



**İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME DESTEKLİ KARIYER
GELİŞİM PROGRAMI ETKİNLİKLERİNİN
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KARIYER
FARKINDALIĞI, İŞ BİRLİĞİ, İLETİŞİM,
ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE GİRİŞİMCİLİK
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Çiğdem DİLEK ERYİĞİT

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME DESTEKLİ KARIYER GELİŞİM PROGRAMI
ETKİNLİKLERİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KARIYER
FARKINDALIĞI, İŞ BİRLİĞİ, İLETİŞİM, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE
GİRİŞİMCİLİK BECERİLERİNE ETKİSİ**

(The Effect of Cooperative Learning-Based Career Development Program Activities on
University Students' Career Awareness, Collaboration, Communication, Critical Thinking,
and Entrepreneurship Skills)

DOKTORA TEZİ

Çiğdem DİLEK ERYİĞİT

Danışman: Prof. Dr. Adnan TAŞGIN

Erzurum
Ağustos, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Çiğdem DİLEK ERYİĞİT tarafından hazırlanan “İş Birlikli Öğrenme Destekli Kariyer Gelişim Programı Etkinliklerinin Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Farkındalığı, İş Birliği, İletişim, Eleştirel Düşünme ve Girişimcilik Becerilerine Etkisi ” başlıklı çalışması 21/08/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Sinan KOÇYİĞİT <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Adnan TAŞGIN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Ceyhun OZAN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Gökhan ILGAZ <i>Trakya Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / 08 / 2025

.....

Prof. Dr. Refik DİLBİR

Enstitü Müdürü

Aslı Islak İmzalıdır

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “İş Birlikli Öğrenme Destekli Kariyer Gelişim Programı Etkinliklerinin Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Farkındalığı, İş Birliği, İletişim, Eleştirel Düşünme ve Girişimcilik Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

21 / 08 / 2025

Aslı Islak İmzalıdır

Çiğdem DİLEK ERYİĞİT

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca yönlendirmeleriyle yolumu aydınlatan, yüksek lisans eğitim sürecimden başlayarak doktora eğitimimi tamamlayana kadar desteğini her daim hissettiren değerli danışmanım Prof. Dr. Adnan TAŞGIN'a, bilgi ve deneyimiyle sunduğu katkılar ve sabırla rehberlik ettiği için en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamla ilgili her sorumu büyük bir özenle yanıtlayan, değerli yorumları ve yapıcı eleştirileriyle sürece önemli katkılar sağlayan jüri üyelerim Prof. Dr. Sinan KOÇYİĞİT, Doç. Dr. Ceyhun OZAN, Doç. Dr. Gökhan ILGAZ ve Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU'na teşekkür ederim.

Araştırmam sürecinde beni her zaman destekleyen, anlayış ve sevgileriyle güç veren değerli aileme; özellikle de varlığıyla beni her koşulda motive eden kıymetli eşim Av. Ömer ERYİĞİT'e sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca bu araştırmanın yürütülmesine sağladığı destek dolayısıyla Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na teşekkür ederim.

Bu çalışmanın uygulanması sürecinde gösterdikleri samimiyet, özveri ve iş birliğiyle araştırmanın başarısına katkılar sağlayan değerli öğretmen adayı katılımcılara en içten teşekkürlerimi sunarım.

Akademik yolculuğumda beni bir adım daha ileri taşıyan bu çalışmada katkısı bulunan herkese en içten saygı ve şükranlarımı sunarım...

Çiğdem DİLEK ERYİĞİT

ÖZ

DOKTORA TEZİ

İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME DESTEKLİ KARIYER GELİŞİM PROGRAMI ETKİNLİKLERİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KARIYER FARKINDALIĞI, İŞ BİRLİĞİ, İLETİŞİM, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE GİRİŞİMCİLİK BECERİLERİNE ETKİSİ

Çiğdem DİLEK ERYİĞİT

Ağustos 2025, 216 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerilerine etkisini incelemektir.

Yöntem: Araştırma, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı iç içe geçmiş karma desen ile yürütülmüştür. Araştırmada, yarı deneysel desenler arasında yer alan ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'nin doğusunda yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 56 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, deney (n=28) ve kontrol (n=28) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna 12 hafta süresince iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise aynı içerik düz anlatım ve soru-cevap teknikleriyle sunulmuştur. Nicel verilerde “Kariyer Farkındalık Ölçeği, İş Birliği Ölçeği, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Kişilerarası İletişim Yetkinlik Ölçeği ve Bireysel Girişimcilik Yönelimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler, süreç boyunca kullanılan gözlem formu ve uygulama sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir.

Bulgular: Nicel bulgular, deney grubundaki öğrencilerin tüm beceri alanlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Kovaryans analizleri, bu gelişimin ön test puanlarından bağımsız olarak program etkinliklerinden kaynaklandığını doğrulamıştır. Nitel bulgular ise öğrencilerin zamanla daha etkin katılım sağladıklarını, sorumluluk aldıklarını, empati kurarak fikirlerini paylaştıklarını ve öz güven kazandıklarını göstermektedir. Öğrenci görüşleri, program etkinliklerinin kariyer hedeflerini netleştirme, öz farkındalığı artırma ve tüm beceri alanlarını geliştirme açısından faydalı olduğunu desteklemektedir.

Sonuçlar: İş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin; kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: kariyer farkındalığı, iş birlikli öğrenme, iletişim becerileri, eleştirel düşünme eğilimi, girişimcilik yönelimi, kariyer gelişim programı, üniversite öğrencileri

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING-BASED CAREER DEVELOPMENT PROGRAM ACTIVITIES ON UNIVERSITY STUDENTS' CAREER AWARENESS, COLLABORATION, COMMUNICATION, CRITICAL THINKING, AND ENTREPRENEURSHIP SKILLS

Çiğdem DİLEK ERYİĞİT

August 2025, 216 Pages

Purpose: The aim of this study is to examine the effect of a collaborative learning-based career development program on university students' career awareness, collaboration, communication, critical thinking, and entrepreneurial skills.

Method: The study used an embedded mixed methods design, where both quantitative and qualitative data were collected and analyzed together. In the quantitative phase, a quasi-experimental pretest-posttest control group design was employed. The participants of the study consisted of 56 first-year university students enrolled at a public university located in eastern Türkiye. These students were divided into two groups: An experimental group (n = 28) and a control group (n = 28). While the experimental group participated in collaborative learning-based career development program activities for 12 weeks, the control group received the same content through traditional and individual instructional methods. Data collection tools included the “Personal Information Form, Career Awareness Scale, Cooperation Scale, Critical Thinking Disposition Scale, Interpersonal Communication Competence Scale, and Individual Entrepreneurship Orientation Scale”. Qualitative data were collected through an observation form used throughout the process and semi-structured interviews conducted at the end of the program.

Findings: Quantitative findings revealed that the students in the experimental group demonstrated significant improvement in all skill areas compared to the control group. Covariance analyses confirmed that this improvement stemmed from the program activities, independent of pre-test scores. Qualitative findings indicated that students gradually became more actively engaged, took responsibility, shared their ideas with empathy, and gained self-confidence. Student feedback supported that the program activities were effective in clarifying career goals, enhancing self-awareness, and improving all skill areas.

Conclusions: The findings demonstrate that the collaborative learning-based career development program activities support the development of 21st-century skills such as collaboration, communication, critical thinking, and entrepreneurship among university students.

Keywords: career awareness, cooperative learning, communication skills, critical thinking disposition, entrepreneurial orientation, career development program, university students

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	9
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	10
Araştırmanın Sınırı ve Kapsamı.....	12
Terim ve Tanımlar.....	12
İKİNCİ BÖLÜM	14
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	14
Kariyerin Temelleri ve Önemi	14
Kariyer.....	15
Kariyer Gelişimi.....	16
Kariyer Planlama.....	18
Kariyer Planlamasının Aşamaları	20
Kariyer Farkındalığı	23
Kariyer Gelişim Kuramları	25
Özellik-Faktör Kuramları.....	25
Parsons'ın Özellik-Faktör Kuramı	26
Holland'ın Mesleki Tercih Modeli-Tipoloji Kuramı	27
Gelişimsel Kuramlar	29
Ginzberg Kariyer Gelişim Kuramı.....	29
Super'ın Gelişimsel Benlik Kuramı	30
Sosyal Bilişsel Yaklaşımlar.....	31

Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı.....	32
Kariyerle İlgili Diğer Kavramlar.....	32
Kariyer Gelişiminde Karşılaşılan Güncel Sorunlar.....	34
Kariyer Gelişiminde Destekleyici Müdahaleler ve Kariyer Farkındalığının Rolü	39
Kariyer Farkındalığını Şekillendiren Temel Beceriler.....	44
İş Birliği ve Kariyer Farkındalığı.....	44
İletişim Yetkinliği ve Kariyer Farkındalığı.....	47
Eleştirel Düşünme ve Kariyer Farkındalığı	50
Girişimcilik ve Kariyer Farkındalığı.....	54
İş Birlikli Öğrenme.....	62
Kuramsal Temeller ve Kavramsal Çerçeve.....	62
İş Birlikli Öğrenmenin Çıktıları.....	63
İş Birlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri.....	66
İş Birlikli Öğrenme Gruplarının Oluşturulması	70
İş Birliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri	71
Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (Student Teams Achievement Divisions).....	71
Takım-Oyun-Turnuva (Team-Game-Tournaments)	73
Birleştirme (Jigsaw)- I.....	74
Birleştirme (Jigsaw)- II	75
Takım Destekli Bireyselleştirme (Team Assisted Individualization)	75
Grup Araştırması (Group Investigation)	76
Karşılıklı Sorgulama (Reciprocal Teaching)	76
Akademik Çelişki (Academic Controversy)	77
Düşün-Eşleş-Paylaş (Think-Pair-Share)	78
Sırayla Konuşma (Round Robin).....	78
Galeri Yürüyüşü (Gallery Walk).....	79
İş Birlikli Öğrenmenin Öğrenci Gelişimine Katkıları.....	80
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	82
Yöntem	82
Araştırma Yöntemi.....	82
Çalışma Grubu	84
Veri Toplama Araçları	85
Kişisel Bilgi Formu	86
Kariyer Farkındalık Ölçeği	86
İş Birliği Ölçeği.....	87

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	88
Kişilerarası İletişim Yetkinliği Ölçeği	88
Bireysel Girişimcilik Yönelimi Ölçeği	89
Yapılandırılmış Gözlem Formu	90
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	91
Uygulama Süreci	92
Verilerin Analizi.....	100
Araştırmacı Rolü	102
Geçerlik ve Güvenirlik.....	102
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	106
Bulgular	106
Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular	106
Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular.....	107
Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular.....	108
Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular	117
Araştırmanın Beşinci Problemine İlişkin Bulgular	119
BEŞİNCİ BÖLÜM	125
Tartışma ve Sonuç	125
Öneriler.....	138
KAYNAKÇA	139
EKLER	168
EK-1. Kariyer Farkındalık Ölçeği.....	168
EK-2. İş Birliği Ölçeği	169
EK-3. Kişilerarası İletişim Yeterlik Ölçeği.....	170
EK-4. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	171
EK-5. Bireysel Girişimcilik Yönelimi Ölçeği.....	172
EK-6. Gözlem Formu.....	173
EK-7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	174
EK-8. Deney ve Kontrol Gruplarının Bütün Değişkenlere Yönelik Ön-Test ve Son-Test Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları	175
EK-9. Kovaryans Analizi için Varsayımların Karşılandığına Yönelik Görseller.....	176
EK-10. Ölçeklere Ait Kullanım İzinleri.....	184
EK-11. Etik Kurul Belgeleri	186
EK-12. Proje Başvuru Onayı.....	187
EK-13. İş Birlikli Kariyer Gelişimi Programı Etkinliklerinden Örnek Plan.....	188

EK-14. Uygulama Sürecinden Örnekler	194
ÖZ GEÇMİŞ	199



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Holland'ın Kişilik Tiplerinin Özellikleri</i>	28
Tablo 2. <i>İş Birliği Becerilerinin Kariyerle İlişkisini İnceleyen Araştırmalar</i>	46
Tablo 3. <i>İletişim Becerilerinin Kariyerle İlişkisini İnceleyen Araştırmalar</i>	49
Tablo 4. <i>Eleştirel Düşünmenin Kariyerle İlişkisini İnceleyen Araştırmalar</i>	53
Tablo 5. <i>Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri</i>	85
Tablo 6. <i>Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Haftalık Etkinliklerin Karşılaştırmalı Dağılımı</i>	95
Tablo 7. <i>Program Öğeleri ile Haftalık Etkinliklerin İlişkilendirilmesi</i>	100
Tablo 8. <i>İç Geçerlik Tehditleri ve Alınan Önlemler</i>	103
Tablo 9. <i>Dış Geçerlik Tehditleri ve Alınan Önlemler</i>	104
Tablo 10. <i>Deney Grubu Kariyer Farkındalığı, İş Birliği, İletişim, Eleştirel Düşünme ve Girişimcilik Ön Test- Son Test Puanlarına Göre t Testi Analizi Sonuçları</i>	106
Tablo 11. <i>Kontrol Grubu Kariyer Farkındalığı, İş Birliği, İletişim, Eleştirel Düşünme ve Girişimcilik Ön Test- Son Test Puanlarına Göre t Testi Analizi Sonuçları</i>	107
Tablo 12. <i>Kariyer Farkındalığı Regresyon Eğimi Homojenliği Testi Sonuçları</i>	108
Tablo 13. <i>Kariyer Farkındalığı Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları</i> ..	108
Tablo 14. <i>Kariyer Farkındalığı Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu</i>	109
Tablo 15. <i>İş Birliği Regresyon Eğimi Homojenliği Testi Sonuçları</i>	110
Tablo 16. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının İş Birliği Ön Test Puanlarına Göre t Testi Analizi Sonuçları</i>	110
Tablo 17. <i>İş Birliği Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları</i>	110
Tablo 18. <i>İş Birliği Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu</i>	111
Tablo 19. <i>İletişim Yetkinliği Regresyon Eğimi Homojenliği Testi Sonuçları</i>	111
Tablo 20. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının İletişim Yetkinliği Ön Test Puanlarına Göre t Testi Analizi Sonuçları</i>	112
Tablo 21. <i>İletişim Yetkinliği Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanları</i>	112
Tablo 22. <i>İletişim Yetkinliği Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu</i>	112
Tablo 23. <i>Eleştirel Düşünme Eğilimi Regresyon Eğimi Homojenliği Testi Sonuçları</i>	113

Tablo 24. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Test Puanlarına Göre t Testi Analizi Sonuçları</i>	114
Tablo 25. <i>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş SonTest Puanları</i>	114
Tablo 26. <i>Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu</i>	114
Tablo 27. <i>Girişimcilik Yönelimi Regresyon Eğimi Homojenliği Testi Sonuçları</i>	115
Tablo 28. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Girişimcilik Yönelimi Ön Test Puanlarına Göre t Testi Analizi Sonuçları</i>	115
Tablo 29. <i>Girişimcilik Yönelimi Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanları</i> .	116
Tablo 30. <i>Girişimcilik Yönelimi Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu</i>	116
Tablo 31. <i>Kariyer Farkındalığı ve Gelişimi Temasına İlişkin Kodlar, Katılımcı Sayıları ve Örnek Görüşler</i>	120
Tablo 32. <i>İş Birliği Temasına İlişkin Kodlar, Katılımcı Sayıları ve Örnek Görüşler</i>	121
Tablo 33. <i>Eleştirel Düşünme Temasına İlişkin Kodlar, Katılımcı Sayıları ve Örnek Görüşler</i>	121
Tablo 34. <i>İletişim Yetkinliği Temasına İlişkin Kodlar, Katılımcı Sayıları ve Örnek Görüşler</i>	122
Tablo 35. <i>Girişimcilik Temasına İlişkin Kodlar, Katılımcı Sayıları ve Örnek Görüşler</i>	123

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. P21 Öğrenme Çerçevesi.....	5
Şekil 2. 21. Yüzyıl Becerileri	6
Şekil 3. İhtiyaçlar Hiyerarşisi	17
Şekil 4. Kariyer Planlamasının Birey Üzerindeki Temel Faydalarının Kavramsal Dağılımı ..	20
Şekil 5. Kariyer Planlama Sürecinin Aşamaları	23
Şekil 6. Kariyer Farkındalığını Oluşturan Unsurlar	25
Şekil 7. Holland'ın Tipleri Arasındaki İlişki.....	29
Şekil 8. Kariyer Belirleyicileri Modeli.....	31
Şekil 9. Güncel Kariyer Gelişimi Sorunlarına İlişkin Kavramsal Çerçeve	39
Şekil 10. Kariyer Farkındalığını Güçlendiren Bütünleşik Beceriler	61
Şekil 11. İş Birlikli Öğrenmenin Olumlu Çıktıları	66
Şekil 12. İş Birlikli Öğrenmenin Temel Öğeleri.....	70
Şekil 13. Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri Tekniği Uygulama Süreci.....	73
Şekil 14. Ayrılıp-Birleşme (Jigsaw)- I Tekniği Uygulama Süreci.....	75
Şekil 15. Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Uygulama Süreci	80
Şekil 16. Pilot Uygulama Sürecine Ait Öğrenci Etkinliklerinden Görseller	83
Şekil 17. Araştırma Sürecine İlişkin Uygulama Akış Şeması.....	84
Şekil 18. Gözlem Sürecine İlişkin Görseller	91
Şekil 19. Odak Grup Görüşmesine İlişkin Görseller	92
Şekil 20. Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Etkinliklerden Görsel Örnekler	94
Şekil 21. Öğrencilerin İş Birliği, İletişim, Eleştirel Düşünme, Girişimcilik ve Kariyer Farkındalığı Puanlarının Haftalık Dağılımı	117

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ORGM : Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

WEF : Dünya Ekonomik Forumu



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Günümüzde yaşamın birçok alanında hızlı ve köklü değişimlerin yaşandığı dinamik bir dönemden geçilmektedir. Teknolojik ilerlemeler, küresel ölçekteki sosyoekonomik dönüşümler ve iş dünyasındaki yapısal değişiklikler, bireylerin hem günlük yaşamlarını hem de kariyer planlarını doğrudan etkilemektedir. Bu süreç, bireylerin yalnızca mevcut bilgi ve becerilerini kullanmalarını değil; aynı zamanda kendilerini sürekli geliştirmelerini ve değişen koşullara uyum sağlamalarını zorunlu kılmaktadır.

İçinde bulunduğumuz çağda hızlı teknolojik ilerlemeler ve küresel gelişmeler, yaşamın her alanında değişimi kaçınılmaz hâle getirmiştir. Günümüzde “değişim” yaşamın doğal ve sürekli bir unsuru olarak değerlendirilmektedir (World Economic Forum [WEF], 2016). Özellikle teknolojinin yaygınlaşması, yükselen sektörlerde köklü dönüşümlere zemin hazırlamaktadır. Dijital dönüşüm, iş dünyasında bu değişimlerin odak noktası hâline gelmiştir. Bu süreç, bireyler açısından yeni fırsatlar sunarken aynı zamanda çok katmanlı sorunlarla başa çıkma zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir (Troise vd., 2022).

İş gücü piyasası da bu dönüşümden etkilenecek daha esnek, uyarlanabilir ve yenilik odaklı bir yapıya evrilmektedir (Killinberg vd., 2021; Schiavone vd., 2023). Günümüzde çalışma koşulları sürekli değişmekte; bireylerden ise bu değişimlere hızla uyum sağlamaları beklenmektedir (Barley vd., 2017).

Dünya Ekonomik Forumu’nun vurguladığı “Dördüncü Sanayi Devrimi” ile birlikte yazılım, genetik mühendisliği ve yapay zekâ gibi alanlar birbiriyle bütünleşmektedir (WEF, 2016). Bu köklü dönüşüm yalnızca bireylerin kişisel gelişimini değil; üretimden eğitime, hizmet sektöründen yaratıcılığa kadar pek çok alanın yeniden yapılanmasını da beraberinde getirmektedir (Schwab, 2015).

“Endüstri 4.0” olarak adlandırılan bu yeni dönemde, bireylerin istihdamda kalabilmeleri ve kariyerlerini sürdürebilmeleri için dijital beceriler, teknik yeterlilik, uyum yeteneği ve düşünsel esneklik gibi yetkinliklere sahip olmaları beklenmektedir (Schwab, 2021). Artan bilgi işlem kapasitesi, sensörlü teknolojiler, büyük veri ve sürdürülebilirlik temelli yenilikler; hem mevcut sektörlerin yeniden yapılandırılmasını hem de yeni iş alanlarının ortaya çıkmasını mümkün kılmaktadır (WEF, 2016). Bu bağlamda, söz konusu

dönüşüm süreci bireylerin teknik bilgiyle birlikte öğrenmeye açıklık, çok yönlü düşünme ve değişime uyum sağlama becerilerini edinmelerini gerektirmektedir.

İş dünyasında yaşanan bu değişimler, yükseköğretim mezunlarından ve çalışanlardan beklenen becerileri de dönüştürmüştür (Karaca-Atik vd., 2023). İşverenlerin üniversite mezunlarına ilişkin beklentileri de bu değişen yetkinlik profiline işaret etmektedir (Nelson-Hurwitz & Buchtal, 2019). Öğrencilerin hem yükseköğretim sürecinde hem de iş yaşamında başarılı olabilmeleri için iletişim, iş birliği, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu ihtiyaç yalnızca kuramsal bilgiyle sınırlı kalmayıp; katılım, dürüstlük, empati ve sorumluluk gibi değerlere dayalı tutumların da desteklenmesini zorunlu kılmaktadır (Fletcher & Dumford, 2021; Ricci, 2015). Söz konusu beceriler, öğrencilerin belirsizliklerle dolu iş ortamlarında yükseköğretim sonrası istihdam edilebilirliklerini artırmakta ve uzun vadeli, sürdürülebilir kariyerler inşa etmelerine katkı sunmaktadır (Habets vd., 2020). Bu doğrultuda, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan donanımlı olmaları gerektiği anlaşılmakta; bu çok yönlü donanım, değişen dünya koşulları ve belirsizliklerle başa çıkma kapasiteleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Özellikle son yıllarda, lisans öğrencileri arasında kariyerle ilgili kaygıların önemli bir sorun olarak öne çıktığı görülmektedir (Chai & Shek, 2024). Pek çok öğrenci, gelecekteki mesleki olanaklara ilişkin net bir perspektif geliştiremediği için belirsizlik duygusu yaşadığını ifade etmektedir (Boo vd., 2021). Bu durumun temelinde, iş dünyasındaki hızlı değişimlerin mezunlardan beklenen becerileri büyük ölçüde dönüştürmesi yatmaktadır (Karaca-Atik vd., 2023). Sürekli değişen sektör koşulları karşısında öğrencilerin bu dönüşüme uyum sağlayabilmeleri ve belirsiz iş ortamlarına adapte olabilmeleri oldukça önemlidir. Bu bağlamda, bireylerin değişen koşullara karşı dayanıklılıklarını artıracak kariyer becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Rudolph vd., 2017). Öğrencilerin kariyer süreçlerine karamsarlık ve kaygı duymadan yön verebilmeleri, kariyer planlamasının ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmalar, kariyer kaygısının planlama, hazırlık ve keşif süreçleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Creed vd., 2016). Üniversite öğrencilerinde sıklıkla gözlemlenen bu kaygılar yalnızca mesleki kararları değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşu da olumsuz yönde etkilemektedir (Pisarik vd., 2017). Sürdürülebilir bir kariyerin inşasında, bireyin sağlıklı olması, yaşamından memnuniyet duyması ve işini verimli bir şekilde sürdürebilmesi temel önemdedir. Bu çerçevede mutluluk, bireyin mesleki yeterliliğini ve tatmin duygusunu deneyimlemesiyle yakından bağlantılıdır (De Vos vd., 2020). Dolayısıyla

bireylerin kariyerlerine yönelik yaşadıkları duygusal süreçler, sürdürülebilir bir kariyer oluşturabilmeleri açısından kritik bir rol üstlenmektedir.

Küreselleşme ve iş dünyasında yaşanan dönüşümler, yükseköğretim kurumlarını doğrudan etkilemiş; bu durum, akademik personel ve öğrenci hareketliliğinde artışa, üniversite-sanayi iş birliklerinin güçlenmesine ve üniversitelerin piyasa odaklı ilişkiler doğrultusunda rollerini yeniden tanımlamalarına neden olmuştur (Özdem, 2021). Sürdürülebilir kariyer gelişimi için gerekli becerilerin belirlenmesi ve bu becerilerin yükseköğretim süreçlerine entegre edilmesi, mezunlar arasında yaygın olarak gözlemlenen mesleki uyumsuzluk problemlerinin azaltılmasına katkı sunabilir (Karaca-Atik vd., 2023). Ancak, yapılan araştırmalar üniversitelerin öğrencilerin kariyer başarısı için gerekli donanımları kazandırma konusunda yeterince etkili olamadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, yükseköğretim kurumlarının kariyer gelişimini destekleme sorumluluğunu yeterince benimsemediği ve öğrencilerin kariyer farkındalığını artırmaya yönelik uygulamalara daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Tânaşcu vd., 2020). Nitekim kariyer gelişim programlarının uygulandığı üniversitelerde, öğrencilerin kariyer farkındalık düzeylerinde anlamlı artışlar kaydedilmiş; karar verme becerileri ile öz yeterlik düzeylerinde de olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir (Guo, 2024; Lam & Santos, 2018; Vass, 2025). Bu bulgular, yükseköğretim kurumlarında kariyer gelişimini destekleyici yapıların güçlendirilmesinin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kurumsal düzeyde de önemli çıktılar ürettiğini ortaya koymaktadır.

Kariyer hizmetlerinin etkin şekilde sunulduğu eğitim kurumlarında, bu alana yönelik yapılandırılmış derslerin programlara entegre edilmesi öğrenci kazanımları açısından olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Korkut-Owen, 2020). Türkiye’de, ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde haftada bir saat Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi uygulanmakta (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [MEB ORGM], 2016); buna ek olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen psiko-eğitim programı aracılığıyla lise öğrencilerinin kariyer gelişimlerini desteklemeye yönelik yapılandırılmış modüller sunulmaktadır (MEB ORGM, 2023). Avrupa ülkelerinde ise kariyer eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yaygın şekilde öğretim programlarına entegre edilmiş durumdadır (Korkut-Owen, 2007).

Yükseköğretim düzeyinde ise, Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi öncülüğünde geliştirilen Kariyer Planlama dersi, üniversite birinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak kariyer farkındalığını artırmak ve planlama süreçlerini desteklemek amacıyla birçok üniversitenin programına entegre edilmiştir (Özdem, 2021). Yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarında ise

kariyer odaklı derslerin daha yaygın biçimde uygulandığı görülmektedir (Korkut-Owen, 2020). Son yıllarda yükseköğretim düzeyinde kariyer gelişimini desteklemeye yönelik girişimler artış göstermiş olsa da bu derslerin tüm üniversitelerde ve bölümlerde zorunlu olarak sunulmaması, kariyer eğitiminin kapsamını ve etkililiğini sınırlamaktadır. Oysa kariyer gelişimi, bireylerin psikolojik iyi oluşu, gelecek kaygısı ve mesleki doyumu ile doğrudan ilişkilidir ve bu nedenle yükseköğretim politikaları kapsamında daha bütüncül, zorunlu ve sürdürülebilir bir anlayışla ele alınmalıdır.

Üniversitelerde öğrencilere yönelik etkinlikler, kazandırılması hedeflenen yetkinlik alanlarına göre; temel, fiziksel, ileri bilişsel, sosyal ve teknolojik beceriler şeklinde sınıflandırılmalıdır. Ayrıca yükseköğretim sürecinde, öğrencilerin iş yaşamında ihtiyaç duyacağı uyum sağlama, yaşam boyu öğrenme, girişimcilik, inisiyatif alma, empati, liderlik ve öğretme gibi becerilere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir (Sezer, 2021). Bu bağlamda, üniversite eğitimi kapsamında kariyer planlaması hem öğrenciler hem de kurumlar açısından göz ardı edilemeyecek temel bir unsur hâline gelmiştir (Özdem, 2021). İş gücü piyasasındaki son değişiklikler, çalışanlar ve yükseköğretim mezunlarından beklenen beceri setlerini önemli ölçüde etkilemiştir (Karaca-Atik vd., 2023). Günümüzde en çok talep gören beceriler arasında takım çalışması, öz motivasyon, sözlü iletişim, problem çözme ve proaktiflik ön plana çıkmaktadır. İletişim ve iş birliği becerileri ise istihdam edilebilirlik açısından kilit bir rol üstlenmektedir (McGunagle & Zizka, 2020). Bu beceriler alan yazınında genel olarak “21. yüzyıl becerileri” olarak adlandırılmaktadır (Dede, 2010).

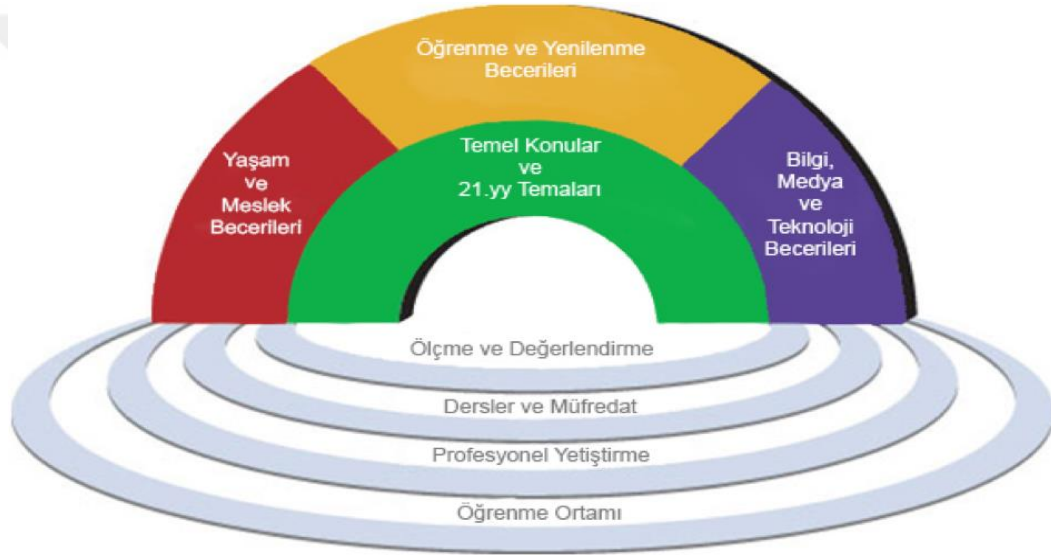
21. yüzyıl becerilerinin bireylere kazandırdığı bakış açısı, bireyin kendini tanımasını, yeteneklerini, ilgi alanlarını ve değerlerini fark etmesini kolaylaştırmaktadır. Kişisel kariyer gelişimini planlamak da bu farkındalık ve bilgi birikimi temelinde gerçekleşmektedir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, bireysel farklılıkların gözetilmesi ve sunulan hizmetlerin bu farklılıklara göre şekillendirilmesini sağlayacak bir kariyer gelişim vizyonuna sahip olunması gerektiğidir (Karacan-Özdemir, 2020).

21. yüzyıl becerilerinin kavramsal olarak ortak bir tanımı bulunmamakla birlikte, farklı kurum ve kuruluşlar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır (Ananiadou & Claro, 2009; Ekici vd., 2017; Ledward & Hirata, 2011; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009; Partnership for 21st Century Skills, 2008). Örneğin, Ledward ve Hirata (2011) bu becerileri; bilgiyi öğrenme, bilgiyi sentezleme, alan uzmanlığı geliştirme ve bireyin iş ve sosyal yaşamda başarıya ulaşmasını sağlayan yeterlikler olarak tanımlamaktadır. Ananiadou ve Claro (2009), bu becerileri endüstriyel üretimden ziyade sosyo-ekonomik kalkınma modellerinin gereksinimleriyle

ilişkilendirmektedir. Ekici vd. (2017) ise eleştirel düşünme, iletişim kurma, problem çözme gibi temel becerilerin yanı sıra dijital çağ okuryazarlığı ve bilgi teknolojilerine hâkimiyet gibi yeni yeterlikleri de bu kapsamda değerlendirmektedir. Tanımlar arasında farklılıklar bulunsa da, iş birliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme gibi beceriler hemen her yaklaşımda ortak olarak öne çıkmaktadır (Anagün vd., 2016).

21. yüzyıl yeterlikleri yalnızca bilgi ve beceriden ibaret olmayıp; bireyin performansını ve algılayış biçimini de içermektedir (Dede, 2010). Bu nedenle, bilginin salt varlığından çok, nasıl öğrenildiği, bireye ne tür yarar sağladığı, toplumsal yaşama nasıl yansıdığı ve gerçek yaşam problemlerinin çözümüne nasıl katkı sunduğu gibi faktörler önem kazanmaktadır (Çiftçi vd., 2021).

Şekil 1. *P21 Öğrenme Çerçevesi*



Şekil 1 incelendiğinde, modelin merkezinde “Temel Konular ve 21. yüzyıl Temaları”nın yer aldığı görülmektedir. Temel konular; İngilizce, dünya dilleri, dil sanatları, tarih, coğrafya, matematik, ekonomi, bilim, okuma, sanat, devlet ve vatandaşlık gibi alanları kapsamaktadır (Battelle for Kids, 2019; Kylonen, 2012; Partnership for 21st Century Learning, 2007). 21. yüzyıl becerileri ise öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere üç ana yeterlik alanında sınıflandırılmaktadır: (Kylonen, 2012; Partnership for 21st Century Learning, 2007; Partnership for 21st Century Skills, 2008). Şeklin üst kısmında “öğrenme çıktıları”, alt kısmında ise bu çıktıları destekleyen sistemler yer almaktadır. Bu modelde, söz konusu becerilerin hem aktarılması hem de tüm eğitim kademelerinde temel öğrenme süreçleriyle bütünleştirilmesi amaçlanmaktadır (Çiftçi vd., 2021).

21. yüzyıl becerilerine ilişkin bu çerçeve, 2010'lu yılların başlarında farklı ülkelerden birçok eğitim odaklı kuruluşun katılımıyla oluşturulmuştur (Çiftçi vd., 2021). Şekil 2'de de görüldüğü üzere, her ana tema altında yer alan beceriler kendi içinde belirli gruplara ayrılarak yapılandırılmıştır (Kylonen, 2012; Partnership for 21st Century Learning, 2007; Partnership for 21st Century Skills, 2008).

Şekil 2. 21. Yüzyıl Becerileri



21. yüzyıl becerilerini merkeze alan programların, kurum ve kuruluşlar açısından temel hedefi; tüm öğrencilerin mezuniyet sonrası devam eden eğitim süreçlerinde ve zorluklarla dolu kariyer yaşamlarında ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, çalışma alışkanlıkları ve karakter özellikleriyle donatılmış bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (The Glossary of Education Reform, 2016). Bireylerin sahip olması gereken bu beceri ve yeterlikler doğrultusunda, eğitim-öğretim programlarının güncellenerek yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Gelen, 2017).

Öğrenme ve yenilenme becerileri arasında yer alan iş birliği, bireylerin ortak bir hedef doğrultusunda güvene dayalı ilişkiler kurarak birlikte hareket etmelerini sağlayan çok yönlü bir etkileşim sürecidir (Johnson vd., 2007/2016; Thomson vd., 2007). Bu süreç, farklı bakış açılarını bir araya getirerek bireyler arasında sinerji yaratmakta ve daha güçlü kararlar alınmasına, dolayısıyla daha verimli sonuçlara ulaşılmasına katkı sunmaktadır (Benckendorff & Zehrer, 2016; Burnett & Ewald, 1994). Günümüzde iş birliği; grup içinde etkili çalışmanın yanı sıra bireyin kendi sorumluluklarını üstlenmesi, başkalarının katkılarını takdir etmesi ve hedefe yönelik aktif rol almasını da kapsamaktadır (Johnson & Johnson, 2014). İş birliği becerisi, bireylerin sosyal çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarına, kendilerini daha iyi tanımalarına ve kariyer planlama süreçlerinde daha gerçekçi ve uyumlu kararlar almalarına olanak tanımaktadır (Di Fabio & Kenny, 2016; Di Fabio & Tsuda, 2018; Niles & Harris-

Bowlsbey, 2013). Nitekim iş birliği, günümüz iş dünyasında giderek daha fazla önem kazanan ve kariyer başarısını doğrudan etkileyen temel yetkinlikler arasında yer almaktadır (Dede, 2010; OECD, 2019). Bu durum, bireylerin yalnızca teknik bilgiyle değil; aynı zamanda güçlü sosyal becerilerle de donatılmasının mesleki başarı açısından vazgeçilmez hâle geldiğini göstermektedir.

İstihdam edilebilirlik perspektifinden bakıldığında, iletişim becerileri hem teknik hem de sosyal yetkinliklerle yakından ilişkilidir (Dissanayake, 2016). Bu beceriler, bireylerin değişen koşullara uyum sağlamalarına ve iş ortamındaki kariyer fırsatlarını geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Rasul, 2010). Bu doğrultuda, yalnızca yükseköğretim diplomasına sahip olmak, rekabetin yoğun olduğu iş dünyasında yeterli görülmemekte; bu eğitimin, özellikle etkili iletişim gibi destekleyici becerilerle tamamlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Suroto vd., 2017). Bu durum, üniversitelerin öğrencileri iletişim odaklı, çok yönlü ve iş yeri beklentilerine uyumlu bireyler olarak yetiştirme sorumluluğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Bireylere yönelik etkili rehberlik hizmetlerinin sunulabilmesi için, düşünme stilleri ile kariyer seçimleri arasındaki ilişkilerin daha ayrıntılı şekilde araştırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Kim, 2011). Ayrıca araştırmalar, bireylerin sorgulama davranışını yaşamlarının doğal ve sürekli bir parçası hâline getirmelerinin, bu süreçleri değerli ve anlamlı görmeleriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir (Ebren-Ozan vd., 2016). Bu nedenle hem eğitim süreçlerinde hem de günlük yaşamda bireylerde sorgulamaya açık, yapıcı bir tutum geliştirilmesi kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Hava & Koyunlu-Ünlü, 2021). Bireylerin kariyerlerine ilişkin sağlıklı ve bilinçli kararlar alabilmeleri, bu süreci etkili şekilde yönetebilmeleri için eleştirel düşünmeye dayalı uyum becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Duffy & Dik, 2009). Bu bağlamda, eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin kariyer süreçlerinde daha başarılı oldukları ve mesleki yönelimlerini belirlemede daha az sorun yaşadıkları ifade edilebilir (Günay & Çarıkçı, 2018). Nitekim kariyer gelişimi, bireyin düşünme biçimi ve sorunlara yaklaşım tarzıyla doğrudan şekillenmektedir.

Günümüzde üniversiteler, yalnızca bilgi aktaran kurumlar olmanın ötesine geçerek, öğrencilerde girişimci bir bakış açısı geliştirmeyi ve girişimciliği uygulanabilir bir kariyer yolu olarak teşvik etmeyi hedeflemektedir (Siegel & Wright, 2015). Yapılan araştırmalar, bu süreçte girişimcilik eğitiminin öğrencilerin girişimcilik değerlerini içselleştirmelerinde etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Özellikle bireysel özellikler, öz güven düzeyi ve iletişim becerileri gibi kişisel niteliklerin, öğrencilerin kariyer tercihleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Rafiana, 2024).

Girişimcilik eğitimi, yönetim öğrenimini teşvik etmede iş birlikli öğrenme tekniklerinin entegre edilmesiyle, deneyimsel öğrenmeyle bağlantılı birçok öğrenme avantajı sunmaktadır. Bu durum, eğitimin neden bu yöntemle yürütülmesi gerektiğine dair güçlü bir gerekçe oluşturmaktadır (Pittaway & Cope, 2007). Girişimcilik eğitimi, yükseköğretim düzeyinde her bilim alanında uygulanabilir nitelikte olup tüm öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirilebilir (Rafiana, 2024). Öğrencilerin girişimcilik potansiyelini açığa çıkaran; onları belirsizlikle başa çıkabilen, yaratıcı ve bağımsız bireyler olarak yetiştiren bir öğrenme ortamı sunması, çağın gereklilikleriyle uyumlu bir yükseköğretim anlayışının temelini oluşturmaktadır. Bu becerilerin öğretim programları boyunca sistematik şekilde kazandırılması, yükseköğretim mezunları açısından büyük önem taşımaktadır (Lauder & Mayhew, 2020; OECD, 2017; WEF, 2016).

Alan yazınında kariyer gelişimiyle ilişkili olduğu belirlenen girişimcilik eğilimi (Abdel-Bassait vd., 2023; Işık vd., 2024; Sütay & Bulut, 2013), iş birliğı becerisi (Lu vd., 2021; van der Wal Jessica vd., 2021), iletişim yeteneğı (Karacan-Özdemir & Bacanlı, 2020) ve eleştirel düşünme (Hyslop-Margison & Armstrong, 2004; Stone vd., 2017) gibi bütün becerilerin gelişimini destekleyecek yapılandırılmış kariyer gelişim programlarına rastlanmamaktadır. Öğrencilerin kariyerlerine ilişkin farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı (Cohen & Patterson, 2012) ve kariyer gelişiminin bu becerilerle desteklenmesi gerektiğı düşünöldüğünde (Lauder & Mayhew, 2020), yükseköğretimde iş birliğı, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerilerini geliştiren kariyer gelişim programlarına duyulan ihtiyaç açıkça ortaya çıkmaktadır.

Kariyer gelişim süreçlerinde gruplarla çalışmak, zamanın etkin kullanımı açısından hem pratik hem de işlevsel bir yaklaşım olarak değeriendirilmektedir (Korkut-Owen, 2020). Ortak bir vizyon doğırtusunda bireylerin birlikte öğrenebileceğı bir ortam oluşturmak ve bu süreçte kariyer rehberliğini kolektif bir kültür içinde yapılandırmak, programların etkililiğini artıran önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Draaisma vd., 2018). Grup temelli çalışmaların bireylere sağladığı en büyük katkılardan biri; bireyin hem kendisi hem de diğeri hakkında yeni farkındalıklar geliştirmesi, sosyal-duygusal destek mekanizmalarından yararlanması ve benzer deneyimlere sahip akranlarından çeşitli başa çıkma stratejilerini öğrenebilmesidir (Korkut-Owen, 2020). Bu nedenle, kariyer gelişimi kapsamında desteklenmesi amaçlanan yeterliklerin sosyal destek boyutunda ele alınması; program etkinliklerinin, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştiren, eleştirel düşünme eğilimlerini güçlendiren ve sosyal yönelimlerini destekleyen iş birliğı temelli öğrenme yaklaşımlarıyla yürütölmesini gerekli kılmaktadır (şimşek vd., 2010). Nitekim iş birlikli

öğrenme deneyimlerinin, bireyleri yetişkinlik döneminde karşılaşacakları takım çalışmasına dayalı iş yaşamına daha donanımlı şekilde hazırladığı bilinmektedir (Yalman, 2019).

Sosyal etkileşimin yoğun olduğu öğrenme ortamlarında, bireylerin neden-sonuç ilişkileri üzerinden düşünmesi (Shroyer, 1989), grup üyelerinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Cohen, 1994; Johnson vd., 2000; Sharan, 1980; Varışoğlu, 2016; Webb, 1982). Ayrıca, bireylerin olaylara ilişkin farklı yorumlar geliştirmesi ve grup içinde bu farklı bakış açılarıyla karşılaşmaları, muhakeme yetilerini geliştirerek eleştirel düşünme eğilimlerini desteklemektedir (Johnson vd., 2000; Laal & Ghodsi, 2012; Sarar-Kuzu & Yalçınalp, 2024; Shroyer, 1989). Bunun yanında, iş birlikli öğrenme süreçlerinde oluşan pozitif grup bağlılığı, öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmakta; bu da öğrenme sürecine daha aktif katılım sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Cohen, 1994; Gillies, 2016; Johnson & Johnson, 1974; Johnson vd., 2000; Johnson & Johnson, 2005; Johnson & Johnson, 2014; Sharan, 1980; Shroyer, 1989). Dolayısıyla, iş birliği destekli etkileşimli öğrenme deneyimlerinin; sosyal ve bilişsel becerilerle birlikte bireylerin kariyer farkındalığını şekillendiren içsel motivasyonları, öz yeterlik inançları ve duygu durumları üzerinde de belirgin bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tüm bu unsurlar, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını destekleyen kapsayıcı bir gelişim ortamı oluşturarak iş birlikli öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. İletişim, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi beceriler; liderlik, öz güven ve sorumluluk gibi girişimcilik yetkinliklerinin gelişimine doğrudan katkı sunmaktadır. Bu beceriler, okul yaşamında olduğu kadar mesleki başarıda da belirleyici bir role sahiptir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı kapsamında geliştirilen etkinliklerin etkilerini incelemektir. Bu kapsamda; iş birlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerilerine etkisini belirlemeye yönelik aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranmıştır:

1. Deney grubundaki öğrencilerin kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Kontrol grubundaki öğrencilerin kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. İş birlikli öğrenme yöntemiyle uygulanan etkinlikler sırasında öğrencilerin kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerilerine ilişkin gözlemlenen davranışları nasıldır?
5. Üniversite öğrencilerinin iş birlikli öğrenme yöntemiyle uygulanan etkinliklere ilişkin görüşleri nedir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bu araştırma kapsamında, alan yazınındaki boşluğun belirlenebilmesi amacıyla yükseköğretim düzeyinde yürütülmüş kariyer gelişim programı çalışmalarına yönelik bir inceleme yapılmıştır. Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalarda “kariyer” kavramına yönelik ilginin son yıllarda arttığı görülmekle birlikte, doğrudan “kariyer geliştirme programı” çerçevesinde yalnızca üç çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlardan ikisi tez (Öztürk, 2020; Beşlioğlu, 2024), biri ise makaledir (Atasever & Yeşilyaprak, 2022). Yurt dışında yürütülen araştırmalarda ise kariyer gelişim programlarının daha çok ortaokul düzeyinde (Coogan, 2016; Rivera & Schaefer, 2009; Schaefer vd., 2015; Schröder & Schmitt-Rodermund, 2006) ya da kariyerlerinin başında ve ortasında bulunan kadınların mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik olarak ele alındığı görülmektedir (Chaudron vd., 2021; Danhauer vd., 2019). Bu karşılaştırma, yükseköğretim düzeyinde kariyer gelişim programlarının etkililiğini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu ve alanda önemli bir boşluk bulunduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Günümüz üniversite öğrencileri için, üniversite sonrası bir kariyer elde etmek en yaygın ve en güçlü motivasyon kaynaklarından biridir (Klien, 2024). Özellikle kariyer yolculuğunda süreklilik gösteren bir motivasyonun korunması, bireylerin genel kariyer performansları, istihdama ilişkin kaygıları ve geleceğe yönelik hedefleri açısından belirleyici bir etkidir (Gerçek & Özveren, 2025). Üniversite yılları; bireylerin kariyer hedefleri doğrultusunda hazırlık yaptıkları, bu hedeflere ulaşma sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ve bu nedenle sorunlar yaşadıkları bir dönem olarak tanımlanmaktadır (Fouad vd., 2009). Dolayısıyla, mesleki hedefleri doğrultusunda üniversite eğitime başlayan ve iş yaşamına hazırlanan öğrencilerin, kariyer gelişimlerinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Siyez & Yusupu, 2015). Aynı zamanda üniversite dönemi, meslek seçimine

yönelik bir keşif süreci olarak değerlendirildiğinden (Martens & Lee, 1998; Ulaş-Kılıç, 2020), yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin kariyer hedeflerini şekillendirmede önemli bir rol üstlendiği alan yazınında sıklıkla vurgulanmaktadır (Diko vd., 2023).

İnsanlık tarihi boyunca bireyler, karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmek için iş birliğine başvurmuş; bu yaklaşım eğitim, sağlık, ekonomi ve yönetim gibi yaşamın pek çok alanında önemli bir rol oynamıştır (Çubukçu, 2020). Günlük hayatlarında insanların sıklıkla kullandığı bir beceri olan iş birliği, kariyer gelişimiyle de yakından ilişkili bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Herinek vd., 2025; Lee vd., 2024; Ramasamy & Chee Me, 2025; Vass, 2025). Bunun yanı sıra, kariyer gelişiminde alan bilgisi ve uzmanlığın yanında güçlü insan ilişkileri ve iletişim becerileri de belirleyici bir öneme sahiptir. Bu becerilerden yoksun bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmada zorluk yaşayabileceği bilinmektedir. Dolayısıyla etkili konuşma, topluluk önünde kendini ifade edebilme ve sunum yapabilme gibi yetkinlikler kariyer gelişiminde kritik rol oynamaktadır (Gül, 2021). Bu bağlamda iletişim becerileri de kariyer gelişimini destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Günümüzde eleştirel düşünme; iletişim, ekip çalışması ve iş birliğinde profesyonel yetkinliklerin yanı sıra, bilginin gerçek dünyadaki sorunların çözümüne aktarılabilmesi de kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Nelson-Hurwitz & Buchtal, 2019). Bu sayede bireyler, kariyerlerinde ortaya çıkabilecek sorunlara bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşarak uzun vadeli değerlendirmeler yapabilmekte ve değişimin kendilerine yön verme biçimini önceden kestirebilmektedir (Doğan, 2021). Değişen eğitim anlayışı, yalnızca sınav başarısına dayalı akademik kazanımların ötesine geçerek öğrencilerin kariyer hazırlıklarını destekleyen daha kapsamlı yetkinliklerin kazandırılmasına yönelmiştir (Rodriguez & Lieber, 2020). Bu değişimin odağında yer alan girişimcilik eğitimi ise, öğrencilerin deneyimsel öğrenme aracılığıyla girişimcilik becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır (Lackéus, 2015; Plasman vd., 2017).

Sonuç olarak, kariyer gelişiminin yalnızca alan bilgisiyle sınırlı olmadığı; iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik gibi 21. yüzyıl becerileriyle desteklenmesi gerektiği açıktır. Bu araştırma, yükseköğretimde beceri temelli ve bütüncül bir kariyer gelişim yaklaşımı sunarak hem alan yazınındaki önemli boşluğun giderilmesine hem de öğrencilerin istihdam süreçlerinde ihtiyaç duyacakları yetkinliklerle desteklenmesine katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın Sınırı ve Kapsamı

- Araştırma yalnızca belirli bir üniversitenin birinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Birinci sınıflar, üniversiteye uyum sürecinde olmaları ve kariyer farkındalıklarının gelişmeye en açık dönemde bulunmaları nedeniyle özellikle tercih edilmiştir.
- Uygulama süresi 12 hafta ile sınırlı tutulmuştur. Bu durum, programın uzun vadeli etkilerinin değerlendirilmesine imkân vermemektedir.
- Kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik kavramları, araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda sınırlandırılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Kariyer Farkındalığı: Kariyer farkındalığı, bireyin kendi ilgi alanları ve yeteneklerinin farkında olmasıyla birlikte, çeşitli kariyer alanlarının sunduğu olanaklar ve bu alanlarda başarılı olabilmek için gereken nitelikler hakkında bilgi sahibi olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Braverman vd., 2002).

İş Birliği Becerisi: İş birliği, bireylerin ya da kurumların, resmî veya gayriresmî yollarla bir araya gelerek ortak kararlar alma ve birlikte hareket etme süreci olarak tanımlanabilir (Thomson vd., 2007). Johnson vd. (2007/2016) göre ise iş birliği, ortak amaçlara ulaşmak adına bireylerin birlikte sorumluluk üstlenerek aktif bir şekilde çaba göstermesini ifade eder.

İletişim Becerisi: İletişim becerisi, bireyin mesajını açık, doğru ve dikkat çekici şekilde iletebilmesini; etkili konuşma ve beden dili yoluyla başkalarıyla sağlıklı ve etkili bir etkileşim kurabilmesini kapsar (Chaiyama & Kaewpila, 2022).

Eleştirel Düşünme Eğilimi: Eleştirel düşünme, bireylere düşüncelerini derinlemesine sorgulama fırsatı sunan önemli bir bilişsel süreçtir (Bassot, 2019). Düşünmenin en üst düzey biçimlerinden biri olarak kabul edilen bu eğilim, bireylerin kendi algılarını, duygularını ve davranışlarını anlamlandırmalarına katkı sağlar (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2017; Ng vd., 2023).

Girişimcilik Becerisi: Bireyin yenilikçi fikirler üretmesi, risk alması, hedef belirleyip bu hedeflere ulaşmak üzere stratejik kararlar almasını kapsayan çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir (İspir vd., 2019; Yener, 2019).

İş Birlikli Öğrenme: İş birlikli öğrenme, öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmayı amaçladıkları, küçük gruplar içinde yürütülen yapılandırılmış öğrenme etkinliklerini kapsayan bir yaklaşımdır (Johnson

vd., 2007/2016). Bu yaklaşım, bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerini ve grup üyelerinin katkılarına değer vererek birlikte çalışma becerilerini geliştirmelerini temel alır (Laal & Ghodsi, 2012).

Kariyer Gelişim Programı: Kariyer gelişimine yönelik olarak hazırlanan bu tür programlar, bireylerin kariyer planlama süreçlerinde ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını destekleyen yapılandırılmış içeriklerden oluşmaktadır (Özdemir-Bişkin, 2020).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kariyerin Temelleri ve Önemi

Çalışma yaşamının temelleri, bireylerin hem kendi ihtiyaçlarını hem de toplumdaki diğer bireylerin gereksinimlerini karşılamaya başlamasıyla atılmıştır. Bu bağlamda, toprakla başlayan üretim süreci, iş hayatının tarihsel başlangıcı olarak kabul edilebilir (Tunalı-Çalışkan, 2021). İnsan yaşamında önemli bir yer tutan çalışma, bireyin varoluşsal süreci içerisinde yaşamının büyük bir kısmını kapsar (Okutan & Göncü-Akbaş, 2019).

İnsanlığın varoluşundan günümüze, dünya; teknolojik gelişmeler, yenilikçi buluşlar, savaşlar, doğal afetler ve küresel salgınlar gibi pek çok etkenle sürekli bir değişim ve dönüşüm süreci içerisinde (Tunalı-Çalışkan, 2021). Bu köklü değişimler, toplumun genel yapısını olduğu kadar meslekleri, mesleklerin niteliğini, çalışma biçimlerini ve iş alanlarını da zamanla dönüştürmüştür (Balay & Aydın, 2021). Tüm bu unsurlar göz önünde bulundurulduğunda; aday çalışanlar, mevcut çalışanlar, sektörler, örgütler ve yönetimler için “kariyer” ve “kariyer planlaması” her geçen gün daha fazla önem kazanmakta; kariyer seçiminde etkili olan faktörler çeşitlenmekte ve kariyer yaklaşımları da yeni ihtiyaçlara bağlı olarak farklılaşmaktadır (Çivilidağ & Durmaz, 2021; Tunalı-Çalışkan, 2021).

Küresel ekonomi tarafından şekillenen ve bilgi teknolojileriyle uyumlu biçimde ilerleyen yeni sosyal hayat düzenlemeleri, bireyleri riskli ve belirsiz istihdam koşullarıyla karşı karşıya bırakmaktadır (Flores, 2007; Kalleberg, 2009). Bireyin, öngörülemeyen ve belirsizliklerle dolu bir geleceğe dair kaygı duyması bu bağlamda kaçınılmaz hâle gelmektedir (Buhr & Dugas, 2002). Bu durum, bireylerin daha iyi bir kariyer seçimi yapabilmek adına daha fazla kariyer planlama bilgisi ve stratejisi kullanmalarını gerekli kılmaktadır (Öztemel, 2022).

Bireyler, yaşamları boyunca hayatlarını etkileyip geleceklerine yön verecek pek çok seçimle karşı karşıya kalmaktadır (Tunalı-Çalışkan, 2021). Bu kapsamda hangi alanda eğitim alacaklarına, nasıl bir işe başvuracaklarına, hangi işletmelerin kariyer fırsatları sunduğuna ve iş hayatında ne tür zorluklarla karşılaşacaklarına ilişkin pek çok karar vermektedirler. Ayrıca iş ve aile yaşamı arasındaki dengenin sağlanması, kariyere ara verilip verilmeyeceği ya da emeklilik zamanının belirlenmesi gibi kararlar da kariyer sürecini doğrudan etkilemektedir.

(Kalemci-Tüzün, 2020). Bu kararlar; maddi koşullar, yaşam tarzı, kariyer fırsatları, iş ağı, başarı duygusu ve kimlik algısı gibi alanlarda bireyin yaşamını kalıcı biçimde etkilemektedir (Verbruggen & De Vos, 2020). Her ne kadar bu kararların bireysel etkiler doğurduğu düşünülse de bireyin ailesi, arkadaş çevresi, iş ortamı, bağlı bulunduğu kurumlar ve hatta toplum genelinde de yansımaları olduğu görülmektedir (Tunalı-Çalışkan, 2021). Bu bağlamda, bireylerin karşılaştıkları karmaşık ve belirsiz koşullar altında kariyer planlaması yapmaları önemli bir gereklilik hâline gelmiştir (Johansen & Euchner, 2013). Çünkü kariyer, sadece mesleki bir süreç değil; bireyin psikolojik ve sosyal doyumunu da kapsayan yaşamsal bir olgudur (Okutan & Göncü-Akbaş, 2019).

Bu doğrultuda, kariyer kavramı; tarihsel gelişimi, önemi, kapsamı ve ilişkili temel kavramlar çerçevesinde ele alınmıştır.

Kariyer

1970’li yıllardan itibaren araştırmalara konu olmaya başlayan kariyer kavramı, zaman içinde gelişmiş ve özellikle son yıllarda alan yazınında sıklıkla ele alınan bir konu hâline gelmiştir (Elber-Börü, 2021). Alan yazınında yer alan birçok çalışma, kavramın kökenini Latince “*carrus*” (at arabası) ve “*carrera*” (yol); Fransızca “*carrière*” (yarış yolu) ve İngilizce “*career*” sözcüklerine dayandırmaktadır (İçerli & Uğuz-Arsu, 2019; Okutan & Göncü-Akbaş, 2019). Tarihsel bağlamda, bireyin yolculuğu sırasında geride bıraktığı iz anlamında kullanılan bu kavram (Çivilidağ & Durmaz, 2019), günümüzde kişinin belirli bir iş alanında ilerlemesini ifade etmek için kullanılmaktadır (Balay & Aydın, 2021).

Kariyer kavramı alan yazınında farklı yönleriyle tanımlanmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Kariyer, bireyin bilgi, beceri ve yeterliklerini bütünleştirerek geliştirdiği ve sergilediği bir süreçtir (Akkermans vd., 2013).
- Bir işten öte, bireyin hedeflerine ulaşma çabasını tutum ve davranışlarla desteklediği bir gelişim yoludur (Adekola, 2011).
- Geleneksel anlamda öğrenme ve iş yönetimi becerilerine dayalı, doğrusal ve yaşam boyu devam eden bir ilerleyiştir (Egan vd., 2006).
- Çalışma yaşamına dair görev seviyelerinde ilerlemeyi içeren, yaşam boyu süren işler dizisidir (Gunz vd., 2011).
- Kişilerin yaşam deneyimleri sonucu çabalarıyla şekillendirdikleri bir olgudur (Balay & Aydın, 2021).

- Kariyer yalnızca meslek edinme süreci değil; bireylerin potansiyellerini keşfetme, anlam arayışı ve tatmin sağlama çabalarıyla bütünleşen çok boyutlu bir gelişim yoludur (Clark, 2025; Zhang vd., 2025).

Bu tanımlardan hareketle; kariyer, bireyin potansiyelini gerçekleştirme, anlam ve tatmin arayışını sürdürme sürecinde, mesleki ve kişisel hedeflerine ulaşmak için bilgi, beceri ve deneyimlerini yapılandırarak yaşam boyu gelişim gösterdiği çok boyutlu bir yolculuk olarak ele alınmaktadır.

“İlerleme ve gelişme” bağlamında kariyer; bireyin çalıştığı kurumlardaki görevlerinde daha üst kademelere geçmesini ifade ederken, “hayat süresi boyunca yapılan iş dizisi” anlamı ise bireyin aktif çalışma yaşamı boyunca edindiği iş deneyimlerinin bütününe kapsamaktadır (Kalemci-Tüzün, 2020). Kariyer, ister yaşamın tüm yönlerini kapsayan geniş bir süreç olarak, ister yalnızca mesleki faaliyetlerin bütünü şeklinde ele alınsın; her iki bakış açısı da kariyer seçimlerinin bireyin hem şimdiki hem de gelecekteki yaşamını derinden etkilediğini ortaya koymaktadır (Tunalı-Çalışkan, 2021).

Bireyler, kariyer yolculukları boyunca birçok önemli karar verir, farklı roller üstlenir ve meslek yaşamlarına ilişkin sorumluluklarını kendilerine özgü biçimde yürütürler (Yeşilyaprak, 2021). Ancak kariyer sahibi olmak ile yalnızca bir meslek edinmenin aynı şey olmadığıнын ayrımı yapılmalıdır (Elber-Börü, 2021). Kariyer, bireylere sunulan hazır bir yapıdan çok, bireyin kendi hedefleri doğrultusunda çaba ve kararlılığıyla şekillendirdiği bir süreçtir (Balay & Aydın, 2021).

Kariyer Gelişimi

Kariyer, yalnızca ekonomik katkılarla sınırlı kalmayıp, bireylere toplumsal statü, saygınlık ve sosyal gelişim olanakları da sunmaktadır (Tunalı-Çalışkan, 2021). Sosyal bir varlık olan insanın, diğer bireylerle kurduğu etkileşim çerçevesinde kariyer gelişimi, yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir boyutu hâline gelmektedir (Aydın, 2021).

Kariyer geliştirme, yalnızca bir kariyer seçimi yapmakla sınırlı olmamakta; bireyin bu doğrultuda sürdürülebilir gelişimsel faaliyetlerde bulunarak mesleki yolculuğunu yapılandığı kapsamlı bir süreç olarak öne çıkmaktadır (Greenhaus vd., 2000). Bireylerin kariyer farkındalıkları doğrultusunda; ilgi, değer, yetenek ve fırsatları dikkate alarak verdikleri kararlar, onların mesleki yaşamlarını planlamalarına ve yönetmelerine olanak tanımaktadır (Niles & Harris-Bowlsbey, 2013).

Çocukluk döneminde başlayan ve yaşam boyu süren bu süreç, bireysel yetenekler, öğrenme becerileri, değer sistemleri ve sosyalleşme deneyimleri ile şekillenmektedir (Esen &

Esen, 2021). Kariyer geliştirme aynı zamanda, bireyin belirlediği hedefe ulaşabilmesi için strateji oluşturma, uygulama sürecini yönetme ve bu sürecin toplumsal bağlamda nasıl değerlendirileceğini göz önünde bulundurma gibi unsurları da içermektedir (Grugulis, 2019).

Artan küresel rekabet, hızlı teknolojik gelişmeler, ekonomik ve sosyal değişimler ile Endüstri 4.0'ın etkileri, çalışma yaşamındaki çevresel faktörleri yeniden şekillendirmektedir (Tunalı-Çalışkan, 2021). Bu gelişmeler bir bütün olarak ele alındığında, çağın gerekliliklerine göre kariyer dinamiklerinin değiştiği ve bu bağlamda kariyer uyum yetkinliğinin, kariyer gelişiminde kritik bir unsur hâline geldiği görülmektedir (Kalemci-Tüzün, 2021).

Kariyer uyumluluğu, bireylerin kariyer kaygısı, kariyer merakı, kariyer kontrolü ve kariyer güveni gibi alanlarda sosyal ve çevresel değişimlere hazırlık, uyum sağlama ve bu değişimlerle başa çıkma yeteneklerini içeren çok boyutlu bir kavramdır (Savickas, 1997). Bu uyumluluk, bireyin kariyer inşasında önemli bir rol oynamakta; gelecekteki kariyer doyumu, gelir düzeyi, iş performansı gibi birçok unsuru doğrudan etkilemektedir (Hirschi, 2009; Pan vd., 2018).

Kariyer gelişimi yalnızca maddi kazanç sağlamanın ötesinde bireyin mesleki başarılarıyla birlikte sosyal prestij kazanmasına ve değer görmesine de olanak tanımaktadır (Çivilidağ & Durmaz, 2021). Bu bağlamda, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı da önemli bir referans sunmaktadır. Kuramda, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının ardından bireyin sosyal ilişkiler kurma, sevmeye ve sevilme, saygı görme, takdir edilme gibi yüksek düzeyli ihtiyaçlarının yer aldığı ifade edilmektedir (Maslow, 1943). İhtiyaçlar hiyerarşisine ait görsel Şekil 3'te sunulmaktadır.

Şekil 3. İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Şekil 3 incelendiğinde, piramidin en üst basamağında kendini gerçekleştirme düzeyinin yer aldığı görülmektedir. Bu düzey, bireyin kendi potansiyelini keşfetmesi, içindeki

gizil yetenekleri ortaya çıkarması ve bunları en üst düzeyde kullanma çabasıyla ilişkilidir. Kendini gerçekleştirme, bireyin içsel tatminini sağlayarak, yeteneklerini en iyi şekilde ortaya koyma ihtiyacını ifade etmektedir (Maslow, 1969).

Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, kariyer yollarının ileri aşamalarında birey, doğru kariyer seçimi yaparak bu yolda gelişim gösterdiğinde kariyer istikrarına ulaşmakta; daha ileri gitmek ve daha fazlasını başarmak için motive olmaktadır (Schulte, 2018). Bu noktada, bireyin kariyer gelişimini destekleyen profesyonel gelişim fırsatları, önemli bir motivasyon kaynağı olarak öne çıkmaktadır (Clark, 2025). İhtiyaçlar piramidinde yukarı doğru çıkıldıkça, ihtiyaçların karmaşıklığı artmakta ve bu ihtiyaçları karşılayan birey sayısı azalmaktadır (Schulte, 2018). Bu durum, kariyerin ve kariyer gelişiminin, bireyin kendini gerçekleştirmesinde son derece kritik bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Kariyer Planlama

Kariyer planlama, bireyin gelecekteki mesleki yaşamına dair amaçlar belirlemesi ve bu hedeflere ulaşmak için keşif temelli çeşitli faaliyetlerde bulunması süreci olarak tanımlanmaktadır (Zikic & Klehe, 2006). Bu yolculukta bireyin kariyerini etkileyebilecek pek çok unsur bulunmakla birlikte bu faktörler genel olarak içsel ve dışsal (çevresel) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Pathak, 2024). İçsel faktörler, bireysel ilgi, yetenek ve değerlerin keşfedilmesini kapsarken; dışsal faktörler ise farklı kariyer seçeneklerini değerlendirme ve bu doğrultuda bir eylem planı geliştirme süreci açısından önem taşımaktadır (Yalçın & Uyan, 2021).

Doğru kariyeri seçmek, bireyin mesleki yolculuğu kadar yaşam kalitesini de derinden etkileyen kritik bir karardır (Pathak, 2024). Kariyer planlaması, iş değişiklikleri ve görev kayıpları gibi dönüşümlerde dahi geçerliliğini koruyan, dinamik ve yaşam boyu süren bir süreçtir (Zikic & Klehe, 2006).

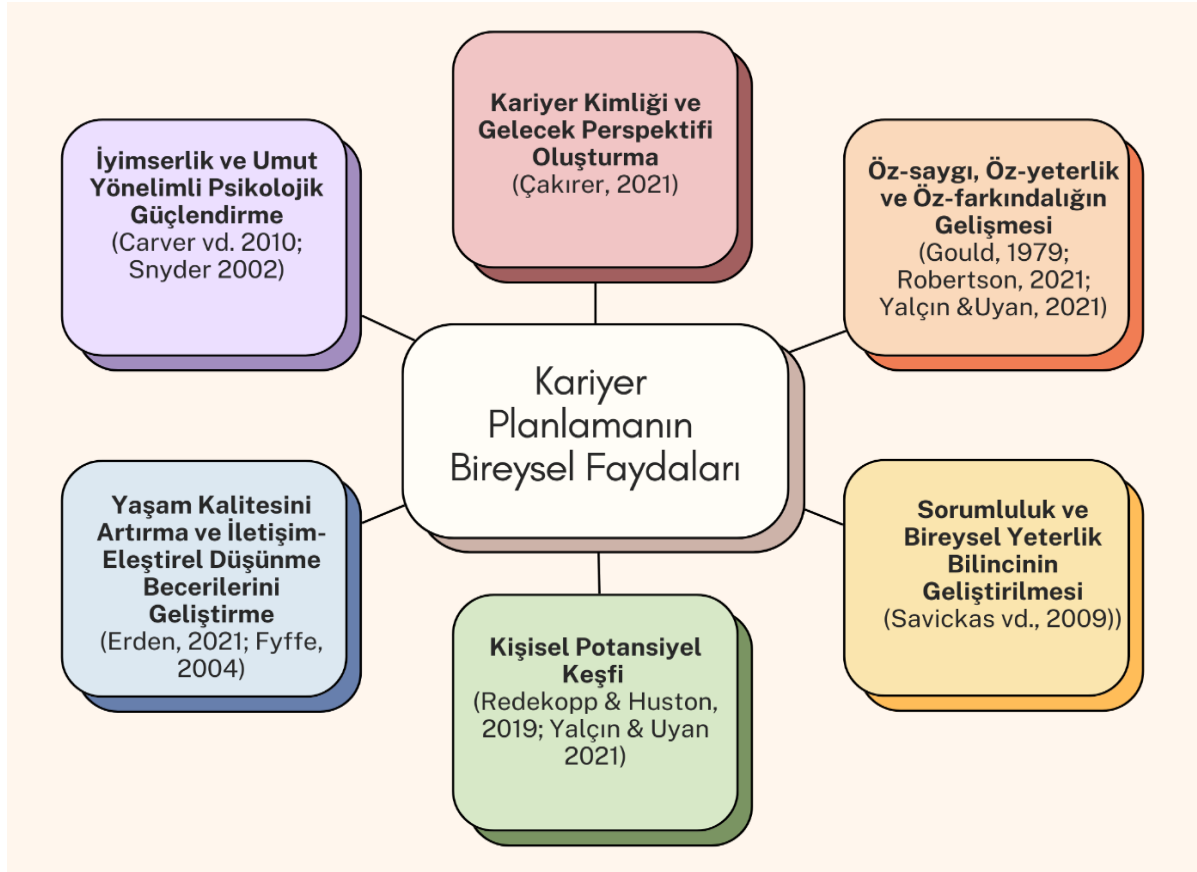
Bireysel kariyer planları, gelecekteki kariyer profillerine yönelik kişilere bir portre sunarak netlik kazandırmaktadır (Çakırer, 2021). Bireysel katkıları açısından değerlendirildiğinde, kişilerin kendilerini tanımalarına, yeteneklerini keşfetmelerine, ilgi eğilimlerini daha iyi belirlemelerine ve güçlü/zayıf yönlerini haritalamalarına yardımcı olduğu görülmektedir (Yalçın & Uyan, 2021). Ayrıca kariyer planlaması, bireylere eğitimsel problemleri çözme, eleştirel düşünme, teknolojiyi kullanma ve etkili iletişim kurma gibi becerileri geliştirme imkânı sunmaktadır (Fyffe, 2004). Robertson (2013) ise kariyer planlarının psikolojik iyi oluşu desteklediğini belirtmektedir.

Bu doğrultuda kariyer planlaması, bireylerin yaşam kalitesini artırarak geleceklerini daha bilinçli şekilde şekillendirmelerini amaçlamaktadır (Erden, 2021). Bunun yanı sıra, kariyer planı hazırlamak bireylerin sorumluluk bilincini geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır (Savickas vd., 2009). Kariyer planını hayata geçirme süreci, bireylere değişen koşulları ve farklı alternatifleri kendi yeterlikleri doğrultusunda değerlendirme fırsatı sunduğundan, öz farkındalık düzeylerinin artmasına da destek olmaktadır (Yalçın & Uyan, 2021). Ayrıca kariyer planı yapan bireylerde umut (Snyder, 2002) ve iyimserlik (Carver vd., 2010) düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu olumlu psikolojik kaynaklar, kariyer gelişimi üzerinde kalıcı etkiler bırakmaktadır. Özellikle, daha yüksek umut düzeyine sahip bireyler kariyer hedeflerini daha net belirleyebilmekte ve bu hedeflere ulaşma olasılıkları artmaktadır. Diğer yandan, daha yüksek iyimserlik düzeyine sahip bireyler ise daha iyi ilişkiler kurmakta, daha fazla sebat göstermekte ve zorluklarla başa çıkmada daha başarılı olmaktadır (Carver vd., 2010; Robertson, 2021; Snyder, 2002).

Sonuç olarak, kariyer planı doğrultusunda çalışmak, kariyer performansını artırmakta, öz saygıyı güçlendirmekte ve plana bağlılık duygusunu geliştirmektedir (Gould & Lewontin, 1979). Ayrıca kariyer planlamanın, kadınlar ve erkeklerin kariyer yollarındaki öz yeterlik düzeylerini açıklamada etkili olduğu da belirtilmektedir (Robertson, 2021). Yapılan işin bireyin ilgi alanına hitap etmesi ve kişisel değerlerle uyumlu olması durumunda ise bu etkilerin daha da güçlendiği; dolayısıyla kariyer geliştirme çalışmalarında merkezi bir yer tuttuğu ifade edilmektedir (Redekopp & Huston, 2019).

Doğru bir kariyer planlamasının, bireylerin yaşamlarında etkili bir rehber işlevi gördüğü, sağladığı çeşitli katkılardan anlaşılmaktadır. Kariyer planlaması; sosyal, psikolojik ve mesleki açılardan bireylere önemli faydalar sunmaktadır. Bu kapsamda, kariyer planlamasının bireye sağladığı katkılar Şekil 4'te kavramsal olarak sunulmuştur.

Şekil 4. Kariyer Planlamasının Birey Üzerindeki Temel Faydalarının Kavramsal Dağılımı



Kariyer Planlamasının Aşamaları

Kariyer planlama; bireysel planlama yetkinliği, belirli psikolojik özellikler, daha önceki süreçte kariyer planlama davranışlarının takdir görmesi ve kariyer çevresinin karmaşıklığı gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Gould & Lewontin, 1979). Bu doğrultuda, bireyin kendisine yönelik farkındalığını ve iş olanaklarını keşfetmesini gerektiren bu süreç, kariyer hedeflerinin daha net tanımlanmasına, etkili uygulama yöntemlerinin geliştirilmesine ve doğru kariyer seçiminin yapılmasına katkı sağlamaktadır (Yalçın & Uyan, 2021). Kariyer planlaması yapmak, tercih edilen kariyer yolunda hem memnuniyet hem de başarıya ulaşmak için önemli rol oynamaktadır (Çakırer, 2021).

Kariyer seçimi, hayat boyu gelişimsel adımlarla ilerleyen bir süreçtir. Bu süreçte doğru bir kariyer kararı verebilmek için kişinin kendini tanıması, mesleklere yönelik bilgi edinmesi ve bu bilgileri doğru şekilde birleştirerek sağlıklı bir karar vermesi gerekmektedir (Çapan, 2021). Bireysel kariyer planlamasına ilişkin gelişimsel aşamalar ise aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmaktadır.

- i. Kendini tanıma: Birey, kariyer kararı vermeden önce kendisine yönelik bilgileri değerlendirmelidir. Ancak bu süreçte, bireyin kendisini yanlış tanımlaması ya da abartılı bir şekilde değerlendirmesi, sağlıklı karar vermeyi olumsuz yönde

etkileyebilmektedir (Erden, 2021). Başarılı bir kariyer planlamasının oluşturulması ve istenilen kariyer hedeflerine ulaşılması, bireyin kendine yönelik keşif temelli bir planlama sürecini zorunlu kılmaktadır (Lee, 2002). Nitelikli öğrenme deneyimlerinden yararlanan bireyler; kim olduklarını, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi duydukları meslekleri ve yetenekli oldukları alanları daha sağlıklı bir şekilde keşfedebilmektedir. Böylece, birey gelecekte ne yapmak istediğine ilişkin daha öz güvenli bir vizyon geliştirebilmekte ve olumlu bir kimlik algısı edinebilmektedir (Çivilidağ & Durmaz, 2021). Ayrıca bireyin kendisi hakkında yapacağı değerlendirmeler hem mesleki gelişimi destekleyen hem de başarıyı artırmada etkili bir araç olarak görülmektedir (Ross & Bruce, 2007). Bireyin kendisini tanıması, nasıl tepki vereceğini öngörebilmesi ve hangi alanlarda performans gösterebileceğini belirleyebilmesi, gelecekteki meslek seçimini daha bilinçli bir şekilde yapmasına olanak tanımaktadır (Tamas, 2020).

- ii. Meslek ve sektörler hakkında bilgilenme: Birey, gerçekleştirdiği öz değerlendirme sonrasında, örgütlerin sunduğu olanakları ve çalışmakta olduğu ya da çalışmayı düşündüğü şirketlerin gelişim potansiyellerini değerlendirerek kariyer fırsatlarını belirlemektedir (Koçak, 2019). Mesleklerin iş tanımları, çalışma koşulları, kazanç aralıkları, kısıtlamaları, iş bulma olanakları ve toplumdaki ihtiyaç düzeyi gibi faktörlere ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olmak, özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin sağlıklı kariyer kararları almaları açısından kritik bir öneme sahiptir (Çapan, 2021). Kariyer hazırlık sürecinde bireylerin mevcut eğitim ve kariyer seçenekleri, iş dünyasındaki roller ve mesleki çalışma koşulları hakkında bilgi edinmeleri, kariyer kararlarını daha bilinçli ve gerçekçi bir şekilde verebilmelerini desteklemektedir (Super, 1990; Witko vd., 2005). Örgütler açısından değerlendirildiğinde ise, bireylerin nitelikli kariyer planlaması yapmalarının en önemli katkısının yetenekli iş gücünün temini ve sürdürülebilirliğini kolaylaştırmak olduğu ifade edilmektedir (Yalçın & Uyan, 2021). Bu süreçte, bireyin çalışma alanıyla ve meslekle örtüşecek düzeyde yeteneklerini keşfetmesi, herhangi bir faaliyet alanındaki örgütlerde fark yaratmasını sağlamaktadır. Ayrıca, seçilen alan için belirli yeterliliklere sahip uygun insan kaynağının mevcut olması, toplum genelinde rekabet avantajı sağlamaktadır (Tamas, 2020).
- iii. Kariyer hedeflerinin belirlenmesi: Hedefler, insan yaşamının her alanında yer almakta ve başarı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Başarılı bireyler, ulaşmak istedikleri amaçları net bir şekilde tanımlayabilmektedir (Goerg, 2015). Kariyere yönelik hedefler; gerekli eğitim ve deneyimlerin belirlenmesi, zamanlamanın

planlanması ve nihai kariyer hedefine ulaşmayı sağlayacak adımların bütüncül bir şekilde organize edilmesini kapsamaktadır (Adekola, 2011). Bu bağlamda, kişisel kariyer planları, bireyin hedeflerine ulaşmak için atması gereken adımları keşfetmesini sağlayan bir yol haritası olarak değerlendirilmektedir (Çakırer, 2021). Kariyer hedefi, bireyin kariyerine ilişkin olarak ne zaman, nerede ve nasıl ilerlemeyi planladığını belirten bir ön karar niteliğindedir (Gollwitzer & Sheeran, 2006). Dikkatli ve bilinçli bir şekilde belirlenen kariyer hedefleri, bu hedeflere ulaşma olasılığını artırmakta ve sektörde süreklilik sağlama ihtimalini güçlendirmektedir (Gyepi-Garbrah vd., 2023). Bu durum, bazı öğrencilerin kariyer hedefleri belirlemede neden diğerlerinden daha başarılı olduğunu ve belirli motivasyon türlerinin, gelecekteki istihdam edilebilirliğe katkıda bulunan pratik davranışları gerçekleştirme olasılığını nasıl artırdığını açıklamaktadır (Clements & Kamau, 2018). Ayrıca, etkili kariyer hedeflerinin kariyer gelişimini ve kariyer memnuniyetini artırabileceği de bilinmektedir (Locke & Latham, 2019; Müller & Niessen, 2019).

- iv. Kariyer planının hazırlanması: Planlar, kariyer hedeflerine ulaşmayı destekleyecek her türlü faaliyeti kapsayacak şekilde kapsamlı bir biçimde hazırlanmalıdır (Erden, 2021). Kariyer planlaması, bireylere kendi kariyer yollarını belirleme sürecinde kontrol duygusu kazandırarak, tercihlerin olumlu ya da olumsuz sonuçlarını daha nesnel bir şekilde değerlendirme imkânı sunar (Yalçın & Uyan, 2021). Bireylerin ilgi alanları ve değerlerinin zamanla değişebileceği göz önünde bulundurularak, planların kısa, orta ve uzun vadeli hedefleri ve bu hedeflere yönelik tüm faaliyetleri içermesi önemlidir (Koçak, 2019). Sürece kısa vadeli planlarla başlamak, bireyin motivasyonunu artırabilir; kısa vadeli başarıların elde edilmesi, uzun vadeli gelişim planlarına geçişi destekleyebilir (Çakırer, 2021). Kariyer gelişiminin etkili bir şekilde sağlanabilmesi için ise sistemli bir kariyer planlama süreci ve bu sürecin etkin yönetimi kritik bir rol oynamaktadır (Çivilidağ & Durmaz, 2021).
- v. Kariyer planının uygulanması: Yetenek, beceri, ilgi, kişilik özellikleri ve seçilen meslek arasındaki uyuma dikkat edilerek (Tamas, 2020) bireylerin kendileri için en özel şekilde hazırlanan kariyer planlarını uygulamaya geçtikleri aşamadır. Bu aşamada, kariyer planının amacına ulaşabilmesi için bireyin uygulama sürecindeki kararlılığı ve paydaşların desteği büyük önem taşımaktadır (Koçak, 2019). Ayrıca, uygulama süreci bireyler için yaratıcılık ve yenilikçilik açısından güçlü bir motivasyon kaynağı hâline gelmektedir (Tamas, 2020). Kariyer planlaması, aşamalı bir süreç olup her aşamanın titizlikle ve bireye özgü şekilde planlanması gerekmektedir. Bireylerin kişisel yetenekleri, ilgi alanları, tutumları ve değerleri kariyer planlama sürecinin

merkezinde tutulmalı; ayrıca güncel değişimlere uyum sağlayacak esneklikte planlar hazırlanmalıdır. Yukarıda açıklanan kariyer planlama sürecine ilişkin aşamalar, Şekil 5'te kavramsal olarak sunulmaktadır.

Şekil 5. Kariyer Planlama Sürecinin Aşamaları



Kariyer Farkındalığı

21. yüzyılın bilgi toplumlarında bireylerin karşılaştıkları kariyer problemleri, yalnızca mesleki bir tercih meselesi olmaktan çıkmıştır. Bu problemler, ekonominin ve bilgi teknolojilerinin şekillendirdiği postmodern dünyada yaşam stratejilerinin önemli bir parçası hâline gelmiştir (Savickas vd., 2009). Değişken ve karmaşık yapı, bireylerin hem mevcut iş olanaklarını değerlendirmelerini hem de değişen koşullara uyum sağlamalarını zorunlu kılmaktadır.

Kariyer süreçlerinde karşılaşılan düşük kontrol algısı, rol sınırı problemleri (esneklik ve geçirgenlik eksikliği) ve yoğun iş baskısı, kariyer kararlarında ciddi belirsizliklere yol açmaktadır. Gerçek sınırların beklentileri karşılamaması olumsuz iş ve sağlık sonuçlarına neden olabilirken (Park vd., 2011), düşük kontrol algısı bireylerde düşünme süreçlerini tetiklemekte ve daha bilinçli kariyer kararları almalarını gerektirmektedir (Akkermans vd., 2018). Özellikle belirsiz koşullarda çalışan bireyler, kariyer yoğunluğu ve risk deneyimini daha yoğun yaşamaktadır (Akkermans vd., 2020).

Bu karmaşık ve belirsiz yapı, doğru ve bilinçli kariyer kararları verebilmek için kariyer farkındalığına duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Kariyer farkındalığı, bireyin kendi yetenekleri ve ilgi alanlarının yanı sıra, farklı kariyer alanlarının sunduğu fırsatlar ve gereksinimler hakkında bilgi sahibi olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Braverman vd., 2002). Bu farkındalık, bireyin hem kişisel özelliklerini hem de çevresel koşulları dikkate alarak daha bilinçli ve gerçekçi adımlar atmasına yardımcı olmaktadır.

Bireylerin kariyer hedefleri belirlemeleri ve bu hedeflere yönelik ilerlemeleri, öz yeterlik algılarını ve sonuç beklentilerini doğrudan etkilemektedir (Lent & Brown, 2013).

Ancak kişisel hedefler her zaman bireyi desteklememekte; bazı durumlarda karar süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Eccles & Wang, 2016). Bu nedenle bireylerin doğru hedefler belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmak için planlı adımlar atmaları önem taşımaktadır.

Kariyer farkındalığı sürecinde proaktif kariyer davranışları önemli bir rol oynamaktadır. Bu davranışlar, bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmak için bilinçli ve kasıtlı eylemler gerçekleştirmelerini ifade etmektedir (De Vos vd., 2009). Özellikle potansiyel kariyerleri araştırmaya yönelik etkinlikler, bireylerin belirli kariyerlerin gerekliliklerini, başarı olasılıklarını ve bu kariyerlere nasıl hazırlanabileceklerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, seçilen akademik alan ile kariyer hedefleri arasındaki ilişkinin fark edilmesi, bireylerin akademik memnuniyet düzeylerini artırabilmektedir (Klien, 2024).

Kariyer seçimi sürecinde bireyler, geleceğe yönelik bir zihniyet geliştirmekte ve bu süreçte gelecekteki benlik algılarını oluşturmaktadır (Lent & Brown, 2013). Bireylerin kariyerleri, benlik kavramlarını tanımlayan seçimler yaptıkça şekillenmekte; benlik kavramı ise bireylerin yaşadıkları çevresel etkileşimler doğrultusunda gelişmektedir (Savickas vd., 2009). Günümüzde bireylerin hayatlarını tasarlamaya yönelik karar süreçleri, yalnızca iş ve meslek eşleştirmeleriyle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bireyin kimlik gelişimi ve yaşam tasarımı gibi daha geniş bir çerçevede ele alınmaktadır (Guichard, 2005).

Kariyer farkındalığı, meslekler hakkında temel bilgiler, gerekli eğitim ve beceri gereksinimleri, iş ortamı koşulları ve mesleki beklentiler gibi çeşitli boyutları kapsamaktadır (Nasir & Lin, 2013). Çeşitli kariyer fırsatları hakkında sağlam bir bilgi birikimi geliştiren bireyler, ilgi ve yetenekleriyle uyumlu daha bilinçli ve uygun kararlar alabilmektedir (Lent & Brown, 2020). Bu süreç, bireyin öznel kimlik biçimlerinin ve bu kimliklerin temelini oluşturan bilişsel çerçevelerin inşasına da katkı sağlamaktadır (Guichard, 2005).

Sonuç olarak kariyer farkındalığı, bireyin doğru ve anlamlı kariyer seçimleri yapmasına imkân tanıyarak iş memnuniyetsizliğinin ve kariyer süreksizliğinin önlenmesinde önemli bir işlev görmektedir (Ndagi vd., 2024). Ayrıca, bireyin uygun ve kazançlı bir istihdamı belirlemesine yardımcı olmakta (Feldman & Bolino, 2000) ve bireylere tercih ettikleri kariyer yollarını gerçekleştirme fırsatı sunmaktadır (Ndagi vd., 2024).

Kariyer farkındalığı süreci; bireyin yeteneklerini, ilgi alanlarını ve çevresel fırsatları değerlendirerek kariyer hedefleri oluşturmalarını içermektedir. Şekil 6'da bu süreci etkileyen temel unsurlar bir zihin haritası ile görselleştirilmiştir.

Şekil 6. Kariyer Farkındalığını Oluşturan Unsurlar



Kariyer Gelişim Kuramları

Kariyer, bireyin farklı alanlarda gelişime açık olması, kariyer kavramının bireysel gelişimde çok yönlü bir yapı barındırması ve kariyer gelişim sürecine etki eden çeşitli içsel ve dışsal faktörlerin varlığıyla açıklanabilir (Erol & Özdemir, 2019). Kariyer kararı verme sürecinin zorlu ve karmaşık yapısı nedeniyle, kuramlar kariyer gelişimini desteklemeye yönelik programlar hazırlayan danışmanlara, bu programların nasıl hazırlanacağı, ne zaman ve nasıl uygulanacağı konusunda rehberlik eden ipuçları sunmaktadır (Bacanlı, 2021).

Kuramlar, psikolojik danışmanlar ve psikologlar gibi kariyer sürecine yön veren uzmanların insan davranışlarını tanımlamalarına ve anlamalarına yardımcı olan, birbiriyle ilişkili fikirler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Ulaş-Kılıç, 2021). Kariyer gelişimi kuramları, kariyer danışmanlığı uygulamalarında ve kariyer problemlerinin çözümünde süreci desteklemektedir. Kariyer gelişimi kuramcıları, kariyer kararı ve bu alandaki uyum süreçlerine ilişkin farklı araştırmaları bir araya getirmiştir. Böylelikle bireylerin yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri kariyer problemlerini temel alan kapsamlı bir kavramsal çerçeve geliştirilmiştir (Kırdök, 2024). Bu bölümde, kariyer gelişimi kuramları incelenmekte ve kendi grubu içerisinde en fazla bilinen kuramlara yönelik genel bir çerçeve sunulmaktadır.

Özellik-Faktör Kuramları

Özellik-faktör kuramları, bireylerin çeşitli niteliklerini test ve teknikler yoluyla belirleyerek, bu nitelikleri mesleklerin gereklilikleriyle eşleştirmeye dayanan bir yaklaşım

olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2021). Bu kuramlar çerçevesinde Parsons'ın Özellik-Faktör Kuramı ve Holland'ın Kişilik Kuramı ele alınmaktadır.

Parsons'ın Özellik-Faktör Kuramı

20. yüzyılın başlarında Parsons tarafından geliştirilen mesleki danışmanlık yaklaşımı, bireylerin kişisel özellikleri ile mesleklerin gerekliliklerini karşılaştırmaya dayanmaktadır. Bu etkili yaklaşım, bireyin iş yaşamındaki uyumunu ve iş tatminini açıklamaya yönelik bir temel oluşturmuştur (Çivilidağ & Durmaz, 2021). Parsons, bireyin kişisel özellikleri ve iş dünyasına ilişkin bilgi sahibi olması, kariyer kararlarının uygulanmasında teşvik edilmesi ve kariyer hedeflerine ulaşabilmesi için mevcut kaynakların seferber edilmesi ilkeleri üzerinde durmuştur. Ayrıca, sosyal adalet ve fırsat eşitliğini savunarak, etnik köken veya sosyoekonomik düzey gibi nedenlerle kariyerlerinde engellerle karşılaşan bireylerin gelişimine destek olmanın önemini vurgulamıştır (Parsons, 1909).

Özellik-faktör kuramındaki “özellik” ve “faktör” kavramları bu kuramın temel yapısını oluşturmaktadır. Bu kuram çerçevesinde özellikler, bireyin nörolojik yapısı ve fizyolojisine bağlı olarak gelişen ve ölçülebilen bireysel yönlerini tanımlarken; faktör ise başarılı bir kariyer sürdürülebilmesi için gerekli olan ve belirli bir mesleği yürütebilmede bireylerin ortak yönlerini belirlemek için kullanılan bir istatistiksel değerlendirme yaklaşımını ifade etmektedir (Bacanlı, 2021).

Parsons ve diğerleri bu amaç doğrultusunda danışanların kendilerini keşfetmelerine destek olmak için bilimsel geçerliliği olan psikolojik testleri ve çeşitli ölçme araçlarını kullanmaya başlamışlardır (Brown, 1990). Parsons, bir bireyin kariyer kararı verirken üç aşamalı bir süreci takip etmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Sharf, 2006). Bu aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Aşama: Bireyin yeteneklerini, ilgi alanlarını, duygularını ve kişisel sınırlarını tanıması ve netleştirmesi,
2. Aşama: Bireyin farklı mesleklerin gerekliliklerini, çalışma koşullarını, sunduğu fırsatlarını, avantajlarını ve dezavantajlarını belirlemesi,
3. Aşama: Bireyin kendisi hakkındaki bilgiler ile ve mesleklere yönelik elde ettiği bilgileri eşleştirerek kendisine en uygun kariyer kararını vermesi.

Sonuç olarak, Parsons'ın kuramında bireyin kendini keşfetmesiyle başlayan süreç, meslekler hakkında bilgi edinilmesi ve elde edilen verilerin eşleştirilerek kariyer kararı verilmesi temeline dayanmaktadır.

Holland'ın Mesleki Tercih Modeli-Tipoloji Kuramı

İlk olarak 1959 yılında ortaya konulan Holland'ın kuramı, zaman içinde çeşitli revizyonlardan geçirilerek 1997 yılında son hâlini almıştır (Gottfredson, 1999). Holland'ın mesleki tercih modeli, özellik-faktör yaklaşımları içerisinde önemli bir yere sahiptir (Erol & Özdemir, 2019) ve Parsons'ın kuramının geliştirilmiş bir versiyonu olarak değerlendirilmektedir (Bacanlı, 2021). John Holland tarafından ortaya atılan Holland kuramı, bireylerin kariyer kişiliklerini, meslek ilgi alanlarını ve iş kişiliklerini belirlemelerine yardımcı olur (Zainudin vd., 2020).

Holland'a göre bireysel kariyer memnuniyeti, kariyer kişiliği ile iş ortamı arasındaki uyuma veya uyuşmaya dayanır. Bu, kişisel-çevresel uyum olarak bilinir. Bu uyum, bireysel özellikler ile olmak veya çalışmak istedikleri çevre arasındaki uyuma dayalı olarak vardır (Pierce & Johnson, 2017).

Holland, bireysel ve çevresel özellikler hakkındaki teorisinde Gerçekçi, Araştırmacı, Sanatsal, Sosyal, Girişimci ve Geleneksel olmak üzere altı kişilik türüyle karakterize edildiğini tartışmıştır. Altı kişilik türü, bir bireyin ve çevrenin ilgi ve yeteneklerini yansıtan tipoloji teorisine dayanarak oluşturulmuştur (Milsom & Coughlin, 2017). Holland (1997) kuramında dört temel önermeden bahsetmiştir:

1. Toplumdaki her birey, altı kişilik türünden birinde yer alabilir. Her kişilik türü, belirli yetenek, tutum, ilgi gibi benzer davranış kalıplarından oluşur.
2. Kişilik türlerine benzer şekilde, gerçekçi, araştırmacı, sanatçı, sosyal, girişimci ve geleneksel olmak üzere altı farklı çevre tipi mevcuttur. Her çevre türünde, belirli kişilik yönleri baskın olan bireyler bulunur.
3. Bireyler, yeteneklerini gösterebileceği, ilgi ve tutumlarını yansıtabileceği kişilik türlerine benzer olan çevreleri ararlar.
4. Bir bireyin kişilik türü ve yer aldığı çevre tipi hakkında bilgi sahibi olduğunda; kariyer kararı, iş sahibi olma, kariyer sorunları, kariyer kararlığı ve iş doyumu gibi konular hakkında öngöründe bulunabilmektedir.

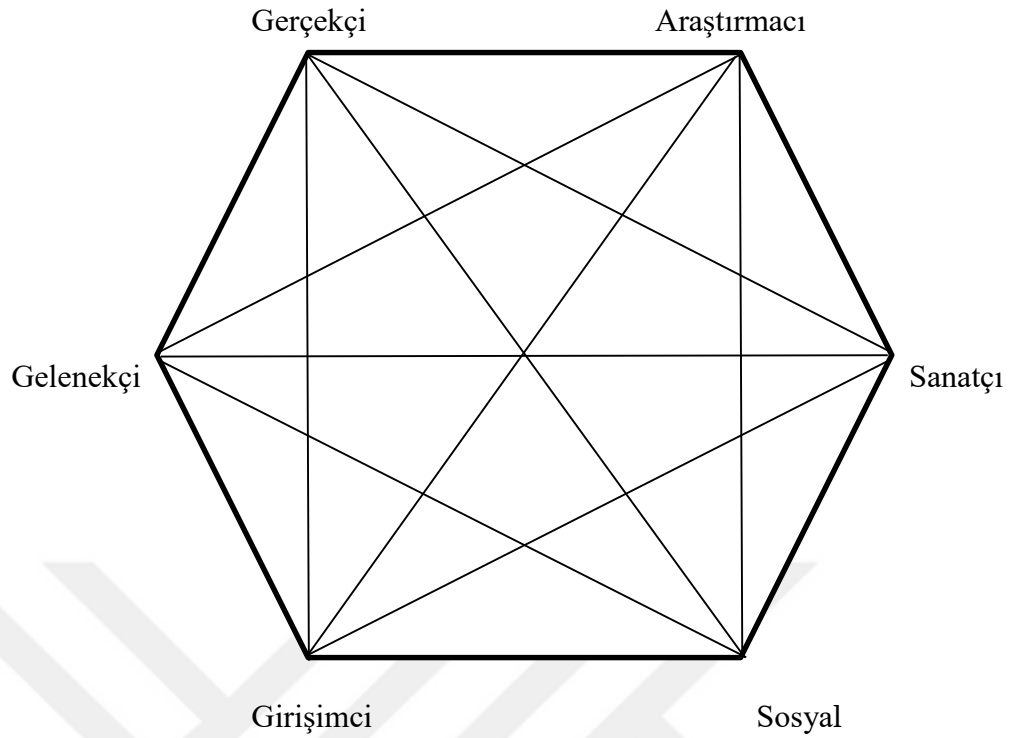
Holland'ın kuramında geçen altı kişilik tipine ait özellikler ve yeterlik alanları Tablo 1'de sunulmaktadır (Bacanlı, 2021; Erol & Özdemir, 2019; Sharf, 2006; Ulaş-Kılıç, 2021).

Tablo 1. *Holland'ın Kişilik Tiplerinin Özellikleri*

Tip	Özellikler	Olası Meslekler
Gerçekçi	Gerçekçi bireyler, çeşitli makine ve aletleri kullanmayı seven, pratik becerilere sahip kişilerdir. Sosyal becerileri diğer kişilik tiplerine kıyasla daha zayıf olabilir. Sabırlı bir yapıya sahip olmalarına rağmen, soyut kavramlara karşı daha az tolerans gösterebilirler.	Mühendis, tamirci, çiftçi, teknisyen, marangoz, aşçı, pilot, sporcu
Araştırmacı	Araştırmacı bireyler, bilimsel bilgi edinmeyi, problem çözmeyi ve zekâ kullanımını gerektiren işlerde çalışmaktan keyif alırlar. Analitik düşünme becerisine sahip, eleştirel bakış açıları güçlü ve ayrıntılara önem veren bireylerdir.	Bilim insanı, doktor, araştırmacı, biyolog, eczacı
Sanatçı	Sanatsal bireyler, resim yapma, çizim, müzik ve diğer sanatsal yollarla kendilerini özgürce ifade etmekten hoşlanırlar. Sistematik ve yapılandırılmış düzenlerden ziyade yaratıcılığa ve özgünlüğe önem verirler. Problemleri hayal güçlerini kullanarak imgelemeye ve yaratıcı çözümler üretmeye yatkındırlar.	Ressam, müzisyen, mimar, tasarımcı
Sosyal	Sosyal bireyler, başkalarına öğretmek, yardım etmek, onların problemlerine çözüm bulmak ve destek sağlamak gibi sosyal etkileşim odaklı faaliyetlerden keyif alırlar. Üst düzey iletişim becerilerine sahip, insan ilişkilerinde başarılı ve insan odaklı bireylerdir.	Psikolojik danışman, psikolog, sosyal hizmet uzmanı, hemşire
Geleneksel	Geleneksel bireyler, kontrolün kendilerinde olmasına ve belirli kural ile yönergelere uyulmasına büyük önem verirler. Sistematik, düzenli ve pratik bir yapıya sahiptirler. Büro işleri ve aritmetik işlemler gibi yapılandırılmış görevlerde yeteneklidirler.	Muhasebeci, bankacı, sekreter, büro yöneticisi
Girişimci	Girişimci bireyler, insanlarla bir arada çalışmaktan keyif almakla birlikte, bu etkileşimden daha çok liderlik yapma, yönlendirme ve yönetme işlevleri üzerinden tatmin sağlarlar. Para kazanmaya önem verirler ve ikna etme, satış ve pazarlama becerileri üst düzeyde gelişmiştir.	Yönetici, finans danışmanı, insan kaynakları yöneticisi, pazarlama uzmanı

Tablo 1’de detaylı olarak bahsedilen bu kişilik tiplerini Holland, kuramında ortaya koyduğu temel önermeler doğrultusunda, birbirleriyle ilişkili olacak şekilde bir altıgen model üzerinde yapılandırmıştır (Holland, 1997).

Şekil 7. Holland'ın Tipleri Arasındaki İlişki



Altı kişilik tipinin ve çevresel özelliklerin tanımlandığı altıgen modelin kullanımına ilişkin çeşitli görüşler ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu model, kişilik türleri ile çevresel faktörler arasındaki ilişkileri belirlemede bir araç olarak kullanılmaktadır (Bacanlı, 2021). Şekil 7 incelendiğinde, modelde birbirine yakın konumlanan kişilik tiplerinin, birbirinden uzak olanlara kıyasla daha fazla ortak özelliğe sahip olduğu görülmektedir (Sharf, 2006).

Gelişimsel Kuramlar

Gelişimsel kuramlar, kariyer seçimlerinin anlık bir karar süreci olmadığını, bireyin gelişimine bağlı olarak zaman içinde şekillenen dinamik bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Ulaş-Kılıç, 2021). Bu bölümde gelişimsel kuramlar kapsamında, Ginzberg ve arkadaşlarının Kariyer Gelişim Kuramı, Super'ın Yaşam Boyu ve Yaşam Alanı Kuramı ele alınmaktadır.

Ginzberg Kariyer Gelişim Kuramı

Ginzberg kuramına göre, meslek seçimi tek bir anda verilen kesin bir karar değildir. Aksine, bireyin gelişim süreci içinde zamanla şekillenen dinamik bir süreçtir (Osipow, 1968). Ginzberg ve arkadaşları, meslek seçimini geri dönüşü olmayan bir karar olarak ele alır ve bu süreci bireyin kendi istekleriyle çevresel imkânlar arasında kurulan bir uzlaşma olarak tanımlar. Bu yaklaşıma göre kuram; süreç, geri dönüşmezlik ve uzlaşma olmak üzere üç temel kavram üzerine yapılandırılmıştır (Patton & McMahon, 2006).

Ginzberg'in kariyer gelişimi yaklaşımı, bireyin mesleki yolculuğunu rastlantısal değil, belirli bir sıraya göre ilerleyen olaylar dizisi olarak görür (Osipow, 1968). Kuram, bireyin mesleki gelişimini yaşa bağlı olarak üç döneme ayırır (Ginzberg vd., 1951; Sharf, 2006; Siyez, 2021):

- Fantezi Dönemi (11 yaş öncesi): Bu yaş aralığındaki çocuklar, meslek seçimlerine dair hayal güçlerinin etkisinde kalan, gerçeklikten uzak tercihler yapma eğilimindedir.
- Deneme Dönemi (11-17 yaş): Bu dönemde gençler, ilgi alanlarını keşfetmeye, yeteneklerini tanımaya ve farklı mesleklerin sunduğu yaşam tarzlarını fark etmeye başlar; böylece mesleki tercihleri daha bilinçli ve gerçekçi bir şekilde oluşur.
- Gerçekçi Dönemi (18-22 yaş): Bu aşamada bireyler, sahip oldukları yetenek ve değerleri, farklı mesleklerin sunduğu fırsatlarla karşılaştırarak kararlarını daha somut ve uygulanabilir temellere dayandırır. Aynı zamanda bu dönem, bireyin kariyer hedefi doğrultusunda eğitim almaya başladığı süreci de kapsar.

Ginzberg kariyer gelişimi yaklaşımı, bireyin mesleki yolculuğunu tesadüfi bir süreç olarak değil, belirli bir sırayla ilerleyen olaylar zinciri olarak değerlendirir. Her aşama, bireyin çözmesi gereken çeşitli sorunları beraberinde getirir. Kuramın amacı, bireyin hangi mesleği seçeceğini öngörmekten ziyade, mesleki karar alma sürecinde nasıl davrandığını anlamak ve bu davranışları tahmin etmektir (Osipow, 1968).

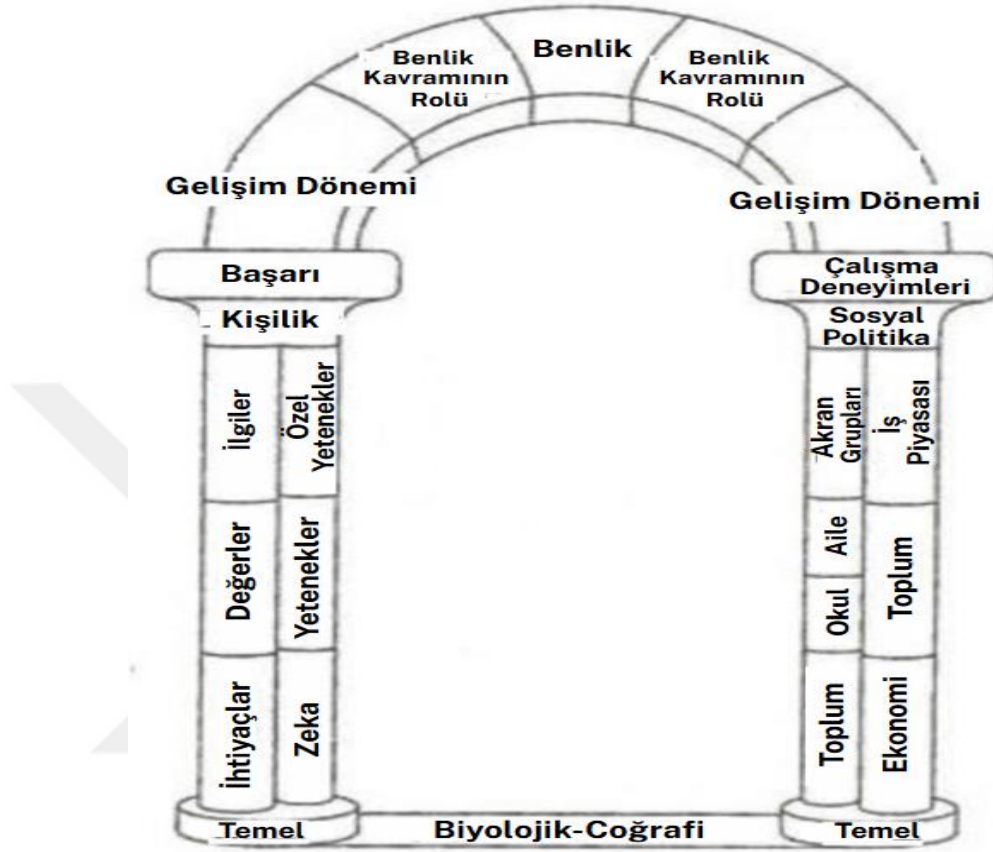
Super'ın Gelişimsel Benlik Kuramı

Donald Super'in kariyer gelişimi kuramına yaptığı en önemli katkılardan biri kariyer gelişimini bireyin “öz” kavramını hayata geçirme süreci olarak tanımlamasıdır (Betz, 1994). Bu yaklaşıma göre kariyer seçimi, bireyin kendisiyle ilgili algısını gerçekleştirme yolu olarak görülür. Birey, yaşamı boyunca çeşitli kariyer gelişim görevleriyle karşılaşır ve bu görevler, mesleki kararlarını şekillendirir (Osipow, 1968). Super (1963), “mesleki öz” kavramı, bireyin mesleki açıdan önemli bulduğu kişisel özelliklerin bir bütünü olarak tanımlar. Kuramın temelinde yer alan “kariyer olgunluğu” ise; bireyin gelişimsel görevlerle baş edebilme yeteneği, toplumun gerektirdiği kariyer kararlarını alabilme becerisi ve mesleki sorumluluklarını uygun şekilde yerine getirme yeterliliği olarak açıklanır (Super & Jordaan, 1973).

Super'ın kuramı ayrıca bireysel farklılıklar psikolojisini de kullanmıştır. Bu teoriye göre, insanlar yetenek, beceri, arzu ve kişilik açısından farklıdır ve bu farklılıklara dayanarak belirli yönlerde ilerlerler (Pasha & Abedi, 2020). Bu nedenle, teorisinde “yay” modelini

önermektedir. Bu modelde, kariyer yolunun oluşumunda psikolojik ve durumsal-çevresel faktörlerin etkisine atıfta bulunur (Super, 1990). Super'ın kuramında yer alan kariyer gelişim sürecine ilişkin döngü, Şekil 8'de görselleştirilmiştir.

Şekil 8. Kariyer Belirleyicileri Modeli



Super'ın kuramında merkezi bir kavram olan “benlik” kariyer gelişimini etkileyen biyolojik, psikolojik ve sosyoekonomik etmenlerin birleşim noktasında yer alır. Bu kavram, birey ile toplum arasındaki dinamik ilişkiyi temsil eden iki temel sütun -biyolojik ve çevresel temeller- üzerine inşa edilmiştir. Şemanın sol tarafında yer alan biyolojik temelde; bireyin zekâ, yetenek, ilgi, değer ve ihtiyaçları ile bu özellikleri nasıl algıladığı, benlik gelişimini doğrudan etkileyen unsurlar olarak tanımlanır. Sağ tarafta yer alan toplumsal temelde ise birey, çevresiyle kurduğu etkileşim yoluyla benliğini şekillendirir (Siyez, 2021).

Sosyal Bilişsel Yaklaşımlar

1980’li yıllardan itibaren üzerinde durulan “yetkinlik” gibi kavramları temel alan sosyal bilişsel yaklaşımlar Lent, Brown ve Hackett tarafından 1994 yılında kapsamlı bir teori hâline getirilmiştir. Bandura’nın Sosyal Öğrenme Kuramı’na dayanan bu yaklaşım, bireylerin ilgi alanlarını nasıl geliştirdiklerini, kariyer seçimlerini hangi süreçlerle gerçekleştirdiklerini ve mesleki performanslarını nasıl algıladıklarını açıklamayı hedefler (Ulaş-Kılıç, 2021).

Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı

Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı, kariyer kuramları arasında bağlamsal faktörleri orijinal modele ilk kez dâhil eden yaklaşımlardan biridir (Lent vd., 1994). Bu özelliği sayesinde, belirsizliklerin arttığı ve iş sınırlarının giderek esnediği günümüz dünyasında daha uygulanabilir bir model olarak değerlendirilmektedir (Wang vd., 2022). Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı bireysel, çevresel ve davranışsal faktörler arasındaki etkileşime odaklanır. Bireylerin akademik ve kariyer ilgilerini nasıl geliştirdikleri, meslek seçimlerini nasıl planlayıp gözden geçirdikleri ve farklı düzeylerdeki başarı performanslarını nasıl ortaya koydukları bu kuramın temel odak noktalarındandır (Lent vd., 2008).

Kuram, yalnızca çevresel koşulları değil; bireyin öz yeterlik inançlarını, sonuç beklentilerini ve öğrenme deneyimlerini de dikkate alarak kariyer gelişimini açıklar (Lent vd., 1994). Kurama göre, öğrenme deneyimleri bireyin kişisel özellikleri ve arka plandaki çevresel olanaklarla etkileşim içindedir. Bu deneyimler, bireyin öz yeterliliği ve beklediği sonuçlar üzerinde doğrudan etkili olur. Dolayısıyla, öğrenme deneyimleri; bireysel özellikler ile sosyo-bilişsel mekanizmalar arasında bağ kuran önemli bir yapı olarak kabul edilir. Kuram, kariyer tercihlerinin oluşumunu, kariyer başarısını ve mesleki performansı bu bütüncül bakış açısıyla açıklamaktadır (Schaub & Tokar, 2005).

Sonuç olarak, ele alınan kuramlar bireylerin kariyer gelişim sürecini farklı yönlerden ele alarak kariyer kararlarını etkileyen dinamikleri çeşitli açılardan açıklamaya çalışmaktadır. Her bir kuram, kendine özgü bir bakış açısı sunarken; birlikte değerlendirildiklerinde kariyer gelişimini çok boyutlu ve bütüncül bir şekilde anlamaya katkı sağlarlar. Bu durum, bireylerin kariyer yolculuğunun karmaşık ve çok katmanlı doğasına işaret etmektedir.

Bu araştırmada temel kuramsal çerçeve olarak “Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı” dikkate alınmıştır. Ayrıca iş birlikli öğrenme boyutunu açıklamak için “Sosyal Bağımlılık Teorisi” temel alınmıştır. Böylece hem kariyer gelişimi hem de iş birlikli öğrenme uygulamalarının kuramsal dayanakları bütüncül bir şekilde ortaya konmuştur.

Kariyerle İlgili Diğer Kavramlar

Kariyer, genellikle bireyin bilgi, beceri ve yeteneklerini bütüncül bir şekilde kullanarak geliştirdiği ve ortaya koyduğu bir süreç olarak tanımlanır. Ancak, kariyerin yaşam boyu süren dinamik bir yapıya sahip olması, bu kavramı daha derinlemesine anlayabilmek için kariyerle ilişkili terimlerin de açıklanmasını gerekli kılmaktadır. Aşağıda, kariyerle bağlantılı temel kavramlara yer verilmiştir.

- **İş ve Meslek:** İş, belirli bir meslek kapsamında kabul edilen faaliyetlerin, belirli bir iş alanında uygulanması olarak tanımlanırken; meslek, benzer özelliklere sahip işlerin oluşturduğu daha geniş ve sürekli bir meşguliyet alanı olarak ifade edilir (Balay & Aydın, 2021). Özetle, iş daha dar kapsamlı olup genellikle kısa vadeli görevleri kapsarken; meslek, uzun vadeli olarak sürdürülen ve belirli bir eğitim ya da uzmanlık gerektiren işlerin bütünüdür.
- **Kariyer Yönetimi:** Kariyer yönetimi, bireylerin kariyer sürecinde karşılaştıkları değişim ve deneyimlere yön vermeye yönelik çeşitli bireysel çabaları kapsar. Bu çabalar; kariyer gelişiminin temel unsurlarını, bireyin yürüttüğü kariyerle ilgili faaliyetleri ve zaman içerisinde ortaya çıkan değişimlere karşı geliştirdiği başa çıkma stratejilerini içerir (Wang & Wanberg, 2017).
- **Kariyer Tatmini/Memnuniyeti:** Kariyer memnuniyeti, kişinin kariyerinde bugüne kadar biriktirdiği deneyimlerin değerlendirilmesini ifade eder (Hagmaier vd., 2018). Bireyin kariyer kararı verdikten sonra hedeflerine ulaşma başarısı kariyer memnuniyetini belirlemektedir (Balay & Aydın, 2021).
- **Kariyer Durgunluğu/Platosu:** Bir bireyin iş yaşamında karar alma süreçlerine yeterince katılamaması, yani otorite ve güç eksikliği yaşaması, kariyer platosunun önemli bir göstergesidir (Xie vd., 2014). Ference vd. (1977) kariyer platosunu, “kişinin kariyerinde bir sonraki terfi olasılığının oldukça düşük olduğu nokta” olarak tanımlamaktadır. Erken dönem çalışmalarda kariyer platosu daha çok bireylerin kariyer yolculuklarının tek bir organizasyon içinde sınırlı kalmasıyla açıklamıştır. Ancak daha sonraki araştırmalar, bu kavramın yalnızca kurumsal yapılarla sınırlı olmadığını; organizasyonel sınırların ötesinde, farklı bağlamlarda da ortaya çıkabilen çeşitli plato türlerinin varlığını ortaya koymuştur (Yang vd., 2019). Özetle; kariyer platosu, bireyin kariyer sürecinin ortasında üretkenliğinin azaldığı dönem olarak ifade edilebilir.
- **Kariyer Danışmanlığı:** Bireyin kariyerinden memnun olması, genel yaşam doyumu ve mutluluğu açısından temel bir unsur olarak kabul edilir. Ancak kariyerle ilgili kaygılar, yaşamın farklı evrelerinde yeniden ortaya çıkabilir (Sharf, 2006). Bu noktada, bireylerin yaşam boyu süren kariyer gelişim süreçlerine destek sunan özel bir uzmanlık alanı olarak kariyer danışmanlığı öne çıkar. Kariyer danışmanlığı, bilgi, beceri ve alanına özgü uzmanlık gerektiren profesyonel bir hizmettir (Yeşilyaprak, 2021). Bu hizmetin temel amacı; bireyin mevcut durumu hakkında farkındalık kazanmasına yardımcı olmak, kişisel özellikleri ile mesleklerin gerektirdiği nitelikleri tanımasını sağlamak, hedeflerini netleştirmesine destek

olmak ve bu hedeflere ulaşarak yaşam kalitesini artırmaktır (Çivilidağ & Durmaz, 2021).

- **Kariyer Değerleri:** Kariyer değerleri, bireyin yetenekleri, becerileri, temel değerleri, motivasyonları ve ihtiyaçlarıyla ilgili algılarına dayanan bir mesleki benlik anlayışıdır (Schein, 1996). Schein bu kavramı, kişilerin kariyer tercihlerinde etkili olan içsel motivasyon kaynaklarını açıklamak için ortaya koymuştur. Bireyin kendinde gördüğü yetenekler, beceriler, temel değerler ve özellikle kariyerine dair güdü ve ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenen bu değerler, zamanla kişinin iş ve yaşam deneyimlerine paralel olarak gelişir (Erdoğan, 2003). Bu değerler, çalışanın kariyer yolculuğunda mutlaka sahip olmayı arzu ettiği temel unsurlar olarak önem taşır (Balaban & Özsoy, 2019).
- **Kariyer Haritası:** Kariyer haritası, bir organizasyondaki tüm pozisyonları ve bu pozisyonlar arasındaki geçiş yollarını gösteren şematik bir yapıdır (Okutan & Göncü-Akbaş, 2019). Bu harita, çalışanların mevcut pozisyonlarında yukarı doğru ilerleme ya da başka pozisyonlara geçiş yapma olanaklarını belirlemek için kullanılan bir yöntemdir (Çivilidağ & Durmaz, 2021).
- **Kariyer Çapası:** Schein (1996), kariyer çapalarını, bireyin kariyerine yön veren, onu sınırlayan, dengeleyen, bütünleştiren ve kişinin kendini tanımasına katkı sağlayan bir davranış biçimi olarak tanımlamıştır. Kariyer çapaları, bireylerin kariyer tercihleri üzerinde etkili olan ve kişileri belirli bir kariyeri seçmeye yönelten önemli faktörlerdir. Çünkü bireyler, örgütsel yapı içinde kendi temel mesleki yönelimlerine sadık kalmayı tercih ederler (Wechtler vd., 2017). Bu durum, bireysel davranışların, kişinin sahip olduğu kariyer çapası türüne bağlı olarak şekillendiğini gösterir. Dolayısıyla, kariyer çapaları, bireyin hangi kariyer yolunu seçeceğini belirlemede yardımcı olur (Saif, 2020).

Kariyer Gelişiminde Karşılaşılan Güncel Sorunlar

Günümüzün karmaşık ve taleplerle dolu iş ortamlarında sürdürülebilir bir kariyer kurmak, bireyler açısından birçok zorluğu beraberinde getirmektedir (Karaca-Atik vd., 2023). Artan rekabet ve giderek zorlaşan iş koşulları, bireyleri rekabet güçlerini korumaya zorlamaktadır. Bu durum, değişen ekonomik yapıyla birlikte insan kaynakları alanında yeni çözüm arayışlarını da beraberinde getirmiştir (Antoniou, 2010).

Meslekler ve kariyer yapıları daha karmaşık hâle geldikçe, nitelikli iş gücüne duyulan ihtiyaç da artmaktadır (Hooley vd., 2015). Küresel ekonomiyle birlikte öne çıkan çok yönlü kariyer anlayışı, özellikle rekabetin yoğun olduğu ortamlarda çalışanları elde tutmada ve

bireysel proaktif kariyer yönetimine önem veren çağdaş örgütlerde giderek daha fazla önem kazanmaktadır (DiRenzo & Greenhaus, 2011). Buna paralel olarak, teknoloji odaklı dönüşüm ve dijital beceri ihtiyacı da kariyer gelişiminin temel belirleyicilerinden biri hâline gelmiştir.

Günümüzde en hızlı büyüyen meslek grupları; teknoloji, dijitalleşme ve sürdürülebilirlik alanlarında yaşanan gelişmeler doğrultusunda şekillenmektedir. World Economic Forum'un (2023) raporuna göre, bu hızlı büyüme gösteren mesleklerin büyük bir kısmı doğrudan teknoloji ile ilişkilidir. Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan "Geleceğin Meslekleri ve Mesleklerin Geleceği" konulu derlemede de mesleklerin yeni dünya düzeni içerisinde kavramsal ve niteliksel olarak hızlı bir dönüşüm geçirdiği vurgulanmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2019). D2L Corporation (2018) tarafından hazırlanan raporda ise yaşam boyu öğrenme ve beceri geliştirme anlayışımızda köklü bir dönüşüm gerçekleşmeden; bireylerin, toplulukların ve ekonomilerin bu değişen düzene ayak uydurmasının mümkün olmayacağı belirtilmektedir. Bu bağlamda, yeni teknolojilerle birlikte söz konusu teknolojileri nasıl akıllıca ve etkili bir şekilde kullandığımız, buna ilişkin bilgi ve becerilere sahip olmamız ile bilinçli öğrenme çabası, kariyer gelişimi açısından kritik bir önem taşımaktadır (Gül, 2021).

Küreselleşme politikaları ve uygulamaları, yükseköğretim kurumları üzerinde de etkili olmuş; öğretim üyesi ve öğrenci hareketliliği artmış, sanayi-üniversite iş birlikleri ve üniversite-piyasa ilişkileri güçlenmiştir. Bu gelişmeler, üniversitelerden beklenen işlevlerin dönüşüm geçirmesine yol açmıştır (Özdem, 2021).

Son yıllarda, kariyer kaygısı özellikle lisans öğrencileri arasında önemli bir endişe kaynağı hâline gelmiştir (Chai & Shek, 2024). Öğrenciler, kariyer fırsatlarına dair ciddi bir belirsizlik yaşamaktadır (Boo vd., 2021). Bu durumun temelinde, iş gücü piyasasındaki değişimlerin çalışanlar ve mezunlardan beklenen yetkinlikleri dönüştürmesi yer almaktadır (Karaca-Atik vd., 2023).

Sektörlerin hızla değişen yapısı karşısında, öğrencilerin bu zorluklara uyum sağlayabilmeleri ve beklenmeyen iş koşullarına adapte olma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu noktada, bireylerin değişimlere karşı direnç göstermesini sağlayan kariyer uyum yetkinliğine önem verilmelidir (Rudolph vd., 2017).

Araştırmalar, kariyer kaygısının kariyer hazırlığı, planlaması ve keşfi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Creed vd., 2016). Üniversite öğrencileri arasında yaygın görülen ruh sağlığı sorunlarından biri olan kaygı, kariyer karar verme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Pisarik vd., 2017).

Kariyerle ilgili yaşanan problemlerin ruh sağlığıyla yakından ilişkili olduğu pek çok çalışmada belirtilmiştir (Milot-Lapointe & Arifouline, 2025). Sürdürülebilir kariyer modelinde sağlık, mutluluk ve üretkenlik; istihdam türünden bağımsız olarak geçerli olan üç temel göstergedir (De Vos vd., 2020). Kariyer danışmanlığı desteği alan bireylerin büyük çoğunluğu, işe başlama sürecinde ciddi psikolojik sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedir (Arifouline vd., 2024).

Bu bağlamda mutluluk, bireyin mesleki doyum ya da yeterlilik hissetmesini ifade etmektedir (De Vos vd., 2020). Son yıllarda, uzmanlar kariyer kaygısı ve ruh sağlığı sorunlarının ele alınmasının önemine dikkat çekmektedir (Milot-Lapointe & Arifouline, 2025). Kariyer kaygısının, kariyer gelişimini doğrudan etkileyen bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Ancak; ruh sağlığını etkileyerek kariyere doğrudan etki oluşturan bir diğer unsur tükenmişlik duygusudur.

Tükenmişlik, iş yaşamında kronik kişilerarası stres faktörlerine verilen uzun süreli bir psikolojik tepki olarak tanımlanmakta ve bunaltıcı düzeyde duygusal tükenme, işle ilgili şüphecilik ve kopukluk hissi ile yetersizlik ve başarısızlık duyguları olmak üzere üç temel boyutta ortaya çıkmaktadır (Maslach & Leiter, 2016). Bu sendromun oluşumunda pek çok etken rol oynamaktadır. Örneğin; yeni bir yönetimin yüksek iş standartları getirmesi, yöneticilerin çalışanlara karşı duyarsız yaklaşımları, belirsiz ya da aşırı zorlayıcı görev tanımları, yoğun iş yükü, destekleyici olmayan ve çalışma arkadaşlarıyla kurulan zayıf ilişkiler ve bireyin yetkinliklerine uygun olmayan işlere yönlendirilmesi gibi durumlar, tükenmişlik sürecini tetikleyebilmektedir (London, 2014).

Tükenmişliğin etkileri yalnızca psikolojik sağlıkla sınırlı kalmamakta; bireyin kariyer gelişimini de olumsuz yönde etkileyerek mesleki doyumun azalmasına, kariyere bağlılığın zayıflamasına ve uzun vadeli hedeflere ulaşma sürecinin sekteye uğramasına neden olabilmektedir (Schaufeli & Bakker, 2004). Özellikle kariyer sürecinde sürdürülebilir bir motivasyonun sağlanması, bireylerin genel kariyer verimliliği, istihdam kaygıları ve gelecek vizyonları açısından kritik önem taşımaktadır (Gerçek & Özveren, 2025). Bunun yanında, bireylerin düşük öz güvene sahip olması da önemli bir kariyer engeli olarak görülmektedir.

Bireyin, hayalini kurduğu kariyere ulaşmak için yeterli donanımına sahip olmadığını düşünmesi ve buna bağlı olarak öz güven eksikliği yaşaması, rekabetin yoğun olduğu iş ortamlarında kariyer sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (London, 2014). Araştırmalar, öz yeterlik algısının istihdamla ilişkili proaktif kariyer davranışlarını etkileyen kritik bir unsur olduğunu göstermektedir (Strauss vd., 2012). Yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin, kariyerlerine yönelik hedef belirleme, öz düzenleme ve harekete geçme

becerilerinin daha gelişmiş olduğu belirtilmektedir (Gerçek & Özveren, 2025). Geleceğe dönük çalışan bireyler, bu süreçte bilgi ve becerilerini geliştirerek öz güvenlerini artırmakta ve kariyer hedeflerine daha kararlı adımlarla ilerlemektedir (Walker & Tracey, 2012). Ayrıca Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı, öz yeterliğin sonuç beklentileri, kariyer hedefleri ve seçim eylemleri üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır (Lent vd., 1994).

Günümüzde bireylerin dengeli bir yaşam sürmeye yönelik artan çabaları, kariyer yolculukları ile aile yaşamları arasındaki etkileşimleri daha görünür ve önemli hâle getirmiştir. Bu bağlamda, gün geçtikçe daha çok benimsenen çok yönlü kariyer anlayışı, bireylerin kendi kariyerlerini aktif olarak şekillendirme sorumluluğunu üstlenmelerine dayanmaktadır (Çetin, 2021).

Çağdaş çalışma hayatı, bireylerden hem mesleki yaşamlarında yüksek performans göstermelerini hem de özel yaşamlarında tatmin edici bir denge kurmalarını beklemektedir. Ancak bu iki alan arasında denge sağlamak, yoğun iş temposu, esnek çalışma saatleri ve dijitalleşmenin getirdiği sürekli erişilebilirlik gibi faktörler nedeniyle giderek zorlaşmaktadır (Greenhaus & Allen, 2011).

Araştırmalar, işe ayrılan sürenin artmasıyla birlikte iş ve aile yaşamı arasında çatışmaların da arttığını ve bu çatışmaların iş doyumu ile yaşam kalitesi üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir (Adkins & Premeaux, 2012). Özellikle kariyerine daha fazla zaman ayıran bireylerde, aile içi çatışmaların ve psikolojik sorunların daha sık görüldüğü saptanmıştır (Byron, 2005; Eby vd., 2005; Major vd., 2002).

Kariyer, yaşamın tüm yönlerini etkileyen uzun soluklu bir süreç olduğundan bireyin yaşam boyu gelişimini destekleyecek biçimde ele alınmalıdır (Tunalı-Çalışkan, 2021). Ailevi sorumluluklara ayrılan zamanın duygusal tepkiler üzerinde etkili olduğu; dolayısıyla bu durumun bireyin kariyer yaşantısını da doğrudan etkilediği görülmektedir (Adkins & Premeaux, 2012). Bu bağlamda, çok yönlü kariyer anlayışı ile iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişkinin korunması giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Çetin, 2021). Dengenin sağlanmasında en belirleyici unsur ise bireyin sahip olduğu kaynaklardır. “Kaynakların Korunması Modeli”, bireylerin sahip oldukları kaynakları korumaya ve artırmaya çalıştıklarını ileri sürmektedir. Bu kaynaklar; birey açısından değerli olan, yaşamı sürdürmede ya da hedeflere ulaşmada araç işlevi gören nesneler, kişisel özellikler, koşullar ya da enerjiler olarak tanımlanmaktadır (Hobfoll, 1989). Kaynaklarının farkında olan ve bunları etkin şekilde kullanan bireyler hem mevcut hem de gelecekteki yaşamlarında daha dengeli kararlar alabilir; problem çözme ve başa çıkma süreçlerinde daha güçlü bir duruş sergileyebilirler (Greenhaus & Powell, 2006).

Güvencesiz çalışmanın birçok sorunu beraberinde getiren bir durum olduğu, günümüz için yeni veya özgün bir şey olmadığı ve ücretli istihdamın bir iş olarak başlamasından bu yana var olduğu bilinmektedir (Kalleberg, 2009). Ayrıca, kalıcı ve geçici çalışanlar arasındaki istihdam korumasındaki boşlukları ele almak da önemlidir. Kriz, bu boşluklar aşırı olduğunda, iş kayıpları üzerindeki bir gerilemenin etkisinin, özellikle atipik ve güvencesiz işlerde çalışanlar arasında daha büyük olduğunu göstermektedir (OECD, 2014).

Güvencesiz işlerin büyümesi eğitim kararlarını da daha güvencesiz hale getirmektedir. Gelecekteki iş fırsatlarının belirsizliği ve öngörülemezliği öğrencilerin eğitimlerini planlamasını zorlaştırmaktadır (Kalleberg, 2009). Dolayısıyla, bireylerin etkin bir kariyer yönetimi gerçekleştirebilmeleri için, belirsizlikler karşısında karamsarlığa kapılıp kariyer hedeflerinden vazgeçmek yerine; dışsal faktörlerden kaynaklanan olumsuzluklarla etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri gerekmektedir (Bridgstock, 2009). Kariyer yönetiminin temel varsayımlarından biri, çalışanların kendi kariyerleri üzerinde yöneticilerin kararlarına tamamen bağlı olmasa da belirli bir kontrol gücüne sahip olduğu yönündedir (Hıdıroğlu, 2021). Ancak yine de belirsiz istihdam koşulları bireylerin kariyer planlarında değişiklik olmasına ve çeşitli geçişler yaşanmasına neden olmaktadır.

Çalışanların kariyer yaşamlarında, çeşitli nedenlerle hedefledikleri planların dışında yer veya pozisyon değişiklikleri yaşamaları, kariyer transferi sorunları olarak tanımlanmaktadır (Akpınar-Sposito, 2013). Kariyer değişimi, çoğu zaman teorik ve planlı bir süreçten ziyade, bireyin yeni deneyimlere açık olması, farklı insanlarla etkileşime geçmesi ve bu süreçte kim olduğunu yeniden keşfetmesiyle gerçekleşmektedir. Bu süreçte birey, edindiği yeni bilgiler doğrultusunda seçimlerini şekillendirir ve kişisel bir dönüşüm yaşar. Yeniden başlamak ise konfor alanından çıkmayı ve harekete geçmeyi gerektirir (Teodorescu, 2015).

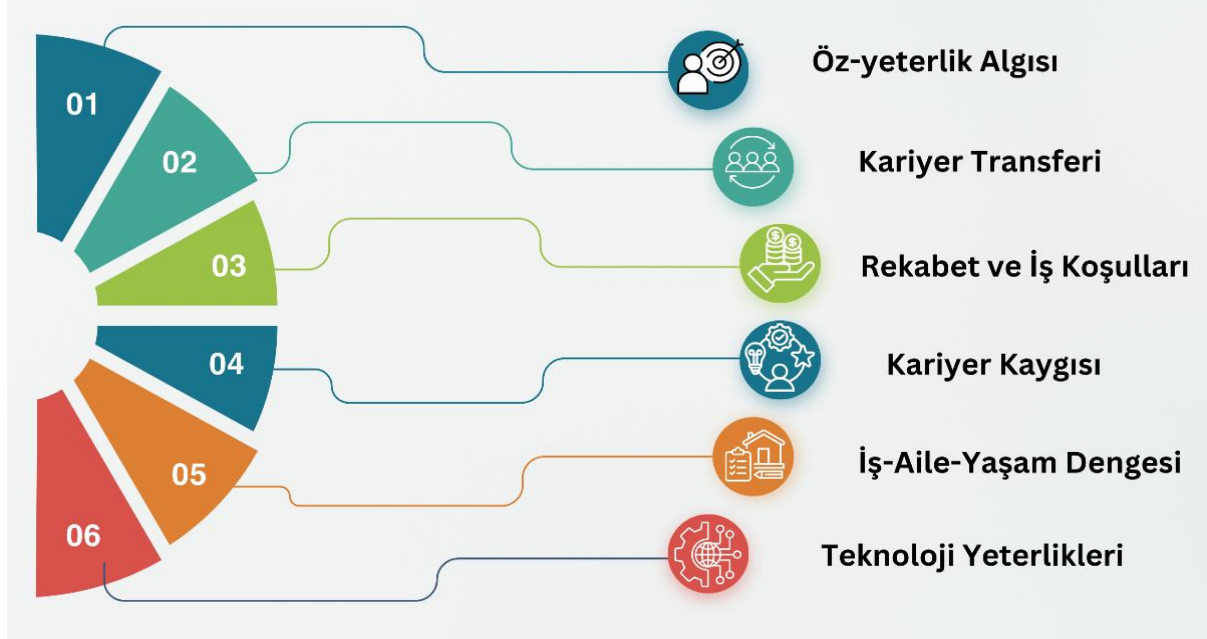
Çalışanlar, kariyer pozisyonu değiştiğinde bir üst kademeye geçerek prestij kazanıyor ya da maddi kazanç elde ediyorsa, bu geçiş motivasyon kaybına neden olmamaktadır (Hıdıroğlu, 2021). Ancak, uzun yıllar boyunca kariyerinin bir üst aşamasına geçmeyi beklemek durumunda kalan bireylerde motivasyon düşüklüğü gerçekleşebilmekte, hatta kariyerini sonlandırarak iş kaybı yaşanabilmektedir (London, 2014). Bu nedenle, kariyer sınırlarının oluşum süreci ve bireylerin bu sınırlara verdikleri tepkiler, kariyer geçişleri bağlamında önemli bir araştırma alanı olarak görülmektedir (Inkson vd., 2012).

Sonuç olarak, günümüz yaşam koşullarında kariyer geliştirme süreci çok boyutlu ve karmaşık bir mücadele alanı hâline gelmiştir. Ruh sağlığı, dijital yeterlilikler, iş ve yaşam dengesi, istihdam güvencesizliği gibi farklı ancak birbiriyle ilişkili sorunlar, bireylerin hem mesleki hem de psikososyal dayanıklılığını etkilemektedir. Bu nedenle, kariyer gelişimini

desteklemeyi amaçlayan politikaların yalnızca bireysel müdahalelerle sınırlı kalmaması, aynı zamanda yapısal değişimleri de içermesi büyük önem arz etmektedir.

Bu bölümde açıklanan güncel kariyer sorunlarına ilişkin kavramsal yapı, Şekil 9’da bütüncül bir biçimde görselleştirilmiştir.

Şekil 9. Güncel Kariyer Gelişimi Sorunlarına İlişkin Kavramsal Çerçeve



Kariyer Gelişiminde Destekleyici Müdahaleler ve Kariyer Farkındalığının Rolü

Kariyer planlama sürecini etkili ve başarılı bir biçimde sürdürebilmek için bireylerin, karşılarına çıkan beklenmedik durumları veya olumsuz deneyimleri birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirmeleri ve bu durumların kendi kararlılıklarını düşürmelerine izin vermemeleri gerekmektedir. Bu olumsuzluklardan deneyim kazanmak, gelişim süreçlerinin doğal bir parçası olarak değerlendirilmekte ve bireylerin motivasyon kaybı yaşamadan yollarına devam edebilmeleri açısından önem taşımaktadır (Hıdıroğlu, 2021). Bu yaklaşım, kariyer motivasyonu ve dayanıklılığı sürecini desteklemektedir.

Motivasyonel kavramlar bağlamında kariyer kimliği, motivasyonun yön belirleyici unsuru olarak öne çıkarken; içgörü, kariyer planlama ve kariyer kararı, motivasyonun enerji ya da uyarılma boyutunu oluşturmaktadır. Kariyer dayanıklılığı ise motivasyonun sürekliliğini ve korunmasını sağlayan bileşen olarak ön plana çıkmaktadır (Çivilidağ & Durmaz, 2021).

Kariyer planlaması, bireyin kendini tanıma ve farkındalık geliştirme süreciyle başlar. Bu süreç, “kendini değerlendirme” aşaması olarak adlandırılır ve bireyin yeteneklerini, ilgilerini, değerlerini, güçlü ve zayıf yönlerini kapsamlı biçimde analiz etmesini içerir (Çakırer, 2021). Öz-değerlendirme, bireyin kendi performansının yeterliliği ve etkililiğine

ilişkin yargıda bulunarak kendini geliştirme hedefleri doğrultusunda farkındalık kazanma sürecidir (Keller & Duffy, 2005). Değerlendirme sürecinde bireyin, gelecekteki iş yaşamında performansını etkileyebilecek tüm faktörleri göz önünde bulundurması büyük önem taşımaktadır. Gerçekçi bir öz-değerlendirme, bireyin kariyer sürecinde henüz başlangıç aşamasında yanlış kararlar vermesini önlemeye katkı sağlayabilir. Bu sayede bireyin belirgin özellikleri ve hedefleriyle, uygun iş veya meslek arasında yüksek düzeyde bir uyum sağlanması mümkün hale gelir (Doğan, 2021).

Bireylerin kendilerini değerlendirme yöntemleri çeşitlilik göstermekle birlikte, bu süreçte en yaygın başvurulanan araçlardan biri SWOT analizidir (Erden, 2021). SWOT analizi, bireyin kişisel hedeflerini belirlemesini kolaylaştıran, öz-yansıtıcı ve pratik bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Heasley & Baker, 2025). Başlangıçta organizasyonların kaynaklarını ve çevresel koşullarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen bu analiz, “Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler” olmak üzere durumu dört temel boyutta ele alır (Samejima vd., 2006). SWOT analizi, adını İngilizce “Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats” kelimelerinin baş harflerinden almakta olup, bireysel bağlamda da etkili bir öz değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Doğan, 2021). Bireyler, bu dört alanı dikkate alarak karar verme, planlama ve strateji geliştirme becerilerini destekleyebilir (Phadermrod vd., 2019). Ayrıca, sürdürülebilir kariyer planlamasında da bireylerin mevcut durumlarını, öngörülen senaryoları ve süreci etkileyen faktörleri değerlendirmelerinde SWOT analizinden yararlanılmaktadır (Yanhua vd., 2025). Bu bağlamda bireylerin özellikle dikkat etmeleri gereken husus; güçlü yönlerin bireyin kariyer yolculuğunda öne çıkan ve farklılık yaratan niteliklerini yansıttığı, zayıf yönlerin ise geliştirilmediği takdirde kariyer sürecinde engel oluşturabilecek alanları ifade ettiğidir.

Bireyin kendisini nesnel bir bakış açısıyla değerlendirmesi her zaman kolay olmasa da bu süreçte çeşitli envanterler ve psikolojik testler gibi bireyi tanımaya yönelik tekniklerden yararlanılması yararlı olacaktır (Doğan, 2021). Psikolojik testler, kişiliğin dinamik yönlerini, muhakeme testlerini, motivasyon belirleyici anketleri ve yeteneklerin analiz edilmesini içerir (Çakırer, 2021). Bireylerin sahip oldukları yeteneklerin belirlenmesi, bu yeteneklerle uyumlu mesleklere yönlendirilmelerini sağlar. Bu doğrultuda birey, nitelikli eğitim ve öğretim alarak deneyim kazandığında ve mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerileri güncel bir şekilde destekleyerek geliştirdiğinde kariyer yaşamında da başarı elde etme olasılığı artacaktır (Gül, 2021).

Bireyler, sürdürülebilir bir kariyer geliştirme sürecinde yaşadıkları kararsızlıklara ve değerlendirme yetersizliklerine rağmen; eğitim, meslek yönelimi ve pozisyon seçimi gibi

konularda, koşulsuz kabul ilkesine dayalı destek sunan kariyer danışmanlığı uygulamalarından yararlanabilmektedirler (Di Fabio & Tsuda, 2018). Kariyer psikolojik danışmanlığı, yalnızca bireyin eğitim yaşamı ile sınırlı kalmayıp; karar verme, iş arama, kariyer değişikliği, çalışma yaşamında karşılaşılan olumsuzluklarla başa çıkma gibi çeşitli konularda da danışanlara rehberlik etmektedir (Niles & Harris-Bowlsbey, 2013). Bunun yanı sıra, bireylerin yaşamlarındaki farklı rolleri tanıma ve bu roller arasında denge kurma süreçlerinde de kariyer danışmanlığı uygulamaları, ihtiyaç duyulan yapılandırılmış desteği sağlamaktadır (Dugger, 2016). Özellikle, kariyer danışmanlığı sürecinde bireylerin karar verme süreçlerini destekleyen çeşitli ölçme araçlarının kullanılması, bu uygulamaları geleneksel psikolojik danışmanlık yaklaşımlarına kıyasla daha aktif ve bütüncül bir konuma taşımaktadır (Gysbers vd., 2003). Bu bağlamda, bireylerin kariyer gelişiminde kişisel kaynaklarını referans alarak güçlü yönleri doğrultusunda bir kariyer planı oluşturmalarına rehberlik edilmesi, etkili bir yönlendirme süreci açısından büyük önem taşımaktadır (Argyropoulou vd., 2020).

Bireylerin sahip oldukları yeterlikleri ve farklı deneyimleriyle bulundukları çevre ya da kurumda öne çıkan bir profil olduklarını göstermeleri gerekmektedir (Zengin & Topçuoğlu, 2019). 21. yüzyıla geçişle birlikte çalışma yaşamı, iş profilleri ve kariyerin niteliği yeniden tanımlanmış ve yapılandırılmıştır. Küresel ölçekte şekillenen ve iletişim ile bilgi teknolojileriyle eşgüdümlü şekilde gelişen yeni toplumsal dinamikler, hızlı değişimlerin etkisiyle belirsiz ve riskli istihdam olanaklarıyla karakterize edilmektedir (Blustein vd., 2019). Bu çağın yeni şartlarında bireylerin, bugünün fırsatlarını değerlendirerek geleceğe yönelik öngörülerde bulunmaları ve bu kapsamda vizyon ve yol haritası oluşturmaları büyük önem taşımaktadır. Bu sayede bireyler, kariyer hayatlarında karşılaşılabilecekleri problemlere geniş bir perspektiften bakarak uzun süreçli değerlendirmeler yapabilmekte ve değişimin kendilerine nasıl yön vereceğini öngörebilmektedir (Doğan, 2021). Tüm bu süreçlerde, bireyin kendi ilgi, değer, yetenek ve sınırlarının farkında olması; yani kariyer farkındalığı geliştirmesi, doğru kararlar verebilmesi açısından temel bir gerekliliktir.

Bireylerin güncel değişimleri takip ederek bilgi ve becerilerini sürekli yapılandırmaları, kariyer süreçlerinde karşılaşılabilecek sorunlardan korunarak gelişimlerine katkı sunmalarını sağlayacaktır. Günümüzde bireylerin sahip olduğu yetenek ve deneyimler kariyer gelişiminde önemli olmakla birlikte, rekabet ortamı sadece ulusal düzeyde değil, küresel çapta gerçekleştiği için ikame edilebilirlik oranı artmaktadır (Zengin & Topçuoğlu, 2019). Bu farkındalıkla bireyler, kariyer planlamalarını esneklik kapsamında oluşturmalı ve bu planları değişen şartlara uyum sağlayacak şekilde revize etmelidir (Doğan, 2021).

Güçlü bir kariyer izlenimi oluşturmak öncelikle iş gerektirdiği bilgi ve becerinin yanı sıra eğitim gereksinimlerinin tam olarak karşılanmasıyla mümkün olmaktadır (Çakırer, 2021). Mevcut eğitimden kazanılmış yeterliklere yeni beceriler eklemek, istenilen iş profilindeki yeterliklerin geliştirilmesini sağlayan bir kariyer stratejisidir (Öztemel, 2022). Kariyer stratejisinin engelsiz ilerleyebilmesi için eğitim yönüyle donanım sağlanmasının yanı sıra kariyer olanaklarını da değerlendirmek önemlidir. Bu noktada bireyin belirlediği stratejiyi uygulaması, çabasına ve kararlılığına bağlıdır.

Kariyer fırsatlarından yararlanabilmek için sosyal medya platformlarından destek almak, gönüllü sosyal faaliyetlere katılmak, ağ (network) oluşturmak, konferanslara katılarak bunları belgelemek önemlidir (DeCenzo vd., 2016). Deneyimli birisiyle bilgilendirici görüşmeler yapmak, kariyer hedefi doğrultusunda bir çalışma ortamında deneyimli birini gözlemleyerek iş gölgeleme yapmak, imaj geliştirmek, kariyer stratejisine uygun staj deneyimlerinde bulunmak, kariyer hedefi ile ilgili kurslar ve seminerlerden yararlanmak ve yabancı dil bilgisi (Çakırer, 2021; Korobova & Karpova, 2016; Öztemel, 2022) kariyer profilini oluşturmada organizasyonel açıdan kilit rol oynamaktadır.

Bireylerin planladıkları kariyer gelişiminin sürdürülebilir olabilmesi, bireysel hedeflerin gerçekleştirilmesinin ötesinde toplumsal yararın gözetilmesini ve daha geniş çaplı sosyal kalkınmaya katkı sunulmasını da gerektirmektedir. Bu doğrultuda, bireylerin hem kişiler arası ilişkilerde hem de içsel beceriler düzeyinde gelişim göstermelerini destekleyecek fırsatların sunulması büyük önem taşımaktadır (Di Fabio & Tsuda, 2018). Tüm bu süreçlerde, bireyin kendi ilgi, değer, yetenek ve sınırlarının farkında olması; yani kariyer farkındalığı geliştirmesi, doğru kararlar verebilmesi açısından temel bir gerekliliktir.

Kariyer gelişimi hedeflenen alana ilişkin bilgi ve uzmanlık düzeyi ne kadar yüksek olursa olsun, insan ilişkileri ve iletişim becerileri gelişmemiş bireylerin kişisel kariyer hedeflerine ulaşmada çeşitli zorluklarla karşılaşabilecekleri bilinmektedir. Bu bağlamda hitabet, topluluk önünde konuşma ve etkili sunum yapabilme gibi beceriler, kariyer gelişiminin kritik bileşenleri arasında yer almaktadır (Gül, 2021). Ayrıca, iş görüşmeleri ve mülakat süreçlerinde adayların iletişim becerileri, karar vericiler tarafından önemli bir değerlendirme ölçütü olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla iletişim yetkinliği, kariyer hedeflerine ulaşmada belirleyici bir rol oynamakta olup, bireysel gelişim sürecinde mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. İletişim becerileri, sadece dışa dönük bir yetkinlik değil; bireyin kendi güçlü ve gelişime açık yönlerini fark edebilmesi açısından da önemli bir farkındalık alanıdır.

Bireyler kariyerlerine hazırlanırken yalnızca mesleki yeterliklerini geliştirmekle yetinmeyerek iş arama yolları, öz geçmiş ve başvuru mektubu hazırlama, iş görüşmelerinde dikkat edilmesi gereken hususlar gibi teknik detaylara da hâkim olmalıdır (Aydın & Taş, 2021; Çivilidağ & Durmaz, 2021; Öztemel, 2022). İş arama, yalnızca bireysel niteliklere bağlı olmayan; işin yapısı, sektörel özellikler ve çevresel koşullarla da şekillenen bir süreçtir. Bu nedenle iş arama davranışını yüzeysel bir analiz çerçevesinde değerlendirmek yetersiz kalacaktır. Aksine, bu davranış çok boyutlu, dinamik, etkileşimli ve birbiriyle ilişkili bileşenlerden oluşan karmaşık bir yapı şeklinde ele alınmalıdır (Çivilidağ & Durmaz, 2021). Bireylerin iş arama sürecine etkili şekilde katılım sağlayabilmeleri, kariyer farkındalıklarının düzeyiyle doğrudan ilişkilidir.

Günümüzde en sık başvurulanan seçim yöntemlerinden biri olan iş görüşmesi, aday ile görüşmeci arasında yapılandırılmış biçimde gerçekleşen bilgi alışverişi süreci olarak tanımlanmaktadır (Karren & Zacharias, 2007). Bu aşamaya gelen adaylar, ön değerlendirme sürecini başarıyla tamamlamış, başvuruları olumlu değerlendirilmiş ve çeşitli ölçme araçlarında yeterli performans sergileyerek görüşme hakkı elde etmişlerdir (Mondy & Martocchio, 2016). Ancak görüşme sürecinde de başarılı olabilmek için bireylerin, bu aşamaya ilişkin bilgi ve becerilerle donanmış olmaları önem taşımaktadır.

Bireyin kendisini tanıttığı ve sahip olduğu niteliklere dair bilgileri sunduğu yazılı belgeler öz geçmiş olarak tanımlanmaktadır (Kuzgun, 2022). Nitelikli hazırlanmış bir öz geçmiş, adayın değerlendirme sürecinde öne çıkmasına yardımcı olmakta ve kabul edilme olasılığını artırmaktadır (Öztemel, 2022). Bu nedenle adayların, özgeçmiş hazırlarken deneyim ve yetkinliklerinin yanı sıra başvurulanan pozisyona uygun bilgi, beceri ve kişisel nitelikleri de etkili biçimde yansıtmaları büyük önem taşımaktadır.

Kariyer planlamasına yönelik bu becerilerin kazandırılması ise çeşitli uygulamalı eğitim ve rehberlik programları aracılığıyla mümkündür. Günümüzde birçok örgüt, bireylerin kariyer gelişimi doğrultusunda planlamalarına yardımcı olmak amacıyla; iş arama yolları, görüşme sürecinde iyi bir izlenim oluşturma ve profesyonel becerileri geliştirme gibi hedeflere yönelik çeşitli kariyer becerisi etkinlikleri içeren atölye çalışmaları sunmaktadır (Çakırer, 2021). Yukarıda bahsedilen niteliklerini geliştirmek isteyen bireyler kariyer atölyelerine başvurabilmektedirler. Bu tür atölyeler, bireylerin kariyer farkındalığını artırmalarına, teknik becerilerini geliştirmelerine ve profesyonel hayata daha hazırlıklı şekilde adım atmalarına olanak tanımaktadır.

Kariyer Farkındalığını Şekillendiren Temel Beceriler

Bireylerin kariyer gelişimlerinde sahip oldukları beceriler, kariyer farkındalığı düzeylerinin şekillenmesinde önemli bir etkidir. 21. yüzyılda iş gücü yapısında yaşanan dönüşümler, bireylerden yalnızca mesleki bilgiye değil; aynı zamanda iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve girişimcilik gibi çok boyutlu yetkinliklere de sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu tür beceriler, bireyin hem kendini tanıma hem de kariyer olanaklarını sağlıklı biçimde analiz edebilme sürecinde etkili olmaktadır. Bu bölümde, söz konusu becerilerin kariyer farkındalığı üzerindeki etkileri, ilgili alan yazının çerçevesinde incelenmektedir.

İş Birliği ve Kariyer Farkındalığı

İnsanoğlu, sahip olduğu yüksek zihinsel kapasiteye rağmen, yaşamını sürdürebilme sürecinde karşılaştığı pek çok problemi tek başına çözebilecek yeterlikte değildir (Hotaman, 2019). Tarihsel süreçte, bireyler günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebilmek için diğer insanlarla bir araya gelmiş; eğitimden sağlığa, ekonomiden yönetime kadar yaşamın hemen her alanında iş birliği yönteminden yararlanmıştır (Çubukçu, 2020).

İş birliği; bireylerin veya kurumların, resmî veya gayriresmî yollarla bir araya gelerek ortak kararlar aldığı ve birlikte hareket etme biçimlerini şekillendirdiği bir etkileşim sürecidir (Thomson vd., 2007). Başka bir ifadeyle, iş birliği; ortak hedefleri gerçekleştirmek amacıyla bireylerin birlikte çaba göstermesini ifade eder (Johnson vd., 2007/2016). Bu süreç, karşılıklı güvene dayalı ilişkileri, paylaşılan normları ve her iki taraf için yarar sağlayan iş birliklerini içerir.

Bireyleri iş birliği yapmaya motive eden çok çeşitli faktörlerin olduğu bilinmektedir (Benckendorff & Zehrer, 2016). Gruplar, herhangi bir konuya veya duruma ilişkin daha net bir görüş oluşturulmasına katkı sağlayabilecek farklı bakış açılarına imkân tanır ve ortak amaç doğrultusunda çalışma süreci belirli bir sinerji yaratır (Benckendorff & Zehrer, 2016; Burnett & Ewald, 1994). İş birliği içinde çalışmanın sağladığı avantajlar, eğitim uygulamalarına da yansımıştır.

İş birliğine dayalı öğrenme teknikleri, buluş yoluyla öğrenme sürecini yapılandıran ve öğrenmeyi sosyal bir süreç olarak ele alan yapılandırmacı yaklaşımların eğitim ortamlarında uygulanmasını destekleyen önemli bir unsura dönüşmüştür (De Lisi & Golbeck, 1999). İş birlikli öğrenme, grup üyelerinin birbirleriyle olan etkileşimlerini ve iletişimlerini geliştiren teknikler içerdiği için Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacılık kuramı ile de doğrudan ilişkilidir (Efe vd., 2008).

Ancak, öğrencilerin gerçekleştirdiği her grup çalışmasının iş birlikli öğrenme olarak değerlendirilebilmesi için belirli koşulların sağlanması gerekmektedir. Bu koşullar arasında pozitif bağımlılık, bireysel sorumluluk, karşılıklı teşvik edici iletişim, bireysel değerlendirilebilirlik ve eşit başarı fırsatı gibi unsurlar yer almaktadır (Johnson vd., 2014). İş birlikli çalışmanın doğası gereği, grup üyelerinin bir durum hakkında düşünce üretmeleri, problemi çözmek için strateji geliştirmeleri, bu süreçte bireysel sorumluluk üstlenmeleri ve etkili iletişim yoluyla iş birliği becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

İş birliğinin uygulandığı eğitim ortamlarında etkin olabilmenin yolu; farklı gruplara saygılı ve verimli şekilde çalışmak, katkıları bireysel sorumluluk bilinciyle değerlendirebilmek, ortak amaca ulaşma sürecinde esneklik ve gönüllülük temelinde uzlaşabilmekten geçmektedir (Trilling & Fadel, 2009). Grup içinde yapılan çalışmalar küçük çaplı dahi olsa, birlikte çalışma kültürü bireylerin ilerleyen dönemlerde gerçekleştirecekleri daha büyük iş birliklerine zemin oluşturmaktadır (Hotaman, 2019).

Aynı zamanda, iş birlikli öğrenme teknikleriyle kazanılan deneyimler, öğrencilerin modern iş dünyasında beklenen nitelikli takım çalışmalarına etkin biçimde katılmalarını mümkün kılmaktadır (Yalman, 2019). İş birlikli çalışmanın sağladığı grup etkileşimi ve bireysel sorumluluk yapısı, bireylerin başlangıçta grup desteğiyle gerçekleştirdikleri görevleri zamanla kendi başlarına üstlenmelerine olanak tanır (Efe vd., 2008). Nitekim, iş birliği becerileri, kişiler arası iletişimde her geçen gün daha fazla önem kazanmakta ve özellikle endüstri çağında öne çıkan temel yetkinlikler arasında yer almaktadır (Dede, 2010).

İş birliği becerileri, bireyin yalnızca grup içerisinde etkili çalışma yetisini değil, aynı zamanda kendi sorumluluklarının bilincine varmasını, diğer bireylerin katkılarını takdir edebilmesini ve ortak hedeflere ulaşma sürecinde etkin bir rol üstlenmesini de mümkün kılar (Johnson & Johnson, 2014; Vygotsky, 1978). Bu süreçte birey hem kendi güçlü yönlerini hem de gelişime açık alanlarını fark etme olanağı bulur; aynı zamanda başkalarıyla etkili bir iletişim ve etkileşim kurma deneyimi kazanır (Di Fabio & Kenny, 2016; Trilling & Fadel, 2009). Bu doğrultuda, iş birliği yoluyla elde edilen deneyimler, bireyin kendini tanıma, sosyal çevresiyle uyum sağlama ve kariyer planlamasında gerçekçi kararlar alma gibi kariyer farkındalığını oluşturan temel unsurları desteklemektedir (Di Fabio & Tsuda, 2018; Niles & Harris-Bowlsbey, 2013; OECD, 2019). Özetle, eğitim ortamlarında geliştirilen iş birliği becerileri, bireylerin kariyer yaşamlarında ihtiyaç duyacakları sosyal yeterliklerin ve farkındalığın temellerini oluşturmaktadır.

Eğitim ortamlarında iş birlikli öğrenme deneyimlerinin, bireylerin kariyer farkındalıklarını desteklediğine ilişkin hem kuramsal hem de uygulamalı çok sayıda araştırma

bulunmaktadır. Aşağıda, iş birliği becerilerinin kariyer ve kariyerle ilişkili yönlerini ele alan araştırmalara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. İş Birliği Becerilerinin Kariyerle İlişkisini İnceleyen Araştırmalar

Yıl	Yazar/lar	Yöntem	Eğitim Kademesi	Sonuçlar
2025	Herinek vd.	Nitel	Lisansüstü Akademik Araştırmacı	Erken kariyer araştırmacılarının kariyer gelişimi için iş birlikli öğrenmenin önemli olduğu vurgulanmıştır. Beş stratejik öneri sunulmuştur.
2025	Benau, E. M.	Nitel	Lisansüstü /Akademik Araştırmacı	Nörobilim eğitiminde iş birlikli uygulamaların, akademik gelişim ve kariyer oluşumunda önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir.
2025	Ramasamy & Chee Me	Nitel	Lisans	Çalışmada, profesyonel yazma süreçlerinde öğrencilerin iş birliği, iletişim ve eleştirel düşünme becerilerinin kariyer hazırlığını destekleyen temel unsurlar olduğu ortaya konmuştur.
2025	Makwa vd.	Sistematiik Derleme	Mesleki Eğitim	Çalışmada, kariyer uyum becerisinin mesleki eğitimde iş temelli öğrenme yoluyla geliştirilmesinin önemi vurgulanmış; sürdürülebilir istihdam için disiplinler arası iş birliğinin gerekliliği ortaya konmuştur.
2025	Kholifah vd.	Nicel	Mesleki Eğitim	Çalışmada, dijital iletişim ve iş birliği becerilerinin dijital istihdam yeterliklerini ve kariyer hazırlığını güçlendirmede en etkili faktörlerden biri olduğu bulunmuştur.
2025	Vass, V.	Nitel	Lisans	Çalışmada, yükseköğretimde uygulanan marka oluşturma programının üniversite imajını güçlendirdiği, paydaş iş birliğini artırdığı ve öğrencilerin kurumsal aidiyet ile kariyer hazırlıklarına dolaylı katkı sunduğu belirlenmiştir.
2025	Blake, H.	Nitel	Lisans ve Lisansüstü	İş birlikli mentorluk, bireylerin kariyer geçişlerinde, liderlik gelişiminde ve sosyal ağ oluşturmada etkili bulunmuştur
2024	Pool vd.	Nitel	Lisansüstü	Öğrenciler, disiplinler arası takımlarda iş birlikli çalışarak laboratuvar modülleri tasarlamış ve geri bildirimle revize etmiştir. Süreç, öğrencilerin hem öğretim tasarımı hem de takım içi etkileşim becerileri yoluyla kariyer gelişimlerini desteklemiştir.
2024	Guo, Y.	Nitel	Lisansüstü	Proje kapsamında uygulanan iş birlikli öğrenme etkinlikleri, mühendislik öğrencilerinin teknik bilgi edinimlerini desteklerken; takım çalışması, problem çözme ve disiplinler arası iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Bu süreç, öğrencilerin mesleki yetkinliklerini ve kariyer hazırlıklarını güçlendiren bir deneyim sunmuştur.
2024	Lee vd.	Nitel	Lisans	Çalışmada öğrencilerin tasarım, üretim ve test süreçlerine doğrudan katılımıyla, iş birlikli öğrenme yönteminin hem teknik yetkinliklerini geliştirdiği hem de sektörle etkileşim aracılığıyla kariyer hazırlıklarını güçlendirdiği belirlenmiştir.
2018	Pan vd.	Nicel	Lisans	Çalışmada, proaktif kişilik ve staj kalitesinin kariyer uyumunu güçlendirdiği; kariyer uyumunun ise iş bulma başarısı ve istihdam sonuçlarını olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, özellikle son yıllarda uluslararası alan yazınında iş birliği becerileri ile kariyer gelişimi arasındaki ilişkiye yönelik araştırmaların arttığı görülmektedir. Ancak Türkiye merkezli çalışmalarda, bu ilişkiyi doğrudan ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu durum, iş birliği becerilerinin kariyer farkındalığı üzerindeki etkisinin yerel bağlamda daha derinlemesine ve sistematik biçimde incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Kariyer farkındalığını etkileyen bir diğer temel unsur ise bireyin etkili iletişim becerilerine sahip olmasıdır. Bu bağlamda, iletişim ve kariyer farkındalığı ilişkisi aşağıda açıklanmaktadır.

İletişim Yetkinliği ve Kariyer Farkındalığı

İletişim, Türk Dil Kurumu'na göre, bireyin duygu ve düşüncelerini mantıklı, anlaşılır ve amaca uygun şekilde başkalarına aktarma süreci; aynı zamanda bilgi alışverişi ve etkileşim kurma biçimidir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2012). İletişim becerisi ise mesajın açık, doğru ve dikkat çekici bir biçimde iletilmesini, etkili konuşma ve beden dili kullanımını; dolayısıyla başkalarıyla sağlıklı bir etkileşim kurmayı içerir (Chaiyama & Kaewpila, 2022). Bu süreçte kullanılan sözlü ve sözsüz ifadelerin karşı tarafa doğru biçimde aktarılması, etkili iletişimin temelini oluşturur (Yalman, 2019).

Etkili iletişim becerileri, günümüzün yoğun rekabet ortamında hem kişisel hem de profesyonel yaşamda başarıya ulaşmanın anahtarıdır (Othman vd., 2022). Bu beceriler, yalnızca mesajı net biçimde iletebilme yeterliliğini değil; aynı zamanda karşılıklı anlayışı ve iş birliğini destekleyen yapılandırılmış bir yetkinlik alanını ifade eder (Metusalem vd., 2017).

Küresel rekabet, günümüzde hemen her ülkenin karşı karşıya kaldığı temel sorunlardan biridir. Bu rekabet, mal ve hizmet dolaşımının yanı sıra profesyonel iş gücü piyasalarını da uluslararası bir düzleme taşımıştır (Suroto vd., 2017). Bu bağlamda, bireyin kariyer başarısı büyük ölçüde etkili iletişim becerilerine sahip olmasına bağlıdır. Ancak, iletişimin hem iş hem de özel yaşam üzerindeki belirleyici rolünün farkında olan birey sayısı hâlâ sınırlıdır (Tânaşcu vd., 2020).

İletişim yetkinliği, günümüzde işverenlerin adaylarda öncelikli olarak aradığı becerilerden biridir (Mark, 2008). İşverenler; çalışanlarının etkili iletişim kurabilmesini, görevler arasında geçiş yapabilmesini ve birden fazla işi aynı anda yürütebilmesini beklemektedir (McGunagle & Zizka, 2020). Bireyler veya kuruluşlar, bu beceriler olmadan sürdürülebilir başarıya ulaşmakta zorlanmaktadır. Zira kurumsal gelişimin temelinde etkili işleyen iletişim sistemleri yatmaktadır (Seetha, 2012).

İletişim, yalnızca bilgi aktarımına indirgenemeyecek; sorun çözme, anlam kurma ve tatmin edici etkileşimler geliştirmeyi de içeren bir insan ilişkileri sürecidir (Luthy & Deck, 2007). Bu yönüyle iletişim becerileri, kariyer yolculuğunda bireyin karşılaştığı pek çok durumu etkili biçimde yönetmesini sağlar. Nitekim kariyer başarısı, büyük ölçüde edinilen ve uygulanan iletişim becerilerine bağlıdır (Stevens, 2004).

İstihdam edilebilirlik bağlamında değerlendirildiğinde ise iletişim hem yumuşak hem de teknik becerilerle doğrudan ilişkilidir (Dissanayake, 2016). Bu beceriler, bireylerin değişime uyum sağlamasını ve iş yerinde kariyer fırsatlarını artırmasını destekler (Rasul, 2010). Dolayısıyla, yalnızca yüksek öğrenim görmek rekabetçi iş ortamında yeterli değildir; bu eğitimin etkili iletişim ve diğer tamamlayıcı becerilerle desteklenmesi gerekmektedir (Suroto vd., 2017).

İş başvurularında adaylarda öncelikli olarak yazılı ve sözlü iletişim becerileri, topluluk önünde etkili konuşma yetkinliği (Popescu & State, 2017), güçlü kişilerarası iletişim (Chaiyama & Kaewpila, 2022), karşı tarafı önyargısız şekilde dinleyebilme, empati kurabilme ve sorumluluk bilinciyle hareket etme (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2017; United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2018) gibi iletişim temelli becerilerin arandığı bilinmektedir. Birçok araştırma, yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin işverenler tarafından istenen ilk beş beceri arasında sürekli olarak yer aldığını göstermektedir (Suroto vd., 2017). Bu bağlamda, bir adayın kariyer başarısı, günümüzün yüksek tempolu dünyasında etkili ve anlamlı iletişim kurma gücüyle doğrudan ilişkilidir.

Küresel zorlukların yaşandığı bir çağda, istihdam edilebilirlik becerilerinin tüm sektörlerde önemli olduğu görülmektedir (Othman vd., 2022). Temel bilgi, beceri ve tutumlar biçimindeki istihdam edilebilirlik becerileri, işverenlerin bunları kariyer başarısı elde etmek için gerekli yeterlikler olarak görmeleri nedeniyle herhangi bir organizasyonda hayati öneme sahiptir (Wang vd., 2014). Bu nedenle, öğrencilerin kariyerleri için rekabet güçlerini artırmanın bir yolu, etkili bir şekilde konuşma ve yazma becerilerini geliştirmektir (Suroto vd., 2017).

Öğrencilerin beceri öğrenme ve yeterlilik geliştirme konusundaki tutumlarını anlamak, mezuniyetten sonra algılanan istihdam edilebilirliklerini değerlendirmede yardımcı olabilir (Teng, 2008). Alan yazınında, üniversite mezunlarının kanıtlanmış iletişim becerileri düzeyinin endişe verici derecede düşük olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır (Tănaşcu vd., 2020). Bu bağlamda, öğrencilerin mezuniyetten sonra kariyerlerinde başarılı olmak için bir dereceden daha fazlasına ihtiyaç duydukları açıktır (Qureshi vd., 2016).

Staj deneyimleri, öğrencilerin sınıftaki yeterliliklerini artırmak, bireysel gelişimlerini desteklemek ve iş dünyasının beklentilerini anlamak açısından önemli bir öğrenme fırsattır (Husain & Mahfoodh, 2021). Bu nedenle stajlar; eğitim kurumları, endüstri ortakları ve öğrenciler arasında güçlü bir iş birliğiyle, iletişim becerilerini geliştirme sürecini destekleyebilir (Tavitiyaman vd., 2025). Öğrenciler, iletişim becerilerinin tüm yönlerini geliştirmek için bilinçli bir çaba göstermeli; sözsüz ipuçlarına ve verilen sinyallere dikkat ederek iletişim yetkinliklerini artırmalıdır (Jagadheeswari vd., 2019; Reddy vd., 2013).

Tüm bu bulgular, etkili iletişim becerilerinin bireylerin kariyer gelişiminde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Alan yazınında iletişim becerilerinin kariyer başarısı, istihdam edilebilirlik ve mesleki uyum gibi çeşitli açılardan ele alındığı çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda, iletişim becerilerinin kariyerle ilişkisini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 3. İletişim Becerilerinin Kariyerle İlişkisini İnceleyen Araştırmalar

Yıl	Yazar/lar	Yöntem	Eğitim Kademesi	Sonuçlar
2025	Tavitiyaman vd.	Nicel	Lisans	Araştırma, öğrencilerin sınıf ve staj ortamlarında farklı iletişim ve yumuşak beceriler geliştirdiğini ortaya koymuştur. Yumuşak beceriler (özellikle iletişim, problem çözme ve takım çalışması), kariyer uyumu ve istihdam edilebilirlik üzerinde pozitif etki göstermiştir.
2025	Maghsoodi vd.	Sistematisik Derleme	Lisans	Çalışma, hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerileri ve öz-yeterlik düzeylerinin gelişiminin, mesleki yeterlilik ve kariyer hazırlığı açısından kritik olduğunu ortaya koymuştur. Bu becerilerin eğitim sürecinde güçlendirilmesi, öğrencilerin iş yaşamına daha hazır hale gelmelerini sağlamaktadır.
2025	İlhan, Y.	Nicel	Lisans	Araştırmada lisans öğrencilerinin kariyer farkındalık düzeyleri ile iletişim becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.
2023	Çiyiltepe & Aydın	Nicel	Lisans	Çalışma, öğrencilerin etkili iletişim öz-yeterlik düzeyleri ile kariyer geleceği algıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle kariyer planına sahip olan öğrencilerin kariyer algıları daha yüksek bulunmuş.
2022	Chaiyama & Kaewpila	Karma	Lisans	Araştırmada üniversite öğrencileri için yaşam ve kariyer becerilerini ölçen 6 faktör ve 35 göstergeden oluşan bir test geliştirmiştir. Çalışma, 21. yüzyılda mezuniyet sonrası kariyer başarısı için yapılandırılmış beceri değerlendirmesinin (iletişim temelli) önemine vurgu yapmaktadır.
2020	McGunagle & Zizka	Nicel	Lisans	Araştırma, STEM mezunlarında eksik olan iş becerilerini belirlemiştir. En çok talep edilen beceriler arasında takım çalışması, öz motivasyon, sözlü iletişim, problem çözme ve proaktiflik öne çıkmıştır. İletişim ve iş birliği becerileri, istihdam edilebilirlik açısından kilit rol oynamaktadır. Eğitim kurumlarının programlarına iş dünyası beklentileriyle uyumlu hale getirmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Tablo 3 (Devamı)

2020	Tānaşcu ve ark.	Nicel	Lisans	Çalışma, üniversite öğrencilerinin kariyer başarısı için iletişim ve müzakere becerilerinin önemini yeterince kavrayamadığını ortaya koymuştur. Üniversitelerin bu becerileri kazandırmada yetersiz kaldığı belirtilmiş; kariyer gelişimi için iletişim odaklı eğitsel desteklerin artırılması önerilmiştir.
2020	Ferreras-Garcia ve ark.	Nicel	Lisans	Staj, öğrencilerin iletişim, bilgi uygulama, takım çalışması gibi becerilerinde anlamlı gelişim sağlamıştır. Kariyer hazırlığında stajın işlevi vurgulanmıştır.
2019	Jagadheeswari ve ark.	Nicel	Lisans	Lisans öğrencilerinin kariyer başarısında etkili iletişim becerilerinin belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin yeterlilik eksikliği ve iletişim konusundaki öz güven problemleri kariyer gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin etkili iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik acil ve yapısal desteklere ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde, iletişim becerilerinin kariyer başarısı, istihdam edilebilirlik, öz-yeterlik ve mesleki uyum gibi pek çok farklı faktörle bağlantılı olarak ele alındığı görülmektedir. Son dönemlerde yapılan araştırmalar da bu durumu destekler nitelikte; özellikle iletişim becerilerinin kariyer gelişimi üzerindeki etkisine giderek daha fazla ağırlık verilmektedir. Bu bulgular, iletişim becerilerinin yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler için desteklenmesi gereken temel yeterliklerden biri olduğunu göstermektedir.

İletişim becerileri, bireyin kendini ifade etmesinden, karşılıklı anlayış kurmasına ve sosyal ortamlarda etkin biçimde yer almasına kadar pek çok alanda kritik bir rol oynamaktadır. Ancak sadece iyi iletişim kurmak, tek başına kariyer gelişimi için yeterli değildir. Günümüzün karmaşık iş ortamlarında bireylerden; sorunları analiz etme, farklı perspektifleri değerlendirme ve sağlıklı kararlar alabilme gibi yetkinliklere de sahip olmaları beklenmektedir. Bu noktada, bireyin düşünsel süreçlerini düzenleyen ve kariyer farkındalığını artıran önemli beceri eleştirel düşünmedir. Aşağıda, bu becerinin kariyer gelişimiyle ilişkisi detaylı biçimde ele alınmaktadır.

Eleştirel Düşünme ve Kariyer Farkındalığı

Öğrencilerin akademik başarıları ve çevrelerindeki dünyayı anlamlandırma biçimleri, büyük ölçüde bireysel farklılıklara dayalı düşünme stratejilerine bağlıdır. Bu stratejiler, alan yazınında “düşünme stilleri” olarak tanımlanmaktadır (Sternberg, 1994). Örneğin, bir öğrencinin merak ettiği bir konuda araştırma yapması ve yeni bilgiler edinme arzusu, bireyin öğrenmeye açıklığını ve sorgulama yönelimini yansıtır. Bu durum, merak duygusuyla ilişkili olup bireyin bilişsel düzeyde sorgulayıcı bir tutum geliştirmesine katkı sağlar (Ebren-Ozan vd., 2016).

Öğrenmenin, bireyin yaşamını dönüştürme potansiyeline sahip olduğu genel kabul görmektedir (Bassot, 2019). Dönüşümsel öğrenme süreci kişiden kişiye değişse de bu süreci destekleyen altı temel ilke belirtilmektedir. Bunlar; bireysel deneyimin kabul edilmesi, eleştirel düşünmenin teşvik edilmesi, içsel ve karşılıklı diyalog ortamlarının oluşturulması, bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi, bağlamsal farkındalığın geliştirilmesi ve otantik ilişkilerin kurulmasıdır (Illeris, 2014). Bu ilkeler, bireyin yalnızca bilgi sahibi olmasını değil; öğrendiklerini yaşamına katıp dönüşüm yaşamasını da esas alır.

Eleştirel düşünme, bireylere derinlemesine düşünme zamanı ve fırsatı sunan önemli bir bilişsel etkinlik olarak öne çıkmaktadır (Bassot, 2019). Düşünmenin en üst düzeylerinden biri olarak tanımlanan eleştirel düşünme, bireylerin algılarını, duygularını ve davranışlarını anlamlandırmalarına yardımcı olur (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2017; Ng vd., 2023). Aynı zamanda, bireylerin sorun çözme, kavramsal ilişkileri belirleme ve argümanlarını kanıtlarla destekleme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Cook & Wolverson, 2002). Bu beceri, bilişsel analiz ve sentez yapmanın ötesinde, bireyin yaşantılarını anlamlandırma sürecinde değer ve inanç sistemlerinde yaşanan değişimlere de odaklanır. Bu yönüyle sonraki eylemleri şekillendirebilecek zihinsel bir dönüşüm süreci sunar (Mezirow, 1997).

Facione (1990), eleştirel düşünmeyi; yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarıma dayalı, kendi kendini düzenleyen amaçlı bir yargı süreci olarak tanımlar. Bu süreçte analiz, bir olgunun bileşenlerini incelemeyi; sentez ise farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri bütünleştirme ve organize etmeyi kapsar (Schalock, 2024).

Tüm bu yönleriyle eleştirel düşünme, yalnızca bireyin düşünme biçimlerini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda problem çözme, karar verme, fikir üretme ve iş birliği gibi becerilerin gelişimini de destekleyen geniş kapsamlı bir yeterlik alanı sunar (Cho vd., 2002). Ancak, bu becerilerin yeterince kazandırılmadığı eğitim ortamlarında hem sistemik hem de bireysel düzeyde engellerin olduğu, alan yazınında sıklıkla vurgulanmaktadır (Dede, 2010).

Lisans öğrencilerinin önemli bir kısmının eleştirel düşünme, yaratıcılık ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin düşük olduğu; bu durumun da kariyer kararlarında kararsızlık, güvensizlik ve mantıksız tercihlere neden olduğu belirtilmektedir (Xiao vd., 2025). Yüksek başarı gösteren öğrencilerin dahi yetenekleriyle örtüşen kariyer yolları hakkında net bir görüşe sahip olamadıkları görülmektedir (Webb vd., 2007). Bu bulgular, bireylerin kariyer kararlarını etkileyen faktörlerin hem bilişsel hem de duyuşsal bileşenlere dayandığını göstermektedir.

Hayden ve Osborn (2020), kariyer karar durumu kavramını, bireyin bu sürece katılmaya ne kadar hazır olduğunu gösteren bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluşan bir yapı

olarak tanımlamaktadır. Bu durum, yüksek hedef bilincinden kararsızlığa kadar uzanan geniş bir yelpazede değerlendirilmekte ve bireyin karar verme sürecine yönelik hazırbulunuşluğunu yansıtmaktadır (Leierer vd., 2017). Ayrıca, kariyer stresindeki artışın olumsuz kariyer düşüncelerindeki artışı tetiklediği; bunun da kararlılık seviyesinde ve kariyer seçiminden duyulan memnuniyet üzerinde olumsuz etkiler yarattığı görülmektedir (Bullock-Yowell vd., 2011).

Bu bulgular, bireylere uygun rehberlik sağlamak amacıyla düşünme stilleri ile kariyer tercihleri arasındaki ilişkileri anlamaya yönelik daha fazla araştırmaya duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Kim, 2011). Bununla birlikte, bireylerin sorgulamayı yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak benimsemeleri, duygusal boyutla da yakından ilişkilidir (Ebren-Ozan vd., 2016). Bu nedenle hem eğitim süreçlerinde hem de günlük yaşamda, bireylerin sorgulamaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri önem arz etmektedir (Hava & Koyunlu-Ünlü, 2021).

Sonuç olarak, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri ve kariyer hedeflerine ulaşabilmeleri için çok yönlü donanım sahip olmaları gerekmektedir. Bu donanımın en temel bileşenlerinden biri ise hiç kuşkusuz eleştirel düşünme becerisidir (Hotaman, 2019).

İşverenlerin üniversite mezunlarına yönelik değerlendirmeleri de bu ihtiyacı yansıtmaktadır. Mezunların, eleştirel düşünme, ekip çalışması ve iş birliği konularında profesyonel becerilere sahip olmaları ve gerçek dünyadaki sorunları çözebilmek için bilgiyi uygulamaya koyma yeterlikleri önemsenmektedir (Nelson-Hurwitz & Buchtal, 2019). Bu bağlamda, eleştirel düşünmeyi destekleyebilecek açık öğretim uygulamaları, iş birlikli öğrenme süreçleri ve belirli becerilerin modelleme yoluyla kazandırılması gibi çeşitli öğretim stratejileri önerilmektedir (Lai, 2011). Eleştirel düşünme becerisi, öğrencilerin entelektüel merakını beslemesi gibi güçlü etkilerinden dolayı, her kariyer ve mesleki eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Ricci, 2015).

Son olarak, öğrencilerin yükseköğretim ve iş yaşamında başarılı olabilmeleri için gerekli olan iletişim, iş birliği ve problem çözme gibi istihdam edilebilirlik becerilerini nasıl geliştirebileceklerine ilişkin araştırmaların artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Fletcher & Dumford, 2021). Kariyerinde avantajlı bir konuma gelmek isteyen bireylerin bu becerileri edinmeleri, teknik yeterliliğin yanı sıra katılım, dürüstlük, empati ve sorumluluk gibi değerlere dayalı tutumların gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Bu nitelikler, günümüzde kariyer ve teknik alanlarda mezun arayan işverenlerin en çok önem verdiği özellikler arasında yer almaktadır (Ricci, 2015).

Yükseköğretim düzeyinde, problem tabanlı öğrenme gibi aktif öğrenme yöntemleri, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için güçlü bir zemin sunmaktadır (Liu & Pásztor, 2022). Sistematik incelemeler, bu yöntemin öğrencilerin problem tanımlama, bilgi sentezleme ve en uygun çözümü akranlarıyla birlikte tartışarak savunma süreçlerine katkı sağladığını ve böylece eleştirel düşünme düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır (Savery, 2015). Benzer şekilde, iş birlikli öğrenme ve beceri modelleme gibi stratejiler aracılığıyla yapılan öğretimsel müdahalelerin etkisini inceleyen bir meta-analiz çalışmasında (Abrami vd., 2015), 600'ün üzerinde araştırma değerlendirilmiş ve eleştirel düşünme öğretiminin, kontrol gruplarına kıyasla deney gruplarında anlamlı düzeyde gelişme sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu da öğretim stratejilerinin, yalnızca teorik bilgi kazandırmakla kalmayıp bilişsel derinliği ve karar verme becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir (Lai, 2011).

Bu kapsamda, eleştirel düşünmenin kariyer farkındalığı ile ilişkisine yönelik olarak alan yazınında yer alan araştırmaların bulguları, söz konusu değişkenler arasındaki bağlantıyı daha somut ve sistematik biçimde ortaya koymaktadır. Aşağıda yer alan Tablo 4, bu ilişkinin alan yazınındaki yansımalarını özetlemekte ve kavramsal çerçeveyi destekleyici nitelikte sunulmaktadır.

Tablo 4. *Eleştirel Düşünmenin Kariyerle İlişkisini İnceleyen Araştırmalar*

Yıl	Yazar/lar	Yöntem	Eğitim Kademesi	Sonuçlar
2025	Xiao vd.	Nicel	Lisans	Eleştirel düşünme, kariyer iç kontrol odağını artırmakta ve mesleki yeterlik ile fırsat algısını etkilemektedir. Özellikle analitiklik ve merak belirleyicidir.
2024	Zhang ve ark.	Nicel	Lisans	Yaratıcı düşünme stilleri kariyer uyumunu artırmakta, kariyer destek algısı bu etkiyi değiştirmektedir. Yürütücü stiller, yüksek destek algısıyla birlikte uyumu artırmaktadır.
2021	Fletcher & Dumford	Nicel	Ortaöğretim	Kariyer akademisindeki öğrenciler, öğrendikleri bilgileri gerçek dünyaya aktarma becerilerini daha yüksek algılamaktadır; ancak eleştirel düşünme ve iletişim gibi diğer becerilerde anlamlı fark bulunmamıştır.
2021	Hava & Koyunlu-Ünlü	Nicel	Ortaokul	Bilişsel düşünme becerileri (özellikle eleştirel düşünme), kariyer ilgisi ve sorgulama tutumlarıyla pozitif ilişkili bulunmuştur.
2019	Nelson-Hurwitz & Buchtal	Nitel	Lisans	Süreçte öğrenciler; eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı, grup çalışması, araştırma ve politika geliştirme gibi kariyerle ilişkili beceriler kazanmıştır.
2019	Uçar, R.	Nicel	Ortaokul	Argümantasyon temelli STEM etkinlikleri, akademik başarı, astronomiye yönelik tutum, eleştirel düşünme ve STEM kariyer ilgisinde anlamlı gelişme sağlamıştır.
2018	Günay & Çarıkçı	Nicel	Lisans	Demografik değişkenlere göre anlamlı farklar bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimi kariyer uyum yeteneğini %44 oranında açıklamaktadır.

Tablo 4 (Devamı)

2017	Stone ve ark.	Nicel	Lisans	Eleştirel düşünme becerileri kariyer başarısı için önemli bir rolü olduğu belirlenmiş; eğitim programlarında analiz, değerlendirme ve tümevarım gibi alt becerilere daha fazla odaklanılması önerilmektedir.
2017	Çelik, Ö.	Nicel	Lisans	Eleştirel düşünme eğilimi, kariyer uyum yeteneğini %44 oranında açıklamaktadır. Analitiklik arttıkça uyum da artmaktadır.
2016	Bassot, B.	Nitel	Lisans	Yapılan etkinliklerle bireylerde kariyer olgusunun ve öz-yeterlik algısının geliştiği; eleştirel düşünme eğiliminin kariyer farkındalığını desteklediği gözlenmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, eleştirel düşünme ile kariyer farkındalığı arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmaların, özellikle son yıllarda hızla arttığı göze çarpmaktadır. Bu çalışmalar, eleştirel düşünmenin salt düşünsel bir beceri olmadığını; analitik düşünme, merak, karar verme, problem çözme ve kariyer iç kontrol odağı gibi bireysel yeterlikleri de besleyerek bireyin kariyer yolculuğunda kritik bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, bu yetinin kariyer uyumu, mesleki yeterlik ve karar verme süreçleri üzerinde belirleyici etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin sorgulama eğilimleri, akademik başarı düzeyleri ve mesleki yönelimleri üzerinde de anlamlı etkiler oluşturduğu sıkça vurgulanmaktadır. Tüm bu değerlendirmeler, eleştirel düşünmenin bireyin mesleki gelişiminde ve kariyer yöneliminin belirlenmesinde yol gösterici bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Kariyer farkındalığını etkileyen bir diğer temel unsur ise bireylerin belirsizlik ortamlarında fırsat yaratma, risk alma ve yenilikçi çözümler üretme kapasiteleriyle doğrudan ilişkili olan girişimcilik yetkinliğidir. Bu bağlamda, aşağıda yer alan bölümde girişimcilik ve kariyer farkındalığı arasındaki ilişki detaylı biçimde ele alınacaktır.

Girişimcilik ve Kariyer Farkındalığı

Günümüzde dijital dönüşüm, küresel ölçekte iş dünyasını köklü bir biçimde değiştiren başlıca etkenlerden biri hâline gelmiştir. Bu dönüşüm süreci, girişimciler için hem yeni fırsatlar hem de karmaşık zorluklar barındırmaktadır (Troise vd., 2022). Özellikle bilgisayar gücü, sensör teknolojileri, büyük veri analitiği ve güncel teknolojilerdeki gelişmeler; mevcut sektörlerin dönüşmesini sağlamakta ve yeni sektörlerin oluşumuna öncülük etmektedir (WEF, 2016). Teknolojinin hızla yayılması, yükselen endüstrilerdeki ilerlemeyi tetikleyerek girişimciliğin iş gücü piyasasında daha esnek ve dinamik bir yapıya doğru evrilmesine neden olmaktadır (Killinberg vd., 2021; Schiavone vd., 2023). Bu nedenle birçok ülke, girişimciliği istihdam ve ekonomik kalkınmayı artırmanın stratejik bir aracı olarak değerlendirmekte ve bu alanda çeşitli politikalar geliştirmektedir (Sondari, 2014).

Girişimcilik, sadece ekonomik bir faaliyet olarak görülmemekte; bireylerin kariyer yollarından biri olarak değerlendirildiği için daha fazla önem kazanmaktadır. Hızla değişen teknoloji, küreselleşme ve artan esneklik ihtiyacı, özellikle gençler arasında girişimciliği cazip bir kariyer seçeneği hâline getirmiştir (Flores vd., 2025). Bu gelişmeler, kavramın günlük yaşamda daha sık kullanılmasına ve alan yazınında farklı tanımların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Sondari, 2014).

Girişimcilik kavramı tarihsel olarak ilk kez 18. yüzyılda Richard Cantillon tarafından tanımlanmış; girişimcilik, belirsizlik altında risk üstlenerek sermaye oluşturma süreci olarak açıklanmıştır. Cantillon'a göre girişimci, belirli bir fiyattan alıp belirsiz bir fiyattan satarak risk alır. Jean Baptiste Say ise girişimcilik kavramını akademik alana taşıyan önemli isimlerden biridir. Say, girişimciliği Fransızca “entreprendre” kelimesi ile tanımlamış ve bu terimi bireyin fırsatları fark etme ve değerlendirme becerisiyle ilişkilendirmiştir (Bjerke, 2007).

Modern yaklaşımlar ise girişimciliği; fikir üretme, yenilikçilik, risk alma ve hedeflere ulaşma süreçlerini içeren bir karar verme davranışı olarak ele almaktadır ( spir vd., 2019; Yener, 2019). COVID-19 pandemisiyle birlikte bu süreç daha da karmaşık hale gelmiş, uzaktan çalışma, dijitalleşme, işsizlik gibi değişkenler girişimcilik faaliyetlerini hem riskli hem de cazip hale getirmiştir (Killinberg vd., 2021). Tüm bu belirsizliklere rağmen birçok birey, başarısızlık olasılığına rağmen girişimci olmayı tercih etmektedir. Bu eğilim, girişimcilik kararlarının arkasında yatan psikolojik ve kişisel etkenlere olan akademik ilgiyi artırmıştır (Asente & Affum-Oseib, 2019;  spir vd., 2019).

Bireylerin girişimci davranış sergilemesinde etkili olan unsurlar arasında, nesnel yeteneklerden ziyade, öz yeterlilik algısı  ne çıkmaktadır (Markman vd., 2002).  z yeterlik inancı, bireylerin girişimcilik sürecinde daha başarılı olmalarını destekleyen önemli bir psikolojik değişkendir (Glosenberɡ vd., 2022). Bandura'ya (1997) göre, öz yeterlik inançları bireyin davranışlarını ve eylemlerini yönlendiren temel belirleyicilerdendir. Bu inançlar bireyi daha proaktif kılmakta, girişimcilik fırsatlarına karşı daha duyarlı ve istekli hale getirmektedir (Asente & Affum-Oseib, 2019). Dolayısıyla bireylerin girişimcilik sürecinde gösterdikleri kararlılık ve risk alma davranışlarının, büyük ölçüde sahip oldukları öz yeterlik düzeyiyle şekillendiği söylenebilir.

Ayrıca girişimcilik eğilimi, bireylerin sosyo-demografik ve kişilik özellikleriyle de ilişkilidir (Tolentino vd., 2014). Girişimcilik, kendiliğinden oluşan bir süreç değil; bilinçli şekilde yönetilen ve bireyin kendi inisiyatifiyle şekillenen bir eylem alanıdır. Bu süreç, yalnızca mevcut fırsatları izlemeyi değil, aynı zamanda yeni fırsatları belirleyip harekete

geçmeyi gerektirir (Mason & Harvey, 2013). Bu nedenle girişimcilik davranışı; bağımsızlık isteği, yaratıcılık, cesaret, risk alma eğilimi gibi psikolojik eğilimlerle doğrudan ilişkilidir (Sütay, 2019).

McClelland'ın (1971) başarı ihtiyacı kuramına göre bireyler, girişimcilik aracılığıyla tatmin olma arzularını karşılamaya çalışmaktadır. Venkataraman (1997) ise girişimciliğin temelinde risk alma eğiliminin yattığını, bu eğilimin bireye başarılı olma şansı tanıdığını belirtmiştir. Girişimciler, tüm olasılıkları değerlendirerek, olumsuz sonuçlar ihtimaline rağmen harekete geçmektedir (Yener, 2019). Ayrıca, bireyin motivasyonel özelliklerinden biri olan kontrol odağı da girişimci davranışın güçlü bir belirleyicisidir (Ang & Hong, 2000).

Girişimcilik, ekonomik bir stratejinin ötesinde bireyin kariyer yönelimiyle doğrudan ilişkili bilinçli bir tercihtir (Asente & Affum-Oseib, 2019). Bu bağlamda, proaktif kişilik yapısı girişimcilikle uyumlu kariyer yolları açısından önemli bir avantaj sağlar (Tolentino vd., 2014). Girişimcilik yolunu tercih eden bireyler, belirsizliklerle dolu bir ortamda bireysel kararlar almayı ve bu kararların sonuçlarını göğüslemeyi kabul etmektedir (McMullen & Shepherd, 2006). Çünkü girişimcilik, uzun soluklu bir davranışsal süreçtir ve bireyin kişisel yönelimine dayanır (Liguori vd., 2020).

Girişimcilik aynı zamanda, bağımsız çalışma isteği, üretkenlik ve kendi işini kurma arzusu gibi unsurları içeren bir kariyer değeri olarak da değerlendirilmektedir (Schein, 1996). Bu nedenle, girişimci bireylerin kariyer kararlarını etkileyen motivasyonel, bilişsel ve çevresel bağlamların anlaşılması önem arz etmektedir (Liguori vd., 2020). Kariyer yönelimi bağlamında, bireyin fırsatları nasıl fark ettiği ve değerlendirdiği süreci, girişimciliğe yönelik yatkınlığını da belirleyebilir (Nicolaou vd., 2009). Bu doğrultuda, girişimcilik potansiyeli olan bireylerin sahip oldukları psikolojik özelliklerin analiz edilmesi, onların girişimcilik farkındalığını ve kariyer gelişimlerini destekleyebilir.

Son yıllarda, lise mezunlarının 21. yüzyıl becerileriyle donanmış olarak iş hayatına atılmaları yönündeki beklentilerin artmasıyla birlikte, eğitim sistemleri de önemli bir dönüşüm sürecine girmiştir. Eğitimin odak noktası, akademik başarıya dayalı sınavlardan öğrencilerin kariyer hazırlıklarını destekleyen daha bütüncül becerilerin kazandırılmasına doğru evrilmiştir (Rodriguez & Lieber, 2020). Bu dönüşüm sürecinin merkezinde yer alan girişimcilik eğitimi, öğrencilerin deneyimsel öğrenme yoluyla girişimcilik becerilerini geliştirmelerini hedeflemektedir (Lackéus, 2015; Plasman vd., 2017).

Girişimcilik eğitimi, yalnızca bireylere iş kurma becerisi kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda girişimci zihniyetin gelişimini destekleyerek ulusal kalkınmaya katkı sağlamayı da amaçlamaktadır (Ekpoh & Edet, 2011). Yapılan araştırmalar, bu tür bir eğitimin bireyleri

değişken ve öngörülemeyen işgücü piyasalarına hazırlamada etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (Pan vd., 2018; Rae, 2007). Bu doğrultuda, üniversiteler öğrencilerin kariyer farkındalıklarını artırmak ve girişimcilik yetkinliklerini geliştirmek amacıyla programlarını yeniden yapılandırmaya başlamıştır (Hoppe vd., 2017). Girişimcilik iklimini destekleyen kurumsal stratejilerle hareket eden üniversiteler, öğrenci girişimciliğinin gelişmesinde kilit bir rol oynamaktadır (Bergmann vd., 2018).

Üniversiteler yalnızca bilgi sağlayan kurumlar olmanın ötesine geçerek, girişimci zihniyetin oluşmasına katkıda bulunmakta ve girişimciliğin arzu edilen ve uygulanabilir bir kariyer seçeneği olarak benimsenmesini desteklemektedir (Siegel & Wright, 2015). Araştırmalar, girişimcilik eğitiminin bu değerleri öğrencilere aktarmada etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Özellikle kişilik özellikleri, öz güven ve iletişim becerileri gibi niteliklerin öğrencilerin kariyer kararlarını etkileyen önemli faktörler olduğu vurgulanmaktadır (Rafiana, 2024). Bununla birlikte, proaktif eğilim ve başarı motivasyonuna sahip mezunların iş hayatına geçiş süreçlerinin daha hızlı olduğu da belirtilmektedir (Bell, 2016). Bu nedenle, akademik çalışmalar girişimci kariyer tercihlerinin arkasındaki psikolojik eğilimlerin belirlenmesine odaklanmaktadır (Do Paço vd., 2015).

Öğrenme ortamlarında sunulan destek, bireyleri girişimcilik sürecine teşvik eden çevresel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu tür ortamlar, bireylerin ilk kez girişimcilik deneyimi yaşama olasılıklarını, sahip oldukları kişisel tutumlara bağlı olarak şekillendirmektedir (Rafiana, 2024). Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğitimiyle tanışmaları, girişimcilik motivasyonlarını artırmanın yanı sıra uygun koşullarda uygulandığında mezunlar arasındaki işsizlik oranlarının azaltılmasına da katkı sağlayabilir (Ekpoh & Edet, 2011). Gelişmiş ülkelerde birçok lisans öğrencisinin girişimcilik eğitimi alması bu eğilimin önemini ortaya koymaktadır (Rodriguez & Lieber, 2020). Bu eğitim, öğrencilere fırsatları belirleme, kaynakları bir araya getirme ve fikirleri başarıyla uygulamaya koyma gibi girişimcilik süreçlerine dair tutum, bilgi ve beceriler kazandırarak girişimcilik kapasitelerini artırmaktadır (Wilson vd., 2007). Ayrıca, bu eğitim; öğrencilere uygulamalı öğrenme ortamları sunmak, iş planları geliştirme süreçlerine dâhil etmek ve gerçek ya da simülasyon temelli iş deneyimleriyle becerilerini geliştirmek gibi yollarla girişimcilik etkinliğini artırmayı hedeflemektedir. Bu süreçte rol modeller, sosyal destek ve ikna edici deneyimler önemli birer öğrenme kaynağıdır (Segal vd., 2005). Girişimcilik eğitimi, geleneksel sınıf içi öğretimden farklı olarak öğrencilerin konfor alanlarından çıkarak deneme-yanılma yoluyla öğrenmelerini, hatalarından ders çıkarmalarını ve aktif katılım göstermelerini teşvik etmektedir (Pittaway & Cope, 2007).

Proaktif girişimcilik iletişimi ve destekleyici eğitim faaliyetleri; bilgilendirici seminerler, çalıştaylar, doğrudan iletişim kampanyaları ve girişimciler, yatırımcılar, yöneticiler gibi dış paydaşların katılımıyla düzenlenen toplantılar aracılığıyla öğrencilere sunulmaktadır. Bu tür girişimlerin öğrencilerde girişimcilik eğilimini artırabileceği yönünde bulgular elde edilmiştir (Flores vd., 2025). Girişimcilik eğitiminin; beceri, yaratıcılık, öz güven, azim ve cesaret gibi nitelikleri geliştirerek girişimcilik yönelimini güçlendirdiği ve böylece bireylerin hem kendileri hem de toplum için istihdam yaratabilecek kapasiteye ulaşmalarını sağladığı genel kabul görmektedir (Ekpoh & Edet, 2011). Özetle, yükseköğretim kurumları, girişimcilik bilgisini aktarmanın yanında girişimciliği öğrencilerin kariyer seçenekleri arasında görünür ve uygulanabilir bir alternatif olarak konumlandıran temel aktörlerdir (Rafiana, 2024). Bu bağlamda, üniversitelerin sunduğu girişimcilik eğitiminin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması ve öğrencilerin girişimci öz yeterliliklerini geliştirmeye yönelik deneyimsel öğrenme fırsatları sunması büyük önem taşımaktadır.

Girişimci öz yeterliliği, bireyin yeni bir iş kurmada başarılı olmak için gerekli becerilere sahip olduğuna dair inancı olarak tanımlanmaktadır (Wilson vd., 2007). Öğrencilerin girişimcilik yeteneklerinin gelişiminde eğitimin rolünü inceleyen Rae ve Carswell (2000), temelde öz yeterliğe dayanan bir model ortaya koymuştur. Bu modele göre, girişimci davranışı öğrenme süreci; bireyin yaşam öyküsü bağlamında ele alınmakta, aktif öğrenme, sosyal ilişkiler, kişisel beceri algısı ve bireysel inanç sistemleri gibi unsurların girişimcinin öz güvenini ve öz inancını şekillendirdiği vurgulanmaktadır. Girişimcilik yetkinlikleri, bu çerçevede bireyin motivasyonunu harekete geçiren bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Nitekim, öz yeterlik zaman içinde gelişen bir özellik olup, özellikle deneyimsel öğrenme süreçlerine aktif katılım yoluyla pekişmektedir (Pihie & Akmaliah, 2009). Bu doğrultuda girişimcilik eğitimi, öğrencileri öngörülemeyen girişimcilik senaryolarıyla karşı karşıya bırakan deneyimsel öğrenme yaklaşımlarını merkeze almakta ve Kolb'un (1984) öğrenme döngüsünden yararlanmaktadır. Sonuç olarak, bireylerin girişimcilik yetkinliklerinin ve kariyer farkındalıklarının gelişimi, hem teorik bilgiyle hem de deneyimsel ve öz yeterliliği destekleyici öğrenme ortamlarıyla mümkün olabilmektedir.

Alan yazınında, girişimcilik eğitimi, girişimci kişilik özellikleri ve girişimci öz yeterlilik gibi değişkenlerin kariyer gelişimiyle ilişkisini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda, girişimcilik ile kariyer farkındalığı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalara yer verilmiştir.

Tablo 5. *Girişimcilik Eğiliminin Kariyerle İlişkisini İnceleyen Araştırmalar*

Yıl	Yazar/lar	Yöntem	Eğitim Kademesi	Sonuçlar
2025	Güler, S.	Nicel	Lisans	Öğrencilerin girişimcilik eğilimi ile kariyer planlaması arasında pozitif ilişki saptanmış, son sınıf öğrencilerinin her iki boyutta daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur.
2025	Flores vd.	Nicel	Lisans	Üniversitelerdeki girişimcilik destek birimlerinin proaktif iletişimi, öğrencilerin girişimcilik farkındalığını ve kariyer niyetini artırmakta etkili olmuştur.
2025	Murad ve ark.	Nicel	Lisans	Girişimci üniversite stratejik planı ve çıktıları, öğrencilerin girişimcilik davranışlarını ve kariyer planlamalarını olumlu yönde etkilemiştir.
2024	Başkır, A. M.	Nicel	Lisans	Araştırmada öğrencilerin kariyer uyum becerileri ile girişimcilik eğilimleri arasında güçlü ve pozitif yönlü ilişki saptanmıştır.
2024	Aksoy, S.	Nicel	Lisans	Son sınıf öğrencilerinde, girişimcilik ile ilgili kariyer planlaması, girişimcilik niyetinin en güçlü yordayıcısı olarak saptanmıştır.
2024	Azbay, Ş. N.	Nicel	Ortaokul	Mühendislik tasarımıyla bütünleştirilmiş STEM uygulamaları, öğrencilerin girişimcilik becerilerini ve STEM kariyer algılarını anlamlı ve pozitif yönde geliştirmiştir.
2024	Balçın, M. D.	Nicel	Ortaokul	Girişimcilik destekli STEM etkinlikleri öğrencilerin mühendislik anlayışına, girişimcilik becerilerine ve kariyer öz-yeterliliğine anlamlı katkı sağlamıştır. Teknoloji entegrasyonu bu etkiyi artırmıştır.
2023	Abdel-bassait ve ark.	Nicel	Lisans	Üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği planlamaları ile girişimcilik yönelimleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.
2020	Liguori ve ark.	Nicel	Lisans	Girişimcilik niyeti, sosyal bilişsel kariyer kuramı çerçevesinde tutum, sosyal destek ve önceki deneyimlerle açıklanmış; tutumun girişimcilik niyeti üzerindeki aracı rolü vurgulanmıştır.
2020	Rodriguez & Lieber	Nicel	Ortaokul	Girişimcilik eğitimi alan öğrencilerde iletişim, iş birliği, fırsat tanıma, eleştirel düşünme, girişimcilik ve problem çözme becerileri gelişmiş; bu gelişim, kariyer başarı algısıyla pozitif ilişki göstermiştir.
2020	Ertekin, A. B.	Nicel	Lisans	Araştırmada kariyer farkındalığının yükselmesiyle girişimcilik eğiliminin de artacağı sonucuna varılmıştır.
2019	Asente & Affum-Oseib	Nicel	Girişimci Adayları	İşsel denetim odağına sahip bireyler girişimci fırsatları daha fazla tanımakta ve bu durum girişimcilik kariyer niyetiyle ilişkilidir. Girişimcilik öz-yeterliliği, bu ilişkide önemli bir düzenleyici değişken olarak belirlenmiştir.
2019	Taşçı, V.	Nicel	Lisans	Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyetleri yüksektir ve bu niyetin kariyer planlamaları üzerinde anlamlı etkisi vardır.
2019	Sütay, F.	Nicel	Lisans/ Öğretim Üyeleri	Akademik personelin girişimcilik niyeti ve yönelimleri, kariyer motivasyonu ve kariyer başarıyla anlamlı biçimde ilişkilidir. Bu durum, akademik girişimciliğin kariyer gelişimi açısından stratejik önem taşıdığını göstermektedir.

Tablo 5 (Devamı)

2019	İspir ve ark.	Nicel	Lisans	Girişimcilik eğilimi ile kariyer uyumu arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Girişimcilik eğilimi yüksek olan öğrencilerin kariyer uyum puanları da daha yüksektir. Dördüncü sınıf öğrencileri daha yüksek kariyer uyumuna sahiptir.
2018	Pan ve ark.	Nicel	Lisans	Staj kalitesi ve proaktif kişilik, kariyer uyum yeteneğini ve istihdam başarısını (iş teklifi sayısı, maaş, iş arama verimliliği) anlamlı şekilde artırmıştır. Düşük staj kalitesinde bile, proaktif bireylerin kariyer uyumu aracılığıyla iş bulma başarısı yüksektir.
2017	Sönmez, E.	Nicel	Lisans	Üniversite öğrencileri girişimcilğe genel olarak olumlu yaklaşmakta ancak kariyer planlarında girişimcilğe yer verme konusunda sermaye yetersizliği ve bürokratik engeller belirleyici olabilmektedir. Bu faktörlerin azaltılması, girişimciliğin kariyer tercihi olarak benimsenmesini kolaylaştırabilir.
2011	Ekpoh & Edet	Nicel	Lisans	Girişimcilik eğitimi alan öğrencilerin kariyer niyetleri anlamlı şekilde etkilenmiştir. Öğrencilerin kariyer yönelimlerinde girişimcilik alternatifini değerlendirme oranı daha yüksektir. Araştırma, girişimcilik eğitiminin bireylerin mesleki yönelimlerini dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu vurgular.

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin kariyer planlaması, kariyer uyumu ve kariyer başarısı üzerinde belirleyici rol oynadığı görülmektedir. Girişimcilik eğitimi, STEM uygulamaları ve öz-yeterlik gibi etkenlerin bu ilişkiyi nasıl şekillendirdiği ise farklı eğitim kademelerinde farklılık göstermektedir.

Üniversite dönemi, bireylerin meslek seçimlerini netleştirdikleri, kişisel ve mesleki becerilerini geliştirdikleri, aynı zamanda gelecekteki kariyerlerine yönelik önemli kararlar aldıkları bir süreçtir. Bu süreçte gelişen kariyer bilinci, öğrencilerin ilgi alanlarını, değer yargılarını, yetkinliklerini ve hedeflerini fark etmelerine ve buna uygun bir gelecek planı yapmalarına imkân tanır. Ancak kariyer farkındalığının yalnızca bilgiye dayalı olması yeterli değildir; bunun yanında sosyal ve bireysel becerilerin de gelişimiyle desteklenmesi gerekir. Bu bağlamda, iş birliği becerisi; öğrencilerin grup projeleri ve takım çalışmaları sayesinde ekip içerisinde aktif roller üstlenmelerine, birlikte üretme kültürünü deneyimlemelerine olanak tanır. Etkili iletişim becerisi ise öğrencilerin akademik ve sosyal ortamlarda kendilerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerini sağlar, aynı zamanda profesyonel ilişkiler kurmalarına katkı sunar. Eleştirel düşünme yetisi, bireylerin kendi yeterliliklerini sorgulamalarına, farklı kariyer yollarını değerlendirmelerine ve bilinçli kararlar almalarına yardımcı olur. Girişimcilik becerisi ise yenilikçi fikirler üretmelerine, sorumluluk üstlenmelerine ve kendi kariyer rotalarını inşa etmelerine zemin hazırlar.

Bu becerilerin birlikte ve etkileşimli şekilde gelişmesi, öğrencilerin kariyer farkındalıklarını artırmanın yanı sıra onları değişen koşullara uyum sağlayabilen, esnek ve

vizyon sahibi bireyler hâline getirir. Şekil 10’da da görüldüğü üzere, üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalığını destekleyen dört temel beceri alanı arasındaki ilişki görsel olarak sunulmuştur.

Şekil 10. *Kariyer Farkındalığını Güçlendiren Bütünleşik Beceriler*



Şekil 10 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalığını geliştirmeye katkı sunan dört temel 21. yüzyıl becerisi - iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik - bir bütünlük içerisinde ele alınmaktadır. Bu becerilerden biri olan iş birliği, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ortamlarda uyum sağlama yetilerini de güçlendiren önemli bir etkidir. Ancak bu becerinin yalnızca geleneksel öğretim yöntemleriyle kazandırılması genellikle yetersiz kalmaktadır. Kalıcı ve anlamlı bir iş birliği becerisi için, yapılandırılmış ve öğrenci etkileşimini temel alan iş birlikli öğrenme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

İş birlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde birlikte çalışarak hem kendi öğrenme süreçlerinden hem de grup arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu oldukları bir öğrenme modelidir. Bu yaklaşım; pozitif bağımlılık, yüz yüze etkileşim, bireysel sorumluluk ve sosyal becerilerin gelişimi gibi temel unsurlar üzerine inşa edilmiştir. Böylece öğrenciler, iş birliği temelli davranışları doğal bir şekilde geliştirme ve sürdürülebilir hale getirme fırsatı bulurlar.

Üniversitelerde uygulanan bu tür iş birlikli öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin ekip içinde etkin bir şekilde yer almalarını, fikir alışverişi yaparak ortak çözümler üretmelerini ve

öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermelerini destekler. Bu yönüyle iş birlikli öğrenme, öğrencilerin akademik kazanımlarını güçlendirirken aynı zamanda kariyer gelişimine katkı sağlayan iş birliği, iletişim ve problem çözme becerilerinin gelişimini de kolaylaştırmaktadır.

Bu çerçevede, bir sonraki bölümde iş birlikli öğrenme yaklaşımı; teorik temelleri, temel ilkeleri ve uygulama boyutlarıyla kapsamlı şekilde ele alınacaktır.

İş Birlikli Öğrenme

Kuramsal Temeller ve Kavramsal Çerçeve

Geleneksel öğretmen merkezli eğitim sisteminde, tek yönlü iletişim ve öğrencinin bireysel ve mevcut ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi gibi sorunlar yaygın hâle gelmiş; bu durum ezbere dayalı, baskıcı ve katı kurallarla sınırlandırılmış bir öğrenme ortamına yol açmıştır (Saraç-Kuzu & Yalçınalp, 2024). Öğrenmenin, öğretmenin aktardıklarını kavramak ve bilginin yalnızca konu içeriğinden ibaret olduğu yönündeki asırlık bakış açısı günümüzde de sürmektedir (Johnson vd., 2014). Ancak, yaşanan sorunların etkisiyle çağdaş eğitim anlayışlarına uyum sağlamak amacıyla eğitimde yenilenmeye gidilmiştir (Saraç-Kuzu & Yalçınalp, 2024).

Geçmişten günümüze, çocuklar ve yetişkinler arasındaki etkileşim; öğrenmeyi destekleyen, bilişsel, ahlaki ve sosyal gelişimi güçlendiren ve bireylerin topluma uyum sağlamasına yardımcı olan en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Johnson & Johnson, 2014). Davranışsal olarak, yaşantılar sonucu meydana gelen kısmi veya kalıcı değişiklikler, öğrenme, sosyal etkileşim ve iletişimin etkisiyle daha sık gözlemlenmektedir (Efe vd., 2008).

Öğrenme sürecinde, öğrencinin akranlarıyla kurduğu nitelikli iletişim, akademik başarı üzerinde önemli bir etken olarak görülmektedir (Johnson vd., 2000). Özellikle, birden fazla beceri gerektiren görevlerde, grup çalışmasının bireysel performansa kıyasla çok daha başarılı olduğu görülmektedir (Johnson vd., 2008). Bu doğrultuda, eğitim araştırmacıları, grup çalışmalarının verimli olabilmesi için akran etkileşiminin iş birlikli bir bağlamda gerçekleşmesi gerektiğine dikkat çekmektedir (Johnson & Johnson, 2014).

Giderek yaygınlaşan ve kullanım alanı genişleyen öğretim yöntemlerinden biri iş birlikli öğrenmedir (Saraç-Kuzu & Yalçınalp, 2024). İş birlikli öğrenmenin yaygınlaşmasında; teori temelli olması, ampirik araştırmalarla doğrulanması ve eğitimcilerin kullanabileceği açık uygulama adımlarına dönüştürülebilmesi en önemli etkenlerdir (Johnson vd., 2000). İş birlikli öğrenme; sosyoloji, antropoloji, politika ve ekonomi gibi çeşitli sosyal bilimler alanlarında ele

alınmış olsa da en güçlü teorik temelini ve en fazla akademik desteği psikolojideki sosyal bağımlılık teorisinden almıştır. Sosyal bağımlılık teorisi ve bu teoriyi destekleyen araştırmalar, iş birlikli öğrenmenin temel gücünü oluşturmaktadır (Johnson vd., 2000; Johnson vd., 2014). Sosyal bağımlılık teorisinin temel koşulu, bireyler arasındaki ilişkinin nasıl yapılandırıldığını belirlemek, bu yapılandırmanın bireyler arasındaki etkileşim biçimini nasıl şekillendirdiğini açıklamak ve ortaya çıkan sonuçları analiz etmektir (Johnson & Johnson, 2014). Ayrıca, sosyal bağımlılık teorisi, iş birliğinin iç dinamiklerini yansıtarak eğitmenlerin kullanabileceği uygulanabilir yöntemlere dönüştürülmesini sağlar (Johnson vd., 2014; Johnson & Johnson, 2014). Bir öğretim yönteminin birçok farklı sosyal bilim alanında merkezi bir konumda yer alması, iş birlikli öğrenmeyi özel kılmaktadır (Johnson vd., 2000).

İş Birlikli Öğrenmenin Çıktıları

İş birlikli öğrenme ile ilgili çok sayıda olumlu çıktıdan bahsedilmektedir. Bu öğrenme yönteminden tam anlamıyla faydalanabilmek için, uygulamaların sağladığı kazanımlara odaklanılması gerekmektedir (Laal & Ghodsi, 2012). Öğrenme sürecine sağladığı katkılar bilimsel olarak kanıtlanmış olan iş birlikli öğrenme (Yeşilyurt, 2019), uluslararası alan yazınında “Cooperative Learning, Collaborative Learning, Peer Learning, Team Learning, Study Circles ve Team Work” gibi farklı isimlerle adlandırılmaktadır. Türkiye’de ise alan yazınında çeşitli isimlerle kullanılmaktadır (Saraç-Kuzu & Yalçınalp, 2024; Yeşilyurt, 2019). Gömleksiz’in (1993) çalışmasında “Kubaşık Öğrenme”, Şimşek vd. (2006) çalışmasında ise “İş birliği Öğrenme” terimi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, “İş birliğine Dayalı Öğrenme” ve “İş birlikli Öğrenme” gibi farklı adlandırmaların da yaygın olduğu görülmektedir (Yeşilyurt, 2019).

İş birlikli öğrenme, öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini hem de grup üyelerinin öğrenmelerini en verimli hale getirmek için küçük gruplar halinde yürütülen öğrenme etkinliklerini içeren bir yaklaşımdır (Johnson vd., 2007/2016). Bireylerin kendi eylemlerinden sorumlu olduğu ve diğer grup üyelerinin yetkinliklerine ve katkılarına saygı duyduğu bir öğretim yöntemidir (Laal & Ghodsi, 2012). İş birlikli öğrenme, gruptaki bireylerin üzerinde çalışılan konuya yönelik bireysel araştırmalarla edindikleri bilgileri paylaşımları, görüşlerini tartışma yoluyla aktarmaları ve bu süreç sonucunda ortak bir ürün ortaya çıkarmalarıyla gerçekleşir (Sharan, 1980). Ayrıca, bireyler arasındaki etkileşimde tehditkâr bir rekabetin aksine (Laal & Ghodsi, 2012; Tang, 1998), öğrenciler arasındaki güven bağını destekleyerek (Şimşek vd., 2006) fikir birliği oluşturmaya dayanır (Laal & Ghodsi, 2012).

İş birlikli öğrenme, eğitim uygulamalarında ve bilimsel araştırmalarda yüksek verim sağlayan en dikkat çekici yöntemlerden biridir (Johnson vd., 2000). Bu öğrenme yönteminde,

öğrenciler sürecin hedefine ulaşabilmesi için ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışır (Gokhale, 1995). İdeal bir iş birlikli öğrenme ortamında, öğrenciler tüm grup üyeleriyle iş birliği içinde çalışmayı, rekabeti motive edici bir unsur olarak görmeyi ve bireysel öğrenme sorumluluğunu üstlenmeyi öğrenirler (Johnson vd., 2014). Grup içinde öğrenciler bireysel hedeflerine ulaştığında, öğrenme hedeflerinin de gerçekleştiği kabul edilir (Deutsch, 1962). Ayrıca, öğrenciler hem kendi öğrenmelerinden hem de grup arkadaşlarının öğrenmesinden sorumludur. Bu nedenle, gruptaki bir öğrencinin başarısı, diğer öğrencilerin de başarılı olmasında önemli bir rol oynamaktadır (Gokhale, 1995).

İş birlikli öğrenme yaklaşımının temelinde farklı ilkelerin yer aldığı uzmanlar tarafından belirtilmektedir. Bunlardan ilki, öğrencinin etnik, bilişsel, akademik veya sosyal kökenine bakılmaksızın ona saygı duymak ve gelişimini desteklemektir. İkincisi, ortak aidiyet hissinin oluşmasını sağlamak; üçüncüsü ise öğrenme sürecini aktif ve yapılandırıcı olacak şekilde tasarlamaktır (Millis, 2012; Sharan, 1980).

İş birlikli öğrenmenin, geleneksel yöntemle kıyasla uygulamada daha fazla fayda sağladığı belirlenmiştir (Cohen, 1994; Efe vd., 2008; Johnson & Johnson, 1974). Farklı konu alanlarında yapılan araştırmalar, bu yöntemin çok sayıda olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Grup üyeleri, birbirlerinin öğrenmesine katkıda bulunduklarını fark ettiklerinde, karşılıklı saygıları artmakta (Shroyer, 1989; Varışoğlu, 2016), farklılıklara değer verme eğilimleri güçlenmekte (Johnson vd., 2000) ve böylece bireylerin demokratik değerleri kazanması kolaylaşmaktadır (Sara-Kuzu & Yalçınalp, 2024). Ayrıca, grup içinde yaşadıkları problemler hakkında birbirlerine soru sormaları ve yardım almak için etkileşime girmeleri, iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Bean, 1996; Deutsch, 1962; Johnson vd., 2000; Shroyer, 1989; Varışoğlu, 2016).

Öğrenme üzerine yapılan tartışmalar, sosyal etkileşimi yüksek bir bağlamda gerçekleştiğinden, neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde sorgulama yapılması (Shroyer, 1989) grup üyelerinin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Cohen, 1994; Johnson vd., 2000; Sharan, 1980; Varışoğlu, 2016; Webb, 1982). Bunun yanı sıra, her bir grup üyesinin olaylar hakkındaki yorumu farklı olduğundan, diğer bireylerin aynı olaya farklı bakış açılarıyla yaklaşması muhakeme becerilerinin gelişimini destekleyerek eleştirel düşünme eğilimini artırmaktadır (Johnson vd., 2000; Laal & Ghodsi, 2012; Sara-Kuzu & Yalçınalp, 2024; Shroyer, 1989). Öte yandan, iş birlikli öğrenmede pozitif grup bağlılığı sayesinde öğrenciler daha yüksek motivasyon hisseder (Cohen, 1994; Gillies, 2016; Johnson & Johnson, 1974; Johnson vd., 2000; Johnson & Johnson, 2005; Johnson & Johnson, 2014;

Sharan, 1980; Shroyer, 1989) ve bu durum akademik başarının artmasına katkı sağlamaktadır (Gillies, 2016; Johnson & Johnson, 2014; Shroyer, 1989; Slavin, 1978).

İş birlikli öğrenmede, grup üyeleri bildiklerini paylaşırken, bilmediklerini öğrenmek için soru sormakta ve tartışma yoluyla bilgi edinmektedir (Shroyer, 1989). Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif katılım göstererek (Cohen, 1994; Johnson & Johnson, 1974; Johnson & Johnson, 2014; Sharan, 1980) öğrenme sorumluluğunu üstlenmektedir (Shroyer, 1989). Ayrıca, iş birlikli öğrenmenin temel koşullarından biri olan grup sorumluluklarını tamamlama ve katkıda bulunma becerisi (Laal & Ghodsi, 2012) öğrencilerde öz-denetim duygusunun gelişmesini sağlamaktadır (Resnick, 1987).

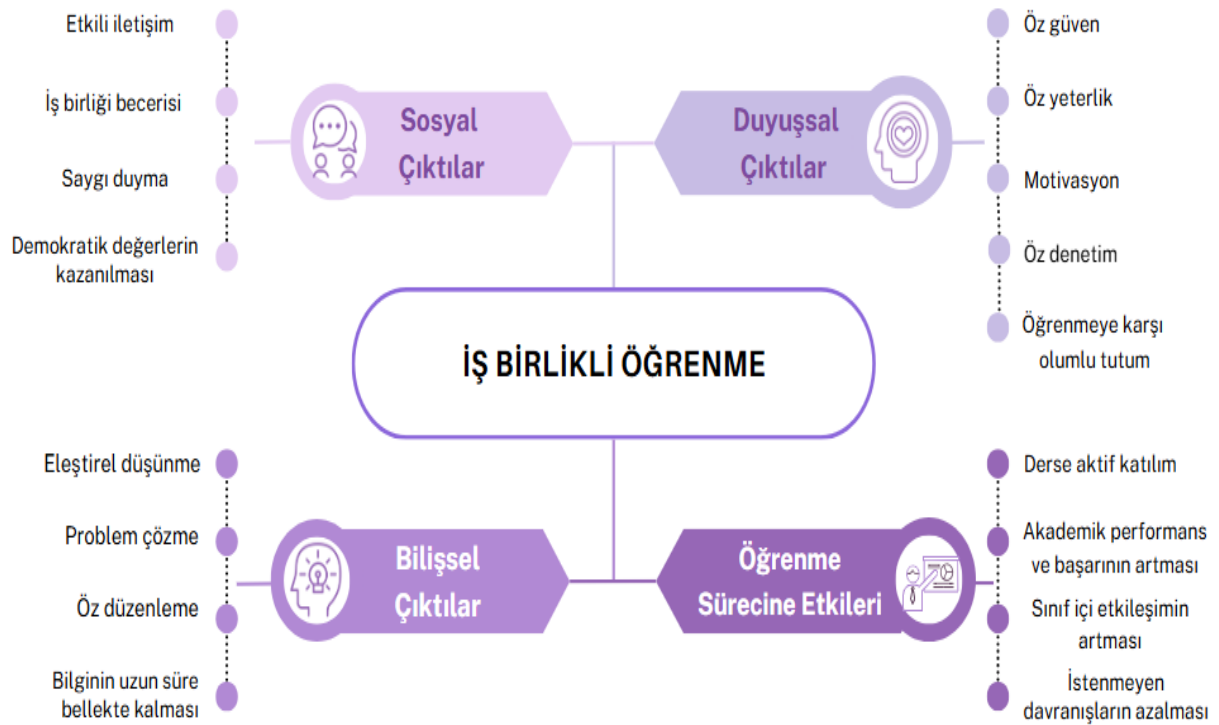
Öğrenciler, grup ortamında çalışırken süreç içinde diğer grup üyeleri tarafından bir öğrenme kaynağı olarak görüldüklerini hissetmektedir (Sharan, 1980). Bir derste başarılı olduğunu hisseden öğrencinin, derse yönelik tutumunda olumlu gelişmeler gözlemlenmektedir (Shroyer, 1989). Tüm bu etkenler, öğrencinin akademik başarısını artırırken, öğretmenlerin dikkatini çeken belirgin bir ilerleme yaşandığını ortaya koymaktadır (Gillies, 2016). Bu durum aynı zamanda öğrencilerin kendilerine duydukları güveni ve saygıyı da artırmaktadır (Johnson & Johnson, 1974; Johnson vd., 2000; Laal & Ghodsi, 2012; Millis, 2012; Sharan, 1980; Yeşilyurt, 2019).

Grup ortamında sosyal etkileşimin artması, başkalarını anlama ve anlaşılma duygusunu geliştirirken (Cohen, 1994; Shroyer, 1989), bu durum psikolojik sağlığı da olumlu yönde etkilemektedir (Johnson vd., 2000; Johnson vd., 2014; Laal & Ghodsi, 2012). İş birlikli öğrenme deneyimleriyle artan psikolojik iyi oluş hali, öğrencilerin öz saygısını, öz yeterliliğini ve psikolojik uyumunu güçlendirmektedir (Johnson vd., 2000; Johnson vd., 2014; Laal & Ghodsi, 2012).

Geleneksel öğretim yöntemlerinde, öğretmenin sürecin merkezinde yer alması nedeniyle öğrencilerin derse katılımının sınırlı kaldığı görülmektedir (Efe vd., 2008; Shroyer, 1989). Buna karşın, iş birlikli öğrenme öğrencileri öğrenme sürecine aktif bir şekilde dâhil etmektedir (Slavin, 1980). İş birlikli uygulamalar sırasında grup üyeleri, eğitim programının uygulanmasına ve sınıf yönetim süreçlerine katılım sağlamaktadır (Cooper & Mueck, 1990; Kort, 1992; Yeşilyurt, 2019). Ayrıca, bu durum öğrencilerin ders içeriklerine daha fazla odaklanmalarını sağladığından, istenmeyen davranışların ortaya çıkma olasılığını azaltmaktadır (Shroyer, 1989). Bunun bir diğer nedeni olarak, grup içindeki sosyal etkileşimin artmasıyla kurulan bağın güçlenmesi (Cohen, 1994; Shroyer, 1989), olumsuz davranışların daha az görülmesini sağlayabilecek bir etken olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencinin başarılı olarak değerlendirilebilmesi için, grup üyelerinin birbirlerine destek olması gerekmektedir (Cohen, 1994; Gokhale, 1995). Özellikle akademik yönü güçlü öğrencilerin daha zayıf öğrencilere yardımcı olması, öğrenme sürecini desteklemektedir (Cohen, 1994). Öğrenme yönteminin isminden de anlaşılacağı üzere, öğrenme ancak grup üyelerinin iş birliği içinde hareket etmesiyle gerçekleşmektedir (Efe vd., 2008; Shroyer, 1989). Bir öğrenme yönteminin farklı alanlara bu kadar geniş ölçüde katkı sağlaması, iş birlikli öğrenmenin gücünü ortaya koymaktadır (Johnson vd., 2000). İş birlikli öğrenmenin çok yönlü katkıları, Şekil 11’de görsel olarak sunulmaktadır.

Şekil 11. İş Birlikli Öğrenmenin Olumlu Çıktıları



Şekil 11 incelendiğinde, iş birlikli öğrenmenin farklı boyutlardaki katkılarının görselleştirildiği görülmektedir. İş birlikli öğrenme bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi desteklerken, öğrenme sürecini de çeşitli açılardan olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

İş Birlikli Öğrenmenin Temel İlkeleri

İyi organize edilmiş iş birlikli öğrenme uygulamaları, sınıf içinde rastgele oluşturulmuş grup etkinliklerinden daha fazlasını ifade eden bir öğretim yöntemidir (Efe vd.; Sarar-Kuzu & Yalçınalp, 2024). Ders içeriğini uygulamak amacıyla öğrencileri rastgele gruplara ayırıp bu süreci iş birlikli öğrenme olarak adlandırmak, yöntemin temel ilkelerini karşılamamaktadır (Johnson vd., 2007/2016). İş birlikli öğrenme, grup çalışmasına dayansa da her grup çalışması iş birlikli öğrenme yöntemi olarak kabul edilemez (Sarar-Kuzu & Yalçınalp, 2024). Etkili bir iş birlikli öğrenme ortamı oluşturabilmek için olumlu bağımlılık,

bireysel sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, kişilerarası ve küçük grup becerileri ile grup sürecinin değerlendirilmesi gibi öğelerin iyi yapılandırılması gerekmektedir (Johnson vd., 2007/2016; Yeşilyurt, 2019).

Grup üyelerinin başarısının birbirine bağımlı olmasını temel alan ilk ilke, olumlu bağımlılıktır (Efe vd., 2008). Grupların ortak bir hedef doğrultusunda pozitif bir iletişim kurmaları (Millis, 2012), birbirlerinin başarısını destekleyen etkileşimli bir bağlılığın oluşmasını kolaylaştırır (Johnson & Johnson, 2014). Gruptaki tüm üyeler, bir kişinin başarısızlığının tüm grubun başarısızlığı anlamına geldiğini fark ettiğinde, ancak o zaman gerçek olumlu bağımlılığın oluştuğundan söz edilebilir (Johnson vd., 2007/2016). Başka bir deyişle, bireylerin kendi hedeflerine ulaşabilmeleri, iş birliği içinde çalıştıkları diğer bireylerin de başarıya ulaşmasına bağlı olduğunda olumlu bağımlılık gerçekleşmektedir (Johnson & Johnson, 2014).

Öğrenciler arasında kurulan olumlu bağımlılık, hem grup içindeki etkili problem çözme süreçlerinde hem de sınıf içi öğrenme etkinliklerinde eğlenceli ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturmak için gereklidir (Johnson & Johnson, 1974). Olumlu bağımlılığın bulunduğu iş birlikli öğrenme gruplarında, öğrencilerin üretkenlik becerilerinin arttığı da görülmektedir (Cohen, 1994; Sharan, 1980). Buna karşın, olumsuz karşılıklı bağımlılık, rekabetçi bir ortam yaratarak bireylerin grup içindeki arkadaşlarının başarısız olmaları durumunda kendilerinin başarılı olacağını düşünmeleri olarak tanımlanabilir (Johnson & Johnson, 2014). Olumsuz bağımlılık durumunda, grup üyeleri birbirlerinin başarıya ulaşma çabalarını engelleme ya da karşıt etkileşimde bulunma eğilimindedir (Johnson & Johnson, 2014). Bu bağlamda, grup başarısı için olumlu bağımlılığın önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Olumlu bağımlılık, grup üyelerinin çalışma sürekliliğini sağlama ve başarıya ulaşma amacı doğrultusunda birbirlerine verdikleri sözdür ve iş birlikli öğrenmenin merkezinde yer alır. Eğer bir grupta olumlu bağımlılık yoksa, iş birliği de kaçınılmaz olarak mevcut değildir (Johnson vd., 2007/2016).

İş birlikli öğrenmenin ikinci temel ilkesi bireysel sorumluluktur (Johnson vd., 2007/2016; Efe vd., 2008). Grup üyelerinin etkinliklere aktif katılımını sağlamak için sorumluluk almaları teşvik edilmeli ve desteklenmelidir (Cohen, 1994). Bu bağlamda, her grup üyesinin kendisine düşen görevleri eksiksiz yerine getirme ve iş bölümüne katkı sağlama sorumluluğu bulunmaktadır (Johnson & Johnson, 2014). Ayrıca, grup üyeleri, belirlenen hedeflere ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirebilmek ve bireysel katkılarını gözden geçirmek için hedeflerini açık bir şekilde belirlemek zorundadır (Johnson vd., 2007/2016).

İş birlikli öğrenme sürecinin doğru yapılandırılmadığı grup çalışmalarında, sorumluluk genellikle bir veya birkaç öğrenci üzerinde yoğunlaşmakta, bu da eşit olmayan bir iş bölümü

ve öğrenme sürecinde adaletsizliğe yol açmaktadır (Efe vd., 2008). Oysa iş birlikli öğrenmenin temel amacı, her grup üyesinin öğrenme sürecinde aktif bir rol almasını sağlamak ve bireysel gelişimini desteklemektir (Johnson & Johnson, 2014). Bu süreçte, öğrenciler birbirlerinin gelişimine katkıda bulunarak ortak bir öğrenme ortamında çalışırlar ve bireysel performanslarının ötesinde bir öğrenme seviyesine ulaşabilirler (Johnson & Johnson, 2014; Johnson vd., 2007/2016).

İş birlikli öğrenmenin üçüncü ögesi, yüz yüze motive edici ve destekleyici etkileşimdir (Johnson vd., 2007/2016; Sarar-Kuzu & Yalçınalp, 2024). Bu ilke, grup üyelerinin birbirlerinin başarılı performansını motive edici şekilde desteklemesini ifade eder (Yeşilyurt, 2019). Grup üyeleri arasındaki etkileşim yalnızca öğrenme sürecine yönelik desteği kapsamakla kalmaz, aynı zamanda bilişsel ve kişilerarası dinamikleri de içerir (Johnson vd., 2007/2016). Destekleyici etkileşim kapsamında yer alan eylemler arasında; problem durumlarının nasıl çözüme kavuşturulabileceğinin sözel olarak ifade edilmesi, öğrenilen kavramların tartışılması, bireylerin kendi bilgi ve deneyimlerini grup üyeleriyle paylaşması, analitik düşünme süreçlerinin ve çıkarımlarının değerlendirilmesi, güncel bilgilerin geçmiş öğrenmelerle ilişkilendirilmesi gibi unsurlar bulunmaktadır (Johnson vd., 2007/2016; Johnson vd., 2014; Sarar-Kuzu & Yalçınalp, 2024).

Grup üyeleri arasında destekleyici etkileşimin eksikliği, bireylerde yalnızlık duygularının ortaya çıkmasına ve kişilerarası iletişim dinamiklerinin gelişiminin engellenmesine neden olabilir (Johnson & Johnson, 1974). İş birlikli öğrenme ortamları hem akademik hem de kişisel gelişimi destekleyen bir yapı sunmaktadır (Johnson vd., 2007/2016). Sonuç olarak, iş birlikli gruplarda oluşan destekleyici etkileşim, daha olumlu ilişkiler kurulmasını sağlarken bireylerin psikolojik iyi oluşunu da artırmaktadır (Johnson & Johnson, 2014).

İş birlikli öğrenmenin dördüncü ögesi, öğrencilere kişilerarası ve küçük grup becerilerinin kazandırılmasıdır (Johnson vd., 2007/2016). İş birliğinin temel olduğu grup çalışmalarında başarıya katkı sağlamak için her grup üyesinin bu becerileri etkin bir şekilde kullanması gerekmektedir (Johnson vd., 2014). Grup üyelerinin etkili liderlik becerilerine sahip olması, karar alma stratejilerini uygulayabilmesi, güven bağı oluşturabilmesi, etkili iletişim kurabilmesi ve çatışma çözme yöntemlerini bilmesi beklenmektedir. Ayrıca, bu becerilerin grup çalışmalarının ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmesi için öğrenciler motive edilmelidir (Johnson vd., 2007/2016). Bu becerilerin geliştirilmesi, etkili motivasyon araçları ya da sosyal becerileri destekleyen eğitimler yoluyla teşvik edilmelidir (Cohen, 1994).

İş birlikli öğrenme ortamlarında etkileşime dayalı bilgi alışverişinin sıklıkla gerçekleştirilmesi, üretkenliğin artmasına ve grup üyeleri arasındaki iletişimin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Sharan, 1980). Akademik başarının yanı sıra, kişilerarası ve grup içi olumlu ilişkilerin kurulması, problem çözme becerilerinin gelişmesi ve sınıf içi öğrenme etkinliklerinin daha keyifli hale gelmesi için gereklidir (Johnson & Johnson, 1974; Johnson vd., 2007/2016). İş birlikli öğrenmeyi diğer öğrenme yöntemlerinden ayıran en önemli farklardan biri, öğrenme sürecinin doğasında grup üyelerine sosyal beceriler kazandırmasıdır (Efe vd., 2008).

İş birlikli öğrenmenin beşinci temel ögesi, grup sürecinin değerlendirilmesidir (Johnson vd., 2014). Bu süreç, grup üyelerinin çalışmalarının verimliliğini sorgulamalarını ve iş birlikli çalışma dinamiklerini sürekli olarak izlemelerini kapsar (Efe vd., 2008). Grup sürecinin değerlendirilmesi, üyelerin belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştıklarını analiz etmelerini ve iş birliği süreçlerini daha etkin hale getirmek için gerekli düzenlemeleri yapmalarını sağlar (Johnson vd., 2007/2016).

Grup üyelerinin uygulanan etkinliklerin ne kadar fayda sağladığını tartışarak değerlendirmesi, hangi yöntemlerin etkili olduğunu belirlemesi ve geliştirilmesi gereken alanlara yönelik öneriler sunması gerekmektedir (Aydal, 2017). Ayrıca, grup üyelerinin süreç boyunca gözden geçirdiği bu unsurlar hakkında karar alması, iş birlikli öğrenmenin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Johnson vd., 2014).

İş birlikli süreç analizinde; öğrenme sürecini daha ileri seviyeye taşımak için grup hedeflerinin değerlendirilmesi, hataları azaltmak adına görevlerin ve ödevlerin gözden geçirilmesi, grup dinamiklerini güçlendirmek için grup üyeleri arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi ve başarıyı teşvik etmek amacıyla bireysel veya grup düzeyinde kutlamalar yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Efe vd., 2008; Johnson vd., 2014). Grup üyelerinin, gelişimin sürekliliğini sağlamak amacıyla elde edilen sonuçları analiz etmeleri ve etkililiği artırmaya yönelik araştırmalar yapmaları teşvik edilmelidir (Johnson vd., 2007/2016).

Yukarıda bahsedilen beş temel öge, yalnızca iş birlikli öğrenme ortamlarının özellikleri değil, aynı zamanda bu sürecin etkinliğini belirleyen kritik unsurlardır (Johnson vd., 2007/2016). Bu öğelerin doğru şekilde uygulanması, eğitimcilerin herhangi bir ders içeriğini iş birlikli öğrenme kapsamında planlamasına, yöntemi öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamasına ve verimli çalışmayan gruplara müdahale ederek öğrenme süreçlerini desteklemesine olanak tanımaktadır (Johnson vd., 2014). İyi yapılandırılmış bir öğrenme süreci için bu öğeler temel koşulları oluşturmaktadır (Johnson vd., 2007/2016). İş birlikli öğrenmenin temel öğeleri Şekil 12’de görselleştirilmiştir.

Şekil 12. İş Birlikli Öğrenmenin Temel Öğeleri



İş Birlikli Öğrenme Gruplarının Oluşturulması

İş birlikli öğrenme sürecinin en temel ve ilk adımı, grupların oluşturulmasıdır (Efe vd., 2008). İş birlikli öğrenme gruplarının büyüklüğü ve yapısı, dersin hedefleri, grup üyelerinin yaş ve deneyimleri, programın içeriği, derse ayrılan süre, donanım malzemeleri ve mevcut kaynaklar gibi faktörlere bağlı olarak şekillenir (Johnson vd., 2007/2016). Bu nedenle, iş birlikli öğrenme gruplarını oluştururken dikkat edilmesi gereken bazı temel özellikler bulunmaktadır (Efe vd., 2008; Johnson vd., 2007/2016).

Öğrenme gruplarının büyüklüğünün artması, farklı yeteneklerin, uzmanlık alanlarının, deneyimlerin ve düşünsel çeşitliliğin bir araya gelmesine olanak tanıyarak bilgi edinmeyi ve bilgiyi kalıcı hâle getirmeyi destekleyebilir (Johnson vd., 2007/2016). Ancak, grup üyelerinin sayısının altıyı geçmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Efe vd., 2008). Genellikle, dört kişilik gruplarla yapılan iş birlikli öğrenme uygulamaları ideal sayı olarak kabul edilmektedir (Millis, 2012). Ayrıca, gruplardaki kız ve erkek öğrenci sayısının dengeli olmasına dikkat edilmesi önerilmektedir (Webb, 1980). Bunun yanı sıra, grupların yalnızca cinsiyet yönüyle değil; akademik başarı düzeyi, sosyal beceriler, yaş ve sosyo-ekonomik durum gibi faktörler açısından da heterojen bir yapıya sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Efe vd., 2008; Webb, 1980; Yeşilyurt, 2019).

Araştırmalar, bir grupta kız öğrencilerin sayıca az olduğu ve girişimci özellikler göstermedikleri durumlarda, aktif katılım göstermekte zorlandıklarını ortaya koymaktadır

(Webb, 1980). Ayrıca, akademik başarı açısından uç noktalarda bulunan öğrencilerin aynı grupta yer alması, öğrenme süreci açısından istenmeyen bir durumdur (Efe vd., 2008). Düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerden oluşan bir grubun dezavantajları belirgin olsa da yalnızca başarılı öğrencilerden oluşan gruplar da ideal bir öğrenme ortamı sağlamamaktadır (Millis, 2012). Bu denge sağlanmadığında, akademik olarak başarılı öğrencilerden oluşan gruplar diğer gruplara karşı adil olmayan bir avantaj elde edebilir (Efe vd., 2008; Millis, 2012) ve bu durum, düşük başarıya sahip öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine neden olabilir (Efe vd., 2008).

Sosyal beceriler açısından da grupların heterojen olması önemli bir kriterdir (Senemoğlu, 2020). Bir grupta yalnızca iletişim becerileri güçlü ve fikirlerini rahatça paylaşabilen öğrencilerin bulunması, grup içi etkileşim açısından dengesiz bir yapı oluşturabilir (Efe vd., 2008). Sürecin yönetimini belirli öğrencilerin üstlenmesi, öğrenme sürecini olumsuz etkileyerek bazı üyelerin pasif kalmasına yol açabilir (Senemoğlu, 2020). Oysa iş birlikli öğrenme, tüm grup üyelerinin öğrenme sürecine eşit katılım göstermesini teşvik eden bir yapı sunmaktadır (Johnson vd., 2007/2016). Bu nedenle, grup üyelerinin özellikleri dikkate alınarak sosyal beceri yönünden dengeli ve heterojen grupların oluşturulması sağlanmalıdır (Efe vd., 2008; Senemoğlu, 2020; Yeşilyurt, 2019). Özetle, iş birlikli öğrenme grupları oluşturulurken en önemli nokta, grupların cinsiyet, yaş, sosyal beceri, akademik başarı ve sosyo-ekonomik düzey açısından heterojen bir yapıya sahip olması, ancak gruplar arası dengenin korunarak homojen bir dağılımın sağlanmasıdır.

Heterojen gruplar, daha derin düşünmeyi teşvik ederek, materyaller üzerine gerçekleştirilen tartışmaların daha kapsamlı analiz edilmesine ve bilgilerin detaylandırılarak anlamlandırılmasına olanak tanımaktadır (Johnson vd., 2007/2016).

İş Birliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri

İş birlikli öğrenme tekniklerinin uygulanması sırasında her tekniğe özgü bazı farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Aşağıda iş birlikli öğrenme kapsamında yer alan bazı teknikler açıklanmaktadır:

Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (Student Teams Achievement Divisions)

Bu iş birlikli öğrenme tekniği, 1983 yılında Slavin tarafından geliştirilmiştir (Çubukçu, 2020). Öğrenci takımları ve başarı bölümleri, iş birlikli öğrenme yöntemleri arasında en çok araştırılan tekniklerden biridir (Slavin, 1990). Bunun temel nedeni, fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler, edebiyat ve dil öğrenimi gibi farklı disiplinlere kolaylıkla uyarlanabilir olmasıdır (Efe vd., 2008). Eğitimci, grupları oluştururken her öğrencinin cinsiyet, akademik

başarı gibi faktörler açısından dengeli bir şekilde dağılımını sağlamaya özen göstermelidir (Senemoğlu, 2020). Şekil 13'te, eğitimcinin takip etmesi gereken adımlar görselleştirilmiştir. Bu adımlara ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

1. Öğrencileri Sıralama ve Gruplama

Öğrenciler, akademik başarı düzeylerine göre sıralanır, en yüksek başarı seviyesinden en düşük başarı seviyesine doğru bir liste oluşturulur (Çubukçu, 2020). Ardından, öğrenciler bu sıralamaya göre dengeli şekilde dört gruba ayrılır (Senemoğlu, 2020). Grupların oluşturulmasında şu yöntem izlenir:

- Birinci grubun en başarılı öğrencisi ile dördüncü grubun en düşük başarılı öğrencisi eşleştirilir.
- İkinci grubun en başarılı öğrencisi ile üçüncü grubun en düşük başarılı öğrencisi eşleştirilerek bir grup oluşturulur (Çubukçu, 2020; Efe vd., 2008; Senemoğlu, 2020).

Bu şekilde her grupta farklı akademik seviyelerde öğrenciler yer alacak şekilde dengeli bir dağılım sağlanmış olur.

2. Temel Puanları Hesaplama

Temel puanlar, öğrencilerin iş birlikli gruplara ayrılmadan önceki sınav puanlarının ortalamasını ifade eder (Senemoğlu, 2020). Eğitimcilerin istemesi halinde belirlediği uygun bir süreçte puanları yeniden değerlendirebilir (Çubukçu, 2020).

İş birlikli öğrenme etkinlikleri uygulanırken, öğrenciler için hazırlanan çalışma yaprakları ve ders içeriğine yönelik materyaller öğrencilere dağıtılır. Bu aşamada öğrenciler, çalışma yapraklarını birlikte cevaplayarak tartışır ve konu hakkındaki eksik öğrenmelerini gidermek için çaba gösterirler (Efe vd., 2008; Senemoğlu, 2020). Takım çalışması tamamlandıktan sonra, öğrencilerin eksik öğrenmelerini belirlemek amacıyla izleme testleri uygulanır (Çubukçu, 2020). Bir öğrencinin izleme testinde başarılı olarak değerlendirilmesi, önceki izleme testine kıyasla daha yüksek bir puan almasıyla mümkündür (Sharan, 1980).

Son olarak, her öğrencinin ilerleme düzeyi değerlendirilerek grubun takım puanı oluşturulur (Efe vd., 2008). Grup üyelerinin izleme testlerinden aldıkları puanlar, temel puanlarıyla karşılaştırılarak gelişim düzeyleri hesaplanır (Senemoğlu, 2020). Takımın her üyesi, önceki puanına kıyasla daha yüksek bir not aldığı anda, grup başarısına katkıda bulunur ve ödül kazanmaya hak kazanır (Çubukçu, 2020). Yapılan izleme testleri sonucunda, en yüksek gelişim gösteren grup, öğretmenin belirlediği bir ödül aracılığıyla takım ödülünü

kazanmaya hak kazanır (Efe vd., 2008). Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri tekniği uygulama süreci görselleştirerek Şekil 13'te sunulmuştur.

Şekil 13. Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri Tekniği Uygulama Süreci



Takım-Oyun-Turnuva (Team-Game-Tournaments)

De Vries ve Slavin (1978) tarafından geliştirilen bu iş birlikli öğrenme yöntemi, “Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri” tekniğine benzemekle birlikte öğretmen anlatımının daha kapsamlı olduğu bir yaklaşımdır (Efe vd., 2008). Öğretmen, ders içeriği ile ilgili sunumunu yaptıktan sonra öğrenciler, heterojen bir şekilde gruplara ayrılır (Senemoğlu, 2020). Bu gruplar, konu ile ilgili ders materyallerini inceleyip, soru çözümü ve problem çözme sırasında birbirlerine yardım ederler (Çubukçu, 2020). Öğretmen, grup çalışmaları için hazırladığı çalışma kağıtları ile öğrencilerin öğrenme eksikliklerini tamamlamalarını sağlar; ihtiyaç duyulursa ders kitabına başvurulabilir veya öğretmenden yardım istenebilir (Efe vd., 2008).

4-5 kişilik gruplarda yer alan öğrenciler, konu üzerindeki öğrenmelerini birbirlerinden destek alarak tamamladıktan sonra, diğer gruplardan temsilcilerle birlikte turnuvalara katılırlar (Maden, 2011). Turnuva masalarında, her gruptan bir temsilci, aynı seviyedeki diğer iki öğrenciyle birlikte yer alır (Senemoğlu, 2020). Bu yöntem, öğrencilerin kendi seviyelerindeki diğer öğrencilerle yarışmalarına olanak tanır ve iş birlikli öğrenme yönteminin en önemli avantajlarından biri olarak kabul edilir (Efe vd., 2008).

Turnuva soruları, eğitim içeriğini destekleyen kısa cevaplı sorulardan oluşur ve ortalama 40 dakika sürer. Her hafta yeni turnuvalar düzenlenir. Turnuva sonunda, galip gelen öğrenciler sıralanır ve puanlar verilir (Sharan, 1980). Kazanan takım 6 puan kazanır (Çubukçu, 2022). Turnuva sonrası birinci olan grup ödül alır (Efe vd., 2008), bu ödül grupların özelliklerine göre değişebilir (Sharan, 1980).

Takım-Oyun-Turnuva tekniği ile öğrenciler, gelişim durumlarına göre üst düzey yetenek grubuna ya da bir alt seviyeye yerleştirilir (Çubukçu, 2020; Efe vd., 2008; Senemoğlu, 2020). Bu sayede öğrencilere kendi performanslarına göre ilerleme fırsatı sağlanır.

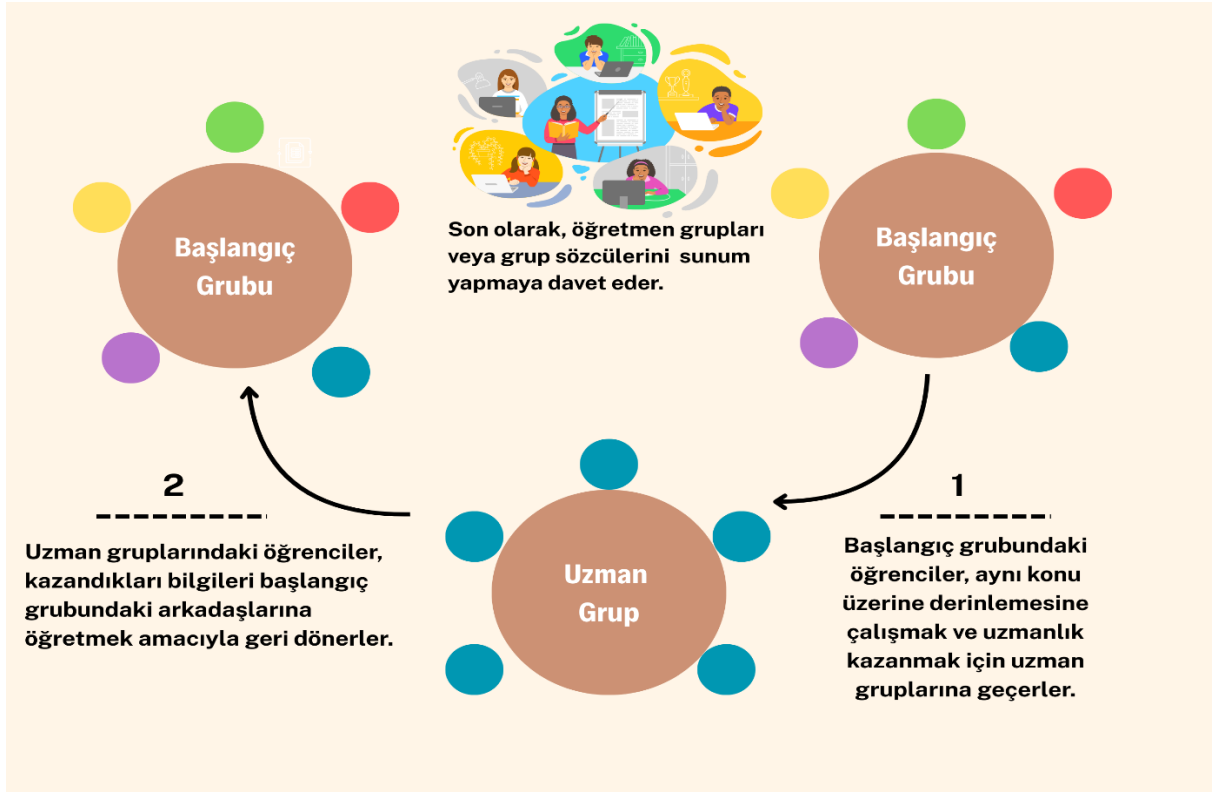
Birleştirme (Jigsaw)- I

Bu teknik, ilk kez Aronson tarafından geliştirilmiş ve iş birlikli öğrenme yöntemlerine kazandırılmıştır (Sharan, 1980). Ayrılıp-Birleşme (Jigsaw), öğrenciler arasındaki karşılıklı bağımlılığı oluşturmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Efe vd., 2008; Sharan, 1980). Bu tekniğin uygulanmasında izlenecek adımlar şu şekildedir:

1. Grupların Oluşturulması: Öğrenciler, heterojen özelliklere sahip 5-6 kişilik gruplara ayrılır.
2. Konunun Bölünmesi: Tüm gruplar aynı üniteyi öğrenir, ancak ders içeriği, grup üyesi sayısına alt bölümlere ayrılır. Her grup üyesi, bu alt bölümlerden birini seçer ve bu bölüm üzerinde çalışarak grup arkadaşlarına öğretmekten sorumlu olur.
3. Uzman Gruplar: Aynı konu üzerinde çalışacak ve kendi grup arkadaşlarına öğretmekten sorumlu olan öğrenciler, uzman grupları oluştururlar. Bu gruplarda konu, detaylı bir şekilde ele alınır ve tartışılır. Öğrenciler, konuyu tam kavradıktan sonra başlangıçtaki gruplarına geri dönerler.
4. Ana Gruplarda Grup-İçi Öğretim: Bu aşamada, her grup üyesi sırasıyla kendi sorumluluğundaki konuyu diğer grup arkadaşlarına öğretmeye çalışır. Ardından, öğrenciler eksik öğrenmeleri tamamlamak için öğretmenin hazırladığı çalışma kâğıdında tartışma yapar. Konu çalışmaları tamamlandıktan sonra, grup üyeleri öğrendiklerini sınıfa sunmak için hazırlık yapar.
5. Sınıf Sunumu ve Değerlendirme: Son adımda, öğretmen grupları veya grup sözcülerini sunum yapmaya davet eder. Tüm gruplar sunumlarını gerçekleştirdikten sonra, sınıftaki öğrenciler ortak bir kararla en iyi grubu seçer ve ödüllendirir (Efe vd., 2008; Sharan, 1980; Slavin, 1988).

Öğrencilerin hem öğrendiği hem de öğrettiği bir uygulama olması nedeniyle, grup üyelerinden bazı öğrencilerin uygulama sürecinde baskın bir rol üstlenmesi söz konusu değildir. Ayrıca, bu teknikte öğrenciler, konuyu bütünüyle öğrenebilmek için birbirlerine ihtiyaç duyarlar. Bu durum, grup üyelerinin olumlu bağımlılıklarını artıran unsurlardan biridir. Ayrılıp-Birleşme (Jigsaw)- I için süreci tekniği uygulama süreci görselleştirerek Şekil 14'te sunulmuştur.

Şekil 14. *Ayrılıp-Birleşme (Jigsaw)- I Tekniği Uygulama Süreci*



Birleştirme (Jigsaw)- II

Aronson tarafından geliştirilen iş birlikli öğrenme tekniği, Slavin tarafından yeniden düzenlenerek “Birleştirme-II” olarak kullanıma sunulmuştur (Senemoğlu, 2020). Birleştirme-II, orijinal yöntemden, grup bağlılığını artırmaya yönelik süreçlerin yer almadığı ve takım liderinin bulunmadığı yapısıyla ayrılmaktadır (Yeşilyurt, 2019). Ayrıca, bu tekniği orijinalinden ayıran bir diğer önemli fark, öğrencilerin başlangıçta konu alt bölümlerini seçmek yerine, dersin tamamını okumaları ve bilgiyi bütüncül bir bakış açısıyla kavramalarına olanak tanıyan bir yapının bulunmasıdır (Tabiolo & Rogayan Jr., 2019).

Öğrenciler, ünitenin tüm alt konularını okuyarak uzmanlık alanlarını seçtikten sonra uzmanlık gruplarına katılırlar ve sorumlu oldukları bölümleri derinlemesine öğrenirler. Ardından, başlangıç gruplarına geri dönerek sorumluluklarını üstlendikleri konuları öğretirler (Slavin, 1988). Ek olarak, grup üyeleri arasındaki olumlu bağımlılığı pekiştirmek ve gruplar arasında rekabetçi bir atmosfer yaratmak amacıyla bireysel puanlar toplanarak her grup için toplam takım puanı hesaplanır (Vives vd., 2024).

Takım Destekli Bireyselleştirme (Team Assisted Individualization)

Slavin ve arkadaşları tarafından geliştirilen Takım Destekli Bireyselleştirme tekniği, grup içindeki öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanarak birlikte öğrenmeyi teşvik eder (Çubukçu, 2020). Bu teknikte, yeterli bilgi ve beceriye sahip öğrenciler, grup içindeki diğer

öğrencilere rehberlik yaparak onların öğrenme süreçlerini destekler. Öğretmenin rolü ise sürecin kontrollü bir şekilde ilerlemesini sağlamak, öğrencilere gerekli açıklamaları yapmak ve öğrenme ortamını daha etkili bir şekilde yönlendirmektir (Najoan vd., 2014; Silva vd., 2021).

Başlangıçta matematik öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen bu teknik (Tinungki vd., 2022), karmaşık konuların öğrenilmesini kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda iş birliğinin önemini vurgulayarak sosyal becerilerin gelişimine de olumlu katkı sağlar (Najoan vd., 2024). Tekniğin uygulanması, öğrencilerin ilk değerlendirmelerinin ardından grupların ve alt çalışma kümelerinin oluşturulmasıyla başlar. Yaratıcı etkinlikler, grup çalışmaları, nesnel testler ve grup değerlendirmeleri gibi adımların ardından, tüm sınıfın katılımıyla modüller tamamlanır (Arrahim vd., 2020). Takım Destekli Bireyselleştirme tekniği, yüksek başarıya sahip öğrencilerin daha düşük düzeydeki öğrencilere destek vermesini sağlayarak tüm öğrencilerin akademik gelişimini artırır. Bu sayede her bireyin potansiyelini tam olarak gerçekleştirmesi sağlanır.

Grup Araştırması (Group Investigation)

Yeal Sharan ve Shlomo Sharan tarafından geliştirilen bu iş birlikli öğrenme tekniği, diğer iş birlikli öğrenme yöntemlerine kıyasla öğrencilerin bilişsel gelişimine en fazla katkı sağlayan tekniktir (Efe vd., 2008). Bu teknik, öğrenme süreçlerinin öğrenciler tarafından yönetilmesini temel alır. Öğrenciler, belirli bir konu üzerinde planlama yaparak bilgiye ulaşır, bu bilgiyi bir problem durumu içinde çok yönlü bir şekilde kullanır ve çalışmaları sentezleyerek araştırmalarını gerçekleştirirler (Çubukçu, 2020).

Grup araştırması tekniği, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır (Sadikin vd., 2016). Tekniğin uygulama süreci, öğrencilerin 2-6 kişilik heterojen gruplara ayrılmasıyla başlar. Gruplar, ders içeriğiyle ilgili bir alt konu seçer ve bu konuda grup içi rapor hazırlar. Ardından, her grup bulgularını diğer gruplara sunarak paylaşır (Aydal, 2017). Grup araştırması tekniği, öğrencileri etkinliklerde araştırma yapmaya ve inceleme gerçekleştirmeye yönlendirdiği için, öğrenciler düşünme becerilerinin gelişiminde aktif bir sorumluluk üstlenirler.

Karşılıklı Sorgulama (Reciprocal Teaching)

Karşılıklı sorgulama, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış bir öğretim tekniğidir. Bu yöntem, öğrencilerin metni daha derinlemesine kavrayabilmeleri amacıyla okuma sürecini dört temel strateji etrafında düzenler. Bunlar;

metne dayalı sorular sorma, metni kendi ifadeleriyle özetleme, anlamakta zorlanılan bölümleri açıklığa kavuşturma ve metnin devamını tahmin etme stratejileridir (Navaie, 2018).

Tekniğin uygulanmasında, öğretmen öncelikle konuyu sunar ve ardından öğrencileri ikili ya da üçlü gruplara ayırır. Öğrenciler bu küçük gruplarda birbirlerine konuya ilişkin sorular yönelterek cevaplar üretirler (Çubukçu, 2020). Sorgulama aşaması, öğrencilerin metindeki anahtar kelimeler veya temel temalar üzerinden kendi ifadeleriyle sorular üretmesini kapsar (Oo vd., 2021). Bu sorular yalnızca metinde geçen bilinmeyen kelimelere değil, metnin genel anlamının daha iyi kavranmasına hizmet etmelidir (Rodli & Prastyo, 2017). Bu süreçte öğretmen, öğrencilere nasıl etkili sorular soracaklarına dair rehberlik eder ve yapılandırılmış ipucu soru kalıpları sunar (Çubukçu, 2020). Sonuç olarak, karşılıklı sorgulama sürecinde sorulara verilen yanıtlar ve yapılan tekrarlar, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarını ve kalıcı öğrenmelerini sağlamaktadır.

Akademik Çelişki (Academic Controversy)

Akademik çelişki, Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen bir iş birlikli öğrenme tekniğidir (Jacobs, 2010). Bu teknik, problem çözme, yaratıcılık, bilginin kalıcılığı, akademik başarı ve derse aktif katılım gibi becerileri geliştirmeyi amaçlar (Efe vd., 2008). Akademik çelişki; bir öğrencinin bilgi, görüş ve savlarının, diğer bir öğrencininkilerle örtüşmediği durumlarda, fikir ayrılıklarını uzlaşmaya dönüştürmeyi hedefleyen yapılandırılmış bir öğrenme sürecidir (Johnson & Johnson, 1997). Tekniğin uygulama süreci şu adımlarla ilerlemektedir:

1. Grupların oluşturulması: Öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılır ve her grup kendi içinde iki kişilik alt çiftlere bölünür. Her çiftte, tartışmalı bir konuya ilişkin farklı bir görüş verilir. Öğrenciler, kendi pozisyonlarını savunmak için kaynak araştırması yapar ve aynı görüşü savunan diğer bireylerle bilgi alışverişinde bulunur.
2. Görüşlerin sunulması: Her ikili, savunduğu görüşü gruba sunar. Diğer çift ise sunumu dikkatle dinler ve notlar alır.
3. Karşılaştırma ve analiz: Grup üyeleri, her iki görüşü karşılaştırarak sunulan kanıtları ve savların mantıksal tutarlılığını inceler.
4. Rol değişimi ve sentez: Öğrenciler rollerini değiştirerek bu kez karşıt görüşü savunur. Ardından grup üyeleri, her iki görüşü birleştirerek uzlaşmacı ve bütüncül bir rapor hazırlar.

5. Sunum ve değerlendirme: Hazırlanan grup raporları sınıfla paylaşılır. Sürecin sonunda bireysel testler uygulanır ve grup puanları hesaplanır (Deutsch, 1949; Efe vd., 2008; Jacobs, 2010; Johnson & Johnson, 1997).

Düşün-Eşleş-Paylaş (Think-Pair-Share)

Frank Lyman ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Düşün-Eşleş-Paylaş” bir iş birlikli öğrenme tekniğidir (Tarigan, 2022). Bu tekniğin uygulanmasındaki adımlar oldukça basittir (Aprianti & Ayu, 2020). Bu teknik esasında öğrencilere verilen bir problem üzerine düşünceleri, düşünme için kısıtlı bir süre verilmesi, düşüncelerini toparlayabilmeleri ve verilen probleme yönelik cevaplarını organize edebilmeleri için uygulanan üç adımlı bir tekniktir (Raba, 2017). Tekniğin uygulama süreci üç aşamadan oluşur (Tanujaya & Mumu, 2019):

1. Düşün (Think): Bu adımda öğrenci soru veya probleme bireysel olarak cevap verir.
2. Eşleşme (Pair): Öğretmenin oluşturduğu çiftler daha önce bireysel süreçteki fikirlerini bir araya getirir. Son aşamaya geçmeden bu adımda sonuca ulaşılır.
3. Paylaş (Share): Öğrenciler tartışma sonuçlarını eşleriyle tüm sınıfla paylaşır. Diğer eşlerin paylaşımları üzerine görüşlerde oluşan benzerlikler ve farklılıklar büyük grupta tartışılır.

Bu teknikle öğrencilerin öğrenme çıktılarının arttığı (Gani vd., 2015), iletişim becerilerinin geliştiği (Raba, 2017) ve etkinliklere öğrenci katılımının yüksek olduğu (Kothiyal vd., 2013) görülmektedir. Ayrıca öz güvenin yükselmesi (Raba, 2017) ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi (Utami, 2014) bu tekniğin sağladığı diğer olumlu çıktılardır. Uygulama sürecinde her öğrencinin konuşma fırsatı elde etmesi, onların kendilerini sürece daha aktif bir şekilde dâhil hissetmelerini sağlamakta ve bu durum öğrenme etkinliklerini desteklemektedir.

Sırayla Konuşma (Round Robin)

Sırayla konuşma, öğrencilerin belirli bir soruya yönelik fikirlerini kelimeler veya kısa ifadelerle sırayla ifade ettikleri ve grup üyeleri tarafından bu fikirlerin değerlendirildiği yapılandırılmış bir beyin fırtınası tekniğidir (Barkley vd., 2005). Bu teknik, her katılımcının yazılı veya sözlü olarak sırayla katkı sunduğu bir tekrar sürecine dayanmaktadır (Sripradith, 2019). Uygulama süreci şu adımlardan oluşur (Delina & Refelita, 2021):

1. Sorunun sorulması: Öğretmen, tartışmaya açık uçlu bir soru yöneltir.
2. Sıralı konuşma: Öğrenciler küçük gruplara ayrılır ve herkes belirlenen sırayla düşüncesini ifade eder.

3. Gruplar arası paylaşım: Grup içi konuşmalar tamamlandıktan sonra, grup sözcüsü grubun genel görüşünü sınıfa sunar.

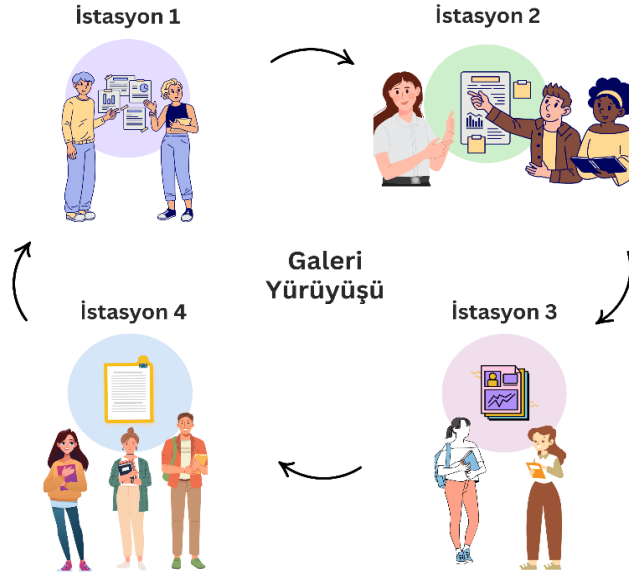
Round Robin tekniği, öğrencilerin belirli bir süre içinde görüşlerini serbestçe ifade etmelerine olanak tanırken, katılımcıların birbirlerinin fikirlerine doğrudan eleştiri getirmesine izin vermez (Sripradith, 2019). Bu yöntem, öğrencilerin bilgiyi daha uzun süre hafızada tutmalarını desteklemekte (Anand vd., 2020), akademik başarılarını artırmakta (Delina & Refelita, 2021) ve sözlü ifade becerilerini geliştirmektedir (Desnita vd., 2022). Görüşlerin eleştiri baskısı olmadan ifade edilmesi, öğrencilerin öz güvenlerini artırarak farklı alanlardaki yeterlik düzeylerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Galeri Yürüyüşü (Gallery Walk)

Galeri yürüyüşü, öğrencilerin küçük gruplar hâlinde sınıf içinde belirlenen istasyonlar veya posterler arasında dolaşarak farklı konulara ilişkin düşüncelerini paylaştıkları, arkadaşlarının görüşlerini inceledikleri ve çoklu çözüm gerektiren görevleri iş birliği içinde gerçekleştirdikleri bir öğrenme tekniğidir (Vale & Barbosa, 2021). Bu yöntem, yalnızca fiziksel hareketliliği değil; aynı zamanda her istasyonda belirli görevleri tamamlayarak öğrencilerin aktif katılımını da teşvik etmektedir (Che-Aron & Matcha, 2023). Galeriyürüyüşü; dersin başında dikkat çekici bir giriş, ortasında derinleştirici bir inceleme ya da sonunda özetleyici bir kapanış etkinliği olarak etkili bir şekilde kullanılabilir (Anwar, 2015).

Öğrenciler istasyonlar arasında dolaşırken hem yeni bilgiler edinmekte hem de öğrendiklerini daha kalıcı hâle getirmektedir. Özellikle problem çözme temelli etkinliklerde, farklı çözüm yollarını deneyimleyerek problem çözme eğilimlerini ve stratejik düşünme becerilerini geliştirirler (Vale & Barbosa, 2020). Ayrıca, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine, farklı bakış açıları kazanmalarına ve etkinliğin hareketli yapısı sayesinde derse katılım düzeylerinin artmasına katkı sağlamaktadır (Francek, 2006). Bu tekniğin hareketli, iletişim temelli ve grup etkileşimine dayalı yapısı; farklı zekâ türlerine ve öğrenme stillerine sahip öğrenciler için de destekleyici bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Anwar, 2015). Tüm bu destekleyici unsurların bir sonucu olarak, öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırması da bu tekniğin bir diğer olumlu çıktısı olarak değerlendirilebilir. Galeriyürüyüşü tekniğinin uygulama sürecine ilişkin adımları Şekil 15'te görselleştirilmiştir.

Şekil 15. Galeri Yürüyüşü Tekniğinin Uygulama Süreci



Yukarıda bahsedilen iş birlikli öğrenme teknikleri, her dersin öğretiminde ya da her konunun öğrenme ortamına uyarlanmasında her zaman uygun olmayabilir (Efe vd., 2008). Bu nedenle, ders içerikleri ve sınıf ortamları, iş birlikli öğrenmeyi destekleyecek şekilde öğretmen ve öğrenciler tarafından özenle planlanmalıdır (Çubukçu, 2020). İş birliğine dayalı etkinlikler, öğrenim sürecini zenginleştirmenin yanı sıra öğrenci gelişimine sağladığı katkılarla da alan yazınında geniş ölçüde desteklenmektedir.

İş Birlikli Öğrenmenin Öğrenci Gelişimine Katkıları

İş birlikli öğrenme, sosyal etkileşimler yoluyla hem program bilgisi edinimini hem de grup çalışması becerilerinin gelişimini temel alan bir eğitim yaklaşımıdır (Gheorghe vd., 2023). Öğrencilerin aktif olarak katılması ve etkinliklerin uygulanmasında sorumluluk üstlenmesi, öğrenme sürecine olan katkılarını artırmaktadır (Li vd., 2020). İş birlikli öğrenme üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin farklı iş birlikli öğrenme teknikleriyle ne kadar fazla karşılaşır, ders içeriği ve öğrenme materyaliyle o denli derinlemesine etkileşim kurduklarını ortaya koymaktadır (Costley, 2021). Bu artan etkileşim, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları kısıtlayıcı ya da engelleyici problemleri aşmalarına yardımcı olmaktadır (Aprianti & Ayu, 2020). Grup üyeleri arasında kurulan pozitif bağımlılığa dayalı iletişim, öğrencilerin bilişsel yükünü azaltarak (Costley, 2021), ortak hedef doğrultusunda çalışmalarını ve birbirlerini desteklemelerini kolaylaştırmaktadır (Gheorghe vd., 2023). Tüm bu unsurların bir araya gelmesi öğrencilerin akademik başarı ve performanslarını artırmaktadır (Costley, 2021; Gillies, 2016; Khan, 2024; Oo vd., 2021; Rico-Juan vd., 2022; Tabiolo & Rogayan Jr, 2019; Tian & Zheng, 2024). İş birlikli öğrenmenin öğrenciler üzerinde

oluşturduğu etkiler yalnızca akademik başarıyla sınırlı kalmayıp; bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutta birçok olumlu çıktılar doğurmaktadır.

Grup temelli uygulama yapısıyla öne çıkan iş birlikli öğrenme, öğrenciler arasında anlamlı akran etkileşimleri kurulmasına olanak tanımaktadır (Khan, 2024). Farklı düzeyde bilgi ve beceriye sahip bireylerin ortak bir amaç etrafında iş birliği yapmaları, bilgi paylaşımını güçlendirmenin ötesinde karşılıklı saygı ve sorumluluk duygusunu da geliştirmektedir (Tinungki vd., 2024). Bu dinamik yapı, öğrencilerin sosyal becerilerinin güçlenmesini sağlarken (Gillies, 2016), bireylerin fikirlerini ifade etme, düşüncelerini yapılandırma ve etkili iletişim kurma gibi temel iletişim becerilerini de geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Dewi, 2023; Raba, 2017; Sripradith, 2019).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde materyaller üzerine birlikte düşünmeleri, çözüm yolları üretmeleri ve birbirlerine rehberlik etmeleri, problem çözme (Sripradith, 2019) ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini kolaylaştırmaktadır (Khan, 2024; Laal & Ghodsi, 2012; Sadikin vd., 2016; Sarar-Kuzu & Yalçınalp, 2024). Üst düzey düşünme becerisine sahip öğrencilerin öz saygılarında (Laal & Ghodsi, 2012; Sharan, 1980; Yeşilyurt, 2019) ve öz güvenlerinde (Raba, 2017) önemli gelişmeler yaşandığı; bunun da motivasyon artışına katkı sağladığı belirtilmektedir (Gillies, 2016).

İş birlikli öğrenme süreçlerinde olduğu gibi, kariyer gelişimi de bireysel sorumluluk almayı ve aktif katılımı gerektiren çok yönlü bir süreçtir. Öğrencilerin iş birlikli öğrenme sırasında karşılaştıkları iletişim sorunları, fikir ayrılıkları ve görev paylaşımı gibi durumlarla başa çıkma deneyimi, onları kariyer yaşamlarında karşılaşılabilecekleri benzer zorluklara karşı daha donanımlı hale getirir.

Öğrenciler deneyimler sayesinde sorun çözme ve strateji geliştirme becerilerini uygulamalı olarak geliştirme imkânı bulurlar. Bu yönüyle iş birlikli öğrenme yalnızca akademik bilgi kazandırmakla sınırlı kalmaz; aynı zamanda öğrencilere kariyer gelişimlerine katkı sağlayacak deneyimsel bir öğrenme ortamı sunar. Özellikle kariyer gelişim programları kapsamında yürütülen etkinliklerde öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirebilmesi, ortak kararlar alabilmesi, eleştirel düşünme becerisi sergilemesi, girişimcilik potansiyelini ortaya koyması ve sosyal beceriler aracılığıyla etkili iş birliği kurabilmesi beklenmektedir.

Yetkinlik alanlarının gelişimi, öğrencilerin hem kendi potansiyellerini daha iyi tanımalarını sağlar hem de daha bilinçli ve gerçekçi kariyer hedefleri oluşturmalarına olanak tanır. Dolayısıyla iş birlikli öğrenme, pedagojik boyutuyla sınırlı kalmayan; öğrencilerin profesyonel yaşama hazırlanmasına da güçlü katkılar sağlayan kapsamlı bir eğitim yaklaşımıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Çalışma hem nicel hem de nitel verilerin bir arada kullanıldığı iç içe geçmiş karma yöntem araştırma modeli çerçevesinde tasarlanmıştır. Karma yöntem yaklaşımı, araştırma problemini daha kapsamlı bir biçimde ele alabilmek amacıyla nicel ve nitel verilerin birlikte toplanması, analiz edilmesi ve bütünleştirilmesini içerir (Creswell & Plano-Clark, 2011). Bu yaklaşımın temelinde, yalnızca tek bir yöntemin kullanılması yerine, her iki yöntemin birlikte kullanılmasının araştırma sorularını daha derinlemesine ve net bir şekilde yanıtlamaya olanak sağlayacağı anlayışı yatmaktadır (Creswell, 2012). Çalışmanın iç içe geçmiş yapısında, nitel ve nicel veriler uygulama sürecine entegre edilerek birlikte ele alınmıştır. Nitel verilerin bu sürece dâhil edilmesindeki temel amaç, uygulamadan elde edilen nicel sonuçların daha iyi anlaşılmasına ve derinlemesine yorumlanmasına katkı sağlamaktır (Creswell & Plano-Clark, 2011).

Araştırmada, yarı deneysel desenler arasında yer alan ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalarda araştırmacı, en az bir bağımsız değişken üzerinde kontrol sağlayarak müdahalede bulunur ve bu müdahalenin diğer ilgili değişkenler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlar. Uygun şekilde yürütüldüğünde bu tür araştırmalar, neden-sonuç ilişkileri hakkında güçlü kanıtlar sunar (Christensen vd., 2015; Creswell, 2012). Yarı deneysel desenler ise rastgele atama içermemeleriyle ayırt edilir. Rastgele atamanın mümkün olmadığı durumlarda, özellikle eğitim ve psikoloji gibi alanlarda sıkça tercih edilen bir yaklaşımdır (Fraenkel vd., 2012; Gay vd., 2012).

Araştırma sürecine başlamadan önce, katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu sunularak çalışmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır. Etik kurul onayının alınmasının ardından uygulama süreci resmî olarak başlatılmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen program etkinliklerinin uygulanabilirliğini artırmak ve içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla, pilot uygulama öncesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda, hem kuramsal hem de uygulayıcı perspektifleri yansıtacak biçimde farklı disiplinlerden alan uzmanları ile iş birliği yapılmıştır.

Eğitim programları ve öğretim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarında görev yapan dört akademisyenden; program etkinliklerinin kuramsal dayanakları, hedeflediği kazanımlar ve öğrenci düzeyine uygunluğu açısından geri bildirim alınmıştır. Ayrıca, etkinliklerin hedeflediği kariyer gelişimi, iletişim, eleştirel düşünme, girişimcilik ve iş birliği gibi becerilere yönelik içeriklerin doğruluğu ilgili alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Etkinliklerin ölçülebilirliği ve değerlendirme araçları ile olan uyumu açısından ise ölçme ve değerlendirme alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur.

Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda, etkinlik taslaklarında gerekli düzenlemeler yapılmış; içerikler süreç içi açıklık, hedef-kazanım tutarlılığı ve uygulama kolaylığı açısından yeniden yapılandırılmıştır. Gerçekleştirilen revizyonların ardından tekrar uzman değerlendirmesi alınmış ve programın pilot uygulama için uygun olduğu onaylandıktan sonra, son hâliyle pilot uygulama sürecine geçilmiştir.

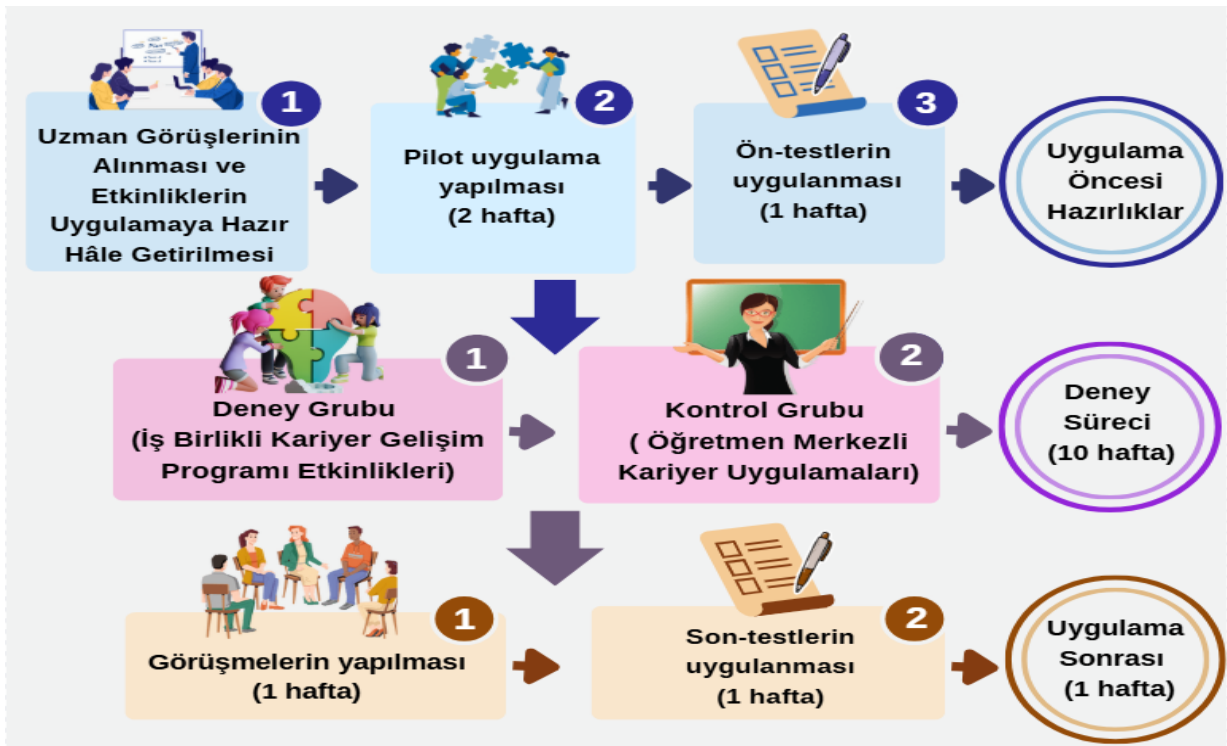
Program etkinliklerinin işlevselliğini değerlendirmek ve uygulama sürecine dair geri bildirimler toplamak amacıyla yürütülen pilot uygulama, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Fransızca Öğretmenliği bölümü öğrencileriyle gerçekleştirilmiş ve iki hafta sürmüştür. Uygulama sürecinde yapılan gözlemler, öğrencilerden alınan geri bildirimler ve uygulayıcı notları detaylı biçimde analiz edilmiştir. Bulgular doğrultusunda etkinliklerin uygulanabilirliğini artırmak için küçük ölçekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda etkinlik süreleri yeniden gözden geçirilmiş, yönergelerin açıklığı artırılmış ve etkinlik sıralaması daha akıcı hâle getirilmiştir. Revizyonların tamamlanmasının ardından program etkinlikleri, aynı yıl bahar döneminde asıl uygulama kapsamında yürütülmüştür. Pilot uygulama sürecinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilen etkinliklerden alınan görsel örnekler ise Şekil 16’da sunulmuştur.

Şekil 16. Pilot Uygulama Sürecine Ait Öğrenci Etkinliklerinden Görseller



Araştırma kapsamında, her iki gruba da uygulama öncesinde ve sonrasında “Kariyer Farkındalık Ölçeği”, “İş Birliği Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Kişilerarası İletişim Yetkinlik Ölçeği” ve “Bireysel Girişimcilik Yönelimi Ölçeği” uygulanmıştır. On iki hafta süren deneysel uygulama boyunca program etkinlikleri planlandığı şekilde yürütülmüş; bu süreçte aynı zamanda gözlem yoluyla öğrencilerin davranışlarına ilişkin nitel veriler toplanmıştır. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra, odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin süreç boyunca edindikleri deneyimlere, duygu ve düşüncelerine ilişkin veriler ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir. Uygulamanın genel akışı ve araştırma sürecinin tüm aşamaları Şekil 17’de görsel olarak sunulmuştur.

Şekil 17. Araştırma Sürecine İlişkin Uygulama Akış Şeması



Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’nin doğusunda yer alan bir ildeki bir üniversitede öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Toplam 56 öğrenciden oluşan bu grup, 28 deney ve 28 kontrol grubuna ayrılmıştır. Çalışma grubunda yer alan kontrol grubu ve deney grubu üyeleri, daha önce herhangi bir kariyer gelişim programına katılmamış bireyler arasından seçilmiştir.

Deney ve kontrol grupları oluşturulmadan önce tüm öğrencilere ön testler uygulanmıştır. Ön testlerden elde edilen puanlar kaydedildikten sonra öğrenciler basit seçkisiz atama yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Atamanın ardından, grupların

başlangıç düzeyde denkliğini kontrol etmek amacıyla ön test puanları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır.

Grupların başlangıç düzeyde denkliğini kontrol etmek amacıyla yapılan ön testler sonucunda, kariyer farkındalığı [$t_{54}=-.155$, $p>0.05$], iş birliği [$t_{54}=1.303$, $p>0.05$], eleştirel düşünme [$t_{54}=-.053$, $p>0.05$], iletişim [$t_{54}=.428$, $p>0.05$] ve girişimcilik [$t_{54}=.412$, $p>0.05$] değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, grupların deney öncesinde benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ölçeklerden elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilen istatistiksel analizlerde etki büyüklüğü hesaplamaları kısmi eta kare (η^2_p) değerleri üzerinden yapılmıştır. Analiz sonuçları, değişkenler için η^2_p değerlerinin .291 ile .519 arasında değiştiğini göstermiştir. Cohen'in (1988) η^2 için önerdiği eşikler (küçük=.01, orta=.06, büyük=.14) dikkate alındığında, elde edilen tüm etkilerin büyük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu değerlere karşılık gelen Cohen'in f etkileri yaklaşık 0.48 ile 1.04 aralığındadır. $\alpha=.05$, $n=56$ ve bu etki büyüklükleri temel alınarak G*Power 3.1 ile yapılan post-hoc güç analizinde, her bir ölçekte istatistiksel test gücünün $(1-\beta)$ %99'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi bölümü öğrencilerinin demografik bilgilerine ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Grup	Cinsiyet	n	%
Deney Kontrol	Kadın	23	41.1
	Erkek	5	8.9
	Kadın	25	44.6
	Erkek	3	5.4
Toplam		56	100.0

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma grubunun % 41.1'inin deney grubundaki kadınlardan, % 8.9'unun deney grubundaki erkeklerden, % 44.6'sının kontrol grubundaki kadınlardan ve % 5.4'ünün kontrol grubundaki erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üniversite öğrencilerine ait demografik bilgileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin kariyer farkındalık düzeylerini belirlemek üzere Öztürk ve Şirin (2020) tarafından geliştirilen "Kariyer Farkındalık Ölçeği", iş birliği düzeylerini ölçmek için Yerlikaya ve Doğruyol (2020) tarafından uyarlaması yapılan "İş Birliği Ölçeği", eleştirel

düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla Akın ve arkadaşları (2015) tarafından uyarlaması yapılan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, kişilerarası iletişim yeterliklerini değerlendirmek için Çıkrıkçı ve Çinpolat (2021) tarafından uyarlaması yapılan “Kişilerarası İletişim Yetkinlik Ölçeği” ve bireysel girişimcilik eğilimlerini ölçmek için Ercan ve Yıldırım (2021) tarafından uyarlama çalışması gerçekleştirilen “Bireysel Girişimcilik Yönelimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında ayrıca öğrencilerin sınıf içi davranışlarına ilişkin nitel veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Bu form, öğrencilerin iletişim, iş birliği, girişimcilik, eleştirel düşünme ve kariyer farkındalığı becerilerine yönelik davranışlarını yapılandırılmış biçimde izleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin süreç hakkındaki görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçme araçları -ölçekler, gözlem formu ve görüşme formu- tezin ekler bölümünde ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri program, akademik not ortalamaları, daha önce herhangi bir kariyer gelişim programına katılıp katılmadıkları gibi bilgilere yer verilmiştir. Bu veriler, çalışma grubunun tanıtılması ve gruplar arası denklik durumlarının incelenmesi amacıyla kullanılmıştır.

Kariyer Farkındalık Ölçeği

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Öztürk ve Şirin (2020) tarafından geliştirilen “Kariyer Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, toplam 31 maddeden ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla: kişisel farkındalık, iş/meslek bilgisi, kendini tanıma ihtiyacı, kariyer tercihi, kariyer planı oluşturma yolları ve mesleki konuları takip biçiminde yapılandırılmıştır. Ölçekte 7 madde ters kodlanmıştır. Tüm maddeler beşli likert olarak derecelendirilmiştir (1=Hiç Katılmıyorum, 5 Tamamen Katılıyorum).

Ölçeğin açıklayıcı faktör analizi değerlerinin verilerin analize uygun olduğu sonucunu göstermiştir (Öztürk & Şirin, 2020). Ölçeğin alt boyutlarının toplam varyansın %58.66’sını açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine göre ise model uyum indeksleri şu şekildedir: Ki-kare/sd oranı (PCMIN/DF) = 1185.666 / 419 = 2.830; CFI = .914; NFI = .874; GFI = .891; RFI = .860; RMSEA = .053 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığına

ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, .97 olarak raporlanmıştır (Öztürk & Şirin, 2020). Akgül ve arkadaşlarının (2025) araştırmalarında, ölçeğin üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilmiş olmasına rağmen lise öğrencileri için de uygulanabilirliği incelenmiş ve güvenirlik katsayısı .845 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin farklı yaş gruplarında da güvenilir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan en az 31, en fazla 155'tir. Yüksek puanlar, bireyin kariyer farkındalık düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir (Öztürk & Şirin, 2020). .

Ölçeğe ilişkin örnek maddeler, M11: "Kariyerin benim için ne anlama geldiğini biliyorum.", M14: "Mezun olduğumda iş bulma imkânımın en yüksek olduğu işleri biliyorum.", M24: "Özgeçmişimi nasıl hazırlayacağımı biliyorum." şeklindedir.

İş Birliği Ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin iş birliği düzeylerini belirlemek amacıyla Yerlikaya ve Doğruyol (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan "İş Birliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, tek boyutlu yapıda olup 11 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, beşli likert tipi olarak derecelendirilmiştir (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum). Ölçekte yer alan sekizinci madde ters kodlanmaktadır.

Ölçeğin açıklayıcı faktör analizi değerlerinin verilerin analize uygun olduğu sonucunu göstermiştir (Yerlikaya & Doğruyol, 2020). Ölçeğin alt boyutlarının toplam varyansın %29.69'sını açıkladığı görülmektedir. Doğrulamalı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen model uyum indeksleri şu şekildedir: Ki-kare/sd oranı (PCMIN/DF) = 90.2 / 42 = 2.15, CFI = .928, TLI = .906, RMSEA = .081; %90 güven aralığı [.059-.105]. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .85 olarak hesaplanmıştır (Yerlikaya & Doğruyol, 2020). Ölçeğin doğrulamalı faktör analizini yapan Öner-Şeker ve Karakaya'nın (2025) araştırmalarında elde edilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, ki-kare/sd oranının ($\chi^2/sd = 2,21$) kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, GFI = 0,961, NFI = 0,965, TLI = 0,974, CFI = 0,980 ve RMSEA = 0,053 değerleri, ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığını ve ölçme modelinin iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan en az 11, en fazla 55'tir. Toplam puanın yüksek oluşu, bireyin iş birliği eğiliminin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Yerlikaya & Doğruyol, 2020).

Örnek ölçek maddeleri, M1: "Üzerinde çalışılan işte başarı sağlayabilmek için grup üyeleri iş birliği içerisinde olmalıdır.", M6: "İnsanlarla iş birliği kurarak hem kendimizin hem de onların iyiliği için çalışmak en iyisidir." şeklindedir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Bu araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla Akın ve diğerleri (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, toplam 11 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; eleştirel açıklık ve yansıtıcı şüphecilik olarak belirlenmiştir. Ölçek beşli likert tipi derecelendirme yapısına sahiptir (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) ve ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi değerlerinin verilerin analize uygun olduğu sonucunu göstermiştir (Akın vd., 2015). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen model uyum indeksleri şu şekildedir: Ki-kare/sd oranı (PCMIN/DF) = 53.24 / 40 = 1.33, RMSEA= .040, NFI= .90, NNFI= .96, GFI= .96, AGFI= .93, CFI= .97, IFI= .97, SRMR= .046). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .85 olarak hesaplanmıştır (Akın vd., 2015). Alkış-Küçükaydın ve diğerlerinin (2023) araştırmalarında ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: $\chi^2/sd = 4.46$; RMSEA = .06; SRMR = .03; IFI = .96; CFI = .96; GFI = .96; AGFI = .93; NFI = .95. Ayrıca, eleştirel açıklık için Cronbach Alfa katsayısı .79, yansıtıcı kuşkuculuk için .81 ve ölçeğin bütünü için .87 olarak bulunmuştur. Toplam puanın yüksek oluşu, bireyin eleştirel düşünme eğiliminin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Akın vd., 2015).

Ölçeğin örnek maddeleri, M5: “Bazen sıkı sıkıya bağlı olduğum inançlarıma/düşüncelerime ters gelen sağlam bir görüş bulurum.”, M9: “Bir yargıya varmadan önce bilgi kaynağının güvenilirliğini sıklıkla kontrol ederim.” şeklindedir.

Kişilerarası İletişim Yetkinliği Ölçeği

Bu araştırmada öğrencilerin kişilerarası iletişim yeterliklerini belirlemek amacıyla Çıkrıkçı ve Çinpolat (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan Kişilerarası İletişim Yetkinlik Ölçeği (KİYE) kullanılmıştır. Ölçek, toplam 15 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; dinleme becerisi, sosyal rahatlık becerisi, empati becerisi ve ifade becerisi olarak yapılandırılmıştır. Ölçek, beşli likert tipi derecelendirmeye sahiptir (1 = Bana Tamamen Uygun Değil, 5 = Bana Tamamen Uygun). Ölçekte yer alan 10. ve 13. maddeler ters kodlanmaktadır.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçları, verilerin analize uygun olduğunu göstermiştir (Çıkrıkçı & Çinpolat, 2021). Ölçeğin alt boyutlarının toplam varyansın %45.6’sını açıkladığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen model uyum indeksleri şu şekildedir: Ki-kare/sd (PCMIN/DF) = 1.59, RMSEA = .046, TLI =

.90, CFI = .91 ve SRMR = .06. Benzer şekilde, Maviş-Sevim ve Alkan'ın (2024) araştırmalarında da ölçeğin DFA sonuçları kabul edilebilir uyum değerleri vermiştir ($\chi^2/sd = 2.78$, CFI = .90, TLI = .87, RMSEA = .063 [90% GA = .053-.073], SRMR = .055). Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .88 olarak raporlanmıştır (Çıkrıkçı & Çinpolat, 2021). Çıkrıkçı'nın (2024) çalışmasında ise Cronbach Alfa değeri .82 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 75'tir. Yüksek puanlar, öğrencilerin iletişim yetkinliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Çıkrıkçı & Çinpolat, 2021).

Ölçeğe ilişkin örnek maddeler, M2: "Konuşma sırasında başkalarını dikkatlice dinlerim.", M11: "Tartışırken kendimi başka birinin yerine koyabilirim." şeklindedir.

Bireysel Girişimcilik Yönelimi Ölçeği

Araştırmada Ercan ve Yıldırım (2021) tarafından uyarlaması yapılan "Bireysel Girişimcilik Yönelimi Ölçeği" öğrencilerin girişimcilik düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek; "risk alma", "yenilikçilik" ve "proaktiflik" olmak üzere üç alt boyut ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri "Hiç Katılmıyorum (1)" ile "Tamamen Katılıyorum (5)" şeklinde beşli likert olarak cevaplandırılmaktadır. Tüm maddeler olumlu ifadelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi değerlerinin verilerin analize uygun olduğu sonucunu göstermiştir (Ercan & Yıldırım, 2021). Ölçeğin toplam varyans puanı ise %61. 01 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucu (Ki-kare/sd oranı (PCMIN/DF)= 162.58/35= 4.65, RMSEA=0.10; SRMR=0.04; GFI=0.92; NFI=0.80; RFI=0.70; CFI=0.82 ve IFI=0.95) olarak tespit edilmiştir (Ercan & Yıldırım, 2021). Polat ve diğerleri (2025) araştırmalarında ise ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerinin ($\chi^2/sd = 4.48$, RMSEA = 0.07, CFI = 0.94, TLI = 0.92, SRMR = 0.06) iyi düzeyde uyum gösterdiği rapor edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50'dir. Yüksek puan, katılımcının girişimciliğe yönelimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin örnek maddeleri M2: "Yeni şeyler öğrenirken herkesin yaptığı gibi yapmaktansa kendime özgü benzersiz bir yöntem denemeyi tercih ederim.", M8: "Genellikle gelecekte yaşanabilecek problemleri, ihtiyaçları veya değişiklikleri öngörebilirim." şeklindedir.

Yapılandırılmış Gözlem Formu

Bu araştırmada kullanılan yapılandırılmış gözlem formu, öğrencilerin iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme, girişimcilik ve kariyer farkındalığı gibi becerileri hangi düzeyde sergilediklerini sistematik biçimde gözlemleyebilmek amacıyla tasarlanmıştır. Yapılandırılmış form tercih edilmesinin nedeni, belirlenen kriterler doğrultusunda tüm öğrencilerin aynı ölçütlere göre değerlendirilmesine imkân tanıyarak gözlem sürecinde nesnelliği ve araştırmanın güvenilirliğini artırmasıdır. Formun kuramsal temelleri, yapılandırmacı öğrenme anlayışı çerçevesinde şekillendirilmiş; bu bağlamda üç temel öğrenme kuramı ve güncel eğitim alan yazını ile desteklenmiştir.

Yapılandırılmış gözlem formu, yapılandırmacı öğrenme anlayışı çerçevesinde hazırlanmıştır. Formun kuramsal temeli; Vygotsky'nin sosyal etkileşime dayalı öğrenme yaklaşımı (1978), Piaget'nin bilişsel gelişim sürecinde aktif katılımı vurgulayan görüşü (1976) ve Bandura'nın gözlem yoluyla öğrenmeyi açıklayan sosyal bilişsel kuramı (1986) temelinde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda form, öğrencilerin iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, girişimcilik ve kariyer farkındalığı becerilerini sistematik biçimde gözlemleyip değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Tüm bu kuramsal temellerin yanı sıra, gözlem formunda yer alan iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, girişimcilik ve kariyer farkındalığı gibi boyutlar; günümüz eğitim anlayışında ön plana çıkan çok yönlü becerilerle uyum göstermektedir. Bu beceriler, bireylerin hızla değişen sosyal, ekonomik ve teknolojik koşullara uyum sağlayabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. 21. yüzyıl becerileri kapsamında, özellikle problem çözme, yaratıcı düşünme, öz düzenleme ve etkili iletişim gibi yeterliklerin eğitim programlarında daha görünür hale getirilmesi gerekliliği alan yazınında sıkça vurgulanmaktadır (Trilling & Fadel, 2009; World Economic Forum, 2020). Bu doğrultuda geliştirilen yapılandırılmış gözlem formu, söz konusu becerilerin sınıf içi etkileşimler sırasında öğrenciler tarafından ne ölçüde sergilendiğini doğrudan gözlemleyip değerlendirebilmek için etkili bir araç işlevi görmektedir. Nitekim, gözleme dayalı değerlendirme yöntemlerinin bu tür becerilerin öğrenciler tarafından nasıl içselleştirildiğini anlamada güçlü bir yöntem olduğu, mevcut alan yazınında da geniş bir biçimde kabul görmektedir (O'Leary, 2021; Schunk, 2020).

Gözlem süreci, programın uygulandığı 10 hafta boyunca sistematik olarak yürütülmüştür. Her hafta, beş ayrı grupta yürütülen etkinlikler sırasında gözlemler gerçekleştirilmiş ve her gruba ait veriler ayrı ayrı kaydedilmiştir. Haftalık değerlendirmelerde, beş gruba ait gözlem puanlarının ortalamaları alınarak o haftaya ait genel değerlendirme

yapılmıştır. Gözlemler, öğrencilerin doğal ortamlarında gerçekleştirilmiş; dersin akışını bozmamak ve dikkatlerini dağıtmamak amacıyla, sabit bir konumda yerleştirilen kamera ile kayıt altına alınmıştır. Tüm kamera kayıtları, gerekli yasal izinler alınarak ve etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin nasıl organize edildiğine ilişkin görsel örnek aşağıda yer alan Şekil 18’de sunulmaktadır.

Gözlem formunda yer alan davranış göstergeleri, yapılandırılmış bir değerlendirme ölçeği üzerinden 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Gözlem formu “1-Hiç Gözlemlenmedi, 2-Çok Seyrek Gözlemlendi, 3-Zaman Zaman Gözlemlendi, 4-Çoğu Zaman Gözlemlendi, 5-Her Zaman Gözlemlendi” şeklinde derecelendirilmiştir.

Uygulama süreci boyunca gözlemler, sınıf ortamının doğal akışını bozmamak ve öğrencilerin davranışlarını etkileyebilecek dışsal faktörleri en aza indirmek amacıyla yalnızca araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım, gözlem sürecinde müdahale riskini azaltarak daha güvenilir veriler elde edilmesine olanak sağlamıştır. Bununla birlikte, yapılandırılmış bir gözlem formunun kullanılması ve pilot uygulama aşamasında sağlanan kavramsal uzlaş; veri toplama sürecinin sistematik, tutarlı ve güvenilir biçimde yürütülmesine katkı sunmuştur.

Şekil 18. *Gözlem Sürecine İlişkin Görseller*



Şekil incelendiğinde sınıf içinde kullanılan kameranın, öğrencilerin dikkatini dağıtmadan, dersin akışına müdahale etmeyecek sabit bir noktaya yerleştirildiği görülmektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu araştırmada, uygulama sürecinin sonunda deney grubundaki öğrencilerin programa yönelik duygu, düşünce ve değerlendirmelerini daha derinlemesine anlamak amacıyla yarı

yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Form, öğrencilerin kariyer farkındalığı, iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerileri çerçevesinde program deneyimlerini ifade etmelerine olanak tanıyan 16 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Görüşmelere, gönüllülük esasına göre belirlenen deney grubu öğrencileri katılmıştır. Veri toplama süreci, odak grup görüşmesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemin tercih edilme nedeni, odak grup görüşmesinin öğrencilerin deneyimlerini, görüşlerini ve algılarını grup etkileşimi içerisinde daha açık ve zengin biçimde ifade edebilmelerine olanak sağlamasıdır. Tüm katılımcılardan önceden bilgilendirilmiş onam alınarak görüşmeler sesli olarak kaydedilmiştir. Araştırmanın etik ilkeleri doğrultusunda, her bir katılımcıya görüşme öncesinde anonim bir kimlik numarası verilmiş; ses kayıtlarında öğrencilerin isimleri yerine bu numaralar kullanılmıştır. Bu yöntemle katılımcı mahremiyeti ve veri gizliliği titizlikle korunmuştur.

Görüşme oturumu, öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri, karşılıklı etkileşimin desteklendiği bir ortamda yürütülmüş; araştırmacı ise bu süreçte yönlendirici değil, kolaylaştırıcı bir moderatör rolü üstlenmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği ortama ilişkin görsel materyaller Şekil 19’da sunulmaktadır.

Şekil 19. *Odak Grup Görüşmesine İlişkin Görseller*



Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci toplamda 12 hafta sürmüştür. Sürecin ilk haftasında, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere ön testler uygulanarak; kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerilerine ilişkin mevcut

düzeyler belirlenmiştir. Bu başlangıç ölçümlerinin ardından, deney grubuna 10 hafta süresince iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise aynı tematik içerikler, sunuş yoluyla yapılan bilgilendirme oturumları ve kısa bireysel yansıtma çalışmaları aracılığıyla aktarılmıştır.

Uygulamanın son haftasında her iki gruba da son testler uygulanmış, ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilerek sürece dair nitel veriler toplanmıştır.

Her iki grupta da haftada bir olmak üzere toplam 10 oturum gerçekleştirilmiş ve her oturum yaklaşık 120 dakika sürmüştür. Tüm oturumlar araştırmacı tarafından yürütülmüş olup, öğrencilerin devam durumları düzenli biçimde takip edilmiştir. Gerekğinde telafi oturumları düzenlenmiş ve tüm öğrencilerin planlanan etkinliklerin tamamına eksiksiz olarak katılımı sağlanmıştır. Bu durum, uygulama sürecinin sürekliliğini ve bütünlüğünü koruma açısından önemli bir avantaj sağlamıştır.

Deney grubunda uygulanan etkinlikler; iş birlikli şekilde öz geçmiş hazırlama, iş başvuru mektubu yazma, bireysel güçlü ve gelişime açık yönlerin grup çalışmalarıyla keşfedilmesi, mesleklerin geleceğine yönelik tartışmalar, mülakat canlandırmaları ve mesleki zorluklara yönelik drama temelli etkinlikler gibi çeşitli uygulamalardan oluşmuştur. Tüm bu etkinlikler, iş birlikli öğrenme yaklaşımının temel ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise uygulama süresi boyunca yalnızca bilgi aktarımına dayalı oturumlar sunulmuş, bu oturumlar düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Ancak deneysel uygulama tamamlandıktan sonra, araştırmanın etik sorumluluk ilkeleri gereğince kontrol grubundaki öğrencilere de iş birlikli etkinliklerin uygulanmasına özen gösterilmiş; böylece bu gruptaki öğrencilerin gelişimleri de desteklenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında uygulanan etkinliklere ilişkin görsel materyaller Şekil 20’de sunulmaktadır. Ayrıca, her iki gruba yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin haftalık planlaması ve içerik detayları Tablo 6’da ayrıntılı şekilde paylaşılmıştır.

Uygulama sürecinde öğrencilerin davranışları yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla izlenmiş; gözlem verilerinin güvenilirliğini artırmak amacıyla oturumlar, öğrencilerin bilgilendirilmiş onamı alınarak video kaydına alınmıştır. Kamera kayıtlarının etik ilkelere uygun şekilde gizliliği korunmuştur. Süreç sonunda deney grubuyla gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri de yine katılımcıların açık rızası alınarak ses kaydı ile belgelenmiştir. Elde edilen kayıtlar görüşme analizine temel oluşturmuş ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılmıştır.

Şekil 20. Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Etkinliklerden Görsel Örnekler



Şekil 20 incelendiğinde, deney grubunda gerçekleştirilen etkinliklerin iş birlikli öğrenme yaklaşımı temelinde planlandığı ve uygulandığı açıkça görülmektedir. Bu gruptaki öğrenciler etkinliklerde aktif roller üstlenmiş, iş birliği yoluyla öğrenme sürecine katılmışlardır. Buna karşın, kontrol grubunda uygulanan oturumların, öğrencilerin bireysel olarak içerikleri takip ettiği ve öğretim sürecinin ağırlıklı olarak sunuş yoluyla yürütüldüğü oturumlar şeklinde organize edildiği anlaşılmaktadır.

Etkinliklerin uygulama sürecine ilişkin çeşitli görsel materyaller ile örnek bir haftalık etkinlik planı EK-13 ve EK-14’te sunulmuştur. Ayrıca, tüm etkinliklerin haftalık dağılımı ve içerik detaylarına ilişkin kapsamlı bilgiler Tablo 6’da ayrıntılı biçimde yer almaktadır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Haftalık Etkinliklerin Karşılaştırmalı Dağılımı

Etkinlik İsmi	İş Birlikli Öğrenme Tekniği	Hedeflenen Beceriler	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Hafta-1 Takım Ruhu: Kurallar ve Beklentiler Renkli Hedefler: İş Birliğiyle Pazarlık	Takım-Oyun-Turnuva Round Robin	Bu oturumda öğrencilerin grup kuralları belirleme ve rol paylaşımı yoluyla iş birliği becerilerini geliştirmeleri, strateji ve pazarlık temelli etkinliklerde girişimcilik ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları, tanışma ve takım içi etkileşim süreçlerinde etkili iletişim kurmaları ve tüm etkinlikler aracılığıyla kariyer farkındalığına yönelik temel bir hazırlık süreci geçirmeleri hedeflenmiştir.	Katılımcılar süreç hakkında bilgilendirilmiş, grup kuralları birlikte belirlenmiş ve tanışma etkinliğiyle etkileşim başlatılmıştır. “Renkli Hedefler: İş Birliğiyle Pazarlık” etkinliğinde öğrenciler, Round Robin tekniğiyle grup stratejileri oluşturmuş ve turnuva düzeninde diğer gruplarla yarışarak iş birliği, iletişim ve girişimcilik becerilerini kullanmışlardır. Ayrıca tanışma ve grup kuralları etkinliği, öğrencilerin iletişim, empati ve iş birliği becerilerini destekleyen bir sosyal beceri geliştirme etkinliği olarak tasarlanmıştır.	Katılımcılar program süreci hakkında bilgilendirme yapılmış ve kariyer gelişiminin temel kavramları sunuş yöntemiyle aktarılmıştır. Kariyer gelişiminde çalışmada yer alan değişkenler ilişkisel olarak güncel alan yazın kapsamında incelenmiştir.
Hafta-2 Söz Kalemde Kariyer Hedefim ve Değerlerim: Kariyer Kimliği Kolajı	Galeri Yürüyüşü Düşün-Eşleş-Paylaş Grup Araştırması	Bu oturumda öğrencilerin kariyer gelişiminin farklı boyutlarını keşfederek kariyer farkındalıklarını artırmaları, grup içinde farklı görüşleri birleştirerek iş birliği geliştirmeleri, grup sunumları ve paylaşım süreciyle etkili iletişim becerilerini güçlendirmeleri, içerik üretiminde yaratıcı ve girişimci bakış açıları geliştirmeleri ve sunulan fikirleri çok yönlü değerlendirme yoluyla eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları hedeflenmiştir.	Katılımcılar “Söz Kalemde” etkinliğinde farklı istasyonlara sessiz grup çalışmasıyla katkı sağlayarak kariyer gelişiminin birey, toplum, aile ve kurumlar üzerindeki etkilerini analiz etmiş; ardından bireysel kariyer değerlerini kolaj yöntemiyle ifade etmişlerdir. Grup içi paylaşım sürecinde Düşün-Eşleş-Paylaş tekniğiyle ortak değer haritası oluşturulmuş, büyük grup sunumlarıyla süreç yapılandırılmıştır.	Kontrol grubuna kariyer gelişiminin farklı paydaşlara etkisi anlatım yöntemiyle anlatılmış, ardından öğrencilerden kariyer değerleri hakkında bireysel olarak yazılı düşüncelerini oluşturmaları istenmiştir. Süreç sonunda öğrencilerle genel değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 6 (Devamı)

Hafta-3 Kariyerim için Kişilik Analizim Meslek Yolculuğunda Bir Gün: Drama ile Meslek Zorluklarını Keşfet	Jigsaw Düşün-Eşleş-Paylaş	Bu oturumda öğrencilerin kişilik özellikleriyle mesleki hedefleri arasında bağ kurarak kariyer farkındalıklarını artırmaları, kişilik temelli rol dağılımı ve paylaşım süreçleriyle iş birliği geliştirmeleri, canlandırma ve analiz yoluyla eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları, rol oyunlarında etkili iletişim stratejileri uygulamaları ve mesleki zorluklar karşısında girişimci tutumlar sergilemeleri hedeflenmiştir.	Katılımcılar, bireysel olarak kişilik envanteri sonuçlarını analiz etmiş ve kariyer planlarıyla ilişkilendirmiştir. Ardından, Jigsaw tekniğiyle çalışarak farklı kişilik özelliklerinin mesleki etkileri üzerine uzman gruplarda tartışma yürütmüş ve orijinal gruplarında paylaşımlarını yaparak kişilik ve kariyer haritaları oluşturmuşlardır. Oturumun ikinci bölümünde, öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan zorluklara ilişkin drama temelli etkinlik uygulanmış; grup canlandırmalarıyla iletişim hataları analiz edilerek yapıcı çözüm önerileri geliştirilmiştir.	Kontrol grubuna kişilik tipleri, öğretmenlik mesleğiyle ilişkisi ve karşılaşılabilecek zorluklar hakkında sunum yapılmıştır. Öğrenciler bireysel olarak kişilik özellikleri ile ilgili yazılı değerlendirme yapmış ve öğretmenlik mesleğinde karşılaşılabilecek güçlükler üzerine kısa senaryolar okumuşlardır. Grup içi etkileşim sağlanmaksızın genel sınıf tartışması yürütülmüştür.
Hafta-4 Farklı Zekâlar, Ortak Çözümler	Jigsaw	Bu oturumda öğrencilerin baskın ve gelişime açık yönlerini tanımlayarak kariyer farkındalıklarını artırmaları, SWOT analiz sürecinde fikir birliğiyle iş birliği içinde çalışmaları, zekâ türlerinin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirme yoluyla eleştirel düşünme geliştirmeleri, grup içi paylaşımlarla etkili iletişim becerilerini kullanmaları ve güçlü/zayıf yönlerini yönetebilme sürecinde girişimcilik potansiyellerini fark etmeleri hedeflenmiştir.	Katılımcılar bireysel olarak çoklu zekâ envanterini uygulayıp sonuçlarını değerlendirmiş ve bireysel SWOT analizi oluşturmuştur. Ardından, benzer zekâ türlerine göre oluşturulan uzman gruplarda güçlü ve gelişime açık yönleri analiz ederek çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Son olarak, orijinal gruplarında ortak SWOT analizleri hazırlanmış ve sunumlar yapılmıştır.	Kontrol grubuna çoklu zekâ kuramı ve öğretmenlik kariyerine etkisi hakkında sunum yapılmış; ardından öğrenciler bireysel olarak kişisel güçlü yönleri ve gelişime açık alanlarını yazılı olarak değerlendirmiştir. Grup tartışması yapılmaksızın genel sınıf sunumu ile oturum tamamlanmıştır.

Tablo 6 (Devamı)

Hafta-5 Gelecekte Öğretmenlik: Bir Günlük Senaryo	Grup Araştırması Düşün-Eşleş-Paylaş	Bu oturumda öğrencilerin mesleki gelişim süreçlerinde karşılaşılabilecekleri değişimleri analiz ederek kariyer farkındalıklarını artırmaları, senaryo üretimi ve çözüm geliştirme süreçlerinde girişimcilik becerilerini kullanmaları, grup içi görev paylaşımı ve tartışmalarla iş birliği ve etkili iletişim geliştirmeleri, geleceğe yönelik öngörüsül düşünme ve çözüm üretme aşamalarında ise eleştirel düşünme becerilerini sergilemeleri hedeflenmiştir.	Katılımcılar grup çalışması ile gelecekte öğretmenlik mesleğinde yaşanabilecek dönüşümleri senaryo tekniğiyle yansıtmış, ardından kariyer gelişimlerine dair olası risk ve engelleri “kariyer ağacı” yöntemiyle analiz etmişlerdir. Ortak çözüm önerileri grup içinde tartışılarak renkli sunum araçlarıyla paylaşılmış ve büyük grup tartışmasıyla değerlendirilmiştir.	Kontrol grubuna öğretmenlik mesleğinin geleceği hakkında sunum yapılmış, öğrencilerden bireysel olarak bu konudaki görüşlerini yazılı biçimde ifade etmeleri istenmiştir. Ayrıca, kariyer risklerine dair genel bir çerçeve sunulmuş, öğrencilerden bu konuyla ilgili bireysel çözüm önerilerini kâğıda dökmeleri talep edilmiştir. Grup içi etkileşim gerçekleştirilmemiştir.
Hafta-6 Öz Geçmiş Atölyesi: İş Birlikli Tasarım	Takım-Oyun-Turnuva	Bu oturumda öğrencilerin etkili özgeçmiş hazırlama sürecinde kariyer farkındalıklarını artırmaları, grup çalışmasında görev paylaşımı ve ortak üretim yoluyla iş birliği içinde hareket etmeleri, örnek analizleri üzerinden eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri, bulgularını sunarken etkili iletişim kurmaları ve özgeçmiş tasarımında yaratıcı, çözüm odaklı ve girişimci bir bakış açısı sergilemeleri hedeflenmiştir.	Katılımcılar gruplara örnek olarak verilen özgeçmişleri analiz ederek güçlü ve zayıf yönlerini tartışmış, ardından verilen karakter profilleri doğrultusunda grup halinde özgeçmişler hazırlamışlardır. Her grup üyelerine özgü çeşitli rol dağılımı yapılarak iş birliği sağlanmış, gruplar role özgü hazırladıkları özgeçmiş grup sunumları ile değerlendirdiler. En etkili özgeçmiş hazırlayan grubun hangisi olduğuna grupların değerlendirmesi ile karar verilmiştir. Eğitimci daha sonra özgeçmiş hazırlama yazımına ilişkin temel ilkelerle süreci özetlemiştir.	Kontrol grubuna etkili özgeçmiş hazırlama süreci hakkında sunum yapılmış ve özgeçmiş örnekleri eğitmen tarafından analiz edilmiştir. Öğrencilere bireysel olarak bir özgeçmiş taslağı oluşturmaları ödevi verilmiş, grup içi etkileşim ve karşılıklı değerlendirme süreçleri gerçekleştirilmemiştir.

Tablo 6 (Devamı)

Hafta-7 Mektubunla Fark Yarat	Takım Destekli Bireyselleştirme	Bu oturumda öğrencilerin etkili başvuru mektubu yazımı sürecinde kariyer farkındalıklarını artırmaları, grup içinde geri bildirim alışverişi yoluyla iş birliği geliştirmeleri, metin değerlendirme ve düzenleme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları hem yazılı hem sözlü süreçlerde etkili iletişim kurmaları ve özgün, pozisyona uygun mektuplar üretme aşamasında girişimcilik becerilerini sergilemeleri hedeflenmiştir.	Katılımcılar bireysel olarak hatalı başvuru mektubunu analiz etmiş, grup içinde ortak hata listesi oluşturmuş ve kura ile verilen iş ilanına uygun başvuru mektubu tasarlamışlardır. Mektuplar gruplar arasında karşılıklı olarak değerlendirilmiş, alınan dönütler doğrultusunda revize edilmiştir. Süreç sonunda her birey kendi başvuru mektubunu yazarak öğrendiklerini bireysel ürünle pekiştirmiştir.	Kontrol grubuna başvuru mektubu yazımı süreciyle ilgili sunum yapılmış, öğrencilere örnek metinler üzerinden bireysel inceleme yaptırılmıştır. Ardından, öğrencilere pozisyona uygun bireysel başvuru mektubu yazmaları için görev verilmiştir.
Hafta-8 İş Arama Yolculuğu: Haritayı Tamamla Kariyerin Anahtarı: Kriterleri Doğru Grupla	Jigsaw Takım-Oyun-Turnuva	Bu oturumda öğrencilerin iş arama ve başvuru süreçlerine dair bilgi edinerek kariyer farkındalıklarını artırmaları, grup içinde bilgi paylaşımı ve ortak harita hazırlama süreçlerinde iş birliği geliştirmeleri, başvuru kanallarının avantaj-dezavantajlarını analiz ederek eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları, grup sunumları ve eşleştirme çalışmalarında etkili iletişim kurmaları ve işe alım kriterlerini yorumlarken stratejik düşünebilen girişimci bir bakış açısı kazanmaları hedeflenmiştir.	Katılımcılar uzman gruplarda iş arama kanallarını incelemiş, edindikleri bilgileri orijinal gruplarında paylaşarak birlikte bir iş arama haritası oluşturmuşlardır. Ardından, işe alım kriterleriyle ilgili grup yarışmasına katılarak doğru eşleştirmeleri yapmış ve büyük grup sunumu ile bilgiler pekiştirilmiştir.	Kontrol grubuna iş arama yolları ve işe alım kriterleri hakkında sunum yapılmış; öğrencilerden bireysel olarak iş arama yolları ile ilgili değerlendirme yaparak notlar çıkarmaları istenmiştir. Grup içi bilgi paylaşımı, haritalama ve yarışma gibi iş birlikli etkinlikler uygulanmamıştır.

Tablo 6 (Devamı)

Hafta-9 Kariyer Kapısını Aç: Mülakat Günü Kariyer Çantamda Ne Var?	Karşılıklı Sorgulama Düşün-Eşleş- Paylaş	Bu oturumda öğrencilerin mülakat simülasyonları yoluyla kariyer farkındalıklarını geliştirmeleri, grup içi rol dağılımı ve senaryo canlandırmalarıyla iş birliği içinde hareket etmeleri, aday analizleri ve gözlem yoluyla eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları hem rol içinde hem de grup paylaşımlarında etkili iletişim kurmaları ve özgün yanıtlar geliştirerek mülakat sürecinde girişimcilik becerileri sergilemeleri hedeflenmiştir.	Katılımcılar mülakat sürecine dair doğru ve yanlış senaryoları grupla tartışarak oluşturmuş, ardından rol dağılımıyla mülakat canlandırmaları yapılmıştır. Mülakatlar sonrası bireysel ve grup düzeyinde değerlendirme yapılmış, kazanımlar “Kariyer Çantamda Ne Var?” etkinliği ile yansıtılmıştır.	Kontrol grubuna mülakat süreçleri hakkında sunum yapılmış; öğrencilerden bireysel olarak örnek sorulara yanıt vermeleri ve mülakatla ilgili kısa bir değerlendirme yazmaları istenmiştir. Grup içi canlandırma ve karşılıklı değerlendirme etkinlikleri uygulanmamıştır.
Hafta-10 Elden Ele Sıcak Patates Metaforik Tünel	Düşün-Eşleş-Paylaş Grup Araştırması	Bu oturumda öğrencilerin tüm program sürecini değerlendirerek kariyer farkındalıklarını pekiştirmeleri, yaratıcı poster hazırlama ve metaforik anlatım sürecinde iş birliği içinde üretim yapmaları, geçmiş etkinlikleri hatırlama ve bağlantılar kurma yoluyla eleştirel düşünme geliştirmeleri, grup içi paylaşım ve sunumlar sırasında etkili iletişim kurmaları ve özgün metaforlar yoluyla deneyimlerini anlamlandırma sürecinde girişimcilik ve iletişim becerilerini yansıtmaları hedeflenmiştir	Katılımcılar, program sürecine dair kazanımlarını oyun tabanlı “Elden Ele Sıcak Patates” etkinliğiyle eğlenceli bir biçimde hatırlamış, ardından “Metaforik Tünel” etkinliğiyle gruplar halinde eğitim sürecini simgeleştiren yaratıcı posterini hazırlayıp sunmuşlardır. Etkinlik, tüm katılımcıların sahneye davet edilip birbirlerini alkışlaması ve katılım belgelerinin takdim edilmesiyle sonlandırılmıştır.	Kontrol grubunda yalnızca eğitim süreciyle ilgili kısa bir değerlendirme yapılmış ve katılımcılardan eğitim hakkındaki genel görüşlerini bireysel olarak yazmaları istenmiştir. Etkinlik, tüm katılımcıların sahneye davet edilip birbirlerini alkışlaması ve katılım belgelerinin takdim edilmesiyle sonlandırılmıştır.

Araştırmada geliştirilen iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı etkinlikleri, programın temel öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları dikkate alınarak sistematik bir biçimde düzenlenmiş ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. *Program Öğeleri ile Haftalık Etkinliklerin İlişkilendirilmesi*

Program Öğesi	Açıklama
Hedefler	Öğrencilerin kariyer farkındalığı, iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerilerini geliştirmelerini sağlamak.
İçerik	10 hafta boyunca planlanan iş birlikli öğrenme destekli etkinlikler (deney grubu) ve öğretmen merkezli düz anlatım ve soru-cevap uygulamaları (kontrol grubu).
Öğrenme-Öğretme Süreci	Deney grubunda iş birlikli öğrenme teknikleri (örneğin; Galeri Yürüyüşü, Jigsaw, Grup Araştırması) uygulanmış; kontrol grubunda ise düz anlatım ve soru-cevap yöntemleri kullanılmıştır.
Değerlendirme	Ölçeklerin ön test ve son test uygulamaları, gözlem formu ve görüşmeler aracılığıyla nicel ve nitel veriler toplanmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü üzere, geliştirilen etkinlikler programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri birbirini tamamlayacak şekilde düzenlenmiş ve programın bütüncül yapısı ortaya konmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri, SPSS 26.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için öncelikle veri setinin normalliği değerlendirilmiştir. Normallik değerlendirmelerinde, veri dağılımının simetrik olması, uç değerlerin azlığı ve grup varyanslarının homojenliği gibi ön koşullar dikkate alınmıştır (Field, 2009; Pallant, 2002/2017). Tüm değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 aralığında bulunması, verilerin büyük ölçüde normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Veri setine ilişkin normallik değerlendirmesinde ayrıca Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre, tüm değişkenlerde p değerleri .05’ten büyük bulunmuş ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu kabul edilmiştir. Büyüköztürk (2011), örneklem büyüklüğü 50 ve üzeri olduğunda Kolmogorov-Smirnov testinin tercih edilmesini önermektedir. Araştırma örnekleme bu ölçütü karşıladığından, test sonuçları güvenle yorumlanmıştır.

Gruplar arası varyans eşitliğini değerlendirmek amacıyla Levene testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar, deney ve kontrol gruplarının varyanslarının istatistiksel olarak anlamlı

biçimde farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($pF>.05$). Bu durum, varyans homojenliği varsayımının sağlandığını göstermektedir. Normallik ve varyans eşitliği varsayımlarının sağlanması doğrultusunda, analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir. Tüm normallik testlerine ilişkin detaylı sonuçlara EK-8’de yer verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yürütülen uygulamanın etkililiğini belirlemek amacıyla, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası kariyer farkındalığı, iş birliği, eleştirel düşünme, iletişim ve girişimcilik düzeylerine ilişkin puanları bağımlı gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca, ön test puanlarının etkisini kontrol altına alarak uygulamanın etkililiğini daha hassas biçimde belirleyebilmek amacıyla Kovaryans Analizi (ANCOVA) uygulanmıştır.

Kovaryans analizi, iki gruplu öntest-sontest desenlerinde, ön test puanlarının kovaryant olarak dahil edilmesiyle son test puanlarının grup etkisine göre ayarlanmasını sağlar. Bu analiz, özellikle küçük örneklem ve orta veya düşük düzeyde etki büyüklüğü içeren çalışmalarda etkililiği test etmek açısından uygun bir yöntemdir (Pallant, 2002/2017).

Kovaryans analizinin geçerli biçimde uygulanabilmesi için bazı temel varsayımların sağlanması gerekmektedir (Pallant, 2002/2017; Tabachnick & Fidell, 2013). Bu varsayımlar şunlardır: i) Kovaryant ile bağımlı değişken arasında tüm gruplarda doğrusal bir ilişki bulunmalıdır. ii) Bağımlı değişkenin hata terimleri normal dağılım göstermelidir. iii) Bağımlı değişkende anlamlı uç/aykırı değerler bulunmamalıdır. iv) Hata varyansları, tahmin edilen bağımlı değişken değerlerine göre sabit olmalıdır. v) Faktör gruplarındaki varyanslar birbirine eşit olmalıdır.

Bu çalışmada, kovaryans analizinden önce yukarıda belirtilen varsayımlar test edilmiştir. Bu kapsamda varyans homojenliği, kovaryant ile bağımlı değişken arasındaki doğrusal ilişki ve regresyon eğimlerinin homojenliği incelenmiş ve varsayımların sağlandığı belirlenmiştir. Varsayımların incelendiği görseller EK-9’da sunulmuştur. Böylece kovaryans analizinin sonuçlarının geçerliliği güvence altına alınmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, uygulanan kariyer gelişim programı etkinliklerinin hem kariyer farkındalığı hem de araştırma kapsamında incelenen beceriler üzerindeki etkisinin yalnızca istatistiksel açıdan anlamlı değil, aynı zamanda güçlü ve pratik açıdan da dikkate değer olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen gözlem formu verileri, SPSS programı kullanılarak betimsel istatistikler aracılığıyla analiz edilmiştir. Görüşme verileri ise Merriam (2009) ve Creswell (2012) tarafından önerilen aşamalar doğrultusunda; verilerin kodlanması,

temaların belirlenmesi, bulguların tanımlayıcı biçimde sunulması ve yorumlanması süreçlerinden geçirilerek betimsel analizle değerlendirilmiştir. Bu süreçte, öncelikle ham veriler dikkatlice okunmuş, araştırma soruları çerçevesinde düzenlenmiş ve temalara ayrılmıştır. Her bir tema, katılımcıların doğrudan ifadelerinden yapılan alıntılarla desteklenmiş; bu sırada katılımcı görüşlerinin anlam bütünlüğü titizlikle korunmuştur. Bu yöntem, katılımcı görüşlerinin şeffaf, güvenilir ve sistematik bir şekilde ortaya konulmasını ve raporlanmasını sağlamıştır (Creswell, 2012; Merriam, 2009).

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için, gözlem ve görüşme verileri hem araştırmacı hem de alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlamalar karşılaştırıldığında, hangi konularda fikir birliği sağlandığı ve nerelerde ayrılık yaşandığı belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” formülü kullanılarak yapılan hesaplamalara göre, gözlem verilerinde %90, görüşme verilerinde ise %87 oranında güvenilirlik sağlanmıştır. Bu oranlar, her iki veri türü için de analizlerde yüksek düzeyde tutarlılık olduğunu göstermektedir.

Araştırmacı Rolü

Bu çalışmada, araştırmacı hem deney hem de kontrol grubunun derslerini yürüten kişi olarak sürece doğrudan katılım sağlamıştır. Deney grubunda, araştırmacı tarafından geliştirilen iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı etkinlikleri 12 hafta boyunca sistematik biçimde uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise aynı ders içeriğini, araştırmacı rehberliğinde ancak düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle işlemişlerdir. Böylece araştırmacı, her iki grubun da eğitim sürecini eş zamanlı olarak yönetmiş ve sürecin bütünlüğünü sağlamıştır.

Araştırmada kullanılan yapılandırılmış gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda son hâline getirilmiştir. Gözlem süreci yalnızca deney grubunda yürütülmüş; uygulamanın etkililiğini izlemek amacıyla haftalık derslere ilişkin davranışsal ve etkileşimsel veriler yapılandırılmış biçimde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Görüşme süreci de yalnızca deney grubundaki öğrencilerle araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler, uygulama sürecine dair katılımcı deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla betimsel analiz tekniğiyle değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Deneyisel çalışmalarda, tasarlanan desen ve uygulama sürecine bağlı olarak geçerlik ve güvenilirliği zayıflatabilecek çeşitli tehditler söz konusu olabilir. Bu tehditler, yalnızca

deneysel işlemin niteliğinden değil; aynı zamanda katılımcı özelliklerinden, çevresel faktörlerden veya araştırma sürecindeki uygulama biçiminden de kaynaklanabilir (Creswell, 2012). Bu çalışmada, deneysel desenin iç ve dış geçerliğini sağlamak amacıyla temel stratejiler dikkate alınmış; ilgili tehditleri en aza indirmek için çeşitli önlemler alınmıştır.

İç geçerliği sağlamaya yönelik olarak uygulanan stratejiler (Creswell, 2012) Tablo 8’de, dış geçerliği güçlendirmek amacıyla başvurulmuş önlemler (Creswell, 2012) ise Tablo 9’da detaylı biçimde sunulmaktadır.

Tablo 8. İç Geçerlik Tehditleri ve Alınan Önlemler

İç Geçerlik Tehdidi	Araştırma Kapsamında Alınan Tedbirler
Seçim Yanlılığı	Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları karşılaştırılmış, gruplar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları rastgele seçim yöntemi ile oluşturulmuştur.
Olgunlaşma	Araştırma süresi 12 hafta ile sınırlı tutulmuş ve hem deney hem kontrol grubuna eş zamanlı uygulama yapılmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde deneysel müdahaleye etkisi olacak herhangi başka bir eğitime katılmamaları konusunda çalışma grubuna gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.
Test Etkisi	Uygulama süresi yeterince uzun tutulmuş, böylece öğrencilerin ön testte verdikleri yanıtları hatırlayarak son testi etkilemeleri önlenmiştir. Ayrıca, ölçeklerin yapı geçerliği DFA ile test edildikten sonra uygulamaya geçilmiştir.
Geçen Zaman	Uygulama süreci her iki grup için aynı zaman diliminde yürütülerek dışsal olayların etkisi dengelenmiştir.
İstatistiksel Regresyon	Uç değer analizi yapılmış ve aşırı düşük ya da yüksek puanlar kontrol edilerek ortalamaya yaklaşma etkisi azaltılmıştır.
Ölçüm Değişimi	Ölçme araçlarında herhangi bir değişiklik yapılmadan ön-test ve son-test uygulamaları aynı ölçekler ile gerçekleştirilmiştir.
Katılımcı Kaybı	Araştırma sürecinde hiçbir katılımcı araştırmadan ayrılmamıştır.
Deneysel İşlem Yayılması	Deney ve kontrol grupları farklı sınıflarda yürütülmüş, gruplar arasında iletişim sınırlı tutulmuştur.
Dengeleyici Eşitleme	Araştırma süreci boyunca kontrol grubuna telafi edici herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Ancak uygulama tamamlandıktan sonra, etik sorumluluk gereği kontrol grubuna da aynı içerik bilgilendirme amaçlı sunulmuştur.
Dengeleyici Rekabet	Kontrol grubunda olağan dışı motivasyon artışı veya rekabet durumu gözlenmemiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubu olduklarını bilmedikleri için rekabet yarışı oluşmamıştır.
Moral Bozukluğu	Kontrol grubunda motivasyon düşüklüğü, ilgisizlik veya geri çekilme davranışı gözlenmemiştir.

Bu kapsamda, deneysel desenin iç geçerliğini tehdit edebilecek durumlar dikkatle ele alınmış ve gerekli önlemler alınmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak amacıyla yapılan uygulamalara ilişkin detaylar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. *Dış Geçerlik Tehditleri ve Alınan Önlemler*

Dış Geçerlik Tehdidi	Araştırma Kapsamında Alınan Tedbirler
Deneysel Müdahale ve Seçimin Etkisi	Deney ve kontrol grupları, aynı bölümdeki benzer özellikteki öğrenciler arasından rastgele seçilerek oluşturulmuştur. Böylece uygulanan müdahalenin, yalnızca belirli bir seçilmiş grup için değil, benzer öğrenci grupları için de geçerli olacağı varsayımı desteklenmiştir.
Deneysel İşlem ve Uygulama Koşullarının Etkileşimi	Deneysel işlem aynı sınıf ortamında, benzer fiziksel ve sosyopsikolojik koşullar altında gerçekleştirilmiştir. Bu sayede uygulamanın yalnızca belirli ortamlarda etkili olduğu yönündeki bir sınırlılık ortadan kaldırılmıştır.
Deneysel Müdahale ve Zaman Etkileşimi	Uygulama aynı akademik yarıyıl içerisinde gerçekleştirilmiş; deney ve kontrol grupları eş zamanlı olarak sürece dahil edilmiştir. Böylece elde edilen sonuçların yalnızca belli bir zamana özgü olması riski azaltılmıştır.

Bu araştırmada, dış geçerliği tehdit edebilecek durumlar sistematik biçimde analiz edilmiş ve uygulama süreci boyunca geçerlik sınırlarını daraltacak etkenler en aza indirgenmiştir. Böylece elde edilen bulguların benzer ortamlara ve benzer öğrenci gruplarına genellenebilirliğini artırmak amacıyla temel dış geçerlik tehditlerine karşı gerekli önlemler alınmıştır.

Bu araştırma, karma yöntem desenine sahip olduğu için yalnızca nicel değil, aynı zamanda nitel veri toplama sürecinde de geçerlik ve güvenilirlik ilkelerine özel önem verilmiştir. Bu doğrultuda, özellikle görüşme ve gözlem verilerinin güvenilirliğini artırmak amacıyla Creswell (2012), Lincoln ve Guba (1985) ile Merriam (2009) tarafından önerilen yöntemsel stratejiler temel alınmıştır. Araştırmacı, deney grubunun derslerini 12 hafta boyunca doğrudan kendisi yürütmüş; bu süreçte sürekli etkileşim içerisinde kalarak nitel araştırmalarda önem taşıyan uzun süreli etkileşim ve kalıcılık ilkesini sağlamıştır. Nitel veriler, yapılandırılmış gözlem formları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış; böylece farklı veri kaynaklarının bir arada kullanılmasıyla veri türü üçgenlemesi yapılmış ve elde edilen bulguların güvenilirliği pekiştirilmiştir.

Görüşme ve gözlem formları, uygulama öncesinde alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş ve bu süreçte uzman görüşü stratejisi uygulanmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, katılımcı doğrulaması yöntemiyle katılımcılara sunulurak ifadelerin doğru yansıtıldığından emin olunmuştur. Ayrıca, görüşme içerikleri detaylı biçimde

analiz edilerek zengin betimlemelere yer verilmiş; bulgular yalnızca olumlu yönde değil, sürece ilişkin beklenmedik görüşler de analiz kapsamında değerlendirilmiştir.

Araştırmacının sürece doğrudan katılımından kaynaklanabilecek olası önyargıların etkisini en aza indirmek amacıyla, yapılandırılmış bir gözlem formu kullanılmış ve elde edilen veriler sistematik biçimde çözümlenmiştir. Gözlem süreci, uygulamanın doğasına uygun şekilde yalnızca araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kullanılan gözlem formu, alanında uzman kişilerden alınan görüşler doğrultusunda geliştirilmiş; ayrıca pilot uygulama öncesinde kodlama birliği sağlanarak ölçme aracının güvenilirliği desteklenmiştir. Uygulama süresi boyunca yalnızca bir gözlemcinin yer alması ise bilinçli bir tercih olup, sınıf ortamının doğal akışının korunması ve öğrencilerin davranışlarında yapaylık oluşmasının önlenmesi amacıyla planlanmıştır. Bu yaklaşım, gözlem sürecinde ekolojik geçerliğe katkı sağlamaktadır. Tüm bu stratejiler, nitel veri analizlerinin geçerlik ve güvenilirliğini bilimsel ölçütlere uygun şekilde artırmak amacıyla tasarlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın problemleri kapsamında toplanan nicel ve nitel verilerin analizine dayalı bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, her bir araştırma problem çerçevesinde ayrı ayrı sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik ön test-son test puanları arasındaki fark, bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilerek Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Deney Grubu Kariyer Farkındalığı, İş Birliği, İletişim, Eleştirel Düşünme ve Girişimcilik Ön Test- Son Test Puanlarına Göre t Testi Analizi Sonuçları

Değişkenler	Puanlar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kariyer Farkındalığı	Ön test	28	110.38	18.03	27	-9.181	.000
	Son test		143.29	7.69			
İş Birliği	Ön test	28	48.39	4.86	27	-4.001	.000
	Son test		53.68	4.49			
İletişim	Ön test	28	61.46	6.84	27	-4.329	.000
	Son test		68.43	3.54			
Eleştirel Düşünme	Ön test	28	43.86	5.18	27	-5.739	.000
	Son test		50.71	2.43			
Girişimcilik	Ön test	28	36.39	5.62	27	-7.037	.000
	Son test		43.93	2.18			

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kariyer farkındalığı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(27) = -9.181$, $p < .001$, $d = 1.74$]. Deney grubu öğrencilerinin kariyer farkındalığı ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 110.38$), uygulanan etkinlikler sonrasında son testte ($\bar{X} = 143.29$) anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin iş birliği ön test-son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(27) = -4.001$, $p < .001$, $d = 1.13$]. Deney grubu öğrencilerinin iş birliği ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 48.39$), uygulanan etkinlikler sonrasında son testte ($\bar{X} = 53.68$) anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin iletişim ön test-son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(27) = -4.329$, $p < .001$, $d = 1.28$]. Deney grubu öğrencilerinin iletişim ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 61.46$), uygulanan etkinlikler

sonrasında son testte ($\bar{X}$ =68.43) anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ön test-son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(27) = -5.739$ $p < .001$, $d = 1.69$]. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 43.86), uygulanan etkinlikler sonrasında son testte ($\bar{X}$ =50.71) anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin girişimcilik ön test-son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(27) = -7.037$, $p < .001$, $d = 1.16$]. Deney grubu öğrencilerinin girişimcilik ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 36.39), uygulanan etkinlikler sonrasında son testte ($\bar{X}$ =43.93) anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Buna göre, iş birlikli destekli kariyer gelişim programı etkinliklerinin öğrencilerin kariyer farkındalığını, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerilerini artırmada etkili olduğu söylenebilir. Cohen'in (1988) sınıflamasına göre bu fark, bütün değişkenler için büyük bir etkiye karşılık gelmektedir.

Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik ön test-son test puanları arasındaki fark, bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilerek Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Kontrol Grubu Kariyer Farkındalığı, İş Birliği, İletişim, Eleştirel Düşünme ve Girişimcilik Ön Test- Son Test Puanlarına Göre t Testi Analizi Sonuçları

Değişkenler	Puanlar	<i>n</i>	$\bar{X}$	ss	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kariyer Farkındalığı	Ön test	28	111.07	16.33	27	-1.695	.101
	Son test		118.32	16.38			
İş Birliği	Ön test	28	46.18	7.57	27	.534	.598
	Son test		45.18	7.30			
İletişim	Ön test	28	60.68	6.91	27	-.270	.789
	Son test		61.21	7.49			
Eleştirel Düşünme	Ön test	28	43.93	4.83	27	-.547	.589
	Son test		44.64	5.29			
Girişimcilik	Ön test	28	36.96	4.71	27	-.065	.949
	Son test		37.04	4.38			

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin puanlarında küçük artışlar olduğu görülmektedir. Kariyer farkındalığı ön test puanı ($\bar{X}$ =111.07), son testte ($\bar{X}$ =118.32) yükselmiştir. İletişim ön test puanı ($\bar{X}$ =60.68), son testte ($\bar{X}$ =61.21) hafif bir artış göstermiştir. Eleştirel düşünme ön test puanı ($\bar{X}$ =43.93), son testte ($\bar{X}$ = 44.64) yükselmiştir. Girişimcilik ön test puanı ($\bar{X}$ = 36.96), son testte ($\bar{X}$ = 37.04) küçük bir artış göstermiştir. Sonuç olarak, kontrol grubunda bazı puanlarda küçük artışlar gözlene de bu artışların istatistiksel olarak

anlamli olmadığı ($p>.05$), dolayısıyla iş birlikli öğrenme etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubunda öğrencilerin kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim sağlanamadığı söylenebilir.

Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Bu araştırma problemi kapsamında, iş birlikli öğrenme destekli hazırlanmış kariyer gelişim programı etkinliklerinin öğrencilerin kariyer farkındalığı, iş birliği, eleştirel düşünme, iletişim ve girişimcilik becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, ön test puanları kontrol altına alınarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırılmıştır.

Kovaryans analizinin temel varsayımlarından biri olan regresyon eğimlerinin homojenliği, analizden önce test edilmiştir. Bu doğrultuda, ilk olarak kariyer farkındalığı değişkenine ilişkin bu varsayımın sağlanıp sağlanmadığına yönelik analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. *Kariyer Farkındalığı Regresyon Eğimi Homojenliği Testi Sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	8749.961	3	2916.654	17.210	.000
Sabit	20138.039	1	20138.039	118.824	.000
<i>Grup*Ön-Test</i>	.131	1	.131	.001	.978
Grup	206.953	1	206.953	1.221	.273
Ön-Test	24.926	1	24,926	.147	.703
Hata	8812.878	52	169,478		
Toplam	975699.000	56			
Düzeltilmiş Toplam	17562.839	55			

Tablo 12 incelendiğinde “*Grup*Ön-Test*” etkileşim teriminin anlamlı olmaması [$F(1, 52) = .001$, $p = .978$], deney ve kontrol gruplarının regresyon eğimlerinin birbirine eşit olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kovaryans analizinin geçerliliği için gerekli olan regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımının sağlandığını ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. *Kariyer Farkındalığı Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları*

Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	28	118.32	118.31
Deney	28	143.29	143.30

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubu için son test puanının $\bar{X}=143.29$, kontrol grubu için son test puanının $\bar{X}=118.32$, düzeltilmiş son test puanı ise deney grubu için $\bar{X}=143.30$ iken, kontrol grubu için $\bar{X}=118.31$ olduğu görülmektedir.

Kariyer farkındalığı son test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasındaki farkın ön test puanları kontrol edilerek incelendiği kovaryans sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. *Kariyer Farkındalığı Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu*

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2_p
Düzeltilmiş Model	8749.831	2	4374.915	26,310	.000	.498
Sabit	20355.549	1	20355.549	122.415	.000	.698
Ön-Test	24.813	1	24.813	.149	.701	.003
Grup	8740.800	1	8740.800	52.566	.000	.498
Hata	8813,008	53	166.283			
Toplam	975699.000	56				
Düzeltilmiş Toplam	17562.839	55				

Tablo 14 incelendiğinde, ön test puanlarının kontrol altına alındığı kovaryans analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının kariyer farkındalığı son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(1, 53)= 52.566$, $p<.001$]. Bu sonuç, uygulanan iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programın etkinlilerinin öğrencilerin kariyer farkındalığı üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca etki büyüklüğü $\eta^2_p = .498$ olarak hesaplanmıştır. Cohen (1988) tarafından yapılan sınıflamaya göre bu değer büyük etki düzeyine karşılık gelmektedir. Bu da programın kariyer farkındalığını artırmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

İş birlikli öğrenme yöntemine uygun şekilde geliştirilen etkinliklerin, öğrencilerin iş birliği düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla; bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini ön test puanları kontrol edilerek değerlendirmek için kovaryans analizi uygulanmıştır. Bu analizde dikkate alınması gereken temel varsayımlardan biri de regresyon eğimlerinin homojenliğidir. Bu nedenle, öncelikle iş birliği değişkenine ilişkin regresyon eğimlerinin homojen olup olmadığı test edilmiş ve elde edilen analiz sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. *İş Birliği Regresyon Eğimi Homojenliği Testi Sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	1037.117	3	345.706	9.188	.006
Sabit	1917.476	1	1917.476	50.960	.000
Grup*Ön-Test	21.253	1	21.253	.565	.456
Grup	68.675	1	68.675	1.825	.183
Ön-Test	.001	1	.001	.001	.997
Hata	1956.597	52	37.627		
Toplam	139812.000	56			
Düzeltilmiş Toplam	2993.714	55			

Tablo 15 incelendiğinde “Grup*Ön-Test” etkileşim teriminin anlamlı olmaması [$F(1, 52)=.565$, $p=.507$], deney ve kontrol gruplarının regresyon eğimlerinin birbirine eşit olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kovaryans analizinin geçerliliği için gerekli olan regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımının sağlandığını ortaya koymaktadır.

Kovaryans analizinin temel varsayımları sağlandıktan sonra iş birlikli destekli hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin iş birliğine becerilerine yönelik etkisinin deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin gerçekleştirilen ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş ve Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. *Deney ve Kontrol Gruplarının İş Birliği Ön Test Puanlarına Göre t Testi Analizi Sonuçları*

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kontrol	28	46.18	7.57	54	1.303	.198
Deney	28	48.39	4.86			

Tablo 16 incelendiğinde bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda öğrencilerin deney ve kontrol gruplarının iş birliği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. [$t(54) = 1.303$, $p>0.05$].

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. *İş Birliği Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları*

Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	28	45.18	45.23
Deney	28	53.68	53.63

Tablo 17 incelendiğinde, deney grubu için son test puanının $\bar{X}$ =53.68, kontrol grubu için son test puanının $\bar{X}$ =45.18, düzeltilmiş son test puanı ise deney grubu için $\bar{X}$ = 53.63 iken, kontrol grubu için $\bar{X}$ =45.23 olduğu görülmektedir.

Tablo 18. *İş Birliği Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu*

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2_p
Düzeltilmiş Model	1015.864	2	507.932	13.611	.000	.339
Sabit	2150.003	1	2150.003	57.613	.000	.521
Ön-Test	4.364	1	4.363	.117	.734	.002
Grup	957.986	1	957.986	25.671	.001	.326
Hata	1977.850	53	37.318			
Toplam	139812.000	56				
Düzeltilmiş Toplam	2993.714	55				

Tablo 18 incelendiğinde, ön test puanlarının kontrol altına alındığı kovaryans analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının iş birliği son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(1, 53) = 25.671, p < .001$]. Bu bulgu, uygulanan iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı etkinliklerinin öğrencilerin iş birliği düzeylerini anlamlı şekilde artırdığını göstermektedir. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2_p = .326$ olup, Cohen (1988) sınıflamasına göre bu değer büyük düzeyde bir etkiye karşılık gelmektedir. Bu sonuç, program etkinliklerinin iş birliği becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İş birlikli öğrenme destekli hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin iletişim düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla; bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini ön test puanları kontrol edilerek değerlendirmek için kovaryans analizi uygulanmıştır. Analize başlamadan regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımı test edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. *İletişim Yetkinliği Regresyon Eğimi Homojenliği Testi Sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	772.522	3	257.507	7.416	.000
Sabit	3516.221	1	3516.221	101.260	.000
Grup*Ön-Test	7.738	1	7.738	.223	.639
Grup	33.270	1	33.270	.958	.332
Ön-Test	36.468	1	36.468	1.050	.310
Hata	1805.692	52	34.725		
Toplam	237880.000	56			
Düzeltilmiş Toplam	2578.214	55			

Tablo 19 incelendiğinde “Grup*Ön-Test” etkileşim teriminin anlamlı olmaması [$F(1, 52)=.223, p=.639$], deney ve kontrol gruplarının regresyon eğimlerinin birbirine eşit olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kovaryans analizinin geçerliliği için gerekli olan regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımının sağlandığını ortaya koymaktadır.

Kovaryans analizinin temel sayıtları sağlandıktan sonra iş birlikli destekli hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin iletişim yetkinliğine yönelik etkisinin deney ve kontrol gruplarının denkliğine ilişkin gerçekleştirilen ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş ve Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının İletişim Yetkinliği Ön Test Puanlarına Göre t Testi Analizi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	df	t	p
Kontrol	28	60.68	6.84	54	.428	.671
Deney	28	61.46	6.91			

Tablo 20 incelendiğinde bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda öğrencilerin deney ve kontrol gruplarının iletişim yetkinliği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. [$t(54)=.428, p>0.05$].

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. İletişim Yetkinliği Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanları

Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	28	61.21	61.17
Deney	28	68.43	68.48

Tablo 21 incelendiğinde, deney grubu için son test puanının $\bar{X}=68.43$, kontrol grubu için son test puanının $\bar{X}=61.21$, düzeltilmiş son test puanı ise deney grubu için $\bar{X}=68.48$ iken, kontrol grubu için $\bar{X}=61.17$ olduğu görülmektedir.

Tablo 22. İletişim Yetkinliği Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2_p
Düzeltilmiş Model	764.784	2	382.392	11.176	.000	.297
Sabit	3511.803	1	3511.803	102.637	.000	.659
Ön-Test	36.141	1	36.141	1.056	.309	.020
Grup	745.132	1	745.132	21.778	.000	.291
Hata	1813.430	53	34.216			
Toplam	237880.000	56				
Düzeltilmiş Toplam	2578.214	55				

Tablo 22 incelendiğinde, ön test puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının iletişim yetkinliği son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F (1, 53) = 21.778, $p < .001$]. Bu bulgu, uygulanan iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programının, öğrencilerin iletişim beceri düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2_p = .291$, Cohen'in (1988) sınıflamasına göre büyük etki düzeyine karşılık gelmektedir. Bu da program etkinliklerinin iletişim yetkinliklerini geliştirme konusunda oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

İş birlikli öğrenme destekli hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla; bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini ön test puanları kontrol edilerek değerlendirmek için kovaryans analizi uygulanmıştır. Bu analize başlamadan regresyon eğimlerinin homojenliği incelenmiştir. Bu analize başlamadan elde edilen sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. *Eleştirel Düşünme Eğilimi Regresyon Eğimi Homojenliği Testi Sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	532.630	3	177.543	10.286	.000
Sabit	1657.391	1	1657.391	96.018	.000
<i>Grup*Ön-Test</i>	14.724	1	14.724	.853	.360
Grup	40.149	1	40.149	2.326	.133
Ön-Test	1.167	1	1.167	.068	.796
Hata	897.584	52	17.261		
Toplam	128732.000	56			
Düzeltilmiş Toplam	1430.214	55			

Tablo 23 incelendiğinde “*Grup*Ön-Test*” etkileşim teriminin anlamlı olmaması [F(1, 52)=.853, $p = .360$], deney ve kontrol gruplarının regresyon eğimlerinin birbirine eşit olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kovaryans analizinin geçerliliği için gerekli olan regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımının sağlandığını ortaya koymaktadır.

Kovaryans analizinin temel sayıtları sağlandıktan sonra iş birlikli destekli hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik etkisinin deney ve kontrol gruplarının denkliğine ilişkin gerçekleştirilen ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş ve Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Test Puanlarına Göre t Testi Analizi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kontrol	28	43.93	4.83	54	-.053	.958
Deney	28	43.88	5.18			

Tablo 24 incelendiğinde bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda öğrencilerin deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme eğilimi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(54) = -.053, p > .05$].

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları

Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	28	44.64	44.64
Deney	28	50.71	50.71

Tablo 25 incelendiğinde, deney grubu için son test puanının $\bar{X} = 50.71$, kontrol grubu için son test puanının $\bar{X} = 44.64$, düzeltilmiş son test puanı ise deney grubu için $\bar{X} = 50.71$ iken, kontrol grubu için $\bar{X} = 44.64$ olduğu görülmektedir.

Tablo 26. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2_p
Düzeltilmiş Model	517.906	2	258.953	15.044	.000	.362
Sabit	1688.095	1	1688.095	98.069	.000	.649
Ön-Test	1.834	1	1.834	.107	.745	.002
Grup	515.598	1	515.598	29.953	.000	.361
Hata	912.309	53	17.213			
Toplam	128732.000	56				
Düzeltilmiş Toplam	1430.214	55				

Tablo 26 incelendiğinde, ön test puanlarının kontrol altına alındığı kovaryans analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(1,53) = 29.953, p < .001$]. Bu bulgu, uygulanan iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini anlamlı şekilde artırdığını göstermektedir. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2_p = .361$ olup, Cohen (1988) sınıflamasına göre bu değer büyük düzeyde bir etkiye karşılık

gelmektedir. Bu sonuç, program etkinliklerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İş birlikli öğrenme teknikleriyle geliştirilen kariyer gelişim programı etkinliklerinin, öğrencilerin girişimcilik yönelimi düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla; bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini ön test puanları kontrol edilerek değerlendirmek için kovaryans analizi uygulanmıştır. Analize başlamadan regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımı test edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Girişimcilik Yönelimi Regresyon Eğimi Homojenliği Testi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	684.988	3	228.329	19.058	.000
Sabit	1345.367	1	1345.367	112.295	.000
<i>Grup*Ön-Test</i>	3.316	1	3.316	.277	.601
Grup	28.331	1	28.331	2.365	.130
Ön-Test	18.656	1	18.656	1.557	.218
Hata	622.994	52	11.981		
Toplam	93081.000	56			
Düzeltilmiş Toplam	1307.982	55			

Tablo 27 incelendiğinde “*Grup*Ön-Test*” etkileşim teriminin anlamlı olmaması [$F(1, 52)=.277, p=.601$], deney ve kontrol gruplarının regresyon eğimlerinin birbirine eşit olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kovaryans analizinin geçerliliği için gerekli olan regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımının sağlandığını ortaya koymaktadır.

Kovaryans analizinin temel sayıtları sağlandıktan sonra iş birlikli destekli hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin girişimcilik yönelimi düzeylerine yönelik etkisinin deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin gerçekleştirilen ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş ve Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarının Girişimcilik Yönelimi Ön Test Puanlarına Göre t Testi Analizi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kontrol	28	36.96	4.71	54	-.412	.682
Deney	28	36.39	5.62			

Tablo 28 incelendiğinde bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda öğrencilerin deney ve kontrol gruplarının girişimcilik yönelimi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. [$t(54) = -.412, p > 0.05$].

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. *Girişimcilik Yönelimi Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanları*

Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	28	37.04	37.00
Deney	28	43.93	43.96

Tablo 29 incelendiğinde, deney grubu için son test puanının $\bar{X} = 43.93$, kontrol grubu için son test puanının $\bar{X} = 37.04$, düzeltilmiş son test puanı ise deney grubu için $\bar{X} = 43.96$ iken, kontrol grubu için $\bar{X} = 37.00$ olduğu görülmektedir.

Tablo 30. *Girişimcilik Yönelimi Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu*

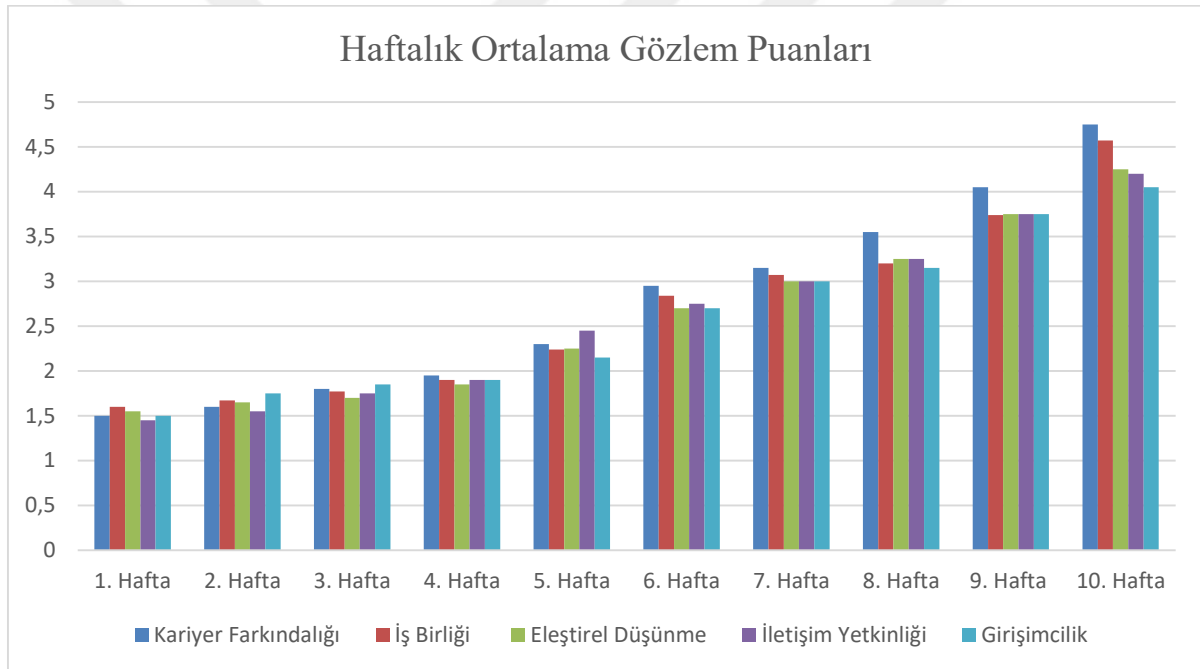
Kaynak	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>	η^2_p
Düzeltilmiş Model	681.673	2	340.836	28.843	.000	.521
Sabit	1415.803	1	1415.803	119.809	.000	.693
Ön-Test	16.512	1	16.512	1.397	.242	.026
Grup	74.850	1	74.850	57.108	.000	.519
Hata	626.309	53	11.817			
Toplam	93081.000	56				
Düzeltilmiş Toplam	1307.982	55				

Tablo 30 incelendiğinde, ön test puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının girişimcilik yönelimi son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(1, 53) = 57.108, p < .001$]. Bu bulgu, uygulanan iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik yönelimi düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2_p = .519$, Cohen’in (1988) sınıflamasına göre bu değer, büyük etki düzeyine karşılık gelmektedir. Bu da program etkinliklerinin girişimcilik yönelimini geliştirme konusunda oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular

Dördüncü problem kapsamında, uygulanan iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı etkinliklerinin öğrencilerin iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme, girişimcilik ve kariyer farkındalığı becerilerine katkısı gözlem yoluyla incelenmiştir. Bu amaçla, uygulama süreci boyunca haftalık olarak yapılan gözlemler, yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla sistematik biçimde kaydedilmiştir. Gözlem süreci hem anlık not alma hem de kamera kaydı üzerinden analiz etme yoluyla desteklenmiştir. Her bir beceriye ilişkin davranış göstergeleri haftalık olarak değerlendirilmiş ve puanlanmıştır. Aşağıda yer alan grafik, öğrencilerin bu beş becerideki gelişimlerini haftalara göre görselleştirmekte ve program etkinliklerinin süreç boyunca ortaya çıkardığı etkiyi yansıtmaktadır.

Şekil 21. Öğrencilerin İş Birliği, İletişim, Eleştirel Düşünme, Girişimcilik ve Kariyer Farkındalığı Puanlarının Haftalık Dağılımı



Şekil 21’de öğrencilerin iş birliği, iletişim yetkinliği, eleştirel düşünme, girişimcilik ve kariyer farkındalığı becerilerine yönelik haftalık ortalama gözlem puanlarının dağılımı sunulmuştur. Grafik incelendiğinde, tüm beceri alanlarında uygulama süreci boyunca düzenli bir artış olduğu görülmektedir. Ancak bu artış yalnızca sayısal değil, gözlenen davranışlarla da somutlaşmıştır. Kariyer farkındalığı boyutunda, ilk haftalarda öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerini belirlemede belirsizlik yaşadıkları ve bu hedefleri netleştirmekte zorlandıkları gözlenmiştir. 4. ve 5. haftalardan itibaren öğrencilerin güçlü yönlerini fark etmeye, ilgi alanlarını tanımlamaya ve grup içinde keşfetmeye yönelik konuşmalar yapmaya başladıkları görülmüştür. 7. haftada öğrencilerin kariyer süreçlerinde karşılaşılabilecekleri fırsat ve riskleri tartışarak birbirlerine geri bildirim sundukları kaydedilmiştir. 8. ve 9.

haftalarda ise kariyer hedeflerini gerçekleştirmede kişisel yeterliklerini ve çevresel faktörleri dikkate almaya başladıkları gözlenmiştir. 10. haftada öğrencilerin gelecek planlarını daha somut ifadelerle dile getirdikleri ve kariyer gelişim süreçlerine ilişkin daha bütüncül bir bakış açısı sergiledikleri belirlenmiştir.

İş birliği boyutunda, 1. ve 2. haftalarda grup üyelerinin ortak ürün ortaya koymada zorlandıkları ve sorumluluk almada çekimser davrandıkları gözlenmiştir. 3. haftadan itibaren öğrencilerin görev paylaşımında daha gönüllü oldukları ve bazı öğrencilerin liderlik rolünü üstlenmeye başladıkları kaydedilmiştir. Özellikle 5. haftadan sonra öğrencilerin grup çalışmalarında görev paylaşımı, ortak sorumluluk alma ve karşılıklı etkileşimlerini daha etkin biçimde gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. 7. hafta itibarıyla grup içinde sorumlulukların daha dengeli paylaşıldığı ve bireysel sorumlulukların daha özenle yerine getirildiği belirlenmiştir. 8. haftada öğrencilerin fikir ayrılıklarını yapıcı biçimde uzlaşmaya dönüştürdükleri, 9. ve 10. haftalarda ise süreci birlikte değerlendirerek iyileştirme yolları aradıkları ve birbirlerine etkili geri bildirim sundukları kaydedilmiştir.

İletişim becerilerinde 1. ve 3. haftalar arasında öğrencilerin daha çok kısa yanıtlar verdikleri ve grup içinde yalnızca kısa süreli göz teması kurdukları gözlenmiştir. 4. haftadan itibaren öğrencilerin grup tartışmalarında birbirini aktif dinlemeye başladıkları ve fikirlerini daha açık bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. 6. haftadan sonra ise tartışmalarda çözüm arayışına daha yapıcı bir şekilde katıldıkları kaydedilmiştir. 7. haftada öğrencilerin grup arkadaşlarının ifadelerini kendi cümleleriyle tekrar ederek onları anlamaya çalıştıkları gözlenmiştir. 9. haftada açıklamalarını gerekçelendirme, fikirlerini örneklerle destekleme ve anlaşmazlık durumlarında çözüm odaklı konuşmalar yapma davranışlarında artış gözlenmiştir. 10. haftada ise öğrencilerin gruplar arası sunumlarda daha öz güvenli hareket ettikleri ve daha akıcı konuştukları kaydedilmiştir.

Eleştirel düşünme eğilimleri açısından, ilk haftalarda öğrencilerin çoğunlukla verilen yönergeleri sorgulamadan uyguladıkları ve yalnızca sınırlı düzeyde yorumlarda bulundukları gözlenmiştir. 5. haftadan itibaren öğrencilerin farklı bakış açılarını dikkate alarak sorular yöneltmeye başladıkları ve grup içinde ortaya çıkan görüşleri olumlu ve olumsuz yönleriyle karşılaştırdıkları kaydedilmiştir. 6. ve 7. haftalarda, grup tartışmalarında öğrencilerin neden-sonuç ilişkisini daha net bir biçimde kurdukları görülmüştür. 8. ile 10. haftalar arasında ise öğrencilerin ifadelerinin daha analitik bir zeminde şekillendiği ve yorumlarını mantıksal gerekçelerle desteklemeye başladıkları belirlenmiştir.

Girişimcilik becerileri boyutunda, ilk haftada öğrencilerin yaratıcı ve yenilikçi fikirler üretmede çekingen davrandıkları ve risk almaktan kaçındıkları gözlenmiştir. 2. haftada,

öğrencilerin daha yaratıcı öneriler geliştirdikleri ve farklı çözüm yolları ortaya koymaya başladıkları görülmüştür. 4. haftadan itibaren, grup üyelerinin birbirlerini denemeler yapma konusunda cesaretlendirdikleri kaydedilmiştir. 6. ve 7. haftalarda, öğrencilerin hata yapma durumlarını öğrenme fırsatı olarak değerlendirdikleri ve sürece daha esnek yaklaştıkları belirlenmiştir. 8. ve 9. haftalarda, öğrencilerin çözüm önerilerini uygulamaya dönüştürebilecek şekilde yapılandıkları gözlenmiştir. 10. haftada ise girişimcilik davranışlarının daha sistematik bir biçimde sergilendiği; karar alma, risk değerlendirme, proaktif olma ve fırsatları değerlendirme konularında öğrencilerin daha bilinçli hareket ettikleri kaydedilmiştir.

Sonuç olarak; uygulanan iş birlikli destekli kariyer gelişim programı etkinlikleri ile onuncu hafta itibarıyla en yüksek ortalama puan kariyer farkındalığı boyutunda elde edilirken, onu iş birliği ve eleştirel düşünme izlemektedir. Girişimcilik ve iletişim yetkinliği puanlarında da belirgin bir gelişim kaydedilmiştir. Bu bulgular, iş birlikli öğrenme destekli etkinliklerin öğrencilerin çok boyutlu beceri gelişimlerini desteklemede etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Beşinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci problemine ilişkin olarak, uygulanan iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programına katılan öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler, önceden belirlenmiş beş temel değişken (kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik) çerçevesinde önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda betimsel analiz yapılmıştır. Bir değişken için kodlar belirlenmiş, bu kodlar katılımcı görüşlerinden türetilmiştir.

Aşağıda yer alan tabloda, görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda her bir değişkene ilişkin kodlar ile bu kodlara dair görüş belirten katılımcı sayıları sunulmuştur. Kodlamalar, anlamlı tekrarlar ve içerik yoğunluğu temel alınarak oluşturulmuş; her bir katılımcı birden fazla katkı sağlamış olsa da tablo yalnızca katılımcı sayısını esas alan frekans bilgisi içermektedir.

Bu kapsamda, araştırmada ele alınan ilk değişken olan “Kariyer Farkındalığı” teması ile ilgili bulgular Tablo 31’de gösterilmektedir.

Tablo 31. *Kariyer Farkındalığı ve Gelişimi Temasına İlişkin Kodlar, Katılımcı Sayıları ve Örnek Görüşler*

Tema	Kodlar	Frekans	Görüşler
Kariyer Farkındalığı ve Gelişimi	Kariyer planı netleşmesi	9	“Önceden meslek hayatıma dair elimde olan tek şey alanın bana verdiği unvandı. Ama şimdi kariyer hedefim daha net. Ne istediğimi, hangi yönde gideceğimi artık biliyorum.” (K-8)
	Alternatif yolların farkına varma	5	Kariyer hedefim netti bu etkinliklere başlamadan önce ama bu etkinliklerle kariyer hedefime ulaşmak için farklı yollar zihnimde tasarladım. O yola ulaşmak için b, c, d, e yollarım var artık.” (K-13)
	Meslek seçimine yönelik farkındalık	4	“Kariyer sürecimi şekillendiren hayatıma yön veren faktörleri bu etkinliklerle fark ettim.” (K-5)
	Güçlü ve zayıf yönleri fark etme (Öz-Farkındalık)	7	“Önemli olan sadece mezun olup işe başlamak değil aslında mevcut güçlü yönlerimize odaklanarak farklı yeterlik alanlarıyla kendimizi geliştirmek. (K-2)”
	Kendine güvenin artması	6	“Bence kendimizi etkinliklerle tanıdıkça kendimize haksızlık yaptığımızı düşündük. Kendimizi keşfetme açısından çok kıymetli deneyimler kazandık. Öz güvenimiz gerçekten arttı.” (K-7)

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, “Kariyer Farkındalığı ve Gelişimi” teması çerçevesinde analiz edildiğinde beş kod öne çıkmaktadır. Bunlar; kariyer planının netleşmesi, alternatif yolların farkına varma, meslek seçimine yönelik farkındalık, güçlü ve zayıf yönleri fark etme (öz-farkındalık) ve kendine güvenin artmasıdır. Katılımcıların ifadelerinde sıkça vurgulanan kod, kariyer planının netleşmesi olmuştur. Öğrenciler, program sürecinde sadece mesleki hedeflerini değil, bu hedeflere ulaşmak için izleyebilecekleri alternatif yolları da belirlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, etkinliklerin bireysel farkındalık ve öz güven gelişimine katkı sağladığı da dikkat çekmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken “İş Birliği”dir. Katılımcıların bu değişken bağlamında paylaştığı ifadeler doğrultusunda belirlenen kodlar, bu kodlara ilişkin katılımcı sayıları (frekans) ve örnek görüşler aşağıda Tablo 32’de sunulmaktadır.

Tablo 32. İş Birliği Temasına İlişkin Kodlar, Katılımcı Sayıları ve Örnek Görüşler

Tema	Kodlar	Frekans	Görüşler
İş Birliği	Grup içi uyum ve görev paylaşımı	10	“Grup çalışmalarında benim dediğim olacak görüşü hiç olmadı... Herkes güçlü yönünü grup çalışmasına yansıtarak süreci bireysellikten daha güçlü hale getirdi.” (K-4)
	İş birliği tutumu değişimi	8	“Geçen gün ölçeğin tekrarını yaptınız. Hatırladığım kadarıyla ilk uygulamada grup çalışmalarını hiç sevmediğimi işaretlemiştim, ama ikinci uygulamada işaretlemelerime kendim bile şaşırdım.” (K-13)
	Ortak ürün çıkarma	7	“Rekabet içirmeden ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çabalamak güven vericiydi.” (K-7)

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin iş birliği becerilerine yönelik deneyim ve değerlendirmeleri üç temel kod altında toplanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, grup içinde görev paylaşımına dayalı bir uyum geliştirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca, program öncesinde grup çalışmalarına yönelik olumsuz tutumlara sahip olan bazı katılımcıların süreç sonunda bu tutumlarının değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte, ortak ürün çıkarma sürecine aktif olarak katılan öğrenciler, grup dinamiklerinin üretkenliğe olan katkısını vurgulamıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken olan "Eleştirel Düşünme" teması doğrultusunda öğrencilerin görüşlerinden elde edilen nitel veriler Tablo 33'te sunulmaktadır.

Tablo 33. Eleştirel Düşünme Temasına İlişkin Kodlar, Katılımcı Sayıları ve Örnek Görüşler

Tema	Kodlar	Frekans	Görüşler
Eleştirel Düşünme	Farklı bakış açıları geliştirme	6	“Normalde günlük hayatımda genellikle olaylara sorun odaklı bakardım. Ancak grup çalışmalarının katkısıyla artık alternatif çözüm yolları arayarak bakmak bizde daha yapıcı duygular oluşturdu.” (K9)
	Problemleri analiz etme ve sorgulama	5	“Problem çözme konusunda birçok farklı grupta çalıştığımız için çözüm için alternatif yollar da arttı... Artık çok farklı boyutlarla değerlendirme yapabiliyorum.” (K12)
	Empati kurma yoluyla çözüm üretme	3	“Grup arkadaşlarımda da sorumluluğunu hissettiğim için her konuda çok hassas yaklaşmaya özen gösterdim... Empati kazandım diyebilirim.” (K13)

Eleştirel düşünme teması kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin olaylara çok yönlü bakabilme, alternatif çözüm yolları geliştirebilme ve başkalarının perspektiflerini dikkate alarak empati kurabilme becerilerinde önemli gelişmeler kaydettiklerini göstermektedir. Özellikle farklı bakış açıları geliştirme ve problemleri analiz etme-sorgulama kodları, öğrencilerin grup etkileşimleri yoluyla daha eleştirel ve derinlemesine düşünme eğilimi kazandıklarını ortaya koymaktadır. Empati yoluyla değerlendirme kodunun da dikkate değer düzeyde temsil edilmesi, öğrencilerin yalnızca bilişsel düzeyde değil, duyuşsal açıdan da eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiklerine işaret etmektedir. Bu bulgular, programın öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken olan “İletişim Yetkinliği” teması doğrultusunda öğrencilerin görüşlerinden elde edilen nitel veriler Tablo 34’te sunulmaktadır.

Tablo 34. İletişim Yetkinliği Temasına İlişkin Kodlar, Katılımcı Sayıları ve Örnek Görüşler

Tema	Kodlar	Frekans	Görüşler
İletişim Yetkinliği	Topluluk içinde kendini ifade etme becerisinde artış	6	“Toplu ortamlarda bana kimse soru sormasın isterdim. Ama bu dersle birlikte grup içinde ve sınıf ortamında konuşma cesareti gösterdim. Artık çok rahatım.” (K-11) “Grup sözcüsü rolü bende olduğunda sınıf önünde konuşmak beni çok utandırıyordu. Ama şimdi grup sözcüsü olmayı ben istiyorum.” (K-10)
	Tanımadık kişilerle etkili iletişim kurabilme	5	“Etkinliklerden önce sınıf arkadaşlarımın adını bile bilmiyordum. Ama grup çalışmalarıyla artık onlarla nasıl iletişime geçeceğimi biliyorum.” (K-3)
	Sosyal anksiyeteyi azaltma	4	“Eskiden çekingenliğim nedeniyle gruba katılmakta zorlanırdım ama şimdi rahatça fikir paylaşılabiliyorum. Kaygım azaldı.” (K-6)

İletişim teması kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin özellikle topluluk içinde kendini ifade etme becerilerinde anlamlı bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tanımadıkları kişilerle etkili iletişim kurabilme ve sosyal anksiyetede azalma gibi bulgular ise öğrencilerin grup içinde daha aktif rol aldığını ve iletişim kurma konusundaki öz güvenlerinin arttığını göstermektedir. Bu durum, programın öğrencilerin hem bireyler arası hem de grup içi iletişim becerilerini destekleme konusunda etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmeleri ve sınıf içi iletişim süreçlerine daha etkin katılım sağlamaları, programın sosyal etkileşim odaklı yapısının olumlu bir yansımasıdır.

Araştırma kapsamında ele alınan son değişken “Girişimcilik”tir. Bu kapsamda elde edilen nitel veriler, betimsel analiz doğrultusunda katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen nitel veriler Tablo 35’te sunulmaktadır.

Tablo 35. *Girişimcilik Temasına İlişkin Kodlar, Katılımcı Sayıları ve Örnek Görüşler*

Tema	Kodlar	Frekans	Görüşler
Girişimcilik	Karar alma ve harekete geçme	6	“Eskiden fikir üretsem de onu uygulamaya dökmek benim için çok zordu. Ama bu etkinliklerde fikirlerimi uygulama fırsatı buldum. Karar alıp harekete geçtim.” (K-8) “Sadece düşünmekle kalmamak gerektiğini anladım. Grup çalışmalarında harekete geçmek ve bir şeyler ortaya koymak için sorumluluk aldım.” (K-4)
	Yeni fikir üretme	5	“Grup arkadaşlarımla birlikte özgün fikirler üretmek çok keyifliydi. Daha önce aklıma gelmeyecek şeyleri düşündük.” (K12) “Kısıtlı zamanlarda yenilikçi fikirler geliştirmek zorundaydık. Bu da hızlı düşünüp farklı çözümler üretmemi sağladı.” (K9)
	Girişimci cesaretin gelişimi	4	“İlk hafta boyunca sessizdim ama sonraki etkinliklerde fikirlerimi daha rahat ifade ettim. Artık bir projede öne çıkmak beni korkutmuyor.” (K11) “Eskiden sadece verilen görevi yapardım, şimdi yeni fikirler önerme cesaretim gelişti. Hatta bazen liderlik bile ettim.” (K-6)

Girişimcilik teması kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin program etkinlikleri sürecinde yalnızca fikir üretmekle kalmayıp bu fikirleri hayata geçirme yönünde adımlar attığını göstermektedir. Katılımcıların karar alma ve harekete geçme davranışları, programın uygulamaya dönük katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, yeni fikir üretme becerilerindeki artış ve girişimcilik cesaretinin gelişimi, öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerine daha fazla katıldığını ve öz güvenlerinin güçlendiğini göstermektedir. Bu bağlamda, uygulanan iş birlikli öğrenme destekli etkinliklerin öğrencilerde girişimci bir bakış açısının gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulanan program etkinliklerinin etkilerine dair tematik değerlendirmelerin yanı sıra, katılımcıların genel memnuniyet düzeyleri, önerileri ve program etkinliklerinin sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri de analiz edilmiştir.

Katılımcılar, uygulanan iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı etkinliklerini faydalı ve etkili bulduklarını ifade etmiştir. Özellikle etkinliklerin günlük yaşantıya ve mesleki hayata dair somut katkılar sağladığı; bireysel farkındalık, iletişim ve girişimcilik gibi alanlarda öğrencilerin gelişim gösterdiği belirtilmiştir. Etkinliklerin dinamik, etkileşimli ve katılımcı yapısı sayesinde öğrencilerin aktif rol aldığı, süreç içerisinde iş birliği ve sorumluluk alma becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu bulguyu destekleyen bazı katılımcı yorumları aşağıda sunulmaktadır.

“Ben etkinliklerin öz-disiplin, öz-farkındalık ve öz-düzenleme geliştirmesi açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Sürecin eğlenceli, objektif ve staj deneyimi sunan yapısı çok rahat hissettirdi ve bu da öğrenmeyi kolaylaştırdı. Kesinlikle başkalarına da tavsiye ederim.” (K-7)

“Program etkinliklerini baştan sonuna kadar değerlendirecek olursam kendilerini tanıma, güçlü yönlerini fark etme, geliştirilmesi gereken yönlerine odaklanma açısından şiddetle öneririm.” (K-11)

Katılımcılar ayrıca, programı yalnızca kendi gelişimleri açısından değil, başka üniversitelerdeki öğrenciler için de önerilebilir bulduklarını vurgulamıştır. Bazı katılımcılar, etkinliklerin sürekliliğinin sağlanması ve farklı bölümlerdeki öğrencilerle genişletilerek uygulanmasının daha etkili olabileceğini dile getirmiştir.

“Üniversitedeki bütün derslerde bu becerilerin kapsamlı bir şekilde pekiştirilmesi için grup çalışmalarıyla desteklenmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.” (K-12)

Bu görüşler, program etkinliklerinin genellenebilirliği ve sürdürülebilirliği açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarını geliştirmek ve aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik yetkinliklerini desteklemek amacıyla iş birlikli öğrenme destekli bir kariyer gelişim programı etkinlikleri uygulanmıştır. Program etkinliklerinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmış; öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası düzeyleri karşılaştırılarak elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili alan yazını ışığında ele alınmış ve her bir probleme yönelik değerlendirmelere yer verilmiştir.

İlk araştırma problemi kapsamında, deney grubundaki öğrencilerin kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik düzeylerinin ön test ve son test puanları açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, iş birlikli öğrenmeye dayalı olarak uygulanan kariyer gelişim program etkinliklerinin öğrencilerin kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir. Uygulama öncesindeki puanlar ile uygulama sonrasında elde edilen puanlar değerlendirildiğinde, etkinliklerin ardından belirgin bir fark oluşmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin aktif katılım gösterdiği, fikirlerini özgürce paylaşabildiği ve grup etkileşimleri yoluyla kendi geleceklerine ilişkin düşünme fırsatı bulduğu iş birlikli öğrenme ortamlarının; kariyer gelişimi, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik açısından etkili ve destekleyici bir öğrenme zemini sunduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin akranlarıyla birlikte düşünceleri, iletişim hâlinde olmaları, kariyer hedefleri belirlemeleri, güçlü yönlerini fark etmeleri ve farklı bakış açılarını değerlendirmeleri; kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik gelişimini destekleyen sosyal ve bilişsel bir öğrenme ortamı oluşturmuştur. Alan yazınında iş birlikli öğrenme yönteminin, bireylerin hem güçlü yönlerini hem de gelişime açık alanlarını keşfetmelerine olanak tanıyan etkileşim temelli bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır (Di Fabio & Kenny, 2016; Trilling & Fadel, 2009). Bu yönüyle değerlendirildiğinde, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin kendilerine yönelik içgörü geliştirmelerine katkı sunduğu ve bireysel kariyer farkındalıklarının oluşmasında anlamlı bir rol oynadığı sonucuna

ulaşılmaktadır. Bu bulgu, bireylerin iş birlikli öğrenme deneyimleri yoluyla geliştirdikleri öz saygı ve öz yeterliliklerinin, kariyer farkındalığını artıran temel psikolojik kaynaklar olduğunu ortaya koymaktadır (Johnson vd., 2000; Johnson vd., 2014; Laal & Ghodsi, 2012).

İş birliği becerileri, bireyin yalnızca grup içinde etkili biçimde çalışmasını değil, aynı zamanda kendi sorumluluklarının farkına varmasını, diğer bireylerin katkılarını takdir etmesini ve ortak hedeflere ulaşma sürecinde etkin rol üstlenmesini de mümkün kılmaktadır (Johnson & Johnson, 2014a; Vygotsky, 1978). Bu çerçevede elde edilen bulgular, iş birlikli öğrenmenin yükseköğretim düzeyinde kariyer eğitimi uygulamaları için etkili bir pedagojik yaklaşım olduğunu göstermektedir. İş birliği temelli deneyimlerin, bireyin kendini tanıma, sosyal çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurma ve kariyer planlamasında gerçekçi kararlar alma gibi kariyer farkındalığını oluşturan temel unsurları desteklediği söylenebilir (Di Fabio & Tsuda, 2018; Niles & Harris-Bowlsbey, 2013; OECD, 2019).

İkinci araştırma problemi kapsamında, kontrol grubu öğrencilerinin düz anlatım ve soru-cevap teknikleriyle gerçekleştirilen kariyer gelişim çalışmalarının ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Bulgular, öğrencilerin kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Her ne kadar son test ortalamalarında küçük artışlar gözlemlense de bu değişimler anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, kullanılan tekniklerin öğretmen merkezli bilgi aktarımına dayanması ve öğrencilerin sürece aktif katılımını sınırlayan yapısından kaynaklanmış olabilir. Nitekim alan yazınında da öğretmen merkezli uygulamaların öğrenciyi pasif hale getirdiği ve onları düşünsel ve manevi yönleriyle biçimlendirilecek bir nesne gibi ele aldığı yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Çoşkun & Taneri, 2021). Öte yandan, iş birlikli öğrenme gibi aktif öğrenme yöntemleri öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimini desteklediği için (Dewi, 2023; Gillies, 2016; Khan, 2024; Laal & Ghodsi, 2012; Raba, 2017; Sadikin vd., 2016; Sarar-Kuzu & Yalçınalp, 2024; Tinungki vd., 2024), kariyer becerilerinin temel unsurlarını da geliştirmekte (Di Fabio & Tsuda, 2018; Niles & Harris-Bowlsbey, 2013) ve bu nedenle deney grubunda anlamlı farklar ortaya çıkarken kontrol grubunda ortaya çıkmamaktadır.

Üçüncü araştırma problemi kapsamında yapılan kovaryans analizi, ön test puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol grupları arasında kariyer farkındalığı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Başlangıç puanları sabitlenmiş olmasına rağmen, deney grubunun son testte elde ettiği yüksek düzeyli kariyer farkındalığı, iş birlikli öğrenme destekli etkinliklerin bu alandaki gelişimi etkili biçimde desteklediğini göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin yalnızca öğrenme sürecine değil, aynı zamanda kendi

kariyer hedeflerine ilişkin bilinçlenme sürecine de aktif şekilde katıldıklarını ortaya koymaktadır.

İş birlikli öğrenmeyi diğer grup çalışmalarından ayıran en temel özelliklerden biri olan pozitif grup bağlılığı, öğrencilerde daha yüksek düzeyde motivasyon oluşmasına katkı sağlamaktadır (Cohen, 1994; Gillies, 2016; Johnson & Johnson, 1974; Johnson vd., 2000; Johnson & Johnson, 2005, 2014; Sharan, 1980; Shroyer, 1989). Bu süreçte gelişen öz güven (Raba, 2017) ve kazandırılan öz denetim becerileri (Resnick, 1987; Vass, 2025), bireylerin kendilerine daha gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşmalarına, güçlü yönlerine odaklanmalarına ve gelişime açık alanlarını fark ederek telafi etme yönünde adım atmalarına olanak tanımaktadır. Tüm bu gelişimsel katkılar, öğrencilerin kariyerlerine yönelik farkındalık düzeylerinin artmasını da beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda, motivasyonu, öz güveni ve öz denetimi gelişen bireylerin kariyer farkındalıklarının da anlamlı biçimde yükseldiği söylenebilir. Alan yazınında da iş birlikli öğrenme tekniklerinin kariyer başarısı, planlama süreci ve mesleki yönelimler üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair bulgular yer almakta ve araştırmamızın bulgularını desteklemektedir (Benau, 2025; Guo, 2024; Herinek vd., 2025; Lee vd., 2024; Ramasamy & Chee Me, 2025; Vass, 2025).

Üçüncü araştırma problemi kapsamında elde edilen bir diğer önemli bulgu, deney ve kontrol grupları arasında iş birliği becerileri açısından anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Ön test puanları sabitlenerek yapılan kovaryans analizi sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin iş birliği düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı etkinliklerinin, öğrencilerin birlikte çalışma, ortak hedef belirleme, sorumluluk paylaşma ve karşılıklı etkileşim gibi temel iş birliği becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

İş birlikli öğrenme yönteminde, grup üyeleri yüz yüze etkileşim kurarak hem kişiler arası hem de grup içi sosyal ilişkiler geliştirir (Di Fabio & Kenny, 2016; Efe vd., 2008). Bu sosyal yapı, öğrencilerin birbirleriyle etkili iletişim kurmalarını ve grup içinde görev dağılımı yaparak sorumluluk almalarını teşvik eder. Ortak bir hedef doğrultusunda çalışan öğrenciler arasında gelişen bu sorumluluk paylaşımı, iş birliği bilincinin derinleşmesine katkı sunmaktadır. Grup içinde yapılan çalışmalar, küçük ölçekli dahi olsa, bireylerin ilerleyen dönemlerde gerçekleştirecekleri daha büyük ölçekli iş birlikleri için temel bir deneyim sunar (Hotaman, 2019). Ayrıca, iş birlikli öğrenme teknikleriyle kazanılan bu deneyimlerin, öğrencilerin modern iş dünyasında beklenen nitelikli takım çalışmalarına daha etkin katılım göstermelerini mümkün kıldığı görülmektedir (Yalman, 2019). Bu doğrultuda, iş birlikli

öğrenme yöntemi hem akademik süreçlerde hem de kariyer yaşamında gerekli olan iş birliği yetkinliğini geliştirmede etkili bir pedagojik yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın üçüncü problemi kapsamında elde edilen bir diğer bulgu, iletişim becerileri açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Ön test puanları kontrol altında tutulduğunda, deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerilerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı etkinliklerinin, öğrencilerin iletişim yeterliklerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

İş birlikli öğrenme uygulamalarında, bireyler arası ve grup düzeyinde iletişim becerilerinin gelişimi sürecin doğal bir parçasıdır. Öğrenciler, ortak bir öğrenme ortamı içinde birbirlerinin gelişimine katkıda bulunarak, bireysel performanslarının ötesine geçen bir öğrenme deneyimi yaşarlar (Johnson & Johnson, 2014; Johnson vd., 2007/2016). Bu süreçte kurulan pozitif bağımlılık temelli iletişim, öğrencilerin ortak hedef doğrultusunda iş birliği yapmalarını ve birbirlerini desteklemelerini kolaylaştırmaktadır (Gheorghe vd., 2023).

Farklı bilgi ve beceri düzeylerine sahip bireylerin bir araya gelerek yürüttükleri bu etkileşimli süreç, yalnızca bilgi alışverişini değil; aynı zamanda karşılıklı saygı, empati ve sorumluluk duygusunun gelişimini de desteklemektedir (Tinungki vd., 2024). Bu yapı, öğrencilerin sosyal becerilerinin güçlenmesini sağlarken (Gillies, 2016), aynı zamanda fikirlerini açıkça ifade etme, düşüncelerini yapılandırma ve etkili iletişim kurma gibi temel iletişim yeterliklerinin gelişmesine de katkı sunmaktadır (Dewi, 2023; Raba, 2017; Sripradith, 2019).

Araştırma bulguları, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin kariyer gelişimi açısından kritik öneme sahip olan iletişim becerileri -kendini ifade etme, karşılıklı dinleme, geri bildirim verme ve grup içinde açık iletişim kurma- gibi yönlerden anlamlı biçimde geliştirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, iletişim becerilerinin kariyer uyumu ve istihdam edilebilirlik üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmalardan da destek bulmaktadır (Chaiyama & Kaewpila, 2022; Çiyiltepe & Aydın, 2023; Ferras-Garcia vd., 2020; İlhan, 2025; McGunagle & Zizka, 2020; Tănaşcu vd., 2020; Tavitiyaman vd., 2025). Ayrıca iletişim becerilerinin gelişmesiyle birlikte artan öz güvenin, kariyer gelişimini olumlu yönde etkilediği de çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Çiyiltepe & Aydın, 2023; Jagadheeswari vd., 2019; Maghsoodi vd., 2025).

Araştırmanın üçüncü problemi kapsamında ele alınan bir diğer değişken olan eleştirel düşünme eğilimi açısından yapılan kovaryans analizi, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Ön test puanları kontrol edildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı

biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, uygulanan iş birlikli öğrenme destekli etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

İş birlikli öğrenme tekniklerinin uygulanması sırasında, neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yapılan sorgulamalar, grup üyelerinin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Cohen, 1994; Johnson vd., 2000; Sharan, 1980; Shroyer, 1989; Varışoğlu, 2016; Webb, 1982). Özellikle öğrencilerin birlikte materyal incelemeleri, çözüm yolları üretmeleri, karşılıklı rehberlik yapmaları ve grup sürecine yönelik değerlendirmelerde bulunmaları, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini kolaylaştıran unsurlar arasında yer almaktadır (Khan, 2024; Laal & Ghodsi, 2012; Sadikin vd., 2016; Sarar-Kuzu & Yalçınalp, 2024). Ayrıca her bireyin aynı olaya farklı bir bakış açısıyla yaklaşması, grup içindeki tartışmaların derinleşmesini sağlamakta; bu da muhakeme becerilerini geliştirerek eleştirel düşünme eğilimini artırmaktadır (Johnson vd., 2000; Laal & Ghodsi, 2012; Sarar-Kuzu & Yalçınalp, 2024; Shroyer, 1989). Araştırma kapsamında elde edilen bu bulgu, iş birlikli öğrenme ortamlarının öğrencilerin akıl yürütme, değerlendirme, analiz etme ve çok yönlü düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerini desteklediğini göstermektedir. Bu durum, eleştirel düşünmenin bilişsel gelişimle sınırlı kalmayıp kariyer süreçlerinde karar alma becerilerinde de belirleyici bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır.

Alan yazınındaki çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. Eleştirel düşünmenin özellikle analitiklik boyutunun, kariyer iç kontrol odağını artırarak mesleki yeterlik algısını olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Xiao vd., 2025). Bunun yanı sıra, eleştirel düşünme becerisi yüksek olan bireylerin kariyer ilgisinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Hava & Koyunlu-Ünlü, 2021). Aynı zamanda eleştirel düşünme eğiliminin, bireylerin kariyer uyum yetenekleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığı da çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Bassat, 2016; Çelik, 2017; Günay & Çarıkçı, 2018). Bu doğrultuda, araştırmamızdan elde edilen bulgular, eleştirel düşünme eğiliminin hem akademik hem de mesleki gelişim açısından önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü problemi kapsamında ele alınan son değişken olan girişimcilik yönelimi açısından yapılan kovaryans analizi, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Ön test puanları kontrol altına alındığında, deney grubundaki öğrencilerin girişimcilik düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik becerilerini desteklediğini göstermektedir.

İş birlikli öğrenme, bireylerin gerçek yaşam durumlarına benzer görevler üzerinde birlikte çalışarak problem çözme, değerlendirme ve karar verme süreçlerine aktif şekilde katılmalarına olanak tanır (Aydal, 2017; Johnson vd., 2014; Sadikin vd., 2016). Bu süreçte öğrencilerin, hangi yöntemlerin etkili olduğunu belirleyerek öneriler sunmaları, girişimcilik yöneliminin temel bileşenleri arasında yer alan inisiyatif alma ve yenilikçi düşünme gibi becerilerin gelişimini desteklemektedir (Lai, 2011; Nelson-Hurwitz & Buchtal, 2019). Ayrıca grup üyelerinin farklı bakış açılarıyla olaylara yaklaşımları, bir problemin farklı yollarla çözülebileceğini deneyimlemelerine ve yaratıcı fikirler geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Johnson vd., 2000; Laal & Ghodsi, 2012; Sarar-Kuzu & Yalçınalp, 2024; Shroyer, 1989). Bununla birlikte, iş birlikli öğrenmenin bireysel sorumluluk temelli yapısı, öğrencilerin zamanla görevleri bağımsız olarak üstlenmelerini ve kendi kararlarını almalarını kolaylaştırmakta; bu durum da girişimcilik yöneliminin temelinde yer alan öz yeterlik algısını güçlendirmektedir (Efe vd., 2008). Alan yazınında da benzer şekilde, psiko-eğitim temelli müdahalelerin karar verme ve öz yeterlik gibi bireysel faktörlerde olumlu değişimler sağladığına yönelik bulgular mevcuttur (Guo, 2024; Lam & Santos, 2018; Vass, 2025).

Tüm bu bulgular, uygulanan kariyer gelişim programı etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik becerilerini artırarak kariyer farkındalıklarını da güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Nitekim girişimcilik yöneliminin kariyer planlama, karar verme yeterliği ve kariyer başarısıyla ilişkili olduğunu gösteren birçok araştırma bu sonucu desteklemektedir (Abdel-bassait vd., 2023; Aksoy, 2024; Azbay, 2024; Balçın, 2024; Başkır, 2024; Ertekin, 2020; Flores vd., 2025; Güler, 2025; Liguori vd., 2025; Rodriguez & Lieber, 2020; Pan vd., 2018; Taşçı, 2019).

Araştırmanın dördüncü problemi kapsamında, uygulama süreci boyunca öğrencilerin kariyer farkındalığı, iş birliği, eleştirel düşünme, iletişim yetkinliği ve girişimcilik becerilerine ilişkin gözlemlenen davranışları haftalık olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin gözlem puanlarında haftalar ilerledikçe belirgin bir artış yaşandığını ortaya koymuştur. Özellikle 6. haftadan itibaren tüm becerilerdeki gelişim ivme kazanmış; 10. haftada ise neredeyse tüm beceriler üst düzeye ulaşmıştır. En dikkat çekici gelişim, kariyer farkındalığı ve iş birliği becerilerinde gözlemlenmiştir; bunu sırasıyla iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerileri izlemiştir.

Dördüncü araştırma problemi kapsamında ilk olarak gözlem yoluyla incelenen değişken, öğrencilerin kariyer farkındalığı düzeyleridir. Gözlem formlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin kariyer farkındalığı davranışlarında haftalar ilerledikçe belirgin bir gelişim gözlenmiştir. Özellikle öğrencilerin kendi yetkinliklerini ve güçlü yönlerini keşfetmeye yönelik reflektif konuşmalar yapmaları, kariyer hedeflerini belirleme ve planlama süreci hakkında fikir

geliştirmeleri ve gelecekteki kariyer seçeneklerini tartişmaları gibi davranişlarında artış dikkat çekicidir. Bu gelişim, öğrencilerin bilgi düzeyinin yanı sıra öz farkındalık ve hedef belirleme gibi duyuşsal boyutlarda da ilerleme kaydettiklerini göstermektedir.

iş birlikli öğrenmenin temel özelliklerinden biri olan olumlu bağlılık, öğrencilerin her bireyin başarısının grup üyelerinin başarısıyla bağlantılı olduğunu fark etmesiyle oluşur (Johnson vd., 2007/2016). Bu yapı, öğrencilerin grup içi etkileşimlerini artırarak farklı bakış aılıyla karşılaşmalarına olanak tanır (Johnson vd., 2000; Laal & Ghodsi, 2012; Sarar-Kuzu & Yalçınalp, 2024; Shroyer, 1989). Grup yelerinin olaylara ilişkin farklı yorumlar getirmesi, öğrencilerin kendi hedeflerini sorgulamalarına ve birbirlerinden yardım alma, soru sorma gibi iletişimsel etkileşimlerde bulunmalarına zemin hazırlar. Bu etkileşimler, hem iletişim becerilerinin gelişmesine (Bean, 1996; Deutsch, 1962; Johnson vd., 2000; Shroyer, 1989; Varışoğlu, 2016) hem de öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımalarına katkı sunar.

Uygulama sürecinde öğrencilerin grup içinde fikirlerini açıklamaları ve mesleki hedeflerini paylaşmaları kariyer farkındalığını destekleyen deneyimsel öğrenme fırsatları oluşturmuştur. Alan yazınında da iş birlikli öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin öz yeterlik düzeyini güçlendirdiği belirtilmektedir (Johnson vd., 2000; Johnson vd., 2014; Laal & Ghodsi, 2012). Bu bulgular, iş birlikli öğrenmenin bireyin kendini tanınmasına ve öz farkındalığını artırmasına katkı sağlayan yapısal niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Dördüncü problem kapsamında gözlemlenen bir diğer gelişim alanı iş birliği becerileridir. Gözlem formlarından elde edilen veriler, öğrencilerin grup içinde daha etkin roller üstlenmeye başladığını, görev paylaşımı ve ortak karar alma süreçlerine daha bilinçli şekilde katıldığını göstermektedir. Haftalar ilerledikçe öğrencilerin birbirlerine destek verme, sorumluluk alma ve grup dinamiklerini yönetme konusunda daha işlevsel davranışlar sergilediği dikkat çekmiştir. Bu bulgu, iş birlikli öğrenmenin öğrencilerde iş birliği kültürünü güçlendiren yapısal etkisine işaret etmektedir.

iş birlikli öğrenme yönteminde grup yeleri yüz yüze etkileşim kurarak kişiilerarası ve grup içi sosyal ilişkiler geliştirir (Di Fabio & Kenny, 2016; Efe vd., 2008). Bu sosyal yapı, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını ve görev dağılımlı yaparak sorumluluk almalarını teşvik eder. Grup yelerinin etkinliklere aktif katılımını sağlamak ve sorumluluk üstlenmelerini desteklemek için karşılıklı destek gereklidir (Cohen, 1994). Bu bağlamda her grup üyesinin kendisine düşen görevleri eksiksiz yerine getirmesi ve iş bölümüne katkı sunması, iş birlikli öğrenmenin temel ilkelerinden biridir (Johnson & Johnson, 2014).

Söz konusu yaklaşım, bireylerin hem kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerini hem de diğer grup üyelerinin katkılarına değer vererek etkili bir iş birliği ortamı

oluşturmalarını sağlar (Laal & Ghodsi, 2012). Süreç boyunca öğrenciler yalnızca görev paylaşımı yapmakla kalmamış, aynı zamanda birbirlerinin gelişimine katkı sağlayacak şekilde geri bildirim vermiş ve ortak hedefler doğrultusunda birlikte çalışmışlardır. Bu gelişim, iş birlikli öğrenmenin pozitif bağımlılık, bireysel sorumluluk ve sosyal beceri gelişimi gibi temel yapı taşlarıyla doğrudan ilişkili görünmektedir. Gözlem verileri, bu kazanımların uygulama süreci boyunca kademeli olarak geliştiğini ve öğrencilerin iş birliği becerilerinde daha öz düzenleyici bir tutum sergilemeye başladığını göstermektedir.

Dördüncü problem kapsamında gözlemlenen bir diğer gelişim alanı ise öğrencilerin iletişim becerileridir. Gözlem formlarından elde edilen veriler, öğrencilerin süreç boyunca birbirlerini daha dikkatle dinlemeye, düşüncelerini açık ve anlaşılır bir biçimde ifade etmeye ve grup içinde daha etkili iletişim kurmaya başladıklarını ortaya koymaktadır. Haftalar ilerledikçe özellikle karşılıklı geri bildirim verme, farklı görüşleri saygıyla dinleme ve tartışmalarda yapıcı bir tutum sergileme davranışlarında belirgin bir gelişim gözlenmiştir.

İş birlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin grup ortamında diğer üyeler tarafından bir öğrenme kaynağı olarak görülmelerine olanak tanır (Sharan, 1980). Grup çalışmaları sayesinde öğrenciler, birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağladıklarını fark ettiklerinde, aralarındaki etkileşim güçlenir (Shroyer, 1989; Varışoğlu, 2016). Grup içinde karşılaşılan problemler hakkında birbirlerine soru sormaları ve yardım istemeleri, iletişim becerilerinin gelişimini doğrudan desteklemektedir (Bean, 1996; Deutsch, 1962; Johnson vd., 2000; Shroyer, 1989; Varışoğlu, 2016). Ayrıca, grup içi sosyal etkileşimin artması ve kurulan bağların güçlenmesi de bu gelişimi destekleyen önemli bir etkidir (Cohen, 1994; Shroyer, 1989).

Dördüncü problem kapsamında gözlemlenen bir diğer gelişim alanı girişimcilik yönelimidir. Gözlem formlarından elde edilen veriler, öğrencilerin süreç içerisinde yaratıcı ve yenilikçi fikirler geliştirerek grup etkinliklerine daha etkin biçimde katıldıklarını ortaya koymuştur. Haftalar ilerledikçe öğrencilerin yalnızca çözüm önerileri sunmakla kalmayıp, bu önerileri uygulanabilir planlara dönüştürdükleri; farklı yöntemleri denemekten çekinmeyerek fikirlerini test ettikleri ve belirsizlik durumlarında problem çözme becerilerini kullanarak daha proaktif bir tutum sergiledikleri gözlenmiştir.

İş birlikli öğrenme uygulamaları, öğrencilerin gerçek yaşam problemleri üzerinde birlikte çalışarak sorunları tanımlamaları, çözüm yolları geliştirmeleri ve karar alma süreçlerine katılmalarını teşvik etmektedir (Aydal, 2017; Johnson vd., 2014; Sadikin vd., 2016). Bu süreç, öğrencilerin girişimcilik yönelimi açısından kritik olan inisiyatif alma ve yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Lai, 2011; Nelson-

Hurwitz & Buchtal, 2019). Ayrıca grup çalışmalarında öğrencilerden beklenen; etkili liderlik sergileme, karar alma stratejilerini uygulama, güven temelli ilişkiler kurma, açık iletişimde bulunma ve çatışmaları çözebilme gibi yeterliklerin geliştirilmesi de bu yönelimi desteklemektedir (Johnson vd., 2007/2016). Nitekim alan yazınında iş birlikli öğrenme destekli uygulamaların liderlik becerilerinin gelişimini desteklediğine işaret eden bulgulara da rastlanmaktadır (Blake, 2025). Tüm bu etkenler birlikte değerlendirildiğinde, iş birlikli öğrenmenin girişimcilik yöneliminin gelişiminde yapısal bir rol oynadığı söylenebilir.

Dördüncü problem kapsamında gözlemlenen son gelişim alanı, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileridir. Gözlem formlarından elde edilen veriler, öğrencilerin karşılaştıkları problem durumlarını analiz ederek kanıta dayalı çözüm önerileri sunduklarını ve alternatif yaklaşımlar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Haftalar ilerledikçe öğrencilerin yalnızca çözüm üretmekle kalmayıp, bu çözümleri gerekçelendirme ve düşüncelerini savunma düzeylerinde de gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir. Özellikle tartışmalar sırasında neden-sonuç ilişkileri kurma, tutarlı kararlar alma ve farklı görüşleri değerlendirme gibi becerilerde belirgin ilerlemeler kaydedilmiştir.

İş birlikli öğrenme etkinlikleri, yüksek düzeyde sosyal etkileşimin yaşandığı grup ortamlarında yürütüldüğü için, bu süreçte neden-sonuç ilişkilerine dayalı sorgulamalar yapılması (Shroyer, 1989), öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Cohen, 1994; Johnson vd., 2000; Sharan, 1980; Varışoğlu, 2016; Webb, 1982). Her öğrencinin olaylara farklı perspektiflerden yaklaşması ise grup içinde çeşitli bakış açılarıyla yürütülen fikir paylaşımlarını artırmakta; bu durum, muhakeme yeteneğini destekleyerek eleştirel düşünme eğilimini güçlendirmektedir (Johnson vd., 2000; Laal & Ghodsi, 2012; Sarar-Kuzu & Yalçınalp, 2024; Shroyer, 1989).

Sonuç olarak, öğrencilerin kararlarını gerekçelendirme, fikirlerini temellendirme ve yaratıcı çözüm yolları üretme yönündeki davranışları, eleştirel düşünmenin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarında gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin düşünsel esneklik ve analiz yetkinliklerini geliştirme potansiyelini açıkça desteklemektedir.

Uygulama süreci boyunca öğrencilerin grup içerisinde daha fazla sorumluluk üstlendikleri, fikir önerilerinde bulundukları, etkili dinleme ve yapıcı geri bildirim davranışları sergiledikleri, sorunlara yaratıcı çözümler ürettikleri ve kariyer hedeflerine ilişkin daha derinlemesine içgörüler geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin hem bilişsel değil hem de sosyal ve duyuşsal alanlarda da anlamlı bir gelişim gösterdiğine işaret etmektedir. Gözlem süresince ortaya çıkan davranış örüntüleri, uygulanan iş birlikli öğrenme

destekli etkinliklerin, hedeflenen becerilerin gelişimini doğrudan desteklediğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, program etkinliklerinin pedagojik açıdan güçlü ve bütüncül bir öğrenme ortamı sunduğunu ve öğrencilerin potansiyellerini keşfetmeleri ile kendilerini gerçekleştirmelerinde etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Beşinci araştırma sorusu kapsamında yapılan nitel analizler, öğrencilerin iş birlikli öğrenme destekli etkinlikler süresince kariyer farkındalıklarını yapılandırarak anlamlı kazanımlar elde ettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin deneyimleri doğrultusunda ortaya çıkan “kariyer planının netleşmesi”, “alternatif yolların farkına varma”, “meslek seçimine yönelik farkındalık”, “güçlü ve zayıf yönleri tanıma” ve “kendine güvenin artması” gibi kodlar, bu sürecin hem bilişsel hem de duyuşsal düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenci görüşleri de bu bulguları desteklemektedir.

Katılımcılar, etkinlikler süresince kariyer hedeflerini daha net belirlediklerini, mesleki tercihlere yön veren kişisel ve çevresel faktörlerin farkına vardıklarını ve güçlü yönlerini tanıma konusunda içgörü kazandıklarını ifade etmişlerdir. Program etkinlikleri kapsamında yer verilen SWOT analizi gibi öz-yansıtıcı uygulamaların (Heasley & Baker, 2025), öğrencilerin öz farkındalıklarını artırarak kariyer hedeflerini somutlaştırmalarına yardımcı olduğu görülmektedir. Günlük yaşamla ilişkilendirilen kariyer planlama etkinlikleri, bireylerin farklı alternatifleri ve değişen koşulları kendi yeterlikleri doğrultusunda değerlendirmelerine olanak tanımış ve bu sayede öz farkındalık düzeylerini geliştirmiştir (Yalçın & Uyan, 2021).

Nitelikli öğrenme deneyimleri, bireylerin kim olduklarını, hangi alanlara ilgi duyduklarını ve yeteneklerini daha sağlıklı biçimde keşfetmelerine olanak sunar. Bu farkındalık, bireyin geleceğe dair daha net bir vizyon geliştirmesini ve olumlu bir kimlik algısı edinmesini destekler (Çivilidağ & Durmaz, 2021). Etkinlikler yoluyla bireylerin kendi yeterliklerine ilişkin değerlendirme yapmaları, öz-değerlendirme becerilerini geliştirerek güçlü ve gelişime açık yönlerini daha bütüncül biçimde analiz etmelerine zemin hazırlamıştır (Çakırer, 2021; Keller & Duffy, 2005). Bu bulgular, alan yazınında iş birlikli öğrenmenin bireyin öz yeterlik düzeyini desteklediğini ortaya koyan çalışmalarla da örtüşmektedir (Johnson vd., 2000; Johnson vd., 2014; Laal & Ghodsi, 2012). Bu doğrultuda, uygulanan iş birlikli kariyer gelişimi programı etkinliklerinin öğrencilerin öz farkındalıklarını geliştirerek kariyer farkındalıklarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

İş birliği teması doğrultusunda elde edilen nitel bulgular, öğrencilerin grup çalışmalarına yönelik tutum ve davranışlarında anlamlı ve olumlu bir dönüşüm yaşadıklarını göstermektedir. “Grup içi uyum ve görev paylaşımı”, “iş birliği tutumu değişimi” ve “ortak

ürün çıkarma” gibi kodlar, öğrencilerin iş birliği içinde çalışmayı deneyimlemediklerini, aynı zamanda bu süreci içselleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadeleri, başlangıçta bireysel çalışmaya daha yatkın olan bazı öğrencilerin süreç içerisinde iş birliğine açık, karşılıklı katkıyı değerli bulan ve ortak amaç doğrultusunda birlikte üretim yapabilen bireyler hâline geldiklerini göstermektedir.

İş birlikli öğrenme süreçlerinde oluşan pozitif grup bağlılığı, öğrencilerin motivasyonlarını artırmakta; bu durum da öğrenme sürecine daha etkin katılım göstermelerini sağlamaktadır (Cohen, 1994; Gillies, 2016; Johnson & Johnson, 1974; Johnson vd., 2000; Johnson & Johnson, 2005; Johnson & Johnson, 2014; Sharan, 1980; Shroyer, 1989). Özellikle akademik olarak daha güçlü öğrencilerin diğer grup üyelerine destek olması, öğrenmeyi karşılıklı bir süreç hâline getirmektedir (Cohen, 1994). Nitekim iş birlikli öğrenme yönteminin özünde de öğrenmenin, grup üyelerinin ortak amaç doğrultusunda iş birliği içinde hareket etmeleriyle mümkün olduğu vurgulanmaktadır (Efe vd., 2008; Shroyer, 1989). Bu nedenle, iş birliği becerisi temelli olarak yapılandırılan etkinliklerin, öğrencilerin hem iş birliğine yönelik tutumlarını hem de bu beceriyi kullanma eğilimlerini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Eleştirel düşünme temasına ilişkin yapılan nitel analizler, öğrencilerin yalnızca düşünsel derinlik kazanmakla kalmayıp, aynı zamanda sorunlara çok yönlü ve empatik bir bakış açısıyla yaklaşma becerisi geliştirdiklerini ortaya koymuştur. “Farklı bakış açıları geliştirme”, “problemleri analiz etme ve sorgulama” ile “empati kurma yoluyla çözüm üretme” gibi kodlar, öğrencilerin öğrenme sürecinde düşünme kalıplarını esnettiklerini ve alternatif değerlendirme yolları geliştirdiklerini göstermektedir. Katılımcı ifadelerinde, sorunlara artık tek bir açıdan değil çok boyutlu olarak yaklaşma eğilimlerinin geliştiği, grup çalışmaları sayesinde farklı bakış açılarıyla tanıştıkları ve empati temelli çözüm üretme becerisi kazandıkları sıklıkla vurgulanmıştır.

İş birlikli öğrenme uygulamaları, farklı bakış açılarını bir araya getirerek bireyler arasında sinerji oluşturmakta; bu da daha güçlü kararların alınmasını ve dolayısıyla daha verimli sonuçlara ulaşılmasını mümkün kılmaktadır (Benckendorff & Zehrer, 2016; Burnett & Ewald, 1994). Alan yazınında da bu uygulamaların yalnızca teknik bilgi kazandırmakla kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin problem çözme becerilerini de geliştirdiği belirtilmektedir (Guo, 2024). Öğrencilerin olaylara dair farklı yorumlar geliştirmesi ve bu yorumları grup içinde paylaşarak çeşitli bakış açılarıyla etkileşim kurmaları, eleştirel düşünme eğilimlerinin güçlenmesine katkı sağlamaktadır (Johnson vd., 2000; Laal & Ghodsi, 2012; Sarar-Kuzu & Yalçınalp, 2024; Shroyer, 1989). Öğrenme sürecinde materyaller üzerine

birlikte düşünmeleri, çözüm yolları üretmeleri ve birbirlerine rehberlik etmeleri ise hem problem çözme (Sripradith, 2019) hem de eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Khan, 2024; Laal & Ghodsi, 2012; Sadikin vd., 2016; Sarar-Kuzu & Yalçınalp, 2024). Bu bağlamda, uygulanan iş birlikli kariyer gelişim programı etkinliklerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini hem bilişsel hem de duyuşsal yönleriyle desteklediği söylenebilir.

İletişim yetkinliği teması doğrultusunda yapılan nitel analizler, öğrencilerin grup çalışmaları sürecinde iletişim becerilerinde anlamlı gelişmeler gösterdiklerini ortaya koymuştur. “Topluluk içinde kendini ifade etme becerisinde artış”, “tanımadık kişilerle etkili iletişim kurabilme” ve “sosyal anksiyeteyi azaltma” gibi kodlar öğrencilerin başlangıçta yaşadıkları çekingenlik, kaygı ve sosyal uzaklık gibi durumların, süreç içerisinde yerini güvenli etkileşim ortamlarına ve kendini daha rahat ifade etme becerilerine bıraktığını göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, başlarda sınıf ortamında konuşmakta zorlandıklarını ancak grup içinde sorumluluk üstlendikçe bu engelleri aştıklarını ve zamanla grup sözcülüğü gibi rolleri gönüllü olarak üstlendiklerini ortaya koymuştur.

İş birlikli öğrenme yöntemleri, bireyler arası ve grup içi sosyal etkileşimi artırarak öğrencilerin ders içeriği ve öğrenme materyaliyle daha derinlemesine bir etkileşim kurmalarına olanak tanımaktadır (Costley, 2021). Artan bu etkileşim, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları kısıtlayıcı veya engelleyici durumları aşmalarına destek olmaktadır (Aprianti & Ayu, 2020). Özellikle bireylerin kendilerini rahat hissettikleri sosyal ortamlarda düşüncelerini yapılandırmaları, fikirlerini ifade etmeleri ve etkili iletişim kurmaları daha mümkün hale gelmekte; bu da temel iletişim becerilerinin gelişmesine doğrudan katkı sağlamaktadır (Dewi, 2023; Guo, 2024; Raba, 2017; Sripradith, 2019). Bu bağlamda, uygulanan iş birlikli kariyer gelişimi programı etkinlikleri, öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini geliştirmekle kalmamış, aynı zamanda öz güven ve topluluk önünde kendini ifade etme yetkinliklerinin de pekişmesini sağlamıştır.

Nitel analiz bulguları, girişimcilik temasında öğrencilerin hem yaratıcı fikirler üretme hem de bu fikirleri uygulamaya dönüştürme noktasında öz güven geliştirdiklerini göstermektedir. “Karar alma ve harekete geçme”, “yeni fikir üretme” ve “girişimci cesaretin gelişimi” şeklinde belirlenen kodlar, öğrencilerin girişimcilik yönelimlerinde bilişsel, davranışsal ve duyuşsal düzeyde kayda değer bir ilerleme yaşadığını göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, grup çalışmaları aracılığıyla fikirlerini dile getirme, önerilerini uygulamaya koyma ve liderlik rolü üstlenme konusunda daha istekli ve cesur davrandıklarını ortaya koymaktadır.

İş birlikli öğrenme, öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili senaryolar üzerinde birlikte düşünmelerini, bu sorunlara yönelik çözüm üretmelerini ve alınan kararları birlikte değerlendirmelerini destekleyen bir yapı sunmaktadır (Aydal, 2017; Johnson vd., 2014; Sadikin vd., 2016). Bu süreçte öğrencilerin etkili çözüm yollarını belirlemeleri ve kendi stratejilerini oluşturmaları, girişimcilik yöneliminin temel bileşenleri olan yenilikçilik, karar alma ve inisiyatif kullanma becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır (Lai, 2011; Nelson-Hurwitz & Buchtal, 2019). Öte yandan, alan yazınında iş birlikli öğrenme ortamlarının liderlik ve sorumluluk temelli davranışları desteklediğine de işaret etmektedir (Blake, 2025). Tüm bu bulgular, uygulanan program etkinliklerinin öğrencilerin bireysel inisiyatif alma kapasitelerini ve girişimci tutumlarını geliştirme konusunda pedagojik açıdan etkili bir yapı sunduğunu göstermektedir.

Bu araştırma, iş birlikli öğrenme destekli kariyer gelişim programı etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalığı, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerileri üzerindeki etkisini bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymaktadır. Nicel bulgular, deney grubundaki öğrencilerin tüm beceri alanlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek son test puanlarına ulaştıklarını göstermektedir. Bu sonuç, programın bilişsel ve davranışsal kazanımlar açısından etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Nitel veriler, bu gelişimin yalnızca sayısal düzeyde değil, süreç boyunca davranışsal ve duyuşsal değişimlerle de desteklendiğini göstermektedir. Gözlem bulguları, öğrencilerin haftalar ilerledikçe iş birlikli öğrenme ortamına daha aktif şekilde katıldıklarını; görev alma, fikir belirtme, empati kurma, karar verme ve kendini ifade etme gibi alanlarda gözle görülür gelişmeler yaşandığını ortaya koymuştur.

Katılımcı görüşleri de bu gelişimi doğrulamakta; öğrencilerin etkinlikler aracılığıyla kariyer hedeflerini netleştirdikleri, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vardıkları, farklı görüşlere açık hâle geldikleri ve öz güvenle fikirlerini paylaşabildikleri ifade edilmiştir. Özellikle eleştirel düşünme ve girişimcilik alanlarında öğrencilerin özgün çözüm üretme, risk alma ve liderlik etme gibi üst düzey becerileri geliştirdikleri görülmüştür.

Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, uygulanan program etkinliklerinin hem bilgi düzeyinde hem de sosyal, duyuşsal ve kişisel farkındalık boyutlarında öğrenciler üzerinde kapsamlı ve anlamlı bir etki oluşturduğu yönündedir. Bu sonuç, yükseköğretim düzeyinde beceri temelli kariyer gelişimi yaklaşımlarının önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Öneriler

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin kariyer gelişiminde yalnızca bilgi edinmenin değil, aynı zamanda sosyal, duyuşsal ve kişisel becerilerin de gelişmesinin kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu kapsamda elde edilen bulgular doğrultusunda hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılar için Öneriler:

- Çalışma, Okul Öncesi Öğretmenliği 1. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Benzer uygulamaların farklı bölümler veya yükseköğretimin farklı kademelerinde gerçekleştirilmesi, bulguların genellenebilirliğini artıracaktır.
- 21. yüzyıl becerileri kapsamında problem çözme, yaratıcılık ve çeşitli okuryazarlık becerileri gibi farklı değişkenler de araştırma kapsamına dâhil edilebilir.
- Kariyer gelişim programlarının uzun vadeli etkilerini ortaya koymak amacıyla boylamsal çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmada iş birlikli öğrenme yöntemine odaklanılmıştır; gelecekteki çalışmalarda farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanılarak öğrencilerin kariyer gelişimleri desteklenebilir.

Uygulayıcılar için Öneriler:

- Üniversitelerde beceri temelli kariyer gelişim programlarının yaygınlaştırılması önemlidir. Özellikle iş birlikli öğrenme yöntemleriyle yapılandırılan programların, öğrencilerin kariyer hedeflerini netleştirmelerine, öz farkındalık kazanmalarına ve öz güven geliştirmelerine anlamlı katkılar sunduğu görülmektedir.
- Yükseköğretimde kariyer rehberliği ve danışmanlık uygulamalarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.
- Araştırma bulguları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve girişimcilik becerilerinde anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda üniversite düzeyinde yenilikçi düşüncüyü ve eylem odaklı öğrenmeyi teşvik eden proje temelli uygulamalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin yaratıcı fikirler üretmelerine, problemlere çözüm geliştirmelerine ve liderlik rolleri üstlenmelerine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abdel-Bassait, M. T., Yıldiran, C., & Ercan, S. (2023). Kariyer geleceği planlaması ve girişimcilik yönelimi arasındaki ilişki. *Ekonomi İşletme ve Yönetim Dergisi*, 7(1), 64-98. <https://doi.org/10.7596/jebm.30062023.03>
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134. <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>
- Adekola, B. (2011). Career planning and career management as correlates for career development and job satisfaction. A case study of Nigerian Bank Employees. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(2), 100-112.
- Adkins, C. L., & Premeaux, S. F. (2012). Spending time: The impact of hours worked on work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 380-389. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.09.003>
- Akgül, S., Tüysüzer, R., Ceylan, H., Bütün, S., Aydın, İ., & Kütevü, U. (2025). Ergen-ebeveyn kariyer uyumunun kariyer farkındalığı üzerindeki yordayıcı etkisi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 31-46.
- Akın, A., Hamedoğlu, M. A., Arslan, S., Akın, Ü., Çelik, E., Kaya, Ç., & Arslan, N. (2015). The adaptation and validation of the Turkish version of the critical thinking disposition scale (CTDS). *International Journal of Educational Researchers*, 6(1), 31-35.
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. B. (2013). Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the career competencies questionnaire. *Journal of Career Development*, 40(3), 245-267. <https://doi.org/10.1177/0894845312467501>
- Akkermans, J., Seibert, S. E., & Mol, S. T. (2018). Tales of the unexpected: Integrating career shocks in the contemporary careers literature. *SA Journal of Industrial Psychology*, 44(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajip.v44i0.1503>
- Akkermans, J., Richardson, J., & Kraimer, M. L. (2020). The COVID-19 crisis as a career shock: Implications for careers and vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 119, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103434>
- Akpınar-Sposito, C. (2013). Career barriers for women executives and the glass ceiling syndrome: The case study comparison between French and Turkish women executives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 75, 488-497. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.053>
- Aksoy, S. (2024). *İşsizlik kaygısı umutsuzluk girişimcilik ile ilgili kariyer planlaması ve girişimcilik niyeti ilişkisi: Spor bilimleri fakülteleri son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 869653) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alkış-Küçükaydın, M., Esen, S., Çite, H., & Geçer, S. (2023). Critical thinking, epistemological beliefs, and the science-pseudoscience distinction among teachers. *Journal of Pedagogical Research*, 7(3), 1-18. <https://doi.org/10.33902/JPR.202319566>

- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 40(40), 160-175.
- Anand, N., Pujar, S., & Rao, S. (2021). A heutagogical interactive tutorial involving fishbowl with fish battle and round robin brainstorming: A novel syndicate metacognitive learning strategy. *Medical Journal Armed Forces India*, 77, 73-78. <https://doi.org/10.1016/j.mjafi.2020.12.003>
- Ananiadou, K., & M. Claro. (2009). 1st century skills and competences for new millennium learners in oecd countries. *OECD Education Working Papers*, 41, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Ang, S. H., & Hong, D. G. (2000). Entrepreneurial spirit among East Asian Chinese. *Thunderbird International Business Review*, 42(3), 285-309. [https://doi.org/10.1002/1520-6874\(200005/06\)423](https://doi.org/10.1002/1520-6874(200005/06)423)
- Antoniou, E. (2010). Career planning process and its role in human resource development. *Annals of the University of Petroşani, Economics*, 10(2), 13-22.
- Anwar, F. Z. (2015). Enhancing students' speaking skill through gallery walk technique. *Register Journal*, 8(2), 226-237. <https://doi.org/10.18326/rgt.v8i2.226-237>
- Aprianti, D., & Ayu, M. (2020). Think-pair-share: Engaging students activities in classroom. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 1(1), 13-19. <https://doi.org/10.33365/jeltl.v1i1.246>
- Argyropoulou, K., Mouratoglou, N., Antoniou, A. S., Mikedaki, K., & Charokopaki, A. (2020). Promoting career counselors' sustainable career development through the group-based life construction dialogue intervention: "Constructing my future purposeful life". *Sustainability*, 12(9), 3645. <https://doi.org/10.3390/su12093645>
- Arifoulline, N., Milot-Lapointe, F., & Le Corff, Y. (2024). The clinical effects of individual career counseling on clients' psychological distress. *The Career Development Quarterly*, 72(3), 174-188. <https://doi.org/10.1002/cdq.12350>
- Arrahim, R. E., Sugiharti, & Damayanti, D. (2020). Improving mathematics problem solving ability through team assisted individualization learning model. *Hipotenusa: Journal of Mathematical Society*, 2(2), 120-132. <https://doi.org/10.18326/hipotenusa.v2i2.120-132>
- Asante, E. A., & Affum-Osei, E. (2019). Entrepreneurship as a career choice: The impact of locus of control on aspiring entrepreneurs' opportunity recognition. *Journal of Business Research*, 98, 227-235. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.02.006>
- Atasever, A. N., & Yeşilyaprak, B. (2022). Umut odaklı kariyer gelişimi psikoeğitim programının etkililiği. *Yönetim ve Çalışma Dergisi*, 6(1), 28-41.
- Aydal, M. (2017). *İşbirlikli öğrenmeye dayalı öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar dersindeki erişkiye, tutuma ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi* (Tez No. 471804) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, D. (2021). Kariyer gelişim kuramları. A. Taş & T. Aytaç (Ed.), *Kuram yöntem uygulama kariyer planlama ve geliştirme içinde* (ss. 23-36). Anı.
- Aydın, M. K., & Taş, A. (2021). Örgütlerde kariyer yöntemi ve planlaması. A. Taş & T. Aytaç (Ed.), *Kuram yöntem uygulama kariyer planlama ve geliştirme içinde* (ss. 111-130). Anı.

- Azbay, Ş. N. (2024). *Stem uygulamalarının 8. sınıf öğrencilerinin fen başarısına, girişimcilik becerilerine ve stem kariyer algılarına yönelik etkileri* (Tez No. 855140) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyonkarasigar]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bacanlı, F. (2021). Özellik-faktör uyumlu kuramlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya içinde* (13. baskı, ss. 92-135). Pegem.
- Balaban, Ö., & Özsoy, T. (2019). Kariyer değerleri: İş ve meslek danışmanlarına yönelik bir araştırma. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 2(2), 174-182. <https://doi.org/10.37154/ijopec.2019.4>
- Balay, A., & Aydın, D. (2021). Kariyerle ilgili temel kavramlar. A. Taş & T. Aytaç (Ed.), *Kuram yöntem uygulama kariyer planlama ve geliştirme içinde* (ss. 1-9). Anı.
- Balçın, M. D. (2024). *Fen, mühendislik ve girişimcilik temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin mühendisliğin doğası anlayışları, girişimcilik becerileri, kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterliklerine etkisi* (Tez No. 849643) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. Jossey-Bass.
- Barley, S. R., Bechky, B. A., & Milliken, F. J. (2017). The changing nature of work: Careers, identities, and work lives in the 21st century. *Academy of Management Discoveries*, 3(2), 111-115. <https://doi.org/10.5465/amd.2017.0034>
- Bassot, B. (2019) Action without action planning: The potential of the career thinking session in enabling transformational career learning and development. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(5), 545-555. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1293937>
- Başkır, A. M. (2024). *Düzce üniversitesi spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kariyer uyum becerileri ile girişimcilik eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 869827) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Battelle for Kids. (2019). *P21 Partnership for 21st-Century Learning: A network of Battelle for Kids Frameworks and Resources*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Bean, J. C. (1996). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. Jossey-Bass.
- Bell, R. (2016). Unpacking the link between entrepreneurialism and employability: An assessment of the relationship between entrepreneurial attitudes and likelihood of graduate employment in a professional field. *Education + Training*, 58(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2014-0129>
- Benckendorff, P., & Zehrer, A. (2016). Career and collaboration patterns in tourism research. *Current Issues in Tourism*, 19(14), 1386-1404. <https://doi.org/10.1080/13683500.2014.896320>
- Benau, E. M. (2025). Teaching and training in psychophysiology and neuroscience. *Frontiers in Psychology. Advance Online Publication*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1616546>

- Bergmann, H., Geissler, M., Hundt, C., & Grave, B. (2018). The climate for entrepreneurship at higher education institutions. *Research Policy*, 47(4), 700-716. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.01.018>
- Beşlioğlu, E. N. (2024). *Kariyer gelişim programının üniversite öğrencilerinin kariyer kararsızlığı, kariyer farkındalığı ve kariyer iyimserliği düzeylerine etkisi* (Tez No. 927405) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Betz, N. E. (1994). Self-concept theory in career development and counseling. *The Career Development Quarterly*, 43(1), 32-42. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1994.tb00844.x>
- Bjerke, B. (2007). *Understanding entrepreneurship*. Edward Elgar Publishing.
- Blake, H. (2025). Workforce career development in public health, health education, and the health services: Insights from 30 years of cross-disciplinary national and international mentoring. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(5), 729. <https://doi.org/10.3390/ijerph22050729>
- Blustein, D. L., Kenny, M. E., Autin, K. L., & Duffy, R. D. (2019). *The psychology of working in practice: A theory of change for a new era*. *Career Development Quarterly*, 67(3), 253-270. <https://doi.org/10.1002/cdq.12193>
- Boo, S., Wang, C., & Kim, M. (2021). Career adaptability, future time perspective, and career anxiety among undergraduate students: A cross-national comparison. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100328>
- Braverman, M. T., Young, J., King, N., Paterson, C. A., & Weisskirch, R. S. (2002). Career awareness and part-time work examined in lives of high school seniors. *California Agriculture*, 56(2), 55-60. <https://doi.org/10.3733/ca.v056n02p55>
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44. <https://doi.org/10.1080/07294360802444347>
- Brown, D. (1990). Trait and factor theory. In S. D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 13-37). Jossey-Bass.
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The Intolerance of Uncertainty Scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 931-945. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00092-4)
- Bullock-Yowell, E., Peterson, G. W., Reardon, R. C., Leierer, S. J., & Reed, C. A. (2011). Relationships among career and life stress, negative career thoughts, and career decision state: A cognitive information processing perspective. *The Career Development Quarterly*, 59, 302-314. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00071.x>
- Burnett, R. E., & Ewald, H. R. (1994). Rabbit trails, ephemera, and other stories: Feminist methodology and collaborative research. *Journal of Advanced Composition*, 14(1), 21-51.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.
- 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>

- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>
- Chaiyama, N., & Kaewpila, N. (2022). The development of life and career skills in 21st century test for undergraduate students. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 51-68. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.51>
- Chai, W., & Shek, D. T. (2024). Mental health of Hong Kong university students under COVID-19: Protective ecological factors and underlying mechanism. *Applied Research in Quality of Life*, 19(3), 921-943. <https://doi.org/10.1007/s11482-024-10277-1>
- Chaudron, L. H., Anson, E., Bryson Tolbert, J. M., Inoue, S., & Cerulli, C. (2021). Meeting the needs of mid-career women in academic medicine: One model career development program. *Journal of Women's Health*, 30(1), 45-51. <https://doi.org/10.1089/jwh.2019.8062>
- Che-Aron, Z., & Matcha, W. (2023). Project-based learning with gallery walk: The association with the learning motivation and achievement. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 15(5), 1-13. <https://doi.org/10.5815/ijmeecs.2023.05.01>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (20th ed.). Pearson.
- Cho, W., Schmelzer, C.D., & McMahon, P.S. (2002). Preparing hospitality managers for the 21st century: The merging of just-in-time education, critical thinking, and collaborative learning. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 26(1), 23-37. <https://doi.org/10.1177/1096348002026001002>
- Clark, J. S. (2025). International school teachers' motivations for transitioning between Chinese internationalised schools. *Journal of Research in International Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/14752409251334582>
- Clements, A. J., & Kamau, C. (2018). Understanding students' motivation towards proactive career behaviours through goal-setting theory and the job demands-resources model. *Studies in Higher Education*, 43(12), 2279-2293. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326022>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35. <https://doi.org/10.2307/1170744>
- Cohen, C., & Patterson, D. G. (2012). *Teaching strategies that promote science career awareness*. Northwest Association for Biomedical Research.
- Coogan, T. A. (2016). Supporting school counseling in Belize: Establishing a middle school career development program. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 379-390.
- Cook, R. A., & Wolverton, J. B. (2002). Enhanced classroom teaching through case research and writing. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 2(2), 101-106. https://doi.org/10.1300/J172v02n02_06
- Cooper, J. L., & Mueck, R. (1990). Student involvement in learning: Cooperative learning and college instruction. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1(1), 68-76.

- Costley, J. (2021). How role-taking in a group-work setting affects the relationship between the amount of collaboration and germane cognitive load. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(24), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00259-w>
- Creed, P. A., Hood, M., Praskova, A., & Makransky, G. (2016). The career distress scale: Using rasch measurement theory to evaluate a brief measure of career distress. *Journal of Career Assessment*, 24(4), 732-746. <https://doi.org/10.1177/1069072715616>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Çakırer, M. A. (2021). Kariyer planlama yöntemler: Bireysel kariyer planı hazırlama. M. Cecek, M. A. Çakırer, & Ö. Kocakula (Ed.), *Kariyer planlama ve yönetimi meslek adayları için yol rehberi* içinde (ss. 59-102). Nobel.
- Çapan, B. A. (2021). Ergenlerde kariyer psikolojik danışma uygulamaları. K. Öztemel (Ed.), *Vaka örnekleriyle kariyer rehberliği ve kariyer psikolojik danışması* içinde (ss.151-185). Pegem.
- Çelik, Ö. (2017). *Eleştirel düşünme becerilerinin kariyer uyum yeteneklerine etkisi* (Tez No. 469821) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin, F. (2021). Kariyer yönetiminde iş aile ilişkisi. A. Günay, R. Çelik, İ. H. Çarıkçı, A. Yalçın, & K. Özdemir (Ed.), *Tüm yönleriyle kariyer yönetimi* içinde (ss. 213-240). Nobel.
- Çıkrıkçı, Ö., & Çinpolat, E. (2021). Kişilerarası iletişim yetkinliği envanteri'nin (KİYE) Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 757-775. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.908975>
- Çıkrıkçı, N. (2024). Explaining association between interpersonal communication competence and depression through need satisfaction, anxiety, and stress. *Current Psychology*, 43(31), 25468-25480. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06250-8>
- Çiftçi, S., Sağlam, A., Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 718-734. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995863>
- Çivilidağ, A., & Durmaz, Ş. (2021). Tarihsel süreçte çalışma ve kariyer danışmanlığı. *Kariyer danışmanlığı* içinde (ss. 5-26). Nobel.
- Çiyiltepe, M., & Aydın, S. (2023). Dil ve konuşma terapisi bölümü öğrencilerinin etkili iletişim özyeterliklerinin ve kariyer geleceği algılarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(34), 1-24.
- Çoşkun, S., & Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge*, 19, 29-49.
- Çubukçu, Z. (2020). Öğrenme öğretmede yeni yönelimler. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (6. baskı, ss. 582-597). Pegem.
- Danhauer, S. C., Tooze, J.A., Barrett, N. A., Blalock, J. S., Shively, C. A., Voytko, M. L., & Crandall, S. J. Development of an innovative career development program for early-career women faculty. *Global Advances in Health and Medicine*, 8, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2164956119862986>

- DeCenzo, D. A., Robbins, S. P., & Verhulst, S. L. (2016). *Fundamentals of human resource management*. John Wiley & Sons.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. A. Bellanca (Ed.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Solution Tree Press.
- Delina, E., & Refelita, F. (2021). The application of round robin techniques cooperative learning model to improve the students' learning outcomes. *EduChemia: Jurnal Kimia dan Pendidikan*, 6(2), 133-148. <https://doi.org/10.30870/educhemia.v6i1.11764>
- Desnita, M., Irwandi, I., Eliza, E., & Safitri, L. (2022). The effect of round robin technique toward students' speaking performance at MTS Muhammadiyah Pulau Punjung. *Journal of Educational Management and Strategy*, 1(1), 72-83. <https://doi.org/10.57255/jemast.v1i1.65>
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 275-319). University of Nebraska Press.
- De Lisi, R., & Golbeck, S. L. (1999). *Implications of Piagetian theory for peer learning*. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 3-37). Lawrence Erlbaum Associates.
- De Vos, A., De Clippeleer, I., & Dewilde, T. (2009). Proactive career behaviours and career success during the early career. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 761-777. <https://doi.org/10.1348/096317909X471013>
- De Vries, D. L., & Slavin, R. E. (1978). Teams-games-tournaments (TGT): Review of ten classroom experiments. *Journal of Research and Development in Education*, 12(1), 28-38.
- De Vos, A., van der Heijden, B. I., & Akkermans, J. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior*, 117, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.011>
- Dewi, Y. P. (2023). Improving students' speaking ability in expressing opinion through think pair share. *Journal of English Development*, 3(1), 29-37. <https://doi.org/10.25217/jed.v1i01.3078>
- Dissanayake, L. D. A. D. (2016). Private university graduates' perception towards soft skills as an employability factor. *International Journal of Science and Research*, 5(12), 386-391. <https://doi.org/10.21275/ART20163837>
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2016). From decent work to decent lives: Positive self and relational management in the twenty-first century. *Frontiers in Psychology*, 7(361), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00361>
- Di Fabio, A., & Tsuda, A. (2018). The psychology of harmony and harmonization: Advancing the perspectives for the psychology of sustainability and sustainable development. *Sustainability*, 10(12), 4726. <https://doi.org/10.3390/su10124726>
- Diko, S. K., Hollstein, L. M., & Palazzo, D. (2023). *Professional awareness and diversity in planning education*. Routledge.
- Direnzo, M. S., & Greenhaus, J. H. (2011). Job search and voluntary turnover in a boundaryless world: A control theory perspective. *Academy of Management Review*, 36(3), 567-589. <https://doi.org/10.5465/amr.2009.0333>

- Doğan, S. (2021). Kariyer başarı süreci. A. Günay, R. Çelik, İ. H. Çarıkçı, A. Yalçın, & K. Özdemir (Ed.), *Tüm yönleriyle kariyer yönetimi içinde* (ss. 153-191). Nobel.
- do Paço, A., Ferreira, J. M., Raposo, M., Rodrigues, R. G., & Dinis, A. (2015). Entrepreneurial intentions: Is education enough? *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11(1), 57-75. <https://doi.org/10.1007/s11365-013-0280-5>
- Draaisma, A., Meijers, F., & Kuijpers, M. (2018). The development of strong career learning environments: The project 'career orientation and guidance' in dutch vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 27-46. <https://doi.org/10.1080/136336820.2017.1392995>
- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2009). Beyond the self: External influences in the career development process. *The Career Development Quarterly*, 58, 29-43. <https://doi.org/10.1080/136336820.2017.1392995>
- D2L Corporation. (2018). *The future of work and learning in the age of the 4th industrial revolution*. D2L Corporation. <https://www.d2l.com/future-of-work/>
- Ebren-Ozan, C., Korkmaz, Ö., & Karamustafaoğlu, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulamaya dönük tutum ölçeği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 483-509
- Eby, L. T., Casper, W. J., Lockwood, A., Bordeaux, C., & Brinley, A. (2005). Work and family research in IO/OB: Content analysis and review of the literature (1980-2002). *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 124-197. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.003>
- Eccles, J. S., & Wang, M. T. (2016). What motivates females and males to pursue careers in mathematics and science? *International Journal of Behavioral Development*, 40(2), 100-106. <https://doi.org/10.1177/0165025415616201>
- Efe, R., Hevedanlı, M., Çakmak, Ö., & Aslan-Efe, H. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*. Eflatun
- Egan, T. M., Upton, M. G., & Lynham, S. A. (2006). Career development: Load-bearing wall or window dressing? Exploring definitions, theories, and prospects for HRD-related theory building. *Human Resource Development Review*, 5(4), 442-477. <https://doi.org/10.1177/1534484306294155>
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y. ve Öztürk, A. (2017). 21. yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Ekpoh, U. I., & Edet, A. O. (2011). Entrepreneurship education and career intentions of tertiary education students in Akwa Ibom and Cross River States, Nigeria. *International Education Studies*, 4(1), 172-178. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n1p172>
- Elber-Börü, D. (2021). Kariyer kavramı ve aşamaları. A. Günay, R. Çelik, İ. H. Çarıkçı, A. Yalçın, & K. Özdemir (Ed.), *Tüm yönleriyle kariyer yönetimi içinde* (ss. 27-66). Nobel.
- Ercan, S., & Yıldırım, C. (2021). Bireysel girişimcilik yönelimi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 16(1), 91-105.
- Erden, H. (2021). Kariyer planlama ve aşamaları. A. Taş & T. Aytaç (Ed.), *Kuram yöntem uygulama kariyer planlama ve geliştirme içinde* (ss. 37-64). Anı.
- Erdoğan, N. (2003). *Kariyer geliştirme kuram ve uygulama*. Nobel.

- Erol, E. & Özdemir, Y. (2019). Kariyer seçim kuramlarına ilişkin genel bir çerçeve. E. Kaygın, & Y. Zengin (Ed.), *Kariyer temel kavramlar, yönetimi, güncel konular* içinde (ss. 49-74). Eğitim.
- Ertekin, A. B. (2020). Spor eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerin girişimcilik düzeyleri ile kariyer farkındalıkları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 14-27.
- Esen, D., & Esen, M. (2021). Strateji ve süreç yönetimi açısından kariyer geliştirme. M. Cecek, M. A. Çakırer, & Ö. Kocakula (Ed.), *Kariyer planlama ve yönetimi meslek adayları için yol rehberi* içinde (ss. 27-57). Nobel.
- Facione, P. A. (1990). *The California critical thinking skills test: College level college level experimental validation and content validity*. American Philosophical Association.
- Feldman, D. C., & Bolino, M. C. (2000). Career patterns of the self-employed: Career motivations and career outcomes. *Journal of Small Business Management*, 38(3), 53-67.
- Ference, T. P., Stoner, J. A. F., & Warren, E. K. (1977). Managing the career plateau. *Academy of Management Review*, 2(4), 602-612. <https://doi.org/10.2307/257512>
- Ferreras-Garcia, R., Sales-Zaquirre, J., & Serradell-Lopez, E. (2020). Competences in higher education tourism internships. *Education + Training*, 62(1), 64-80. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2019-0074>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage.
- Fletcher Jr, E. C., & Dumford, A. D. (2021). 21st-century skillset perceptions of students in an information technology career academy compared to those at a comprehensive school. *Journal of Research in Technical Careers*, 5(2), 28-44. <https://doi.org/10.9741/2578-2118.1103>
- Flores, L. Y. (2007). Introduction to a special issue. *Journal of Career Development*, 34(1), 3-4. <https://doi.org/10.1177/0894845308324107>
- Flores, M. C., Bolzani, D., Munari, F., & Grimaldi, R. (2025). Encouraging entrepreneurship among graduate students: Can university proactive policies work? *The Journal of Technology Transfer*, 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10961-024-10182-7>
- Francek, M. (2006). Promoting discussion in the science classroom using gallery walks. *Journal of College Science Teaching*, 36(1), 27-31.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). The McGraw-Hill Companies.
- Fouad, N. A., Cotter, E. & Kantamneni, N. (2009). The effectiveness of a career decision making course. *Journal of Career Assessment*. 17(3), 338-347. <https://doi.org/10.1177/1069072708330678>
- Fyffe, D. N. (2004). *Social and economic benefits of career development in education, in Jamaica* [Online submission].
- Gani, S. A., Fajrina, D., & Hanifa, R. (2015). Students' learning strategies for developing speaking ability. *Studies in English Language and Education (SiELE)*, 2(1), 17-29. <https://doi.org/10.24815/siele.v2i1.2232>
- Gati, I., & Kulcsár, V. (2021). Making better career decisions: From challenges to opportunities. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103545>

- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (5th ed.). Pearson.
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Goerg, S. (2015). *Goal setting and worker motivation*. IZA-Institute of Labor Economics. <https://doi.org/10.15185/izawol.178>
- Gerçek, M., & Özveren, C. G. (2025). From self and career perceptions to life satisfaction: A sequential mediation approach to general self-efficacy, future work self, career anxiety, and life satisfaction in the emerging workforce. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10775-024-09721-3>
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2017). Validating the Persian version of reflective thinking questionnaire and probing Iranian university students' reflective thinking and academic achievement. *International Journal of Instruction*, 10(3), 209-226. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10314a>
- Gheorghe, A., Fodor, O. C., Curşeu, P. L., Trif, S., & Cirebea, L. (2023). The effect of humor and perceived social interdependence on teamwork engagement in student groups. *Current Psychology*, 42(27), 23830–23841. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03482-4>
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. Columbia University Press.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(3), 39-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Glosenber, A., Phillips, D., Schaefer, J., Pollack, J. M., Kirkman, B. L., McChesney, J., Noble, S. M., Ward, M. K., & Foster, L. L. (2022). The relationship of self-efficacy with entrepreneurial success: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Business Venturing Insights*, 18, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2022.e00342>
- Goerg, S. J. (2015). Goal setting and worker motivation. *IZA World of Labor*, 178, 1-10. <https://doi.org/10.15185/izawol.178>
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30. <https://doi.org/10.21061/jte.v7i1.a.2>
- Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 69-119. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(06\)38002-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)38002-1)
- Gottfredson, G. D. (1999). John L. Holland's contributions to vocational psychology: A review and evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, 55(1), 15-40. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1695>
- Gould, S. J., & Lewontin, R. C. (1979). The spandrels of San Marco and the Panglossian paradigm: A critique of the adaptationist programme. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 205(1161), 581-598. <https://doi.org/10.1098/rspb.1979.0086>
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi* (Tez No. 32135) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Greenhaus, J., Gerard C., & Veronica G. (2000). *Career management*. Harcourt.

- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1), 72-92. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.19379625>
- Greenhaus, J. H., & Allen, T. D. (2011). Work-family balance: A review and extension of the literature. *Journal of Management*, 37(1), 17-28. <https://doi.org/10.1177/0149206310382450>
- Grugulis, I. (2019). Human resource development. D. G. Collings, G. T. Wood, & L. T. Szamosi (Eds.), *Human resources management: A critical approach* (2. baskı, ss. 295-310). Routledge.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-8789-y>
- Gunz, H., Mayrhofer, W., & Tolbert, P. (2011). Career as a social and political phenomenon in the globalized economy. *Organization Studies*, 32(12), 1613-1620. <https://doi.org/10.1177/0170840608088957>
- Guo, Y. (2024). *Career: Enhancing hurricane resistance of building exteriors (envelopes) under urban development in a changing climate*. Directorate for Engineering.
- Gül, H. (2021). Uygulama odaklı kişisel kariyer planlaması, dönüşen meslekler ve yetenekler. M. Cecek, M. A. Çakırer, & Ö. Kocakula (Ed.), *Kariyer planlama ve yönetimi meslek adayları için yol rehberi* içinde (ss. 103-128). Nobel.
- Güler, S. (2025). *Diş hekimliği fakültesi öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin ve kariyer planlamalarının incelenmesi* (Tez No. 938455) [Doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günay, Ö., & Çarıkçı, İ. H. (2018). Eleştirel düşünme becerileri ile kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 17, 427-440. <https://doi.org/10.1016/10.18092/ulikidince.439336>
- Gyepi-Garbrah, T., Preko, A., Mohammed, I., & Mohammed, I. (2023). Using goal-setting theory and expectancy theory to understand career goal implementation in the hospitality industry. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 32, 100425. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100425>
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2003). *Career counseling: Process, issues, and techniques* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Habets, O., Stoffers, J., Heijden, B. V. D., & Peters, P. (2020). Am I fit for tomorrow's labor market? The effect of graduates' skills development during higher education for the 21st century's labor market. *Sustainability*, 12(18), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12187746>
- Hagmaier, T., Abele, A. E., & Goebel, K. (2018). How do career satisfaction and life satisfaction associate? *Journal of Managerial Psychology*, 33(2), 142-160. <https://doi.org/10.1108/JMP-09-2017-0326>
- Hava, K., & Koyunlu-Ünlü, Z. (2021). Investigation of the relationship between middle school students' computational thinking skills and their STEM career interest and attitudes toward inquiry. *Journal of Science Education and Technology*, 30(4), 484-495. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09892-y>
- Hayden, S. C., & Osborn, D. S. (2020). Impact of worry on career thoughts, career decision state, and cognitive information processing skills. *Journal of Employment Counseling*, 57(4), 163-177. <https://doi.org/10.1002/joec.12152>

- Heasley, C., & Baker, V. L. (2024). Fostering a mid-career community: A workshop for personal focus and academic advancement. In *A toolkit for mid-career academics* (pp. 167-177). Routledge.
- Herinek, D., Matthes, F., Al-Eraky, M., Anderson, E., Browne, K., Cassar, V., Darmann-Finck, I., Fabry, G., Huber, M., Kent, F., Körner, M., Langlois, S., Mikkonen, K., Paradis, E., Quinn, C., Tekian, A., Verstegen, D., Woodward-Kron, R., & Ewers, M. (2025). The support of early-career researchers in health professions education: An expert position statement. *Frontiers in Medicine*. Advance Online Publication. <https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1621194>
- Hıdıroğlu, D. (2021). Kariyer yönetimin sorunlar. M. Cecek, M. A. Çakırer, & Ö. Kocakula (Ed.), *Kariyer planlama ve yönetimi meslek adayları için yol rehberi* içinde (ss. 349-377). Nobel.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behaviour*, 74(2), 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.0026>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Hooley, T., Watts, A. G., & Andrews, D. (2015). *Teachers and careers: The role of school teachers in delivering career and employability learning*. International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Hoppe, M., Westerberg, M., & Leffler, E. (2017). Educational approaches to entrepreneurship in higher education: A view from the Swedish horizon. *Education + Training*, 59(7/8), 751-767. <https://doi.org/10.1108/ET-12-2016-0177>
- Hotaman, D. (2019). Ekonomik açıdan 21. yüzyıl becerileri. A. D. Öğretir-Özçelik, & M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (2. baskı, ss. 269-292). Pegem Akademi.
- Husain, F. M., & Mahfoodh, O. H. A. (2021). English for professional students' perceptions of the relevance of internship to their undergraduate courses and career choices. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(5), 1068-1088. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2020-0020>
- Hyslop-Margison, E. J., & Armstrong, J. L. (2004). Critical thinking in career education: The democratic importance of foundational rationality. *Journal of Career and Technical education*, 21(1), 39-49.
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. Routledge.
- Inkson, K., Gunz, H., Ganesh, S., & Roper, J. (2012). Boundaryless careers: Bringing back boundaries. *Organization Studies*, 33(3), 323-340. <https://doi.org/10.1177/0170840611435600>
- Işık, M., Bilen, K. N., & Uygün, N. (2024). Üniversite kültürünün bireysel kariyer planlama ve girişimcilik eğitime etkisi. *International Journal of Science Research*, 12(2), 1-23.
- İçerli, L., & Uğuz-Arsu, Ş. (2019). Beş faktör kişilik özelliklerinin kariyer değerleri üzerindeki etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 21-45. <https://doi.org/10.25204/iktisad.429513>

- İlhan, Y. (2025). *Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin kariyer farkındalıkları ile etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 926550) [Yüksek lisans tezi, Gümüşhane Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İspir, Ö., Elibol, E., & Sönmez, B. (2019). The relationship of personality traits and entrepreneurship tendencies with career adaptability of nursing students. *Nurse Education Today*, 79, 41-47. <https://doi.org/10.3102/003465304400>
- Jacobs, G. (2010). Academic controversy: A cooperative way to debate. *Intercultural Education*, 21(3), 291-296. <https://doi.org/10.1080/14675981003771033>
- Jagadheeswari, R., Priya, V. V., & Gayathri, R. (2019). Awareness on influence of communication skills in career. *Drug Invention Today*, 11(8), 1933-1937.
- Johansen, B., & Euchner, B. (2013) Navigating the vuca world. *Research-Technology Management*, 56(1), 10-15. <https://doi.org/10.5437/08956308X5601003>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competition, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44(2), 213-240. <https://doi.org/10.3102/003465304400>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1997). Academic controversy: Increase intellectual conflict and increase the quality of learning. In W. E. Campbell & K. A. Smith (Eds.), *New paradigms for college teaching* (pp. 211-241). Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). *New developments in social interdependence theory*. *Psychological Monographs*, 119(4), 285-358. <https://doi.org/10.3200/MONO.119.4.285-358>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th ed.). Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Using technology to revolutionize cooperative learning: An opinion. *Frontiers in Psychology*, 5(1156), 1-3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01156>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 85-118.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., & Holubec, E. J. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı* (A. Kocabaş, Çev. Ed.). Pegem (Çalışmanın orijinali 2007'de yayımlanmıştır)
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. In S. M. Brito (Ed.), *Active learning-Beyond the future* (pp. 59-70). IntechOpen.
- Kalemci-Tüzün, İ. (2019). Kariyer kavramının ortaya çıkışı. A. Günay, R. Çelik, İ. H. Çarıkçı, A. Yalçın, & K. Özdemir (Ed.), *Tüm yönleriyle kariyer yönetimi* içinde (ss. 1-26). Nobel.
- Kalleberg, A. L. (2009). Precarious work, insecure workers: Employment relations in transition. *American Sociological Review*, 74, 1-22. <https://doi.org/10.1177/000312240907400>

- Karaca-Atik, A., Meeuwisse, M., Gorgievski, M., & Smeets, G. (2023). Uncovering important 21st-century skills for sustainable career development of social sciences graduates: A systematic review. *Educational Research Review*, 39, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100528>
- Karacan-Özdemir, N. (2020). Kariyer aşamaları. D. M. Siyez, & T. M. Çaykuş (Ed.), *Yaşam boyu kariyer gelişimi* içinde (ss. 95-127). Pegem Akademi.
- Karacan-Özdemir, N., & Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: Öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 323-344.
- Karren, R. J., & Zacharias, L. (2007). Integrity tests: Critical issues. *Human resource management review*, 17(2), 221-234. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.03.007>
- Keller, C. L., & Duffy, M. L. (2005). "I said that?" How to improve your instructional behavior in just 5 minutes per day through data-based self-evaluation. *Teaching Exceptional Children*, 37(4), 36-39. <https://doi.org/10.1177/0040059905037004>
- Khan, A. (2024). Exploring the impact of collaborative learning on student motivation and academic achievement in higher education. *Journal of Education, Humanities, and Social Research*, 1(1), 46-53. <https://doi.org/10.70088/p7a1yk67>
- Kholifah, N., Nurtanto, M., Sutrisno, V. L. P., Majid, N. W. A., Subakti, H., Daryono, R. W., & Achmadi, A. (2025). Unlocking workforce readiness through digital employability skills in vocational education graduates: A PLS-SEM analysis based on human capital Theory. *Social Sciences & Humanities Open*, 11(101625), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101625>
- Kırdök, O. (2024). İçeriğe ve sürece odaklanan kariyer kuramlarına ilişkin kuramlar. D. M. Siyez (Ed.), *Kariyer psikolojik danışması ve rehberliği uygulamaları* içinde (67-99). Akademisyen Yayınevi.
- Killingberg, N. M., Kubberød, E., & Blenker, P. (2021). Preparing for a future career through entrepreneurship education: Towards a research agenda. *Industry and Higher Education*, 35(6), 713-724. <https://doi.org/10.1177/0950422220969>
- Kim, M. (2011). The relationship between thinking style differences and career choices for high-achieving students. *Roepers Review*, 33(4), 252-262. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.603113>
- Klien, S. A. (2024). Promoting career awareness and student choice in the introductory course: The communication career awareness research project. *Communication Teacher*, 38(3), 276-289. <https://doi.org/10.1080/17404622.2024.2350394>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Koçak, D. (2019). Kariyer planlama. R. Kaygın, & Y. Zengin (Ed.), *Kariyer temel kavramlar, yönetimi ve güncel sorunlar* içinde (ss.107-122). Eğitim.
- Korkut-Owen, F. (2007). Psikolojik danışma alanında meslekleşme ve psikolojik danışman eğitimi: ABD, Avrupa birliği ülkeleri ve Türkiye'deki durum. R. Özyürek, F. Korkut-Owen, & D. W. Owen (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler* içinde (ss. 95-122). Nobel.
- Korkut-Owen, F. (2020). Kariyer gelişim programlarını geliştirme, uygulama ve değerlendirme. D. M. Siyez & T. Mutlu-Çaykuş (Ed.), *Yaşam boyu kariyer gelişimi* içinde (ss. 337-370). Pegem.

- Korobova, E. V., & Karpova, N. D. (2016). Proficiency in a foreign language as a competitive advantage for career development. In *Humanities education in a university of economics* (pp. 222–226). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25131195>
- Kort, M. S. (1992). Down from the podium: Preparing faculty for the learner-centered classroom. *New Directions for Community Colleges*, 7, 61-71.
- Kothiyal, A., Majumdar, R., Murthy, S., & Iyer, S. (2013). Effect of think-pair-share in a large CS1 class: 83% sustained engagement. In *Proceedings of the ninth annual international ACM conference on International Computing Education Research* (pp. 137–144). ACM.
- Kuzgun, Y. (2022). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş* (8. baskı). Nobel.
- Kylonen, P. C. (2012, May 7-8). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards* [Paper presentation]. Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments.
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 486-490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12091>
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf
- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review* (pp. 6, 40-41). Pearson's Research Reports.
- Lam, M., & Santos, A. (2017). The impact of a college career intervention program on career decision self-efficacy, career indecision, and decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 26(3), 425-444. <https://doi.org/10.1177/1069072717714539>
- Lauder, H., & Mayhew, K. (2020). Higher education and the labour market: An introduction. *Oxford Review of Education*, 46(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1699714>
- Ledward, B. C., & Hirata, D. (2011). An overview of 21st century skills. *Summary of 21st Century Skills for Students and Teachers*, by Pacific Policy Research Center. Honolulu: Kamehameha Schools Research & Evaluation, 20, 51-57.
- Lee, P. C. B. (2002). Career goals and career management strategy among information technology professionals. *Career Development International*, 7(1), 6-13. <https://doi.org/10.1108/13620430210414829>
- Lee, W. S., Atakaramians, S., & Mishra, D. (2024, December). Nurturing tomorrow's engineers through advanced antenna technologies for 6G communications. In *Proceedings of the 35th Annual Conference of the Australasian Association for Engineering Education (AAEE 2024)* (pp. 1264-1273). Engineers Australia.
- Leierer, S. J., Peterson, G. W., Reardon, R. C., & Osborn, D. S. (2017). *The Career State Inventory (CSI) as a measure of readiness for career decision making: A manual for assessment, administration, and intervention 7.0* (Technical Report No. 57). http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_libsubv1_scholarship_submission_1517522495_ad48ff10
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16, 6-21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103448. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X., & Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 193-211. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1620679>
- Liguori, E., Winkler, C., Vanevenhoven, J., Winkel, D., & James, M. (2020). Entrepreneurship as a career choice: Intentions, attitudes, and outcome expectations. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 32(4), 311-331. <https://doi.org/10.1080/08276331.2019.1600857>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Liu, Y., & Pásztor, A. (2022). Effects of problem-based learning instructional intervention on critical thinking in higher education: A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101069, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101069>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science*, 5(2), 93-105. <https://doi.org/10.1037/mot0000127>
- London, M. (2014). *Career barriers: How people experience, overcome, and avoid failure*. Psychology Press.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D., & Lewin, J. (2011). *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. Edge Foundation.
- Lu, W., Ren, Y., Huang, Y., Bu, Y., & Zhang, Y. (2021). Scientific collaboration and career stages: An ego-centric perspective. *Journal of Informetrics*, 15(4), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2021.101207>
- Luthy, M. R., & Deck, A. B. (2007). Improving presentation skills among business students. *ASBBS E-Journal*, 3(1), 67-71.
- Maden, S. (2011). Takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve işaretleri eğitiminde kullanımı. *E-international Journal of Educational Research*, 2(3), 52-67.
- Maghsoodi, E., Alikhah, H., Ghavipankeh, S., Partash, N., & Hosseinian, E. (2025). Exploring the impact of role-playing in enhancing nursing education: A systematic review of pedagogical outcomes and student competency development. *Nurse Education Today*, 152, 106763, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106763>
- Major, V. S., Klein, K. J., & Ehrhart, M. G. (2002). Work time, work interference with family, and psychological distress. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 427-436. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.427>
- Makwa, Z., Ismara, K. I., Sudira, P., & Maryadi, T. H. T. (2025). Career adaptability for sustainable workforce development: A systematic review in vocational education. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(3), 3053-3070. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.903SEU0231>

- Mark, P. (2008, June). *Redefining business communication courses to enhance student employability*. B>Quest (Business Quest).
- Markman, G. D., Balkin, D. B., & Baron, R. A. (2002). Inventors and new venture formation: The effects of general self-efficacy and regretful thinking. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 27(2), 149-165. <https://doi.org/10.1111/1540-8520.00004>
- Martens, M. P., & Lee, F. K. (1998). Promoting life-career development in the student athlete: How can career centers help? *Journal of Career Development*, 25(2), 123-134. <https://doi.org/10.1177/089484539802500205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1969). The farther reaches of human nature. *Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1), 1-9.
- Mason, C., & Harvey, C. (2013). Entrepreneurship: Contexts, opportunities and processes. *Business History*, 55(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/00076791.2012.687542>
- Maviş-Sevim, F. Ö., & Alkan, M. F. (2024). Öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinlikleri ile öğretmen özyeterlikleri arasındaki ilişkide öğrenme çevikliğinin aracı rolü. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-26. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1320560>
- McClelland, D. C. (1971). Achievement motivation can be developed. *Harvard Business Review*, 43(6), 6-24.
- McGunagle, D., & Zizka, L. (2020). Employability skills for 21st-century STEM students: The employers' perspective. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(3), 591-606. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-10-2019-0148>
- McMullen, J. S., & Shepherd, D. A. (2006). Entrepreneurial action and the role of uncertainty in the theory of the entrepreneur. *Academy of Management Review*, 31(1), 132-152. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.19379628>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Metusalem, R., Belenky, D. M., & DiCerbo, K. (2017). *Skills for today: What we know about teaching and assessing communication*. Pearson.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2016). *Rehberlik ve kariyer dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2023). *Lise öğrencileri için kariyer gelişimi ve planlama dersi psikoeğitim programı*. MEB Yayınları.
- Millis, B. J. (2012). *Active learning strategies in face-to-face courses* (IDEA Paper No. 53). The IDEA Center.

- Milot-Lapointe, F., & Arifoulline, N. (2025). A meta-analysis of the effectiveness of individual career counseling on career and mental health outcomes. *Journal of Employment Counseling*, 62(3), 1-9. <https://doi.org/10.1002/joec.12239>
- Milsom, A., & Coughlin, J. (2017). Examining person–environment fit and academic major satisfaction. *Journal of College Counseling*, 20(3), 250-262. <https://doi.org/10.1002/jocc.12073>
- Mondy, R. W., & Martocchio, J. J. (2016). *Human resource management* (14th ed.). Pearson Education.
- Murad, M., Othman, S., & Kamarudin, M. A. I. (2025). Entrepreneurial university input, core strategic plan and output: Research on undergraduates entrepreneurial behaviour and career. *Entrepreneurship Education*, 8, 99-129. <https://doi.org/10.1007/s41959-025-00137-w>
- Müller, T., & Niessen, C. (2019). Self-leadership and job crafting: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 142-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.004>
- Najoan, R. A. O., Kumolontang, D. F., Ester, K., Tarusu, D. T., Setiawan, B., & Iasha, V. (2024). Impact of the team-assisted individualization learning model on mathematical problem-solving, communication, and self-regulated learning. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 7(2), 409-419. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v7i2.2645>
- Nasir, R., & Lin, L. S. (2013). The relationship between self-concept and career awareness amongst students. *Asian Social Science*, 9(1), 193-197. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n1p193>
- Navaie, L. A. (2018). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(4), 26-32. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v9n4p26>
- Ndagi, M. M., Abdulrahman, I., Enagi, H. M., & Abubakar, D. A. (2024). Effect of family, school, environment and personality factors on career awareness and preference of secondary school students in Niger State. *Ceddi Journal of Education*, 3(1), 1-7. <https://doi.org/10.56134/cje.v3i1.72>
- Nelson-Hurwitz, D. C., & Buchthal, O. V. (2019). Using deliberative pedagogy as a tool for critical thinking and career preparation among undergraduate public health students. *Frontiers in public health*, 7(37), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00037>
- Nicolaou, N., Shane, S., Cherkas, L., & Spector, T. D. (2009). Opportunity recognition and the tendency to be an entrepreneur: A bivariate genetics perspective. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 110(2), 108-117. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.08.005>
- Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2013). *Career development interventions* (5th ed.). Pearson.
- Ng, K. S. P., Rao, Y., Lai, I. K. W., & Zhou, Y. Q. (2023). How internship environmental factors affect students' career intentions in the hotel industry through the reflective thinking processes. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 32, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100421>
- O'Leary, Z. (2021). *The essential guide to doing your research project* (4th ed.). Sage.

- Okutan, E., & Göncü-Akbaş, M. (2019). Kariyer kavramı, kapsamı ve boyutlar. E. Kaygın & Y. Zengin (Ed.), *Kariyer temel kavramlar, yönetimi, güncel konular içinde* (ss. 1-19). Eğitim.
- Oo, T. Z., Magyar, A., & Habók, A. (2021). Effectiveness of the reflection-based reciprocal teaching approach for reading comprehension achievement in upper secondary school in Myanmar. *Asia Pacific Education Review*, 22(4), 675-698. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09707-8>
- Öner-Şeker, N., & Karakaya, A. (2025). Etik değerlerin örgütsel sürdürülebilirliğe etkisinde işbirlikçi davranışların aracılık rolü. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 15(1), 140-156.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2014). *Non-regular employment, job security and the labour market divide*. OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2017). *In-depth analysis of the labour market relevance and outcomes of higher education systems: Analytical framework and country practices report-Enhancing higher education system performance*. OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2019). *The future of work*. OECD.
- Osipow, S. H. (1968). *Theories of career development*. Appleton-Century-Crofts.
- Othman, R., Alias, N. E., Nazir, S. S. A. M., Koe, W.-L., & Rahim, A. (2022). The influence of employability skills toward career adaptability. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(7), 2035-2046. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i7/14445>
- Özdem, G. (2021). Yükseköğretimde kariyer planlaması ve geliştirilmesi. A. Taş & T. Aytaç (Ed.), *Kuram yöntem uygulama kariyer planlama ve geliştirme içinde* (ss. 219-232). Anı.
- Özdemir-Bişkin, S. (2020). Ergenlik dönemi kariyer gelişim müdahaleleri. D. M. Siyez & T. Mutlu-Çaykuş (Ed.), *Yaşam boyu kariyer gelişimi içinde* (ss. 405-442). Pegem.
- Öztemel, K. (2022). *Kariyer planlama ve geliştirme* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Öztürk, M. (2020). *Üniversite kariyer gelişim programının öğrencilerin kariyer farkındalığı, karar verme yetkinliği ve stresi üzerindeki etkisi* (Tez No. 636202) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı & B. Ahi, Çev. Ed.). Anı. (Çalışmanın orijinali 2002 yılında yayımlanmıştır.)
- Pan, J., Guan, Y., Wu, J., Han, L., Zhu, F., Fu, X., & Yu, J. (2018). The interplay of proactive personality and internship quality in Chinese university graduates' job search success: The role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 109, 14-26. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.09.003>
- Park, Y., Fritz, C., & Jex, S. M. (2011). Relationships between work-home segmentation and psychological detachment from work: The role of communication technology use at home. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(4), 457-467. <https://doi.org/10.1037/a0023594>
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2007). *Framework for 21st century learning*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>

- Partnership for 21st Century Skills. (2008). *21st century skills, education & competitiveness: A resource and policy guide*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519337.pdf>
- Pasha, S., & Abedi, M. R. (2020). Investigating the effect of training career path skills based on Super's career development theory on academic self-concept of students of Isfahan University. *Propósitos y Representaciones, (SPE2)*, e667-e667. <https://doi.org/10.2511/pyr2020.v8nSPE2.667>
- Pathak, C. K. (2024). *Revolutionizing career strategies: Dynamic career management model* [Working paper]. SSRN.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). The systems theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counselling, 28*(2), 153-166. <https://doi.org/10.1007/s10447-005--9010-1>
- Phadermrod, B., Crowder, R. M., & Wills, G. B. (2019). Importance–performance analysis based SWOT analysis. *International Journal of Information Management, 44*, 194-203. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2016.03.009>
- Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Harvard University Press.
- Pierce, D. A., & Johnson, J. E. (2017). Applying Holland's vocational choice theory in sport management. *Sport Management Education Journal, 11*(2), 72-87. <https://doi.org/10.1123/smej.2016-0013>
- Pihie, Z. A. L., & Akmaliah, Z. (2009). Entrepreneurship as a career choice: An analysis of entrepreneurial self-efficacy and intention of university students. *European Journal of Social Sciences, 9*(2), 338-349.
- Pisarik, C. T., Rowell, P. C., & Thompson, L. K. (2017). A phenomenological study of career anxiety among college students. *The Career Development Quarterly, 65*(4), 339-352. <https://doi.org/10.1002/cdq.12112>
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Simulating entrepreneurial learning: Integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning, 38*(2), 211-233. <https://doi.org/10.1177/1350507607070757>
- Plasman, J. S., Gottfried, M., & Sublett, C. (2017). Are there academic CTE cluster pipelines? Linking high school CTE coursetaking and postsecondary credentials. *Career and Technical Education Research, 42*(3), 219-242. <https://doi.org/10.5328/cter42.3.219>
- Polat, E., Zincirli, M., & Zengin, E. (2025). Examining the interaction between artificial intelligence literacy and individual entrepreneurial orientation in teacher candidates: The mediating role of sustainable development. *The International Journal of Management Education, 23*(2), 101156. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101156>
- Pool, M., Bhargava, R., & Gaskins, H. R. (2024, June). Board 9: Work in progress: Collaborative learning to develop laboratory modules that support knowledge gain and professional development in a biomedical engineering graduate course. In *2024 ASEE Annual Conference & Exposition*.
- Popescu, D., & State, C. (2020). *Business communication and negotiation*. Bucharest University of Economics Publishing.
- Qureshi, A., Wall, H., Humphries, J., & Balani, A. B. (2016). Can personality traits modulate student engagement with learning and their attitude to employability? *Learning and Individual Differences, 51*, 349-358. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.026>

- Raba, A. A. A. (2017). The influence of Think-Pair-Share (TPS) on improving students' oral communication skills in EFL classrooms. *Creative Education*, 8(1), 12-23. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2017.81002>
- Rae, D., & Carswell, M. (2000). Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: The development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education and Training*, 42(4/5), 220-228. <https://doi.org/10.1108/00400910010373660>
- Rae, D. (2007). Connecting enterprise and graduate employability: Challenges to the higher education's culture and curriculum? *Education and Training*, 49(8/9), 605-619. <https://doi.org/10.1108/00400910710834049>
- Rafiana, N. N. (2024). Technopreneurship strategy to grow entrepreneurship career options for students in higher education. *ADI Journal on Recent Innovation*, 5(2), 110-126. <https://doi.org/10.34306/ajri.v5i2.995>
- Ramasamy, R., & Chee Mei, H. (2025). Needs analysis of professional writing in the 21st century among Malaysian tertiary students. *Malaysian Journal of Qualitative Research*, 11(1), 42-52. <https://doi.org/10.61211/mjqr110104>
- Rasul, M. S., Ismail, M. Y., Isamil, N., & Rajuddin, R. A. (2010). Development of employability skills assessment tool for manufacturing industry. *Journal Mekanikal*, 30(6), 48-61.
- Reddy, B. B., Gopi, M. M., & Aneel, Y. (2013). Having effective communication skills are indispensable for the successful career of engineering students. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 11(4), 20-22. <https://doi.org/10.9790/0837-1142022>
- Redekopp, D. E., & Huston, M. (2019). The broader aims of career development: Mental health, wellbeing and work. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(2), 246-257. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1513451>
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.
- Ricci, F. (2015). Five critical thinking techniques when teaching STEM career and technical education. In *ICERI2015 proceedings* (pp. 6090-6096). IATED.
- Rico-Juan, J. R., Cachero, C., & Macià, H. (2022). Influence of individual versus collaborative peer assessment on score accuracy and learning outcomes in higher education: An empirical study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(4), 570-587. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1955090>
- Rivera, L. M., & Schaefer, M. B. (2009). The career institute: A collaborative career development program for traditionally underserved secondary (6-12) school students. *Journal of Career Development*, 35(4), 406-426. <https://doi.org/10.1177/089484530832773>
- Robertson, P. J. (2013). The well-being outcomes of guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(3), 254-266. <https://doi.org/10.1080/03069885.2013.773959>
- Robertson, P. J. (2021). The aims of career development policy: Towards a comprehensive framework. In P. J. Robertson, T. Hooley, & P. McCash (Eds.), *The Oxford handbook of career development* (pp. 1-20). Oxford University Press.
- Rodli, M., & Prastyo, H. (2017). Applying the reciprocal teaching method in teaching reading. *Studies in Linguistics and Literature*, 1(2), 112-118. <https://doi.org/10.22158/sll.v1n2p112>

- Rodriguez, S., & Lieber, H. (2020). Relationship between entrepreneurship education, entrepreneurial mindset, and career readiness in secondary students. *Journal of Experiential Education*, 43(3), 277-298. <https://doi.org/10.1177/10538259209194>
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of a randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34. <https://doi.org/10.1016/j.vb.2016.09.002>
- Sadikin, S., Fahinu, F., Ruslan, R., & Kadir, K. (2016). Effect of application of learning model group investigation on critical thinking ability of mathematical high school students. *Mathematics, Science, and Computer Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/2PTKQ>
- Saif, H. A. (2020). Entrepreneurial passion for founding as a mediator of the career anchors to entrepreneurial behavior relationship. *Journal of Public Affairs*, 22(1), e2408. <https://doi.org/10.1002/pa.2408>
- Samejima, M., Shimizu, Y., Akiyoshi, M., & Komoda, N. (2006, August). SWOT analysis support tool for verification of business strategy. In *2006 IEEE International Conference on Computational Cybernetics* (pp. 1-4). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICCCYB.2006.305700>
- Sarar-Kuzu, T., & Yalçınalp, S. (2024). İşbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretimi programlarındaki yerinin iş birlikli öğrenme unsurları, iletişim becerileri ve materyaller temelinde incelenmesi. *Millî Eğitim*, 53(243), 1477-1504. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1238298>
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. In W. Andrew, L. Heather, C. Hmelo-Silver, & P. Ertmer (Eds.), *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows* (pp. 5-15). Purdue University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt6wq6fh.6>
- Savickas, M.L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2009). Pioneers of the vocational guidance movement: A centennial celebration. *The Career Development Quarterly*, 57(3), 194-198. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2009.tb00104.x>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Schaefer, M. B., Rivera, L. M., & Ophals, E. (2015). Creating a collaborative career development program for middle grades students. *Middle School Journal*, 42(2), 30-38. <https://doi.org/10.1080/00940771.2010.11461754>
- Schalock, R. L. (2025). The importance of critical thinking skills, professional responsibility, and opportunity development in one's career. *Siglo Cero*, 56(1), 79-95. <https://doi.org/10.14201/scero.32213>
- Sharf, R. S. (2006). *Applying career development theory to counseling*. Thomson Brooks Cole.

- Schaub, M., & Tokar, D. M. (2005). The role of personality and learning experiences in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 304-325. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.09.005>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schein, E. H. (1996). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. *Academy of Management Executive*, 10(4), 80-88.
- Schiavone, F., Pietronudo, M. C., Sabetta, A., & Bernhard, F. (2023). Designing AI implications in the venture creation process. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 29(4), 838-859. <https://doi.org/10.1108/ijebr-06-2021-0483>
- Schröder, E., & Schmitt-Rodermund, E. (2006). Crystallizing enterprising interests among adolescents through a career development program: The role of personality and family background. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 494-509. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.05.004>
- Schulte, M. (2018). Adult learning degree and career pathways: Allusions to Maslow's hierarchy of needs. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66(1), 62-64. <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1368767>
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). Pearson.
- Schwab, K. (2015). *The Fourth Industrial Revolution*. Penguin.
- Schwab, K. (2021). The fourth industrial revolution. *Information Technology and Libraries*, 40(1), 1-4. <https://doi.org/10.6017/ITAL.V40I1.13193>
- Seetha, S. (2012). Communication skills for engineers in global arena. *International Journal on Arts, Management and Humanities*, 1(1), 1-6.
- Segal, G., Borgia, D., & Schoenfeld, J. (2005). The motivation to become an entrepreneur. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 11(1), 42-57. <https://doi.org/10.1108/13552550510580834>
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim-öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sezer, İ. Ç. (2021). İşimizin geleceği: Dijital çağda türkiye'nin yetenek dönüşümü raporu ışığında işlerin geleceği ve geleceğin işleri. *Bilim ve Teknik*, 643, 1-38.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of educational research*, 50(2), 241-271. <https://doi.org/10.3102/00346543050002241>
- Shroyer, G. (1989). *Learning outcomes from cooperative learning teaching*. Distributed to participants of the BSCS Middle School Project Fieldtest workshop. Colorado Springs, CO: BSCS.
- Siegel, D. S., & Wright, M. (2015). Academic entrepreneurship: Time for a rethink? *British Journal of Management*, 26(4), 582-595. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.121116>
- Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 27(4), 798-816. <https://doi.org/10.1177/1356336X21995216>

- Siyez, D. M., & Yusupu, R. (2015). Üniversite öğrencilerinde kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğinin cinsiyet rolü değişkenine göre incelenmesi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(1), 75-88.
- Siyez, D. M. (2021). Gelişimsel yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya içinde* (13. baskı, ss. 174-219). Pegem.
- Slavin, R. E. (1978). Student teams and comparison among equals: Effects on academic performance and student attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 70(4), 532-538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.4.532>
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342. <https://doi.org/10.2307/1170149>
- Slavin, R. E. (1988). Cooperative learning and student achievement. *Educational Leadership*, 46(4), 31-33.
- Slavin, R. E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52-54.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Sondari, M. C. (2014). Is entrepreneurship education really needed?: Examining the antecedent of entrepreneurial career intention. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 115, 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.414>
- Sönmez, E. (2017). *Girişimcilik niyetinin kariyer planlamasındaki yeri: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 465942) [Yüksek lisans tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi - Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sripradith, R. (2019). An investigation of the Round Robin brainstorming in improving English speaking ability among Nakhonphanom University's second year students in Thailand. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 153-160. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n4p153>
- Sternberg, R. J. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 25, 36-40.
- Stevens, B. (2014). *How satisfied are employers with graduates' business communication skills? A survey of Silicon Valley employers*. Elon University.
- Stone, G. A., Duffy, L. N., Pinckney, H. P., & Templeton-Bradley, R. (2017). Teaching for critical thinking: Preparing hospitality and tourism students for careers in the twenty-first century. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 17(2), 67-84. <http://dx.doi.org/10.1080/15313220.2017.1279036>
- Strauss, K., Griffin, M. A., & Parker, S. K. (2012). Future work selves: How salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 97(3), 580-598. <https://doi.org/10.1037/a0026423>
- Super, D. E. (1963). Self-concepts in vocational development. In D. E. Super (Ed.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 1-16). College Entrance Examination Board.
- Super, D. E., & Jordaan, J. P. (1973). Career development theory. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/03069887308259333>
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197-261). Jossey-Bass.

- Suroto, M., Susilaningih, M., & Harini, M. (2017, October). *Toward successful career of vocational education students through improving business communication skills* [Paper presentation]. International Conference on Teacher Training and Education (ICTTE 2017), Surakarta, Indonesia.
- Sütay, F. (2019). *Akademik girişimcilik yönelimi ve motivasyon* (Tez No. 582560) [Doktora tezi, Yaşar Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sütay, F., & Bulut, Ç. (2023). Akademik girişimcilik yöneliminin kariyer motivasyonu üzerine etkisini belirlemeye ilişkin nicel bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 940-959. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1274508>
- Doymus, K., Sımsek, U., & Bayrakceken, S. (2004). The effect of cooperative learning method on attitude and academic achievement of science lessons. *Journal of Turkish Science Education*, 1(2), 49-50.
- Şimşek, U., Şimşek, Ü., & Doymuş, K. (2010). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: İşbirlikçi öğrenme yönteminin eğitim ortamındaki faydaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 414-430.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tabiolo, J., & Rogayan, D. Jr. (2019). Enhancing students' science achievement through Jigsaw II strategy. *Journal of Science Learning*, 3(1), 29-35. <https://doi.org/10.17509/jsl.v3i1.17680>
- Tarigan, E. F. (2022). Implementation of Think Pair Share (TPS) learning strategies to improve students' mathematical communication skills on integer materials in class VII SMP Negeri 1 Tigabinanga 2014/2015 academic year. *Indonesian Journal of Education and Mathematical Science*, 3(1), 12-17. <https://doi.org/10.30596/ijems.v3i1.7976>
- Taşçı, V. (2019). *Üniversite öğrencilerinde girişimcilik niyeti ve kariyer planlaması ilişkisi: Karabük Üniversitesi'nde bir araştırma* (Tez No. 589004) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi-Karabük]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tamas, I. (2020). Self-knowledge and talent—A motivation of career planning and innovation in management. In S. Fotea, I. Fotea, & S. Văduva (Eds.), *Challenges and opportunities to develop organizations through creativity, technology and ethics* (pp. 219-229). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43449-6_21
- Tănaşcu, C. I., Ghinea, R. E., & Costache, R. A. (2020). Improving student's professional communication abilities—a part of career success?. *European Journal of Sustainable Development*, 9(3), 189-189. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2020.v9n3p189>
- Tang, C. (1998). Effects of collaborative learning on the quality of assignments. In B. C. Dart & G. M. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education* (pp. 102-123). Australian Council for Educational Research.
- Tanujaya, B., & Mumu, J. (2019). Implementation of think-pair-share to mathematics instruction. *Journal of Education and Learning*, 13(4), 510-517. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v13i4.14353>
- Tavitiyaman, P., Tsui, B., & Ng, P. M. L. (2025). Effect of hospitality and tourism students' perceived skills on career adaptability and perceived employability. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 37(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/10963758.2023.220003>

- Teng, C. C. (2008). The effects of personality traits and attitudes on student uptake in hospitality employment. *International Journal of Hospitality Management*, 27(1), 76-86. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2007.07.007>
- Teodorescu, M. (2015). *Herminia Ibarra: Working identity, your personal story, strategies for reinventing your career. An extended book review.* <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4872.5920>
- Terzi, A. R. (2015). School climate perceptions of university students. In I. Koleva, R. Efe, Z. B. Kostova, & E. Atasoy (Eds.), *Education in the 21st century: Theory and practice* (1st ed., pp. 61-68). St. Kliment Ohridski University Press.
- The Glossary of Education Reform. (2016, August 25). *21st century skills.* <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/>
- Thomson, A. M., Perry, J. L., & Miller, T. K. (2007). Conceptualizing and measuring collaboration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(1), 23-56. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum036>
- Tian, Q., & Zheng, X. (2024). Effectiveness of online collaborative problem-solving method on students' learning performance: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(1), 326-341. <https://doi.org/10.1111/jcal.12884>
- Tinungki, G. M., Nurwahyu, B., Hartono, A. B., & Hartono, P. G. (2022). Team-assisted individualization type of the cooperative learning model for improving mathematical problem solving, communication, and self-proficiency: Evidence from operations research teaching. *Education Sciences*, 12(11), 825-852. <https://doi.org/10.3390/educsci12110825>
- Tinungki, G. M., Hartono, P. G., Nurwahyu, B., Islamiyati, A., Robiyanto, R., Hartono, A. B., & Raya, M. Y. (2024). Exploring the team-assisted individualization cooperative learning to enhance mathematical problem solving, communication and self-proficiency in teaching non-parametric statistics. *Cogent Education*, 11(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2381333>
- Tolentino, L. R., Sedoglavich, V., Lu, V. N., Garcia, P. R. J. M., & Restubog, S. L. D. (2014). The role of career adaptability in predicting entrepreneurial intentions: A moderated mediation model. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 403-412. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.002>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* Jossey-Bass.
- Troise, C., Ben-Hafaïedh, C., Tani, M., & Yablonsky, S. A. (2022). Guest editorial: New technologies and entrepreneurship: Exploring entrepreneurial behavior in the digital transformation era. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 28(5), 1129-1137. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-08-2022-999>
- Tunalı- Çalışkan, E. (2021). Kavramsal-kuramsal açıdan kariyer ve kariyer yönetimi. M. Cecek, M. A. Çakırer, & Ö. Kocakula (Ed.), *Kariyer planlama ve yönetimi meslek adayları için yol rehberi* içinde (ss. 1-26). Nobel.
- Türk Dil Kurumu. (2012). Türkçe sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçar, R. (2019). *Argümantasyonla zenginleştirilmiş STEM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin “güneş sistemi ve ötesi” ünitesindeki akademik başarılarına, astronomi’ye yönelik tutumlarına, eleştirel düşünme eğilimlerine ve STEM kariyer ilgilerine etkisi* (Tez No. 568332) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Ulaş Kılıç, Ö. (2020). Beliren yetişkinlik döneminde kariyer gelişimi. D. M. Siyez, & T. M. Çaykuş Öztemel (Ed.), *Yaşam boyu kariyer gelişimi* içinde (ss. 204-232). Pegem.
- Ulaş Kılıç, Ö. (2021). Kariyer gelişim kuramları. K. Öztemel (Ed.), *Vaka örnekleriyle kariyer rehberliği ve kariyer psikolojik danışması* (ss.1-40). Pegem.
- United Nations Children's Fund. (2017). *Reimagining life skills and citizenship education in the Middle East and North Africa: A four-dimensional and systems approach to 21st century skills conceptual and programmatic framework*. <https://uni.cf/2WivyIJ>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). *Reviewing life and work skills for youth in Lebanon*. <https://bit.ly/3odZtNA>
- Utami, H. W. (2014). Effectivitas pembelajaran kooperatif model think-pair-share berbantuan video pembelajaran dalam meningkatkan kreativitas siswa pada kompetensi dasar laporan keuangan. *Economic Education Analysis Journal*, 2(3), 60-67.
- Vale, I., & Barbosa, A. (2018). Mathematical problems: The advantages of visual strategies. *Journal of the European Teacher Education Network*, 13, 23-33.
- Varışoğlu, B. (2016). İşbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil kaygılarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1108-1119. <https://doi.org/10.17755/esosder.263218>
- Vass, V. (2025). Based practice on the implementation of a brand building program in higher education: A case study. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 18(3), 78-88. <https://doi.org/10.3991/ijac.v18i3.52967>
- van der Wal Jessica, E. M., Rose, T., & Horrocks, N. P. C. (2021). Collaboration enhances career progression in academic science, especially for female researchers. *Proceedings of the Royal Society B*, 288(1958), 1-10. <https://doi.org/10.1098/rspb.2021.021>
- Venkataraman, S. (1997). The distinctive domain of entrepreneurship research. *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth*, 3(1), 119-138.
- Verbruggen, M., & De Vos, A. (2020). When people don't realize their career desires: Toward a theory of career inaction. *The Academy of Management Review*, 45(2), 376-394. <https://doi.org/10.5465/amr.2017.0196>
- Vives, E., Poletti, C., Robert, A., Butera, F., Huguet, P., & Régner, I. (2024). Learning with Jigsaw: A systematic review gathering all the pieces of the puzzle more than 40 years later. *Review of Educational Research*, 95(3), 339-384. <https://doi.org/10.3102/00346543241230064>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Walker, J. V., & Tracey, T. J. (2012). The role of future time perspective in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 150-158. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.06.002>
- Wang, C. J., Tsai, H. T., & Tsai, M. T. (2014). Linking transformational leadership and employee creativity in the hospitality industry: The influences of creative role identity, creative self-efficacy, and job complexity. *Tourism Management*, 40, 79-89. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2013.05.008>
- Wang, D., Liu, X., & Deng, H. (2022). The perspectives of social cognitive career theory approach in current times. *Frontiers in Psychology*, 13(1023994), 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1023994>

- Wang, M., & Wanberg, C. R. (2017). 100 years of applied psychology research on individual careers: From career management to retirement. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 546-563. <https://doi.org/10.1037/apl0000143>
- Webb, N. M. (1980). A process-outcome analysis of learners in groups and individual settings. *Educational Psychology*, 15, 69-83. <https://doi.org/10.1080/00461528009529217>
- Webb, N.M. (1982). Group composition, group interaction, and achievement in small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 475-484. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.475>
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press.
- Wechtler, H., Koveshnikov, A., & Dejoux, C. (2017). Career anchors and cross-cultural adjustment among expatriates in a non-profit organization. *Management International Review*, 57(2), 277-305. <https://doi.org/10.1007/s11575-016-0307-6>
- Wilson, F., Kickul, J., & Marlino, D. (2007). Gender, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial career intentions: Implications for entrepreneurship education. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(3), 387-401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2007.00179.x>
- Witko, K., Bernes, K. B., Magnusson, K., & Bardick, A. D. (2005). Senior high school career planning: What students want. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 34-49.
- World Economic Forum. (WEF). (2016) *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum.
- World Economic Forum. (WEF). (2020). *The future of jobs report 2020*. WEF.
- World Economic Forum. (WEF). (2023). *Future of jobs report 2023*. WEF.
- Xiao, Y., Zhao, L., Song, M., et al. (2025). Modelling analysis of career control sources and critical thinking among nursing undergraduates during the epidemic: A cross-sectional survey study. *BMJ Open*, 15, 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2024-094073>
- Xie, B., Lu, X., Zhou, W., & Xin, X. (2014). The effect of career plateau on Chinese employees' affective commitment: An indigenous career plateau scale and two-mediator model. *Frontiers of Business Research in China*, 8, 346-366. <https://doi.org/10.3868/s070-003-014-016-6>
- Yalçın, A., & Uyan, U. (2021). Kariyer planlaması. A. Günay, R. Çelik, İ. H. Çarıkçı, A. Yalçın, & K. Özdemir (Ed.), *Tüm yönleriyle kariyer yönetimi içinde* (ss. 87-108). Nobel.
- Yalman, D. (2019). 21. Yüzyıl becerilerinin içerisinde iletişim ve iş birliğinin yeri. A.D. Öğretir-Özçelik, M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (2. baskı, ss. 29-47). Pegem.
- Yang, W. N., Niven, K., & Johnson, S. (2019). Career plateau: A review of 40 years of research. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 286-302. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.005>
- Yanhua, Z., Bangkhe, P., Sethakhajorn, S., Bangkheow, P., & Jujia, C. (2025). Research on strategies for promoting the education management of higher vocational college students' sustainable career planning based on the SCCT theory and SWOT analysis. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 13(1), 205-217.

- Yener, S. (2019). Girişimcilik ve benlik yönelimi. A.D. Öğretir-Özçelik, M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (2. baskı, ss.117-134). Pegem.
- Yerlikaya, Y. G., & Doğruyol, B. (2020). İş birliğı ölçeğı: Kültürel adaptasyon. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 350-363. <https://doi.org/10.21733/ibad.730704>
- Yeşilyaprak, B. (2021). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya içinde* (13. baskı, ss. 2-40). Pegem.
- Yeşilyurt, E. (2019). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi: Tüm teknikleri kapsayıcı bir derleme çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1941-1970. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.23449>
- Yükseköğretim Kurulu. (2019). *Geleceğın meslekleri ve mesleklerin geleceğı*. YÖK Yayınları.
- Zainudin, Z. N., Rong, L. W., Nor, A. M., Yusop, Y. M., & Othman, W. N. W. (2020). The relationship of Holland theory in career decision making: A systematic review of literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(9), 884-892. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.09.165>
- Zengin, Y., & Topçuoğlu, E. (2019). Kariyer anlayışında değışim ve kariyer yönetiminin geleceğı-bekleyen sorunlar. E. Kaygın & Y. Zengin (Ed.), *Kariyer: Temel kavramlar, yönetimi, güncel konular içinde* (ss. 157-179). Eğitim.
- Zhang, S., Zhu, Q., Sun, Q., Ni, J., Lei, Y., Guo, W., & Han, Y. (2025). Exploration of pharmaceutical graduate course teaching reform under the concept of translational medicine: A case study of the “biopharmaceuticals and translational medicine” course. *BMC Medical Education*, 25(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07112-y>
- Zhang, L. F., Li, M., & Fan, W. (2024). Thinking styles and career adaptability: The moderating role of perceived career support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10775-024-09670-x>
- Zikic, J., & Klehe, U. C. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 391-409. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.05.007>

EKLER

EK-1. Kariyer Farkındalık Ölçeği

Aşağıda sizinle ve kariyer gelişiminizle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi okuyup size uygunluk derecesine göre X işareti koyunuz.	1- Hiç Katılmıyorum	2- Az Katılıyorum	3- Kısmen Katılıyorum	4- Oldukça Katılıyorum	5- Tamamen Katılıyorum
1. Kendimi doğru kariyer tercihi yapacak kadar tanımıyorum.					
2. Hangi kişilik özelliklerine sahip olduğumu biliyorum.					
3. Yeteneklerimin neler olduğunu biliyorum.					
4. Sahip olduğum yetkinliklerin neler olduğunu biliyorum.					
5. Zihinsel becerilerim neler olduğunu biliyorum.					

.....

EK-2. İş Birliği Ölçeği

1. Üzerinde çalışılan işte başarı sağlayabilmek için grup üyeleri iş birliği içerisinde olmalıdır.	1	2	3	4	5
2. Grup içinde rekabete girmek yerine iş birliği kurmak, üzerinde çalışılan işteki performansı artırır.	1	2	3	4	5
3. Üzerinde çalışılan işin iyi sonuçlanacağını öne sürerken birlikte çalışılan grup üyelerinin katkılarına güvenirim.	1	2	3	4	5
4. İş üzerinde tek başıma çalışmaktansa başkalarıyla iş birliği içerisinde çalışmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
5. Ortak başarı sağlamak için bir grup olarak çalışmak bana keyif verir.	1	2	3	4	5

.....



EK-3. Kişilerarası İletişim Yeterlik Ölçeği

Aşağıda sizin iletişim yetkinliğinizle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi okuyup size uygunluk derecesine göre derecesine göre X işareti koyunuz.

1 = Bana Tamamen Uygun Değil, ..., 5 = Bana Tamamen Uygun

1. Arkadaşlarımla yaptığım sohbetlerde ne hakkında konuştuğumuzu bilirim.	1	2	3	4	5
2. Konuşma sırasında başkalarını dikkatlice dinlerim.	1	2	3	4	5
3. Diğerleri benimle konuşurken onlara olumlu geribildirim veririm.	1	2	3	4	5
4. Çoğu durumda sohbetlere ilgi gösteririm.	1	2	3	4	5
5. Yeni insanlarla iyi geçinmek benim için zor değildir.	1	2	3	4	5

.....

EK-4. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerin sizin için ne kadar uygun olduğunu değerlendiriniz.					
1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum					
1.Tartışma esnasında genellikle büyük resmi görmeyi denerim.	1	2	3	4	5
2.Yaptığım şeylere şekil vermek ya da onları düzenlemek için sıklıkla yeni fikirler kullanırım.	1	2	3	4	5
3.Kendi kendime öğrenirken birden fazla kaynak kullanırım.	1	2	3	4	5
4.Sıklıkla yeni fikirler arayışındayım.	1	2	3	4	5
5.Bazen sıkı sıkıya bağlı olduğum inançlarıma/düşüncelerime ters gelen sağlam bir görüş bulurum.	1	2	3	4	5

.....

EK-5. Bireysel Girişimcilik Yönelimi Ölçeği

1-Bilmediğim konularda cesaretle girişimde bulunmayı severim.	1	2	3	4	5
2-Yüksek getiri sağlayacağına inandığım bir şeye çok fazla zaman ayırmaya ve/veya para yatırmaya meyilliyim.	1	2	3	4	5
3-Riskli durumlarda cesur davranma eğilimdeyim.	1	2	3	4	5
4-Riskli olsun ya da olmasın, genellikle, standart olmayan yeni ve sıra dışı aktiviteler denemeyi severim.	1	2	3	4	5
5-Genel olarak, daha önce kullanılan, denenmiş ve mevcut proje ve yöntemleri ele almak yerine, özgün ve eşi benzeri olmayan projeler ve yaklaşımlara daha çok önem veririm.	1	2	3	4	5

.....

EK-6. Gözlem Formu

Hafta: Gözlem Sayısı:	1-5 puan	Gözlem Notu
İletişim		
Grup üyeleri, fikirlerini açık, net ve anlaşılır bir şekilde ifade ediyor.		
Grup üyeleri, dinleme becerilerini kullanarak birbirlerinin görüşlerine aktif şekilde yanıt veriyor.		
Grup üyeleri, tartışmalar sırasında yapıcı ve destekleyici bir dil kullanıyor.		
Grup üyeleri, geri bildirim vererek grup içi iletişimi güçlendiriyor.		
İş birliği		
Grup üyeleri, ortak hedefe ulaşmak için birbirlerini destekleyerek iş birliği yapıyor. (Pozitif Bağlılık)		
Her grup üyesi, kendi bireysel sorumluluğunu yerine getirerek grup başarısına katkı sağlıyor. (Bireysel Sorumluluk)		
Grup üyeleri, tüm bireylerin eşit katkı yapmasını sağlamak için fırsatlar yaratıyor. (Eşit Başarı Fırsatı)		
Grup üyeleri, fikirlerini yüz yüze ve etkili bir şekilde tartışıyor. (Yüz Yüze Etkileşim)		
Grup içindeki anlaşmazlıklar, saygılı ve yapıcı bir şekilde çözülüyor. (Sosyal Beceriler)		
Gruplar, çalışma süreçlerini birlikte değerlendirerek süreci iyileştirmek için geri bildirim veriyor. (Grup Sürecinin Değerlendirilmesi)		
Eleştirel Düşünme		
Grup üyeleri, karşılaştıkları problemleri analiz ederek kanıta dayalı çözümler üretiyor.		
Grup üyeleri, çeşitli bakış açılarını değerlendirerek yaratıcı ve alternatif çözümler üretiyor.		
Grup üyeleri, tartışmalarda neden-sonuç ilişkisi kurarak mantıklı ve tutarlı kararlar alıyor.		
Grup üyeleri, kararlarını gerekçelendirerek, düşüncelerini kanıtlarla destekliyor.		
Girişimcilik		
Grup üyeleri, yaratıcı ve yenilikçi fikirler üreterek etkinliğe katkıda bulunuyor.		
Grup üyeleri, çözüm önerilerini uygulamaya dönüştürebilecek şekilde yapılandırıyor.		
Grup üyeleri, farklı yaklaşımlar deneyerek yeni fikirleri test etmekte cesaret gösteriyor.		
Grup üyeleri, belirsizlikler karşısında problem çözme becerilerini kullanarak proaktif davranıyor.		
Kariyer Farkındalığı		
Grup üyeleri, gelecekteki kariyer seçeneklerini ve gelişim yollarını keşfetmeye yönelik tartışmalar yapıyor.		
Grup üyeleri, kendi yetkinliklerini ve güçlü yönlerini keşfetmeye yönelik reflektif konuşmalar gerçekleştiriyor.		
Grup üyeleri, kariyer hedeflerini belirleme ve planlama süreci hakkında fikir geliştiriyor.		
Grup üyeleri, kariyer süreçlerinde karşılaşılabilecekleri fırsat ve riskleri tartışıyor.		

EK-7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme Tarihi:

Adı-Soyadı:

“Hoş geldiniz! Öncelikle, program etkinlikleri boyunca gösterdiğiniz katılım ve çabanız için teşekkür ederim. Bu görüşmenin amacı, programın etkinliklerini kariyer gelişiminize, eleştirel düşünme, iş birliği, girişimcilik ve iletişim becerilerinize nasıl katkıda bulunduğunu anlamaktır. Görüşme sırasında, size birkaç açık uçlu soru yönelteceğim ve fikirlerinizi samimi bir şekilde paylaşmanızı rica ediyorum. Görüşme yaklaşık 60 dakika sürecek ve paylaştığınız bilgiler gizli tutulacak, yalnızca bu çalışmanın geliştirilmesi için kullanılacaktır. Ayrıca, görüşmenin ses kaydını alacağız, böylece verdiğiniz değerli yanıtları eksiksiz bir şekilde analiz edebiliriz. Bu konuda bir itirazınız varsa lütfen bize bildirin. Görüşme sırasında rahat olmanızı ve her türlü görüşünüzü paylaşmaktan çekinmemenizi rica ederiz. Hazırsanız, başlayabiliriz!”

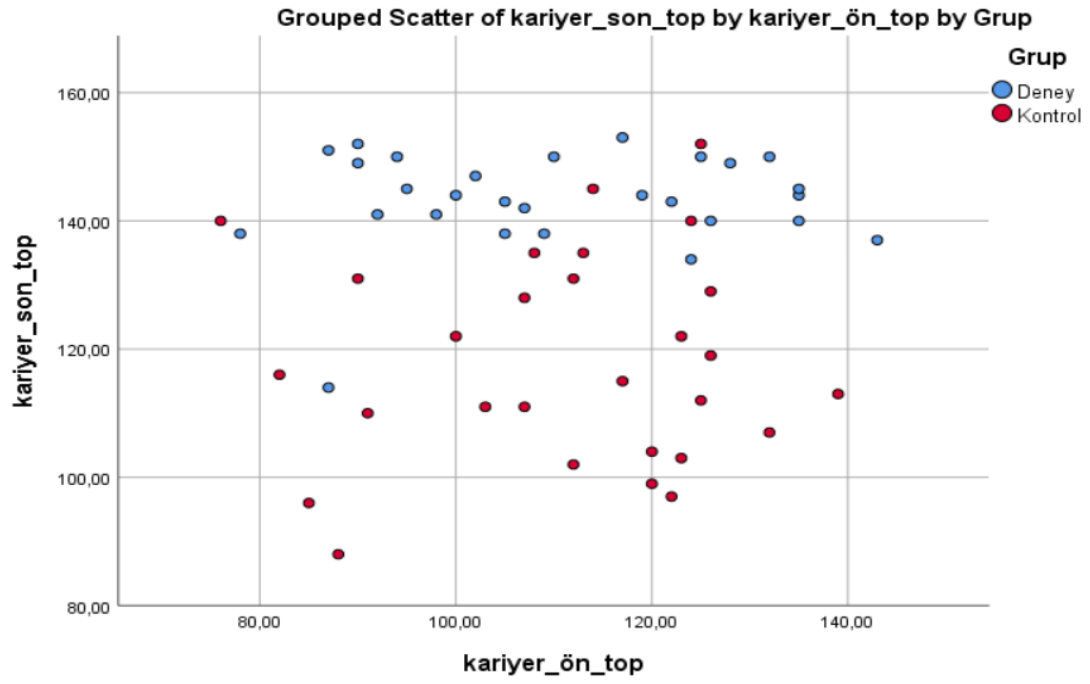
1. Genel bir değerlendirme yapacak olursanız, uygulanan etkinliklerin kariyer gelişimi ve farkındalık süreci açısından sizin için nasıl bir deneyim olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Etkinliklere katılmadan önceki düşüncelerinizle şu anki durum karşılaştırıldığında etkinliklerin size katkısı nasıldı?
3. Tüm etkinlikleri düşündüğünüzde sizi en çok etkileyen uygulama hangisiydi? Neden?
4. Etkinlikler sürecinde kariyerinize dair farkındalığınızda bir değişiklik oldu mu? Olduysa bu değişimi örnek vererek açıklayabilir misiniz?
5. Kendinizle ilgili güçlü ya da geliştirilmesi gereken yönlerinizi fark ettiğinizi düşünüyor musunuz?
6. Gelecekte ne yapmak istediğinize dair fikirlerinizde bir netlik oluştu mu?
7. Grup içinde çalışırken nasıl bir deneyim yaşadınız?
8. Grup içinde rol alma, karar verme ya da birlikte hareket etme konusunda bir değişim hissettiniz mi? Örnek verebilir misiniz?
9. Etkinlikler sırasında, sürecin başında ve sonunda iletişim kurma biçiminizde bir değişiklik hissettiniz mi? Nasıl bir değişim oldu?
10. Grup tartışmalarında veya sunumlarda kendinizi nasıl hissettiniz?
11. Bu etkinlikler, olaylara ya da sorunlara farklı açılardan bakabilmenize katkı sağladı mı?
12. Problemleri analiz etme ya da sorgulama becerinizde bir gelişme fark ettiniz mi? Olduysa, nasıl bir değişim yaşadınız?
13. Program süresince uygulanan etkinlikler, karar alma, harekete geçme ya da yeni fikirler üretme konularında sizde bir farkındalık oluşturdu mu?
14. Bu etkinliklerden sonra kendinizi daha girişimci bir birey olarak tanımlar mısınız? Neden?
15. Programda yer alan etkinliklerle ilgili olarak daha farklı olmasını istediğiniz ya da geliştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz yönler var mı?
16. Bu program etkinliklerini başka öğrencilere de önerir misiniz? Neden?

EK-8. Deney ve Kontrol Gruplarının Bütün Değişkenlere Yönelik Ön-Test ve Son-Test Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

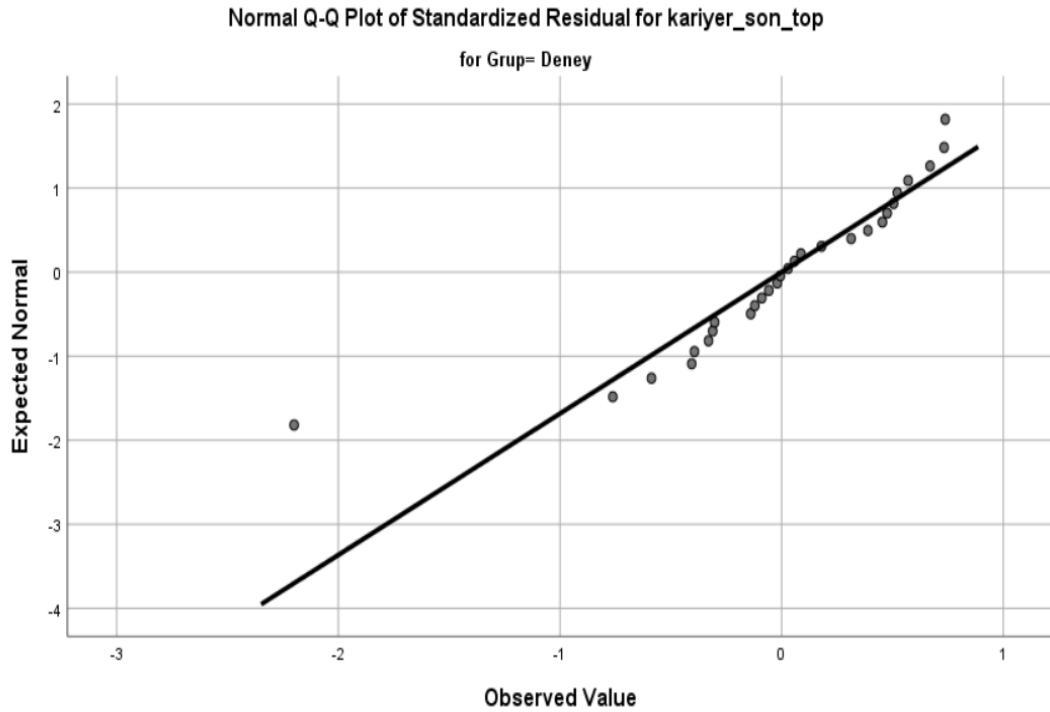
Değişken	Test	Gruplar	Statistic	df	p
Kariyer Farkındalığı	Ön-Test	Deney	.098	28	.200
		Kontrol	.136	28	.196
	Son-Test	Deney	.139	28	.178
		Kontrol	.092	28	.200
İş Birliği	Ön-Test	Deney	.133	28	.200
		Kontrol	.188	28	.012
	Son-Test	Deney	.263	28	.000
		Kontrol	.139	28	.177
Eleştirel Düşünme	Ön-Test	Deney	.132	28	.200
		Kontrol	.174	28	.030
	Son-Test	Deney	.130	28	.200
		Kontrol	.103	28	.200
İletişim Yetkinliği	Ön-Test	Deney	.109	28	.200
		Kontrol	.106	28	.200
	Son-Test	Deney	.166	28	.047
		Kontrol	.130	28	.200
Girişimcilik	Ön-Test	Deney	.116	28	.200
		Kontrol	.088	28	.200
	Son-Test	Deney	.192	28	.010
		Kontrol	.102	28	.200

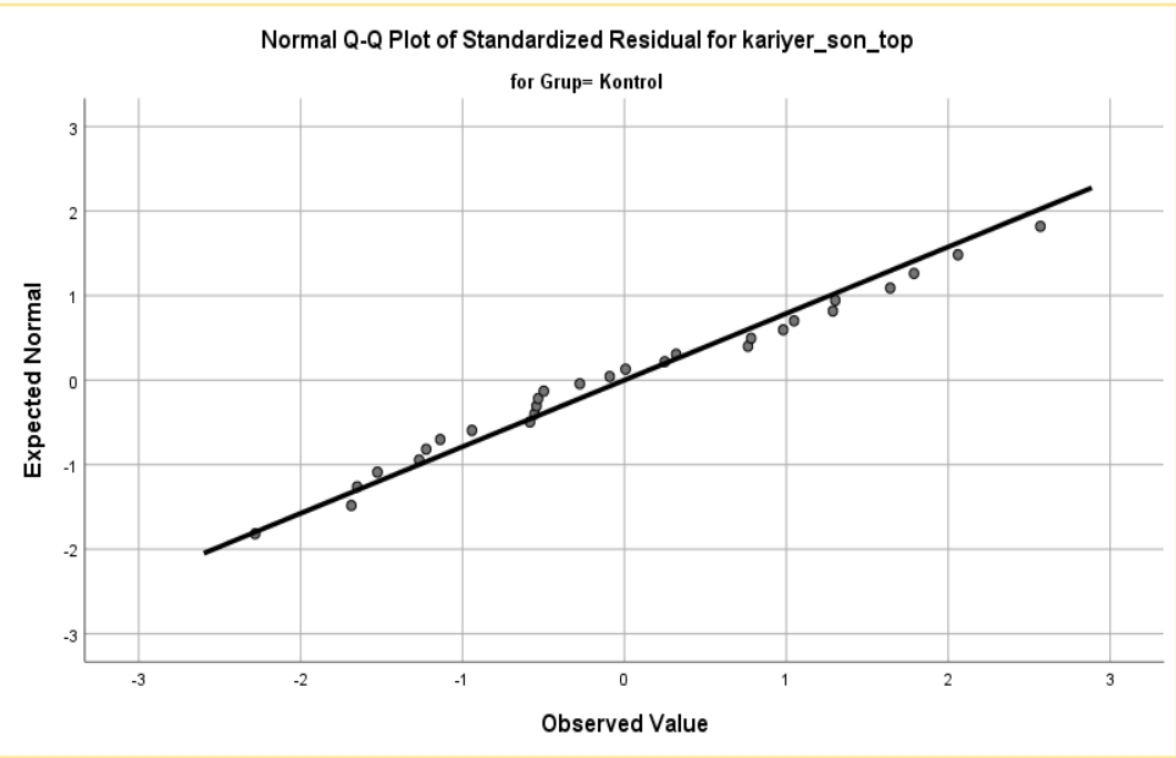
EK-9. Kovaryans Analizi için Varsayımların Karşılandığına Yönelik Görseller

GGraph

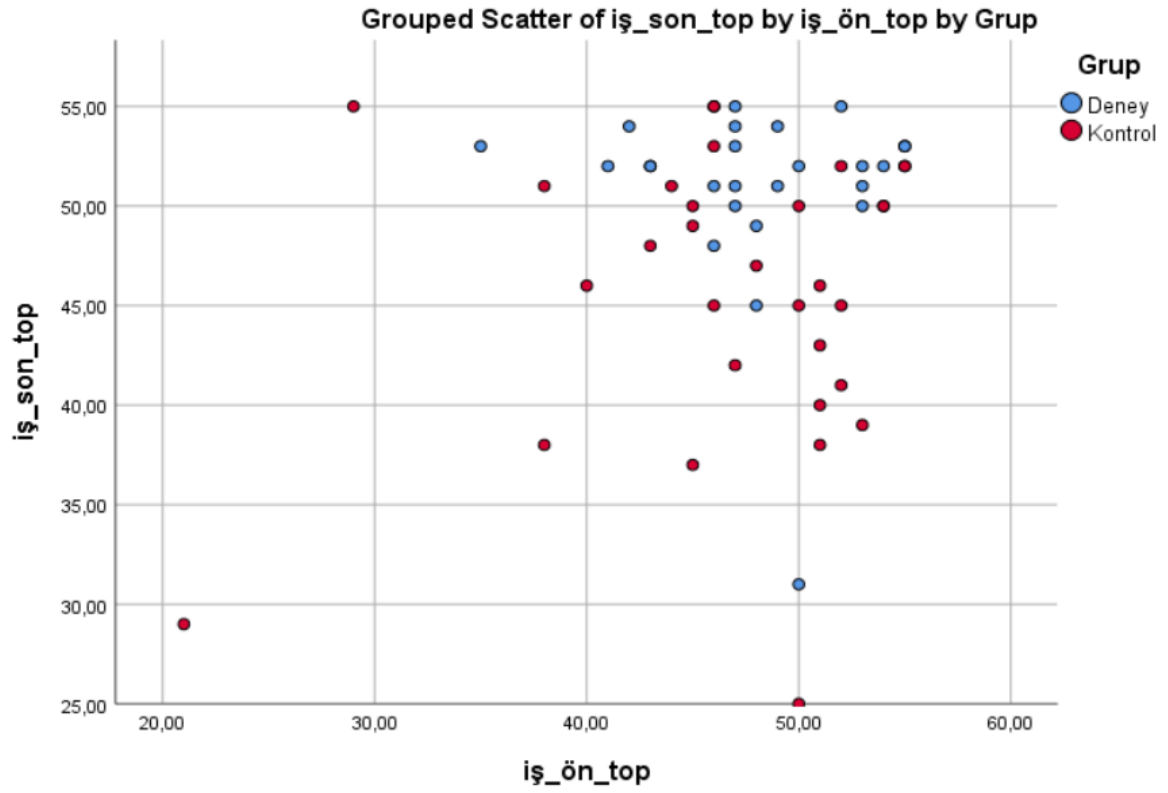


Normal Q-Q Plots

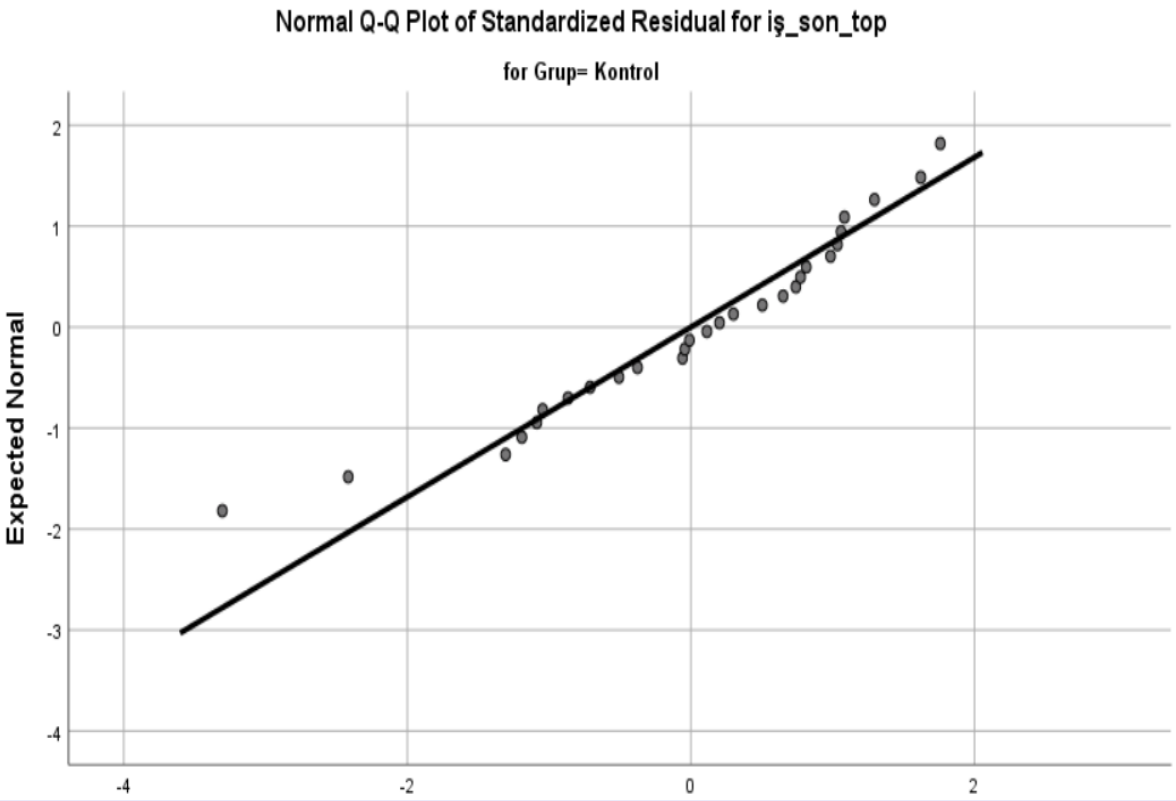
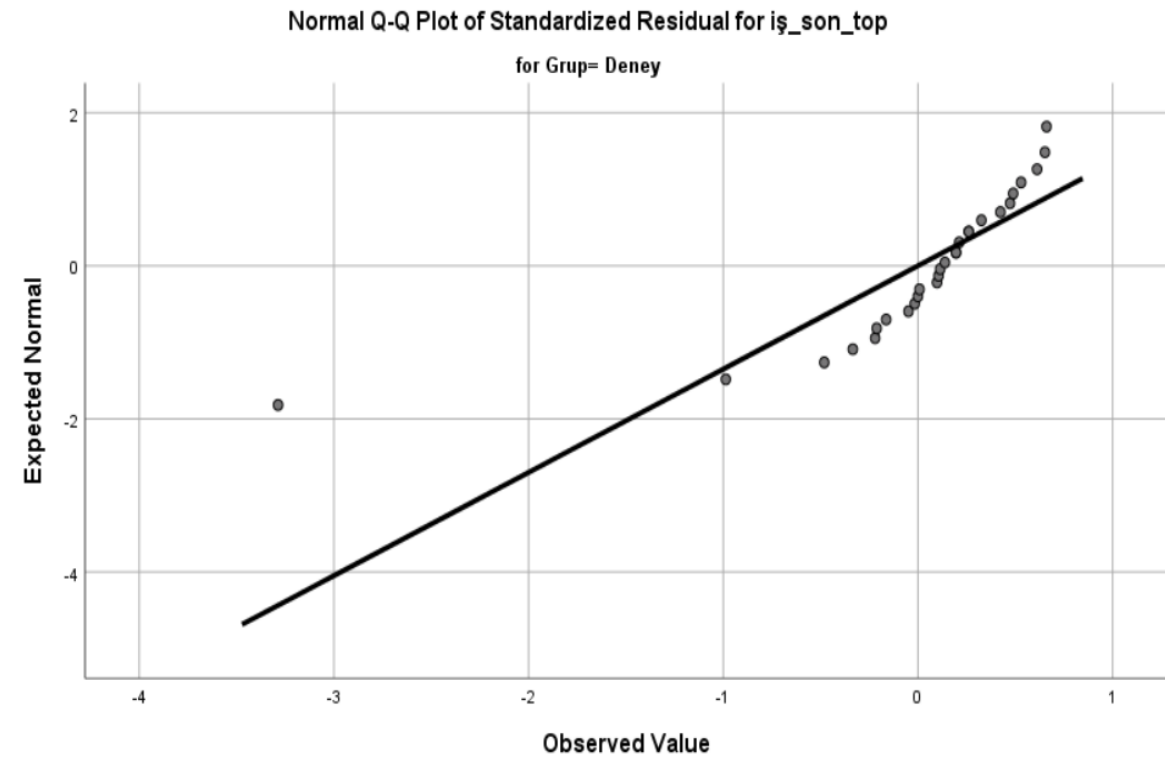




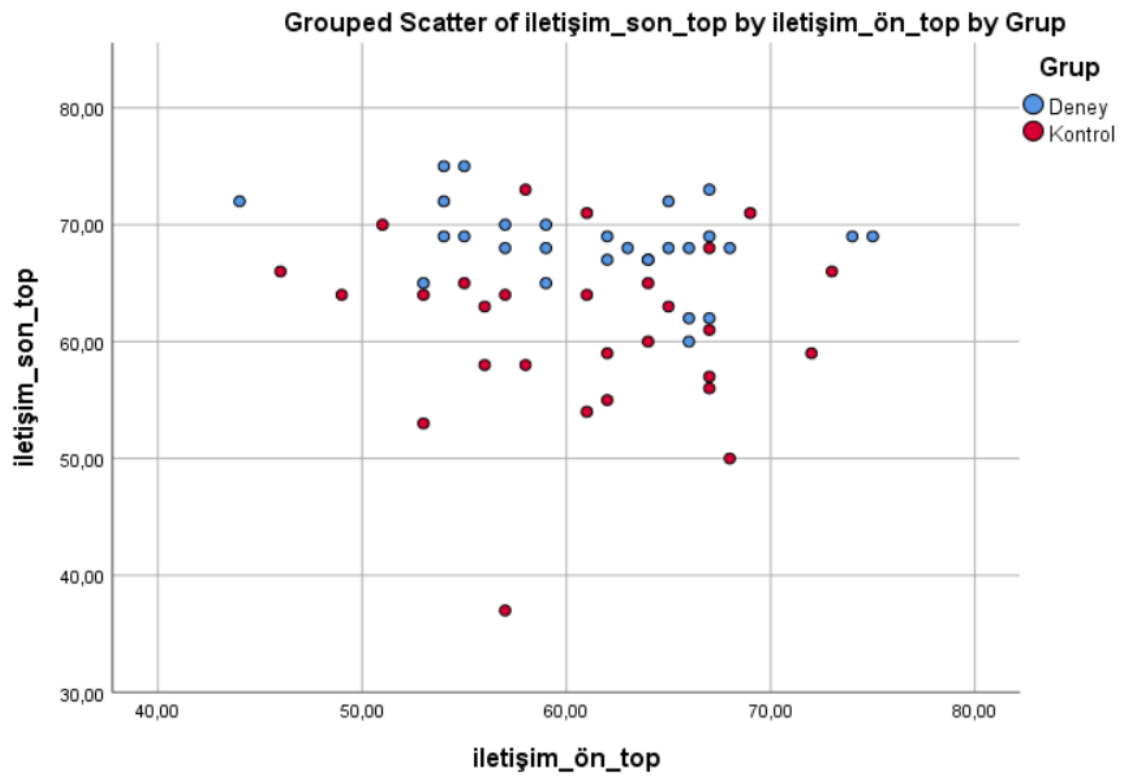
GGraph



Normal Q-Q Plots

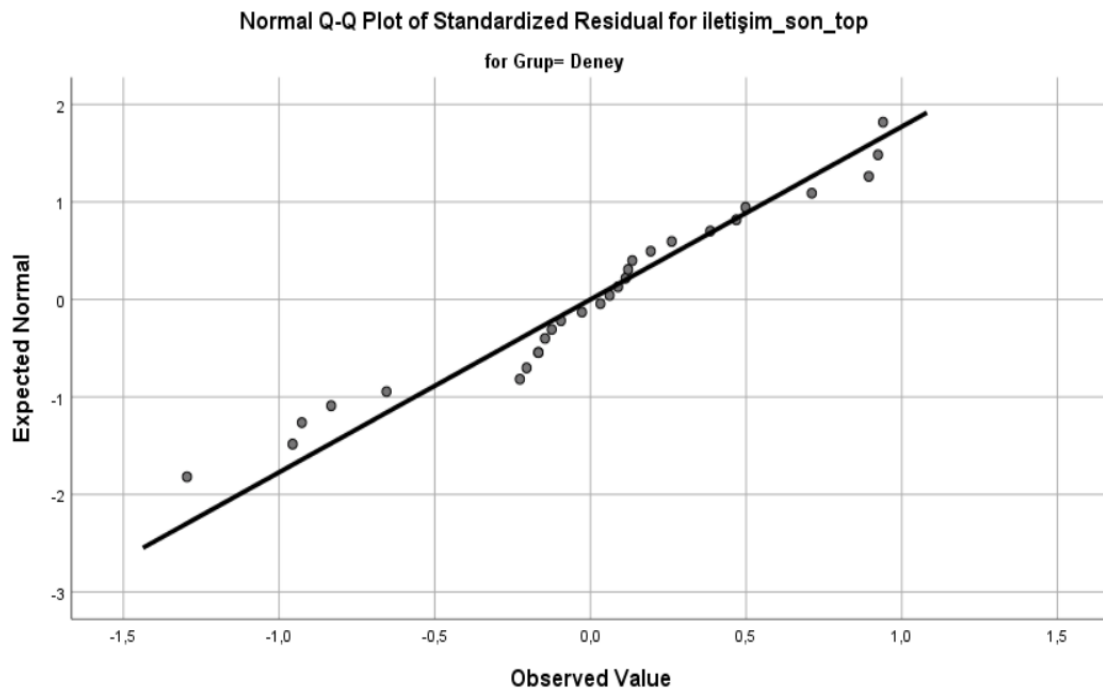


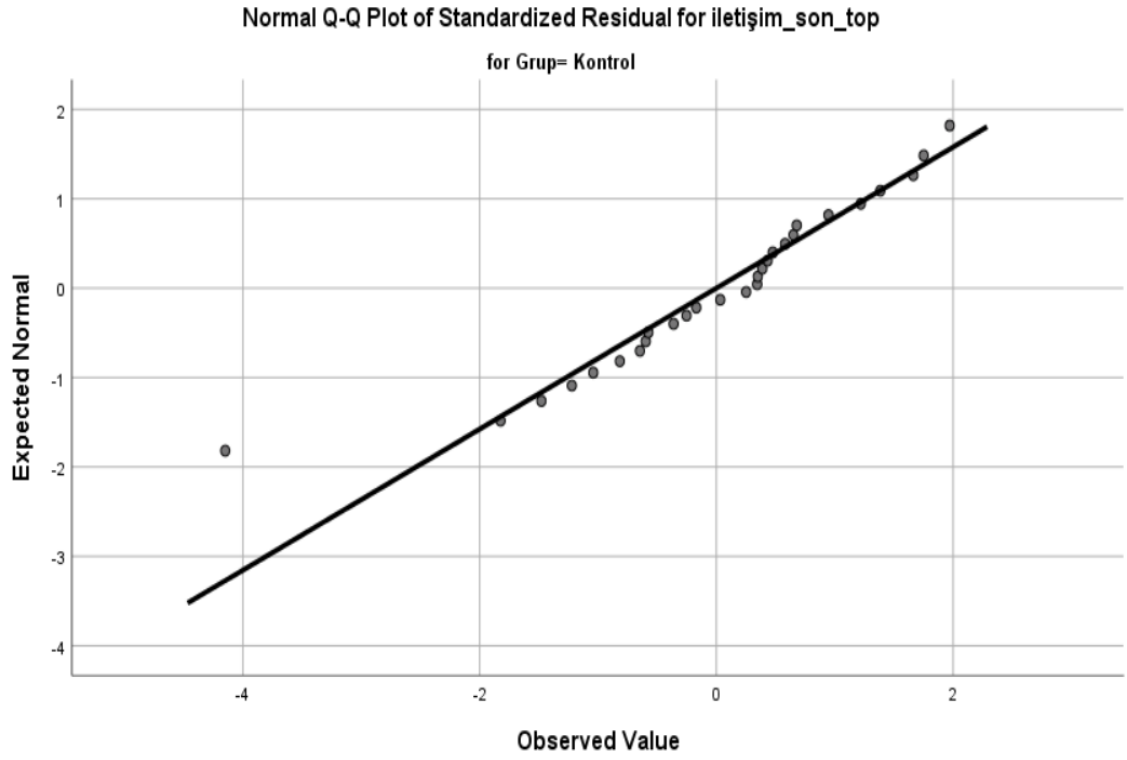
GGraph



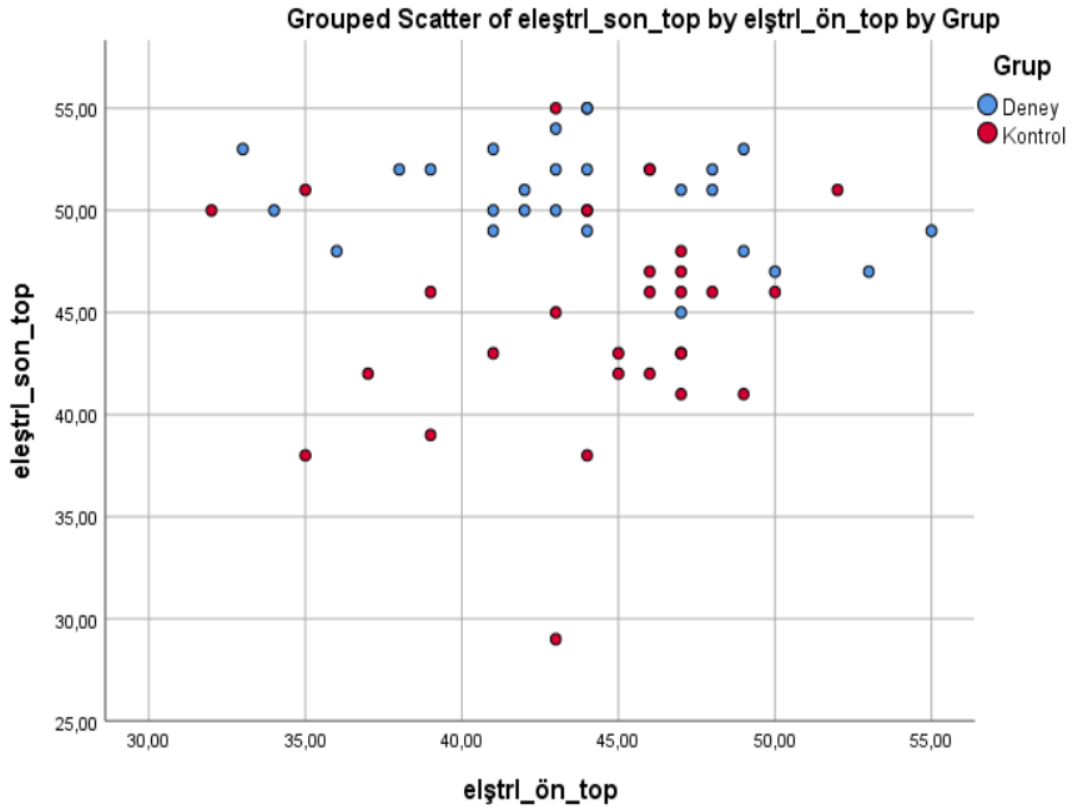
Standardized Residual for iletişim_son_top

Normal Q-Q Plots



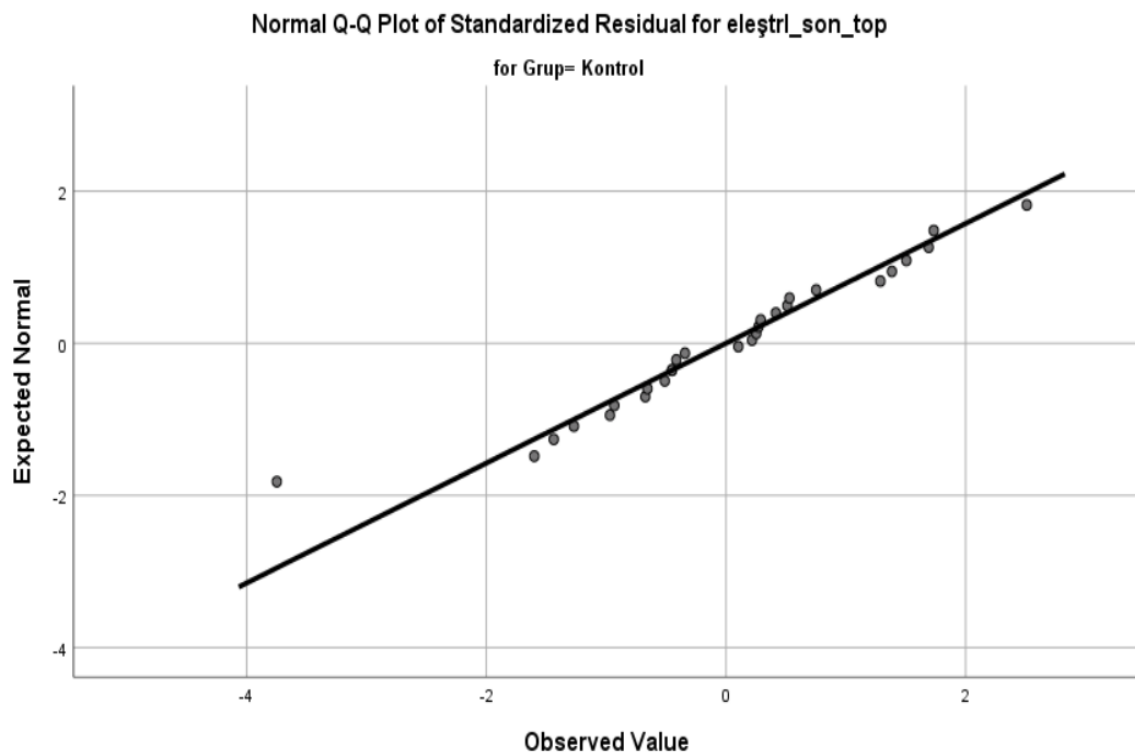
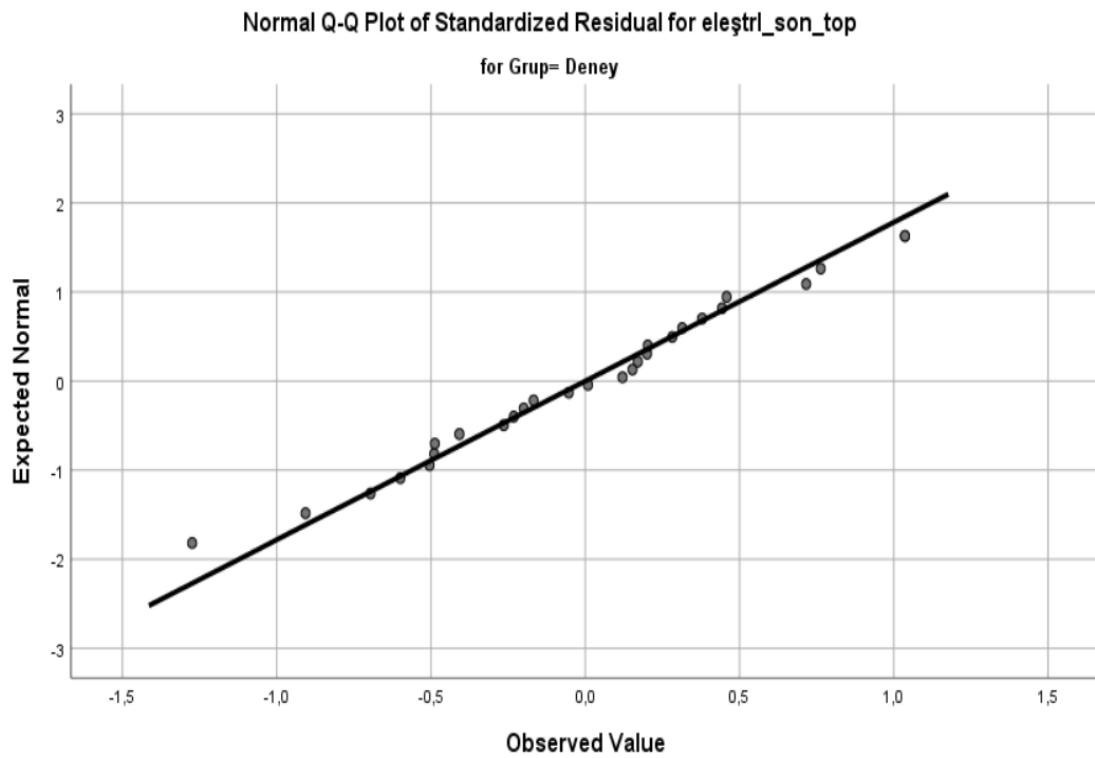


♦ GGraph

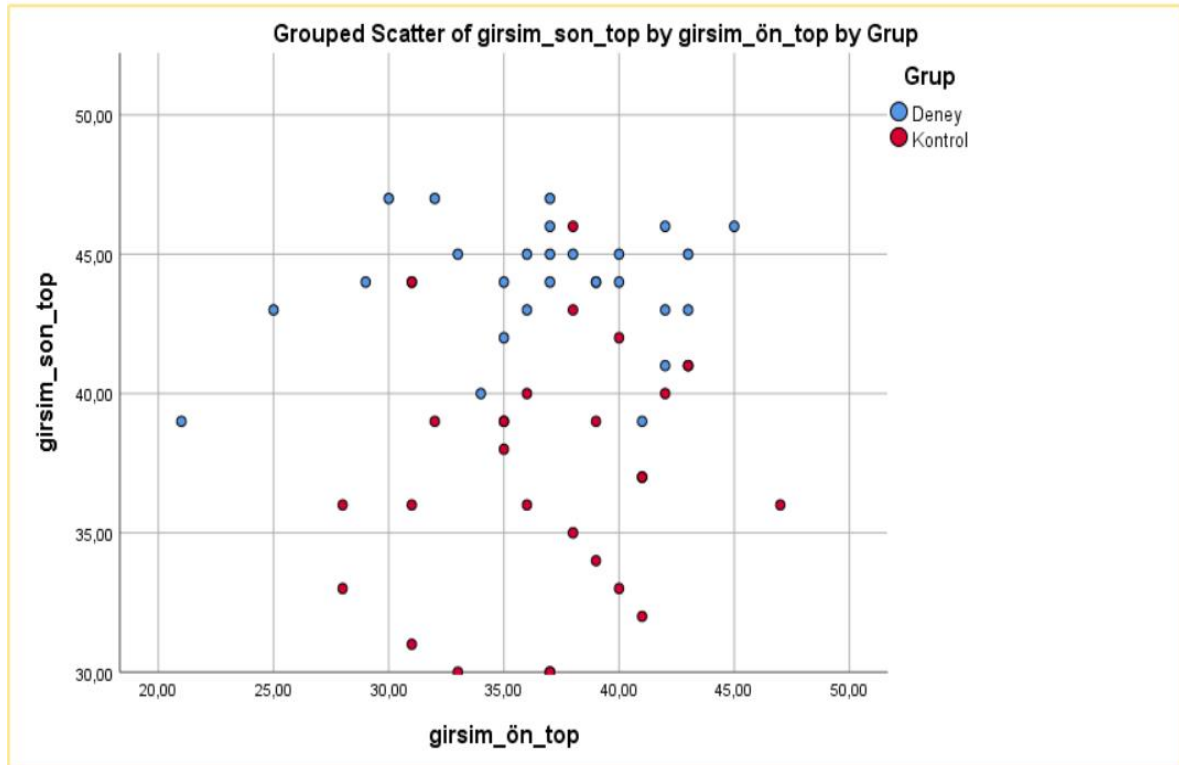


Standardized Residual for eleştrl_son_top

Normal Q-Q Plots

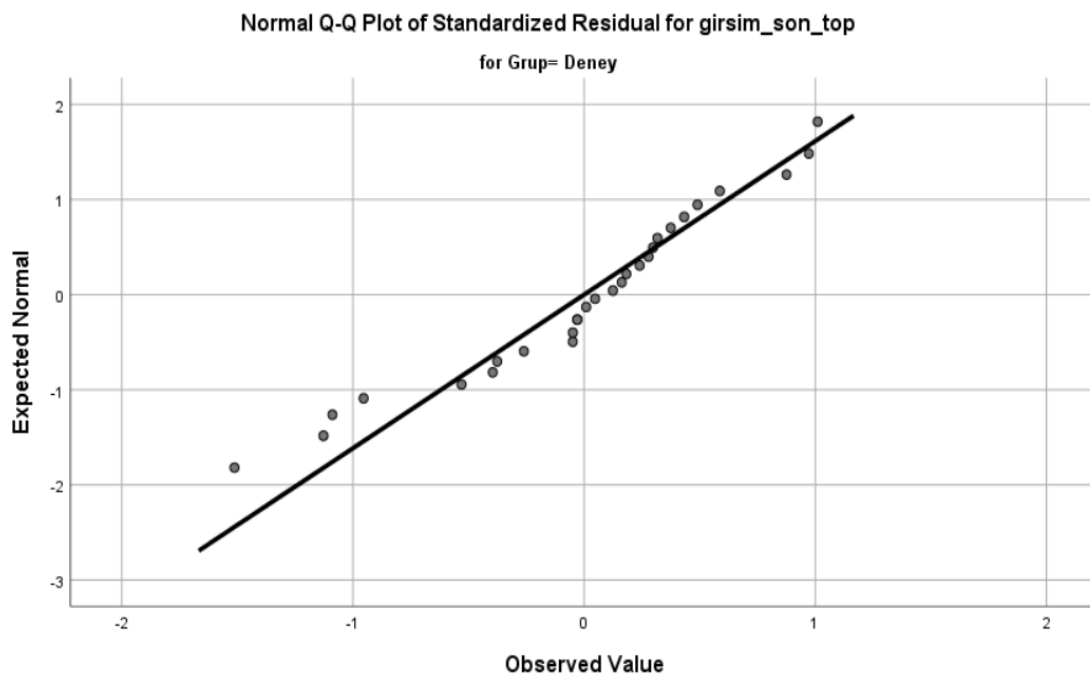


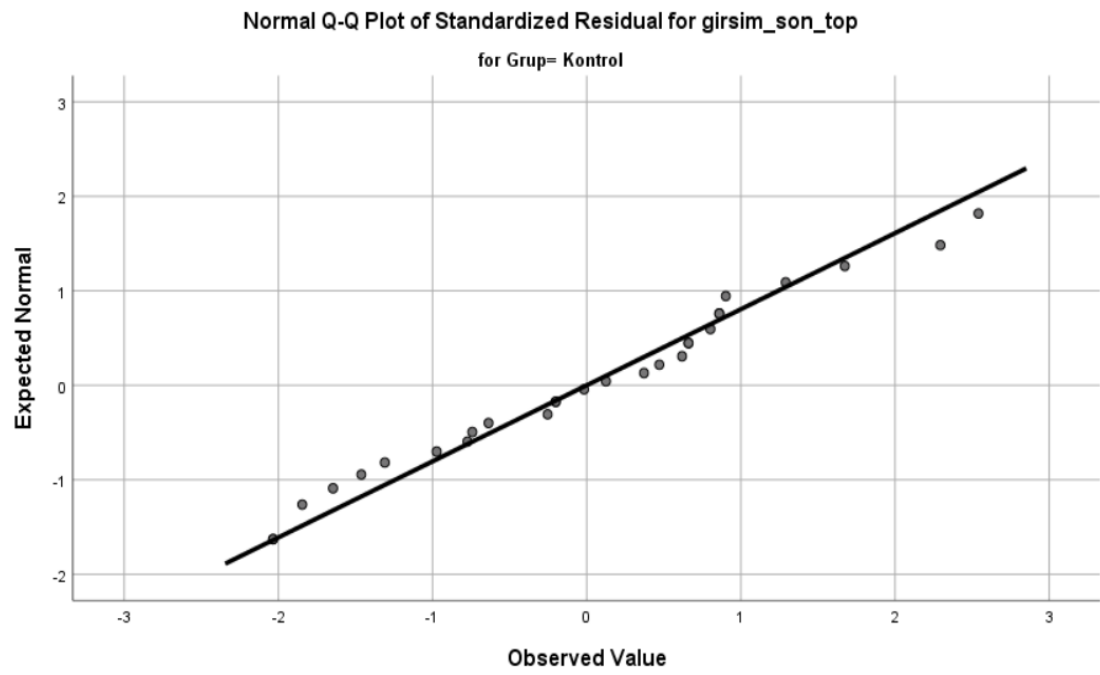
GGraph



Standardized Residual for girsim_son_top

Normal Q-Q Plots





EK-10. Ölçeklere Ait Kullanım İzinleri

Ölçek Kullanım İzni Gelen Kutusu x



Çiğdem Dilek

Merhabalar Sayın Hocam; Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda doktora yapıyorum



Yağmur G. Yerlikaya

Alıcı: ben ▼

Merhabalar,

Tabii ki kullanabilirsiniz. Ekte gönderiyorum.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Yağmur

ölçek izin Gelen Kutusu x



asirin

Alıcı: ben ▼

----- Özgün İleti -----

Konu: Re: TÜBİTAK için izin alımı

Tarih: 2023-11-16 14:00

Gönderen: Mustafa Ozturk <

Alıcı: Aybuke Ayık

Kopya:

Merhaba ölçeği bilimsel çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

Başarılar dilerim

Kariyer Farkındalık Ölçeği_Maddeler.pdf [1]

Kariyer Farkındalık Ölçeği_Makale.pdf [2]

Ölçek Kullanım İzni Gelen Kutusu x



Çiğdem Dilek

"Merhabalar Sayın Hocam; Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda dok



AHMET AKIN

Alıcı: ben ▼

Kullanabilirsiniz iyi çalışmalar



Alıcı: sercan ▼

“Merhabalar Sayın Hocam;
Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda doktor çalışmamızda “ Bireysel Girişimcilik Yönelimi Ölçeği”ni kullanmak istiyoruz. Ölçeğin kullanımı için izniniz



SERTAÇ ERCAN

Alıcı: Canan, ben ▼

Merhaba Çiğdem Hanım,

İlgili ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek bilgileri ekli dokumandadır.

Başarılar, iyi çalışmalar,



Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu x



Çiğdem Dilek

Merhabalar Sayın Hocam; Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda doktora yapıyorum. Da



Özkan Özkan

Alıcı: ben ▼

Sayın Çiğdem Dilek,

Ölçme aracını çalışmanızda kullanmanızdan memnuniyet duyarım. Ölçme aracını ekte gönderiyorum (ilgili makalenin en son s
kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla.

Doç. Dr. Özkan ÇIKRIKÇI

EK-11. Etik Kurul Belgeleri

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi : 30.05.2024
Toplantının Sayısı :05

Karar-29: Danışmanlığını Doç.Dr. Adnan TAŞGIN'nın yürüttüğü doktora öğrencisi Çiğdem DİLEK ERYİĞİT'in "İşbirlikli Öğrenme Temelli Hazırlanan Kariyer Gelişim Programının İşbirliği, İletişim, Eleştirel Düşünme ve Girişimcilik Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" isimli doktora tez çalışması ile ilgili Etik kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "İşbirlikli Öğrenme Temelli Hazırlanan Kariyer Gelişim Programının İşbirliği, İletişim, Eleştirel Düşünme ve Girişimcilik Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" isimli doktora tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(e-imza)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(e-imza)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(e-imza)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

EK-12. Proje Başvuru Onayı

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Adnan TAŞGIN'nın yürüttüğü doktora öğrencisi Çiğdem DİLEK ERYİĞİT'in " İşbirlikli Öğrenme Temelli Hazırlanan Kariyer Gelişim Programının İşbirliği, İletişim, Eleştirel Düşünme ve Girişimcilik Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" isimli doktora tez çalışması ile ilgili Etik kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi

Gönderildiği Tarih: 30.05.2024

Teslim Tarihi: 30.05.2024

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı
e-imza

Bu Doktora Tez/ uygundur: +

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Doktora Tez/ uygun değildir: ☐
Gerekçe/Açıklama

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: d41be987-9506-4bd6-af96-59958cba22ec Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>





İŞBİRLİKLİ TEMELLİ KARIYER GELİŞİM PROGRAMI ETKİNLİKLERİ



Süre: 120 Dakika

Malzemeler: Etkili ve Niteliksiz Özgeçmiş Örnekleri (Grup Sayısınca),
Kâğıt, Kalem, Özgeçmiş Değerlendirme Rehberi

6. HAFTA

- Özgeçmiş Atölyesi: İşbirlikli Tasarım

KAZANIMLAR

Kariyer Farkındalığı

Özgeçmişin kariyer dünyasındaki önemini kavrar.

İş başvurularında etkili bir özgeçmişin nasıl olması gerektiğini öğrenir.

İş Birliği

Farklı roller üstlenerek iş birliği içinde çalışmanın önemini deneyimler.

İletişim

İş başvurularında kendisini yazılı olarak nasıl ifade edeceğini öğrenir.

Girişimcilik

Kendi beceri ve deneyimlerini profesyonel bir çerçevede sunma becerisi kazanır.

Eleştirel Düşünme

Etkili ve niteliksiz özgeçmişleri karşılaştırarak güçlü ve zayıf yönleri analiz eder.

Kendi özgeçmişlerinde geliştirilmesi gereken noktaları fark eder.

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME TEKNİĞİ

Takım-Oyun-Turnuva

EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİ

► **Ön Hazırlık** : Bu etkinliğin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle etkili ve niteliksiz özgeçmiş örnekleri, özgeçmiş değerlendirme rehberi, karakter profilleri, boş kâğıt ve kalem gibi materyaller hazırlanmalıdır. Çalışmanın akıcı ilerleyebilmesi için grupların iş birliği içinde çalışabileceği bir ortam düzenlenmeli, sunum ve tartışmalar için uygun bir alan belirlenmelidir. Süre yönetimi açısından, özgeçmiş analizi, grup çalışması, sunumlar ve geri bildirim aşamaları için belirli bir zaman çizelgesi oluşturulmalı ve süreç boyunca zaman kontrolü sağlanmalıdır.

Süreç :

1. Eğitmen, özgeçmişin iş ve kariyer dünyasındaki rolünü açıklar. Etkili bir özgeçmişin temel unsurlarından bahsederek sunumunu gerçekleştirir.
2. Eğitmen, **"Bugün gruplar halinde etkili bir özgeçmiş hazırlayacak, sonrasında sunarak değerlendirme aşamasına geçeceksiniz. En iyi özgeçmiş tasarımı hazırlayan takım kazanan olacak!"** şeklinde bir açılış konuşmasıyla etkinliği başlatır.
3. Önce etkili özgeçmiş analizi yapabilmeleri için eğitmen, katılımcıları beş farklı gruba ayırır. Her gruba etkili olan bir özgeçmiş örneği ile istenilen niteliklere sahip olmayan bir özgeçmiş örneği bırakır.

4. Gruptaki her üyeye bir sorumluluk verir.

Yazıcı: Özgeçmiş taslağını yazan kişi.

Düzenleyici: Görsel düzenlemeleri yapan kişi.

Analist: Eksik yönleri ve güçlü yönleri gözlemleyen kişi.

Sunum Sorumlusu: Bulguları büyük gruba sunacak kişi.

Araştırmacı: Verilen karakter profili doğrultusunda, özgeçmişin içeriğini zenginleştirmek için ek bilgi ve örnekler (eğitim, deneyim, beceriler vb.) araştıran kişi.

5. Gruplar, şu sorulara yanıt vererek özgeçmişleri analiz eder:

- "Bu özgeçmişte güçlü olan yönler neler?"
- "Hangi eksiklikler giderilmeli?"
- "Bu özgeçmiş daha etkili hale nasıl getirilebilir?"

6. Gruplar, bulgularını not alır ve sözcüleri aracılığıyla kısa bir şekilde büyük gruba sunar.

7. Daha sonra her gruba bir karakter profili verilerek grupça örnek bir özgeçmiş hazırlamaları istenir.

8. Gruplara karakter profilleri verilirken her gruba kura çekimi yapılarak eşleştirme yapılır.

Gruplara verilecek karakter profilleri;

- Yeni mezun İngilizce Öğretmeni
- 2022 mezunu Sınıf Öğretmeni
- Kariyer Değiştiren Eğitimci-İktisat Lisansın ardından Pedagojik Formasyon Sertifikası
- 2015 mezunu Psikolojik Danışman
- 2020 mezunu Resim Öğretmeni

9. Her takım zamana karşı yarışır ve karakter profiline uygun en etkili özgeçmiş hazırlamak için iş birliği yapar.

10. Grup üyeleri değerlendirmeleri yaparken "Özgeçmiş Değerlendirme Rehberi"ne göre inceleme yapar.

11. Değerlendirme aşamasında çalışmayı incelenen grup puanlama dışı bırakılır.

12. Gruplar sunumlarını gerçekleştirdikten sonra kazanan grup alkışlatılır.



EĞİTİMCİYE NOT

Eğitimcinin, etkinlikte etkili bir özgeçmiş için öne çıkan noktaları vurgulamasıyla ve;

- **"Hedef Belirleme:** Özgeçmişin belirli bir pozisyona odaklanması gerektiği.
- **Kısa ve Net İfadeler:** Gereksiz detaylardan kaçınılması ve güçlü bir dilin önemi
- **Kişiselleştirme:** Özgeçmişin başvurulan pozisyona göre düzenlenmesi.
- **Görsel Düzen:** Başlıkların belirgin olması, sade bir format tercih edilmesi.
- **Doğru Bilgi ve Dürüstlük:** Gerçekçi ve doğru bilgilerin paylaşılması."

gibi ipuçlarını özetlemesiyle oturum sonlandırılır.



ÖDEV

Tüm grup üyelerinden bir sonraki oturuma kadar özgeçmiş örneklerini hazırlamaları istenir.



İLETİŞİM

Mail Adresi

Cep Telefonu

İkamet Adresi

LinkedIn

EĞİTİM

Lisans: Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Eğitim Teknolojileri Bölümü
(2020-2024)- G.P.A.: 3.80/4.00

Yetkinlikler

MS Office, Google Workspace
Canva ve Articulate ile Dijital
Materyal Tasarımı

Sertifikalar

Eğitimde Teknoloji Kullanımı
Atölyesi (2023)
İstanbul Üniversitesi Sürekli Eğitim
Merkezi Adobe Photoshop Temel
Eğitimi (2022)

Yabancı Diller

İngilizce- C1

İNCİ GEMİCİ

Stajyer Öğretmen

Hakkımda

Eğitim Fakültesi mezunu bir stajyer öğretmen olarak, öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ve yenilikçi eğitim yaklaşımlarına büyük bir tutku duyuyorum. Özellikle sınıf içinde yaratıcı öğrenme materyalleri kullanma ve teknolojiyi etkili bir şekilde entegre etme konularında kendimi geliştirdim. Kendi öğrenme sürecime de önem vererek, profesyonel gelişimim için çeşitli atölye ve seminerlere düzenli olarak katılıyorum. Ekip çalışmasına yatkın bir yapıya sahibim ve dinamik bir öğrenme ortamı oluşturmak için sürekli olarak yeni yöntemler keşfetmeye odaklanıyorum.

İs Deneyimleri

Stajyer Öğretmen, MEV Koleji, İstanbul (2023)

- Dijital araçlarla ders materyalleri tasarladı.
- Öğrenci başarılarını artırmak için bireyselleştirilmiş öğrenme planları hazırladı.

Proje Asistanı, TÜBİTAK Projesi: Eğitimde Dijitalleşme

- Veri analizi ve raporlama süreçlerinde aktif rol aldı.
- Teknoloji entegrasyonu üzerine literatür taraması gerçekleştirdi.

Cep Telefonu:

Mail Adresi:

Eğitim: Boğaziçi Üniversitesi, Lisans (2020-2024)

Deneyim:

- Stajyer, MEV Koleji
 - oDerslere katıldım.
 - oTeknoloji kullandım.
- TUBİTAK Projesi
 - oProjede çalıştım.

Yetenekler:

- Bilgisayar kullanmayı biliyorum.
- İngilizce biliyorum.

Sertifikalar:

- Sertifikalarım var.

Referanslar:

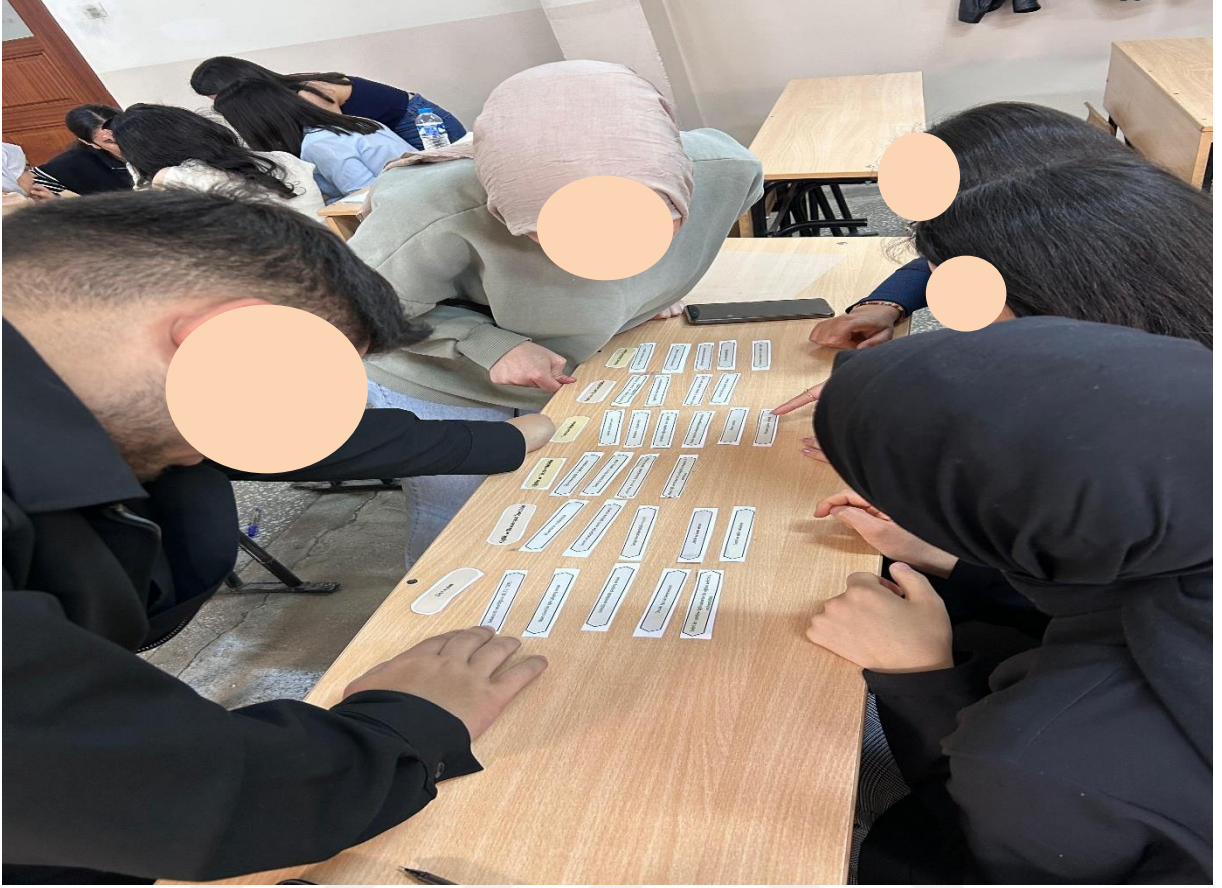
- Talep edilirse verilir.



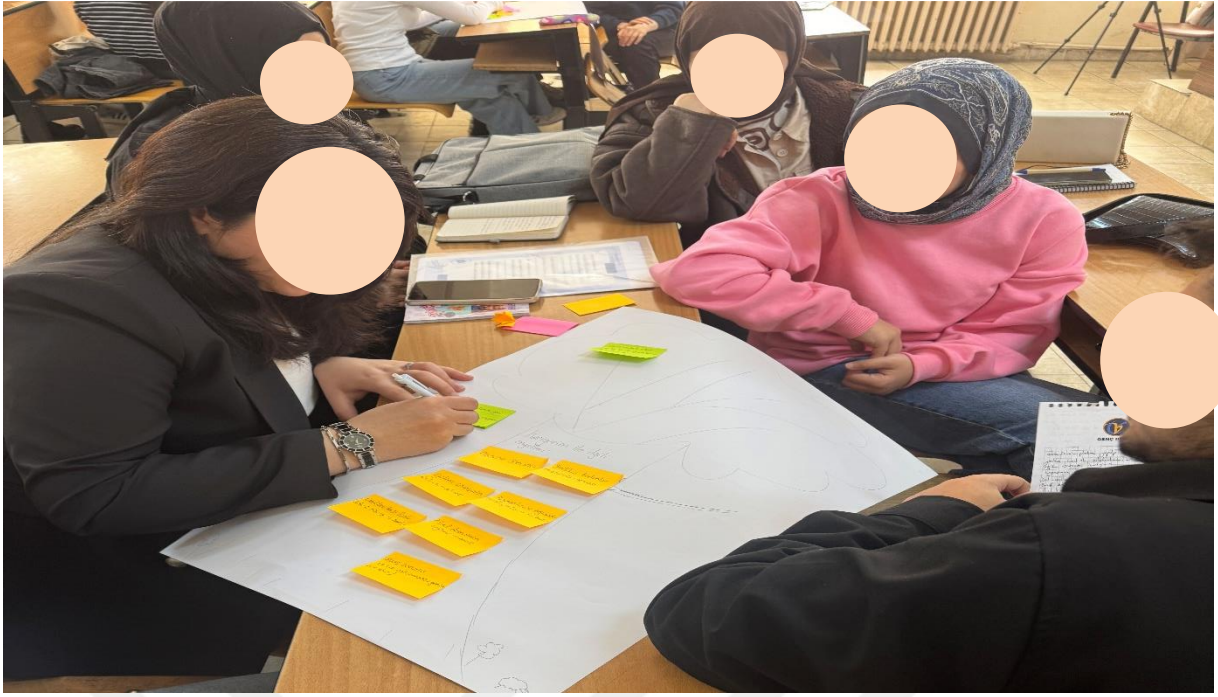
Özgeçmiş Değerlendirme Rehberi

	DEĞERLENDİRME SORULARI	PUANLAMA	DEĞERLENDİRME NOTU
 İÇERİK	BİLGİLER YETERLİ VE POZİSYONA UYGUN MU?	1:ÇOK ZAYIF 5:ÇOK GÜÇLÜ	
 METİN DİLİ	NET, KISA VE ETKİLİ BİR DİL KULLANILMIŞ MI?	1:ÇOK ZAYIF 5:ÇOK GÜÇLÜ	
 GÖRSEL DÜZEN	BAŞLIKLAR BELİRGİN Mİ? OKUNABİLİR VE SADE Mİ?	1:ÇOK ZAYIF 5:ÇOK GÜÇLÜ	
 TUTARLILIK VE GERÇEKLİK	PAYLAŞILAN BİLGİLER GERÇEKÇİ VE TUTARLI MI?	1:ÇOK ZAYIF 5:ÇOK GÜÇLÜ	
 POZİSYONA UYGUNLUK	ÖZGEÇMİŞ, BAŞVURULAN POZİSYONA GÖRE ÖZELLEŞTİRİLMİŞ Mİ?	1:ÇOK ZAYIF 5:ÇOK GÜÇLÜ	

EK-14. Uygulama Sürecinden Örnekler











ÖZ GEÇMİŞ

2012-2015 yılları arasında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünden lisans derecesi ile mezun olan Dilek Eryiğit, aynı yıl psikolojik danışman olarak mesleki kariyerine başlamıştır. 2017-2020 yılları arasında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. 2020 yılında aynı anabilim dalında doktora programına başlayan Dilek Eryiğit, 2025 yılında doktora derecesini almıştır. Eğitim hayatı boyunca çeşitli akademik kurs ve sertifika programlarına katılan Eryiğit, farklı illerde ve eğitim kademelerinde görev yapmış, çeşitli bilimsel çalışmada aktif rol almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu bünyesinde yürütülen ders kitabı geliştirme ve içerik değerlendirme süreçlerinde görev yapmaktadır.

Kurs, Sertifika ve Eğitimler

1. **Mesleki Kurs**, Büyük Veri ve Veri Güvenliği, SOBIAD Akademi, 2025
2. **Mesleki Kurs**, *Yapay Zekanın Etkisiyle Yeniden Düşünmek: Fırsatlar, Tehditler ve Gelecek*, SOBIAD Akademi, 2025
3. **Mesleki Kurs**, *Çocuk Eğitiminde Bilinçaltının Rolü*, Big-a Akademi-Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023
4. **Mesleki Kurs**, *Bütünleşik Eğitim Öğretim Uygulamaları*, Atatürk Üniversitesi, 2023
5. **Mesleki Kurs**, *Güncel Pedagogilerle Yenilikçi Öğrenme Ortamları Tasarlama*, Milli Eğitim Bakanlığı, 2022
6. **Mesleki Kurs**, *Special Needs Education*, EDUCAnet-Gymnazium Stredni Odborna Skola-Prag, Erasmus+, 2022
7. **Veri Analizi**, *SPSS ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, 2021

Tez Çalışmaları

1. Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri ile Pedagogik Bilgi ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans-2020

SSCI İndeksli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

1. Impact of augmented reality technology on geometry skills and motivation of preschool children, Dilek-Eryigit, C., Kucuk, S., Tasgin, A. Education and Information Technologies, ss.1-26, 2025
2. The mediating role of critical thinking dispositions between secondary school student's self-efficacy and problem-solving skills. Tasgin, A., Dilek, C. Thinking Skills and Creativity, 50, 101400, ss. 1-11, 2023

Diğer Dergilerde Yayınlanan Makaleler

1. Examining the Curriculum Literacy, Pedagogical Knowledge and Skill Levels of Preservice Teachers, Dilek, C., Tasgin, A. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 13(1), ss. 47-66, 2023

Yürüttüğü Projeler

1. İş Birlikli Öğrenme Temelli Hazırlanan Kariyer Gelişim Programının İş Birliği İletişim Eleştirel Düşünme ve Girişimcilik Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri*, 2024
2. TÜBİTAK 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması, “*Oynamaya DEĞER*”, 2023

Kongre Bildirileri

1. İş Birlikli Öğrenme Destekli Kariyer Gelişim Programı Etkinliklerinin Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Farkındalığı, İşbirliği, İletişim, Eleştirel Düşünme ve Girişimcilik Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, *XII. International Eurasian Educational Research Congress*, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, 2025
2. Öğretmen Adaylarında Öğrenme ve Davranışsal Eğilimlerin İncelenmesi: Öğrenme Algısı, Öğrenme Çevikliği, Kişisel Sorumluluk, Girişimcilik Yönelimi, Öz Düzenleme ve Erteleme Değişkenleri Bağlamında İlişkisel Bir Tarama, 9. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi*, Atatürk Üniversitesi, 2025
3. Ortaokul Öğrencilerinde Okul Motivasyonu ve Akademik Motivasyon Arasında Özyeterliğin Aracı Rolünün İncelenmesi, *12. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, 2024
4. Artırılmış Gerçeklik Destekli Geometri Öğreniminin Okul Öncesi Çocuklarının Motivasyonu ve Geometri Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi, *XI. International Eurasian Educational Research Congress*, Kocaeli Üniversitesi, 2024

5. Ortaokul Öğrencilerinin Araştırma Sorgulamaya Yönelik Tutumları ile Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, 3. *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu*, Muğla, 2019
6. Ortaokul Öğrencilerinin Pozitif Değer Düzeyleri ile Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, 3. *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu*, Muğla, 2019
7. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Bağlılığını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi, X. *International Congress of Educational Research*, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 2017

Teşekkür Belgeleri

1. TÜBİTAK 4007, Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021
2. TÜBİTAK 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri, 2022
3. TÜBİTAK 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri, 2023