler Eğitimi, %13.6'sının İlköğretim Matematik Eğitimi, %13.6'sının Türkçe Eğitimi, %12.8'inin Okul Öncesi Eğitimi, %12.3'ünün Sınıf Eğitimi, %3.2'sinin Müzik Eğitimi, %2.7'sinin Resim-İş Eğitimi ve %0.5'inin Fen Bilgisi Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olduğu görülmektedir.

Etik Bildirim

Araştırma sürecine başlayabilmek için öncelikle araştırmada kullanılması planlanan Kariyer Kararlılığı Ölçeği (Akçakanat ve Uzunbacak, 2019), Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği (Kanten, 2012), Kariyerde Planlanmış Rastlantı Envanteri (Akıman, 2019), ve Toplumsal Cinsiyet Roller Tutum Ölçeği (Bakioğlu ve Türküm, 2019) için Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapan araştırmacılardan ölçekleri kullanabilmek adına gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır.

Etik Kurul Adı: Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu

Onay Tarihi: 27/04/2022

Onay Belge Numarası: E-50288587-050.01.04-87754

Veri Toplama Araçları

Kariyer Kararlılığı Ölçeği (KKÖ). Üniversite öğrencilerinin kariyer kararlılığını ölçmeyi amaçlayan KKÖ, Lounsbury ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutludur ve toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert (1: "Kesinlikle katılmıyorum", 2: "Katılmıyorum", 3: "Emin değilim", 4: "Katılıyorum" ve 5: "Kesinlikle katılıyorum") şekilde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, bireyin kariyer kararlılığına sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Ölçeğin ilk hali 14 maddelik bir form şeklinde hazırlanmış ve psikometrik nitelikleri kapsamında yalnızca güvenilirlik analizleri test edilmiştir. Bu anlamda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .95 olarak tespit edilmiştir (Lounsbury ve arkadaşları, 1999). Daha sonra Lounsbury ve Gibson (2002) tarafından yapılan açıklayıcı faktör analizi yöntemi ile ölçek altı maddeye düşürülmüştür ve altı maddelik formda yer alan maddelerin yüksek madde faktör yük değerlerine sahip olduğu bulunmuştur (akt., Lounsbury ve arkadaşları, 2005).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Akçakanat ve Uzunbacak (2019) tarafından yapılmıştır. KKÖ'nün yapı geçerliğini incelemek için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analiz çalışmaları yapılmıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin toplam altı madde ve tek boyuttan oluştuğunu ve toplam varyansın %51.8'ini açıkladığını göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise iyi uyum indekslerine sahip olduğunu göstermektedir ($\chi^2(df) = 22.25(8)$, CFI = .97, NFI = .97, GFI = .97, AGFI = .93, SRMR = .042, RMSEA = .068; Akçakanat ve Uzunbacak, 2019).

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .80, test tekrar test için korelasyon katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında toplanan verilerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .78 olarak bulunmuştur.

Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği (KUYÖ). Kariyer uyum yeteneklerini ölçmek amacıyla Savickas ve Porfeli (2012) tarafından geliştirilen KUYÖ; kaygı toplam dört boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır.

KUYÖ maddeleri 5'li likert tipi ölçeklendirme (1: "Büyük oranda katılmıyorum", 2: "Katılmıyorum", 3: "Emin değilim", 4: "Katılıyorum" ve 5: "Büyük oranda katılıyorum") şeklinde puanlanmaktadır.

KUYÖ'nün orijinal çalışmasında faktör yapısı ve iç tutarlılık güvenilirliği de dahil olmak üzere psikometrik özelliklerini 13 ülkeyi temsil eden çok sayıda örnekleme değerlendirilmiş ve ölçme aracının geçerliği ve güvenilirliği adına anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Savickas ve Porfeli (2012) KUYÖ'nün yapı geçerliliğini araştırırken, açıklayıcı faktör analizinden faydalanmış ve sonuçlar KUYÖ'nün toplam 24 maddeden ve dört faktörden oluştuğunu ortaya koymuştur. Ayrıca KUYÖ'nün 13 ülkede metrik değişmezlik gösterdiği ve ölçek maddelerinin ülkeler arasındaki gizli özellikler arasında benzer ilişkiler gösterdiği bulunmuştur (Savickas & Porfeli, 2012). Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık katsayıları incelenmiş ve ölçeğin tamamı için Cronbach alpha değeri .92 bulunurken, alt ölçek katsayıları için ise .74 ile .85 arasında değiştiği bulunmuştur (Savickas & Porfeli, 2012).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması kapsamında Kanten (2012) tarafından uyarlanan formu kullanılmıştır. Kanten (2012) uyarlama çalışması kapsamında, üniversite öğrencilerinden elde ettiği veriler üzerinde yapı geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizinden yararlanmıştır (Kanten, 2012). Bu analiz sonuçlarına göre beş madde ölçekten çıkarılmış ve KUYÖ'nün Türkçe formunun toplam 19 madde ve dört boyuttan oluştuğu bulunmuştur (Kanten, 2012). Bu çalışma kapsamında 19 maddelik formu kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları $\chi^2(df) = 517.62(144)$, CFI = .93, NFI = .90, GFI = .90, RFI = .90, RMSEA = .07 şeklindedir (Kanten, 2012). Kanten (2012), KUYÖ'nün Türkçe formunun güvenilirlik çalışmalarını incelemek amacıyla Cronbach Alpha değerlerini incelemiş ve .63 ile .84 arasında değiştiğini bulmuştur. Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler kullanılarak KUYÖ'nün iç tutarlılık katsayısı incelenmiş ve Cronbach Alpha katsayısı .89 olduğu görülmüştür.

Kariyerde Planlanmış Rastlantı Envanteri (KPRE). Kim ve arkadaşları (2014), kariyer fırsatlarını geliştirmede şans olayları kullanabilme becerilerini ölçmek amacıyla KPRE'yi geliştirmişlerdir. KPRE merak, istikrar, esneklik, iyimserlik ve risk alma üzere toplam 5 alt boyuttan ve 25 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların bu maddeleri 5'li derecelendirme skalasında (1: "Beni hiç tanımlamıyorum", 2: "Beni nadiren tanımlıyor", 3: "Beni bazen tanımlıyor", 4: "Beni çoğunlukla tanımlıyor" ve 5: "Beni kesinlikle tanımlıyor") yanıtlamaları istenmektedir.

KPRE'nin geliştirme aşamasında yapı geçerliğini sınamak için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analiz çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Kim ve arkadaşları, 2014). Açıklayıcı faktör analiz sonuçları, üniversite öğrencilerinin planlanmış rastlantı becerilerinin beş boyut ve 25 maddeden oluştuğunu göstermektedir. Farklı bir üniversite öğrencisi grubu içerisinde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analiz sonuçları da beş faktörlü ve 25 maddeden oluşan faktör yapısını doğrulamaktadır (Kim ve arkadaşları, 2014). Buna ek olarak faktör yapısının cinsiyet değişmezliği için çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve hem kadınlar hem erkekler için beş faktörlü yapının geçerliliğinin doğruladığı bulunmuştur (Kim ve arkadaşları, 2014). Ayrıca ölçüt geçerliği kapsamında planlanmış rastlantı becerileri ile kariyer hazırlığı, kariyer stresi ve kariyer kararı verme yetkinliği değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmüştür (Kim ve arkadaşları, 2014).

Ölçeğin güvenilirliği test etmek amacıyla ölçeğin tamamının ve boyutlarının iç tutarlılık katsayıları iki farklı örneklem grubunda test edilmiştir. Bu anlamda ilk ve ikinci uygulamalar kapsamında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla merak için .86 ve .76, istikrar için .87 ve .87, esneklik için .84 ve .82, iyimserlik için .89 ve .90 ve risk alma için .78 ve .81 ölçeğin tümü için .80 olarak bulunmuştur (Kim ve arkadaşları, 2014).

KPRE'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması Akıman (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarında, bazı uyum indeks katsayılarının kriter değerlerinin altında çıkması nedeniyle açıklayıcı faktör analizinin uygulanmasına karar verilmiştir. Analiz sonuçlarında, 6 maddenin çıkarılması gerektiği görülmüştür (Akıman, 2019). 19 madde haline gelen yeni yapı 5 faktöre dağılmıştır ve toplam varyansın %61'ini açıkladığı bulunmuştur (Akıman, 2019). Elde edilen 19 maddelik yapının faktör yapısını doğrulamak amacıyla yeniden gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analiz sonuçları 19 maddeden oluşan beş faktörlü yapının doğrulandığı görülmüştür ($\chi^2 = 265.23$, CFI = .94, GFI = .92, AGFI = .89, RMSEA = .052; Akıman, 2019). Buna ek olarak cinsiyete göre ölçüm değişmezliği test edilmiş ve ölçeğin cinsiyete göre ölçüm değişmezliğine sahip olduğu bulunmuştur (Akıman, 2019). Ölçüt bağımlı geçerliğin test edilmesi amacıyla KPRE ile kariyer denetim odağı ve kariyer arzusu arasındaki ilişkiler incelenmiş ve ilgili literatür ile uyumlu anlamlı sonuçlar elde edilmiştir (Akıman, 2019). KPRE'nin güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı güvenilirliği hesaplanmıştır (Akıman, 2019). İç tutarlılık katsayısı ve iki yarı güvenilirlik katsayısı KPRE'nin toplam puanı için .86, istikrar alt boyutu için .86 ve .86, esneklik alt boyutu için .73 ve .77, iyimserlik alt boyutu için .80 ve .77, risk alma alt boyutu için .73 ve .73 ve merak alt boyutu için .61 ve .59 olarak bulunmuştur (Akıman, 2019). Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler ile ölçeğin güvenilirliği hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği (TCRTÖ). TCRTÖ, bireylerin cinsiyet eşitliğine karşı geliştirdikleri tutumları ölçmek için Garcia-Cueto ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 20 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert (1: "Hiç katılmıyorum", 2: "Katılmıyorum", 3: "Kararsızım", 4: "Katılıyorum" ve 5: "Tamamen katılıyorum") şekilde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında yapı geçerliliğini incelemek için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise açıklayıcı faktör analiz sonuçlarını doğrulamıştır (García-Cueto ve arkadaşları, 2015). Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarının incelenmesi için hesaplanan Cronbach alpha katsayısı .99 bulunmuştur (García-Cueto ve arkadaşları, 2015).

TCRTÖ'nin Türkçe uyarlama çalışmaları Bakioğlu ve Türküm (2019) tarafından yapılmıştır. Bu anlamda yapı geçerliği kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, beş madde ölçekten çıkarılmıştır. Geri kalan 15 madde ve tek boyutun toplam varyansın %38'ini açıkladığı görülmektedir (Bakioğlu ve Türküm, 2019). Yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonuçları ölçeğin tek boyutlu yapısını doğrulamaktadır (Bakioğlu ve Türküm, 2019). Ölçeğin uyum geçerliğini incelemek için ise Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği ile arasındaki ilişkiler incelenmiştir ve negatif yönde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir (Bakioğlu ve Türküm, 2019).

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için, Cronbach Alpha ve test tekrar test güvenilirlik katsayıları incelenmiştir ve sırasıyla .88 ve .77 olarak bulunmuştur (Bakioğlu ve Türküm, 2019). Bu çalışma kapsamında toplanan verilerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .86 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu (KBF). KBF araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır ve cinsiyet, yaş ve öğrenim gördükleri lisans bölümleri olmak üzere toplam üç sorudan oluşmaktadır.

İşlem

2021-2022 Bahar Dönemi'nde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf dersleriyle ilgili öğretim üyeleriyle iletişime geçilmiş ve belirlenen gün ve saatlerde ilk araştırmacı tarafından gruplar halinde sınıf ortamında gönüllü katılımcılardan veri toplanmıştır. Katılımcılar, araştırmacı ve araştırmanın amacı hakkında bilgi veren, araştırmaya katılımın gönüllü olduğu, istedikleri zaman bırakabilecekleri, cevapların dürüst ve içten olmasının araştırma sonuçları açısından önemli olacağı gibi bilgileri ve haklarını açıklayan Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu ve Katılımcı Beyanı ile bilgilendirilmiştir. Uygulamalar yaklaşık olarak 10-15 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 23.00 kullanılmıştır. Araştırmanın temel problemi olan üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararlılığını yordayan değişkenleri belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce, analizin varsayımları test edilmiştir. Bu anlamda normallik, doğrusallık, oto-korelasyon, sabit varyans, uç değerler ve çoklu bağlantılılık varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesi için histogram grafiği ve basıklık-çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Histogram grafiği bağımlı değişkene ilişkin değerlerin simetrik dağıldığını göstermektedir. Buna ek olarak basıklık ve çarpıklık katsayılarının -0.16 ve -0.60 olarak değiştiği gözlemlendiğinden normallik varsayımının sağlandığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bir diğer varsayım olan oto-korelasyon değerini incelemek amacıyla Durbin-Watson testi yapılmış ve 2.14 olarak bulunmuştur. Durbin Watson testi sonuçlarının kriter değerler olan 1.5-2.5 arasında olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2013), dolayısıyla otokorelasyon problemine rastlanmadığı ve hata terimlerinin ilişkisiz olduğu söylenebilir. Sabit varyans varsayımının testi için ise artıklar grafiği incelenmiş ve bağımlı değişkene ilişkin artık değerlerin sıfırın etrafında ve eşit şekilde toplandığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Uç değerleri incelemek amacıyla Cook's Distance, DFBeta ve Mahalonobis Distance değerleri incelenmiştir. Cook's Distance ve DFBeta değerleri incelendiğinde, kriter değer olarak kabul edilen 1'den büyük bir değer olmadığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca Mahalonobis Distance değerleri de incelenmiş ve anlamlılık değeri .05'den küçük olan 23 veri setinden çıkarılmıştır (Zijlstra, van der Ark, & Sijtsma, 2011). Son olarak çoklu bağlantılılık varsayımını test etmek için varyans şişkinlik değerleri ve tolerans değerleri incelenmiştir. Tolerans değerlerinin .51 ile .96 ve varyans şişkinlik değerlerinin 1.04 ile 1.97 arasında olduğu görülmüştür. Buradan hareketle varyans şişkinlik değerlerinin 4'ün üzerinde olmadığı (Field, 2009) ve tolerans değerlerinin .25'den (O'Brien, 2007) küçük olmadığı görülmektedir. Gerekli varsayımlar sağlandığı görüldüğünde değişkenler arasındaki ilişkiler çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir.

Araştırmada üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararlılığı puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için *t* testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem için *t* testi, cinsiyet gibi iki farklı grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Bağımsız örneklem için *t* testi yöntemini kullanmadan önce analizin varsayımı kapsamında ele alınan varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2005). Araştırmada hata payı .05 olarak belirlenmiştir

BULGULAR

Kariyer Kararlılığı ve Cinsiyet ile İlgili Bulgular

Araştırmada üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararlılığı puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Kararlılığı Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Gruplar	<i>n</i>	\bar{x}	Ss	<i>t</i>	Levene
Kadın	260	22.08	4.73	.966	.823
Erkek	110	21.55	5.22		

* $p < 0.05$

Tablo 4'de görüldüğü gibi Levene testi sonucuna göre grupların varyansı eşit bulunmuştur (Levene = 0.823; $p = .365$). Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyete göre üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararlılığı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t = 0.966$; $p = .335$).

Kariyer Kararlılığının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada kariyer kararlılığının yordayıcılarını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regreyon analiz gerçekleştirilmeden önce, bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (bkz., Tablo 3).

Tablo 3. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Aralarındaki Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	\bar{x}	Ss	Minimum	Maksimum	1	2	3	4
Kariyer Kararlılığı	21.90	4.86	8	13	1			
Kariyer Uyum Yetenekleri	80.05	8.19	58	95	.50**	1		
Planlanmış Rastlantı Becerileri	72.96	9.79	46	95	.35**	.68**	1	
Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutum	61.08	10.13	30	75	.21**	.20**	.13*	1

* $p < .01$; ** $p < .001$

Tablo 3'te görüldüğü üzere, çalışma grubunun kariyer kararlılığı puan ortalamasının 21.90 (ss = 4.86); kariyer uyum yetenekleri puan ortalamasının 80.05 (ss = 8.19); planlanmış rastlantı becerileri puan ortalamasının 72.96 (ss = 9.79) ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum puan ortalamalarının 61.08 (ss = 10.13) olduğu bulunmuştur. Kariyer kararlılığına ilişkin minimum değerin 8, maksimum değerin 13; kariyer uyum yeteneklerine ilişkin minimum değeri 58, maksimum değerin 95; planlanmış rastlantı becerilerine ilişkin minimum değerin 46, maksimum değerin 95; toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum minimum değerin 30, maksimum değerin 75 olduğu bulunmuştur.

Tablo 3'te yer alan korelasyon değerleri incelendiğinde, kariyer kararlılığı ile kariyer uyum yetenekleri ($r = .50$; $p < .001$), planlanmış rastlantı becerileri ($r = .35$; $p < .001$) ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum ($r = .21$; $p < .001$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır. Kariyer uyum yetenekleri ile planlanmış rastlantı becerileri ($r = .68$; $p < .001$) ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum arasında ($r = .20$; $p < .001$) pozitif yönde anlamlı ilişkiler ve planlanmış rastlantı becerileri ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum arasında ($r = .13$; $p < .01$) pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Kariyer uyum yetenekleri, planlanmış rastlantı becerileri ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumu değişkenlerine göre kariyer kararlılığının yordanmasına ilişkin regresyon analizini gerçekleştirilebilmek için öncelikle çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımları incelenmiştir. Bu anlamda normallik (bağımlı değişkene ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının sırasıyla -0.16 ve -0.60 olması; Tabachnick ve Fidell, 2013), doğrusallık (Normal P-P grafiğinin 45 derecelik açığı çizmesi; Tabachnick ve Fidell,

2013), oto-korelasyon (Durbin Watson testi sonuçlarının 2.14 olarak kriter değerlere uygun bulunması; Tabachnick ve Fidell, 2013), sabit varyans (artıklar grafiğinde artık değerler sıfırın etrafında ve eşit bir şekilde toplanması; Tabachnick ve Fidell, 2013) ve çoklu bağlantılılık (tolerans değerlerinin .51 ile .96 ve varyans şişkinlik değerlerinin 1.04 ile 1.97 arasında ve kriter değerlere uygun olması; Field, 2009) varsayımlarının karşılandığı görülmüştür.

Tablo 4. Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Kararlılığının Yordayıcıları Olarak Kariyer Uyum Yetenekleri, Planlanmış Rastlantı Becerileri ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumu Değişkenlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	<i>t</i>	<i>p</i>	İkili <i>r</i>	Kısmi <i>r</i>
Sabit	-4.253	2.324		-1.830	.038		
Kariyer Uyum Yetenekleri	.279	.037	.471	7.638	<.001	.369	.341
Planlanmış Rastlantı Becerileri	.006	.030	.012	.201	.841	.010	.009
Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumu	.055	.022	.114	2.510	.012	.129	.112
R = 0.514		R ² = 0.265					
		<i>p</i> = .000					
<i>F</i> (3, 370) = 44,382		Düzeltilmiş R ² = 0.259					

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, kariyer uyumu ve kariyer kararlılığı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .50$) olduğu ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .36$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Planlanmış rastlantı becerileri ve kariyer kararlılığı arasında pozitif ve zayıf bir ilişkinin ($r = .34$) olduğu görülmektedir. Diğer iki değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .01$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ve kariyer kararlılığı arasında da pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin ($r = .21$) olduğu, diğer iki değişkenler kontrol edildiğinde de iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .12$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Kariyer uyum yetenekleri, planlanmış rastlantı becerileri ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumu değişkenlerinin üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararlılık düzeylerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %26 kadarını açıkladığı görülmektedir ($R^2 = 0.259$; $F_{(3,370)} = 44.382$, $p < .05$). Tablo 4'te yer alan standartlaştırılmış regresyon katsayıları (β) ve anlamlılık değerleri (p) incelendiğinde, kariyer uyum yetenekleri ($\beta = .471$, $p < .001$) ve toplumsal cinsiyet rolleri tutum ($\beta = .114$, $p < .05$) değişkenleri üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararlılıklarının anlamlı yordayıcıları iken; planlanmış rastlantı becerileri ($\beta = .012$, $p > .05$) anlamlı yordayıcısı değildir. Yordayıcı değişkenlerin üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararlılığı üzerindeki görece önem sırasını incelemek amacıyla kısmi korelasyonlar (kısmi r) incelenmiş ve önem sırasının kariyer uyum yetenekleri ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumu şeklinde olduğu görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, üniversite son sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre kariyer kararlılığı puanlarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarında ayrıca kariyer uyum yeteneklerinin ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararlılığının anlamlı yordayıcıları iken; planlanmış rastlantı becerilerinin anlamlı yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kariyer kararlılığının incelendiği çok sayıda araştırma olmasına rağmen bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Cinsiyet ile kariyer kararlılığı arasındaki farkın incelendiği bazı çalışmalarda (Gültekin ve Şeşen, 2021; Yaşar ve Sunay, 2020) anlamlı bir fark varken; bazı çalışmalarda (Gagnon ve Sandoval, 2020; Koyuncuoğlu, 2021; Poler Jr., 2010; Watson ve Stead, 1994) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde kariyer kararlılığı ile ilişkili kavramlar olan kariyer kararı verme yetkinliği, kariyer kararı verme yetkinlik beklentileri (Abdalla, 1995; Salman, 2018; Ulaş Kılıç, 2018 ve

kariyer kararı verme güçlükleri (Boysan ve Kağan, 2016; Salman, 2018) ile cinsiyet arasındaki farkın incelendiği bazı çalışmalarda da, bu değişkenler ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmada da ilgili literatürü destekleyerek cinsiyete göre kariyer kararlılığı puanlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak bu çalışmada araştırılan bir diğer ilişki olan toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ile kariyer kararlılığı arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Özellikle son yıllarda değişen iş ve kariyer anlayışıyla birlikte kadın ve erkek arasındaki geleneksel ayrımın eskiden olduğu kadar net olmaması ve bu ayrımın bulanıklaşmaya başlaması bu bulgunun bir diğer nedeni olabilir. Bu anlamda androjen cinsiyet rollerine sahip bireylerin kariyer ile ilgili sonuçlar açısından maskülen ve feminen bireylere göre daha olumlu çıktılar elde ettiği görülmektedir (Bolat & Odacı, 2017). Buradan hareketle cinsiyet göre kariyer kararlılığı puanlarında anlamlı bir fark bulunmama nedeni erkek ve kadın olmaktan çok cinsiyete yüklenen anlam ve rollerden kaynaklanabileceği söylenebilir (Abdalla, 1995). Araştırmanın bir başka bulgusu kariyer uyum yeteneklerinin kariyer kararlılığını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının incelenmesidir. Buna göre Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin kariyer uyum yeteneklerinin kariyer kararlılığını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarının yapılan çalışmalarla paralel sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Kariyer kararı ile kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda da (Creed, Fallon & Hood, 2009; Hou, Wu, & Liu, 2014; Sarsıkoğlu ve Bacanlı, 2019) bu çalışmanın bu sonucunu desteklemektedir.

Kariyer Uyum Modeli'nde de, kariyer kararı verme davranışı uyum sağlama sonuçları altında yer almaktadır. Bireylerin değişen koşulları karşılama davranışlarında yardımcı olan davranışlardan biri olan ve uyum kaynakları içerisinde bulunan kariyer uyum yeteneklerinin kariyer kararı verme davranışlarında önemli olduğu görülmektedir (Savickas, 2013). Kariyer uyum yeteneklerinin ortaya çıkardığı uyum sağlama davranışlarının sonucunda bireyler değişen koşulları karşılayabilmesi kariyer kararı verme davranışını desteklemektedir (Savickas, 2013). İlgili alanyazın ile bu araştırmanın sonuçlarının paralel çıkması, eğitim fakültesi öğrencilerinin mezun olduktan sonra çalışabilecekleri kısıtlı iş alanı olmasından dolayı mevcut seçenekler arasında daha kararlı seçimlerde bulunmaları şeklinde yorumlanmaktadır.

Araştırmanın bir başka bulgusu planlanmış rastlantı becerilerinin kariyer kararlılığını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının incelenmesidir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin planlanmış rastlantı becerilerinin kariyer kararlılığını anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde planlanmış rastlantı becerileri ve kariyer kararlılığı arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Kariyer kararı değişkenleri ile planlanmış rastlantı becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bazı çalışmalarda (Kim, Jang vd., 2014; Kim, Rhee, Ha, Yang ve Lee, 2015) değişkenler arasında anlamlı bir ilişki görülürken; bazı çalışmalarda (Chong ve Tan, 2019) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda (bkz: Ulaş-Kılıç, Demirtaş-Zorbaz ve Kızıldağ, 2020), üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin rastlantı faktörlerinden etkilendiği görülmektedir. Yapılan bu araştırmanın sonucunda planlanmış rastlantı becerilerinin kariyer kararlılığını yordamaması, bireylerin rastlantı olaylarından etkilense de bu olayları yönetme becerileri yerine kadercı bir bakış açısı benimseyerek başlarına gelen olayları iyi ya da kötü olarak kabullenme, özellikle otorite figürü olarak görülen genellikle yaşça büyük bireylerin yönlendirmelerine açık olma gibi Türk toplum yapısından kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Gültekin ve Voltan-Acar, 2004).

Araştırmanın son bulgusu toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların kariyer kararlılığını yordayıp yordamadığıdır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının kariyer kararlılığının yordayıcısı olduğu bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde kariyer kararı ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum değişkenlerinin ilişkilerini ele alan sınırlı çalışma olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmaların bazılarında (bkz: Yiğit, 2018) toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar ile kariyer kararlılığı arasında anlamlı ilişki bulunmazken; bazı çalışmalarda (Demir, 2020; Gianakos, 1995) bulunduğu görülmüştür.

Görüldüğü üzere ilgili literatür incelendiğinde toplumsal cinsiyet rolleri ile üniversite öğrencilerinin kariyer kararlılığı düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu farkın toplumda kadın ve erkeklerden beklenen rollerin mesleklere de atanmasından kaynaklanabileceği söylenebilir (Super, 1980). Bireylerin yaşadıkları çevreyle etkileşim halinde benliklerini şekillendirmeye başladığı ve toplumun beklediği cinsiyet rollerine bağlı olarak hayata bakışları kariyer kararlılıklarını da etkileyebilmektedir (Super, 1980). Super (1980), kariyer örüntüleri kavramını açıklarken bireylerin kariyer örüntülerinin, bireylerin ebeveynlerinin sosyoekonomik düzeylerinden, zihinsel kapasitelerinden, eğitim düzeyinden, becerilerden, kişilik özelliklerinden ve kariyer olgunluğuna bağlı olarak şekillenebileceğini belirtmiştir (Siyez, 2020). Bu çalışmada ise eşitlikçi cinsiyete ilişkin olumlu tutumun kariyer kararlılığını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Her ne kadar Super'ın kariyer örüntülerinin kadın ve erkekler için değiştiği yönünde varsayımları olsa da (Super, 1980), bu örüntüler yaşanan kültürden de etkilendiği için daha eşitlikçi bir bakış açısında benzer kararlar ve örüntüler ile karşılaşılacağı söylenebilir (Gushue & Whitson, 2006). Bu durumun bir diğer açıklaması da eşitlikçi tutuma sahip olan bireylerin daha bütünleşmiş bir benlik duygusuna sahip olması ve bunun da kariyer kararı verme ile ilgili görevleri yerine getirmede önemli olması olarak açıklanabilir (Gushue & Whitson, 2006). Bu anlamda eşitlikçi cinsiyet rollerini benimseyen bireylerin kariyer kararlılığının daha yüksek olabileceği ifade edilebilir.

Bu araştırmada kariyer uyum yetenekleri, planlanmış rastlantı becerileri ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumu kariyer kararlılığı üzerindeki toplam varyansın yaklaşık olarak %26'sını açıkladığı görülmüştür. Kariyer uyum yetenekleri ile toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının kariyer kararlılığını anlamlı bir şekilde yordarken planlanmış rastlantı becerilerinin anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür. Aynı değişkenlerin kariyer kararı ile ilgili farklı kavramlarla (kariyer kararsızlığı, kariyerde yetkinlik beklentisi, kariyerde karar verme stilleri, kariyer kararı verme güçlükleri vb.) ve duyuşsal nitelikleri ile (umutsuzluk, kaygı vb.) olan ilişkileri de incelenerek araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmada planlanmış rastlantı becerilerinin kariyer kararlılığını anlamlı düzeyde yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu anlamda kariyer kararı değişkenleri ile planlanmış rastlantı becerilerinin boyutları (merak, kararlılık, esneklik, iyimserlik, risk alma) arasındaki ilişkinin incelendiği detaylı bir araştırma yapılabilir. Bu çalışmada üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararlılığı tarama yöntemi ile incelendiği görülmektedir. Bununla birlikte özellikle üniversitelerde toplumsal cinsiyet, kariyer uyum yeteneklerini geliştirici çalışmalar yapıldığı ve derslerde planlanmamış öğrenme deneyimleri ile birlikte bu noktalarda farkındalık kazandıkları Yükseköğretim Kurumu'nun programı incelendiğinde görülmektedir. Bu anlamda üniversite öğrencilerinin kariyer kararlılığını etkileyen nitelikler açısından yıllara göre değişimi ele alacak nitelikte boylamsal çalışmalar planlanabilir. Kariyer psikolojik danışma merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanlar ve uygulayıcılar, okuldan işe geçiş aşamasındaki bireylerin kariyer kararlılık düzeylerini artırıcı çalışmalar yaparken kariyer uyum yetenekleri ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumları açısından çalışmalar yürütebilirler. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının da bireylerin kariyer kararlılıklarını anlamlı ölçüde yordadığı görülmüştür. Özellikle cinsiyet rolleri üzerine eğitici kariyer müdahale programları yürütülebilir. Bu anlamda özellikle toplumsal cinsiyet rolleri açısından bilgilendirici seminerler verilerek bireylerin kariyer seçimlerinde cinsiyet rol kalıplarına ilişkin farkındalıklarının artırılması sağlanabilir. Benzer bir şekilde üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneklerini artırıcı seminer ve çalışmalar yapılması kariyer kararlılığı açısından önemli olabilir.

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada kadın öğrencilerin erkek öğrenci sayısından fazla olması araştırmanın bir sınırlılığıdır. Bu anlamda bu çalışma kadın erkek dağılımı açısından daha dengeli örneklem gruplarıyla tekrarlanabilir. Ayrıca araştırma, eğitim fakültesi öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Bu sebeple diğer fakülteler özelinde karşılaştırmalı bir araştırma da yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Abdalla, I. A. (1995). Sex, sex-role self-concepts and career decision making self-efficacy among Arab students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 23(4), 389-401. <https://doi.org/10.2224/sbp.1995.23.4.389>
- Akçakanat, T. & Uzunbacak, H. H. (2019). Kariyer Kararlılığı Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 4(9), 159-170. <https://doi.org/10.25204/iktisad.576572>
- Akıman, H. (2019). *Kariyerde Planlanmış Rastlantı Envanteri'nin Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.5.469>
- Bakioğlu, F. & Türküm, A.S. (2019). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 717-725. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2697>
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399-405. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.28.5.399>
- Bright, J. E., Pryor, R. G., & Harpham, L. (2005). The role of chance events in career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 561-576. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.001>
- Bolat, N., & Odacı, H. (2017). High school final year students' career decision-making self-efficacy, attachment styles and gender role orientations. *Current Psychology*, 36, 252-259. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9409-3>
- Boysan, M., & Kagan, M. (2016). Associations between career decision-making difficulties, maladaptive limitedness schemas, sleep quality, and circadian preferences among Turkish college students. *Sleep and Hypnosis (Online)*, 18(4), 97-104. <https://dx.doi.org/10.5350/Sleep.Hypn.2016.18.0124>
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Education and Science*, 29(133), 52-59. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5095/1179>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chong, H. Y., & Tan, R. T. Q. (2019). *Career indecision among Malaysian final year students: self-efficacy, decision-making styles, planned happenstance skills* [Doctoral dissertation, Üniversitesi Tunku Abdul Rahman]. Üniversitesi Tunku Abdul Rahman.
- Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 219-229. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.004>
- Demir, A. (2020). Toplumsal cinsiyet algısı ve kariyer kararsızlığı: Sinop Örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 1-17. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.689224>
- Dursun, S., & Aytaç, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin işgücü piyasasına yönelik beklentileri ve iş deneyimleri ile umutsuzluk ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 373-388.
- Dökmen, Z. Y. (2012). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Esen, E. Soylu, Y., Siyez, D. M., ve Demirci, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(8), 46-63. <https://doi.org/10.19160/5000197327>

- Gagnon, R. J., & Sandoval, A. (2020). Pre-college STEM camps as developmental context: Mediation relations between gender, career decidedness, socioemotional development, and engagement. *Children and Youth Services Review, 108*, 104-109. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104584>
- García-Cueto, E., Rodríguez-Díaz, F.J., Bringas-Molleda, C., López-Cepero, J., Paíno-Quesada, S. & Rodríguez-Franco, L. (2015). Development of the Gender Role Attitudes Scale (GRAS) amongst young Spanish people. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*(1), 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.10.004>
- Gati, I., Krausz, M. ve Osipow, S. H. (1996) "A taxonomy of difficulties in career decision making". *Journal of Counseling Psychology, 43*(4), 510–526. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.43.4.510>
- Gianakos, I. (1995). The relation of sex role identity to career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 46*(2), 131-143. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1995.1009>
- Guan, Y., Wang, F., Liu, H., Ji, Y., Jia, X., Fang, Z. & Li, C. (2015). Career-specific parental behaviors, career exploration and career adaptability: A three-wave investigation among Chinese undergraduates. *Journal of Vocational Behavior, 86*, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.007>
- Gushue, G. V., & Whitson, M. L. (2006). The relationship of ethnic identity and gender role attitudes to the development of career choice goals among black and Latina girls. *Journal of Counseling Psychology, 53*(3), 379-385. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.3.379>
- Gültekin, F. ve Voltan-Acar, N. (2004). Transaksiyonel analizin Türk kültürüne uygulanabilirliği: Kültür açısından eleştirel bakış. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 29*, 28-38. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5059/1174>
- İrge, N. T., Pamuk, M. M., & Kaynak, Ö. M. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörlerin kariyer kararlığına etkisi: İstanbul'daki vakıf üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Beykoz Akademi Dergisi, 8*(2), 138-157. <https://doi.org/10.14514/byk.m.26515393.2020.8/2.138-157>
- Hamzah, S. R. A., Kai Le, K., & Musa, S. N. S. (2021). The mediating role of career decision self-efficacy on the relationship of career emotional intelligence and self-esteem with career adaptability among university students. *International Journal of Adolescence and Youth, 26*(1), 83-93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1886952>
- Hirschi, A. (2011). Vocational identity as a mediator of the relationship between core self-evaluations. *Applied Psychology: An International Review, 60*, 622–644. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2011.00450.x>
- Hirschi, A., Herrmann, A., & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior, 87*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.008>
- Hou, C., Wu, L., & Liu, Z. (2014). Effect of proactive personality and decision-making self-efficacy on career adaptability among Chinese graduates. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 42*(6), 903-912. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.6.903>
- Hou, C., Wu, Y., & Liu, Z. (2019). Career decision-making self-efficacy mediates the effect of social support on career adaptability: A longitudinal study. *Social Behavior and Personality: An international Journal, 47*(5), 1-13. <https://doi.org/10.2224/sbp.8157>
- İŞKUR (2021). *İstatistik yıllıkları, 2021 yıllık tablolar*. Erişim: 17.01.2023, <https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/istatistikler/>

- Johansen, B. & Euchner, B. (2013) Navigating the VUCA World. *Research-Technology Management*, 56(1), 10-15. <https://doi.org/10.5437/08956308X5601003>
- Jia, Y., Hou, Z. J., Zhang, H., & Xiao, Y. (2022). Future time perspective, career adaptability, anxiety, and career decision-making difficulty: Exploring mediations and moderations. *Journal of Career Development*, 49(2), 282-296. <https://doi.org/10.1177/0894845320941922>
- Kanten, S. (2012). Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 191-205.
- Kim, B., Rhee, E., Ha, G., Yang, J., & Lee, S. M. (2016). Tolerance of uncertainty: Links to happenstance, career decision self-efficacy, and career satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 64(2), 140-152. <https://doi.org/10.1002/cdq.12047>
- Kim, B., Jang, S. H., Jung, S. H., Lee, B. H., Puig, A., & Lee, S. M. (2014). A moderated mediation model of planned happenstance skills, career engagement, career decision self-efficacy, and career decision certainty. *The Career Development Quarterly*, 62(1), 56-69. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00070.x>
- Kim, N. R., & Lee, K. H. (2018). The effect of internal locus of control on career adaptability: The mediating role of career decision-making self-efficacy and occupational engagement. *Journal of Employment Counseling*, 55(1), 2-15. <https://doi.org/10.1002/joec.12069>
- Kim, B., Jung, S. H., Jang, S. H., Lee, B., Rhee, E., Cho, S. H. ve Lee, S. M. (2014). Construction and initial validation of the Planned Happenstance Career Inventory. *The Career Development Quarterly*, 62(3), 239-253. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00082.x>
- Koenig, J. A. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. National Academies Press.
- Koyuncuoğlu, Ö. (2021). An investigation of academic motivation and career decidedness among university students. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 125-143. <https://doi.org/10.46328/ijres.1694>
- 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>
- Li, H., Ngo, H. Y., & Cheung, F. (2019). Linking protean career orientation and career decidedness: The mediating role of career decision self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103322>
- Luzzo, D. A. (1995). Gender differences in college students' career maturity and perceived barriers in career development. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 319-322. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01756.x>
- Lounsbury, J. W., Tatum, H. E., Chambers, W., Owens, K., & Gibson, L. W. (1999). An investigation of career decidedness in relation to “Big Five” personality constructs and life satisfaction. *College Student Journal*, 33(4), 646-652. <https://doi.org/10.1177/1069072704270272>
- Miller, A.D., & Rottinghaus, P.J. (2014). Career indecision, meaning in life, and anxiety: An existential framework. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 233–247. <https://doi.org/10.1177/1069072713493763>
- Mitchell, K. E., Levin, S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77(2), 115-124. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02431.x>
- Mutlu, T., Korkut Owen, F., Özdemir, S., & Ulaş Kılıç, Ö. (2019). Beliren yetişkinlerin kariyer planları, yaşadıkları kariyer kararsızlıkları ve bununla baş etme stratejileri. *Kariyer Psikolojik Danışmanlık Dergisi*, 2(1), 1-31.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Brousson Press.

- Pinquart, M., Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of vocational behavior*, 63(3), 329-346. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00031-3)
- Poler Jr, J. E. (2010). *Career decidedness and psychological distress among college students* (PhD Dissertation). Adler School of Professional Psychology, Londra.
- Salman, N. (2018). *Kariyer kararı verme güçlüklerinin kariyer engelleri, kariyer karar verme öz yetkinliği ve karar verme durumu ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sarkıkoğlu, A. F. ve Bacanlı, F. (2019). Üniversite öğrencilerinin kariyer engelleri ile kariyer uyumlulukları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 95-113. <https://doi.org/10.46778/goputeb.563461>
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent ve S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Schwab, K. (2015). *The Fourth Industrial Revolution*. UK: Penguin UK.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (5th. Ed.). Pearson Education, Boston.
- TUİK (2021). *İstatiklerle kadın, 2021*. Erişim Tarihi: 15.01.2023, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2021-45635>
- TUİK (2021). *Toplumsal cinsiyet istatistikleri*. Erişim Tarihi: 15.01.2023, https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/toplumsal_cinsiyet_istatistikleri_2021.pdf
- TUİK (2021). *Eğitim durumuna göre temel iş gücü göstergeleri*. Erişim Tarihi: 08.02.2023 <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-2022-49390>
- Udayar, S., Fiori, M., Thalmayer, A. G., & Rossier, J. (2018). Investigating the link between trait emotional intelligence, career indecision, and self-perceived employability: The role of career adaptability. *Personality and Individual Differences*, 135, 7-12. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.06.046>
- Ulaş Kılıç, Ö. (2018). Üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararı verme yetkinliği düzeylerini etkileyen değişkenler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 248-275. <https://doi.org/10.26466/opus.462704>
- Ulas-Kilic, O., Demirtas-Zorbaz, S., & Kizildag, S. (2020). University students' perceptions of unplanned events as a factor in the process of career choice. *Canadian Journal of Career Development*, 19(1), 14-24. <https://cjcd-rcdc.ceric.ca/index.php/cjcd/article/view/21>
- Uthayakumar, R., Schimmack, U., Hartung, P. J., & Rogers, J. R. (2010). Career decidedness as a predictor of subjective well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 196-204. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.07.002>
- Watson, M. B., & Stead, G. B. (1994). A longitudinal study of career decidedness among white South African high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 45(3), 261-269. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1035>
- Yang, N., Yaung, H., Noh, H., Jang, S. H., & Lee, B. (2017). The change of planned happenstance skills and its association with career-related variables during school-to-work transition. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17(1), 19-38. <https://doi.org/10.1007/s10775-016-9332-z>

- Yaşar, O.M., & Sunay, H. (2020). Career decidedness of college students. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(23), 1614-1624. <https://doi.org/10.26466/opus.671754>
- Yiğit, S. (2018). *Üniversite öğrencilerinde kariyer uyumu, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve kariyer kararlılığı* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yükseköğretim Bilgi Sistemi (2022). *Eğitim birimlerine göre mezun sayıları*. Erişim: 17.01.2023, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: It is seen that the acceleration of technological developments in recent years, in particular, has also had an impact on the lives of individuals. The developments experienced with the beginning of the Fourth Industrial Revolution affect both the products that individuals put out and their selves (Schwab, 2015). According to Schwab (2015), individuals will be affected by these developments in areas such as identity problems, privacy and sense of ownership, consumption habits, hobbies, skill acquisition and career development. It can be said that in this century, where change is expected in many senses, it is also meaningful for individuals to learn new skills. Being able to cope with these changes, being able to turn these changes into opportunities and being clear will enable individuals to be prepared for temporary, suspicious, complex and uncertain conditions (Johansen and Euchner, 2013). In this century, it has become important for individuals trying to shape their careers to recognize themselves and their potential, as well as to adapt to rapidly changing conditions (Savickas, 2013). Traditional career development theories (Parsons, 1909; Holland, 1981) have been replaced by post-modern theories (Savickas, 2009; Mitchell et al., 1999; Brott, 2001) With his retirement, some important elements in career development have started to change. In traditional theories, it was considered important for individuals to work for years in a job and have the same comfort zone throughout their life by matching the characteristics of individuals with their professions (Parsons, 1909; Holland, 1981). In post-modern approaches, the idea of working for a lifetime in a job has been replaced by the idea that encourages individuals to learn and develop continuously by gaining various work experiences over the years and working in different professional fields (Savickas, 2009). In this century, when it is not as important as before to be able to retire comfortably by working in the same job for many years, individuals may have to get out of their comfort zones to stay in the institutions they work in or to work in better places to gain different experiences. In a developing and changing world, with the benefit of the technological age, it is observed that individuals are looking for different business areas that will lead them to continuous improvement instead of a fixed job that they will work for many years. In this search, it is seen that individuals who can manage and understand previous career development tasks (such as clarifying interests, career discovery, developing decision-making skills) well are more successful, especially during the transition from school to work (Lent, Brown and Hackett, 1994). The difficulties that some individuals experience in adapting to their own careers in search of different job fields (Savickas, 2013), the impact of unexpected events (Bright, Pryor, & Harpham, 2004), and society's expectations of individuals based on gender roles (Bakioğlu & Türküm, 2018) cause individuals to have difficulty making career decisions.

Method: In this study, relational screening model, one of the quantitative research methods aimed at revealing the variables that predict the career determination of university senior students, was used. A total of 397 university senior students who are studying in their final year at the faculty of education of a medium-sized university located in the Black Sea region constitute the working group of the research.

Career Decidedness Scale (Akçakanat and Uzunbacak, 2019), Career Adapt-Abilities Scale (Kanten, 2012), Career Planned Happenstance Inventory (Akiman, 2019), and Gender Roles Attitude Scale (Bakioğlu and Türküm, 2019) were used in the research process. Participants were informed with an Informed Consent Form and a Participant Statement that provides information about the researcher and the purpose of the research, participation in the research is voluntary, they can leave it at any time, the answers are sincere and sincere, as well as explaining their information and rights, which will be important for the research results.

SPSS 23.00 (Statistical Package Program for Social Sciences Version 23.00) was used in the analysis of the data. In the research, multiple linear regression analysis method was used to examine the variables that predict the career determination of university senior students. Before performing multiple linear regression analysis, the assumptions of the analysis were tested. In this sense, it was tested whether the assumptions of normality, linearity, auto-correlation, constant variance, extreme values and multiple connectedness were met (Tabacnich and Fidell, 2013). When it was seen that the necessary assumptions were met, the relationships between the variables were tested by multiple regression analysis. In the research, the t-test analysis method was used for independent samples in order to determine whether there is a significant difference in the career determination of university senior students according to gender.

Results: When arithmetic mean values are examined, it stands out that the total career determination scores of men and women are different from each other. However, according to the results of the t test analysis for independent samples conducted to determine whether this difference is statistically significant, there is no statistically significant difference between the career Decency score averages of female and male students ($t=.966$; $p=.335$). According to this result, the career determination levels of male students ($x=21.55$; $ss=5.22$), the level of career determination of women ($x=22.08$, $ss=4.73$) it is not statistically significantly different at the level. It is observed that the variables of career adjustment abilities, planned random skills and gender roles attitude explain approximately 26% of the total variance related to the career determination levels of university senior students ($R^2 = 0.259$; $F(3,370) = 44.382$, $p<.05$). The standardized regression coefficients (β) and significance values included in Table 6 (p) when examined, career adaptation abilities ($\beta= .471$, $p<.001$) and gender roles attitude ($\beta= .114$, $p<.05$) while the variables significantly predicted the career determination levels of university senior students; planned coincidence skills ($\beta= .012$, $p>.05$) cannot predict in a meaningful way.

Discussion & Conclusion: In this study, it was found that there is no significant difference in career decidedness scores according to gender by supporting the relevant literature, but it is seen that there is a significant difference between gender roles attitude and career decidedness, which is another finding of the research. It can be said that this may be due to the meanings and roles assigned to gender rather than being male and female (Abdalla, 1995). When the relevant literature is examined, it is seen that the results of this study have reached parallel results with the studies conducted. In the studies examining the relationship between career decision variables and career adaptation abilities (Creed, Fallon & Hood, 2009; Guan Dec, Wang Dec, Liu, Ji, Jia, Fang & Li, 2015; Hou, Wu, & Liu, 2014; Sarsikoğlu & Bacanlı, 2019), it is seen that there is a positive significant relationship between the variables. In the Career Adjustment Model, career decision-making behavior is also included under the adaptation consequences. It is seen that career adaptation abilities, which are one of the behaviors that help individuals meet changing conditions and are included in adaptation resources, are important in career decision-making behaviors (Savickas, 2013). As a result of the adaptation behaviors revealed

by career adaptation abilities, individuals' ability to meet changing conditions supports career decision-making behavior (Savickas, 2013). The fact that the relevant literature and the results of this research appear in parallel is interpreted as the fact that students of the faculty of education make more decent choices among the available options due to the limited job area in which they can work after graduation. When the relevant literature was examined, it was found that there are a limited number of studies examining the relationship between planned happenstance skills and career decidedness. In some studies where the relationship between career decision variables and planned happenstance skills has been examined (Kim, Jang et al., Dec., 2014; Kim, Rhee, Ha, Yang, & Lee, 2015; Yang, Yaung, Noh, Jang, & Lee, 2017), while there is a significant relationship between the variables; in some studies (Chong & Tan, 2019), there is no significant relationship. In the researches conducted in Turkey (see Ulaş-Kılıç, Demirtaş-Zorbaz and Kızıldağ, 2020), it is seen that the career development of university students is influenced by random factors. When the factors affecting the career development of university students are examined, it is seen that these factors are in three different areas: social factors, individual factors and political/ legal.

As a result of this research, it is thought that the failure of planned random skills to predict career determination may be due to the Turkish social structure, such as individuals adopting a fatalistic perspective and accepting the events that happen to them as good or bad, adopting a fatalistic perspective instead of managing these events, especially being open to the guidance of older individuals who are usually seen as authority figures (Gültekin and Voltan-Acar, 2004). In this research, in parallel with the literature, it has been found that gender roles of individuals significantly predict career determination. Although there is no significant effect of gender on career decision-making, the reason for the significant interpretation of gender roles can be shown by the gender roles assigned to professions by society. Especially in patriarchal societies such as Turkey, it can be said that individuals may have made career decisions according to these social attitudes during career development processes due to the characterization of some professions as feminine and some professions as masculine.

Yazarlar Hakkında

Büşra Özkaya. Yüksek lisans öğrencisi, Giresun Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-mail: bbusraozkaya@gmail.com

Özlem Ulaş Kılıç. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-mail: ozlemulasss@gmail.com

Yazar Katkıları

Yazarların araştırma sürecindeki katkıları eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

Fonlama

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

Yazar Notu

Bu makale "Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin kariyer kararlılığının yordayıcıları: Kariyer uyum yetenekleri, planlanmış rastlantı becerileri ve toplumsal cinsiyet rolleri" başlıklı Yüksek Lisans Tezi'nden üretilmiştir.

Etik Bildirim

Bu araştırmanın tüm sürecinde etik ilke ve sorumluluklara uygun davranılmıştır. Bu anlamda Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimleri Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır. Ek olarak sadece araştırmaya gönüllü katılımcılara veri toplama aracı verilmiş ve tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam formu edinilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde katılımcıların diledikleri zaman neden göstermeksizin araştırmadan çekilebilecekleri ifade edilmiştir.

Etik Kurul Adı: Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimleri Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu

Onay Tarihi: 27/04/2022

Onay Belge Numarası: E-50288587-050.01.04-87754

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

İş Akışı Deneyimi

*Work Flow Experience*Yağmur Atalı , Diğdem Müge Siyez 

Yazar Bilgileri

Yağmur Atalı

Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye

atali.yagmur@ogr.deu.edu.tr

Diğdem Müge Siyez

Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye

didem.siyez@deu.edu.tr

ÖZET

Pozitif psikoloji akımının önemli kavramlarından olan akış deneyiminin iş hayatına yansımaları ile birlikte iş akışı deneyimi kavramı ortaya çıkmıştır. İş hayatının genel olarak hedefler ve geri bildirimlerden oluşan bir yapılanma olduğu görülmektedir. Böylece çalışma ortamında iş akışı deneyimi yaşanabilmesi için uygun koşullar oluşabilmektedir. Bireyin iş akışı deneyimi yaşaması, hem işiyle hem de hayatının diğer alanlarıyla ilgili olumlu tutumlara sahip olmasını desteklemekte aynı zamanda çalışmaya dair motivasyonunu artırmaktadır. Yapılan alan yazın taraması sonucunda Türkiye’de iş akışı deneyimini kavramsal olarak inceleyen çalışmaların neredeyse yok denecek kadar az olduğu göze çarpmaktadır. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, iş akışı deneyiminin kavramsal olarak incelenmesi ve alan yazına katkı sağlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada; iş akışı deneyimi bileşenleri, çalışma paradoksu, iş akışı deneyimi koşulları, kariyer akışı-umut odaklı kariyer gelişimi modeli üzerinde durulmuş ve son olarak değişen çalışma koşulları akış deneyimi çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Akış deneyimi
İş akışı deneyimi
Kariyer akışı
Umut odaklı kariyer gelişimi modeli

Keywords

Flow experience
Work flow experience
Career flow
Hope-centered model of career development

Makale Geçmişi

Geliş: 01/05/2023

Düzeltilme: 24/11/2023

Kabul: 14/12/2023

ABSTRACT

The concept of "flow experience," which is an important concept in positive psychology, has led to the emergence of the concept of "work flow experience" in the workplace. It can be observed that the work environment generally consists of goals and feedback, providing appropriate conditions for experiencing work flow. Experiencing work flow supports individuals in developing positive attitudes towards their work and other areas of their lives, as well as increasing their motivation for work. Based on the literature review, it is noticeable that there are few studies in Turkey that conceptually examine work flow experience. Therefore, the aim of this study is to conceptually examine work flow experience and contribute to the literature. The study focuses on the components of work flow experience, paradox of work, conditions for work flow experience, and career flow - a hope-centered model of career development. Finally, recent changes in working conditions are evaluated within the framework of flow experience.

Atıf için: Atalı, Y. ve Siyez, D. M. (2023). İş akışı deneyimi. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(2), 86-100. <https://doi.org/10.58501/kpdd.12905754>

Etik Bildirim: Bu çalışmada bilimsel araştırma etik kurallarına uyulmuştur.

GİRİŞ

Akış deneyimi ilk olarak 1970'li yıllarda Csikszentmihalyi tarafından ortaya konulmuş ve günümüzde pozitif psikolojinin araştırma konularından biri haline gelmiştir. Csikszentmihalyi, mutluluk kavramını daha derinlemesine araştırmak için çıktığı yolda, pek çok farklı kültürden bireyler ile görüşmeler gerçekleştirmiştir (Csikszentmihalyi, 1975). Yapılan araştırma sonucunda, çeşitli kültürlerden pek çok bireyin farklı eylemleri gerçekleştirirken (tırmanış, dans, resim, satranç, iş hayatındaki görevler vb.) mutlu hissettikleri anları oldukça benzer şekillerde ifade ettikleri fark edilmiştir (Csikszentmihalyi, 1988). Bireylerin bir eylemle uğraşırken en mutlu hissettikleri anları; işe tam olarak dikkatlerini verdikleri, zamanın nasıl geçtiğini anlamadıkları ve eylemden büyük bir zevk duydukları şeklinde ortak ifadeler kullanarak tanımladıkları görülmüştür. Csikszentmihalyi bu araştırmasından sonra bireyin uğraştığı eylem esnasında, zihinsel durumunu daha iyi açıklamak amacıyla "akış deneyimi"ni geliştirmiş ve kavramsallaştırmıştır (Csikszentmihalyi, 1988). Alan yazında akış deneyimi, optimum ya da ototelik deneyim olarak da ifade edilmektedir (Turan, 2019).

Akış deneyiminin birçok farklı tanımı yapılsa da kavramın yaratıcısı olan Csikszentmihalyi'nin (1975) yaptığı ilk tanıma göre akış deneyimi; ototelik deneyim/bireyin kendi kendini gerçekleştirmesi, bireyin bir işe kendini tamamen katabilmesi, dikkat odağının daralması, yapılan işle ilgili duygu ve düşüncelerin filtrelenmesi, öz-bilinç kaybıyla birlikte net amaçlara ve geribildirimlere yanıt verilmesi ve çevre üzerindeki kontrolün sağlanması olarak açıklanmaktadır. Alan yazındaki akış deneyimi ile ilgili diğer tanımlarına bakıldığında, Clarke ve Haworth'a (1994) göre akış; eğlence, zevk ve mutluluk hislerinin ötesinde bireyde tam bir doyum sağlayan öznel bir deneyim olarak ifade edilmektedir. Asakawa (2004) akış deneyimini, bireyin bilişsel olarak derinden etkilenmiş, verimli, üst düzey motivasyon ve keyif hissettiği ideal zihinsel durum olarak tanımlamaktadır. Pekrun ve arkadaşlarına (2010) göre ise akış deneyimi, içten gelen bir motivasyonla bireyde derin bir katılım/bağlılık, mutluluk ve memnuniyet duyguları sağlayan durum olarak açıklanmaktadır. Güncel alan yazın incelendiğinde akış deneyimi, bireyin en mutlu hissettiği ve maksimum doyum aldığı esnada gözlemlenen olumlu bir durum olarak tanımlanmakta ve akışın önemli bir psikolojik kapasite olduğu belirtilmektedir (Tatalović Vorkapić ve Gović, 2016). Bir diğer tanımda ise, bireyin yapmakta olduğu işe neşeli bir şekilde kendini vermesi ve bunu dışarıdan gelecek bir ödül için değil tamamen içsel bir motivasyonla yapması durumu olarak açıklanmaktadır (Rheinberg ve Engeser, 2018). Akış deneyimi somut değil, daha çok soyut şekilde deneyimlenen bir durum olduğundan kavram olarak anlaşılması zor olabilmektedir (Hyland, 2017).

En kapsamlı ve net tanımlamalardan biri Csikszentmihalyi (1990) tarafından yapılmıştır. Ona göre, bireyin amacına yönelik karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmede yeterli becerilere sahip olduğu hissi ve bireyin gösterdiği performansın niteliğine dair ipuçları gösteren bilinçli bir eylem sistemine akış deneyimi adı verilmektedir. Bu deneyimde dikkat oldukça üst düzeyde olduğundan birey, uğraştığı eylem dışında herhangi bir olay ya da durum hakkında kaygı duymamaktadır. Buradan hareketle akış deneyiminde bir öz-bilinç kaybının meydana geldiğinden söz edilebilmektedir. Birey akıştayken günlük yaşamla ilgili endişe ve sıkıntılarının arınmakta aynı zamanda zamanın nasıl geçtiğine dair algısı değişmektedir. Zaman algısının değişimi, bir eylemle uğraşırken zamanın nasıl geçtiğini fark edemeyecek kadar hızlı veya olduğundan yavaş aktığını hissetmek şeklinde tanımlanmaktadır. Akış deneyimlenen eylemler tehlikeli ve zor olsa bile birey duyduğu haz ve mutluluktan ötürü bu eylemleri yapmaya istekli olmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990). Akış deneyimleyen bireyler yaptıkları işin sonucunda başarılı olacaklarına inanarak diğer taraftan olası bir başarısızlığı da kabul etmektedirler. Böylece bireyler

yaptıkları işte bir anlam bulmaktadırlar (Chalofsky, 2003). Günümüzde yapılan çalışmalar ile birlikte; akış deneyiminin eğitim, spor, oyun, sanat ve iş hayatı gibi birçok alanda gerçekleştiği ifade edilmekte ve bu alanlara odaklanıldığı görülmektedir. Klasik anlamda iş hayatında ve iş ortamında akış deneyimi ile ilgili çalışmaların ise sayıca az olduğu ve bununla ilgili daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir (Bakker, 2010; Turan, 2019).

İş hayatı ve akış deneyimi ile ilgili araştırmalar ilk olarak 1989 yılında gerçekleştirilmiştir (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989). Bireyler çalışmayı bir sanat etkinliği veya oyuna benzer şekilde algılayabilirse iş hayatlarının daha kaliteli olacağı düşünülmektedir. Bakıldığında iş hayatı pek çok açıdan günlük hayatta yer alan bir oyun gibi kurgulanmıştır. İşte de aynı oyunlar gibi belirli hedefler ve anında geri bildirimler yer almaktadır. Görevlerin zorluk derecesi bireylerin becerileri ile uygun olduğunda ve bireyler becerilerini kullanabilmekte başarı gösterdiklerinde, işte akış deneyiminin gerçekleşmesi mümkün olmaktadır (Lebuda ve Csikszentmihalyi, 2017). İş hayatında uygun koşullarla birlikte deneyimlenen akışın, bireyin yaşamının diğer alanlarına da olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989).

Akış deneyimi; içsel motivasyon, iş doyumunu ve mutluluk gibi iş ortamında çalışana destekleyecek kavramlarla birlikte açıklanmaktadır. Buna paralel olarak bu çalışmanın iş akışı deneyiminin; kurumlar, işverenler ve çalışanlar için önemine ışık tutacağı öngörülmektedir. Özellikle Türkiye’de iş akışı deneyimi ile ilgili yapılan çalışmaların sayıca az olduğu ve genellikle turizm, işletme, çalışma ekonomisi gibi alanlarda yapıldığı görülmektedir (Kara ve Akın, 2023; Karasakal, 2020; Metin ve Düşmezkalender, 2022; Özkara ve Özmen, 2016; Yaşın, 2016). Buradan yola çıkarak farklı alanlarda da bu tarz çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Verilen bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, iş akışı deneyiminin kavramsal olarak incelenmesi ve alan yazına katkı sağlanmasıdır. Çalışmada, akış deneyiminin çıkış noktası ve iş hayatındaki yansımalarına ilişkin bilgi verilmiş ardından çalışma paradoksu, işte akış deneyimi koşulları ve kariyer akışı-umut odaklı kariyer gelişim modeline değinilmiştir. Son olarak, değişen çalışma koşulları akış deneyimi çerçevesinde değerlendirilmiştir.

İş Akışı Deneyimi

Pozitif psikoloji akımının hız kazanmasıyla birlikte, iş dünyasının iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu doğrultuda pozitif psikoloji alanında önemli bir konu olan akış deneyimi kavramının iş hayatına yansımaları ile ilgili araştırmalar da hız kazanmıştır (Salanova ve ark., 2006). İş akışı deneyimi, psikolojik olarak işte var olmak olarak tanımlanmaktadır (Kahn, 1992). İş hayatında akış deneyimleyen birey, yaptığı işe üst düzey bir dikkat vermekte ve iş dışındaki bütün dış faktörlerden soyutlanmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990).

İş akışı deneyimi kavramı ilk olarak 1989 yılında Csikszentmihalyi ve LeFevre tarafından ele alınmıştır. Yapılan çalışmaya göre iş akışı deneyimi, serbest zamana göre üç kat daha fazla yaşanmaktadır. Bununla birlikte akış deneyiminin çalışanlar üzerinde oldukça önemli bir role sahip olduğu görülmektedir (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989). İş akışı deneyimi yaşayan bireyler mesleki, akademik ve sosyal açıdan pek çok alanda yüksek performans göstermektedirler. Bununla paralel olarak toplumsal refaha fayda ve verimlilik artmaktadır. İş akışı deneyimine sahip bireyler toplumsal refahı ve verimliliği artırmanın yanı sıra diğer bireylere de bu olumlu çıktılar yoluyla rol model olarak motivasyon sağlamaktadırlar (Csikszentmihalyi, 1990). Bu bilgiler ışığında akış deneyimi, iş dünyası için önemli değerlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Sutton, 2020).

Genel bir kanı olarak bireylerin çalışırken kendilerini işe vermekte zorluk yaşadıkları, keyif almadıkları, zamanın olduğundan yavaş işlediği ve işe bağlılık konusunda zorlandıkları düşünülmektedir (Csikszentmihalyi, 1990). Öte yandan yapılan bir araştırmaya bakıldığında, bireyler çalışırken geçirdikleri zamanın %54'ünde akış deneyimi yaşamakta ve bundan memnuniyet duymaktadırlar. Diğer bir taraftan, bu bireylerin serbest zamanda eğlenceli aktiviteler gerçekleştirirken sadece %18 oranında akış deneyimi yaşadıkları görülmektedir (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989). Bu bilgiler doğrultusunda, iş akışı deneyiminin oldukça pozitif bir deneyim olduğu aynı zamanda bireylerin iş doyumunu ve iş performansına oldukça yüksek bir memnuniyet duygusuyla eşlik ettiği söylenebilmektedir (Csikszentmihalyi, 1988).

İş akışı deneyimi, bilinçli ve odaklanmış bir zihin ile meydana gelmektedir (Sheldon ve ark., 2015). Bireyin çalıştığı işi sevmesi, işine karşı olumlu duygular beslemesi ve iş yaşamının kalitesini olumlu olarak değerlendirmesi özetle bilişsel ve duyuşsal birtakım değerlendirmeler yapmasının bir sonucu olarak iş hayatında akış deneyimi gerçekleşmektedir (Colomba ve Zito, 2014). İş hayatı yaşamın oldukça önemli bir kısmını kaplamakla birlikte bireyin işi ile ilgili olumlu tutumlarının olması ve akış deneyimi yaşamalarının hayatının diğer alanlarına da olumlu katkılar yapacağı düşünülmektedir (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989).

Bakker (2008), iş akışı deneyimiyle ilgili derinlemesine çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalara bakıldığında, iş akışı deneyiminin üç boyutu olduğu görülmektedir. Bunlar; işe kendini verme (göreve kendini tamamıyla kaptırma/işe kapılma), işten zevk alma ve içsel motivasyondur.

İşe Kendini Verme. İşe kendini verme diğer bir deyişle işe kapılma, iş hayatında doyumun en yüksek seviyede yaşandığı kısa süreli deneyimleri ifade etmektedir. İş akışı deneyiminin işe kendini verme boyutunda birey, yaptığı işe kendini tamamen kaptırmakta ve üst düzey bir dikkat ile çalışmaktadır. Bu boyutta zaman algısı farklılaşmakta ve zamanın normalden daha hızlı işlediği hissi yaşanmaktadır. Birey bu deneyimde dış dünyada olan biten her şeyi o anlığına unutmakta ve odaklandığı işten ayrılmakta zorlanmaktadır (Bakker, 2008; Ghani ve Deshpande, 1994; Lutz ve Guiry, 1994; Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996). Akış deneyiminde belirli bir işe tamamen dikkati verme durumunda, kısıtlı uyarıcı alanı dışındaki herhangi bir uyaran fark edilmemektedir (Csikszentmihalyi, 2021).

İşten Zevk Alma. Zevk aktiviteleri, iş akışı deneyiminin daha iyi anlaşılması için örnek teşkil etmektedir. İş akışı deneyimi, eğlenceli bir deneyim olmanın çok daha ötesinde oldukça zevk veren ve doyum sağlayan bir yaşantı olarak karşımıza çıkmaktadır. İşte akış deneyimleyen bireylerin duygusal ve bilişsel değerlendirmeleri sonucunda işten zevk alma kavramı doğmaktadır. Yaptığı işten zevk duyan bireyler, işleri hakkında olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmaktadır. Bununla birlikte bu bireyler iş ortamında kendilerinden memnun, enerjik ve rahat hissetmektedirler (Csikszentmihalyi, 1975).

Akış deneyimiyle birlikte ortaya çıkan zihinsel ve duygusal değerlendirmeler, mutluluk olarak tanımlanabilmektedir (Veenhoven, 1984). Öte yandan iş yaşamında akış deneyimi sırasında, mutluluk hissi büyük ölçüde hissedilmemektedir. İş akışı deneyimi sırasında birey, işiyle ilgili ulaşacağı amaçlara yönelik bir ruhsal durumda olmaktadır. Akış deneyiminde bireyler herhangi bir problemle karşılaşmamakta ancak gerçek mutluluk hissi akış deneyiminden hemen sonra diğer bir deyişle iş tamamlandıktan sonra ortaya çıkmaktadır. İş sona erdikten sonra, birey oluşturduğu eserin ardından gurur ve mutluluk yaşamaktadır. İş hayatındaki bu gurur ve mutluluk hissi, akış deneyimini zevkli hale getirmektedir. Böylece bireyler bu zevkli deneyimi tekrarlamaya istek duymaktadırlar (Fullagar ve Delle Fave, 2017).

İçsel Motivasyon. Bireyin işle ilgili belirli bir faaliyeti gerçekleştirmek için olan isteği, içsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996; Trevino ve Webster,

1992). Bu motivasyon, bireyin zevk ve doyuma ulaşmasını sağlamaktadır. Bir başka deyişle içsel motivasyon, bireyin herhangi bir işi içsel bir keyif ve memnuniyet duyarak yapması olarak ifade edilmektedir (Bakker, 2008). İçsel motivasyona sahip bireyler, yaptıkları işe sürekli ilgi göstermekte (Harackiewicz ve Elliot, 1998), çalışmak için istekli ve hevesli olmakta ve yarattıkları eserlerle gurur duymaktadırlar (Csikszentmihalyi, 2013).

Çalışma Paradoksu

İş akışı deneyimi ile ilgili yapılan çalışmalar “çalışma paradoksu” olarak adlandırılan kavramı ortaya çıkarmıştır (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989). İnsan vücudu çalışma eylemine uygun yaratılmıştır. Bu nedenle bireylerin çalışmaya dair motivasyon sağlamakta zorlanmamaları beklenmektedir. İnsan sinir sisteminin en iyi işlediği anların bir meydan okumayla karşılaştığı veya bir işe tamamen odaklanıldığı zamanda gerçekleştiği bilinmektedir. Çoğu bireyin kendini en iyi hissettiği anlar, çok iyi yaptığı bir iş sonucunda gerçekleşmektedir. Buna karşılık kurumlarda çalışan bireylerden devamlı olarak iyi nitelikli işler beklemenin problemleri bir süreç olduğu bilinmektedir. Bu çelişki, yapılan birtakım iş veya görevlerin bireyler için uygun olmamasından kaynaklanabilmektedir. Geçmişten günümüze kadar işverenlerin ana hedeflerinden biri, yapılacak iş veya görevleri çalışanın güçlü yönlerini ortaya çıkaracak şekilde geliştirmek değil, çalışandan yüksek düzeyde fayda görmektir. Bu sebeple iş hayatında çalışma paradoksu ile karşılaşmaktadır (Csikszentmihalyi, 2021).Yapılan bir çalışmaya göre, iş hayatındaki bireylerin yaklaşık %80’i maddi yönden bir kaygı yaşamamaları durumunda bile çalışmaya devam edeceklerini ifade etmektedirler. Diğer taraftan, yine iş hayatındaki bireylerin büyük bir kısmı bir an önce işten çıkıp eve varmak için sabırsızlık duyduklarını belirtmektedirler. Bahsedilen çalışma paradoksu için “ne onunla ne onsuz” ifadesi sıklıkla kullanılmaktadır (Csikszentmihalyi, 2021). Yapılan bir başka araştırmaya göre ise; iş yerinde bir hafta boyunca akış deneyiminde geçirilen süre ne kadar uzunsa, bu deneyimin daha etkili sonuçlar sağladığı görülmüştür. İş akışı deneyimini daha sık ve uzun süre yaşayan bireylerin kendilerini “güçlü”, “etkin”, “yaratıcı”, “odaklanmış” ve “motive olmuş” hissetme oranları diğer bireylere kıyasla daha yüksek olmaktadır. Yine aynı araştırmada bireylerin iş yerlerinde boş zamanlarına oranla çok daha sık akış deneyimi yaşadıkları saptanmıştır (Csikszentmihalyi, 2013).

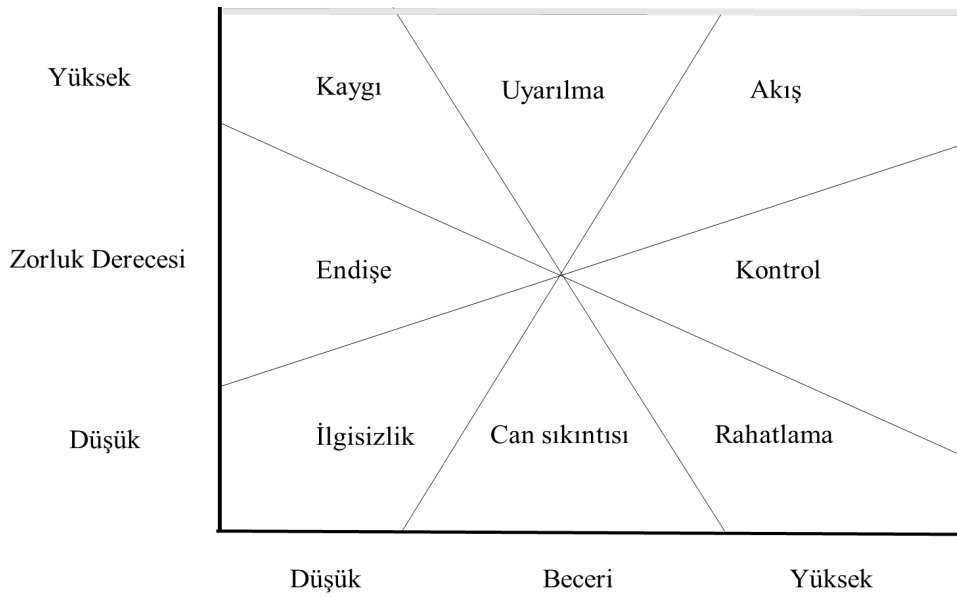
İş hayatında akış deneyiminin boş zamanlara göre daha fazla yaşanmasının bildirilmesine karşılık ortaya çıkan bu paradoksta etkili olan faktörlerden bir tanesi de işin seçilen bir şey değil yapmak zorunda kalınan bir eylem olduğu düşüncesinden kaynaklanabilmektedir (Hektner ve ark., 2007; Rheinberg ve ark., 2007). Bu zorunluluk çocukluktan bu yana aşılana, çalışmanın çoğunlukla maddi rahatlık sağlayan zevksiz bir eylem olduğu kanısından yola çıkarak oluşmaktadır. Bir iş ne kadar ilgi çekici ve doyum sağlayıcı olsa da birtakım öğrenmeler ve geleneksel düşünceler çalışma hayatına önyargı ile bakmamıza sebep olabilmektedir (Csikszentmihalyi, 2021). Yapılan araştırmalara bakıldığında; içsel motivasyonu yüksek çalışanların, daha fazla iş akışı deneyimledikleri, çalışırken mutluluk duydukları ve daha az çalışma paradoksu yaşadıkları görülmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Haworth ve Hill, 1992; Vansteenkiste ve ark., 2006).

İş Akışı Deneyimi Koşulları

Clark ve Howard’a (1994) göre akış deneyimi; durumların zorluk düzeyleriyle bireyin becerilerinin eşleştiği anda gerçekleşen, eğlence ve mutluluğun da ötesinde yaşanan kişisel bir deneyimdir. Akış deneyimi bilinçli zihinle gerçekleşen bir eylem olduğundan bireyin bunu deneyimleyebilmesi için birtakım koşulların var olması gerekmektedir. Akış deneyimi sırasında, birey üst düzey bir dikkatle yaptığı işe odaklanmakta, iş dışındaki faktörler önemini yitirmekte, yoğun bir keyif duygusu yaşamakta ve her koşulda işe devam etme isteği duyulmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990).

İş akışı deneyiminin ilk koşulu zorluk ve beceri dengesidir. Düşük zorluk düzeyindeki işler ve orta derece beceriler eşleştiğinde can sıkıntısı yaşanmakta, düşük zorluk düzeyindeki işler ve düşük beceriler eşleştiğinde ilgisizlik hissi gelişmekte, yüksek zorluk düzeyindeki işler ve düşük beceri eşleştiğinde kaygı oluşmakta, zorluk beceri kavramlarının her ikisinin de yüksek olması durumunda ise akış deneyimi gerçekleşmektedir (Csikszentmihalyi, 1990). Çalışanların kişisel becerileri ile yapılan işin zorluğunun maksimum seviyede uyumlu olması önem arz etmektedir (McDonald, 2017). Dolayısıyla bireyler iş hayatındaki becerilerini fark edip, bu becerileri geliştirmek için çalışarak işin zorluk derecesiyle bir denge sağlayabilirlerse iş akışı deneyimi yaşamak mümkün olmaktadır (Turan, 2019). İş akışı deneyimi bir kere deneyimlendiğinde, tekrardan aynı şekilde akış deneyimi yaşamak zorlaşabilmektedir. Akış deneyiminin devamlılığı için deneyimin farkındalığı, içselleştirilmesi ve yapılan işin zorluğunun kademeli olarak artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Tarling, 2019).

Şekil 1. Akış Deneyimi Modeli



Not: Csikszentmihalyi 'den (1997) uyarlanmıştır.

İş akışı deneyiminin diğer bir koşulu açık ve net örgütsel ve performans hedeflerinin bulunmasıdır. Bir günde ortalama sekiz saatini çalışma ortamında geçiren bireylerin akış deneyimi yaşamalarına engel oluşturabilecek birtakım durumlar söz konusu olabilmektedir. Kimi zaman bireyin yaptığı işin ne olduğu ve neden yapıldığı idari taraftan biliniyor olsa da bunlar çalışanla yeterince açık ve net şekilde paylaşılmadığı için çalışanın yaptığı işte anlam bulması, psikolojik olarak o işte var olması ve keyif alması mümkün olmamaktadır (Csikszentmihalyi, 2003). Bu sebeple bireyin iş akışı deneyimi yaşaması zorlaşmaktadır. Bunun dışında idare tarafından benimsenen değerler kurumun bütününe yansıtılmamış olabilmektedir. Çoğu zaman üst yönetim tarafından planlanan görevleri yerine getiren ve işin mekanik bir parçası gibi olan birey, işine öznel değerlerini katamadığından yapıcı geri bildirimler alması da zorlaşmaktadır. Böylece bireyin işiyle ilgili kendini geliştirme olanağı da kısıtlanmaktadır (Csikszentmihalyi, 2021). Bu doğrultuda iş akışı deneyiminin, içinde bulunulan kurumun kaynakları ve çalışma tarzı ile de ilişkili olduğu söylenebilir.

İş akışı deneyiminin üçüncü koşulu yapılan iş hakkında anında geribildirim alabilmektedir. Salanova ve arkadaşlarına (2006) göre, bireyin çalıştığı kurumun kaynakları iş akışı deneyimi için önemli bir role sahip olmaktadır. Sosyal destek, kişisel performans ile ilgili yapıcı geribildirimler ve uygun yönlendirmeler bu

kaynaklar arasında yer almaktadır. Kurumların bu kaynaklara sahip olması, bireylerin iş hayatındaki görevleri anlamlı hale getirip daha fazla iş akışı deneyimi yaşamalarını desteklemektedir.

İş akışı deyimlemek için önemli olan diğer bir koşul, yapılan iş ile ilgili kontrol sahibi olmaktır. Kişi akış deneyimi yaşarken zorluk ve becerilerinin dengede olmasından dolayı, yaptığı işte kontrol sahibi hissetmektedir (Rogatko, 2009). Günümüz iş dünyası koşullarında çalışan birey işte, sahip olduğu beceri ve yeteneklerin genellikle bir kısmını kullanabildiğinden kendini işe vermekte zorlanmakta dolayısıyla akış deneyimi yaşama olasılığı düşmektedir. Bu durum sonucunda birey boş zaman geçirmeye dair özlem yaşamaya başlamaktadır. İş yerinde sürekli üstler tarafından kontrole tabii olmak ve zaman yönetiminin idare tarafından planlanması da iş akışı deneyimi yaşanmasını zorlaştıran bir durum olmaktadır. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak zaman yönetimi, çalışma ve yapıcı geri bildirim koşullarının yeniden biçimlendirilmesinin iş akış deneyimi yaşanmasını ve buna paralel olarak mutluluğu artıracığı düşünülmektedir (Csikszentmihalyi, 2003).

İş akışı deneyimlemenin diğer bir koşulu da dikkat ve düzenli bir zihindir. Bireyler iş hayatında üst düzey bir dikkatle çalıştıklarında karşılaştıkları zorluklarla daha etkili başa çıkabilmektedirler. Bu doğrultuda düzenli bir zihin, diğer bir deyişle duygu düşünce ve davranış bütünlüğü iş akışı deneyiminin oldukça önemli bir parçası olmaktadır (Csikszentmihalyi, 1991). İş akışı deneyimi esnasında dikkat ve farkındalık tamamen yapılan eylem üzerinde toplanmaktadır. Bu durum herhangi bir araca ihtiyaç duyulmayan iş akışı deneyiminin yapısından kaynaklanmaktadır. Otomatik olarak gerçekleşen bu duruma bakıldığında iş akışı deneyiminin zahmetsiz bir eylem olduğunu düşünülebilmektedir. İş akışı deneyimi kendiliğinden, doğal ve neredeyse otomatik gerçekleşen ancak yukarıda da bahsedildiği üzere kendi içinde disiplini ve koşulları olan bilinçli bir deneyim olarak karşımıza çıkmaktadır (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989).

Akış deneyiminin yaratıcısı Csikszentmihalyi'ye (2003) göre, bireylerin iş akışı deneyimini daha fazla yaşamasını sağlamak mümkündür. İş ve görevlerin özelliklerinin değiştirilmesi ve geliştirilmesi iş akışını deneyiminin daha sık yaşanmasını sağlayabilmektedir. Kurumlar; hedefleri daha somut ve açık hale getirerek, çalışan performanslarına yönelik geribildirimlerini geliştirerek ve sıklaştırarak bireylerin iş akışı deneyimi yaşamasına uygun koşulları oluşturabilmektedirler. Öte yandan kurumlar, çalışan bireylerin yaptıkları iş ve görevler üzerinde kontrol sahibi olmaları ve beceri ve yeteneklerini daha iyi tanıyıp geliştirmeleri için olanaklar sağlayarak akış deneyiminin daha fazla yaşanmasını mümkün kılabilirler.

Kısaca iş akışı deneyimi koşullarını şu şekilde sıralamak mümkün olmaktadır (Şen, 2021) :

1. Açık ve net örgütsel hedefler
2. Açık ve net performans hedefleri
3. İş hakkında geri bildirim
4. İşte zorluk beceri dengesi
5. İşte kontrol sahibi olmak
6. İşte zaman algısının değişmesi
7. Üst düzey dikkat
8. Duygu düşünce davranış bütünlüğü

Kariyer Akışı-Umut Odaklı Kariyer Gelişimi Modeli

Umut odaklı kariyer gelişim modeli; umut, kendini yansıtırma, benlik netliği, vizyon oluşturma, amaç belirleme, planlama, uygulama ve uyum sağlama bileşenlerinden meydana gelmektedir (Niles ve ark., 2010). Model, Snyder'ın (2002) "Umut Teorisi"ni temel almaktadır. Umut teorisine göre birey, yaşamının merkezinde yer alarak gelecek planlarını inşa edip bunları uygulama kapasitesine sahiptir. Bireyin amaçlara, bu amaçları gerçekleştirebilmek için belirli planlara ve amaçlarına ulaşabileceğine ilişkin bir inanca sahip olması umudun temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Umut odaklı kariyer gelişimi modeline göre, kariyer akışının daha iyi yönetilebilmesi için "umut" bireyi harekete geçiren önemli bir güçtür (Niles ve ark., 2011).

Kariyer; yaşam boyu süren, mesleki ve diğer yaşam rollerinin birbiriyle etkileşime girmesi sonucu oluşan ve özellikle mesleğe veya işe özgü rollerde ilerleme, duraksama ve gerilemeleri içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Herr ve ark., 2004; Niles ve Harris Bowlsbey, 2013). Akış deneyiminin kariyer yolculuğundaki yansıması ise "kariyer akışı" olarak ifade edilmektedir (Niles ve ark., 2020). Bireyler kendi özellikleri ile uyumlu olan bir kariyer yolculuğunda ilerliyor olsalar dahi devamlı olarak olumlu yaşantılar deneyimlememektedirler. Böyle bir beklenti kariyer yolculuğunda akılcı bir beklenti olmamaktadır. Kariyer yolculuğunda bir tarafta meydan okumalar ve ödüller yer alırken, diğer tarafta karmaşık, zor ve olumsuz durumlar yer alabilmektedir. Bu bilgilerden hareketle, iş hayatında karşılaşılabilecek engellerle etkili şekilde başa çıkabilmek önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Meslek veya iş hayatındaki engellerle başa çıkabilmek için akılcı bir iş anlayışına, öz yeterliliğe, olumlu bir tutuma ve deneyime sahip olmak önem arz etmektedir (Niles ve ark., 2011). Bu noktada "kariyer akışı metaforu"ndan söz edilmektedir.

Kariyer Akışı Metaforu. Kariyer akışı metaforunun Kanada Fraser Nehri'nin kıyısında gerçekleştirilen bir bisiklet yolculuğu esnasında, uzun süren gözlemler sonucu geliştirildiği belirtilmektedir (Niles ve ark., 2011). Nehrin akışının kariyer ve iş deneyimlerinin birçok yönüyle benzer olduğu görülmektedir. Nehirde su, bazen hızlı akar bazen de durgun olabilmekte aynı zamanda nehrin kıvrımları, eğimleri ve girdapları bulunmaktadır. Nehrin bu durumlarıyla mücadele etmek sıkıcı, kolay, meydan okuyucu veya bunaltıcı bir hal alabilmektedir. Aynı şekilde, kariyer ve iş hayatında da görevler kolay, sıkıcı veya kaygı verici olabilmektedir. Nehrin her bölümünde veya her durumunda, belirli beceri ve stratejiler kullanmak gerekmektedir. Örneğin, nehirde bir akıntı mevcutsa bunun hakkında bilgi sahibi olmak ve güçlü şekilde kürek çekmek gerekmektedir. Nehirdeki zorluklar ve bireyin becerileri eşleştiğinde, suda ilerlemek olumlu bir deneyime dönüşmektedir. Zorluklar, becerileri aştığında kaygılı veya cesareti kırılmış hissedilebilirken, beceriler zorluklara göre yüksekse can sıkıntısı veya durağanlık görülebilmektedir. Aynı nehir örneğinde olduğu gibi kariyer akışını yönetmek için de amaç belirleme, planlama, uygulamaya dökme gibi belirli beceriler ve güçlü yönler önemli olmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi ve zorluk seviyesinin kademeli olarak artırılması, kariyer akışını sürdürmede yardımcı olabilmektedir. Kariyer akışı deneyimlemek, yönetmek ve sürdürmek için gerekli becerilerin geliştirilmesi, iş hayatında ve yaşamın diğer alanlarında doyum sağlamaya yardımcı olmaktadır (Niles ve ark., 2011). Günümüzde ekonomik krizler, doğal afetler ve salgın hastalıkların sebep olduğu kaos ortamından oldukça etkilenen iş hayatında, "umut" kavramına odaklanmak önem arz etmektedir. Umut odaklı kariyer gelişim modeli, kariyer yolunda karşılaşılan zorlukların üstesinden gelerek kariyer akışı yaşamının önemine ışık tutmaktadır (Atasever ve Yeşilyaprak, 2022).

Değişen Çalışma Koşulları ve Akış Deneyimi

Geçmişten günümüze değişen çalışma koşullarına bakıldığında, kariyer yollarının daha kompleks hale geldiği ve bu doğrultuda akış deneyimi yaşamının da değişiklik gösterebileceği ifade edilmektedir (Csikszentmihalyi, 2021). Tarihin en eski çağlarına bakıldığında, insanların hayatta kalmak için avcılık ve toplayıcılık yaptıkları görülmektedir. Uzun seneler boyunca ot ve meyve toplamak, avlanmak gibi etkinlikler doğal yaşamın bir parçası olduğundan, insanlar şimdiki zaman “iş” adı verilen davranışlarda bulduklarını farkında olmamışlardır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, eski ilkel çağ toplumları hayatta kalmak adına yaptıkları her etkinlikten zevk almaktaydılar. Bu toplumla için “iş” ve “boş zaman” gibi bir ayrım da bulunmamaktaydı (Turnbull, 1961; Sahlins, 1972; Evans Pritchard, 1974). Antropologlara göre eski çağlarda insanlar günde iki veya üç saat çalışmaktaydılar. Günümüzde benzer yaşam tarzına sahip ilkel kabilelere bakıldığında da eski çağlarda akış deneyimi yaşamının nispeten daha kolay olduğu görülmektedir. İkel çağlarda bireyi yapacağı işten alıkoyan, dikkat dağıtıcı uyaranların sayıca çok daha az olması, her bireyin kendi sahip olduğu yetenek ve beceriyi kullanması ve geribildirimlerin anlık olarak gerçekleşmesi akış deneyimi yaşamayı kolaylaştırmaktaydı (Csikszentmihalyi, 2013; Csikszentmihalyi, 2021).

Gelişen ve modernleşen toplum, teknolojik ilerlemeler ve sanayileşme ile birlikte çalışma saatlerinin uzaması, görevlerin daha karmaşık hale gelmesi ve birtakım çalışma koşullarının geçmiş senelerden daha iyi hala gelmesi, daha fazla ve sık iş akışı deneyimi yaşamayı garanti etmemektedir. Günümüz iş dünyasında çoğu hedefin belirsiz ve karmaşık olması, yeterli ve hızlı geribildirim yetersiz kalması, bireylerin yaptıkları iş ile uyumlu olmaması ve kurumların çalışanlarını genellikle biricik bireyler olarak değil başarıya ulaşmada bir araç olarak görmeleri iş akışı deneyimi yaşamayı zor hale getirebilmektedir. Bahsedilen tüm bu sınırlı koşullarda dahi akış deneyimini yaratmak mümkün gözükmemektedir. Diğer bir taraftan iş hayatındaki tüm koşullar akış deneyimi yaşamaya uygun olsa da bu, bireyin içsel bir istekle beraber iş akışı deneyimi yaşayacağını garanti etmemektedir. Bireylerin iş hayatında kendi hedefleri doğrultusunda bilinçli şekilde çaba sarf etmeleri, beceri ve yeteneklerini geliştirmek için çalışmaları ve görevler sıradan dahi olsa bunları daha kompleks yapılara çevirebilmeleri iş akışı deneyimi yaşamayı sağlamaktadır (Csikszentmihalyi, 2021).

Modern çağla birlikte hızla gelişen iş dünyası ve koşullarına uyum sağlamak ve akış deneyimi yaşamak, çalışan bireylerin kontrolünde olduğu kadar idareci ve yöneticilerin de pay sahibi olduğu bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda çalışan bireylerin beceri ve yaratıcılıklarının geliştirilmesine dair teşvik edilmesi diğer bir deyişle iş akışı deneyimi yaşamaya uygun ortamların hazırlanması önem arz etmektedir (Köse Yürük ve ark., 2022). İş akışı yaşayan bireylerin çalışma ortamında daha fazla zaman geçirmeye istekli oldukları ve üretkenliklerinin arttığı ifade edilmektedir (Drake Brassfield, 2012).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Farklı kültürlerle sahip pek çok bireyle yapılan çalışmalar sonucu akış deneyimi kavramı ortaya atılmıştır. Akış deneyimi bireyin iç dünyasını denetleyerek ve düzenli bir zihin oluşturarak mutluluğa ulaşma sürecini incelemektedir. Bireyler yaşamlarının büyük bölümünü çalışarak ve diğer insanlarla etkileşim içerisinde geçirmektedirler. Bu sebeple, bireylerin iş dünyasındaki görevlerini akış deneyimi sağlayacak etkinliklere dönüştürmeyi başarmaları önemli hale gelmektedir (Csikszentmihalyi, 2013). Bireylerin yaşadıkları deneyimler hakkındaki en olumlu duygular; sınırlarını zorladıkları, yaratıcı oldukları ve sonucunda başarılı oldukları kriz anlarında oluşmaktadır. Birey sarf ettiği çaba sonucu önceki olduğundan daha kompleks birine dönüşmektedir. (Csikszentmihalyi, 2021).

Yukarıda da bahsedildiği üzere iş akışı deneyiminin yaşanabilmesi için gereken koşullar; üst düzey bir dikkatin sınırlı bir göreve odaklanması, kişisel problemlerin bir anlığına tamamen unutulması, kontrol duygusu, duygu düşünce davranış bütünlüğü ve zaman algısının değişmesi olarak ifade edilmektedir. Akış deneyimi olmadığında birey yaptığı işi bir yük olarak görmekte, motivasyon ve yaratıcılığını kaybetmektedir (Csikszentmihalyi, 2021). İş akışı deneyiminin oluşturulmasında bireyin kendisi kadar kurumlar da rol oynamaktadır. Kurumlardaki işleyişin sağlıklı şekilde sağlanabilmesi için öncelikli olarak çalışanlara odaklanması gerekmektedir. Çalışan bireylerin içsel motivasyona sahip olması ve kurumun hedeflerini benimsemesi iş akışı deneyiminin yaşanmasını sağlamaktadır (Köse Yürük ve ark., 2022). İş akışı deneyimi yaşayan birey, hem çalışma ortamına hem de yaşamının diğer alanlarına yönelik olumlu bir bakış açısı kazanmaktadır. Bu olumlu tutum iş yerindeki diğer çalışanlar için de rol model olmaktadır. Böylece birey hem kendi gelişimine katkı hem de toplumsal bir fayda sağlamaktadır.

Umut odaklı kariyer gelişimi modeli, “umut” kavramını merkeze alan bir modeldir (Niles ve ark., 2011). Umut; kariyer akışı sürecini olumlu etkileyen, bireyin herhangi bir problemle karşılaştığında alternatif çözüm yolları bulmasını sağlayarak amaca giden yolda motivasyon arttıran bir güç olarak karşımıza çıkmaktadır. (Hirschi ve ark., 2015). Bu bilgilerden yola çıkarak, “umut” kavramının çalışanlar için iş hayatında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Kariyer akışında bahsi geçen nehir metaforunda olduğu gibi iş hayatında yaşanabilecek güçlükler karşısında umuda sahip olmanın ve beraberinde bu güçlüklerle baş edebilmenin, akış deneyiminde önemli yer tutan zorluk-beceri dengesini (işin zorluklarına uygun becerilere sahip olmak) sağlayarak iş akışı deneyimlemeyi arttırdığı söylenebilir.

Çalışanların iş alanlarındaki güncel gelişmeleri takip etmeleri ve kişisel ve profesyonel gelişimlerine önem vermeleri motivasyonu arttırarak daha fazla iş akışı deneyimlemelerini sağlayabilir. Bunun dışında iş akışı deneyiminde önemli bir faktör olan dikkati sürdürülebilmek için çalışırken kısa molalar verilmesi akış deneyimini daha sık ve uzun yaşamak adına faydalı olabilir. Bu çalışmanın amacı, iş akışı deneyiminin kavramsal olarak incelenmesi ve alan yazına katkı sağlanmasıdır. Yurtdışı alan yazınında iş akışı deneyimi oldukça ilgi görse de Türkiye’de konuyla ilgili araştırmaların sayıca sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bakımdan iş dünyasında, çalışan ve kurumlar için oldukça önemli olduğu belirtilen iş akışı deneyimiyle ilgili farklı iş ve meslek dalları alanlarında daha fazla betimsel ve deneysel çalışmanın yapılması önem arz etmektedir. İş akışı deneyimiyle ilişkili olan; iş doyumunu, mutluluk, dikkat süresi gibi değişkenlerle yapılacak olan araştırmalar da konuyu daha derinlemesine incelemek için fayda sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in japanese college students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies*, 5,123-154. <https://doi.org/10.1023/B:JOHS.0000035915.97836.89>
- Atasever, A. N. ve Yeşilyaprak, B. (2022). Umut odaklı kariyer gelişimi psiko eğitim programının etkililiği. *Journal of Management & Labor/ Yönetim ve Çalışma Dergisi*, 6(1), 28-41.
- Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of vocational behavior*, 72(3), 400-414. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.11.007>
- Burke, R. J. (2010). Flow, work satisfaction and psychological well-being at the workplace. *IUP Journal of Soft Skills*, 4.
- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resource Development International*, 6(1), 69-83. <https://doi.org/10.1080/1367886022000016785>

- Clarke, S. G. ve Haworth, J. T. (1994). 'Flow'experience in the daily lives of sixth-form college students. *British Journal of Psychology*, 85(4), 511-523. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1994.tb02538.x>
- Csikszentmihalyi M. (1988). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow Consciousness*. Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. Jossey-Bass
- Csikszentmihalyi, M. (1977). *Beyond Boredom and Anxiety, second printing*. Jossey-Bass
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 93-94.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). Design and order in everyday life. *Design issues*, 8(1), 26-34.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow: The psychology of happiness*. Random House.
- Csikszentmihalyi, M. (2021). *Liderlik akış ve anlam yaratma. Good business* (dördüncü baskı). Okuyan Us.
- Csikszentmihalyi, M. ve LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good business. Leadership, flow, and the making of meaning*. Viking.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding flow: The psychology of engagement with everyday life. *New York: Basic*.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum Press.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. <https://www.jstor.org/stable/1449618>
- Drake Brassfield, C. (2012). *The relationship of flow experience and social influence on employees' job satisfaction and positive mood*. [Doctoral Dissertation, Walden University].
- Evans- Pritchard, E. E. (1974). *Nuer religion*. Oxford University Press.
- Fullagar, C. Ve Delle Fave, A. (2017). *Flow At Work: Measurement And Implications*. Routledge
- Ghani, J. A. ve Deshpande, S. P. (1994). Task characteristics and the experience of optimal flow in human—computer interaction. *The Journal of psychology*, 128(4), 381-391.
- Harackiewicz, J. M. ve Elliot, A. J. (1998). The joint effects of target and purpose goals on intrinsic motivation: A mediational analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 657- 689. <https://doi.org/10.1177/0146167298247001>
- Haworth, J. T., & Hill, S. (1992). Work, leisure, and psychological well-being in a sample of young adults. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 2(2), 147-160. <https://doi.org/10.1002/casp.2450020210>
- Hektner, J., Schmidt J. ve Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience Sampling Method. Measuring the quality of everyday life*. Thousand Oaks.
- Herr, E. L., Cramer, S. H. ve Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches*. Allyn & Bacon.
- Hirschi, A., Abessolo, M. ve Froidevaux, A. (2015). Hope as a resource for career exploration: Examining incremental and cross-lagged effects. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.006>
- Hyland, T. 2017. Craft working and the "hard problem" of vocational education and training. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 304-325. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.59021>.

- Kahn, W. A. (1992). To be fully there: Psychological presence at work. *Human relations*, 45(4), 321-349.
- Kara, H. ve Akın, S. (2023). Spor yöneticilerinin işyerlerinde akış deneyimleri üzerine bir araştırma. *International Sport Science Student Studies Journal*, 5(1), 1-11.
- Karasakal, S. (2020). Akış deneyiminin memnuniyet üzerine etkisi: tatil deneyimi üzerine inceleme. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 31(1), 63-73. <https://doi.org/10.17123/atad.713575>
- Köse Yürük, S., Akçakanat, T. ve Bayrakçı, E. (2022). Akış deneyimi: İşyeri bağlamında bir inceleme. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 51-59. <https://doi.org/10.46236/jovosst.1133385>
- Lebuda, I. ve Csikszentmihalyi, M. (2017). Me, myself, I, and creativity: Self-of eminent creators. In *The Creative Self* (ss. 137-152). Academic Press.
- Lutz, R. J. ve Guiry, M. (1994). Intense consumption experiences: Peaks, performances and flow İçinde *Winter Marketing Educators' Conference*, St. Petersburg.
- McDonald, K. (2017). *How to Work with and Lead People Not Like You: Practical Solutions for Today's Diverse Workplace*. John Wiley & Sons.
- Metin, M. ve Düşmezkalender, E. (2022). Dağ tırmanışı etkinliğinin akış deneyimi bağlamında değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 1-22. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1095090>
- Moneta, G. B. ve Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64, 275– 310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00512.x>
- Niles, S. G. ve Harris-Bowlsbey, J. (2013). *Career development interventions in the 21st century*. Pearson.
- Niles, S. G., Amundson, N. E. ve Neault, R. (2011). *Career flow: A hope-centered approach to career development*. Pearson.
- Niles, S. G., Yoon, H. J., Balin, E. ve Amundson, N. A. (2010). Using a hope-centered model of career development in challenging times. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(34), 101-108.
- Niles, S., Amundson, N., Neault, R. ve Yoon, H. J. (2020). *Career flow and development: Hope in action*. Cognella Academic Publishing.
- Özkara, B. Y. ve Özmen, M. (2016). Akış deneyimine ilişkin kavramsal bir model önerisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(3), 71-100. <https://doi.org/10.17153/oguiibf.272248>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531–549. <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Rheinberg, F. ve Engeser, S. (2018). Intrinsic motivation and flow. In *Motivation an action* (ss. 579-622). Springer, Cham.
- Rheinberg, F., Manig, Y., Kliegl, R., Engeser, S. ve Vollmeyer, R. (2007). Flow bei der Arbeit, doch Glück in der Freizeit. Zielausrichtung, Flow und Glücksgefühle [Flow during work but happiness during leisure time: Goals, flow experience, and happiness]. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 51, 105–115.
- Rogatko, T. P. (2009). The influence of flow on positive affect in college students. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 10(2), 133–148. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9069-y>

- Sahlins, M. D. (1972). *Stone- Age economics*. Aldine Press.
- Salanova, M., Bakker, A. B. ve Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness studies*, 7(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-8854-8>
- Sutton, A. (2020). *Work psychology in action*. Bloomsbury Publishing.
- Şen, E. (2021). *Algılanan liderlik tarzları ve kişilik yapılarının iş akış deneyimine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tarling, J. A. (2019). When i work in flow, i become the music: What is the student experience of a process-based curriculum guided by real-world projects and flow psychology?, *Research in Post-Compulsory Education*, 24(2-3), 290-310. <https://doi.org/10.1080/13596748.2019.1596432>
- Tatalović Vorkapić, S. ve Gović, A. (2016). Relationship between flow and personality traits among preschool teachers. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 11(23), 24-40.
- Trevino, L. K. ve Webster, J. (1992). Flow in computer- mediated communication. *Communication Research*, 19, 539– 573. <https://doi.org/10.1177/009365092019005001>
- Turan, N. (2019). Akış deneyimi üzerine genel bir alan yazın taraması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 181-199. <https://doi.org/10.30794/pausbed.562564>
- Turnbull, C. M. (1961). *The forest people*. Doubleday
- Vansteenkiste, M., Lens, W. ve Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 9–31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions of happiness*. Kluwer.
- Yaşın, T. (2016). *Kişilik özellikleri ve psikolojik sermayenin psikolojik iyi oluş, akış deneyimi, iş tatmini ve çalışan performansına etkileri*. [Doktora Tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Extended Abstract

Introduction

The concept of flow experience was initially introduced by Csikszentmihalyi, a business and psychology professor, in the 1970s. Through his extensive research, Csikszentmihalyi observed that individuals tend to express their happiest moments while performing various activities in similar words and phrases. As a result, he coined the term "flow experience" to further investigate this shared mental state. Although there are many definitions of flow experience, in general, it is described as an autotelic experience/self-actualization, where the individual is able to fully immerse themselves in a task, narrow their focus of attention, filter out emotions and thoughts related to the task at hand, respond to clear goals and feedback with a loss of self-consciousness, and a sense of control over the environment. The initial studies on flow experience were conducted with surgeons, musicians, dancers, and rock climbers (Burke, 2010). With the increasing number of studies, it is now recognized that flow experience occurs in many areas, such as education, sports, games, art, and business, and there is a focus on these areas (Turan, 2019). However, it is observed that there are fewer studies on flow experience in the classical sense in the workplace and work environment, and more research is needed in this area.

Work Flow Experience

With the rise of the positive psychology movement, efforts to improve and develop the work environment have become more widespread. As a result, research on the implications of the concept of flow experience, an important topic in positive psychology, for the workplace has gained momentum (Salanova et al., 2006). The work flow experience is defined as being psychologically present in the task at hand (Kahn, 1992). Individuals who experience flow in their work pay close attention to what they are doing and become completely absorbed in the task, while also blocking out all external distractions (Csikszentmihalyi, 1990). The concept of work flow experience was first introduced by Csikszentmihalyi and LeFevre in 1989. According to their study, flow experience is three times more likely to occur in the workplace compared to free time. Moreover, flow experience has been shown to play a significant role in employees' performance (Csikszentmihalyi and LeFevre, 1989). Individuals who experience flow in their work tend to exhibit high levels of performance in various professional, academic, and social contexts. This, in turn, contributes to societal well-being and productivity. People who experience flow in their work not only contribute to societal well-being and productivity but also serve as role models for others, providing motivation through these positive outcomes (Csikszentmihalyi, 1990). In light of this information, work flow experience emerges as one of the important values for the work environment (Sutton, 2020). In addition, the work flow experience consists of three dimensions: engagement, enjoyment, and intrinsic motivation.

Career Flow- A Hope-Centered Model of Career Development

The work flow experience has also found an important place in career research. The reflection of flow experience in career journey is expressed as "career flow" in career research (Niles et al., 2020). Even if individuals are progressing in a career journey that is compatible with their own characteristics, they are not constantly experiencing positive experiences. Such an expectation is not a rational expectation in a career journey. While challenges and rewards are on one side of the career journey, complex, difficult, and negative situations can also be on the other side. Based on this information, effectively coping with obstacles that may be encountered in the workplace becomes an important point. Having a rational

work understanding, self-efficacy, a positive attitude, and experience is important in coping with professional or work-related obstacles (Niles et al., 2011).

Results

The aim of this study is to conceptually examine the work flow experience and contribute to the literature in the field. While the work flow experience has received significant attention in the international literature, research on the topic is limited in Turkey. Therefore, it is important to conduct more studies on the work flow experience, which is deemed crucial for both employees and organizations in the work environment, in different fields and professions.

Yazarlar Hakkında

Diğdem Müge Siyez. Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, didem.siyez@deu.edu.tr

Yağmur Atalı. Yüksek Lisans Öğrencisi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, atali.yagmur@ogr.deu.edu.tr

Yazar Katkıları

Yazarların araştırma sürecine katkıları eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

Fonlama

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

Etik Bildirim

Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve atıf kurallarına uyulmuştur. Derleme bir çalışma olduğu için "Etik Kurul" iznine gerek duyulmamıştır.

RESEARCH

ARAŞTIRMA

Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'nin Türk Lise Öğrencilerine Uyarlanması

Adaptation of Future Orientation Scale to Turkish High School Students

Beyza Bulut , Feride Bacanlı

Yazar Bilgileri

Beyza Bulut

Dr., Milli Eğitim Bakanlığı,
Çanakkale, Türkiye
beyzakincal@gmail.com

Feride Bacanlı

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye,
ferbacanlı@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'ni (GOÖ) Türk lise öğrencilerine uyarlamaktır. Çalışma grubu 151 kız ve 102 erkek öğrenci olmak üzere 253 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Türkçe GOÖ'nin yapı geçerliğini incelemek için verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonuçları, Türkçe GOÖ'nin de orijinal ölçekte olduğu gibi tek faktörden oluştuğunu doğrulamıştır. Türkçe ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini belirlemek için GOÖ'nin ortalama puanları ile Geleceğe İlişkin Tutum Ölçeği ve Sürekli Umut Ölçeği'nin ortalama puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgusu GOÖ ile Geleceğe İlişkin Tutum ölçeği ve Sürekli Umut Ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin var olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu GOÖ'nin ölçüt bağıntılı geçerliği için kanıt göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısı .83 bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları, Türkçe GOÖ'nin Türkiye'deki lise öğrencilerinin gelecek oryantasyonlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiş ve gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Gelecek Oryantasyonu
Lise Öğrencileri
Ölçek Uyarlama

Keywords

Future Orientation
High School Students
Scale Adaptation

Makale Geçmişi

Geliş: 27/11/2023

Düzeltilme: 23/12/2023

Kabul: 26/12/2023

ABSTRACT

The main purpose of this research is to adapt the Future Orientation Scale (FOS) to high school students in Turkey. The study group consists of 253 high school students, 151 female and 102 male students. Confirmatory Factor analysis (CFA) was applied to the data to examine the construct validity of the Turkish FOS. The results of CFA confirmed that the Turkish FOS consists of a single factor, like the original scale. To determine the criterion-related validity of the Turkish scale, the relationships between the mean scores of the FOS and the mean scores of the Dispositional Hope Scale and the Attitudes Towards the Future Scale were examined. The findings of the study reveal that there are significant positive correlation between the FOS and Attitudes Towards the Future Scale and Dispositional Hope Scale. The findings indicated evidence for the criterion-related validity of the Turkish FOS. The internal consistency coefficient for the reliability of the scale was found to be .83 The findings of this research have indicated future orientation of high school students in Turkey. The limitations of the research are stated and suggestions for future research are presented.

Atf için: Bulut, B., ve Bacanlı, F. (2023). Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'nin Türk Lise Öğrencilerine Uyarlanması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(2), 101-113. <https://doi.org/10.58501/kpdd.13966455>

Etik Bildirim: Bu araştırma Gazi Etik Komisyonu'nun 4 Kasım 2021 tarih E.205953 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

GİRİŞ

Gelecek oryantasyonu, geleceğe ilişkin imgelerin bilinçli olarak temsil edilmesi ve kendi kendine yeniden yapılandırılması olarak tanımlanmaktadır (Seginer, 2009). Zaman algısı kişinin sahip olduğu en önemli özelliklerden birisidir. İnsanlar yaşarken edindikleri deneyimleri geçmiş, şimdi ve geleceğe atıfta bulunarak düzenlemekte ve anlamlandırmaktadırlar (Bluedorn, 2002; Zimbardo, 1994). Psikoloji, sosyoloji, eğitim, tıp ve benzerleri çeşitli farklı disiplinlerde gelecek oryantasyonu kavramına yer verildiği görülmektedir ve bu disiplinlerde gelecek oryantasyonu kişinin şimdiki zamandaki eylemlerinin gelecekteki sonuçları üzerine düşünmesi olarak tanımlanmaktadır. İnsanların çeşitli yaşam alanlarında ve farklı kültürlerde, gelecek hakkında düşünme eğilimlerinin geleceğe yönelik tutumlarıyla ilgili olduğu bilinmektedir (Peetz & Wohl, 2019). Gelecek oryantasyonu, sadece bilişsel yeteneklerin bireysel gelişimi ile ilişkili değildir aynı zamanda benliğin gelecekteki temsilcilerinden birisi olan motivasyon ile yakın ilişkilidir (Fusco vd., 2019). Gelecek zaman algısı, kişinin davranışlarını düzenlemekte, hedefler ve beklentiler oluşturmaktadır. Bununla birlikte, gelecek oryantasyonu kişinin farklı yaşam görevlerine ilişkin performansını etkileyerek hedeflerine ulaşım ulaşılmadığına ilişkin bir değerlendirme ortaya koymaktadır (Husman ve Shell, 2008).

Geleceği planlama yeteneğinin insan yaşamında çok erken yaşlarda başladığı ve ergenlik dönemine geldiği zaman ivme kazandığı bilinmektedir. İnsan yaşamında gelecek algısının 'yarın' kavramının fark edilmesiyle birlikte 3 yaştan itibaren başladığı; 4-5 yaş aralığındaki bireylerin ise sahip oldukları benlik ve gelecekteki benlikleri karşılaştırıldığında ise, inançları, istekleri ve bilgilerinin farklılık gösterdiği bilinmektedir (Atance & Methzhoff, 2005). Gelecek algısı, bu perspektiften ele alındığı zaman ergenlik dönemindeki bireyin yetişkinliğe geçiş aşamasında olduğu ve gelecek hakkında düşünüp plan yapmaya başladığı bilinmektedir (Super, 1980). Bu nedenle kişinin ergenlik döneminde akademik, sosyal ve kariyer yaşamına dair yaptığı planlama gelecekte sahip olacağı kaynakları etkilemektedir. Geleceği tasavvur etme yeteneği doğumdan itibaren başlayıp ergenlik döneminde hızlı bir şekilde artış gösterdiği için, özellikle ergenlik dönemindeki gelişim sonuçlarıyla ilgilidir (Johnson vd., 2014). Ergenlik dönemindeki birey gelecekte sahip olacağı eğitim fırsatlarını, kariyere yönelik hedeflerini, sahip olduğu ailesinin geleceğe ilişkin hedeflerinin etkisi hakkında düşünmektedir. Bu nedenle, gelecek oryantasyonu özellikle ülkemizdeki genç nüfus için önemini artarak koruyan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleceğe oryantasyonu pozitif yönde olan ergenlerin, kendilerine anlık keyif yaratabilecek durumlardan ve geçmişteki olumsuz deneyimlerinden etkilenme olasılıklarının daha düşük olduğu bilinmektedir (Zimbardo & Boyd, 1999). Coulter vd. (2023) ise gelecek oryantasyonunun bireyin temel gelişim görevlerinden birisi olduğuna dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, gelecek oryantasyonu pozitif yönde olan gençlerin daha iyi uyum gösterdiklerine işaret etmektedir. Imbellone ve Laghi (2016) ise, gelecek oryantasyonu yüksek olan ergenlerin karşılaçacakları farklı fırsat ve engeller üzerine önceden düşündüklerini, bu durumun ise kariyere yönelik yetkinliklerini ve kariyer uyumlarını pozitif düzeyde etkilediğini ifade etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde; gelecek oryantasyonu kavramının çeşitli değişkenlerle ilişkilerini inceleyen araştırmalar yapılmıştır. Gelecek oryantasyonunun akademik başarı ve akademik özyeterlilik (Lin vd., 2022; Mazzetti vd., 2020); algılanan ebeveyn desteği (Kerpelman vd., 2008) kariyer uyumu ve kariyer kararı (Genevra vd., 2016); ebeveyn sosyo-ekonomik düzeyi ve öğrenme sürecine katılım (Chen vd., 2021); okul iklimi (Lindstorm Johnson vd., 2016); yaşam doyumu ve ebeveyn özerkliği (Bi vd., 2022); psikolojik dayanıklılık ve kariyer aidiyeti (Fusco vd., 2019) gibi farklı araştırma konuları ile birlikte çalışıldığı görülmektedir. Türkiye'de ve yurt dışında gelecek oryantasyonunu ölçmeyi amaçlayan çeşitli

araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde, gelecek oryantasyonun ölçümü için farklı adlarla ölçme araçlarının geliştirildiği dikkat çekmektedir. Örneğin, Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından geliştirilen Zaman Perspektifi Ölçeği, Steinberg vd. (2009) tarafından geliştirilen Gelecek Yönelimi Ölçeği ve Nurmi vd. (1995) tarafından geliştirilen Keşif ve Bağlılık Ölçeği en yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarıdır. Keşif ve Bağlılık Ölçeği'nin (Nurmi vd., 1995) gelecek oryantasyonunu eğitim, kariyer ve aile olmak üzere üç bileşen ile ölçtüğü bilinmektedir. Türkiye'de gelecek oryantasyonunu ölçmek için farklı ölçme araçlarının geliştirildiği ve uyarlama çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bunlar; Geleceğe İlişkin Tutum ölçeği (Güler, 2004), Gelecek Vizyonları Ölçeği (Akça vd., 2008), Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği (İmamoğlu, 2001), Gelecek Beklentisi Ölçeği (Şimşek, 2012) ve Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği (Tuncer,2011) çalışmaları yapılmıştır. Nurmi (1989) gelecek oryantasyonu kavramının motivasyon, umut, iyimserlik gibi kavramları kapsadığını ileri sürmektedir. Bu görüşten yola çıkarak, gelecek oryantasyonunu ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve uyarlanmış ölçme araçlarının başarılı olmaya ilişkin inançları ölçme noktasında sınırlı düzeyde etkili oldukları söylenebilir. Oysa, geleceğe yönelik bir karar verirken başarı kavramının büyük önem arz ettiği ileri sürülmektedir (Chodkiewicz & Boyle, 2017; Grover & O'Flaherty, 2016). Türkiye'deki ergenlerin gelecek oryantasyonlarının ölçümünde kullanılan Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği (Tuncer, 2011) incelendiğinde, geleceğe yönelik kararları verirken önemli olan başarı kavramını içermediği görülmektedir. Bununla birlikte ölçeğin din ve toplum, sağlık ve yaşam, evlilik ve aile gibi alt boyutlarının var olması ergenlerin geleceğe ilişkin alacağı kararlarda farklı faktörlerin vurgulandığını göstermektedir. Uyarlama çalışması yapılan Gelecek Oryantasyonu Ölçeğinde ise, kişinin yaşamında sergilemiş olduğu başarı ve akademik başarıya yer verilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada başarı kavramını da içeren Bowen ve Richman (2008) tarafından geliştirilen Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'ni (GOÖ) Türk lise öğrencilerine uyarlamak amaçlanmıştır. Bu amaç için öncelikle a) Orijinali İngilizce olan GOÖ'nin Türkçeye çevirisi çalışmaları yapılmıştır b) Orijinal Ölçeğin yapısının Türkiye'deki lise öğrencileri örnekleminde de geçerli olup olmadığını belirlemek için verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulaması yapılmıştır. c) GOÖ'nin ölçüt bağıntılı geçerliği için, bu ölçeğin puanı ile Sürekli Umut Ölçeği (Akman ve Korkut, 1996) ve Geleceğe İlişkin Umut Ölçeği (Güler, 2004) puanları arasındaki ilişkiler incelemiştir. GOÖ'nin güvenilirliği için, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 151'i (%59.2) kız ve 102'si (%40) erkek öğrenci olmak üzere toplam 253 lise öğrencisinde oluşmaktadır. Veriler Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi ve BİLSEM'de öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinden toplanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 18'i (%7.1) hazırlık sınıfında, 26'sı (%10.2) dokuzuncu sınıfta, 68'i (%26.7) onuncu sınıfta, 81'i (%31.8) onbirinci sınıfta, 62'si (%24.3) onikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmanın çalışma grubu kolay erişilebilen örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur.

İşlem

Araştırmanın tüm aşamalarında etik ilke ve esaslara uygun olarak hareket edilmiştir. Önce Türkiye'deki lise öğrencilerine uyarlaması yapılacak Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'nin (GOÖ) yazarlarından GOÖ'nin uyarlaması için izin istenmiştir. Sürekli Umut Ölçeği'ni (Akman & Korkut, 1996) ve Geleceğe İlişkin Umut Ölçeği'ni (Güler, 2004) GOÖ'nin ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında kullanmak için ölçeği geliştiren

sorumlu yazarlardan izin istenmiştir. Bu aşamanın ardından Gazi Üniversitesi Etik Komisyonuna başvurarak gerekli izin alınmıştır. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan izin aldıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı liselerde öğrenim gören öğrencilerinden veri toplamak için başvuru yapılmış ve gerekli izin alınmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılara ve ebeveynlere bilgilendirmiş onam formları sunulmuş ve istedikleri takdirde araştırmadan çekilebilecekleri yönünde açıklamalar yapılmıştır. Araştırma sürecinde katılımcılar için tanımlayıcı herhangi bir kişisel bilgiye yer verilmemiştir. Araştırma kapsamında yer alan veri toplama araçları ve kişisel bilgi formu okul psikolojik danışmanı ve branş öğretmenleri tarafından veri toplama günü sınıfında bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama öncesinde Gelecek Oryantasyonu Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği ve Geleceğe İlişkin Umut Ölçeği yönergeleri uygulayıcılar tarafından okunmuş olup ve araştırmacının amacı hakkında kısa bilgi verilmiştir. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacılar tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Bu formda cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve akademik başarı düzeyi ile ilgili sorular sorulmuştur.

Gelecek Oryantasyonu Ölçeği. Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'nin orijinali Bowen ve Richman (2008) tarafından ortaokul ve lise öğrencileri için geliştirilmiştir. Ölçekteki maddeler özellikle gençlerin geleceğe ilişkin amaçlarına odaklanmaktadır. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğrencilerin geleceğe ilişkin pozitif algularını, başarılı olacaklarına dair inançlarını ve lise eğitimini tamamlayıp üniversiteye devam etmelerini içeren ifadeleri/maddeleri içermektedir. Ölçek 4'lü likert tipindedir (1= Kesinlikle katılmıyorum, 4=Kesinlikle katılıyorum). Ölçek maddeleri duygusal boyutundaki "başarılı bir hayatım olacağına inanırım", bilişsel boyutundaki "okul başarısı ve hayat başarısı arasında güçlü bir bağ olduğunu düşünürüm" ve davranışsal boyutundaki "iyi bir geleceğe sahip olma şansını artırabilmek için iyi seçimler yapmaya çalışırım" ifadeleriyle Gelecek Oryantasyonu tanımının çok yönlü unsurlarıyla tutarlıdır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Sürekli Umut Ölçeği. Sürekli Umut Ölçeği'nin (SUÖ) Snyder vd. (1991) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarılma çalışmaları ise Akman ve Korkut (1993) tarafından yapılmıştır. SUÖ 15 yaş üzerindeki bireylere uygulanmaktadır. Toplam 12 maddeden oluşan ölçekte, umudun *alternatif yollar düşüncesi* ve eyleyici düşünce boyutları olmak üzere dörder madde bulunmaktadır. SUÖ'nin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre *Eyleyici düşünce boyutu için* .71 ile .76, *alternatif yollar düşüncesi* boyutu için .63 ile .80, ölçeğin toplamı için .74 ile .84 arasında olduğu tespit edilmiştir. Testin tekrarı yöntemi ile 3 hafta ara ile hesaplanan kararlılık katsayıları ölçeğin toplamı için, 8 hafta ara ile .85, 10 hafta ara ile .73 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarılma çalışmaları Akman ve Korkut (1993) tarafından yapılmıştır. Türkçe SUÖ'nin faktör yapısını belirlemek için Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinden toplanan verilere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonuçları Türkçe SUÖ'nin maddelerin orijinal ölçeğin yapısından farklı olarak tek bir faktörde toplandığını göstermiştir. Türkçe SUÖ'nin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısı .65 olarak bulunmuştur. Türkçe SUÖ'nin güvenilirliği için 4 hafta ara ile test tekrar test tekniğiyle hesaplanan kararlılık katsayısı .66 olarak hesaplanmıştır. Sunulan bu araştırmada ise iç tutarlılık katsayısı .49 olarak bulunmuştur.

Geleceğe İlişkin Tutum Ölçeği. Geleceğe İlişkin Tutum Ölçeği (GİTÖ) Güler (2004) tarafından geliştirilmiş olup geleceğe yönelik tutum ve yönelimleri ölçmeyi amaçlamaktadır. GİTÖ, olumlu (positive), korkulu (fearful) ve planlı yönelim (planful) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. GİTÖ uzun ve kısa form olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Uzun form 40 maddeden, kısa form ise 15 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ölçüt bağıntı geçerliğini incelemek amacıyla 15 maddelik kısa form kullanılmış olup alt boyutlara yer verilmemiştir. Ölçek “Geleceğe dair planlar yaparım”, “Hayatın bana ne getireceğini bilmemek beni huzursuz ediyor” gibi maddeler içermektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları incelendiği zaman olumlu, korkulu yönelim ve planlı yönelim alt boyutları için sırasıyla .80, .81, ve .79; tüm ölçek için ise .84 olarak bulunmuştur. Olumlu, korkulu ve planlı yönelimlerin ve GİTÖ'nin sırasıyla test-tekrar-test katsayıları sırasıyla .70, .76, .71 ve .78 olarak bulunmuştur (Güler, 2004). Bu çalışmada GİTÖ'nin 15 maddelik kısa formu için iç tutarlılık katsayısı ise .62 olarak hesaplanmıştır.

Gelecek Oryantasyonu Ölçeği Türkçe Formunun Oluşturulması

Bowen ve Richman (2008) tarafından geliştirilen Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'nin (Future Orientation Scale) uyarılama çalışması için önce Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Bunun için, ölçek maddeleri psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman ve İngilizceye hâkim üç öğretim üyesi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu üç Türkçe çeviri formdaki ölçek maddeleri araştırmacılar tarafından karşılaştırılmıştır. GOÖ'nin Türkçeye çeviri 3 formunun birbirlerine oldukça benzer oldukları görülmüş ve böylece ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Türkçe formun İngilizce dil bilimi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından İngilizceye geri çevirisi yapılmıştır. Bu geri çeviri İngilizce form GOÖ'nin İngilizce orijinal formu ile karşılaştırılmış ve Türkçe taslak GOÖ oluşturulmuştur.

BULGULAR

Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'nin Geçerliliği ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Betimsel İstatistikler. GOÖ'nin faktör yapısını belirlemek için verilere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ancak DFA öncesi bazı istatistiksel işlemlerin yapılması gerekmektedir. DFA öncesinde frekans tabloları aracılığıyla minimum ve maksimum değerler kontrol edilmiştir. Tek değişkenli aykırı değerleri tespit edebilmek için standartlaştırılmış z puanları incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre $\pm 3,29$ aralığının dışındaki değerler aykırı değerler olarak kabul edilmektedir. Buna göre yapılan analizler doğrultusunda tek değişkenli aykırı değer tespit edilmemiştir. Aynı zamanda bu çalışmada örneklem büyüklüğünün test edilebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, KMO katsayısı .862, kıkare değeri 932.441 ($p < .001$) bulunmuştur. Bu değerler örneklem büyüklüğünün yeterli ve ölçme verilerinin faktör analizini gerçekleştirmek için uygun olduğunu ortaya koymaktadır (Field, 2005). Tek değişkenli normalliği test etmek için ise çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerinin ± 3 'ten büyük olması (Chou & Bentler, 1995), basıklık değerinin ise ± 10 'dan büyük olması (Kline, 2005) verilerin normal dağılmadığına işaret etmektedir. Bu doğrultuda GOÖ'nin tüm maddelerinin literatürde yer alan kriterleri sağladığı görülmektedir. Normallik varsayımına ilişkin ilgili bilgiler Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'nin Madde Faktör Yüğü, Maddelerin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Madde	Standardize madde faktör yüğü	X	SS	Çarpıklık	Basıklık
F1	.50	2.34	.903	.05	-.82
F2	.57	2.54	.775	-.27	-.32
F3	.43	3.44	.803	-1.55	2.07
F4	.28	3.11	.679	-.56	.74
F5	.72	2.56	.780	-.26	-.32
F6	.54	3.05	.708	-.81	1.36
F7	.83	2.33	1.011	.15	-1.08
F8	.48	2.86	.822	-.42	-.25
F9	.54	2.76	.869	-.39	-.43
F10	.60	3.68	.671	-2.33	5.38
F11	.67	3.70	.568	-2.08	5.06
F12	.65	3.10	.835	-.77	.14

n=253 Bütün madde faktör yükleri $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Türkçe GOÖ'nin standardize edilmiş madde faktör yüklerinin Tablo 2'de yer alan verilere göre $0.29 < \lambda < 0.84$ aralığında olduğu görölmektedir. Türkçe GOÖ'nin tüm maddelerinin faktör yüklerinin 4. madde haricinde istenen düzeyde ($\lambda > 0.30$; Tabachnick & Fidell, 2013) olduğu aynı zamanda ölçeğin tüm maddelerinin gelecek oryantasyonunu ölçmeye ilişkin yeterli ölçümü sağladığı görölmektedir.

GOÖ'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular. GOÖ'nin Türk lise öğrencileri için yapı geçerliliğini belirlemek için n=253 lise öğrencisinden toplanan verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Model tanımlanmasında modelin 12 maddeden oluşan tek faktör ile temsil edileceği denencesi sınanmıştır. Bu kapsamda ilgili ölçme modelinin de genel uyum katsayıları incelenmiş olup CMIN/DF değeri 3.211, RMR değeri .038, GFI değeri .893, AGFI değeri .846, TLI değeri .816, CFI değeri .850, NFI değeri .798, RMSEA değeri .093, $p < 0.01$, olarak elde edilmiştir. Ki-kare değerinin 5'in altında olması kabul edilebilir uyumu, GFI değerinin .85'den büyük olmasının kabul edilebilir uyumu göstermesine (Hu ve Bentler, 1999) rağmen RMSEA, CFI, TLI değerlerinin uyum indekslerinin uygun olmaması nedeniyle model uyum indekslerini iyileştirmek amacıyla modifikasyon indeksleri değerlendirilmiştir. Byrne (2013) madde içeriğinde var olan örtüşmelerin hata kovaryanslarına yol açabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle aynı faktörü açıklayan 10. ve 11. maddelerin anlamlarının da birbirine yakın olduğu göröldüğünden gerekli modifikasyonlar yapılmış ve analiz işlemleri yeniden tekrarlanmıştır. Yapılan modifikasyon sonrası DFA sonuçları genel uyum katsayılarının $\chi^2=127,890$; $sd=53$; $p=0.00$; $\chi^2/sd= 2,413$; $RMSEA= .074$, $CFI= .906$, $GFI=.922$ ve $RMR=.035$ $SRMR=.060$ olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, Xiao ve Bowen (2018) tarafından bulunan geçerlik ve güvenilirlik analizi çalışmaları ($\chi^2 = 337.864$, $df = 222$; $CFI = 0.995$; $TLI = 0.995$; $RMSEA = 0.035$) ile karşılaştırıldığında, GOÖ için ortaya çıkan model uyum kriterlerinin istenilen sınırdaki olduğu görölmektedir (Kline, 2011).

Tablo 2. Gelecek Oryantasyonu Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

X ²	Sd	X ² /sd	RMSEA	SRMR	CFI	GFI	RMR
127.890	53	2.413	.074	.060	.906	.922	.035

Şekil 1. Gelecek Oryantasyonu Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi



CMIN=127,890; DF=53; p=,000; CMIN/DF=2,413, RMSEA=,074; GFI=,922; CFI=,906

Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Gelecek Oryantasyonu ölçeğinin güvenirligine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla iç tutarlık katsayısı hesaplanmış olup gelecek oryantasyonu ölçeğinin toplam puanının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .83 olarak hesaplandığı bulunmuştur. Bu değerin ölçek için iyi düzeyde güvenirlilik sağladığı söylenebilir (Nunnally ve Bernstein, 1994).

Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'nin Ölçüt Bağıntılı Eş Zamanlı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada Gelecek Oryantasyonu Ölçeğinin bir ölçüte dayalı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla GOÖ ortalama puanları ile Geleceğe İlişkin Tutum Ölçeği (Güler, 2004) ve Sürekli Umut Ölçeği (Akman & Korkut, 1993) ortalama puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Gelecek Oryantasyonu Ölçeği puanları ile Geleceğe İlişkin Tutum ölçeği ve Sürekli Umut Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler ve betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 3. Gelecek Oryantasyonu Ölçeği ile Geleceğe İlişkin Tutum Ölçeği ve Sürekli Umut Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiler ve Betimsel İstatistikler

	Korelasyonlar		Betimsel istatistik		
	Geleceğe İlişkin Tutum Ölçeği	Sürekli Umut Ölçeği	X (SS)	Çarpıklık	Basıklık
Toplam Gelecek Oryantasyonu Ölçeği	.316**	.408**	16.30	-.563	.330

p<0.01**

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin GOÖ'nden aldıkları puanlar ile Geleceğe İlişkin Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r = .316$, $p < 0.01$) ve Sürekli Umut Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r = .408$, $p < 0.01$) ilişkiler bulunmuştur. Araştırma bulgusu GOÖ' nin eş zamanlı geçerliği için kanıt sağladığını göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada orijinali Bowen ve Richman (2008) tarafından geliştirilen Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'ni (GOÖ) Türkiye'deki lise öğrencilerine uyarlamak amaçlanmıştır. Bu amaç için öncelikle GOÖ'nin Türkçe çeviri formu oluşturulmuştur. Orijinal GOÖ'nin 12 maddeli ve tek faktörlü yapısının Türkiye'deki lise öğrencilerinden oluşturulan örneklem için de geçerliği verilere DFA uygulanarak test edilmiştir. Öğrencilerin GOÖ puanları ile Geleceğe İlişkin Tutum Ölçeği puanları ve Sürekli Umut Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler GOÖ'nin ölçüt bağıntılı geçerliğine kanıt göstermek için incelenmiştir. GOÖ'nin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır.

Türkçe GOÖ'nin faktör yapısını belirlemek için lise öğrencileri verilerine DFA uygulanmıştır. DFA sonuçları orijinal GOÖ'nin tek faktörlü ve 12 maddeli yapısının Türk lise öğrencileri için de geçerli olduğunu göstermiştir. GOÖ'nin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı incelenmiş olup .83 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar ışığında Gelecek Oryantasyonu Ölçeğinin iyi düzeyde bir güvenilirlik değerine sahip olduğu görülmektedir (Nunnally & Bernstein, 1994).

Türkçe Gelecek Oryantasyonu Ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliği için Gelecek Oryantasyonu Ölçeğinin toplam puanları ile Sürekli Umut Ölçeği'nin ve Geleceğe İlişkin Tutum Ölçeği'nin toplam puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Analiz sonuçları, öğrencilerin Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile Geleceğe İlişkin Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r = .316$, $p < 0.01$) ve Sürekli Umut Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r = .408$, $p < 0.01$) ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulgular da Gelecek Oryantasyonu Ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliği için destek sağlamıştır.

Türkçe Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'nin geçerliği ve güvenilirliği için yapılan çalışmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, bu ölçeğin Türk lise öğrencilerinin gelecek oryantasyonlarını ölçmek amacıyla kullanılabilir olduğu iyi psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çalışmada uyarlanan Gelecek Oryantasyonu Ölçeği Türkiye'deki benzer amaçlı diğer ölçeklerden *başarılı olmaya ilişkin inançları* da ölçmesi bakımından farklıdır. Bu farkın bir bakıma Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'ne önceki benzer amaçlı ölçeklere göre bir üstünlük kattığı düşünülebilir. Ölçeğin bu özelliklerine dayanarak Gelecek Oryantasyonu Ölçeğinin gelecekte yapılacak teorik ve uygulamalı araştırmalarda lise öğrencilerinin gelecek oryantasyonlarını ölçmek için kullanılması önerilmektedir.

Gelecek Oryantasyonu Ölçeğini psikolojik danışmanlarının lise öğrencilerinin gelecek oryantasyonlarının ölçümüne gereksinim duyulacak bireyle ve grupla psikolojik danışma yapma, psiko eğitim programlarını uygulama çalışmalarında kullanabilecekleri önerilmektedir.

Bu sunulan araştırmanın yukarıda da anlatıldığı gibi ilgili literatüre önemli katkılarına rağmen bazı sınırlılıkları vardır. Birincisi, bu çalışmada çalışma grubu kolay erişilebilen örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Gelecek araştırmalarda örneklemin evreni temsil etme gücünü artırmak için seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılabilir. İkincisi, Gelecek Oryantasyonu Ölçeğinin güvenilirliğinin güçlendirilmesi için gelecekte yapılacak araştırmalarda testin tekrarı yöntemi ile ölçeğin kararlılığının belirlenmesi çalışmasının yapılması önerilmektedir.

Yurt dışında gelecek oryantasyonunun umut (Barnett, 2014; Miao vd., 2021), öz-güven (Jackman & MacPhee, 2017; Khampirat, 2020), öz- yetkinlik (Kerpelman & Mosher, 2004; Kim vd., 2019) gibi kişilikle ilgili değişkenlerle ilişkiler gösterdiği ve bu değişkenlerin gelecek oryantasyonunda önemli roller oynadıkları belirlenmiştir. Türkiye’de de benzer araştırmaların yapılması önerilmektedir. Gelecek Oryantasyonu Ölçeği’nin, bağlamsal (ebeveyn, arkadaş, sosyal destekleri, ebeveyn tutumları vb.), demografik ve durumsal (cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, karar verme durumları vb.) değişkenlerle ilişkilerini inceleyecek gelecek araştırmaların yapılması da önerilmektedir. Söz konusu önerilen bu teorik araştırmaların sonuçları lise öğrencisi ergenlerin gelecek oryantasyonlarıyla ilişkiler gösteren ve etkileyen değişkenlerin belirlenmesini sağlayacaktır. Belirlenen bu değişkenler lise öğrencilerinin gelecek oryantasyonlarını geliştirmeyi amaçlayan grup rehberliği, grupla psikolojik danışma, psiko eğitim ve benzerleri müdahale programlarının amaç ve içeriklerinin belirlenmesine kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akça, M. Ş., Korkmaz, O. ve Alkal, A. (2018). Gelecek Vizyonları Ölçeği Türkçe Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Akman, Y. & Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.
- Atance, C. M., & Meltzoff, A. N. (2005). My future self: Young children’s ability to anticipate and explain future states. *Cognitive Development*, 20(3), 341–361. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.05.001>
- Barnett, M. D. (2014). Future orientation and health among older adults: The importance of hope. *Educational Gerontology*, 40(10), 745-755. <https://doi.org/10.1080/03601277.2014.898496>
- Bi, X.; Wang, S., & Ji, Y. (2022). Parental autonomy granting and adolescents’ life satisfaction: the mediating roles of emotional self-efficacy and future orientation. *Journal of Happiness Studies*, 23 (5), 2113-2135. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00486-y>
- Bluedorn, A. C. (2002). *The human organization of time: Temporal realities and experience*. Stanford University Press.
- Bowen, G. L. & Richman, J. M. (2008). *School success profile*. Chapel Hill, NC: Jordan Institute for Families, School of Social Work, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Byrne, B. M. (2013). Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming. Psychology.
- Chen, J. J., Jiang, T. N., & Liu, M. F. (2021). Family socioeconomic status and learning engagement in Chinese adolescents: the multiple mediating roles of resilience and future orientation. *Frontiers in Psychology*, 12, 714346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.714346>

- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education Oxford*, 5(1), 60-86. <https://doi.org/10.1002/rev3.3080>
- Chou, C. P., & Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling.
- Coulter, K., Delgado, M. Y., Nair, R. L., McClelland, D. J., Thomas, R., Nuno, V. L., & Carvajal, S. (2023). Future orientation and Latinx adolescent development: A scoping review. *Adolescent Research Review*, 8(2), 195-218. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00190-9>
- Field, A.P. (2005) *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage Publications.
- Fusco, L., Sica, L. S., Boiano, A., Esposito, S., & Aleni Sestito, L. (2019). Future orientation, resilience and vocational identity in southern Italian adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19, 63-83. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9369-2>.
- Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 95, 102-110. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.003>
- Grover, R., & O'Flaherty, K. (2016). *Present Successes and Future Challenges in Honors Education*. Rowman & Littlefield.
- Güler, A. (2004). *Relationship between self-construals and future time orientations*. [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Husman, J., Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: a measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences* 18(2), 166-175. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.001>
- Jackman, D. M., & MacPhee, D. (2017). Self-esteem and future orientation predict adolescents' risk engagement. *The Journal of Early Adolescence*, 37(3), 339-366. <https://doi.org/10.1177/0272431615602756>
- Johnson, S. R. L., Blum, R. W., & Cheng, T. L. (2014). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International journal of adolescent medicine and health*, 26(4), 459-468. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333>
- İmamoğlu, E. O. (2001). Need for Cognition Versus Recognition: Self and Family Related Correlates. Yayınlanmamış Makale. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kerpelman, J. L., & Mosher, L. S. (2004). Rural African American adolescents' future orientation: The importance of self-efficacy, control and responsibility, and identity development. *Identity*, 4(2), 187-208. https://doi.org/10.1207/s1532706xid0402_5
- Kerpelman, J. L., Eryigit, S., & Stephens, C. J. (2008). African American adolescents' future education orientation: Associations with self-efficacy, ethnic identity, and perceived parental support. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 997-1008. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9201-7>
- Khampirat, B. (2020). The relationship between paternal education, self-esteem, resilience, future orientation, and career aspirations. *Plos one*, 15(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243283>
- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage publications.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.

- Kim, D. H., Bassett, S. M., So, S., & Voisin, D. R. (2019). Family stress and youth mental health problems: Self-efficacy and future orientation mediation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 89(2), 125. <https://doi.org/10.1037/ort0000371>
- Lin, S., Longobardi, C., & Bozzato, P. (2022). The Impact of Academic Self-efficacy on Academic Motivation: The Mediating and Moderating Role of Future Orientation Among Italian Undergraduate Students. In *Academic Self-efficacy in Education: Nature, Assessment, and Research* (pp. 191-209). Springer Singapore.
- Lindstrom Johnson, S., Pas, E., & Bradshaw, C. P. (2016). Understanding the association between school climate and future orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1575-1586. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0321-1>
- Mazzetti, G., Paolucci, A., Guglielmi, D., & Vannini, I. (2020). The impact of learning strategies and future orientation on academic success: The moderating role of academic self-efficacy among Italian undergraduate students. *Education Sciences*, 10(5), 134. <https://doi.org/10.3390/educsci10050134>
- Miao, M., Zheng, L., & Gan, Y. (2021). Future-oriented function of meaning in life: Promoting hope via future temporal focus. *Personality and Individual Differences*, 179, 110897. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110897>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Nurmi, J. E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: a four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24(1-5), 195-214. <https://doi.org/10.1080/00207594.1989.10600042>
- Nurmi, J. E., Poole, M. E., & Seginer, R. (1995). Tracks and transitions-a comparison of adolescent future-oriented goals, explorations, and commitments in Australia, Israel, and Finland. *International Journal of Psychology*, 30(3), 355-375. <https://doi.org/10.1080/00207599508246575>
- Peetz, J., & Wohl, M. J. (2019). Perceiving time through group-based glasses: Collective temporal orientation. *British Journal of Social Psychology*, 58(3), 609-629. <https://doi.org/10.1111/bjso.12291>
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer.
- Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E., & Banich, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development*, 80(1), 28-44. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01244.x>
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Şimşek, H. (2012). Future expectations of high school students in southeastern Turkey: Factors behind future expectations. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 90-109.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tuncer, M. (2011). Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Electronic Turkish Studies*, 6(3). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2335>.
- Zimbardo, P. G. (1994). Transforming California's prisons into expensive old age homes for felons: Enormous hidden costs and consequences for California's taxpayers. Center for Juvenile and Criminal Justice.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

Extended Abstract

Introduction: Future orientation is defined as the conscious representation and self-restructuring of future images (Seginer, 2009). Time perception is one of the most important characteristics a person has. Future orientation is not only related to the individual development of cognitive abilities, but is also closely related to motivation, which is one of the future representatives of the self (Fusco et al., 2019). The perception of future time regulates a person's behavior and creates goals and expectations.

It is known that the ability to plan the future begins at a very early age in human life and gains momentum in adolescence. The individual in adolescence thinks about the educational opportunities he will have in the future, his career goals, and the impact of his family's future goals. For this reason, future orientation emerges as a concept that increasingly maintains its importance, especially for the young population in our country. It is known that adolescents with positive expectations for the future are less likely to be affected by situations that may create momentary pleasure and negative experiences in the past (Zimbardo & Boyd, 1999). Imbellone and Laghi (2016) also study the different opportunities and obstacles that adolescents with high future orientation will encounter in advance. They state that they think that this situation positively affects their career-related competencies and career adaptability.

To measure future orientation in Turkey, the Future Attitude Scale (Güler-Edwards, 2004), Future Visions Scale (Akça et al., 2008), Positive Future Expectation Scale (İmamoğlu, 2001), Future Expectation Scale (Şimşek, 2012) and Adolescent Future Expectations Scale (Tuncer, 2011) studies were conducted. Nurmi (1989) suggests that the concept of future orientation includes concepts such as motivation, hope and optimism. Based on this view, it can be said that adaptation measurement tools developed in Turkey to measure future orientation are limitedly effective in measuring the concept of success. However, it is known that the concept of success is of great importance when making a decision for the future (Chodkiewicz & Boyle, 2017; Grover & O'Flaherty, 2016). The Adolescent Future Expectations Scale (Tuncer, 2011), which is used to measure the future orientation of adolescents in Turkey, has a It does not include the concept of success, which is important when making decisions. For this reason, this study aimed to adapt the Future Orientation Scale (FOS) developed by Bowen and Richman (2008), which includes the concept of success, to high school students in Turkey.

Method: The study group consists of a total of 253 high school students enrolled in Anatolian High School, Social Sciences High School, Science High School of which 151 (59.2%) are female and 102 (40%) male students. The study group was formed using the easily accessible sampling method. The ages of the students in the study group vary between 15 and 18, and the average age is $\bar{X} = 14.57$ ($SD = 1.90$). Personal Information Form, Future Orientation Scale, Dispositional Hope Scale and the Attitudes Towards the Future Scale were used to collect data in this study. Descriptive statistics and Cronbach's α coefficient were calculated in the analysis of the data. The data were analyzed using SPSS 26.0, AMOS 26.0 to test the factor structure and measurement invariance of the FOS.

Results: CFA results applied to the data to determine the factor structure of the Turkish FOS showed that the model had a good fit $\chi^2=127,890$; $sd=53$; $p=0.00$; $\chi^2/sd= 2,413$; $RMSEA= .074$, $CFI= .906$, $GFI=.922$ ve $RMR=.035$ $SRMR=.060$. When evaluated together with, it is seen that the resulting model fit criteria are within the desired limit (Kline, 2011). CFA results conducted for the validity of the Turkish FOS showed that the Turkish FOS has a 12-item and single-factor structure, like the original scale. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient calculated for the reliability of the FOS was found to be .83. There is a significant, positive and moderate difference between the scores obtained

from FOS and the scores obtained from the Attitudes Towards the Future Scale ($r = .316, p < 0.01$) and the scores obtained from Dispositional Hope Scale ($r = .408, p < 0.01$) relationships have been found. These findings provided evidence for the criterion-related concurrent validity of the GAS.

Discussion & Conclusion: Studies conducted to determine the validity and reliability of the Turkish FOS have shown sufficient evidence that the Turkish FOS is a valid and reliable measurement tool to measure the future orientation of high school students in Turkey. Therefore, the Turkish FOS is a valid and reliable measurement tool to measure the future orientation of high school students. It is suggested that it can be used in theoretical and applied research on future orientations.

Yazarlar Hakkında

Beyza Bulut. Dr. Psk. Dan., Milli Eğitim Bakanlığı, e-mail: beyzakincal@gmail.com

Feride Bacanlı. Prof. Dr., Gazi Eğitim Fakültesi, e-mail: ferbacanlı@gamil.com

Yazar Katkıları

Yazarların araştırma sürecine katkıları eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması olmadığı rapor edilmiştir.

Fonlama

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

Not

Bu makale birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Aynı zamanda bu araştırma 16-17 Kasım 2023 tarihlerinde Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

Etik Bildirim

Bu çalışma için etik onayı alınmıştır.

Etik Kurul Adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Onay Tarihi: 04.11.2021

Onay Belge Numrası: 2021-981

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Okullarda Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Sürecinde Aile Kariyer Genogramı Tekniğinin Kullanımı

The Use of Family Career Genogram Technique in Career Psychological Counseling Process in Schools

Özgür Tönbul

Yazar Bilgileri

Özgür Tönbul

Doktora öğrencisi, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

ozgurtonbul33@gmail.com

ÖZET

Kariyer psikolojik danışmanlığı alanında kullanılan teknikler farklı alanların teknikleri ile bütünleşmiş biçimde kullanılabilir. Bu tekniklerden birisi olan genogramlar aile danışmanlığında ailenin kökenlerine yönelik geometrik şekiller, çizimler ve sözcükler kullanılarak bir soy ağacı resmetme sürecidir. Kariyer psikolojik danışmanlığı alanında genogramların kullanım amaçları, danışanların mesleki algılarını etkileyen etmenleri belirlemek ve iş dünyasına yönelik algılarını keşfetmektir. Kariyer psikolojik danışmanlığında genogramlar danışanın ihtiyaçlarına yönelik olarak farklı şekillerde kullanılır. İlk olarak, kariyer danışmanı danışanın verdiği bilgiler doğrultusunda genogramı çizebilir ve bunun üzerinde danışanla konuşabilir. İkinci olarak, kariyer danışmanı genogramda yer alan meslekler ile ilgili danışanı bilgilendirebilir. Son olarak ise, kariyer danışmanı aktif bir şekilde danışanı genogramı incelemek için davet eder ve aile üyelerinin kariyer değerlendirmeleri üzerinde durabilirler. Bu noktada çalışmanın amacı okullarda her kademedeki aile kariyer genogramlarının psikolojik danışmanlar tarafından kullanımının tanıtılması ve incelenmesidir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Kariyer
Kariyer Danışmanlığı
Genogram
Aile Kariyer Genogramı

Keywords

Career
Career Counseling
Genogram
Family Career Genogram

Makale Geçmişi

Geliş: 25/04/2023
Düzeltilme: 20/12/2023
Kabul: 27/12/2023

ABSTRACT

The techniques used in career counseling can be integrated with techniques from other fields. One of these techniques, genograms, is the process of drawing a family tree by using geometric shapes, drawings and words for family origins in family counseling. The purposes of using genograms in career counseling are to determine the factors affecting the clients' professional perceptions and to explore their perceptions of the business world. In career counseling, genograms are used in different ways depending on the needs of the client. Firstly, the career counselor can draw the genogram in line with the information provided by the client and talk about it with the client. Secondly, the career counselor can inform the client about the professions in the genogram. Finally, the career counselor can actively invite the client to examine the genogram and focus on the career assessments of family members. At this point, the aim of this study is to introduce and examine the use of family career genograms by counselors at all levels in schools.

Atıf için: Tönbul, Ö. (2023). Okullarda Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Sürecinde Aile Kariyer Genogramı Tekniğinin Kullanımı. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(2), 114-125. <https://doi.org/10.58501/kpdd.12877516>

Etik Bildirim: Derleme çalışması olduğu için etik kurul izni alınmamıştır.

GİRİŞ

Genogram, aile danışmanlığında ailenin kökenlerine yönelik geometrik şekiller, çizimler ve sözcükler kullanılarak bir soy ağacı resmetme sürecidir (Sherman, 1993; Gladding, 1998). Aile danışmanlığı alanında genogramları ilk olarak kullanan kişi Murray Bowen olmuştur (Tönbül, 2021) ve genogramlar ailenin en az üç kuşağı arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla kullanılmaktadır (Gladding, 1998). Genogram kelimesi Guerin ve Fogarty (1972) tarafından üç kuşaklık aile ilişkileri sisteminin şematik diyagramı olarak tanımlanmıştır. Bu yüzden genogram aile üyelerinin ve en az üç neslin birbirleriyle olan ilişkilerinin şematik çizelgeleridir. Bu şematik çizelgede yaşlar, evlenme tarihleri, ölümler ve coğrafi konumlar yer almaktadır. Ayrıca kareler erkekleri, daireler kadınları temsil etmektedir. Yatay çizgiler ise evli çiftleri birbirine bağlarken, dikey çizgiler ebeveynler ile çocukları birbirine bağlamaktadır (Nichols, 2013).

Genogram aile danışmanlığı alanında her ne kadar değerlendirme aşamasında kullanılsa da aynı zamanda terapötik bir müdahale aracı olarak da kullanılmaktadır (McGoldrick, Gerson ve Petry, 2008). Müdahale tekniği olarak genogram sadece sorunun kuşaklararası nasıl aktarıldığını tanımlamakta aynı zamanda var olan sorunla nasıl başa çıkılabileceği ve çözüm yollarını da sunmaktadır (Gehart, 2017). Ailenin danışmanlık sürecindeki ilerlemelerini görmek için de kullanılmaktadır (Carlson, Sperry ve Lewis, 2005). Genogramlar ailelerdeki nesiller boyunca süregelen üçgenleşmeleri, çatışmaları, duygusal problemleri göstermekte ve bireylerin aile içerisindeki rol ve fonksiyonları hakkında terapistin bilgi vermektedir (Kesici ve ark., 2017). Ritvo ve Ira'ya (2002) göre ise genogramların faydaları şöyledir:

- Aile üyeleri ve terapistin şu andaki sorunların geçmişlerini keşfetmelerini sağlayan yapı sunmaktadır
- Aile üyelerinin geçmişiyle ilgili terapistin bilgi sunmaktadır
- Aile üyelerinin köken ailesi tarafından oluşturulan duygusal sorunları kavramasına yardımcı olmaktadır
- Terapi sürecinde gerçekçi amaçlar belirlenmesini sağlamaktadır.

Kariyer Psikolojik Danışmanlığında Genogramlar

Aile danışmanlığı alanında kullanımından sonra Okishi (1987), Gysbers ve Moore (1987) çalışmalarında genogramları kullanarak kariyer danışmanlığı alanına adaptasyonunu yapmışlardır. Kariyer danışmanlığı alanında genogramların kullanım amaçlarını Brown ve Brooks (1991), danışanların mesleki algılarını etkileyen etmenleri belirlemek ve iş dünyasına yönelik algılarını keşfetmek olarak belirtmişlerdir.

Kariyer danışmanlığında genogramlar danışanın ihtiyaçlarına yönelik olarak farklı şekillerde kullanılabilir (Okishi, 1987). İlk olarak, kariyer danışmanı danışanın verdiği bilgiler doğrultusunda genogramı çizebilir ve bunun üzerinde danışanla konuşabilir. İkinci olarak, kariyer danışmanı genogramda yer alan meslekler ile ilgili danışanı bilgilendirebilir. Son olarak ise, kariyer danışmanı aktif bir şekilde danışanı genogramı incelemek için davet eder ve aile üyelerinin kariyer değerlendirmeleri üzerinde durabilirler (Işık, 2008).

Amerika Birleşik Devletleri'nde kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının ortaya çıkması ve uygulanması, ilköğretim ve ortaokulların müfredatına kariyer psikolojik danışmanlığı uygulamaları daha fazla entegre edilmiştir (Murrow-Taylor, Folz, Ellis, ve Culbertson, 1999). Kapsamlı gelişimsel rehberlik programının kavramsal temeli, bir kişinin hayatındaki rollerin, sorumlulukların ve davranışların entegrasyonu yoluyla bireyin yaşam süresi boyunca kendini geliştirmesi olarak tanımlanan kariyer gelişimidir (Gysbers ve Henderson, 2000). Kariyer eğitiminde yapılan bu vurgu, çocukların anne ve babasının mesleği ile daha fazla özdeşim kurabilmesini ifade etmektedir (Trice ve Knapp, 1992). Bu nedenle, mesleki isteklerin bir çocuğun hayatının başlarında oluştuğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, Hossler ve Maple (1993), Mau (1995) ve Ramos ve Sanchez (1995), ebeveyn beklentilerinin ve desteğinin öğrenciler arasındaki üniversiteye gitme fikrini etkileyen temel değişkenler olduğunu ve bu etkinin birçok durumda ortaokul seviyesi kadar erken dönemde hissedilebileceğini bulmuşlardır.

Ebeveyn beklentileri ve rol modelleri kariyer hedeflerini ve eğitim kararlarını etkilediğinden, ilköğretim, ortaokul ve lise ortamlarında öğrencilerle aile dinamiklerini, rollerini ve değerlerini incelemek, öğrencilerin

hedeflerine ulaşmak için kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarındaki yetkinliklere hâkim olmalarına yardımcı olabilmektedir (Gibson, 2005). Tüm okul düzeylerinde kullanılabilir olan araç ise aile kariyer genogramıdır (Heppner, O'Brien, Hinkelman, ve Humphrey, 1994; Moon, Coleman, McCollum, Nelson ve Jensen-Scott, 1993; Okiishi, 1987; Okocha, 1998).

Genogramların kariyer danışmanlığında kullanılması, çocuğa ve psikolojik danışmana çocuğun ailesindeki kariyer kalıplarını değerlendirmek ve tartışmak için tehdit edici olmayan bir yöntem sağlamaktadır (Gibson, 2005). Ayrıca Işık'a (2008) göre bu tür bir değerlendirme ile esnek olma yeteneği, psikolojik danışmanın genogram sürecini danışanın gelişimsel ihtiyaçlarına uyarlama yeteneği de dahil olmak üzere birçok avantaj sunmaktadır.

İlkokullarda Aile Kariyer Genogramlarının Kullanımı

İlkokul öğrencisi için kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarında özetlenen genel kariyer hedefi kariyer bilincinin kazandırılmasıdır (Zunker, 2002). Kariyer bilinci kazanmak, öğrencinin iş dünyasının kişisel özellikleri, ilgi alanları, yetenekleri, becerileri ve çeşitliliği hakkında farkındalığını kapsamaktadır (Gibson, 2005). İlkokullarda sınıf rehberliği faaliyetleri, bireysel psikolojik danışmanlık ve küçük grup etkinlikleri sayesinde öğrenciler kariyer farkındalığı konusunda yetkinlikler kazanabilmektedir. Bu düzeyde, kariyer genogramının kullanımı, farklı ortamlarda farklı iş ve meslek türlerini tanıma, toplumdaki kariyerleri tanımlama, iş seçimlerinde cinsiyet benzerliklerini ve farklılıklarını belirleme, evde ve okulda sorumlulukları işle ilgili olarak tanımlama, kariyer kümelerini belirleme, seçimlerin nasıl yapıldığını ve kariyer seçimlerine ilişkin karar verme yetkinliklerini ele almakta ve aile üyelerinin iş ve becerilerini belirlemeye yardımcı olmaktadır (Amerikan Okul Danışmanı Derneği [ASCA], 2003).

Ebeveynlerin çocuklarının erken kariyer ve eğitim hedefleri üzerinde etkisi olduğu bilinen bir gerçektir (Hosler ve Maple, 1993; Mau, 1995; Ramos ve Sanchez, 1995). Bu tür bir etki, ebeveynlerin çocukları için en etkili rol model olabileceğinin de bir göstergesi olarak ele alınmalıdır (Wahl ve Blackhurst, 2000). Bununla birlikte, birçok ebeveyn, özellikle kariyer farkındalığı ile ilgili olarak, çocuklarının yaşamlarında ne kadar etkili olduklarının farkında değildir. Whiston ve Sexton (1998), ilköğretim çağındaki çocukların ebeveynlerine yönelik psikoeğitim programı ile ailelerin kariyer alanındaki etkileri hakkında farkındalıklarını artırabileceğini ifade etmişlerdir. Ebeveynler psikoeğitim sürecinde sadece kariyer rehberliği faaliyetlerine katılmaya teşvik edilmemeli, aynı zamanda ailenin kariyer geçmişini inceleyen kariyer değerlendirme faaliyetlerine de katılması sağlanmalıdır. Bu tür bir aktivite, aile üyelerinin mesleklerini ve isteklerini vurgulayan bir aile kariyer genogramının bir yan ürünü olarak görülebilir (Gysbers ve Moore, 1987; Wahl ve Blackhurst, 2000).

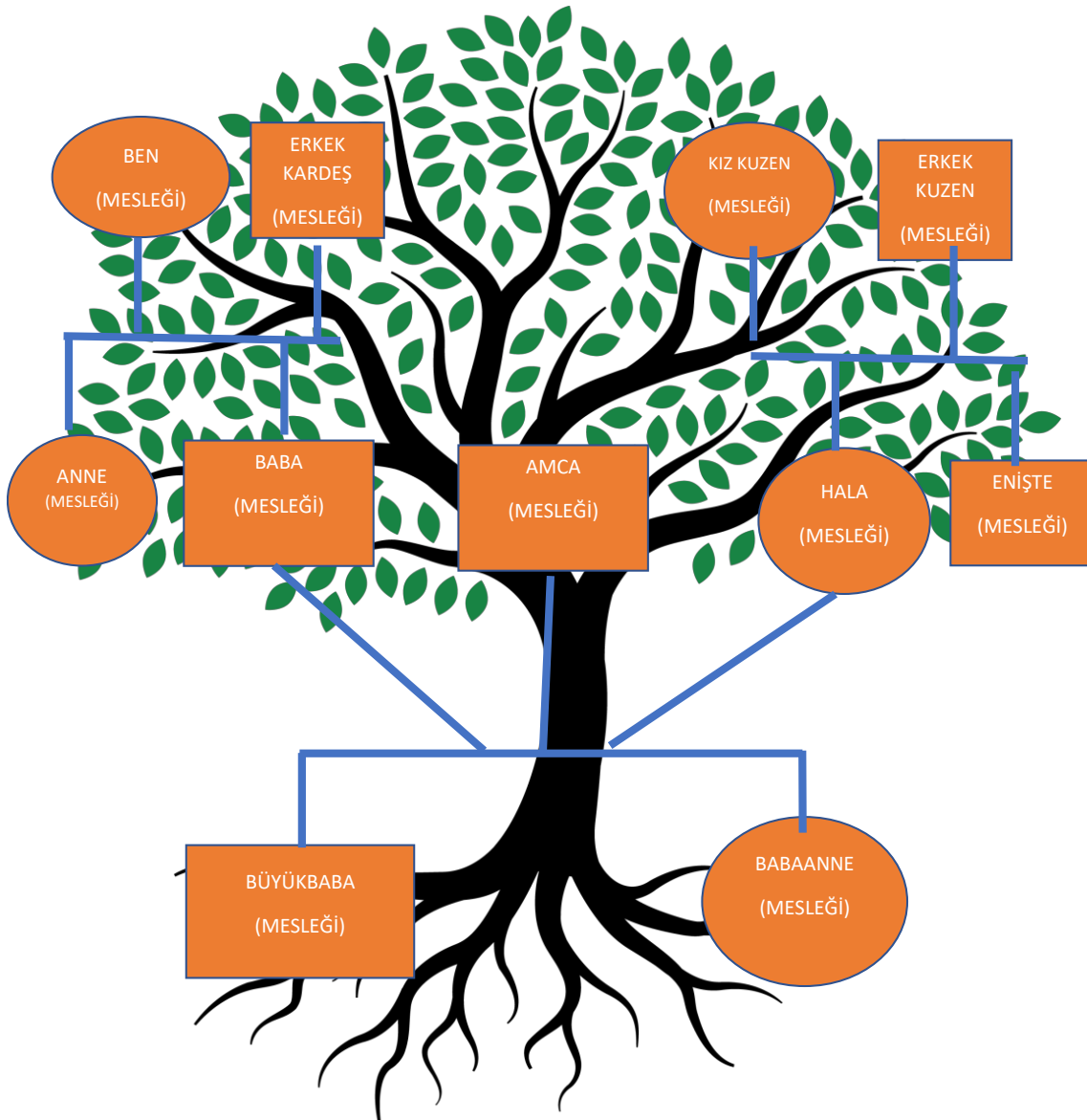
Kariyer aile genogramı, ilkokul çocuğu için iyi bir seçim olabilir, çünkü ağacın grafik temsili bu yaş seviyelerindeki çocuklar için çekici gelmektedir (Gibson, 2005). Bu alıştırmada çocukların anlamalarını kolaylaştırmak ve fiziksel ve entelektüel olarak basit hale getirmek için genogramda tipik olarak sadece üç nesil temsil edilmektedir (Işık, 2005). Aile kariyer genogramı ödev şeklinde sınıf rehberliği derslerinde, bireysel danışmanlık oturumlarında veya küçük gruplarda verilebilmektedir. Gibson (2005) bu süreçte okul psikolojik danışmanının dağıtmak için bir ağaç şablonu hazırlamasının ders saatini verimli kullanmasını sağlayacağını ifade etmiştir (bkz. Şekil 1). Aile kariyer genogramında çocuklar hatırlayabiliyorlarsa ve zaman da izin veriyorsa daha fazla bilgi eklemeleri için teşvik edilmelidir. Ayrıca genogram ödev olarak okulda verilmesine rağmen, evde ailelerle birlikte tamamlanmalıdır. Bu nedenle, birincil hedeflerden biri ebeveynler ve çocuklar arasında kariyerle ilgili olaylar ve düşünceler hakkında iletişim sürecine başlamaktır (Gibson, 2005; Işık, 2008).

Çocukları genogram ödevini tamamlamaya hazırlarken, okul psikolojik danışmanları belirli talimatları düzenli olarak vermelidir. İlk olarak psikolojik danışmanlar, çocukları sınıf, bireysel oturum veya küçük grup sırasında kariyer aile ağacının bir kısmını tamamlamaya teşvik etmelidir. Bu, danışmanın aile üyeleriyle görüşmeden önce her çocuğun ailesi hakkında ne kadar bildiğini belirlemesini sağlamaktadır (Gibson, 2005). Psikolojik danışman aile kariyer genogramı için öğrencilerden aile üyelerinin isimlerini şablondaki uygun yerlere yazmalarını ister. Bu ilk adımı tamamlamaları için psikolojik danışman

öğrencilere zaman vermelidir. Daha sonra isimlerin yanlarına aile üyelerinin geçimini sağlamak için yaptıkları meslekleri yazmaları istenir. İkinci olarak okul psikolojik danışmanı aile kariyer genogramı etkinliğinde yaratıcılığı teşvik etmelidir. Öğrencilerin farklı renk ve şekiller kullanmasına izin verilmelidir. Örneğin, aile üyeleri ağaçta farklı renk veya sembollerle temsil edilebilir (Işık, 2008).

Üçüncü olarak, okul psikolojik danışmanları etkinliğin tamamlanması için bir zaman aralığı belirlemelidir. Yoğun aile programları ve kariyer konularında çocuk ve aile arasındaki iletişimi teşvik etme ihtiyacı nedeniyle ödev süresi bir hafta olarak belirlenebilir (Gibson, 2005). Dördüncü olarak ise psikolojik danışman, ebeveynlere aktiviteye eşlik eden bir mektup yazmalı, etkinliğin amacını ve hedefini belirtmelidir. Mektupta, zaman diliminin tekrarı, tamamlanma talimatları ve psikolojik danışmanın iletişim bilgileri yer alabilir (Gysbers ve Moore, 1987).

Şekil 1. Aile Kariyer Ağacı



Not: <https://www.mywordtemplates.org/printables/template399.html> adresinden erişilerek düzenlenmiştir.

Son olarak, kariyer aile ağacında sunulan bilgiler, ağaç tamamlandığında öğrenci ile tartışılmalıdır. Öğrenci ile aile kariyer genogramı üzerinde konuşmak için aile üyelerinin yaptıkları işler sorulmalı, toplumsal cinsiyet açısından iş bölümleri sorgulanmalı, ev işleri ile ilgili bakış açıları hakkında konuşulmalıdır (Gibson, 2005).

Okul psikolojik danışmanı çocukların ağaçlarını yapmaları için birlikte çalışmasını sağlayabilir veya çocuğun ağacı oluşturma deneyimi danışmanla bireysel düzeyde yürütmesi sağlanabilir. Birlikte çalışmak, öğrencilerin benzer çalışma seçenekleri kümelerini görmelerini sağlamaktadır (Brown ve Brooks, 1991). Genel olarak, kariyer aile ağaçlarının kullanımı, çocukların kariyer bilincini artırmak için iyi bir başlangıç noktasıdır. Etkinlik, çocuklar ve aile üyeleri arasındaki iletişimi teşvik etmekte ve çocukların kariyer gelişimlerinde yardımcı olacak çeşitli öz değerlendirme ve görüşme tekniklerini öğretmektedir. Bu teknikleri öğrenmek, ilkökul çocuklarını ortaokulda başlayan kariyer keşif süreçlerine hazırlayacaktır (Gibson, 2005).

Ortaokulda Aile Kariyer Genogramlarının Kullanımı

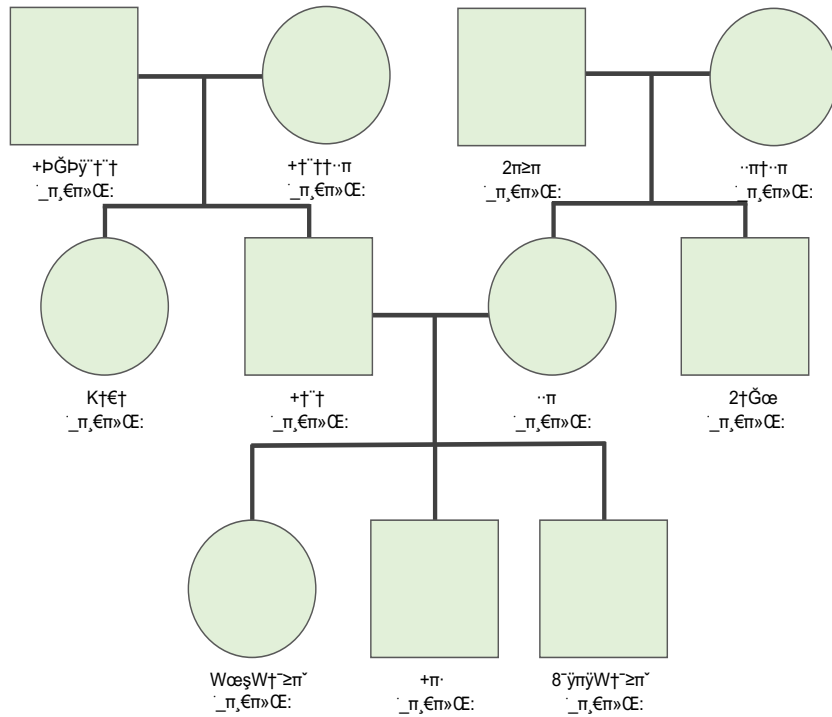
Ortaokul öğrencileri, kariyer keşif süreçlerine ilkökul yıllarında başlamaktadır. Bu keşif süreci farkındalık faaliyetlerinden oluşmaktadır (Gibson, 2005). Bununla birlikte, ortaokul öğrencileri kariyer araştırmalarında yer alan unsurları anlamada daha aktif olarak yer almaktadır. Resmi ve gayri resmi kariyer değerlendirmelerinin anlamını anlamak bu düzeyde daha fazla hedef haline gelmektedir (Brown ve Brooks, 1991). Ortaokulda kariyer araştırmasının hedefi, öğrencilerin kendileri ve iş dünyası hakkında nasıl bilgi bulacaklarını ve anlayacaklarını öğrenmelerine yardımcı olmaktır (ASCA, 2003).

Ortaokul yıllarında öğrenciler kariyer ilgi alanları ve yetenekleri hakkında daha ciddi değerlendirmelerde bulunmaktadır (Wahl ve Blackhurst, 2000). Tipik olarak, ortaokulda çalışan okul psikolojik danışmanı her öğrenci için kariyer gelişimi sürecine başlayacaktır. Bu süreç, öğrencinin okul ortamında yer aldığı kariyerle ilgili hedefleri ile öğrenciyi ortaokuldan lise mezuniyetine ulaştıracak bir süreçtir (Gibson, 2005). Kariyer genogramı, öğrencilerin kişisel ilgi ve yetenekleri, geleneksel ve geleneksel olmayan meslekleri, ortaokul sonrası fırsatları belirleme ve kariyer hedeflerine ulaşmak için gereken eğitim ve öğretim fırsatlarını tanımlama gibi rehberlik programı yetkinliklerini karşılamalarını sağlayan kariyer psikolojik danışmanlığı tekniğidir (ASCA, 2003).

Bu yetkinliklere odaklanırken, ortaokul psikolojik danışmanı kariyer genogramını çeşitli şekillerde kullanabilmektedir. İlk olarak, psikolojik danışmanlar, öğrencilerin ilkökul eğitimleri sırasında bunları yarattıysa, ortaokulda kariyer aile ağaçlarında genişlemelerini sağlayabilirler. Ancak okul psikolojik danışmanı, daha önce oluşturulan kariyer ağacına dayanarak çocuk ve ailesi hakkında varsayımlarda bulunmamalıdır (ASCA, 2003). Süreci kolaylaştırmak için danışman, çocukların ailelerindeki eklemeler ve/veya değişiklikler için kariyer aile ağaçlarını güncellemelerine izin vermesi daha yerinde bir karar olacaktır. Ayrıca öğrenciden meydana gelen değişiklikler ve bu değişikliklerin çocuğun akademik ve kariyer arayışlarındaki çıkarlarını nasıl etkilediği hakkında konuşması teşvik edilmelidir (Gibson, 2005). Eski ve yenilenmiş kariyer aile ağaçlarındaki bilgileri işlerken, psikolojik danışman çocukların aile, ilgi alanları ve kariyerleri hakkındaki algıları hakkında bilgi edinmeye çalışmalıdır (Işık, 2008). Bununla birlikte, okul psikolojik danışmanlarının kariyer aile ağaçlarında sunulan bilgilerin işlenmesinin öğrencilerin günlük olarak gizlemeye çalıştıkları duygu veya düşünceleri olabileceğinin ve öğrencinin o anda bu düşünce veya duygularla açık bir şekilde ilgilenmeye hazır olmayabileceğinin farkında olmaları gerekmektedir (Brown ve Brooks, 1991).

Çocuklar bir aile kariyer genogramı oluşturmadıysa, psikolojik danışmanlar bunu bir ödev olarak tasarlayabilir veya kariyer genogramı oluşturma konusunda onlara talimat verebilir (bkz. Şekil 2). Altıncı sınıf için sözel ve yazılı talimatlar ilkökul düzeyinde verilenlere benzer. Bununla birlikte, aile üyelerine yönelik ödev soruları, iş türü, hobi, eğitim ve kariyeri seçme nedenleri konularını içerecek şekilde genişletilebilir. Bu grup için psikolojik danışmanlar kariyer aile ağacı diyagramını kullanabilir (Gibson, 2005).

Şekil 2. Kariyer Genogram Örneği



Not: <https://templatelab.com/genogram-templates-symbols/> adresinden erişilerek düzenlenmiştir.

Aile kariyer ağacı yerine kariyer genogramı biçimini kullanırken farklı talimatlar gereklidir. Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri için genogram diyagramını kullanmak şekillerin ve çizgilerin açıklanmasını gerektirir (Işık, 2008). Bunun için öncelikle öğrencilere genogramın tanıtımı yapılmalı ve şekiller ile çizgiler açıklanmalıdır (Gibson, 2005). Okul psikolojik danışmanı sözlü olarak talimatlar verirken aynı zamanda genogramın nasıl oluşturulacağını da göstermelidir. İkincisi, bu aile kariyer genogramı ödevindeki genişleme, çocukların ebeveynlerine eğitim ve kariyer yollarını "neden" seçtiklerini, "ne" faktörlerinin kararlarını etkilediğini, "kararlarını kimin" etkilediğini ve "ne zaman" bu kararları aldıklarını sormaya teşvik etmelidir (Brown ve Brooks, 1991).

Üçüncü olarak, okul psikolojik danışmanı, öğrencilerin bu farklı fırsatları daha iyi anlamaları için ailelerinin eğitim ve çalışma geçmişini keşfetmelerine yardımcı olmak için bilgisayarlı bilgiler de dahil olmak üzere materyaller sağlamalıdır. Örneğin, okul psikolojik danışmanları aile üyelerinin kariyerlerini keşfetmek için

Web sitesi bilgileri, kitaplar ve bilgisayar programları sağlayabilir (Gibson, 2005). Son olarak, genişletilmiş kariyer genogramları bireysel veya küçük gruplar halinde işlenmeli ve kariyer portföyünde belgelenmelidir. Kariyer genogramı, ailelerde eğitim ve kariyer kalıplarını değerlendirmek, öğrencilerin kariyer tercihlerinin aile değerleri, ilgi alanları ve fırsatlarla nasıl ilişkili olduğunu anlamalarını sağlar. Kariyerin bu boyutlarını anlamak, öğrencilerin lisede kariyer eğitiminin önemli bir bileşeni haline gelen kariyer kararlarının uygulanmasındaki motivasyonlarını değerlendirmelerine yardımcı olabilir (Işık, 2008).

Liselerde Kariyer Genogramlarının Kullanımı

Lise kariyer danışmanlığı, öğrencilerin ilkökul ve ortaokul eğitimi sırasında teşvik edilen farkındalık ve keşif faaliyetlerinin doruk noktasını içermektedir. 9 ile 12. sınıflardaki öğrencilerle kariyer genogramını kullanmak, aşağıdaki yetkinliklerin ele alınmasına olanak tanımaktadır: kişisel tercihlerin ve ilgi alanlarının kariyer seçimlerini ve başarısını nasıl etkilediğini belirlemek; karar verme sürecini gerçek hayattaki durumlara uygulamak; kariyer hedeflerini destekleyecek bir eğitim planı geliştirmek ve okul, iş ve boş zaman aktivitelerini dengelemek için zaman yönetimi becerilerini kullanmak (ASCA, 2003).

Okul psikolojik danışmanları, eğitim seçeneklerini ve olanaklarını keşfederken öğrencileri desteklemelidir (Mau, Hitchcock, ve Clavert, 1998; Rosenbaum, Miller, ve Krei, 1996). Ne yazık ki, ilkökul ve ortaokul psikolojik danışmanlarına kıyasla, lise ortamındaki müfredat ve öğretim zamanı gereksinimleri nedeniyle, lisede çalışan psikolojik danışmanların bu konuları bireysel ve küçük grup bazında incelemeleri için daha az zaman vardır; bu nedenle, kariyerle ilgili birçok eğitim faaliyeti düzenli müfredata entegre edilmiştir (Gibson, 2005).

Kariyer genogramı esnek olduğundan, liselerde düzenli müfredata entegre olmak için uygun bir araçtır. Bu süreç, okul psikolojik danışmanı ve lise öğretmenlerini hem kapsamlı gelişimsel rehberlik programında hem de belirli konu alanında müfredat yetkinlikleri konusunda iş birliği yapmaya teşvik edebilmektedir (Brown ve Brooks, 1991).

Kariyer genogramını bu düzeyde kullanmanın temel amacı, kariyer ve eğitim hakkında karar vermek için aile içindeki belirli motivasyon faktörlerinin temalarını veya kalıplarını incelemektir (ASCA, 2003). Genogramların bu şekilde kullanılması, öğrencilerin bu temaların kariyer ve eğitim kararlarıyla ilgili mevcut kararlarında etkili olup olmadığını ve bu kararların kendileri için uygun olup olmadığını incelemelerine neden olur. Özellikle, talimatlar öğrencilerin bu farklı alanlar hakkında en az üç nesil aile üyesiyle görüşmelerini ve temaları her alanda incelemelerini gerektirebilir (Gibson, 2005). Kariyere özgü olarak, öğrencilere "aile üyeleri arasında eğitim, beceri, eğitim, iş/kariyer kalıplarını tanımlamaları" talimatı verilebilir. Projenin diğer bileşenleri arasında kariyer/aile genogramı çizmek (bkz. Şekil 2) ve aile tarihinde keşfedilen temaların şu anda öğrencilerin kararlarını nasıl etkilediği hakkında bir makale yazmak yer alabilir.

Konu müfredatında kariyer genogramının kullanılması, okul danışmanlarının öğretmenlere kariyerle ilgili faaliyetleri düzenli eğitime bağlamanın önemini aktarmalarına yardımcı olur. Buna ek olarak, okul danışmanları müfredat yetkinliklerinin verimli bir şekilde karşılanmasında diğer eğitimcilerle iş birliği yapmanın etkinliğini modeller. Bu verimlilik, eğitimcileri danışmanlık faaliyetlerini sınıf programlarına entegre etmeye teşvik eden bir avantajdır (Gibson, 2005).

SONUÇ

Genogramlar aile üyeleri arasındaki ilişkileri tanımlamak, farkına varmak ve üç nesil öteden bugüne sirayet eden kalıpları anlamaya çalışan kullanışlı bir araçtır. Bu yüzden aile danışmanlığı sürecinde ailede var olan kronik kaygıyı ve sistemde yaşanan sorunları ortaya çıkarmak amacıyla kullanılır. Buradan yola çıkarak kariyer psikolojik danışmanlığı alanında çalışan araştırmacılar genogramların kariyer danışmanlığı tekniği olarak kullanımını araştırmışlardır (Okiishi, 1987; Gysbers ve Moore 1987).

Kariyer psikolojik danışmanlığı sürecinde özellikle ABD’de bulunan okullarda psikolojik danışmanlar tarafından aile kariyer genogramlarının kullanıldığı görülmektedir. ABD’de kapsamlı gelişimsel rehberlik programı kapsamında kariyer danışmanlığı teknikleri müfredata entegre edilmiştir (ASCA, 2003). ABD’nin aksine Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı okullarda kariyer psikolojik danışmanlığı tekniklerinin müfredat içerisinde yer almasına dair bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir (MEB, 2022).

MEB’nda kariyer danışmanlığı hizmetleri okul psikolojik danışmanları tarafından yürütülmektedir. Okul psikolojik danışmanları bireysel danışma, sınıf rehberliği ve küçük grup görüşmeleri şeklinde kariyer danışmanlığı desteği vermektedir. Özellikle MEB’nin yayınladığı sınıf rehberlik etkinlikleri içerisinde kariyer fark etme etkinlikleri yer almaktadır (MEB, 2022). Ancak okullarda sınıf rehberlik ders saatinin olmaması, okul ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması buna rağmen okulda görev yapan psikolojik danışman sayısının ya bir ya da hiç olmaması gibi nedenlerden dolayı bu etkinliklerin sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü söylenemez.

ABD’deki kariyer psikolojik danışmanlığı uygulamalarıyla kıyaslandığında Türkiye’de bu çalışmaların yetersiz kaldığı söylenebilir. MEB özellikle eğitim şuralarında ve çalıştaylarında kariyer danışmanlığı konusuna acilen eğilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrenci mevcudunun giderek artması, öğrencilerin sağlıklı yönlendirilmelerinin yapılması sorununu doğurmaktadır. Eğer öğrencilerin kariyer farkındalığı çalışmaları ilkökul düzeyinden başlayıp portföy dosyası şeklinde e-rehberlik programından geçtiği kademedeki okuluna gönderilirse her kademedeki psikolojik danışman süreci takip edebilecektir. Ayrıca öğrencilerin doğru yönlendirilmesi ülke genelindeki iş gücü piyasasını da olumlu etkileyecektir.

Tüm bu açıklamalar ışığında aile kariyer genogram tekniğinin okullarda rahatlıkla kullanılacağı söylenebilir. Bu sayede öğrencilerin kariyer gelişimleri hakkında farkındalıkları artacak, meslekleri tanıyacaklar, kendilerine hedefler belirleyeceklerdir. Böylece sağlıklı yönlendirme sistemi kurulabilecek ve öğrencilerin kariyer hedeflerine ulaşmaları sağlanabilecektir. Aynı zamanda iş gücü piyasasına personel seçiminde de genogramlar kullanılabilir.

Bu hizmetlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için her okula norma bakılmaksızın psikolojik danışman atamasının yapılması gerekmektedir. Ayrıca 150’den fazla öğrencisi olan okula 150’nin katlarında ikinci veya üçüncü psikolojik danışman atamaları yapılmalıdır. Böylece her öğrenciye kaliteli ruh sağlığı hizmeti ulaştırılabilecek ve kariyer tercihlerini doğru yapabileceklerdir

KAYNAKÇA

- American School Counselor Association. (2003). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- Brown, D. & Brooks, L. (1991). *Career counseling Techniques*. Needham Heights, Allyn & Bacon.
- Carlson, J., Sperry, L. & Lewis, J. A. (2005). *Family therapy techniques: integration and tailoring*. Routledge.

- Gehart, D. (2017). *Aile terapisi yeterliliklerinde uzmanlaşma: Kuramlara ve klinik vaka belgelendirmelerine uygun bir yaklaşım*. Pegem Akademi.
- Gladding, S. T. (1998). *Family therapy: History, theory, and practice*. Merrill.
- Gibson, D. M. (2005). The use of genograms in career counseling with elementary, middle, and high school students. *The Career Development Quarterly*, 53(4), 353-362. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00666.x>
- Guerin, P. J. & Fogarty, T. (1972). *Studying your own family*. In M. Mendelsohn, A. Ferber & A. Napier (Eds.), *The book of family therapy*. Science House.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2000). *Developing and managing your school guidance program* (3rd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Gysbers, N. c., & Moore, E. J. (1987). *Career counseling: Skills and techniques for practitioners*. Prentice Hall.
- Heppner, M. J., O'Brien, K. M., Hinkelman, J. M., & Humphrey, C. F. (1994). Shifting the paradigm: The use of creativity in career counseling. *Journal of Career Development*, 21, 77-86. <https://doi.org/10.1007/BF02117430>
- Hossler, D., & Maple, S. (1993). Being undecided about postsecondary education. *The Review of Higher Education*, 16, 285-307.
- Işık, E. (2008). Soy ağacı tekniğinin aile ve kariyer psikolojik danışmanlığında kullanımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 87-97.
- Kesici, Ş., Mert, A., Bayrakçı, E. ve Kiper, C. (2017). *Vaka örnekleriyle birlikte aile danışma kuramları ve teknikleri*. Nobel Yayınları.
- McGoldrick, M., Gerson, R. & Petry, S. (2008). *Genograms: Assessment and intervention*. Norton.
- Mau, W. (1995). Educational planning and academic achievement of middle school students: A racial and cultural comparison. *Journal of Counseling & Development*, 73, 518-526. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01788.x>
- Mau, W., Hitchcock, R., & Clavert, C. (1998). High school students' career plans: The influence of others' expectations. *Professional School Counseling*, 2, 161-166.
- MEB. (2022). İlkokul sınıf rehberlik etkinlikleri. Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- MEB. (2022). Ortaokul sınıf rehberlik etkinlikleri. Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- MEB. (2022). Lise sınıf rehberlik etkinlikleri. Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- Moon, S. M., Coleman, V. D., McCollum, E. E., Nelson, T. J., & Jensen-Scott, R. L. (1993). Using the genogram to facilitate career decisions: A case study. *Journal of Family Psychotherapy*, 4, 45-56. https://doi.org/10.1300/j085V04N01_03
- Murrow-Taylor, C., Folz, B. M., Ellis, M. R., & Culbertson, K. (1999). A multicultural career fair for elementary school students. *Professional School Counseling*, 2, 241-243.
- Nichols, M. P. (2013). *Aile terapisi: Kavramlar ve yöntemler*. Kaknüs Yayınları.
- Okiishi, R. W. (1987). The genogram as a tool in career counseling. *Journal of Counseling and Development*, 66, 139-143. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00820.x>
- Okocha, A. A. G. (1998). Using qualitative appraisal strategies in career counseling. *Journal of Employment Counseling*, 35, 151-159.
- Ramos, L., & Sanchez, A. R. (1995). Mexican American high school students: Educational aspirations. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 23, 212-221. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1995.tb00277.x>
- Ritvo, E. C. & Ira, D. G. (2002). *Concise guide to marriage and family therapy*. American Psychiatric Publishing.
- Rosenbaum, J. E., Miller, S. R., & Krei, M. S. (1996). Gatekeeping in an era of more open gates: High school counselors' views of their influence on students' college plans. *American Journal of Education*, 104, 257-279.
- Sherman, R. (1993). The intimacy genogram. *The Family Journal*, 1, 91-93. <https://doi.org/10.1177/106648079300100117>

- Trice, A. D., & Knapp, L. (1992). Relationship of children's career aspirations to parents' occupations. *Psychologic41 Reports*, 68, 1378. <http://dx.doi.org/10.1080/00221325.1992.10753730>
- Tönbül, Ö. (2021). Bowen aile sistemleri terapisi. Aile danışmanlığı (1. Baskı) içinde (s.99-129). Eğiten Kitap.
- Wahl, K. H., & Blackhurst, A. (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. *Professional. School Counseling*, 3, 367-374.
- Whiston, S. C., & Sexton, T. L. (1998). A review of school counseling outcome research: Implications for practice. *Journal of Counseling & Development*, 76, 412-426. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02700.x>
- Zunker, V. G. (2002). *Career counseling: Applied concepts of life planning* (6th ed.). Brooks/Cole.

Extended Abstract

Introduction: In family counseling, genogram is the process of depicting a family tree by using geometric shapes, drawings and words about the origins of the family (Sherman, 1993; Gladding, 1998). Murray Bowen was the first person to use genograms in family counseling (Tönbül, 2021) and genograms are used to describe the relationships between at least three generations of the family (Gladding, 1998). The word genogram was defined by Guerin and Fogarty (1972) as a schematic diagram of a three-generation system of family relationships. Genograms are therefore schematic charts of the relationships of family members and at least three generations with each other. This schematic chart includes ages, marriage dates, deaths and geographical locations. In addition, squares represent men and circles represent women. Horizontal lines connect married couples, while vertical lines connect parents and children (Nichols, 2013).

Genograms in Career Psychological Counseling

After its use in family counseling, Okiishi (1987) and Gysbers and Moore (1987) used genograms in their studies and adapted them to career counseling. Brown and Brooks (1991) stated the purposes of using genograms in the field of career counseling as determining the factors affecting the vocational perceptions of the clients and exploring their perceptions of the business world. In career counseling, genograms can be used in different ways depending on the needs of the client (Okiishi, 1987). Firstly, the career counselor can draw the genogram in line with the information provided by the client and talk about it with the client. Secondly, the career counselor can inform the client about the occupations in the genogram. Finally, the career counselor can actively invite the client to examine the genogram and focus on the career evaluations of family members (Işık, 2008).

Using Family Career Genograms in Primary Schools

The general career goal outlined in comprehensive developmental guidance programs for primary school students is career awareness (Zunker, 2002). Gaining career awareness involves the student's awareness of the personal characteristics, interests, abilities, skills and diversity of the world of work (Gibson, 2005). The career family genogram may be a good choice for primary school children because the graphic representation of the tree is attractive to children at this age level (Gibson, 2005). In this exercise, typically only three generations are represented in the genogram to facilitate children's understanding and to make it physically and intellectually simple (Işık, 2005). The family career genogram can be given as homework in classroom guidance lessons, individual counseling sessions or in small groups. Gibson (2005) stated that in this process, the school counselor should prepare a tree template to distribute, which will enable the school counselor to use the class time efficiently. In the family career genogram, children should be encouraged to add more information if they can remember it and if time permits. Also, although the genogram is given as homework at school, it should be completed at home with families. Therefore, one

of the primary goals is to start a process of communication between parents and children about career-related events and thoughts (Gibson, 2005; Işık, 2008).

Using Family Career Genograms in Secondary School

Secondary school students begin their career exploration process in primary school years. This exploration process consists of awareness activities (Gibson, 2005). However, middle school students are more actively involved in understanding the elements involved in career exploration. When focusing on these competencies, the middle school counselor can use the career genogram in several ways. First, counselors can enable students to expand their career family trees in middle school if they have created them during their primary school education. When processing information from old and revised career family trees, the counselor should try to learn about children's perceptions about family, interests and careers (Işık, 2008). However, school counselors need to be aware that processing the information presented in career family trees may involve feelings or thoughts that students try to hide on a daily basis and that students may not be ready to deal with these thoughts or feelings openly at that moment (Brown & Brooks, 1991).

Using Career Genograms in High Schools

High school career counseling involves the culmination of the awareness and exploration activities promoted during students' primary and secondary school education. As the career genogram is flexible, it is a suitable tool to be integrated into the regular curriculum in high schools. The main purpose of using the career genogram at this level is to examine themes or patterns of specific motivational factors within the family for making decisions about career and education (ASCA, 2003). Using genograms in this way leads students to examine whether these themes are influential in their current decisions about career and education decisions and whether these decisions are appropriate for them.

Result

Genograms are a useful tool for identifying and recognizing the relationships between family members and trying to understand the patterns that have been passed down three generations. Therefore, it is used in the family counseling process to reveal the chronic anxiety that exists in the family and the problems experienced in the system. Based on this, researchers working in the field of career counseling have investigated the use of genograms as a career counseling technique (Okiishi, 1987; Gysbers & Moore 1987). It is seen that family career genograms are used by psychological counselors in the career counseling process, especially in schools in the USA. In the USA, career counseling techniques are integrated into the curriculum as part of a comprehensive developmental guidance program (ASCA, 2003). Contrary to the USA, it was determined that there was no study on the inclusion of career counseling techniques in the curriculum in schools affiliated to the Ministry of National Education (MEB) in Turkey (MEB, 2022).

Compared to career counseling practices in the USA, it can be said that these studies are insufficient in Turkey. MoNE urgently needs to address the issue of career counseling, especially in its educational councils and workshops. Because the gradual increase in the number of students creates the problem of healthy orientation of students. If the career awareness studies of the students start from the primary school level and are sent to the school at the level they pass through the e-guidance program in the form of a portfolio file, the psychological counselor at each level will be able to follow the process. In addition, the correct orientation of students will positively affect the labor market throughout the country.

In the light of all these explanations, it can be said that the family career genogram technique can be easily used in schools. In this way, students' awareness about their career development will increase, they will recognize professions and set goals for themselves. Thus, a healthy guidance system can be established and students can reach their career goals. Genograms can also be used in the selection of personnel for the labor market.

Yazarlar Hakkında

Özgür TÖNBÜL. İstanbul Medipol Üniversitesi PDR Doktora Programı. ozgurtonbul33@gmail.com

Çıkar Çatışması

Yazar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

Fonlama

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

Etik Bildirim

Derleme çalışması olduğu için etik kurul izni alınmamıştır.