

**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı
Spor Yönetimi Bilim Dalı**

**SPOR YÖNETİCİLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN
ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ İLE
KARİYER GELECEĞİ ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nevin KOÇAK

**Danışman
Doç. Dr. Aydın PEKEL**

İstanbul – 2023

TEZ TANITIM FORMU

Yazar Adı Soyadı : Nevin KOÇAK

Tezin Dili : Türkçe

Tezin Adı : Spor Yöneticiliği Bölümü Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri İle Kariyer Geleceği Algıları Arasındaki İlişki

Enstitü : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Antrenörlük Eğitimi

Tezin Türü : Yüksek Lisans

Tezin Tarihi : 12.01.2023

Sayfa Sayısı : 74

Tez : Doç. Dr. Aydın PEKEL

Danışmanları

Dizin Terimleri : Öz Yönetimli Öğrenme, Kariyer, Kariyer Geleceği Algısı, Spor Yöneticiliği Öğrencileri

Türkçe Özet : Bu çalışma; spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile kariyer gelecekleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik kariyer yapma durumu, genel ağırlıklı not ortalaması gibi tanımlayıcı özelliklerine göre öz yönetimli öğrenme becerilerinin ve kariyer gelecekleri algılarının farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

Dağıtım Listesi : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

Nevin KOÇAK

**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı
Spor Yönetimi Bilim Dalı**

**SPOR YÖNETİCİLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN
ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ İLE
KARİYER GELECEĞİ ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nevin KOÇAK

**Danışman
Doç. Dr. Aydın PEKEL**

İstanbul – 2023

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Nevin KOÇAK

.../.../2023



İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Nevin KOÇAK'ın Spor Yöneticiliği Bölümü Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri İle Kariyer Geleceği Algıları Arasındaki İlişki adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Antrenörlük Eğitimi anabilim dalı, Spor Yönetimi bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Osman PEPE

Üye

Doç. Dr. Aydın PEKEL

(Danışman)

Üye

Doç. Dr. Mustafa Can KOÇ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 20..

İmzası

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu çalışma; spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile kariyer gelecekleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik kariyer yapma durumu, genel ağırlıklı not ortalaması gibi tanımlayıcı özelliklerine göre öz yönetimli öğrenme becerilerinin ve kariyer gelecekleri algılarının farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bu kapsamda spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile kariyer gelecek algıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla araştırma ilişkisel tarama modeli ve seçilmiş değişkenler ile öz-yönetimli öğrenme becerileri ve kariyer gelecek algıları arasındaki farklılığın tespit edilmesi için nedensel karşılaştırma modelinde kurgulanmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Marmara Bölgesinde yer alan Üniversitelerin Spor Bilimleri Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği bölümü öğrencileri, Örneklemini ise Kolayda Örnekleme Yöntemiyle belirlenen İstanbul Gelişim Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi Spor Yöneticiliği bölümünde eğitim gören gönüllü 351 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmada veriler kişisel bilgi formu, Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL) ile toplanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 22.0 istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde istatistiklerinden, öz yönetimli öğrenme becerileri ve kariyer gelecek algılarının belirlenmesinde medyan (25.-75.persentil), ortalama ve standart sapma istatistiklerinden yararlanılmıştır. Normal dağılıma uygunluk testi Kolmogorow-Smirnov testi uygulanmıştır. Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ve kariyer gelecek algıları arasındaki ilişkiler Spearman Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen verilere yapılacak normallik testleri sonuçlarına göre Mann-Whitney ve Kruskal Wallis ve Dunn çoklu karşılaştırma Testleri uygulanmıştır. İstatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin yüksek düzeyde öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip oldukları ve yüksek düzeyde kariyer geleceği algısına sahip

oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ile kariyer geleceği algılarını belirleyen tüm boyutlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, genel not ortalamalarına ve akademik kariyer yapma düşüncelerine göre farklılık gösterirken, sınıflarına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin kariyer geleceği algılarının sınıflarına ve akademik kariyer yapma düşüncesine göre farklılık göstermediği, cinsiyetlerine, yaşlarına, genel not ortalamalarına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz Yönetimli Öğrenme, Kariyer, Kariyer Geleceği Algısı, Spor Yöneticiliği Öğrencileri



SUMMARY

This study was conducted to examine the relationships between the self-directed learning skills of sports management department students and their career futures. In addition, it was also examined whether the self-directed learning skills and career future perceptions of the students differed according to their descriptive characteristics such as age, gender, grade level, academic career status, and overall grade point average. Quantitative research method was used in the study. In this context, in order to examine the relationships between students' self-directed learning skills and career future perceptions of the sports management department, the research was designed in a relational survey model and a causal comparison model to determine the difference between selected variables and self-directed learning skills and career future perceptions. The population of the research is students of Faculty of Sports Sciences and School of Physical Education and Sports, Department of Sports Management, located in the Marmara Region in the 2021-2022 academic year, the sample is determined by convenience sampling method, Istanbul Gelisim University, Kocaeli University, Sakarya University Sports. It consisted of 351 volunteer participants who were trained in the management department. In the study, data were collected with a personal information form, Self-Managed Learning Skills Scale and Career Future Scale (KARGEL). The obtained data were analyzed by means of SPSS 22.0 statistical program in computer environment. Frequency and percentage statistics were used to determine the descriptive characteristics of the participants, and median (25th-75th percentile), mean and standard deviation statistics were used to determine their self-directed learning skills and career future perceptions. The test of conformity to the normal distribution Kolmogorow-Smirnov test was applied. The relationships between students' self-directed learning skills and career future perceptions were examined by Spearman Correlation analysis. Mann-Whitney and Kruskal Wallis Tests were applied according to the results of the normality tests to be performed on the obtained data. The level of significance in statistical procedures was accepted as 0.05.

As a result of the research; It has been determined that students have a high level of self-directed learning skills and have a high level of career future perception. It has been determined that there are positive and significant relationships between students' self-directed learning skills and all dimensions that determine their career future perceptions. It was determined that while the self-directed learning skills of the students differed according to their gender, age, grade point average and their thoughts on making an academic career, they did not differ according to their classes. It has been determined that the career future perceptions of the students do not differ according to their classes and the idea of making an academic career, but differ according to their gender, age and general grade point averages.

Keywords: Self-Directed Learning, Career, Perception of Career Future, Sports Management Students

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY	iii
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
ÖN SÖZ.....	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM GENEL BİLGİLER

1.1. Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri	3
1.1.1. Öz Yönetimli Öğrenmenin Tanımlanması.....	3
1.1.2. Öz Yönetimli Öğrenme Modelleri	5
1.1.2.1. Tough'un Öz Yönetimli Öğrenme Modeli	5
1.1.2.2. Jarvis'in Öz Yönetimli Öğrenme Modeli	5
1.1.2.3. Grow'un Aşamalı Öz Yönetimli Öğrenme Modeli	6
1.1.2.4. Brockett ve Hiemstra'nın Bireysel Sorumluluk Uyumu Öğrenme Modeli.....	8
1.1.2.5. Candy'nin Öz Yönetimli Öğrenme Modeli	9
1.1.2.6. Pilling-Cormick'in Öz Yönetimli Öğrenme Süreci Modeli	10
1.1.2.7. Garrison'un Öz Yönetimli Öğrenme Modeli	11
1.2. Kariyer Geleceği Algısı	12
1.2.1. Kariyer Kavramı ve Tanımı	12
1.2.2. Kariyer Gelişim Kuramları	14
1.2.2.1. Holland'ın Mesleki Kişilik Kuramı.....	15
1.2.2.2. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ve E.R.G. Kuramı	16
1.2.2.3. Bandura'nın Özyeterlilik Kuramı.....	18
1.2.2.4. Super'in Yaşam Boyu Kariyer Gelişimi Kuramı	19
1.2.3. Kariyer Geleceği Algısı	20
1.2.3.1. Kariyer Uyumluluğu.....	21
1.2.3.2. Kariyer İyimserliği	22
1.2.3.3. Algılanan Bilgi	23

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli	24
2.2. Evren ve Örneklem	24
2.3. Veri Toplama Araçları	24
2.3.1. Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği	24
2.3.2. Kariyer Geleceği Algısı Ölçeği (KARGEL).....	25
2.3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	26
2.4. Araştırmanın Hipotezleri	27

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

3.1. Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine Yönelik Bulgular	28
3.2. Katılımcıların Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri ve Kariyer Geleceklerine Yönelik Bulgular	28
3.3. Katılımcıların Öz yönetimli Öğrenme Becerileri ile Kariyer Gelecekleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	30
3.4. Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Farklılaştırma Durumuna Yönelik Bulgular	31
3.5. Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Kariyer Geleceği Algılarının Farklılaştırma Durumuna Yönelik Bulgular	35
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	40
KAYNAKLAR	47
EKLER.....	56
ÖZGEÇMİŞ.....	59

KISALTMALAR

Akt.	:	Aktaran
AÖYÖM	:	Aşamalı Öz Yönetimli Öğrenme Modeli
KARGEL	:	Kariyer Geleceği Algısı Ölçeği
ÖYÖ	:	Öz Yönetimli Öğrenme
ÖYÖBÖ	:	Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği
s.	:	Sayfa
Vb.	:	Ve benzeri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Aşamalı öz yönetimli öğrenme modeli	6
Tablo 2. Katılımcıların tanımlayıcı özellikleri	29
Tablo 3. Öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeği alt boyutları	30
Tablo 4. Kariyer Gelecekleri ölçeği alt boyutları	30
Tablo 5. Öz yönetimli öğrenme becerileri ile kariyer gelecek algıları arasındaki ilişkiler (r(p)	31
Tablo 6. Öz Yönetimli Öğrenme becerileri cinsiyetlerine göre farklılıkları (medyan(25.-75.-persentiler))	32
Tablo 7. Öz Yönetimli öğrenme becerileri ölçeği alt boyutları ve yaşları arasındaki ilişkiler	33
Tablo 8. Öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinin sınıflarına göre farklılıkları (medyan(25.-75.-persentiler)).....	33
Tablo 9. Öz Yönetimli öğrenme becerileri ölçeği alt boyutları ile genel not ortalamaları arasında ilişkiler (r(p)).....	34
Tablo 10. Öz Yönetimli öğrenme becerileri alt boyutları ile akademik kariyer yapma düşüncelerine göre farklılıklar (medyan(25.-75.-persentiler)).....	35
Tablo 11. Cinsiyetlere göre Kariyer Geleceği Algısı ölçeği alt boyutları	36
Tablo 12. Sınıflara göre Kariyer Geleceği Algısı ölçeği alt boyutları	36
Tablo 13. Kariyer Geleceği Algısı ölçeği alt boyutları ve yaşlarına göre ilişkiler....	37
Tablo 14. Kariyer Geleceği Algısı ölçeği alt boyutları ile akademik kariyer yapma düşüncesine göre farklılıklar (medyan(25.-75.-persentiler)).....	38
Tablo 15. Kariyer Geleceği Algısı ölçeği alt boyutları ile genel not ortalamaları arasında ilişkiler	39

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kişisel Sorumluluk Uyum Modeli.....	8
Şekil 2. Öz Yönetimli Öğrenme Modeli	11
Şekil 3. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve Güdüleme	16



ÖN SÖZ

Yüksek Lisans eğitimim süresince, bilgi ve birikimleri ile yol gösterici olan ve Yüksek lisans tez konumun belirlenmesi ve hazırlanması sürecinde desteklerini benden esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Aydın PEKEL'e sonsuz şükranlarımı sunarım.

Eğitim hayatım boyunca yanımda olan ve her daim beni destekleyen ve teşvik eden hakkın rahmetine kavuşan canım annem Solmaz KOÇAK'a Allahtan rahmet dilerim. Allah'ım mekânını cennet eylesin.

Tezimin anketlerine katılarak katkı sağlayan İstanbul Gelişim Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi Spor Yöneticiliği bölümünde eğitim gören öğrencilere, Anketlerimin analizinde değerli bilgi ve birikimlerini paylaşan Prof. Dr. Canan BAYDEMİR'e, Yüksek Lisans eğitimim süresince bilgisi ve tecrübesi ile Akademik gelişimimde yol gösterici olan kuzenim Reyhan KORKMAZ'a teşekkür ederim.

GİRİŞ

Öz yönetimli öğrenmenin temel dayanağı, öğrencilerin harici bir kurum (örneğin öğretim üyesi, müfredat) tarafından sunulanın çok ötesinde öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleridir. Daha geleneksel bir eğitim ortamında, bir eğitmen, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için öğrenme hedefleri doğrultusunda materyal ve kaynaklar sağlayacaktır. Ancak, öz yönetimli öğrenmede; öğrenci, öğrenme hedeflerini belirleyerek, hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak kaynakları ve geri bildirim izin veren değerlendirmeleri belirleyerek süreci başlatan kişi olmaktadır. Öğrenen, kendi öğrenmesine öncülük ederek, artık öğrenmeyi kolaylaştırmakta özgür olan eğitmen tarafından, geleneksel olarak dikte edilen birçok aktivitenin sorumluluğunu kendisi üstlenmektedir (Knowles, 1975). Öz yönetimli öğrenme yaklaşımı, bir eğitimci için temel bir değişimdir, çünkü onları bir bilgi sağlayıcısı olmaktan, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, motive edici, öğrenme durumunun tasarımcısı rolünü üstlenmeye ve genellikle bir ortak öğrenen olarak öğrencilere ciddi bir şekilde öğrenmeye katılmaya yönlendirmektedir. Öğrenciler, öğretim becerilerini (örneğin, kolaylaştırma) ve bilgiyi (örneğin, uzmanlıklarının ötesinde bağlam) öğrenirler (Abraham, Upadhy ve Ramnarayan, 2005). Bu nedenle, öz yönetimli öğrenme, öğrenende bir özerklik, ustalık duygusu ve eğitim sürecine bir amaç duygusu aşılır. İyi tasarlanmış bir öz yönetimli öğrenme ortamında, öğrencilerin motivasyonlarının yanı sıra kontrol, güven ve kendilerine olan inançları da artış gösterir (Boyer, Edmondson, ArtisveFleming, 2014). En önemlisi öz yönetimli öğrenme, öğrencilerin sınırsız öğrenme potansiyelini ve yaratıcılığını desteklemektedir. Kendi kendine öğrenme becerileri, diğer insanlar tarafından yönlendirilmeden, öğrenme görevlerini yönetme becerisini içermektedir. Bunlar, etkili yaşam boyunca öğrenme için önemli becerilerdir ve öğrencilerin bir üniversitede geliştirmesi gereken birçok öğrenme becerisinden biridir (Weimer, 2010). Öz yönetimli öğrenme, motivasyonu, öz-düzenlemeyi, sebatı, uyarlanabilirliği ve esnekliği destekleyen eğilimleri geliştirmeyi kapsamaktadır. Aynı zamanda, bir kişinin hedeflerine yönelik ilerlemeyi planlamak, yansıtmak, izlemek ve bir sonraki potansiyel adımları, stratejileri ve sonuçları gözden geçirmek için stratejilerin kullanımı ile birlikte bir büyüme zihniyeti - kişinin öğrenme yeteneğine olan inancı gerektirmektedir. Günümüzde, insanların kendi hayatlarını şekillendirmeleri, seçimler yapmaları ve bu seçimlerin sorumluluğunu üstlenmeleri,

önceki nesillere göre daha fazla beklenmektedir. Mevcut öğrenci kuşağı kendilerini yaşam boyu öğrenmeye hazırlamalıdır; çünkü tüm profesyonel kariyerleri boyunca yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam etmek zorunda kalacaklardır (Voskamp, Kuiper ve Volman, 2020; Francom 2010).

Dolayısıyla öğrencilerin planlı öğrenme, öğrenmede hedef belirleme, öğrenme sürecinde inisiyatif alma becerileriyle, yakın zamanda çalışma hayatına girecek olan spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ve Algılanan bilgi düzeylerine ilişkin algıları arasında nasıl bir ilişki olduğu merak uyandırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile öz yönetimli öğrenme becerileri ve kariyer geleceklerine yönelik algıları arasında nasıl bir farklılık olduğu sorusunu da akla getirmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda çalışmada; spor yöneticiliği bölümünde eğitim gören öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ile kariyer gelecekleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik kariyer yapma durumu, genel ağırlıklı not ortalaması gibi tanımlayıcı özelliklerine göre öz yönetimli öğrenme becerilerinin ve kariyer gelecekleri algılarının farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1.1. Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri

1.1.1. Öz Yönetimli Öğrenmenin Tanımlanması

Öğrenme bireyin deneyimleri sonrasında düşünce, duyuş ve davranışlarında oluşan kalıcı değişimlerdir (Çırak, 2021, s. 5).Öz yönetimli öğrenme ise öğrenmenin başka birinin, bir öğreticinin olmadığı, bireylerin kendi kendilerine öğrenme becerilerini ifade etmektedir.

Brockett ve Hiemstra (1991) öz yönetimli öğrenmeyi“bir yaşam biçimi” olarak ele almaktadır. Öz yönetimli öğrenmenin (self directed learning) literatürde ve en fazla kullanıldığı tanımları Knowles (1975)yapmıştır. Knowles (1975)öz yönetimli öğrenmeyi; bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme hedefleri için gerekli kaynakları belirleme, amaca yönelik öğretim stratejilerini belirleme, öğrenme çıktılarının uygulanmasında ve değerlendirilmesinde dışarıdan yardım alarak veya almayarak sorumluluk alma olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, öz yönetimli öğrenme, kişinin kendi öğrenme sürecini planlaması, düzenleyerek, uygulaması ve değerlendirebilmesidir. Özünde, öğrenme sürecinde sorumluluk ve inisiyatif almaktır. Brookfield (1995)öz yönetimli öğrenmeyi kişilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, öğrenme kaynakları edinme ve öğrenme stratejilerini seçme sorumluluğunu üstlendikleri, öğrenme çıktılarını değerlendirdikleri ve kendi öğrenmelerinin denetimini ellerine aldıkları bir süreç olarak görür (aktaran Özcan, 2015, s. 20).

Öz yönetimli öğrenmenin, öğrenen bireylerin öğrenmelerini gerçekleştirmelerinde öz kontrol ve düzenleme yöntemi olduğu belirtilebilir. Ek olarak öz yönetimli öğrenmenin, öğrenen bireylerin başarıya ulaşmak için kazanması gerektiği, amaç ya da başarılı olmaları için çıkılması gereken bir aşama olduğu söylenebilir (Kaufman, 2003; Karagülle, 2021, s. 20). Öz yönetimli öğrenme, hedefler ve öğrenme ortamları tarafından yönlendirilen, hedefleri belirlendikten sonra öğrencilerin bilişsel süreçlerinin, motivasyonlarının ve davranışlarının yönetimini ve

değerlendirilmesini içeren yapılandırmacı ve aktif bir süreçtir (Pintrich, 2000; Çırak, 2021, s. 10).

Öz yönetimli öğrenme, öğrenme sorumluluğunu kaynaktan (öğretmen vb.) bireyin kendisine yönlendirme sürecini içerir. Burada öğrenen kontrolü ve öğrenme sürecine aktif katılım çok önemlidir. (Boyer ve Usinger, 2015; Grover, 2015). Bu kontrol sayesinde, bireyler kendi öğrenmelerini düzenleyebilir ve kendi hedeflerini belirleyebilirler. Bireyler belirledikleri amaçlara ulaşmak için öğrenme sorumluluğunu alarak kişisel seçimler yapabilirler (Kaufman, 2003). Öz yönetimli öğrenmede, bireyin öğrenme motivasyon seviyesi de oldukça önemlidir. (Song ve Hill, 2007; Tekkol, Demirel, 2018, s. 86-87).

Öz yönetimli öğrenme kavramı birçok eğitimci tarafından farklı terimlerle açıklanmaktadır. Bu ifadeler; kendi kendine planlı öğrenme, kendi kendine eğitim, kendi kendine aktif öğrenme, kendi kendini düzenleyen öğrenme, kendi kendine öğrenme, kendi kendine öğretmedir (Knowles, 1975: aktaran Aşkın, 2015, s. 14). Posner'a (1989) göre, kişi kendi kendini yöneten bir öğrenci olduğunda, nihai gelişim düzeyi olarak tanımlanamayan bir gelişim aşamasına ulaşır. Bu adım, öz farkındalığın kendi kendine öğrenme ve gelişme olarak etkili bir bilişsel gelişim adımıdır. Özerk bir öğrenci olarak görülen benlik algısı, bireylere 'yaratma', 'planlama' ve 'kendi kendine öğrenme becerilerini değerlendirme' yeteneği sağlar. Öz yönetimli öğrenme kavramı, yetişkin eğitimi çalışmaları için geliştirilmiştir. Literatürde, öz yönetimle ilgili olarak kendi kendine öğrenme, kendi öz planlı öğrenme, otonom öğrenme, kendi kendine eğitim, vb. terimlerin kullanıldığı görülmektedir (Hiemstra, 1996; Roberson, 2005; Kayıhan, 2017, s.9-10).

Ayyıldız ve Tarhan (2015) ise öz yönetimli öğrenmenin 9 boyuttan oluştuğunu belirlemişlerdir. Öz yönetimli öğrenme becerilerine yönelik bu boyutlar; öğrenmeye yönelik tutum, öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve öz güven, öğrenmeyi planlama becerisi, öğrenme olanaklarını kullanma becerisi, bilgiyi yönetme becerisi, öğrenme stratejilerini uygulama becerisi, öğrenme sürecini ölçme ve öğrenme başarısı veya sonuçlarını değerlendirmeyi içermektedir (Aydar, 2021).

1.1.2. Öz Yönetimli Öğrenme Modelleri

İlgili literatürde öz yönetimli öğrenmenin yapısını açıklayan farklı modeller bulunmaktadır. Aşağıda bu modellerden bahsedilmektedir.

1.1.2.1. Tough'un Öz Yönetimli Öğrenme Modeli

Tough (1971) sıralı öz-yönelimli öğrenme modelinde öz-yönelimli öğrenmenin adımlarını sıralı bir şekilde işleyerek ne öğrenileceğini, nerede öğrenileceğini ve ne kadar zamanda öğrenileceğini saptamıştır. Tough'un modelinde adımlar şu şekildedir: öğrenme hedeflerini belirlemek, organize etme, planlama, kaynakları elde etme, öğrenme ortamını ve doğru kaynak kişileri seçme, motivasyon sağlama, zorluklar ortaya çıktıkça mücadele etme, yüksek özgüven, değerlendirme sonucunda yeni amaçlar belirleme (Çırak, 2021, s. 15).

Tough'un (1971) kendi kendine çalışma sıralaması aşağıdaki gibidir:

- Öğrenmenin amacına karar verme
- Öğrenmenin organize edilerek planlanması
- Eğitim projesinin izlenmesi için fiziksel ve finansal literatürün elde edilmesi
- Doğru öğrenme alanını seçmek
- Kaynak ve araç seçimi
- Doğru kaynak kişilerini bulma
- Motivasyon sağlamak
- Öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelmek
- Şüpheyi en aza indirme
- Öğrenmen sonucunda ortaya çıkan öğrenme hedeflerinin açıklanması (aktaran: Bouchard, 2011, s. 2997).

1.1.2.2. Jarvis'in Öz Yönetimli Öğrenme Modeli

Jarvis (1990) yetişkin eğitiminin bir parçası olarak kendi kendine eğitim modeli ele alınmış ve öğrencinin eğitim ihtiyaçlarına göre tek başına veya gruplar halinde çalışması gerektiğini vurgulamıştır. (aktaran Aşkın, 2015, s. 23). Jarvis (2006) mevcut teorileri dikkate alarak modelinde sekiz adımdan bahsetmektedir. Bu adımlar; reddetme, bilinç öncesi, alıştırma yapma, tahmin ve göz ardı etme, hatırlama,

düşünme, yansıtıcı yineleme yapma, soyutsal ve deneyimsel öğrenme şeklinde olduğunu belirtmektedir (Jarvis, 2006; Karagülle, 2021, s. 23).

1.1.2.3. Grow'un Aşamalı Öz Yönetimli Öğrenme Modeli

Öz yönetimli öğrenme ile ilgili başka bir model çalışması Grow (1991) tarafından ortaya konulan "Aşamalı Öz Yönetimli Öğrenme Modeli (AÖYÖM)"dir. Grow'un öne sürdüğü modelde dört aşama bulunmaktadır; her aşama öğrenci ve öğretmenin rolüne göre farklılık göstermektedir. İlk aşamada öğrenci bağımlıdır ve öğretmen otoritedir, bağımlı öğrenci süreçlere yön verebilecek bir otoriteye ihtiyaç duyar. İkinci aşamada, öğrenci ilgilenir ve öğretmenin rolü motive etmek ve rehberlik etmektir, motive edilen ve cesaretlendirilen öğrenciler bağımsız olarak öğrenmeye devam edeceklerdir. Üçüncü aşamada, kendi kendine eğitim öğrencilerinin bilgi ve becerilerinin gelişmesi, öğrenme sürecinin katılımcıları olarak kendilerini konumlandırırken, öğretmenin rolü, öğrencinin becerilerinin kullanılmasında kolaylaştırıcı olarak hareket etmek ve öğrencinin öğrenmesini sağlamaktır. Kendine güveni ve kendi yeteneklerine saygısı vardır. Son aşamada, öğretmen danışman olarak hareket ederken öğrenci kendi kendini yetiştirir hale gelir. Yardım alarak veya almadan öğrenme süreçlerini yönetebilir, öğrenme hedeflerine ulaşmak için insanları veya kaynakları kullanabilir, kendi öğrenme sorumluluklarını kontrol etmeye isteklidir, zaman ve proje yönetimine, öğrenme amaç belirlemeye, veri toplamaya ve kaynaklara erişime sahiptir (Çırak, 2021, s. 15).

Tablo 1. Aşamalı öz yönetimli öğrenme modeli

	Öğrenci Rolü	Öğretmen Rolü	Örnekler
1. Aşama	Bağımlı	Otorite Koçu	Hızlı yapılan geri dönütler ile eksik olan tarafların tamamlanarak, dersin bilgilendirici bir şekilde işlenmesi
2. Aşama	İlgili	Güdüleyen, Kılavuz	Derste öğrencilerin motivasyonlarının sağlanması, rehberlik edilerek tartışma yapılması, amaçların belirlenmesi, öğrenme stratejilerinin uygulanması
3. Aşama	Katılımcı	Kolaylaştırıcı	Öğretmen tarafından kolaylaştırılan tartışma, grup çalışması, seminer
4. Aşama	Öz yönetimli öğrenen	Danışman, Temsilci	Staj, tez, öz yönelimli çalışma grubu

Kaynak: Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 3, 125-149.

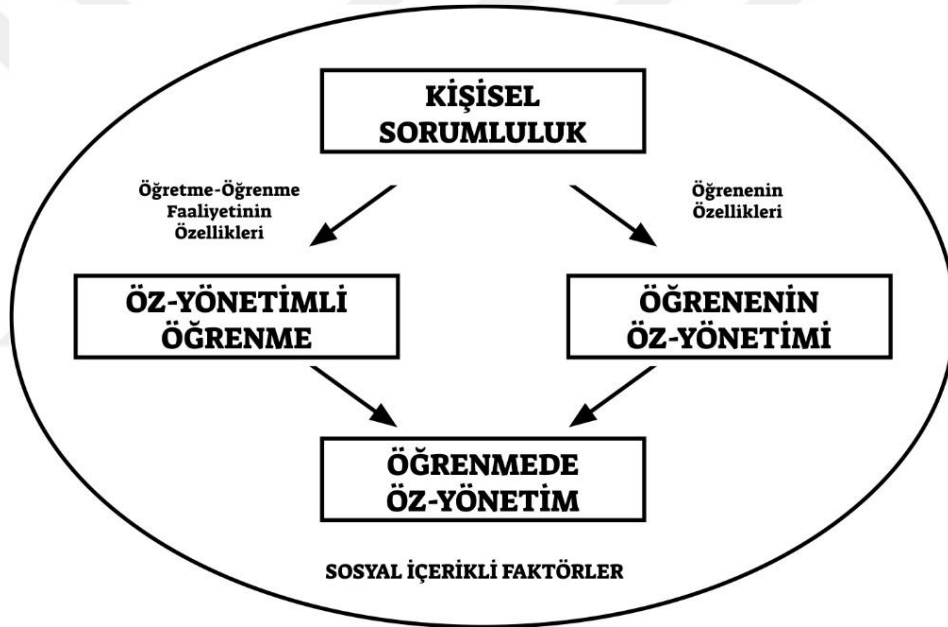
Modelin hipotezleri şu şekildedir:

- Eğitim sürecinin hedefi, kendi kendine hayat boyu öğrenenler yetiştirmektir. Ancak çoğu üniversite ve okullar, kendi kendine öğrenmeyi oluşturmak yerine, bağımlı öğrenen bireyler yetiştirmeyi sürdürmektedir. Etkili bir öğretimin birden çok yöntemi vardır. Bazı istisnaların var olması ile birlikte, iyi bir öğretim durumuna tabii değildir; öğrenen bireylerin reaksiyonlarına göre çeşitlilik gösterir.
- Öz yönetimli öğrenme yeteneği duruma göre değişebilir; öğrenciler bir konuda bağımsız olabilirken diğer konularda olmayabilir. Öz yönetim, duruma bağlı olarak görülebilen kişisel bir özelliktir. İnsanlar kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirdikten sonra, bunları yeni durumlara uygulayabilirler.
- Öz yönetimli öğrenme birçok yönden benzersizdir ve model güçlü bir karşılıklı inanca dayanmaktadır.
- Öz denetim öğrenilebilir ve öğretilir, tıpkı bağımlılıkları ve çaresizliği öğrenmek gibi.
- Teori mutlaka yararlı değildir. Hemen hemen her eylem, kavram yanılgılarına yönelik gerçek ve işlevsel bir yaklaşımdan gelir (Grow, 1991, s. 128; Karagülle, 2021, s. 24).

Grow'un (1991) modeline göre öğrenenlere ÖYÖ becerilerini kazandırmak isteyen bir eğitmenin görevi, onların öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk seviyesine uygun bir öğretmen rolüyle eğitime başlamak ve kademeli olarak onların bir üst seviyeye yükselmesine rehberlik etmektir. Grow (1994), bir üst seviyede eğitim verme fikrini, Vygotsky'nin (1978) öğrenmeyi harekete geçiren zorluk derecesi anlamına gelen, yakınsak gelişim alanı(zone of proximal development) kavramından esinlenerek geliştirdiğini ifade etmektedir. Buna göre, bireyin mevcut durumuna en yakın üst nokta hedeflendiğinde gelişim en ideal şekilde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla AÖYÖM, öğrenme sürecinde bireyi bulunduğu herhangi bir seviyeden alarak onu aşamalar halinde öz yönetimli öğrenen seviyesine getirmeyi hedeflemektedir (Doğru, 2020, s. 72).

1.1.2.4. Brockett ve Hiemstra'nın Bireysel Sorumluluk Uyumunu Öğrenme Modeli

Brockett ve Hiemstra (1991) PRO (Personal Responsibility Orientation) olarak isimlendirdikleri “kişisel sorumluluk uyumu modeli” isminden de anlaşıldığı gibi kişisel sorumlulukları esas almaktadır. Kişisel sorumluluk bireyin öz düşünce, eylem ve çevrelerinin kontrolü altına alınması anlamına gelmemektedir; bir durum karşısında nasıl bir tepki verdiklerini denetleyebilecekleri anlamına gelmektedir. Kişisel sorumluluk modelinde öğrenme açısından, bireylerin gelişme konusunda sınırsız olduğu ve bireyin kendi öğrenmesi hususunda mesuliyet almasının öğrenme sürecinde kontrolü ele geçirmesi, kendi kendini yönetme potansiyeli fikirleri bulunmaktadır (Karagülle, 2021, s. 26).



Şekil 1. Kişisel Sorumluluk Uyumunu Modeli

Kaynak: Brockett, R. G., ve Hiemstra, R. (1991). *Self direction in adult learning perspectives: On theory, research and practice*. London and New York: Routledge, 195

Brockett ve Hiemstra'nın (1991) modeli, öğrenme öğretme faaliyetinin özellikleri ile öğrenenin özellikleri adlı iki boyut arasındaki ayrımı merkezine almaktadır. Kişisel Sorumluluk ise birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili olan bu iki boyuta rehberlik etmektedir. Modelin oval çerçeve içinde verilmesi, ÖYÖ'nün bir vakum içinde değil, hem öğrenciyi hem de öğrenme-öğretme işlemlerini etkileyen sosyal bir çevre içinde gerçekleştiği kabulünün sembolü olarak açıklanmaktadır.

Modele göre bireysel sorumluluk, ÖYÖ sürecini başlatma ve öğrenenleri ÖYÖ seviyesine ulaştırma görevini yapmakta olup bu görevi, Öğrenme-Öğretme faaliyetinin özellikleri ve öğrenenin özellikleri aracılığıyla yerine getirmektedir (Doğru, 2020, s. 65).

1.1.2.5. Candy'nin Öz Yönetimli Öğrenme Modeli

Candy'e (1990) göre, öz yönetimli öğrenme, insanların yaşam boyu öğrenenler haline gelmelerinin ana yollarından biridir. En genel anlamıyla öz yönetimli öğrenme, bireyin kendi öğrenme süreci üzerindeki kontrolü olarak ifade edilmektedir (Recepoglu, 2021, s. 553).

Candy'nin (1990) modeli öz yönetimli öğrenmenin bir şemsiye kavram olduğunu göstermektedir. Modelde "Bireysel bağımsızlık", "öz yönetim", "öğrenci kontrolü" ve "doğal sosyal kurallar" olmak üzere dört boyut bulunmaktadır. Modelde öğrencinin duygu, algı ve değerlerinin kendi kendine öğrenmeyi etkilediği vurgulanmaktadır. Kendi kendine öğrenme ve gelişme, öğrencinin içindeki birçok faktörden gelir. Bunlar hedefleri, önceki bilgileri, önceki niyetleri ve bir eğitmenin rehberliğini ve danışmanlığını içerir. Öğrencinin öğrenme ve gelişmeye bakış açısı da büyük rol oynar (aktaran, Aşkın, 2015, s. 27; Çırak, 2021, s. 25).

Candy'e (1990) göre, öz yönetimli öğrenme öğrenen bireylerin değer ve duygularından etkilenmektedir (Aşkın, 2015, s. 27). Öz yönetimli öğrenmeyle ilgili teoriler dört pozisyonla tanımlanır;

- Kendi kendine öğrenme sürecinde herhangi bir kurumun etkisi olmadan öğrenme olarak;
- Doğrusal süreç resmi bir eğitim ortamında gerçekleştirilen kendi kendine eğitim olarak;
- Kendini yönetmeye hazır olma ve yetenek olarak kendini yönetme;
- Bireysel özerklik, bireysel bir nitelik olarak nitelendirilir (Kayhan, 2017, s. 11).

Candy'e (1991) öz yönetimli öğrenenlerin şu özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir;

- Gelişime açıklık.

- Farklı bakış açılarını kabul edebilmek,
- Kendi öğrenme becerilerini eleştirel olarak değerlendirebilmek,
- Öğrenme hedeflerinin sorgulanması,
- Öğrenme potansiyelinin artırılması için öğrenme ortam ve koşullarının düzenlenmesi,
- Öğrenme hedefleriyle ilgili kaynaklara erişebilmek,
- Öğrenmelerini değerlendirmek (Çırak, 2021, s. 13).

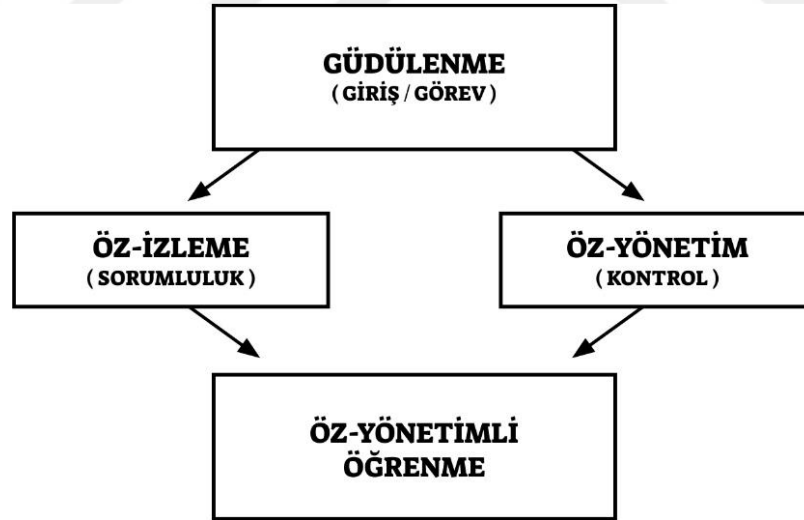
Candy'nin (1991) modelinde ÖYÖ, sosyal yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde, bireyin çevresi ile etkileşimi sonunda ortaya çıkan bir ürün olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda modelde, resmi eğitim kurumlarının amaçları ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenler de dikkate alınmaktadır. Ayrıca modelde bilgi, deneme yanılma yoluyla elde edilen, unutulmaya müsait ve sosyal olarak yapılandırılan bir fenomen olarak tanımlanmaktadır. Buna göre birey, yeni bilgiyi alır ve önceki bilgilerine dayalı olarak yeniden yapılandırır. Dolayısıyla ÖYÖ'nün geliştirilmesi için, öz yönetim becerilerinin geliştirilmesi, konu alanına yönelik yeterli seviye tanışıklık sağlanması ve öğrenme becerileri duygusunun hissettirilmesi gibi gereklilikler olduğu söylenebilir.

1.1.2.6. Pilling-Cormick'in Öz Yönetimli Öğrenme Süreci Modeli

Pilling-Cormick (1996) "Öz yönetimli öğrenme süreci (Self-directed learning process/SDLP) modelini geliştirmiştir. Geliştirdikleri modele göre öz yönetim, öğrenen bireylerin önceliklerini belirleyen ve birçok kaynaktan seçim yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Öz yönetimli öğrenme süreci modelinin üç bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; kontrol faktörü (görev kontrolü), eğitici ve öğrenici arasındaki etkileşim üzerindeki bağlamsal etkiler (görev kontrolü) ve eğitici ile öğrenen bireyler arasındaki etkileşim (bilişsel sorumluluk). Bu bilişsel sorumluluk güdülenme ve yönetim süreci olan iki öge içermektedir (Karagülle, 2021, s. 27; Pilling-Cormick&Garrison, 2007, s. 16).

1.1.2.7. Garrison'un Öz Yönetimli Öğrenme Modeli

Garrison'un (1997) öz yönetimli öğrenme modeli üç boyut üzerine oluşturulmuştur. Bu boyutlar; öz yönetim (kontrol), öz denetim (izleme) ve motivasyon (güdülenme)dur. Öz yönetimli öğrenme boyutu hedeflerin kararı, öğrenme kararı ve öğrenme kaynakları gibi dışsal faktörleri içermektedir. Öz yönetim (kontrol) boyutunda öğrenen bireylerin denetimi önemli yer tutmaktadır. Bu boyutta öğrenen denetimi artış gösterdikçe, bireyin mesuliyeti de artış göstermektedir. Öz izleme (denetim) boyutu, bilişsel sorumluluk ve üst bilişsel süreçleri ifade eden boyuttur. Öz izlemede öğrenen bireylerin öğrenme stratejileri, sentezleme ve çıktılarını kendilerinin gerçekleştirmesi sorumluluk alması gerektiği boyuttur. Garrison'un (1997) modelinin son boyutu, motivasyon (güdülenme) öğrenme süreci bilişsel hedeflere ulaşmaya yönelik çabayı tanımlar. Güdülenme boyutunun iki bileşeni bulunmaktadır. Bu boyutlar, giriş motivasyonu ve görev motivasyonudur. Başlangıçtaki güdülenme öğrenme görevini doğrudan etkileyen, öğrenme deneyim sürecine katılıma karar veren bir boyut iken, öğrenme, süreç, etkinlik ve hedeflere odaklanmayı içeren görevi devam ettirme ile ilgili bir boyut olmuştur (Garrison, 1997, s. 22; Hutto, 2009, s. 37).



Şekil 2.Öz Yönetimli Öğrenme Modeli

Kaynak: Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Quarterly*, 48(1), 18-33.

Garrison'a (1997) göre Öz yönetim ise, öğrenme amaçlarının oluşturulması, kaynak ve destek yönetimini ifade etmektedir. Bunun için bireye öğrenme sürecini özerk şekilde gerçekleştirme imkânları verilmeli, materyal kaynakları ulaşılabilir hale

getirilmeli, esnek çalışma hızı sağlanmalı ve gerektiğinde geri bildirim sunulmalıdır. Bu şekilde öğrenme sürecinin öz yönetimi kolaylaştırılır ve anlamlı ve sürekli öğrenme sağlanır. Esasen öz yönetim kavramının öz düzenlemeli motivasyon literatüründen ortaya çıktığı (Corno, 1994; Pintrich ve De Groot, 1990) ifade edilmektedir. Nitekim Garrison (1997) bu modelde öz yönetimin, sosyal ortamı ve öğrenme sürecinde bireyin yaptıklarını da kapsayan bir kavram olduğuna dikkat çekmektedir. Eğitim ortamlarında öz yönetim, bireyin çevresinden yalıtılmış ve tamamen bağımsız olduğu bir durum olmayıp çeşitli kolaylaştırıcılar tarafından destek, yönlendirme ve başarılı bir öğrenme için gerekli standartların sağlanabildiği bir durumdur. Bu kapsamda bu modelde öz yönetim, işbirlikçi bir deneyim olarak kabul edilmektedir (Doğru, 2020, s. 58).

1.2. Kariyer Geleceği Algısı

1.2.1. Kariyer Kavramı ve Tanımı

Kariyer kelimesi, Fransızca “carriere” sözcüğünden türemiş olup, “meslek, meslekte tırmanılan basamaklar veya mesleki yaşamda seçilen yön” anlamlarına gelmektedir (Yoğun, 2013, s. 11). Kariyerin sözlük anlamı “bireyin başlangıç yaptığı, hayatının en üretken olduğu yıllarını kullanarak ve iş yaşamının sonuna kadar sürdürdüğü pozisyon” olarak tanımlanmaktadır. Kariyer kavramı bireylerde ve örgütlerde farklı anlamlar taşımaktadır. Bazıları için belirli bir uzmanlık alanına bağlılık anlamına gelirken, diğerleri için yaşadıkları çalışma ortamını ifade eder (Ünver, 2005, s.4).

Kariyer kavramı (Gümüştekin ve Gültekin, 2009, s.148);

- Kişinin iş hayatına dönük tutum ve değerlendirmelerini,
- Kariyer planlamayı,
- Örgüt tarafından yerine getirilen bireyin kariyer hedeflerine yönelik faaliyet ve planlarını,
- Bireyin ihtiyaçları ile kurumun ihtiyaçlarının uyumlaştırılması gibi konuları kapsayan bir kavramdır.

Kariyer kavramı üzerine farklı pek çok tanım yapılmasına rağmen üzerinde fikir birliğine varılan bir tanım bulunmamaktadır. Kariyerin tanımlanmasına yönelik yapılan tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Aytaç (2005,s.10) kariyeri, istenen işle ilgili mevkide ilerlemek ve kurum basamaklarını yukarı doğru çıkararak daha büyük miktarlarda para elde etmek ve sonucunda daha fazla sorumluluk, daha yüksek başarı, Çalışmaya katılan bireylerin Akademik kariyer yapma düşüncesi bulunan 201 kişi (%57.3) Akademik kariyer yapma düşüncesi bulunmayan 150 kişi (%42.7) , saygınlık ve iş yapabilme gücü elde etmek olarak tanımlamıştır.

Korkut ve Keskin (2016, s. 195), kariyerin profesyonel hayatta gidilen bir yol ve bu yolda bırakılan izler olduğunu belirtmiştir. Bingöl'e (2003, s.245) göre kariyer çalışanların iş hayatları boyunca yaptıkları işleri, meslekteki gelişme ve yükselmeleri içeren ve bireyin yaşamı boyunca elde ettiği pozisyonları kapsayan bir kavramdır.

Erdoğan (2008, s.159-160) kariyer kavramını, “bir insanın çalışabileceği yıllar boyunca edindiği işe ilişkin deneyim, beceri, davranış ve tutumlarını kullanarak toplum içinde aldığı iş rolüne ilişkin beklenti, amaç, duygu ve arzularını gerçekleştirebilmesi için eğitilmesini ve böylece sahip olduğu bilgi, yetenek ve çalışma arzusunun daha da geliştirilmesini kapsayan bir süreç” şeklinde tanımlamaktadır.

Bireyin iş hayatında elde etmek ve erişmek isteyeceği uzmanlık ve meslek başarısıdır. İnsan kaynakları yönetimi çalışanını sadece işe alırken kabiliyet ve bilgiye göre seçmesi yeterli olmadığı gibi bu yetenekli bireyleri kurumda tutulabilmesi gerekir. Bu sebeple bireye elverişli bir çalışabilme ve yükselebileme imkânları verilmelidir. Sonuç olarak kariyer, bir yönden kişinin kendisini ilgilendirirken, başka kısımdan da kimlerin yükseleceği, kimlerin yönetimde bulunacağı gibi konuları yanıtlaması bakımından da kurumun görev ve ilgi sahası içinde yer edinir (Yüksel, 2007, s. 23-24).

Bireysel anlamda kariyer; tavırlar, değerler ve motivasyon kavramlarından var olarak ilerleme ve yükselme ümidi ile erken yaşlarda girilen, emekliliğe kadar devam eden bir süreç şeklinde tanımlanabilir (Bingöl, 2003, s. 245).

Kariyerle ilgili yukarıda yapılan tanımlamalara bakıldığında ortak paydalarının, kazanılan iş tecrübesi, yetenek, beceri, saygınlık, yükselme başarısı, eğitim ve gelişim fırsatları olduğu görülmektedir.

Kariyer kavramının içeriğine ilişkin şunları söylemek mümkündür:

1. Kariyer kavramı, sadece yüksek pozisyondaki ya da süratli ilerleme imkânı olan işleri yapan insanlarla ilişkili değildir. Yaptıkları çalışmalara ve kurumsal konumlarına bakmadan çalışanın iş hayatı süresince yaptıkları işler serisini anlatmaktadır.
2. Kariyer kavramı, sadece dikey hiyerarşiye yükselmenin ortaya çıkardığı iş değişiklikleriyle ilişkili değildir. Çalışanların pek çoğu yükselmek için mücadele etmesine rağmen buldukları konumdan ve yer aldığı işlerden memnun olan, yükselmek istemeyen çalışan da mevcuttur.
3. Kariyer terimi, herhangi bir kurumda işe girme ile anlamdaş değildir. Çağımızda birden çok kurumu içeren ve faaliyet alanına sahip kariyerle ilgili tecrübe edinmiş çalışan da bulunmaktadır.
4. Kurumların çalışanın sahip olduğu kariyer üstünde tek yönlü kontrole sahip olduğu düşüncesi reddedilmektedir ve çalışan da kariyerinin planlanması ve kontrolünde söz sahibi olmuştur (Can,2005, s.402).

Bireyin iş yaşamı kadar özel hayatı için de önemli olan kariyer, aynı zamanda bireyin kimliğini, sosyal durumunu ve statüsünü meydana getirmekte de yardım eder. Mesleklerin çoğu insan ilişkilerinde iyi olmayı gerektirdiğinden kariyerin bir yönü sosyal anlam taşımaktadır. Meslek hayatının devam ettirilmesi için ihtiyaç olan maddi güce sahip olmak için de etkili bir araçtır. Ayrıca psikolojik açıdan bakıldığında ise kişiliğin gelişiminde ve iş doyumuna ulaşılmasında kariyer kavramının önemi anlaşılmaktadır (Aytaç, 2005, s. 13). Kariyer hem sosyal hem de psikolojik anlamda kişiliği etkilemektedir.

1.2.2. Kariyer Gelişim Kuramları

Kariyer kavramının dinamik bir süreç olması, kariyer gelişimi kuramlarının aşamalar halinde ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kariyer gelişim teorileri, bireylerin

iş hayatındaki yerini, mesleki gelişimlerinin nasıl ilerlediğini, mesleki süreçlerin ve kararların oluşumunu ve bu süreçler üzerinde etkili olan faktörleri açıklayan kuramlardır (Özyürek, 2008, s. 15). Bu süreçte kariyer geleceği algılarını etkileyen bazı kaygılar bireyden bireye farklılaşacağı gibi bazı kaygılar da herkes için aynı şekilde algılanabilmektedir (Leung, 2004, s. 166). Örneğin; Hayatın amacını ve anlamını aramak, iş hayatında rolünüzü bulmak ve bu rol sayesinde yaşam amacınıza ulaşmak, işsizlikle ilgili sorunlar yaşamak, farklı kültürlerden gelseler de tüm bireylerin ortak kaygılarıdır. Kariyer geliştirme teorileri, bu konuları ele almak ve kariyer geleceğine dair olumlu bir algı sağlamak için kullanılır. Literatürde en sık bahsedilen kariyer gelişim teorileri aşağıda açıklanmıştır (Özçınar, 2020, s. 5).

1.2.2.1. Holland'ın Mesleki Kişilik Kuramı

Holland (1997), insanların kişilik özelliklerinin kariyer seçimlerinin gelişimi üzerinde temel bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Kariyer planlaması rastgele bir seçim değil, kişiliğin bir tezahürüdür. Holland'a göre bireyler, ilgi alanlarına ve sosyal yapılarına uygun, bilgi ve becerilerini kullanabilecekleri, değer ve tutumlarını ifade edebilecekleri organizasyonlar ararlar. Teori, bireylerin altı kişilik tipine ayrıldığını belirtir. Bu kişilik özellikleri aşağıda listelenmiştir (Polat, 2015, s. 84).

- **Gerçekçi tip:** Bu, fiziksel olarak güçlü ancak sözel becerilerden yoksun bir gruptur. Becerikli, ağırbaşlı, tutumlu ama sosyal yönleri zayıf ve anlaşılması güç kişilerdir.
- **Araştırmacı tip:** Bu, sorunları düşünerek çözmeyi seven bir görev gücüdür. Rasyonel, analitik düşünebilen niteliklere sahipler ama liderlikten yoksunlar.
- **Sanatsal tip:** Kendi içine kapanmış, geleneksel değerleri reddeden bir gruptur. İdealist, uyumsuz, bağımsız bir yapıları vardır.
- **Sosyal tip:** Bu, sorumlu ve bireyler arasındaki ilişki konularını çözmeyi seven bir sosyal gruptur. Yardımsever, arkadaş canlısı bir imaj ve harika sosyal beceriler sergilerler. Teknoloji ve beceri boşlukları vardır.
- **Girişimci tip:** Liderlik ve ikna gücü yüksek, sosyal yönden güçlü, konuşkan, kendine güvenen ve otoriter kişilerdir. Rasyonel düşünceden yoksundurlar.

- **Geleneksel tip:** Statüye değer verirler, yeteneklidirler, çalışkandırılar ve itaatkârdırlar. Katı, tutumlu ve hayal gücünden yoksundurlar (Özçınar, 2020, s. 5-6).

1.2.2.2. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ve E.R.G. Kuramı

Abraham Maslow tarafından geliştirilen kurama göre; insanların ihtiyaçlarının bilinmesi, davranışlarının anlaşılması ve beklentilerinin karşılanması için gereklidir. İhtiyaçlar hiyerarşisi adını verdiği kuramda Maslow, tatmin edilmemiş ihtiyaçların insan davranışını belirleyen en önemli faktör olduğunu belirtmiştir. Maslow, ihtiyaçları en basitten en karmaşığa doğru beş aşamada gruplandırmıştır. Kişilerin bir sonraki aşamadaki ihtiyaç düzeyine ilerlemeleri için daha düşük bir düzeydeki ihtiyaçlarını karşılamaları gerektiğini savunur. Bireyler, alt düzeydeki bir gereksinimi karşılamadan üst düzeydeki bir ihtiyaca ihtiyaç duymazlar(Keser, 2006, s. 14).

Şekil 3’de Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi gösterilmektedir.



Şekil 3. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve Güdöleme

Kaynak: Yüksel, Ö. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi* Ankara: Gazi Kitapevi, 136

- **Fizyolojik İhtiyaçlar:** İnsanların solunum, beslenme, barınma, giyinme, dinlenme gibi belirli aralıklarla fizyolojik açıdan dengelerini sağlayan gereksinimlerini ve nesillerinin devamı için gereken cinsel ihtiyaçlarını ifade etmektedir (Şimşek, 2008, s. 218).
- **Güvenlik İhtiyaçları:** Güvenlik ihtiyacının yeni bir ihtiyaç olarak ortaya çıkabilmesi için fizyolojik ihtiyaçların göreceli de olsa tatmin edilmesi gerekmektedir. Güvenlik ihtiyaçları; kendini savunma, özgüven, istikrar, düzen, yönetim, korkudan kaçınma, planlama, korkudan ve özgürlükten kaçınma vb. diğerlerinin yanı sıra birçok faktöre atıfta bulunur. Fizyolojik ihtiyaçlarda olduğu gibi, bu ihtiyaçların yokluğu davranışları yönlendirir (Ercoşkun ve Nalçacı, 2005, s. 363-364).
- **Sosyal İhtiyaçlar (Sevgi/Aidiyet):** Davranışı harekete geçiren sosyal ihtiyaçların ortaya çıkması için fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılanmalıdır. Sosyal ihtiyaçlara örnek olarak; aidiyet, başkalarıyla iletişim kurma, kurum içinde ve/veya kurum dışında iş hayatında yer alma sayılabilir (Kaçer, 2019, s. 12).
- **Saygı Görme:** Bir kişinin egosu da dahil olmak üzere prestij ve statü ihtiyacı, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde dördüncü adımdır. Birisi işini veya davranışını kabul ettiğinde, başkaları tarafından takdir edildiğinde ve başkaları tarafından saygı gördüğünde kişide memnuniyet oluşur. Sosyal ihtiyaçlara dayalı olan saygı görme ihtiyacı sayesinde birey, bulunduğu çevre tarafından sevilme, övülme, saygı görme gibi birçok duyguyu tatmin edebilir. (Yüksel, 2000, s. 137).
- **Kendini Gerçekleştirme:** Maslow'a göre bireyler, ihtiyaçlar hiyerarşisinin son basamağı olan kendini gerçekleştirme yoluyla yaratıcılıklarını ve tatmin duygularını ifade edebilirler. Bu aşamada birey, gizli yeteneklerinin farkına varır, ulaşamadığı isteklerini yerine getirerek gerçekleştirir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s. 113).

Alderfer'in E.R.G. kuramı, Maslow'un teorisi temel alınarak geliştirilmiş bir teoridir. Bu teori daha çok profesyonel yaşam için geçerlidir. Maslow'un ihtiyaçlar

hierarchyisinde bulunan beş basamak bu kuramda üçe indirgenmiştir. Maslow'un ihtiyaçlar hierarchyisindeki gibi, daha düşük bir ihtiyacı tatmin eden bir kişi daha yüksek bir ihtiyaca yönelir. Ama burada ayrışıyorlar. Birey üstteki ihtiyacı karşılayamazsa ben yine alt ihtiyaca yönelirim der yani çift yönlü bir hareket olur (Güney, 2015, s.325). Alderfer'in ERG teorisi, insan ihtiyaçlarını üç adımda açıklamaktadır. Bunlar; var olmak, ilişki kurmak ve gelişme ihtiyacıdır. Bu teoriye göre, daha üst düzeyde bir ihtiyacın oluşması için başka bir ihtiyacın karşılanması gerekmez ve aynı anda farklı yoğunluklarda birden fazla ihtiyaç ortaya çıkabilir (Tevrüz, Erdem ve Bozkurt, 2012, s. 64).

Alderfer'in ERG (VİG) (Var olma, İlişki kurma ve Gelişim) kuramı başlıca üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar (Başaran, 2008, s. 19;Eren, 2017, s. 510-511);

- **Varoluşsal ihtiyaç:** İnsan yaşamının devamı için gerekli olan fizyolojik ihtiyaçlar, tehlikeden ve güvenlikten uzak durma ihtiyacıdır.
- **Aidiyet İhtiyacı:** İnsanların hem profesyonel hem de sosyal ortamlarda başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma ihtiyacıdır.
- **Gelişim İhtiyacı:** Kişisel gelişim ve bireysel gelişim ihtiyaçlarını içeren bir ihtiyaç düzeyidir.

1.2.2.3. Bandura'nın Özyeterlilik Kuramı

1986'da psikolog Albert Bandura, öz yeterlilik teorisini geliştirdi. Öz yeterlilik, bir kişinin düşünceleri, duyguları ve eylemleri üzerinde sahip oldukları güce olan inancıdır. Bir kişinin sorunlarla başa çıkma yeteneğini ve engellerle karşılaştığında ne kadar çaba göstereceğini belirler. Bandura, insanların 4 ana kaynaktan öz-yeterlilik kazandıklarını belirtmiştir. Bunlar, kişisel deneyim, sosyal modelleme, sosyal ikna ve fizyolojik ve duygusal faktörlerdir (Bandura, 1997).

- **Kişisel deneyim:** Bandura, geçmiş kişisel deneyimlerin öz yeterlilik için en etkili kaynak olduğuna inanır. Bu, kişinin belirli bir durumda başarılı veya başarısız olmasından kaynaklanan yeteneklerine olan güven duygusudur.
- **Sosyal modelleme:** Başkalarının başarılarını gözlemleyerek veya taklit ederek, kişi kendine güven geliştirir. İnsanlar bu insanları rehberlik sunan rol modeller olarak görürler.

- **Sosyal ikna:** Sözlerle, birisi sosyal baskı yoluyla birini cesaretlendirebilir veya caydırabilir.
- **Fizyolojik ve duygusal faktörler:** Stresli olduğunda, vücut hem fiziksel hem de duygusal değişiklikler yaşar. Bu değişiklikler, bireyin vücudunun strese verdiği tepkiyi algılamasından kaynaklanır. Ayrıca bu değişimler, bireyin bu değişimlere nasıl tepki verdiği ile de ilgilidir (Bandura, 1986, s. 2; Özçınar, 2020, s. 7-8).

1.2.2.4. Super'in Yaşam Boyu Kariyer Gelişimi Kuramı

Super'e (1980) göre bireylerin kariyer gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Mesleki kariyer ile ilgili tüm süreçleri içerir ve her insanın kendine verdiği değere göre değişir. İnsanlar yaşlandıkça kariyer gelişimleri de değişir. Bunun nedeni, insanların hayatlarında çalışmaya farklı önem vermeleridir. Her kariyer aşamasında, bireysel gelişim ve gerçekleştirilmemiş beklentiler, iş piyasasında yeni fırsatları zorlar. Kariyer süreci boyunca beş aşama tanımlanmış ve her aşamada gelişim görevleri tanımlanmıştır. (Super, 1980, s. 283-291):

Büyüme Evresi (4-14 yaş): Bu dönem hayal gücü dönemi (4-10 yaş), ilgi dönemi (11-12 yaş) ve yetenek dönemi (13-14 yaş) olmak üzere üç grupta incelenmektedir. Birey bu evrenin sonuna doğru ilgi ve becerilerinin farkına varır ve gerçeklik olgusu artması ile bir kariyer seçmenin sorumluluğunu fark eder. Super (1990), 4-14 yaş arası çocuklukta kariyer gelişiminin ihmal edildiğini savunarak ilk kariyer olgunluğu modelini oluşturmuştur. Modelde dokuz boyut vardır. Bunlar; araştırma, benlik kavramı, kilit kişiler, ilgi alanları, zaman perspektifi, planlama ve kontrol noktalarıdır. Merak, çocukların kendilerini ve çevrelerini anlamak için yaptıkları araştırma ve inceleme etkinliğidir. Bilgi ise mesleğe ilişkin bilgi edinmek ve edindiği bilgileri nasıl kullanacağını bilmek demektir. Kilit insanlar, yardımsever ve yararlı olarak görülen rol modellerdir (Bakır ve Büyükgöze Kavas, 2021, s. 122).

Keşif Evresi (15-24 yaş): 15-17 yaşlarında çalışma hayatıyla ilgili geçici tercihler yapıldığı, 18-21 yaşlarında ise eğitim alıp iş hayatına atılırken gerçeklerden etkilendiği ve 21-24 yaş arasında uygun görünen iş seçimlerinin denendiği söylenmektedir. Bu dönem bireyin hem alternatifleri her yönüyle ele alma ve kendini ispat etme zamanı hem de fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını ön planda tutma

zamanıdır. İŖe iliŖkin tutumlar ve toplumsal iliŖkilerin çerçevesi çizilmiŖ olur. Bu dönemde kiŖi yeteneklerini ele alarak zayıf ve güçlü yönlerini değerlendirir. Sonuç olarak bu dönem, kiŖinin kendi kariyerine iliŖkin beklentilerini öne çıkardığı ve arzuları doğrultusunda tercihini seçtiği bir dönemdir (Aytaç, 2005, s. 64-65).

KuruluŖ Evresi (24-44 yaŖ): bireyin keŖif döneminde bulduğu iŖte tutarlı olmaya çalıŖacağı belirtilir. Bu, kiŖinin mesleki geliŖime ilgi duyduğu, özel hayatını Ŗekillendirdięi ve belirsizliğin giderek azaldığı aŖamadır. Bu evre, ilk iŖi bularak iŖe yerleŖme, kabiliyet kazanma, iŖi öğrenerek akranları tarafından onaylanma sürecini kapsar. Birey, güvenlik ihtiyaçlarına yoğunluk vermektedir. Bu evrede belirsizlik ve sonucunda bunalım baŖlar (Bayraktaroğlu, 2015, s. 192).

Muhafaza Evresi (45-64 yaŖ): Bu, bireyin olgunlaŖtıęı ve kariyerin pekiŖtięi evredir. Birey, iŖ ve özel hayatında kurduğu dengeyi korumaya çalıŖır. Bu dönemin en belirgin özelliği, kiŖinin görevlerinin artması ile diğerlerine liderlik etmeye baŖlamasıdır. ÇalıŖanlar, kariyer hedeflerini ve planlarını tekrar gözden geçirirler. Bu evrede baŖarı, statü ve bağımsızlık gereksinimleri ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte, iŖinde yol almıŖ kiŖi, dikey hiyerarŖi basamaklarını hızla tırmanmaktadır. Yüksek performans gösteren bireyler eğitmenlik ve danıŖmanlık gibi hizmetlerde yer alabilir. İtibar ve kendini gerçekteŖtirme gereksinimi hala önemlidir. Artık bu evrede öğrenme yavaŖlamaya baŖlamıŖtır ve Ŗimdiye kadarki süreçte iyi bir deneyim kazanılmıŖtır. KiŖi, öğretici konumuna gelmiŖtir. KiŖinin kariyeri durgunluk dönemine girerek devre sonunda kiŖinin iŖ hayatına duyduğu ilgi azalarak gerileme evresine girer (Bayraktaroğlu, 2015, s. 194).

DüŖüŖ Evresi (65 ve üzeri yaŖ): Bu, kariyer sürecinin son aŖamasıdır. Bireylerin aktif meslek yaŖamının sona ermesi ve emekliliğe geçiŖ sürecini ifade eder (Özçınar, 2020, s. 8-9). Kariyerinde azalma sonucunda çalıŖanlar kendilerini iŖe yaramayan ve istenmeyen biri olarak hissetmeye baŖlarlar. Bu evrede kimi çalıŖanlar emekliliğe dair planlar kurarken kimi çalıŖanlar da iŖi bırakmayıp danıŖmanlık hizmeti vererek, o güne kadar edindiği tecrübeleri kuruma ve genç iŖ görenlere aktarmayı seçtikleri görölmektedir (Bayraktaroğlu, 2015, s. 195).

1.2.3. Kariyer Geleceği Algısı

Çalışma hayatındaki hızlı değişim ve gelişmeler, bireylerin küçük yaşlardan itibaren eğitim, iş ve meslek vb. konularda geleceğe yönelik planlar yapma zorunluluğunu doğurmuştur (Abacıoğlu, 2019, s. 34). Bireyler bu planları doğrultusunda istek ve beklentilerini gerçekleştirmek, gereksinimlerini karşılayarak başarıya ulaşmak isterler(Kozak, Dalkıranoğlu, 2013, s. 43).

Kariyer geleceği algısı, mesleki yönelim için genel bir çerçeve oluşturduğu için önem arz etmektedir (Vinken, 2007).

Geleceğe yönelik kariyer beklentileri olan bir birey, kendi kariyerinin gelişiminden sorumludur. Gelişmek isteyen insanlar öncelikle güçlü ve zayıf taraflarını, ilgili oldukları alanları, değerleri, amaç ve beklentilerini bilmelidirler (Budak, 2008; Kütükcü, 2018, s. 40).

Yeşilyaprak çalışmasında, (2011) “20. yüzyılın sonuna doğru yaşanmaya başlayan küresel değişim ve krizler, çalışanların sürekli olarak yeni beceri, tutum ve davranışlar geliştirmesini gerekli kılmıştır. Günümüzde bireylerin kariyerlerini etkili bir şekilde yönetebilmeleri için sürekli yeni beceriler öğrenmeyi sürdürmeleri, değişim ve belirsizliği tolere edebilmeleri, farklı özellikteki çalışanlarla etkili iletişim kurabilmeleri, değişen iş dünyası taleplerine uyum sağlayabilmeleri gerekmektedir. Bu noktada kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği kavramları önem kazanmaktadır” demiştir (Aktaran: Siyez ve Yusupu, 2015, s. 80). Kariyer geleceği algısı; “bireyin kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliğine ve kariyer seçenekleri hakkında bilgi sahibi olması ile” açıklanmıştır (Kalafat, 2014, s.13; Abacıoğlu, 2019,s. 41).

Kariyer algısı, bireyin kariyer durumuna ve kariyerinde olacak her şeye (kariyer engelleri, kariyer fırsatları, kariyer gelişimi ve çalışma koşulları) ilişkin algısıdır (Güldü ve Kart, 2017).

Geleceği iyi planlayamayan ve beklentilerini karşılayamayan bireyler, güçlü bir umutsuzluk duygusu yaşayabilir ve stresi tek başına yaşayabilir. Bu nedenle mesleki eğitim almış çalışanların uygun kariyer seçimleri yapmaları ve gelecekleri hakkında olumlu beklentilere sahip olmaları son derece önemlidir (Kütükcü, 2018, s. 42).

1.2.3.1. Kariyer Uyumluluğu

Kariyer uyumu, kariyer kuramı ve pratiğinin odak noktası olarak hizmet etmekte ve bireylerin doğru kariyer kararları vermesine yardımcı olur. Rottinghaus ve Van Esbroeck (2011) kariyer uyumluluğunu, kişisel farklılıkların geleneksel değerlendirmesini destekleyen dinamik bir uyum ve gelişim mekanizması olarak ele almıştır (Kütükcü, 2018, s. 41). İyimser insanlar bir sorunla karşılaştıklarında sorunun kendisinden kaynaklanmadığını, normal şartlarda böyle bir sorunla karşılaşma olasılığının oldukça düşük olduğunu ve bu olumsuz durumun bir defaya mahsus ve geçici olduğunu düşünürler. Kötümser insanlar ise sorunun yalnızca kendilerinden kaynaklandığını, bu sorunla tekrar karşılaşacaklarını ve ne kadar uğraşırlarsa uğraşsınlar üstesinden gelemeyeceklerini düşünürler (Çalı, 2019, s. 56). İyimserliğin bir başka yönü de gerçekçi ve gerçekçi olmayan iyimserlik kavramlarıdır. İyimserlik yönü gerçekçi değilse maliyetli olabileceği tartışılmaktadır (Crane ve Crane, 2007, s. 15). Örneğin; Fiziksel olarak zinde insanlar, gelecekteki sağlıkları konusunda iyimserdirler ve bu nedenle temel beslenme ve fiziksel bakım ihtiyacını sıklıkla ihmal ederler. Aşırı iyimser bir yönetici, örgütsel hedeflere ulaşmak için gerekli eylem planlarını yapmaktan da kaçınabilir (Özçınar, 2020, s. 11).

Kariyer uyumluluğu dört temel tutumu içerir. Bu tutumlar; ilgi, kontrol, merak ve güvendir. İlgi, insanların ileriye bakmalarına ve gelecekte olabileceklere hazırlanmalarına yardımcı olur. Kontrol, bireylerin gelecekteki olaylara uyum sağlamak için kendilerini ve çevrelerini şekillendirmek için öz disiplinlerini, çabalarını ve istikrarlarını kullanmalarına izin verir. Merak, bireyin kendisine uygun bir çalışma ortamı bulma ve dolayısıyla fırsat ve olasılıkları keşfetme yeteneğidir. Güven, bir kişinin kariyerinde başarılı olacağına inanmaktır (Saviskas ve Porfeli, 2012; Kütükcü, 2018, s. 43; Kalafat, 2014, s. 31; Abacıoğlu, 2019, s. 42).

1.2.3.2. Kariyer İyimserliği

İyimser insanlar daha yüksek benlik saygısına, problem çözme stratejilerine (kariyer planlama ve araştırma gibi), kariyer seğıimlerinde daha fazla güvene, daha fazla kariyer hedefine ve daha az zihinsel strese sahiptir. Buna karşılık, karamsar insanlar daha bilinçsiz davranmaya, duygusal başa çıkma stratejileri kullanmaya ve hem genel ruh sağlığı hem de iş sağlığı açısından kariyer kararları verme konusunda daha düşük bilgi düzeyine sahip olma eğilimindedir. (Rottinghaus vd., 2012). İyimser

insanlar bilgiyi işlemede daha esnek oldukları için yeni durumlara daha kolay uyum sağlayabilirler (Aspinwall vd., 2001; Kütükcü, 2018, s. 43).

Bireyin mesleki uygunluk düzeyi ortaya çıkarken iyimser kişilik özelliği de dikkate alınmalıdır. İyimser kişilik özelliklerine sahip kişilerin, kariyer gelişim sürecinde ortaya çıkabilecek engeller ve zorluklarla baş etmede karamsar kişilere göre daha başarılı oldukları ileri sürülmektedir. Olumlu beklentiler, bireyleri kariyer istikrarsızlığı ve güvensizlik gibi belirsizliklerle başa çıkmaya teşvik eder (Siyez ve Belkıs, 2016, s. 280).

Seligman (2006) iyimserliği, “bireyin geleceğinde iyi şeyler olacağına duyduğu inanç olarak tanımlamakta ve yapılan etkinliklerden elde edilen başarı ve doyum üzerinde büyük etkisi olduğuna” işaret etmiştir (Kalafat, 2012, s. 171; Abacıoğlu, 2019, s. 43).

1.2.3.3. Algılanan Bilgi

Algılanan Bilgi, bir bireyin istihdam eğilimlerini ne kadar iyi anladığının algısıdır (Rottinghaus, Day, Borgen, 2005, s. 8). Bireyin iş ve işten beklentileri, işin bireyden beklentileri, işin ekonomik getirisi, sosyal hayata uygunluğu ve bireyin yararına yapılacak katkılar hakkında bilgi sahibi olması, bireyin kararını doğrudan etkiler. Bu bağlamda işgücü piyasasındaki trendlerin farkında olma, teknolojik değişimleri takip etme, kariyer fırsatları sunabilecek ekonomik göstergeleri takip etme ve ilgi çekici bir meslek veya endüstrinin varlığı gibi konular ön plana çıkmaktadır (Rottinghaus vd., 2012, s. 130). Genel olarak, Algılanan Bilgi hakkında yeterli bilgiye sahip bireylerin kariyerleri hakkında daha iyi kararlar alabildikleri gözlemlenmiştir (Gunkel vd., 2010, s. 521).

Algılanan Bilgi, kariyer geleceğine ilişkin algıların son boyutu olup, Algılanan Bilgi ve istihdam politikalarının bireysel bilgi ve algı derecesi ile ilişkilidir (Büyükyılmaz vd., 2016, s. 2068). Kişiler iş başvurusu yapmadan önce iş ile ilgili detaylı bir araştırma yapmalıdır. Bireyin işten ne beklediği, işin insandan ne beklediği, işin ekonomik getirisi, sosyal hayata uygunluğu, statüsü, iş imkânları, kişinin işe getireceği katkı vb. doğru kararlar alabilmesi için önemlidir (Abacıoğlu, 2019, s. 43).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerine göre gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile kariyer gelecek algıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla araştırma ilişkisel tarama modeli seçilmiş, değişkenler ile öz yönetimli öğrenme becerileri ve kariyer gelecek algıları arasındaki farklılığın tespit edilmesi için nedensel karşılaştırma modelinde kurgulanmıştır. “İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya” çalışılırken (Karasar, 2012), nedensel karşılaştırma modelinde değişkenler arasındaki farklılıkların tespit edilmesi amaçlanır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Marmara Bölgesinde yer alan Üniversitelerin Spor Bilimleri Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu bünyesindeki Spor Yöneticiliği bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise, kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen İstanbul Gelişim Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi Spor Yöneticiliği bölümünde eğitim gören gönüllü 351 katılımcı oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Söz konusu anket formu üç bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf, genel ağırlıklı not ortalaması ve akademik kariyer yapma durumu tanımlayıcı özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır. İkinci bölümde öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeği ve üçüncü bölümde Kariyer Geleceği Algısı ölçeği (KARGEL) yer almıştır. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

2.3.1. Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla Aşkın Tekkol ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen “Öz Yönetimli Öğrenme

Becerileri Ölçeği” (ÖYÖBÖ) kullanılmıştır. ÖYÖBÖ yirmi bir maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, “öz-izleme, güdülenme, öz-kontrol, öz güven” olarak adlandırılmıştır. Güdülenme boyutunda yedi madde; öz-izleme boyutunda beş madde; öz-kontrol boyutunda beş madde ve özgüven boyutunda ise dört madde yer almaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde olup “Her zaman, Genellikle, Bazen, Nadiren, Hiçbir zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır (Tekkol ve Demirel, 2018) insanlarda öğrenme işlevi bir konu hakkında kişilerin kendi kendilerine öğrenme becerileri, zamanı etkin kullanmayı plan ve hedefler belirlemeyi içeren bir bütündür (Candy, 1991; Rawson, 2000). Üniversite öğrencilerinde öğrenme becerilerinin geliştirilmesi, ilk zamanlar daha çok bilgi öğrenme olarak kabul edilirken zamanla öğrenme becerisini geliştirmede, zamanın efektif kullanılması biçimine dönüştürülmüştür. Böylece çok bilgi öğrenilmesi yerine öğrenilen bilginin niteliği daha önemli hale gelmiştir (Csapo, 2007).

Ölçeğin alt boyutları;

- Öz-izleme, Öğrencilerin öğrenim stratejilerini belirlerken bilgilerini özümseyerek, daha iyi öğrenme becerilerini geliştirmesidir. Bireyin kendi kendine öğrenmesinden sorumlu olmasını, gönüllülük ve öz-izleme becerisine sahip olmasını ifade etmektedir (Garrison, 1997).
- Güdüleme, öğrenme kavramında bir konu hakkında bilgi sahibi olmak için; öğrencinin öğrenme işlevine başlaması, yoğunlaşması ve öğrenme işlevini sürdürme eylemidir.
- Öz kontrol, öğrenme becerilerini geliştirirken öğrencinin kendini sorgulayarak kendi kendini kontrol etmesidir.
- Öz Güven, Öğrencilerin bir konu hakkında bilgilenme aşamasında kendilerine güvenlerinin oluşma eylemidir.

2.3.2. Kariyer Geleceği Algısı Ölçeği (KARGEL)

Rottinghaus vd. (2005) tarafından bireylerin olumlu kariyer planlama tutumlarını belirlemek için geliştirilen ölçek, Türkçeye Kalafat (2012) tarafından uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır (Karadaş vd., 2017: s. 4). “Ölçek, kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ve iş piyasalarına ilişkin algılanan bilgi olmak üzere 3 alt boyuttan ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Likert tipindedir ve

1-5 arası derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Maddelere verilen tepkiler, (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) emin değilim, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirilir” (Temel ve Nas, 2018: 37; Kalafat, 2012: 172). Ölçekte yer alan boyutlar ve kapsadığı maddeler şu şekildedir:

- Kariyer uyumluluğu 1-11
- Kariyer iyimserliği 12-22
- İş piyasalarına ilişkin algılanan bilgi 23-25

Ölçekte yer alan 10, 11, 14, 15, 16, 19, 20, 24.’cü maddeler ters olarak kodlanmaktadır. “Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin ilgili alt boyutun değerlendirdiği özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek ayrıca toplam Kariyer Geleceği Algısı puanı vermektedir. Ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınmaktadır. Ölçeğin içerdiği ters maddelerde puanlar tersine çevrilmek kaydıyla, bütün maddeler 1-5 arası puanlanmaktadır. Kariyer uyum, ve kariyer iyimserliği için, alt boyutlardan alınabilecek en yüksek puan 55, en düşük puan 11, işe ait algılana bilgi alt boyutundan ise en yüksek puan 15, en düşük ise 3’dür”(Karadaş vd., 2017: 4).

2.3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama araçları, İstanbul Gelişim Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı’ndan alınan 12.01.2021 tarih ve 2022-01 sayılı resmi izinle uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan çevrimiçi anketin başında gerekli açıklamalara yer verilmiş, katılım için gönüllülük esas alınmıştır. Öğrencilerden 29 kişi anketi uygun biçimde tamamlayamadığı için çalışma dışı bırakılmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık iki aylık bir süreci kapsamaktadır.

Veriler bilgisayar ortamında SPSS 22.0 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde istatistiklerinden, öz yönetimli öğrenme becerileri ve kariyer gelecek algılarının belirlenmesinde medyan (25.-75.persentil), ortalama ve standart sapma istatistiklerinden yararlanılmıştır. Normal dağılıma uygunluk testi Kolmogorow-Smirnov testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ve kariyer gelecek algıları

arasındaki ilişkiler Spearman Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen verilere yapılacak normallik testleri sonuçlarına göre Mann-whitney ve Kruskal Wallis ve Dunn Çoklu Karşılaştırma Testleri uygulanmıştır. İstatistiksel işlemlerde ulaşılan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde sınanmıştır. Ölçek genelinden ve alt boyutlardan ulaşılan puanlar madde sayılarına bölünerek, 5 üzerinden puanlara dönüştürülmüştür.

2.4. Araştırmanın Hipotezleri

1. H₁: Araştırmaya katılan öğrenciler, yüksek düzeyde öz yönetimli öğrenme becerilerine sahiptirler
2. H₁: Araştırmaya katılan öğrenciler, kariyer gelecekleri ile ilgili oldukça olumlu algılara sahiptirler.
3. H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin, öz yönetimli öğrenme becerileri ile kariyer gelecek algıları arasında olumlu ilişkiler vardır.
4. H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin, öz yönetimli öğrenme becerileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.
5. H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin, öz yönetimli öğrenme becerileri ile yaşları arasında anlamlı ilişkiler vardır.
6. H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin, öz yönetimli öğrenme becerileri sınıflarına göre farklılık göstermektedir.
7. H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin, öz yönetimli öğrenme becerileri genel not ortalamalarına göre farklılık göstermektedir.
8. H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin, öz yönetimli öğrenme becerileri akademik kariyer yapma düşüncelerine göre farklılık göstermektedir.
9. H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin, kariyer geleceği algısı algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.
10. H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin, kariyer geleceği algısı algıları ile sınıflarına göre farklılık göstermektedir.
11. H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin, kariyer geleceği algısı algıları ile yaşları arasında anlamlı ilişkiler vardır.
12. H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin, kariyer geleceği algısı algıları akademik kariyer yapma düşüncelerine göre farklılık göstermektedir.
13. H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin, kariyer geleceği algısı algıları ile genel not ortalamaları arasında anlamlı ilişkiler vardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine Yönelik Bulgular

Tablo 2. Katılımcıların tanımlayıcı özellikleri

Tanımlayıcı İstatistikler		n	%
Cinsiyet	Erkek	237	67.5
	Kadın	114	32.5
Sınıf	1	21	6
	2	102	29.1
	3	115	32.7
	4	113	32.2
Akademik Kariyer Yapma Düşünceniz Var Mı?	Evet	201	57,3
	Hayır	150	42.7
Yaş		medyan (25-75 persentil)	
		22.00(21.00-23.00)	
Bu Dönem Genel Not Ortalamanız?		2.98(2.50-3.20)	

Tablo 2 incelendiğinde; cinsiyet değişkeni açısından çalışmaya katılan bireylerin 237'sinin erkek (%67.5), 114'nin kadın (%32.5)dir. sınıf değişkeninde katılımcıların en çok 115 kişiyle (%32.7) 3.sınıf, en az ise 21 kişiyle (%6) 1.sınıfta oldukları, 2. Sınıfta okuyan 102 kişi (%29.1), 4. Sınıfta öğrenim gören 113 kişi (%32.2) bulunmaktadır. Çalışmaya katılan bireylerin Akademik kariyer yapma düşüncesi bulunan 201 kişi (%57.3) Akademik kariyer yapma düşüncesi bulunmayan 150 kişi (%42.7) bulunmaktadır. Çalışmadaki öğrencilerin yaş medyanı 22.00(21.00-23.00), ve Öğrencilerin Bu dönem Genel Not Ortalaması medyanı 2.98(2.50-3.20) olarak bulunmuştur.

3.2. Katılımcıların Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri ve Kariyer Geleceklerine Yönelik Bulgular

H₁: Araştırmaya katılan öğrenciler yüksek düzeyde öz yönetimli öğrenme becerilerine sahiptirler.

Tablo 3. Öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeği alt boyutlarının puanları

Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri ölçeği alt boyutları (en küçük-en büyük)	Medyan(25-75 persentil)
Öz İzleme (6.00-25.00)	20.00(18.00-22.00)
Güdüleme (18.00-35.00)	32.00(29.00-34.00)
Öz Kontrol (5.00-25.00)	19.00(17.00-21.00)
Öz Güven (8.00-20.00)	18.00(16.00-19.00)
Öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeği tamamı(45.00- 105.00)	88.00(82.00-95.00)

Tablo 3’de Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri ölçeğinin en yüksek puanı 105.00 (21x5), medyan puanı 88.00(82.00-95.00) ve en düşük puan 21.00 (21x1)’dir. Ölçeğin alt boyutlardan alınabilecek en yüksek, en düşük puanlar ve boyutların medyan puanlarına ilişkin değerler incelendiğinde;

Öz izleme alt boyutunun en yüksek puanı 25.00, en düşük puanı 6.00 ve medyanı 20.00(18.00-22.00), Güdüleme alt boyutunun en yüksek puanı 35.00, en düşük puanı 18.00 ve medyanı 32.00(29.00-34.00) hesaplanmıştır. Öz Kontrol alt boyutunun en yüksek puanı 25.00, en düşük puanı 5.00 ve medyanı 19.00(17.00-21.00), Öz Güven alt boyutunun en yüksek puanı 20.00, en düşük puanı 8.00 ve medyanı 18.00(16.00-19.00) olarak bulunmuştur. Güdüleme alt boyutu puanlarının medyanı diğer alt boyutların medyanlarına göre daha yüksek olarak bulunmuştur.

H₁: Araştırmaya katılan öğrenciler kariyer gelecekleri ile ilgili oldukça olumlu algılara sahiptirler.

Tablo 4. Kariyer Gelecekleri ölçeği alt boyutlarının puanları

Kariyer Gelecekleri Algısı ölçeği alt boyutları (en küçük-en büyük)	Medyan(25-75 persentil)
Kariyer Uyumluluk (11.00-55.00)	43.00(39.00-47.00)
Kariyer İyimserlik (11.00-55.00)	41.00(36.00-45.00)
Algılanan bilgi(3.00-15.00)	10.00 (9.00-11.00)

Tablo 4’de Kariyer Geleceği Algısı ölçeğine yönelik alt boyutlara ilişkin bulgular, Kariyer Uyumluluğu alt boyutu en yüksek puanı 55.00, en düşük puanı 11.00 ve medyanı 43.00(39.00-47.00) bulunmuştur. Kariyer İyimserliği alt boyutu en yüksek puanı 55.00, en düşük puanı 11.00 ve medyanı 41.00(36.00-45.00) ve Algılanan bilgi

alt boyutu en yüksek puanı 15.00, en düşük puanı 3.00 ve medyanı 10.00(9.00-11.00) olarak bulunmuştur.

3.3. Katılımcıların Öz yönetimli Öğrenme Becerileri ile Kariyer Gelecekleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ile kariyer gelecek algıları arasında olumlu ilişkiler vardır.

Tablo 5. Öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeği alt boyutları puanları ile kariyer gelecek algıları arasındaki ilişkiler (r)

	Kariyer uyumluluk	Kariyer iyimserlik	Algılanan bilgi
Öz İzleme	0.546*	0.375*	0.387*
Güdüleme	0.451*	0.303*	0.301*
Öz Kontrol	0.435*	0.268*	0.324*
Özgüven	0.415*	0.304*	0.263
Öz Yönetimli Öğrenme becerileri ölçeği toplam	0.565*	0.374*	0.382*

*:Anlamlı ilişki

Tablo 5’de Öz Yönetimli Öğrenme ve Kariyer Geleceği Algısı (KARGEL) Ölçeği alt boyutları arasında ilişkiler incelendiğinde tüm alt boyutları arasında pozitif ilişki bulunmaktadır (p<0.001).

- Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği Öz İzleme alt boyutu ile Kariyer geleceği algısı ölçeği Kariyer uyumluluk alt boyutu arasında ilişki 0.546(p<0.001), Kariyer iyimserlik alt boyutu arasında ilişki 0.375(p<0.001), Algılanan Bilgi alt boyutu arasında ilişki 0.387(p<0.001) olarak bulunmuştur.
- Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği Güdüleme alt boyutu ile Kariyer geleceği algısı ölçeği Kariyer uyumluluk alt boyutu arasında ilişki 0.451(p<0.001), Kariyer iyimserlik alt boyutu arasında ilişki 0.303(p<0.001), Algılanan Bilgi alt boyutu arasında ilişki 0.301(p<0.001) olarak bulunmuştur.
- Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği Öz Kontrol alt boyutu ile Kariyer geleceği algısı ölçeği Kariyer uyumluluk alt boyutu arasında ilişki 0.435(p<0.001) , Kariyer iyimserlik alt boyutu arasında ilişki 0.268(p<0.001), Algılanan Bilgi alt boyutu arasında ilişki 0.324(p<0.001) olarak bulunmuştur.

- Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği Öz Güven alt boyutu ile Kariyer geleceği algısı ölçeği Kariyer uyumluluk alt boyutu arasında ilişki 0.415($p<0.001$), Kariyer iyimserlik alt boyutu arasında ilişki 0.304($p<0.001$), Algılanan Bilgi alt boyutu arasında ilişki 0.263($p<0.001$) olarak bulunmuştur.
- Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği toplam puanı ile Kariyer geleceği algısı ölçeği Kariyer uyumluluk alt boyutu arasında ilişki 0.565($p<0.001$), Kariyer iyimserlik alt boyutu arasında ilişki 0.374($p<0.001$), Algılanan Bilgi alt boyutu arasında ilişki 0.382($p<0.001$) olarak bulunmuştur.

3.4. Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Farklılaştırma Durumuna Yönelik Bulgular

H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

Tablo 6. Öz Yönetimli Öğrenme becerileri alt boyutları puanlarının, cinsiyetlerine göre farklılıkları (medyan(25.-75.-persentiler))

	Öz İzleme	Güdüleme	Öz Kontrol	Öz Güven
Kadın	21.00 (19.00-23.00)	33.00 (31.00-35.00)	19.00 (17.00-21.00)	18.00 (17.00-19.00)
Erkek	20.00 (18.00-22.00)	31.00 (28.00-34.00)	19.00 (16.00-21.00)	17.00 (15.50-19.00)
p	0.001	<0.001	0.229	0.026

Tablo 6’da Öz izleme alt boyutu cinsiyetlere göre farklılıklar incelendi. Kadın ve Erkeklerin medyanları sırasıyla 21.00(19.00-23.00) ve 20.00(18.00-22.00) olarak elde edilmiş ve istatistiksel önemli farklılık bulunmuştur ($p=0.001$). Kadınların öz izleme puanları erkeklerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Güdüleme alt boyutu cinsiyetlere göre farklılıklar incelendi. Kadın ve Erkeklerin medyanları sırasıyla 33.00(31.00-35.00)ve 31.00(28.00-34.00) olarak elde edilmiş ve istatistiksel önemli farklılık bulunmuştur ($p<0.001$). Kadınların öz izleme puanları erkeklerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öz kontrol alt boyutu cinsiyetlere göre farklılıklar incelendi. Kadın ve Erkeklerin medyanları sırasıyla 19.00-(17.00-21.00)ve 19.00(16.00-21.00) olarak elde edilmiş ve istatistiksel önemli farklılık bulunmamıştır ($p=0.229$). Öz güven alt boyutu cinsiyetlere göre farklılıklar incelendi.

Kadın ve Erkeklerin medyanları sırasıyla 18.00(17.00-19.00) ve 17.00(15.50-19.00) olarak elde edilmiş ve istatistiksel önemli farklılık bulunmuştur ($p=0.026$). Kadınların öz güven puanları erkeklerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ile yaşları arasında ilişkiler vardır.

Tablo 7. Öz Yönetimli öğrenme becerileri ölçeği alt boyutları ve yaşları arasındaki ilişkiler (r)

	r	p
Öz İzleme	0.060	0.260
Güdüleme	0.062	0.243
Öz Kontrol	0.177	0.001
Özgüven	-0.009	0.873

Tablo 7’de çalışmaya giren öğrencilerin yaşları ile öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeği alt boyutları arasında ilişkiler belirlenmiştir. Yaş ile Öz Kontrol alt boyutu arasında pozitif ilişki bulunmaktadır 0.177($p<0.001$). Öğrencilerin yaşları arttıkça öz kontrol alt boyut puanları da yükselmektedir. Öğrencilerin yaşları ile öz izleme alt boyutu arasında önemli ilişki bulunmamıştır 0.060($p=0.260$). Öğrencilerin yaşları ile güdüleme alt boyutu arasında önemli ilişki bulunmamıştır 0.062($p=0.243$). Öğrencilerin yaşları ile öz güven alt boyutu arasında önemli ilişki bulunmamıştır - 0.009($p=0.873$).

H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri sınıflarına göre farklılık göstermektedir.

Tablo 8. Öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutları puanlarının, sınıflarına göre farklılıkları (medyan(25.-75.-persentiler)

Sınıf	Öz İzleme	Güdüleme	Öz Kontrol	Öz Güven
1	20.00 (19.00-21.00)	31.00 (27.00-33.00)	19.00 (15.00-21.00)	18.00 (15.50-19.00)
2	20.00 (18.00-22.00)	32.00 (29.00-34.00)	18.00 (15.75-20.25)	17.00 (16.00-19.00)
3	20.00 (18.00-22.00)	32.00 (29.00-34.00)	19.00 (17.00-21.00)	18.00 (16.00-19.00)
4	20.00 (19.00-23.00)	32.00 (29.00-35.00)	20.00 (17.00-22.00)	18.00 (16.00-19.00)
p	0.721	0.488	0.077	0.719

Tablo 8’de Öz yönetimli öğrenme ölçeği alt boyutları ve okudukları sınıflara göre farklılıklar incelendi ve sınıflara göre istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Öz yönetimli öğrenme ölçeği öz izleme alt boyutu medyanı birinci sınıflarda 20.00(19.00-21.00), ikinci sınıflarda 20.00(18.00-22.00), üçüncü sınıflarda 20.00(18.00-22.00), dördüncü sınıflarda 20.00(19.00-23.00) olarak hesaplanmıştır. Bu durum, ölçeğin geneli bakımından önemli bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p=0.721$). Öz yönetimli öğrenme ölçeği güdüleme alt boyutu medyanı birinci sınıflarda 31.00(27.00-33.00), ikinci sınıflarda 32.00(29.00-34.00), üçüncü sınıflarda 32.00(29.00-34.00) ve dördüncü sınıflarda 32.00(29.00-35.00) olarak bulunmuştur. Bu durum, ölçeğin geneli bakımından önemli farklılık olmadığı görülmüştür ($p=0.488$). Öz yönetimli öğrenme ölçeği öz kontrol alt boyutu medyanı birinci sınıflarda 19.00(15.00-21.00), ikinci sınıflarda 18.00(15.75-20.25), üçüncü sınıflarda 19.00(17.00-21.00) ve dördüncü sınıflarda 20.00(17.00-22.00) olarak bulunmuştur. Bu durum ölçeğin geneli bakımından önemli farklılık olmadığı görülmüştür ($p=0.077$). Öz yönetimli öğrenme ölçeği öz güven alt boyutu medyanı birinci sınıflarda 18.00(15.50-19.00), ikinci sınıflarda 17.00(16.00-19.00), üçüncü sınıflarda 18.00(16.00-19.00) ve dördüncü sınıflarda 18.00(16.00-19.00) olarak bulunmuş ve önemli farklılık olmadığı görülmüştür ($p=0.719$).

H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin, öz yönetimli öğrenme becerileri ile genel not ortalamaları arasında ilişkiler vardır.

Tablo 9. Öz Yönetimli öğrenme becerileri ölçeği alt boyutları puanları ile genel not ortalamaları arasında ilişkiler ($r(p)$)

	Not Ort.	p
Öz İzleme	0.210	0.001
Güdüleme	0.109	0.450
Öz Kontrol	0.213	0.001
Özgüven	0.042	0.446

Tablo 9’da çalışmaya giren öğrencilerin genel not ortalamaları ile öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeği alt boyutları arasında ilişkiler incelenmiştir. Genel not ortalamaları ile Öz izleme alt boyutu arasında pozitif önemli bir ilişki olduğu bulunmuştur 0.210($p<0.001$). Genel not ortalamaları ile güdüleme alt boyutu arasında ilişki bulunmamıştır 0.109($p=0.450$). Genel not ortalamaları ile Öz Kontrol alt boyutu

arasında pozitif önemli ilişki bulunmaktadır 0.213($p<0.001$). Genel not ortalamaları ile öz güven alt boyutu arasında önemli ilişki bulunmamıştır 0.042($p=0.446$).

H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin, öz yönetimli öğrenme becerileri akademik kariyer yapma düşüncelerine göre farklılık göstermektedir.

Tablo 10. Öz Yönetimli öğrenme becerileri ölçeği alt boyutları ile akademik kariyer yapma düşüncelerine göre farklılıklar (medyan(25.-75.-persentiler)

Akademik kariyer yapma düşünceniz var mı?	Öz İzleme	Güdüleme	Öz Kontrol	Öz Güven
Evet	20.00 (19.00-22.00)	33.00 (30.00-34.00)	19.00 (17.00-21.00)	18.00 (16.00-19.00)
Hayır	20.00 (18.00-22.00)	31.00 (28.00-34.00)	19.00 (16.00-21.00)	17.00 (15.00-19.00)
p	0.064	0.016	0.126	0.258

Tablo 10’da Öz yönetimli öğrenme ölçeği alt boyutları ve Akademik kariyer yapma düşüncesine göre farklılıklar incelendi. Akademik kariyer yapma düşüncesi olan öğrencilerin öz izleme alt boyutu medyanı 20.00(19.00-22.00), Akademik kariyer yapma düşüncesi olmayan öğrencilerin medyanı 20.00(18.00-22.00) olduğu bulunmuş ve arasında önemli farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p=0.064$).

Akademik kariyer yapma düşüncesi olan öğrencilerin Güdüleme alt boyutu medyanı 33.00(30.00-34.00), Akademik kariyer yapma düşüncesi olmayan öğrencilerin medyanı 31.00(28.00-34.00) olduğu bulunmuş ve arasında önemli farklılık olduğu belirlenmiştir ($p=0.016$). Akademik kariyer yapma düşüncesinde olan öğrencilerin güdüleme puanları medyanının, düşüncesi olmayan öğrencilerin medyanına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Akademik kariyer yapma düşüncesi olan öğrencilerin Öz kontrol alt boyutu medyanı 19.00(17.00-21.00), Akademik kariyer yapma düşüncesi olmayan öğrencilerin medyanı 19.00(16.00-21.00) olduğu bulunmuş ve arasında önemli farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p=0.126$).

Akademik kariyer yapma düşüncesi olan öğrencilerin Öz güven alt boyutu medyanı 18.00(16.00-19.00), Akademik kariyer yapma düşüncesi olmayan öğrencilerin medyanı 17.00(15.00-19.00) olduğu bulunmuş ve arasında önemli farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p=0.258$)

3.5. Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Kariyer Geleceği Algılarının Farklılaştırma Durumuna Yönelik Bulgular

H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin Kariyer Geleceği Algısı algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

Tablo 11. Cinsiyetlere göre Kariyer Geleceği Algısı ölçeği alt boyutları (medyan(25.-75.-persentiler))

	Kadın	Erkek	p
Kariyer Uyumluluk	44.00 (40.00-48.00)	43.00 (39.00-47.00)	0.009
Kariyer İyimserlik	42.00 (37.00-46.25)	40.00 (35.00-45.00)	0.062
Algılanan bilgi	10.00 (9.00-12.00)	10.00 (9.00-11.00)	0.858

Tablo 11 'de Kariyer Geleceği Algısı Ölçeği alt boyutlarının ve cinsiyete göre farklılıkları incelendi. Kariyer uyumluluk alt boyutunda kadın ve erkeklerin medyanları sırasıyla 44.00(40.00-48.00) ve 43.00(39.00-47.00) olarak elde edilmiş ve istatistiksel önemli farklılık bulunmuştur (p=0.009).

Kariyer iyimserlik alt boyutunda kadın ve erkeklerin medyanları sırasıyla 42.00(37.00-46.25) ve 40.00(35.00-45.00) olarak elde edilmiş ve önemli farklılık bulunmamıştır (p=0.062).

Algılanan bilgi alt boyutunda kadın ve erkeklerin medyanları sırasıyla 10.00(9.00-12.00) ve 10.00(9.00-11.00) olarak elde edilmiş ve önemli farklılık bulunmamıştır (p=0.858).

H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin Kariyer Geleceği Algısı ölçeği sınıflarına göre farklılık göstermektedir.

Tablo 12. Sınıflara göre Kariyer Geleceği Algısı ölçeği alt boyutları(medyan(25.-75.-persentiler))

Sınıf	Kariyer Uyumluluk	Kariyer İyimserlik	Algılanan bilgi
1	43.00(39.50-48.50)	39.00(35.00-43.50)	9.00(8.00-10.50)
2	43.00(39.00-47.00)	41.00(35.75-46.25)	10.00(9.00-11.00)
3	43.00(39.00-47.00)	40.00(35.00-44.00)	10.00(9.00-11.00)
4	44.00(39.00-47.00)	42.00(36.50-46.00)	10.00(9.00-12.00)
p	0.851	0.199	0.190

Tablo 12’de Kariyer Geleceği Algısı Ölçeği alt boyutları ve okudukları sınıflara göre farklılıklar incelendi ve sınıflara göre istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Kariyer Geleceği Algısı ölçeği kariyer uyumluluk alt boyutu medyanı birinci sınıflarda 43.00(39.50-48.50), ikinci sınıflarda 43.00(39.00-47.00), üçüncü sınıflarda 43.00(39.00-47.00) ve dördüncü sınıflarda 44.00(39.00-47.00) olarak bulunmuş ve önemli farklılık olmadığı görülmüştür ($p=0.851$).

Kariyer Geleceği Algısı ölçeği kariyer iyimserlik alt boyutu medyanı birinci sınıflarda 39.00(35.00-43.50), ikinci sınıflarda 41.00(35.75-46.25), üçüncü sınıflarda 40.00(35.00-44.00) ve dördüncü sınıflarda 42.00(36.50-46.00) olarak bulunmuş ve önemli farklılık olmadığı görülmüştür ($p=0.199$).

Kariyer Geleceği Algısı ölçeği Algılanan bilgi alt boyutu medyanı birinci sınıflarda 9.00(8.00-10.50), ikinci sınıflarda 10.00(9.00-11.00), üçüncü sınıflarda 10.00(9.00-11.00) ve dördüncü sınıflarda 10.00(9.00-12.00) olarak bulunmuş ve önemli farklılık olmadığı görülmüştür ($p=0.190$).

H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin Kariyer Geleceği Algısı ile yaşları arasında ilişkiler vardır.

Tablo 13. Kariyer Geleceği Algısı ölçeği alt boyutları ve yaşlarına göre ilişkiler(r)

	Yaş	
	r	p
Kariyer Uyumluluk	0.028	0.603
Kariyer İyimserlik	0.660	0.215
Algılanan Bilgi	0.111	0.037

Tablo 13’de çalışmaya giren öğrencilerin yaşları ile Kariyer Geleceği Algısı ölçeği alt boyutları arasında ilişkiler incelendi. Yaş ile kariyer uyumluluk alt boyutu arasında önemli ilişki bulunmamaktadır 0.028($p=0.603$). Yaş ile Kariyer İyimserlik alt boyutu arasında önemli ilişki bulunmamaktadır 0.660($p=0.215$). Yaş ile algılanan bilgi arasında pozitif ilişki bulunmaktadır 0.111($p=0.037$). Öğrencilerin yaşları arttıkça algılanan bilgi puanı yükselmektedir.

H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin Kariyer Geleceği Algısı akademik kariyer yapma düşüncelerine göre farklılık göstermektedir.

Tablo 14. Kariyer Geleceği Algısı ölçeği alt boyutları ile akademik kariyer yapma düşüncesine göre farklılıklar boyutları (medyan(25.-75.-persentiler))

Akademik kariyer yapma düşünceniz varmı?	Kariyer Uyumluluk	Kariyer İyimserlik	Algılanan Bilgi
Evet	44.00 (40.00-47.00)	41.00 (36.00-46.00)	10.00 (9.00-11.00)
Hayır	43.00 (39.00-47.00)	40.00 (35.00-45.00)	10.00 (9.00-11.00)
p	0.105	0.407	0.847

Tablo 14’de Kariyer Geleceği Algısı Ölçeği alt boyutları ile Akademik kariyer yapma düşüncesine göre farklılıklar incelendi. Akademik kariyer yapma düşüncesi olan ve olmayan öğrencilerin Kariyer Geleceği Algısı Ölçeği Kariyer Uyumluluk alt boyutu medyanları sırasıyla 44.00(40.00-47.00) ve 43.00(39.00-47.00) olarak bulunmuş ve arada önemli fark olmadığı görülmüştür (p=0.105).

Akademik kariyer yapma düşüncesi olan ve olmayan öğrencilerin Kariyer Geleceği Algısı Ölçeği Kariyer iyimserlik alt boyutu medyanları sırasıyla 41.00(36.00-46.00) ve 40.00(35.00-45.00) olarak bulunmuş ve arada önemli fark olmadığı görülmüştür (p=0.407).

Akademik kariyer yapma düşüncesi olan ve olmayan öğrencilerin Kariyer Geleceği Algısı Ölçeği Algılanan Bilgi alt boyutu medyanları sırasıyla 10.00(9.00-11.00) ve 10.00(9.00-11.00) olarak bulunmuş ve arada önemli fark olmadığı görülmüştür (p=0.847).

Önemli fark bulunmamasına rağmen Akademik Kariyer yapma düşüncesi olan öğrencilerin alt boyut puanları Akademik Kariyer yapma düşüncesi olmayan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

H₁: Araştırmaya katılan öğrencilerin Kariyer Geleceği Algısı ile genel not ortalamaları arasında ilişkiler vardır.

Tablo 15. Kariyer Geleceği Algısı ölçeği alt boyut puanları ile genel not ortalamaları arasında ilişkiler(r)

	Not Ort	
	r	p
Kariyer Uyumluluk	0.160	0.003
Kariyer İyimserlik	0.235	0.001
Algılanan Bilgi	0.052	0.336

Tablo15’de çalışmaya giren öğrencilerin Kariyer Geleceği Algısı ölçeği alt boyutları ile genel not ortalamaları arasındaki ilişki incelendi. Kariyer Geleceği Algısı ölçeği Kariyer uyumluluk alt boyutu ile not ortalaması arasında önemli pozitif ilişki olduğu görülmüştür 0.160(p= 0.003).

Kariyer Geleceği Algısı ölçeği Kariyer iyimserlik alt boyutu ile not ortalaması arasında önemli pozitif ilişki olduğu görülmüştür 0.235(p<0.001).

Kariyer Geleceği Algısı ölçeği Algılanan Bilgi alt boyutu ile not ortalaması arasında önemli ilişki olmadığı görülmüştür 0.052(p=0.336).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma; spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin, öz yönetimli öğrenme becerileri ile kariyer gelecekleri algısı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya İstanbul Gelişim Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi Spor Yöneticiliği bölümünde eğitim gören 351 öğrenci gönüllü katılım sağlamıştır.

Araştırmada öncelikle, katılımcıların öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri sorgulanmıştır. Öz yönetimli öğrenme becerileri “öz-izleme, güdülenme, öz-kontrol, özgüven” olmak üzere 4 boyut olarak incelenmiştir. Öğrenciler en fazla 105 puan alınabilen ölçekten, öğrencilerin medyanları 88 olarak belirlenmiştir. Buradan öğrencilerin, yüksek düzeyde, öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Boyut bazında öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeleri incelendiğinde ise; en yüksek medyan Güdüleme alt boyutunda görülmüştür. Spor yöneticiliği öğrencilerinin bir konu hakkında bilgi edinirken, güdülemelerinin, diğer alt boyutlara göre daha yüksek puanda oldukları belirlenmiştir. En düşük medyan ise özgüven alt boyutunda görülmüştür. Öğrencilerin bir konuyu öğrenmeye başlama hakkında öz güvenlerinin eksik olduğu söylenebilir. Benzer olarak öz izleme ve öz kontrol alt boyutlarından aldıkları puanlarında güdüleme alt boyutuna göre daha düşük olduğu görülmüştür. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında araştırma bulgularımızla örtüşen şekilde üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olduğu yönünde sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Aşkın, 2015; Karafil ve Oğuz, 2019; Yılmazsoy ve Kahraman, 2019; Çırak, 2021).

Araştırmada, öğrencilerin kariyer geleceği algıları KARGEL ölçeği ile incelenmiştir. Ölçeğin Kariyer Uyumluluğu, Kariyer İyimserliği ve Algılanan Bilgi olarak üç boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin ilgili alt boyutun değerlendirdiği özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada spor yöneticiliği öğrencilerinin kariyer uyumluluk, kariyer iyimserlik ve algılanan bilgi puanları ortalama değerlerden daha yüksek olarak bulunmuştur.

Bu sonuç öğrencilerin gelecek hakkında değişimlerle başa çıkma konusunda geleceklerine inançları ve istihdam edilme konusunda olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermekte ve öğrencinin kendi kendine öğrenme işlevini yerine getirerek

sürdürülebilir bir kariyer planları oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Bu da öğrencilerde otokontrol ve sorgulama mekanizmalarının gelişmesiyle birlikte istihdam konusunda öz güvenlerinin oluşmasını sağlamaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ile kariyer geleceği algıları arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Kariyer geleceği algısı ölçeğinin, kariyer uyumluluğu alt boyutu ile öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; Öz izleme, güdüleme, öz kontrol ve öz güven alt boyutları arasında pozitif önemli ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin öğrendikleri bilgileri özümsemesi kendilerinde oluşturduğu öz güven ve sorumluluk düzeylerindeki artış gelecek planlarında kararlık ve öğrenme işlevini devam ettirme konusunda sorumluklarını üstlendiklerini ve mesleki rollerine hazır olarak karşılaşılabilecekleri problemler ile başa çıkabilecek olduklarını açıklamaktadır.
- Kariyer geleceği algısı ölçeğinin, kariyer iyimserliği alt boyutu ile öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; Öz izleme, güdüleme, öz kontrol ve öz güven alt boyutları arasında pozitif önemli ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum Spor Yöneticiliği bölümü öğrencilerinde kariyer geleceği konusunda iyimserliklerinin arttığında, öz yönetimli öğrenme becerileri alt boyut puanlarında artmaktadır. Kariyer geleceği konusunda İyimser olan öğrenciler öğrenim stratejilerini belirlerken daha olumlu düşüncelere sahiptirler. Bu kariyer planlarını daha gerçekçi biçimde oluşturmakta destek olmaktadır. Ayrıca gelecekteki kariyerlerine yoğunlaşma ve devam ettirme kararlılığını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin öz kontrol ve öz güvenlerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.
- Kariyer geleceği algısı ölçeğinin algılanan bilgi alt boyutu ile öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; Öz izleme, güdüleme, öz kontrol ve öz güven alt boyutları arasında pozitif önemli ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum, gelecekte iş bulma ve istihdam edilme açısından bakıldığında öğrencilerin karşılaşılabilecek güçlüklerle başa çıkabilme konusunda özgüvenleri algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada; öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri açısından da, öz yönetimli öğrenme becerileri ve kariyer geleceği algıları da sorgulanmıştır. Bu doğrultuda ele alınan ilk değişken olarak öğrencilerin cinsiyetlerine göre öz izleme puanlarında farklılık görülmüş, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğrenciler öz izleme konusunda, erkek öğrencilere göre daha başarılıdırlar. Güdüleme puanları açısından incelendiğinde, kadın öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu, kadın öğrencilerin bir konuyu öğrenme açısından erkek öğrencilere göre konuyu öğrenme, zamanı kullanma ve öğrenmenin sürdürülebilirliği açısından daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetlere göre kadın ve erkek öğrencilerin, öz kontrollerinin farklılık göstermediği görülmüştür. Öz güven puanları açısından incelendiğinde kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre öğrenme becerileri konusunda öz güven puanlarının daha yüksek olduğu izlenmiştir. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında araştırma sonucumuzla örtüşen şekilde, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olduğu araştırma bulgularına ulaşıldığı gibi (Aşkın, 2015; Artsın, 2018; Özbek, Eroğlu ve Donmuş, 2016; Yılmazsoy ve Kahraman, 2019), araştırma bulgularımızın tersine erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden öz yönetimli öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu yönünde bulgulara da ulaşıldığı görülmektedir (Jarvis (2006; Bakaç ve Özen, 2018; Karagülle, 2021). Ayrıca katılımcıların cinsiyetlerine göre, öz yönetimli öğrenme becerilerinde farklılık olmadığı yönünde bulgulara ulaşılan araştırmalara da rastlanmaktadır (Acar, 2014; Yaşar, Sert, Demir ve Yurdağül, 2010; Öztürk, Bilgen ve Bilgen, 2017).

Öğrencilerin, yaşları dikkate alındığında öz izleme, güdüleme ve öz güven puanlarının yaşa göre arttırıcı bir etkisi bulunmamıştır. Öğrencilerin yaşları ile öz kontrol puanları arasında ilişki olduğu saptanmış, yaşlarının artması ile öz kontrolleri açısından daha başarılı oldukları saptanmıştır. Artsın, Koçdar ve Bozkurt (2020) çevrimiçi derslere katılanlar üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında katılımcıların yaşlarına göre öz yönetimli öğrenme becerilerinde farklılık olduğunu belirlemişlerdir.

Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri alt boyutları puanlarının devam ettikleri sınıflara göre bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin yıllar itibari ile ayrı ayrı sınıflarda

görülen öz izleme, güdüleme, öz kontrol ve öz güven puanlarının değişmediği saptanmıştır. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında, araştırma bulgularımızla örtüşen şekilde öğrencilerin sınıflarına göre öz yönetimli öğrenme becerilerinin farklılık göstermediği araştırma bulgularına ulaşılrken (Sökmen ve Kılıç, 2016; Adıgüzel ve Dolmacı, 2018; Demir, 2021; Acar, 2014; Özbek, Eroğlu ve Donmuş, 2017), araştırma bulgularının tersine, öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasında ilişkilerin olduğu yönünde bulgulara da ulaşılmaktadır (Yaşar, vd., 2010; Karahan, 2012).

Öğrencilerin okul başarıları incelendiğinde, bir önceki yılın geçme not ortalamaları ile öz izleme ve öz kontrol puanlarının ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenim gördükleri derslerde aldıkları puanların yükselmesi ile öz izleme özelliklerinin geliştiği ve dolayısı ile öz kontrollerinin de arttığı görülmüştür. Fakat öğrencilerin güdüleme puanları ve öz güven puanlarının bir önceki döneme ait not ortalamaları ile ilişkisinin olmadığı bulunmuştur. Güdülenmenin ve öz kontrolün öğrencilerin not ortalamalarına etkisi olmadığı görülmüştür. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin akademik başarıları ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasında ilişki bulunduğu yönünde araştırmalara ulaşılmıştır. (Carson, 2012; Edmondson, 2012; Karataş, 2013; Acar, 2014; Cazan ve Schiopca, 2014; Aşkın, 2015).

Öğrencilerin gelecek de akademik kariyer yapma düşüncesinin olup olmaması açısından incelendiğinde, öz izleme puanlarının farklılık yaratmadığı görülmüştür. Öğrencilerin Kariyer gerçekleştirme planlamalarının olması, öz izleme puanlarının değişimini etkilemediği fakat güdüleme puanlarında akademik kariyer yapma düşüncesi olan öğrencilerin, akademik kariyer yapma düşüncesi olmayan öğrencilere göre güdüleme puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerde akademik kariyer yapma düşüncesi ve isteğindeki kararlılık, güdülenmeyi arttırmaktadır. Öğrencilerde, akademik kariyer yapma düşüncesi, öz kontrol ve öz güven puanlarında bir değişikliğe neden olmamaktadır. Akademik kariyer yapma düşüncesi olan ve Akademik kariyer yapma düşüncesi olmayan öğrencilerin öz kontrol ve öz güven puanları arasında bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında da, benzer nitelikli sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Aşkın (2015: 110) öğrencilerin lisansüstü eğitim yapma istekleri bakımından farklılık olduğunu ifade etmektedir. Tekkol ve Demirel (2018) çalışmalarında lisansüstü eğitim almak

isteyenler ile lisansüstü eğitim almak istemeyen öğrencilerin, öz yönetimli öğrenme beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak farklılıkların olduğunu belirlemiştir. Öz yönetimli öğrenme becerilerinin kişilerin mesleki, kişisel ve akademik gelişimlerini etkileyen bir faktör olması nedeniyle, bireylerin akademik kariyer yapma isteklerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerine göre, kariyer gelecekleri algılarına bakıldığında ise; cinsiyetlere göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre kariyer uyumluluğu puanlarının önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Kariyer iyimserliği ve algılanan bilgi puanları, cinsiyetler arasında bir farklılık görülmemesine rağmen kadın öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın öğrenciler kariyer gelecekleri hakkında, erkek öğrencilere göre daha olumlu düşüncelere sahiptirler. Özçınar (2020) araştırmasında, kadınların kariyer geleceği algısı ve alt boyutu olan kariyer uyumluluğunun, erkeklerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Kalafat'a (2014, s.115) göre cinsiyet rolleri meslek seçiminde etkilidir. Kadınlar erkeklere göre daha zor meslek kararı vermekte, kadın ve erkekler meslek seçerlerken hemcinslerinin mesleklerine yönelmektedirler. Abacıoğlu (2019) sağlık eğitimi gören üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında ise; öğrencilerin cinsiyetlerine göre kariyer geleceği algılarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin, devam ettikleri sınıflara göre kariyer geleceği algısı ölçeği alt boyutları incelendiğinde kariyer uyumluluk, kariyer iyimserlik ve algılanan bilgi alt boyut puanları bir farklılık göstermemektedir. Puan medyanları incelendiğinde daha üst sınıflarda okuyan öğrencilerin puanlarının ilk sınıflara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özkan (2021) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, katılımcıların sınıflarına göre kariyer geleceği algılarında farklılaşma olmadığını belirlemiştir.

Öğrencilerin yaşları ile kariyer geleceği algısı ölçeğinin alt boyut puanları ile ilişkileri incelendiğinde, kariyer uyumluluk ve kariyer iyimserlik alt boyutları ile yaş arasında bir ilişki bulunmamıştır. Algılanan bilgi alt boyutunda yaş ile pozitif ilişkisi olduğu görülmüş, öğrencilerin yaşları arttıkça istihdam edilme konusunda iyimser düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Literatürde yapılan araştırmalara

bakıldığında yaşı artması ile birlikte kariyer geleceği algısının da arttığı yönünde bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Karakaya vd., 2013; Kütükçü, 2018)

Öğrencilerin gelecek akademik eğitim planlarında akademik kariyer yapma eğiliminde olan öğrenciler ile kariyer yapmak istemeyenlerin kariyer uyumluluk, kariyer iyimserlik ve algılanan bilgi puanları arasında bir farklılık bulunmamıştır. Puan medyanlarına bakıldığında ise az da olsa kariyer yapma planı olan öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin, bir önceki dönem not ortalamaları ile Kariyer Geleceği Algısı Ölçeğinin alt boyutlarından Kariyer Uyumluluk ve Kariyer İyimserlik puanları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Önceki dönem not ortalaması arttığında kariyer uyumluluk ve kariyer iyimserlik puanlarının da arttığı gözlenmektedir. Gül vd., (2019) yaptıkları araştırmada da öğrencilerin kariyer uyum yetenekleri ile genel not ortalaması arasında ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuç; öğrencilerin gelecekteki rollerine hazırlanırken çalışma şartlarından kaynaklanan olumsuz durumlarla başa çıkma konusunda, hazır olduklarını ve gelecek hakkında inançlarının tam olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin önceki dönem not ortalamaları ile algılanan bilgi puanı arasında ilişki bulunmamıştır. Not ortalamaları ile gelecekteki istihdam edilme eğilimleri bir uyum göstermemektedir.

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Araştırmada, öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri yüksek olduğu belirlenmiştir. Mevcut durumun korunarak gelişmesi için, gerek ailelerde gerekse okullarda erken yaşlardan başlayarak öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerini geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu durum öğrencilerin daha olumlu kariyer geleceği algısına sahip olmalarını da beraberinde getirecektir.
- Bu araştırma İstanbul Gelişim Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi Spor Yöneticiliği bölümünde eğitim gören 351 öğrencinin görüşleri ile sınırlıdır. Daha geniş örneklem üzerinde araştırmanın benzerleri yapılabilir. Ayrıca farklı bölümlerde eğitim gören öğrenciler üzerinde de araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ve kariyer gelecekleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda yapılabilir.

Bu bulgular doğrultusunda, Spor yöneticiliği öğrencilerinin yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; Öğrencilerin en yüksek medyan güdüleme alt boyutunda bulunduğu için öğrencinin öğrenme işlevine başlaması, yoğunlaşması ve öğrenme işlevini sürdürme eylemi konusunda başarılı oldukları bulunmuştur. Öz izleme, Öz kontrol ve Öz güven alt boyutları puanları güdüleme alt boyutuna göre daha düşük medyanlı gözlemlendiğinden, Spor Bilimleri Eğitim Öğretim Kurumlarında görev alan eğitimcilerin, öğrencilerin öğretim-öğrenim stratejilerini belirlemelerinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, öğrenim sorumluluklarını taşımaları teşvik edilerek öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde daha fazla motive olmalarında olanak sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Abacıoğlu, S. (2019). *Sağlık alanı öğrencilerinin iş bulma kaygısının ve kariyer geleceği algı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Abraham, R.R, Upadhy, S, Ramnarayan, K. (2005). Self-directed learning. *Am J Physiol Adv Physiol Educ*, 29 (2), 135-136.
- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Adıgüzel, A., ve Dolmacı, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-79.
- Albayrak, E. (2007). *Kariyer yönetimi ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anafarta, Nilgün (2001). Orta düzey yöneticilerin kariyer planlamasına bireysel perspektif. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (2) 1 -17
- Aspinwall, L. G., Richter, L., ve Hoffman, R. R. (2001). Understanding how optimism works: An examination of optimists' adaptive moderation of belief and Behavior. *Optimism And Pessimism: Implications For Theory, Research And Practice*, 217-238.
- Aşkın C. M. (2018). Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 85-100.
- Aşkın Tekkol, İ. ve Demirel, M. (2018). Öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 85-100.
- Aşkın, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydar, G. (2021). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerinin yordanmasında bilişötesi farkındalık ve dijital okur yazarlık*

düzeylerinin rolü(Yüksek lisans tezi).Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

- Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat, Z., Bayram, N., Keser, A. (2001). *Akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunları*. Uludağ Üniversitesi Araştırma Fonu İşletme Müd., Proje No:99/29, Bursa.
- Ayyıldız, Y., ve Tarhan, L. (2015). Development of the self-directed learning skills scale. *International Journal of Lifelong Education*, 34(6), 663-679. doi:10.1080/02601370.2015.1091393
- Bakaç, E. ve Özen, R. (2018). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme hazırlanma düzeyleri teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 13(2), 90-105.
- Bakır, V., Büyükgöze Kavas, A. (2021). Çocukların kariyer gelişiminde ebeveyn desteği ve sosyo-demografik özelliklerin rolü. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 119-136.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Başaran, İ.E. (2008).*Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Basın Yayın Dağıtım.
- Bouchard, P. (2011). Self-directed learning and learner autonomy. S. Norbert (Ed.), *The encyclopaedia of the sciences of learning* (1-5). New York: Springer Science and Business Media.
- Boyer, N. R. ve Usinger, P. (2015). Tracking pathways to success: triangulating learning success factors. *International Journal of Self-Directed Learning*, 12(2), 22-48.
- Boyer, S.L, Edmondson, D.R., Artis, A.B., Fleming, D. (2014). Self-directed learning: a tool for lifelong learning. *J Market Educ.* 36(1):20-32.
- Brockett, R. G., ve Hiemstra, R. (1991). *Self direction in adult learning perspectives: On theory, research and practice*. London and New York: Routledge.
- Brockett, R., ve Hiemstra, R. (1991). *Self direction in adult learning*. Londra: Perspectives on Theory, Research and practice.
- Budak, G. (2008). *Yetkinliğe dayalı insan kaynakları yönetimi*. İzmir: Fakülteler Kitabevi.
- Büyükyılmaz, O., Ercan, S., Gökerik, M. (2016). Öğrencilerin kariyer planlama tutumlarının demografik faktörler açısından değerlendirilmesi: Karabük Üniversitesi İşletme Fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2065-2076.

- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Carson, E. H. (2012). Self-directed learning and academic achievement in secondary online students. <https://scholar.utc.edu/theses/11/>
- Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (127), 640-644.
- Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences and practices. D. H. Schunk ve B. J. Zimmerman içinde, *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (s. 229-251). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Crane, Frederick G., Erinn C. C. (2007). Dispositional optimism and entrepreneurial success. *The Psychologist-Manager Journal*, 10(1), 13-25.
- Çalı, S. (2019). *Algılanan etkileme taktiklerinin çalışan performansı üzerindeki etkisinde psikolojik sermayenin aracı rolü: Turizm sektöründe bir araştırma* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çırak, M. E. (2021). *Müzik öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon
- Demir, C. G. (2021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 415-439.
- Demir, Ö. O. (2019). Rehberlik ve psikolojik danışma bölümü mezunlarının çalışma durumlarında kariyer uyumluluğunun rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 28-36.
- Deniz, A. C. (2014). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi kapsamında, kadınlara yönelik cinsiyet ayrımcılığı* (Yüksek lisans tezi). Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Doğru, E. (2020). *Aşamalı öz-yönetimli öğrenme modelinin uzaktan İngilizce eğitiminde kullanılmasının hazırbulunuşluğa, başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkileri*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Edmondson, D. R., Boyer, S. L., and Artis, A. B. (2012). Self-directed learning: A Meta-analytic Review Of Adult Learning Constructs. *International Journal Of Education Research*, 7(1), 40-48.
- Ercoskun, M.H., Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11): 353-370

- Erdoğan, Z. (2008). *Bireyden personele kariyere ilk adım*. Bilecik: Ekin Yayınevi.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. 16.bs. İstanbul: Beta Basım.
- Francom, G. M. (2010). Teach me how to learn: principles for fostering students' self-directed learning skills. *International Journal of Self-directed Learning*, 7 (1): 29-44.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Grover, K. (2015). Online social networks and the self-directed learning experience during a health crisis. *International Journal of Self-Directed Learning*, 12(1), 1-15.
- Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 3, 125-149.
- Gunkel, M., Christopher S., Ian M. Langella, Joy V. Peluchette (2010). Personality and career decisiveness: An international empirical comparison of business students' career planning. *Personnel Review*, 39(4), 503-524.
- Gül, H., Maksüdünov, A., Yamaltdinova, A. ve Abdildaev, M. (2019). Öğrencilerin demografik özelliklerinin kariyer uyumluluğu ve iyimserliği ile ilişkisi: Kırgızistan örneği. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 21 (36) , 34-46
- Güldü, Ö., ve Kart, M. E. (2017). Kariyer planlama sürecinde kariyer engelleri ve kariyer geleceği algılarının rolü. *Ankara Üniversitesi Sbf Dergisi*, 72(2), 377-400.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. T. Husen ve T. N. Postlethwaite (Ed.), *The International encyclopedia of education (2. Baskı)* (s. 1-11) içinde. Oxford: PergamonPress.
- Hiemstra, R. (1996). What's in a world? Changes in self-directed learning language over a decade. In *Proceedings Of The 1996 International Symposium On Self-Directed Learning*, West Palm Beach, FL. Erişim adresi: <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/word.html>
- Hiemstra, R., ve Brockett, R. G. (2012). *Reframing the meaning of self-directed learning: An updated model*. *Adult Education Research Conference* (s. 154-161). New York: Kansan University Libraries New Prairie Press.
- Holland, John L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Hutto, S. T. (2009). *The relationships of learning style balance and learning dimensions to self-directed learning propensity among adult learners* (Doctorthesis). ABD: The University of Southern Mississippi.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge: Taylor&Francis Group
- Kaçer,A. (2019). *Devlet üniversitelerinde çalışan idari personelin motivasyonunu etkileyen faktörler: erciyes üniversitesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Kalafat, T. (2012). Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL):Türk örnekleme için psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4 (38), 169-179
- Kalafat, T. (2014). *Kariyer geleceği algısını etkileyen kişisel faktörlerin belirlenmesine yönelik bir model çalışması* (Doktora tezi).Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadaş, A., Duran, S., Kaynak, S., (2017).Hemşirelik öğrencilerinin kariyer planlamaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8 (1), 1-8.
- Karafil, B. ve Oğuz, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşuk düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi E-Dergisi*, 72, 18-32.
- Karagülle, S. (2021). *Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ve düğünme stillerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş
- Karahan, O. (2012). *Fen lisesi öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma durumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Karakaya, Y., E., Karataş, Ö., Özdenk, Ç. ve Karataş, F.(2013), Üniversiteli sporcu öğrencilerinin kariyer değer algıları. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14 (1),86-94.
- Karasar, N.(2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kaufman, D. (2003). *Applying educational theory in practice* (213-326). doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7382.213> adresinden 25.01.2003 tarihinde erişilmiştir.
- Kaufman, D. M. (2003). Applying educational theory in practice. *British Medical Journal*, 326, 213-216.

- Kayıhan, Ş. N. (2017). *Öz – yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Knowles, M.S.(1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Chicago: Association Press
- Korkut, A., Keskin, İ. (2016). Üniversite öğrencilerinin kariyer algıları: Metaforik bir analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 194-211.
- Kozak, M. A. (2001). Konaklama işletmelerinde kariyer planlaması. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 99, 53-66.
- Kozak, M. A., Dalkıranoglu, T. (2013). Mezun öğrencilerin kariyer algılamaları : Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 41-52.
- Kütükcü, A. (2018). *Cinsiyet rolü, denetim odağı ve örgütsel kısıtların kadınların kariyer geleceği algısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- L. J. (2000). Exploring the relationship between medical school curriculum and self-directed learning: Comparing graduates of traditional and problem –based learning curricula among practicing physicians. *Doctor Of Philosophy, University Of Missouri–Columbia*, 27-30.
- Leung, A. S. (2004). Corporate restructuring and career advancement in Hong Kong. *The International Journal of Human Resource Management*, 15(1), 163-179.
- Loeng, S. (2020). Self-directed learning: a core concept in adult education. *Education Research International*, 1-12, <https://doi.org/10.1155/2020/3816132>
- Müftüoğlu, Y. V., Erol, İ. (2013). Kariyer kavramı ve maden mühendisleri için kariyer seçenekleri. *Madencilik*, 52(4), 37-43.
- Özbek, R., Eroğlu M., ve Donmuş, V. (2017). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 18-35
- Özcan, A. (2015). *Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına, dil öğrenme inanışlarına ve kelime bilgilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özçınar, B. (2020). *Kariyer geleceği algılamalarının işveren çekiciliğine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özkan, M. (2021). Öğretmen adaylarının kariyer geleceği algıları; duygusal zekâları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1),44-83. DOI: 10.19171/uefad.805314
- Öztürk, Y. A., Bilgen, Z., & Bilgen, S. (2017). Sorgulama becerileri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasındaki ilişki: temel eğitim öğretmen adaylarına yönelik bir araştırma. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 179-214.
- Özyürek, R. (2008). *Kariyer yolculuğu*. Ankara: Ses Reklam ve İletişim Hizmetleri.
- Pilling Cormick, J., ve Garrison, D. R. (2007). Self-directed and self-regulated learning: conceptual links. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(2), 13-33.
- Pilling-Cormick, J. (1996). Development of the self-directed learning perception scale. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pinrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502) içinde. San Diego: Academic Press research and practice. London and New York: Routledge.
- Pintrich, P. R. ve DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Polat, F. B. (2015). *Kariyer tercihini etkileyen faktörlerin mesleki olgunluk düzeyi üzerindeki etkisi: Lise öğrencileri üzerinde bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Recepoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 551-569.
- Roberson, D. N. (2005). Self-Directed Learning--Past and Present. (*ERIC Document No. ED490435*).
- Roberson, Jr., D. N., Zach, S., Choresh, N., & Rosenthal, I. (2021) Self directed learning: a longstanding tool for uncertain times. *Creative Education*, 12, 1011-1026. doi: 10.4236/ce.2021.125074.
- Rottinghaus, P. J., Buelow, K. L., Matyja, A., Madalyn, Schneider, R. (2012). The career futures inventory--revised: Measuring dimensions of career adaptability. *Journal of Career Assessment*, 20(2), 123-139.
- Rottinghaus, P. J., Buelow, K. L., Matyja, A., ve Schneider, M. R. (2012). The career futures inventory--revised: Measuring dimensions of career adaptability. *Journal Of Career Assessment*, 20(2), 123-139.

- Rottinghaus, P. J., ve Van E. R. (2011). *Improving person-environment fit and self-knowledge*. Developing Self In Work And Career: Concepts, Cases, And Contexts.
- Rottinghaus, P., Susan, J., Day, X., Borgen, F. H. (2005). The career futures inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal Of Career Assessment*, 13(1), 3-24.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. 4. bs. Bursa: Furkan Ofset.
- Salihoğlu, G. H. (2018). Kişilik özellikleri, kariyer eğilimi ve mesleki başarı algısı arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *The International New Issues in Social Sciences*, 6(1), 55 – 72.
- Savickas, M. L., ve Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability and measurement equivalence across 13 Countries. *Journal Of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.
- Self-Directed Learning, <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/transferable-skills/self-directed-learning> (18.10.2021).
- Sera Karagülle, (2021). *Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ve düşünme stillerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Siyez, D., Belkıs, Ö. (2016). Üniversite öğrencilerinde kariyer iyimserliği ve uyumluluğu ile toplumsal cinsiyet algısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 279-285.
- Siyez, D., Yusupu, R. (2015). Üniversite öğrencilerinde kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğinin cinsiyet rolü değişkenine göre incelenmesi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 17(1), 78-88. ISSN: 2148-9874.
- Song, L. ve Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27-42.
- Sökmen, Y. ve Kılıç, D. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yürütücü biliş, düşünme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1109-1126.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E., Edward G. K. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal Of Guidance And Counselling*, 9(2), 194-201.
- Temel, V., Nas, K., (2018), Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin kariyer geleceği algı düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 35-45.

- Uyarer, Ş. (1989). *Kariyer yönetimi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vinken, H. (2007). New life course dynamics? Career orientations, Work values and future perceptions of dutch youth. *Young*, 15(1), 9-30.
- Voskamp, A., Kuiper, E. ve Volman, M. (2020) Teaching practices for self-directed and self-regulated learning: case studies in Dutch innovative secondary schools. *Educational Studies*, DOI: 10.1080/03055698.2020.1814699
- Weimer, M. (2010). Developing students' self-directed learning skills. [https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/developing-students-self-directed-learning-skills/\(18.10.2021\)_](https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/developing-students-self-directed-learning-skills/(18.10.2021)_)
- Yaşar, S., Sert, G., Demir, Ö., ve Yurdagül, H. (2010). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayara karşı tutum ve teknoloji ile birlikte kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi*, 1-11.
- Yeşilyaprak, B. (Editör). (2011). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş. İçinde B. Yeşilyaprak (ed.). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya*. (s.2 - 41). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmazsoy, B., ve Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 783-818.
- Yoğun, E. (2013). *Üniversite kariyer merkezlerinin yapısı, çalışanları ve hizmetleri: Genç istihdamının artırılması bağlamında Üniversiteler ve İŞKUR İşbirlikleri*. I. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi, 28-29 Kasım, Ankara.
- Yüksel, Ö. (2007) *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara:Gazi Kitabevi.

EKLER

Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği		Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.	Bir problemle karşılaştığımda, o problem çözmek için neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğumu belirlerim.					
2.	Karşılaşılan yeni bir durum öğrenme için bir fırsattır.					
3.	Öğrenme amacımı net bir şekilde ortaya koyarım.					
4.	Öğrenmeye açık bir bireyim.					
5.	Önemli olan başkalarının beni yeterli görmesi değil, benim kendimi yeterli bulmamdır.					
6.	Öğrenmeye harcanan zamanın boşa gitmeyeceğine inanırım.					
7.	Öğrenme sürecinin sonunda amaçlarıma ulaşma düzeyimi kontrol ederim.					
8.	Öğrenmenin bir ihtiyaç olduğunu düşünürüm.					
9.	Öğrenme sürecimi düzenli olarak gözden geçiririm.					
10.	Öğrenme performansımı değerlendiririm.					
11.	Öğrenme eksiklerimi belirlemek benim sorumluluğumdur.					
12.	Öğrenme sürecimi planlı bir şekilde tamamlarım.					
13.	Yeni bir şeyler Öğrenmek heyecan vericidir.					
14.	Öğrenme sürecimi sistematik olarak izlerim.					
15.	Kendimi eleştirmem daha iyi öğrenmemi sağlar.					
16.	Farklı Öğrenme stratejilerinden (yollarından) yararlanırım.					
17.	Yaşamım boyunca Öğrenme sürecimin devam etmesini isterim.					
18.	Öğrenme ihtiyaçlarımı belirlerim.					
19.	Öğrenmeye ilişkin kararlarımdan kendim sorumluyum.					
20.	Öğrenme sürecimi etkili bir şekilde yönetirim.					
21.	Öğrenmekten keyif alırım.					

KARİYER GELECEĞİ ÖLÇEĞİ (KARGEL)

1	2	3	4	5
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

Aşağıda kariyer seçim becerilerinize ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Verilen bu düşüncelerin size uygunluğunu her ifadenin karşısında 1 ve 5 arasında puanlayınız

- ___ 1. Yeni iş ortamlarına alışmakta oldukça başarılıyım.
- ___ 2. Kariyer planlarımdaki değişikliklere kolayca uyum sağlayabilirim.
- ___ 3. Kariyer hedeflerimi gerçekleştirmede önüme çıkabilecek engellerin üstesinden gelebilirim.
- ___ 4. İşle ilgili yeni görevler almaktan keyif duyarım.
- ___ 5. İş dünyasındaki değişikliklere kolayca uyum sağlayabilirim.
- ___ 6. İş yaşamının artan taleplerine kolayca uyum sağlayabilirim.
- ___ 7. Diğer insanlar kariyer planlarımdaki değişikliklere kolayca alışabildiğimi söyler.
- ___ 8. Kariyerimdeki başarıyı benim çabalarım belirleyecektir.
- ___ 9. Kariyerimle ilişkili planlarım tam olarak gerçekleşmediğinde üzülme yerine hemen kendimi toplama eğilimindeyim.
- ___ 10. Kariyerim üzerinde çok az kontrole sahibim.
- ___ 11. Kariyerimdeki başarılar üzerinde çok az kontrole sahibim.
- ___ 12. Kariyerim hakkında düşündüğümde heyecanlanırım.
- ___ 13. Kariyerim hakkında düşünmek bana ilham verir.
- ___ 14. Kariyerim hakkında düşünmek canımı sıkır.
- ___ 15. Benim için kariyer hedefleri belirlemek çok zordur.
- ___ 16. Yeteneklerimi özel bir kariyer planıyla ilişkilendirmek zordur.
- ___ 17. Mesleki ilgilerimin farkındayım.
- ___ 18. Kariyer hayallerimi takip etme konusunda oldukça azimliyim.
- ___ 19. İleride mesleğimde başarılı olup olmayacağımdan emin değilim.
- ___ 20. Doğru mesleği bulmak çok zordur.
- ___ 21. Kariyerimi planlamak son derece doğal bir iştir.
- ___ 22. Kariyerimle ilişkili doğru kararları alacağıma kesinlikle eminim.
- ___ 23. İş piyasasındaki eğilimleri anlamakta çok iyiyim.
- ___ 24. İş piyasasındaki eğilimleri anlayamıyorum.
- ___ 25. Gelecekte mesleklerde meydana gelecek değişimi tahmin etmek çok kolaydır.

Demografik Bilgiler

1-)Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2-)Yaşınız:

3-)Eğitim Durumunuz : İlkokul () Ortaokul () Lise() Ön Lisans() Lisans()

4-) Aile Gelir Durumunuz : 0-2000() 2.001-3.000() 3.001-4.000() 4.001- 5.000() 5.001 + ()

5-) Anne Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul() Lise() Ön Lisans() Lisans() Lisansüstü()

6-) Baba Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul() Lise() Ön Lisans() Lisans() Lisansüstü()

7-) Kardeş Sayısı: 1() 2() 3() 4() 5+ ()



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Nevin KOÇAK
------------	-------------

Eğitim durumu

Lise	İzmit Mimar Sinan Lisesi	1992
Lisans	Uludağ üniversitesi Eğitim Fak/Beden Eğitimi ve spor Böl. Beden Eğitimi Öğretmenliği Pr.	1998-06-22
Yüksek Lisans	İstanbul Gelişim Üniversitesi /Lisansüstü Eğitim enstitüsü/Spor Yönetimi (YL) Tezli	2021-02-22 - D.Ediyor
Ön Lisans	Anadolu Üniversitesi/ Açık Öğretim Fakültesi /Hukuk Bölümü Adalet Pr.	2020-10-28 - D.Ediyor
Yabancı Dil	İngilizce-Almanca	

İş Deneyimi

Beden Eğitimi Öğretmeni	İzmit Mimar sinan Lisesi	1998-2000
Öğretim Görevlisi	Kocaeli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü (Tenis Branşı)	2000-Devam Ediyor
Misafir Öğretmen (Tenis)	Deutsche Sporthochschule Köln: Köln, Nordrhein-Westfalen, DE	2015-04-01 - 2015-09-30

İletişim

e-Posta Adresi	
----------------	--