T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKULDAN İŞE GEÇİŞTE STAJ PROGRAMLARININ ETKİNLİĞİ: SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

DOKTORA TEZİ

ELİF ALP

Enstitü Anabilim Dalı: Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri

Tez Danışmanı: Doç.Dr.Emel İSLAMOĞLU

Eylül – 2020

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKULDAN İŞE GEÇİŞTE STAJ PROGRAMLARININ ETKİNLİĞİ: SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

DOKTORA TEZİ

Elif ALP

Enstitü Anabilim Dalı : Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri

"Bu tez sınavı 02/09/2020 tarihinde online olarak yapılmış olup aşağıda isimleri bulunan jüri üyeleri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir."

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ
PROF.DR. OĞUZ KARADENİZ	BAŞARILI
PROF.DR. SELİM İNANÇLI	BAŞARILI
DOÇ.DR. EMEL İSLAMOĞLU	BAŞARILI
DOÇ.DR. ATALAY ÇAĞLAR	BAŞARILI
DOÇ.DR. ABDURRAHMAN BENLİ	BAŞARILI

ÖNSÖZ

Öncelikle tez konusu seçerken bana bu konuyu öneren ve tez sürecinde bana her türlü desteği sağlayan sevgili danışmanım Doç.Dr.Emel İSLAMOĞLU olmak üzere, yanımda olamasa da desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Prof.Dr. Zeki ERDUT hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecinde her türlü soruma sabırla cevap verip destek olan değerli hocalarım Prof.Dr. Oğuz KARADENİZ ve Doç.Dr. Atalay Çağlar'a teşekkürü borç bilirim. Ayrıca tez izleme jürimde yer alan ve tezime katkı sağlayan değerli Prof.Dr.Selim İNANÇLI ve Doç.Dr. Abdurrahman BENLİ hocalarıma da en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecinde bana destek olan sevgili hocam Doç.Dr. Cihan SELEK ÖZ'e, kardeşim Dr.Öğr.Üyesi Özge Alev SÖNMEZ ÇALIŞ ve Dr.Öğr.Üyesi Tülin BAYRAKTAR'a teşekkür ederim. Sakarya'nın bana kazandırdığı kardeşim Nurdan BANA'ya bu süreçteki desteği için teşekkür ederim.

Tezimin son sürecinde beni ailesinden biri olarak gören her konuda bana yardım eden Meysa VARDEH ve ailesine ve değerli arkadaşım Bülent GÜVEN'e de ayrıca teşekkür ederim. Bugüne ulaşmamda sonsuz emeği olan ailem ve özellikle annem Aysel ALP'e destekleri ve sevgileri için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 218K619 nolu proje ile desteklenmiştir.

Elif ALP

02/09/2020

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR ..... **v**
TABLO LİSTESİ ..... **vi**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **xii**
ÖZET ..... **xiii**
ABSTRACT ..... **xiv**

GİRİŞ **1**
BÖLÜM 1: OKULDAN İŞE GEÇİŞ VE STAJIN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ **7**
1.1. Okuldan İşe Geçiş Sürecinin Kavramsal Çerçevesi 7
1.1.1. Okuldan İşe Geçişin Tanımı 7
1.1.2. Okuldan İşe Geçişin Unsurları 11
1.1.2.1. Okuldan İşe Geçişin Bir Süreç Olması 11
1.1.2.2. İstihdamın Belirli Özellikler Taşıması 13
1.2. Stajın Kavramsal Çerçevesi 16
1.2.1. Staj ve Stajyer Tanımı 16
1.2.2. Stajın Unsurları 18
1.2.2.1. Stajyerin Bir Meslekle İlgili Teorik Bilgisinin Olması 18
1.2.2.2. Stajın İşbaşında Eğitimi Kapsaması 19
1.2.3. Stajın Tarihsel Gelişimi 20
1.2.4. Stajın Türleri 23
1.2.4.1. İş Deneyimi İçin Yapılan Staj 23
1.2.4.2. Araştırma Stajı (Tez Stajı) 24
1.2.4.3. Sanal Staj 25
1.2.4.4. Ücretli ve Ücretsiz Staj 26
1.2.4.5. Yarı Zamanlı ve Tam Zamanlı Staj 27
1.3. Dünyada Okuldan İşe Geçiş ve Staj Uygulamaları 28
1.3.1. Avrupa Birliği'nde Okuldan İşe Geçiş ve Staj Uygulamaları 29
1.3.1.1. Genel Olarak Avrupa Birliği'nde Okuldan İşe Geçiş ve Staj Uygulamaları 29
1.3.1.2. Avrupa Birliği Ülkeleri'nde Okuldan İşe Geçiş ve Staj Uygulamaları 33

1.3.2. Japonya'da Okuldan İşe Geçiş ve Staj Uygulamaları 42
1.3.3. Sosyalist Ülkeler ve Eski Sovyet Ülkeleri'nde Okuldan İşe Geçiş ve Staj Uygulamaları 45
1.3.4. Amerika Birleşik Devletleri'nde Okuldan İşe Geçiş ve Staj Uygulamaları .. 49
1.4. Okuldan İşe Geçişi Zorlaştıran Nedenler 55
1.4.1. Uygulanan Ekonomi Politikaları ve Ekonomik Krizler 56
1.4.2. Eğitim Sisteminin Yetersizliği 58
1.4.3. Aktif İstihdam Politikalarının Yetersizliği 62
1.5. Okuldan İşe Geçişi Kolaylaştırmada Stajın Önemi 65
1.5.1. Genç İşgücü Açısından Önemi 65
1.5.2. İşveren Açısından Önemi 68
1.5.3. Eğitim Kurumları Açısından Önemi 70
BÖLÜM 2: TÜRKİYE İŞGÜCÜ PİYASASINDA OKULDAN İŞE GEÇİŞ VE STAJ 72
2.1. Türkiye İşgücü Piyasasının Genel Görünümü 72
2.2. Türkiye İşgücü Piyasasında Gençlerin Durumu 78
2.2.1. Demografik Yapı ve Genç İşgücü 78
2.2.2. Türkiye İşgücü Piyasasında Genç İstihdamı 84
2.2.2.1. Türkiye'de Genç İstihdamının Genel Görünümü 84
2.2.2.2. Eğitim Durumlarına Göre Genç İstihdamı 86
2.2.2.3. İşteki Durumuna Göre Genç İstihdamı 88
2.2.2.4. İktisadi Faaliyet Koluna Göre Genç İstihdamı 90
2.2.2.5.Çalışma Şekline Göre Genç İstihdamı 91
2.2.2.6. Sosyal Güvenlik Kurumuna Kayıtlılık Durumuna Göre Genç İstihdamı 92
2.2.3. Türkiye'de Genç İşsizliği 93
2.3. Türkiye'de Okuldan İşe Geçiş 96
2.3.1.Türkiye'de Gençlerin Eğitimi Tamamladıktan/Yarım Bıraktıktan Sonra 3 Aydan Uzun Süreli İlk İşe Başlama Süresi 96
2.3.2. Türkiye'de Gençlerin Eğitimini Tamamladıktan Sonra 3 Aydan Uzun Süreli İlk İşteki Durumu 103
2.3.3. Türkiye'de 15-34 Yaş Arası Bireylerin Eğitimini Tamamladıktan Sonra 3 Aydan Uzun Süreli İlk İşteki Mesleğe Göre Eğitim Düzeyi 111

2.3.4. Türkiye'de Gençlerin Eğitimini Tamamladıktan Sonra 3 Aydan Uzun Süreli İlk İşi Bulmada Kullandıkları Yöntem 117
2.4. Türkiye'de Okuldan İşe Geçişi Zorlaştıran Etmenler 126
2.4.1. Türkiye'de Uygulanan Ekonomi Politikaları ve Ekonomik Krizler..... 126
2.4.2. Türkiye'deki Eğitim Sistemi İle İşgücü Piyasası Arasındaki İlişkinin Zayıf Olması 130
2.4.3. Türkiye'de Uygulanan Aktif İşgücü Piyasası Politikalarının Yetersizliği .. 138
2.5. Türkiye'de Staj Uygulamaları 146
2.5.1. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrencilerinin İşletmede Mesleki Eğitimi ve Stajı..... 146
2.5.2. Yükseköğretim Kurumlarında Staj ve Benzeri Uygulamalar..... 148
2.5.2.1. Lisans Düzeyinde Staj ve Benzeri Uygulamalar 148
2.5.2.2. Önlisans Düzeyinde Staj ve Benzeri Uygulamalar..... 152
BÖLÜM 3: TÜRKİYE İŞGÜCÜ PİYASASINDA "3+1" PROGRAMLARININ ETKİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ 156
3.1. Çalışmanın Amacı, Önemi ve Sınırlılıkları 156
3.1.1. Çalışmanın Amacı 156
3.1.2. Çalışmanın Önemi 157
3.1.3. Çalışmanın Sınırlılıkları 158
3.2. Çalışmanın Etiği 158
3.3. Çalışmanın Yöntemi 159
3.4. Çalışmanın Evren ve Örneklemi 167
3.5. Çalışmanın Bulguları 171
3.5.1. Geçerlik ve Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular 171
3.5.1.1. Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğine Ait Geçerlilik Güvenirlik Analizi Sonuçları 171
3.5.1.2. Stajının İstihdama Etkisi Ölçeğine Ait Geçerlilik Güvenirlik Analizi Sonuçları 179
3.5.2. Demografik Bulgular..... 185
3.5.3. Staja İlişkin Bulgular..... 188
3.5.4. İlk İşe İlişkin Bulgular..... 189
3.5.4.1. İlk İşi Başlama Süresine İlişkin Bulgular 189

3.5.4.2. İlk İşi Bulma Yöntemine İlişkin Bulgular 194
3.5.4.3. İlk İşteki Ücrete İlişkin Bulgular 196
3.5.5. İşgücü Piyasasına İlişkin Bulgular 201
3.5.5.1. İstihdama İlişkin Bulgular..... 202
3.5.5.2. İşsizliğe İlişkin Bulgular 209
3.5.5.3. Mevcut İşi Bulma Yöntemine İlişkin Bulgular..... 209
3.5.5.4. Mevcut İşteki Ücrete İlişkin Bulgular..... 216
3.5.5.5. Sendikalaşma Oranına İlişkin Bulgular 221
3.5.5.6. Sosyal Güvenlik Kurumuna Kayıtlılık Durumuna İlişkin Bulgular 223
3.5.6. "3+1" Programının Beceri Kazandırmaya ve İstihdama Olan Etkisine İlişkin Bulgular 226

SONUÇ 229
KAYNAKÇA..... 234
EKLER 266
ÖZGEÇMİŞ 266

KISALTMALAR

AB : Avrupa Birliği

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

AFA : Açıklayıcı Faktör Analizi

BİT : Bilgi İletişim Teknolojileri

CATEWE : Comparative Analysis of Transition From Education To Work In Europe

CHAID : Chi-squared Automatic Interaction Detectional

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

DGS : Dikey Geçiş Sınavı

DMS : Devlet Memurluğu Sınavı

ILO : Uluslararası Çalışma Örgütü

İKO : İşgücüne Katıma Oranı

KMS : Kamu Meslek Sınavı

KPSS : Kamu Personeli Seçme Sınavı

LISREL : Linear Structural Relations

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MYO : Meslek Yüksekokulu

ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

SCANS : The Secretary's Commision For Achieving Necessary Skills

SGK : Sosyal Güvenlik Kurumu

SPSS : Statistical Package For The Social Sciences

STWOA : The School To Work Oppurtunities Act

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

TYP : Toplum Yararına Çalışma Programı

UMDE : Uygulamalı Mühendislik Deneyimi Eğitimi

YKS : Yükseköğretim Kurumu Sınavı

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 : Teorik Olarak Okuldan İşe Geçiş Süreci Türleri 12
Tablo 2 : Üç Boyutlu Bilimsel Temel..... 51
Tablo 3 : 2010-2019 Yılları Arasında Türkiye İşgücü Piyasasındaki Gelişmeler..... 72
Tablo 4 : 2010-2019 Yılları Arasında İstihdamın Sektörel Dağılımı..... 75
Tablo 5 : Türkiye'de İşsizlik Oranları (2005-2019) 77
Tablo 6 : Demografik Göstergeler (2009-2019)..... 78
Tablo 7 : Yıllara ve Yaş Gruplarına Göre Nüfus: 2010-2019 79
Tablo 8 : Türkiye'de Genç Nüfus (2010-2019)..... 80
Tablo 9 : Türkiye'de Genç İşgücü (Bin) (2010-2019) 81
Tablo 10 : Türkiye'de Gençlerin İşgücüne Katılım Oranları (2010-2019) 81
Tablo 11 : Türkiye'de Genç Nüfusun İşgücüne Dahil Olmama Nedenleri (2010-2019) 82
Tablo 12 : Türkiye'de Genç İşgücünün Eğitim Durumu (2010-2019)..... 83
Tablo 13 : Türkiye'de Genç İstihdamının Genel Görünümü (2010-2019)..... 85
Tablo 14 : Eğitim Durumlarına Göre Genç İstihdamı (2010-2019)..... 87
Tablo 15 : İşteki Durumuna Göre İstihdam Edilen Gençler (2010-2019)..... 89
Tablo 16 : İktisadi Faaliyet Koluna Göre Genç İstihdamı (2010-2019)..... 90
Tablo 17 : Çalışma Şekline Göre Genç İstihdamı (2010-2019) 91
Tablo 18 : Sosyal Güvenlik Kurumuna Kayıtlılık Durumuna Göre Genç İstihdamı (2010-2019)..... 92
Tablo 19 : 15-24 Yaş İşsizlik Durumu (2010-2019) 94
Tablo 20 : 15-24 Yaş Arası Nüfusun Eğitim Düzeyine Göre İşsizlik Oranları (2010-2019) 95
Tablo 21 : En Az Bir Okul Bitirip Eğitimde Olmayan Fertlerin Tamamlanan / Yarım Bırakılan Eğitimlerinden Sonra Üç Aydan Uzun Süreli İlk İşe Başlama Süresi, II.Çeyrek Nisan-Haziran, 2016 97
Tablo 22 : En Az Bir Okul Bitirip Eğitimde Olmayan Fertlerin Tamamlanan/Yarım Bırakılan Eğitimlerinden Sonra Üç Aydan Uzun Süreli İlk İşe Başlama Süresi, II. Çeyrek: Nisan-Haziran, 2016 (15-34 Yaş Grubu) 100
Tablo 23 : Bölüm Bazında İlk İşi Bulma Süresi..... 102

Tablo 24 : En Az Bir Okul Bitirip Eğitimde Olmayan Fertlerin, 3 Aydan Uzun Süreli İlk İşteki Durumuna Göre Eğitim Durumu (2009) 104
Tablo 25 : En Az Bir Okul Bitirip Eğitimde Olmayan Fertlerin, 3 Aydan Uzun Süreli İlk İşteki Durumuna Göre Eğitim Durumu (2016) 107
Tablo 26 : Eğitimini Tamamladıktan Sonra 3 Aydan Uzun Süreli Bir İşte Çalışmış Olanların, İlk İşinde Mesleğe Göre Bitirdiği Eğitim Düzeyi, 2009..... 112
Tablo 27 : Eğitimini Tamamladıktan Sonra 3 Aydan Uzun Süreli Bir İşte Çalışmış Olanların, İlk İşinde Mesleğe Göre Bitirdiği Eğitim Düzeyi, 2016..... 114
Tablo 28 : Eğitimini Tamamladıktan Sonra 3 Aydan Uzun Süreli İlk İşi Bulma Yöntemi, 2009..... 118
Tablo 29 : 15-34 Yaş Arası Bireylerin Mevcut İşini Bulmak İçin Kullandıkları Yöntem, 2016..... 122
Tablo 30 : TOBB Ortak Eğitim Modeli..... 150
Tablo 31 : Meslek Yüksekokullarında Staj Süresi 152
Tablo 32 : Katılımcıların Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımı 170
Tablo 33 : Katılımcıların Mezuniyet Yıllarına Göre Dağılımı..... 170
Tablo 34 : Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğine İlişkin İstatistikler . 172
Tablo 35 : Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğinin Madde ve Toplam Ölçek Korelasyonu Değerleri 173
Tablo 36 : Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğine Ait KMO Ve Bartlett Testi Sonucu..... 174
Tablo 37 : Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Düzeyleri 174
Tablo 38 : Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğinin Ölçeği Maddeleri Faktör Yük Değerleri 175
Tablo 39 : Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğine Ait %27 Alt-Üst Dilim Analizi Sonucu..... 176
Tablo 40 : Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğine Ait DFA Bulgularına İlişkin Madde İstatistikleri 177
Tablo 41 : Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri 178
Tablo 42 : Uyum İndeksi Kriterlerine Ait Değerler 179
Tablo 43 : Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğine İlişkin İstatistikler 180

Tablo 44 : Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğine İlişkin Yeni İstatistikler... 180
Tablo 45 : Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğinin Madde ve Toplam Ölçek Korelasyonu Değerleri 181
Tablo 46 : Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğine Ait KMO Ve Bartlett Testi Sonucu..... 181
Tablo 47 : Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Düzeyleri 182
Tablo 48 : Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğinin Ölçeği Maddeleri Faktör Yük Değerleri 183
Tablo 49 : Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğine Ait %27 Alt-Üst Dilim Analizi Sonucu..... 183
Tablo 50 : Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğine Ait DFA Bulgularına İlişkin Madde İstatistikleri 184
Tablo 51 : Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri..... 185
Tablo 52 : Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı 185
Tablo 53 : Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı 186
Tablo 54 : Katılımcıların Medeni Duruma Göre Dağılımı..... 186
Tablo 55 : Katılımcıların Mezuniyet Başarı Ortalamasına Göre Dağılımı..... 186
Tablo 56 : Katılımcıların DGS ile Geçiş Yapma Durumuna Göre Dağılımı 187
Tablo 57 : Katılımcıların Mesleklerine Göre Dağılımı 187
Tablo 58 : Katılımcıların Sektörel Dağılımı..... 188
Tablo 59 : Katılımcıların Staj Yaptığı İşgünü Sayısı..... 188
Tablo 60 : Katılımcıların Staj Süresince Ücret Alma Durumu..... 189
Tablo 61 : Katılımcıların Staj Yaptığı İşyeri Büyüklüğü 189
Tablo 62 : Katılımcıların İlk İşe Başlama Süresine İlişkin Bilgiler 190
Tablo 63 : Katılımcıların İlk İşe Başlama Süresine Göre Dağılımı..... 190
Tablo 64 : Katılımcıların İlk İşe Başlama Süresine İlişkin Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları 191
Tablo 65 : Katılımcıların (DGS İle Geçiş Yapanlar Hariç) İlk İşe Başlama Süresine İlişkin Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları 192
Tablo 66 : 2. Hipoteze Ait Paralellik Varsayımı Sonucu 192
Tablo 67 : 2. Hipoteze Ait Uyum İyiliği Değerleri 193

Tablo 68 :2.Hipoteze Ait Pseudo R^2 Aracılığı ile Uyum İyiliğinin İncelenmesine Ait Sonuçlar 193
Tablo 69 : "3+1" Programının İlk İşe Başlama Süresi Üzerindeki Etkisine Ait Parametre Sonuçlar 194
Tablo 70 : Katılımcıların İlk İşi Bulma Yöntemine Göre Dağılımı 195
Tablo 71 : 3+1'e Katılan ve Katılmayan Mezunların İlk İşi Bulma Yöntem Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular 196
Tablo 72 : Katılımcıların İlk İşteki Ücretlerine İlişkin Bilgiler..... 197
Tablo 73 : Katılımcıların İlk İşteki Ücret Düzeyine Göre Dağılımı..... 197
Tablo 74 : Katılımcıların İlk İşteki Ücret Farklılığına İlişkin Ait Analiz Sonuçları .. 197
Tablo 75 : Katılımcıların İlk İşteki Ücret Farklılığına İlişkin Ait Analiz Sonuçları (DGS Hariç) 198
Tablo 76 : 5. Hipoteze Ait Paralellik Varsayımı Sonucu 198
Tablo 77 : 5. Hipoteze Ait Uyum İyiliği Değerleri 199
Tablo 78 : 5.Hipoteze Ait Pseudo R^2 Aracılığı ile Uyum İyiliğinin İncelenmesine Ait Sonuçlar 199
Tablo 79 : "3+1" Programının İlk İşteki Ücret Düzeyine Etkisine Ait Parametre Sonuçları 199
Tablo 80 : İlk İşteki Ücrete İlişkin Çoklu Uyum Analizine Ait Sonuçlar 200
Tablo 81 : Katılımcıların İstihdam Durumları..... 202
Tablo 82 : İstihdam Edilme İle Çalışma Grubu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular 202
Tablo 83 : 7.Hipoteze Ait Referans Noktasının Belirlenmesi 204
Tablo 84 : 7.Hipoteze Ait Sıfırıncı Adıma İlişkin Ki-Kare Değeri Tablosu 204
Tablo 85 : 7.Hipoteze Ait Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi..... 205
Tablo 86 : Amaçlanan Modele Ait Uyum İstatistiği Değerleri 205
Tablo 87 : "3+1" Programının İlk İşteki Ücret Üzerindeki Etkisine Ait Katsayı Tahminleri……..205
Tablo 88 : 8.Hipoteze Ait Referans Noktasının Belirlenmesi 207
Tablo 89 : 8.Hipoteze Ait Sıfırıncı Adıma İlişkin Ki-Kare Değeri Tablosu 207
Tablo 90 : 8.Hipoteze Ait Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi..... 207
Tablo 91 : 8.Hipoteze Ait Amaçlanan Modele Ait Uyum İstatistiği Değerleri..... 208
Tablo 92 : "3+1" Programının Eksik İstihdam Üzerindeki Etkisine Ait Katsayı Tahminleri..... 208

Tablo 93 : Güvenceli İstihdam İle Çalışma Grubu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular 209
Tablo 94 : İşsizlik ve "3+1" Programı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular……210
Tablo 95 : 11.Hipoteze Ait Referans Noktasının Belirlenmesi……...210
T**ablo 96 :** 11.Hipoteze Ait Sıfırıncı Adıma İlişkin Ki-Kare Değeri Tablosu…….210
Tablo 97 : 11.Hipoteze Ait Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi..... 208
Tablo 98 : 11.Hipoteze Ait Amaçlanan Modele Ait Uyum İstatistiği Değerleri..... 208
Tablo 99 : "3+1" Programının İşsizlik Üzerindeki Etkisine Ait Katsayı Tahminleri 208
Tablo 100: "3+1"e Katılanlarla Katılmayanların İşsizlik Süreleri Arasındaki Farka Ait Sonuçlar. 208
Tablo 101: 13.Hipoteze Ait Paralellik Varsayımı Sonucu 208
Tablo 102: 13.Hipoteze Ait Uyum İyiliği Değerleri 208
Tablo 103: 13.Hipoteze Ait Pseudo R^2 Aracılığı ile Uyum İyiliğinin İncelenmesine Ait Sonuçlar…….....213
Tablo 104: "3+1" Programının İşsizlik Süresi Üzerindeki Etkisine Ait Parametre Sonuçları 208
Tablo 105: Katılımcıların Mevcut İşi Bulma Yöntemine Göre Dağılımı..... 215
Tablo 106: 3+1'e Katılan Ve Katılmayan Mezunların Mevcut İşi Bulma Yöntem Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular..... 216
Tablo 107: Katılımcıların Mevcut İşteki Ücretlerine İlişkin Bilgiler..... 216
Tablo 108: Katılımcıların Mevcut İşteki Ücret Düzeyine Göre Dağılımı..... 217
Tablo 109: "3+1" Katılanlar ve Katılmayanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları 217
Tablo 110: "3+1" Katılanlar ve Katılmayanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları(DGS Hariç)..... 217
Tablo 111: 16.Hipoteze Ait Referans Noktasının Belirlenmesi 218
Tablo 112: 16.Hipoteze AitSıfırıncı Adıma İlişkin Ki-Kare Değeri Tablosu 219
Tablo 113: 16.Hipoteze Ait Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi..... 219
Tablo 114: 16.Hipoteze Ait Amaçlanan Modele Ait Uyum İstatistiği Değerleri..... 219
Tablo 115: "3+1" Programının Mevcut Ücret Üzerindeki Etkisine Ait Katsayı Tahminleri..... 220
Tablo 116: Katılımcıların Sendikalaşma Oranları..... 221
Tablo 117: Sendikalaşma İle Çalışma Grubu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular 221
Tablo 118: 18.Hipoteze Ait Referans Noktasının Belirlenmesi 222

Tablo 119: 18.Hipoteze Ait Sıfırıncı Adıma İlişkin Ki-Kare Değeri Tablosu 222
Tablo 120: 18.Hipoteze Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi..... 222
Tablo 121: 18.Hipoteze Ait Uyum İstatistiği Değerleri 222
Tablo 122: "3+1" Programının Sendikalaşma Üzerindeki Etkisine Ait Katsayı Tahminleri..... 223
Tablo 123: Katılımcıların Kayıt Dışılık Oranları 223
Tablo 124: Çalışma Grubu İle Sosyal Güvenlik Kurumu'na Kayıtlılık Durumu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular..... 224
Tablo 125: 20.Hipoteze Ait Referans Noktasının Belirlenmesi 224
Tablo 126: 20.Hipoteze Ait Sıfırıncı Adıma İlişkin Ki-Kare Değeri Tablosu 224
Tablo 127: 20.Hipoteze Ait Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi..... 225
Tablo 128: 20.Hipoteze Ait Amaçlanan Modele Ait Uyum İstatistiği Değerleri..... 225
Tablo 129: "3+1" Programının Sosyal Güvenlik Kurumu'na Kayıtlılık Üerindeki Etkisine Ait Katsayı Tahminleri 225
Tablo 130: 3+1'e Katılan ve Katılmayanların Staj Bilgi ve Becerileri Arasındaki Farka Ait Sonuçlar 226
Tablo 131: 3+1 Programı Kapsamındaki Katılımcıların Bilgi Ve Beceri Düzeylerinin İstihdam Edilebilirlik Üzerindeki Etkine Ait Regresyon Modeli 227

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğinin Yamaç Grafiği 175
Şekil 2: Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeği Path Diyagramı 178
Şekil 3: Stajın İstihdama Etkisi Ölçeğinin Yamaç Grafiği 182
Şekil 4: Stajın İstihdamdaki Etkisi Ölçeği Path Diyagramı 184
Şekil 5: İlk İşteki Ücrete İlişkin Çoklu Analiz Grafiği 201
Şekil 6: İstihdam Edilmeye İlişkin Chaid Analizi Grafiği 206

Sakarya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Özeti

Yüksek Lisans		**Doktora**	**X**

Tezin Başlığı: Okuldan İşe Geçişte Staj Programlarının Etkinliği: Sakarya Üniversitesi Örneği

Tezin Yazarı: Elif ALP **Danışman:** Doç.Dr.Emel İSLAMOĞLU

Kabul Tarihi: 02/09/2020 **Sayfa Sayısı:** xiv (ön kısım)+ 266(tez)

Anabilim Dalı: Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri

Kapitalizmin altın çağında sorunsuz şekilde gerçekleşen okuldan işe geçiş, 1970'li yıllardan itibaren gelişmiş ülkelerde bile sorun haline gelmeye başlamıştır. Uygulanan neo-liberal politikalarla birlikte gündeme gelen istihdamsız büyüme okuldan işe geçişi zorlaştırırken eğitimle işgücü piyasası arasında fonksiyonel bağın olmaması ve uygulanan aktif istihdam politikaların yetersizliği de okuldan işe geçişi zorlaştırmaktadır. Okuldan işe geçişi kolaylaştırmak için kullanılan yöntemlerden biri olan staj hem genç bireyin istihdam edilebilirliğini arttırmakta hem de işverene en iyi çalışanı seçebilmek için bir aday havuzu oluşturmaktadır.

Genç işsizliğin yüksek olduğu Türkiye işgücü piyasasında okuldan işe geçiş zor bir süreç olmaktadır. Genel olarak Türkiye'de okuldan işe geçiş süresi uzun olmakla birlikte bu süreç genç kadınlar için daha zor olabilmektedir. Ayrıca, düşük eğitimli gençler için okuldan işe geçiş süresi daha uzun bir süreci kapsayabilmektedir. Türkiye'de uygulanan staj programları ise lise, önlisans ve lisans düzeyinde farklılıklar göstermektedir.

Meslek yüksekokullarında uygulanan 30 işgünü olan stajlar gençler için yeterli olmadığından üniversiteler öğrencilerinin bilgi ve becerilerini geliştirmek için çeşitli uygulamalar geliştirmiştir. Söz konusu bu uygulamalardan biri olan "3+1" eğitim programının etkinliği bu çalışmada değerlendirilmiştir. Sakarya Üniversitesi'nden mezun olan "3+1" programına katılan öğrencilerden deney grubu, Kocaeli Üniversitesi'nden mezun olan "3+1" programına katılmayan öğrencilerden ise kontrol grubu oluşturulmuştur. Gerekli analizler LISREL, SPSS ve R programında yapılmış olup "3+1" programının genel olarak okuldan işe geçiş sürecini kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır. "3+1" programının okuldan işe geçiş süresini kısaltmasının yanı sıra ilk işi bulma yöntemine etki ettiği ve ilk işteki ücreti de arttırdığı görülmüştür. Bununla birlikte, "3+1" programının olumlu etkileri sadece ilk işle sınırlı kalmamıştır. Mevcut istihdam durumu, ücret, Sosyal Güvenlik Kurumu'na kayıtlılık, sendikalaşma gibi işgücü piyasaları çıktıları üzerinde de olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuldan İşe Geçiş, Staj, Genç İşsizliği, İşgücü Piyasası

Sakarya University
Institute of Social Sciences Abstract of Thesis

Master Degree		**Ph.D.**	**X**

Title of Thesis: The Effectiveness of Internship Programs in the Transition from School to Work: The Case of Sakarya University

Author of Thesis: Elif ALP **Supervisor:** Doç.Dr.Emel İSLAMOĞLU

Accepted Date:02/09/2020 **Number of Pages:** xiv (pre text)+ 266(main body)

Department: Labour Economics and Industrial Relations

The transition from school to work, which took place smoothly in the golden age of capitalism, has become a problem even in developed countries since the 1970s. Growth without employment, which became a current issue with the neo-liberal policies implemented after the 1970s, makes the transition from school to work difficult, while also the lack of functional link between education and the labor market and the inadequacy of active employment policies make the transition from school to work difficult. Internship, which is one of the methods used to facilitate the transition from school to work, both increases the employability of the young individual and also creates a pool of candidates for the employer in order to choose the best employee.

On the Turkish labor market, where youth unemployment is high, the transition from school to work is a difficult process. In general, the transition period from school to work is long in Turkey and this process can be more difficult for young women. Also, for young people with low education, the transition from school to work can take a longer time. The internship programs implemented in Turkey show differences in the high school, undergraduate and graduate levels.

Since the internships of 30 working days in vocational schools are not sufficient for young people, universities have developed various practices to improve the knowledge and skills of their students. The effectiveness of the "3 + 1" training program, which is one of these practices, has been evaluated in this study. A subject group was formed from the students who graduated from Sakarya University and participated in the "3 + 1" program, while the control group consisted of students who graduated from Kocaeli University and did not participate in the "3 + 1" program. Necessary analyzes were made in LISREL, SPSS and R software and it was concluded that the "3 + 1" program generally facilitates the transition from school to work. It was observed that the "3 + 1" program not only shortened the transition period from school to work, but also affected the method of finding the first job and increased the wage earned in the first job. However, the positive effects of the "3 + 1" program were not limited to the first job. It has been determined that it has also positive effects on labor market outputs such as current employment status, wages, registration with the Social Security Institution and extent of unionization.

Keywords: Transition from school to work, Internship, Youth Unemployment, Labor Market

GİRİŞ

Gençlerin mezuniyetten sonra işgücü piyasasıyla tanışmaları açısından hayatlarının en önemli dönemlerinden biri olan okuldan işe geçiş süreci, genç bireyler kadar ülke ekonomisi açısından da önemlidir. Genel olarak tam zamanlı eğitimin sona ermesinden tam zamanlı istihdama geçiş arasındaki süreyi kapsayan okuldan işe geçiş esasen 1970'li yıllardan sonra ekonomi politikalarında yaşanan değişimle birlikte ülkeler açısından önemli sorunlardan biri haline gelmiştir. Dünya genelinde sadece az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde değil, gelişmiş ülkelerde bile okuldan işe geçiş zor bir süreç olarak kabul edilmektedir. 1970'li yıllardan sonra uygulanan istihdamsız büyüme politikaları ile yaşanan ekonomik krizler yeni mezun gençleri olumsuz etkilerken; eğitim sisteminin işgücü piyasasının taleplerini karşılayacak bilgi ve beceriyi kazandırmaması, aktif istihdam programlarının yeterli ve etkili şekilde uygulanmaması süreci daha da zorlaştırmaktadır. Ancak, mesleki eğitimi başarılı şekilde uygulayan ülkelerde gençler, okuldan işe geçiş sürecini diğer ülkelerdeki gençlere göre daha kolay geçirmektedir. Bu ülkelerde özellikle çıraklık sistemiyle gençler işgücü piyasasının talep ettiği bilgi ve beceriyi edinerek işgücü piyasasına girmektedir. Gençleri işgücü piyasasına hazırlamada kullanılan çıraklığa benzeyen ancak bazı yönlerden çıraklıktan ayrılan staj uygulamalarıyla teorik eğitimini okulda tamamlayan öğrenci, işletmede işbaşında uygulamalı eğitim almaktadır. Stajyer hem mesleğiyle ilgili bilgi ve beceri hem de deneyim kazanmaktadır. Böylece, işgücü piyasasına ilk girişte talep edilen deneyim ile bilgi ve beceriye sahip olmaktadır. Bunun yanında, stajyeri çalıştıran işveren için de staj, bir tür işe alım görevi üstlenmektedir. İşveren, staj ile işe alacağı bireyi gözlemleyerek kendisi için en uygun çalışanı seçebilecektir. Staj eğitimi sağlayan eğitim kurumu da piyasayla daha fazla işbirliği içine girebilecek ayrıca mezunlarının istihdam oranı arttıkça toplumsal imajı da artacaktır.

Gençlerin okuldan mezun olduğunda düşük istihdam ve yüksek işsizlik sorunlarıyla karşılaştığı Türkiye işgücü piyasasında okuldan işe geçiş süreci, zor bir dönemi ifade etmektedir. Özellikle niteliksiz ve düşük eğitimli gençler için süreç daha zor olabilmektedir. Ayrıca, kadınlar erkeklere göre okuldan işe geçiş sürecinde daha dezavantajlı bir durumda kalabilmektedirler. Çoğu genç, okuldan işe geçiş sürecini tamamlasa bile ilk girdikleri işler genel olarak nitelik gerektirmeyen veya düşük nitelikli

olmaktadır. Okuldan mezun olan gençler ilk işlerini çoğunlukla akraba, eş, dost aracılığıyla, bir başka ifadeyle referans yöntemiyle bulmaktadır. İŞKUR'un aracılığı ile okuldan işe geçiş sürecini tamamlayan gençlerin oranı ise oldukça düşüktür. Uygulanan ekonomi politikaları ile ekonomik krizler dünyada olduğu gibi Türkiye'de de okuldan işe geçiş sürecini zorlaştırmaktadır. Benzer şekilde, eğitim sisteminin işgücü piyasasıyla ilişkisinin zayıf olması ve İŞKUR'un uyguladığı aktif istihdam programlarının yetersiz olması da okuldan yeni mezun olan gençler üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Bununla birlikte İŞKUR, son dönemde okuldan işe geçişi kolaylaştırması açısından aktif istihdam politikası olarak kabul edilen staj uygulamalarını desteklemektedir. Uygulanan stajlar ise, mesleki ve teknik liselerde, meslek yüksekokullarında ve fakültelerde farklılık göstermektedir.

İşgücü piyasasında nitelikli ara eleman yetiştirmesi beklenen meslek yüksekokullarında zorunlu staj süresi tarihsel süreç içerisinde azalmış olup 2002-2003 eğitim öğretim yılından itibaren 30 işgünü olarak uygulanmaya başlamıştır. Ancak, bu süre gençlerin işgücü piyasası için gerekli olan bilgi ve beceriyi kazandırma ve istenen deneyimi sağlama açısından yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle üniversiteler kendi bünyelerinde çeşitli staj programlarını yürürlüğe koymaktadır. Bu programlardan biri olan "3+1" eğitim programı ilk kez Sakarya Üniversitesi'nde uygulanmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın araştırmasında "3+1" eğitim programının, okuldan işe geçiş süreci ile işgücü piyasası üzerindeki etkileri ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışmanın konusu, önemi, amacı ve yöntemi ise kısaca şu şekildedir:

Çalışmanın Konusu

"3+1" eğitim programı, meslek yüksekokullarında 30 işgünüyle sınırlı olan zorunlu stajın haricinde öğrencilerin üçüncü veya dördüncü dönemde mesleki uygulama şeklinde aldıkları eğitimdir. Öğrenciler bu kapsamda 16 hafta boyunca tam zamanlı olarak staj yapmaktadır. "3+1" programının amacı, öğrencilere mesleki bilgi, beceri ve davranış şekli kazandırarak istihdam edilebilirliğini arttırmaktır. Bu çalışmanın ana konusu "3+1" eğitim programının okuldan işe geçiş süreci ve işgücü piyasası çıktıları (istihdam, işsizlik, ücret vb.) üzerindeki etkileridir.

Okuldan işe geçişte stajın etkilerini ele alan çalışma üç bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, kavramsal olarak "okuldan işe geçiş" ve "staj" ele alınmıştır. Bu bağlamda öncelikle, okuldan işe geçişin tanımı, stajın tanımı, stajın türleri gibi genel bilgiler verilmiş olup daha sonra dünyadaki okuldan işe geçiş ve staj uygulamaları hakkında bilgi verilmiştir. Dünya genelinde okuldan işe geçişin zor bir süreç olarak anlatılmasının ardından bu durumun nedenleri açıklanmıştır. Ayrıca, bu bölümde stajın okuldan işe geçişteki rolü, genç işgücü, işveren ve eğitim kurumu açısından ele alınmıştır.

İkinci bölümde, öncelikle Türkiye işgücü piyasasının genel görünümü hakkında bilgi verilmiş olup daha sonra Türkiye'de okuldan işe geçiş süreci anlatılmıştır. Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de okuldan işe geçişi zorlaştıran etmenlere yer verilmiştir. Ayrıca, Türkiye'de uygulanan staj programları, ortaöğretim, ön lisans ve lisans düzeyinde olmak üzere ayrı ayrı açıklanmıştır.

Tezin son bölümü olan **üçüncü bölümünde** ise, çalışmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, etiği, evren ve örneklemi ayrıntılı şekilde anlatılmış olup araştırmanın bulguları ortaya konulmuştur.

Çalışmanın Önemi

Türkiye'de okuldan işe geçiş ile ilgili 1 yüksek lisans, 3 doktora tezi olmak üzere toplam 4 tez yazılmış olup bu tezler sadece genel durumu açıklamaktadır. Stajla ilgili ise toplam 83 tez yazılmıştır. Bu tezlerden 6'sı doktora, 4'ü tıpta uzmanlık tezi iken, 73'ü yüksek lisans tezidir. Doktora tezlerinin tamamı öğretmen adaylarının stajyerliği ile ilgilidir. Tıpta uzmanlık tezlerinin konusunu ise tıp öğrencilerinin stajı oluşturmaktadır. Yüksek lisans tezlerinin de 14'ünün konusu öğretmen adaylarının stajıyla ilgilidir. Diğer yüksek lisans tezlerinde stajın istihdam ile ilişkisine değinilmemiştir. Söz konusu tezlerin çok azı mesleki beceri, mesleki eğitim gibi konularla ilgilidir. Örneğin, yüksek lisans tezlerinin sadece 4'ü mesleki eğitimi, 1'i beceri eğitimini, 1'i de mesleki gelişimi konu edinmiştir. Diğer tezler genel olarak, staj ile ilgili algının ölçülmesi, stajdan memnuniyet, stajın değerlendirilmesi, stajda karşılaşılan sorun ve problemlerle ilgilidir. "3+1" programını ele alan ise iki tez bulunmaktadır. Bu tezlerden biri öğrencilerin mesleki beklentileri ile ilgiliyken, diğeri "3+1" programının öğrencilerin mesleki gelişimine etkisini konu edinmiştir.

Proquest veri tabanında ise stajla ilgili çok sayıda tez bulunmaktadır. Ancak, bu tezlerin çok küçük bir kısmı stajın istihdam edilebilirlikle ilişkisini ele almıştır. Ayrıca okuldan işe geçişte stajın etkilerinin incelendiği bir teze rastlanmamıştır. Stajın istihdam, ücret gibi işgücü piyasası çıktıları üzerindeki etkilerini tek tek ele alan tezler bulunmaktadır.

Uluslararası literatürde konuyla ilgili yayın sayısı çok olmakla birlikte söz konusu stajın doğrudan okuldan işe geçiş üzerindeki etkilerini ölçen bir çalışma bulunmamaktadır. Stajın istihdam edilebilirliğe etkileri ve işgücü piyasası çıktıları (istihdam, işsizlik, ücret vb.) üzerindeki etkileri incelenmesine rağmen tek bir yönden ele alınmıştır. Bu çalışma ise, stajın hem okuldan işe geçiş üzerindeki etkilerini hem de mevut işgücü piyasası çıktıları üzerindeki etkilerini birlikte ele alarak tüm yönlerden stajın etkilerini değerlendirme fırsatı sunmaktadır.

Türkiye'de ise staj ve stajın değerlendirmesi ile ilgili yayınlar oldukça kısıtlıdır. Stajla ilgili çalışmaların büyük çoğunluğu turizm alanındadır. Bazı çalışmalar doğrudan "3+1" programını konu edinmesine rağmen bu çalışmalarda, "3+1" in okuldan işe geçiş üzerindeki etkileri ölçülmemiştir. Çalışmalarda, "3+1" programına katılanların iş teklifi alıp almadıkları, iş teklifini kabul edip etmedikleri, "3+1" programının mesleki bilgiyi artırıp arttırmadığı ve "3+1" programından memnuniyet incelenmiştir. Ancak, "3+1" programının okuldan işe geçiş süresine etkisi, ilk ücret, mevcut istihdam, işsizlik, ücret gibi işgücü piyasası çıktıları üzerindeki etkileri çalışmalara dahil edilmemiştir.

Görüldüğü üzere, stajın doğrudan okuldan işe geçiş üzerindeki etkileri, istihdam edilebilirliğe etkisi, işsizliğe, çalışma şekli, çalışma süresi, kayıtlılık ve sendikalaşma üzerindeki etkileri ele alınmamıştır. Bu bağlamda, çalışma ulusal ve uluslararası literatüre katkı yapması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, Türkiye'de uygulanan aktif istihdam programlarıyla ilgili etki değerlendirmesi eksikliği bulunmaktadır. Bu nedenle aktif istihdam programlarından biri olarak uygulanan stajın etki değerlendirmesinin yapılması ulusal literatüre katkı yapacağı gibi doğru politika oluşturma açısından da yol gösterici olması beklenmektedir.

Çalışmanın Amacı

Türkiye'nin temel problemlerinden biri olan işsizlikten en çok etkilenen kesim genç işgücü olmakta ve bu işgücünün istihdam edilebilirliğin arttıracak niteliklerin eğitim

aldıkları süreç boyunca kendilerine kazandırılması gerekmektedir. Eğer söz konusu nitelikler eğitim süresince genç bireylere kazandırılmazsa bir diplomaya sahip olmak, gençlere bir iş garantisi vermemektedir. Böyle bir durumda da okuldan işe geçiş sorunu gündeme gelmektedir. Okuldan işe geçiş süresinin uzaması genç işsizliğini arttırmaktır. Bununla birlikte okuldan işe geçişte yaşanan sorunlar, bireylerin daha sonraki işgücü piyasası çıktıları (işsizlik, ücret vb.) üzerinde de olumsuz etki yaratmaktadır.

Okuldan işe geçişin kolaylaştırılması, genel olarak gençlerin istihdam edilebilirliğinin arttırılmasıyla mümkün olmaktadır. İstihdam edilebilirliğin arttırılması ise çoğu zaman sınıf ortamında teorik eğitimle mümkün olmaması nedeniyle, bazı yükseköğretim kurumları çeşitli uygulamalı eğitim programlarını yürürlüğe koymaktadır. Bu çalışmanın amacı, uygulamalı eğitim programlarından biri olan "3+1" programının, okuldan işe geçiş süreci ile mevcut istihdam, işsizlik, ücret gibi işgücü piyasası çıktıları üzerindeki etkilerini ölçmektir. Ayrıca, çalışmadan elde edilen sonuçlarla, programın etkinliğinin arttırılması için önerilerde bulunulacaktır.

Çalışmanın Yöntemi

Stajın okuldan işe geçiş sürecindeki ve işgücü piyasası çıktıları üzerindeki etkilerini daha iyi analiz edebilmek için öncelikle çalışmada literatür kısmına yer verilmiştir. Bu nedenle ulusal ve uluslararası literatür incelenmiş olup okuldan işe geçiş ile staj kavramları, dünyadaki örnekleri, Türkiye'deki durum ve uygulanan staj programları anlatılmıştır. Böylece analizler için kavramsal bir çerçeve çizilmiştir.

Çalışmada analizler için nicel yöntem kullanılmıştır. "3+1" programının bilgi ve beceri kazandırma ve istihdam edilebilirlik üzerindeki etkileri için 5'li likert tipi ölçek oluşturulmuştur. Anket soruları tüm ulusal ve uluslararası literatür incelenerek oluşturulmuş olup alanın öğretim üyelerinden sorularla ilgili görüşleri alınmıştır. Ardından açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi yapılmış LISREL programında modelin uygunluğu test edilmiştir. Ayrıca SPSS 24'e girilen anketler bu programla analiz edilmiştir. Bununla birlikte, binary logistik regresyon ile ordinal logistik regresyon analizlerinin uygulanmasında daha hassas hesaplama yapan ve kapsamında hazır çözümler barındıran R programından da yararlanılmıştır.

Verilerin yapısına göre yapılan ve birbirini tamamlayan analizler bir bütün halinde ele alınmış olup genel olarak ilişki, farklılık ve etki analizlerinden faydalanılmıştır. Böylece ortaya konulan hipotezlerdeki sorunlara ilişkin sonuçlar çıkartılarak politika önerilerinde bulunulmuştur.

BÖLÜM 1: OKULDAN İŞE GEÇİŞ VE STAJIN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

1.1. Okuldan İşe Geçiş Sürecinin Kavramsal Çerçevesi

Okuldan işe geçiş kavramı ile ilgili yapılan açıklama ve yorumların çerçevesini her şeyden önce kavramın tanımı belirlemektedir. Bu nedenle çalışmada ilk olarak ele alınacak konu okuldan işe geçişin tanımı olacaktır.

1.1.1. Okuldan İşe Geçişin Tanımı

Okuldan işe geçiş, gençlerin çalışma hayatıyla tanışmaları ve ilk iş deneyimlerini kazanmaları nedeniyle hayatlarının önemli dönemlerinden biridir (Gündoğan, 2005: 106, Schoon ve Silbereisen, 2009: 3). Hatta okuldan işe geçiş, bireylerin yaşamlarında 'modern bir geçiş ayini' olarak da kabul edilmektedir (Wolbers, 2014: 167). Ayrıca bu geçiş süreci, hem yoksulluğun ortadan kaldırılması ve sürdürülebilir bir kalkınma açısından, hem de gençlerin istikrarlı ve üretken bir istihdamda yer alması bakımından önemlidir. Dünya çapındaki veriler, gençlerin yüksek işsizlik oranlarına ve kötü çalışma koşullarına, yetişkinlerden daha fazla maruz kaldığını göstermektedir. Buna ek olarak, gençlerin iş bulmadaki başarısızlığı, tüm hayatları boyunca şekillendireceği kariyerleri ve gelirleri üzerinde kalıcı etkileri de olmaktadır. Bu nedenle okuldan işe geçişin kolaylaştırılması, gençlerin uygun iş bağlamında istihdam edilmesi ve bu işte kalıcı olmasına da yardımcı olacaktır (ILO, 2008 : 1).

Okuldan işe geçiş esasen çalışma hayatındaki değişimle birlikte gündeme gelen yeni bir kavramdır. Geçmişte kısa ve direkt geçişlerin aksine günümüzde okuldan istihdama geçiş, uzun ve riskli bir dönem olarak tasvir edilmektedir. Gerçekten bazı ülkelerde yıllar itibariyle okuldan işe geçişe ilişkin ciddi farklılıklar görülmüştür. Örneğin Fransa'da 1973 yılında okuldan mezun olduktan sonra 9 ay içinde işe yerleşen gençlerin oranı yüzde 86 iken bu oran 1992'ye gelindiğinde yüzde 19'a düşmüştür (Ryan, 2001: 34).

Kavramı genel olarak tanımlamak gerekirse okuldan işe geçiş, *"tam zamanlı eğitimin tamamlanması ile tam zamanlı istihdama girme arasındaki süreçtir"* (Schoon ve Silbereisen, 2009: 3). Diğer bir anlatımla, okuldan işe geçiş, genellikle zorunlu eğitimin sonu ile sürekli ve tam zamanlı istihdama geçiş arasındaki periyot olarak

tanımlanmaktadır. Bazı yazarlara göre de okuldan işe geçiş, iş aramayı eğitime devam etmeye tercih eden gençler için liseden ayrılışın öncesinde ve sonrasında geçen süreyi ifade etmektedir (Philips vd., 2002: 202). Aslında çalışmaların çoğunda okuldan işe geçiş, eğitimden ayrıldıktan sonra (ya mezun olduktan ya da okulu tamamlamadan eğitimi bıraktıktan sonra) sürekli bir istihdama geçiş arasındaki süre olarak tanımlanmaktadır. Ancak terimin tanımı ve geçiş sürecinin ölçümü çalışmadan çalışmaya, ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Örneğin bazı çalışmalarda, herhangi bir işte istihdam, geçiş sürecinin bitiş noktası olarak sayılırken, diğer çalışmalarda ise, sözleşme türü ile ölçülebilen süreklilik gibi nitel unsurlar öne sürülmektedir (Matsumoto ve Elder, 2010 : 3).

Ayrıca okuldan işe geçişin konuları da ülkelere göre farklılık göstermektedir. Örneğin, Amerika için öncelikli iki konu beyaz olmayan dezavantajlı gençler arasındaki yapısal işsizlik (ekonomistlerin genel kaygısı) ve üniversiteye devam etmeyen gençler için mesleki hazırlıktır (eğitimcilerin genel kaygısı). Benzer sorunlar diğer ülkelerde de olmasına rağmen, başka ülkelerde sosyo-ekonomik dezavantajlı grupların oranı daha az iken, mesleki hazırlığa daha fazla önem verilmektedir. Bunlara ek olarak, ülkedeki diğer yapısal sorunlar daha ivedi görülebilmektedir. Örneğin, Fransa'da öncelikli konu yoğun genç işsizlik iken, Japonya'da yanlış iş/çalışan eşleştirmesi, Almanya'da ise, sürdürülebilir çıraklık sistemidir (Ryan, 2001 : 35).

Okuldan işe geçiş tanımlanırken, sürecin başladığı noktayı tespit etme, ele alınması gereken konulardan biridir. Çünkü, tam zamanlı eğitimden sonra eğitimin durup durmadığına veya çıraklığın da eğitimin bir parçası olup olmadığına karar vermek gerekmektedir. Buna ek olarak, okuldan işe geçişin bitiş noktasının tanımı ise, daha belirsiz olmasına rağmen, bu sürecin maksimum limitini belirlemek, okuldan işe geçiş döneminin uzunluğunun daha iyi karakterize etmesi bakımından önemlidir. İlk işe başlama, bu periyodun bitişini tanımlamak için yeterli bir unsur değildir. Makro bakış açısıyla, okuldan işe geçişin bitiş noktasını gençlerin istihdam oranının yüzde 50'ye ulaştığı nokta olarak ele alınmaktadır. Ancak bu durum da, okuldan işe geçiş süresi karşılaştırılabilirlik düzeyini azaltmaktadır. Fakat, okuldan işe geçişlerin verimliliği açısından kalitesini değerlendirme de sabit bir zaman periyodu kullanılmalıdır (Brzinsky-Fay, 2007 : 412).

Uluslararası çalışma standartlarını belirlemede önemli bir işlevi olan Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) (Uçkan, 2002 : 5)'nun tanımı da bu noktada önem arz etmektedir. ILO, 2008 yılındaki çalışmasında okuldan işe geçişi, *"gençlerin (15-29 yaş arası) okuldan mezun olduktan sonra kariyer imkanı olan ya da düzenli bir işe geçiş"* olarak tanımlamaktadır. Tanımda geçen kariyer imkanı olan iş, bireyin kendi öz-değerlendirmesine dayanan öznel bir kavramdır. Bu kavram, girdiği işin bireyin arzu ettiği kariyer yoluna uygun düşmesini anlatmaktadır. Zıt anlamı olan kariyer imkanı olmayan iş ise, işten tatmin olmama ve daha iyi bir seçeneği olmadığı için işi kabul etme durumunu ifade etmektedir. Düzenli iş, sözleşme süresi bakımından tanımlanır ve karşıt anlamlısı da geçici istihdam ya da belirli süreli iş sözleşmesi ile yapılan çalışmadır (ILO, 2008: 1-2). Bu bağlamda bir gencin okuldan işe geçiş aşamaları şu şekildedir:

i. Geçişi tamamlamış genç; kariyer imkanı olan ya da düzenli bir işte istihdam edilmektedir.
ii. Geçiş sürecinde olan genç; ya işsizdir ya da kariyer imkanı olmayan veya geçici bir işte istihdam edilmektedir veyahut okulla ilişkisi kesilmiş olmasına rağmen daha sonra iş aramayı tercih ettiği için aktif değildir.
iii. Geçiş sürecine girmemiş genç; ya henüz öğrenci ya da okulla ilişkisi olmamasına rağmen iş arama niyetinde olmadığı için aktif değildir (ILO, 2008 : 3).

ILO, 2010 yılındaki çalışmasında ise okuldan işe geçişi, *"genç bireyin (15- 29 yaş arası) okuldan ayrılıp sürekli ya da kişide tatmin duygusu sağlayan bir işe geçiş"* olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda ILO, 2010 yılından itibaren, belirsiz süreli bir iş sözleşmesiyle çalışılan, bireyde güvenlik duygusu sağlayan ve sürekliliği olup "uygun işe" karşılık gelen ya da kişisel olarak tatmin duygusu sağlayan bir işte istihdam edilinceye kadar gençlerin okuldan işe geçiş sürecini tamamlamış saymamaktadır. Dolayısıyla bu iki unsur, ILO'nun okuldan işe geçişi tanımlayan yeni standart unsurlar olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda ILO, güvencesiz ya da gençliğe fayda ve iş tatmini sağlamayan bir işe yerleşen gencin geçiş sürecini tamamladığını söyleyemeyecektir. Diğer bir ifadeyle ILO'ya göre, kişinin girdiği iş, potansiyelinin tamamını kullanmasına izin vermiyorsa; öz-güvenini yükseltmiyorsa; istenen kariyer için bir değer taşımıyorsa; kendisine yetecek ve ailesini destekleyecek adil bir gelir sağlamıyorsa genç, geçiş sürecini tamamlamış sayılmayacaktır (Matsumoto ve Elder, 2010 : 4).

Tanımda geçen sürekli istihdam, sözleşme süresi açısından ya da beklenen iş süresi açısından tanımlanmaktadır. İş tatmini sağlayan istihdam ise, 2008'deki tanımda geçen kariyeri olan istihdamla aynı anlamda kullanılmış olup, ayrıca zaman içinde bireyin çizdiği kariyer planına uygun düştüğünü ifade etmektedir (Matsumoto ve Elder, 2010 : 4).

2010 yılında yapılan çalışmada değişen tanımla birlikte bir gencin okuldan işe geçiş sürecinde geçirdiği aşamaların özellikleri de değişmiştir. Şöyle ki geçişi tamamlamış gencin;

i. Sürekli ve iş tatmini sağlayan bir işte,
ii. Sürekli ancak iş tatmini sağlamayan bir işte,
iii. Geçici fakat iş tatmini sağlayan bir işte ya da
iv. Kendi işyerinde ve iş tatmini sağlayan bir işte istihdam edilmiş olması gerekmektedir.

Geçiş sürecinde olan gencin ise aşağıdaki özelliklerden birini taşıması gerekmektedir:

i. Geçici ve iş tatmini sağlamayan bir işte istihdam edilmiş olmak,
ii. Sözleşme olmaksızın ücretli bir işte istihdam edilmiş olmak (enformel çalışma),
iii. Kendi işyerinde ancak iş tatmini sağlamayan bir işte istihdam edilmiş olmak,
iv. Ücretsiz aile çalışanı olmak (iş tatmini sağlasın ya da sağlamasın)
v. İşsiz olmak ya da
vi. Okulla ilişkisi kesilmesine rağmen daha sonra iş arama eğiliminde olduğu için aktif nüfusa dahil olmamak.

Henüz geçiş sürecine girmemiş genç de belirtilen iki özellikten birini taşıması gerekmektedir:

i. Hala öğrenci olmak ya da
ii. Okulla ilişkisi olmamasına rağmen iş arama eğiliminde olmadığı için aktif nüfusa dahil olmamak (Matsumoto ve Elder, 2010 : 5).

Anlatılanlar doğrultusunda okuldan işe geçişi, tam zamanlı eğitimin bitmesiyle başlayan tam istihdam koşullarını sağlayan ya da iş tatmini sağlayan bir işte istihdam edilinceye kadar devam eden bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan hareketle okuldan işe geçişin unsurları ele alınabilir.

1.1.2. Okuldan İşe Geçişin Unsurları

Okuldan işe geçiş, her şeyden önce belirli bir zaman periyodunu kapsadığı için bir süreç olarak ele alınmalıdır. Ayrıca bu sürecin tamamlanması için gencin istihdam edildiği işin belirli özellikler taşıması gerekmektedir. Bu bağlamda okuldan işe geçişin unsurlarından ilki okuldan işe geçişisin süreç olması; diğerini ise, istihdamın belirli özellikler taşıması olarak ele alınabilir.

1.1.2.1. Okuldan İşe Geçişin Bir Süreç Olması

Okuldan işe geçişin bir süreç özelliği taşıması bu geçişin farklı bir yanı olarak kabul edilmektedir. Ancak okuldan işe geçişi ele alan çalışmaların neredeyse tamamı bir işgücü piyasası konumundan diğerine geçiş gibi (örneğinden eğitimden istihdama ya da işsizliğe geçiş) tek bir olay olarak ve bunun etki ve nedenlerini ele almaktadır. Oysa, okuldan işe geçiş nadir olarak süreç olarak kabul edilip bir bütün olarak incelenmektedir (Brzinsky-Fay, 2007: 409-410).

Süreç kavramı ise, en az iki durum (belirlenen özel bir durum) arasındaki geçişi içeren herhangi bir yaşam hareketi olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram dahilinde süreçlerin politikayla ilişkili formlarının belirlenmesi için okuldan işe geçiş sürecinin türleri oluşturulmuştur (Brzinsky-Fay, 2007: 409).

Tablo 1: Teorik Olarak Okuldan İşe Geçiş Süreci Türleri

Süreç Türü		**Okuldan İşe Geçiş Süreci**
Ayrılma	A → B	Okul → İş
Ara Verme	A → B → A	Okul → İş → Okul
Değişim	A → B → C	Okul → İş → İşsizlik
Köprü	A → AB → B	Okul → Çıraklık /Staj → İş
Geri Dönme	A → AB → A	Okul → Çıraklık /Staj → Okul
Birleştirme	A → B → AB	Okul → İş → Yüksek Eğitim

Kaynak: Brzinsky-Fay, 2007 : 410

Tablo 1'de yer alan "ayrılma" türünde geçiş, işe girme ile birlikte sona bulan statüyü içeren tek bir değişikliği ifade etmektedir. "Ara verme" bir aradan sonra ilk statüye dönmeyi yansıtırken "değişim" türü ise 3 farklı statüden oluşmaktadır. Diğer 3 süreç, hem eğitimin hem istihdamın bir kombinasyonu olarak görülebilen çıraklık / staj ya da yüksek eğitimi içeren formlardan oluşmaktadırlar. "Köprü" türünde çıraklık /staj eğitimle istihdamı birbirine bağlarken "geri dönme" türünde çıraklık / staj, eğitime geri dönmeye neden olmaktadır. "Birleşme" türü ise, kuramsal iki statünün (eğitim ve iş) tamamlanmasından sonra yüksek eğitim (lisansüstü eğitim) statüsüne devam etmeyi açıklamaktadır (Brzinsky-Fay, 2007 : 410).

ILO'da 2008 yılındaki çalışmasında okuldan işe geçiş sürecini 4 aşamaya ayırarak incelemiştir:

i. Doğrudan geçiş : Bir gencin okuldan mezun olduktan sonra ilk iş tecrübesinin kariyer imkanı olan veya düzgün bir işte olmasıdır.

ii. Geçici istihdam dönemi: (İşsizlik dönemi olmaksızın)

iii. İşsizlik dönemi: (Geçici istihdam dönemi olsun olmasın)

iv. Diğer: okuldan mezun olan gencin seyahat sürecinde olması ya da gelecekte istihdam edilmeyi beklediği için bir süre boşta olması durumunda olan birey diğer kategorisi içinde değerlendirilir (ILO, 2008 : 25).

Bu bilgiler ışığında okuldan işe geçiş süreci de kolay, orta ve zor olarak şu şekilde sınıflandırılmaktadır (ILO, 2008 : 25).

i. Kolay geçiş:

- Doğrudan geçiş
- İşsizlik süresinin 3 aydan kısa olması (geçici istihdam olsun olmasın) ya da
- İşsizlik süreci olmaksızın 1 yıldan az sürede geçici istihdamda bulunma

ii. Orta geçiş:

- İşsizlik süresinin 3 ay ile 1 yıl arasında olması (geçici istihdam olsun olmasın) ya da
- İşsizlik süresi olmaksızın geçici istihdam süresinin 1 yıl ile 2 yıl arasında olması

iii. Zor geçiş:

- 1 yıl ve üzeri işsizlik süresinin olması (geçici istihdam olsun olmasın) ya da
- İşsizlik süreci olmaksızın 2 yıl ve üzeri geçici istihdamda bulunma

1.1.2.2. İstihdamın Belirli Özellikler Taşıması

İşgücü piyasasına entegrasyon süreci ilk işe girişle tamamlanmış sayılmamaktadır (Brzinsky-Fay,2007 : 409). Bu nedenle gencin yerleştiği istihdamın belirli özellikler taşıması gerekmektedir. Bunlardan ilki, girdiği işin tipik istihdam özellikleri taşıması diğeri ise, istihdam edilen işin bireyde iş tatmini sağlaması gerektiğidir.

1.1.2.2.1. Tipik İstihdam Özellikleri Taşıması

1970'lerde başlayan ve 1980'lerde yoğunlaşarak devam eden küreselleşme süreci, mal ve hizmet üretim süreçlerini dolayısıyla çalışma ilişkileri ve işgücünü doğrudan etkilemiştir. Nitekim, üretim süreçlerinde yaşanan değişimler, işgücünün istihdam edilme biçimlerine de yansıyarak 19.yüzyılın ortalarından 1970'lere kadar egemen olan Fordist üretim yapısındaki klasik istihdam biçimini de etkilemiştir (Yüksel, 2004: 49). Klasik (geleneksel) istihdam veya standart istihdam olarak da adlandırılan tipik istihdam (Güzel, 1997: 53) genel olarak, "*İş Hukuku'nun esas aldığı klasik istihdam modelinden aile gelirinin temel kaynağını oluşturan bir ücret karşılığında, sıkı bir bağımlılık ilişkisi içinde günlük çalışma süresinin tamamını kapsayacak şekilde, belirli bir işverene bağlı olan ve belirli bir işyerinde çalışan tarafından şahsen bir işin görülmesini içeren belirsiz süreli ve varlığını hukuken korunup, ücret ve diğer çalışma koşullarının toplu iş sözleşmesi ile kollektif düzeyde düzenlenebildiği, iş karşılığının ise aydan aya yapılan ödemeler yoluyla ifa edildiği bir iş ilişkisi*" şeklinde tanımlanmaktadır (Kandemir, 2011: 23).

Tanımdan anlaşıldığı üzere tipik istihdamın dört temel unsuru bulunmaktadır. Bunlardan ilki, iş sözleşmesinin belirsiz süreli olması; ikincisi, çalışanın işgörme edimini tam zamanlı olarak yerine getirmesi; üçüncüsü, işgören sorumluluğunun tek bir işverene karşı olması; sonuncusu ise, haksız olarak iş sözleşmesinin feshine karşı işgörenlerin iş hukuku koruması ve güvencesi altında bulunmasıdır. Bu unsurlardan herhangi birini taşımayan istihdam da atipik istihdam olarak ifade edilmektedir (Yüksel, 2004: 49). Söz konusu atipik istihdam türlerinin en bilinenleri arasında kısmi süreli iş sözleşmesi (part-time çalışma), belirli süreli iş sözleşmesi, ödünç iş ilişkisi, evde çalışma ve tele çalışma sayılabilir (Engin, 2002: 117).

Küreselleşmenin getirdiği piyasa belirsizliği atipik istihdam türleri ile çalışanlara aktarılmaktadır. Bu çalışma şekilleri, işgücünün güvencesiz işlerde, daha düşük ücretlerle, sendikasız şekilde çalışmak zorunda kalmalarına neden olmaktadır. Ayrıca kısa süreli düzensiz çalışanlar, çoğu zaman düzensiz ve düşük gelir elde edilmesine yol açmaktadır. Nitekim, atipik istihdam türlerinin artması sonucunda çalışan yoksulların sayısı artmaktadır (Karadeniz, 2011: 87).

Görüldüğü üzere atipik istihdamın çoğunlukla düşük ücret, sendikasız ve güvencesiz çalışmayı kapsaması nedeniyle ILO okuldan işe geçişin sonlanması için gencin işe girdiği

istihdamın tipik iş ilişkisi özelliklerini taşıması gerektiğini öne sürmektedir. Çünkü ifade edildiği gibi tipik iş ilişkisi, atipik iş ilişkilerine niteliğini veren, kaçış noktalarının bulunmadığı bir iş ilişkisidir (Akyiğit, 1995 : 7).

1.2.2.2.2.İş Tatmini Sağlaması

Tatmin terimi; *"ihtiyaçların giderilmesi sonucu oluşan mutluluk durumu"* olarak tanımlanırken; iş tatmini ise, *"kişide çalışma yaşamı veya kişi ile işyeri koşulları arasındaki uyumun bir sonucu olarak ortaya çıkan memnuniyet duygusu ve kişinin işine karşı almış olduğu pozitif bir tutumu"* ifade etmektedir (İşcan ve Timuroğlu, 2007: 124). Bu anlamda iş tatminini, işin özellikleri ile bireyin isteklerinin birbiriyle uyum sağladığı zaman gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle kişilerin önemli olarak gördükleri unsurların işyerinden ne kadar elde ettikleriyle ilişkilidir (Barutçugil, 2004: 389). Yapılan araştırmalar da, iş tatmininin çalışanların tüm ihtiyaçlarının karşılanmasıyla değil, çalışanların kendisinin nelere önem verdiği ve onları ne kadar çok istedikleriyle ilgili olduğunu ortaya koymuştur (Toker, 2007 : 94). Bu anlamda iş tatmini iki açıdan ele alınıp incelenmektedir (Tınaz, 2005: 25):

i. "*Örgütün gerek duyduğu, istediği şey ile kişinin aradığı şeyin uygunluğu açısından ve*

ii. *Kişinin aradığı şey ile bulduğu ve halihazırda almakta olduğu şeyin uygunluğu açısından."*

İş tatmini, kişinin kendisi için önemli olan unsurların işin özellikleriyle örtüşmesi durumunda ortaya çıkarken; iş tatminsizliği ise, bir işin herhangi bir nedenle bireyin iş ile ilgili beklentilerini tam olarak karşılamaması sonucu ortaya çıkmaktadır (Ceylan ve Ulutürk, 2006 : 50). Örneğin, çalışanlar işin her yönünden memnun iken ücret ya da fiziksel ortam gibi herhangi bir yönden tatmin olmazsa iş tatminini sağlayamamış olacaktır (Örücü vd, 2006: 41). İş hayatındaki tatminsizliğin nedenleri ise genel olarak işin niteliği, yükselme olanakları, ücret ve çalışma koşullarıdır (Kutaniş, 2003: 86).

Aile ve okul hayatı gibi sosyal alanlarda tatmin sağlamaya çalışan birey bu tatmini sağlayamadığı durumlarda psikolojik rahatsızlıklar hissetmektedir. Benzer şekilde çalışma hayatında arzu ve ihtiyaçlarının tatmin edilmediğini gören birey olumsuz

tutumlar sergileyecek ve bu tatminsizlik hali uyuşmazlığa yol açmaktadır (Eren, 1989: 185-186).

Bireyin almış olduğu eğitim düzeyi ile sahip olduğu alışkanlıklar doğrultusunda, çalıştığı ortam ya da iş ile ilgili bazı beklentileri bulunmaktadır. Kişisel arzular ve yapılan işin şartlarının birbiriyle olan karmaşık etkileşimi, bireyin iş tatminini sağlanmasına yardımcı olur (Tınaz, 2005: 25). Zihinsel olmaktan daha çok duygusal bir kavram olan iş tatmininin kişisel olması sebebiyle yöneticiler çalışanlarının maksimum seviyede bir tatmine ulaşmalarını sağlamanın yollarını bulmalıdır. Bu doğrultuda, işyerin çalışma koşulları, terfi olanakları, beşeri ilişkiler ve ücret olumlu olduğunda kişide iş tatmini sağlanmış olacak (İşcan ve Timiroğlu, 2007: 125-127) ve bu da bireyde huzur ve mutluluk duygusunun kazandırılmasına yardımcı olacaktır.

ILO ise, okuldan işe geçiş sürecinin bitmesi için genç bireyin iş tatminini sağlayan bir işe yerleşmesini yeterli görmüştür. Ancak ILO, iş tatminini kişinin çizdiği kariyer yolunda bir işte istihdam edilme olarak görmektedir. Fakat, iş tatmini bunun yanında başka faktörleri de içine alan, kişiye huzur ve mutluluk veren, kişide doyum duygusu sağlayan ve kişisel olan bir kavramdır. İşte bu nedenlerle, genç birey tipik istihdam koşullarını sağlayan bir işe yerleşemiyorsa ya da gönüllü olarak atipik istihdamda olmayı tercih ediyorsa, girdiği işin kişide tatmin duygusunu sağlaması koşuluyla okuldan işe geçiş sürecinin tamamlandığı ILO tarafından kabul edilmektedir.

1.2. Stajın Kavramsal Çerçevesi

Okuldan işe geçiş kavramında olduğu gibi staj kavramının da genel hatlarının çizilmesi için öncelikle staj ve stajyer tanımının ele alınması gerekmektedir.

1.2.1. Staj ve Stajyer Tanımı

Fransızca kökenli bir kelime olan staj kavramı, bir mesleği öğrenecek olan bireyin geçirdiği uygulama dönemini veya mesleki bilgisini artırmak için bir işletmede çalışarak geçirdiği dönemi ifade etmektedir. Eğitim sürecinde alınan teorik bilgilerin uygulama ile örtüşmemesi ve eğitimini tamamlayıp mezun olan öğrencinin pratik bilgisinin olmaması öğrenciye çalışma hayatında endişe yaratacağı ifade edilmektedir. Staj uygulaması ile bu sorunların azaltılması ve öğrenciye uygulamaya yönelik bilgi kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda staj, *"kazanılan teorik bilgilerin uygulama ile*

karşılaştırılması ve mesleğin uygulama aşamasının yerinde öğrenilmesi için belirli dönemlerde yapılan bir çalışma" olarak tanımlanabilir (Demir, 2001: 71).

Staj, profesyonel bir meslekte istihdam edilmeden önce eğitimin zorunlu bir parçası olabildiği gibi, bir tezin odak noktasındaki spesifik bilgiyi araştırmanın ya da bireyin istihdam edilmesinin bir yolu olabilir. Staj, tıp ya da hukuk gibi alanlarda mesleğe girmeden önce geçirilmesi zorunlu bir süreci ifade ederken aynı zamanda stajın kamu istihdamının ilk yılında yapılan çalışma anlamına da geldiği bilinmektedir (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 9).

Literatürde ise staj farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin Furco stajı, *"çalışmanın belirli bir alanı ile ilgili konuların anlaşılması veya daha iyi öğrenilmesini uygulamalı eğitim ile sağlama amacında olan eğitimin bir parçası"* olarak tanımlamıştır. McMahon ve Quinn stajı, *"uygulamalı eğitim sürecince öğrencilerin yakından izlendiği 'denetimli iş deneyimi'"* olarak kabul ederler (Muhamad vd., 2009: 49-50). Fox stajı, *"üniversitede öğrenilen teori ve pratik gerçeklik arasındaki uçurumu kapatmak için öğrencilere yardımcı olabilecek bir uygulama"* olarak kabul etmektedir. Pauze ve arkadaşları ise stajın, *"alan çalışması, pratik deneyim, uygulamalı eğitim ve deneysel öğrenme ile eş değer olduğunu"* ifade etmektedirler (Lam ve Ching, 2007: 337).

Öğrenciler de stajı, sınıfta öğrenilen teori ile uygulamaya yönelik iş dünyası arasındaki köprü olarak tanımlamaktadır (Muhamad vd., 2009: 50). Çünkü staj, çoğunlukla lisans öğrencilerinin son yıllarında ya da mezun öğrenciler için pratik eğitimi ifade eden bir eğitim metodudur. Bu bakış açısıyla staj, uygulamaya yönelik ilk becerileri almanın bir aracı olarak görülmektedir. Staj öğrenciye, kendi alanında deneyim kazandırmak, belirli bir kariyerle ilgisi olup olmadığını belirlemek, bir rehber ağı oluşturmak ya da okulda mezuniyet için kredi sağlamak gibi bazı imkanlar sunmaktadır (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 4-9).

Staj yapan kimse anlamına gelen stajyerliğin temelinde hem işbaşı eğitimin hem de sınıf eğitimin olması nedeniyle bu kavramın bir yandan çalışma diğer yandan ise inceleme yoluyla bir eğitim metodu olduğu ifade edilmektedir (Noe, 2002: 222). Bir başka deyişle, stajyer çalışan, "*eğitim kurumunda öğrenim görürken, aynı zamanda mesleki becerisi ve tecrübesini arttırmak üzere bir işletme bünyesinde gelişimini devam ettiren"* personeldir. Bu anlamda stajyerler hem teorik eğitim hem de mesleklerine yönelik pratik eğitim

almaktadırlar (Uysal, 2013 : 94). Bu bağlamda, stajyer öğrencilerin bir meslek hakkında kurumsal bilgiye sahip olmakla birlikte, işyerindeki uygulamaları izleyerek mesleki (pratik) bilgilerini geliştiren kişiler olduğu söylenebilir (Süzek, 2010: 130). Stajyerler, genellikle üniversite öğrencileri olmalarına rağmen bazı durumda lise öğrencileri ya da yeni bir kariyer için gerekli niteliği elde etmek isteyen lisansüstü öğrencileri de stajyer olabilmektedir.

Uygulamada stajyer ve çıraklar birbiriyle karıştırılmaktadır. Ancak, stajyerleri çıraklardan ayırmak gerekmektedir. Çıraklar, çıraklık sözleşmesiyle bir meslek veya sanatı tümüyle öğrenip, vasıflı işçi haline gelmesi amacına hizmet ederken, stajyerler esasen var olan mesleğe ilişkin teorik bilgisini, uygulamayı izleyerek pratik açıdan da işyerinde kendisini geliştirme olanağı kazanmaktadır (Süzek, 2010: 131). Ancak çıraklık, genellikle mesleki eğitim ve öğretimde okul müfredatındaki uygulamalı eğitimi anlatmak için kullanılır. Dünya genelinde en yaydın olduğu ülkeler Almanya ve Avusturya'dır. Uygulamalı eğitimin süresine, devletin ya da işletmelerin ağırlığına, çıraklık süresince ücret alınıp alınmamasına ve benzeri birçok faktöre bağlı olarak diğer ülkelerde de farklı çıraklık sistemleri uygulanmaktadır. Bazı ülkelerde uygulamalı çıraklık sistemi sadece el sanatlarına yönelik iken, diğer ülkelerde tüm meslek gruplarını kapsamaktadır. Tüm ülkelerde çıraklığın hedef grubunu ilköğretimini tamamlamış, mesleki eğitim programlarına girmiş, 15 – 19 yaş arası gençler oluşturmaktadır (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 8-9). Görüldüğü üzere çıraklık stajyerlikten farklıdır. Bu bağlamda stajın unsurlarını incelemek gerekmektedir.

1.2.2. Stajın Unsurları

Stajın tanımından hareketle öncelikle stajyerlerin alanla ilgili teorik bilgisi olması gerektiği görülmektedir. Ayrıca, stajyerin işyerinde işbaşında eğitim alması da gerekmektedir.

1.2.2.1. Stajyerin Bir Meslekle İlgili Teorik Bilgisinin Olması

Staj, bir meslekle ilgili teorik bilgisi olan öğrencilerin pratik beceriye sahip olmalarını sağlayan eğitimle ilişkilidir (Clark, 2003: 472). Staj, bir mesleğin farklı alanlarındaki uygulama ve daha deneyimli profesyonellerle birlikte çalışma sayesinde, öğrenciye

becerilerini geliştirmek için fırsat veren eğitimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Beebe vd., 2009: 156).

Teorik bilgilerini pratik olarak hayata geçirmeyi amaçlayan stajyerler (Narmanlıoğlu, 2014: 106) bu anlamda işçi ve çıraktan ayrılmaktadırlar. Çünkü stajyer, işçi gibi "geçimini sağlamak" için iş yapmaz, çırak gibi "bir mesleği öğrenmek" durumunda da değildir (Demir, 2014: 44). Bir başka ifadeyle stajyerler işçi gibi geçimini sağlamak için iş yapmaz sadece bilgi ve tecrübesini geliştirmek için faaliyette bulunur. Stajı çıraktan ayıran özellik ise, stajyerin çıraklık sözleşmesinde olduğu gibi bir mesleği öğrenip işçi statüsüne geçmesi değil, esasen daha önceden var olan mesleki teorik bilgisini işyerinde geliştirmesi beklenmektedir (Çelik vd., 2014: 44).

Staj, ilgili alanda teorik eğitimi destekleyici uygulamalı bir eğitim modeli olarak kabul edilmektedir (Yalçınkaya ve Saydam, 2018: 7). Bu nedenle stajyerin bir meslekle ilgili teorik bilgisinin olması zorunludur. Önce teorisini öğrenecek daha sonra o alandaki bu bilgisini pratiğe dönüştürecektir. Aksi takdirde, işe alınan bir kişi stajyer değil işçi olacaktır. Örneğin, bir otel işletmesi, mühendislik öğrencisini restoranında garson olarak staj yaptıramaz (Demir, 2014: 44). Staj teorik bilginin uygulamayla pekiştirilmesi olduğu için aynı zamanda işbaşında eğitimi de kapsamaktadır.

1.2.2.2. Stajın İşbaşında Eğitimi Kapsaması

İşbaşında eğitim, bireye görevlerini yerine getirirken verilen eğitimdir. Böylece, kişi hem işini yapar hem de eğitimine devam eder. İşbaşı eğitim yöntemleri ise şunlardır: Yönetici Gözetiminde Eğitim, Yetki Göçerimi Yoluyla Eğitim, Formen Aracılığı ile Eğitim, İşe Alıştırma Eğitimi, İş Değiştirme Yoluyla Eğitim, Takım Çalışmalarına Katılım Yoluyla Eğitim, Staj Yoluyla Eğitim, Çıraklık Eğitimi, Proje ve Komitelerde Görev Alma olarak sıralanabilir (Civan ve Demireli, 2004).

Gerçek doküman ve araç-gerecin kullanıldığı işbaşı eğitimde, çalışan işyerinden ve işinden uzaklaşmadan eğitim almaktadır (Özdemir, 2002: 2). Staj da bu kapsamda bireye tecrübe kazandırarak ve bireyin mesleki bilgi ve becerisini arttırarak çalışma hayatına uyumunu kolaylaştıran bir işbaşı eğitim programı olarak kabul edilmektedir. Bu anlamda staj, bireylere ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriyi sağlamaya yönelik çalışma deneyimi içeren işyeri eğitim programı olarak tanımlanmaktadır (Çoban, 2013: 4).

İşbaşı eğitim yöntemlerinden biri olan staj yoluyla eğitimde, bireylerden ileride yapmaları muhtemel olan işlerin benzerlerini belirli bir süre yapmaları beklenir. Böylece stajyerlere ileride yapacakları işleri öğrenme, çalışma koşullarını tanıma, mesleki sorumluluk tanıma kapasitesini ve işe uyum yeteneklerini geliştirme gibi fırsatlar sağlanmaktadır. Bu yöntemle, teorik bilgiye sahip olan adaya kendi alanında görevler yaptırarak bu bilgileri uygulaması ve davranışa dönüştürmesi amaçlanmak (Özdemir, 2002:4). Böylece staj eğitimiyle öğrenciler, sınıf ortamında edindikleri teorik bilgiyi üretimin ve hizmet sunumunun gerçekleştirildiği ortamlarda uygulamaya dönüştürerek gerçek iş deneyimi kazanır (Demir ve Demir, 2014: 20). Staj süresince bireyden işini yapması beklenir. Fakat, stajyerden yüzde yüz performans göstermesi beklenmez. Stajyer, herhangi bir hata yaparsa, düzeltmeleri için fırsat vererek destklenir (Özdemir, 2002: 2). Bu bağlamda staj, bireye çalışma hayatında deneyim kazandırarak teorik bilgiyi pratiğe dönüştürmesine imkan veren kısa süreli bir çalışma dönemi olarak kabul edilebilir (Çoban, 2013: 5).

1.2.3. Stajın Tarihsel Gelişimi

Kökenleri yüzyıllar öncesine dayanan stajın, geçtiği ilk kaynak Hammurabi Kanunlarıdır. Burada staj, *"öğrenmenin doğal yolu"* olarak ifade edilmektedir. Benzer şekilde, eski Yunan, Roma ve Çin kaynaklarında staj, çeşitli yetenek gerektiren mesleklere girebilmeleri için gençleri hazırlayan istihdamın bir türü olarak yaygın şekilde yer almıştır (Sides ve Mrvica, 2007 : 2).

Öğrenmenin daha çok kitap ve ders aracılığıyla gerçekleştiği geçtiğimiz yüzyılda yaparak öğrenme önemini kaybetmişti (Solnet vd., 2009: 16). Bu bağlamda Endüstri Devrimi döneminde yaparak öğrenme sistemi gerilemiştir (Doğan vd., 1997: 24). Çok hızlı gerçekleşen ekonomik, teknolojik ve sosyal dönüşümler, son zamanlarda mesleki alanlarda kalıcı değişikliklere neden olmuştur. Bu süreçte eğitim de benzer bir devrimle karşı karşıya kalmıştır. Sonuç olarak, üniversitelerin yetenekli ve eğitimli bir işgücü havuzu oluşumuna katkısı yeniden düşünülmeye başlanmıştır (Solnet vd., 2009: 16-17). Staj programı ilk defa 1906 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Cincinnati Üniversitesi'nde uygulamaya konulmuştur (Thei ve Hartly, 1997: 19). 1906 yılındaki deneme yılından sonra tüm ülkede yaygınlaşmıştır ((Ruiz ve Koch, 2009: 16).

Güncel yaklaşım ise, stajın kökenlerini , Orta Çağ'daki loncalardaki çıraklık sistemine dayandırmaktadır. Orta Çağ döneminde, çıraklar, ustanın yanına alınır ve burada belirli

bir meslekte hem teorik hem de pratik yönden mesleği öğrenmek için işe başlattırılırdı. Ustalar burada kılavuz iken, çıraklar da mesleki takipçi durumundaydı. 21.yüzyıla geldiğimizde ise staj artık çıraklıktan ayırılıp ekonomi, hukuk ve tıp gibi mesleklerde, eğitimin bir parçası haline gelmiştir (Sides ve Mrvica, 2007 : 3).

Bu perspektifte stajın, yüzyıllar boyunca 3 model (klasik, modern ve post-modern) çerçevesinde geliştiği görülmektedir. Üç modelden ilki olan klasik staj, aşağıdaki özelliklerle nitelendirilmektedir (Sides ve Mrvica, 2007 : 7):

- **Belirli biz zaman dilimini kapsaması:** Stajyer, bir işi öğrenmek amacıyla önceden belirlenmiş bir zaman dilimini çalışarak geçirmesi gerekmektedir.
- **Gözlem yoluyla eğitim ve yaparak öğrenme:** İşin ustaları becerilerini stajyere gösterir ve planlı bir şekilde onları yönlendirerek mesleği öğrenmeleri için fırsat sağlarlar.
- **İş tecrübelerinin örgün eğitimle birleşmesi:** İş tecrübesiyle tamamlanan formel eğitim daha yaygın hale gelmiş ve böylece staj gelişmiştir.
- **Tek bir alanda uzmanlık eğitimi:** Stajyerler, belirli bir işi öğrenirler ve tüm dikkatlerini bu alana yönlendirirler.
- **Meslek sırlarını telkin etme:** Bir mesleği uzmanından öğrenmek, meslek sırlarının gelecek nesillere aktarılmasını sağlar.

Modern stajın ise özellikleri şu şekildedir (Sides ve Mrvica, 2007: 8-9):

- **Meslek eğitimin standartları:** Mesleğe giriş standartlarını belirlemek için standartlar geliştirildi.
- **Denetimli eğitim:** Staj denetimi daha resmi hale geldi birçok meslekte staj, kural haline gelmiştir (avukatlık ve tıp gibi)
- **İş tecrübesi üniversite eğitimi ile birleşmesi:** Birçok meslekte staj tecrübesi hem üniversite eğitiminin bir tamamlayıcısı hem de mesleğin hazırlayışı olmaktadır.
- **İstihdam sözleşmeleri:** Ev sahibi kuruluşun, stajyerin sorumlulukları ile eğitim kurumun beklenti ve gereksinimlerini nasıl sağlayacağının belirtmenin bir yolu

olarak, stajyer, eğitim kurumu ve ev sahibi kuruluş arasında imzalanan sözleşmeler daha yaygın hale geldi.

- **Testler, mülakat, başvuru formu ve öngörülen nitelikler vasıtasıyla işe girme:** Çeşitli uygulamalar, stajyerin işe giriş için uygunluğunu belirtmek için kullanılır.

- **Sonuç odaklı tecrübe ve meslekte kalitenin üzerine odaklanma:** "Sonuçları değerlendirme" unsuruna yapılan vurgu, stajyerin kalitesinin ölçülebilir seviyelere ulaşmasını belirtmektedir.

- **Transfer edilebilir becerilerin yaygınlık kazanması:** 21.yy'da bilim adamları daha çok meslekler arasında transfer edilebilen bilgi ve becerilerin gerekliliğine işaret etmektedir. Bunu karşılamanın yolu olarak, staj programları ilgili alanlarda eğitim ve öğretim için fırsatlar sunmaya başladı.

Post-modern staj ise, modern staja benzerlik göstermekle birlikte bazı farklılıkları bünyesinde barındırmaktadır (Sides ve Mrvica, 2007: 9-10):

- **Belirlenen standartlarda eğitim:** Bu özellik, modern stajın mesleki eğitiminin standartları özelliğine benzemektedir.

- **İstihdam sözleşmeleri:** Bu özellik de, modern staj döneminden korunan bir kavramdır.

- **Testler, mülakat, başvuru formu ve öngörülen nitelikler vasıtasıyla işe girme:** Bu özellik de modern staj döneminden post-modern staja geçen bir diğer özelliktir.

- **Esneklik:** Hızlı uyum sağlayabilen transfer edilebilir becerilere şimdiye kadar olduğundan daha fazla ihtiyaç duyulacaktır. Post-modern stajın bu önemli yönü, daha değerli olacaktır.

- **Hayat boyu öğrenme:** En değerli uzmanlar, mesleki yaşamları boyunca bilgi ve becerilerini arttıranlar olacaktır.

Bir önceki nesilde olduğu gibi yaygın olarak stajın son 30 yılda, öğrenciler ve işverenler tarafından algılanan önemi ve değeri artmıştır (Hurst ve Good, 2010: 176). Görüldüğü üzere, tarihsel süreç içerisinde staj çok farklı türlerde işgücü piyasasında var olmuştur.

1.2.4. Stajın Türleri

Staj işgücü piyasasında iş deneyimi için yapılan staj, araştırma stajı ve sanal staj olarak değişik şekillerde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca stajlar, ücretli ve ücretsiz; yarı zamanlı ve tam zamanlı da olabilmektedir.

1.2.4.1. İş Deneyimi İçin Yapılan Staj

Farklı sektörlerde ve kuruluşlarda değişik şekillerde kendini gösteren stajın en sık karşılaşılan türü olan iş deneyimi için yapılan staj çoğunlukla üniversitenin 2. veya 3. yılında yapılmaktadır. Ortalama 2 ay süren staj bazen bir tam okul yılı da sürebilir. Bu süreçte öğrenciden okulda öğrendiği teorik bilgileri pratikte uygulaması beklenir. Böylece öğrenci kendi alanıyla ilgili iş deneyimi kazanmış olacaktır (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 10).

Deneyime dayalı eğitim için bazı üniversiteler "işbirlikçi eğitim" terimini de kullanmaktadırlar. Bu şekilde işbirliğine dayanan staj, akademik bilgi ve becerilerini uygularken öğrenmeyi içerir. İşbirlikçi eğitim uygulamaları, genellikle zorunlu ve sadece belirli alandaki öğrenciler için uygulanan staj programlarıdır. Çoğunlukla tam zamanlıdırlar ve tam zamanlı bir iş teklifi sunulma olasılığı daha yüksektir. Eğer bir eğitim kurumu stajı zorunlu kılıyorsa, işbirlikçi bir eğitim programına sahiptir (Bukaliya, 2012: 121). Çoğunlukla üniversite seviyesinde sunulan işbirlikçi eğitim programları staj olarak adlandırılır. Bu işbirlikçi eğitim, sınıf temelli ve pratik iş deneyiminin birleşiminden oluşan bir eğitim sistemidir (Ruiz ve Koch, 2009: 230).

ABD'de yaygınlaşan bir diğer iş deneyimi için yapılan staj türü de kariyerlerinin ortasında olan bireylerin yaptıkları stajdır. Bu staj türünün hedef kitlesi yaşanan ekonomik krizle birlikte işlerini kaybetmiş ve işgücü piyasasına yeniden giriş kolaylığı sağlamaya çalışan işsizlerdir (Crnkovic – Pozaic, 2006: 10). Bu stajlar çocuk bakımı, yaşlı bakım ve diğer sebepler nedeniyle işgücü piyasasına uzun süre ara verdikten sonra geri dönmek isteyenler için de etkili bir araç olmaktadır (Cohen, 2012: 1). Söz konusu stajlarda akademisyenler için araştırma konusu olmaya ve yoğun şekilde medyada yer

almaya başladığı 2004 yılından itibaren artış yaşanmış olup (www.irelaunch.com; Erişim Tarihi: 31.01.2019) özel projeler, araştırma projeleri, geçici işler, gönüllü çalışma gibi farklı alanlarda ve düzenlemelerde farklı şekillerde görülmektedir (Cohen, 2012: 1).

1.2.4.2. Araştırma Stajı (Tez Stajı)

Stajın bir diğer türü de araştırma ya da tez stajıdır. Daha çok ABD'de rastlanan bu staj genellikle eğitimin son yılında yapılmakta olup bu staj kapsamında öğrencilere belirli bir şirkette araştırma yaptırılmaktadır. Bazen şirketler geliştirmek istedikleri bir konuyu öğrenciye tez konusu olarak verirken bazen de öğrenciler kendileri şirketle ilgili bir konu seçerler. Stajın sonunda araştırma sonuçlarıyla ilgili bir rapor hazırlanarak bir komisyona sunulmaktadır (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 10).

Tıp öğrencilerinin araştırma bulgularını kullanarak ve günlük hasta tedavisine dönüştürebilmek için araştırma becerileri edinme ve sorgulama yeteneğini geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, bazı ülkelerde tıp öğrencilerinde araştırma stajı eğitim müfredatının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Örneğin, Hollanda'da araştırma stajı tüm tıp müfredatının zorunlu bir parçasıdır. Araştırma stajı ise tıp öğrencilerinin tüm klinik stajları tamamlandıktan sonra yapılmaktadır. Bu kapsamda öğrenciler, laboratuvar araştırması, klinik araştırma, literatür araştırması, araştırma problemi tanıma ve araştırma önerisi yazmayı öğrenirler. Daha sonra öğrenciler veri toplayarak ve verileri analiz ederek araştırma raporunu yazarlar. Sonuçlar da sözlü şekilde sunularak tartışılır. (Wijk vd., 2018: 2). Görüldüğü üzere araştırma stajı, bir araştırma projesi yazılmasına dayandığı için, iş deneyimi için yapılan stajdan ayrılmaktadır (Moon ve Schokman, 2000: 169).

Ayrıca uluslararası araştırma stajı, fen bilimleri öğrencilerine çeşitli araştırma ortamlarında geniş bir araştırma deneyimi sağlamanın ve uluslararası bağlantılar geliştirmenin bir yolu olmaktadır. Örneğin, Avusturalya Üniversitelerinde uluslararası araştırma stajyerleri toplantıları düzenlenmekte ve onların akademik öğrenme deneyimleri üzerinde durulmaktadır (Choi vd., 2013: 36). Ancak, araştırma stajına öğrenmede istikrar ve deneyim eksikliği nedeniyle lisans için uygun bir araç olmadığı konusunda eleştiriler yapılmaktadır (Moon ve Schokman, 2000: 174).

1.2.4.3. Sanal Staj

Son yıllarda gittikçe yaygınlaşan bir diğer staj türü ise sanal stajdır (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 10). Geleneksel stajda, öğrenciler genellikle eğitim programının bir gereği olarak, öğrenme hedefleri doğrultusunda şirkette çalışmaya başlarlar. Bu durum eğitim kurumu tarafından da desteklenmektedir. Sanal staj ise, geleneksel stajdan farklı olarak belirli sanal iletişimi içermektedir. Küresel dünyada, öğrenci haraketliliği bugün büyük bir değerdir ve sanal staj da bu doğrultuda, öğrencilerin kariyer gelişiminde yenilikçi bir yaklaşımdır (Majeric vd., 2012).

Yeni bir kavram olan sanal staj tanımı ise şu şekilde yapılmaktadır: Sanal staj; *"öğrencilerin birbirleriyle ve şirketleriyle etkileşimi coğrafi sınırlamalardan ve zamandan bağımsız, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) kullanımıyla desteklenen bir çevrede (bazı durumlarda) öğrencilerin eğitiminin zorunlu bir parçası olarak iş temelli faaliyetlerini gerçekleştirmek amacıyla yapılan stajlardır"* (Ahsan ve Hassan, 2013: 263).

Sanal hareketlilik BİT destekli sınır ötesi bir dizi eğitim öğretim işbirliği deneyimidir. Bu faaliyetler tamamen BİT destekli öğrenme faaliyeti olabildiği gibi, fiziksel hareketliliğin destekçisi de olabilir (Vriens vd., 2010). Sanal staj, tamamen BİT destekli mesleki bir deneyim ise, bir başka ifadeyle stajyer ve şirket arasındaki iletişim tamamen BİT'e dayanıyorsa bu durum tamamen sanal staj olarak adlandırılır (Majeric vd., 2012). Bu tür sanal staj, öğrencelere evlerinden ayrılmadan bir şirkette staj yapabilme imkanı sağlamaktadır. Yurt dışına gitmeden uluslararası deneyimden faydalanma, yabancı dil öğrenme ve bir işletme bağlamında iletişim becerilerini geliştirme gibi birçok farklı sebepten dolayı da öğrenciler tarafından talep edilmektedir (Vriens vd., 2010). Bu stajda öğrenciler bilgisayar aracılığıyla işleri takip ederler. Bu staj esasen okuldaki online sınıftan çok da farklı değildir. Bu staj türü gittikçe daha fazla tercih edilmesine rağmen dünya genelinde hala tam anlamıyla yaygınlaşmamıştır (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 10).

Sanal hareketlilik, fiziksel staja ek olarak da kullanılabilir. Bu sanal staj takip faaliyetlerinin yanı sıra sanal destek mekanizmaları ile programın başarısını ve etkinliğini arttırmak için sonradan zenginleştirilmiştir. Bu tür sanal hareketlilik, öğrenci ve şirket çalışanlarının hazırlık ve işe yerleşme sonrasında destek için birbirlerini buldukları BİT destekli bir çevrede ortaya çıkmaktadır. Öğrenci açısından bakıldığında fiziksel yerleşme

öncesinde, kültürel, sosyal ve dilsel desteğin yanı sıra konaklama ile ilgili sorunların çözümüne yardımcı olmaktadır. Fiziksel olarak çalışma son bulduktan sonra, sanal bileşenler, mezunlar ağında online destek vermek ve şirketle temasları sürdürmek gibi konularda öğrencilere yardımcı olmaktadır. Tamamen sanal stajın aksine, staj öncesinde, sırasında ve sonrasında sanal destek sunulan bu staj, ülkelerarası sınırlı erişim sorununu çözmez. Ancak, fiziksel ziyareti genişletmek, desteklemek ve geliştirmek için araçlar sağlamaktadır (Vriens vd., 2010).

Rekabetçi bir işgücü piyasasında, pratik iş deneyimi, öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Geleneksel akademik ortamda bu fırsatlar öğrenciye, profesyonel bir fiziksel ortama öğrencinin yerleştirilmesiyle sağlanmaktadır. Bu tür düzenlemeler hem maliyetli hem de zaman gerektirdiği için nispeten az sayıda stajyer bu fırsattan yararlanabilmektedir (Ahsan ve Hassan, 2013: 263). 1990'ların sonlarından itibaren BİT'lerindeki gelişmeler, sanal staj uygulamalarını geliştirmek için gerekli araçları sağlamış olup bilgisayar aracılığıyla iletişimin sağlandığı sanal staj umut verici teklif sunmaktadır (Franks ve Oliver, 2011:4). Bu bağlamda, BİT'lerdeki (örneğin, video konferans, çevirimiçi forumlar, bloglar ve e-posta gibi) gelişmeler hem ulusal hem de uluslararası profesyonel ve endüstriyel ortamda staj olanağı sağlamaktadırlar (Ahsan ve Hassan, 2013: 263). Böylece sanal stajlar, tüm öğrenciler için hareketlilik olanağı sağlarken aynı zamanda bugünün işgücü piyasasında aranan yetkinlikleri de geliştirmektedir (Majeric vd., 2012).

Avrupa ise son yıllarda tamamen sanal staja yönelmektedir. Çünkü bu staj programı sayesinde farklı şehirlerde hatta ülkelerde bile öğrenciler staj yapabilme imkanına kavuşmaktadırlar. Avrupa'da çoğu öğrenci / yönetici staj süresince hiç yüz yüze görüşmezler; ancak, öğrenciler çeşitli deneyimleri olan kişilerden tavsiye alma imkanına sahip olurlar. Böylece, öğrenciler deneyimlerini paylaşacağı ya da gitmek istedikleri şehirlerde yaşayan insanlarla bir iletişim ağı kurarken işverenler de geleceğin çalışanları hakkında bilgi sahibi olurlar (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 10-11).

1.2.4.4. Ücretli ve Ücretsiz Staj

Stajlar duruma göre ücretli ya da ücretsiz olabilmektedir. Genellikle bu durum işverenin kararına kalmaktadır. Bazı okulların, kurumdan stajyere yapılacak ödeme ile ilgili bir politikası olmaktadır; ancak, çoğu okulda böyle bir uygulama bulunmamakta ve

genellikle stajyerin durumu piyasada şekillenmektedir. Örneğin, öğrencilerin işverenlere çok somut faydalarının olduğu muhasebe ve mühendislik alanlarındaki çoğu stajyere ücret ödenirken; sosyal hizmetler ve reklamcılık alanlarında genellikle ücret ödenmemektedir. Benzer şekilde, kamuda çalışan stajyerler de ücret almamaktadır (Bulkaya, 2012: 121).

Esasen ücretli staj daha çok tıp, fen, mühendislik, hukuk, muhasebe, finans ve teknoloji alanlarında yaygındır. Sivil toplum kuruluşlarında ve insani yardım kuruluşlarında deneyim kazanmak, yardım etmek ya da profesyonel olarak sektöre girmek isteyen stajyerler gönüllü olma eğilimindedir (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 9).

Gençler için istihdam olanaklarının kısıtlı olması nedeniyle son yıllarda ücretsiz çalışan stajyerlerin sayısı son yıllarda artmıştır. İşverenlerin illegal olarak bu stajyerleri ücretsiz işgücü şeklinde çalıştırılmasından endişe duyulmaktadır (Greenhouse, 2010: 1). Yasal olmayan ücretsiz staj, hukuk ile iş dünyası arasındaki bağlantının koptuğunu göstermektedir (Bacon, 2011: 67).

Çoğu ülke ücretsiz stajın, ücretsiz işgücü olarak çalıştırılmasını önlemek için çeşitli yasalar çıkartmışlardır. Bu yasalar genel olarak aşağıdaki unsurları içermektedir:

i. Stajyer olarak çalışmanın, öğrencinin eğitim müfredatının önemli bir parçası olması,

ii. Öğrencinin stajdan kredi (akts) alması veya mezuniyetinin bir gerekliliği olması,

iii. Öğrencinin deneyimini bir rapor olarak fakültede bir danışmana sunması,

iv. İşverenin eğitim kurumundan aldığı stajyerle ilgili görüşlerini belirten formu doldurarak fakülteye iletmesi ve

v. Öğrenme hedeflerinin açıkça tanımlanmış olması (Bulkaya, 2012:122).

1.2.4.5. Yarı Zamanlı ve Tam Zamanlı Staj

Staj, yarı zamanlı veya tam zamanlı olabilir. Genel olarak, üniversite ders döneminde yapılan staj yarı zamanlı iken, yaz tatillerindeki staj ise tam zamanlı yapılmaktadır. Stajlar çoğu zaman 6 ile 12 hafta arasında sürmektedir. Ancak, daha uzun ya da daha kısa da süren stajlara da rastlamak mümkündür (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 10). Tam zamanlı

staj genellikle öğrencilerin haftada 40 saat çalışmalarını gerektirmektir. Staj döneminde öğrenciye dersleri almalarına izin verilip verilmemesi de genel olarak işverenin inisiyatifindedir. Yarı zamanlı stajda öğrenciler haftada daha az çalışırlar. Böylece, aynı anda stajyerlere ders alabilmelerine imkan verilmiş olur (Divine vd., 2008: 5).

İşverenler tam zamanlı stajı daha düzenli çalışma saatleri planlayabilmelerine imkan verdiği için tercih etmektedir. Ayrıca, tipik bir iş gününde yöneticiler öğrencilerinin performansının tam olarak gözlemleyebilmektedir. Öğrenciler de akademik dünyaya bir mola vererek tüm dikkatlerini işlerine yöneltebilmektedir. Tam zamanlı staj aynı zamanda öğrencilerin okul ile iş arasında yaşayabileceği çatışmaları da ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır (Divine vd., 2008 : 5).

Tam zamanlı stajın temel dezavantajı ise öğrencilerin programlarını planlamak bakımından esnek olmamasıdır. Bu nedenle öğrenciler mezun olamama durumuyla karşı karşıya kalabilmektedir (Divine vd., 2008: 5). Buna karşın bazı öğrenciler okul döneminde yarı zamanlı olarak da stajlarını tamamlayabilmektedirler (Clark, 2003: 475). Uzlaşmacı bir çözüm olarak, tam zamanlı staj genel kural olarak kabul edilip öğrenci ve işverenin rızası olursa belirli durumlarda yarı zamanlı staja izin verilebilir (Divine vd., 2008: 5).

1.3. Dünyada Okuldan İşe Geçiş ve Staj Uygulamaları

Dünya genelinde hemen hemen tüm ülkelerde okuldan işe geçişle ilgili önemli sorunlarının varlığı ve bu sorunların içeriğinin ülkeden ülkeye değiştiği kabul edilmektedir. Örneğin Amerika'da yapısal genç işsizlik, Almanya ve Japonya'da ise yüksek konjonktürel işsizlik mevcuttur (Ryan, 1999 : 2). Ülkeler, örgün eğitimde öğretilenlerin uygulanabilirliğine ve örgün eğitimin özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar, özel sektörün (işletmelerin) y müfredatın oluşturulmasına katılım ya da eğitim-sanayi işbirliği seviyesine göre sınıflandırılabilir. Örneğin, Avusturya'da mevcut olan çıraklık sisteminde işletmeler mesleki eğitimde okullarla birlikte görev alırken Hollanda'da uygulamalı eğitim okul atölyelerinde yapılmaktadır. İsveç ve İngiltere'de ise, uygulamalı eğitim çoğunlukla okulda yapılmaktadır. (Crnkovic-Pozaic, 2006 : 4). Bu bağlamda dünya genelinde okuldan işe geçiş ve bu geçişi kolaylaştırmak için uygulanan politikalar farklılık taşımaktadır. Bu farklılıkları açıklamak için Avrupa Birliği (AB) ülkeleri, sosyalist sistemden piyasa ekonomisine

geçiş yapan ülkeler, Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde okuldan işe geçiş ve staj uygulamaları ele alınacaktır.

1.3.1. Avrupa Birliği'nde Okuldan İşe Geçiş ve Staj Uygulamaları

AB'de okuldan işe geçiş ve staj uygulamaları ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte Avrupa İstihdam Stratejisi ve Erasmus gibi uygulamalar Birlik genelinde uygulanmaktadır. Bu nedenle öncelikle AB genelinde okuldan işe geçiş ve staj uygulamalarına yer verilip sonrasında ülke örnekleri anlatılacaktır.

1.3.1.1. Genel Olarak Avrupa Birliği'nde Okuldan İşe Geçiş ve Staj Uygulamaları

1990'lı yıllardan sonra AB'de okuldan işe geçiş, işgücü piyasasının belirsizliği, ilk uygun işi bulmada zorluk ve işsizlik olarak kendini göstermektedir (Mills ve Prag, 2014:1). AB'de her ülkede farklı işgücü piyasası olduğu için okuldan işe geçişte AB içerisinde farklılıklar gözlenmektedir. Bu bağlamda ülkeler arasında işgücü piyasasına ilk girişten itibaren 10 yıllık süreçte gençlerin karşılaştığı işsizlik oranlarında farklılıklar bulunmaktadır (Muler, 2005: 470).

İşgücü piyasası ile ilgili AB düzeyinde yapılan düzenlemeler, 1990'lı yılların başlarında yüksek işsizlik ve düşük istihdam oranları gibi sorunların ortaya çıkmasıyla başlamıştır (Kesici ve Selamoğlu, 2005: 26). Bu nedenle AB düzeyinde işgücü piyasası sorunlarına çözüm bulmak amacıyla bir çok aktif işgücü piyasası önlemini içeren Avrupa İstihdam Stratejisi kabul edilmiştir (Kesici ve Selamoğlu, 2005: 38). İşgücü piyasası sorunlarına çözümüne ilişkin olan Avrupa İstihdam Stratejisi'nin içeriğinde okuldan işe geçişi kolaylaştırmaya da yer verilmiştir.

Birlik ülkelerinde, okuldan işe geçiş sorununa farklı yaklaşımlar olmasına rağmen başlangıç noktası olarak AB tarafından finanse edilen Comparative Analysis of Transition From Education To Work In Europe (CATEWE) projesi kabul edilmektedir. 1990'ların sonunda başlatılan proje European Targeted Socio-Economic Research Programme tarafından finanse edilmiştir. Projenin asıl amacı, merkez Avrupa ülkelerinin okuldan işe geçiş sistemlerinin karşılaştırmalı analizini yapmaktır. Bu bağlamda CATEWE için iki temel hedef geliştirilmiştir. Bunlardan ilki, gençlerin tam zamanlı eğitimden işgücü piyasasına ilk geçişlerinde takip ettikleri yolları açıklamak; diğeri ise, ulusların kurumsal

farklılıklarının söz konusu ülkelerde gençlerin geçiş şeklini ve çıktılarını ne ölçüde etkilediğini tespit etmektir (Trier, 2008: 12).

CATEWE'nin kavramsal çerçevesi, okuldan işe geçişi etkileyen önemli faktörlerin özelliklerini ifade eden 5 ana bloktan oluşmaktadır. Bunlar, makro bağlam; eğitim öğretim sistemi; işgücü piyasasının yapısı; eğitim ve işgücü piyasası arasındaki ilişki ve geçişin sonuçlarıdır (Trier, 2008: 13-16). CATEWE modelinde, eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasında var olan kurumsal bağlardaki farklılıklar iki mekanizmaya işaret etmektedir. Bunlar, eğitim öğretim sistemine işverenlerin katılımının niteliği ve kapsamı ile genç eğitim sisteminin özellikleridir. CATEWE modeli, eğitim ve istihdam arasında sinerji sağlayan kurumsal özelliklere odaklanmaktadır. Bu nedenle, okuldan işe geçiş yapan gençlerin ulusal farklılıklarını gösteren eğitim ve istihdam arasındaki ilişkinin niteliğine vurgu yapmaktadır (Trier vd., 2008: 33).

CATEWE'de geçiş modellerindeki performans farklılığını ampirik bilgiler ışığından açıklamak için 2 farklı veri seti kullanılmıştır. Bunlardan ilki, "stok veri" olarak adlandırılan AB İşgücü Anketi tarafından sağlanan verilerdir. Diğeri ise, sadece Fransa, Hollanda, İrlanda Cumhuriyeti ve İskoçya'da mevcut olan mezun anketlerinden elde edilen "akış verileri"dir. Bu verilerden de 3 temel okuldan işe geçiş modeli çıkmaktadır (Trier, 2006: 15).

Birinci modeli (Almanya ve Hollanda gibi) ortaokul düzeyinde mesleki eğitime sahip ülkeler oluşturmaktadır (Smyth vd., 2001: 6). Bu model orta öğretim düzeyinde kapsamlı bir mesleki eğitime sahip olan Almanya, Avusturya, Danimarka ve Finlandiya'da görülmektedir. Sistemin en ayırt edici özelliği, lise düzeyinde eğitimden ayrılanlar ikili sistem düzenlemeleri sayesinde (Almanya, Avusturya, Danimarka) veya okul-bazlı eğitim yoluyla (Hollanda, İsveç, Finlandiya) mesleki yeterlilik kazanmış olmalarıdır (Trier, 2006: 16).

İkinci model, Kuzey ve Batı Avrupa ülkelerinde geçerlidir. İlk modele birçok açıdan benzemekle birlikte, biraz daha farklı eğitim sistemleri bulunmaktadır. Orta öğretim mezunlarının oldukça büyük bir kısmı, mesleki yeterlilikten ziyade genel yetenekler ile piyasaya giriş yapmaktadır. Bu ülkelerde işgücü piyasası ile daha zayıf kurumsal bağları olan genel eğitim sistemi mevcuttur (Smyth vd., 2001: 6). Bu modele İngiltere, Fransa, Belçika ve İrlanda'nın eğitim sistemi örnek olarak verilebilir (Trier, 2006: 16).

Üçüncü ve son model ise, Güney Avrupa ülkelerinde gözlenmektedir. Bu ülkeler, son zamanlarda eğitim açığını hızla kapatmaya çalışsalar bile, eğitim düzeyleri oldukça düşük durumdadır. Bu ülkelerin temel özelliği, mesleki eğitim sistemlerinin zayıf olması ve bunun sonucunda mesleğe özgü eğitimin oldukça düşük olmasıdır (Trier, 2006: 16). Bir başka ifadeyle diğer Avrupa ülkelerine göre daha az mesleki uzmanlığa ve daha düşük beceri düzeylerine sahip Güney Avrupa ülkeleri üçüncü modeli oluşturmaktadır. Bu modellerin her biri kendine özgü işgücü piyasasına entegrasyonu modeline sahiptir (Smyth vd., 2001: 6).

Analizlerden ortaya çıkan sonuç ise, tüm modellerin piyasanın yaygın ortak özelliklerini yansıtmasıdır. Örneğin, tüm ülkeler için genç işsizlik, genel işsizlik oranlarını etkilemektedir. Ancak, bu durumun tüm geçiş modellerinde aynı olduğu söylenemez. Bazı ülkelerde (Güney Avrupa, Fransa, İrlanda) işsizlik oranları, piyasaya yeni girenlerde oldukça yüksekken; dual sistemin olduğu ülkelerde işsizlik oranları her iki grupta da birbirine yakındır (Trier, 2006: 16). Bir başka ifadeyle, Almanya, Avusturya, Danimarka ve Hollanda'da işgücü piyasasına ilk kez giriş yapanlar Kuzey ve Güney Avrupa ülkelerine göre daha düşük düzeyde işsizlik riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar (Gangl, 2003: 478-479).

Bunların dışında Avrupa genelinde işgücü piyasasına yeni giriş yapanlarla deneyimli işçiler arasında büyük farklılıklar bulunmakta ve bu farklılıklar ülkelerdeki ulusal eğitim sistemlerine göre de değişmektedir. Bu farklılıkları azaltmak adına AB düzeyinde 2000'li yıllardan itibaren çeşitli adımlar atılmaktadır. Örneğin, 2000 Nice Zirvesi'nde 2010 Eğitim ve Öğretim Stratejisinin gelişimine öncülük edecek "Hareketlilik Eylemi" kabul edilmiştir. Lizbon Stratejisi'nde, Avrupa hareketliliğine olan bağlılık ile eğitim ve öğretim açılması vurgulanmıştır. 2001 Stockholm Avrupa Konseyi'nde, eğitim ve öğretimin kalitesinin arttırılması amacıyla AB içinde herkes için açıklık ve erişim geliştirilmesi üzerine anlaşmaya varılmıştır. Barcelona Konseyi'nde Lizbon Stratejisi'nin başarıya ulaşması için bir anahtar olarak, AB içinde artan hareketlilik ile eğitim ve işletmeler arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. 2002 Kopenhag Deklarasyonu'nda öğrenci hareketliliği ve istihdam stratejileri ivme kazanmıştır (Cullen, 2010: 128-129). Bu öneriler doğrultusunda, yükseköğretimde uluslararasılaşma, hem akademik personel hem de öğrenciler için yeterli düzeyde kültürel yetkinlik ve

verimliliğe ulaşmanın bir aracı haline gelmiştir. Farklı kültürel, siyasal ve ekonomik ortamda yaşam ve eğitim deneyimi, öğrencilere diğer ülkelerdeki "en iyi uygulama"yı sunduğu ve onları kariyerlerine daha iyi hazırlayacağı öne sürülmüştür (Jacobone ve Moro, 2015: 309). Ayrıca AB içerisinde bazı uluslararası programlar geliştirerek bu kapsamda öğrencilere staj yapma olanağı da getirilmiştir.

Avrupa Birliği ülkeleri, Avrupa Ekonomik Alanı ve AB'ne aday ülkeler arasında "Comenius", "Erasmus", "Leonardo Da Vinci", "Gruntdving Programme" ve "Jean Monnet Programme" isimli eğitim öğretim hareketliliği programları oluşturulmuştur. Bu programlardan en geniş kapsamlı olanı Erasmus programı, staj uygulamalarını da içermektedir.

Erasmus, Avrupa'da yüksek öğretimde işbirliği sağlayan öğrenci ve akademisyen hareketliliğidir. Erasmus, öğrencileri destekleme programı olarak 1987 yılında hayata geçirilmiştir. 1995 yılından sonra, daha geniş kapsama sahip olan Avrupa Sokrates Programı'nın bir parçası haline gelmiştir. 2007 yılından itibaren ise, Hayat Boyu Öğrenme Programının başlamasıyla Erasmus programının bileşen yapısı, farklı gruplar ve eylemleri finanse eder hale getirilmiş olup 2007-2008 yılından itibaren Erasmus programı içerisinde öğrencilere Avrupalı şirketlerde staj imkanı da tanınmaya başlanmıştır (Stoika, 2011: 3).

Esasen staj hareketliliği, Leonardo da Vinci II sürecinde A tipi projeler içerisinde "Yüksek Öğretim Görenlere Yönelik Yerleştirme Projeleri" olarak uygulanmıştır. Ancak, 2007 – 2013 döneminden itibaren "Hayat Boyu Öğrenme Programı" ile birlikte "öğrenci staj hareketliliği" olarak Erasmus programı içerisinde varlığını sürdürmüştür. 2014 – 2020 yılları arasında da Erasmus+ Programı altında devam etmiş (www.ua.gov.tr; Erişim Tarihi: 11.10.2015), günümüzde hala bu şekilde uygulanmaktadır.

Erasmus staj hareketliliği, herhangi bir yükseköğretim kurumuna kayıtlı olan öğrencinin yurtdışında bulunan bir işletmede çalışma deneyimi kazanma ve/veya mesleki eğitim alma olanağı sağlayan bir faaliyettir. Böylece öğrenci, bir Avrupa ülkesinde, eğitimini aldığı mesleki eğitim alanında uygulamalı iş tecrübesi kazanmış olur. Öğrencinin staj süresi, lisans ve lisansüstü için 3 ile 12 ay arası iken, meslek yüksekokulu gibi kısa dönemli yüksek öğretim programları için 2 ile 12 ay arasındadır (www.ua.gov.tr; Erişim Tarihi: 11.10.2015).

Görüldüğü üzere, AB'de birlik düzeyinde bazı önlemler alınmasına rağmen AB ülkeleri arasında okuldan işe geçiş sürecinde ve uygulanan politikalar açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle, AB ülkelerinde okuldan işe geçiş süreci ve uygulanan staj programları ayrıca ele alınmıştır.

1.3.1.2. Avrupa Birliği Ülkeleri'nde Okuldan İşe Geçiş ve Staj Uygulamaları

AB'de okuldan işe geçiş temel olarak üçe ayrıldığı için ülke örneklerine yer verirken de buna paralel bir seçim yapılmıştır. Bu bağlamda, dual sistemin tipik örneği olan ve okuldan işe geçişin daha kolay olduğu Almanya'ya; liberal sistemin olduğu İngiltere'ye; Güney Avrupa'ya özgü okuldan işe geçişinin özelliklerini taşıyan İtalya'ya yer verilmiştir.

1.3.1.2.1. Almanya

Almanya'da genç işsizliği oranı, uzun bir süredir Avrupa'nın en düşük seviyelerinden birini oluşturmaktadır (Walther vd., 2004 : 1). Ancak, 1990'ların ortalarından itibaren gençlerin işsizlik süresi ve işgücü piyasasına ilk girişleri daha düzensiz hale gelmeye başlamıştır (Kohlrausch, 2012: 6). Bunun temel nedeni ise, Alman işgücü piyasasının 1989 yılında Doğu-Batı Almanya'nın birleşmesinden etkilenmesidir (Walther vd., 2004 : 1). 1990'ların başında Doğu Almanya'daki çıraklık sisteminin çökmesiyle birlikte Almanya'daki genç işsizliği oranı zirve noktasına ulaşmıştır (Niemeyer, 2014: 392). Ancak, birçok yazarın belirttiği gibi Alman eğitim sistemi, yumuşak bir okuldan işe geçiş ve işgücü piyasasına yeni girenler arasında düşük işsizlik oranlarıyla bilinmektedir (McGinnity vd, 2005: 359). Örneğin, Alman gençler, işgücü piyasasının genelindeki gibi, diğer Avrupa ülkeleri kadar ekonomik krizden etkilenmemiştir. Hatta ekonomik krizin Avrupa genç işgücü piyasalarında ciddi kargaşaya sebep olduğu 2011 yılında bile, Alman gençler işsizlik sorunuyla nispeten daha az karşı karşıya gelmiştir. Örneğin, 2011 yılında AB-27 genç işsizlik oranı ortalaması (%21), Almanya genç işsizlik oranının (%9) 2 katından daha fazladır. Bu bağlamda literatürde, Almanya'da diğer Avrupa ülkelerine kıyasla ilk işe yerleşmenin daha kısa süreli olduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır (Kohlrausch, 2012: 5).

Almanya'da okuldan işe geçiş, kurumsal faktörler tarafından yapılandırılmaktadır. Literatürde okuldan işe geçişin daha yumuşak olduğu Alman işgücü piyasasının eğitim

kurumları tarafından düzenlendiği vurgulanmaktadır (McGinnity vd, 2005: 359). Bu nedenle, Almanya'da eğitimden ayrılan bireylerin niteliği ile işgücü piyasasının gereksinimi olan nitelikler birbiriyle örtüşmektedir (Kohlrausch, 2012: 4-5).

Alman eğitim sisteminin üç saç ayağı bulunmaktadır: Bunlar; genel eğitim, mesleki eğitim ve üniversite eğitimidir. 4 yıl süren ilkokuldan sonra bireyler Hauptschule (5 yıllık eğitim verilir); Realschule (6 yıllık eğitim verilir); ve Gymnasium (9 yıllık eğitim verilir) okullarından birine gitmektedir. Bu üç okuldan herhangi birinden mezun olan bir genç, ya daha fazla eğitim almaksızın işgücü piyasasına girer ya mesleki eğitim alır ya da teknik kolejlere veya üniversiteye kayıt yaptırır. Alman gençlerin büyük çoğunluğu ise zorunlu eğitimden sonra mesleki eğitimi tercih etmektedir (Winkelmann, 1996: 658-659).

Alman mesleki eğitim, çıraklık sistemi ile bilinmektedir. Alman çıraklık sisteminin ayırt edici özelliği ise hem işletmede hem de okulda eğitimi içermesidir. Bu nedenle sisteme dual sistem (ikili sistem) denilmektedir (Winkelmann, 1996: 659-660). Başarılı uygulamalarından dolayı sürekli örnek gösterilen Almanya'daki bu dual sistem, mesleki eğitimin de temelini oluşturmaktadır (Gündoğan, 2005: 115). Söz konusu sistem, işbaşındaki eğitim ile meslek alanlarındaki iş dışı eğitimi birleştiren bir eğitim türüdür (Murat, 1989: 201). Bu bağlamda detaylı müfredat; devlet kurumları, işveren kuruluşları ve sendikaların işbirliği tarafından oluşturulmaktadır (Winkelmann, 1996: 660). Kararlar tarafların katılımı ile alındığı için sistem, toplum tarafından genel kabul görmekte ve böylece kendini yenileyebilmektedir (Doğan vd., 1997: 196).

Dual sistemde zorunlu eğitimi bitiren birey kendisini çırak olarak kabul edecek bir işletme bulmakta ve mesleğin uygulamasını bu yerde öğrenmektedir. Mesleğin teorik boyutu ise okullarda verilmektedir. Böylece çırağın yetişmesinde hem okulun hem de işletmenin sorumluluğu bulunmaktadır (Doğan vd., 1997: 196).

Çıraklar ile işletmeler arasında çıraklık sözleşmesi yapılmaktadır. Söz konusu sözleşmeler Federal İstihdam Ajansı aracılığı ya da bireysel başvuruyla gerçekleşmektedir. Sözleşmelerin süresi genelde 3 ile 3,5 yıl arasında değişmektedir. Çıraklar haftanın 3 ile 4 gününü uygulamalı eğitim gördüğü işletmede; kalan 1 ya da 2 gününü teorik eğitim gördüğü okullarda geçirmektedir. Bazı mesleklerde uygulamalı eğitim ile okul eğitimi aynı anda olmak yerine sıralı olarak planlanmaktadır

(Winkelmann, 1996: 660). Örneğin, okul ile işletmenin uygun göreceği 2 veya 3 haftalık blok uygulamalar şeklinde yapılmaktadır (Doğan vd., 1997: 195).

Çıraklık sistemine öğrenci, genel yetenek sınavı ve mülakatla işletmeye aday meslek öğrencisi olarak girmektedir. Altı aylık deneme süresi sonunda genel başarı ortalaması ve disiplin kurallarına uyma durumuna göre işletmede meslek öğrenimini devam etme hakkı kazanmaktadır. İlk yıl teorik ağırlıklı olarak geçerken ikinci yılda öğrenci dönüşümlü olarak işletmenin bölümlerini dolaşmaktadır. Bu iki yılın sonunda öğrenci ara sınava girmekte ve başarılı olursa üçüncü sınıfa devam etmektedir. Başarısız olan öğrenciye ise 6 aylık ek bir süre daha verilmektedir. Tüm sürenin sonunda öğrenci bitirme sınavına girmektedir (Doğan vd., 1997: 196). Eğitim sonrası sınavdan başarılı olanlara ulusal düzeyde tanınan çıraklık diploması verilmektedir. İşverenlerin çıraklık eğitimini başarıyla tamamlayan bu gençleri işe alma zorunluluğu olmamasına rağmen, dual sistemi bitirenlerin ¾'ü eğitim gördükleri işyerlerinde istihdam edilmektedir. Almanya'da gençlere nitelikli ve yüksek ücretli işlerin kapısını açan bu sisteme gençlerin yüzde 50'den fazlası başvurmaktadır (Gündoğan, 2005: 115). Ayrıca, meslek eğitimine paralel sürdürülen çalışmalarla üniversitelerde master derecesine kadar uzanan kariyer imkanı da Alman mesleki eğitim sistemi içerisinde gençlere sunulmaktadır (Kürklü ve Ergün, 2010).

Uluslararası karşılaştırmalarda Alman mesleki eğitim sisteminin aşağıdaki özellikleri sayesinde başarılı oluğu kabul edilmektedir (Gündoğan, 2005: 116):

i. Güçlü bir mesleki yeterlilik kazandırması,

ii. Gençlerin gerçek iş ortamında deneyim kazanmalarını ve öğrendiklerini uygulama fırsatı sağlanması,

iii. Gençlerin istihdam olanaklarının artırılması,

iv. Kamu otoriteleri, eğitim uzmanları ve endüstri ilişkileri sisteminin taraflarının yakın bir işbirliği içerisinde olmaları nedeniyle çalışma barışına katkıda bulunması ve

v. Mesleki niteliklerin standardizasyonunun sağlanması.

Almanya'da üniversite eğitimi veren yüksek eğitim kurumları; teknik üniversiteler, Fachhochschule adı verilen uygulamalı bilimler üniversiteleri, üniversite statüsündeki diğer kuruluşlar, sanat ve müzik kolejlerinden oluşmaktadır. Stajlar ise genelde üniversite düzeyinde yapılmaktadır. Örneğin, mesleki tecrübe elde etmek için yapılan stajlar Fachhochschule okullarında zorunludur. Bu üniversitelerde öğrenim süresi yedi yarıyıl olup 6 yarıyılda teorik eğitim verilmektedir. Yedinci yarıyılda mesleki staj yapılmaktadır. Ayrıca, Almanya'da Uygulamalı Bilimler Üniversitelerinde öğrencilerin öğrenime başlamadan önce 13 haftalık ön staj önerilmektedir. Ön stajı yapmayan öğrencilerin ise üçüncü yarıyılın sonuna kadar bu stajı tamamlamış olmaları gerekmektedir (Rende, 2011: 46-48).

Almanya'da bazı stajlarda öğrenciye şirketle ilgili final tezi yazdırılmaktadır (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 12). Bu çalışmalar ise genellikle pratik çalışmaya yönelik konular üzerine yapılmaktadır. Bu nedenle tez konularının büyük çoğunluğu staj yapılan işyerinin problemine çözüm ve öneri getirecek şekilde seçilmektedir (Rende, 2011: 48).

Almanya'da bir diğer staj türü de mezuniyet sonrasında yapılmaktadır. Son yıllarda yüksek işsizliğin olduğu Almanya'da özellikle yeni mezun ve deneyimsiz bireylerin iş bulması oldukça zordur. Bu nedenle düşük ücrete rağmen gelecekte o işyerinde istihdam edileceği umuduyla işsizler, yapılan staj tekliflerini kabul etmektedir (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 12).

1.3.1.2.2. İngiltere

İngiltere'de okuldan işe geçiş, bazı gençler için basit bir süreç olabilirken, çoğu genç için zor kararların alındığı ve mücadele gerektiren bir yoldur. Çok uluslu ve yüksek vasıflı işgücünün varlığı, aşırı zenginlikle birlikte yoksulluğun yüksek seviyede yaşandığı ve KOBİ'lerin hakimiyetinde olan işgücü piyasasının olduğu İngiltere'de gençler için okuldan işe geçiş süreci belirsizliğe yol açmaktadır (Mann, 2015: 6).

İngiltere'de genç işsizliği son kriz sonrasında rekor seviyeye ulaşmasına rağmen esasen genç işgücü piyasası, 2004 gibi daha erken bir tarihte bozulmaya başlamıştır. Bu nedenle, okuldan işe geçiş sürecini konjonktürel dalgalanmalar bozuyor gibi görünse de aslında altında daha yapısal sorunlar yatmaktadır. Son 30 yılda İngiltere'de değişen sosyo-ekonomik koşullar, okuldan ayrılıp istihdama hızlı geçişte geleneksel merkeziyetçiliği

azaltmıştır. Geçiş süreci, artan yoksulluk ve düşük nitelikli gençler için artan güvensizlik ile bireyselleşmektedir (Dorset ve Lucchino, 2012: 2).

Batı dünyası 1945 sonrasında düşük işsizliğin olduğu, her yıl düzenli olarak artan ekonomik büyümeyle birlikte reel ücretlerde artışın yaşandığı, 30 yıl süren bir altın çağ yaşamıştır. İngiltere'de bu dönemde okuldan işe geçiş, düzgün ve hızlı bir şekilde gerçekleşmiştir. Ancak, 1970'lerin sonuna gelindiğinde altın çağdaki olumlu gelişmeler İngiltere'de diğer ülkelere göre daha çarpıcı şekilde tersine dönmüştür. Okuldan işe geçiş de bu süreçte artık düzgün ve hızlı olarak gerçekleşmemeye başlamıştır. Eğitimle işgücü piyasası arasındaki bağlantı kopmasına (Roberts, 2004: 203-204) paralel olarak bu dönemde, okuldan ayrıldıktan sonra düzenli bir işe giriş arasında geçen ortalama zaman da önemli bir ölçüde artmıştır (Lanning, 2012: 2).

1970'li yıllara kadar İngiltere'de, tam zamanlı eğitimi bırakıp işe başlama yaşı olarak 16 yaş, işçi sınıfı tarafından genel kabul görmekteydi. 1970'li yılların ortalarına kadar 16 yaş altı nüfusun yüzde 70'i okulu bırakmaktaydı. Bu işgücü için vasıfsız ve yarı vasıflı işler piyasada bulunmakta olup eğitim fazla değer görmemekteydi. Sistem, ekonomik canlılık ve işgücü piyasalarının büyüdüğü altın çağ döneminde iyi işlenmişti. Ancak, 1970'lerin sonunda ekonomi daraldığında ve istihdamın yapısı değiştiğinde gençler işe girme konusunda ciddi problemlerle karşılaşmaya başlamıştır. Gençlerin okuldan işe geçişini kolaylaştıran kurumlar ve ağlar çökmüş; gençlerin istihdam edildiği iş ve işyerleri ortadan kaybolmuştur (Bynner, 2001:13). Ağır sanayi ve imalatın gerilemesi, okuldan işe geçiş yapan İngiliz gençlerin büyük bir bölümü üzerinde olumsuz etki bırakmıştır (Conny, 2001: 134).

Günümüzde sanayiden hizmetler sektörüne yönelmeyle birlikte okuldan ayrılan gençlerin hizmetler sektöründe düşük vasıf gerektiren işlerde çalıştığı görülmektedir. Bunun haricinde, Londra'da işgücü piyasasına giriş yapan düşük nitelikli çok sayıda genç, iş bulmakta zorlanmaktadır (Lanning, 2012: 3). Çok sayıda gencin işgücü piyasasına girişi ve iş bulamaması genç işsizliği ortaya çıkartmıştır. Bu durum da genç işgücü piyasasının çökmesine neden olmuştur (Bynner, 2001:13). Artan genç işsizliğe İngiliz hükümetinin verdiği cevap, gençlerin ücretini düşürmek ve kitle gençlik eğitim programlarını uygulamak olmuştur (Conny, 2001: 135).

1970'lerin sonunda çöken bir işgücü piyasası koşulları altında İngiltere, çalışmanın alternatifi olarak "gençlik eğitimi" geliştirmek zorunda kalmıştır. Bu alanda İngiliz gelenekleri ve politikaları, Avrupa forumlarında esnek olarak kabul edilmektedir. OECD'nin gözünden İngiliz gençlerin okuldan işe geçişlerinin ayırt edici özellikleri; esnek sonuçlar, esnek girdiler, esnek geçiş yolları, esnek kombinasyonlar ile esnek seçenek ve piyasalar olmak üzere 5 maddede tanımlamaktadır (Bynner, 2001: 8).

Gençlik araştırmaları, İngiltere'de 16 yaşında işgücü piyasasına giren gençlerin sayısının yüksek; buna karşılık zorunlu eğitim sonrası eğitime devam edenlerin oranını düşük olduğunu göstermiştir (Conny, 2001: 17). İngiliz gençlerin bir özelliği olarak hızlı bir şekilde işgücü piyasasına girmeleri, kendi başarılarını ve beklentilerini olumlu olarak değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır. 1980'lerin sonlarında Batı Almanya ve İngiltere'de okuldan işe geçiş sürecindeki gençleri araştıran bir çalışmada Alman gençler, okuldan ayrıldıktan sonra mesleki hazırlık dönemini bitirmeden kendilerini istihdam için hazır hissetmediklerini ortaya koymuştur. Çok fazla eğitimde kalmak istemeyerek tam zamanlı eğitimden ayrılarak işe girme ve diğer yetişkin sorumluluklarını alma konusunda daha hızlı davranma isteği, İngiliz gençlerinin bir özelliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya göre ayrıca, Alman gençlerin bakış açısında iyi bir işe girme ve o işte kalmanın zorluğu düşüncesi ağır basmakta iken, bunun aksine İngiliz gençler, (hatta en yoksul alanlarda bile) iş bulma konusunda Alman gençlerden daha umutludur (Bynner, 2001: 13). Oysa İngiltere'de genç işsizliği oranları Almanya'daki genç işsizliği oranlarından daha yüksek olmaktadır. Örneğin, 2008 krizinin ardından 2012'de İngiltere'de genç işsizlik oranı yüzde 21 iken, genç işgücü piyasası nispeten daha iyi olan Almanya'da bu oran sadece yüzde 8 düzeyinde kalmaktadır (Mann, 2015: 3).

İngiltere'de 1990'ların sonuna doğru genç işsizliğin azalmasına karşın genç istihdamında bir artış olmamıştır. Gençlerin istihdamının artmamasına rağmen, genç işsizliğin azalması ise, gençlerin artan eğitime katılımıyla açıklanabilir (Conny, 2001: 135). Çünkü İngiliz hükümeti 1980'li yıllardan itibaren zorunlu eğitim sonrası eğitime devam eden gençlerin sayısını arttırmıştır (Lenton, 2005: 88). Bu bağlamda günümüzde 16-18 yaş arası gençlerin büyük çoğunluğu eğitimde kalmakta ve bu nedenle 19-24 yaş arasındaki işsizlik ve hareketsizlik 16-18 yaş arasındakinden daha fazla olmaktadır. Çünkü daha fazla genç, okulu bırakıp iş bulmada zorluk çekmektedir (Lanning, 2012: 2).

Son yıllarda İngiltere'de artan kurumsal özerklik, eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak için kullanılmıştır. Bölgesel düzeyde gözetim eksikliğinin bir sonucu olarak, yüksek nitelikli mesleki eğitim uzmanlarının eksikliği bulunmaktadır. Londra'da belirli meslek ve sektörlerde uzmanlaşmış Meslek Yüksekokulları olsa da, 16 yaş sonrası için eğitim veren kurumlar, genel eğitim, temel beceri kursları karışımı ve nispeten düşük standartta bir eğitim vermektedir (Lanning, 2012: 24).

Londra'da işverenlerin de gençleri işe almada giderek isteksizleştiği görülmektedir. İngiltere'nin genelinde işverenlerin sadece yüzde 6'sı (başkent Londra'da yüzde 3'ü) okuldan yeni mezunları işe almaktadır. Sonuç olarak, okuldan iş deneyimine sahip olarak mezun olanlar, işe girme konusunda rekabet avantajı sağlamaktadırlar (Lanning, 2012: 3). Bu amaçla, İngiltere'de yapılan stajlar çoğunlukla "sandwich placements (sandviç yerleştirme)" olarak adlandırılmakta ve lisans programlarının bir parçası olarak öğrencilere deneyim fırsatı sunmaktadır. Üniversite personeli öğrencilere boş stajyer pozisyonları hakkında bilgi vermekte ve öğrenciler doğrudan bu işverenlere başvurmaktadır. Bazı üniversiteler hem öğrencileri cesaretlendirmek hem de onlara potansiyel işverenleriyle tanışma fırsatı sunmak için fuarlar düzenlenmektedir (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 12).

İngiltere'de stajlar ücretli ve ücretsiz olmak üzere ikiye ayrılır. Ücretsiz stajlar genellikle üniversite öğrencileri tarafından müfredatın veya mezuniyetin bir zorunluluğu olarak yapılmaktadır. Bu stajların artısı stajyerlere etnik ve kültürel çeşitlilik olan bir işyerinde çalışma deneyimi sunmasıdır. Ücretli stajlar ise, genellikle uzmanlık kazandırmazlar. Ancak, yabancı öğrenciler tarafından hem İngilizcelerini geliştirmek hem de İngiltere'de yaşamak için maddi destek sağlamak isteyenler tarafından tercih edilmektedirler (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 12).

1.3.1.2.3. İtalya

İtalya'da okuldan işe geçiş, Yunanistan, Portekiz ve İspanya'yı da içeren Güney Avrupa grubuna aittir (Pastore, 2017: 3). Bu bağlamda İtalya'da diğer Güney Avrupa ülkelerinde olduğu gibi gençlerin işgücü piyasasındaki durumununa ilişkin bazı karakteristik özellikleri bulunmaktadır. Örneğin, gençlerin istihdam oranları düşükken işsizlik oranları yüksektir. İtalya'da gençlerin işsizlik süreleri Almanya ve İngiltere'ye göre daha

yüksektir (Iannelli ve Bonmanti, 2003: 218). İtalya'daki bu işsizlerin yüzde 60'ından fazlasını işgücü piyasasına ilk defa girenler oluşturmaktadır (Pastore, 2017: 6).

Geçtiğimiz 20 yıl boyunca İtalya'da mevzuatta ve iş sözleşmelerinde kademeli bir reform yaşanmıştır. Bu reformda Lizbon gündeminin geniş kapsamı içinde ve daha sonra Euro 2020 kapsamında devam eden Bolonya Süreci'nde belirtildiği gibi iş sözleşmelerinde daha fazla esneklik ve çeşitlilik getirilmiştir (Pastore, 2017: 3). Bu reformlar içerisinde öne çıkan belirli süreli eğitim sözleşmeleri olmuştur (Iannelli ve Soro-Bonmanti, 2001: 6). Adam ve Cenziani 1998 yılında yaptığı araştırmaya göre, 1985 yılında bu eğitim sözleşmelerinden düzenli sözleşmeye geçiş oranı yüzde 55'tir (Iannelli ve Bonmanti, 2003: 218). Bu reform sürecinin temeli ise, kademeli liberalleşme olmuştur (Garibaldi ve Taddei, 2012:19). Liberalleşme ile birlikte yaygınlık kazanan atipik sözleşmelerle dezavantajlı olarak kabul edilen gençlerin işgücü piyasasına girişleri kolaylaştırılmaya çalışılmıştır (Iannell ve Bonmanti, 2003: 222). Ancak, İtalya'da atipik iş sözleşmeleri çok önemli bir yere sahip olmasına rağmen bu ülkede gençler hala yüksek genç işsizliği riski ile karşı karşıyadır (Scherer, 2004: 376).

İtalya'da son dönemde yapılan reformlardan bir diğeri de 2015 tarihli İş Kanunu ile uzun süreli genç işsizleri işe almak için güçlü bir mali (17 milyon Euro) teşvik politikası olmuştur. Bu politika ile birlikte genç işsizliği oranlarında önemli bir azalma meydana gelmiştir. Yine aynı yılda Renzi hükümeti, "Good School" reformunu onaylamıştır. Bu kapsamda ortaöğretimin son 2 yılında zorunlu işbaşı eğitim getirilmiştir (Pastore, 2017: 3).

İtalyan eğitim sistemi, az sayıda gence istihdama katılım zorluklarına karşı kalıcı ve uzun vadeli kariyer şansı sunmaktadır (Iannelli ve Bonmanti, 2003: 223). Ancak, yapılan bu reformlara rağmen gençler, ilk kez işe girmeden önce uzun bir süre beklemeye devam etmektedir (Iannelli ve Soro-Bonmanti, 2001: 7). EUROSTAT 2012 yılındaki çalışmasında İtalya'daki gençlerin herhangi bir iş bulmaları için geçen sürenin ortalama 9 ay; lise mezunu bir gencin okuldan işe geçiş sürecinin 13,5 ay sürdüğünü tespit etmiştir. 2007 yılında Quinti ve arkadaşlarının yaptığı araştırmaya göre İtalya'da güvenceli bir işe geçiş sürecinin uzunluğu OCED ülkeleri içinde en yüksek olandır. Bu geçiş süreci, 1995'te 62,4 ay iken, 2000 yılında 70,5 aya yükselmiştir. Geçici işlerin daha kolay elde edilebildiği 2005 yılında İtalya'da okuldan işe geçiş 51,3 aya inmiştir. Aynı dönemde

Avrupa ortalaması 30 aydı. Bir başka ifadeyle İtalya'da okuldan işe geçiş süresi Avrupa ortalamasının yaklaşık 2 katıdır (Pastore, 2017: 6).

İtalya'da okuldan işe geçişin yavaş olmasının gerekçeleri ise şunlardır (Pastore, 2017: 9):

i. Aşırı katı eğitim sistemi: Üniversite eğitimi alan gençlerin işgücü piyasasına çok geç girmesi,

ii. Hem ortaöğretimde hem de yükseköğretimde düşük eğitim kalitesi,

iii. Eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki yetersiz ilişki,

iv. Yeterli mesleki eğitimin olmaması,

v. İşgücü arz ve talebi arasındaki aracılık eden kurumların eksikliği: Hem kamu istihdam ofisleri hem de özel istihdam ofislerinin eksikliği.

İşgücü talebi dikkate alındığında İtalya işgücü piyasası, okuldan yeni mezun gençlerin ilk işlerini bulmada başarısız olmalarıyla karakterize edilmektedir. Ayrıca, küçük-orta ölçekli firmaların çokluğu ve düşük teknik ve örgütsel karmaşıklık olması, İtalya'da yüksek nitelikli mezun ihtiyacını sınırlamaktadır. Bu nedenle İtalya'da düşük vasıflı mezunlar, iş bulma süresi açısından görece avantajlı konumdadır (Bermardi vd., 2004: 8).

Diğer Güney Avrupa ülkelerinde olduğu gibi İtalya'da da geçiş sürecindeki gençler üzerinde ailenin rolü yadsınamaz. Yüksek genç işsizliği ve iş güvencesizliği işgücü piyasasının temel özellikleri haline gelen İtalya'da, uzun süren ilk işe giriş döneminde gençler aileleriyle birlikte kalmaktadır. Bu dönemde aileden sadece parasal destek almazlar, aynı zamanda gençler, aile aracılığıyla iş aramaktadır. İtalya'da ailelerin gençlere verdiği bu destek, gençler arasındaki refah eksikliğini telafi etmektedir. Sonuç olarak, aile desteği gençlerin işgücü piyasasına ilk girişte yaşadığı zorlukları azaltırken, aynı zamanda bu sürecin uzamasına da sebep olmaktadır (Iannelli ve Soro-Bonmanti, 2001: 7-9). Örneğin, ailelerinin yanında kalan nitelikli gençler işgücü piyasasına ilk girdiklerinde daha düşük seviyedeki işleri kabul etmekten kaçınmaktadır (Barmardi vd., 2004: 8).

Görüldüğü üzere, İtalya'da eğitim düzeyi ne olursa olsun, tüm gençler işgücü piyasasına girişte ve işsizlikten kurtulmada büyük zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Yapılan

araştırmalar, İtalya'da gençlerin sahip oldukları diploma türlerinin ve yaşadıkları bölgenin özelliklerinin işsizlikleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, akademik eğitim alan gençler arasında, kısa veya uzun mesleki eğitim alan yaşıtlarına göre işsizliğin daha yüksek olduğu da gözlenmektedir (Iannelli ve Soro-Bonmanti, 2001: 15-17).

İtalya Üniversite Sistemi'nde Bologna sürecine girilmesinden sonra staj, neredeyse tüm lisans ve master programları (özellikle, teknik, ekonomik ve fen bilimlerinde) için zorunlu hale getirilmiştir. Sistemin amacı, işletmelerin talebi ile İtalyan üniversitelerinde sunulan aşırı teorik eğitim arasındaki farkı azaltmaktır. Ancak, stajlar, üniversite aracılığıyla yapılmaya başlandığından beri, gerçek bir iş deneyimi olmaktan çıkmıştır. Bu nedenle öğrencilerin neredeyse hepsi uygun bir mesleki eğitim almak umuduyla, kendilerinde ikinci bir staj yapma zorunluluğu hissetmektedirler. İtalya'da staj dönemi 6 ay olup 6 ay daha uzatılabilmekte; toplamda en fazla 12 aya kadar sürebilmektedir. İtalya'da stajlar genelde ücretsizdir. Ancak yüksek lisans stajyerlerine, normal bir işçiye ödenen ücretin 1/4'nden az olmak suretiyle oldukça düşük bir ücret ödenmesi gerekmektedir (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 11- 12).

1.3.2. Japonya'da Okuldan İşe Geçiş ve Staj Uygulamaları

Düşük işsizlik oranları ve standart tam zamanlı işe katılımın yüksek olması, Japon genç işgücü piyasasının önemli özelliklerinden biridir. Bu ülkedeki düzenli görünen okuldan işe geçiş sistemi, eğitim sağlayıcılar (okullar) ile işverenlerin eşgüdümüyle ve uzun süreli iş başında eğitim uygulamalarıyla sağlanmaktadır. Japonya'da okullar, yeni mezunlarla işverenleri eşleştirmede geleneksel olarak merkezi bir rol oynamaktadır. Özellikle liseler ile firmalar arasındaki informel ilişkiler sayesinde işverenler nitelikli öğrencileri işe almaktadır. Lise öğrencilerinin aksine üniversite öğrencileri, bireysel olarak işverenlerle ilişki kurmaktadırlar. Ancak, üniversitelerde kariyer danışmanlık hizmetleri ve işlerle ilgili bilgi sunulmaktadır. Özellikle fen ve mühendislik bölümlerinde lisans ve lisansüstü eğitim veren bölümlerde, öğretim elemanı tavsiyesi iş bulmada önemli rol oynamaktadır. Okulların bu işlevi, eşleşme kalitesini arttırdığı gibi, işgücü piyasasındaki asimetrik bilgiyi de ortadan kaldırmaktadır (Genda ve Kurosawa, 2001: 466-468).

Japon okuldan işe geçiş sisteminin belirgin özelliği, okullarla işveren arasındaki güçlü ilişkinin varlığıdır (Yuki, 2004: 105). 'Jisseki Kankei' olarak adlandırılan bu ilişkiler,

okullar ve işverenler arasındaki uzun dönemli ve yarı resmi ilişkilerdir (Yuki, 2003: 8). Esasen bu sistem, okulların mezunlarını işe yerleştirmede özel bir rol oynadığı Japon okuldan işe geçiş sistemidir. Bu sistem, 2.Dünya Savaşı'ndan sonrasında okullar ve işverenler arasında istikrarlı ve uzun dönemli bir ilişkinin kurulmasını sağlamıştır (Gündoğan, 2003:118). Bu sistemin kalbinde ise, 'dönemsel işe alım' (shinki gakusotsu ikkatsu teiki saiyo) yatmaktadır. 'Dönemsel işe alım' sayesinde, gençlerin mezuniyetten hemen sonra iş arama dönemi olmadan hızlı bir şekilde okuldan işe geçişi sağlanmaktadır (Yuki, 2004: 105).

Jesseki-Kankei sistemi, Japon Çalışma Bakanlığı'nın, kamu istihdam servislerinin görevi olan okuldan ayrılanları işe yerleştirme sorumluluğunu okullara vermesiyle kurulmuştur. Bu kurumsal değişiklikten sonra, lise mezunlarının büyük bir çoğunluğu doğrudan istihdama geçmiştir. Japon modelinin ayırt edici özelliği işyerinde kazandırılan niteliklere göre okuldan mezun olanların bir işe girmelerini sağlayan güçlü bir okul-işveren işbirliğinin bulunmasıdır. Bu süreç, öğrencinin mezuniyet yılının son döneminde başlar. Bu sayede öğrencilerin çoğu mezun olmadan istihdam edilmiş olur. Sistemin etkinliği konusunda Japon Çalışma Bakanlığı'nın yaptığı çalışmaya göre, ilk işlerine okulların önerisiyle girenlerin istihdamı genel olarak süreklilik arz etmektedir. Çalışmada, bu şekilde işe yerleştirilenlerin yüzde 60'dan fazlasının işlerinden ayrılmadığı ortaya konulmuştur (Gündoğan, 2005: 118-119).

1990'ların başına kadar, Japon gençlerin çoğunluğu, liseden ya da üniversiteden mezun olduktan hemen sonra tam zamanlı ve belirsiz süreli sözleşmeyle işe girebilmekteydi (Kosugi, 2004: 52). Japonya'daki genç işgücü talebindeki düşüşle birlikte genç işsizlik oranı artmaya başlamıştır. İşgücü piyasasındaki bu hızla küçülmenin bir sonucu olarak, liseden yeni mezunların düzenli bir işe giriş oranları yarı yarıya düşmüştür. Örneğin, 1990'da liseden yeni mezunların düzenli bir işe yerleşme oranı yüzde 35 iken, 2002 yılında yüzde 27'ye düşmüştür (Yuki, 2003: 9).

Japon genç işgücü piyasasında söz konusu bu dönüşüm, istihdam koşullarının kötüleşmesinin bir sonucudur. 1990'ların ortalarından itibaren, istihdamdan işsizliğe; tam istihdamdan esnek istihdama; büyük şirketlerden küçük işletmelere doğru bir eğilim olmuştur (Yuki, 2004: 109-110). Buna bağlı olarak, birçok şirket istihdam stratejisini değiştirerek yeni mezunları part-time ve belirli süreli sözleşmelerle işe almaya

başlamıştır. Bu değişiklikle birlikte, okuldan işe geçişin kurumsal mekanizması da değişmiştir. Bunun sonucunda yeni mezunların istihdamında yaklaşık üçte ikilik bir azalma meydana gelmiştir (Kosugi, 2004: 52-53).

Japonya'da okuldan işe geçiş sisteminin çöküşünün ilk belirtisi ise, okullarla işverenler arasındaki işbirliğinin bozulmasıdır. Böylece, yeni mezunlar, işverenler için öncelikli işçi adayı olma konumunu yitirmişlerdir. 1990'ların sonlarından itibaren Japonya'da okuldan işe geçiş sistemini yeniden kurmak için çeşitli önlemler alınmıştır. Bu önlemler özetle 3 kategoride sınıflandırılabilir. Bu önlemlerden ilki, yeni mezunlar için işgücü piyasasının "serbestleştirilmesi"; iken ikinci ise sürekli öğrenmenin teşvik edilmesidir. Üçüncüsü ve sonuncusu da iş başında eğitimin yaygınlaştırılmasıdır (Yuki, 2004: 110-111).

Yeni mezun olanlar için işgücü piyasasının "serbestleştirilmesi", iş arayanlar ile işverenlerin eylemlerini kısıtlayan çeşitli kural ve düzenlemelerin kaldırılması anlamına gelmektedir. Örneğin, üniversite mezunları için "Üniversite Mezunlarını İşe Alma Sözleşmesi" ve lise mezunları için "Bir Öğrenci Bir Şirket" kuralı bu kapsamda yürürlükten kaldırılmıştır (Yuki, 2004: 111-112).

İkinci önlem, sürekli öğrenmenin teşvik edilmesi kapsamında sadece gençlerin değil tüm nüfusun "istihdam edilebilirliğinin" arttırılmasıdır. Bu hareketin önemli bir boyutunu yükseköğretim, özellikle lisansüstü eğitimin yaygınlaştırılması oluşturmaktadır. Sonuç olarak, Master programına katılan yetişkinlerin sayısı 1991'de 2 200 iken 2002 yılına gelindiğinde 8 400'e yükselmiştir (Yuki, 2004: 112).

Üçüncü önlem olan Japonya'da işbaşında eğitimin tipik örneğini ise, stajlar oluşturmaktadır (Yuki, 2004: 112). Ancak Japonya'da işbaşında eğitim, 1990'ların başında uygulanmaya başlanmıştır. Bununla birlikte, Japonya'da resmi staj programları başlamadan önce, fen ve mühendislik lisans ve lisansüstü programlarında öğrencilerin üretim şirketlerinde pratik eğitim almasını sağlayan dersler müfredata konulmuştu. Fakat bu dersler araştırma laboratuvarlarına ve deneylere yardım için öğrenci gönderme amacı taşıyordu. Bu nedenle, söz konusu derslerin iş deneyimi unsurlarını içermediği için, stajdan farklı olduğu söylenebilir (Kato, 2005:7). 1997'de Bakanlar Kurulu; Çalışma Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Ekonomi, Ticaret ve Sanayi Bakanlığı'nın ortaklaşa uyguladığı staj programları hakkında bir karar almışlardır. Bu kararın ardından staj

programlarını uygulayan üniversite ve liselerin sayısı dikkat çekici bir şekilde artmıştır (Yuki, 2004: 112).

1990'larda Japonya'da yaygınlaşan staj programları, sadece fen ve mühendislik alanlarında değil aynı zamanda beşeri ve sosyal bilimlerde ve en sonunda tüm disiplinlerde uygulanmıştır. Programlar öncelikle lisansüstü düzeyde öğrencinin anadal içindeki çalışmalarına bağlı olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu programların popülerlik kazanmasıyla lisans düzeyine de konulmuştur. Önceleri, 10 gün ve daha kısa süreli ücretsiz stajlar yaygınken son zamanlarda ortalama 1 ay süren ücretli ve müfredatın bir parçası olarak sunulan krediye dayalı stajlar da artış olmuştur (Kato, 2005:7).

Görüldüğü üzere, Japonya'da staj, özellikle üniversite öğrencilerine kendi alanlarında ilgili iş tecrübesi sağlamanın bir yolu olarak 1997 yılında Bakanlar Kurulu tarafından staj teşviki kararı alınmıştır. Bunun ardından, çok sayıda üniversite ve lise başta staj olmak üzere diğer işbaşı eğitimlerin sayısını oldukça arttırmıştır (Yuki, 2004: 112). Bunun sonucunda ise, 1990'ların ikinci yarısından itibaren staj programları Japonya'nın her yerinde yaygınlaşmıştır (Kato, 2005:7).

1.3.3. Sosyalist Ülkeler ve Eski Sovyet Ülkeleri'nde Okuldan İşe Geçiş ve Staj Uygulamaları

AB ve diğer sanayileşmiş batı ülkelerinde gençlerin erken kariyerleri ve okuldan işe geçişleriyle ilgili geniş çaplı araştırmalar bulunurken, geçiş ekonomilerinde gençlerin okuldan işe geçişleri az bilinen / ele alınan bir konu olmaktadır. Piyasa ekonomisine geçiş, diğer unsurların yanı sıra üretim sistemi ve dolayısıyla işgücünün becerilerinde / yeteneklerinde önemli değişiklikler gerektirmektedir. Dolayısıyla geçiş ülkelerinde, kaynakların sınırlı olması, eğitim kurumlarının yapılandırılması ve bu yapılandırmanın işgücü piyasasındaki değişiklikten çoğunlukla daha yavaş olması nedeniyle işgücü piyasasına yeni girenlere nitelik kazandırmak (bunun yanında işgücünün büyük bir kısmının yeniden vasıflandırmak) okuldan işe geçişte önemli bir sorun haline gelmiştir (Kogan ve Unt, 2005 : 220).

Sosyalist sistemde, devlet eğitim sistemini finanse ederek yatırım yaptığı insan sermayesinin etkin kullanımını en üst seviyeye çıkarmak için kurumsal bir sistem geliştirmiştir. Bu kurumsal sistemin bileşenleri şunlardır (Gerber, 2003: 245-247):

i. Tam merkezileşme ve standardizasyon: Sovyet eğitim sistemi devlet tarafından kontrol edilmekteydi ve devlet yetkililerince sıkı bir denetim söz konusuydu.

ii. Katı tabakalaşma ve ağır mesleki vurgu: Sovyet eğitim kurumları, sağladıkları eğitim düzeyi ve türüne göre sınıflandırılmıştır. Savaş sonrası dönemde zorunlu eğitim 8 yıllık süreci kapsıyordu. Sekizinci sınıfı bitiren bireyin dört seçeneği bulunmaktaydı. İlk seçenek, okulu bırakıp düşük nitelikli işlerde işgücü piyasasına girmekti. İkinci seçenek, daha akademik olan 9., 10. ve 11.sınıfa devam etmekti. Üniversite eğitimi almak isteyen gençler bu yolu tercih etmek zorundaydı. Üçüncü bir seçenek de mesleki-teknik okullara gitmekti. Bu okullar, manuel beceriler üzerine eğitim vermekteydi. Dördüncü ve son seçenek ise uzmanlaşmış bir ortaöğretime devam etmekti. Bu okullar teknik ve üst düzey mesleki eğitim vermekteydi. Bu okullarda hemşire, teknisyen, kütüphaneci, pilot gibi alanlarda işgücü yetiştirilmekteydi.

iii. Devlet tarafından yönetilen okuldan işe geçiş: Yüksek düzeyde merkezileşme, standardizasyon ve kurumsal tabakalaşma sayesinde okuldan işe geçiş süreci tamamen devlet tarafından yönetilirdi.

Sosyalist sistemde devlet planlama organları, firmalardan gelen istekleri toplayıp gözden geçirdikten sonra eğitim kurumlarına dağıtırlardı. Bir dağıtım komisyonuna sahip olan eğitim kurumu, her bahar döneminde mezunların dağılımını yapardı. Bu dağılım sonucunda yeni mezunlar yasal olarak atanmış sayılır ve en az 3 yıl o kurumda çalışırlardı. Mezunların bu şekilde zorunlu atanması, eğitim ve ilk iş arasındaki ilişkiyi güçlendirmekteydi (Gerber, 2003: 246-247).

Okullardaki dağıtım komisyonları, devlet yönetiminde olan okuldan işe geçişi temsil etmekteydi. Resmi olarak işgücü piyasası, özel yeteneklerle okuldan mezun olanlar için herhangi bir rol oynamamaktaydı. Zorunlu atama, Sovyet otoriterlerinin amacının da bir göstergesi olmaktaydı. Sovyet yöneticiler, sosyal ve ekonomik hayatın tüm yönlerini kontrol etmenin ve rasyonel planlamanın, piyasa kurumlarına dayanmadan ekonomik büyüme üzerinde daha etkili olacağına inanıyorlardı. Bu mantık, Sovyetler Birliği'ndeki nispeten kıt uzman işgücünün tahsisini sağlamaktaydı. Böylece Sovyet Devleti, işçilerin gelecekteki verimliliği üzerine bir araç olarak eğitim vermekte ve bu yatırımın en azından başlangıçta planlanan verimliliği almayı garantilemiş olmaktaydı (Gerber, 2003: 247).

Sovyet sistemdeki eğitim ve ilk iş arasındaki güçlü bağ, sistemdeki reformların bir sonucu olarak zayıflamaya başlamıştı. İş atamaları sistemi, kaos içine düşmüş ve kargaşa 1980'lerin sonlarına kadar devam etmiştir. 1991 yılında komünizmin çöküşünün ardından sistem terk edilmiştir. Bazı işvereneler eğitimle olan bağlarını devam ettirmelerine rağmen, bu bağlar artık devlet yetkilileri tarafından gerçekleşmiyordu. Bir başka deyişle okuldan mezun olmak artık kişiye iş garantisi sağlamıyordu. Sonuç olarak, devlet tarafından yürütülen okuldan işe geçiş, 1991 yılından itibaren işgücü piyasası tarafından yönetilmeye başlanmıştı (Gerber, 2003: 247-249).

Sosyalist sistemden kapitalist sisteme yönelen geçiş ekonomilerinde işgücü piyasasının bu durumdan olumsuz etkilendiği bir gerçektir (Kesici, 2009 : 409). Eski sosyalist ülkeler, kapitalist sisteme yönelmeleriyle birlikte hem genç işsizliğin en yüksek seviyede hem de iş arama süresinin en uzun olduğu ülkeler arasında yer almaya başladılar (Mills ve Prag, 2014: 16). Geçiş döneminde istihdamda düşüşün ve işsizlikte artışın geçici olması beklenmekteydi. Ancak, yeni ortaya çıkmakta olan özel sektörün istihdam yaratacağı ve işsizliği düşüreceği yönündeki beklentiler gerçekleşmemiştir. Böylece, eski sektörlerde işini kaybedenlerin yeni sektörlerde iş bulma olanakları oldukça sınırlı kalmıştı (Kesici, 2009: 416-417). Bu durum da eski sosyalist ülkelerdeki hem işsizlik oranlarının artmasına hem de işsizlik süresinin uzamasına sebep olmuştur.

Geçiş ekonomilerinde dönüşüm süreci, erken dönüşüm süreci ve istikrar dönemi olarak ikiye ayrılır. Erken dönüşüm sürecine, post-sosyalist ülkelerde, genel ekonomik çalkantı nedeniyle, gençlerin okuldan işe geçişlerinde yaşanan kaos damgasını vurmuştur. Ciddi reformlardan sonra işgücü piyasası ve eğitim kurumları istikrarlı hale gelmiştir (Kogan ve Unt, 2005: 222).[i] Ancak, büyüme ile istihdam/işsizlik ilişkisinin zayıf durumunun devam etmesi bu ülkelerdeki işsizliğin yapısal işsizlik özelliğini taşıdığını göstermektedir. Bu ülkelerdeki işsizliğin genel özellikleri uzun süreli olması ve daha çok gençleri etkilemesidir (Kesici, 2009: 419). Örneğin, Eski Sovyet Ülkelerinden olan Tacikistan'da 2015 yılı itibariyle genç işsizliğinin yetişkin işsizliğinden 1,8 kat; Kırgızistan'da 2,2 kat; Türkmenistan'da 2,5 kat ve Azerbaycan'da 4,1 kat daha fazla olarak gerçekleşmiştir. 2000 ile 2015 yılları arasında Azerbaycan, Kazakistan, Rusya Federasyonu ve Tacikistan'da genç işsizliği oranlarında düşme yaşanırken diğer tüm

[i] Buradaki istikrardan kasıt, işsizliğin büyüme hızında düşüş ve nihayetinde işsizliğin azalma eğilimine girmesidir.

ülkelerde genç işsizliği oranları artmıştır. Örneğin, Gürcistan'da bu süreçte 9 puanlık bir artış yaşanmıştır. Ayrıca, 2009 ve 2010 yıllarındaki ekonomik durgunluk da bu ülkelerde gençleri yetişkinlere göre daha orantısız şekilde etkilemiştir (ILO, 2017: 25).

Deneyim sahibi olmaksızın okuldan ayrılan gençler açısından deneyimsiz olmak, gençlerin işgücüne katılım oranı oldukça düşük olmasına rağmen, işsizlik oranının bu kesimde daha yüksek olmasının en önemli sebeplerinden biridir (Kesici, 2009 : 418). Deneyim eksikliği gençlerin ilk işini bulmada önemli bir engel olduğu için bu ülkelerde birçok kamu istihdam ofisi, işverenlerle yakın işbirliği ile sübvansiyonlu staj uygulamaya koymuştur. Örneğin, Ermenistan ve Rusya Federasyonu'nda sübvanse edilmiş staj uygulamaları genç işsizlikle mücadelede en başarılı aktif istihdam politikaları olarak kabul edilmiştir (ILO, 2017: 45). Çünkü bu ülkelerde yapılan diğer reformların işgücü piyasası çıktıları orta ve uzun vadede sonuç verirken staj programları kısa vadede yetersiz beceri düzeyine sahip gençlerin istihdam olanaklarını arttırarak işgücü piyasasına ilk girişlerinde istihdam edilmelerini kolaylaştırmaktadır (ILO, 2014: xiii).

Rusya Federasyonu'nda sübvansiyonlu stajlar, 18-20 yaş aralığında olup mesleki veya yüksekokul eğitimi almış ve ilk kez iş arayanlar için uygulanmaktadır. Bu bireyler okuldan mezun olduktan sonra 1 yıl içinde kamu istihdam ofisine kayıt olmaları gerekmektedir. Esasen ideal olanı bu tür uygulamalı eğitimin teorik eğitimle birleştirilmesidir. Ancak, Rusya'da bu tür stajlar mezun olduktan sonra iş deneyimi edinmeye odaklanmıştır. Stajyer kabul eden işverenler için stajyerlerin ücretleri ve diğer masrafları devlet tarafından karşılanmaktadır. İşveren ile staj süresi için bir iş sözleşmesi imzalanmaktadır. Ancak, bu sözleşme staj tamamladıktan sonra stajyere iş garantisi vermemektedir (Berglund, 2017: 42).

Ermenistan'da bu program okuldan yeni ayrılan ve meslek deneyimi olmayan genç işsizleri hedef almaktadır. Programın amacı, gençlerin rekabet edilebilirliklerini artırmak ve kalıcı bir iş bulmalarını sağlamak için iş deneyimi kazanmalarına yardımcı olmaktır. Her stajyer için kamu istihdam ofisleri 3 ay boyunca bireyin mesleğinde işbaşında eğitimi garanti altına alan bir işveren bulmaktadır. Program genç işsizler arasında popüler olmakla birlikte finansal kaynakların yetersizliği nedeniyle sınırlı kalmaktadır (ILO, 2017: 46).

Kazakistan'da da benzer şekilde meslek lisesi, meslek yüksekokulu ve üniversiteden mezun olmuş ve iş tecrübesi olmayanlar için sübvansiyonlu staj programları uygulamaya konulmuştur. Amaç, işletmelerde sübvanse edilmiş staj aracılığıyla geçici istihdam sağlanarak gençlerin ilk iş deneyimlerini kazanmalarına yardımcı olmaktır. Sübvansiyonlu staj uygulaması 6 aya kadar sürmektedir (ILO, 2015: 86). Kazakistan'da bu staj uygulamalarının 6 ay daha aynı işveren yanında çalıştırılması yükümlülüğü 2020 İstihdam Yol Haritası'na konulmuştur. Ancak, işverenlerin ısrarı nedeniyle onaylanmamıştır. Bu tür stajlar Gürcistan gibi ülkelerde de uygulanmıştır. Fakat, hiçbir ülkede staj tamamladıktan sonra işveren iş garantisi vereceği yönünde bir düzenleme yer almamıştır (ILO, 2017: 46).

1.3.4. Amerika Birleşik Devletleri'nde Okuldan İşe Geçiş ve Staj Uygulamaları

Amerika, dünyanın en iyi üniversitelerinden bazılarına sahip olmasına rağmen özellikle liseden hemen sonra işgücü piyasasına giren gençler açısından başarısız bir okuldan işe geçiş sistemine sahiptir (Blustein vd., 2000: 3). Okuldan işe geçişte yaşanan sorunlar, hemen her ülkede olmasına rağmen, mesleki eğitimin daha iyi olduğu ülkelerde dezavantajlı durum, gençler için daha az zarar verici olmaktadır (Ryan, 2001: 36). Bu nedenle Amerika'daki gençler, Almanya ve Japonya'daki yaşıtları kadar kariyer seçme ve deneyim elde etme fırsatına sahip değildir (Kazis, 1993: 3).

ABD'de okuldan işe geçiş, ekonomik ve sosyal açıdan marjinal olan gençler için çok daha zordur. ABD'de eğitimden çalışma hayatına geçişi (etnik köken, yerel sosyo-ekonomik durum vb) temel demografik özellikler belirler (Zemsky vd., 1998: 1). Örneğin, Afro Amerikalı lise mezunu gençlerin Avrupalı Amerikalı yaşıtlarına göre işsiz kalma riski 2 kat daha fazladır. Nitekim Osterman'ın 1991'de yaptığı çalışmaya göre, 16 ile 24 yaş arasındaki lise mezunu siyahi gençlerin sadece yüzde 29'u bir işte çalışırken beyazlarda bu oran yüzde 57'dir (Kazis, 1993: 3). Ayrıca ABD'de şehir merkezlerinde yoksulların oturduğu mahallelerde gençler için istihdam olanaklarının daralması, dünyanın en zengin şehirlerinin merkezlerinde Üçüncü Dünya ülkelerine benzer koşullar yaratan birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle ABD'de okuldan işe geçişle ilgili politikaların geliştirilmesinde sosyal etkenler de bulunmaktadır (Blustein vd., 2000: 4).

ABD'de okuldan işe geçiş konusundaki araştırmaların doğmasındaki en büyük etkenlerden bir diğeri de 1970'lerin başlarında başlayan vasıfsız ve yarı vasıflı işçilerin

ücretlerindeki azalmadır. Otomasyon seviyesindeki artış işlerin artık daha verimli şekilde bilgisayarlar ve otomatik sistemler tarafından yapılmasını sağladığı için yarı vasıflı ve vasıfsız işçi ihtiyacı azalmıştır. Ayrıca, diğer ülkelerde işgücü kalitesi son yıllarda artmış ve üretim bu ülkelere doğru kaymaya başlamıştır. Bu durumda ABD'de 1970'lerden itibaren lise mezunları için makul ücret düzeyinde sanayide ve tarımda işler mevcut olsa da, bu fırsatlar giderek daha az ulaşılabilir hale gelmiştir (Blustein vd., 2000: 4).

1990'ların ortalarına gelindiğinde gençlerin tam zamanlı istihdam oranı da düşmüştür. Örneğin, 1980'li yılların başlarında imalat sanayinde tam zamanlı genç istihdamı yüzde 19 iken 1996 yılına gelindiğinde yüzde 14'e düşmüştür. Gençlerin ordudaki istihdamı da bu süreçte üçte iki azalmıştır. (Zemsky vd., 1998: 28-29). 2000'li yıllara gelindiğinde ise, genç istihdamı bazı dalgalanmalara rağmen genel olarak düşme eğilimi göstermiştir. Örneğin, 2000 yılında yüzde 59,7 olan genç istihdamı 2018 yılında yüzde 50,5'e gerilemiştir (https://data.oecd.org, Erişim Tarihi: 09.04.2018).

Üniversiteye devam etmeyen Afro ve İspanyol Amerikalılar işgücü piyasasına ilk kez girenlerin arasında ciddi bir okuldan işe geçiş sorunuyla karşılaşmalarına ek olarak ABD'de okuldan işe geçiş genel olarak tüm gençler için sorun arz etmektedir. Ulusal Gençlik Araştırması sonuçlarını kullanan Osterman, gençlerin otuzlu yaşların başında bile hala işgücü piyasasında mücadele ettiğini ve uzun süreli işsizliğin otuzlu yaşların başında bile yaygın olduğunu tespit etmiştir (Kazis, 1993: 3). İstihdam için yetersiz hazırlık ve okuldan işe geçişi sağlamada yardım eksikliği nedeniyle çoğu Amerikalı genç, işgücü piyasasında ya işsizdir ya da kariyerlerinde ilerleme imkanı olmayan işlerde çalışmaktadırlar (GAO, 1991: 10).

ABD'de okuldan işe geçişle ilgili girişimler için diğer itici güç ise, ülkedeki eğitim kalitesiyle ilgili tartışmalar olmuştur. Eğitim dünyası içinde öne çıkan endişe, işe bağlı gençler[ii] arasında azalan beceri düzeyi olmuştur (Blustein vd., 2000: 4). Eğitimde yeni standartlara duyulan ihtiyaç, Ulusal Valiler Birliği'nin Eğitimde Görev Gücü oluşturduğu 1990 yıllarında eyalet valileri ve Başkan Bush'un katıldığı konferansta kabul edilmiştir. Söz konusu Görev Gücü'nün hedeflerinin çoğu; yaşam boyu öğrenmeye ve transfer

[ii] ABD'nde çok sayıdaki politika beyanına bağlı olarak; liseden sonra yükseköğrenime devam etmeyip işgücü piyasasına girenleri belirtmek için işe bağlı terimi kullanılmaktadır (Blustain ve Juntunen, 2012: 4).

edilebilir becerilerin geliştirilmesine vurgu yapmaktadır. Transfer edilebilir becerileri belirlenmesi için 1990 yılında The Secretary's Commision for Achieving Necessary Skills (SCANS) kurulmuştur (Blustein vd., 2000:10). Komisyon'un yayımladığı raporda istenen yeterlilikler "üç boyutlu bilimsel temel" ve "beş yeterlilik" olmak üzere iki ana grupta toplanmıştır. Bu beceri ve nitelikler üst eğitime devam etmek isteyen veya çalışma hayatına girmek isteyen tüm öğrencilerin kazanması gereken zorunlu yeterlilikler olarak kabul edilmiştir (Doğan vd., 1997: 187).

Tablo 2: Üç Boyutlu Bilimsel Temel

Temel Beceriler	Düşünme Becerileri	Kişisel Nitelikler
Okuma (resim, katalog vb.) Yazma (rapor hazırlama vb.) Hesaplama (maliyet, bütçe vb) Dinleme Konuşma	Yaratıcı düşünme Karar verme Problem çözme Hayalinde canlandırma Nasıl öğreneceğini bilme Akıl yürütme	Sorumluluk Kendine saygı Sosyallik Kendini yönetme Doğruluk / dürüstlük

Kaynak: Doğan vd., 1997: 187.

SCANS raporuna göre, tüm çalışanların hangi düzeyde olursa olsun sahip olması gereken beş yeterlilik ise şunlardır (Doğan vd., 1997: 188):

i. İnsan kaynakları, zaman, para ve materyal cihazlar gibi kaynakları belirleme, organize etme, planlama, tahsis etme, etkili ve verimli kullanma becerisi geliştirme

ii. Bir ekibin üyesi olma,

Yeni becerileri başkalarına öğretebilme,

Liderlik yapma,

Anlaşmaya istekli olma,

Özgeçmişi farklı bireylerle çalışma,

Başkaları ile işbirliği içinde çalışabilme,

iii. Bilgiyi toplama ve kullanma,

Bilgiyi toplama ve değerlendirme,

Bilgiyi organize etme ve kullanabilecek şekilde hazır bulundurma,

Bilgiyi yorumlama ve iletme,

Bilgiyi işlemek için bilgisayar kullanma,

iv. Karmaşık sistemleri anlama,

Sistemleri geliştirme veya tasarlama

v. Çeşitli teknolojilerle çalışma,

Teknolojiyi seçme,

Teknolojiyi işlemlere uygulama,

Makine ve cihazların bakımını yapma ve arızaları bulma.

Komisyon ayrıca, SCANS becerilerinin mesleki eğitim dahil olmak üzere federal olarak finanse edilen tüm eğitim programlarına dahil edilmesini önermektedir (Kazis, 1991: 9). Bununla birlikte ABD'de okuldan işe geçiş, hem kamu politikasına hem de kamu yatırımlarına konu olmuştur. (Zemsky vd., 1998: 39). Tüm reform çalışmaları Başkan Clinton'un politik platformunun bir parçası olmuştur. Nihayetinde Kongre'den geçen 1994 tarihli Okuldan İşe Fırsatlar Yasası (The School To Work Opportunities Act (STWOA)) Başkan tarafından imzalanmıştır. STWOA tarafından sağlanan Federal Finansman yeni okuldan işe geçiş programlarının geliştirilmesine de izin vermiştir (Blustein vd., 2000:13).

Okuldan işe geçiş için yapılan yatırımlardan ilki liselerde uygulanan kariyer akademileridir. Kariyer akademileri, belirli bir endüstriye odaklanan "okul-içinde-okul" programlarıdır (Blustein vd., 2000:14). Bu akademiler yerel düzeyde geliştirilen ve daha sonra federal düzeyde destek alan başarılı girişimlerin ana örneğidir. Tek bir endüstri alanında (sağlık, elektronik, grafik tasarım gibi) müfredat ve etkinliklerle birlikte akademik ve mesleki eğitim birleştirilmeye çalışılmaktadır. Kariyer akademilerinin hedef kitlesini ise, okulu bırakma konusunda risk altında olan gençler oluşturmaktadır (Zemsky vd, 1998 :46). Bu nedenle kariyer akademileri hem okuldan ayrılmayı önleme hem de kolejlere hazırlık programları olarak kabul edilmektedir. Örneğin, Kaliforniya'daki akademi mezunlarının üçte ikisi eğitimlerine devam etmişlerdir. Programlar geleneksel

liseye göre öğrenci başına daha maliyetli olmasına rağmen daha geniş yankısı olan bir model olmuştur (Kazis, 1993: 8).

ABD'de öğrencilerin okula devam etmelerini ve daha çok çalışmalarını teşvik eden bir diğer strateji de Sözleşme (Compact) stratejisidir. Bu stratejide istihdam vaadi, gençlerin okulda kalmalarını ve daha çok çalışmalarını teşvik etmek için kullanılmaktadır. İş ve maddi yardım için uygunluk, okula devam ve öğretmenlerden iyi tavsiye almaya bağlıdır. Bu modelin kendisi esasen okul ve işe dayalı öğrenmeyi bütünleştirme girişimi değildir. Önceliği ne sınıf eğitimi ne pedagoji ne de işbaşında öğrenme stratejisidir. Öncelikli amacı, gençlerin okula gitmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin bir şeyler öğrenmelerini sağlamak için de istihdam ve yükseköğretim kullanılmaktadır (Kazis, 1993: 9-10).

ABD'de okuldan işe geçiş kapsamında öncelikli hedefi mesleki eğitim öğrencileri olan 2+2 programlar olarak da bilinen teknik hazırlık programları (tech-prep programs), genellikle lisenin son 2 yılı ile halk kolejlerinin ilk iki yılını birleştirir (Blustein vd., 2000:14). Amaç lise programlarını daha ileri noktalara getirerek okuldan işe geçişi sorunsuz hale getirmektir (Kazis, 1993: 8). İlk iki yılını lisede geçiren gençler sonraki iki yıl boyunca yükseköğretime ve çıraklık programlarına geçerler. Eğitim sonunda ise öğrencilere iki yıllık önlisans diploması veya sertifikası verilir (Zemsky vd., 1998: 45).

Diğer bir okuldan işe geçiş programı okulların işlettiği işletmelerdir. Burada okullar bir işletmeyi yürütmekte, öğrenciler de mal ve hizmet üretmek için gerekli faaliyetleri gerçekleştirmekte, ürettiklerini pazarlamakta ve satmaktadır (Blustein vd., 2000:14). Ülke genelinde daha çok kırsal kesimde yaygın olan bu modelde liseler restoran, çocuk bakım merkezleri, çiftlikler, oto tamir atölyeleri gibi işletmeleri yönetir. Bu küçük işletmeler genellikle mesleki eğitim programlarına bağlıdır. Okulların işlettiği bu işletmelerde öğrenciler sınıfta öğrendiği bilgileri gerçek dünyada gerçek işletmelerde uygulama olanağı bulmaktadır (Kazis, 1993: 10).

ABD'de işyerini öğrenme ortamı olarak kullanan bir diğer model ise gençlik çıraklık programlarıdır (Blustein vd., 2000:14). Okuldan çıraklığa (school-to-apprenticeship programs) ismi verilen bu programlarda eyalet ya da federal çıraklık ajanslarına kayıtlı anlaşmalar çerçevesinde meslek içi eğitim ve sınıf eğitimi birleştirilir. Bu programlar, lise öğrencilerine yarı zamanlı çıraklık imkanı sunar. Öğrenciler mezun olduktan sonra tam zamanlı çıraklığa devam ederler (GAO, 1991: 13).

ABD'de çıraklık gençleri eğitmek ve okuldan işe geçişlerini sağlamak için çok fazla kullanılmasa da çıraklık tipi bir program olan işbirlikçi eğitim (ccoperative education) okuldan işe geçişte resmi bir köprü görevi görmektedir (GAO, 1991: 11). İşbirlikçi eğitim, mesleki eğitim programlarının bir parçası olarak okullar tarafından yürütülmektedir. İşverenler de genellikle 12.sınıf öğrencilerine mesleki alanlarına göre yarı zamanlı iş sağlamaktadır. (Kazis, 1993: 10-11). Bu istihdam imkanı halk kolejleri için 1 dönem; liseler için 1 yıldır (GAO, 1991: 12).

Sınıftaki mesleki eğitmen ya da okulda görevli bir koordinatör işe yerleştirmeyi düzenlemekte ve bir eğitim planı hazırlamaktadır. Söz konusu bu eğitim planında işverenin öğretmesi gerekenler ile öğrencinin öğrenmesi gerekenler açıkça belirtilmektedir (Kazis, 1993: 11). Bu hedefler hem genel istihdam edilebilirlik becerilerini hem de özel olarak mesleki becerilerini kapsamaktadır. Lise koordinatörleri genel olarak ortalama 15-20 öğrenciden sorumluyken; halk kolejlerinde ise, 50-60 öğrenciden sorumludur. Koordinatörlerin görevleri ise, öğrencilere ve işverenlere yardımcı olmak ve işyerinde öğrencileri denetlemektir (GAO, 1991: 12).

İşbirlikçi eğitim, işbaşında eğitim, eğitim anlaşmaları, yazılı öğrenme hedefleri ve performans değerlendirmesi gibi özellikleri bakımından Alman çıraklık sistemine benzemektedir. Ancak, iki sistem arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle, Alman çıraklık sisteminde katılım daha uzun bir süreci kapsamaktadır. Eğitimin içeriği ise, ulusal endüstrilerde tanınmış standartlar tarafından yönlendirilir. Ayrıca Almanya'da çıraklar, ulusal olarak düzenlenen final sınavlarına girer ve bu sınavı geçtiklerinde kendilerine ulusal olarak tanınan sertifikaları verilir (GAO, 1991: 12-13).

Okuldan işe geçişi sağlamanın yollarından biri olan staj, ABD'ye İngiliz kolonileri tarafından taşınmıştır. Sömürge olan Amerika'da staj, mesleki eğitimin temelini oluşturmaktaydı. Amerika'nın staj yaklaşımının özünde, kolonilerde var olan koşullar ve onların özel ihtiyaçlarını karşılamak için İngiliz geleneklerinin modifiye bir yansıması olmuştur (Sides ve Mrvica, 2007: 7). ABD'de ilk akademik anlamda staj hareketi ise 1906 yılında Cincinnati Üniversitesi'nde uygulanmıştır (Henry vd., 1988: 28).

Stajın, son 30 yılda öğrenciler ve işverenler arasında popülaritesinde ve algılanan değerinde bir patlama olmuştur. Örneğin 1980'de ABD'de her 36 öğrenciden sadece biri mezuniyetten önce staj yaparken 2000'li yıllara gelindiğinde bu oran dörtte üçe çıkmıştır

(Coco, 2000: 41). Bir başka ifadeyle ABD'de son 30 yıllık süreçte ABD'de staj yapan öğrenci sayısı da artmıştır. Örneğin, 1980'de işletme bölümü öğrencilerinin sadece yüzde 3'ü mezun olmadan önce staj yaparken 2000'e geldiğimizde yüzde 75'i staj yapmıştır. Staj programlarının lisans programları için önemli bir katkı sağladığı ve öğrencileri gelecekteki kariyerlerine hazırlamada temel bir rol oynadığı kabul edilmiştir (Hurst ve Good, 2010: 175- 177).

ABD'de üniversiteler, işverenlerin taleplerine ayak uydurmak için mücadele ederken, sürekli olarak müfredatı işverenler için değerli olacak şekilde adapte etmek zorunda kalmışlardır (Hurst ve Good, 2010: 176). Çalışmalar, işverenlerin küresel alanda rekabet edebilmesi için okulların eğitim odağının değişmesi gerekliliği noktasında birleşmiştir (White ve Griffith, 1998; 103). 1990'lı yıllardan itibaren ABD'de küreselleşme eğilimi ile birlikte uluslararası eğitim de gelişmiştir (Zhang, 2012: 63). Bu bağlamda küresel çapta kullanılan becerilerin arttırılması ve geliştirilmesi için ABD'de uygulanan bir diğer yöntem de uluslararası iş deneyimidir. John K. Rayns, uluslararası staj deneyimi yoluyla eğitimini tamamlayan öğrencinin eğitimi boyunca öğrendiği kavramları uygulayabilen uluslararası anlamda yetenekli mezunlar olacağını belirtmiştir (White ve Griffith, 1998; 108). Esasen uluslararası stajın ABD'de uzun bir geçmişi vardır. 2.Dünya Savaşı'ndan sonra ABD'de uluslararası eğitim ve çok kültürlü eğitim uygulanmaya başlanmıştır. Daha sonra Amerikan Fon Birliği ve Uluslararası kuruluşlar üniversite öğrencilerinin Avrupa ülkelerinde çalışmaları için birçok uluslararası staj programı düzenlemiştir (Zhang, 2012: 63).

Görüldüğü üzere dünyanın her yerinde gelişmekte olan ülkeler kadar gelişmiş ülkelerde bile okuldan işe geçiş önemli bir sorundur. Okuldan işe geçişi zorlaştıran sebepler ise çeşitlilik göstermektedir.

1.4. Okuldan İşe Geçişi Zorlaştıran Nedenler

Okuldan işe geçiş sürecinin sorunsuz bir şekilde sağlamak isteyen siyasetçilerin tek bir unsur değil, birçok faktörü bir arada değerlendirmesi gerekmektedir. Çünkü, bir ülkede uygulanan ekonomi politikalarından eğitime kadar pek çok faktör okuldan işe geçişi zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde okuldan işe geçişi zorlaştıran nedenler anlatılacaktır.

1.4.1. Uygulanan Ekonomi Politikaları ve Ekonomik Krizler

Günümüzde dünya gelirindeki artış çoğunlukla işgücü verimliliğindeki artıştan kaynaklanmaktadır. Nitekim, ILO'nun 2008 yılındaki "Küresel İstihdam Eğilimleri" raporuna göre, 2007 yılında küresel büyüme devam ederek dünyadaki toplam gelir yüzde 5,3 oranında artmıştır. Daha önceki yıllara benzer şekilde, işgücü verimliliği sayesinde yaşanan bu artış, istihdam oranlarındaki artıştan daha fazladır. Daha çok verimlilik artışıyla sağlayan ekonomik büyüme nedeniyle 2006'dan 2007 yılına gelindiğinde yüzde 6 olan küresel işsizlik oranı değişmemiştir. ILO raporundaki bu genel değerlendirmeye göre, küresel işsizlik sorunu çözülememektedir. Örneğin, 1997 yılından 2007 yılına kadar dünya ekonomisinin yüzde 4,2 oranında büyümesine rağmen, işsizlik oranı yüzde 6,1'den ancaj yüzde 6'ya düşürülebilmiştir. (Erdayı, 2009 : 136-137). Bir başka deyişle, dünya bir bakıma "istihdamsız büyüme süreci" yaşamaktadır. Bu nedenle son yıllarda meydana gelen ekonomik büyüme, verimlilik artışı üzerinde önemli pozitif bir etki yaratırken, istihdamın genişlemesinde aynı etkiyi göstermemiştir (İzgi ve Arslan, 2008: 4).

İstihdam yaratmayan bu ekonomik büyüme, işgücü piyasasına yeni giriş yapan gençleri doğrudan etkilemektedir. Nitekim, 1997-2007 yılları arasında genç işgücü yüzde 4,4 artarak 577 milyondan 602 milyona çıkarken, genç işsizliği oranı ise, aynı yıllarda yüzde 10,9'dan yüzde 11,9'a çıkmıştır. Buradan, dünyadaki genç işgücünün, genç istihdamdan daha hızlı arttığı sonucuna ulaşılabilir. Bu bağlamda, dünyada işgücü piyasasına yeni giriş yapanlara yetecek kadar istihdam yaratılmamaktadır, denilebilir. Bu durum da, gençlerin işgücü piyasasına girişte büyük sorunlarla karşılaştığını ortaya koymaktadır (Erdayı, 2009: 137-138).

Özellikle, 1980 yılından sonra, küreselleşmenin etkisiyle birlikte, teknoloji alanında meydana gelen gelişme ve yenilikler; her alanda olduğu gibi çalışma hayatına ve işgücü piyasasına da doğrudan etki etmiş ve çeşitli değişikliklere neden olmuştur (Murat ve Şahin, 2011b : 95). Nitekim günümüzdeki okuldan işe geçiş süreci, 2. Dünya Savaşı sonrasındaki ekonomik yükselme (Altın Çağ) döneminde gençlerin yaşadığı tipik tam zamanlı eğitimden sorunsuz bir şekilde tam zamanlı işe geçişin yaşandığı dönemle karşılaştırıldığında daha çeşitli ve daha karmaşık hale gelmiştir. Esasen, 1980'den sonra ekonomide yaşanan iniş ve çıkışlar istihdam üzerinde etkili olmuştur (Müller ve Gangl, 2003 : 1).

Gençler, durgunluktan yetişkinlerden daha fazla etkilenme eğilimindedir. Sorun sadece gençlerin işsizlik oranlarının kriz sırasında yetişkin oranlarından daha fazla artması değildir. Asıl sorun gençlerin krizden etkilenme konusunda yetişkinlere göre daha hassas olmaları ve bu etkilerin daha uzun süre sürmesidir. İşgücü piyasasına yeni giren gençler, yaşamlarını biçimlendiren bu aşamada krizden yetişkinlere göre daha fazla etkilenmeleri muhtemeldir. (O'Higging, 2010: 1). Kriz ortamında iş kaybı ve uzun süreli işsizlik ile başa çıkma tüm işgücü için zordur. Ancak, düşük eğitimli gençlerin işgücü piyasasındaki ilk deneyimlerinin başarısızlığını telafi etmek zor olmakla birlikle bu durum, gençler üzerinde uzun süreli "*yara izi bırakıcı*" etkilere de sebep olabilmektedir (OECD, 2010a,15). Çünkü, uzun süreli işsizlik ve hareketsizlik, özellikle düşük vasıflı ve deneyimsiz gençlerin istihdam edilebilirliklerini kalıcı olarak azaltabilmektedir (OECD, 2010b: 24).

Scarpetta ve arkadaşlarının 2010 yılında genç insanları göz önüne alarak yaptıkları çalışmada, krizlerin okuldan işi geçişi etkileyen bir dizi yapısal sorunu daha da ağırlaştırdığını vurgulamışlardır. Ekonomik kriz sırasında GSYİH'daki düşüş -birkaç ay sonra- işgücü talebi azalmasına dönüşmektedir. Bu süreçte okuldan ayrılanlar, daha az boş yer için daha fazla iş arayanla rekabet etmek zorunda kalmaktadır (Choudhry vd., 2010: 4). Ayrıca bu süreçte işverenler de yeni personel alma konusunda daha seçici davranmaktadır (OECD, 2010a: 9).

Japonya'nın "1990'ların kaybedilmiş 10 yıl" olarak adlandırdıkları deneyimi, kriz sırasında işgücü piyasasına giren genç nesillerin uzun süren etkilerini göstermektedir. Geçiş sürecinde ömür boyu istihdam ve okul-firma bağlantılarının azalan önemi ile genç işsizliği Japonya'da 1990'ların sonları ile 2000'li yılların başında belirgin bir artış göstermiş olup uzun süreli genç işsizliği bu dönemde ikiye katlamıştır (OECD, 2010a: 22). Genda ve arkadaşlarının 2008 yılında yaptığı çalışmada, işsizlik oranlarının düşük nitelikli Japon gençleri üzerinde iz bırakıcı etkilerinin uzun sürebileceği ileri sürülmektedir. Japonya'da işletmeler yeni işe alımlarını, okullar ile aralarındaki kurumsal ağlar sonucu okullardan yeni mezunlardan yapmaktaydı. Bu sistem, Japonya'daki okuldan işe geçişin temel özelliğiydi. 1990'lı yıllarda uzun süren ekonomik durgunluk döneminde bu şekildeki işe alımlar azalmış ve okuldan ayrılanların çoğu işsiz kalmasına

neden olmuştur. Büyüme yeniden başladığında işverenler yeni mezunları okullardan işe almaya geri dönmüşler ve işsiz genç bir nesil yaratılmıştır (OECD, 2010b: 32).

Ekonomik kriz sonrasında iyileşme döneminde bile genç işsizliği oranları düşmemiş ve çoğu işsiz genç uzun süreli işsizliğe maruz kalmıştır. Okuldan işe geçişte başarısız geçişin gençlik üzerinde uzun süren kalıcı etkilere yol açmaması ve ekonomik iyileşme döneminde iş bulma şanslarını arttırmak için becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olmak ve iş aramalarını desteklemek gerekmektedir (OECD, 2010a: 4;22).

Yüksek işsizlik döneminde ayrıca gençler, işgücü piyasasının olumsuz etkilerinden kaçınmak için eğitime devam etme kararı verebilmektedirler. Deneyimler, ekonomik kriz dönemlerinde gençlerin iş aramak yerine eğitime devam etmeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Örneğin, Kanada'da ekonomik durgunluk döneminde lise sonrası yükseköğretime kayıt oranları 2008 krizi sonrasında yüzde 4 artmıştır (OECD, 2010b: 32; 86)

İstihdama dayalı bir ekonomik büyüme sağlandıktan sonra okuldan işe geçiş sürecini kolaylaştıracak en önemli konu eğitim sisteminin işgücü piyasası gereklerine uygun olarak düzenlenmesidir. Özellikle gençler, işgücü piyasasına ve güvenceli yüksek kazançlı işlere erişim olanaklarına yeterince sahip olmadığından, gençlerin bu konuda desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Eğer bu destek sağlanmazsa, gençler yetersiz eğitim ile güvencesiz, düşük kazançlı işler ve yoksullukla çevrelenen bir döngüden çıkamayacaklardır (Erdayı, 2009: 142). Bu bağlamda okuldan işi geçişi zorlaştıran bir diğer etken eğitim sisteminin yetersiz olmasıdır.

1.4.2. Eğitim Sisteminin Yetersizliği

Bireyin işgücü piyasasındaki başarısı, elindeki kaynaklara ve bu kaynakları iyi/olumlu bir işgücü piyasası konumuna dönüştürecek şansı olup olmadığına bağlıdır. Tüm sanayileşmiş batı ülkelerinde, özellikle daha önce hiç iş deneyimi olmayan ve işgücü piyasasına yeni girenlerin mesleki başarısı, eğitim ile şekillenmektedir (Kogan ve Unt, 2005 : 219-220). Çünkü okuldan yeni mezun olan ve ilk kez iş arayan birey için eğitim, beşeri sermayesinin tek bileşenini teşkil etmektedir (Murat ve Şahin, 2011c: 50). Stiglitz'e (1975) göre eğitim, bireysel beceri ve yeteneklerine göre kişileri sınıflandırmanın bir yolu olabilir. Burdett ise (1978) buna ek olarak, eğitimin aynı

zamanda öğrencilere bilgi sağlamanın aracı olduğunu belirtmiştir (Bratberg ve Nilsen, 2000: 911).

Batılı ülkelerde çok sayıda ampirik araştırma, okul ve çalışma hayatı arasındaki sürenin eğitim düzeyi yüksek olanlarda daha kısa olduğunu ortaya koymuştur (Bratberg ve Nilsen, 2000: 911). Nüfusun eğitim düzeyi yükseldikçe, işsizlik oranlarında düşme, işgücüne katılma oranlarında yükselme eğiliminin olduğu gözlenmesine rağmen bazı ülkelerde eğitim düzeyi yüksek olmasına rağmen, işsizlik oranları daha yüksektir (Kavak, 1997: 24). Bunun nedeni ise, eğitim düzeyinin mesleki çıktıları nasıl ve hangi ölçüde etkilediğinin ülkeler arasında farklılıklar göstermesidir. Bulgular da göstermektedir ki, eğimin istihdama etkisi, eğitim sisteminin kurumsal düzenlemeleri ve eğitimle işgücü piyasası arasındaki ilişkiye bağlıdır (Kogan ve Unt, 2005 : 219-220). Buna rağmen, eğitim kurumları ve işgücü piyasası arasındaki ilişki her zaman maksimum düzeyde gerçekleşmeyebilir. Bu durumda çeşitli sebeplerle açıklanmaktadır:

i. Eğitim kurumları ile sanayi kuruluşları arasındaki ilişkinin zayıf oluşu,

ii. İşgücü piyasalarının genç işgücünü içine alabilme kapasitesinin yetersiz oluşu,

iii. İhtiyaç duyulan nitelik ve becerilere sahip bireylerin arz ve talepleri arasında bir dengesizliğin oluşu,

iv. Eğitim programları ile bireylere yeterince uygulamalı eğitim verilememesi ve tecrübe kazandırılamaması,

v. İşletmelerde değişim ve gelişmeler ile eğitim programları arasındaki bağın zayıf oluşu,

vi. Yapısal bazı faktörler sebebiyle eğitim programlarının ihtiyacı karşılayamaması (Finch, 1998: 2).

Bütün bu nedenlerin arkasında sosyo-ekonomik, demografik, kültürel ve teknolojik değişimler yatmaktadır. Bu değişimler eğitim kurumlarının programlarını işgücü piyasasının gereksinimlerine göre düzenlemelerini güçleştirmektedir (Gündoğan, 2005: 111).

Okuldan ayrılanların işe yerleşmesinde nitelikler önemli bir kriterdir. Temel eğitim ve mesleki eğitimden edinilen bilgi ve beceriler kariyer ve mesleki gelişimin temel unsurlarını oluşturur (Wolbers, 2014 : 167). Gençleri işgücü piyasasına hazırlayarak işsizliğin azaltılmasında etkili olan eğitim sistemini düzenlemedeki temel amaçlardan biri okuldan işe geçişi kolaylaştırmaktır. Bu nedenle, eğitim sistemleri düzenlenirken her ülke kendine ait kültürel, sosyal ve ekonomik ve siyasi geçmişle birlikte demografik özellikleriyle işgücü piyasası yapısını da dikkate almalıdır. Dolayısıyla, tek bir eğitim sisteminin doğruluğundan veya geçerliliğinden bahsedilemez. Ülkenin kendi ihtiyaçları, eğitim sistemi düzenlemelerinde en önemli unsuru oluşturmalıdır. Çünkü gençler ancak bu sayede eğitim sistemi içinde kendilerine en uygun olan yönelimi belirleyebileceklerdir (Murat ve Şahin, 2011c: 51-52). Bu nedenle okuldan işe geçiş sürecinde etkin bir rol oynayan eğitim sistemleri, ülkelerdeki genel ve mesleki eğitimin yapısına, zamanlamasına ve aralarındaki ilişkiye göre farklılık gösterdiği için geçiş süresi de ülkeden ülkeye çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, Almanya, İsviçre, Danimarka gibi dual sistemin güçlü olduğu ülkelerde, öğrenciler erken yaşlarda akademik ya da mesleki eğitim arasında bir tercih yaparlar. Fransa, İtalya ve İspanya gibi ülkelerde, mesleki eğitim okulda verilip genellikle okul ile iş arasında kurumsal bir bağ bulunmaz. ABD'de ve Japonya'da ise, temel eğitim düzeyinde mesleki eğitim verilen gençler çok küçük bir oranda kalmaktadırlar (OECD, 1999: 82).

Eğitim sisteminin istihdam açısından sağlayacağı katkı, eğitim tamamen piyasanın gereklerine yönelik planlanması değil, öncelikle eğitimin niteliğinin arttırılması ve eğitim sisteminin bir bütün olarak ele alınıp geliştirilmesine bağlıdır. Bununla birlikte, gençlerin işgücü piyasasına hazırlanmaları modern toplumların temel hedeflerinden birisi olmuştur. Devlet, eğitim sistemi ve gençlerin doğrudan işgücü piyasasıyla ilişki kurmalarını sağlayacak programlar aracılığıyla, bu süreçte en önemli rolü oynamaktadır. Modern toplumların bu alanda iki temel hedefi bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bütün gençlere işgücü piyasasının ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve mesleki yeterlilik sağlayacak eğitim fırsatı sağlamak; diğeri ise, 1 yıldan uzun süreli işsiz olan gençlerin oranını, onların gençlerin işgücü piyasasından kopmalarını engelleyecek programlar ile azaltmaktır. Ancak, her iki hedefe ulaşmak için etkin bir eğitim sistemine gereksinim duyulmaktadır (Gündoğan, 2005: 109).

Okuldan işe geçişte önemli bir yeri olan eğitimin bu süreçte önemli olan 3 temel fonksiyonu ise şu şekildedir:

i. *Beceri kazandırma fonksiyonu:* Eğitim öncelikle öğrencilere genel ve özel becerilere kazandırarak ve öğrenme kabiliyetini geliştirerek onları daha yetenekli hale getirmektedir. İnsan Sermayesi Teorisi'ne göre, her ilave eğitim yılı bireyin niteliğini arttırmaktadır. Bu etki, eğitim ve ücret arasındaki ilişkiden hesaplanabilir.

ii. *Seçme fonksiyonu:* İşverenlerin işe başvuranların sahip oldukları beceriler konusunda tam bir bilgiye sahip olmaları güçtür. Her ne kadar aynı eğitimi alanların homojen olmaları beklenemezse de okul eğitimi, bireylerin sahip oldukları bilgi ve beceriler konusunda bir gösterge olarak kabul edilebilir.

iii. *İşlere yönlendirme fonksiyonu:* Eğitim okuldan mezun olduktan sonra gençleri değişik işlere yönlendirmektedir (Gündoğan, 2005: 110).

Bu fonksiyonlar birbirinden ne kadar faklı görünseler de aslında birbirini tamamlar niteliktedirler. Bir fonksiyon gerçekleşmeden bir diğeri var olamaz. Eğer eğitim, öğrencilere beceri kazandırmazsa ve işverenler de bu becerilere dayanarak onları seçmezlerse, işlere yönlendirme fonksiyonunu da yerine getiremez. Dolayısıyla bu üç fonksiyon birbirini tamamlamaktadır ve güçlendirmektedir (Gündoğan, 2005:110).

İstihdam yaratan bir ekonomik büyüme sağlandıktan sonra politika uygulayıcıların okuldan işe geçiş sürecini kolaylaştırmak ve bu süreci kısaltmak için uygun eğitim politikalarını yürürlüğe koymaları gerekmektedir. Bunun için sadece piyasa gerekleri değil mesleki eğitimden genel ve yaygın eğitime kadar tüm eğitim programlarının ve bu programları uygulamakla görevli eğitim kurumlarının bir bütün olarak ele alınıp kalitesinin arttırılması gerekmektedir. Bu amaçla eğitim sistemlerinin ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda yetersiz kalmaması için demografik, sosyo-ekonomik, teknolojik birçok toplumsal unsuru göz önüne alınması gerekmektedir. Ancak her ne kadar istihdama dayalı ekonomik büyüme sağlansa ve eğitim sistemi yeterli seviyede olsa da kimi zaman işgücü piyasasının kendine has özellikleri nedeniyle de okuldan işe geçişi zorlaştıran etmenler olabilmektedir. Bu etkenler de işgücü piyasası politikaları özellikle aktif istihdam politikaları ile önlenmeye çalışılmaktadır.

1.4.3. Aktif İstihdam Politikalarının Yetersizliği

Aktif istihdam politikaları temel olarak, işgücü piyasasındaki ve eğitim sistemindeki aksaklıkları giderici rol oynamaktadır (Erdayı, 2009:148). Esasen aktif istihdam politikaları, çok sayıda ve birbirinden farklı programların oluşturduğu bir bütünü ifade etmektedir. Bu programların bir kısmı, işgücü piyasasının talep yanını düzenlerken diğer kısmı ise, arz yanlı düzenlemeleri içermektedir (Kapar, 2005 : 346).

Doğrudan istihdam yaratmaya yönelik talep yanlı aktif istihdam politikaları gençlerin okuldan işe geçişini kolaylaştırmada önemli bir işlev üstlenmektedir. Örneğin, işgücü piyasasına yeni katılan bu gençleri de hedef grubu olarak ele alan kamu istihdam programları, katılımcılara çalışma deneyimi kazandırarak, çalışmanın gerektirdiği disiplin ve işleyişe bireyi hazırlamaktadır. Böylelikle, düzenli istihdama geçiş kolaylaştırılmakta ve desteklenmektedir (Kapar, 2005: 347). İşsizleri bizzat kamunun istihdam etmesine dayanan bu programlar, ayrıca işgücü piyasasına yeni giren deneyimsiz genç bireye iş tecrübesi kazandırmakta ve ileride herhangi bir programa ihtiyaç duymadan iş bulmalarını da sağlamaktadır (Seçer, 2006 : 88). Ancak, Fransa'da yapılan bir araştırmada bu programların doğrudan okuldan geçişi azaltmada etkili bir politika olmadığı saptanmıştır. Fakat, aktif istihdam politikaları zaten genç işsizliği ortadan kaldırma iddiasında olmayıp uzun dönemli işsizlik durumunda bu gençlerin piyasadan kopmamalarını amaçlamaktadır. Bu açıdan, söz konusu programlar, genç istihdamını artırmaya yönelik ikincil derecede önem taşıyan bir politika olarak değerlendirilmelidir (Erdayı, 2009: 150).

Talep yanlı istihdam politikalarından bir diğeri ise, ücret sübvansiyonlarıdır. Bu sübvansiyonlar, çoğunlukla işletmelere veya ender de olsa bireylere devlet tarafından ödenen finansal teşviklerdir. Bu teşvikler, gençler gibi dezavantajlı olan bireylerin istihdamını arttırmak adına nadiren de olsa kullanılan bir yöntemdir (Erdayı, 2009: 150). İşgücüne verilen ücrette bir azalma olmadan, işgücü maliyetlerini azaltarak işverenlere verilen bu destekler farklı şekillerde ödenmektedir. Örneğin, işgücüne verilen ücretin tamamı veya bir bölümü işverenlere devlet tarafından ödenebilmektedir. Ayrıca, sosyal güvenlik katkı oranının azaltılması, vergi indirimi gibi benzer ayrıcalıklar da sağlanabilmektedir (Kapar, 2005: 359). Ücret sübvansiyonları iki açıdan okuldan işe geçiş sürecini kolaylaştıracaktır. İlk olarak, ilave işçi maliyetleri azaltılmasına katkı

sağlayan bu teşvikler diğer yandan da, işverenlerin deneyimsiz olmaları nedeniyle bu gençlere olumsuz bakışını gidermede etkili olabilmektedirler.

Aktif istihdam politikalarının çoğunluğunu oluşturan arz yanlı programların, istihdam yaratma gibi bir işlevi yoktur. Bu politikaların temel işlevi, işgücü piyasasında mevcut var olan işlere işsizleri yerleştirmektir. Bu anlamda arz yanlı politikalar, yeni işler yaratmak yerine, işsizleri var olan işlere yönlendirmektedir. Böylece, söz konusu bu politikalar özel grupların istihdamını kolaylaştırmaktadır (Kapar, 2005 : 346).

Arz yanlı istihdam politikaların ilki rehberlik ve danışmanlık hizmetleridir. Gençlerin okuldan mezun olmadan önce ya da mezun olduktan sonra rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinden faydalanmaları büyük önem arz etmektedir. Bir çok ülkenin genci rehberlik ve danışmanlık hizmeti ile sağlanan işgücü piyasası bilgilendirmesinden yoksundur. Bu durum, bu gençlerin okuldan işe geçişini zorlaştırmaktadır. Gençlerin mevcut alternatiflerin bilincinde olması adına rehberlik ve danışmanlık hizmetleri gelişmiş ülkelerde yaygınlık kazanmaktadır. Bu ülkelerde rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, eğitim sitemi içerisinde verilebileceği gibi işgücü piyasasına girdiklerinde kamu istihdam ofisleri aracılığıyla da verilebilmektedir (Erdayı, 2009: 154).

Rehberlik ve danışmanlık hizmetleri gençlerin sahip olduğu bilgi ve beceriyi en iyi şekilde kullanabilecekleri ve okuldan işe geçiş sürecini tamamlayacakları bir istihdama ulaşmalarını sağlamaktadır. Aslında olması gereken, bu hizmetlerin öğrencilere mezun olmadan eğitim dönemlerinde verilmeye başlanmasıdır. Böylece öğrencilere eğitim süresince işgücü piyasasındaki işlerle ilgili bilgi verip onların en uygun işe yerleşmesine yardım edilmesidir. Gençler okuldan mezun olduktan sonra ise, iş arama destekleri ile mesleki danışmanlık birlikte verilmelidir (Erdayı, 2009 : 154). Mesleki danışmanlık ve iş arama hizmetleri gençlere aynı anda verildiğinde gençlerin okuldan işe geçişi süreci daha sorunsuz olacak ve iş arama maliyetleri düşecektir.

İşe yerleştirme programları da okuldan yeni mezun olan gençlerin istihdama yerleşmeleri açısından önemli olan diğer bir arz yanlı aktif istihdam politikasıdır. Bu istihdam kurumları, gençleri uygun işler ve alternatifler hakkında bilgilendirerek işe yerleştirmekte ve bunun sonucunda istihdamın gelişmesinde de olumlu bir rol oynamaktadırlar. Bu kurumlar, özellikle bilgi akışının ve işgücü piyasasına ilişkin nitel ve nicel bilgilerin kullanıcılara aktarılmasını sağlayarak işgücü piyasasının işleyişindeki aksaklıkların

ortadan kaldırılmasını sağlamaktadırlar. İşe aracılık hizmeti veren bu kurumlar ayrıca, potansiyel işverenler ile iş arayanları bir araya getiren istihdam fuarları da düzenleyerek gençleri doğrudan iş imkanları ile buluşturmakta ve onların alternatifler hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadırlar (Erdayı, 2009: 155).

Arz yönlü politikaların en önemlisi mesleki eğitim programlarıdır. İşgücü piyasasına yönelik bu kurumların uygulandığı bu eğitim programları, gençlere yönelik en etkili program olarak kabul edilmektedir. Çünkü eğitim programları, işgücü piyasasıyla eğitim sistemi arasında bağlantı kurarak okuldan sağlanamayan istihdam edilebilirliği telafi etmektedir. Aynı zamanda, eğitim programlarına katılan gençlere kurumlar tarafından ücret de sağlanmakta ve gençlerin mezun olduktan sonra istihdam edilmek imkanlarını arttırmaktadır (Erdayı, 2009: 151). Böylece, bu programların varlığı okuldan işe geçiş sürecinin kolaylaştırılmasını sağlayacaktır. Aksi durumda, eğitim sisteminin yetersizliğinden de kaynaklanan okuldan yeni mezun olan gençlerin düzenli bir istihdama yerleşmesi zaman alacaktır.

Gençler, uygulamalı eğitim alarak, doğrudan iş dünyasına katılır, işgücü piyasası ihtiyaç ve taleplerine doğrultusunda beceri kazanırlar Bunun sonucunda, hem gençlerin istihdam edilme şansları artmakta hem de işverenler, eğitim sürecine katılarak nitelik taleplerini karşılamakta ve nitelikleri hakkında bilgi sahibi olduğu gençleri istihdam ederek eğitim gibi maliyetlerden kurtulmaktadır (Erdayı, 2009: 151).

İşgücü piyasası kurumları tarafından düzenlenen mesleki ve teknik eğitim programlarının odağında, pratik becerilerin kazandırılması yanında öğrencilere iş arama stratejilerinin öğretilmesi de yer almaktadır. Mezunlar, günümüzün esnek çalışma ortamında etkili olabilecek bilgi, beceri ve niteliklere sahip olmamaktadır. Okuldan işi geçişi kolaylaştırmada etkin olan bu eğitim programlarının en önemli özelliği, iş tecrübesiyle mesleki eğitimi vererek, gençlerin teorik ve pratik bilgiyi aynı anda almalarının sağlanmasıdır. Böylece eğitim ile işgücü piyasası arasında doğrudan bağ kurulacaktır (Erdayı, 2009: 151 - 153). Mesleki ve uygulamalı eğitimin önemli bir türü olan stajlar da okulda işe geçişte önemli bir rol oynamaktadır.

1.5. Okuldan İşe Geçişi Kolaylaştırmada Stajın Önemi

Okuldan işe geçişi sağlamada etkili olan staj, genç işgücü açısından önemli olduğu kadar işverenler ve staj programlarını uygulayan eğitim kurumları açısından da önem arz etmektedir.

1.5.1. Genç İşgücü Açısından Önemi

Gençler sadece yüksek işsizlik oranlarıyla değil, aynı zamanda düşük istihdam oranlarıyla da karşı karşıya kalmaktadır. Bu duruma işverenler tarafından sunulan gerekçelerden birisi gençlerin iş deneyimine sahip olmaması ve bu nedenle de bu gençleri kazanmanın daha maliyetli olmasıdır. Bunun arkasında yatan gerekçe, örgün eğitim süresince edinilen bilgilerin pratik yetkinlikten uzak olmasıdır. Genel olarak, eğitim yoluyla kazanılan pratik yetkinlikler, işveren için işbaşı eğitim masraflarını düşürmekte ve gençlerin işgücü piyasasına girişlerini kolaylaştırmaktadır (Crnkovic-Pozaic, 2006: 4). Stajın bu konuda en önemli yararı ise, iş deneyimi kazandırmasıdır. Öğrencilerin staj aracılığıyla aldığı gerçek iş deneyimi, birçok yönden onlara yardımcı olmaktadır. Örneğin, özgeçmişte staj deneyiminin olması ilk işi bulma konusunda çok önemlidir. Staj sırasında öğrenci hem çalışma dünyasını öğrenmekte hem de gelecekte istihdama aktarabileceği işleri yaparak deneyim kazanmaktadır. Böylece staj, öğrencilere sınıfta öğrendiklerini gerçek dünyadaki bir iş ortamında uygulama fırsatı vererek teori ile pratik arasında köprü sağlayabilmektedir (Divine vd., 2007: 47). Staj, bu anlamda sınıf öğretimi, teori ve mesleki alanda deneyimleri bir arada veren bir eğitim programıdır. Aynı zamanda, uygulamalı eğitim de denilen stajlar, bireye bilgisini uygulama fırsatı sağlarken bir yandan da özel bir alanda iş deneyimi kazandırmaktadır (Nutefall, 2012: 80). Böylece staj yapan gençlerin mezun olduktan sonra iş bulma fırsatları artmaktadır (Knouse vd., 1999: 41). Çünkü deneyim, üniversite mezunlarının istihdamında belirleyici faktör olmaktadır (Maynard, 2000: 496).

Rekabetin yüksek olduğu günümüz işgücü piyasasında bir yükseköğretim kurumundan alınan diploma artık bir iş garantisi sağlamamaktadır. Günümüz şirketleri, giriş seviyesindeki işler için bile deneyimli işgücü aramaktadır. (Coco, 2000: 42). Stajlar bu deneyimi elde etmenin en iyi yoludur. Bu bağlamda stajlar işgücü piyasasında giriş seviyesindeki işler için öğrencileri hazırlamakta (Gault vd., 2000: 45;52) ve okuldan işe planlı bir geçiş sağlamaktadır (Coco, 2000:41). Konuyla ilgili yapılan çeşitli çalışmalar

da bunu kanıtlamaktadır. Örneğin, Knouse ve arkadaşlarının yaptıkları çalışma, staj yapan öğrencilerin yapmayanlara göre daha fazla iş teklifi aldıklarını ortaya koymaktadır (Knouse vd., 1999: 41). Callanan ve Benzing araştırmalarında ise staj yapan yeni mezunların staj yapmayanlara göre mezuniyet sonrası iş bulma oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Callanan ve Benzing, 2004: 85). Katı işgücü piyasalarında ise stajlar, ilk işe girmenin tek yolu olabilir (Donovan ve Garnett, 2006: 704). Özellikle, içsel işgücü piyasasının hakim olduğu ve okuldan işe geçiş sürecinin uzun olduğu yapılanmalarda, başarı gösteren stajyerleri işe almak bu geçiş sürecini de kısaltacaktır.

Stajlar ayrıca, öğrencilerin iş kaynaklarına doğrudan erişebilmelerini; potansiyel işverenleri etkilemelerini, iş aramalarında güven kazanmalarını, iş görüşmesinde yararlı olabilecek sosyal becerileri geliştirmelerini sağlamaktadır (Knouse vd., 1999: 36). Cook ve arkadaşlarının yaptığı araştırmada da stajyerler, staj deneyiminin kendilerine mezun olduktan sonra iş bulma konusunda daha fazla güven verdiğini kabul etmişlerdir. Söz konusu çalışmada katılımcıların yüzde 78'i stajın kendilerine iş bulma konusunda güven kazandırdığını belirtmiştir (Cook vd., 2004: 182).

Staj sadece standart sınıf eğitiminin tamamlayıcısı bir deneyim değil, aynı zamanda öğrenciler tarafından pratik deneyim yoluyla geliştirilen, her durumda kullanılabilen, geniş bir yelpazeyi kapsayan öğrenme modellerini içermektedir. Örneğin, stajı tamamlayan öğrencilerin, liderlik, yetkinlik ve mesleki alanlarında daha iyi olduğunu, yapılan çalışmalar ortaya koymaktadır (Solnet vd., 2009 : 17). Yapılan çalışmalar da staj yapan öğrencilerin piyasanın gereksinim duyduğu özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, pratik deneyim yoluyla kazanılan eleştirel düşünme ile yazılı ve sözlü iletişim becerisi işverenler için önem arz etmektedir. Konuyla ilgili Raymond ve arkadaşlarının yaptığı çalışma, teoriyi sınıf ortamında öğrenen öğrencilerin işverenler için asıl önemli olan problem çözme becerisini staj yoluyla kazanıldıklarını ortaya koymaktadır (Knouse vd., 1999: 62; Knouse ve Fentenot, 2008 : 62).

Üniversite sonrası ilk işe girişte rekabet avantajı için, öğrencilerin kendilerini, iletişim, zaman yönetimi, kendine güven ve içsel motivasyon gibi pazarlanabilir beceriler açısından geliştirmeleri gerekmektedir. Staj, bu becerilerin geliştirilmesinde öğrencilere yardımcı olmakla birlikte ayrıca, stajlar, akıllıca kariyer seçimi yapılmasına ve potansiyel işverenleri etkileyerek gelecekteki iş fırsatlarının geliştirilmesine yardımcı olmaktadır

(Hurst ve Good, 2010: 176-177). Bu bağlamda, stajın öğrencilere bir başka faydası da kariyer yolunda daha fazla odaklanmalarını sağlamasıdır. Kariyer odağı, öğrencilerin gelecekteki kariyer seçimini daha iyi yapmasını sağlamaktadır (Bread ve Morton, 1999: 45). Öğrenciler, potansiyel bir işvereni veya hatta işin kendi potansiyeline uygun olup olmadığını kontrol etmek için stajı kendilerine deneme süresi olarak kullanabilirler. Bir başka anlatımla, stajlar öğrenciler için yaşam boyu yapacakları iş için herhangi bir taahhütte bulunmadan denemenin ideal bir yolu olmaktadır (Coco, 2000: 42). Hurst ve Good'un yaptığı çalışmada da katılanların yüzde 57'si, staj deneyiminin onların gelecekteki kariyer seçimlerini etkilediğini belirtmiştir (Hurst ve Good, 2010: 176).

Ayrıca günümüzde artık tek bir alanda ve tek bir organizasyonda kariyer söz konusu olmadığı için, insanların büyük çoğunluğu yaşamları boyunca işyeri, iş ve kariyer alanlarını değiştirebilmektedirler. Staj, kariyer değişikliği yapmak isteyen bu bireylere, gerçekten bu değişikliği isteyip istemedikleri konusunda daha akıllıca karar vermelerine de yardımcı olmaktadır. Çünkü staj, düzenli bir işe göre daha deneysel kalmakta ve daha az risk içermektedir (Donovan ve Garnett, 2006: 705).

Stajın iş dünyası için gerçekçi beklentiler oluşturması da diğer avantajlarından biri olarak kabul edilmektedir. Hall, Stiles ve Kuzma ve Elliott 1996'da yaptıkları çalışmada işverenlerin gerçekçi beklenti oluşturma konusunda öğrencilerden daha fazla kaygılı olduğunu saptamışlardır. Öğrencilerin staj dönemlerinde beklentilerini iş dünyasına göre belirlemeleri tam zamanlı işe girmelerini kolaylaştırmaktadır (Knouse ve Fentenot, 2008 : 63). Böylece, stajlar, öğrencilere sınıfta geliştirilen kariyer beklentileri ile gerçek dünyadaki istihdam koşulları arasındaki boşluğu doldurma aracı olmaktadır. Gault ve arkadaşlarının yaptığı çalışma da stajyerlerin işgücü piyasası hakkında bilgi sahibi olup işgücü piyasasına girmeye daha hazırlıklı olacaklarına ve daha fazla iş tatmini sağlayacaklarına dair ampirik kanıtlar sunmuştur (Gault vd., 2000: 52).

Staj konusunda yapılan çeşitli çalışmalar, staj dönemlerinde öğrencilerin işyerinde kendileriyle yakından ilgilenen bir rehberleri varsa stajın daha verimli geçtiğini göstermiştir. Özellikle uluslararası stajlarda, rehberlerin varlığı öğrencilerin daha yüksek seviyede öğrenme ve daha çok sayıda iş teklifi almalarını sağlamaktadır (Knouse ve Fentenot, 2008 : 63). Staj, bir "öğrenme yöntemi" olarak tanımlandığı için, stajın farklı organizasyonlarda ya da bir organizasyonun çeşitli departmanlarında yapılması daha

yararlı olmaktadır. Farklı işyerlerinde ve değişik iş alanlarında çalışmak stajyere geniş kapsamlı deneyimler sağladığı gibi farklı iş tercihleri de sunmaktadır (Donovan ve Garnett, 2006: 704).

Stajlar, öğrencilere kariyer yapmayı düşündükleri alanda bir çeşit sosyalleşme de sağlamaktadır. Çünkü stajyerler, mesleğin değerlerini, temel konularını ve zorluklarını bu süreçte öğrenirler. Stajlar, oryantasyon, eğitim, çeşitli seminerler ve rehberlik eşliğinde yapıldığı için mesleki sosyalleşmeyi hızlandırır. Örneğin, Washington'da Capital City Fellow Program'ında staj sürecinde sosyalleşmeye yardımcı olacak daha fazla oryantasyon ve eğitim için bir rehber atanmaktadır (Donovan ve Garnett, 2006: 706).

Stajlar özetle, aşağıdaki maddeler kapsamında öğrencileri iş hayatına hazırlamaya yardımcı olur (Hurst ve Good, 2010: 178):

i. Sınıf ortamında öğrenilen bilgilerin uygulama fırsatı sağlar.

ii. Öğrencilere kendi güçlü, zayıf yönlerini ve ilgi alanlarını düşünmelerine imkan verir.

iii. Kariyer odakları ile kendilerini tanımalarını sağlar.

iv. Kariyer hedeflerinin çıktılarını belirleme ve iş çevresini değerlendirmesine yardımcı olur.

v. Mesleki alanda ağ oluşturma fırsatı sağlar.

1.5.2. İşveren Açısından Önemi

Günümüzün ekonomik koşullarında stajlar, öğrenciler ve işverenler için giderek daha değerli hale gelmektedir (Coco, 2000: 41). Stajlar, işverenler açısından işe alım fonksiyonu olarak hizmet sunmaktadır (Donovan ve Garnett, 2006: 705). Bu bağlamda staj işverenler için, gelecekteki olası çalışanları seçmenin bir yöntemidir, denilebilir (Crnkovic – Pozaic, 2006 : 4). Birçok şirket için, yeni işe alınanların en başarılı kaynağını stajyer havuzları oluşturmaktadır (Hurst ve Good, 2010: 176). İşverenler, stajyerlerden birini işe almasalar bile gelecekte eğitimli ve yönetim felsefesini bilen birini işe alabileceği aday havuzu oluşturmuş olur (Roever, 2000:95). Stajı tamamlayıp okula geri

dönen öğrenciler; işletmenin çalışmak için iyi bir yer olduğunu söylediği durumlarda stajlar, "ikincil bir işe alım rolü" oynayabilmektedir (Callanan ve Benzing, 2004: 83).

Staj, şirketlere, tam zamanlı istihdam için teklif sunmadan önce, öğrencilerin çalışma kapasitelerini değerlendirmek için şans vermektedir (Hurst ve Good, 2010: 177). Bu amaçla staj, hem işverenlere hem de stajyerlere aslında bir deneme süresi sağlamaktadır. Çünkü, müstakbel işçi için, yanlış pozisyonda işe alınmak, işten işe ya da işten işsizliğe sürekli bir geçişe neden olmakta ve kendilerine uygun iş bulması ve o alanda deneyim kazanması çok uzun sürebilmektedir (Donovan ve Garnett, 2006: 704). Ayrıca, staj hem stajyerlere hem de işverenlere örgüt kültürüne uyum sağlayacak gerekli niteliklere sahip olup olmadığını anlama fırsatı sunmaktadır (Hurst ve Good, 2010: 177). Böylece stajlar, bir şirketin olası çalışanı neredeyse risksiz olarak değerlendirmesini sağlamaktadır. İş ahlakı, tutum ve teknik yeterlilik konusunda bir yarıyıllık veya yaz stajı, bir saatlik iş görüşmesine göre işverenlerin alacağı işçiyi daha iyi değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle işverenler, hiç tanımadığı birini işe almaktansa en yetenekli stajyerlerini mezun olduktan sonra tam zamanlı işe alma eğilimindedir (Coco, 2000: 42-43).

Uygun şekilde işleyen staj programları, işverenlerin işe alım maliyetlerini yarıya indirmektedir (Cook vd., 2004: 180). Genel olarak, aynı deneyime sahip dışarıdan birini işe almaktansa, stajyeri işe almak daha az maliyetli olmaktadır. Staj deneyimi olan öğrenciyi işe almak, dışarıdan işçi almanın maliyetinin neredeyse yarısına denk gelmektedir (Hurst ve Good, 2010: 177).

Staj, çok karmaşık olmayan ve firma için özel olmayan bazı hizmetleri almanın ucuz bir yolu da olmaktadır. Bir başka ifadeyle staj işverenlere de düşük nitelik gerektiren ya da ofiste kahve getirmek gibi nitelik gerektirmeyen işler için ucuz veya ücretsiz işgücü sağlamaktadır (Crnkovic – Pozaic, 2006:9). Stajyerlerin işverenlere düzenli çalışanlardan farklı olarak neredeyse hiç maliyeti olmamaktadır (Donovan ve Garnett, 2006: 703). Böylece, stajlar şirketlere tam zamanlı çalışanlara göre daha ucuz olan bir işgücü akışı sağlarlar (Callanan ve Benzing, 2004: 83). Örneğin, işgücü kıtlığı olan kurumlarda boş pozisyonlar, kısa vadeli bir taktik olarak stajyerlerle doldurulmaktadır (Donovan ve Garnett, 2006: 703). Ancak, bu durum çoğu zaman uygulamada, öğrencilerin staj

mahiyetini aşacak çalışmalara maruz kalmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla, stajyerler emel sömürüsü tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadırlar (Demir, 2019: 75-76).

Aynı zamanda stajyerler kuruma yeni fikirlerin akşını da sağlamaktadır. Böylece stajyerler, iş başında deneyimli profesyonellerden işi öğrenirken, işyeri de onların yeni fikir, bilgi ve becerilerinden yararlanır. Hatta bazı durumlarda nitelikli stajyerlerin işyerine getirilmesi, organizasyonun da büyümesini sağlamaktadır. Bu durum, özellikle, teknik ve yönetim becerileri olan stajyerlerin istihdam edildiği küçük ve yeni kurulan işletmeler için geçerlidir. Kuruluşun daha önceden hiç sahip olmadığı, stratejik analiz yeteneği, web tasarımı gibi özellikleri olan stajyerler, bu organizasyonlara doğrudan fayda sağlayacaktır (Donovan ve Garnett, 2006: 703- 704).

Stajların şirket için sağladığı avantajlar şunlardır (Coco, 2000:43):

i. Ucuz ve eğitimli işgücü kaynağı,

ii. Yüksek motivasyonlu ve üretken çalışanlara erişim,

iii. Tam zamanlı çalışanların rutin işlerden muaf bırakılması ve

iv. Potansiyel tam zamanlı çalışanı değerlendirme ve seçme fırsatı.

Özetle, staj, kariyerine yeni başlayacak olan bireye gerekli olan iş deneyimini sağlar. Eğer işverenler, bu tarz bir deneyimi olmayan birini işe almak isterlerse, bu bireye şirket içinde bu eğitimi vermek zorunda kalacaktır. Bazı durumlarda part-time işlerde de bu deneyim kazanılabilir. Ancak, kısmi süreli olan bu işlerde öğrencilerin yönetim, muhasebe, çevre politikası gibi birçok profesyonel alanda öğrenebilecekleri sınırlıdır. Stajla sağlanan ek tecrübe ve eğitim, çalışana yüksek nitelik ve ücret sağlarken, işverene de çalışanlardan daha fazla verimlilik alması açısından yardımcı olmaktadır (Donovan ve Garnett, 2006: 704).

1.5.3. Eğitim Kurumları Açısından Önemi

Staj programları, lisans öğrencilerini giriş seviyesindeki işlere hazırlamada temel bir rol oynadığı için, kurumların üretim ve faaliyetlerine göre staj türlerini düzenlemeleri kendileri için de yararlıdır. Stajlar, öğrenciler ve işverenler kadar üniversiteler için de yararlı olmaktadır (Hurst ve Good, 2010: 176). Bu bağlamda, staj programlarının son

yararlanıcısı staj programlarını sağlayan eğitim kurumlarıdır. Stajlar, üniversitenin müfredatını gerçek dünyadaki ortama uyarlanmasına yardımcı olmaktadır (Coco, 2000: 43). Ayrıca staj programları, eğitim kurumları ve iş dünyası arasındaki ilişkiyi geliştirmek için de fırsat sunmaktadır (Gault vd., 2000: 52).

Üniversiteler ve işletmeler arasındaki bu ilişki, iki tarafın da gelişmesine katkı sağlamaktadır. İşletmeler, ürün ve süreç yenilikleri konusunda üniversitelerdeki araştırmalardan yararlanırken; elemanlarına da araştırma faaliyetlerinin daha etkin uygulanmasını sağlayacak olanak ve kaynaklara erişebilme imkanına sağlamaktadır. Böylece, işletmeler üniversitelerin gelişen teknolojiden ve bilgi birikiminden faydalanarak üretim ve tasarım süreçlerinde ortaya çıkabilecek sorunları çözebilmektedir. Üniversitedeki araştırmacılar ise, bu işbirliği aracılığıyla uzmanlık kazandığı bilimsel, teknik ve uygulamalı bilgiye ulaşabilmektedir (Erdil vd., 2013: 99). Üniversiteler ve iş dünyası arasında yapılan eğitim ve diğer iş ortaklıkları, yeni dış finansman kaynaklarını toplamak için katalizör görevi de görebilmektedir (Gault vd., 2000: 52).

Staj programlarını sağlayan üniversiteler ayrıca mezunlarının iş bulmalarına yardımcı olmaktadır (Swift ve Kent, 1999: 23). Bu bağlamda stajlar, üniversitenin toplumdaki imajının gelişmesini de sağlamaktadır (Roever, 2000: 95). Stajların tüm bu faydaları göz önüne alındığında tüm bileşenleri (öğrenci, işveren, eğitim kurumu) için kazan-kazan-kazan fırsatı sunmaktadır (Gault vd., 2000: 52).

BÖLÜM 2: TÜRKİYE İŞGÜCÜ PİYASASINDA OKULDAN İŞE GEÇİŞ VE STAJ

2.1. Türkiye İşgücü Piyasasının Genel Görünümü

Sürdürülebilir bir kalkınma açısından önemli olan işgücü piyasasının temel özelliklerinin bilinmesi, işgücü piyasasıyla ilgili politikaların belirlenmesi ve sorunlarının çözümü için gerekmektedir (Karabıyık, 2012: 1284). Bu bağlamda öncelikle Türkiye'nin işgücü piyasasının son yıllardaki gelişiminin incelenmesi önem arz etmektedir. Aşağıdaki tabloda da Türkiye işgücü piyasasının temel göstergelerinin son 10 yıllık gelişimi gösterilmektedir.

Tablo 3: 2010-2019 Yılları Arasında Türkiye İşgücü Piyasasındaki Gelişmeler

YILLAR	15 ve yukarı nüfus	İşgücü	İşgücüne dahil olmayanlar	İKO (%)	Erkek İKO (%)	Kadın İKO (%)	İstihdam edilenler	İstihdam oranı (%)
2010	52 549	25 641	26 901	48,8	70,8	27,6	22 594	43,0
2011	53 593	26 725	26 867	49,9	71,7	28,8	24 110	45,0
2012	54 724	27 339	27 385	50,0	71,0	29,5	24 821	45,4
2013	55 608	28 271	27 337	50,8	71,5	30,8	25 524	45,9
2014	56 986	28 786	28 200	50,5	71,3	30,3	25 933	45,5
2015	57 854	29 678	28 176	51,3	71,6	31,5	26 621	46,0
2016	58 720	30 535	28 185	52,0	74,0	32,5	27 205	46,3
2017	59 984	31 643	28 251	52,8	72,5	33,6	28 189	47,1
2018	60 654	32 274	28 380	53,2	72,7	34,2	28 738	47,4
2019	61 469	32 549	28 920	53,0	72,0	34,4	28 080	45,7

Kaynak: TÜİK, 2020 İşgücü Göstergeleri

Dünya genelinde nüfus artış oranları 1970'li yıllardan sonra azalmaya başlamasına rağmen nüfus artışlarının daha çok düşük ve orta gelirli gelişmekte olan ülkelerde meydana geldiği bilinmektedir. Türkiye'de nüfus artışı gelişmekte olan ülkelere benzerlik göstermekle birlikte yıllar itibariyle nüfus artış hızı giderek düşmektedir. Türkiye'de nüfus artışına bağlı olarak istihdam edilenlerle işsizlerin toplamından oluşan işgücü miktarı da hızla artmaktadır (Mehmet ve Kılıç, 2009: 22; 26). Yukarıdaki tablodan da görüldüğü üzere, toplam işgücü miktarı nüfusun artışından etkilenerek yıldan yıla artış göstermektedir. Nitekim, son 10 yıllık süreçte 15 ve yukarı nüfus 52 549 000'den 61 469 000'e yükselirken; bu artışa paralel olarak işgücü de 25 641 000'den 32 549 000'e yükselmiştir.

Türkiye doğum oranları düşmesine rağmen nüfusu artan bir ülke olması ve buna bağlı olarak işgücünün artması genellikle demografik fırsat penceresi olarak yorumlanmaktadır (Gürsel ve Uysal, 2012: 27). Ancak, demografik fırsat penceresinden yararlanabilmek için aktif nüfusla birlikte istihdam ve işgücüne katılım oranlarının da birlikte artması gerekmektedir (Ansal vd., 2000: 53). Ancak, Türkiye işgücü piyasasının kendine has özelliklerinden biri olarak işgücüne katılım oranları nüfus artışına rağmen düşük düzeyde kalmaktadır (Mehmet ve Kılıç, 2009: 27).

İşgücünün aktif nüfus içindeki görece ağırlığını gösteren işgücüne katılım oranı, istihdam edilmiş veya işsiz olarak işgücü piyasası ile bağlantılı olanları göstermektedir (Göztepe, 2007: 81). İşgücüne katılım oranının düşük olması, nüfusun önemli bir bölümünün işgücüne dahil olmadığını işaret etmektedir. İşgücüne katılım oranının artması üretken nüfusun arttığını gösterirken, düşmesi ise, üretken nüfusun atıl kalmasını ifade etmektedir (Karabıyık, 2012: 1286).

Türkiye'de işgücüne katılım oranının OECD ve Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında oldukça düşük olduğu görülmektedir. OECD'nin 2018 verilerine göre, OECD işgücüne katılım oranı ortalaması yüzde 72,4; AB (28) ortalaması yüzde 73,9 iken Türkiye yüzde 58,5'lik oranla sondan ikinci sırada yer almaktadır (www.data.oecd.org, Erişim Tarihi: 25.08.2019).

İşgücüne katılım oranının düşük olmasının başlıca sebeplerinden biri kadınların işgücü piyasasında yeterince yer almamasıdır. Diğer bir deyişle, kadınların işgücüne katılmaması, genel işgücüne katılma oranını da düşürmektedir (Beyhan Acar, 2013: 130). Tablo3'ten görüldüğü üzere 2019 yılı itibariyle, erkeklerde işgücüne katılma oranı yüzde 72,0 iken kadınlarda yüzde 34,4'tür. Cinsiyet ve bölgesel farklılıklar bu durumu açıklamaktadır. Sosyal, kültürel ve kurumsal unsurlara bağlı olarak işgücüne katılım oranları da değişebilmektedir. Tarım sektörünün yoğun olduğu ve iş ile ev yaşamının birbirine geçtiği kırsal kesimlerde tüm aile fertleri üretime katılmaktadır (Ergün ve Dinçer, 2011: 6). Ancak kentlerde işgücüne dahil olmayan nüfusun yarıdan fazlasını ev kadınlarının oluşturması kadınlarda işgücüne katılım oranının düşük olmasına neden olmaktadır (Sapancalı, 2008: 10).

İş aramayıp çalışmaya hazır olan ev kadınları haricinde mevsimlik çalışanlar, öğrenciler emekliler ve çalışamaz halde bulunan engelliler ve hastalar işgücüne dahil olmayan

nüfusu oluşturmaktadır (Sapancalı, 2008: 11). Son 4 hafta içerisinde iş arama kanallarını kullanmayanlar ile iş bulma ümidini kaybedenler de işgücüne dahil olmayan nüfus içerisinde değerlendirilmektedir. İşgücüne katılım oranının düşük olduğu Türkiye'de işgücüne dahil olmayan nüfusun fazla olması, çalışma çağındaki nüfusun önemli bir kısmının işgücü piyasasının dışında kaldığını göstermektedir. İşgücü piyasası dışında kalmayı tercih edenlerin nüfus içerisindeki oranı yıllar itibariyle değişiklik göstermekle birlikte yaklaşık yüzde 57,5'dir (Türkan, 2005: 6-9). Tablo 3'ten görüldüğü üzere işgücüne dahil olmayanlar, son 10 yıllık süreçte bazı yıllarda küçük azalmalar olmasına rağmen genel olarak artış göstermektedir.

Türkiye'de işgücüne katılım oranının düşük olmasının yanı sıra istihdam oranı da oldukça düşüktür (Sapancalı, 2008: 11). Türkiye'de nüfus artışı karşısında istihdam oranı daima düşük düzeyde kalmaktadır (Mehmet ve Kılıç, 2009: 47). Türkiye'de süregelen düşük istihdam oranını 2009 krizi de etkilemiştir. Söz konusu krizle birlikte daralan ekonomi ve artan işsizlik oranları, Türkiye'nin ciddi bir istihdam kriziyle karşılaşılmasına neden olmuştur. Kriz öncesi büyüme oranlarında görülen azalma, 2008 yılının son çeyreğinden itibaren ekonomik daralmaya dönüşmüş ve 2009 yılında mali kuruluşlar haricinde hemen hemen tüm sektörlerde küçülmelere neden olmuştur. Ekonomideki bu daralmanın işgücü piyasalarının ilk doğrudan etkisi, istihdam üzerinde olmuştur (Erdoğdu, 2010: 143-147).

Son yıllarda istihdamda bir artış gözlense de istihdam oranı yüzde 45,7'de kalmıştır. Yüzde 50'den düşük olan bu oran, toplam nüfusun yükünün, bu nüfusun yarıdan daha az kesimi tarafından üstlenildiğini göstermektedir (Göztepe, 2007: 85). Türkiye istihdam oranını dünya verileriyle karşılaştırıldığında gelişmiş ülkelerin oldukça altında olduğu da görülmektedir. Örneğin bu oran, 2018 yılı itibariyle ABD'de yüzde 70,7; İngiltere'de yüzde 74,7 iken OECD ortalaması ise, yüzde 68,4'tür. Türkiye yüzde 52,0'lık oranla gelişmiş ülkelerin oldukça altında kalmaktadır (www.data.oecd.org, Erişim Tarihi: 26.08.2019).

Ekonominin istihdam yaratma kapasitesinin değerlendirilmesinde kullanılan ve ülkenin gelişmişlik düzeyini gösteren önemli unsurlardan biri de istihdamın sektörel dağılımıdır (Ansal vd., 2000: 30; Mehmet ve Kılıç, 2009:50). Ülkelerin gelişme süreçlerine paralel olarak istihdamın sektörel kaymalarını teorik olarak ifade eden Arthur Lewis'in Üç Sektör Yasası'na göre, ülkelerin başlangıçta tarım sektöründe yoğunlukta olan istihdamın

ekonomik gelişmenin başlamasıyla birlikte ilk olarak sanayi sektörüne; burada istihdamın, yeterli seviyeye ulaşmasının ardından hizmetler sektörüne kayması beklenmektedir (Mehmet ve Kılıç, 2009:50).

Türkiye'de Cumhuriyetin ilk yıllarında sanayi sektörünün toplam istihdam içerisindeki payı yalnızca yüzde 4,6'ydı. Cumhuriyet tarihinin ikinci büyük sanayileşme sürecinin ilk yılları olan 1960'lara gelindiğinde bu oran ancak yüzde 11,5 yükselebilmiştir (Ansal vd., 2000: 30). 1980'li yıllardan sonra ekonomideki yapısal değişimle birlikte tarımda sektöründen önemli miktarda işgücü, başta hizmetler sektörü olmak üzere sanayi sektöründe istihdam edilmeye başlamıştır. Ancak, Türkiye'de sanayileşme süreci tamamlanmadan hizmetler sektörüne geçiş yaşanmıştır. Yapısal dönüşümlerin temel özelliği ise, tarım sektöründeki gerilemeye paralel olarak sanayi sektöründe önce artan daha sonra azalan bir istihdamın varlığını gerektirmesidir. Ancak, Türkiye'de istihdamda sanayinin payı uzun bir dönem neredeyse sabit kalmıştır (Mecik ve Afşar, 2014: 15). Aşağıdaki tabloda ise son 10 yıllık süreçte istihdamın sektörel dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 4: 2010-2019 Yılları Arasında İstihdamın Sektörel Dağılımı

Yıllar	Tarım	Sanayi	İnşaat	Hizmetler
2010	23,3	21,1	6,6	49,1
2011	23,3	20,8	7,2	48,7
2012	22,1	20,5	7,2	50,2
2013	21,2	20,7	7,2	50,9
2014	21,1	20,5	7,4	51,0
2015	20,6	20,0	7,2	52,2
2016	19,5	19,5	6,5	55,4
2017	19,1	19,1	7,4	54,1
2018	18,4	19,7	6,9	54,9
2019	18,2	19,8	5,5	56,5

Kaynak: TÜİK, 2020 İşgücü Göstergeleri

Tarımdaki hızlı çözülmeye rağmen hala istihdam içerisinde tarım sektörü yüksek bir orana sahiptir (Özşuca, 2003: 48). Örneğin tablo 4'te görüldüğü üzere 2019 yılında tarımın istihdamdaki payı yüzde 18,2 iken sanayinin payı yüzde 19,8 olarak gerçekleşmiştir. Hizmetler sektörünün payı ise 10 yıllık süreçte sürekli artış göstererek 2019 yılında yüzde 56,5'e ulaşmıştır. Bu bağlamda, hizmetler sektörünün Türkiye ekonomisi için büyük önem taşıdığı söyleyenebilir. Özellikle ekonomideki yapısal değişimle birlikte istihdamın bu sektörde yoğunlaşması, yeni istihdamın bu sektörde

yaratılmasını ve sonuçta da toplam istihdamın artışını sağladığı için temel bir dinamik olarak kabul edilmesini sağlamıştır (Selamoğlu ve Lordoğlu, 2006: 61).

Ülkelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekle birlikte işsizlik, tüm toplumların en önemli sorunlarından biri olmaktadır (Güney, 2009: 136). Hızla artan nüfus karşısında istihdam olanakları yaratamayan Türkiye, işsizlik sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır (Uyar Bozdağlıoğlu, 2008: 57). Özellikle, ithal ikameci dönemden sonra Türkiye'de işsizlik, sosyal bir sorun olmuştur. 1960'lı yıllarda ortalama yüzde 3,5 şeklinde olan işsizlik oranı 1969 yılına gelindiğinde yüzde 5,8'e çıkmıştır. 1970'lerin sonunda yaşanan ekonomik krizle birlikte işsizlik oranları hızla artmış 1977'de yüzde 9,8'e yükselmiştir. 1980 yılında uygulanmaya başlayan yapısal uyum politikalarıyla birlikte işgücü piyasaları yeniden düzenlenmiş; ancak, izlenen politikalarla 1980'li yılların başında işsizlik oranlarında oldukça düşük bir azalma sağlayabilmiştir. Örneğin 1982'de işsizlik oranı ancak yüzde 7,0'a gerileyebilmiş; 1988'e gelindiğinde yüzde 8,4 düzeyine yükselmiştir (Özşuca, 2003: 61-62).

1990'lı yılların ilk yıllarından itibaren işgücü arzının nitelik ve vasıf düzeyi ile talep edilen işgücünün nitelik ve vasıf ihtiyacı arasında önemli farklılıkların ortaya çıkması işsizlik sorununu yapısal hale getirmiştir. Yaşanan ekonomik kriz ve artan nüfusun da etkisiyle işsizlik, 2000'li yıllardan sonra kronik bir sorun olarak günümüze kadar gelmiştir. 2000-2007 yılları arasında işsizlik ortalama yüzde 10'larda seyretmiştir. Bu dönemde en düşük işsizlik oranı yüzde 6,5 olarak 2000 yılında gerçekleşmiştir. Fakat, 2001 ekonomik kriziyle birlikte tekrar artış eğilimine girmiş 2003'e gelindiğinde yüzde 10,5'e yükselmiştir. 2006 yılından itibaren düşüş eğilimi göstermiş 2007 yılından yüzde 9,2 oranına gerilemiştir (Mehmet ve Kılıç, 2009: 33).

ABD'de Lehman Brothers'ın iflasıyla birlikte küresel krize dönüşen durgunluk nedeniyle 2008 yılının son çeyreğinden itibaren daralmaya başlayan Türkiye ekonomisinde 2009 yılına gelindiğinde yüzde 4,7 oranında küçülme meydana gelmiştir (Gürsel ve Uysal, 2012: 13). Reel ekonomiye doğru kayan kriz, işletmelerin küçülmesi hatta kapanması, yeni istihdam olanaklarının oldukça azalması, ücret azalışları ve yaşanan iş kayıpları ile istihdam üzerinde olumsuz şekilde hissedilmiştir (Acar, 2016: 53). Bir başka ifadeyle ekonomideki bu daralma işgücü piyasasında doğrudan istihdam üzerinde etkili olmuş ve

2009 yılında küresel kriz Türkiye'de aynı zamanda istihdam krizine dönüşmüştür (Erdoğdu, 2010: 147).

Tablo 5: Türkiye'de İşsizlik Oranları (2005-2019**)**

YILLAR	İşsizlik Oranı (%)	Tarım Dışı İşsizlik Oranı (%)
2005	9,5	12,0
2006	9,0	11,1
2007	9,2	11,2
2008	10,0	12,3
2009	13,1	16,0
2010	11,1	13,7
2011	9,1	11,3
2012	8,4	10,3
2013	9,0	10,9
2014	9,9	12,0
2015	10,3	12,4
2016	10,9	13,0
2017	10,9	13,0
2018	11,0	12,9
2019	13,7	16,0

Kaynak: TUİK, 2020 İşgücü Göstergeleri

Tablo 5'te görüldüğü üzere 2005 yılında yüzde 9,5 olan işsizlik oranının küresel krizle birlikte 2008'de yüzde 10'a 2009 yılında yüzde 13,1 seviyesine yükseldiği görülmektedir. 2012 yılında görece azalan işsizlik oranı 2013'te tekrar yükselişe geçmiştir. 2019 yılına gelindiğinde yüzde 13,7'e yükselen işsizlik oranının kriz yılındaki seviyeyi de aştığı görülmektedir. Tabloda ayrıca Türkiye'de tarım dışı işsizlik oranının daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bunun nedeni Türkiye'de işsizliğin esas olarak tarım dışı sektörlerde yaşanmasıdır. Tarımda iş arayanlar yaklaşık 60-70 bin civarında olup toplam işsiz sayısıyla karşılaştırıldığın bu sayı çok düşük bir düzeyde kalmaktadır (Gürsel ve Uysal, 2012:11).

Türkiye'de kendi hesabına ve ücretsiz aile çalışmasının yaygın olması işsizliğin daha çok tarım dışı sektörlerde olduğunu açıklamaktadır (Uyar Bozdağlıoğlu, 2008: 57). Çünkü bu aile işletmelerinde mevcut işler aile fertleri arasında yapılmakta ve bu nedenle tanım icabı işsizlik bu sektörde daha düşük düzeyde kalmaktadır (Gürsel ve Uysal, 2012:11). Ayrıca, tarım sektöründe yaşanan değişimle birlikte tarımda faaliyet gösteren işgücü aynı kalmakta, bu sektördeki işgücü fazlası hızlı kentleşmenin de etkisiyle tarım dışı sektörlere kaymaktadır (Uyar Bozdağlıoğlu, 2008: 57). 2018 yılı itibariyle tarım dışı işsizlik oranı yüzde 16 seviyesindedir. Bununla birlikte Türkiye işgücü piyasasının en önemli

sorunlarından biri de genç işsizliğidir (Şentürk, 2015: 135). Bu nedenle Türkiye işgücü piyasasında gençlerin durumunu incelemek gerekmektedir.

2.2. Türkiye İşgücü Piyasasında Gençlerin Durumu

Türkiye işgücü piyasasında gençlerin durumunu incelemek için öncelikle ülkenin demografik yapısı ve genç işgücü; sonrasında genç istihdamı ve genç işsizliği ele alınacaktır.

2.2.1. Demografik Yapı ve Genç İşgücü

Gençlerin işgücü piyasasındaki durumunu belirlemede ülkenin demografik yapısı ve bu yapı içerisinde nüfus artış hızı, doğum hızı, genç nüfusun büyüklüğü gibi unsurlar önemli rol oynamaktadır. Bu anlamda öncelikle Türkiye'deki nüfusun artışı, doğum hızı ve doğurganlık hızlarını incelemek yararlı olacaktır.

Tablo 6: Demografik Göstergeler (2009-2019)

Yıllar	Nüfus Artış Hızı (‰)	Doğum Hızı (‰)	Toplam doğurganlık hızı (Kadın başına)
2009	14,5	17,6	2,10
2010	15,9	17,2	2,08
2011	13,5	16,9	2,05
2012	12,0	17,2	2,11
2013	13,7	17,0	2,11
2014	13,3	17,5	2,19
2015	13,4	17,1	2,15
2016	13,5	16,6	2,11
2017	12,4	16,1	2,07
2018	14,7	15,3	1,99
2019	13,9	-	-

Kaynak: TÜİK, 2020 Adrese Dayalı Kayıt Sistemi İstatistikleri
TÜİK, 2019 Temel Doğurganlık Göstergeleri

Türkiye'de, cumhuriyetin ilk yıllarında yaklaşık 14 milyon olan nüfus (Bayraktar ve İncekara, 2013:22) 31 Aralık 2019 tarihi itibariyle 83 milyon 154 bin 997'e ulaşmıştır (www.tuik.gov.tr Erişim Tarihi: 27.04.2020). 2025 yılı sonunda ise toplam nüfusun yaklaşık 85 milyon olması beklenmektedir (www.tuik.gov.tr Erişim Tarihi: 24.05.2017). Tablo 6'dan görüldüğü üzere doğurganlık oranları son yıllarda azalmaktadır. Buna rağmen, doğum hızının da giderek düştüğü Türkiye'de, 21.yüzyılın ortalarında nüfusun 95-98 milyona ulaşacağı ve bunun büyük kısmının gençlerden oluşacağı tahmin

edilmektedir (Ata, 2007: 112). Aşağıdaki tabloda ise nüfusun son 10 yıllık süreçteki yaş gruplarına göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 7: Yıllara ve Yaş Gruplarına Göre Nüfus: 2010-2019

Yıllar	0-14	15-64	65 +	Toplam
2010	18 878 582	49 516 670	5 327 736	73 722 988
2011	18 886 575	50 346 979	5 490 715	74 724 269
2012	18 857 179	51 088 202	5 682 003	75 627 384
2013	18 849 814	51 926 356	5 891 694	76 667 864
2014	18 862 430	52 640 512	6 192 962	77 695 904
2015	18 886 220	53 359 594	6 495 236	78 741 053
2016	18 925 782	54 237 586	6 615 503	79 814 871
2017	19 033 488	54 881 652	6 895 385	80 810 525
2018	19 184 329	55 633 349	7 186 204	82 003 882
2019	19 212 345	56 633 925	7 550 727	83 154 997

Kaynak: TÜİK 2020 Adrese Kayıt Sistemi İstatistikleri

Toplam nüfusun yaş grupları arasındaki dağılımı işgücü piyasasının yapısı açısından önemlidir (Mehmet ve Kılıç, 2009: 25). 2019 yılı verilerine göre, sivil nüfusun yaklaşık yüzde 23'nün okul çağındaki 15 yaş altı çocukların oluşturduğu görülmektedir. Bu oranın AB-15 ülkelerinde ortalama yüzde 16 olduğu göz önüne alındığında Türkiye'nin AB ülkelerine göre genç bir nüfusa sahip olduğu söylenebilir (Türkan, 2005: 6).

15-64 yaş grubu toplam nüfusun yaklaşık yüzde 68'ni oluşturmaktadır. Bu oranın gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında yüksek olması, ülkenin "genç nüfus" karakteri gösterdiğini ortaya koymakla birlikte (Mehmet ve Kılıç, 2009: 25) "demografik geçiş dönemi" diye adlandırılan bir dönemi de yaşadığını göstermektedir (Maliye Bakanlığı, 2011: 5).

Demografik geçiş sürecini yaşayan Türkiye'de toplam nüfusun büyük bölümü gençler oluşturmaktadır (Ata, 2007: 110). Yıllar itibariyle nüfus artış hızının düşmesine karşılık, 21.yüzyılın ortalarında Türkiye'de çalışma çağındaki nüfusun büyük bölümü genç nüfusun oluşturacağı tahmin edilmektedir (Bayraktar ve İncekara, 2013:24).

Doğumla başlayan insan hayatı çocukluk, gençlik, olgunluk ve yaşlılık gibi belirli dönemlerden oluşmaktadır. Ancak bu dönemler içerisinde gençlik, insan vücudunun en dinamik ve en verimli olduğu yıllardır. Bu bağlamda gençlik ülke ekonomisi için de oldukça önemlidir. Bu önemi nedeniyle ülkenin genç nüfusu ülke nüfusunun içerisinde ayrıca incelenmesi gerekmektedir (Erol, 2013: 16).

Söz konusu genç kavramının ise evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı bulunmamaktadır. Genel bir tanım yapılamamasına rağmen gençlik dönemini insan hayatının diğer bölümlerinden ayırmak için genellikle yaş faktörü kullanılmaktadır. Ancak, kullanılan yaş faktörü kullanılan unsurlara bağlı olarak değişebilmekte ve bu nedenle evrensel bir sınır bulunmamaktadır. Bununla birlikte işgücü piyasalarına ilişkin uluslararası standart getiren ILO, 138 Sayılı Sözleşmesi'nde 15-24 yaş arası çalışanları "genç işçi" olarak kabul etmiştir. Ülkemizde ise 94/33/EC Sayılı Avrupa Birliği Yönergesi dikkate alınarak düzenlenen 4857 Sayılı İş Kanun'un "Çalıştırma Yaşı ve Çocukları Çalıştırma Yasağı" başlıklı 71.maddesinde 18 yaşından küçüklere "çocuk" ve "genç işçiler" olmak üzere iki farklı isim verilmiştir. Söz konusu maddede 15 yaşını tamamlamış, ancak 18 yaşını tamamlamış bireylere "genç işçiler denilirken; 15 yaşından küçükler için "çocuk" ifadesi kullanılmıştır (Erol, 2013: 17). Kalkınma Planlarında ise 5. Beş Yıllık Kalkınma Planı'ndan itibaren 15-24 yaş grubu, genç nüfus olarak ifade edilmiştir (Ata, 2007: 113). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) ise istatistiklerinde genç olarak 15-24 yaş grubunu kabul etmektedir (Kenar, 2011: 7). Aşağıdaki tabloda TÜİK'ten alınan son 10 yıllık süreçteki 15-24 yaş grubu genç nüfus gösterilmektedir.

Tablo 8: Türkiye'de Genç Nüfus (2010-2019)

Yıllar	15-19	20-24	15-24
2010	6 277 307	6 267 787	12 545 094
2011	6 317 583	6 224 591	12 542 174
2012	6 405 552	6 186 089	12 591 641
2013	6 477 722	6 214 024	12 691 746
2014	6 518 921	6 263 460	12 782 381
2015	6 585 500	6 314 167	12 899 667
2016	6 623 319	6 365 723	12 989 042
2017	6 526 587	6 456 510	12 983 097
2018	6 424 267	6 547 129	12 971 396
2019	6 331 594	6 624 078	12 955 672

Kaynak: TÜİK, 2020 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi İstatistikleri

Tablo 8'den görüldüğü üzere 15-19 ve 20-24 ve dolayısıyla toplam genç nüfus genel olarak artmaktadır ve 31 Aralık 2019 tarihi itibariyle yaklaşık 13 milyona ulaşmıştır. Türkiye işgücü piyasasının arz yönünün gelişimi, nüfus artışındaki değişimlere paralel olarak değişmektedir (Selamoğlu ve Lordoğlu, 2006: 194). Aşağıdaki tabloda ise Türkiye'deki genç işgücü gösterilmektedir.

Tablo 9:Türkiye'de Genç İşgücü (Bin) (2010-2019)

Yıllar	15-19	20-24	15-24
2010	1 664	2 762	4 426
2011	1 637	2 892	4 529
2012	1 573	2 849	4 422
2013	1 632	2 952	4 584
2014	1 741	3 048	4 789
2015	1 784	3 173	4 957
2016	1 777	3 249	5 029
2017	1 791	3 355	5 146
2018	1 803	3 380	5 183
2019	1 756	3 426	5 182

Kaynak: TÜİK, 2020 İşgücü İstatistikleri

Türkiye işgücü piyasasında da genç işgücü genç nüfus artışına bağlı olarak artmaktadır. Tablo 9'a göre, son 10 yıllık süreçte genç işgücü bazı yıllarda küçük azalmalara rağmen genel olarak artmaktadır. Demografik fırsat penceresinden yararlanma açısından genç işgücünün artması kadar gençlerin işgücüne katılım oranlarının artması da önem taşımaktadır. Bu nedenle aşağıdaki tabloda Türkiye'de gençlerin işgücüne katılım oranları gösterilmektedir.

Tablo 10: Türkiye'de Gençlerin İşgücüne Katılım Oranları (2010-2019)

Yıllar	15-19			20-24			15-24		
	Kadın	Erkek	Genel	Kadın	Erkek	Genel	Kadın	Erkek	Genel
2010	17,0	35,6	26,6	36,0	71,6	52,2	26,3	50,9	38,3
2011	17,0	35,8	26,6	37,1	72,9	53,8	26,8	52,3	39,3
2012	15,8	34,6	25,4	36,7	70,7	52,9	25,9	50,8	38,2
2013	16,6	35,3	26,2	39,5	72,7	55,4	27,5	51,9	39,6
2014	17,1	37,8	27,8	39,1	73,8	55,9	27,7	54,0	40,8
2015	18,4	37,5	28,2	42,2	74,5	57,9	29,8	54,2	42,0
2016	18,8	37,1	28,2	43,0	74,6	58,6	30,4	54,3	42,4
2017	18,1	38,2	28,5	45,1	75,1	60,0	31,1	55,2	43,3
2018	17,9	39,6	29,1	45,4	75,6	60,4	31,3	56,3	44,0
2019	18,4	38,7	28,9	47,3	75,6	61,3	32,6	55,9	44,4

Kaynak: TÜİK, 2020 İşgücü İstatistikleri

Tabloda 10'da görüldüğü üzere son 10 yıllık süreçte Türkiye'de gençlerin işgücüne katılım oranı yaklaşık yüzde 5 artmasına rağmen hala düşüktür. 15-19 yaş gençlerin işgücüne katılım oranı 20-24 yaşa oranla çok daha düşüktür. Bunun nedeni 4+4+4 uygulamasıyla 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiş olmasıdır. 2019 yılı verilerine göre 15-19 yaş arası gençlerin işgücüne katılım oranı yüzde 28,9 iken, 20-24 yaş arasında yüzde 75,6'tır. Tablo 10'da dikkat çekici diğer bir nokta Türkiye'de genel işgücüne katılım

oranlarında olduğu gibi genç kadınların işgücüne katılım oranlarının erkeklere oranla daha düşük olmasıdır. Genç kadınların işgücüne katılım oranlarının düşük olmasının nedeni 15+ nüfustaki kadınların işgücüne katılım oranlarının düşük olmasına benzer bir şekilde kırdan kente göçle birlikte ücretsiz aile çalışanı olan kadınların kentlerde işgücü piyasasının dışında kalmasıdır (Çetinkaya, 2008: 86). 15-24 yaş arası gençlerin işgücüne katılım oranı 2019 yılı itibariyle yüzde 44,4'tür. Bir başka ifadeyle Türkiye'de genç nüfusun yaklaşık yüzde 60'ı işgücüne katılmamaktadır. Gençlerin işgücüne dahil olmama nedenleri ise yıllar itibariyle tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Türkiye'de Genç Nüfusun İşgücüne Dahil Olmama Nedenleri (2010-2019)

Yıllar	İş bulma ümidi yok	İş aramayıp çalışmaya hazır	Mevsimlik çalışan	Ev işleriyle meşgul	Öğrenci	Özürlü Yaşlı veya hasta	Ailevi ve kişisel nedenler	Diğer	Toplam
2010	218	380	10	1 754	4 027	175	368	190	7 122
2011	217	337	10	1 658	4 110	164	339	172	7 005
2012	235	348	10	1 646	4 279	177	290	169	7 152
2013	192	374	6	1 435	4 347	176	289	161	6 979
2014	179	470	16	1 404	4 287	186	303	92	6 936
2015	189	424	13	1 306	4 333	192	299	87	6 843
2016	188	442	13	1 202	4 380	203	312	89	6 819
2017	170	389	11	1 184	4 332	208	348	87	6 729
2018	140	368	20	1 146	4 310	199	329	90	6 602
2019	159	368	19	1 052	4 229	194	332	131	6 485

Kaynak: TÜİK, 2020 İşgücü İstatistikleri

Tablo 11'den görüldüğü üzere Türkiye'de işgücüne dahil olmayan gençler son yıllık süreçte genel olarak azalma eğilimi göstermesine rağmen hala genç nüfus içerisinde yüzde 50'den fazla bir paya sahiptir. Gençlerin işgücüne dahil olmama nedenlerine bakıldığında öğrenci olmanın ilk sırada yer aldığını görülmektedir. 2010 yılında 4 027 000 olan öğrenci sayısı 2019 yılına gelindiğinde 4 229 000'e çıkmıştır. Bunun nedeni hem ortaöğretim hem de üniversite düzeyinde okullaşma oranlarının artmasıdır. Gençlerin işgücüne dahil olmama nedenlerinde ikinci sırası ise "ev işleriyle meşgul olanlar" oluşturmaktadır. Burada dikkat çekici nokta 2010 yılında ev işleriyle meşgul genç sayısı 1 754 000 iken 2019'da 1 052 000'a düşmüştür. Bunun en önemli nedeni ise kadınların eğitim düzeyi arttıkça işgücüne katılımlarının artmasıdır. Kadınlar eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte hem evlilik yaşı yükselmiş hem de ev içerisinde pazarlık gücü elde etmişlerdir. Çocuk ve yaşlı bakımı da dahil olmak üzere ev işlerinin genç kadınlara devredildiği Türkiye'de, eğitim düzeyi arttıkça genç kadınların ev işleri

nedeniyle işgücüne dahil olmama oranları da azalmıştır (Kılıç ve Öztürk, 2014: 111; 119). Bu nedenle mevcut genç işgücünün eğitim durumları da önem kazanmaktadır.

Tablo 12: Türkiye'de Genç İşgücünün Eğitim Durumu (2010-2019)

Yıllar	Okuma yazma bilmeyen	Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	İlkokul	Ortaokul veya dengi mesleki okul	İlköğretim	Genel lise	Lise dengi mesleki okul	Yüksekokul veya fakülte
KADIN								
2010	46	163	50	10	549	270	190	275
2011	44	159	17	4	609	257	194	292
2012	29	132	4	-	595	221	209	322
2013	38	114	7	6	614	235	231	358
2014	50	128	14	27	610	204	230	360
2015	41	125	19	101	562	212	268	427
2016	25	121	17	187	464	204	302	463
2017	22	105	30	260	356	208	312	530
2018	20	84	32	320	272	213	343	531
2019	17	68	36	377	199	240	379	559
ERKEK								
2010	39	238	70	45	1 492	399	360	229
2011	32	232	24	20	1 591	394	387	372
2012	25	212	4	1	1 599	367	401	302
2013	21	186	14	13	1 663	365	409	308
2014	25	182	27	104	1 752	327	413	337
2015	25	177	35	173	1 594	331	424	343
2016	26	164	41	502	1 301	343	476	384
2017	31	146	56	731	1 058	344	559	389
2018	30	139	79	900	861	347	607	406
2019	29	129	84	965	670	379	623	433
TOPLAM								
2010	84	400	120	55	2 042	669	551	504
2011	76	391	41	24	2 200	651	581	565
2012	54	344	8	1	2 193	588	610	623
2013	59	303	21	18	2 277	600	640	666
2014	75	309	40	130	2 363	531	643	697
2015	66	302	54	374	2 156	543	693	770
2016	51	285	58	689	1 764	547	778	855
2017	53	251	85	991	1 414	552	872	928
2018	50	223	111	1 220	1 133	560	950	937
2019	46	192	120	1 342	869	619	1 002	992

Kaynak: TÜİK, 2020 İşgücü İstatistikleri

Tablo 12'de son 10 yıllık süreçte Türkiye'deki genç işgücünün eğitim durumu incelendiğinde dikkat çeken unsurlardan ilki, 2014 yılına kadar ilkokul, ortaokul veya dengi mesleki okul mezun sayısı azalırken ilköğretim mezunu sayısının artmasıdır. 2014 yılından sonra ise durum tersine dönmüştür. Bunun nedeni ise, 2012-2013 eğitim öğretim

yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesidir. Tabloda dikkat çeken ikinci unsur ise erkeklerin kadınlardan daha fazla eğitimli olmasıdır. Bunun nedeni ise, UNICEF'in 2003 yılında yapmış olduğu çalışmaya göre; gelenek ve dini inançlar, kadının düşük statüsü, erken evlilikler , toplumsal cinsiyet rolleri, ve eğitimin bu rollerle çelişkili kabul edilmesidir (UNICEF, 2003: 32). Bununla birlikte son yıllarda son yıllarda genç kadınların eğitim düzeyinde artma söz konusudur. Özellikle yükseköğretim ve lise dengi mesleki okul mezun sayısı son 10 yıllık süreçte artmaktadır. Bununla birlikte genel lise mezunu sayısında görece bir azalma söz konusudur. Üniversite mezunu genç erkek işgücü yıllar itibariyle artmasına rağmen bu artış genel olarak üniversite mezunu genç kadın işgücüyle kıyaslandığında daha düşük düzeyde kalmaktadır.

2.2.2. Türkiye İşgücü Piyasasında Genç İstihdamı

Türkiye işgücü piyasasında genç istihdamını anlatmak için ilk olarak Türkiye'de genç istihdamının genel hatlarını ele almak gerekmektedir. Daha sonrasında ise eğitim durumlarına göre; işteki durumuna göre; iktisadi faaliyet koluna göre; meslek gruplarına göre; işyeri büyüklüğüne göre; çalışma şekline göre ve sosyal güvenlik kurumuna kayıtlılık durumuna göre genç istihdamı konularına değinilecektir.

2.2.2.1. Türkiye'de Genç İstihdamının Genel Görünümü

Genç istihdamı neredeyse dünyanın her yerinde işgücü piyasalarında önemli bir sorun teşkil etmektedir. Ancak, genç bir nüfusa sahibi olan Türkiye'de gençlerin istihdamı ayrı bir öneme sahiptir (Kenar, 2011: 7). Bu amaçla tablo 13'de Türkiye'de genç istihdamının genel görünümüne yer verilmiştir.

Tablo 13:Türkiye'de Genç İstihdamının Genel Görünümü (2010-2019)

Yıllar	KADIN			ERKEK			TOPLAM		
	İstihdam edilenler	Eksik istihdam	İstihdam oranı (%)	İstihdam edilenler	Eksik istihdam	İstihdam oranı (%)	İstihdam edilenler	Eksik istihdam	İstihdam oranı (%)
2010	1 196	59	20,3	2 269	148	40,2	3 465	208	30,0
2011	1 251	52	21,2	2 446	137	43,4	3 697	189	32,1
2012	1 212	38	20,7	2 435	106	42,5	3 647	145	31,5
2013	1 252	50	21,5	2 476	120	43,1	3 727	170	32,2
2014	1 291	57	22,0	2 639	154	45,0	3 930	190	33,5
2015	1 329	58	22,5	2 496	131	42,0	4 039	185	34,2
2016	1 365	54	23,2	2 436	156	41,3	4 040	189	34,1
2017	1 347	66	23,0	2 731	143	45,4	4 077	209	34,3
2018	1 355	69	23,4	2 775	147	46,4	4 130	216	35,0
2019	1 302	64	22,6	2 564	171	43,4	3 866	236	33,1

Kaynak: TÜİK, 2020 İşgücü İstatistikleri

Genç bir nüfusun beraberinde getirdiği demografik fırsat penceresinden yararlanabilmek için öncelikle gençlerin istihdam edilmesi gerekmektedir. Ancak Türkiye'de 15 yaş üstü nüfusun istihdam oranı yüzde 45,7 iken bu oran 15-24 yaş grubunda 2019 yılı itibariyle yüzde 33,1'lik oranla çok düşük bir düzeyde kalmaktadır. Gençler içerisinde genç kadınlar daha dezavantajlı bir konuma sahiptir. Genç kadınlar genç erkeklerle karşılaştırıldığında daha zor iş bulabilmekte ve işgücünden dışlanarak geleneksel rolleri olan ev kadınlığına sığınmaktadır (Kenar, 2011: 8-9). Tablo 13'ten görüldüğü genç kadın istihdamı son 10 yıllık süreçte küçük artışlara rağmen ortalama yüzde 20 civarındadır. Bir başka ifadeyle genç kadınların yalnızca beşte biri istihdam edilmektedir.

Tablo 13'te dikkat çeken bir diğer nokta ise genç işgücünün 15 yaş üstü toplam işgücüne benzer şekilde ekonomik krizden etkilenmiş olmasıdır. Nitekim kriz yılları olan 2008-2010 yılları arasında genç istihdamı da azalma eğilimi (2009 yılında yüzde 28,9'a düşmüştür) göstermiştir. Kriz sonrası yıllarda genç istihdamı artış gösterse de 10 yıllık süreçte yüzde 30'dan yüzde 33,1'e yükselerek ancak yüzde 3'lük bir artış gerçekleştirmiştir.

Genel olarak az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere özgü bir problem olan eksik istihdam, Türkiye işgücü piyasasında da önemli bir sorunlardan biridir (Taşçı ve Darıcı, 2010: 280). Tablo 13'ten görüldüğü üzere eksik istihdam sorunu gençler arasında da mevcuttur. Son 10 yıllık süreçte dalgalanmalar görülmekte birlikte eksik istihdam genel olarak artış göstermiş ve artık kronik bir sorun haline gelmiştir. Genç kadınların istihdam

oranı erkeklere göre daha düşük olmasından dolayı genç kadınlarda eksik istihdam da daha düşüktür. 15-24 yaş grubunda toplamda ise 2010 yılında 208 bin olan eksik istihdam 2019 yılı sonunda 236 bine yükselmiştir. Genç bireylerin kendi mesleğinde iş bulamamasından, ücret düzeyinin düşük olmasından veya mesleğinde çalışmasına rağmen çalışma koşullarının kendi isteklerini karşılamamasından dolayı eksik istihdamda yer alıyor alabilmektedirler (Kumaş ve Çağlar, 2011: 255). Ancak, düşük verimliliğe ve sonuç olarak düşük çıktıya neden olan eksik istihdam, ülke ekonomisi ve refahı açısından kayıp meydana getirmektedir (Taşçı ve Darıcı, 2010:280).

2.2.2.2. Eğitim Durumlarına Göre Genç İstihdamı

Eğitim, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra bireyin topluma uyum sağlama süreci olarak kabul edilmektedir. Eğitim bu bağlamda önemli fonksiyonların yerine getirilmesini sağlamaktadır. Örneğin eğitim, getirdiği bilimsel ve teknolojik yenilikler sayesinde işgücü verimliliğinin arttırılmasını sağlamaktadır. İşgücü verimliliğinin artışı sayesinde üretim de artmaktadır. Ayrıca, eğitim işgücünün yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesini sağlamaktadır. Eğitiminin konuyla ilgili bir diğer fonksiyonu ise işgücünün, işgücü talebindeki değişmelere uyum sağlama yeteneklerini arttırmasıdır (Öztürk, 2005: 30-31). Bu nedenle istihdam edilen gençlerin eğitim durumları da önem arz etmektedir. Tablo 14'de eğitim durumlarına göre genç istihdamının son 10 yıllık süreci gösterilmiştir.

Tablo 14: Eğitim Durumlarına Göre Genç İstihdamı (2010-2019)

Yıllar	Okuma yazma bilmeyen	Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	İlkokul	Ortaokul veya dengi mesleki okul	İlköğretim	Genel lise	Lise dengi mesleki okul	Yüksekokul veya fakülte
KADIN								
2010	41	146	44	9	459	184	137	175
2011	42	144	16	3	529	187	141	188
2012	29	122	4	0	519	169	155	213
2013	36	103	7	5	520	173	173	236
2014	46	114	12	23	528	154	172	241
2015	38	115	16	84	477	156	206	274
2016	25	109	15	162	387	143	220	304
2017	20	93	25	227	298	147	224	311
2018	18	71	29	274	222	156	243	342
2019	13	58	28	303	154	162	248	335
ERKEK								
2010	29	181	57	40	1 206	303	386	166
2011	25	188	21	18	1 353	318	317	207
2012	21	171	4	1	1 365	303	339	232
2013	17	153	12	11	1 404	296	348	236
2014	20	148	22	90	1 485	268	347	259
2015	23	145	29	238	1 342	266	362	269
2016	19	134	33	430	1 099	279	394	287
2017	26	118	48	627	887	270	458	297
2018	26	111	65	771	718	272	505	307
2019	23	101	65	788	526	278	479	304
TOPLAM								
2010	70	327	102	49	1 665	487	423	340
2011	67	332	36	21	1 882	506	458	395
2012	49	293	8	1	1 885	472	494	446
2013	53	256	19	15	1 923	469	521	472
2014	66	263	34	113	2 013	423	519	500
2015	61	259	45	321	1 819	422	568	543
2016	44	242	48	592	1 486	422	614	591
2017	46	211	73	854	1 185	418	681	608
2018	44	182	94	1 045	940	428	747	650
2019	36	158	93	1 091	680	440	727	639

Kaynak: TÜİK, 2020 İşgücü İstatistikleri

Tablo 14'e bakıldığında lise altı eğitime sahip olanların lise ve üstü eğitime sahip olanlara göre sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Bununla birlikte son 10 yıl içerisinde okuma yazma bilmeyen gençlerin sayısı dalgalanmayla birlikte azalmıştır. Okuma yazma bilen ancak bir okul bitirmeyenler de benzer şekilde yıllar içerisinde dalgalanma göstermiş olmakla birlikte 10 yıllık süreçte azalma meydana gelmiştir. 10 yıllık süreçte genç işgücü içerisinde genel lise mezunu sayısı düşerken lise dengi mesleki okul mezunu sayısı artmıştır. Yüksekokul ve fakülte mezunu sayısı ise bu süreçte yıllar itibariyle sürekli

artmıştır. Görüldüğü üzere Türkiye genç işgücü piyasasında gençlerin eğitim düzeyi son 10 yıllık süreçte genel olarak artmakla birlikte hala düşüktür.

Genç işgücünün cinsiyete göre eğitim düzeyi incelendiğinde hem genç kadınlarda hem de genç erkeklerde okuma yazma bilmeyenlerin ve okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyenlerin sayısı 2010'dan 2019'a gelindiğinde azalmıştır. Genel lise mezunlarının sayısı genç kadınlarda ve genç erkeklerde düşerken, lise dengi mesleki okul mezunlarının sayısında artış genç kadınlarda daha fazla olmuştur. Benzer şekilde, son 10 yıllık süreçte yüksekokul veya fakülte mezunu genç kadın sayısındaki artış genç erkeklerden daha fazladır. Hatta 2019 yılı itibariyle yüksekokul veya fakülte mezunu genç kadın sayısı genç erkek sayısından fazladır.

2.2.2.3. İşteki Durumuna Göre Genç İstihdamı

Gençlerin istihdam edildiği işte ücretli, maaşlı veya yevmiyeli, işveren, kendine hesabına ya da ücretsiz aile çalışanı olma durumu yıllar itibariyle farklılık göstermektedir. Bu nedenle tablo 15'te işteki durumuna göre genç istihdamının son 10 yıllık süreci gösterilmiştir.

Tablo 15:İşteki Durumuna Göre İstihdam Edilen Gençler (2010-2019)

Yıllar	Ücretli, maaşlı veya yevmiyeli	İşveren	Kendi hesabına	Ücretsiz aile işçici
KADIN				
2010	795	4	34	362
2011	830	3	29	388
2012	844	4	25	338
2013	877	5	22	348
2014	931	2	22	336
2015	1 005	2	22	336
2016	1 034	1	23	308
2017	1 011	4	24	308
2018	1 046	2	28	279
2019	1 016	2	24	260
ERKEK				
2010	1 691	30	111	437
2011	1 869	27	124	427
2012	1 884	23	104	424
2013	1 923	25	102	426
2014	2 075	21	101	443
2015	2 112	25	99	437
2016	2 099	25	90	462
2017	2 133	24	99	484
2018	2 191	26	96	462
2019	1 997	22	90	454
TOPLAM				
2010	2 486	34	145	799
2011	2 699	30	153	815
2012	2 738	27	130	762
2013	2 800	30	123	774
2014	3 005	23	123	779
2015	3 117	27	121	774
2016	3 133	25	113	767
2017	3 134	28	124	792
2018	3 237	28	124	741
2019	3 014	24	114	713

Kaynak: TÜİK, 2020 İşgücü İstatistikleri

Tablo 15'te genç işgücü içerisinde ücretli, maaşlı veya yevmiyeli olarak çalışanların sayısı son 10 yıllık süreçte sürekli arttığı görülmektedir. Ancak, işveren, kendine hesabına ve ücretsiz aile çalışanların sayısı bazı yıllarda artmış olsa da 2019 yılı itibariyle 2010 yılına göre azalmıştır. Cinsiyete göre baktığımızda hem genç kadın işgücü hem de genç erkek işgücü için ücretli, maaşlı veya yevmiyeli çalışan sayısı artmış; işveren ve kendi hesabına çalışan sayısı düşüş göstermiştir. Ücretsiz aile çalışanı sayısı ise genç kadın işgücü için azalırken genç erkek işgücü için artmıştır. Ancak, oransal olarak bakıldığında

2019 yılında bile hala genç kadın işgücünün yaklaşık yüzde 20'si ücretsiz aile çalışanıdır. Bir başka deyişle her 5 genç kadından biri ücretsiz aile çalışanı olarak çalışmaktadır. Ücretsiz aile çalışanı olan genç kadınlar yoğun olarak tarımda çalışmaktadır (Önder, 2013: 37). Nitekim, 2019 yılında tarımda çalışan ücretsiz aile çalışanı olan genç kadın sayısı 227 bin iken tarım dışında ise 33 bindir (TÜİK, 2020 İşgücü İstatistikleri). Oransal olarak bakıldığında ücretsiz aile çalışanı olan genç kadınların yüzde 87,3'ü tarımda çalışmaktadır.

2.2.2.4. İktisadi Faaliyet Koluna Göre Genç İstihdamı

Genç nüfusla birlikte genç işgücünün de artışı göz önüne alındığında gençlerin istihdamına yönelik yeni iş alanlarının bulunması önem kazanmaktadır. Bu nedenle gençlerin eğitim düzeyi yükselirken nitelikli işgücünün kullanıldığı sanayi ve hizmetler sektöründe istihdam edilen gençlerin arttırılması gerekmektedir (Yentürk ve Başlevent, 2007: 40). Bu bağlamda istihdam edilen gençlerin sektörel dağılımını incelemek önemlidir.

Tablo 16: İktisadi Faaliyet Koluna Göre Genç İstihdamı (2010-2019)

Yıllar	Tarım	Sanayi	İnşaat	Hizmet	Tarım	Sanayi	İnşaat	Hizmet	Tarım	Sanayi	İnşaat	Hizmet
	KADIN				ERKEK				TOPLAM			
2010	403	255	11	524	382	580	230	1.076	786	835	241	1.603
2011	424	264	12	550	401	633	278	1.133	826	897	290	1.583
2012	370	248	12	582	408	629	273	1.123	777	877	285	1.706
2013	375	237	12	627	397	631	294	1.153	772	869	306	1.780
2014	371	253	12	654	391	691	327	1 230	762	945	339	1 884
2015	366	251	10	738	381	660	348	1 285	748	911	357	2 023
2016	326	244	12	782	384	657	353	1 281	710	901	365	2 064
2017	336	227	15	769	399	636	361	1 334	735	863	376	2 104
2018	295	231	11	818	391	690	309	1 385	686	921	319	2 203
2019	282	224	8	788	402	639	218	1 305	684	863	226	2 093

Kaynak: TÜİK, 2020 İşgücü İstatistikleri

İktisadi faaliyet koluna göre genç istihdamı incelendiğinde hizmetler ve inşaat sektörünün son 10 yıllık süreçte arttığı görülmektedir. Sanayi sektöründe genç istihdamı ise bu zaman diliminde önce azalmış sonra tekrar artışa geçmiştir. 2014 yılından itibaren sanayi sektöründe genç istihdamı azalış eğilimi göstermiştir. Gençlerin tarımda istihdamı ise son 10 yıllık süreçte önce artmış 2011 yılından sonra azalmıştır.

15-24 yaş grubu erkeklerin tarım sektöründe istihdamı 2019 yılında 2010 yılına göre artmıştır. Genç erkeklerin sanayi sektöründeki istihdamı son 10 yıllık süreçte dalgalanma göstermiş; 2019 yılına gelindiğinde 2010 yılına göre artmıştır. İnşaat sektöründe genç erkek istihdamı son 3 yılda azalma eğilimine girmiştir. Hizmetler sektöründe ise, dalgalanmalara rağmen 2019 yılında 2010 yılına göre artmıştır. Genç kadınların tarım sektöründe istihdamı son 10 yıllık süreçte azalmıştır. Hizmetler sektöründe genç kadınların istihdamı ise söz konusu zaman sürecinde sürekli olarak artış göstermiştir. Hizmet sektöründeki istihdamda gençlerin artışı bu sektördeki part-time çalışma olanaklarıyla ilgilidir (Yentürk ve Başlevent, 2007: 40). Bu nedenle gençlerin çalışma şekline göre istihdamını da incelemek gerekmektedir.

2.2.2.5.Çalışma Şekline Göre Genç İstihdamı

Gençler, iş bulmalarını kolaylaştırdığı gerekçesiyle part-time (yarı zamanlı) çalışmaya yönelmektedir (Çakır, 2001: www.isguc.org.tr Erişim Tarihi: 30.06.2019). Bu nedenle gençlerin tam zamanlı ya da yarı zamanlı istihdamını incelemek gerekmektedir. Aşağıdaki tabloda gençlerin son 10 yıllık süreçteki çalışma şekline göre istihdamı gösterilmektedir.

Tablo 17: Çalışma Şekline Göre Genç İstihdamı (2010-2019)

Yıllar	Tam zamanı	Yarı zamanlı	Tam zamanı	Yarı zamanlı	Tam zamanı	Yarı zamanlı
	KADIN		ERKEK		GENEL	
2010	974	222	2 076	204	3 039	426
2011	994	257	2 230	217	3 223	474
2012	965	246	2 209	227	3 174	473
2013	979	273	2 221	255	3 200	528
2014	1 014	277	2 361	279	3 374	556
2015	1 081	285	2 390	284	3 470	568
2016	1 073	291	2 351	324	3 425	615
2017	1 065	282	2 389	341	3 454	623
2018	1 058	297	2 422	353	3 480	651
2019	1 031	271	2 422	335	3 260	605

Kaynak: TÜİK, 2020 İşgücü İstatistikleri

Tabloda gençlerin ağırlıklı olarak tam zamanlı şekilde istihdam edildiği görülmektedir. Son 10 yıllık süreçte gençlerin hem tam zamanlı istihdamı hem de yarı zamanlı istihdamı, sayısal olarak artış göstermiştir. Ancak, yarı zamanlı genç istihdamına oransal olarak bakıldığında 2010 yılında yarı zamanlı istihdam edilen genç oranı yüzde 12,3 iken, bu

oran 2019 yılında 15,6'ya çıkmıştır. Bu bağlamda, istihdam edilen gençler arasında tam zamanlı çalışanlar sayısal olarak artış göstermesine rağmen oransal olarak azalmıştır. Cinsiyete göre çalışma şekline bakıldığında, tabloda yarı zamanlı çalışan erkek sayısının yarı zamanlı çalışan kadın sayısından fazla olmasına rağmen genç kadınların yarı zamanlı çalışma oranı erkeklerden daha yüksektir. Örneğin, 2019 yılında yarı zamanlı çalışan genç erkek oranı yüzde 13,7 olmasına rağmen bu oran genç kadınlar arasında yüzde 20,8'e çıkmaktadır.

2.2.2.6. Sosyal Güvenlik Kurumuna Kayıtlılık Durumuna Göre Genç İstihdamı

Kayıt dışı istihdam edilenler genelde ekonomik ve sosyal olarak toplumun en zayıf kesimlerinden oluşmaktadır (Kapar, 2006 :51). Kayıt dışı istihdam edilen bu kesimler içerisinde en çok zarar görenler ise gençler olmaktadır. İşgücü piyasasının gerektirdiği nitelik, mesleki bilgi ve beceriden yoksun olan gençlerin işgücü piyasasına girdiklerinde istihdam edildikleri ilk iş, kayıt dışı sektörde olmaktadır (Çetinkaya, 2008: 116). Tablo 18'de gençlerin sosyal güvenlik kayıtlılık durumlarına göre istihdamları gösterilmiştir.

Tablo 18: Sosyal Güvenlik Kurumuna Kayıtlılık Durumuna Göre Genç İstihdamı (2010-2019)

Yıllar	Kayıtlı	Kayıtlı değil	Kayıtlı	Kayıtlı değil	Kayıtlı	Kayıtlı değil
	KADIN		ERKEK		GENEL	
2010	510	686	936	1 332	1 446	2 018
2011	545	706	1 078	1 368	1 624	2 073
2012	606	606	1 185	1 250	1 791	1 856
2013	643	608	1 279	1 197	1 922	1 805
2014	695	596	1 410	1 229	2 105	1 825
2015	758	607	1 450	1 224	2 207	1 831
2016	794	571	1 447	1 228	2 241	1 791
2017	774	573	1 445	1 286	2 219	1 859
2018	811	545	1 561	1 214	2 371	1 759
2019	768	534	1 343	1 220	2 112	1 754

Kaynak: TÜİK, 2020 İşgücü İstatistikleri

Tablo 18'den görüldüğü üzere 15-24 yaş grubunda kayıt dışılık son 10 yıllık süreçte düşüş göstermiştir. Küresel ekonomik krizin işgücü piyasalarına yansıdığı yıllar olan 2009 ve 2010'da gençlerin kayıt dışılık oranı artmış, 2011 yılı itibariyle ise, azalış eğilimine girmiştir. 2019 yılı itibariyle gençler arasında kayıt dışılık oranı yüzde 45,1'dir. Ancak, 2019 yılı verilerine göre 15 yaş ve üstü nüfusta bu oran yüzde 34,5'tir. Bu bağlamda

gençlerin kayıt dışı çalışmaya daha fazla maruz kaldığı söylenebilir. Gençler arasında kayıt dışılığın yüksek olması, gençlerin gelecekten uzaklaştığını ve daha çok günü kurtarmaya dönük şekilde istihdam edildiğini göstermektedir (DİSK, 2016: 4). Son 10 yıllık süreçte genel olarak genç erkeklerde kayıt dışılık genç kadınlara göre daha yüksek seyretmiştir. Nitekim, 2019 yılı itibariyle genç kadınlarda kayıt dışılık oranı yüzde 41,0 iken, bu oran genç erkeklerde yüzde 47,6'ya çıkmaktadır.

2.2.3. Türkiye'de Genç İşsizliği

Günümüzde hem gelişmiş ülkelerde hem de gelişmekte olan ülkelerde gençlerin işgücü piyasasında yaşadığı önemli sorunların başında genç istihdam oranlarının düşüklüğü ve yüksek genç işsizliği oranları gelmektedir (DİSK, 2016: 1). Bu nedenle gelişmekte olan ülkeler kadar gelişmiş ülkelerde bile gençler arasında yaygınlaşan işsizlik oranları dikkat çekmektedir (Ekin, 1980: 39).

Gençler arasında artan işsizlik oranlarının altında yapısal faktörler bulunmaktadır. Bu konuda literatürde ileri sürülen görüşlere göre yetişkin işçilerin işverenler tarafından tercih edilme nedenleri genel olarak, uygulama ve yasaların yetişkin işçiler lehine daha fazla iş güvencesi içermesidir. Bu durum gençler arasında işsizliğin daha yaygın hale gelmesine neden olmaktadır (Ekin, 1980: 41).

Genç işsiz ise, *"çalışma irade ve iktidarına sahip olmasına rağmen piyasada geçerli ücret üzerinden ve ayrıca kanun ya da örf ve adetlere göre belirlenmiş saatlerde bir iş aradığı halde bulamamış ve içinde bulunduğu işsizlik durumunun kendi arzu ve isteği dışında gelmiş 15-24 yaş arasında bulunan"* kişi olarak tanımlanmaktadır. Bu şekilde ortaya çıkan işsizliğe genç işsizliği denilmektedir (Murat ve Şahin, 2011a :12). ILO tanımına göre genç işsiz; 16-25 yaş arası nüfus içerisinde çalışmak isteğinde olan ve iş aradığı halde referans haftasında işsiz olan ve 15 gün içerisinde işbaşı yapabilecek bireylerdir (Bayraktar ve İncekara, 2013: 16).

Türkiye'de genç nüfusun fazla olması genç işsizliğin ayrı bir öneme sahip olmasına neden olmaktadır. Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de genç işsizliği oranının genel işsizlik oranından fazla olduğu görülmektedir (Bayraktar ve İncekara, 2013: 19). Bu nedenle tablo 19'da Türkiye'deki genç işsizliği oranları gösterilmektedir.

Tablo 19: 15-24 Yaş İşsizlik Durumu (2010-2019)

YILLAR	KADIN			ERKEK			GENEL		
	İşsiz sayısı	İşsizlik oranı (%)	Tarım dışı işsizlik oranı (%)	İşsiz sayısı	İşsizlik oranı (%)	Tarım dışı işsizlik oranı (%)	İşsiz sayısı	İşsizlik oranı (%)	Tarım dışı işsizlik oranı (%)
2010	358	23,0	30,7	604	21,0	23,7	961	21,7	25,9
2011	327	20,7	28,1	505	17,1	19,4	832	18,4	22,1
2012	301	19,9	26,1	474	16,3	18,5	897	20,7	23,8
2013	351	21,9	28,4	506	17,0	19,0	857	18,7	22,0
2014	331	20,4	26,2	527	16,6	18,7	858	17,9	21,0
2015	390	22,2	27,8	529	16,5	18,3	919	18,5	21,4
2016	424	23,7	28,9	562	17,4	19,4	985	19,6	22,6
2017	476	26,1	31,9	593	17,8	20,1	1 069	19,9	22,2
2018	459	25,3	30,8	593	17,6	19,6	1 052	20,3	23,2
2019	574	30,6	37,5	743	22,5	25,2	1 317	25,4	28,9

Kaynak: TÜİK, 2020 İşgücü İstatistikleri

İşsizlik, dünyadaki gelişmelere benzer şekilde Türkiye'de de en fazla gençleri etkilemektedir (Kaynak, 2007: 76). Örneğin, 2019 yılı itibariyle Türkiye'de genel işsizlik oranı yüzde 13,7; tarım dışı işsizlik oranı yüzde 16,0 iken; genç işsizliği oranı yüzde 25,4 tarım dışı genç işsizliği oranı yüzde 28,9'dur. 2019 yılındaki bu yüksek rakamlar ekonomik kriz yılı olan 2009 genç işsizliği oranından (%25,3) bile daha yüksektir. Tablo 19'dan görüldüğü üzere genç kadınlar arasındaki işsizlik oranı her zaman genç erkekler arasındaki işsizlik oranından yüksek olmuştur. Ayrıca, tarım dışı işsizlikten genç kadınlar daha fazla etkilenmektedir.

Günümüzde gençler hiç olmadığı kadar yüksek oranlarda eğitimlerine devam etmektedirler (Murat ve Şahin, 2011a : 12). Eğitim düzeyi ile işsizlik oranları arasında ters bir ilişki olması beklenmektedir (Bayraktar ve İncekara, 2013:24). Bu nedenle Türkiye'de 15-24 yaş arasında eğitim düzeyi ile işsizlik oranları arasındaki ilişkiyi anlamak için tablo 20'yi incelemek yerinde olacaktır.

Tablo 20: 15-24 Yaş Arası Nüfusun Eğitim Düzeyine Göre İşsizlik Oranları (2010-2019)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
KADIN										
Okuma yazma bilmeyen	9,5	4,1	2,9	5,9	8,6	7,2	2,1	7,6	10,7	21,5
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	10,2	9,3	7,4	9,7	10,5	8,6	10,1	11,5	16,1	15,2
İlkokul	11,0	8,8	4,6	9,2	12	15,3	10,1	14,9	8,3	22,8
Ortaokul veya dengi mesleki okul	10,2	16,6	-	13,7	12,1	17	13,2	12,5	14,3	19,5
İlköğretim	16,5	13,3	12,7	15,3	13,4	15,1	16,5	16,2	18,3	22,4
Genel lise	31,8	27,3	23,7	26,2	24,5	26,3	29,6	29,2	26,7	32,5
Lise dengi mesleki okul	27,9	27,3	25,8	25,1	25,3	23,4	27	28,4	29,2	34,5
Yüksek Öğretim	36,5	35,6	33,7	34,2	33,1	35,9	35,4	41,2	35,5	40,1
ERKEK										
Okuma yazma bilmeyen	24,4	21,1	16,3	18,3	19,1	9,0	24,5	15,3	12,9	20,5
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	24,1	19,0	19,4	19,0	18,2	18	18,6	19,4	20,2	18,8
İlkokul	17,8	13	-	11,7	18,1	16,8	19,1	13,7	17,2	22,5
Ortaokul veya dengi mesleki okul	11,0	13,6	-	15,8	13,4	12,8	14,4	14,3	14,3	18,4
İlköğretim	19,2	14,9	14,6	15,6	15,3	15,9	15,5	16,2	16,6	21,5
Genel lise	24,1	19,2	17,4	19,1	17,9	19,6	18,8	21,5	21,6	26,6
Lise dengi mesleki okul	20,6	18,1	15,5	14,9	16	14,7	17,2	18,2	16,8	23,0
Yüksek Öğretim	27,5	24,0	23,0	23,4	23,2	21,5	25,2	25,4	24,3	29,8
GENEL										
Okuma yazma bilmeyen	16,4	11,2	9,0	10,3	12,1	7,9	13,4	12,1	12,0	20,9
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	18,4	15,1	14,8	15,5	15,0	14,1	15,0	16,1	18,7	17,5
İlkokul	14,9	11,2	2,5	10,9	16	16,3	16,5	14,1	14,7	22,6
Ortaokul veya dengi mesleki okul	10,9	14,1	0	15,1	13,1	14	14,1	13,8	14,3	18,7
İlköğretim	18,4	14,5	14,1	15,5	14,8	15,6	15,8	16,2	17,0	21,7
Genel lise	27,2	22,4	19,8	21,9	20,4	22,2	22,8	24,4	23,5	28,9
Lise dengi mesleki okul	23,1	21,2	19,1	18,6	19,3	18,1	21	21,8	21,3	27,4
Yüksek Öğretim	32,5	30,0	28,5	29,2	28,3	29,5	30,8	34,4	30,6	35,6

Kaynak: TÜİK, 2020 İşgücü İstatistikleri

Tablo 20'de Türkiye'de eğitim düzeyi artıkça işsizlik oranının düşmediği görülmektedir. Aksine gençler arasında en fazla işsizlik oranına yüksek öğretim mezunları sahiptir. 2019 yılı itibariyle yüksek öğrenim mezunları arasında genç işsizliği oranı yüzde 35,6'dır. Bu bağlamda, yüksek öğrenim diplomasına sahip her üç gençten biri işsizdir. Eğitim

düzeyine göre genç işsizliği cinsiyet farklılığı dikkate olarak incelendiğinde her iki cinsiyette de yüksek öğrenim mezunları ilk sırada yer almaktadır. Hatta 2019 verilerine göre, yüksek öğretim mezunu genç kadınlarda işsizlik oranı yüzde 40'a kadar çıkmaktadır. Bu bağlamda, günümüzde Türkiye işgücü piyasasında yükseköğretim mezunu genç işsizliği önemli bir sorun olarak devam etmektedir (Apaydın, 2018: 176).

Görüldüğü üzere Türkiye'de üniversite diplomasına sahip olmak bireye iş garantisi getirmemektedir. Bu nedenle genç işsizliği kadar Türkiye'de okuldan işe geçiş de incelenmesi gereken önemli konulardan biri olmaktadır.

2.3. Türkiye'de Okuldan İşe Geçiş

Genel olarak zorunlu eğitimin bitimiyle sürekli ve tam zamanlı bir istihdama geçişi ifade eden okuldan işe geçiş ile ilgili TÜİK'in 2009 ve 2016 yılları arasında "Gençlerin İşgücü Piyasası Geçişi Araştırması" adı altında iki çalışması bulunmaktadır. ILO 15-29 yaş olarak belirlediği okuldan işe geçiş yaş aralığını TÜİK her iki çalışmada da 15-34 olarak belirlemiştir.

2.3.1.Türkiye'de Gençlerin Eğitimi Tamamladıktan/Yarım Bıraktıktan Sonra 3 Aydan Uzun Süreli İlk İşe Başlama Süresi

İşsizliğin uzun sürmesi, işsiz kalan bireylerin önceden sahip oldukları mesleki bilgi ve becerileri geriletmekte ve zamanla ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Mesleki bilgi ve becerilerin bu süreçte yitirilmesi veya gerilemesi söz konusu bu işsizlerin istihdam edilme olasılıklarını daha da azaltmaktadır (Kapar, 2005: 351). Bu bağlamda okuldan ayrıldıktan sonra ilk işe girme süresi uzadıkça istihdam edilme olasılığı düşmektedir. Bu nedenle okuldan ayrıldıktan sonra ilk işe geçiş süresi önem arz etmektedir. Türkiye'de TÜİK'in yaptığı 2009 ve 2016 Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi isimli çalışmalardan sadece 2016 yılında okuldan ayrılan bireylerin ilk işe girme süreleri incelenmiştir. Tablo 21'den en az bir okul bitiren ya da yarım bırakan bireylerin eğitim durumuna göre 3 aydan uzun süreli ilk işi bulma süreleri gösterilmiştir.

Tablo 21: En Az Bir Okul Bitirip Eğitimde Olmayan Fertlerin Tamamlanan / Yarım Bırakılan Eğitimlerinden Sonra Üç Aydan Uzun Süreli İlk İşe Başlama Süresi, II.Çeyrek Nisan-Haziran, 2016

Eğitim durumu		İlk işe başlama süresi					Referans haftasında ilk işinde çalışan fakat işe başlayalı 3 aydan az olanlar	Eğitiminden sonra 3 aydan uzun süreli bir işte çalışmayanlar
	Toplam	0-6 ay	7-12 ay	1 yıldan fazla - 2 yıl	2 yıldan fazla-3 yıl	Üç yıldan fazla		
Toplam	14 338	2 020	1 057	1 235	832	2 724	644	3 489
Lise altı	6 793	701	464	489	395	1 782	371	2 010
Genel lise	1 964	210	153	144	114	370	91	599
Mesleki veya teknik lise	1 889	355	156	168	133	316	70	328
2 veya 3 yıllık yüksekokul	1 036	170	87	101	65	96	40	188
4 yıllık yükseköğretim ve üzeri	2 656	583	197	333	125	159	72	364
Erkek	7 388	1 197	675	748	518	1 655	438	742
Lise altı	3 478	491	348	340	257	1 065	266	317
Genel lise	1 055	149	90	86	72	233	66	173
Mesleki veya teknik lise	1 114	226	110	99	92	225	53	76
2 veya 3 yıllık yüksekokul	452	75	34	40	36	54	20	43
4 yıllık yükseköğretim ve üzeri	1 290	256	93	182	62	77	34	133
Kadın	6 950	822	383	487	314	1 069	205	2 747
Lise altı	3 316	211	116	149	139	718	105	1 694
Genel lise	909	61	63	58	42	136	25	426
Mesleki veya teknik lise	776	130	46	69	42	91	17	251
2 veya 3 yıllık yüksekokul	584	95	54	61	29	42	20	145
4 yıllık yükseköğretim ve üzeri	1 366	327	104	151	62	81	38	231

Kaynak: TÜİK, Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi, 2016.

Tablo 21 incelendiğinde Türkiye'de bireylerin okuldan işe geçiş süresinin uzun olduğu sonucuna ulaşılabilir. Örneğin, 15-34 yaş arası bireylerin yüzde 19'nun ilk işe girmesi 3 yıldan uzun sürmektedir. 1 yıl ve daha uzun süren işsizliğin uzun süreli işsizlik olarak kabul edildiği bilinmekte (Uyar Bozdalıoğlu, 2008:52) ve böylece Türkiye'de okuldan işe geçiş sürecinde bulunan gençlerin uzun süreli işsizliğe maruz kaldığı görülmektedir. Örneğin, okuldan ayrıldıktan sonra gençlerin ilk işe girişi 1 yıl ve daha uzun sürenlerin oranı yüzde 33,4'tür. İlk 6 ay içinde işe girenlerin oranı ise yüzde 14,1 olarak gerçekleşmiştir.

Eğitim düzeyine göre gençlerin okuldan işe geçiş süreçleri incelendiğinde eğitim düzeyi arttıkça ilk 6 ayda işe girme oranları genel olarak artmaktadır. Örneğin, lise düzeyinin altında eğitim veren okullardan mezun olanların ilk 6 ayda işe girme oranı yüzde 10,3; genel lise mezunlarının ilk 6 ayda işe girme oranı yüzde 10,7; mesleki veya teknik lise mezunlarının ilk 6 ayda işe girme oranı yüzde 18,8'dir. Ancak, yüksekokul mezunlarının ilk 6 ayda işe girme oranı daha düşük olarak gerçekleşmiş olup yüzde 16,4 düzeyinde kalmıştır. 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri eğitime sahip olanlarda ise aynı oran yüzde 22,0 olarak gerçekleşmiştir. TÜİK'in 2016 yılındaki "Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi" anketinin veri setinin 15-24 yaş arasındaki nüfusu inceleyen Emirgil, diğer değişkenler sabitken, eğitim seviyesindeki bir birimlik artışın okuldan işe geçiş hızını yüzde 50,6 oranında artırdığını tespit etmiştir (Emirgil, 2019: 180).

Eğitim düzeyi arttıkça okuldan mezun olan bireylerin uzun süreli işsizliğe maruz kalma oranı da azalmaktadır. Nitekim, lise altı eğitim düzeyine sahip olanların 1 yıl ve daha uzun süreli işsizliğe maruz kalma oranı yüzde 39,2; genel lise mezunlarında aynı oran yüzde 31,9'dur. Ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim veren mesleki veya teknik lise mezunlarının ilk işe girmesinin 1 yıl ve daha fazla sürenlerin oranı yüzde 32,6 iken önlisans düzeyinde mesleki eğitim veren yüksekokullarında bu oran yüzde 25,4 olarak gerçekleşmiştir. Daha yüksek düzeyde eğitim veren 4 yıllık lisans ya da lisans üstü eğitim düzeyinde eğitime sahip olanlarda söz konusu oran yüzde 13,2 olup diğer eğitim düzeylerine göre daha düşük seviyede gerçekleşmiştir.

Okuldan işe geçiş süresi cinsiyet açısından incelendiğinde erkeklerin ilk 6 ayda işe girme oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. 15-34 yaş arası erkeklerde okuldan ayrıldıktan sonra ilk 6 ayda işe başlama oranı yüzde 16,2 iken kadınlarda bu oran yüzde 11,8'dir. Eğitim durumuna göre ilk 6 ayda işe başlama oranı erkeklerde en yüksek yüzde 20,3'lük oranla mesleki veya teknik lise mezunları arasında görülürken; kadınlarda 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri eğitime sahip olanlar yüzde 23,9'luk oranla ilk sırada yer almaktadır.

ILO'nun 2010'daki tanımı dikkate alındığında okuldan işe geçiş sürecinin tamamlanabilmesi için girilen ilk işteki istihdamın süreklilik niteliği taşıması gerekmektedir. Ancak, işverenler işten çıkarmanın zorunlu olduğu hallerde öncelikle işe en son alınan gençleri işten çıkarma eğilimindedir. Bunun temel nedeni ise, gençleri işten

çıkarmanın maliyetinin yetişkin işçilere göre daha düşük olmasıdır. Çünkü bu işgücü tecrübesiz olmakla birlikte hizmet içi eğitimlerden de düşük pay aldıkları için fırsat, maliyeti daha düşük olmaktadır (Murat ve Şahin, 2011a: 33). Tablo 21'den de görülüğü üzere Türkiye'de eğitimden sonra girilen işte 3 aydan uzun süreli çalışmayanların oranı yüzde 24,3'tür. Bu bağlamda okuldan ayrılan her dört bireyden biri girdiği işte 3 aydan uzun süreli istihdam edilmemektedir. Aynı veri setinin kullanan Emirgil'in çalışmasına göre, 15-24 yaş arası, eğitimden sonra ilk işinde 3 aydan uzun süreli çalışanların oranı yüzde 53,9'dur. Anketin yapıldığı sırada bir işte çalışan ancak henüz 3 ay olmadığını belirtenlerin oranı yüzde 8,7; mezuniyetten sonra ilk işinde 3 aydan uzun süreli bir işte çalışamayanların oranı ise yüzde 37,3'tür (Emirgil, 2019: 177).

Eğitimden ayrıldıktan sonra 3 aydan uzun süreli bir işte istihdam edilmeyenlerin oranı eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir. Genel lise mezunlarının okuldan ayrıldıktan sonra girdikleri işte 3 aydan uzun süreli çalışmayanların oranı yüzde 30,5'tir. Bu oran, eğitim grupları arasında en yüksek oranı oluşturmaktadır. En düşük orana ise yüzde 13,7'lik 4 yıllık lisans ya da daha yüksek seviyede bir diplomaya sahip olanlar oluşturmaktadır.

Okuldan ayrıldıktan sonra istihdam edilen ilk işte 3 aydan uzun süreli çalışmama durumu cinsiyet farklılığına göre incelendiğinde erkekler ile kadınlar arasında ciddi bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Eğitimden ayrıldıktan sonra girilen işte 3 aydan uzun süreli çalışmayan erkeklerin oranı yüzde 10,1 olmasına rağmen bu oran kadınlarda yüzde 39,5 seviyesinde gerçekleşmiştir. Görüldüğü üzere, Türkiye'de okuldan işe geçiş sürecinde bulunan kadınların ilk işlerinde uzun süreli istihdam edilmeme riski, erkeklere göre çok daha yüksektir.

Eğitim durumu dikkate alındığında lise altı eğitim düzeyine sahip erkeklerde okuldan ayrıldıktan sonra girilen işte 3 aydan uzun süreli istihdam edilmeyenlerin oranı yüzde 9,1 iken aynı eğitim seviyesindeki kadınlarda bu oran çok daha yüksek bir şekilde yüzde 51,1 olarak gerçekleşmiştir. Kadınlarda ise eğitim düzeyi arttıkça eğitimden sonra girilen işte uzun süreli istihdam edilmeme riski azalmasına rağmen tüm eğitim düzeylerinde eğitimden sonra 3 aydan uzun süreli istihdam edilmeme oranı kadınlarda erkeklere göre oldukça yüksektir. Sonuç olarak, okuldan ayrıldıktan sonra kadınların ilk işe girmeleri erkeklere göre daha uzun zaman almasının yanı sıra girdikleri ilk işte de uzun süreli istihdam edilmemektedirler. Özetle, kadınlar erkeklere göre okuldan işe geçiş sürecinde

daha dezavantajlı konumdadırlar. Benzer şekilde Emirgil de kadınların okuldan işe geçişte daha dezavantajlı olduğunu tespit etmiştir (Emirgil, 2019: 183). İlhan (2012: 433), erkeklerin kadınlara göre mezuniyetten sonra ilk sürekli işe daha hızlı bir şekilde yerleştiği sonucuna ulaşmıştır.[iii]

Eğitim durumuna göre okuldan işe geçiş süresi değişmekle birlikte mezun olunan alana göre de okuldan işe geçiş süreci farklılık göstermektedir. Bu nedenle tablo 22'de eğitim durumuyla birlikte mezun olunan alana göre ilk işe başlama süresi gösterilmiştir.

Tablo 22: En Az Bir Okul Bitirip Eğitimde Olmayan Fertlerin Tamamlanan/Yarım Bırakılan Eğitimlerinden Sonra Üç Aydan Uzun Süreli İlk İşe Başlama Süresi, II. Çeyrek: Nisan-Haziran, 2016 (15-34 Yaş Grubu)

Eğitim durumu ve mezun olunan alan (FOET, 1999)	İlk işe başlama süresi					
	Toplam	0-6 ay	7-12 ay	1 yıldan fazla - 2 yıl	2 yıldan fazla-3 yıl	Üç yıldan fazla
Toplam	10 205	2 020	1 057	1 235	832	2 724
Lise altı ve genel lise	5 685	911	617	633	509	2 152
Mesleki lise ve yükseköğretim	4 521	1 108	440	604	323	573
Öğretmen eğitimi ve eğitim bilimleri	486	157	27	86	32	38
Beşeri bilimler ve sanat	428	105	45	47	42	81
Sosyal bilimler, iş ve hukuk	1 543	298	144	212	93	150
Bilim, matematik ve bilgisayar	296	86	30	47	30	27
Mühendislik, imalat ve inşaat	1 181	304	130	142	99	217
Tarım ve veterinerlik	64	17	7	10	5	4
Sağlık ve refah	342	97	36	39	14	36
Hizmetler	181	44	21	21	8	20

Kaynak: TÜİK, Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi, 2016.

Yukarıdaki tablodan görüldüğü üzere lise altı ve genel lise mezunlarının okuldan işe geçiş süresi mesleki lise ve yükseköğretim mezunlarına göre daha uzundur. Ancak, tablo 22 incelendiğinde mezun olunan alana göre ilk işe başlama süresi farklılık göstermektedir. Örneğin, ilk 6 ayda 3 aydan uzun süreli bir işte istihdam edilme oranı en yüksek olan alanın, öğretmen eğitimi ve eğitim bilimleri olduğu görülmektedir. Bu alanda mezun

[iii] İlhan (2012: 292), çalışmasında zorunlu askerlik nedeniyle erkeklerin mezun olduktan okuldan işe geçişte kadınlara göre daha fazla risk taşıyabildiklerini ifade etmiştir. Ancak, bu fark zamanla kapanmaktadır. Bu nedenle erkeklerin mezun olduktan sonra ilk kalıcı işe girme süresi yine de kadınlardan daha kısadır.

olanların yüzde 32,3'ü mezun olduktan sonra 6 ay içinde okuldan işe geçiş sürecini tamamlamış olmaktadır. Okuldan ayrıldıktan sonra 6 ay içinde 3 aydan uzun süreli ilk işe giriş oranı en düşük alan ise yüzde 19,3'lük oranla sosyal bilimler, iş ve hukuk alanı olmaktadır. Beşeri bilimler ve sanat alanından mezunların yüzde 24,5'i; bilim, matematik ve bilgisayar alanından mezunların yüzde 29,1'i; mühendislik, imalat ve inşaat alanından mezunların yüzde 25,7'si; tarım ve veterinerlik alanından mezunların yüzde 26,6'sı, sağlık ve refah alanından mezunların yüzde 28,4'ü; hizmetler alanından mezunların yüzde 24,3'ü okuldan ayrıldıktan sonra ilk 6 ay içinde 3 aydan uzun süreli istihdam edildiği bir işte çalışmaya başlamıştır.

Mezun olunan alana göre 3 aydan uzun süreli ilk işe başlama süresi 1 yıl ve daha uzun sürenlerin içerisinde en yüksek olan alan, yüzde 39,7'lük oranla beşeri bilimler ve sanat alanı olurken ikinci sırada yüzde 38,8'lük oranla mühendislik, imalat ve inşaat alanı yer almaktadır. Sağlık ve refah alanından mezunlar ise yüzde 26,1'lik oranla okuldan işe geçişi 1 yıl ve daha uzun sürenlerin içerisinde en düşük orana sahip grubu oluşturmaktadır.

Okuldan işe geçiş sürecini tamamlaması 3 yıldan uzun sürenlerin içerisinde en yüksek orana beşeri bilimler (%18,9) ve sanat ile mühendislik, imalat ve inşaat (%18,4) alanları sahiptir. Yaklaşık olarak bu alanlardan mezun olan her beş bireyden birinin okuldan işe geçiş sürecini tamamlaması 3 yıldan daha uzun sürmektedir. Okuldan işe geçiş süreci 3 yıldan uzun sürenler içerisinde en düşük oranı ise yüzde 6,2'lik oranla tarım ve veterinerlik alanından mezun olanlar arasında görülmektedir.

Konuyla ilgili bir diğer araştırma ise Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi'ne aittir. İlgili çalışmada bölüm bazında ilk işi bulma süresi ele alınmıştır. Tablo 23'te de söz konusu çalışmanın sonucu gösterilmiştir.

Tablo 23:Bölüm Bazında İlk İşi Bulma Süresi

Bölüm	Ortalama iş bulma süresi	Bölüm	Ortalama iş bulma süresi	Bölüm	Ortalama iş bulma süresi
1.Tekstil mühendisliği	4 ay 2 gün	25.Fizyoloterapi	7 ay 1 gün	49.İşletme	9 ay
2.İç Mimarlık	5 ay 8 gün	26.Jeoloji Mühendisliği	7 ay 4 gün	50.Biyomühendislik	9 ay 3 gün
3.Mimarlık	5 ay 10 gün	27.Endüstri Mühendisliği	7 ay 6 gün	51.Felsefe	9 ay 3 gün
4.Konservatuar	5 ay 13 gün	28.Fizik	7 ay 6 gün	52.Matematik	9 ay 4 gün
5.endüstriyel tasarım	5 ay 16 gün	29.Petrol Mühendisliği	7 ay 7 gün	53.Su Ürünleri	9 ay 5 gün
6.Pilotaj	5 ay 17 gün	30.Gemi Mühendisliği	7 ay 8 güm	54.İktisat	9 ay 16 gün
7.Odyoloji	5 ay 19 gün	31.Sağlık Hizmetleri	7 ay 10 gün	55.Sosyal Hizmetler	9 ay 19 gün
8.İnşaat Mühendisliği	5 ay 28 gün	32.Spor Bilimleri	7 ay 11 gün	56.Sosyoloji	9 ay 19 gün
9.Veterinerlik	6 ay 1 gün	33.Güzel Sanatlar	7 ay 12 gün	57.Tarih	9 ay 20 gün
10.Eczacılık	6 ay 3 gün	34.Gıda Mühendisliği	7 ay 15 gün	58.Ziraat ve Tarım	9 ay 27 gün
11.Bilgisayar Mühendisliği	6 ay 4 gün	35.Harta Mühendisliği	7 ay 15 gün	59.Çalışma Ekonomisi	9 ay 29 gün
12.Turizm	6 ay 10 gün	36.Jeofizik Mühendisliği	7 ay 17 gün	60.Sağlık Yönetimi	10 ay 3 gün
13.Maden Mühendisliği	6 ay 10 gün	37.Kentsel Tasarım ve Peyzaj Tasarımı	7 ay 18 gün	61.İstatistik	10 ay 9 gün
14.Uçak Mühendisliği	6 ay 10 gün	38.Çevre Mühendisliği	7 ay 19 gün	62.Beslenme ve Diyetetik	10 ay 10 gün
15.Diş Hekimliği	6 ay 11 gün	39.Kimya Mühendisliği	7 ay 19 gün	63.Coğrafya	10 ay 24 gün
16.Tıp	6 ay 14 gün	40.Malzeme Mühendisliği	7 ay 24 gün	64.Biyoloji	10 ay 25 gün
17.İmalat Mühendisliği	6 ay 18 gün	41.İletişim	7 ay 27 gün	65.Türk Dili ve Edebiyatı	10 ay 27 gün
18.İslami Bilimler	6 ay 20 gün	42.Teknik Eğitim	8 ay 1 gün	66.Siy. Bil. Kamu Yön. Ulus. İliş.	11 ay 1 gün
19.Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	6 ay 21 gün	43.Antropoloji	8 ay 15 gün	67.Öğretmenlik	11 ay 22 gün
20.Yabancı Diller	6 ay 21 gün	44.Kimya	8 ay 15 gün	68.Maliye	12 ay 3 gün
21.Makine Mühendisliği	6 ay 22 gün	45.Hemşirelik	8ay 21 gün	69. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	12 ay 11 gün
22.Arkeoloji	6 ay 27 gün	46.Bankacılık ve Sigortacılık	8 ay 26 gün	70.Hukuk (Zorunlu staj süresi dahildir)	17 ay 14 gün
23.Uluslararası Ticaret	6 ay 28 gün	47.Psikoloji	8 ay 28 gün		
24.Otomotiv Mühendisliği	6 ay 28 gün	48.Ekonometri	9 ay		

Kaynak: T.C. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi, Üni-Veri, 2019.

Tablo 23'te görüldüğü üzere bölüm bazında mezuniyetten sonra ilk işe yerleşme ortalama süresi en kısa olan bölüm tekstil mühendisliğidir. Bu durum da tekstil sektörünün diğer gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de hem ulusal ekonomiye hem de istihdama katkısının önemli olduğunun bir göstergesidir (Bashimov, 2014: 32). İç mimarlık ve mimarlık bölümlerinin de okuldan işe geçiş süreçlerinin kısa olduğu görülmektedir. Ancak, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri (Siyasal Bilgiler Fakülteleri)'nden mezun olanların okuldan işe geçişleri daha uzun sürmektedir. Nitekim, İşletme 49.; İktisat 54.; Çalışama Ekonomisi 59.; Siy. Bil. Kamu Yön. Ulus İliş. 66. ve Maliye 68.sırada yer almaktadır. Benzer şekilde Fen-Edebiyat Fakülteleri'nden mezun olanların da ilk işi bulma süreleri uzun olmaktadır. Örneğin, Biyoloji Bölümü, Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi'nin yaptığı çalışmada 70 bölüm arasından 64.sırada yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) istihdam edilen öğretmenler 1985 yılından itibaren sınavla alınmaktadır. Bu sınavlar; 1985 ile 1991 yılları arasında Öğretmenlik Yeterlilik Sınavı; 1999-2000 yılları arasında Devlet Memurluğu Sınavı (DMS) ile; 2001 yılında Kamu Meslek Sınavı (KMS) ve 2002 yılından itibaren uygulanan Kamu Personeli Seçme Sınavıdır (KPSS) (Sezgin ve Duran, 2011: 11). Türkiye'de kamuda öğretmen olmak isteyen tüm öğretmen adayları KPSS-öğretmenlik sınavına girmek zorundadır (Gündoğdu vd, 2008: 37). Bu nedenle öğretmenlik mesleği için mezun olduktan sonra ilk işi bulma süresi ortalaması yüksek olmaktadır. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi'nin yaptığı çalışmada ilk işi bulma süresi açısından Hukuk mezunları son sırada yer almaktadır. Bunun temel nedeni ise, hukuk mezunlarının genel olarak yaptıkları avukatlık mesleğinin icrası için mezun olduktan sonra 1 yıllık staj dönemini başarıyla bitirmelerinin zorunlu olmasıdır (Akil, 2012: 24).

2.3.2. Türkiye'de Gençlerin Eğitimini Tamamladıktan Sonra 3 Aydan Uzun Süreli İlk İşteki Durumu

Okuldan işe geçiş sürecini tamamlayan bireylerin girdikleri ilk uzun süreli işteki durumu da önem taşımaktadır. TÜİK'in "Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi" isimli 2009 ve 2016 yıllarındaki çalışmalarında bireylerin eğitimi tamamladıktan sonra istihdam edildikleri 3 aydan uzun süreli ilk işlerindeki durumları ortaya konulmuştur. Öncelikle tablo 24'te

2009 yılında eğitimini tamamlayan gençlerin eğitim durumuna göre girdikleri ilk 3 aydan uzun süreli işteki durumu gösterilmiştir.

Tablo 24: En Az Bir Okul Bitirip Eğitimde Olmayan Fertlerin, 3 Aydan Uzun Süreli İlk İşteki Durumuna Göre Eğitim Durumu (2009)

İşteki durum	Toplam	Eğitim Durumu			
		Lise altı	Genel lise	Lise dengi meslek	Yükseköğretim
Toplam	10 860	5 903	1 525	1 602	1 830
Ücretli, maaşlı, yevmiyeli	8 328	3 976	1 230	1 416	1 706
İşveren	165	73	28	16	49
Kendi hesabına	671	465	104	63	40
Ücretsiz aile işçisi	1 695	1 389	163	107	35
Erkek	7 009	3 918	1 014	1 103	974
Ücretli, maaşlı, yevmiyeli	5 504	2 900	784	946	873
İşveren	144	66	22	15	40
Kendi hesabına	520	339	90	56	35
Ücretsiz aile işçisi	841	613	117	85	26
Kadın	3 852	1 985	511	499	856
Ücretli, maaşlı, yevmiyeli	2 856	1 076	446	470	833
İşveren	21	7	5	-	9
Kendi hesabına	151	126	13	7	5
Ücretsiz aile işçisi	854	777	47	23	9

Kaynak: TÜİK, 2009 Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi Araştırma Sonuçları

Tablo 24'den görüldüğü üzere 2009 yılında eğitimini tamamlayan bireylerin yüzde 76,7'sinin girdikleri 3 aydan uzun süreli ilk işlerinde ücretli, maaşlı veya yevmiyeli olarak istihdam edilmişlerdir. Okuldan ayrılan bireylerin yüzde 6,2'si ilk 3 aydan uzun süreli işlerinde kendi hesabına çalışırken yüzde 1,5'i işveren konumunda çalışmaya başlamışlardır. Esasen yüksek gelir beklentisi içerisinde olan gençlerin ilgisi ve merakı artmasına rağmen, girişimcilik için gerekli olan sermaye ihtiyacı ve risk, aile yönlendirmesi ve yanlış iş fikri gençlerin girişimci olmasını engellemektedir (Yavuzaslan ve Özkal, 2017: http://www.naztic.org.tr, Erişim Tarihi: 06.03.2018). Ayrıca, 2009 yılında eğitimini tamamlayan bireylerin yüzde 15,6'sının ilk uzun süreli istihdamında ücretsiz aile çalışanı olarak işe başladığı görülmektedir.

Okuldan işe geçiş sürecini tamamlamış bireylerin 3 aydan uzun süreli ilk işteki durumları cinsiyete göre incelendiğinde, ücretli, maaşlı ve yevmiyeli çalışan erkek oranının kadınlarınkinden yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim bu oran erkeklerde yüzde 78,5 iken kadınlarda yüzde 73,3 olarak gerçekleşmiştir. Okuldan ayrıldıktan sonra ilk işte 3 aydan uzun süreli istihdamlarında erkeklerin yüzde 2,1'i işveren olmasına rağmen kadınlarda bu oran yüzde 0,6'dır. Bu durum 15-34 yaş arasındaki kadınların eğitimi tamamladıktan sonra ilk işlerinde işveren olma eğiliminin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde okuldan ayrıldıktan sonra 3 aydan uzun süreli bir işte istihdam edilen erkekler içerisinde kendi hesabına çalışanların oranı kadınlarınkinden yüksektir. Kadınlarda bu oran yüzde 3,9 iken erkeklerde bu oran yüzde 7,4 seviyesindedir. Bununla birlikte, eğitimi tamamlayan kadınların 3 aydan uzun süreli ilk işte ücretsiz aile çalışanı olma oranı erkeklerden daha yüksektir. Örneğin, kadınlarda 3 aydan uzun süreli işte ücretsiz aile çalışanı olma oranı yüzde 22,2'dir. Erkeklerde ise bu oran yüzde 12,0'dır. Görüldüğü üzere, okuldan işe geçiş sürecinde olan her beş kadından biri ilk uzun süreli işlerinde ücretsiz aile çalışanı olarak işe başlamaktadırlar. Ancak, ücretsiz aile çalışmanın ücret, sosyal güvenlik, çalışma şartlarının yer aldığı iş sözleşmesi gibi tipik istihdamın zorunlu unsurlarını taşımadığı (Önder, 2013 : 37) gerekçesiyle ücretsiz aile çalışanı olarak ilk işlerinde çalışmaya başlayanların ILO'nün kabul ettiği standartlarını taşımadığı gerekçesiyle okuldan işe geçişi tamamlamadığı söylenebilir.

Eğitimi tamamladıktan sonra 3 aydan uzun süreli ilk işte çalışanların çalıştıkları işteki durumu eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Örneğin, eğitim düzeyi arttıkça ücretli, maaşlı veya yevmiyeli çalışma oranı artmaktadır. Lise altı eğitime sahip olanların içerisinde eğitimden sonra girdikleri 3 aydan uzun süreli ilk işlerinde ücretli, maaşlı veya yevmiyeli çalışma oranı yüzde 67,4 iken yükseköğretim mezunlarında bu oran yüzde 93,2'ye çıkmaktadır. Benzer şekilde eğitim düzeyi artıkça ilk uzun süreli istihdamda işveren olma oranı da genel olarak artmaktadır. Eğitimden sonra girilen 3 aydan uzun süreli ilk işte işveren olma oranı lise altı eğitimlilerde yüzde 1,2 iken yükseköğretim mezunlardan ise bu oran yüzde 2,7'ye çıkmaktadır.

Türkiye'de okuldan işe geçiş sürecinde bulunan bireylerde eğitim düzeyi artıkça girilen ilk uzun süreli işte kendi hesabına çalışanların oranı düşmektedir. Örneğin, lise altı eğitime sahip olanların ilk 3 aydan uzun süreli işlerde kendi hesabına çalışma oranı yüzde

7,9, yükseköğretim mezunlarında ise yüzde 2,2 seviyesine kadar gerilemektedir. Ücretsiz aile çalışanı olarak ilk işte istihdam edilme oranları da aynı şekilde eğitim düzeyi artıkça azalmaktadır. Lise altı eğitim düzeyindeki bireylerin eğitimden sonra yüzde 23,5 olan ilk girdikleri uzun süreli işte ücretsiz aile çalışanı olma oranı, yükseköğretim mezunlarında yüzde 1,9 düzeyine inmektedir.

Cinsiyet ve eğitim durumuna göre okuldan sonraki 3 aydan uzun süreli ilk işteki durum incelendiğinde; her iki cinsiyette de eğitim düzeyi artışına paralel olarak ücretli, maaşlı veya yevmiyeli olarak çalışma oranının arttığı görülmektedir. Ancak bu artışın kadınlarda erkeklere göre daha fazla olduğu gözlenmektedir. Nitekim, lise altı eğitim düzeyinde olan kadınların mezun olduktan sonra 3 aydan uzun süreli ilk işlerinde ücretli, maaşlı veya yevmiyeli çalışma oranı yüzde 54,2 iken, yükseköğretim mezunu kadınlarda bu oran yüzde 97,3 seviyesine yükselmektedir. Erkeklerde ise lise altı eğitimlilerde eğitimi tamamladıktan sonra istihdam edilen ilk 3 aydan uzun süreli ilk işteki ücretli, maaşlı veya yevmiyeli olarak çalışanların oranı yüzde 74,0 olmasına rağmen yükseköğretim mezunu erkeklerde söz konusu oran yüzde 89,6'ya çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitim seviyesi artışının, kadınlarda okuldan işe geçişte ücretli, maaşlı veya yevmiyeli olarak ilk işe başlamada erkeklere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilinir.

Eğitimden sonra 3 aydan uzun süreli ilk işte işveren olma oranı her iki cinsiyette de eğitim düzeyi arttıkça artmaktadır. Kadınlarda ise, okuldan sonra uzun süreli ilk işveren olma oranı her eğitim düzeyinde erkeklere göre daha düşüktür. Örneğin, yükseköğretim mezunu kadınlarda bile bu oran sadece yüzde 1,1'e çıkabilmiştir. Erkeklerde ise bu oran yüzde 4,1'dir. Okuldan işe geçiş sürecinde ilk işte işveren olma eğiliminde yükseköğretimin payı yüksektir. Görüldüğü üzere, okuldan mezun olduktan sonra ilk işte erkeklerin işveren bir başka ifadeyle girişimci olma eğilimi daha yüksektir. Haliç Üniversitesi öğrencileriyle yapılan çalışmada, mezun olduktan sonraki süreç için mesleki eğilim ve girişimcilik üzerine bir araştırma yapılmıştır. Söz konusu araştırmaya göre erkek öğrencilerin mezun olduktan sonra ilk tercihi "kendi işini kurma" olurken kadınların ilk tercihi "özel sektörde bir iş bulup çalışmak" olmuştur (Arslan, 2002: 7). Bu durum kadınların işveren olma eğilimlerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Eğitimden sonra ilk işte kendi hesabına çalışma oranı da erkeklerde işveren olma oranında olduğu gibi her eğitim seviyesinde kadınlardan yüksektir.

2009 yılında okuldan ayrıldıktan sonra uzun süreli ilk işte ücretsiz aile çalışanı olma oranı hem kadınlarda hem erkeklerde eğitim düzeyi artıkça düşmekle birlikte kadınlarda bu düşüş erkeklere göre daha serttir. Örneğin, lise altı eğitim veren herhangi bir okuldan mezun olan kadınların eğitimi tamamladıktan sonra 3 aydan uzun süreli ilk işte ücretsiz aile çalışanı olma oranı yüzde 39,1 iken, yükseköğretim mezunu kadınlarda ise yüzde 1,1'e düşmektedir. Erkeklerde ise bu oran lise altı eğitime sahip olanlarda yüzde 15,6; iken; yükseköğretim mezunlarında yüzde 3,6 düzeyine inmiştir.

Okuldan işe geçişte ilk işteki durum 2016 yılına gelindiğinde farklılık göstermektedir. Tablo 25'te ise TÜİK'in 2016 yılında yapmış olduğu çalışmada eğitimden ayrılan bireylerin 3 aydan uzun ilk işlerinde durumları gösterilmiştir.

Tablo 25: En Az Bir Okul Bitirip Eğitimde Olmayan Fertlerin, 3 Aydan Uzun Süreli İlk İşteki Durumuna Göre Eğitim Durumu (2016)

İşteki durum	**Toplam**	**Eğitim Durumu**				
		Lise altı	**Genel lise**	**Mesleki veya teknik lise**	**2 veya 3 yıllık yüksekokul**	**4 yıllık yükseköğretim ve üzeri**
Toplam	10 205	4 412	1 273	1 492	807	2 221
Ücretli, maaşlı, yevmiyeli	8 598	3 323	1 069	1 350	761	2 094
Sürekli iş	7 005	2 612	891	1 059	640	1 804
Geçici veya sınırlı süreli iş	1 593	711	179	291	120	292
İşveren	133	35	34	14	4	46
Kendi hesabına	414	238	64	42	19	51
Ücretsiz aile işçisi	1 060	816	106	85	24	29
Erkek	6 207	2 895	816	985	388	1 123
Ücretli, maaşlı, yevmiyeli	5 264	2 345	663	872	355	1 029
Sürekli iş	4 201	1 794	532	682	292	902
Geçici veya sınırlı süreli iş	1 063	552	132	190	63	126
İşveren	116	31	31	12	3	38
Kendi hesabına	316	174	52	36	16	38
Ücretsiz aile işçisi	511	345	70	64	15	18
Kadın	3 998	1 517	457	507	419	1 098
Ücretli, maaşlı, yevmiyeli	3 334	978	406	478	406	1 066
Sürekli iş	2 804	819	359	377	349	901
Geçici veya sınırlı süreli iş	530	160	47	102	57	164
İşveren	17	3	3	2	1	7
Kendi hesabına	98	64	12	6	3	13
Ücretsiz aile işçisi	549	471	36	21	9	12

Kaynak: TÜİK, Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi, 2016.

TÜİK'in 2016 yılında yaptığı çalışmada 15-34 yaş arasında eğitimi tamamlayan bireyler 3 aydan uzun süreli ilk işte, çoğunlukla ücretli, maaşlı, yevmiyeli olarak çalışmaktadırlar. Nitekim 2016 yılında okuldan ayrılan gençlerin yüzde 84,3'ü ücretli, maaşlı, yevmiyeli olarak ilk işlerine başlamaktadır. Görüldüğü üzere, 2009'da yüzde 76,7 olan bu oran ,2016 yılına gelindiğinde yükselme göstermektedir. 15-24 yaş arası gençler için bu oran yüzde 76,9 olarak gerçekleşmektedir (Emirgil, 2019: 178). Ancak, maaşlı, ücretli, yevmiyeli olarak ilk 3 aydan uzun süreli işe başlayanların yüzde 81,5'i sürekli işlerde istihdam edilirken, yüzde 18,5'i geçici veya sınırlı süreli işlerde istihdam edilmektedir. 15-24 yaş arasında okuldan mezun olduktan sonra ilk işinde sürekli olarak çalışanların oranı yüzde 75,3 iken, geçici işlerde çalışanların oranı yüzde 24,7'dir (Emirgil, 2019: 178).

Okuldan ayrıldıktan sonra işveren olan bireylerin oranı 2016 yılında yüzde 1,3 olarak gerçekleşmiştir. 15-24 yaş için bu oran yüzde 0,3'dür (Emirgil, 2019: 178). 2016 yılının başında gençleri girişimciliğe sevk etmek amacıyla 29.01.2016 tarihli 29620 Sayılı Resmi Gazetede 6663 Sayılı Gelir Vergisi Kanununda konuyla ilgili değişiklik yürürlüğe girmiştir. Söz konusu bu değişiklikle ticari, zirai ve mesleki faaliyetleri nedeniyle ilk defa gelir vergisi mükellefi olan 29 yaş altı gençlere 3 vergilendirme dönemi boyunca 75 000 Türk lirasına kadar olan kazançlarından gelir vergisi alınmaması hükme bağlanmıştır. Bu değişiklikle genç nüfusun girişimciliğe olan ilgisinin artması ve daha fazla gencin işveren olması hedeflenmiştir (Yavuzaslan ve Özkal, 2018: 95). Ancak, 2016'nın ikinci çeyreğinde yapılan gençlerin işgücü piyasasına geçişi çalışmasında 2009 yılına göre ilk uzun süreli işte işveren olma oranı azalırken ücretli, maaşlı yevmiyeli çalışma oranı artmıştır. Bu bağlamda, bu değişikliğe rağmen okuldan mezun olan gençlerin işveren olmaktan ziyade maaşlı bir işe girmeyi tercih ettiği söylenebilir.

2009'dan 2016'ya gelindiğinde eğitimini tamamlayan 15-34 yaş arası gençler içerisinde 3 aydan uzun süreli ilk istihdamlarında kendi hesabına ve ücretsiz aile çalışanların oranı azalmıştır. 2009 yılında yapılan çalışmada yüzde 6,2 olan okuldan sonra 3 aydan uzun süreli ilk istihdamda kendi hesabına çalışan oranı 2016 yılındaki çalışmada yüzde 4,1 olarak tespit edilmiştir. Aynı oran15-24 yaş arası gençlerde yüzde 2,5'dir (Emirgil, 2019: 178). Eğitimden sonra uzun süreli ilk istihdamda ücretsiz aile çalışanı olma oranı da yüzde 15,6'dan yüzde 10,4'e düşmüştür. İki çalışma arasında geçen 7 yıllık süreçte

eğitimi tamamlayan bireylerin ilk işlerinde işveren, kendi hesabına çalışan, ücretsiz aile çalışanı olma oranı azalırken, ücretli, maaşlı, yevmiyeli çalışma oranı artmıştır. Ancak, aynı anketin veri setini kullanan Emirgil'in çalışmasında, 15-24 yaş arası için okuldan mezun olduktan sonra ilk 3 aydan uzun süreli işinde ücretsiz aile çalışanı olarak istihdam edilenlerin oranı yüzde 20'dir (Emirgil, 2019: 178).

2016'da okuldan ayrıldıktan sonra 3 aydan uzun süreli ilk işteki durum cinsiyete göre incelendiğinde; erkeklerin de kadınların da ilk uzun süreli istihdamlarında ücretli, maaşlı, yevmiyeli çalışma oranı birbirine yakındır. Örneğin, erkeklerde bu oran yüzde 84,8 iken, kadınlarda yüzde 83,4'tür. 2009'dan 2016 yılına gelindiğinde her iki cinsiyette ilk uzun süreli işte ücretli, maaşlı, yevmiyeli çalışma oranı artmış olmakla birlikte iki cinsiyet arasındaki fark da kapanmıştır.

Okuldan ayrıldıktan sonra 2009 yılında olduğu gibi 2016 yılında da erkeklerin ilk işte işveren olma oranları, kadınlara göre daha yüksektir. Örneğin, okuldan ayrılan erkeklerin yüzde 1,9'u ilk işlerinde işveren olurken kadınların sadece yüzde 0,4'ü okuldan sonra işveren olmuşlardır. 2016'da yapılan çalışmanın sonucuna göre uzun süreli ilk işte kendi hesabına çalışan kadın ve erkek oranı da 2009 yılına göre düşüş göstermiştir. 3 aydan uzun süreli ilk işte kendi hesabına çalışan erkeklerin oranı yüzde 5,1 kadınlarda ise yüzde 2,5 olarak gerçekleşmiştir. Benzer şekilde, 15-34 yaş arasında eğitimi tamamlayan hem kadınların hem erkeklerin ücretsiz aile çalışanı olma oranı da düşmüştür. Erkeklerde okuldan sonra 3 aydan uzun süreli ilk işte ücretsiz aile çalışanı olma oranı yüzde 12,0'den yüzde 8,2; kadınlarda ise yüzde 22,2'den yüzde 13,7 düzeyine düşüş göstermiştir.

2009 yılındaki çalışmaya benzer şekilde 2016 yılındaki çalışmada da eğitimi tamamladıktan sonra ücretli, maaşlı, yevmiyeli olarak 3 aydan uzun süreli ilk işte istihdam edilme oranının, eğitim düzeyi artışına paralel olarak arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Lise altı eğitim düzeyine sahip olanların okuldan ayrıldıktan sonra 3 aydan uzun süreli işinde ücretli, maaşlı, yevmiyeli olarak işe başlama oranı yüzde 75,3 iken, 2 veya 3 yıllık yüksekokul ile 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri bir diplomaya sahip olanlarda yüzde 94,3'tür.

2016 yılında yapılan çalışmada okuldan ayrıldıktan sonra ilk işte işveren olma oranı eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Lise altı düzeyde eğitim veren herhangi bir okuldan mezun olan bireylerin yüzde 0,8'i işveren olurken, genel lise mezunlarında bu

oran yüzde 2,7'ye çıkmış olup, bu oran eğitim düzeyine göre okuldan sonra işveren konumunda olanlar içerisinde en yüksek oranı oluşturmaktadır. 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri eğitime sahip olanlarda içerisinde bile bu oran yüzde 2,1 seviyesine kalmıştır. 2009'da bu oran yüzde 2,7'yken, 2016 yılında gençler içerisinde üniversite mezunlarında bile okuldan sonra işveren olma oranı düşüş göstermiştir.

2016 yılındaki çalışmada 2009'daki çalışmaya benzer şekilde eğitim düzeyi artıkça okuldan ayrıldıktan sonra 3 aydan uzun süreli ilk işte ücretsiz aile çalışanı olma oranı azalmaktadır. Örneğin, lise altı eğitimlilerde yüzde 18,5 olan ilk işte ücretsiz aile çalışanı olma oranı 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri eğitimlilerde yüzde 1,3 seviyesine inmektedir. Önlisans dahil tüm üniversite mezunlarında ise, bu oran yüzde 1,8 olarak gerçekleşmiştir. 2009'dan 2016'ya gelindiğinde tüm eğitim düzeylerinde okuldan sonra uzun süreli ilk işte ücretsiz aile çalışanı olma oranı azalmaktadır. Bu bağlamda 2016'daki çalışmaya göre, eğitimi tamamlayan 15-34 yaş arası bireylerin tüm eğitim düzeylerindeki ilk uzun süreli istihdamlarında, ücretli, maaşlı, yevmiyeli olarak işe başlayanların oranı artarken; işveren, kendi hesabına çalışan ve ücretsiz aile çalışanı olma oranı azalmaktadır.

Eğitimini tamamlayan 15-34 yaş arası bireylerin 3 aydan uzun süreli ilk işteki durumları cinsiyet ve eğitim durumlarına göre incelendiğinde; 2016 yılındaki çalışmaya göre, her iki cinsiyette de ücretli, maaşlı, yevmiyeli olarak çalışmaya başlayanların oranı eğitim düzeyi artışına paralel olarak artmaktadır. Ancak, bu artış 2009 yılındaki çalışmada olduğu gibi kadınlarda daha belirgindir. Lise altı eğitimli kadınların yüzde 64,5'i okuldan ayrıldıktan sonra 3 aydan uzun süreli ilk işte ücretli, maaşlı, yevmiyeli olarak çalışmaya başlarken, bu oran 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri eğitimli kadınlarda bu oran yüzde 97,1'dir. Erkeklerde ise lise altı eğitimlilerde söz konusu oran yüzde 81,0 iken, 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri eğitimlilerde yüzde 87,7'ye çıkmaktadır. Görüldüğü üzere 2009'daki çalışmada olduğu gibi 2016'daki çalışma sonucunda da okuldan sonra ücretli, maaşlı, yevmiyeli olarak bir işte istihdam edilmede kadınlarda eğitimin önemi daha büyüktür. Hem kadınlarda (%21,6) hem de erkeklerde (%21,3) geçici işlerde ücretli, maaşlı, yevmiyeli çalışanlar içerisinde en yüksek orana mesleki veya teknik liseden mezunlar sahiptir.

Okuldan ayrıldıktan sonra işveren olan erkeklerin oranı 2016 yılındaki çalışmaya göre, eğitim düzeyi artışına paralel olarak artmamaktadır. 2009 yılında yapılan çalışmada

üniversite mezunu erkeklerin yüzde 4,1'i eğitimden sonra işveren olurken 2016 yılında üniversite mezunu erkeklerin ilk işlerinde işveren olma oranı düşmüştür. Kadınlarda ise her eğitim düzeyinde ilk işinde işveren olma oranı erkeklere göre düşüktür ve hiçbir eğitim düzeyinde söz konusu oran yüzde 1,0 düzeyine bile ulaşamamıştır. Görüldüğü üzere kadınların risk almada erkeklere göre daha temkinli ve daha az özgüvenli hareket etme eğilimi (Keskin, 2014: 82) 2016 yılına gelindiğinde devam etmektedir. Bir başka ifadeyle 2016 yılındaki çalışma sonucunda da 2009 yılındaki çalışmada olduğu gibi 15-34 yaş arası kadınlar eğitimini tamamladıktan sonra işveren olma konusunda erkeklere göre her zaman daha isteksiz olmaktadır.

Eğitimini tamamlayan hem kadınların hem erkeklerin içerisinde uzun süreli ilk işlerinde ücretsiz aile çalışanı olarak çalışmaya başlayanların oranı eğitim düzeyi arttıkça azalmaktadır. Bu azalma 2009 yılında olduğu gibi kadınlarda daha belirgindir. Erkeklerde okuldan sonra ücretsiz aile çalışanı olma oranı lise altı eğitimlilerde yüzde 11,9 iken 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri eğitimlilerde yüzde 1,6'ya düşmektedir. Kadınlarda ise yüzde 27,5'ten yüzde 1,1'e düşmektedir. Görüldüğü üzere tüm eğitim seviyelerinde her iki cinsiyette de okuldan sonra ücretsiz aile çalışanı olma oranı 2016 yılında düşüş göstermiştir. Bu durum eğitim seviyesinin artışıyla yakından ilgilidir.

2.3.3. Türkiye'de 15-34 Yaş Arası Bireylerin Eğitimini Tamamladıktan Sonra 3 Aydan Uzun Süreli İlk İşteki Mesleğe Göre Eğitim Düzeyi

Okuldan işe geçiş sürecini tamamlayan bireylerin eğitimden sonra istihdam edildiği uzun süreli ilk işteki durumu kadar mesleği de önemlidir. Bu nedenle 2009 ve 2016 yıllarında yapılan çalışmalarda, 15-34 yaş arası eğitimden sonra 3 aydan uzun süreli ilk işlerindeki meslekleri ve mesleklere göre eğitim düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada öncelikle 2009 yılındaki çalışmaya göre 3 aydan uzun süreli ilk işte yapmış oldukları mesleklere eğitim durumları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26: Eğitimini Tamamladıktan Sonra 3 Aydan Uzun Süreli Bir İşte Çalışmış Olanların, İlk İşinde Mesleğe Göre Bitirdiği Eğitim Düzeyi, 2009

Yaptığı İş (ISCO-88)	Toplam	Lise Altı	Genel Lise	Lise Dengi Meslek	Yükseköğretim
Toplam	10 860	5 903	1 525	1 602	1 803
Yöneticiler	346	100	69	39	139
Profesyonel Meslek Mensupları	788	4	16	10	758
Teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek grupları	721	100	106	220	296
Büro Hizmetleri	984	108	258	280	337
Hizmet ve Satış Elemanları	1 968	1 006	471	312	179
Nitelikli Tarım, Ormancılık ve Su Ürünlerinde Çalışanlar	1 224	1 054	93	64	13
Sanatkarlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	2 152	1 577	189	339	48
Tesis ve Makine operatörleri ve Montajcılar	870	574	126	145	25
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	1 805	1 379	196	194	37
Erkek	7 009	3 918	1 014	1 103	974
Yöneticiler	280	87	60	38	95
Profesyonel Meslek Mensupları	391	4	14	5	368
Teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek grupları	361	47	68	99	147
Büro Hizmetleri	383	44	88	108	143
Hizmet ve Satış Elemanları	1 411	758	314	217	122
Nitelikli Tarım, Ormancılık ve Su Ürünlerinde Çalışanlar	590	469	61	50	10
Sanatkarlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	1 790	1 277	165	308	41
Tesis ve Makine operatörleri ve Montajcılar	622	377	100	122	23
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	1 180	854	144	156	26
Kadın	3 852	1 985	511	499	856
Yöneticiler	67	12	10	1	44
Profesyonel Meslek Mensupları	398	0	2	5	390
Teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek grupları	360	53	37	121	149
Büro Hizmetleri	601	65	170	172	194
Hizmet ve Satış Elemanları	557	248	157	96	57
Nitelikli Tarım, Ormancılık ve Su Ürünlerinde Çalışanlar	634	585	33	14	2
Sanatkarlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	362	300	24	31	6
Tesis ve Makine operatörleri ve Montajcılar	248	197	27	22	2
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	625	525	52	37	11

Kaynak: TÜİK, 2009, Gençlerin İşgücü Piyasası Geçişi Araştırma Sonuçları

Okuldan mezun olduktan sonra ilk işinde mesleğe göre bitirdiği eğitim düzeyini incelemeden önce mezunların ilk işlerindeki mezunlara yer vermek gerekmektedir. 2009 yılındaki çalışmaya göre, okuldan mezun olanların ilk işinde en fazla istihdam edildikleri

meslekler; sanatkarlar ve ilgili işler (%19,8), hizmet ve satış ile ilgili işler (%18,1) ve nitelik gerektirmeyen işler (%16,6) olmaktadır. En az çalıştıkları meslek ise yüzde 3,2'lik oranla yöneticilik olmaktadır. Yeni iş arayanların deneyimsiz olmaları (Yentürk ve Başlevent, 2007: 5), bu durumun temel nedeni olabilmektedir. Bu nedenle, hem kadınlarda hem erkeklerde mezuniyet sonrası en az çalışılan meslek yöneticilik olmaktadır. 15-34 yaş arası erkeklerin mezun olduktan sonra ilk işlerinde en fazla çalışılan meslekler Türkiye genelindekine benzer şekilde; sanatkarlar ve ilgili işler (%25,5), hizmet ve satış ile ilgili işler (%20,1) ve nitelik gerektirmeyen işlerdir (%16,8). Kadınlarda ise, mezuniyet sonrası ilk işinde en fazla çalıştıkları meslekler; nitelikli tarım, ormancılık ve su ürünleriyle ilgili işler (%16,5), nitelik gerektirmeyen işler (%16,5) ve büro hizmetleriyle (%15,6) ilgili işler olmaktadır. Görüldüğü üzere, okuldan mezun olduktan sonra gençler görece olarak nitelik gerektirmeyen ya da daha az nitelik gerektiren işlerde çalışmaktadır. Ancak, bu durum mezunların eğitim düzeylerine göre değişmektedir.

Tablo 26'dan incelendiğinde, okuldan mezun olduktan sonra ilk istihdam edildikleri mesleklerde eğitim düzeyi değiştiği görülmektedir. Örneğin, eğitimi tamamladıktan sonra ilk işinde yönetici olanların içerisinde en fazla paya yüzde 40,2'lik oranla yükseköğretim mezunları sahiptir. Okuldan sonra ilk işinde profesyonel meslek mensubu olan, teknisyen, tekniker ve yardımcı profesyonel meslek mensubu olan veya büro hizmetlerinde çalışanların eğitim düzeylerine bakıldığında, eğitim düzeyi arttıkça ilk işinde bu mesleklerde çalışanların arttığı görülmektedir. Nitekim, ilk işinde profesyonel meslek mensubu olanların içerinde lise altı eğitimlilerin oranı yüzde 0,5 iken, yükseköğretim mezunlarının oranı yüzde 96,2^'ye yükselmektedir. Nitelik gerektirmeyen ya da daha az nitelik gerektiren mesleklerde ise eğitim düzeyi artışına ters orantılı olarak ilk işinde çalışanların oranı azalmaktadır. Örneğin, okuldan mezun olduktan sonra ilk uzun süreli işinde tarım, ormancılık ve su ürünlerinde çalışanların içerisinde lise altı eğitimlilerin oranı yüzde 86,1 iken, yükseköğretim mezunlarınım oranı yüzde 2'ye düşmektedir.

Tablo 27: Eğitimini Tamamladıktan Sonra 3 Aydan Uzun Süreli Bir İşte Çalışmış Olanların, İlk İşinde Mesleğe Göre Bitirdiği Eğitim Düzeyi, 2016

Yaptığı İş (ISCO-08)	Toplam	Lise Altı	Genel Lise	Lise Dengi Mesle k	2 veya 3 yıllık yükseko kul	4 yıllık yüksekö ğretim ve üzeri
Toplam	10 205	4 412	1 273	1 492	807	2 221
Yöneticiler	184	19	31	17	15	102
Profesyonel Meslek Mensupları	1 240	2	18	41	82	1 097
Teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek grupları	608	31	59	126	164	227
Büro Hizmetleri	1 013	75	155	200	175	408
Hizmet ve Satış Elemanları	2 382	969	476	452	197	287
Nitelikli Tarım, Ormancılık ve Su Ürünlerinde Çalışanlar	692	574	59	43	10	6
Sanatkarlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	1 631	1 019	180	310	85	37
Tesis ve Makine operatörleri ve Montajcılar	728	457	97	127	28	18
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	1 727	1 267	197	175	51	37
Erkek	6 207	2 895	816	985	388	1 123
Yöneticiler	142	18	25	14	9	77
Profesyonel Meslek Mensupları	512	1	13	14	26	458
Teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek grupları	363	21	42	83	82	135
Büro Hizmetleri	418	39	56	92	44	188
Hizmet ve Satış Elemanları	1 458	656	278	237	98	190
Nitelikli Tarım, Ormancılık ve Su Ürünlerinde Çalışanlar	375	278	48	36	7	5
Sanatkarlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	1 354	841	139	277	67	30
Tesis ve Makine operatörleri ve Montajcılar	501	287	74	99	25	16
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	1 083	754	140	133	31	24
Kadın	3 998	1517	457	507	419	1 098
Yöneticiler	42	1	6	3	7	25
Profesyonel Meslek Mensupları	727	1	4	27	56	639
Teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek grupları	245	10	18	43	82	93
Büro Hizmetleri	595	36	99	108	131	220
Hizmet ve Satış Elemanları	923	313	198	215	99	99
Nitelikli Tarım, Ormancılık ve Su Ürünlerinde Çalışanlar	317	296	11	7	3	-
Sanatkarlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	277	178	41	33	18	7
Tesis ve Makine operatörleri ve Montajcılar	227	170	23	28	4	2
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	644	513	57	42	20	13

Kaynak: TÜİK, 2016 Gençlerin İşgücü Piyasası Geçişi

2016 yılındaki çalışmaya göre de 2009 yılındaki çalışmadaki gibi okuldan sonra ilk işte yönetici olma oranı diğer mesleklere göre oldukça düşüktür. Ancak okuldan sonra yönetici olarak ilk işe başlama oranı 2016 yılında 2009 yılına göre daha da azalarak yüzde 1,8 seviyesine gerilemiştir. Buna karşılık, profesyonel meslek mensubu olanların oranı artarak yüzde 12,2 düzeyine ulaşmıştır. 2016 yılında eğitimden ayrılan 15-34 yaş arası bireylerin uzun süreli ilk işlerinde en fazla istihdam edildikleri meslek ise 2009 yılından farklı olarak, hizmet ve satış elemanlığı (%23,3) olmuştur. İkinci ve üçüncü meslekler sırasıyla nitelik gerektirmeyen işler (%16,9) ile sanatkarlık ve ilgili işlerdir (%16). 15-24 yaş arası bireyler arasında mezuniyetten sonra ilk işinde yönetici olarak işe başlayanların oranı yüzde 0,3; profesyonel meslek grubunda başlayanların oranı ise yüzde 3,8'dir (Emirgil, 2019: 178). Eğitimi tamamladıktan sonra 3 aydan uzun süreli ilk işte teknisyen, tekniker ve yardımcı profesyonel meslek mensubu olanların oranı ise küçük bir azalma ile 2016 yılında yüzde 6,0 olarak gerçekleşmiştir. 15-24 yaş gurubu için bu oran yüzde 4,2 olarak gerçekleşmiştir (Emirgil, 2019: 178).

Eğitimden sonra ilk işe başlanılan meslekler arasında 2009'dan 2016'ya gelindiğinde en fazla düşüşü ise nitelikli tarım, ormancılık ve su ürünlerinde işe başlayanlar göstermiştir. Bu düşüş GSYİH içindeki tarım, ormancılık ve balıkçılıktaki düşüşle açıklanabilir. Üretim yöntemiyle GSYİH'da tarım, ormancılık ve balıkçılığın payı yüzde 8,1'den yüzde 6,2'ye düşmüştür (www.tuik.gov.tr, Erişim Tarihi: 10.09.2019). 2009'da yüzde 11,3 olan bu oran 2016'ya gelindiğinde yüzde 6,8 seviyesine gerilemiştir. 15-24 yaş grubunda mezun olanların yüzde 4,9'u bu alanda ilk işinde çalışmaya başlamıştır (Emirgil, 2019: 178).

Görüldüğü üzere, 2016 yılına gelindiğinde de okuldan sonra ilk istihdam edilen meslek grubu genel olarak düşük nitelikli ya da nitelik gerektirmeyen alanlar olmaktadır. 15-24 yaş grubu için de aynı durum söz konusudur. Nitekim, okuldan mezun olan 15-24 yaş arası bireylerin ise yüzde 30,2'si ilk işinde hizmet ve satış elemanı olarak; yüzde 23,6'sı nitelik gerektirmeyen işlerde istihdam edilmiştir (Emirgil, 2019: 178). Ayrıca yaş grupları arasındaki farklılık incelendiğinde ileri yaş gurundaki bireylerin mezun olduktan sonra daha fazla nitelik gerektiren işlerde istihdam edilme oranlarının daha yüksek olduğu; nitelik gerektirmeyen işlerde istihdam edilme oranının daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 27'den görüldüğü üzere, eğitimden sonra uzun süreli ilk işteki meslekler cinsiyet açısından incelendiğinde, her iki cinsiyette de en az istihdam edilen mesleğin yöneticilik olduğu görülmektedir. Ancak, 2016 yılında da 2009'dakine benzer şekilde ilk işinde yönetici olma oranı erkeklerde kadınlara göre daha yüksektir. Toplumsal işbölümü nedeniyle ev ve çocuk bakımının kadınların görevleri arasında görülmesi, aynı eğitim düzeyine ve yeteneğine sahip olmasına rağmen kadınların erkeklere göre istihdam edilmesinde ayrımcılığına maruz kalmasına sebep olmaktadır (Önder, 2013: 52). Özellikle, yöneticilik erkeklere özgü bir meslek olarak görülmekte ve bu nedenle kadınların yönetici olarak işe girmesi daha zordur (Berberoğlu, 1989: 291). 2016 yılında 2009 yılında olduğu gibi profesyonel meslek mensubu olarak ilk işine başlayan kadın oranı (%18,2) erkek oranını (%8,2) aşmasına rağmen yönetici olarak ilk işe başlama oranı erkeklerde kadınlara göre daha yüksektir. Görüldüğü üzere, kadınlar mevcut işlerinde yükselmede karşılaştıkları cam tavan sorununa ilk işe girerken de karşılaşmaktadır.

2016 yılından 2009 yılına gelindiğinde, erkeklerde uzun süreli ilk işte en fazla istihdam edilen meslekler değişmeyerek, hizmet ve satış elemanlığı (%23,5), sanatkarlık ve ilgili işler (%21,8) ve nitelik gerektirmeyen işler (%17,4) olarak gerçekleşmiştir. Kadınlarda ise, hizmet ve satış elemanlığı (%23,1) en fazla istihdam edilen meslek olmakla birlikte en fazla istihdam edilen ikinci meslek 2009 yılından farklı olarak tarım işleri değil profesyonel meslekler (%18,2) olmuştur. Üçüncü meslek ise, nitelik gerektirmeyen işlerdir (%16,1).

Tablo 27'den mezun olduktan sonra istihdam edilen uzun süreli işteki mesleklerin eğitim düzeyine göre değiştiği görülmektedir. 2016 yılında da 2009 yılında olduğu gibi daha fazla nitelik gerektiren işlerde ilk işin çalışmaya başlayanların oranı eğitim düzeyine paralel olarak artarken, daha nitelik gerektiren veya nitelik gerektirmeyen işlerde çalışmaya başlayanların oranı azalmaktadır. Örneğin, profesyonel meslek mensubu olarak ilk işinde çalışmaya başlayanların içinde lise altı eğitimlilerin oranı yüzde 0,2 iken, 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri eğitimlilerin oranı yüzde 88,5'tir. Mezun olduktan sonra uzun süreli ilk istihdamında nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanların oranı lise altı eğitimlilerde yüzde 73,4 olmasına rağmen lisans ve lisansüstü eğitime sahip olanlarda yüzde 2,1'e düşmektedir.

Hem kadınlarda hem erkeklerde mezun olduktan sonra genel olarak nitelikli işlerde çalışmaya başlayanların oranı eğitim düzeyi arttıkça artmaktadır. Nitekim, profesyonel meslek mensubu olarak çalışmayan başlayan lise altı kadınların oranı yüzde 0,1, erkeklerin oranı yüzde 0,2 iken, bu oran 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri eğitimli kadınlarda yüzde 89'4'e, erkeklerde ise yüzde 87,9'a çıkmaktadır. Ancak, ilk işinde yardımcı profesyonel meslek mensubu olarak çalışmaya başlayanların içinde lise dengi mesleki okullardan mezun olanların oranı (%22,8) ile 2 veya 3 yıllık yüksekokullardan mezun olanların oranı (%22,6) birbirine oldukça yakındır. Ayrıca, her iki cinsiyette de nitelik gerektirmeyen ya da daha nitelik gerektiren işlerde çalışmaya başlayanların oranı eğitim düzeyi artışına ters orantılı olarak azalmaktadır.

2.3.4. Türkiye'de Gençlerin Eğitimini Tamamladıktan Sonra 3 Aydan Uzun Süreli İlk İşi Bulmada Kullandıkları Yöntem

İş bulma yöntemlerinin okuldan işe geçiş sürecinin tamamlanmasında etkin rol oynaması açısından önemi büyüktür. Türkiye'de eğitimini tamamlayan bireyler ilk işlerini bulmak için çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Bu amaçla öncelikle 2009 yılındaki çalışmanın konuyla ilgili araştırmasına yer verilmiştir (Tablo 28).

Tablo 28: Eğitimini Tamamladıktan Sonra 3 Aydan Uzun Süreli İlk İşi Bulma Yöntemi, 2009

İş bulma yöntemi	Toplam	Lise altı	Genel lise	Lise dengi meslek	Yükseköğretim
Toplam	10 860	5 903	1 525	1 602	1 803
Eğitim kurumları yardımı ile	367	16	9	121	221
İŞKUR kanalı ile	31	7	8	7	9
Gazete veya internetteki ilanlar ile	171	45	27	27	73
Doğrudan işverene yapılan başvuru sayesinde	3 030	1 171	450	517	892
Aile, akraba veya arkadaş yardımı ile	6 800	4 450	967	839	543
Aynı işyerinde daha önce çalışmış olması sayesinde	157	52	15	63	26
Kendi işini kurdu / işyeri açtı	287	162	48	27	50
Diğer	17	-	-	1	16
Erkek	7 009	3 918	1 014	1 103	974
Eğitim kurumları yardımı ile	197	10	8	74	105
İŞKUR kanalı ile	16	4	2	4	5
Gazete veya internetteki ilanlar ile	98	35	11	16	36
Doğrudan işverene yapılan başvuru sayesinde	1 920	850	265	352	452
Aile, akraba veya arkadaş yardımı ile	4 465	2 856	672	600	317
Aynı işyerinde daha önce çalışmış olması sayesinde	86	25	12	36	13
Kendi işini kurdu / işyeri açtı	220	117	43	21	39
Diğer	7	-	-	-	7
Kadın	3 852	1 985	511	499	856
Eğitim kurumları yardımı ile	170	6	1	47	116
İŞKUR kanalı ile	16	3	6	3	3
Gazete veya internetteki ilanlar ile	73	10	16	10	38
Doğrudan işverene yapılan başvuru sayesinde	1 110	321	185	165	440
Aile, akraba veya arkadaş yardımı ile	2 334	1 574	295	239	227
Aynı işyerinde daha önce çalışmış olması sayesinde	71	27	3	27	13
Kendi işini kurdu / işyeri açtı	68	45	5	7	11
Diğer	10	-	-	1	9

Kaynak: TÜİK, 2009 Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi Araştırma Sonuçları

Tablo 28'den görüldüğü üzere 2009 yılında okuldan işe geçiş sürecini tamamlayan bireylerin büyük çoğunluğu ilk işlerini aile, akraba veya arkadaş yardımı ile bulmaktadır.

Nitekim, eğitimini tamamladıktan sonra 3 aydan uzun süreli ilk işine başlayanların yüzde 62,6'sı aile, akraba ya da arkadaşlar yardımı ile işe girmiştir. Doğrudan işverene yapılan başvuru sayesinde okuldan işe geçiş sürecini tamamlayan bireylerin oranı ise yüzde 27,9'dur. 2009 yılındaki çalışmaya göre, İŞKUR kanalıyla okuldan işe geçiş sürecini tamamlayanların oranı yüzde 0,3'tür. Okuldan işe geçiş sürecinin tamamlanması açısından 15-34 yaş arası bireylerin eğitimi tamamladıktan sonra ilk işini bulmak için en az tercih ettikleri iş bulma yönteminin İŞKUR'a başvurma olduğu görülmektedir. Eğitimi tamamladıktan sonra eğitim kurumları vasıtasıyla 3 aydan uzun süreli ilk işine başlayanların oranı ise yüzde 3,4'tür. Gazete veya internetteki ilanlar aracılığıyla ilk işine başlayanların oranı yüzde 1,6'dır. Aynı işinde daha önce çalışmış olması sayesinde mezuniyetten sonra 3 aydan uzun süreli ilk işine başlayanların oranı yüzde 1,4 iken, okuldan işe geçişi tamamlayan 15-34 yaş arası bireylerin yüzde 2,6'sı kendi işini açmıştır. Eğitimini tamamlayan bireylerin işgücü piyasasına ilk girdiklerinde onları işgücü piyasası hakkında bilgilendirmesi ve niteliklerine uygun iş bulmalarına yardımcı olması gereken İŞKUR'un okuldan işe geçişte etkin olmadığı görülmektedir.

15-34 yaş arası bireylerin eğitimi tamamladıktan sonra 3 aydan uzun süreli ilk işine girmek için kullandıkları yöntemler, eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Örneğin, eğitim düzeyi artıkça eğitim kurumları aracılığıyla istihdam edilenlerin oranı artmaktadır. Tablo 28'e göre, lise altı eğitimlilerin yüzde 0,3'ü eğitim kurumları aracılığıyla ilk işine girerken, yükseköğretim mezunları arasında bu oran yüzde 12,3'e çıkmaktadır. Benzer şekilde eğitim düzeyinin artışına paralel olarak doğrudan işverene yapılan başvuruyla ilk işine başlayanların oranı da artmaktadır. Lise altı eğitimlilerin yüzde 19,8'i okuldan işe geçiş sürecini doğrudan işverene başvurarak tamamlamış olmakla birlikte bu oran yükseköğretim mezunlarında yüzde 48,7'ye çıkmaktadır. Gazete veya internetteki ilanlar aracılığıyla ilk işine yerleşme oranı da eğitim düzeyi artışına doğru orantılı olarak artmaktadır. Örneğin lise altı eğitim düzeyindekilerin yüzde 0,8'i bu yolla ilk işinde istihdam edilirken, bu oran yükseköğretim mezunlarında yüzde 4,0'a yükselmektedir.

Aynı işyerinde daha önce çalışmış olma sayesinde eğitimini tamamladıktan sonra ilk işine girenlerin içerisinde en yüksek orana lise dengi mesleki okullardan mezunlar sahiptir. 2009 yılında yapılan çalışmaya göre, lise dengi mesleki okullardan mezun olanların yüzde

3,9'u daha önce aynı işyerinde çalışmış olması sayesinde okuldan işe geçiş sürecini tamamlamıştır. Diğer eğitim düzeyinde ise bu yolla ilk işine girenlerin oranı daha düşüktür.

İŞKUR aracılığıyla ilk işine yerleşme oranı 15-34 yaş arası lise altı eğitim düzeyindeki bireyler arasında yüzde 0,1 düzeyinde gerçekleşirken, lise dengi meslek okullarında yüzde 0,4'tür. Genel lise ve yükseköğretim mezunlarında ise ancak yüzde 0,5'e yükselebilmiştir. Aile, akraba veya arkadaş yardımıyla ilk işe başlama oranı eğitim düzeyi artışına ters orantılı olarak azalmaktadır. Lise altı eğitimlilerde bu oran yüzde 75 düzeyinde gerçekleşirken, yükseköğretim mezunlarında ise yüzde 29,7'ye düşmektedir. Görüldüğü üzere, eş, dost aracılığıyla ilk işe girme oranı eğitim düzeyi artışıyla birlikte azalmasına rağmen yaklaşık üç yükseköğretim mezunundan biri bu yolla ilk işinde istihdam edilmektedir.

Eğitimini tamamladıktan sonra 3 aydan uzun süreli ilk işi bulma yöntemi cinsiyete göre incelendiğinde; her iki cinsiyette de en düşük oranın İŞKUR aracılığı olduğu görülmektedir. Söz konusu oran yükseköğretim mezunu erkeklerde ancak yüzde 0,5'e kadar çıkarken kadınlarda ise lise dengi mesleki okullardan mezunlarda yüzde 0,6'ya çıkabilmiştir. Gazete veya internetteki ilanlar yoluyla ilk işine başlayan kadın oranı yüzde 2,0 iken, aynı yöntemle ilk işine başlayan erkek oranı yüzde 1,2'dir. Her iki cinsiyette de bu yöntemle okuldan işe geçişi tamamlamada en yüksek orana yükseköğretim mezunları sahip olmakla birlikte kadınlarda bu oran daha yüksektir. Benzer şekilde eğitim kurumları yardımıyla ilk işine başlayan 15-34 yaş arası kadın oranı erkek oranından fazladır. Hem kadınlarda hem erkeklerde eğitim seviyesi artışına paralel olarak bu yöntemle ilk işini bulma oranı artmaktadır. Kadınlarda eğitim kurumları aracılığıyla ilk işine giren yükseköğretim mezunu kadın oranı yüzde 13,6 iken, bu oran erkeklerde yüzde 10,8'dir.

Eğitimi tamamladıktan sonra kendi işini açan erkeklerin oranı ise kadınlara göre daha yüksektir. Nitekim, eğitimini tamamlayan erkeklerin yüzde 3,1'i kendi işyerini açarken, kadınların yüzde 1,8'i eğitimini tamamladıktan sonra kendi işyerini açmıştır. Kendi işyerini açarak okuldan işe geçiş sürecini tamamlayan erkekler içerisinde en yüksek orana yüzde 4,2'lik oranla genel lise mezunları sahipken, kadınlarda yüzde 2,3'lük oranla lise altı eğitimliler sahiptir. Aynı işyerinde daha önce çalışmış olması sayesinde ilk işine başlayan kadın oranı da erkek oranı da düşük olmakla birlikte kadınlarda bu oran (%1,8)

erkeklere (%1,2) göre biraz daha yüksektir. Her iki cinsiyette de bu yöntemle ilk işini bulma oranı en yüksek olan eğitim düzeyi, lise dengi mesleki okullardan mezunlar arasındadır. Erkeklerde bu oran yüzde 3,3 iken, kadınlarda yüzde 5,4 düzeyine çıkmaktadır.

2009 yılındaki çalışmaya göre, 15-34 yaş arası kadın ve erkeklerin eğitimden sonra ilk işi bulmada en çok kullandıkları yöntem aile, akraba veya arkadaş yardımı olmaktadır. Erkeklerin yüzde 63,7'si bu yöntemle ilk işinde istihdam edilirken kadınların ise yüzde 60,6'sı bu yöntemi ilk işinde istihdam edilmek için kullanmaktadır. Ancak, eğitim düzeyi arttıkça bu yöntemle ilk işinde istihdam edilme oranı, hem kadınlar hem erkekler arasında azalmaktadır. Nitekim, yükseköğretim mezunu erkeklerde aile, akraba veya arkadaş aracılığıyla ilk işini bulma oranı yüzde 32,5'e, kadınlarda yüzde 26,5'e düşmektedir. Her iki cinsiyette de okuldan işe geçiş sürecini tamamlamada en çok kullanılan ikinci yöntem de doğrudan işveren yapılan başvurudur. Erkeklerin yüzde 27,4'ü eğitimini tamamladıktan sonra ilk işine doğrudan işverene başvurarak girerken, kadınların yüzde 28,8'i ilk işini bulmada bu yöntemi kullanmaktadır. Eğitim durumuna göre bu yöntemle en yüksek ilk işte istihdam edilme oranına, yükseköğretim mezunu kadın ve erkekler sahiptir. Yükseköğretim mezunu erkeklerin yüzde 46,4'ü, aynı eğitim düzeyindeki kadınların yüzde 51,4'ü doğrudan işverene başvurarak okuldan işe geçiş sürecini tamamlamıştır. Yükseköğretim düzeyinde eğitime sahip kadın ve erkekler arasında eğitimi tamamladıktan sonra ilk işi bulmada en çok kullanılan yöntem doğrudan işverene başvuru yöntemi olmaktadır. Görüldüğü üzere 2009 yılındaki çalışmaya göre, İŞKUR'un okuldan işe geçiş sürecini tamamlamada hem cinsiyet açısından hem de eğitim düzeyi açısından etkisiz olduğu görülmektedir. Onun yerine en etkili yöntem olarak eş dost aracılığı ve doğrudan işverene yapılan başvuru kullanılmaktadır. TÜİK 2016 yılında Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi Çalışması'nda ise ilk işi bulmada kullanılan iş bulma yöntemi yerine mevcut işi bulmada kullanılan yöntemi incelemiştir. TÜİK'in konuyla ilgili yayımladığı veriler ise tablo 29'da gösterilmektedir.

Tablo 29: 15-34 Yaş Arası Bireylerin Mevcut İşini Bulmak İçin Kullandıkları Yöntem, 2016

İşi bulma yöntemi	Toplam	Bir okul bitirmeyen	Lise altı	Genel lise	Mesleki veya teknik lise	2 veya 3 yıllık yüksekokul	4 yıllık yükseköğretim ve üzeri
Toplam	9 489	397	3 592	1104	1 355	965	2 076
Medya, internet veya diğer kanallarda yer alan ilanlar aracılığıyla	951	14	221	99	155	128	334
Akraba, eş ve dost aracılığıyla	3 818	229	1 860	477	543	317	391
İstihdam ofisleri kanalıyla	308	6	92	48	64	47	53
Eğitim-öğretim kurumları vasıtasıyla	417	1	73	11	25	46	261
İşverene doğrudan yapılan başvuruyla	3 365	129	1 183	408	509	365	772
İşverenin kişiyle doğrudan iletişim kurmasıyla	383	13	147	48	49	37	88
Diğer	246	6	16	12	10	26	177
Erkek	6 541	263	2 836	805	989	549	1 099
Medya, internet veya diğer kanallarda yer alan ilanlar aracılığıyla	617	8	178	77	99	75	181
Akraba, eş ve dost aracılığıyla	2 853	151	1 509	358	416	180	239
İstihdam ofisleri kanalıyla	163	2	55	23	41	15	27
Eğitim-öğretim kurumları vasıtasıyla	222	1	36	7	14	28	135
İşverene doğrudan yapılan başvuruyla	2 288	91	936	293	377	209	383
İşverenin kişiyle doğrudan iletişim kurmasıyla	260	9	115	37	37	21	41
Diğer	138	-	8	9	6	20	95
Kadın	2 948	134	756	299	366	416	976
Medya, internet veya diğer kanallarda yer alan ilanlar aracılığıyla	335	6	45	22	56	53	153
Akraba, eş ve dost aracılığıyla	965	78	351	120	127	137	152
İstihdam ofisleri kanalıyla	146	3	37	24	22	32	26
Eğitim-öğretim kurumları vasıtasıyla	195	-	36	4	12	18	125
İşverene doğrudan yapılan başvuruyla	1 076	38	248	115	132	155	387
İşverenin kişiyle doğrudan iletişim kurmasıyla	123	3	32	11	13	16	49
Diğer	108	6	8	3	4	6	82

Kaynak: TÜİK, Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi, 2016.

Tablo 29'dan görüldüğü üzere, 2016 yılında da 2009 yılında olduğu gibi en az kullanılan yöntem istihdam ofisleri olmaktadır. 15-34 yaş arası bireylerin sadece yüzde 3,2'si mevcut işini bulmak için istihdam ofislerini kullanmaktadır. 15-24 yaş arasındaki gençlerin yüzde 3,2'si İŞKUR; yüzde 0,6'sı özel istihdam bürolarını mevcut işini bulmak için kullanmaktadır (Emirgil, 2019: 176). Konuyla ilgili T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın 2019'da yaptığı çalışmada ankete katılanların yüzde 1,6'sı İŞKUR; yüzde 0,6'sı özel istihdam büroları aracılığıyla ilk işini bulmuştur (CASGEM, 2019: 166). Görüldüğü üzere, ilk işini bulmada en az kullanan yöntem istihdam ofisleri aracılığı olmaktadır. Oysa, istihdam ofislerinin temel amaçları iş arama ve bulma sürecini kolaylaştırmak ve işsizlik süresini azaltmak olduğu (Kapar, 2005: 349) halde Türkiye'de işgücü piyasasına geçişte etkili olamamaktadır.

Mevcut işini bulmada en az kullanılan ikinci yöntem ise işverenin kişiyle doğrudan iletişim kurması olmuştur. 2016 yılındaki çalışmaya göre, 15-34 yaş arası bireylerin yüzde 4,0'ı işverenlerin doğrudan kendileriyle iletişim kurmasıyla istihdam edilmiştir. En az kullanılan üçüncü yöntem de eğitim-öğretim kurumları aracılığı olmuştur. Aynı yaş grubu bireylerin yüzde 4,4'ü mevcut işine eğitim-öğretim kurumları aracılığıyla girmiştir. Medya, internet veya diğer kanallarda yer alan ilanlar aracılığıyla istihdam edilen 15-34 yaş arası birey oranı ise yüzde 10,0 düzeyinde gerçekleşmiştir. 15-24 yaş aralığında ise, medya-internet ve diğer ilanlar aracılığıyla ilk işe girme oranı yüzde 7,2; işverenin kişi ile doğrudan iletişimi ile ilk işe girenlerin oranı yüzde 3,7'dir (Emirgil, 2019: 176). Bakanlığın yaptığı çalışmada mezuniyetten sonra ilk işini gazete ve diğer ilanlarla bulanların oranı yüzde 2,7 iken; internet aracılığıyla ilk işine girenlerin oranı yüzde 8,0; firma talebi üzerine ilk işinde istihdam edilenlerin oranı yüzde 0,1'dir (CASGEM, 2019: 166).

2016 yılında yapılan çalışmaya göre 15-34 yaş arası bireylerin mevcut işin bulmak için en çok kullandıkları yöntem 2009 yılında olduğu gibi akraba, eş, dost aracılığı olmaktadır. 2016 yılındaki çalışmaya göre, söz konusu yaş grubunun yüzde 40,2'si mevcut işini akraba, eş, dost aracılığıyla bulurken yüzde 35,5'i ise işverene doğrudan yapılan başvuru ile mevcut işinde istihdam edilmektedir. Görüldüğü üzere işverene doğrudan yapılan başvuru 15-34 yaş arası bireylerin mevcut işini bulmada en çok kullandıkları ikinci yöntem olmaktadır. Benzer şekilde 15-24 yaş grubunda da yüzde 45,5'lik oranla akraba,

eş-dost aracılığı, mevcut işe girmede en fazla kullanılan yöntem olurken, en fazla kullanılan ikinci yöntem yüzde 33,9'luk oranla işverene doğrudan yapılan başvurular olmaktadır (Emirgil, 2019: 176). T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın 2019 yılında yaptığı çalışmada mezun olan bireylerin yüzde 40,2'si eş-dost, akraba aracılığıyla ilk işini bulmaktadır. Doğrudan işverene yapılan başvuru ile ilk işine girenlerin oranı yüzde 22,7'dir (CASGEM, 2019: 166). Görüldüğü üzere, her üç çalışmada da eğitimden ayrılan her on kişiden dördü referans ile (akraba, eş-dost aracılığıyla) okuldan işe geçişi tamamlamaktadır.

İş bulmak için kullanılan yöntem 2009 yılında olduğu gibi 2016 yılında da benzer şekilde eğitim düzeyine göre değişmektedir. Örneğin, akraba, eş, dost aracılığıyla istihdam edilme eğitim düzeyi artışına ters orantılı olarak azalmaktadır. Bir okul bitirmeyen 15-34 yaş arası bireyler arasında mevcut işine bu yöntemle yerleşme oranı yüzde 57,7 iken; 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri eğitime sahip olanlar arasında bu oran yüzde 18,8'e düşmektedir. Buna karşılık, doğrudan işverene yapılan başvuru aracılığıyla mevcut işine yerleşme oranı, eğitim düzeyi artışına paralel olarak artmaktadır. Bu iş bulma yöntemi, 2 veya 3 yıllık yüksekokul dahil tüm üniversite eğitim düzeylerinden mezun olanların yüzde 37,4'lük oranla en çok kullandığı yöntem olmaktadır.

Medya, internet veya diğer kanallarda yer alan ilanlar aracılığıyla istihdam edilenlerin oranı eğitim düzeyi artışıyla doğru orantılı olarak artmaktadır. Örneğin herhangi bir okul bitirmeyenler arasında bu yöntemle mevcut işine yerleşenlerin oranı yüzde 3,5 iken 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri eğitime sahip olanlar arasında yüzde 16,1'e çıkmaktadır. İstihdam ofisleri aracılığıyla mevcut işine yerleşenlerin içerisinde en yüksek orana yüzde 4,9'luk oranla 2 veya 3 yıllık yüksekokul mezunları sahiptir. İşverenin doğrudan kişiyle iletişim kurmasıyla istihdam edilenler arasında ise genel lise mezunları yüzde 4,4'lük oranla ilk sırada yer alırken, yüzde 12,6'lık oranla 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri bir diplomaya sahip olanlar eğitim-öğretim kurumları aracılığıyla işe girenler arasında eğitim düzeyine göre ilk sırada yer almaktadır.

15-34 yaş arası nüfusun mevcut işini bulmak için kullandıkları yöntem cinsiyet göre incelendiğinde bazı farklar göze çarpmaktadır. Örneğin, söz konusu yaş aralığındaki erkeklerin mevcut işini bulmak için yüzde 2,5'lik oranla en az kullandıkları yöntem olan istihdam ofisleri aracılığı, kadınlarda yaklaşık iki kat daha fazladır. İstihdam ofisleri

aracılığıyla işe girme oranı, erkeklerde en fazla mesleki veya teknik lise mezunları (%4,1) arasında görülmektedir. Kadınlarda ise bu yöntemle en fazla istihdam edilen eğitim düzeyi yüzde 8,0'lik oranla genel lise mezunu olmaktadır. Benzer şekilde, eğitim-öğretim kurumları aracılığıyla mevcut işte istihdam edilme oranı da kadınlarda erkeklerin yaklaşık 2 katıdır. Bununla birlikte hem kadınlarda hem erkeklerde 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri eğitim düzeyine sahip olanlar, bu yöntemle mevcut işinde istihdam edilenlerin içinde ilk sırayı almaktadır.

2016 yılında yapılan çalışmaya göre mevcut işine işverenin doğrudan kişinin kendisiyle iletişim kurmasıyla girenlerin oranı, her iki cinsiyette de yaklaşık yüzde 4,0 civarında gerçekleşmiştir. Erkekler içerisinde yüzde 4,6'lık oranla genel lise mezunları bu yöntemle işe girenler içerisinde ilk sırada yer alırken, kadınlarda yüzde 5,0'lik oranla 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri eğitme sahip olanlar ilk sırada yer almıştır. Medya, internet veya diğer kanallarda yer alan ilanlar, kadınlar arasında erkeklere göre mevcut işe girmede daha çok kullanılmıştır. Nitekim, erkeklerin yüzde 9,3'ü medya, internet veya diğer kanallarda yer alan ilanlar aracılığıyla mevcut işini bulurken, bu oran kadınlarda yüzde 11,4'tür. Ancak, lisans ve lisansüstü eğitime sahip erkekler arasında bu yöntemle mevcut işinde istihdam edilme oranı yüzde 16,5 iken, aynı eğitim düzeyindeki kadınlarda yüzde 15,7 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 29'a göre, 15-34 yaş arası bireylerin cinsiyet açısından mevcut işi bulma yöntemlerindeki bir diğer farklılık en çok kullandıkları yöntemde kendini göstermektedir. Örneğin, erkekler arasında en çok kullanılan yöntem, yüzde 43,6'lık oranla akraba, eş, dost aracılığı olurken, kadınlar arasında yüzde 36,5'lik oranla işverene doğrudan yapılan başvurular olmaktadır. Her iki cinsiyette de Türkiye genelinde olduğu gibi akraba, eş, dost aracılığıyla işe girme oranı, eğitim düzeyi arttıkça azalmaktadır. Erkekler arasında 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri eğitimlilerde söz konusu oran yüzde 21,7'ye, aynı eğitim düzeyindeki kadınlar arasında yüzde 15,6'ya düşmektedir. İşverene doğrudan yapılan başvuruyla mevcut işine giren erkekler arasında mesleki veya teknik lise mezunları yüzde 38,1'lik oranla ilk sırada yer alırken; kadınlarda ilk sırada yüzde 39,6'lık oranla 4 yıllık yükseköğretim ve üzeri eğitimliler yer almaktadır. Bununla birlikte her iki cinsiyette de en yüksek eğitim düzeyine sahip bireyler, doğrudan işverene başvurarak istihdam edilmeyi diğer yöntemlerden daha çok tercih etmektedirler. Lisans ve lisansüstü eğitime

sahip yaklaşık her üç kadın veya erkekten biri istihdam edilmek için bu yöntemi kullanmaktadırlar.

Görüldüğü üzere, Türkiye'de okuldan işe geçiş uzun ve zor süreçtir Türkiye'de okuldan mezun olan çok sayıda genç işgücü piyasasına ilk girişte işsizlikle karşılaşmaktadır. İş bulduklarında ise bu iş daha çok enformel sektörde ve ücretleri düşük olmaktadır. Eğitim, okuldan işe geçişte önemli fark yaratmakla birlikte yüksek eğitimli olma bu geçişin yumuşak olacağının garantisini vermemektedir. Ortaöğretim üzeri eğitim almış olan birçok genç, işgücü piyasasında kendine bir yer bulana kadar uzun geçiş süreleri yaşamaktadırlar (Dünya Bankası, 2008: 16). Bu nedenle Türkiye'de okuldan işe geçişi zorlaştıran etmenleri incelemek gerekmektedir.

2.4. Türkiye'de Okuldan İşe Geçişi Zorlaştıran Etmenler

Türkiye'deki ekonomik performans, istihdamsız büyüme süreci, gençlerin okulda işgücü piyasası için yeteri kadar hazırlanmaması, eğitimin mevcut işlerle uyumlu olmaması, işgücü piyasasındaki işlere yönelik bilgilendirmenin eksik oluşu; okuldan işe geçişi zorlaştırmaktadır (Emirgil, 2019: 161) Bu bağlamda, Türkiye'deki okuldan işe geçişi zorlaştıran etmenler olarak, uygulanan ekonomi politikaları ve ekonomik krizler, eğitim sisteminin işgücü piyasasıyla ilişkisinin zayıf olması ve aktif istihdam politikalarının yetersizliği ele alınacaktır.

2.4.1. Türkiye'de Uygulanan Ekonomi Politikaları ve Ekonomik Krizler

Yapısal değişiklikler ve uygulanan ekonomi politikaları mezuniyetten sonra ilk daimi işi elde etme sürecini etkilemektedir (İlhan, 2012: 294). Türkiye'deki yapısal değişiklik ise dünyadaki gelişmelere benzer şekilde 1980'li yıllarda başlamaktadır. Türkiye'de de 1980 öncesi, ekonomik büyüme oranlarına bağlı olarak doğru orantılı bir ilişkiyle önemli istihdam olanakları yaratırken; 1980 sonrasında izlenen neo-liberal politikalarla ekonomik büyümeyle istihdam arasındaki bu pozitif ilişki sona ermiştir. 1980 sonrası izlenen bu politikalar istihdam açısından değişik baskılara neden olmuştur. Bu baskılardan ilki, ihracata dayalı üretime geçilmesi diğeri ise, bu üretim yapısına bağlı olarak işgücü maliyetlerini düşürmek adına az işgücü ile daha fazla üretim yapılmasının gündeme getirilmesidir. Ancak bu uygulamalar, yeni yatırımları teşvik etmemiş, tam tersine işçilerin çalışma sürelerini arttırarak, üretimin sürdürülmesine dayalı bir ekonomi

politikası izlenmesine yol açmıştır (Kara ve Duruel, 2005: 375-376). Örneğin, 1988 – 1994 yılları arasında yaşanan dalgalı ekonomik büyüme, işsizlik oranlarında bir düşüş sağlamamıştır. Bu dönem, ekonomik büyüme ve istihdam arasındaki ilişkinin azaldığı bir dönem olarak kabul edilmiştir. Çünkü bu dönemde büyüme oranı ortalama yüzde 3,03 olarak gerçekleşirken, işsizlik ortalaması yüzde 8,41, genç işsizliği ortalaması ise, yüzde 16,51 seviyelerinde kalmıştır. 1995 – 2001 yılları arasında da ekonomik büyüme ortalama yüzde 2,5 düzeyinde olurken, işsizlik oranı ortalama yüzde 7,11; genç işsizliği oranı ise ortalama yüzde 14,55 seviyelerinde gerçekleşmiştir (Sayın, 2011: 35).

2001 krizinden sonra Türkiye'de ekonomik büyüme ve istihdam arasındaki ilişki daha da zayıflamıştır (Mütevellioğlu vd., 2010: 210). Söz konusu krizin ardından (2002 yılından itibaren) Türkiye ekonomisi toparlanma sürecine girerek yüksek büyüme oranlarına ulaşmıştır. Ancak, 2002 – 2008 yılları arasında ortalama yüzde 5,93 büyüyen Türkiye ekonomisinde, genç işsizliği oranı ortalaması yüzde 19,64 düzeyinde kalmıştır (Sayın, 2011 : 36 - 37). Nitekim, 2001 krizinden sonraki hızlı büyüme süreci sonucunda 2002 yılından 2008 krizine kadar olan dönemde sabit fiyatlarla GSYİH yüzde 41 oranında artmıştır. Bununla birlikte, söz konusu büyümenin özellikle düşük eğitim düzeyine sahip bireylerin istihdam oranlarına bir etkisi olmamıştır (İlhan, 2012: 293). Ancak Dünya Bankası'nın 2008 yılındaki Türkiye'deki okuldan işe geçiş ile ilgili raporunda, *"gençler için daha fazla ve daha iyi işler yaratılmazsa, büyük genç nüfus grubu sosyal, ekonomik baskı ve gerilim kaynağı olacaktır"* denilmiştir (Dünya Bankası, 2008: i). Bir başka ifadeyle istihdamsız büyüme politikaları, yeni mezun olan gençlerin okuldan işe geçiş sürecini olumsuz etkilemektedir. Örneğin, Dünya Bankası'nın çalışmasına katılan gençlerin yüzde 25'i *"iş olmamasını"*, okuldan işe geçişte en önemli zorluk olarak değerlendirmiştir (Dünya Bankası, 2008: 4). Ayrıca, seçim dönemlerinin hemen öncesinde ve sonrasında uygulanan mali ve para politikaları okuldan işe geçişi olumlu etkilemektedir. Ancak, bu olumlu etkiler, yapay olup zamanla ortadan kalmaktadır (İlhan, 2012: 294).

Ekonomik krizlerin de okuldan işe geçiş süreci üzerinde etkileri bulunmaktadır. Örneğin 2008 yılında yaşanan ekonomik kriz, tüm dünyada ve Türkiye'de büyüme oranlarını düşürmekte ve istihdamı da daraltmaktadır. ILO "İstihdam Eğilimleri 2013: İkinci İstihdam Düşüşü" raporunda küresel ölçekte istihdam oranlarındaki düşme nedenlerinden

biri olarak yaşanan küresel ekonomik krizi gösterilmektedir (Kiziroğlu, 2014 : 65-66). Söz konusu bu ekonomik durgunluk dönemlerinde, çoğu ülkede gençlerin istihdam edilme konusunda önemli sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Ayrıca, işverenlerin yeni işçi almaktan vazgeçmekle birlikte, işçi sayısını da azaltma zorunluğunun olduğu bu dönemlerde, ilk olarak işe yeni giren gençleri işten çıkardıkları görülmektedir. Ekonomik durgunluk dönemlerinde, ciddi şekilde işsizlik sorunuyla karşılaşan bu genç işgücü, durgunluk döneminin devam etmesi halinde ortaya çıkan ekonomik kriz süreci ile birlikte daha kötü bir tabloyla karşı karşıya kalmaktadır. Gerçekten de gerek yerel gerekse de küresel ekonomik kriz dönemlerinde, işsizlik oranı ve özellikle genç işsizliği oranı ciddi şekilde artmaktadır. 2008 yılının sonralarına doğru ABD'de başlamasına rağmen, daha sonrasında çoğu ülkede kendini gösteren küresel finansal kriz, zaten yüksek olan genç işsizliği oranının daha da yükselmesine yol açmıştır. Nitekim, henüz ekonomik krizin başlamadığı dönem olan Ocak 2008'de Türkiye'de genç işsizliği oranı yüzde 21,2; tarım dışı genç işsizliği oranı yüzde 23,7'yken, ekonomik krizin yoğun olarak hissedilmeye başlandığı ocak 2009'da genç işsizliği oranı yüzde 27,9; tarım dışı genç işsizliği ise yüzde 31,9 düzeyine yükselmiştir (Murat ve Şahin, 2011a : 20-21). Bu durum, okuldan yeni mezun olmuş; işgücü piyasasına yeni giriş yapan gençleri daha fazla etkilemektedir. Nitekim 2008 krizi, okuldan işe geçiş sürecini uzatmaktadır (İlhan, 2012: 292).

Okuldan yeni mezun gençler, iş tecrübesine sahip olmadığı için zaten işverenler tarafından talep edilmemektedir. Aynı zamanda söz konusu yeni mezunlar, bir işte istihdam edilmiş olsalar bile kriz dönemlerinde işten ilk çıkarılanlar olmaktadır. İşten ilk çıkarılanların, bu genç işgücü olmasının altında yatan iki temel neden vardır. Bunlardan ilki, okuldan yeni mezun olmuş ve işe yeni girmiş gençleri işten çıkarmanın işverenler açısından fırsat maliyeti diğer işçilere göre daha düşük olması iken, diğer neden ise, işten çıkarma tazminatının işçinin işyerinde çalıştığı süre ile doğru orantılı olmasıdır. Bu durum yeni mezun gençlerin işten çıkarmalarda ilk sırada yer almalarına neden olmaktadır (Gündoğan, 1999: 69).

TÜİK'in yaptığı 2009 ve 2016 yıllarında yaptığı "Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişleri" isimli çalışmalarda da ekonomik krizin okuldan işe geçişi doğrudan etkilediği görülmektedir. Örneğin, 2009 yılındaki çalışmaya göre, eğitimini tamamlayan 15 943 000 kişiden 5 083 000'ü eğitimini tamamladıktan sonra 3 aydan uzun süreli bir işte

çalışmamıştır. Bir başka deyişle, 2009'da eğitimini tamamlayan bireylerin yüzde 31,9'u okuldan işe geçiş sürecini tamamlayamamıştır. 2016 yılında ise bu oran yüzde 24,3'e düşmüştür.

Ayrıca TÜİK'in yaptığı iki çalışmada, kadınların okuldan işe geçiş süreçlerinin ekonomik krizden erkeklere göre daha fazla etkilendiğini göstermektedir. Örneğin, 2016 yılında erkeklerin yüzde 10'u mezun olduktan sonra 3 aydan uzun süreli bir işte çalışmazken kadınlarda bu oran yüzde 39,3'tür. Ancak, ekonomik kriz döneminde söz konusu oran erkeklerde yüzde 13,9'a çıkarken, kadınlarda yüzde 50,7 düzeyine yükselmektedir. Bir başka ifadeyle ekonomik kriz döneminde eğitimini tamamlayan her iki kadından biri okuldan işe geçiş sürecini tamamlayamamaktadır. Bu bağlamda, okuldan işe geçiş sürecinde erkeklere göre dezavantajlı olan kadınların, ekonomik kriz dönemlerinde de erkeklere göre daha kırılgan olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Ekonomik kriz döneminde eğitimini tamamladıktan sonra 3 aydan uzun süreli işe girenler içerisinde ücretsiz aile çalışanlarının oranı da yüksektir. Özellikle kadınlar içerisinde ekonomik kriz dönemlerinde eğitimini tamamladıktan sonra ücretsiz aile çalışanı olma eğilimi artmaktadır. Nitekim 2009 yılındaki çalışmaya göre mezun olduktan sonra 3 aydan uzun süreli ilk işte ücretsiz aile çalışanı olanların oranı yüzde 15,6 iken, kadınlarda bu oran yüzde 22,2 düzeyine çıkmaktadır. 2016 yılına gelindiğinde ise, Türkiye genelindeki oran, yüzde 10,3'e düşerken kadınlarda yüzde 13,7'ye inmektedir. Bu bağlamda ekonomik krizin özellikle kadınlarda okuldan sonraki ilk işte ücretsiz aile çalışanı olma oranını arttırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Türkiye'de okuldan işe geçiş, genellikle zor ve uzun bir süreçtir. Özellikle ekonomik durgunluk döneminde işgücü piyasasına yeni giren gençler, iş bulmakta zorlanmaktadır. Dünyanın çoğu ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de ekonomik krizler işgücü piyasasında deneyimsiz ve kıdemi daha düşük olan gençleri olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Ulus vd, 2015: 176). İstikrarlı bir ekonomik büyüme ve istihdam artışı için eğitime yapılan katkının önemi büyüktür (Murat ve Şahin, 2011a; 26). Ancak, okuldan işe geçişi kolaylaştırmak için işgücü piyasası eğitim sistemi ile arasındaki bağın güçlü olması gerekmektedir.

2.4.2. Türkiye'deki Eğitim Sistemi İle İşgücü Piyasası Arasındaki İlişkinin Zayıf Olması

Eğitim, *"bireylere ekonomik sistemin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırıldığı temel bir süreç"* olarak kabul edilmektedir (Çalışkan, 2007: 287). Bu anlamda, bireyin genel olarak yaşam standartlarını belirleyen eğitim diğer yandan istihdam edilebilirliği ve işsizliğe maruz kalma süresini de belirlemektedir. Bu nedenle eğitim, okuldan işe geçiş sürecinde ilk kez iş arayanların beşeri sermayesini belirleyen tek unsur olmaktadır. Çünkü eğitimle sağlanan bilgi ve beceriler okuldan yeni mezun olan bireylerin istihdam edilebilirliğini arttıran ve işsizlik riskini azaltan bir etki yaratmaktadır (Murat ve Şahin, 2011a; 25-26).

Bireyler sadece eğitimi kendilerine yatırım yapmak için değil aynı zamanda kendi hayallerini gerçekleştirmek için de talep edebilmektedir. Ancak, eğitim süreci içerisinde elde edilen bilgi ve beceri düzeyi ile işgücü piyasasında istihdam edilebilirliğin artması arasında doğru orantı vardır. Bu bağlamda eğitim, istihdam edilme fırsatlarını arttıran en önemli unsuru olmaktadır (Biçerli, 2011: 123). Bu nedenle okuldan işe geçiş sürecinin kolaylaştırılması ve genç işsizliğinin azaltılması için hükümetlerin ilk ele alması gereken konu eğitim olmalıdır. Bu amaçla ülkeler, kendi işgücü piyasası gereklerini dikkate alarak ekonominin gereksinim duyduğu işgücünü yetiştirmeye önem vermelidir (Murat ve Şahin, 2011a; 27). Buna karşılık, Türkiye'de eğitim ve istihdam arasındaki ilişki incelendiğinde eğitim sisteminin örgün ağırlıklı olduğu ve eğitim kurumlarından mezun olanların kazanmış oldukları bilgi, beceri ve tutumların işgücü piyasasında talep edilen özelliklerden çok farklı olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum da eğitim sistemi ile istihdam arasındaki uyumsuzluğu ifade etmektedir (İçli, 2001:68).

Türkiye'de günümüzde 129 devlet üniversitesi, 74 vakıf üniversitesi ve 4 tane de vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 207 üniversite bulunmaktadır. 2019-2020 öğretim yılında toplam 7 940 133 öğrenci üniversiteye kayıtlıdır. 2018-2019 yılında toplam 891 458 kişi üniversiteden mezun olmuştur (YÖK, 2020, istatistik.yok.gov.tr, Erişim Tarihi: 11.08.2020). Yükseköğretimden mezun olanların sayısı 2012-2013 yılında 688 437 iken 5 yıllık süreçte yüzde 29'luk artış göstermiştir. Ancak bu artışa mezunların istihdam oranı benzer bir artış göstererek eşlik etmemiştir. Her geçen gün daha fazla üniversite mezunu işsizlik riskiyle karşı karşıya kalmaktadır. Dünyanın birçok yerinde

üniversiteler, bulunduğu bölgenin ihtiyaçlarını karşılamaya ve milli kalkınmaya katkı yapmakla yükümlüdür. Türkiye'de ise, üniversitede okutulan bölümler genelde işletmelerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde planlanmamaktadır. Bu nedenle Türkiye'de yükseköğretimde kazandırılan bilgi ve becerilerle işgücü piyasasında aranan bilgi ve beceriler arasında uyumsuzluk bulunmaktadır (Biçerli, 2011: 124).

Türkiye'de işgücü piyasası ile yükseköğretim arasındaki uyumsuzluğun iki yönü bulunmaktadır. İlk uyumsuzluk, bazı alanlarda işgücü piyasasının talep edeceğinden çok daha fazla mezun yetiştirilmesidir. Örneğin, bazı mühendislik alanlarında işgücü piyasanın talebinden çok daha fazla arz yaratılmaktadır. Türkiye'de üniversitelerde yeni bölümlerin açılması ve kontenjanların arttırılması, piyasa araştırılması yapılmadan fakülte kurullarının önerisiyle üniversite rektörünün uygun görüşüyle ve YÖK'ün onay vermesiyle gerçekleşmektedir. Söz konusu karar sürecinde piyasa araştırılması yapılmaması, diplomalı işsizlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Biçerli, 2011: 124).

Yükseköğretim kurumlarıyla işgücü piyasası arasındaki uyumsuzluğun diğer yönü ise üniversitelerin işgücü piyasada geçerli olan alanlarda mezun yetiştirse bile mezunların niteliklerinin piyasanın taleplerini karşılamaması durumudur. İşverenler analitik düşünme becerileri, bilgisayar becerileri, yabancı dil, iletişim becerileri ile deneyim gibi gereksinimleri olduğunu dile getirmişlerdir. Ancak, mezunların bu özellikleri taşımadığı görülmektedir (Biçerli, 2011: 125). Nitekim, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB)'nin 2007 yılında yaptığı "Türkiye'de Yükseköğretim ve İşgücü Piyasaları" isimli çalışmada, işverenlerin talep ettiği ve istihdam edeceği işgücünde aradığı beceri gereksinimleri ile yükseköğretim mezunlarının sahip olduğu beceriler arasında önemli uyumsuzluklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu uyumsuzlukların başında; yabancı dilde yetersizlik, bilgisayar kullanma becerisindeki yetersizlikler, analitik becerilerden yoksunluk, sosyal, davranış ve iletişim konusundaki becerilerin istenilen düzeyin altında olması ve pratik deneyime sahip olmamaları gelmektedir (Murat ve Şahin, 2011b; 115-116). Dünya Bankası çalışmasına katılan gençlerin yüzde 26'sı *"okulda yetersiz eğitim"* almış olmayı; yüzde 17'si *"okuldaki hazırladığın mevcut işler ile uyumlu olmaması"* durumunun okuldan işe geçişi zorlaştırdığını dile getirmiştir. Bir başka ifadeyle yüzde 40'ından fazlası, okulda aldıkları eğitimin ya yetersiz olduğunu ya da işgücü piyasasıyla uyumlu olmadığını ifade etmiştir. Çalışmaya katılan işverenler de ihtiyaç duydukları

beceriler ile çoğu yükseköğretim mezununun sahip olduğu beceriler arasında uyuşmazlık olduğunu vurgulamıştır (Dünya Bankası, 2008: 13).

Görüldüğü üzere, Türkiye'de yükseköğretim sistemi, meslek edindirme fonksiyonunu tam olarak yerine getirememektedir. Çoğu alanda işgücü piyasasının talebinden çok fazla mezun verilmektedir. Kendi alanında yeterince istihdam fırsatı bulamayan mezunlar, eğitim gördükleri alan dışında iş aramak zorunda kaldıklarından okuldan işe geçiş süresi daha da uzamaktadır. Mesleki vasıf kazandıkları varsayılarak mezun edilen gençlerin işletmelerin talep edecekleri nitelikleri kazandıracak bir eğitim almamaları eğitimli işsizliği arttırmaktadır. Yükseköğretim mezunları arasında görülen yüksek oranlı genç işsizliği, mesleğe yöneltme çabalarının yetersiz kalmasının bir sonucudur (Çalışkan, 2007: 303). Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın yaptığı çalışmada da yükseköğretim mezunlarının yüzde 54,5'nin üniversitede kazanmış oldukları nitelikleri, işgücü piyasasında kullanmadığı veya çok az kullandığı sonucuna ulaşılmıştır (CASGEM, 2019: 151).

Türkiye'de eğitim sistemi ile işgücü piyasaları arasındaki uyumsuzluk sadece yükseköğretim kurumları ile sınırlı değildir. Mesleki ve teknik eğitim veren okullarda da bu uyumsuzluk sorunu yaşanmaktadır (Murat ve Şahin, 2011b:117). "*Toplumda geçerliliği olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve uygulama yeteneklerin kazandırılması"* anlamına gelen mesleki eğitim (Ulus vd, 2015: 176), ILO tarafından *"bir mesleğin gerektirdiği becerilerin geliştirilmesi için uygulamalı yetiştirme ve konuyla ilgili teorik bilgiyi de içeren alt sıradaki nitelikli personeli bir iş, çalışma alanı ya da meslek için hazırlamaya yönelik öğretim"* olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Çarıkçı, 2017: 205).

Türkiye'de mesleki eğitim, ortaöğretimle birlikte yükseköğretimde de verilmektedir. Ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri ve Mesleki Eğitim Merkezleri'nde verilmekteyken (MEB, 2018: 22); yükseköğretimde ağırlıklı olarak önlisans düzeyinde Meslek Yüksekokullarında (MYO) yürütülmektedir (Yıldırım ve Çarıkçı, 2017: 205). Lisans düzeyinde ise, teknoloji, turizm, tasarım, sanat gibi mesleki eğitim veren fakültelerde verilmektedir. Söz konusu bu fakültelerde sektörün ihtiyacı olan üst düzey niteliklere sahip, uzman yöneticiler yetiştirilmektedir (Ulus vd, 2015: 177). Mesleki ve teknik

eğitimin yükseköğretim kademesindeki diğer bir birimi de Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleridir (Eşme, 2007: 19).

Meslek liseleri, mesleki eğitim amaçlı kurulmuş olup çeşitli mesleki ve teknik eğitim sağlayan ve sektöre işgücü sağlama amacıyla mesleki ağırlıklı ders verilen ortaöğretim kurumlarıdır. Meslek liselerinde meslek derslerinin yanında yükseköğretimde farklı alanları da seçebilmeleri için genel dersler de verilmektedir (Ulus vd., 2015: 177). Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde 54 alanda ve bu alanlarda toplam 199 dalda öğretim programı uygulanmaktadır. Mesleki Eğitim Merkezleri'nde ise, 27 alanda ve bu alanların altındaki toplam 142 dalda öğretim programı mevcuttur. Anadolu Meslek Programı'nda bir mesleğe yönelik bilgi ve becerinin yanında genel bilgi dersleri de verilmektedir. Anadolu Teknik Programı'nda mesleğe yönelik bilgi ve becerilerin yanında matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleri de 4 yıl boyunca ağırlıklı olarak verilmektedir. Her iki programda da 10.sınıfta mesleki alan eğitimi; 11. ve 12.sınıftan mesleki alana bağlı "dal" eğitimi verilmektedir. Anadolu Meslek Programlarına sınavsız geçiş ve mahalli yerleştirme ile kayıt yapılmaktayken, Anadolu Teknik Programlarına merkezi sınavla kayıt yapılmaktadır. Çok Programlı Anadolu Liseleri genel, mesleki ve teknik öğretim programlarının tek çatı altında uygulayan ortaöğretim kurumlarıdır (MEB, 2018: 23).

Mesleki Eğitim Merkezleri'nde kalfalık ve ustalık eğitimi ile mesleki ve teknik kurs programları uygulanmaktadır. Bu öğretim kurumlarında sınavsız geçiş ve mahalli yerleştirme ile kayıt yapılmaktadır. Mesleki eğitim programlarında 9.sınıftan itibaren dal seçimi yapılmaktadır. Ancak, eğitime başlanabilmesi için, eğitim görülecek alan ve dala uygun işyeri ve usta öğretici olmasının yanı sıra MEB'in İşletmelerle Mesleki Eğitim Sözleşmesi'nin imzalamış olması gerekmektedir. Bu programlara devam eden öğrenciler 10.sınıftan itibaren her eğitim-öğretim yılı sonunda beceri sınavına girmektedir. 11.sınıfın sonunda girilen beceri sınavı "kalfalık"; 12.sınıfın sonunda girilen beceri sınavı ise "ustalık" sınavı olarak uygulanmaktadır (MEB, 2018: 23-24).

Türkiye'de meslek liseleri genel liselere göre daha alt seviyede algılanmaktadır. Bu durum da mesleki ortaöğretimde nitelik sorununu gündeme getirmektedir. Bunun en önemli göstergesi meslek lisesi öğrencilerinin genel lise öğrencilerine göre akademik başarı düzeyinin çok düşük olmasıdır (Eşme, 2007: 16). Örneğin, Öğrenci Seçme ve

Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'nin Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Değerlendirme Raporu'na giren Meslek Liseleri'nin sayısal puan ortalaması 149,72 iken Fen Liseleri'nin sayısal puan ortalaması 333,93'tür (ÖSYM, 2019: 74-79). Nitekim 2013 yılında yapılan bir araştırmaya göre de genel lise mezunlarının yüzde 26'sı dört yıllık lisans programlarına yerleşirken mesleki ve teknik liselerde bu oran yüzde 6 seviyesinde kalmaktadır (Yıldırım ve Çakırcı, 2017: 209).

Türkiye'de 2017-2018 eğitim öğretim yılı verilerine göre ortaöğretimde eğitim alan toplam 5 689 427 öğrenciden 1 947 282'si (yaklaşık %35'si) mesleki ve teknik eğitim veren kuruluşlarda öğrenci olarak kayıtlıdır (MEB, 2018: 22). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim mezunlarının tüm ortaöğretim mezunlarının içindeki oranı yıllar içinde artış göstermiştir. 2008-2009 eğitim öğretim yılında mesleki okullardan mezun olanların oranı yüzde 33,24 iken bu oran 2017-2018 eğitim öğretim yılında yüzde 47,09'a çıkmıştır (MEB, 2019: 218). Ancak, Türkiye'de mevcut mesleki eğitim veren bu ortaöğretim kurumlarında piyasanın talep ettiği ve kalitede eğitim verilememektedir (İzgi, 2011: 303). Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı araştırmaya göre meslek lisesi öğrenci ve öğretmenleri teorik ve uygulamalı derslerin iş hayatına ancak kısmen etkisi olduğunu dile getirmiştir (MEB, 2006: 51-53). Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın yaptığı çalışmada da benzer şekilde çalışmaya katılanların yüzde 58,4'ü mesleki ve teknik lise eğitiminde kazandıkları nitelikleri, işgücü piyasasında ya hiç kullanmadığını ya da biraz kullandığını ifade etmiştir. Nitekim, TÜİK'in 2016 yılında yaptığı Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi Araştırması'nda mesleki ve teknik lise mezunlarının yüzde 47,1'i aldıkları eğitimin iş hayatına katkı sağlamadığını belirtmiştir. Mezuniyetten sonra ilk işe başlama süresi olan ve en kısa süreyi temsil eden 0-6 ay arasında iş bulan bireylerin yüzde 17,57'si mesleki ve teknik lise mezunudur. Mezuniyetten sonra ilk işi bulmak için 3 yıl ve daha fazla bekleyenlerin içinde mesleki ve teknik lise mezunu olanların oranı ise yüzde 11,6'dır (TÜİK, 2016). Söz konusu bu okullardan mezun 15-24 arasındaki gençlerin işsizlik oranı ise yüzde 21,3'tür (TÜİK, 2019). Görüldüğü üzere mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarından mezun olan 15-24 yaş arası her beş gençten biri işsizdir.

Mesleki ve teknik eğitimin yükseköğretimdeki en büyük kurumu ise meslek yüksekokullarıdır (Eşme, 2007: 17). ABD'de başlayan önlisans programları, artan yükseköğretim talebini ve piyasanın ara işgücü ihtiyacını karşılamak amacıyla birçok

ülkede geliştirilip yaygınlaştırılmıştır. Türkiye'de ise 1954 yılından itibaren sanat enstitüleri bünyesinde Tekniker Okulları, Akşam Tekniker Okulları ile Yay-Kur Meslek Yüksek Okulları ve Üniversite Önlisans Yüksek Okulları uygulamalarının ardından 1981 yılında yükseköğretim reformu bünyesinde ara işgücü yetiştirme, yükseköğretim talebini karşılama ve yurdun geri kalmış bölgelerini bu okullarla kalkındırma amacıyla MYO'lar kurulmuştur. (Akpınar, 2003: 10). 1981 Tarihli 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile MYO'lar yükseköğretim kurumu olarak tanımlanmıştır. Yükseköğretim Kanunu'na göre meslek yüksekokulları, "*belirli mesleklere yönelik ara işgücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyıllık eğitim veren yükseköğretim kurumları"*dır. Böylece MYO'lar, fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuar, uygulama ve araştırma merkezleri gibi birimlerle birlikte yükseköğretim kurumu olarak tanımlanmaktadır (Ulus vd, 2015: 169-170).

1981 yılından itibaren meslek yüksekokulları tüm yurtta hızla yayılmıştır (Akpınar, 2003: 10). Dört yarıyıl eğitim veren MYO'lardan mezun olan bireyler, sektörün nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılamak üzere eğitilmektedir (Ulus vd, 2015: 174). Ancak MYO'ların sahip olduğu binalarda çeşitli yetersizlikler bulunmaktadır. Uygulama ağırlıklı olması gereken bu okulların tasarımı, eğitim ve öğretimi sürdürmede eğitimin kalitesi yönünden büyük önem arz etmektedir. Sanayinin gereksinim duyduğu standartlarda bir eğitim gerçekleştirmek için bu okulların laboratuvar ile atölyelerinin sanayinin uyguladığı teknolojiye uygun şekilde donatılmış olmaları gerekmektedir. Fakat, Türkiye'de MYO'ların maliyeti yüksek olan donanımları eksiktir (Bınıcı ve Arı, 2004: 390-391). Bu nedenle Türkiye'de meslek yüksekokullarından ve mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarından mezun olanlar, günümüzün teknolojisi ve işgücü piyasasının gereksinimlerine kesinlikle örtüşmeyen atölye ve laboratuvar eğitimi aldıklarından, piyasasının teknik ihtiyaçlarını ve sektörel taleplerini karşılayamamaktadır (Murat ve Şahin, 2011b:117). Örneğin günümüzde motor sanayisinde üretim yapan nerdeyse tüm firmalarda bulunan Bilgisayarlı Numarik Kontrol (CNC) sistemi çok az mesleki okulda öğretilmektedir. Bazı mesleki okullarda ise, motor bölümünde okuyan öğrencilere 1940'lı yılların motorları üzerinde eğitim verilmektedir (Kaya ve Yurtseven, 2012: 59).

Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim veren liseleri cazip hale getirmek ve MYO'larda program bütünlüğünü sağlamak amacıyla MEB ve YÖK'ün ortak çalışması ile (Ulus vd,

2015: 177) 10.08.2001 Tarihli 4702 Sayılı Kanunla *"eğitim seviyesini ve niteliğini yükseltmek ve rekabette üstünlük sağlamak, işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücü ihtiyacını karşılamak hedefiyle"* Mesleki-Teknik Eğitimde Orta ve Yükseköğretim Arasında Program Bütünlüğünün ve Devamlılığını Sağlanması-Sınavsız Geçiş uygulamasına geçilmiştir. 2002 -2003 eğitim öğretim yılından itibaren mesleki eğitimde gelişmiş ülkeler seviyesine yaklaşmasına katkıda bulunacağı öngörüsüyle mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim okullarından MYO'lara sınavsız geçişlere başlanmasıyla birlikte bu okulların kontenjanlarında ciddi artışlar yaşanmıştır (Yıldırım ve Çarıkçı, 2017: 205-208).

Hem sanayinin hem de diğer kuruluşların ara eleman ihtiyacının karşılanmasında önemli yeri olan MYO'larda öğrenci sayısının artmasına rağmen eğitim-öğretim kalitesinde düşüş gözlenmiştir. Alt yapısı mesleki eğitim için yetersiz olan birçok yerleşim yerinde uygun olmayan gerekçelerle MYO'lar kurulmuştur. Yeni MYO'ların kurulmasında ve MYO'larda bölüm-program açılmasında bölgenin ihtiyacı olan nitelikli ara eleman yetiştirmekten ziyade, üniversiteyi ve MYO'yu kısa yoldan nicelik olarak büyütmek amacı bulunmaktadır (Ulus vd, 2015: 170).

MYO'ların sorunları değerlendirildiğinde; öğretim elemanın nicelik, öğrencilerin de nitelik yetersizliği yanında her üniversitenin kurulu bulunduğu ilin her ilçesinde MYO açılmak istenmesi de ayrı bir problemdir (Ulus vd, 2015: 171). İlçe ve beldedeki MYO'ların çoğunda, işyeri uygulaması ve sosyal yaşam açısından eğitim koşulları, olması gerekenin altındadır. Bu nedenle eğitim daha çok kurumsal anlamda olup işyeri uygulama alanı oldukça düşük bir oranda kalmaktadır (Eşme, 2007: 19). Ayrıca Büyükşehir dışındaki yerleşim yerlerindeki öğretim elemanları da kendilerini yenileme imkanlarından mahrum kalabilmektedir (Bedir, 2002: 62).

Eşme'nin 2007 yılındaki çalışmasına göre sınavsız geçiş uygulamasıyla MYO'lara öğrenci alınmasıyla birlikte MYO'lar, işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu elemanı yetiştirmekten uzaklaşarak bir bakıma başarısız öğrencilerin eğitiminde son durak haline gelmiştir. İstenilen sonuçlara ulaşılamaması ve uygulamadaki aksaklıklar nedeniyle 2016 Tarihli 6764 Sayılı Kanunla *"bir mesleğe yönelik program uygulayan liselerin mezunlarının yükseköğretim önlisans programlarına yerleştirilmesinde sınavsız geçiş uygulamasının kaldırılarak bir mesleğe yönelik program uygulayan liselerin*

mezunlarının aynı alanda önlisans programlarına yerleştirilmede merkezi sınavlardan almış oldukları puana ilave edilecek ortaöğretim başarı puanına eklenecek katsayı Yükseköğretim Kurulu tarafından 0.06 olarak belirlenmiştir" denilerek sınavsız geçiş sistemine son verilmiştir. YÖK bu durumun temel gerekçesini Meslek Yüksekokullarına yönelik bütünüyle bir iyileştirme çabası olarak ifade etmiştir (Yıldırım ve Çarıkçı, 2017: 205-209).

2020 yılı itibariyle Türkiye'de ara eleman yetiştirmek için kurulan 1 023 MYO bulunmaktadır. Bunlarda 44'ü pasif durumdayken 979'u aktif olarak eğitim vermektedir. 2019-2020 öğretim yılında yeni kayıt yaptıran öğrencilerle birlikte toplam 3 002 964 kayıtlı öğrenci bulunmaktadır. Kayıtlı erkek öğrenci sayısı 1 476 843 iken kadın sayısı 1 526 121'dir. Toplam öğrencilerin yüzde 67,2'si açık öğretimde okumaktadır. Özellikle kadın öğrencilerin açık öğretimde okuma eğilimleri daha yüksektir. MYO'larda aktif olarak toplam 21 398 programda eğitim verilmektedir. Programları teknik, sosyal, sağlık ve tarım olmak üzere bölümlere ayırarak MYO'lara kayıtlı öğrenci sayılarına bakıldığında 1 861 456 kişinin kayıtlı olduğu sosyal bölümlerin en fazla öğrenciye sahip olduğu söylenebilir. Teknik bölümlerde 477 012; sağlık bölümlerinde 545 866; tarım bölümlerinde 118 630 öğrenci kayıtlıdır (YÖK, 2020; https://istatistik.yok.gov.tr, Erişim Tarihi: 09.09.2020).

2018-2019 eğitim öğretim yılında 310 938 kişi MYO'lardan mezun olmuştur. Bu mezunların yüzde 35,5'i açık öğretime kayıtlıdır ((YÖK, 2020; https://istatistik.yok.gov.tr, Erişim Tarihi: 09.09.2020). Ancak, mezun öğrencilerin kendi alanlarında istihdam edilme sorunları devam etmektedir (Bınıcı ve Arı, 2004: 391). TÜİK'in 2016 yılında yaptığı Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi Araştırmasına göre; 15-34 yaş arasındaki MYO'lardan mezun olanların işsizlik oranı yüzde 16,8'dir. Söz konusu bu oran çalışmadaki işsizlik oranları arasındaki en yüksek orandır (TÜİK, 2016). Bu bağlamda, bu okullardan mezunların istihdam problemi bu okulların en önemli sorunu olduğu söylenebilir (Akpınar, 2003: 10).

MYO'larda kazandırılan yeterlilikler ile işgücü piyasasının ihtiyaçları arasında ciddi farklar bulunmaktadır. MYO'lardaki eğitim programlarının bir bölümü dar uzmanlık alanlarına yönelmektedir. Dar beceri alanlarında eğitim alan öğrenciler kazandıkları becerileri yan alanlara aktaramamaktadırlar. Bu nedenle MYO mezunlarının iş hayatına

girmeleri zorlaşmaktadır (Bınıcı ve Arı, 2004: 391). TÜİK'in 2016 yaptığı Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi Araştırmasına göre MYO'lardan mezun olanlar içerisinde 0-6 ay içinde 3 aydan uzun süreli bir işte istihdam edilenlerin oranı yüzde 16,4'tür (TÜİK, 2016).

MYO'ların günümüzün konum, rol ve işlevleri tam olarak belli değildir. Öğrencilerin ve mezunların önemli bir bölümü, hangi iş için eğitildiklerini bilmemektedir (Akpınar, 2003: 10). Nitekim, TÜİK'in 2016 yılında yaptığı Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi Araştırması'nda MYO'lardan mezun olanların yüzde 37,4'ü aldıkları eğitimin işe katkısının çok az olduğunu veya hiç katkısı olmadığını belirtmiştir (TÜİK, 2016). Benzer şekilde Yıldırım ve Çarıkçı'nın çalışmasına katılanlar MYO'larda verilen mesleki eğitimin yetersiz olduğunu ifade etmiştir (Yıldırım ve Çarıkçı, 2017: 216). Bu durum MYO'lardan mezunların istihdamını güçleştirmektedir. Görüldüğü üzere yurdun her yanına yayılmış olan MYO'larda niteliksiz ve işsiz önlisans mezunu yetişmektedir (Akpınar, 2003: 10-12).

Ayrıca Türkiye'de mesleki eğitimde öğrenmeye karşı bir direnç vardır. Bu durum eğitimin kalitesini de doğrudan etkilemektedir. Verilen eğitimlerde öğrencilerin genellikle pasif olması öğrencilerin performansını düşürmektedir. Bunun yerine uygulamalı eğitim yöntemleri kullanılmalıdır (Ulus vd, 2015: 171). Eğitim sistemi ile işgücü piyasasının kopuk olduğu durumda ise aktif işgücü politikaları önemli bir işlev görmektedir (Erdayı, 2009: 148).

2.4.3. Türkiye'de Uygulanan Aktif İşgücü Piyasası Politikalarının Yetersizliği

Aktif istihdam politikaları genel olarak işgücü piyasası ve eğitim sistemindeki uyumsuzluğu azaltıcı rol oynamaktadır (Erdayı, 2009 : 148). Bu amaçla iş ve meslek danışmanlığı hizmetlerinin sunulduğu, istihdamla ilişkilendirilmiş çeşitli meslek eğitimlerinin verildiği, iş arama stratejilerinin uygulandığı aktif istihdam politikaları genellikle işsizlikten en fazla etkilenen kesimlere uygulanmaktadır (Sanal, 2013: 14). Özellikle son yıllarda aktif istihdam politikaları genç işsizliği ile mücadelenin önemli bir ayağı olarak görülmektedir (Erdayı, 2009: 148). Bu bağlamda işgücü piyasasının düzgün işlemediği ve eğitim sisteminin işgücü piyasasıyla uyuşmadığı Türkiye'de, aktif istihdam politikalarının okuldan işe geçişte önemli bir yeri bulunmaktadır.

Türkiye'de aktif istihdam politikalarının tasarlanması ve yürütülmesi Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) sorumluluğundadır. Aktif istihdam politikalarından ilki doğrudan kamu işleri yaratma programlarıdır. Bu programlarda amaç, uzun dönemli işsizliğin zarar verici sonuçlarını gidermeye yönelik olup kişilerin işgücü piyasası ile bağlantılarının kopmasına engel olmaktır. Ancak, bu programların işsizlerin işgücü piyasasına entegre edilmesi ve uzun dönemli istihdam sağlanması konusunda etkin olmadığı ifade edilmektedir (Erdayı, 2009: 149-150). Bu nedenle bu programların okuldan işe geçişi sağlamada doğrudan etkisi olduğu söylenemez.

Türkiye'de kamu istihdamı yaratma programları "toplum yararına çalışma (TYP)" olarak uygulanmaktadır. 2013 yılında yürürlüğe giren Aktif İşgücü Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre TYP'den yararlanma süresi 9 aydır. Bu süre bittikten sonra birey 3 ay bekledikten sonra yeni bir programdan yararlanabilecektir. Bu programda istihdam edilmede güçlük çeken bireylere öncelik verilmiş olup bu kişiler İŞKUR tarafından kadınlar, 35 yaş üstü bireyler, engelliler, eski hükümlüler ve terör mağdurları olarak belirtilmektedir (Erikli ve Bayat, 2016: 83-84).

TYP kapsamında yaratılan iş alanları ise şunlardır:

- Çevre temizliği,
- Kamusal alt yapının yenilenmesi,
- MEB'e bağlı resmi okulların çevre düzenlenmesi,
- MEB'e bağlı resmi okulların bakım, onarım, ve temizlik işlerinin yapılması,
- Restorasyon, tarihi ve kültürel mirasın korunması,
- Ağaçlandırma,
- Park düzenlemeleri,
- Vadi ve dere ıslahı,
- Erozyonu engelleme çalışmaları (İŞKUR, 2017a: 86).

Görüldüğü üzere Türkiye'de uygulanan TYP'lerin önceliği okuldan yeni mezun gençler olmadığı gibi içeriği de deneyimsiz gençlerin istihdam edilebilirliğini arttırmaya yönelik değildir. Dolayısıyla bu programların okuldan işe geçişi sağlamada herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Aktif istihdam politikalarının önemli bir bileşeni de işe yerleştirme kapsamında gençlere destek vermektir. İşe yerleştirme hizmetlerinin temelinde işe erişim ve bilgilendirmenin en üst seviyede sağlanması vardır. Ayrıca genç istihdamını arttırmada uygulanan politikalar açısından işgücü piyasasına girmeden önce ve girdikten sonra gençlere rehberlik ve danışmanlık hizmeti verilmesinin önemi büyüktür. Birçok ülkede gençlerin rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinden yoksun kalması, işgücü piyasasına girişlerinde zorlukla karşılaşmalarının en önemli nedenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Gençler işgücü piyasası hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığında istihdam seçenekleri konusunda doğru seçim yapamamaktadır. Bu nedenle son yıllarda gençlere yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin önemi artmaktadır (Erdayı, 2009: 154-155). Bu amaçla Türkiye'de uygulanan aktif istihdam politikaları kapsamında nispeten yeni bir uygulama olan iş ve meslek danışmanlığı, hızla geliştirilen ve uygulanan bir politika olmaktadır (Hekimler, 2008: 17).

İş ve meslek danışmanın görevleri, işsiz bireylerin niteliklerine uygun işlere yönlendirilmesiyle hızlı bir şekilde istihdam edilmeleri için birebir danışmanlık hizmeti vermek, mesleğini değiştirmek isteyen ya da mesleği olmayan bireylere çeşitli eğitim programlarına yönlendirmektir. İşverenlere karşı görevleri ise, aramış olduğu niteliğe uygun işgücünü öncelikle kuruma kayıtlı işsizlerden karşılama konusunda yardımcı olmak; eğer kayıtlı işsizlerden işverenin talebini karşılayamıyorsa "İşbaşı Eğitim Programı ve İşbirliği Eğitimi Protokolü" kapsamında işverenin talep ettiği nitelikli işgücünü işyerinde eğiterek temin edilmesini sağlamak ve çalışma hayatıyla ilgili diğer konularda danışmanlık yapmaktır. Fakat, İŞKUR'a kayıtlı olan her iş arayan ve işverenin bir danışmanı olmasına rağmen, işverenlerin birçoğu danışmanları tanımamakta ve verilen hizmetlerden yararlanamamaktadır (Çoşkun, 2013: 4).

İŞKUR, gençlere bireysel danışman sağlama hizmetinin yanı sıra okullarda gerçekleştirilen danışmanlık faaliyetleri, Meslek Tanıtım Günü etkinlikleriyle yıllık basılan Meslek Seçimine Destek Dergisi ve Üniversite İrtibat Noktaları'nda verilen hizmetler aracılığıyla da gençlere kariyer planlarında ve meslek seçiminlerinde destek olmaktadır. İŞKUR'un eğitim ve öğretim kurumlarına olan ziyaretlerinde meslek seçiminin önemi haricinde, iş arama becerileri gibi konularda da bilgi verilmektedir. 2018 yılı içerisinde 28 786 eğitim-öğretim kurumu ziyaret edilmiştir (İŞKUR, 2018a: 20-22).

İŞKUR'un bu etkinlikler haricinde okuldan işe geçiş sürecinin kolaylaştırılması için yaptığı diğer bir etkinlik ise Kariyer Günleri düzenlemektedir. 81 ilde düzenlenen Kariyer Günü etkinlikleri ile yerel düzeyde faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlarla işbirliği içine girerek işgücü piyasasına yeni girecek olan nitelikli gençleri buluşturmaktadır. Gençlerin sektör ve işletmeler hakkında bilgi edinerek kariyer planlamasına destek sağlanmaktadır. Bu kapsamda İŞKUR 2018 yılında 114 Kariyer Günü düzenlemiştir (İŞKUR, 2018a: 22).

İŞKUR ayrıca, iş ve meslek danışmanları aracılığıyla gençler de dahil olmak üzere dezavantajlı gruplara motivasyon arttırma ve yöntem desteği vermeyi amaçlayan iş kulüpleri programları uygulamaktadır. Bu kulüplerde bireylere *"çalışmak isteyen herkese göre bir iş bulunduğu, o işe girebilmek için neler yapılması gerektiği, hangi yollardan iş aranabileceği"* gibi önemli bilgiler iş ve meslek danışmanları tarafından öğretilmektedir. 6-15 kişilik gruplarla 2-5 gün süren eğitimler hem teorik hem uygulamalı olarak verilmektedir. Türkiye'de 767 ilde toplam 74 birimde iş kulüpleri hizmet vermektedir (https://www.iskur.gov.tr/, Erişim Tarihi: 24.07.2020).

2018 yılında İŞKUR'a 15-24 yaş arası kayıtlı olan 1 055 550 işsizden 430 613 kişi işe yerleştirilmiştir (İŞKUR, 2018b). Diğer bir ifadeyle İŞKUR'a kayıtlı işsizlerin yüzde 40,8'i İŞKUR aracılığıyla işe yerleştirilmiştir İŞKUR'un gençlerin işe yerleştirme hizmetlerine karşılık TÜİK'in 2016 yılında yaptığı "Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi" isimli çalışma sonucuna göre 15-34 yaş arası bireylerin mevcut işini bulmada kullandıkları yöntemler içerisinde en az kullanılan yöntem istihdam ofisleri aracılığıdır. Söz konusu çalışmaya göre istihdam ofisleri aracılığıyla işe yerleşenlerin oranı yüzde 3,2'dir. Eğitim durumuna göre ise istihdam ofisleri aracılığıyla işe yerleşme oranı en yüksek MYO'larda olmakla birlikte MYO'lardan mezun olanların sadece yüzde 4,9'u mevcut işini istihdam ofisleri aracılığıyla bulmuştur (TÜİK, 2016). Bir başka ifadeyle ilk işe yerleşmede İŞKUR ve özel istihdam ofislerinin etkinliği çok düşüktür.

İŞKUR'un genç istihdamının arttırılması için uyguladığı diğer bir program da ilave istihdam teşvikidir. Bu politika ile özel politika gerektiren gruplara ilişkin bazı koruyucu düzenlemelere yer verilmiştir. İlave istihdam teşvikinden yararlanma süresi her sigortalı için 10 ay iken, 18-25 yaş grubu gençlerin, kadınların ve engelli vatandaşların işe alınması durumunda yararlanma süresi 18 aya çıkarılmıştır (İŞKUR, 2018a: 19). Bu teşvikle,

mezun deneyimsiz gençleri istihdam etmede çekince sahibi olan işverenlerin bu çekincelerinin giderilmesi amaçlanmıştır.

Aktif istihdam politikaları içerisinde en önemli kolu mesleki eğitim kursları oluşturmaktadır. Bu eğitimler, "iş-dışında yetiştirme" yerine "iş-başında yetiştirme" kategorisi içinde yer almaktadır. Söz konusu eğitimler, uzun süreli işsizlik, gençler, temel becerilere sahip olmayan düşük vasıflı bireyler gibi dezavantajlı grupların işletmede doğrudan istihdam edilmelerini sağlayıcı etkiye sahiptir (Işığıçok ve Emirgil, 2009: 220). Bu bağlamda aktif istihdam politikaları içerisinde mesleki eğitim ve yeniden eğitim kapsamında verilen kursların işgücü piyasasına entegre olmada önemi büyüktür. Çünkü, bu kursların temel hedefi işsizlere işgücü piyasasının talep ettiği işgücünü yetiştirmek amacıyla yeniden vasıf kazandırılmasını sağlamaktır (Hekimler, 2008: 15). Bu nedenle mesleki eğitim kursları, okulda gerekli vasıf ve niteliği kazanamamış işgücünün istihdam edilebilirliğini arttırıp iş bulabilmeleri açısından önemlidir.

Türkiye'de İŞKUR işgücü piyasasına nitelikli işgücü kazandırılması açısından mesleki eğitim faaliyetlerine ağırlık vermektedir (Çoşkun 2013: 5). Konuyla ilgili çalışmaların başlaması, 1988 yılında yürürlüğe giren yönetmelikle olmuştur (Uyar Bozdağlıoğlu, 2008: 60). 2003 yılındaki kanuni düzenleme ile İşsizlik Sigortası Fonu'ndan ayrılan kaynaklarla sadece işsizlik ödeneği alan kişilere mesleki eğitim veriliyordu. 2008 yılında çıkartılan ilk İstihdam Paketi olarak da bilinen 5763 Sayılı Kanun'la yapılan değişiklikler ve sonrasında yapılan düzenlemelerle ve İşsizlik Sigortası Fonu'ndan aktarılan kaynakların ile tüm işsizlerin mesleki eğitim programlarından yararlanılması sağlanmıştır. Bu tarihten sonra İŞKUR, işverenlerin aradıkları niteliklere uygun işgücünü Kurum'a kayıtlı işsizler arasında bulamadığında yine işverenlerin belirttiği meslek ve niteliklere uygun işgücünü öncelikle işletmelerle işbirliği yaparak; eğitim işletmelerde yapılamıyorsa üniversite gibi eğitim kurumlarında, meslek odaları ve meslek örgütlerinde eğitimler düzenleyerek istihdam edilmesi için hale getirilmesi çalışmaları uygulamaya koymuştur (Çoşkun, 2013: 5).

Eğitim bitene kadar işverenin yasal herhangi bir yükümlülüğü yoktur. İŞKUR, kursiyerlerin iş kazası ve meslek hastalığı, genel sağlık sigortası primleri ile günlük/aylık harçlığı olmak üzere tüm giderleri finanse etmektedir. Eğitim tamamlandıktan sonra işverenin sorumluluğu; yetiştirmiş olduğu iki kişiden birini işe alıp bu işçileri en az 4 ay

süreyle çalıştırdığını ibraz etmesidir. Ayrıca işverenler, kurs bitiminde sertifikasını almış bu işçileri işe aldıklarında 42 aya kadar SGK işveren primleri de İşsizlik Sigortası Fonu'nda karşılanmaktadır (Çoşkun, 2013: 6).

İŞKUR, ayrıca gençlerin okuldan işe geçişlerini kolaylaştırmak ve deneyim eksikliğini gidermek için işbaşı eğitim programları düzenlemektedir (İŞKUR, 2018b: 20). İŞKUR, işbaşı eğitim programlarıyla iki kişiden fazla işçi çalıştıran işverenlere toplam işçi sayısının 1/10'u; bir başka ifadeyle yüzde 10'u kadar işçiyi, son 3 ayda çalıştırmış olduğu işçi sayısının ortalamasına ilave olmak şartı ile kendisine başvuran kişinin bütün şartları uygun olmasına rağmen deneyimli olmadığı için işe alamıyorsa söz konusu işçiyi 6 ay süre ile çalıştırma hakkı tanımaktadır. 6 aylık süre içerisinde işçinin günlük/aylık ücreti, genel sağlık sigortası ile iş kazası ve meslek hastalığı sigorta primleri İŞKUR tarafından karşılanmaktadır. İşverenin tek yükümlülüğü işsiz bireyi hangi alan ya da meslekte çalışmak istiyorsa o alanda/meslekte çalıştırarak kişinin deneyim kazanmasını sağlamaktır. Söz konusu bireyin sorumluluğu ise bu 6 aylık sürede çalışarak deneyim kazanmaktır (Çoşkun, 2013: 6).

6 aylık süre bittiğinde işsiz olan birey bu işyerinde çalışma , işveren de bu bireyi istihdam etmek zorunda değildir. Bu programdaki amaç, işverenin ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünün herhangi bir masraf yapmadan kendi işletmesinin prensipleri ve ihtiyaçları doğrultusunda uzun vadede nitelikli elemanlarla çalışmalarını sağlamaktadır. Deneyimsiz olduğu için iş bulmakta zorluk çeken işsiz birey de böylece çalışmak istediği alanda deneyim kazanarak daha iyi şartlarda istihdam imkanına sahip olmaktadır. Bu sürecin sonunda kişiyi istihdam eden işverenin SGK işveren primi 42 aya varan süreyle İşsizlik Sigortası Fonu'ndan karşılanmaktadır (Çoşkun, 2013: 6). İşbaşı eğitim programlarının süresi, 2018 yılında oyun geliştirme, bulut bilişim, siber güvenlik ve kodlama gibi mesleklerde düzenlenecek işbaşı eğitim programına katılan 18-29 yaş arası bireyler için 9 aya çıkarılmıştır (İŞKUR, 2018b: 20).

İŞKUR'un okuldan işe geçişle ilgili son dönemde başlattığı diğer bir proje de İşe İlk Adım Projesi'dir. Bu proje ile yüksekokul ve fakültelerden mezun olan 18-29 yaş gençlerin mesleki deneyim ve tecrübe kazanmaları ve daha hızlı okuldan işe geçişleri tamamlamaları hedeflenmiştir. Gençler işbaşı eğitim programlarına dahil edilerek süre boyunca işverenleri tarafından istihdam edilmeleri beklenmektedir. Zorunlu istihdam

süresinden sonra ise 12 ay süreyle işverenlerin programına katılan gençleri istihdam etmeye devem etmesi beklenmektedir. Zorunlu istihdam süresinde ödenecek ücretin net asgari ücretin yüzde 50'sine karşılık gelen kısmı İŞKUR tarafından İşsizlik Sigortası Ödeneği'nden karşılanmaktır. Zorunlu istihdam süresi bittikten sonra işveren bu kişileri 12 ay daha çalıştıracağını taahhüt etmesi ve bağlı olduğu İl Müdürlüğüyle yeni bir sözleşme imzalarsa istihdamına devam edeceği bu kişilerin bu 12 ay sürecinde net asgari ücretin yüzde 25'i İŞKUR tarafından ödenmeye devam edilecektir. (İŞKUR, 2018c: 1).

Söz konusu tüm bu eğitim programlarına 2017 yılında katılan toplam kursiyerlerin sayısı 508 849'dur. Bunlar içerisinde işe yerleşenlerin sayısı ise 182 850'dir (İŞKUR, 2017b). Bir başka ifadeyle tüm bu eğitimlere katılanların yüzde 36'sı eğitim aldığı kurstan işe yerleştirilmiştir. 2017 yılındaki İŞKUR'a kayıtlı işsiz sayısı ise 2 599 292 (İŞKUR, 2017b) olduğu göz önüne alındığında işsizlerin sadece yüzde 7'sinin İŞKUR'un eğitim programlarıyla işe yerleştiği görülmektedir. Bir başka ifadeyle söz konusu kurslar aracılığıyla işe yerleşme oranları çok düşük düzeyde kalmaktadır. Böylece, kursların işsizleri istihdam etme noktasındaki etkinliği oldukça sınırlı kalmaktadır (Işığıçok ve Emirgil, 2009: 230-231). 2018 yılında ise İŞKUR, kurstan işe yerleştirme sayılarını açıklamamıştır. Açıkladığı yıllarda ise kurstan işe yerleşenlerin yaş gruplarına göre dağılımını vermemiştir. 2018 yılında okuldan işe geçişi sağlamada doğrudan etkili olan işbaşı eğitim programlarına katılan genç sayısı (15-24 yaş) 161 545'tir. Bu sayı da İŞKUR'a kayıtlı genç işsizlerin yaklaşık yüzde 15'ine tekabül etmektedir. Mesleki eğitim kurslarına katılan genç sayısı ise 37 155'tir. Ancak, bu kurslara katılanların kaçının istihdam edildiği bilinmemektedir. İstihdam garantili mesleki eğitim kurslarına katılan genç sayısı 20 019'dur. Bu sayı da istihdam garantili kurslara katılan gençlerin İŞKUR'a kayıtlı genç işsizlerin yüzde 2'sinden de az olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda İŞKUR mesleki eğitim ve işbaşı eğitim kursları düzenleyerek okuldan işe geçişi sağlamak için çeşitli aktif istihdam politikaları düzenlese de bu programlar yetersiz kalmaktadır. Benzer şekilde, TÜİK (2016) "Gençlerin İşgücü Piyasası Geçişleri" isimli çalışmaya katılan 15-34 yaş arasındaki bireylerin yüzde 96''i *"Herhangi bir kurumdan iş bulmaya yardımcı destek almadığını"* belirtmiştir. Söz konusu çalışmada destek alan küçük bir bölüm içerisinde en fazla sağlanan destek türünün ise *"açık işlerin söylenmesi"* olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İŞKUR'un gençler için uyguladığı bir diğer program, kamu kurumlarıyla birlikte uyguladığı sosyal çalışma programıdır. Bu programlar, üniversite öğrencilerinin toplumsal fayda için kamu kurumlarında çalışarak mesleki niteliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sosyal çalışma programına başvurmak için doktora hariç herhangi bir yükseköğretim kurumunda aktif öğrenci olmak yeterlidir. Çalışabilecek azami süre 3 ay olup öğrenciler haftada 3 gün çalışabilirler. Günlük çalışma süresi ise, 7,5 saattir. İŞKUR, 2019 yılında sosyal çalışma programı bünyesinde çalışan gençlere günlük 71tl ödeme yapmıştır. Sosyal çalışma programının uygulandığı alanlar ise şunlardır (www.iskur.gov.tr, Erişim Tarihi: 25.07.2020):

- Doğanın korunması,
- Kültürel mirasın restorasyonu, korunması ve tanıtılması,
- Kütüphanelerin bakımı ve düzeni,
- Kamu kurumlarının kültürel ve sosyal hizmetlerinin desteklenmesi.

2019 yaz döneminde başlayan ve gençlerin niteliklerinin geliştirilmesini amaçlayan sosyal çalışma programının kapsamı ise oldukça dardır. Öğrencilerin çalışacağı alanlar genel olarak mesleki beceri kazandırmak yoksundur.

Türkiye'de okuldan işe geçişin zor olması ve genç işsizliğin yüksek olması sonucunda aktif istihdam politikası olarak değerlendirilebilecek staj programlarının önemi artmaktadır (Kuzgun, 2013:8). Bu nedenle eğitim ile istihdam bağının kuvvetlendirilmesinde stajın etkinliğinin artırılması gerekmektedir (İŞKUR, 2018d: 171). Bu amaçla İŞKUR, MYO öğrencileri ile fen ve mühendislik bilimlerinde okuyan lisans öğrencilerinin stajlarında ücret desteği sağlamaktadır (İŞKUR, 2018a: 20). Bununla birlikte covid-19 döneminde staj yeri bulmakta zorluk çeken öğrencilere destek sağlanması amacıyla Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi koordinasyonluğunda staj seferberliği düzenlenmiştir. Hazine ve Maliye Bakanlığının desteğiyle bakanlıklar, bakanlıklara bağlı kamu kuruluşlarıyla özel sektörde yer alan gönüllü işverenlerin işbirliğiyle düzenlenen staj seferberliğinde kısa vadede örgün eğitimde lisans son sınıfta okuyan öğrencilere kamu kurum ve kuruluşlarında ve özel sektörde staj imkanı sağlanması planlanmaktadır. Staj seferberliğinin covid-19 dönemiyle sınırlı kalmayıp uzun vadede stajın imkanının teknik bölümlerle sınırlı kalmayıp tüm bölümleri

kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması, stajyer havuzu oluşturulması gibi daha kapsamlı hedefleri de bulunmaktadır (https://www.cbiko.gov.tr/, Erişim Tarihi: 12.08.2020)

2.5. Türkiye'de Staj Uygulamaları

Türkiye'de staj uygulamaları ortaöğretim kurumlarında ve yükseköğretim kurumlarında olmak üzere çeşitli şekillerde gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle öncelikle mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki staj, ardından yükseköğretim kurumlarında uygulanan staj anlatılacaktır.

2.5.1. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrencilerinin İşletmede Mesleki Eğitimi ve Stajı

Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretimde staj, 19 Haziran 1986 Tarihli 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu ile 1986-1987 öğretim yılında başlamıştır (Nayır, 2006: 52). 1986-1987 öğretim yılında 40 000 meslek lisesi öğrencisi ilk defa staja gönderilmiştir. Bu uygulamadan olumlu sonuç alınması üzerine 1987-1988 öğretim yılından itibaren tüm meslek liseleri staj uygulaması kapsamına alınmıştır (Turan, 1991: 142).

1986 tarihli 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu ile getirilmek istenen yeni mesleki teknik sisteminin başlıca amaçlarından biri mesleki teknik okullarda eğitim gören öğrencilerin becerilerini iş ortamında gerçekleştirmesine imkan vermekti (Alkan vd, 1998: 98-99). Bu bağlamda, söz konusu Kanunla 50'den fazla personel çalıştıran işletmelerin personel sayısının yüzde 5'i ile yüzde 10'u arasında bir oranda, meslek lisesi öğrencilerine uygulamalı staj verme zorunluluğu getirilmiştir (Karauçak Oğuz, 1992: 112). Uygulanan staj ise 10. ve 11.sınıflar içindi. Meslek lisesi öğrencileri, 9.sınıfta okulda temel bilgi ve beceri eğitimi, 10. ve 11.sınıflarda haftanın 2 günü okulda teorik eğitim alıp diğer günler işletmelerde pratik eğitim alıyorlardı (Turan, 1991: 143; Alkan ve vd, 1998: 100).

Günümüzde yürürlükte olan 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'na göre stajyer kabul etme zorunluluğu olan işletmeler için personel sayısı 10'a indirilmiştir (md.18/1). 3308 Sayılı Kanun kapsamındaki meslek alan ya da dallarında öğrenim gören orta öğretim 12.sınıf öğrencilerinin işletmelerde mesleki eğitim görmesi gerekmektedir. Öğrenciler haftanın 3 günü işyerinde eğitim görmektedirler. İşletmeler haftada iki gün okulda teorik

eğitim için ücretli izin vermekle yükümlüdürler (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, md.121/1; 123/1).

Staj ise Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 126.maddesinin 1.fıkrasında şu şekilde düzenlenmiştir: *"Teorik ve uygulamalı eğitimlerinin tamamının okulda yapan öğrenciler, öğretim programlarıyla kazandırılması öngörülen mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışların geliştirmelerini, sektörü tanımaları, iş hayatına uyumlarını, gerçek üretim ve hizmet ortamında yetişmelerini sağlamak için staj yaptırılır".* [iv]

Aynı maddenin 2.fıkrasına göre, *"Staj işletmelerde yaptırılır. Ancak, sağlık ve engel durumu gibi nedenlerle okulda staj yapması gerekli görülenlerle yeterli özellik ve sayıda işletmenin bulunmaması durumunda staj, bir programa göre ilgili alan öğretmenlerinin gözetim ve denetiminde okulda da yaptırılabilir. Okulun özelliğine göre ders saatleri dışında alan/dalla ilgili yapılan üretim, tanıtım, hizmet ve benzeri çalışmalar staj kapsamında değerlendirilir".*

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki staj süresi 40 işgünüdür. Ancak, 15 işgününe kadar olan kısmı 10.sınıfın sonunda yaptırılabilir (md.127/1). Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yapılacak stajlar, okul müdürlüğünce planlanmakta olup söz konusu stajın, yarıyıl ve yaz tatillerinde yaptırılması gerekmektedir. Ancak, stajı eksik olduğu için okuldan mezun olamayan ve okula devam etmeyenler stajlarını ders yılı içinde de yapabilir (Md.132).

Staj yapılacak işyerinin belirlenmesi ise her yıl nisan ayının ilk haftasında gerçekleştirilir. İlgili okul müdürü ve koordinatör, müdür yardımcısının alan/bölüm şefleri ile ilgili meslek alanından en az bir atölye ve laboratuvar öğretmeni ile toplanıp öğrencilerin hangi resmi ve özel kurum ve kuruluşta staj yapabileceklerini belirler. Yapılan planlamanın dışında uygun işletme bulunması halinde ise, daha sonra da bu işletmelere stajyer öğrenci gönderilebilir (Md.128). Nisan ayının son haftasında okul müdürlüğünce alınan kararlar doğrultusunda işletmeyle yazışma yapılır ve ne kadar öğrencinin hangi işletmede, hangi alan ve dalda staj yapabileceği belirlenir. Mayıs ayının ikinci haftasında ilgili alan/bölüm

[iv] İşletmelerde mesleki eğitim, Anadolu Meslek Lisesi öğrencileri için geçerliyken, staj Anadolu Teknik Lisesi öğrencileri tarafından yapılmaktadır.

şeflerine kontenjan listeleri bildirilir. Sağlık alanındaki ortaöğretim kurumlarında, öğrencilerini stajlarının hangi sağlık işletmelerinde yapılacağı sağlık işletmelerini belirleme komisyonu tarafından belirlenir (Md.129). Her yıl mayıs ayının son haftasında alan zümre öğretmenleri toplanır. Öğrencilerin mesleki başarı ve gelişmelerini değerlendirerek hangi okulda ve işletmelerde staj yapacakların listelerini ayrı ayrı hazırlayarak müdürün onayına sunarlar. Haziran ayının ilk haftasında ise, onaylanan listeler öğrencilere duyurulur (Md.130).

Stajın değerlendirmesi de şu şekilde yapılmaktadır (md.133/1): *"Okul ve işletmelerde staj yapan öğrencilerin staj dosyası, koordinatör tarafından tutulan raporla birlikte teslim tarihinden itibaren okul yönetimince görevlendirilen bir müdür yardımcısının başkanlığında ilgili alan/bölüm/atölye/laboratuvar şefleri ile atölye ve laboratuvar öğretmenlerinden oluşan en az 3 kişilik komisyon tarafından değerlendirilir. Bu komisyon öğrencinin staj süresini tamamlayıp tamamlamadığını inceler, staj süresini tamamladığı belirlenen öğrencilerin dosyası 100 puan üzerinden değerlendirilir ve öğrenci sorumluluk sınavları dönemlerinde veya ders yılı sonunda işletmede beceri sınavları ile birlikte staj bitirme sınavına alınır. Staj bitirme sınavı, beceri sınavı esaslarına göre değerlendirilir. Sınav puanının yüzde 80'i ile staj dosyasına takdir edilen puanın yüzde 20'sinin toplamı 50 ve daha fazla olan öğrenciler stajını tamamlamış sayılır."* Görüldüğü üzere öğrencinin stajı başarılı şekilde tamamlanması için işletmeden aldıkları notlar yeterli olmayıp ilgili sınavı da geçmeleri gerekmektedir.

2.5.2. Yükseköğretim Kurumlarında Staj ve Benzeri Uygulamalar

Yükseköğretim Kurumları'nda gerçekleştirilen ve işgücü piyasasına nitelikli eleman sağlamaya yönelik uygulamalı eğitim modelleri son yıllarda artmaktadır. Türkiye'de yükseköğretimde staj ve benzeri eğitim modelleri Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 23 ve 24 'te düzenlenmiştir (Atalı vd, 2016: 276). Yapılan uygulamalar ise lisans ve önlisans düzeyinde farklılık göstermektedir.

2.5.2.1. Lisans Düzeyinde Staj ve Benzeri Uygulamalar

Türkiye'de lisans düzeyinde eğitim ve öğretimin sürekliliği ve öğrenmenin kalıcılığı açısından staj uygulamalarına yer verilmektedir (Atalı vd, 2016: 277). Bununla birlikte bazı fakültelerde staj zorunludur. Örneğin tıp fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler

1.,2. ve 3.sınıfta teorik eğitimi tamamladıktan sonra 4. ve 5.sınıfta klinik eğitim-öğretim sürecinde hastanede staj yaparlar. Stajlar, kurumsal ve uygulamalı eğitimleri kapsamaktadır. Staj bitiminde öğrenciler uygulamalı sınava girerler (https://kms.kaysis.gov.tr/, Erişim Tarihi: 11.12.2019)[v]. 6.sınıfta ise öğrencilere daha önceki yıllarda edindikleri teorik bilgileri ve klinik uygulamaları kullanarak hekimlik becerilerini en iyi düzeye getirmek amacıyla intörn hekimlik yaptırılır. İntörn hekimlik aralıksız 12 ay sürer. Öğrenci bu süreçte rotasyonla tüm bölümlerde intörn hekimlik yapar. İntörn hekimlik döneminde sınav yapılmaz (http://tipfakultesi.adiyaman.edu.tr/ Erişim Tarihi: 11.12.2019)[vi].

Stajın zorunlu olduğu bir diğer fakülte de eğitim fakülteleridir. Eğitim fakültesi öğrencileri *"öğretmenlik uygulamaları"* dersi kapsamında öğretmeni olacağı öğretim düzeyinde ve alanında İl/İlçe Eğitim Müdürlükleri tarafından belirlenen MEB'e bağlı resmi ve/veya özel eğitim kurumlarında staj yaparlar. Uygulama yeterliliği kazandırılmak için bu dersler en az iki döneme yayılarak verilir. Staj süresi haftada 6 saattir. Öğrenci uygulama öğretmeninin gözetiminde farklı haftalarda olmak üzere 4 defa ders anlatmak zorunda olup anlatacağı ders süresi de 24 saatten az olamaz (Uygulama Öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge Md.5/c; 5/d; 7).

Turizm fakültelerinde de staj zorunludur. Ancak uygulamalar üniversitelere göre farklılık gösterir. Örneğin, Anadolu Üniversitesi'nde turizm işletmeciliği ile gastronomi ve mutfak sanatları bölümünde staj süresi 90 gün[vii]; turizm rehberliği bölümünde 60 gündür [viii](https://www.anadolu.edu.tr/, Erişim Tarihi: 11.12.2019). Benzer şekilde Çanakkale Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nde de staj süresi 90 gün iken (http://turizm.comu.edu.tr/;http://www.selcuk.edu.tr/ Erişim Tarihi: 11.12.2019) Pamukkale Üniversitesi'nde ise turizm işletmeciliği ve turizm rehberliği bölümlerinde 30 işgünü; gastronomi ve mutfak sanatları bölümü için 60 işgünüdür (Pamukkale Üniversitesi Turizm Fakültesi Staj Yönergesi, md.9).

[v] Bu dönemlerde öğrenciler teorik eğitim ve pratik eğitimi birlikte alırlar. Örneğin, sabahtan teorik eğitim alıp öğleden sonra hastanede pratik eğitim alırlar.
[vi] İntörn hekimlik döneminde öğrenci sadece hastanede eğitim alır. Bu dönemde teorik ders yoktur. Ancak, öğrencilere sunum yaptırılır.
[vii] 90 günlük staj 45+45, 60+30 veya 30+60 şeklinde bölünebilir.
[viii] 60 günlük staj 30+30 şeklinde bölünebilir.

Yüksek Öğretim Kanunları içerisinde zorunluluğu olmamasına rağmen (Atalı vd, 2016: 277) lisans düzeyinde ilk staj uygulaması 2005 yılında TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nde ortak eğitim modeli adı altında başlamıştır (Çağıl ve Cengiz Toklu, 2018: 573). Ortak eğitim modeli, öğrencilerin iş tecrübesiyle mezun olmaları için üniversite- işbirliğine dayanan bir eğitim anlayışıdır. (www.etu.edu.tr, Erişim Tarihi: 11.12.2019).

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi ortak eğitim modelinde her eğitim-öğretim yılı Güz, Bahar ve Yaz olmak üzere 3 döneme ayrılmıştır. Bu şekildeki düzenlemeyle öğrencilerin lisans diploması almadan önce elde edecekleri iş deneyiminin süresinin arttırılması amaçlanmıştır. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nde lisans öğrencileri, öğrenimlerinin 5.yarıyılından itibaren 3 kere üç buçuk ay staj yaparak toplamda 1 yıla yakın iş tecrübesiyle mezun olmaktadır (www.etu.edu.tr, Erişim Tarihi: 11.12.2019).

Tablo 30: TOBB Ortak Eğitim Modeli

Yıl	Güz	Bahar	Yaz
1.Yıl	1.Dönem	2.Dönem	3.Dönem
2.Yıl	4.Dönem	5.Dönem	Ortak Eğitim (1)
3..Yıl	6.Dönem	Ortak Eğitim (2)	7.Dönem
4.Yıl	Ortak Eğitim (3)	8.Dönem	

Kaynak: (www.etu.edu.tr, Erişim Tarihi: 11.12.2019).

Görüldüğü üzere 8 dönem teorik ders alan öğrenciler 3 dönem de işyerinde staj eğitimi alarak toplam 11 dönem eğitim-öğretim görüp mezuniyet öncesinde yaklaşık 1 yıl staj deneyimi kazanmaktadır.

Türkiye'de uygulanan bir diğer staj programı da Gaziantep (İNTERN) Modeli'dir. Bu model, Gaziantep Üniversitesi'nin tüm mühendislik bölümlerinde uygulamalı mühendislik programı olarak uygulanmaktadır. Gaziantep Üniversitesi Uygulamalı Mühendislik Yönergesi'ne göre öğrenciler, 8.yarıyılda ya da bölümde almak zorunda olduğu tüm dersleri tamamlayıp 2.00 ortalamaya sahip olduktan sonra bir yarıyıl uygulamalı eğitim için işyerlerine giderler. Öğrencilerin bu dersten başarılı olabilmesi için yüzde 90 devam etmeleri gerekmektedir. Söz konusu bu model 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (http://itak.gantep.edu.tr/ , Erişim Tarihi: 11.12.2019).

Uygulamalı Mühendislik Deneyimi Eğitimi (UMDE), Sakarya Üniversitesi Mühendislik Fakültesi'nde 2013-2014 öğretim yılından itibaren uygulanan staj deneyimidir. UMDE dersi, 7. veya 8. yarıyılda seçmeli ders niteliğinde olup sadece bir dönem tercih edilebilir. Dersi tercih edecek öğrencilerin aynı dönemde herhangi bir dersi seçmemiş olması gerekmektedir. Öğrencinin ayrıca alt dönemden veya diğer bölümlerden dersi olmaması gerekmektedir. UMDE dersi 15 AKTS (3 seçmeli dersi) derse karşılık gelecek olup sadece 5 AKTS'si ortalamaya yansıtılır. Sınav haftaları dahil olmak üzere UMDE dersi bir yarıyıl boyunca haftada 4 işgünü olarak işletmede gerçekleştirilir. Öğrencinin başarılı olabilmesi için yüzde 90 devam etmesi gerekmektedir (http://ie.sakarya.edu.tr/ Erişim Tarihi: 12.12.2019).

Sakarya Üniversitesi Teknoloji Fakültesi'nde uygulanmaya başlanan "7+1" eğitim modelinde öğrenciler 7 dönem okulda teorik ve uygulamalı dersler aldıktan sonra 1 dönem de işletmelerde 16 hafta tam zamanlı çalışırlar.[ix] Söz konusu modele göre son sınıfa kadar okulda teorik ve uygulamalı dersler alan öğrenciler 4.sınıfta işyeri eğitimiyle mezuniyet öncesinde işyeri deneyimi kazanırlar (https://haber.sakarya.edu.tr/ Erişim Tarihi: 12.12.2019). Öğrenciler 7. veya 8.yarıyılda "İşyeri Eğitimi ve İşyeri Uygulaması" dersini seçmek zorundalar. Bu ders kapsamında 16 hafta boyunca işyerinde eğitim alan öğrencilerin dersten başarılı olabilmesi için yüzde 80 devam etmeleri gerekmektedir (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Teknoloji Fakültesi İşyeri Eğitimi Yönergesi md.4/b; 12/1; 13). Uygulama Teknoloji Fakültesi'nde başlamış olmakla birlikte başka bölümlerde de uygulanmaktadır. Örneğin, Sakarya Üniversitesi Siyasi Bilgiler Fakültesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü'nde de "7+1" eğitim modeli uygulanmaktadır. Bu bölümde okuyan öğrencilerin mezun olabilmeleri için teorik dersleri aldıktan sonra 8.yarıyılda 16 hafta süren "Mesleki Uygulama" dersini almak zorundadır (Sakarya Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Bölümü Mesleki Uygulama (Staj) Yönergesi md3). Görüldüğü üzere "7+1" eğitim modeli hem fen bilimlerinde hem de sosyal bilimlerde uygulanabilmektedir.

[ix] 18 Mayıs 2018 Tarihinde Sakarya Uygulamalı Bilimler Fakültesi'nin kurulmasıyla birlikte Sakarya Üniversitesi Teknoloji Fakültesi bu üniversiteye bağlanmıştır (https://mam.subu.edu.tr/ Erişim Tarihi: 12.12.2019).

2.5.2.2. Önlisans Düzeyinde Staj ve Benzeri Uygulamalar

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim veren meslek yüksekokullarına 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanun'un Ek-24.maddesine dayanarak hazırlanan yönetmelikle staj zorunluluğu getirilmiştir. Yönetmeliğe göre meslek yüksekokullarında uygulanan staj süresi program niteliğine göre 30 işgününden az, 60 işgününden çok olamaz (Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi İçindeki Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İşyerlerindeki Eğitim, Uygulama ve Stajlara İlişkin Esas ve Usuller Hakkında Yönetmelik, md.17/3)[x]. Meslek yüksekokullarının eğitiminde önemli bir yeri olan stajın süresi, tarihsel süreci içerisinde değişiklik göstermektedir. Aşağıdaki tabloda tarihsel süreçte meslek yüksekokullarında uygulanan staj süresi gösterilmektedir.

Tablo 31: Meslek Yüksekokullarında Staj Süresi

Öğretim yılı	Dönemi	Süre	Birimi
1980-1987	Staj çalışması	40	İşgünü
1987-1988	1.yılın yaz döneminde	12	Hafta
1988-1989	1.yılın yaz döneminde 2.yılın bahar döneminde	12 12	Hafta Hafta
1990-1991	1.yılın yaz döneminde 2.yılın yaz döneminde	12 11+1	Hafta Hafta
1991-1992	1.yılın yaz döneminde 2.yılın yaz döneminde	12 11+1	Hafta Hafta
1992-1993	1.yılın yaz döneminde 2.yılın yaz döneminde	12 11+1	Hafta Hafta
1993-1994	1.yılın yaz döneminde 2.yılın yaz döneminde	12 11+1	Hafta Hafta
1994-1995	1.yılın yaz döneminde 2.yılın yaz döneminde	8+4(isteğe bağlı) 8+4(isteğe bağlı)	Hafta Hafta
2001-2002'ye kadar	1.veya 2.yılın yaz döneminde	8	Hafta
2002-2003'ten itibaren	1.veya 2.yılın yaz döneminde	30	İşgünü

Kaynak: Sağlam, 2011: 164.

Meslek yüksekokullarının kuruluş yılları olan 1980-1987 yılları arasında yaz dönemlerinde 40 işgünü süresince yaptırılan staj çalışmaları, okullar tarafından hedef ve

[x] Ancak bu Yönetmelik, 8 Haziran 2016 Tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi İçindeki Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İşyerlerindeki Eğitim, Uygulama ve Stajlara İlişkin Esas ve Usuller Hakkında Yönetmeliğin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik ile yürürlükten kaldırılmıştır. Ancak Üniversitelerin Staj Yönergeleri hala bu Yönetmeliğe uygun olarak düzenlenmektedir.

prensipleri belirlenmemiş, gez-gör şeklinde kısa süreli eğitimler olarak kalmıştır. 1987-1995 yılları arasında öğrencilere öğrenim sürecince ortalama 2x12 hafta staj çalışması yaptırılarak öğrencilerin endüstriye intibakları sağlanmış, işletme yöneticileri de öğrencileri tanıma ve istihdam için değerlendirme fırsatına sahip olmuşlardır. 2002 yılından itibaren ise meslek lisesi ve teknik lise öğrencilerine sınavsız geçiş imkânı verilmesiyle birlikte öğrenci seviyelerinde ciddi düşüşler yaşanmış, buna ek olarak staj süresinin de 30 işgününe indirilmesi, öğrencilerin öğrenim sürelerinin uzamasına ve mezuniyet sonrası istihdamlarında kısıtlar doğmasına neden olmuştur. Ayrıca yine bu dönemde 1987-1995 yıllarındaki planlı dönemin aksine öğrencilerin istedikleri yer ve işletmelerde staj yapmalarına müsaade edilmesi, bu çalışmaların şekli bir hale dönüşmesine de yol açmıştır (Sağlam,2011:163-2164).

Günümüzde MYO'larda eğitim gören öğrencilerin çoğu birinci ve ikinci sınıfta yaz aylarında her yıl için 15 işgünü staj yapmaktadır. Öğrenciler programa göre değişmekle birlikte her bir yarıyılda 8-11 teorik ders almaktadırlar. Aldıkları her ders için de vize ve final sınavına girmektedirler. Ancak, asıl hedefi sanayi ve hizmetler sektörüne nitelikli ara elemen yetiştirmek ile genç bireylere meslek kazandırmak olan MYO'lar için, sadece teorik eğitim ve yaz stajı, öğrencilerin mesleği ile alakalı bilgi ve beceri edinmelerinde yetersiz olabilmektedir. İşverenler ve öğrenciler, bu kısa yaz stajını yerine getirilmesi gereken bir zorunluluk şeklinde algılayabilmektedirler. Sonuç olarak öğrenciler iyi ve kaliteli bir teorik eğitim aldıkları varsayılsa bile mesleğin uygulanmasını öğrenmeden mezun olabilmektedir (Karadeniz ve Kumaş, 2016: 751).

30 işgünü ile sınırlandırılan stajlar ile ortaya çıkan uygulama açığı için istihdama yönelik eğitim programları geliştirilmektedir. Bu projeler bağlamında bazı üniversitelerde atölye ve laboratuvarlar kurularak uygulama eksiklikleri giderilmeye çalışılmaktadır. Başlangıç aşamasında faydalı olan bu uygulamalar zamanla kendilerini yenileyemedikleri için sanayinin gerisinde kalmaktadır. Söz konusu uygulama eksikliğini gidermek ve öğrencilerinin istihdama yönelik yetiştirilmelerini sağlamak için üniversiteler çeşitli programlar geliştirmişlerdir. Gaziantep Üniversitesi Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu'nda uygulanan "Trimaster modeli" bu programlara örnek gösterilebilir. Trimaster eğitim modelinde bir akademik yılda güz, bahar ve yaz döneminden oluşan üç dönemlik bir eğitim sistemi uygulanmaktadır. Böylece öğrenciler diğer meslek

yüksekokullardan farklı olarak dört dönem değil, altı dönem sonunda mezun olmaktadırlar. Öğrenciler altı dönemin dördünde okulda teorik eğitim, iki dönem de üniversite-sanayi işbirliği kapsamında protokol imzalanan işyerlerinde "işyeri eğitimi" dersini almak zorundadırlar (http://ntmyo.gantep.edu.tr/ Erişim Tarihi: 12.12.2019).

Gaziantep Üniversitesi Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu'nda uygulanan modele benzer bir model de Hacettepe Üniversitesi'nde uygulanmaktadır. Hacettepe Üniversitesi ASO 1.OSB Meslek Yüksekokulu'nda da öğrenciler 2 yıl süresince toplam 6 dönem eğitim-öğretim görmektedirler. Öğrenciler, 1. ve 2.sınıf yaz dönemlerinde haftada 5 gün; 2.sınıf bahar ve yaz dönemlerinde ise haftada 2 gün MYO'nun belirlediği işletmelerde staj yapmaktadırlar. Böylece öğrenciler, sektörü tanıma fırsatı bulmakla birlikte uygulama becerilerini geliştirerek meslek edinme ve iş bulma fırsatlarını arttırmaktadır (http://hacettepeaso.hacettepe.edu.tr/ Erişim Tarihi: 12.12.2019).

Son yıllarda yaygınlık kazanan bir diğer model ise ilk kez Sakarya Üniversitesi'nde uygulanan "3+1" eğitim modelidir. Sakarya Üniversitesi'nde 2011-2012 akademik yılından itibaren "3+1" eğitim modeli ile üniversite bünyesindeki tüm meslek yüksekokullarında olmak üzere 44 farklı programda üç dönem teorik ders, bir dönem mesleki uygulama şeklindeki eğitim sistemine geçilmiştir (Sarıbıyık, 2013: 39)[xi]. Sakarya Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Koordinatörlüğü (2016), sistemin amacının, meslek yüksekokulu öğrencilerine bilgi, beceri, davranış ve ekip çalışması alışkanlığı kazandırarak iş dünyasının ihtiyaç duyduğu işgücünün yetiştirilmesi olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler üçüncü veya dördüncü yarıyıl süresince 16 hafta tam zamanlı olarak staj yapmaktadır. Böylece yaz dönemlerinde yapılan stajların kapsamı genişletilmiş ve daha profesyonel hale getirilmiştir (Sarıbıyık, 2013: 41). Bu uygulamada öğrenciler, her hafta ders sorumlusu tarafından işyerinde ziyaret ve takip edilmektedir. Öğrenci de 16 hafta boyunca işyerinde öğrendikleri ile ilgili rapor hazırlamakta ve bu rapor işyerinde öğrenciden sorumlu personel ve dersin sorumlu öğretim elemanı tarafından notlandırılmaktadır. Öğrenciler mesleki uygulamalar dersi dışında ayrıca yaz stajlarını da yapmak zorundadırlar (Karadeniz ve Kumaş, 2016: 751).

[xi] 18/05/2018 Tarihli 7141 Sayılı Kanun kapsamında Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nin kurulmasıyla Sakarya Üniversitesi'ne bağlı tüm MYO'lar (Adapazarı MYO ve Sağlık Hizmetleri MYO hariç) yeni kurulan Üniversite'ye bağlanmıştır.

Söz konusu 3+1 programlarının okuldan işe geçiş süreciyle işgücü piyasası çıktıları (ücret, işsizlik, güvenceli istihdam gibi) üzerine etkileri ise üçüncü bölümde anlatılacaktır.

BÖLÜM 3: TÜRKİYE İŞGÜCÜ PİYASASINDA "3+1" PROGRAMLARININ ETKİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

3.1. Çalışmanın Amacı, Önemi ve Sınırlılıkları

Türkiye'nin temel problemlerinden biri olan işsizlikten en çok etkilenen kesim genç işgücü olmakta ve bu işgücünün istihdam edilebilirliğini artıracak niteliklerin, eğitim aldıkları süreç boyunca kendilerine kazandırılması gerekmektedir. Bu amaçla uygulanan "3+1" eğitim programının etkileri çalışmanın bu bölümünde incelenmektedir. Ancak, öncelikle çalışmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları ele alınmaktadır.

3.1.1. Çalışmanın Amacı

1970'li yıllardan sonra değişen ekonomi politikaları içerisinde sosyal devlet uygulamaları açısından en büyük sorun alanı işsizliğin artışı ve kalıcılığı olmuştur. Günümüzde artık işsizlik, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler kadar en gelişmiş ülkelerde bile ekonomik büyümeye rağmen varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle günümüzde işsizlik, küreseldir, yapısaldır ve kalıcıdır (Koray, 2005: 121). Küresel bir sorun olarak kabul edilen işsizliğin sonuçlarından en çok etkilenen kesim gençler olmaktadır (Erdayı, 2009: 134). Bunun başlıca sebebi ise, gençlerin ilk defa işgücü piyasasına giriyor olmasının (Biçerli, 2014: 270) yanı sıra, genç işgücünün niteliğinin yetersiz olmasıdır. Genç işgücünün niteliğini arttırmanın en etkili yolu ise mesleki eğitimdir (Bayraktar ve İncekara, 2013:17). Nitekim, yapılan araştırmalarda Belçika, Fransa, Almanya ve ABD'de mesleki eğitim almış gençlerin işsizlikten diğerlerine göre daha az etkilendiği ortaya konulmuştur (Ekin, 1980: 42). Çünkü mesleki eğitim, işsizlerin ve işsizlik riski fazla olan dezavantajlı grupların niteliğini yükselterek istihdam edilebilirliğini artırmaktadır. Böylece, mesleki eğitim bireylerin niteliğini artırarak yapısal işsizliğin de azaltılmasını sağlamaktadır (Biçerli, 2005:12).

Türkiye'de yükseköğretimde mesleki eğitim veren MYO'larda uygulanan "3+1" eğitim modelini bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada;

i. “3+1” programının MYO mezunlarının okuldan işe geçiş süreci üzerindeki etkilerinin neler olduğunu saptamak ve programa katılmayanlar arasındaki farkları ortaya koymak ve

ii. “3+1” programının MYO mezunlarının işgücü piyasası çıktıları (istihdam, işsizlik, ücret gibi) etkilerinin neler olduğunu saptamak ve programa katılmayanlar arasındaki farkları ortaya koymak amaçlanmaktadır.

3.1.2. Çalışmanın Önemi

Yaş grubu itibariyle kendine özgü sorunları olan 15-24 yaş grubu gençlerin işgücü piyasasına ilk kez giriyor olmalarının yanı sıra, daha önce herhangi bir iş tecrübelerinin olmaması, işgücü piyasasını yeterince tanımamaları ve işgücü piyasası ile eğitim sistemi arasında fonksiyonel bir bağın kurulamaması gibi nedenler, bu bireyler arasındaki işsizlik oranlarını genel işsizlik oranlarına göre çok daha yüksek seviyelere taşımaktadır. Bu bağlamda, gençlerin istihdam edilebilirliğinin arttırılmasına yönelik olan bu çalışma, güncel olmakla birlikte artık yapısal hale gelmiş olan bir soruna da çözüm oluşturabilecektir.

Bu çalışma ile MYO’larda uygulanan “3+1” programlarının, program dahilinde staj yapan öğrencilerin istihdam edilebilirliği üzerindeki etkinliği araştırılmaktadır. Çalışmanın, Türkiye’de etki değerlendirmesi yetersizliği nedeniyle ulusal literatüre katkı yapması beklenmektedir. Çünkü, etki değerlendirmesi Türkiye’de aktif istihdam politikaları üzerinde sıkça kullanılan performans değerlendirmesinden ayrılmaktadır. Performans değerlendirmesi tekniğinde bir programın süreçlerinin nasıl işlediği ve program amaçlarının ne ölçüde gerçekleştiği ortaya konulmaktadır. Oysa etki değerlendirmesinde, nedensellik soruları üzerinde durulmakta ve program kendisinden beklenen sonuçları vermiş mi?, etkilerinin olgunluğu nedir? gibi sorulara cevap aranmaktadır. Etki değerlendirmesi ile, program olmadığında meydana gelebilecek sonuçların, program olduğu durumdaki sonuçlar arasındaki fark incelenebilmektedir (Diriöz, 2012: 102). Bu bağlamda, yapılan literatür araştırmasında ulaşabilen yayınlardan yola çıkarak bu araştırmanın Türkiye’de stajın istihdam edilebilirliğe etkisi konusunda ilk olma özelliği taşıyacağı söylenebilir. Oysa etki değerlendirmesi özellikle OECD ve AB ülkelerinde aktif işgücü piyasalarının değerlendirmesinde çok sık kullanılan bir yöntemdir. Ayrıca, bir aktif istihdam politikası olarak uygulanan 3+1 programlarının

etkinliğinin ölçülmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerinin tespit edilmesi, gelecekte bu programlara yönelik daha doğru ve etkili politika geliştirmede de büyük önem taşıyacaktır.

3.1.3. Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışmanın daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesi amacıyla bazı sınırlamalara yer verilmiştir. Söz konusu sınırlamalar şunlardır:

i. Çalışma, Sakarya Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi ile sınırlandırılmıştır.

ii. Çalışma, üniversiteden 2014 ve 2015 yılında mezun olan öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

iii. Çalışma, Bilgisayar Programcılığı, İnşaat Teknolojisi ve Makine olmak üzere 3 teknik bölüm ile Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, Bankacılık ve Sigortacılık ve Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı olmak üzere 3 sosyal bölüm ile sınırlandırılmıştır.

3.2. Çalışmanın Etiği

Bilime önlenebilir yanlışlar sokmak, hatalı ve ihmallerle dolu araştırmalar yapmak daha sonra bu hatalar düzeltilse bile bilime zarar vermektedir. Doğrudan ve isteyerek yapılan tüm bu söylem, aldatma ve yanıltma eylemlerine bilimde etik dışı davranışlar adı verilmektedir. Bu anlamda, *"bilimsel bir ortam içinde araştırmanın amaçlanması, tasarımı, iletilmesi veya rapor edilmesi için genel olarak kabul edilen kurallardan ciddi şekilde sapma; yalan söyleme ve uydurma; tahrif veya taklit veya değiştirme; aşırmacılık veya benzer uygulamalara bilimde etik dışı, uygunsuz ya da kusurlu davranış"* olarak kabul edilmektedir. Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bilimdeki bilimde etik dışı davranış türlerini disiplinsiz araştırma, yenilenen yayın, sahtecilik, saptırma veya aldatmaca, uydurmacılık ve aşırmacılık şeklinde 5 başlık altında toplanmıştır (TÜBA, 2002: 36-39). Yapılan çalışmada tüm bu etik dışı davranışlardan uzak durulmuştur.

Çalışmada nicel yöntem kullanıldığı göz önüne alındığında istatistik ve etik ilişkisi ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, nicel yöntemlerde uygun analiz kullanıldığında anlamsız çıkan veya hipotezin çürütülmesine sebebiyet verecek bir sonucun uygun olmayan bir analiz kullanılarak anlamlı ve hipotezi destekler şekilde değiştirilmesi

bilimsel araştırmada etik kurallara uygun düşmemektedir. Ayrıca istatistikler, en doğru olan sonucu verebilmeli "yanlılık" mantığı doğrultusunda istatistiklerle oynanmamalıdır. Söz konusu yanlılık, çalışma ile ilgili daha başlangıçta yapılan sistematik hata olarak kabul edilmektedir. Araştırmaya dahil etme kriterlerde hata varsa bu örneklem seçimine ait yanlılık iken verilerin elde edilmesi sırasında hata yapılırsa da buna bilgi yanlılığı denilmektedir. Dolayısıyla, araştırmada varsayımın tersine olan veriler saklanıp değiştirilmemelidir (Bayram, 2017: 5-6).

Çalışmada örneklem seçimi etik kurallara uygun olarak bilimsel kriterlere göre yapılmıştır. Veri toplama aşamasında uygulanan anketlerde yanlılığı önlemek ve tarafsız olabilmek amacıyla profesyonel anket firmasıyla çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen tüm bulgular değiştirilmeden olduğu gibi aktarılmıştır. Ayrıca çalışma, TÜBİTAK tarafından projelendirildiği için çalışmaya başlanmadan önce Kuruma verilmek üzere anketin uygulanabilirliğine dair Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu'dan 04.01.2017 tarihli 64 sayılı toplantısında 09 nolu kararıyla etik belgesi alınmıştır.

3.3. Çalışmanın Yöntemi

Çalışmada "3+1" programının işgücü piyasası çıktıları üzerindeki etkisini araştırmak için etki değerlendirmesi yapılmıştır. Dünya Bankası'na göre etki değerlendirmesi, bireylerin refah seviyesinde meydana gelen ve yapılan müdahaleye atfedilebilen değişikliklerdir. (Erdem, 2013). Etki değerlendirmesi, bir sürece yapılan müdahaleden sonra gözlenen (hedeflenen veya hedeflenmeyen) sonuçların ne kadarının programdan kaynaklandığının ve programın uygulanmaması durumunda ne ölçüde gözlenebileceğinin tahmin edilmesi için bilimsel yöntemlerin uygulanmasıdır. Bu bağlamda etki değerlendirmesi, programın etkisinin ölçülebilmesi için program sonuçları ile programın uygulanmaması durumunda ortaya çıkabilecek sonuçların karşılaştırılmasını içeren bir değerlendirme olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu tür bir değerlendirme, dış faktörlerin program sonuçlarını etkilediğinin bilinmesi durumda, programın başarı veya hedeflerine katkısının bu tür etkilerden arındırılması amacıyla uygulanmaktadır. Etki değerlendirmesi ile yapılan çalışmalar, bir programın hedef kitlede istenen etkileri sağlayıp sağlamadığını ve hedef kitlede gözlenen değişikliklerin ne kadarının programa dayandırılabileceğinin belirlenmesini amaçlamaktadır (Baker, 2000). Bir etki değerlendirmesi, biçimlendirici amaçlar (bir programı veya politikayı iyileştirmek veya yeniden yönlendirmek) veya

özetleyici amaçlar (bir programın veya politikanın devam edip etmemesi, devam etmemesi, yaygınlaştırılması veya ölçeklendirilmesiyle ilgili kararları belirlemek) için gerçekleştirilebilir. Temel etki analizi, müdahale olmadığında sonuçların ne olacağını gösteren bir karşı olgu gerektirmektedir. En yaygın karşı olgu bir karşılaştırma grubu kullanmaktır. Karşı olgu, program uygulanmadığı durumda katılımcıların nasıl bir durumda olacağını göstermektedir.

Etki değerlendirmesi çalışmalarında değerlendirme yaklaşımları Nitel ve Nicel Yöntemler olmak üzere iki başlıkta ele alınabilmektedir. Nitel Yöntemler genel olarak, kriterler, sistemler, süreçler, kurumsal boyut, hedef kitle algısı, ihtiyacı ve önerileri açısından detaylı bilgilerin toplanması amacıyla yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır. Nitel yöntemlerde araştırmaya katılanlarla yapılan mülakatlar, grup tartışmaları ve odak gruplar oluşturularak yapılan görüşmeler aracılığıyla katılımcıların konuyla ilgili paylaştığı fikir, deneyim ve görüşler, ortak sorun, engel ve ihtiyaçların belirlenmesini sağlamaktadır. Bu durum da katılımcılar arasında yeni fikirlerin doğmasını sağlamaktadır. Bu süreçte, çözüm önerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak çok faydalı bilgiler toplanmaktadır (Elçi vd., 2011). Nicel Yöntemlerde ise, yenilik anketleri, mikro/makro ekonometrik yöntemler, üretkenlik çalışmaları, kontrol grubu (karşıt gerçeklik) yaklaşımları, maliyet-fayda analizi gibi yaklaşımlar kullanılmaktadır. Nicel yöntemler kullanılarak yapılan etki değerlendirmelerinin temelinde karşıt gerçeklik analizi bulunmaktadır (Asian Development Bank, 2006). Program değerlendirmesi yapmayı sağlayan karşıt gerçeklik, *"program sonucunda gerçekte ne oldu ile program olmasaydı ne olurdu"* arasındaki fark karşılaştırılmaktadır (Dünya Bankası, 2009). Bir başka ifadeyle, karşıt gerçeklik analizi "değerlendirilen program yürütülmeseydi ya da alternatif bir program yürütülseydi gerçekleşebilecekler" şeklinde tanımlanabilmektedir (Yıldız, 2013).

Etki değerlendirmesi çalışmalarında genel olarak Farkların Farkı, Araç Değişkenler, Eğilim Skoru Eşleme ve Regresyon Süreksizliği yöntemlerinden faydalanılmaktadır. Farkların Farkı önce-sonra, katılımcı-katılımcı olmayan kıyaslamalarını yapan, gözlemsel veri kullanan, nicel ve deneysel olmayan bir değerlendirme yöntemi olarak kabul edilmektedir. Araç Değişkenler yöntemi, katılımcıların programa katılımı etkileyen bazı özelliklerinin söz konusu olduğu ve bunların sonuç değişkeni ile de alakalı olduğu

durumlarda kontrol ve deney gruplarının basitçe kıyaslanması yanlı tahminlere neden olabilmektedir. Dolayısıyla, araştırmacının analize başlamadan önce bu tip durumların dikkate alınması gerekmektedir. Araç Değişkenler yöntemi, bu sorunu araç değişken adında üçüncü bir değişkenden yararlanarak çözmeye çalışmaktadır. Eğilim Skoru Eşleme yöntemi de karşılaştırılabilir deney ve kontrol grupları elde etmek için kullanılan bir başka yöntemdir. Eğilim Skoru Eşleme, temelde müdahale öncesi gruplardaki bireylerin özellikleri kullanılarak kontrol ve müdahale (deney) grubundaki gözlemlerin eşleştirilmesi fikrine dayanmaktadır. Böylece, kontrol ve deney gruplarının program uygulanmadan önce aynı olması garantilenmiş olacağından, program sonrasında oluşan herhangi bir fark da doğrudan doğruya programa atfedilebilmektedir. Regresyon Süreksizliği ise etki değerlendirmesinde kullanılan bir diğer yöntem olmaktadır. Bazı programlar katılımı belirleyen belli bir kural çerçevesinde tasarlandığından, gözlemler önceden belirlenmiş bir ölçüt ve eşik değeri kullanılarak kontrol ve deney grubu olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Regresyon Süreksizliği'nin temelin eşik değerinin biraz altında ve üstünde kalan birimlerin aslında birbirine benzer olduğu varsayımı bulunulur. Ancak, birimlerin bir bölümü müdahale görürken bir bölümünün görmediğinden hareketle programa seçilim ölçütü ve idari sorumlular tarafından belirlenen eşik değeri programa katılım için bir araç değişken gibi kullanılmaktadır. Eşik değere uzak kalan deney ve kontrol grubu gözlemleri örneklemden elenmektedir. Böylece değerlendirmeyi yapan araştırmacıya *daha küçük* ama mukayese edilebilir bir örneklem kalmaktadır. Eşik değerinde sonuç değişkeninin yaptığı ani yükselme ya da alçalma program etkisinin yanlı olmayan bir tahmin vermektedir.

Etki değerlendirmesi çalışmasında uygulama (deney) grubunun programa katılanlardan oluşması ve kontrol grubunun programa katılmayanlardan oluşmasının dışında diğer özellikleri itibarıyla istatistiksel olarak iki özdeş grup olmaları çok önemlidir. Uygulama (deney) grubu ile kontrol grubu özdeş ise iki grup arasında oluşacak fark program etkisi olarak düşünülebilir. Temel etki değerlendirme formülü $\boldsymbol{\alpha = E(Y|P = 1) - E(Y|P = 0)}$ olarak verilebilir (Gertler vd., 2011). Burada nedensel etki (α), program uygulandığındaki (P=1) beklenen sonuç ile program uygulanmadığındaki (P=0) beklenen sonuç arasındaki fark olarak ifade edilmektedir. Aynı birim ya da bireye hem programın uygulanması ve hem de uygulanmaması söz konusu olamayacağından karşıt gerçeklik kavramına ihtiyaç duyulmaktadır (Polat ve Aktakke, 2017).

Çalışmada yer alan sorulara cevap bulmak ve öne sürülen hipotezleri incelemek için veri yapısına dayalı olarak uygun istatistiksel yöntem ve testler kullanılmıştır. Veriler ilk olarak Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) paket programına girilmiştir. Analizlere uygun olmayan verilerin ayıklanması sonucu ulaşılan verilere ilişkin frekans tabloları, çapraz çizelgeler hazırlanmış ve ayrıca grafiklerle mevcut durum özetlenmiştir. "3+1" programına katılıp katılmama ile mezuniyet sonrası işe girme, işyerinin durumu, işverenin durumu, işteki çalışma durumu, çalışma şekli, SGK'ya kayıtlılık, sözleşme türü, iş bulma kanalı, vb. değişkenler arasında ilişki olup olmadığı çapraz çizelgeler yardımıyla bağımsızlık testleri ile incelenmiştir. Bağımsızlık testleri nitel iki değişken arasındaki ilişki olup olmadığını incelemek için kullanılmaktadır. Nominal düzeyde ölçülen iki değişken arasındaki ilişkiyi incelerken test istatistiği olarak Pearson ki kare test istatistiği,

$$\chi^2_H = \sum\sum \frac{(f_{ij} - f'_{ij})^2}{f'_{ij}}$$

Olabilirlik Oran test istatistiği,

$$G^2 = 2\sum f_{ij}\, ln\left(\frac{f_{ij}}{f'_{ij}}\right)$$

kullanılabilmektedir. Veri sayısı az olduğunda Yates Süreklilik Düzeltmesi yapılarak

$$\chi^2_{YATES} = \sum\sum \frac{(|f_{ij} - f'_{ij}| - 0.50)^2}{f'_{ij}}$$

ya da iki değişkenin de kategori sayısı iki ise Fisher Kesin Ki Kare testi tercih edilebilmektedir. Genel olarak iki nitel değişken için oluşturulan (rxc)'lik çapraz çizelgeden hesaplanan test istatistiği (r-1)(c-1) serbestlik dereceli ki-kare tablo değeri ile mukayese edilerek karar verilmektedir. Burada,

n: Gözlem sayısı; r: Çapraz çizelgedeki satır sayısı;
c: Çapraz çizelgedeki sütun sayısı; $f_{i.}$: i. satır toplamı; $f_{.j}$: j. sütun toplamı;
f_{ij}: i. satır j. sütundaki gözlenen frekans;
f'_{ij}: i. satır j. sütundaki beklenen frekans; $f'_{ij} = \frac{f_{i.} \times f_{.j}}{n}$

"3+1" programına katılan ve katılmayan mezunların başlangıç ya da mevcut ücretleri, işsizlik süresi (iş arama süresi), haftalık çalışma süresi, mezuniyetten sonra çalışılan iş

sayısı gibi bilgileri arasında fark olup olmadığı incelenecektir. 3+1 programına katılan ve katılmayan mezunlar için söz edilen nicel değişkenlerin arasında fark olup olmadığı incelenirken verinin yapısına bağlı olarak parametrik ya da parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır. Bu noktada parametrik testlerden bağımsız iki grup ortalamaları arasındaki farkı incelemek üzere Student t testi ya da parametrik olmayan testlerden Mann Whitney testi tercih edilmiştir (McClave vd., 1998; Gamgam ve Altunkaynak, 2008). Student t testinde ortalamalar arasında fark olup olmadığı incelenirken, Mann Whitney testinde medyanlar karşılaştırılmıştır.

Çalışmada yer alan hipotezlerin incelenebilmesi için regresyon modelleri oluşturularak bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenlerin etkisi gözlenmiştir. Mezunların çalışıp çalışmama durumu, mezuniyetten sonra hemen iş bulup bulamama durumu, mezuniyetinden sonra ilk işe girişe kadar geçen süre, çalışanın ücreti, güvenceli bir işte çalışıp çalışmama durumu, vb. değişkenlerin bağımlı değişken olarak alınacağı çok sayıda model oluşturulmuştur. Bu modellerde bağımsız değişkenler ise çalışanın sosyo-demografik özellikleri (cinsiyet, medeni, durum, vb.), "3+1" programından mezun olup olmaması, mezuniyet not ortalaması, staj yapılan işyerinin ölçeği, staj yapılan işyerinin sektörü, vb. olarak kullanılmıştır. Uygulanan anket ile elde edilecek değişkenlere ilişkin verilerin bir kısmı doğrudan kullanılırken, bazı durumlarda çok sayıda değişkenden yeniden türetilmiş değişkenler de oluşturularak kullanılmıştır. Örneğin, güvenceli iş tanımı yapılırken ankette yer alan birkaç sorunun cevabına göre sınıflama yapılmıştır., belirsiz süreli sözleşmesi olan, düzenli ücretli ve bir işyerinde (evde, tarlada, vs. olmayan) çalışanların güvenceli işyerinde çalıştığı kararına ulaşılacaktır. Güvenceli iş belirtilen kriterlere ek olarak en az 6 ay kıdemi olan ve 30 ve daha fazla çalışanı olan işyerinde çalışma koşulları ile ikinci bir tanıma göre de ele alınmıştır. Benzer şekilde, işsizlikle ilgili bulgular da TÜİK'in işsizlik tanımından yola çıkarak analizler yapılmıştır.

Regresyon modeli bağımlı değişkenin yapısına ve amaca göre belirlenmiştir. Bağımlı değişken kategorik iken lojistik regresyon analizi ile değerlendirmeler yapılmıştır. Bu şekilde bağımlı değişkenin kategorileri arasında yer alma olasılığına bağımsız değişkenlerin etkisi görülebilmiştir. Lojistik regresyon analizi uygulanırken bağımlı değişken iki kategorili iken ikili lojistik regresyon, ikiden fazla iken çoklu lojistik regresyon uygulanmıştır. Bağımlı değişkenin kategorileri sıralı olmak üzere ikiden fazla

ve yöntemin varsayımları (paralellik varsayımı) sağlanır ise sıralı lojistik regresyon ile değerlendirme yapılmaktadır (Tatlıdil, 1996; Kalaycı, 2009; Çokluk vd., 2012). Bağımlı değişkenin nitel olması durumunda kullanılacak diğer bir model probit modeldir. Her ikisi de nitel tercih modeli olarak nitelendirilebilecek bu modellerden lojit modelde lojistik dağılım fonksiyonundan yararlanılırken, probit modelde normal dağılım fonksiyonunu kullanılmaktadır. Bu modellerin birikimli dağılım fonksiyonları S biçimli olmak üzere birbirlerine oldukça benzer olabilmektedir. Aralarındaki fark sadece logit eğrinin daha kalın kuyruklu olmasıdır. Bir başka ifadeyle, eksene probit eğrisinden daha geç yaklaşmasıdır. İki dağılımın birbirlerine yakın benzerlikleri olması nedeniyle, özellikle verinin kuyruklarda yoğunluğuna odaklanılmadıysa probit model mi, lojit model mi sorusunun önemi pek olmamaktadır. Ayrıca, bu modellerin marjinal etkileri ya da tahmin edilen olasılıkları karşılaştırıldığında modellerin benzer olduğu görülmektedir (Güriş ve Çağlayan, 2010).

Bağımlı değişken 0 veya 1 gibi iki değer aldığında ikili lojistik regresyon modeli kullanılır. Genel doğrusal regresyon modeli,

$$\mathbf{E}(\mathbf{y_i}/\mathbf{x_{i1}}, \dots, \mathbf{x_{ip}}) = \sum_{\mathbf{k=0}}^{\mathbf{p}} \boldsymbol{\beta_k} \mathbf{x_{ik}} \qquad , \quad \mathbf{i = 1}, \dots, \mathbf{n}$$

olarak yazılabilir. Burada, $\boldsymbol{y}$ bağımlı değişkeni ve $\boldsymbol{x}$ bağımsız değişken(ler)i göstermektedir. Bu modelde bağımsız değişkenler üzerinde herhangi bir kısıt olmamasına rağmen, $\mathbf{y}$ bağımlı değişkeninin sürekli olması koşulu bulunmaktadır. Herhangi bir gözlem için,

$$\mathbf{y_i} = \sum_{\mathbf{k=0}}^{\mathbf{p}} \boldsymbol{\beta_k} \mathbf{x_{ik}} + \mathbf{u_i}$$

biçiminde ifade edilen modelde bağımsız değişkenler üzerinde bir kısıtlama olmadığı için, bağımlı değişken -∞ ile +∞ arasında değerler alabilmektedir. Bağımlı değişkenin 0, 1 gibi değerler alması durumunda ise, bu kural bozulmaktadır. Bu durumda denklem;

$$\mathbf{E}(\mathbf{y_i}) = \mathbf{P}(\mathbf{y_i} = \mathbf{1}) = \sum_{\mathbf{k=0}}^{\mathbf{p}} \boldsymbol{\beta_k} \mathbf{x_{ik}}$$

olmaktadır. Denklem, 0 ve 1 arasında değerler alabilmektedir. Söz konusu denkleme doğrusal olasılık modeli denilmektedir. Bu modelde, bağımsız değişkenler üzerinde bir kısıt olmadığı için her zaman denklemin sağlanması mümkün olmamaktadır. Bu şekilde bir durumla karşılaşmamak amacıyla olasılık değerlerinin çeşitli dönüşümlerle -∞ ile +∞ arasında tanımlı hale getirilmesi gerekmektedir. Bunun için doğrusal olasılık modelinde olasılık değerleri üzerinden $\mathbf{P/(1-P)}$ dönüşümü yapılarak sonuç değişkeninin sınırları 0 ile +∞ yapılmaktadır. Daha sonra bu oran değerinin doğal logaritması alınarak sonuç değişkeninin sınırları -∞ ile +∞ haline getirilmektedir. Bu dönüşümlerden sonra elde edilen yeni fonksiyon,

$$\mathbf{E(y_i) = L_i = ln\left(\frac{P_i}{1-P_i}\right) = \sum_{k=0}^{p} \beta_k x_{ik}}$$

olarak yazılmaktadır (Tatlıdil, 1996; Benli, 2005). Lojistik model veya kısaca lojit olarak kabul edilen bu modelde $\mathbf{Z_i = \sum \beta_k x_{ik}}$ alındığında lojistik fonksiyon adı verilen $\mathbf{P_i}$ olasılık değeri,

$$\mathbf{P_i = \frac{e^{Z_i}}{1+e^{Z_i}} = \frac{1}{1+e^{-Z}}}$$

olmaktadır (Tatlıdil, 1996). Son elde edilen olasılık yardımıyla, $\mathbf{P_i < 0.50}$ iken $\mathbf{y_i = 0}$ grubuna, $\mathbf{P_i > 0.50}$ iken $\mathbf{y_i = 1}$ grubuna atama yapılmaktadır.

Odds Oranı, bir olayın gerçekleşme olasılığının, gerçekleşmeme olasılığına bölünmesiyle bulunur ve aşağıdaki gibi hesaplanır (Pohlman ve Leitner, 2003):

$$\mathbf{Odds\ Oranı = \frac{P_i}{1-P_i} = e^{Z_i}}$$

$\mathbf{P_i}$ olasılıkları 0 ile 1 arasında değer alırken; Odds Oranı 1'den büyük olabilmektedir. Odds Oranı, bağımlı değişkenin, bağımsız değişkenin etkisiyle kaç kat daha fazla ya da yüzde kaç oranında daha fazla gözlenme olasılığına sahip olduğunu göstermektedir (Kumaş ve Çağlar, 2010; Murat ve Işığıçok, 2007).

Modelin uyumunun bir bütün olarak değerlendirilmesi için Hosmer-Lemeshow Ki-kare uyum iyiliği testinin kullanılması gerekmektedir (Bender ve Grouven, 1998). Modeldeki

regresyon katsayılarının tek tek anlamlılığı ise, Wald istatistiği yardımıyla incelenmektedir. Söz konusu Wald istatistiği,

$$\mathbf{W} = \left(\frac{\boldsymbol{\beta_j}}{\mathbf{St.\,Hata}\ (\boldsymbol{\beta_j})} \right)^{\mathbf{2}}$$

ile hesaplanmaktadır (Bayram, 2004).

Sınıflama tabloları modelin uyumu için kullanılabilecek diğer bir yaklaşım olmaktadır. Bunun için gözlemlerin gerçek ve modelden tahmin edilen sınıflandırmaları yapılarak bir çapraz çizelge oluşturulmakta ve bu çizelgeden doğru sınıflandırma oranı belirlemektedir (Karagöz vd., 2010; Nargeleçekenler, 2005).

Lojistik regresyon analizinde, regresyon analizindeki belirlilik katsayısına ($\mathbf{R^2}$) benzeyen genel kabul görmüş bir değer bulunmamaktadır. Bununla birlikte, lojistik model tarafından açıklanan bağımlı değişkendeki varyans miktarını açıklayan Cox&Snell $\mathbf{R^2}$ veya Nagelkerke $\mathbf{R^2}$ kullanılabilmektedir. Cox&Snell $\mathbf{R^2}$ değerinin üst sınırı genelde 1'den küçük olduğu için yorumlanması güç olmaktadır. Bu nedenle, 0 ile 1 arasında değer alan Nagelkerke $\mathbf{R^2}$ tercih edilebilmektedir (Albayrak, 2006).

Mezunların çalışıp çalışmama durumu, mezuniyetten sonra hemen iş bulup bulamama durumu, güvenceli bir işte çalışıp çalışmama durumu gibi bağımlı değişkenler için ayrı ayrı modeller oluşturulmuştur. Bağımsız değişken olarak "3+1" programına katılıp katılmama, mezunların sosyo-demografik değişkenleri, başarı ortalaması, staj süresi gibi değişkenler alınmıştır.

Doğrusal model oluşturulmasında ihtiyaç duyulan varsayımların sağlanmaması ya da verinin uygun olmaması durumunda bağımlı değişken kategorik yapılarak lojistik regresyon modelleri ile inceleme yapılmıştır. Bu durumda uygun olmayan tahminler yerine bağımlı değişkende ortaya çıkacak bilgi kaybına rıza gösterilmiştir. Bağımlı değişken iki kategorili (örneğin bağımlı değişken çalışanların aldıkları ücret iken kategoriler "asgari ücret ve altı" ve "asgari ücretin üstü") olarak kullanılıp binary lojistik regresyon model, bağımlı değişken üç kategorili (örneğin bağımlı değişken çalışanların aldıkları ücret iken kategoriler "asgari ücretin altın", "asgari ücret" ve "asgari ücretin üssü") olarak belirlenerek Sıralı (Ordinal) lojistik regresyon modeli kullanılmıştır. Sıralı

lojistik regresyon modeli varsayımlarının sağlanmaması durumunda ise Çok Terimli (Multinomial) lojistik regresyon modeli tercih edilmiştir. Bağımlı değişkenin kategorilere ayrılmasında projede yer alan uzmanların önerileri ve incelenen döneme ilişkin yasal ve iktisadi koşullar dikkate alınmıştır.

Çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişkiler ve kontrol ve deney grubundaki farklılıkların irdelenmesinde daha detaylı bilgi sağlamak adına yardımcı başka istatistiksel yöntemlere de başvurulmuştur. İki değişken arasındaki ilişkiye odaklanarak daha sade bir şekilde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi grafiksel olarak ortaya koyabilmek adına Uyum (Correspondence) Analizi'nden yararlanılmıştır. Çok sayıda değişkenin aynı anda ele alınacağı çok yönlü bir çapraz çizelge ile değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi oldukça güç olabilmektedir. Hem bu güçlüğü ortadan kaldırmak ve hem de görsel olarak değişkenler arasındaki ilişkileri ele alabilmek için ise Çoklu Uyum (Multiple Correspondence) analizinden faydalanılmıştır (Alpar, 2013). Bu incelemeler sırasında incelenen değişkenlerden bir tanesi 3+1 programına katılma durumunu (kontrol ve deney grubu) gösteren değişken olmuştur. Böylece çalışmaya katılanların bireysel özellikleri itibarıyla hangi gruba daha yakın oldukları görsel olarak izlenebilmiştir.

Ayrıca çalışmada regresyon analizler haricinde karar ağacı yöntemlerinden biri olan Chi-squared Automotic Interaction Detectional (CHAID) ile de bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişki de incelenmiştir. CHAID analizinin kullanılması için ise regresyon analizlerinde olduğu gibi varsayımların karşılanması gerekmemektedir (Isi vd., 2014). Bu bağlamda CHAID analizi için sınıflama yöntemiyle regresyon analizinin bir arada kullanıldığı karma bir istatistiksel yöntem olduğu söylenebilir (Kayri ve Boysan, 2007). Çalışmada bağımlı değişkeni etkileyen faktörler etki derecesine göre bir ağaç diyagramıyla gösterilmiştir.

Çalışmada anket sorularından bir bölümü mezunların öğrenimleri sırasında gördükleri stajın bilgi ve beceri kazanımına etkilerine ve "3+1" kapsamında yapılan stajın istihdam edilebilirliğe etkisine ilişkin düşüncelerini belirlemeye yöneliktir. Bunun için ulaşılabilen tüm uluslararası ve ulusal literatür incelenmiş ve alandaki uzmanlarla (öğretim üyeleriyle) görüşülmüştür. Sonuçta elde edilen 5'li likert tipi anket sorularının madde analizi yapılarak Cronbach's Alpha değeri bulunmuş, daha sonrasında madde ve toplam ölçek korelasyonuna bakılmıştır. Ölçeğin istenilen yapıya ait düzeyi saptamada yeterli katkı

sağladığının anlaşılması sonucunda faktör yapısını incelemek için açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, LISREL programıyla uygulanmıştır. Ayrıca, bu sorulardan elde edilen verilerin yapısına göre bağımsızlık testlerinden ve regresyon modellerinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda, "3+1"e katılan ve katılmayanlar arasında stajın kazandırdığı bilgi ve beceri düzeyi arasındaki fark incelenerek, "3+1" kapsamında yapılan stajın kazandırdığı bilgi ve becerinin istihdam edilebilirliği nasıl etkilediği ortaya konulmuştur.

3.4. Çalışmanın Evren ve Örneklemi

Temel etki değerlendirmesi formülündeki ilk terim olan programa katılım sonucu elde edilecek $E(Y \mid P=1)$ beklenen sonuç değerini bulmak nispeten daha kolay olmaktadır. Fakat, formülün ikinci terimi olan $E(Y \mid P=0)$ programa katılanların programa katılmasalardı sonucun nasıl olacağını gözlemlemek olanaksızdır. Tam bu noktada uygulama grubunun özdeşi olan bir kontrol grubuna başvurulması gerekmektedir. [xii]Çalışmada deney grubu olarak Sakarya Üniversitesi'nin seçilmesinin nedeni Türkiye'de "3+1" eğitim modelini uygulayan ilk üniversite olmasıdır (Sakarya Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Koordinatörlüğü, 2016). Sakarya Üniversitesi ile özdeş kabul edilebilecek Kocaeli Üniversitesi'nin kontrol grubu olarak seçilmesinin nedeni ise aynı bölümlerin Kocaeli Üniversitesi'nde olmasının yanı sıra ders program ve içeriklerinin aynı ve/veya benzer olmasıdır. Ayrıca iki üniversitenin mevcut programlarında öğretim elemanı sayısı da birbirine yakındır. Nitekim, Sakarya Üniversitesi'nde söz konusu programlarda toplam 25 öğretim elemanı varken Kocaeli Üniversitesi'nde ise, 24 öğretim elemanı bulunmaktadır. Ayrıca ÖSYM'nin Tercih Kılavuzu incelendiğinde Sakarya Üniversitesi'nde uygulanmakta olan "3+1" eğitim modeli kapsamında 1 dönem zorunlu staj yapıldığına dair herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Bu anlamda daha başarılı öğrencilerin Sakarya Üniversitesi'ni tercih etmeleri söz konusu olmamaktadır. Bununla birlikte, 2016 ÖSYM Tercih Kılavuzu incelendiğinde söz konusu iki üniversitenin çalışmada ele alınacak programlarına yerleşen öğrencilerin puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Örneğin, Kocaeli Üniversitesi Bankacılık ve Sigortacılık

[xii] Deney ve kontrol grupları araştırmanın amaçlarıyla örtüşecek şekilde belirli ölçüler dikkate alınarak oluşturulduğu ve dolayısıyla seçkisiz atama yapıldığı için çalışmada gerçek deneysel yerine, yarı deneysel metod kullanılmıştır (Sağkal ve Tümrüklü, 2017).

programının 1.öğretim 2016 En Küçük YGS Puanı 247,72598 iken Sakarya Üniversitesi'nde bu puan 249,22841'dir (ÖSYM, 2017).

Sakarya ve Kocaeli'nin aynı coğrafyada bulunması ve benzer işgücü piyasası özellikleri taşıması da kontrol grubu olarak Kocaeli Üniversitesi'nin seçilmesinde etkili olmuştur. Örneğin, 2013 yılında Kocaeli ve Sakarya'nın işgücüne katılım oranı yüzde 54,8'dir. İstihdam oranı da aynı yıl Kocaeli'nde yüzde 49,2 iken Sakarya'da ise yüzde 49,7'dir. 2013 yılında işsizlik oranı da Kocaeli'de yüzde 10,1; Sakarya'da yüzde 9,4 olarak gerçekleşmiştir (Marka Doğu Marmara Kalkınma Ajansı, 2017). İki ildeki yerel işgücü piyasalarının birbirine benzerlik göstermesinin yanı sıra Kocaeli ve Sakarya'nın sanayi sektörü de birbirine benzemektedir. Örneğin, her iki ildeki faal olan organize sanayi bölgelerindeki sanayi sektörleri incelendiğinde otomotiv, tekstil, metal, elektrik-elektronik ve gıda sanayisi hem Kocaeli'nde hem Sakarya'da öne çıkan sektörler olduğu görülmektedir (Marka Doğu Marmara Kalkınma Ajansı, 2010). Hem mezunların hem de işgücü piyasalarının birbirine çok yakın olması bu yönüyle özdeş iki grup oluşturulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, Sakarya Üniversitesi'nde "3+1" programına katılan mezunlardan deney grubu; Kocaeli Üniversitesi'nde aynı programlardan mezun fakat "3+1" programına dahil olmayanlardan ise kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışmanın evreni, Sakarya Üniversitesi'nin Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, Bankacılık ve Sigortacılık, İnşaat Teknolojisi, Makine ve Bilgisayar Programcılığı programlarından 2014 ve 2015 yıllarında mezun olan 919 kişi; Kocaeli Üniversitesi'nin aynı programlarından aynı yıllarda mezun olan 1011 kişi olmak üzere toplam 1930 kişiden oluşmuştur. Çalışmada örneklem yöntemi olarak, tabakalama rastgele örneklem kullanılmıştır. 1930 kişiden oluşan evren için gerekli örneklem ise yüzde 95 anlam düzeyinde 321 kişi olmaktadır. Bu bağlamda proje önerisinde Sakarya Üniversitesi'nden oluşturulacak deney grubu için 161; Kocaeli Üniversitesi'nden oluşturulacak kontrol grubu için 161 örneklem oluşturulup toplamda 322 kişiye ulaşılması planlanmıştır. Bununla birlikte geri dönüş oranının yüzde 90 olması durumunda 356 kişiye ulaşılması öngörülmüştür. Ancak, veri toplamada ve analizlerde yaşanacak tüm olumsuzları önlemek için deney grubunda 240 kişi; kontrol grubunda 220 kişi olmak üzere toplamda 460 kişiye ulaşılmıştır. Çalışmaya katılların mezun oldukları bölüme göre dağılımı tablo 32'de göstermiştir.

Tablo 32: Katılımcıların Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Mezun Olunan Bölüm	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
Bankacılık ve Sigortacılık	95	39,6	43	19,5	138	30,0
Bilgisayar Programcılığı	17	7,1	46	20,9	63	13,7
Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	31	12,9	27	12,3	58	12,6
İnşaat Teknolojisi	35	14,6	32	14,5	67	14,6
Makine	33	13,8	37	16,8	70	15,2
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	29	12,1	35	15,9	64	13,9
Toplam	240	100,0	220	100,0	460	100,0

Tablodan görüldüğü üzere katılımcılar içerisinde en fazla mezun oranına Bankacılık ve Sigortacılık bölümü sahipken en düşük orana Bilgisayar Programcılığı bölümü sahiptir. Bu durumun temel nedeni örneklem belirlenirken, evreni oluşturan her bölümün 2014 ve 2015 yıllarındaki mezun sayıları bölüm ve yıllara göre oranlanmasıdır. Örneğin deney grubunu oluşturan Sakarya Üniversite Bilgisayar Programcılığı bölümünden 2014 yılında sadece 12 kişi mezun olmuştur. Katılımcıların mezuniyet yıllarına göre dağılımı ise tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33: Katılımcıların Mezuniyet Yıllarına Göre Dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Mezun Olunan Bölüm	**2014**	**2015**	**2014**	**2015**	**2014**	**2015**
Bankacılık ve Sigortacılık	45	50	20	23	65	73
Bilgisayar Programcılığı	9	8	15	31	24	39
Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	13	18	15	12	28	30
İnşaat Teknolojisi	15	20	15	17	30	37
Makine	15	18	20	17	35	35
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	13	16	19	16	32	32
Toplam	110	130	104	116	214	246

Hem deney hem kontrol grubu için bölüm ve mezuniyet yılına göre belirlenen örneklemden hareketle çalışmaya katılanların bölüm ve mezuniyet yılları incelendiğinde her iki grup içinde en fazla katılımcının Bankacılık ve Sigortacılık bölümünde olduğu görülmektedir. Daha önce belirtildiği gibi bu durumun temel nedeni evreni oluşturan mezun olunan bölüm ve mezuniyet yılına göre sayıların değişiklik göstermesidir. Ayrıca görüldüğü üzere, araştırma kapsamında Sakarya ve Kocaeli Üniversitesi'ndeki meslek yüksekokullarında bulunan sosyal ve teknik programlara yer verilmiştir. Böylece "3+1"

programlarının sosyal ve teknik programlar için etki analizi ayrı ayrı değerlendirilmesi mümkün olmuştur.

3.5. Çalışmanın Bulguları

Yapılan analizler sonucunda ilk olarak 5'li likert tipinde oluşturulan anket sorularının geçerlik ve güvenirlik analizine ilişkin sonuçlarına yer verilmiştir. Daha sonrasında ise, demografik bulgular, staj ile ilgili bulgular, ilk işe ilişkin bulgular ve işgücü piyasası çıktılarına ilişkin bulgular anlatılmıştır.

3.5.1. Geçerlik ve Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

Stajın bilgi ve beceri kazandırmaya etkisi ve kazanılan bilgi ve becerin istihdama olan etkisini ölçmek için ayrı ayrı iki ölçek geliştirilmiştir. Oluşturulan ölçeklerden önce stajın bilgi ve beceri kazandırmaya etkisi ölçeği daha sonrasında stajın istihdama etkisi ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.5.1.1. Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğine Ait Geçerlilik Güvenirlik Analizi Sonuçları

Stajın bilgi ve beceri kazandırmadaki etkisi ölçeğinin geçerlik güvenirliliği için öncelikle madde analizi yapılması gerekmektedir. Bu amaçla yapılan madde analizi sonuçları tablo 34'te gösterilmiştir. Burada, bir maddenin diğer maddeler ile olan ilişkisinin 0,30'un altında olmamasının yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2009).

Tablo 34: Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğine İlişkin İstatistikler

Maddeler	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Staj sektörle ilgili bilgi ve becerimin artmasını sağladı.	34,1685	69,354	0,763	0,923
2. Staj mesleğimle ilgili bilgi ve becerimi artırmama yardımcı oldu.	34,1086	69,435	0,802	0,922
3. Staj takım çalışması, iletişim ve sosyal becerilerimi geliştirmemi sağladı.	34,3082	71,067	0,669	0,927
4. Staj bilgisayar teknolojileri hakkındaki bilgi ve becerilerimi arttırdı.	34,3171	69,257	0,701	0,926
5. Staj programları teorik bilgilerin uygulamaya nasıl konulacağını görmemde etkin oldu.	34,1264	67,08	0,797	0,922
6. Staj, benim gelecekteki kariyer planlamamda etkili oldu.	34,6674	67,04	0,718	0,926
7. Staj, yöneticiler ve diğer çalışanlarla iletişim kurma becerisi kazanmamda etkili oldu.	34,2794	72,144	0,656	0,928
8. Staj, etik hareket etme konusunda farkındalık kazandırdı.	34,5831	71,91	0,672	0,927
9. Staj, zamanımı etkin ve sistemli kullanmama katkı sağladı.	34,5188	71,424	0,651	0,928
10. Staj, mesleğimin zorlukları ve avantajları konusunda geniş bir perspektif kazanmamı sağladı.	34,2816	69,576	0,773	0,923
11. Staj, üretim sürecinde meydana gelen hataları, eksiklikleri ve sorunları tespit ve çözme becerisi kazanmamı sağladı.	34,6674	70,556	0,697	0,926
Cronbach Alpha= 0,932				

Tablo 34'ten görüldüğü üzere, ölçek maddesinin diğer maddelerle olan ilişkisinin 0,30'un altında olan madde bulunmamaktadır. Bu nedenle, ölçekten madde çıkarılmasına gerek olmadığı sonucuna varılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için ise, cronbach's alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin güvenirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir (Alpha = 0,932). Maddelerin ölçme gücünün iyi olduğunun söylenebilmesi için, ayrıca madde-toplam korelasyon değerinin tüm maddeler için 0,30'un üzerinde olması gerekmektedir. Bu amaçlar tablo 35'te Stajın Bilgi ve Beceri Kazandırmadaki Etkisi Ölçeğinin madde ve toplam ölçek korelasyon değerleri gösterilmiştir.

Tablo 35: Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğinin Madde ve Toplam Ölçek Korelasyonu Değerleri

Madde No	r	P
Madde 1	0,809	0,000**
Madde 2	0,840	0,000**
Madde 3	0,730	0,000**
Madde 4	0,762	0,000**
Madde 5	0,842	0,000**
Madde 6	0,783	0,000**
Madde 7	0,715	0,000**
Madde 8	0,729	0,000**
Madde 9	0,715	0,000**
Madde 10	0,816	0,000**
Madde 11	0,754	0,000**
****p<0.01**		

Tüm maddeler için madde-toplam korelasyon değerinin 0,30'un üstünde olması, maddelerin ölçme gücünün yeterince iyi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, ölçeğin ölçmek istediği yapıya ait düzeyin saptanmasına yeterince katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir. r>0,30'u sağlayan ilişkiler veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Tablo 35 incelendiğinde, toplam ölçek ile ölçek maddeleri arasındaki ilişkinin tamamı ilgili ölçütü karşıladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Tablo 35'e göre, maddeler ile toplam ölçek arasındaki ilişkiler 0,715-0,842 arasında değer almakta olup ilişkilerin tamamının istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmektedir (p<0.01). Böylece, maddelerin tutarlılık açısından herhangi bir problem yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin faktör yapısını incelemek için açıklayıcı faktör analizinin (AFA) yapılması gerekmektedir. Ancak, daha öncesinde veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek için KMO değeri, Bartlett Küresellik testi ve değişkenler arasındaki ilişkilere bakılması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2014). Faktör analizinin yapılabilmesi için, KMO değerinin 0,60'tan büyük olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2009). Bu nedenle tablo 36'da Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett Testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 36: Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğine Ait KMO Ve Bartlett Testi Sonucu

KMO Örneklem Yeterliliği		0,922
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri (χ2)	3459,643
	Serbestlik Derecesi (df)	55
	Anlamlılık Değeri (p)	0,000

Tablo 36'dan KMO değerinin (0,922>0,60) 0,60'dan büyük olduğu ve Barlett küresellik testinin p<0,01 önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu değerlerden örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Kan ve Akbaş, 2005).

AFA sonucunu belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda, ölçekteki maddelerin kalması ya da kalmamasına karar vermede faktör yük değerlerinin 0,45 ya da daha üzeri bir değer alması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2009). 1 bileşenle açıklanan varyans oranı ise tablo 37'de gösterilmiştir.

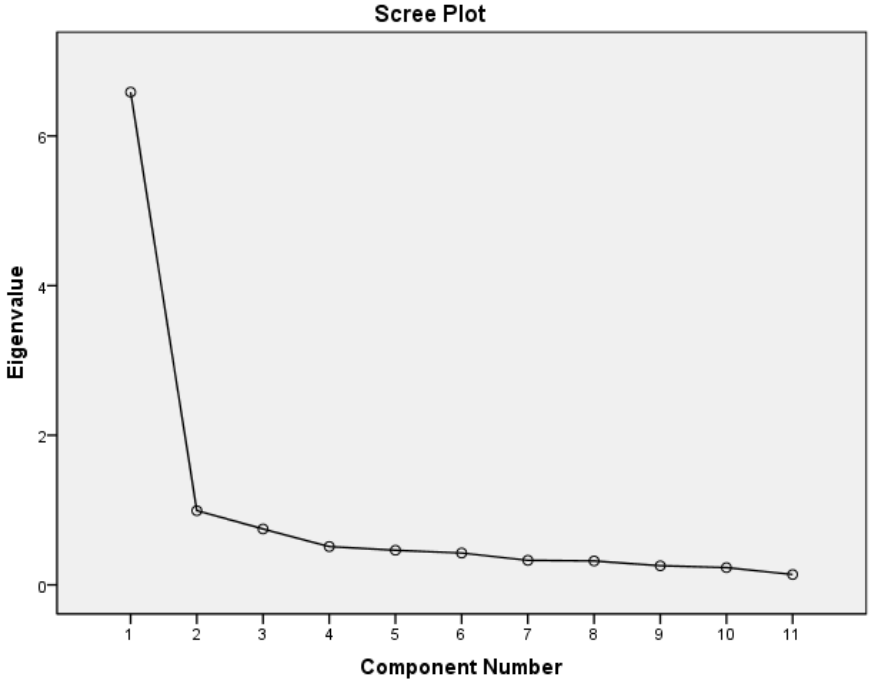
Tablo 37: Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Düzeyleri

Bileşenler	**Başlangıç Öz değerleri**			**Yüklerin Kareler Toplamı**		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	6,587	59,879	59,879	6,587	59,879	59,879

Tablo 37'den 11 maddelik ölçeğin faktör analizi sonucunda toplam varyansın yüzde 59,879 olduğu ve 1 faktörlü bir yapı ortaya çıktığı görülmektedir. Bir başka ifade ile, Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeği öz değeri 1'den büyük tek faktörlü bir yapı sergilemektedir.[xiii]

Faktör yapısını doğrulamak için değerlendirilen diğer bir nokta da Scree plot test (ölçeğin çizgi yamaç grafiği) grafiğidir. Scree plot grafiği şekil 1'de gösterilmiştir.

[xiii] Açıklanan varyansın yeterli kabul edilmesi için %40 ile %60 arasında bir değer alması gerekmektedir (Scherer vd., 1988).



Şekil 1: Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğinin Yamaç Grafiği

Yukarıdaki şekilden görüldüğü üzere, kırılma tek boyuttan sonra gerçekleşmiş, birinci boyuttan sonra eğilimin diğer faktörler için durağanlaşmaktadır. Faktör yapısına ait sonuçlar ise tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38: Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğinin Ölçeği Maddeleri Faktör Yük Değerleri

Maddeler	**Faktör Yükleri**
1. Staj sektörle ilgili bilgi ve becerimin artmasını sağladı.	0,815
2. Staj mesleğimle ilgili bilgi ve becerimi artırmama yardımcı oldu.	0,846
3. Staj takım çalışması, iletişim ve sosyal becerilerimi geliştirmemi sağladı.	0,728
4. Staj bilgisayar teknolojileri hakkındaki bilgi ve becerilerimi arttırdı.	0,758
5. Staj programları teorik bilgilerin uygulamaya nasıl konulacağını görmemde etkin oldu.	0,842
6. Staj, benim gelecekteki kariyer planlamamda etkili oldu.	0,775
7. Staj, yöneticiler ve diğer çalışanlarla iletişim kurma becerisi kazanmamda etkili oldu.	0,714
8. Staj, etik hareket etme konusunda farkındalık kazandırdı.	0,729
9. Staj, zamanımı etkin ve sistemli kullanmama katkı sağladı.	0,713
10. Staj, mesleğimin zorlukları ve avantajları konusunda geniş bir perspektif kazanmamı sağladı.	0,820
11. Staj, üretim sürecinde meydana gelen hataları, eksiklikleri ve sorunları tespit ve çözme becerisi kazanmamı sağladı.	0,754

Tablo 38'den ölçeğe ait faktör yük değerlerinin değerleri 0,713 -0,846 arasında değiştiği görülmektedir. Tablodaki bulguların faktör yük değerinin 0,45'ten yüksek olması gerekliliği (Çokluk vd., 2012) dikkate alınmıştır.

Tablo 38'e göre, faktör 1 altında toplanan maddeler incelendiğinde faktör 1'e ölçeğin kendi adı olan "**Stajın Bilgi ve Beceri Kazanımına Etkisi**" adının verilmesinin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Stajın bilgi ve beceri kazanımına etkisi ölçeğinin, ölçtüğü özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunu belirlemek için madde toplam korelasyonlarıyla ölçekte toplam puana göre belirlenmiş Alt-Üst Yüzde 27'lik grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2010). Alt-Üst Yüzde 27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığını ölçmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış olup analiz sonuçları tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39: Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğine Ait %27 Alt-Üst Dilim Analizi Sonucu

Madde No	**t**	**Sd**	**P**
Madde 1	-21,96	242	0,000**
Madde 2	-23,45	242	0,000**
Madde 3	-21,06	242	0,000**
Madde 4	-20,93	242	0,000**
Madde 5	-25,77	242	0,000**
Madde 6	-24,67	242	0,000**
Madde 7	-20,61	242	0,000**
Madde 8	-19,40	242	0,000**
Madde 9	-18,27	242	0,000**
Madde 10	-22,81	242	0,000**
Madde 11	-20,44	242	0,000**
**p<0.01			

Tablo 39'dan Alt-Üst Yüzde 27'lik gruplar arasında puan ortalamaları açısından farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır (p<,01). Bu sonuçlardan hareketle ölçek maddelerinin ayırt etmede yeterli olduğu söylenebilir.

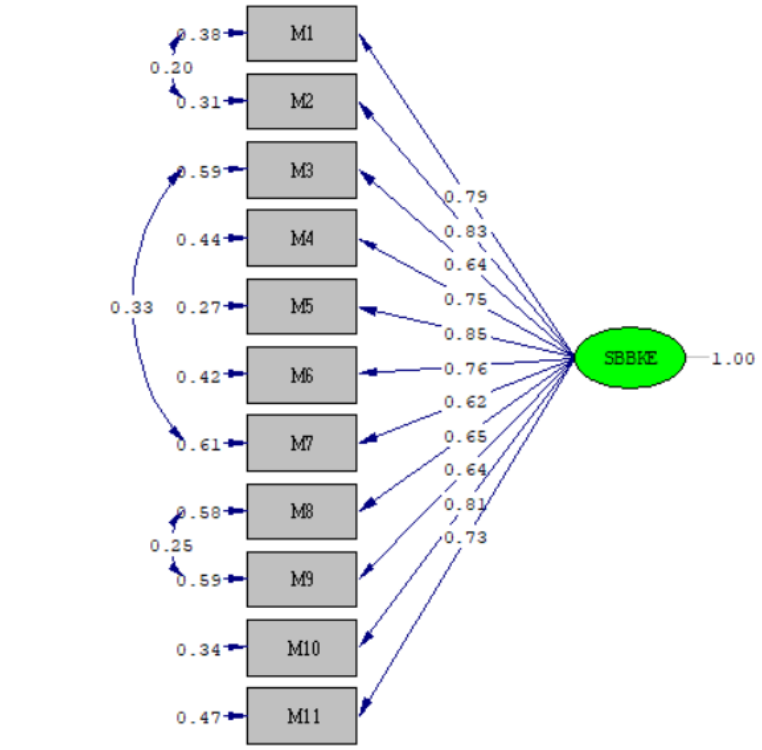
Stajın Bilgi Ve Beceri Kazanmadaki Etkisi ölçeğine ait faktör yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılması gerekmektedir. DFA sonucunda elde edilen madde istatistikleri sonuçları tablo 40'da gösterilmiştir.

Tablo 40: Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğine Ait DFA Bulgularına İlişkin Madde İstatistikleri

Faktör	Madde No	Standardize Faktör Yük Değeri	R^2	Hata	t	AVE, CR
Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi **(SBBKE)**	1	0,79	0,62	0,38	19,52**	AVE=0,54 CR=0,93
	2	0,83	0,69	0,31	21,23**	
	3	0,64	0,41	0,59	15,67**	
	4	0,75	0,56	0,44	18,26**	
	5	0,85	0,73	0,27	22,14**	
	6	0,76	0,58	0,42	18,62**	
	7	0,62	0,39	0,61	14,25**	
	8	0,65	0,42	0,58	14,93**	
	9	0,64	0,41	0,59	14,82**	
	10	0,81	0,66	0,34	20,61**	
	11	0,73	0,53	0,47	17,60**	
**p<0.01						

Tablo 40 incelendiğinde, Stajın Bilgi Ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeğinin AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının DFA ile madde istatistikleri açısından da doğrulandığı görülmektedir. Tablo 40'a göre, maddelerin faktör değerlerinin 0,62 ile 0,85 arasında değerler almaktadır. Maddeler ile örtük değerler arasındaki istatistiksel olarak anlamlılığı için t değerlerine bakıldığında, $p<0,01$ düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Bütün değerlerin ise, 2,58'den büyük olduğu görülmektedir. Cronbach's Alpha katsayısı madde sayısı fazla olması durumunda yüksek değer vermektedir. Bu nedenle, birleşik güvenirlik değeri (CR), Cronbach's Alpha katsayısına alternatif olarak kullanılabileceği gibi onaylama aracı olarak da kullanılabilir.

Yakınsaklık geçerliliği için ise Fornell ve Larcker'a ait olan hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Yakınsak geçerlilik (AVE), "*faktöre ilişkin maddelerin faktör yüklerinin karelerinin toplamının madde sayısına bölünmesiyle*" bulunmaktadır. Bunun için, tüm yapıların ayrı ayrı değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu analize göre, bir ölçeğin yakınsaklık geçerliliğinin sağlanabilmesi için ortalama açıklanan varyans (yakınsak gerçeklik -AVE) değerinin 0,50'den ve CR değerinin ise 0,70'den yüksek olması gerekmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Bu bağlamda, ölçeğe ait AVE değerinin 0,50'nin; CR değerinin 0,70'in üzerinden olduğundan ölçeğin birleşik güvenirliğinin ve yakınsak geçerliliği sağladığı sonucuna ulaşılabilir. DFA'ya ait path diyagramı ise şekil 2'de gösterilmiştir.



SBBKE= Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi

Şekil 2: Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeği Path Diyagramı

Şekil 2'de DFA diyagramı incelendiğinde, ölçeğin ilk aşamada istenilen uyum kriterlerini sağlamadığını için M1-M2, M3-M7 ve M8-M9 arasında modifikasyon yapıldığı görülmektedir. Modifikasyon öncesi ve sonrasına ait uyum kriterleri değerleri, tablo 41'de verilmiştir. Sonrasında ise, Schermelleh-Engel & Moosbrugger göre kabul edilebilir ve mükemmel uyum kriterleri tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 41: Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri

Modifikasyon	X^2/df	P	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
Öncesi	13,197	0,000	0,165	0,940	0,810	0,710	0,920	0,930	0,069	0,066
Sonrası	3,636	0,000	0,077	0,990	0,940	0,910	0,980	0,980	0,042	0,039

Tablo 42: Uyum İndeksi Kriterlerine Ait Değerler

Uyum Kriterleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$\chi 2/sd$	≤3	≤5
RMSEA	0 < RMSEA <0,05	0,05 ≤ RMSEA ≤ 0,10
RMR	0 ≤ SRMR <0,05	0,05 ≤ SRMR ≤ 0,10
SRMR	0 ≤ SRMR <0,05	0,05 ≤ SRMR ≤ 0,10
NFI	0,95 ≤ NFI ≤ 1	0,90 ≤NFI ≤ 0,95
NNFI	0,95 ≤ NNFI ≤ 1	0,90 ≤NNFI ≤ 0,95
CFI	0,95 ≤ CFI ≤ 1	0,90 ≤CFI ≤ 0,95
GFI	0,95 ≤ GFI ≤ 1	0,90 ≤GFI ≤ 0,95
AGFI	0,90 ≤ AGFI ≤ 1	0,85 ≤ AGFI ≤ 0,90

Tablo 42'den bir modelin bütün olarak kabul edilmesi için, uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerektiği görülmektedir. Tablo 41 incelendiğinde, DFA sonucunda ulaşılan uyum indeksi değerinin kabul edilebilir ya da mükemmel uyum indeksleri içerisine düştüğü anlaşılmaktadır. Böylece, en önemli uyum indeksi değeri olan X^2/df değerinin 3,636 ile kabul edilebilir uyum aralığına, RMSEA değerinin 0,077 ile kabul edilebilir uyum aralığına düştüğü belirlenmiştir. Ayrıca, diğer uyum indekslerinin de kabul edilebilir ve mükemmel uyum indeksleri içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlardan açıklanan faktör yapısının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.5.1.2. Stajının İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğine Ait Geçerlilik Güvenirlik Analizi Sonuçları

Stajın istihdam edilebilirlik üzerindeki etkisi ölçeğinin geçerlik güvenirlilik için öncelikle madde analiz yapılması gerekmektedir. Bu amaçla, ölçeğe ilişkin madde analizi sonuçları tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43: Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğine İlişkin İstatistikler

Maddeler	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Staj, iş bulmamda bana katkı sağladı.	19,735	8,440	0,584	0,745
2. Staj, gelecekteki istihdam olanaklarımı genişletti.	19,681	8,201	0,715	0,711
3. Staj, belirli bir kariyeri keşfetmem için fırsat sağladı.	19,546	8,747	0,630	0,735
4. Staj, iş dünyasıyla ilgili gerçekçi fikirler geliştirmemi sağladı	**19,437**	**11,260**	**0,180**	**0,822**
5. Stajın güvenceli işlerde çalışmama katkı sağladı.	19,765	8,670	0,633	0,734
6.Staj, daha iyi ücretlerle çalışmamı sağladı.	19,798	8,803	0,495	0,770
Cronbach Alpha= 0,788				

Tablo 43 incelendiğinde, 4 nolu maddenin diğer maddelerle olan ilişkisinin 0,30'un altında olduğu görülmektedir. Bu nedenle maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Madde çıkarıldıktan sonra yeni madde analizi sonuçları ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 44: Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğine İlişkin Yeni İstatistikler

Maddeler	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Staj, iş bulmamda bana katkı sağladı.	15,580	7,342	0,605	0,790
2. Staj, gelecekteki istihdam olanaklarımı genişletti.	15,525	7,094	0,748	0,748
3. Staj, belirli bir kariyeri keşfetmem için fırsat sağladı.	15,391	7,893	0,587	0,795
5. Stajın güvenceli işlerde çalışmama katkı sağladı.	15,609	7,674	0,628	0,784
6.Staj, daha iyi ücretlerle çalışmamı sağladı.	15,643	7,631	0,525	0,815
Cronbach Alpha= 0,822				

Tablo 44'e incelendiğinde, ölçek maddelerin diğer maddeler ile olan ilişkisinin 0,30'un altında bulunan herhangi bir madde olmadığı için ölçekten daha fazla madde çıkarılmasına gerek olmadığına karar verilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için cronbach alpha güvenirlik analizi yapılmış olup madde çıkarılmadan önceki güvenirlik kat sayısı 0,788 iken madde çıkarımı sonrasında bu değer incelendiğinde ölçeğin güvenirlik düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Söz konusu bu değer yüksek düzeydedir (Alpha = 0,822).

Tablo 45: Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğinin Madde ve Toplam Ölçek Korelasyonu Değerleri

Madde No	R	p
Madde 1	0,744	0,000**
Madde 2	0,824	0,000**
Madde 3	0,759	0,000**
Madde 5	0,764	0,000**
Madde 6	0,683	0,000**
****p<0.01**		

Tüm maddeler için, madde-toplam korelasyon değerinin 0,30'dan fazla olması, maddelerin ölçme gücünün yeterince iyi olduğunu ve ölçülmek istenilen yapıya ait düzeyin saptanmasına da yeterince katkı sağladığı söylenebilir. r>0,30'u sağlayan ilişkiler veri setinin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. Tablo 45'den görüldüğü üzere, toplam ölçek ile ölçek maddeleri arasındaki ilişkilerin tamamının (0,683-0,824) r>0,30 ölçütünü karşılamaktadır. Ayrıca, söz konusu ilişkilerin istatistiki açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır (p<0.01). Bu bağlamda, maddelerin tutarlılık açısından problem yaratmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Ölçeğin faktör yapısını incelemeden önce faktör analizinin ön şartlarının sağlayıp sağlamadığının saptanması gerekmektedir. Bunun için yapılan KMO ve Barlett testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 46: Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett Testi Sonucu

KMO Örneklem Yeterliliği		0,789
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri ($\chi 2$)	436,929
	Serbestlik Derecesi (df)	10
	Anlamlılık Değeri (p)	0,000

Tablo 46 incelendiğinde, KMO değerinin 0,922>0,60 olduğu ve Bartlett küresellik testi p<0,01 önem düzeyinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. Bu değerler ile, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

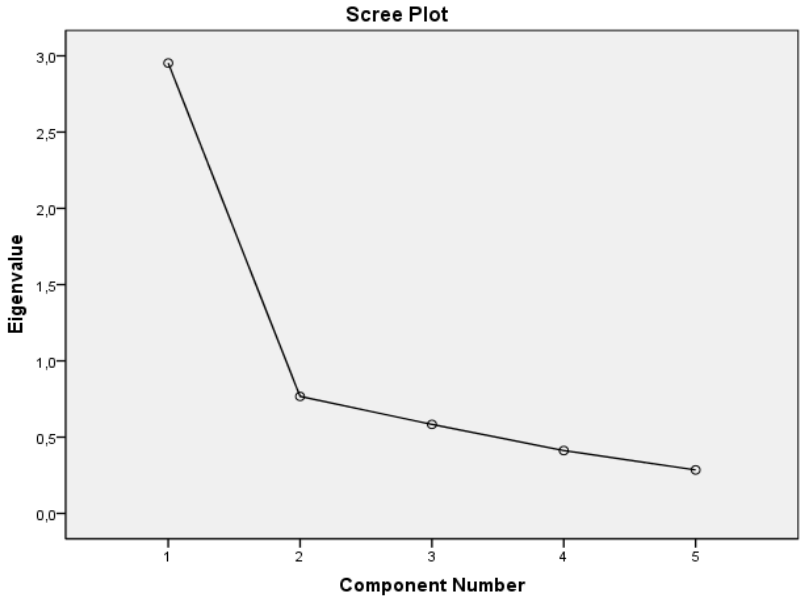
AFA sonucunu belirlemek amacıyla yapılan faktör analiz ile, ölçekteki maddelerin kalması veya atılmasına karar vermek için faktör yük değerinin 0,45 ya da daha fazla olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2009). 5 maddelik ölçekte faktör analizi sonucunda, toplam varyans yüzde 59,048'ini açıklayan 1 faktörlü bir yapı ortaya çıkarmaktadır. Tek faktörlü yapı ortaya çıktığından herhangi bir döndürme işlemi yapılmasına gerek

kalmamıştır. Ölçeğin öz değerleri ile açıklanan varyans oranı ise tablo 47'de gösterilmiştir.

Tablo 47: Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Düzeyleri

Bileşenler	Başlangıç Öz değerleri			Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	2,952	59,048	59,048	2,952	59,048	59,048

Tablo 47 incelendiğinde, stajın istihdam edilebilirliğe etkisi ölçeği öz değeri 1'den büyük tek faktörlü bir yapı sergilediği görülmektedir. Tek faktörün toplam varyansın %59,048'ini açıkladığı belirlenmiştir[xiv]



Şekil 3: Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğinin Yamaç Grafiği

Faktör yapısını doğrulamak için değerlendirilen diğer bir nokta da Scree plot (ölçeğin çizgi yamaç grafiği) grafiğidir. Scree plot grafiği şekil 3'de gösterilmiştir. Grafikten de kırılmanın tek boyuttan sonra gerçekleştiği, birinci boyuttan sonra eğilimin diğer faktörler için durağanlaştığı görülmektedir. Tablo 48'de ise ölçek maddelerinin faktör yük değerleri verilmektedir.

[xiv] Açıklanan varyansın yeterli kabul edilmesi için %40 ile %60 arasında bir değer alması gerekmektedir (Scherer vd., 1988).

Tablo 48: Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğinin Ölçeği Maddeleri Faktör Yük Değerleri

Maddeler	**Faktör Yükleri**
1. Staj, iş bulmamda bana katkı sağladı.	0,684
2. Staj, gelecekteki istihdam olanaklarımı genişletti.	0,748
3. Staj, belirli bir kariyeri keşfetmem için fırsat sağladı.	0,763
5. Stajın güvenceli işlerde çalışmama katkı sağladı.	0,771
6.Staj, daha iyi ücretlerle çalışmamı sağladı.	0,865

Tablo 48'deki bulgular değerlendirilirken faktör yük değerinin 0,45'in üstünde olması gerektiği göz önüne alınmıştır (Çokluk vd., 2012). Faktör yük değerlerinin ise 0,684 - 0,865 arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 48'e göre, faktör 1 altında toplanan maddeler incelendiğinde, faktör 1'e ölçeğin kendi adı olan "**Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi**" adının verilmesinin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Stajın istihdama etkisi ölçeğinin, ölçtüğü özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunu belirlemek için madde toplam korelasyonlarıyla ölçekte toplam puana göre belirlenmiş Alt-Üst Yüzde 27'lik grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2010). Alt-Üst Yüzde 27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığını ölçmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış olup analiz sonuçları tablo 49'da gösterilmiştir.

Tablo 49: Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğine Ait %27 Alt-Üst Dilim Analizi Sonucu

Madde No	**T**	**Sd**	**p**
Madde 1	-15,10	126	0,000**
Madde 2	-18,25	126	0,000**
Madde 3	-13,33	126	0,000**
Madde 5	-15,17	126	0,000**
Madde 6	-15,62	126	0,000**
**p<0.01			

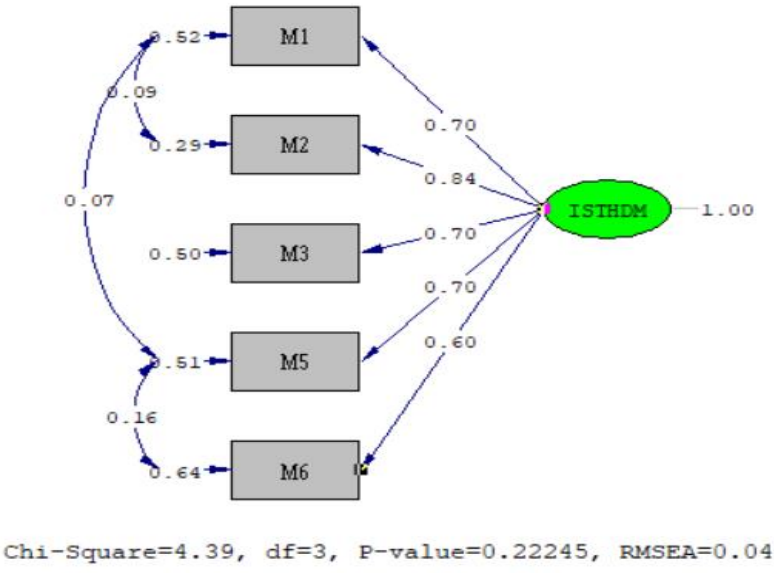
Tablo 49'dan Alt-Üst Yüzde 27'lik gruplar arasında puan ortalamaları açısından farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır (p<0,01). Bu bağlamda ölçek maddelerinin ayırt etmede yeterli olduğu söylenebilir.

Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi ölçeğine ait faktör yapısını test etmek için, Stajın Bilgi ve Beceri Kazanmadaki Etkisi ölçeğinde olduğu gibi DFA yapılması gerekmektedir. DFA sonucunda elde edilen madde istatistikleri bulgulara tablo 50'de yer verilmiştir.

Tablo 50: Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi Ölçeğine Ait DFA Bulgularına İlişkin Madde İstatistikleri

Faktör	Madde No	Standardize Faktör Yük Değeri	R^2	Hata	t	AVE, CR
Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi **(ISTHDM)**	1	0,70	0,48	0,52	9,71**	AVE=0,51 CR=0,83
	2	0,84	0,71	0,29	13,55**	
	3	0,70	0,50	0,50	11,52**	
	5	0,70	0,49	0,51	12,29**	
	6	0,60	0,36	0,64	10,54**	
**p<0.01						

Tablo 50'ye göre, stajın istihdam edilebilirliği etkisi ölçeğinin AFA sonucunda ulaşılan faktör yapısının madde istatistikleri açısından DFA bulgularıyla da doğrulanmaktadır. Tablodan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,60 ile 0,84 arasında bir değer aldığı görülmektedir. Maddeler ile örtük değerler arasındaki istatistiksel olarak anlamlılığı için t değerleri incelendiğinde, p<0,01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Bütün değerlerin ise, 2,58'den büyük olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait AVE değerinin 0,50'nin üzerinde olduğu ve CR değerinin kritik eşik olan 0,70'in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin birleşik güvenirliğinin ve yakınsak geçerliliğini sağladığını göstermektedir.DFA'ya ait path diyagramı şekil 4'de gösterilmiştir.



ISTHDM= Stajın İstihdam Edilebilirliğe Etkisi

Şekil 4: Stajın İstihdamdaki Etkisi Ölçeği Path Diyagramı

Şekil 4'de DFA diyagramı incelendiğinde, ölçeğin ilk aşamada istenilen uyum kriterlerini sağlamadığı ve bu nedenle de M1-M2, M1-M5 ve M5-M6 arasında modifikasyon

yapıldığı görülmektedir. Modifikasyon öncesi ve sonrasına ait uyum kriterleri değerleri ise, tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51: Stajın İstihdamdaki Etkisi Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri

Modifikasyon	X^2/df	p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
Öncesi	6,468	0,000	0,152	0,950	0,950	0,840	0,900	0,940	0,043	0,055
Sonrası	1,463	0,222	0,044	0,990	0,990	0,960	0,990	0,990	0,050	0,042

Bir modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması zorunludur. Tablo 51'den incelendiğinde, DFA sonucunda ulaşılan uyum indeksi değerinin kabul edilebilir ya da mükemmel uyum indeksleri içerisine düştüğü anlaşılmaktadır. Böylece, X^2/df değerinin 1,463 ile mükemmel uyum aralığına, RMSEA değerinin 0,044 ile mükemmel uyum aralığına düştüğü belirlenmiştir. Ayrıca, diğer uyum indekslerinin de kabul edilebilir ve mükemmel uyum indeksleri içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlardan açıklanan faktör yapısının doğrulandığı görülmektedir.

3.5.2. Demografik Bulgular

Araştırmaya katılanlara öncelikle yaş, cinsiyet ve medeni durum olmak üzere demografik sorular yöneltilmiştir. Ayrıca katılımcılara mezuniyet başarı ortalaması, dikey geçiş sınavı (DGS) ile 4 yıllık bir lisans programına geçiş yapıp yapmadığı da sorulmuş ve verilen yanıtlar demografik bulgular içerisinde değerlendirilmiştir. Benzer şekilde, katılımcıların meslekleri ve çalıştıkları sektörler demografik bulgular altında gösterilmiştir. Aşağıdaki tabloda öncelikle katılımcıların yaşları deney grubu, kontrol grubu ve toplam olmak üzere ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 52: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Yaş	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
18-24	102	42,5	45	20,5	147	32,0
25-34	126	52,5	153	69,5	279	60,7
35-44	12	5,0	22	10,0	34	7,4
Toplam	240	100,0	220	100,0	460	100,0

Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun 25-34 yaş grubunda (%60,7) olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda bu oran yüzde 52,5 iken, kontrol grubunda yüzde 69,5 olarak saplanmıştır. Katılımcıların yüzde 32'si 18-24 yaş grubunda olduğu bulunurken,

yüzde 7,4'ünün de 35-44 yaş grubunda olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımına tablo 53'de yer verilmiştir.

Tablo 53: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Cinsiyet	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
Kadın	113	47,1	85	38,6	198	43,0
Erkek	127	52,9	135	61,4	262	57,0
Toplam	240	100,0	220	100,0	460	100,0

Tablodan görüldüğü üzere hem deney grubunda hem kontrol grubunda erkek katılımcıların daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların genelinde erkeklerin oranı yüzde 57 iken kadınların oranı yüzde 43'dür. Çalışmaya katılanların medeni durumları ise tablo 54'te gösterilmiştir.

Tablo 54: Katılımcıların Medeni Duruma Göre Dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Medeni Durum	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
Evli	69	28,8	63	28,6	132	28,7
Bekar	171	71,2	157	71,4	328	71,3
Toplam	240	100,0	220	100,0	460	100,0

Katılımcıların medeni durumu incelendiğinde bekar olanların (%71,3) büyük çoğunluğa sahip olduğu görülmektedir. Benzer durum deney grubu ve kontrol grubu için de geçerlidir. Nitekim, deney grubundakilerin yüzde 28,8'si evli; yüzde 71,2'si bekardır. Kontrol grubundakilerin arasında ise evli olanların oranı yüzde 28,6 iken, bekar olanların oranı yüzde 71,4'tür. Katılımcıların mezuniyet başarı ortalamasına göre dağılımına tablo 55'de yer verilmiştir.

Tablo 55: Katılımcıların Mezuniyet Başarı Ortalamasına Göre Dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Mezuniyet Başarı Ortalaması	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
2.00-2.49	81	35,8	79	37,8	160	34,8
2.50-2.99	85	37,6	85	40,7	170	39,1
3.00-3.49	33	14,6	34	16,3	67	15,4
3.50-4.00	27	11,9	11	5,3	38	8,7
Toplam	226	100,0	209	100,0	435	100,0

Tablodan görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğunun not ortalaması 3.00'ın altındadır. Katılımcılar içerisinde en küçük grubu 3.50-4.00 başarı ortalamasıyla mezun olanlar oluşturmaktadır. Benzer durum, hem deney hem kontrol grubu için de geçerlidir.

Tablo 56: Katılımcıların DGS ile Geçiş Yapma Durumuna Göre Dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
DGS ile Geçiş Yapma Durumu	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
DGS ile Geçiş Yapan	79	32,9	27	12,3	106	23,0
DGS ile Geçiş Yapmayan	161	67,1	193	87,7	354	77,0
Toplam	240	100,0	220	100,0	460	100,0

Katılımcıların DGS ile geçiş yapıp yapmadığı incelendiğinde büyük çoğunluğunun DGS ile 4 yıllık bir bölüme geçiş yapmadığı görülmektedir. Ancak, deney grubunda DGS ile geçiş yapanların oranı kontrol grubuna göre daha yüksektir. Ayrıca, katılımcıların yaptığı meslekler de demografik bulgular içinde değerlendirilmiş olup ilgili veriler tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57: Katılımcıların Mesleklerine Göre Dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Meslek	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
Silahlı Kuvvetlerle İlgili Meslekler	1	0,4	1	0,5	2	0,5
Yöneticiler	6	2,7	1	0,5	7	1,6
Profesyonel Meslek Mensupları	50	22,2	38	18,6	88	20,5
Teknisyenler, Teknikerler ve Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	111	49,3	92	45,1	203	47,3
Büro Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar	32	14,2	35	17,2	67	15,6
Hizmet ve Satış Elemanları	10	4,4	15	7,4	25	5,8
Nitelikli Tarım, Ormancılık ve Su Ürünleri Çalışanları	-	-	2	1	2	0,5
Sanatkarlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	3	1,3	13	6,4	16	3,7
Tesis ve Makine Operatörleri ve Montajcılar	11	4,9	6	2,9	17	4
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	1	0,4	1	0,5	2	0,5
Toplam	225	100,0	204	100,0	429	100,0

Katılımcıların mesleklerine göre dağılımı incelendiğinde en yüksek orana yüzde 47,3'lük oranla teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek grubunun sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, MYO'ların nitelikli ara eleman yetiştirmesi ile açıklanabilir. En fazla çalışılan ikinci meslek ise, profesyonel meslek grubu (%20,5) olarak çalışanlar oluşturmaktadır. Tablo 57'den katılımcıların en az çalışılan mesleklerin yüzde 0,5'lik oranla silahlı kuvvetlerle ilgili meslekler ile nitelik gerektirmeyen işlerde olduğu

anlaşılmaktadır. Her iki grupta da en fazla çalışılan meslek grubu teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek mensubudur. Deney grubunda en az çalışılan meslekler, silahlı kuvvetlerle ilgili meslekler ile nitelik gerektirmeyen işler olurken, kontrol grubunda bunlara ek olarak yönetici olarak çalışanların oranının da yüzde 1'in altında olduğu gözlenmektedir. Katılımcıların sektörel dağılımları ise tablo 58'de gösterilmiştir.

Tablo 58: Katılımcıların Sektörel Dağılımı

	Deney Grubu		**Kontrol Grubu**		**Toplam**	
Sektör	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
Tarım	1	0,5	3	1,5	4	1,0
Sanayi	43	22,5	47	23,7	90	23,1
Hizmetler	115	60,2	118	59,6	233	59,9
İnşaat	32	16,8	30	15,2	62	15,9
Toplam	191	100,0	198	100,0	389	100,0

Tablodan görüldüğü üzere katılımcıların en fazla çalıştıkları sektör yüzde 59,9'luk oranla hizmetler sektörü olurken, yüzde 1'i tarım sektöründe çalışmaktadır. Sanayi sektöründe çalışanları oranı yüzde 23,1; inşaat sektöründekilerin oranı yüzde 15,9'dur. Benzer dağılım, hem deney grubunda hem kontrol grubunda gözlenmektedir.

3.5.3. Staja İlişkin Bulgular

Katılımcıların yaptıkları staja ait bulgular kapsamında; staj yapılan işgünü, staj süresince ücret alma durumu ve staj yapılan işyeri büyüklüğü ele alınmış olup öncelikle staj yapılan işgününe ilişkin bilgiler tablo 59'da sunulmuştur.

Tablo 59: Katılımcıların Staj Yaptığı İşgünü Sayısı

Çalışma Grubu	**Staj Yapılan Toplam İşgünü**		
	Minimum	**Maksimum**	**Ortalama**
Deney Grubu	86	102	100,9
Kontrol Grubu	8	60	27,6

Tablo 59'dan görüldüğü üzere, "3+1"in uygulandığı deney grubunda yer alan mezunlarının stajda geçirdikleri işgünü sayısı kontrol grubundakilere göre çok daha fazladır. Bu durum, stajda geçirilen işgünü sayısının minimum ve maksimum sayılarında da kendini göstermektedir. Stajyerlerin deney ve kontrol grubuna göre ücret alıp almadığı ise tablo 60'da gösterilmiştir.

Tablo 60: Katılımcıların Staj Süresince Ücret Alma Durumu

Staj Sürecinde Ücret Alma Durumu		Çalışma Grubu	
		Deney	Kontrol
Ücret Alan	Sayı	202	66
	%	84,5	30,0
Ücret Almayan	Sayı	37	154
	%	15,5	70,0

Tablo 60'dan deney grubunda yer alanların büyük çoğunluğunun (%84,5), kontrol grubundakilerin (%15,5) ise çok küçük bir kısmının ücret aldığı görülmektedir. Öğrencilerin staj yaptığı işyerinin büyüklüğüne ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 61: Katılımcıların Staj Yaptığı İşyeri Büyüklüğü

Staj Yapılan İşyerindeki Kişi Sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	%	Sayı	%
10'dan az	91	40,3	52	23,6
10-49	73	32,3	68	30,9
50-249	29	12,8	48	23,6
250 ve daha fazla	33	14,6	35	17,2
Toplam	226	100,0	203	100,0

Tablo 61'den staj yapılan işyerindeki kişi sayısının deney ve kontrol grubuna göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Örneğin, deney grubunda 10'dan az kişi çalıştıran işyerlerinde bir başka ifadeyle mikro işletmelerde staj yapanların oranı yüzde 40,3 iken, bu oran kontrol grubunda yüzde 23,6'dır.

3.5.4. İlk İşe İlişkin Bulgular

"3+1"in okuldan işe geçişi nasıl etkilediğini açıklamak için ilk işi bulma süresine ilişkin bulgulara, ilk işi bulma yöntemine ilişkin bulgulara ve ilk işteki ücrete ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak, ilk işi bulma süresine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.5.4.1. İlk İşi Başlama Süresine İlişkin Bulgular

İlk işi bulma süresine ilişkin bulgular kapsamında katılımcıların ilk işe başlama süresine ilişkin bilgiler, katılımcıların ilk işe başlama süresine göre dağılımı, deney ve kontrol grubu arasında ilk işe başlama süresine ilişkin fark olup olmadığı ve "3+1"in ilk işe başlama süresine etkisine yer verilmiştir. Bu kapsamda, öncelikle deney ve kontrol grubunun ve tüm katılımcıların ilk işi bulma sürelerine ilişkin bilgiler tablo 62'de

gösterilmiştir. Ancak, DGS ile geçiş yapma durumu, ilk işe başlama süresine etki edebileceği için DGS ile geçiş yapanlar hariç tutularak söz konusu bilgiler ayrıca tabloda sunulmuştur.

Tablo 62: Katılımcıların İlk İşe Başlama Süresine İlişkin Bilgiler

DGS Dahil				
Çalışma Grubu	**Minimum**	**Maksimum**	**Ortalama**	**Medyan**
Deney Grubu	1	48	7,2	4,5
Kontrol Grubu	1	36	8,4	8,0
DGS Geçiş Yapanlar Hariç				
Deney Grubu	1	48	5,2	3,0
Kontrol Grubu	1	26	8,4	8,0

Tablo 62'den görüldüğü üzere, hem deney grubunda hem kontrol grubu için ilk işe başlama süresinin minimum değeri 1 ay iken, maksimum süre deney grubunda 48 ay, kontrol grubunda 36 aydır. Ancak, DGS ile geçiş yapanlar çıkartıldığında maksimum sürenin kontrol grubu için düştüğü görülmektedir. İlk işe başlama sürelerinin ortalaması ise, DGS ile geçiş yapanlar çıkartıldığında deney grubu için 7,2 aydan 5,2 aya indiği; kontrol grubunda ise aynı kaldığı anlaşılmaktadır. Medyan değerlere bakıldığında (DGS ile geçiş yapanlar hariç) deney grubunda ilk işe başlama süresi kontrol grubuna göre 5 ay daha kısa olduğu görülmektedir. [xv]Bu nedenle katılımcıların ilk işe başlama sürelerine göre dağılımına bakmak gerekmektedir.

Tablo 63: Katılımcıların İlk İşe Başlama Süresine Göre Dağılımı

	Deney Grubu		**Kontrol Grubu**		**Toplam**	
İlk İşe Başlama Süresi	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
0-1 ay	62	26,1	26	12,2	88	19,5
2-3 ay	45	18,9	90	9,1	65	14,4
4-6 ay	50	21,0	42	19,7	92	20,4
7-12 ay	50	21,0	96	45,1	146	32,4
13-24 ay	26	10,9	25	11,7	51	11,3
25-36 ay	4	1,7	4	1,9	8	1,8
37 ay ve daha fazla	1	0,4	-	-	1	0,2
Toplam	238	100,0	213	100,0	451	100,0

Tablodan görüldüğü üzere mezuniyetten sonra ilk 1 ayda işe başlayanların oranı "3+1" programına katılanlar arasında yüzde 26,1 iken "3+1" programına katılmayanlar arasında yüzde 12,2'dir. Bir başka ifadeyle "3+1" programına katılanlar içerisinde mezuniyetten

[xv] Ayrıca çalışmada, kontrol grubunda hala okuldan işe geçiş sürecini tamamlayamamış bireyler olduğu tespit edilmiştir. Bu kişiler iş aramaktan vazgeçip işgücünden çekilmişlerdir.

sonra ilk 1 ayda işe başlayanların oranı katılmayanlara göre 2 kattan fazladır. Kontrol grubunda mezuniyetten sonra ile 6 ayda işe başlayanların oranı yüzde 41 olmasına rağmen deney grubunda bu oran yüzde 66'a çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın ilk hipotezini ele almak önem arz etmektedir.

H_1 : "3+1"e katılan ve katılmayanlar arasında mezuniyetten sonra ilk işe başlama süreleri arasında farklılık bulunmaktadır.

Değişkenlerden bir tanesinin iki kategorili olduğu diğerinin sıralı değişken olması durumunda farklılaşma olup olmadığının incelenmesi için Mann-Whitney-Wilcoxon testi yapılmaktadır (Seçer, 2017: 208). Bu bağlamda "3+1" programına katılan ve katılmayanlar arasında ilk işe başlama süresiyle ilgili fark olup olmadığını incelemek için yapılan Mann-Whitney-Wilcoxon testinin sonucu aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 64: Katılımcıların İlk İşe Başlama Süresine İlişkin Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Grup	n	Mean Rank	W	p
İlk İşe Başlama Süresi	Deney	238	198,25	47183,0	0,000*
	Kontrol	213	257,01		
*p<0.01 #Mann Whitney-Wilcoxon testi yapılmıştır.					

Yapılan Mann Whitmey-Wilcoxon testine göre "3+1" programına katılan ve katılmayanların ilk işe başlama süresine göre farklılığı istatistiksel olarak yüzde 99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur (W=47183,0, p=0,000, p<0,01). Böylece H_1 hipotezi kabul edilmiş olup deney grubunun (**Mean Rank=198,25**) kontrol grubuna göre (**Mean Rank= 257,01**) ilk işi bulma süresi daha kısadır. Bir başka ifadeyle, "3+1" programına katılanlar katılmayanlara göre daha kısa sürede iş bulmaktadır.

Görüldüğü üzere, H_1 hipotezi doğrulanmaktadır. Bir başka ifadeyle, ilk işe başlama süresi, "3+1" programına katılan ile katılmayanlar arasında farklılık göstermektedir. Ancak, DGS ile 4 yıllık bir lisans programına geçiş yapmak, ilk işe başlama süresini etkileyeceğinden aynı hipotezi DGS ile geçiş yapanlar çıkartarak tekrar ele almak gerekmektedir.

Tablo 65: Katılımcıların (DGS İle Geçiş Yapanlar Hariç) İlk İşe Başlama Süresine İlişkin Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Grup	n	Mean Rank	W	p
İlk İşe Başlama Süresi	Deney	160	136,92	21907,0	0,000*
	Kontrol	187	205,73		

*p<0.01
#Mann Whitney-Wilcoxon testi yapılmıştır.

DGS ile geçiş yapanlar çıkartıldığında da "3+1" programına katılan ve katılmayanların ilk işe başlama süresine göre farklılığı istatistiksel olarak yüzde 99 güven düzeyince anlamlı bulunmuştur (W=21907,0, p=0,000, p<0,01). Bu durumda da H_1 hipotezi kabul edilmiş olup deney grubunun (**Mean Work=136,92**) kontrol grubuna göre (**Mean Rank= 205,73**) ilk işi bulma süresi daha kısadır. Ancak, görüldüğü üzere DGS ile geçiş yapma MYO'dan mezun olduktan sonra işe başlama süresini uzattığı için DGS ile geçiş yapanlar çıkartıldığında "3+1" programına katılanlar ile katılmayanlar arasındaki ilk işe başlama süresi arasındaki fark açılmıştır. Bu sonuç, Silva vd. (2018) yaptıkları çalışma ile örtüşmektedir. Silva vd. (2018) yaptıkları çalışmada stajın mezuniyet sonrası istihdam edilmeyi kolaylaştırdığı ortaya konulmuştur. Bu noktada çalışmanın ikinci hipotezi önem kazanmaktadır.

H_2: "3+1" programının ilk işe başlama süresine etkisi vardır.

"3+1" programının ilk işe başlama süresine olan etkisini ölçmek için sıralı logistik regresyon yapılmıştır. Sıralı lojistik regresyon yapılabilmesinin temel şartlarından biri paralellik varsayımıdır. Araştırmada bağımlı değişken olan mezun olduktan sonra ilk işi bulma süresinin ilk yapılan kategoriye göre analiz edildiğinde parallelik varsayımı sağlanmadığı belirlendiğinden, parallelik varsayımın sağlanması için bağımlı gruplar arasındaki grup birleştirmeleri tekniği kullanılarak süreler arasındaki mesafeler eşitlenerek yeni grup oluşturulmuş bu durumda paralellik varsayımı sağlanmıştır.

Paralellik Varsayımı: Lojit bağlantı fonksiyonu ile ulaşılan paralellik varsayımına uygunluk testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 66: 2. Hipoteze Ait Paralellik Varsayımı Sonucu

Model	**-2 Log Likelihood**	**X^2**	**Sd**	**p**
Null Hypothesis	193,447			
General	171,636	21,811	15	0,113

H_0: Parametre tahminleri aynı kesme noktasından geçer.

H_1: Parametre tahminleri farklı kesme noktasından geçer.

Paralellik varsayımı incelendiğinde, yüzde 95 güven düzeyinde sıfır hipotezi kabul edilmiş olup (p=0,113>0.05) paralellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir. Bu sonuç, bağımlı değişkenin oluşturduğu kategorilerinin birbirine paralel olduğu; bir başka ifadeyle, parametrelerin her bir kategoride birbirine eşit olduğudur.

Uyum İyiliği Varsayımı: Modele ait uyum iyiliği sonuçları tablo 67'de verilmiştir.

Tablo 67:2. Hipoteze Ait Uyum İyiliği Değerleri

	X^2	**Sd**	**P**
Pearson	41,962	39	0,344
Deviance	43,596	39	0,282

H_0: Modele ait verilerin modelin uyumu için yeterlidir.

H_1: Modele ait verilerin modelin uyumu için yeterli değildir.

Uyum iyiliği varsayımı incelendiğinde, yüzde 95 güven düzeyinde hem pearson hem de sapma düzeyinde sıfır hipotezi kabul edilmiş olup (p>0.05) modele ait uyum iyiliğinin sağlandığı belirlenmiştir.

Tablo 68: 2.Hipoteze Ait Pseudo R^2 Aracılığı ile Uyum İyiliğinin İncelenmesine Ait Sonuçlar

Cox and Snell	0,050
Nagelkerke	0,052
McFadden	0,014

Model uyum iyiliğinin R^2 aracılığı ile incelenmiştir. Negalkerke'ye göre bağımsız değişkenler bağımlı değişkenin 0,052'sini açıklamaktadır. Bir başka ifadeyle bağımsız değişkenler bağımlı değişkenin yüzde 5,2'sini açıklamaktadır.[xvi]

[xvi] Genel sosyal bilimlerdeki araştırmalarda R^2 değeri küçük çıkmaktadır. Benzer modelleri karşılaştırmak amacıyla kullanımı tercih edilmektedir.

Tablo 69:"3+1" Programının İlk İşe Başlama Süresi Üzeindeki Etkisine Ait Parametre Sonuçlar

	Değişkenler	**B**	**SH**	**Wald**	**Sd**	**e^{β}**	**p**
Bağımlı Değişken	[VAR00002 = 1,00]	-1,807	0,218	68,939	1		0,000**
	[VAR00002 = 2,00]	-1,023	0,205	24,863	1		0,000**
	[VAR00002 = 3,00]	-0,429	0,200	4,589	1		0,032
	[VAR00002 = 4,00]	0,038	0,199	0,037	1		0,848
	[VAR00002 = 5,00]	0,561	0,201	7,765	1		0,005**
	[VAR00002 = 6,00]	0,786	0,204	14,908	1		0,000**
Bağımsız Değişkenler	[Grup=3+1 Alan]	-0,800	0,172	21,637	1	0,45	**0,000****
	[Grup=3+1 Almayan]	0[a]	.	.	0		.
**p<0.01 a= Referans kategorisi							

Araştırmanın 2.Hipotezine ait araştırma modeli incelendiğinde, çalışma grubunun iş bulma süresi üzerinde etkisinin yüzde 99 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0,000<0.01).

Çalışma Grubu: Yapılan sıralı lojistik regresyon sonucuna göre çalışma grubunun 2. Grubu olan kontrol grubu yani 3+1 programı almayan kategorisinin referans kategorisi olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, 3+1 programını alanların almayanlara göre 1 yıl veya üzerinde iş bulma süreleri (**β** = -0,800) 0,45 kat daha fazla olduğu belirlenmiştir. Beta katsayısının başında eksi olmasının referans grubunu değiştirerek yorum yapmanın daha uygun olacağına işarettir. Bu nedenle kontrol (3+1 almayan) grubunun 3+1 alanlara göre daha fazla sürede iş bulma olasılığı (1/0,45) 2,22 kat daha fazladır. Bir başka ifadeyle "3+1" programına katılmayanların katılanlara göre mezun olduktan sonra 2,22 kat daha fazla sürede ilk işlerinde istihdam edilmektedir. Deney ve kontrol grubunun ilk işe başlama süresinde görülen farklılaşma ilk işi bulma yönteminde de görülmektedir.

3.5.4.2. İlk İşi Bulma Yöntemine İlişkin Bulgular

Okuldan işe geçiş sürecinin tamamlanmasında ilk işi bulma yönteminin büyük önemi bulunmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak, katılımcıların ilk işi bulma yöntemine göre dağılımına değinilmiştir. Daha sonrasında ise, "3+1" programı ile ilk işi bulma yöntemi arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 70: Katılımcıların İlk İşi Bulma Yöntemine Göre Dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
İlk İşi Bulma Yöntemi	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
İŞKUR	48	20,1	33	15,5	81	17,9
Akrabalarım Vasıtasıyla	54	22,6	35	16,4	89	19,7
Eş-Dost Vasıtasıyla	36	15,1	57	26,8	93	20,6
Okul/Öğretim Elemanı Vasıtasıyla	6	2,5	6	2,8	12	2,7
Özel İstihdam Büroları/Kariyer Siteler Aracılığıyla	25	10,5	52	24,4	77	17
Gazete İlanlarıyla	3	1,3	5	2,3	8	1,8
Staj Yaptığım Şirkette Çalışmaya Başladım[xvii]	51	21,3	6	2,8	57	12,6
Staj Yaptığım Şirket Aracılığıyla[xviii]	8	3,3	-	-	8	1,8
Diğer	8	3,3	19	8,9	27	6
Toplam	239	100	213	100	452	100

Tablo 70'den görüldüğü üzere, çalışmaya katılanların ilk işi bulmada en çok kullandıkları yöntem, TÜİK'in 2009 ve 2016'da yaptığı çalışmalar benzer şekilde, referans yöntemi olarak bilinen akraba, eş-dost aracılığı olmuştur. Çalışmaya katılanların yüzde 40,3'ü ilk işlerini bu yöntemle bulmuşlardır. Kontrol grubunda söz konusu bu oran yüzde 43,2 iken, deney grubunda yüzde 37,7'ye düşmektedir. Deney ve kontrol grubunda asıl farklılaşma kendini "staj aracılığında" göstermektedir. Deney grubunda yer alan katılımcıların yüzde 24,6'sı ya staj yaptığı işyerinde ya da staj yaptığı işyeri aracılığıyla işe başlamıştır. Bu oran kontrol grubunda yüzde 2,8 düzeyinde kalmaktadır. DGS ile geçiş yapanlar çıkarıldığında staj ile işe yerleşenlerin oranı deney grubunda yüzde 26,7'ye çıkmakta; kontrol grubunda yüzde 2,1'e düşmektedir. Bu bağlamda, deney grubundaki her dört mezundan biri "3+1" kapsamında staj yaptığı işyerinde veya o işyeri aracılığıyla okuldan işe geçiş sürecini tamamlamaktadır. Knouse (1999) yaptığı çalışmada da staj yapanların yüzde 30'unun staj yaptığı işyerinde çalışmaya başladıkları tespit edilmiştir.

Bu noktada, "3+1"e katılanlar ve katılmayanlar arasında ilk işi bulma yönteminin farklılığının istatistiksel olarak incelenmesi yerinde olacaktır.

H_3: "3+1" programıyla ilk işi bulma yöntemi arasında ilişki bulunmaktadır.

[xvii] Deney grubuna bu soru "3+1" kapsamında yapılan staj olarak sorulmuştur.
[xviii] Deney grubuna bu soru "3+1" kapsamında yapılan staj olarak sorulmuştur.

"3+1"e katılan ve katılmayan mezunların ilk işi bulma yöntemi arasındaki ilişki olup olmadığı test etmek için bağımsızlık testi (ki-kare analizi) uygulanmış sonuçlar tablo 71'de verilmiştir.

Tablo 71: 3+1'e Katılan ve Katılmayan Mezunların İlk İşi Bulma Yöntem Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular[xix]

İlk İşi Bulduğu Kanal		3+1 Progamı	3+1 Programı Olmayan	X^2	P
İŞKUR	f	48	33	59,341	0,000*
	%	20,30	15,50		
Akraba,Eş-Dost,Öğr. El.	f	94	98		
	%	39,70	46,00		
Özel İst. Of., Gazete	f	28	57		
	%	11,80	26,80		
Staj Yapılan İşyeri	f	59	6		
	%	24,90	2,80		
Diğer	f	8	19		
	%	3,40	8,90		
Toplam	f	237	213		
	%	100,00	100,00		
X^2=Ki-kare analizi yapılmıştır. *p<0.05					

3+1'e katılan ve katılmayan mezunların ilk işi bulma yöntemleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir (X^2=59.341; p=0.000<0.01). Bu bağlamda çalışmanın 3.hipotezi de doğrulanmıştır. "3+1" programı alan katılımcıların genelde ilk işlerini bulurken akraba eş-dost ve staj yapılan yer kanalını kullandıkları, 3+1 programını almayan katılımcılarında ise akraba, eş-dost ve özel istihdam ofisleri/gazete gibi kanalları kullandıkları belirlenmiştir. Okuldan işe geçişin tamamlanması kadar istihdam edilen ilk işteki ücret de önem arz etmektedir.

3.5.4.3. İlk İşteki Ücrete İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun istihdam edildikleri ilk işteki ücrete ilişkin bulgular kapsamında öncelikle ilk ücrete ilişkin bilgilere sunulmuştur. Bilgiler DGS ile geçiş yapanlar çıkartılarak tabloda ayrıca gösterilmiştir. Daha sonrasında ise katılımcıların ilk işte aldıkları ücret düzeyine göre dağılımı verilmiştir.

[xix] İlk işi bulma yöntemi çok fazla kategorik değişkene sahip olduğundan yapılan analiz anlamlı sonuç vermemiştir. Bu nedenle, benzer kategoriler birleştirerek analiz yapılmıştır.

Tablo 72: Katılımcıların İlk İşteki Ücretlerine İlişkin Bilgiler

DGS Dahil				
Çalışma Grubu	**Minimum**	**Maksimum**	**Ortalama**	**Medyan**
Deney Grubu	900	5 000	1334,45	1100
Kontrol Grubu	400	1 800	1042,27	950
DGS Geçiş Yapanlar Hariç				
Deney Grubu	900	5 000	1267,35	1 000
Kontrol Grubu	400	1600	1040,36	950

Tablo 72'den deney grubunun ilk işteki ücretin ortalama ve medyan değerlerinin deney grubunda daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, DGS ile geçiş yapanlar çıkartıldığında durum değişmemektedir. Katılımcıların ilk işteki ücret düzeyine göre dağılımı ise tablo 73'de verilmiştir.

Tablo 73: Katılımcıların İlk İşteki Ücret Düzeyine Göre Dağılımı

	Deney Grubu		**Kontrol Grubu**		**Toplam**	
İlk Ücret Düzeyi	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
Asgari Ücretin Altı	7	3,0	40	18,9	47	10,2
Asgari Ücret	115	48,5	158	74,5	273	60,8
Asgari Ücret Üstü	115	48,5	14	6,6	129	28,7
Toplam	237	100,0	212	100,0	449	100,0

Tablo 73'e göre, kontrol grubunda ilk işte asgari ücretin altında ücret alanların oranı yüzde 18,9 iken, bu oran deney grubunda yüzde 3'tür. Bir başka ifadeyle yaklaşık olarak kontrol grubundan her beş mezundan biri ilk işinde asgari ücretin altında ücret almaktadır. Mezuniyetten sonra ilk işte asgari ücretin üstünde ücret alanların oranı kontrol grubunda oldukça düşüktür. Ancak, deney grubunda bu oran yüzde 48,5'e yükselmektedir.

H_4: "3+1"e katılanlar ve katılmayanların ilk işlerinde aldıkları ücretler farklılık göstermektedir.

"3+1"e katılan ve katılmayanların ilk işe giriş ücretleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için MannmWhitney-U testi yapılmış olup test sonucu tablo 74'de verilmiştir.

Tablo 74: Katılımcıların İlk İşteki Ücret Farklılığına İlişkin Ait Analiz Sonuçları

	Grup	n	Mean Rank	U	P
İlk İşteki Ücret	Deney	237	268,63	14781,5	0,000*
	Kontrol	212	176,22		

*p<0.01
#Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 74'de 3+1'e katılan ve katılmayanların ilk işte aldıkları ücret arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (U=14781,5; p=0.00<0.01). 3+1'e katılanların ilk işe girdiklerinde aldıkları ücretin **(Mean Rank= 268,63)** 3+1'i almayanlara göre **(Mean Rank= 176,22)** daha fazla olduğu belirlenmiştir. DGS ile geçiş yapanların ilk işlerinde daha yüksek ücret alabileceğinden DGS ile geçiş yapanlar çıkartılıp ilgili analiz tekrar yapılmıştır. Analizin sonucu ise, tablo 75'de gösterilmiştir.

Tablo 75: Katılımcıların İlk İşteki Ücret Farklılığına İlişkin Ait Analiz Sonuçları (DGS Hariç)

	Grup	n	Mean Rank	U	p
İlk İşteki Ücret	Deney	159	204,54	9771,5	0,000*
	Kontrol	186	146,03		

*p<0.01

#Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 75'de DGS ile geçiş yapanlar çıkartıldığında da 3+1'e katılan ve katılmayanların ilk işe girdikleri aldıkları ücret arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (U=9771,5; p=0.00<0.01). 3+1'e katılanların ilk işe girdiklerinde aldıkları ücretin **(Mean Rank= 204,54)** 3+1'i almayanlara göre **(Mean Rank= 146,03)** daha fazla olduğu belirlenmiştir. "3+1" programının ilk ücret üzerindeki etkisine bakmak için de çalışmanın 5.hipotezi ele alınmıştır.

H_5: "3+1"in ilk ücreti ücret düzeyine etki etmektedir.

"3+1"in ilk işteki ücrete etkisinin olup olmadığını incelemek için sıralı lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca modele, bölümün ve staj süresince ücret alınıp alınmadığı da dahil edilmiştir. Ancak, analizin yapılması için öncelikle paralellik varsayımının sağlanması gerekmektedir. Paralellik varsayımına ilişkin sonuçlar tablo 76'da sunulmuştur.

Tablo 76: 5. Hipoteze Ait Paralellik Varsayımı Sonucu

Model	**-2 Log Likelihood**	**X^2**	**Sd**	**p**
Null Hypothesis	129,684			
General	124,165	5,519	7	0,597

H_0: Parametre tahminleri aynı kesme noktasından geçer.

H_1: Parametre tahminleri farklı kesme noktasından geçer.

Paralellik varsayımı incelendiğinde, yüzde 95 güven düzeyinde sıfır hipotezi kabul edilmiş olup (p=0,597>0.05) paralellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir. Bu sonuç, bağımlı değişkenin oluşturduğu kategorilerinin birbirine paralel olduğu; yani parametrelerin her bir kategoride birbirine eşit olduğudur. Modele ait uyum iyiliği sonuçları ise tablo 77'de verilmiştir.

Tablo 77: 5. Hipoteze Ait Uyum İyiliği Değerleri

	X^2	Sd	P
Pearson	44,633	39	0,247
Deviance	40,787	39	0,392

H_0: Modele ait verilerin modelin uyumu için yeterlidir.

H_1: Modele ait verilerin modelin uyumu için yeterli değildir.

Uyum iyiliği varsayımı incelendiğinde, yüzde 95 güven düzeyinde hem pearson hem de sapma düzeyinde sıfır hipotezi kabul edilmiş olup (p>0.05) modele ait uyum iyiliğinin sağlandığı belirlenmiştir.

Tablo78: 5.Hipoteze Ait Pseudo R^2 Aracılığı ile Uyum İyiliğinin İncelenmesine Ait Sonuçlar

Cox and Snell	0,252
Nagelkerke	0,303
McFadden	0,152

Model uyum iyiliğinin R^2 aracılığı ile incelenmiştir. Nagelkerke'ye göre bağımsız değişkenler bağımlığı değişkenin 0,303'ünü açıklamaktadır.

Tablo79: "3+1" Programının İlk İşteki Ücret Düzeyine Etkisine Ait Parametre Sonuçları

	Değişkenler	**B**	**SH**	**Wald**	**Sd**	**e^{β}**	**p**
Bağımlı Değişken	[ISGD15_yeni3'lü=1,00]	-1,158	0,305	14,436	1		0,000**
	[ISGD15_yeni3'lü=2,00]	2,843	0,355	63,975	1		0,000**
Bağımsız Değişkenler	[Grup=3+1 Alan]	2,799	0,307	83,100	1	16,43	**0,000****
	[Grup=3+1 Almayan]	0[a]	.	.	0		.
	[D5=1,00]	0,573	0,326	3,095	1		0,079
	[D5=2,00]	0,794	0,390	4,139	1		0,42
	[D5=3,00]	0,461	0,385	1,436	1		0,231
	[D5=4,00]	0,257	0,373	0,475	1		0,491
	[D5=5,00]	0,536	0,369	2,113	1		0,146
	[D5=6,00]	0[a]	.	.	0		.
	[STAJ41=1,00]	-0,585	0,246	5,670	1	1,70	0,017*
	[STAJ41=2,00]	0[a]	.	.	0		.

Çalışma Grubu: Çalışmanın 5.hipotezi olan ($p<0,01$) ilk işteki ücret düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Odds oranları, e üssü alınarak bulunur ve yorumlanır. Bu bağlamda, deney grubunda yer alanların ilk işte daha yüksek ücretle işe başlama olasılığı kontrol grubuna göre 16,43 kat daha fazladır. Bu sonuç daha önce yapılan çalışmalardan ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir. Nitekim, Taylor (1988) stajyerlerin önemli ölçüde daha yüksek başlangıç ücreti aldığını ortaya koymuştur. Gonchenaver ve Winter (2014) yaptıkları çalışmada benzer şekilde staj yapanların daha yüksek ücret alabilecekleri bir pozisyonda ilk işlerinde istihdam edildiği ve stajın gelecekteki istihdamı da etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

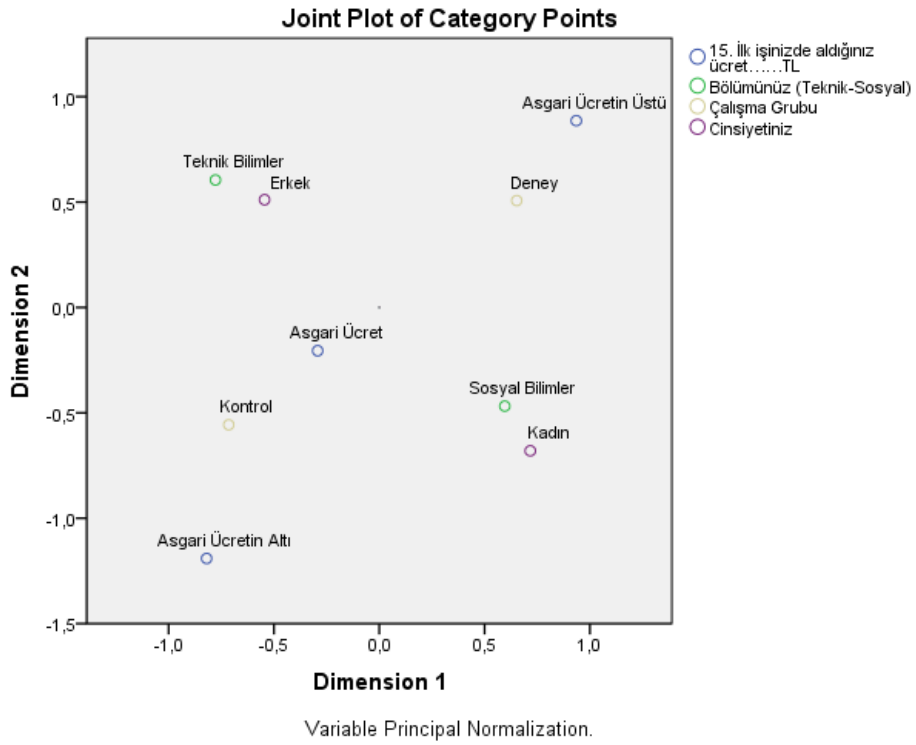
Staj Süresince Ücret Alma: Modele göre, staj süresince ücret almayanların ilk işte daha yüksek ücret alma olasılığı staj süresince ücret alanlara göre 1,70 kat daha fazla çıkmıştır. Ancak, bu sonuçtan farklı olarak, Danielle K. Held (2016) çalışmasında, ücretli staj yapanların ücretsiz staj yapanlara göre ilk işlerinde daha yüksek ücret aldıklarını tespit etmiştir.

Ayrıca, ilk işteki ücrete ilişkin çoklu uyum analizi yapılmıştır. Analize, çalışma grubuyla birlikte, cinsiyet, bölüm (teknik-sosyal) dahil edilmiştir. Modelin uygunluğu saptanmış olup model sonucunda elde edilen özet tablo 80'de sunulmuştur.

Tablo 80:İlk İşteki Ücrete İlişkin Çoklu Uyum Analizine Ait Sonuçlar

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accouced For	
		Total (Eigenvalue)	Inertia
1	0,542	1,685	0,421
2	0,310	1,304	0,326
Total		2,989	0,747
Mean	0,441[a]	1,494	0,374

Tablo 80'den 1.boyutun inertia'nın yüzde 42,1'ni; 2.boyutun yüzde 32,6'sını açıkladığı görülmüştür. Toplam açıklanma oranı ise yüzde 74,7'dir. Yapılan analizin grafiği ise şekilde 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5: İlk İşteki Ücrete İlişkin Çoklu Analiz Grafiği

Şekil 5'e göre, deney grubundakilerin ilk işteki ücretleri asgari ücretin üstünde iken, kontrol grubundakilerin ilk işlerindeki ücretleri asgari ücret veya altındadır. Özellikle, asgari ücretin altında başlangıç ücreti alanlar kontrol grubunda olduğu şekilden görülmektedir. Görüldüğü üzere, "3+1"e katılanlar, katılmayanlara göre ilk işlerine daha kısa sürede başlamakla birlikte ilk işte daha yüksek ücret almaktadırlar. Gençlerin işgücü piyasasına ilk girişleri gelecekte işgücü piyasasındaki konumlarına etki etmektedir. Bu nedenle katılımcıların günümüzdeki işgücü piyasası konumlarını incelemek gerekmektedir.

3.5.5. İşgücü Piyasasına İlişkin Bulgular

"3+1"in işgücü piyasası çıktılarına ilişkin bulguları, istihdama ilişkin bulgular, işsizliğe ilişkin bulgular, mevcut işi bulma yöntemine ilişkin bulgular, ücrete ilişkin bulgular, sendikalaşma oranlarına ilişkin bulgular ve SGK'ye kayıtlılık durumuna ilişkin bulgular olmak üzere altı başlık altında incelenmiştir.

3.5.5.1. İstihdama İlişkin Bulgular

"3+1"in istihdama olan etkisini incelemeden önce ilk olarak katılımcıların istihdam durumunu ortaya koymak gerekmektedir.

Tablo 81: Katılımcıların İstihdam Durumları

Çalışma Grubu	İstihdam Oranı	Eksik İstihdam Oranı	Güvenceli İstihdam Oranı
Deney	77,8	15,3	45,4
Kontrol	54,1	25,0	33,6
Toplam	66,5	19,9	40,7

Tablo 81'den görüldüğü üzere, deney grubunda istihdam oranı yüzde 77,8 iken, bu oran kontrol grubunda yüzde 54,1'dir. Buna karşılık eksik istihdam oranı kontrol grubunda daha yüksektir. Güvenceli istihdam oranının ise deney grubunda daha yüksek olduğu görülmektedir.

H_6: İstihdam edilme ile "3+1"e katılan ile katılmayan mezunlar arasında anlamlı bir ilişki vardır.

"3+1"e katılanlar ile katılmayanlar arasında istihdamda olma durumu açısından farklılık olup olmadığı incelemek için bağımsızlık testi (ki-kare analizi) yapılmıştır. Analizin sonuçları ise tablo 82'de gösterilmiştir.

Tablo 82: İstihdam Edilme İle Çalışma Grubu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

		Çalışma Grubu (Deney-Kontrol)		X^2	p
İstihdam Edilme		Deney	Kontrol		
Evet, çalıştım	f	186	118	28,744	0,000*
	%	77,8	54,1		
Hayır, çalışmadım	f	53	100		
	%	22,2	45,9		
Toplam	f	239	218		
	%	100,00	100,00		

*P<0.001
X^2=Ki-kare analizi yapılmıştır.

Çalışmanın yapıldığı sırada istihdamda olma durumu açısından deney ve kontrol grubu arasında yüzde 99'luk güven düzeyinde anlamlılık bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle çalışmanın 6.hipotezi kabul edilmiştir. Deney grubunda istihdam oranı yüzde 77,8 iken, bu oran kontrol grubunda yüzde 54,1'e düşmektedir.

H_7: "3+1" programı istihdam düzeyi üzerinde etkidir.

Çalışmanın 7.hipotezi olan 3+1 programı alma durumunun istihdam düzeyinde etkili olup olmadığı incelerken cinsiyet ve mezun olunan bölümün istihdam üzerindeki etkisi de modele dahil edilmiştir. Çalışmanın hipotezinin sınanması için binary lojistik regresyon yapılmıştır. Hipoteze ait lojistik regresyon analizi yapmadan önce lojistik regresyona ait sayıltı ve sınırlılıkların incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle lojistik regresyon engel bir durum olmadığı belirlenmesi önem arz etmektedir.

Birinci varsayım, analizde kullanılan denek oranlarıyla ilgilidir. Eğer ele alınan bağımsız değişkenlerin sayısına göre deney sayısı çok az ise, bu durumda bazı sorunlar ortaya çıkabilir. Lojistik regresyonda kategorik değişkenlerin kombinasyonları sonucu oluşan hücrelerde (gözlemlerde) hiçbir deneğin olmadığı hücre sayısı çok az olduğunda standart hata ve oldukça geniş parametre kestirimleri oluşabilmektedir. Bu durumda, araştırmacıların kategorik değişkenlerde kategori birleştirmeleri yapmaları, uygun olursa sorunlu kategoriyi dışarda bırakmaları veya analiz açısından çok önemli değilse, bu değişkenin tamamen analizden çıkartmaları gerekmektedir. Çalışmanın 7. hipotezi için kullanılan analizde hiçbir deneğin olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, kategori birleştirilmesi yapılmasına gerek duyulmamıştır. Böylece, modelde kullanılan bağımsız değişkenlerin birinci varsayımı sağladığı görülmektedir.

İkinci varsayım, lojistik regresyonda model-veri uyumunun sağlanmasına ilişkin olarak uyum iyiliği testlerine dayanmaktadır. Uyum iyiliği testleri ise, kategorik değişkenlerin kombinasyonlarıyla elde edilen veri matrisinde, her hücre için beklenen frekansların değerlerini içermektedir. Hücrelerin herhangi birinde beklenen frekansın değeri, 5'in altında olursa ve bu oran gözenek sayısının yüzde 20'sinden fazlaysa analizin gücü çok düşük düzeyde olacaktır. Eğer araştırmacı böyle bir durumla karşılaşırsa, ya yapacağı analizin gücünün düşük düzeyde olacağını kabul edecek ya da ikiden fazla kategorisi bulunan değişkenleri birleştirecektir. Bu modelde hem bağımsız değişkenlerin kendi içerisinde hem de bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki beklenen frekansın 5'in altında olma durumuyla ayrıca söz konusu olan 5'in altında olma durumunun yüzde 20'yi geçip geçmediği incelenmiştir. Yapılan incelemede beklenen frekansın, 5'in altında olan oranının yüzde 20'nin altında olduğu belirlenmiş olduğundan grup birleşmesine gerek duyulmamıştır.

Üçüncü varsayım, çoklu regresyonda olduğu gibi lojistik regresyonda da kullanılan bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyon olmaması gerektiğidir. Söz konusu yüksek korelasyon, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı problemine yol açabilmektedir. Çoklu bağlantı problemiyle karşılaşan araştırmacının bir veya daha fazla değişkeni modelden çıkartması gerekmektedir. Ancak, yapılan inceleme sonucunda çoklu bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiştir.

Dördüncüsü varsayım ise bağımsız değişkene ilişkin uç değerler ile alakalıdır. Lojistik regresyon uç değerlere oldukça duyarlı davranmaktadır. Bu nedenle standardize edilmiş hatanın uç değerleri belirlemek gerekmektedir. Belirlenen herhangi bir uç değerin (>|3|) olması durumunda araştırmacının veri girişini kontrol etme, örneklemden çıkarma gibi yöntemler kullanması gerekmektedir. Bu analizde kullanılan standardize edilmiş uç değerlerin -0,691 ile 1,444 arasında olduğu bulunmuştur. Bir başka ifadeyle, uç değerlerin -3'ten küçük ya da 3'den büyük olmadığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda lojistik regresyon yapılmasına herhangi bir engel olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 83:7.Hipoteze Ait Referans Noktasının Belirlenmesi

İstihdam Durumu	
Original Value	Internal Value
Evet Çalıştım	0
Hayır Çalışmadım	1

Tablo 83 incelendiğinde istihdam konusunda çalışanların referans kategori olarak belirlenmiştir.

Tablo 84:7.Hipoteze Ait Sıfırıncı Adıma İlişkin Ki-Kare Değeri Tablosu

	Değişkenler	**Score**	**sd**	**p**
Adım 0	Çalışma Grubu	24,984	1	0,000*
	Cinsiyetiniz	2,790	1	0,095
	Bölümünüz (Teknik-Sosyal)	0,586	1	0,444
X^2		30,052	3	0,000*
*p<0.05				

Tablo 84'den ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmektedir (X^2 =30,052, p<0.05, p=0.000). Ki-kare değerinin anlamlı olmasından analize devam edilmesinde sakınca olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, değişkenlerden anlamlı olmayanların modele dâhil edilmesi modelde anlamlı bir katlı yapmayacağını hatta diğer bağımsız değişkenleri de anlamlılık bazında olumsuz etkileyebileceğinden modele dâhil edilmemesinin daha

uygun olacağı söylenebilir. (Field, 2005). Cinsiyet ve bölümün p değerlerinin 0.05'in altında olmasından dolayı anlamlı olmadığı ve diğer değişken ile modele dahil edilmesi durumunda modele bir katkı sağlamayacağı hatta diğer bağımsız değişkeni de olumsuz yönde etkileyebilecek olma nedeniyle modele bu değişkenler dahil edilmeden modele devam edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 85:7. Hipoteze Ait Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi

Adımlar	**X^2**	**sd**	**p**
Adım	25,181	1	0,000*
Blok	25,181	1	0,000*
Model	25,181	1	0,000*
*p<0.05			

Tablo 85'den model ki-kare değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum bağımsız değişken ile bağımlı değişken kombinasyonu arasında ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 86: Amaçlanan Modele Ait Uyum İstatistiği Değerleri

-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
538,939	0,055	0,076

Tablo 86 incelendiğinde modeldeki bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni tahmin etmedeki açıklayıcısı, bir başka deyişle, model sonucunda kullanılan bağımsız değişkenin istihdam edilmesinin yüzde 7,6'sını açıkladığı belirlenmiştir. (Nagelkerke R Square= 0,076).[xx]

Tablo 87: "3+1" Programının İlk İşteki Ücret Üzerindeki Etkisine Ait Katsayı Tahminleri

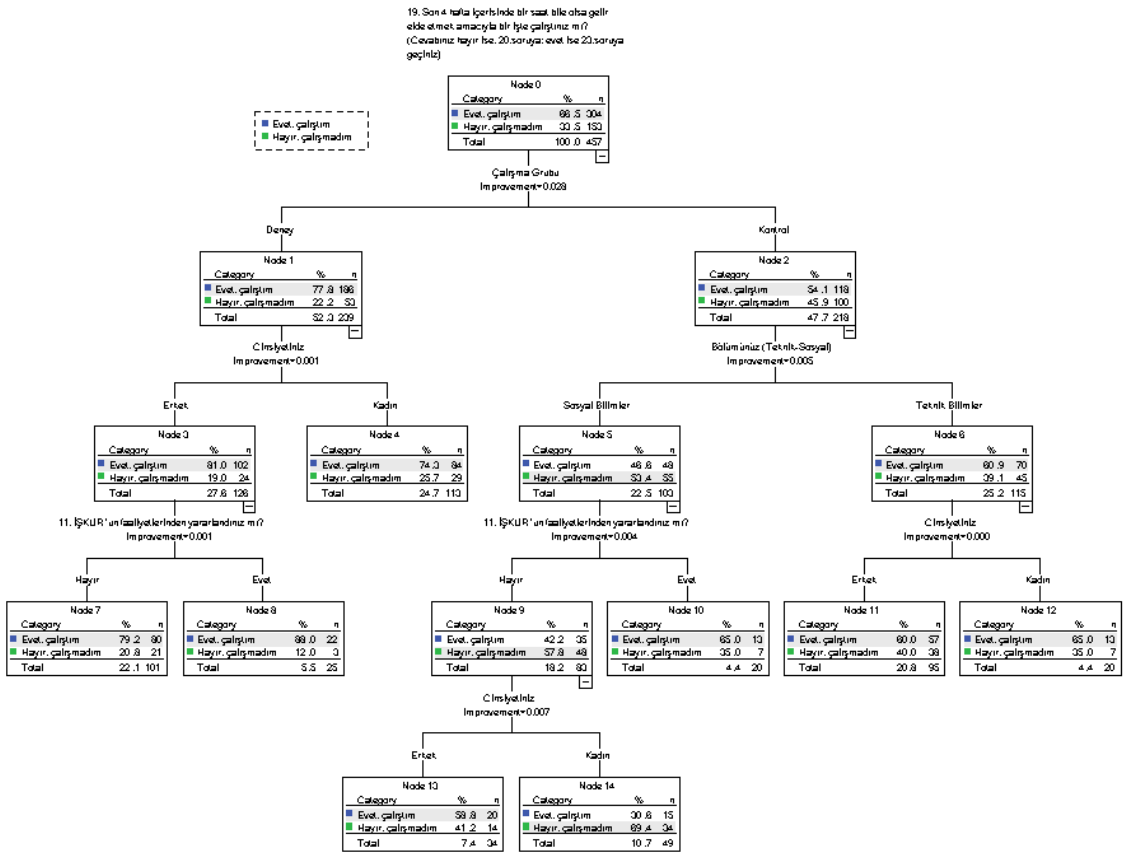
Değişkenler	**β**	**Standart Hata**	**Wald**	**sd**	**p**	**Exp(B)**
Çalışma Grubu (3+1 programını alan)	1,031	0,209	24,235	1	0,000*	2,804
Sabit	-1,269	0,157	65,377	1	0,000*	0,281
*p<0.05						

Tablo 87 incelendiğinde, 3+1 programının istihdam üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (p<0.05). Çalışma grubu 3+1 olanların (β= 1,031) istihdam edilme üzerinde pozitif bir etkisi olacaktır. Bu sonuç, 3+1 programını alanların almayanlara göre istihdam edilme düzeylerin 2,804 kat daha fazla olacağı anlamı taşımaktadır. Munley vd. (2016)

[xx] Genel sosyal bilimlerdeki araştırmalarda R^2 değeri küçük çıkmaktadır. Benzer modelleri karşılaştırmak amacıyla kullanımı tercih edilmektedir.

çalışmasında benzer şekilde, staj yapanların yapmayanlara göre daha fazla istihdam olanağına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Bireylerin istihdamda olmasını etkileyen faktörleri önem derecesine göre sıralamak için ise CHAID analizi yapılmış olup analize çalışma grubu, cinsiyet, teknik-sosyal bölümden mezun olma ve İŞKUR faaliyetlerinden yararlanma dahil edilmiştir. Analiz sonucu şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6: İstihdam Edilmeye İlişkin CHAID Analizi Sonucu

Şekil 6'dan görüldüğü üzere istihdam edilmede en çok etki eden bağımsız değişken çalışma grubu olmaktadır. Bir başka ifadeyle "3+1" programı mevcut istihdamda olmada en etkili faktör olmaktadır. İkinci en önemli faktör ise deney grubunda cinsiyet olurken, kontrol grubunda teknik-sosyal bölümden mezuniyettir. Deney grubunda yer alan erkekler kadınlara göre daha avantajlı olmakla birlikte erkekler içerisinde İŞKUR faaliyetlerinden yararlanma ön plana çıkmaktadır. Kontrol grubunda sosyal bölümlerden

mezun olanların istihdamında İŞKUR faaliyetlerinden yararlanma üçüncü faktör olurken, teknik bölümlerde ise üçüncü faktör cinsiyet olmaktadır. Cinsiyet ise, kontrol grubundaki sosyal bölümden mezun olanlar için İŞKUR faaliyetlerinden sonra dördüncü derecede etkilemektedir. Akbaş (2015) da yaptığı çalışmada İŞKUR faaliyetlerine katılma ile istihdam arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

H_8: "3+1" programının eksik istihdamın azaltılmasına etkisi vardır.

Çalışmanın 8. Hipotezi olan, 3+1 programının eksik istihdamın azalması üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın hipotezinin sınanması için binary lojistik regresyon yapılmıştır. Lojistik regresyon varsayımları analize başlamadan önce incelenmiş ve herhangi bir problem olmadığına karar verilmiştir.

Tablo 88:8.Hipoteze Ait Referans Noktasının Belirlenmesi

Bölüm-Meslek Uyumu	
Original Value	Internal Value
Evet	0
Hayır	1

Tablo 88 incelendiğinde bölüm ile meslekleri arasında uyum yaşayanların bir başka ifadeyle eksik istihdam olmayanların referans kategorisi olarak seçildiği görülmektedir.

Tablo 89:8.Hipoteze Ait Sıfırıncı Adıma İlişkin Ki-Kare Değeri Tablosu

	Değişkenler	**Score**	**sd**	**p**
Adım 0	Çalışma Grubu	6,340	1	0,012*
X^2		6,340	1	0,012*
*p<0.05				

Tablo 89'dan ki-kare değerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (X^2 =6,340, p<0.05, p=0.012). Ki-kare değeri ve çalışma grubunun skor değeri anlamlı olduğu için analize devam edilmesinde sakınca olmadığına karar verilmiştir.

Tablo 90: 8.Hipoteze AitModel Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi

Adımlar	**X^2**	**sd**	**p**
Adım	6,356	1	0,012*
Blok	6,356	1	0,012*
Model	6,356	1	0,012*
*p<0.05			

Tablo 90 incelendiğinde, model ki-kare değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum bağımsız değişken ile bağımlı değişken kombinasyonu arasında ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 91:8.Hipoteze Ait Amaçlanan Modele Ait Uyum İstatistiği Değerleri

-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
429,440	0,014	0,023

Tablo 91 incelendiğinde modeldeki bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni tahmin etmedeki açıklayıcısı, bir başka ifadeyle, model sonucunda kullanılan bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin yüzde 2,3'ünü açıkladığı belirlenmiştir. [xxi]

Tablo 92:"3+1" Programının Eksik İstihdam Üzerindeki Etkisine Ait Katsayı Tahminleri

Değişkenler	**β**	**Standart Hata**	**Wald**	**Sd**	**p**	**Exp(B)**
Çalışma Grubu(3+1 programını alan)	0,609	0,244	6,239	1	0,012*	1,838
Sabit	-1,707	0,184	86,364	1	0,000*	0,181
*p<0.05						

Tablo 92 incelendiğinde, 3+1 programının eksik istihdamın azalması üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (p=0.012; p<0.05). Çalışma grubu 3+1 olanların (β= 0,609) eksik istihdamın azalması üzerinde pozitif bir etkisi olacağı bir başka deyişle, 3+1 programı alanların almayanlara göre 1,838 kat eksik istihdamı azaltma eğiliminde olacakları belirlenmiştir. "3+1" programını inceleyen Çakar (2020) ise, "3+1"e katılan öğrencilerin meslek seçimi yapma ve kariyerleriyle ilgili karar verme aşamasında "3+1" kapsamında yapılan stajın olumlu katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

H_9: "3+1" programıyla güvenceli istihdamda çalışma arasında anlamlı bir ilişki vardır.

9.hipotezi test etmek için bağımsızlık testi (ki-kare analizi) yapılmış olup sonuçları tablo 93'te verilmiştir.

[xxi] Genel sosyal bilimlerdeki araştırmalarda R^2 değeri küçük çıkmaktadır. Benzer modelleri karşılaştırmak amacıyla kullanımı tercih edilmektedir.

Tablo 93: Güvenceli İstihdam İle Çalışma Grubu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

		Çalışma Grubu (Deney-Kontrol)		X^2	p
Güvenceli İstihdamda Çalışma Durumu		Deney	Kontrol		
Güvenceli istihdam	F	79	39	4,003	0,030*
	%	45,4	33,6		
Güvencesiz istihdam	F	95	77		
	%	54,6	66,4		
Toplam	F	174	116		
	%	100,00	100,00		

*P<0.05
X^2=Ki-kare analizi yapılmıştır.

Tablo 93'te görüldüğü üzere, "3+1"e katılan ve katılmayanların güvenceli istihdamda yer almaları yüzde 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur (p<0,05). Deney grubundakilerin yüzde 45,4'ü güvenceli istihdamda yer alırken, kontrol grubunda bu oran yüzde 33,6 düzeyine gerilemektedir. Bir başka ifadeyle, "3+1" programı, güvenceli istihdamda çalışmayı arttırmaktadır. Callanan ve Benzing (2004) yaptığı çalışmada benzer şekilde staj yapanların yüzde 57'sinin güvenceli bir işte istihdam edildiği; staj yapanların yapmayanlara göre güvenceli bir işte istihdam edilme olasılığının 4,43 kat daha fazla olduğunu ortaya koymuşlardır.

3.5.5.2. İşsizliğe İlişkin Bulgular

"3+1"in günümüzün en önemli sorunlarından biri olan işsizlik üzerinde ne kadar bir etkisinin olduğu da önem taşımaktadır. Bu amaçla önce "3+1" programının işsizlik arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş olup ardından işsizlik ve işsizlik süreleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

H_{10}: "3+1" programı ile işsizlik arasında anlamlı bir ilişki vardır.

10.hipotez için bağımsızlık testi (ki-kare testi) yapılmış olup, analizin sonucu tablo 94'te verilmiştir.

Tablo 94: İşsizlik ve "3+1" Programı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

		Çalışma Grubu (Deney-Kontrol)		X^2	p
İşsiz Olma Durumu		Deney	Kontrol		
İşsiz değil	f	185	120	38,845	0,000
	%	86,4	59,4		
İşsiz	f	29	82		
	%	13,6	40,6		
Toplam	f	214	202		
	%	100,00	100,00		

*P<0.01
X^2=Ki-kare analizi yapılmıştır.

Tablo 94'den görüldüğü üzere işsizlik ile "3+1" programı arasında yüzde 99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tabloya göre deney grubunda işsizlik oranı yüzde 13,6 iken, kontrol grubunda yüzde 40,6'dır. Silva vd (2015) yaptığı çalışmada aynı doğrultuda stajın işsizlik oranlarını yüzde 15 azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

H_{11}: "3+1" programının işsizlik üzerinde etkisi vardır.

Çalışmanın 11. Hipotezi olan, 3+1 programı alma durumunun işsizlik etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın hipotezinin sınanması binary lojistik regresyon yapılmıştır. Hipoteze ait lojistik regresyon analizine başlamadan önce lojistik regresyona ait sayıltı ve sınırlılıklar incelenmiş ve lojistik regresyon yapmaya engel bir durum olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 95: 11.Hipoteze Ait Referans Noktasının Belirlenmesi

İşsiz Olma Durumu	
Original Value	Internal Value
İşsiz	0
İşsiz Değil	1

Tablo 95 incelendiğinde işsiz olmanın referans kategorisi olarak belirlendiği görülmektedir.

Tablo 96: 11.Hipoteze Ait Sıfırıncı Adıma İlişkin Ki-Kare Değeri Tablosu

	Değişkenler	**Score**	**Sd**	**p**
Step 0	Grup(1)	38,845	1	0,010*
	X^2	38,845	1	0,010*
*p<0.05				

Tablo 96'dan ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmektedir (X^2 =5,614, p<0.05, p=0.000). Ki-kare değerinin anlamlı olması sonucundan analize devam edilmesinde sakınca olmadığına karar verilmiştir.

Tablo 97:11.Hipoteze Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi

Adımlar	**X^2**	**sd**	**p**
Adım	38,981	1	0,010*
Blok	38,981	1	0,000*
Model	38,981	1	0,000*
*p<0.05			

Tablo 97'den model ki-kare değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum bağımsız değişken ile bağımlı değişken kombinasyonu arasında ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 98:11. Hipoteze Ait Amaçlanan Modele Ait Uyum İstatistiği Değerleri

-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
442,643	0,092	0,133

Tablo 98 incelendiğinde modeldeki bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni tahmin etmedeki açıklayıcısı; bir başka ifadeyle model sonucunda kullanılan 0,133'nü açıklamaktadır.[xxii]

Tablo 99:"3+1" Programının İşsizlik Üzerindeki Etkisine Ait Amaçlanan Modele Ait Katsayı Tahminleri

Değişkenler	**B**	**Standart Hata**	**Wald**	**sd**	**p**	**Exp(B)**
Grup(3+1 programı alan)	-1,472	0,246	35,878	1	0,000*	0,229
Sabit	-0,381	0,143	7,063	1	0,008*	0,683
*p<0.05						

Görüldüğü üzere "3+1" programının işsizlik üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur.

Çalışma Grubu: Odds oranı 0,229 olarak bulunmuştur. Ancak beta katsayısı (-) olduğu için tersten yorum yapmak gerekiyor. Bu bağlamda, "3+1" programına katılmayanların "3+1" programına katılanlara göre işsizlik riski (1/0,229) 4,36 kat daha fazladır.

[xxii] Genel sosyal bilimlerdeki araştırmalarda R^2 değeri küçük çıkmaktadır. Benzer modelleri karşılaştırmak amacıyla kullanımı tercih edilmektedir.

H_{12}: "3+1" programına katılan ve katılmayanlar arasında işsizlik süresi açısından anlamlı bir farklılık vardır.

"3+1" programına katılan ve katılmayanlar arasında işsizlik süresi açısından anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız t tespit yapılmış olup sonuçlar tablo 100'de gösterilmiştir

Tablo 100:"3+1"e Katılan ve Katılmayanların İşsizlik Süreleri Arasındaki Farka Ait Sonuçlar

Çalışma Grubu	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**P**
3+1 programı olan	29	4,04	2,75	-3,845	101	0,001*
3+1 programı olmayan	82	10,05	7,64			

*p<0.05; t=Bağımsız örneklem t-testi

Tablo 100'de 3+1'e katılan ve katılmayanların işsizlik süreleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (t= -3,845, sd=101; p=0.001<0.05). 3+1'e katılanların işsizlik sürelerinin **($\bar{x}$=4,04 Ay)** 3+1'e katılmayanlara göre **($\bar{x}$=10,05 Ay)** daha kısa olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

H_{13}: "3+1" programının işsizlik süresi üzerinde etkisi vardır.

Çalışmanın 13. Hipotezi olan, 3+1 programının işsizlik süresi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın hipotezinin sınanması için sıralı lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Sıralı lojistik regresyon yapılabilmesinin temel şartlarından biri paralellik varsayımıdır. Araştırmada bağımlı değişken olan işsizlik süresinin ilk yapılan kategoriye göre analiz edildiğinde paralellik varsayımı sağlanmadığı belirlendiğinden, paralellik varsayımın sağlanması için bağımlı gruplar arasındaki grup birleştirmeleri tekniği kullanılarak süreler arasındaki mesafeler eşitlenerek yeni grup oluşturulmuş bu durumda paralellik varsayımı sağlanmıştır.

Paralellik Varsayımı: Lojit bağlantı fonksiyonu aracılığı ile ulaşılan paralellik varsayımına uygunluk testine ilişkin sonuçlar tablo 101'de verilmiştir.

Tablo 101:13. Hipotezine Ait Paralellik Varsayımı Sonucu

Model	**-2 Log Likelihood**	**X^2**	**sd**	**p**
Null Hypothesis	22,161			
General	19,455	2,706	2	0,258

H_0: Parametre tahminleri aynı kesme noktasından geçer.

H_1: Parametre tahminleri farklı kesme noktasından geçer.

Paralellik varsayımı incelendiğinde, yüzde 95 güven düzeyinde sıfır hipotezi kabul edilmiş olup (p=0,258>0.05) paralellik varsayımının sağlandığı belirlenmiştir. Bu sonuç, bağımlı değişkenin oluşturduğu kategorilerinin birbirine paralel olduğu; bir başka deyişle, parametrelerin her bir kategoride birbirine eşit olduğudur.

Uyum İyiliği Varsayımı: Modele ait uyum iyiliği sonuçları tablo 102'de verilmiştir.

Tablo 102:13. Hipotezine Ait Uyum İyiliği Değerleri

	X^2	**sd**	**p**
Pearson	1,730	2	0,421
Deviance	2,706	2	0,258

H_0: Modele ait verilerin modelin uyumu için yeterlidir.

H_1: Modele ait verilerin modelin uyumu için yeterli değildir.

Uyum iyiliği varsayımı incelendiğinde, yüzde 95 güven düzeyinde hem pearson hem de sapma düzeyinde sıfır hipotezi kabul edilmiş olup (p>0.05) modele ait uyum iyiliğinin sağlandığı belirlenmiştir.

Tablo 103:13.Hipoteze Ait Pseudo R^2 Aracılığı ile Uyum İyiliğinin İncelenmesine Ait Sonuçlar

Cox and Snell	0,161
Nagelkerke	0,172
McFadden	0,065

Model uyum iyiliğinin R^2 aracılığı ile incelenmiştir. Negalkerke'ye göre bağımsız değişkenler bağımlığı değişkenin 6,5'ini açıklamaktadır. Yani bağımsız değişkenler bağılı değişkenin yüzde 6,5'ini açıklamaktadır.[xxiii] Hipoteze ait parametre sonuçları ise tablo 104'de verilmiştir.

[xxiii] Genel sosyal bilimlerdeki araştırmalarda R^2 değeri küçük çıkmaktadır. Benzer modelleri karşılaştırmak amacıyla kullanımı tercih edilmektedir.

Tablo 104:"3+1" Programının İşsizlik Süreleri Üzerindeki Etkisine Ait Parametre Sonuçlar

	Değişkenler	**B**	**SH**	**Wald**	**Sd**	**e^{β}**	**P**
Bağımlı Değişken	[İSGD20_grup = 1,00]	-1,637	0,286	32,777	1		0,000*
	[İSGD20_grup = 2,00]	-0,415	0,228	3,311	1		0,069
	[İSGD20_grup = 3,00]	1,341	0,274	24,016	1		0,000*
Bağımsız Değişkenler	[D2=3+1 Programı Alan]	-1,829	0,458	15,944	1	0,161	0,000*
	[D2=3+1 Programı Almayan]	0[a]	.	.	0		.

**p<0.01
a= Referans kategorisi

Çalışmanın 13.Hipotezine ait araştırma modeli incelendiğinde, 3+1 programının işsizlik süresi üzerinde etkisinin yüzde 95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0,000<0.05).

Çalışma Grubu: Yapılan sıralı lojistik regresyon sonucuna göre çalışma grubunun 2. Grubu olan kontrol grubu yani 3+1 programı almayan kategorisinin referans kategorisi olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, 3+1 programını alanların almayanlara göre işsizlik süreleri negatif düzeyde bir etkisi olduğu (**β** = -1,829) ve 0,161 kat daha fazla olduğu belirlenmiştir. Beta katsayısının başında eksi olmasının referans grubun değiştirilerek yorum yapmak daha doğru olacaktır. Bu nedenle kontrol (3+1 almayan) grubunun 3+1 alanlara göre işsizlik sürelerinin daha fazla olma olasılığı (1/0,161) 6,211 kat daha fazladır.

3.5.5.3. Mevcut İşi Bulma Yöntemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın mevcut işi bulma yöntemine ilişkin hipoteze geçmeden önce katılımcıların mevcut işi bulma yöntemine göre dağılımı incelenmiştir. Daha sonrasında "3+1"e katılanlar ve katılmayanlar arsında mevcut işi bulma yöntemi arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 105: Katılımcıların Mevcut İşi Bulma Yöntemine Göre Dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
İlk İşi Bulma Yöntemi	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
İŞKUR	18	9,7	13	10,8	31	10,1
Akrabalarım Vasıtasıyla	36	19,4	22	18,3	58	19
Eş-Dost Vasıtasıyla	23	12,4	25	20,8	48	15,7
Okul/Öğretim Elemanı Vasıtasıyla	3	1,6	2	1,7	5	1,6
Özel İstihdam Büroları/Kariyer Siteler Aracılığıyla	75	40,3	25	20,8	100	32,7
Gazete İlanlarıyla	1	0,5	1	0,8	2	0,7
Staj Yaptığım Şirkette Çalışmaya Başladımxxiv	9	4,8	1	0,8	10	3,3
Staj Yaptığım Şirket Aracılığıylaxxv	3	1,6	-	-	3	1
Diğer	18	9,7	31	25,8	49	16
Toplam	186	100	120	100	306	100

Tablo 105'den görüldüğü üzere, katılımcıların mevcut işe girmek için en çok kullandıkları yöntem, ilk işi bulma yönteminde olduğu gibi akraba, eş-dost aracılığı olmaktadır. İŞKUR aracılığıyla işe yerleşme oranı ise düşmüştür. Bu bağlamda çalışmanın 14.Hipotezini incelemek gerekmektedir.

H_{14}: "3+1"e katılanlar ile katılmayanlar arasında mevcut işi bulma yöntemi açısından anlamlı bir ilişki vardır.

Çalışmanın 14.Hipotezini test etmek için bağımsızlık testi (ki-kare analizi) yapılmış olup sonuçlar tablo 106'da verilmiştir.

[xxiv] Deney grubuna bu soru "3+1" kapsamında yapılan staj olarak sorulmuştur.
[xxv] Deney grubuna bu soru "3+1" kapsamında yapılan staj olarak sorulmuştur.

Tablo 106:"3+1"e Katılan ve Katılmayan Mezunların Mevcut İşi Bulma Yöntem Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular[xxvi]

Mevcut İşi Bulduğu Kanal		3+1 Programı	3+1 Programı Olmayan	X^2	p
İŞKUR	f	18	13	26,597	0,000*
	%	9,7	10,8		
Akraba,Eş-Dost,Öğr. El.	f	62	49		
	%	33,3	40,8		
Özel İst. Of., Gazete	f	76	26		
	%	40,9	21,7		
Staj Yapılan İşyeri	f	12	1		
	%	6,5	0,8		
Diğer	f	18	31		
	%	9,7	25,8		
Toplam	f	186	120		
	%	100,00	100,00		
X^2=Ki-kare analizi yapılmıştır. *p<0.05					

Tablo 106'dan görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunun mevcut işi bulma yöntemi arasında istatistiksel anlamda ilişki mevcuttur (p<0,01). Deney grubunda yer alan mezunlar arasında mevcut işe yerleşme en çok tercih edilen yöntem özel istihdam ofisleri aracılığı olurken, kontrol grubunda referans aracılığıyla işe yerleşme daha yaygındır.

3.5.5.4. Mevcut İşteki Ücrete İlişkin Bulgular

"3+1"in mevcut ücrete etki edip etmediğini incelemeden önce katılımcıların mevcut işteki ücretlerinin minimum, maksimum değerlerine ve ücret düzeylerine bakmak gerekmektedir. Öncelikle tablo 107'da katılımcıların mevcut işteki ücretlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Bilgiler DGS ile geçiş yapanların ücret düzeyinin daha yüksek olabileceği için DGS ile geçiş yapanlar da çıkartılarak incelenmiştir.

Tablo 107: Katılımcıların Mevcut İşteki Ücretlerine İlişkin Bilgiler

DGS Dahil				
Çalışma Grubu	**Minimum**	**Maksimum**	**Ortalama**	**Medyan**
Deney Grubu	2 020	12 000	3 631,29	3 200
Kontrol Grubu	1 250	7 000	2 835,50	2 650
DGS Geçiş Yapanlar Hariç				
Deney Grubu	2 020	12 000	3 679,25	3 250
Kontrol Grubu	1 250	7 000	2 770	2 500

[xxvi] Mevcut işi bulma yöntemi çok fazla kategorik değişkene sahip olduğundan yapılan analiz anlamlı sonuç vermemiştir. Bu nedenle, benzer kategoriler birleştirerek analiz yapılmıştır.

Tablo 107'den deney grubunun mevcut işteki ücretin ortalama ve medyan değerlerinin deney grubunda daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablodan görüldüğü üzere, DGS ile geçiş yapanların ücretleri daha yüksek olmakla birlikte her durumda deney grubunun mevcut ücreti daha yüksektir. Katılımcıların şu andaki ücret düzeylerine göre dağılımı ise tablo 108'de gösterilmiştir.

Tablo 108: Katılımcıların Mevcut İşteki Ücret Düzeyine Göre Dağılımı

	Deney Grubu		**Kontrol Grubu**		**Toplam**	
İlk Ücret Düzeyi	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
Asgari Ücretin Altı	-	-	5	4,2	5	1,6
Asgari Ücret	7	3,8	11	11,0	20	6,6
Asgari Ücret Üstü	179	96,2	100	84,7	279	91,8
Toplam	186	100,0	118	100,0	304	100,0

Tablo 108 incelendiğinde kontrol grubunda günümüzde hala asgari ücretin altında çalışan olduğu görülmektedir. Asgari ücretin üstünde çalışanlar ise deney grubunda daha yüksektir. "3+1"e katılanlar ile katılmayanlar arasında mevcut ücrete ilişkin bir farklılık olup olmadığı incelemek için çalışmanın 15.hipotezi incelenecektir.

H_{15}: "3+1"e katılanlar ile katılmayanlar arasında mevcut işteki ücret düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Mevcut ücret normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Analizin sonuçları tablo 109'da gösterilmiştir.

Tablo 109:"3+1"e Katılanlar ve Katılmayanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

	Grup	n	Mean Rank	U	p
Mevcut Ücret	Deney	1186	178,72	6096,5	0,000*
	Kontrol	118	111,17		

*p<0.01
#Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

"3+1" programına katılan ve katılmayanların mevcut işteki ücrete göre farklılığı istatistiksel olarak yüzde 99 güven düzeyince anlamlı bulunmuştur (U=6096,5, p=0,000, p<0,01). Bu durumda da H_{14} hipotezi kabul edilmiş olup deney grubunun (**Mean Rank=178,72**) kontrol grubuna göre (**Mean Rank= 111,17**) mevcut işteki ücretinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DGS ile 4 yıllık bir bölüme geçiş yapanların mevcut ücretlerinin daha yüksek olabileceği dikkate alınarak DGS ile geçiş yapanlar çıkartılarak aynı analiz tekrarlanmış olup sonuçlar tablo 110'da verilmiştir.

Tablo 110: "3+1"e Katılanlar ve Katılmayanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları (DGS Hariç)

	Grup	n	Mean Rank	U	p
Mevcut Ücret	Deney	121	142,82	3047,00	0,000*
	Kontrol	107	82,48		

*p<0.01
#Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

DGS ile geçiş yapanlar çıkartıldığında da "3+1" programına katılan ve katılmayanların mevcut işteki ücrete göre farklılığı istatistiksel olarak yüzde 99 güven düzeyince anlamlı bulunmuştur (U=3047,0; p=0,000, p<0,01). Bu durumda da DGS ile geçiş yapanlar çıkartıldığında (**Mean Rank=142,82**) kontrol grubuna göre (**Mean Rank= 82,48**) mevcut işteki ücretinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

H_{16}: "3+1" programı, mevcut işteki ücret düzeyi üzerinde etkilidir.

Çalışmanın 16. Hipotezi olan, 3+1 programı alma durumunun ücret düzeyindeki etkisi incelenirken modele cinsiyet ve mezun olunan bölüm, DGS ile geçiş yapmanın ve mevcut iş bulma yönteminin şuan alınan ücret üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın hipotezinin sınanması binary lojistik regresyon yapılmıştır. Hipoteze ait lojistik regresyon analizine başlamadan önce lojistik regresyona ait sayıltı ve sınırlılıklar incelenmiş ve lojistik regresyon yapmaya engel bir durum olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 111: 16.Hipoteze Ait Referans Noktasının Belirlenmesi

Şuandaki Ücret	
Original Value	Internal Value
Asgari Ücret ve Altı	0
Asgari Ücretin Üzeri	1

Tablo 111 incelendiğinde asgari ücret ve altında ücret alanların referans kategori olarak belirlenmiştir.

Tablo 112: 16.Hipoteze Ait Sıfırıncı Adıma İlişkin Ki-Kare Değeri Tablosu

	Değişkenler	**Score**	**Sd**	**p**
Step 0	Grup(1)	12,413	1	0,000*
	D2(1)	4,51	1	0,034*
	D5.1(1)	1,87	1	0,171
	D9(1)	1,065	1	0,302
	İSGD14_yeni	6,42	4	0,170
	İSGD14_yeni(1)	0,059	1	0,809
	İSGD14_yeni(2)	0,076	1	0,782
	İSGD14_yeni(3)	0,982	1	0,322
	İSGD14_yeni(4)	5,408	1	0,020
	X^2	23,238	8	0,003
**p<0.01	*p<0.05			

Tablo 112'den ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmektedir (X^2 =23,238, p<0.05, p=0.003). Ki-kare değerinin anlamlı olması, analize devam edilmesinde sakınca olmadığı göstermiştir. Ancak değişkenlerden anlamlı olmayanlar teknik sosyal bölüm (D5.1) ve DGS ile geçiş yapmanın (D9) değerlerinin 0.05'in altında olmasından dolayı anlamlı olmadığı için çıkarılmış ve modele onlar olmadan devam edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 113: 16.Hipoteze Ait Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi

Adımlar	**X^2**	**sd**	**p**
Adım	25,366	6	0,000*
Blok	25,366	6	0,000*
Model	25,366	6	0,000*
*p<0.05			

Tablo 113'den model ki-kare değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum bağımsız değişken ile bağımlı değişken kombinasyonu arasında ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 114: 16.Hipoteze Ait Amaçlanan Modele Ait Uyum İstatistiği Değerleri

-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
147,082	0,081	0,185

Tablo 114 incelendiğinde modeldeki bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni tahmin etmedeki açıklayıcısı bir başka ifadeyle, model sonucunda kullanılan bağımsız değişkenlerin şuanda alınan ücretin yüzde 18,5'ini açıkladığı belirlenmiştir.[xxvii].

[xxvii] Genel sosyal bilimlerdeki araştırmalarda R^2 değeri küçük çıkmaktadır. Benzer modelleri karşılaştırmak amacıyla kullanımı tercih edilmektedir.

Tablo 115:"3+1" Programının Mevcut Ücret Üzerindeki Etkisine Ait Katsayı Tahminleri

Değişkenler	**β**	**Standart Hata**	**Wald**	**sd**	**p**	**Exp(B)**
Grup(3+1 programı alan)	-1,382	0,479	8,304	1	0,004*	0,251
D2(Erkek)	-1,223	0,467	6,859	1	0,009*	0,294
İSGD14_yeni(1)	0,741	0,831	0,794	1	0,373	2,097
İSGD14_yeni(2)	0,782	0,731	1,144	1	0,285	2,185
İSGD14_yeni(3)	0,483	0,799	0,366	1	0,545	1,621
İSGD14_yeni(4)	19,087	5522,08	0	1	0,997	1,95E+08
Sabit	2,967	0,732	16,435	1	0,000*	19,442
*p<0.05						

Tablo 115 incelendiğinde, 3+1 programının şuandaki ücret üzerinde etkili olduğu belirlenmiş (p<0.05).

Çalışma grubu: "3+1" katılanların (β= -1,382) şuandaki ücretin asgari ücret veya altında olması üzerinde negatif bir etkisi olacağı yani bu sonuç, 3+1 programını alanların almayanlara göre mevcut ücreti asgari ücret olma düzeylerin 0,251 kat daha fazla olacağı anlamı taşımaktadır. Beta katsayısının başında eksi olmasının referans grubunu değiştirerek yorum yapmanın daha uygun olacağına işarettir. Bu nedenle kontrol (3+1 almayan) grubunun 3+1 alanlara göre şu andaki aldıkları ücretlerinin asgari ücret veya altında olma riski (1/0,251) 3,984 kat daha fazladır. Bu sonuç, daha önce yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Gauld vd. (2000) çalışmalarında stajyerlerin sonraki işlerinde daha yüksek ücret elde ettiklerini bulmuşlardır. Holford (2017) araştırmasında aynı doğrultuda staj yapmanın yüksek ücretli bir işe girmede katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyet: Cinsiyetin şuandaki ücret üzerinde etkili olduğu belirlenmiş (p<0.05) cinsiyeti erkek olanların (β= -1,223) asgari ücret veya ücret alma üzerinde negatif bir etkisi olacağı bir başka ifadeyle bu sonuç, erkeklerin kadınlara göre şuandaki ücreti asgari ücret veya altında olma düzeylerin 0,294 kat daha fazla olacağı anlamı taşımaktadır. Beta katsayısının başında eksi olmasının referans grubunu değiştirerek yorum yapmanın daha uygun olacağına işarettir. Bu nedenle kadınların erkeklere göre asgari ücret veya altında ücret alma riski (1/0,294) 3,401 kat daha fazladır.

3.5.5.5. Sendikalaşma Oranına İlişkin Bulgular

"3+1" programının sendikalaşma üzerindeki etkisini incelemeden önce katılımcıların sendikalaşma oranlarının incelenmesi yerinde olacaktır.

Tablo 116: Katılımcıların Sendikalaşma Oranları

Çalışma Grubu	Sendikalaşma Oranı (%)
Deney Grubu	10,8
Kontrol Grubu	3,3
Toplam	7,8

Tablo 116'dan görüldüğü üzere, katılımcılar arasında sendikalaşma oranı yüzde 7,8'dir. Bu oran deney grubunda daha yüksektir. Bu bağlamda, "3+1"e katılanlar ile katılmayanlar arasında sendikalaşma oranı açısından istatistiksel olarak bir ilişki olup olmadığı incelemek gerekmektedir.

H_{17}: "3+1" Katılanlar ile katılmayanlar arasında sendikalaşma açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Çalışmanın 17.Hipotezini test etmek için bağımsızlık testi (ki-kare analizi) yapılmış olup sonuçlar tablo 117'da gösterilmiştir.

Tablo 117: Sendikalaşma İle Çalışma Grubu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

		Çalışma Grubu (Deney-Kontrol)		X^2	p
Sendikalı Olma Durumu		Deney	Kontrol		
Sendikaya Üye	f	20	4	5,555	0,013*
	%	10,8	3,3		
Sendikaya Üye Değil	f	166	117		
	%	89,2	96,7		
Toplam	f	186	120		
	%	100,00	100,00		

*P<0.05
X^2=Ki-kare analizi yapılmıştır.

Tablo 117'den çalışma grubu ile sendikaya üyelik arasında anlamlı bir ilişki vardır. Deney grubunda sendikalaşma oranı daha yüksektir.

H_{18}: "3+1" programı sendikalaşmayı arttırıcı yönde etki etmektedir.

Çalışmanın 18. Hipotezi olan, 3+1 programı alma durumu, sendika üyeliği üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın hipotezinin sınanması binary lojistik regresyon yapılmıştır.

Hipoteze ait lojistik regresyon analizine başlamadan önce lojistik regresyona ait sayıltı ve sınırlılıklar incelenmiş ve lojistik regresyon yapmaya engel bir durum olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 118: 18.Hipoteze Ait Referans Noktasının Belirlenmesi

Sendika Kayıtlı Olma	
Original Value	Internal Value
Evet	0
Hayır	1

Tablo 118 incelendiğinde sendikaya kaydı olanların referans kategori olarak belirlenmiştir.

Tablo 119: 18.Hipoteze Ait Sıfırıncı Adıma İlişkin Ki-Kare Değeri Tablosu

	Değişkenler	**Score**	**sd**	**p**
Step 0	Grup(1)	5,614	1	0,018*
	X^2	5,614	1	0,018*
*p<0.05				

Tablo 119'dan ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmektedir (X^2 =5,614, p<0.05, p=0.000). Ki-kare değerinin anlamlı olması sonucundan analize devam edilmesinde sakınca olmadığına karar verilmiştir.

Tablo 120: 18.Hipoteze Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi

Adımlar	**X^2**	**sd**	**p**
Adım	6,273	1	0,012*
Blok	6,273	1	0,012*
Model	6,273	1	0,012*
*p<0.05			

Tablo 120'den model ki-kare değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum bağımsız değişken ile bağımlı değişken kombinasyonu arasında ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 121:18.Hipoteze Ait Uyum İstatistiği Değerleri

-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
161,815	0,020	0,048

Tablo 121 incelendiğinde modeldeki bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni tahmin etmedeki açıklayıcısı; bir başka ifadeyle model sonucunda kullanılan bağımsız değişkenlerin sendikaya kayıt yaptırmanın yüzde 4,8'ini açıkladığı belirlenmiştir.[xxviii]

Tablo 122:"3+1" Programının Sendikalaşma Üzerindeki Etkisine Ait Katsayı Tahminleri

Değişkenler	**B**	**Standart Hata**	**Wald**	**Sd**	**p**	**Exp(B)**
Grup(3+1 programı alan)	1,257	0,561	5,022	1	0,025*	3,515
Sabit	2,110	0,237	79,432	1	0,000*	8,250
*p<0.05						

Tablo 122 incelendiğinde, "3+1" programının sendikalaşma üzerinde etkili olduğu belirlenmiş ($p<0.05$). "3+1" programının ($\beta=1,257$) sendikaya kayıt olma üzerinde pozitif bir etkisi olacağı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, "3+1" programına katılanların katılmayanlara göre sendikalaşma düzeylerinin 3,515 kat daha fazla olacağı anlamı taşımaktadır.

3.5.5.6. Sosyal Güvenlik Kurumuna Kayıtlılık Durumuna İlişkin Bulgular

"3+1" programının sosyal güvenlik kurumuna kayıtlılık durumuna olan etkisini incelemeden önce katılımcıların kayıt dışı çalışma oranları verilmiştir. Daha sonra çalışma grubu ile sosyal güvenlik kurumuna kayıtlılık arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş olup "3+1"in sosyal güvenlik kurumuna kayıtlılığa olan etkisi gösterilmiştir.

Tablo 123: Katılımcıların Kayıt Dışılık Oranları

Çalışma Grubu	**Kayıt Dışı Çalışma Oranı (%)**
Deney Grubu	1,1
Kontrol Grubu	13,3
Toplam	5,9

Tablo 123'den görüldüğü üzere katılımcılar arasında kayıt dışı çalışma oranı yüzde 5,9'dur. Bu oran deney grubunda çok daha düşüktür.

H_{19}: Çalışma grubu (deney ve kontrol grubu) ile sosyal güvenlik kurumuna kayıtlılık arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Çalışmanın 19.hipotezi için bağımsızlık testi (ki-kare analizi) yapılmış olup sonuçlar tablo 124'de sunulmuştur.

[xxviii] Genel sosyal bilimlerdeki araştırmalarda R^2 değeri küçük çıkmaktadır. Benzer modelleri karşılaştırmak amacıyla kullanımı tercih edilmektedir.

Tablo 124: Çalışma Grubu ile Sosyal Güvenlik Kurumu'na Kayıtlılık Durumu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

		Çalışma Grubu		X^2	p
SGK Kayıtlılık		Deney	Kontrol		
SGK'ye Kayıtlı	F	184	104	19,797	0,000*
	%	98,9	86,7		
SGK'ye Kayıtılı Değil	F	2	16		
	%	1,1	13,3		
Toplam	f	186	120		
	%	100,00	100,00		

*P<0.05
X^2=Ki-kare analizi yapılmıştır.

Tablo 124'den görüldüğü üzere çalışma grubu ile SGK'ye kayıtlılık arasında yüzde 99 güven düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Deney grubunda SGK'ye kayıtlılık daha yüksektir.

H_{20}: "3+1"in sosyal güvenlik kurumuna kayıtlılığı arttırıcı bir etkisi vardır.

Çalışmanın 20.hipotezi olan, 3+1 programı alma durumunun sosyal güvenlik kurumuna kayıtlılık üzerindeki incelenirken modele cinsiyet ve mezun olunan bölüm de dahil edilmiştir. İlgili hipotezinin sınanması binary lojistik regresyon yapılmıştır. Hipoteze ait lojistik regresyon analizine başlamadan önce lojistik regresyona ait sayıltı ve sınırlılıklar incelenmiş ve lojistik regresyon yapmaya engel bir durum olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 125: 20.Hipoteze Ait Referans Noktasının Belirlenmesi

SGK'ya Kayıtlı Olma	
Original Value	Internal Value
Evet	0
Hayır	1

Tablo 125 incelendiğinde SGK'ya kaydı olanların referans kategori olarak belirlenmiştir.

Tablo 126: 20.Hipoteze Ait Sıfırıncı Adıma İlişkin Ki-Kare Değeri Tablosu

	Değişkenler	**Score**	**sd**	**P**
Step 0	Grup(1)	19,676	1	0,000*
	D2(1)	6,652	1	0,010*
	D5.1(1)	2,027	1	0,154
	X^2	24,377	3	0,000*
*p<0.05				

Tablo 126'dan ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmektedir (X^2 =24,377, p<0.05, p=0.000). Ki-kare değerinin anlamlı olması sonucu analize devam edilmesinde sakınca

olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, değişkenlerden anlamlı olmayanlar teknik sosyal bölüm (D5.1) değerlerinin 0.05'in altında olmasından dolayı anlamlı olmadığı için çıkarılmış ve modele onlar olmadan devam edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 127: 20.Hipoteze Ait Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi

Adımlar	**X^2**	**sd**	**p**
Adım	26,49	3	0,000*
Blok	26,49	3	0,000*
Model	26,49	3	0,000*
*p<0.05			

Tablo 127'den model ki-kare değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum bağımsız değişken ile bağımlı değişken kombinasyonu arasında ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 128: 20.Hipoteze Ait Amaçlanan Modele Ait Uyum İstatistiği Değerleri

-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
110,304	0,083	0,230

Tablo 128 incelendiğinde modeldeki bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni tahmin etmedeki açıklayıcısı; bir başka ifadeyle model sonucunda kullanılan bağımsız değişkenlerin SGK'ya kayıt yaptırmanın yüzde 23'ünü açıkladığı belirlenmiştir. (Nagelkerke R Square= 0,230). [xxix]

Tablo 129: "3+1" Programının Sosyal Güvenlik Kurumu'na Kayıtlılık Üzerindeki Etkisine Ait Katsayı Tahminleri

Değişkenler	**β**	**Standart Hata**	**Wald**	**sd**	**P**	**Exp(B)**
Grup(3+1 programı alan)	2,552	0,763	11,184	1,000	0,001*	12,839
D2(Erkek)	-1,580	0,771	4,200	1,000	0,040*	0,206
Sabit	-4,079	0,721	31,999	1,000	0,000*	0,017
*p<0.05						

Tablo 129 incelendiğinde 20.hipotezin doğrulandığı görülmektedir.

Çalışma Grubu: 3+1 programının Sosyal Güvenlik Kurumu'na kayıtlılık üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (p<0.05). Çalışma grubu 3+1 olanların (β= 2,552) SGK'ya kayıtlılık üzerinde pozitif bir etkisi olacağı; bir başka ifadeyle bu sonuç, 3+1 programını alanların

[xxix] Genel sosyal bilimlerdeki araştırmalarda R^2 değeri küçük çıkmaktadır. Benzer modelleri karşılaştırmak amacıyla kullanımı tercih edilmektedir.

almayanlara SGK'ya kayıt olma düzeylerinin 12,839 kat daha fazla olacağı anlamına gelmektedir.

Cinsiyet: Aynı şekilde cinsiyetin şu andaki SGK kayıt olması üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Beta katsayısının başında eksi olmasının referans grubunu değiştirerek yorum yapmanın daha uygun olacağına işarettir. Bu nedenle kadınların erkeklere göre SGK kayıt olma durumlarının (1/0,294) 4,85 kat daha fazladır.

3.5.6. "3+1" Programının Beceri Kazandırmaya ve İstihdama Olan Etkisine İlişkin Bulgular

"3+1"in bilgi ve beceri kazandırmaya etkisi olup olmadığına ilişkin katılımcılara 5'li likert tipi ölçekten oluşan anket yöneltilmiştir. Öncelikle deney ve kontrol grubu arasında stajın bilgi ve beceri kazandırmaya etkisine yönelik algı farkı olup olmadığı ölçülmüş olup sonrasında deney grubunda "3+1"in sağladığı bilgi ve becerinin istihdama ne kadar yansıdığı irdelenmiştir.

H_{21}: "3+1"e katılanlar ile katılmayanlar arasında stajın bilgi ve beceri kazandırmaya etkisi farklılık göstermektedir.

Araştırmanın bu kısmında, 3+1'e katılan ve katılmayanlar arasında stajın bilgi ve beceri kazandırmaya düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış olup test sonucu tablo 130'da verilmiştir.

Tablo 130:3+1'e Katılan ve Katılmayanların Staj Bilgi ve Becerileri Arasındaki Farka Ait Sonuçlar

Çalışma Grubu	**n**	**x̄**	**ss**	**t**	**Sd**	**p**
3+1 programı olan	238	44,57	5,10	26,504	449	0,001*
3+1 programı olmayan	213	30,24	6,35			
*p<0.05; t=Bağımsız örneklem t-testi						

Tablo 130'dan "3+1"e katılan ve katılmayanların stajın bilgi ve beceri kazandırma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (t= 26,064, sd=449; p=0.001<0.05). "3+1"e katılanların staj bilgi ve beceri düzeyleri **(x̄=44,57)** 3+1'e katılmayanlara göre **(x̄=30,24)** daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle, deney grubunda yer alan katılımcılar stajın bilgi ve beceri kazandırma düzeylerini arttırmada daha etkili olduğu düşüncesine sahiptir. Konuyla ilgili daha önce yapılan Raymond vd. (1993), Molseed vd (2003), Kahlil (2003), Segal (1996) ve Uysal (2016) çalışmalarında,

stajın bilgi ve beceri kazandırmada etkili olduğunu ve böylece mezunların piyasada talep edilen becerilere sahip olarak mezun oldukları sonucuna ulaşılmışlardır. Doğrudan "3+1" programının mesleki bilgiyi arttırıp arttırmadığını inceleyen Aksit vd. (2017) Pamukkale Üniversitesi Honaz Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin "3+1" kapsamında yaptıkları stajın mesleki bilgiyi arttırdığını ortaya koymuşlardır. Bu noktada "3+1" kapsamında yapılan stajın kazandırdığı bilgi ve becerinin istihdam edilebilirlik üzerindeki etkisini ölçmek gerekmektedir.

H_{22}: Stajın kazandırdığı bilgi ve beceri istihdam edilebilirlik düzeyi üzerinde etkilidir.

Çalışmanın 22.hipotezi olan "3+1" kapsamında yapılan stajın sağladığı bilgi ve becerinin istihdam düzeyine etkisi için regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucu tablo 131'de gösterilmiştir

Tablo 131: 3+1 Programı Kapsamındaki Katılımcıların Bilgi ve Beceri Düzeylerinin İstihdam Edilebilirlik Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Modeli

Değişkenler	**β**	**Std. Hata**	**t**	**p**	**F**	**F anlamlılık**
Sabit	3,001	1,504	1,995	0,047*	189,878	0,000*
Bilgi ve beceri	0,462	0,034	13,780	0,000*		
*p<0.05, R^2=0,444, Durbin Watson= 2,014 Bağımsız Değişken: Bilgi ve beceri düzeyleri Bağımlı Değişken: İstihdam						

Regresyon analizi varsayımları incelendiğinde Durbin Watson değerinin 1-3 arasında olması oto korelasyonun olmadığına işaret iken, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlendiğinden (F=189,878; p=0,159) regresyon analizi varsayımlarını karşılamaktadır Bilgi ve beceri düzeylerinin istihdam üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu (t=13,780; p=0,100<0.05) belirlenmiştir. Bu sonuç bilgi ve beceride bir birimlik artış olduğunda istihdam düzeyinde de 0,462 puanlık bir artış olacağı anlamına gelmektedir. Bu bağlamda "3+1" kapsamında yapılan stajın bilgi ve becerileri arttırdığı, artan bilgi ve becerinin de istihdam edilebilirliği arttırdığı söylenebilir. Çolaksel (2019) de çalışmasında doğrudan "3+1" eğitim modelini ele almıştır. Çalışmasının sonucunda ise, "3+1" eğitim modelinin sosyal ilişkileri ve pratik beceriyi geliştirdiği ve "3+1" kapsamında yapılan stajın bu sayede yeni iş bulma kolaylığı sağladığını tespit etmiştir. Wang ve Lee (2019) ile Galvan (2014) stajın planlama yeteneği, problem çözme, iletişim becerileri gibi mesleki becerileri geliştirerek istihdam

edilebilirliğini arttırdığını tespit etmişlerdir. Scott (2017) ise benzer şekilde stajın öğrencilerin istihdam edilebilirliğini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

SONUÇ

Tam zamanlı eğitimin tamamlanıp işgücü piyasasına girişle başlayan okuldan işe geçiş süreci, tipik istihdam koşullarının sağlayan bir işte istihdam edilmeyle son bulmaktadır. Okuldan işe geçiş kavramı genel olarak, neoliberal politikaların uygulanmaya başlandığı 1970'li yıllardan itibaren gündeme gelmeye başlamıştır. Bu sebeple, günümüzde okuldan işe geçiş, en gelişmiş ülkelerin bile çözmesi gereken önemli sorunlardan biri olarak kabul edilmektedir.

Uygulanan politikalara bağlı olarak, okuldan işe geçiş her ülkede farklılık göstermektedir. Her ne kadar okuldan işe geçiş ülkeden ülkeye farklılık göstermese de, istihdamsız büyüme, ekonomik krizler, eğitim sisteminin ve aktif işgücü piyasası politikalarının yetersizliği genel olarak tüm dünyada okuldan işe geçiş sürecini zorlaştırmaktadır. Ancak, mesleki eğitimin ağırlıklı olduğu Almanya gibi ülkelerde okuldan işe geçiş daha kolay olabilmektedir.

Okuldan işe geçişi sağlamada kısa vadede en etkili aktif işgücü piyasası politikalarından biri olarak kabul edilen stajda, öğrenciler var olan teorik bilgilerinin uygulamasını bir işletmede çalışarak öğrenmektedirler. Böylece öğrenciler mezun olduğundan hem mesleğiyle ilgili bilgi ve beceriye hem de deneyime sahip olmaktadırlar. Bu bağlamda staj, okuldan yeni mezun olan gençlerin istihdam edilebilirliğini arttırarak okuldan işe geçiş süreçlerini kısaltmaktadır.

Genç nüfusu Avrupa'ya göre oldukça yüksek olan Türkiye'de okuldan işe geçiş, zor ve uzun bir süreçtir. Okuldan mezun olan gençlerin sahip olduğu nitelikler ile işgücü piyasasında talep edilen nitelikler arasında farklılık bulunan Türkiye'de genç işsizliği yapısal hale gelmiştir. Bu nedenle Türkiye'de bazı üniversiteler, Yükseköğretim Kanunu'nda yer alan zorunlu stajlar haricinde müfredatlarında, çeşitli isimler altında öğrencilere staj imkanı sunulmaktadır. Bu uygulamalardan biri olan "3+1" programı da son yıllarda ön lisans düzeyinde en çok tercih edilen eğitim modeli olmaktadır. "3+1" programıyla, MYO'lardaki zorunlu 30 işgünü staja ek olarak öğrencilere bir dönem boyunca "mesleki uygulama" adı altında staj yaptırılmaktadır.

Bu çalışma kapsamında, "3+1" kapsamında yapılan stajın öncelikle okuldan işe geçiş üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan analiziler sonucunda, "3+1" programına

katılanların katılmayanlara göre daha kısa sürede iş buldukları saptanmıştır. Ayrıca, "3+1" kapsamında yapılan stajın sadece ilk işi bulmayı kolaylaştırmadığı aynı zamanda ilk işteki ücretini yükselttiği de tespit edilmiştir. Bu bağlamda, "3+1" kapsamında yapılan staj yaparak okuldan mezun olanların hem daha kısa sürede ilk işlerine başladıkları hem de ilk işlerinde aldıkları ücretin daha yüksek olduğu sonucu çıkartılabilir. Bununla birlikte, "3+1" kapsamında yapılan stajın, Türkiye'de ilk işi bulmada yaygın olarak kullanılan akraba, eş-dost aracılığıyla işe girmeyi azalttığı tespit edilmiştir. Bu nedenle "3+1" programı, "staj aracılığı" ile ilk işte istihdam edilmeyi arttırarak Türkiye'de yaygın olan nepotizmi azaltmaktadır.

Gençlerin işgücü piyasasına nasıl giriş yaptığı daha sonraki hayatlarında belirleyici rol oynamaktadır. Dolayısıyla, okuldan işe geçişin nasıl tamamlandığı bireylerin gelecekteki işgücü piyasasındaki konumlarını belirlemede önem arz etmektedir. Bu nedenle, bu çalışma kapsamında "3+1" in mevcut işgücü piyasası çıktıları (istihdam, işsizlik, ücret vb.) üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda "3+1" programının mevcut istihdam düzeyini arttırdığı ortaya konulmuştur. Ayrıca, "3+1" programının iş-meslek uyumu sağlamada etkili olduğu da tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle, "3+1" programına katılarak mezun olan bireyler gelecekte daha düşük eksik istihdam sorunuyla karşılaşmaktadırlar. "3+1" programının eksik istihdam riskini azaltmasına ek olarak, bireylere iş güvencesi sağlayan güvenceli istihdamda çalışma olasılığını arttırdığı sonucuna da ulaşılmıştır.

"3+1" programının, bireylerin istihdamını arttırırken aynı zamanda işsizliği azaltıcı yönde etki ettiği saptanmıştır. Bununla birlikte, "3+1" programının uzun süreli işsizliğe maruz kalma riskini de düşürdüğü tespit edilmiştir. Dolayısıyla, "3+1" kapsamında yapılan stajın, işsizliği azaltmakla birlikte, bireylerde beceri aşınmasına sebep olan uzun süreli işsizlik üzerinde de azaltıcı yönde etkisi olduğu görülmüştür.

"3+1" programının mevcut ücret üzerindeki etkisi incelendiğinde, "3+1"in ilk işteki ücret olduğu gibi mevcut ücret üzerinde de olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Yapılan analizlerde "3+1" programının asgari ücretin üzerinde ücret almayı arttırdığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, "3+1" programı kapsamında yapılan staj, bireyin daha sonraki istihdamlarında da yüksek ücretli bir işte çalışmalarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca çalışmada, "3+1" programının bireylere daha iyi çalışma koşulları sağlayan

sendikalaşmayı arttırdığı; kötü çalışma koşulları, güvencesiz, asgari ücretin altında çalışmayı barından enformel istihdamı azalttığı ortaya konulmuştur.

Bu çalışmada "3+1" kapsamında yapılan stajın 30 işgünüyle sınırlı olan staja göre mesleki bilgi ve beceriyi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, "3+1" kapsamında yapılan stajın mesleki bilgi ve beceriyi arttırarak bireylerin istihdam edilebilirliği arttırdığı tespit edilmiştir.

Ayrıca "3+1" programının uygulanmadığı Kocaeli Üniversitesi MYO mezunlarının "3+1" programının uygulandığı Sakarya Üniversitesi MYO mezunlarına göre işgücü piyasasında dezavantajlı konumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sadece 30 işgünü olan staj, Kocaeli Üniversitesi öğrencilerine işgücü piyasasının gerektirdiği nitelikleri kazandırmamaktadır. Bu nedenle, 30 işgünü olan stajın ne okuldan işe geçişte ne de işgücü piyasası çıktıları üzerinde herhangi bir olumlu etkisi bulunmadığı söylenebilir. Dolayısıyla, piyasaya ihtiyacı olan nitelikli ara eleman yetiştirme amacı olan MYO'larda 30 işgünü olan staj, yeterli olmamaktadır. Bu nedenle, "3+1" programı gibi öğrencilere mesleki bilgi, beceri ve deneyim sağlayan uygulamaların yaygınlaştırılması gerekmektedir. Ayrıca yaklaşık 4 ay yapılan bu stajlara ek olarak İtalya'da olduğu gibi üniversiteden mezun olduktan sonra 6 ayı geçmeyecek şekilde ek staj hakkı da tanınabilir. Böylece, genç birey 1 yıla yakın deneyime sahip olacak şekilde işgücü piyasasına girmiş olacaktır.

Son dönemde Türkiye'de stajın önemi anlaşılmaya başlanmıştır. İŞKUR, tüm ön lisans bölümlerinde ve teknik eğitim veren lisans bölümlerinde okuyan öğrencileri işletmesinde çalıştıran işverenlere ücret desteği sağlamaktadır. Bununla birlikte, Covid-19 pandemi döneminde staj yeri bulamayan öğrencilere yönelik olarak başlatılan staj seferberliğinin uzun dönemde tüm sosyal ve teknik bölümleri içerek şekilde her öğrenciye staj imkanı sağlamayı amaçlayan hedefleri bulunmaktadır.

Özellikle kurulduğu bölgenin işgücü ihtiyacını kazandırma işlevi olan MYO'larda bölgenin ihtiyacı olan bölümlerin ve programların açılması önem arz etmektedir. Açılan bölüm ve programlarda yapılacak olan uygulamalı eğitimlerin de Alman çıraklık sistemine benzer şekilde üniversite-sanayi işbirliği içerisinde gerçekleştirilmesi, mezunların okuldan işe geçişini kolaylaştıracaktır. Sanayileşmenin yüksek olduğu

bölgelerde ise bu tarz eğitimlerin yaygınlaştırılmasının ülke ekonomisine katkı sağlaması beklenmektedir.

Ancak belediye gibi kamu kurumlarında yapılan stajın mesleki bilgi ve beceriyi kazandırmada etkisiz olduğu görülmüştür. Nitekim çalışmada "3+1" programı kapsamında yaptıkları stajı değerlendirmeleri istendiğinde; kamu kurumlarında staj yapan mezunlar, stajdan istedikleri faydayı elde edemediklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, çok fazla stajyer çalıştıran işletmelerde staj yapan mezunların da stajdan istenilen ölçüde yararlanamadığı gözlenmiştir. Bu gibi sebeplerle, öğrencilerin staj yapacağı işletmelerin MYO'lar tarafından belirlenmesinin "3+1" programının etkinliğinin arttıracağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin staj yapacağı işletmelerle protokol imzalanmasının sürece olumlu etkisi olabilecektir. İmzalanacak olan protokolde öğrencilere kazandırılması istenen mesleki bilgi ve becerilerin neler olduğu ile söz konusu bilgi ve becerilerin kazandırılması için işletmede öğrencilere verilecek eğitimler ve bu kapsamda yaptırılacak işler de yazılmalıdır. Ayrıca, işletmeye alınacak olan stajyer öğrenci sayısı da bu protokol kapsamında sınırlandırılmalıdır. Böylece, "3+1" kapsamında yapılan stajın etki düzeyinin artması beklenmektedir.

Türkiye'de "değerlendirme kültürü" henüz tam olgunlaşmamıştır. Uygulanan aktif istihdam politikalarının değerlendirmesi genel olarak performans değerlendirmesi ile yapılmaktadır. Ancak, performans değerlendirmesinde politika uygulanmasaydı sonuç değişecek miydi gibi sorulara cevap verilememektedir. Bu nedenle etki değerlendirmesi çalışmalarının arttırılması hem daha iyi politikaların oluşturulmasına katkıda bulunacak hem de kaynakların daha etkin şekilde kullanılmasını sağlayacaktır.

"3+1" programının etkinliğinin ölçüldüğü bu çalışmanın, literatürdeki boşluğu doldurmada önemli bir adım olacağı ümit edilmektedir. Türkiye'de "3+1"i uygulayan tüm üniversiteleri kapsayacak şekilde araştırma ve çalışmaların genişletilmesinin de literatüre önemli katkılar yapacağı düşünülmektedir. Böylece, "3+1" programı kapsamında staj yaparak mezun olan tüm öğrencilerin hem okuldan işe geçiş süreçlerini hem de mevcut işgücü piyasası konumlarını inceleme imkanına sahip olunacaktır.

Ayrıca, "3+1" programına benzer şekilde lisans ve ön lisans düzeyinde çeşitli staj programları uygulanmaktadır. Lisans düzeyinde TOBB modeli, 7+1 modeli, UMDE modeli; önlisans düzeyinde trimaster, Hacettepe modeli gibi uygulamalarının da etki

değerlendirmesi yapılması gerekmektedir. Böylece, programlarının etkilerinin farkları incelenerek programların üstün ve zayıf yönleri tespit edilebilir. Böylece, uygulamalı eğitim programlarının okuldan işe geçiş ve daha sonraki işgücü piyasası çıktıları üzerindeki etkilerini arttıracak şekilde planlanmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, Türkiye'deki yapısal genç işsizliği azaltmada etkili olabilecek staj programlarının daha iyi planlanması ve hayata geçirilmesi açısından etki değerlendirmelerinin yapıldığı çalışmaların artması önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Kitaplar

Akyiğit, E. (1995). *İş Hukuku Açısından Ödünç İş İlişkisi*. Ankara: Kamu İşletmeleri İşverenleri Sendikası (KAMU-İŞ).

Albayrak, A. S. (2006). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Alkan, C., Doğan, S., Sezgin, S.İ. (1998). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.

Alpar, R. (2013). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Ansan, H., Küçükçifçi, S., Onaran, Ö., Zeki Orbay, B. (2000). *Türkiye Emek Piyasasının Yapısı ve İşsizlik.* İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Asian Development Bank. (2006). *Impact Evaluation Methodological and Operational Issues.* Philippines: Asian Development Bank.

Baker, J.L. (2000). *Evaluating the Impact of Development Projects on Poverty : A Handbook For Practitioners.* Washington D.C. : World Bank.

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi.* İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Bayram, N. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi.* Bursa: Ezgi Kitabevi.

Biçerli, K. (2014). *Çalışma Ekonomisi.* İstanbul: Beta Yayınları.

Blustein, D. L., Juntunen C. L., Worthington R. L. (2000). *The School To Work Transition: Adjustment Challenges Of The Forgetten Half.* In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Handbook Of Counseling Psychology (3rd ed) New York: Wiley.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

CASGEM (2019). *Uyumsuz Eşleşme Olgusu: Türkiye İşgücü Piyasası Örneği*. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi Yayını.

Çelik, N, Canikoğlu, N., Canbolat, T. (2014). *İş Hukuku Dersleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Demir, F. (2014). *İş Hukuku ve Uygulaması*. İzmir: Albi Yayınları.

Doğan, H., Ulusoy, A., Hacıoğlu, F. (1997). *Okul Sanayi İlişkileri: Okuldan İş Hayatına Geçiş*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Dünya Bankası. (2009). *Institutionalizing Impact Evaluation Within the Framework of a Monitoring and Evaluation System*. Washington DC : World Bank.

Emirgil, B. F. (2019). *Okuldan İşe Geçiş: Türkiye'de Eğitimden Ayrılan Gençlerin İşgücü Piyasası İle Bütünleşme Süreci*. Ankara: Türk Metal Sendikası Araştırma ve Eğitim Merkezi Yayınları-38.

Eren, E. (1989). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, Yayın No: 209.

EU (2008). *Transition From Education To Work In EU Neighbouring Countries*. Torino: European Training Foundation.

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.

GAO (1991). *Transition From School To Work: Linking Education and Worksite Training: HRD-91-105*. Washington: U.S. Government Accountability Office.

Gertler, P.J., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, R.B., Vermeersch, C.M.J. (2011). *Impact Evaluation in Practice*. Washington DC: The World Bank.

Gamgam, H., Altunkaynak, B. (2008). *Parametrik Olmayan Yöntemler: SPSS Uygulamalı.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Güriş, S., Çağlayan, E. (2010). *Ekonometri: Temel Kavramlar*. İstanbul: Der Yayınları.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kandemir, M. (2011). *İş Hukuku ve Sosyal Güvenlik Hukuku Açısından Tele Çalışma*. İstanbul: Legal Yayınevi.

Karauçak Oğuz, Ş. (1992). *Avrupa Topluluğu'nda ve Türkiye'de Mesleki Eğitim*. İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları, Yayın No: 119.

Kohlraush, B. (2012). *Youth Employment In Germany*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Koray, M. (2005). *Sosyal Politika*. İstanbul: İmge Kitabevi.

Kutanis, R. (2003). *Örgütlerde Davranış Bilimi*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Lanning, T. (2012). *From Learning To Earning Understanding The School To Work Transiton In London.* London:Institute For Public Policy Research.

Marka Doğu Marmara Kalkınma Ajansı (2010*). TR 42 Doğu Marmara Bölge Planı 2010-2013.* Kocaeli: Marka Doğu Marmara Kalkınma Ajansı.

Marka Doğu Marmara Kalkınma Ajansı (2017). *Doğu Marmara Bölgesi Kalkınma Göstergeleri IV*. Kocaeli: Marka Doğu Marmara Kalkınma Ajansı.

McClave, J.T., Benson, P.G., Sincich, T. (1998). *Statistics For Business And Economics.* New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Mehmet, Ö., Kılıç, C. (2009). *Çalışma Ekonomisi Teorisi.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Mills, M., Prag, P. (2014). *Gender Inequalities In The School-To-Work Transition In Eurpe.* Europen Union.

Muller, W., Gangl, M. (2003). *Transition From Education To Work In Europe The Integration Of Youth Into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press.

Murat, S. ve Şahin L. (2011c). *AB'ye Uyum Sürecinde Genç İşsizliği*. İstanbul: İDT Yayınları, Yayın No: 2011-35.

Narmanlıoğlu, Ü. (2014). *İş Hukuku Ferdi İş İlişkileri I*. İstanbul: Beta Yayınları.

Noe, R. A. (2002). *Employee Training & Development.* New York: Mc Graw – Hill.

ÖSYM (2017). *2017 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu.* Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.

Özdemir, N. (2002). *İnsan Kaynakları Gelişiminde Kullanılan Eğitim Yöntemler 1 (İşbaşı Eğitim Yöntemleri)*. İzmir:Okyanus Danışmanlık.

Özşuca, Ş. T. (2003). *Esneklik ve Güvenlik İkileminde Türkiye Emek Piyasası*. Ankara: İmaj Yayıncılık.

Polat B., Aktakke, N. (2017). *Kalkınma Programlarının Değerlendirilmesinde Etki Analizi Yöntemleri ve Türkiye'de Uygulamalar*. İstanbul: Optimist Yayın Grubu.

Ruiz, Je. H., Koch, C. (2009). *Handbook For Cooperative Education, Internships, and Registered Apprenticeship.* USA: Illinois State University.

Ryan, P. (1999). *The School-To-Work Transition: Issues For Further ,Investigation, Prepared For Education And Training Division.* Paris: DEELSA, OECD.

Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL İle Pratik Veri Analizi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Selamoğlu, A., Lordoğlu, K. (2006). *Katılım Sürecinde Avrupa Birliği ve Türkiye'de İşgücü ve İstihdamın Görünümü.* Ankara: Belediye-İş Yayınları.

Sides C., Mrvıca, A. (2007). *Internships Theory and Practice.* New York: Baywood Publishing Company.

Süzek, S. (2010). *İş Hukuku.* İstanbul: Beta Yayınları.

Schoon, I., Silbereisen, R. K. (2009). *Transition From School To Work Globalization, Individualization and Patterns of Diversity*. New York: Cambridge University Press.

Tabachnick, B. G., Fidel, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics.* USA: Pearson Education Limited.

Tatlıdil, H. (1996). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz.* Ankara: Cem Web Ofset Ltd. Şti.

Tınaz, P. (2005). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar*. İstanbul: Beta Yayınları.

Trier, W. V. (2008). *Conceptual And Analytical Framework To Describe And Assess Employment-To-Work Transition Systems, Transition From Education To Work In EU Neighbouring Countries.* Italy: European Training Foundation.

Trier, W. V., Fetsi A., Huitfeldi, H. (2008). *An Assessment Of The Use And Relevance Of The Education-To-Work Conceptual Framework For EU Neighbouring Countries, Transition From Education To Work In EU Neighbouring Countries*. Italy: European Training Foundation.

Turan, K. (1991). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişmesi ve Mehmet Rüştü Üzel*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

TÜBA (2002). *Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları.* Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Türkan, E. (2005). *Türkiye'de İşgücünün Yapı ve Nitelikleri: Gelişme ve Değerlendirmeler.* Ankara: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Yayını.

Zemsky, R., Shapıro, D., Iannozzi, M., Cappelli P., Bailey T. (1998). *The Transition From Initial Education To Working Life In The United States of America*. Stonford: National Center For Postsecondary Improvent.

Süreli Yayınlar

Acar, E. Ö. (2016) Küresel Ekonomik Krizin Türkiye İşgücü Piyasasındaki Etkileri: Markov Geçiş Analizi. *Business and Economics Research Journal*. 7, 4. 51-66.

Ahsan S. M., Hassan A. (2013). Increaing Virtual Education Effectiveness By Quantifying Student Learning Trajectories And Virtual Internships. *Life Science Journal*. 10. 262-264.

Akil, C. (2012). Türkiye Barolar Birliği Disiplin Kurulu Kararları Işığında Avukatın Görevini Özenle Yerine Getirme Yükümlülüğü. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*. 2,1. 11-26.

Akpınar, B. (2003). Meslek Yüksek Okullarına Sınavsız Geçiş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 33. 8-23.

Apaydın, F. (2018). Türkiye'de İşsizliğin Karakteristiklerinin Karşılaştırmalı Analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 30. 159-200.

Arslan, K. (2002). Üniversiteli Gençlerde Mesleki Tercihler ve Girişimcilik Eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 2002/6. 1-11.

Ata, N. (2007). Türkiye'de İşgücü Piyasasının Yapısı ve Genç İşsizlik. *TİSK Akademi*. Özel Sayı. 109-118.

Bacon, N. (2011). Unpaid Internships: The History, Policy, and Future Implications of 'Fact Sheet #75'. *Ohio State Entrepreneurial Business Law Journal*. Vol.6:1.

Bashimov, G. (2014). Tekstil ve Hazır Giyim Sektörünün Karşılaştırmalı Avantajı: Türkiye ve Pakistan Örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3,1. 31-41.

Bayraktar, S., İncekara A. (2013). Türkiye'nin Genç İşsizlik Profili. *Çalışma İlişkileri Dergisi*. 4,1. 15-38.

Beebe, A., Blaylock, A., Sweetser K. D. (2009). Job Satisfact,on in Public Relations Internship. *Public Relations Review*. 35.156-158.

Bedir, E. (2002). Yirmi Birinci Yüzyılda İstihdamın Artan Önemi ve Eğitim-İstihdam İlişkisi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. Özel Sayısı. 53-64.

Beyhan Acar, A. (2013). İşgücü Piyasası Göstergeleri Bakımından Çok Boyutlu Ölçekleme Analizi İle Türkiye İle Diğer OECD Ülkelerinin Karşılaştırılması. *İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*. 24,75. 121-144.

Berberoğlu, G. N. (1989). Kadın Yöneticiler: İş Hayatındaki Yeri ve Sorunları. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 7, 1. 287-305.

Bınıcı, H., Arı N. (2004). Mesleki ve Teknik Eğitimde Arayışlar. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24,3. 383-396.

Biçerli, M.K. (2005). Aktif İstihdam Politikaları İşsizliği Azaltır mı? *Çimento İşveren Dergisi*. 19,6. 3-15.

Biçerli, M.K. (2011). Yükseköğretim Sistemimizi İşgücü Piyasasındaki Gelişmeler Paralelinde Yeniden Yapılandırmak Zorundayız. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1,3. 122-127.

Bratberg, E., Nilsen Q. A. (2000). Transitions From School To Work And The Early Labour Market Experience. *Oxford Bulletin of Economics And Statistics*. 62, Special Issue. 909-929.

Bread, F., Morton, L. (1999). Effects Of Internship Predictors On Successful Field Experience. *Journalism & Mass Communication Educator*. Winter 99. 42-53.

Brzinsky-Fay, C. (2007). Lost in Transition? Labour Market Entry Sequences Of School Leavers In Europe. *European Sociological Review*. 23, 4.

Bukaliya, R. (2012). The Potantial and Challeges Of Internship Programmes In An Odl Institution: A Case For The Zimbabwe Open University. *International Journal O New Trends In Education And Their Implications*. January, February, March 2012, 3,1.118-133.

Bynner, J. (2001). British Youth Transitions In Comparative Perspective. *Journal Of Youth.* 14,1. 5-23.

Callanan, G., Benzing, C. (2004). Assessing The Role Of Internships In The Career-Oriented Employment Of Graduating College Students. *Education+Training.* 46,2. 82-89.

Ceylan, A., Ulutürk, Y. H. (2006). Rol Belirsizliği, Rol Çatışması, İş Tatmini ve Performans Arasındaki İlişkiler. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 7,1. 48-58.

Choi, S. H., Nieminen, T. A., Maucort ,G., Gong, Y.X., Bartylla, C., Persson, M. (2013). Inernational Physics Research Internships In An Avustrailan Universy. *Australian Universities Review.* 55,1. 36-43.

Clark, S. C. (2003). Enhancing The Educational Value Of Business Internships. *Journal Of Management Education.* 7, 4.472-484.

Coco, M. (2000). Internships: A Try Before You Buy Arrangement. *S.A.M. Advanced Management Journal*. 65,2. 41-47.

Conny, A. (2001). The Transition From School To Work: An Irish And English Comparison. *Journal Of Youth Studies.* 4, 2.133-154.

Cook, S.J., Parkker, R.S., Pettijohn C.E. (2004). The Perceptions Of Interns: A Longitudinal Case Study. *Journal Of Education For Business.* 79,3. 179-185.

Cullen, F. (2010). Towards An Understanding Of Erasmus Culinary Internship. *Journal Of Culinary Science &Technology*. 8.127-135.

Çağıl, G., Toklu, M. C. (2018). Sakarya Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümünde Uygulamalı Mühendislik Deneyimi ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 22,2. 572-580.

Çakır, Ö. (2001). Yeni Çalışma Biçimleri ve İşe İlişkin Tutumlar. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi.* 3,1. https://www.isguc.org/?p=article&id=95&cilt=3&sayi=1&yil=2001 Erişim Tarihi: 30.06.2019.

Çalışkan, Ş. (2007). Eğitim-İşsizlik ve Yoksulluk İlişkisi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 7, 13. 284-308.

Çetinkaya, E. (2008). Türkiye'de Gençlerin Kayıt Dışı İstihdamdaki Durumu. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi.* 17. 115-125.

Çoşkun, M. (2013). Nitelikli İşgücü Sorununa İŞKUR'dan Çözüm. *Toprak İşveren Dergisi.* 99. 4-6.

Demir, M. (2001). Meslek Yüksek Okullarında Staj Çalışmalarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Anket Uygulaması. *Muhasebe ve Finansman Dergisi.* 11. 71-79.

Demir, M., Demir, Ş. Ş. (2014). Turizm İşletmelerinde Yöneticilerin Mesleki Staj ve Stajyerleri Değerlendirmesi. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 6. 18-33.

Divine R., Miller, R., Wilson, J. H., Linrud, J. (2008). Key Philosophical to Consider When Designing An Internship Program. *Journal Of Management and Marketing Research.* 2. 1-8.

Donovan, C. P., Garnett, J. L. (2006). Internships and the State Government Human Resources Crisis. *International Journal of Public Administration.* 29. 701- 727.

Dorsett, R., Lucchino, P. (2012). Visualing The School-To-Work Transition: An Analysis Using Optimal Matching. *Journal Of Social Policy.* 1-26.

Ekin, N. (1980). Gençlerin İşsizlik Sorunu. *Sosyoloji Konferansları.* 18. 39-50.

Erdayı, U. (2009). Dünyada Genç İşsizlik Sorununun Çözümüne Yönelik Politikalar. *Çalışma ve Toplum Dergisi*. 22. 133-162.

Erdil, E., Pamukçu, M.T., Akçomak, İ.S., Erden ,Y. (2013). Değişen Üniversite-Sanayi İşbirliğinde Üniversite Örgütlenmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi.* 68,2. 95-127.

Erdoğdu, S. (2010). Küresel Krizin İstihdama Etkileri ve Kriz Karşıtı İşgücü Piyasası Önlemleri. *Memleket Siyaset Yönetim Dergisi*. 5,12. 142-167.

Erikli, S., Bayat B. (2016). Kamu İstihdam Yaratma Programı Olarak "Tenesse Vadi Projesi" ve Toplum Yararına Çalışma Programlarının İncelenmesi. *İş ve Hayat Dergisi.* 3. 77-88.

Erol, S.I. (2013). Gençlere Yönelik Aktif İstihdam Politikaları: Japonya, Kore, Çin ve Türkiye Örnekleri. *TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi*. 24,6. 15-43.

Gangl, M. (2001). European Patterns of Labour Market Entrey. A Dichotomy of Occupationalized vs. Non-ocuupationalized Systems?. *European Societies.* 3,4. 471-494.

Gault, J., Redington, J., Schlager, T. (2000). Undergraduate Business Internships and Career Success: Are They Related. *Journal of Marketing Education.* 22,1. 45-53.

Genda, Y., Korosawa, M. (2001). Transition From School To Work" Journal of the Japanese and International Economies. *Elsevier*. 15,4. 465-488.

Gerber, T. P. (2003). Loosening Link? School-To-Work Transition And Institutional Change In Russia Since 1970. *Social Forces*. September, 82,1. 241-276.

Göztepe, Ö. (2007). Küreselleşme Sürecinde Türkiye İşgücü Piyasası. *Çalışma ve Toplum*. 14. 81-118.

Gündoğan, N. (1999). Genç İşsizliği ve Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Uygulanan Genç İstihdam Politikası. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 54,1. 63-79.

Gündoğan, N. (2005). Okuldan Çalışma Hayatına Geçiş : Örnek Uygulamalar. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*. 55. 105-124.

Güney, A. (2009). İşsizlik, Nedenleri, Sonuçları ve Mücadele Yöntemleri. *Kamu-İş Dergisi*. 10,4. 135-159.

Gürsel, S., Uysal, G. (2012). Türkiye'de İşgücü Piyasası Dinamikleri ve Yapısal Sorunlar. *TİSK Akademi*. 2012/II. 7-34.

Hekimler, A. (2008). Güncel Gelişmeler Işığında Türkiye'de İşgücü Piyasası Politikaları ve İşsizlik Halinde Sağlanan Yardımlar. *Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Metinleri*. 01/2008. 1-23.

Henry, L.G., Razzouk, N. Y., Hoverland, H. (1988). Accounting Internships: A Pratical Framework. *Journal Of Education For Business*. 64,1. 28-31.

Hurst, J. L., Good, L. K. (2010). A 20-year Evulution of Internships: Implications For Retail Interns, Employers and Educators. The International Review of Retail, *Distribution and Consumer Research*. 20,1. 175-186.

Jacobone, V., Moro, G. (2015). Evaluating The Impact Of The Erasmus Prpgramme: Skills And European Identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40,2. 309-328.

Isi, A., Özaydın, Ö., Cemrek, F. (2914). CHAID Analizi İle Bireylerin Yatırım Yapma Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Journal of Economics, Finance and Accounting*. 1,4. 273-284.

Işığıçok Ö., Emirgil, B. (2009). Aktif İşgücü Piyasası Politikaları ve Mesleki Yetiştirme İşgücü Yetiştirme Kurslarının Etkinliğinin Bursa İli Örneğinde İncelenmesi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*. 57. 213-233.

İçli, G. (2001). Eğitim, İstihdam ve Teknoloji. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9. 65-71.

İşcan, Ö. F., Timiroğlu, M. K. (2007). Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerine Etkisi ve Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 21,1. 119-135.

İzgi, B.B. (2011). Genç İşsizliği ve Eğitim İle Olan İlişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11,41. 295-310.

Kan, A., Akbaş, A. (2005). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1,2. 227-237.

Kapar, R. (2005). Aktif İşgücü Piyasası Politikaları. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*. 55,1. 341-371.

Kapar, R. (2006). Gelişmiş Ülkelerde Enformel İstihdamın Boyutları. *Tes-İş Dergisi*. Haziran 2006. 46-52.

Kara, M., Duruel, M. (2005). Türkiye'de Ekonomik Büyümenin İstihdam Yaratmama Sorunu. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Sosyal Siyaset Konferansları*. 50.Kitap (Prof.Dr.Nevzat YALÇINTAŞA'a Armağan – Özel Sayı). 367-396.

Karabıyık, İ. (2012). İşgücü Piyasasının Yapısal Özellikleri ve Türkiye'de Kadınların İşgücüne Katılma Sorunu. *International Journal of Human Sciences.* 9,2. 1282-1310.

Karadeniz, O. (2011). Türkiye'de Atipik Çalışan Kadınlar ve Yaygın Sosyal Güvencesizlik. *Çalışma ve Toplum Dergisi*. 29. 83-127.

Karagöz, Y., Kıngır, S., Yıldız, M. S. (2010). İş Tatminini Etkileyen Faktörlerin Kriz Ortamındaki Etkisinin Lojistik Regresyon Analizi İle Belirlenmesi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi.* 13, 341-362.

Kato, T. (2005). Establishing Cooperative Education as an Integral Part of the Undergraduate Curriculum at Ritsumeikan University. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education.* 6,1. 7-12.

Kavak, Y. (1997). Eğitim, İstihdam ve İşsizlik İlişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 13. 21-26.

Kaya, N., Yurtseven, Ç. (2012). Yeni Teknolojiler, Meslekler ve Mesleki Eğitim. *Dosya*. 6. 58-60.

Kayri, M., Boysan, M. (2007). Araştırmalarda Chaid Analizinin Kullanımı ve Baş Etme Stratejileri İle İlgili Bir Uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40,2. 133-149.

Kenar, N. (2011). Genç İstihdamı. *Gündem Dergisi*. 39. 7-14.

Kesici, M. R. (2009). Geçiş Ekonomilerinin Dönüşüm Sürecinde Avrupa Birliği Üyeliği ve İstihdam. *Sosyal Siyaset Konferansları*. 57. 407-448.

Kesici, M. R., Selamoğlu, A. (2005). Genel Hatlarıyla Avrupa İstihdam Stratejisi ve Geçirdiği Dönüşüm. *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi.* 7, 2. 25-51.

Keskin, S. (2014). Türkiye'de Kadın Girişimcilerin Durumu. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*. 9,1. 71-94.

Kılıç, D., Öztürk, S. (2014). Türkiye'de Kadınların İşgücüne Katılımı Önündeki Engeller ve Çözüm Yolları: Bir Ampirik Uygulama. *Amme İdaresi Dergisi*. 47,1. 107-130.

Kiziroğlu, A. M. (2014). 1980'den Günümüze Türkiye ve İstanbul'da İstihdam. *Çalışma ve Toplum Dergisi.* 42. 61-110.

Knouse, S. B, Fontenot, G. (2008). Benefits Of The Business College Internship: A Research Review. *Journel Of Employment Counseling.* June 2008,45. 61-66.

Knouse, S.B., Tanner, J.H., Harris, E.W. (1999). The Ralation of College Internships, College Performance, and Subsequent Job Opportunity. *Journal of Employment Counseling.* March 1999,36. 35-43.

Kogan, I., Unt, M. (2005). Transition From School To Work In Transition Economies. *European Societies.* 7,2. 219-253.

Kosugi, R. (2004). The Transition From School To Work In Japan: Understanding The Increase In Freeter And Jobless Youth. *Japan Labour Review.* I,1. 52-67.

Kumaş, H., Çağlar, A. (2011). Türkiye'de Kadın Eksik İstihdamı Belirleyen Faktörler: TÜİK 2009 Hanehalkı İşgücü Anketi Ham Verileri İle Cinsiyete Dayalı Bir Karşılaştırma. *Çalışma ve Toplum Dergisi*. 29. 249-284.

Kuzgun, İ.K. (2013). Türkiye'de Eğitimli Genç İşsizliğin Çözümünde Bir Alternatif Olarak Staj: Özellikleri ve Sosyal Boyutu. *Toprak İşveren Dergisi*. 99. 8-12.

Lam, T., Ching, L. (2007). An Exploratory Study of An Internship Program: The Case of Hong Kong Students. *Hospitally Management.* 26. 336-351.

Lenton, P. (2005). The School To Work Transition In England and Wales. *Journal Of Economic Studies.* 32,2. 88-113.

Maynard, R.L. (2000). Challenging The 3.0. GPA Eligiblity Standart For Public Relations Internships. *Public Relations Review*. 25,4. 495-507.

Mcginntiy, F., Mertens, A., Gundert, S. (2005). A Bad Start? Fixed-Term Contracts And The Transition From Education To Work In West Germany. *European Sociological Review*. 21,4. 359-374.

Meçik, O., Avşar, M. (2014). Türkiye Ekonomisinde Yapısal Dönüşümler ve İşgücü Piyasasındaki Gelişmeler. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*. 1,29. 1-23.

Moon, J., Schokman, W. (2000). Political Research Internships and Political Science Education. *Politics.* 20,3. 169-175.

Muhamad, R., Yahya, Y., Shahimi, S., Mehzan, N. (2009). Undergraduate Internship Attachment in Accounting: The Interns Perspective. *International Education Studies*. 4. 49-55.

Muler, W. (2005). Education and Youth Integration Into European Lalour Market. *Int. Journal Of Comparative Sociology*. 46,5-6. 461-485.

Murat, S. (1989). Gelişmiş Ülkelerdeki Genç İşsizliği. *İstanbul İktisat Fakültesi Mecmuası*. 189-214.

Murat, S., Şahin, L. (2011a). Nedenleri ve Sonuçları Bakımından Gençler Arasında Yaygınlaşan İşsizlik. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*. 44. 1-48.

Murat, S., Şahin, L. (2011b). Genç İstihdamı/İşsizliği Bakımından Türk Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi. *Çalışma ve Toplum Dergisi*. 30. 93-135.

Mütevellioğlu, N., Zambak, N., Mert, M. (2010). İşsizlik, Üniversiteli Gençlik ve Gelecek: Bir Alan Araştırmasının Bulguları. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 11,1. 207-229.

Nargeleçekenler, M. (2005). Suç Veritabanının Lojistik Regresyon Analizi ile Tahmini: Bursa Örneği. *Polis Bilimleri Dergisi*. 7,2. 31-49.

Niemeyer, B. (2014). Working The Boundaries Betweeen Education And Work: Transformations Of The German Educational System Reconsidere. *Globalisation, Societies and Education*. 12,3. 391-402.

Nunley, J. M., Pugh, A., Romero, N., Seals Jr, R.A. (2016). College Major, Internship Experience, And Employment Opportunities Estimates From A Resume Audit. *Labour Economics*. 38. 37-46.

Nutefall, J. E. (2012). Structuring A Successful Instruction Internship. *College & Undergraduate Libraries*. 19,1. 80-94.

Önder, N. (2013). Türkiye'de Kadın İşgücünün Görünümü. *Çalışma Dünyası Dergisi*. 1,1.35-61.

Örücü, E., Yumuşak, S., Bozkır, Y. (2006). Kalite Yönetimi Çerçevesinde Bankada Çalışan Personelin İş Tatmini ve İş Tatminini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*. 13,1. 39-51.

Öztürk, N. (2005). İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü. *Sosyo-Ekonomik*. 2005-1. 27-44.

Philips, S. D., Blustein, D. L., Jobin-Davis, K., White, S. F. (2002). Preparation For THe School To Work Transition The Views Of High School Students. *Journel Of Vocational Behaviour*. 61. 202-216.

Pohlman, J.T., Leitner, D. W. (2003). A Comparison of Ordinary Least Squares and Logistic Regression. *Ohio Journal of Science*. 103,5. 118-125.

Rende, H. (2011). Almanya'da Makine Mühendisliği Eğitimi. *Mühendis ve Makine Dergisi*. 52,631. 43-50.

Roberts, K. (2004). School To Work Transition: Why THe United Kingdom's Education Ladders Always Fail To Connect. *International Studies In Sociology Of Education.* 14,3. 203-216.

Roever, C. (2000). Mead Corporation's Creative Approach To Internships: Success In A Unionized Manufacturing Plant. *Business Communication Quarterly*. 63,1. 90-100.

Sağkal, A.S., Türnüklü, A. (2017). Barış Eğitimi Programının Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Umut Düzeyleri Üzerindeki Etkileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.* 7,42. 69-85.

Sağlam, H. (2011). Mesleki ve Teknik Öğretimde Endüstriye Dayalı Eğitim. *Selçuk-Teknik Online Dergisi.* 10,2. 156-168.

Sanal, E. (2013). Aktif İstihdam Politikaları. *Toprak İşveren Dergisi*. 99. 13-18.

Sapancalı, F. (2008). Türkiye'de İşgücü Piyasası, Sorunlar ve Politikalar. *TUHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi*. 21,2-3. 8-30.

Sarıbıyık, M. (2013). Meslek Yüksekokullarında Nitelikli İşgücü Yetiştirmek İçin 3+1 Eğitim Modeli. *Journal Of Enginnering And Science.* 1,1. 39-41.

Sayın, F. (2011). Türkiye'de 1988 – 2010 Döneminde Eğitim ve Büyümenin Genç İşsizliğe Etkisinin Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 13, 4. 33 – 53.

Scherer, S. (2004). Stepping or Traps? The Consequences of Labour Market Entry Positions on Future Careers in West Germany, Great Britain and Italy. *Work, Employment and Society*. 18,2. 369-394.

Scherer, R. F., Wiebe, F. A., Luther, D. C., Adams J. S. (1988). Dimensionality Of Coping: Factor Stability Using The Ways Of Coping Questionnaire, *Psychological Reports.* 62. 763-770.

Seçer, B. (2006). Uluslararası Boyutuyla Genç İşsizliği ve Gençlere Yönelik İstihdam Politikaları. *Tisk Akademi Dergisi*. 1,2. 78-97.

Sezgin, F., Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) Öğretmen Adaylarının Akademik ve Sosyal Yaşantılarına Yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 153,3, 9-22.

Solnet, D., Kralj, A., Kay, C., Deveau, L. (2009). A Lodging İnternship Competency Model: Enchancing Educational Outcomes Though Work Integrated Learning. *Journal Of Hospitality & Tourism Education.* 21,4. 16-24.

Stoika, R. (2011). Making European Labor Force More Competitive Through Transnational Mobility. *Management Sustainable Development.* 3,1. 1-6.

Swift, C.O., Kent, R. (1999). Business School Internships: Legal Concerns. *Journal Of Education For Business.* 75,1. 23-26.

Şentürk, F. (2015). Türkiye'de İşgücü Piyasası ve İstihdamın Yapısı. *Sosyal Güvence Dergisi.* 7. 113-143.

Ryan, P. (2001). The School To Work Transition: A Cross – National Perspective. *Journal of Economic Literature.* XXXIX ,March 2001. 34-92.

Taşçı H. M., Darıcı, B. (2010). Türkiye'de Eksik İstihdamın Belirleyenleri: HIA ile Bir Mikro Veri Uygulaması. *Maliye Dergisi.* 158. 278-300.

Taylor, M. S. (1988). Effects of College Internships on Individual Participants. *Jounal of Applied Psychology.* 73,3. 393-401.

Theil, G. R., Hartly, N. T. (1997). Cooperative Education: A Natural Synergy Between Business and Academia. *S.A.M. Advanced Management Journal.* 62,3. 19-24.

Toker, B. (2007). Demografik Değişkenlerin İş Tatminine Etkileri: İzmir'deki Beş ve Dört Yıldızlı Otellere Yönelik Bir Uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 8,1. 92-107.

Uçkan, B. (2002). Küreselleşme ve Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO). *Çimento İşveren Dergisi.* 6,16. 5-17.

Ulus, L., Tuncar, N., Sözen, Ş. (2015). Mesleki Eğitim, Gelişim ve Yeterlilik Açısından Meslek Yüksekokullarının Önemi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Ekim 2015. 168-185.

Uyar Bozdağlıoğlu, E. Y. (2008). Türkiye'de İşsizliğin Özellikleri ve İşsizlikle Mücadele Politikaları. *Sosyal Bilimler Dergisi.* 20. 45-65.

Uysal, H. T. (2013). Stajyer Çalışanların Mesleki Bağlılık Gelişimine Örgüt İkliminin Etkisi. *Business And Economics Research Journal.* 4.3. 93 – 110.

Yalçınkaya, B., Saydam, V. (2018). Staj Süreçlerinin Öğrencilerin Mesleki Beklentilerine Etkisi: Marmara Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Üzerine Bir İnceleme. *Arşiv Dünyası Dergisi.* 20. 1-20.

Yıldırım, A., Çarıkçı, O. (2017). Meslek Yüksekokullarında Belirsiz Gelecek: Sınavsız Geçişten Ek Puana. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, MYO'ların Geleceği Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 29,21 (Özel Sayı). 203-218.

Wank J., Lee, M.H. (2019). Based On Work Value To Discuss The Effect Of College Students' Corparate Internship On The Employability. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala.* 64. 25-36.

White, D. S., Griffith, D. A. (1998). Graduate International Business Education In The United States-Comparisons and Suggestions. *Jounal Of Education For Business*. 74,2. 103-115.

Wijk, I. J. V., Daelmans, H. E.M., Wouters, A., Croiset, G., Kusurkar, R. A. (2018). Exploring The Timing Of Medical Student Research Internships: Before Or After Clerkships?. *BMC Medical Education.* 18,258. 1-8.

Winkelmann, R. (1996). Employment Prospects And Skill Acquistion Of Apprenticeship – Trained Workers In Germany. *Industrial And Labour Relations Review*. 49,4. 658-672.

Wolbers, M.H.J (2014). Reseach On School To Work Transitions In Europe. *European Societies*. 16,2. 167-174.

Yuki, H. (2003). The Reality of the Japanese School to Work Transition System At The Turn Of The Century: Necessary Disillusionment. *Social Science Japan*. 8-12.

Yuki, H. (2004). The Formation nd Transformation of the Japanese System Of Transition From School To Work. *Social Science Japan Journal.* 7,1. 103-115.

Yüksel, İ. (2004). Çalışma Yaşamının Kalitesinin Tipik ve Atipik İstihdam Açısından İncelenmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi.* 5,1. 47-58.

Zhang, X. (2012). Discussion On International Internship And Intercultural Competence From A Perspective Of Higher Educational Internationalization – A Case Of The Program Work And Travel USA. *Cross-Cultural Communication*. 8,5. 62-66.

Tezler

Akbaş, S. (2015). *Aktif İşgücü Piyasası Politikalarının Etki Değerlendirmesi: Denizli İli Örneği.* Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yüksek Lisans Tezi). Denizli.

Çakar, İ. (2020). *MYO Öğrencilerinin 3+1 Uygulamalı Eğitim Modeli Çerçevesinde Mesleki Beklentilerinin İncelenmesi "Sakarya MYO Örneği".* T.C. Maltepe Üniversitesi Lisans Üste Eğitim Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.

Çoban, A. (2013). *İşsizlikle Mücadelede Avrupa Birliği Perspektifinden Staj/İşbaşı Programlarının Rolü ve Türkiye İş Kurumu İçin Öneriler*. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı/Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü Uzmanlık Tezi. Ankara.

Çolaksel, M. (2019). *3+1" Eğitim Modelinin Turizm Öğrencilerinin Mesleki Gelişimlerine Etkisi (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Örneği).* Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya.

Danielle K. Held, B. A. (2016). *The Internship Gap: The Relationship Between Internship Salary And The Probability of Receiving A Job Offer*. Georgelown University. (Degree of Master). Washinton.

Demir, D. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Güvenliği: Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.* Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli.

Diriöz, Ç. (2012). *İstihdamın Artırılmasında Aktif İşgücü Politikalarının Rolü.* Kalkınma Bakanlığı. (Uzmanlık Tezi). Ankara.

Erdem, M.A. (2013). *Etki Analizi (Fırat Kalkınma Ajansı Tarafından Düzenlenen Mali Destek Programlarının TRB1 Bölgesine Etkisi)*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya.

Galvan, J. A. (2014). Effects Of College Internships On The Innovation Capability And Employability Of The Mexican Workforce. Carnegie Mellon University. Pittsburg.

İlhan, B. (2012). *Youth The Labour Market and The Translation From School To Work In Turkey*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara.

Nayır, İ. (2006). *Ticaret Meslek Lisesi Öğrencilerinin Staj Eğitiminden Beklentleri ve Staj Eğitimi Sırasındaki Karşılaştıkları Sorunlar*. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.

Scott, C.B. (2017). *Are Internships Really Helping College Graduates Find Gainfuk Employment: A Qualitative Study of Internship and Employability*. University pf La Verne. (Degree of Doctor). California.

Segal, S. (1996). *The Internship Experience: The Effect Of Negative And Positive Internship Sites On Wishes, Perceptions And Self-Concept Of Interns*. The Wright Institute. (Degree of Doctor). California.

Uysal, N. (2016). *Ticaret Lisesi Öğrencilerin Staj Eğitimlerinin Mesleki Eğitimlere ve Staj Yerlerine Etkisi Bir Uygulama (İstanbul İli/Bağcılar İlçesi).* Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın.

Yıldız, S.B. (2013). *Küçük ve Orta Ölçekli İşletmelerin Desteklenmesinde KOSGEB'in Rolü: Bir Etki Değerlendirmesi Araştırması.* Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Isparta.

Diğer Yayınlar

Akpınar, A. (2004). Türkiye'de Temel Mesleki ve Teknik Eğitim. https://media.iskur.gov.tr/15334/turkiyede-temel-mesleki-ve-teknik-egitim-raporu.pdf (Erişim Tarihi: 15.07.2019).

Atalı, G., Özkan S.S., Sarıbıyık M. (2016). Nitelikli İşgücünü Yetiştirmek İçin Ön Lisans Programlarında Uygulamalı Eğitim Modeli. *UMYOS2016.* Prizen. 342-348.

Berglund, T. (2017). Promoting Labour Market Moblity In The Republic Of Kazakhstan And Russia Federation. *International Labour Organization. Working Paper No.9.* Moscow.

Bermardi, F., Gangl, M., Werfhorst, H. G. (2004). The From School To Work Dynamics. Timig of Work and Quality of Work in Italy. The Netherlands and The United States 1980-1998. *Working Paper No: 2004/201*. CEACS.

Choudhry, M. T., Marelli, E., Signorelli, M. (2010). Yotuh Unemployment and The Impact of Financial Crises. *XXV. Convegno Nazionale di Econımia Del Lavora Universita degli Studi G. D'annuzio*. Chietti- Pescara.

Civan, M., Demireli, C. (2004). Sanayi İşletmelerinde Eğitim ve Üniversite Sanayi İşbirliği Arayışı Üzerine Bir Uygulama. *1.Ulusal Mühendislik Kongresi*. 20-21 Mayıs 2004. Eski Foça, İzmir.

Cohen, C. F. (2012). Returing Profession 'Internhship' A new Strategy For Employers To Access High Caliber Talent And For Professionals To Reenter The Workforce. https://www.irelaunch.com/sites/default/files/Sept27%20Returning%20Professional%20Internships%20Cover-TofCnts.pdf (Erişim Tarihi: 31.01.2018).

Crnkovic-Pozaic, S. (2006). Transition from School to Work: Internships and First Entry to the Labour Market in Croatia. *Bureau of Labour Statistics.*

DİSK (2016). Türkiye'de Genç İstihdamı ve İşsizlik, Emek Araştırmaları. *Emek Araştırma Raporu-8.*

Dünya Bankası (2008). Türkiye'nin Gelecek Nesillerine Yatırım Yapmak: Okuldan İşe Geçiş ve Türkiye'nin Kalkınması. *Dünya Bankası Yayınları, Rapor No: 44048-TU*. İnsani Kalkınma Sektörü Türkiye Birimi, Avrupa ve Orta Asya Bölgesi.

Elçi, Ş., Erdil, E., Eyigün, Ö., Köse, G., Pamukçu, T., Özbek, A.T. (2011). *Çukurova Kalkınma Ajansı Mali Destek Programları Değerlendirme Raporu*. Technopolis Group. Ankara.

Engin, M. (2002). Atipik İstihdam Biçimleri ve Uygulamada Ortaya Çıkan Sorunlar. Çalışma Hayatında Esneklik ve İş Hukukuna Etkisi. *2000 Yılı Ekim Toplantısı*. İstanbul Barosu Yayınları, İstanbul.

Ergün, Ö., Dinçer, T. (2011). Türkiye'de İşgücü Piyasası Sorunları ve Çözüm Önerileri. *TC Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Araştırma Raporu*. 23 Mayıs 2011.

Eşme, İ. (2007). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Bugünkü Durumu ve Sorunları. *Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı Bildiriler Kitabı*. Ankara. 15-26.

Franks, P. C., Oliver, G. C. (2011). Virtual Internships: Opportunities For Experiential Learning And International Collaboration In Digital Curation Curricula. *IFLA 2011* Puerto Rico 13-18 August. San Juan. 1-11.

Garibaldi, P., Taddei, F. (2003). Italy: A Dual Labour Market In Transition, Employment *Working Paper, No.144.* International Labour Office. Geneva.

Greenhouse, S. (2010). The Unpaid Intern, Legal or Not. The New York Times. http://www.nytimes.com/2010/04/03/business/03intern.html (Erişim Tarihi: 13.08.2015).

Holford, A.J. (2017). Access To And Returns From Unpaid Graduate Internships. *IZA Discussion Papers. No: 10845.*

Iannelli, C., Soro-Bonmati, A. (2001). The Transition From School To Work In Southern Europe: Tha Cases Of Italy And Spain. *Centre For Educational Sociology*. Edinburg, January.

Iannelli, C., Soro-Bonmati, A. (2003). Transition Pathways In Italy and Spain: Different Patterns, Similar Vulnerability?. Edi:Walter MULLER ve Markus GANG. *Transitions From Education To Work In Europe: The Integration Youth Into EU Labour Market* (Kitap bölümü), Oxford.

ILO (2008). Employment Sector Employment Working Paper No.10 School To Work Transition: Evidence From Nepal. *International Labour Office*. Geneva.

ILO (2014). Jobs And Skills For Youth: Review Of Policies For Youth Employment Of The Russian Federation. *International Labour Office*. Geneva.

ILO (2015). Jobs And Skills For Youth: Review Of Policies For Youth Employment Of Kazakhstan. *International Labour Office.* Geneva.

ILO (2017). Towards Policies Tacking The Current Youth Employment Challenges In Eastern Europe And Central Asia. *International Labour Office.* Russia.

İŞKUR (2017a). 9. Genel Kurul Çalışma Raporu. *T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı*. *Türkiye İş Kurumu*. Ankara.

İŞKUR (2017b). *Yıllık İstatistik Bültenleri.* 2018 Yıllık Tabloları.

İŞKUR (2018a). 2018 Yılı Faaliyet Raporu. *İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulları*. *Türkiye İş Kurumu.* Ankara.

İŞKUR (2018b). *Yıllık İstatistik Bültenleri.* 2018 Yıllık Tabloları.

İŞKUR (2018c). İşe İlk Adım Projesi Uygulama Usul ve Esasları. *TC Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Aktif İşgücü Hizmetleri Dairesi Başkanlığı*. Ankara.

İŞKUR (2018d). 2018 İşgücü Piyasası Araştırılması Türkiye Raporu. *TC Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetleri Bakanlığı, Türkiye İş Kurumu.* Ankara.

İzgi, B. B., Arslan, İ. (2008). Türkiye'de Genç İşsizliği, Eğitim ve Büyüme İlişkisi (1988-2008). *2.Ulusal İktisat Kongresi.* 20-22 Şubat 2008, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Karadeniz, O., Kumaş, H. (2016). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirliğini Artırmada Mesleki Uygulamalar dersi (3+1 Programlarının) İle İŞKUR İşbaşı Eğitim Programlarının Rolü: Honaz Meslek Yüksekokulu Örneği. *UMYOS 5th International Vocational Schools Symposium Importance Of Vocational Education In World / Universty – Industry Collaboration, 1*. 750-758. 18-20 Mayıs 2016. Kosova Prizren.

Kazis, R. (1993). Improving The Transition From School To Work In The United States. *American Youth Policy Forum.* Washington.

Kürklü, G., Ergün, A. (2010). Mesleki ve Teknik Eğitimde Çatı. *5.Ulusal Çatı ve Cephe Sempozyumu.* 15-16 Nisan 2010. İzmir.

MALİYE BAKANLIĞI (2011), Türkiye'de İşgücü Piyasası Sorunları ve Çözüm Önerileri, TC Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Araştırma Raporu. *Ekonomik ve Sektörel Analiz Dairesi*. Ankara.

MEB (2006). Endüstri Meslek Liselerinde Verilen Eğitim ve Mezunlarının İstihdam Durumlarının Değerlendirilmesi Araştırması. *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*. Ankara.

MEB (2018). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimi'nin Görünümü. *Eğitim, Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 1*. Ankara.

MEB (2019). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018/19. *Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.* Ankara.

Majeric, M., Enea, A., Villerius, W. (2012). Virtual Internships. *SEFI 40th Annual Conference.* 23-26 September 2012 Thessalonoiki. Greece.

Mann, A. (2015). From School To Work In London Learning From Germany-Education And Employers. *Full Report.* Partnership For Young. London.

Matsumoto, M., Elder, S. (2010). Employment Sector Employment Working Paper No.51 Characterizing The School To Work Transitions Of Young Men And Women: Evidence From The ILO School To Work Transition Surveys *International Labour Office.* Geneva.

Mesleki Eğitim Kanunu

Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi İçindeki Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İşyerlerindeki Eğitim, Uygulama ve Stajlara İlişkin Esas ve Usuller Hakkında Yönetmelik

Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi İçindeki Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İşyerlerindeki Eğitim, Uygulama ve Stajlara İlişkin Esas ve Usuller Hakkında Yönetmeliğin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

Murat, D., Işığıçok, E. (2007). Seçim Döneminde Ekonomik ve Siyasi Duruma İlişkin Beklentiler: Bursa Örneği. *8. Türkiye Ekonometri ve İstatistik Kongresi.* 24-25 Mayıs 2007, Malatya.

O'higging, N. (2010). The Impact Of The Economic and Financial Crisis On The Youth Employment. Employment Sector. *Employment Working Paper, No: 70*. International Labour Force, Geneva.

OECD (1998). Getting Started, Settling In: The Transtition From Educaton To The Labour Market. *Employment Outlook.*

OECD (2010a). Rising Yıuth Unepmloyment During The Crisis, The OECD Social, Economic. *Employment and Migration Working Papers No: 106*. OECD, France.

OECD (2010b). Off To A Good Start? Jobs For Youth. *OECD Publishing*. OECD, France.

ÖSYM (2019). 2019 YKS Değerlendirme Raporu. *ÖSYM Değerlendirme Raporları Serisi. No:15.* Ankara.

Pamukkale Üniversitesi Turizm Fakültesi Staj Yönergesi

Pastore, F. (2017). Why So Slow? The School To Work Transition In Italy. *IZA Discussion Papers. No:10767.* Institute of Labour Economics (IZA). Bunn.

Sakarya Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Koordinatörlüğü (2016). Meslek Yüksekokulları 3+1 Uygulamalı Eğitim Modeli". http://www.meyok.sakarya.edu.tr/tr/i/1807/3-1-uygulamali-egitim-modeli (Erişim Tarihi: 12 Şubat 2016).

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Teknoloji Fakültesi İşyeri Eğitimi Yönergesi

Sakarya Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Bölümü Mesleki Uygulama (Staj) Yönergesi

Smyth, E., Gangl, M., Raffe, D., Hannan, D. F., Mccoy, S. (2001). A Comparative Analysis of Transition From Education To Work In Europe (CATEWE) Final Report And Annex To The Final Report. *Economic And Social Research Institute*. Dublin.

Vriens, M., Beeck, I. O. D., Gruyter, J. D., Petegem, W. V. (2010). Virtual Placements: Improving The International Work Experience of Students. *International Conference on Education and New Learning Technologies.* Barcelona (Spain). 5-7 July 2010.

T.C. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi, Üni-Veri. 2019.

Trier, W. V. (2006). Transition From School To Work In Europe. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.484.4139&rep=rep1&type=pdf (Erişim Tarihi: 23.06.2015).

TÜİK (2009). Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi Araştırma Süreçleri.

TÜİK (2016). Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçişi Araştırma Süreçleri.

TÜİK (2019). Temel Doğurganlık Göstergeleri

TÜİK (2020). Adrese Dayalı Kayıt Sistemi İstatistikleri

TÜİK (2020). İşgücü İstatistikleri.

UNICEF (2003). Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Türkiye 2003 Raporu.* Unicef. Türkiye.

Uygulama Öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge

Yavuzaslan, K., Özkal, L. (2017). AB ve Türkiye'de Genç Nüfusun Girişimcilik Faaliyetlerinin Karşılaştırılması ve Türkiye'de Genç Girişimciliğin AB'ne Entegrasyonuna Bir Öneri. http://www.naztic.org.tr/uploads/ab-ve-turkiye-genc-girisimcilik-eurefe-636314067610451604.pdf Erişim Tarihi:06.03.2018).

Yentürk, N., Başlevent, C. (2007). Türkiye'de Genç İşsizliği, Gençlik Çalışmaları Birimi Araştırma Raporu. *Gençlik Çalışmaları*. İstanbul.

YÖK (2020). YÖK İstatistik; https://istatistik.yok.gov.tr, Erişim Tarihi: 09.09.2020)

Yükseköğretim Kanunu

Walther, A., Stauber, B., Pohl, A., Seifert, H. (2004). Transitions To Work, Youth Policies and 'Participation' in Germany. *National Report. Reseach Project YOYO*. Iris, Germany.

https://www.anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/ckfinder/web/files/turizm-fakultesi-staj-yonergesi.pdf (Erişim Tarihi: 11.12.2019).

https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=72&locale=tr (Erişim Tarihi: 21.12.2016).

https://www.cbiko.gov.tr/haberler/staj-seferberligi-programi-basladi (Erişim Tarihi: 12.08.2020).

https://data.oecd.org/emp/labour-force-participation-rate.htm (Erişim Tarihi: 25.08.2019).

https://data.oecd.org/emp/employment-rate.htm#indicator-chart (Erişim Tarihi: 26.08.2019).

https://www.etu.edu.tr/tr/ortak-egitim/sayfa/ortak-egitim-nedir (Erişim Tarihi: 11.12.2019).

https://haber.sakarya.edu.tr/muhendislik-egitiminde-7-1-egitim-modeli-h20566.html (Erişim Tarihi: 12.12.2019).

http://hacettepeaso.hacettepe.edu.tr/kurumsal/genel-tanitim-icerik-68 (Erişim Tarihi: 12.12.2019).

http://ie.sakarya.edu.tr/tr/icerik/7933/8577/genel-bilgiler (Erişim Tarihi: 12.12.2019).

https://www.iskur.gov.tr/is-arayan/aktif-isgucu-programlari/sosyal-calisma-programi/ (Erişim Tarihi: 25.07.2020).

https://www.iskur.gov.tr/is-arayan/is-ve-meslek-danismanligi/is-kulupleri/ (Erişim Tarihi: 24.07.2020).

https://www.irelaunch.com/CareerReentry (Erişim Tarihi: 31.01.2018).

http://itak.gantep.edu.tr/pages.php?url=intorn-yonergesi-4 (Erişim Tarihi: 11.12.2019).

https://kms.kaysis.gov.tr/Home/Goster/136072?AspxAutoDetectCookieSupport=1 (Erişim Tarihi: 11.12.2019).

http://ntmyo.gantep.edu.tr/naci-topcuoglu-myo-trimester-ve-isyeri-egitimi.html (Erişim Tarihi: 12.12.2019).

https://mam.subu.edu.tr/tr/duyuru/goster/78921/sakarya-uygulamali-bilimler-universitesi-ile-ilgili-merak-edilenler (Erişim Tarihi: 12.12.2019).

http://www.selcuk.edu.tr/dosyalar/files/093/Staj%20Y%c3%b6nergesi%202017(1).pdf

http://turizm.comu.edu.tr/staj/staj-ile-ilgili-sik-sorulan-sorular.html (Erişim Tarihi: 11.12.2019).

http://tipfakultesi.adiyaman.edu.tr/Files/tipfakultesi/Sayfalar/Genel/yonetmenlik_yeni.pdf (Erişim Tarihi: 11.12.2019).

http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1/erasmus-program%C4%B1/2007-2013-d%C3%B6nemine-ait-bilgi-ve-belgeler/alt-faaliyetler/ulusal-ajans-merkezli-faaliyetler/erasmus-hareketlilik-faaliyetleri/%C3%B6%C4%9Frenci-staj-hareketleri (Erişim tarihi: 11.10.2015).

http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist (Erişim Tarihi: 24.05.2017).

http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist (Erişim Tarihi: 10.09.2019)

EKLER

Ek-1:R Kodları

Lojistik regresyon modelinde R programında glm fonksiyonu kullanılmıştır. Glm fonksiyonunda ise family kısmı “binominal” seçilmiş aynı şekilde sıralı lojistik regresyon için ise polr fonksiyonu kullanılmıştır. Kullanılan kütüphaneler ise: dplyr, foreign, magrittr,caret, readxl, Proc, catools gibi kütüphaneler kullanılmıştır.

Örnek bir lojistik regresyon modeli kodu aşağıdaki gibidir.

Örnek R kodu:

```
data <- read.csv('C:/Users/Tubitak_proje/Desktop/log reg r.csv')

install.packages('readxl')

library(readxl)

data <- read_excel('C:/Users/ Tubitak_proje /Desktop/log reg r.xlsx')

logitMod <- glm(isteki_ucret ~ grup + cinsiyet + bölüm+ DGS+ is_yntm,
family="binomial", data=data)

options(scipen = 9)

summary(logitMod)

head(predict(logitMod, type = "response"))

olasilik <- predict(logitMod, type = "response")

summary(olasilik)

hist(olasilik)

logitMod_pred <- ifelse(predict(logitMod, type = "response")>0.5, "1", "0")

head(logitMod_pred)

table(logitMod_pred)

class_error <- function(gercek, tahmin){

mean(gercek != tahmin)

class_error(data$isteki_ucret, logitMod_pred)

tb <-table(tahmin = logitMod_pred,

gercek = data$isteki_ucret)

tb
```

```
library(caret)
confusionMatrix(tb, positive = "1")
grup_ExpB <- exp(-2.651)
iskur_Expb <- exp(0.458)
staj_Expb <- exp(0.891)
diger_Expb <- exp(2.036)
```

Ek-2: Etik Kurulu Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/01/2017-E.499

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı :61923333/604.01.01/
Konu :Proje hk.

Sayın Doç.Dr. Emel İSLAMOĞLU

Üniversitemiz Etik Kurulu Başkanlığının **04.01.2017** tarihli ve **64** sayılı toplantısında alınan **"09"** nolu karar örneği aşağıda sunulmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Ahmet Celal APAY
Etik Kurulu Başkanı

Yapılan görüşmeler sonunda; Doç. Dr. Emel İSLAMOĞLU'nun "Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirliğini Artırmaya Yönelik "3+1" Programlarının Etkilerinin Ölçülmesi ve Bu Programların Geliştirilmesi" başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-3: Deney Grubu Soruları

Bu anket formu "Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirliğini Artırmaya Yönelik "3+1" Programlarının Etkilerinin Ölçülmesi ve Bu Programların Geliştirilmesi" başlıklı TÜBİTAK projesinde kullanılacaktır. Bu araştırma ile 3+1"in gençlerin istihdam edilebilirliğini arttırıp arttırmadığı ölçülecektir. Çalışma sonucundan elde edilen bilgiler ışığında programın etkilerinin arttırılması için gerekenler ortaya konulacaktır. Bu nedenle ankete katılımınız, objektif ve samimi cevaplarınız çalışmaya ışık tutacaktır. Bizimle paylaşacağınız bilgiler hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

İlginiz ve ayırdığınız vakit için şimdiden çok teşekkürler.

Proje Yürütücüsü
Doç.Dr.Emel İSLAMOĞLU

BİRİNCİ BÖLÜM
DEMOGRAFİK DURUM

1. Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )

3. Medeni Durumunuz: Evli ( ) Bekar ( )

4. En Son Bitirilen Meslek Yüksek Okulu:

5. Bölümünüz:

6. Giriş Yılı:

7. Mezuniyet Yılı:

8. Mezuniyet Başarı Ortalaması:

9. DGS ile geçiş yaptınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

İKİNCİ BÖLÜM
İŞGÜCÜ DURUMU

10. İŞKUR'a kayıt yaptırdınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

11. İŞKUR'un faaliyetlerinden yararlandınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

12. İŞKUR'un işbaşı eğitim programlarından yararlandınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

13. Mezun olduktan sonra ilk işi ne kadar sürede buldunuz?…….AY

14. İlk işi hangi kanalla buldunuz?

( ) İŞKUR
( ) Akrabalarım vasıtasıyla
( ) Eş-dost vasıtasıyla
( ) Okul/ öğretim elemanı vasıtasıyla
( ) Özel istihdam büroları / Kariyer siteleri aracılığıyla
( ) Gazete ilanlarıyla

( ) "3+1" programı kapsamında yapılan staj yaptığım şirkette çalışmaya başladım
( ) "3+1" programı kapsamında yapılan staj yaptığım işyeri aracılığıyla
( ) Diğer (belirtiniz)…….

15. İlk işinizde aldığınız ücret……TL

16. Mezun olduktan sonra kaç iş değiştirdiniz?.....

17.Sektörünüz nedir?....

18.Mesleğiniz nedir?...

19. Son 4 hafta içerisinde bir saat bile olsa gelir elde etmek amacıyla bir işte çalıştınız mı?

( ) Evet, çalıştım. ( ) Hayır, çalışmadım. (Cevabınız hayır ise, 20.soruya; evet ise 23.soruya geçiniz.)

20. Ne kadar süredir işsizsiniz? ……..AY

21. Son 3 ay içerisinde iş aramak için herhangi bir teşebbüste bulundunuz mu?

( ) Evet ( ) Hayır, bulunmadım.
(Cevabınız hayır ise, 22.soruya geçiniz. Evet ise, 23.soruya geçiniz)

22. İş aramama nedeniniz nedir?

1. İş buldu, iş kurdu, başlama sürecinde		6.Engelli	
2. Öğrenci		7. Ailevi/kişisel nedenler	
3.Ev Hanımı		8.Mevsimlik çalışıyor	
4.İş bulma ümidi kırıldı		9.Diğer (belirtiniz)……	
5.Hasta			

Anketin yapıldığı sırada işsiz olanlar 34.soruya devam edecekler

23. Son işinizde ne kadar süredir çalışıyorsunuz? …….. AY

24. İşyerinizde kaç kişi çalışıyor?.....

25. İşyerinizin durumu ( ) Kamu ( ) Özel ( ) Diğer (STK gibi)…….

26. İşteki çalışma durumunuz aşağıdakilerden hangisidir?
( ) Düzenli ücretli/maaşlı
( ) Yevmiyeli/gündelikçi/geçici/mevsimlik
( ) Kendi hesabına
( ) Ücretsiz aile çalışanı
( ) İşveren
( ) Diğer (belirtiniz)…..

27. Şu andaki işinizde aylık geliriniz ne kadardır? ..... TL

28. İşyerinde haftalık çalışma süreniz? …….. SAAT

29. Çalışma şekliniz?

( ) Sürekli ( ) Geçici ( ) Mevsimlik ( ) Diğer (belirtiniz)……

30. Sözleşme türünüz?

( ) Belirsiz süreli sözleşme ( ) Belirli süreli sözleşme ➡Sözleşme süresi:……..

31. Sosyal Güvenlik Kurumu'na kayıtlı mısınız? ( ) Evet ( ) Hayır

32. Herhangi bir sendikaya üye misiniz? ( ) Evet ( ) Hayır

33. Mevcut işinizi hangi kanalla buldunuz?

( ) İŞKUR
( ) Akrabalarım vasıtasıyla
( ) Eş-dost vasıtasıyla
( ) Okul/ öğretim elemanı vasıtasıyla
( ) Özel istihdam büroları / Kariyer siteleri aracılığıyla
( ) Gazete ilanlarıyla
( ) "3+1" programı kapsamında yapılan staj yaptığım şirkette çalışmaya başladım
( ) "3+1" programı kapsamında yapılan staj yaptığım işyeri aracılığıyla
( ) Diğer (belirtiniz)……

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
"3+1" PROGRAMI KAPSAMINDAKİ STAJ İLE İLGİLİ BİLGİLER

34. Staj yaptığınız kurumda haftada kaç saat çalıştınız? …….

35. Staj yaptığınız kurumda haftada kaç gün çalıştınız? …….

36.Stajdaki toplam süreniz……..işgünü

37. Staj yaptığınız kurumun türü

( ) Kar amacı güden özel işletme
( ) Kar amacı gütmeyen kurum
( ) Kamu kurumu (Bakanlık, belediye vb)
( ) Aile işletmesi
( ) Diğer (lütfen belirtiniz):…….

38. Staj yaptığınız sektör: ……

39. Staj yaptığınız departman: ……

40. Staj yaptığınız şirkette çalışan kişi sayısı:

41. Staj süresince ücret aldınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

42. Staj yaptığınız işi hangi kanalla buldunuz?

( ) İŞKUR
( ) Akrabalarım vasıtasıyla
( ) Eş-dost vasıtasıyla
( ) Okul/ öğretim elemanı vasıtasıyla
( ) Özel istihdam büroları / Kariyer siteleri aracılığıyla

( ) Gazete ilanlarıyla
( ) Diğer (belirtiniz)…….

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Stajın bilgi ve beceri kazanmanıza etkileri

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
43. Staj sektörle ilgili bilgi ve becerimin artmasını sağladı.					
44. Staj mesleğimle ilgili bilgi ve becerimi artırmama yardımcı oldu.					
45. Staj takım çalışması, iletişim ve sosyal becerilerimi geliştirmemi sağladı.					
46. Staj bilgisayar teknolojileri hakkındaki bilgi ve becerilerimi arttırdı.					
47. Staj programları teorik bilgilerin uygulamaya nasıl konulacağını görmemde etkin oldu.					
48. Staj, benim gelecekteki kariyer planlamamda etkili oldu.					
49. Staj, yöneticiler ve diğer çalışanlarla iletişim kurma becerisi kazanmamda etkili oldu.					
50. Staj, etik hareket etme konusunda farkındalık kazandırdı.					
51. Staj, zamanımı etkin ve sistemli kullanmama katkı sağladı.					
52. Staj, mesleğimin zorlukları ve avantajları konusunda geniş bir perspektif kazanmamı sağladı.					
53. Staj, üretim sürecinde meydana gelen hataları, eksiklikleri ve sorunları tespit ve çözme becerisi kazanmamı sağladı.					

Stajın istihdama etkileri

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
54. Staj, iş bulmamda bana katkı sağladı.					
55. Staj, gelecekteki istihdam olanaklarımı genişletti.					
56. Staj, belirli bir kariyeri keşfetmem için fırsat sağladı.					
57. Staj, iş dünyasıyla ilgili gerçekçi fikirler geliştirmemi sağladı					
58. Stajın güvenceli işlerde çalışmama katkı sağladı.					
59.Staj, daha iyi ücretlerle çalışmamı sağladı.					

60. Size göre stajın en olumlu ve en olumsuz tarafı nedir?

En olumlu	En olumsuz

Ek-4: Kontrol Grubu Soruları

Bu anket formu "Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirliğini Artırmaya Yönelik "3+1" Programlarının Etkilerinin Ölçülmesi ve Bu Programların Geliştirilmesi" başlıklı TÜBİTAK projesinde kullanılacaktır. Bu araştırma ile 3+1"in gençlerin istihdam edilebilirliğini arttırıp arttırmadığı ölçülecektir. Çalışma sonucundan elde edilen bilgiler ışığında programın etkilerinin arttırılması için gerekenler ortaya konulacaktır. Bu nedenle ankete katılımınız, objektif ve samimi cevaplarınız çalışmaya ışık tutacaktır. Bizimle paylaşacağınız bilgiler hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

İlginiz ve ayırdığınız vakit için şimdiden çok teşekkürler.

Proje Yürütücüsü
Doç.Dr.Emel İSLAMOĞLU

BİRİNCİ BÖLÜM
DEMOGRAFİK DURUM

1. Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )

3. Medeni Durumunuz: Evli ( ) Bekar ( )

4. En Son Bitirilen Meslek Yüksek Okulu:

5. Bölümünüz:

6. Giriş Yılı:

7. Mezuniyet Yılı:

8. Mezuniyet Başarı Ortalaması:

9. DGS ile geçiş yaptınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

İKİNCİ BÖLÜM
İŞGÜCÜ DURUMU

10. İŞKUR'a kayıt yaptırdınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

11. İŞKUR'un faaliyetlerinden yararlandınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

12. İŞKUR'un işbaşı eğitim programlarından yararlandınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

13. Mezun olduktan sonra ilk işi ne kadar sürede buldunuz?…….AY

14. İlk işi hangi kanalla buldunuz?

( ) İŞKUR
( ) Akrabalarım vasıtasıyla
( ) Eş-dost vasıtasıyla
( ) Okul/ öğretim elemanı vasıtasıyla
( ) Özel istihdam büroları / Kariyer siteleri aracılığıyla
( ) Gazete ilanlarıyla

( ) Staj yaptığım şirkette çalışmaya başladım
( ) Staj yaptığım işyeri aracılığıyla
( ) Diğer (belirtiniz)…….

15. İlk işinizde aldığınız ücret……TL

16. Mezun olduktan sonra kaç iş değiştirdiniz?.....

17.Sektörünüz nedir?....

18.Mesleğiniz nedir?...

19. Son 4 hafta içerisinde bir saat bile olsa gelir elde etmek amacıyla bir işte çalıştınız mı?

( ) Evet, çalıştım. ( ) Hayır, çalışmadım. (Cevabınız hayır ise, 20.soruya; evet ise 23.soruya geçiniz.)

20. Ne kadar süredir işsizsiniz? ……..AY

21. Son 3 ay içerisinde iş aramak için herhangi bir teşebbüste bulundunuz mu?

( ) Evet ( ) Hayır, bulunmadım.
(Cevabınız hayır ise, 22.soruya geçiniz. Evet ise, 23.soruya geçiniz)

22. İş aramama nedeniniz nedir?

1. İş buldu, iş kurdu, başlama sürecinde		6.Engelli	
2. Öğrenci		7. Ailevi/kişisel nedenler	
3.Ev Hanımı		8.Mevsimlik çalışıyor	
4.İş bulma ümidi kırıldı		9.Diğer (belirtiniz)……	
5.Hasta			

Anketin yapıldığı sırada işsiz olanlar 34.soruya devam edecekler

23. Son işinizde ne kadar süredir çalışıyorsunuz? …….. AY

24. İşyerinizde kaç kişi çalışıyor?.....

25. İşyerinizin durumu ( ) Kamu ( ) Özel ( ) Diğer (STK gibi)…….

26. İşteki çalışma durumunuz aşağıdakilerden hangisidir?
( ) Düzenli ücretli/maaşlı
( ) Yevmiyeli/gündelikçi/geçici/mevsimlik
( ) Kendi hesabına
( ) Ücretsiz aile çalışanı
( ) İşveren
( ) Diğer (belirtiniz)…..

27. Şu andaki işinizde aylık geliriniz ne kadardır? ..... TL

28. İşyerinde haftalık çalışma süreniz? …….. SAAT

29. Çalışma şekliniz?

( ) Sürekli ( ) Geçici ( ) Mevsimlik ( ) Diğer (belirtiniz)……

30. Sözleşme türünüz?

( ) Belirsiz süreli sözleşme ( ) Belirli süreli sözleşme ➡Sözleşme süresi:……..

31. Sosyal Güvenlik Kurumu'na kayıtlı mısınız? ( ) Evet ( ) Hayır

32. Herhangi bir sendikaya üye misiniz? ( ) Evet ( ) Hayır

33. Mevcut işinizi hangi kanalla buldunuz?

( ) İŞKUR
( ) Akrabalarım vasıtasıyla
( ) Eş-dost vasıtasıyla
( ) Okul/ öğretim elemanı vasıtasıyla
( ) Özel istihdam büroları / Kariyer siteleri aracılığıyla
( ) Gazete ilanlarıyla
( ) Staj yaptığım şirkette çalışmaya başladım
( ) Staj yaptığım işyeri aracılığıyla
( ) Diğer (belirtiniz)……

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
STAJ İLE İLGİLİ BİLGİLER

(Bu bölümü 3+1 programı dışında -15 günlük staj, yaz stajı, gönüllü staj vb.- staj yapanlar dolduracaktır)

34. Staj yaptığınız kurumda haftada kaç saat çalıştınız? …….

35. Staj yaptığınız kurumda haftada kaç gün çalıştınız? …….

36.Stajdaki toplam süreniz……..işgünü

37. Staj yaptığınız kurumun türü

( ) Kar amacı güden özel işletme
( ) Kar amacı gütmeyen kurum
( ) Kamu kurumu (Bakanlık, belediye vb)
( ) Aile işletmesi
( ) Diğer (lütfen belirtiniz):……

38. Staj yaptığınız sektör: ……

39. Staj yaptığınız departman: ……

40. Staj yaptığınız şirkette çalışan kişi sayısı:

41. Staj süresince ücret aldınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

42. Staj yaptığınız işi hangi kanalla buldunuz?

( ) İŞKUR
( ) Akrabalarım vasıtasıyla
( ) Eş-dost vasıtasıyla
( ) Okul/ öğretim elemanı vasıtasıyla
( ) Özel istihdam büroları / Kariyer siteleri aracılığıyla
( ) Gazete ilanlarıyla
( ) Diğer (belirtiniz)……

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Stajın bilgi ve beceri kazanmanıza etkileri (Bu bölümü 3+1 programı dışında -15 günlük staj, yaz stajı, gönüllü staj vb.- staj yapanlar dolduracaktır)

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
43. Staj sektörle ilgili bilgi ve becerimin artmasını sağladı.					
44. Staj mesleğimle ilgili bilgi ve becerimi artırmama yardımcı oldu.					
45. Staj takım çalışması, iletişim ve sosyal becerilerimi geliştirmemi sağladı.					
46. Staj bilgisayar teknolojileri hakkındaki bilgi ve becerilerimi arttırdı.					
47. Staj programları teorik bilgilerin uygulamaya nasıl konulacağını görmemde etkin oldu.					
48. Staj, benim gelecekteki kariyer planlamamda etkili oldu.					
49. Staj, yöneticiler ve diğer çalışanlarla iletişim kurma becerisi kazanmamda etkili oldu.					
50. Staj, etik hareket etme konusunda farkındalık kazandırdı.					
51. Staj, zamanımı etkin ve sistemli kullanmama katkı sağladı.					
52. Staj, mesleğimin zorlukları ve avantajları konusunda geniş bir perspektif kazanmamı sağladı.					
53. Staj, üretim sürecinde meydana gelen hataları, eksiklikleri ve sorunları tespit ve çözme becerisi kazanmamı sağladı.					

54. Bölümünüzde aldığınız teorik derslerin iş bulmanıza yardımcı olacağını düşünüyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Fikrim Yok

55. Bölümüzde 3+1 programının uygulanmasını ister miydiniz?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Fikrim Yok

56. Staj sürenizin ne kadar olmasını istersiniz?..... işgünü

57. İstihdam edilebilirliğinizi arttırmak için bölümünüzün size nasıl bir eğitim vermesini isterdiniz?