



T.C.

SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İKTİSAT ANABİLİM DALI

**YÜKSEKÖĞRETİMDEN İŞGÜCÜ PİYASASINA GEÇİŞ:
COVID-19 SÜRECİNDE BEKLENTİLER VE GERÇEKLER**

HAZIRLAYAN

Osman DABAN

1840202032

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Selim Adem HATIRLI

ISPARTA – 2025

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI





T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Yükseköğretimden İşgücü Piyasasına Geçiş: Covid-19 Sürecinde Beklentiler ve Gerçekler” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

İmza

Osman DABAN

2025



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU
BEYAN BELGESİ



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-SOYADI	Osman DABAN
Öğrenci Numarası	1840202032
Enstitü Ana Bilim Dalı	İKTİSAT
Programı	İKTİSAT
Programın Türü	() Tezli Yüksek Lisans (X) Doktora
Danışmanın Unvanı, Adı-SOYADI	Prof. Dr. Selim Adem HATIRLI
Tez Başlığı	Yükseköğretimden İşgücü Piyasasına Geçiş: Covid-19 Sürecinde Beklentiler ve Gerçekler
Turnitin Ödev Numarası	2715996086

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 195 sayfalık kısmına ilişkin olarak, 16/07/2025 tarihinde tarafımdan Turnitin adlı intihal tespit programından Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönergesinin 14'üncü maddesinde yer alan filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve ekte sunulan rapora göre, tezin/dönem projesinin benzerlik oranı;

Kaynakçalar hariç, alıntılar dahil, 10 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç;
% 7'dir.

Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir:
(X) Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise;
Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylarım.
() Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşıyor, ancak tez/dönem projesi danışmanı intihal yapılmadığı kanısında ise;
Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esasları'nda öngörülen yüzdelik sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığı kanısında olduğumu beyan ederim.

Gerekçe:

Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlerin ışığı altında tarafımda yapılmıştır. İlgili tezin orijinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim.

16/07/2025

(İmza)

Prof. Dr. Selim Adem HATIRLI

ÖZET

Covid-19 pandemisi sürecinde küresel düzeyde uygulamaya konulan acil uzaktan eğitim (ERT) uygulamaları, geleneksel yükseköğretim sistemlerini derinden etkileyerek beşeri sermaye gelişimi ve istihdam süreçlerinde yeni yapısal dönüşümlere neden olmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, pandemi döneminde uzaktan eğitim deneyimi yaşamış yükseköğretim öğrencileri ve mezunlarının işgücüne katılım süreçlerinin nasıl etkilendiğini ampirik olarak incelemektir. Çalışmanın odak noktası, pandemi sürecinde öğrencilerin yükseköğretimden işgücü piyasalarına geçişte yaşadıkları deneyimlerin analiz edilmesidir; bu yönüyle gelecekte geliştirilecek ekonomi ve eğitim politikalarına yönelik ampirik bulgular üretmesi beklenmektedir. Araştırma Süleyman Demirel Üniversitesi'nde 2019-2023 döneminde öğrenim gören ve mezun olan toplam 1.744 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada keşfedici sıralı karma yöntem deseni benimsenmiştir. Odak grup görüşmeleri çerçevesinde nitel veriler toplanmış, ardından bu bulgulardan hareketle geliştirilen anket formu ile nicel analiz gerçekleştirilmiştir. Örneklem, İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim ve Mühendislik ve Doğa Bilimleri fakültelerinden okuyan öğrenciler ve mezunlar olmak üzere iki ana gruptan oluşmaktadır. Veri analizi sürecinde betimsel istatistikler, fark analizleri, keşfedici faktör analizi ve korelasyon analizinin yanı sıra Multinomial Logit Model gibi ileri düzey istatistiksel teknikler uygulanmıştır.

Araştırmanın başlıca bulguları, uzaktan eğitim faktörleri arasında pozitif yönlü güçlü korelasyonlar olduğunu ortaya koymaktadır. “Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk” faktörü hem okuyan öğrenciler hem de mezunlar için istihdam değişkenleri üzerinde en güçlü pozitif etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu süreçteki istihdam beklentilerindeki karamsar yaklaşımlarının mezunların deneyimleriyle tam olarak örtüşmediği tespit edilmiştir. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin mesleki gelişim konusunda diğer fakültelere göre daha olumlu beklentilere sahip oldukları araştırmanın önemli bulguları arasındadır. Çalışma bulgularının, yükseköğretim politikalarının Covid-19 vb. kriz dönemlerinde nasıl yönlendirilmesi gerektiğine dair stratejik rehber niteliği taşıması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Acil Uzaktan Eğitim, Yükseköğretim, Beşeri Sermaye, İstihdam Edilebilirlik.

ABSTRACT

Emergency remote teaching (ERT) practices implemented globally during the COVID-19 pandemic have profoundly affected traditional higher education systems, leading to new structural transformations in human capital development and employment processes. In this context, the primary objective of this study is to empirically examine how the labor market participation processes of higher education students and graduates who experienced remote education during the pandemic have been affected. The focus of the study is to analyze the experiences of students transitioning from higher education to the labor market during the pandemic; in this regard, it is expected to produce empirical findings for future economic and educational policies. The research was conducted with a total of 1,744 participants who studied and graduated from Süleyman Demirel University between 2019 and 2023. An exploratory sequential mixed-methods design was adopted in the study. Qualitative data were collected through focus group interviews, and quantitative analysis was then conducted using a questionnaire developed based on these findings. The sample consists of two main groups: students and graduates from the Faculties of Economics and Administrative Sciences, Communication, and Engineering. In the data analysis process, advanced statistical techniques such as descriptive statistics, difference analyses, exploratory factor analysis, correlation analysis, and the Multinomial Logit Model were applied.

The main findings of the study reveal strong positive correlations among distance education factors. The “Learning Motivation and Personal Responsibility” factor was found to have the strongest positive effect on employment variables for both current students and graduates. It was determined that students’ pessimistic approach to employment expectations during this process did not fully align with graduates’ experiences. One of the important findings of the study is that students in the Faculty of Economics and Administrative Sciences have more positive expectations regarding professional development than students in other faculties. The findings of the study are expected to serve as strategic guidance on how higher education policies should be directed during crises such as Covid-19.

Keywords: Covid-19, Emergency Distance Education, Higher Education, Human Capital, Employability.

ÖNSÖZ

Bu tez çalışması, Covid-19 pandemisiyle küresel bir zorunluluk haline gelen acil uzaktan eğitimin, beşeri sermaye birikimi ve istihdam süreçleri üzerindeki etkilerini ampirik olarak incelemektedir. Bu bağlamda, pandemi sürecini yaşamış yükseköğretim öğrencilerinin istihdam beklentileri ile mezunların işgücü piyasası deneyimleri arasındaki farklılıklar, karma yöntem deseniyle çok boyutlu olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın, gelecekteki olası kriz dönemlerinde uygulanacak eğitim ve istihdam politikalarına özgün bulgularla katkı sunması hedeflenmektedir.

Bu vesileyle araştırmanın hazırlanma sürecinde desteklerini esirgemeyen birçok değerli kişiye teşekkürü bir borç bilirim.

İlk olarak hayatımın her anında olduğu gibi bu zorlu süreçte de desteğini, sabrını ve sevgisini esirgemeyen hayat arkadaşım, sevgili eşim Gülgün DABAN'a tüm kalbimle teşekkürlerimi sunarım. Varlıkları ve fedakarlıklarıyla en büyük motivasyon kaynağım olan biricik evlatlarım Muhammed Asım, Hüma Tayyibe ve Muhammed Taha'ya minnettarım.

Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan tüm aileme ve dualarını hiç eksik etmeyen canım anneme, kendi ailemden ayrı tutmadığım, eşimin kıymetli ailesine bu süreçteki değerli destekleri ve iyi temennileri için gönülden teşekkür ederim.

Akademik hayatımın başından itibaren desteğini daima hissettiğim, değerli bilgi birikimini ve zamanını benden esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Selim Adem HATIRLI'ya, tezin tamamlanmasında büyük emekleri olan Tez İzleme Komitesi üyelerim Prof. Dr. Bekir GÖVDERE ve Doç. Dr. Mehmet YİĞİT'e, savunma jürimde yer alarak kıymetli katkılar sunan Prof. Dr. Levent KÖSEKAHYAOĞLU ve Prof. Dr. Nurdan KUŞAT'a en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışması boyunca, özellikle umutsuzluğa kapıldığım anlarda dostlukları, birikimleri ve önerileriyle beni motive eden Dr. Hüseyin ŞATIRER'e, Doç. Dr. Ahmet Sait ÖZKUL'a, Prof. Dr. Ali Murat Alparslan'a ve Doç. Dr. Şakir GÜLER'e, zorlandığım her an desteğini esirgemeyen Mustafa KARAKAŞ'a ve son olarak beni her konuda koşulsuz destekleyen ve varlığıyla güç veren biricik ikizim Halil DABAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Osman DABAN
Isparta-2025

İÇİNDEKİLER

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI.....	ii
YEMİN METNİ.....	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
GİRİŞ.....	1

1. BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. İstihdam ve Beşeri Sermaye.....	12
1.1.1. İstihdam.....	15
1.1.1.1. İş Gücü Piyasaları ve İşleyişi.....	15
1.1.1.2. İş Gücü Talebi, Arzı ve İşgücüne Katılım	16
1.1.2. Beşeri Sermaye	17
1.1.3. Beşeri Sermayenin Özellikleri ve Ölçümü.....	21
1.1.4. Beşeri Sermayenin Unsurları	26
1.1.4.1. Eğitim.....	27
1.1.4.2. Sağlık	27
1.1.4.3. İş Gücünün Yapısı.....	28
1.1.5. Beşeri Sermaye Ekolleri.....	28
1.1.5.1. Schultz Modeli.....	30
1.1.5.2. Mincer Modeli	32
1.1.5.3. Becker Modeli.....	33

1.2. İstihdam Edilebilirlik	33
1.3. Eğitimden (Acil) Uzaktan Eğitime Geçiş.....	36
1.3.1. Eğitim Türleri.....	38
1.3.1.1. Biçimsel Eğitim (Formal Education)	38
1.3.1.2. Biçimsel Olmayan Eğitim (Informal Education)	39
1.3.1.3. Uzaktan Eğitim (Distance Education).....	40
1.3.1.3.1. Uzaktan Eğitim ve Tarihçesi.....	41
1.3.1.3.2. Geleneksel ve Acil Uzaktan Eğitim (ERT).....	45

2. BÖLÜM

COVID-19'UN İSTİHDAMA ETKİSİ: YÜKSEKÖĞRETİM PERSPEKTİFİ

2.1. Covid-19 Pandemisi ve Küresel Etkileri	50
2.1.1. Covid-19'un İstihdam ve İş Gücü Piyasaları Üzerine Etkisi	55
2.1.2. Covid-19'un Yükseköğretim ve Beşeri Sermaye Üzerindeki Etkileri	62

3. BÖLÜM

ALANYAZIN

3.1. Tez'in Literatür Çerçevesinde Konumlandırılması	65
3.1.1. Eğitim ve Ekonomi Boyutu.....	66
3.1.2. Beşeri Sermaye Boyutu.....	71
3.1.3. İstihdam ve İşgücü Boyutu	76
3.1.4. Covid-19 ve Uzaktan Eğitim Boyutu.....	83

4. BÖLÜM

COVID-19 DÖNEMİNDE ACİL UZAKTAN EĞİTİM-İSTİHDAM İLİŞKİSİ ÜZERİNE AMPİRİK BİR UYGULAMA

4.1. Giriş.....	90
4.2. Materyal ve Yöntem.....	90
4.2.1. Materyal	90
4.2.1.1. Araştırma Deseni	91
4.2.1.2. Evren ve Örneklem Seçimi	92
4.2.1.2.1. Nitel Çalışma İçin Örneklem Seçimi	93
4.2.1.2.2. Nicel Çalışma İçin Örneklem Seçimi.....	95

4.2.2. Veri Toplama Yöntemi ve Aracı.....	101
4.2.2.1. Verilerin Toplanması	102
4.2.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	103
4.2.2.3. Nicel Anket Formu	105
4.2.3. Analiz Yöntemi.....	107
4.2.3.1. Araştırmanın Değişkenleri ve Hipotezleri	110
4.2.3.2. Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği	114
4.2.3.2.1. Geçerlik Analizi	115
4.2.3.2.2. Güvenirlik Analizi	121
4.2.3.3. Keşfedici Faktör Analizi	123
4.2.3.3.1. Keşfedilen Faktörlerin Adlandırılması.....	128
4.2.3.3.2. KFA Sonrası Güvenirlik Analizi.....	132
4.2.3.4. Multinomial Logit (MNL) Model Analizi	135
4.3. Araştırmanın Bulguları.....	141
4.3.1. Nitel Bulgular.....	141
4.3.1.1. Uzaktan ve Yüz Yüze Öğretim Teması	142
4.3.1.2. Uzaktan Eğitime Geçiş Teması.....	144
4.3.1.3. İkinci Üniversite Teması.....	145
4.3.1.4. Uzaktan Eğitimin Maliyeti Teması	147
4.3.1.5. Ekonomik Katkı Teması	148
4.3.1.6. Uzaktan Eğitimin Yansımaları Teması	150
4.3.1.7. Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları Teması	151
4.3.1.8. Nitel Analiz Bulgularının Değerlendirilmesi	154
4.3.2. Nicel Bulgular.....	155
4.3.2.1. Betimleyici İstatistikler	156
4.3.2.1.1. İş Bulma Süresi ve Mevcut Durum.....	157
4.3.2.1.1.1. Okuyan ve Mezun İş Bulma Süresi	158
4.3.2.1.1.2. Fakülte Düzeyinde İş Bulma Süresi.....	160
4.3.2.1.1.3. Cinsiyete Göre İş Bulma Süresi	164
4.3.2.1.2. Ücret Beklentisi ve Mevcut Durum	166
4.3.2.1.3. Nitelik ve Alanlarına Uygun İstihdam Beklentisi ve Mevcut Durum.....	168
4.3.2.2. Araştırmanın Temel Bulguları	170
4.3.2.2.1. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizi Bulguları	170

4.3.2.2.2. Grup Karşılaştırma Testleri (Okuyan ve Mezun).....	172
4.3.2.2.3. İş Bulma Süresi Hipotez Testi	172
4.3.2.2.4. İlk İşe Başlama Ücreti Hipotez Testi	173
4.3.2.2.5. Alanına Uygun İş Bulma Hipotez Testi.....	173
4.3.2.2.6. Kariyer Planı Etkisi Hipotez Testi	174
4.3.2.2.7. Mesleki Gelişim Beklentisi Hipotez Testi	174
4.3.2.2.8. Uzaktan Eğitim Faktörlerinin Mezun ve Okuyan Öğrencilerin İstihdamı Üzerine Etkileri.....	176
4.3.2.2.8.1. Okuyan Öğrenciler İçin Regresyon Modeli	176
4.3.2.2.8.2. Mezun Öğrenciler İçin Regresyon Modeli.....	178
4.3.2.3. Multinomial Logit (MNL) Model Analiz Bulguları	180
4.3.2.3.1. Model Varsayımlarının Testi	181
4.3.2.3.2. Covid-19 Sürecinde Öğrenimine Devam Edenlerin Mesleki Gelişim Beklentileri.....	182
4.3.2.3.3. Covid-19'un Mezunların Mesleki Gelişimlerine Etkisi	185
SONUÇ VE ÖNERİLER	191
KAYNAKÇA.....	198
EKLER.....	230
EK 1. ARAŞTIRMA DESENİ (OKUYAN VE MEZUN ÖĞRENCİLER).....	230
EK 2. ETİK KURUL İZİN BELGESİ	232
EK 3. VERİ TOPLAMA SÜRECİNDE KATILIMCILARLA PAYLAŞILAN E-POSTA METNİ.....	233
EK 4. NİCEL ANKET FORMU (OKUYAN).....	234
EK 5. NİCEL ANKET FORMU (MEZUN).....	237
ÖZGEÇMİŞ	241

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Pandemiye Bağlı Okul Kapanmalarının Etkisini Tahmin Etmeye Çalışan Araştırmalar.....	8
Tablo 2. Beşeri Sermaye Ana Bileşenleri	24
Tablo 3. Beşeri Sermaye Teorisyenleri	30
Tablo 4. Geleneksel Uzaktan Eğitim ve Acil Uzaktan Eğitim (ERT) Arasındaki Temel Farklar	48
Tablo 5. Dünya İşgücü Piyasalarında Covid-19 Öncesi ve Sonrası Durum- <i>İşgücüne Katılımın Nüfusa Oranı (%)</i>	56
Tablo 6. Dünya İşgücü Piyasalarında Covid-19 Öncesi ve Sonrası Durum – <i>İşsizliğin Nüfusa Oranı (%)</i>	57
Tablo 7. Dünya İşgücü Piyasalarında Covid-19 Öncesi ve Sonrası Durum- <i>İstihdamın Nüfusa Oranı (%)</i>	58
Tablo 8. Lisans Mezunlarının Bölümlere Göre İlk İş Bulma Süresi.....	60
Tablo 9. Lisans Mezunlarının Bölümlere Göre Kayıtlı İstihdam Oranları.....	61
Tablo 10. Nitel Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler (Odak Grup).....	94
Tablo 11. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF-Okuyan)	97
Tablo 12. İletişim Fakültesi (İF-Okuyan).....	98
Tablo 13. Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi (MDBF-Okuyan)	98
Tablo 14. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF-Mezun).....	100
Tablo 15. İletişim Fakültesi (İF-Mezun)	100
Tablo 16. Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi (MDBF-Mezun).....	100
Tablo 17. Araştırmada Kullanılan Değişkenler.....	112
Tablo 18. Uzman Değerlendirme Sonuçları	117
Tablo 19. Lawshe Tekniği için Uzman Sayısı ve Minimum Değerler.....	118
Tablo 20. Uzman Değerlendirme Sonuçlarının Hesaplanması (KGO-KGİ).....	120
Tablo 21. Ölçek Boyutlarının Güvenilirlik İstatistikleri (KFA Öncesi).....	122
Tablo 22. Ölçek Ana Boyutlarının Kod ve Açıklamaları.....	124
Tablo 23. Ölçek Maddelerinin KFA ve Faktör Yükleri	125

Tablo 24. Faktör İstatistikleri, Korelasyonları ve Açıklayıcı Varyans Miktarı	126
Tablo 25. KFA Analizi Varsayım Kontrolü	127
Tablo 26. Ölçek Boyutlarının Güvenilirlik İstatistikleri (KFA Sonrası).....	134
Tablo 27. Multinomial Logit Model (MNL) Değişken Tanımlamaları	139
Tablo 28. Değişkenlere Yönelik Teorik Beklenti Durumları	140
Tablo 29. Uzaktan ve Yüz yüze Eğitime İlişkin Bulgular.....	142
Tablo 30. Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamasına İlişkin Bulgular	144
Tablo 31. Uzaktan Eğitim ile İkinci Üniversite Eğitimi Alma Tutumlarına İlişkin Bulgular	146
Tablo 32. Covid-19 Sürecinde Mali Etkisine İlişkin Bulgular.....	147
Tablo 33. Uzaktan Eğitim Sürecinin Mali Katkısına İlişkin Bulgular	149
Tablo 34. Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Yansımalarına İlişkin Bulgular	150
Tablo 35. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajlarına İlişkin Bulgular	152
Tablo 36. Nicel Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bulgular.....	157
Tablo 37. Okuyan ve Mezunların İstihdam Durumları	158
Tablo 38. Öğrenci ve Mezunların İstihdama Katılım Beklentileri.....	159
Tablo 39. Fakültelere Göre İstihdama Katılım Beklentileri (İstihdam Edilmeyenler).....	161
Tablo 40. Fakültelere Göre İstihdama Katılım Durumları (İstihdam Edilenler).....	163
Tablo 41. Cinsiyete Göre İstihdam Beklentisi (İstihdam Edilmeyenler)	165
Tablo 42. Cinsiyete Göre İstihdam Durumu (İstihdam Edilenler)	166
Tablo 43. Öğrenci ve Mezunların Ortalama Ücret Beklentisi ve Mevcut Durum Göstergesi	167
Tablo 44. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Matrisi	171
Tablo 45. Okuyan ve Mezunların İstihdam Beklentilerinin Fark Testleri	175
Tablo 46. Okuyan Öğrencilerin Regresyon Analizi Sonuçları.....	178
Tablo 47. Mezun Öğrencilerin Regresyon Analizi Sonuçları	179
Tablo 48. İlişkisiz Alternatiflerin Bağımsızlığı Varsayım Sonuçları	182
Tablo 49. Birinci MNL Modeli Tahmin Sonuçları – Öğrenimine Devam Eden (MGO)....	185
Tablo 50. İkinci MNL Modeli Tahmin Sonuçları - Mezun (MGM)	187

Tablo 51. Okuyan Öğrencilerin Mesleki Gelişim Modeli - Marjinal Etkiler.....	188
Tablo 52. MGM Modeli (Mezunlar) - Marjinal Etkiler	189



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Beşeri Sermayenin Beslendiği Kaynaklar	23
Şekil 2. Veri Toplama Süreci.....	102
Şekil 3. Araştırma Gösterge Verileri	109
Şekil 4. Lawshe Tekniği Uygulama Süreci	116



GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1. Beşeri Sermaye Kavramının Yıllar İçindeki Kullanımı	18
Grafik 2. Mezun Sermaye Modeli	35
Grafik 3. Uzaktan Eğitimin Küresel Bağlamda Dönem ve Evreleri.....	43
Grafik 4. Mart 2020-Ekim 2021 Arasında Ülkelerin Okulları Kapatma Süreleri.....	51
Grafik 5. Okulların Kapanmalarının Beşeri Sermaye Üzerindeki Etkisi.....	64
Grafik 6. Araştırmanın Literatüre Beklenen Katkıları	65
Grafik 7. KFA Yamaç Grafiği (Scree Plot)	128
Grafik 8. Nitelik Uyumu Beklenti-Gerçeklik Göstergesi	169

KISALTMALAR DİZİNİ

BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
ERT	: Acil Uzaktan Eğitim
GSYİH	: Gayri Safı Yurtiçi Hasıla
HCI	: Beşeri Sermaye Endeksi (World Bank)
IMF	: International Monetary Fund
İİBF	: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
İF	: İletişim Fakültesi
LMS	: Öğrenme Yönetim Sistemi
MDBF	: Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi
MNLM	: Multinomial Logit Model
MOOC	: Kitlese Açık Çevrimiçi Ders (Kurs)
OER	: Açık Eğitim Kaynakları
PIAAC	: Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu
UZEM	: Uzaktan Eğitim Merkezi

GİRİŞ

Günümüz ekonomi politikalarının temel belirleyicileri arasında yer alan ekonomik büyüme ve istihdam hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler açısından vazgeçilmez göstergeler olarak öne çıkmaktadır. Ekonomik büyüme, belirli bir zaman diliminde bir ülkenin toplam mal ve hizmet üretiminde yaşanan niceliksel artışı ifade ederken; istihdam ise üretim sürecinin gerçekleştirilmesinde kullanılan işgücü kapasitesini yansıtmaktadır. Bu kapsamda ülkelerin ekonomik gücü ve toplumsal refahı, temelde üç ana unsur etrafında şekillenmektedir. Bunlar; sırasıyla oluşturduğu istihdam fırsatları, nitelikli insan kaynağı (beşeri sermayesi) ve etkin işleyen işgücü piyasaları. Bu unsurlar arasında beşeri sermaye özel bir yere sahiptir. Bireylerin hayatları boyunca elde ettikleri bilgi, beceri ve deneyimler yalnızca onların bireysel kariyerlerini değil, aynı zamanda ülkelerin uzun vadeli kalkınma planlarını da belirlemektedir. Modern ekonomilerde verimliliğin itici güçleri arasında yer alan beşeri sermaye yetişmiş insan gücü olarak tanımlanmakta ve genel itibarıyla eğitim düzeyi yüksek, nitelikli emek miktarı ile ilişkilendirilmektedir (Acemoglu ve Pischke, 1999, s. 113; Wolff, 2000, s. 434).

Bu faktör, ekonomik kalkınmayı yalnızca üretim süreçlerindeki etkinlikle sınırlı kalmayıp; aynı zamanda teknolojik adaptasyon, yenilikçilik ve refah düzeyinin artışı gibi pek çok açıdan doğrudan etkileyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ülkelerin sahip olduğu beşeri sermayenin niteliği, istihdam piyasasının yapısından teknoloji kullanım düzeyine, bireysel üretkenlikten toplumsal refah düzeyine kadar geniş bir alana etki etmektedir (Wolff, 2000, s. 436). Dolayısıyla, beşeri sermayenin geliştirilmesi hem bireysel hem de makroekonomik düzeyde sürdürülebilir büyüme ve kalkınmanın anahtarı olarak kabul edilmektedir. Bu durum beşeri sermayenin sürdürülebilir kalkınmadaki önemine dikkat çekmekte, eğitim politikalarının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Barro, 2001, s. 14).

Bu bağlamda, modern eğitim politikalarının ve teknolojik gelişmelerin sunduğu olanakların, beşeri sermayenin niteliğini ve erişilebilirliğini artırmada önemli bir potansiyele sahip olduğu görülmektedir (Zhan, 2024, s. 15). Özellikle son yıllarda hızla yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamaları, geleneksel eğitim modellerinin ötesine geçerek nitelikli iş gücü yetiştirilmesi açısından yeni fırsatlar sunmaktadır. Eğitim

erişiminin coğrafi ve ekonomik engellere rağmen genişletilmesiyle daha fazla bireyin yükseköğretime katılımı mümkün hale gelirken, bu durum beşeri sermaye birikiminin ivmelenmesine de katkı sağlayabilmektedir (Abrantes vd., 2022, s. 8; Yagmur ve Koksall, 2023, s. 107). Bununla birlikte, iktisat biliminin temel prensiplerinden biri olan “her tercihin bir alternatif maliyeti vardır” ilkesi çerçevesinde, uzaktan eğitimin hem ekonomik hem de toplumsal düzeyde çeşitli sonuçlar doğurabileceği göz ardı edilmemelidir. Söz konusu etkiler, yalnızca olumlu yönleriyle değil, aynı zamanda potansiyel olumsuzluklarıyla da bütüncül bir şekilde ele alınmalıdır. Uzaktan eğitim, bireylerin eğitim seviyesini artırarak daha geniş bir nüfusun iş gücüne katılımını kolaylaştırmakla birlikte (Valente vd., 2019, s. 19); öğrencilerin ve ebeveynlerin ekonomik kararlarını, hane halkı bütçesini ve üniversitelerin bulunduğu bölge ekonomilerini de etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, uzaktan eğitimin beşeri sermaye üzerindeki çok boyutlu etkilerine ilişkin ileriye dönük analizler, sürdürülebilir kalkınma perspektifinin daha derinlemesine anlaşılması açısından büyük önem taşımaktadır.

2020 yılının başlarında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi, bu yerleşik ilişkileri temelden bozarak dünya çapında işgücü piyasaları için eşi görülmemiş zorluklara sebep olmuş ve eğitim kurumlarını acil uzaktan eğitim modellerine hızla geçiş yapmaya zorlamıştır (Bozkurt ve Sharma, 2020; Mishra vd., 2020, ss. 2-4; Time, 2020). Bu küresel kriz, yalnızca doğrudan istihdam süreçlerini etkilemekle kalmamış, aynı zamanda beceri geliştirme ve mesleki ağ kurmanın temel bileşenler olduğu yükseköğretimde beşeri sermaye oluşumunun kalitesini koruma konusunda uzaktan eğitimin etkinliği hakkında derin sorular gündeme getirmiştir. Kriz, dünya genelinde gençlerin istihdamını yetişkinlere kıyasla çok daha orantısız bir şekilde etkilemiştir. Uluslararası alışma rgt'ne (ILO) göre, 2020'de küresel genç istihdamı %8,7 oranında düşerken, bu oran yetişkinler için %3,7'de kalmıştır. Bu durum, dünya genelinde milyonlarca gencin işini kaybetmesine veya işgücü piyasasına giriş yapmakta zorlanmasına neden olmuştur (World Economic Forum, 2021, 2022). Krizin bir diğer boyutu ise işgücüne katılım oranlarındaki düşüş ve eğitim, istihdam veya stajda olmayan (NEET) gençlerin sayısındaki artıştır. 2020'de NEET oranı, son 15 yılın en yüksek seviyesine ulaşmıştır (Anggoro, 2022; ILO, 2021b, s. 24). Dünya Bankası'nın raporuna göre pandemi olmasaydı iş sahibi olacak 40 milyon kişi 2021

sonunda işsiz kalmıştır ve yeni işe girenlerin kazançlarında önemli düşüşler yaşanmıştır (Norbert vd., 2023, s. 105).

Türkiye’de ise işgücü piyasaları dünya ile benzer ama daha derin etkiler yaşamıştır. Covid-19 pandemisinden önce yeni mezunlar işgücü piyasasına geçişte zorluklar yaşadığı bilinmekle beraber, pandemi bu kırılganlıkların daha da artırmıştır. Nisan 2020 ile Haziran 2021 arasında uygulanan işten çıkarma yasağı gibi önlemlere rağmen, yeni üniversite mezunları işgücü piyasası şoklarına karşı savunmasız kalmıştır (Demirel Derebasoglu ve Okten, 2022, s. 2). Buna rağmen yükseköğretim mezunlarının pandeminin olumsuz etkilerini diğerlerine oranla daha az hissettiği ve cinsiyet farkının daha az olduğu gözlemlenmiştir. Bu da eğitimin işgücü piyasasındaki cinsiyet dengesizliklerini gidermedeki rolünü ortaya koymaktadır (Hızıroğlu Aygün vd., 2021, s. 5).

Çalışma, Covid-19 pandemisiyle birlikte hızla gündeme gelen ve küresel düzeyde uygulamaya konulan acil uzaktan eğitim yönteminin, yalnızca öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin beşeri sermayelerine olan etkileriyle sınırlı kalmayıp, işgücü piyasasına adım atmış mezunların yaşamış oldukları istihdam süreçlerinin orta ve uzun vadeli sonuçlarına odaklanmaktadır.

Pandemi, her ne kadar uzaktan eğitimin yaygın bir şekilde uygulanması için benzersiz bir zemin hazırlamış olsa da yükseköğretim kurumlarının yeniden şekillendiren küresel bir dönüşüme neden olmuştur (Crawford vd., 2020, s. 9). Bu dönüşüm, eğitim ve ekonomi bağlamında yeni fırsatlar ve tercihler oluşturmuştur. Öğrencilerin ve ailelerin eğitim süreçlerine yaptıkları yatırımların getirisi, uzaktan eğitim yoluyla farklı bir yapıya bürünmekte; bu da ekonomik tercihlerin, sosyal eşitsizliklerin ve bölgesel kalkınmanın yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Böylece bu çalışma Covid-19 sürecinde ilk kez uygulanan acil uzaktan eğitimin yükseköğretim öğrenci ve mezunlarının, beşeri sermaye ve işgücü piyasalarına geçiş süreçleri üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini anlamaya yönelik çok boyutlu bir analiz sunmayı amaçlamaktadır.

1. Araştırma Sorusu

Araştırmanın temel sorusu “Covid-19 döneminde (acil) uzaktan eğitim sürecine dahil olmuş mezun ve okuyan öğrencilerin işgücüne katılım süreci nasıl etkilenmiştir?” şeklindedir. Bu soru kapsamlı bir şekilde irdelendiğinde; yükseköğretimde uygulanan (acil) uzaktan eğitimin, öğrencilerin öğrenim süreçlerini (ders deneyimi, öğrenme deneyimi, öğrenme kaybı algıları), beşeri sermaye gelişimini (teorik ve uygulamalı eğitim, staj ve akran öğrenimi vb.), sosyal sermayelerini (Üniversite ve imkanlarına erişim, sosyal çevre ve etkinlikler) ve istihdam edilebilirliklerini (okuyanların istihdam beklentisi ve mezunların istihdam durumlarını) nasıl etkilemiştir? sorularına odaklanıldığı görülmektedir. Pandemi sürecinin yükseköğretim öğrencilerine doğrudan ve dolaylı olarak etkileri kapsamlı bir şekilde araştırma sorusunun alt boyutlarını oluşturmaktadır. Bu araştırma sorusu, Covid-19 pandemisinin yükseköğretimde yol açtığı ani ve geniş çaplı değişimlerin etkilerini çok boyutlu olarak incelemek üzere seçilmiştir.

Yapılan ön literatür taramasında Pandeminin yüz yüze eğitimin yerine geçen (acil) uzaktan eğitim modellerinin yaygınlaşmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda pandeminin hem öğrencilerin akademik deneyimlerini hem de mezuniyet sonrası iş piyasasındaki konumlarını derinden etkilediği/etkileyeceği sonuçlarına yer verildiği görülmüştür. Literatürde, uzaktan eğitimin bireylerin bilgi ve beceri kazanımları üzerindeki etkileri sınırlı şekilde incelenmiş ve özellikle uygulamalı eğitim gerektiren alanlarda oluşan boşlukların uzun vadeli sonuçlarına dair yeterli ampirik veri bulunmamaktadır (Donnelly ve Patrinos, 2022, s. 605; García-Morales vd., 2021, s. 2). Bu bağlamda araştırmanın, yükseköğrenim gören bireylerin uzaktan eğitim görmelerinden dolayı beşeri sermayeleri üzerindeki etkilerini ve iş piyasasıyla ilişkisini anlamak için önemli bir katkı sunması beklenmektedir. Bunun yanısıra literatüre bir diğer önemli katkısı; uzaktan eğitim ile istihdam edilebilirlik arasındaki ilişkiyi irdelemektir. Özellikle pandemi sürecinde, mezunların sahip oldukları dijital beceriler ve iş piyasasının bu becerilere verdiği önemin değişimi, derinlemesine araştırılmayı gerektiren bir alandır (Adedoyin ve Soykan, 2023, s. 6; T. Nguyen, 2015, s. 312).

Araştırmanın genel düzlemi her ne kadar uzaktan eğitim ve istihdam ekseninde yer alsa da aşağıdaki alt boyutlar araştırmanın çerçevesinin ve hipotezlerinin oluşturulmasına önemli katkılar sağlamıştır:

Öğrenim Süreci ve Akademik Deneyim: Uzaktan eğitim, öğrencilerin akademik performansını ve derslere katılımını çeşitli şekillerde etkilemiştir. Bazı araştırmalar, çevrimiçi öğrenmenin esnekliği sayesinde öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıyarak akademik başarıyı artırdığını belirtmektedir. Fakat bazı çalışmalar da etkileşim eksikliği ve izolasyon nedeniyle öğrenci katılımının azaldığını ve bunun da akademik deneyimi olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır (Avcı, 2021, ss. 72-73; Turnbull vd., 2021, s. 3). Bu noktada karşımıza aşağıdaki sorular çıkmaktadır:

Uzaktan eğitim, öğrencilerin akademik başarılarını ve derslere katılım alışkanlıklarını nasıl etkilemiştir?

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadığı öğrenme kayıpları ne düzeydedir ve bu kayıplar istihdam beklentilerini nasıl şekillendirmiştir?

Derslerin canlı ve kayıttan izlenme tercihleri, öğrenme motivasyonu ve ders tekrar alışkanlıkları üzerinde ne tür etkiler oluşturmuştur?

Teknolojik Erişim ve Altyapı: Öğrencilerin çevrimiçi eğitime erişimi, teknolojik altyapıya bağlıdır. İnternet bağlantısı ve dijital araçlara erişim eksikliği, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye katılımını ve akademik başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir (Adedoyin ve Soykan, 2023, s. 3). Bunun yanı sıra dijital okuryazarlık eksikliği öğrencilerin çevrimiçi platformları etkili bir şekilde kullanmalarını engelleyebilmektedir. Bu faktörler, özellikle sosyoekonomik dezavantajlı öğrenciler arasında eğitimde eşitsizliklere yol açabilmektedir (Öz Ceviz vd., 2020, s. 1324). Bu noktada karşımıza aşağıdaki sorular çıkmaktadır:

Öğrencilerin uzaktan eğitime erişim koşulları (internet, bilgisayar, mobil cihazlar vb.) akademik performansları üzerinde nasıl bir rol oynamıştır?

Teknolojik altyapının yetersizliği, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştığı engelleri nasıl etkilemiştir?

Beşeri Sermaye Gelişimi: Uzaktan eğitim öğrencilerin bilgi ve beceri edinme süreçlerini etkileyerek beşeri sermaye gelişimini şekillendirmektedir. Çevrimiçi

eğitim, bazı öğrenciler için dijital becerilerin gelişmesine katkı sağlasa da uygulamalı deneyimlerin eksikliği pratik becerilerin kazanılmasını engelleyebilmektedir (García-Morales vd., 2021, s. 3; Minaeva ve Taradina, 2022, s. 297). Bu durum mezunların iş piyasasında talep edilen yetkinlikleri kazanma düzeylerini etkileyebilmektedir. Bu noktada karşımıza aşağıdaki sorular çıkmaktadır:

Uzaktan eğitim süreci, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini nasıl etkilemiştir?

Uygulamalı derslerin aksaması, beşeri sermaye birikiminde nasıl bir boşluk oluşturmuştur?

Mezunların, uzaktan eğitim sürecinden sonra iş piyasasında karşılaştıkları yetkinlik beklentileri ile talep edilen beklentiler arasında farklılıklar nelerdir?

Covin-19 döneminde öğrenimine devam edenlerin beklentileri, aynı dönemde mezun olanların mevcut durumlarıyla ne derece farklılık göstermektedir?

İstihdam Beklentileri ve Durumu: Pandemi döneminde uzaktan eğitimle mezun olan öğrencilerin iş bulma süreçleri, çevrimiçi eğitimin işverenler tarafından nasıl algılandığına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Bazı işverenler çevrimiçi eğitimin esnekliği ve dijital becerileri geliştirme potansiyelini takdir ederken, diğerleri yüz yüze eğitimin sağladığı sosyal ve pratik becerilerin eksikliğinden endişe duyabilmektedir (Columbaro ve Monaghan, 2009, s. 4). Bu algılar mezunların istihdam edilebilirliklerini ve kariyer beklentilerini doğrudan etkileme potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Bu noktada karşımıza aşağıdaki sorular çıkmaktadır:

Uzaktan eğitim süreci, mezunların iş bulma sürecini nasıl etkilemiştir?

İstihdam edilmeyen mezunlar, iş bulma süreçlerinde uzaktan eğitimin dezavantajlarını hangi açılardan deneyimlemiştir?

Uzaktan eğitimle mezun olan bireyler, mezun oldukları bölümlerle uyumlu işlerde çalışabilme olasılıklarını nasıl değerlendirmiştir?

Karşılaştırmalı Değerlendirme: Çevrimiçi ve yüz yüze eğitim arasındaki farklar, öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve sonuçları üzerinde belirgin etkilere sahiptir. Bazı araştırmalar çevrimiçi eğitimin esnekliği ve erişilebilirliği sayesinde öğrenci performansını artırabileceğini öne sürerken, diğerleri etkileşim eksikliği ve teknik sorunlar nedeniyle performansın düşebileceğini belirtmektedir (A. Nguyen vd.,

2022, s. 310). Özellikle uygulamalı eğitimin ağırlıkta olduğu fakülte ya da bölümlerde, uzaktan eğitimden kaynaklanan öğrenim eksiklikleri ve bu eksikliklerin mezuniyet sonrası istihdam edilebilirlik üzerindeki etkileri bu çalışmayı değerli kılan bir başka bakış açısı sunmaktadır. Bu durum kriz dönemlerinde uzaktan eğitim tercihlerinin sonuçlarının neler olabileceğini irdelemeyi ve buna uygun politikalar geliştirmeyi gerekli ve zorunlu kılmaktadır. Bu noktada da karşımıza aşağıdaki sorular çıkmaktadır:

Öğrencilerin bölümlerine ve fakültelerine (uygulamalı ya da teorik ders alanlara) göre uzaktan eğitim deneyimleri nasıl farklılık göstermiştir?

Uzaktan öğretim, yükseköğretim sisteminde sürdürülebilir bir model olarak değerlendirilebilir mi?

Uzaktan eğitim sürecinde edinilen deneyimler, gelecekteki kriz senaryolarında nasıl kullanılabilir?

Bu süreçten elde edilen veriler, eğitim politikalarını nasıl şekillendirebilir?

Araştırmanın sonuçlarının yükseköğretim politikalarının kriz dönemlerinde nasıl yönlendirilmesi gerektiğine dair stratejik bir rehber niteliği taşıması da beklenmektedir.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim deneyimi yaşamış ve bu süreçte mezun olmuş bireylerin işgücüne geçiş süreçlerini ampirik veriler ışığında analiz etmektir. Pandemi dönemi, eğitim-öğretim faaliyetlerinde çevrimiçi ve hibrit modellerin ani ve yaygın şekilde benimsenmesine yol açmıştır. Söz konusu değişim, uzaktan eğitimin ders ve öğrenme kalitesine, ayrıca mezunların istihdam edilebilirlik düzeyine etkileri hususunda kapsamlı bir incelemeyi gerekli ve zorunlu kılmıştır.

Yapılan ön literatür taramasında çalışmaların çoğunun pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim modelinin uygulanmasının öğrenci memnuniyeti ve deneyimleriyle sınırlı kaldığı görülmüştür. Az sayıda çalışmanın istihdam, beşeri sermaye, iş gücü piyasası, istihdam edilebilirlik gibi kavramlarla yükseköğretim düzeyinde öğrenim görmüş öğrenci ve mezunlarla ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise istihdam ve beşeri sermaye kuramları çerçevesinde pandemi dönemi

eğitim süreçlerinin uzun vadeli ekonomik çıktılar (istihdam boyutu) üzerindeki muhtemel etkilerine odaklanılmaktadır.

World Bank, UNESCO ve UNICEF'in 2021 yılında ortak yayımlamış olduğu *"Küresel Eğitim Krizinin Durumu: Toparlanmaya Giden Yol"* adlı raporda Covid-19'dan kaynaklanan öğrenme kayıplarının öğrencilerin yaşam boyu kazançlarında 17 trilyon dolara yakın bir kayba neden olacağı vurgulanmıştır (World Bank vd., 2021). Benzer şekilde OECD'nin birçok raporunda Covid-19 sürecinde örgün eğitime ara verilmesinin dolayısıyla acil uzaktan eğitim sürecinin makroekonomik etkisi incelenmiştir. Özellikle beşeri sermaye çerçevesinde bu etkilerin sonuçları ortaya konmaya çalışılmıştır. Tablo 1'de okul kapanmalarının makroekonomik sonuçları ölçülmeye çalışılmıştır. Bulgular, bir yıllık okul kapanmasına göre düzenlendiğinde krizin ülkelerin GSYİH seviyeleri üzerinde 2040-2050 yılları arasında %1,1 ile %-4,7 arasında değişen ve göz ardı edilemeyecek olumsuz bir etkiye işaret etmektedir (Dorn vd., 2020; Hanushek ve Woessmann, 2020; Viana Costa vd., 2021).

Tablo 1. Pandemiye Bağlı Okul Kapanmalarının Etkisini Tahmin Etmeye Çalışan Araştırmalar

Yazarlar	Ülkeler	GSYİH Düzeyi Üzerindeki Etkisi
Dorn vd., 2020	Amerika Birleşik Devletleri	-1.1% ile -1.8% arası (2040'ta)
Hanushek & Woessman, 2020	OECD ülkeleri ve bazı gelişmekte olan ekonomiler	-4.7% (2050'de)
Viana Costa vd., 2021	Amerika Birleşik Devletleri	-1.8% (2051'de)

Kaynak: Maisonneuve (2022). Etkiler, Dorn vd., 2020 ve Viana Costa vd., 2021 için sırasıyla 7 ay ve 0,8 okul yılı okul kapanması için hesaplanmıştır. Karşılaştırma amacıyla, orantılı olarak bir okul yılı için etkiye dönüştürülmüştür. Hanushek ve Woessmann (2020) ise 2050 yılında bildirilen etki; yazarların 2100 yılında GSYH'yi %7,5 oranında azaltan simülasyonunun tekrarlanmasına dayanan hesaplamasıdır.

Bir başka araştırma da okul kapanışlarının ekonomik etkilerini incelemekte ve çarpıcı sonuçlar sunmaktadır. Küresel GSYİH okul kapanışları nedeniyle %18 oranında azalmakta ve düşük gelirli ülkelerde %62'ye kadar yükselmekte olduğu tespit edilmiştir. Yükseköğretim mezunları, yaşam boyu ortalama 18.000 dolar kayıp yaşarken, dünya genelinde toplam kayıp 15.3 trilyon doları bulmaktadır. Okul kapanışları yıllık gelirden %0.8'lik bir düşüşe neden olmaktadır (Psacharopoulos vd., 2021).

Bu durum öğrencilerin pandemi süresince yaşamış oldukları bilgi, beceri, deneyim ve öğrenme kaybının yanısıra geliştirecekleri sosyal ağ, akran öğrenmesi vb. birçok faktörün olumsuz etkileriyle birlikte gelecekte elde edecekleri gelirler üzerinde oluşturacağı sonuçları gözler önüne sermektedir. Bu çalışmadan elde edilecek bulgular pandeminin ortaya çıkardığı çok boyutlu etkilerinin yanısıra yükseköğretim kurumlarının da çevrimiçi öğrenme altyapılarını ve pedagojik yaklaşımlarını gözden geçirmeleri için önemli ipuçları sunmaktadır.

3. Araştırmanın Kapsamı

Covid-19 salgını, küresel eğitim sistemlerini derinden bozarak uzaktan eğitime doğru benzeri görülmemiş bir kaymaya yol açmıştır. Birleşmiş Milletler 1 milyar 725 milyondan fazla öğrencinin etkilendiğini ve dünya öğrenci nüfusunun %98,6'sını kapsayan bir şekilde 200 ülkede okullarının kapandığını bildirmiştir (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 123; Zhu vd., 2020, s. 123). Bu bakış açısıyla Covid-19'un literatür kısmında da bahsedildiği gibi eğitim alanında derin etkiler bırakacağı kabul edilmesi gereken bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırma, eğitim sektörünün piyasaya en yakın birimi olan yükseköğretim olacak şekilde konumlandırılmıştır. Çalışma Türkiye’de 1992 yılında kurulan ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde yükseköğretim faaliyeti gerçekleştiren Süleyman Demirel Üniversitesi’ni kapsamaktadır. Araştırma kapsamında, Covid-19 pandemisi döneminde Süleyman Demirel Üniversitesi’nde öğrenimine devam eden lisans düzeyindeki öğrenciler ile mezunların acil uzaktan eğitim sürecinde edindikleri ders ve öğrenme deneyimleri, öğrenme kaybı algısı ve bu süreçteki teknolojik erişim imkanlarının istihdam beklentilerine etkisi detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çalışma, öğrenme deneyimlerinden mesleki gelişim beklentilerine kadar geniş bir yelpazede veri sunarak, uzaktan eğitim süreçlerinin bireylerin sosyoekonomik gelişimlerini nasıl şekillendirdiğine odaklanmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri, eğitim seviyeleri ve fakülte farklılıkları göz önünde bulundurularak, uzaktan eğitimin disiplinler arası etkilerinin anlaşılmasına yönelik analizler yapılmıştır. Bu kapsamda, uzaktan öğretimin öğrencilerin öğrenme motivasyonları, derslere katılım düzeyleri ve istihdam edilebilirlik üzerindeki dolaylı ve doğrudan etkileri istatistiksel olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, uzaktan

eğitim ile istihdam arasındaki ilişkinin farklı değişkenlerle birlikte nasıl şekillendiğine dair ampirik veriler ve analitik çıkarımlar sunulmaktadır.

4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitimin beşeri sermaye birikimi ve istihdam edilebilirlik üzerindeki etkilerini analiz etmeyi amaçlayan kapsamlı bir araştırma olmakla birlikte belirli metodolojik ve içeriksel sınırlamalara sahiptir. İlk olarak araştırmanın veri toplama süreci Süleyman Demirel Üniversitesi lisans mezunları¹ ve hâlihazırda eğitimine devam eden² lisans öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Bu sınırlılık elde edilen bulguların yalnızca bu örneklem bağlamında geçerli olduğu ve Türkiye genelindeki yükseköğretim öğrencileri veya diğer tüm üniversiteler için genellenmesinin sınırlı olabileceği anlamı taşımaktadır. Araştırma, anket yöntemine dayandığı için katılımcıların kişisel algılarına, deneyimlerine ve öznel beyanlarına bağlıdır. Bu durum özellikle öğrenme kaybı, istihdam beklentileri ve uzaktan öğretim süreçlerine ilişkin algılarda yanlılık ya da sosyal arzu edilirlilik etkisi gibi metodolojik sınırlamalara neden olabilir. Ayrıca, uzaktan öğretim sürecinin farklı fakültelerde ve disiplinlerde farklı şekillerde algılanabileceği göz önünde bulundurulsa da bu farklılıkların detaylı bir biçimde analiz edilmesi mevcut çalışmanın kapsamı dışında kalmıştır.

Araştırma süresinin pandemi dönemiyle sınırlı olması ve uzaktan öğretimin mezunların istihdamı ve mesleki gelişim üzerindeki etkilerinin zaman içinde daha net ortaya çıkabileceği gerçeği, çalışmanın uzun vadeli izleme ve analizlerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, teknolojik erişim ve dijital altyapının farklı sosyoekonomik gruplar üzerindeki etkileri de bu çalışmada kapsamlı şekilde ele alınamamış olabilir. Bu durum uzaktan öğretimin eşitsizlikleri artırma ya da azaltma potansiyeline dair daha derinlemesine çalışmalar yapılmasını gerektirmektedir. Bu sınırlılıklar, araştırmanın bulgularının dikkatli bir şekilde

¹ 2020-2023 yılları arasında mezun olmuş öğrencilerden oluşmaktadır.

² 2022-2023 eğitim öğretim yılında aktif olarak öğrenimine devam eden lisans öğrencilerinden oluşmaktadır.

yorumlanmasını ve gelecekte farklı örneklerle desteklenecek uzun vadeli çalışmalarla tamamlanmasını gerekli kılmaktadır.



1. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. İstihdam ve Beşeri Sermaye

İstihdam, ekonomi, sağlık ve verimliliğin temel göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Blanchard ve Katz, 1997, s. 51). Aynı zamanda istihdam; ücretler, işsizlik, çalışma süresi, işin niteliği, işgücü piyasası, işgücüne katılım oranı gibi çalışma ekonomisi kapsamındaki birçok kavramla yakından ilişkilidir. Dar anlamda emeğin bir işe koşulması anlamına gelmekte ve işgücü piyasasında emek arzı ve emek talebinin karşılaşmasıyla oluşmaktadır. Geniş anlamda ise üretim faktörlerinin tamamının üretimde kullanılmasını ifade etmektedir. İşgücü piyasasının temel çarklarından birisi olan istihdam, ekonomik büyüme ve toplumsal refah üzerinde önemli etkilere sahiptir (Acemoğlu, 2009, s. 359; Cahuc ve Zylberberg, 2004, s. 61). İstihdam artışı, verimlilik artışıyla birlikte gerçekleştiğinde belkide ekonominin ana itici gücü haline gelmektedir (Solow, 1956, ss. 65, 78). Ekonomik büyüme ve istihdam arasındaki bu ilişki, eğitimin kalitesi ve işgücü niteliğiyle doğrudan bağlantılıdır. Özellikle yükseköğretim düzeyinde gerçekleşen eğitim seviyesindeki artış, işgücünün verimliliğini pozitif etkileyecek ve ekonomik büyümeyi hızlandıracaktır (Barro, 2001, s. 14).

Eğitim ve istihdam arasındaki ilişki, beşeri sermaye kavramı çerçevesinde daha iyi anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Schultz (1961), insan sermayesi olarak da ifade edilen beşeri sermayeyi, “*insanların sahip oldukları bilgi, beceri ve diğer nitelikler*” şeklinde tanımlamış ve bu unsurların ekonomik kalkınmadaki önemine dikkat çekmiştir. Benzer bir şekilde, OECD (2019) ve Schultz (1961) tarafından yapılan tanımlarda, beşeri sermaye; bireylerin kazandıkları bilgi, yetenek, deneyim ve diğer kişisel özelliklerin stoku olarak ele alınmaktadır. Bu tanım, insanların sahip oldukları özelliklerin üretkenliklerini artırmada ve ekonomik katkılarında ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Beşeri sermaye ve istihdam arasındaki bu ilişki, bireylerin işgücü piyasasında daha rekabetçi hale gelmek ve istihdam edilebilirliklerini artırmak amacıyla eğitim ve beceri yatırımları yaptıklarını ifade etmektedir (Yorke ve Knight, 2006, s. 565). Bu

noktada eğitim düzeyindeki artışın bireylerin daha iyi iş fırsatları ve daha yüksek ücretler elde etmesine olanak sağladığı öne sürülmektedir (García-Aracil vd., 2023, s. 105). Eğitim kazanımları istihdam sonuçlarının temel belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilmekte ve bu durum beşeri sermayenin işgücü piyasasındaki değerini açıkça göstermektedir. Bireylerin istihdam güvencesi elde etmeleri ve bu güvencelerini sürdürmeleri açısından eğitim yatırımları önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla beşeri sermayeye yapılan yatırımlar bireysel düzeyde katkı sağlamakla birlikte ekonomik kalkınmanın sürdürülebilirliği açısından da stratejik bir önem taşımaktadır (Bridgstock ve Jackson, 2019, s. 469). Bu noktada yükseköğretim, işgücü piyasasının potansiyel adayları olan öğrencileri, işgücü için gerekli olan hem özel hem de aktarılabilir becerilerle donattığı için beşeri sermayenin geliştirilmesinde yapıtaşı olarak değerlendirilebilir. Yükseköğretim kurumları mezunlarının istihdam edilebilirliğinin, başarılarının önemli bir ölçütü olduğunu giderek daha fazla kabul etmekte ve mezunlarının istihdam edilebilirliğini artırmak için stratejiler uygulamaktadır. Yükseköğretim diplomasına sahip bir bireyin diğer eğitim seviyelerinden mezun olanlara göre daha fazla kazanç sağladığını ortaya koyan pek çok çalışma bu durumu kanıtlar niteliktedir (Ay ve Yardımcı, 2008; Becker, 1962; Cahuc ve Zylberberg, 2004; Denison, 1980; J. Mincer, 1958; Uysal ve Ersun Aydemir, 2016).

Beşeri sermaye teorisine göre yüksek ücretli meslekler eğitim yatırımlarını teşvik etmektedir. Bu durum işgücü piyasasında “ücret rekabeti modeli” adında bir model oluşturmakta ve eğitim düzeyi yüksek işçileri istihdam etme yeteneğine sahip olduğu esnek bir piyasa yapısı ortaya çıkarmaktadır. Teoriye göre, gelecekte daha fazla gelir elde etme potansiyeli olan eğitim programlarına yatırım yapma eğilimi yüksek olacaktır (Uyanık, 2000, s. 102). Bireylerin eğitime yapmış oldukları bu yatırımlar bilgi ve beceri düzeylerini artıracak hem ekonomik verimlilik hem de bireysel gelirleri artacaktır. Yapılan çalışmalar bireysel alınan bu kararların makroekonomik etkileri olduğunu göstermektedir. Denison (1962) eğitimle ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi ölçmek için çeşitli yöntemler geliştirmiş ve eğitimin ekonomik büyümeye olan katkısını nicel olarak ölçmeye çalışmıştır. ABD ekonomisi üzerine yaptığı çalışmada, 1929-1957 yılları arasındaki ekonomik büyümenin yaklaşık %23’ünün

eğitim düzeyindeki artıştan kaynaklandığını tespit etmiştir. Bu yöntem aşağıdaki temellere dayanmaktadır:

1. *İşgücü kalitesindeki artış*: Eğitim düzeyi yükseldikçe, işgücünün niteliği ve verimliliği artmaktadır. Bu da üretim süreçlerinde daha etkin ve yenilikçi yöntemlerin kullanılmasına olanak sağlamaktadır (Denison, 1962, s. 73).
2. *Teknolojik ilerleme*: Eğitimli işgücü, yeni teknolojileri daha hızlı benimseyebilmekte ve uygulayabilmektedir. Bu durum, ekonomide teknolojik ilerlemeyi hızlandırarak büyümeye katkıda bulunmaktadır (Denison, 1967, s. 298).
3. *Yenilikçilik ve girişimcilik*: Eğitim, bireylerin yenilikçi düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Bu da ekonomide yeni fikirlerin ve girişimlerin ortaya çıkmasını sağlayarak büyümeyi desteklemektedir (Denison, 1962, s. 163).
4. *Sosyal Sermaye*: Eğitim, toplumda sosyal sermayenin oluşumuna katkıda bulunarak ekonomik büyümeyi dolaylı olarak etkilemektedir. Eğitimli bireyler arasındaki iletişim ve iş birliği, ekonomik faaliyetlerin daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Coleman, 1988, s. 102).

Bu bilgiler ışığında bireylerin yüksek öğrenim gördükçe becerilerini ve üretkenliklerini geliştirdiklerini, bunun da işgücünün genel kalitesini artırdığı öne sürülebilir. Araştırmalar, eğitimin çalışanları verimli ve yenilikçi üretim yöntemleri için gerekli ileri becerilerle donatarak verimliliği artırdığını göstermektedir (Bils ve Klenow, 2000, s. 1160; Lemieux, 2014, s. 1048). Daha yüksek eğitim seviyesi, artan meslek seçimi ile ilişkilidir ve bireylerin sadece daha iyi ücret veren değil aynı zamanda daha yüksek beceri seviyeleri gerektiren işleri seçmelerine olanak tanıyarak daha yetkin bir işgücünü teşvik eder (Mouw ve Kalleberg, 2010, s. 403).

İstihdamın sürdürülebilirliği, beşeri sermayenin gelişimi ile yakından ilişkilidir. Acemoğlu ve Autor (2011), beşeri sermayenin teknolojik değişime uyum sağlama ve istihdam edilebilirliği artırma konusundaki kritik rolünü incelemişlerdir. Bu perspektif, istihdam politikalarının beşeri sermaye yatırımlarıyla entegre edilmesinin, uzun vadeli ekonomik büyüme ve sosyal refah için temel bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Beşeri sermayeye yapılan yatırımlar, işgücünün becerilerini

geliştirerek, teknolojik değişimlere uyum sağlama kapasitesini artırmakta, istihdamın niteliğini ve sürdürülebilirliğini doğrudan etkilemektedir.

1.1.1. İstihdam

İstihdam kavramı işgücü piyasalarının dinamik yapısını yansıtan, çeşitli tanım ve yorumları kapsayan çok yönlü bir kavramdır. En genel anlamda bireylerin belirli bir gelir karşılığında çalışmasını ifade eder. Ekonomik faaliyetlerin önemli bir parçası olmakla beraber bir ülkedeki iş gücünün ne ölçüde etkin bir şekilde kullanıldığını gösteren temel bir göstergedir. Ekonomik faaliyetlere katılabilecek durumda olan bireylerin çalıştırılması, istihdam oranlarının yükseltilmesi ve işsizlik oranlarının düşürülmesi, ekonomik büyüme ve kalkınma açısından kritik öneme sahiptir (Günsan ve Yergin, 2021, s. 1161; Lewchuk, 2017). Bu bağlamda, istihdamın artırılması için ülkeler çeşitli işgücü politikaları geliştirmekte ve uygulamaktadır (Yavuz, 2017, s. 499). İstihdam ve iş gücü piyasaları arasındaki ilişki, ekonomik göstergelerin anlaşılması açısından oldukça önemlidir. İş gücü piyasası, işgücü arzı ve talebinin etkileşimi ile şekillenir. İş gücü arzı, bireylerin çalışma isteği ve yetenekleri ile belirlenirken, iş gücü talebi ise işverenlerin ihtiyaç duyduğu iş gücünü ifade eder. Bu iki unsur arasındaki denge, işsizlik oranlarını doğrudan etkiler. Örneğin, iş gücü talebinin artması, istihdamın artmasına ve dolayısıyla işsizlik oranlarının düşmesine yol açabilmektedir (Günsan ve Yergin, 2021, s. 1162). İstihdam, yalnızca iş gücü piyasasında yer alan bireylerin sayısını değil, aynı zamanda bu bireylerin iş gücü piyasasındaki rolünü ve işverenler ile çalışanlar arasındaki ilişkileri de kapsamaktadır (Artan vd., 2021, s. 340). Bunun yanı sıra istihdam en çok anlaşılan ifadesiyle emeğin bir işe koşulması anlamına gelmekte fakat iktisadi perspektiften üretim faktörlerinin (emek, sermaye, tabii kaynaklar, girişimci, teknoloji ya da bilgi) üretim sürecine katılması anlamında ifade edilen kapsamlı bir kavramdır (Hatırlı, 2018, s. 4). Görüldüğü üzere istihdam kavramı ekonomi literatüründe piyasaların belki de en önemli aktörü olan emeğin bir fonksiyonu olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1.1.1. İş Gücü Piyasaları ve İşleyişi

İstihdam ve işgücü piyasaları arasındaki ilişki karmaşık ve karşılıklıdır. İş gücü piyasaları, istihdamın oluştuğu ve işgücü arzı ile talebinin karşılaştığı yerler ya da

ortamlardır. Ekonomik koşullar, teknolojik gelişmeler ve politika uygulamalarından etkilenen istihdam, fırsatlarının oluşturulduğu ve müzakere edildiği alanlar olarak da ifade edilmektedir. Ayrıca iş gücü piyasaları, bireylerin istihdam edilebilirliklerini artırmak için gerekli olan beceri ve yetkinlikleri geliştirmelerini teşvik etmektedir (Cunningham vd., 2016, s. 462; Özdemir vd., 2023, s. 61).

Bir başka pencereden bakıldığında iş gücü piyasalarıyla istihdam arasındaki ilişkisi, işsizlik bağlamında da önemli bir yere sahiptir. İşsizlik, bireylerin iş gücü piyasasında yer alamaması durumunu ifade eder ve ekonomik büyümenin istihdam oluşturmadığı durumlarda artış göstermektedir. (Merdan, 2023, s. 146). İstihdam bu yönüyle bireylerin ekonomik yaşamlarının merkezinde yer alan bir kavram olmakla beraber iş gücü piyasalarının işleyişi ile doğrudan ilişkilidir. İşsizlik açısından istihdam kavramı işgücü piyasaları için geliştirilen politikaların etkinliğinin bir göstergesi ve piyasaların esnekliğinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. İşgücü piyasalarının etkinliği bu göstergelerin pozitif yönlü olmasına bağlıdır. Uygulanacak ekonomi politikalarının belirlenmesi ve sosyal refahın sağlanması ancak istihdam politikaların etkili bir şekilde uygulanması ile gerçekleşmektedir.

1.1.1.2. İş Gücü Talebi, Arzı ve İşgücüne Katılım

Bir ülkedeki ekonomik büyümenin temel unsurlarından biri, üretim faktörlerinin etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Bu bağlamda, en önemli üretim faktörlerinden biri olan işgücünün verimli kullanımı ekonomik gelişim açısından potansiyel insan kaynağındaki artışın bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. İşgücü, sağladığı emek ile sosyo-ekonomik gelişmenin temel bileşenini oluşturmakta ve bu durum, ekonomik büyümenin sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir (Yamak vd., 2012, s. 41). İşgücü talebi, ekonomik koşullar, teknolojik gelişmeler ve iş ihtiyaçları gibi faktörlerden etkilenen, işverenlerin belirli bir ücret oranında işe almaya istekli oldukları işgücü miktarını ifade etmektedir (Sun, 2021, s. 1). Buna karşılık işgücü arzı, demografik faktörler, eğitim ve sosyal normlardan etkilenen, çeşitli ücret seviyelerinde çalışmaya istekli ve çalışabilecek toplam işçi sayısını kapsar (Hotchkiss ve Rios-Avila, 2013, s. 258). İstihdam edilen veya aktif olarak iş arayan çalışma çağındaki nüfusun oranı olarak tanımlanan işgücüne katılım,

ekonomik sağlık ve işgücü piyasası koşullarının kritik bir göstergesi olarak hizmet eder (C. Güneş, 2019, s. 365; Günsan ve Yergin, 2021, s. 1163).

Yükseköğretim öğrencileri için işgücüne katılım, özellikle pratik deneyim kazanmanın yanısıra mezun olduktan sonra istihdam edilebilirliğı artırmak için de çok önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenim görürken işgücü piyasasına dahil olmak öğrencilere günümüzün rekabetçi iş ortamında çok önemli olan değerli beceriler ve ağ kurma fırsatları sağlayabilir. Araştırmalar eğitimleri sırasında işgücüne katılan öğrencilerin mezuniyet sonrasında daha iyi istihdam sonuçlarına sahip olma eğiliminde olduklarını, çünkü işverenler tarafından oldukça değerli olan hem yumuşak hem de sert beceriler geliştirdiklerini göstermektedir (Kosonen ve Matikka, 2020, s. 6). Yükseköğretim mezunları için işgücü piyasası giderek daha rekabetçi hale gelmekte işverenler yalnızca akademik niteliklere değil aynı zamanda ilgili iş deneyimine de sahip adaylar aramaktadır (Shair vd., 2024, s. 13).

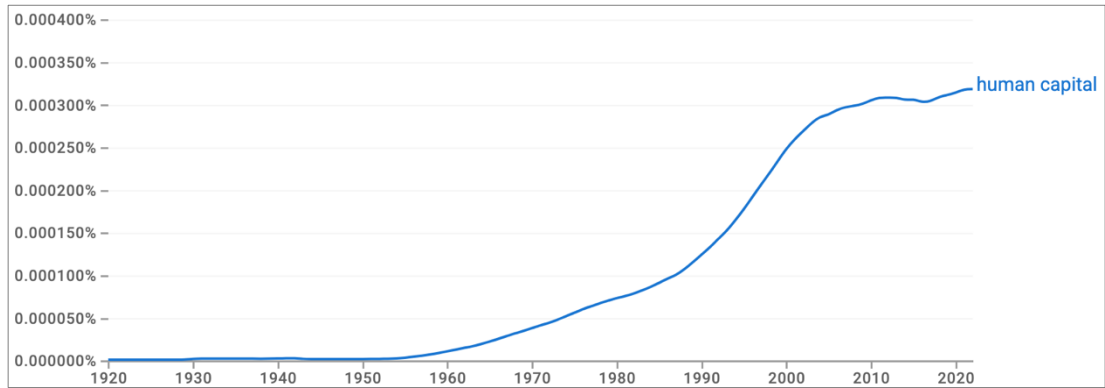
1.1.2. Beşeri Sermaye

Beşeri sermaye, günümüzde üretken bir sermaye türü olarak kabul edilmekte ve klasik iktisatçılardan günümüze kadar birçok araştırmacı tarafından farklı perspektiflerden incelenmektedir. Beşeri sermayenin tanımı ve kapsamı, kullanıldığı alana bağlı olarak farklılık göstermekle birlikte özellikle son kırk yıldır iktisatçılar arasında daha tutarlı bir çerçevede değerlendirilmektedir. Bu bağlamda beşeri sermaye, bireylerin gelir getirici ekonomik faaliyetlere doğrudan veya dolaylı olarak katılmasını sağlayan bilgi, beceri ve diğer niteliklerin toplamı olarak tanımlanabilir. Bu tanım, beşeri sermayenin ekonomik kalkınma ve verimlilik artışındaki merkezi rolünü ön plana çıkarmaktadır (Gümüş, 2004, s. 7).

Sermaye ve yatırım kavramları, ekonomi teorileri içerisinde önemli bir konuma sahiptir. Üretimi artırmayı amaçlayan fiziksel sermayeye yapılan yatırımlar ağırlıklı olarak binalar, üretim tesisleri ve makineler gibi maddi varlıklar şeklinde ifade edilmektedir. Bununla birlikte çok sayıda iktisatçı fiziksel sermaye envanterinin üretim kapasitesini artırmayı amaçlayan yeni makinelere yapılan yatırımlara ek olarak eğitime yapılacak yatırımların da üretim kapasitesinin yükseltilmesinde önemli bir unsur olduğunu ileri sürmektedirler (Becker, 1964; J. Mincer, 1958; Schultz, 1961).

Bu bağlamda, eğitim ve öğretimin beşeri sermaye üzerindeki etkisiyle üretkenlik ve ekonomik büyüme dinamiklerine önemli katkılar sağlanmaktadır.

Beşeri Sermaye teriminin iktisat alanında ilk resmi kullanımı muhtemelen 1897 yılında Irving Fisher tarafından gerçekleştirilmiştir. Sonraki dönemlerde farklı yazarlar tarafından da benimsenmesine rağmen bu kavram 1950’lerin sonlarına kadar iktisatçıların ortak dilinde önemli bir yer edinmemiştir. Jacob Mincer’in 1958 yılında Journal of Political Economy’de yayınlanan “Beşeri Sermayeye Yatırım ve Kişisel Gelir Dağılımı” başlıklı makalesinin ardından “beşeri sermaye” kavramı daha yaygın bir kullanıma kavuşmuştur. Gary Becker, 1964 yılında yayınlanan ve 1962 tarihli Journal of Political Economy dergisinde yayımlanan “Beşeri Sermayeye Yatırım” adlı makalesinin genişletilmiş bir versiyonu olan “Beşeri Sermaye: Eğitime Özel Referansla Teorik ve Ampirik Bir Analiz” adlı kitabında “beşeri sermaye” terimini kitabının başlığında kullanma konusunda tereddüt ettiğini ve olası eleştirilere karşı uzun bir alt başlık kullandığını belirtmiştir. Grafik 1’de yer alan Google “N Gram” (İngilizce) verilerine bakıldığında, 1950’lerin sonlarına kadar neredeyse hiç kullanılmadığı görülmektedir. 1950’lerden sonra terimin kullanımı günümüze kadar artmış, 1990’larda ise öncekine göre biraz daha yükselmiştir (Goldin, 2016, s. 57).



Grafik 1. Beşeri Sermaye Kavramının Yıllar İçindeki Kullanımı

Klasik iktisatçılar emeği sermayeden ve üretim araçlarından ayırmazken Adam Smith, en önemli eserlerinden olan “Ulusların Zenginliği” (1776) kitabında; “eğitimli bir insanın, çok fazla emek ve zamana rağmen pahalı makinelerden biriyle karşılaştırılabilir” fikrini öne sürmüş ve böylece insan sermayesine yapılan yatırımın fiziksel sermayeye yapılan yatırımla kıyaslanabileceği konusunu gündeme getirmiştir (Woodhall, 1994, s. 282). Bunun yanısıra Adam Smith, 1700’lü yıllarda oldukça cesur

bir şekilde ülkelerin vatandaşlarının nitelikli özelliklerinin tümünün mevcut ülke sermayesinin bir parçası olarak değerlendirilebileceği gerçeğini de ileri sürmüştür (Schultz, 1961, s. 2). Smith'e göre zorlu bir mesleği uzun bir süre öğrenmek için çaba sarf eden bir birey, çalışma hayatı boyunca diğer işçilere kıyasla daha yüksek ücret almalı demiştir. Bu yüksek ücretler, bireyin en azından o süreçteki masraflarını karşılamalı ve benzer bir değere sahip sermayenin getirileriyle denk olması gerektiğini ifade etmiştir (Erkin, 2015, s. 10).

Benzer şekilde T. R. Malthus da beşeri sermaye konusuna direkt değinme de beşeri yatırımların eğitimle gerçekleşebileceğini bunun da nüfus kontrolüne yardımcı olacağını dile getirmiştir. Böylece iktisadi kalkınma için niteliksiz işgücünün sınırlandırılabilirliğini vurgulamıştır. D. Ricardo Malthus'un nüfus planlamasındaki yaklaşımına benzer şekilde aile planlamasıyla ilgili farkındalığın yalnızca bireylerin eğitilmesiyle mümkün olabileceğini kabul etmiştir. I. Fisher soyut bir kavram olan sermayenin beşeri unsurunu irdelemiştir. Sermaye gelecekteki hizmet akımını sağlayan bir stok olarak değerlendiren Fisher'ın, beşeri niteliklerin artırılmasına ayrılan kaynakların birey ve toplum için gelecekteki gelir artışına katkı sağlayacak bir unsur olarak gördüğü söylenebilir (Yüce, 1985, ss. 21-42). Neoklasik İktisadın ve Cambridge Okulu'nun kurucusu A. Marshall ise eğitimi milli bir yatırım olarak değerlendirmiştir. En değerli sermayenin beşeri kaynaklara yapılan yatırım olduğunu ifade etmesine rağmen, pratik analizlerde insanın sermaye olarak kabul edilmemesi gerektiğini ileri sürmüştür. Her ne kadar emek bir üretim faktörü olsa da diğer üretim faktörlerinden farklılaşması gerektiğini savunmuştur. Marshall'ın bu tutumu, her ne kadar beşeri sermaye kavramının gelişimini bir süre ertelemiş olsa da ne kadar önemli ve dikkate değer olduğu gerçeğini açıkça göstermektedir (Uyanık, 2000, s. 100; Yüce, 1985, s. 42). Marshall, eğitimin gelirleri artırmasının, bireylerin eğitim almaya karar verme sürecini etkilediğini vurgulamıştır. Ayrıca Marshall, gelecekteki işgücü piyasası koşullarını tam olarak tahmin etmenin zorluğuna dikkat çekerek, eğitimin getirisini kesin bir şekilde hesaplamanın güçlüklerini de belirtmiştir (Erkin, 2015, s. 10).

Beşeri sermaye kavramı genellikle insanın bilgi, beceri ve yetkinlikleri gibi ekonomik olmayan değerlerinin ekonomik birer varlık olarak değerlendirilmesi ve insanın sermaye olarak ele alınması anlayışına dayanmaktadır. Sosyal bir kavram

olarak ele alındığında evrensel bir tanımı olmamakla birlikte iş gücünün ve diğer üretim faktörlerinin daha etkin ve verimli kullanılmasını sağlamaktadır. Beşeri sermaye, bilgi, beceri, yetkinlik, donanım, deneyim ve dinamizm gibi olumlu unsurların bütününe katkıda bulunduğu gibi aynı zamanda fiziksel, zihinsel ve ruhsal canlılık ve dayanıklılığı da içermektedir (Eser & Gökmen, 2009 dan akt. Çelik, 2022, s. 48). Bugünkü anlamında beşeri sermaye kavramını ilk olarak Theodore W. Schultz'un öncülüğünde Jacop Mincer ve Gary Becker gibi iktisatçılar ele almaktadır.

Schultz, insanların bilgi ve becerilerinin bir sermaye biçimi olduğunu savunan "Investment in Human Capital/İnsan Sermayesine Yatırım" adlı makalesiyle beşeri sermayenin bugünkü anlamda anlaşılmasını sağlamıştır. Çalışmasında beşeri sermayeye yapılan yatırımın ekonomik büyüme üzerindeki etkilerini analiz etmektedir. Schultz, bireylerin bilgi ve beceri edinmesinin bir sermaye biçimi olduğunu ve bu sermayenin büyük ölçüde bilinçli bir yatırımın ürünü olduğunu ileri sürmektedir. Batı toplumlarında bu beşeri sermaye biçiminin geleneksel (beşeri olmayan) sermayeden çok daha hızlı büyüdüğünü ve bu büyümenin ekonomik sistemin en dikkat çekici özelliği olabileceğini savunmaktadır. Schultz, ulusal üretimdeki artışların, toprak, iş gücü saatleri ve yeniden üretime koşulabilir fiziksel sermaye artışlarından daha büyük olduğunu ve beşeri sermayeye yapılan yatırımların bu farkın başlıca açıklaması olabileceğini ileri sürmektedir. Eğitim, sağlık ve daha iyi iş fırsatları için iç göç gibi harcamaların insan sermayesine yapılan yatırımlara örnek olduğunu belirtmiştir. Çalışmasında, ekonomistlerin beşeri sermayeye yapılan yatırımları analizlerinde kullanma konusunda çekimser davrandığını ya da göz ardı ettiklerini dile getirmiştir. Buna neden olan konunun ahlaki ve felsefi³ meseleler olduğunu belirtmiştir. Beşeri Sermaye yatırımlarını birkaç başlıkta sıralayacak olursak (Schultz, 1961, ss. 1-4):

- **Eğitim ve Öğretim Yatırımları:** Eğitim ve öğretim sistemlerine yapılan doğrudan yatırımların, beşeri sermayenin gelişiminde kritik bir rol

³ Schultz bu konuda insanların inancı ve ahlaki tutumunu anladığını fakat özellikle bazı iktisatçıları kastederek bir eleştiride bulunmuştur. Bu konunun farklı bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. İnsana yatırım yapmanın aslında özgürlük alanını genişlettiği ve bahsedilen ekonomik çabanın da insanları bu noktada araç değil amaç yaptığını, mülk ya da pazarlanabilir bir varlık yapmadığını vurgulamaktadır.

oynamaktadır. Böylece eğitim harcamaları, bireylerin bilgi ve becerilerini artırarak, iş gücünün verimliliğini ve kazanç potansiyelini yükseltecektir.

- **Sağlık Hizmetleri Yatırımları:** İş gücünün fiziksel ve zihinsel sağlığının iyileştirilmesi, üretkenliğin artmasına katkıda bulunmaktadır. Böylece iş gücünün kalitesini ve dolayısıyla ekonomik büyümeyi artırmada önemli bir yapı taşı olmaktadır.
- **İşbaşı Eğitim Programları:** İşbaşı eğitim programları ve mesleki eğitimler, çalışanların yeteneklerini geliştirmeleri ve iş gücüne daha nitelikli katılmaları için önemli bir araçtır. Bu tür programlar ekonomik politikalarla daha iyi sonuçlar vermektedir.
- **İç Göç ve Mobilité:** Daha iyi iş fırsatları için iç göçün teşvik edilmesi, iş gücünün daha verimli alanlara yönelmesini sağlar. Schultz, iç göçün, bireylerin kazançlarını artırma ve ekonomik kaynakların daha verimli kullanımını sağlama potansiyelini artıracağını ileri sürmektedir.
- **Gelir Kayıplarının Telafisi:** Beşeri sermaye yatırımlarıyla, eğitim veya işbaşı eğitimi gibi faaliyetlere katılan bireylerin, bu süreçte kaybettikleri gelirlerin telafi edilmesi, bu tür yatırımları daha cazip hale getirecektir. Schultz, bu tür gelir kaybı telafi mekanizmalarının da ekonomik politikalarla desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Yukardaki başlıklardan anlaşıldığı üzere beşeri sermayeye yapılan yatırımların çok boyutlu getirileri söz konusudur. Schultz, ciddi bir katma değer oluşturan ve önemi her geçen gün daha da anlam kazanan beşeri sermaye ve yatırımlarını ekonomi literatüründe hak ettiği konuma taşımada öncülük etmiştir Woodhall (1994).

1.1.3. Beşeri Sermayenin Özellikleri ve Ölçümü

Beşeri sermayenin temel özelliklerinden biri tabiatı gereği maddi (fiziksel) olmamasıdır. Fiziksel varlıkların aksine, beşeri sermaye kolayca ölçülemez veya değerlendirilemez, bu durum ölçümünü karmaşık ve bir o kadar zor hale getirmektedir. Birçok araştırma, beşeri sermayeyi değerlendirmek için farklı metodolojiler önermiş ve birden fazla göstergiyi dikkate alan kapsamlı bir yaklaşıma duyulan ihtiyacı vurgulamıştır. Örneğin “gösterge yaklaşımı” eğitim yılı ve beceri düzeyleri gibi ölçülebilir noktalara odaklanırken “maliyet yaklaşımı” eğitim ve gelişim için yapılan

yatırımları değerlendirmektedir (Abraham ve Mallatt, 2022, s. 105; Baron, 2011, s. 30). Ayrıca, gelir yaklaşımı insan sermayesini bireylerin yaşamları boyunca elde ettikleri ekonomik getirilere dayalı olarak değerlendirmektedir (Abraham ve Mallatt, 2022, s. 116; Veselinović vd., 2021, s. 3).

Beşeri sermayenin diğer önemli özelliklerine bakıldığında eğitim, sağlık ve sosyal beceriler gibi unsurları içermektedir. Bu unsurlar, bireylerin ekonomik üretkenliğini artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim beşeri sermayenin en önemli bileşenlerinden biridir; zira eğitim yatırımları, işgücünün verimliliğini artırarak ekonomik büyümeyi teşvik eder (Baş, 2004, ss. 24-25; İstekli ve Serdengeçti, 2021, s. 316). Dolayısıyla beşeri sermaye, bireylerin sağlık durumlarıyla da yakından ilişkilidir; sağlıklı bireyler, daha yüksek verimlilikle çalışabilirler ve bu da ekonomik çıktıyı olumlu yönde etkiler (Bulut, 2023, s. 11).

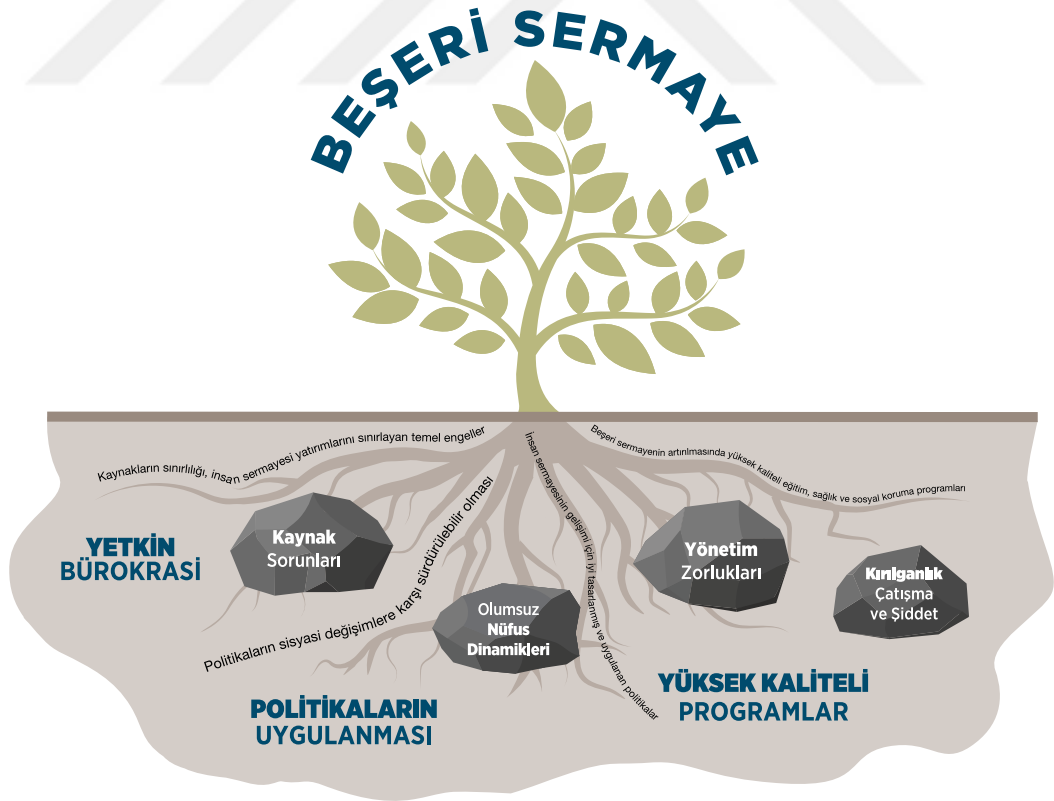
Beşeri sermayenin hesaplanması onun çok yönlü yapısını yakalamayı amaçlayan çeşitli metodolojileri içermektedir. Öne çıkan yöntemlerden biri; Dünya Bankası (World Bank) ve Uluslararası Para Fonu (IMF) tarafından 2018 yılında ilk versiyonu açıklanan Beşeri Sermaye Endeksi (HCI)⁴; bireylerin potansiyel üretkenliğini tahmin etmek için sağlık ve eğitim göstergelerini kullanmaktadır. Bu endeks, bir çocuğun doğduğu ülkedeki sağlık ve eğitim koşulları göz önüne alınarak, 18 yaşına geldiğinde ulaşabileceği beşeri sermaye miktarını değerlendirmektedir. HCI, üç temel bileşeni içermektedir: *beş yaşına kadar hayatta kalma olasılığı, okulda geçirilen öğrenme odaklı yıl sayısı ve sağlık düzeyi*. Sağlık düzeyi, çocuklarda bodurluk oranları⁵ ve yetişkin hayatta kalma oranları kullanılarak belirlenmektedir. Bu bileşenler, işgücü verimliliğine katkıları açısından değerlendirilir ve tam eğitim ve sağlık durumuna göre bir karşılaştırma yapılarak 0 ile 1 arasında bir değer elde edilmektedir. HCI, gelecekteki işgücünün verimliliğini ölçmeyi amaçlamakta ve

⁴ HCI = Hayatta kalma x Okul x Sağlık şeklinde basitçe gösterilebilir (Corral vd., 2020, s. 19).

⁵ Bodurluk; çocuklarda görülen bir sağlık sorunudur ve yaşa göre boy uzunluğunun, referans standart sapmasının iki birim altında olması durumunu ifade etmektedir. Başka bir deyişle, bir çocuğun boyu, yaşlarına göre belirgin şekilde kısaysa, bu durum bodurluk olarak adlandırılır. Bodurluk sadece fiziksel gelişimi değil aynı zamanda bilişsel yetenekleri de olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum, çocukların okul başarısını ve gelecekteki iş hayatındaki verimliliğini olumsuz etkileyebilmektedir.

lkeler arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadır (Corral vd., 2020, s. 16; Kraay, 2019, s. 2). Bu endeks, bugün doğan bir çocuğun yetişkinliğe ulaştığında beklenen ekonomik katkılarını yansıtmakta ve böylece ileriye dönük bir beşeri sermaye ölçümü sağlamaktadır (Demirgüç vd., 2020, s. 2).

Dünya Bankasının aynı toplantısında ilan edilen Beşeri Sermaye Projesi (HCP), ilke kez 2001 yılında açıklanan Uluslararası ğrenci Değerlendirme Programı (PISA)’nın birçok Avrupa lkesi için şok oluşturması ve eğitim politikaları üretmek zorunda kalması gibi bir etki oluşturması beklenmektedir. şekil 1’de Dünya Bankasının yayımlamış olduğu “Dünya Kalkınma Raporu 2019: İşin Değişen Doğası” Raporunda beşeri sermaye, ağaç metaforu üzerinden anlatılarak hangi kaynaklardan beslendiği ve karşılaşılan engeller hakkında ülkelerin politika yapıcılarına geniş bir perspektif sunmaktadır. Başta kaynak yetersizliği, yönetim zorlukları, olumsuz demografik gelişmeler ve çatışma gibi etmenler, beşeri sermayenin büyümesini engelleyebilmektedir. Fakat yetkin bürokrasi, sağlıklı politika uygulamaları ve yüksek kaliteli programlar ise beşeri sermayenin köklerinin beslenmesini sağlamaktadır.



Kaynak: (World Bank, 2018, s. 9)

şekil 1. Beşeri Sermayenin Beslendiği Kaynaklar

Vidotto ve arkadaşları (2017) tarafından kapsamlı bir inceleme sonucunda hazırlanan beşeri sermayenin hesaplanmasında en sık kullanılan bileşenler Tablo 2’de detaylı bir şekilde gösterilmiştir. Tabloda; Schultz (1961), beşeri sermayenin temel olarak bilgi ve çalışan becerilerinden oluştuğunu öne sürmüştür; eğitimin bireyi şekillendirmedeki belirleyici rolünü vurgulamıştır. Bu yaklaşıma paralel olarak, Mincer (1962), becerilerin işteki deneyim yoluyla kazanıldığını ifade etmiş; böylece eğitimin yanı sıra deneyimin de beşeri sermaye üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Bu bağlamda Becker (1993), istihdam alanında eğitim ve öğretimin beşeri sermayeye yapılan en önemli yatırımlar arasında yer aldığını belirtmiştir. Entelektüel sermaye bağlamında, Stewart (1998), beşeri sermayenin yetenek, beceri, kabiliyet ve fikirlerden oluştuğunu dile getirmiştir. Ayrıca insan emeğinin en değerli yönlerinin hissetmek, yargılamak, oluşturmak ve ilişki geliştirmek gibi insani görevler olduğuna dikkat çekmiştir. Edvinsson ve Malone (1998) ise beşeri sermayeyi yetenek, bilgi, beceri, deneyim ve yenilikçilik faktörlerinden oluşan bir bileşim olarak tanımlamaktadır. Buna ek olarak Bontis (1999), beşeri sermayenin genetik miras, eğitim, uzmanlık ve bireylerin tutumları gibi unsurları içerdiğini ifade etmiştir. Bu yaklaşımlar beşeri sermayenin farklı yönlerini ele alarak bu kavramı daha geniş bir perspektiften anlamlandırmayı amaçlamaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. Beşeri Sermaye Ana Bileşenleri

Bileşenler	Yetenek	Eğitim	Deneyim	Bilgi	Beceriler	Tutumlar	Yenilikçilik	Liderlik
Yazarlar								
Schultz (1961)		✓	✓	✓	✓			
Mincer (1962)		✓	✓	✓	✓			
Becker (1964)		✓		✓	✓	✓		
Stewart (1998)	✓	✓		✓	✓		✓	
Sveibly (1998)			✓	✓	✓			
Edvinsson ve Malone (1998)			✓	✓	✓		✓	
Davenport (1999)	✓			✓	✓	✓		
Bontis vd. (1999)	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Friedman vd. (2000)		✓		✓	✓			
O’Sullivan ve Stankosky (2004)				✓	✓	✓		
Subramaniam ve Youndt (2005)			✓	✓	✓	✓	✓	
Chen vd. (2009)			✓	✓	✓	✓		
Huang ve Wu (2010)			✓	✓	✓		✓	
Bueno vd. (2011)		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Santos Rodrigues (2013)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Nieves ve Haller (2014)			✓	✓	✓			

Kaynak: Vidotto vd. (2017, s. 319) yapmış oldukları çalışma referans alınarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Bu yöntemlere ek olarak beşeri sermayenin ölçümünde doğrudan ölçüm yöntemleri de kullanılmaktadır (UNECE, 2016):

Maliyet temelli yaklaşım: Beşeri sermaye stokunun değeri, birey, aile, işveren ve devlet gibi çeşitli aktörlerden gelen geçmiş yatırımların amortismanına tabi tutulmuş değeri ile hesaplanmaktadır (Schultz, 1961; Eisner, 1989; Kendrick, 1976). Bu yaklaşım, beşeri sermayenin üretiminde katlanılan maliyetlerin değerlendirilmesine dayanmakta ve amortisman oranının doğru tahmini yöntemin temel unsurunu oluşturmaktadır. Yöntem, yalnızca piyasa harcamalarını değil, aynı zamanda piyasa dışı harcamaları da kapsayacak şekilde genişletilebilmektedir. Örneğin, öğrenciler ve ebeveynlerin eğitime ayırdığı zamanın emsal değerleri dikkate alınarak, beşeri sermayenin daha gerçekçi bir şekilde ölçülmesi sağlanabilmektedir.

Ömür boyu gelire dayalı yaklaşım: Beşeri sermaye, nüfustaki tüm bireylerin yaşamları boyunca elde etmeyi bekledikleri gelecekteki gelir akışlarının iskonto edilmiş değerlerinin toplamı ile ölçülmektedir. Maliyet temelli yaklaşımın aksine, bu yöntem beşeri sermaye stokunu çıktı üzerinden değerlendirir; ancak bu çıktılar, bireyin elde ettiği özel parasal faydalarla sınırlıdır.

Göstergelere dayalı yaklaşım: beşeri sermayeyi eğitim çıktı göstergeleri üzerinden tahmin etmektedir. Literatürde yetişkin okuryazarlığı, okula kayıt oranları ve ortalama eğitim yılı gibi çeşitli ölçütler kullanılmaktadır. Ancak bu yaklaşım, bilgi açısından zengin olmasına rağmen ortak bir ölçüt eksikliği nedeniyle farklı göstergelere dayanmaktadır.

Özetle, *maliyet bazlı yaklaşım*, eğitim ve öğrenim için yapılan harcamaları dikkate almakta ve uygulanması kolay olmaktadır. Fakat tüketim ve yatırım ayrımında ve yıpranma payı belirlemede zorluklar içermektedir. *Yaşam boyu gelir yaklaşımı*, gelecekteki gelirlerin bugünkü değerini hesaplayarak beşeri sermayeyi değerlendirmekte ve teorik olarak daha uygun kabul edilmektedir. Bu yaklaşım da çok fazla varsayım içermekte ve veri gereksinimi yüksek olmaktadır. *Gösterge tabanlı yaklaşım* ise okuryazarlık oranları gibi eğitim çıktıları kullanmakta, basit ve bilgilendirici olmaktadır. Fakat ortak bir ölçü birimi olmaması sebebiyle diğer yaklaşımlar kadar kapsamlı olmamaktadır. Anlaşılabacağı üzere her yöntemin kendine özgü avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır (UNECE, 2016).

1.1.4. Beşeri Sermayenin Unsurları

Beşeri sermaye kavramının gelişimi özellikle 1960’lardan sonra ekonomik büyüme ve kalkınma süreçlerinde insan faktörünün öneminin daha iyi anlaşılmasıyla ivme kazanmıştır. Beşeri sermaye, bireyin doğuştan getirdiği yetenekler ile sonradan kazandığı bilgi, beceri ve deneyimlerin birleşiminden oluşmakta ve ekonomik faaliyetlerde belirleyici bir rol oynamaktadır. Ekonomik kalkınmanın sürdürülebilir olması için fiziki sermaye yatırımları kadar beşeri sermaye yatırımlarının da önemi büyüktür. Nitekim modern ekonomilerde üretim süreçleri giderek daha bilgi-yoğun hale gelmekte ve yüksek nitelikli işgücüne duyulan ihtiyaç artmaktadır (Coleman, 1988, s. 100; Romer, 1990, s. 8).

Beşeri sermaye karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olarak bireylerin ekonomik değer üretme kapasitelerini belirleyen çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır. Bu bileşenler arasında en temel olanlar eğitim, sağlık ve işgücü yapısıdır (Becker, 1993, s. 17). Eğitim, bireylerin bilgi ve beceri düzeylerini artırarak üretkenliklerini yükseltmekte; sağlık, fiziksel ve zihinsel kapasitelerini koruyarak çalışma verimliliklerini sürdürmelerini sağlamakta; işgücü yapısı ise bu potansiyelin ekonomik sistem içerisinde organize edilme biçimini ifade etmektedir. Bu unsurların her biri, işgücünün yeteneklerini ve etkinliğini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (OECD, 2001, s. 18; Sain, 2022, ss. 24-36).

Beşeri sermayenin unsurları birbirleriyle karşılıklı etkileşim halinde ve bir bütün olarak ekonomik performansı etkilemektedir. Örneğin eğitim düzeyi yüksek bireylerin sağlık bilinci de artmakta bu da hem yaşam kalitesini hem de çalışma verimliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Benzer şekilde işgücü piyasasının yapısı ve özellikleri bireylerin eğitim ve sağlık yatırımlarından elde edecekleri getiriyi belirleyerek bu alanlardaki tercihlerini şekillendirmektedir. Dolayısıyla, beşeri sermayenin geliştirilmesi için bu unsurların her birinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması ve aralarındaki sinerjiyi maksimize edecek politikaların geliştirilmesi gerekmektedir (Acemoglu ve Pischke, 1999, s. 112; Grossman, 2000, s. 349).

1.1.4.1. Eğitim

Eğitim genellikle insan sermayesinin temel taşı olarak kabul edilir. Bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştiren örgün eğitim ve gayri resmi öğrenme deneyimlerini kapsar. Eğitim birikimi, işgücü verimliliğini ve inovasyon kapasitesini artırdığı için ekonomik sonuçların iyileştirilmesiyle bağlantılıdır. Araştırmalar, eğitilmiş bireylerin daha iyi iş olanaklarına ve daha yüksek kazanç potansiyeline sahip olma eğiliminde olmaları nedeniyle, daha yüksek eğitim seviyelerinin ekonomik büyüme ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Barro ve Lee, 2013, s. 184; Mamuneas vd., 2006, ss. 126-127; Y. Wang ve Liu, 2016, s. 353). Ayrıca eğitim, beşeri sermayeye yapılan kritik bir yatırım olarak hizmet etmekte ve getirileri artan verimlilik ve ekonomik kalkınma şeklinde ortaya çıkmaktadır (Alawamleh vd., 2019, s. 2).

Beşeri sermayenin incelenmesindeki temel zorluklardan biri bu kavramın somut bir şekilde olarak ölçümünün oldukça zor olmasıdır. En yaygın beşeri sermaye ölçütleri; ortalama eğitim yılı, çeşitli okullaşma oranları ve okuma yazma bilmeyenlerin oranı gibi eğitim odaklı göstergelerden oluşmaktadır (Barro ve Lee, 2013, s. 188). Fakat bu göstergeler bireyin sahip olduğu beşeri sermayeyi tam anlamıyla yansıtmakta yetersiz kalmaktadır. Eğitim temelli ölçümler, iş başında öğrenme, sağlık durumu, bilişsel ve bilişsel olmayan yetenekler gibi beşeri sermayeyi oluşturan diğer önemli unsurları büyük ölçüde göz ardı etmektedir. Bu sınırlılık, eğitimin beşeri sermaye üzerindeki etkisini değerlendirmede daha geniş bir bakış açısının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle okullaşma sürecinin kalitesi mevcut ölçütlerde yeterince temsil edilmemekte ve bu durum eğitim dışı faktörlerin gözlemlenmesini zorlaştırmaktadır. Beşeri sermayenin eğitim dışındaki boyutları ve eğitimin kalite yönü genellikle doğrudan gözlemlenemese de bu unsurlar, bireyin ekonomik ve toplumsal katkı kapasitesini belirleyen kritik bileşenler arasında yer almaktadır. Bu nedenle kapsamlı bir analiz için beşeri sermayeyi daha kapsayıcı ve detaylı bir çerçevede inceleyen ölçümlere ihtiyaç duyulmaktadır (Li vd., 2016, s. 1).

1.1.4.2. Sağlık

Sağlık, bireyin çalışma ve ekonomiye katkıda bulunma kabiliyetini doğrudan etkilediği için beşeri sermayenin bir diğer hayati bileşenidir. Sağlıklı bir işgücü daha

üretkendir, daha az devamsızlık yapar ve daha yüksek morale sahiptir; bunların tümü ekonomik büyüme için ön koşul olarak değerlendirilebilir (Uddin ve Xie, 2019, s. 18; Gündüz ve Yahaya, 2018, s. 63). Sağlık hizmetlerine erişim ve sağlıklı yaşam koşulları da dahil olmak üzere sağlığa yapılan yatırım beşeri sermayenin geliştirilmesi için oldukça önemli faktörlerdir. Yapılan araştırmalar, iyileştirilmiş sağlık sonuçlarının daha iyi eğitim kazanımına ve işgücü piyasası performansına yol açtığını ve hem bireylere hem de ekonomiye fayda sağlayan olumlu bir geri bildirim döngüsü meydana getirdiğini göstermiştir (Bloom vd., 2001; Chen vd., 2023; Nizar ve Nazir, 2020). Sağlıkla ilgili yatırımlar ekonomik kalkınmanın teşvik edilmesinde genellikle eğitim yatırımları kadar önemli görülmektedir (Anwar, 2018, s. 307).

1.1.4.3. İş Gücünün Yapısı

Bir ekonominin beşeri sermayesinin kalitesini ve verimliliğini belirleyen faktörlerden birisi nitelikli işgücüdür. Ekonomik büyüme için nitelikli bireyler, yenilikçi çözümler üretebilir ve mevcut kaynakları daha etkin kullanabilirler (Abakirov ve Bayraktutan, 2022, s. 1488). İşgücü yapısındaki değişiklikler, eğitim düzeyinin artması ve sağlık durumunun iyileşmesi ile doğrudan ilişkilidir (Yılmaz vd., 2019, s. 2). İşgücü yapısı, teknolojik gelişmeler ve küreselleşme gibi faktörlerden etkilenmekte, bu da işgücünün sürekli adaptasyonunu ve beceri kazanmasını gerektirmektedir (Neagu vd., 2016, s. 71). Beceri gelişimini teşvik eden ve işgücü hareketliliğini kolaylaştıran etkili işgücü politikaları, beşeri sermayenin optimize edilmesi ve sürdürülebilir ekonomik büyümenin sağlanması için gereklidir (Garavan vd., 2001, s. 48).

1.1.5. Beşeri Sermaye Ekolleri

Beşeri sermaye kavramı daha önce de açıklandığı gibi; bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve diğer niteliklerin ekonomik değer oluşturan bir varlık olarak ele alınmasını ifade etmektedir. Bu kavram ekonomik kalkınma ve büyüme süreçlerinde fiziksel sermaye kadar insana yapılan yatırımların da kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Beşeri sermaye yatırımları, eğitim, sağlık, mesleki eğitim ve diğer beceri geliştirme faaliyetlerini kapsamakta ve bunlar bireylerin üretkenliğini

artırarak hem kişisel hem de toplumsal refah düzeyini yükseltmektedir (Uslu, 2016, s. 16).

Beşeri sermaye teorisine katkıda bulunan düşünürlerin kronolojik gelişimi incelendiğinde, ilk olarak Jacob Mincer'in 1958'de "Beşeri Sermayeye Yatırım ve Kişisel Gelir Dağılımı" çalışmasıyla bu alandaki sistematik araştırmaların temelini attığı görülmektedir. Mincer, eğitim ve iş deneyiminin gelir düzeyi üzerindeki etkilerini ekonometrik bir çerçevede inceleyerek, beşeri sermaye yatırımları ile gelir dağılımı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (J. Mincer, 1958, s. 287). Theodore Schultz 1961'de "Beşeri Sermayeye Yatırım" adlı çalışmasında, ekonomik kalkınmanın salt fiziksel sermaye birikiminden ziyade insana yapılan yatırımlarla mümkün olabileceğini savunmaktadır. Schultz, eğitim harcamalarını bir tüketim değil, verimlilik artışı sağlayan bir yatırım olarak değerlendirmektedir (Schultz, 1961, ss. 1-4). Gary Becker (1964)'te "Beşeri Sermaye" adlı eserinde, beşeri sermaye kavramını mikroekonomik temellere dayandırarak daha kapsamlı bir teorik çerçeve sunmaktadır. Becker, beşeri sermayeyi bireylerin gelecekteki kazançlarını artırmak için yaptıkları yatırımlar olarak tanımlamakta ve bu yatırımların maliyet-fayda analizini geliştirmektedir (Becker, 1964, s. 7). Tablo 3'ü özetleyecek olursak Lester Thurow (1970)'de beşeri sermayeye yatırım konusunda kamu politikalarının önemini vurgulamakta ve eğitim fırsatlarının eşit dağılımının ekonomik büyümeye katkısını incelemektedir. Mincer'in (1974)'teki çalışması ise eğitim, tecrübe ve kazanç arasındaki ilişkiyi daha detaylı bir şekilde analiz etmektedir. Schultz'un (1982)'deki sonraki çalışmaları insan kaynağının niteliğinin ekonomik büyümedeki rolünü daha geniş bir perspektiften ele almaktadır. Lucas (1988)'de beşeri sermayenin ekonomik büyüme modellerindeki rolünü incelemekte, Becker ve diğerleri (1990)'da ise beşeri sermaye, verimlilik ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Beşeri Sermaye Teorisyenleri

Yazar(lar)	Yayın Yılı	Eserin Adı	Eser Açıklaması
Jacob Mincer	1958	Investment in Human Capital and Personal Income Distribution	İşgücü piyasasında gelir dağılımının beşeri sermaye yatırımlarıyla ilişkisinin incelenmesine yönelik özgün bulgular sunmakta ve kavramın temel ekonomik boyutlarını vurgulamaktadır.
Theodore W. Schultz	1961	Investment in Human Capital	Beşeri sermaye kavramının ilk tanımlamalarından birini ortaya koymakta; eğitim, sağlık ve benzeri insan niteliğindeki yatırımların ekonomik ve toplumsal refah üzerindeki etkilerini ele almaktadır.
Edward F. Denison	1962	The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us	ABD'nin ekonomik büyüme kaynaklarını analiz ederken, eğitim düzeyindeki artışın beşeri sermaye birikimine büyük katkı sağladığını ve toplam faktör verimliliğine etki ettiğini ortaya koymuştur.
Gary Becker	1964	Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education	Rasyonel seçim yaklaşımı çerçevesinde, bireylerin formel eğitim ve diğer öğrenme süreçlerine yaptıkları yatırımların ekonomik getirisini analiz etmekte ve beşeri sermayenin bireysel ile toplumsal boyutlarını ortaya koymaktadır.
Lester C. Thurow	1970	Investment in Human Capital	Gelir farklılıkları ve makroekonomik sonuçları açıklamada, beşeri sermaye yatırımlarının etkisini geniş kapsamlı olarak incelemekte ve ekonomik değişkenler arasındaki bağlantıları ortaya koymaktadır.
Michael Spence	1973	Job Market Signaling	Eğitim diploması gibi göstergelerin iş piyasasında bilgi asimetrisini azalttığını ve dolayısıyla beşeri sermayenin niteliğini işverenlere “sinyal” yolu ile ilettiğini öne sürmüştür.
Jacob Mincer	1974	Schooling, Experience, and Earnings	Eğitim süreci ve iş deneyimi arasındaki etkileşimi derinlemesine ele alarak, bireylerin ekonomik performansını belirleyen temel faktörleri ve beşeri sermaye aktarımının uzun vadeli etkilerini açıklamaktadır.
Theodore W. Schultz	1982	Investing in People: The Economics of Population Quality	Nüfus kalitesi ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyerek, toplumsal refahın artırılmasında beşeri sermaye yatırımlarının stratejik önemini vurgulamaktadır.
Paul M. Romer	1986	Increasing Returns and Long-Run Growth	İçsel büyüme teorisinin temelini oluşturan bu makalede, bilgi ve beşeri sermaye birikiminin uzun dönemde artan getiriler oluşturduğunu ve ekonomik büyümenin sürdürülebilirliğinde kritik bir rol üstlendiğini vurgulamıştır.
Robert E. Lucas	1988	On the Mechanics of Economic Development	İnsan sermayesi birikiminin ekonomik büyüme üzerindeki dışsallık etkilerini inceleyerek, teknolojik gelişmeler ve bilgi birikimi arasındaki etkileşimin ekonomik kalkınmayı şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.
Becker, Murphy & Tamura	1990	Human Capital, Fertility, and Economic Growth	Mikro ve makro düzeyde beşeri sermayenin verimlilik ile ekonomik büyüme arasındaki etkileşimini ele alarak, yatırım-getiri ilişkisini kapsamlı biçimde incelemekte ve sosyal ekonomik gelişme katkılarını tartışmaktadır.
N. Gregory Mankiw, David Romer & David N. Weil	1992	A Contribution to the Empirics of Economic Growth	Neo-klasik büyüme modelini insan sermayesini dâhil edecek şekilde genişletmiş ve farklı ülkelerin büyüme oranlarındaki farklılıkları eğitim düzeyi, tasarruf oranı ve nüfus artışı gibi faktörlerle açıklamıştır.

1.1.5.1. Schultz Modeli

The American Economic Review dergisine 1961 yılında yazmış olduğu makalede Schultz, beşeri sermayeyi, bireylerin eğitim, sağlık, beslenme ve diğer

yeteneklerini artırmak için yaptığı yatırımlar olarak tanımlamıştır. Aslında tüketim olarak değerlendirilen çoğu şey insan sermayesine yapılan birer yatırımdır. Bu yatırımların, insanların üretkenliğini artırarak, ekonomik büyümeyi tetikleyeceğini savunur. Beşeri sermaye yatırımlarının geri dönüşü, işgücü piyasasında daha yüksek ücretler ve daha iyi iş fırsatları olarak kendini gösterir. Bu yatırımların toplumsal faydaları arasında yoksulluğun azaltılması, sağlık ve refah düzeylerinin artırılması ve insanların yaşam kalitesinin yükseltilmesi sayılabilir. Schultz beşeri sermaye modeli, eğitim ve beşeri sermaye yatırımlarının ekonomik gelişme için hayati öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, bir ülkenin eğitim ve insan sermayesi alanındaki yatırımları, uzun vadeli ekonomik başarısı için kritik öneme sahiptir. Sonuç olarak insanların kendilerine yapmış oldukları yatırımın geleneksel fiziki sermayeden farksız olduğu, insan sermayesinin kapasitesi o ana kadar bir araya getirilen tüm zenginliklerden çok daha büyük olduğu bilinmelidir (Schultz, 1961).

İnsanlar kendilerine sürekli yatırım yapmaktadır. Bunu bireysel, ailesel, yerel ya da ulusal olarak gerçekleştirirler. Fakat yapılan harcamaların içerisinde yer alan özellikle eğitim harcamalarının yeri ve önemi farklıdır. Eğitim harcaması salt bir tüketim harcamasından oldukça farklıdır. Çünkü eğitim insan sermayesinin niteliğini oldukça yüksek derecede etkilemektedir. Schultz o dönemde yapmış olduğu bir çalışmada, ABD ekonomisinde brüt sermaye oluşumu tahminine göre bireylerin; öğrenci başına ortaöğretimde 1900 yılında 127 \$, 1956 yılına gelindiğinde ise 1.493 \$. Yükseköğretimde ise 1900 yılı için 385 \$, 1956 yılında ise 3.580 \$ gibi bir maliyete katlanıldığı düşünülmektedir. Buradan insan sermayesinin mahiyetinin ve öneminin güçlü bir şekilde arttığı anlaşılabılır. İnsanlar, beşeri sermayelerini geliştirmek için eğitim alırlar. Bu eğitim alınıp satılamaz ve kişinin bütünsel bir parçası haline gelir. Katlandıkları bu maliyetlerin önemli bir kısmı fırsat maliyeti niteliğindedir (Schultz, 1959, 1960, s. 1). Bu noktada dikkat çeken konu, eğitimin kalitesinin fırsat maliyetini düşürücü etkisi olduğu ileri sürülebilir. Çünkü Schultz insan sermayesinde eğitimin öneminin altını çizerek elde edilecek kazanımların faydalı bilgiyle olabileceğinden bahsetmektedir (J. Mincer, 1965).

1.1.5.2. Mincer Modeli

Beşeri sermaye teorilerinin temelinde eğitimin, onu alan kişinin bir parçası haline geldiği, eğitime yapılan yatırımın insana yapılan yatırımdan farksız olduğu dile getirilmektedir. Schultz'un özellikle altını çizdiği, eğitim vasıtasıyla sermaye oluşumu konusu Mincer ve Becker gibi genç iktisatçıları bu konuda daha detaylı araştırmalar yapmaya itmiştir. Mincer, 1957 yılında yazmış olduğu doktora tezinde insan sermayesine yapılan bilinçli yatırımların sonuç olarak gelirin kişisel dağılımını açıklamaya yönelik bir girişim olarak değerlendirilmiştir. (Holden ve Biddle, 2017, ss. 1, 12). Böylece beşeri sermaye konusu gelir dağılımının temel açıklayıcısı niteliğiyle iş gücü piyasalarında nitelikli iş gücünün üretiminde en önemli kriter olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin gelir düzeylerinin eğitim ile yaş gibi iki önemli değişkene göre şekillendiğini vurgulayan Mincer, iş başında eğitimin de beşeri sermayenin gelişmesinde önemli bir faktör olduğunu söylemektedir (Kazancıgil, 2019, s. 12). Mincer'in 1958 yılında kaleme aldığı "Investment in Human Capital and Personal Income Distribution - İnsan Sermayesine Yatırım ve Kişisel Gelir Dağılımı" adlı makalede, insan sermayesi teorisi çerçevesinde beşeri sermayenin ölçülmesi için kullanılan "Mincer Kazanç Denklemi" gibi önemli bir formülü ekonomi bilimine kazandırmıştır. Özellikle ücret eşitsizlikleri ve eğitimin fırsat maliyeti gibi ampirik çalışmalarda sıklıkla kullanılan bu denklem, temelde bireyin gelir artışının (logaritmik), eğitim ve iş deneyimi süresinin doğrusal bir fonksiyonu olduğunu açıklamaktadır (Çalışkan ve Meçik, 2011, s. 18; J. Mincer, 1958).

Bireyin okulda ve evde örgün ya da yaygın öğretim yoluyla kazanmış olduğu her türlü bilgiyi, işgücü piyasasına aktarması sonucu bireysel ekonomik büyüme gerçekleştiğini dile getiren Mincer, ekonomik büyüme ve beşeri sermaye arasındaki ilişkiyi de benzer şekilde açıklamıştır. Kişisel olarak ortaya çıkan bu büyüme toplumsal ve ulusal düzeyde de benzer şekilde gerçekleşmektedir. Fiziksel sermayede yaşanan artış, beşeri sermayeyi eşgüdümlü şekilde artırmaktadır. Aynı durum tersi için de geçerlidir. Bu durum toplam üretim fonksiyonu çerçevesinde beşeri sermayenin önemini açıkça göstermektedir. Beşeri sermaye sadece eğitim vasıtasıyla bilgi aktarımı olarak değerlendirilmemeli; inovasyon ve üretim faktörlerinin etkinliğini artıran itici bir güç, yeni bilgilerin üretilmesi için bir kaynak olarak düşünülmelidir (J. Mincer, 1981, s. 2).

1.1.5.3. Becker Modeli

Model beşeri sermayenin üretimdeki direkt katkısı üzerinde durur. Beşeri sermayeye yapacakları yatırımlar; okullaşma, iş başı eğitimi, tıbbi bakım ve ekonomik sistemler hakkında bilgi edinme gibi faaliyetleri içermektedir. Böylece fiziksel ve zihinsel olarak daha sağlıklı bireylerin yetişebileceği vurgulanmaktadır. Modele göre beşeri sermaye, çalışan bireylerin üstlenmiş oldukları tüm işlerde verimliliğini artıran bir faktör olarak karşımıza çıkmıştır. Becker, beşeri sermayenin üretime etkisinin olduğunu fakat süreçteki rolünün karmaşık olduğunu dile getirmiştir. Fakat üretim fonksiyon elemanları arasında yer alan bilgi birikimi ve beceriler gibi bir faktör olarak yerini alması gerektiğiyle ilgili bir fikir birliğinin olduğu söylenebilir (Becker, 1962, ss. 8, 34; Uslu, 2016, s. 16). Bunun yanı sıra Becker; bireylerin beklenen getirilere dayanarak kendi beşeri sermayelerine yatırım yapma konusunda rasyonel kararlar verdiklerini ve bu kararların toplumdaki genel kazanç dağılımı üzerinde önemli etkileri olabileceğini savunmaktadır (Becker, 1962, s. 34). Becker 1964 yılında yayımlamış olduğu “Human Capital” adlı çalışmada beşeri sermayenin ekonomik kalkınma ve kişisel gelir dağılımında önemli bir faktör olduğu sonucuna varmaktadır. Becker, beşeri sermaye kavramının çok çeşitli ekonomik olguları açıklamak için değerli bir araç olduğunu eğitim, işgücü piyasaları ve ekonomik büyüme için önemli politika çıkarımlarına sahip olduğunu öne sürmektedir (Becker, 1962, s. 10).

1.2. İstihdam Edilebilirlik

İstihdam edilebilirlik kavramı, günümüzün hızla değişen iş dünyasında mezunların başarılı bir kariyer elde etmelerini sağlayan çok boyutlu bir yapıyı temsil etmektedir (Yorke, 2006, s. 8). Bu kavram, özellikle yükseköğrenim döneminde şekillenen ve güçlenen bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır (Yorke ve Knight, 2006, s. 569). Nitekim çalışma çağı nüfus içerisinde bireylerin iş piyasasına en yakın olduğu dönem mesleki gelişiminin en yüksek seviyelere ulaştığı yükseköğrenim dönemidir (Harvey, 2001, s. 99). Eğitim hayatının en önemli safhalarından olan yükseköğrenim dönemi birey için sadece bilgi, beceri ve nitelik kazanma süreci değil (Hillage ve Pollard, 1998, s. 3), aynı zamanda çeşitli sermaye türlerinin (beşeri sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye, kimlik sermayesi, psikolojik sermaye) etkileşimini kapsayan dinamik bir süreci ifade etmektedir (Tomlinson, 2017, s. 339).

Bu çok yönlü gelişim süreci mezunların değişen iş dünyasının taleplerine uyum sağlama ve başarılı bir kariyer elde etme potansiyellerini artırmaktadır (Brown vd., 2003, s. 6). Bu bağlamda istihdam edilebilirlik; mezunların ne bildikleri değil aynı zamanda bildiklerini nasıl kullandıkları (Fugate vd., 2004, s. 30; Pool ve Qualter, 2013, s. 214), kimleri tanıdıkları, kültürel uyumları, kendilerini nasıl tanımladıkları ve zorluklarla nasıl başa çıktıkları gibi faktörlerin bütünsel bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır (Morley, 2001, s. 132; V. Smith, 2010, s. 290).

Bir başka tanımda istihdam edilebilirlik, bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve eğitimle işgücü piyasasında karşılaştıkları gerçek istihdam durumu arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, bireylerin iş bulma yeteneklerinin yanı sıra işgücü piyasasındaki taleplere uygun beceriler geliştirmelerini de içermektedir. Kurumsal katkısı noktasında yükseköğretim, mezunların iş bulma becerilerini artırmak için gerekli bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyen kurumların başında gelmektedir. Yükseköğretimden mezun olan bireylerin iş piyasasında rekabet edebilme yetenekleri; öğrenim gördüğü süreçte aldıkları eğitim, bu eğitimin türü, mezun oldukları programın özellikleri, akademik yeterlilikleri, öğretim yöntemleri ve sanayi işbirlikleri gibi faktörlere bağlıdır (Pavlin ve Svetlicic, 2012, s. 387). Bu görüşün yanısıra üniversitelerin rolünün sadece istihdam edilebilirliği hedefleyen dar beceriler sağlamak mı yoksa öğrencilere, tüm çabalarında gelişmelerine olanak tanıyan bir altyapı sağlamak mı olduğu bir başka bakış açısidir (Lynn vd., 2023, s. 114). Hangi pencereden bakılırsa bakılsın yükseköğretim, öğrencilere kişisel ya da sosyal açıdan birçok fırsat sunduğu ve profesyonel olarak iş piyasasına katılmadan önceki son durak olarak değerlendirmek yanlış olmayacaktır.

Mezunların istihdam edilebilirliğini anlamak ve geliştirmek için kavramsal bir model sunan Michael Tomlinson (2017) makalesinde, mezunların iş piyasasına geçişlerinde ve kariyer yönetimlerinde etkili olan beş ana sermaye faktörünün olduğunu ifade etmiştir (Tomlinson, 2017, ss. 341-352). Bu faktörler Grafik 2’de şu şekilde sıralanmıştır:

Beşeri Sermaye: Mezunların iş piyasasındaki performanslarının temelini resmi olarak elde ettikleri bilgi ve beceriler oluşturmaktadır. Fakat, yükseköğretimin spesifik

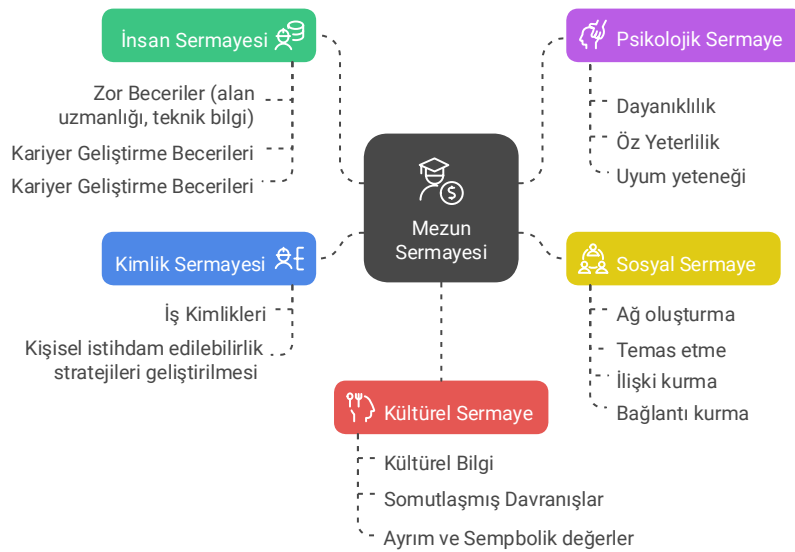
eğitimin yanısıra genel bir eğitim de sağladığı ve mezunların elde ettikleri kazanımları iş piyasasında nasıl kullanacaklarını bilmelerinin önemli olduğu da vurgulamaktadır.

Sosyal Sermaye: Mezunların sosyal ilişkileri ve ağları, iş piyasasına erişimlerini ve fırsatları değerlendirmelerini kolaylaştırmaktadır. Sosyal sermaye aynı zamanda mezunların iş piyasasındaki fırsatları fark etmelerini ve geliştirdikleri beşeri sermayelerini harekete geçiren bir ağ oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır.

Kültürel Sermaye: Mezunların kültürel bilgileri, tutumları ve davranışları, iş piyasasında başarılı olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca kültürel sermaye, mezunların işverenlerin değer verdiği bilgi ve davranışları içselleştirmelerini ve sergilemelerini içermektedir. Böylece mezun öğrenciler iş piyasasında talep edilen beklentileri karşılamış olacaktır.

Kimlik Sermayesi: Mezunların kariyerlerine yaptıkları kişisel yatırım ve kendilerini iş piyasasında nasıl tanıttıkları oldukça önemlidir. Mezun öğrenciler, iş piyasasında kendilerini nasıl sundukları ve işverenlerin beklentilerine nasıl uyum sağladıkları kariyer planları için önemli rol oynamaktadır.

Psikolojik Sermaye: Bu sermaye türü mezunların, iş piyasasında zorluklarla başa çıkma, yeni koşullara uyum sağlama, bilişsel esneklik yeteneği gibi konuları içermektedir. Böylece mezun bireyler iş piyasasına girdiğinde daha dayanıklı ve uyumlu bireyler olabilecektir.



Kaynak: (Tomlinson, 2017, s. 340)

Grafik 2. Mezun Sermaye Modeli

Gelecekte istihdam edilebilirliği artırmak için yukarda bahsedilen sermaye türlerine yapılan yatırımların önemi oldukça büyüktür. Bu yatırımların dışında bireysel olarak fark oluşturabilecek adımlar da iş piyasası adaylarının istihdam süreçlerini iyileştirecek ve hatta hızlandırabilecektir. Örneğin mezunların yaşam boyu öğrenme ve gelişim merakının olması onları mezun olduklarında dahi mesleki gelişim programlarına katılmaya ve değişen iş piyasasına uyum sağlamaya itecektir (Yorke, 2006, ss. 2-3). Bu girişim onlar için rekabet avantajı sağlayacaktır. Bir başka örnekte ise mezun olduktan önce ya da sonra staj ve gönüllü çalışmaya katılan bireylerin iş piyasalarında deneyim kazanmasına ve güven elde etmelerine olanak tanıyacaktır (Tomlinson, 2008, s. 58). İstihdam edilebilirliği artırmak ve yeni bir kariyer inşa etmek için yabancı dil öğrenmek, farklı kültürlerle etkileşimde bulunmak, kariyer danışmanlık hizmeti almak, girişimcilik kurslarına katılmak gibi birçok bireysel adımlar mezunların kariyerlerini planlamalarına yardımcı olacağı açıktır.

1.3. Eğitimden (Acil) Uzaktan Eğitime Geçiş

Eğitim kavramının birçok tanımı yapılmakla beraber en genel anlamda; insanların sosyal hayatta ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, deneyim ve yetenekleri kazanma arzusu ya da süreci olarak değerlendirmek mümkündür. Bunun yanı sıra eğitim bir toplumun tümüyle kabiliyetlerini artırmak, fertlerinin de optimum kişisel gelişimlerini, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda planlı ve belirli bir zaman diliminde sağlamak şeklinde de tanımlanabilir (Çelikkaya, 1991, ss. 7-8; Mammadov, 2018, s. 38).

Eğitim, temel bir ihtiyacın yanı sıra insani bir haktır (Gelmez, 2021, s. 2639). Ulusların sosyal ve ekonomik olarak kalkınmasında önemli bir itici güçtür. Yoksulluğun azaltılması, toplum sağlığının iyileştirilmesi, sosyal barışın ve adaletin sağlanması gibi birçok konuda güçlü bir araçtır. Bireysel açıdan bakıldığında eğitim, istihdamın ve kişisel gelirin temel kaynağı olarak değerlendirmek mümkündür. Bu nedenle eğitime olan talep her geçen gün artarak devam etmektedir. Ekonomistler eğitim ile ekonomik sonuçlar arasındaki ilişkiyi kapsamlı bir şekilde incelemişlerdir. Eğitime yapılan yatırımlar hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde büyüme, kalkınma, üretkenlik ve gelir seviyesi gibi iktisadi göstergelerin artırılmasında önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Bir başka açıdan eğitim genellikle bireylerin sahip

olduğu bilgi, beceri ve yetenekleri ifade eden insan sermayesine yapılan bir yatırım olarak da değerlendirilmektedir. Eğitim yoluyla beşeri sermaye birikiminin, üretkenliğin ve ekonomik çıktıların artırılması mümkün olmaktadır. Bu durum büyüme ve kalkınmayı olumlu yönde etkilemektedir (Becker, 1993, s. 30). Eğitim, istihdam oranları, ücretler ve gelir eşitsizliği gibi işgücü piyasası sonuçlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Araştırmalar, daha yüksek eğitim seviyelerinin daha düşük işsizlik oranları ve daha yüksek kazançlarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Becker, 1962; Bozali ve Uğur, 2022; Çalışkan ve Meçik, 2011; Karayılmazlar ve Yayla, 2009; J. Mincer, 1957). Eğitim bireyleri, iş piyasasında rekabet edebilmeleri ve değişen ekonomik koşullara uyum sağlayabilmeleri için gerekli becerilerle donatan önemli bir süreçtir (OECD, 2022). Ayrıca eğitim, ekonomik büyümenin kritik itici güçleri olan teknolojik ilerleme ve inovasyonun yönlendirilmesinde hayati bir rol oynamaktadır (Acemoğlu, 2009, s. 359). İyi eğitilmiş bireylerin, araştırma ve geliştirme faaliyetlerine katılma, yeni teknolojileri benimseme ve ekonominin çeşitli sektörlerinde verimlilik artışlarına katkıda bulunma olasılıkları daha yüksektir. Eğitim, bireylere yüksek maaşlı işleri güvence altına almak ve yaşam standartlarını iyileştirmek için gereken bilgi ve becerileri sağlayarak yoksulluk döngüsünden kurtulmalarına katkı sağlamaktadır (World Bank, 2023).

Eğitim, bir bütün olarak topluma fayda sağlayan pozitif dışsallıklar oluşturmaktadır. Örneğin, eğitilmiş bir işgücü kamu sağlığı seviyesinin iyileşmesine, suç oranlarının azalmasına ve yüksek düzeyde sivil katılıma yol açma potansiyeline sahiptir (Heckman ve LaFontaine, 2010, ss. 1, 8-9). Bu etkiler genel ekonomik ve sosyal refaha da katkıda bulunur. Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişki yaygın olarak kabul edilmekle birlikte, belirli mekanizmalar, nedensellikler ve bağlamlar ülkeler arasında farklılık gösterebilir. Bununla birlikte, mevcut literatür, tutarlı bir şekilde eğitimin ekonomik sonuçları üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Bu olumlu etkiler eğitimin; beşeri sermaye gelişimini teşvik etme, işgücü piyasası performansını artırma, teknolojik ilerlemeyi destekleme, yoksulluğu azaltma ve toplumsal refahı yükseltme rolünü öne çıkarmaktadır.

1.3.1. Eğitim Türleri

Önceki bölümde yapılan tanımlar, eğitimi; bireylerin bilgi, beceri ve yetkinlik kazanmalarına olanak sağlayan yapılandırılmış süreçler bütünü olarak ifade edilmiştir (Ulukaya Öteleş ve Demir, 2023, s. 2). Eğitim türleri de bu sürecin nasıl gerçekleştirildiğine ve hangi yöntemlerin kullanıldığına göre farklılaşmaktadır. Bu bağlamda eğitim türlerini üç başlıkta toplayabiliriz. Bunlar; biçimsel (formal), biçimsel olmayan (informal) ve yaygın (non-formal) eğitim olarak sınıflandırılmaktadır. Bu noktada yaygın (non-formal) eğitim biçimsel olmayan (informal) eğitim içerisinde değerlendirilecektir. Biçimsel eğitim, genellikle okullarda ve üniversitelerde yapılandırılmış/organize edilmiş bir şekilde sunulurken, biçimsel olmayan eğitim daha çok günlük yaşamda sosyal etkileşimler yoluyla gerçekleşmektedir. Yaygın eğitim ise genellikle belirli bir müfredat olmaksızın, çeşitli topluluk merkezlerinde veya özel kuruluşlarda sunulan eğitim türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eğitim türlerinin her biri bireylerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca farklı ülkelerde farklı oranlarda uygulanmaktadır. Örneğin, OECD verilerine göre birçok gelişmiş ülkede formal eğitim oranları oldukça yüksektir, ancak gelişmekte olan ülkelerde informal eğitim daha yaygın olduğu bilinmektedir (Marginson, 2016, ss. 414-416).

Araştırmanın evrenini, yükseköğretimde biçimsel eğitimi uzaktan eğitim şeklinde almış bireyler oluşturduğundan dolayı uzaktan eğitim kavramı ayrı bir başlıkta irdelenecektir. Böylece uzaktan eğitim hem biçimsel hem de biçimsel olmayan eğitimde kullanılan bir diğer eğitim türü olarak değerlendirilmesi çalışmanın odak noktasının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

1.3.1.1. Biçimsel Eğitim (Formal Education)

Çoğunlukla yüz yüze uygulanan formal eğitim, geleneksel eğitim modeli olarak kabul edilir ve öğretmenle öğrencilerin genellikle fiziksel olarak aynı ortamda bulunduğu bir yapı içerisinde sunulur. Biçimsel eğitim, etkileşim ve anında geri bildirim sağlama açısından avantajlıdır. Özellikle yüz yüze şekilde uygulandığında, sınıf içi aktiviteler, grup çalışmaları ve laboratuvar deneyleri gibi çeşitli yöntemler kullanılarak öğrenme süreci desteklenmektedir. (G. G. Smith vd., 2002). Biçimsel

eğitimin en tipik özellikleri arasında yapılandırılmış bir müfredat, standartlaştırılmış ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve öğrenmeye yönelik sistematik bir yaklaşımın benimsenmiş olması yer almaktadır. Öğrenciler önceden tanımlanmış aşamalardan geçerek genellikle belirli nitelikler veya dereceler kazanmaktadır. Bu tür eğitim, devlet ya da eğitim otoriteleri tarafından düzenlenmekte ve belirli standartları ve kriterleri karşılaması beklenmektedir. Örgün eğitim olarak da adlandırılan biçimsel eğitimin temel amacı, kişisel ve mesleki gelişim için gerekli olduğu düşünülen bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Genellikle eğitimcilerin belirli bir süre zarfında içerik sunarak ve öğrenci performansını sınavlar ve aldıkları notlar aracılığıyla değerlendirme gibi sorumluluklar verdiği hiyerarşik bir yapıyı ifade etmektedir (Can ve Sakallı, 2023, s. 194; Gafiatulina vd., 2020, s. 4). Biçimsel eğitim Türkiye’de ve dünya genelinde en yaygın kullanılan eğitim türüdür. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere üniversiteler tarafından düzenlenen müfredat ve uygulamalar çerçevesinde ilk, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde en çok tercih edilen eğitim türü olarak karşımıza çıkmaktadır (YÖK, 2024).

1.3.1.2. Biçimsel Olmayan Eğitim (Informal Education)

Biçimsel olmayan (informal) eğitim, örgün (biçimsel) eğitimin dışında kalan ve bireylerin belirli beceriler kazanmasını amaçlayan eğitim türüdür. Bu eğitim türü; iş başında eğitim, halk eğitim merkezlerinde verilen kurslar ve yetişkin eğitim programları gibi çok farklı programlar çerçevesinde uygulanabilmektedir. Informal eğitim, bireylerin hayat boyu öğrenme sürecine katkıda bulunarak ekonomik ve sosyal hayata daha etkin katılmalarını sağlamaktadır (F. Güneş ve Deveci, 2021, ss. 46-48; UNESCO, 2016, ss. 7-8). Biçimsel olmayan eğitimin tipik özellikleri arasında genellikle yapılandırılmamış, öğrencinin inisiyatifi, deneyimi ve ilgi alanları tarafından yönlendirilen ve geleneksel sınıf ortamından farklı yerlerde gerçekleştirilen bir eğitim türü olması sayılabilir. Informal eğitimde bireyler akranlarla etkileşime girebilir, atölye çalışmalarına katılabilir, medya yoluyla eğitim alabilir ya da kendi kendine öğrenme yöntemi belirleyebilir. Biçimsel olmayan eğitimin en karakteristik özelliği olarak karşımıza çıkan “esneklik” ve “kişiselleştirme” imkanı öğrencinin pratik beceriler geliştirmesine olanak sağlamaktadır (Jones ve Brady, 2022, s. 4; Zhelyazkova-Teya, 2023, s. 96). Biçimsel olmayan eğitim daha çok resmi eğitim

kurumlarının dışında organize edilmemiş ve sertifika, diploma gibi resmi bir belge gerektirmeyen sosyal bir öğrenme biçimidir (Merriam, 2001, s. 9). Böylece bireyler kendi ilgi alanlarına göre öğrenme becerileri geliştirmekte, sosyal etkileşimler yoluyla gözlem yapma ve deneyim kazanma imkanları elde etmektedir (Lohman, 2006, s. 152).

Biçimsel ve biçimsel olmayan eğitim arasındaki temel farklar yapı, içerik ve öğrenme yöntemleriyle ilgilidir. Biçimsel eğitim, belirli bir müfredat ve değerlendirme sistemine dayanırken, biçimsel olmayan eğitim daha esnek ve bireysel deneyimlere dayalıdır. Shatunova ve arkadaşları, biçimsel, biçimsel olmayan ve yaygın eğitim arasındaki etkileşimlerin bireylerin kariyer gelişimi ve yaşam memnuniyeti üzerindeki etkilerinin önemini vurgulamaktadır (Shatunova vd., 2018, s. 2344). Bu bağlamda, her ne kadar biçimsel eğitim baskın bir şekilde ülkelerde uygulanmakta olsa da biçimsel olmayan ve yaygın eğitim, bireylerin kişisel gelişiminde ve sosyal becerilerinin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Biçimsel olmayan eğitim bireylerin yaşamları boyunca sürekli öğrenme fırsatları sunarken, biçimsel eğitim daha yapılandırılmış ve sistematik bir bilgi aktarım süreci sunmaktadır. Her iki eğitim türü de bireylerin gelişiminde önemli bir yere sahiptir ve birbirlerini tamamlayıcı niteliktedir. Bu nedenle eğitim politikalarının, her iki türü de dikkate alacak şekilde geliştirilmesi gerekmektedir.

1.3.1.3. Uzaktan Eğitim (Distance Education)

Uzaktan eğitim⁶, teknoloji ve internet tabanlı araçlar kullanılarak gerçekleştirilen eğitim türüdür. Bu eğitim modeli, coğrafi engelleri aşarak geniş kitlelere eğitim imkanı sunmaktadır. Bu tanım, esnek ve erişilebilir bir eğitim deneyimine olanak tanıyarak eğitimciler ve öğrenciler arasındaki boşluğu doldurmada

⁶ Uzaktan eğitim kavramı tezin çeşitli noktalarında “uzaktan öğretim” olarak ifade edilmektedir. Bunun temel sebebi; uzaktan eğitim kavramının daha geniş bir perspektife sahip olması (Keegan, 1993), uzaktan öğretimin ise daha dar ve öğrenme etkinlikleriyle sınırlı olmasından kaynaklıdır (Ally, 2004). Bir diğer sebebi atıfların kaynaklarının kullanım şekilleridir. Araştırmada eğitimin sistemsal yönüne, organizasyon boyutuna, uygulanmasına ve değerlendirilmesine odaklanıldığında uzaktan eğitim (*distance education*) kavramı, eğitimin öğretim yöntemine, öğrenme ve ders deneyimine odaklanıldığında uzaktan öğretim (*distance learning*) kavramı tercih edilecektir.

teknolojinin rolünü vurgulamaktadır. Uzaktan eğitim, senkron ve asenkron öğrenme yöntemleriyle uygulanmaktadır. Senkron öğrenme, gerçek zamanlı olarak öğretmen ve öğrencilerin etkileşimde bulunduğu canlı dersler ile gerçekleşirken; asenkron öğrenme, öğrencilerin kendi hızlarında ilerleyebilecekleri materyallerin sunulması ile gerçekleştirilmektedir (Keegan, 1993, ss. 234-235; Ma, 2011, s. 481). Uzaktan eğitimin temel amacı, coğrafi, zamansal veya kişisel kısıtlamalar nedeniyle geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarına katılamayan bireylere eğitim fırsatları sağlamaktır. Bu eğitim şekli, yükseköğretim düzeyinde özellikle öğrenme kaynaklarına erişimi demokratikleştirmeye ve genel eğitim ortamını geliştirmeye hizmet etmesi açısından büyük önem arz etmektedir (Keleş vd., 2016, s. 3; Nworie vd., 2012, s. 180).

Tüm düzeylerde olduğu kadar yükseköğretim düzeyinde de uzaktan eğitimin önemi yadsınamaz. Bu durum özellikle son dönemlerde yaşamış olduğumuz Covid-19 pandemisi sürecinde kendisini açıkça göstermiştir. Birçok kurumun çevrimiçi öğrenime geçmek zorunda kaldığı bu kriz döneminde, geleneksel eğitim modellerine uygulanabilir en iyi alternatif olarak karşımıza çıkmıştır . Uzaktan eğitim, dünya genelinde eğitim sürecinin devamlılığını sağlamak için yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Türkiye’de de özellikle yükseköğretim kurumları uzaktan eğitim platformları aracılığıyla derslerini sürdürmüştür (Bozkurt ve Sharma, 2020, s. 74).

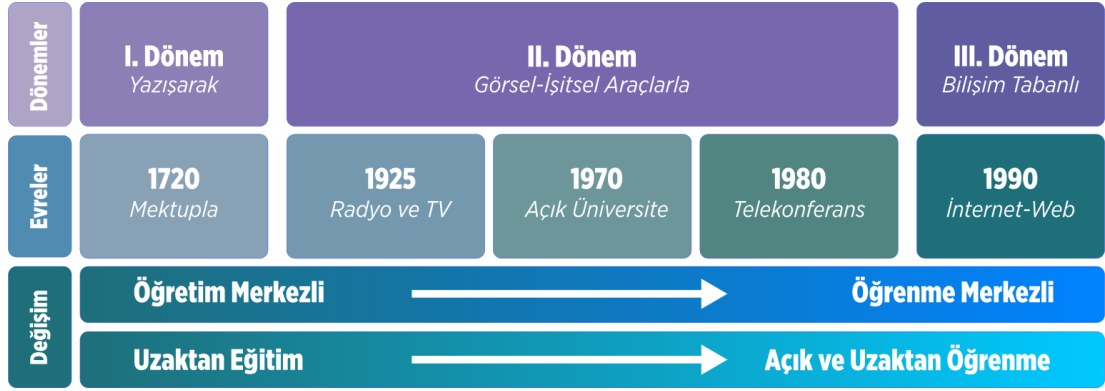
1.3.1.3.1. Uzaktan Eğitim ve Tarihçesi

Uzaktan eğitim, günümüzde modern eğitimin önemli ve vazgeçilmez bir bileşeni haline gelmiştir. Son 10 yılda teknoloji dünyasında yaşanan büyük dönüşüm uzaktan öğrenme deneyimlerini de hiç olmadığı kadar dönüştürmüş ve geliştirmiştir. Günümüzden geçmişe doğru bakıldığında uzaktan eğitimin tanımsal olarak çok büyük bir eksen kayması yaşamadığı söylenebilir. Temelde öğrenen ve öğretene arasında zamansal ya da mekânsal farklılıklara rağmen gerçekleşen bir öğretim metodu olarak karşımıza çıkmaya devam etmiştir. Bu perspektiften hareketle uzaktan eğitim eş zamanlı (senkron) olabileceği gibi eş zamansız (asenkron) olarak da gerçekleşen, daha

çok örgün öğretimi destekleyici, fakat bazı durumlarda⁷ örgün eğitime bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uzaktan eğitimin gelişimi, teknolojik ilerlemelerle yakından bağlantılı olmuştur. Bunun yanı sıra eğitime olan talep karşımıza öğrenmek isteyen ancak geleneksel eğitime erişimi olmayan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamada uzaktan eğitime önemli roller vermiştir (Dye, 2015, s. 162). Moore, “Bağımsız Öğrenme ve Öğretme Teorisine Doğru” adlı eserde uzaktan öğretimi 3 bileşene ayırmıştır; öğrenci, öğretmen ve iletişim yöntemi. Bu bileşenlerin her biri, uzaktan eğitimde farklı özelliklere sahip olmakla birlikte geleneksel eğitim yöntemlerinden farklılık göstermektedir. Özellikle, öğrenci ve öğretmen arasındaki fiziksel ve zamansal ayrılık, bu eğitim türünün temel karakteristiği olarak ifade edilmektedir. Moore, uzaktan öğretimi; “*öğretim davranışlarının öğrenme davranışlarından ayrıldığı, öğretmenin öğrenciyle fiziksel olarak bir arada bulunmadığı ve iletişimin yazılı, elektronik veya diğer mekanik araçlar aracılığıyla sağlandığı öğretim yöntemlerinin bir ailesi*” şeklinde tanımlamıştır (Moore, 1973, s. 664). Keegan ise 1980’de yayımlamış olduğu “*uzaktan eğitimin tanımlanması üzerine*” adlı makalesinde uzaktan öğretimi; öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak devamlı bir arada bulunmadığı yine de bir eğitim organizasyonunun planlaması, rehberliği ve öğretimiyle desteklenen çeşitli eğitim biçimlerini içerisine alan bir yöntem olarak açıklamaktadır. Burada yüz yüze öğretimden tamamen ayrıştığı, içerisinde kendine özgü pek çok bileşenin yer aldığı endüstriyel bir eğitim sisteminden bahsetmektedir (Keegan, 1980, s. 20). Sonuç olarak uzaktan eğitimin üç temel özelliği, onu geleneksel eğitimin belirgin bir şekilde ayırmaktadır. Bunlar; öğretmen ve öğrencinin fiziksel uzaklığı, birbirleri arasında iki yönlü iletişimin varlığı ve teknik medya kullanımıdır (Garrison, 1985, s. 235). Bahsedilen üç temel özellik rol bakımından değişmese de anlam ve araçsal çeşitliliği zaman içerisinde dönüşümlere uğramıştır (Grafik 3).

⁷ Kriz dönemleri ve acil durumlar (büyük ölçekli salgınlar, doğal afetler, savaşlar ve terör unsurları vb.) yaşandığında örgün eğitim yüz yüze gerçekleştirilememektedir. Bu durumlarda uzaktan eğitim fiziken bir araya gelemeyen tarafları (öğrenen ve öğreten) bir araya getirme potansiyeline sahip en önemli ve ilk tercih edilen alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır.



Kaynak: (Bozkurt, 2017, s. 87).

Grafik 3. Uzaktan Eğitimin Küresel Bağlamda Dönem ve Evreleri

Uzaktan öğretim tarihsel perspektiften incelendiğinde, geçmişi 18. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Uzaktan öğretimin tarihsel gelişimi ve süreç içerisindeki önemli dönüm noktaları aşağıdaki şekildedir:

18. ve 19. Yüzyıllar: İlk Adımlar

Uzaktan öğretimin ilk adımları 18. yüzyılda atılmıştır. 20 Mart 1728 yılında Boston gazetesinde, Caleb Phillips adında bir steno öğretmeninin taşrada yaşayan ve stenografi öğrenmek isteyen öğrenci adaylarına mektupla haftalık dersler göndermeyi teklif ettiği bir ilan yayınlaması, bilinen ilk uzaktan öğretim uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır (Matthews, 1999, s. 28). 19. yüzyılın ortalarına gelindiğinde, mektupla öğretim yaygınlaşmaya başlamıştır. Isaac Pitman, 1840 yılında İngiltere’de mektupla stenografi dersi veren bir başka eğitimcidir. Öğrenciler, ders materyallerini posta yoluyla almakta ve çalıştıktan sonra öğretmenlerine geri göndermeleri şeklinde gerçekleşmektedir (Garrison, 1985, s. 67). Yine aynı dönemlerde bir yükseköğretim kurumunun uzaktan öğretim sunmasına ilk kanıt İsveç Üniversitesi bünyesinde posta yoluyla kompozisyon eğitimi alma fırsatı sunan bir ilana dayanmaktadır (Bower ve Hardy, 2004, s. 6).

19. Yüzyıl ve Sonları: Radyo ve Televizyonun Yaygınlaşması

Bu yüzyılda uzaktan öğretim kavramı, günümüzde mevcut olan ileri teknolojik araçlara kıyasla çok daha ilkel. Eğitim-öğretim gazete, dergi, kitap gibi basılı materyaller ile sağlanmaya çalışıldığından uzaktan öğretimin altyapısında önemli bir değişim 20. yüzyıla kadar gerçekleşmemiştir. Fakat uzaktan öğretim adına belkide ilk büyük dönüştürücü etki radyo ve televizyonun, eğitim yayınları için kullanılmaya

başlanmasıyla gerçekleşmiştir. Böylece eğitim içeriğinin daha geniş kitlelere yayılması sağlanmış, coğrafi engeller aşılmış ve öğrenme fırsatlarının erişilebilirliği de artmıştır (Zhang ve Worthington, 2016, s. 1785). 20. Yüzyılın başlarında, radyo ve televizyon uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılmaya başlanmıştır. 1920'lerde radyo yayınları, eğitim materyallerinin dağıtılmasında kullanılmıştır. ABD'de, 1922 yılında Pennsylvania State College, radyo aracılığıyla dersler sunan ilk kurum olmuştur (Moore ve Kearsley, 1996, s. 103). Bu dönemde birçok üniversite ve okul, radyo yayınlarını eğitim amaçlı kullanmaya başlamıştır. Televizyonun eğitimde kullanımı ise 1950'lerde yaygınlaşmıştır. 1951'de, Iowa State Üniversitesi, televizyon aracılığıyla dersler sunan ilk üniversite olmuştur. Televizyon, öğrencilere görsel ve işitsel öğrenme imkanı sağladığı için önemli bir araç haline gelmiştir (Pittman, 2003, s. 31). Bu dönemde, eğitim programlarında televizyon hem Amerika Birleşik Devletleri'nde hem de diğer ülkelerde hızla yayılmıştır.

20. Yüzyıl: İnternet ve Bilgisayar Teknolojilerinin Yükselişi



1980'lerde, kişisel bilgisayarların yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan eğitimde yeni bir dönem başladı. Bilgisayar destekli eğitim programları, öğrencilere interaktif öğrenme deneyimleri sunmaya başladı. 1990'larda, internetin yaygınlaşmasıyla birlikte, çevrimiçi eğitim hızla büyüdü. 1993 yılında Glenn R. Jones tarafından, tamamen çevrimiçi eğitim veren ilk akredite üniversite olarak Jones International University kurulmuştur (Simonson vd., 2019, s. 78). 2000'li yılların başında, çevrimiçi eğitim hızla büyümeye devam etmiştir. Üniversiteler ve diğer eğitim kurumları, öğrencilere esnek öğrenme seçenekleri sunmak için çevrimiçi programlar geliştirmiştir. 2008 yılında, *Connectivism and Connective Knowledge (CCK08)* adlı ders ilk geniş çaplı (kitlesele) açık çevrimiçi ders (MOOCs) olarak tanıtılmıştır (Downes, 2008, ss. 1-6). Yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim uygulamalarına dahil edilmesi, yükseköğretim kurumlarını önemli ölçüde etkilemiş ve öğretim metodolojilerinde değişikliklere yol açmıştır (Burbules ve Callister, 2000, s. 274). Bu değişim, çevrimiçi öğrenmeye dayalı eğitim kurumlarının açılmasını kolaylaştırmış ve Kitlesele Açık Çevrimiçi Kurslar (MOOCs) ve Açık Eğitim Kaynakları (OER) aracılığıyla eğitime erişim imkanını genişletmiştir (Zawacki-Richter vd., 2017, ss. 14-15). Kitlesele Açık Çevrimiçi Kurslar, dünya çapında

milyonlarca öğrenciye ücretsiz eğitim imkanı sunarak, uzaktan öğretimin popülaritesini artırmıştır.

21. Yüzyıl: Yapay Zeka ve Büyük Veri Çağında Uzaktan Öğretim

Yapay zekâ teknolojileri günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok yeniliğe ve dönüşüme öncülük etmektedir. Öğrenme, genelleme, deneyimlerden anlam çıkarma, metin analizi, muhakeme yürütme ve karar verme gibi insanların zihinsel süreçlerini bilgisayar programları aracılığıyla gerçekleştirebilme yeteneğine sahiptir (Bayram ve Çelik, 2023, s. 42). Yapay zeka araçları eğitim sistemlerine entegre edilerek, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri kazandırabilir ve bireysel içerik sunumu yapılabilir hale gelmiştir. Son 10 yılda kullanımı hızla artan Öğrenme Yönetim Sistemleri (LMS) yükseköğretimin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bu teknoloji, öğrencilerin öğrenme yönetim sistemlerini kullanma niyetlerini ve davranışlarını ortaya çıkarmak için de etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Böylece öğrenme yönetim sistemlerinin yapay zeka araçlarıyla donatılması, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmek, gelişme ihtiyacı duyduklarını alanları ortaya çıkarmak, sınavlardaki performanslarını analiz etmek, içeriklerin zorluk seviyelerini tespit etmek gibi bir dizi kazanımlar oluşturmaktadır (Baraz vd., 2021, s. 506; M. Mijwil vd., 2023, s. 96). Neticede yükseköğretim kurumları kendi büyük veri havuzunu (öğrencilerin, akademisyenlerin ve idarecilerin ürettiği) oluşturarak bunları çeşitli yapay zeka araçlarıyla işleyip öğrenme çıktılarını, ders deneyimlerini, akran eğitimlerini, sosyal etkileşimlerini geliştirecek ve genel olarak akademik performanslarını artıracılardır.

1.3.1.3.2. Geleneksel ve Acil Uzaktan Eğitim (ERT)

Öğreten ve öğrenenlerin fiziksel olarak aynı mekânda bulunmadığı fakat planlı, örgütlü ve sistematik bir yapı içinde yürütülen bir eğitim modeli (Keegan, 1980, s. 20) olarak tanımlanan uzaktan eğitim (geleneksel uzaktan eğitim), acil uzaktan eğitim modelinden oldukça kapsamlı bir yapıya sahiptir. Bu sistemde öğrenen ile öğretene arasındaki iletişim çeşitli teknolojik araçlar aracılığıyla sağlanmakta; basılı materyaller, radyo, televizyon, bilgisayar ve çevrimiçi platformlar gibi araçlar

kullanılmaktadır (Moore, 1973, s. 664). Uzaktan eğitimin temel amacı coğrafi veya zamansal engeller sebebiyle örgün eğitime erişimi sınırlı olan bireylere eğitim olanağı sunmaktır (İşman, 2022, s. 37). Geleneksel uzaktan eğitim uzun hazırlık ve tasarım süreçlerine sahiptir; ders materyallerinin geliştirilmesinden, ölçme-değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesine kadar her aşama genellikle önceden planlanır (Bozkurt ve Sharma, 2020, s. 74; Hodges vd., 2020, s. 6).

Geleneksel uzaktan eğitim kavramı 20. Yüzyıl'da hızla gelişmekte ve dönüşmektedir. Öncelikle Michael G. Moore tarafından ortaya atılmış olan bağımsız öğrenme kuramı, uzaktan eğitimde öğrenci bağımsızlığının ve öğrenci-merkezli öğrenmenin önemine vurgu yapmaktadır (Moore, 1973, s. 672). Benzer şekilde transaksyonel uzaklık kuramı, coğrafi ayrılıktan kaynaklanan pedagojik ve psikolojik mesafenin, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğretim tasarımı yoluyla azaltılması gerektiğini ifade etmektedir (Moore ve Kearsley, 1996, s. 122). Diğer kuramcılar, uzaktan eğitimi endüstriyel üretim süreçlerine benzetmiş, uzaktan öğrenmeyi rehberli bir söylem olarak ele almıştır (Holmberg, 1988, s. 123). Bu kuramsal çalışmalarda uzaktan eğitim, yalnızca teknolojik bir yenilik olarak değerlendirilmemiş, kendi pedagojik ilkeleri olan bir eğitim formu olduğunu ortaya koymuştur (Keegan, 1980, s. 34).

Acil uzaktan eğitim (ERT) modeli; öngörülme kriz ya da felaket durumlarında eğitim-öğretim süreçlerinin kesintiye uğramasını önlemek amacıyla hızlı ve geçici bir şekilde geliştirilen uzaktan eğitim uygulamalarını ifade etmektedir (Hodges vd., 2020, s. 4). Geleneksel uzaktan eğitimden farklı olarak ERT'de mevcut programlar önceden tasarlanmamıştır; bunun yerine ani bir ihtiyaç doğrultusunda müfredatların ve içeriklerin hızla dijital ortama aktarılması anlamına gelmektedir (Bozkurt ve Sharma, 2020, s. 2). Bu noktada acil uzaktan eğitimin uzun vadeli bir planlamadan ziyade kısa vadede öğrenme-öğretme faaliyetlerini sürdürmek ve sistemin çökmesini engellemek için tasarlanmış olması dikkat çekmektedir (Hodges vd., 2020, s. 6). Geleneksel uzaktan eğitim, kurumsal ve pedagojik açıdan kapsamlı bir hazırlık ve altyapı gerektirirken; acil uzaktan eğitim ise sınırlı kaynak ve zaman koşullarında geçici ve hızlı bir çözüm olarak devreye alınmaktadır (Moore, 1973, s. 666). Örneğin doğal afetler, salgın hastalıklar, savaşlar ya da siyasi krizler nedeniyle eğitim kurumlarının kapatılması durumunda acil uzaktan eğitim devreye sokulur. Bu

modelin hedefi, eğitim sürecini tamamen dijital ortama taşıyarak herhangi bir kaybı en aza indirmek ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürekliliğini sağlamaktır (İşman, 2022, ss. 419-438; Oliveira vd., 2021, s. 1360).

2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi küresel ölçekte eğitim faaliyetlerini durma noktasına getirmiş ve tahminen 1.6 milyar öğrenciyi etkileyen bir kriz yaşanmıştır (World Bank vd., 2021). Bu süreçte birçok ülke yüz yüze eğitime geçici olarak ara vererek acil uzaktan eğitime yönelmiştir. Gelişmiş altyapıya sahip ülkelerde senkron/asenkron çevrimiçi dersler, bulut tabanlı dosya paylaşım sistemleri, dijital kütüphaneler ve sanal sınıf yazılımları yoğun şekilde kullanılırken, daha kısıtlı erişime sahip bölgelerde ise televizyon ve radyo yayınları, basılı ders materyalleri gibi kanallar öne çıkmıştır (Bozkurt ve Sharma, 2020, s. 3; Özek ve Sincer, 2024, s. 1174).

Türkiye’de ise 16 Mart 2020 itibarıyla tüm resmî ve özel eğitim kurumlarında yüz yüze dersler durdurulmuş, kısa sürede EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformu ve TRT EBA TV kanalları devreye alınarak ilk ve ortaöğretim düzeyinde, üniversitelerde ise çoğunlukla üniversitelerin kendi öğrenim yönetim sistemleri üzerinden acil uzaktan eğitime geçilmiştir (Şahin, 2021, s. 106). Bu hızlı adaptasyon, bir yandan öğrenme sürekliliğini sağlamaya yardımcı olurken diğer yandan teknik altyapı, dijital okuryazarlık, öğretmen ve öğrenci yeterlikleri gibi konularda ciddi zorlukları da beraberinde getirmiştir (Korukluoğlu ve Bavli, 2022, s. 448; Özek ve Sincer, 2024, s. 312). Covid-19 süreci tarihte görülmemiş ölçüde büyük bir “acil uzaktan eğitim” deneyi olarak kayıtlara geçmiştir.

Literatürde, acil uzaktan eğitimin (ERT) çoğu zaman “çevrimiçi öğrenme” ya da “uzaktan eğitim” terimleriyle eşanlamlı kullanıldığı; ancak aslında planlama, hedef ve uygulama bakımından farklı bir yaklaşım olduğu vurgulanmaktadır (Hodges vd., 2020, s. 6). Aşağıdaki Tablo 4’te iki modelin bazı temel ayrımlarına yer verilmektedir.

Tablo 4. Geleneksel Uzaktan Eğitim ve Acil Uzaktan Eğitim (ERT) Arasındaki Temel Farklar

Kriter	Geleneksel Uzaktan Eğitim	Acil Uzaktan Eğitim (ERT)
Amacı ve Sürekliliği	Öğrencilerin mekân ve zaman esnekliğinden yararlanarak eğitim almalarını sağlayan, tercihe bağlı ve planlı bir modeldir.	Kriz temelli ve zorunlu bir geçiştir; kriz sona erdiğinde normal yüz yüze veya karma eğitime dönüşmesi beklenir (Hodges vd., 2020, s. 6).
Planlama ve Tasarım	Uzun süreli hazırlık ve pedagojik tasarım ön plandadır. Materyal geliştirme, ölçme-değerlendirme, öğrenci-öğretmen etkileşimi dikkatlice kurgulanır (Keegan, 1980, s. 17; Moore, 1973, s. 667).	Hızlı bir şekilde mevcut teknolojilerle dersleri çevrimiçi veya alternatif araçlara aktarma esas alınır. Acil ve geçici bir çözüm sunulur; kapsamlı tasarımdan ziyade erişim önceliklidir (Hodges vd., 2020, s. 2).
Teknoloji Kullanımı	Kullanılan araçlar, öğrenme çıktıları ve pedagojik ihtiyaçlara göre özenle seçilir. Etkileşimli platformlar, senkron/asenkron ders materyalleri uzun dönemli düşünülür (Moore ve Kearsley, 1996, s. 122).	Kısıtlı altyapı ve hazırlık yüzünden teknoloji seçimleri bazen rastlantısal veya acil olabilir. Temel amaç, eğitimi hiç durdurmamaktır; kalite veya derin etkileşim ikinci planda kalabilir (Hodges vd., 2020, s. 3).
Öğrenci Motivasyonu	Öğrenciler genellikle uzaktan eğitimi bilinçli tercih ederek programa kaydolurlar; bu nedenle motivasyon ve beklentiler daha istikrarlı olabilir.	Öğrencilerin ERT’de seçme hakkı yoktur; eğitim sürdürülmek zorunda olduğu için katılım genellikle yüz yüze süreçlerdeki gibi olması söz konusudur. Adaptasyon ve motivasyon sorunları yaygın görülebilir.
Kalite Güvencesi	Uzaktan eğitim için geliştirilen kurumsal akreditasyonlar, kalite standartları (içerik, ölçme, rehberlik, öğrenci desteği) mevcuttur (Keegan, 1980, s. 23).	ERT sırasında kalite güvencesi süreçleri yetiştirebilir; ders içerikleri ve ölçme yaklaşımları çoğunlukla geçici ve krize özel düzenlenir (Bozkurt ve Sharma, 2020, s. 3).

Kaynak: Yazar tarafından derlenmiştir.

Geleneksel uzaktan eğitim ile acil uzaktan eğitim arasındaki temel farklılıklar, Tablo 4’de gösterilen kriterlerin ötesinde eğitimsel sonuçlar açısından da belirgin ayrımlar ortaya koymaktadır. Geleneksel uzaktan eğitim, uzun vadeli ve planlı yapısıyla eğitim kalitesi konusunda daha tutarlı sonuçlar verirken, acil uzaktan eğitim “eğitimin sürekliliğini sağlama” amacına odaklanmaktadır (Hodges vd., 2020, s. 6). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan acil uzaktan eğitim, teknolojik altyapı yetersizlikleri ve öğrencilerin erişim sorunları nedeniyle eğitimde fırsat eşitsizliklerini daha görünür hale getirmiştir (Bozkurt ve Sharma, 2020, s. 4) UNESCO (2020)

verilerine göre, dünya genelinde öğrencilerin önemli bir bölümü internet erişimi olmadan bu süreci geçirmek zorunda kalmıştır.

Pandemi sonrası dönemde eğitim kurumları, geleneksel uzaktan eğitimin sistematik yapısı ile acil uzaktan eğitimin çevikliğini birleştiren daha esnek ve dirençli modeller geliştirme yönünde çalışmalar yürütmektedir. Bu süreçte öğretmen eğitimi, dijital pedagoji, eşitlikçi erişim ve nitelikli çevrimiçi içerik geliştirme konuları öncelikli alanlar olarak öne çıkmaktadır (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 139). Pandemi deneyimi eğitimde teknoloji entegrasyonunu hızlandırmış uzaktan eğitim modellerinin potansiyelini ve sınırlılıklarını daha net göstermiştir. Bu bağlamda her iki modelin güçlü yönlerini birleştiren öğrenen merkezli, esnek ve dirençli eğitim sistemlerinin geliştirilmesi gelecekteki eğitim politikalarının ve uygulamalarının odak noktasını oluşturmaktadır.

2. BÖLÜM

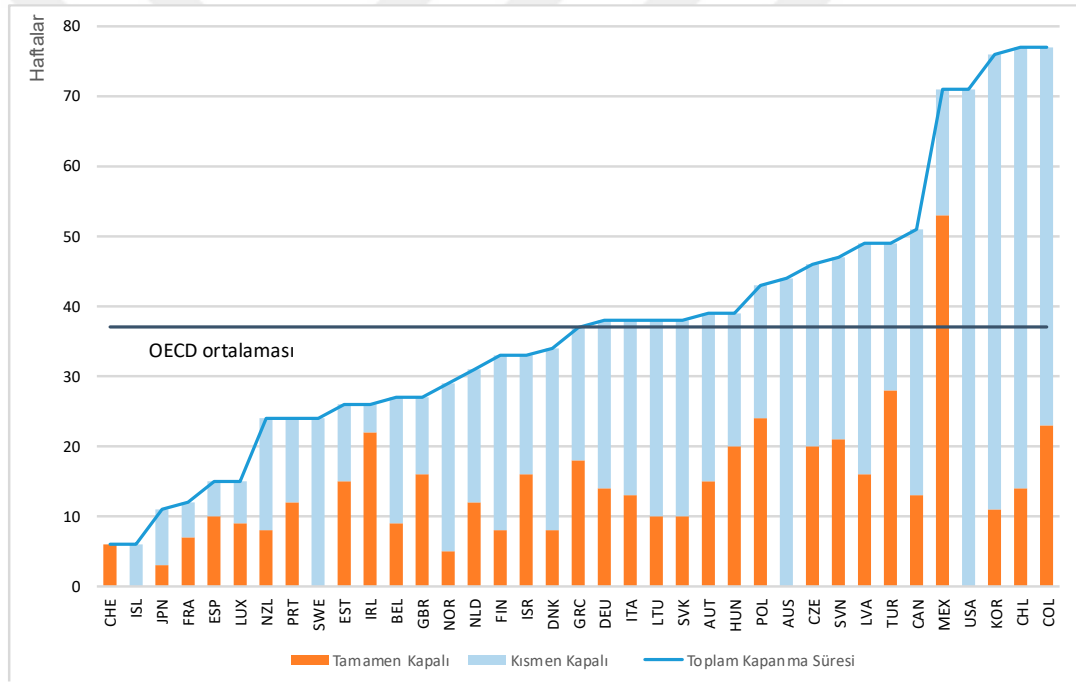
COVID-19’UN İSTİHDAMA ETKİSİ: YÜKSEKÖĞRETİM PERSPEKTİFİ

2.1. Covid-19 Pandemisi ve Küresel Etkileri

Aralık 2019’un sonlarında Çin Halk Cumhuriyeti’nin Hubei eyaletine bağlı Wuhan kentinde, etiyolojisi bilinmeyen pnömoni vakalarında belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Bu durum, yerel sağlık otoritelerinin dikkatini çekmiş ve vakaların incelenmesi sonucunda yeni bir koronavirüs türü olan SARS-CoV-2’nin varlığı tespit edilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), 30 Ocak 2020 tarihinde bu yeni virüsün yol açtığı Covid-19 hastalığını uluslararası öneme sahip bir halk sağlığı acil durumu olarak ilan etmiştir. Takip eden süreçte, 11 Mart 2020 tarihinde, Covid-19’un dünya genelinde hızla yayılması ve vaka sayılarındaki dramatik artış nedeniyle DSÖ tarafından pandemi statüsü verilmiştir. DSÖ Genel Direktörü Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, 11 Mart 2020 tarihinde gerçekleştirdiği basın toplantısında Çin dışındaki vaka sayılarında 13 kat artış yaşandığını ve bu durumun küresel sağlık sistemi üzerinde ciddi bir tehdit oluşturduğunu ifade etmiştir. Ayrıca salgının kontrol altına alınabilmesi için uluslararası toplumun daha agresif ve koordineli tedbirler alması gerektiğini vurgulamıştır. Covid-19 pandemisi, yalnızca sağlık sektörünü değil, aynı zamanda ekonomik, sosyal ve politik alanlarda da derin etkiler oluşturmuştur. Bu bağlamda, her bireyin ve her sektörün bu küresel mücadeleye etkin bir şekilde katılım sağlaması gerektiği yönünde güçlü bir çağrı yapılmıştır. Pandeminin yayılım hızı ve toplumlar üzerindeki yıkıcı etkileri göz önünde bulundurulduğunda disiplinlerarası bir yaklaşımın benimsenmesi ve uluslararası iş birliğinin artırılması elzem hale gelmiştir (Cucinotta ve Vanelli, 2020, s. 157; Time, 2020; Zhu vd., 2020, s. 727).

Covid-19 pandemisinin etkilediği sektörlerin başında eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten okullar, kolejler ve üniversiteler gibi eğitim kurumları gelmektedir. Mart 2020’den itibaren birçok ülke virüsün yayılmasını önlemek amacıyla aldığı ilk tedbirlerden biri olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine ara vermiştir. Bu süreçte eğitim kurumlarının kapatılması, salgının kontrol altına alınmasında önemli bir strateji olarak benimsenmiştir. Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)

verilerine göre, eğitim-öğretim kurumları Mart 2020 ile Ekim 2021 tarihleri arasında ortalama olarak 13 hafta tamamen ve 24 hafta kısmen kapalı kalmıştır. Ancak, bu ortalamalar incelendiğinde, ülkeler arasında belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin Grafik 4’de, İsviçre ve İzlanda gibi ülkelerdeki okullar 10 haftadan daha kısa bir süre kapalı kalmışken, Güney Kore, Şili ve Kolombiya gibi ülkelerde okullar neredeyse bir buçuk yıl boyunca kapalı kalmıştır. Bu durum, ülkelerin pandemiye karşı geliştirdikleri stratejilerin ve uyguladıkları politikaların farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Eğitim kurumlarının kapalı kaldığı süreler, ülkelerin sağlık sistemlerinin kapasitesi, dijital eğitim altyapısının durumu ve hükümetlerin salgın yönetim politikaları gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Maisonneuve vd., 2022, s. 7).



Kaynak: UNESCO (de la Maisonneuve vd., 2023, s. 7)

Grafik 4. Mart 2020-Ekim 2021 Arasında Ülkelerin Okulları Kapatma Süreleri

Ülkemizde Covid-19 pandemisinin etkileri aynı tarihlerde hızla hissedilmeye başlanmıştır. İlk Covid-19 vakası 10 Mart 2020 tarihinde tespit edilmiştir. Bu gelişmenin ardından salgının yayılmasını önlemek amacıyla 12 Mart 2020 tarihinde eğitim-öğretim faaliyetlerine ara verilmiş ve uzaktan öğretim modeline geçiş yapılmıştır. Eğitim kurumları, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu’nun

koordinasyonunda dijital platformlar üzerinden eğitim vermeye başlamıştır (Soylu, 2020, s. 175).

Pandeminin Türkiye özelindeki etkileri küresel ölçekte yaşanan daha geniş çaplı dönüşümlerin bir yansımasıdır. Covid-19, 21. yüzyılın en belirleyici küresel krizlerinden biri olarak tarihe geçmiş dünya genelinde ekonomik sistemleri sosyal yapıları ve bireylerin gündelik yaşamlarını kökten değiştirmiştir. Sağlık krizi olarak başlayan süreç kısa sürede küresel bir ekonomik durgunluğa evrilmiştir. Uluslararası Para Fonu (IMF), 2020 yılında küresel ekonominin %3'ten fazla daraldığını rapor etmiş, bu durumun Büyük Buhran'dan bu yana yaşanan en keskin ekonomik gerileme olduğunu belirtmiştir (Gopinath, 2020). Üretimdeki ani duraksamalar küresel tedarik zincirlerindeki kırılmalar ve uluslararası seyahat ile ticaretin büyük ölçüde kısıtlanması ekonomik hareketliliği benzeri görülmemiş bir hızla yavaşlatmıştır. Özellikle turizm, havacılık, konaklama ve perakende gibi hizmet sektörleri ağır darbe alırken dijital teknoloji, e-ticaret ve sağlık hizmetleri gibi bazı sektörler ise hızla büyümüştür (Baldwin ve Mauro, 2020, ss. 2-10). Hükümetler ekonomik çöküşü engellemek ve hane halklarıyla işletmeleri desteklemek amacıyla trilyonlarca dolarlık mali teşvik paketleri ve para politikası genişlemeleri uygulamak zorunda kalmıştır. Fakat bu müdahaleler kamu borçlarında tarihi seviyelerde artışlara yol açarak gelecekteki mali sürdürülebilirlik konusunda endişeleri beraberinde getirmiştir (IMF, 2021, s. 11).

Ekonomik şokun en doğrudan hissedildiği alanlardan biri de işgücü piyasaları olmuştur. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), 2020 yılında küresel çalışma saatlerinde %8.8'lik bir kayıp yaşandığını, bunun da 255 milyon tam zamanlı işe eşdeğer olduğunu tahmin etmiştir (ILO, 2021a, s. 1). Bu kayıplar dünya genelinde milyonlarca insanın işsiz kalmasına ya da gelirlerinin önemli ölçüde azalmasına neden olmuştur. İş kayıpları özellikle gençler, kadınlar, düşük vasıflı işçiler ve kayıt dışı ekonomide çalışanlar gibi kırılgan gruplar üzerinde orantısız bir şekilde yoğunlaşmıştır (Merdan, 2023, s. 154; Metin, 2023, s. 146; Small vd., 2022, s. 10). Pandemi aynı zamanda işin doğasını da değiştirmiştir. Karantina önlemleri ve sosyal mesafe kuralları uzaktan çalışmanın yaygınlaşmasını zorunlu kılmıştır. Daha önce niş bir çalışma biçimi olarak görülen uzaktan çalışma, özellikle bilgi ve iletişim teknolojileri yoğun sektörlerde standart bir uygulamaya dönüşmüştür. Bu durum işverenlerin ve çalışanların dijital

becerilere olan ihtiyacını artırmış, iş-yaşam dengesi ve işyeri kültürü üzerinde yeni tartışmaları beraberinde getirmiştir. Örneğin; Barrero ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan bir araştırma, pandemi sonrası dönemde bile uzaktan çalışmanın önemli ölçüde kalıcı olacağını ve işgücü piyasasında coğrafi engelleri azaltabileceğini öngörmektedir. Fakat uzaktan çalışma imkanı olmayan ya da işleri otomasyona daha yatkın olan düşük ve orta vasıflı çalışanlar için iş güvencesizliği artmıştır (Barrero vd., 2021, s. 25).

Covid-19 pandemisinin küresel ölçekte en derin etkiler bıraktığı alanlardan biri de eğitim sektörü olmaktadır. Daha önce de belirtildiği üzere, UNESCO, Dünya Bankası ve UNICEF tarafından yayımlanan raporlarda pandemi sürecinde uygulanan okul kapanmalarının dünya genelinde 1,6 milyardan fazla öğrenciyi doğrudan etkilediği ifade edilmektedir. Bu veriler, salgının yalnızca sağlık alanıyla sınırlı kalmadığını; aynı zamanda eğitimde erişim, fırsat eşitliği ve öğrenme çıktıları açısından da ciddi kırılmalara yol açtığını ortaya koymaktadır. (World Bank vd., 2021). Yüz yüze eğitimin yerini alan acil uzaktan eğitim uygulamaları eğitimin sürekliliğini sağlamayı amaçlasa da önemli zorlukları beraberinde getirmiştir. Bunların başında “dijital uçurum” gelmektedir. İnternet erişimi, uygun cihaz (bilgisayar, tablet) sahipliği ve dijital okuryazarlık seviyelerindeki eşitsizlikler özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler ile gelişmekte olan ülkelerdeki öğrenciler için ciddi engel teşkil etmiştir (Azevedo vd., 2021, s. 21; Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 139). Bu durum mevcut eğitim eşitsizliklerini daha da derinleştirme riski taşımaktadır. Uzaktan eğitim, öğrenme kayıplarına da yol açmıştır. Öğrenci-öğretmen ve akran etkileşiminin azalması, motivasyon düşüklüğü ve evdeki öğrenme ortamının yetersizliği gibi faktörler, öğrencilerin akademik kazanımlarını olumsuz etkilemiştir. Dünya Bankası (2021), okul kapanmalarının neden olduğu öğrenme kayıplarının, etkilenen nesillerin gelecekteki potansiyel kazançlarında trilyonlarca dolarlık bir düşüşe yol açabileceği uyarısında bulunmuştur. Öğrencilerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkiler de göz ardı edilemez; izolasyon, belirsizlik ve akademik baskı öğrenciler arasında anksiyete ve depresyon oranlarının artmasına neden olmuştur (Loades vd., 2020, s. 1218).

Yükseköğretim kurumları da bu süreçten etkilenen ve daha özerk kararlar alan kurumlar arasında yer almaktadır. Üniversiteler, dersleri çevrimiçi platformlara

taşımak, sınavları dijital ortamda yapmak ve araştırma faaliyetlerini yeniden düzenlemek gibi hızlı adaptasyonlar göstermek zorunda kalmıştır. Yalnız özellikle laboratuvar çalışmaları, deneysel dersler, stajlar ve klinik uygulamalar gibi uygulamalı eğitim gerektiren alanlarda uzaktan eğitimin etkinliği sorgulanmıştır (Hodges vd., 2020, s. 10). Bu durum belirli disiplinlerdeki öğrencilerin mesleki beceri gelişiminde boşluklar oluşturma potansiyeli taşımıştır. Uluslararası öğrenci hareketliliği de seyahat kısıtlamaları ve vize süreçlerindeki aksamalar nedeniyle ciddi şekilde sekteye uğramış, bu da üniversitelerin hem finansal gelirlerini hem de kültürel çeşitliliklerini olumsuz etkilemiştir (Martel, 2021, ss. 4-6). Pandemi yükseköğretimde dijital dönüşümü hızlandırmış ve gelecekte hibrit (karma) eğitim modellerinin daha yaygın hale gelip gelmeyeceği konusunda tartışmalar devam etmektedir.

Tüm bu gelişmeler, bireylerin ve toplumların beşeri sermayesi üzerinde önemli etkiler bırakmıştır. Pandemi sürecindeki eğitim kesintileri ve kalitesindeki potansiyel düşüşler özellikle genç nesillerin beceri gelişimini ve bilgi birikimini olumsuz etkilemiştir. Uygulamalı eğitim ve staj imkanlarının kısıtlanması öğrencilerin teorik bilgilerini pratik deneyime dönüştürme fırsatlarını azaltmıştır. Bu durum işgücü piyasasına geçişte öğrencilerde ve pandemi mezunlarında dezavantajlı duruma geçme risklerini artırmıştır. İşgücü piyasasındaki belirsizlikler ve değişen talep yapıları (örneğin, dijital becerilere artan vurgu), mevcut beşeri sermayenin piyasa değeri üzerinde de etkili olmuştur. Bazı beceriler önemini yitirirken, dijital okuryazarlık, uyum sağlama, problem çözme ve uzaktan iş birliği gibi becerilerin önemi artmıştır (Autor ve Reynolds, 2020, ss. 2-6). Bu durum bireylerin ve eğitim sistemlerinin sürekli öğrenme ve beceri güncelleme ihtiyacını daha da belirgin hale getirmiştir. Pandeminin neden olduğu ekonomik zorluklar ve sağlık sorunları da bireylerin beşeri sermayesine yatırım yapma kapasitesini (örneğin, eğitime ya da sağlığa harcama yapma gücünü) azaltabilmektedir. Uzun vadede pandemi kaynaklı öğrenme kayıpları ve beceri eksikliklerinin giderilememesi, bireysel gelirler ve ulusal ekonomik büyüme üzerinde kalıcı etkiler bırakma riski taşımaktadır (Azevedo vd., 2021, ss. 11-13).

Uzaktan eğitim modeli pandemi döneminde öğrencilerin eğitimlerine kesintisiz devam edebilmeleri için çeşitli dijital araçlar ve çevrimiçi ders materyalleri kullanılarak uygulanmıştır. Fakat bu süreç altyapı eksiklikleri ve dijital eşitsizlikler gibi zorlukları da beraberinde getirmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve

dijital araçlara erişimin artırılması için çeşitli politikalar geliştirilmesi gerekmektedir. Pandemi sürecinde elde edilen deneyimler gelecekteki olası kriz durumlarına karşı eğitim sisteminin daha dirençli hale getirilmesi için önemli bir referans noktası oluşturmaktadır. Küresel ölçekte çok boyutlu ve derin etkiler meydana getirmiş olan Covid-19; ekonomik daralmadan işgücü piyasalarındaki dönüşümlere, eğitimdeki aksaklıklardan beşeri sermaye üzerindeki potansiyel yıpranmalara kadar geniş bir yelpazede değişikliklere yol açmıştır. Bunların yanı sıra bu süreç dijitalleşmeyi hızlandırmış, eşitsizlikleri derinleştirmiş ve hem bireylerin hem de kurumların dayanıklılığını test etmiştir. Pandeminin uzun vadeli sonuçları hala tam olarak anlaşılamamış olsa da oluşturduğu değişimlerin kalıcı olacağı ve gelecekteki politikaların şekillenmesinde belirleyici bir rol oynayacağı açıktır. Araştırmamızın odaklandığı gibi özellikle yükseköğretimdeki uzaktan eğitim deneyimlerinin mezunların işgücüne katılımı üzerindeki etkilerini anlamak bu küresel dönüşümün önemli bir boyutunu aydınlatacaktır.

2.1.1. Covid-19'un İstihdam ve İş Gücü Piyasaları Üzerine Etkisi

Covid-19 pandemisi, küresel çapta ekonomik ve sosyal hayatı derinden etkileyerek iş gücü piyasalarında ciddi değişimlere neden olmuştur. Pandemi sürecinde ekonomik faaliyetlerin yavaşlaması, iş gücü talebinin düşmesine, işsizlik oranlarının yükselmesine ve özellikle kadınlar ve gençler gibi kırılgan gruplar için istihdam olanaklarının azalmasına yol açmıştır (ILO, 2020). Uzaktan çalışma ve eğitim modellerinin yaygınlaşması, iş gücü piyasasındaki yapısal sorunları daha görünür hale getirirken, dijital becerilere sahip iş gücüne olan talebi artırmıştır. Dünya Ekonomik Forumu'nun 2020 İşlerin Geleceği Raporu, işverenlerin %84'ünün süreçlerini hızla dijitalleştirmeye hazırlandığını ve işgücünün %44'ünün uzaktan çalışma potansiyeline sahip olduğunu, dolayısıyla dijital yetkinliklerle donatılmış bir işgücüne ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır (Krylova vd., 2021, s. 5).

Türkiye özelinde dezavantajlı bireylerin iş gücüne katılım oranının düşük olması Covid-19 sürecinde bu grupların iş gücünden çekilmesine neden olmuş ve toplumsal eşitsizliği daha da derinleştirmiştir. Bunun yanı sıra Türkiye'de genç nüfusun işgücü piyasasına entegrasyonunda yaşanan sorunlar ve mezunların iş bulma sürecindeki gecikmeler, uzaktan eğitimin oluşturduğu öğrenme kayıpları ile daha da

artmıştır. Pandeminin etkileri, iş gücü piyasalarındaki dönüşümü hızlandırarak özellikle düşük vasıflı çalışanlar ve yükseköğretim mezunları arasında yeni zorluklar meydana getirmiştir (Soydal ve Acar, 2022). Bu durum hem mevcut politikaların yeniden değerlendirilmesi hem de dijitalleşme ve beceri gelişimini merkeze alan yeni stratejilerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Covid-19 öncesinde işgücüne katılım oranları, küresel ekonomik büyüme trendleriyle istikrarlı bir şekilde artış gösterirken, 2020 itibarıyla pandeminin etkisiyle bu oranlar belirgin bir düşüş yaşamıştır. Tablo 5’de Dünya genelinde kadınların işgücüne katılım oranı 2019 yılında %48 iken, 2020 sonrası bu oran %46,8’e gerilemiştir. Erkeklerde ise %73,1 olan oran %70,9 seviyesine düşmüştür (ILO, 2020, s. 2). Pandemi, işgücü piyasasına katılımı özellikle kadınlar açısından olumsuz etkilemiştir. Kadınlar, hem ev içi bakım sorumluluklarının artması hem de hizmet sektörü gibi kırılgan alanlarda yoğunlaşmaları nedeniyle daha fazla işgücünden çekilmiştir (OECD, 2021, s. 23).

Tablo 5. Dünya İşgücü Piyasalarında Covid-19 Öncesi ve Sonrası Durum-İşgücüne Katılımın Nüfusa Oranı (%)

İşgücüne Katılım Oranı (%) (15+ Yaş ve üzeri)															
	2019			2020			2021			2022			2023		
Kadın/Erkek/Toplam	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T
Dünya Geneli	48	73,1	60,5	46,8	71,7	59,2	47,6	72,2	59,8	47,9	72,9	60,3	48,7	73	60,8
Düşük Gelirli Ülkeler	53,1	70,6	61,8	52	69,3	60,5	52,2	69,3	60,6	52,1	70,2	61,1	52	70	60,9
Yüksek Gelirli Ülkeler	51	65,4	58,1	49,3	63,3	56,3	50,3	63,9	57	51,4	65	58,1	51,8	65,2	58,4
Afrika Kıtası	53,1	72	62,4	52,4	71,1	61,7	52,9	71,4	62,1	53,2	72,2	62,6	53,5	72,2	62,8
Amerika Kıtası	53,9	73,1	63,3	50,9	70	60,3	52,3	71,5	61,7	53	72	62,3	53,3	72	62,4
Asya ve Pasifik K.	45,5	74,7	60,2	44,4	73,6	59,1	45,1	73,9	59,7	45,4	74,6	60,1	46,6	74,9	60,9
Avrupa ve Orta Asya K.	51,1	66,7	58,6	50,3	65,6	57,6	50,9	65,9	58,1	51,4	66,2	58,5	51,3	66,2	58,5
G20 Ülkeleri	48,5	72,8	60,6	47,3	71,3	59,3	48,2	71,9	60,1	48,6	72,5	60,6	49,8	72,8	61,3
Türkiye	34,2	71,8	52,9	30,8	68	49,3	32,8	70,1	51,4	35	71,3	53,1	35,3	71,6	53,3

Kaynak: ILO (2023)

Not: Tablo yazar tarafından oluşturulmuştur. ILO’nun modellenmiş tahminleri, Kasım 2023 (%) verilerine dayanmaktadır. Türkiye’nin 2023 verileri TÜİK verilerine dayanmaktadır.

Türkiye özelinde ise Covid-19 öncesi dönemde kadınların işgücüne katılım oranı %34,2 iken, pandemi sonrası bu oran %32,8’e gerilemiştir. Erkeklerdeki düşüş daha sınırlı olmakla birlikte, %71,3’ten %70,1’e düşüş gözlenmiştir (TÜİK, 2022). Bu

oranlar, Türkiye'nin G20 ülkeleri ve Avrupa-Orta Asya bölgesi ortalamalarının oldukça altında kaldığını ve cinsiyet eşitsizliğinin derinleştiğini göstermektedir (Tablo 5).

Pandeminin işgücü piyasalarında oluşturduğu tahribatın en dikkat çekici göstergelerinden biri, küresel düzeyde işsizlik oranlarındaki negatif dalgalanmalardır. Tablo 6'da pandemiden kaynaklı işsizlik oranlarının küresel düzeyde arttığı görülmektedir. 2019'da (Covid-19 öncesi) dünya geneli işsizlik oranı %5,6 iken, 2020 sonrası bu oran %6,6'ya yükselmiştir. Kadın ve erkek işsizlik oranlarında kayda değer bir farklılık görülmemektedir. Yüksek gelirli ülkelerde kadın işsizlik oranı düşük seviyelerde kalmaya devam etse de (%4,5), düşük gelirli ülkelerde artış daha belirgindir.

Tablo 6. Dünya İşgücü Piyasalarında Covid-19 Öncesi ve Sonrası Durum – *İşsizliğin Nüfusa Oranı (%)*

İşsizlik Oranı (%) (15+ Yaş ve üzeri)															
Yıllar	2019			2020			2021			2022			2023		
Kadın/Erkek/Toplam	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T
Dünya Geneli	5,7	5,5	5,6	6,6	6,6	6,6	6,2	6,6	6,1	5,5	5,1	5,3	5,3	5,0	5,1
Düşük Gelirli Ülkeler	5,4	5,1	5,2	6,2	6,0	6,0	6,3	6	6,1	5,7	5,6	5,6	5,7	5,7	5,7
Yüksek Gelirli Ülkeler	5	4,5	4,8	6,9	6,2	6,5	5,9	5,4	5,6	4,8	4,3	4,5	4,7	4,3	4,5
Afrika Kıtası	7,5	6,2	6,8	8	6,8	7,3	8,3	6,7	7,4	7,7	5,9	6,7	7,7	5,8	6,6
Amerika Kıtası	7,3	5,8	6,4	10,6	8,6	9,4	10,6	8,6	9,4	8,9	7	7,8	5,9	4,8	5,3
Asya ve Pasifik K.	4,2	5,1	4,7	4,7	6	5,5	4,4	5,3	5	4,2	4,7	4,5	4	4,7	4,5
Avrupa ve Orta Asya K.	6,7	6,5	6,6	7,1	7	7	7,1	6,7	6,8	6,3	5,6	5,9	6	5,4	5,7
G20 Ülkeleri	5,5	5,8	5,7	6,4	7	6,7	5,8	6,1	6	5,2	5,2	5,2	4,9	5,1	5
Türkiye	16,5	12,4	13,7	15	12,3	13,1	14,7	10,7	12	13,4	8,9	10,4	12,7	7,7	9,4

Kaynak: ILO (2023)

Not: Tablo yazar tarafından oluşturulmuştur. ILO'nun modellenmiş tahminleri, Kasım 2023 (%) verilerine dayanmaktadır. Türkiye'nin 2023 verileri TÜİK verilerine dayanmaktadır.

Türkiye'de Covid-19 öncesinde kadınların işsizlik oranı %16,5, erkeklerin ise %12,7 seviyesindeydi. Pandemi sonrası dönemde kadın işsizliği %14,7'ye, erkek

işsizliği ise %10,7'ye gerilemiştir. Bu azalma yanıltıcıdır⁸; zira kadınların işgücünden çekilmesi, işsiz görünmemelerine neden olmuştur. Türkiye'nin kadın işsizlik oranı G20 ülkeleri ortalamasının (%6,7) iki katından fazladır ve bu durum, Türkiye'de kadınların işgücüne erişimindeki yapısal engellerin önemini vurgular niteliktedir.

İşsizlik oranlarının yanı sıra, istihdam oranlarında yaşanan değişiklikler de pandeminin işgücü piyasası üzerindeki olumsuz etkilerini doğrulamaktadır. Tablo 7'de görüldüğü üzere 2020 öncesinde dünya genelinde kadın istihdam oranı %45,3 iken, 2020 sonrası bu oran %43,7'ye düşmüştür. Erkeklerde ise %69,1'den %67 seviyesine bir gerileme yaşanmıştır. Pandemi, özellikle düşük vasıflı ve esnek çalışma biçimlerinde yoğunlaşan çalışanların istihdamını olumsuz etkilemiştir (OECD, 2021a, s. 51).

Tablo 7. Dünya İşgücü Piyasalarında Covid-19 Öncesi ve Sonrası Durum-İstihdamın Nüfusa Oranı (%)

İstihdam Oranı (%) (15+ Yaş ve üzeri)															
	2019			2020			2021			2022			2023		
Kadın/Erkek/Toplam	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T
Dünya Geneli	45,3	69,1	57,1	43,7	67	55,3	44,6	67,9	56,2	45,2	69,1	57,1	46,1	69,4	57,7
Düşük Gelirli Ülkeler	53,1	70,6	61,8	52	69,3	60,5	52,2	69,3	60,6	52,1	70,2	61,1	52	70	60,9
Yüksek Gelirli Ülkeler	51	65,4	58,1	49,3	63,3	56,3	50,3	63,9	57	51,4	65	58,1	51,8	65,2	58,4
Afrika Kıtası	49,1	67,5	58,2	48,2	66,3	57,2	48,5	66,7	57,5	49,1	67,9	58,4	49,4	68	58,6
Amerika Kıtası	50	68,8	59,2	45,5	64	54,6	47,6	66,5	56,9	49,5	68,3	58,7	50,1	68,5	59,1
Asya ve Pasifik K.	43,6	70,09	57,4	42,3	69,2	55,9	43,2	70	56,7	43,5	71,1	57,4	44,7	71,4	58,2
Avrupa ve Orta Asya K.	47,7	62,4	54,7	46,7	61	53,6	47,3	61,5	54,1	48,1	62,5	55	48,3	62,6	55,1
G20 Ülkeleri	45,8	68,5	57,2	44,2	66,3	55,3	45,4	67,5	56,5	46,1	68,7	57,4	47,4	69	58,2
Türkiye	28,6	62,9	45,7	26,2	59,6	42,8	27,9	62,6	45,2	30,3	64,9	47,5	31,3	65,7	48,3

Kaynak: ILO (2023)

Not: Tablo yazar tarafından oluşturulmuştur. ILO'nun modellenmiş tahminleri, Kasım 2023 (%) verilerine dayanmaktadır. Türkiye'nin 2023 verileri TÜİK verilerine dayanmaktadır.

⁸ Pandemi öncesi dönemde Türkiye'de kadın işsizlik oranı %16,5, erkek işsizlik oranı ise %12,7 olarak kaydedilmiştir. Pandemi sonrası kadın işsizliği %14,7'ye, erkek işsizliği ise %10,7'ye gerilemiştir. Ancak bu düşüş kadınların işgücüne katılım oranındaki (Tablo 5) %34,2'den %32,8'e gerilemesiyle ilişkilidir. İş aramaktan vazgeçen kadınlar "işsiz" statüsünden çıkarılmıştır, bu da işsizlik oranını düşürmüş görünmektedir.

Türkiye’de kadın istihdam oranı, Covid-19 öncesinde %28,6 düzeyindeyken, pandemi sonrası bu oran %27,9’a gerilemiştir. Erkeklerde ise %65,7 olan oran %62,6’ya düşmüştür. Bu düşüş, uzaktan eğitim ve evden çalışma düzenlemeleriyle birleştiğinde, Türkiye’de istihdam piyasasının kırılganlığını açıkça ortaya koymaktadır. Kadınların istihdama katılımındaki düşük oran, aynı zamanda genç mezunlar için iş bulma sürecindeki zorlukların da bir göstergesidir (ILO, 2022, s. 13).

Pandemi yükseköğretim mezunları açısından işgücü piyasasına entegrasyonu karmaşıktır. Uzaktan eğitim süreci özellikle uygulamalı derslerde öğrenme kaybına yol açarak mezunların mesleki yeterliliklerini ve iş bulma potansiyellerini olumsuz etkilemiştir (OECD, 2022). Dijital beceriler, pandemi sonrası dönemde işgücü piyasasında belirleyici bir faktör haline gelirken, yükseköğretim kurumlarının bu alandaki eksiklikleri, mezunların istihdam edilebilirliğini sınırlandırmıştır. Türkiye’de, yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı Covid-19 öncesinde %12 iken, pandemi sonrası bu oran %14’e yükselmiştir. Ayrıca, mezunların yaklaşık %40’ı üniversite sonrası ilk işlerini bulmak için yaklaşık 14 ay beklemek zorunda kalmıştır (TÜİK, 2023). Bu durum, yükseköğretimin işgücü piyasasının taleplerine cevap verme konusundaki ciddi önlemler alması gerektiğini göstermektedir.

Türkiye’de lisans mezunlarının ilk iş bulma sürelerini gösteren Tablo 8’de yer alan veriler, küresel standartlarla karşılaştırıldığında dikkate değer bulgular ortaya çıkmaktadır. Türkiye’deki ortalama iş bulma süreleri (9.1-20.7 ay arası), Avrupa Birliği’nin Gençlik Garantisi programının hedeflediği dört aylık süreyi önemli ölçüde aşmaktadır (Eurostat, 2024). Mühendislik alanlarındaki düşük süreler (9.1-14.5 ay), teknik becerilerin işgücü piyasasındaki yüksek talebini yansıtırken, sosyal bilimler alanındaki yüksek süreler (16.3-20.7 ay) sektörel uyumsuzluk problemine işaret etmektedir (García-Aracil vd., 2023). Covid-19 sonrası süreçte gözlenen iyileşme durumu, uzaktan eğitimin dijital beceri kazandırma potansiyelinin istihdama olumlu yansıdığını düşündürmektedir. Özellikle AB’de yükseköğretim mezunlarının %87.7’sinin istihdam edilebilmesi ve doktora mezunlarının %72’sinin mezuniyet anında iş sahibi olması (Eurostat, 2024), Türkiye’nin yapısal reformlara ihtiyacını

ortaya koymaktadır. Bu bulgular, beşeri sermaye birikiminin yanı sıra işgücü piyasası kurumlarının etkinliğinin istihdam geçişlerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Lisans Mezunlarının Bölümlere Göre İlk İş Bulma Süresi

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2022 (Ay)	2023 (Ay)
Turizm işletmeciliği	12,9	12,7
İnsan kaynakları yönetimi	13,4	12,7
Sağlık yönetimi	15,7	14,7
Finans ve bankacılık	16,7	15,4
Sosyal hizmet	17,0	16,3
Ekonometri	18,2	17,1
Çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri	18,9	17,8
Uluslararası ilişkiler	19,3	18,3
İşletme	19,8	18,5
İktisat	20,1	19,0
Siyaset bilimi ve kamu yönetimi	21,2	20,1
Maliye	22,2	20,7
İletişim Fakültesi	2022 (Ay)	2023 (Ay)
Radyo, televizyon ve sinema	15,7	14,8
Gazetecilik	15,8	15,0
Halkla ilişkiler ve tanıtım	15,9	15,1
Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	2022 (Ay)	2023 (Ay)
Maden mühendisliği	9,5	9,1
Tekstil mühendisliği	9,8	9,5
İnşaat mühendisliği	10,4	10,3
Makine mühendisliği	11,2	10,9
Elektrik-elektronik mühendisliği	11,6	11,3
Endüstri mühendisliği	11,7	11,2
Bilgisayar mühendisliği	12,1	11,6
Gıda mühendisliği	12,4	12,2
Kimya mühendisliği	12,7	12,2
Otomotiv mühendisliği	13,9	13,2
Çevre mühendisliği	14,1	14,0
Jeoloji mühendisliği	14,7	14,5

Kaynak: TÜİK (2024). Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri 2023. Türkiye İstatistik Kurumu. Ham istihdam süreci verileri içerisinde çalışma örneklemine uygun bölümler filtrelenmiştir.

Yükseköğretim mezunlarının istihdam performansını değerlendirirken, disiplinler arası farklılıklar ve uluslararası karşılaştırmalar önemli analitik çerçeveler sunmaktadır. Tablo 9'da yer alan verilere göre Türkiye'de lisans mezunlarının istihdam oranları fakülteler arasında büyük farklılıklar göstermektedir. AB ülkelerinde yeni yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı 2023'te %87.7 olarak gerçekleşmiştir

(Eurostat, 2024). Bu rakamla karşılaştırıldığında, Türkiye'de mühendislik mezunlarının oranları (%79.2-89.5) AB ortalamasına yakın seyrederken, diğer alanlar geride kalmaktadır. İktisadi ve İdari Bilimler mezunları %65-76.4 arasında değişen oranlarla AB ortalamasının 12-22 puan altındadır. İletişim Fakültesi mezunları ise %68.3-70.2 arasındaki oranlarla en düşük istihdam performansını sergilemektedir. 2022'den 2023'e geçişte tüm alanlarda iyileşme görülmesi, pandeminin olumsuz etkilerinin azaldığını göstermektedir.

Tablo 9. Lisans Mezunlarının Bölümlere Göre Kayıtlı İstihdam Oranları

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2022 (%)	2023 (%)
Ekonometri	75,1	76,4
İşletme	74,4	74,0
Çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri	73,1	73,0
İnsan kaynakları yönetimi	72,8	73,3
Turizm işletmeciliği	72,5	73,1
İktisat	72,1	72,7
Finans ve bankacılık	71,9	72,7
Uluslararası ilişkiler	71,6	72,1
Maliye	71,0	72,4
Sağlık yönetimi	70,9	71,1
Sosyal hizmet	69,4	70,1
Siyaset bilimi ve kamu yönetimi	65,0	67,5
İletişim Fakültesi	2022 (%)	2023 (%)
Halkla ilişkiler ve tanıtım	70,2	70,0
Radyo, televizyon ve sinema	69,2	69,5
Gazetecilik	68,3	69,2
Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	2022 (%)	2023 (%)
Maden mühendisliği	88,9	89,5
Makine mühendisliği	86,2	87,2
Endüstri mühendisliği	84,9	86,4
Bilgisayar mühendisliği	84,9	85,4
Elektrik-elektronik mühendisliği	84,4	86,3
Tekstil mühendisliği	83,7	81,8
Otomotiv mühendisliği	83,3	86,2
Kimya mühendisliği	83,1	83,9
İnşaat mühendisliği	81,0	84,2
Jeoloji mühendisliği	79,5	80,2
Jeofizik mühendisliği	79,4	80,5
Çevre mühendisliği	79,2	81,6

Kaynak: TÜİK (2024). Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri 2023. Türkiye İstatistik Kurumu. Ham istihdam süreci verileri içerisinde çalışma örneklemine uygun bölümler filtrelenmiştir.

Bu veriler, Türkiye'de teknik eğitim alanlarının istihdam açısından avantajlı konumda olduğunu, sosyal bilimler alanında ise yapısal sorunların devam ettiğini ortaya koymaktadır.

2.1.2. Covid-19'un Yükseköğretim ve Beşeri Sermaye Üzerindeki Etkileri

Covid-19 pandemisi dünya genelinde birçok sektörü etkilediği gibi yükseköğretim alanında da köklü değişikliklere yol açmıştır. Salgının ilk aylarında dünya genelinde okullar ve üniversiteler kapatılmış, uzaktan eğitim tek seçenek haline gelmiştir. Nisan 2020'de dünya genelindeki öğrencilerin %94'ü okulların kapanmasından etkilenmiş; bu da daha önce belirtildiği üzere yaklaşık 1,6 milyar öğrencinin öğrenimine ara vermesi anlamına gelmektedir. Bu öğrencilerin 220 milyonunu yükseköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından 2020 sonunda gerçekleştirilen küresel anket, hemen her ülkede üniversitelerin hızla çevrimiçi eğitime geçtiğini, fakat dijital altyapı yetersizlikleri ve dijital uçurum nedeniyle özellikle düşük ve orta gelirli ülkelerde uzaktan eğitime erişimde ciddi sıkıntılar yaşandığını ortaya koymuştur (UNESCO, 2021). Her şeye rağmen yükseköğretim kurumları geleneksel yüz yüze eğitim yöntemlerinden uzaktan eğitim sistemlerine geçiş yapmak zorunda kalmışlardır. Bu durum eğitim süreçlerinin ve öğrenci deneyimlerinin yeniden şekillenmesine neden olmuştur. Pandemi sürecinde eğitimde dijital dönüşüm hız kazanmış ve yükseköğretim kurumlarının eğitim sunma biçimlerini köklü bir şekilde değiştirmiştir (Özek ve Sincer, 2024, s. 1171). Bu dönüşüm sadece ders sunumunu etkilemekle kalmamış aynı zamanda eğitimin kalitesi ve hem öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin ruh sağlığı hakkında kritik soruları gündeme getirmiştir (Sahu, 2020, ss. 1-2).

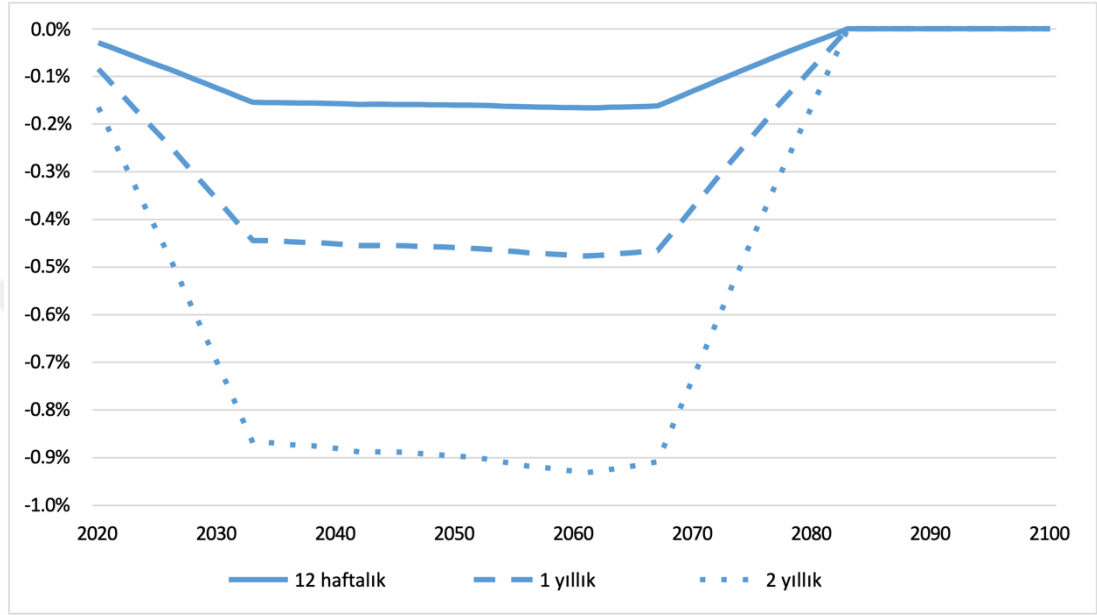
Covid-19'un yükseköğretim üzerindeki ilk etkileri ani ve kapsamlı bir değişim sürecini beraberinde getirmiştir. Acil uzaktan eğitimin hızla uygulanması birçok yükseköğretim kurumunda eğitim standartlarının korunmasını zorlaştırmıştır. Bu ani geçiş eğitimciler ve öğrenciler arasında kayda değer bir hazırlık eksikliğine yol açmış;

bu durum her iki grubun da kaygı düzeyini artırmıştır (Sahu, 2020, s. 2; Simamora, 2020, s. 97). Eğitim sistemleri uzaktan eğitime yönelik altyapısal eksiklikler ve pedagojik hazırlık yetersizlikleri nedeniyle ciddi sınavlarla karşılaşmıştır. Araştırmalar çevrimiçi eğitime ani geçişin çeşitli zorluklar doğurduğunu ortaya koymaktadır. Teknolojik engeller düşük düzeyde öğrenci katılımı ve akademik performansın azalması bu süreçte karşılaşılan en yaygın sorunlar arasında yer almıştır (Mishra vd., 2020, s. 3; Sahoo vd., 2021, s. 342). Diğer yandan küresel düzeyde yapılan çalışmalar okulların kapanmasının öğrencilerin neredeyse tamamını etkilediğini göstermekte; bu da salgının eğitime olan etkisinin ne denli yaygın olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Dünya Bankası, UNESCO ve UNICEF pandemiye “*kayıtlara geçen en kötü eğitim krizi*” olarak tanımlaması, yaşanan aksaklıkların ciddiyetine dikkat çekmektedir (Huang vd., 2022, s. 203). Bu veriler yükseköğretimin pandemi sırasında karşı karşıya kaldığı krizlerin boyutunu vurgularken eğitim sistemlerinin kırılgan yapısını ve reform gereksinimini gözler önüne sermektedir.

Pandemi kaynaklı öğrenim kesintileri ve ekonomik zorluklar, önemli sayıda öğrencinin eğitime devam edememe tehlikesini doğurmuştur. Dünya Bankası, UNESCO ve UNICEF’in ortak değerlendirmesi de benzer biçimde eğitimdeki aksamanın bir neslin eğitim ve gelir potansiyelini kalıcı olarak zayıflatabileceğini vurgulamıştır. UNESCO, okul öncesinden üniversiteye kadar toplam 24 milyon öğrencinin Covid-19 nedeniyle okulu kalıcı olarak terk edebileceği uyarısında bulunmuştur (UNESCO vd., 2021). Bu rapora göre salgın boyunca artan öğrenim açıkları ve okulu bırakmalar nedeniyle mevcut öğrenci kuşağının toplam ömür boyu gelirinde 10 trilyon dolara karşılık gelen bir kayıp meydana gelebileceği ifade edilmiştir (OECD, 2021b).

Aşağıdaki Grafik 5’te farklı kapanma sürelerinin (12 hafta, 1 yıl, 2 yıl) beşeri sermaye stokuna uzun vadeli etkisini göstermektedir. Sadece 12 haftalık kesinti, 2025–2060 aralığında verimliliği yaklaşık -%0,2 düzeyinde baskılamakla, 1 yıllık kesinti etkisi 2033’ten itibaren -%0,5 civarında etki yapmaktadır. En çarpıcı sonuç, 2 yıllık kapanmanın 2033–2067 arasında beşeri sermayede yaklaşık -%0,9’luk azalmaya yol açmasıdır; bu dönem tüm etkilenen kuşakların aktif işgücünde olduğu, dolayısıyla düşük PISA performansının üretkenliğe en çok yansıdığı evredir. Etki 2067 sonrası

hızla gerilemekte; 2083'te pandemiden etkilenen son kuşağın emekli olmasıyla kayıp sıfırlanmaktadır. Dolayısıyla şokun büyüklüğü hem kapanma süresine hem de etkilenen kuşakların işgücündeki ağırlığına bağlıdır. Bu bulgu, eğitimde telafi programlarının aciliyetini ve gecikmiş müdahalelerin uzun dönem ekonomik maliyetini vurgular niteliktedir (Maisonneuve vd., 2022, s. 16).



Kaynak: Maisonneuve (2022)

Grafik 5. Okulların Kapanmalarının Beşeri Sermaye Üzerindeki Etkisi

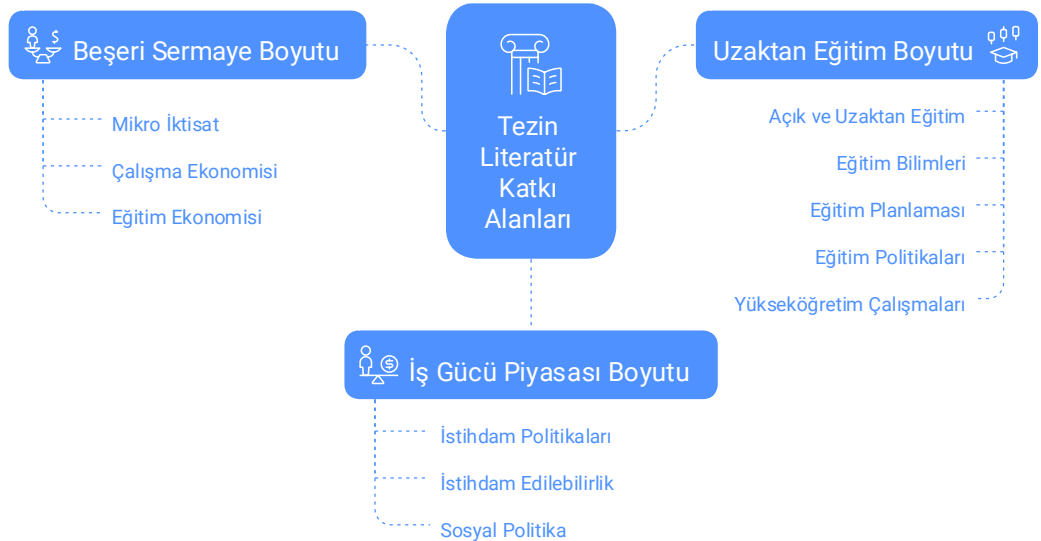
3. BÖLÜM

ALANYAZIN

3.1. Tez'in Literatür Çerçevesinde Konumlandırılması

Literatür kapsamlı bir şekilde incelendiğinde eğitiminin istihdam üzerine etkisi üzerine çok sayıda çalışmanın olduğu gözlemlenmiştir. Fakat eğitim başlığı daha spesifik değerlendirildiğinde çalışmaların çok azının uzaktan eğitimin, işgücü ve istihdam bağlamında yer alan etkilerine doğrudan odaklanıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların çoğunlukla öğrenci ve öğretim elemanlarının uzaktan öğretim deneyimleri üzerine yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Literatürü iktisadi perspektiften irdelediğimizde ise daha çok uzaktan eğitimin; maliyet-etkinlik ilişkisine, okuyan ve mezun sayılarına, Pandemi sürecindeki eğitim harcamalarına ve fırsat eşitliğine etkileri ön plana çıkmaktadır. Küresel olarak çalışmaların odak grubunu ilk ve orta öğretimin oluşturduğu, yüksek öğretim düzeyinde ise kısıtlı çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Bu tez çalışması doğrudan Covid-19 bağlamında uzaktan eğitimin istihdam üzerindeki etkilerini ortaya koyma çabasıyla literatürden ayrılmaktadır.

Aşağıdaki grafikte tezin literatürdeki konumu ve literatüre katkı yapması muhtemel alanlar gösterilmektedir.



Grafik 6. Araştırmanın Literatüre Beklenen Katkıları

Alan yazında uzaktan öğretim konusunun, özellikle Covid-19 Pandemisi sürecinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Çalışmaların uzaktan öğretimin sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik ve eğitim odağında toplandığı, fakat iktisadi perspektiften istihdam ve beşeri sermaye başlıklarının Covid-19 Pandemisinde uygulanan uzaktan öğretim sürecinden etkilenme derecelerinin yeterince ortaya konmadığı görülmüştür. Bu nedenle tezin alan yazına önemli katkılar sunacağı açıktır.

3.1.1. Eğitim ve Ekonomi Boyutu

Skyers (1995), Jamaika’da Uzaktan Eğitim ve Gelişimine İlişkin Bir Örnek Olay İncelemesi adlı tez çalışmasında Jamaika’da uzaktan eğitim yapan Millî Eğitim Bakanlığı, Batı Hint Adaları Üniversitesi ve Jamaika Hareketi okuryazarlığın artırılması organizasyonları ülkenin kalkınması açısından uzaktan eğitimin etkinliğini ortaya koymaya çalışmıştır. Durum incelemesi şeklinde nitel analiz yöntemleri kullanılan çalışmada, eğitimin sadece ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile alakalı değil aynı zamanda politik bir konu olduğunu, Batılı ülkelerde eğitim ile gelişmişlik arasında sıkı ilişkinin Afrika’daki ülkelerde aynı şekilde anlaşılmadığını ortaya koymuştur. Özellikle ekonomik sıkıntılarda eğitim kurumlarının kapatılarak sıkı maliye politikaları izlenmesi de bunun bir göstergesi olacaktır.

Girginer (2001), *“Uzaktan Eğitim Kararlarında Teknoloji, Maliyet, Etkinlik Boyutları ve Uzaktan Eğitime Geçiş İçin Kavramsal Bir Model Önerisi”* adlı doktora tezinde Yükseköğretim kurumlarının eğitim talebini karşılamak için ekonomik ve pedagojik açıdan avantajları olan uzaktan öğretim uygulamalarının etkinliğini tüm yönleri ile ortaya koymaya çalışmıştır. Uzaktan öğretim uygulamak isteyen bir yükseköğretim kurumunun organizasyonel yapılanması ve eğitim planlaması çerçevesinde alacağı tüm kararlar çalışmada irdelenmiştir. Başta ekonomik boyutu olmak üzere teknolojik ve etkinlik analizleri sistem yaklaşımı boyutundan incelenmiş, süreç içerisinde kavramsal bir model oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın amaçları arasında uzaktan öğretim yapmak isteyen yükseköğretim kurumlarına rehber niteliği taşıması da yer almaktadır. Bu yönüyle Anadolu Üniversitesinde “İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında pilot bir uygulama da gerçekleştirilmiştir. Uygulama modeli 14 Aralık 1999 yılında Resmi Gazetede yayımlanan “Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim

Yönetmeliği” çerçevesinde oluşturulmuştur. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı pilot çalışması; yüz yüze, video konferans ve web tabanlı olmak üzere üç farklı öğretim modeli uygulanmış ve maliyet açısından kıyaslanmıştır. Modellerin kendine özgü maliyetleri dikkate alınarak gerçekleştirilen bu karşılaştırmada en yüksek maliyet “video konferans” modelinde (~2milyon 860bin ₺) gerçekleşmiştir. Sırasıyla yüzyüze eğitim (~1milyon 157bin ₺) modeli ve web tabanlı uzaktan öğretim (~1milyon 16bin ₺) modeli gelmektedir. Çalışma mahiyeti itibarıyla uzaktan öğretim uygulanmasının karar verme aşamasında yükseköğretim yöneticilerine maliyet açısından uygunluk ve uygulanabilirlik açısından yüzyüze, video konferans ya da web tabanlı öğretim modellerini göz önünde bulundurarak desteklemeyi amaçlamıştır.

Martins ve Pereira (2004) göre “Eğitim ücret eşitsizliğini azaltır mı? Kantil Regresyon ile 16 Ülkeden Elde Edilen Kanıtlar” adlı makalede, eğitimin ücret eşitsizliği üzerindeki etkisini değerlendirmek için 16 ülkede nicel regresyon tahminleri kullanılmıştır. Bu yaklaşım, ücret artışının ücret dağılımı boyunca nasıl değiştiğini değerlendirmektedir. Eğitimli ve eğitimsiz işçilerin eğitim ve deneyimlerine bağlı olarak eğitimin getirilerini karşılaştırarak, eğitimin ücretlerdeki eşitsizliği azaltmadaki etkisi ortaya konulmuştur.

Editörlüğünü Bramble ve Panda’nın yaptığı (2008) “*Economics of Distance and Online Learning: Theory, Practice, and Research*” adlı çalışmada; bilgi teknolojileri vasıtasıyla ön plana çıkan uzaktan öğretimin, son 25 yılda başta eğitim kurumları olmak üzere bir çok kuruluş tarafından inanılmaz şekilde ilgi görmesine dikkat çekilmiştir. Yalnız beraberinde ortaya çıkan risklerin gözardı edildiğinin altı çizilmiştir. Kitapta, bu kurum ve kuruluşların; uzaktan öğretimin karmaşık yapısının, operasyonel zorluklarının, ekonomik yükünün ve çok çeşitli öğrenme stratejilerini içerisinde barındırdığının tam farkında olmadan yola çıktığını ve bu hususları dikkate almadıkları için başarısız olmalarının kaçınılmaz bir sonuç olmadığı ileri sürülmektedir. Kitap ile uzaktan öğretime ekonomik planlama, maliyetlendirme ve karar verme yönetimi açısından daha geniş perspektifte bakılabilmek imkanı sunulmaktadır. Eser, Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa, Doğu Asya ve Kanada gibi ülkelerden on dokuz farklı uluslararası akademisyenin katkısıyla on beş bölümden oluşmaktadır. Böylece farklı kültürleri, bağlamları, çevrimiçi öğrenme deneyimleri ortaya konulmuştur. Çalışmada, özellikle eğitim kurumlarında uzaktan öğretimin

tercih edilmesi, ölçek ekonomileri açısından maliyet etkin bir yaklaşım sunması cezbedici görünse de öğretim deneyiminin kalitesinin gözardı edilmemesi gereken bir konu olduğunun farkına varılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca uzaktan öğretim ekonomisinin öneminin anlaşılması doğrudan ölçek ekonomileriyle ilişkili olduğundan bahsedilmiştir. Bu nedenle uzaktan öğretime yapılan sabit maliyetlerin etkinliği ancak faydalanan öğrencinin sayısının artırılmasıyla sağlanabilir. Bu noktada kuruluşların, kaliteli materyeller ve doğru alt yapı kullanarak hem ölçek ekonomisinin etkinliğini hem de öğrenme deneyiminde hedefe doğru bir şekilde ulaşılmasını sağlayabileceklerdir.

Berberoğlu (2010), *“Ekonomik Performansın Anadolu Üniversitesi’nde Uzaktan Eğitim Yapan Fakültelerin Mezun Sayılarına Etkisi”* adlı makalede, ekonomik performansın Anadolu Üniversitesi’ndeki uzaktan eğitim mezun sayıları üzerindeki etkisi incelenmektedir. Araştırmada, Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYİH) ve yükseköğretimde okullaşma oranı gibi ekonomik göstergelerin mezun sayıları üzerindeki etkileri regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Sıradan en küçük kareler yöntemi kullanılarak elde edilen sonuçlara göre hem GSYİH’deki artış hem de yükseköğretimdeki okullaşma oranındaki artış Anadolu Üniversitesi’nin uzaktan eğitim programlarından mezun olan öğrenci sayısını olumlu yönde etkilemektedir. 1998-2008 yılları arasındaki verilerle yapılan analizde GSYİH’deki bir artışın, mezun sayısında da artışa neden olduğu görülmüştür. Benzer şekilde 1997-1998 ile 2007-2008 öğretim yılları arasındaki veriler incelendiğinde; yükseköğretimdeki okullaşma oranındaki artışın da mezun sayısını arttırdığı belirlenmiştir. Çalışmada geçmiş yıllardaki ekonomik değişkenlerin mezun sayıları üzerindeki etkileri de incelenmiş fakat bu gecikmeli değişkenlerin anlamlı bir etki ortaya çıkarmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Makalenin temel bulgusu; ülkenin ekonomik performansının özellikle GSYİH ve yükseköğretimde okullaşma oranı aracılığıyla aynı yıl içindeki uzaktan eğitim mezun sayılarını etkilediği tespit edilmiştir. Makalede ayrıca, eğitimin ekonomik kalkınmaya katkısı olduğu kadar, ekonomik büyümenin de eğitime özellikle uzaktan eğitime olanak sağladığı vurgulanmaktadır. Son olarak uzaktan eğitimin maliyet etkinliği ve daha geniş kitlelere ulaşabilme potansiyeli sayesinde özellikle gelişmekte olan ülkeler için önemli bir araç olduğu belirtilmiştir.

Kandemir (2014), Türkiye’de Yükseköğretim Düzeyinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Ekonomik Kalkınma: Makalenin amacı uzaktan eğitim uygulamalarının, yükseköğretim düzeyinde (ön lisans ve lisans), eğitimde fırsat eşitliğine dolayısıyla da ekonomik kalkınmaya nasıl katkı sağladığını ortaya koymak olarak belirlemiştir. Uzaktan öğretim sayesinde üniversite eğitimine katılımın artması; insani gelişmenin önemli bir belirleyicisi olan eğitim düzeyini iyileştirerek ekonomik kalkınmayı destekleyecektir. Bunun en önemli kanıtı, OECD ülkelerinde, 25-64 yaş arasında üniversite eğitimi almış olanların oranı ile ülkelerin insani gelişme endeksleri arasında %68 gibi doğru yönlü kuvvetli bir ilişkinin olmasıdır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nin uzaktan eğitim hizmetlerinin esas alındığı çalışma sonucunda, uzaktan eğitimin yaygınlaşmasının, düşük gelirli olduğu için çalışmak zorunda olanlar, özürlüler, mahkûmlar, cinsiyet eşitsizliği nedeniyle eğitim alamamış kadınlar gibi sosyal kesimlerin yükseköğretim düzeyinde, eğitim almalarını sağladığı dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Ükünç (2016), Eğitimin ekonomik etkilerinin incelendiği “*Eğitim Ekonomisi*” adlı tez çalışmasında yazar, Türkiye’nin de aralarında olduğu farklı ülkeleri OECD, Avrupa Birliği, UNDP ve TÜİK vb. kuruluşlardan elde ettiği eğitim, işsizlik, istihdam, büyüme, insani gelişim endeksi ve gelir seviyeleri gibi verileri kuramsal bağlamda detaylı bir şekilde incelemiştir. Çalışmanın temel amacı; eğitim seviyesi ile eğitim harcamaları, gelir dağılımı, ekonomik büyüme, istihdam, işsizlik, ücret ve yoksulluk gibi bir çok gösterge arasındaki ilişkiyi analiz etmektir. Yazar bu analizler ile kaynakların ekonomik etkinliği hakkında politika yapıcılara yol göstermeyi, özellikle eğitim harcamalarının hem bireysel hem de toplumsal sonuçları hakkında tespitlerde bulunmayı, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim göstergeleri başta olmak üzere birbirleriyle karşılaştırmalar yapmayı hedeflemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; ülkelerin kişi başına milli gelir düzeyi ile eğitim düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu, eğitim düzeyinin yüksek olması bireysel olarak ücret ve kazanç düzeylerini de artırdığı, yükseköğretim mezunu olanların diğer eğitim seviyelerine göre işsizlik oranının düşük olduğu, gelir dağılımı eşitsizliklerinin ülkelerin eğitim seviyesi yükseldikçe azaldığı, eğitim seviyesi ile uzun dönem kişi başı gelirin arttığı tespit edilmiştir. Örneğin Türkiye’de ortaöğretim ve altı

eğitim seviyesinde olan kişilerin kazancı 100 üzerinden 63 iken yükseköğretim seviyesinde bu durum 234 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye’de hane halkı tüketim harcamaları içinde en az paya sahip olan değerin eğitim olduğu, bunun nedeninin de düşük eğitim seviyesi olduğu belirtilmiştir. 2014 yılı dikkate alındığında Türkiye’de yükseköğretimden yeni mezun olanların istihdam oranı diğer seçilmiş ülkeler arasından sondan ikinci sırada yer aldığı bunun nedeninin de bireylerin yeteneklerine uygun eğitim almadığı ve meslek okullarının yeteri kadar önemsenmediği sonucuna varılmıştır.

Budak (2016), “Eğitim Harcamaları ve Verimlilik İlişkisi: OECD Ülkeleri Üzerinde Bir İnceleme” adlı tez çalışmasında, beşeri sermaye teorileri bağlamında eğitim harcamalarının işgücü verimliliğine etkisini irdelemiştir. Çalışmanın temel iki hipotezi bulunmaktadır. Buna göre ilk olarak; *eğitime yapılan yatırımlar insanların bilgi düzeyini ve niteliklerini geliştirmekte ve böylece verimlilikleri de artmaktadır.* İkinci eleştirel hipotez ise; *eğitime yapılan yatırımlar insanların verimliliğini artırmadığıdır.* Bu bağlamda kurululan hipotezler, 20 OECD ülkesinin eğitim harcamaları ile toplamda 8 farklı sektörün işgücü piyasası verileri panel eşbütünleşme testleri ile incelenmiştir. DOLS (Dynamic Ordinary Least Square) ve FMOLS (Full Modified Ordinary Least Square) yöntemleri kullanılan çalışmada hipotezlerin küçük bir kısmı kabul edilmemiş olsa da genel itibariyle beşeri sermaye teorisinin temelinde yer alan eğitimin işgücü verimliliğini artırttığı görüşü ile uyumlu sonuçların elde edildiği tespit edilmiştir. Özellikle Kişi başı GSYİH’ya göre tüm düzeylerde (ilk, orta ve yükseköğretim) öğrenci başına yapılan eğitim harcamalarının bilgi ve iletişim sektörünün verimliliğini diğerlerine göre daha yüksek bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.

Kavak ve Gölpek (2020) Yükseköğretim Harcamaları İle Gelir İlişkisi: Mardin Artuklu Üniversitesi Örneği, adlı çalışma 2019-2020 akademik dönemde Mardin Artuklu Üniversitesi’nde kayıtlı öğrencilerin yaptıkları özel eğitim harcamaları ile gelir ilişkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Eğitimdeki fırsat eşitliği ile gelir eşitsizliği arasında güçlü korelasyonun olması, ailelerin gelir düzeylerinin eğitim hizmetini satın alma olanağını farklılaştırması hem yükseköğretime girişte hem de yükseköğretim sürecinde özel harcamalara katlanarak mümkün olabildiği vurgulanmaktadır. Makalede, Araştırmanın evrenini 10.294 öğrenci, örneklemini,

%95 güven seviyesinde, %5 güven aralığında kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 1.228 öğrenci oluşturmaktadır. 1.228 öğrenciye 15 sorudan oluşan anket uygulanmış ve tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Sonuç olarak 2020 yılı fiyatlarına göre, öğrencilerin çoğunluğunun (%75,2) asgari gelir (2.324 ₺) ve altında aylık gelire sahip olduğu, yükseköğretim sürecindeki özel harcamaları asgari ücretin yaklaşık ¼'i kadar (500 ₺), yükseköğretime girişte yaklaşık yarısının hiçbir harcama yapmadıkları görülmüştür. Buna göre, öğrenciler, düşük gelir grubunda yer aldığı, aile gelirine bağlı olmak üzere özel yükseköğretim harcamalarının değiştiği tespit edilmiştir.

Gewalt ve arkadaşları (2022), Covid-19 pandemisinin Almanya'daki üniversite öğrencilerinin ekonomik durumu üzerindeki etkilerini inceleyen bu çalışmada Mayıs-Haziran 2020'de yapılan online bir anketle 917 öğrenciden veri toplanmıştır. Sonuçlara göre, öğrencilerin önemli bir kısmı gelir kaybı (%36,5) ve artan mali kısıtlamalar (%38,7) yaşamıştır. Pandemi öncesinde yarı zamanlı çalışan öğrencilerin mali sıkıntı yaşama olasılığı daha yüksek bulunmuştur. Düzenli geliri olan öğrenciler ise daha az mali sıkıntı yaşamıştır. Öğrencilerin çoğu harcamalarını azaltmış, özellikle tatil, restoran, ulaşım ve giyim gibi alanlarda daha az harcama yapmışlardır. Kadın öğrenciler erkeklere göre daha fazla gelir kaybı yaşamış ve daha fazla harcama azaltmıştır. Çalışma, öğrencilerin ekonomik belirsizlik ve mali sıkıntılarla birlikte ruh sağlıklarının da olumsuz etkilendiğini göstermiştir. Alman hükümeti öğrencilere finansal destek sağlamak için geçici çözümler sunmuş olsa da, bu yardımların özellikle geri ödeme koşulları ve faiz oranları nedeniyle eleştirildiği görülmüştür. Makale, bu bulgular ışığında, öğrencilere yönelik finansal yardım programlarının ve ruh sağlığı destek hizmetlerinin önemini vurgulamaktadır.

3.1.2. Beşeri Sermaye Boyutu

de la Maisonneuve (2022) Çalışma, Covid-19'a bağlı okul kapanmaların, beşeri sermaye ve üretkenlik perspektifinden verimlilikte meydana getirdiği uzun vadeli makroekonomik etkileri incelemektedir. Araştırmada, OECD'nin PISA ve PIAAC verilerine dayanan hem nitelik hem de nicelik bileşenlerini içeren yeni bir

beşeri sermaye ölçütü kullanılmıştır⁹. Araştırma, okulların kapanmasının, kapanma süresine bağlı olarak yaşanan öğrenme kayıplarının, 45 yıl sonra %0,4 ila %2,1 arasında bir verimlilik kaybına yol açabileceğini göstermektedir. Makale çevrimiçi öğretimin, bu kaybın bir kısmını hafifletmiş olabileceğini, fakat yükseköğretimin analiz dışında bırakılmasının, ekonomik maliyetleri olduğundan daha düşük gösterebileceğini de öne sürmektedir. Her ne kadar yükseköğretimin öğrenme dinamikleri farklı da olsa pandemi sürecinde üniversitelerin de kapanması, uygulanan uzaktan öğretim yöntem ve ortamlarının eş değer olması ortaöğretimde yaşanan öğrenme kayıplarının, yükseköğretimde benzer etkiler doğurabileceği fikrini destekleyebilir. Yazarlar, pandeminin beşeri sermaye üzerindeki olumsuz etkilerini bertaraf etmek için eğitim kalitesini ve yetişkin eğitimini iyileştirmeyi amaçlayan politikaların gerekli olduğunun altını çizmiştir.

Shiyuan ve arkadaşları (2022), Çinli üniversite öğrencilerinin istihdam edilebilirliği üzerine insan sermayesi, sosyal sermaye, iş bulma fırsatlarının algılanan azalması ve gelecekteki kariyer netliği arasındaki ilişkileri incelemektedir. İnsan sermayesi ve sosyal sermayenin istihdam edilebilirliği pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, Covid-19 salgını sırasında iş bulma fırsatlarının azaldığı algısı, insan sermayesinin istihdam edilebilirliğe etkisini olumsuz yönde düzenlemektedir. Gelecekteki kariyer netliği ise insan sermayesinin istihdam edilebilirliğe etkisini olumlu yönde etkilemektedir. Bulgular, iş bulma olanaklarının azaldığı algısının düşük ve gelecekteki kariyer netliğinin yüksek olduğu durumlarda hem insan hem de sosyal sermayenin istihdam edilebilirliğe etkisinin en güçlü olduğunu göstermektedir. İstatistiksel olarak insan sermayesinin istihdam edilebilirliği etkilediği ($\beta = 0.111$, $p < 0.05$) ve sosyal sermayenin istihdam edilebilirliği etkilediği ($\beta = 0.348$, $p < 0.05$) belirlenmiştir. Ayrıca, salgın nedeniyle iş olanaklarının azaldığı algısının istihdam edilebilirliği olumsuz etkilediği ($\beta = -0.101$, $p < 0.05$) ve gelecekteki kariyer netliğinin

⁹ Bu ölçüt, eğitimin nitelik ve nicelik bileşenlerini ayırt eden ve her ikisinin ağırlıklarını veriye dayalı olarak tahmin eden bir yaklaşım sunar. Eğitimin niteliği, PISA öğrenci test puanları ile temsil edilirken, eğitimin niceliği ise ortalama eğitim yıl sayısı ile temsil edilmektedir. Bu iki bileşen, çalışan nüfusun geçmiş PISA puanlarının kohort ağırlıklı ortalaması ve karşılık gelen eğitim yıl ortalaması kullanılarak hesaplanan kapsamlı bir beşeri sermaye stok ölçümünde birleştirilmiştir. Bu yeni ölçüm, eğitim politikalarının üretkenlik üzerindeki etkilerini tespit etmek için kullanılmıştır.

istihdam edilebilirliği pozitif etkilediği ($\beta = 0.498$, $p < 0.05$) tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, üniversite öğrencilerinin istihdam edilebilirliğini artırmak için hem kişisel becerilere (insan sermayesi) hem de sosyal ilişkilere (sosyal sermaye) odaklanmanın önemini vurgulamaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin kariyer hedeflerini netleştirmelerinin ve olumsuz dış faktörlerin etkisini azaltmalarının da kritik öneme sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırma 2020 ve 2021 yıllarında üniversiteden mezun olan 810 istihdama katılmış mezunlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılanlar %40,4'ü kadın, %59,6'sı erkek olmak üzere %69,6'sı kırsal kesimden, %30,4'ü ise kentsel kayıtlı ikamete sahiplerdir. Bölüm dağılımı ise %4,8 edebiyat ve tarih, %37,7 ekonomi ve yönetim, %37,5 fen ve mühendislik, %3,3 hukuk ve siyaset, %2,3 yabancı diller, %6,7 tarım ve ormancılık, %1,5 tıp, %1,7 eğitim ve %4,4 diğer alanların mezunlarından oluşmaktadır.

Abrantes ve arkadaşları (2022) tarafından, Portekiz Uzaktan Öğretim Açık Üniversitesinden mezun 1358 birey üzerinde yapılan araştırmada mezunların istihdam edilebilirlik ve sosyal hareketlilik kazanımlarıyla ilgili olarak edindikleri çapraz yeterliliklere ilişkin algıları incelenmiştir. Yükseköğretim düzeyinde dijital dönüşümün sağlanması, ekonomik kalkınma ve bireysel fırsatların geliştirilmesi için; işgücü becerilerini ve istihdam düzeylerinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Farklı birçok bağlamda incelenen uzaktan öğretim, bahsi geçen konularda tam olarak bir çözüm olduğuna yönelik şüphelerin olduğu değerlendirilmiş ve bu konuya açıklık getirmek üzere bu çalışma gerçekleştirilmiştir. 2011-2018 yılları arasındaki mezunları kapsayan çalışmanın temel bulgusu; uzaktan öğretim gören mezunların çoğunun istihdam edilebilirliğinin artmış olmasıdır. Ayrıca takım çalışması, iş arama kapasiteleri, BİT becerileri gibi uzaktan öğretim yoluyla elde edilen sosyal beceriler istihdam edilebilirlik için önemli olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra mezunların istihdam düzeylerini ve kariyer süreçlerini direkt etkileme konusunda net bir durum ortaya çıkmamıştır.

Psacharopoulos ve arkadaşlarının (2021) yapmış olduğu bu çalışma, Covid-19 pandemisi kaynaklı okul kapanışlarının ekonomik maliyetlerini hesaplamayı amaçlamaktadır. Çalışmanın önemi, okul kapanışlarının öğrenci kazançları ve ulusal gelir üzerindeki etkilerini global ölçekte değerlendirmesidir. Araştırmanın evrenini 205 yüksek, orta ve düşük gelirli ülkedeki öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise

bu ülkelerdeki ilk, orta ve yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Bulgular, okul kapanışlarının bireysel ve ulusal düzeyde gelir kayıplarına yol açtığını göstermektedir. Yükseköğretim mezunları yıllık ortalama 725 \$ ve yaşam boyu yaklaşık 18.000 \$ kayıp yaşamakta ve bu kayıplar toplamda 3.6 trilyon \$ ulaşmaktadır. Okul kapanışlarının küresel ekonomik büyümeyi yıllık %0.8 oranında azalttığını, düşük gelirli ülkelerde bu oranın %2.8'e çıktığını ve yüksek gelirli ülkelerde %0.5 olduğunu göstermektedir. Ayrıca, okul kapanışlarının mevcut GSYİH üzerindeki olumsuz etkisinin dünya genelinde %18 olarak tahmin edilmekte olup, bu kayıpların önemli bir kısmının yükseköğretimden kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu durum, yükseköğretimin ekonomik katkısının önemini ve okul kapanışlarının uzun vadeli etkilerini vurgulamaktadır. Yükseköğretim mezunlarının daha yüksek ücretlere sahip olması nedeniyle, bu gruptaki kayıplar diğer eğitim düzeylerine göre daha büyük olmaktadır.

Ivanová ve arkadaşları (2021), bu çalışmada dijitalleşmenin insan sermayesi üzerindeki etkilerini ve Slovakya'daki eğitim ve Ar-Ge harcamalarını incelemektedir. Makalede, dijital dönüşümün ekonomik gelişmede öncelikli bir rol oynadığı ve eğitim sistemlerinin bu değişime uyum sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır. Dijital becerilerdeki yetersizlikler ve güncelliğini yitirmiş eğitim sistemlerinin sorun oluşturduğu belirtilirken, Covid-19 pandemisinin dijitalleşme sürecini hızlandırdığı ve online eğitimin önemini artırdığı ifade edilmektedir. Eğitim seviyesinin değerlendirilmesinde, aynı eğitim düzeylerinin farklılıklar gösterebileceği ve teknolojik işsizliğin artabileceği endişesi dile getirilmektedir. Slovakya'da üniversite mezunu sayısının arttığı ancak öğrenci sayısının demografik nedenlerle azaldığı görülmektedir. Bilişim teknolojileri (BT) sektöründe çalışanların çoğunun üniversite mezunu olduğu, ancak Slovakya'nın bu alanda diğer Avrupa ülkelerine kıyasla geride olduğu belirtilmektedir. Araştırma ve geliştirme (Ar-Ge) harcamalarının GSYH içindeki payının Slovakya'da düşük olduğu, 2015'te %1'i aştığı ancak son yıllarda %0.8-0.9 civarında kaldığı görülmektedir. Ar-Ge harcamalarının kişi başına düşen miktarının da diğer Avrupa ülkelerine kıyasla düşük olduğu ve bu durumun inovasyon kapasitesini olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. 2019'da Slovakya'da kişi başına düşen Ar-Ge harcaması yaklaşık 143 Euro iken, bazı Avrupa ülkelerinde örneğin Avusturya'da 1432 Euro, İsveç'te 1480 Euro ve Çekya'da 408 Euro olduğu

belirlenmektedir. Eğitim harcamalarının GSYH içindeki payının ise Avrupa Birliği ortalamasına yakın olduğu, Slovakya'nın bu alanda diğer ülkeler kadar geri olmadığı görülmektedir. İnsan sermayesinin geliştirilmesi ve dijital becerilerin artırılmasının önemi vurgulanırken, hangi sektörlerin gelişeceği ve hangi alanlara yatırım yapılması gerektiği konusunda dikkatli olunması gerektiği ifade edilmektedir. Araştırmanın sadece nicel göstergelere dayanması ve insan sermayesinin kalitesini kapsamlı bir şekilde ifade etmede yetersiz kalabileceği de bir sınırlılık olarak sunulmuştur.

Valente ve arkadaşları (2019), tarafından kalem alınan bu makale; çevrimiçi yükseköğretimin insan sermayesi üzerindeki etkisini, özellikle Universitat Oberta de Catalunya (UOC) mezunları örneği üzerinden incelemektedir. Makale, insan sermayesini sadece ekonomik getirilerle değil, aynı zamanda sosyal katılım, dijital beceriler ve kariyer gelişimi gibi boyutlarla da tanımlamaktadır. Çalışma, mezunların öğrenme, sosyo-politik farkındalık, dijital beceriler ve kariyer gelişimi olmak üzere dört ana alanda kendilerini nasıl değerlendirdiklerini ölçmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonuçları, mezunların özellikle 36-50 ve 51 yaş üstü gruplarda, dijital beceriler ve sosyo-politik farkındalık konularında kendilerini daha iyi değerlendirdiklerini göstermiştir. Erkeklerin kariyer gelişiminde kadınlara göre daha olumlu bir etki algıladığı, sağlık sorunları yaşamayan mezunların da kariyer gelişimini daha olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, mezuniyetten sonra geçen süre arttıkça, algılanan faydaların azaldığı, ancak öğrenme konusundaki faydaların zamanla daha belirgin hale geldiği görülmüştür. Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin, dijital beceriler ve kariyer gelişimi konusunda lisans öğrencilerine göre daha fazla fayda sağladığı belirlenmiştir. İstatistiksel olarak, öğrenme ($\beta = .87$; $p < .001$), sosyo-politik farkındalık ($\beta = .67$; $p < .001$), kariyer konsolidasyonu ($\beta = .69$; $p < .001$) ve dijital becerilerin ($\beta = .51$; $p < .001$) insan sermayesi üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Genel olarak, çalışma, çevrimiçi yükseköğretimin, insan sermayesini çok boyutlu olarak geliştirdiğini, özellikle yaşam boyu öğrenme süreçlerine katkı sağladığını ve yaş, mezuniyet zamanı ve eğitim seviyesi gibi faktörlerin bu etkiyi şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

Blokhin ve arkadaşları (2020) tarafından gerçekleştirilen bu ampirik çalışma, yükseköğretim yoluyla insan sermayesi gelişimini incelemekte ve bu konunun önemini vurgulamaktadır. Çalışmanın amacı, insan sermayesi oluşumunun teorisini ve

teknolojisini yükseköğretim aracılığıyla gerekçelendirmek ve bu alandaki bilimsel fikirleri genellemektir. Araştırma, öğrenci insan sermayesini ölçmek ve geliştirmek için özgün bir yöntem sunmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin insan sermayesini değerlendirmek için “Bireysel İnsan Sermayesinin İntegral Göstergesini Belirleme Programı” ve “Veri tabanı - Bireysel Öğrenci İnsan Sermayesi” adlı bilgisayar programları kullanılmıştır. Bu programlar aracılığıyla, öğrencilerin sağlık sermayesi, eğitim sermayesi, kültürel ve ahlaki sermaye, iş sermayesi, entelektüel sermaye, örgütsel ve girişimcilik sermayesi ile sosyal sermaye gibi alanlardaki seviyeleri değerlendirilmektedir. Araştırmanın en önemli bulgularından biri, uygulanan eğitim teknolojisi sayesinde öğrencilerin insan sermayesinin tüm kriterlerde ortalama %10-15 oranında artış göstermesidir. Ayrıca, deneyin başlangıç aşamasında öğrencilerin sadece %19’unun pozitif insan sermayesine sahipken, deneysel eğitimin sonunda bu oranın %70’e yükseldiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, geliştirilen yöntemin yükseköğretim aracılığıyla insan sermayesi oluşumunda etkili olduğunu göstermektedir.

3.1.3. İstihdam ve İşgücü Boyutu

Bernard Bravo (2022), “Covid-19’un Yarı Zamanlı İşlerde Çalışan Üniversite Öğrencileri Üzerine Etkisi: Zorluklar ve Eşitsizlikler” adlı tezde Bernard Bravo, üniversite eğitimleri süresince son 12 ay içerisinde ücretli bir işte çalışmış 18 lisans öğrencisi üzerinde keşifsel bir nitel çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın iki temel sorusu bulunmaktadır. Bunlardan ilki “pandemi ve çevrimiçi öğrenime geçiş, üniversite öğrencilerinin öğrenme ve çalışma deneyimlerini nasıl etkiledi” diğeri ise “öğrencilerin mevcut imkanları veya sermayeleri bu süreçte deneyimlerini nasıl etkiledi” şeklindedir. Araştırmanın katılımcıları, pandemi sürecinde iş yoğunluğunun düşmesi ve iş bulunabilirliğin azalması sonucu zorluklar yaşadıklarını, eğitimleriyle ilgili olarak motivasyonlarının düştüğünü, teknolojik zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca sosyal temasın düşük olması sonucunda ruhsal açıdan olumsuz etkilendiklerini, öğrenme ortamlarının sağlıklı olmasına sebep olduğunu bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretimin uzaktan gerçekleşmesi bireysel olarak sosyal sermayelerini geliştirmelerine, iş fırsatlarını değerlendirme konusunda pozitif etkilerinin olduğu vurgulanmıştır. Çalışmanın diğer bulguları arasında Öğretici-

Öğrenen arasındaki iletişim eksikliği, yükseköğretim için katlanılan maliyetin karşılığının alınamaması, iş-okul dengesinin kurulamaması, fırsat eşitliğinin sağlanamamış olması (ebeveynler tarafından mali desteği olmayanların zorlanması), çalışma hayatı ve eğitim talepleri arasında yaşanan çatışmalar gibi başlıklar covid-19 sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları olumsuzluklar olarak yer almaktadır. Sonuç olarak, özellikle kriz dönemlerinde ebeveynleri tarafından mali olarak desteklenen öğrencilerin diğerlerine göre daha az sorunla o dönemi atlattıkları, mali olarak desteklenmeyen öğrencileri mezuniyet sonrası yaşanabilecek muhtemel eşitsizliklerle karşı karşı kalacakları değerlendirilmiştir.

Small ve arkadaşları (2022) bu makalede, Avustralya’da son 30 yılda yükseköğrenim kültürünü dönüştüren ve mezunlar için istihdam sonuçlarının şekillenmesine katkıda bulunan yükseköğrenim politikasındaki dikkat çekici değişiklikleri anlatmaktadır. Small ve arkadaşları nitel bir araştırma yaklaşımı olan belge inceleme yöntemini kullanarak Avustralya yükseköğrenimi üzerine yazılmış yaklaşık beş önemli eseri incelemiştir. Eserde, yükseköğretimin kitleselleşmesini katkı sağlayan beş temel eğitim politikasına, 1989-2019 yılları arasında üniversite mezunlarının karşılaştırmalı analizlerine ve Covid-19 salgını ortaya çıkmadan önce politika reformlarının mezun istihdamını şekillendirmesine nasıl katkı sağladığına yer verilmiştir. Çalışma özellikle John Dawkins’in White Paper adlı kitabı üzerine inşa edilmiştir. Buna göre “Herkes için ulaşılabilir bir yükseköğretim” mottosu ile yükseköğretimde eşitlik ilkesi çerçevesinde ulusal bir plan hazırlandığı ve Avustralya’da toplumdaki tüm grupların yükseköğrenimden eşit bir şekilde faydalanması için politika önerileri irdelenmiştir. Özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı gruplar, Aborjinler (Avustralya yerlileri), kadınlar, ingilizce konuşulmayan bölgelerde yaşayan insanlar, engelliler, kırsal ve izole bölgelerden gelenlerin kurslara ve yükseköğretime erişimlerinin sağlanması istihdamın önündeki en büyük engeller olduğunu vurgulamışlardır. Bu politikalar ve literatürden sağlanan istatistikler son otuz yılda üniversite mezunu işsizlerin sayısında artışların yaşandığını göstermektedir. Çalışmanın önemi Covid-19 öncesi ülkede uygulanan eğitim politikalarının istihdam üzerindeki etkisini ortaya koyarak salgın sonrası uygulanacak politikalara ışık tutmak şeklindedir.

Long ve arkadaşları (2022), Yili Normal Üniversitesi'nin 2022 mezunlarının istihdam beklentileri üzerine yaptıkları ampirik çalışmada, Covid-19 salgınının üniversite öğrencilerinin istihdam ve kariyer seçimleri üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Araştırma, salgının etkisiyle mezunların istihdam tercihlerinde değişiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler büyük şehirlerde çalışmak yerine, yaşam maliyetinin daha düşük olduğu veya ailelerine yakın olan ikinci veya üçüncü kademe şehirlerde çalışmayı tercih etmektedir. Ayrıca, devlet kurumları gibi istikrarlı işler mezunlar arasında daha çok tercih edilmekte ve kapalı ofis işleri daha popüler hale gelmiştir. Makale, mezunların iş arama zihniyetlerinin ve kariyer planlama eksikliklerinin istihdam sürecini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Öğrencilerin çoğu, iş aramaya ancak üniversitenin son yıllarında başlamakta ve kariyer planlaması yapmamaktadır. Bununla birlikte makalede, üniversite öğrencilerinin sadece akademik bilgiye değil, aynı zamanda psikolojik kaliteye de sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Makale ayrıca, üniversitelerin ve insan kaynakları departmanlarının mezunların istihdamına yönelik işbirlikleri yapmaları ve eğitim sektörünü bu sürece entegre etmeleri gerektiğini önermektedir. Son olarak mezunların istihdam kavramlarını değiştirmeleri, kendilerini iyi tanımaları, güvenlerini korumaları ve topluma hizmet etmeye istekli olmaları gerektiği belirtilmektedir.

Yüksel (2021) tarafından hazırlanan *“Covid-19 Küresel Salgınının Anlık Görüntüsü ve İşgücü Piyasalarına Etkisi: Türkiye’deki İdari Verilerden Kanıtlar”* adlı bu makale, Covid-19 pandemisinin Türkiye işgücü piyasaları üzerindeki etkilerini çeşitli parametreler aracılığıyla incelemektedir. Makalede, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) ve Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) gibi yerel, OECD, Dünya Bankası gibi uluslararası veri merkezlerinden elde edilen idari veriler kullanılarak işsizlik, işgücüne katılım, sağlık sigortası talepleri, işsizlik sigortası kapsamı, sosyal koruma ve uzaktan çalışma gibi konular analiz edilmiştir. Araştırmanın önemli bulgularından biri, Covid-19’un Türkiye’de işsizlik oranlarında artışa neden olmasıdır. Özellikle konaklama, perakende ve tekstil sektörlerinde istihdamda önemli düşüşler yaşanmıştır. 2020 Temmuz ayında işsizlik oranı %13,4 olarak kaydedilmiştir. Konaklama ve yiyecek hizmetleri sektöründe istihdamda %-4,38, perakende ve ticaret sektöründe ise %-3,39 oranında küçülme tespit edilmiştir. İşgücüne katılım oranları da düşüş göstermiş, özellikle kadınların işgücüne katılımı olumsuz etkilenmiştir. Toplam işgücüne katılım

oranı 2019'daki %53,8'den 2020'de %50,3'e düşmüştür. Aynı dönemde erkeklerin işgücüne katılım oranı %73,2'den %69,2'ye, kadınların katılım oranı ise %34,9'dan %31,7'ye gerilemiştir. Sağlık sigortası kapsamı azalırken, işsizlik sigortası başvurularında başlangıçta artış görülse de, işten çıkarma yasakları nedeniyle düşüş yaşanmıştır. Ancak, kısa çalışma ödeneği başvurularında önemli bir artış olmuştur. İşsizlik sigortasından yararlananların sayısı Eylül 2020'de 307.812'ye düşerken, kısa çalışma ödeneğinden yararlananların sayısı aynı dönemde 3.282.817'e ulaşmıştır. Sosyal koruma önlemleri olarak nakit transferleri, ayni yardımlar ve emekli maaşlarında artış gibi uygulamalar hayata geçirilmiştir. Pandeminin çalışma biçimlerini değiştirmesiyle birlikte, özellikle eğitim sektöründe uzaktan çalışma yaygınlaşmıştır. Sonuç olarak, Covid-19 pandemisi Türkiye işgücü piyasası üzerinde olumsuz etkilere neden olmuş, işsizlik artmış, işgücüne katılım azalmış ve sosyal güvenlik sisteminde zayıflamalar yaşanmıştır. Makale, politika yapımcıların bu olumsuz etkileri azaltmak için daha fazla çaba göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Alkın ve arkadaşları (2020), Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik, Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı araştırmasında henüz mezun olmamış üniversite öğrencilerinin yeni bir iş bulma ihtimallerini ve iş piyasasında yer edinme olasılıklarını incelemişlerdir. Literatürde “Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik” şeklinde yer edinmiş kavram son yıllarda akademik çalışmalarda oldukça popüler hale gelmiştir. Bireylerin mevcut işlerini elde tutma ya da işgücü hareketliliğini pozitif yönde etkilemesi adına önemli olan istihdam edilebilirlik, henüz öğrenimine devam eden öğrencilerin kariyer planları adına önemli katkıları olduğu açıkça vurgulanmaktadır. Araştırmaya 227 ön lisans ve lisans öğrencisinin katılmış, betimsel istatistik, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi ve basit doğrusal regrasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin istihdam edilebilirlikleri ile psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin istihdam edilebilir oldukları yönündeki algılarının yüksek olması, istihdam ilişkisi kurma, farklı işverenlerle çalışma, yaşam doyumlarında artış ve psikolojik iyi oluşlarına katkı sağlaması yönünden büyük önem arz etmektedir.

Agiomirgianakis ve arkadaşları (2017), Hellenic Open University'nin (HOU) Yunanistan'daki 13 bölgenin ekonomisi üzerindeki etkisini incelemektedir. HOU

harcamalarının bölgesel GSYİH üzerindeki etkileri hem doğrudan hem de dolaylı olarak analiz edilmektedir. Bulgular, HOU'nun ekonomik etkisinin Yunanistan'ın çevre bölgeleri için önemli olduğunu ve bu etkinin bölgeler arasında değiştiğini göstermektedir. Dolaylı etkiler, doğrudan etkileri ortalama %60 artırmakta ve HOU harcamalarının GSYİH çarpanını ortalama 1.6'ya çıkarmaktadır. En büyük ekonomik katkı, HOU'nun merkezinin bulunduğu Batı Yunanistan bölgesinde görülmektedir, ancak Attika bölgesindeki göreceli etki, bölgenin yüksek GSYİH'sı sebebiyle daha düşük kalmaktadır. 2013 yılında, HOU'nun toplam harcamaları 26.9 milyon Euro iken, doğrudan katkı 9.95 milyon Euro ve toplam katkı 43.3 milyon Euro olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, bölgesel kalkınma politikaları ve benzer eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi için bir referans olarak kullanılabileceği gibi, ekonomik krizden etkilenen bölgelerde işsizlikle mücadele stratejileri için de yol gösterici olmaktadır.

Su ve Meng (2012), 2009 yılı üniversite mezunları anket verilerine dayanan *“Beşeri Sermaye, Sosyal Sermaye ve Üniversite Mezunlarının İstihdamı: Ankete Dayalı İstatistiksel Bir Analiz”* adlı bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin beşeri ve sosyal sermayelerinin istihdam üzerindeki etkisini istatistiksel analiz yöntemiyle incelenmektedir. Çalışmada öncelikle iki önemli sonuca ulaşılmıştır: ilki, yükseköğretim mezunlarının istihdam olasılığını artırmak için hem beşeri sermaye hem de sosyal sermaye önemli ve vazgeçilmezdir. İkincisi ise, üniversite mezunlarının başlangıç maaşının düzeyini belirleyen faktör sosyal sermayeden ziyade beşeri sermayedir, yani beşeri sermaye bu noktada daha büyük bir öneme sahiptir. Bunların yanı sıra çalışma, bir yandan Çin'in mevcut işgücü piyasasında ücret belirleme mekanizmalarının giderek neo-klasik modele döndüğünü, diğer yandan da üniversite mezunları için adil ve makul olmayan istihdam olgusunun hala varolduğunu göstermektedir. İşgücünün rasyonel bir şekilde tahsis edilmesi tamamen piyasa mekanizması yoluyla gerçekleşmeyeceğini ve bu durumun sosyal adaletin gerçekleşmesi için zararlı olacağı da vurgulanmaktadır. Aynı zamanda uzun vadede bireylerin beşeri sermayeye yatırım yapma motivasyonlarının büyük ölçüde baskılanacağını da altı çizilmiştir.

Goldberg ve Smith (2007), *“Eğitimin İşgücü Piyasası Sonuçları Üzerindeki Etkileri”* adlı çalışmada, özellikle Amerika Birleşik Devletlerindeki

yükseköğretimin işgücü piyasalarına etkilerine odaklanmaktadır. Bu çerçevede beşeri sermaye kavramını, okullaşma ve eğitime yapılan yatırımların bireyler için nasıl değerli bir varlık oluşturduğu konusu çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. Yazarlar, eğitim süresini kazançlara bağlayan Mincer modelini nedensel olmayan ilişkileri sebebiyle eleştirmekte ve eğitimin etkilerinin daha doğru tahmin edilebilmesi adına bireysel değişkenliği dikkate alarak araçsal değişkenleri kullanan yöntemler önermektedir. Örneğin zorunlu eğitim yaşı farklılıkları ya da üniversiteye olan mesafeden kaynaklanan maliyetler, araçsal değişkenlerin bireyler üzerinde farklı etkiler doğurabileceği öngörülmekte ve daha doğru tahminler yapılabileceği savunulmaktadır. Ayrıca makalede eğitimin iş piyasasına etkileri, öğrencilerin bireysel özellikleri, üniversite kalitesi ve çalışma alanı farklılıklarına göre değişkenlik göstereceği ileri sürülmektedir.

Peter Arcidiacono'nun (2004) yılında Journal of Econometrics'te yayımlanan *"Yetenek Sıralaması ve Üniversite Bölümünün Getirileri"* adlı makalesinde, üniversite bölümleri arasındaki kazanç ve yetenek farklılıklarını ve öğrencilerin yeteneklerine göre farklı bölümlere yönlendirilmesinin nedenleri araştırılmıştır. Yazar, farklı ana dallarla ilişkili kazanç primlerinin yanı sıra hem üniversitede hem de işyerinde belirli ana dallara yönelik bireysel tercihleri dikkate alan dinamik bir üniversite ve ana dal seçimi modeli önermektedir. Çalışma, doğa bilimleri ve işletme bölümlerinin, beşeri bilimler ve eğitim bölümlerinden daha fazla kazandığını ortaya koymaktadır. Fakat kazançlardaki bu farklılıklar, yüksek matematik becerisine sahip öğrencilerin neden daha kazançlı alanlara yöneldiğinin sadece küçük bir kısmını açıklamaktadır. Oysaki üniversitedeki konu tercihleri ve işyerindeki iş memnuniyetinin, kazanç ve bölüm seçimi üzerinde daha büyük bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, daha kaliteli okullara gitmenin kazançlı bölümleri daha cazip hale getirdiği ve yüksek yetenekli öğrencilerin bu alanlara yönelmesine katkıda bulunduğu çalışmanın bir diğer sonucu olarak ifade edilmiştir. Çalışma ayrıca, öğrencilerin yeteneklerini üniversite notları aracılığıyla öğrendiklerini ve bunun da nihai bölüm seçimlerini etkilediğini göstermektedir. Yüksek matematik yeteneğinin gelecekteki kazançlarda önemli bir rol oynadığını, sözel yeteneğin ise o kadar etkili olmadığını ve tercihlerin para kazanma amacından çok belirli bölümleri ve kariyer yollarını etkilediğini göstermektedir. Özetle çalışmada, üniversite bölüm seçiminde yetenek ve tercihlerin önemi

vurgulanırken, parasal teşvikler yerine bireysel tercihlerin öneminin çok daha değerli olduğu sonucu çıkmaktadır.

Thomas J. Kane ve Cecilia Elena Rouse tarafından (1995) American Economic Review dergisinde yayımlanan makalede, ABD’de iki ve dört yıllık yüksekokullarda alınan eğitimin işgücü piyasasına getirilerini incelemektedir. Ayrıca hiç üniversite eğitimi almamış bireylerin de sosyo ekonomik durumları, önlisans yada devamında lisans tamamlama yapanlara kıyasla irdelenmiştir. Çalışmada iki veri seti kullanılmıştır: 1972 Lise Sınıfı Ulusal Boylamsal Çalışması (NLS-72) ve Ulusal Gençlik Boylamsal Araştırması (NLSY). NLS-72 veri seti 22.652 katılımcıdan oluşmaktadır. İlk veri setinde 1972-1974-1976-1979 ve 1986 yıllarında bireylerin lise performansı, standartlaştırılmış test puanları, fiili iş deneyimi ölçümleri, lise sonrası transkript ve aile geçmişi gibi bilgiler yer almaktadır. NLSY veri seti ise 12.686 katılımcıdan oluşmaktadır. NLSY 1979 ve 1990 arasındaki her yıl uygulanmış bir diğer boylamsal araştırmadır. İkinci veri setinde bireylerin kendi bildirdiği eğitim bilgileri ve yeni kohortlar (ortak tanımlayıcı bir özelliği paylaşan bir grup denek verileri) yer almaktadır. Böylece bireylerin üniversitede kazandıkları ders kredileri ve alınan dersler, iş piyasasında elde etmiş oldukları ücretler ve yıllık kazançlarıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın temel bulguları; İki yıllık yüksekokullara devam eden bireyler, ön lisans derecesini tamamlamasalar bile, üniversite eğitimi olmayanlara göre yaklaşık %10 daha fazla kazandıkları tespit edilmiştir. Hem iki hem de dört yıllık yüksekokullarda alınan her 30 kredinin getirisi %4-6 civarında hesaplanmıştır. Kadınlar için ön lisans, erkekler için ise lisans derecesi almanın ek değer taşıdığına dair kanıtlar bulunmaktadır. Çalışmada, NLSY’deki daha yeni örneklem grupları için tutarlı sonuçlar bulunmakta ve gözlemlenen kalıpların sadece 1972 yılına özgü olmadığı anlaşılmaktadır. Çalışma ayrıca, artan ücret eşitsizliği ve lise sonrası eğitim almak isteyen lise mezunlarının sayısındaki artış bağlamında iki yıllık yüksekokulların önemini vurgulamaktadır. Toplum kolejlerinin (ülkemizdeki adıyla meslek yüksekokullarının), ABD işgücü piyasasında hayati bir rol oynadığı ve gözlemlenen ekonomik getirilere dayanarak, değerlerine ilişkin şüphelerin yersiz olabileceği sonucuna varmaktadır.

3.1.4. Covid-19 ve Uzaktan Eğitim Boyutu

Norbert ve arkadaşları (2023), dünya genelinde başta sağlık ve ekonomi olmak üzere her alanda bir şok etkisi oluşturan Covid 19'un gözden kaçmaması gereken bir başka boyutunun da gençler üzerindeki etkisi olduğuna dikkat çektiği çalışmada, gençlerin yaşamları boyunca biriktirmeye çalıştıkları beşeri sermayelerinin (sağlık, bilgi ve beceri) aksaklığa uğramasının bedelini ağır bir şekilde ödeme riskiyle karşı karşıya oldukları vurgulanmıştır. Dünya Bankası tarafından yayımlanan bu raporda, Covid-19 sürecini yaşayan; ilköğretim çağındaki çocuklardan yükseköğretimde okuyan gençlere kadar, öğrenim hayatları ve beşeri sermayeleri üzerindeki etkilerine ve olası hasarların giderilmesine yönelik acil eylem planları konu edilmiştir. Çalışmanın dikkat çekici sonuçlarından birisi; pandemi süresince her ne kadar uzaktan öğrenme için çok fazla çaba sarfedilse de yaşanan öğrenme kayıpları bir saatli bomba olarak nitelendirilmiştir. Örneğin Bangladeşte yapılan bir çalışmada 2022 ve 2019 yıllarında bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimi kıyaslanan çocuklar arasında ciddi kayıplar olduğu ortaya konulmuştur. Öyleki bu çocukların yetişkinlikte yakaşık olarak kazançlarında %25'lik bir azalmaya sebep olacağı tahmin edilmektedir. İstatistiklere göre yaklaşık 1 milyar çocuğun en az bir yıl yüz yüze öğretimden mahrum kaldığı tespit edilmiştir. Her ne kadar uzaktan öğretim görmüş olsalarda yaşamış oldukları öğrenme kayıpları yaşam boyu kazançlarında yaklaşık 21 trilyon dolar azalmaya sebep olacağı düşünülmektedir. Raporda aynı zamanda uzaktan öğretim sürecini yaşayan gençlerin istihdama katılımı ve becerileri üzerinde önemli ölçüde tahribat olduğu dile getirilmiştir. Özellikle yoksul kesimden gelen bireylerin pandeminin olumsuz etkilerini daha derinden hissettikleri açık bir şekilde ifade edilmektedir.

Khawaja vd. (2023), "COVID-19 Pandemisinin Yükseköğretim Öğrencileri Üzerindeki Etkisi: Zorluklar, Uyarlamalar ve Gelecek Perspektifleri" adlı makalesinde öncelikle yükseköğretim öğrencilerinin pandemi sürecinde karşılaştıkları sorunlar hakkında bibliyografik olarak tümevarımsal bir yöntemle kitaplar, dergiler, raporlar ve çevrimiçi kaynaklar gibi çeşitli kaynaklardan veri toplamıştır. Bu sorunların açıkça ortaya koyarak bir gelecek perspektifi oluşturmayı amaçlamıştır. Pandeminin yükseköğretim kurumları için getirdiği benzeri görülmemiş zorlukları anlamak ve gelecekteki olası kesintilere karşı eğitim uygulamalarını iyileştirmenin önemi vurgulanmıştır. Araştırmanın bulgularında; öğrencilerin pandemi sürecinde çeşitli

zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Bunlar arasında teknolojiye erişim eşitsizliği, sosyal izolasyon ve ruh sağlığı sorunları, ekonomik zorluklar ve uzaktan eğitime uyum sağlama güçlükleri gibi konular yer almaktadır. Araştırmada örnek olarak ABD'deki yükseköğretim öğrencilerinin %75'inin Covid-19 pandemisi nedeniyle anksiyete ve depresyon yaşadığı bildirilmiştir. Çözüm önerileri arasında; yükseköğretimde hibrit öğretim modellerinin benimsenmesinin ve dijital becerilerin geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca Yükseköğretim kurumlarının da tüm öğrenciler için kaliteli ve erişilebilir eğitimi sağlamak adına bu değişikliklere uyum sağlaması ve hazırlıklı olması gerektiği belirtilmektedir.

Long & Guoliang (2022), COVID-19 Etkisi Altında Yili Normal Üniversitesi'ndeki Yeni Mezunların İstihdama Bakışı Üzerine Ampirik Bir Çalışma olan bu eserde yazarlar Çin Halk Cumhuriyeti Yili Normal Üniversitesinden mezun olan öğrencilerin istihdam tercihlerine odaklanmışlardır. Çalışma Elektronik ve Mühendislik Fakültesi, Siber Güvenlik ve Bilgi Teknolojileri Fakültesi, Çin Dili ve Edebiyatı Fakültesi ve Sanat Fakültesinden 2022 yılında mezunlarını kapsamaktadır. 765 mezunun katıldığı araştırmada dikkat çeken başlıkların başında mezunların yaklaşık %50,9'u istihdam konusuna üniversitenin dördüncü yılında dikkat etmeye başladıklarını bu da öğrencilerin öğrenim sırasında istihdam bilinçlerinin zayıf olduğunu göstermektedir. Yine mezunların %42,3'ü bağımsız olarak kariyer planı yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Anketa katılan mezunların %42,2'si mezun olmadan önce çeşitli sertifika ve belgelerin edinilmesi de dahil olmak üzere yeterli akademik bilgi ve kişisel yeteneğe sahip olmaları gerektiğine ve bunun iş rekabetinde kendilerine daha iyi bir avantaj sağlayabileceğine inanmaktadır. Araştırmaya katılan 151 mezun, Covid-19 salgını öncesi ve sonrasında; beklenen iş yerinin değiştiğini, 136 mezun beklenen istihdam sektörünün değiştiğini, 147 mezun istihdam biriminin değiştiğini, 124 mezunun ise beklenen meslek türünün değiştiğini ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonuç kısmında yükseköğretime ve öğrencilere yönelik öneriler yer almaktadır. Buna göre; üniversite mezunlarının istihdamının ilgili sektörlerin spesifik operasyonel çalışmalarına entegre edilmesi, üniversiteler açısından, müfredat tasarımının öğrenciler için kariyer planlama uygulamasına entegre edilmesi, öğrencileri toplumla zamanında ilişki kuracak şekilde eğitmek ve sosyal uygulama becerilerini geliştirilmesi, mezunlar açısından, istihdam kavramının doğru konumlandırılmasının

sağlanması ve kapsamlı bir şekilde istihdamın kalite düzeyini artıracak iyileştirmelerin eğitim sistemine entegre edilmesi önerileri yer almaktadır.

Baz (2021), “*COVID-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin Olası Öğrenme Kayıpları Üzerine Bir Değerlendirme*” adlı çalışmada aslında farklı sebeplerle öğretime ara verilmesi sebebiyle yaşanan öğrenme kayıplarının 2020 yılında yaşanan Covid-19 salgını sürecinde de yaşanmış olabileceği varsayımı üzerinde durulmaktadır. Eserde, Covid-19 salgını döneminde literatürde yer alan öğrenme kayıpları üzerine yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Bu doğrultuda dünyada uygulanan uzaktan öğretim faaliyetleri sonucunda öğrenme kayıplarının nedenleri ve derecesi başta olmak üzere salgının eğitim faaliyetlerini ne yönde ve nasıl etkilediği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede öğreme kayıplarının yaşanmasında ilk sırada yaz tatili ve ara tatiller, ardından doğal afetler ve salgınlar gibi eğitime ara verilen dönemlere değinilmiştir. Bunun yanısıra çalışmada Covid-19 salgınında öğrenme kaybı yaşanması dört faktörde toplanmıştır. Bunlar; öğrenme için harcanan sürenin azalması, stres, öğrenme etkileşim biçimi değişimi ve öğrenme motivasyonunun azalmasıdır. Ayrıca çalışmada salgın sürecinde yaşanan ciddi sağlık sorunları ve ekonomik krizler, nispeten eğitim konusunun gözardı edilmesine de sebep olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada öğrenme kayıplarının en aza indirilmesi için, öğrencilere kısa süreli ve yoğunluğu yüksek dersler verilmesi, ebeveynlere öğrencileri desteklemek adına rehberlik edilmesi, kaynaklara erişim konusunda bilgilendirmeler yapılması, öğretime ara verilen süreden önceki konuların tekrarının yapılması, eğitim-öğretim süresinin uzatılması gibi uygulamalar yapılabileceği vurgulanmıştır.

Yakar (2021) tarafından yapılan ampriki çalışmada; acil uzaktan öğretimin (ERT) üniversite öğrencilerinin dönem sonu başarıları üzerindeki etkisini incelemekte ve yüz yüze eğitim ile ERT dönemlerindeki başarı puanlarını karşılaştırmaktadır. Çalışma, eğitimde kritik bir yere sahip olan notların eğitim sistemindeki bu radikal değişiklikten nasıl etkilendiğini anlamaktan ve paydaşların görüşlerini inceleyerek çok yönlü bir bakış açısı sunması bakımından büyük önem arz etmektedir. Çalışmanın bir başka önemi, yüz yüze ve uzaktan ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki başarı puanları arasındaki olası farklılıkların, öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri temelinde daha önce analiz edilmemiş olmasından ileri gelmektedir. Araştırmada karma yöntem kullanılmış, nicel veriler Kahramanmaraş Sütçü İmam

Üniversitesi'ndeki tüm öğrencilerin 2019-2020 ve 2020-2021 güz dönemlerine ait dönem sonu başarı puanlarından elde edilmiştir. Nitel veriler ise farklı akademik birimlerden öğrenci (çoğunlukla 2. sınıf) ve öğretim elemanlarından çevrimiçi anket yoluyla toplanmış ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın en önemli bulguları, ön lisans ve lisans programlarında dönem sonu başarı puanlarının ERT sırasında anlamlı şekilde arttığını, fakat lisansüstü programlarda anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Öğrenciler ve öğretim elemanları bu artışın farkında olduklarını dile getirmişlerdir. Bu durumun sınav güvenliğinin olmaması gibi çeşitli faktörlere bağlamışlardır. Ayrıca ERT'de elde edilen başarı puanlarının öğrencilerin gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmadığı konusunda genel bir görüş birliği bulunmaktadır. Çalışma, gelecekteki araştırmalar için online gözetimli sınav sistemlerinin etkisinin incelenmesi, farklı dönem verilerinin analizi, ders yapısı ve öğrenci özelliklerinin etkilerinin araştırılması gibi çözüm önerileri sunmaktadır.

Aristeidou ve Cross (2021), Covid-19'un Uzaktan Öğretim alan Yükseköğretim öğrencilerine ve faaliyetlerine etkisi adlı çalışmalarında İngiltere'de yer alan ve 1969 yılından bu yana uzaktan öğretim yapan Açık Üniversite'de lisans öğrenimi gören 555 öğrenci üzerine anket yöntemiyle analiz yapılmıştır. Uzaktan Öğretim gören öğrencilerin Covid-19 kısıtlamalarında öğrenme faaliyetleri (Derse katılım, sınıf dışı etkinlikler, akademik rapor ya da makale arama, yazma ve not alma vb.) başta olmak üzere sosyal faaliyetleri, değerlendirme yetenekleri ile demografik özellikleri üzerine analizlerde bulunulmuştur. Araştırma bulgularında; Ani kampüs kısıtlamaları, öğrencilerin öz disiplin sorunları ile karşı karşıya kalmasına ve uygun olmayan ortamlarda eğitim almasına sebep olduğu, öğrencilerin artan iş yükü (derse katılımı kanıtlamak adına artan ödevler vb. çalışmalar), uygulamalı eğitim alanların iş-yaşam dengelerindeki memnuniyetsizlik, sosyoekonomik olarak daha düşük seviyelerde olan öğrencilerin finansal sorunlar yaşaması, mezuniyetlerini geciktirmeleri ve öğrenim hayatlarıyla ilgili kaygılarının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bulunmuş oldukları hanelerde teknolojik ihtiyaçlara olan talebin artması ebeynlerinin refah düzeylerini olumsuz etkilediği raporlanmıştır.

Emin ve Altunel (2021), Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) tarafından hazırlanan *“Koronavirüs Sürecinde Türkiye'nin Uzaktan Eğitim Deneyimi”* adlı raporda covid-19 salgınının eğitim-öğretim üzerindeki etkileri dört

farklı açıdan ortaya konmaya çalışılmıştır. Bunlar; fırsat eşitsizliğinin derinleşmesi, öğrenme kaybının artması, devamsılık ve okulu bırakma olarak sıralanmıştır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılan araştırmada Özellikle yükseköğretime hazırlanan öğrenciler başta olmak üzere Türkiye'deki çeşitli illerde yer alan 16 eğitimci, 12 veli, 12 öğrenci ve 5 idareciyle Online konferans ve yüz yüze şekilde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Covid-19 sürecinde eğitimci ve ebeyvler; öğrencilerin, öğrenme motivasyonlarının ciddi düzeyde düştüğünü, uzaktan öğretime erişim ve devam noktasında eşit imkanlara sahip olmamalarından dolayı eşitsiliğe sebep olduğu dile getirilmiştir. Eğitimcilerin ölçme değerlendirme konusunda yetersiz kalmalarının yanı sıra öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit edememeleri bir başka olumsuzluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmanın temel bulgusu; uzaktan öğretime erişimde yaşanan sorunlar ile öğrenci ve ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının mevcut sistemde varolan eşitsizlikleri derinleştirmekte olduğudur. Ayrıca pandemi ile ortaya çıkan bu sorunların daha görünür olması eğitim sistemimizde mevcut olan yapısal sorunların çözümüne katkı sağlayacağı beklentisi de bir kazanım olarak ayrıca vurgulanmıştır.

Marinoni vd. (2020) tarafından Covid-19'un dünya çapında yükseköğretim üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla Uluslararası Üniversiteler Birliği (IAU) adına hazırlanmış bu rapor, 25 Mart - 17 Nisan 2020 tarihleri arasında 111 ülke ve bölgeden 424 yükseköğretim kurumundan toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Covid-19'un kısa vadeli etkilerini ve kurumların krizle başa çıkmak için aldıkları önlemleri analiz eden çalışma eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal katılım gibi bir çok alt alanları kapsamaktadır. Bulgular, Covid-19'un yükseköğretimi geniş ölçekte etkilediğini, kampüs faaliyetlerinin durduğunu ve uzaktan eğitime geçiş sürecinde altyapı, pedagojik yeterlilik ve çalışma alanları açısından zorluklar yaşandığını göstermektedir. Araştırmada öğrenci kayıtlarında düşüş beklentisi, uluslararası öğrenci hareketliliğindeki azalma ve araştırma faaliyetlerinin aksaması özellikle dikkat çekmektedir. Afrika'daki kurumların teknolojiye erişim ve devlet desteği konularında diğer bölgelere kıyasla daha büyük sorunlar yaşadığı rapor edilmiştir. Fakat sanal hareketliliğin artışı, Covid-19 araştırmalarına yapılan katkılar ve toplumsal katılım faaliyetlerinin bazı bölgelerde güçlenmesi, yükseköğretimin direncini ve yenilikçi yaklaşımlarını ortaya koymaktadır. Mali zorluklar ve kriz yönetimi

eksikliklerinin altı çizilirken, uluslararası iş birliği ve kamu politikalarının önemi vurgulanmış; eşitsizliklerin ise derinleştiğine dikkat çekilmiştir. Bu kapsamda, rapor küresel düzeyde benzersiz bir analiz sunmaktadır.

Başaran vd. (2020), “*Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma*” adlı makalede, pandemi sürecinde yüz yüze eğitime ara verilmesi sonucunda Milli Eğitim Bakanlığının uygulamaya koymuş olduğu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini analiz ederek söz konusu sürecin verimliliği hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlamaktadır. Araştırma nitel desen kapsamında oluşturulmuş olup yöntem olarak durum çalışması modeli kullanılmıştır. Ayrıca araştırma örneklemini Gaziantep ilinde bulunan devlet okulunda öğrenim gören 80 öğrenci, 80 veli ve devlet okullarında görev yapmakta olan 80 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulguları arasında pandemi sürecinde eğitimin aksamaması adına yapılan uzaktan eğitim sistemi hakkında katılımcılar, faydalı yönlerinin olduğu belirtmiş ancak etkileşimin kısıtlı olması, öğrencilerin derse aktif katılamaması, bireysel farklılıklara uygun olmaması, teknik aksaklıklar sebebiyle derse girişte sorun yaşanması vb. hususlarda eksiklerinin olduğunu ve alt yapı, fırsat eşitsizliği, içerik, materyal anlamında geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bernard ve arkadaşları (2004) tarafından hazırlanan bu çalışmada, Concordia Üniversitesi’nde web tabanlı bir derse kayıtlı 167 öğrenci üzerinde uygulanmış ve online öğrenme başarısını tahmin etmeye yönelik bir anketin geliştirilmesi ve geçerliliğini test etmeyi amaçlamıştır. Anket, öğrencilerin online öğrenme konusundaki genel inançları, ön koşul becerilerine olan güvenleri, öz yönlendirme ve inisiyatifleri, etkileşim arzularını ölçmek üzere 38 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonucunda dört faktör belirlenmiştir bunalar: Genel inançlar, beceri güveni, öz yönlendirme ve etkileşim arzusudur. Yapılan regresyon analizleri, öz yönlendirme ve online öğrenme hakkındaki inançların ders notunu pozitif olarak etkilediğini ortaya koymuştur. Etkileşim arzusunun ise negatif bir tahminleyici olduğu belirlenmiştir. Fakat bu istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Anketin başlangıç ve bitişindeki karşılaştırmaları, öğrencilerin öz yönlendirme konusunda daha olumlu hale geldiğini, ancak beceri güveni ve etkileşim arzularının azaldığını göstermiştir. Ayrıca cinsiyet, daha önceki online ders deneyimi ve bilgisayar kullanım sıklığı gibi demografik

değişkenlerin de bazı faktörler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. En önemli istatistiksel sonuç; kümülatif not ortalamasının (CGPA) online ders notunun en iyi tahminleyicisi olduğu belirlenmiştir.



4. BÖLÜM

COVID-19 DÖNEMİNDE ACİL UZAKTAN EĞİTİM- İSTİHDAM İLİŞKİSİ ÜZERİNE AMPİRİK BİR UYGULAMA

4.1. Giriş

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın genel çerçevesine ve metodolojik temellerine yönelik kapsamlı bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın tasarımı, amacı ve önemi detaylı bir şekilde ele alınarak çalışmanın bilimsel bağlamdaki yeri ve katkıları açıklanmıştır. Çalışmada ele alınan evren ve evreni temsil eden örneklem grubu detaylı bir şekilde tanımlanmıştır. Örneklem seçimine ilişkin kullanılan yöntemler, bu yöntemlerin geçerliliği ve güvenilirliği değerlendirilmiş, bu sürecin bilimsel doğruluk ilkelerine uygun bir şekilde yürütüldüğü vurgulanmıştır.

Veri toplama yöntemleri ve kullanılan araçlar, çalışmanın amacına ulaşmasında nasıl bir rol oynadığı açıklanmış, bu araçların seçiminde dikkate alınan kriterler detaylandırılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilme süreci, geçerlik ve güvenilirlik analizleri ile desteklenmiş ve kullanılan anket formlarının bilimsel açıdan neden tercih edildikleri literatür desteği ile tartışılmıştır.

Son olarak elde edilen verilerin analizine yönelik izlenen yöntemlerle kullanılan istatistiksel analiz teknikleri ve sebepleri ele alınmıştır. Verilerin analiz süreci detaylandırılarak bu sürecin bilimsel objektiflik ilkelerine uygun bir şekilde gerçekleştirildiği, analiz araçlarının çalışmanın hedefleriyle uyumlu olduğu ve sonuçların güvenilir bir biçimde yorumlanmasına olanak tanıdığı açıklanmıştır. Bu kapsamda, çalışmanın metodolojik tutarlılığı ve güvenilirliği için yapılan değerlendirmeler ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir.

4.2. Materyal ve Yöntem

4.2.1. Materyal

Bu çalışma, öncelikle nitel verilerden yararlanarak araştırmanın kuramsal çerçevesini derinlemesine anlamayı ve ardından nicel yöntemle geniş bir katılımcı kitlesinden elde edilen bulguları genelleştirmeyi amaçlayan “karma yöntem” (mixed

methods) araştırma modelini benimsemektedir. Karma yöntem; nicel ve nitel veri toplama, analiz etme ve yorumlama süreçlerini bir arada kullanarak daha derinlemesine analizler sağlamayı amaçlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007; Teddlie ve Tashakkori, 2009). Araştırmanın temel amacı, Covid-19 sürecinde uygulanan acil uzaktan öğretim sisteminin, mezun ve öğrenimine devam eden öğrencilerin öğrenme deneyimleri ile istihdam üzerindeki etkilerini çok boyutlu olarak analiz etmektir. Bu kapsamda hem öğrencilerin hem de mezunların deneyimlerini ele alarak ekonomik ve sosyo-kültürel sonuçların analiz edilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında odak grup görüşmeleri yoluyla (nitel aşama) okuyan öğrenci ve mezunların istihdam beklentilerine ilişkin derinlemesine veriler toplanmış; sonrasında bu bulgulardan hareketle hazırlanan anket formu ile (nicel aşama) geniş örneklem üzerinde ölçümsel veri elde edilmiştir (Creswell, 2014, s. 14). Bu model, “açımlayıcı sıra” (explanatory sequential) stratejisine benzer olmakla birlikte, nitel bulguların nicel ölçme araçlarının geliştirilmesinde rehberlik etmesi nedeniyle “keşfedici sıra” (exploratory sequential) özelliği göstermektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 20).

4.2.1.1. Araştırma Deseni

Keşfedici sıralı karma yöntem deseni; araştırmacının öncelikle konuyu keşfetmek için nitel veriler toplanarak belirli araştırma stratejileri geliştirmeyi hedeflediği bir aşamayla başlamaktadır. (Creswell, 2014, s. 225). Burada amaç; ilk aşamada evreni yeterince temsil eden sınırlı bir örneklem grubu üzerinden nitel verilerin toplanıp analiz edilerek elde edilen bulguların daha geniş örneklem grubuna nicel olarak uygulanmasıdır. Bu çalışmada da nitel verileri keşfetmek için odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular analiz edilerek evren hakkında derinlemesine bilgi edinilmiştir. Odak grup görüşmesi neticesinde oluşturulan soru havuzu daha büyük bir örneklem üzerinde nicel olarak test edilmiş ve geri bildirimler neticesinde akran ve uzman değerlendirmelerine tabi tutulmuştur. Bu aşamada

araştırma sorusu odağında geliştirilen nicel ölçeğin boyutları¹⁰ ortaya çıkarılmıştır. Araştırma örnekleminin iki temel grubu olan mezun ve okuyan öğrenciler için cümleler doğru anlaşıldığından emin olunana kadar titizlikle revize edilmiş ve nihai hale getirilmiştir.

Araştırmanın son aşamasında ise nitel verilerden elde edilen bulgular uzman görüşleri de dikkate alınarak örnekleme oluşturan gruplar için ayrı ayrı değerlendirilmiş ve bu gruplara (okuyan ve mezun) uygun olarak iki adet olacak şekilde nicel anket formları oluşturulmuştur.

4.2.1.2. Evren ve Örneklem Seçimi

Evren (ya da hedef kitle) ve örneklem kavramları bilimsel araştırmalarda veri toplama sürecinin yapı taşlarını oluşturmaktadır. Evren kısaca araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği birimlerin tamamını ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Karasar (2020) evreni, genel evren ve çalışma evreni olarak iki gruba ayırmıştır. Genel evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği tüm birimlerin oluşturduğu soyut bir kavramdır. Çalışma evreni (ulaşılabilir evren) ise araştırmacının gerçekten ulaşabileceği somut özelliklere sahip ve sınırları belirli olan evrendir (Karasar, 2020). Örneklem ise evrenden seçilen ve evreni temsil ettiği varsayılan daha küçük bir gruptur. Araştırmacılar çoğu zaman kaynak ve zaman kısıtları nedeniyle evrenin tamamına ulaşmak yerine temsili bir örneklem üzerinden sonuç çıkarmayı tercih etmektedir (Cochran, 1977). Bu yaklaşım maliyetleri düşürmenin yanı sıra daha hızlı veri toplanmasına imkân sağlamaktadır. Özellikle büyük ölçekli araştırmalarda örneklemin doğru belirlenmesi ve uygun örnekleme tekniklerinin kullanılması, araştırmacıya hedef evren hakkında genellenebilir bilgiler sunar (Deming, 1991; Büyüköztürk vd., 2012).

Örneklemden elde edilen sonuçların geçerliliği ve güvenilirliği seçilen yöntemin bilimselliğiyle yakından ilişkilidir. İyi tasarlanmış bir örnekleme sürecinde örneklem büyüklüğü ve seçme yöntemleri (rastgele, tabakalı, amaçlı, küme vb.) araştırmanın

¹⁰ Bu boyutların yer aldığı araştırma deseni EK-0'de verilmiştir.

amacına göre titizlikle belirlenmelidir. Aksi hâlde, yanlışlık sorunu ortaya çıkabilmekte ve sonuçların evreni temsil etme gücü zayıflayabilmektedir. Bunun yanı sıra örneklem bazlı araştırmalar nitelikli denetim ve uzman iş gücüyle birleştirildiğinde tam sayımla (tam sayım: evrendeki tüm birimlerin incelenmesi) elde edilemeyecek ölçüde derinlikli ve hassas veriler dahi sunabilmektedir (Deming, 1991; Cochran, 1977). Evren ve örneklem konusunun kavramsal ve yöntemsel çerçevesini doğru kurmak, araştırmanın bilimsel değerini belirleyen en kritik adımlardan biridir. Bu doğrultuda, çalışmanın hedeflerini karşılayacak biçimde tanımlanmış bir evren ve titizlikle seçilmiş bir örneklem sağlıklı analiz ve genelleme yapmanın ön koşuludur.

Bu araştırmanın temel amacı Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan acil uzaktan eğitim modelinin yükseköğretim öğrencilerinin öğrenim deneyimleri, beşeri sermaye gelişimleri ve istihdam durumları üzerindeki etkilerini çok boyutlu olarak incelemektir. Bu doğrultuda çalışma evreni Süleyman Demirel Üniversitesi'nin pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecine katılmış olan lisans öğrencileri ve mezunlarından oluşmaktadır.

4.2.1.2.1. Nitel Çalışma İçin Örneklem Seçimi

Nitel aşamada, araştırmanın derinlemesine ve bağlamsal veri elde etme amacı doğrultusunda odak grup görüşmeleri yöntemi benimsenmiştir. Tercih edilen nitel araştırma yönteminin ardından örnekleme yöntemi olarak da *amaçlı örnekleme (purposive sampling)* yöntemlerinden olan *maksimum çeşitlilik örnekleme* tercih edilmiştir. Bu yöntemde amaç genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değil, çeşitlilik arz eden durumlar arasında ortak problem ya da olguları ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çerçevede seçilen 10 kişilik örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 10'da belirtilmiştir. Örneklemde farklı fakültelerden (Tıp Fakültesi (2), Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi (4), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (1), İletişim Fakültesi (2), Güzel Sanatlar Fakültesi (1)) temsil niteliğindeki katılımcılardan oluşmakta böylece uzaktan eğitim sürecinin disiplinlerarası etkilerinin derinlemesine irdelenebilmesi hedeflenmektedir. Bu katılımcılar, pandemide uzaktan eğitime doğrudan dahil olmuş ve lisans programlarının gereklerine göre çeşitli ders türlerine (teorik, uygulamalı, laboratuvar, staj vb.) farklı yoğunluklarda katılım göstermiş bireyler arasından seçilmiştir.

Tablo 10. Nitel Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler (Odak Grup)

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Memleket	Fakülte	Bölüm	Sınıf
Katılımcı 1	Kadın	22	Adıyaman	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	İnsan Kaynakları Yönetimi	4. Sınıf
Katılımcı 2	Kadın	25	Antalya	İletişim Fakültesi	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	2. Sınıf
Katılımcı 3	Kadın	22	Manisa	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	Elektrik Elektronik Mühendisliği	3. Sınıf
Katılımcı 4	Erkek	23	Isparta	Tıp Fakültesi	Tıp Fakültesi	5. Sınıf
Katılımcı 5	Erkek	24	Denizli	Tıp Fakültesi	Tıp Fakültesi	5. Sınıf
Katılımcı 6	Erkek	23	Samsun	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	Elektrik Elektronik Mühendisliği	4. Sınıf
Katılımcı 7	Erkek	22	Aydın	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	Elektronik Haberleşme Mühendisliği	4. Sınıf
Katılımcı 8	Erkek	21	Kırklareli	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	Bilgisayar Mühendisliği	4. Sınıf
Katılımcı 9	Erkek	22	Adana	İletişim Fakültesi	Radyo, Televizyon, Sinema	4. Sınıf
Katılımcı 10	Erkek	24	İzmir	Güzel Sanatlar Fakültesi	Grafik Tasarım	4. Sınıf

Amaçlı örnekleme yöntemi, katılımcıların araştırmanın belirlediği kriterlere (uzaktan eğitim sürecindeki ders ve öğrenme deneyimi, öğrenme kaybı, teknolojik erişim imkanları, farklı kariyer ve istihdam beklentileri vb.) uygunluk göstermesi ve deneyimlerinin zenginleştirilmesine olanak tanınması açısından tercih edilmektedir. Bu seçim, nitel verilerin sağladığı derin ve bağlamsal içgörülerin (Patton, 2014; Yin, 2017) yanısıra uzaktan eğitimin beşeri sermaye ve istihdam üzerindeki etkilerine ve bu etkilerin çok boyutlu analizine önemli katkılar sunacağı varsayımına dayanmaktadır. Böylece farklı fakültelerden gelen katılımcıların oluşturduğu heterojen yapının, araştırma bulgularının geniş bir perspektiften yorumlanabilmesine olanak tanınması beklenmektedir.

Odak grup görüşmesinin ardından gerçekleştirilen analizlerin değerlendirilmesi ve uzman görüşleri, çalışmanın perspektifinde önemli bir yön değişikliğine neden olmuştur. Başlangıçta genel ekonomik etkiler çerçevesinde şekillenen araştırma yaklaşımı, uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler üzerinde oluşan yoğun kaygılar ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda, istihdam beklentilerine doğru kaymıştır. Bu doğrultuda, mezuniyet sonrası iş piyasası durumları, kariyer fırsatları ve istihdam endişeleri çalışmanın odaklandığı temel unsurlar haline gelmiştir. Bu durum, araştırmanın izleyeceği yöntemin ve çözümlemelerin yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Nitel araştırma sürecindeki bulgular neticesinde

çalışmanın amaçlarına uygun olarak, üç farklı fakülte türünden (1) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (teorik eğitim ağırlıklı), (2) Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi (uygulama ve staj dersleri yoğun) ve (3) İletişim Fakültesi (hem teorik hem de uygulama ağırlıklı) nicel araştırmanın örnekleme olarak seçilmiştir.

4.2.1.2.2. Nicel Çalışma İçin Örneklem Seçimi

Çalışmanın nicel kısmında araştırma sorusu bağlamında geliştirilen yöntemler çerçevesinde çok aşamalı karma örnekleme stratejisi benimsenmiştir (Creswell, 2017). Birinci aşamada, uzaktan eğitimin farklı eğitim metodolojileri üzerindeki etkilerini sistematik olarak inceleyebilmek amacıyla teorik ağırlıklı (İİBF), uygulamalı ağırlıklı (Mühendislik) ve karma eğitim programları (İletişim) olmak üzere üç fakülte amaçlı örnekleme ile seçilmiştir (Gülbüz ve Şahin, 2017). İkinci aşamada, seçilen fakültelerin 3. ve 4. sınıf öğrencilerine¹¹ sistematik erişim sağlanarak gönüllülük esasına dayalı veri toplama gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, uzman görüşleri de alınarak evren içerisindeki fakültelerde yer alan ve eğitim yöntemleri bakımından farklılık gösteren üç ana grup esas alınmıştır:

Uygulama ve Staj Ağırlıklı Programlar: Özellikle Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi gibi uygulamalı eğitimin ön planda olduğu, laboratuvar çalışmaları ve staj imkanlarının yoğun olarak yer aldığı program yapısına sahip bölümler.

Teorik Öğretim Metoduna Dayalı Programlar: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi gibi ağırlıklı olarak teorik ve kavramsal bilgi aktarımının yapıldığı bölümler.

Hem Teorik Hem Uygulama Ağırlıklı Programlar: İletişim Fakültesi gibi her iki öğretim yaklaşımını da içeren bölümler.

Bu sınıflandırma, uzaktan eğitim sürecinde edinilen ders ve öğrenme deneyimleri, istihdam beklentileri, öğrenme kaybı algıları, teknolojik erişim ve bunların istihdam üzerindeki etkilerinin fakülteler arası farklılıklarını sistematik olarak analiz edebilmek amacıyla yapılmıştır. Nicel örneklem seçim sürecinde *amaçlı*

¹¹ Verilerin toplandığı 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında pandemi dönemini yaşamış 2. ve 3. Sınıf öğrencileri hedef kitle olarak belirlenmiştir.

örnekleme (purposive sampling) yöntemi kullanılarak tercih edilen sınıflandırmada örneklemin temsil gücünün artırılması hedeflenmiştir (Creswell, 2014; Teddlie ve Tashakkori, 2009). Böylece uzaktan eğitimin çeşitli boyutlarda (akademik deneyim, beşeri sermaye birikimi, istihdam beklentileri vb.) oluşturduğu etkiler nicel veri toplama araçlarıyla ölçümsel olarak desteklenebilecektir. Bu araştırmada yukarıda bahsedilen grup nitelikleri çerçevesinde üç fakülte seçilmiştir:

Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi (MDBF): Uygulama ve staj ağırlıklı derslerin bulunduğu bu fakülte, uzaktan eğitimin uygulamalı öğrenme ve sektörel bağlantılar üzerindeki etkisini analiz etme açısından önemli bulgulara ulaşma beklentisiyle tercih edilmiştir. Bu fakülteden katılımcılar uzaktan eğitimin pratik öğrenmeye ve istihdam edilebilirliğe etkilerini ortaya koyacak zengin veriler sunması beklenmektedir.

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF): Teorik derslerin ağırlıklı olduğu bu fakültede uzaktan eğitim süreçlerinin kavramsal öğrenme, motivasyon ve derslere katılım üzerindeki etkilerini anlamak gayesiyle tercih edilmiştir. Uzaktan eğitimin beşeri ve sosyal sermaye birikimlerine etkilerini anlama noktasında teorik altyapıya dayanan bu tür programlarda yer alan öğrencilerin farklı bakış açıları sunması beklenmektedir.

İletişim Fakültesi (İF): Hem teorik hem de uygulamalı dersleri içeren bu fakülte, iki farklı öğrenme metodolojisinin uzaktan eğitim koşullarında nasıl bir etkileşim içinde olduğunu belirlemek açısından önemli olduğu düşünüldükçe tercih edilmiştir. İletişim fakültesinden katılımcılar özellikle medya ve dijital teknolojilere aşinalıkları sayesinde uzaktan eğitim deneyimlerine farklı perspektifler sunması beklenmektedir.

Tercih edilen örnekleme üç fakülteden seçilen katılımcılar, farklı ders içerikleri ve öğretim yöntemleri ile uzaktan eğitim deneyimlerini çeşitli boyutlarda temsil edebilmektedir. Örneklem büyüklüğü istatistiksel güvenilirlik ve geçerlik açısından yeterli düzeyde olacak şekilde belirlenmiştir. Bu seçim, araştırmanın genelleştirme kapasitesini artırırken aynı zamanda evrenin farklı kesitlerini yansıtarak sonuçların kapsamlı olmasını sağlaması beklenmektedir (Teddlie ve Tashakkori, 2021, s. 155).

Covid-19 Döneminde Öğrenim Gören Öğrenciler (Okuyan)

Aşağıdaki değerlendirmelerde Süleyman Demirel Üniversitesi'nde 2022-2023 eğitim öğretim yılında, lisans düzeyinde öğrenim gören toplam 29.436 öğrencilik (N) çalışma evreninden veri toplamak üzere tasarlanan araştırmanın örneklem büyüklüğü yeterliliği ele alınmıştır (YÖK İstatistik, 2024). Aşağıdaki tablolarda veri toplama süreci öncesinde elde edilen mevcut örneklem büyüklükleri ve araştırma kapsamında ulaşılan veri miktarları yer almaktadır. Bu aşamada *okuyan* durumdaki (3. ve 4. sınıf) öğrencilerden 1.124 geçerli anket elde edilmiştir. Nicel araştırmaların çoğunda özellikle büyük evren söz konusu olduğunda, örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Cochran (1977), tarafından geliştirilen yöntem sıklıkla tercih edilmektedir. Cochran formülü, evrenin çok büyük olduğu durumlarda da uygun örneklem hacmini hesaplayarak temsiliyetin en yüksek düzeyde sağlanmasını mümkün kılmaktadır (J. E. Bartlett vd., 2001; Büyüköztürk vd., 2012) (Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13).

Tablo 11. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF-Okuyan)

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	Örneklem Büyüklüğü 3. ve 4. Sınıflar	Toplanan Veri Sayıları 3. ve 4. Sınıflar
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	172	49
Ekonometri	192	14
Finans ve Bankacılık	306	23
İktisat	259	74
İşletme (Türkçe)	477	29
İnsan Kaynakları Yönetimi	164	15
Maliye	470	17
Sağlık Yönetimi	341	194
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	355	18
Sosyal Hizmet	110	3
Turizm İşletmeciliği	126	2
Uluslararası İlişkiler	370	27
Fakülte Toplamı	3.342	463
Fakülte Örneklem Temsili	%47,75	%41,37

Tablo 12. İletişim Fakültesi (İF-Okuyan)

İletişim Fakültesi	Örneklem Büyüklüğü 3. ve 4. Sınıflar	Toplanan Veri Sayıları 3. ve 4. Sınıflar
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	360	213
Gazetecilik	300	38
Radyo-Televizyon ve Sinema	345	131
Fakülte Toplamı	1.005	385
Fakülte Örneklem Temsili	%14,36	%33,99

Tablo 13. Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi (MDBF-Okuyan)

Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	Örneklem Büyüklüğü 3. ve 4. Sınıflar	Toplanan Veri Sayıları 3. ve 4. Sınıflar
Bilgisayar Mühendisliği	536	84
Çevre Mühendisliği	32	-
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	200	-
Endüstri Mühendisliği	253	59
Gıda Mühendisliği	39	36
İnşaat Mühendisliği	450	50
Jeofizik Mühendisliği	10	1
Jeoloji Mühendisliği	27	-
Kimya Mühendisliği	56	1
Maden Mühendisliği	36	-
Makine Mühendisliği	783	41
Otomotiv Mühendisliği	205	-
Tekstil Mühendisliği	25	5
Fakülte Toplamı	2.652	276
Fakülte Örneklem Temsili	%37,89	%24,64

Okuyan öğrencilerden elde edilen toplam veri miktarı (1124) istatistiksel olarak tüm analizlerin yapılmasında uygun örneklem büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca örneklem büyüklüklerinin ve bu büyüklüklere oranla toplanan veri yüzdelерinin istatistiksel açıdan anlamlılığı değerlendirilirken özellikle Bartlett ve arkadaşları (2001) ile Büyüköztürk ve arkadaşlarının (2012) aktardığı *Cochran* formülü ile sosyal bilimlerde yaygın kullanılan yaklaşımlar temel alınmıştır. Örneklem temsiliyet oranları dikkate alındığında, fakülteler bazında yeterlilik durumunun Eşitlik (1)'deki gibi olduğu belirlenmiştir:

$$n_0 = \frac{t^2 \cdot p \cdot q}{d^2} = \frac{1,96^2 \times 0,5 \times 0,5}{0,05^2} = \frac{0,9604}{0,0025} \approx 384 \quad (1)$$

Sonlu evren düzenlemesi gerçekleştirildiğinde;

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{(n_0-1)}{N}} = \frac{384}{1 + \frac{384-1}{29436}} = \frac{384}{1,013} \approx 379 \quad (2)$$

n_0 : Örneklem

t : Belirlenen güven düzeyine %95 güven düzeyi için karşılık gelen Z istatistiği değeri.

p : Araştırma kapsamında incelenen oranın (veya olayın) evrendeki olası değeri (maksimum varyans varsayımı için 0,5)

d : Kabul edilebilir örnekleme hata payı (%5).

Yukarıdaki hesaba göre, %95 güven düzeyi ve %5 örnekleme hatasıyla bu evrenden çekilecek minimum örneklem büyüklüğü 379 kişidir. Bu tezde elde edilen toplam 1.124 geçerli anket sayısının 379'dan çok daha büyük olduğu göz önünde bulundurulduğunda söz konusu veri setinin niceliksel açıdan fazlasıyla yeterli olduğu görülmektedir.

Covid-19 Döneminde Öğrenim Gören Öğrenciler (Mezunlar)

Aşağıdaki değerlendirmelerde ise Süleyman Demirel Üniversitesi'nde 2020-2023 yılları arasında, lisans düzeyinde mezun olmuş toplam 9.345 öğrencilik (N) çalışma evreninden (yalnızca 3 fakülteyi kapsayan) veri toplamak üzere tasarlanan araştırmanın örneklem büyüklüğü yeterliliği ele alınmıştır. Burada *mezun* durumdaki bireylerden ise 620 geçerli anket elde edilmiştir. Yine aynı şekilde Cochran (1977), tarafından geliştirilen yöntem kullanılarak mezunlar için tablolardaki veriler dikkate alınarak örneklem yeterliliği değerlendirilecektir (Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16)

Tablo 14. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF-Mezun)

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	Örneklem Büyüklüğü	Toplanan Veri Sayısı
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	676	40
Ekonometri	243	16
Finans ve Bankacılık	338	28
İktisat	513	30
İşletme (Türkçe)	654	47
İnsan Kaynakları Yönetimi	90	10
Maliye	605	30
Sağlık Yönetimi	324	27
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	783	50
Sosyal Hizmet	132	8
Turizm İşletmeciliği	220	6
Uluslararası İlişkiler	367	27
Fakülte Toplam	4.945	319
Fakülte Örneklem Temsili	%52,92	%51,45

Tablo 15. İletişim Fakültesi (İF-Mezun)

İletişim Fakültesi	Örneklem Büyüklüğü	Toplanan Veri Sayısı
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	381	26
Gazetecilik	158	12
Radyo-Televizyon ve Sinema	272	24
Fakülte Toplamı	811	63
Fakülte Örneklem Temsili	%8,68	%10,00

Tablo 16. Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi (MDBF-Mezun)

Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	Örneklem Büyüklüğü	Toplanan Veri Sayısı
Bilgisayar Mühendisliği	537	44
Çevre Mühendisliği	156	10
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	364	31
Endüstri Mühendisliği	368	28
Gıda Mühendisliği	222	22
İnşaat Mühendisliği	742	43
Jeofizik Mühendisliği	12	1
Jeoloji Mühendisliği	41	0
Kimya Mühendisliği	121	12
Maden Mühendisliği	56	0
Makine Mühendisliği	796	38
Otomotiv Mühendisliği	124	9
Tekstil Mühendisliği	50	1
Fakülte Toplamı	3.589	238
Fakülte Örneklem Temsili	%38,41	%38,55

Mezun öğrencilerden toplanan toplam veri miktarının 620 olması, istatistiksel analizlerin yapılabilmesi için uygun bir örneklem büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Mezun öğrenciler için evren büyüklüğü $N=9.345$ olarak bilinmektedir. Aynı parametreler kullanılarak ($t=1,96$; $p=0,5$; $d=0,05$) hesaplanan başlangıç örneklem büyüklüğü (Eşitlik (1) daha önce belirtildiği üzere yaklaşık 384 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda, toplanan nicel anket sayısının 620'ye ulaşması, mezun grubu için de yeterli örneklem büyüklüğünün sağlandığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, mezunlardan fakülte bazında toplanan verilerin temsiliyet oranlarının ($\dot{I}BF=\%51,45$, $\dot{I}F=\%10$, $MDBF=\%38,55$), ilgili fakültelerin örneklem temsiliyet oranlarıyla ($\dot{I}BF=\%52,92$, $\dot{I}F=\%8,68$, $MDBF=\%38,41$) büyük ölçüde örtüşmesi, örneklem temsiliyet gücünün yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu uyum, elde edilen sonuçların yansız bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyan önemli bir gösterge olarak kabul edilebilir (Yaşar, 2013, s. 74).

4.2.2. Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

Hem nitel hem de nicel verilerin analiz edildiği bu çalışmada veri toplama yöntemi araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik düzeyini önemli ölçüde etkilemektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu aşamada gerçekleştirilecek çalışmanın özellikleri, konusu, örneklem büyüklüğü ve çeşitliliği, zamanlama, kapsam ve sınırlılıkları gibi pek çok unsur benimsenen veri toplama stratejisinin niteliğini belirlemede kritik rol oynamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitekim uygun yöntemin seçilmesi hem toplanan verinin derinliğini hem de çalışmanın bulgularını yorumlama sürecinde kullanılacak analitik yaklaşımı şekillendirmektedir. Bu bağlamda farklı veri toplama tekniklerinin doğru planlanması ve uygulanması, ölçüm hatalarının en aza indirilmesinin yanı sıra araştırma sorularının daha kapsamlı biçimde yanıtlanmasını sağlamaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Mevcut araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda nitel ve nicel yöntemlerin bütünleşik biçimde kullanılması konunun çok boyutlu bir perspektifle ele alınmasına imkân tanımaktadır. Böylece elde edilen verilerin hem betimsel hem de açıklayıcı analizleri çalışmanın sonuçlarının daha sağlam ve genellenebilir şekilde sunulmasına katkıda bulunacaktır.

4.2.2.1. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında hem nitel hem de nicel verileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından iki farklı veri toplama aracı geliştirilmiştir. Keşfedici sıralı desen çerçevesinde yürütülen çalışmada öncelikle araştırma sorularına yönelik derinlemesine bilgi edinmek ve katılımcıların deneyimlerini detaylı bir şekilde ortaya koymak amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu form, katılımcıların algılarını, görüşlerini ve deneyimlerini esnek bir biçimde ifade etmelerine imkân tanıyacak şekilde tasarlanmıştır (Krueger ve Casey, 2014). Nitel verilerden elde edilen bulguları desteklemek, daha geniş bir katılımcı grubundan standartlaştırılmış veriler toplamak ve istatistiksel analizler yapmak amacıyla ise “Anket Formu” geliştirilmiştir. Anket formu, nicel araştırmada iki farklı örneklem grubuna uygulanacağından *okuyan ve mezun öğrenciler* için özel olarak tasarlanmıştır (Bkz. Ek-0 ve Ek-0). Her iki veri toplama aracının kapsamı, içeriği ve uygulanma sürecine ilişkin bilgiler sonraki başlıklarda ayrıntılı olarak sunulmuştur. Ayrıca veri toplama sürecine ilişkin aşamalar Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Veri Toplama Süreci

Nitel ve nicel verilerin toplanmasına yönelik yöntem ve araçların belirlenmesinin ardından araştırma kapsamında Süleyman Demirel Üniversitesi Etik Kurulu'na başvuruda bulunulmuş ve gerekli izinler alınmıştır (Ek-0). İzin sürecinin tamamlanmasının ardından araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu süreçte, araştırmanın evren ve örneklem büyüklüklerinin hesaplanabilmesi ve öğrenimine devam eden ile mezun öğrencilerin sayısına ulaşılabilmesi amacıyla Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'na; öğrencilere doğrudan veya

dolaylı yapılan yatırımların miktarına ilişkin verilere erişmek için ise Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı'na veri talebinde bulunulmuştur. Fakat yalnızca Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan ilgili veriler temin edilebilmiş olup, Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı'ndan talep edilen verilere ulaşılammıştır.

Veri toplama sürecine başlanmadan önce araştırmanın amaç, önem ve kapsamına ilişkin detaylı bilgi sunan bir web sayfası tasarlanmış; böylece katılımcıların araştırmaya dair kapsamlı bilgi edinmeleri sağlanmıştır (Ek-0). Veri toplama sürecinde, Türkiye'de meydana gelen büyük ölçekli orman yangınlarının toplumsal etkileri göz önünde bulundurularak, hem katılımcıların sosyal sorumluluk bilincini artırmak hem de ankete katılım oranını yükseltmek amacıyla Ormancılığı Geliştirme ve Orman Yangınlarıyla Mücadele Hizmetlerini Destekleme Vakfı (OGEM-VAK) tarafından yürütülen bir projeye destek verilmiştir¹². Bu kapsamda, katılımcılar adına fidan bağışı gerçekleştirilerek, araştırmaya katılım sürecinin çevresel farkındalıkla ilişkilendirilmesi amaçlanmıştır.

4.2.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılması araştırmacının önceden belirlenmiş konuları derinlemesine incelemesine olanak tanımaktadır (Baltacı, 2017). Bu yaklaşım esnekliği sayesinde katılımcıların kendi bakış açılarını ve deneyimlerini ifade etmelerine imkân sağlayarak, veri toplama sürecini zenginleştirmektedir (Aydın Çakır ve Türkes, 2021, s. 3). Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacıya alanyazın taramasıyla elde ettiği bilgileri derinleştirmek ve araştırma sorularına daha kapsamlı yanıtlar bulmak için önemli bir araç sunmaktadır. Bu tür görüşmeler özellikle sosyal bilimlerde karmaşık olguları anlamak ve yorumlamak için sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir (Baltacı, 2017, s. 2). Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen nitel veriler, nicel verilerle birlikte kullanılarak araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırabilen stratejiler arasında yer almaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007).

¹² Araştırma kapsamında oluşturulan web sitesini ziyaret etmek için [tıklayınız](#).

Nitel aşama öncesi uzaktan eğitim sürecine dahil olan öğrencilerle ve akademisyenlerle ön görüşmeler gerçekleştirilmiş ve süreç hakkındaki düşünceleri değerlendirilmiştir. Nitel verilerin toplanması ve araştırmanın tasarımına en uygun yöntem olarak odak grup görüşmesine karar verilmiştir. Görüşme sırasında, katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları ders deneyimleri, öğrenme süreci ve bu deneyimlerin mezuniyet sonrası istihdam beklentilerine yansımaları tartışılmıştır. Görüşmenin güvenilirliğini artırmak amacıyla Krueger ve Casey (2014)'ın önerdiği yöntemlerden olan deneyimli bir akademisyen odada hazır bulunmuş, raporlama sürecini gözlemlemiş ve müdahalelerde bulunmamıştır. Böylece görüşme sonrasında uzman akademisyen almış olduğu notlar çerçevesinde araştırmacıya geri bildirimde bulunmuştur. Görüşme protokolü, ilgili literatür taraması, akran ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

Odak grup araştırması için çalışmanın evrenini oluşturan Süleyman Demirel Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören (Tıp, İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim, Mühendislik ve Doğa Bilimleri vd.) öğrenciler arasından 10 öğrenci araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur (Tablo 10). Odak grup görüşmelerinde katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri ve araştırmanın temasına uygun olarak Uzaktan Eğitim Merkezinin hibrit eğitim için kullanılan stüdyosu tercih edilmiştir. Bu stüdyo her bir katılımcının kendilerini ses ve görüntü olarak net bir şekilde ifade edebilecek bir yapıda tasarlanmıştır. Görüşme, odak grup analizinin iyi bir şekilde yapılabilmesi için video ve ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, görüşme öncesi araştırma hakkında detaylı bilgi verilerek video ve ses kayıtlarının alınacağı açık bir şekilde ifade edilmiş ve onayları alınmıştır.

Odak grup görüşmeleri, genellikle birbirlerini tanımayan ve farklı demografik özelliklere sahip bireylerin bir araya geldiği bir yöntem olduğundan katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla herkesin yanıtlayabileceği basit sorularla başlanmıştır. Bu yaklaşım, tüm katılımcıların grup içinde kendilerini ifade etmelerini teşvik etmiştir. Özellikle bir bireyin grup içerisinde konuşmaya başlaması ne kadar gecikirse, söz alma olasılığının o denli azalacağı göz önünde bulundurularak katılımcıların erken aşamada konuşmalarının sağlanması hedeflenmiştir (Krueger ve Casey, 2014, s. 114). Bu strateji grup içi etkileşimi artırarak daha kapsamlı ve dengeli bir veri toplama sürecine katkı sunmaktadır.

Nitel verilerin toplanmasından analiz sürecine kadar Krueger ve Casey (2014)'in altını çizdiği aşağıdaki etik kurallara azami derece özen gösterilmiştir:

- *Gönüllü katılım*: Katılımcıların araştırmaya katılmakta özgür olmaları ve istedikleri zaman ayrılabilmeleri sağlanmalıdır.
- *Bilgilendirilmiş onam*: Araştırmanın amacı, prosedürleri, riskleri ve faydaları hakkında katılımcılara açık ve anlaşılır bir açıklama yapılmalıdır. Katılımcıların çalışmaya katılmadan önce mutlaka onayları alınmalıdır.
- *Gizlilik*: Katılımcıların kimlikleri ve kişisel bilgileri korunmalıdır. Veriler anonimleştirilmeli ve güvenli bir şekilde saklanmalıdır.
- *Dürüstlük*: Araştırmacı, araştırma bulgularını doğru ve tarafsız bir şekilde sunmalıdır. Verileri çarpıtmaktan veya sonuçları manipüle etmekten kaçınılmalıdır.
- *Saygı*: Katılımcılara saygılı ve anlayışlı bir şekilde davranılmalıdır. Farklı görüşlere değer verilmeli ve katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmalıdır.
- *Fayda*: Araştırma çalışması, katılımcılara ya da topluma bir şekilde fayda sağlamalıdır.
- *Hassasiyet*: Özellikle hassas konularda araştırma yapılıyorsa, araştırmacılar katılımcıların duygusal durumlarına dikkat etmelidir. Gerekirse destek ve kaynaklar sağlanmalıdır.

Yukardaki etik kurallar doğrultusunda, uzman ve akran görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış sorular oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış sorular örnekleme yer alan fakülteleri temsil etmesi adına ilgili fakültelerdeki dört farklı öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak önce soru taslağı oluşturulmuş, ardından akran değerlendirmesi kapsamında okuyan ve mezun öğrencilerin görüşleri neticesinde son hali verilmiştir.

4.2.2.3. Nicel Anket Formu

Bu araştırmanın nicel veri toplama aşaması, Covid-19 pandemisi sürecinde acil uzaktan eğitim deneyimi yaşamış öğrenci ve mezunların işgücü piyasasıyla olan ilişkilerini sistematik ve ölçülebilir bir biçimde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Anket formu “*keşfedici sıralı karma yöntem*” tasarımının kritik bir bileşeni olarak, önceki

nitel aşamadan elde edilen bulguların nicelleştirilmesi ve genelleştirilebilir sonuçlara ulaşılması amacıyla geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, Creswell ve Plano Clark'ın (2007) belirttiği gibi, nitel keşiflerin nicel doğrulama süreciyle bütünleştirilmesine olanak tanıyarak araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır.

Anket formunun geliştirilme süreci, titizlikle planlanmış çok aşamalı bir metodolojik yaklaşımı takip etmiştir. İlk aşamada, odak grup görüşmelerinden elde edilen tematik bulgular, DeVellis'in (2016) ölçek geliştirme prensipleri doğrultusunda madde havuzunun oluşturulmasında temel girdi olarak kullanılmıştır. Bu süreçte, pandemi döneminde uygulanan acil uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik deneyimleri, beşeri sermaye birikimi ve istihdam edilebilirlik algıları üzerindeki çok boyutlu etkilerini kavramsal olarak temsil edebilecek yapılar teorik çerçeve içerisinde konumlandırılmıştır.

Anket formunun uygulanabilirlik süreci, sistematik bir geçerlilik değerlendirmesi ile desteklenmiştir. İçerik geçerliliği, Lawshe'nin (1975) İçerik Geçerlilik Oranı (Content Validity Ratio - CVR) metodolojisi kullanılarak sağlanmıştır. Bu kapsamda, üç farklı fakülteden dörder uzman olmak üzere toplam on beş akademisyen tarafından maddelerin teorik yapıyla uygunluğu, anlaşılabilirliği ve ölçülmek istenen kavramı temsil etme düzeyi değerlendirilmiştir. Uzman değerlendirme süreci, maddelerin “*gerekli*”, “*yararlı ancak gerekli değil*” ve “*gereksiz*” kategorilerinde sınıflandırılmasını içermiş ve CVR değeri 0.56'nın altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu yaklaşım, Wilson ve arkadaşlarının (2012) önerdiği çok disiplinli uzman görüşü alma stratejisiyle uyumlu olarak, farklı akademik bakış açılarının entegrasyonunu sağlamıştır.

Anket formunun yapısal organizasyonu, iki temel boyut etrafında şekillendirilmiştir. Birinci boyut olan “*Ders Deneyimi*”, öğrencilerin pandemi sürecinde derslere erişim deneyimleri, teknolojik altyapı yeterlilikleri ve ders takip alışkanlıklarındaki değişimleri sistematik olarak ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu boyutun altında yer alan maddeler, senkron ve asenkron öğrenme deneyimlerinin karşılaştırmalı analizi, teknolojik erişilebilirlik sorunlarının akademik performans üzerindeki etkileri ve ders tekrar etme davranışlarındaki değişimler gibi önemli alanları kapsamaktadır.

İkinci boyut olan “*Öğrenme Deneyimi*” ise, pandemi sürecinin öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal öğrenme süreçleri üzerindeki derin etkilerini değerlendirmeye odaklanmaktadır. Bu boyut, teorik ve uygulamalı derslerin etkililiğinin karşılaştırmalı analizi, akran öğrenimi fırsatlarındaki değişimler, staj ve çalışma deneyimlerinin kesintiye uğraması ve öğrenme motivasyonundaki dalgalanmalar gibi çok katmanlı faktörleri içermektedir.

Anketin son halinde, demografik bilgi formu ve iki ana boyut olmak üzere toplam 47 madde yer almış fakat anketin kurgusal tasarımında sorular arası dallanma ve atlama mantık yapısı kurularak her bir katılımcının önüne en az sayıda soru çıkması sağlanmıştır. Yanıtlama formatı olarak genellikle 5’li Likert ölçeği benimsenmiş fakat spesifik sorularda bu yapı farklılaşmıştır.

Veri toplama sürecinde, araştırma etiği ilkelerine titizlikle uyulmuş ve Süleyman Demirel Üniversitesi Etik Kurulu’ndan gerekli izinler alınmıştır (Bkz. sayfa 102.) Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve veri kullanım koşulları hakkında detaylı bilgilendirme yapılmış ve bilgilendirilmiş onam süreci tamamlanmıştır. Online anket platformu aracılığıyla gerçekleştirilen veri toplama sürecinde, öğrenci grubundan 1.361 kişiye ulaşılmış, bunlardan 237’si anketi kısmen doldurduğu için analizlerden çıkarılmış ve 1.124 geçerli yanıt elde edilmiştir. Mezun grubunda ise 824 kişiye ulaşılmış olmakla birlikte, 204 anket eksik veri nedeniyle dışlanmış ve 620 geçerli yanıt analiz sürecine dahil edilmiştir.

4.2.3. Analiz Yöntemi

Bu çalışmada veri analizi süreci, keşfedici sıralı karma yöntem (exploratory sequential mixed method) çerçevesinde yürütülmüştür. Keşfedici sıralı karma yöntem, nitel ve nicel araştırma tekniklerinin aşamalı olarak uygulanmasını içeren bir metodolojik yaklaşımı ifade etmektedir. Karma yöntemlerin, nitel ve nicel yöntemlerin sınırlamalarını dengeleyebildiği ve daha güçlü çıkarımlar sağlayabildiği belirtilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2007). Bu bağlamda, önce nitel veriler toplanmış, analiz edilmiş ve ardından elde edilen bulgular ışığında nicel analiz aşaması gerçekleştirilmiştir. Söz konusu yöntem, araştırma kapsamında odaklanılan konuların

daha derinlemesine incelenmesini ve geniş ölçekli doğrulamalar yapılmasını mümkün kılmaktadır.

Nitel veri analizi aşamasında öğrencilerin ve mezunların deneyimlerine ilişkin görüşleri derinlemesine içerik analizi teknikleriyle değerlendirilmiştir. Nitel analiz sürecinde veriler betimsel ve tematik analiz teknikleriyle kodlanmış ve ana temalar oluşturulmuştur (Braun ve Clarke, 2006, s. 79). Bu analizler, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerine dair anlamlı çıkarımlar yapılmasını sağlamıştır.

Nicel veri analizi aşamasında ise anket verileri R tabanlı yeni nesil istatistik yazılımı olan “*Jamovi*” kullanılarak değerlendirilmiştir (Fox ve Weisberg, 2011). Öncelikle verilerin geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş ardından keşfedici faktör analizi ve betimsel istatistikler gibi temel istatistiksel tekniklerin yanı sıra Multinomial Logit Modeli (MNL) ile de ekonometrik model tahmin edilmiştir. Ayrıca, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon ve doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uygulanan ölçme aracı araştırmacı tarafından literatür ve nitel araştırma bulguları kapsamında oluşturulmuştur.

Bu araştırmada veri analizi süreci hem doğrudan araştırmada toplanan nitel ve nicel bilgiler hem de farklı kurumsal veri tabanlarından elde edilen istatistikî göstergeler ışığında gerçekleştirilmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Araştırma Gösterge Verileri

Özellikle 2019 yılında Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi tarafından hayata geçirilen ve ülkemizdeki beşeri sermayeyi güçlendirmeyi amaçlayan ÜNİ-VERİ projesinin ilk sürümü çalışmanın bağımsız değişkenlerini oluşturma noktasında önemli bir kaynak işlevi görmüştür (ÜNiVeri, 2024). Söz konusu projenin ilk versiyonunda yer alan “iş bulma süresi”, “başlangıç ücreti”, “nitelik uyumsuzluğu”, “kamuda işe yerleşme oranı”, “sektör bazında dağılım” ve “firma büyüklüğü dağılımı” şeklindeki altı gösterge bu araştırmanın kuramsal ve analitik çerçevesine bağımsız değişkenlerin tanımlanmasında yol gösterici olmuştur. Ayrıca 2024 yılında yayımlanan ikinci versiyonunda lisans programını tamamlamış toplam 4 milyon mezunu dahil ederek veri kapsamı genişletilmiş ve toplamda 15 gösterge daha eklenmiştir (Sarı, 2024). Böylece çalışmada, yükseköğretimden işgücü piyasasına geçişi inceleyen ampirik veriler ile ÜNİ-VERİ projesinin verileri arasında anlamlı bir karşılaştırma imkanı da sağlanmış olacaktır.

Bu araştırma ÜNİ-VERİ projesinin genel önem ve amacından farklı olarak, üniversite lisans öğrencileri ve mezunlarının Covid-19 sürecinde katıldıkları uzaktan eğitimin etkilerini analiz etmeye odaklanmaktadır. Araştırmanın temelinde uzaktan eğitimin ÜNİ-VERİ projesinde yer alan göstergeler (iş bulma süresi, işe başlama ücreti, nitelik uyumsuzluğu vd.) üzerindeki anlamlı etkisi değerlendirilmiştir. Böylece

çalışmanın özgün değeri korunarak literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Veri analizinin diğer aşamalarında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerinden de yararlanılarak yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin ve yeni mezunların genel iş gücü piyasası göstergeleri (istihdam oranı, işsizlik oranı, mezuniyet alanlarına ya da meslek gruplarına göre işgücüne katılım düzeyleri vb.) irdelenmiştir (TÜİK, 2023). Bu doğrultuda hem ÜNİ-VERİ projesinin sağladığı bölüm bazlı güncel istihdam bulguları hem de TÜİK'in daha geniş ölçekli ulusal verileri ve araştırma bulgularının literatürdeki diğer çalışmalar ile analiz edilmesi, araştırmanın özgün değerine önemli katkılar sağlaması amaçlanmıştır.

Veri analizinin diğer başlıklarında öncelikle nitel veri analizine yer verilmiş, ardından nicel veri analizi sonuçları sunulmuştur. Böylece uzaktan eğitimin öğrenimine devam edenlerin beklentileri ve mezunların mevcut istihdam süreçlerine olan etkilerini bütüncül bir yaklaşımla ele almak mümkün olacaktır.

4.2.3.1. Araştırmanın Değişkenleri ve Hipotezleri

Bilimsel araştırmalarda hipotez formülasyonu teorik çerçeve ile ampirik gözlemler arasında köprü kurarak, araştırma sorularının test edilebilir önermelere dönüştürülmesini sağlamaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Hipotezler, araştırmacının incelediği değişkenler arasındaki ilişkilere dair öngörülerini sistematik bir biçimde ifade ederek, bulguların yorumlanmasında objektif bir zemin oluşturmaktadır (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu bağlamda, iyi formüle edilmiş hipotezler yalnızca araştırmanın yönünü belirlemekle kalmayıp, aynı zamanda metodolojik seçimleri de yönlendirmektedir (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmanın analiz kısmında kullanılan değişkenler, Covid-19 döneminde uygulanan acil uzaktan eğitimin öğrencilerin eğitim deneyimleri ile istihdam algıları arasındaki çok boyutlu ilişkiyi analiz etmek üzere tasarlanmıştır.

Tablo 17’da yer alan bağımlı değişkenler, “Ders Deneyimi” ve “Öğrenme Deneyimi” olmak üzere iki temel boyut altında yapılandırılmış olup, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde dersleri takip etme kapasitelerini (DD1-DD5), teknolojik erişilebilirlik düzeylerini, teorik ve uygulamalı derslerdeki öğrenme etkinliğini (OD1-OD14), motivasyon değişimlerini ve akademik zorluklarla başa çıkma becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Bağımsız değişkenler ise öğrencilerin ve mezunların istihdam süreçlerine yönelik algılarını, iş bulma deneyimlerini, nitelik-iş uyumunu, kariyer planlarını ve mesleki gelişim beklentilerini kapsamaktadır. Bu değişken setinin entegrasyonu, uzaktan eğitim kalitesinin beşeri sermaye birikimi üzerindeki etkilerini ve bu etkinin istihdam süreçleri üzerindeki yansımalarını ampirik olarak test etmeyi mümkün kılmakta, böylece pandemi döneminin yükseköğretim mezunlarının işgücü piyasasına entegrasyonu üzerindeki orta ve uzun vadeli sonuçlarının değerlendirilmesine olanak sağlaması beklenmektedir.

Tablo 17. Araştırmada Kullanılan Değişkenler

Tür	Boyutlar	KFA Kodu	Kod	Ölçek Maddeleri
Bağımsız Değişkenler	Ders Deneyimi Boyutu	DE	DD-1	Dersleri canlı olarak takip edebildim.
			DD-2	Dersleri kayıtlardan takip edebildim.
			DD-3	Dersleri düzenli tekrar edebildim.
			DD-4	Derslere daha fazla vakit ayırabildim.
			DD-5	Derslere katılacak teknolojiye (Bilgisayar, Mobil, İnternet vb.) ulaşabildim.
	Öğrenme Deneyimi Boyutu	UEOE	OD-1	Uygulamalı derslerde etkilidir.
			OD-2	Teorik (sayısal) derslerde etkilidir.
			OD-3	Teorik (sözel) derslerde etkilidir.
			OD-4	Sınav, ödev ve proje süreçlerinde etkilidir.
			OD-5	Akran (arkadaşlarla birlikte) öğrenme konusunda yeterlidir.
		KE	OD-6	Okurken staj yapma imkanı sağlar.
			OD-7	Okurken çalışma imkanı sağlar.
			OD-8	Farklı eğitimdenlerden ders alma imkanı sağlar.
		OMKS	OD-9	Yüz yüze öğretime kıyasla dersleri daha iyi öğrendim.
			OD-10	Yüz yüze öğretime kıyasla daha fazla sorumluluk hissettim.
			OD-11	Yüz yüze öğretime kıyasla öğrenme motivasyonum daha yüksekti.
			OD-12	Öğrenme güçlüğü çekenler için faydalıdır.
		KZE	OD-13	Derslerin kaydedilmesi öğrenme düzeyini artırır.
			OD-14	İstenilen yer ve zamanda derse katılma imkanı öğrenme düzeyini artırır.
Bağımlı Değişkenler	İstihdam ve Mesleki Gelişim Boyutu		IBS	İş bulma sürenizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?
			IBU	İşe başlama ücretinizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?
			NUIS	Okuduğunuz alanın niteliklerine uygun iş bulmanızı ne düzeyde etkiler/etkiledi?
			KP	Kariyer planınızı ne düzeyde etkiler/etkiledi?
			MG	Mesleki gelişiminizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?
			UEG	Staj, işbaşı eğitimi ve laboratuvar, atölye gibi uygulamalı eğitimlerin aksaması, iş bulma sürecinizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?
			UI	Üniversiteden ve imkanlarından (kütüphane, sosyal tesisler, etkinlikler, sosyal çevre vb.) ayrı kalmanızı, iş bulma sürecinizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?

Beşeri sermaye teorisi perspektifinden bakıldığında eğitimin niteliği ve sunuluş biçimi, bireylerin üretkenliklerini ve dolayısıyla işgücü piyasasındaki konumlarını doğrudan etkilemektedir (Valente vd., 2019; Yaylalı ve Lebe, 2011). Acil uzaktan eğitim sürecinin geleneksel eğitimden farklı özelliklere sahip olması, bu etkinin yönü ve büyüklüğü konusunda ampirik araştırmaları gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda formüle edilen hipotezler, uzaktan eğitim deneyiminin (ders ve öğrenme deneyimi boyutlarıyla) istihdam beklentileri ve gerçekleştirmeleri üzerindeki etkilerini sistematik olarak test etmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmada hipotezler üç ana grupta yapılandırılmıştır: (1) *Okuyan öğrencilerin istihdam süreçleri hakkındaki beklentileri ile mezunların gerçekleşen durumları arasındaki farklılıklar* (2) *Okuyan öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin istihdam beklentilerine etkisi*, (3) *Mezunların uzaktan eğitim*

deneyimlerinin gerçekleşen istihdam durumlarına etkisi biçiminde sıralanmıştır. Bu yapılandırma, pandemi sürecinin farklı aşamalarında ve farklı statülerdeki bireylere etkilerini karşılaştırmalı olarak analiz etme olanağı sunmaktadır.

Araştırmanın temel sorusu giriş bölümünde de açıklandığı üzere “*Covid-19 döneminde (acil) uzaktan eğitim sürecine dahil olmuş mezun ve okuyan öğrencilerin işgücüne katılım süreci nasıl etkilenmiştir?*” şeklindedir. Bu çerçeveden hareketle geliştirilen hipotezler aşağıda sunulmuştur.

Grup Karşılaştırma Hipotezleri (Okuyan ve Mezun)

H_{A1}: Uzaktan eğitimin iş bulma süresine etkisine dair okuyanların beklentileri ile mezunların deneyimleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{A2}: Uzaktan eğitimin işe başlama ücretine etkisine dair okuyanların beklentileri ile mezunların deneyimleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{A3}: Uzaktan eğitimin bölümlerine uygun iş bulmalarına dair okuyanların beklentileri ile mezunların deneyimleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{A4}: Uzaktan eğitimin kariyer planlarına etkisine dair okuyanların beklentileri ile mezunların deneyimleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{A5}: Uzaktan eğitimin mesleki gelişimlerine etkisine dair okuyanların beklentileri ile mezunların deneyimleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Okuyan Öğrencilere Yönelik İstihdam Beklentileri Hipotezleri

H_{A6}: Uzaktan eğitim süreci (ders ve öğrenme deneyimi), öğrencilerin mezuniyet sonrası *iş bulma süresi beklentilerini* anlamlı düzeyde etkiler.

H_{A7}: Uzaktan eğitim süreci (ders ve öğrenme deneyimi), öğrencilerin mezuniyet sonrası *işe başlama ücreti beklentilerini* anlamlı düzeyde etkiler.

H_{A8}: Uzaktan eğitim süreci (ders ve öğrenme deneyimi), öğrencilerin mezuniyet sonrası *lisans alanlarına uygun iş bulma beklentilerini* anlamlı düzeyde etkiler.

H_{A9}: Uzaktan eğitim süreci (ders ve öğrenme deneyimi), öğrencilerin mezuniyet sonrası *kariyer planı beklentilerini* anlamlı düzeyde etkiler.

Mezunlara Yönelik Mevcut İstihdam Durumları Hipotezleri

H_{A10}: Uzaktan eğitim süreci (ders ve öğrenme deneyimi), mezunların *iş bulma süresini* anlamlı düzeyde etkiler.

H_{A11}: Uzaktan eğitim süreci (ders ve öğrenme deneyimi), mezunların *işe başlama ücretini* anlamlı düzeyde etkiler.

H_{A12}: Uzaktan eğitim süreci (ders ve öğrenme deneyimi), mezunların *lisans alanlarına uygun iş bulmalarını* anlamlı düzeyde etkiler.

H_{A13}: Uzaktan eğitim süreci (ders ve öğrenme deneyimi), mezunların *kariyer planlarını* anlamlı düzeyde etkiler.

Okuyan ve Mezunlara Yönelik Uzaktan Eğitim Faktör Hipotezleri

H_{A14}: Uzaktan eğitim süreci (ders ve öğrenme deneyimi) ve demografik değişkenler (cinsiyet, fakülte, başarı durumları) okuyan öğrencilerin mezuniyet sonrası *mesleki gelişim beklentilerini* anlamlı düzeyde etkiler.

H_{A15}: Uzaktan eğitim süreci (ders ve öğrenme deneyimi) ve demografik değişkenler (cinsiyet, fakülte, başarı durumları) mezunların *mesleki gelişimlerini* anlamlı düzeyde etkiler.

4.2.3.2. Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik elde edilen verilerin araştırılan olguyu doğru ve derinlemesine yansıtip yansıtmadığına ilişkin bir sorgulamayı gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmacının veri toplama, kodlama, tema oluşturma ve yorumlama aşamalarının her birinde bulguların iç tutarlılığını sağlaması büyük önem taşımaktadır (Balcı, 2021). Bu doğrultuda katılımcı doğrulaması, uzman görüşü alma ve kalın betimlemeler kullanımı gibi yöntemler nitel çalışmalarda “*inandırıcılık*” ve “*aktarılabilirlik*” düzeylerini artıran faktörlerdir. Keşfedici sıralı karma yöntem deseninin ilk aşamasında yapılan odak grup görüşmeleri ve kodlama cetvelleri, bu geçerlik anlayışının somut bir örneğidir; farklı zaman

dilimlerinde tekrarlanan kodlamaların uyumlu sonuçlar vermesi toplanan verilerin güvenilirliğini desteklemektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Nicel çalışmalarda ise geçerlik ve güvenilirlik ölçme aracının gerçekte neyi ölçmek için tasarlandıysa onu ne kadar doğru ölçtüğü ve elde edilen sonuçların genellenebilirliği üzerine odaklanmaktadır (Shadish vd., 2002). Bu bağlamda ölçüt geçerliği, yapı geçerliği ve kapsam geçerliği gibi alt boyutlar hem ölçeğin kendi bütünlüğünü hem de kuramsal yapı ile ilişkisinin gücünü yansıtmaktadır (Karasar, 2020). Özellikle kapsam geçerliliği çalışmada geliştirilen ya da uyarlanan anket maddelerinin alan uzmanları tarafından değerlendirilmesiyle desteklenmektedir (Teddle ve Tashakkori, 2021). Böylece uzaktan eğitim alanıyla ilgili kuramsal çerçevenin yanısıra araştırma deseni gereği belirlenen bağımlı ve bağımsız değişkenlere uygun ölçüm araçları elde edilmektedir. Farklı uzmanlık alanlarının devreye girmesi, çeviri ve dil bütünlüğü kontrolleri, pilot uygulamalardan alınan geribildirimler, nicel verilerin geçerliğini artırmakta ve araştırma bulgularının daha geniş örneklemelere yansıtılabilmesinin yolunu açmaktadır.

4.2.3.2.1. Geçerlik Analizi

Bu çalışmada nicel veri toplama aracının (anket formu) kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Lawshe (1975) tarafından geliştirilen teknikten yararlanılmıştır. Kapsam geçerliliği ölçme aracındaki her bir maddenin araştırmanın amacını temsil etme derecesini belirlemeye yöneliktir. Bu yaklaşım akademik ve uygulamalı alanlarda geçerli ve güvenilir verilerin elde edilmesi için temel bir adım olarak değerlendirilmektedir (Lawshe, 1975; Teddle ve Tashakkori, 2021). Kapsam geçerliliğinin sağlanması kullanılan maddelerin çalışmada incelenen kuramsal yapıyı yansıtıp yansıtmadığını ve bu maddelerin yeterince temsil edici olup olmadığını göstermektedir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018).

Bu çerçevede toplam 15 kişiden oluşan uzman bir ekip belirlenmiş olup ekibin oluşturulma sürecinde titiz ve sistematik bir yöntem izlenmiştir. Özellikle ekipte yer alan 9 akademisyenin seçiminde; uzaktan eğitim alanında akademik araştırmalar yürütmüş olması, en az beş yıl süreyle uzaktan eğitim faaliyetlerine aktif olarak katılmış bulunması, uzaktan eğitim-öğretim süreçleri ve ilgili organizasyonlarda en az

beş yıl görev yapmış olması gibi kriterlere önem verilmiştir. Ayrıca ekibe katılmaya gönüllü olan diğer uzmanlar arasında; 2 dil uzmanı, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden 2 öğretim üyesi, İletişim Fakültesinden 1 öğretim üyesi ve alanında yetkin 1 bilişim uzmanı bulunmaktadır. Böylece oluşturulan uzman ekip çalışmanın akademik niteliğini güçlendirecek şekilde çeşitlendirilmiş ve disiplinlerarası bir yapı sağlanmıştır. Şekil 4’de gösterilen Lawshe tekniği uygulama sürecinde öncelikle alanında uzman kişilerin her bir anket maddesini “*uygun*”, “*kısmen uygun*” ya da “*uygun değil*” şeklinde değerlendirmesi istenmiş ve Tablo 18’de bu değerlendirmeye ilişkin özet bilgilere verilmiştir.



Şekil 4. Lawshe Tekniği Uygulama Süreci

Tablo 18. Uzman Değerlendirme Sonuçları

Boyutlar	Sıra	Maddeler	Uygun	Kısmen uygun	Uygun değil
Ders Deneyimi Boyutu	1	Dersleri canlı olarak takip edebildim.	15	0	0
	2	Dersleri kayıtlardan takip edebildim.	14	1	0
	3	Dersleri düzenli tekrar edebildim.	14	1	0
	4	Derslere daha fazla vakit ayırabildim.	14	1	0
	5	Derslere katılacak teknolojiye (Bilgisayar, Mobil, İnternet vb.) ulaşabildim.	14	0	1
Öğrenme Deneyimi Boyutu	6	Uygulamalı derslerde etkilidir.	13	2	0
	7	Teorik (sayısal) derslerde etkilidir.	15	0	0
	8	Teorik (sözel) derslerde etkilidir.	15	0	0
	9	Sınav, ödev ve proje süreçlerinde etkilidir.	13	2	0
	10	Akran (arkadaşlarla birlikte) öğrenme konusunda yeterlidir.	13	1	1
	11	Okurken staj yapma imkanı sağlar.	14	1	0
	12	Okurken çalışma imkanı sağlar.	14	1	0
	13	Farklı eğitmenlerden ders alma imkanı sağlar.	13	2	0
	14	Yüz yüze öğretime kıyasla dersleri daha iyi öğrendim.	13	2	0
	15	Yüz yüze öğretime kıyasla daha fazla sorumluluk hissettim.	13	2	0
	16	Yüz yüze öğretime kıyasla öğrenme motivasyonum daha yüksekti.	13	1	1
	17	Öğrenme güçlüğü çekenler için faydalıdır.	13	2	0
	18	Derslerin kaydedilmesi öğrenme düzeyini artırır.	15	0	0
	19	İstenilen yer ve zamanda derse katılma imkanı öğrenme düzeyini artırır.	15	0	0
İstihdam ve Mesleki Gelişim Boyutu	20	İş bulma sürenizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	14	1	0
	21	İşe başlama ücretinizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	14	1	0
	22	Okuduğunuz alanın niteliklerine uygun iş bulmanızı ne düzeyde etkiler/etkiledi?	13	2	0
	23	Kariyer planınızı ne düzeyde etkiler/etkiledi?	15	0	0
	24	Mesleki gelişiminizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	14	1	0
	25	Staj, işbaşı eğitimi ve laboratuvar, atölye gibi uygulamalı eğitimlerin aksaması, iş bulma sürecinizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	13	2	0
	26	Üniversiteden ve imkanlarından (kütüphane, sosyal tesisler, etkinlikler, sosyal çevre vb.) ayrı kalmanız, iş bulma sürecinizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	14	0	1

Bu çalışmada 15 akademisyenden oluşan uzman grubunun verdikleri yanıtlar temel alınarak Kapsam Geçerlilik Oranı (Content Validity Ratio - CVR) ile Kapsam Geçerlilik İndeksi (Content Validity Index - CVI) hesaplanmıştır. Her bir maddenin CVR değerinin kabul düzeyini aşması anket maddelerinin araştırma konusunu yeterli derecede kapsadığını göstermektedir. Lawshe (1975) tarafından önerilen kritik değer

uzman sayısı arttıkça değişmekte olup bu araştırma için 15 uzmanla çalışıldığı durumda her bir maddenin kritik değer olarak 0,49'un üzerinde bir değere sahip olması beklenmektedir ¹³. Bu değerlere ilişkin uzman sayısı ve minimum değerler Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Lawshe Tekniği için Uzman Sayısı ve Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40+	0,29

NOT: $\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO için Minimum Değerler

Elde edilen analiz sonuçlarında tüm maddeler için bu değerin aşıldığı ve anketin toplam Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ) değerinin 0,846 olarak hesaplandığı Tablo 20'de gösterilmiştir. Bu oran anket formundaki maddelerin büyük ölçüde geçerli olduğunu ve ölçülmek istenen yapıyı temsil ettiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplanması	Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanması
$KGO (CVR) = \frac{N_u - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$	$KGI (CVI) = \frac{\sum KGO}{MS} \quad (3)$

KGO (CVR): Kapsam geçerlik oranı

KGI (CVI): Kapsam geçerlik indeksi

MS: Soru KGO değerleri ortalaması

¹³ Ayre ve Scally (2014) yapmış oldukları çalışmada Lawshe tekniğine bir takım eleştiriler getirerek revize etmiştir. Bu çerçevede uzman sayıları ve bunlara karşılık gelen minimum değerleri yeniden hesaplamışlardır. Bu çalışmada hem Lawshe'nin 1975 yılında belirlemiş olduğu minimum değer (15 Uzman – 0,49 kritik değer) hem de Ayre ve Scally'nin 2014 yılındaki modifiye edilmiş Lawshe değerleri (15 uzman – 0,600) her bir madde için sağlanmıştır.

Kapsam geçerlik oranını hesaplamak için aşağıdaki formüller kullanılmış ve madde sonuçları Tablo 20’de detaylı bir şekilde verilmiştir. Kapsam Geçerlik Oranları her bir madde için Microsoft Excel yardımıyla tek tek hesaplanmıştır. Hesaplanma işleminde ölçek maddelerine uzmanların cevaplarına göre kodlamalar yapılmıştır. Her bir madde için “*uygun*” yanıtı için “*1*”, “*kısmen uygun*” ve “*uygun değil*” yanıtı için “*0*” değeri verilmiştir. Ardından Kapsam Geçerlik İndeksi de tüm maddelerin Kapsam Geçerlik Oranlarının ortalaması alınarak toplam madde sayısına bölünerek hesaplanmıştır (Lawshe, 1975; Ayre ve Scally, 2014; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018).



Tablo 20. Uzman Değerlendirme Sonuçlarının Hesaplanması (KGO-KGİ)

Lawshe Tekniği															Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO=CVR)	$KGO (CVR) = \frac{N_u - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$				
Soru No	UZM-1	UZM-2	UZM-3	UZM-4	UZM-5	UZM-6	UZM-7	UZM-8	UZM-9	UZM-10	UZM-11	UZM-12	UZM-13	UZM-14	UZM-15	KGO (CVR)	Kritik değer	Sonuç KGO>Min. Değ.	N _u	N
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,000	0,49	Kalabilir	15	15
2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0,867	0,49	Kalabilir	14	15
3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,867	0,49	Kalabilir	14	15
4	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,867	0,49	Kalabilir	14	15
5	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,867	0,49	Kalabilir	14	15
6	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0,733	0,49	Kalabilir	13	15
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,000	0,49	Kalabilir	15	15
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,000	0,49	Kalabilir	15	15
9	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0,733	0,49	Kalabilir	13	15
10	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0,733	0,49	Kalabilir	13	15
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0,867	0,49	Kalabilir	14	15
12	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0,867	0,49	Kalabilir	14	15
13	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0,733	0,49	Kalabilir	13	15
14	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,733	0,49	Kalabilir	13	15
15	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0,733	0,49	Kalabilir	13	15
16	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,733	0,49	Kalabilir	13	15
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0,733	0,49	Kalabilir	13	15
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,000	0,49	Kalabilir	15	15
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,000	0,49	Kalabilir	15	15
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0,867	0,49	Kalabilir	14	15
21	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,867	0,49	Kalabilir	14	15
22	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0,733	0,49	Kalabilir	13	15
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,000	0,49	Kalabilir	15	15
24	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,867	0,49	Kalabilir	14	15
25	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0,733	0,49	Kalabilir	13	15
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0,867	0,49	Kalabilir	14	15
	Kapsam Geçerlilik İndeksi (KĞİ=CVI)															0,846	KĞİ=CVI (Ortalama (KGO))			

Sonuç olarak, Lawshe tekniği ile elde edilen veriler araştırmada kullanılan ölçme aracının kapsam geçerliliğinin yüksek düzeyde olduğunu ve her bir maddenin araştırma amacını yansıtmada konusunda yeterli temsili sağladığını ortaya koymuştur.

Bu bulgu, anket formu ile toplanacak nicel verilerin araştırma problemini tanımlama ve inceleme amacı bakımından uygun ve geçerli olduğunu göstermektedir (Ayre ve Scally, 2014; Lawshe, 1975; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Dolayısıyla, söz konusu anketin kapsam geçerliliği açısından güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

4.2.3.2.2. Güvenirlik Analizi

Ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin tutarlılığını ve kararlılığını değerlendirmek için yapılan güvenirlik analizi sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda verilerin geçerli yorumlar yapmaya elverişli olup olmadığını ortaya koyması açısından büyük önem taşımaktadır (Cronbach, 1951; Gürbüz ve Şahin, 2017). Başka bir ifadeyle güvenirlik araştırma kapsamında ölçülen yapıların ya da kavramların tekrar eden ölçümlerde benzer sonuçlar üretme kabiliyetini ortaya koymaktadır (Alparslan ve Antalyalı, 2021). Uzaktan eğitim bağlamında geliştirilen anket maddelerinin bu süreçteki ders ve öğrenme deneyimlerini istikrarlı biçimde yansıtmayı yansıtmadığını ortaya koymak, kuramsal yöntemlerin ve ilerleyen istatistiksel analizlerin doğruluğunu güvence altına almaktadır (Revelle ve Zinbarg, 2009). Dolayısıyla çalışmada toplanan nicel verilerin karar verici nitelikte olması ancak yüksek güvenirlik düzeyiyle birlikte mümkün hale gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012).

Özellikle karma yöntem içeren çalışmalarda nitel bulguların ışığında oluşturulan ölçeklerin tutarlılığı bütüncül bir sonuca ulaşmak açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle güvenirlik analizinin yapılması nitel aşamadan elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan maddelerin ölçtüğü boyutların, içsel bütünlüğünün ve benzerlik düzeyinin değerlendirilmesine olanak tanımaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2009). Araştırmada kullanılan ölçeğin istatistiksel güvenirlik düzeyinin yüksek olması bu ölçekle toplanan verilerin hem kuramsal dayanağının hem de pratikteki ölçme işlevinin sağlam bir temele dayandığını göstermektedir.

Ölçek Güvenirlik İstatistiklerinin yer aldığı Tablo 21 incelendiğinde Ders ve Öğrenme Deneyimi boyutları için Cronbach's Alfa (α) ve McDonald's Omega (ω) değerlerinin 0,80'in üzerinde olduğu görülmektedir. Sosyal bilimlerde gerçekleştirilen çalışmalarda 0,70 ve üzerinde α/ω değerleri kabul edilebilir düzeyde,

0,80 ve üzerindeki değerler ise iyi düzeyde iç tutarlılık olarak değerlendirilmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Gürbüz ve Şahin, 2017). Ders Deneyimi Boyutu için Cronbach's $\alpha=0,816$ ve McDonald's $\omega=0,823$ olarak hesaplanırken, Öğrenme Deneyimi Boyutu için Cronbach's $\alpha=0,937$ ve McDonald's $\omega=0,937$ gibi oldukça yüksek değerlere ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, her iki boyutun da ölçeğin ölçmek istediği kavramı kararlı ve tutarlı bir şekilde ölçebildiğine işaret etmektedir (Cronbach, 1951; Revelle ve Zinbarg, 2009). Özellikle Öğrenme Deneyimi Boyutunun 0,90'ın üzerinde α/ω değerleri sergilemesi “*mükemmel*” düzeyde güvenilirliği yansıtmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2017).

Tablo 21. Ölçek Boyutlarının Güvenilirlik İstatistikleri (KFA¹⁴ Öncesi)

	Mean	SD	Cronbach's α	McDonald's ω
Ders Deneyimi Boyutu	3.38	0.883	0.816	0.823
Öğrenme Deneyimi Boyutu	2..81	0.976	0.937	0.937

Betimsel istatistikler açısından ise Ders Deneyimi Boyutu için ortalama puan (M=3,38) 1 ile 5 aralığında değerlendirildiğinde orta-üst düzeyde bir algıya işaret ederken, Öğrenme Deneyimi Boyutunun ortalama puanı (M=2,81) nispeten daha düşük düzeydedir. Standart sapma değerlerinin (SD) sırasıyla 0,883 ve 0,976 olması, Öğrenme Deneyimi Boyutunda cevaplar arasında biraz daha fazla değişkenlik bulunduğu işaret etmektedir (Field, 2018). Bununla birlikte yüksek güvenirlik katsayıları her iki boyutun da kuramsal çerçevesine uygun olarak oluşturulduğunu göstermekte ve ilerleyen analizlerde (örneğin faktör analizi, regresyon ya da grup karşılaştırmaları) güvenilir yorumlar yapılabilmesi için sağlam bir temel sunmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2012).

¹⁴ Keşfedici Faktör Analizi (KFA) yapılmadan önceki güvenirlik analiz sonuçları.

4.2.3.3. Keşfedici Faktör Analizi

Keşfedici Faktör Analizi (KFA) özellikle sosyal bilimler alanında çok sayıda değişkeni daha az sayıdaki anlamlı boyutta özetlemek ve ölçme araçlarının içsel yapısını ortaya koymak amacıyla sıklıkla başvurulan bir istatistiksel yöntemdir (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2012). Araştırmacılar geliştirdikleri ölçeğin ya da anket maddelerinin hangi boyutlarda (faktörlerde) toplandığını henüz bilmediklerinde ya da öngörüselsel bir kuramsal çerçeve olsa bile bu çerçevenin verilerle desteklenip desteklenmediğini sınamak istediklerinde KFA'yı kullanmaktadır (Field, 2018). Bu kapsamda KFA, değişkenler arası korelasyon yapısını inceleyerek “ortak faktör” adı verilen temel boyutları çıkarmaya odaklanır. Elde edilen faktörler araştırmanın kuramsal altyapısı ve madde içerikleri ışığında adlandırılarak ölçeğin geçerliliği ve faktörel yapısı hakkında önemli ipuçları sağlamaktadır (Costello ve Osborne, 2005).

KFA sürecinde ilk olarak örneklemin analiz için uygunluğunu gösteren KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi gibi ön koşul testleri yapılmaktadır. KMO değerinin 0.60 ve üzeri olması verilerin faktör analizi için yeterli örneklem düzeyine sahip olduğuna işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bartlett testi sonucunda $p < 0.05$ olması da değişkenler arasında korelasyon yapısının faktör analiziyle özetlenebilecek düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir (Field, 2018). Ardından uygun faktör çıkarma yöntemi olarak bu çalışmada faktör sayısı azaltmak yerine yorumlanabilir faktörler elde etmek amacıyla “*Maximum Likelihood*” tercih edilmiştir. Döndürme yöntemi olarak da maddeler arasında korelasyon olduğu varsayımıyla “*Oblimin*” tercih edilerek faktör yükleri değerlendirilmiştir (Field, 2018; Oktar, 2021). Her bir maddenin hangi faktör altında yüksek yük değerine (Örn. 0.30 ve üzeri) sahip olduğu ve faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranı ölçeğin faktörel yapısı hakkında ipuçları vermektedir (Costello ve Osborne, 2005). Bu çerçevede faktör sayısı belirlenmesi aşaması için “*Based on Parallel Analysis*” metodu tercih edilmiş ve tüm alt boyutlar (faktörler) keşfedilmeye çalışılmıştır (Oktar, 2021). Son aşamada ise faktörlere kuramsal ya da içerik analizine dayalı adlandırma yapılmıştır.

KFA'nın en önemli çıktılarından biri geliştirilen ölçme aracının hangi boyutlar altında toplandığını ve bu boyutların birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ortaya koymasıdır. Özellikle bu çalışmada olduğu gibi eğitsel araştırmalarda öğrencilerin

tutumlarını, algılarını ve davranışlarını ölçmek üzere hazırlanan anketlerde KFA, ölçeğin alt boyutlarını tespit etmede sıkça tercih edilen bir yöntemdir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu nedenle hem teorik çerçeveye uygunluk hem de istatistiksel sonuçların tutarlılığı incelenerek ortaya çıkan faktör yapısı üzerine yapılan adlandırma literatürdeki kavramlarla örtüştürülmeye çalışılır. Öncelikle aşağıdaki Tablo 22’de KFA yapılacak olan ölçek maddelerinin kodlarına ve açıklamalarına yer verilmiştir.

Tablo 22. Ölçek Ana Boyutlarının Kod ve Açıklamaları

Boyutlar	Kod	Maddeler
Ders Deneyimi Boyutu	DD-1	Dersleri canlı olarak takip edebildim.
	DD-2	Dersleri kayıtlardan takip edebildim.
	DD-3	Dersleri düzenli tekrar edebildim.
	DD-4	Derslere daha fazla vakit ayırabildim.
	DD-5	Derslere katılacak teknolojiye (Bilgisayar, Mobil, İnternet vb.) ulaşabildim.
Öğrenme Deneyimi Boyutu	OD-1	Uygulamalı derslerde etkilidir.
	OD-2	Teorik (sayısal) derslerde etkilidir.
	OD-3	Teorik (sözel) derslerde etkilidir.
	OD-4	Sınav, ödev ve proje süreçlerinde etkilidir.
	OD-5	Akran (arkadaşlarla birlikte) öğrenme konusunda yeterlidir.
	OD-6	Okurken staj yapma imkanı sağlar.
	OD-7	Okurken çalışma imkanı sağlar.
	OD-8	Farklı öğretmenlerden ders alma imkanı sağlar.
	OD-9	Yüz yüze öğretime kıyasla dersleri daha iyi öğrendim.
	OD-10	Yüz yüze öğretime kıyasla daha fazla sorumluluk hissettim.
	OD-11	Yüz yüze öğretime kıyasla öğrenme motivasyonum daha yüksekti.
	OD-12	Öğrenme güçlüğü çekenler için faydalıdır.
	OD-13	Derslerin kaydedilmesi öğrenme düzeyini artırır.
	OD-14	İstenilen yer ve zamanda derse katılma imkanı öğrenme düzeyini artırır.

Yukarda yer alan bilgiler ışığında gerçekleştirilen KFA’da “Öğrenme Deneyimi Boyutu” ve “Ders Deneyimi Boyutu” ana faktörlerinden sadece “Öğrenme Deneyimi” faktörü kendi içerisinde 4 alt boyuta ayrıldığı keşfedilmiştir. Bu durum Tablo 23’de faktör yükleri tablosunda gösterilmiştir.

Tablo 23. Ölçek Maddelerinin KFA ve Faktör Yükleri

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

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

Tablo 24’de keşfedici faktör analizinde elde edilen beş faktörün açıklanan varyans oranları ve toplam varyans içindeki kümülatif katkıları gösterilmektedir. Birinci ve ikinci faktörler sırasıyla %14,68 oranında varyans açıklamakta olup, birlikte toplam varyansın %29,4’ünü temsil etmektedir. Üçüncü faktör %13,80, dördüncü faktör %10,77, beşinci faktör ise %8,22 varyans açıklamaktadır. Beş faktörün birlikte toplam varyansın %62,2’sini açıklıyor olması sosyal bilimler bağlamında kabul edilebilir düzeyde bir yapı geçerliliğine işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012).

Faktörler arası korelasyon değerleri incelendiğinde, tüm faktörler arasında orta düzeyde pozitif ilişki gözlemlenmektedir. En yüksek korelasyon, Faktör 1 ile Faktör 2

arasında olup $r = 0,712$ düzeyindedir. Bu bulgu öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve uzaktan eğitimin etkililiği algılarının birlikte yükseldiğini göstermektedir. Faktörler arasında gözlemlenen bu ilişkiler faktör yapısının “*oblimin*” döndürme yöntemi ile oluşturulmasını metodolojik açıdan desteklemektedir. Bu yönüyle elde edilen faktör yapısının hem içeriksel hem de yapısal olarak tutarlı olduğu anlaşılmaktadır. Model uyumuna ilişkin bulgular incelendiğinde, RMSEA değeri 0.0501 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, <0.08 sınırının altında yer aldığından modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Hu ve Bentler, 1999). Ayrıca TLI değeri 0.963 ile kabul edilebilir üst düzey uyuma işaret etmektedir. Modelin anlamlılığına ilişkin Ki-kare testi ($\chi^2=463$, $sd=86$, $p<.001$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Genel olarak modelin yapısal açıdan uygun olduğu anlaşılmaktadır (Özyer, 2021).

Tablo 24. Faktör İstatistikleri, Korelasyonları ve Açıklayıcı Varyans Miktarı

Faktör	SS Loadings	Varyans %	Kümülatif %
1	2.79	14.68	14.7
2	2.79	14.68	29.4
3	2.62	13.80	43.2
4	2.05	10.77	53.9
5	1.56	8.22	62.2

Faktörler Arası Korelasyonlar					
	1	2	3	4	5
1	—	0.712	0.470	0.552	0.590
2		—	0.482	0.540	0.513
3			—	0.323	0.450
4				—	0.568
5					—

Model Uyum Ölçütleri							
RMSEA	RMSEA 90% CI		TLI	BIC	Model Test		
	Lower	Upper			χ^2	df	p
0.0501	0.0457	0.0547	0.963	-179	463	86	$<.001$

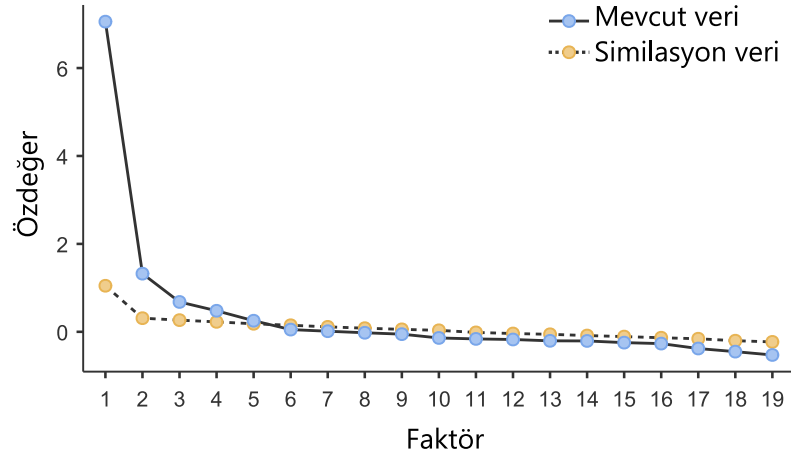
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği katsayısının 0.943 olarak bulunduğu Tablo 25’deki bu değer “*mükemmel*” düzeyde kabul edilmektedir. Tüm değişkenlerin bireysel KMO değerleri de 0.884 ile 0.975 arasında değişmektedir. Bu

durum verilerin faktör analizi için son derece uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett Küresellik Testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=20504$, $sd=171$, $p<.001$). Bu da değişkenler arası korelasyon matrisinin birim matris olmadığını ve faktör analizi uygulanabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla varsayım kontrolleri, analiz koşullarının sağlandığını güçlü biçimde desteklemektedir (Oktar, 2021; Özyer, 2021; Yaşlıoğlu, 2017).

Tablo 25. KFA Analizi Varsayım Kontrolü

Bartlett'in Küresellik Testi		
χ^2	df	p
20504	171	<.001
KMO Örnekleme Yeterliliği Ölçütü		
		MSA
Overall		0.943

Keşfedici faktör analizinde faktör sayısına karar vermede en yaygın kullanılan yöntemlerden biri öz değerlerin 1'den büyük (≥ 1) olup olmadığına bakmak şeklinde ifade edilen Kaiser kriteridir (Kaiser, 1960). Bu kritere göre başlangıç öz değerleri 1 ya da daha büyük olan bileşenlerin (faktörlerin) analize dâhil edilmesi yaygın bir uygulama olsa da tek başına yeterli görülmediğini ifade eden çalışmalar da söz konusudur (Tabachnick ve Fidell, 2012). Yukarıda yer alan analizler dışında faktör sayısına karar verme aşamasında geniş çaplı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte Tablo 24'de rapor edilen istatistikler incelendiğinde (Beş faktörün toplam varyansın % 62.2'sini açıklaması), döndürme (rotation) sonrasındaki "SS Loadings" değerlerinin (Faktör 1'in 2.79, Faktör 2'nin 2.79, Faktör 3'ün 2.62, Faktör 4'ün 2.05 ve Faktör 5'in 1.56 "SS Loadings") sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca Grafik 7 incelendiğinde (*scree plot*) paralel analiz yaklaşımı gereği gerçek veriden elde edilen öz değer (mavi noktalı çizgi) simülasyondaki karşılık gelen ortalama değerden (sarı noktalı çizgi) yüksek çıkması "gerçek" bir faktör olabileceğine işaret etmektedir. Bu analiz sonucunda beş faktörlü bir çözümün veri setinde belirli bir karşılığı olduğunu göstermektedir (Horn, 1965; Tabachnick ve Fidell, 2012).



Grafik 7. KFA Yamaç Grafiği (Scree Plot)

Jamovi yazılımında gerçekleştirilen keşfedici faktör analizi neticesinde elde edilen yeni faktörler “*Bartlett Estimation Method*” yöntemi kullanılarak her bir katılımcının yanıtları yeniden hesaplanmıştır. Bartlett (1937), bu yöntemi her bir gözlenen maddenin özgül (hata) varyansını ters orantılı ağırlıklarla düzelterek koşullu tarafsız faktör skorları üretmek üzere geliştirmiştir (Grice, 2001). Lawley ve Maxwell (1971), yöntemi aşağıdaki matris formülasyonu ile açıklar ve Bartlett skorlarının ortalamasının 0 (sıfır), varyansının 1 (bir) olacak şekilde standartlaştırıldığını vurgular:

$$f^{\wedge} = (\Lambda' \Psi^{-1} \Lambda)^{-1} \Lambda' \Psi^{-1} (x - \bar{x}) \quad (4)$$

İlgili eşitlikte Λ faktör yükleri matrisi, Ψ özgül varyans matrisi, x gözlenen değişkenler vektörüdür. Bu standartlaştırma faktör skorlarının istatistiksel analizlerde daha tutarlı, ölçekler arası karşılaştırılabilir ve yorumlanabilir değişkenler olarak kullanılmasına olanak sağlamaktadır.

4.2.3.3.1. Keşfedilen Faktörlerin Adlandırılması

1. Faktör: “Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk”

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

Bu faktördeki maddeler uzaktan eğitimin öğrencilerin öğrenme motivasyonuna, sorumluluk alma düzeyine ve öz-düzenleme becerilerine nasıl yansıdığına dair algılarını kapsamaktadır. Literatürde çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrencileri daha fazla öz-düzenleme ve sorumluluk almaya teşvik ettiği, özellikle de öğrenme güçlüğü çekenler için tekrar imkânı ve bireysel hızda öğrenme fırsatı sunduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Dembo ve Eaton, 2000; Zimmerman, 2002). Artino'nun (2010) yaptığı ampirik araştırmada; çevrimiçi ortamlarda öğrenen öğrencilerin yüz yüze ortamlara kıyasla daha yüksek öz-yeterlik ve motivasyon bildirdikleri görülmüştür. Benzer şekilde Ally (2004) uzaktan eğitimde materyallerin öğrenci merkezli tasarlanmasının öğrenme sorumluluğunu öğrenciye aktararak motivasyonu artırdığını belirtmektedir. Bir başka çalışmada ise uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler, yapılandırılmış rutinlerin ve akran etkileşiminin eksikliği nedeniyle motivasyon kaybı, odaklanma güçlüğü ve yalnızlık duygusu yaşadığı raporlanmıştır (Lukashe vd., 2024).

Hodges ve arkadaşları (2020), pandemi döneminde acil uzaktan eğitimin öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetme ve sorumluluk üstlenme bakımından yeni beceriler kazandırdığını ampirik verilerle ortaya koymuştur. Bu kapsamda OD-9, OD-10, OD-11 ve OD-12 maddelerinin sıklıkla birlikte ele alındığı araştırmalar, öğrenme süreçlerinde algılanan fayda, motivasyon, sorumluluk ve öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere sunulan desteklerin aynı boyutta değerlendirilebileceğini göstermektedir (Means vd., 2009).

2. Faktör: “Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği”

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

Bu faktör uzaktan eğitimin uygulamalı, teorik (sözel ve sayısal) dersler dâhil olmak üzere geniş yelpazedeki ders türleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri üzerindeki etkililiğini ortaya koymaktadır. Literatürde çevrimiçi öğrenmenin farklı

ders tiplerine göre çeşitlilik gösterdiği; özellikle uygulamalı derslerde senkron ya da asenkron etkileşim yöntemlerine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (R. M. Bernard vd., 2009; Bolliger, 2004). Hrastinski (2008), asenkron iletişimin derinlemesine düşünme ve daha etkin proje yürütme imkânı sağladığını, senkron iletişimin ise akran öğrenmesi ve anında geri bildirim açısından avantajlı olduğunu vurgulamıştır.

Means ve arkadaşlarının (2009) çevrimiçi ve karma öğrenme üzerine yaptıkları meta-analizde, uzaktan eğitimin çoklu değerlendirme yöntemleri (sınav, ödev, proje vb.) ve akran etkileşimi gibi boyutlarda yüz yüze eğitime kıyasla benzer ya da daha yüksek verimlilik sağlayabildiği sonuçlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda OD-1’den OD-5’e kadar olan maddeler, “Uzaktan Eğitimin Etkililiği” adı altında toplanmakta ve aynı boyutta (Örn: Çevrimiçi eğitimde ders işleme, akran öğrenmesi, uygulamalı faaliyetler ve ölçme-değerlendirme) incelenmektedir (Allen ve Seaman, 2017) .

3. Faktör: “Ders Etkinliği”

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

Bu faktör, derslerin hangi yöntemlerle takip edilebildiği, kayıt imkânları, tekrar etme frekansı, derse ayrılan zaman ve teknolojik altyapı erişimi gibi öğrencinin pratik ders deneyimini şekillendiren hususları bir araya getirmektedir. Moore (1993) tarafından ortaya konulan “*bağımsız öğrenme*” kuramına göre, öğrenciler senkron ve asenkron ders materyallerine erişebildikleri ölçüde daha esnek ve özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşayabilirler.

Çevrimiçi derslerin kaydedilmesi (DD-2, DD-3) ve tekrar imkânının olması, birçok ampirik çalışmada öğrencilerin konuyu pekiştirmesi ve öğrenme sürecine daha fazla zaman ayırabilmesi açısından olumlu bulunmuştur. Özellikle Kay (2012), canlı derslerin kayıt altına alınmasının öğrencilerin derse katılım motivasyonunu artırdığını ve öğrenme kaybını azalttığını belirtmektedir. Ayrıca DD-5 (teknolojiye erişim) ise

uzaktan eğitimin altyapı boyutunu öne çıkararak öğrencilerin ders deneyimini doğrudan etkileyen bir değişken olduğunu göstermektedir (Crawford vd., 2020; Kay, 2012).

4. Faktör: “Kariyer Etkinliği”

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

Bu faktör uzaktan eğitimin öğrencilere zaman ve mekân esnekliği sunarak staj, yarı zamanlı çalışma ya da farklı uzmanlardan ders alabilme gibi kariyerle ilgili imkânları artırdığına dair algıları içermektedir. Means ve arkadaşları (2013), çevrimiçi eğitimin geniş kitlelere erişim ve esnek programlama yapma özelliğinin özellikle yükseköğretim öğrencilerinin iş piyasasına daha hızlı ya da paralel şekilde katılımını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Ampirik düzeyde yapılan bir başka çalışma; uzaktan eğitimin yüz yüze pratik eksikliği staj ve iş bulma süreçlerinde sınırlılıklara yol açabileceğini, fakat eğitimin esnekliği sayesinde öğrencilerin farklı öğretmenlerden, kaynaklardan yararlanma konusunda çok yönlü imkan sağlayabileceği ifade edilmiştir (Lukashe vd., 2024).

Aynı zamanda OD-8 maddesi, farklı öğretmenlerden ders alabilme imkânını vurgulayarak, küresel ölçekte çevrimiçi ders havuzlarının öğrencilerin uzmanlık alanlarını çeşitlendirmesine katkı sunduğunu yansıtmaktadır. Dolayısıyla, OD-6, OD-7 ve OD-8 sıklıkla “uzaktan eğitimin çalışma hayatı ve mesleki beceri geliştirme üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda bir arada kullanılmaktadır (Lukashe vd., 2024).

5. Faktör: “Kayıt ve Zaman Etkinliği”

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

Bu son faktör, uzaktan eğitimin en yaygın biçimde kabul edilen avantajlarından biri olan kayıt altına alınma ve mekânsal-zamansal esneklik faktörünü

vurgulamaktadır (Hrastinski, 2008). Öğrencilerin diledikleri yer ve zamanda ders materyaline erişebilmeleri, öğrenme hızlarını ve öğrenme kalitesini yükseltme potansiyeline sahiptir (Means vd., 2009). Özellikle asenkron ders kayıtlarına tekrar tekrar ulaşabilmek öğrencilerin sınav notları üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu ayrıca öğrencilerin ihtiyaç duyduğu anda derslere katılabilmesi öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Wieling ve Hofman, 2010). Bir başka çalışmada ise aksi bir tutumla; öğrenciler derslerin kaydedildiğini düşündükleri için canlı derslere katılımlarını %15 civarında azaltabileceklerini de ifade ettikleri görülmüştür (Leadbeater vd., 2013).

Derslerin kaydedilmesi (OD-13) ile mekân ve zamandan bağımsız biçimde derslere erişim olanağı (OD-14), çok sayıda ampirik çalışmada birlikte ele alınmakta; bu iki unsur, öğrenen merkezli çevrimiçi eğitim stratejilerinin yapı taşlarını oluşturmaktadır (Ally, 2004). Böylece uzaktan eğitimle ilgili memnuniyet ve akademik başarı düzeyi incelenirken “kayıt ve zaman esnekliği” faktörünün özel bir boyut olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir (R. M. Bernard vd., 2009; Wieling ve Hofman, 2010).

KFA bulguları uzaktan eğitime ilişkin çok yönlü algıların beş temel boyutta incelenebileceğini göstermektedir. Faktör 1 (Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk), yüz yüze eğitime kıyasla algılanan başarı ve sorumluluk duygusuna odaklanırken; Faktör 2 (Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkililiği) çevrimiçi ortamın uygulamalı, sözel ve sayısal tüm derslerde etkinliğini sorgulamaktadır. Faktör 3 (Ders Deneyimi) öğrencilere sunulan canlı/kayıttan takip imkânı ve temel teknolojik altyapıyı vurgularken, Faktör 4 (Kariyer Esnekliği ve Uygulamalı Süreçler) staj ve çalışma gibi akademik hayatın ötesine geçen fırsatları içermektedir. Son olarak Faktör 5 (Kayıt ve Zaman Esnekliği), çevrimiçi eğitimin öğrenme düzeyini artıran mekân/zaman bağımsızlığının önemini ortaya koymaktadır.

4.2.3.3.2. KFA Sonrası Güvenirlik Analizi

Çalışmada, uzaktan öğretim sürecine ilişkin öğrencilerin öğrenme ve ders deneyimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçekte başlangıçta toplam 19 maddeye yer verilmiştir. Bu maddeler, ön analiz sürecinde güvenirlik analizine tabi

tutulmuş ve Cronbach's Alpha ve Cronbach's Alfa (α) ve McDonald's Omega (ω) katsayısı sırasıyla “*Ders Deneyimi Boyutu*” için 0,816-0,823, “*Öğrenme Deneyimi Boyutu*” için de 0,937-0,937 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin genel olarak yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermekle birlikte (George ve Mallery, 2019), yalnızca güvenilirlik analiziyle yetinilmeyip ölçeğin yapısal geçerliliğini ortaya koymak adına Keşfedici Faktör Analizi (KFA) de gerçekleştirilmiştir.

KFA sonucunda herhangi bir madde çıkarımı yapılmaksızın mevcut 19 madde, anlamlı şekilde beş temel faktör altında gruplanmıştır. Bu faktörler sırasıyla: (1) Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk, (2) Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği, (3) Ders Etkinliği, (4) Kariyer Etkinliği ve (5) Kayıt ve Zaman Etkinliği şeklinde belirlenmiştir. Maddeler arasındaki içeriksel yakınlık ve faktör yükleri dikkate alınarak oluşturulan bu yapı, ölçekteki boyutsal anlamlılığı güçlendirmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu noktada KFA sonrası elde edilen yeni yapı üzerinde yeniden güvenilirlik analizleri yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Keza faktör bazlı iç tutarlılık düzeylerinin ayrı ayrı değerlendirilmesi, ölçme aracının alt boyutları bakımından güvenilirliğini daha sağlıklı bir biçimde ortaya koymaktadır (Field, 2018).

Yeni faktörlerin yer aldığı güvenilirlik değerleri Tablo 26’da gösterilmiştir. Buna göre ölçeğin Cronbach's Alfa (α) ve McDonald's Omega (ω) değerlerinin ~0,80’ne oldukça yakın olduğu görülmektedir. Özellikle ölçek geliştirme sürecinde, keşifsel (exploratory) araştırmalarda ya da yeni geliştirilmiş ölçeklerde 0,60 ve üzerinin kabul edilebilir sayılması (Nunnally ve Bernstein, 1994) literatürde esneklik tanınan bir durumdur.

Tablo 26. Ölçek Boyutlarının Güvenilirlik İstatistikleri (KFA Sonrası)

	Ortalama	SD	Cronbach's α	McDonald's ω
Ölçek İstatistikleri	-2.53e-17	0.800	0.788	0.793

Yeni Ölçek Alt Boyutları	Ortalama	SD	Öğeler arasındaki ilişki	Cronbach's α	McDonald's ω
<i>Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk</i>	-1.18e-16	1.05	0.672	0.715	0.716
<i>Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği</i>	-1.26e-16	1.09	0.619	0.731	0.736
<i>Ders Etkinliği</i>	1.33e-16	1.06	0.471	0.778	0.783
<i>Kariyer Etkinliği</i>	1.29e-16	1.10	0.531	0.760	0.768
<i>Kayıt ve Zaman Etkinliği</i>	-1.40e-16	1.14	0.545	0.756	0.766

Yapılan analizlerde, her bir faktör için Cronbach's Alpha katsayıları aşağıda belirtilmiştir:

1. Faktör - *Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk*: OD-9, OD-10, OD-11 ve OD-12 maddelerinden oluşan bu faktör için Cronbach's Alpha değeri 0,715 olarak hesaplanmıştır. "Keşfedilen Faktörlerin Adlandırılması" bölümünde de belirtildiği üzere bu boyut öğrencilerin uzaktan öğretim sürecinde içsel motivasyonları ile bireysel sorumluluk alma düzeylerini ölçmektedir. Cronbach's Alpha değeri, ölçeğin bu boyutta kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2019).

2. Faktör - *Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği*: OD-1'den OD-5'e kadar olan maddeleri içeren bu faktörün Cronbach's Alpha değeri 0,731 olarak belirlenmiştir. Bu değer, bu boyutun güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Maddeler, uzaktan eğitimin çeşitli akademik senaryolarda – uygulamalı, teorik ve grup temelli öğrenmede ne derece etkili olduğunu yansıtmaktadır.

3. Faktör - *Ders Etkinliği*: DD-1 ile DD-5 maddelerini kapsayan bu faktörün Cronbach's Alpha değeri 0,778'dir. Bu değer, faktörün güvenilirliğini oldukça güçlü biçimde desteklemektedir. Öğrencilerin derslere erişim, tekrar ve zaman yönetimi deneyimlerini ölçmesi açısından bu boyut kritik öneme sahiptir.

4. *Faktör - Kariyer Etkinliği*: OD-6, OD-7 ve OD-8 maddelerinden oluşan bu faktör için Cronbach's Alpha değeri 0,760 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, üç maddeli bir faktör için oldukça tatmin edici bir güvenilirlik düzeyini göstermektedir. Bu faktör, öğrencilerin mesleki gelişimlerine yönelik algılarını ve uzaktan öğretimin kariyer fırsatlarına etkisini değerlendirmektedir.

5. *Faktör - Kayıt ve Zaman Etkinliği*: OD-13 ve OD-14 maddelerinden oluşan bu son faktörün Cronbach's Alpha değeri 0,756 olarak belirlenmiştir. İki maddeli bir yapıya sahip olmasına rağmen, bu değer 0,70'in üzerinde olması faktörün güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu boyut, uzaktan eğitimin zamansal ve mekânsal esneklik özelliklerinin öğrenme deneyimi üzerindeki etkisini ölçmektedir.

Tüm bu veriler ışığında, KFA sonrası elde edilen beş boyutlu yapının her birinin yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, “Keşfedilen Faktörlerin Adlandırılması” başlığı altında tanımlanan yapısal kurgu ile de uyumlu şekilde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik açısından tatmin edici bir ölçme aracı sunduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, sonraki aşamalarda bu faktörlere dayalı yapılacak istatistiksel analizler bu temellere dayanmaktadır.

4.2.3.4. Multinomial Logit (MNL) Model Analizi

Covid-19 pandemisiyle birlikte örgün öğretimin kısa sürede çevrimiçi ortama taşınması “acil uzaktan eğitim” uygulamalarını yaygınlaştırmıştır. Bu ani dönüşümün orta-uzun vadede yükseköğretim öğrenci ve mezunlarının mesleki gelişimine nasıl yansyacağı henüz netleşmemiştir. Çalışmada bu belirsizliği gidermek amacıyla uzaktan eğitim deneyiminin bireylerin beşeri sermaye birikimlerine dolayısıyla mesleki gelişim beklentilerine etkisinin ölçülmesi de hedeflenmiştir. Araştırmanın metodolojisi çerçevesinde benimsenen karma yöntem ile gerçekleştirilen nitel analiz sürecinde “mesleki gelişim kaygısı” ön plana çıkmıştır. Çalışmanın amacıyla benzer olan bu durum modelimizin bağımlı değişkenini oluşturmuştur. Böylece çalışmanın bağımlı değişkeni üç kategorili nominal yapıda olan “mesleki gelişim beklentisi/durumu” için Multinomial Logit (MNL) Modelinin kullanılması uygun bulunmuştur. MNL Modeli; iki kategorili durumlar için kullanılan ikili Logit modelinin çok kategorili genelleştirilmiş halidir ve kategorik (sınıflayıcı) bir bağımlı

değişken ile bir ya da daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi modellemeye olanak tanımaktadır (Matějka ve McKay, 2011).

Yükseköğretim öğrencileri ve mezunlarını kapsayan, çok kategorili yapıya sahip güncel araştırmalarda, kategorik nitelikteki bağımlı değişkenlerin analizinde Multinomial Logit Modeli yaklaşımının etkili sonuçlar verdiği görülmektedir. (Allee, 2024; Asma vd., 2024; Ege ve Erdil, 2023; Emara vd., 2025; Fuente-Mella vd., 2021; Idris, 2024; Jabbari vd., 2024; Ragazou vd., 2022; Setyaningsih ve Sukono, 2022). Benzer biçimde, yükseköğretim öğrencilerinin öğretim modeli tercihlerini üçlü (yüz yüze-çevrim içi-hibrit) bir yapı içinde inceleyen Hotar ve arkadaşları (2023)'de MNLM yönteminin koşullu olasılıkları tutarlı biçimde ayırt etme gücünü vurgulamaktadır.

Multinomial Logit (MNL) modeli birden fazla kategoriye sahip kategorik bağımlı değişkenlerin analizinde yaygın olarak kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Özellikle üç veya daha fazla kategoriye sahip olan bağımlı değişkenlerde her bir kategorinin gerçekleşme olasılığını ayrı ayrı modelleyebilmesi nedeniyle tercih edilmektedir. MNL modeli sayesinde, bağımlı değişkenin her bir kategoriye ait olasılıkları tahmin edilmekte ve bu olasılıklar üzerinde etkili olan faktörlerin büyüklüğü ve yönü analiz edilebilmektedir. Böylece, uzaktan eğitim deneyiminin öğrencilerin ve mezunların mesleki gelişimleri üzerindeki etkisini çok kategorili bir yapı içinde değerlendirmek mümkün olmaktadır.

MNL modelinin teorik altyapısı, bireylerin çeşitli seçenekler arasından fayda maksimizasyonu ilkesine göre tercih yaptığını varsayan Rassal Fayda Teorisi'ne dayanmaktadır. MNL modeli teorik olarak Rassal Fayda (Random Utility) yaklaşımına dayanmaktadır (Hausman ve McFadden, 1984; McFadden, 1981). Bu yaklaşıma göre her bir karar verici (öğrenci veya mezun), $J+1$ ($j = 0, 1, \dots, J$) adet olası alternatifi içeren bir tercih setiyle karşı karşıyadır. Bu noktada öğrenci ve mezunların $j = 0, 1$ ve 2 tercihleri sırasıyla öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarının, mesleki gelişim beklentisi ile mezunların mesleki gelişimlerini (Olumsuz etkileneceğini düşünen öğrencilerle olumsuz etkilenen mezunlar 1. Grup (referans grup), etkilemeyeceğini düşünen öğrencilerle etkilenmeyen mezunlar 2. Grup, olumlu etkileyeceğini düşünen öğrencilerle olumlu etkilenen mezunlar 3. Grup) etkileme

durumlarını ifade etmektedir. P_{ij} ise i 'ninci öğrenci ve mezunun j 'ninci seçeneği (mesleki gelişim beklenti ve mevcut durumu) seçme olasılığını açıklamaktadır. Böylece her bir katılımcının mesleki gelişim beklentisi/mevcut durumu üzerinden ulaşacağı dolaylı fayda fonksiyonunun aşağıdaki gibi olduğu varsayılmaktadır:

$$U_{ij} = \chi_i' \beta_j + \varepsilon_{ij} \quad (i = 1, 2, \dots, N; \quad j = 0, 1, \dots, J) \quad (5)$$

Eşitlikte χ_i' ilgili bağımsız değişkenler vektörünü, β_j tahmin edilecek parametreler vektörünü ve ε_{ij} ise stokastik hata terimini temsil etmektedir. Eğer i 'ninci katılımcılar, mesleki gelişim beklenti ve mevcut durumlarından faydasını maksimize eden j 'ninci seçeneği seçerse, faydanın düzeyi aşağıda yer alan eşitlikteki gibi gösterilmektedir:

$$P_{ij} = \text{Prob}(U_{ij} > U_{ik}) = \frac{e^{\chi_i' \beta_j}}{\sum_{k=0}^J e^{\chi_i' \beta_k}} \quad (j = 0, 1, \dots, J \text{ ve } j \neq k) \text{ için} \quad (6)$$

Eşitlik (6)'da, i 'ninci öğrenci ve mezunların mesleki gelişim beklenti ve durumu olarak j 'yi tercih etmesi U_{ij} 'nin $J+1$ seçenekten en yüksek faydayı sağlayan seçenek olduğu varsayılmaktadır. MNL modeli Eşitlik (6) aracılığıyla tanımlanmaktadır. Model parametrelerinin tanımlanabilmesi için modeldeki tercihlerden birinin referans tercih olarak alınması gerekmektedir; bu çalışmada referans tercih $\beta_0 = 0$, “*mesleki gelişimini olumsuz etkileyeceği/etkilediği*” seçeneği olarak normalize edilmektedir. Eşitlik (7) bu kapsamda aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

$$P_{ij} = \frac{e^{\chi_i' \beta_j}}{1 + \sum_{k=1}^J e^{\chi_i' \beta_k}} \quad (j = 0, 1, \dots, J) \text{ için} \quad (7)$$

Eşitlik (8) yardımıyla, bireylerin belirli bir alternatifi tercih etme olasılıklarının logaritmik oranları (log-odds) hesaplanabilmektedir:

$$\ln\left(\frac{P_{ij}}{P_{i0}}\right) = \chi_i' \beta_j \quad (8)$$

Bu ifade, i 'ninci numaralı öğrenci ya da mezunun referans alternatif yerine j 'ninci alternatifini seçme olasılığının, bireysel özellikleri ile uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları bağlamında nasıl farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Dolayısıyla modeldeki β_j parametreleri, söz konusu bireylerin bu açıklayıcı değişkenler temelinde farklı tercihlerde bulunma ihtimalinin göreceli büyüklüğünü yansıtmaktadır.

Bu kapsamda, çok kategorili bağımlı değişkenlerin analizinde sıklıkla kullanılan Multinomial Logit (MNL) modeli, maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemiyle tahmin edilmektedir. Logaritmik olabilirlik fonksiyonunu maksimuma çıkaran β_j katsayıları, genellikle Newton yöntemi gibi sayısal yöntemler aracılığıyla elde edilmektedir (Greene, 2018). Multinomial Logit (MNL) modellerinde tahmin edilen (β) katsayılar, marjinal etkilerin doğrudan belirlenmesine olanak tanımaz ama olasılık alternatiflerinin (j) logaritmik olasılığı ile referans grup arasındaki marjinal değişimi istatistiksel olarak ortaya koyabilmektedir. Dolayısıyla, öğrenci ve mezunlara ait bireysel özelliklerin yanısıra uzaktan eğitime ilişkin tutumları sabit tutulduğunda ve örneklem ortalamaları esas alındığında, modelden türetilen marjinal etkiler aşağıdaki Eşitlik (9) yardımıyla hesaplanabilmektedir. Bu hesaplama, tercih olasılıklarının açıklayıcı değişkenler karşısındaki duyarlılığını daha somut biçimde değerlendirme imkânı sunmaktadır (Greene, 2018):

$$\begin{aligned} \text{Sürekli Değişken: } \left(\frac{\partial P_i}{\partial X_{ij}} \right) &= [\beta_j \exp(-\beta X_{ij})] / [1 + \exp(-\beta X_{ij})]^2 \\ \text{Kesikli Değişken: } \frac{\partial P_i}{\partial X_{ij}} &= P_i(Y_i: X_{ij}) = 1 - P_i(Y_i: X_{ij}) = 0 \end{aligned} \quad (9)$$

Bu çerçevede Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim almış öğrenimlerine devam eden öğrencilerin beklentileriyle, aynı süreci yaşamış mezunların mevcut durumlarını ortaya koyan iki model oluşturulmuştur. Modellerde Bağımsız değişkenler, katılımcıların bazı demografik özellikleriyle pandemi dönemindeki uzaktan eğitim deneyiminin çeşitli boyutlarını yansıtan faktörlerden oluşmaktadır. Demografik değişkenler arasında cinsiyet (kadın = 0, erkek = 1) yer almaktadır. Ayrıca katılımcıların bağlı bulunduğu fakülte de modele dahil edilmiştir. Fakülte bilgisi kategorik bir değişken olduğundan her bir fakülte için ayrı kukla değişken (dummy) tanımlanmıştır. Bu çalışmada İletişim Fakültesi (İF) referans kategori olarak belirlenmiş ve modele dahil edilmemiş; diğer fakülteler için ise örneğin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) ve Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi (MDBF) gibi dummy değişkenler “1” ilgili fakülteye mensup olmayı, “0” ise referans (İF) ya

da diğer fakülteleri ifade edecek şekilde kodlanmıştır. Bir diğer bağımsız değişken olarak, öğrencilerin akademik performans göstergesi olan Genel Not Ortalaması (GNO) kullanılmıştır. GNO değişkeni, 2,60 değerinde bir eşik (ortalama) kullanılarak kategorik hale getirilmiştir: $GNO \geq 2,60$ ise “1” değil ise “0” olacak biçimde ikili değişken oluşturulmuştur (Tablo 27).

Tablo 27. Multinomial Logit Model (MNL) Değişken Tanımlamaları

Bağımlı Değişkenler	Açıklaması	Tanımlaması
1. MNL Model (Okuyan) MGO	Öğrenimine devam eden öğrencilerin mesleki gelişim beklentisi	Olumsuz ise = 0 (Referans grup) Etkilemedi ise = 1 Olumlu ise = 2
2. MNL Model (Mezun) MGM	Mezunların mesleki gelişimine etkisi	Olumsuz ise = 0 (Referans grup) Etkilemedi ise = 1 Olumlu ise = 2
Bağımsız Değişkenler		
CNS	Cinsiyet	Kadın ise = 0 Erkek ise = 1
IIBF		IIBF ise = 1 değil ise = 0
IF	Öğrenci ve Mezunların fakülteleri	IF ise = 1 değil ise = 0 (Referans grup)
MDBF		MDBF ise = 1 değil ise = 0
GNOK	Genel Not Ortalaması	Veri setinde genel not ortalaması 2,6 olarak hesaplanmıştır. $GNO \geq 2,6$ ise = 1 değil ise = 0
OMKS	Katılımcıların “ <i>Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk</i> ” düzeyleri	KFA sonucunda Bartlett yöntemiyle elde edilen standartlaştırılmış faktör skoru (Sürekli değişken)
UEOE	Katılımcıların “ <i>Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği</i> ” düzeyleri	KFA sonucunda Bartlett yöntemiyle elde edilen standartlaştırılmış faktör skoru (Sürekli değişken)
DE	Katılımcıların “ <i>Ders Etkinliği</i> ” düzeyleri	KFA sonucunda Bartlett yöntemiyle elde edilen standartlaştırılmış faktör skoru (Sürekli değişken)
KE	Katılımcıların “ <i>Kariyer Etkinliği</i> ” düzeyleri	KFA sonucunda Bartlett yöntemiyle elde edilen standartlaştırılmış faktör skoru (Sürekli değişken)
KZE	Katılımcıların “ <i>Kayıt ve Zaman Etkinliği</i> ” düzeyleri	KFA sonucunda Bartlett yöntemiyle elde edilen standartlaştırılmış faktör skoru (Sürekli değişken)

Uzaktan eğitim deneyiminin katılımcıların çeşitli boyutlardaki algı ve kazanımlarını ölçmek amacıyla anket verilerinden faktör analiziyle türetilen beş adet faktör skoru bu modellerde bağımsız değişken olarak yer almaktadır. Söz konusu faktörler: (1) Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk (OMKS) – öğrencinin kendi öğrenme motivasyonu ve sorumluluk bilinci düzeyi; (2) Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği (UEOE) – uzaktan eğitimin öğrenci öğrenmesine olan katkısının/etkinliğinin algısı; (3) Ders Etkinliği (DE) – çevrimiçi ders işleyişinin verimliliği; (4) Kariyer Etkinliği (KE) – uzaktan eğitimin kariyer gelişimine yönelik katkısı; (5) Kayıt ve Zaman Etkinliği (KZE) – uzaktan eğitimde idari işlemler (kayıt,

zaman yönetimi vb.) konusundaki etkinlik. Her bir faktör, ilgili anket sorularına uygulanan faktör analizi sonucunda Bartlett yöntemiyle elde edilen ve ortalaması 0, varyansı 1 olacak şekilde standartlaştırılmış bir skor şeklinde modele dahil edilmiştir (M. S. Bartlett, 1937). Bu sayede uzaktan eğitimin farklı yönlerinin öğrencilerin ve mezunların beklenti ve algılarına etkisi ayrı ayrı değerlendirilebilmektedir.

Tablo 28. Değişkenlere Yönelik Teorik Beklenti Durumları

Bağımlı Değişkenler	Açıklaması	Araştırmanın Genel Beklentisi	Bulgular
1. MNL Model (Okuyan) MGO	Öğrenimine devam eden öğrencilerin mesleki gelişim beklentisi	Olumsuz	(Patelarou vd., 2023) (-) (Ertuğrul vd., 2022) (-) (Almıaçık vd., 2021) (-) (Sincharoenkul ve Witthayasirikul, 2022) (+)
2. MNL Model (Mezun) MGM	Mezunların mesleki gelişimine etkisi	Olumsuz	(Abrantes vd., 2022) (+) (H. Wang ve Wang, 2024) (-) (Tomlinson vd., 2022) (-)
Bağımsız Değişkenler	Açıklaması	Genel Beklenti	Bulgular
CNS	Cinsiyet	Olumsuz	(Aristovnik vd., 2020) (-) (Kadın) (Aucejo vd., 2020) (-/+) (Tomlinson vd., 2022) (-)
IIBF	Öğrenci ve Mezunların fakülteleri	Olumlu	(Arsu, 2022) (-) (Okuyan) (Aristovnik vd., 2020) (+) (Moreno-Gomez vd., 2025) (+) (Mezun)
IF		Nötr	(Aristovnik vd., 2020) (+)
MDBF		Olumsuz	(Aristovnik vd., 2020) (-) (Marinoni vd., 2020) (-)
GNOK	Genel Not Ortalaması	Olumlu	17.08.2025 00:20:00 (-/+) (Aucejo vd., 2020) (-)
OMKS	Katılımcıların “ <i>Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk</i> ” düzeyleri	Olumlu	(Alkhowailed vd., 2020) (+) (Patelarou vd., 2023) (+)
UEOE	Katılımcıların “ <i>Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği</i> ” düzeyleri	Olumsuz	(Alkhowailed vd., 2020) (+) (Patelarou vd., 2023) (-) (Abrantes vd., 2022) (+/-)
DE	Katılımcıların “ <i>Ders Etkinliği</i> ” düzeyleri	Nötr	(Patelarou vd., 2023) (-) (Aristovnik vd., 2020) (-/+)
KE	Katılımcıların “ <i>Kariyer Etkinliği</i> ” düzeyleri	Olumlu	(O’Toole vd., 2023) (+) (Aucejo vd., 2020) (-) (Sincharoenkul ve Witthayasirikul, 2022) (+) (Tomlinson vd., 2022) (-)
KZE	Katılımcıların “ <i>Kayıt ve Zaman Etkinliği</i> ” düzeyleri	Olumlu	(Alkhowailed vd., 2020) (+) (Hebebe vd., 2020) (+) (Aristovnik vd., 2020) (+) (Marinoni vd., 2020) (+)

Model tahminleri “Stata 19” paket programı kullanılarak maksimum olabilirlik yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Kurulan Multinomial Logit modelleri sayesinde pandemi dönemindeki uzaktan eğitim tecrübesinin, yükseköğretim öğrencileri ve mezunlarının mesleki gelişimlerine dair beklenti ve algılarına olan etkileri, negatif /

etkisiz / pozitif şeklinde ayrıştırılmış kategorik sonuçlar üzerinden analiz edilmiştir. Böylece her bir bağımsız değişkenin, olumsuz etki algısı yerine pozitif ya da nötr (etkisiz) etki algısına sahip olma olasılığı üzerindeki göreceli etkileri istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Tablo 28’de kurulan model için değişkenlerin yazar ve literatür beklentileri gösterilmektedir.

4.3. Araştırmanın Bulguları

Covid-19 pandemisi sürecinde acil uzaktan öğretim uygulamalarının öğrenci ve mezunların istihdam süreçleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmanın temel bulguları bu kısımda verilmiştir. Keşfedici sıralı karma yöntem çerçevesinde yürütülen çalışmada, öncelikle odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilen nitel bulgular, ardından geniş örneklem üzerinde gerçekleştirilen anket çalışmasından elde edilen nicel bulgular sırasıyla verilmiştir. Nitel bulgular, katılımcıların uzaktan eğitim deneyimlerine ilişkin derinlemesine görüşlerini ve bu deneyimlerin istihdam beklentileri üzerindeki etkilerini tema odaklı analiz çerçevesinde ortaya koymaktadır. Nicel bulgular ise, betimleyici istatistiklerin yanı sıra keşfedici faktör analizi, fark testleri, doğrusal regresyon analizleri ve multinomial logit model analizi kullanılarak uzaktan eğitim süreçlerinin istihdam ile ilişkisini istatistiksel olarak değerlendirmektedir. Bu kapsamda, öğrenci ve mezun gruplarının demografik özellikleri, öğrenme deneyimleri ve mesleki gelişim beklenti ve mevcut durum farklılaşmaları karşılaştırmalı perspektifle analiz edilmiştir. Bulgular, uzaktan eğitimin öğrenme süreçleri ve istihdam süreçleri üzerindeki çok boyutlu etkilerini hem nitel hem de nicel boyutlarıyla ortaya koymaktadır.

4.3.1. Nitel Bulgular

Araştırma kapsamında odak grup görüşmesi ile elde edilen verilerin analizine göre aşağıda yer alan temalar oluşturulmuştur.

- Uzaktan ve Yüz Yüze Öğretim Teması
- Uzaktan Eğitime Geçiş Teması
- İkinci Üniversite Teması
- Uzaktan Eğitimin Maliyeti Teması

- Ekonomik Katkı Teması
- Uzaktan Eğitimin Yansımaları Teması
- Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları Teması

Her bir temaya göre oluşturulan kategori ve kodlara ilişkin elde edilen bulgular bu temalar dikkate alınarak ayrı başlıklar şeklinde verilmiştir.

4.3.1.1. Uzaktan ve Yüz Yüze Öğretim Teması

Katılımcıların uzaktan ve yüz yüze öğretime yönelik olarak ifade ettikleri görüşler; yüz yüze eğitimin akademik ve mesleki katkısı, uzaktan eğitimin sorunları, ekonomik ve sosyal faktörler ve hibrit eğitimin olası faydaları olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Oluşturulan bu kategorilere ait kodlar ve bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Uzaktan ve Yüz yüze Eğitime İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	f
Yüz Yüze Eğitimin Akademik ve Mesleki Katkısı	Yüz Yüze Eğitimin Avantajları	5
	Uygulamalı Derslerin Önemi	4
Uzaktan Eğitimin Sorunları	Uzaktan Eğitimin Dezavantajları	3
Ekonomik ve Sosyal Faktörler	Ekonomik Faktörler	3
	Sosyal Gelişim	2
Hibrit Eğitimin Olası Faydaları	Hibrit Eğitim Modeli	2

Tablo 29 incelendiğinde yüz yüze eğitimin akademik ve mesleki katkısı kategorisi altında yüz yüze eğitimin avantajları ve uygulamalı derslerin önemi kodlarının yer aldığı; uzaktan eğitimin sorunları kategorisi altında uzaktan eğitimin dezavantajları kodunun yer aldığı; ekonomik ve sosyal faktörler kategorisi altında ekonomik faktörler ve sosyal gelişim kodlarının yer aldığı; hibrit eğitimin olası faydaları kategorisi altında ise hibrit eğitim modeli kodunun yer aldığı görülmektedir. Her bir kod için katılımcılardan alınan görüşler dikkate alındığında; katılımcı 8 yüz yüze eğitimin avantajları kodu hakkında “Üniversitede aileden uzak yaşamın kişiyi belirli bir miktarda geliştirdiğine inanıyorum” şeklinde, uygulamalı derslerin önemi

kodu hakkında; katılımcı 5 *“Ben tıp fakültesi öğrencisi olarak kesinlikle hastalara insanlara dokunarak onları muayene ederek onları anlamaya çalışarak en iyi şekilde bu fakülteden çıkacağımıza inanıyorum”* aynı kod hakkında katılımcı 7 ise *“Ve gerçekten çok verimsiz geçtiğini söyleyebilirim yani uzaktan eğitimde laboratuvar derslerinin”* şeklinde, uzaktan eğitimin dezavantajları kodu hakkında katılımcı 2 *“Gerek hocalarımızın evlerinde bazen ses, bazen görüntü konusunda sıkıntı yaşamaları, bazı insanların sistem hiçbir şekilde, sistem kilitlendiği için girememesi, derslerin bu yüzden iptal olması, saatlerinin ileri veya geri alınması açısından insanları zorladığını düşünüyorum”* şeklinde, yine katılımcı 8 *“İnternet konusunda sıkıntılar çekiyordum”* şeklinde, ekonomik faktörler kodu hakkında katılımcı 10 *“Ekonomik açıdan bakacak olursam yüz yüze öğretim biraz daha pahalı görünebilir ama bilmiyorum ama benim için daha avantajlı olacaktır”* şeklinde katılımcı 6 ise *“Yüz yüze eğitim her ne kadar buraya gelmemiz gerektirse ve bize ekonomik olarak biraz daha fazla yük bindirse bile..”* şeklinde, sosyal gelişim kodu hakkında katılımcı 2 *“Yüz yüze eğitimdeki sosyal ortamın ilk defa üniversiteye giren insanların sosyal gelişim açısından bir tık daha, daha önce üniversite ortamında bulunmuş insanlara göre daha geride kaldıklarını düşünüyorum”* şeklinde, hibrit eğitim modeli kodu hakkında katılımcı 5 *“Bence dengeli bir şekilde yürütülebileceğini düşünüyorum. Hibrit bir şekilde olabilir”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Uzaktan ve yüz yüze öğretim temasına verilen tüm yanıtlar analiz edildiğinde, yüz yüze eğitimin, akademik ve mesleki gelişim için daha etkili olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, uygulamalı derslerin ve birebir deneyimin öğrenme sürecinde önemli olduğunu vurgulamıştır. Uzaktan eğitimin teknik ve pedagojik zorlukları bulunduğunu belirten katılımcılar, sistem arızaları, internet bağlantı sorunları ve uzaktan eğitimin etkileşimsizliği gibi dezavantajları dile getirmiştir. Ekonomik ve sosyal faktörlerin eğitim tercihlerinde belirleyici olduğunu belirten katılımcılar, uzaktan eğitimin bazı bireyler için ekonomik olarak avantajlı olduğu fakat sosyal etkileşim eksikliği açısından ise olumsuz yanlarının bulunduğunu belirtmiştir. Hibrit modelin bir çözüm olarak değerlendirilebileceğini belirten bazı katılımcılar teorik derslerin uzaktan, uygulamalı derslerin ise yüz yüze olmasının eğitim açısından daha etkili sonuçlar ortaya koyacağını ifade etmişlerdir.

4.3.1.2. Uzaktan Eğitime Geçiş Teması

Katılımcıların üniversitenin yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş kararı alması hakkındaki görüşlerinin sorulduğu soruya verdikleri yanıtlar dikkate alındığında bu görüşler; eğitim-öğretim yaklaşımına yönelik algılar, ekonomik algılar, mesleki gelişime yönelik değerlendirmeler olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilere ait bulgular kodlanarak aşağıdaki Tablo 30’de verilmiştir.

Tablo 30. Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamasına İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	f
Eğitim-Öğretim Yaklaşımına Yönelik Algılar	Eğitimsel Kaygı	4
	Eğitimde Rahatlama ve Uyum	3
Ekonomik Algılar	Ekonomik Tasarruf	3
	Ekonomik Nötrlük	2
Mesleki Gelişime Yönelik Değerlendirmeler	Mesleki Geri Kalma	2
	Mesleki Kısmi Olumluluk	1

Tablo 30 incelendiğinde eğitim-öğretim yaklaşımına yönelik algılar kategorisi içerisinde; eğitimsel kaygı, eğitimde rahatlama ve uyum kodlarının yer aldığı, ekonomik algılar kategorisi altında; ekonomik tasarruf ve ekonomik nötrlük kodlarının yer aldığı, mesleki gelişime yönelik değerlendirmeler kategorisi altında ise mesleki geri kalma ve mesleki kısmi olumluluk kodlarının yer aldığı görülmektedir. Bu kategorilerin altında yer alan kodlar incelendiğinde elde edilen kodlara yönelik olarak eğitimsel kaygı kodu hakkında katılımcı 1 “*Eğitim öğretim açısından ben de çok kaygılandım. Neyin içine girdiğimizi anlayamadık*” şeklinde ve aynı kod hakkında katılımcı 7 “*Ben eğitim-öğretim açısından gerçekten ciddi kaygılandım*” şeklinde, eğitimde rahatlama ve uyum kodu hakkında katılımcı 5 “*O yüzden böyle bir ilk başta bir rahatlama hissi oldu yani bizde*” ve katılımcı 6 “*O yüzden baya mutlu olmuştum uzaktan eğitime geçildiği için. Çalışabileceğim bir süre elde etmişim çünkü*” şeklinde, ekonomik tasarruf kodu hakkında katılımcı 4 “*Ekonomik açıdan ise gayet bir artış oldu. Çünkü çok dışarı çıkamadığımız için çok para da harcayamadık*” şeklinde ve

katılımcı 7 *“Ailemin yanına döndüm. Tabii ki çok fark etti. Bayağı para biriktirdim”* şeklinde, ekonomik nötrlük kodu hakkında katılımcı 10 *“Ekonomik açıdan çok fazla fark olduğunu söyleyemem”* katılımcı 1 *“Ekonomik açıdan benim de çok bir fark olmadı”* katılımcı 3 *“Pek bir fark etmedi. Harcamalarımın bir azalma olmadı yani”* şeklinde görüş bildirmiştir. Mesleki geri kalma kodu hakkında *“Mesleki gelişim açısından da çok geride kaldığımı düşünüyorum”* şeklinde katılımcı 3 *“Mesleki gelişim açısından geri kaldığımı düşündüğüm için de gönüllü stajyerlik yaptım”* şeklinde, mesleki kısmi olumluluk kodu hakkında katılımcı 8 *“Mesleki gelişim açısından halen önce bir rahatlık geldi”* şeklinde ve katılımcı 4 *“Bazı hastaları muayene etmekte geri durduğumuz için... ama çok büyük bir kayıp değil tabii”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı, uzaktan öğretim kararının eğitim-öğretim sürecinde belirsizlik ve kaygıya yol açtığını belirtmiştir. Ancak bireysel zaman planlaması ve psikolojik rahatlama sağladığını belirten katılımcılar da vardır. Ekonomik açıdan görüşler biraz farklılaşmıştır; bazı katılımcılar belirgin tasarruf yaptığını ifade ederken, bazıları uzaktan eğitimin maddi durumlarını etkilemediğini belirtmiştir. Mesleki gelişim açısından uzaktan eğitimin yetersizliği, uygulama eksiğine vurgu ile sıkça dile getirilmiştir. Ancak bazı katılımcılar bu sürecin kazançlar da sağladığını belirtmiştir.

4.3.1.3. İkinci Üniversite Teması

Uzaktan öğretim ile ikinci bir üniversite okumak ister misiniz? İkinci bir üniversite istihdam beklentinizi artırır mı sizce? Sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar; uzaktan ikinci üniversiteye yönelik tutumlar, uzaktan öğretimin niteliğine dair algılar, akademik tercihler ve alternatif yöntemler ve istihdamla ilgili algılar kategorileri altında toplanmıştır. Bu kategorilere ait bulgular kodlanarak aşağıdaki Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Uzaktan Eğitim ile İkinci Üniversite Eğitimi Alma Tutumlarına İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	f
Uzaktan İkinci Üniversiteye Yönelik Tutumlar	Uzaktan İkinci Üniversiteye Olumsuz Yaklaşım	3
	Kendini Geliştirme Amacı	2
Uzaktan Öğretimin Niteliğine Dair Algılar	Uzaktan Öğretimin Verimsizliği Algısı	3
Akademik Tercihler ve Alternatif Yöntemler	Kısmi Olumlu Tutum	2
	Alternatif Tercih	1
İstihdamla İlgili Algılar	İstihdama Etkisinin Zayıf Olduğu Algısı	2

Tablo 31 incelendiğinde uzaktan ikinci üniversiteye yönelik tutumlar kategorisi altında; uzaktan ikinci üniversiteye olumsuz yaklaşım ve kendini geliştirme amacı kodlarının yer aldığı, uzaktan öğretimin niteliğine dair algılar kategorisi altında; uzaktan öğretimin verimsizliği algısı kodunun yer aldığı, akademik tercihler ve alternatif yöntemler kategorisi altında; kısmi olumlu tutum ve alternatif tercih kodlarının yer aldığı ve son olarak istihdamla ilgili algılar kategorisi altında; istihdama etkisinin zayıf olduğu algısı kodunun yer aldığı görülmektedir. Oluşturulan kodlara yönelik katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar dikkate alındığında, uzaktan ikinci üniversiteye olumsuz yaklaşım kodu hakkında katılımcı 6 “*Ekstra bir üniversite okumak bana bir şey kazandırmaz*” şeklinde katılımcı 9 “*Ben istemezdim. Zaten verim alamayacağımı düşünüyorum*” şeklinde ve katılımcı 1 “*Ben de istemezdim. Çünkü ben zaten kariyerimi çizdim ve işimi buldum*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aynı kategorideki kendini geliştirme amacı kodu hakkında katılımcı 4 “*Ben ikinci bir üniversite online olarak uzaktan eğitimde okumak isterdim. Ama bunu kendi mesleğimi geliştirecek şekilde...*” görüş bildirmiştir. Uzaktan öğretimin verimsizliği kodu hakkında katılımcı 7 “*Yani internette YouTube’da bir videodan bir şey öğrenmek gibi bir şey... bence uzaktan öğretili üniversite okumak*” şeklinde ve katılımcı 8 “*Kayıt olmadan internetten bulabileceğimi düşünüyorum*” şeklinde, kısmi olumlu tutum kodu hakkında katılımcı 10 “*Birçok insan için işleri kolaylaştıracağını düşünüyorum... Ama ben kendim istemezdim*” şeklinde ve katılımcı 5 “*Ama böyle bir yüksek lisans programına belli alanlarda katılabilirdim*” şeklinde, alternatif tercih kodu hakkında

katılımcı 2 “Uzaktan öğretim yerine ÇAD, Yandal veya Yüksek Lisans tercih ederdim” şeklinde görüş bildirmiştir. İstihdama etkisinin zayıf olduğu algısı kodu hakkında katılımcı 4 “İstihdam açısından da benim için çok bir fark oluşturacağını düşünmüyorum” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcıların büyük bir bölümü, uzaktan öğretimle ikinci bir üniversite okumaya olumsuz bakmaktadır. Bu tutumların arkasında ya halihazırda bir kariyer yolunun belirlenmiş olması, ya da uzaktan öğretimin eğitimsel verimliliğine dönük olumsuz düşünceler yer almaktadır. Uzaktan eğitimin teknik ve pedagojik olarak yetersiz olduğu algısı, ikinci bir eğitim alma isteğini azaltmaktadır. Bazı katılımcılar ikinci bir akademik deneyimi ancak Yüksek Lisans, ÇAD, Yandal gibi yüz yüze yapılandırılmış alternatif yöntemlerle sürdürmeyi tercih edeceğini ifade etmiştir. İstihdam beklentisi ise genel olarak durağan bir çerçevede değerlendirilmekte olup; katılımcılar ikinci bir uzaktan üniversitenin mesleki fırsatlara anlamlı bir katkı sağlamayacağını ifade etmektedirler.

4.3.1.4. Uzaktan Eğitimin Maliyeti Teması

Uzaktan öğretim sürecinde eğitiminiz için ayrıca bir maliyete katlandınız mı? Sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar; zorunlu teknolojik harcamalar, bireysel gelişime dönük harcamalar ve ekstra maliyet olmayan durumlar kategorileri altında toplanmıştır. Oluşturulan bu kategorilere ait bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Covid-19 Sürecinde Mali Etkisine İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	f
Zorunlu Teknolojik Harcamalar	İhtiyaç Kaynaklı Maliyet	4
Bireysel Gelişime Dönük Harcamalar	Gönüllü Ek Harcama	4
Ekstra Maliyet Olmayan Durumlar	Ekstra Maliyet Olmaması	3

Tablo 32 incelendiğinde zorunlu teknolojik harcamalar kategorisi altında, ihtiyaç kaynaklı maliyet kodu, bireysel gelişime dönük harcamalar kategorisi altında, gönüllü ek harcama kodu, ekstra maliyet olmayan durumlar kategorisi altında ise, ekstra maliyet olmaması kodunun yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar

dikkate alındığında ihtiyaç kaynaklı maliyet kodu hakkında katılımcı 4 “Benim bilgisayarım yoktu. Uzaktan eğitime geçtiğimiz zaman bilgisayar almamız gerekti” şeklinde, katılımcı 8 “Ailem internet sağlayıcımızla yeni bir anlaşma sağlayıp internet hızını yükseltmişti” şeklinde ve katılımcı 7 “Bilgisayar masası almam gerekti. Bilgisayarı yenilenmem gerekti. Cep telefonunu da değiştirdim” şeklinde yanıt vermişlerdir. Gönüllü ek harcama kodu hakkında katılımcı 6 “Derslerden arttırdığım süreyle yabancı dil kursu aldım. Fazladan böyle bir maliyet oldu” şeklinde, katılımcı 2 “Kendi ilgilendiğim konularda bir sürü kurs aldım. Ama bir tek onlar için harcama yapmışımdır” şeklinde yanıt vermişlerdir. Ekstra maliyet olmaması kodu hakkında katılımcı 1 “Gerekli zaten bütün ekipman ve araçlar bende vardı. O yüzden ekstra bir harcama olmadı” şeklinde ve katılımcı 9 “Benim için herhangi bir ek olarak maliyet ortaya çıkmadı” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcıların yaklaşık yarısı uzaktan eğitim sürecinde zorunlu olarak teknolojik altyapı harcamalarına katlandığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar, kendi tercihiyle bireysel gelişim için kurslar veya saha deneyimi gibi faaliyetlere para harcadığını beyan etmiştir. Diğer katılımcılar ise ellerindeki kaynakların yeterli olduğunu belirterek ek maliyete gerek duymadıklarını ifade etmiştir.

4.3.1.5. Ekonomik Katkı Teması

Katılımcıların uzaktan eğitim döneminin kendilerine ekonomik bir katkısı olup olmama durumuna yönelik ifade etmiş oldukları görüşler; ekonomik kazanç ve tasarruf, ekonomik dengede kalma ve zamanı değerlendirme ve fırsat oluşturma olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Oluşturulan bu kategoriler kodlanarak Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33. Uzaktan Eğitim Sürecinin Mali Katkısına İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	f
Ekonomik Kazanç ve Tasarruf	Tasarruf Kazanımı	4
	Gelir Elde Etme	3
Ekonomik Dengede Kalma	Ekonomik Nötrlük	3
	Harcama Yön Değişikliği	2
Zamanı Değerlendirme ve Fırsat Oluşturma	Fırsata Çevirme	2

Tablo 33 incelendiğinde ekonomik kazanç ve tasarruf kategorisi altında; tasarruf kazanımı ve gelir elde etme kodları, ekonomik dengede kalma kategorisi altında ekonomik nötrlük ve harcama yön değişikliği; zamanı değerlendirme ve fırsat oluşturma kategorisi altında ilse fırsata çevirme kodu yer almaktadır. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde tasarruf kazanımı kodu hakkında katılımcı 6 “*Barınma ve yiyecek açısından da, ailemizin yanında olduğumuzdan dolayı tabii ki daha çok tasarruf ettik*” şeklinde katılımcı 9 “*Ben buradayken bin lira harcıyordum diyelim. Orada beş yüz lira harcamaya başladım*” şeklinde yanıt vermiştir. Gelir elde etme kodu hakkında katılımcı 7 “*kripto paralarda al sat işlemleri, grafik okuma gibi sistemleri öğrendim*” şeklinde katılımcı 10 “*Boşluklarımı freelance çalışarak değerlendiriyordum ufak ufak*” şeklinde yanıt vermiştir. Ekonomik nötrlük kodu hakkında katılımcı 2 “*Ekonomik bir getirisi olmadı bana. Herhangi bir götürüsü de olmadı*” şeklinde katılımcı 4 “*Harcamalarımız o yüzden çok büyük bir değişim göstermedi*” şeklinde yanıt vermiştir. Harcama yön değişikliği kodu hakkında katılımcı 1 “*Eve verdiğim kira parasını kendime, kıyafete aldım. Aslında aynı. Ama gittiği yerler farklı*” şeklinde yanıt vermiştir. Fırsata çevirme kodu hakkında katılımcı 8 “*Kendimi geliştirmek istediğim bir iki tane alan vardı... çalışmaya başladım*” şeklinde ve katılımcı 4 “*O dönemde zaten daha çok kendimi geliştirmeye yönelik şeyler yaptım*” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcıların bir bölümü uzaktan eğitim sayesinde barınma, ulaşım ve günlük harcama gibi kalemlerde tasarruf ettiğini belirtmiştir. Bir diğer grup, süreci aktif olarak değerlendirmiş ve freelance çalışma, staj, yatırım yapma gibi faaliyetlerle gelir elde ettiğini vurgulamıştır. Bazı katılımcılar ise ekonomik dengenin değişmediğini,

yalnızca harcama önceliklerinin değiştiğini belirtmiştir. Katılımcılardan bazıları ise bu süreci bireysel gelişim fırsatına dönüştürdüğünü, kendilerini farklı alanlarda geliştirdiklerini ifade etmiştir.

4.3.1.6. Uzaktan Eğitimin Yansımaları Teması

Araştırmanın katılımcılarının uzaktan öğretimin öğrenme sürecini nasıl etkilediği hakkındaki soruyla ilgili görüşleri; öğrenme kalitesine ilişkin algılar, sorumluluk ve akademik disiplin, zaman ve kaynak yönetimi, eğitimin biçimsel tercihi olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler kodlanarak Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34. Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Yansımalarına İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	f
Öğrenme Kalitesine İlişkin Algılar	Öğrenme Yetersizliği	4
	Not-Başarı Uyumsuzluğu	1
	Bireysel Farkındalık	1
Sorumluluk ve Akademik Disiplin	Sorumluluk Azalması	3
	Olumsuz Katkı	3
Zaman ve Kaynak Yönetimi	Zaman Kazancı	2
	Ekonomik Avantaj	1
Eğitimin Biçimsel Tercihi	Yüz yüze tercihi	2

Tablo 34’de göre uzaktan öğretimin öğrenme sürecine etkilerine ilişkin bildirilen görüşler dört kategori ve yedi koddan oluşmaktadır. Öğrenme kalitesine ilişkin algılar kategorisi altında; öğrenme yetersizliği, not-başarı uyumsuzluğu ve bireysel farkındalık kodları, sorumluluk ve akademik disiplin kategorisi altında; sorumluluk azalması ve olumsuz katkı kodları, zaman ve kaynak yönetimi kategorisi altında; zaman kazancı ve ekonomik avantaj kodu, eğitimin biçimsel tercihi kategorisi altında ise yüz yüze tercihi kodu yer almaktadır. Yanıtlar incelendiğinde öğrenme yetersizliği kodu hakkında katılımcı 3 “*Dersleri daha iyi öğrenmedim*” şeklinde, not-başarı uyumsuzluğu kodu hakkında katılımcı 1 “*Notlarım yükseldi. Ama daha iyi*

öğrenmedim” şeklinde bireysel farkındalık kodu hakkında katılımcı 10 “Onlar da bazı şeylerin farkındaydı açıkçası. Eğitim anlamında” şeklinde yanıtlamışlardır. Sorumluluk azalması kodu hakkında katılımcı 3 “Yüz yüze süreçte sorumluluk bilincimiz daha çok artıyor” şeklinde ve olumsuz katkı kodu hakkında katılımcı 3 “Ben olumsuz etkilediğini düşünüyorum” şeklinde, zaman kazancı kodu hakkında katılımcı 9 “Kitap okumak gibi ben onlara daha fazla para harcadım. Daha fazla vakit ayırdım” ekonomik avantaj kodu hakkında katılımcı 10 “Ailem ekonomik açıdan olumlu bakıyordu” ve katılımcı 9 “Bence yalnızca ekonomik olarak avantajlıydı” şeklinde yüz yüze tercih kodu hakkında “Okulda olduğumuz süreçte bireysel çalışmalarımız daha zorunlu hale geliyor” şeklinde yanıtlamışlardır.

Katılımcılar uzaktan öğretim sürecinde gerçek öğrenmenin sınırlı kaldığını, not başarısının anlamlı olmadığını ve sorumluluk bilincinin azaldığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar uzaktan öğretim sayesinde ekonomik avantaj ve zaman tasarrufu sağladıklarını, kitap okuma ve kişisel gelişim için daha fazla fırsat bulduklarını belirtmişlerdir.

4.3.1.7. Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları Teması

Uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları nelerdir? sorusu hakkındaki yanıtlar dikkate alındığında, bu görüşler; pedagojik sınırlılıklar ve uygulama sorunları, erişim olanakları ve fırsatlar, ekonomik ve fiziksel avantajlar, eşitsizlikler ve sosyal zorluklar olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilere ait bulgular kodlanarak aşağıdaki Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajlarına İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	f
Pedagojik Sınırlılıklar ve Uygulama Sorunları	Uygulamalı Eğitim Eksikliği	3
	Teknik Sorunlar	3
	Karma Öğretim Talebi	2
Erişim Olanakları ve Fırsatlar	Zaman ve Mekan Esnekliği	3
	Erişim Fırsatları	2
Ekonomik ve Fiziksel Avantajlar	Ekonomik Avantaj	2
	Rahatlama	1
Eşitsizlikler ve Sosyal Zorluklar	Fırsat Eşitsizliği	1
	Motivasyon ve Sosyalleşme Eksikliği	1

Tablo 35 incelendiğinde pedagojik sınırlılıklar ve uygulama sorunları kategorisi altında; uygulamalı eğitim eksikliği, teknik sorunlar ve karma öğretim talebi kodları, erişim olanakları ve fırsatlar kategorisi altında; zaman ve mekân esnekliği ve erişim fırsatları kodları, ekonomik ve fiziksel avantajlar kategorisi altında; ekonomik avantaj ve rahatlama kodları, eşitsizlikler ve sosyal zorluklar kategorisi altında ise fırsat eşitsizliği ile motivasyon ve sosyalleşme eksikliği kodları yer almaktadır. Uygulamalı eğitim eksikliği kodu hakkında katılımcı 5 “*Pratikte teorik bilgiyi birleştirme ve onu deneyimleme fırsatından biraz daha yoksun kalıyoruz*” şeklinde, teknik sorunlar kodu hakkında katılımcı 6 “*Kırsal kesimde bazı istasyonlar ve hücresel alanın yetersizliğinden dolayı internet erişimi zayıf*” şeklinde ve karma öğretim talebi hakkında katılımcı 5 “*Bu salgında eğitim modellerimizi yeniden şekillendirme ve değerlendirme fırsatı doğdu*” şeklinde görüş bildirmiştir. Zaman ve mekân esnekliği kodu hakkında katılımcı 8 “*Dersin kayıt altına alınması, anlamak için ne kadar zaman gerekiyorsa o derse verebilmemizi sağlayan bir şey oldu*” şeklinde erişim fırsatları kodu hakkında katılımcı 5 “*Birçok ulaşamayacağımız şeylere ulaşma imkanı bulabildik*” şeklinde, ekonomik avantaj kodu hakkında katılımcı 5 “*Ulaşım, gıda gibi temel şeylerde bir tasarruf, maddi açıdan bir fayda*” şeklinde, rahatlama kodu hakkında katılımcı 8 “*Okula yüz yüze gelmek zorunda olmadığımız için hayatımızdaki*

ağırlığı bizden kalktı” şeklinde, fırsat eşitsizliği kodu hakkında katılımcı 6 “Ulaşamayan yerler var, derse giremeyen çocuklar var... maddiyat durumundan bilgisayarını alamayan...” şeklinde, motivasyon ve sosyalleşme eksikliği kodu hakkında katılımcı 3 “Sosyal açıdan kaybımız oldu” ve katılımcı 1 “Sosyalleşmenin eksikliğidir” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar, uzaktan eğitimin avantajlarını ekonomik tasarruf, esneklik ve bilgiye erişim bağlamında değerlendirmiş; özellikle ders kayıtlarının bireysel öğrenmeye katkı sunduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte, uygulamalı derslerin aktarılamaması, teknik altyapı sorunları ve sosyalleşememenin bu sürecin dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir. Fırsat eşitliği konusu katılımcılar arasında çelişkili değerlendirmelere neden olmuş; bazı katılımcılar uzaktan eğitimin erişimi artırdığını, bazıları ise sosyoekonomik eşitsizlikleri derinleştirdiğini ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin analizinden; uzaktan ve yüz yüze eğitim, uzaktan eğitime geçiş, ikinci üniversite, uzaktan eğitimin maliyeti, ekonomik katkı, uzaktan eğitimin yansımaları ile avantaj ve dezavantajları olmak üzere yedi temel tema ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar yüz yüze eğitimin akademik ve *mesleki gelişim* açısından daha faydalı olduğunu belirtmiş; uygulamalı derslerin önemini özellikle vurgulamışlardır. Buna karşın uzaktan eğitim sürecinde teknik altyapı sorunları, uygulamalı eğitim eksikliği ve sosyal etkileşim eksikliğinin öğrenme kalitesini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Eğitim biçimi tercihleri ekonomik faktörlerden de etkilenmekte; katılımcılar uzaktan eğitimin ekonomik olarak avantaj sağladığını belirtmekle beraber, bireysel teknolojik yatırımlarla ek maliyetlere katlandıklarını da belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim süreci ekonomik açıdan tasarruf sağlamış; barınma, ulaşım ve günlük harcamaların azalmasına imkân vermiştir. Bazı katılımcılar bu dönemi serbest çalışma, yatırım yapma ya da ek kurslara katılarak bireysel gelişim fırsatına dönüştürmüştür. Ancak ikinci bir üniversite eğitiminin uzaktan yürütülmesine çoğunluk olumsuz yaklaşmış; bunun eğitim kalitesi açısından yetersiz olduğunu ve istihdam açısından anlamlı katkı sağlamayacağını ifade etmiştir.

Son olarak, hibrit eğitim modeli uzaktan ve yüz yüze eğitim unsurlarının birleşimiyle olumlu bir alternatif olarak değerlendirilmiştir. Özellikle teorik derslerin

uzaktan, uygulamalı derslerin ise yüz yüze yürütülmesinin öğrenme kalitesini artırabileceği görüşü katılımcılar arasında yaygın biçimde paylaşılmıştır.

4.3.1.8. Nitel Analiz Bulgularının Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel bulgular, Covid-19 pandemi sürecinde acil uzaktan eğitime geçişin öğrencilerin akademik, sosyal ve mesleki gelişimleri üzerinde çok boyutlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Analiz sonucunda yedi temel tema (uzaktan ve yüz yüze öğretim, uzaktan eğitime geçiş, ikinci üniversite, uzaktan eğitimin maliyeti, ekonomik katkı, uzaktan eğitimin yansımaları ile avantaj ve dezavantajları) belirlenmiştir. Bu temalar arasında özellikle “Uzaktan Eğitime Geçiş Teması” altında yer alan “Mesleki Gelişime Yönelik Değerlendirmeler” kategorisi dikkat çekmektedir. Katılımcıların uzaktan eğitimin akademik verimliliği, uygulamalı eğitim eksikliği, teknolojik sorunlar ve sosyal etkileşim yetersizliği konularındaki endişeleri, bu eğitim biçiminin mesleki gelişimlerine olan potansiyel olumsuz etkilerine yönelik açık kaygılar taşıdıklarını göstermektedir. Katılımcıların çoğu (uygulamalı ya da teorik eğitim alanlar dahil) Covid-19 sürecinde üniversiteden fiziksel olarak uzak kalmasının mezun olduktan sonra derin eksiklikler oluşturacağını vurgulamışlardır. Örneğin öğrencilerin “*Mesleki gelişim açısından da çok geride kaldığımı düşünüyorum*”, “*hastalara, insanlara dokunarak muayene etme, onları anlamak çok önemli*” ifadeleri ve “*gönüllü stajyerlik yaptım*” gibi telafi edici davranışları uzaktan eğitim sürecinin beşeri sermaye birikimlerinde oluşturduğu algılanan açığa işaret etmektedir. “*Uzaktan Eğitimin Yansımaları Teması*” analizi, öğrencilerin “*Öğrenme Yetersizliği*” ve “*Not-Başarı Uyumsuzluğu*” kategorilerinde bu süreçte neler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcının “*Notlarım yükseldi. Ama daha iyi öğrenmedim*” şeklindeki ifadeleri not enflasyonuna rağmen gerçek öğrenme kalitesindeki düşüş algısını yansıtmaktadır. Bu durum, Tomlinson ve arkadaşlarının (2022) çalışmasında belirtildiği üzere, uzaktan eğitimin değerlendirme sistemlerindeki yapısal sorunların mesleki yeterlilik algısını olumsuz etkilediğini desteklemektedir. Öğrencilerin akademik başarı göstergelerinin artmasına rağmen mesleki hazırlık konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri, bu eğitim biçiminin işgücü piyasası gereksinimlerini karşılamadaki sınırlılıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini sadece akademik bir deneyim olarak değil, aynı zamanda gelecekteki kariyer fırsatlarını doğrudan etkileyebilecek bir dönem olarak algıladıkları ve kaygılarını bu yönde ifade ettikleri görülmektedir.

Nitel bulgular, öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimini öncelikle mesleki gelecekleri perspektifinden değerlendirdiklerini, bu sürecin etkilerini beşeri sermaye birikimi ve kariyer fırsatları açısından yorumladıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bu kaygıların sistematik olarak analiz edilmesi, uzaktan eğitimin uzun vadeli sosyoekonomik etkilerinin anlaşılması açısından kritik öneme sahiptir.

4.3.2. Nicel Bulgular

Nicel araştırma aşaması, Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim modeline dâhil olan mezun ve okuyan öğrencilerin işgücüne katılım süreçlerini çok boyutlu olarak incelemeyi amaçlayan ve çalışmanın omurgasını oluşturan bir bölüm olup; bu kısımda hâlihazırda öğrenimine devam eden öğrencilerin istihdam beklentileri ile mezunların mevcut istihdam durumları ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir. Anket formu, nitel aşamadaki odak grup görüşmelerinden elde edilen bulguların kapsamlı alanyazın taramasıyla entegrasyonu sonucunda şekillendirilmiştir.

Literatürde, pandemi koşullarının yükseköğretim kurumlarında acil uzaktan eğitimi zorunlu kıldığı ve bunun öğrencilerin akademik, sosyal ve mesleki gelişimleri üzerinde çok yönlü etkiler oluşturduğu belirtilmektedir. Toplanan veriler Microsoft Excel ortamında yeniden düzenlenmiş ve analiz süreci açık kaynak kodlu Jamovi istatistik yazılımının yanı sıra ileri ekonometrik analizler için Stata gibi yazılımlar kullanılarak yürütülmüştür. Bu analizler kapsamında, acil uzaktan öğretimin öğrencilerin öğrenme deneyimleri ile mezunların istihdam süreçlerine olan etkileri ampirik olarak incelenmiştir.

Süleyman Demirel Üniversitesi'nde okuyan ve mezun öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen veriler, tanımlayıcı istatistikler ile uygun görülen ileri istatistiksel teknikler (Keşifsel Faktör Analizi, Regresyon ve Korelasyon Analizleri, Multinomial Logit Modeli vb.) kullanılarak analiz edilmiş; katılımcıların demografik

profilleri çerçevesinde ders ve öğrenme deneyimleri ile istihdama ilişkin algıları analiz edilmiştir.

4.3.2.1. Betimleyici İstatistikler

Araştırmanın örneklem yapısının analizi, bulgularının yorumlanması açısından temel bir çerçeve sunmaktadır. Tablo 36'da nicel değişkenlere ait demografik bilgiler yer almaktadır. Demografik bulgular irdelendiğinde, katılımcıların %64,4'ünün halen öğrenim görmekte, %35,6'sının ise mezun olduğu görülmektedir. Bu dağılım uzaktan öğretimin eğitim sürecinde olan öğrenciler ve mezunlar üzerindeki etkilerini karşılaştırmak açısından önemlidir.

Cinsiyet dağılımında kadın katılımcı oranı %56,1 erkeklerde ise bu oran %43'tür. Medeni durum açısından ise katılımcıların %94,2'si bekar olup, evli bireyler yalnızca %5,8'lik bir kesimi oluşturmaktadır. Yaş gruplarına göre incelendiğinde, 23-25 yaş aralığındaki bireyler %43,5 ile en büyük grubu oluşturmaktadır. Ayrıca okuyan öğrencilerin yaş ortalaması yaklaşık 22 iken mezunlarda bu durum 26'dır; bu da mezuniyet sonrası istihdam süreçlerine dair analizler açısından anlamlı bir örneklem sunmaktadır. Fakülte bazında ise en fazla katılım İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nden (%44,8) olup, onu Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi (%29,5) ve İletişim Fakültesi (%25,7) takip etmektedir. Genel olarak bu bulgular, uzaktan eğitimin bireylerin öğrenim süreçlerine ve mezuniyet sonrası iş gücü piyasasına katılımına olan etkilerini değerlendirmek açısından önemli ipuçları vermektedir.

Tablo 36. Nicel Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bulgular

Demografik Kategoriler		n	%
Örneklem Grubu	Okuyan	1124	64,4
	Mezun	620	35,6
Cinsiyet	Kadın	979	56,1
	Erkek	765	43,9
Uyruk	T.C. Vatandaşı	1716	98,4
	Diğer Ülke Vatandaşı	28	1,6
Medeni Durum	Bekar	1642	94,2
	Evli	102	5,8
Yaş	18-22 Yaş	711	40,8
	23-25 Yaş	758	43,4
	26 Yaş ve Üzeri	275	15,8
Fakülte	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	782	44,8
	İletişim Fakültesi	448	25,7
	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	514	29,5
Toplam Katılımcı:		1744	%100,0

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

4.3.2.1.1. İş Bulma Süresi ve Mevcut Durum

Tablo 37’de hâlihazırda öğrenim görmekte olan “okuyan” öğrenciler ile “mezun” gruplarının istihdam düzeylerindeki farkı ortaya koyulmaktadır: Okuyan öğrencilerin yalnızca %19,2’si istihdam edilirken, mezunların %67,6’sı iş bulmuş, dolayısıyla katılımcıların toplam %36,4’ü istihdama dahil olmuşlardır.

Tablo 37. Okuyan ve Mezunların İstihdam Durumları

İstihdam Durumu	Grup		Toplam
	Okuyan	Mezun	
Çalışmıyor	907 %80,8	201 %32,4	1108 %63,6
Çalışıyor	217 %19,2	419 %67,6	636 %36,4
Toplam	1124 %100,0	620 %100,0	1744 %100,0

Bu durum mezuniyet sonrası beşeri sermayeye yapılan yatırımın; yani hem teorik hem de uygulamalı bilgi birikimi ve sosyal ağların güçlenmesinin iş gücüne katılımı önemli ölçüde hızlandığını ve uzaktan eğitimin getirdiği sınırlı deneyim fırsatlarına rağmen mezunların iş piyasasında hızla entegre olabildiklerini göstermektedir.

4.3.2.1.1.1. Okuyan ve Mezun İş Bulma Süresi

İstihdam beklentilerinin analizi, farklı grupların işgücü piyasasına yönelik algılarını ortaya koymaktadır. Tablo 38’de henüz istihdama katılmamış okuyanların ve mezunların istihdam beklentilerine dair bulgular ortaya konmuştur. Okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğu (%46’sı 0-6 ay + %27,5’i 6-12 ay = %73,5) mezun olduktan sonra (12 ay içinde) iş bulma beklentisindeyken, mezunların çoğu (%57,2) mezuniyet sonrası (12 aydan sonra) iş bulma beklentisinde yoğunlaşmaktadır. Bu bulgular, mezunların işgücü piyasası gerçeklerini deneyimledikten sonra istihdam süreçlerine dair beklentilerinin okuyan öğrencilere göre daha gerçekçi ve karamsar bir hal aldığını göstermektedir (Alonso-Borrego ve Romero-Medina, 2016). Beşeri sermaye teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde, yükseköğretim sürecinin öğrencilerde algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik düzeyini artırdığını ortaya koymaktadır.

İstihdam edilmiş okuyan öğrencilerin en yüksek oranı %53’ü *uzaktan öğretim sürecinde*, işe başlarken, %22,1’i *yüz yüze eğitim sürecinde*, %24,9’u *üniversiteye başlamadan önce* istihdama katılmıştır. Mezunların istihdam dağılımına bakıldığında %45,4’ünün 12 ay içerisinde istihdama katıldığı görülmektedir. Bu noktada önemli bir

diğer bulgu ise; istihdam edilen öğrenci ve mezunların toplamda %24,4'ünün mevcut işlerini Covid-19 sürecinde uygulanan *uzaktan eğitim döneminde* bulduklarıdır. Bu durum, küresel araştırmalarla da tutarlılık göstermekte ve güncel veriler mezunların ortalama altı ay içinde iş bulunduğunu desteklemektedir ancak Covid-19 döneminde bu sürenin uzadığı görülmektedir (FE News, 2023).

Tablo 38. Öğrenci ve Mezunların İstihdama Katılım Beklentileri

İstihdam Zamanlaması	İstihdam Edilmeyenler (Beklenti)		İstihdam Edilenler (Gerçeklik)		Toplam
	Okuyan	Mezun	Okuyan ¹⁵	Mezun	
Üniversiteye başlamadan önce	-	-	54 %24,9	-	54 %3,1
Mezun olmadan önce	138 %15,2	-	-	-	138 %7,9
Mezun olmadan önce (Yüz yüze)	-	-	48 %22,1	24 %5,7	72 %4,1
Mezun olmadan önce (Uzaktan)	-	-	115 %53,0	40 %9,5	155 %8,9
Mezun olduktan sonra (0-6 ay)	417 %46,0	46 %22,9	-	110 %26,3	573 %32,9
Mezun olduktan sonra (6-12 ay)	249 %27,5	40 %19,9	-	80 %19,1	369 %21,2
Mezun olduktan sonra (12+ ay)	103 %11,4	115 %57,2	-	165 %39,4	383 %22,0
Toplam	907 %100,0	201 %100,0	217 %100,0	419 %100,0	1744 %100,0

Not: Tablodaki sayısal değerler mutlak frekansları, yüzde işareti (%) ile gösterilen değerler ise sütun yüzdeleri göstermektedir. İstihdam edilmeyenler sütunu katılımcıların beklentilerini, istihdam edilenler sütunu ise gerçek durumlarını göstermektedir. Veriler Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim deneyimi yaşayan 1744 katılımcıya aittir.

Tablo 38'in karşılaştırmalı analizi yapıldığında Covid-19 pandemisi döneminde öğrenci beklentileri ile mezun gerçeklikleri arasında önemli farklılıkların olduğu görülmektedir. Okuyan öğrencilerin %73,5'i mezuniyet sonrası ilk yıl içinde iş bulma beklentisindeyken, gerçekte bu grubun %53'ü henüz öğrenci iken uzaktan eğitim sürecinde istihdam edilmiştir. Mezunlar açısından bakıldığında, hem beklentilerinde (%57,2) hem de gerçek durumlarında (%39,4) en yüksek oranın “12

¹⁵ Bu guruba öğrenimine devam eden öğrencilerden; şu anda bir işte çalışıyorum diyenler arasından kariyerine bu işte devam etmek istediğini dile getiren öğrenciler dahil edilmiştir.

aydan sonra” kategorisinde yoğunlaşması dikkat çekicidir. Bu durum, mezunların deneyim kazandıkça işgücü piyasası koşullarına dair daha gerçekçi beklentiler geliştirdiğini, fakat beklenen sürenin bile gerçekte daha uzun olabildiğini göstermektedir (Torres Gordillo ve Garcia-Martinez, 2022). Bu beklenti-gerçeklik durumu, uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin işgücü piyasası algılarını olumsuz etkilediğini ve beşeri sermaye birikiminde yaşanan eksikliklerin istihdam edilebilirlik üzerinde belirgin etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Ayrıca hem mezunların beklentilerinde hem de gerçek durumlarında uzun süreli iş arama süreçlerinin ağırlık kazanması, pandemi dönemindeki uzaktan eğitim deneyiminin mezunların sosyal sermaye ve pratik beceri kazanımlarını sınırladığı ve bu durumun istihdam süreçlerini uzattığı şeklinde yorumlanabilmektedir (Shiyuan vd., 2022).

4.3.2.1.1.2. Fakülte Düzeyinde İş Bulma Süresi

Daha önce sunulan Tablo 38’deki bulgulara göre okuyan öğrencilerin çoğu 12 ay içerisinde iş bulma beklentisindeyken, bu çoğunluk mezunlarda da 12 ay ve sonrasında toplanmıştır; okuyan öğrencilerin %73,5’i ve mezunların %57,2’i bu süreler içinde istihdam edilmeyi beklemektedir. Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim deneyimi yaşamış ve henüz istihdam edilmemiş olan okuyan öğrenciler ile mezunların işgücüne katılım beklentilerinin yer aldığı Tablo 39 incelendiğinde; fakülteler bazında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğrenimine devam eden öğrenciler arasında, mezuniyet sonrası ilk 12 ay içerisinde istihdama katılma beklentisi oldukça yüksektir; bu oran Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi (MDBF) için %76,3 (%53,9 + %22,4), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) için %74,8 (%43,0 + %31,8) ve İletişim Fakültesi (İF) için %69,5 (%43,7 + %25,8) olarak tespit edilmiştir. Buna karşın, halihazırda istihdamda olmayan mezunların beklentilerinde belirgin bir karamsarlık gözlemlenmektedir; İİBF mezunlarının %66,1’i ve İF mezunlarının %65,2’si istihdama 12 aydan sonra katılmayı beklerken, bu oran MDBF mezunlarında %35 ile daha düşük seviyededir. Bu durum, öğrencilerin işgücü piyasasına dair iyimser beklentilerinin, mezuniyet sonrası karşılaşılan gerçeklerle önemli ölçüde farklılaştığını göstermektedir. Özellikle teknik becerilerin işgücü piyasasında daha yüksek talep görmesi, Pastore ve Choudhry (2022)’de yapmış olduğu çalışma bulgularına paralel olarak MDBF mezunlarının beklentilerindeki görece iyimserliği açıklayabilirken,

İİBF ve İF mezunlarının deneyimlediği uzun iş arama süreçleri, beşeri sermaye birikiminin sektörel taleplerle uyumunda yaşanan zorluklara işaret eden Tomlinson ve arkadaşlarının (2022) çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda bu bulgular, uzaktan eğitim sürecinde teknik becerilerin ön plana çıktığı mühendislik alanında hem öğrenci hem de mezun beklentilerinin yüksek kalmasını, fakat teorik ağırlıklı İİBF eğitiminde mezunların iş piyasası gerçekleriyle karşılaştıklarında ciddi bir beklenti düşüşü yaşadığı açıkça ortaya koymaktadır. Benzer şekilde TÜİK (Tablo 9) verilerine göre de Mühendislik bölümleri diğer fakültelere (İİBF ve İF) göre daha yüksek istihdam performansı sergilemektedir (TÜİK, 2024).

Tablo 39. Fakültelere Göre İstihdama Katılım Beklentileri (İstihdam Edilmeyenler)

İstihdama Katılma Beklentisi	Grup		Toplam
	Okuyan	Mezun	
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF)			
Mezun olmadan önce	45 %11,9	-	45 %9,0
Mezun olduktan sonra (0-6 ay içinde)	162 %43,0	21 %17,4	183 %36,7
Mezun olduktan sonra (6-12 ay içinde)	120 %31,8	20 %16,5	140 %28,1
Mezun olduktan sonra (12 aydan sonra)	50 %13,3	80 %66,1	130 %26,2
Toplam	377 %100,0	121 %100,0	498 %100,0
İletişim Fakültesi (İF)			
Mezun olmadan önce	51 %16,9	-	51 %15,7
Mezun olduktan sonra (0-6 ay içinde)	132 %43,7	2 %8,7	134 %41,2
Mezun olduktan sonra (6-12 ay içinde)	78 %25,8	6 %26,1	84 %25,8
Mezun olduktan sonra (12 aydan sonra)	41 %13,6	15 %65,2	56 %17,3
Toplam	302 %100,0	23 %100,0	325 %100,0
Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi (MDBF)			
Mezun olmadan önce	42 %18,4	-	42 %14,7
Mezun olduktan sonra (0-6 ay içinde)	123 %53,9	23 %40,4	146 %51,2
Mezun olduktan sonra (6-12 ay içinde)	51 %22,4	14 %24,6	65 %22,8
Mezun olduktan sonra (12 aydan sonra)	12 %5,3	20 %35,0	32 %11,3
Toplam	228 %100,0	57 %100,0	285 %100,0
GENEL TOPLAM	907 %100,0	201 %100,0	1108 %100,0

İstihdam edilen katılımcıların işe başlama zamanlamaları incelendiğinde, acil uzaktan eğitim sürecinin, öğrenimine devam eden öğrenciler için önemli bir istihdam fırsatı oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, istihdam edilen katılımcıların verilerini fakülte bazında sunulduğu Tablo 40'ta ayrıntılı olarak ortaya konulmuştur. Özellikle öğrenimini sürdürürken çalışan öğrenciler arasında, uzaktan eğitim sürecinde istihdama katılım oranı İletişim Fakültesi'nde (İF) %56,6, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde (İİBF) %53,5 ve Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi'nde (MDBF) %45,9 gibi yüksek düzeylerde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, uzaktan eğitimin sunduğu zaman ve mekân esnekliğinin, öğrencilerin eğitim hayatıyla eş zamanlı olarak işgücü piyasasına girişini kolaylaştırarak eğitimin fırsat maliyetini düşürdüğünü göstermektedir. Mezunlar incelendiğinde ise, İİBF mezunlarının %46,4'inin istihdama katılmak için 12 aydan fazla beklemesi, bu alandaki işgücü piyasasına geçişin zorluklarını teyit etmektedir. Buna karşın, MDBF mezunlarının %49,1'inin (%32,0 + %17,1) mezuniyet sonrası ilk yıl içinde iş bulması, teknik becerilere sahip beşeri sermayenin piyasada daha hızlı karşılık bulduğunu göstermektedir (Arcidiacono, 2004). Bu bulgular, fakülteler arasında istihdam zamanlamasının belirgin farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır; İletişim Fakültesi mezunlarının pandemi sürecinde daha erken istihdam fırsatı bulurken, Mühendislik mezunlarının mezuniyet sonrası kısa sürede işgücü piyasasına entegre olduğu, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi mezunlarının ise daha uzun süre beklemek zorunda kaldığı görülmektedir (Metin, 2023).

Tablo 40. Fakültelere Göre İstihdama Katılım Durumları (İstihdam Edilenler)

İstihdama Katılma Durumu	Grup		Toplam
	Okuyan	Mezun	
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi			
Üniversiteye başlamadan önce	18 %20,9	-	18 %6,3
Mezun olmadan önce (Yüz yüze öğretim sürecinde)	22 %25,6	13 %6,6	35 %12,3
Mezun olmadan önce (Uzaktan öğretim sürecinde)	46 %53,5	11 %5,6	57 %20,1
Mezun olduktan sonra (0-6 ay içinde)	-	41 %20,7	41 %14,4
Mezun olduktan sonra (6-12 ay içinde)	-	41 %20,7	41 %14,4
Mezun olduktan sonra (12 aydan sonra)	-	92 %46,4	92 %32,5
Toplam	86 %100,0	198 %100,0	284 %100,0
İletişim Fakültesi			
Üniversiteye başlamadan önce	20 %24,1	-	20 %16,3
Mezun olmadan önce (Yüz yüze öğretim sürecinde)	16 %19,3	2 %5,0	18 %14,6
Mezun olmadan önce (Uzaktan öğretim sürecinde)	47 %56,6	5 %12,5	52 %42,3
Mezun olduktan sonra (0-6 ay içinde)	-	11 %27,5	11 %8,9
Mezun olduktan sonra (6-12 ay içinde)	-	8 %20,0	8 %6,5
Mezun olduktan sonra (12 aydan sonra)	-	14 %35,0	14 %11,4
Toplam	83 %100,0	40 %100,0	123 %100,0
Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi			
Üniversiteye başlamadan önce	16 %33,3	-	16 %7,0
Mezun olmadan önce (Yüz yüze öğretim sürecinde)	10 %20,8	9 %5,0	19 %8,3
Mezun olmadan önce (Uzaktan öğretim sürecinde)	22 %45,9	24 %13,3	46 %20,1
Mezun olduktan sonra (0-6 ay içinde)	-	58 %32,0	58 %25,3
Mezun olduktan sonra (6-12 ay içinde)	-	31 %17,1	31 %13,5
Mezun olduktan sonra (12 aydan sonra)	-	59 %32,6	59 %25,8
Toplam	48 %100,0	181 %100,0	229 %100,0
GENEL TOPLAM	217 %100,0	419 %100,0	636 %100,0

İstihdamda olmayan katılımcıların beklentilerini yansıtan Tablo 39 ile istihdamda olanların gerçek durumlarını gösteren Tablo 40'ın karşılaştırmalı analizi yapıldığında; beklentiler ve mevcut durum arasında dikkate değer farkların olduğu anlaşılmaktadır. Bu karşılaştırmalı analizin en çarpıcı bulgusu, öğrenimine devam

eden (okuyan) öğrencilerin işgücü piyasasına dair iyimser beklentileri ile mezunların karşılaştığı gerçeklik arasındaki büyük farklılıktır. Örneğin, istihdamda olmayan İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) öğrencileri %74,8'i (%43,0 + %31,8) mezuniyet sonrası ilk yıl içinde iş bulmayı beklerken (Tablo 39), istihdam edilmiş İİBF mezunlarının yalnızca %41,4'ünün (%20,7 + %20,7) bu süre zarfında iş bulabildiği ve %46,5 gibi büyük bir kısmının 12 aydan daha uzun süre beklemek zorunda kaldığı görülmektedir (Tablo 40). Bu beklenti-gerçeklik farkı, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi (MDBF) mezunlarında daha az belirgin olsa da varlığını sürdürmektedir; MDBF öğrencilerinin %76,3'ü ilk yıl içinde iş bulma beklentisine sahipken, mezunların %49,1'i bu hedefe ulaşabilmiştir. Bu durum, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde edindiklerini düşündükleri beşeri sermayelerinin, işgücü piyasasındaki reel karşılığını öngörmekte zorlandıklarını göstermektedir. Literatürde bu olgu, pandemi koşullarının mezunlar için beklenenden çok daha zorlu istihdam koşulları meydana getirdiği ve “*istihdam yaralanması*” (*employment scarring*) olarak adlandırılan uzun vadeli olumsuz kariyer etkilerine yol açtığı bulgularıyla örtüşmektedir (Aucejo vd., 2020; Tomlinson ve Tholen, 2023). Karşılaştırma sonucunda; acil uzaktan eğitimin, özellikle uygulamalı beceri ve sosyal sermaye birikimini kısıtlaması, öğrencilerin kariyer beklentileri ile işgücü piyasasının gerçekleri arasında anlamlı bir ayrışmaya neden olduğu tespit edilmiştir.

4.3.2.1.1.3. Cinsiyete Göre İş Bulma Süresi

İstihdam beklentilerinin cinsiyet değişkeni açısından analizi, pandemi sonrası işgücü piyasasına katılım öngörülerinde önemli farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların mevcut akademik literatürle tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğrenimini sürdüren öğrenciler arasında hem kadın (%74,8; %49,2 + %25,6) hem de erkek (%71,1; %40,8 + %30,3) katılımcılar, mezuniyet sonrası ilk yıl içinde iş bulma konusunda yüksek bir iyimserlik sergilemektedir. Ancak, mezuniyet sonrası işgücü piyasası gerçekleriyle karşılaşan ve henüz istihdam edilmemiş mezunlar arasında bu beklentiler hem genel olarak karamsarlaşmakta hem de cinsiyetler arası farklılık belirginleşmektedir. Bu durum, istihdamda olmayan okuyan ve mezun katılımcıların cinsiyete göre iş beklenti süreleri Tablo 41'de açıkça görülmektedir. Henüz iş bulamamış mezun kadınların %60,9'i iş bulma sürecinin 12 aydan daha uzun

süreceğini öngörürken, bu oran erkek mezunlarda %51,9 seviyesindedir. Bu cinsiyetler arası beklenti farkı, pandeminin işgücü piyasaları üzerindeki orantısız etkilerini ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (ILO, 2020; Yüksel, 2021). Dolayısıyla, mezun kadınların daha karamsar beklentilere sahip olması, işgücü piyasasında karşılaştıkları bu reel zorlukların bir yansıması olarak yorumlanabilir. Sonuç itibarıyla, uzaktan eğitim sonrası işgücüne geçişte yaşanan zorluklar, kadınların kariyer beklentileri üzerinde daha derin bir karamsarlığa yol açtığı ve pandemi sonrası dönemde istihdam politikalarında cinsiyet eşitliğinin gözetilmesinin öneminin arttığını göstermektedir.

Tablo 41. Cinsiyete Göre İstihdam Beklentisi (İstihdam Edilmeyenler)

İş Beklenti Süresi	Okuyan		Mezun		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
Mezun olmadan önce	79 %14,1	59 %17,1	-	-	138 %12,5
Mezun olduktan sonra (0-6 ay)	276 %49,2	141 %40,8	25 %20,8	21 %25,9	463 %41,8
Mezun olduktan sonra (6-12 ay)	144 %25,6	105 %30,3	22 %18,3	18 %22,2	289 %26,0
Mezun olduktan sonra (12+ ay)	62 %11,1	41 %11,8	73 %60,9	42 %51,9	218 %19,7
Toplam	561 %100,0	346 %100,0	120 %100,0	81 %100,0	1108 %100,0

Not: Tablodaki sayısal değerler mutlak frekansları, yüzde işareti (%) ile gösterilen değerler ise sütun yüzdelerini göstermektedir. Veriler Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim deneyimi yaşayan ve henüz istihdam edilmemiş 1108 katılımcının iş bulma süresi beklentilerine aittir. Okuyan öğrenciler halen öğrenimlerine devam eden bireylerden (n = 907), mezunlar ise eğitimlerini tamamlamış ancak henüz istihdam edilmemiş bireylerden (n = 201) oluşmaktadır.

İstihdam edilen katılımcıların gerçek işe başlama zamanlamaları, acil uzaktan eğitim sürecinin cinsiyetler üzerinde farklılaşan etkilerini ve mezuniyet sonrası işgücü piyasasındaki yapısal zorlukları açıkça yansıtmaktadır. Öğrenimini sürdürürken çalışan kadınların %61,4'ü iş hayatına uzaktan eğitim döneminde başlamıştır. Bu oran, üniversite öncesi çalışma deneyimi daha yaygın olan erkeklerde (%32,6) gözlemlenenin aksine, uzaktan eğitimin kadın öğrenciler için yeni bir istihdam kapısı oluşturduğunu göstermektedir. Bu eğilimler, istihdam edilen katılımcıların verilerini cinsiyet temelinde ayrıştıran Tablo 42'de detaylandırılmıştır. Mezuniyet sonrası işgücü piyasasına geçişte ise kadınların daha uzun bir arayış sürecinden geçtiği görülmektedir. İşe girmek için 6 aydan fazla bekleyen kadın mezunların oranı %64,7

(%25,2 + %39,5) iken, bu oran erkek mezunlarda %52,2'dir (%12,9 + %39,3). Bu bulgu, pandeminin kadınların istihdamını orantısız şekilde olumsuz etkilediğini ortaya koyan uluslararası raporlarla tutarlıdır (ILO, 2020). Tablodaki veriler, bu makro etkinin, üniversite mezunu kadınların işgücü piyasasına giriş sürecini somut olarak yavaşlattığını ampirik düzeyde teyit etmektedir. Bir önceki tablodaki (Tablo 41) kadın mezunların daha karamsar beklentilere sahip olması, bu tabloda ortaya konan ve gerçek deneyime dayanan daha uzun iş arama süreleriyle birleştiğinde, kadınların beklentilerinin işgücü piyasasındaki reel zorlukları doğru bir şekilde yansıttığını düşündürmektedir. Bu noktada uzaktan eğitim, kadın öğrencilere esnek çalışma imkânları sunarak bir avantaj sağlamış olsa da, mezuniyet sonrası dönemde kadınların karşılaştığı daha uzun iş arama süreleri, işgücü piyasasındaki cinsiyete dayalı yapısal zorlukların pandemi koşullarında da devam ettiğini göstermektedir.

Tablo 42. Cinsiyete Göre İstihdam Durumu (İstihdam Edilenler)

İstihdama Katılma Beklentisi	Okuyan		Mezun		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
Üniversiteye başlamadan önce	12 %13,6	42 %32,6	-	-	54 %8,5
Mezun olmadan önce (Yüz yüze)	22 %25,0	26 %20,2	2 %1,0	22 %10,5	72 %11,3
Mezun olmadan önce (Uzaktan)	54 %61,4	61 %47,2	16 %7,6	24 %11,5	155 %24,4
Mezun olduktan sonra (0-6 ay)	-	-	56 %26,7	54 %25,8	110 %17,3
Mezun olduktan sonra (6-12 ay)	-	-	53 %25,2	27 %12,9	80 %12,6
Mezun olduktan sonra (12+ ay)	-	-	83 %39,5	82 %39,3	165 %25,9
Toplam	88 %100,0	129 %100,0	210 %100,0	209 %100,0	636 %100,0

Not: Tablodaki sayısal değerler mutlak frekansları, yüzde işareti (%) ile gösterilen değerler ise sütun yüzdeleri göstermektedir. Veriler Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim deneyimi yaşayan ve istihdam edilen 636 katılımcıya aittir. Okuyan öğrenciler halen öğrenimlerine devam eden bireylerden (n = 217), mezunlar ise eğitimlerini tamamlamış bireylerden (n = 419) oluşmaktadır.

4.3.2.1.2. Ücret Beklentisi ve Mevcut Durum

Katılımcıların ücret beklentileri ile fiili kazanç durumları arasındaki karşılaştırma, işgücü piyasası gerçekleri ile bireysel algılar arasında derin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrenci ve mezunların ortalama ücret beklentileri

ile mevcut durumlarını gösteren Tablo 43'te sunulan verilerle ortaya konulmuştur. İşe başlangıç ücretleri özelinde, öğrenimini sürdüren (okuyan) öğrencilerin 12.893 ₺'lik beklentisine karşılık, halihazırda çalışan akranlarının ortalama 5.590 ₺ gelir elde etmesi, beklenti durumunun gerçekleşen durumdan neredeyse iki katından fazla olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, henüz iş bulamamış mezunların 15.072 ₺'lik beklentisi ile çalışan mezunların 7.131 ₺'lik mevcut başlangıç ücreti arasında da büyük bir fark bulunmaktadır. Tecrübe sonrası ücret beklentilerinde de benzer bir durum söz konusu olsa da mezunların beklentileri (22.606 ₺) ile mevcut durumları (15.442 ₺) arasındaki farkın, okuyan öğrencilerdeki farka kıyasla azalması, işgücü piyasası deneyiminin beklentileri daha gerçekçi bir seviyeye yaklaştırdığına işaret etmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Aucejo ve arkadaşlarının (2020) pandemi sürecinde öğrencilerin gelecekteki kazançlarına dair karamsarlığa kapıldığını belirten çalışmasının aksi yönünde bir sonuç ortaya koymakta; mevcut örneklemin piyasa gerçeklerinden kopuk ve aşırı iyimser bir ücret algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 43. Öğrenci ve Mezunların Ortalama Ücret Beklentisi ve Mevcut Durum Göstergesi

	İşe başlangıç ücreti		Tecrübe sonrası ücret	
	Beklenti (μ)	Mevcut Durum (μ)	Beklenti (μ)	Mevcut Durum (μ)
Okuyan	12.893 ₺	5.590 ₺	22.825 ₺	8.828 ₺
N	907	217	907	217
Mezun	15.072 ₺	7.131 ₺	22.606 ₺	15.442 ₺
N	201	419	201	419

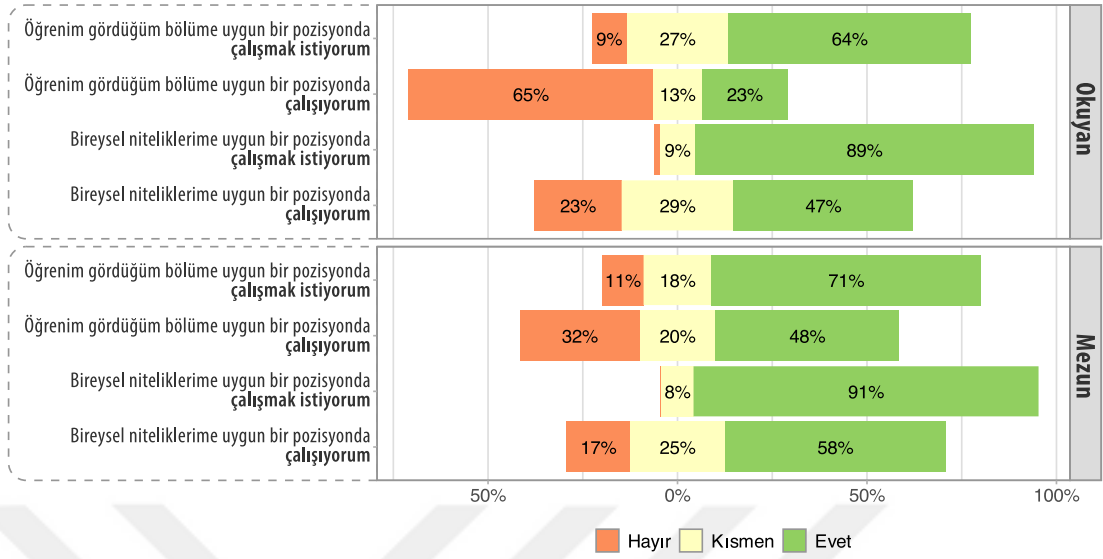
Not: Veriler 2023 yılı Ocak-Nisan ayları arası toplanmıştır. Bu dönemde 1 Ocak-30 Haziran 2023 yılı Asgari ücret 8.506,80 ₺ açıklanmıştır (Resmi Gazete, 2022).

Tablo 43'teki veriler bireylerin eğitim yatırımlarının yüksek getiri beklentisiyle özdeşleştiği beşeri sermaye teorisi perspektifinden incelendiğinde (Becker, 1964), beklenen getirinin özellikle kariyerin başlangıcında piyasa tarafından karşılanmadığını göstermektedir. Netice itibarıyla, beklentiler ve mevcut durumlar arasındaki bu keskin fark, pandemi döneminde uzaktan eğitim gören bireylerin ücret düzeylerine ilişkin yetersiz bilgiye sahip olduklarını ve yükseköğretim kurumlarının kariyer danışmanlığı

hizmetleriyle öğrencileri piyasa gerçekleri konusunda daha etkin bilgilendirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.3.2.1.3. Nitelik ve Alanlarına Uygun İstihdam Beklentisi ve Mevcut Durum

Nitelik uyumu beklentileri ile işgücü piyasasındaki fiili durum arasındaki ilişki, hem okuyan öğrenciler hem de mezunlar için önemli bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Bu durum, beklenti ile gerçeklik arasındaki uyumu gösteren Grafik 8’de açık bir şekilde ortaya konulmaktadır. Öğrenimine devam eden (okuyan) katılımcılar arasında en belirgin fark; öğrenim gördükleri bölüme uygun bir pozisyonda çalışma konusunda yaşanmaktadır. Öğrencilerin %64’ü bu yönde bir beklentiye (“*Evet*”) sahipken, halihazırda çalışanların sadece %23’ü bu beklentinin karşılandığını ve %65’i ise tamamen alan dışı bir işte çalıştığını (“*Hayır*”) belirtmektedir. Mezunlar grubunda bölüme uygun çalışma oranı %48’e yükselse de mezunların %71’inin beklentisi göz önüne alındığında, nitelik uyumsuzluğu sorununun mezuniyet sonrasında da devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular pandemi dönemindeki uzaktan eğitimin, öğrencilerin sektörel bağlarını ve uygulamalı yetkinliklerini sınırlandırarak hem beklentilerini gerçeklikten uzaklaştırdığı hem de mezuniyet sonrası nitelik uyumsuzluğu riskini artırdığı sonucuna varılabilir.



Grafik 8. Nitelik Uyumu Beklenti-Gerçeklik Göstergesi

Karşılaştırmalı analizde mezunların hem bölüm uygunluğu hem de bireysel nitelik uygunluğu açısından okuyan öğrencilere göre daha iyi durumda olmaları dikkat çekmektedir. Mezuniyet sonrası süreçte bölüme uygun pozisyonda çalışma oranı %23'ten %48'e, bireysel niteliklerine uygun çalışma oranı ise %47'den %58'e yükselmektedir. Bu durum, mezunların zaman içinde beşeri sermayelerini daha etkin kullanabilme becerisi kazandıklarına ve işgücü piyasasında kendilerine daha uygun pozisyonlar bulabildiklerine işaret etmektedir. Fakat her iki grupta da “hayır” yanıtlarının ciddi düzeyde olması (okuyan öğrencilerde bölüm uyumsuzluğu %65, mezunlarda %32), Covid-19 dönemindeki uzaktan eğitim sürecinin nitelik uyumsuzluğunu artırdığına işaret edebilir. Bu durum, hem Maisonneuve'in (2022) pandemi dönemindeki öğrenme kayıplarının uzun vadeli makroekonomik etkiler doğurabileceği hem de Pastore ve Choudhry'nin (2022) Covid-19 sonrası küresel genç işgücü piyasalarında gözlemlediği ve yaygınlaşan beceri uyumsuzlukları ile eksik istihdam tespitiyle de örtüşmektedir. Özellikle ÜNİ-VERİ projesinin de önemli göstergelerinden biri olan nitelik uyumsuzluğunun, pandemi döneminde uzaktan eğitim alan öğrenciler arasında yüksek oranlarda görülmesi hem bireysel kariyer gelişimi hem de ulusal insan kaynakları politikaları açısından önemli politika gereksinimlerini ortaya koymaktadır (Çakır ve Kellevezir, 2020; ÜniVeri, 2024).

4.3.2.2. Araştırmanın Temel Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, geliştirilen hipotezlerin ampirik olarak test edildiği temel bulguları sunulmaktadır. Bu çerçevede, öncelikle uzaktan eğitim faktörleri ile istihdam değişkenleri arasındaki ilişkinin yönü ve gücü Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Ardından, öğrenimini sürdüren öğrenciler ile mezunların istihdam algıları arasındaki anlamlı farklılıklar, bağımsız örneklem t-testleri aracılığıyla karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuştur. Son olarak acil uzaktan eğitim deneyimini yansıtan faktörlerin, okuyan öğrencilerin istihdam beklentileri ve mezunların fiili istihdam durumları üzerindeki açıklayıcı ve yordayıcı etkileri, çoklu doğrusal regresyon modelleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler, araştırmanın temel sorularına istatistiksel kanıtlar sunmaktadır.

4.3.2.2.1. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizi Bulguları

Korelasyon analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerin büyüklüğü ve yönü hakkında sistematik bilgi sunarak sosyal bilimlerde araştırmalarında temel bir istatistiksel araç işlevi görmektedir (Ary vd., 2013). Bu çalışma bağlamında, uzaktan eğitim faktörleri ile istihdam değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, araştırmanın teorik çerçevesini ampirik bulgularla desteklemek açısından kritik öneme sahiptir. Korelasyon katsayısı (r), iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin kuvvetini ve yönünü nicel olarak ifade etmekte olup, -1 ile +1 arasında değer almaktadır (Gülbüz ve Şahin, 2017). Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda korelasyon değerleri genellikle şu şekilde sınıflandırılmaktadır: 0,70-1,00 arası mükemmel derecede, 0,50-0,70 arası yüksek derecede, 0,35-0,50 arası orta derecede, 0,20-0,35 arası dikkate değer ve 0,20'nin altı düşük derecede ilişkili olarak değerlendirilmektedir (Taşpınar, 2017; Uçar, 2021). Bu araştırmada korelasyon analizinin uygulanması, özellikle Covid-19 pandemisi sürecinde yaşanan acil uzaktan eğitim deneyiminin öğrencilerin öğrenme motivasyonu, ders etkinliği algıları ve istihdam beklentileri arasındaki karmaşık ilişki ağının anlaşılabilmesi için gereklidir (Field, 2018). Ayrıca, korelasyon bulgularının nedensellik ilişkisi kurmadığı ancak sonraki analizlerde uygulanacak regresyon modellerinin kuramsal temelini oluşturduğu ve çoklu doğrusallık problemlerinin önceden tespit edilmesine olanak sağladığı da dikkate alınmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2012).

Tablo 44’de detayları paylaşılan korelasyon analizinin uygulanmasından önce değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri analiz edilmiştir (N=1744). Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, tüm değişkenlerin çarpıklık değerlerinin -0,474 ile 0,766 arasında, basıklık değerlerinin ise -0,736 ile -0,031 arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi büyük örneklerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin sosyal bilimler alanında normal dağılım için kabul edilebilir sınırlar olan ± 2 aralığında bulunmaktadır. Verilerin normal dağılım sergilemesi nedeniyle parametrik test varsayımları karşılandığından, değişkenler arası ilişkilerin incelenmesinde Pearson korelasyon analizi tercih edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2012).

Tablo 44. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Matrisi

	UEOE	DE	KE	KZE	ISB	IBU	NUIS	KP	MG
Bağımsız Değişkenler									
Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk (OMKS)	0.614***	0.415***	0.472***	0.472***	0.508***	0.481***	0.494***	0.563***	0.566***
Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği (UEOE)	—	0.411***	0.438***	0.387***	0.448***	0.441***	0.457***	0.490***	0.490***
Ders Etkinliği (DE)		—	0.272***	0.364***	0.356***	0.331***	0.338***	0.349***	0.359***
Kariyer Etkinliği (KE)			—	0.435***	0.413***	0.378***	0.378***	0.417***	0.425***
Kayıt ve Zaman Etkinliği (KZE)				—	0.340***	0.329***	0.341***	0.374***	0.355***
Bağımlı Değişkenler									
İş Bulma Süresi (ISB)					—	0.759***	0.715***	0.712***	0.684***
İşe Başlama Ücreti (IBU)						—	0.705***	0.667***	0.661***
Alanına Uygun İş Bulma (NUIS)							—	0.772***	0.733***
Kariyer Planı (KP)								—	0.825***
Mesleki Gelişim (MG)									—

Not: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001 düzeylerinde anlamlıdır.

Korelasyon matrisinde Tablo 44’de yer alan “Pearson’s r” değerleri incelendiğinde *Kariyer Planı* boyutu ile *Mesleki Gelişim* boyutu arasında ($r=0,825$) çok yüksek dereceli ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde *İş Bulma Süresi* boyutunun *İşe Başlama Ücreti* boyutuyla ($r=0,759$), *Lisans alanına Uygun İş Bulma* boyutuyla ($r=0,715$) ve *Kariyer Planı* boyutuyla ($r=0,712$) çok yüksek derecede ilişkili olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenler açısından değerlendirildiğinde, *Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk* boyutu ile *Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği* boyutu arasında ($r=0,614$) yüksek dereceli ilişki bulunurken, *Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk* boyutunun tüm istihdam değişkenleriyle orta ile yüksek düzeyde

ilişkili olduğu ($r=0,481-0,566$ arası) değişkenler arası korelasyon matrisinden görülebilmektedir. Uzaktan eğitim faktörleri arasındaki en düşük korelasyon ise *Ders Etkinliği* ve *Kariyer Etkinliği* arasında orta düzeyde ilişki ($r=0,272$) olduğu ortaya çıkmaktadır. Genel olarak araştırmada yer alan tüm değişkenler arasında pozitif yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğu ($p<0,001$) tespit edilmiştir.

4.3.2.2.2. Grup Karşılaştırma Testleri (Okuyan ve Mezun)

Okuyan öğrencilerin uzaktan eğitimin istihdam süreçlerine etkisine dair beklentileri ile mezunların gerçek deneyimleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı bağımsız örneklem t-testiyle analiz edilmiştir. Analiz öncesinde temel varsayımlar titizlikle incelenmiştir (Tablo 45).

Varsayım Testleri

1.744 gözlemlili büyük örnekleme normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık katsayıları ile değerlendirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, tüm değişkenlerin çarpıklık değerleri $-0,2823$ ile $0,5945$ arasında, basıklık değerleri ise $-0,6113$ ile $0,1026$ arasında yer almaktadır. Bu değerler ± 1 bandı içerisinde kalarak büyük örneklem etkisiyle normallik varsayımının kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2019). Levene's testleri sonuçlarına göre değişkenlerin varyans eşitliği durumları farklılık göstermektedir. İş bulma süresi (ISB) için Levene's testi ($F=3,177$, $p=0,075>0,05$), kariyer planı (KP) için ($F=0,405$, $p=0,525>0,05$) ve mesleki gelişim (MG) için ($F=4,55e-4$, $p=0,983>0,05$) varyans eşitliğini doğrulamakta; dolayısıyla bu değişkenler için klasik Student's t katsayıları yorumlanabilmektedir. Ancak işe başlama ücreti (İBU) için ($F=26,306$, $p<0,001$) ve nitelikli iş bulma süreci (NÜİS) için ($F=7,236$, $p=0,007$) varyans eşitsizliği tespit edilmiş; bu nedenle Welch's t-testi uygulanmıştır (Pallant, 2020; Bilgin, 2021)

4.3.2.2.3. İş Bulma Süresi Hipotez Testi

H_{A1}: Uzaktan eğitimin iş bulma süresine etkisine dair okuyanların beklentileri ile mezunların deneyimleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Test sonuçlarına göre iş bulma süresine ilişkin uzaktan eğitimin etkisi yargısında okuyan öğrencilerin ortalaması ($M=2,33$, $SS=0,980$), mezunların

ortalamasından ($M=2.65$, $SS=0.930$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşüktür ($t=-6.65$, $sd=1742$, $p<0.001$). Ölçeğin yönü gereği her iki grup da “olumsuz” bölgededir. Fakat mezunlar, okuyan öğrencilerin beklentilerinden daha yüksek (yani daha az olumsuz) puan vermiştir. Bu bulgu, uzaktan eğitimin iş bulma sürecini öğrencilerin öngördüğünden bir miktar daha az negatif etkilediğini göstermektedir. Diğer bir deyişle mezunlar, süreci beklentiler kadar zorlayıcı yaşamamıştır. Bu bulgular neticesinde H_{A1} hipotezi kabul edilmektedir (Tablo 45).

4.3.2.2.4. İlk İşe Başlama Ücreti Hipotez Testi

H_{A2} : Uzaktan eğitimin işe başlama ücretine etkisine dair okuyanların beklentileri ile mezunların deneyimleri arasında anlamlı bir fark vardır.

İşe başlama ücretine etkisi konusunda okuyan öğrencilerin ortalaması ($M=2.42$, $SS=0.960$) ile mezunların ortalaması ($M=2.58$, $SS=0.801$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t=-3.68$, $sd=1477$, $p<0.001$). Varyans eşitsizliği nedeniyle Welch’s t-testi uygulanmıştır. Mezunların deneyimledikleri ücret etkisi, okuyan öğrencilerin beklentilerinden daha az olumsuz düzeydedir. Bu durum, uzaktan eğitimin ücret düzeylerine etkisinin öğrenci beklentilerinden daha sınırlı olduğunu ve işgücü piyasasının bu konudaki esnekliğini göstermektedir. Test sonuçlarına göre H_{A2} hipotezi kabul edilmektedir (Tablo 45).

4.3.2.2.5. Alanına Uygun İş Bulma Hipotez Testi

H_{A3} : Uzaktan eğitimin bölümlerine uygun iş bulmalarına dair okuyanların beklentileri ile mezunların deneyimleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Mezun olunan bölüme uygun iş bulma sürecine etkisi konusunda okuyan öğrencilerin ortalaması ($M=2.44$, $SS=1.049$) ile mezunların ortalaması ($M=2.59$, $SS=0.963$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($t=-2.89$, $sd=1371$, $p<0.004$). Varyans eşitsizliği nedeniyle Welch’s t-testi kullanılmıştır. Bu bulgu, mezunların alanlarına uygun istihdam edilmelerinde uzaktan eğitimin etkisini, öğrenci beklentilerinden daha az olumsuz değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu durum beşeri sermaye teorisi perspektifinden değerlendirildiğinde, uzaktan eğitim sürecinin

bölüm-iş uyumuna etkisinin öngörülenden daha sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede test sonuçlarına göre H_{A3} hipotezi kabul edilmektedir (Tablo 45).

4.3.2.2.6. Kariyer Planı Etkisi Hipotez Testi

H_{A4} : Uzaktan eğitimin kariyer planlarına etkisine dair okuyanların beklentileri ile mezunların deneyimleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Kariyer planlarına etkisi konusunda okuyan öğrencilerin ortalaması ($M=2.48$, $SS=1.105$) ile mezunların ortalaması ($M=2.55$, $SS=1.077$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($t=-1.23$, $sd=1742$, $p=0.217 > 0.05$). Her iki grup da kariyer planları üzerinde kısmen olumsuz bir etki algılamakta ancak mezun deneyimi bu beklentiyi ne teyit ne de çürütmektedir. Bu durumda H_{A3} hipotezi reddedilmiştir (Tablo 45).

4.3.2.2.7. Mesleki Gelişim Beklentisi Hipotez Testi

H_{A5} : Uzaktan eğitimin mesleki gelişimlerine etkisine dair okuyanların beklentileri ile mezunların deneyimleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Mesleki gelişime etkisi konusunda okuyan öğrencilerin ortalaması ($M=2.42$, $SS=1.143$) ile mezunların ortalaması ($M=2.50$, $SS=1.125$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t=-1.34$, $sd=1742$, $p=0.182 > 0.05$). Bu bulgu, uzaktan eğitimin mesleki gelişim üzerindeki etkisine dair okuyan öğrenci beklentileri ile mezun deneyimlerinin uyumlu olduğunu göstermektedir. Her iki grup da bu konuda benzer algıya sahiptir (Tablo 45). Her ne kadar okuyan ve mezunlar arasında anlamlı fark tespit edilmemiş olsa da her iki grup için de yanıtlar olumsuz bölgede yer almaktadır. Bu durum odak grup görüşmelerinde katılımcılar tarafından açıkça dile getirilmiştir. Nitel bulgularda mesleki gelişim kaygısı oldukça fazla dile getirilmiştir¹⁶.

¹⁶ Çalışmanın ilerleyen kısımlarında bu bulgunun derinlemesine analizi ayrıca yapılacaktır (Bkz. 180).

Tablo 45. Okuyan ve Mezunların İstihdam Beklentilerinin Fark Testleri

Bağımsız Örneklem T Testi				
Tanımlayıcılar	Test Türü	t	df	p
İş bulma sürenizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	Student's t	-6.65	1742	<.001***
İşe başlama ücretinizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	Welch's	-3.68	1477	<.001***
Mezun olduğunuz bölüme uygun iş bulmanızı ne düzeyde etkiler/etkiledi?	Welch's	-2.89	1371	<.004**
Kariyer planınızı ne düzeyde etkiler/etkiledi?	Student's t	-1.23	1742	0.217
Mesleki gelişiminizi ne düzeyde etkiledi?	Student's t	-1.34	1742	0.182

Note. $H_a: \mu_{Okuyan} \neq \mu_{Mezun}$

Grup Açıklayıcıları	Grup	N	Ort.	SD	SE
İş bulma sürenizi ne düzeyde etkiler/etkiledi	Okuyan	1124	2.33	0.980	0.0292
	Mezun	620	2.65	0.930	0.0374
İşe başlama ücretinizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	Okuyan	1124	2.42	0.960	0.0286
	Mezun	620	2.58	0.801	0.0322
Mezun olduğunuz bölüme uygun iş bulmanızı ne düzeyde etkiler/etkiledi?	Okuyan	1124	2.44	1.049	0.0313
	Mezun	620	2.59	0.963	0.0387
Kariyer planınızı ne düzeyde etkiler/etkiledi?	Okuyan	1124	2.48	1.105	0.0330
	Mezun	620	2.55	1.077	0.0432
Mesleki gelişiminizi ne düzeyde etkiler/etkiledi?	Okuyan	1124	2.42	1.143	0.0341
	Mezun	620	2.50	1.125	0.0452

Not: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001 düzeylerinde anlamlıdır.

Analiz sonuçları, uzaktan eğitim sürecinin istihdam beklentileri üzerindeki etkilerinin çok boyutlu olduğunu ortaya koymaktadır. İş bulma süresi, ücret düzeyi ve nitelikli istihdam konularında okuyan öğrencilerin karamsar beklentileri ile mezunların daha ılımlı deneyimleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu durum, pandemi döneminde uygulanan acil uzaktan eğitimin etkilerinin öğrenci algılarında olumsuz değerlendirme düzeyleri; mezuniyet sonrası gerçek deneyimler ile tam olarak örtüşmediğini bu kaygıların bir miktar yersiz olduğu sonucunu göstermektedir.

4.3.2.2.8. Uzaktan Eğitim Faktörlerinin Mezun ve Okuyan Öğrencilerin İstihdamı Üzerine Etkileri

Covid-19 döneminde mezun ve okuyan öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin (öğrenme motivasyonu ve kişisel sorumluluk, uzaktan eğitimin öğrenme etkinliği, ders etkinliği, kariyer etkinliği ve kayıt-zaman etkinliği faktörlerinin) istihdam beklentileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

4.3.2.2.8.1. Okuyan Öğrenciler İçin Regresyon Modeli

Regresyon analizinin geçerliliği için temel varsayımların kontrolü gerekmektedir. Tablo 46'da sonuçları verilen regresyon analizi için normallik varsayımı büyük örneklerde ($N > 300$) çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri ile değerlendirilebilmektedir (Field, 2018). Analiz sonuçlarına göre tüm değişkenlerin çarpıklık değerleri -0.450 ile 0.681 arasında (± 1 sınırları içinde), basıklık değerleri ise -0.898 ile -0.0145 arasında (± 1 sınırları içinde) yer almaktadır. Bu durum, verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Özellikle okuyanlar için toplam örneklem büyüklüğü 1124 olduğundan bu değerler normallik varsayımını desteklemektedir (George ve Mallery, 2019). Araştırmanın temel bulguları başlığında bağımlı ve bağımsız değişkenlerin korelasyon ilişkileri test edilmiş ve bu varsayımın sağlandığı daha önce tespit edilmiştir. Modellerin tümünde Durbin-Watson Testi gerçekleştirilmiş ve DW istatistiği 2'ye çok yakın değerler aldığı tespit edilmiştir. Böylece modellerde otokorelasyon sorunu olmadığı anlaşılmıştır ($1,92 > DW > 2,02$, $p > 0,05$). Çoklu bağlantısallık varsayımı için yapılan analizde, VIF değerleri tüm bağımsız değişkenlerde 1.26-2.21 arasında, tolerans değerleri ise 0.453-0.791 aralığında yer almaktadır. Bu değerler çoklu bağlantısallık probleminin kabul edilebilir düzeylerde olduğunu göstermektedir ($VIF < 5$, $Tolerance > 0.2$) (Çetintav, 2021; Hair vd., 2019). Heteroskedastisite varsayımı için uygulanan Breusch-Pagan testleri tüm bağımlı değişkenler için anlamlı sonuçlar vermiştir (IBS: $\chi^2 = 32.7$, $p < .001$; IBU: $\chi^2 = 21.7$, $p < .001$; NUIS: $\chi^2 = 22.2$, $p < .001$; KP: $\chi^2 = 35.6$, $p < .001$). Bu durum eş varyans varsayımının ihlal edildiğine işaret etmektedir. Bu nedenle standart hata tahminlerinin güvenilirliğini artırmak amacıyla heteroskedastisiteye dirençli (robust)

HC2 standart hataları kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir (Field, 2018; Hayes ve Cai, 2007).

Analiz gerçekleştirilmeden önce regresyon analizinin korelasyon, normallik, otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorunu varsayımları test edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. *İş bulma süresi beklentisi modeli* ($F=157$, $p<0,001$, $R^2=0,413$), *işe başlama ücreti beklentisi modeli* ($F=117$, $p<0,001$, $R^2=0,344$), *lisans alanlarına uygun iş bulma beklentisi modeli* ($F=139$, $p<0,001$, $R^2=0,384$) ve *kariyer planı beklentisi modeli* ($F=173$, $p<0,001$, $R^2=0,437$) için bağımsız değişkenlerin tümünün istihdam beklentileri üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi bulunmaktadır. En yüksek etkiler; uzaktan eğitimin öğrenme etkinliği (UEOE) faktörünün kariyer planı beklentisi üzerinde ($\beta=0,406$, $p<0,001$), öğrenme motivasyonu ve kişisel sorumluluk (OMKS) faktörünün lisans alanlarına uygun iş bulma beklentisi (NUIS) üzerinde ($\beta=0,191$, $p<0,001$), ders etkinliği faktörünün iş bulma süresi ve alanına uygun iş bulma beklentileri üzerinde ($\beta=0,123$, $p <0,001$) ve kariyer etkinliği faktörünün iş bulma süresi beklentisi üzerinde ($\beta=0,142$, $p<0,001$) gerçekleşmektedir.

Analiz bulgularına göre uzaktan eğitimin öğrenme etkinliği (UEOE) bir birim arttıkça, öğrencilerin kariyer planı (KP) beklentilerini 0,406 birim, iş bulma süresi (IBS) beklentilerini 0,355 birim, alanına uygun iş bulma (NUIS) beklentilerini 0,309 birim ve işe başlama ücret beklentisini (IBU) 0,292 birim artırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin geleceğe yönelik istihdam algılarının şekillenmesinde, uzaktan eğitimin pedagojik kalitesini ve öğrenme sürecindeki etkinliğini diğer tüm unsurlardan daha fazla önemsedğini göstermektedir. Buna ek olarak, öğrenme motivasyonu ve kişisel sorumluluk (OMKS) faktörü de tüm beklentileri pozitif yönde ve anlamlı şekilde etkilemektedir. Bu faktörde bir birimlik artış alanına uygun iş bulma beklentileri 0,191 birim artmakta, ders etkinliği (DE) bir birim arttıkça iş bulma süresi beklentileri 0,123 birim artmakta ve kariyer etkinliği (KE) bir birim arttıkça iş bulma süresi beklentileri 0,142 birim artmaktadır. Kayıt ve zaman etkinliği (KZE) faktörü ise tüm modellerde anlamlı bir etki göstermemiştir ($p>0,05$). Bu bulgular sonucunda H_{A6} , H_{A7} , H_{A8} ve H_{A9} hipotezleri kabul edilmiştir (Tablo 46).

Tablo 46. Okuyan Öğrencilerin Regresyon Analizi Sonuçları

Faktörler	İş Bulma Süresi (IBS)	İşe Başlama Ücreti (IBU)	Alanına Uygun İş Bulma (NUIS)	Kariyer Planı (KP)
Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk (OMKS)	0.104*** (t=3.38)	0.138*** (t=4.33)	0.191*** (t=5.44)	0.170*** (t=4.87)
Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği (UEOE)	0.355*** (t=10.19)	0.292*** (t=7.92)	0.309*** (t=8.03)	0.406*** (t=10.63)
Ders Etkinliği (DE)	0.123*** (t=4.52)	0.101*** (t=3.60)	0.123*** (t=4.12)	0.105*** (t=3.63)
Kariyer Etkinliği (KE)	0.142*** (t=5.67)	0.110*** (t=4.13)	0.122*** (t=4.35)	0.129*** (t=4.67)
Kayıt ve Zaman Etkinliği (KZE)	-0.002 (t=-0.10)	0.011 (t=0.50)	0.006 (t=0.25)	0.031 (t=1.31)
Model İstatistikleri (N=1124)				
R ²	0.413	0.344	0.384	0.437
Düzeltilmiş R ²	0.411	0.341	0.381	0.434
F İstatistiği	157***	117***	139***	173***
df	5, 1118	5, 1118	5, 1118	5, 1118

- Standartlaştırılmış beta katsayıları (β) rapor edilmiştir.
- Parantez içindeki değerler t-istatistikleridir.
- *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$
- Tüm modeller istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .001$).
- Varsayım kontrolleri sağlanmıştır (Korelasyon, normallik, homojenlik, çoklu bağlantı).

4.3.2.2.8.2. Mezun Öğrenciler İçin Regresyon Modeli

Mezun öğrenciler için regresyon analizinin varsayımlarının kontrolü de aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Tablo 47’de sonuçları verilen regresyon analizi için normallik varsayımı büyük örneklerde ($N > 300$) çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri ile değerlendirilebilmektedir (Field, 2018). Analiz sonuçlarına göre mezun öğrenciler için tüm değişkenlerin çarpıklık değerleri -0.387 ile 0.949 arasında (± 1 sınırları içinde), basıklık değerleri ise -0.700 ile 0.106 arasında (± 1 sınırları içinde) yer almaktadır. Bu durum, verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Özellikle mezunlar için toplam örneklem büyüklüğü 620 olduğundan bu değerler normallik varsayımını desteklemektedir (George ve Mallery, 2019). Araştırmanın temel bulguları başlığında bağımlı ve bağımsız değişkenlerin korelasyon ilişkileri test edilmiş ve bu varsayımın sağlandığı daha önce tespit edilmiştir. Modellerin tümünde otokorelasyon testi yapılmış ve otokorelasyon sorunu tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Çoklu bağlantısallık varsayımı için yapılan analizde, VIF değerleri tüm bağımsız değişkenlerde 1.17-1.64 arasında, tolerans değerleri ise 0.608-0.854 aralığında yer almaktadır. Bu değerler çoklu bağlantısallık probleminin kabul edilebilir düzeylerde olduğunu göstermektedir (VIF<5, Tolerance>0.2) (Çetintav, 2021; Hair vd., 2019). Heteroskedastisite varsayımı için uygulanan Breusch-Pagan testleri bağımlı değişkenler için farklı sonuçlar vermiştir (IBS: $\chi^2=11.4$, $p<.05$; IBU: $\chi^2=21.0$, $p<.001$; NUIS: $\chi^2=14.5$, $p<.05$; KP: $\chi^2=8.71$, $p>.05$). Eş varyans varsayımının ihlal edildiği modeller için standart hata tahminlerinin güvenilirliğini artırmak amacıyla heteroskedastisiteye dirençli (robust) HC2 standart hataları kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir (Field, 2018; Hayes ve Cai, 2007).

Tablo 47. Mezun Öğrencilerin Regresyon Analizi Sonuçları

Faktörler	İş Bulma Süresi (IBS)	İşe Başlama Ücreti (IBU)	Alanına Uygun İş Bulma (NUIS)	Kariyer Planı (KP)
Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk (OMKS)	0.199*** (t=5.27)	0.153*** (t=4.75)	0.188*** (t=4.45)	0.293*** (t=6.50)
Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği (UEOE)	-0.017 (t=-0.51)	-0.003 (t=-0.10)	-0.008 (t=-0.23)	-0.003 (t=-0.08)
Ders Etkinliği (DE)	0.108** (t=3.07)	0.108*** (t=3.55)	0.102** (t=2.61)	0.148*** (t=3.39)
Kariyer Etkinliği (KE)	0.162*** (t=4.15)	0.114** (t=3.24)	0.098* (t=2.50)	0.138** (t=3.27)
Kayıt ve Zaman Etkinliği (KZE)	0.081* (t=2.13)	0.075* (t=2.17)	0.122** (t=3.08)	0.102* (t=2.38)
Model İstatistikleri (N=620)				
R ²	0.242	0.223	0.199	0.289
Düzeltilmiş R ²	0.236	0.216	0.192	0.283
F İstatistiği	39.3***	35.2***	30.4***	49.9***
df	5, 614	5, 614	5, 614	5, 614

- Standartlaştırılmış beta katsayıları (β) rapor edilmiştir.
- Parantez içindeki değerler t-istatistikleridir.
- *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$
- Tüm modeller istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .001$).
- Varsayım kontrolleri sağlanmıştır (Korelasyon, normallik, homojenlik, çoklu bağlantı).

Mezunların uzaktan eğitim deneyimlerinin, gerçekleşen istihdam sonuçları üzerindeki etkisini inceleyen çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 47’de sunulmuştur. Modellerin tamamı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.001$), fakat

açıklanan varyans oranlarının (R^2 değerleri 0,199 ile 0,289 arasında) okuyan öğrenci modellerine kıyasla daha düşük olması, mezunların fiili istihdam sonuçlarının piyasa koşulları gibi model dışı faktörlerden daha fazla etkilendiğine işaret etmektedir. Analizin en belirgin bulgusu, “*Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk*” (OMKS) faktörünün, mezunların tüm istihdam çıktıları üzerinde en güçlü ve tutarlı pozitif yordayıcı haline gelmesidir. Özellikle OMKs faktöründeki bir birimlik artış, mezunların kariyer planlarını (KP) 0,293 birim, iş bulma süresini (IBS) 0,199 birim, alanına uygun iş bulmasını (NUIS) 0,188 birim, işe başlama ücretini 0,153 birim pozitif yönde artırmaktadır ($p < 0.001$).

Bu sonuçlar Tablo 46’deki okuyan öğrenci bulgularıyla karşılaştırıldığında dikkat çekici farklar ortaya koymaktadır. En temel zıtlık, öğrenciler için en güçlü yordayıcı olan “Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği” (UEOE) faktörünün, mezunların gerçek istihdam sonuçları üzerinde hiçbir istatistiksel anlamlılığının kalmamasıdır ($p > 0.05$). Bu durum, öğrencilerin beklentileri ile iş gücü piyasası gerçeklikleri arasında önemli bir ayrım olduğunu göstermektedir. Öğrenciler öğrenme ortamının genel kalitesinin belirleyici olacağını beklerken, mezunların başarısında kendi içsel motivasyonları ve sorumluluk bilinçleri (OMKS) daha baskın bir rol oynamıştır. Bir diğer önemli fark ise öğrenciler için anlamsız olan “Kayıt ve Zaman Etkinliği” (KZE) faktörünün, mezunlar için tüm istihdam çıktıları pozitif ve anlamlı düzeyde etkilemesidir. Bu bulgu, uzaktan eğitimin sağladığı esnekliğin, mezunlar tarafından çalışma ya da ek beceri kazanma gibi kariyer avantajlarına dönüştürüldüğünü ve bunun fiili istihdam sonuçlarına olumlu yansıdığını düşündürmektedir. Bu bulgular H_{A10} , H_{A11} , H_{A12} ve H_{A13} hipotezlerinin desteklendiğini (kabul edildiğini) ortaya koymaktadır.

4.3.2.3. Multinomial Logit (MNL) Model Analiz Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, Covid-19 pandemisi sürecindeki acil uzaktan eğitim deneyiminin, öğrenci ve mezunların mesleki gelişim algıları üzerindeki etkisini açıklayan ekonometrik model bulguları sunulmaktadır. Bağımlı değişkenin (mesleki gelişime etkisi) “olumsuz”, “etkisiz” ve “olumlu” şeklinde üç kategorili nominal yapısı nedeniyle, analiz yöntemi olarak Multinomial Logit (MNL) modeli tercih edilmiştir. Bu kapsamda, öğrenimine devam eden öğrenciler (MGO modeli) ve mezunlar (MGM

modeli) için iki ayrı model tahmin edilmiştir. Sunulan bulgular, öncelikle modelin temel geçerlilik koşulu olan İlişkisiz Alternatiflerin Bağımsızlığı (IIA) varsayımının test edilmesiyle başlamaktadır. Ardından, demografik değişkenler ile önceki bölümde keşfedilen uzaktan eğitim faktörlerinin, her bir mesleki gelişim algısı kategorisini seçme olasılığı üzerindeki etkileri, model katsayıları ve marjinal etki analizleri aracılığıyla detaylı bir şekilde yorumlanmıştır.

4.3.2.3.1. Model Varsayımlarının Testi

MNL modelini diğer çok kategorili tercih modellerinden ayıran önemli bir koşul, İlişkisiz Alternatiflerin Bağımsızlığı (Independence of Irrelevant Alternatives, IIA) varsayımıdır. IIA varsayımı, modelde herhangi iki alternatif arasındaki tercih olasılık oranının, seçenek kümesindeki diğer bir alternatifin varlığından veya özelliklerinden bağımsız olduğunu ifade etmektedir. Başka bir deyişle belirli iki kategori için hesaplanan odds oranı, seçim setine başka bir alternatifin eklenmesinden ya da mevcut alternatiflerin niteliklerinin değişmesinden teorik olarak etkilenmemektedir (Hausman ve McFadden, 1984).

Öğrenimine devam eden öğrencilerin yer aldığı modelde Mesleki Gelişim beklentisi (MGO) bağımlı değişkeni için IIA varsayımının geçerliliği klasik Hausman spesifikasyon testi ile değerlendirilmiştir. Test, MGO=1 kategorisinin çıkarılması yoluyla kısıtlanmış ve tam model arasında karşılaştırma yapılarak gerçekleştirilmiştir. Hausman test sonuçları ($\chi^2(10) = 6.39$, $p = 0.7817$), IIA varsayımının sağlandığını göstermiştir. P-değerinin 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olması ($p=0.7355>0.05$), yokluk (null) hipotezinin kabul edildiğini ve katsayılardaki farkların sistematik olmadığını ortaya koymaktadır.

Mezunların yer aldığı modelde Mesleki Gelişime Etkisi (MGM) bağımlı değişkeni için klasik Hausman testinin uygulanması sırasında veri yapısındaki dengesizlikler nedeniyle kovaryans matrisinin tekil (*singular*) olması problemi ile karşılaşmıştır. Bu durum, özellikle İF (İletişim Fakültesi) değişkenindeki ciddi

dengezsizlikten kaynaklanmış ve negatif test istatistiği¹⁷ üretilmiştir. Negatif test istatistiği, testin asimptotik varsayımlarının ihlal edildiğini ve kovaryans matrisinin pozitif tanımlı olmadığını göstermektedir (Greene, 2018). Bu metodolojik problemin çözümü için SUEST¹⁸ (Seemingly Unrelated Estimation) yöntemi benimsenmiştir. SUEST yaklaşımı; farklı örneklemeler üzerinde tahmin edilen modellerin katsayılarını, robust kovaryans tahmincileri kullanarak güvenilir şekilde karşılaştırmaya olanak tanımaktadır (Cameron ve Trivedi, 2005; Weesie, 2000; Zellner, 1962). Bu yöntem, heteroskedasite ve dengesiz panel yapısına karşı dirençli olup klasik Hausman testinin karşılaştığı kovaryans matrisi singularitesi problemini aşmaktadır.

Tablo 48. İlişkisiz Alternatiflerin Bağımsızlığı Varsayım Sonuçları

Independence of Irrelevant Alternatives				
Model	Test Yöntemi	Test İstatistiği	P-değeri	IIA Durumu
MGO (Okuyan)	Hausman Testi	$\chi^2(9) = 6.04$	0.7355	Koşul sağlanıyor
MGM (Mezun)	SUEST Testi	$\chi^2(9) = 9.38$	0.4032	Koşul sağlanıyor

P>0.05 koşulu sağlandığı için Multinomial Logit Model kullanımının uygun olduğu sonucuna varılmıştır

SUEST yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen test sonuçları ($\chi^2(9) = 9.38$, $p=0.4032$), MGM modeli için de IIA varsayımının sağlandığını göstermiştir. “p” değerinin 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olması ($p=0.4032>0.05$), katsayılardaki farkların sistematik olmadığını ve IIA varsayımının geçerli olduğunu ortaya koymaktadır.

4.3.2.3.2. Covid-19 Sürecinde Öğrenimine Devam Edenlerin Mesleki Gelişim Beklentileri

Multinomial Logit modelinin tahmin sonuçları, öğrencilerin mesleki gelişim algılarını etkileyen faktörleri ortaya koymaktadır. Tablo 49’da sunulan birinci Multinomial Logit (MNL) modeli tahmin sonuçları, Covid-19 süreci boyunca öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin acil uzaktan eğitim uygulamalarının, mesleki

¹⁷ Mezunların Hausman Test sonuçları ($\chi^2(10) = -27.01$) kabul edilebilir düzeyde değildir. Bu nedenle SUEST yöntemi tercih edilmiştir.

¹⁸ Görünüşte İlişkili Olmayan Tahmin Metodu. Stata paket programında SUEST komutuyla gerçekleştirilmiştir.

gelişim beklentileri (MGO) üzerindeki etkilerini açıklamaktadır. Bu çerçevede, modelde bağımlı değişkenin üç kategorisinden biri olan “*olumsuz etkileyecek*” kategorisi referans grup olarak belirlenmiş; diğer iki kategori olan “*etkilemeyecek*” ve “*olumlu etkileyecek*” gruplarına ilişkin parametre tahminleri ise bu referans grup temelinde sunulmuştur.

Model uyum iyiliği göstergeleri değerlendirildiğinde, LR istatistiği 571.25 olarak hesaplanmış ve $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. McFadden Pseudo R^2 değeri 0.2688 olarak elde edilmiştir. Bu değer, Multinomial Logit modelleri için oldukça iyi bir uyum göstergesi olarak kabul edilmektedir (McFadden, 1977). Modelin doğru tahmin oranı %68.06 olarak gerçekleşmiş olup, bu oran modelin sınıflandırma performansının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Hosmer Jr. ve Lemeshow, 2013). Böylece “uzaktan eğitim süreci (ders ve öğrenme deneyimi) ve demografik değişkenler (cinsiyet, fakülte, başarı durumları) okuyan öğrencilerin mezuniyet sonrası *mesleki gelişim beklentilerini* anlamlı düzeyde etkiler” şeklindeki H_{A14} hipotezi kabul edilmiştir.

Cinsiyet değişkeni (CNS) incelendiğinde, erkek katılımcıların kadınlara kıyasla mesleki gelişim beklentileri açısından farklı bir profile sahip oldukları görülmektedir. “*etkilemeyecek*” kategorisi için cinsiyet değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken ($\beta=0.207$, $z=1.13$, $p=0.260$), “*olumlu etkileyecek*” kategorisi için %10 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($\beta=0.348$, $z=1.70$, $p=0.088$). Bu bulgu, erkek katılımcıların kadınlara göre mesleki gelişimlerinin olumlu etkileneceği yönünde daha yüksek beklenti olasılığına sahip olduklarını göstermektedir (Cuadrado-García vd., 2010). İktisadi ve İdari Bilimler (İİBF) öğrencilerinin yer aldığı değişken, her iki kategori için de istatistiksel olarak anlamlı etkiler göstermiştir. “*etkilemeyecek*” kategorisi için $\beta=0.494$ ($z=2.29$, $p=0.022$), “*olumlu etkileyecek*” kategorisi için ise $\beta=0.718$ ($z=3.03$, $p=0.002$) olarak bulunmuştur. Bu bulgular, İİBF öğrencilerinin referans grubuna (IF) kıyasla hem *etkilemeyecek* hem de *olumlu* beklentilere sahip olma olasılığının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi (MDBF) değişkeni yalnızca “*etkilemeyecek*” kategorisi için %10 düzeyinde anlamlı bulunurken ($\beta=0.467$, $z=1.87$, $p=0.062$), “*olumlu etkileyecek*” kategorisi için anlamlı bir etki göstermemiştir ($\beta=0.016$, $z=0.05$, $p=0.957$). Bu

asimetrik etki, Referans kategoriye (IF) göre MDBF'nin mesleki gelişim beklentileri üzerinde seçici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

OMKS (Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk) değişkeni, model içerisinde en güçlü etkiye sahip faktör olarak öne çıkmaktadır. “*etkilemeyecek*” kategorisi için $\beta=0.680$ ($z=5.73$, $p<0.001$) ve “Olumlu etkileyecek” kategorisi için $\beta=1.201$ ($z=9.15$, $p<0.001$) şeklindeki yüksek katsayı değerleri, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerindeki ve sorumluluk bilinçlerindeki artışın mesleki gelişim beklentilerini önemli derecede yükselttiğini göstermektedir. Bu bulgu, Zimmerman'ın (2002) öz-düzenlemeli öğrenme teorisiyle uyumludur. Acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini yönetme konusunda zorunlu bir özerklik kazanmışlar ve bu durum mesleki yaşama hazırlık açısından kendilerine olan güvenlerini artırmıştır (Hodges vd., 2020). Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği (UEOE) değişkeni için elde edilen bulgular, bu değişkenin her iki kategori için de pozitif ve anlamlı etkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır. “*etkilemeyecek*” kategorisi için $\beta=0.204$ ($z=1.90$, $p=0.057$) %10 düzeyinde, “*olumlu etkileyecek*” kategorisi için ise $\beta=0.454$ ($z=3.71$, $p<0.001$) %1 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ders Etkinliği (DE) ve Kariyer Etkinliği (KE) değişkenleri, modelde tutarlı bir şekilde yüksek düzeyde anlamlı etkiler göstermiştir. DE değişkeni için “*etkilemeyecek*” kategorisinde katsayı $\beta=0.445$ ($z=4.29$, $p<0.001$), “olumlu etkileyecek” kategorisinde $\beta=0.377$ ($z=3.30$, $p=0.001$) olarak hesaplanmıştır. Uzaktan eğitimin sunduğu okurken çalışma ve staj yapabilme esnekliği, öğrencilerin mesleki gelişim algılarını pozitif yönde etkilemiştir. Means ve arkadaşları (2013), çevrimiçi eğitimin öğrencilere iş piyasasına erken katılım fırsatı sunduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, KE değişkeni için bu değerler sırasıyla $\beta=0.506$ ($z=4.55$, $p<0.001$) ve $\beta=0.364$ ($z=2.83$, $p=0.005$) olarak bulunmuştur. Bernard ve arkadaşlarının (2009) meta-analiz çalışması, iyi tasarlanmış çevrimiçi derslerin öğrenci başarısı ve memnuniyeti üzerindeki pozitif etkisini ortaya koymaktadır.

Tablo 49. Birinci MNL Modeli Tahmin Sonuçları – Öğrenimine Devam Eden (MGO)

Bağımsız Değişkenler	Etkilemeyecek			Olumlu Etkileyecek		
	Katsayı	z değeri	Olasılık Değeri	Katsayı	z değeri	Olasılık Değeri
Sabit	-1.625***	-7.24	0.000	-1.848***	-8.32	0.000
CNS	0.207	1.13	0.260	0.348*	1.70	0.088
HBF	0.494**	2.29	0.022	0.718***	3.03	0.002
IF	-	-	-	-	-	-
MDBF	0.467*	1.87	0.062	0.016	0.05	0.957
GNOK	0.093	0.50	0.617	0.083	0.39	0.697
OMKS	0.680***	5.73	0.000	1.201***	9.15	0.000
UEOE	0.204*	1.90	0.057	0.454***	3.71	0.000
DE	0.445***	4.29	0.000	0.377***	3.30	0.001
KE	0.506***	4.55	0.000	0.364***	2.83	0.005
KZE	0.116	1.15	0.251	-0.067	-0.55	0.579
LR İstatistiği	571.25***					
McFadden Pseudo R ²	0.2688***					
Doğru Tahmin Oranı	68.06%					

Not. * $p < .10$, ** $p < .05$, *** $p < .01$

4.3.2.3.3. Covid-19'un Mezunların Mesleki Gelişimlerine Etkisi

Tablo 50'de yer alan ikinci Multinomial Logit (MNL) modelinin tahmin sonuçları, Covid-19 sürecinde acil uzaktan eğitim görmüş mezunların mesleki gelişimlerine olan etkisini (MGM) açıklamaktadır. Model, referans kategori olarak “olumsuz etkiledi” seçeneğini kullanarak, bağımsız değişkenlerin “etkilemedi” ve “olumlu etkiledi” kategorilerine olan etkilerini tahmin etmektedir.

Model LR test istatistiği değeri 191,79 ($p < 0,01$) ile istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (McFadden, 1981). McFadden Pseudo R² değeri 0,1544 olarak hesaplanmış olup, bu değer Multinomial Logit modelleri için kabul edilebilir bir açıklama gücü sunmaktadır (Greene, 2018). Modelin doğru sınıflandırma (tahmin) oranı %60,9 olarak gerçekleşmiştir (Tablo 50). Böylece uzaktan eğitim süreci (ders ve öğrenme deneyimi) ve demografik değişkenler (cinsiyet, fakülte, başarı durumları) mezunların *mesleki gelişimlerini* anlamlı düzeyde etkiler şeklindeki H_{A15} hipotezi kabul edilmiştir.

Mezunlarda Cinsiyet değişkeni (CNS), öğrenimine devam edenlerin aksine uzaktan eğitimin mesleki gelişimi “etkilemediği” görüşüne sahip olma olasılığında

istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkiye sahiptir ($\beta=0,520$, $z=2,44$, $p<0,05$). Bu bulgu, erkek mezunların kadın mezunlara kıyasla uzaktan eğitimin mesleki gelişimlerini “*etkilemediğini*” düşünme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi (MDBF) mezunları, referans kategori olan İletişim Fakültesi mezunlarına kıyasla uzaktan eğitimin mesleki gelişimlerini “*etkilemediği*” yönünde görüş bildirme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir ($\beta=-0,647$, $z=-1,69$, $p<0,10$). Bu sonuç, uygulamalı eğitim ağırlıklı programlarda uzaktan eğitimin sınırlılıklarının daha belirgin hissedildiğini desteklemektedir (Abdulla ve Ma, 2021; Marinoni vd., 2020). Genel not ortalaması (GNOK) değişkeninde, uzaktan eğitimin mesleki gelişimi “*etkilemediği*” kategorisinde negatif ve anlamlı bir katsayıya sahiptir ($\beta=-0,417$, $z=-1,91$, $p<0,10$). Bu bulgu, akademik başarısı yüksek mezunların uzaktan eğitimin mesleki gelişimlerine etkisini daha pozitif değerlendirdiğine işaret etmektedir. Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk (OMKS) faktörü, hem “*etkilemedi*” ($\beta=0,468$, $z=3,21$, $p<0,01$) hem de “*olumlu etkiledi*” ($\beta=0,874$, $z=5,35$, $p<0,01$) kategorilerinde güçlü pozitif etkiler göstermektedir. Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği (UEOE) faktörü de benzer şekilde her iki kategoride pozitif ve anlamlı etkiler sergilemiştir (sırasıyla $\beta=0,346$, $p<0,01$ ve $\beta=0,552$, $p<0,01$). Kariyer Etkinliği (KE) faktörü ise özellikle “*olumlu etkiledi*” kategorisinde güçlü bir etkiye sahiptir ($\beta=0,492$, $z=3,76$, $p<0,01$).

Tablo 50. İkinci MNL Modeli Tahmin Sonuçları - Mezun (MGM)

Bağımsız Değişkenler	Etkilemedi			Olumlu Etkiledi		
	Katsayı	z değeri	Olasılık Değeri	Katsayı	z değeri	Olasılık Değeri
Sabit	-0.182	-0.46	0.646	-0.578	-1.27	0.203
CNS	0.520**	2.44	0.015	0.094	0.37	0.711
IIBF	-0.349	-0.95	0.342	-0.573	-1.36	0.174
IF	-	-	-	-	-	-
MDBF	-0.647*	-1.69	0.091	-0.417	-0.97	0.333
GNOK	-0.417*	-1.91	0.056	-0.075	-0.29	0.771
OMKS	0.468***	3.21	0.001	0.874***	5.35	0.000
UEOE	0.346***	2.62	0.009	0.552***	3.56	0.000
DE	0.057	0.50	0.615	-0.166	-1.24	0.216
KE	0.264**	2.49	0.013	0.492***	3.76	0.000
KZE	0.085	0.77	0.439	0.086	0.64	0.525
LR İstatistiği	191.79***					
McFadden Pseudo R ²	0.1544***					
Doğru Tahmin Oranı	60.9%					

Not. * $p < .10$, ** $p < .05$, *** $p < .01$

Öğrencilerin mesleki gelişim beklentilerini etkileyen faktörlerin olasılıklar üzerindeki net etkileri, önceki analize (Tablo 49) dayanan marjinal etki sonuçlarıyla incelenmiştir ve sonuçları Tablo 51’de sunulmuştur. Bu tablo, her bir bağımsız değişkendeki bir birimlik değişimin, okuyan öğrencilerin mesleki gelişim beklentilerinin “olumsuz”, “etkisiz” veya “olumlu” kategorilerinden birini tercih etme olasılığını yüzde olarak ne kadar değiştirdiğini net bir şekilde göstermektedir.

Modeldeki en güçlü etki, “Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk” (OMKS) faktöründen kaynaklanmaktadır. Bu faktördeki bir birimlik artış, bir öğrencinin mesleki gelişiminin *olumsuz* etkileneceğini düşünme olasılığını %19,9 gibi önemli bir oranda azaltırken ($p < 0.001$); *etkilemeyecek* beklentisi olasılığını %7,9, *olumlu* etkileyecek beklentisi olasılığını ise %12,0 artırmaktadır ($p < 0.001$). Benzer şekilde, “Kariyer Etkinliği” (KE), “Ders Etkinliği” (DE) ve “Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği” (UEOE) gibi eğitimin kalitesine yönelik olumlu algılar da olumsuz beklenti olasılığını sırasıyla %10,2, %9,4 ve %6,8 oranlarında anlamlı bir şekilde azaltmaktadır.

Fakülte değişkeni, beklentiler üzerinde farklılaşan etkilere sahiptir. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) öğrencisi olmak, referans grup olan İletişim Fakültesi'ne kıyasla, olumsuz beklentiye sahip olma olasılığını %13,1 azaltırken ($p < 0.001$), hem *etkilemeyecek* hem de *olumlu etkileyecek* beklenti olasılıklarını sırasıyla %6,2 ve %6,9 artırmaktadır ($p < 0.01$). Bu bulgu, teorik ağırlıklı programlarda uzaktan eğitimin daha pozitif algılandığı bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Aristovnik vd., 2020). Diğer yandan, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi (MDBF) öğrencisi olmak ise *olumsuz* ya da *olumlu* beklenti olasılığını anlamlı şekilde değiştirmemekle birlikte, beklentinin *etkisiz* olma olasılığını %7,7 artırmaktadır ($p < 0.01$). Bu bulgu, uygulamalı eğitimin yoğun olduğu mühendislik öğrencilerinin, sürece dair daha nötr bir beklentiye sahip olduğunu göstermektedir. Cinsiyet (CNS), Genel Not Ortalaması (GNOK) ve Kayıt ve Zaman Etkinliği (KZE) faktörlerinin ise marjinal etkileri istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur.

Tablo 51. Okuyan Öğrencilerin Mesleki Gelişim Modeli - Marjinal Etkiler

Bağımsız Değişkenler	Marjinal Etkiler (dy/dx)		
	Olumsuz etkileyecek (Kategori: 0)	Etkilemeyecek (Kategori: 1)	Olumlu etkileyecek (Kategori: 2)
CNS	-0.059	0.025	0.034
İİBF	-0.131***	0.062**	0.069**
İF	<i>Referans grup</i>	<i>Referans grup</i>	<i>Referans grup</i>
MDBF	-0.066	0.077**	-0.011
GNOK	-0.020	0.013	0.007
OMKS	-0.199***	0.079***	0.120***
UEOE	-0.068**	0.021	0.047***
DE	-0.094***	0.063***	0.031**
KE	-0.102***	0.074***	0.028**
KZE	-0.010	0.021	-0.011

*** $p < 0.001$ ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

Not: Marjinal etkiler, bağımsız değişkenlerdeki bir birimlik değişimin her kategorinin olasılığında yol açtığı yüzde puan değişimini göstermektedir.

Mezunların mesleki gelişimlerine uzaktan eğitimin etkisini olasılık temelinde inceleyen Multinomial Logit modelinin marjinal etki sonuçları Tablo 52'de sunulmuştur. Bu bulgular, her bir bağımsız değişkendeki bir birimlik değişimin, mezunların mesleki gelişim algılarının *olumsuz*, *etkisiz* ya da *olumlu* kategorilerinden birini tercih etme olasılığını ne kadar değiştirdiğini göstermektedir.

Mezunlar için de en güçlü etki, “Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk” (OMKS) faktöründe görülmektedir. OMKs skorundaki bir birimlik artış, mezunların uzaktan eğitimin kariyerlerini *olumsuz etkilediğini* düşünme olasılığını %15,2 azaltırken ($p < 0.001$); *etkilemedi* olasılığını %5,5 ($p < 0.01$) ve *olumlu etkiledi* olasılığını %9,6 ($p < 0.001$) artırmaktadır. Benzer şekilde, *Uzaktan Eğitimin Öğrenme Etkinliği* (UEOE) ve *Kariyer Etkinliği* (KE) faktörlerindeki artışlar da olumsuz algı olasılığını sırasıyla %10,4 ve %8,5 gibi anlamlı oranlarda azaltmaktadır. Bu modelin okuyan öğrenci modeliyle (Tablo 51) karşılaştırılması, beklentiler ve gerçekler arasında önemli farklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 52. MGM Modeli (Mezunlar) - Marjinal Etkiler

Bağımsız Değişkenler	Marjinal Etkiler (dy/dx)		
	Olumsuz etkiledi (Kategori: 0)	Etkilemedi (Kategori: 1)	Olumlu etkiledi (Kategori: 2)
CNS	-0.090	0.109**	-0.019
IIBF	0.106	-0.045	-0.061
IF	<i>Referans grup</i>	<i>Referans grup</i>	<i>Referans grup</i>
MDBF	0.139	-0.112	-0.027
GNOK	0.072	-0.081**	0.009
OMKS	-0.152***	0.055**	0.096***
UEOE	-0.104***	-0.045*	0.059**
DE	0.006	0.019	-0.025
KE	-0.085***	0.031	0.054**
KZE	-0.021	0.013	0.008

*** $p < 0.001$ ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

Açıklama: Marjinal etkiler, bağımsız değişkenlerdeki bir birimlik değişiminin her kategorinin olasılığında yol açtığı yüzde puan değişimini göstermektedir.

En dikkat çekici fark, öğrenciler için anlamlı olan fakülte değişkeninin, mezunlar için hiçbir kategoride istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmamasıdır. Bu durum, iş gücü piyasasına girdikten sonra, mezunların algılarında fakülte kimliğinin öneminin azaldığını, bireysel motivasyon (OMKS) ve deneyim kalitesi (UEOE, KE) gibi faktörlerin daha belirleyici hale geldiğini göstermektedir. Bir diğer önemli fark, öğrenciler için güçlü bir yordayıcı olan *Ders Etkinliği* (DE) faktörünün, mezunlar için anlamsız hale gelmesidir. Bu, öğrencilerin beklentilerini derslerin anlık işleyişi şekillendirirken olgularına kıyasla, mezunların geriye dönük

değerlendirmelerinde kariyerlerine olan somut katkıların (KE) ve genel öğrenme etkinliğinin (UEOE) daha kalıcı bir etki bıraktığına işaret etmektedir. Son olarak, yüksek *Genel Not Ortalamasına* (GNOK) sahip olmak, mezunların süreci *etkisiz* olarak değerlendirme olasılığını %8,1 azaltmaktadır ($p<0.01$).



SONUÇ VE ÖNERİLER

Covid-19 pandemisi küresel düzeyde eğitim sistemlerini derinden etkileyerek benzeri görülmemiş bir dönüşüme yol açmıştır. Bu süreçte 1 milyar 725 milyondan fazla öğrencinin etkilendiği ve dünya öğrenci nüfusunun %98,6'sını kapsayan 200 ülkede okulların kapanması, eğitim alanında köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan eğitim modellerine geçmek zorunda kalması, beşeri sermaye birikimi süreçlerini ve işgücü piyasalarını doğrudan etkileyen yapısal sorunlar meydana getirmiştir. World Bank, UNESCO ve UNICEF'in ortak raporunda belirtildiği üzere, Covid-19'dan kaynaklanan öğrenme kayıplarının öğrencilerin yaşam boyu kazançlarında 17 trilyon dolara yakın bir kayba neden olabileceği öngörülmektedir (World Bank vd., 2021). Bu makroekonomik etki, ülkelerin GSYİH seviyeleri üzerinde 2040-2050 yılları arasında %1,1 ile %4,7 arasında değişen olumsuz sonuçlar doğurabilecektir (Dorn vd., 2020; Hanushek ve Woessmann, 2020). Türkiye'de de pandemi sürecinde yükseköğretim kurumlarının ani olarak uzaktan eğitim sistemlerine geçmesi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini, beşeri sermaye gelişimlerini ve istihdam edilebilirlik düzeylerini etkilemiştir. Bu bağlamda, uzaktan eğitimin istihdam süreçleri üzerindeki etkilerinin sistematik olarak analiz edilmesi ekonomi ve eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir (Emin ve Altunel, 2021; Metin, 2023).

Araştırma “Covid-19 döneminde uzaktan eğitim sürecine dahil olmuş mezun ve okuyan öğrencilerin işgücüne katılım süreci nasıl etkilenmiştir?” temel sorusu çerçevesinde, pandemi sürecinde yükseköğretim deneyimi yaşamış ve mezun olan bireylerin istihdam süreçlerini ampirik veriler ışığında incelemeyi amaçlamıştır. Keşfedici sıralı karma yöntem deseni benimsenmiş olup, Covid-19 pandemisi döneminde Süleyman Demirel Üniversitesi'nde öğrenim gören ve mezun olan toplam 1744 katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda, uzaktan eğitimin öğrenme deneyimleri, beşeri sermaye gelişimi ve istihdam süreçleri üzerindeki çok boyutlu etkileri ayrıntılı olarak analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, uzaktan eğitim sürecinin istihdam beklentileri ve deneyimleri üzerinde farklılaşan etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Nitel bulgularda yedi ana

tema ortaya çıkmış olup, bunlar uzaktan ve yüz yüze öğretim karşılaştırması, uzaktan eğitime geçiş süreci, ikinci üniversite deneyimi, uzaktan eğitimin maliyeti, ekonomik katkı, uzaktan eğitimin yansımaları ve avantaj-dezavantajları şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu bulgular arasında en dikkat çekicisi “*uzaktan eğitime geçiş*” temasıdır. Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim algılarının en belirgin ifade edildiği bu temada katılımcılar mesleki gelişimlerine yönelik kaygılarını açıkça dile getirmişlerdir. Nicel bulgularda ise, öğrencilerin istihdam beklentileri ile mezunların gerçek deneyimleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İş bulma süresi konusunda okuyan öğrencilerin ortalaması ($M=2.33$, $SS=0.980$) ile mezunların ortalaması ($M=2.65$, $SS=0.930$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t=-6.65$, $p<0.001$). İşe başlama ücreti açısından da okuyan öğrenciler ($M=2.42$, $SS=0.960$) ve mezunlar ($M=2.58$, $SS=0.801$) arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.001$). Alanına uygun istihdam konusunda benzer şekilde anlamlı fark görülmüş ($p<0.004$), ancak mesleki gelişim beklentileri açısından gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p=0.182$). Bu bulgular, öğrencilerin uzaktan eğitimin istihdam süreçlerine olan olumsuz etkilerine dair karamsar beklentilerinin, mezunların gerçek deneyimleriyle tam olarak örtüşmediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada test edilen hipotezlerin büyük çoğunluğu doğrulanmıştır. H_{A1} , H_{A2} ve H_{A3} hipotezleri kapsamında, uzaktan eğitimin iş bulma süresi, işe başlama ücreti ve nitelikli istihdam konularında okuyan öğrenciler ile mezunlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu kanıtlanmıştır. H_{A6} , H_{A7} , H_{A8} ve H_{A9} hipotezleri çerçevesinde, uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin istihdam beklentilerini anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Okuyan öğrenciler için kurulan regresyon modellerinde, iş bulma süresi beklentisi modeli ($F=157$, $p<0.001$, $R^2=0.413$), işe başlama ücreti beklentisi modeli ($F=117$, $p<0.001$, $R^2=0.344$), lisans alanlarına uygun iş bulma beklentisi modeli ($F=139$, $p<0.001$, $R^2=0.384$) ve kariyer planı beklentisi modeli ($F=173$, $p<0.001$, $R^2=0.437$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Mezunlar için de benzer şekilde H_{A10} , H_{A11} , H_{A12} ve H_{A13} hipotezleri doğrulanmış olup, uzaktan eğitim sürecinin mezunların istihdam durumlarını anlamlı düzeyde etkilediği kanıtlanmıştır.

Araştırmanın H_{A14} ve H_{A15} hipotezleri kapsamında gerçekleştirilen Multinomial Logit Modeli analizleri hem öğrenimine devam eden öğrencilerin mesleki gelişim beklentileri modelinin (LR=571.25, $p<0.01$, McFadden Pseudo $R^2=0.2688$) hem de mezunların mesleki gelişime etkisi bağlamındaki modelin (LR=191.79, $p<0.01$, McFadden Pseudo $R^2=0.1544$) istatistiksel olarak anlamlı olduğunu doğrulamıştır. Bu analizler, uzaktan eğitim faktörlerinin mesleki gelişim algıları üzerindeki etkilerini kategorik olarak inceleme imkânı sunmuş, beklentiler ve gerçekler arasında önemli farklılıkları ortaya koymuştur. Her iki modelde de en tutarlı ve güçlü bulgu; *Öğrenme Motivasyonu* ve *Kişisel Sorumluluk* (OMKS) faktörünün, *olumsuz* bir algıya kıyasla *etkisiz* ya da *olumlu* bir algıya sahip olma olasılığını anlamlı şekilde artırmasıdır. Bu durum, özellikle uzaktan eğitim gibi daha az yapılandırılmış ortamlarda, öğrencinin öz-düzenleme becerilerinin ve bireysel sorumluluğunun mesleki gelişimine yönelik iyimserliğin temel belirleyicisi olduğunu gösteren çalışmalarla uyumludur (Zimmerman, 2002).

Öğrenciler ve mezunlar arasındaki en dikkat çekici ayırım ise beklentileri şekillendiren faktörlerin, iş gücü piyasasına girildikten sonra öneminin değişmesidir. Okuyan öğrenciler için fakülte türü, beklentiler üzerinde anlamlı bir etki göstermiştir (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin daha olumlu beklentilere sahip olması). Bu durum disiplinler arası farklılıkların önemine işaret eden bulgularla örtüşmektedir (Aristovnik vd., 2020). Fakat bu etki, mezunlar modelinde istatistiksel olarak anlamsız hale gelmiştir. Bu durum, mezunların geriye dönük değerlendirmelerinde, kurumsal kimlikten ziyade bireysel olarak edindikleri yetkinliklerin daha ön plana çıktığını düşündürmektedir. Benzer şekilde, öğrenciler için anlamlı bir faktör olan *Ders Etkinliği* (DE), mezunlar modelinde etkisini yitirirken, *Kariyer Etkinliği* (KE) faktörü her iki grupta da önemini korumuştur. Bu bulgu, mezuniyet sonrası süreçte, derslerin anlık işleyişinden çok, uzaktan eğitim sürecinin staj ve çalışma gibi kariyer odaklı sunduğu esnekliğin ve kazanımların daha kalıcı bir etki bıraktığını göstermektedir (Santilli vd., 2022). Bu değerlendirmeler çerçevesinde MNL analizleri, öğrencilerin beklentilerinin büyük ölçüde anlık akademik çevreleri tarafından şekillendiğini, mezunların ise iş hayatı deneyimiyle birlikte bu süreci daha çok bireysel motivasyon ve kariyerlerine olan somut katkıları üzerinden değerlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma literatüre çok boyutlu katkılar sunmaktadır. Öncelikle, pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim modelinin yükseköğretim düzeyinde istihdam süreçleri üzerindeki etkilerini beşeri sermaye kuramları çerçevesinde inceleyen sınırlı sayıdaki çalışmalardan biri olması açısından özgün bir değer taşımaktadır. Yapılan ön literatür taramasında çalışmaların çoğunun pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim modelinin öğrenci memnuniyeti ve deneyimleriyle sınırlı kaldığı, az sayıda çalışmanın istihdam, beşeri sermaye ve iş gücü piyasası kavramlarıyla ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca keşfedici sıralı karma yöntem deseninin kullanılması, nitel bulguların nicel ölçme araçlarının geliştirilmesinde rehberlik etmesi nedeniyle metodolojik açıdan da literatüre katkı sağlamaktadır (Creswell, 2014). Araştırmada geliştirilen ölçme aracının Lawshe (1975) tekniği ile kapsam geçerliliğinin test edilmesi ve 15 kişilik uzman ekip tarafından değerlendirilmesi, gelecekte benzer çalışmalarda kullanılabilecek güvenilir bir veri toplama aracı ortaya koymuştur.

Kuramsal açıdan, araştırma bulgularının beşeri sermaye kuramına önemli katkılar sağladığı değerlendirilmektedir. Schultz (1961), Mincer (1958) ve Becker (1962) tarafından ortaya konulan beşeri sermayenin eğitim yoluyla geliştirildiği yaklaşımına, pandemi koşullarında uygulanan acil uzaktan eğitimin etkilerini sistematik olarak inceleyen bu araştırma yeni boyutlar eklemiştir. Özellikle uzaktan eğitimin öğrenme motivasyonu ve kişisel sorumluluk (OMKS), uzaktan eğitimin öğrenme etkinliği (UEOE), ders etkinliği (DE), kariyer etkinliği (KE) ve kayıt-zaman etkinliği (KZE) faktörleri çerçevesinde analiz edilmesi, beşeri sermaye birikiminin eğitim perspektifinden farklı boyutlarını ortaya koymaktadır. Pratik açıdan ise araştırma bulguları yükseköğretim kurumlarının kriz dönemlerinde eğitim politikalarını nasıl şekillendirmeleri gerektiğine dair önemli katkılar sunmaktadır. Farklı fakülte türlerinden (teorik eğitim ağırlıklı İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, uygulama ağırlıklı Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi hem teorik hem uygulama ağırlıklı İletişim Fakültesi) elde edilen bulgular, uzaktan eğitimin disiplinler arası farklılıklarını ortaya koyarak eğitim planlamacılarına önemli veriler sağlamaktadır. Özellikle uygulamalı eğitim gerektiren mühendislik alanlarında uzaktan eğitimin sınırlılıklarının daha belirgin hissedildiği bulgusunun, Marinoni ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan küresel araştırma sonuçlarıyla uyumlu olması, araştırmanın uluslararası geçerliliğini desteklemektedir.

İlk olarak, acil uzaktan eğitim süreçlerinde öğrenci motivasyonunu ve öz-düzenleme becerilerini artırmaya yönelik özel uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir. Araştırma bulgularında “Öğrenme Motivasyonu ve Kişisel Sorumluluk” (OMKS) faktörünün hem okuyan öğrencilerin hem de mezunların mesleki gelişim algılarında en güçlü pozitif yordayıcı olması, bu alanda yapılacak iyileştirmelerin önemini ortaya koymaktadır. Bu becerileri geliştirmek adına, öğrencileri pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarıp kendi öğrenme süreçlerinin aktif yöneticileri haline getiren proje tabanlı öğrenme (Project-based learning, PBL) modelleri müfredata entegre edilebilir (Kokotsaki vd., 2016). Ayrıca, teorik içeriğin ders öncesinde öğrenciye sunulduğu ve ders zamanının problem çözme gibi interaktif etkinliklere ayrıldığı ters yüz edilmiş sınıf (flipped classroom) pedagojisi, öğrencilerin derse hazırlıklı gelme sorumluluğunu artırabilir (Bintz vd., 2024; Zimmerman, 2002). Öğrencilerin “nasıl öğrendiklerini öğrenmelerini” sağlayacak metabilşel farkındalık çalışmaları ve onlara kendi güçlü yönlerine uygun değerlendirme biçimini seçme imkânı tanıyan esnek değerlendirme yöntemleri de kişisel sorumluluk ve motivasyonu güçlendirecek diğer önemli stratejilerdir (Pintrich, 2002).

İkinci olarak, farklı disiplinlerdeki eğitim metodolojilerinin uzaktan eğitim koşullarına uyarlanması için yeni teknikler geliştirilmelidir. Araştırma, teorik ağırlıklı İİBF ile uygulama ağırlıklı MDBF programlarının uzaktan eğitimden farklı etkilendiğini göstermiştir. Özellikle uygulamalı eğitim gerektiren programlarda, öğrencilerin teorik bilgiyi pratiğe dökmesini sağlayan yüksek nitelikli sanal laboratuvar ve simülasyon platformlarına (örneğin; Labster, VRLab) yatırım yapılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, derslerin niteliğine göre farklı sunum biçimlerini birleştiren katmanlı hibrit eğitim modelleri benimsenebilir. Bu modelde, teorik dersler tamamen çevrimiçi sunulurken, atölye ve laboratuvar gibi uygulamalı dersler için yoğunlaştırılmış yüz yüze bloklar veya kampüsteki uzaktan erişimli fiziksel laboratuvarlar kullanılabilir.

Üçüncü olarak, kariyer danışmanlığı hizmetlerinin güçlendirilmesi ve öğrencilerin piyasa gerçekleriyle uyumlu beklentiler geliştirmesinin sağlanması gerekmektedir. Araştırma, öğrencilerin ücret beklentileri ile mezunların fiili başlangıç ücretleri arasında derin bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu sorunu gidermek için kariyer merkezleri, Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi'nin ÜNİ-VERİ projesi

ve TÜİK gibi ulusal veri tabanlarından elde edilen güncel istihdam ve ücret verilerini danışmanlık süreçlerine entegre etmelidir. Her bölüm için, sektörde çalışan yeni mezunlarla düzenli “kariyer gerçekliği” seminerleri düzenlenmeli ve öğrencilere simülasyon tabanlı mülakat atölyeleri sunulmalıdır. Ayrıca, staj programlarının kariyer danışmanlığı ile bütünleştirilmesi, stajın bilinçli bir kariyer geliştirme aracına dönüşmesini sağlayacaktır. Ayrıca uzaktan eğitimin teknolojik altyapı gereksinimlerinin sosyoekonomik eşitsizlikleri derinleştirme potansiyeli göz önünde bulundurularak, tüm öğrenciler için erişim eşitliğini sağlayacak (cihaz, internet desteği vb.) destek mekanizmalarının kurulması yine büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar bulguların yorumlanmasında dikkate alınmalıdır. İlk olarak, araştırmanın veri toplama süreci Süleyman Demirel Üniversitesi lisans mezunları ve öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Bu sınırlılık, elde edilen bulguların yalnızca bu örneklem bağlamında geçerli olduğu ve Türkiye genelindeki yükseköğretim öğrencileri ya da diğer üniversiteler için genellenmesinin sınırlı olabileceği anlamını taşımaktadır. İkinci olarak, araştırma anket yöntemine dayandığı için katılımcıların kişisel algılarına, deneyimlerine ve öznel beyanlarına bağlıdır. Bu durum, özellikle öğrenme kaybı, istihdam beklentileri ve uzaktan öğretim süreçlerine ilişkin algılarda yanlılık ya da sosyal arzu edilirlilik etkisi gibi metodolojik sınırlamalara neden olabilir. Üçüncü olarak, araştırma süresinin pandemi dönemiyle sınırlı olması ve uzaktan eğitimin mezunların istihdamı ve mesleki gelişimleri üzerindeki etkilerinin zaman içinde daha net ortaya çıkabileceği gerçeği, çalışmanın uzun vadeli izleme ve analizlerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca teknolojik erişim ve dijital altyapının farklı sosyoekonomik gruplar üzerindeki etkileri bu çalışmada kapsamlı şekilde ele alınamamıştır.

İleriye dönük araştırmalarda, farklı üniversiteler ve bölgelerde benzer araştırmaların tekrarlanarak bulguların genellenebilirliğinin test edilmesi önerilmektedir. İkinci olarak, uzaktan eğitimin uzun dönemdeki etkilerini anlayabilmek için boylamsal çalışmaların yürütülmesi daha doğru politikaların geliştirilmesi açısından önemlidir. Özellikle mezunların kariyer gelişimleri, istihdam süreçleri ve ücret artışlarının 3-5 yıllık dönemler halinde izlenmesi, uzaktan eğitimin gerçek etkilerini ortaya koymayı mümkün kılacaktır. Üçüncü olarak, sosyoekonomik düzeylerin uzaktan eğitime erişim ve çıktılar üzerindeki etkilerini inceleyen

Çalışmaların yapılması, eğitimde eşitlik konusuna önemli katkılar sağlayacaktır. Dördüncü olarak, uzaktan eğitimin farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların gerçekleştirilmesi, kişiselleştirilmiş eğitim stratejilerinin geliştirilmesine katkı sunacaktır. Son olarak, uzaktan eğitimde kullanılan teknolojilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel araştırmaların yapılması, etkili uzaktan eğitim modellerinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Bu çalışmanın sonuçlarının, Covid-19 sonrası dönemde yükseköğretim politikalarının şekillendirilmesinde ve gelecekteki kriz dönemlerinde eğitim sürekliliğinin sağlanmasında önemli bir rehber niteliği taşıması beklenmektedir.



KAYNAKÇA

- Abakirov, S., ve Bayraktutan, Y. (2022). Beşeri Sermayenin İktisadi Etkileri: Orta Asya Ülkeleri Üzerine Bir Analiz. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(4), Article 4. <https://doi.org/10.33206/mjss.1079930>
- Abdulla, M., ve Ma, W. (2021). Remote Teaching and Learning in Applied Engineering: A Post-Pandemic Perspective (No. arXiv:2108.02714). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2108.02714>
- Abraham, K. G., ve Mallatt, J. (2022). Measuring Human Capital. *Journal of Economic Perspectives*, 36(3), 103-130. <https://doi.org/10.1257/jep.36.3.103>
- Abrantes, P., Silva, A. P., Backstrom, B., Neves, C., Falé, I., Jacquinet, M., Ramos, M. do R., Magano, O., ve Henriques, S. (2022). Transversal Competences and Employability: The Impacts of Distance Learning University According to Graduates' Follow-Up. *Education Sciences*, 12(65), 65. <https://doi.org/10.3390/educsci12020065>
- Acemoglu, D., ve Pischke, J. (1999). Beyond Becker: Training in Imperfect Labour Markets. *The Economic Journal*, 109(453), 112-142. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00405>
- Acemoğlu, D. (2009). *Introduction to Modern Economic Growth*. Princeton University Press.
- Acemoğlu, D., ve Autor, D. (2011). Skills, Tasks and Technologies: Implications for Employment and Earnings. İçinde D. Card ve O. Ashenfelter (Ed.), *Handbook of Labor Economics* (C. 4, ss. 1043-1171). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0169-7218\(11\)02410-5](https://doi.org/10.1016/S0169-7218(11)02410-5)
- Adedoyin, O. B., ve Soykan, E. (2023). Covid-19 Pandemic And Online Learning: The Challenges And Opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 863-875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Agiomirgianakis, G., Serenis, D., ve Tsounis, N. (2017). A Distance Learning University and Its Economic Impact In A Country's Peripheries: The Case Of Hellenic Open University. *Operational Research*, 17(1), Article 1. <https://doi.org/10.1007/s12351-015-0220-y>
- Alawamleh, M., Bani Ismail, L., Aqeel, D., ve Alawamleh, K. J. (2019). The Bilateral Relationship Between Human Capital Investment and Innovation in Jordan. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 8(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s13731-019-0101-3>
- Alkhowailed, M. S., Rasheed, Z., Shariq, A., Elzainy, A., El Sadik, A., Alkhamiss, A., Alsolai, A. M., Alduraibi, S. K., Alduraibi, A., Alamro, A., Alhomaidan, H. T., ve Al Abdulmonem, W. (2020). Digitalization Plan in Medical Education

- During Covid-19 Lockdown. *Informatics in Medicine Unlocked*, 20, 100432.
<https://doi.org/10.1016/j.imu.2020.100432>
- Alkın, S., Korkmaz, O., ve Çelik, S. B. (2020). Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *İş Ve İnsan Dergisi*, 7(1), 33-47. <https://doi.org/10.18394/iid.593944>
- Allee, N. J. (2024). *A Multifocal Examination of Online Learning in Higher Education* [Ph.D.].
<https://www.proquest.com/docview/3151995467/abstract/35667842E9E4D46PQ/20>
- Allen, I. E., ve Seaman, J. (2017). *Digital Compass Learning: Distance Education Enrollment Report 2017*. Babson Survey Research Group.
<https://eric.ed.gov/?id=ED580868>
- Ally, M. (2004). Foundations of Educational Theory for Online Learning. İçinde T. Anderson (Ed.), *Theory and Practice of Online Learning* (2. bs, C. 1, ss. 15-45). Athabasca University Press.
https://www.aupress.ca/app/uploads/120146_99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf#page=4.00
- Almıaçık, E., Of, M., Balkaş, J., Tülemmez, S., Mirzayev, M., ve Alfarrar, H. (2021). Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Umutsuzluklarının Kariyer Geleceği Algısı Üzerindeki Etkileri. *Business & Management Studies: An International Journal*, 9(1), Article 1.
<https://doi.org/10.15295/bmij.v9i1.1757>
- Alonso-Borrego, C., ve Romero-Medina, A. (2016). Wage Expectations for Higher Education Students in Spain. *LABOUR*, 30(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1111/lab.12072>
- Alparslan, A. M., ve Antalyalı, Ö. L. (2021). Güvenilirlik Analizi. İçinde A. M. Alparslan ve Ö. L. Antalyalı (Ed.), *Jamovi Uygulamalı İstatistik Analizleri—Sosyal Bilimlere Yönelik Araştırma Hikayeleri İle Anlatım* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Anggoro, W. D. (2022, Ağustos 12). *Young Workers Hit Hardest by COVID-19 Pandemic: ILO* [News]. Medcom.Id.
<https://www.medcom.id/english/business/8koZXVRb-young-workers-hit-hardest-by-covid-19-pandemic-ilo>
- Anwar, A. (2018). Empirical Analysis of Human Capital Convergence in Indonesia. *JEJAK: Jurnal Ekonomi Dan Kebijakan*, 11(2), Article 2.
<https://doi.org/10.15294/jejak.v11i2.16053>

- Arcidiacono, P. (2004). Ability Sorting and The Returns to College Major. *Journal of Econometrics*, 121(1), 343-375. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2003.10.010>
- Aristeidou, M., ve Cross, S. (2021, Haziran 22). The impact of the Covid-19 disruption on distance learning higher education students and activities. *7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21)*. Seventh International Conference on Higher Education Advances. <https://doi.org/10.4995/HEAd21.2021.12989>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., ve Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12(20), Article 20. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Arsu, Ş. U. (2022). Covid-19 Pandemisinde Öğrencilerin Gelecek Kaygılarının Kariyer Geleceği Algısı ile İlişkisi. *İşletme*, 3(2), Article 2.
- Artan, T., Arıcı, A., Çiçek, M., Bolat, G. B., ve Kocaoğlu, S. N. (2021). Sosyal Hizmet Mezun İstihdamı Araştırması: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Örneği. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 21(2), Article 2. <https://doi.org/10.54961/uobild.1038125>
- Artino, A. R. (2010). Online or face-to-face learning? Exploring the personal factors that predict students' choice of instructional format. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 272-276. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.07.005>
- Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S., ve Walker, D. (2013). *Introduction to Research in Education*. Cengage Learning.
- Asma, A., Murtaza, H., ve Ghorbanpour, M. (2024). Education Cost As A New Fickle In Higher Education For Students Learning Via Quantitively Multinomial Logistic Regression. *Scientific Reports (Nature Publisher Group)*, 14(1), 29947. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-81074-x>
- Aucejo, E. M., French, J., Ugalde Araya, M. P., ve Zafar, B. (2020). The Impact of COVID-19 On Student Experiences and Expectations: Evidence From a Survey. *Journal of Public Economics*, 191, 104271. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>
- Autor, D., ve Reynolds, E. (2020). The Nature of Work After The Covid Crisis: Too Few Low-Wage Jobs. *Brookings Institution*.
- Avcı, A. (2021). Pandemi (Covid-19), Üniversite Öğrencileri ve Uzaktan Eğitim Deneyimi. *HABITUS Journal of Sociology*, 2, 71-83.
- Ay, A., ve Yardımcı, P. (2008). Türkiye’de Beşeri Sermaye Birikimine Dayalı Ak Tipi İçsel Ekonomik Büyümenin Var Modeli İle Analizi. *Maliye Dergisi*, 155, 39-54.

- Aydın Çakır, A., ve Türkeş, S. (2021). Bilimsel Çalışmalarda Karma Yöntem Nasıl Kullanılır. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, Article 42. <https://doi.org/10.30794/pausbed.802568>
- Ayre, C., ve Scally, A. J. (2014). Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio: Revisiting the Original Methods of Calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Azevedo, J. P. W. D., Rogers, F. H., Ahlgren, S. E., Cloutier, M.-H., Chakroun, B., Chang, G.-C., Mizunoya, S., Reuge, N. J., Brossard, M., ve Bergmann, J. L. (2021). *The State of The Global Education Crisis: A Path to Recovery (Vol. 1 of 2)* (No. 166631). World Bank Group. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery>
- Balcı, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (15. Baskı). Pegem Akademi. <https://www.turcademy.com/kitap/sosyal-bilimlerde-arastirma-yontem-teknik-ve-ilkeler-9789756802403>
- Baldwin, R., ve Mauro, B. W. di. (2020). Introduction: Economics in the Time of COVID-19. İçinde *Economics in the Time of COVID-19*. CEPR Press. <https://cepr.org/publications/books-and-reports/economics-time-covid-19>
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), Article 1.
- Baraz, A. B., Atik, E., ve Atik, E. (2021). Öğrenme Yönetim Sistemi Kullanımının Teknoloji Kabul Modeli Kapsamında İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(24), Article 24. <https://doi.org/10.38155/ksbd.886333>
- Baron, A. (2011). Measuring Human Capital. *Strategic HR Review*, 10(2), 30-35. <https://doi.org/10.1108/14754391111108338>
- Barrero, J. M., Bloom, N., ve Davis, S. J. (2021). *Why Working from Home Will Stick* (Working Paper No. 28731). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w28731>
- Barro, R. J. (2001). Human Capital and Growth. *The American Economic Review*, 91(2), 12-17.
- Barro, R. J., ve Lee, J. W. (2013). A New Data Set of Educational Attainment in The World, 1950–2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184-198. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001>
- Bartlett, J. E., Kotrlik, J., ve Higgins, C. C. (2001). Determining Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 1(19), 43-50.

- Bartlett, M. S. (1937). The Statistical Conception of Mental Factors. *British Journal of Psychology. General Section*, 28(1), 97-104. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1937.tb00863.x>
- Baş, K. (2004). Türkiye’de Zorunlu Eğitim Süresinin Arttırılmasının Sağlayacağı Kazançlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 59(03), Article 03. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001570
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), Article 2.
- Bayram, K., ve Çelik, H. (2023). Yapay Zekâ Konusunda Muhakeme ve Girişimcilik Becerileriyle Bütünleştirilmiş Sosyo-Bilim Etkinliği: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.56423/fbod.1241946>
- Baz, B. (2021). COVID-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin Olası Öğrenme Kayıpları Üzerine Bir Değerlendirme. *Temel Eğitim*, 3(1), 25-35. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49. <https://doi.org/10.1086/258724>
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, First Edition*. NBER. <https://www.nber.org/books-and-chapters/human-capital-theoretical-and-empirical-analysis-special-reference-education-first-edition>
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (3. Baskı). NBER. <https://www.nber.org/books-and-chapters/human-capital-theoretical-and-empirical-analysis-special-reference-education-first-edition>
- Becker, G. S., Murphy, K. M., ve Tamura, R. (1990). Human Capital, Fertility, and Economic Growth. *Journal of Political Economy*, 98(5, Part 2), S12-S37. <https://doi.org/10.1086/261723>
- Berberoğlu, B. (2010). Ekonomik Performansın Anadolu Üniversitesi’nde Uzaktan Eğitim Yapan Fakültelerin Mezun Sayılarına Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 99-110.
- Bernard Bravo, M. F. (2022). *The Impact of COVID-19 on Undergraduate University Students with Part-Time Jobs* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The University of Western Ontario]. <https://www.proquest.com/docview/2734703195/abstract/4B6523106114D2EPQ/1>

- Bernard, R., Brauer, A., Abrami, P., ve Surkes, M. (2004). The Development of A Questionnaire for Predicting Online Learning Achievement. *Distance Education*, 25, 31-47. <https://doi.org/10.1080/0158791042000212440>
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., ve Bethel, E. C. (2009). A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
- Bilgin, G. (2021). Bağımsız Örneklem T Testi. İçinde A. M. Alparslan ve Ö. L. Antalyalı (Ed.), *Jamovi Uygulamalı İstatistik Analizleri—Sosyal Bilimlere Yönelik Araştırma Hikayeleri İle Anlatım* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bils, M., ve Klenow, P. J. (2000). Does Schooling Cause Growth? *American Economic Review*, 90(5), 1160-1183. <https://doi.org/10.1257/aer.90.5.1160>
- Bintz, G., Barenberg, J., ve Dutke, S. (2024). Components of The Flipped Classroom in Higher Education: Disentangling Flipping and Enrichment. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1412683>
- Blanchard, O., ve Katz, L. F. (1997). What We Know and Do Not Know about the Natural Rate of Unemployment. *Journal of Economic Perspectives*, 11(1), 51-72. <https://doi.org/10.1257/jep.11.1.51>
- Blokhin, A. L., Kotova, N. S., ve Kotov*, S. V. (2020). Human Capital Development Through Higher Education. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, Teacher Education-IFTE* 2019. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.01.13>
- Bloom, D. E., Canning, D., ve Sevilla, J. (2001). *The Effect of Health on Economic Growth: Theory and Evidence* (Working Paper No. 8587). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w8587>
- Bolliger, D. U. (2004). *Key Factors for Determining Student Satisfaction in Online Courses*. 3(1), 61-67. <https://www.learntechlib.org/primary/p/2226/>
- Bower, B. L., ve Hardy, K. P. (2004). From Correspondence to Cyberspace: Changes and Challenges in Distance Education. *New Directions for Community Colleges*, 2004(128), 5-12. <https://doi.org/10.1002/cc.169>
- Bozali, N., ve Uğur, M. S. (2022). Türkiye’de Cinsiyetler Arası Kazanç Eşitsizliğinin Ölçülmesi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(3), Article 3. <https://doi.org/10.53443/anadoluibfd.1109617>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), Article 2.

- Bozkurt, A., ve Sharma, R. C. (2020). Emergency Remote Teaching In A Time of Global Crisis Due To Coronavirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bramble, W. J., ve Panda, S. K. (Ed.). (2008). *Economics of distance and online learning: Theory, practice, and research* (1. Baskı). Routledge.
- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bridgstock, R., ve Jackson, D. (2019). Strategic Institutional Approaches to Graduate Employability: Navigating Meanings, Measurements and What Really Matters. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(5), 468-484. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1646378>
- Brown, P., Hesketh, A., ve Wliams, S. (2003). Employability in a Knowledge-driven Economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126. <https://doi.org/10.1080/1363908032000070648>
- Budak, S. (2016). *Eğitim Harcamaları ve Verimlilik İlişkisi: OECD Ülkeleri Üzerinde Bir İnceleme* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Bulut, Ş. (2023). Sağlık Yönetimi ve Beşeri Sermaye İlişkisi. İçinde İ. Bozkurt (Ed.), *Güncel Gelişmeler Işığında Sağlık Yönetimi*. Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub86>
- Burbules, N. C., ve Callister, T. A. (2000). Universities in Transition: The Promise and the Challenge of New Technologies. *Teachers College Record*, 102(2), 271-293. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00056>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Cahuc, P., ve Zylberberg, A. (2004). *Labor Economics*. MIT Press.
- Cameron, A., ve Trivedi, P. (2005). *Microeconometrics: Methods and Applications*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811241>
- Can, E., ve Sakallı, A. (2023). Örgün Öğretimden Açık Liseye Geçiş Nedenleri: Bir Durum Çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 194-237. <https://doi.org/10.51948/auad.1214224>
- Chen, S., PIAO, X., Xie, J., ve Managi, S. (2023). *Decreasing Per Capita Human Capital Growth In 166 Countries from 1990 to 2020*. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2594686/v1>
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling Techniques*. John Wiley & Sons. <https://archive.org/details/cochran-1977-sampling-techniques/page/n1/mode/2up>

- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Columbaro, N., ve Monaghan, C. (2009). *Employer Perceptions of Online Degrees: A Literature Review*.
- Corral, P., Dehnen, N., D'Souza, R., Mejalenko, J., ve Pennings, S. (2020). *The Human Capital Index 2020 Update: Human Capital in the Time of COVID-19* (R. Gatti, Ed.). World Bank Publications. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/suleyman-ebooks/detail.action?docID=6606068>
- Costello, A. B., ve Osborne, J. (2005). Best Practices In Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A., ve Lam, S. (2020). COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel, Karma Yöntem Yaklaşımları* (S. B. Demir, Ed.; M. Bursal, Çev.; 3. Baskı). Sage.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and The Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Cuadrado-García, M., Ruiz-Molina, M.-E., ve Montoro-Pons, J. D. (2010). Are There Gender Differences in e-Learning Use and Assessment? Evidence from an Interuniversity Online Project in Europe. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 367-371. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.027>
- Cucinotta, D., ve Vanelli, M. (2020). WHO Declares COVID-19 a Pandemic. *Acta Bio-Medica: Atenei Parmensis*, 91(1), 157-160. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>
- Cunningham, I., Baines, D., Shields, J., ve Lewchuk, W. (2016). Austerity Policies, 'Precarity' and The Nonprofit Workforce: A Comparative Study Of UK and Canada. *Journal of Industrial Relations*, 58(4), 455-472. <https://doi.org/10.1177/0022185616639309>

- Çakır, Ö., ve Kellevezir, I. (2020). Yükseköğretim Mezunlarında İşsizlik ve Nitelik Uyumsuzluğu Olgusu: ÜNİ-VERİ Araştırma Sonuçları Işığında Bir Değerlendirme. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1, 1-17.
- Çalışkan, Ş., ve Meçik, O. (2011). Sosyal ve Beşeri Sermayenin Bireysel Ekonomik Getirisi Üzerine Uygulamalı Bir Analiz: “Eskişehir İli Örneği”. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 7(2), 20.
- Çelik, S. (2022). *Brics-T Ülkelerinde Beşeri Sermayenin Ekonomik Büyümeye Etkisinin Lucas Modeli Çerçevesinde İncelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Çelikkaya, H. (1991). Eğitimin Anlamları ve Farklı Açılardan Görünüşü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), Article 3.
- Çetintav, B. (2021). Prapetrik Testler İçin Varsayım Kontrolü. İçinde A. M. Alparslan ve Ö. L. Antalyalı (Ed.), *Jamovi Uygulamalı İstatistik Analizleri—Sosyal Bilimlere Yönelik Araştırma Hikayeleri İle Anlatım* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dembo, M. H., ve Eaton, M. J. (2000). Self-Regulation of Academic Learning in Middle-Level Schools. *The Elementary School Journal*, 100(5), 473-490. <https://doi.org/10.1086/499651>
- Deming, W. E. (1991). *Sample Design in Business Research*. John Wiley & Sons. <https://archive.org/details/sampledesigninbu00demi/page/n23/mode/2up>
- Demirel Derebasoglu, M., ve Okten, C. (2022). *Gendered Impact of COVID-19 Pandemic on Transitioning from University to Labor Market: Evidence from Turkey* (Working Paper No. 15169). IZA Discussion Papers. <https://www.econstor.eu/handle/10419/263385>
- Demirgüç, A., Torre, K., ve Torre, I. (2020). *Measuring Human Capital in Europe and Central Asia* (No. 9458; Policy Research Working Paper). World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/05ac930e-632b-563c-be22-16de768136ce>
- Denison, E. F. (1962). *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us*. CED International Library; <https://openlibrary.org/sitesinden> aldım. <https://archive.org/details/sourcesofeconomi0000deni/page/n3/mode/2up?view=theater>
- Denison, E. F. (1967). *Why Growth Rates Differ: Postwar Experience in Nine Western Countries*. Brookings Institution. <https://countycat.mcfls.org/Record/.b15948134>
- Denison, E. F. (1980). The Contribution of Capital to Economic Growth. *The American Economic Review*, 70(2), 220-224.

- DeVellis, R. F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications* (40. Baskı). SAGE Publications.
- Donnelly, R., ve Patrinos, H. A. (2022). Learning loss During Covid-19: An Early Systematic Review. *PROSPECTS*, 51(4), 601-609. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., ve Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and Student Learning in The United States: The Hurt Could Last a Lifetime*. McKinsey. <http://ceros.mckinsey.com/coronavirus-promo-video-desktop>
- Downes, S. (2008). Places to go: Connectivism and Connective Knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(1), 6.
- Dye, K. (2015). Student and Instructor Behaviors in Online Music Lessons: An Exploratory Study. *International Journal of Music Education*, 34(2), 161-170. <https://doi.org/10.1177/0255761415584290>
- Ege, A. A., ve Erdil, E. (2023). Determinants of Overlapping Mismatch in the Turkish Labour Market. *Journal for Labour Market Research*, 57(1), 29. <https://doi.org/10.1186/s12651-023-00355-6>
- Eisner, R. (1989). *The Total Incomes System of Accounts*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/T/bo3632546.html>
- Emara, M., Schwab, S., Alnahdi, G., ve Gerdenitsch, C. (2025). The Relationship Between Students' Personality Traits, Attention State, And Use Of Regulatory Strategies During Emergent Distance Learning. *BMC Psychology*, 13, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02451-3>
- Emin, M. N., ve Altunel, M. (2021). *Koronavirüs Sürecinde Türkiye'nin Uzaktan Eğitim Deneyimi* (No. 190; s. 50). Seta. <https://setav.org/assets/uploads/2021/08/R190.pdf>
- Erkin, H. C. (2015). *Eğitim Standartlarının İktisadi Açıdan Modellenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Ertuğrul, B., Tekinyildiz, E., ve Alamur, M. (2022). COVID-19 Pandemi Sürecinde Algılanan Stres ile Kariyer İyimserliği İlişkisi, Üniversiteler İçin Yol Haritası: Kesitsel Araştırma. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences*, 7(3), 609-619. <https://doi.org/10.5336/healthsci.2022-88522>
- Eurostat. (2024). *Employment Rates of Recent Graduates*. Avrupa Birliği İstatistik Ofisi. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_rates_of_recent_graduates#Data_sources
- FE News. (2023, Eylül 27). Six Months: The Average Time It Takes For A Graduate To Find A Job In The Current Climate [News]. *FE News*.

<https://www.fenews.co.uk/student-view/six-months-the-average-time-it-takes-for-a-graduate-to-find-a-job-in-the-current-climate/>

- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5. Baskı). SAGE Publications.
- Fox, J., ve Weisberg, S. (2011). *An R Companion to Applied Regression* (3. Baskı). SAGE Publications. <https://archive.org/details/an-r-companion-to-applied-regression-pdfdrive/page/n3/mode/2up>
- Fuente-Mella, H. de la, Umaña-Hermosilla, B., Fonseca-Fuentes, M., ve Elórtégui-Gómez, C. (2021). Multinomial Logistic Regression to Estimate the Financial Education and Financial Knowledge of University Students in Chile. *Information*, 12(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/info12090379>
- Fugate, M., Kinicki, A. J., ve Ashforth, B. (2004). Employability: A Psycho-Social Construct, Its Dimensions, and Applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- Gafiatulina, N., SHishova, N. V., Volkova, D., ve Topchiy, I. (2020). Applying of Information and Communication Technologies in the Education Process. *E3s Web of Conferences*, 175, 15031. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515031>
- Garavan, T. N., Morley, M., Gunnigle, P., ve Collins, E. (2001). Human Capital Accumulation: The Role of Human Resource Development. *Journal of European Industrial Training*, 25(2/3/4), 48-68. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005437>
- García-Aracil, A., Isusi-Fagoaga, R., ve Navarro-Milla, I. (2023). Employers' Perceptions of Young Higher Education Graduates' Employability in Belarus. *Research in Comparative and International Education*, 18(1), 104-122. <https://doi.org/10.1177/17454999221145545>
- García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A., ve Martín-Rojas, R. (2021). The Transformation of Higher Education After the Covid Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
- Garrison, D. R. (1985). Three Generations of Technological Innovations in Distance Education. *Distance Education*, 6(2), 235-241. <https://doi.org/10.1080/0158791850060208>
- Gelmez, Ö. S. Ö. (2021). Temel Bir İnsan Hakkı Olarak Engelli Bireylerin Eğitim Hakkı: Ortaokul Öğrencisi Velilerinin Engellilerin Eğitimine İlişkin Tutumları. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2737>

- George, D., ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (16. bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Gewalt, S. C., Berger, S., Krisam, R., Krisam, J., ve Breuer, M. (2022). "University Students' Economic Situation During the COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study in Germany". *Plos One*, 17(10), e0275055. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275055>
- Girginer, N. (2001). *Uzaktan Eğitim Kararlarında Teknoloji, Maliyet, Etkinlik Boyutları ve Uzaktan Eğitime Geçiş İçin Kavramsal Bir Model Önerisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Goldberg, J., ve Smith, J. (2007). The Effects of Education on Labor Market Outcomes. İçinde H. F. Ladd ve E. B. Fiske (Ed.), *Handbook of Research in Education Finance and Policy* (1. bs). Routledge.
- Goldin, C. (2016). *Handbook of Cliometrics*. Springer Verlag.
- Gopinath, G. (2020, Nisan 14). *The Great Lockdown: Worst Economic Downturn Since the Great Depression* [Sivil Toplum Kuruluşu]. IMF Blog. <https://www.imf.org/en/Blogs/Articles/2020/04/14/blog-weo-the-great-lockdown-worst-economic-downturn-since-the-great-depression>
- Greene, W. H. (2018). *Econometric Analysis* (8. Baskı). Pearson Education, Limited.
- Grice, J. W. (2001). Computing and Evaluating Factor Scores. *Psychological Methods*, 6(4), 430-450. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.6.4.430>
- Grossman, M. (2000). The Human Capital Model. İçinde A. J. Culyer ve J. P. Newhouse (Ed.), *Handbook of Health Economics* (C. 1, ss. 347-408). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1574-0064\(00\)80166-3](https://doi.org/10.1016/S1574-0064(00)80166-3)
- Gümüş, S. (2004). *Beşeri Sermaye ve Ekonomik Kalkınma: Türkiye Üzerine Ekonometrik Bir Analiz* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Gündüz, A. Y., ve Yahaya, A. M. (2018). The Importance of Healthy Human Life on Economic Development. *Social Sciences*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.11648/j.ss.20180702.12>
- Güneş, C. (2019). İşgücüne Katılım Kararı: Nitel Bağımlı Değişkenli Panel Veri Modelleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2), Article 2. <https://doi.org/10.17153/oguiibf.450826>
- Güneş, F., ve Deveci, T. (2021). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Günsan, N., ve Yergin, H. (2021). Aktif İşgücü Politikalarının İstihdam Üzerindeki Etkisi (Impact of Active Labor Policies on Employment). *Türk Turizm*

- Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 1161-1180.
<https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.899>
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
<https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=72628>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., ve Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8. Baskı). Cengage.
- Hanushek, E. A., ve Woessmann, L. (2020). *The Economic Impacts of Learning Losses* (OECD Education Working Papers No. No. 225). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/21908d74-en>
- Harvey, L. (2001). Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-109. <https://doi.org/10.1080/13538320120059990>
- Hatırlı, S. A. (2018). *Mikroekonomi* (3. Baskı). Alter Yayıncılık.
- Hausman, J., ve McFadden, D. (1984). Specification Tests for the Multinomial Logit Model. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 52(5), 1219-1240.
<https://doi.org/10.2307/1910997>
- Hayes, A. F., ve Cai, L. (2007). Using Heteroskedasticity-Consistent Standard Error Estimators in OLS Regression: An Introduction and Software Implementation. *Behavior Research Methods*, 39(4), 709-722.
<https://doi.org/10.3758/BF03192961>
- Hebebe, M. T., Bertiz, Y., ve Alan, S. (2020). Investigation of Views of Students and Teachers on Distance Education Practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282.
- Heckman, J. J., ve LaFontaine, P. A. (2010). The American High School Graduation Rate: Trends and Levels. *The Review of Economics and Statistics*, 92(2), 244-262. <https://doi.org/10.1162/rest.2010.12366>
- Hızıroğlu Aygün, A., Köksal, S., ve Uysal, G. (2021). *The Effects of COVID-19 on Labor Market Outcomes in Turkey* (Policy Brief No. PB 72). Economic Research Forum. <https://erf.org.eg/publications/the-effects-of-covid-19-on-labor-market-outcomes-in-turkey/>
- Hillage, J., ve Pollard, E. (1998). Employability: Developing a framework for policy analysis. *Labour Market Trends*, 107, 83-84.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., ve Bond, M. A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648>

- Holden, L., ve Biddle, J. (2017). The Introduction of Human Capital Theory into Education Policy in the United States. *History of Political Economy*, 49(4), 537-574. <https://doi.org/10.1215/00182702-4296305>
- Holmberg, B. (1988). Guided Didactic Conversation in Distance Education. İçinde D. Sewart, D. Keegan, ve B. Holmberg (Ed.), *Distance Education*. Routledge.
- Horn, J. L. (1965). A Rationale and Test for The Number of Factors in Factor Analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Hosmer Jr., D. W., ve Lemeshow, S. (2013). *Applied Logistic Regression* (2. Baskı). John Wiley & Sons.
- Hotar, N., Özcan, M. A., Baran, B., Karagöz, E., ve Güney, L. Ö. (2023). Face-to-Face, Online or Hybrid, Which Model is Preferred by University Students And Why? *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.53850/joltida.1125339>
- Hotchkiss, J. L., ve Rios-Avila, F. (2013). Identifying Factors behind the Decline in the U.S. Labor Force Participation Rate. *Business and Economic Research*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.5296/ber.v3i1.3370>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and Synchronous E-Learning. *EDUCAUSE Review*, 4. <https://er.educause.edu/articles/2008/11/asynchronous-and-synchronous-elearning>
- Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, F., Crăciun, D., ve de Wit, H. (2022). Internationalization of Higher Education in A Post-Pandemic World: Challenges and Responses. *Higher Education Quarterly*, 76(2), 203-212. <https://doi.org/10.1111/hequ.12392>
- Idris, M. U. (2024). Sectoral Scarring Effects of COVID-19 on Employees with Tertiary Education Degrees. *Jurnal Ketenagakerjaan*, 19(2), 249-261. <https://doi.org/10.47198/jnaker.v19i2.356>
- ILO. (2020). *ILO Monitor: COVID-19 and the World of Work. Sixth Edition Updated Estimates and Analysis* (ILO Monitor, s. 25). International Labour Organization.
- ILO. (2021a). *COVID-19 and The World of Work. Updated Estimates and Analysis* (ILO Monitor, s. 35). International Labour Organization.
- ILO. (2021b). *World Employment and Social Outlook: Trends 2021* (ILO Flagship Report). International Labour Organization.

<https://www.ilo.org/publications/world-employment-and-social-outlook-trends-2021>

ILO. (2022). *World Employment and Social Outlook: Trends 2022* (ILO Flagship Report). International Labour Organization. <https://www.ilo.org/publications/world-employment-and-social-outlook-trends-2021>

IMF. (2021). *Fiscal Monitor: A Fair Shot* (Nos. 0258-7440). International Monetary Fund. <https://www.imf.org/en/Publications/FM/Issues/2021/03/29/fiscal-monitor-april-2021>

İstekli, M., ve Serdengeçti, A. (2021). Beşeri Sermaye ve Tasarruf İlişkisi. *İktisat Politikası Araştırmaları Dergisi*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.26650/JEPR.930623>

İşman, A. (2022). *Uzaktan Eğitim* (5. Baskı). Pegem Akademi. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=91491>

Ivanová, E., Žárská, V., ve Masárová, J. (2021). Digitalization and Human Capital Development. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 9(2), 402-415. [https://doi.org/10.9770/jesi.2021.9.2\(26\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2021.9.2(26))

Jabbari, J., Zheng, H., Roll, S., Auguste, D., ve Heller, O. (2024). How Did Reskilling During the COVID-19 Pandemic Relate to Entrepreneurship and Optimism? Barriers, Opportunities, and Implications for Equity. *Journal of Family and Economic Issues*, 45(2), 410-429. <https://doi.org/10.1007/s10834-023-09906-y>

Johnson, R. B., ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

Jones, I. D., ve Brady, G. (2022). Informal Education Pedagogy Transcendence from the ‘Academy’ to Society in the Current and Post COVID Environment. *Education Sciences*, 12(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/educsci12010037>

Kaiser, H. F. (1960). The Application of Electronic Computers to Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141-151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>

Kandemir, O. (2014). Türkiye’de Yükseköğretim Düzeyinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları: Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Ekonomik Kalkınma. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), Article 5. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6850>

Kane, T. J., ve Rouse, C. E. (1995). Labor Market Returns to Two and Four Year College. *The American Economic Review*, 85(3), 600-614.

- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (35. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karayılmazlar, E., ve Yayla, N. (2009). Türkiye’de Yükseköğretimin Sosyal Getirileri. *Social Sciences*, 4(2), 116-127.
- Kavak, O., ve Gölpek, F. (2020). Yükseköğretim Harcamaları ile Gelir İlişkisi: Mardin Artuklu Üniversitesi Örneği. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), Article 2.
- Kay, R. H. (2012). Exploring The Use of Video Podcasts in Education: A Comprehensive Review of The Literature. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 820-831. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.011>
- Kazancıgil, D. (2019). *Beşeri Sermaye Ekonomik Büyüme İlişkisi; Türkiye Örneği* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Keegan, D. (1980). On Defining Distance Education. *Distance Education*, 1(1), 13-36. <https://doi.org/10.1080/0158791800010102>
- Keegan, D. (1993). *Theoretical principles of distance education*. Taylor & Francis e-Library.
- Keleş, M. K., Özel, S. A., Keleş, M. K., ve Özel, S. A. (2016). A Review of Distance Learning and Learning Management Systems. İçinde *Virtual Learning*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/65222>
- Kendrick, J. W. (1976). *The Formation and Stocks of Total Capital*. NBER. https://openlibrary.org/books/OL4889362M/The_formation_and_stocks_of_total_capital
- Khawaja, S., Anjos, E., ve Qureshi, F. (2023). The Impact of the Pandemic (COVID-19) on Higher Education Students: Challenges, Adaptations, and Future Perspectives. *Creative Education*, 14(11), Article 11. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.1411140>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., ve Wiggins, A. (2016). Project-Based Learning: A Review Of The Literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Korukluoğlu, P., ve Bavli, B. (2022). Öğrenci Velileri Gözünden COVID-19 Pandemisi Acil Uzaktan Öğretim (AUÖ) Süreci: Fenomenolojik Bir Çalışma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), Article 2. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.894043>
- Kosonen, T., ve Matikka, T. (2020). *Discrete Labor Supply: Empirical Evidence and Implications* (SSRN Scholarly Paper No. 3609866). Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3609866>

- Kraay, A. (2019). The World Bank Human Capital Index: A Guide. *The World Bank Research Observer*, 34(1), 1-33. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkz001>
- Krueger, R. A., ve Casey, M. A. (2014). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (5. Baskı). SAGE Publications.
- Krylova, L., Prudnikova, A., ve Sergeeva, N. (2021). Employment in The Post-Pandemic Period: Problems and Prospects Regional Aspect. *SHS Web of Conferences*, 94, 01026. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219401026>
- Lawley, D. N., ve Maxwell, A. E. (1971). *Factor Analysis as a Statistical Method*. Butterworths.
https://openlibrary.org/books/OL21777942M/Factor_analysis_as_a_statistical_method
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Leadbeater, W., Shuttleworth, T., Couperthwaite, J., ve Nightingale, K. P. (2013). Evaluating The Use and Impact of Lecture Recording in Undergraduates: Evidence For Distinct Approaches by Different Groups of Students. *Computers & Education*, 61, 185-192. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.011>
- Lemieux, T. (2014). Occupations, Fields of Study and Returns to Education. *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique*, 47(4), 1047-1077. <https://doi.org/10.1111/caje.12116>
- Lewchuk, W. (2017). Precarious Jobs: Where Are They, And How Do They Affect Well-Being. *The Economic and Labour Relations Review*, 28(3), 402-419. <https://doi.org/10.1177/1035304617722943>
- Li, H., He, J., Liu, Q., Fraumeni, B. M., ve Zheng, X. (2016). *Regional Distribution and Dynamics of Human Capital in China 1985-2014: Education, Urbanization, and Aging of the Population* (Working Paper No. 22906). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w22906>
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., ve Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239.e3. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Lohman, M. C. (2006). Factors Influencing Teachers' Engagement in Informal Learning Activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141-156. <https://doi.org/10.1108/13665620610654577>

- Long, M., ve Guoliang, Z. (2022). An Empirical Study on the Employment Outlook of New Graduates at Yili Normal University under the COVID-19 Effect-19. *Advances in Education*, 12(11), 4931. <https://doi.org/10.12677/AE.2022.1211751>
- Lucas, R. E. (1988). On The Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42. [https://doi.org/10.1016/0304-3932\(88\)90168-7](https://doi.org/10.1016/0304-3932(88)90168-7)
- Lukashe, M., Chigbu, B. I., ve Umejiesi, I. (2024). Synchronous Online Learning and Career Readiness in Higher Education: Student Perceptions, Challenges, and Solutions. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1449363>
- Lynn, T., Rosati, P., Conway, E., ve van der Werff, L. (Ed.). (2023). *The Future of Work: Challenges and Prospects for Organisations, Jobs and Workers*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-31494-0>
- M. Mijwil, M., Guma, A., ve Sadıkoğlu, E. (2023). The Evolving Role of Artificial Intelligence in the Future of Distance Learning: Exploring the Next Frontier. *Mesopotamian Journal of Computer Science*, 2023, 92-99. <https://doi.org/10.58496/MJCSC/2023/012>
- Ma, X. (2011). Expansion Dynamic Game Analysis on Education Quality Control for Distance Education System. *Advanced Materials Research*, 230-232, 481-485. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/AMR.230-232.481>
- Maisonneuve, C. de la, Égert, B., ve Turner, D. (2022). Quantifying The Macroeconomic Impact of Covid-19-Related School Closures Through The Human Capital Channel. *OECD Publishing*. <https://doi.org/doi.org/10.1787/eea048c5-en>
- Mammadov, R. (2018). *Eğitim Standardı, Eğitim Finansmanı ve Ekonomik Büyümenin Panel Ekonometrisi ile Analizi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Mamuneas, T. P., Savvides, A., ve Stengos, T. (2006). Economic Development and The Return To Human Capital: A Smooth Coefficient Semiparametric Approach. *Journal of Applied Econometrics*, 21(1), 111-132. <https://doi.org/10.1002/jae.813>
- Marginson, S. (2016). The Worldwide Trend to High Participation Higher Education: Dynamics of Social Stratification in Inclusive Systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Marinoni, G., Land, H. van't, ve Jensen, T. (2020). *The Impact Of Covid-19 On Higher Education Around The World* (IAU Global Survey Report, s. 50). International

- Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_the_survey_report_final_may_2020.pdf
- Martel, M. (2021). *Fall 2021 International Student Enrollment Snapshot* (s. 13). Institute of International Education. https://www.iie.org/wp-content/uploads/2022/12/IIE_FallSnapshot_2021_Report.pdf
- Martins, P. S., ve Pereira, P. T. (2004). Does education reduce wage inequality? Quantile regression evidence from 16 countries. *Labour Economics*, 11(3), 355-371. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2003.05.003>
- Matějka, F., ve McKay, A. (2011). Rational Inattention to Discrete Choices: A New Foundation for the Multinomial Logit Model. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1886964>
- Matthews, D. (1999). The Origins of Distance Education and Its Use in the United States. *T.H.E. Journal*, 27(2). <https://www.learntechlib.org/p/89339>
- McFadden, D. (1977). Quantitative Methods for Analyzing Travel Behaviour of Individuals: Some Recent Developments. *Cowles Foundation Discussion Papers*. <https://elischolar.library.yale.edu/cowles-discussion-paper-series/707>
- McFadden, D. (1981). Econometric Models of Probabilistic Choice. İçinde C. F. Manski ve D. McFadden (Ed.), *Structural Analysis of Discrete Data with Econometric Applications*. Cambridge: MIT Press. <https://eml.berkeley.edu/discrete/ch5.pdf>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., ve Baki, M. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47. <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., ve Jones, K. (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. US Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED505824>
- Merdan, K. (2023). Ekonomik Büyüme, İşsizlik ve İstihdam İlişkisi: Türkiye Örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 147-166. <https://doi.org/10.18657/yonveek.1361775>
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 3-14. <https://doi.org/10.1002/ace.3>
- Metin, F. (2023). Yükseköğretimden İstihdama Geçişte Covid-19 Etkisi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), Article 1. <https://doi.org/10.26745/ahbvuibfd.1196890>

- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE.
- Minaeva, E., ve Taradina, L. (2022). Internationalization in Russian universities during the pandemic of COVID-19: Lessons for succeeding in the new reality. *Higher Education Quarterly*, 76(2), 293-310. <https://doi.org/10.1111/hequ.12387>
- Mincer, J. (1957). *A Study of Personal Income Distribution* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Columbia University]. <https://www.proquest.com/docview/193573104/citation/D4477401B42A4714PQ/1>
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302. <https://doi.org/10.1086/258055>
- Mincer, J. (1965). [Incelemesi *Review of The Economic Value of Education; Economic Aspects of Education: Three Essays; External Benefits of Public Education: An Economic Analysis*, tanıtım yazarı T. W. Schultz, W. G. Bowen, ve B. A. Weisbrod]. *The American Economic Review*, 55(3), 637-640.
- Mincer, J. (1981). *Human Capital and Economic Growth* (Working Paper No. 803). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w0803>
- Mincer, J. A. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings*. NBER. <https://www.nber.org/books-and-chapters/schooling-experience-and-earnings>
- Mishra, L., Gupta, T., ve Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Moore, M. G. (1973). Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679. <https://doi.org/10.2307/1980599>
- Moore, M. G. (1993). Theory of Transactional Distance. İçinde D. Keegan (Ed.), *The Handbook of Distance Education* (3. bs). Routledge.
- Moore, M. G., ve Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A Systems View* (3. Baskı). Wadsworth Publishing Company. <https://books.google.com.tr/books?id=1AzFQgAACAAJ>
- Moreno-Gomez, J., Navarro-Manotas, E., Silvera-Hernandez, L., ve Misat-Gomez, G. (2025). The Impact of Higher Education in Transition Students-Graduates in Socio Economic Level and Employment: Colombian Case. *TEM Journal*, 429-437. <https://doi.org/10.18421/TEM141-38>

- Morley, L. (2001). Producing New Workers: Quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), 131-138. <https://doi.org/10.1080/13538320120060024>
- Mouw, T., ve Kalleberg, A. L. (2010). Occupations and the Structure of Wage Inequality in the United States, 1980s to 2000s. *American Sociological Review*, 75(3), 402-431. <https://doi.org/10.1177/0003122410363564>
- Neagu, O., Lazar, V., Teodoru, M., ve Macarie, S. (2016). Human Capital Quality and Development: An Employers' and Employees' Comparative Insight. *Studia Universitatis „Vasile Goldis” Arad – Economics Series*, 26(3), 62-73. <https://doi.org/10.1515/sues-2016-0015>
- Nguyen, A., Hussain, M., Pasipanodya, E., Rubtsova, A., Moore, R. C., Jeste, D. V., ve Moore, D. J. (2022). The Impact of Life Stress, Psychological Resources, and Proactive Behaviors On quality of Life Among People Living With HIV. *Aging & Mental Health*, 27(5), 948-956. <https://doi.org/10.1080/13607863.2022.2068126>
- Nguyen, T. (2015). The Effectiveness of Online Learning: Beyond No Significant Difference and Future Horizons. *Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2), 309-319.
- Nizar, N. I., ve Nazir, A. (2020). Faktor Human Capital Pada Pertumbuhan Ekonomi Kreatif. *Jurnal MANDIRI: Ilmu Pengetahuan, Seni, Dan Teknologi*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.33753/mandiri.v4i1.103>
- Norbert, S., Holla, A., Sabarwal, S., Silva, J., ve Yi Chang, A. (2023). *Collapse and Recovery: How the COVID-19 Pandemic Eroded Human Capital and What to Do about It*. World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1901-8
- Nunnally, J. C., ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed). McGraw-Hill. <http://catdir.loc.gov/catdir/toc/mh022/93022756.html>
- Nworie, J., Haughton, N., ve Oprandi, S. (2012). Leadership in Distance Education: Qualities and Qualifications Sought by Higher Education Institutions. *American Journal of Distance Education*, 26(3), 180-199. <https://doi.org/10.1080/08923647.2012.696396>
- OECD. (2001). *The Well-Being Of Nations: The Role Of Human and Social Capital* (s. 121). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264189515-en>
- OECD. (2019). *Productivity, Human Capital and Educational Policies—OECD*. <https://www.oecd.org/economy/human-capital/>
- OECD. (2021a). *OECD Employment Outlook 2021 Navigating the COVID-19 Crisis and Recovery* (s. 404). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5a700c4b-en>

- OECD. (2021b). *The State of School Education*. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/0c0b63ae-en>
- Oktar, Ö. F. (2021). Keşfedici Faktör Analizi. İçinde A. M. Alparslan ve Ö. L. Antalyalı (Ed.), *Jamovi Uygulamalı İstatistik Analizleri—Sosyal Bilimlere Yönelik Araştırma Hikayeleri İle Anlatım* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., ve Morais, C. (2021). An Exploratory Study on The Emergency Remote Education Experience of Higher Education Students and Teachers During The Covid-19 Pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1357-1376. <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>
- O'Toole, J., Snuggs, E., Benati, K., ve Lindsay, S. (2023). How Has The Experience of Covid-19 Impacted Graduate Readiness For A Protean Career? A Qualitative Investigation Of Final Year Business Students' Industry Placement Experience During The Pandemic. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100888. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100888>
- Öz Ceviz, N., Tektaş, N., Basmacı, G., ve Tektaş, M. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakışı: Türkiye Örneği. *Ulakbilge Dergisi*, 8, 1322-1335. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-08-54-06>
- Özdemir, H., Kayabaşı, R., Erkan, M. A., ve Cündübeyoğlu, İ. (2023). İş Güvenliği Uzmanlarının Teknik ve İstihdam Edilebilirlik Becerileri: İş İlanları Üzerine Bir Analiz. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.54688/ayd.1246857>
- Özek, B. Y., ve Sincer, S. (2024). Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm: Çevrimiçi ve Hibrit Uygulamaların Geleneksel Eğitim Sistemine Entegrasyonu. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, Article 14. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1426337>
- Özyer, K. K. (2021). Ölçek Geliştirme ve Güvenirlilik Analizleri: Jamovi Uygulaması. *Turkish Academic Research Review*, 6(5), Article 5. <https://doi.org/10.30622/tarr.1004560>
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS* (7. Baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Pastore, F., ve Choudhry, M. T. (2022). Determinants of School to Work Transition and COVID-19. *International Journal of Manpower*, 43(7), 1487-1501. <https://doi.org/10.1108/IJM-10-2022-711>
- Patelarou, A., Bakalis, N., Markakis, G., Patelarou, E., ve Patelarou, A. (2023). *COVID-19 Pandemic and Nursing Education – Nursing Students as Members*

- of the Academic Community in New Educational Reality (No. 2023100529). Preprints. <https://doi.org/10.20944/preprints202310.0529.v1>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications.
- Pavlin, S., ve Svetlicic, M. (2012). Higher Education, Employability and Competitiveness. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), Article 43.
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Pittman, V. V. (2003). Correspondence Study in the American University: A Second Historiographic Perspective. İçinde M. G. Moore ve W. G. Anderson (Ed.), *Handbook of Distance Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pokhrel, S., ve Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of Covid-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Pool, L. D., ve Qualter, P. (2013). Emotional Self-Efficacy, Graduate Employability, and Career Satisfaction: Testing The Associations. *Australian Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12023>
- Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H. A., ve Vegas, E. (2021). The Covid-19 Cost of School Closures in Earnings and Income across the World. *Comparative Education Review*, 65(2), 271-287. <https://doi.org/10.1086/713540>
- Ragazou, K., Passas, I., Garefalakis, A., Kourgiantakis, M., ve Xanthos, G. (2022). Youth's Entrepreneurial Intention: A Multinomial Logistic Regression Analysis of the Factors Influencing Greek HEI Students in Time of Crisis. *Sustainability*, 14(20), Article 20. <https://doi.org/10.3390/su142013164>
- Resmi Gazete. (2022). *Asgari Ücret Tespit Komisyonu Kararı* (Tebliğ No. 32058). Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/12/20221229-13.pdf>
- Revelle, W., ve Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients Alpha, Beta, Omega, and The glb: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 74(1), 145-154. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9102-z>
- Romer, P. M. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, 98(5, Part 2), S71-S102. <https://doi.org/10.1086/261725>
- Sahoo, K. K., Muduli, K. K., Luhach, A. Kr., ve Poonia, R. C. (2021). Pandemic COVID-19: An Empirical Analysis Of Impact On Indian Higher Education

- System. *Journal of Statistics and Management Systems*, 24(2), 341-355. <https://doi.org/10.1080/09720510.2021.1875571>
- Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Sain, K. (2022). *Beşeri Sermaye Gücü Olarak Yükseköğretimin Küresel Rekabet İle İlişkisi: OECD Ülkeleri Üzerine Bir Panel Veri Analizi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Soresi, S., ve Nota, L. (2022). In The Same Boat? An Online Group Career Counseling With a Group Of Young Adults in The Time of Covid-19. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 623-641. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09505-z>
- Sarı, O. (2024, Temmuz 27). “ÜNİ-VERİ”nin Kapsamı Genişletildi [Kamu Haber Ajansı]. Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/uni-verinin-kapsami-genisletildi/3286706>
- Schultz, T. W. (1959). Investment in Man: An Economist’s View. *Social Service Review*, 33(2), 109-117. <https://doi.org/10.1086/640656>
- Schultz, T. W. (1960). Capital Formation by Education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 571-583. <https://doi.org/10.1086/258393>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schultz, T. W. (1982). *Investing in People: The Economics of Population Quality*. University of California Press.
- Setyaningsih, S., ve Sukono, S. (2022). Analysis of Factors Affecting Lecturer Performance at a University during the COVID-19 Pandemic Using Logistic Regression and Genetic Algorithms. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(2), 542-561.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., ve Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Houghton Mifflin.
- Shair, W., Anwar, M., Hussain, S., ve Kubra, N. (2024). The Differential Effect of Internal and External Remittances on Labor Participation and Employment Choices in Pakistan. *Sage Open*, 14(3), 21582440241265879. <https://doi.org/10.1177/21582440241265879>
- Shatunova, O., Merzon, E., Shaimardanova, M., ve Shabalin, S. (2018). Training of Future Technology Teachers: Management Tools and Challenges in Current Educational Process. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and*

Technology Education, 14(6), 2343-2351.
<https://doi.org/10.29333/ejmste/89559>

- Shiyuan, Y., Jinxiu, Y., Jingfei, X., Yuling, Z., Longhua, Y., Houjian, L., Wei, L., Hao, C., Guorong, H., ve Juan, C. (2022). Impact Of Human Capital And Social Capital On Employability Of Chinese College Students Under COVID-19 Epidemic—Joint Moderating Effects Of Perception Reduction Of Employment Opportunities And Future Career Clarity. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1046952>
- Simamora, R. M. (2020). The Challenges of Online Learning During The COVID-19 Pandemic: An Essay Analysis of Performing Arts Education Students. *Studies in Learning and Teaching*, 1(2), Article 2. <https://doi.org/10.46627/silet.v1i2.38>
- Simonson, M., Zvacek, S. M., ve Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition*. IAP.
- Sincharoenkul, K., ve Witthayasirikul, C. (2022). Can Online Learners Obtain Sufficient Competencies in The Hospitality and Tourism Industries? *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.996377>
- Skyers, R. (1995). *A Case Study of Distance Education and Development in Jamaica: A Study of Three Distance Education Organisations and Their Contribution to Development* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Open University (United Kingdom)]. <https://search.proquest.com/dissertations-theses/case-study-distance-education-development-jamaica/docview/2169329872/se-2?accountid=14141>
- Small, L., McPhail, R., ve Shaw, A. (2022). Graduate Employability: The Higher Education Landscape in Australia. *Higher Education Research and Development*, 41(3), 919-933. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877623>
- Smith, G. G., Ferguson, D., ve Caris, M. (2002). Teaching on-Line versus Face-to-Face. *Journal of Educational Technology Systems*, 30(4), 337-364. <https://doi.org/10.2190/FFWX-TJJE-5AFQ-GMFT>
- Smith, V. (2010). Enhancing Employability: Human, Cultural, and Social Capital in an Era of Turbulent Unpredictability. *Human Relations*, 63(2), 279-300. <https://doi.org/10.1177/0018726709353639>
- Solow, R. M. (1956). A Contribution to the Theory of Economic Growth. *The Quarterly Journal of Economics*, 70(1), 65-94. <https://doi.org/10.2307/1884513>
- Soydal, H., ve Acar, M. S. (2022). Effects of Covid-19 on the Labour Market in the United States and Turkey. *Effects of Covid-19 on the Labour Market in the*

- United States and Turkey*. 40th ATHENS International Conference on Economics, Humanities, Social Sciences and Education, Greece. <https://doi.org/10.17758/heaig10.ed06221007>
- Soylu, Ö. B. (2020). Türkiye Ekonomisinde Covid-19'un Sektörel Etkileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), Article 6.
- Su, L., ve Meng, D. (2012). *Human Capital, Social Capital and Employment of University Graduates: A Questionnaire-based Statistical Analysis*. 10, 27-33. <https://www.semanticscholar.org/paper/Human-Capital%2CSocial-Capital-and-Employment-of-Da-hu/309d329399d5181ce6dd8728d31d09bd1700c478#citing-papers>
- Sun, M. (2021). Labor Markets. İçinde *Macroeconomic Analysis for Economic Growth*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.101687>
- Şahin, M. (2021). Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretimde Uzaktan Eğitimin Tarihi ve Gelişim Süreci. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), Article 7.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6. Baskı). Pearson. <http://archive.org/details/usingmultivariat0004taba>
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=76455>
- Teddle, C., ve Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences* (1. Baskı). Sage.
- Teddle, C., ve Tashakkori, A. (2021). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences* (2. Baskı). Sage.
- Thurow, L. C. (1970). *Investment in Human Capital*. Wadsworth Publishing Company.
- Time. (2020, Mart 11). *World Health Organization Declares COVID-19 a Pandemic. Here's What That Means* [News]. The Time. <https://time.com/5791661/who-coronavirus-pandemic-declaration>
- Tomlinson, M. (2008). The Degree is not Enough Student's Perceptions of The Role of Higher Education Credentials for Graduate Work and Employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/01425690701737457>

- Tomlinson, M. (2017). Forms of Graduate Capital and Their Relationship to Graduate Employability. *Education + Training*, 59(4), 338-352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
- Tomlinson, M., Reedy, F., ve Burg, D. (2022). Graduating in Uncertain Times: The Impact of Covid-19 On Recent Graduate Career Prospects, Trajectories and Outcomes. *Higher Education Quarterly*, 77(3), 486-500. <https://doi.org/10.1111/hequ.12415>
- Tomlinson, M., ve Tholen, G. (2023). Scarring effects for young people in challenging economic times: A conceptual synthesis and future policy and research agenda. *Labour and Industry*, 33(3), 308-325. <https://doi.org/10.1080/10301763.2023.2251216>
- Torres Gordillo, J. J., ve Garcia-Martinez, P. B. (2022). Employment Training at the University Employment Expectations in Times of Pandemic. *Sustainability*, 14(11), Article 11. <https://doi.org/10.3390/su14116398>
- Turnbull, D., Chugh, R., ve Luck, J. (2021). Transitioning to E-Learning During The COVID-19 Pandemic: How have Higher Education Institutions Responded to The Challenge? *Education and Information Technologies*, 26(5), 6401-6419. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10633-w>
- TÜİK. (2022, Mart 23). *İşgücü İstatistikleri 2021* [Kamu Kurumu]. TÜİK Kurumsal. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-2021-45645>
- TÜİK. (2023, Haziran 21). *Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri 2022* [Kamu Kurumu]. TÜİK Kurumsal. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yuksekogretim-Istihdam-Gostergeleri-2022-49600>
- TÜİK. (2024, Temmuz 18). *Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri 2023* [Kamu Kurumu]. TÜİK Kurumsal. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yuksekogretim-Istihdam-Gostergeleri-2023-53466>
- Uçar, O. K. (2021). Korelasyon Analizi. İçinde A. M. Alparslan ve Ö. L. Antalyalı (Ed.), *Jamovi Uygulamalı İstatistik Analizleri—Sosyal Bilimlere Yönelik Araştırma Hikayeleri İle Anlatım* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uddin, M. H., ve Xie, S. (2019). Human Capital Investment in Bangladesh: Issues and Options. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 8(3), 10-26.
- Ulukaya Öteleş, Ü., ve Demir, F. B. (2023). Alternatif Eğitim Türlerine İlişkin Temel Kavramlar. İçinde E. Koçoğlu, F. B. Demir, ve Ü. Ulukaya Öteleş (Ed.), *21. Yüzyılda Alternatif Eğitim Türleri* (1. Baskı, ss. 1-11). Pegem Akademi.
- UNECE. (2016). *Guide on Measuring Human Capital* (s. 156). United Nation.

- UNESCO. (2016). *The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and The Labour Market; and Social, Civic and Community Life; Key Messages and Executive Summary* (3rd Global Report on Adult Learning and Education, ss. 1-18). UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245917>
- UNESCO. (2020, Nisan 21). *Startling Digital Divides in Distance Learning Emerge*. <https://www.unesco.org/en/articles/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>
- UNESCO. (2021). *Covid-19: Reopening and Reimagining Universities, Survey On Higher Education Through The UNESCO National Commissions* (No. 9698; s. 36). UNESCO; ED/E30/HED/2021/01. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174#:~:text=universities%2C%20survey%20on%20higher%20education,the%20global%20education%20response%20to>
- UNESCO, UNICEF, ve World Bank. (2021). *The State of The Global Education Crisis: A Path to Recovery* (s. 56). World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf>
- Uslu, E. E. (2016). *Türkiye’de Beşeri Sermaye Kazançları: Ekonomik Faaliyetler ve Mesleğe Göre Eğitimin Getirisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Uyanık, Y. (2000). Neoklasik İktisat Teorisinde Eğitim-İstihdam İlişkisi. *Kamu-İş-İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 5(3), 99-106.
- Uysal, D., ve Ersun Aydemir, E. (2016). Türkiye’de Yükseköğretim Kavramı ve Yükseköğretimin İstihdam ve Ekonomiye Etkisinin Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, Article 35.
- Ükünç, F. (2016). *Eğitim Ekonomisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi.
- ÜniVeri. (2024). *ÜniVeri* [Kamu]. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi. <https://www.cbiko.gov.tr/projeler/uni-veri>
- Valente, R., Gelabert, A. S., ve Duarte, J. M. (2019). Human Capital in Online Higher Education Settings: A Socio-Educative Perspective Applied to Graduates of an Online University. *EDEN Conference Proceedings*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.38069/edenconf-2019-ac-0003>
- Veselinović, N., Krstić, B., ve Veselinović, M. (2021). Measuring the Efficiency of Human Capital. *Economics of Sustainable Development*, 5(2), 1-17. <https://doi.org/10.5937/ESD2102001V>

- Viana Costa, D., Erbabian, M., ve Wu, Y. (2021). *COVID-19 Learning Loss: Long-run Macroeconomic Effects Update*. Penn Wharton Budget Model. <https://budgetmodel.wharton.upenn.edu/issues/2021/10/27/covid-19-learning-loss-long-run-macro-effects>
- Vidotto, J. D. F., Ferenhof, H. A., Selig, P. M., ve Bastos, R. C. (2017). A Human Capital Measurement Scale. *Journal of Intellectual Capital*, 18(2), 316-329. <https://doi.org/10.1108/JIC-08-2016-0085>
- Wang, H., ve Wang, C. (2024). Review of the Impacts of Covid-19 Pandemic On The Employment of College Graduates in China and Countermeasures to It. *Frontiers in Public Health*, 12, 1390055. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1390055>
- Wang, Y., ve Liu, S. (2016). Education, Human Capital and Economic Growth: Empirical Research on 55 Countries and Regions (1960-2009). *Theoretical Economics Letters*, 6(2), Article 2. <https://doi.org/10.4236/tel.2016.62039>
- Weesie, J. (2000). Seemingly Unrelated Estimation and the Cluster-Adjusted Sandwich Estimator. *Stata Technical Bulletin*, 9(52). <https://ideas.repec.org/a/tsj/stbull/y2000v9i52sg121.html>
- Wieling, M. B., ve Hofman, W. H. A. (2010). The Impact Of Online Video Lecture Recordings and Automated Feedback on Student Performance. *Computers & Education*, 54(4), 992-998. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.10.002>
- Wilson, F. R., Pan, W., ve Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- Wolff, E. N. (2000). Human Capital Investment and Economic Growth: Exploring The Cross-Country Evidence. *Structural Change and Economic Dynamics*, 11(4), 433-472. [https://doi.org/10.1016/S0954-349X\(00\)00030-8](https://doi.org/10.1016/S0954-349X(00)00030-8)
- Woodhall, M. (1994). Eğitim Ekonomisi: Toplu Bir Bakış. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), Article 6.
- World Bank. (2018). *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work* (No. SKU 33252; World Development Report, s. 57). World Bank Publications. <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital/brief/about-hcp>
- World Bank. (2023). *Education A Powerful Tool for Poverty Reduction and Social Mobility* [Text/HTML]. Education Overview Development News Research Data. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview>
- World Bank, UNESCO, ve UNICEF. (2021, Aralık 6). *COVID-19'dan Kaynaklanan Öğrenme Kayıpları Mevcut Öğrenci Neslinin Yaşam Boyu Kazançlarında 17*

Trilyon Dolara Yakın Bir Kayba Mal Olabilir.
<https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/covid-19dan-kaynaklanan-%C3%B6%C4%9Frenme-kay%C4%B1plar%C4%B1-mevcut-%C3%B6%C4%9Frenici-neslinin-ya%C5%9Fam-boyu>

World Economic Forum. (2021, Temmuz 15). *The Pandemic Has Damaged Youth Employment: Here's How We Can Help* [Organizasyon]. Health and Healthcare Systems. <https://www.weforum.org/stories/2021/07/pandemic-damaged-youth-employment/>

World Economic Forum. (2022, Nisan 26). *This is How COVID-19 Hit Youth Employment in Europe—And How It Can Recover* [Organizasyon]. Jobs and the Future of Work. <https://www.weforum.org/stories/2022/04/eu-youth-employment-covid-19/>

Yagmur, A., ve Koksall, K. (2023). Distance Education Effectiveness and Employability during and Post-COVID-19: A Longitudinal Study among University Students. *American Journal of Distance Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923647.2022.2157628>

Yakar, L. (2021). The Effect of Emergency Remote Teaching On The University Students' End-Of-Term Achievement. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(3), Article 3. <https://doi.org/10.31681/jetol.957433>

Yamak, R., Abdioğlu, Z., ve Mert, N. (2012). Türkiye'de İşgücüne Katılımı Belirleyen Faktörler: Mikro Ekonomik Analiz. *Anadolu University Journal of Social Sciences / Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 41-58. <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=9ab2607f-26f6-398a-b009-76b44cca3002>.

Yaşar, E. D. (2013). Örneklemin Temsil Ediciliği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), Article 4.

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.

Yavuz, H. B. (2017). Assessment of the Impacts of Active Labor Market Policy Practices: A Meta Analysis Study. *OPUS International Journal of Society Researches*, 7(13), Article 13. <https://doi.org/10.26466/opus.338656>

Yaylalı, M., ve Lebe, F. (2011). Beşeri Sermaye ile İktisadi Büyüme Arasındaki İlişkinin Ampirik Analizi. *Marmara University Journal of the Faculty of Economic & Administrative Sciences*, 30(1), 23-51.

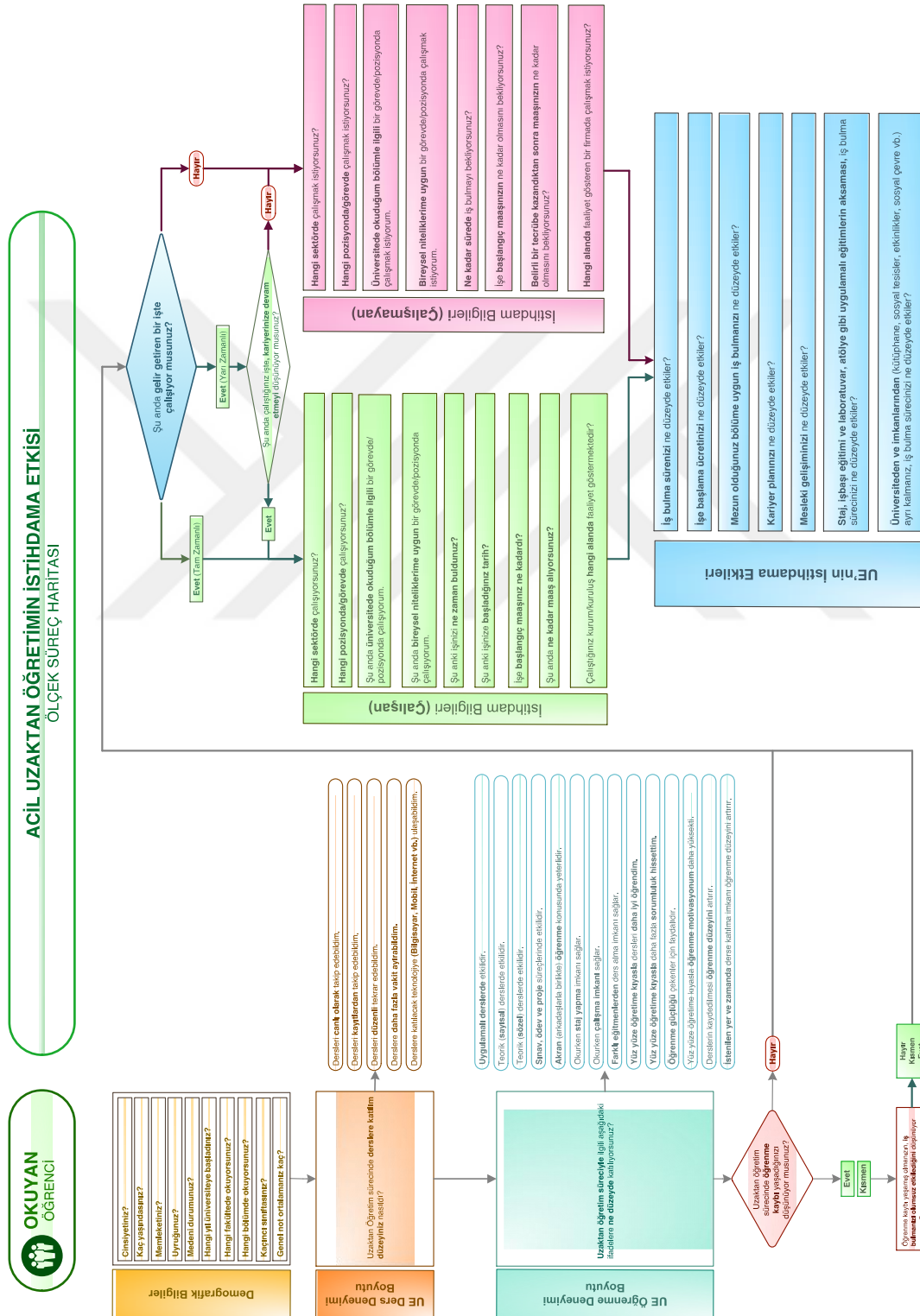
Yeşilyurt, S., ve Çapraz, C. (2018). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliği İçin Bir Yol Haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), Article 1. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>

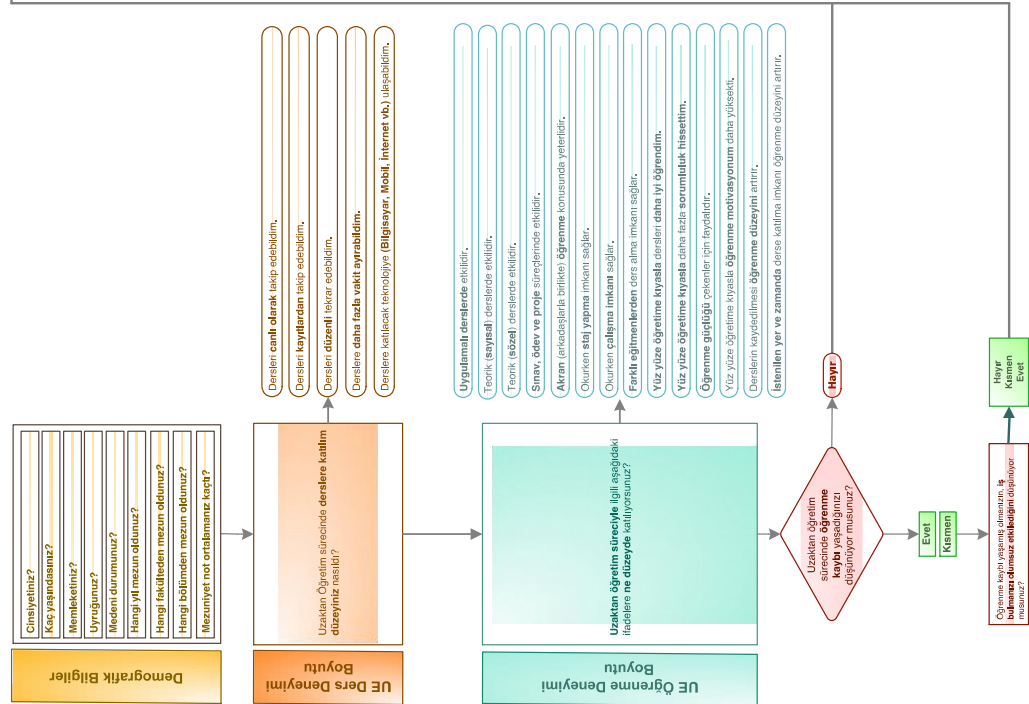
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Z., Özer, P., ve Gümüşsoy, F. G. (2019). Türkiye’de Beşeri Sermayenin Ekonomik Büyüme Üzerindeki Etkisi: Gecikmesi Dağıtılmış Otoregresif Yaklaşımı. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.17541/optimum.432054>
- Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications.
- Yorke, M. (2006). *Employability in Higher Education: What It Is-What It Is Not*. LTSN Generic Centre York. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/employability-higher-education-what-it-what-it-not>
- Yorke, M., ve Knight, P. T. (2006). Curricula for Economic and Social Gain. *Higher Education*, 51(4), 565-588. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-1704-5>
- YÖK. (2024, Şubat 12). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi* [Kamu]. YÖK İstatistik. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- YÖK İstatistik. (2024). *YÖK İstatistik* [Kamu Kurumu]. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr>
- Yüce, D. (1985). İktisadi Analizde Beşeri Sermaye Kavramı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 6(2), 39-44.
- Yüksel, H. (2021). Snapshot of Covid-19 Global Pandemic and Its Influence On Labor Markets: Evidence From Administrative Data In Turkey. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.29106/fesa.840622>
- Zawacki-Richter, O., Alturki, U., ve Aldraiweesh, A. (2017). Review and Content Analysis of the International Review of Research in Open and Distance/Distributed Learning (2000–2015). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.2806>
- Zellner, A. (1962). An Efficient Method of Estimating Seemingly Unrelated Regressions and Tests for Aggregation Bias. *Journal of the American Statistical Association*, 57(298), 348-368. <https://doi.org/10.1080/01621459.1962.10480664>
- Zhan, Y. (2024). Does Internet Use Improve Employment? Empirical Evidence From China. *Plos One*, 19(4), e0301465. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0301465>

- Zhang, L.-C., ve Worthington, A. C. (2016). Scale and Scope Economies of Distance Education in Australian Universities. *Studies in Higher Education*, 42(9), Article 9. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1126817>
- Zhelyazkova-Teya, T. (2023). Particularities of Informal Education as a Subject of Pedagogy of Informal Education. *Стратегии На Образователната и Научната Политика*, 31(1), 95-105.
- Zhu, N., Zhang, D., Wang, W., Li, X., Yang, B., Song, J., Zhao, X., Huang, B., Shi, W., Lu, R., Niu, P., Zhan, F., Ma, X., Wang, D., Xu, W., Wu, G., Gao, G. F., ve Tan, W. (2020). A Novel Coronavirus from Patients with Pneumonia in China, 2019. *The New England Journal of Medicine*, 382(8), 727-733. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa2001017>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

EKLER

EK 1. ARAŞTIRMA DESENİ (OKUYAN VE MEZUN ÖĞRENCİLER)





EK 2. ETİK KURUL İZİN BELGESİ



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Üniversite Etik Kurulu

Sayı :E-87432956-050.99-428665
Konu :Bilimsel Çalışma Onayı.

Tarih: 13.01.2023

Osman DABAN

Yürütücülüğünü yaptığınız **“Uzaktan Öğretimin Ekonomik Etkileri: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği”** başlıklı bilimsel çalışmanız Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 04.01.2023 tarihli ve 131/26 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

Kararın bir sureti gönderilmiş olup, ilgi başvuruza cevaben bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet SALTAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3. VERİ TOPLAMA SÜRECİNDE KATILIMCILARLA PAYLAŞILAN E-POSTA METNİ



SÜLEYMAN DEMİREL
ÜNİVERSİTESİ
İKTİSAT
ANABİLİM DALI
DOKTORA
TEZ ARAŞTIRMA
ANKETİ

**UZAKTAN ÖĞRETİMİN
EKONOMİK ETKİLERİ**
SDÜ ÖRNEĞİ



Süleyman Demirel Üniversitesi'nin **değerli mezunları**,

Bu çalışmanın amacı Covid-19 Salgını döneminde uygulanan **uzaktan öğretimin**, mezun ve eğitimine devam eden öğrencilerin sosyo-ekonomik hayatına ve öğrenme düzeylerine etkisini istihdam ve ekonomik çıktılar bağlamında incelemektir.

- Verdiğiniz her türlü bilgi **gizli** kalacaktır.
- Bu bilgileri okumanız ve anket sorularını cevaplamanız araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunuz anlamına gelmektedir.

Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

Araştırmaya katılan gönüllü katılımcılar aynı zamanda bir sosyal sorumluluk projesine de destek vermiş olacaktır. Anketi tamamladığınızda "Ormancılığı Geliştirme ve Orman Yangınlarıyla Mücadele Hizmetlerini Destekleme Vakfı" Projesi kapsamında katılımcılar adına **fidan** bağışlanacaktır. Dileyen katılımcılar aşağıdaki iletişim bilgilerinden **sertifika** talep edebilir.

1. Fidanın bağışlanmasını istediğiniz ili seçiniz? (isteğe bağlı)

Danışman:
Prof. Dr. Selim Adem HATIRLI
Süleyman Demirel Üniversitesi
İktisat Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

Yürütücü:
Öğr. Gör. Osman DABAN
Süleyman Demirel Üniversitesi

Web: <http://uzem.sdu.edu.tr>
Whatsapp ile iletişim kurmak için [tıklayınız.](#)
Telegram ile iletişim kurmak için [tıklayınız.](#)

Araştırma ve araştırmacı hakkında detaylı bilgi almak için lütfen [tıklayın.](#)

Araştırma için oluşturulan web sitesine ulaşmak için [tıklayınız.](#)

EK 4. NİCEL ANKET FORMU (OKUYAN)

BÖLÜM 1: DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

2. Kaç yaşındasınız? []

3. Memleketiniz? []

4. Uyuşunuz?

- ☐ T. C. Vatandaşı
- ☐ Yabancı Uyruklu

5. Medeni durumunuz?

- ☐ Bekar
- ☐ Evli
- ☐ Diğer (lütfe belirtin): []

BÖLÜM 2: EĞİTİM BİLGİLERİ

6. Hangi yıl üniversiteye başladınız?

- ☐ 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı ve öncesi
- ☐ 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı

- ☐ 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı
- ☐ 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı
- ☐ 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı
- ☐ 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı
- ☐ 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı
- ☐ 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı

7. Hangi fakülte okuyorsunuz?

[]

8. Hangi bölümde okuyorsunuz?

[]

9. Kaçıncı sınıftasınız?

- ☐ 1. Sınıf
- ☐ 2. Sınıf
- ☐ 3. Sınıf
- ☐ 4. Sınıf

10. Şu anda genel not ortalamanız kaç? (Ondalık kısmı için "nokta" kullanınız. Örnek: 2.00 ya da 3.24 gibi)

[]

BÖLÜM 3: UZAKTAN ÖĞRETİM SÜRECİNDE DERS DENEYİMİ

Bu bölümde sizlerden, uzaktan öğretim gördüğünüz süreçteki ders deneyimlerinizi paylaşmanız istenecektir.

11. Uzaktan öğretim sürecinde derslere katılım düzeyiniz nasıldı?

İfadeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
Dersleri canlı olarak takip edebildim	[]	[]	[]	[]	[]
Dersleri kayıtlardan takip edebildim	[]	[]	[]	[]	[]
Dersleri düzenli tekrar edebildim	[]	[]	[]	[]	[]
Derslere daha fazla vakit ayırabildim	[]	[]	[]	[]	[]
Derslere katılacak teknolojiye (Bilgisayar, Mobil, İnternet vb.) ulaşabildim	[]	[]	[]	[]	[]

BÖLÜM 4: UZAKTAN ÖĞRETİM SÜRECİNDE ÖĞRENME DENEYİMİ

Bu bölümde sizlerden, uzaktan öğretim gördüğünüz süreçteki öğrenme deneyimlerinizi paylaşmanız istenecektir.

12. Uzaktan öğretim süreciyle ilgili aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıyorsunuz?

İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Uygulamalı derslerde etkilidir	[]	[]	[]	[]	[]
Teorik (sayısal) derslerde etkilidir	[]	[]	[]	[]	[]
Teorik (sözel) derslerde etkilidir	[]	[]	[]	[]	[]
Sınav, ödev ve proje süreçlerinde etkilidir	[]	[]	[]	[]	[]
Akran (arkadaşlarla birlikte) öğrenme konusunda yeterlidir	[]	[]	[]	[]	[]

İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Okurken staj yapma imkanı sağlar	☐	☐	☐	☐	☐
Okurken çalışma imkanı sağlar	☐	☐	☐	☐	☐
Farklı eğitmenlerden ders alma imkanı sağlar	☐	☐	☐	☐	☐
Yüz yüze öğretime kıyasla dersleri daha iyi öğrendim	☐	☐	☐	☐	☐
Yüz yüze öğretime kıyasla daha fazla sorumluluk hissettim	☐	☐	☐	☐	☐
Yüz yüze öğretime kıyasla öğrenme motivasyonum daha yüksekti	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrenme güçlüğü çekenler için faydalıdır	☐	☐	☐	☐	☐
Derslerin kaydedilmesi öğrenme düzeyini artırır	☐	☐	☐	☐	☐
İstenilen yer ve zamanda derse katılma imkanı öğrenme düzeyini artırır	☐	☐	☐	☐	☐

13. Uzaktan öğretim sürecinde öğrenme kaybı yaşadığınızı düşünüyor musunuz?

- ☐ Hayır
- ☐ Kısmen
- ☐ Evet

BÖLÜM 5: ÖĞRENME KAYBI YAŞAYANLAR

14. Öğrenme kaybı yaşamış olmanız mezuniyet sonrası iş bulmanızı olumsuz etkileyeceğini düşünüyor musunuz?

- ☐ Hayır
- ☐ Kısmen
- ☐ Evet

BÖLÜM 6: İSTİHDAM DURUMU

15. Şu anda gelir getiren bir işte çalışıyor musunuz?

- ☐ Hayır
- ☐ Evet (Tam zamanlı)
- ☐ Evet (Yarı zamanlı/Part Time)

BÖLÜM 7: İSTİHDAM BİLGİLERİ (Çalışanlar İçin)

16. Hangi sektörde çalışıyorsunuz?

- ☐ Kamu
- ☐ Özel
- ☐ Kendi işim

17. Hangi pozisyonda/görevde çalışıyorsunuz?

- ☐ Üst Yönetici
- ☐ Yönetici
- ☐ Personel
- ☐ Yardımcı Personel
- ☐ Diğer (pozisyonunuzla ilgili bir ifade girin):
[]

18. Üniversitede okuduğum bölümle ilgili bir görevde/pozisyonda çalışıyorum.

- ☐ Hayır
- ☐ Evet
- ☐ Kısmen

19. Şu anda bireysel niteliklerime uygun bir görevde/pozisyonda çalışıyorum.

- ☐ Hayır
- ☐ Kısmen
- ☐ Evet

20. Şu anki işinizi ne zaman buldunuz?

- ☐ Üniversiteye başlamadan önce
- ☐ Okuyorken (Yüz yüze öğretim sürecinde)
- ☐ Okuyorken (Uzaktan öğretim sürecinde)

21. İşe başladığınız tarih?

Yıl	Ay
☐ 2019 ve öncesi	[]
☐ 2020	[]
☐ 2021	[]
☐ 2022	[]
☐ 2023	[]

22. Şu anda ne kadar maaş alıyorsunuz? Lütfen sadece rakam kullanın.

[]

23. İşe başlangıç maaşınız ne kadardı? Lütfen sadece rakam kullanın.

[]

24. Çalıştığınız kurum/kuruluş hangi alanda faaliyet göstermektedir? Lütfen en yakın faaliyet alanını seçiniz.

[]

BÖLÜM 8: İSTİHDAM BİLGİLERİ (Part-Time Çalışanlar İçin)

25. Şu anda çalıştığınız işte, kariyerinize devam etmeyi düşünüyor musunuz?

- Hayır
- Evet

BÖLÜM 9: İSTİHDAM BİLGİLERİ (Çalışmayanlar İçin)

26. Hangi sektörde çalışmak istiyorsunuz?

- Kamu
- Özel
- Kendi işim

27. Hangi pozisyonda/görevde çalışmak istiyorsunuz?

- Üst Yönetici
- Yönetici
- Personel
- Yardımcı Personel
- Diğer (pozisyonunuzla ilgili bir ifade girin):
[]

28. Üniversitede okuduğum bölümle ilgili bir görevde/pozisyonda çalışmak istiyorum

- Hayır
- Kısmen
- Evet

29. Bireysel niteliklerime uygun bir görevde/pozisyonda çalışmak istiyorum.

- Hayır
- Kısmen
- Evet

30. Ne kadar sürede iş bulmayı bekliyorsunuz?

- Mezun olmadan önce
- Mezun olduktan sonra (0-6 ay içinde)
- Mezun olduktan sonra (6-12 ay içinde)
- Mezun olduktan sonra (12 ay'dan sonra)

31. (Bugün mezun durumda olsaydınız) İşe başlangıç maaşınızın ne kadar olmasını beklersiniz? *Lütfen sadece rakam kullanın.*

[]

32. (Bugün mezun durumda olsaydınız) Belirli bir tecrübe kazandıktan sonra maaşınızın ne kadar olmasını beklersiniz? *Lütfen sadece rakam kullanın.*

[]

33. Hangi alanda faaliyet gösteren bir firmada çalışmak istiyorsunuz? *Lütfen en yakın faaliyet alanını seçiniz.*

[]

BÖLÜM 10: UZAKTAN ÖĞRETİM SÜRECİNİN İSTİHDAMA ETKİSİ

34. Üniversite öğreniminizin bir kısmında uzaktan öğretim görmüş olmanız mezun olduğunuzda aşağıdaki konuları ne düzeyde etkiler?

İfadeler	Çok olumsuz	Olumsuz	Olumlu	Çok olumlu	Etkilemeyeceğini düşünüyorum
İş bulma sürenizi ne düzeyde etkiler?	[]	[]	[]	[]	[]
İşe başlama ücretinizi ne düzeyde etkiler?	[]	[]	[]	[]	[]
Okuduğunuz alanın niteliklerine uygun iş bulmanızı ne düzeyde etkiler?	[]	[]	[]	[]	[]
Kariyer planınızı ne düzeyde etkiler?	[]	[]	[]	[]	[]
Mesleki gelişiminizi ne düzeyde etkiler?	[]	[]	[]	[]	[]
Staj, işbaşı eğitimi ve laboratuvar, atölye gibi uygulamalı eğitimlerin aksaması, iş bulma sürecinizi ne düzeyde etkiler?	[]	[]	[]	[]	[]
Üniversiteden ve imkanlarından (kütüphane, sosyal tesisler, etkinlikler, sosyal çevre vb.) ayrı kalmanız, iş bulma sürecinizi ne düzeyde etkiler?	[]	[]	[]	[]	[]

BÖLÜM 11: GERİ BİLDİRİM (İsteğe bağlı)

35. Anketle ilgili bu çalışmada yer almayan eklemek istediğiniz herhangi bir hususu arzu ederseniz aşağıdaki alana belirtebilirsiniz.

[]

EK 5. NİCEL ANKET FORMU (MEZUN)

BÖLÜM 1: DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

2. Kaç yaşındasınız?

3. Memleketiniz?

4. Uyruğunuz?

- ☐ T. C. Vatandaşı
- ☐ Yabancı Uyruklu

5. Medeni durumunuz?

- ☐ Bekar
- ☐ Evli
- ☐ Diğer (lütfen belirtin):

BÖLÜM 2: EĞİTİM BİLGİLERİ

6. Hangi yıl mezun oldunuz?

Yıl Ay

☐ 2020

☐ 2021

☐ 2022

7. Hangi fakülteden mezun oldunuz?

8. Hangi bölümden mezun oldunuz?

9. Mezuniyet not ortalamanız kaçtı? (Ondalık kısmı için "nokta" kullanınız. Örnek: 2.00 ya da 3.24 gibi)

BÖLÜM 3: UZAKTAN ÖĞRETİM SÜRECİNDE DERS DENEYİMİ

Bu bölümde sizlerden, uzaktan öğretim gördüğünüz süreçteki ders deneyimlerinizi paylaşmanız istenecektir.

10. Uzaktan öğretim sürecinde derslere katılım düzeyiniz nasıldı?

İfadeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
Dersleri canlı olarak takip edebildim	☐	☐	☐	☐	☐
Dersleri kayıtlardan takip edebildim	☐	☐	☐	☐	☐
Dersleri düzenli tekrar edebildim	☐	☐	☐	☐	☐
Derslere daha fazla vakit ayırabildim	☐	☐	☐	☐	☐
Derslere katılacak teknolojiye (Bilgisayar, Mobil, İnternet vb.) ulaşabildim	☐	☐	☐	☐	☐

BÖLÜM 4: UZAKTAN ÖĞRETİM SÜRECİNDE ÖĞRENME DENEYİMİ

Bu bölümde sizlerden, uzaktan öğretim gördüğünüz süreçteki öğrenme deneyimlerinizi paylaşmanız istenecektir.

11. Uzaktan öğretim süreciyle ilgili aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıyorsunuz?

İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Uygulamalı derslerde etkilidir	☐	☐	☐	☐	☐
Teorik (sayısal) derslerde etkilidir	☐	☐	☐	☐	☐
Teorik (sözel) derslerde etkilidir	☐	☐	☐	☐	☐
Sınav, ödev ve proje süreçlerinde etkilidir	☐	☐	☐	☐	☐
Akran (arkadaşlarla birlikte) öğrenme konusunda yeterlidir	☐	☐	☐	☐	☐
Okurken staj yapma imkanı sağlar	☐	☐	☐	☐	☐
Okurken çalışma imkanı sağlar	☐	☐	☐	☐	☐
Farklı eğitimdenlerden ders alma imkanı sağlar	☐	☐	☐	☐	☐

İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Yüz yüze öğretime kıyasla dersleri daha iyi öğrendim	☐	☐	☐	☐	☐
Yüz yüze öğretime kıyasla daha fazla sorumluluk hissettim	☐	☐	☐	☐	☐
Yüz yüze öğretime kıyasla öğrenme motivasyonum daha yüksekti	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrenme güçlüğü çekenler için faydalıdır	☐	☐	☐	☐	☐
Yüz yüze öğretime kıyasla öğrenme motivasyonum daha yüksekti	☐	☐	☐	☐	☐
Derslerin kaydedilmesi öğrenme düzeyini artırır	☐	☐	☐	☐	☐
İstenilen yer ve zamanda derse katılma imkanı öğrenme düzeyini artırır	☐	☐	☐	☐	☐

12. Uzaktan öğretim sürecinde öğrenme kaybı yaşadığınızı düşünüyor musunuz?

- Hayır
- Kısmen
- Evet

BÖLÜM 5: ÖĞRENME KAYBI YAŞAYANLAR

13. Öğrenme kaybı yaşamış olmanızın, iş bulmanızı olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz?

- Hayır
- Kısmen
- Evet

BÖLÜM 6: İSTİHDAM DURUMU

14. Şu anda gelir getiren bir işte çalışıyor musunuz?

- Hayır
- Evet

BÖLÜM 7: İSTİHDAM BİLGİLERİ (Çalışanlar İçin)

15. Hangi sektörde çalışıyorsunuz?

- Kamu
- Özel
- Kendi işim

16. Hangi pozisyonda/görevde çalışıyorsunuz?

- Üst Yönetici
- Yönetici
- Personel
- Yardımcı Personel
- Diğer (pozisyonunuzla ilgili bir ifade girin):
[]

17. Şu anda üniversitede okuduğum bölümle ilgili bir görevde/pozisyonda çalışıyorum.

- Hayır

- Kısmen
- Evet

18. Şu anda bireysel niteliklerime uygun bir görevde/pozisyonda çalışıyorum.

- Hayır
- Kısmen
- Evet

19. Şu anki işinizi ne zaman buldunuz?

- Mezun olmadan önce (Yüz yüze öğretim sürecinde)
- Mezun olmadan önce (Uzaktan öğretim sürecinde)
- Mezun olduktan sonra (0-6 ay içinde)
- Mezun olduktan sonra (6-12 ay içinde)
- Mezun olduktan sonra (12 ay'dan sonra)

20. Şu anki işinize başladığınız tarih?

Yıl Ay
☐ 2019 ve öncesi
☐ 2020
☐ 2021
☐ 2022
☐ 2023

21. İşe başlangıç maaşınız ne kadardı? Lütfen sadece rakam kullanın.

22. Şu anda ne kadar maaş alıyorsunuz? Lütfen sadece rakam kullanın.

23. Çalıştığınız kurum/kuruluş hangi alanda faaliyet göstermektedir? Lütfen en yakın faaliyet alanını seçiniz.

24. Şu anki işiniz mezuniyet sonrası ilk işiniz mi?

- Hayır
- Evet

BÖLÜM 8: İSTİHDAM BİLGİLERİ (Çalışmayanlar İçin)

25. Hangi sektörde çalışmak istiyorsunuz?

- Kamu
- Özel
- Kendi işim

26. Hangi pozisyonda/görevde çalışmak istiyorsunuz?

- Üst Yönetici
- Yönetici
- Personel
- Yardımcı Personel
- Diğer (pozisyonunuzla ilgili bir ifade girin):
[]

27. Üniversitede okuduğum bölümle ilgili bir görevde/pozisyonda çalışmak istiyorum.

- Hayır
- Kısmen
- Evet

28. Bireysel niteliklerime uygun bir görevde/pozisyonda çalışmak istiyorum.

- Hayır
- Kısmen
- Evet

29. Ne kadar sürede iş bulmayı bekliyorsunuz?

- Mezun olduktan sonra (0-6 ay içinde)
- Mezun olduktan sonra (6-12 ay içinde)
- Mezun olduktan sonra (12 ay'dan sonra)

30. İşe başlangıç maaşınızın ne kadar olmasını bekliyorsunuz? Lütfen sadece rakam kullanın.

[]

31. Belirli bir tecrübe kazandıktan sonra maaşınızın ne kadar olmasını bekliyorsunuz? Lütfen sadece rakam kullanın.

[]

32. Hangi alanda faaliyet gösteren bir firmada çalışmak istiyorsunuz? Lütfen en yakın faaliyet alanını seçiniz.

[]

33. Mezuniyet sonrası tam zamanlı bir işte çalıştınız mı?

- Hayır
- Evet

BÖLÜM 9: İSTİHDAM DURUMU (Daha Önce Bir İşte Çalışanlar)

34. Mezuniyet sonrası ilk işiniz hangi sektördeydi?

- Kamu

- Özel
- Kendi işim

35. Mezuniyet sonrası ilk işinizde hangi pozisyonda/görevde çalıştınız?

- Üst Yönetici
- Yönetici
- Personel
- Yardımcı Personel
- Diğer (pozisyonunuzla ilgili bir ifade girin):
[]

36. Mezuniyet sonrası ilk işimdeki görevim/pozisyonum üniversitede okuduğum bölüme uygundu.

- Hayır
- Kısmen
- Evet

37. Mezuniyet sonrası ilk işimdeki görevim/pozisyonum bireysel niteliklerime uygundu.

- Hayır
- Kısmen
- Evet

38. Mezuniyet sonrası ilk işinizi ne zaman buldunuz?

- Mezun olmadan önce (Yüz yüze öğretim sürecinde)
- Mezun olmadan önce (Uzaktan öğretim sürecinde)
- Mezun olduktan sonra (0-6 ay içinde)
- Mezun olduktan sonra (6-12 ay içinde)
- Mezun olduktan sonra (12 ay'dan sonra)

39. Mezuniyet sonrası ilk işinize ne zaman başladınız?

Yıl	Ay
[] 2019 ve öncesi	[]
[] 2020	[]
[] 2021	[]
[] 2022	[]
[] 2023	[]

40. Mezuniyet sonrası ilk işinizde en son ne kadar ücret/maaş alıyordunuz? Lütfen sadece rakam kullanın.

[]

41. Mezuniyet sonrası ilk işinizin başlangıç ücreti/maaşı ne kadardı? Lütfen sadece rakam kullanın.

[]

42. Mezuniyet sonrası ilk çalıştığınız kurum/kuruluş hangi alanda faaliyet gösteriyordu? Lütfen en yakın faaliyet alanını seçiniz.

[]

BÖLÜM 10: UZAKTAN ÖĞRETİM SÜRECİNİN İSTİHDAMA ETKİSİ (Çalışanlar İçin)

43. Üniversite öğreniminizin bir kısmında uzaktan öğretim görmüş olmanız aşağıdaki konuları ne düzeyde etkiledi?

İfadeler	Çok olumsuz	Olumsuz	Olumlu	Çok olumlu	Etkilemedi
İş bulma sürenizi ne düzeyde etkiledi?	☐	☐	☐	☐	☐
İşe başlama ücretinizi ne düzeyde etkiledi?	☐	☐	☐	☐	☐
Mezun olduğunuz bölüme uygun iş bulmanızı ne düzeyde etkiledi?	☐	☐	☐	☐	☐
Kariyer planınızı ne düzeyde etkiledi?	☐	☐	☐	☐	☐
Mesleki gelişiminizi ne düzeyde etkiledi?	☐	☐	☐	☐	☐
Staj, işbaşı eğitimi ve laboratuvar, atölye gibi uygulamalı eğitimlerin aksamaması, iş bulma sürecinizi ne düzeyde etkiledi?	☐	☐	☐	☐	☐
Üniversiteden ve imkanlarından (kütüphane, sosyal tesisler, etkinlikler, sosyal çevre vb.) ayrı kalmanız, iş bulma sürecinizi ne düzeyde etkiledi?	☐	☐	☐	☐	☐

BÖLÜM 11: UZAKTAN ÖĞRETİM SÜRECİNİN İSTİHDAMA ETKİSİ (Çalışmayanlar İçin)

44. Üniversite öğreniminizin bir kısmında uzaktan öğretim görmüş olmanız aşağıdaki konuları ne düzeyde etkiliyor?

İfadeler	Çok olumsuz	Olumsuz	Olumlu	Çok olumlu	Etkilemiyor
İş bulma sürenizi ne düzeyde etkiliyor?	☐	☐	☐	☐	☐
İşe başlama ücretinizi ne düzeyde etkiliyor?	☐	☐	☐	☐	☐
Mezun olduğunuz bölüme uygun iş bulmanızı ne düzeyde etkiliyor?	☐	☐	☐	☐	☐
Kariyer planınızı ne düzeyde etkiliyor?	☐	☐	☐	☐	☐
Mesleki gelişiminizi ne düzeyde etkiliyor?	☐	☐	☐	☐	☐
Staj, işbaşı eğitimi ve laboratuvar, atölye gibi uygulamalı eğitimlerin aksamaması, iş bulma sürecinizi ne düzeyde etkiliyor?	☐	☐	☐	☐	☐
Üniversiteden ve imkanlarından (kütüphane, sosyal tesisler, etkinlikler, sosyal çevre vb.) ayrı kalmanız, iş bulma sürecinizi ne düzeyde etkiliyor?	☐	☐	☐	☐	☐

BÖLÜM 12: GERİ BİLDİRİM (İsteğe bağlı)

45. Anketle ilgili bu çalışmada yer almayan ve eklemek istediğiniz herhangi bir konuyu arzu ederseniz aşağıdaki alanda belirtebilirsiniz.

[]

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı ve Soyadı	Osman DABAN
Eğitim Durumu	
Lisans	Süleyman Demirel Üniversitesi, <i>İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi</i> , İktisat Bölümü
Yüksek Lisans	Süleyman Demirel Üniversitesi, <i>Sosyal Bilimler Enstitüsü</i> , Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkiler Anabilim Dalı
Doktora	Süleyman Demirel Üniversitesi, <i>Sosyal Bilimler Enstitüsü</i> , İktisat Anabilim Dalı
İş Deneyimi	
1. Süleyman Demirel Üniversitesi / Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, <i>Öğretim Görevlisi</i> , 2013 – 2018	
2. Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi / Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, <i>Öğretim Görevlisi</i> , 2018 – 2020	
3. Süleyman Demirel Üniversitesi / Isparta Sağlık Hizmetleri MYO, <i>Öğretim Görevlisi</i> , 2020 – Devam	
Akademik ve İdari Görevler	
1. Süleyman Demirel Üniversitesi / Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu <i>Müdür Yardımcısı</i> , 2016 – 2018	
2. Süleyman Demirel Üniversitesi / Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi <i>Müdür Yardımcısı</i> , 2016 – 2018	
3. Süleyman Demirel Üniversitesi / Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu <i>Bölüm Başkanlığı</i> , 2016 – 2018	
4. Süleyman Demirel Üniversitesi / Uzaktan Eğitim Merkezi Uygulama ve Araştırma <i>Merkez Müdürü</i> , 2021 – 2024	
Projelerde Yaptığı Görevler	
Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Çalışma Sahası Oluşturulması Projesi, Araştırma Projesi, Özkul Ahmet Sait, Şatırcı Hüseyin, Pişirir Onur Mahmut, Daban Osman, 01.10.2020 - 26.07.2024 (Ulusal)	
Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler	
1. Daban Osman, Hatırlı S. A., (2013), Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Özellikleri ve İstihdam Beklentileri: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 247-263. (TR Dizin)	
2. Daban, O., & Hatırlı, S. A., (2025). Covid-19 Mezunlarının İşgücüne Geçiş Deneyimleri Üzerine Ampirik Bir Çalışma. Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi, 4(1), 1-23.	

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında (proceedings) Basılan Bildiriler

Daban Osman, Hatırlı S. A., Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Özellikleri ve İstihdam Beklentileri: SDÜ Örneği. 11. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi (2012). (Özet bildiri)

Alanında, uluslararası kitapta bölüm ve ünite yazarlığı

1. Daban Osman, Şatirer Hüseyin, Özkul Ahmet Sait, Yönetim (Dijital Çağın Yeni Normal Pratikleri) (2021). Nobel Yayınevi, Bölüm, (Uluslararası)
 2. DABAN Osman, Dijital İnsan ve Dijital Toplum Geçmiş, Bugün ve Gelecek Perspektifi (2022). Nobel Akademik Yayıncılık, Bölüm, (Uluslararası)
 3. ÖZKUL Ahmet Sait, ŞATIRER Hüseyin, DABAN Osman, Yönetim ve Organizasyonda İleri Araştırmalar (2024). Yaz Yayınları, Bölüm, (Uluslararası)
 4. Daban Osman, Özkul Ahmet Sait, Şatirer Hüseyin, Makro İktisatta İleri Araştırmalar (2024). Yaz Yayınları, Bölüm, (Uluslararası)
 5. Şatirer Hüseyin, Daban Osman, Özkul Ahmet Sait, Yönetim Bilişim Sistemlerinde İleri Araştırmalar (2024). Yaz Yayınları, Bölüm, (Uluslararası)
 6. DABAN Osman, ŞATIRER Hüseyin, Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Uluslararası Araştırma ve Değerlendirmeler (2024). Serüven Yayınevi, Bölüm, (Uluslararası)
 7. ŞATIRER Hüseyin, DABAN Osman, İktisadi ve İdari Bilimler Alanında Uluslararası Araştırma ve Değerlendirmeler (2024). Serüven Yayınevi, Bölüm, (Uluslararası)
 8. ÖZKUL Ahmet Sait, ŞATIRER Hüseyin, DABAN Osman, İktisadi ve İdari Bilimler Alanında Uluslararası Araştırma ve Değerlendirmeler (2024). Serüven Yayınevi, Bölüm, (Uluslararası)
-