



**SÜLEYMAN
DEMİREL
ÜNİVERSİTESİ**

**İNSAN
KAYNAKLARI
YÖNETİMİ
DERGİSİ**

Yıl: 2025

Cilt: 4

Sayı: 1

e-ISSN: 2979-997X



SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ DERGİSİ

Yıl: 2025

Cilt: 4

Sayı: 1

e-ISSN: 2979-997X



Editor / Editor-in-Chief

Doç. Dr.
Osman Kürşat ACAR

Editor Yardımcıları / Associate Editors

Arş. Gör. Dr. /Res. Assist. Dr.
Ramazan Furkan ÖZKUL

Doktorant
Merve ERTÜRK

Dil Editörleri / Language Editors

Arş. Gör./Res. Assist.
Nesrin KAPLAN

Arş. Gör./Res. Assist.
Muhammed Yusuf ERTEK

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Ayla Zehra ÖNCER
Prof. Dr. Azman Bin ISMAIL
Prof. Dr. Dilek DÖNMEZ POLAT
Prof. Dr. Ebru AYKAN
Prof. Dr. Fuat MAN
Prof. Dr. Gürhan UYSAL
Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA
Prof. Dr. M. Leyla YILDIZ ŞEN
Prof. Dr. Tuncay YILMAZ
Prof. Dr. Vala Lale TÜZÜNER
Prof. Dr. Yasemin ÖZDEMİR

Marmara Üniversitesi
Universiti Kebangsaan Malaysia
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Kayseri Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi



SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ DERGİSİ

Yıl: 2025

Cilt: 4

Sayı: 1

e-ISSN: 2979-997X



Bilim Kurulu / Scientific Board

Prof. Dr. Dilek SAĞLIK ÖZÇAM
Prof. Dr. Övgü ÇAKMAK OTLUOĞLU
Doç. Dr. Ahmet Mutlu AKYÜZ
Doç. Dr. Ahmet YILDIRIM
Doç. Dr. Ali Osman UYMAZ
Doç. Dr. Ayşe Gönül DEMİREL
Doç. Dr. Devrim VURAL YILMAZ
Doç. Dr. Dukagjin LEKA
Doç. Dr. Ebru SÖNMEZ KARAPINAR
Doç. Dr. Ertuğrul BAYER
Doç. Dr. Mehtap ARACI KAZICI
Doç. Dr. Mustafa KESEN
Doç. Dr. Mustafa KOÇANCI
Doç. Dr. Nazmiye Ülkü PEKKAN
Doç. Dr. Pınar GÖKTAŞ
Doç. Dr. Rıza DEMİR
Doç. Dr. Serdar ÇAKAN
Doç. Dr. Yunus ZENGİN
Dr. Öğr. Üyesi Abdulhalim ÇELİK
Dr. Öğr. Üyesi Anıl Çağlar ERKAN
Dr. Öğr. Üyesi Burçin ÇETİN KARABAT
Dr. Öğr. Üyesi Didem TEZSÜRÜCÜ COŞANSU
Dr. Öğr. Üyesi Ece KUZULU
Dr. Öğr. Üyesi Ercan ÖGE
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Gamze BOZKURT
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Zehra YILDIZ
Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim ÖZMEN
Dr. Öğr. Üyesi Işıl KELLEVEZİR
Dr. Öğr. Üyesi Merve GERÇEK
Dr. Öğr. Üyesi Muharrem AKSU
Dr. Öğr. Üyesi Nuri ÇELİKER
Dr. Öğr. Üyesi Sibel AYBAR
Dr. Öğr. Üyesi Sibel KULA ÖLMEZ
Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe ŞİMŞEK
Dr. Öğr. Üyesi Umut DENİZLİ
Dr. Öğr. Üyesi Yavuz Sezer OĞUZHAN

Yeditepe Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Gümüşhane Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Yeditepe Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
Kadri Zeka University
Kayseri Üniversitesi
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Tarsus Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Kafkas Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
İzmir Demokrasi Üniversitesi
İstanbul Aydın Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Tarsus Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
İzmir Demokrasi Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
İstanbul Gelişim Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Gümüşhane Üniversitesi
Gümüşhane Üniversitesi
Çanakkale Üniversitesi



SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ DERGİSİ

Yıl: 2025

Cilt: 4

Sayı: 1

e-ISSN: 2979-997X



Yayın Ofisi / Editorial Office

Doktorant Merve ERTÜRK

Arş. Gör. Dr. Ramazan Furkan ÖZKUL

Doktorant Merve ERTÜRK

Arş. Gör. Dr. Ramazan Furkan ÖZKUL

Dergi Sekreteri /
Secretary of the Journal

Tasarım / Design

Dizgi /
Type Setting

2022 yılında yayın hayatına başlayan Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi; ulusal hakemli ve yılda iki sayı olmak üzere Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan bir e-dergidir. Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi'nin kurulmasında; insan kaynakları yönetimi alanındaki ulusal ve uluslararası gelişmelerin takip edilmesi, insan kaynakları yönetimi odaklı akademik yayınların ortaya koyulması ve alanla ilgili nitelikli ve güncel bir kaynak oluşturulması başta olmak üzere çeşitli amaçlar dikkate alınmıştır. Dergi bu süreçte insan kaynakları yönetimi alanında ele alınan ve bu alana katkı sağlayacak olan kavramsal, ampirik ve derleme çalışmalara yer vermektedir.

Süleyman Demirel University Journal of Human Resources Management, which started its publication life in 2022; It is a national refereed e-journal published twice a year in June and December. In the establishment of Süleyman Demirel University Journal of Human Resources Management; Various objectives have been taken into consideration, especially following national and international developments in the field of human resources management, publishing academic publications focused on human resources management, and creating a qualified and up-to-date resource on the field. In this process, the journal includes conceptual, empirical and compilation studies that are discussed in the field of human resources management and will contribute to this field.

İletişim Adresi / Contact Info

Süleyman Demirel Üniversitesi / Süleyman Demirel University
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi / Faculty of Economics and Administrative Sciences
İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü / Department of Human Resources Management
Doğu Kampüsü, 32260, Çünür / East Campus, 32260, Çünür
İSPARTA, TÜRKİYE / İSPARTA, TURKEY

☎ : 0 246 211 07 04
Fax : 0 246 211 04 01
E-mail: iky.dergi@sdu.edu.tr
Web : <http://ikydergi.sdu.edu.tr>



SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ DERGİSİ

Yıl: 2025

Cilt: 4

Sayı: 1

e-ISSN: 2979-997X



Bu Sayının Hakemleri / List of the Referees of the Current Issue

Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Arzu ÖZKANAN

Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Mehmet DİNÇ

Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi/Assist. Prof. Dr. Muhammet TORTUMLU

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr./Dr. Emre Emrullah BOĞAZLIYAN

Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi

Dr./Dr. Orhan Orçun BITRAK

Bağımsız Araştırmacı

Dr./Dr. Rıdvan ÖZTURGUT

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Bu sayıda yayımlanan ve yayımlanması uygun bulunmayan çalışmalara ilişkin hakem kuruluna tabloda yer verilmiştir. Süreçlerde dergimize kıymetli değerlendirmeleriyle destek sağlayan hakemlerimize katkılarından ötürü teşekkür ederiz.

The referee committee for the studies published in this issue and those that are not suitable for publication are given in the table. We would like to thank our referees for their contributions to our journal with their valuable evaluations.



İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi

Covid-19 Mezunlarının İşgücüne Geçiş Deneyimleri Üzerine Ampirik Bir Çalışma

An Empirical Study on Covid-19 Graduates' Experiences of Transition to the Labour Force

Osman DABAN

Prof. Dr. Selim Adem HATIRLI

1-23

Araştırma Makalesi

Üniversitelerde Kariyer Merkezlerinin Tarihsel Gelişim Süreci: ABD, Avrupa ve Türkiye Örneği

The Historical Development of Career Centers at Universities: Examples from the USA, Europe, and Turkey

Dr. Kemal SERBES

24-43

Derleme Makale

Organizasyonlarda Aile Destekleyici Yönetici Davranışları: Alanyazın Taraması

Family-Supportive Supervisor Behaviors in Organizations: Literature Review

Arş. Gör. Dr. Gizem KARADENİZ

44-54



SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ DERGİSİ

Yıl: 2025

Cilt: 4

Sayı: 1

e-ISSN: 2979-997X



AMAÇ

Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü tarafından üniversite bünyesinde 2022 yılında yayın hayatına başlayan ulusal hakemli bir dergidir. Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi, insan kaynakları yönetimi alanındaki ulusal ve uluslararası gelişmelerin takip edilmesi, insan kaynakları yönetimi odaklı akademik yayınları içermesi, bilimsel kurallara ve etiğe uygun, kendi alanı ile ilgili nitelikli ve güncel bir kaynak oluşturması başta olmak üzere çeşitli amaçlarla yayın hayatına başlamıştır.

KAPSAM

Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi, insan kaynakları yönetimi dinamik çevresi, işlevler ve strateji, eşit istihdam fırsatları, çalışan hakları ve disiplin, insan kaynakları planlaması ve iş analizi, personel işe alımı, seçim esasları, işe alıştırma, eğitim ve çalışanların gelişimi, kariyerleri yönetmek, performans yönetim sisteminin kurulması, ödül ve ödeme planlarını oluşturmak, çalışan sosyal hak ve yardımcıları, sağlık ve güvenlik risklerinin yönetilmesi, iş ilişkilerini ve toplu sözleşme alanlarındaki konularda yazılmış araştırma, derleme, gözlem ve görüş, bildiri, rapor, çeviri ve duyuru türündeki Türkçe ve İngilizce bilimsel yazılar yayınlanmaktadır.

Açık erişim politikası benimsemiş bir dergi olan SDÜ İKY Dergisi; Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki sayı olarak yayımlanmaktadır. Yayın etiği konusunda COPE (Committee on Publication Ethics) ve ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) tarafından belirlenen yayın etiği ilke, standart ve tavsiyelerini gözetmektedir. Dergimize yayımlanmak üzere gönderilen tüm makaleler, Turnitin intihal programı tarafından taranmaktadır. Dergimizde yayımlananmış olan yazılardaki görüşler, derginin görüşleri olmayıp yazıların tüm sorumluluğu yazara veya yazarlara aittir. Dergimizde gönderilecek olan makaleler için herhangi bir ad altında yazar veya kurumdan ücret talep edilmemektedir.



SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ DERGİSİ
YAYIN KURALLARI

Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi'ne gönderilecek makalelerde yazarların aşağıda belirtilen ilke ve kurallara uymaları gerekmektedir. Belirtilen ilke ve kurallara uygun olarak hazırlanmayan makaleler değerlendirme sürecine alınmayabilir ya da bu sürecin herhangi bir aşamasında değerlendirme dışında bırakılabilir.

Yazarların Etik Sorumlulukları;

Yazarların dergiye gönderdikleri makaleleri daha önce başka bir yerde yayınlanmamış olması ve/veya yayınlanmak üzere başka bir dergiye göndermemiş olmaları gerekmektedir.

Yazarların makale içerisinde kullandıkları tüm alıntılara kaynak göstermeleri gerekmektedir.

Yazarlar, dergiye gönderdikleri makalenin kendi çalışmaları olduğunu, makalelerinde hiçbir şekilde intihal yapmadıklarını, intihalden kaynaklanan tüm sorumlulukların kendilerine ait olduğunu ve bu konuda derginin hiçbir sorumluluğunun olmadığını beyan etmiş olduğunu kabul etmektedir.

Yazarların gönderdikleri makaleye eşit katkı verdiklerini taahhüt etmeleri ve bütün yazarların makale üzerinde eşit sorumluluklarının olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Sorumlu yazarın makalede adı geçen diğer tüm ortak yazarların yayına ve ortak yazar olarak adlandırılmalarına razı olduğunu taahhüt etmesi gerekmektedir.

Makale çalışmasına önemli katkılar sağlayan tüm kişilerin ortak yazar olarak adlandırılması ve bunun dışındaki kişilere teşekkür kısmında yer verilmesi gerekmektedir. Yazarların gönderdikleri çalışmaları destekleyen kurum/kuruluşlar, finansal kaynakları veya çıkar çatışmalarını beyan etme yükümlülükleri bulunmaktadır. Gerek görüldüğü takdirde makalelerinde yer alan veri setlerine ulaşım imkânı sağlamaları gerekmektedir.

Yazarların dergide yayımlanmak üzere gönderdikleri makaleleri araştırma ve yayın etiği kuralları çerçevesinde hazırlamaları gerekmektedir. Yapılan araştırmalar için ve etik kurul kararı gerektiren klinik ve deneysel insan ve hayvanlar üzerindeki çalışmalar için ayrı ayrı etik kurul onayı almış olmaları ve bu onayı makale içerisinde belirtmeleri ve belgelendirmeleri gerekmektedir.



Hakemlerin Etik Sorumlulukları;

Hakemlerin araştırmayı incelemek için yeterli niteliğe sahip olmaması veya makaleyi hızlı bir şekilde değerlendirmesi mümkün olmayacağını bilen seçilmiş bir hakemin, bu durumu editöre bildirmesi ve inceleme sürecinden özrünü istemesi gerekmektedir.

Hakemlerin kendilerine gönderilen makaleleri gizli tutmaları ve hakemlik sürecinden elde ettikleri bilgileri kişisel menfaatleri için kullanmamaları gerekmektedir.

Hakemlerin değerlendirme raporlarını veya makale hakkındaki bilgileri başkalarıyla paylaşmamaları ve editörün izni olmadan yazarlarla doğrudan iletişim kurmamaları gerekmektedir.

Hakemlerin makalelerdeki potansiyel etik meseleler konusunda özenli olmaları ve bunları editörün dikkatine sunmaları gerekmektedir. Bu durumlara değerlendirmedeki makale ile hakemin kişisel bilgi sahibi olduğu herhangi başka bir yayınlanmış çalışma arasındaki özlü benzerlik ve örtüşme dahildir.

Hakemliklerin nesnel bir şekilde yapılması gerekmektedir. Yazarlara dair kişisel eleştirilerde bulunulmaması, değerlendirmelerin yapıcı, dürüst ve kibar olması gerekmektedir.

Hakemlerin yazarlardan herhangi biriyle rekabetçi, işbirlikçi veya başka bir ilişki veya bağlantıdan kaynaklanabilecek potansiyel çıkar çatışmasına sahip olduğu bir makaleyi değerlendirmeye kabul etmeden önce editöre danışması gerekmektedir.

Editör Kurulunun Etik Sorumlulukları;

Editörlerin yayımlanacak makalelerin kararı aşamasında özgünlüğe ve bilimsel literatüre sağladığı katkıyı dikkate almaları gerekmektedir.

Editörlerin hakem havuzunu geniş ve güncel tutmaya özen göstermeleri gerekmektedir.

Editörlerin makalelerdeki hata, tutarsızlık veya yanlış yönlendirmelerin düzeltilmesinde yardımcı olmaları gerekmektedir.

Editörlerin makaleleri hakemlerin uzmanlık alanlarını dikkate alarak göndermeleri ve değerlendirmelerin yansız ve bağımsız yapılmasını desteklemeleri; akademik kurallara riayet etmeyen ve bilimsellikten uzak değerlendirmeleri engellemeleri gerekmektedir.

Dergide hangi makalelerin yayımlanacağına karar vermek etik kurulun sorumluluğundadır. Makaleleri değerlendiren etik kurulunun; ırk, cinsiyet, cinsel yönelim, dini inanç, etnik köken, vatandaşlık ya da politik felsefelerinden bağımsız olarak değerlendirmelerini yapmaları gerekmektedir. Alınacak kararın, makalenin doğruluğu, geçerliliği ve önemi ile derginin kapsamının uygunluğuna dayanması gerekmektedir. İftira, telif hakkı ihlali ve intihal ile ilgili mevcut yasal gerekliliklerin de dikkate alınması gerekmektedir.

Editörün veya herhangi bir editör kurulu üyesinin; ilgili yazar, hakemler, potansiyel hakemler, diğer editör danışmanları ve yayıncılardan başka kimseye bir makale hakkında bilgi ifşa etmemesi gerekmektedir.

Sunulan bir makalede açıklanan yayınlanmamış malzemelerin, yazarın açık yazılı izni olmaksızın editörün veya editör kurulunun kendi araştırmalarında kullanılmamaları gerekmektedir.

Başvuru: 31.12.2024 Kabul: 12.06.2025

Covid-19 Mezunlarının İşgücüne Geçiş Deneyimleri Üzerine Ampirik Bir Çalışma*

An Empirical Study on Covid-19 Graduates' Experiences of Transition to the Labour Force

Osman DABAN ¹ 
Selim Adem HATIRLI ² 

Öz

Bu çalışma, Covid-19 pandemisinin yükseköğretimden iş gücüne geçiş üzerindeki etkilerini inceleyen ampirik bir araştırmadır. Pandemi hem ekonomik hem de sosyal alanlarda derin etkiler oluşturmuş, özellikle mezunların iş piyasasına geçiş süreçlerini karmaşık hale getirmiştir. Araştırma, pandemi süresince uzaktan eğitim alan öğrencilerin ve mezunların istihdam edilebilirlikleri, dijital beceri gereksinimleri ve kariyer hedeflerindeki değişikliklere odaklanmıştır.

Araştırmada karma yöntem kullanılmış hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Nitel veriler, odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilmiş ve bu bulgular doğrultusunda nicel anket formu tasarlanmıştır. Anket, özellikle İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik ve Doğa Bilimleri ve İletişim Fakültelerindeki öğrenciler ve mezunları kapsamış; çevrim içi platformlar aracılığıyla geniş bir örneklem grubuna (1744 öğrenci) nicel olarak uygulanmıştır. Araştırma temelde iki önemli bulguya dikkat çekmektedir: İlk olarak, iş bulma süresi algısında anlamlı bir beklenti-gerçeklik ayrımı vardır: çevrim içi ders etkililiğini yüksek algılayan öğrenciler sürecin uzayacağını öngörürken, mezunlar fiili deneyimlerinin beklenenden daha az olumsuz olduğunu bildirmiştir. İkinci olarak, kariyer planları üzerindeki etki açısından iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat her iki grup da uzaktan eğitimin kariyer yönelimini sınırlı ölçüde olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu bulgular pandemi koşullarında dijital beceriler, uygulamalı deneyim ve öz-motivasyonun, mezunların iş piyasasına geçişinde kritik rol oynadığını vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Uzaktan Eğitim, Yükseköğrenim, İstihdam, Kariyer Planlama

Jel Kodları: E24, H12, J21, J24, O15

Abstract

This study is an empirical investigation of the effects of the Covid-19 pandemic on the transition from higher education to the labor force. The pandemic has had profound impacts on both economic and social spheres, particularly complicating the transition of graduates to the labor market. The research focuses on changes in the employability, digital skills requirements and career aspirations of distance education students and graduates during the pandemic.

Both qualitative and quantitative data were collected using a mixed methodology. Qualitative data were obtained through focus group interviews and a quantitative questionnaire was designed in line with these findings. The questionnaire specifically covered students and graduates from the Faculties of Economics and Administrative Sciences, Engineering and Natural Sciences and Communication, and was quantitatively administered to a large sample group (1744 students) through online platforms. The research basically draws attention to two important findings: First, there is a significant expectation-actuality divide in the perception of time to find a job: students who perceived high online course effectiveness predicted that the process would take longer, while graduates reported that their actual experience was less negative than expected. Second, there was no statistically significant difference between the two groups in terms of the impact on career plans. However, both groups indicated that distance education had a limited negative impact on career orientation. These findings emphasize that digital skills, hands-on experience and self-motivation play a critical role in graduates' transition to the job market in pandemic conditions.

Keywords: Covid-19, Distance Education, Higher Education, Employment, Career Planning

Jel Codes: E24, H12, J21, J24, O15

Önerilen Atıf / Suggested Citation: Daban, O. & Hatırlı, S. A., (2025). Covid-19 mezunlarının işgücüne geçiş deneyimleri üzerine ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi*, 4(1), 1-23.

* Bu çalışma Prof. Dr. Selim Adem HATIRLI danışmanlığında Osman DABAN tarafından hazırlanan “Uzaktan Eğitimin Ekonomik Etkileri: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği” başlıklı doktora tezinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

¹ Öğr. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı, osmandaban@sdu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0743-7729>

² Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, selimhatirli@sdu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9632-3071>

Giriş

2019 yılının aralık ayının sonlarında Çin'in Hubei eyaletine bağlı Wuhan kentindeki sağlık merkezlerinde sebebi bilinmeyen pnömoni vakalarında kayda değer bir artış gözlemlenmiştir. Bu durum, kısa sürede tüm dünyayı etkileyen ve koronavirüs (Covid-19) olarak bilinen salgının başlangıcı olarak kabul edilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), 30 Ocak 2020 tarihinde bu olayı küresel bir halk sağlığı acil durumu olarak duyururken, 11 Mart 2020'de ise pandemi ilan etmiştir. DSÖ Genel Direktörü Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, 11 Mart 2020'de düzenlediği basın toplantısında, Çin dışındaki vaka sayılarında görülen 13 kat artışın ciddi bir endişe kaynağı olduğunu vurgulayarak daha sert önlemler alınması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı açıklamada Covid-19 pandemisinin yayılma hızı ve yol açtığı büyük insani zararlar nedeniyle yalnızca sağlık sektörünü değil tüm sektörleri derinden etkilediği ve herkesin bu mücadeleye dahil olması gerektiği belirtilmiştir (Cucinotta ve Vanelli, 2020; Zhu vd., 2020).

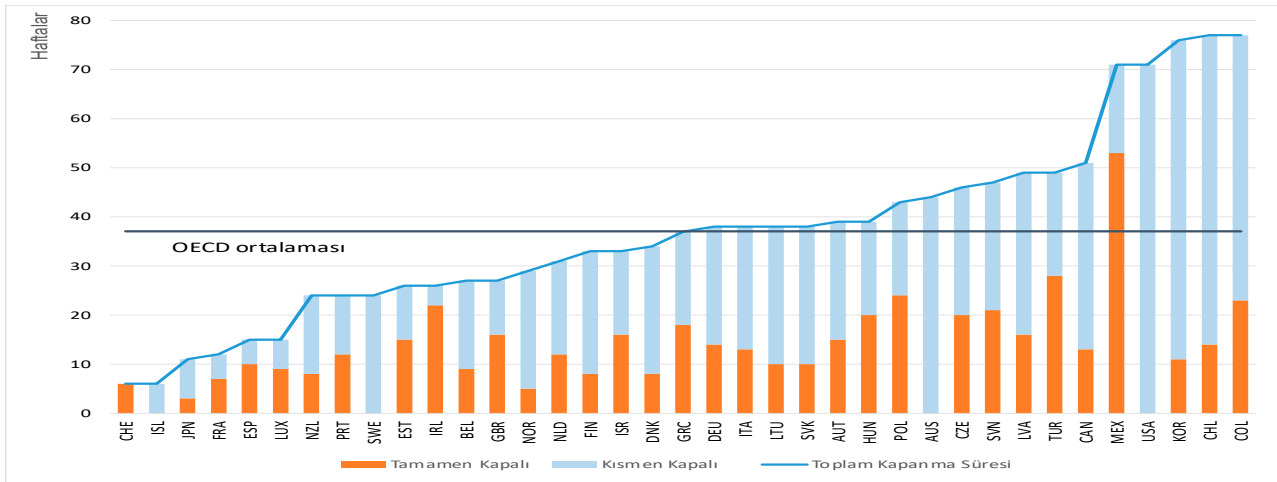
21. yüzyılın en sarsıcı küresel krizlerinden biri olarak kabul edilen Covid-19 pandemisi yalnızca sağlık alanında değil; ekonomik sistemler, sosyal yapılar ve bireylerin gündelik yaşamları üzerinde de köklü değişimlere neden olmuştur. Başlangıçta bir sağlık krizi olarak ortaya çıkan süreç kısa sürede küresel ölçekte ekonomik bir durgunluğa evrilmiştir. Uluslararası Para Fonu'nun (IMF) raporuna göre 2020 yılında dünya ekonomisi %3'ten fazla küçülmüş; bu daralma Büyük Buhrandan bu yana yaşanan en keskin ekonomik gerileme olarak kaydedilmiştir (Gopinath, 2020). Ekonomik küçülmenin temel nedenleri arasında üretim faaliyetlerindeki ani duraksamalar, küresel tedarik zincirlerinde meydana gelen kırılmalar ve uluslararası seyahat ile ticaretin ciddi şekilde kısıtlanması yer almaktadır. Bu gelişmeler ekonomik hareketliliği benzeri görülmemiş bir hızla yavaşlatmıştır. Özellikle turizm, havacılık, konaklama ve perakende gibi hizmet sektörleri ciddi zarar görürken; dijital teknolojiler, e-ticaret ve sağlık hizmetleri gibi alanlar bu süreçten büyüyerek çıkmıştır (Baldwin ve Mauro, 2020). Bu farklılaşan sektör dinamikleri pandemi sonrası ekonomik yapılanmanın yönünü belirlemiştir.

Ekonomik durgunluğun etkilerini hafifletmek amacıyla hükümetler hane halkları ile işletmeleri desteklemeye yönelik trilyonlarca dolarlık mali teşvik paketleri uygulamış; buna ek olarak genişletici para politikaları devreye sokulmuştur. Fakat bu müdahaleler kamu borçlarının tarihsel olarak yüksek seviyelere ulaşmasına neden olmuş ve uzun vadede mali sürdürülebilirlik konusunda ciddi endişeleri gündeme getirmiştir (IMF, 2021). Pandemi sonrası dönemde ekonomik toparlanmanın niteliği kadar, sürdürülebilirliğinin de tartışılması gerekmektedir.

Bu süreçte en çok etkilenen sektörlerden biri eğitim olmuştur. Okullar, kolejler ve üniversiteler gibi eğitim kurumları, salgına karşı alınan önlemler kapsamında faaliyetlerini kısmen ya da tamamen durdurmak zorunda kalmıştır. Mart 2020'den itibaren birçok ülke virüsün yayılmasını engellemek için ilk adım olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini durdurmuştur. OECD verilerine göre Mart 2020 ile Ekim 2021 arasında eğitim kurumları ortalama 13 hafta boyunca tamamen ve 24 hafta boyunca kısmen kapalı kalmıştır. Fakat bu süreler ülkeler arasında önemli farklılıklar göstermektedir. Örneğin Şekil 1'de İsviçre ve İzlanda'daki okullar 10 haftadan az bir süre kapalı kalırken Kore, Şili ve Kolombiya gibi ülkelerde eğitim kurumlarının neredeyse bir buçuk yıl kapalı kaldığı görülmüştür (Maisonneuve vd., 2022).

Şekil 1

Mart 2020-Ekim 2021 Arasında Ülkelerin Okulları Kapatma Süreleri



Kaynak: Maisonneuve vd., 2022.

Covid-19 pandemisinin etkileri küresel gelişmelerle eş zamanlı olarak Türkiye’de de hızla hissedilmeye başlanmıştır. 10 Mart 2020 tarihinde tespit edilen ilk Covid-19 vakasının ardından salgının yayılımını önlemeye yönelik tedbirler hızla uygulamaya konulmuştur. Bu doğrultuda alınan en önemli önlemlerden birisi de eğitim öğretim faaliyetlerinde gerçekleştirilmiştir. 12 Mart 2020 tarihinde eğitim-öğretim faaliyetlerine geçici olarak ara verilmiş; Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu’nun koordinasyonunda dijital platformlar aracılığıyla uzaktan eğitim modeline geçilmiştir (Soylu, 2020). Eğitim kurumlarının bu sürece uyum sağlaması dijitalleşme ve teknoloji kullanımının eğitime entegrasyonu açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur.

Türkiye’de Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretimden mezun olan bireylerin işgücüne geçiş süreçleri, eğitimden istihdama uzanan çok boyutlu bir dönüşümün dinamiklerini ortaya koymaktadır. Mevcut literatürde, özellikle pandemi döneminde uzaktan eğitimle mezun olan bireylerin iş bulma süresi, istihdam edilebilirliği, dijital beceri gereksinimleri ve kariyer planlaması üzerindeki etkilerini nicel ve nitel yönleriyle inceleyen kapsamlı ampirik çalışmalara rastlanmamaktadır (Green ve Henseke, 2021; Svyrydenko vd., 2023). Dolayısıyla bu araştırma, Türkiye’de Covid-19 döneminde eğitim almış mezunların işgücüne geçiş deneyimlerini çok boyutlu olarak inceleyerek literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Araştırmanın örneklemini, Süleyman Demirel Üniversitesi’nin İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik ve Doğa Bilimleri ile İletişim Fakültelerinde pandemi döneminde uzaktan eğitim almış olan, mezun ve öğrenimine devam eden toplam 1744 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kapsamda, çalışmanın sonuçlarının hem ulusal hem de uluslararası literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çerçevede makale, ilk olarak pandemi koşullarında mezunların istihdam edilebilirliğini etkileyen başlıca faktörleri tartışmaktadır; devamında, uzaktan eğitimin iş bulma süresi ve kariyer planlaması üzerindeki etkileri ampirik bulgular ışığında analiz edilmektedir. Sonraki bölümlerde, dijital beceri ve uygulamalı deneyimlerin mezunların işgücü piyasasına geçişindeki rolü ele alınmakta, ayrıca sosyo-demografik değişkenlerin etkileri incelenmektedir. Makalenin son bölümünde ise, elde edilen bulgular güncel politika önerileri ve geleceğe yönelik araştırma alanları çerçevesinde tartışılmaktadır.

1. Pandemi Döneminde Mezun İstihdam Edilebilirliği ve Kariyer Planlaması

Pandemi birçok alanda farklı sonuçları olan derin ve kapsamlı etkiler oluşturmıştır. Covid-19’un neden olduğu ekonomik dalgalanmalar birçok sektörde iş gücünün azalmasına yol açmış bu durum özellikle mezunların istihdam süreçlerini olumsuz yönde etkilemiştir. İş bulma sürecinde artan zorluklar mezunların kariyer planlamalarını yeniden değerlendirmelerine neden olmaktadır (Svyrydenko vd., 2023). Mezunların istihdam edilebilirliği işverenlerin talep ettiği becerilerle doğrudan ilişki içindedir.

Pandemiyle birlikte uzaktan çalışma modelinin yaygınlaşması dijital becerilerin işgücü piyasasında öne çıkmasına yol açmıştır. Mezunların bu yeni becerilere sahip olmaları gerekliliği iş piyasasının değişen dinamiklerini yansıtmaktadır (Hamouche, 2021). Ücret farklılaşmaları ise pandemi sonrası işgücü piyasasında dikkat çeken bir diğer konudur. Pandemi öncesinde belirli bir ücret düzeyinde olan pozisyonların pandemi sonrasında daha düşük ücretlerle sunulması mezunların ekonomik durumlarını olumsuz etkilemiş ve kariyer hedeflerini yeniden şekillendirmelerine neden olmuştur (Gewalt vd., 2022). Bu gelişmeler mezunların iş piyasasında daha fazla esneklik göstermeleri ve yeni beceriler kazanmaları gerekliliğini gündeme getirmiştir. Bu noktada beşeri sermaye kavramı, mezunların işgücü piyasasında rekabet avantajı elde etmeleri için geliştirmeleri gereken yetkinliklerin önemini vurgulamaktadır (Hamouche, 2021).

Beşerî sermaye, pandemi sonrası dönemin işgücü dinamiklerini anlamak, mezunların kariyer yollarını daha bilinçli bir şekilde planlamalarına katkı sağlamak adına öne çıkan konuların başında gelmektedir. Covid-19 döneminde çalışma koşullarının değişmesi ve dijitalleşme süreçlerinin hızlanması mezunların yeni beceriler edinmelerini zorunlu kılmıştır (OECD, 2021). Bu süreçte beşeri sermayenin sürekli geliştirilmesi ve güncellenmesi belirsizlik ortamında rekabet gücünü korumayı kolaylaştırmakta ve mezunların kariyer yollarını çeşitlendirmelerine de imkân sunmaktadır (World Bank, 2020). Dolayısıyla beşeri sermayeyi güçlendiren eğitim ve deneyim gibi özellikler kriz dönemlerinde sürdürülebilir istihdamı desteklemektedir.

1.1. Kariyer Hedeflerindeki Değişimler

Covid-19 salgını, mezunların kariyer hedeflerini dikkate değer ölçüde değiştirmiş ve öğrencilerin birçoğu işgücü piyasasındaki belirsizlikler nedeniyle mesleki hedeflerinde değişiklik olduğunu ifade etmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar öğrencinin pandemiyle ilişkili algılanan risklere bir yanıt olarak kariyer hedeflerini yeniden gözden geçirdiğini genellikle daha istikrarlı ya da daha az rekabetçi sektörleri tercih ettiğini göstermektedir. Örneğin bir çalışmada dış hekimliği öğrencilerinin %11,2’sinin kariyer planlarını değiştirdiğini ve birçoğunun özel sektöre yöneldiği tespit edilmiştir. Pandeminin belirsizliği mezunların güvenilir alan arayışlarını mezunlar arasında daha

geniş bir eğilimi yansıtmaktadır (García vd., 2021 aktaran Gürleyük, 2023). Aynı şekilde Türkiye’de de dış hekimliği öğrencilerinin %23,3’ünün kariyer planlarını değiştirdiği ve en çok özel sektöre geçişlerin yaşandığı rapor edilmektedir. Ayrıca kariyer planlarındaki bu değişime gerekçe olarak çalışma koşulları (%77,5), iş bulma olanağı (%69) ve maddi getiri ön plana çıkmıştır (Gürleyük, 2023). Pandemi öğrenciler arasında anksiyete ve depresyonu şiddetlendirmiş bu da kariyer karar verme süreçleriyle ilişkilendirilmiştir (Özdede ve Şahin, 2020).

Öğrencilerin aidiyet duygusu ve karar verme süreçleri de etkilenmiştir, çünkü birçoğu pandemi sırasında kesintiye uğrayan geleneksel kariyer destek sistemlerinden izole edilmiş hissetmiştir. Bu aksaklık arzu edilen bir kariyerin ne olduğunun yeniden değerlendirilmesine yol açmış, pek çok öğrenci iş güvenliğini tutkuya ya da çalışma alanlarıyla uyuma tercih etmiştir (Santos, 2020). Bu değişikliklerin sonuçları öğrencilerin bireysel kariyer hedeflerini etkileyerek çeşitli sektörlerdeki işgücü piyasa yapıları ve işgücü planlaması süreçlerinde dönüşümlere sebep olmuştur.

1.2. Yükseköğretim ve İstihdam Edilebilirlik

Pandeminin iş gücü piyasalarını yeniden şekillendirmesi mezunların istihdam edilebilirliğini iyileştirmede yükseköğretim kurumlarının önemini daha da artırmıştır. Bu kurumlar mezunlarını değişen piyasa koşullarına uyumlu hale getirmek için yalnızca akademik bilgi değil, aynı zamanda gerekli beceri ve yetkinlikleri de kazandırmayı amaçlamaktadır. Pandemi, mezunların hızla değişen istihdam koşullarında başarılı olabilmeleri için uyum yeteneğinin önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Bazı çalışmalar, güçlü kariyer uyum becerilerine sahip mezunların iş kayıpları ve sektör taleplerindeki değişimler gibi pandeminin getirdiği zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkabileceğini ortaya koymaktadır (Wang vd., 2022). Bu bulgular kariyer uyumunun mezunların istihdam edilebilirliğini artırmadaki temel unsurlardan biri olduğunu göstermektedir. Bu vesileyle eğitimin kalitesi ve müfredatın mevcut iş gücü piyasası ihtiyaçlarına uygunluğu da inceleme altına alınmıştır. Uygulamalı ve kariyer odaklı eğitimi programlarına entegre eden yükseköğretim kurumları pandemi sırasında mezunlarının daha iyi sonuçlar aldığını görmüştür (Green ve Henseke, 2021). Eğitim ve istihdam arasındaki uyum düzeyi mezunların istihdam edilebilirliğini artırırken iş gücü piyasasının gelecekteki krizlere karşı genel dayanıklılığını da güçlendirmektedir. Söz konusu uyumun sağlanması hem bireysel hem de toplumsal düzeyde istihdam ve işsizlik üzerinde geliştirici/düzenleyici bir etki oluşturacaktır.

1.3. Kariyer Kararlarının Psikolojik Etkileri

Kariyer kararlarını alma aşamasında öğrencilerin karşılaştıkları unsurlardan birisi de hiç kuşkusuz Covid-19 salgınının oluşturduğu psikolojik etkidir. Birçok öğrenci, gelecekteki istihdam beklentilerine ilişkin kaygı ve belirsizlik düzeylerinin arttığını ve bunun da karar verme aşamasında yol açtığı karmaşık duygular olduğunu bildirmiştir (Özdede ve Şahin, 2020; Tavşanlı ve Nehir, 2023). Geleneksel mesleki uygulamalara katılamama öğrencilerin etkili kariyer planlamasında kritik adımlar olan kendini tanıma ve değerlendirme süreçlerini engellemiştir. Ayrıca pandemi, öğrencileri temelden değişmiş bir iş gücü piyasasına girme konusundaki korku ve endişeleriyle yüzleşmeye zorlamıştır. Öğrencilerin iş gücüne katılma isteklerinin, algıladıkları yeterlilik ve destek sistemleriyle yakından bağlantılı olduğunu gösteren çok sayıda çalışma mevcuttur. Kendilerini daha az hazırlıklı hissedenlerin iş piyasasına girişlerini ertelemeleri, bunun yerine kariyer yörüngeleri üzerinde uzun vadeli etkileri olabilecek ileri eğitim ya da öğretimi tercih etmeleri daha olası hale gelmiştir (AlSaif vd., 2020; Tavşanlı ve Nehir, 2023).

2. Pandemi Sonrası İşgücü Piyasası Dinamikleri

Mezunların işgücü piyasasına geçişi eğitim süreci boyunca edinilen beşeri sermaye düzeyi, kariyer rehberliği, işveren beklentileri ve ekonomik konjonktür gibi çok boyutlu faktörlerden etkilenir (Fugate vd., 2004; Salas-Velasco, 2007). Pandemi dönemi bu geçiş sürecini derinden etkileyerek hem niceliksel hem de niteliksel boyutlarda köklü bir dönüşüm yaşanmasına neden olmuştur.

2.1. Çalışma Alanına Göre Ücret Farklılıkları

Bireylerin yükseköğretimde tercih etmiş olduğu uzmanlık alanları özellikle mezun olduklarında ücret farklılaşmasına sebep olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle bazı disiplinler diğerlerine göre daha yüksek başlangıç maaşları sunmaktadır. Yapılan çalışmalar, STEM³ alanlarından mezun olanların beşeri bilimler ya da sosyal bilimlerden mezun olanlara kıyasla daha yüksek ücret alma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu ücret farklılaşması belirli becerilere yönelik piyasa talebinden ve farklı eğitim geçmişlerinin algılanan değerinden

³ Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) alanlarının kısaltmasıdır.

etkilenebilmektedir (Dunusinghe, 2022). Pandemiyle birlikte daha karmaşık bir yapıya dönüşen bu durum sektör talebindeki dalgalanmalar ve bazı sektörlerdeki ücret yapılarında gözlenen değişimlerin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, sağlık ve teknoloji alanındaki mezunlar artan talep ve dolayısıyla daha yüksek ücretler elde ederken, konaklama ve sanat gibi sektörlerdeki mezunlar önemli zorluklarla karşılaşmıştır (Green ve Henseke, 2021; Yan-ming vd., 2021). Oluşan bu yeni durumda piyasa ihtiyaçları ve ücret potansiyeli ile uyum sağlamak için kariyer planlaması ve eğitim stratejilerinin yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

2.2. Beşeri Sermaye ve Ücret İlişkisi

Bir bireyin sahip olduğu beceri, bilgi ve deneyim olarak tanımlanan beşeri sermaye mezunların gelecekte elde edecekleri ücret sonuçları açısından temel bir belirleyici olarak kabul edilmektedir. Pandemi, sürekli öğrenmenin ve beceri geliştirilmenin bireysel katkısını öne çıkarmıştır. Böylece beşeri sermayelerine yatırım yapan mezunlar, pandemi sonrası işgücü piyasasının zorluklarını aşmak için daha avantajlı bir durum elde edeceklerdir (Green ve Henseke, 2021). Bu değerlendirmeye ek olarak eğitim ve beceri kazanımına yapılan yatırımların, önceki başlıkta altı çizilen alanlarda daha yüksek ücret kazanımları sağladığı tespit edilmiştir (Green ve Henseke, 2021; Yan-ming vd., 2021). Benzer şekilde beşeri sermaye ile ücret sonuçları arasındaki ilişkiyi ele alan bir başka araştırma; çalışma alanı, cinsiyet ve sosyoekonomik geçmiş gibi faktörlerden etkilendiğini vurgulamaktadır. Diğerlerine kıyasla itibarlı kurumlardan mezun olanlar ya da uzmanlaşmış becerilere sahip olanlar, akranlarına kıyasla genellikle daha iyi ücret sonuçları elde etmektedir (Dunusinghe, 2022; Yan-ming vd., 2021). Bu durum, yükseköğretimde yeterince temsil edilmeyen grupları desteklemek ve beşeri sermayeyi geliştiren fırsatlara eşit erişim sağlamak için hedefe yönelik müdahalelere duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır.

3. Çalışmanın Metodolojisi

Yükseköğretimden işgücü piyasasına geçiş süreci özellikle kriz dönemlerinde daha karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya bürünmektedir. Özellikle Covid-19 pandemisi gibi olağandışı koşullar altında yaşanan eğitim deneyimleri, mezunların istihdam edilebilirliğini etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmesini zorunlu kılmıştır. Bu çerçevede yürütülen çalışma, yükseköğretim öğrencilerinin ve mezunlarının pandemi döneminde karşılaştıkları öğrenim ortamlarının, kariyer planları ve iş bulma beklentileri üzerindeki etkilerini anlamayı hedeflemektedir. Araştırma sürecinde, çok boyutlu veri elde etmeye imkân tanıyan karma yöntem yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, nitel gözlemler aracılığıyla geliştirilen içgörülerin daha geniş bir örneklem üzerinde yapılandırılmış ölçümlerle sınanmasına olanak sağlamaktadır (Creswell, 2011). Bu bağlamda, odak grup görüşmelerinden elde edilen temalar temel alınarak geliştirilen anket formu, araştırmanın nicel bileşenini oluşturan veri toplama aracı olarak tasarlanmıştır. Çalışma; pandemi sürecinde öğrenimlerine devam öğrencilerin kariyer beklentileriyle pandemi mezunlarının mevcut kariyer durumlarının karşılaştırması amaçlanmaktadır. Anketin uygulanması çevrim içi platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve geniş bir katılımcı kitlesine ulaşılmıştır.

Çalışmada, öncelikle nitel verilerden yararlanılarak araştırmanın kuramsal çerçevesi derinlemesine incelenmekte; bunu takiben, nicel yöntem aracılığıyla geniş bir katılımcı kitlesi üzerinden sağlanan veriler doğrultusunda ulaşılan bulguların genellenmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda hem keşifsel hem de doğrulayıcı analizlere imkân tanıyan “karma yöntem” (mixed methods) araştırma modeli benimsenmiştir. Araştırmada ilk aşamada odak grup görüşmeleri yoluyla (nitel aşama) öğrenci ve mezunların kariyer beklentilerine ilişkin derinlemesine veriler toplamış sonrasında bu bulgulardan hareketle hazırlanan anket formu ile (nicel aşama) geniş örneklem üzerinde ölçümsel veri elde etmiştir (Creswell, 2011). Bu model, “açıklayıcı sıra” (explanatory sequential) stratejiye benzer olmakla birlikte nitel bulguların nicel ölçme araçlarının geliştirilmesinde rehberlik etmesi nedeniyle “keşfedici sıra” (exploratory sequential) özelliği de göstermektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Özetle nitel araştırma bulguları anket formunun yapılandırılmasına temel oluşturarak çalışmaya derinlik kazandırmıştır. Araştırmanın merkezinde ise nicel veri analizi yer almakta olup tartışma bölümü bu verilerden elde edilen bulgular üzerine temellendirilmiştir.

3.1. Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini, pandemi döneminde uzaktan eğitim almış ve bu dönemde mezun olmuş yükseköğrenim mezunları ve öğrenimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Fakat çalışmanın amaçlarına uygun olarak üç farklı fakülte türünden (1) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (teorik eğitim ağırlıklı), (2) Mühendislik Fakültesi (uygulama ve staj dersleri yoğun) ve (3) İletişim Fakültesi (hem teorik hem de uygulama ağırlıklı) örneklem olarak seçilmiştir. Bu örneklem seçiminde “amaçlı örnekleme” (purposive sampling) yöntemi kullanılmıştır (Bryman, 2016).

Araştırmanın nicel aşamasında, elde edilecek bulguların istatistiksel geçerliliğini artırmak ve genellenebilir sonuçlara ulaşmak amacıyla geniş kapsamlı bir örneklem oluşturulmuştur. Bu sürecin tasarımı uzman görüşlerinden yararlanılmış; evren dâhilindeki fakültelerin eğitim yaklaşımlarındaki farklılıklar temel alınarak üç ana program türü belirlenmiştir. İlk olarak, uygulama ve staj temelli eğitim modeline sahip programlar tanımlanmıştır. Bu grupta, özellikle mühendislik fakülteleri gibi laboratuvar çalışmaları ve zorunlu stajlarla desteklenen uygulamalı öğretim öne çıkmaktadır. Bu grubu, esas olarak kuramsal bilgi aktarımına dayanan programlar izlemiştir. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi örneğinde olduğu gibi bu programlarda teorik çerçeve ön planda tutulmakta; öğrencilerin kavramsal düzeyde yetkinlik kazanması amaçlanmaktadır. Üçüncü grubu ise hem teorik hem de uygulamalı öğretim yaklaşımlarını bir arada barındıran programlar oluşturmaktadır. İletişim Fakültesi bu yapıya örnek olarak gösterilebilir; zira bu tür bölümlerde öğrenciler, kuramsal altyapıyı pratik uygulamalarla pekiştirme imkânı bulmaktadır.

Bu sınıflandırma, öğrencilerin kariyer beklentileri, mezuniyet sonrası iş bulma süresi, istihdam edilebilirlik düzeyi gibi işgücü piyasasına geçişte karşılaşılması muhtemel dinamikleri disiplinler arası bağlamda değerlendirebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Söz konusu gruplar arasında, uzaktan eğitim sürecinde edinilen öğrenim deneyimlerinin, sektörel beklentilere uyum, mesleki yeterlilik kazanımı ve istihdam süreçlerine yansıyan etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmeye çalışılmıştır.

3.2. Anket Tasarımı ve Uygulaması

Nitel aşama için: Çeşitli fakültelerden öğrenci statüsünde toplam 10 katılımcı belirlenmiştir. Bu katılımcılar, pandemide uzaktan eğitime doğrudan maruz kalmış ve lisans programlarının gereklerine göre çeşitli ders türlerine (teorik, uygulamalı, staj vb.) farklı yoğunluklarda katılım göstermiş bireyler arasından seçilmiştir. Katılımcılara yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur.

Odak grup görüşmesine katılan her bir katılımcının ifadeleri, keşfedici sıralı tasarıma uygun olarak açık kodlama yöntemiyle ele alınmıştır. Kodlar, veri setinden türetilerek kategorize edilmiştir. Kategoriler; Eğitim türü tercihi, ekonomik etkiler, mesleki gelişim ve sosyal ve psikolojik destek gibi 4 başlıkta toplanmıştır. Ardından nicel verileri toplamak için anket taslağı oluşturulmuştur. Bu süreçte uzman ve akran görüşleri alınmış ve anket nihai hale getirilmiştir.

Nicel aşama için: Odak grup görüşmelerinden elde edilen temalar doğrultusunda hazırlanan anket formu; örneklem olarak tercih edilen fakültelerde okuyan (ara sınıf ve son sınıf) ve pandemi dönemini yaşamış mezunlardan oluşan geniş bir (1744) katılımcı grubuna çevrim içi olarak uygulanmıştır. Anket formunun aşağıda verilen bağımlı ve bağımsız değişkenleri beşli likert şeklinde tasarlanmıştır (Bağımlı değişkenler; 1-Çok olumsuz...5-Çok olumlu ve bağımsız değişkenler; 1-Kesinlikle katılmıyorum...5-Kesinlikle katılıyorum). Bu aşamada okuyan öğrenciler için amaçlı örnekleme (purposive sampling), mezunlar için ise tabakalı tesadüfi örnekleme (Stratified Random Sampling) yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sorularının tasarımına uygun olarak sorular arasında mantıksal dallanmalar yapılmış her öğrenciye en az sayıda soru çıkarılması planlanmış böylece anketi tamamlama oranı artırılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu araştırmada veri toplama iki aşamada gerçekleşmiştir: (a) nitel veri toplama (odak grup görüşmeleri) ve (b) nicel veri toplama (anket formu). Nitel veriler uzaktan eğitim merkez stüdyosunda kamera ve ses kaydı gerçekleştirilerek toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış sorular çerçevesinde pandemi sürecini yaşamış çeşitli fakültelerde ara sınıf ve son sınıf öğrencileri arasından seçilen 10 kişiyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Alınan ses ve görüntü kaydı yazıya aktararak analize hazır hale getirilmiştir.

Nicel veriler için “Survey Monkey” adlı online anket uygulaması kullanılmıştır. Öğrenimine devam eden öğrencilerden 1361, mezun öğrencilerden ise 824 kişiye ulaşılmıştır. Yapılan incelemelerden sonra; öğrenimine devam eden öğrenci verisi toplamda 1124, mezunlarda ise 620 kişi olacak şekilde toplamda 1744 anket analiz sürecine dahil edilmiştir.

3.4. Etik Süreç

Bu araştırma için veriler toplanmadan önce Süleyman Demirel Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır (Karar No: 131/26. Tarih: 04.01.2023).

3.5. Araştırma Sorusu ve Hipotezleri

Araştırmanın temel sorusu, “Covid-19 döneminde uzaktan eğitim sürecine dahil olmuş mezun ve okuyan öğrencilerin işgücüne katılım süreci nasıl etkilenmiştir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soru ekseninde yürütülen analizler yükseköğretim düzeyinde uygulamaya konulan acil uzaktan eğitimin çok boyutlu etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Özellikle öğrencilerin öğrenim süreçlerine dair yaşadıkları ders ve öğrenme deneyimleri ile öğrenme kaybı algıları bu etkinin en belirgin boyutlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Öğrenme süreçlerindeki bu değişim yalnızca bireysel başarıyı değil; aynı zamanda beşeri sermayenin niteliğini de doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle teorik ve uygulamalı eğitim süreçlerinde yaşanan aksamalar, staj imkânlarının kısıtlanması ve akran öğrenimi fırsatlarının azalması, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini geliştirme imkanlarını sınırlamaktadır. Buna paralel olarak sosyal sermaye bağlamında da öğrencilerin üniversite imkanlarına erişimlerinin kısıtlanması, sosyal çevrelerle etkileşimlerinin azalması ve etkinliklere katılım fırsatlarının daralması gibi durumlar gözlemlenmektedir; bu durumlar bireyin genel gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Tüm bu unsurlar öğrencilerin ve mezunların istihdam edilebilirlik düzeyleri üzerinde önemli yansımalar meydana getirmektedir. Okumakta olan öğrencilerin istihdam beklentileri ve mezun bireylerin işgücü piyasasındaki güncel durumları uzaktan eğitim deneyiminin iş piyasasına geçiş süreci üzerindeki etkilerini analiz etmek açısından önem arz etmektedir. Bu çerçevede pandemi sürecinin yükseköğretim öğrencileri üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri araştırma sorusunun alt boyutlarını oluşturmaktadır. Aşağıda araştırmanın temel sorusuna yönelik ana hipotezler yer almaktadır:

Hipotez 1- Okuyan İş Bulma Süresine Etkisi (Beklenti)

H_{0a}: Uzaktan eğitim sürecinin (ders ve öğrenme deneyimi), öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulma süresi beklentileri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Hipotez 2 - Mezun İş Bulma Süresine Etkisi (Mevcut durum)

H_{0b}: Uzaktan eğitim sürecinin (ders ve öğrenme deneyimi), mezuniyet sonrası iş bulma süresi üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Hipotez 3 - Okuyan Kariyer Planı Etkisi (Beklenti)

H_{0c}: Uzaktan eğitim sürecinin (ders ve öğrenme deneyimi), öğrencilerin mezuniyet sonrası kariyer planı beklentileri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Hipotez 4 - Mezun Kariyer Planı Etkisi (Mevcut durum)

H_{0d}: Uzaktan eğitim sürecinin (ders ve öğrenme deneyimi), mezuniyet sonrası kariyer planı üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Yine araştırmanın farklı boyutlarını irdelemeyi ve çalışmaya derinlik kazandırmayı amaçlayan alt hipotezler yer almaktadır.

Hipotez 5 - Okuyan ve Mezun Farkları

H_{0e}: Okuyan öğrencilerin uzaktan eğitimin iş bulma süresine etkisine ilişkin beklentileri ile mezunların deneyimlediği iş bulma süresine etkisi arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_{0f}: Okuyan öğrencilerin uzaktan eğitimin kariyer planlarına etkisine ilişkin beklentileri ile mezunların deneyimlediği kariyer planlarına etkisi arasında anlamlı bir fark yoktur.

Hipotez 6 - Fakülte düzeyinde okuyan ve mezun farkları

H_{0g}: Öğrencilerin uzaktan eğitimin iş bulma süresi üzerindeki etkisine ilişkin algıları arasında fakülte türüne göre anlamlı bir fark yoktur.

H_{0h}: Öğrencilerin uzaktan eğitimin kariyer planlaması üzerindeki etkisine ilişkin algıları arasında fakülte türüne göre anlamlı bir fark yoktur.

Yukarda yer alan her bir hipotez okuyan ve mezun öğrenciler üzerinde tek tek test edilecek olup, sonuçları araştırma bulguları kısmında paylaşılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi sürecinde 10 katılımcı ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi verileri (ses ve video kaydı) Transkriptor⁴ adlı yazılım ile analiz edilerek eksiksiz bir şekilde Microsoft Word dokümanına aktarılmıştır. Öğrencilerin ve mezunların uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimlerini yansıtan görüşleri derinlemesine içerik analizi teknikleriyle sistematik biçimde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler öncelikle betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş; ardından verilerdeki örüntülerin ve anlamlı yapının ortaya konulabilmesi amacıyla tematik analiz tekniği uygulanmıştır. Braun ve Clarke'ın (2006) ortaya koyduğu tematik analiz çerçevesinde yürütülen bu süreçte kodlama işlemleri doğrultusunda verilerden ana temalar türetilmiştir. Tablo 1'de görülen nitel araştırma özet bulguları; karma yöntem yaklaşımının ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu tabloda beş ana ortak tema belirlenmiştir: Öğrenim süreci ve akademik deneyim, Teknolojik erişim ve altyapı, beşeri sermaye gelişimi, Sosyal sermaye ve İstihdam edilebilirlik. Bu nitel bulgular araştırmanın nicel aşamasında kullanılacak anket formunun yapılandırılmasına doğrudan katkı sağlamıştır.

Tablo 1

Nitel Araştırma Analizi

Ortak Tema	Kategori	Kodlar
1.Öğrenim Süreci ve Akademik Deneyim	Öğrenme Süreci ve Akademik Başarı	*Yüz Yüze Öğretim Avantajı *Uzaktan Öğretimde Öğrenme Zorluğu *Notların Yükselmesi, Ancak Derin Öğrenme Eksikliği
2. Teknolojik Erişim ve Altyapı	Uygulamalı Eğitim ve Teknik Altyapı	*Laboratuvar ve Uygulamalı Derslerin Yetersizliği *Teknolojik Altyapı Sorunları
3. Beşeri Sermaye Gelişimi	Mesleki Gelişim ve İş Gücü Katılımı	*Mesleki Yeterlilik ve Uygulama Deneyimi Eksikliği
4. Sosyal Sermaye	Sosyal İletişim ve Sosyalleşme	*Sosyal İletişim Eksikliği *Yardımlaşma ve Dayanışma
5. İstihdam Edilebilirlik	Mesleki Gelişim ve İş Gücü Katılımı	*İstihdam Beklentilerinde Belirsizlik

Nicel aşama; Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim modeline dahil olmuş mezun ve okuyan öğrencilerin işgücüne katılım süreçlerini çok boyutlu olarak incelemeyi hedefleyen ve araştırmanın omurgasını oluşturan bir diğer bölümdür. Okuyan öğrenciler açısından istihdam beklentilerinin; mezunlar açısından ise mevcut istihdam durumlarının değerlendirilmesi bu araştırmanın temel odak noktalarından biridir. Anket formunun geliştirilme süreci önceki aşamalarda gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel verilerin analizi ile kapsamlı bir literatür taramasının bütünleştirilmesi yoluyla yapılandırılmıştır. Literatürde, pandemi koşullarının yükseköğretim kurumlarında acil uzaktan eğitim uygulamalarını zorunlu kıldığı ve bu durumun öğrencilerin akademik, sosyal ve mesleki gelişimleri üzerinde çok yönlü etkiler oluşturduğu ayrıntılı biçimde ortaya konmuştur.

Araştırmanın analiz kısmında toplanan veriler Microsoft Excel yardımıyla düzenlenmiş ve yeni nesil açık kaynak kodlu Jamovi istatistik yazılımı ile analiz edilmiştir. Analiz çerçevesinde Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan acil uzaktan öğretimin, öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve mezunların istihdam süreçlerine etkileri incelenmiştir. Süleyman Demirel Üniversitesi'ne ait okuyan ve mezun öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen veriler doğrultusunda tanımlayıcı istatistikler ve uygun görülen ileri analiz teknikleriyle bulgular değerlendirilmiştir. Anketlerde demografik bilgiler, uzaktan öğretim sürecindeki ders ve öğrenme deneyimleri ile istihdama ilişkin algılar ölçülmüştür.

Tablo 2

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Demografik Kategoriler	n	%
Örneklem Grubu	Okuyan	1124
	Mezun	620
Cinsiyet	Kadın	979
	Erkek	765
Uyruk	T.C. Vatandaşı	1716

⁴ <https://transkriptor.com>

Medeni Durum	Diğer Ülke Vatandaşı	28	1,6
	Bekar	1642	94,2
	Evli	102	5,8
Yaş	18-22 Yaş	711	40,8
	23-25 Yaş	758	43,5
	26 Yaş ve Üzeri	275	15,8
Fakülte	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	782	44,8
	İletişim Fakültesi	448	25,7
	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	514	29,5
Toplam Katılımcı		1744	%100

Not: Yaş Grupları MEB ve TÜİK verileri dikkate alınarak gruplandırılmıştır. Üniversiteye teorik olarak başlama ve bitirme yılı 18-22, Yeni mezun 23-25 yaş ve yükseköğretim sonrası istihdam süreci olarak ortalama 25 yaş üstü şeklinde üç grup oluşturulmuştur.

Analiz sürecinde öncelikle verilerin geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş, ardından değişkenler arası ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular; uzaktan eğitimin özellikle uygulamalı derslerde ve istihdam edilebilirlik üzerinde sınırlı düzeyde etkili olduğunu ve iş bulma sürecine ilişkin beklentilerde önemli rol oynadığını ortaya koymuştur.

3.6.1. Geçerlik Analizi

Nicel veri toplama aracının kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla bu araştırmada Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerliliği tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik ölçme aracındaki her bir maddenin araştırmanın temel amacıyla olan ilişkisinin uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmesini hedeflemektedir. Kapsam geçerliliği özellikle sosyal bilimlerde geliştirilen anket formlarının güvenilirliğini artırmak ve maddelerin temsil gücünü değerlendirmek açısından kritik bir aşamayı oluşturmaktadır (Lawshe, 1975; Teddlie ve Tashakkori, 2021). Bu doğrultuda kapsam geçerliliği analizinin sağlıklı biçimde gerçekleştirilebilmesi amacıyla toplam 15 kişiden oluşan uzman bir değerlendirme kurulu oluşturulmuştur. Uzman seçimi süreci, araştırma konusunun niteliğine uygun olacak şekilde titiz ve sistematik bir yaklaşımla yürütülmüştür. Özellikle kurulda yer alan akademisyenlerin belirlenmesinde çeşitli kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterler arasında uzaktan eğitim alanında yürütülmüş akademik çalışmalara sahip olunması en az beş yıl süreyle aktif biçimde uzaktan eğitim faaliyetlerine katılım sağlanmış olması ve uzaktan öğretim süreçleriyle bu alanlara ilişkin organizasyonlarda görev yapmış olma koşulları yer almaktadır.

Tablo 3

Uzman Değerlendirme Sonuçları

Boyutlar	Kod	Sıra	Ölçek Maddeleri	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
Ders Deneyimi Boyutu	DD-1	1	Dersleri canlı olarak takip edebildim.	15	0	0
	DD-2	2	Dersleri kayıtlardan takip edebildim.	14	1	0
	DD-3	3	Dersleri düzenli tekrar edebildim.	14	1	0
	DD-4	4	Derslere daha fazla vakit ayırabildim.	14	1	0
	DD-5	5	Derslere katılacak teknolojiye (Bilgisayar, Mobil, İnternet vb.) ulaşabildim.	14	0	1
Öğrenme Deneyimi Boyutu	OD-1	6	Uygulamalı derslerde etkilidir.	13	2	0
	OD-2	7	Teorik (sayısal) derslerde etkilidir.	15	0	0
	OD-3	8	Teorik (sözel) derslerde etkilidir.	15	0	0
	OD-4	9	Sınav, ödev ve proje süreçlerinde etkilidir.	13	2	0
	OD-5	10	Akran (arkadaşlarla birlikte) öğrenme konusunda yeterlidir.	13	1	1
	OD-6	11	Okurken staj yapma imkanı sağlar.	14	1	0
	OD-7	12	Okurken çalışma imkanı sağlar.	14	1	0
	OD-8	13	Farklı eğitmenlerden ders alma imkanı sağlar.	13	2	0
	OD-9	14	Yüz yüze öğretime kıyasla dersleri daha iyi öğrendim.	13	2	0
	OD-10	15	Yüz yüze öğretime kıyasla daha fazla sorumluluk hissettim.	13	2	0
	OD-11	16	Yüz yüze öğretime kıyasla öğrenme motivasyonum daha yüksekti.	13	1	1

İstihdam ve Mesleki Gelişim Boyutu	OD-12	17	Öğrenme güçlüğü çekenler için faydalıdır.	13	2	0
	OD-13	18	Derslerin kaydedilmesi öğrenme düzeyini artırır.	15	0	0
	OD-14	19	İstenilen yer ve zamanda derse katılma imkanı öğrenme düzeyini artırır.	15	0	0
	IE-1	20	İş bulma sürenizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	14	1	0
	IE-2	21	İşe başlama ücretinizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	14	1	0
	IE-3	22	Okuduğunuz alanın niteliklerine uygun iş bulmanızı ne düzeyde etkiler/etkiledi?	13	2	0
	IE-4	23	Kariyer planınızı ne düzeyde etkiler/etkiledi?	15	0	0
	IE-5	24	Mesleki gelişiminizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	14	1	0
	IE-6	25	Staj, işbaşı eğitimi ve laboratuvar, atölye gibi uygulamalı eğitimlerin aksaması, iş bulma sürecinizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	13	2	0
	IE-7	26	Üniversiteden ve imkanlarından (kütüphane, sosyal tesisler, etkinlikler, sosyal çevre vb.) ayrı kalmanız, iş bulma sürecinizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	14	0	1

Bu çalışmada 15 akademisyenden oluşan uzman grubunun verdikleri yanıtlar temel alınarak Kapsam Geçerlilik Oranı (Content Validity Ratio - CVR) ile Kapsam Geçerlilik İndeksi (Content Validity Index - CVI) hesaplanmıştır. Her bir maddenin CVR değerinin kabul düzeyini aşması anket maddelerinin araştırma konusunu yeterli derecede kapsadığını göstermektedir. Lawshe (1975) tarafından önerilen kritik değer uzman sayısı arttıkça değişmekte olup bu araştırma için 15 uzmanla çalışıldığı durumda her bir maddenin kritik değer olarak 0,49'un üzerinde bir değere sahip olması beklenmektedir⁵. Elde edilen analiz sonuçlarında tüm maddeler için bu değer aşıldığı görülmüş ve anketin toplam Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ) değeri aşağıdaki formüller kullanılarak 0,846 olarak hesaplanmıştır. Bu oran kritik değerden (KGİ>0,49) büyük olması nedeniyle anket formundaki maddelerin tamamının geçerli olduğunu ve ölçülmek istenen yapıyı temsil ettiğini göstermesi bakımından önemlidir.

$$KGO (CVR) = \frac{N_u - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}} \text{ ve } KGI (CVI) = \frac{\sum KGO}{MS} \quad (1)$$

KGO (CVR): Kapsam geçerlik oranı

KGI (CVI): Kapsam geçerlik indeksi

MS: Soru KGO değerleri ortalaması

3.6.2. Keşfedici Faktör Analizi

Keşfedici Faktör Analizi (KFA), sosyal bilimlerde çok sayıda değişkeni daha az sayıda anlamlı faktörde toplamak ve ölçme araçlarının içsel yapısını ortaya koymak amacıyla kullanılan temel istatistiksel yöntemlerden biridir (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2012). Araştırmacılar ölçek ya da anket maddelerinin hangi boyutlarda gruplandığını belirlemek ya da kuramsal varsayımların veriyle uyumunu test etmek için KFA'dan yararlanmaktadır (Field, 2018).

Analiz öncesinde örneklem uygunluğunu belirlemek üzere KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmaktadır. KMO değerinin 0.60'ın üzerinde olması örneklem yeterliliğini, Bartlett testinde $p < 0.05$ sonucu ise değişkenler arasında anlamlı korelasyon yapısının varlığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu çalışmada yorumlanabilir faktörler elde etmek amacıyla "Maximum Likelihood" yöntemi kullanılmış; maddeler arası korelasyon varsayımıyla birlikte "Oblimin" döndürme yöntemi tercih edilmiştir (Field, 2018; Oktar, 2021). Faktör yüklerinin değerlendirilmesinde genellikle 0.30 ve üzeri yük değerleri dikkate alınmakta; ayrıca faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranı ölçeğin faktörel yapısına ilişkin bilgi sunmaktadır (Costello ve Osborne, 2005). Faktör sayısının belirlenmesinde ise "Parallel Analysis" yaklaşımı temel alınmış ve son aşamada faktörler kuramsal ya da içerik temelli adlandırmalarla tanımlanmıştır (Oktar, 2021). Tablo 3'de KFA yapılacak olan ölçek maddelerinin kodları ve açıklamaları yer almaktadır. KFA'da "Öğrenme Deneyimi Boyutu"

⁵ Ayre ve Scally (2014) yapmış oldukları çalışmada Lawshe tekniğine bir takım eleştiriler getirerek revize etmiştir. Bu çerçevede uzman sayıları ve bunlara karşılık gelen minimum değerleri yeniden hesaplamışlardır. Bu çalışmada hem Lawshe'nin 1975 yılında belirlemiş olduğu minimum değer (15 Uzman - 0,49 kritik değer) hem de Ayre ve Scally'nin 2014 yılındaki modifiye edilmiş Lawshe değerleri (15 uzman - 0,600) her bir madde için sağlanmıştır.

ve “Ders Deneyimi Boyutu” ana faktörlerinden sadece “Öğrenme Deneyimi” faktörü kendi içerisinde 4 alt boyuta ayrıldığı keşfedilmiştir. Bu durum Tablo 4’de faktör yükleri tablosunda gösterilmiştir.

Tablo 4

Ölçek Maddelerinin KFA ve Faktör Yükleri

	KOD	Alt Faktörler					Benzersizlik
		1	2	3	4	5	
Ders Deneyimi Boyutu	DD-1			0.732			0.520
	DD-2			0.504			0.651
	DD-3			0.882			0.211
	DD-4			0.768			0.253
	DD-5			0.379			0.766
Öğrenme Deneyimi Boyutu	OD-1		0.713				0.469
	OD-2		0.741				0.312
	OD-3		0.535				0.399
	OD-4		0.619				0.385
	OD-5		0.628				0.373
	OD-6				0.689		0.382
	OD-7				0.877		0.286
	OD-8				0.573		0.387
	OD-9	0.891					0.138
	OD-10	0.590					0.542
	OD-11	0.708					0.281
	OD-12	0.668					0.278
	OD-13					0.694	0.286
	OD-14					0.625	0.270

Not. ‘Maximum likelihood’ çıkarma yöntemi ‘oblimin’ rotasyonu birlikte kullanılmıştır.

Yürütülen analizler sonucunda elde edilen faktörler, içeriksel bağlamları ve kavramsal örtüşmeleri dikkate alınarak ilgili literatür taramaları doğrultusunda aşağıda belirtilen biçimde adlandırılmıştır:

1. Faktör: “Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk”

- OD-9: “Yüz yüze öğretime kıyasla dersleri daha iyi öğrendim.”
- OD-10: “Yüz yüze öğretime kıyasla daha fazla sorumluluk hissettim.”
- OD-11: “Öğrenme güçlüğü çekenler için faydalıdır.”
- OD-12: “Yüz yüze öğretime kıyasla öğrenme motivasyonum daha yüksekti.”

2. Faktör: “Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği”

- OD-1: “Uygulamalı derslerde etkilidir.”
- OD-2: “Teorik (sayısal) derslerde etkilidir.”
- OD-3: “Teorik (sözel) derslerde etkilidir.”
- OD-4: “Sınav, ödev ve proje süreçlerinde etkilidir.”
- OD-5: “Akran (arkadaşlarla birlikte) öğrenme konusunda yeterlidir.”

3. Faktör: “Ders Etkinliği”

- DD-1: “Dersleri canlı olarak takip edebildim.”
- DD-2: “Dersleri kayıtlardan takip edebildim.”
- DD-3: “Dersleri düzenli tekrar edebildim.”
- DD-4: “Derslere daha fazla vakit ayırabildim.”
- DD-5: “Derslere katılacak teknolojiye (Bilgisayar, Mobil, İnternet vb.) ulaşabildim.”

4. Faktör: “Kariyer Etkinliği”

- OD-6: “Okurken staj yapma imkânı sağlar.”
- OD-7: “Okurken çalışma imkânı sağlar.”
- OD-8: “Farklı eğitmenlerden ders alma imkânı sağlar.”

5. Faktör: “Kayıt ve Zaman Etkinliği”

- OD-13: “Derslerin kaydedilmesi öğrenme düzeyini artırır.”
- OD-14: “İstenilen yer ve zamanda derse katılma imkânı öğrenme düzeyini artırır.”

Keşfedici Faktör Analizi bulguları, uzaktan eğitime ilişkin öğrenci algılarının beş temel boyut çerçevesinde anlamlı şekilde gruplanabildiğini ortaya koymaktadır. Birinci faktör olan “*Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk*” öğrencilerin yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitimde hissettikleri başarı düzeyi ve bireysel sorumluluk algılarına odaklanmaktadır. İkinci faktör olan “*Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkililiği*” çevrim içi eğitim ortamının uygulamalı, sözel ve sayısal derslerdeki etkililiğini sorgulamakta; pedagojik yeterlilik bağlamında değerlendirmeler sunmaktadır. Üçüncü faktör olan “*Ders Deneyimi*” öğrencilere sağlanan canlı veya kayıttan ders izleme olanaklarını ve bu süreci destekleyen temel teknolojik altyapının yeterliliğini içermektedir. Dördüncü faktör olan “*Kariyer Esnekliği ve Uygulamalı Süreçler*” uzaktan eğitimin staj, iş deneyimi gibi akademik bağlamın ötesine uzanan uygulamalı fırsatlara nasıl yansıdığını analiz etmektedir. Son olarak beşinci faktör olan “*Kayıt ve Zaman Esnekliği*”, çevrim içi eğitimin sunduğu mekândan ve zamandan bağımsız öğrenme olanağının, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkısına ilişkin algıları yansıtmaktadır.

KFA sonucunda elde edilen yeni faktörlerin analizlerde kullanılabilmesi için “Bartlett’s Method” kullanılmıştır. Bartlett yöntemiyle elde edilen faktör skorları Keşfedici Faktör Analizinde (KFA) her bir faktörün özüne dair olabildiğince hatasız bir tahmini yansıtmayı amaçlamaktadır (Bartlett, 1937; Tabachnick ve Fidell, 2012).

3.6.3. Güvenirlik Analizi

Güvenirlik analizi, sosyal bilimlerde elde edilen verilerin tutarlılığını ve kararlılığını değerlendirerek geçerli yorumlar yapılmasına olanak tanımaktadır (Cronbach, 1951; Gürbüz ve Şahin, 2017). Bu analiz, ölçülen yapıların tekrar eden uygulamalarda benzer sonuçlar üretme kapasitesini ortaya koymakta; özellikle uzaktan eğitim bağlamında geliştirilen anket maddelerinin öğrenme deneyimlerini istikrarlı biçimde yansıtıp yansıtmadığını belirlemektedir (Alparslan ve Antalyalı, 2021; Revelle ve Zinbarg, 2009). Araştırmada kullanılan ölçeğin yüksek güvenilirlik düzeyi hem kuramsal geçerliliği hem de pratikteki ölçme yeterliliğini desteklemektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Karma yöntem kullanılan çalışmalarda, nitel verilerden türetilen maddelerin içsel tutarlılığının test edilmesi, bütüncül bir sonuca ulaşmak açısından kritik öneme sahiptir (Teddlie ve Tashakkori, 2009). Bu bağlamda güvenilirlik analizi ölçeğin yapısal bütünlüğünü güvence altına almaktadır. Bu çalışmada güvenilirlik analizi keşfedici faktör analizi sonuçlarından sonra elde edilen yeni boyutları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5

Güvenirlik Analizi

	Mean	SD	Cronbach's α	McDonald's ω	
scale	-2.53e-17	0.800	0.788	0.793	
Item Reliability Statistics					
	Mean	SD	Item-rest correlation	If item dropped Cronbach's α	McDonald's ω
Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk	-1.18e-16	1.05	0.672	0.715	0.716
Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği	-1.26e-16	1.09	0.619	0.731	0.736
Ders Etkinliği	1.33e-16	1.06	0.471	0.778	0.783
Kariyer Etkinliği	1.29e-16	1.10	0.531	0.760	0.768
Kayıt ve Zaman Etkinliği	-1.40e-16	1.14	0.545	0.756	0.766

Keşfedici faktör analizi sonucunda elde edilen beş alt boyuta ilişkin güvenilirlik bulguları, ölçeğin iç tutarlılığının Cronbach's $\alpha = 0.788$ ve McDonald's $\omega = 0.793$ değerleriyle "iyi" düzeyde olduğunu göstermiştir (Cronbach, 1951; Nunnally ve Bernstein, 1994). Alt boyutların madde korelasyonları 0.471 ile 0.672 arasında değişirken herhangi bir faktör çıkarıldığında Cronbach's α ve McDonald's ω değerlerinde anlamlı artış gözlenmemiş ve bu değerler 0.715-0.778 ile 0.716-0.783 aralığında kalmıştır; bu da hem genel ölçek hem de alt boyutların yapısal tutarlılığını desteklemektedir (Clark ve Watson, 1995; McDonald, 1999).

4. Araştırma Bulguları

Araştırmada Covid-19 pandemisi döneminde öğrenim gören öğrencilerin mezun olduklarında iş gücü piyasasına yönelik beklentileri ve bu beklentilerin aynı dönemi yaşamış mezunlarla ilişkisi analiz edilmiştir. Öğrencilerin, uzaktan eğitim gördükleri bu dönemde elde ettikleri beşerî sermayelerinin (eğitim boyutuyla) gelecekte iş bulma süresi ve kariyer planlarına yönelik beklentileri irdelenmiştir. Araştırma kapsamındaki varsayımlar doğrultusunda formüle edilen hipotezler çok değişkenli regresyon analizi tekniği kullanılarak test edilmiştir. Öncesinde okuyan ve mezunların beklenti-gerçeklik durumları fark testleri ile sınanmış ardından regresyon modelinin geçerliliğini test edebilmek amacıyla gerekli ön koşullar titizlikle incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir;

4.1. Beklenti - Gerçeklik İlişkisi

Tablo 6'da okuyanların iş bulma süresi ve kariyer beklentileriyle, mezunların mevcut durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını; bağımsız örneklem t-testiyle analiz edilmiştir. Varsayımlar incelendiğinde 1.744 gözlemlili örneklemde çarpıklık (0.326 ile 0.604) ve basıklık (-1.64 ile -0.26) ± 1.5 bandındadır; büyük örneklem etkisiyle normallik kabul edilebilir düzeydedir. Levene's testleri hem iş bulma süresi algısı ($F = 3.18$, $p = 0.075$) hem de kariyer planı algısı ($F = 0.41$, $p = 0.525$) için varyans eşitliğini doğrulamakta ve dolayısıyla klasik Student's t katsayıları yorumlanabilmektedir.

Tablo 6

Okuyan ve Mezunlara İlişkin Fark Testleri

Bağımsız Örneklem T-Testi					
Tanımlayıcılar		t	df	p	
İş bulma sürenizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	Student's t	-6.65	1742	<.001	
Kariyer planınızı ne düzeyde etkiler/etkiledi?	Student's t	-1.23	1742	0.217	
Note. $H_a \mu_{Okuyan} \neq \mu_{Mezun}$					
	Grup	N	Ort.	SD	SE
İş bulma sürenizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	Okuyan	1124	2.33	0.980	0.0292
	Mezun	620	2.65	0.930	0.0374
Kariyer planınızı ne düzeyde etkiler/etkiledi?	Okuyan	1124	2.48	1.105	0.0330
	Mezun	620	2.55	1.077	0.0432

İş bulma süresi yargısında okuyanların ortalaması 2.33, mezunları 2.65'tir; fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = -6.65$, $p < 0.001$). Ölçeğin yönü gereği her iki grup da "olumsuz" bölgededir (< 3). Fakat mezunlar, okuyan beklentilerinden daha yüksek (yani daha az olumsuz) bir puan vermiştir. Bu bulgu, uzaktan eğitimin iş bulma sürecini öğrencilerin öngördüğünden bir miktar daha az negatif etkilediğini göstermekte; diğer bir deyişle okuyanlara göre mezunlar süreci beklentiler kadar zorlayıcı yaşamamışlardır. Böylece "okuyan öğrencilerin uzaktan eğitimin iş bulma süresine etkisine ilişkin beklentileri ile mezunların deneyimlediği iş bulma süresine etkisi arasında anlamlı bir fark yoktur" şeklindeki H_{0e} hipotezi reddedilmektedir.

Kariyer planı ne düzeyde etkiler/etkiledi?" yargısında; okuyan ortalaması 2.48 ve mezun ortalaması 2.55 grupları arasında anlamlı fark yoktur ($t = -1.23$, $p = 0.217$). Her iki grup da kariyer yönelimi üzerinde kısmen olumsuz bir etki algılamakta fakat mezun deneyimi bu beklentiye ne teyit ne de çürütmektedir. Bu durumda "okuyan öğrencilerin uzaktan eğitimin kariyer planlarına etkisine ilişkin beklentileri ile mezunların deneyimlediği kariyer planlarına etkisi arasında anlamlı bir fark yoktur" şeklindeki H_{0f} hipotezi kabul edilmektedir.

4.2. Fakülte Bazlı Uzaktan Eğitimin İş Gücüne Etkisi

Bu bölümde öğrenimine devam edenle ve mezunların öğrenim gördükleri fakültelere göre uzaktan eğitimin istihdam üzerindeki etkilerine yönelik algıları arasındaki farkın incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları sunulmaktadır:

Tablo 7

Fakülte Bazlı Uzaktan Eğitimin İş Gücüne Etkisi

One-Way ANOVA (Fisher's)	F	df1	df2	p
İş bulma sürenizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	16.0	2	1741	<.001
Kariyer planınızı ne düzeyde etkiler/etkiledi?	12.4	2	1741	<.001

Analiz öncesinde Levene's ve Bartlett's testleri ile varyans homojenliği varsayımı test edilmiş her iki değişken için de $p > 0.05$ olması nedeniyle bu varsayım karşılanmıştır. Bu nedenle klasik Fisher's ANOVA sonuçları yorumlanmıştır. Tablo 7 analiz edildiğinde öğrencilerin uzaktan eğitimin iş bulma süreci ve kariyer planlaması üzerindeki etkisine ilişkin algıları öğrenim gördükleri fakültelere göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın detayları Tablo 8'de gerçekleştirilen Post Hoc Test (Tukey) sonuçları ortaya koymaktadır.

Tablo 8

Fakülte Bazlı Uzaktan Eğitimin İş Gücüne Etkisi (Tukey Post Hoc)

Tukey Post-Hoc Test - İş bulma sürenizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?

Karşılaştırılan Gruplar	Ortalama Fark (MD)	t	p
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi - İletişim Fakültesi	0.316	5.52	<0.001***
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi - Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	0.0526	0.959	0.603
İletişim Fakültesi - Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	-0.2635	-4.218	<0.001 ***

Tukey Post-Hoc Test - Kariyer planınızı ne düzeyde etkiler/etkiledi?

Karşılaştırılan Gruplar	Ortalama Fark (MD)	t	p
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi - İletişim Fakültesi	0.274	4.25	<0.001 ***
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi - Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	-0.0489	-0.792	0.708
İletişim Fakültesi - Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	-0.3227	-4.589	<0.001 ***

Not: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

İş bulma süresine ilişkin Tablo 8'deki ilk fakülte grubu incelendiğinde İktisadi ve İdari Bilimler ile İletişim Fakülteleri arasında anlamlı farklılığın olduğu gözlemlenmiştir (fark = 0.316, $p < 0.001$). Buna göre İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri uzaktan eğitimin iş bulma sürecine etkisini daha az olumsuz algılamaktadır. Benzer şekilde İletişim ile Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakülteleri arasında da anlamlı fark gözlemlenmiştir (fark = -0.2635, $p < 0.001$). Buna göre İletişim Fakültesi öğrencileri daha olumsuz algıya sahiptir. Fakat İktisadi ve İdari Bilimler ile Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakülteleri arasında anlamlı fark yoktur ($p = 0.603$). Bu durum “*öğrencilerin uzaktan eğitimin iş bulma süresi üzerindeki etkisine ilişkin algıları arasında fakülte türüne göre anlamlı bir fark yoktur*” şeklindeki H_{0g} hipotezi kabul edilmemektedir.

Karşılaştırmanın yapıldığı bir diğer istihdam piyasası göstergesi olan kariyer planına ilişkin fakülteler arasındaki farklılaşma incelendiğinde; İktisadi ve İdari Bilimler ile İletişim Fakültesi arasında anlamlı farklılık vardır (fark = 0.274, $p < 0.001$). İletişim ile Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi arasında da anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir (fark = -0.3227, $p < 0.001$). Yine İktisadi ve İdari Bilimler ile Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p = 0.708$). Böylece “*öğrencilerin uzaktan eğitimin kariyer planlaması üzerindeki etkisine ilişkin algıları arasında fakülte türüne göre anlamlı bir fark yoktur*” şeklindeki H_{0h} hipotezi de kabul edilmemektedir.

Bu bulgular İletişim Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitimin istihdam süreci ve kariyer planlaması üzerindeki etkisini diğer fakültelere kıyasla daha olumsuz değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Yapılan analiz, fakülteler arasında uzaktan eğitimin istihdama etkisine yönelik algılarda anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin alanlarına göre istihdam süreçlerindeki beklentilerinin ve uzaktan eğitimden etkilene düzeylerinin farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca elde edilen bulgular fakülte bazlı eğitim politikalarının ve destek mekanizmalarının farklılaştırılması gerekliliğine işaret edebilmektedir.

4.3. Uzaktan Eğitimin Gruplar Arası İş Gücüne Etkisi

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda tüm bağımsız değişkenler (Öğrenme ve ders deneyimi) ile iş bulma süresi ve kariyer planı üzerindeki etkiler arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Korelasyon katsayıları

0.282 ile 0.621 arasında değişmektedir ve tamamı $p < 0.001$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgular, regresyon analizinin ilk varsayımı olan bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olması koşulunun karşılandığını göstermektedir. Dolayısıyla, modelleme süreci regresyon analizine uygun bir şekilde ilerletilebilmektedir (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2012).

Tablo 9

Değişkenler Arası Korelasyon Tablosu

Öğrenme ve Ders Deneyimleri						
Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler	Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk	Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği	Ders Etkinliği	Kariyer Etkinliği	Kayıt ve Zaman Etkinliği
İş bulma sürenizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	Pearson's r	0.506***	0.601***	0.440***	0.441***	0.282***
	p-value	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Kariyer planınızı ne düzeyde etkiler/etkiledi?	Pearson's r	0.540***	0.621***	0.435***	0.437***	0.313***
	p-value	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Regresyon analizi için normallik varsayımı büyük örneklemelerde ($N > 300$) çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri ile değerlendirilebilmektedir (Field, 2018). Analiz sonuçlarına göre tüm değişkenlerin çarpıklık değerleri ± 1 aralığında, basıklık değerleri ise ± 1.5 sınırları içerisinde. Bu durum, verilerin (yaklaşık) normal dağıldığını göstermektedir. Özellikle toplam örneklem büyüklüğü 1744 olduğundan bu düzeydeki sapmalar normallik varsayımını ihlal etmemektedir (George ve Mallery, 2019). Dolayısıyla regresyon analizi için normallik varsayımı karşılanmaktadır. Çoklu bağlantısallık testi bir başka regresyon analizi varsayımıdır. VIF değeri de her bir değişken için 1,26-2,21 arasında tolerans değerleri de 0.453-0.791 arasında yer almakta ve çoklu bağlantısallık problemi eşik değerinin kabul edilebilir seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bir diğer varsayım testi olan Durbin-Watson değeri de 2.02 ($p = 0.672$) sıfır otokorelasyon hipotezini reddetmemekte; veri noktaları arasında seri bağımlılık olmadığını göstermektedir (Field, 2018). Son olarak heteroskedastisite (Eş varyans) varsayımı için Breusch-Pagan testi ($\chi^2 = 32.7$, $p < 0.001$) anlamlı heteroskedastisiteye işaret ederken, Goldfeld-Quandt ($F = 1.13$, $p = 0.073$) ve Harrison-McCabe ($H = 0.470$, $p = 0.064$) testlerinden anlamlı sapma bulunmamıştır. Bu noktada "Breusch-Pagan" test sonucundaki değerler dikkate alınarak standart hata tahminlerinin güvenilirliğini artırmak için "robust" Heteroscedasticity-Consistent (HC3-heteroskedastisiteye dirençli) standart hatalar tahmini analizi gerçekleştirilmiştir (Field, 2018).

4.3.1. İş Bulma Süresi Beklenti ve Mevcut Durumların Analizi

Okuyan öğrencilerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerinin mezun olduktan sonra iş bulma süresi üzerindeki etkisi hakkındaki beklentileri analiz edilmiş ve Tablo 10'da analiz sonuçları paylaşılmıştır. Bu analiz için ilgili hipotez aşağıda verilmiştir:

H_{0a} : Uzaktan eğitim sürecinin (ders ve öğrenme deneyimi), öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulma süresi beklentileri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Tablo 10

Okuyan Öğrencilerin İş Bulma Süresi Beklentisi Üzerindeki Etki

Model Fit Measures							
Overall Model Test							
Model	R	R ²	Adjusted R ²	F	df1	df2	p
1	0.643	0.413	0.411	157	5	1118	<.001

Note. Models estimated using sample size of $N=1124$

Model Coefficients - İş bulma sürenizi ne düzeyde etkiler (Okuyan öğrencilerin beklentileri)					
Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate
Intercept	2.32651	0.0224	103.641	<.001	
Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk	0.10760	0.0296	3.638	<.001	0.11710
Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği	0.35476	0.0321	11.046	<.001	0.37582
Ders Etkinliği	0.12255	0.0259	4.733	<.001	0.13207

Kariyer Etkinliği	0.14161	0.0241	5.866	<.001	0.16040
Kayıt ve Zaman Etkinliği	-0.00238	0.0218	-0.109	0.913	-0.00281

Tablo 10'da gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi; uzaktan eğitimin beşerî sermaye boyutlarının okuyan öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulma süresi beklentilerini anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Model, varyansın %41,3'ünü açıklamakta ($R^2=0.413$) ve $F(5, 1118) = 157$, $p < 0.001$ sonucuyla uzaktan eğitimin beşerî sermaye boyutlarının mezuniyet sonrası iş bulma süresi beklentisini anlamlı biçimde açıkladığı görülmektedir. En güçlü yordayıcı "Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği" katsayısıdır ($\beta = 0.376$; $t = 11.05$; $p < 0.001$); çevrim içi derslerin etkinlik düzeyine olan güven arttıkça öğrenciler iş bulma süresinin kısalmaya dair beklentileri pozitif yönde artmaktadır. Ardından "Kariyer Etkinliği" ($\beta = 0.160$; $t = 5.87$) ve "Ders Etkinliği" ($\beta = .132$; $t = 4.73$) gelmekte, "Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk" ($\beta = .117$; $t = 3.64$) daha sınırlı ama anlamlı katkı sunmakta; "Kayıt ve Zaman Etkinliği" ise anlamsız kalmaktadır ($p = 0.913$). Bu bulgular Birleşik Krallık'ta yürütülen bir çalışmanın çevrim içi öğrenme kalitesini yüksek algılayan öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdam güveninin arttığını raporlayan sonucu ve Singapur'da yapılan yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını ve katılımlarını iyileştirdiğine yönelik bulgularıyla paraleldir (Crew ve Martins, 2022; Kwan, 2025). Benzer biçimde Chen ve Zeng'in Çinli lisans öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma güçlü kariyer planlaması ve öz-motivasyonun iş gücüne geçiş kaygılarını azaltarak daha kısa arama süresi beklentisine yol açtığını vurgulamaktadır (Chen ve Zeng, 2021). Öte yandan Cengage Group'un 2022 Mezun İstihdamı raporu çevrim içi eğitimin istihdam hazırlığına dair iyimser beklentilere karşın mezunların yalnızca %41'inin gerçek iş bulma sürelerinden tatmin olduğunu belirtmekte; bu durum modelde anlamsız kalan zaman-esneklik boyutunun tek başına yeterli olmadığını desteklemektedir (Cengage Group, 2022). Dijital platformlara yüklenen özgeçmişlerin iş bulma olasılığını azalttığını ileri süren diğer bir makalede yalnızca çevrim içi araçların değil, uygulamalı staj ve yüz-yüze ağların da kritik önem taşıdığını göstermektedir (European Commission, 2023; Kelley vd., 2024). Özetle bulgular; öğrenme niteliği ve kariyer bütünlüğü uzaktan eğitimin istihdam beklentileri üzerindeki olumlu etkisini güçlendirirken sadece esnekliğin tek başına yeterli olmadığını ve uygulamalı bağlantıların hâlen belirleyici olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla "pandemide uygulanan uzaktan eğitim sürecinin iş bulma süresi üzerinde etkisi yoktur" biçimindeki H_{0a} hipotezi reddedilmektedir.

Mezunların pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerinin mezun olduktan sonra iş bulma süresi üzerindeki etkisi analiz edilmiş ve Tablo 11'de analiz sonuçları paylaşılmıştır. Bu analiz için ilgili hipotez aşağıda verilmiştir:

H_{0b} : Uzaktan eğitim sürecinin (ders ve öğrenme deneyimi), mezuniyet sonrası iş bulma süresi üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Tablo 11

Mezunların İş Bulma Süresi Üzerindeki Etki

Model Fit Measures							
Overall Model Test							
Model	R	R ²	Adjusted R ²	F	df1	df2	p
1	0.492	0.242	0.236	39.3	5	614	<.001
Note. Models estimated using sample size of N=620							
Model Coefficients - İş bulma sürenizi ne düzeyde etkiledi (Mezunların mevcut durumları)							
Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate		
Intercept	2.6468	0.0326	81.066	<.001			
Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk	0.1991	0.0396	5.026	<.001	0.2264		
Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği	-0.0167	0.0329	-0.509	0.611	-0.0193		
Ders Etkinliği	0.1080	0.0359	3.007	0.003	0.1303		
Kariyer Etkinliği	0.1619	0.0355	4.557	<.001	0.1890		
Kayıt ve Zaman Etkinliği	0.0809	0.0353	2.295	0.022	0.0987		

Tablo 11'de yer alan Mezun grubuna ilişkin doğrusal regresyon modeli ($N = 620$) iş bulma süresi değişkeninin varyansının %24,2'sini açıklamakta ve $F(5, 614) = 39.3$, $p < 0.001$ değeriyle genel olarak anlamlı görünmektedir. Pandemi döneminde Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk düzeyi arttıkça, mezunların gerçek iş bulma süresi kısalmaktadır ($\beta = 0.226$; $t = 5.03$, $p < 0.001$). Bu bulgu pandemi döneminde öz-yeterliliği yüksek Britanyalı mezunların daha hızlı istihdam edildiklerini gösteren Tomlinson ve arkadaşlarının sonuçlarıyla örtüşmektedir (Tomlinson vd., 2022). Kariyer Etkinliği de güçlü bir yordayıcıdır ($\beta = 0.189$; $t = 4.56$, $p < 0.001$); çevrim içi staj

ve ağ kurma olanaklarının fiili işe yerleşmeyi hızlandırdığını belirten çalışmalar ile benzer sonuçlar elde edilmiştir (European Commission, 2023; Wang ve Wang, 2024). Ders Etkinliği orta düzeyde etkili kalmakta ($\beta = 0.130$; $t = 3.01$, $p = 0.003$) ve ders materyallerine erişim avantajının özellikle uygulamalı derslerde mezunların adaptasyon kapasitesini artırdığına dair C9 League verileriyle tutarlı görülmektedir (Zhao ve Mok, 2024). Kayıt ve Zaman Etkinliği düşük ama anlamlı bir katkı sunmakta ($\beta = 0.099$; $t = 2.30$, $p = 0.022$); esneklik mezunların çalışma-öğrenme dengesini kurmalarına imkân tanıyarak iş arama sürecini kısaltmaktadır. Buna karşılık Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği mezunların fiili istihdam durumuna anlamlı yansıma göstermemektedir ($\beta = -0.019$; $p = 0.611$). Bu bulgu işverenlerin çevrim içi kazanılan bilişsel çıktılardan ziyade pratik deneyime öncelik verdiğini vurgulayan Financial Times haber makalesiyle benzerlik göstermektedir (Yu ve Leahy, 2023). Mezunlar açısından iş bulma süresi üzerindeki belirleyici faktörler; motivasyon, kariyer odaklı destekler ve ders süreçlerinin etkinliği yer almaktadır. Çevrim içi öğrenme etkililiği ise yeterince uygulamalı kanıt sunamadığında istihdama doğrudan yansımamaktadır. Bu durumda mezunların “pandemide uygulanan uzaktan eğitim sürecinin iş bulma süresi üzerinde etkisi yoktur” biçimindeki H_{0b} hipotezi reddedilmektedir. Böylece Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime katılmış ve hala eğitimine devam eden öğrencilerin mezun olduktan sonra iş bulma beklentileri ile aynı süreci yaşamış mezunların mevcut durumları çoğunlukla örtüşmektedir.

4.3.2. Kariyer Planı Beklenti ve Mevcut Durumların Analizi

Okuyan öğrencilerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerinin mezun olduktan sonra kariyer planı üzerindeki etkisi hakkındaki beklentileri analiz edilmiş ve Tablo 12’de analiz sonuçları paylaşılmıştır. Bu analiz için ilgili hipotez aşağıda verilmiştir:

H_{0c} : Uzaktan eğitim sürecinin (ders ve öğrenme deneyimi), öğrencilerin mezuniyet sonrası kariyer planı beklentileri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Tablo 12

Okuyan Öğrencilerin Kariyer Planı Beklentisi Üzerindeki Etki

Model Fit Measures							
Overall Model Test							
Model	R	R ²	Adjusted R ²	F	df1	df2	p
1	0.661	0.437	0.434	173	5	1118	<.001

Note. Models estimated using sample size of N=1124

Model Coefficients - **Kariyer planı beklentinizi ne düzeyde etkiler (Okuyan öğrencilerin beklentileri)**

Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate
Intercept	2.4840	0.0248	100.20	<.001	
Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk	0.1704	0.0327	5.22	<.001	0.1646
Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği	0.4063	0.0355	11.46	<.001	0.3819
Ders Etkinliği	0.1047	0.0286	3.66	<.001	0.1001
Kariyer Etkinliği	0.1289	0.0267	4.84	<.001	0.1296
Kayıt ve Zaman Etkinliği	0.0314	0.0240	1.31	0.192	0.0330

Doğrusal regresyon modeli, uzaktan eğitim sürecinin beşerî sermaye boyutlarının öğrencilerin kariyer planı beklentilerini anlamlı biçimde açıkladığını göstermektedir; varyansın %43,7’si açıklanmakta ($R^2 = 0.437$) ve $F(5, 1118) = 173$, $p < 0.001$ düzeyinde model anlamlılığı sağlanmaktadır. En güçlü etkiyi “Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği” göstermekte, çevrim içi derslerde öğrenme etkinliği algısı arttıkça, öğrencilerin mezuniyet sonrası kariyer hedeflerini daha pozitif etkilemekte olduğu görülmektedir. Ardından “Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk” ile “Kariyer Etkinliği” gelmekte; her ikisi de öz-yeterlik ve kariyerle bütünleşen uygulamaların planları güçlendirdiğini göstermektedir. Bulgular İtalya’da çevrim içi grup kariyer danışmanlığının yaşam tasarımı becerilerini artırdığını gösteren çalışma ile örtüşmektedir (Zammitti vd., 2023). Benzer şekilde Covid-19’un kariyer şokunu hem meydan okuma hem engel olarak algılayabilen MBA öğrencilerinde güçlü kariyer ağlarının olumlu beklentileri beslediğini bulgulayan araştırma bu sonuçları desteklemektedir (Ren vd., 2023). Ayrıca Polonya’da tıp öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimleri üzerine uygulanan bir çalışmada, çevrim içi eğitimi yetersiz bulan öğrencilerin kariyer fırsatlarını olumsuz değerlendirdiğini rapor ederek modelde anlamsız kalan “Kayıt ve Zaman Etkinliği” boyutunun tek başına yeterli olmadığını ortaya koymaktadır (Dyrek vd., 2022). Covid-19 dönemindeki uzaktan eğitim deneyimi, pedagojik kalite, motivasyon ve kariyer bütünlüğü üzerinden öğrencilerin kariyer planlarını güçlendirmektedir. Bu nedenle

“uzaktan eğitim sürecinin kariyer planı beklentileri üzerinde etkisi yoktur” biçimindeki H_{0c} hipotezi reddedilmektedir.

Mezunların Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerinin mezun olduktan sonra kariyer planı üzerindeki etkisi analiz edilmiş ve Tablo 13’de analiz sonuçları paylaşılmıştır. Bu analiz için ilgili hipotez aşağıda verilmiştir:

H_{0d} : Uzaktan eğitim sürecinin (ders ve öğrenme deneyimi), mezuniyet sonrası kariyer planı üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Tablo 13

Mezunların Kariyer Planı Üzerindeki Etki

Model Fit Measures							
Overall Model Test							
Model	R	R ²	Adjusted R ²	F	df1	df2	p
1	0.537	0.289	0.283	49.9	5	614	<.001

Note. Models estimated using sample size of N=620

Model Coefficients - **Kariyer planınızı ne düzeyde etkiledi (Mezunların mevcut durumları)**

Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate
Intercept	2.55161	0.0366	69.6980	<.001	
Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk	0.29316	0.0444	6.5989	<.001	0.28795
Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği	-0.00278	0.0369	-0.0754	0.940	-0.00278
Ders Etkinliği	0.14604	0.0403	3.6271	<.001	0.15222
Kariyer Etkinliği	0.13776	0.0399	3.4568	<.001	0.13891
Kayıt ve Zaman Etkinliği	0.10248	0.0395	2.5924	0.010	0.10810

Tablo 13’da yer alan çoklu doğrusal regresyon modelinde, mezun grubunda uzaktan eğitim deneyiminin kariyer planlarının şekillenmesine ilişkin varyansın %28,9’unu açıklanmakta ($R^2 = 0.289$; $F[5, 614] = 49.9$, $p < 0.001$) ve en güçlü katkısı “Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk” sağlamaktadır ($\beta \approx 0.29$; $t = 6.60$, $p < 0.001$). Bu bulgu mezunların, uzaktan eğitimden kaynaklanan motivasyon ve sorumluluğa yönelik algıları yükseldikçe kariyer planlarının olumlu etkilendiğini ifade etmektedir. “Ders Etkinliği” ($\beta \approx .15$; $p < 0.001$) ile “Kariyer Etkinliği” ($\beta \approx 0.14$; $p < 0.001$) de olumlu etkiler sergilemekte, çevrim içi derslere katılım yükseldikçe mezunların kariyer hedefleri pozitif yönde etkilenebilmektedir. Zaman-kayıt esnekliği önceki bulguların aksine anlamlı fakat zayıf düzeyde katkı vermektedir ($\beta \approx 0.11$; $p < 0.05$). Çevrim içi öğrenme etkinliğinin ($p = 0.940$) uzaktan eğitim sürecinde uygulanan öğrenme yöntemlerinin kariyer planlarına anlamlı katkı sunmadığını ortaya koymaktadır. Bulgular Birleşik Krallık mezunları üzerinde yapılan ve pandemi sonrası kariyer stratejilerinde öz-yeterlik ile ağ kurmanın kritik rolünü vurgulayan geniş ölçekli çalışmayla benzerlik göstermektedir (Tomlinson vd., 2022). Ayrıca Avustralya’da işletme öğrencilerinin uzaktan staj deneyimleri sayesinde kariyer belirsizliğini fırsata çevirdiklerini rapor eden araştırma ile de tutarlıdır (O’Toole vd., 2023). Bunun yanısıra önceki bulgularda yer alan Polonya tıp öğrencilerinin çevrim içi eğitimin sınırlı uygulamalı yönüyle kariyer planlarını ertelediğini bildiren bulgular, modelde “Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği”nin anlamsız kalmasını açıklamaktadır (Crew & Martins, 2022; Dyrek vd., 2022). Bu bulgular neticesinde Covid-19 döneminde uygulanan uzaktan eğitim süreci mezunların kariyer planlarını özellikle motivasyon, ders etkinliği ve kariyere yönelik uygulamalar aracılığıyla şekillendirmekte; fakat çevrim içi öğrenme etkililiği doğrudan belirleyici olmamaktadır. Bu nedenlerle H_{0d} hipotezi reddedilmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Covid-19 pandemisinden hemen sonra yürütülen bu araştırma, yükseköğretimden işgücü piyasasına geçişin dinamiklerini inceleyerek uzaktan eğitimin mezunların istihdam süresi ve kariyer planlaması üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Pandemi sürecinin, yükseköğretimden mezun olan bireylerin istihdam piyasasına geçişini belirsizleştirdiği bir dönemde, acil uzaktan eğitimin öğrencilerin beşerî sermaye birikimine etkisi özellikle eğitim perspektifinden bakıldığında ulaşılan literatürde yeterince irdelenmediği düşünülmektedir. Bu noktada 1.744 (1124 okuyan, 620 mezun) katılımcıyla yürütülen bu çalışma çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılarak literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bulgular, genel olarak zorunlu çevrim içi eğitimin öğrencilerin iş gücüne hazırlanma biçimlerini dönüştürdüğünü ortaya koymakta; böylece çalışma hem kuramsal katkılar sunmakta hem de politika yapıcılar ve eğitim kurumları için ampirik dayanaklar sağlamaktadır.

Araştırmada, uzaktan eğitim deneyiminin mezunların iş bulma süresi beklentileri ve kariyer planlamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan korelasyon analizleri uzaktan eğitim sürecinde kazanılan öğrenme ve ders deneyimi bileşenlerinin “iş bulma süresi” ve “kariyer planı” gibi çıktılarla pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Çoklu regresyon analizine göre uzaktan eğitimde öğrenme etkililiği ve kariyerle bütünleşik uygulamalar gibi faktörler öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulma süresini anlamlı ölçüde etkilemektedir. Nitekim model iş bulma süresindeki varyansın yaklaşık %41’ini açıklamış; özellikle “uzaktan eğitimin öğrenme etkinliği” faktörü en güçlü belirleyici olarak öne çıkmıştır ($\beta \approx 0.38$). Bu sonuç, çevrim içi derslerin verimli ve etkili geçmesinin mezunların iş piyasasına daha hızlı adapte olabilmeleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Pandemi döneminde dijital becerilerini geliştiren ve çevrim içi öğrenmeye aktif katılım sağlayan öğrencilerin, mezuniyet sonrası daha kısa sürede iş bulabileceklerine dair beklentileri destekler niteliktedir (Svyrydenko vd., 2023).

Çalışma Covid-19 döneminde uygulanan uzaktan eğitimin özellikle *iş bulma süresini* olumsuz etkilediğine dair öğrenci beklentilerinin ($\bar{x} = 2,33$) mezun deneyimleriyle ($\bar{x} = 2,65$) karşılaştırıldığında anlamlı fakat sınırlı düzeyde doğrulandığını göstermiştir ($t = -6.65$, $p < 0.001$); yine her iki grupta kariyer planlarına yönelik genel algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t = -1.23$, $p < 0.217$). Bu durum, uzaktan eğitimden kaynaklanan bilişsel ve sosyal sınırlılıkların mezuniyet sonrası emek piyasasında “beklenenden düşük” bir hasarla dengelendiğini işaret etmektedir. Elde edilen beş faktörlü yapı (Öğrenme Motivasyonu, Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği, Ders Etkinliği, Kariyer Etkinliği, Kayıt-Zaman Esnekliği) öğrencilerin beşerî sermaye inşa süreçlerinin çok katmanlı niteliğine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde Birleşik Krallık’ta 2020 mezunlarını izleyen çalışmalarda da çevrim içi ders esnekliğinin kariyer sorunlarının şiddetini azalttığı vurgulanmaktadır (Tomlinson vd., 2022). Mezunların kariyer hazırlığını inceleyen Ladwa vd. (2022) çevrim içi laboratuvar simülasyonlarının teknik beceri açığını kısmen kapattığını rapor etmiş; Polonya’daki tıp öğrencileri ise çevrim içi teorik içerikten memnun olmakla birlikte klinik uygulama eksikliğini kritik bir engel olarak belirtmiştir (Dyrek vd., 2022). Çalışmamızda Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin uygulamalı ders yetersizliği nedeniyle en olumsuz istihdam beklentilerini bildirmesi literatürdeki kanıtlarla tutarlılık göstermektedir (Minaeva ve Taradina, 2022). Araştırmamızın bulguları, mevcut literatürdeki eğilimlerle büyük ölçüde benzer olduğu gibi çelişen görünen noktalara da açıklık getirmektedir: Özellikle çevrim içi öğrenme kalite algısının tek başına kariyer planlarına etkisiz kalması, uygulama eksikliğinin önemini vurgulayan önceki çalışmalarla (Crew ve Martins, 2022; Dyrek vd., 2022) uyum içindedir. Pandemi döneminde alınan uzaktan eğitimin mezun istihdamı üzerinde ne tamamen olumlu ne de tamamen olumsuz tek yönlü bir etkisinin olmadığı; etkilerin, öğrencilerin edindikleri beceriler, motivasyon düzeyi ve destek altyapısına göre farklılaşabildiği anlaşılmaktadır.

Bu bulgular temelinde, yükseköğretim politikaları ve insan kaynakları uygulamalarına ilişkin çeşitli öneriler geliştirmek mümkündür. İlk olarak, uzaktan eğitim sürecinde edinilen dijital becerilerin mezunların istihdam edilebilirliğinde belirleyici hale geldiği dikkate alınarak, üniversitelerin müfredatlarına dijital yeterlilikleri artırıcı programlar entegre etmesi önerilebilir. Pandemi deneyimi göstermiştir ki, teknolojik becerilere sahip olmak ve çevrim içi ortamlarda etkin çalışabilmek, mezunlara iş arama aşamasında rekabet avantajı sağlamaktadır (Eurofound, 2024; Hamouche, 2021; Valente vd., 2019; Yin, 2017).

Çalışma çerçevesinde tercih edilen örneklem ve veriler tek üniversiteye dayanmaktadır. Bir başka açıdan kültürel öğeler çalışmanın genellenebilirliğini sınırlayabilir. Ayrıca veriler her ne kadar Covid-19 sürecinin hemen ardından (2023) toplanmış olsa da Türkiye’de gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli depremden dolayı uzaktan eğitim uygulaması ülke genelinde aniden ve yeniden devreye alınmıştır. Bu durum öğrenimine devam eden öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına olan tepkilerden dolayı cevaplarında yanlılık söz konusu olabilir. Buna karşın örneklem büyüklüğü ve karma yöntem tasarımı bulguların iç geçerliğini güçlendirmektedir. Gelecek çalışmalarda disiplinler arası karşılaştırmalar yapılarak uzaktan eğitimin işgücü piyasasına aktarılan beceri setleri daha ayrıntılı ölçeklerle incelenebilir; özellikle “kaydedilmiş dersleri tekrar izleme” gibi davranışsal metrikler yeni nesil izleme araçlarıyla doğrudan ölçülebilir. Bunun yanı sıra üniversitelerin kriz dönemlerinde esnek, yenilikçi ve öğrenci merkezli stratejiler geliştirerek mezunların istihdam edilebilirliğini desteklemesi hayati önem taşımaktadır.

Çalışma, pandeminin uzun vadeli etkilerinin tam olarak anlaşılabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu da göstermekte; özellikle farklı sektörlerdeki mezunların kariyer sonuçlarını izleyen boylamsal çalışmalar ve uluslararası karşılaştırmalar, literatüre değerli katkılar sağlayabilecektir. Genel olarak, elde ettiğimiz sonuçlar hem teorik hem pratik açıdan pandemi gibi küresel krizlerin eğitim ve istihdam arasındaki ilişkiyi nasıl dönüştürebileceğine dair önemli içgörüler sunmaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı	Bu çalışma için Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 131/26 Karar nolu ve 04.01.2023 tarihli etik kurul izni verilmiştir.
Çıkar Çatışması	Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.
Teşekkür veya Destek Beyanı	Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.
Yazar Katkıları	Çalışmaya birinci yazar %70 oranında, ikinci yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- Alparslan, A. M., & Antalyalı, Ö. L. (2021). Güvenilirlik Analizi. A. M. Alparslan & Ö. L. Antalyalı (Ed.), *Jamovi uygulamalı istatistik analizleri-Sosyal bilimlere yönelik araştırma hikayeleri ile anlatım* içinde (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- AlSaif, H. I., AlDhayan, A. Z., Alosaimi, M. M., Alanazi, A., Alamri, M., Alshehri, B., & Alosaimi, S. M. (2020). Willingness and self-perceived competence of final-year medical students to work as part of the healthcare workforce during the covid-19 pandemic. *International Journal of General Medicine*, 13, 653-661. <https://doi.org/10.2147/ijgm.s272316>
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Baldwin, R., & Mauro, B. W. di. (2020). Introduction in Economics in the Time of COVID-19. In *Economics in the time of Covid-19*. CEPR Press.
- Bartlett, M. S. (1937). The statistical conception of mental factors. *British Journal of Psychology*, 28(1), 97-104. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1937.tb00863.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Cengage Group. (2022, Aralık 7). Regret, Confusion and Lack of Confidence: 2022 Graduate Employability Report [Edtech]. https://www.cengagegroup.com/news/press-releases/2022/cg-2022-employability-survey/?utm_source=chatgpt.com adresinden 06.11.2024 tarihinde alınmıştır.
- Chen, L., & Zeng, S. (2021). The relationship between intolerance of uncertainty and employment anxiety of graduates during COVID-19: The moderating role of career planning. *Frontiers in Psychology*, 12, 694785. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694785>
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309>
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Creswell, J. W. (2011). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Crew, T., & Martins, O. (2022). Students' views and experiences of remote learning and employability in a post-pandemic context. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4309796>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO declares COVID-19 a pandemic. *Acta Bio-Medica: Atenei Parmensis*, 91(1), 157-160. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>

- Dunusinghe, P. (2022). Analyzing wage differentials by fields of study: Evidence from Sri Lanka. *University of Colombo Review*, 3(1), 32. <https://doi.org/10.4038/ucr.v3i1.58>
- Dyrek, N., Wikarek, A., Niemiec, M., Owczarek, A. J., Olszanecka-Glinianowicz, M., & Kocełak, P. (2022). The perception of e-learning during the SARS-Cov-2 pandemic by students of medical universities in Poland - A survey-based study. *BMC Medical Education*, 22, 529. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03600-7>
- Eurofound (2024). Youth integration in the EU: Navigating digitalisation and labour shortages - Background paper/European foundation for the improvement of living and working conditions. Eurofound. <https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/2024/youth-integration-eu-navigating-digitalisation-and-labour-shortages-background> adresinden 15.11.2024 tarihinde alınmıştır.
- European Commission. (2023). Integration of young people into the labour market with particular focus on traineeships: Summary. *European Union: Directorate-General for Employment*. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/980521>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. Baskı). SAGE Publications.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. (2004). Employability: A psycho-social construct, it's dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- García, D. T., Akinkugbe, A. A., Mosavel, M., Smith, C. S., & Brickhouse, T. H. (2021). COVID-19 and dental and dental hygiene students' career plans. *JDR Clinical & Translational Research*, 6(2), 153-160. <https://doi.org/10.1177/2380084420984772>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16. bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Gewalt, S. C., Berger, S., Krisam, R., Krisam, J., & Breuer, M. (2022). University students' economic situation during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study in Germany. *Plos One*, 17(10), e0275055. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275055>
- Gopinath, G. (2020, Nisan 14). *The great lockdown: Worst economic downturn since the great depression* [Sivil Toplum Kuruluşu]. IMFBlog. <https://www.imf.org/en/Blogs/Articles/2020/04/14/blog-weo-the-great-lockdown-worst-economic-downturn-since-the-great-depression> adresinden 15.11.2024 tarihinde alınmıştır.
- Green, F., & Henseke, G. (2021). Europe's evolving graduate labour markets: Supply, demand, underemployment and pay. *Journal for Labour Market Research*, 55(1). <https://doi.org/10.1186/s12651-021-00288-y>
- Gürleyük, A. C. (2023). Effects of Covid-19 pandemic on the career planning of a group of dentistry students. *Cumhuriyet Dental Journal*, 26(4), 387-391. <https://doi.org/10.7126/cumudj.1392542>
- Hamouche, S. (2021). Human resource management and the Covid-19 crisis: Implications, challenges, opportunities, and future organizational directions. *Journal of Management & Organization*, 29(5), 799-814. <https://doi.org/10.1017/jmo.2021.15>
- IMF (2021). Fiscal monitor: A fair shot (Nos. 0258-7440). *International Monetary Fund*. <https://www.imf.org/en/Publications/FM/Issues/2021/03/29/fiscal-monitor-april-2021> adresinden 10.11.2024 tarihinde alınmıştır.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kelley, E. M., Ksoll, C., & Magruder, J. (2024). How do digital platforms affect employment and job search? Evidence from India. *Journal of Development Economics*, 166, 103176. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2023.103176>
- Kwan, J. (2025). Instructors' perceptions on the use of formative assessment and feedback for learning during the COVID-19 pandemic: Another look inside the black box. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.37074/jalt.2025.8.1.17>

- Ladwa, A., Williams, D. P., & Blackburn, R. A. R. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on the career preparedness of chemistry graduates. *New Directions in the Teaching of Natural Sciences*, 17, Article 17. <https://doi.org/10.29311/ndtps.v0i17.4084>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Maisonneuve, C. de la, Égert, B., & Turner, D. (2022). Quantifying the macroeconomic impact of COVID-19-related school closures through the human capital channel. *OECD Publishing*. <https://doi.org/doi.org/10.1787/eea048c5-en>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment* (1st edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Minaeva, E., & Taradina, L. (2022). Internationalization in Russian universities during the pandemic of COVID-19: Lessons for succeeding in the new reality. *Higher Education Quarterly*, 76(2), 293-310. <https://doi.org/10.1111/hequ.12387>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed). McGraw-Hill.
- OECD. (2021). *The state of school education*. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
- Oktar, Ö. F. (2021). Keşfedici Faktör Analizi. A. M. Alparlan & Ö. L. Antalyalı (Ed.), *Jamovi uygulamalı istatistik analizleri-Sosyal bilimlere yönelik araştırma hikayeleri ile anlatım içinde* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- O'Toole, J., Snuggs, E., Benati, K., & Lindsay, S. (2023). How has the experience of COVID-19 impacted graduate readiness for a protean career? A qualitative investigation of final year business students' industry placement experience during the pandemic. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100888. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100888>
- Özdede, M., & Şahin, S. C. (2020). Views and anxiety levels of Turkish dental students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Stomatology*, 73(3), 123-128. <https://doi.org/10.5114/jos.2020.96867>
- Ren, S., Islam, M. T., & Chadee, D. (2023). Careers in disarray? COVID-19 and self-perceived employability. *Journal of Career Assessment*, 32(2), 207-225. <https://doi.org/10.1177/10690727231187096>
- Revelle, W., & Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients alpha, beta, omega, and the glb: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 74(1), 145-154. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9102-z>
- Salas-Velasco, M. (2007). The transition from higher education to employment in Europe: The analysis of the time to obtain the first job. *Higher Education*, 54(3), 333-360. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9000-1>
- Santos, L. M. D. (2020). How Does COVID-19 pandemic influence the sense of belonging and decision-making process of nursing students: The study of nursing students' experiences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5603. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155603>
- Soylu, Ö. B. (2020). Türkiye ekonomisinde COVID-19'un sektörel etkileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), Article 6.
- Svyrydenko, D., Amarathunga, B., Wijethunga, S., & Riznyk, V. (2023). The impact of COVID-19 pandemic on labor market perspectives for management undergraduates: New models of employability capital development. *Economics Ecology Socium*, 7(1), 35-45. <https://doi.org/10.31520/2616-7107/2023.7.1-4>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Pearson.
- Tavşanlı, N. G., & Nehir, S. (2023). Could intern health care students control their emotions and make a career plan during the COVID-19 pandemic?. *INQUIRY: The Journal of Health Care Organization Provision and Financing*, 60. <https://doi.org/10.1177/00469580231173268>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publications.

- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2021). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publications.
- Tomlinson, M., Reedy, F., & Burg, D. (2022). Graduating in uncertain times: The impact of COVID-19 on recent graduate career prospects, trajectories and outcomes. *Higher Education Quarterly*, 77(3), 486-500. <https://doi.org/10.1111/hequ.12415>
- Valente, R., Gelabert, A. S., & Duarte, J. M. (2019). Human capital in online higher education settings: A socio-educative perspective applied to graduates of an online University. *EDEN Conference Proceedings*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.38069/edenconf-2019-ac-0003>
- Wang, H., Kodzo, L. D., Wang, Y., Zhao, J., Yang, X., & Wang, Y. (2022). The benefits of career adaptability on african international students' perception of social support and quality of life in china during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Intercultural Relations*, 90, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.07.004>
- Wang, H., & Wang, C. (2024). Review of the impacts of COVID-19 pandemic on the employment of college graduates in China and countermeasures to it. *Frontiers in Public Health*, 12, 1390055. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1390055>
- World Bank. (2020). *The COVID-19 Crisis response: Supporting tertiary education for continuity, adaptation, and innovation* (s. 9). World Bank Publications.
- Yan-ming, L., Lu, K., & Wang, K. (2021). Inequality in the initial wage of college graduates at the college-level perspective. *Sustainability*, 13(24), 13788. <https://doi.org/10.3390/su132413788>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications.
- Yu, S., & Leahy, J. (2023, Temmuz 10). China's Yyouth Left Behind as Jobs Crisis Mounts. Financial Times. <https://www.ft.com/content/72d697d7-113b-4219-af3c-f19fa4c72a0d> adresinden 16.11.2024 tarihinde alınmıştır.
- Zammitti, A., Russo, A., Ginevra, M. C., & Magnano, P. (2023). Imagine your career after the COVID-19 pandemic: An online group career counseling training for university students. *Behavioral Sciences*, 13(1), 48. <https://doi.org/10.3390/bs13010048>
- Zhao, K., & Mok, K. H. (2024). The COVID-19 pandemic and post-graduation outcomes: Evidence from Chinese elite universities. *International Journal of Educational Research*, 124, 102312. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102312>
- Zhu, N., Zhang, D., Wang, W., Li, X., Yang, B., Song, J. vd., (2020). A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. *The New England Journal of Medicine*, 382(8), 727-733. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa2001017>

Başvuru: 16.01.2025 Kabul: 29.04.2025

Üniversitelerde Kariyer Merkezlerinin Tarihsel Gelişim Süreci: ABD, Avrupa ve Türkiye Örneği

The Historical Development of Career Centers at Universities: Examples from the USA, Europe, and Turkey

Kemal SERBES¹ 

Öz

Üniversitelerde kariyer merkezleri, öğrencilerin eğitimleri süresince kariyer gelişimlerine katkı sağlamak, verdikleri eğitimlerle ve düzenledikleri kariyer etkinlikleriyle onların bilgi ve deneyimlerini artırarak mezuniyetleri sonrasında iş bulmalarına yardımcı olmak amacıyla kurulan birimlerdir. Bu birimler kuruluşlarından itibaren kademeli olarak zaman içinde değişim göstermiş; teknolojik yenilikler ve sosyo-ekonomik yapıda meydana gelen değişikliklere bağlı olarak, üniversitelerin ve iş gücü piyasasının talepleri doğrultusunda farklı modellere uyarlanarak hizmet vermeye başlamışlardır. Kariyer merkezleri kuruluşları gereği işe yerleştirme odaklı hizmet verseler de aynı zamanda farklı uygulama ve hizmetlere sahiptirler. Bu açıdan bakıldığında, farklı ülkelerde hizmet veren kariyer merkezleri hizmetlerinin karşılaştırmasını yapmak, öncelikle bu ülkelerdeki kariyer merkezlerinin incelenmesini gerektirmektedir. Bu çalışmada ABD, Avrupa'daki bazı gelişmiş ülkeler ve Türkiye'deki kariyer merkezlerinin tarihsel gelişim süreci ve uygulamadaki hizmetlerinin araştırılması hedeflenmiştir. Çalışmanın amacı Türkiye'de ve örnek gösterilen ülkelerdeki kariyer merkezlerini, gelişim süreçleri ve verdikleri hizmetler bakımından incelemek, bu sayede benzer ve farklı hizmetleri saptayarak, Türkiye'deki kariyer merkezlerinin gelişimsel olarak hangi aşamada olduğunu tespit etmektir. Bu çalışma, Türkiye'deki kariyer merkezlerinin güncel durumunun anlaşılması ve merkezlerin gelişimine katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer Danışmanlığı, Kariyer Merkezi Hizmetleri, Üniversite Kariyer Merkezleri

Jel Kodları: O15, I23, P36

Abstract

Career centers at universities are units established to support students' career development throughout their education, to enhance their knowledge and experience through training and career-related events, and to help them find employment after graduation. Since their establishment, these centers have gradually evolved over time. In response to technological innovations and socio-economic changes, they have adapted to different models to meet the needs of universities and the labor market. Although career centers were initially focused on job placement, they now offer a wide range of services and practices beyond this original goal. In this context, comparing the services provided by career centers in different countries first requires an examination of their structural and functional characteristics. This study aims to investigate the historical development and current practices of career centers in the United States, selected European countries, and Turkey. The main objective is to analyze the development and services of career centers in Turkey in comparison with those in the selected countries, to identify similarities and differences, and to determine the developmental stage of career centers in Turkey. This research is significant in terms of understanding the current state of career centers in Turkey and contributing to their future development.

Keywords: Career Counselling, Career Center Services, University Career Centers

Jel Codes: O15, I23, P36

Önerilen Atıf / Suggested Citation: Serbes, K. (2025). Üniversitelerde kariyer merkezlerinin tarihsel gelişim süreci: ABD, Avrupa ve Türkiye örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi*, 4(1), 24-43.

¹ Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi, serbesuskemal@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-1713-0156>

Giriş

20. yüzyılın sonlarına doğru, küresel çapta meydana gelen ekonomik ve teknolojik gelişmeler, iş gücünün yapısını değiştirerek çalışanlarda aranan özelliklerin de değişmesine neden olmuş ve bunun sonucunda çalışanlarda aranan nitelik ve özellikler de değişime uğramıştır. Yeni çalışma koşullarına uyum sağlamak isteyen bireyler, kendilerini bu değişime göre yeniden şekillendirmek istemiş ve eksik yönlerini geliştirmeye çalışmışlardır. Özellikle üniversite mezunlarının iş yaşamına adım atarken belli başlı zorluklarla yüz yüze gelmeleri, ülkelerin çoğunda karşılaşılan bir sorun olmuş; bu sorunun çözülmesi amacıyla ülkeler çeşitli politikalar geliştirip uygulamaya koymuşlardır. Bu politikalar arasında yer alan önemli bir gelişme de üniversitelerde kariyer merkezlerinin kurulmasıdır.

Üniversiteler, yalnızca teorik bilgi sunmanın ötesinde, yenilikçi ve yaratıcı fikirleri teşvik ederek, öğrencilere gereken desteği sunmalı; onların geniş bir kariyer ağına sahip olmalarına yardımcı olmalıdırlar. Bu hedefi gerçekleştirmek için kurulan kariyer merkezleri, öğrencilerin mezuniyet sonrasında iş yaşamına sorunsuz bir geçiş yapmalarını ve uyum sağlamlarını desteklemekte; yaratıcı ve yenilikçi fikirlerin hayata geçirilmesine yardımcı olarak, sosyal çevrelerle öğrencileri tanıştırma sorumluluğunu üstlenmektedirler (Işık ve Erdem, 2018, s.182-183).

Üniversiteler öğrenim süreleri içerisinde öğrencilere sadece teorik bilgi vermekle kalmamalı, aynı zamanda onları toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek eğitilmiş ve bilgili bireyler olarak yetiştirmelidir. Bu açıdan bakıldığında, üniversitelerin hedefi hem öğrencileri öğrenim gördükleri alanda bilgili hem de mezuniyetleri sonrasında çalışma yaşamına kolay geçiş yapabilmelerini sağlayacak düzeyde iş gücü piyasasının beklentilerini karşılayacak kadar donanımlı yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda kurulan kariyer merkezleri, öğrenci ve mezunları kariyer gelişimleri konusunda desteklemeyi, kariyerleriyle ilgili sorunlara çözümler getirmeyi ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak eğitimler düzenlemeyi hedefleyerek, öğrenci ve mezunların geleceğe dönük kariyer planlamalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadırlar. Bu bağlamda, kariyer, kariyer planlaması ve kariyer geliştirme kavramları ön plana çıkmakta; aynı zamanda istihdam edilebilirlik, yani bir işe yerleşme süreci de daha kritik bir hal almaktadır.

Kariyer merkezleri, öğrenci ve mezunları işverenlerle buluşturmak için düzenledikleri kariyer fuarları, kariyer günleri, iş yeri ziyaretleri gibi etkinliklerle önemli bir rol üstlenmektedirler. Bu çalışma, ABD, Avrupa'daki bazı gelişmiş ülkeler ve Türkiye'deki kariyer merkezlerini daha ayrıntılı bir şekilde incelemeyi amaçlamakta; bu merkezlerin gelişim süreçlerini, yapısal özelliklerini ve sundukları hizmetleri ele almaktadır. Ayrıca, bu ülkelerdeki kariyer merkezlerinin güçlü ve zayıf yönlerini karşılaştırarak merkezlerin işlevselliği açısından ortaya koymaktadır. Araştırmanın, farklı ülkelerdeki kariyer merkezi ve danışmanlık hizmetlerini analiz ederek, Türkiye'deki kariyer merkezlerinin mevcut durumunu anlamamıza yardımcı olması bakımından literatüre önemli bir katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı Önemi ve Yöntemi

Bu çalışmanın amacı, çeşitli ülkelerdeki kariyer merkezlerini ve bu merkezlerin sunduğu hizmetleri inceleyerek, Türkiye'deki kariyer merkezlerinin mevcut durumunu, sağlanan hizmetler ışığında gelişim süreci açısından değerlendirmektir. Ayrıca, araştırmaya konu olan ülkelerdeki farklı ve benzer kariyer hizmetleri ile uygulamalarının, Türkiye'deki kariyer merkezlerinin gelişimine nasıl katkı sağlayabileceği üzerinde durulmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada sadece ABD, Avrupa ve Türkiye örneklerinin ele alınması, diğer kıta ülkelerine yer verilmemesi, farklı kariyer merkezi yapılarının ve uygulamalarının kapsam dışında bırakılmasına neden olduğundan; merkezler hakkında küresel ölçekte değerlendirme yapmak zorlaşmaktadır. Ayrıca, Türkiye'de kariyer merkezlerinin işleyişi ve hizmetleri hakkında literatürün kısıtlı olması, araştırmanın diğer sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

Araştırma Sorusu: ABD ve Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında Türkiye'deki üniversitelerde hizmet veren kariyer merkezleri, gelişim süreçlerinin hangi aşamasındadır ve verilen hizmetler bakımından farklılık göstermekte midir?

Veri Analizi

Bu amaca yönelik olarak araştırmada nitel analiz araştırma tekniklerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmada ele alınan konular daha çok olay ve olgulara yüklenen anlama göre şekillenerek yorumlamaya ve keşfetmeye yönelik öğrenmeye dayanmaktadır. Bu bakımdan yapılan araştırma keşfedici bir nitelik taşımakta ve “ne” ve “nasıl” sorularına odaklanmaktadır. Tüm bu açıklamalar dikkate alındığında, nitel araştırma olguları bulundukları ortam içinde incelemeyi, anlamayı ve araştırmayı amaçlayarak; araştırma ortamından elde edilen

zengin içerik ile araştırılan konunun çok yönlü olarak ayrıntılı olarak incelenmesini sağlar (Erjem, 2018, s. 166-167). Bu nedenle araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi doküman analizi çerçevesinde ele alınan önemli bir analiz biçimidir. Bu analiz yoluyla incelemesi yapılan dokümanlardaki ifadeler, belirli özellikleri sistematik ve nicel bir yolla tanımlayıp nitelendirilerek geçerli ve yinelenebilir bazı çıkarımlarda bulunulur (Baz, 2017, s. 95). İçerik analizi yöntemi kullanılarak veriler tanımlanmakta, içerisinde bulunan saklı bilgi ve gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda, verilerin belirli temalar ve kavramlar yoluyla kodlanması ve bu sayede anlamlı çıktılar elde edilmesi amaçlanmaktadır (Polat, 2020, s. 293). Bu çalışmada elde edilen veriler betimsel ve sistematik içerik analizi kapsamında değerlendirilmiştir. Bu amaca yönelik olarak araştırma bulguları, yazar/yıl, araştırma konusu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve sonuç başlıklarına ayrılmış ve elde edilen verilerden özetleme ve kıyaslama yoluyla temalar oluşturularak; birbirinden bağımsız kodlar meydana getirilmiştir. Benzer olan tema ve kodlar gruplanmış ve elde edilen veriler yorumlanarak okuyucuya sunulmuştur.

Araştırma konusu eserlere karar vermek için Google Akademik, DergiPark ve Ulusal Tez Merkezi'ndeki makale ve tezlerin incelenmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda son 15 yılda kaleme alınan makale ve tezlerde konusu kariyer merkezleri, kariyer merkezi hizmetleri ve kariyer danışmanlığı olan makale ve tezlerin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 30.09.2024 tarihinde başlığında "kariyer danışmanlığı", "kariyer merkezleri" ve "kariyer merkezi hizmetleri" kelimeleri olan eserlere ulaşılmıştır. Yapılan tarama sonrasında 50 eserin kaleme alındığı tespit edilmiştir. Yapılan bir diğer taramada da aynı başlıklarda tez.yok.gov.tr adresinde toplam 44 esere ulaşılmıştır. Araştırmanın içeriği, bu eserlerden faydalanılarak oluşturulmuştur. Diğer taraftan, bu eserlerden 13 tanesi sadece Türkiye'deki kariyer merkezlerinin yapısal durumlarını ve hizmetlerini inceleyen araştırmalardan oluştuğu için, merkezlerin güncel durumunu tespit etmede araştırma bulgusu olarak çalışma kapsamına alınmıştır. Yabancı literatüre ise Google Akademik kullanılarak ulaşılmıştır. Buradan da son 15 yılda başlığında "kariyer merkezleri", kariyer merkezi hizmetleri ve "kariyer danışmanlığı" olan makaleler taratılarak yabancı literatür oluşturulmuştur. Araştırmada, özellikle Türkiye'deki kariyer merkezleriyle ilgili literatür taramasında konuyla ilgili yapılan tüm çalışmalara yer verilmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular yorumlanarak okuyucuya sunulmuştur. Bu kapsamda çalışma dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde ABD'de kariyer merkezlerinin tarihsel gelişim süreci ve uygulamadaki hizmetler ele alınmakta; ikinci bölümde bazı Avrupa ülkelerindeki kariyer merkezleri gelişim süreci ve hizmetleri ele alınmakta; üçüncü bölümde Türkiye'deki kariyer merkezleri ile ilgili bilgi verilerek bu merkezlerin ortaya çıkışından günümüze kadar gelişim süreci ve hizmetlerine yer verilmekte; son bölümde ise konu ile ilgili yapılan çalışmalar ve araştırmaya ait bulgular yer almaktadır.

1. Amerika Birleşik Devletleri'nde Kariyer Merkezleri ve Gelişim Süreci

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri yirminci yüzyılın başlarında görülmeye başlanmıştır. Bunun nedenine bakıldığında sanayi devriminin etkisi ön plana çıkmaktadır. Tarıma dayalı ekonomiden sanayi ağırlıklı ekonomiye geçiş yapan toplum, değişen yaşam koşullarına bağlı olarak ortaya çıkan sorunları çözmede danışmanlardan destek talebinde bulunmuşlar ve zaman içinde mesleki rehberlik hizmetlerinin oluşmasına katkı sağlamışlardır. Diğer taraftan bakıldığında yeni iş fırsatları arayan bireylerin, göç hareketlerine neden olması da iş arayanlara yardımcı olmada mesleki danışmanlık hizmetlerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Danışmanlık hizmetlerinin gelişimine bağlı olarak, mesleki rehberlik ve danışmanlık alanında tarihsel olarak dört önemli aşama belirlenmiştir: iş bölümü, teknolojinin gelişimi ve büyümesi, mesleki eğitimin evrimi ve demokrasinin gelişim süreci (Herr, 2001, s. 197-199). Sosyal ve ekonomik yapıda meydana gelen değişiklikler, bireylerin yaşam tarzlarını değiştirerek beraberinde bazı sorunları getirmiş ve çalışma koşullarında da değişikliklere neden olmuştur. Danışmanlık hizmetlerinin başlamasına yol açan bu durum, ilerleyen yıllarda kariyer merkezlerinin kurulmasına zemin hazırlamıştır.

ABD'de mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin başlangıcı, 1900'lü yılların başlarına kadar uzanmakta olup, bu çalışmalar aynı zamanda kariyer merkezlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Endüstri devriminin etkisiyle sosyo-ekonomik yapının benzeri görülmemiş bir şekilde değişmesi, kentsel alanlarda reform hareketlerini doğurmuş ve bu değişiklikler, kırsaldan kentsel bölgelere büyük bir göç hareketine yol açmıştır. Bu süreç, aynı zamanda birçok okulun terk edilmesine neden olmuştur. Bu dönemde, genellikle yerleşim alanlarında kurulan kariyer merkezleri, göçmenler ve diğer bireylere mesleki rehberlik gibi çeşitli sosyal hizmetler sunmuştur. Parsons'ın (1909) öncülüğünde başlatılan kariyer rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, meslek seçimi, iş bulma, eğitim, mali yardım, kariyer planlaması ve istihdam becerileri gibi alanlarda bireylere rehberlik yapmıştır (Garis vd., 2012, s. 6). Yaşanan bu değişim, eğitim hizmetlerinde mesleki rehberliğin sunulmasına katkı sağlamış ve 1913 yılında Ulusal Mesleki Rehberlik Derneği (NVGA) kurulmuştur. Bu gelişme, ilgili yayınların ve çalışmaların hızlanmasını sağlamış ve rehberlik alanının, eğitimde, gelişim hizmetlerine destek verilmesi için bir zemin oluşturmuştur (Yeşilyaprak, 2012, s. 19).

Parsons'ın ilk meslek ofisini kurmasının ardından, meslek rehberliği alanında hızlı bir gelişim yaşanmış ve birçok bölgede meslek ofislerinin kurulumu hızlanmıştır. New York okullarında rehberlik hizmetlerini başlatan eğitimci Eli Weaver, bu alandaki ilk uygulamayı gerçekleştirmiş ve onun bu girişimi, diğer şehirlerdeki okullarda da meslek rehberliğinin uygulanmasına öncülük etmiştir. Bu gelişmelerin ardından, 1910 yılında Boston'da, Frank Parsons'ın anısına meslek rehberliği alanında ilk konferans düzenlenmiştir. Bu dönüm noktası, mesleki rehberlik programlarının okul rehberliği ile birleşmesine ve hızla tüm ülkeye yayılmasına olanak tanımıştır (Kuzgun, 2014, s. 4). Bu gelişmeler sonrasında 1913 yılında ilk kariyer merkezi Northwestern Üniversitesi'nde kurulmuştur. Kurulan kariyer merkezinde özellik-faktör kuramı doğrultusunda mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmeti verilmiş; bireylerin ve mesleklerin özellikleri karşılaştırılarak eşleştirmeler yapılmıştır. Bu tarihten sonra kariyer merkezleri farklı üniversitelerde kurulmuş ve hizmet vermeye başlamış; zamanla sayılarında belirgin bir artış gözlemlenmiştir (Boğazlıyan ve Avşaroğlu, 2022, s. 376-377). İlk olarak özellik-etmen kuramının uygulandığı danışmanlık hizmetlerinde, yıllar içinde farklı kuramların ortaya çıkmasıyla birlikte hizmet içeriğinde de değişiklikler yaşanmış ve yeni yöntemler geliştirilmiştir.

1900'lü yıllara gelindiğinde öğrenci sayılarındaki artışlara bağlı olarak, iş bulma kurumlarına olan talep giderek artmış, yaklaşık 200 kadar iş bulma kurumuna ilave olarak, mezunların işe yerleştirilmelerine yardımcı olmak ve bu konuda onları desteklemek amacıyla işe yerleştirme ofisleri kurularak hizmet vermeye başlamıştır. 1919 yılında öğrenci ve mezunlara mesleki rehberlik ve danışmanlık konularında hizmet sunmak amacıyla ilk işe yerleştirme ofisi kurulmuştur. (Niles ve Bowlsbey, 2013, s. 415). Zamanla, bu danışmanlık ofislerinin sayısı diğer üniversitelerde de hızla artmıştır.

ABD'de mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin tarihsel gelişim süreci incelendiğinde, bu sürecin altı aşamadan oluşan bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır. İlk aşama (1890-1919) dönemi, artan nüfusun işe yerleştirilmesine odaklanmıştır. Bu dönemde, bireylerin mesleki ve kişisel özelliklerinin karşılaştırılmasıyla onlara uygun meslekler önerilmiştir. İkinci aşama (1920-1959) ise, mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin ilk ve ortaokullarda uygulanmaya başlanarak, bu hizmetlerin öneminin arttığı bir dönemdir. Üçüncü aşamada (1940-1959), üniversitelerde mesleki danışmanlık hizmetlerinin sunulmaya başlandığı görülmektedir. İlk ve ortaokulların ardından, bu hizmetlerin kolej ve üniversitelerde verilmesi kararlaştırılmış ve ihtiyaç doğrultusunda içerikleri zenginleştirilmiştir. Dördüncü aşama (1960-1979) ise, bireysel ihtiyaçlara yönelik verilen hizmetlerde artış yaşandığı ve kariyer danışmanlığının giderek birey merkezli hale geldiği dönemdir. Bu dönemde bireysel kariyer yönetimi ve örgütsel kariyer yönetimi anlayışları ortaya çıkmıştır. Beşinci dönem (1980-1989), endüstri döneminden bilgi çağına başlangıcına geçiş dönemi olup, teknolojik yeniliklerle birlikte kariyer danışmanlığı hizmetlerinin de evrilme sürecine girdiği dönemdir. Altıncı ve son aşama ise (1990-günümüz) teknolojik gelişmelerin ve yeniliklerin etkisiyle çalışma yaşamının değiştiği ve karmaşık bir hale geldiği bir dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde, mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri farklı kültürlerden gelen bireylere uyarlanmış ve yeni kuramlar ortaya çıkmıştır (Pope, 2000, s. 195). Genel olarak, mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin teknolojik gelişmelerden etkilendiği ve bu doğrultuda verilen hizmetlerin güncellenerek kapsamlarının genişlediği söylenebilir. 1940'lı ve 1950'li yıllara gelindiğinde ise bu yılların kariyer gelişimi açısından önemli olduğu ve bu yıllar arasında mesleki örgütlerin kurulmaya başladığı görülmektedir. Özellikle, Amerikan Psikolojik Derneği (APA), bu yıllar arasında kariyer gelişimi ve müdahaleleri ile ilgilenen psikologların önemli uygulama birimi haline gelmiştir. 1960'lı yıllarda ise kariyer gelişimi konusunda daha fazla ilerleme kaydedilmiş; kullanılan araç sayıları da artmıştır (Niles ve Bowlsbey, 2013, s. 22-23). 1970'li yıllarda ise, ekonomik krizlerin etkisiyle ekonomik büyüme duraklama aşamasına gelmiş ve bu durum, istihdam olanaklarında azalmaya yol açmıştır. Aynı zamanda, ekonomik durgunluk üniversitelerin kariyer merkezleri üzerinde de etkili olmuş ve bu merkezler, öğrencilere iş yaşamına hazırlık ve işe yerleştirme amacıyla yaptıkları kariyer planlamasında bu keşifmeleri dikkate alarak hizmet vermişlerdir (Gülmez, 2021, s. 141). 1980'li yıllarda ise kariyer danışmanlık hizmetlerinde önemli gelişmeler yaşanmış, danışmanlık hizmetleri kapsam alanını genişleterek farklı etnik ve kültürel gruplara yönelme eğilimine girmiştir. 1990'lı yıllarda ise teknolojik gelişmelere ve internetin yaygınlaşmasına bağlı olarak, iş arayanlara yardımcı olmak amacıyla online danışmanlık hizmetleri uygulamasına başlanmıştır. Bunlara ilave olarak da kariyer danışmanlığında uyulması gereken kurallar ve etik standartlar oluşturulmuştur (Çivilidağ ve Durmaz, 2021, s. 24-25). Yaşanan bu gelişmelerle birlikte profesyonel kariyer danışmanlığı sürecinin başladığını söyleyebiliriz.

ABD'deki üniversitelerde faaliyet gösteren kariyer merkezleri çok sayıda hizmet ve uygulama ile öğrenci ve mezunlara destek vermektedir. Bunlar arasında staj ve iş bulma konularında yardımcı olmak amacıyla verilen iş arama becerileri eğitimi ve iş gücü piyasası bilgileri, kariyer ağı oluşturma ve bu amaç doğrultusunda kariyer günleri ve kariyer fuarları düzenleme; yarı zamanla çalışma fırsatları, kariyer planlama dersi ve web tabanlı olarak verilen uygulamalar ve bireysel danışmanlık hizmetleri yer almaktadır (Garis vd., 2012, s. 7-8). Bu hizmetler,

genel olarak kariyer merkezlerinin temel hizmetlerini oluşturmakta ve öğrencilerin iş yaşamına daha hazırlıklı bir şekilde adım atmalarını sağlamaktadır.

2. Avrupa’da Kariyer Merkezleri ve Gelişim Süreci

AB’de kariyer rehberliği hizmetleri ve müdahaleleri üç ana başlık altında incelenmektedir. Bu müdahaleler, AB’nin sosyal ve ekonomik politikalarındaki değişimlerle bütünlük oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Bu dönemlerden ilki 1992 yılından önceki dönemdir. Bu dönem, Avrupa genelinde uygulanan hizmetlerin genele yayılmadığı, ulusal düzeyde uygulandığı sınırlı zaman diliminden oluşmaktadır. İkinci dönem ise, 1992 yılında kabul edilen Maastricht Anlaşması ile başlayan dönemdir. Bu anlaşma, öğrencilerin okuldan sonra iş hayatına geçişlerini kolaylaştırmayı hedeflemiş ve buna yönelik çeşitli düzenlemeler getirilmiştir. Anlaşmanın temel amacı, okul başarısızlıklarının engellenmesi, devamsızlıkların azaltılması ve eğitim planlamasının arz-talep dengesine göre yapılmasıdır. Ayrıca, sanayi ve firmalarla bağlantı kurulması ve rehberlik hizmetlerinin bu ilişkileri güçlendirmesi için çaba gösterilmiştir. Avrupa’da bu süreçlerin başlangıcında, okul başarısının sağlanmasına yönelik bir yaklaşım ön planda olmuştur. Rehberlik hizmetlerinin, özellikle eğitimdeki başarısızlıkların ve okul devamsızlıklarının önlenmesine katkı sağlaması beklenmiştir. Bu süreç, öğrencilerin okulda kalmalarını ve eğitimlerini tamamlamalarını sağlayarak, iş gücü piyasasına daha hazır bir şekilde geçmelerine olanak tanımayı amaçlamıştır. Avrupa ülkelerindeki mesleki rehberlik terimi, yönlendirici ve düzeltici etkinlik ve faaliyetleri ifade ederken; kariyer danışmanlığı terimi, öğrencilerin çalışma yaşamına geçişlerini destekleyen ve onları bu amaca yönelik olarak, verdikleri eğitimlerle hazır hale getirmeyi amaçlayan öğrenci odaklı süreçleri tanımlamaktadır (Borbély-Pecze vd., 2022, s. 69). Bu dönemle ilgili yaşanan diğer bir önemli gelişme de Lüksemburg’da 1997 yılında yapılan Avrupa Konseyi toplantısıdır. Bu toplantıda, mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanında meydana gelen değişimler masaya yatırılmış ve mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri yeni bir boyut kazanarak istihdam politikaları içinde önemli bir yere gelmiştir. Bu gelişmeleri takiben mesleki rehberlik ve danışmanlık alanında önemli gelişmeler yaşanmış; PETRA ve Leonardo programları geliştirilmiştir. Bu programlarla birlikte aşağıdaki amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir:

- 1) Mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve içeriğinin zenginleştirilmesi,
- 2) Kamu ve özel sektör arasındaki ilişkilerin güçlendirilerek işbirliklerinin artırılması yoluyla iletişimin güçlendirilmesi,
- 3) Mesleki rehberlik ve danışmanlık alanında verilen hizmetlerin kalitesinin artırılması ve bu alanda uzmanlaşmanın sağlanması (Kuzgun, 2014, s. 8-10).

Avrupa ülkeleri genelinde, kariyer rehberliği ve danışmanlık hizmetleri, rehberlik ve danışmanlık, müdahale ve telafi politikalarında doğrudan destekleyici hizmetler olarak kabul edilmekte; bireylerin kişisel özellikleri ve beklentilerine dayalı olarak doğru belirlenmiş kararlar alınmasına yardımcı olmakta ve eğitim, öğretim ve (işsizlik) arasındaki geçişleri daha düzgün ve etkili bir şekilde yönetmeye katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, kapsamlı yaşam boyu rehberlik ve danışmanlık politikalarının ve sistemlerinin geliştirilmesini desteklemek amacıyla “Avrupa Yaşam Boyu Rehberlik Politika Ağı”, AB için 18 farklı kılavuz içeren bir referans çerçevesi yayımlamıştır. Bu referans çerçevesi kapsamında, kariyer rehberliği, öğrencilerin istihdam edilebilirliğine, kariyer yönetimi becerilerini geliştirmelerine, kariyer eğitimi programları ve müdahaleleri aracılığıyla katkı sağlamaktadır (Psifidou vd., 2021, s. 811-812).

Sonuç olarak, Avrupa’daki mesleki rehberlik hizmetleri, okul başarısının artırılmasından başlayarak, bireylerin iş gücü piyasasına geçişlerini destekleyecek kapsamlı bir yapıya dönüşmüştür. Bu değişim, iş gücü ve eğitim alanları arasında daha güçlü bir bağlantı kurulmasını sağlamış, aynı zamanda rehberlik hizmetlerinin farklı yaş gruplarına ve ihtiyaçlara hitap eden daha geniş bir yelpazeye yayılmasına olanak tanımıştır.

Kariyer rehberliği ve hizmetlerinin gelişimiyle ilgili son dönem ise 2000 yılında “Lizbon Gündemi” olarak adlandırılan dönemdir. Bu dönemin özelliği tek Avrupa pazarının tanımlanmış olması ve iş gücü piyasasının birleşik bir yapıda bulunmasıdır. 2000 yılı, AB kariyer rehberliği hizmetlerinde önemli bir dönüm noktasıdır. Bu tarihte kabul edilen Lizbon Gündemi ile AB, ekonomik büyümeyi, istihdamı artırmayı ve Avrupa’yı "dünyanın en dinamik ve rekabetçi bilgiye dayalı ekonomisi" yapmayı hedeflemiştir (Watts vd., 2010, s. 91-92). Bu çerçevede, kariyer rehberliği hizmetlerinin kapsamı genişletilmiş, okuldan mezun olduktan sonra da devam eden bir süreç olarak ele alınmıştır. Yukarıdaki tüm açıklamalar değerlendirildiğinde, AB’deki kariyer rehberliği hizmetlerinin gelişimi, zaman içinde iş gücü piyasası ve eğitim arasındaki bağlantının güçlenmesine ve bireylerin kariyerlerini daha bilinçli bir şekilde yönetebilmelerine olanak tanımıştır. Bu süreçte, kariyer rehberliği hizmetlerinde sadece gençlere değil, aynı zamanda tüm yaş gruplarına yönelik bir yaşam boyu rehberlik yaklaşımı benimsenmiş ve bu hizmetler AB’nin küresel rekabet gücüne katkı sağlamak için önemli bir araç haline getirilmiştir.

Avrupa'daki kariyer danışmanlığı ve rehberliği hizmetleri, alandaki değişim ve yeniliklere göre sürekli olarak Uluslararası Çalışma Örgütü, OECD, Avrupa Yaşam Boyu Rehberlik Politikası Ağı ve Avrupa Komisyonu gibi uluslararası kuruluşların standartlarına göre kendilerini güncellemektedirler. Avrupa Komisyonu'nun "Yaşam Boyu Öğrenme Alanı'nı Gerçekleştirmek" konulu beyanı, kariyer danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerinin, yaşam boyu öğrenme stratejilerindeki kilit rolünü vurgulamış ve herkes için kariyer rehberliği hizmetlerine erişim konusunda güçlü bir odaklanma göstermiştir (Borbély-Pecze vd., 2022, s. 68-69). Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi (CEDEFOP) araştırmalarına göre, beceri geliştirme, farklı beceriler edinme ve dijital dönüşüm, kariyer danışmanlığı desteği sağlanmadan elde edilemez. Bu bakımdan, kariyer danışmanlığı hizmetleri, esnek bireysel öğrenme yollarına yönlendirme ve beceri doğrulaması yoluyla bu becerilerin elde edilmesinde önemli rol oynamaktadırlar (Tsvetanska, 2023, s. 240).

Genel olarak bir değerlendirme yapılacak olursa, Avrupa ülkelerinde kariyer merkezi hizmetlerinin gelişim süreci, genellikle daha yakın tarihlerde, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra başlamıştır. ABD ile karşılaştırıldığında, Avrupa'daki mesleki rehberlik ve kariyer merkezi hizmetleri daha geç bir tarihte gelişimlerini tamamlamışlardır. Bu sürecin daha iyi anlaşılabilmesi için, bazı Avrupa ülkelerinin kariyer gelişim süreçlerinin ve kariyer merkezlerinin gelişim süreçlerinin incelenmesi faydalı olacaktır. Bu amaç doğrultusunda, kariyer merkezleri ve verdikleri hizmetler hakkında bilgi sahibi olmak ve verilen hizmetlerin karşılaştırmasını yapmak amacıyla başta Almanya olmak üzere Avusturya, Birleşik Krallık, Danimarka, Estonya, Fransa, İtalya ve Yunanistan'ın kariyer merkezlerinin gelişim süreçleri incelenmiştir.

2.1. Almanya

Almanya'da uygulanmakta olan mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, AB ülkelerindeki kapsamlı rehberlik ve danışmanlık hizmetleriyle paralellik göstermektedir. Bu hizmetlerin başlıcaları arasında, bireysel danışmanlık hizmetleri, kariyer eğitimleri, bireylerin kendini tanımasına yönelik verilen eğitimler ve iş gücü piyasasını tanıtıcı eğitimler gösterilebilir. Almanya genelindeki kariyer danışmanlık hizmetleri ve eğitimleri eyaletlere göre farklılık göstermekte ve her eyaletin yasal sorumluluğu altında bulunmaktadır. Okullarda görev yapmakta olan psikologlar, sosyal hizmet uzmanları ve rehber öğretmenler kariyer danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinden sorumludur (Jenschke vd., 2014, s. 4-6). Öğrencilerin okuldan iş yaşamına geçiş için hazırlanmaları, tüm öğrencilerin kariyerlerini, kendilerinin belirlediği hedefe yönelik geliştirmelerini ve uzun vadede belirledikleri hedefe ulaşarak başarılı olmalarını sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Kariyer rehberliği ve danışmanlık hizmetleri, vatandaşların iş gücüne ve topluma uzun vadeli başarılı katılımını ele aldığı için son derece önemli bir eğitimsel görev olarak görülmektedir. Bu bağlamda hem okulların hem de istihdam ofislerinin özel bir sorumluluğu bulunmaktadır. İlgi alanlarına, becerilerine ve bireysel kapasitelerine bağlı olarak, öğrenciler kendi kariyer seçimlerini kendileri şekillendirmeye ve bu doğrultuda kararlar almaya teşvik edilmektedirler. Bu süreçte, öğrencilerin kariyer danışmanlarından mesleki rehberlik ve destek almaları beklenmektedir (Klein vd., 2022, s. 279-280). Almanya'daki mevcut kariyer sisteminin, öğrencilerin yalnızca eğitim hayatlarında değil, meslek seçimlerinde de bağımsız ve bilinçli kararlar almalarını teşvik etmesi önemlidir. Öğrencilerin kariyer hedeflerini sağlam temeller üzerine oturtmaları, gelecekte mesleklerinde başarılı olmalarını sağlayacak önemli bir faktördür.

Almanya'da kariyer hizmetleri ve uygulamaları, bireylerin iş sahibi olup olmamalarına bakılmaksızın, herkesin eşit şartlarda eğitim ve kariyer rehberlik hizmetlerinden faydalanmasını hedeflemektedir. Eğitim ve mesleki rehberlik arasındaki fark, kariyer rehberliğinin sağlanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (EUROGUIDANCE, 2021C). Ayrıca, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, öğrenci ve mezunların yanı sıra diğer bireyler için de iş bulma olanakları ve fırsatları hakkında bilgi sağlamaktadır (Tomei vd., 2015, s. 198).

Almanya'da mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, özellikle üniversitelerde önemli hizmetler sunmakta; öğrenci ve mezunlara iş gücü piyasası ve çalışma yaşamı konularında eğitimler vererek onlara danışmanlık hizmetleri ve oryantasyon programları uygulamaktadır. Bu eğitimlere ek olarak, öğrenci ve mezunlar özellikle kariyer gelişimleri konusunda desteklenmekte; bilinçli kariyer hedefi belirlemeleri ve bu doğrultuda planlama yapmaları konusunda bilgilendirilerek iş gücü piyasasına yönelik hazırlık sürecine yardımcı olunmaktadır.

Almanya'da danışmanlık hizmetlerinin çeşitliliği incelendiğinde, farklı eğitimlerden oluşan bir sistemsal yapının mevcut olduğu görülmektedir. Bunlar arasında: sınav stresiyle başa çıkma, doğru bölüm seçiminde rehberlik hizmetleri, zaman yönetimi ve iletişim becerileri gibi eğitimler yer almaktadır. Ayrıca, bu hizmetlerin verilmesinde kariyer merkezleri ticaret odaları ve işverenler gibi dış kaynaklardan da destek alabilmektedir. Bu işbirlikleri, öğrencilere iş dünyasına dair doğrudan bilgiler edinme ve sektörlerle daha güçlü bağlantılar kurma fırsatları sunduğu gibi, öğrencilere staj imkanları, iş arama desteği ve profesyonel ağlar kurma gibi avantajlar da sağlamaktadır (Jenschke vd., 2014, s. 10). Hem üniversite içinde hem de dış paydaşlarla yapılan işbirlikleri, öğrencilerin mezuniyet sonrası iş gücü piyasasına entegrasyonunu kolaylaştırmaktadır.

İşgücü piyasası bilgileri ve çalışma yaşamına hazırlık süreçlerinin yanı sıra, zaman yönetimi ve sınav stresi gibi eğitimlerin de kariyer merkezleri çatısı altında sunulması, Almanya'daki kariyer merkezi hizmetlerinin kapsamlı bir hizmet yelpazesi sunduğunu göstermektedir. Son dönemde, kariyer merkezi hizmetleri teknolojinin sunduğu imkanlarla kapsam alanını genişletmiştir. Özellikle web tabanlı uygulamalar sayesinde, kariyer merkezleri öğrencilerine çevrim içi platformlar üzerinden daha fazla olanak sunma imkânını elde etmiş; böylelikle öğrencilere daha esnek ve erişilebilir hizmetler sunulmuştur. Bu gelişme doğrultusunda, bazı kariyer etkinlikleri, firma sunumları, atölye çalışmaları ve mülakatlar gibi önemli kariyer hazırlık süreçleri çevrim içi ortamlarda verilmeye başlanmıştır. Bu yöntem, öğrencilere zaman ve mekândan bağımsız olarak kariyer hizmetlerine katılım imkânı sağlamakta, aynı zamanda daha geniş bir öğrenci topluluğuna ulaşma imkânı vermektedir (Gülmez, 2021, s. 13). Bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, Almanya'daki kariyer merkezi hizmetlerinin temel amacının, öğrencilerin çalışma yaşamına geçişlerini kolaylaştırmak ve istihdam edilebilirliklerini artırmak olduğu söylenebilir. Almanya'daki kariyer merkezleri, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda profesyonel gelişimlerini de desteklemektedir.

2.2. Avusturya

Mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin gelişmiş olduğu Avusturya'da bu alanda sistemli bir yapı kurulmuş ve danışmanlık hizmetleri iki farklı kurumun çatısı altında toplanmıştır. Bu kurumlar, başta eğitim ve öğretim kurumları olmak üzere diğer kamu kurumları tarafından sağlanmaktadır. Özellikle, Ticaret ve Çalışma Odaları ve sosyal taraflar bu hizmetlerin sağlanması ve verilmesinde önemli görevler üstlenmektedir. Öğrenciler gerek okuldan gerekse de okul dışından bu hizmetlere erişebilmekte ve kendilerine birçok konuda hizmet seçeneği sunularak bu hizmetlere erişim sağlamaktadırlar.

Avusturya'da okulların genelinde uzman ve yetkili kişilerden oluşan kariyer destek önlemleri mevcut olup; aynı zamanda kariyer rehberlik ve danışmanlık hizmetleri üç önemli bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler, başta bireysel danışmanlık hizmetleri olmak üzere, öğrenci ve işverenlerin bir araya geldiği kariyer günleri vb. etkinlikler ve kariyer planlama derslerinden meydana gelmektedir (EUROGUIDANCE, 2021c). Tüm bu hizmetlerin sağlanmasında, Eğitim Bakanlığı öğrencilere danışmanlık hizmeti verilmesinde ve oryantasyon programları düzenlenmesinde yardımcı olmakta ve finansal destek sağlamaktadır. Ayrıca, üniversiteye geçiş öncesinde programlar tanıtılarak öğrencilere üniversiteler hakkında tanıtım sunumları yapılmakta; kariyer planlama dersi sayesinde de çalışma yaşamı ve sektörlerle ilgili kapsamlı bilgi verilerek, öğrencilerin doğru ve isabetli kariyer seçimi yapmalarına yardımcı olunmaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2003). Öğrencilerin kendilerini tanımaları, yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe yönlendirilmeleri ve mezuniyetlerinden sonra çalışma yaşamına geçişlerinin kolaylaştırılması Avusturya mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinin öncelikleri arasındadır.

2.3. Birleşik Krallık

Birleşik Krallık'ta da mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin ortaya çıkışı erken dönemlere rastlamakta ve buna bağlı olarak, kariyer merkezlerinin de kuruluş tarihi 1800'lü yılların sonlarına kadar gitmektedir. Bu bakımdan, Birleşik Krallık'ta ilk kariyer merkezi 1892 yılında kurulmuş ve merkezde 1950 yılına kadar işe yerleştirme ve iş gücü piyasasına hazırlık amacıyla danışmanlık hizmetleri verilmiştir. Bu tarihten sonra, gelişen teknoloji ve büyüyen ekonomiyle birlikte kariyer merkezleri yavaş yavaş popüler hale gelmiş ve buna bağlı olarak merkezlerin görünürlüğü artmış ve merkezler daha çok kişinin ilgisini çekmeye başlamıştır. Bu gelişmelerin sonucunda, kolejlerde ve üniversitelerde kariyer eğitimleri verilmeye başlanmış ve bu sayede öğrencilerin kendi özelliklerini keşfetmeleri ve kariyer seçenekleri bakımından çevrelerini tanımlarını sağlayan kariyer farkındalıklarının artırılması ve bu sayede kariyer kararsızlıklarının giderilmesi hedeflenmiştir (Watts ve Kidd, 2000, s. 485-486).

Öğrencilerin yeteneklerinin ve becerilerinin farkına vararak kendilerini tanımlarını, neyi yapıp yapamayacaklarını anlamaları, kariyer seçimlerinde büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle, öğrencilerin bu konuda bilinçlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu konudaki diğer bir önemli gelişme, kariyer rehberlik hizmetlerinin yalnızca gençlere yönelik olmaması, yetişkinlerin ihtiyaçları da göz önüne alınarak hizmetlerin verilmeye başlanmasıdır. Bu amaca yönelik, 1966 yılında Ticaret Bakanlığı'na bağlı mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmet birimi kurulmuş ve akabinde 1967 yılında ise Belfast'ta yetişkinler için ilk rehberlik ve danışmanlık hizmeti faaliyete geçirilerek hizmet vermeye başlamıştır. Bu hizmet, 1979 yılına kadar İngiltere'nin on beş farklı bölgesinde uygulanarak devam etmiştir (Watts ve Kidd, 2000, s. 486-487).

İngiltere'de hükümetler, politika yapıcılar ve mesleki kuruluşlar, kariyer rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin stratejik liderliği ve koordinasyonunda önemli rol oynamaktadırlar. Ancak bu politikalara daha yakından bakıldığında, ulusal ve bölgesel düzeydeki farklılıklar önemli hale gelmekte ve kariyer rehberlik ve danışmanlık

hizmetlerinin toplum ve bireyler için nasıl bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Kariyer rehberlik politikaları ile ilgili alınan kararlar ile uygulama arasında genellikle önemli bir farklılık bulunmaktadır. Bu nedenle, kariyer rehberliği ve danışmanlığı için kamu politikalarının yerel düzeyde nasıl uygulandığını, nasıl hayata geçirildiğini ve pratikte nasıl gerçekleştirildiğini incelemek; bu hizmetlerde uygulamada bütünlük sağlanması bakımından önemlidir (Godden, 2022, s. 157). İngiltere’de kariyer danışmanlık hizmetleri, genellikle öğrenci ve yetişkinlere sunulan rehberlik hizmetleri olarak algılanmakta ve temel amacı, bireyleri çalışma yaşamına sorunsuz bir geçiş yapacak şekilde hazırlamak ve bu süreçte onlara gerekli olan desteği sunmaktır (Şahin vd., 2023, s. 21). Bu hizmetlerin en önemlileri arasında, öğrenci ve işveren buluşmalarının gerçekleştirildiği kariyer günleri ve fuarları, kişisel ve mesleki çevrenin genişletilmesine imkan sağlayan kariyer ağı oluşturma, iş arama becerileri, cv yazma ve mülakat teknikleri gibi eğitimler yer almaktadır (Gülmez, 2021, s. 8). Birleşik Krallık’ta özerk olan üniversiteler, kariyer merkezlerinin sunduğu hizmetlerde ve uygulamalarda farklılıklar oluşturmakta; hizmet ve uygulamalar eğitim ve öğretim stratejileriyle bağlantılı olarak sunulmaktadır. Ayrıca, web tabanlı uygulamalar şeklinde verilen hizmetler de kariyer hizmetlerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Mulvey, 2006, s. 21-22). Bu hizmetlerin amacı, öğrencilerin kariyer ağlarını genişleterek firma bağlantılarını güçlendirmektir. Bu sayede, öğrencilerin mezuniyetlerinden sonra istihdam oranlarının yükseltilmesi hedeflenmektedir.

2.4. Danimarka

Danimarka’da mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı, daha çok psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri şeklinde sunulmakta ve bu alanda önemli bir önceliğe sahip bulunmaktadır. Danimarka’nın, mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanındaki sistemlerinin kalitesini ve verimliliğini artırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmalar, OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) tarafından da incelenmiş ve bu sistemlerin etkinliğini artırmaya yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur (OECD, 2002). Mesleki rehberlik ve danışmanlık sistemi ile ilgili önemli tespitlerin yapılmasının ardından, uygulanmakta olan rehberlik ve danışmanlık sistemlerinin kalitesinin artırılması için bir dizi strateji geliştirilmiştir. Bu stratejiler arasında ön plana çıkan bazı öneriler şunlardır: (i) sektöre dayalı kariyer merkezlerinin kurulması ve bu merkezlerin öğrencilere etkin bir şekilde tanıtılması, (ii) rehberlik merkezlerinin sayısının artırılması yoluyla danışmanlık hizmetlerinin kapsamının genişletilmesi ve kalitesinin iyileştirilmesi, (iii) sunulan hizmetlerin etkinliğini değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla yeni analiz yöntemleri ve stratejilerin oluşturulması, (iv) öğrencilere iş gücü piyasası hakkında daha kapsamlı eğitimler verilmesi ve sektör tanıtımlarının yapılması, (v) çevrim içi danışmanlık hizmetlerinin video konferans yoluyla yaygınlaştırılması ve bu tür hizmetlerin ülke genelinde daha fazla bireye ulaşacak şekilde sunulması (Haug vd., 2020, s. 110). Bu öneriler, Danimarka’da mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin kalitesini artırarak uygulamada daha fazla bireye ulaşmak amacıyla 2003 yılı reformuyla hayata geçirilmiştir. Bu amaca yönelik, kapsamlı yenilikler yapılmış ve bu doğrultuda rehberlik ve danışmanlık merkezleri, okullar ve diğer rehberlik hizmeti veren kurumlarla iş birliği yapılarak hizmet kapsamının genişlemesi ve daha fazla bireye ulaştırılması sağlanmıştır (Şahin vd., 2023, s. 21). Reformun odak noktasını, bireyler ve toplum için kaliteli bir rehberlik ve danışmanlık sisteminin ülke genelinde kurulması ve hizmet vermesi oluşturmuştur.

Sonuç olarak, nihai hedef, bilinçli kariyer tercihlerinin yapılmasını sağlamak ve bireylerin beklenti, istek ve yeteneklerine uygun meslek seçimi yapmalarını teşvik etmektir. Ayrıca, kariyer danışmanlarının bilgi birikimlerini artırarak, öğrencilere verilecek kariyer danışmanlığı hizmetlerinin kalitesinin yükseltilmesi de öncelikler arasındadır (Plant ve Thomsen, 2012, s. 3-4). Bu doğrultuda, Danimarka’da kariyer danışmanlarının mesleki bilgilerini artırmaya yönelik eğitimler verilmekte ve bu sayede öğrencilere sunulan kariyer danışmanlığı hizmetlerinin kalitesinin iyileştirilmesi hedeflenmektedir.

2.5. Estonya

Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri incelenen bir diğer ülke de Estonya’dır. Estonya’da kariyer rehberliği danışmanları, Eesti Töötukassa (Estonya İşsizlik Sigortası Fonu) ofislerinde görev yapmaktadır. Bu hizmetler tüm bireylere ücretsiz olarak verilmektedir. Verilen bu hizmetler, bir yetişkinin iş veya öğrenim hedeflerine odaklanmakta ve bireysel ya da grup şeklindeki danışmanlık hizmetleriyle sunulmaktadır. Kariyer danışmanları, ayrıca bireylerin işgücü piyasasında meydana gelen değişiklikleri ve yenilikleri anlamalarında onlara yardımcı olmakta ve buna göre mevcut kariyer alternatiflerini birlikte değerlendirmektedirler. Estonya’da Kariyer danışmanlık hizmetleri, Avrupa Sosyal Fonu tarafından ortaklaşa finanse edilmektedir (OECD, 2021).

Estonya Mesleki Yeterlilikler Çerçevesi (EstQF), kapasite geliştirme ve mesleki gelişimi teşvik etme konularında büyük bir potansiyele sahiptir. Kariyer rehberliği mesleğinin profesyonelleştirilmesi bağlamında, EstQF ve buna bağlı mesleki yeterlilik sistemi, hem mesleğe yeni adım atanlar veya iş başvurusunda bulunanlar için hem de hâlihazırda bu alanda çalışan ve mesleki yetkinliğini artırması gereken kişiler için anlamlı ve güncel bir fırsat sunmaktadır. Sürekli gelişim ve sektörler arası paydaş katılımı ilkelerine dayanan bu sistem, kariyer rehberliğinde kalite güvencesinin güçlendirilmesi için önemli bir temel oluşturmaktadır. Hayat boyu öğrenme için yeterlilik

çerçeveleri, “bireylerin beceri ve yeterliliklerini farklı bağlamlara taşımalarını kolaylaştıran güçlü araçlar” olarak geniş çapta kabul görmektedir. Sekiz düzeyden oluşan Estonya Yeterlilikler Çerçevesi (EstQF), 2008 yılında kurulmuştur. Bu sistemin temel amacı, ülke ekonomisinin rekabetçiliğini artırmak, iş gücü ihtiyaçlarını izlemek ve öngörmek, bireysel yeterliliklerin geliştirilmesini, değerlendirilmesini, tanınmasını ve karşılaştırılmasını teşvik etmektir (CEDEFOP, 2021, s. 49-50). Hızla değişen yeterlilik ihtiyaçları göz önüne alındığında, mesleki yeterlilik sisteminin, kapasite geliştirme ve mesleki gelişimi teşvik etme konularında büyük bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir.

Estonya’da artan öğrenci nüfusuyla karşılaştırıldığında, kariyer merkezleri genellikle bir veya iki çalışanı olan küçük birimlerden meydana gelmektedir. Bu birimler, genellikle kariyer danışmanlık hizmetlerini internet üzerinden video konferans yoluyla web tabanlı uygulamalar olarak sunmaktadırlar. Birimlerde çalışanlar, kariyer danışmanlığı alanında uzman ve deneyimli kişilerden oluşmaktadır. Diğer Avrupa ülkelerinden farklı olarak, Estonya’da video konferans yoluyla verilen kariyer danışmanlığı hizmetleri oldukça yaygındır. Bunun nedenlerinden biri de merkezlerin küçük birimlerden meydana gelmesidir.

2.6. Fransa

Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanında köklü bir geçmişi olan Fransa, gelişmiş ve çeşitli kariyer merkezi hizmetleri ile de ilk sıralarda yer almaktadır. Geniş bir hedef kitlesi olan kariyer merkezleri, başta öğrenci ve işsizler olmak üzere yetişkinlere, engellilere ve dezavantajlı diğer gruplara hizmet vermektedir. Bu hizmetler: kariyer danışmanlık hizmetleri, kariyer gelişimine yönelik verilen eğitimler, kariyer günleri ve fuarları gibi etkinliklerdir. Verilen hizmetler hem bölgesel hem de ülke genelinde olmak üzere daha çok üniversite öğrencilerine mesleki rehberlik ve danışmanlık politikası kapsamında uygulanan danışmanlık hizmetleri ve kariyer gelişim eğitimlerinden oluşmaktadır (EUROGUIDANCE, 2021a). Fransa’da öğrenci ve mezun sayılarındaki artışlara bağlı olarak üniversitelerde kariyer merkezi hizmetleri 1990’lı yıllarda vermeye başlanmıştır. Öğrenci ve mezunların çalışma yaşamına geçişini kolaylaştırmayı amaç edinen bu hizmetler, ilerleyen yıllarda daha önemli hale gelmiş ve bu hizmetlerin geliştirilmesi amacıyla hem kariyer merkezleri hem de merkezlerde verilen hizmetlerle ilgili yasal düzenlemeler yapılarak; söz konusu hizmetlerin verilmesi ve geliştirilmesi kanunlarla garanti altına alınmıştır (Gülmez, 2021, s. 142-143). Fransa’da mezunların iş bulmalarına yardımcı olmak amacıyla iki temel destek sistemi oluşturulmuştur. Bunlardan ilki, belirli şirketler ile bazı yükseköğretim kurumları arasındaki bağlantılara dayanan yerleştirme (staj/istihdam) sistemidir. İkinci sistem ise iş bulma ve istihdam bürolarının kullanımına yöneliktir. Bu sistem, çoğu yükseköğretim mezunu için işe yerleşmede son çare olarak görülmektedir (Paul ve Murdoch, 2000, s. 185).

Fransa’da çevrim içi yapılan uygulamalara olan ilginin artmasına bağlı olarak 2014 yılında %100 Web Projesi hayata geçirilmiştir. Proje ile hizmetler üç ana başlık altında toplanarak uygulamaya konulmuştur. Bunlardan ilki video-konferans yoluyla verilen bireysel danışmanlık hizmetleridir. Bu hizmet vasıtasıyla danışanlar, iş arama sürecinde danışmanlık hizmeti alabilmektedirler. Bir diğer hizmet ise eş zamanlı yapılan sohbetlerdir. Bu sohbetlerde danışanlar iş arama sürecinde karşılaştıkları sorunları yaşadıkları zorlukları danışmanlarla paylaşmakta ve bu sayede onlardan yardım almaktadırlar. Son hizmet ise web bildirimi hizmetidir. Danışmanlardan telefon görüşmesi talep edilerek yapılan görüşmeler, danışanların sorularını çözmede yardım amaçlı kullanılmaktadır. Ayrıca, verilen hizmetlerin ardından danışanlara verilen hizmetten duydukları memnuniyeti ifade etmeleri için anketler doldurtulmaktadır. Bu sayede memnuniyet ölçülerine göre modüllerin etkinliği değerlendirilmektedir (Can, 2017, s. 86).

Fransa’da, kariyer merkezi hizmetlerinin büyük çoğunluğunun çevrim içi olarak verildiği ve bu hizmetlerin ağırlıklı olarak iş arama süreci ve buna yönelik eğitimlerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin mezuniyet sonrası çalışma yaşamına geçişi, diğer ülkelerde olduğu gibi Fransa’da da öncelikler arasında yer almaktadır.

2.7. İtalya

İtalya’da mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri 1990’lı yılların sonlarından itibaren üniversitelerde vermeye başlanarak öğrencilerin hizmetine sunulmuştur. Bu amaca yönelik olarak sunulan hizmetler üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar: öğrencilerin üniversiteye devam etmelerinin sağlanması ve akademik başarılarının yükseltilmesi, mezun öğrenci sayısının artırılması ve mezuniyetlerinden sonra öğrencilerin çalışma yaşamına geçişlerinin kolaylaştırılması ve bunu sağlayacak stratejilerin belirlenmesidir (Tomei vd., 2015, s. 198). İtalya’da okul başarısının artırılması, devamsızlık oranlarının azaltılmasıyla hedeflenmektedir. Bu süreçte, teorik ve mesleki bilginin öğrencilere eğitimleri sırasında verilmesi amaçlanmaktadır.

İtalya’da mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin son 20 yıl içinde vermeye başladığı düşünüldüğünde ve bu doğrultuda merkezlere yönelik düzenleme ve iyileştirmeler göz önüne alındığında, kariyer merkezi

hizmetlerinin istenilen düzeye ulaşamadığı görülmektedir. Bunun nedeni, hizmetlerin ülke geneli düşünüldüğünde bölgesel olarak farklılık göstermesi ve bu nedenle uygulamalarda bütünlük sağlanamamasıdır (Şahin vd., 2023, s. 24).

İtalya’da kariyer merkezi hizmetleri yüz yüze ve çevrim içi olmak üzere verilmektedir. Bunlar arasında yaygın olanlar başta iş gücü piyasası bilgileri olmak üzere; cv yazma, iş arama teknikleri, kariyer ağı oluşturma ve mülakat teknikleri eğitimlerdir. Ayrıca, bu eğitimlere ilave olarak öğrenciler iş arama sürecinde aktif olarak desteklenmektedirler. Kariyer merkezlerinin görevi sadece eğitimler düzenlemek değil, ayrıca kariyer günü etkinlikleri ve kariyer fuarlarıyla öğrenci-mezun ve firmaları bir araya getiren etkinlikler düzenlemektir (Tomei vd., 2015, s. 199). Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler sektörler hakkında bilgi sahibi olmakta, insan kaynakları uzmanlarıyla tanışmaktadır. Bu sayede öğrencilerin istihdam oranlarının artırılması hedeflenmektedir.

2.8. Yunanistan

Son olarak, çalışmada Yunanistan’daki mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin gelişim sürecine yer verilmiştir. Yunanistan’da danışmanlık hizmetleri 1950’li yılların başlarında vermeye başlanmıştır. Sosyo-ekonomik yapıda meydana gelen değişiklikler, göç hareketlerine neden olmuş, buna bağlı olarak, iş gücü piyasasında oluşan sorunlara çözüm bulmak amacıyla mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri vermeye başlanmıştır. Daha sonraki süreçte artan talep ve ihtiyaç doğrultusunda öğrencilerin kariyer hedefi belirlemelerinde ve planlama yapmalarında onlara yardımcı olmak amacıyla okullarda ders müfredatına kariyer planlama dersi konulması kararlaştırılmıştır. Bu gelişmelere ilave olarak yine aynı yıl içinde, genç işsizlere iş bulmalarında ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları çözmede yardımcı olmak amacıyla kariyer rehberliği ve danışmanlığı hizmetleri verilmesi uygun görülmüştür. Yunanistan’da kariyer rehberliği ve danışmanlık hizmetleri eğitim, öğretim, istihdam ve sosyal alanlarda faaliyet gösteren kamu ve özel kuruluşlardan oluşan geniş bir ağ tarafından sunulmaktadır. 1950’lerden bu yana, hizmet uygulayıcıları, resmi yeterlilikleri, bilgi, beceri ve yetkinlikleri açısından oldukça heterojen bir gruba oluşturmakta ve farklı bilimsel geçmişe ve mesleki yeterliliğe sahip birçok kişi kariyer hizmetlerinin sunumunda yer almaktadır (CEDEFOP, 2021, s. 33).

Yunanistan’da kariyer rehberliği ve danışmanlığı alanında gerçekleştirilen asıl önemli gelişmenin, 1997 yılında kabul edilen ve uygulamaya konulan Eğitim Reformu Yasası olduğunu söyleyebiliriz. Bu reform ile kariyer rehberliği ve danışmanlığı alanında önemli bir adım atılarak büyük bir ilerleme katedilmiştir. Reform sayesinde Ulusal Mesleki Rehberlik Merkezi kurulmuş; ayrıca, Atina Yüksek Teknoloji Enstitüsü’nde kariyer rehberliği ve danışmanlığı alanında öğrencilere eğitim vermek amacıyla bir program açılmış; öğrencilerin bu sayede öğrenim sürecine başlar başlamaz bu konuda bilgilendirmeleri ve kariyer planlarını yapmaları hedeflenmiştir. Yunanistan’da da kariyer rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, konunun uzmanları tarafından başta psikologlar olmak üzere sosyal hizmet uzmanları ve rehber öğretmenler tarafından kariyer gelişimi ve danışmanlık ile ilgili birçok konuda verilmektedir (Malikiosi-Loizos ve Ivey, 2012, s. 113-115).

Yukarıda araştırma konusu olan ülkelerin mesleki rehberlik gelişim süreçleri ve kariyer merkezleri arasında belirli bazı farklılıklar bulunsa da, genel olarak bakıldığında, bu ülkelerin mesleki rehberlik sistemlerinin yapısal temelleri ve işleyiş biçimlerinin büyük ölçüde benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu ülkelerdeki kariyer merkezleri, öğrencilerin kariyer gelişimlerine destek olmak amacıyla benzer temel hizmetler sunmaktadır. Bu hizmetlerin başında, kariyer danışmanlığı, kariyer ağı oluşturma, staj ve iş bulma gibi önemli hizmetler gelmektedir. Ayrıca, bu merkezler, sektörlerle öğrencileri bir araya getiren etkinlikler düzenleyerek, onların iş dünyasıyla bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktadır. Çevrim içi uygulamalar da bu hizmetlerin önemli bir parçasını oluşturmakta, öğrencilerin kariyer süreçlerine ve gelişimlerine dair kolay ve hızlı bilgiye erişim sağlamalarına imkan vermektedir.

3. Türkiye’de Kariyer Merkezleri ve Tarihsel Gelişim Süreci

Üniversite kariyer merkezleri, öğrencilerin hem öğrenim süreleri içerisinde hem de mezuniyetlerinden sonra kariyer bilgi kaynaklarına ulaşmaları bakımından önemli rolü olan birimlerdir. Öğrencilerin üniversiteye başlamalarının ardından hem verdikleri eğitim ve danışmanlık hizmetleriyle hem de düzenledikleri etkinlikler yoluyla, onların kendilerini tanımalarını ve çevrelerindeki kariyer seçeneklerini fark etmelerini sağlayarak, kariyer farkındalıklarının artırılmasında ve bu doğrultuda geleceğe yönelik kariyer hedefi belirlemelerinde, önemli bir role sahiptirler (Ayaz, 2024, s. 341). Üniversite kariyer merkezleri, öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdamını desteklemede hayati bir rol oynamaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda, kariyer merkezi hizmetleri; kariyer danışmanlığı, kariyer günleri ve fuarları ve atölye çalışmaları gibi önemli etkinlikleri içine alarak hızlı bir gelişim sürecine girmiştir. Özellikle, işverenler ve mezunlarla kurulan bağlantılar sayesinde öğrencilerin sosyal ağlarının geliştirilmesine yardımcı olunmaktadır. Kariyer merkezi hizmetlerinin tüm öğrenciler için erişilebilir olması,

öğrencilerin kariyer danışmanlığı hizmetlerine ulaşarak bireysel kariyer kaynaklarını artırmaları ve merkezlerin öneminin artması bakımından önemlidir (Atasever, 2023, s. 46; Jiang, 2024, s. 22).

Sektörel değişimlerin etkisiyle işgücü piyasasında ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar ve bu değişim yönünde beliren öğrenci ihtiyaçları ve beklentilerinin analiz edilerek bu doğrultuda düzenlemeler yapılması, kariyer merkezlerinin öncelikleri arasında yer almaktadır. Öğrencilerin farklı dönemlerdeki ihtiyaçlarının tespit edilmesi hangi konularda yardıma ihtiyaç duydukları doğru bir kariyer planlaması yapılması bakımından önem arz etmektedir. Bu amacın tespit edilmesine yönelik yapılan araştırmalarda, kariyer merkezlerinin öğrencilerin kariyer gelişimine katkı sağlayarak onların kariyer farkındalıklarını ve kariyer kararı verme yetkinliklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Bayrakçı ve Alptekin, 2024, s. 132).

Türkiye’de mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinin gelişim süreci üç aşamada ele alınabilir. İlk dönem, 1953-1975 yılları arasını kapsar ve bu dönemde özellikle rehberlik ve araştırma merkezlerinin kurulmasına odaklanıldığı ve öncelik verdiği görülmektedir. Üniversitelerde ilk rehberlik ve danışmanlık merkezlerinin açılması da bu yıllara rastlamaktadır. Öne çıkan örnekler arasında, Gazi Eğitim Enstitüsü’nde uygulamaya konulan “rehberlik ve danışmanlık” dersi, 1965 yılında Ankara Üniversitesi’nde başlatılan ilk lisans programı ve ardından Hacettepe Üniversitesi’nde açılan ilk lisansüstü program yer almaktadır. Bu ilerlemeler aşamalı bir şekilde gerçekleşirken, rehberlik hizmetleri lise ve dengi okullarda da sunulmaya başlanmış; bu kapsamda 1970-1974 yılları arasında pilot okul uygulamaları başlatılmıştır. Son gelişme ise, rehberlik hizmetlerini verecek rehber öğretmenlerin okullarda görevlendirilmesidir (Yeşilyaprak, 2019, s. 77). Bu dönemde, mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin altyapısının temellerinin atıldığı görülmektedir.

Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanındaki ikinci dönemi 1976-1994 yılları arasındaki dönem oluşturmaktadır. Kararsız adımlar olarak da bilinen bu dönemde, özellikle üniversiteye geçiş öncesinde doğru bölüm tercihi yapmanın önemi üzerinde durulmuş ve bu doğrultuda, doğru meslek seçimi ve tercihlerinde öğrencilere yardımcı olmak amacıyla birçok ölçek Türkçeye uyarlanarak uygulamaya konulmuştur. Sonraki aşamada meydana gelen yenilikler ve gelişmelere bakıldığında, bunların en önemlileri arasında mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanının bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmesi gelmektedir. Bu kararı destekleyecek önemli bir karar da 1982 yılında toplanan 11. Milli Eğitim Şûrası’nda alınmıştır. Alınan kararda mesleki rehberlik ve danışmanlık alanında hizmet verecek kişilerin uzman olarak kabul edilmesi kararlaştırılmış ve bu kişiler mesleki alanda önemli bir kimlik elde etmişlerdir. Bu dönemde yaşanan diğer önemli bir gelişme de Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Derneği’nin kurulması olmuştur. Dernek sayesinde alanda çalışan uzmanlar, görüşlerini ve önerilerini paylaşarak, mesleki rehberlik ve danışmanlık alanının gelişmesine ve daha kaliteli hizmet vermesine önemli katkılar sağlamışlardır. Ayrıca, beş ilde İŞKUR’a bağlı İş ve Meslek Danışmanlığı birimlerinin açılması da önemli bir adım olmuştur. Bu birimler, bireylerin çalışma yaşamına adım atmadan önce ihtiyaç duydukları mesleki rehberliği sağlayarak, meslek seçiminde bilinçli tercihler yapmalarına yardımcı olmayı amaç edinmişlerdir (Yeşilyaprak, 2019, s. 78). Tüm bu gelişmelerin temel amacı, öğrencilere ve bireylere meslek seçimi konusunda rehberlik sunarak, onların yeteneklerini keşfetmelerini ve doğru mesleğe yönelmelerini sağlamaktır. Bu süreç, öğrencilerin sadece eğitim hayatlarında değil, aynı zamanda çalışma yaşamına geçişlerinde de daha bilinçli ve başarılı adımlar atmaları için önemlidir. İkinci dönemin özelliği, mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini öğrencilere verecek uzmanların yetiştirilmesine önem verilmesi ve bunu gerçekleştirmek için de iş ve meslek danışmanlığı birimlerinin oluşturulmasıdır. Bu doğrultuda, bu hizmetlerin ülke geneline yayılması hedeflenmiştir.

1995-2010 yılları arasındaki dönem, Türkiye’deki mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanındaki son dönemdir. Bu dönemi diğer dönemlerden ayıran özellik, bu alanda önemli ilerlemelere bağlı olarak ders kitaplarının yazılmaya başlanmasıdır. Bu dönemde meydana gelen diğer önemli bir gelişme ise Türkiye’deki üniversitelerde kariyer uygulama ve araştırma merkezlerinin kurulmaya başlanmasıdır. 2013 yılında işveren temsilcileri ve kariyer merkezleri aktif olan bazı üniversitelerin katıldığı YÖK toplantısında, öğrencilere staj ve iş bulma konularında yardımcı olmak ve öğrencilerin iş dünyasıyla bağlantılarını güçlü tutmak amacıyla kariyer merkezlerinin kurulmasına karar verilmiştir (Şahin, 2016, s. 93-94). Ayrıca, toplantıda yapılan örnek üniversite sunumları ve işveren temsilcileri tarafından gerçekleştirilen üniversite-sanayi işbirliği önerilerinin, kariyer merkezlerinin kurulumu sürecinde faydalı olduğu belirtilmiştir. Alınan bu kararla, kariyer merkezlerinin üniversiteler ile iş dünyası arasında bir köprü işlevi görmesi kararlaştırılmıştır (Kara vd., 2016, s. 248-249). Son dönemde ise konuyla ilgili akademik çalışmalar yapılmaya başlanmış ve özellikle üniversitelerde kariyer merkezlerinin kurulmasıyla kariyer danışmanlığı alanında önemli bir adım atılmıştır.

CBİKO’nun kurulmasının ardından, Türkiye’deki üniversitelerde mevcut kariyer merkezlerine yenileri eklenmiş ve kariyer merkezi sayısı hızla artarak merkezler tek bir çatı altında toplanmıştır. Bu sayede, belli konulardaki kariyer merkezi hizmetlerinde ve uygulamalarında birlikte hareket edilmiştir (Boğazlayan ve Avşaroğlu, 2022, s. 379). Türkiye’de ilk kurulan kariyer merkezleri daha çok idari birimler altında kurulmuş, daha sonra ise

Rektörlüklere bağlı birimler olarak araştırma ve geliştirme merkezleri adı altında toplanmışlardır (Cevher, 2015, s. 167).

Üniversite kariyer merkezlerinin organizasyon yapısı incelendiğinde, bu yapının üniversiteler arasında farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bazı üniversitelerin kariyer merkezlerinin Rektörlüklere bağlı birimler olarak Uygulama ve Araştırma Merkezleri adı altında kurulduğu; bazılarının ise Sağlık Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı altında kurularak hizmet verdiği görülmektedir. Fakat, çoğunlukla kariyer merkezleri, Rektörlüğe bağlı birimler olarak kurulmakta ve Rektör yardımcısına bağlı olarak Merkez Müdürleri tarafından yönetilmektedir. Merkezlerde çalışanlar, memur ve uzman kadrosunda olup; kariyer hizmeti veren, farklı kadrolarda istihdam edilen personel de merkezlerde görev yapmaktadır (Pişkin ve Ersoy Kart, 2019, s. 281; Gülmez, 2021, s. 149).

Türkiye’de kariyer merkezleri ilk olarak 1980 yılında (ODTÜ) Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nde “Mezunlar Ofisi” olarak kurulmuş ve hizmet vermeye başlamıştır. 1996 yılında ismi değiştirilen ofis “Kariyer Planlama Merkezi” adıyla yapılanma sürecine girerek hizmet çeşitliliğini artırmıştır (Şensoy, 2023, s. 27). Daha sonraki yıllarda kariyer merkezlerinin sayısında artışlar yaşanmıştır. Bu merkezlerden bir diğeri de İstanbul Teknik Üniversitesi’nde (İTÜ) hizmet veren İTÜ Kariyer Merkezi’dir. İTÜ İşletme Fakültesine bağlı olarak öğrenci ve mezunların kariyer gelişimlerine destek olmak amacıyla 1997 yılında faaliyete geçen ve “Kariyer Ofisi” adı altında hizmet vermeye başlayan merkez, bu alanda önde gelen kariyer merkezleri arasında gösterilmektedir. Gelişim aşamalarını kademeli olarak tamamlayan merkez, 2005 yılına gelindiğinde “İİKM” (İnsan Kaynakları ve Kariyer Merkezi) adı altında İTÜ Rektörlüğe bağlanarak hizmetlerine devam etmiş ve daha kapsamlı şekilde profesyonel yapıya dönüştürülerek hizmetlerine devam etmiştir. Merkezin son isim değişikliği “İTÜ Kariyer Merkezi” olarak 2013 yılında gerçekleştirilmiş; bu tarihten sonra merkezin hizmet yelpazesi genişletilerek merkez daha farklı hizmet ve uygulamaları bünyesine dahil etmiştir. Türkiye’de kariyer merkezi geçmiş olan bir diğer önemli üniversite de Ankara Üniversitesi’dir. “İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Danışmanlığı Araştırma ve Uygulama Merkezi” adı altında hizmet vermeye başlayan bu merkez, 2019 yılına kadar öğrenci ve mezunlara başta kariyer gelişimi olmak üzere kariyer hedefi belirleme ve kariyer planlaması konularında danışmanlık hizmetleri sunmuş; üniversite bünyesinde yapılan kariyer gelişim programlarının gelişimine yardımcı olmuştur. 2019 yılında ise merkez, ismini değiştirerek “Kariyer Planlama ve İnsan Kaynakları Uygulama ve Araştırma Merkezi (KARMER)” olarak faaliyetlerine devam etmiştir (Pişkin ve Ersoy Kart, 2019, s. 279-280). Tüm bu gelişmeler ve bu doğrultuda yapılan yenilikler, merkezlerin sunduğu hizmetleri ve uygulamaları daha profesyonel ve kapsamlı hale getirmek amacıyla atılmış önemli adımlardır.

Türkiye’de üniversite sayılarının artmasına bağlı olarak yükselişe geçen mezun sayıları, mezunların istihdam oranlarının artırılması için işe yerleştirilmelerini zorunlu hale getirmiştir. Kariyer merkezlerinin bu sorunların çözümünde önemli rol oynayacağı düşünülmüş ve merkezlere olan ihtiyaç da bu bakımdan artmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 2018-2019 Yükseköğretim açılış yılı töreninde, üniversitelerdeki kariyer merkezlerinin CBİKO’ya bağlanacağı ifade edilmiştir. Bu kararın ardından, kariyer merkezleri özellikle işverenlerle öğrencileri bir araya getiren kariyer fuarları ve etkinlikleri düzenlemeye başlamışlar ve öğrencilerin sektörleri tanınmasında önemli rol oynamışlardır (Nazlı ve Yavuz, 2023, s. 824). Bu bakımdan kariyer merkezlerinin en önemli işlevinin firmalar ve öğrenciler arasında köprü görevi görmesi olduğu söylenebilir ve özellikle CBİKO web tabanlı uygulamalarıyla bu işleve destek vermektedir.

CBİKO’nun kurulmasının ardından, kariyer merkezleriyle ilgi yapılan araştırmalarda, Türkiye’de 2019 yılında toplam kariyer merkezi sayısı 53 olarak tespit edilirken, merkezlerin yarısından fazlasının aktif olarak hizmet vermediği sonucuna ulaşılmıştır. 2023 yılı itibarıyla, tüm üniversitelerde kariyer merkezleri kurulmuş ve bu sayı 205’e ulaşmıştır. İlerleyen yıllarda CBİKO’nun etkisiyle bu merkezlerin neredeyse tamamı hizmet vermeye başlamış ve belirli konularda birlikte hareket etme fırsatını yakalamışlardır. CBİKO’nun desteğiyle, kariyer merkezleri ülkemizde yaygınlaşmaya başlayarak, mezunlara yalnızca iş bulmakla kalmayıp, öğrenimleri sırasında öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemeyi, kendilerini keşfetmelerini sağlayarak zayıf ve güçlü yönlerinin farkına varmalarını amaç edinmişlerdir (CBİKO, 2020; CBİKO, 2023, s. 70; Şensoy, 2023, s. 27).

CBİKO’nun kariyer merkezlerinde sunulan hizmetleri tek çatı altında toplamasının ardından, üniversite öğrencilerinin kariyer hedeflerini belirlemeleri ve bu doğrultuda kariyer planlamalarını yapabilmeleri için müfredata kariyer planlama dersi eklenmiştir. Müfredata konulan ders sayesinde, öğrencilerin kendilerini tanımaları yoluyla kişilik özelliklerini ve yeteneklerini keşfetmelerine, güçlü kariyer ağları oluşturmalarına, kariyer günleri ve fuarları gibi etkinlikler düzenleyerek firmalarla olan bağlantılarının güçlendirilmesine yardımcı olunması planlanmaktadır. Çok sayıda içerikten oluşan ders, www.ytnk.tv üzerinden öğretim elemanlarının kullanımına sunulurken öğrencilere ulaştırılmaktadır. Ayrıca, sektörlerle ilgili alanında uzman kişilerce yapılan röportajlar sayesinde öğrencilere kariyer fırsatları ve iş olanakları hakkında bilgi paylaşımı yapılmaktadır (Dalkılıç vd., 2022, s. 939-940). Kariyer merkezlerinin personel bakımından yetersiz olduğu göz önünde

bulundurulduğunda, CBİKO'nun uygulamaları bu açığı tamamen kapatmasa da, öğrencilere sunulan hizmetlerin yaygınlaşması açısından büyük bir öneme sahiptir.

4. Türkiye’de Kariyer Merkezleri Üzerine Yapılan Araştırmalar

Kariyer merkezlerinin hizmetleri ve işleyişiyle ilgili daha somut bilgilere ulaşmada bu merkezlerle yapılan çalışmalara değinmenin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla, Bacanlı, Eşici ve Altunbaş (2009) tarafından yapılan bir çalışmada kariyer merkezleri inceleme altına alınmış ve hizmetleri değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda, kariyer merkezlerinin başlıca üç gruba hizmet ettiği saptanmıştır: öğrenciler, mezunlar ve işverenler. Merkezlerin öğrencilere sunduğu hizmetler daha çok bireysel kariyer danışmanlığı ve iş arama becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerden oluşuyorken, mezunlara yönelik hizmetler arasında da kariyer ağı oluşturma, burslar hakkında bilgilendirme yapma, kariyer eğitimleri ve mentorluk programları yer almaktadır. Son olarak, işverenlere yönelik gerçekleştirilen faaliyetlere bakıldığında, bunların daha çok öğrenci ve işverenleri bir araya getiren kariyer etkinlikleri ve çevrim içi özgeçmiş kataloglarının paylaşıldığı uygulamalardan oluştuğu saptanmıştır (Balin, vd., 2021, s. 4).

Yoğun (2013) tarafından kariyer merkezlerinin web sayfalarının incelendiği araştırmada ise, 110 üniversitenin kariyer merkezi incelenmiştir. Bu merkezlerden web sayfalarını aktif olarak kullanan 80 kariyer merkezi tespit edilirken, bunlardan 54’ünün etkinlik takvimine ulaşılmıştır. Bu merkezlerden sadece 24’ünün web sayfalarında güncel etkinlikler yer aldığı görülmüştür. Kozak ve Dalkıranoglu (2013) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise Anadolu Üniversitesi’nin son sınıf öğrencilerinin kariyer merkezlerinden hizmet alıp almadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kariyer merkezi hizmetlerinden yararlanmayan öğrencilerin, meslek seçimlerinde daha çok cinsiyet odaklı tercihlerde bulundukları tespit edilmiştir.

Kariyer merkezleriyle ilgili yapılan diğer önemli bir çalışmada, Özden (2015) tarafından üniversitelerin kariyer merkezleriyle ilgili araştırma yapılmış ve bu kapsamda 32 üniversitenin kariyer merkezi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada, kariyer merkezlerinin kurumsal yapıları, personel özellikleri ve verdikleri hizmetler de dahil olmak üzere çok sayıda kriter dikkate alınarak incelenmiştir. Bu araştırmada da merkez hizmetleri arasında kariyer danışmanlığı, merkezlerin tanınırlığını artırmak için yapılan sunumlar, iş ve staj olanakları ve kariyer günleri gibi etkinliklerin yer aldığı görülmüştür. Konuyla ilgili benzer bir çalışma da Cevher (2015) tarafından yapılmıştır. Araştırmada kariyer merkezlerinin sunduğu hizmetler karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada, hizmet veren merkezlerin sayıca az olduğu ve ayrıca, bu merkezlerin çoğunluğunun vakıf üniversitelerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Verilen hizmetler arasında, kariyer ağı oluşturma, iş gücü piyasası bilgileri ve çalışma yaşamına geçiş konularındaki eğitimlerin sayıca fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Zeren vd. (2017) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, merkez çalışanlarının üniversitelerdeki öğrenci sayıları dikkate alındığında, sayı olarak oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada, kariyer merkezlerinin %90’ında hizmet çeşitliliğinin kariyer ağı oluşturma etkinliklerinden oluştuğu ve ayrıca, bu merkezlerde öğrencileri çalışma yaşamına hazırlayan eğitimler sunulduğu tespit edilmiştir. Aynı yıl Karaaslan (2017) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, Ankara’daki üniversitelerin kariyer merkezleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda, üniversite yönetimlerinin kariyer merkezlerinin işleyişinde ve faaliyetlerinde önemli rol oynadıkları sonucuna varılmıştır. Fakat, diğer çalışmalarda olduğu gibi burada da kariyer merkezi personelinin yetersiz ve sayıca az olduğu önemli bir tespit olarak yer almaktadır. Araştırmadaki diğer önemli bir tespit de yapılan kariyer etkinliklerinin güncel olmadığıdır.

Kariyer merkezlerinin kurumsal yapılarının etrafıca araştırıldığı önemli bir çalışmada, Pişkin ve Ersoy Kart (2019) Türkiye’de hizmet veren kariyer merkezlerini inceleme altına almıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye genelinde 2010 yılından önce sadece 6 devlet üniversitesinde kariyer merkezi olduğu ve bu sayının 2010 yılında 20 sayısına ulaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca, merkezlerin kurulum aşamalarını henüz tamamlamamış olmaları ve merkezlerde görevli kişilerin alan dışından seçilmesi, araştırma sonuçlarından elde edilen önemli bulgular arasında yer almaktadır.

Gülmez (2021) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, Türkiye’de kariyer merkezlerinin kurulumlarını geç tamamladığı, dolayısıyla ABD ve Avrupa ülkeleriyle kıyaslandığında merkezlerde yapısal olarak bazı sorunların görüldüğü, merkezlerin kendi aralarında birlikte hareket etmeyerek aralarında amaç birliğinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenlerden dolayı, merkezlerin tam olarak öğrenciler ve mezunlar üzerinde beklenen etkiyi yaratmadığı tespit edilmiştir. Tüm bunlara rağmen, CBİKO’nun kurulmasıyla merkezlerin daha planlı ve bilinçli şekilde hareket ettikleri ve en azından hizmetlerinin öğrenciler ve mezunlar arasında eskiye oranla daha fazla yayıldığı elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Benzer sonuçların elde edildiği, Boğazlayan ve Avşaroğlu (2022) tarafından yapılan başka bir çalışmada, kariyer merkezlerinin personel bakımından eksik ve çalışan personelin mesleki bilgi açısından yetersiz olduğu ve farklı alanlardan kariyer merkezlerinde istihdam edildikleri

sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, merkezlerdeki etkinliklerin sayıca az olduğu araştırma sonuçlarından elde edilen diğer önemli bir tespittir.

Kariyer merkezleriyle ilgili Özkanan, Acar ve Çıragöz (2022) tarafından Batı Akdeniz Bölgesi'ndeki vakıf ve devlet üniversitelerinin kariyer merkezlerinde çalışan ve daha önce çalışmış kişilerle görüşme yoluyla yapılan bir araştırmada ise, CBİKO'nun faaliyete geçmesinin ardından kariyer merkezi hizmetlerinin daha görünür hale geldiği ve hizmet çeşitliliğinin arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kariyer merkezi personelinin yetersizliği ve personel sayısındaki eksiklikler gibi bazı sorunlar nedeniyle merkezlerin kurulumlarını tam olarak tamamlayamadıkları ve kariyer merkezlerine gereken önemin verilmediği, araştırma sonuçlarından elde edilen tespitler arasında bulunmaktadır. Nazlı ve Yavuz (2023) tarafından farklı üniversitelerde öğrenim gören 210 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada da kariyer merkezlerinin güncel durumuna değinilmiş, kariyer merkezlerinin beklentiler doğrultusunda verimli ve etkin hizmetler verebilmesi için mesleki bilgisi fazla ve alanında deneyim sahibi kariyer danışmanlarının istihdam edilmesinin önemi vurgulanmıştır. Aynı çalışmada, çok sayıda öğrenci ve mezuna hizmet verilebilmesi için kariyer merkezlerinin online platformlarda danışmanlık ve etkinlik düzenlemeleri gerektiğinin altı çizilmiştir. Son olarak, Bayrakçı ve Alptekin (2024) tarafından KTO Karatay Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler üzerinde kariyer merkezlerinin verdiği hizmetlere yönelik yapılan araştırmada, üniversite tercihlerinde ve bireysel kariyer planlamasında kariyer merkezlerinin rolü araştırılmış ve kariyer merkezi hizmetlerinin üniversite tercih sürecinde pozitif yönde belirleyici etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Araştırma Bulguları

Araştırmada, ulusal literatürdeki çalışmalar belirlenen kriterler dikkate alınarak incelenmiştir. Bu kapsamda, 2009-2024 yılları arasında Türkiye'deki üniversitelerin kariyer merkezlerine yönelik yapılan araştırmalar belli kriterler (Tablo 1'de hizmet türleri; Tablo 2'de yazar/yıl, araştırma konusu, araştırma yöntemi/veri toplama araçları ve sonuç; Tablo 3'te tema ve kodlar) çerçevesinde değerlendirilmiş ve elde edilen veriler Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 1

Üniversitelerde Verilen Kariyer Merkezi Hizmet Türlerinin Karşılaştırılması

Hizmet ve Uygulamalar	ABD Üniversiteleri	Avrupa Üniversiteleri	Türkiye Üniversiteleri
CV Hazırlama ve Mülakat Teknikleri Eğitimi	Mevcut, temel hizmetler arasında bulunmakta.	Mevcut, temel hizmetler arasında bulunmakta.	Mevcut, temel hizmetler arasında bulunmakta.
İş Arama Becerileri	Mevcut, temel hizmetler arasında bulunmakta.	Mevcut, temel hizmetler arasında bulunmakta.	Mevcut, temel hizmetler arasında bulunmakta.
İş ve Staj İlanları	Mevcut, üniversitelere ait özel portallar üzerinden verilmekte.	Mevcut, üniversite içi platformlar üzerinden verilmekte.	CBİKO'nun sunduğu yetenekpisi.org üzerinden verilmekte.
Kariyer Rehberliği ve Danışmanlığı	Mevcut, temel hizmetler arasında bulunmakta.	Mevcut, temel hizmetler arasında bulunmakta.	Mevcut, temel hizmetler arasında bulunmakta.
Kariyer Günleri ve Kariyer Fuarları	Temel hizmetler arasında ve yıl içinde birkaç defa yapılmakta.	Temel hizmetler arasında, ülkelere göre yıl içinde sayıları değişmekte.	Yıl içinde bir defa kapsamlı olarak yapılmakta.
Kariyer Planlama Dersi	Üniversitelere göre farklılık göstermekle birlikte, çoğu üniversitede öğrencilere verilmektedir.	Avrupa'daki üniversitelerin genelinde verilmekte.	Lisans programlarında zorunlu olarak verilmekle birlikte, Önlisans programlarda sayısı artmakta.
Kişisel Gelişim Eğitimleri	Mevcut, üniversitelere göre farklılık göstermekte.	Mevcut, üniversitelere göre farklılık göstermekte.	Mevcut, üniversitelere göre farklılık göstermekte.
Web Tabanlı ve Çevrim içi Kariyer Hizmetleri	Yaygın olarak verilmekte.	Ülkelerin genelinde yaygınlaşmış ve daha çok tercih edilmekte.	Birkaç uygulama olmasına rağmen başlangıç aşamasında, daha çok yüz yüze tercih edilmekte.

Tablo 2

Türkiye'deki Üniversitelerin Kariyer Merkezlerine Yönelik Yapılan Araştırmalara İlişkin Değerlendirme Tablosu ve Araştırma Sonuçları

Yazar/Yıl	Araştırma Konusu	Araştırma Yöntemi/ Veri Toplama Araçları	Sonuç
Bayrakçı ve Alptekin (2024)	Kariyer merkezlerinin üniversite tercih sürecindeki rolü	Nicel/Anket	Kariyer merkezlerinin üniversite tercih sürecinde pozitif yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir.
Nazlı ve Yavuz (2023)	Üniversite kariyer merkezlerine yönelik algı ve memnuniyet ölçeğinin geliştirilmesi	Nicel/Anket	Kariyer merkezlerinin personel bakımından yetersiz olduğu ve merkezlerin etkin hizmet verebilmeleri için alanında uzman kariyer danışmanlarına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Boğazlayan ve Avcıoğlu (2022)	Dünyadaki ve Türkiye'deki kariyer merkezlerinin gelişim süreci ve karşılaştırılması	Nitel/İçerik Analizi	CBİKO'nun faaliyete geçmesiyle birlikte merkez faaliyetlerinde artış gözlemlendi, fakat bazı yapısal sorunlarının olduğu tespit edilmiştir.
Özkanan, Acar ve Çiragöz (2022)	Kariyer merkezlerinin verimliliği ve etkinliği	Nitel/Yapılandırılmış Görüşme Formu	Teknik alt yapı, çalışan profili ve personel azlığı bakımından eksiklikler olduğu tespit edilmiştir.
Gülmez (2021)	Dünyada ve Türkiye'deki kariyer merkezlerinin gelişim süreci ve karşılaştırılması	Nitel/İçerik Analizi	Kariyer merkezlerinin yapısal olarak sorunlarının bulunduğu, kurumlarını henüz tamamlamadıkları ve bu durumun verdikleri hizmetlerin kalitesini etkileyerek, öğrencilerin beklentilerini karşılayamadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Pişkin ve Ersoy Kart (2019)	Üniversite kariyer merkezlerinin örgüt yapısının ve personel profilinin incelenmesi	Nitel/Görüşme Soru formu	Merkezlerin, kurumlarını tamamlamadıkları, personel bakımından sayıca eksik ve personel ve yöneticilerin çoğunun alan dışından istihdam edildikleri saptanmıştır.
Karaaslan (2017)	Ankara'daki üniversitelerin kariyer merkezlerinin güncel durumlarının araştırılması	Nitel/İçerik Analizi	Üniversite yönetimleri tarafından kariyer merkezleri faaliyetlerine destek verildiği tespit edilmiş; ancak merkezlerin personel bakımından sayıca az olduğu ve çalışan personelin de mesleki bilgisinin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Zeren vd. (2017)	İstanbul genelindeki üniversite kariyer merkezlerinin web sayfalarının ve etkinliklerinin incelenmesi	Nicel/Anket	Merkez çalışanlarının üniversitelerdeki öğrenci sayıları dikkate alındığında, sayıca az olduğu tespit edilmiştir.
Cevher (2015)	Kariyer merkezlerinin kurumsal yapı ve etkinliklerinin incelenmesi ve kariyer planlama konusundaki faaliyetleri	Nitel/İçerik Analizi	Mevcut kariyer merkezlerinden hizmet verenlerin sayıca az olduğu ve hizmet verenlerin çoğunluğunun vakıf üniversitelerinden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Özden (2015)	Kariyer Merkezi Faaliyetlerinin İncelenmesi	Nitel/İçerik Analizi	Kariyer merkezi hizmetleri arasında kariyer danışmanlığı, merkezlerin tanınırlığını artırmak için yapılan sunumlar, iş ve staj olanakları ve kariyer günleri gibi etkinliklerin yer aldığı tespit edilmiştir.
Kozak ve Dalkıranoglu (2013)	Kariyer merkezi hizmetlerinden yararlanan ve yararlanmayan öğrencilerin meslek seçimindeki tercihleri	Nicel/Anket	Kariyer merkezi hizmetlerinden yararlanmayan öğrencilerin, meslek seçimlerinde daha çok cinsiyet odaklı tercihlerde bulundukları tespit edilmiştir.
Yoğun (2013)	Kariyer merkezlerinin web sayfalarını etkinlik bildirimlerinde kullanma durumu	Nitel/İçerik	Kariyer merkezlerinden web sayfalarını aktif olarak kullanan 80 kariyer merkezi tespit edilirken, bunlardan 54'ünün etkinlik takvimine ulaşılmıştır.
Bacanlı, Eşici ve Altunbaş (2009)	Kariyer merkezi hizmetlerinin tespiti ve hizmetlerin hangi gruplara verildiği ve çeşitleri	Nitel/İçerik	Merkezlerin öğrencilere ve mezunlara sunduğu hizmetlerin daha çok bireysel kariyer danışmanlığı ve iş arama becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Tablo 3*Araştırma Bulgularından Elde Edilen Temalar ve Kodlar*

Temalar	Kodlar
Merkezlerin kurumsal ve yapısal sorunları	Personel eksiklikleri
Merkezlerin personel eksikliği ve yetersizliği	Personel yetersizliği
Merkezlerin web sayfası hizmetleri ve dijital faaliyetleri	Personel nitelikleri
Merkezlerin etkinlikleri ve hizmet kalitesi	Alan dışı istihdam
Merkezlerde kariyer danışmanı eksikliği	Kariyer danışmanlığı
Merkezlerde çalışan profili	Etkinlikler
Merkezlerin gelişim süreci	Kurulum sorunları
Merkez personellerinin nitelikleri	Hizmet türleri
CBİKO kariyer hizmetleri	Kurumsal yapı

Tablolardaki veriler incelendiğinde, Türkiye’deki kariyer merkezlerinin hizmet türleri bakımından ABD ve örnek gösterilen Avrupa ülkeleriyle benzerlikler taşıdığı ve aralarında önemli farklar bulunmadığı; buna karşılık, üniversite kariyer merkezlerinin daha çok kurumsal ve yapısal sorunlarının bulunduğu göze çarpmaktadır. Diğer önemli bir sorun da merkezlerde kariyer danışmanı eksikliği ve bu nedenden dolayı etkinlik sayılarındaki yetersizlik ve hizmet kalitesinin düşüklüğüdür. Aynı zamanda, alan dışından istihdam edilen çalışanların, mesleki bakımdan yetersiz oluşları da çalışan profili ve personel niteliklerinin merkezler için uygun olmadığını göstermektedir. Üniversite kariyer merkezlerinin işleyişiyle ilgili olumlu gelişme CBİKO’nun kurulması ve kariyer merkezi hizmetlerinin tüm merkezlerde belirlenen başlıklar altında verilmeye başlanmasıdır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye dışındaki ülkelerdeki kariyer merkezlerinin tarihsel gelişim süreçleri incelenmiş ve ABD ile kıta Avrupa’sındaki bazı gelişmiş ülkelerin kariyer merkezi işleyişleri örnek olarak sunulmuştur. Ayrıca, bu ülkelerdeki kariyer merkezlerinin genel değerlendirmesi de yapılmıştır. Araştırma sonucunda, kariyer merkezlerinin küresel olarak ilk kez 1800’lü yılların sonlarında ortaya çıktığı ve her ülkenin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısını dikkate alarak, kendi kariyer sistemlerini geliştirdiği görülmüştür.

Bir diğer önemli bulgu ise, kariyer merkezlerinin ABD ve kıta Avrupa’sında erken faaliyete geçmesine bağlı olarak, öğrenci ve mezunların çalışma yaşamına hazırlanmasının, Türkiye’ye göre daha erken bir dönemde başladığı ve bu yüzden kariyer merkezlerinin gelişim ve kapsam açısından daha ileri seviyelerde olduğu gerçeğidir. Kariyer merkezlerinin kurulduğu ülkelerde, genellikle üniversitelerin bünyesinde öğrencilere ve mezunlara iş dünyasının deneyimli profesyonelleriyle tanışma fırsatı sundukları, staj ve firma bağlantılarıyla network kurulmasına aracılık ettikleri tespit edilmiştir. Özellikle ABD, Almanya, Fransa ve İngiltere’de hizmet veren kariyer merkezlerinin çalışma yaşamıyla ilgili iş bulmaya yönelik hizmetler sundukları gözlemlenmiştir. ABD ve Birleşik Krallık’ta kariyer hizmetlerinin uzun süredir devam eden bir gelenek haline geldiği göz önüne alındığında, diğer Avrupa ülkelerine kıyasla daha güçlü bir altyapıya sahip oldukları ifade edilebilir. Bu ülkeler, kariyer merkezlerinin kurulum sürecinde örnek alınan ülkeler olmuştur.

Araştırmada, çalışma yaşamına hazırlık ve iş gücü piyasası ile ilgili eğitimlerin ve kariyer etkinliklerinin neredeyse her ülkede benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Bu hizmetler, öğrencilere ve mezunlara çalışma hayatı hakkında bilgi verme, kariyer ağı oluşturma ve genişletme, staj ve iş olanakları hakkında farkındalık yaratma, kariyer günleri vb. etkinlikler düzenleme ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinden oluşmaktadır.

Türkiye’de ise kariyer merkezlerinin gelişim süreci etraflıca incelenerek değerlendirildikten sonra, merkezlerin durumu ile ilgili olumlu değerlendirme yapmak zor görünmektedir. Kariyer merkezlerinin hala tam anlamıyla yapısal bakımdan kurulumlarını tamamlayamadıkları ve personel bakımından yetersiz oldukları saptanmıştır. Bu durumun temel nedenlerine değinilecek olursa, bunların başlıcalarının; alanında yetişmiş akademik personel sayısının az olması ve çalışanların farklı alanlardan kariyer merkezlerine dahil edilmesi olarak sıralanması mümkündür. Ayrıca, kariyer merkezlerinin sistematik ve kurumsal bir yapıya sahip olmamaları da verimliliklerini olumsuz etkilemektedir. Ancak, CBİKO’nun kurulmasının ardından hizmet çeşitliliği ve verimliliği kısmen artmış ve merkezler, ilk kurulduğu yıllara kıyasla daha iyi bir konuma gelmiştir. Özellikle ABD ve Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında, Türkiye’deki kariyer merkezlerinin kariyer ağı oluşturma, öğrencilere iş gücü piyasası hakkında bilgi verme ve istihdam edilebilirliklerini artırma gibi hizmetler sundukları görülmektedir. Ancak,

Türkiye'deki kariyer merkezleri, kurumsal altyapı açısından ABD ve Avrupa'daki merkezlere göre geride kalmaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye'deki kariyer merkezleri, ABD ve Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında benzer hizmetler sunmalarına rağmen, hizmet kalitesi bakımından bu ülkelerin gerisinde kalmaktadır. Bu durum, kariyer merkezlerinin henüz tam anlamıyla kurulum aşamalarını tamamlayamadıkları ve gelişim sürecinin başında olduklarını göstermektedir. Ancak, CBİKO'nun kurulması, verilen hizmetlerde bir standart oluşturulması, hizmetlerin yaygınlaşması ve çeşitliliğinin artması açısından önemli bir adım olmuştur. Fakat, bu durum kariyer merkezlerinin hizmet kalitesinin ve verimliliğinin istenilen düzeye gelmesi bakımından yeterli değildir. Bu amaca yönelik olarak alınması gereken önlemlere ve yapılması gereken yeniliklere aşağıda değinilmiştir.

İlk olarak, kariyer merkezleri tarafından verilen hizmetlerin öğrenciler ve mezunlar açısından etkinliğini artırmak, hizmetlerin verimliliği ve faydalı olması bakımından önem arz etmektedir. Kariyer merkezlerinde hizmet kalitesinin artırılması için, öncelikle alanında uzman personelin istihdam edilmesi ilk öncelikler arasında olmalıdır. Özellikle kariyer danışmanlığı hizmetlerinin etkinliği, uzman personelin bilgisine ve deneyimine bağlıdır. Bu doğrultuda, merkezlerde görevlendirilen personelin, PDR, İnsan Kaynakları, ÇEKO ve bu alanla ilgili bölümlerden mezun olmuş ve alanında uzmanlaşmış kişilerden seçilmesi önemlidir. Ayrıca, bu kişilerin iyi iletişim ve topluluk önünde sunum yapabilme becerilerine sahip olmaları, bu alanda onları mesleki açıdan daha güçlü yapacaktır.

Diğer taraftan, alanında uzman personeli istihdam eden merkezlerin, hizmetlerini çok sayıda öğrenciye ulaştırması ancak tanınırlıklarını artırmakla mümkün olacaktır. Kariyer merkezlerinin öğrencilerin kariyer gelişimlerine destek olmaları ve kariyer farkındalıklarını artırmaları, hizmetlerinin tam olarak anlaşılması yoluyla gerçekleşebilir. Türkiye'deki üniversitelerde kariyer merkezlerinde çalışan personel sayısının yetersiz olduğunu düşünürsek, hizmetlerin üniversite geneline yayılması bir hayli zordur. Bu zorluğu aşmanın yolu da akademik birimlerde görevlendirilecek kariyer temsilcilerinin, kendi birimlerinde merkezlerin faaliyetleri ve etkinlikleri hakkında yapacakları bilgilendirici sunumlardan geçmektedir. İlave olarak, merkez faaliyetleri ve etkinliklerinin duyurulmasında öğrenci kulüpleri ve sosyal medyadan da faydalanılabilir. Sosyal medya üzerinden etkinliklerin güncel olarak yayımlanmasının kariyer merkezlerinin tanınırlığına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, üniversite kariyer merkezlerinin geleneksel kariyer hizmetlerine (iş arama becerileri, CV yazma, mülakat teknikleri) ek olarak, öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına ve çalışma yaşamındaki gelişmelere uygun, daha etkili ve yenilikçi kariyer hizmetleri modelleri geliştirmeleri gerekmektedir. Bir diğer önemli husus ise, kariyer merkezlerinin öğrencilere ve mezunlara iş dünyası hakkında kapsamlı bilgilendirme yapması ve kariyer fırsatları konusunda rehberlik etmesidir. Ayrıca, üniversiteler ve firmalar arasında yapılacak ortaklıklar, öğrenciler için işyerinde deneyim kazanma imkanı ve mezunlar için de yeni iş fırsatları yaratacaktır.

Son olarak, kariyer merkezlerinin sürdürülebilirliği, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Merkezlerin güçlenerek gelecekte var olabilmeleri için neler yapılabilir? Özellikle, bu konuda eksikliği ilk bakışta göze çarpan merkezlerin kendi bütçelerinin olmayışıdır. Merkezlerin finansal açıdan gelirlerinin olmayışı, özellikle etkinliklerin hazırlık sürecinde ve üniversite geneline yayılmasında olumsuzluklar yaratmaktadır. Üniversitelerin ilçelerdeki meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin, kariyer merkezi hizmetlerine erişimi, merkez kampüse olan mesafeden dolayı zor olduğundan, kariyer merkezlerinin ilçelere hizmet götürmesinde kendilerine ait araçlarının olması zorunlu olmaktadır. Diğer taraftan, kariyer merkezi personelinin kariyer danışmanlığı alanında kendini geliştirmesi ve mesleki gelişimini alandaki yeniliklere göre güncellemesi önemlidir. Bu nedenle, kurum içinde yapılacak hizmet içi eğitimlerle birlikte, kariyer merkezlerinin bir araya geleceği çalıştaylar düzenlenmeli ve merkezlerin sorunları masaya yatırılarak, mevcut faaliyetleri ve uygulamaları detaylıca değerlendirilmelidir. Bu toplantılar merkezlerin birlik ve beraberlik içinde hareket etmeleri ve beğenilen ve faydalı uygulamaları paylaşmaları bakımından önemlidir. Tüm bunlara ek olarak, kariyer merkezleriyle ilgili akademik çalışmaların yapılması için kariyer danışmanlığı alanında yüksek lisans programlarının sayısının artırılması, alanında uzman personelin yetiştirilmesi bakımından gereklidir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı	Çalışma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.
Çıkar Çatışması	Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.
Teşekkür veya Destek Beyanı	Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.
Yazar Katkıları	Yazar çalışmanın tümüne tek başına katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- Atasever, A. N. (2023). Kariyer planlama psikoeğitim programı'nın üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği'ne etkisi. *Rahva Teknik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 45-57.
- Ayaz, A. (2024). Kariyer Bilgi Kaynakları. D.M. Siyez (Ed.), *Kariyer psikolojik danışması ve rehberlik uygulamaları* içinde (335-352). Akademisyen Kitabevi.
- Balin, E., Korkut-Owen, F., Kepir Savoly, D. & Owen, D. (2021). University career services centers in Turkey: A sequential mixed-method study. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(2), 1-35.
- Bayrakçı, R. B. & Duman Alptekin, H. (2024). Bireysel kariyer planlama ile üniversite tercihi ilişkisinde kariyer merkezlerinin hizmet kalitesinin aracılık rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 20(1), 131-148. <https://doi.org/10.17153/oguiibf.1520311>
- Baz, F. (2017). Fatih projesi üzerine bir içerik analizi çalışması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2), 95-97.
- Boğazlıyan, E. E. & Avşaroğlu, S. (2022). Türkiye'de kariyer merkezleri ile dünyadaki bazı üniversite kariyer merkezlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Emek ve Toplum Dergisi*, 11(31), 372-389.
- Borbély-Pecze, T. B., Hloušková, L. & Šprlák, T. (2022). Career/lifelong guidance systems and services: continuous transformations in a transition region. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, (22), 67-91. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09473-4>
- Can, A. (2017). *Türkiye'de ve seçilmiş ülkelerde kariyer danışmanlığı araç ve yöntemleri ile İŞKUR için öneriler*, [Uzmanlık Tezi]. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü.
- CBİKO. (2020). Kariyer merkezleri ile ilgili yürütülen çalışmalar - Bilgi Notu. T.C. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi Başkanlığı.
- CBİKO. (2023). İnsan Kaynakları Ofisi Faaliyet Raporu (2018-2023). T.C. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi Başkanlığı.
- CEDEFOP (2021). Digital transitions in lifelong guidance: rethinking careers practitioner professionalism: a CareersNet expert collection. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop working paper; No: 2.
- Cevher, E. (2015). Üniversitelerde kariyer planlama faaliyetleri ekseninde kariyer merkezlerine yönelik bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 164-177.
- Çivilidağ, A. & Durmaz, Ş. (2021). *Kariyer danışmanlığı*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dalkılıç, S., Ata, A.Ç., Dalkılıç, E. & Ataç, A.P. (2022). Kariyer planlama dersinin kariyer kararı verme yetkinliğine etkisi: Lisans öğrencileri üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(3), 935-960.
- Erjem, Y. (2018). *Nitel araştırma yöntemi*. D. A. Arslan (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem ve teknikleri* içinde (2. Baskı, s. 159-181). Paradigma Akademi.
- EUROGUIDENCE (2021a). Guidance system in France. <https://www.euroguidance.eu/guidance-system-in-france> adresinden 18 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
- EUROGUIDANCE (2021b). Guidance system in Germany. <https://www.euroguidance.eu/guidance-system-in-germany> adresinden 27 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.

- EUROGUIDANCE (2021c). Guidance system in Austria. <https://www.euroguidance.eu/guidance-system-in-austria> adresinden 27 Aralık 2023 tarihinde alınmıştır.
- Garis, J., Reardon, R.J., & Lenz, J.G. (2012). Current status and future development of career centers in the United States. *Asian Journal of Counseling*, 19(1-2), 5-26.
- Godden, L. (2022). Career guidance policy documents: translation and usage. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(1), 157-169. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1784843>
- Gülmez, N. (2021). Üniversite kariyer merkezi hizmetlerinde dijital platform ve sosyal medya kullanımının etkisi. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gülmez, N. & Okur, E. (2021). Üniversite kariyer merkezlerinin dünyadaki gelişimi ve Türkiye örneği. *Troyacademy*, 6(1), 137-157. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.894132>
- Haug, H.E., Hooley, T., Kettunen, Y. & Thomsen, R. (2020). *Career and career guidance in the Nordic countries*. Brill.
- Herr, E.L. (2001). Career development and its practice: A historical perspective. *The Career Development Quarterly*, 49(3), 196-201.
- Işık, M. & Erdem, A. (2018). Girişimci üniversite anlayışı çerçevesinde kariyer geliştirme merkezi modeli. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 179-187.
- Jenschke, B., Schober, K., & Langner, J. (2014). *Career guidance in the life course: Structures and services in Germany*.
- Jiang, Y. (2024). International graduate students' experiences in using university career services: A case study of a Southern Ontario University. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 15(5), 21-27.
- Kara, S., Güler, T., Tuna, M., & Hitay, G. (2016). Kariyer beklentisinde kariyer merkezlerinin rolü ve Balıkesir Üniversitesinde bir uygulama. *Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Metinleri*, 2016 Aralık ICOMEP Özel Sayısı.
- Karaaslan, S. (2017). Ankara'daki üniversitelerin kariyer merkezleri üzerine bir değerlendirme. *Erişim Adresi: https://www. Researchgate. Net/Publication/313051152*.
- Klein, J., Driesel-Lange, K. & Ohlemann, S. (2022). Are adolescents in one-parent families a previously unnoticed group in inclusive career guidance? *Social Inclusion (ISSN: 2183-2803)*, 10(2), 278-289.
- Kozak, M. A. & Dalkıranoglu, T. (2013). Mezun öğrencilerin kariyer algılamaları: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 41-50.
- Kuzgun, Y. (2014). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı* (4. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- 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>
- Mulvey, M.R. (2006). Career guidance in England: Retrospect and prospect. *British Journal and Guidance & Counseling*, 34(1), 13-30. <https://doi.org/10.1080/03069880500472243>
- Nazlı, E. & Yavuz, A. (2023). Üniversite kariyer merkezi algı ve memnuniyet ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 821-840. <https://doi.org/10.333437/ksusbd.1368628>.
- Niles, S.G. & Bolwsbey, J.H. (2013). *21. Yüzyılda kariyer gelişim müdahaleleri*, (F. Korkut Owen, Çev.) Nobel Akademi Yayıncılık.
- OECD (2002). *Review of career guidance policies. Denmark country note*, Paris: OECD.
- OECD (2003). *Review of career guidance policies country note: Austria*: OECD.
- OECD (2021). *Career guidance for adults in a changing world of work, getting skills right*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9a94bfad-en>
- Özden, M. C. (2015). Üniversite yönetmelikleri çerçevesinde kariyer merkezlerinin amaç ve faaliyetleri, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(12), 146-170.

- Özkanan, A., Acar, O. K. & Çıragöz, M. B. (2022). Kariyer yönetimine biçilen değer: Üniversitelerin kariyer merkezleri üzerine bir inceleme. *BŞEÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-18.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. NE: Houghton Mifflin.
- Paul, J.-J. & Murdoch, J. (2000). Higher education and graduate employment in France. *European Journal of Education*, 35(2), 179-187.
- Pişkin, M. & Ersoy Kart, M. (2019). Üniversite kariyer merkezlerinin örgüt yapısı ve personel profilinin incelenmesi: Kimler yönetiyor? Kimler Yürütüyor?. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Security*, 9(2), 275-298.
- Plant, P., & Thomsen, R. (2012). Career guidance in Denmark: Social control in a velvet glove. *Orientacion y Sociedad*, (11), 1-17.
- Polat, H. (2020). Halkla ilişkiler alanındaki doktora tezlerinde yeni medya olgusu: Nitel bir veri analizi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 291-297.
- Pope, M. (2000). A brief history of career counseling in the United States. *The Career Development Quarterly*, 48(3), 194-211.
- Psifidou, I., Mouratoglou, N. & Farazouli, A. (2021). The role of guidance and counselling in minimising risk factors to early leaving from education and training in Europe. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 810-825.
- Şahin, C. (2016). Amerika ve Avrupa’da meslek/kariyer danışmanlığı (Amerika, Almanya ve Türkiye Örneği), *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 87-98.
- Şahin, S., Arıcı, D., Kağnıcı, D.Y., & Siyez, D.M. (2023). Küresel çapta kariyer psikolojik danışmanı eğitimi ve Türkiye için öneriler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlık Dergisi*, 6(2), 19-39.
- Şensoy, A. (2023). Career expectations of career application and research center student unit representatives. *TOGU Career Research Journal*, 4(2), 26-37.
- Tomei, N., Carp, B., & Kröner, S. (2015). Guidance and counselling in higher education: A comparison between the career services in Germany and Italy. *Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond*, Peter Lang Edition.
- Tsvetanska, S. (2023). Career counselor’s training needs in the context of lifelong career guidance policies. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 13(2), 237-244.
- Watts, A.G. & Kidd, J.M. (2000). Guidance in the United Kingdom: Past, present and future. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(4), 485-502.
- Watts, A.G., Sultana, R.G., McCarty, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy: A brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 89-107. <https://doi.org/10.1007/s10775-010-9177-9>
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye’de mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri: Güncel durum ve öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlık Dergisi*, 2(2), 73-102.
- Yoğun, A.E. (2013, Kasım). Üniversite kariyer merkezlerinin yapısı, çalışanları ve hizmetleri: Genç istihdamının artırılması bağlamında üniversiteler ve İŞKUR işbirlikleri. I. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi (s.10-18). Ankara, Türkiye.
- Zeren, Ş. G., Amanvermez, Y., Buyruk Genç, A., Ermumcu, E., Kalay, T., Satıcı, B. & Yılmaz, A. S. (2017). Yükseköğretimde kariyer merkezlerinin incelenmesi: İstanbul ili örneği. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 554-564.

Başvuru: 11.04.2025 Kabul: 16.06.2025

Organizasyonlarda Aile Destekleyici Yönetici Davranışları: Alanyazın Taraması

Family-Supportive Supervisor Behaviors in Organizations: Literature Review

Gizem KARADENİZ¹ 

Öz

Bu çalışma, aile destekleyici yönetici davranışlarına ilişkin kavramsal bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma, konuyla ilgili ampirik çalışmalar ve kuramsal kaynakların incelendiği bir alanyazın taramasına dayanmaktadır. Bu kapsamda aile destekleyici yönetici davranışlarının tanımı, öncülleri ve çalışanlar ile örgüt üzerindeki etkileri teorik bir çerçevede ele alınmıştır. İncelemeler sonucunda, bu tür yönetici davranışlarının iş-aile çatışmasını azaltma, iş-aile zenginleşmesini artırma, iş doyumu ve örgütsel bağlılığı güçlendirme gibi çok boyutlu olumlu sonuçlara sahip olduğu; ayrıca çalışanların stres düzeyi, tükenmişliği ve işten ayrılma niyeti gibi olumsuz göstergelerinde düşüş sağladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, aile destekleyici yönetici davranışlarının aracı ve düzenleyici rolüyle çalışanların performansını ve iyi oluşunu artıran iş yerindeki önemli bir unsur olduğu saptanmıştır. Bulgular, örgütlerin aileyi destekleyici bir kültür benimsemeleri ve yöneticilere bu yönde eğitim vermeleri halinde çalışanların iş ve özel hayatlarını daha iyi dengeleyebileceklerini göstermektedir. Bu tarz yöneticilik uygulamalarının çok yönlü yararları, gelecekteki araştırma ve uygulamalarda daha fazla odaklanılması gereken bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonunda, gelecekte yapılacak araştırmalar ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Aile Destekleyici Yönetici Davranışları, İş-Aile Dengesi, İş-Aile Çalışması*

Jel Kodları: M10

Abstract

This study aims to present a conceptual framework regarding family-supportive supervisor behaviors. The research is based on a literature review examining empirical studies and theoretical sources relevant to the topic. Within this scope, the definition of family-supportive supervisor behaviors, their antecedents, and their effects on employees and organizations are discussed within a theoretical framework. The findings indicate that such supervisor behaviors yield multidimensional positive outcomes by reducing work-family conflict, enhancing work-family enrichment, and strengthening job satisfaction and organizational commitment, while also lowering negative indicators like employee stress levels, burnout, and turnover intentions. Moreover, it has been determined that family-supportive supervisor behaviors, through both mediating and moderating roles, constitute an important workplace factor that boosts employee performance and well-being. The results show that if organizations adopt a family-supportive culture and provide relevant training to supervisors, employees will be better able to balance their work and personal lives. These managerial practices appear to have multifaceted benefits, highlighting a need for increased focus in future research and applications. In conclusion, the study offers suggestions for forthcoming research and practical implementations.

Keywords: *Family-Supportive Supervisor Behaviors, Work-Family Balance, Work-Family Conflict*

Jel Codes: M10

Önerilen Atıf / Suggested Citation: Karadeniz, G. (2025). Organizasyonlarda aile destekleyici yönetici davranışları: Alanyazın taraması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi*, 4(1), 45-54.

¹ Arş. Gör. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, gizemkaradeniz@sdu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6405-177X>

Giriş

İş ve aile, bir yetişkinin sosyal yaşamında iki önemli alanı temsil etmekte (Zhang vd., 2012) ve çalışanlar giderek artan bir şekilde kendilerini iş ve aile alanlarının birbiriyle rekabet eden taleplerini dengelemek için mücadele ederken bulmaktadırlar. Özellikle çift kariyerli ailelerin ve tek ebeveynli hanelerin artışı, iş, ev işi ve çocuk bakımı sorumluluklarının artık geleneksel cinsiyet rolleri ile sınırlı olmaması bu duruma zemin hazırlamıştır (Byron, 2005). Bununla birlikte 7/24 çalışma sistemi, iş saatlerinin esnekliği ve yükünün fazlalığı, teknolojinin artan rolü bu mücadeleyi daha da desteklemektedir (Hammer ve Zimmerman, 2011). Dolayısıyla, işin doğası sürekli olarak evrimleştikçe, iş ve aile hayatları da giderek daha fazla iç içe geçmekte ve her iki alanda da başarılı bir şekilde işlev görmeye çalışan çalışanlar için zorlanma yaratmaktadır. Her zamankinden daha fazla, bir çalışanın iş rolü, aile rolünü etkilemekte ve bunun tersi de geçerli olmaktadır (Mills vd., 2014a). Tüm bu durumlar çalışanların iş-aile dengesi kurmalarını zorlaştırmakta ve onları iş-aile çatışmasıyla karşı karşıya bırakmaktadır.

İş-aile çatışması, iş alanından kaynaklanan rol taleplerinin aile alanından kaynaklanan rol talepleriyle uyuşmadığı bir tür roller arası çatışmadır. Çatışma genellikle iki yönlü bir yapı olarak görülür: İş-aile çatışması, iş aileyle çatıştığında ortaya çıkabilir (yani, iş-aile çatışması); ayrıca aile işle çatıştığında da ortaya çıkabilir (yani, aile-iş çatışması) (Netemeyer vd., 1996). Birçok çalışma, iş-aile çatışmasının çalışanlar ve organizasyonlar için potansiyel olarak olumsuz etkilerinin altını çizmektedir. İş-aile çatışması, iş ve yaşam memnuniyetini düşürürken, tükenmişlik ve devamsızlık gibi iş sonuçlarını arttırmaktadır (Dodanwala ve Shrestha, 2021; Hammer vd., 2003; Westman vd., 2004). Bununla birlikte iş-aile çatışması çalışanların fiziksel ve ruhsal sağlıklarını olumsuz etkilerken (Borgmann vd., 2019) aynı zamanda performanslarını düşürmektedir (Ahmad, 2008). Tüm bu sonuçlar, hem destekleyici işyeri politikalarına hem de çalışanların iş ve iş dışı alanlardaki rekabet eden sorumluluklarını yönetmelerine yardımcı olabilecek yöneticilerden gelen desteğe ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Crain ve Stevens, 2018). Bunun yanında, aile dostu programların bir parçası olarak, kurum kültürünün, yöneticilerin veya denetçilerin iş-aile çatışmasını azaltmada evrensel ve olumlu etkilere sahip olduğu vurgulanmaktadır. Ancak, iş-aile çatışmasına karşı, birçok kurum aile dostu politikalar benimsemeye başlasa da bunların etkilerini test eden araştırmaların oldukça az olduğu belirtilmektedir (Clark, 2002).

Bu bağlamda, yöneticilerin çalışanların aile sorumluluklarını destekleyen tutumlarını ifade eden aile destekleyici yönetici davranışları (Family-supportive supervisor behaviors), iş-aile dengesi alanyazınında gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Yöneticilerin ailevi sorumluluklara duyarlılık göstermesi, çalışanların iş-aile çatışmasını azaltmada kilit bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Kossek vd., 2011). Önceki çalışmalar, çalışanların yöneticilerinin destekleyiciliğine ilişkin algıları ile iş ve aile sorunlarıyla iyi başa çıkma becerileri arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir (Straub, 2012). Ayrıca, yöneticilerin bu davranışlarının çalışanların öz-yeterliliğini ve kuruma olan duygusal bağlılıklarını arttırdığı bulunmuştur (Mills vd., 2014b). Dolayısıyla, yöneticilerin aile destekleyici davranışları göstermelerine yol açan özellikleri ve koşulları da ortaya koymak yararlı olacaktır (Lewis ve Hammer, 2010). Diğer taraftan, iş-aile deneyimleri ve kişilerarası liderlik stilleri gibi hangi bireysel yönetim faktörlerinin aile destekleyici yönetici davranışına katkıda bulunduğunu bilmenin önemli görüldüğü, böylece yöneticilerin aile destekleyici olmaları için eğitilebileceği ve işe alım uygulamaları için değiştirilebileceği belirtilmektedir. Ek olarak, yöneticilerin aile destekleyici davranışlara katılımını artıran bağlamsal faktörlerin belirlenmesinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ancak ulusal alanyazın bağlamında aile destekleyici yönetici davranışları kavramı yeterince ilgi görmemiştir. Dolayısıyla bu çalışma, söz konusu kavramın Türkiye’deki yönetim ve örgütsel davranış alanyazınına kazandırılması açısından önemli görülmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmanın temel amacı, aile destekleyici yönetici davranışlarının öncüllerine ve sonuçlarına ilişkin kavramsal bir çerçeve sağlayarak gelecekteki araştırmalar için yol gösterici öneriler sunmaktır.

1. Kavramsal Arka Plan ve Kuramsal Temeller

1.1. Aile Destekleyici Yönetici Davranışları Kavramının Tanımı ve Boyutları

Thomas ve Ganster (1995)’e göre aileyi destekleyen bir iş ortamı örgüt politikaları ve yönetici kaynağından beslenmektedir. Yöneticilerin, etkili iş-yaşam yönetimindeki önemi göz önüne alındığında araştırmacılar ve uygulayıcılar aile destekleyici yönetici davranışları kavramını ele almaktadır. Aile destekleyici yönetici davranışları, yöneticilerin çalışanların ailevi sorumluluklarını anlaması, desteklemesi ve esneklik sağlaması gibi unsurları içermektedir (Hammer vd., 2009). Aile destekleyici yönetici davranışları, bağlamsal faktörlerden ve yöneticilerin bireysel faktörlerinden büyük ölçüde etkilenmektedir. (Crain ve Stevens, 2018). Aile destekleyici yönetici davranışları, çalışanların, yöneticilerini, aile rollerinin gereklerini destekleyici tutum ve davranışlar sergileyen kişiler olarak algılama derecesidir (Hammer vd., 2006).

Aile destekleyici yönetici, çalışanların iş ve aile sorumlulukları arasında denge kurmalarına yönelik empati kuran kişi olarak tanımlanmıştır (Thomas ve Ganster, 1995). Aile destekleyici yöneticilerin öne çıkan bazı davranışlara sahip olduğu görülmektedir. Hammer vd. (2009, s.838), aileyi destekleyici yönetici davranışlarını, basitçe “*aileleri destekleyen yöneticiler tarafından sergilenen davranışlar*” olarak tanımlamıştır. Ayrıca, Hammer vd. (2009, s.840), aile destekleyici yönetici davranışlarının farklı boyutları olduğunu ortaya koymuştur. Bu boyutlardan ilki “*duygusal destek*”tir. Bu boyut, yöneticilerin çalışanların iş dışı yaşamlarıyla ilgili özen ve ilgisini belirten iletişimi vurgulamaktadır. Bu bağlamda yöneticinin çalışanların aileyle ilgili konuları rahatlıkla dile getirmelerine imkân tanınması, iş sorumluluklarının aile yaşamına etkileri konusunda hassasiyet göstermesi ve aile sorumluluklarına yönelik saygı, anlayış, sempati ve duyarlılık sergilemesi duygusal destek boyutuna ilişkin yönetici davranışlarıdır. Aile destekleyici yönetici davranışlarının diğer bir boyutu ise “*araçsal destek*”tir. Araçsal destek, çalışanların bireysel ve ihtiyaç duyulduğunda iş ve iş dışı yaşamı yönetmelerine yardımcı olmak için yönetim işlemleri aracılığıyla kaynak ve hizmet sağlamayı içermektedir. Dahası, yöneticinin çalışanların iş ve aile sorumluluklarıyla ilgili günlük ihtiyaçlarına verdiği tepkisel desteği ifade eder. Araçsal destek, genellikle çalışanların günlük iş programlarıyla ilgili ortaya çıkan çatışmalara yöneticilerin verdiği rutin destek tepkileri olarak görülmektedir.

Bir diğeri ise yöneticinin kendi iş ve iş dışı sorumluluklarını etkili bir şekilde yönetmesini ve bunu diğer çalışanlara göstermesini vurgulayan “*rol modelleme*” boyutudur. Aileyi destekleyici yönetim bağlamında rol model olma, yöneticilerin çalışanlara arzu edilen iş-yaşam sonuçlarına ulaşmayı sağlayacak strateji ve davranışları sergileme düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, çalışanların iş dışı talepleri yönetme becerilerini iyileştirirken ek olarak işyerinde çalışan etkinliğini teşvik etmek için yöneticiler tarafından başlatılan proaktif stratejik çabaları vurgulayan boyut “*yaratıcı iş-aile yönetimi*”dir. Bu boyut, daha bireysel odaklı, çalışanların talepleri doğrultusunda şekillenen araçsal desteğin aksine, stratejik ve yenilikçi bir nitelik taşımaktadır. Bu tür davranışlar, işin yapılma zamanı, yeri ve yönteminde önemli değişimleri içererek, çalışanların iş-aile sorumluluklarına duyarlılığı kurumun, müşterilerin ve çalışma arkadaşlarının ihtiyaçlarıyla dengeli biçimde ele almaktadır. Bu davranışlara işin hem işte hem evde etkin olabilecek şekilde tasarlanmasına ilişkin yönetici girişimleri denilmektedir (Hammer vd., 2009, s.841-842).

Bu boyutlara ek olarak birkaç aile destekleyici yönetici davranışlarından bahsedilmiştir. Straub (2012, s. 16) aileyi destekleyen yönetici davranışlarına örnek olarak, ailevi gereksinimler için zaman ayırmanın olumsuz kariyer etkilerini ortadan kaldırma, çalışanların yararlanabileceği hak ve faydaları öne çıkarma, iç toplantılarda iş-yaşam dengesi sorunlarını gündeme getirme, çalışanları iş-aile uygulamalarını kullanmaya teşvik etme, çalışan performansını yalnızca “yüz yüze görüşme” yerine çıktı temelli değerlendirme ve uzun çalışma saatleri ile gerçekçi olmayan çalışma takvimlerini terfi için ön koşul haline getirmekten kaçınma gibi uygulamaları sıralamaktadır. Yöneticinin bu davranışları, çalışanın iş-aile çatışmalarını çözmeye yardımcı olacak şekilde yöneticinin sergilediği yardımsever davranışlar ve bireyin özel yaşamına duyarlı tutumları içermektedir; örneğin çalışanın ailesiyle vakit geçirme isteğine anlayış göstermek bu davranışlar arasında gösterilebilmektedir (Asghar vd., 2018, s.3).

Aile destekleyici yönetici davranışlarını genel sosyal destek davranışlarından ayırt etmek yöneticilerin aile destekleyici davranışlarının anlaşılmasını daha da kolaylaştırmaktadır. Genel iş yeri desteği, çalışanların örgüt içindeki bireyler ya da örgütün kendisi tarafından genel iyi oluşlarına yönelik sağlanan kaynakları ifade eder ve daha geniş kapsamlıdır (Kossek vd., 2011). Buna karşılık aile destekleyici yöneticilik, yöneticilerin doğrudan aile ve iş arasındaki dengeyi sağlamaya yönelik olarak çalışanlara sundukları daha özel bir desteği kapsar ve yalnızca aile-iş bağlamına odaklanmış, daha spesifik bir davranış biçimidir (Crain ve Stevens, 2018). Ayrıca, genel destek çoğunlukla tepkisel davranışlardır; ancak aile destekleyici davranışlar, yöneticinin inisiyatifiyle aktif olarak oluşturulan, proaktif ve kişiye özel desteği de içerebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, aile destekleyici yönetici davranışları genel iş yeri desteğinin özel bir alt boyutu olarak ele alınmaktadır. Yapılan bir meta-analiz çalışmasında, yöneticinin aile destekleyici olmasının, genel yönetici desteğinden daha fazla iş-aile çatışmasını negatif bir şekilde etkilediği bulunmuştur. Dahası, yöneticinin iş-aile desteği, iş-aile için kurumsal destek kontrol edildikten sonra da hem doğrudan hem de dolaylı olarak iş-aile çatışmasıyla ilişkilidir (Kossek vd., 2011). Genel yönetici sosyal desteği, işten ayrılma niyetini azaltmak ve iş-aile çatışmasını hafifletmek gibi pek çok çalışan tutum ve davranışını olumlu etkilerken aile destekleyici yönetici davranışları, buna ek olarak çalışanların iş alanından aile yaşamına aktarılan tutum ve davranışları üzerinde daha güçlü bir etki yaratmaktadır (Hammer vd., 2009).

1.2. Aile Destekleyici Yönetici Davranışları Üzerine Teori ve Modeller

Mevcut aile destekleyici yönetici davranışları alanyazınında, çoğu araştırma aile destekleyici yönetici davranışlarının etkisini açıklamak için Kaynakların Korunması Teorisi (Hobfoll, 2001) perspektifini benimsemiştir. Teoriye göre bireyler, sahip oldukları değerli kaynakları (örneğin, zaman, enerji, destek ve maddi imkânlar) koruma ve artırma eğilimindedir. Kaynak kaybı tehdidi veya fiili kayıplar, bireylerde psikolojik stres

tetikleyen temel faktörler olarak değerlendirilir. Bireyler kayıplardan korunmak ve kaynaklarını yeniden kazanmak için çaba harcar; bu çabalar başarısız olduğunda stres ve tükenmişlik ortaya çıkmaktadır (Hobfoll, 1989, 2001). Aile destekleyici yönetici davranışları, sosyal desteğin bir kaynağı olan yönetici desteğinin bir biçimidir (Hammer ve ark., 2007). Sosyal destek, diğer kaynakların kaybını telafi edebilecek temel bir kaynaktır ve aynı zamanda gelecekteki kaynaklar için bir temel oluşturmaktadır (Hobfoll ve Shirom, 2000). Kaynakların Korunması Teorisi çerçevesinde, aile destekleyici yönetici davranışları, bireylerin iş ve aile sorumluluklarını yönetmelerine olanak tanıyan, böylece gerginlik sonuçlarını önleyen veya azaltan ve olumlu iş, aile ve sağlık sonuçlarını iyileştiren bir kaynak olarak kavramsallaştırılmıştır (Crain ve Stevens, 2018, s.871). Kossek vd. (2011) teorisinin, çalışanların stresi en aza indirecekleri bir dünya aramaya çalıştıklarını ve yöneticilerden gelen destek gibi kaynakların, iş rollerine müdahale eden aileden gelen rol taleplerini tamponlamak için kullanıldığını ve bunun tersinin de geçerli olduğunu öne sürmüştür. Özellikle aile destekleyici yöneticiler çalışanların kaynak kayıplarını önlemede önemli bir iş yeri kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Yragui vd., 2017, s.183).

Diğer taraftan bazı araştırmacılar tarafından ortaya atılan bazı kuramsal çerçeveler, aile destekleyici yönetici davranışlarını açıklamak için kullanılmaktadır. Bir modelde aile destekleyici yönetici davranışlarını açıklamada sistem bakış açısından yararlanılmaktadır. Araştırmacılar, sistem kavramını daha da genişleterek, örgütsel bağlamın yalnızca aileyi destekleyen yönetici davranışlarını değil, aynı zamanda çalışanların yöneticilerinden gelen bu tür desteğe verdikleri tepkileri de etkilediğini öne sürmektedir. Modellerinde, örgütün formal ve formal olmayan aile destekleyici kültürü, yöneticilerin davranışlarını ve bu davranışların çalışanlar tarafından nasıl algılanıp değerlendirileceğini etkileyerek, iş-aile çatışmasını azaltıp iş-aile zenginleşmesini artırmaktadır; sonuç olarak bu süreç bireylerin, ailelerin ve örgütün sağlığına, güvenliğine ve genel refahına olumlu yansımaktadır (Hammer vd., 2006).

Bir diğerinde ise bu aile destekleyici yönetici davranışlarının öncülleri ve çalışanlar ile ekipler üzerindeki sonuçları açıklanmaktadır (Straub, 2012). Bu modele göre yöneticilerin bireysel özellikleri (pozitif-negatif iş-aile çatışması düzeyi, yaşam evresi, aile evresi, çalışanlarla sosyal özdeşleşme ve cinsiyetleri), yöneticilerde sorumluluk duygusu oluşturarak aile destekleyici davranışlar sergilemelerini sağlamaktadır. Bu ilişki, yöneticilerin dönüşümcü liderlik becerileri ve yönetim seviyesi tarafından da şekillenmekte; dönüşümcü liderlik becerileri yüksek olanlarda ve orta-üst düzey yöneticilerde daha güçlü bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Ayrıca aileyi destekleyen örgüt kültürü, üst yönetimin iş-aile konularına yönelik tutumu, ödüllendirme sistemi ve iş-aile desteklerine erişim gibi bağlamsal faktörlerin de yöneticilerin psikolojik güçlenme düzeyleri üzerinden aile destekleyici yönetici davranışlarını etkilediği belirtilmektedir. Son olarak, lider-üye etkileşiminin kalitesi doğrudan aile destekleyici yönetici davranışlarını belirleyen bir unsur olarak ele alınmaktadır.

1.3. Aile Destekleyici Yönetici Davranışlarının Öncülleri

Aile destekleyici yönetici davranışları, örgüt politikaları, cinsiyet faktörleri, liderlik stilleri ve yöneticilerin bireysel özellikleri gibi çok sayıda etmenin etkileşimiyle biçimlenen çok yönlü bir yapıdır. Bir örgütün resmi ve resmi olmayan aile destekleyici iş ikliminin aile destekleyici yönetici davranışlarını teşvik eden gerekli ortamı yarattığı ileri sürülmektedir (Hammer vd., 2009, s.839). Başka bir deyişle, örgütsel iş-aile politikaları ve faydalarının eksikliği, yöneticilerin çalışanların iş-aile etkileşimini kolaylaştıracak liderlik davranışlarını uygulama becerisini “durumsal bir kısıt” olarak olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, bir yöneticinin aile destekleyici davranışlara katılma motivasyonu ve yeteneği, örgütün bağlamından etkilenmektedir. Çalışanlar bu örgütsel kültürü ve aktarımı algıladıklarında, yöneticinin davranışı çalışan tarafından aile desteğini daha kolaylaştırıcı olarak kabul edilebilmektedir (Mills vd., 2014, s. 1766-1767). Aile destekleyici yönetici davranışları örgütün iş-aile politikalarının çalışan tarafından nasıl algılandığından etkilenmekte ve daha sonra bu durum çalışanın iş tutumlarını etkileyerek çalışanın iş performansına yansımaktadır (Mills vd., 2014, s. 1779) Guo vd. (2024)‘nin yaptıkları meta-analiz çalışmaları sonucu da algılanan aile destekleyici örgüt, aile destekleyici kültür, esnek çalışma programının varlığı, aile destekleyici politikaların varlığı ve algılanan örgütsel destek gibi örgütsel düzeydeki faktörlerin aile destekleyici yönetici davranışlarıyla pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Cinsiyet faktörü de yöneticilerin aile destekleyici davranışlara katılmada önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır. Örneğin kadın olan, ebeveyn sorumlulukları olan ve kontrole daha az ihtiyaç duyan yöneticiler, çalışanların iş-aile ihtiyaçlarını daha fazla desteklemektedir (Allen, 2001). Cinsiyet stereotipleri ile tutarlı olarak, bir yöneticinin empati kurma düzeyi ile aile destekleyici davranış arasındaki ilişki kadın yöneticilerde erkeklerden daha güçlüdür (Epstein vd., 2015, s. 58-59). Dolayısıyla kadın yöneticilerin daha empatik olduğu ve bunun aile destekleyici yönetici davranışlarına katılmalarını arttırdığı söylenebilmektedir. Straub (2012, s.19) bu durumu, kadınların iş-yaşam sorunlarıyla ilgili deneyimlerinin, onları aile destekleyici davranışlara erkeklerden daha güçlü bir şekilde katılmaya teşvik etmesiyle açıklamaktadır. Sargent vd. (2022) çalışmalarında cinsiyete bağlı

değişkenlerin yöneticilerin aileyi destekleyici davranışları sağlama kararlarını nasıl etkilediğini inceleyen kavramsal bir model sunmaktadır. Modelde, yöneticilerin aile destekleyici davranış algılarının ve bu davranışları yürürlüğe koymalarının cinsiyet önyargıları, yönetici-ast cinsiyet dinamikleri ve cinsiyete dayalı örgütsel bağlamlar tarafından şekillendirildiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, araştırmacılar, kadın yöneticilerin aile destekleyici davranışları tanıma ve yürürlüğe koyma olasılığının erkeklerden daha yüksek olduğunu, geleneksel cinsiyet inançlarının ve eril mesleklerin aile destekleyici davranışları engelleyebileceğini öne sürmektedir. Ayrıca, çalışanların cinsiyetleri de yöneticilerin aile destekleyici davranışlarını algılamalarında belirli olmaktadır. Örneğin, Huffman ve Olson (2017) çalışmasında, cinsiyetin çalışanların yöneticilerinin aile destekleyici davranışlarına ilişkin algılarında etkili olduğu, özellikle kadın çalışanların bu davranışları erkek çalışanlara kıyasla daha fazla algıladığı raporlanmıştır.

Yöneticilerin bireysel özellikleri veya liderlik tarzlarının da aile destekleyici yönetici davranışları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Örneğin dönüşümsel liderlik stillerini kullanan yöneticilerin aile destekleyici davranışlara katılmaları daha yüksektir (Kossek vd., 2018). Dönüşümcü liderler, çalışanların iş-aile dengesini sağlamalarına yönelik rol model olmakta, bireyselleştirilmiş ilgi göstermekte ve çalışanların kişisel ve ailevi ihtiyaçlarını desteklemektedir (Bass ve Avolio, 1993). Yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimli liderlik tarzları aile destekleyici davranışlarını etkilemekte ve bunun üzerinden çalışanların iş-aile çatışmasını azaltmaktadır (Kailasapathy ve Jayakody, 2018). Yöneticilerin işkoliklik düzeyleri de aile destekleyici davranışlarını belirleyen bir özelliktir. Yöneticilerin işkoliklik düzeyinin, ancak çalışanların aile-iş çatışması yaşadığını yüksek düzeyde algıladıklarında aileyi destekleyici davranışlarını artırdığı ifade edilmektedir. Başka bir deyişle, yönetici kendi çalışanın aile-iş çatışmasını ciddi gördüğünde, işkolik olsa bile onlara daha çok aile odaklı destek sunma eğilimi göstermektedir. E k olarak, bu davranışlar sayesinde çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışının yükselmekte ve işe yönelik geri çekilme eğilimleri azalmaktadır. Dolayısıyla işkolik yöneticiler, çalışanlarının aile sorumluluklarının işlerini etkilediğini fark ettiklerinde aile destekleyici davranışlar göstermeye daha yatkın olmaktadır (Pan, 2018).

Ayrıca, yöneticilerin aile-iş çatışması düzeyinin yüksek olması, onları çekirdek görevlerine daha fazla zaman ayırmalarına yöneltmekte ve bundan dolayı da aile destekleyici davranışlarını azaltmalarına yol açmaktadır. Ancak yöneticilerin aile-iş çatışmasının aile destekleyici davranışları üzerindeki negatif etkisi aile destekleyici örgüt kültürünün olduğu kurumlarda daha az görülmektedir (Pan vd., 2021). Aile destekleyici bir kültür varsa, yöneticiler çekirdek işlerine daha fazla zaman ayırmak zorunda kalmadan da aile destekleyici davranışlar gösterebilmektedir. Ererdi vd. (2024) çalışmalarında yöneticilerin eşlerinden güçlü destek aldığında, çalışanların bu yöneticilerin aileyi destekleyici davranışlarını daha yüksek olarak algıladığını tespit etmişlerdir. Eşlerinden yüksek destek alan yöneticiler aile destekleyici davranışları daha fazla sergileyebilmektedir. Çalışmada ayrıca aile destekleyici yönetici davranışlarının haftalık olarak değişim gösterdiği görülmüştür. Bu bulgu, aile destekleyici yönetici davranışlarının sabit değil, esnek ve zamana duyarlı bir destek biçimi olduğunu göstermektedir. (Ererdi vd., 2024). Son olarak sınırlı da olsa çalışanların da bazı özelliklerinin yöneticilerin aile destekleyici davranışlarını etkileyebileceği görülmektedir. Çalışanların aile-iş çatışması ve grubun iş-aile çatışması yaşaması yöneticinin aileyi destekleyici davranışlarını artırmaktadır (Epstein vd., 2015, s.58-59).

1.4. Aile Destekleyici Yönetici Davranışlarının Ardılları

Kısmen, resmi olmayarak da olsa daha fazla çalışma programı esnekliği sağladıkları, çalışan kontrolünü geliştirdikleri, iş stresini azalttıkları, etkili iş-aile yönetim stratejilerine örnek teşkil ettikleri ve işin aile sorumluluklarına müdahale etme derecesini azaltabilecek bilgi ve tavsiyeler sağladıkları için bu davranışların hem çalışan hem örgüt üzerinde önemli sonuçları bulunmaktadır (Hammer vd., 2009). Yapılan ampirik çalışmalar yöneticilerin aileyi destekleyici davranışlarının çalışan ve örgüt açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi yöneticilerin aile destekleyici davranışları çalışanların iş-aile çatışmalarını önemli ölçüde azaltmaktadır (Kossek vd., 2011). Bununla birlikte aile destekleyici yönetici davranışları iş-aile ve aile-iş çatışmasını azaltarak çalışanların iş-aile dengesini artırmaktadır (Greenhaus vd., 2012). Yapılan çalışmalar incelendiğinde aile destekli yönetici davranışlarının, işten aileye çatışma ve aileden işe çatışmayla negatif; işten aileye zenginleşme, aileden işe zenginleşme ve iş-aile dengesiyle pozitif ilişki olduğu görülmektedir (Guo vd., 2024).

Aile destekleyici yönetici davranışlarının, çalışanların iş yaşamındaki çok yönlü çıktıları üzerinde anlamlı etkileri olduğu meta-analitik ve kuramsal çalışmalarla ortaya konmaktadır. Guo vd. (2024)'nin bulgularına göre aile destekleyici yönetici davranışları, çalışanların iş performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırmaktadır; aynı zamanda iş tatmini, örgütsel bağlılık, işe angaje olma ve içsel motivasyon gibi olumlu iş tutumlarıyla pozitif yönde ilişkilidir. Bu tutumlara paralel biçimde, işten ayrılma niyeti, tükenmişlik ve stres düzeyleriyle ise negatif ilişkilidir (Guo vd., 2024). Aile destekleyici yönetici davranışları lider-üye etkileşimini destekleyerek çalışanların

iş doyumunu artırmakta ve işten ayrılma niyetini azaltmaktadır (Bagger ve Li, 2014). Dahası aile destekleyici yönetici davranışlarının hem çalışan örgütsel vatandaşlık davranışı hem de görev performansı üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmaktadır (Wang vd., 2013). Örgütsel vatandaşlık davranışlarına ek olarak, aile destekleyici yönetici davranışları, çalışanların toplumsal fayda güdülü davranış motivasyonlarını da arttırmaktadır (Bosch vd., 2018). Çalışanlar, yöneticilerinin aile destekleyici davranışlarını gördüklerinde daha fazla başkalarına yardım etme güdüsüyle hareket etmektedirler. Bir başka çalışma da aile destekleyici yönetici davranışlarının çalışanların işe yönelik öz-yeterliklerini, duygusal bağlılıklarını destekleyerek çalışan performansını arttırdığını bulmuştur (Mills vd., 2014). Çalışanların işte kendilerini yetiştirmeleri üzerinde de aile destekleyici yönetici davranışlarının pozitif etkisi görülmektedir (Adegbite ve Bawalla, 2023). Bu sonuçlar, daha önce Kossek vd. (2011)'nin aile destekleyici yönetici davranışlarının çalışanların örgütsel destek algılarını güçlendirdiğine ilişkin bulgularıyla ve Crain ve Stevens (2018)'in çalışanların işten ayrılma niyeti ve işten çekilme davranışları gibi olumsuz sonuçlarla negatif ilişkili olduğunu ortaya koyan kuramsal modeliyle de örtüşmektedir.

Çalışanların yöneticilerinden algıladıkları aile-destekleyici davranışlar, çalışanların işlerine olan bağlılıklarını artırarak iş performanslarını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, bu ilişki aile-destekleyici örgütsel kültürle güçlenmektedir; örgüt kültürü aile yaşamını desteklediğinde, aile destekleyici yönetici davranışları ile iş bağlılığı arasındaki ilişki daha kuvvetli hale gelmektedir (Rofcanin vd., 2017). Bununla birlikte, aile destekleyici yönetici davranışları, çalışanların işe angaje olma düzeylerini de zaman içinde artırmaktadır (Quing ve Zhou, 2017).

İşin yapısal özellikleri bağlamında değerlendirildiğinde, aile destekleyici yönetici davranışlarının çalışanların iş kontrolü ve iş özerkliği algılarını güçlendirdiği, buna karşın algılanan iş taleplerini azalttığı saptanmıştır. Ayrıca, lider-üye etkileşimi ile güçlü bir pozitif ilişki göstererek yönetsel ilişkilerin kalitesini artırdığı görülmektedir. Aile destekleyici yönetici davranışlarının iş dışı yaşam üzerindeki etkileri de dikkate değerdir; çalışanların yaşam ve aile memnuniyetini artırmaktadır (Guo vd., 2024; Hammer vd., 2009). Örneğin; Xie vd. (2017)'nin çalışmasında aile-destekleyici yönetici davranışlarının, çiftlerin evlilik doyumunu doğrudan artırdığı ve bu etkinin, iş-aile zenginleşmesi yoluyla eş desteğini artırarak dolaylı biçimde de gerçekleştiği bulunmuştur. Ayrıca eş desteğinin karşılıklı olarak birbirini etkilediği; erkeklerin evlilik doyumunun hem kendi aile destekleyici yönetici davranışları algılarından hem de eşlerinin aile destekleyici yönetici davranışları algılarından etkilenmektedir ve bu etki, eşlerinin evlilik doyumunu da artırmaktadır. Bu bulgular, aile destekleyici yönetici davranışlarının çiftlerin evlilik ilişkilerini güçlendiren sistemsel ve karşılıklı süreçlerde önemli bir kaynak olduğunu göstermektedir. Örneğin; aile destekleyici yönetici davranışlarının çalışanların aile doyumunu, aile zamanı yeterliliği, aile performansı ile pozitif ilişkisi bulunmaktadır (Hao vd., 2025).

Aile destekleyici yönetici davranışları çalışan sağlığıyla da yakından ilişkilidir. Aile destekleyici yönetici davranışları ile çalışanlar tarafından algılanan stres, psikolojik sıkıntı, anksiyete/depresyon arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Yöneticiler aile destekleyici davranışlarını arttırdığında ise çalışanların genel sağlıkları iyileşmektedir (Hao vd., 2025). Aile destekleyici yöneticiler, aile sorunlarına anlayış ve sempati göstererek ve araçsal yardım sağlayarak çalışanların algılanan stresini azaltmalarına yardımcı olmaktadır (Hammer vd., 2013).

1.5. Aile Destekleyici Yönetici Davranışlarının Aracı ve Düzenleyici Rolü

Aile destekleyici yönetici davranışları, örgütlerde çalışanların iş-aile dengesini sağlamalarında hem aracı hem de düzenleyici bir mekanizma olarak önemli bir rol üstlenmektedir. Bu davranışlar, iş kaynaklı stresin aile yaşamına yansımaları azaltarak iş-aile çatışmasının etkilerini hafifletmektedir; aynı zamanda çalışanların örgütsel kaynakları algılayış biçimlerini şekillendirerek iş doyumunu ve bağlılık gibi sonuç değişkenlerini olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, bu tür yönetsel yaklaşımlar yalnızca bireysel düzeyde değil, örgütsel refahın sürdürülebilirliğinde de kritik bir işlev görmektedir. Örneğin; çalışanların fiziksel saldırganlıkları ve psikolojik saldırganlıklarının, sağlıkları, tükenmişlikleri ve iş tatmini gibi çıktıları üzerinde olumsuz etkilerinde yöneticilerin aile destekleyici davranışları, bu olumsuz etkileri belirli düzeylerde hafifletmektedir. Sonuç olarak yöneticilerin aile destekleyici davranışlarının yalnızca genel sosyal destekten değil, iş-dışı yükümlülükleri de kapsayan özgül bir destek biçimi olarak, saldırgan iş ortamlarının çalışanlar üzerindeki etkilerini azaltmada önemli bir kaynak olduğu vurgulanmaktadır (Yragui vd., 2017). Ayrıca, algılanan aile destekleyici yönetici davranışları çalışanların hem iş-aile hem de aile-iş çatışmalarının işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisini anlamlı şekilde zayıflatmaktadır (Asghar vd., 2018). Dolayısıyla, yöneticinin aile desteği, yüksek iş-aile çatışması yaşanan ortamlarda işten ayrılma niyetini azaltmada önemli bir araçtır. Bununla birlikte, aile destekleyici yönetici davranışları, etik liderliğin iş-aile zenginleşmesi üzerindeki etkisini güçlendirmektedir. Bu durum aile destekleyici yönetici davranışlarının dolaylı etkinin gücünü de artırdığı göstermektedir. Bu olumlu etkilerin ortaya çıkması ve güçlenmesi, yöneticilerin aile destekleyici davranışlar sergilemesiyle doğrudan ilişkili olduğunu kanıtlamaktadır (Zhang ve Tu, 2018). Çalışanların iş-yaşam dengesi, iş doyumunu ve iş performansı arasındaki ilişkilerde aile destekleyici yönetici

davranışlarının düzenleyici rolü bulunmaktadır. Aile destekleyici yönetici davranışları, hem doğrudan çalışanların memnuniyet ve performans düzeyini artırmakta hem de iş-yaşam dengesi ve iş doyumu arasındaki olumlu ilişkileri güçlendirmektedir (Susanto vd., 2022). Sonuç olarak aile destekleyici yönetici davranışları iş yerinde çalışanların refahı ve performansları üzerindeki negatif faktörleri tamponlayan ve pozitif etkileri güçlendiren önemli bir mekanizma konumunda yer almaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Değişen çalışma koşullarıyla birlikte çalışanlar yaşamlarında iki önemli alan olan iş ve aile alanlarından gelen talepleri karşılamada zorlanmakta, her iki alanın karşılıklı olarak birbirlerini engellemesi nedeniyle çatışma yaşamaktadırlar. Çalışanların bu durumu çalışanların iş ve aile sorumlulukları arasında denge kurabilmesini kolaylaştıran yöneticilerin aile destekleyici davranışlar sergilemelerini zorunlu kılmıştır. Aile destekleyici yönetici davranışlarını kuramsal ve ampirik çerçevede inceleyerek kavramsal bir çerçeve sunmak amacıyla ele alınan bu çalışma kapsamında alanyazında aile destekleyici yönetici davranışlarının, çalışanların iş-aile çatışmasını azaltma, iş-aile zenginleşmesini destekleme, iş doyumu ve örgütsel bağlılığı artırma, işten ayrılma niyetini ve tükenmişliği azaltma gibi çok boyutlu etkiler yarattığı tutarlı biçimde gösterilmiştir. Ayrıca, yöneticilerin bu davranışları yalnızca iş yaşamında değil, çalışanların aile ilişkilerinde, sağlıklarında ve yaşam doyumlarında da anlamlı iyileşmeler sağlamaktadır. Özellikle kadın yöneticilerin ve dönüşümcü liderlik tarzına sahip yöneticilerin aile destekleyici davranışlara daha yatkın oldukları ve bu davranışların zamana duyarlı, esnek ve bağlamsal kaynaklara dayalı olarak şekillendiği görülmektedir.

Araştırmalar, aile destekleyici yönetici davranışlarının örgütlerde yalnızca bireysel bir yöneticilik becerisi olarak değil, aynı zamanda stratejik bir insan kaynakları politikası olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Aile destekleyici yönetici davranışlarının etkileri, genel yönetsel destekten farklı ve daha özgün olup çalışanların hem iş hem özel yaşam alanlarında olumlu sonuçlar üretmektedir (Guo vd., 2024; Hao vd., 2025). Öte yandan, örgütlerin aile destekleyici yönetici davranışlarını teşvik eden yapılar kurması, bu davranışların ödüllendirilmesini sağlaması ve özellikle yöneticilerin bu konuda eğitilmesine yönelik sistematik programlara ihtiyaç duyulmaktadır (Odle-Dusseau vd., 2015). Örgütsel düzeyde aile destekleyici bir kültürün varlığı, yöneticilerin bu davranışları sergilemelerini kolaylaştırmakta ve desteklemektedir. Bu sebeple aile-iş dengesi politikalarının etkili biçimde uygulanabilmesi için örgüt kültürüne uygun eğitim programları ve değerlendirme sistemleri tasarlanabilir. Özellikle, hazırlanacak olan eğitim programlarında yöneticilerin aile destekleyici davranışlarını artırmaya yönelik modüllere yer verilebilir.

Aile destekleyici yönetici davranışlarının etkili olabilmesi için yalnızca bireysel eğilimlere değil, örgütsel kültüre ve bağlamsal faktörlere de ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Nitekim aile dostu bir örgüt iklimi, yöneticilerin bu tür destekleyici davranışları sergileme olasılığını artırmakta ve çalışanlar üzerindeki etkisini güçlendirmektedir (Pan vd., 2021; Rofcanin vd., 2017). Bununla birlikte, çalışanların bireysel özellikleri (örneğin aile-iş çatışması düzeyleri, toplumsal cinsiyet rolleri gibi) yöneticilerin aile destekleyici davranış düzeylerini algılama ve bu desteğe verdikleri tepki üzerinde belirleyici olmaktadır.

Aile destekleyici yönetici davranışlarıyla ilgili olarak farklı kültürel bağlamlarda gerçekleştirilecek ampirik çalışmalar kavramın kültürel açıdan anlaşılmasını destekleyecektir. Örneğin; Bosch vd. (2018)'nin çalışması cinsiyet eşitliğinin yüksek olduğu (Hollanda) bağlamlarda, bu aile destekleyici yönetici davranışların etkisinin daha belirgin olduğu belgelenmiştir. Diğer taraftan aile destekleyici yönetici kavramı uluslararası alanyazında araştırmacılar tarafından ilgi görmüş olsa da ulusal alanyazında az sayıda çalışmaya (Demirtaş vd., 2019; Şahin vd., 2021) rastlanmıştır. Dolayısıyla Türk kültürü bağlamında da bu konuyla ilgili çalışmalar yapılması alanyazını güçlendirecektir. Daha önce de belirtildiği gibi aile destekleyici yönetici davranışlarının hem örgüt hem çalışan üzerinde birçok olumlu etkileri bulunmaktadır. Ancak alanyazına bakıldığında yöneticilerin bu davranışlara sahip olup olmamasında rol oynayan etkenlerin yeterince incelenmediği görülmüştür. Bu sebeple aile destekleyici yönetici davranışlarının öncüllerini belirlemeye ilişkin yapılacak çalışmalar bu boşluğu dolduracaktır. Dahası aile destekleyici yönetici davranışlarının aracı ve düzenleyici rolünü test etmeye yönelik gerçekleştirilen ampirik çalışmalar hem kavramın doğasını hem de farklı kültürel bağlamlardaki yapısını anlamaya izin verecektir.

Bununla birlikte, konuya ilişkin yapılan çalışmaların araştırma yöntemleri incelendiğinde, çoğunlukla kesitsel, boylamsal ve meta-analiz yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Kossek vd. (2018, s.3) yöneticilerin, çalışanlarına iş-aile desteği sağlamada kritik bir rol oynamalarına rağmen, yöneticilerin liderlik yaklaşımı ile çalışanların aileyi destekleyici yönetici davranışlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkinin tam olarak anlaşılmadığını belirtmiştir. Bu sebeple aile destekleyici yönetici davranışlarını derinlemesine incelemek amacıyla

hem yöneticilerle hem de çalışanlarla görüşmeler yoluyla gerçekleştirilecek çalışmaların yapılması yapının anlaşılmasını güçlendirecektir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı	Çalışma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.
Çıkar Çatışması	Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.
Teşekkür veya Destek Beyanı	Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.
Yazar Katkıları	Yazar çalışmanın tümüne tek başına katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- Adegbite, W. M., & Bawalla, O. G. (2023). Family supportive supervisor behavior and thriving at work: The mediating role of psychological well-being. *Prizren Social Science Journal*, 7(1), 33-45. <https://doi.org/10.32936/pssj.v7i1.351>
- Ahmad, A. (2008). Direct and indirect effects of work-family conflict on job performance. *The Journal of international management studies*, 3(2), 176-180.
- Asghar, M., Gull, N., Bashir, M., & Akbar, M. (2018). The impact of work-family conflict on turnover intentions: The moderating role of perceived family supportive supervisor behavior. *Journal of Hotel and Business Management*, 07. <https://doi.org/10.4172/2169-0286.1000178>
- Bagger, J., & Li, A. (2014). How does supervisory family support influence employees' attitudes and behaviors? A social exchange perspective. *Journal of Management*, 40(4), 1123-1150. <https://doi.org/10.1177/0149206311413922>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-121.
- Borgmann, L.-S., Rattay, P., & Lampert, T. (2019). Health-related consequences of work-family Conflict from a european perspective: Results of a scoping review. *Frontiers in Public Health*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00189>
- Bosch, M. J., Heras, M. L., Russo, M., Rofcanin, Y., & Grau I Grau, M. (2018). How context matters: The relationship between family supportive supervisor behaviours and motivation to work moderated by gender inequality. *Journal of Business Research*, 82, 46-55. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.08.026>
- Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work-family conflict and its antecedents. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 169-198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.009>
- Clark, S. C. (2002). Employees' sense of community, sense of control, and work/family conflict in native American organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 92-108. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1846>
- Crain, T. L., & Stevens, S. C. (2018). Family-supportive supervisor behaviors: A review and recommendations for research and practice. *Journal of Organizational Behavior*, 39(7), 869-888. <https://doi.org/10.1002/job.2320>
- Demirtaş, Ö., Arslan, A., & Karaca, M. (2019). Why perceived organizational and supervisory family support is important for organizations? Evidence from the field. *Review of Managerial Science*, 13(4), 841-869.
- Dodanwala, T. C., & Shrestha, P. (2021). Work-family conflict and job satisfaction among construction professionals: The mediating role of emotional exhaustion. *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*, 29(2), 62-75.
- Epstein, S. A., Marler, J. H., & Taber, T. D. (2015). Managers' family-supportive supervisory behaviors: A multilevel perspective. *Organization Management Journal*, 12(2), 49-62. <https://doi.org/10.1080/15416518.2015.1037043>

- Ererdi, C., Rofcanin, Y., Heras, M. L., Barraza, M., Wang, S., Bakker, A., Bosch, M. J., & Berber, A. (2024). Family-supportive supervisor behaviours: The role of relational resources in work and home domains. *European Management Review*, 21(1), 220-236. <https://doi.org/10.1111/emre.12576>
- Greenhaus, J. H., Ziegert, J. C., & Allen, T. D. (2012). When family-supportive supervision matters: Relations between multiple sources of support and work-family balance. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 266-275. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.008>
- Guo, Y., Wang, S., Rofcanin, Y., & Heras, M. L. (2024). A meta-analytic review of family supportive supervisor behaviors (FSSBs): Work-family related antecedents, outcomes, and a theory-driven comparison of two mediating mechanisms. *Journal of Vocational Behavior*, 151, 103988. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2024.103988>
- Hammer, L. B., Bauer, T. N., & Grandey, A. A. (2003). Work-family conflict and work-related withdrawal behaviors. *Journal of Business and Psychology*, 17, 419-436.
- Hammer, L. B., Ernst Kossek, E., Bodner, T., & Crain, T. (2013). Measurement development and validation of the family supportive supervisor behavior short-form (FSSB-SF). *Journal of occupational health psychology*, 18(3), 285.
- Hammer, L. B., Kossek, E. E., Yragui, N. L., Bodner, T. E., & Hanson, G. C. (2009). Development and validation of a multidimensional measure of family supportive supervisor behaviors (FSSB). *Journal of Management*, 35(4), 837-856. <https://doi.org/10.1177/0149206308328510>
- Hammer, L. B., Kossek, E. E., Zimmerman, K., & Daniels, R. (2006). Clarifying the construct of family-supportive supervisory behaviors (FSSB): A multilevel perspective. In *research in Occupational Stress and Well-being* (C. 6, ss. 165-204). Emerald (MCB UP). [https://doi.org/10.1016/S1479-3555\(06\)06005-7](https://doi.org/10.1016/S1479-3555(06)06005-7)
- Hammer, L. B., & Zimmerman, K. L. (2011). Quality of work life. İçinde S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol 3: Maintaining, expanding, and contracting the organization*. (ss. 399-431). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12171-011>
- Hao, L., Zong, Z., Zhao, T., Meng, W., & Meng, H. (2025). How much do family-supportive supervisor behaviours matter? A meta-analysis based on the ability-motivation-opportunity framework. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 98(1), e12547. <https://doi.org/10.1111/joop.12547>
- Hobfoll, S. E. (2001). The Influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337-421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- Hobfoll, S. E., & Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. In R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (2nd ed., pp. 57-81). Marcel Dekker.
- Huffman, A. H., & Olson, K. J. (2017). Gender differences in perceptions of resources and turnover intentions of work-linked couples in masculine occupations. *Stress and Health*, 33(4), 309-321. <https://doi.org/10.1002/smi.2709>
- Kailasapathy, P., & Jayakody, J. A. S. K. (2018). Does leadership matter? Leadership styles, family supportive supervisor behaviour and work interference with family conflict. *The International Journal of Human Resource Management*, 29(21), 3033-3067. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1276091>
- Kossek, E. E., Petty, R. J., Bodner, T. E., Perrigino, M. B., Hammer, L. B., Yragui, N. L., & Michel, J. S. (2018). Lasting impression: Transformational leadership and family supportive supervision as resources for well-being and performance. *Occupational Health Science*, 2(1), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s41542-018-0012-x>
- Kossek, E. E., Pichler, S., Bodner, T., & Hammer, L. B. (2011). Workplace social support and work-family conflict: a meta-analysis clarifying the influence of general and work-family-specific supervisor and organizational support. *Personnel Psychology*, 64(2), 289-313. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01211.x>

- Lewis, S., & Hammer, L. B. (2010). Work-life initiatives and organizational change: Overcoming mixed messages to move from the margin to the mainstream. *Human Relations*, 63(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0018726709352385>
- Mills, M. J., Matthews, R. A., Henning, J. B., & Woo, V. A. (2014). Family-supportive organizations and supervisors: How do they influence employee outcomes and for whom? *The International Journal of Human Resource Management*, 25(12), 1763-1785. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.860387>
- Netemeyer, R., Boles, J., & Mcmurrian, R. (1996). Development and validation of work-family and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81, 400-410. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.4.400>
- Pan, S.-Y. (2018). Do workaholic hotel supervisors provide family supportive supervision? A role identity perspective. *International Journal of Hospitality Management*, 68, 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2017.09.013>
- Pan, S.-Y., Chuang, A., & Yeh, Y.-J. (2021). Linking supervisor and subordinate's negative work-family experience: The role of family supportive supervisor behavior. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 28(1), 17-30. <https://doi.org/10.1177/1548051820950375>
- Qing, T., & Zhou, E. (2017). Bidirectional work-family enrichment mediates the relationship between family-supportive supervisor behaviors and work engagement. *Social Behavior Personality*, 45(2), 299-308. 10.2224/sbp.6023
- Rofcanin, Y., Las Heras, M., & Bakker, A. B. (2017). Family supportive supervisor behaviors and organizational culture: Effects on work engagement and performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(2), 207-217. <https://doi.org/10.1037/ocp0000036>
- Sargent, A. C., Shanock, L. G., Banks, G. C., & Yavorsky, J. E. (2022). How gender matters: A conceptual and process model for family-supportive supervisor behaviors. *Human Resource Management Review*, 32(4), 100880. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2021.100880>
- Straub, C. (2012). Antecedents and organizational consequences of family supportive supervisor behavior: A multilevel conceptual framework for research. *Human Resource Management Review*, 22(1), 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2011.08.001>
- Susanto, P., Hoque, M. E., Jannat, T., Emely, B., Zona, M. A., & Islam, M. A. (2022). Work-Life balance, job satisfaction, and job performance of SMEs employees: The moderating role of family-Supportive Supervisor behaviors. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.906876>
- Şahin, S., Adegbite, W. M., & Şen, H. T. (2021). How do family supportive supervisors affect nurses' thriving: A research before and during COVID-19 pandemic. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(6), 602-609.
- Thomas, L. T., & Ganster, D. C. (1995). Impact of family-supportive work variables on work-family conflict and strain: A control perspective. *Journal of Applied Psychology*, 80(1), 6-15.
- Wang, P., Walumbwa, F. O., Wang, H., & Aryee, S. (2013). Unraveling the relationship between family-supportive supervisor and employee performance. *Group & Organization Management*, 38(2), 258-287. <https://doi.org/10.1177/1059601112472726>
- Westman, M., Etzion, D., & Gortler, E. (2004). The work-family interface and burnout. *International Journal of Stress Management*, 11(4), 413.
- Xie, J., Ma, H., Tang, H., & Jiang, H. (2017). Family supportive supervisor behavior and marital satisfaction among Chinese dual-earner couples: Testing a positive spillover-crossover model. *Acta Psychologica Sinica*, 49(3), 359-369. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2017.00359>
- Yragui, N. L., Demsky, C. A., Hammer, L. B., Van Dyck, S., & Neradilek, M. B. (2017). Linking workplace aggression to employee well-Being and work: The moderating role of family-supportive supervisor behaviors (FSSB). *Journal of Business and Psychology*, 32(2), 179-196. <https://doi.org/10.1007/s10869-016-9443-z>
- Zhang, M., Griffeth, R. W., & Fried, D. D. (2012). Work-family conflict and individual consequences. *Journal of Managerial Psychology*, 27(7), 696-713. <https://doi.org/10.1108/02683941211259520>

Zhang, S., & Tu, Y. (2018). Cross-Domain effects of ethical leadership on employee family and life satisfaction: The moderating role of family-supportive supervisor behaviors. *Journal of Business Ethics*, 152(4), 1085-1097. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3306-4>