

SOSYAL BİLİMLER  
ENSTİTÜSÜ



**T.C.**  
**OSMANİYE KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İŞLETME ANABİLİM DALI**

**ERASMUS DEĞİŞİM PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN  
DİL YETERLİLİĞİ, KİŞİSEL GELİŞİM VE KARIYER  
PLANLAMALARINA ETKİSİ: OKÜ UYGULAMA ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Abdurrahman AKMAN**

**OSMANİYE – 2014**

T.C.  
OSMANIYE KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İŞLETME ANABİLİM DALI

ERASMUS DEĞİŞİM PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN DİL  
YETERLİLİĞİ, KİŞİSEL GELİŞİM VE KARIYER  
PLANLAMALARINA ETKİSİ: OKÜ UYGULAMA ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Murat TÜRK

Abdurrahman AKMAN

OSMANIYE – 2014

## TEZ ONAYI

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;  
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü "İşletme" Anabilim Dalı  
"12YLIS1001" no'lu öğrencisi "Abdurrahman AKMAN" tarafından "Prof. Dr. Murat  
TÜRK" danışmanlığında hazırlanan "Erasmus Değişim Programının Öğrencilerin Dil  
Yeterliliği, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlamalarına Etkisi: OKÜ Uygulama Örneği"  
başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği/~~çokluğu~~ ile  
Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Murat TÜRK




Üye : Doç. Dr. M. Fedan' ÇAVUŞ



Üye : Doç. Dr. Bilent ÖZ



Yukarıdaki Jüri kararı Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yönetim Kurulu'nun 02.../06.../2014 tarih ve ...2014... /...11...-02... sayılı kararı ile  
onaylanmıştır.

  
Prof. Dr. Murat TÜRK  
Enstitü Müdürü

*Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, çizelge ve fotoğraflardan kaynak göstermeden  
alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.*

**T.C.**  
**OSMANIYE KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YEMİN METNİ**

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Erasmus Değişim Programının Öğrencilerin Dil Yeterliliği, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlamalarına Etkisi: OKÜ Uygulama Örneği” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

**Abdurrahman AKMAN**  
**20.05.2014**

## ÖZET

### ERASMUS DEĞİŞİM PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN DİL YETERLİLİĞİ, KİŞİSEL GELİŞİM VE KARIYER PLANLAMALARINA ETKİSİ: OKÜ UYGALAMA ÖRNEĞİ

**Abdurrahman AKMAN**

**Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Yüksek Lisans Tezi, İşletme Anabilim Dalı**

**Danışman: Prof. Dr. Murat TÜRK**

**Mayıs 2014, 132 sayfa**

Bu çalışmanın amacı, Erasmus Değişim Programının değişimden yararlanan öğrencilerin dil yeterliliği, kişisel gelişim ve kariyer planlamalarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini analiz etmektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın teorik kısmını, AB Gençlik Programları ve Erasmus Değişim Programı, Kariyer ve Kariyer Planlama, Kişisel ve Mesleki Gelişim konularıyla ilgili çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırma kısmında ise Aydın (2012) ve Norris ve Gillespie (2008) tarafından geliştirilen veri toplama aracı Türkçe'ye çevrilmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2011-2014 yılları arasında Erasmus Değişim Programı'na katılan Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nin lisans veya yüksek lisans düzeyindeki 72 öğrenci oluşturmaktadır. Evreninin içinden ulaşılabilen 61 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Çalışmada kullanılan anket verilerinin çözümlenmesi SPSS 18 paket programı ve STATA 11 paket programında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere uygulanan nicel veri toplama aracının örneklem yeterliliğini ölçmede Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) - Barlett testi yapılmıştır. Test sonucunda KMO değeri ,82 olarak bulunmuştur. Örneklem yeterli olduğu görüldükten sonra faktör analizi uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı

tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve iç tutarlılık sayısı (Cronbach Alpha) ,92 olarak tespit edilmiştir. Anket formundaki soruların aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra değişkenler arasındaki birebir ilişkiyi bulmak için korelasyon analizleri yapılmıştır. İki ayrı grubun aynı niteliklere ait ortalamalarının karşılaştırılmasında Independent T testi ve ikiden fazla grupların ortalamalarının farkını araştırmada One Way ANOVA testleri yapılmıştır. Birden fazla bağımsız veya nitel değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini açıklamak için regresyon analizinde dummy değişkenleri kullanılmış olup, verileri STATA 11 programında analiz edilmiştir.

Araştırmada Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Puanlarının ortalamalarında bağımsız değişken olan Birimler ile Dil Yeterlilikleri bağımlı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Post Hoc çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre bu farklılığın İ.İ.B.F ile Mühendislik Fakültesi arasında Mühendislik Fakültesi lehine olduğu tespit edilirken ( $F=4,502$ ;  $p<0.01$ ); Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması puanlarının ortalamalarında bağımsız değişken olan Anne Eğitim düzeyi ile Kariyer Planlaması bağımlı değişkeni arasında ilişki tespit edilmiştir ( $F=4,228$ ;  $p<0,009$ ). Post Hoc Multiple Comparisons test tablosunda Anne eğitim düzeyi gruplarına bakıldığında bu ilişkinin İlköğretim ile Lise grupları arasında İlköğretim grubu lehine farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erasmus değişim programından faydalanan öğrencilerin cinsiyetlere göre karşılaştırılması neticesinde Kişisel Gelişim alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit edilirken ( $p<0,10$ ); Öğrencilerin Dil Yeterlilikleri ve Kariyer Planlaması ortalamalarında cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık bulunmadı.

Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin % 59'unun erkek olduğu, % 70'inin 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden oluştuğu, % 44,3'nün gidilen ülke olarak Polonya'yı tercih ettiği, öğrencilerin % 41'nin aile gelirinin 751-1500 TL arasında olduğu, % 54,1'nin anne eğitim düzeyinin İlköğretim mezunu olduğu, giden öğrencilerin ortalama 3,37 ülke gezdikleri, öğrencilerin % 88,5'i (54 kişi) yurtdışına ilk kez Erasmus değişim programı sayesinde çıktığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Değişim, Erasmus, Kariyer Planlama, Kişisel Gelişim, OKÜ

## **ABSTRACT**

### **THE IMPACT OF ERASMUS EXCHANGE PROGRAM ON STUDENTS' LANGUAGE PROFICIENCY, PERSONAL DEVELOPMENT AND CAREER PLANNING: APPLICATION MODEL OF OKU UNIVERSITY**

**Abdurrahman AKMAN**

**Osmaniye Korkut Ata University, Institute of Social Sciences**

**Master's Thesis, Department of Business Administration**

**Supervisor: Prof. Dr. Murat TÜRK**

**May 2014, 132 pages**

The purpose of this study is to analyse if language proficiency, personal development, and career planning of the students who participate in Erasmus Exchange Programme are changed in terms of some variables.

In accordance with this purpose, theoretical part of the research includes studies about EU Youth Programmes and Erasmus Exchange Programmes, Career and Career Planning, Personal and Career Development. In the study, data collection tools developed by Aydın (2012) and Norris and Gillespie (2008) are translated into Turkish. The study population includes 72 undergraduate and graduate students, from Osmaniye Korkut Ata University, who participate in Erasmus Exchange Programme. Workgroups includes 61 students from the population.

The survey data used in this study were analysed using SPSS 18 and STATA 18. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) - Barlett Test was used to measure sampling adequacy of the quantitative data collection tool which had been conducted on the students. According to test result, KMO value is 82. Factor analysis was applied after the sampling was proved to be adequate. Furthermore, the researcher assessed the validity and reliability and internal consistency (Cronbach Alpha) of the test is 92. Arithmetic mean, frequency and standard deviation values of the questions in the survey were

calculated. Then, correlation analyses were done in order to find the direct relationship between the variables. Independent T test was used in comparing the means of the same qualities of two separate groups, while searching for the mean difference of more than two groups, One Way ANOVA test was used. Dummy variables were used to explain the impact of more than one independent or quantitative variables on one dependent variable and the data were analysed in STATA 11.

A meaningful relationship was identified between the independent variable 'Units' and the dependent variable 'Language Proficiencies' in the means of Language Proficiencies, Personal Development and Career Planning Scores. According to Post Hoc multiple comparisons results, this difference is in favor of Faculty of Engineering ( $F=4,502$ ;  $p<0.01$ ) between Faculty of Economic and Administrative Sciences and Faculty of Engineering; a relationship was found between the independent variable Maternal Education Level and the dependent variable Career Planning ( $F=4,228$ ;  $p<0,009$ ) in the means of Language Proficiencies, Personal Development and Career Planning scores. When looked into Maternal Education Level Groups in Post Hoc Multiple Comparisons test table, this relationship differs in favor of primary education between primary education and high school education. After gender based comparisons of students who participate in Erasmus Exchange Programme, a meaningful relationship was identified in favor of women in terms of personal development sub-dimension ( $p<0,10$ ), however a meaningful relationship was not identified in terms of language proficiency and career planning according to gender factor.

% 59 of the students participated in the study were male, % 70 of them were sophisters (2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade), % 44,3 of them preferred Poland to go, family income of % 41 of them was between 751-1500 TL, maternal education levels of % 54,1 were primary school graduates, the students, who went, saw 3,37 countries in average and % 88,5 (54 students) of the students went abroad for the first time thanks to the Erasmus Student Exchange Programme.

**Key Words:** Exchange, Erasmus, Career Planning, Personal Development, OKU



## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	III
YEMİN METNİ .....	IV
ÖZET .....	V
ABSTRACT .....	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar.....	XIII
ŞEKİLLER.....	XV
KISALTMALAR.....	XVI
ÖNSÖZ .....	XVII
GİRİŞ .....	1

## BİRİNCİ BÖLÜM

### AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARI VE ERASMUS DEĞİŞİM PROGRAMI

1.1. AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARI .....	6
1.1.1. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının Amacı .....	7
1.1.2. Socrates Programı (I. Aşama 1995-1999)- (II. Aşama 2000-2006) .....	7
1.1.2.1. Comenius (Okul Eğitimi) .....	8
1.1.2.2. Erasmus (Yükseköğretim) .....	8
1.1.2.3. Grundtvig (Yaşamboyu Eğitim ve Yetişkin Eğitimi) .....	8
1.1.2.4. Lingua (Dil Eğitim ve Öğretimi) .....	9
1.1.2.5. Minerva (Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı Amacıyla Açık ve Uzaktan Eğitim) .....	9
1.1.2.6. Ortak Faaliyetler .....	9
1.1.3. Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) ve Gençlik Programı (2007-2013) ..	11
1.1.3.1. Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP).....	11
1.1.3.2. Gençlik Programı (YiA).....	13
1.1.4. Herkes için Erasmus Programı (Erasmus+) (2014-2020) .....	14
1.2. ERASMUS DEĞİŞİM PROGRAMI .....	16
1.2.1. Erasmus Değişim Programının Tanımı .....	16
1.2.2. Erasmus Değişim Programının Tarihçesi.....	17
1.2.3. Erasmus Yükseköğretim Programı Kapsamındaki Faaliyetler.....	24
1.2.3.1. Projeler .....	25
1.2.3.2. Proje Destek Faaliyetleri .....	25

1.2.3.3. Hareketlilik .....	25
1.2.3.3.1. Personel Hareketliliği .....	26
1.2.3.3.2. Öğrenci Hareketliliği .....	27

## İKİNCİ BÖLÜM

### KARİYER VE KARİYER PLANLAMA KAVRAMI

2.1. KARİYER KAVRAMININ TANIMI VE ÖNEMİ.....	31
2.2. BİREYİN YAŞAM DÖNEMLERİ İLE KARİYER İLİŞKİSİ.....	33
2.2.1. Aileden Ayrılma (16-22 Yaş).....	33
2.2.2. Yetişkinlerin Dünyasına Geçici Kabul (22-29 Yaş).....	34
2.2.3. Geçiş Dönemi (29-32 Yaş).....	34
2.2.4. Yerleşme (32-39 Yaş).....	34
2.2.5. Potansiyel “Orta Yaş Krizi” Dönemi (39-43 Yaş).....	34
2.2.6. Yenilenme (43-50 Yaş).....	35
2.3. KARİYER PLANLAMASI KAVRAMI VE KAPSAMI.....	35
2.3.1. Kariyer Planlamasının Tanımı.....	35
2.3.2. Kariyer Planlamasının Amaç ve İlkeleri.....	37
2.3.3. Kariyer Planlamasının Nedenleri.....	38
2.3.4. Kariyer Planlamasının Sağladığı Faydalar.....	38
2.3.4.1. Kariyer Planlamasının Örgüt Açısından Faydaları.....	38
2.3.4.2. Kariyer Planlamasının Birey Açısından Faydaları.....	39
2.3.5. Kariyer Planlaması Sürecinde Çalışanın ve Kurumun Rollerini.....	40
2.3.6. Kariyer Planlamasında Karşılaşılan Sorunlar.....	41
2.3.7. Kariyer Planlama Sistemleri.....	42
2.3.7.1. Örgütsel Kariyer Planlama.....	42
2.3.7.2. Bireysel Kariyer Planlaması ve Aşamaları.....	43
2.3.7.2.1. Birinci Aşama: Kişinin Kendisini Değerlendirmesi.....	43
2.3.7.2.2. İkinci Aşama: Kariyer Fırsatlarını Tanımlaması.....	44
2.3.7.2.3. Üçüncü Aşama: Hedefleri Belirleme.....	44
2.3.7.2.4. Dördüncü Aşama: Planları Hazırlama ve Uygulama.....	45

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **KİŞİSEL GELİŞİM VE MESLEKİ GELİŞİM**

3.1. KİŞİSEL GELİŞİM KAVRAMI .....	46
3.1.1. Fiziksel (Bedensel) Özellikler .....	48
3.1.2. Zihinsel Özellikler .....	48
3.1.3. Ruhsal Özellikler .....	49
3.1.4. Kendini Tanıma .....	49
3.1.5. Kendini Geliştirme.....	50
3.2. MESLEKİ GELİŞİM KAVRAMI.....	51
3.2.1. Etkin Problem Çözmek .....	51
3.2.2. İletişim Becerilerini Geliştirmek .....	52
3.2.3. Kişisel Motivasyonu Sağlamak .....	53
3.2.4. Yaptığımız İşlerde Özgüven Sahibi Olmak.....	54

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **ERASMUS DEĞİŞİM PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN DİL YETERLİLİĞİ, KİŞİSEL GELİŞİM VE KARIYER PLANLAMALARINA ETKİSİNE YÖNELİK OKÜ UYGULAMA ÖRNEĞİ**

4.1. UYGULAMA ÇALIŞMASI .....	55
4.1.1. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı.....	55
4.1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi .....	55
4.1.3. Alt Problemler .....	55
4.1.4. Sayıtlar .....	57
4.2. YÖNTEM .....	57
4.2.1. Araştırma Modeli.....	57
4.2.2. Evren ve Örneklem .....	58
4.2.3. Veri Toplama Aracı .....	58
4.3. VERİ ANALİZİ.....	59
4.3.1. Faktör Analizi .....	59
4.3.2. Korelasyon Analizi .....	63
4.3.3. Regresyon Analizi.....	64
4.4. BULGULAR VE YORUMLAR .....	66
4.4.1. Spss-18 Programından Elde Edilen Bulgular .....	66
4.4.2. Stata-11 Programından Elde Edilen Bulgular .....	82

SONUÇ .....	108
KAYNAKÇA .....	119
EKLER.....	130
ÖZGEÇMİŞ .....	132

## TABLolar

Tablo 1.1: AB Eğitim Programları ve Konusu .....	10
Tablo 1.2: Erasmus Programının Evrimi .....	19
Tablo 1.3: Avrupa Birliğine (AB) Üye Ülkelerin Listesi ve Ülkelere Ait Genel Bilgiler .....	22
Tablo 1.4: Erasmus Öğrenci Hareketliliğinde 2013-2014 Akademik Yılı İçin Ülkelere Göre Aylık Hibe Tutarları.....	28
Tablo 4.1: AB Erasmus Programı Kapsamında Yurt Dışına Giden OKÜ Öğrenci Sayıları.....	58
Tablo 4.2: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği ve Barlett's Test Sonuçları .....	61
Tablo 4.3: Erasmus Değişim Programı Olumlu Etkiler Ölçeği Faktörler Analiz Tablosu.....	62
Tablo 4.4: Korelasyon Analizi Tablosu.....	63
Tablo 4.5: OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	66
Tablo 4.6: OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Yaşlara Göre Dağılımları.....	67
Tablo 4.7: OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Birime Göre Dağılımları.....	68
Tablo 4.8: OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımları.....	69
Tablo 4.9: OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılım.....	70
Tablo 4.10: OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Öğrenim Türüne Göre Dağılımları.....	71
Tablo 4.11: OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Gidilen Ülkeye Göre Dağılımları.....	72
Tablo 4.12: OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Yaşanılan Şehre Göre Dağılımları .....	73
Tablo 4.13: OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları.....	74
Tablo 4.14: OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	75
Tablo 4.15: OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımları .....	75
Tablo 4.16: OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Gezilen Ülke Sayısına Göre Dağılımları .....	76
Tablo 4.17: OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Yurt Dışına Daha Önce Çıkıp Çıkmadıklarının İncelenmesi.....	77
Tablo 4.18: Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.19: Birimlere Göre Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Puanlarının ANOVA Sonuçları .....	79
Tablo 4.20: Aile Gelir Düzeylerine Göre Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Puanlarının ANOVA Sonuçları .....	79
Tablo 4.21: Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	80

Tablo 4.22: Dummy Değişkenlerinin (Nitel) Dil Yeterliliği Boyutuna Etkisi.....	82
Tablo 4.23: Dummy Değişkenlerinin (Nitel) Kariyer Planlama Boyutuna Etkisi .....	90
Tablo 4.24: Dummy Değişkenlerinin (Nitel) Kişisel Gelişim Boyutuna Etkisi.....	99

## ŞEKİLLER

Şekil 1.1:	Hayatboyu Öğrenme Programı Bünyesindeki Sektörel Programların Listesi ve Hedef Kitleleri .....	12
Şekil 1.2:	1987-88 Yılından 2012-13 Yılına Kadar Dünya Geneli Erasmus Değişim Sayıları ve Dönemleri .....	20
Şekil 1.3:	Erasmus Yükseköğretim Programı Kapsamındaki Faaliyetlerin Şeması ....	24
Şekil 1.4:	Erasmus Değişim Programının Hedef Kitleleri .....	26
Şekil 1.5:	Türkiye'deki Erasmus Öğrenci Değişim Sayılarının Yıllara Göre Değişimi .....	30
Şekil 2.1:	Kariyer Planlama Modeli Örneği .....	36
Şekil 4.1:	OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	67
Şekil 4.2:	OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Yaşlara Göre Dağılımları.....	68
Şekil 4.3:	OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Birime Göre Dağılımları .....	69
Şekil 4.4:	OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılım.....	71
Şekil 4.5:	Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları .....	78
Şekil 4.6:	Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Ortalamaları.....	78
Şekil 4.7:	Aile Gelir Düzeylerine Göre Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Ortalamaları .....	80
Şekil 4.8:	Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Ortalamaları .....	81

## KISALTMALAR

<b>AB / EU</b>	: Avrupa Birliği (European Union)
<b>ABEGPMB</b>	: Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi
<b>AKTS / ECTS</b>	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System)
<b>AKTS</b>	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
<b>ANOVA</b>	: Varyans Analizi (Analysis of Variance)
<b>bkz.</b>	: Bakınız
<b>C.</b>	: Cilt
<b>çev.</b>	: Çeviren
<b>dn</b>	: Dipnot
<b>DO / OM</b>	: Değişimin Organizasyonu (Organisation of Mobility)
<b>DPT</b>	: Devlet Planlama Teşkilatı
<b>drl</b>	: Derleyen
<b>EEA</b>	: Avrupa Ekonomik Alanı
<b>EFTA</b>	: Avrupa Serbest Ticaret Birliği
<b>ERASMUS</b>	: Üniversite Öğrencilerinin Hareketliliği için Avrupa Topluluğu Eylem Planı (European Community Action Scheme for Mobility of University Students)
<b>EUB</b>	: Erasmus Üniversite Beyannamesi
<b>LLP</b>	: Hayatboyu Öğrenme Programı (Lifelong Learning Programme)
<b>md.</b>	: Madde
<b>Nu.</b>	: Numara
<b>OKÜ</b>	: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
<b>ÖD / SM</b>	: Öğrenci Değişimi (Student Mobility)
<b>ÖED / TS</b>	: Öğretim Elemanı Değişimi (Teaching Staff mobility)
<b>S.</b>	: Sayı
<b>UA / NA</b>	: Ulusal Ajans (National Agency)
<b>URL</b>	: Özgün Kaynak Adresi (Uniform Resource Locator)
<b>vd</b>	: ve devamı
<b>Vol</b>	: Volume
<b>YÖK</b>	: Yükseköğretim Kurulu
<b>YP / IP</b>	: Yoğun Program (Intensive Programme)



## ÖNSÖZ

Tezimin hazırlanışı aşamasında fikirleriyle bana yol gösteren Sayın danışman hocam Prof. Dr. Murat Türk başta olmak üzere bu süreçte benden yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Aykut Gül, Doç. Dr. M. Fedai Çavuş, Doç. Dr. Bülent Öz, Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel Avcılar, Öğr. Gör. Nezahat Koçyiğit'e, tezim boyunca ve özellikle anket verilerinin analizleri kısmında verdiği desteklerden dolayı Yrd. Doç. Dr. Emre Yakut ve Araş. Gör. Kadir Yıldız'a, çeviri konusunda İngilizce Öğretmeni Tufan Saydam ve Uzman Burak Ayçiçek'e, ankete katılan OKÜ öğrencilerine ve aileme teşekkür ederim.

**Abdurrahman AKMAN**

**Osmaniye, 2014**

## GİRİŞ

Eđitim, geçmiş yuzyıllarda olduğu gibi yirmi birinci yuzyılda da kalkınma çabalarında veya daha zengin ve mureffeh ułke olma hedefine ulaşmak için sũrdũrũlen uğraşlarda ˆnemini hala korumaktadır. Eđitim, belki uzun vadede ˆrũn vermektedir ama bir ułkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını sağlayan insan gũcũnũ hazırlayan araç olarak, her geçen gũn ekonominin temel yatırımı haline gelmektedir. Eđitim bir taraftan bireyi geliştirirken diğer taraftan da ułkenin bilimsel, ekonomik, sosyal ve kũltũrel kalkınmasını sağladığı için çok ˆnemlidir ve değeri çok iyi algılanmalıdır. Tũrkiye’de eğitime, bilime ve teknoloji ˆretimine her zaman olduğundan daha çok ˆnem vermek zorundayız (Akt.: Gedikođlu, 2005). ũnkũ eğitim, yeni nesillerin bilgilenerek gelecek kuşaklara aktarılmasında çok ˆnemli bir role sahiptir. Bununla birlikte içinde yaşadığımız dũnyanın ˆnemli olgularından olan kũreselleřme kavramı beraberinde yenilikleri ve değişimleri de getirmektedir. Bu noktada bireylerin ve toplumların çevrelerindeki değişimlere duyarsız kalmamaları, birbirlerinin eylem ve deneyimlerinden etkilenmeleri, bunları paylaşmaları ve yaymaları zorunlu hale gelmektedir (Balay, 2004: 75). Kũresel bilgi toplumunda olma yolunda eğitimden ve eğitim sisteminden beklenen de; evrensel dũřũnebilen, etnik ve ulusal sınırları içerisinde kalmayan, her tũrlũ bilgiyi, kuralı, değeri sorgulayan, sorunlara ˆzũm ˆreten, uzlaşmacı, hořgˆrũlũ ve ˆzgũrlũkten yana olan, insanı seven, haklarını savunabilen, doğayı koruyan, demokrasiyi benimseyen, gˆrev ve sorumluluktan kaçınmayan, ekip halinde çalışabilen, yaratıcı olan, bilim, sanat, felsefe ve sporla uğraşan, kendini sũrekli yenileyip geliştirebilen, barışı savunan bireyler yetiştirmektedir. İyi yetiştirilmiş bu bireyler; toplumlarını uluslararası dũzeyde bilim, teknoloji, sanat, kũltũr alanında, eğitim kurumlarında aldıkları bilgi oranında temsil yeteneğine sahip olacaklardır (ˆzmete, 2008: 254).

Kũreselleřmenin neden olduğu değişimin sonuçlarının kaçınılmaz olduğu bir dũnyada, diğer sistemler gibi yũksekˆđretim sistemleri de bu gelişmelerden etkilenmekte ve hayat boyu eğitimi sağlamak, gençliği yarının mesleklerine hazırlamak, değişme ve gelişmelere adapte olmak eğitimin temel işlevleri arasına girmektedir.

Bu temel işlevler genel anlamda sosyal, ekonomik ve politik niteliktedirler. Sosyal anlamda kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamak, bireylerin sosyalleşmesini sağlamak eğitimin sosyal fonksiyonudur. Gençleri, iyi üretici ve iyi tüketicisi olarak yetiştirmek eğitim sisteminin ekonomik işlevlerindedir. Buna karşılık rejimin gerektirdiği insanı yetiştirmek ise bireylerin politik bilinci kazanmalarını sağlamada eğitimin politik işlevi olarak gösterilmektedir (Balcı, 2000: 495). Çünkü bugünün rekabete dayalı iş dünyasında insan kaynaklarına geleneksel bakış açısı değişmeye başlamış ve insan kaynakları işletmelerin vazgeçilmez temel öğeleri olmaya başlamışlardır. Aynı zamanda bu kişilerin iş dünyasının istediği nitelikleri, becerileri ve donanımları taşıyor olması gerekmektedir. İşte bu noktada yükseköğretim kurumlarının görev ve sorumlulukları bir kat daha artmaktadır. Çünkü üniversiteler öğrencilerini iş dünyasının istediği teknik bilgi ve yeteneklerin yanında sosyal bir birey olarak yetiştirmekle yükümlüdür. Öte yandan küreselleşmenin yarattığı bilgi toplumu ile yükseköğretime olan talep artmakta, üniversiteler öğretimde kaliteyi iyileştirmek için kurumlar arası işbirliği yaparak öğrenci hareketliliğini teşvik etmektedirler (Maiworm, 2001: 60). Nitekim kurumların eğitimdeki başarılarının arkasındaki etkenlerden birisi; eğitimde dışa açılmaları ve bu konuda öğrencilerine fırsatlar sunmaları, onların bireysel gelişimlerine katkı yapmalarıdır. Böylece sosyal sistemler olarak yükseköğretim kurumları, kurumun içindeki ve dışındaki beklentileri karşılamak amacıyla farklı ve yeni uygulamaları yürürlüğe koymaya çalışmaktadırlar (Önder ve Balcı, 2010: 97).

Küresel bir köy haline gelen dünyada hem farklı ülkelerin gençleri ile rekabet etmek ve hem de onlarla işbirliği içerisinde hareket etme imkânları ortaya çıkabilmektedir. Eğitimin kalitesinin artırılması, gençlerimizin dünyaya açık ve dünya çapında etkin bireyler haline getirilmesi için çeşitli araçlara ihtiyaç vardır (Hasdemir ve Çalikoğlu, 2011). Yeni dönemde eğitimde beceri düzeyinin yükselmesi, bireyin kendini yetiştirmesi, geliştirmesi ve bireysel yeteneklerini sonuna kadar kullanması ön plana çıkacaktır. Bireyin bilgiye odaklı yaşamı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözme ve etkili bir iletişim kurma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Hızla çoğalan bilgi karşısında her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan yani öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulacaktır (Numanoğlu, 1999: 346).

Yine söz konusu bu dönemde eğitilmiş insan sayısında görülen büyük artış, insanların okul yaşamlarından itibaren, kariyer hedeflerini belirleyecek bir plan dahilinde çalışma yaşamına girmelerini kaçınılmaz hale getirmiştir. Yeni ekonomik düzen içerisinde, artık hiçbir ülkede “yaşam boyu iş” garantisi kalmamış “yaşam boyu eğitim” ve “istihdam edilebilirlik” kavramları geçerlilik kazanmıştır (Kurt, 2004). Bilindiği gibi üniversite eğitimi ile bireye, alanında temel bilgi vermek ve iş yaşamına hazırlamak amaçlanır. Kişilerin lise ve üniversite çağlarında yaşadıkları deneyimlerin, kariyerlerini şekillendirme aşamasında kalıcı etkileri bulunmaktadır (Akt.: Kozak ve Dalkıranoglu, 2013). Bu yüzden üniversiteler, öğrencilerin kariyerlerini geliştirmek için, onlara kişiliklerini keşfedecek ve yeni kariyer yolları inşa etmelerinde yardımcı olabilecek eğitim sistemlerini bünyelerinde bulundurmalıdırlar (Xu, 2013). Çünkü üniversite yılları öğrencilerin kariyerleri ile ilgili keşif aşaması olup, kariyer seçenekleri bu dönemde değerlendirilir (Martens ve Felissa, 1998). 21. yüzyılın eşliğinde “bilgi toplumu” olmanın gereği olarak öğrenmeyi öğrenen, tartışmasını, sorgulamasını bilen, bilim üretebilen bir gençlik yetiştirmek de eğitim sisteminden beklenenler arasındadır (Balcı, 2000: 495). Eğitim sistemlerinin bu beklentileri karşılayabilmesi günün değişen şartlarını yakından takip eden, dışa dönük, bireysel ve toplumsal gelişimlere göre kendisini güncelleyebilen bir yapıda olmalıdır. Değişme ve gelişmenin büyük hız kazandığı günümüz koşullarında amaçları insan eğitmek ve yetiştirmek olan eğitim örgütlerinin üstlendikleri görevin taşıdığı önem daha bir artmış ve okulların sorumlulukları ve topluma karşı hesap verir olma durumları daha bir yoğunluk ve önem kazanmıştır. Toplumlar ve ülkeler çeşitli reform çalışmaları eğitimde kaliteyi ve etkililiği sağlayabilmenin arayışı içine girmişlerdir (Akt.: Özmen ve Yörük, 2004).

Bu anlamda hem eğitimin kalitesinin artırılması hem de gençlerimizin dünyaya açık ve dünya çapında etkin bireyler haline getirilmesi için çeşitli araçlara ihtiyaç olacaktır. Yeni nesillerin eğitimlerinde ise sağlam bir eğitim politikası ihtiyacı olmalıdır. “AB 2020” ve özelinde “Gençlik Hamlesi”, temel olarak daha kaliteli bir topluma; katılımcı ve istihdam edilebilirliği yüksek, kendini rahatlıkla ifade edebilen, bilgi okur-yazarlığı üst seviyede gençlerden oluşan bir yapıya ulaşmayı hedeflemektedir. Gençlik Hamlesi girişiminin ve AB 2020 Stratejisinin en önemli ve yararlılığını kanıtlamış araçlarından birisi de “Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları” olarak öne çıkmaktadır. Üniversitelerin sayısının artmaya başladığı son on

yıllık döneme denk gelen Türkiye'nin Erasmus süreci aynı zamanda yükseköğretim kalitesinin artırılması için çok önemli bir itici güç haline gelmiştir (Hasdemir ve Çalikoğlu, 2011). Erasmus değişim programının yanı sıra üniversitelerdeki eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik Farabi Değişim Programı, Mevlana Değişim Programı, Yabancı Uyruklu Öğrenci Değişimi gibi farklı programlarda uygulanmaya başlanmıştır. Çünkü bu süreçte yükseköğretim kurumları, yurtiçi/yurtdışındaki yükseköğretim kurumları ile anlaşmalar yapmak suretiyle öğrencilerinin kendi ülkeleri dışında öğrenim görmelerini, dolayısıyla farklı kültürlerde akademik ve sosyal deneyim edinmelerini sağlamakta, benzer şekilde yurt dışından da öğrenci kabul etmektedirler. Bu sayede sosyal sistemler olarak yükseköğretim kurumları, bir şeyi daha iyi yapmanın yolunu bulmak, kurumun içindeki ve dışındaki beklentileri karşılamak amacıyla farklı ve yeni uygulamaları yürürlüğe koymaya çalışarak değişimin öncüleri olmaya devam edeceklerdir (Özdemir, 1998: 25-29).

ESIB, (2007) göre Değişim; Öğrenciye akademik, kültürel ve sosyal açıdan çeşitlilik kattığı gibi öğrenciyi Avrupa vatandaşı nitelikleri ile donatmakta ve uluslararası istihdam sahasında iş imkânı sağlamaktadır. Değişime katılmış olan bireyler, ikili işbirliği ve network ağlarını geliştirerek üniversitelerin uluslararasılaşmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin iletişim yeteneklerinin gelişmesinde, farklı kültürler hakkında bilgi düzeylerinin artmasında ve yabancı dil öğrenme potansiyelleri üzerine faydası olduğu bildirilmektedir (Xu, 2013). Yükseköğretim kurumlarının araştırma ve eğitim kalitesini geliştirmesi için bu durum vazgeçilmez bir fırsattır. Bu fırsatın içerisinde çeşitlilik zenginliğin kaynağı, yenileşmenin gübresi ve kalite arayışı bulunmaktadır (Akt.: Ünal ve Özdemir, 2013).

Bilgi ve teknoloji çağını yaşadığımız bugünlerde iletişimin hayatımızdaki yeri tartışılmaz bir gerçek. Hayatın hızlı temposuna ayak uydurmak gün geçtikçe zorlaşıyor. Gelişen dünyayı izlemek için onlarla iletişim kurmanız gerek. Her ne kadar bilgiye kitaplardan ve internet ortamından ulaşmak mümkün olsa da diğer dünya insanların düşüncelerini ve dünyaya bakış açılarını anlayabilmek onlarla konuşmaktan geçiyor. Bu ise onlarla aynı ortamda çalışmak ve zaman geçirmekle mümkün. İşte Erasmus değişim programı öğrencilere bu imkanı sunuyor ve dış dünyanın kapılarını öğrenciler için aralıyor (Eğitim ve Gençlik Dergisi, 2007).

Bu sebeptendir ki bu çalışma ile Erasmus değişim programı kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin durum tespitleri yapılarak bunların dil yeterliliği, kişisel gelişimleri ve kariyer planlamalarında ne gibi değişiklikler yaşandığının tespiti yapılacak ve geleceğe yönelik planların yapılmasına katkı sağlanacaktır.

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARI VE ERASMUS DEĞİŞİM PROGRAMI**

#### **1.1. AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARI**

Avrupa Birliği, hem üye ülkeler arasında hem de aday ülkelerle üye ülkeler arasında gelişmişlik farklılıklarını gidermek için değişik alanlarda birçok programlar uygulamaktadır. Bunların büyük bir çoğunluğu eğitim, araştırma, çevre, kültür ve adalet alanlarında gerçekleşmektedir. AB Programları, ülkeler arasında işbirliğini geliştirerek ortaklık bilincinin yerleşmesini desteklemek, Birlik politikalarının ve mevzuatının uygulanmasına ve Birliğin karşılaştığı sorunlara ortak çözümler üretilmesine katkı sağlamak amacıyla belirli bir süre için ve belirli alanları kapsayacak şekilde uygulanan faaliyetler bütünüdür (AB Programları).

AB eğitim ve gençlik programları içerisinde; Avrupa Komisyonu tarafından yürütülen ve katılımcı ülkeler arasında eğitim ve gençlik alanında işbirliğini geliştirmeyi amaçlayan programları içerir. Türkiye'nin de katılım gösterdiği eğitim ve gençlik programları insana yatırım olması bakımından diğer alanlardaki programlarla kıyaslandığında daha önemli olduğu söylenebilir. Bu programlar, özellikle gençlerin demokratik ve çok kültürlü Avrupa fikrini kavramalarını, gözlem ve iletişim yeteneklerini geliştirmelerini, kişisel potansiyellerini gerçekleştirmelerini ve kendi ülkelerine farklı gözlemlerle bakabilmelerini sağlamaktadır. Eğitim, yetiştirme ve gençlik alanına yönelik programların 1970'li yıllarda başladığı ancak tam anlamıyla, 1980'li yılların sonlarına doğru Erasmus'un başlatılmasıyla görülmüştür. Eğitim ve gençlik programları AB'nin eğitim alanında izlediği temel politika araçlarından biridir. AB, hedeflerine ulaşabilmek için eğitim alanında söz konusu programların fikri arka planını oluşturan birtakım politikalar izlemektedir. Bu politikaları ortaya koymak eğitim ve gençlik programlarının amaçlarını, uygulama gerekçelerini, vazgeçilmezliğini anlamak bakımından faydalı olacaktır (Rençber, 2005: 6-14).

### 1.1.1. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının Amacı

Programların amaçları Şu Şekilde (AB Eğitim ve Gençlik Programları) sıralanmaktadır;

- Tüm düzeylerde Avrupa eğitim boyutunun güçlendirilmesi,
- Eğitsel kaynaklara eriŐimi kolaylaştırmak,
- Fırsat eŐitliđini sağlamak,
- Avrupa Birliği dillerinde özellikle az kullanılan ve öğretilen diller konusundaki bilginin kalite ve nicelik açılarından iyileŐtirilmesini desteklemek,
- Eğitim kurumları arasında değişimi teşvik etmek,
- Açık ve uzaktan öğrenmeyi desteklemek,
- Diploma ve öğrenim sürelerinin tanınmasındaki iyileŐtirmeleri teşvik etmek,
- Eğitim alanındaki işbirliğini ve ğrenci değişimini teşvik etmek,
- Eğitim alanında ortak politika konularını incelemek,
- Toplumsal dıŐlama, ırkçılık ve yabancı düŐmanlıđına karşı ortak mücadele etmektir.

### 1.1.2. Socrates Programı (I. AŞama 1995-1999)- (II. AŞama 2000-2006)

**Socrates Programı:** Gençlere hoŐgörü, demokrasi ve ortak bir kimlik kazandırmak için Avrupa Topluluğu'nun eğitim alanındaki geliŐtirmiŐ olduğu faaliyet programıdır. Bu programın ilk aşaması (SOCRATES I), 14 Mart 1995'te (1995 – 1999 yılları arasında) baŐlatılmıŐ, Birlik lkeleri (o dönem için 15 ye) ile Norveç, İzlanda ve Lihtenştayn tarafından başarılı bir Şekilde uygulanmıştır. SOCRATES II ise, 2000 – 2006 yılları arasını kapsamaktadır (Gençer, 2009). Sokrates Programı, Avrupa Birliği AntlaŐması'nın 149. ve 150. maddelerini temel alır. Madde 149, topluluğu, ye devletlerle işbirliği içerisinde yürütülecek bir dizi etkinlik yoluyla, "eğitimde kalitenin geliştirilmesine katkıda bulunmasını öngörmektedir. AntlaŐma ayrıca Birliğin tüm vatandaŐları için yaşam boyu öğrenme ilkesinin desteklenmesi taahhüdünü de taşımaktadır (Avrupa Komisyonu, 2003: 6-9).

Socrates programı; (a) Comenius, (b) Erasmus, (c) Grundtvig, (d) Lingua, (e) Minerva olmak üzere beş alt başlık altında incelenmektedir. Bu programlar ile ilgili çalışmalar lkemizde TC BaŐbakanlık DPT AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans) tarafından yürütülmektedir (Dağlı, 2007: 9). Bu programlar başlıklar halinde açıklanmıŐ olup, detaylı olarak Tablo 1.1'de gösterilmiştir.



### **1.1.2.1. Comenius (Okul Eğitimi)**

Genel olarak, okul eğitiminde kaliteyi artırmayı ve Avrupa boyutunu güçlendirmeyi hedefleyen bir Hayatboyu Öğrenim Programı olup, yükseköğretime kadar olan okul eğitimini kapsar. Eğitimin bu evresinde yer alan kurumlar ile öğretmen ve öğrencilerin, kültürel paylaşımlar yolu ile eğitimi ilgilendiren alanlarda işbirlikleri yapmalarını, yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmelerini ve kişisel gelişimleri için gerekli olan temel becerileri kazanmalarını hedefler. Program, değişik kültürlere yönelik farkındalığın geliştirilmesini teşvik etmek, okul eğitimi sektöründe kültürler arası eğitim girişimlerini geliştirmek, kültürler arası eğitim alanında öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmek, ırkçılık ve yabancı düşmanlığıyla mücadeleyi desteklemek için tasarlanmış uluslararası faaliyetler yardımıyla Avrupa'daki okul eğitiminde kültürler arası farklılıkların bilincine varılmasının teşvikine katkıda bulunur (LLP Etki Analizi, 2010).

### **1.1.2.2. Erasmus (Yükseköğretim)**

Erasmus değişim programı, yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile işbirliği yapmalarını teşvik etmeye yönelik bir Avrupa Birliği programıdır (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2011: 191-201). Bu doğrultu da Yükseköğretim kurumları arasındaki ülkelerarası işbirliğini teşvik ederek, öğrenci ve öğretim elemanlarının değişimini sağlayarak, AB içinde şeffaflığı ve çalışma niteliklerinin akademik tanınmasını iyileştirmeyi yükseköğretimin kalitesini artırmayı ve Avrupa boyutunu güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2003: 6-9). Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile ortak projeler üretip hayata geçirmeleri ve yine Yükseköğretim kurumlarının, bir veya iki yarıyıl süreli öğrenci ve katılımcıları etkinliğin gerektirdiği belli süreler için akademik ve idari personel değişimi yapabilmeleri için karşılıksız mali destek sağlamaktadır (Göksan vd., 2011). Bu araştırmanın temel noktasını oluşturması sebebiyle sonraki bölümlerde Erasmus programı üzerinde daha ayrıntılı şekilde durulacaktır.

### **1.1.2.3. Grundtvig (Yaşamboyu Eğitim ve Yetişkin Eğitimi)**

Geniş anlamıyla, bilginin sürekli yenilenmesi neticesinde oluşan gereksinimleri karşılamak ve yetişkin kişilere yaşamları boyunca, bilgi ve niteliklerini geliştirmek için imkânlar sunarak istihdam olanaklarını artırmak ve toplumda meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarını amaçlamaktadır (Gül, 2013). Program, örgün eğitim sistemi içerisinde öğrenmeye ek olarak, yaygın ya da kendi kendine

öğrenmeyi de içerir (Rençber, 2005: 24). Grundtvig, mesleki eğitim dışında kalan her çeşit yetişkin ve yaygın eğitim üzerine odaklanır. Yaygın eğitim içindeki öğrenci, öğretmen, eğitmen ve diğer personel ile yetişkin eğitim alanındaki eğitim kurumları ve bu tür eğitim fırsatları sunan kuruluşları hedefler (LLP Uygulama Raporu, 2009).

#### **1.1.2.4. Lingua (Dil Eğitim ve Öğretimi)**

Dil öğretimi ve öğrenimine yönelik olarak, AB içerisinde dil öğretimi ve öğreniminin sağlanması amacıyla birlik içerisinde dil çeşitliliği desteklemek, zenginliğe sahip çıkarak, bunu korumak ve hakları gözetmek, dil öğretim ve öğrenim kalitesinin iyileştirilmesine katkı sağlamak, her bireyin ihtiyaçlarına uygun yaşam boyu dil öğrenimine ulaşımını cazip hale getirmek ve teşvik etmek için tasarlanmış önlemler aracılığıyla, diğer Socrates alt programlarını ve faaliyetleri destekler (Gençer, 2009).

#### **1.1.2.5. Minerva (Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı Amacıyla Açık ve Uzaktan Eğitim)**

Eğitimde açık ve uzaktan öğrenim ile bilgi ve iletişim teknolojileri alanlarında Avrupa işbirliğini teşvik eder. Bunun için, bu alanların eğitim konusunda taşıdığı anlamın öğretmenler, öğrenciler, karar vericiler ve kamu arasında yaygın olarak daha iyi anlaşılmasını sağlamayı amaçlar. Bilgi ve iletişim teknolojileri ve çoklu medya tabanlı eğitim ürünleriyle eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine gereken önemin verilmesini ve geliştirilmiş, yenilikçi yöntemlere ve eğitim kaynaklarına erişimin kolaylaştırılmasını amaçlar (Avrupa Komisyonu, 2003: 6-9).

#### **1.1.2.6. Ortak Faaliyetler**

Socrates programının mesleki eğitime yönelik Leonardo da Vinci programı ve gençlik programı gibi diğer programlarla ortak faaliyetler yürüten alt programıdır. Uygulanmakta olan farklı programların birbiriyle daha yakın ve işbirliği içinde olmalarının faydalı olacağı düşünülerek Ortak Faaliyetler oluşturulmuştur. Ortak Faaliyetler Socrates, Leonardo ve Gençlik programlarının hepsine yönelik ortak bir payda olup bu programların birbirleriyle uyum içerisinde çalışmalarını sağlamakla birlikte topluluk içinde eğitim ve gençlik politikalarının bütüncül ve kapsamlı bir şekilde ele alınıp değerlendirilmesini özendirme için ortaya çıkarılmıştır (Rençber, 2005: 24).

**Tablo 1.1:** AB Eğitim Programları ve Konusu

Projenin Adı	Konusu
Comenius (Okul Eğitimi)	• Okul işbirliği projeleri.
	• Okul personelinin eğitilmesi.
	• Bireysel eğitim bursları.
	• Networks (Bilgi Ağı).
Erasmus (Yüksek Öğretim)	• Avrupa'daki üniversiteler arası işbirliği.
	• Öğretim elemanı ve öğrenci hareketliliği.
	• Erasmus'a yönelik ağ sistemleri, Networks (Bilgi Ağı).
Grunthvig (Yetişkin eğitimi)	• Avrupa işbirliği projeleri.
	• Yetişkin eğitiminde yapılaşma, Bireysel gelişim bursları.
	• Networks (Bilgi Ağı).
Lingua (Dillerin öğretimi ve öğrenimi)	• Dil öğretimi geliştirme.
	• Araç-gereç geliştirme.
Minerva (açık ve uzaktan eğitim) teknolojileri	• Eğitim alanındaki bilgi ve iletişim.
Socrates II	• Eğitim kaynaklarına hızlı ulaşım.
	• Birlik ülkelerindeki ortak kültürel değerlerin geliştirilmesi.
	• Eğitimde yeni yaklaşım ve teknolojilere destek.
Leonardo da Vinci II (Mesleki Eğitim)	• Yaşam boyu Eğitim.
	• Dil becerilerini geliştirme.
	• Mesleki eğitimi geliştirme, personel hareketliliği.
	• Bilgi ve becerilerin iş yaşamına uyumunu sağlama.
Tempus III (Yüksek Öğretim)	• Orta ve batı Avrupa ülkeleri ile yükseköğretimde yeniden yapılanmada işbirliği.
	• Öğrenci değişim projeleri.
	• Üniversite yönetimi, bilgi ağı vb. konularında işbirliği.
Youth	• Farklı ülkelerdeki gençler arasındaki iletişim.
	• Yeteneklerinin geliştirilmesi, yaşam boyu öğrenme.
	• Bilgi Avrupa'sının oluşturulması.

**Kaynak:** Avrupa Komisyonu, 2003: 15-34; Tuncer ve Taşpınar, 2004: 4.

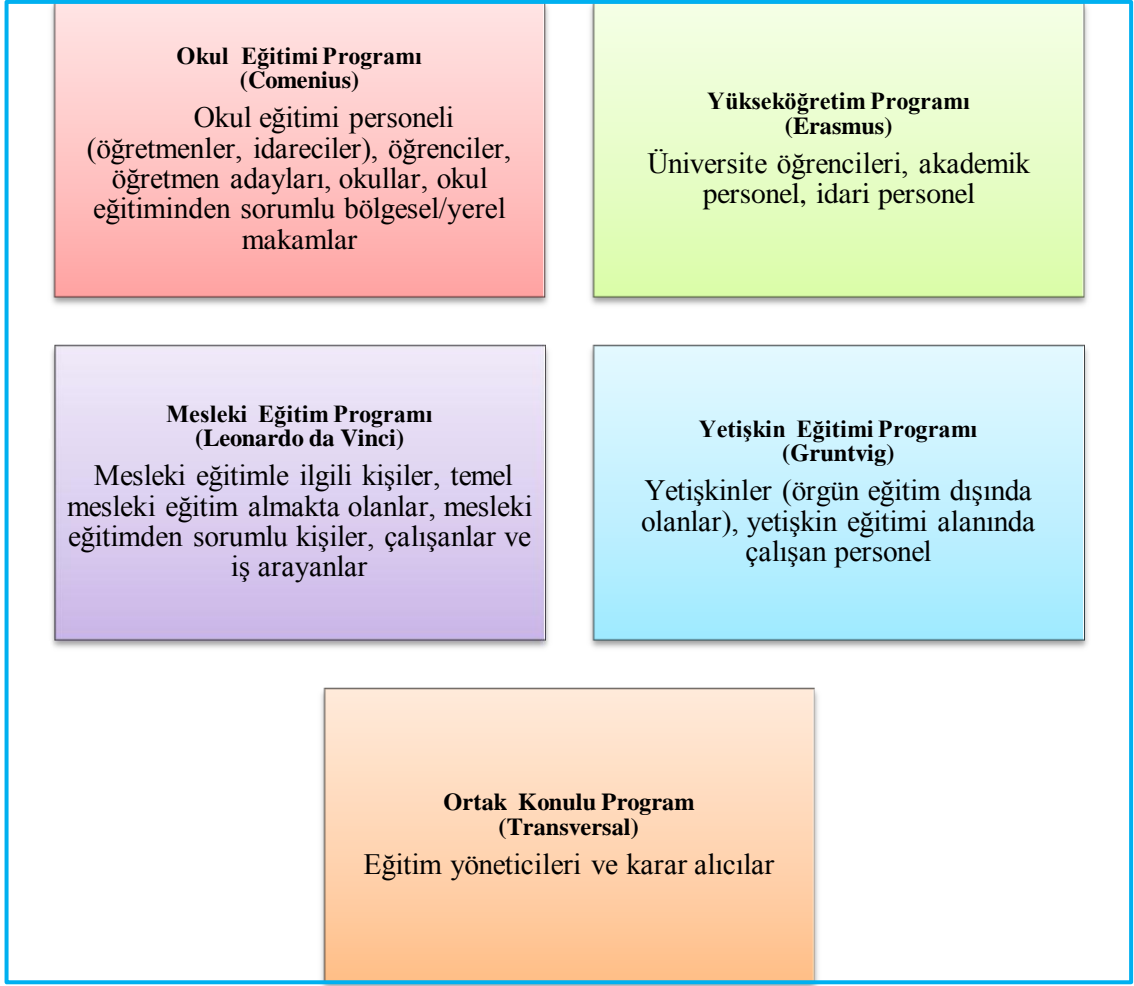
### **1.1.3. Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) ve Gençlik Programı (YiA) (2007-2013)**

#### **1.1.3.1. Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP)**

İlk kez 1995 yılında farklı alanlardaki programların bir araya getirilmesi ile Sokrates ve Leonardo da Vinci programları ile oluşturulan programın ilk dönemi 2000 yılında, ikinci dönemi ise 2006 yılında sona ermiştir (Ulusal Ajans, 2012). 2007 yılında, bu iki programın birleştirilmesi ile Hayatboyu Öğrenme Programı meydana getirilmiştir. 2007-2013 dönemini kapsayan Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP), Avrupa Parlamentosu ve Konsey'in 15 Kasım 2006 tarih ve 1720/2006/EC sayılı kararıyla kurulmuştur. Türkiye'nin 3 Temmuz 2007'de katıldığı bu programın amacı; Hayatboyu öğrenme yoluyla topluluğun "ileri bir bilgi toplumu olarak gelişmesine, sürdürülebilir ekonomik kalkınmaya, daha fazla ve daha iyi iş imkânlarına ve sosyal bütünlüğe katkıda bulunmak ve çevrenin gelecek kuşaklar için korunmasını sağlamak" olan LLP, sağladığı proje ve bireysel faaliyet hibeleriyle katılımcı ülkelerin eğitim ve öğretim sistemleri arasında etkileşim, işbirliği ve hareketliliği desteklemeye dayanmaktadır (Ulusal Ajans, 2011).

Hayatboyu Öğrenme Programına genel çerçevede bakıldığında bireylerin özellikle genç kuşakların kendilerini geliştirmeye teşvik eden, gençleri eğitici ve öğretici faaliyetlere katılmalarını sağlayan bir AB Birliği Toplumluluğu programıdır. Gönüllük esasına dayanan bu program; kişisel, toplumsal, sosyal bilgilerin, becerilerin ve yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır.

Hayatboyu Öğrenme Programı bir çatı program niteliğinde olup; içerisinde dört adet sektörel program [Okul Eğitimi Programı (Comenius), Yükseköğretim Programı (Erasmus), Meslekî Eğitim Programı (Leonardo da Vinci), Yetişkin Eğitimi Programı (Grundtvig) ve bunlara ek olarak Ortak Konulu Program (Transversal) ve Jean Monnet] Programı bulunmaktadır (Şekil 1.1) (LLP Uygulama Raporu, 2008; LLP Etki Analizi, 2010).



**Şekil 1.1:** Hayatboyu Öğrenme Programı Bünyesindeki Sektörel Programların Listesi ve Hedef Kitleleri

**Kaynak:** Ulusal Ajans, 2011; Ulusal Ajans, 2012; Eğitim ve Gençlik Kataloğu, 2012.

Hayatboyu Öğrenme Programı'nın hedef kitlesinde; her düzeydeki eğitim ve öğretim kurumları, öğretim elemanları, öğrenci ve öğretmenler, Hayatboyu öğrenmenin her düzeyindeki yöneticiler ve öğrenciler ve işletmeler dâhil olmak üzere resmi ve özel kurum ve kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, sosyal paydaşlar ve işgücü piyasasındakiler, LLP'nin yararlanıcı kitlesini oluşturmaktadır (Ulusal Ajans, 2011).

Bir topluluk programı olan Hayatboyu Öğrenme Programı, Avrupa Birliği bütçe dönemlerini esas alacak şekilde dönemler halinde planlanır ve uygulanır. 1995 yılında ilk kez başlatılan programın ilk dönemi 2000 yılında, ikinci dönemi ise 2006 yılında sona ermiştir. Program 2007-2013 bütçe dönemine denk gelen 3. dönemini tamamlayarak (LLP Uygulama Raporu, 2008), 2014-2020 yılları arasında geçerli olacak olan “Herkes İçin Erasmus” adıyla 4. dönemine başlamıştır.

Topluluk Programlarının genelinde olduğu gibi programlara katılım sağlayan üye veya aday ülkeler, katılımları karşılığında yıllık olarak bir giriş ücreti ya da diğer bir ifade ile katılım bedeli ödemeyi taahhüt etmektedirler. Avrupa Birliği’ne adaylık aşamasındaki ülkeler için bu katılım bedelinin bir kısmı ulusal kaynaklardan, bir kısmı ise adaylık sürecini kolaylaştırmak için tahsis edilen katılım öncesi fonlardan karşılanmaktadır. 2009 yılı itibariyle Türkiye, katılım bedelinin % 36’sını ulusal kaynaklardan karşılamaktadır. Katılım bedelinin % 64’lük kısmı ise katılım öncesi fonlardan karşılanmaktadır. Türkiye, Hayatboyu Öğrenme Programında 31 ülke arasında en büyük bütçeye sahip 7. ülke konumundadır (LLP Uygulama Raporu, 2009).

### **1.1.3.2. Gençlik Programı (YiA)**

Gençlik Programı (YiA) ise; Avrupa Komisyonu tarafından gençler için uygulamaya konmuş bir programdır. Avrupa Birliği üye ülkelerinin herhangi birinde ya da diğer program ülkelerinden birinde ikamet eden ve yaşları 15 ile 25 arasında olan gençlere yönelik bir programdır. Program, projelerine mali destek sağlamanın yanı sıra, Avrupa çapında ya da daha geniş bir çerçevede ortaklıklar kurulması için bilgi, eğitim ve fırsatlar sağlamak suretiyle, gençlerin ve gençlik çalışanlarının yararına dönük olarak tasarlanmıştır (Yıldırım ve Adnan, 2007).

Her yıl programdan mali destek sağlamak amacıyla yararlanıcılar tarafından binlerce proje sunulmaktadır. Proje seçim süreci, bu başvurular arasından en iyilerine hibe sağlamayı amaçlamaktadır. Bu seçim süreci, Program Eylemine bağlı olarak Program Kılavuzu’nda belirtilen yollardan biri kullanılarak yapılır. Bu Kılavuz, Gençlik Programından yararlanmak isteyen herkes için hazırlanmış bir araçtır. Gençlik Programı bünyesinde yürütülen faaliyetler, Hayatboyu Öğrenme Programında olduğu gibi Ulusal Ajanslar tarafından ve Yürütme Ajansı tarafından yürütülen faaliyetler şeklinde iki gruba ayrılmaktadır (Ulusal Ajans, 2012).

Gençlik Programının amacı, gençlerin genel olarak aktif vatandaşlıklarını özel olarak da Avrupa vatandaşlıklarını teşvik etmek, özellikle Avrupa Birliği'nde sosyal uyumu güçlendirmektir. Bu doğrultuda gençler arasında dayanışmayı geliştirmek ve hoşgörüyü teşvik etmek, farklı ülkelerdeki gençler arasında karşılıklı anlayışı güçlendirmek, gençlik faaliyetlerine yönelik destek sistemlerinin kalitesinin ve gençlik alanındaki sivil toplum kuruluşlarının kapasitelerinin geliştirilmesine katkıda bulunmak ve gençlik alanında Avrupa işbirliğini teşvik etmek amaçlanmaktadır (Eğitim ve Gençlik Kataloğu, 2012).

#### **1.1.4. Herkes için Erasmus Programı (Erasmus+) (2014-2020)**

Avrupa ülkelerini etkileyen sosyo-ekonomik krizi aşmak, büyüme ve istihdamı desteklemek ve sosyal eşitlik ve içermeyi teşvik etmek adına Avrupa 2020 stratejisinin anahtar faktörlerini içeren Erasmus+, AB'nin 2014-2020 dönemi için eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarındaki programıdır. Bu program sayesinde Avrupa'nın hem şimdi karşılaştığı hem de gelecek on yılda karşılaşacağı temel sorunların üstesinden gelinmesi amaçlanmıştır. Erasmus+ Programı; Program Ülkelerinin Avrupa'nın beşeri ve sosyal sermayesini etkin bir şekilde kullanmak yönündeki çabalarını desteklemek üzere tasarlanmıştır ve eğitim, öğretim ve gençlik alanlarında örgün eğitim, yaygın eğitim ve sargın eğitime destek vermek yoluyla hayat boyu öğrenme ilkesini desteklemektedir. Program ayrıca yükseköğretim ve gençlik alanlarında Ortak Ülkeler ile işbirliği ve hareketlilik fırsatlarını da geliştirmektedir (Erasmus+ Program Rehberi, 2014).

2014-2020 dönemi için uygulanması planlanan ve bu amaçla tasarlanan "Herkes için Erasmus" eylem planı AB 2020 Stratejisinin önceliklerini yansıtırken bireylerin ve toplumun yararlanacağı şekilde insana yatırıma odaklanmaktadır. Yeni eylem programı olarak ortaya konulan Herkes için Erasmus Programı (<http://www.abgs.gov.tr/>);

- Eğitim ve öğretim spektrumu ile örgün eğitim ve yaygın eğitimi bağdaştırarak ve destekleyerek sosyal uyumu artırmayı, Hayatboyu öğrenme yaklaşımını güçlendirmeyi,
- Eğitimin farklı sektörleri, iş dünyası ve ilgili diğer aktörler arasında yapısal ortaklıkların alanını genişletmeyi,

- Esneklik ve teşvik yaratarak aktiviteler, yararlanıcılar ve ülkeler arasındaki bütçe dağılımında performans ve etkililiği daha iyi yansıtabilmeyi hedeflemektedir.

Yeni program önceki programlarla aynı hedefleri paylaşmakla birlikte 3 kategori altında gruplandırılmıştır (Erasmus+ Program Rehberi, 2014; <http://www.abgs.gov.tr/>);

- **Bireylerin Öğrenme Hareketliliği:** Bu hareketlilik kendi içerisinde 3 bileşenden oluşmaktadır:
  - o *Öğrencilerin ve Personelin Hareketliliği:* Öğrencilere, stajyerlere, gönüllülere, gençlere, öğretmenlere, akademisyenlere, eğitici/eğitmenlere, gençlik çalışanlarına, eğitim kurumlarının ve sivil toplum kurum/kuruluşlarının personeline diğer bir ülkede bir öğrenme deneyimi ve/veya mesleki bir deneyim yaşamaları için fırsatlar sunar.
  - o *Ortak Yüksek Lisans Derecesi:* Dünya çapında en iyi Yüksek Lisans öğrencilerine tam burslar veren yükseköğretim kurumları konsorsiyumu tarafından sunulan üst düzey entegre uluslararası eğitim programlarını içerir.
  - o *Yüksek Lisans Öğrencisi Kredi Garantisi:* Yükseköğretim öğrencileri tam burslu bir Yüksek Lisans derecesi için yurt dışına çıkmak amacıyla program tarafından desteklenen kredi alabilirler. Öğrenciler ulusal bankalarına veya öğrenci kredi ajanslarına başvurmalıdırlar.
- **Yenilikçilik ve İyi Uygulamalar için İşbirliği:** Ulus ötesi işbirliği projeleri şeffaflığın, açıklığın, mükemmelliğin teşvik edilmesi; eğitim kurumları ve iş dünyasındaki arasındaki iyi uygulamaların paylaşımını kolaylaştırmak için önemlidir. Yeni program işbirliği projelerine desteğini artırmakta ve yenilikçi eğitim, öğretim ve gençlik uygulamalarının transferi ve hayata geçirilmesi amaçlamaktadır.
- **Politika Reformu için Destek:** AB 2020 stratejisinin eğitim, öğretim ve gençlik hedeflerine ulaşmada açık koordinasyon yönteminin ve diğer AB araçlarının etkinliğini artırmak ve uluslararası örgütler ve diğer ülkelerle politika diyalogunu geliştirmek hedeflenmektedir.



2014-2020 dönemi için uygulanması planlanan ve bu amaçla tasarlanan “Herkes için Erasmus'un uygulanacağı ülkeler aşağıdaki gibidir (Ulusal Ajans, 2014);

- 28 Avrupa Birliği üyesi ülke<sup>1</sup>
- 4 EFTA (Avrupa Serbest Ticaret Birliği) üyesi ülke: İsviçre, İzlanda, Lihtenştayn ve Norveç
- 2 AB aday ülke: Türkiye ve Makedonya olmak üzere program üyesi toplam 34 tanedir.

## **1.2. ERASMUS DEĞİŞİM PROGRAMI**

### **1.2.1. Erasmus Değişim Programının Tanımı**

Erasmus, AB'ye üye ve aday ülkelerin yükseköğretim eğitimine yönelik politikalarını desteklemek ve geliştirmek için yürütülen bir Hayatboyu Öğrenme Programı'dır. Erasmus programı kişilerin yetenek ve kabiliyetlerini geliştirmek, modern eğitim sistemini ve vasıflı işgücünün geliştirilmesini sağlayarak Avrupa'nın durumunu iyileştirmek amacıyla kurulmuştur (Gonzalez, Mesanza ve Mariel, 2011). Erasmus'a katılan 33 ülkedeki (AB üye ülkeleri, İzlanda, Norveç, Lihtenştayn, Hırvatistan ve Türkiye) yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile iş birliği yapmalarını teşvik etmeye yönelik olan program, yükseköğretim kurumlarının kısa süreli öğrenci ve personel hareketliliği yapabilmelerine ve birbirleri ile ortak proje üretip hayata geçirebilmelerine imkân vermektedir (Ulusal Ajans, 2011). Erasmus değişim programı (**E**uropean **C**ommunity **A**ction **S**chema for the **M**obility of **U**niversity **S**tudents), AB ülkeleri veya aday ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının birbirleriyle işbirliğine dayalı, üniversite öğrencilerine ve öğretim elemanlarına 3 aydan 12 aya kadar eğitim hakkın veren bir eğitim programıdır (Özdemir, 2013: 686-690; Taş, 2013: 763-770; Gonzalez vd., 2011). Erasmus değişim programı; Avrupalı birçok öğrenci için ilk kez yurtdışında yaşama ve eğitim almada önemli rol almıştır (Stilianos, Georgios, Vasilik ve Labros, 2013). Bundan dolayı program Avrupa öğrencileri arasında kısa sürede çok popüler olmuştur (Parey ve Waldinger, 2007). Bu popülerliği dünyada uygulanan en başarılı program olmasından kaynaklanmaktadır (Norviliene, 2012). Bu program sadece ev sahibi ülkenin anlaşılması ya da öğrenilmesini değil aynı zamanda farklı ülkelere gelen öğrencileri toplumsal duyarlılığa teşvik eder (Stilianos, vd., 2013).

---

<sup>1</sup> Tablo 1.3'de Avrupa Birliği üyesi 28 ülkenin listesi yer almaktadır.

Programa ismi verilen “Desiderius Erasmus” 1465 - 1536 yılları arasında yaşamış Hollandalı bir felsefe adamından gelmektedir (Gül, 2013). Hümanizm akımının öncülerinden ve en büyük temsilcilerinden biri olan Erasmus, Avrupa'nın ortak bir sanat ve bilim çatısı altında birleşmesine yaptığı katkılardan dolayı ve çağının eğitim felsefesine olan etkisi ile programa uygun bir isim olarak düşünülmüştür (<http://www.ua.gov.tr/>).

Erasmus Değişim Programının amaçları şöyle sıralanabilir (Norviliene, 2012; Avrupa Komisyonu, 2003: 88; Göksan vd., 2011; Ulusal Ajans, 2011; Ulusal Ajans, 2012):

- AB’de farklı ülkelerdeki yükseköğretim kurumları arasında işbirliğinin teşvik edilmesi,
- Öğrenciler ve öğretim elemanlarının Avrupa’da karşılıklı değişiminin desteklenmesi,
- Öğrencilerin yabancı dil kazanım elde etmelerine yardımcı olmak,
- AB’de yapılan çalışmalar ve alınan derecelerin şeffaflığının geliştirilmesi ve akademik olarak tanınması yoluyla yükseköğretimin kalitesinin iyileştirilmesi ve Avrupa boyutunun güçlendirilmesi,
- Yürütülen çalışmalar sonucu uluslararası alanda tanınan ve bilinen bir eğitim sistemine ulaşmasıdır,
- Avrupa halklarının birbirlerini algılamasındaki ön yargıları, yükseköğretim çevreleri aracılığıyla kırmayı,
- Avrupa’da yükseköğretimin kalitesini arttırmayı ve daha donanımlı, iş dünyasının beklentilerine başarıyla cevap veren mezunlar yetişmesini sağlamayı,
- Öğrencilere, staj faaliyetini 3 – 12 ay arasında bir AB üyesi ülkede yapma imkânı sunmayı hedeflemektedir.

### **1.2.2. Erasmus Değişim Programının Tarihçesi**

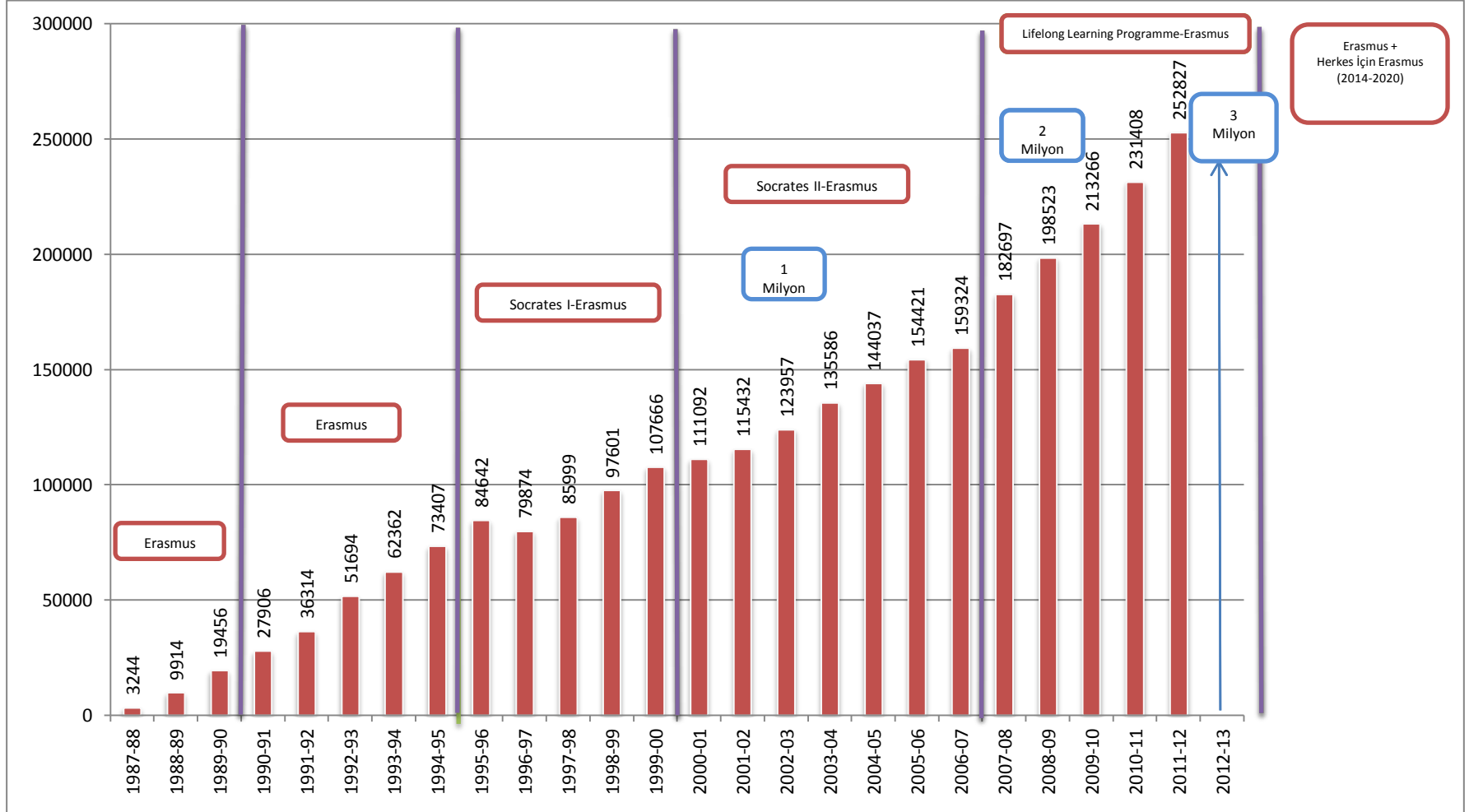
Erasmus değişim programı, Avrupa’daki yükseköğretim kurumları arasında ortak çalışma programları (Joint Studies Programme-JSPs) ve kısa çalışma ziyaretlerine (Short Study Visits-SSVs) destek olmak için Avrupa Komisyonu burs destek programı şeklinde başlatılmıştır (Stilianos vd., 2013: 181-200). Program ilk kez 1976 yılında eğitim alanında hazırlanan faaliyet programının sonucunda pilot uygulama olarak

başlamıştır (Krzaklewska ve Krupnik, 2007). Erasmus programının ilk aşaması 1 Temmuz 1987 ve 30 Haziran 1990 tarihleri arasında tamamlanmıştır. İkinci aşama ise birinci aşamanın tamamlanmasının hemen ardından 1990 yılında başlayıp, 1995 yılına kadar devam etmiş ve beş yıl sürmüştür. 1995 yılından itibaren ise ERASMUS programı diğer Avrupa Birliği eğitim programları kapsamı içine alınmıştır. 1995–2000 yılları arasında ERASMUS faaliyetleri SOKRATES eğitim programının bir alt programı iken, 1998 yılında ise Bologna sürecine dâhil edilmiştir. Sokrates programı 2007 yılında Hayatboyu Öğrenme Programı'na (LLP) dönüştürülmüştür. 2007-2013 yılları arasında Erasmus Programı Hayatboyu Öğrenme Programının alt eylem alanı olarak şekillenmiştir (Özdem, 2013). 1987 yılında başlatıldığında program yasal dayanağı olarak 1957 tarihinde imzalanan Roma Anlaşması'nın daha çok mesleki eğitimle ilgili olan 128 inci maddesi gösterilmiştir. Ancak programın asıl dayanağı Socrates'te olduğu gibi 149 ve 150 nci maddelerdir. Program, "Socrates-Erasmus" olarak da bilinmektedir (European Union, 2012: 6-8; Rençber, 2005: 37). Avrupa Komisyonu eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarında 2014-2020 döneminde Erasmus'u "Herkes için Erasmus" adı altında uygulanacağını belirtmiştir. Herkes için Erasmus Programı 2014-2020 döneminde mevcut Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik Programlarının yerini alarak kolaylaştırılmış yeni bir yapı tesis etmektedir (Stilianos vd., 2013: 181-200). Erasmus programının 1987-88 yılında ilk defa uygulamaya geçilmesinden itibaren 2013-2014 yılının sonuna kadar geçirmiş olduğu süreçte Tablo 1.2'de adım adım anlatılmıştır.

**Tablo 1.2:** Erasmus Programının Evrimi

Yıl	Durum
1976	Program, Kısa Çalışma Ziyaretleri (SSVs) ile Ortak Çalışma Programları (JSPs) olarak başladı.
5 - 6/12/1986	J. Delors başkanlığında Londra’da Avrupa Konseyi çatısı altında Komisyon üyeleri ve Eğitim bakanlarının görüşleri alındı
17.06.1987	Belçika, Danimarka, Almanya, Yunanistan, Fransa, İrlanda, İtalya, Hollanda, Portekiz, İspanya ve Birleşik Krallık ülkelerinden üç binin üzerinde öğrenciyle ilk değişim başladı.
1988	Lüksemburg programa dahil oldu.
1992	Avusturya, Finlandiya, İzlanda, Norveç, İsveç ve İsviçre programa dahil oldu.
1994	Lihtenştayn programa dahil oldu.
1996	Erasmus yoğunlaştırılmış dil kursları tanıtıldı.
1997	Öğretim Elemanı Değişimi tanıtıldı.
1998	Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya, Romanya ve Slovakya programa dahil oldu.
1999	Bulgaristan, Estonya, Letonya, Litvanya ve Slovenya programa dahil oldu.
2000	Malta programa dahil oldu.
2002	Programda dahilinde 1 milyon öğrenciye ulaşıldı.
2003	Erasmus Üniversite Beyannamesi (EUB) tanıtıldı.
2004	Türkiye programa dahil oldu.
2007	Program “Hayatboyu Öğrenme” adını aldı.
2009	Programda dahilinde 2 milyon öğrenciye ulaşıldı. Hırvatistan programa dahil oldu.
2009 - 2010	3000 yükseköğretim kurumu yurt dışına öğrenci ve personel (akademik, idari) gönderdi.
2011	İsviçre programa yeniden dahil oldu ve katılımcı ülke sayısı 33’e ulaştı.
2012 - 2013	Programdan 3 milyon öğrencinin faydalanması hedeflendi.
2014-2020	Program “Herkes İçin Erasmus” adını aldı.

**Kaynak:** European Union, 2012.



Şekil 1.2: 1987-88 Yılından 2012-13 Yılına Kadar Dünya Geneli Erasmus Değişim Sayıları ve Dönemleri








Kaynak: European Commission, 2013.

Şekil 1.2’de Erasmus değişim programında ilk değişimin başlatıldığı 1987-88 yılından 2013-2014 yılının sonuna kadar geçirmiş olduğu süreçte yıllar itibariyle gerçekleşen öğrenci sayıları dönemler ve yıllar itibariyle ele alınmıştır. 11 AB üyesinden (Belçika, Danimarka, Almanya, Yunanistan, Fransa, İrlanda, İtalya, Hollanda, Portekiz, İspanya ve Birleşik Krallık) yaklaşık 3.000 öğrenci ile başlayan süreç 2002 yılının sonuna kadar bir milyon öğrenciye, 2008-2009 akademik yılının sonunda 2 milyon öğrenciye ulaşılmış olup, 2012-2013 yılının sonuna kadar toplamda 3 milyon öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir.

Erasmus programının uygulandığı ülke sayısı 1987-88 yılında 11 ülke iken günümüzde 34 ülkeye kadar genişletilmiş olup, bu ülkelere ait bilgiler Tablo 1.3’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.3:** Avrupa Birliğine (AB) Üye Ülkelerin Listesi ve Ülkelere Ait Genel Bilgiler

Bayrak	Devlet	Resmi adı	Kabul	Nüfus	Alan (km <sup>2</sup> )	Başkent	Avrupa Parlamentosu Üyeleri
	Avusturya	Avusturya Cumhuriyeti	1995	8.316.487	83.871	Viyana	18
	Belçika	Belçika Krallığı	Kurucu	10.584.534	30.528	Brüksel	24
	Bulgaristan	Bulgaristan Cumhuriyeti	2007	7.679.290	110.912	Sofya	18
	Kıbrıs	Kıbrıs Cumhuriyeti	2004	766.400	9.251	Lefkoşa	6
	Çek Cumhuriyeti	Çek Cumhuriyeti	2004	10.306.709	78.866	Prag	24
	Danimarka	Danimarka Krallığı	1973	5.457.415	43.094	Kopenhag	14
	Estonya	Estonya Cumhuriyeti	2004	1.342.409	45.226	Tallinn	6
	Finlandiya	Finlandiya Cumhuriyeti	1995	5.289.128	338.145	Helsinki	14
	Fransa	Fransa Cumhuriyeti	Kurucu	63.392.140	547.030	Paris	78
	Almanya	Federal Almanya Cumhuriyeti	Kurucu	82.314.906	357.050	Berlin	99
	Yunanistan	Helenik Cumhuriyeti	1981	11.125.179	131.990	Atina	24
	Macaristan	Macaristan Cumhuriyeti	2004	10.066.158	93.030	Budapeşte	24
	Hırvatistan	Hırvatistan	2013	4.398.150	56.594	Zagreb	12
	İrlanda Cumhuriyeti	İrlanda	1973	4.239.848	70.273	Dublin	12
	İtalya	İtalya Cumhuriyeti	Kurucu	59.131.287	301.318	Roma	78
	Letonya	Letonya Cumhuriyeti	2004	2.281.305	64.589	Riga	9
	Litvanya	Litvanya Cumhuriyeti	2004	3.373.991	65.303	Vilnius	13

Bayrak	Devlet	Resmi adı	Kabul	Nüfus	Alan (km <sup>2</sup> )	Başkent	Avrupa Parlamentosu Üyeleri
	Lüksemburg	Lüksemburg Büyük Dükalığı	Kurucu	476.200	2.586	Lüksemburg	6
	Malta	Malta Cumhuriyeti	2004	404.962	316	Valletta	5
	Hollanda	Hollanda Krallığı	Kurucu	16.372.715	41.526	Amsterdam	27
	Polonya	Polonya Cumhuriyeti	2004	38.635.144	312.683	Varşova	54
	Portekiz	Portekiz Cumhuriyeti	1986	10.599.095	92.391	Lizbon	24
	Romanya	Romanya Cumhuriyeti	2007	21.565.119	238.391	Bükreş	35
	Slovakya	Slovak Cumhuriyeti	2004	5.396.168	49.037	Bratislava	14
	Slovenya	Slovenya Cumhuriyeti	2004	2.013.597	20.273	Ljubljana	7
	İspanya	İspanya Krallığı	1986	45.116.894	506.030	Madrid	54
	İsveç	İsveç Krallığı	1995	9.142.817	449.964	Stockholm	19
	Birleşik Krallık	Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı	1973	60.587.300	244.820	Londra	78

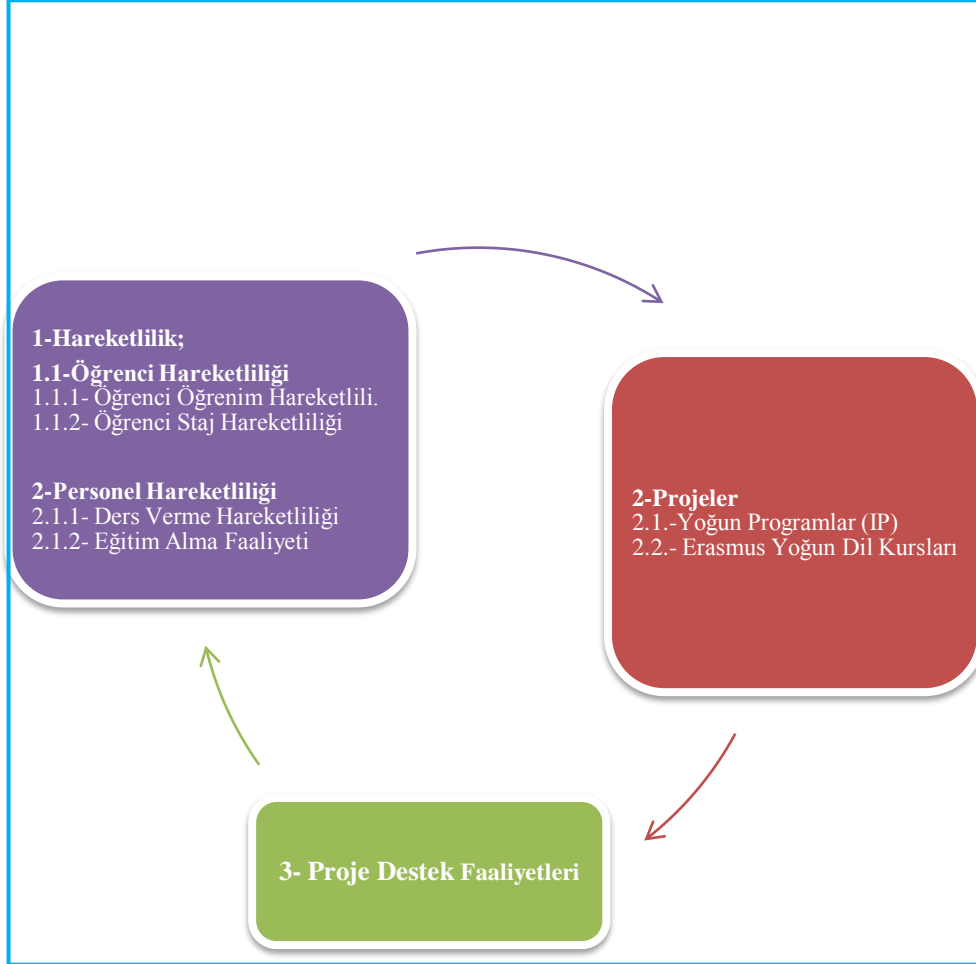
**Kaynak:** [http://tr.wikipedia.org/wiki/Avrupa\\_Birli%C4%9Fi\\_%C3%BCyesi\\_%C3%BClkeler](http://tr.wikipedia.org/wiki/Avrupa_Birli%C4%9Fi_%C3%BCyesi_%C3%BClkeler), Erişim Tarihi: 18.01.2014.

- EFTA (Avrupa Serbest Ticaret Birliği) üyesi ülkeleri: İsviçre, İzlanda, Lihtenştayn ve Norveç
- Avrupa Birliğine aday olan program ülkeleri: Türkiye ve Makedonya



### 1.2.3. Erasmus Yükseköğretim Programı Kapsamındaki Faaliyetler

Erasmus yükseköğretim programının içerisinde değişik alt faaliyetler yer almaktadır. Bu faaliyetlere ilişkin yapılan sınıflandırma Şekil 1.3’de gösterilmiştir.



Şekil 1.3: Erasmus Yükseköğretim Programı Kapsamındaki Faaliyetlerin Şeması

**Kaynak:** Ulusal Ajans, 2011; Ulusal Ajans, 2012.

### **1.2.3.1. Projeler**

Erasmus yükseköğretim programının alt faaliyetlerinden birisi olan ve “*Projeler*” başlığı altında yer alan “*Yoğun Programlar (IP)*”, müfredat içerisinde yer almayan veya sadece çok kısıtlı sayıda üniversitede öğretilen uzmanlık konularının verimli ve çok uluslu öğretimini teşvik etmeyi amaçlamaktadır. İkinci alt başlık olan “*Erasmus Yoğun Dil Kursları*” ise, yaygın sayılamayacak kadar az kullanılan ve öğretilen dillerin konuşulduğu program ülkelerinde, öğrenim ya da staj görecektir Erasmus öğrencileri için kısa süreli yoğun dil kursları düzenleyerek; bu kurslar sayesinde öğrenciler akademik çalışmalarına veya stajlarına başlamadan önce gittikleri ülkenin yerel dilinin ve kültürünün öğrenilmesini amaçlamaktadır (Ulusal Ajans, 2012).

### **1.2.3.2. Proje Destek Faaliyetleri**

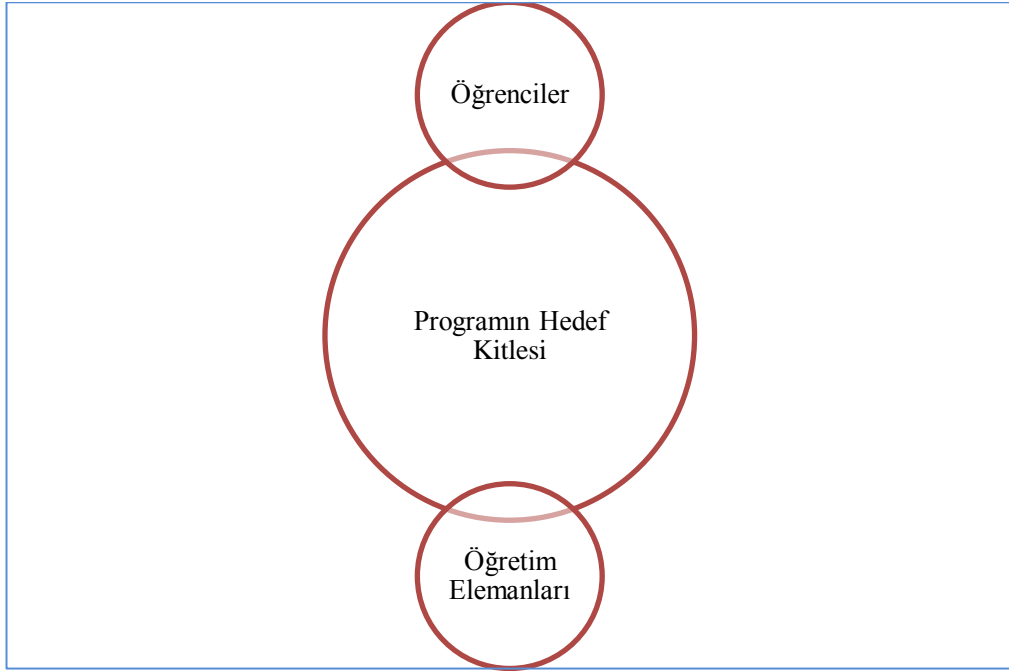
Erasmus yükseköğretim programının alt faaliyetlerinden diğer bir başlık ise; “*Proje Destek Faaliyetleri*” başlığı içerisinde ise, Hazırlık Ziyaretleri ve İrtibat Seminerleri Hazırlık Ziyaretleri, Erasmus Üniversite Beyannamesi sahibi yükseköğretim kurumlarına; potansiyel ortaklarıyla öğrenci ve personel hareketliliği gerçekleştirmek üzere yeni anlaşmalar yapabilmelerine imkân verir. Bunun yanı sıra öğrenci staj hareketliliği gerçekleştirmek üzere yeni ortaklar bulabilmeleri, Erasmus Yoğun Program Projeleri ve Erasmus Merkezi Projeleri’nde yer almasını planladıkları potansiyel proje ortaklarını daha yakından tanımalarını sağlar (Ulusal Ajans, 2011).

Erasmus yükseköğretim programının alt faaliyetlerinden iki tanesini kısaca tanımladıktan sonra üçüncü başlık olarak “Hareketlilik” ele alınacaktır.

### **1.2.3.3. Hareketlilik**

Hareketlilik Avrupa Birliği için öncelikli alanlardan biridir. Bu aynı zamanda AB’nin ve Avrupa’daki yükseköğretim kurumlarının izlediği uluslararası düzeyde tanınma hedefinin beraberinde getirdiği bir sonuçtur. Hareketlilik programı üç temel bileşenden meydana gelir. Bunlar; öğrenci hareketliliği, ders verme hareketliliği ve eğitim alma hareketliliğidir (Breznik, Skrbinjek, Law ve Dakovic, 2013). Bunların içinde en aktif olanı ise öğrenci hareketliliğidir (Gonzalez vd., 2011).

Erasmus programının tanıtılmasını amaçlayan sloganlardan biri şöyledir: “Öğrencileri Avrupa’ya, Avrupa’yı öğrencilere getirmek.” (Oborune, 2013: 183-202). Şekil 1.4’de görüldüğü gibi Hareketlilik iki aşamada gerçekleşmektedir.



**Şekil 1.4:** Erasmus Değişim Programının Hedef Kitlesi

#### **1.2.3.3.1. Personel Hareketliliği**

Erasmus yükseköğretim programının alt faaliyetlerinden “*Personel Hareketliliği*” başlığı içinde yer alan “*Ders Verme Hareketliliği*”, Erasmus Üniversite Beyannamesi sahibi yükseköğretim kurumu öğretim elemanlarının, farklı bir Avrupa ülkesinde Erasmus Üniversite Beyannamesi sahibi bir yükseköğretim kurumunda ders vermesine imkân sağlayan faaliyettir (LLP Uygulama Raporu, 2008). Faaliyetin süresi 1 hafta ile 6 hafta arasında değişmektedir. Yurt dışındaki kurumlardan gelerek yükseköğretim kurumlarında ders veren akademik personel; güncel eğitim yaşamı hakkında taze fikirler edinmekte, pedagojik yöntemler konusunda uzmanlığını ve deneyimini geliştirmeyi amaçlamakta olup, ikinci alt başlık olan “*Eğitim Alma Faaliyeti*” ise, Erasmus Üniversite Beyannamesi sahibi yükseköğretim kurumlarının akademik ve idari personeli, işletmelerde ve diğer yükseköğretim kurumlarında eğitim almak üzere yurt dışına gidebilirler (Göksan vd., 2011; Ulusal Ajans, 2011).

Faaliyet süresi 1 hafta ile 6 hafta arasında değişmektedir. Bu hareketlilik türünden faydalanan personel, mesleği ve görevi ile ilgili alanlarda yurt dışındaki güncel gelişmelerden haberdar olur; farklı bir kurumun deneyimlerinden faydalanır ve tespit edilen iyi uygulamaları kendi çalışmalarına aktarma imkânına sahip olur (Ulusal Ajans, 2012). Erasmus Personel Hareketliliği programı Türkiye’deki bilgi profesyonellerinin

Avrupa’da bilgi hizmetlerine yönelik yapılan çalışmaları yerinde görmesini, katılmasını ve bu işleyişin Türkiye ile karşılaştırılmasını hedefler ve bu sayede ülkemizdeki bilgi hizmetleri kalitesinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Erasmus Personel Hareketliliği küreselleşme sürecinde ülkemizin Avrupa standart ve normlarına uygun ekonomik, sosyo-kültürel vb. entegrasyonun sağlanmasının bir aracı olan bilgi profesyonellerinin mesleki bilgi ve deneyimlerinin geliştirilmesine ve paylaşımına büyük katkılar sağlar (Yılmaz ve İşel, 2011).

#### **1.2.3.3.2. Öğrenci Hareketliliği**

Erasmus yükseköğretim programının alt faaliyetlerinden “*Öğrenci Hareketliliği*” başlığı içinde yer alan “*Öğrenci Staj Hareketliliği*”, Erasmus Programı kapsamında staj yapmak isteyen lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine yönelik bir faaliyet olup, öğrencilerin faaliyete katılabilmeleri için Genişletilmiş Erasmus Üniversite Beyannamesi sahibi bir yükseköğretim kurumunda öğrenci olmaları gerekmektedir (Erasmus Uygulama El Kitabı, 2012).

Erasmus yükseköğretim programının alt faaliyetlerinden “*Öğrenci Hareketliliği*” başlığı içinde yer alan Erasmus “*Öğrenci Öğrenim Hareketliliği*” ile Türkiye’de örgün eğitim veren Erasmus Üniversite Beyannamesi (EÜB) sahibi bir yükseköğretim kurumunda ön lisans, lisans, yüksek lisans veya doktora düzeyinde bir eğitim programına kayıtlı öğrenciler, diğer bir Avrupa ülkesinde hem dönem kaybı olmaksızın öğrenimine devam etme hem de farklı bir kültürü yerinde tanıma imkânına sahip olmaktadırlar (Göksan vd., 2011; Ulusal Ajans, 2012).

Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği ile Türkiye’de örgün eğitim veren Erasmus Üniversite Beyannamesi (EÜB) sahibi bir yükseköğretim kurumunda kayıtlı öğrenciler, 1 akademik yıl içinde, 1 veya 2 (3-12 ay arasında) dönemliğine diğer bir Avrupa ülkesi EÜB sahibi yükseköğretim kurumunda değişim öğrencisi olma ve program dâhilinde yurtdışında kaldıkları süre için mali destek alma şansına sahip olurlar. Hibelerin miktarı gidilen ülkenin hayat yaşam standartlarına göre değişmekte olup, Tablo 1.4’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.4:** Erasmus Öğrenci Hareketliliğinde 2013-2014 Akademik Yılı İçin Ülkelere Göre Aylık Hibe Tutarları

Ülkeler	Aylık Hibe Miktarları (€)
Almanya	425
Avusturya	476
Belçika	448
Bulgaristan	281
Çek Cumhuriyeti	377
Danimarka	601
Estonya	339
Finlandiya	535
Fransa	520
Güney Kıbrıs Rum Kesimi	375
Hollanda	466
İngiltere	602
İrlanda	489
İspanya	438
İsveç	531
İtalya	477
Letonya	333
Litvanya	325
Lüksemburg	448
Macaristan	355
Malta	368
Polonya	345
Portekiz	381
Romanya	312
Slovak Cumhuriyeti	358
Slovenya	401
Yunanistan	425

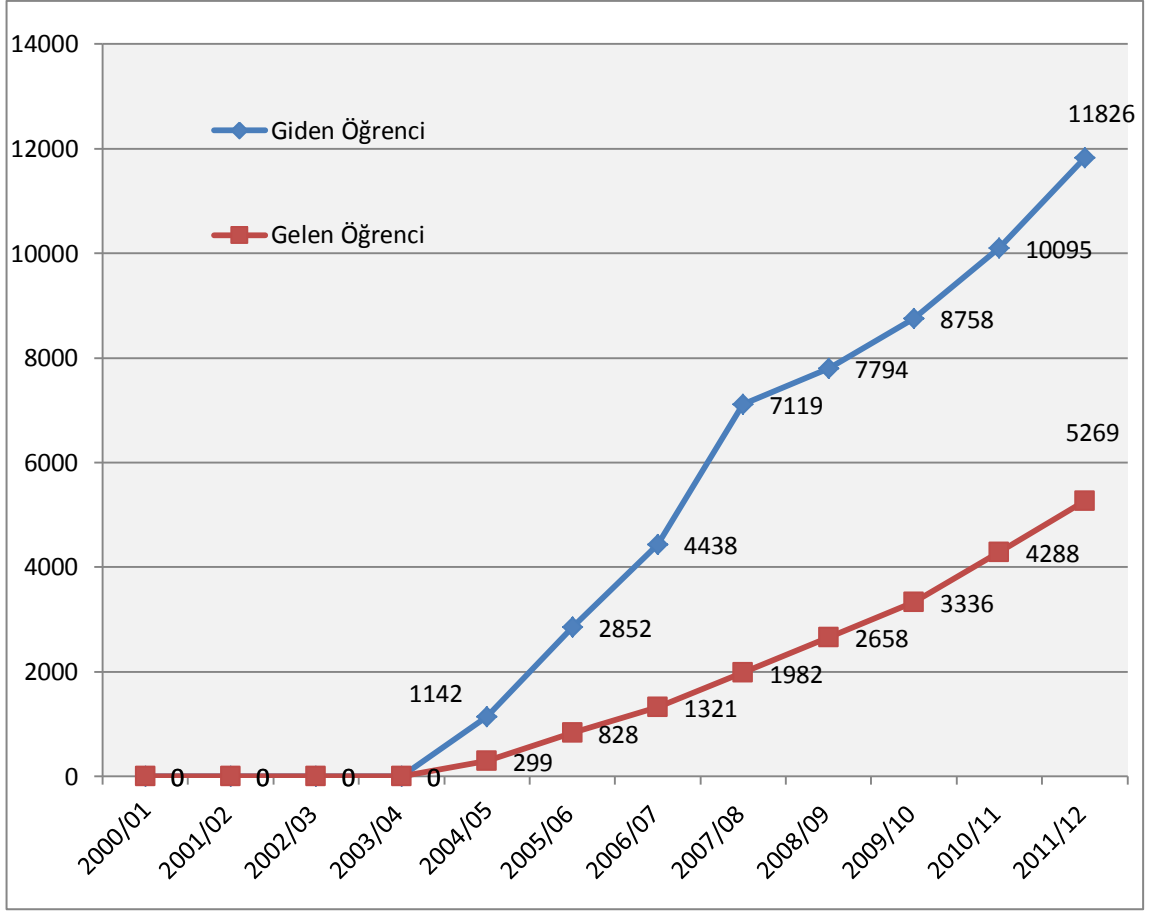
**Kaynak:** Erasmus Uygulama El Kitabı, 2012.

Başvurular, öğrencilerin kayıtlı oldukları yükseköğretim kurumunun uluslararası ilişkiler/erasmus ofisine yapılır. Ön lisans ve lisans düzeydeki birinci sınıf öğrencileri öğrenim hareketliliği faaliyetine katılamaz (Ulusal Ajans, 2011). Faaliyete katılacak öğrencilerin tam zamanlı öğrenciler olması gerekir. Öğrencilerin diploma/derecelerinin gerektirdiği çalışmaları yurtdışında yapmak üzere bir yarıyıl için 30, bir tam akademik yıl için 60 AKTS (Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi) kredisine denk gelen programı takip etmek üzere gönderilmesi beklenir. Takip edilen programda başarılı olunan kredilere tam akademik tanınma sağlanır, başarısız olunan krediler ev sahibi kurumda tekrar edilir (Erasmus Uygulama El Kitabı, 2012).

Erasmus öğrenci değişiminin hedefleri (Avrupa Komisyonu, 2003: 88) şunlardır:

- Öğrencilerin diğer Avrupa ülkelerinin deneyimlerinden dilsel, kültürel, eğitim ve akademik çalışma alanlarından yararlanabilmesini sağlamak,
- Gidilen kuruluşun eğitim çevresini zenginleştirmek,
- Öğrenci değişimi yapan kuruluşlar arasındaki işbirliğini teşvik etmek,
- Geleceğin profesyonelleri olarak nitelikli, açık fikirli ve uluslararası deneyimi olan genç insanlardan bir havuz oluşturarak genelde toplumun zenginleştirilmesine katkıda bulunmak,
- Değişim masraflarına katkıda bulunarak, başka koşullarda bunu yapamayacak öğrencilerin yurt dışında bir çalışma dönemi geçirmelerini sağlamak.

Erasmus programının yaygın olarak bilinen, öğrenci ve personel hareketliliğini destekleyen hareketlilik faaliyeti kapsamında, 2003-2004 döneminden 2011-2012 dönemine kadar Türk yükseköğretim kurumları tarafından gerçekleştirilen öğrenci değişimlerinde toplam giden öğrenci sayısı 54.024, toplam gelen öğrenci sayısı ise 19.981'dir. Bu sayıların detaylarına ilişkin rakamsal veriler Şekil 1.5'de verilmiştir. AB ile tam üyelik müzakerelerini yürüten Türkiye, aday ülke olarak 2004 yılından itibaren bu programa katılmıştır. 2000-2004 yılları arasındaki sayıların sıfır olmasının gerekçesi bundan dolayıdır. 54.024 olan toplam giden öğrenci sayısı ile 19.981 gelen öğrenci sayısı arası karşılaştırıldığında gelen öğrenci sayısının çok düşük olduğu görülmektedir.



**Şekil 1.5:** Türkiye’deki Erasmus Öğrenci Değişim Sayılarının Yıllara Göre Değişimi

**Kaynak:** Erasmus Ülke İstatistikleri

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cbIs9WSSDfQJ:ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/1011/countries/turkey\\_en.pdf+&cd=3&hl=tr&ct=clnk&gl=tr](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cbIs9WSSDfQJ:ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/1011/countries/turkey_en.pdf+&cd=3&hl=tr&ct=clnk&gl=tr), Erişim Tarihi: 28.01.2014.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KARİYER VE KARİYER PLANLAMA KAVRAMI

#### 2.1. KARİYER KAVRAMININ TANIMI VE ÖNEMİ

Çalışma hayatında değişimin hızını yakalamak ve çağa ayak uydurabilmenin en önemli unsurlarında birisi de insan kaynağının en iyi biçimde yönetilmesidir. Bunun sağlanabilmesi için bireyin temel ihtiyaçları doğrultusunda ortaya koyduğu bireysel hedefler ve örgütsel hedefler arasında eş güdüm sağlanarak işin daha iyi yapılabilmesi mevcut imkânların geliştirilmesi ve ilerleme fırsatının bilinmesi gerekir. Bütün bu etmenler Kariyer kavramını ortaya çıkarmaktadır (Çalık ve Ereş, 2006: 31). Kariyer kavramının ayrıntılarına geçmeden önce kariyer kavramının sözlük anlamı ile tanımını yapmak gerekir. Kariyer sözcüğü, Latince ‘Carrus’ (at arabası) ve ‘Carrera’ (yol), Fransızca “Carriere” (yarış yolu) ve İngilizce ‘Career’ (Meslek) kelimelerinden gelmektedir (Aytaç, 2005: 5). Sözcük Fransa’nın güneyinde konuşulan Roman kökenli Provençal dilinde “carriera” (araba yolu) anlamına gelmekte olup, Fransızca’da kelime; meslek, diplomatik kariyer, bir meslekte aşılması gereken aşamalar, yaşamda seçilen yön, araba yarışına ayrılmış etrafı çevrili alan gibi anlamlara da gelmektedir. Bu kavramların yanı sıra Meydan Larousse Ansiklopedisi’nde kariyer meslek, diplomathlık, üniversite öğretim üyeliği (akademik kariyer), meslek yaşamı, meslekte başarı kazanma, hız profesyonel sözcükleri ile de tanımlanmaktadır (Bingöl, 2013: 329).

Kariyer kavramının tanımı konusunda ise literatürde birçok tanıma rastlanılmaktadır. Bunlardan bazıları;

Kariyer, seçilen bir iş hattında ilerlemek ve bunun sonucunda daha fazla para kazanmak; daha fazla sorumluluk üstlenmek; daha fazla statü, güç ve saygınlık elde etmektir (Akt.: Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009: 212).

Kariyerin insanın iş hayatı boyunca yer aldığı basamaksal mevkiler ve yaptığı işleri, bulunduğu konumla ilgili tutum ve davranışları içeren bir süreç olduğunu vurgulamıştır (Aytaç, 1997).

Bireyin kamu veya özel çalışma yaşamında ilerleme sağlayacağı, bir başarı elde etmek amacıyla izlediği ve çalıştığı alandır. Farklı bir ifadeyle, Kariyer bireyin iş yaşamı boyunca izlemesi gereken bir dizi faaliyet yolu olarak tanımlamıştır (Akt.: Bingöl, 2013: 329).



Günümüzde kariyer iş deneyimleri sonucu ilerleme yerine, bilgi kazanılan bir süreç olarak ele alınmaktadır (Akt.: Erdoğan, 2003: 12). Özetle, en geniş anlamıyla Kariyer, işle ilgili faaliyetlerin bir sıralaması, kişinin bir iş dalındaki gidişatı ve bir kişinin yaşamı boyunca yapmış olduğu işlerden oluşur (Akt.: Kitapçı ve Sezen, 2002).

Kariyer insan yaşamı için özel bir anlam ifade eder. Bir kişinin çalıştığı çevrede birçok insanla iletişimde bulunması ve onlarla işbirliği içinde çalışması bir mesleğin sosyal yönünü oluştururken, bu meslek sayesinde sağlayacağı iş doyumunu psikolojik yönünü oluşturur (Aldemir, Ataol ve Budak, 2001: 200). Öyle ki Psikolog Super'a göre "Kariyer, bir bireyin işi ile ilgili pozisyonları, kişisel yaşam süreci boyunca peş peşe kullanılmasıdır" şeklinde belirtilmektedir. Bu tanımdan hareketle kariyer olgusu 3 ana boyutta ele alınmıştır. Bunlar; *Birey, iş ve pozisyon*. İş ve pozisyon, işletme veya örgüt aracılığıyla gerçekleştiği için, sonuçta birey ve örgüt bir kariyer sürecinde karşılıklı olarak kalmaktadırlar. Açık ki, kariyer kavramı kendini, temelde birey ve örgüt olmak üzere iki boyut olarak gösterecektir. İlk boyut, kariyerini planlama durumunda olan bireyin kendi kişiliğinde oluşacaktır. Birey, iş ve çalışma hayatında ve içinde bulunduğu örgütte yerini bilme ve anlama, ayrıca, gelecekte de nerede ve nasıl olmak istediğini belirleme durumunda olacaktır (Şimşek, 2002: 352). Bunun için birey çalışma hayatına atıldığı ilk günden itibaren bazı ihtiyaçlarını karşılamak, beklenti ve arzularını tatmin etmek, geleceğe yönelik planlarını yaparak işinde ilerlemek ve bunun sonucunda başarılı olmak ister (Kozak ve Dalkıranoglu, 2013). İkinci boyutu, bireysel kariyerin örgüt açısından irdelenmesi ve yönlendirilmesi oluşturacaktır. Örgüt kendi temel amaç ve yönetimini gözden uzak tutmadan ve söz konusu amaç ve yönelimlerini gerektirdiği felsefesinin bilincinde kalarak, kariyer planlamaları doğrultusunda biçimlenmiş bireysel amaç ve yönetimlere uymak ya da onları içerik ve felsefe olarak zedelemekten kendine uydurmak zorunda olmalıdır (Akt.: Kaynak, 1989: 162-163).

Kariyer genellikle insanların yaşamları boyunca işleri ile ilgili deneyim ve faaliyetleriyle bütünleştirilmiş ve bireysel olarak algılanan tutum ve davranışlar serisi olarak görülmektedir (Bingöl, 2006: 284). Günümüzde kariyer kavramına özellikle büyüyen ekonomiye sahip büyük şirketlerin büyük önem verdikleri ve buna bağlı olarak personellerinin kariyerlerini geliştirmeleri konusunda yönetsel çalışma içine girdikleri görülmektedir. Bu durum kariyer kavramının öneminin gün geçtikçe daha da artacağına göstergesidir. Çünkü kariyer geliştirme bireylerin kendi imkânları veya örgütlerin sağlamış olduğu fırsatlarla gerçekleşir. Örgüt personellerine ne kadar önem verir, onların motivasyonlarını yüksek tutar ve onların gelişimlerine destek olursa örgütsel bağlılık ve verimlilikte artacaktır. Bu şekilde örgütün yapısı güçlenecektir.

## **2.2. BİREYİN YAŞAM DÖNEMLERİ İLE KARIYER İLİŞKİSİ**

Kişi, yaşamın değişik dönemlerinde karşılaştığı bunalımları yönetmek, hatta aşmak zorunda bulunmaktadır (Aldemir vd., 2001: 202). Bu nedenle de öncelikle bireysel yaşam döngüsünün ve özelliklerinin bilinmesi bu sorunlarla mücadele edebilmeyi kolaylaştıracaktır. Yaşam döngüsünden kasıt, insanların doğal yetenekleri ve çevre ile karşılıklı etkileşimi altında kişilerin erişkinliğe doğru olgunlaşmasındaki gelişme sürecidir (Şimşek, 2002: 353).

Bireyin doğumundan başlayarak geçirdiği yaşam dönemlerinin kariyer aşamalarıyla etkileşim içinde bulunduğu bilinmektedir. Bireyin yaşam dönemleriyle ilgili araştırmalarda Daniel Levinson'un modeline göre birey şu aşamalardan geçmektedir (Şener, 2010);

### **2.2.1. Aileden Ayrılma (16-22 Yaş)**

Bu dönemde birey ailesinden uzak ve ayrı olarak kendi kendine yetebilmeyi ve tek başına kalabilmeyi öğrendiği dönemdir (Eryiğit, 2000). Kısmen de olsa maddi ve manevi olarak ana babasına bağımlı olan bireyler bu dönemde özgüven ve öz yeterliliklerini sağlamak için bağımsızlık girişimlerinde bulunabilir (Çalık ve Ereş, 2006: 49). Bu dönemlerde kariyer yaşamındaki başarısızlık, onların da birey ailesine müracaat ettiğinden tam bağımsız değildirler (Odabaşı, 2008: 82-83).

### **2.2.2. Yetişkinlerin Dünyasına Geçici Kabul (22-29 Yaş)**

Bireyin öğrenimini tamamlayarak gelecek için arayışlara girdiği, bireyin yaşam şekli ve kariyer seçimi konusunda karar aldığı dönemdir (Çalık ve Ereş, 2006: 49). Kişi, yaşamında Levinson'un deyişiyle "Yetişkinlerin dünyasına geçici kabul" aşamasında düşünceleri dağınık bir konudadır (Aldemir vd., 2001: 203-204). Bu yıllar kesin olarak hayatta ve kariyerde doyum arayışı içinde geçmektedir (Şener, 2010).

### **2.2.3. Geçiş Dönemi (29-32 Yaş)**

Bu dönemde birey, yaşam gelişmesini bir önceki dönemi dikkate alarak kişisel ve mesleki amaçlara göre gelişmeleri değerlendirir (Şimşek ve Öge, 2007: 268) ve bu değerlendirme neticesinde doyumlu bir durum ile karşılaşır, aynı yolda devam edecektir. Aksi durumda ise birey, kökten-radikal-değişiklikler içerisinde bir yaşam kargaşasına düşecektir (Şener, 2010). Bu aşamada yeni bir bölgeye taşınma, işte veya kariyerde değişiklikler, boşanmalar gibi kurulu düzenden bir "kaçış" gibi davranışlar gözlenebilir (Çalık ve Ereş, 2006: 49).

### **2.2.4. Yerleşme (32-39 Yaş)**

Bu yıllarda kişi Levinson'a göre "Birinin Adamı Olma" ya çalışmaktadır (Çalık ve Ereş, 2006: 50). Bu dönemde sosyal ilişkiler ve arkadaşlıklar en alt düzeye iner ve birey tüm enerjisini işine vererek güçlenmeyi ve kendisini amirlere kabul ettirmeye çalışır (Şimşek ve Öge, 2012: 291). Yönetici adayları, ulaşmak istedikleri pozisyonlar için kendilerini oraya taşıyabilecek "hami-koruyucu" arama içerisinde oldukları (Aldemir vd., 2001: 203-204).

### **2.2.5. Potansiyel "Orta Yaş Krizi" Dönemi (39-43 Yaş)**

Birey kariyerindeki ilk değerlendirmesini geçiş döneminde yaparken, ikinci değerlendirmesini bu dönemde yapar. Yaptığı bu değerlendirme hayatıyla ilgili olumlu duygulara sahipse birey açısından sorun yoktur. İşine sarılacak ve devam edecektir. Gurur verici başarılar ve tecrübeler yaşanır (Odabaşı, 2008: 82-83). Fakat değerlendirme sonucunda ilk hayallerini ve beklentilerini karşılayamaz ise "orta yaş krizi" kaçınılmaz bir sonuç olacaktır (Eryiğit, 2000). Kriz kendisini kırgınlık, küskünlük, hayal kırıklığı, aşırı alkol bağımlılığı, işi bırakma şeklinde göstereceği gibi geçmiş davranışlarına benzemeyen davranışlarla kariyerini tehlikeye sokabilecek davranışlar sergileyebilecektir (Çalık ve Ereş, 2006: 49).

### **2.2.6. Yenilenme (43-50 Yaş)**

Birey, orta yaş krizini başarılı bir şekilde atlattıktan sonra geçmişinde kendine hoşnutluk veren başarılarıyla zenginleşmiş olarak hayatını tecrübeli şekilde devam ettirmektedir (Odabaşı, 2008: 84). Bu dönemde birey kariyerinde doruğa ulaştığından, iş dışındaki hayatında da yeni arayışlara girebilir. Rekabetçi ortamda daha rahat hareket edebilme, toplumsal bağları güçlendirme, aile ilişkilerine daha fazla önem verme bu dönemde sık görülen özelliklerdir (Çalık ve Ereş, 2006: 50).

## **2.3. KARIYER PLANLAMASI KAVRAMI VE KAPSAMI**

### **2.3.1. Kariyer Planlamasının Tanımı**

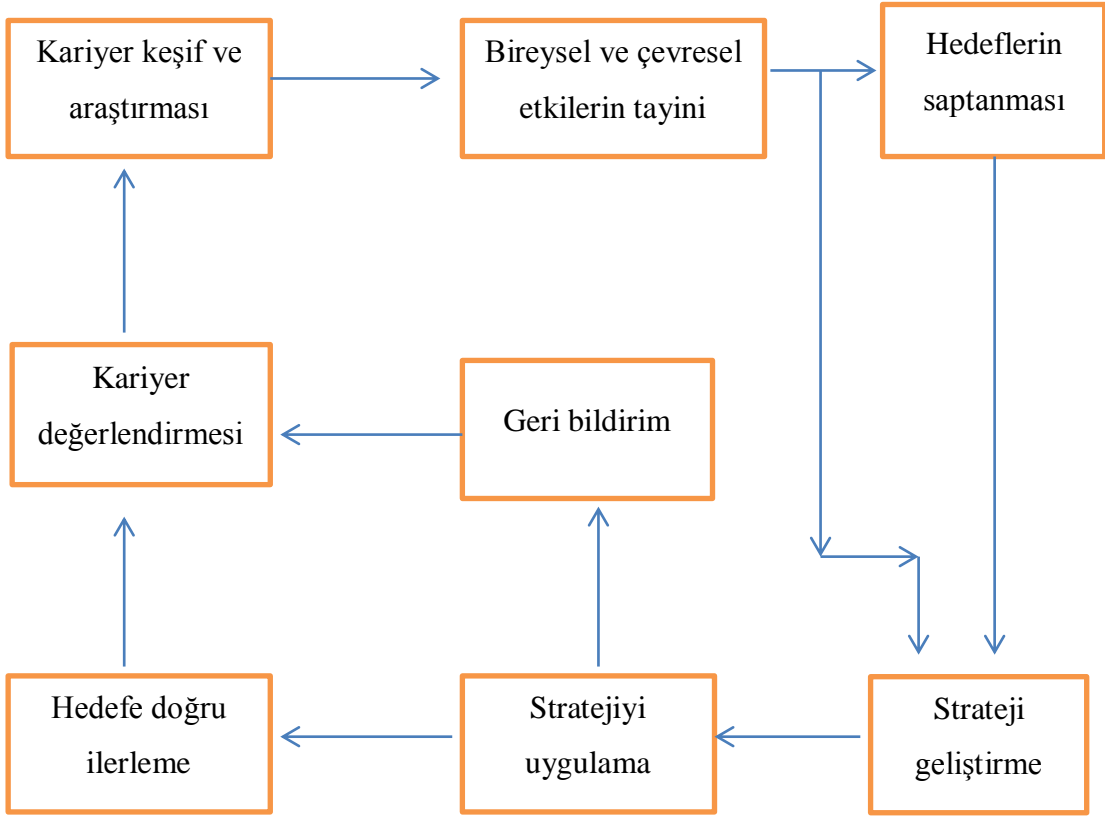
Kariyer Planlaması kavramı, personelin tutum yetenek ve amaçları çerçevesinde işleri tasarlamak için örgütler tarafından gösterilen sistematik bir çaba (Eryiğit, 2000) veya kişisel yeteneklerin gelecekte kullanılması süreci (Sabuncuoğlu, 2012: 169) olarak tanımlanmaktadır.

Diğer bir ifade ile Kariyer Planlaması, bireyin kendisini ve içinde bulunduğu çevreyi değerlendirerek, iş yaşamı ile ilgili hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaştıracak faaliyetleri planlamasıdır (Erdoğan, 2003: 15).

Aldemir ve arkadaşlarına (2001: 211) göreyse Kariyer Planlaması, kişilerin çalışma yaşamlarının planlanması şeklinde tanımlanmaktadır. Kariyer planlama, çalışanların değerleri ve ihtiyaçları ile iş deneyimleri ve fırsatları arasında en uygun ilişkiyi kurmayı amaçlayan bir sorun çözme ve karar alma sürecidir (Barutçugil, 2004: 320-321).

1980'li yıllardan sonra iş ve ticari çevrelerde, örgütsel yapılarda, iş gücüne dönük yaklaşımlarda yaşanan değişim iş örgütlerinin ayakta kalabilmeleri ve başarılı olabilmeleri için sahip oldukları insan kaynaklarını geliştirmede yeni imkânların araştırılmasına neden olmuştur. Kariyer planlaması bu imkânları örgüte sağlamada ve böylece birey-örgüt uyumunda yardımcı bir rol üstlenmektedir. Kısacası Kariyer Planlaması bir problem çözme ve karar verme işlemi olarak tanımlanır (Şimşek ve Öge, 2011: 288). Yani kariyer planlaması kişinin çalışma yaşamının planlanmasıdır. Kariyer planlaması kişi tarafından, örgüt tarafından veya her ikisinin işbirliği içinde yapılması

söz konusudur. Aşağıdaki kariyer planlaması modelinde kişilerin kariyerlerini nasıl planlayabilecekleri Şekil 2.1’de belirtilmektedir (Aldemir vd., 2001: 211).



Şekil 2.1: Kariyer Planlama Modeli Örneği

**Kaynak:** Akt.: Aldemir vd., 2001.

Şekil 2.1’deki modele göre kariyer keşif ve araştırmaları sonucunda bireysel ve çevresel etkiler göz önünde tutularak kariyer hedefleri buna göre belirlenmektedir. Belirlenen hedeflere ulaşmak için strateji geliştirilmekte ve geliştirilen strateji uygulanarak hedefe doğru ilerlenmektedir. Bu esnada stratejilerin uygulanması sonucu ortaya çıkan sonuçlar sayesinde geri bildirim sağlanmaktadır. Elde edilen sonuçlar ve geri bildirimler ışığında bir değerlendirme yapılmaktadır. Bu değerlendirmenin sonucunda birey hedeflerine ulaşamadıysa strateji yeniden değerlendirilip, yeni arayışlara yönelebilir (Aldemir vd., 2001).

Birey ve örgüt kariyer planlamasının oluşturulması ve yönetiminde birlikte çalışmaktadırlar. Bu planlama için öncelikle birey veya örgüt tarafından bireyin kişisel yetenekleri ve ilgileri belirlenmeli daha sonra iş ve performansı değerlendirilmeli ve

nihayet iş yaşamı boyunca planlanan pozisyonlar için bireye yeterli nitelikleri kazandıracak faaliyetler belirlenmelidir (Şimşek, 2002: 360-361).

### **2.3.2. Kariyer Planlamasının Amaç ve İlkeleri**

Teknolojik gelişmelerle ilişkili olarak işlerin niteliklerinin değişmesi, örgütlerin gelecekteki gereksinimleri kariyer geliştirme ve kariyer planlamasının önemini arttırmıştır. Kariyer planlamasının genel anlamdaki amaçlarını şu şekilde açıklamak mümkündür (Can vd., 2009: 217);

- İnsan kaynaklarının etkili kullanımı,
- Yükselme ihtiyaçlarının karşılanması için personellerin geliştirilmesi,
- Yeni ve farklı bir alana giren personellerin değerlendirilmesi,
- İyi eğitim ve kariyer olanaklarının bir sonucu olarak iş başarımını arttırılması,
- İş gören tatminin, sadakatinin ve işe bağlılığının sağlanması,
- Bireysel eğitim ve gelişme ihtiyaçlarının daha iyi belirlenmesidir.

Kariyer Planlamasının hem örgüt hem de çalışanların karşılıklı etkileşimi ve işbirliği ile gerçekleştirilen bir plan olması uygulamada başarıyı yakalamada bir takım kurallara uyulmasını zorunlu kılmaktadır. Bu ilkeler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Sav, 2008: 28-29; Şimşek, 2002: 361);

- Hem çalışanlar hem de yöneticiler, kariyer planlama sürecinde birbirini tamamlayan iki öge olduklarını unutmamalıdır.
- Kariyer planlamasının sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ancak mevcut işteki yeterlilikler ve yetersizliklerin belirlenmesi ile mümkündür.
- Karşılıklı yapılacak kariyer planlama görüşmesinin başarısı ve uygulanabilirliği, tarafların bu görüşmedeki dürüstlüğü oranında gerçekleşeceği unutulmamalıdır.
- Hem çalışanların hem de yöneticilerin, mevcut organizasyondaki gelişim ve öğrenim olanaklarından haberdar olmaları gerekmektedir.
- Yöneticiler, yönlendirme ve iyileştirme yönlü çabalarını sürekli kılmalıdırlar.
- Çalışanlara yöneticileriyle yapacakları görüşmeler için kendi kariyer gelişim planlarını etkileyecek araçlar sağlanmalıdır.
- Bireysel gelişim planları ile organizasyonel yedekleme planları arasında bağlantı kurulmalıdır.

- Kendi kendini değerleme, geri bilgi akışı ve gelişim arasında tutarlı ve gerçekçi bir geçiş ağı oluşturulmalıdır.

### **2.3.3. Kariyer Planlamasının Nedenleri**

Kariyer planlamasının yapılması için birçok neden bulunmakta olup, bunlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir (Şimşek, 2002: 362):

- Bireylerin hiyerarşide yükselme istekleri ve beklentilerini tatmin edecek bir gelişme,
- Yeni veya farklı kariyer yörüngelerine giren bireylerin kendi durumlarını gözden geçirme ve kendilerini değerlendirme ihtiyacı,
- Örgütteki insan kaynaklarının daha iyi kullanımına duyulan ihtiyaç,
- Nitelikli bir eğitim ve kariyer fırsatlarının bir sonucu olarak çalışanların daha yüksek bir performans özlemi,
- Daha yüksek seviyede çalışmanın tatmini, sadakati ve uzun ömür,
- Bireysel eğitim ve bireysel gelişme ihtiyaçlarının daha iyi tanımı gibi etkenlerden dolayı kariyer planlamasına ihtiyaç duyulmaktadır.

### **2.3.4. Kariyer Planlamasının Sağladığı Faydalar**

Kariyer planlaması tamamıyla başarının bir garantisi değildir. Fakat kariyer planlaması olmadan ortaya çıkan kariyer fırsatları için bireylerin açık olan kadrolara yerleştirilmesi çok zaman alacak, bu da insan kaynakları departmanını etkisizleştirecektir (Aytaç, 2005: 142-146). Bireyin seçilen kariyer amaçlarına ulaşma yolunun sürecini kapsayan kariyer planlaması hem birey hem de örgüt açısından faydaları aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır;

#### **2.3.4.1. Kariyer Planlamasının Örgüt Açısından Faydaları**

Kariyer Planlamasının Örgüt açısından faydaları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Çiftçi, 2007: 149):

- İşgücü çeşitliliğine yardımcı olur.
- Çokuluslu işletmelerde çalışanların diğer ülkelere yönlendirilmesinde önemli bir etkidir.
- İş sadakatini artırır.
- Açık kadrolara alınacak yetenekli çalışanların yerleşimini ve örgütsel yedeklemenin oluşumunu sağlar.

- Üst kademelere yükseltileceklerin belirlenmesinde kolaylık sağlar.
- Çalışan ihtiyaçlarının belirlenmesinde yöneticilere rehberlik eder.
- Eşit işe eşit ücret ödenmesini olanaklı kılar.
- Geleceğe yönelik planlama yapmayı kolaylaştırır.
- Çalışanların yatay ve dikey hareketliliğini sağlar.
- Eğitim-geliştirme ve ücretlendirme gibi son derece önemli olan konularda yönetime fırsat verir.
- Ekip oluşturmaktır.

Sonuçta örgütler, bireylerin kariyerini planlamasına yardımcı olmaya çalışarak, personel maliyetlerini düşürerek doğrudan fayda sağlar.

#### **2.3.4.2. Kariyer Planlamasının Birey Açısından Faydaları**

Kariyer Planlamasının Birey açısından faydaları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Aytaç, 2005: 142-146; Özgen ve Yalçın, 2010: 192):

- İşletme içinden terfi etme imkânı yarattığından çalışanlara yükselme fırsatı sağlar.
- Farklı geçmiş ve eğitimleri olan kişilere kariyer planlama desteği vererek örgütle bütünleşmesini sağlar.
- Kişisel gelişimi artırır.
- Bireyi motive eder, ilerlemesini sağlar.
- Çalışanların saygınlık, tanınma, ciddiyet ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlarının tatminini kolaylaştırır.
- Çalışanların fiziksel, sosyal ve zihinsel kapasitelerinden yöneticilerin haberdar olmasını sağlar.
- Çalışanın işinden doyum almasını sağlayarak kişinin kendini güçlü hissetmesine yol açar.
- Bireylere daha iyi bir iş imkanı, daha iyi ücret, statü ve verimlilik artırma becerisi kazandırır.
- Çalışanlara yol gösterir.
- Çalışma ilişkilerinin daha esnek, yakın ve yapıcı olmasını sağlar.



### 2.3.5. Kariyer Planlaması Sürecinde Çalışanın ve Kurumun Rollerini

Kariyer planlaması, bireyin kendi fırsatlarının, kısıtlamalarının, seçeneklerinin ve sonuçlarının farkına varması, kariyer ile ilgili hedeflerini belirlemesi ve belirli kariyer hedeflerine ulaşmak için yönetimin zamanlama ve aşamalarını sağlayacak iş, eğitim ve diğer gelişimsel deneyimlerini programlaması işlemi olan ve devam eden bir süreçtir (Aytaç, 2005: 168; Odabaşı, 2008: 174). Bu sürecin sağlıklı bir şekilde işlemesi ve gerekli hazırlıkların yapılabilmesi için hem çalışanlara hem de kurumlara/örgütlere bir takım görevler düşmektedir.

Kariyer planlama sürecinde çalışanın yapması gerekenleri şu şekilde özetlenebilir (Fındıkçı, 2006: 346-347; Odabaşı, 2008: 177; Şimşek ve Öge, 2011: 291; Dündar, 2013: 277-281);

- Bireysel değerlendirme: Kişinin kendisini bir bütün olarak görmesi, eksik yönlerini, yeteneklerini, bilgi ve becerilerini değerlendirmesi gereklidir.
- Kariyer olanaklarını değerlendirmesi: Çalışanın kurum içinde veya dışında ulaşabileceği kariyer olanaklarının değerlendirilmesi gereklidir.
- Bireysel özelliklerle ile kariyer olanaklarının uyumlaştırılması: Kişinin sahip olduğu özellikler ile olası kariyer olanakları arasında bağ kurması gereklidir.
- Bireysel ihtiyaçlar ve hedeflerin belirlenmesi: Amaçlanan kariyer olanaklarına ulaşmak için hedeflerin belirlenmesi ve ilgili planların yapılması gereklidir.
- Uygulama: Belirlenen hedefler doğrultusunda ve planlanan kariyer olanaklarının gerektirdiği hazırlıkların uygulamada gerçekleştirilmesi gereklidir.

Kariyer planlama sürecinde kurumun yapması gerekenleri şu şekilde özetlenebilir (Fındıkçı, 2006: 346-347; Odabaşı, 2008: 175; Şimşek ve Öge, 2011: 293; Dündar, 2013: 277-281);

- Kurumsal değerlendirme: Kurumun sahip olduğu insan kaynağını genel olarak gözden geçirmesi gereklidir.
- Kariyer olanaklarının belirlenmesi: Kişilerin yükselme biçim ve şartlarının belirlenmesi gereklidir.
- Çalışanların izlenmesi ve performansın değerlendirilmesi: Kişilerin nasıl ve nerelere gidebilecekleri konusunda izlenmeli ve özellikle performans değerlendirme sonuçlarının kullanılması gereklidir.

- Kariyer danışmanlığı: İnsan kaynakları bölümünün en önemli işlevlerinden birisi, kariyer olanakları konusunda kişilere danışmanlık yapmaktır.
- Kariyer olanaklarına yönelik eğitimler: Kurumda belirlenen kariyer olanakları, diğer yandan performans değerlendirme için yapılan ölçümler, ayrıca zaman zaman personelin moralini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli eğitimler gerçekleştirilmesi gereklidir.

### **2.3.6. Kariyer Planlamasında Karşılaşılan Sorunlar**

Kariyer planlaması karşılan sorunları Odabaşı, (2008) 3 grupta toplamış olup, bunlar aşağıda verilmiştir.

Organizasyonun karşılaştığı sorunlar:

- İş konusunda eğitim verilirken iş görenin bilgi ve becerilerinin göz ardı edilmesi,
- İş görenin ilgi ve yeteneğinin dışında bir birime yerleştirilmesi,
- Organizasyonda deneyimsiz iş görenlerin barındırılması.

İş görenin karşılaştığı sorunlar:

- İş görenin kariyer rotasını uygun bir şekilde belirleyememesi,
- İş görenin yeni fırsatları değerlendirememesi,
- İş görenin amaç ve hedeflerini saptamaması,
- Değişimlere kapalı olması,
- İş görenin, kişisel özellikleriyle kariyer planlamasının örtüşmemesi,
- Yükselme seçeneklerini belirleyememesi,
- Motivasyon eksikliği.

Yöneticinin karşılaştığı sorunlar:

- Mevcut kariyer olanaklarıyla iş gören bireysel özelliklerin çatışması,
- Sürekli bir biçimde geri besleme sisteminin uygulanamaması,
- Bilgi akışını sağlayamaması ve kontrol edememesi,
- Etkin bir biçimde performans analizi yapamaması,
- İyi bir rehber ve danışman rolünü üstlenememesi,
- İş görenle etkili bir iletişim kuramaması,
- Sistem bütünlüğünü uygulayamaması gibi sıralanabilir.

### **2.3.7. Kariyer Planlama Sistemleri**

Kariyer planlaması, örgütsel ve bireysel olmak üzere iki önemli kariyer planlama yönüne sahiptir. Örgütsel yön, bireyin işine uygun bir şekilde ilerlemesini sağlayacak kariyer yollarıyla ilgilenirken; bireysel yön ise bireyin amaç ve yeteneklerinin incelenmesini ifade eder. Bundan dolayı kariyer planlama süreci hem örgüte hem de bireye bir takım sorumluluklar yüklemektedir (Akt.: Şimşek ve Öge, 2011: 289).

#### **2.3.7.1. Örgütsel Kariyer Planlama**

Örgütsel kariyer planlama; bir firma içerisindeki bireyler için kariyer yolları ve faaliyetleri oluşturma sürecidir. Örgütler hem şimdiki hem gelecekteki nitelikli işgücü ihtiyacını karşılamak, hem de çalışanların kariyer geliştirme arzu ve beklentilerine yardımcı olmak amacıyla etkili bir kariyer yönetimini ve kariyer planlamasını yapmalıdır (Bingöl, 2013: 346). Örgüt yöneticileri örgütsel amaçları etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmek için çalışanların ihtiyaç ve beklentilerini de göz önünde bulundurmaya zorundadırlar. Çalışanların ihtiyaçları yere, zamana ve örgüte göre değişmekle birlikte, onların pek çok temel ihtiyaçları bulunmaktadır; bunlardan birisi de kariyer yapmaktır. Personel yönetimi anlayışından, insan kaynakları yönetimi anlayışına geçiş sürecinde kariyer yönetimi anlayışı da değişmiştir. Artık örgütler kendi kariyer planlarını yapmakta ve çalışanların kişisel kariyer planlarını gerçekleştirmelerine destek olmaktadır. Aksi takdirde aynı kariyer basamaklarına tırmanmak isteyen insanlar arasındaki mücadele örgütsel performansını artırmak yerine örgüte zarar verir hale gelecektir. Diğer yandan küreselleşme işgücünü de küresel hale getirmiştir. İletişim ve ulaşım teknolojilerinde meydana gelen müthiş değişim ve gelişme, pek çok alanda olduğu gibi, insan kaynağını da akışkan bir hale getirmiştir. Bu nedenle örgütler nitelikli elemanlarını ellerinde tutmakta zorlanmakta ve onlara yeni imkânlar sunmak zorunda kalmaktadırlar. Nitelikli elemanların kariyer beklentilerine cevap verilememesi ve bu sürecin iyi yönetilememesi nitelikli elemanların kaybına neden olabilmektedir (Tunçer, 2012: 203-233).

Kariyer Planlama sürecinin örgüte yüklediği sorumluluklar (Sabuncuoğlu, 2000: 154);

- İleriye dönük olarak gereksinim duyulan insan kaynakları planlaması,
- Çalışanların kariyer yollarının tasarımı (kariyer patikası) yapılması,

- Çalışanların mutlaka performanslarının değerlendirilmesi,
- Kariyer danışmanlarının görevlendirilmesi,
- Personellerin kariyer hedeflerine ulaşmada yetersiz kaldığı noktalarda eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi gibi sıralanabilir.

### **2.3.7.2. Bireysel Kariyer Planlaması ve Aşamaları**

Bireysel kariyer planlamasını çalışanın sahibi olduğu yetenek ve ilgi alanlarını değerlendirmesi, kariyer fırsatlarını incelemesi, kariyer amaçlarını oluşturması ile kendisini bu amaçlara ulaştıracak yöntemleri belirlemeye yönelik bir faaliyet süreci olarak anlamamız doğru olacaktır (Akt.: Şimşek ve Öge, 2011: 289). Bireysel kariyer planlaması, kişinin kendi çalışma hayatı ile ilgili yaptığı planları kapsar. Bu kişinin kendi yeteneklerini ve ilgi alanlarını değerlendirmesi, kariyer fırsatlarını incelemesi, kariyer amaçlarını ortaya koyması ve uygun geliştirici faaliyetler planlaması aşamalarını içerir (Akt.: Aytaç, 2005: 152-156; Erdoğan, 2009: 40-44).

Bu aşamalar dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar;

1. Birinci Aşama : Kişinin Kendisini Değerlendirmesi
2. İkinci Aşama : Kariyer Fırsatlarını Tanımlaması
3. Üçüncü Aşama : Hedefleri Belirleme
4. Dördüncü Aşama : Planları Hazırlama ve Uygulama

#### **2.3.7.2.1. Birinci Aşama: Kişinin Kendisini Değerlendirmesi**

Nasıl ki işletmelerin uzun vadeli yatırımlar yapabilmesi için SWOT analizleri sayesinde güçlü ve zayıf yanlarını tanıyarak karlı yatırımlar yapabiliyorsa, öğrencilerin de sağlıklı bir kariyer planlaması için öncelikli olarak “durum analizi” yaparak başkalarına göre kendi güçlü ve güçsüz yanlarını, üstün ve zayıf yanlarını belirlemeye çalışarak bu durumun gerek şuan gerekse de gelecekteki kariyerinde kendine ne tür fırsat ve tehditler sunacağını belirlemeye çalışmalıdır.

Bu aşama; kişinin mesleki yaşamından beklentileri ile kendisi için önem taşıyan değerlerin ortaya konulduğu aşamadır (Şimşek ve Öge, 2011: 290). Bu yüzden bu aşama belki de bireysel kariyer planlamasının en önemli aşamasıdır. Çünkü kişi kendisini çok iyi tanımadıkça, uygulanabilir ve gerçekçi olan hedefler belirleyemez (Çiftçi, 2007: 150).

Bu aşamada birey kendisine şu soruları sorması gerekir (Aytaç, 2005: 153).

- Ben ne çeşit insanım?
- Nasıl yeteneklerim var?
- Ne yapmayı seviyorum?
- Kuvvetli yönlerim ve kısıtlamalarım nelerdir?
- Nasıl daha iyi bir mevkie gelebilirim?

#### **2.3.7.2.2. İkinci Aşama: Kariyer Fırsatlarını Tanımlaması**

Bu aşamada birey, kariyer alanlarındaki farklı seçenekleri belirlemeye çalışır. Kariyer alternatiflerinin ortaya konulmasından sonra bireyin ilgi ve davranışlarına yönelik iş tercihlerinin azaltılması bu aşamada yapılır (Çalık ve Ereş, 2006: 103).

Kişi bu aşamada kariyerini seçerken, birçok faktörün etkisinde kalacaktır. Bu faktörleri sosyal ve psikolojik faktörler olarak sınıflandırmak mümkündür. Sosyal faktörler, kişinin sosyal geçmişi, sosyo-ekonomik düzeyi iken, psikolojik faktörler bireyin kişiliği, ilgi, inanç ve tutumları, beklentileri gibi etmenlerdir (Aytaç, 2005: 154). Genel olarak değerlendirildiğinde birey bu aşamada kendi bilgi, beceri, ilgi ve değer yargıları ile kariyer olanakları arasında bir bağ kurarak tercihlerini yapması söz konusudur (Şimşek ve Öge, 2011: 290).

#### **2.3.7.2.3. Üçüncü Aşama: Hedefleri Belirleme**

Kariyer hedeflerinin belirlenmiş olması, iş olanaklarının değerlendirilmesini sağlar. Kişisel gelişimde bireye yön gösterir. Hedef belirlemede, hedefin bireyin kişilik özelliklerine uygun olması önem taşımaktadır. Hedef belirlemeden önce kişi, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve değerlerini, kariyer fırsatlarını öğrenmelidir (Çalık ve Ereş, 2006: 103). Kişi, artık kısa, orta ve uzun vadeli hedeflerini oluşturma aşamasına geçmiştir. Bu aşamada belirlenecek hedeflerin kişisel gelişime katkı sağlayarak, motive edici ve ileriye dönük olarak çok daha donanımlı kılan özellikte olması önemlidir (Şimşek ve Öge, 2011: 290). Eğer birey hem kendisi hem de ilgilendiği kariyer hakkında sağlıklı bilgi topladığı takdirde verdiği kariyer kararının kalitesi o ölçüde iyi olacaktır (Aytaç, 2005: 155). Kısacası, bireyler kendini ve tüm fırsatları değerlendirdikten sonra, kariyer hedeflerini açık ve net olarak bu aşamada ortaya koyar (Çiftçi, 2007: 151).

#### **2.3.7.2.4. Dördüncü Aşama: Planları Hazırlama ve Uygulama**

Bireyler hedeflerine ulaşmak için planladığı kariyer kararını bu aşamada uygulamaya koyar. Verilen karar doğrultusunda kariyer planının uygulanması için ortamın uygun, destekleyici ve ümit verici olması önemlidir (Aytaç, 2005: 156). Özellikle örgütsel iklimin destek verici olması, planın uygulanmasını birey için oldukça cazip kılar (Çalık ve Ereş, 2006: 104). Bu aşamaların tamamında üst yönetimin desteğinin alınması bireylerin kendileri için uygun hedefleri belirlemesi ve o hedeflere ulaşması açısından çok önemlidir. Planları uygulama aşamasında, sağlanacak örgütsel destekle birlikte kısa, orta ve uzun vadeli kariyer hedeflerine dönük planların uygulanmaya konulduğu son aşamadır. Örgüt, bu planların uygulamaya konulması ile gerçekleştirilmesine izin vermelidir (Şimşek ve Öge, 2011: 290-292). Birey belirlenen ihtiyaçlar ve amaçlar doğrultusunda kariyer olanaklarının gerektirdiği şekilde faaliyet göstermelidir (Akt.: Argon ve Eren, 2004: 251-252).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### KİŞİSEL GELİŞİM VE MESLEKİ GELİŞİM

Kişisel Gelişim kavramını Covey (2005); fiziksel, sosyal-duygusal, ruhsal ve zihinsel boyut olmak üzere dört boyutta, Torun (1996); bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal ve manevi yaşam boyutu olmak üzere yine dört boyutta, Fındıkçı (1994); kişisel gelişimi öncelikle bireysel ve toplumsal boyutlar olmak üzere iki boyutta ele almış daha sonra bu boyutları açarak bireysel boyutları zihinsel, duygusal ve sosyal, manevi yaşam ve bedensel boyut olmak üzere dört boyuta, toplumsal boyutları da aile boyutu, iş ve mesleki boyut ve sosyal sorumluluk boyutu olmak üzere üç boyutta, Cüceloğlu (1999); bedensel, sosyal, zihinsel ve ruhsal boyut olmak üzere dört boyutta incelemiştir (Çoruk, 2007). Araştırmacılar tarafından, bireylerin kişisel gelişimlerini ve mesleki gelişimlerini tamamlamalarında yardımcı olacak birçok stratejinin geliştirildiği bilinmektedir.

Yukarıdaki çalışmalardan yola çıkarak “*Kişisel Gelişim*” kapsamında önemli görülen; “Bedensel (Fiziksel) Özellikler”, “Zihinsel Özellikler”, “Ruhsal Özellikler” gibi var olan boyutlara “Kendini Tanıma” ve “Kendini Geliştirme” boyutu da eklenerek 5 boyutta sınıflandırılmıştır. Bunlara ilaveten “*Mesleki Gelişim*” kapsamında önemli görülen; “Etkin Problem Çözmek”, “İletişim Becerilerini Geliştirmek”, “Kişisel Motivasyonu Sağlamak” ve “Yaptığımız İşlerde Özgüven Sahibi Olmak” boyutlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. KİŞİSEL GELİŞİM KAVRAMI

Tanım olarak kişisel gelişim; “İnsanın içindeki sınırsız gücün farkına varabilmesi, var olan potansiyelinin neler olduğunu kavrayabilmesi ve bunu kullanabilmesi” kabiliyetidir (Şirin, 2005: 11). “Sen değişirsen, dünya da değişir” anlayışından hareket eden kişisel gelişim kavramı, kişiliğin çeşitli yönlerinde oluşabilecek olumlu anlamdaki dönüşümlerin kitlesel bağlamda dönüşümü yaratacak güçte olduğu görüşünü savunmaktadır. Kişisel gelişimin soyağacında Wilhelm Reich’in bio-enerji anlayışı, Fritz Perls’in Gestalt Terapisi, Abraham Maslow’un insanî psikolojisi, Carl Gustav Jung’un mistik ve büyüsel gelenekler üzerine gerçekleştirdiği

araştırmalar, doğu kökenli yoga, meditasyon teknikleri, Charlotte Selver ve İda Rolf'un Beden Terapileri yer almaktadır (Erengil ve zbay, 2005: 7). Türkiye'de ise kişisel gelişimin ncleri Nüvit Osmay ve Reha Oğuz Türkkan'dır. Osmay ve Türkkan'ın ardından, ikinci kuşak kişisel gelişimcilerin hemen hepsi 1980 sonrası süreçte ortaya çıkmıştır. 1980 sonrasında kişisel gelişim kavramını kitaplarında ilk defa kullanan isim ise Doğan Cüceloğlu'dur. Yenilik ve değişim iddiası kişisel gelişim yazınının temel iddiası olup, kişisel gelişim yazarları kendilerini yenilik ve değişimin öncüleri olarak kabul etmektedirler (zdemir, 2010).

Kişisel gelişim, bir insanın kendi hedeflerini ve amaçlarını gerçekleştirmek için kendini yeterli hale getirme sürecidir. Kişisel gelişme, kişinin az iyi olduğu dşnlen bir durumdan, iyi olduğu dşnlen başka bir duruma doğru değişme sürecidir ve bir kimsenin tüm unsurlarıyla birlikte olumlu yönde gelişmesini ifade eder. nk insan bir bütün olarak geliştiğinden, onun düşüncesini, duygularını ve hayat biçimini birbirinden ayırmak imknsızdır (Çoruk, 2007).

Belirlenecek gerçekçi bir hedef, ancak o hedefe yönelen kişinin kendi özelliklerini tanıyabilmesiyle mümkündür. nk kişi, hedefini kendi kabiliyetleri ve beklentileriyle rtştrebildiği oranda başarıya ulaşabilir. Bu yüzden kişinin hayat yolculuğunda cevaplaması gereken en önemli soru "Ben kimim ve yaşam hakkı olarak hayattan ne istiyorum?" sorusu olmalıdır. Kişisel gelişim ve mesleki gelişim çabalarının başarısı, kişinin hedeflerini oluşturmadaki başarısına bağlıdır. Kişisel gelişim, bu yolculukta yararlanılabilecek temel bilgileri bireylere sağlamayı hedefler. Bu hedeflere ulaşabilmek için; bireylerin kendini tanınması, genel kişilik özelliklerini belirlemesi, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini anlayabilmek için ihtiyaç duyacağı temel yöntemleri öğrenmelidir. İlk olarak değişim ve gelişim arzusuna sahip olmalıdır. Hayatı olduğu gibi kabul etmeyip onu daha nitelikli bir düzeye yükseltme gerekliliğine inanarak, başarıyı yakalayabileceğini bilmelidir (MEB, 2006). Kişisel gelişim çalışmalarında kişiler bir bilgelik yolculuğundan geçmekte ve önce zleri daha sonra kendilerine ilişkin bir farkındalık oluşturabilmektedir. Evrene, nesnelere, kişi ve ilişkilere dair bakış açıları farklılaşırken daha yüksek düzeyde bir bilince erişilebilmektedir. Tüm ilişkilerinde ve en önemlisi zihninde erdemli olma olarak tanımlanabilecek bilgelik, duygusal zekâ kavramının içinde değerlendirilebilecek duygu ve düşüncelerin kontrol edilerek yıkıcı sonuçlara neden olmasının önlenmesi ve aynı zamanda doğru zamanlamayla etkili



sonuçlar alınabilmesini sağlayacak biçimde kullanımını olanaklı kılabilecek bir duruşu ifade etmektedir (Tat, 2007).

### **3.1.1. Fiziksel (Bedensel) Özellikler**

Bireyde bulunan bedensel özellikler, birbirine bağımlı birçok etkenin bir araya gelmesi ile şekillenir. Bireyin kişiliğinin ve yaşam tarzının belirleyicilerinden birisi olan bedensel özellikler; anne-babanın taşıdığı genlere, anne karnında geçen yaşam sürecine ve doğum sonrası etkenlere bağlı olarak değişir, biçimlenir ve kişiye özgü bir hal alır. Bireyin bedensel özellikleri denildiğinde; kilo, boy, kemik yapısı, kas yapısı, bedenin oranı, biçimi, duruşu, bedeni oluşturan organ ve sistemlerin yapısı ile dış görünüşünü etkileyen ten rengi, göz rengi, saç rengi gibi unsurlar akla gelir. Bedensel gelişimse doğum öncesinden başlayıp 18-20'li yaşlara kadar insan bedeninde görülen değişim ve olgunlaşma sürecidir (MEB, 2006).

### **3.1.2. Zihinsel Özellikler**

Zihinsel özellikler bireyde gelişen anlama ve yorumlamayla ilgili niteliklerdir. Algıda, dilde, öğrenmede, hafızada, problem çözümede ve diğer zihinsel süreçlerdeki değişimler bilişsel gelişim kapsamında yer almaktadır. Öğrenme, dil, hafıza, muhakeme ve düşünme gibi çok çeşitli zihinsel becerilerde zaman içerisinde meydana gelen değişimler, varlığımızın motor ve duygusal yüzleri ile yakından ilişkilidir (Çelikkol, 2010: 52). Doğduğunda son derece sınırlı olan zihinsel faaliyetler, zamanla gelişir ve olgunlaşır. Bireyin bu zihinsel gelişimi onun hem doğuştan getirdiği özelliklere, hem de çevresiyle etkileşimlerine bağlıdır. Zihinsel faaliyetler şu süreçleri kapsar: *Algılama*; gerek iç, gerekse dış dünyadan edinilen bilgilerin yorumlanması ve düzenlenmesidir. *Bellek*; yaşanılanları, öğrenilenleri ve algılananları, geçmiş ve gelecekle ilişkisini, bilinçli olarak zihinde saklama gücüdür. *Muhakeme*, bilgiyi belirli bir anlam çıkarma ve sonuca varma amacıyla kullanabilme yeteneğidir. *Düşünme*; bilgi ve çözümlerin sebep sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirilip yorumlanmasıdır. *Yetenek*; bireyin öğrenme, iş yapabilme ve uyum gücüdür. Bireyde kalıtımla gelen temel zihinsel öğeler, bireyin çevre ile etkileşimi sonucu gelişim ve değişime uğrar. Bu gelişim ve değişim hem bireyin yapısına hem de çevresel faktörlere bağlı olarak gelişir. Çevre zihinsel faaliyetleri etkilerken, zihnin yapısı da çevrenin algısını etkiler. Bu nedenle bireylerin zihinsel yapıları arasında farklılıklar oluşur (MEB, 2006). Bu farklılıklar kişilerin olayları değerlendirmesinde ve onlara bakış açılarında rahatlıkla görülebilir. Çünkü algılama,

yorumlama ve bilme süreçleriyle ilgili tüm etmenlerin yarattığı örgütlü ve dinamik düşünsel sisteme, algı düzeneği ya da paradigma denir. Paradigma, farkına varmadan taktığımız bir psikolojik gözlüktür; iç dünyamızı olduğu kadar dış dünyamızı da bu gözlük aracılığıyla görür ve o şekilde değerlendiririz (Cüceloğlu, 2007: 71).

### 3.1.3. Ruhsal Özellikler

“Bizler, fiziksel bir vücudu, zihni ve duyguları olan ruhsal varlıklarız. Bilinçaltımız vasıtasıyla ruhumuzla temasa geçebiliriz. Ruh, hayatın manasına dair gerçekte kim olduğumuz ve gerçek amacımızın ne olduğu gibi soruların hepsinin cevabını bilir. Bizim bu yanımızı, başka insanların bizim hakkımızda söylediği şeyler veya bizim başkaları hakkında söylediğimiz şeyler aldatamaz. İşte burada bütüncü bir bakışın niçin bu kadar önemli olduğu ortaya çıkar. Hayatımızda olmakta olan fiziksel, duygusal, zihinsel ve ruhsal her şey bize kendimiz hakkında bilgi verir. Ruhumuzla bağlantıya geçebildiğimiz zaman, deneyimlerimizden onları daha iyileriyle değiştirmek için neler öğrenmeye ihtiyacımız olduğunu öğreniriz.” (Akt.: Tokur, 2006). Bireyin; etkiye en açık öğrenme, olgunlaşma yoluyla şekillenen ve en çok şahsına özgü niteliklerinden olan ruhsal özellikler, bütün bu sebeplerden dolayı da, üzerinde kesin konuşulması güç olan bir alandır. Her bireyin ruhsal özellikleri, diğerlerine göre farklıdır; fakat bireyler, bu özelliklerini oluşturan duyguları nispeten ortak yaşarlar. Bireylerin diğer insanlarla örtüşen yanları duygularıdır. Bu duyguların oluşturduğu bütün, her birey için tektir ve kimse kimsenin tıpa tıp aynısı değildir (MEB, 2006).

### 3.1.4. Kendini Tanıma

*“Başkalarını tanımak akıllılıktır; kendini tanımak gerçek bilgeliktir. Başkalarını yönetmek güçtür, kendini yönetmek gerçek güçtür.” (Lao Tzu)<sup>2</sup>*

Farklı kültürlerin kendilerine özgü felsefelerinde de, farklı dinlerin batını öğretilerinde de kendini bilmekle başlar bilgelik yolu. Yunan filozoflar 2800 yıl önce inşa ettikleri Delfi'deki Apollon Tapınağı'nın girişine altın harflerle “GNOTHI SEAUTON” yani “KENDİNİ BİL” öğüdünü yazmışlardır. Çünkü kişinin kendisini bilmesi çok önemli değildir, en önemlisidir. Her şeyden önce ve ilk önce kendimizi tanımalıyız. Kendini bilmek kim olduğunu, ne istediğini ve ne yapabileceğini bilmektir

---

<sup>2</sup> Lao Zi, (Çince 老子, okunuşu Laotsı). Kimi kaynaklarda adı Lao Tsu, Lao Tse, Laotze veya Laozi) olarak da geçer. Lao Çince 'yaşlı', Zi da 'hoca', 'bilge' demektir. Tao Te Ching[1] kitabının yazarı bilge Laozidir. Taoizmin kurucusu kabul edilen, önemli bir Çin filozofudur ([http://tr.wikipedia.org/wiki/Lao\\_Tzu](http://tr.wikipedia.org/wiki/Lao_Tzu)).

(Mahruki, 2013: 62). Kendini tanıma çabası, sanıldığı kadar kolay olmayan bir süreçtir. İnsan çoğu zaman kendini adlandıramadığı ve tanımlayamadığı duygular veya tutumlar içerisinde bulabilir (MEB, 2006). Bireyin kendisi hakkında yapacağı bir kişisel envanter sayesinde, yeteneklerini, becerilerini, ilgilerini ve tavırlarını ortaya çıkarabilir. Bu envanterle güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebilir (Öner, 2001: 21). İnsanın kendisini tanıması, değerlerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması sorgulama bilincini geliştirir ve kendine en uygun mesleği bulmasında önemli rol oynar. Kişi kendi yeteneklerini tanımladıktan sonra, kariyer hedeflerini ortaya koyabilir. Kariyer hedeflerine göre de kendisine uygun mesleğe yönelebilir ve ona uygun bir iş edinebilir. İş hayatında ise, belirlediği hedeflere ne derece ulaşmış olduğunu ölçebilir (KARMER, 2011).

### **3.1.5. Kendini Geliştirme**

Gelişim, belirli bir duruma doğru gerçekleşen değişim sürecidir. Kişisel gelişimin ilk şartı değişimdir. Kişinin gelişimini tamamlayabilmesi, ulaşması gerekenlere ulaşması ve içinde var olan yeteneklerini açığa çıkarabilmesi için değişim gereklidir (Akt.: Tokur, 2006). Kendini geliştirmekse; insanın olmak istediği ve belirlediği bir kişisel durumu elde etmek için gerçekleştirdiği değişim sürecidir. Başka bir deyişle kişisel gelişim, olmak istenilen yere varma çabasıdır. Görüldüğü üzere kişisel gelişim için önce olmak istemek ve olunmak istenilen yeri belirlemek gerekmektedir. Ne istendiği önceden belirlenmelidir. Kişinin ne istediğini belirlemesi çok önemli ve güç bir iştir. Bu nedenle kişi hedefini belirlerken, hedefe ulaştığında elde edeceği sonuçları tüm detaylarıyla incelemelidir. Eğer hedef doğru olarak belirlenmezse, büyük ihtimalle zaman içerisinde o hedeften vazgeçilecek ya da hedefe ulaşıldığında istenilen mutluluğu bulamayacaktır. Her iki sonuçta büyük kayıp demektir (MEB, 2006). Gerek kişisel bağlamda gerekse iş yaşamında başarılı olabilme şartlarını ortaya koyan kişisel gelişim çalışmaları, hedef belirleme ve hedefe ulaşma yolunda öz kaynakların farkına varılarak bu kaynakları kullanmanın önemine değinmektedir. Değişime ilişkin inanç ve irade duygularının ortaya konulması, üzerinde durulan diğer önemli noktalarken etkili kararlar alma, alternatifler arasından en iyi seçimi yapabilme ve başkalarının ruh durumunu anlama yeteneğiyle yaşamdan daha fazla zevk alma kişisel gelişim çalışmalarının belli başlı hedeflerini ifade etmektedir (Tat, 2007).

### **3.2. MESLEKİ GELİŞİM KAVRAMI**

Mesleki gelişim, yaşam boyu eğitim içinde yer alan bir alt süreçtir. Mesleki gelişim kavramı, hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramların evrimiyle gelişmiştir. Mesleki Gelişim Guskey'e göre, "öğrencilerini ilerletmek için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen süreç ve etkinlikler" olarak tanımlanmaktadır (Akt.: Bümen, Ateş, Çakar, Ural, Acar, 2012). Mesleki gelişim kavramı, kariyer döngüsünün bir parçası olarak düşünülmelidir. Bu şekilde mesleki gelişim, içinde yer aldığı örgütten etkilenir ve örgütü etki altına alır. Mesleki gelişim; bireysel performansı arttırmayı, verimsiz uygulamaları düzeltmeyi, eğitim politikalarının uygulanması için zemin oluşturmayı ve değişimi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Akt.: Bümen vd., 2012).

#### **3.2.1. Etkin Problem Çözmek**

Birey için problem; düşünerek çözümlenmesi ve sonuca bağlanması gereken, kişinin amacına giden yolda önüne çıkan engel olarak tanımlanmıştır. Problemler, uzun veya kısa süreli, basit veya karmaşık, bedensel, ekonomik veya duygusal olarak sınıflandırılabilir (Akt.: Hergüner, 2008). Bir ortamdan veya durumdan, daha çok tercih edilen bir başka duruma geçilmesi esnasında karşılaşılan engeller ya da zorluklara problem denir. Problem kavramı, iyileştirilmesi gerektiği düşünülen somut veya soyut tüm kavramlar için geçerlidir. Problem çözmeye ise; Mevcut durumla ulaşılmak istenilen amaç arasındaki boşluğun algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal sürecin adıdır (Öğülmüş, 2001: 10). Bu süreçte yaratıcı düşünme, tecrübe ve bilgileri sıra dışı şekillerde harmanlamayı, algılamayı, zihinsel bağlantı kurabilmeyi gerektirir (MEB, 2006). İş yaşamında insanlara duyulan ihtiyaç, insanların sahip oldukları bazı becerilerden kaynaklanır. İnsanlar sahip oldukları bu beceriler sayesinde iş yaşamında karşılaşılan sorunları çözerler. Problemin olmadığı yerde, insanlar başkalarına ihtiyaç duymazlar. Eğer size ihtiyaç varsa bilin ki orada problem de vardır. İşverenler problemlere çözüm bulmanız için sizi aramaktadır (Öner, 2001: 259).

### 3.2.2. İletişim Becerilerini Geliştirmek

İletişim, Latince karşılığı “communico” kelimesidir ve “paylaşma, ortaklaşma” anlamına gelmektedir. İletişim, kişinin kendisi ve çevresiyle oluşturduğu sözlü ya da sözsüz anlama, anlatma, algılama, yorumlama ve aktarma sürecidir. Çevrede yaşanan herhangi bir olay, gözlemlenen bir cisim, hissedilen bir duygu, kişinin kendisiyle ve çevresiyle oluşturduğu bir iletişimdir (MEB, 2006). Koçel’e (2011) göre İletişim, yöneticinin iş yaptırmak için kullandığı en temel araçtır. İletişim becerisi ise, “kişinin gönderdiği mesajları doğru bir biçimde kodlaması ve iletmesi, aldığı mesajları hatasız şekilde anlamlandırmasına yarayan etkili tepki verme ve etkin dinleme becerilerinin tümüdür” (Deniz, 2003: 8). İnsanlarla anlaşmak, bireyin kendini ifade edip, karşısındaki(leri)nin anlamasını sağlamak, önemseydiğini ve önemsenmek istediğini göstermek, etkili iletişim becerisi ile sağlanır. Etkili iletişim becerisi kendiliğinden var olan bir yetenek değildir, öğrenilebilir ve geliştirilebilir (İletişim Sunumu).

İletişim, birey ve örgütlerin hem içinde yer aldıkları toplumsal sistemle, hem de bu sistemdeki diğer kişi ve örgütlerle uyumunu, etkileşimini sağlayan temel süreçtir. İletişim insan-insan, insan-örgüt, örgüt-örgüt ve örgüt-toplumsal sistem ilişkilerini sağlayan temel araçtır. Bireyin diğer bireyleri, örgütleri, kısaca dış dünyayı tanıyabilmesi, olayları ve düşünceleri algılayabilmesi için iletişim sürecine ihtiyaç vardır (Erdoğan, 2009: 88). İletişim sürecinin anlamlı nitelikte oluşu ve kişisel hedeflere hizmet etmesi psikolojik ve fiziksel sağlıkta, stresle başa çıkmada, kendini gerçekleştirme ve kariyer geliştirmede etkilidir. Günümüzde kariyer gelişimi, kişisel doyumda büyük ölçüde rol oynayabilen bir ölçüt durumuna gelmiştir. Artık örgütsel yaşamda personel seçimi yapılırken mezuniyet yeteneklerinden daha fazla dikkate alınan unsurlar duygusal zekâ, takım çalışmasına yatkınlık ve kişilerarası iletişim becerileridir. Bir lider ya da bir takımın üyeleri çalışanlarını ve birbirlerini motive edebilecek, etkili münazaralar gerçekleştirebilecek ve yaratıcılığı ortaya koyabilecek yeteneklere sahip olmalıdır (Tat, 2007). Artık iş bulmak, işimizi korumak, mesleğimizde yükselmek ve zengin bir yaşam sürmek için iletişimin büyük önemi olduğu ve uzun süreli iş ilişkileri ve kariyerimizin geleceği açısından patronumuz, yöneticilerimiz ve müşterilerimizle iyi iletişim (ilişkiler) kurmamız gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Özdemir, 2010). Çünkü tüm meslek gruplarında belli düzeyde iletişim becerileri gerekmekte olup, bunların içerisinde insan ilişkileri üzerine dayanan

meslek gruplarında çok daha önemli hale gelmektedir. Bu sayede başkalarını anlamada, onların duygu ve düşüncelerini onlarla özdeşleşerek görme duyarlılığı kazanmada iletişim becerilerinin önemi ortaya çıkmaktadır (Çetinkaya ve Alparslan, 2011). Kısacası kişilerarası sağlıklı bir iletişim kurmak, bu iletişimi devam ettirmek ve bundan doyum elde etmek için iletişim becerilerinin geliştirilmesi çok önemlidir. Bunun için sağlıklı insan ilişkileri ve daha iyi iletişim kurabilmek için bedenini iyi kullanılması yanında, duygusal olgunluğa ulaşmaya ihtiyaç vardır. Duygusal olgunluk, bireyin kendini anlaması ve yaşam düzeyini yükseltebilecek yönde düzenlemesi, karşısındakinin duyguları için empati yapabilmesi biçiminde tanımlanmaktadır (Dilekman, Başcı ve Bektaş, 2008: 223-231).

İletişim becerileri kavramına odaklanan değişik yaklaşımlar günümüzde etkinliğini artırmış ve iletişim becerilerini geliştirme eğitimi, erişkin eğitiminin ayrılmaz bir parçası haline gelmeye başlamıştır. İletişim odaklı kişisel gelişim kaynaklarında iletişim olgusu kişilerarası iletişim çerçevesinde ele alınmakta ve bu yaklaşımlar iletişimin kapsamını sınırlandırmaktadır. Bireysel gelişim genellikle insanların yaşamını olumlu yönde etkileyen ve kolaylaştıran ayrıca kişileri hedefledikleri başarıya ulaştıran bir kavramdır. Günümüzde, insanlar arasındaki dayanışma, diyalog, uzlaşma, ortak hareket etme yönündeki çabalarının etkinlik alanlarını yitirmekte olduğunu gözlemliyoruz. Kendisine ilerlemeyi sağlayıcı bir anahtar rolü uygun görülen “iletişim”, ilişkileri geliştirme, iyi ilişkiler kurabilme yönündeki çağrışımıyla bireyler ve kurumlar için vazgeçilmez öneme sahip bir kavram haline gelmiştir. İşte bu noktada iletişim becerilerinin geliştirilmesinin gündelik yaşamda da mutlu olabilmek için vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu bilinmeli ve insanlara aktarılmalıdır (Özdemir, 2010).

### **3.2.3. Kişisel Motivasyonu Sağlamak**

Motivasyon kavramı, Latince kökenli “to move” (Türkçe anlamıyla “hareket etme”) kelime kökünden türemiştir. Aldığı bilgileri işleyen, anlamlandıran insan beyni eyleme geçme konusunda karar vermektedir. Her kişinin farklı dünya modeline sahip olması beraberinde farklı güdülerini de getirmektedir (Tat, 2007). Motivasyon, bir işi yapma ve onu hedefe varıncaya kadar sürdürme isteğidir ve üç boyutlu bir süreçtir. İlk olarak harekete geçmek, sonrasında bu davranışı bir amaca yöneltmek ve son olarak hedefe varıncaya kadar sürdürmektir (Mahruki, 2013: 316). Sahip olunan bütün güdüler, bir ihtiyaçtan kaynaklanır. Sürekli değişim gösterebilir ve hayatın her

sürecinde vardır. Motivasyon, tüm bu ihtiyaçların karşılanmasında kendini gösteren bir kuvvettir. Motivasyonun insanı yönlendirdiği durum ödüllendirmez. Ödüllendirme, en basit anlamda ihtiyaçların karşılanmasıdır (MEB, 2006).

#### **3.2.4. Yaptığınız İşlerde Özgüven Sahibi Olmak**

İş dünyası, hızlı değişimin üstesinden gelebilmek için, giderek artan bir şekilde, yetenekleri olan, ister bağımsız ister takım çalışmalarında başarılı olabilen, önce kendilerine sonra olaylara ve başkalarına liderlik edebilecek öz güven sahibi kişiler aramaktadır (Öner, 2001: 130). Özgüven ise, kişinin bedeni ve davranışıyla kendi dünyası üzerinde denetim ve egemenlik kurduğunu bilmesi ve buna inanmasıdır (Gökner, 2010: 9). Başka bir tanıma göre özgüven, kişinin yapacağı işlerde ve varmak istediği hedeflerde kendisini dinamik tutan ve başarıyı yakalayacağına olan inancıdır. Özgüvenin hedefe varması, kesinlikle hedeflerin doğru ve tutarlı belirlenmesiyle mümkündür. Kişi kendisini iyi tanımlayıp, varmak istediği hedefleri kendi yetenek ve yapabilirliklerine uygun olarak seçmelidir. Yanlış belirlenen hedef, yanlış inanç demektir ve inançsız özgüven sadece bir yanılgıdır. Hedefler seçilirken kişinin kendi potansiyeline uygun seçilmeli; fakat kişinin yapabileceği en üst düzey arzulanmalıdır. Arzulanan bu noktaya ise kişinin özgüveni sayesinde ulaşılabilir. Özgüven ise; dört temel unsurun varlığını ve bir arada dengeli işleyişini gerektirir. Bu dört özellik; *bilgi, tecrübe, kontrol ve inançtır*. Özgüvenin fazla ya da eksik olması, insanı amaçlarından uzaklaştırır ve kişiyi olumsuz etkiler. Bu nedenle fayda sağlayacak bir özgüven, bu dört unsurun dengeli ve bir arada tutulmasıyla elde edilebilir. Bu dört unsurun ateşleyici gücü ise inançtır (MEB, 2006).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ERASMUS DEĞİŞİM PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN DİL YETERLİLİĞİ, KİŞİSEL GELİŞİM VE KARIYER PLANLAMALARINA ETKİSİNE YÖNELİK OKÜ UYGULAMA ÖRNEĞİ

#### 4.1. UYGULAMA ÇALIŞMASI

##### 4.1.1. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Bu araştırmayla Erasmus Değişim Programı kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin durum tespitleri yapılarak, öğrencilerin dil yeterliliği, kişisel gelişim ve kariyer planlamalarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı farkın ya da ilişkinin olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesinde lisans veya yüksek lisans düzeyinde kayıtlı iken Erasmus Değişim Programından faydalanan 72 üniversite öğrencisi ile sınırlandırılmıştır. Elde edilen bilgiler geliştirilen anket formundaki sorularla sınırlıdır. Araştırma anketi, katılımcılara araştırmacı tarafından birebir görüşme ve mail yoluyla ulaştırılmıştır.

##### 4.1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

“Erasmus Değişim Programının öğrencilerin dil yeterliliği, kişisel gelişim ve kariyer planlamalarına etkisinin incelenmesi” bu çalışmanın problem alanını oluşturmaktadır.

##### 4.1.3. Alt Problemler

- Erasmus Değişim Programının tercih edilmesinde cinsiyet faktörünün etkisi var mıdır?
- Erasmus Değişim Programının dil yeterlilikleri, kişisel gelişim ve kariyer planlamaları çıktılarında *cinsiyete* göre farklılık göstermekte midir?
- Erasmus Değişim Programının dil yeterlilikleri, kişisel gelişim ve kariyer planlamaları çıktılarında *birimlere* göre farklılık göstermekte midir?
- Erasmus Değişim Programının dil yeterlilikleri, kişisel gelişim ve kariyer planlamaları çıktılarında *bölmelere* göre farklılık göstermekte midir?



- Erasmus Değişim Programının dil yeterlilikleri, kişisel gelişim ve kariyer planlamaları çıktılarında *öğrenim türüne* göre farklılık göstermekte midir?
- Erasmus Değişim Programının dil yeterlilikleri, kişisel gelişim ve kariyer planlamaları çıktılarında *sınıfa* göre farklılık göstermekte midir?
- Erasmus Değişim Programının dil yeterlilikleri, kişisel gelişim ve kariyer planlamaları çıktılarında *gidilen ülkeye* göre farklılık göstermekte midir?
- Erasmus Değişim Programının dil yeterlilikleri, kişisel gelişim ve kariyer planlamaları çıktılarında *aile ile yaşanan şehre* göre farklılık göstermekte midir?
- Erasmus Değişim Programının dil yeterlilikleri, kişisel gelişim ve kariyer planlamaları çıktılarında *aile gelir düzeylerine* göre farklılık göstermekte midir?
- Erasmus Değişim Programının dil yeterlilikleri, kişisel gelişim ve kariyer planlamaları çıktılarında *anne eğitim düzeylerine* göre farklılık göstermekte midir?
- Erasmus Değişim Programının dil yeterlilikleri, kişisel gelişim ve kariyer planlamaları çıktılarında *baba eğitim düzeylerine* göre farklılık göstermekte midir?
- Erasmus Değişim Programının öğrencilerin *yurtdışına ilk kez çıkışları* üzerinde etkisi var mıdır?
- Erasmus Değişim Programının öğrencilerin *farklı ülke görmeleri* üzerinde etkisi var mıdır?
- Erasmus Değişim Programından yararlanmanın öğrencilerin *kişisel gelişimlerine* etkisi var mıdır?
- Erasmus Değişim Programından yararlanmanın öğrencilerin *kariyer planlamalarına* etkisi var mıdır?
- Erasmus Değişim Programından yararlanmanın öğrencilerin *yabancı dil öğrenmelerinde* etkisi var mıdır?
- Erasmus Değişim Programından yararlanmanın öğrencilerin *mesleki gelişimleri* üzerine etkisi var mıdır?

#### 4.1.4. Sayıtlar

Katılımcıların, araştırma anketini doğru ve tarafsız bir şekilde yanıtlayacağı varsayılmıştır.

### 4.2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, kullanılacak veri toplama aracının geliştirilmesinde izlenen süreçlerle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin toplanma yöntemleri ve elde edilen verilerin analiz biçimlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 4.2.1. Araştırma Modeli

Erasmus Değişim Programı kapsamında, değişim programından faydalanan öğrencilerin dil yeterliliği, kişisel gelişim ve kariyer planlamasına etkilerinin tespitine yönelik betimsel ve çıkarımsal bir araştırma modelidir.

*Betimsel istatistik*, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar. Bir örneklem üzerinde veya ulaşılabilen durumlarda evrenin tamamında gözlem yaparak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreçtir. Kısaca betimsel istatistik bir grubun özelliklerini betimlemek amacıyla kullanılan frekans, yüzde, merkezi eğilim ölçüleri, değişkenlik ölçüleri ve korelasyon katsayısı gibi teknikler içerir (Büyüköztürk, 2012: 5). Örneklem puanları arasında gözlenen bir farkın ya da ilişkinin gerçekte, evrende olup olmadığını test etme üzere kullanılan t testi, varyans analizi ve ki-kare gibi hipotez test etmek için kullanılan tekniklerden oluşur (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013: 4).

*Çıkarımsal istatistik*, verideki örtüşmeleri modellemek için kullanılır, olasılığı göze alır ve daha büyük bir istatistiksel yığın hakkında sonuç çıkarır. Bu sonuçlar, evet/hayır şeklinde cevaplar olabileceği gibi (hipotez testi), sayısal özelliklerin tahmin edilmesi (istatistiksel tahmin) gelecekteki değerlerin öngörülmesi (istatistiksel öngörü), veriler arasındaki doğrusal ilişkinin yorumlanması (korelasyon), veya bu ilişkilerin modellenmesi (regresyon analizi) şeklinde olur ([http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0s\\_tatistik](http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0s_tatistik)).

Birden fazla bağımsız veya nitel değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini açıklamak için regresyon analizinde dummy değişkenleri (Dummy Variable, Binary Data, Kukla) kullanılmış olup, veriler STATA 11 programında analiz edilmiştir.

#### 4.2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nin (OKÜ) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve Mühendislik Fakültelerinde lisans düzeyinde kayıtlı ve 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz döneminden 7 öğrenci, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminden 10 öğrenci, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminden 15 öğrenci, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminden 14 öğrenci ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminden 26 öğrenci olmak üzere Erasmus Değişim Programından faydalanmış toplam 72 gönüllü öğrenciden oluşmuş olup, Tablo 4.1'de gösterilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu ise bu evren içerisinde ulaşılabilir örneklem yöntemiyle (Yıldırım ve Şimşek, 2006) seçilen 61 öğrenciden oluşmuştur.

**Tablo 4.1:** AB Erasmus Programı Kapsamında Yurt Dışına Giden OKÜ Öğrenci Sayıları

Yıllar	Dönem	Toplam Giden Öğrenci Sayısı
2011-2012	Güz Dönemi	7
2011-2012	Bahar Dönemi	10
2012-2013	Güz Dönemi	15
2012-2013	Bahar Dönemi	14
2013-2014	Güz Dönemi	26
<b>Toplam</b>		<b>72</b>

**Kaynak:** <http://disiliskiler.osmaniye.edu.tr/erasmus-oku%20istatistik.html>

Erişim Tarihi: 18.01.2014.

#### 4.2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde araştırmacı tarafından geliştirilen 13 maddeden oluşan demografik bilgiler, ikinci bölümünde ise Aydın (2012) tarafından geliştirilen *Erasmus Programının İngilizce Öğretmen adayları Üzerindeki Olumlu ve Olumsuz Katkılarını Ölçmeye* yönelik olan 5'li Likert tipi (1 kesinlikle katılmıyorum, 2 katılmıyorum, 3 Ne katılıyorum Ne katılmıyorum, 4 katılıyorum, 5 kesinlikle katılıyorum) veri toplama aracı (**EK- 1**) kullanılmıştır. Veri toplama aracı uzman kişiler tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve bu çalışmada olumlu etkilerini ölçmeye yönelik veri toplama aracının alt boyutlarından Dil Yeterlilikleri ve Kişisel Gelişim alt boyutlarından 23 madde seçilerek adapte edilmiştir. Kariyer Planlaması boyutunun maddeleri ise

Norris ve Gillespie'nin (2008) *Yurtdışı Çalışmalarının Kariyer Planlanmasına Etkisi ve Kariyer Gelişim Çıktıları* boyutlarından 8 madde alınarak Türkçe uyarlaması yine uzman kişiler tarafından yapılmış ve çalışma da **(EK- 1)** kullanılmıştır.

Bu ölçme aracından elde edilen veriler sayısal olarak ifade edilerek, çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, fakülte türü, bölümü, programdan kaçınıcı sınıfta yararlandığı, öğrenim türü, gidilen ülke, öğrencinin ailesiyle birlikte yaşadığı şehir, ailenin ortalama aylık geliri, anne-babanın eğitim durumu, değişim süresince kaç ülkeyi görme fırsatı olduğu ve değişim programı sayesinde ilk defa mı yurt dışına çıktığı.) göre anlamlı farkın ya da ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır.

### **4.3. VERİ ANALİZİ**

Anketlerden elde edilen veriler “Statistical Package for the Social Science” (SPSS-18) paket programı ile STATA 11 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel gösterimlerinde tanımlayıcı istatistikler ve frekans dağılımları gösterilmiştir. Verilerin homojen dağılıp dağılmadığına Barlett's testiyle bakılmıştır. Örneklem yeterliliğini ölçmede Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Örneklem yeterli olduğu görüldükten sonra faktör analizi uygulanmıştır. Anket formundaki soruların aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra değişkenler arasındaki birebir ilişkiyi bulmak için korelasyon analizleri yapılmıştır. İki ayrı grubun aynı niteliklere ait ortalamalarının karşılaştırılmasında Independent T testi ve ikiden fazla grupların ortalamalarının farkını araştırmada One Way ANOVA testleri yapılmıştır. Birden fazla bağımsız veya nitel değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini açıklamak için regresyon analizinde dummy değişkenleri (Dummy Variable, Binary Data, Kukla) kullanılmış olup, veriler STATA 11 programında analiz edilmiştir.

#### **4.3.1. Faktör Analizi**

Faktör analizi; ölçme aracının yapısını, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri (test maddelerini) bir araya toplayarak ölçmeyi, az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel teknik olarak açıklanmaktadır. Faktör analizi kısaca; bir faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni değişkenleri ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak değişkenlerin işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak tanımlanabilmektedir (Büyüköztürk, 2012: 123).

Mevcut araştırmada, yapı geçerliği çalışması, faktör analizi yöntemi ve döndürme tekniklerinden Varimax uygulanarak geçekleştirilmiştir. Büyüköztürk (2012) faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasına ve faktör sayısına karar verilmesi aşamasında dikkate alınması gereken ölçütleri şöyle açıklamıştır:

- Öz değeri 1 ve 1'den daha yüksek olan maddeler önemli faktörler olarak kabul edilir.
- Varyans oranının yüksek olması, ilgili yapıyı iyi ölçtüğünün işaretidir.
- Faktörün tanımladığı maddeyi ölçmesi için o faktörle olan ilişkisini gösteren faktör yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması tercih edilir. Ancak az sayıdaki madde için yük değeri 0.30'a kadar indirilebilir.
- Ayrıca yüksek iki faktör yükü arasındaki fark ise en az 0.10 olmalıdır.
- Çok faktörlü bir yapıda birden fazla yüksek yük değeri veren madde binişik maddedir ve ölçekten çıkartılması gerekmektedir.

Bu araştırmada, faktör analizi hesaplamaları yapmak üzere Erasmus öğrenci değişim programına katılmış 72 öğrenciden 61 kişiye ulaşılmıştır. Örneklemin evreni temsil etme yüzdesi % 84.72 olarak oldukça yüksek tespit edilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde faktör analizi yapmak için düşünölen 61 öğrenci sayısının yeterli olduğu kabul edilmiştir. Faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla üç yöntem kullanılır. Bunlar korelasyon matrisinin oluşturulması, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleridir. Bir ölçeğin yapı geçerliğinin araştırılmasında yapılacak faktör analizinin anlamlı olması bu testlerden elde edilen katsayıların anlamlı olmasına bağlıdır (Kalaycı, 2006: 321). Buna bağlı olarak faktör analizine geçilmeden önce belirtilen testlerden elde edilen değerler incelenmiştir.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), örneklemin ve ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun uygunluğu ile ilgili bir büyüklüktür. KMO değerlerinin 0.60'ın üzerinde olması kabul edilebilir bir değerini içermektedir. KMO değerlerinin yüksek çıkması, Barlett değerlerinin de yüksek çıkmasına neden olacaktır. Her ikisinin yüksek değere sahip olması faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arasındaki korelasyon değerlerinin büyük olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006: 322).

Bu araştırmada örneklem yeterliliğini ölçmede Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) - Barlett testi yapıldı. Test sonucunda KMO değeri ,82 olarak bulundu. Bu değer faktör analizi yapmak için çok iyi bir değerdir. Buna dayanarak ilgili örnekleme faktör analizinin yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan faktör analizi neticesinde (Tablo 4.3) Erasmus Değişim Programının Dil Yeterliliği, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlamalarına Olumlu etkisini ölçmeye yönelik olarak 3 alt boyut (Dil Yeterlilikleri:14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24; Kişisel Gelişim: 25,26,27,28,29,30,31, 32,33,34,35,36; Kariyer Planlaması: 37,38,39,40,41,42,43,44) ve toplam 31 sorudan oluşan araştırma veri toplama aracı (EK-1) oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlilik çalışması yapılmış ve İç tutarlılık sayısı (Cronbach Alpha) ,92 olarak tespit edilmiştir. 0 ile 1 arasında bir değer alabilen alfa katsayısına ( $\alpha$ ) bağlı olarak ölçeğin güvenirliliği noktasında genellikle şu aralıklar referans alınmaktadır (Demirgil, 2006: 403-405).

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölüm güvenilir değildir,
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölüm güvenirliliği düşük,
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölüm oldukça güvenilir,
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölüm yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilir.

Dağılımın normalliği için Barlett's testi yapılmış ve dağılımın normal olduğu grlmştir (Tablo 4.2).

**Tablo 4.2:** Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) rneklem Yeterliliği ve Barlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		<b>,828</b>
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1132,870
	df	231
	Sig.	<b>,000</b>

**Tablo 4.3:** Erasmus Değişim Programı Olumlu Etkiler Ölçeği Faktörler Analiz Tablosu

Rotated Component Matrix <sup>a</sup>			
	Component		
	Dil Yeterlilikleri	Kişisel Gelişim	Kariyer Planlaması
Dil becerilerim ve bilgim gelişti.	0,879		
İngilizce dinleme becerilerimi önemli derecede geliştirdim.	0,871		
İngilizce konuşma becerilerimi önemli derecede geliştirdim.	0,890		
Telaffuzumu geliştirdim.	0,720		
Kelime hazinemi geliştirdim.	0,793		
Bildiğim dili farklı durumlarda nasıl anlamlı kullanılacağını öğrendim ve İngilizceyi farklı yerlerde yoğun bir şekilde kullandım	0,708		
İngilizce öğrenmede ve kullanmada yüksek özgüvene sahip oldum.	0,700		
İngilizce iletişim kurma kaygımı yendim.	0,816		
Farklı bir ülkede çalışarak ve yaşayarak özgüvenim arttı.		0,774	
Kendi kendime karar almayı öğrendim.		0,818	
Hayatımda riskler ve sorumluluklar almayı öğrendim.		0,887	
Küresel düşünme anlamında daha geniş bir vizyon kazandım.		0,724	
Program bana, yeni sosyal çevrelere uyum ve sosyalleşme konusunda yardımcı oldu.		0,780	
Pasaport, vize ve biletler gibi lojistik konuları çözmeyi öğrendim.		0,780	
Kişilik, yeterlilik, sevdiğim ve sevmediklerim ve başarı konusunda kendimi keşfettiğimi hissediyorum.		0,793	
Erasmus değişim programı kariyer yolumu etkileyen birçok yetenek/beceri kazanmamı sağladı.			0,685
Erasmus değişim programı kariyer planımı değiştirmeme imkân sundu.			0,917
Erasmus değişim programı kariyer planlaması yapmam konusunda beni harekete geçirdi/farkındalık oluşturdu.			0,829
Erasmus değişim programı kariyer planımı etkileyen profesyonel kişilerle iletişime geçmeme yardımcı oldu.			0,867
Erasmus değişim programı sayesinde profesyonel kariyer planları ve amaçlar konusunda daha net bir fikre sahip oldum.			0,814
Erasmus değişim programı sayesinde mesleki kariyerim, arzum ve hedeflerim hakkında daha net bir fikre sahip oldum.			0,806

#### 4.3.2. Korelasyon Analizi

Bu araştırmada Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi veya bir değişkenin iki veya daha çok değişken ile arasında ilişki olup olmadığını kuvvet ve yön açısından test etmede varsa bu ilişkinin derecesini ölçmek için kullanılmıştır (Kalaycı, 2006: 115; Alpar, 2010: 261). Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.4:** Korelasyon Analizi Tablosu

		DY	KP	KG
DY	Pearson Correlation			
	Sig. (2-tailed)			
	N			
KP	Pearson Correlation	,465**		
	Sig. (2-tailed)	,000		
	N	61		
KG	Pearson Correlation	,371**	,296*	
	Sig. (2-tailed)	,003	,021	
	N	61	61	

\* Korelasyon  $p < 0.01$  önem seviyesinde önemlidir.

\*\* Korelasyon  $p < 0.05$  önem seviyesinde önemlidir.

Tablo 4.4'de görüldüğü gibi Korelasyon analizi sonucunda doğrusal ilişki tespit edilmiştir. Buna göre Kişisel Gelişim (KG) ile Dil Yeterliliği (DY)  $p < 0.01$ ; Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlama (KP) ile  $p < 0.05$  önem seviyesinde ilişki tespit edildi. Bu korelasyonlar sırasıyla 0,371 ve 0,296 olup pozitif yönlü zayıf ilişki vardır. Ayrıca Kariyer Planlama (KP) ile Dil Yeterliliği (DY)  $p < 0.01$ ; Kişisel Gelişim (KG) ile ise pozitif yönlü  $p < 0.05$  önem seviyesinde ilişki tespit edildi. Bu korelasyonlar sırasıyla 0,465 ve 0,296 olup pozitif yönlü zayıf ilişki vardır.

Korelasyon analizinde amaç: bağımsız değişken (X) değiştiğinde, bağımlı değişkenin (Y) ne yönde değişeceğini görmektir. Korelasyon analizi yapabilmek için her iki değişkenin de sürekli olmaları ve normal dağılım göstermeleri gerekmektedir. Korelasyon analizi sonucunda, doğrusal ilişki olup olmadığı ve varsa bu ilişkinin derecesi korelasyon katsayısı ile hesaplanır.

Korelasyon katsayısı "r" ile gösterilir ve  $-1$  ve  $+1$  ( $-1 \leq r \leq +1$ ) arasında değer alır. Korelasyon katsayısı her iki yönde 0'a yaklaşırken ilişkisinin kuvveti azalır. Her iki yönde 1'e yaklaşırken ilişkisinin kuvveti artar (Alpar, 2010: 265-266).



$r = -1$  ise, değişkenler arasında tam negatif doğrusal ilişki vardır. Yani değişkenlerden biri artarken diğer azalır.

$r = 1$  ise, değişkenler arasında tam doğrusal bir ilişki vardır. Bu durumda değişkenlerden biri artarken, diğeri de artar.

$r = 0$  ise, iki değişken arasında ilişki yoktur (Kalaycı, 2006: 115).

#### **4.3.3. Regresyon Analizi**

Korelasyon analizi her hangi iki değişken arasında bir ilişki olup olmadığını istatistiksel olarak test eder. Korelasyon analizinde iki değişken arasında bir korelasyon bulunması, sadece değişkenler arasında bir birlikteliğin olduğunu göstermekte, iki değişken neden sonuç ilişkisi anlamına gelmemektedir. Korelasyon analizinde amaç değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirlemektir (Uzgören, 2012: 385). Korelasyon analizinde değişkenlerden hangisindeki değişmelerin diğer değişkende değişim etkisi yarattığı bilgisini elde edememekteyiz. Başka bir ifadeyle, sebep-etki ilişkisini ortaya koyamamaktayız. Korelasyon iki tesadüfi değişken arasındaki iki yönlü bir ilişkiyi tanımlamaktadır (Bakır ve Aydın, 2006: 241). Regresyon analizi ise bir değişkenin (bağımlı) diğer değişken(ler) (bağımsız) tarafından nasıl açıklandığını belirlemeye çalışır. Ayrıca regresyon analizinde birden fazla bağımsız değişken kullanılması mümkündür (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013: 154). Regresyon analizinde amaç değişkenler arasındaki ilişkiyi matematiksel bir denklem şeklinde ifade etmek ve bu denklem yardımıyla bağımlı değişken değerini (önkestirim) tahmin etmektir (Uzgören, 2012: 385). Regresyon analizinde ise korelasyonun aksine tek yönlü bir bağıntıdan bahsedilebilir. Bu şekilde regresyon analizinde sebep-etki durumundan bahsedilir. İlişki iki yönlü değil, tek yönlüdür (Bakır ve Aydın, 2006: 241).

Bir regresyon modelinde iki tür değişken vardır;

*Bağımsız Değişken (independent variable, yordayıcı):* Bağımlı değişkeni açıklamak için kullanılan tesadüfi olmayan değişkendir. Açıklayıcı değişken, yordayıcı ya da kestirim değişkeni olarak da bilinmektedir.

*Bağımlı Değişken (dependent variable, yordanan):* Kendisindeki değişmeleri açıklamaya çalıştığımız tesadüfi değişkendir. Açıklanan değişken, etki değişken, kestirilen değişken, yordanan gibi isimlerle de anılır (Bakır ve Aydın, 2006: 242).

Biri bağımsız (x) ve diğeri bağımlı (y) gibi iki değişken arasındaki ilişkinin doğrusal biçimine *basit doğrusal regresyon*, y gibi bir bağımlı ve birden fazla bağımsız değişkenin olduğu durumlara ise *çoklu doğrusal regresyon* denilir (Gürsaka, 2002: 309-330). Basit doğrusal regresyon analizinde tek bir bağımsız değişkenle bağımlı değişkendeki değişkenliği yeterli bir biçimde açıklamak mümkün olmayabilir. Bu nedenle regresyon analizinde genellikle birden fazla bağımsız değişken modele dahil edilerek, çoklu regresyon analizi uygulanır (Uzgören, 2012: 404).

Regresyon modellerinde ele alınan değişkenler kendi içinde nitel ve nicel olmak üzere iki gruba ayrılırlar. Nicel (kantitatif) değişkenler de kendi içinde sürekli ve kesikli olmak üzere ikiye ayrılırlar. Ölçülebilen değişkene sürekli, sayılabilen değişkene ise kesikli değişken denir. Kesikli değişkenler tam sayı karakterindedir. Sürekli ve kesikli verilerle analizler yapılmasına rağmen bazı durumlarda bu tür verilere uygulanan istatistiksel teknikler yanıltıcı sonuçlar verebilir. Bu durumlarda çok sık rastlanmasa da regresyon modellerinde nitel (kalitatif) değişkenleri de inceleme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Böyle durumlarda dummy verilerden yararlanmak gerekir. Yabancı kaynaklarda “Dummy Variable”, “Binary Data” veya Kukla adları ile rastlanılan bu nitel (kalitatif) değişken, bu çalışmada dummy değişken olarak geçecektir. Gözlem değerleri, kategoriler içine ayrıştırılmışsa veri kümesi dummy olarak adlandırılır. Dummy değişkenler regresyon modellerinde tıpkı nicel değişkenler gibi kolaylıkla kullanılabilirler. Gerçekte, bir regresyon modelinin bütün açıklayıcı değişkenleri özünde dummy ya da nitel değişken olabilir. Dummy değişkenlerin doğal bir ölçüm skalası yoktur. Bu nedenle, bu değişkenlerin modele katkısının görülmesi için “bir sınıfa” bu tür değişkenlerin atanması gerekir. Bu sınıfı oluşturan değişkenlere dummy değişkenler denir. Dummy değişkenler, çoğunlukla 0 ve 1 değerlerini alır ve bu yeni değişkenlerin sayısal olarak hiç bir önemi yoktur. Çünkü, sadece gözlemlerin hangi kategoriye ait olduklarını gösterirler (İnal, Topuz ve Uçan, 2006). Dummy (Yapay) değişkenler belirlenirken her değişken için kategori sayısı -1 kadar yeni değişken üretilmektedir. Amaç, her defasında bir değişkene ilişkin yalnızca bir kategoriye analize dâhil etmek ve diğer kategorilerin etkisini dışarıda bırakmaktır. Bu şekilde analize giren kategorinin etkisi, dışta tutulan kategoriye göre yorumlanır. Cinsiyet değişkeni ile anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri kategoriktir. Bu nedenle bağımsız (yordayıcı) değişkenin, bağımlı (yordanan) değişkenler üzerindeki ilişkilerinin araştırıldığı durumlarda bu tür

değişkenler yapay değişken olarak tanımlandıktan sonra analize dâhil edilirler (Büyüköztürk, 2010; Kart ve Gülleroğlu, 2013).

Yapılan çalışmada dummy verilerini analiz etmek için STATA 11 paket programından yararlanılmıştır. Faktör analizi sonucu elde edilen değerler ve kukla değişkenler çoklu regresyon analizine tutulmuş ve ilgili gruplar içinde yer alan değişkenlerin ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

#### 4.4. BULGULAR VE YORUMLAR

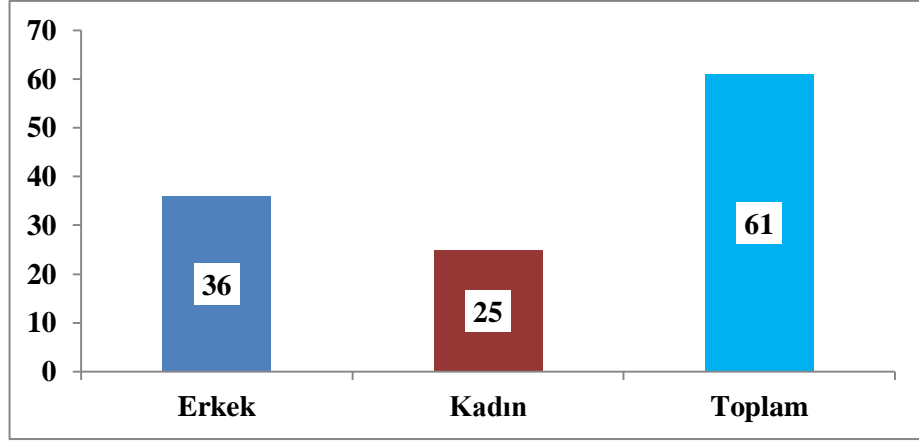
Araştırmanın bu bölümünde; Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nin Fen Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden birisinde lisans veya yüksek lisans öğrenci olup, 2011-2014 yılları arasında Erasmus Değişim Programından yararlanmış 61 öğrenciye ait verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

##### 4.4.1. Spss-18 Programından Elde Edilen Bulgular

**Tablo 4.5:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Erkek	36	59	59	59
Kadın	25	41	41	100
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Tablo 4.5'de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 59'u (36 kişi) erkek; % 41'i (25 kişi) kadındır. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nde Erasmus Değişim Programına katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun erkek olduğu görülmektedir.

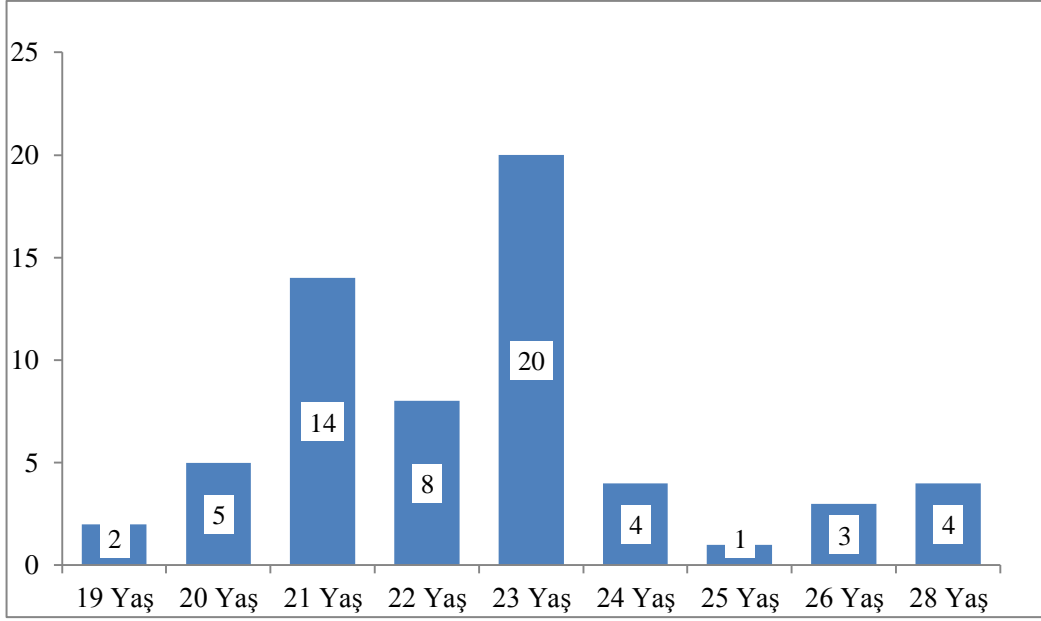


**Şekil 4.1:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

**Tablo 4.6:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Yaşlara Göre Dağılımları

Yaş	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
19	2	3,3	3,3	3,3
20	5	8,2	8,2	11,5
21	14	23	23	34,4
22	8	13,1	13,1	47,5
23	20	32,8	32,8	80,3
24	4	6,6	6,6	86,9
25	1	1,6	1,6	88,5
26	3	4,9	4,9	93,4
28	4	6,6	6,6	100
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Tablo 4.6’da araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımları gösterilmektedir. Çalışmaya katılan değişim öğrencilerin % 3.3’ü (2 kişi) 19 yaşında; % 8.2’si (5 kişi) 20 yaş; % 23’ü (14 kişi) 21 yaşında; % 13.1’i (8 kişi) 22 yaşında; % 32.8’i (20 kişi) 23 yaşında; % 6.6’sı (4 kişi) 24 yaşında; % 1.6’sı (1 kişi) 25 yaşında; % 4.9’u (3 kişi) 26 yaşında; % 6.6’sı (4 kişi) 28 yaşında olduğu tespit edildi. Değişim programına katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 23 yaşında (% 32.8) olduğu görülmektedir.

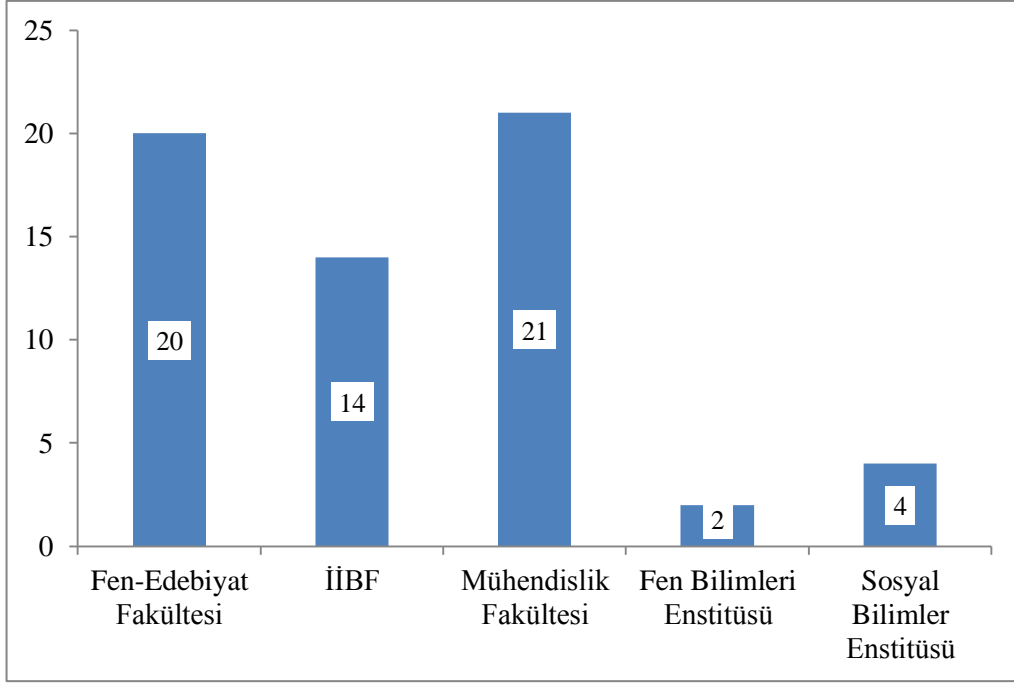


**Şekil 4.2:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Yaşlara Göre Dağılımları

**Tablo 4.7:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Birime Göre Dağılımları

Birim	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Fen-Edebiyat Fakültesi	20	32,8	32,8	32,8
İİBF	14	23	23	55,7
Mühendislik Fakültesi	21	34,4	34,4	90,2
Fen Bilimleri Enstitüsü	2	3,3	3,3	93,4
Sosyal Bilimler Enstitüsü	4	6,6	6,6	100
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Tablo 4.7’de araştırmaya katılan öğrencilerin birimlerine göre dağılımları gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin birim dağılımlarına bakıldığında değişimden yararlanan öğrencilerin % 34.4’ü (21 kişi) ile en büyük payı Mühendislik Fakültesi; % 32.8’i (20 kişi) ile ikinci sırada Fen Edebiyat Fakültesi; % 23’ü (14 kişi) ile üçüncü sırada İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi; % 6.6’i (4 kişi) ile dördüncü sırada Sosyal Bilimler Enstitüsü ve son olarak % 3.3’lük (2 kişi) Fen Bilimleri Enstitüsü gelmektedir.



**Şekil 4.3:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Birime Göre Dağılımları

**Tablo 4.8:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımları

Bölüm	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Biyoloji Bölümü	18	29,5	29,5	29,5
Kimya Bölümü	2	3,3	3,3	32,8
İşletme Bölümü	11	18	18	50,8
Yönetim Bilişim Sistemleri	3	4,9	4,9	55,7
Enerji Sistemleri Müh.	6	9,8	9,8	65,6
Gıda Mühendisliği	8	13,1	13,1	78,7
İnşaat Müh.	2	3,3	3,3	82
Kimya Müh.	2	3,3	3,3	85,2
Makina Müh.	3	4,9	4,9	90,2
Biyoloji ABD	1	1,6	1,6	91,8
Kimya ABD	1	1,6	1,6	93,4
İşletme ABD	4	6,6	6,6	100
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Tablo 4.8’de araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine göre dağılımları gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 29,5’i (18 kişi) Biyoloji Bölümü;

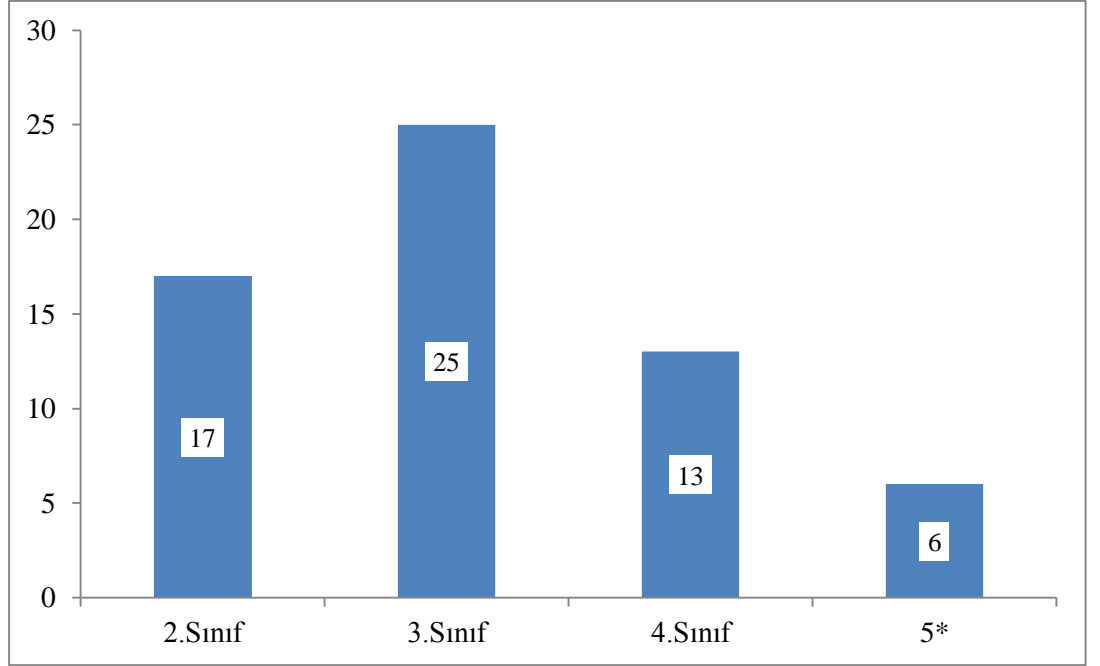
% 3,3'ü (2 kişi) Kimya Bölümü; % 18'i (11 kişi) İşletme Bölümü; % 4,9'u (3 kişi) Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü; % 9,8'i (6 kişi) Enerji Sistemleri Mühendisliği Bölümü; % 13,1'i (8 kişi) Gıda Mühendisliği Bölümü; % 3,3'ü (2 kişi) İnşaat Mühendisliği Bölümü; % 3,3'ü (2 kişi) Kimya Mühendisliği Bölümü; % 4,9'u (3 kişi) Makine Mühendisliği Bölümü; % 1,6'sı (1 kişi) Biyoloji Anabilim Dalı; % 3,3'ü (1 kişi) Kimya Anabilim Dalı; % 6,6'sı (4 kişi) İşletme Anabilim Dalında olduğu tespit edildi. Değişim programına katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun Biyoloji Bölümünde 18 kişi yaşında (% 29,5) olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.9:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılım

Sınıf	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
2.Sınıf	17	27,9	27,9	27,9
3.Sınıf	25	41,0	41,0	68,9
4.Sınıf	13	21,3	21,3	90,2
5*	6	9,8	9,8	100,0
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

\* 5: Yüksek lisans öğrencisi olup tez aşamasında değişim programına katılanlar

Tablo 4.9'da araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflara göre dağılımları gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 27,9'u (17 kişi) ikinci sınıf; % 41'i (25 kişi) Üçüncü sınıf ve % 21,3'ü (13 kişi) dördüncü sınıflardan oluşurken; % 9,8'i (6 kişi) de yüksek lisans öğrencilerinden meydana gelmektedir. Değişim programını 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin daha fazla tercih ettiği görülmüştür.



\* 5: Yüksek lisans öğrencisi olup tez aşamasında değişim programına katılanlar

**Şekil 4.4:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılım

**Tablo 4.10:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Öğrenim Türüne Göre Dağılımları

Öğrenim türü	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Normal Öğretim	35	57,4	57,4	57,4
İkinci Öğretim	26	42,6	42,6	100
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Tablo 4.10’da araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim türüne göre dağılımları gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 57.4’ü (35 kişi) normal öğrenim; % 42.6’sı (26 kişi) ise ikinci öğrenimdir. Erasmus Değişim Programına katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun normal öğrenim olduğu görülmektedir.



**Tablo 4.11:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Gidilen Ülkeye Göre Dağılımları

Gidilen Ülke	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Belçika	1	1,6	1,7	1,7
Bulgaristan	1	1,6	1,7	3,3
Çek Cumhuriyeti	1	1,6	1,7	5
Fransa	1	1,6	1,7	6,7
İspanya	3	4,9	5	11,7
İtalya	4	6,6	6,7	18,3
Litvanya	2	3,3	3,3	21,7
Macaristan	7	11,5	11,7	33,3
Polonya	27	44,3	45	78,3
Portekiz	8	13,1	13,3	91,7
Romanya	5	8,2	8,3	100
<b>Toplam</b>	<b>60*</b>	<b>98,4</b>	<b>100</b>	

\* Tablo 4.7’de ankete katılan bir kişinin gittiği ülkeyi eksik bildirdiğinden cevap veren kişi sayısı 60’dır.

Tablo 4.11’de araştırmaya katılan öğrencilerin gitmiş olduğu ülkelere göre dağılımları gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 1.6’sı (1 kişi) Belçika; % 1.6’sı (1 kişi) Bulgaristan; % 1.6’sı (1 kişi) Çek Cumhuriyeti; % 1.6’sı (1 kişi) Fransa; % 4,9’u (3 kişi) İspanya; % 6.6’sı (4 kişi) İtalya; % 3.3’ü (2 kişi) Litvanya; % 11.5’i (7 kişi) Macaristan; % 44.3’ü (27 kişi) Polonya; % 13.1’i (8 kişi) Portekiz; % 8,2’si (5 kişi) Romanya’ya gittiği tespit edildi. Değişim programına katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 27 kişinin (% 44,3) Polonya’ya gittiği görülmektedir.

**Tablo 4.12:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Yaşanılan Şehre Göre Dağılımları

Yaşanılan şehir	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Adana	17	27,9	29,3	29,3
Afyon	1	1,6	1,7	31
Ankara	1	1,6	1,7	32,8
Antalya	1	1,6	1,7	34,5
Aydın	1	1,6	1,7	36,2
Gaziantep	7	11,5	12,1	48,3
Hatay	7	11,5	12,1	60,3
İstanbul	1	1,6	1,7	62,1
İzmir	2	3,3	3,4	65,5
Kırşehir	1	1,6	1,7	67,2
Konya	3	4,9	5,2	72,4
Manisa	1	1,6	1,7	74,1
Mersin	8	13,1	13,8	87,9
Osmaniye	4	6,6	6,9	94,8
Şanlıurfa	1	1,6	1,7	96,6
Tekirdağ	2	3,3	3,4	100
Toplam	58*	95,1	100	
Kayıp Bilgi	3	4,9		
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>100</b>		

\* Tablo 4.12’de ankete katılan üç kişinin ailesi ile birlikte yaşadığı şehri eksik bildirdiğinden cevap veren kişi sayısı 58’dir.

Tablo 4.12’de araştırmaya katılan öğrencilerin ailesi ile birlikte yaşadığı şehre göre dağılımları gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 27,9’u (17 kişi) Adana; % 1.6’sı (1 kişi) Afyon; % 1.6’sı (1 kişi) Ankara; % 1.6’sı (1 kişi) Antalya; % 1.6’sı (1 kişi) Aydın; % 11.5’i (7 kişi) Gaziantep; % 11.5’i (7 kişi) Hatay; % 1.6’sı (1 kişi) İstanbul; % 3,3’ü (2 kişi) İzmir; % 1.6’sı (1 kişi) Kırşehir; % 4,9’u (3 kişi) Konya; % 1.6’sı (1 kişi) Manisa; % 13.1’i (8 kişi) Mersin; % 6,6’sı (4 kişi) Osmaniye; % 1.6’sı (1 kişi) Şanlıurfa; % 3,3’ü (2 kişi) Tekirdağ’da yaşadığı tespit edildi. Değişim programına katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 17 kişinin (% 27,9) Adana’da yaşadığı görülmektedir.

**Tablo 4.13:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları

Aylık Gelir	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
0-750 TL	3	4,9	5	5
751-1500 TL	25	41	41,7	46,7
1501-2250 TL	19	31,1	31,7	78,3
2250+	13	21,3	21,7	100
Toplam	60*	98,4	100	
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>100</b>		

\* Tablo 4.13’de ankete katılan bir kişinin aylık gelir düzeyini eksik bildirdiğinden cevap veren kişi sayısı 60’dır.

Tablo 4.13’de araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerin aylık gelirlerine göre dağılımları gösterilmektedir. Değişim programından yararlanan öğrencilerin % 41’nin (25 kişi) ailelerinin aylık gelirinin 751-1500 TL arasında olduğu, % 31,1’in (19 kişi) ailelerinin aylık gelirinin 1501-2250 TL arasında olduğu, % 21,3’nün (13 kişi) ailelerinin aylık gelirinin 2250 TL üzerinde olduğu, % 4,9’nun (3 kişi) ailelerinin aylık gelirinin 0-750 TL arasındadır. Değişim programından yararlanan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun aile gelirinin 751-1500 TL arasında olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.14:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Anne Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Okuryazar değil	5	8,2	8,3	8,3
İlköğretim	33	54,1	55	63,3
Lise	19	31,1	31,7	95
MYO/Lisans ve lisansüstü	3	4,9	5	100
Toplam	60*	98,4	100	
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>100</b>		

\* Tablo 4.14’de ankete katılan bir kişinin anne eğitim düzeyini eksik bildirdiğinden cevap veren kişi sayısı 60’dır.

Tablo 4.14’de değişim programından yararlanan öğrencilerin anne eğitim durumu dağılımlarını göstermektedir. Tablodan görülebileceği gibi değişim programından yararlanan öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin % 8.2’si (5 kişi) Okuryazar değil, % 54,1’i (33 kişi) İlköğretim mezunu, % 31,1’i (19 kişi) Lise mezunu, % 4.9’u (3 kişi) ise MYO/Lisans ve lisansüstü mezunudur. Araştırma yapılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin büyük bir çoğunluğunun İlköğretim mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.15:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Baba Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Okuryazar değil	1	1,6	1,7	1,7
İlköğretim	26	42,6	43,3	45
Lise	20	32,8	33,3	78,3
MYO/Lisans ve lisansüstü	13	21,3	21,7	100
Toplam	60*	98,4	100	
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>100</b>		

\* Tablo 4.15’de ankete katılan bir kişinin baba eğitim düzeyini eksik bildirdiğinden cevap veren kişi sayısı 60’dır.

Tablo 4.15’de değişim programından yararlanan öğrencilerin baba eğitim durumu dağılımlarını göstermektedir. Tablodan görülebileceği gibi değişim programından

yararlanan öğrencilerin baba eğitim düzeylerinin % 1,6'sı (1 kişi) Okuryazar değil, % 42,6'sı (26 kişi) İlköğretim mezunu, % 32,8'i (20 kişi) Lise mezunu, % 21,3'ü 13 (kişi) ise MYO/Lisans ve lisansüstü üzeri mezunudur. Araştırma yapılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerinin büyük bir çoğunluğunun İlköğretim mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.16:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Gezilen Ülke Sayısına Göre Dağılımları

Gezilen Ülke Sayısı	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	9	14,8	14,8	14,8
2	7	11,5	11,5	26,2
3	17	27,9	27,9	54,1
4	14	23	23	77
5	10	16,4	16,4	93,4
6	3	4,9	4,9	98,4
8	1	1,6	1,6	100
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Tablo 4.16'da değişim programından yararlanarak yurtdışına giden öğrencilerin kaç ülkeyi ziyaret ettiklerine göre dağılımlarını göstermektedir. Tablodan görülebileceği gibi değişim programından yararlanan öğrencilerin % 14,8'si (9 kişi) 1 ülke, % 11,5'i (7 kişi) 2 ülke, % 27,9'u (17 kişi) 3 ülke, % 23'ü (14 kişi) 4 ülke, % 16,4'ü (10 kişi) 5 ülke, % 4,9'u (3 kişi) 6 ülke, % 1,6'si (1 kişi) 8 ülke gördüğü tespit edildi. Değişim programına katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 17 kişinin (% 27,9) 3 ülkeyi ziyaret ettiği görülmektedir. Ortalama olarak bakıldığında ise Öğrencilerin Erasmus değişim programı kapsamında ortalama 3,37 ülke gezdikleri görülmüştür.

**Tablo 4.17:** OKÜ Erasmus Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Yurt Dışına Daha Önce Çıkıp Çıkmadıklarının İncelenmesi

Yurtdışı Çıkış Türü	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	54	88,5	88,5	88,5
Hayır	7	11,5	11,5	100
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

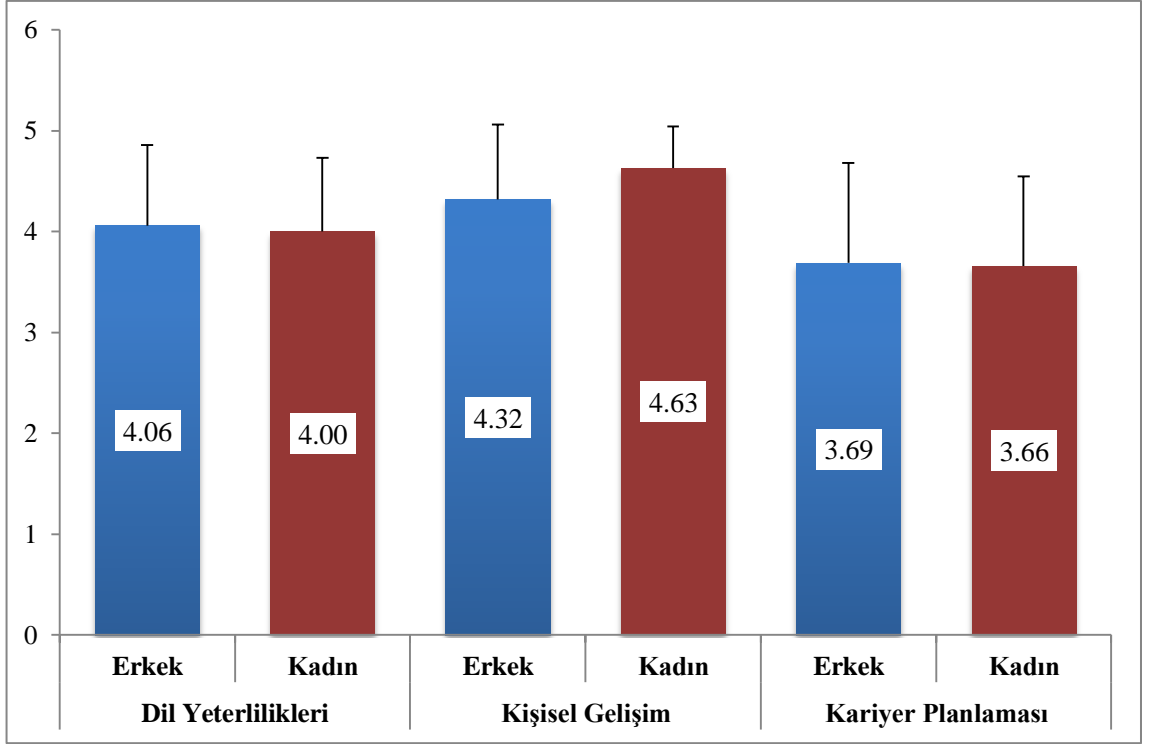
Tablo 4.17’de değişim programından yararlanan öğrencilerin yurtdışına çıkış türüne göre dağılımlarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 88,5’i (54 kişi) yurtdışına ilk kez Erasmus değişim programı sayesinde çıktığı; % 11,5’nin (7 kişi) daha öncesinden yurtdışına çıktığı tespit edildi.

**Tablo 4.18:** Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

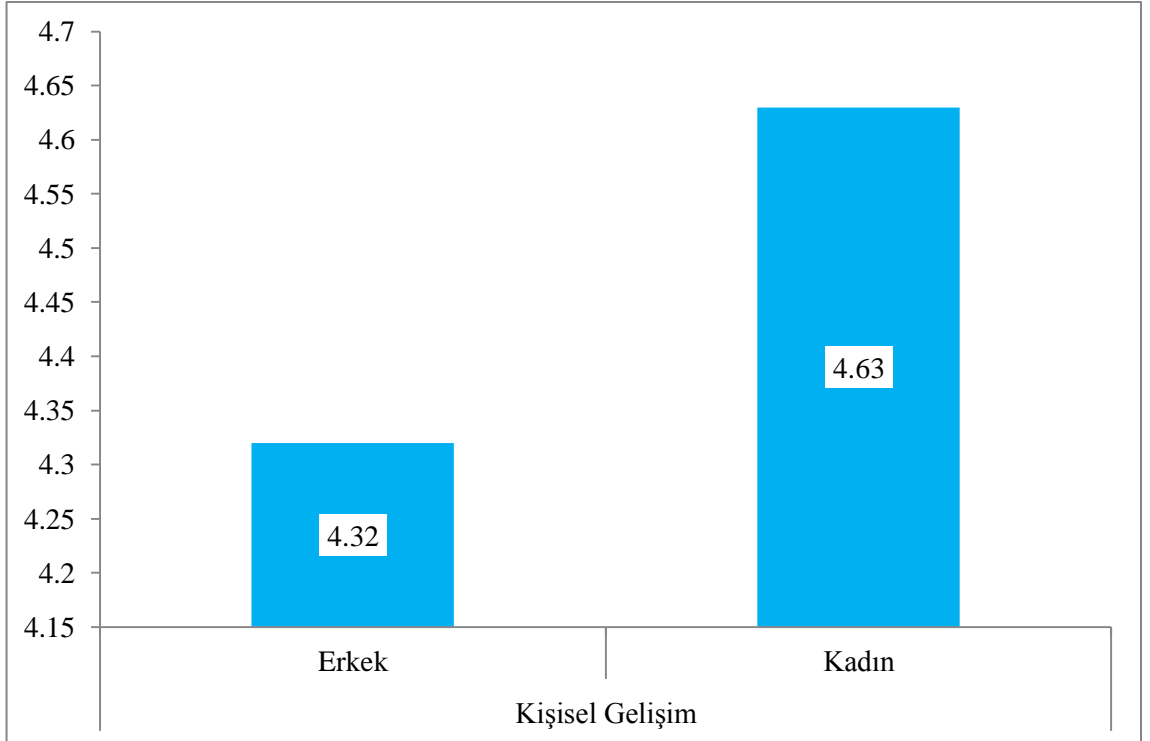
	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
<b>Dil Yeterlilikleri</b>	Erkek	36	4,06	0,80	59	,311	0,757
	Kadın	25	4,00	0,73			
<b>Kişisel Gelişim</b>	Erkek	36	4,32	0,74	56,782	-2,036	<b>0,069*</b>
	Kadın	25	<b>4,63</b>	0,41			
<b>Kariyer Planlaması</b>	Erkek	36	3,69	0,99	59	,121	0,904
	Kadın	25	3,66	0,89			

\*p<0.10

Tablo 4.18’e göre Erasmus değişim programından faydalanan öğrencilerin cinsiyetlere göre karşılaştırılması neticesinde Kişisel Gelişim alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit edilirken (p<0,10); Öğrencilerin Dil Yeterlilikleri ve Kariyer Planlaması ortalamalarında cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık bulunmadı.



**Şekil 4.5:** Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları



**Şekil 4.6:** Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Ortalamaları

**Tablo 4.19:** Birimlere Göre Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Puanlarının ANOVA Sonuçları

		<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı fark</b>
<b>Dil Yeterlilikleri</b>	<b>Gruplar arası</b>	8,541	4	2,135	4,502	<b>,003**</b>	2-2 3-2
	<b>Gruplar içi</b>	26,563	56	,474			
	<b>Toplam</b>	35,105	60				
<b>Kişisel Gelişim</b>	<b>Gruplar arası</b>	2,115	4	,529	1,292	,284	
	<b>Gruplar içi</b>	22,926	56	,409			
	<b>Toplam</b>	25,041	60				
<b>Kariyer Planlaması</b>	<b>Gruplar arası</b>	1,298	4	,325	,350	,843	
	<b>Gruplar içi</b>	51,861	56	,926			
	<b>Toplam</b>	53,159	60				

\*\*p<0.01

Tablo 4.19 incelendiğinde bağımsız değişken olan birimler ile Dil Yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Post Hoc çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre bu farklılığın İ.İ.B.F ile Mühendislik Fakültesi arasında Mühendislik Fakültesi lehine olduğu tespit edilirken (F=4,502; p<0.01); Birimler ile kişisel gelişim ve kariyer planlaması arasında anlamlı farklılık bulunmadı.

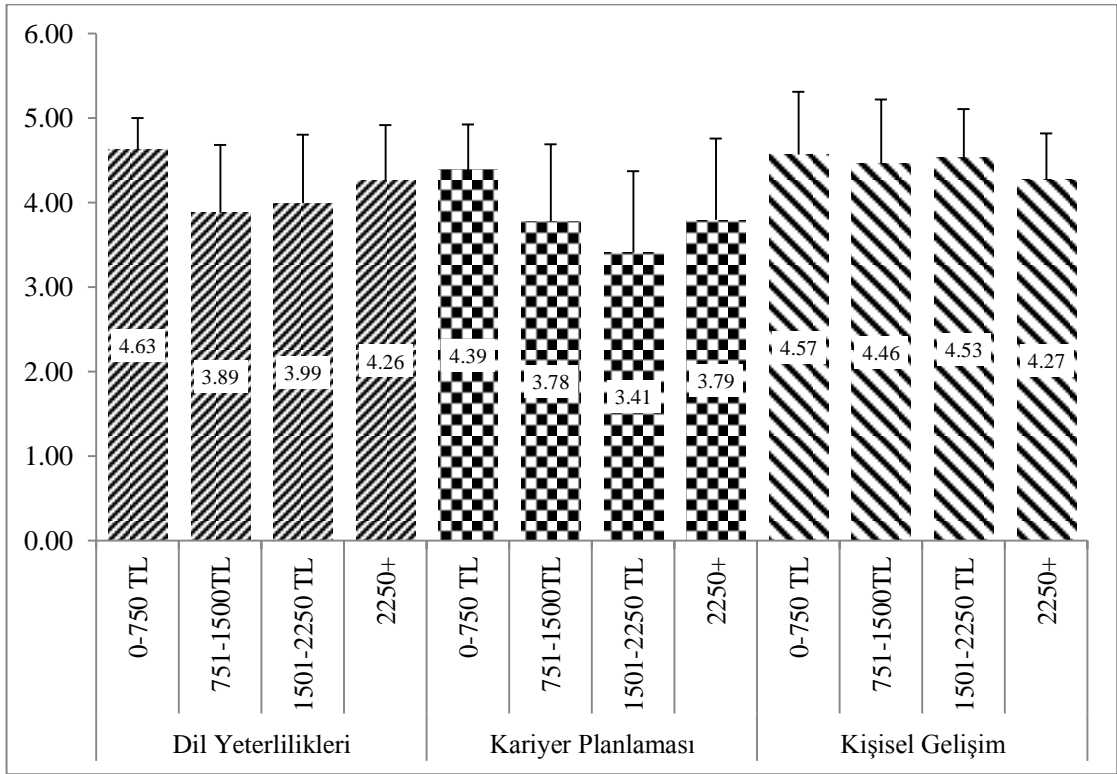
**Tablo 4.20:** Aile Gelir Düzeylerine Göre Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Puanlarının ANOVA Sonuçları

		<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Dil Yeterlilikleri</b>	<b>Gruplar arası</b>	2,295	3	,765	1,306	,282
	<b>Gruplar içi</b>	32,808	56	,586		
	<b>Toplam</b>	35,103	59			
<b>Kişisel Gelişim</b>	<b>Gruplar arası</b>	,581	3	,194	,445	,722
	<b>Gruplar içi</b>	24,391	56	,436		
	<b>Toplam</b>	24,972	59			
<b>Kariyer Planlaması</b>	<b>Gruplar arası</b>	3,273	3	1,091	1,260	,297
	<b>Gruplar içi</b>	48,476	56	,866		
	<b>Toplam</b>	51,750	59			

Tablo 4.20’de bağımsız değişken olan Aile Gelir düzeyinin, bağımlı değişkenler olan Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması üzerine varyans analizi tablosu verilmiştir. Bağımsız değişken olan Aile gelir düzeyinin Dil Yeterlilikleri (F=1,306;



$p>0,282$ ), Kişisel Gelişim ( $F=0,445$ ;  $p>0,722$ ) ve Kariyer Planlaması ( $F=1,260$ ;  $p>0,297$ ) değişkenlerinde ilişki tespit edilmedi.



**Şekil 4.7:** Aile Gelir Düzeylerine Göre Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Ortalamaları

**Tablo 4.21:** Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Puanlarının ANOVA Sonuçları

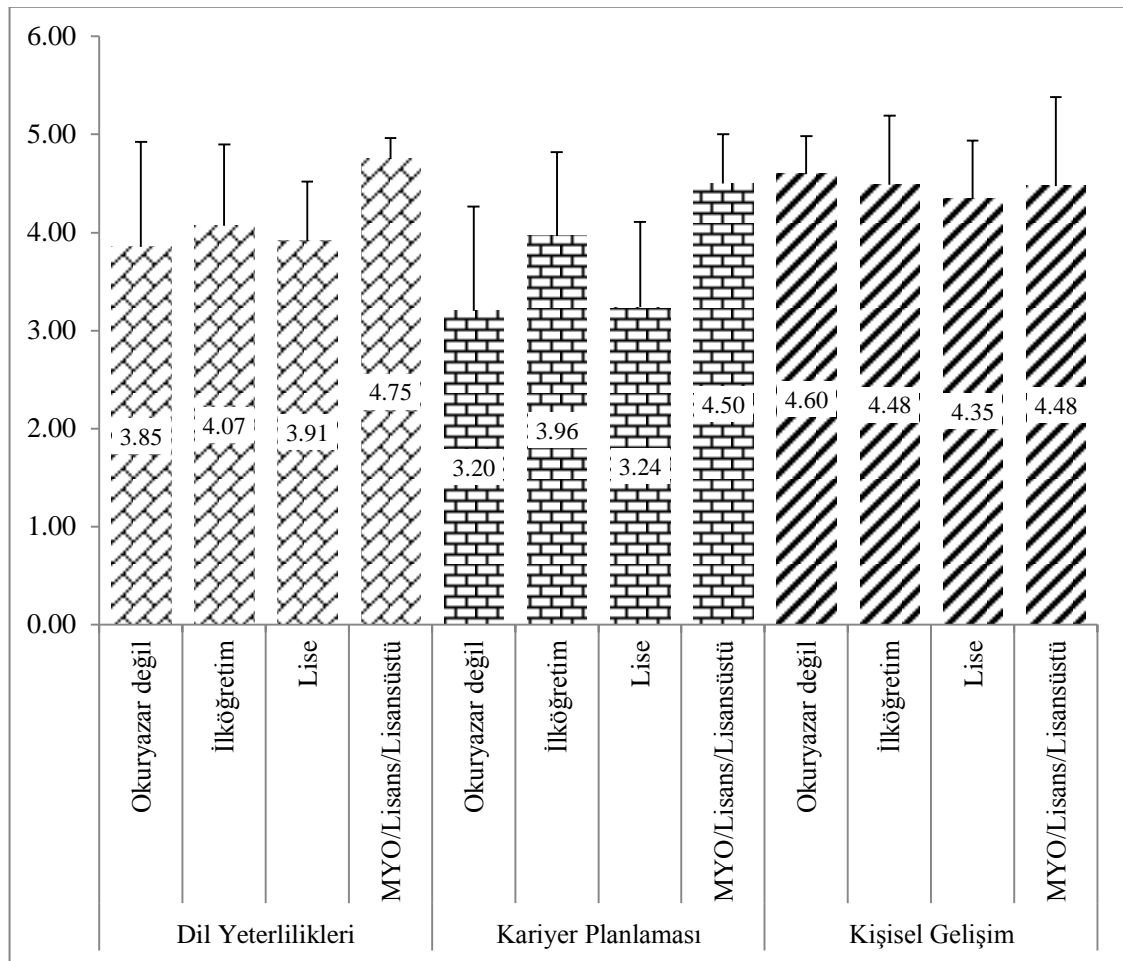
		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
<b>Dil Yeterlilikleri</b>	Gruplar arası	2,026	3	,675	1,143	,340	
	Gruplar içi	33,078	56	,591			
	Toplam	35,103	59				
<b>Kişisel Gelişim</b>	Gruplar arası	,361	3	,120	,274	,844	
	Gruplar içi	24,612	56	,439			
	Toplam	24,972	59				
<b>Kariyer Planlaması</b>	Gruplar arası	9,557	3	3,186	4,228	<b>,009**</b>	2-2 3-2
	Gruplar içi	42,193	56	,753			
	Toplam	51,750	59				

**\*\*p<0.01**

Bağımsız değişken olan Anne Eğitim düzeyinin, bağımlı değişkenler olan Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması üzerine varyans analizi Tablo 4.21'de verilmiştir.

Anova tablosunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farkın hangi gruplar arasında oluşunu saptamak için Post Hoc analizlerinden Tukey testi yapılmıştır. Bu analizin sonucunda bağımsız değişken olan Anne Eğitim düzeyi ile Kariyer Planlaması değişkeni arasında ilişki tespit edilmiştir ( $F=4,228$ ;  $p<0,009$ ). Post Hoc Multiple Comparisons test tablosunda Anne eğitim düzeyi gruplarına bakıldığında bu ilişkinin İlköğretim ile Lise grupları arasında İlköğretim grubu lehine farklılık gösterdiği tespit edildi.

Anne Eğitim düzeyleri ile Dil Yeterlilikleri ( $F=1,143$ ;  $p>0,340$ ) ve Kişisel Gelişim ( $F=0,724$ ;  $p>0,844$ ) değişkenlerinde anlamlı ilişki tespit edilmedi.



**Şekil 4.8:** Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Ortalamaları

#### 4.4.2. Stata-11 Programından Elde Edilen Bulgular

Tablo 4.22: Dummy Değişkenlerinin (Nitel) Dil Yeterliliği Boyutuna Etkisi

Source	SS	df	MS			
Model	29.1813268	42	.694793494	Number of obs = 56		
Residual	3.80165718	13	.292435167	F( 42, 13) = 2.38		
Total	32.9829839	55	.599690617	Prob > F = 0.0466		
				R-squared = 0.8847		
				Adj R-squared = 0.5124		
				Root MSE = .54077		

DYORT	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
cins1	-.3667187	.4125592	-0.89	0.390	-1.257999	.5245612
birim1	-2.405203	3.777416	-0.64	0.535	-10.56581	5.755407
birim2	(omitted)					
birim3	-.5326485	.7950985	-0.67	0.515	-2.250354	1.185058
birim4	.2855138	2.539817	0.11	0.912	-5.201427	5.772455
böl1	1.542285	3.700089	0.42	0.684	-6.451273	9.535842
böl2	(omitted)					
böl3	-1.554527	.7401942	-2.10	0.056	-3.153619	.0445655
böl4	(omitted)					
böl5	.5619808	3.448613	0.16	0.873	-6.888295	8.012257
böl6	.5690992	3.48883	0.16	0.873	-6.96806	8.106258
böl7	-.5069237	2.765376	-0.18	0.857	-6.481156	5.467309
böl8	1.754159	2.615346	0.67	0.514	-3.895953	7.404271
böl9	(omitted)					
böll10	(omitted)					
böll11	(omitted)					
sınıf1	2.005967	1.18826	1.69	0.115	-.5611116	4.573046
sınıf2	1.618781	1.119257	1.45	0.172	-.7992265	4.036788
sınıf3	2.45555	1.196035	2.05	0.061	-.1283272	5.039427
ogr1	.4041276	.2785474	1.45	0.171	-.1976375	1.005893
gidulke1	(omitted)					
gidulke2	-1.242075	1.557642	-0.80	0.440	-4.607157	2.123006
gidulke3	-.2757055	1.729616	-0.16	0.876	-4.012314	3.460903
gidulke4	(omitted)					
gidulke5	-2.861338	1.553179	-1.84	0.088	-6.216777	.4941011
gidulke6	-.3990991	2.765971	-0.14	0.887	-6.374615	5.576417
gidulke7	-.6236369	2.670843	-0.23	0.819	-6.393642	5.146368
gidulke8	.2019998	2.657976	0.08	0.941	-5.540208	5.944208
gidulke9	-.8600512	2.700953	-0.32	0.755	-6.695104	4.975002
gidulke10	-.6063422	1.178294	-0.51	0.615	-3.151892	1.939208
sehir1	.5595096	1.142924	0.49	0.633	-1.909627	3.028646
sehir2	1.586907	1.495787	1.06	0.308	-1.644544	4.818358
sehir3	(omitted)					
sehir4	(omitted)					
sehir5	-1.076876	1.36556	-0.79	0.444	-4.026989	1.873238
sehir6	.7057508	1.135277	0.62	0.545	-1.746866	3.158368
sehir7	.3026265	1.109061	0.27	0.789	-2.093355	2.698608
sehir8	(omitted)					
sehir9	.3400375	.9135041	0.37	0.716	-1.633468	2.313543
sehir10	(omitted)					
sehir11	.5023519	1.179397	0.43	0.677	-2.04558	3.050284
sehir12	3.052966	1.698284	1.80	0.095	-.615953	6.721884
sehir13	.0481078	1.15006	0.04	0.967	-2.436445	2.532661
sehir14	.4624085	1.249024	0.37	0.717	-2.235943	3.16076
sehir15	(omitted)					
gelir1	-.6306603	.9762472	-0.65	0.530	-2.739714	1.478394
gelir2	-.7759991	.461079	-1.68	0.116	-1.7721	.2201015
gelir3	-.3601172	.3912267	-0.92	0.374	-1.205311	.4850766
anneegt2	-.3075332	.4504674	-0.68	0.507	-1.280709	.6656423
anneegt3	-.8303919	.5960469	-1.39	0.187	-2.118073	.4572891
anneegt4	.846928	1.395725	0.61	0.554	-2.168353	3.862209
babaegt2	.427797	1.073151	0.40	0.697	-1.890605	2.746199
babaegt3	1.023593	1.336447	0.77	0.457	-1.863625	3.910812
babaegt4	.5214701	1.210797	0.43	0.674	-2.094297	3.137238
çıkış1	.9529251	1.223271	0.78	0.450	-1.689792	3.595642
_cons	2.451823	2.830133	0.87	0.402	-3.662307	8.565954

## **Dummy Değişkenleri Kullanarak Dil Yeterliliği Ortalamalarına Ait Regresyon Modelinin Oluşturulması**

regress DYORT cins1 birim1 birim2 birim3 birim4 böl1 böl2 böl3 böl4 böl5 böl6 böl7 böl8 böl9 böl10 böl11 sınıf1 sınıf2 sınıf3 ogr1 gidulke1 gidulke2 gidulke3 gidulke4 gidulke5 gidulke6 gidulke7 gidulke8 gidulke9 gidulke10 sehir1 sehir2 sehir3 sehir4 sehir5 sehir6 sehir7 sehir8 sehir9 sehir10 sehir11 sehir12 sehir13 sehir14 sehir15 gelir1 gelir2 gelir3 anneegt2 anneegt3 anneegt4 babaegt2 babaegt3 babaegt4 cıkıs1

**Dil Yeterliliği Ortalaması;** Erkek, Fen Edebiyat Fakültesi, İ.İ.B.F., Mühendislik Fakültesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Bölümü, Kimya Bölümü, İşletme Bölümü, Yönetim Bilişim Sistemleri, Enerji Sistemleri Mühendisliği, Gıda Mühendisliği, İnşaat Mühendisliği, Kimya Mühendisliği, Makine Mühendisliği, Biyoloji ABD, Kimya ABD, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf, 5. Sınıf, Öğrenim Türü, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Fransa, İspanya, İtalya, Litvanya, Macaristan, Polonya, Portekiz, Adana, Afyon, Ankara, Antalya, Aydın, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kırşehir, Konya, Manisa, Mersin, Osmaniye, Şanlıurfa, 0-750 TL, 751-1500 TL, 1501-2250 TL, anne İlköğretim, anne Lise, anne MYO ve üzeri, baba İlköğretim, baba Lise, baba MYO ve üzeri, Evet

**Prob > F = 0,0466 < 0,05** önem düzeyinde kurulan regresyon modelinin tahmin amacıyla kurulabileceğini göstermektedir.

Bu regresyon denkleminde, bağımsız değişkenlerin tamamının bağımlı değişken olan Dil Yeterlilikleri Ortalamasını (DYORT) % 88,47'lik yüksek bir  $R^2$  ile açıkladığı gözlenmiştir.

## **Cinsiyet Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 1) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Cinsiyet*” faktörü dikkate alındığında erkekler kadınlara göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0.36 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.

### **Birim Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 2) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Birim*” faktörü dikkate alındığında Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerine göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 2,40 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.
- 3) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Birim*” faktörü dikkate alındığında Mühendislik Fakültesi öğrencileri Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerine göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,53 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.
- 4) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Birim*” faktörü dikkate alındığında Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencileri Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerine göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,28 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.

### **Bölüm Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 5) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Bölüm*” faktörü dikkate alındığında Biyoloji Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,54 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.
- 6) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Bölüm*” faktörü dikkate alındığında İşletme Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,55 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.
- 7) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Bölüm*” faktörü dikkate alındığında Enerji Sistemleri Mühendisliği Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,56 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.
- 8) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Bölüm*” faktörü dikkate alındığında Gıda Mühendisliği Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,56 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.
- 9) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Bölüm*” faktörü dikkate alındığında İnşaat Mühendisliği Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine

göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,50 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.

- 10) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Bölüm*” faktörü dikkate alındığında Kimya Mühendisliği Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,75 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.

#### **Gidilen Sınıf Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 11) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Gidilen Sınıf*” faktörü dikkate alındığında ikinci sınıfta yurtdışına giden öğrenciler yüksek lisans öğrencisi olup tez aşamasında giden öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 2,00 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.
- 12) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Gidilen Sınıf*” faktörü dikkate alındığında üçüncü sınıfta yurtdışına giden öğrenciler yüksek lisans öğrencisi olup tez aşamasında giden öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,61 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.
- 13) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Gidilen Sınıf*” faktörü dikkate alındığında dördüncü sınıfta yurtdışına giden öğrenciler yüksek lisans öğrencisi olup tez aşamasında giden öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 2,45 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.

#### **Öğrenim Türü Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 14) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Öğrenim Türü*” faktörü dikkate alındığında normal öğrenim türündeki öğrenciler ikinci öğrenim türündeki öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,40 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.

#### **Gidilen Ülke Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 15) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Gidilen Ülke*” faktörü dikkate alındığında Bulgaristan’a giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,24 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.

- 16) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Gidilen Ülke*” faktörü dikkate alındığında Çek Cumhuriyeti’ne giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,27 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.
- 17) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Gidilen Ülke*” faktörü dikkate alındığında İspanya’ya giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 2,86 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.
- 18) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Gidilen Ülke*” faktörü dikkate alındığında İtalya’ya giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,39 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.
- 19) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Gidilen Ülke*” faktörü dikkate alındığında Litvanya’ya giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,62 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.
- 20) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Gidilen Ülke*” faktörü dikkate alındığında Macaristan’ana giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,20 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.
- 21) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Gidilen Ülke*” faktörü dikkate alındığında Polonya’ya giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,86 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.
- 22) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Gidilen Ülke*” faktörü dikkate alındığında Portekiz’e giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,60 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.

### **Yaşanılan Şehir Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 23) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Yaşanılan Şehir*” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Adana’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,55 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.
- 24) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Yaşanılan Şehir*” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Afyon’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,58 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.
- 25) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Yaşanılan Şehir*” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Aydın’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,07 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.
- 26) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Yaşanılan Şehir*” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Gaziantep’de yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,70 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.
- 27) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Yaşanılan Şehir*” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Hatay’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,30 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.
- 28) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Yaşanılan Şehir*” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte İzmir’de yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,34 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.
- 29) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Yaşanılan Şehir*” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Konya’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,50 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.
- 30) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Yaşanılan Şehir*” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Manisa’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 3,05 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.



- 31) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Mersin’de yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,04 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.
- 32) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Osmaniye’de yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,46 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.

### **Aile Aylık Gelir Ortalaması Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 33) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Aile Aylık Gelir Ortalaması” faktörü dikkate alındığında ailesinin aylık gelir düzeyi 0-750 TL arasında olan öğrenciler aylık gelir düzeyleri 2.250 TL üzerinde olan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,63 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.
- 34) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Aile Aylık Gelir Ortalaması” faktörü dikkate alındığında ailesinin aylık gelir düzeyi 751-1.500 TL arasında olan öğrenciler aylık gelir düzeyleri 2.250 TL üzerinde olan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,77 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.
- 35) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Aile Aylık Gelir Ortalaması” faktörü dikkate alındığında ailesinin aylık gelir düzeyi 1501-2.250 TL arasında olan öğrenciler aylık gelir düzeyleri 2.250 TL üzerinde olan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,36 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.

### **Anne Eğitim Düzeyi Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 36) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Anne Eğitim Düzeyi” faktörü dikkate alındığında annesinin eğitim düzeyi ilköğretim mezunu olan öğrenciler annesinin okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,30 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.

- 37) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Anne Eğitim Düzeyi*” faktörü dikkate alındığında annesinin eğitim düzeyi lise mezunu olan öğrenciler annesinin okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre dil yeterliliklerini yaklaşık olarak 0,83 birim “*daha az*” geliştirmektedirler.
- 38) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Anne Eğitim Düzeyi*” faktörü dikkate alındığında annesinin eğitim düzeyi Meslek Yüksekokulu ve üzeri mezunu olan öğrenciler annesinin okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,84 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.

#### **Baba Eğitim Düzeyi Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 39) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Baba Eğitim Düzeyi*” faktörü dikkate alındığında babasının eğitim düzeyi ilköğretim mezunu olan öğrenciler babasının okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,42 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.
- 40) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Baba Eğitim Düzeyi*” faktörü dikkate alındığında babasının eğitim düzeyi lise mezunu olan öğrenciler babasının okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,02 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.
- 41) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Baba Eğitim Düzeyi*” faktörü dikkate alındığında babasının eğitim düzeyi Meslek Yüksekokulu ve üzeri mezunu olan öğrenciler babasının okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,52 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.

#### **Yurtdışına Çıkış Türü Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 42) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “*Yurtdışına Çıkış Türü*” faktörü dikkate alındığında Erasmus Değişim Programı ile ilk kez yurtdışına çıkan öğrenciler daha öncesinden farklı gerekçelerle yurtdışına çıkan öğrencilere göre dil yeterliliklerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,95 birim “*daha fazla*” geliştirmektedirler.

**Tablo 4.23:** Dummy Değişkenlerinin (Nitel) Kariyer Planlama Boyutuna Etkisi

Source	SS	df	MS			
Model	41.6806597	42	.992396659	Number of obs =	56	
Residual	5.07179566	13	.390138128	F( 42, 13) =	2.54	
Total	46.7524554	55	.850044643	Prob > F =	0.0356	
				R-squared =	0.8915	
				Adj R-squared =	0.5410	
				Root MSE =	.62461	

KPORT	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
cins1	-.4698026	.4765195	-0.99	0.342	-1.49926	.5596551
birim1	-2.317831	4.36304	-0.53	0.604	-11.74361	7.107943
birim2	(omitted)					
birim3	-.0313295	.9183651	-0.03	0.973	-2.015337	1.952678
birim4	-3.587188	2.933573	-1.22	0.243	-9.924786	2.75041
böl1	2.137112	4.273725	0.50	0.625	-7.095711	11.36993
böl2	(omitted)					
böl3	.2391715	.8549488	0.28	0.784	-1.607833	2.086176
böl4	(omitted)					
böl5	-.4766018	3.983262	-0.12	0.907	-9.081917	8.128713
böl6	-.264609	4.029714	-0.07	0.949	-8.970276	8.441058
böl7	-2.324457	3.194101	-0.73	0.480	-9.224893	4.575979
böl8	2.954603	3.020811	0.98	0.346	-3.571462	9.480669
böl9	(omitted)					
böl10	(omitted)					
böl11	(omitted)					
şınıf1	1.437012	1.372479	1.05	0.314	-1.528049	4.402073
şınıf2	.7581337	1.292778	0.59	0.568	-2.034744	3.551012
şınıf3	1.59757	1.38146	1.16	0.268	-1.386894	4.582033
ogr1	.2819875	.3217315	0.88	0.397	-.4130711	.9770461
gidulke1	(omitted)					
gidulke2	.3901821	1.799128	0.22	0.832	-3.496598	4.276962
gidulke3	-.0862482	1.997764	-0.04	0.966	-4.402154	4.229658
gidulke4	(omitted)					
gidulke5	-1.472193	1.793973	-0.82	0.427	-5.347836	2.40345
gidulke6	-.8469352	3.194787	-0.27	0.795	-7.748853	6.054983
gidulke7	-1.343177	3.084911	-0.44	0.670	-8.007723	5.321369
gidulke8	-.5996891	3.07005	-0.20	0.848	-7.232129	6.032751
gidulke9	-.9041222	3.119689	-0.29	0.777	-7.643801	5.835557
gidulke10	.0443013	1.360969	0.03	0.975	-2.895893	2.984495
şehir1	-.6172581	1.320115	-0.47	0.648	-3.469192	2.234676
şehir2	-.2341723	1.727683	-0.14	0.894	-3.966605	3.49826
şehir3	(omitted)					
şehir4	(omitted)					
şehir5	-2.055237	1.577267	-1.30	0.215	-5.462716	1.352241
şehir6	-.0584327	1.311282	-0.04	0.965	-2.891286	2.774421
şehir7	-1.048845	1.281003	-0.82	0.428	-3.816283	1.718593
şehir8	(omitted)					
şehir9	-2.248154	1.055127	-2.13	0.053	-4.527618	.0313105
şehir10	(omitted)					
şehir11	-.7881625	1.362242	-0.58	0.573	-3.731109	2.154783
şehir12	1.320498	1.961574	0.67	0.513	-2.917224	5.55822
şehir13	-1.084685	1.328357	-0.82	0.429	-3.954425	1.785055
şehir14	.3798163	1.442663	0.26	0.796	-2.736869	3.496501
şehir15	(omitted)					
gelir1	.2409007	1.127598	0.21	0.834	-2.195126	2.676928
gelir2	-.8026486	.5325615	-1.51	0.156	-1.953178	.3478804
gelir3	-.5747118	.4518797	-1.27	0.226	-1.550939	.401515
anneegt2	.48989	.5203047	0.94	0.364	-.6341599	1.61394
anneegt3	-.1925266	.6884538	-0.28	0.784	-1.679841	1.294787
anneegt4	3.393401	1.612109	2.10	0.055	-.0893481	6.87615
babaegt2	1.315881	1.239525	1.06	0.308	-1.36195	3.993712
babaegt3	1.873521	1.543641	1.21	0.246	-1.461312	5.208353
babaegt4	1.478185	1.39851	1.06	0.310	-1.543113	4.499483
çalış1	2.22752	1.412919	1.58	0.139	-.8249058	5.279945
_cons	.8468708	3.268897	0.26	0.800	-6.215152	7.908894

## **Dummy Değişkenleri Kullanarak Kariyer Planlama Ortalamalarına Ait Regresyon Modelinin Oluşturulması**

regress KPORT cins1 birim1 birim2 birim3 birim4 böl1 böl2 böl3 böl4 böl5 böl6 böl7 böl8 böl9 böl10 böl11 sınıf1 sınıf2 sınıf3 ogr1 gidulke1 gidulke2 gidulke3 gidulke4 gidulke5 gidulke6 gidulke7 gidulke8 gidulke9 gidulke10 sehir1 sehir2 sehir3 sehir4 sehir5 sehir6 sehir7 sehir8 sehir9 sehir10 sehir11 sehir12 sehir13 sehir14 sehir15 gelir1 gelir2 gelir3 anneegt2 anneegt3 anneegt4 babaegt2 babaegt3 babaegt4 cıkıs1

**Kariyer Planlama Ortalaması;** Erkek, Fen Edebiyat Fakültesi, İ.İ.B.F., Mühendislik Fakültesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Bölümü, Kimya Bölümü, İşletme Bölümü, Yönetim Bilişim Sistemleri, Enerji Sistemleri Mühendisliği, Gıda Mühendisliği, İnşaat Mühendisliği, Kimya Mühendisliği, Makine Mühendisliği, Biyoloji ABD, Kimya ABD, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf, 5. Sınıf, Öğrenim Türü, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Fransa, İspanya, İtalya, Litvanya, Macaristan, Polonya, Portekiz, Adana, Afyon, Ankara, Antalya, Aydın, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kırşehir, Konya, Manisa, Mersin, Osmaniye, Şanlıurfa, 0-750 TL, 751-1500 TL, 1501-2250 TL, anne İlköğretim, anne Lise, anne MYO ve üzeri, baba İlköğretim, baba Lise, baba MYO ve üzeri, Evet

**Prob > F = 0,0356 < 0,05** önem düzeyinde kurulan regresyon modelinin tahmin amacıyla kurulabileceğini göstermektedir.

Bu regresyon denkleminde, bağımsız değişkenlerin tamamının bağımlı değişken olan Kariyer Planlaması Ortalamasını (KPORT) % 89,15'lik yüksek bir R<sup>2</sup> ile açıkladığı gözlenmiştir.

### **Cinsiyet Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 43) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Cinsiyet” faktörü dikkate alındığında erkekler kadınlara göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0.46 birim “daha az” geliştirmektedirler.

### **Birim Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 44) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Birim” faktörü dikkate alındığında Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerine göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 2,31 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 45) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Birim” faktörü dikkate alındığında Mühendislik Fakültesi öğrencileri Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerine göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,03 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 46) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Birim” faktörü dikkate alındığında Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencileri Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerine göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 3,58 birim “daha az” geliştirmektedirler.

### **Bölüm Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 47) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Bölüm” faktörü dikkate alındığında Biyoloji Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 2,13 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 48) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Bölüm” faktörü dikkate alındığında İşletme Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,23 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 49) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Bölüm” faktörü dikkate alındığında Enerji Sistemleri Mühendisliği Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,47 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 50) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Bölüm” faktörü dikkate alındığında Gıda Mühendisliği Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,26 birim “daha az” geliştirmektedirler.

- 51) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Bölüm” faktörü dikkate alındığında İnşaat Mühendisliği Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 2,32 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 52) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Bölüm” faktörü dikkate alındığında Kimya Mühendisliği Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 2,95 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.

#### **Gidilen Sınıf Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 53) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Sınıf” faktörü dikkate alındığında ikinci sınıfta yurtdışına giden öğrenciler yüksek lisans öğrencisi olup tez aşamasında giden öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 1,43 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 54) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Sınıf” faktörü dikkate alındığında üçüncü sınıfta yurtdışına giden öğrenciler yüksek lisans öğrencisi olup tez aşamasında giden öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,75 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 55) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Sınıf” faktörü dikkate alındığında dördüncü sınıfta yurtdışına giden öğrenciler yüksek lisans öğrencisi olup tez aşamasında giden öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 1,59 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.

#### **Öğrenim Türü Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 56) Bütün değişkenler sabit kalmak “Öğrenim Türü” faktörü dikkate alındığında normal öğrenim türündeki öğrenciler ikinci öğrenim türündeki öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,28 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.

## **Gidilen Ülke Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 57) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında Bulgaristan’a giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,39 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 58) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında Çek Cumhuriyeti’ne giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,08 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 59) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında İspanya’ya giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 1,47 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 60) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında İtalya’ya giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,84 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 61) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında Litvanya’ya giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 1,34 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 62) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında Macaristan’ana giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,59 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 63) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında Polonya’ya giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,90 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 64) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında Portekiz’e giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,04 birim “daha az” geliştirmektedirler.

### **Yaşanılan Şehir Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 65) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate ailesiyle birlikte Adana’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,61 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 66) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate ailesiyle birlikte Afyon’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,23 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 67) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate ailesiyle birlikte Aydın’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kariyer planlamalarını yaklaşık olarak 2,05 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 68) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate ailesiyle birlikte Gaziantep’de yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,05 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 69) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate ailesiyle birlikte Hatay’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 1,04 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 70) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate ailesiyle birlikte İzmir’de yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 2,24 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 71) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate ailesiyle birlikte Konya’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,78 birim “daha az” geliştirmektedirler.



- 72) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate ailesiyle birlikte Manisa’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 1,32 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 73) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate ailesiyle birlikte Mersin’de yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 1,08 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 74) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate ailesiyle birlikte Osmaniye’de yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,37 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.

#### **Aile Aylık Gelir Ortalaması Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 75) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Aile Aylık Gelir Ortalaması” faktörü dikkate alındığında ailesinin aylık gelir düzeyi 0-750 TL arasında olan öğrenciler aylık gelir düzeyleri 2.250 TL üzerinde olan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,24 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 76) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Aile Aylık Gelir Ortalaması” faktörü dikkate alındığında ailesinin aylık gelir düzeyi 751-1.500 TL arasında olan öğrenciler aylık gelir düzeyleri 2.250 TL üzerinde olan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,80 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 77) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Aile Aylık Gelir Ortalaması” faktörü dikkate alındığında ailesinin aylık gelir düzeyi 1501-2.250 TL arasında olan öğrenciler aylık gelir düzeyleri 2.250 TL üzerinde olan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,57 birim “daha az” geliştirmektedirler.

### **Anne Eğitim Düzeyi Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 78) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Anne Eğitim Düzeyi” faktörü dikkate alındığında annesinin eğitim düzeyi ilköğretim mezunu olan öğrenciler annesinin okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 0,48 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 79) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Anne Eğitim Düzeyi” faktörü dikkate alındığında annesinin eğitim düzeyi lise mezunu olan öğrenciler annesinin okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre kariyer planlamalarını yaklaşık olarak 0,19 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 80) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Anne Eğitim Düzeyi” faktörü dikkate alındığında annesinin eğitim düzeyi Meslek Yüksekokulu ve üzeri mezunu olan öğrenciler annesinin okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 3,39 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.

### **Baba Eğitim Düzeyi Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 81) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Baba Eğitim Düzeyi” faktörü dikkate alındığında babasının eğitim düzeyi ilköğretim mezunu olan öğrenciler babasının okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 1,31 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 82) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Baba Eğitim Düzeyi” faktörü dikkate alındığında babasının eğitim düzeyi lise mezunu olan öğrenciler babasının okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 1,87 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 83) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Baba Eğitim Düzeyi” faktörü dikkate alındığında babasının eğitim düzeyi Meslek Yüksekokulu ve üzeri mezunu olan öğrenciler babasının okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 1,47 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.

## **Yurtdışına Çıkış Türü Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 84) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yurtdışına Çıkış Türü” faktörü dikkate alındığında Erasmus Değişim Programı ile ilk kez yurtdışına çıkan öğrenciler daha öncesinden farklı gerekçelerle yurtdışına çıkan öğrencilere göre kariyer planlamalarının ortalamasını yaklaşık olarak 2,22 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.

**Tablo 4.24:** Dummy Değişkenlerinin (Nitel) Kişisel Gelişim Boyutuna Etkisi

Source	SS	df	MS			
Model	23.2024996	42	.552440466	Number of obs =	56	
Residual	1.03145578	13	.079342752	F( 42, 13) =	6.96	
				Prob > F =	0.0003	
				R-squared =	0.9574	
				Adj R-squared =	0.8199	
Total	24.2339554	55	.44061737	Root MSE =	.28168	

KGORT	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
cins1	-.0806816	.2148944	-0.38	0.713	-.5449327	.3835696
birim1	4.432551	1.967585	2.25	0.042	.1818408	8.683261
birim2	(omitted)					
birim3	.0351764	.414152	0.08	0.934	-.8595447	.9298974
birim4	3.501263	1.322943	2.65	0.020	.6432178	6.359309
böl1	-3.778246	1.927308	-1.96	0.072	-7.941941	.3854488
böl2	(omitted)					
böl3	.6093267	.3855534	1.58	0.138	-.2236108	1.442264
böl4	(omitted)					
böl5	5.736041	1.796318	3.19	0.007	1.855331	9.616751
böl6	6.390527	1.817267	3.52	0.004	2.464562	10.31649
böl7	3.18504	1.440433	2.21	0.046	.0731731	6.296906
böl8	5.752341	1.362285	4.22	0.001	2.809303	8.695379
böl9	(omitted)					
böl10	(omitted)					
böl11	(omitted)					
şoför1	-.5965089	.6189424	-0.96	0.353	-1.933653	.7406348
şoför2	-.6317989	.583	-1.08	0.298	-1.891294	.627696
şoför3	-.5607815	.6229925	-0.90	0.384	-1.906675	.7851119
ogr1	.0060872	.1450902	0.04	0.967	-.307361	.3195354
gidulke1	(omitted)					
gidulke2	-3.909689	.8113468	-4.82	0.000	-5.662498	-2.156881
gidulke3	-.9148039	.9009247	-1.02	0.328	-2.861133	1.031526
gidulke4	(omitted)					
gidulke5	-3.458114	.8090219	-4.27	0.001	-5.205899	-1.710328
gidulke6	2.420526	1.440743	1.68	0.117	-.6920086	5.533061
gidulke7	2.987238	1.391192	2.15	0.051	-.0182495	5.992726
gidulke8	2.693515	1.38449	1.95	0.074	-.2974941	5.684525
gidulke9	2.954429	1.406876	2.10	0.056	-.0849411	5.9938
gidulke10	-2.716117	.6137515	-4.43	0.001	-4.042046	-1.390187
şehir1	1.685665	.5953277	2.83	0.014	.3995378	2.971792
şehir2	1.528829	.7791275	1.96	0.072	-.1543734	3.212032
şehir3	(omitted)					
şehir4	(omitted)					
şehir5	1.150137	.7112948	1.62	0.130	-.3865223	2.686796
şehir6	1.823278	.5913447	3.08	0.009	.5457557	3.100801
şehir7	1.787511	.5776894	3.09	0.009	.5394888	3.035533
şehir8	(omitted)					
şehir9	-.6943959	.4758273	-1.46	0.168	-1.722358	.3335664
şehir10	(omitted)					
şehir11	1.863073	.6143259	3.03	0.010	.5359026	3.190244
şehir12	2.524279	.8846043	2.85	0.014	.6132075	4.43535
şehir13	1.544158	.5990446	2.58	0.023	.2500012	2.838316
şehir14	1.569581	.6505931	2.41	0.031	.1640598	2.975102
şehir15	(omitted)					
gelir1	-.1473195	.508509	-0.29	0.777	-1.245886	.9512475
gelir2	.2102245	.2401675	0.88	0.397	-.3086258	.7290747
gelir3	.3123432	.2037827	1.53	0.149	-.1279025	.7525889
anneegt2	.1456349	.2346401	0.62	0.546	-.3612741	.6525439
anneegt3	-.1479213	.3104697	-0.48	0.642	-.8186503	.5228078
anneegt4	-1.22514	.7270073	-1.69	0.116	-2.795744	.3454638
babaegt2	.1772751	.5589845	0.32	0.756	-1.030338	1.384888
babaegt3	.0402819	.6961304	0.06	0.955	-1.463616	1.54418
babaegt4	.5769727	.6306815	0.91	0.377	-.7855319	1.939477
çalış1	-.8000254	.6371792	-1.26	0.231	-2.176567	.5765167
_cons	.4007335	1.474164	0.27	0.790	-2.784003	3.58547

## Dummy Değişkenleri Kullanarak Kişisel Gelişim Ortalamalarına Ait Regresyon Modelinin Oluşturulması

regress KGORT cins1 birim1 birim2 birim3 birim4 böl1 böl2 böl3 böl4 böl5 böl6 böl7 böl8 böl9 böl10 böl11 sınıf1 sınıf2 sınıf3 ogr1 gidulke1 gidulke2 gidulke3 gidulke4 gidulke5 gidulke6 gidulke7 gidulke8 gidulke9 gidulke10 sehir1 sehir2 sehir3 sehir4 sehir5 sehir6 sehir7 sehir8 sehir9 sehir10 sehir11 sehir12 sehir13 sehir14 sehir15 gelir1 gelir2 gelir3 anneegt2 anneegt3 anneegt4 babaegt2 babaegt3 babaegt4 cıkıs1

**Kişisel Gelişim Ortalaması;** Erkek, Fen Edebiyat Fakültesi, İ.İ.B.F., Mühendislik Fakültesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Bölümü, Kimya Bölümü, İşletme Bölümü, Yönetim Bilişim Sistemleri, Enerji Sistemleri Mühendisliği, Gıda Mühendisliği, İnşaat Mühendisliği, Kimya Mühendisliği, Makine Mühendisliği, Biyoloji ABD, Kimya ABD, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf, 5. Sınıf, Öğrenim Türü, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Fransa, İspanya, İtalya, Litvanya, Macaristan, Polonya, Portekiz, Adana, Afyon, Ankara, Antalya, Aydın, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kırşehir, Konya, Manisa, Mersin, Osmaniye, Şanlıurfa, 0-750 TL, 751-1500 TL, 1501-2250 TL, anne İlköğretim, anne Lise, anne MYO ve üzeri, baba İlköğretim, baba Lise, baba MYO ve üzeri, Evet

**Prob > F = 0,0003 < 0,05** önem düzeyinde kurulan regresyon modelinin tahmin amacıyla kurulabileceğini göstermektedir.

Bu regresyon denkleminde, bağımsız değişkenlerin tamamının bağımlı değişken olan Kişisel Gelişim Ortalamasını (KGORT) % 95,74'lük yüksek bir  $R^2$  ile açıkladığı gözlenmiştir.

### Cinsiyet Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması

- 85) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Cinsiyet” faktörü dikkate alındığında erkekler kadınlara göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0.08 birim “daha az” geliştirmektedirler.

### **Birim Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 86) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Birim” faktörü dikkate alındığında Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerine göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 4,43 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 87) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Birim” faktörü dikkate alındığında Mühendislik Fakültesi öğrencileri Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerine göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,03 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 88) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Birim” faktörü dikkate alındığında Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencileri Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerine göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 3,50 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 89) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Bölüm” faktörü dikkate alındığında Biyoloji Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 3,77 birim “daha az” geliştirmektedirler.

### **Bölüm Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 90) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Bölüm” faktörü dikkate alındığında İşletme Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,60 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 91) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Bölüm” faktörü dikkate alındığında Enerji Sistemleri Mühendisliği Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 5,73 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 92) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Bölüm” faktörü dikkate alındığında Gıda Mühendisliği Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 6,39 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.

- 93) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Bölüm” faktörü dikkate alındığında İnşaat Mühendisliği Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 3,18 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 94) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Bölüm” faktörü dikkate alındığında Kimya Mühendisliği Bölümü öğrencileri İşletme Anabilim Dalı öğrencilerine göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 5,75 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.

#### **Gidilen Sınıf Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 95) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Sınıf” faktörü dikkate alındığında ikinci sınıfta yurtdışına giden öğrenciler yüksek lisans öğrencisi olup tez aşamasında giden öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,59 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 96) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Sınıf” faktörü dikkate alındığında üçüncü sınıfta yurtdışına giden öğrenciler yüksek lisans öğrencisi olup tez aşamasında giden öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,63 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 97) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Sınıf” faktörü dikkate alındığında dördüncü sınıfta yurtdışına giden öğrenciler yüksek lisans öğrencisi olup tez aşamasında giden öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,56 birim “daha az” geliştirmektedirler.

#### **Öğrenim Türü Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 98) Bütün değişkenler sabit kalmak “Öğrenim Türü” faktörü dikkate alındığında şartıyla normal öğrenim türündeki öğrenciler ikinci öğrenim türündeki öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,006 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.

### **Gidilen Ülke Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 99) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında Bulgaristan’a giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 3,90 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 100) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında Çek Cumhuriyeti’ne giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,91 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 101) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında İspanya’ya giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 3,45 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 102) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında İtalya’ya giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 2,42 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 103) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında Litvanya’ya giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 2,98 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 104) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında Macaristan’ına giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 2,69 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 105) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında Polonya’ya giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 2,95 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 106) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Gidilen Ülke” faktörü dikkate alındığında Portekiz’e giden öğrenciler Romanya’ya giden öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 2,71 birim “daha az” geliştirmektedirler.



### **Yaşanılan Şehir Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 107) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Adana’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,68 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 108) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Afyon’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,52 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 109) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Aydın’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,15 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 110) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Gaziantep’de yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,82 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 111) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Hatay’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,78 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 112) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte İzmir’de yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,69 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 113) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Konya’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,86 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.

- 114) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Manisa’da yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 2,52 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 115) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Mersin’de yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,54 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 116) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yaşanılan Şehir” faktörü dikkate alındığında ailesiyle birlikte Osmaniye’de yaşayan öğrenciler Tekirdağ’da yaşayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 1,56 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.

#### **Aile Aylık Gelir Ortalaması Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 117) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Aile Aylık Gelir Ortalaması” faktörü dikkate alındığında ailesinin aylık gelir düzeyi 0-750 TL arasında olan öğrenciler aylık gelir düzeyleri 2.250 TL üzerinde olan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,14 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 118) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Aile Aylık Gelir Ortalaması” faktörü dikkate alındığında ailesinin aylık gelir düzeyi 751-1.500 TL arasında olan öğrenciler aylık gelir düzeyleri 2.250 TL üzerinde olan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,21 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 119) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Aile Aylık Gelir Ortalaması” faktörü dikkate alındığında ailesinin aylık gelir düzeyi 1501-2.250 TL arasında olan öğrenciler aylık gelir düzeyleri 2.250 TL üzerinde olan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,31 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.

### **Anne Eğitim Düzeyi Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 120) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Anne Eğitim Düzeyi” faktörü dikkate alındığında annesinin eğitim düzeyi ilköğretim mezunu olan öğrenciler annesinin okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,14 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 121) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Anne Eğitim Düzeyi” faktörü dikkate alındığında annesinin eğitim düzeyi lise mezunu olan öğrenciler annesinin okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,14 birim “daha az” geliştirmektedirler.
- 122) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Anne Eğitim Düzeyi” faktörü dikkate alındığında annesinin eğitim düzeyi Meslek Yüksekokulu ve üzeri mezunu olan öğrenciler annesinin okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını 1,22 birim “daha az” geliştirmektedirler.

### **Baba Eğitim Düzeyi Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 123) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Baba Eğitim Düzeyi” faktörü dikkate alındığında babasının eğitim düzeyi ilköğretim mezunu olan öğrenciler babasının okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,17 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 124) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Baba Eğitim Düzeyi” faktörü dikkate alındığında babasının eğitim düzeyi lise mezunu olan öğrenciler babasının okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,04 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.
- 125) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Baba Eğitim Düzeyi” faktörü dikkate alındığında babasının eğitim düzeyi Meslek Yüksekokulu ve üzeri mezunu olan öğrenciler babasının okuryazarlığı olmayan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,57 birim “daha fazla” geliştirmektedirler.

## **Yurtdışına Çıkış Türü Faktörünü Dikkate Alan Dummy Değişkenlerinin Yorumlanması**

- 126) Bütün değişkenler sabit kalmak şartıyla “Yurtdışına Çıkış Türü” faktörü dikkate alındığında Erasmus Değişim Programı ile ilk kez yurtdışına çıkan öğrenciler daha öncesinden farklı gerekçelerle yurtdışına çıkan öğrencilere göre kişisel gelişimlerinin ortalamasını yaklaşık olarak 0,80 birim “daha az” geliştirmektedirler.

## SONUÇ

Daha iyi bir iş, eğitim ve yaşam olanağı gibi nedenlerden dolayı Üniversite öğrencileri farklı kültürel özellikteki insanlarla bir araya gelme eğilimi içerisine girmektedirler. Bu durum insanların toplum yaşamına uyum sağlaması kendi kültürünü ve içinde bulunduğu kültürü tanımalarına bağlıdır. Bu anlamda yükseköğretimde farklı kültürlerin birbirlerini tanımaları için değişim programları yürütülmektedir. Günümüzde çoğu kişinin özellikle genç kuşakların Erasmus değişim hareketi ile hayata ve olaylara bakış açılarının değiştiği, geleceğe yönelik uzun vadeli planlar yaptığı, etkili kişilerarası iletişim becerileri kazandığı kabul edilmektedir. Erasmus Değişim Programına katılan öğrencilerin son 3 yıl içerisinde sürekli olarak arttığı görülmüştür. Buradan öğrencilerin Erasmus Değişim Programına karşı ilgileri her yıl artış göstermekte, okulundan, sınıfından veya yakın çevresinden gidip gelen arkadaşlarını gördükçe programa katılmak için daha fazla çaba sarf gelecekleri ve gelecekle ilgili planlama konularında bilinçli olmaya başladıkları düşünülebilir.

Çalışmaya dâhil edilen Erasmus değişim programına katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında erkek öğrencilerin bayan öğrencilere göre daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Bu çalışmada erkek öğrenci sayılarının fazla olmasında, Öğrencilerin yeniliklere açık olma, keşfetme ve öğrenmeye açık olmaları ve kendilerini geliştirme isteklerinin daha fazla olması sebepleriyle bayarlardan daha fazla olduğu kanaatindeyiz.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımları incelendiğinde 19-28 yaşları arasında dağılım gösteren; % 59'u (36 kişi) erkek ve % 41'i (25 kişi) kadın olduğu tespit edilmiştir. Ortalama dağılımın ise 22,6 olduğu görülmektedir. Burada etkili olan unsurun öğrencilerin hayatlarının erken dönemlerinden itibaren kişisel gelişimlerine önem verdikleri ve kariyer planlamalarına başladıklarını düşünülebilir.

Öğrencilerin Sınıf düzeylerindeki dağılımları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 70'inin 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Bunların yanı sıra 6 lisansüstü öğrencinin de bu olanaklardan yararlandığı söylenebilir. Değişim programına katılan öğrencileri motive eden faktörlerin öğrencilerin kişisel gelişim ve kariyer planlamaları ile ilgili olduğu düşünülebilir. Bu sebeple Öğrencilerin sosyal kapasitelerinde gelişme sağlayacak yabancı dil bilgisi, kültürler arası yetkinlik ve uluslararası farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik eğilimler içine girdikleri düşünülmektedir.

Erasmus Değişim Programından faydalanan öğrencilerin gittikleri ülkelere incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun (27 kişi - % 44,3) Polonya'yı tercih ettiği görülmektedir. Erasmus değişim programına giden öğrencilerin 11 farklı ülkeye gittikleri ancak gidilen ülkeler bazında bakıldığında dağılımın homojen olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin farklı ülkeleri tercih etmelerinde uluslararası farkındalık düzeylerini arttırmak ve ülkelerde sunulan eğitim imkânları ve ortamlarının iyi olması gibi faktörleri göz önünde bulundurdıkları düşünülebilir. Erasmus değişim hareketliliği bireylerin kariyer gelişim öncelikleriyle yabancı dil öğrenme gereksinimleri üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bu yüzden değişim hareketliliği kapsamında farklı bir ülkeye giden öğrenciler birden fazla ülkeyi ziyaret etmek istemektedirler. Bu amaçla hem farklı kültürleri yaşayacaklar hem de daha fazla yabancı dil öğreneceklerdir. Bunun yanında Erasmus Değişim Programından faydalanan öğrencilerin yabancı dil yeterliklerini geliştirme, kültürlerarası farkındalıklarını artırma ve önyargıların ortadan kaldırılması konularında kendilerini geliştirebilecekleri söylenebilir.

Değişim programından yararlanan öğrencilerin % 41'i (25 kişi) gibi büyük bir çoğunluğunun aile gelirinin 751-1500 TL arasında olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin % 4,9'nun (3 kişi) ailelerinin aylık gelirinin 0-750 TL arasında olması, Ulusal ajansın değişim masraflarına katkıda bulunarak, başka koşullarda bunu yapamayacak öğrencilerin yurt dışında bir çalışma dönemi geçirmelerini sağlamak gibi amacının önemini ortaya çıkartmaktadır. Ulusal Ajans tarafından sağlanan maddi desteğin öğrencilerin yurt dışında eğitim gördükleri dönem zarfında maddi sorunlarını çözme konusunda ciddi destek vermesinin öğrencilerin gelir düzeyleri arasında ortaya çıkan farklılığı kaldırdığı düşünülebilir. Hibe desteğinin olmaması durumunda gelir düzeyi

düşük ailelerin –ki çalışmamızda büyük çoğunluğun gelirlerinin yetersiz olduğu açıktır– öğrencilerinin bu programdan yararlanılmasının çok güç olduğu çıkartılabilir.

Anne eğitim durumlarına göre dağılımlar incelendiğinde % 54,1'i (33 kişi) gibi büyük çoğunluğunun İlköğretim mezunu olduğu, % 31,1'i (19 kişi) Lise mezunu ve % 8,2'sinin (5 kişi) Okuryazar olmadığı değil tespit edildi. Modern toplumun en önemli göstergeleri arasında gösterilen eğitim, üretken, donanımlı ve kaliteli bir yaşamın vazgeçilmezidir. Ülke nüfusunun % 49,8'ini oluşturan kadın nüfusunun içinde özellikle kadınların okur-yazarlık düzeylerinin düşük olduğu bilinmektedir. Türkiye'de kadın lisans mezun oranı yüzde 11.77 iken lisansüstü mezun oranları ise oldukça düşük kalmıştır (TUİK, 2013). Bu çalışmadaki bulgulara paralellik gösteren bulgular aslında eğitimin ne kadar önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim düzeyinde görülen kadınlar aleyhindeki eşitsizliğe karşın, Okur-yazarlık seviyeleri düşük ve ilköğretim mezunu olan ailelerin çocuklarının değişim programı daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde % 42,6'sı (26 kişi) gibi büyük çoğunluğunun İlköğretim mezunu olduğu, % 32,8'i (20 kişi) Lise mezunu ve % 1,6'sinin (1 kişi) Okuryazar olmadığı, % 21,3'ü 13 (kişi) ise Meslek Yüksekokul/lisans ve lisansüstü mezunu olduğu tespit edildi. Anne–Baba eğitim durumları karşılaştırıldığında babaların eğitim düzeylerin annelere göre daha yüksek ortaya çıkmaktadır. Anne ve baba eğitim durum ortalamalarına bakıldığında baba eğitim ortalamalarının anne eğitim ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Ünal (2011), çalışmada baba eğitim durumlarını yüksek tespit etmiştir. Bu sonuçlar yapılan bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Ailenin kariyere bakışı ve aile ile ilgili faktörler kariyer gelişim sürecinde etkili olan unsurlardandır. Düşük eğitim düzeyinde olan ailelerin, çocukların kariyer gelişimini geciktirdiğini vurgulamaktadır. Bu sebeptir ki anne baba eğitim düzeyleri çocukların eğitim süreçlerinde önemli bir yere sahiptir (DeRidder, 1990: 30). Günümüzde gerek teknolojik gereksinimler gerekse yaşam koşullarının iyileşmesiyle birlikte toplumsal değişim ve gelişmelere yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişmeler insanlarda sürekli olarak kendilerini yenileme ve daha planlı bir kariyer planlamaya sürüklemektedir. Okur-yazarlık seviyeleri düşüğe olsa artık ebeveynler bilinçlendiği bu nedenle de

kendilerinin imkânsızlıklardan dolayı yapamadıklarını çocuklarına yaptırma eğilimindedirler. Öğrencilerin ortaya koydukları amaçlar ve bu amaçlara ulaşmada en önemli unsur eğitim olarak görülmektedir. Bu nedenle günümüzde bir toplumun bireylerine vereceği eğitimin niteliği ile kişilerin gelişimlerinde önemli bir yere sahip olacağı düşünülmektedir.

Değişim programından yararlanarak yurtdışına giden öğrencilerin değişim süresince kaç ülkeyi ziyaret ettiklerine bakıldığında ortalama 3,37 ülke gezdikleri görülmektedir. Erasmus Değişim Programı sayesinde dil öğrenmenin, farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanlar arasında hoşgörüyü arttırdığı ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayacağı bilinmektedir (De Decker, 2003). Erasmus programı, farklı dillerin öğretilmesi yoluyla kültürler arasında anlayışın ve bütünleşmenin hızlandırılmasına yardımcı olmaktadır (Özdem, 2013). Farklı dilleri öğrenmenin sosyalleşme de çok önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Türkiye’de değişimden yararlanan 730 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, katılımcıların % 85,6’sı Erasmus Öğrenci Değişim Hareketliliği Programı’nı eğitim-öğretim, sosyo-kültürel ve gezi faaliyetinin birlikte yer aldığı kapsamlı bir program olarak görmektedir (Ünal ve Özdemir, 2013). Değişimden yararlanmış 477 kişi üzerindeki gerçekleştirilen bir çalışmada da öğrencilerin % 83’ü öğretim etkinlikleri dışında gezi, tiyatro, konser ve benzeri faaliyetlere de katıldıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla, Erasmus faaliyeti yalnızca yurtdışındaki bir üniversiteden ders almayı değil aynı zamanda farklı bir ülkede kültürel ve sosyal etkinliklere katılımı da sağlamaktadır (LLP Etki Analizi, 2007). Programdan faydalanan öğrencilerin kendilerini ve kültürlerini tanımaları, kültürel paylaşım ortamında bulunmaları, kendilerine güvenlerinin artması, ırkçılık ve yabancı düşmanlığıyla mücadeleyle olan inançlarının artması da kişilik gelişimleri üzerinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülebilir.

OKÜ Erasmus Değişim Programına katılan öğrencilerin yurtdışı çıkış türüne göre dağılımları sonucunda; öğrencilerin % 88,5’i (54 kişi) yurtdışına ilk kez Erasmus değişim programı sayesinde çıktığı göz önüne alındığında Erasmus değişim programının diğer kültürlerin tanınmasını sağlama amacını büyük oranda başardığı düşünülebilir. Öğrenci değişim hareketliliğini desteklemek ve geliştirmek için kurulan Erasmus Student Network (ESN), 2007 yılında 8.500 öğrenci üzerindeki yapmış olduğu



çalışmaya göre katılımcıların % 77'sinin yurtdışına ilk defa Erasmus değişimi sayesinde çıktığı tespit edilmiştir (Krzaklewska ve Krupnik, 2007). 400 öğrenci üzerinde yapılan başka bir çalışmada da katılımcıların % 60'ı yurtdışına ilk defa Erasmus değişimi sayesinde çıktığı tespit belirtmiştir (LLP Etki Analizi, 2010). Bu çalışmanın bulguları da bu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle Erasmus programının yurtdışı tecrübe edinmek için kayda değer bir olanak olduğunu söylemek mümkündür. Değişim programına katılan öğrencileri motive eden faktörlerin araştırılmasına yönelik yapılan bir çalışmada; öğrencilerin gezi, yeni insanlarla tanışma, diğer kültürleri tanıma amacı güttükleri ortaya konmuştur. Bunların yanı sıra ise sosyal kapasitelerinde gelişme sağlayacak yabancı dil bilgisi, kültürler arası yetkinlik ve uluslararası farkındalık düzeylerini artırmayı hedefledikleri ifade edilmiştir (Clyne ve Rizvi, 1998). Van Hoof ve Verbeeten (2005)'in yapmış olduğu bir çalışmada Erasmus Değişim Programına katılan öğrencilerin özellikle iletişim becerilerinde, yabancı dil becerilerinde gerekli bilgiyi elde etme becerilerinde ve problem çözme, takımla çalışma, aktif katılım, sorumluluk alma gibi konularda gelişim sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik olarak hem yabancı dil alanında hem de kendi alanları ile ilgili olarak farklı açılardan bakabilen, tecrübeli, önemli kazanımlar elde etmiş öğrenciler olarak yurda döndükleri ve fırsat verildiği takdirde programa tekrar katılmaya istekli oldukları ifade edilmektedir (Ünal, 2011). Özdem'in (2013), Erasmus Öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, Erasmus programının öğrencilere sağladığı kişisel faydalarla ilgili görüşler incelendiğinde, programın kişisel fayda bağlamında en çok yabancı dil becerisini geliştirdiği ve farklı kültürlerle karşılaşma olanağı sağlayarak olaylara daha farklı boyutlarda bakabilme becerisi kazandırdığını belirtmişlerdir. Yurt dışına çıkmanın önemini vurgulayan ve herhangi bir değişim programı amacıyla yurt dışına çıkıldığında gidilen ülkenin dilini-kültürünü orada yaşanılarak daha iyi öğrenildiğini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Norviliene, 2012). Bunlardan bir diğeri de Norris ve Gillespie'nin (2008), yapmış olduğu çalışmanın katılımcıların % 78'si yurtdışında çalışmanın ve eğitim almanın kariyer gelişimi ve ilerlemesi üzerinde pozitif bir etkisinin olduğunu bildirmişlerdir. 477 öğrenci üzerinde yapılan başka bir çalışmada ankete katılan öğrencilerin % 65'i Erasmus sayesinde kendilerini daha fazla tanıdıklarını belirtmiştir (LLP Etki Analizi, 2007). Buradan hareketle değişim programının bireysel kariyer planlaması aşamalarının ilk basamağı olan "Kişinin Kendisini Değerlendirmesi"

ve kişisel gelişim başlığı altındaki “Kendini Tanıma” üzerinde olumlu bir etkisi olduğu düşünülebilir.

Erasmus değişim programının faydalanan öğrencilerin cinsiyetlere göre hem t-Testi karşılaştırılması neticesinde hem de dummy değişkenleri analizinde kadınların erkeklere göre kişisel gelişimde daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ancak kariyer planlama ve dil yeterlikleri ortalamalarında anlamlı farklılık olmamasına rağmen erkeklerin ortalamaları kadınlara göre fazla bulunmuştur. Tercanlıoğlu'nun (2005), yabancı dil öğrenme ile ilgili çalışmalarında cinsiyet ve dil öğrenme arasında anlamlı farklılık bulamamıştır. Bu sonuç bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Özdemir, (2013) Erasmus değişim programı öğrencilerinin yabancı dil öğrenimi hakkındaki düşünceleri ve cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediği ile çalışmasında yabancı dil öğrenimi ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulamamıştır. Krzaklewska ve Krupnik (2007)'in Erasmus öğrencileri üzerindeki çalışmasında görüşme sonuçlarında öğrencilerin değişim hareketliliğinin kendilerinin dil yeteneklerini ve kariyer gelişimleri üzerinde, bunların yanında da kendilerini keşfetmede ve geliştirmede etkili olduğunu bildirmişlerdir. Kişisel gelişimin önemine dair vurgulanan sonuçlarda yurtdışı eğitim programlarının genellikle kişilerin sosyal hayatlarında ve kişilik gelişiminde zenginleşme, sorumluluk üstlenme, kişilerarası ve kişisel iletişimin gelişmesinde önemli paya sahip olduğu belirtilmiştir (Stahl, Miller ve Tung, 2002; Norris ve Gillespie, 2008).

Birimlere göre Dil Yeterlilikleri, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması ilişki dağılımlarına bakıldığında dağılımların homojen olmadığı söylenebilir. Örneklem gurubuna katılan öğrencilerin çoğunlukla Fen-Edebiyat Fakültesi (20) ve Mühendislik Fakültesi (21) öğrencilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Anova sonuçlarında ise Dil yeterlilikleri değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın İ.İ.B.F ile Mühendislik Fakültesi arasında Mühendislik Fakültesi lehine olduğu tespit edilirken ( $F=4,502$ ;  $p<0.01$ ); Birimler ile kişisel gelişim ve kariyer planlaması arasında anlamlı farklılık bulunmadı. Bölüm bazında bakıldığında ise Biyoloji bölümü (18 kişi) öğrencilerinin daha çok tercih ettiği görülmüştür. Gerek birim gerekse bölümlerde homojen dağılım olmadığından birim ve bölümler arasında öğrenci sayılarında farklılıklar görüldüğünü düşünmekteyiz. 477 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada

Erasmus tecrübesi sonrasında ankete katılan yararlanıcıların % 90'ının dil becerilerinin geliştiğini; yararlanıcıların % 52'sinin ise yeni bir dil öğrenmeye daha başladığını göstermektedir (LLP Etki Analizi, 2007). 400 öğrenci üzerinde yapılan başka bir çalışmada da katılımcıların % 93'ü faaliyetlerinin sadece yabancı dil kullanılarak gerçekleşmesi ve sözlü iletişimin yoğun olarak kullanılması gibi sebeplerle değişim programının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir (LLP Etki Analizi, 2010). Değişim programlarına katılımın temel sebepleri arasında dil ve kişisel gelişim gibi faktörler önemli yer tutmaktadır. Öyle ki Yurtdışı değişim programlarına katılmanın gelecekteki iş imkânlarına katkı sağlayacağını ve kariyer planlama ile kişisel gelişimde önemli rol oynayacağını belirtmişlerdir (Wiers-Jenssen, 2002; Norris ve Gillespie, 2005). 4.206 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin % 95'i Erasmus programının kişisel gelişim üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir (Bracht, vd., 2006: 78). Bu sebeple Üniversitede okuyan öğrencilerin hangi bölüm olursa olsun değişim programlarından faydalanmak isteyeceklerini düşünmekteyiz. Dağılımın bölümlere göre homojen dağılmamasının sebebinin bundan kaynaklanabileceğini söyleyebiliriz. AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na katılmış olan öğrencilerin bireysel tutumlarının, akademik ve sosyal açıdan olumlu yönde etkilendiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin özgüvenlerinde artışa, kendi ayakları üzerinde duran, farkındalıkları artmış bireyler olmasına, programın katkı sağladığı görülmektedir (Ünal, 2011). Erasmus Student Network (ESN) 2012 araştırmalarına göre ise Erasmus değişim programı farklı ülkelerden farklı bölümlerden gelen öğrencilerin yabancı dillerinin geliştiğini, kişiler arası iletişimin arttığını, özgüven kazanımı sağlama ve uluslararası bakış farklılığı kazanma gibi faydalarının olduğu ortaya konmuştur (Alfranseder, Tiernan ve Crocitta, 2012; Alfranseder, 2012).

ANOVA sonuçlarına göre Aile Gelir düzeylerinin, Dil Yeterlilikleri ( $F=1,306$ ;  $p>0,282$ ), Kişisel Gelişim ( $F=0,445$ ;  $p>0,722$ ) ve Kariyer Planlaması ( $F=1,260$ ;  $p>0,297$ ) değişkenleri ile arasında ilişki olmadığı görülürken; Dummy Değişkenleri analizinde dil yeterliliğinde düşük gelirli öğrencilerin yüksek gelirli öğrencilere göre daha az gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Aslında eğitim ve öğretim süreçlerinde maddi gelirin ne kadar önemli olduğu aşikârdır. Messer ve Wolter (2007) tarafından değişim öğrencisi olmanın akademik ve mesleki kariyere olan etkisinin araştırıldığı çalışmada; değişim öğrencisi olmanın, yüksek maaşla işe başlama arasında pozitif bir

ilişki tespit edilmiştir (Akt.: Yağcı, Çetin ve Turhan, 2013). DeRidder'e (1990) göre sınırlı gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının eğitim imkânları sınırlanmakta ve böylece çocuklar ileriki aşamalara geldiklerinde profesyonel kariyer hedeflerine ulaşma ve mesleki seçimler yapma konularında sıkıntı yaşayabilmektedirler. Gelir seviyeleri ile öğrencilerin eğitim kaliteleri de dâhil olmak üzere birçok refah ortamı yaratılacaktır. Erasmus değişim programının İngilizce öğretmen adayları üzerindeki katkılarını ölçmeye yönelik olarak Aydın (2012), tarafından yapılan çalışmada değişime katılan öğrencilerin yabancı dil becerileri üzerinde okuma, yazma, dinleme, konuşma, telaffuz, yeni kelime öğrenimini geliştirdiği ve farklı öğrenme ve öğretme teknikleri kazandığını tespit etmiştir.

Anova sonuçlarına bakıldığında Anne Eğitim düzeyi ile Kariyer Planlaması değişkeni arasında pozitif zayıf ilişki tespit edilmiştir ( $F=4,228$ ;  $p< 0,009$ ). Anne eğitim düzeyi gruplarına bakıldığında bu ilişkinin İlköğretim ile Lise grupları arasında İlköğretim grubu lehine farklılık gösterdiği bulunmuştur. Anne Eğitim düzeyleri ile Dil Yeterlilikleri ( $F=1,143$ ;  $p>0,340$ ) ve Kişisel Gelişim ( $F=0,724$ ;  $p>0,844$ ) değişkenlerinde ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Ekonomik, sosyal ve teknolojik açılardan yaşanan değişimler, eğitim kurumlarının, çocukların ve gençlerin başarılı biçimde okuldan iş yaşamına geçişlerini sağlamaya zorlamaktadır. Dolayısıyla yenedünya düzeninde eğitim kurumlarının, ilköğretim aşamasından itibaren, programlarını çocukları ve gençleri gerçek yaşamla tanıştıracak içerikte ve okuldan iş yaşamına başarılı geçişi sağlayacak üretken bir eğitim ortamı yaratmak yönünde kurgulamaları gereklidir. Bu değişimlere uyum sağlayıp, yaşama dair sağlıklı ve üretken kararlar alabilmeleri, aile-okul-devlet üçgeninde tam bir birliktelik sağlayabilmeleri ile profesyonel düzeyde kariyer eğitim zorunlu kılmaktadır (Yaylacı, 2007). Stahl vd, (2002) göre Uluslararası hareketliliğin bireylerin kariyer gelişimlerinin yanı sıra profesyonel gelişimleri üzerine de pozitif etkisi olduğu tespit edilmiştir. Kariyer planlamasının yetişkinlik döneminde bireylerin gelişiminde önemli bir yeri vardır. Bu aşamada anne-baba, öğretmen, arkadaş ve okul desteğinin alınması, bireylerin muhtemel kariyer yollarını bulmasında ve sağlıklı kararlar alınmasında yardımcı olur (Rogers ve Creed, 2011). Van hoof ve Verbeeten (2005)'e göre yurt dışı değişim programları kültürel farklılıkları yaşama ve kendi kültürlerinin önemini farkına varmanın yanı sıra kişilik gelişimleri üzerinde de etkilidir. Norris ve Gillespie

(2008) tarafından yapılan bir çalışma da ise yurtdışında çalışmanın ve eğitim almanın katılımcıların ufkunu genişlettiği ve onlara küresel kariyer kapıları açtığı belirtilmektedir. Erasmus Değişim Hareketliliği, öğrencilerin bir yandan aktif bireyler olarak gelişimlerini sağlamakta diğer yandan da gelecekteki istihdam edilebilirliklerini güçlendirmekte ve yeni mesleki yeterlilikler kazandırmaktadır. Bu program öğrencilere yeni bilgilere erişimde ve yeni dilsel ve kültürlerarası yeterlilikler geliştirme konusunda yardımcı olmaktadır.

Yapılan bu çalışmada bazı değişkenlerde anlamlı farklılıklar tespit edilmesine karşın bazı değişkenlerde de farklılıklar tespit edilmemiştir. Genel olarak bakıldığında Erasmus Değişim Programı; programdan faydalanan öğrencilerin akademik ve profesyonel yaşantısını zenginleştirme, öğrencilerin dil ve kültürlerarası iletişim becerilerini artırma, öğrencilerin kendine güven ve öz farkındalıklarını güçlendirme, farklı bakış açıları kazandırma gibi olumlu katkıları bulunmaktadır. Tüm bu katkıların kısa, orta ve uzun vadede öğrencilerin dil yeterliliğini, kişisel gelişimlerini ve kariyer planlamalarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bütün bunların yanında Erasmus Programı Avrupa vatandaşlığı duygusunu ve ileride istihdam edilebilirliklerini arttırmaktadır. Erasmus programı kapsamında yurt dışına gidip gelen öğrencilerin, program kapsamında gittikleri ülkelerin birer elçisi gibi olacağı düşünülebilir. Bu doğrultu da, öğrencilerin programa özendirilmesi, teşvik edilmesi, desteklenmesi gerekmektedir.

## **Öneriler**

- Üniversite seviyesine gelmiş öğrencilerin kendilerini kariyer yaşamına hazırlayan eğitim süresince başarılı olabilmeleri ve doğru seçimler yapabilmeleri için erken yaşlardan itibaren en geç lise çağından itibaren kariyer planlama ve gelişimine yönelik çalışmalara başlamaları tavsiye edilir.
- Öğrencilerin Erasmus Değişim Programından faydalanmak istediklerinde danışman veya koordinatörlerden bilgi almaları önerilir. Ayrıca ülkeleri seçerken o ülkedeki eğitim imkânlarını araştırmaları tavsiye edilir.
- Eğitim programlarının bireylerin dil becerileri, kişisel ve kariyer gelişimleri üzerine önemli katkıları hakkında rehberlik hizmetleri sunulmalıdır.

- Yurtdışı programlarının akademik kariyer açısından önemi araştırılmalı, bu doğrultu da tercihler yapılmalıdır.
- Erasmus değişim programının öğrencilerin üzerindeki etkilerinin daha kapsamlı incelenebilmesi için değişimden yararlanan ve yararlanmayan öğrencilerin karşılaştırıldığı bir çalışma yapılabilir.
- Üniversiteler yabancı üniversitelerle işbirliğini artıracak tedbirleri almalıdır. Örneğin Üniversitenin Sosyal, kültürel, sportif ve eğitim gibi alanlarda kalitesini ortaya koyacak çalışma içine girmelidir.
- 2009'da, 46 ülkeyi temsil eden "Bologna" Yüksek Öğretim Bakanları, 2020 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim alanından mezun olanların en az % 20'sinin yurtdışında bir öğrenim ya da staj yapmış olmasının sağlanmasını hedeflemişlerdir (Gençlik Hamlesi, 2010). Konulan bu hedefin Türkiye açısından gerçekleşebilmesi için değişim programlarının öğrencilere yeterli ve etkin biçimde tanıtılması, özendirilmesi ve desteklenmesi çok önemlidir.
- Çağdaş ve uluslararası rekabete açık öğretim yapan birçok üniversite ile ortaklıklar kurarak bilimsel ve teknolojik işbirliği sağlamanın yanı sıra, öğrenci ve öğretim elemanı değişimi ve yurtdışında staj imkanları sunarak bireylere uluslararası platformda kendilerini geliştirme fırsatları sunan değişim programlarına öğrenciler daha çok yönlendirilmelidir.
- Türkiye'deki üniversitelerin mezun öğrenci bilgi sistemleri oluşturması ve özellikle değişim programına katılmış öğrencilerin uzun vadedeki kariyer gelişimleri takip edilmelidir. Bu sayede programların öğrenciler üzerindeki gerçek katkılarının ölçülebilmesi için veri tabanı kurulmuş olacaktır.
- Üniversitelerde bulunan Kariyer Geliştirme Birimlerinde öğrencilere değişim programlarının öğrencilere dil yeterliliği, kişisel gelişim ve kariyer planlamaları üzerindeki olumlu katkıları anlatılarak; öğrencileri değişim programlarına katılmaya yönlendirmelidirler.

- Hem öğrencilerin bireysel kazanımları hem de üniversite ve toplum kazanımları düşünüldüğünde Erasmus değişim programının önemi biraz daha önemi ortaya çıkmaktadır. Bu program öğrencilere; yeni insanlara tanışması ve dostluklar kurmayı, bu kişilerle iletişime geçmek için yabancı dil becerilerini (konuşma, dinleme, yazma, kelime bilgisi, telaffuz) artırması, farklı ülkelerden gelen kişilerle bir arada yaşamayı öğrenmesi, farklı kültürleri tanımayı ve kendi kültürünü tanıtmayı yani bir bakıma elçilik vazifesi görmesi, birden çok ülkeyi gezmesi, evrensel bir dünya görüşü elde etmeyi, kendisinin güçlü ve zayıf yanlarını tanıması, sınırlı bütçe ile yaşamayı öğrenmesi ve bu süreçte ortaya çıkabilecek muhtemel problemlerle (pasaport, vize, konaklama, uçak bileti) mücadele ederek sorunlara karşı farklı bakış açıları geliştirip çözüm yolları üreten, özgüveni yüksek, vizyon sahibi, küresel dünyaya sosyal, kültürel ve teknolojik alanlarda entegre olabilen bireylerin sayısında artış sağlaması açısından önemlidir.

## KAYNAKÇA

- Aldemir, M. C., Ataoğlu, A. ve Budak, G. (2001). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İzmir: Fakülteler Kitabevi.
- Alfranseder, E. (2012). Quality Issues of Erasmus Placements and Internships Abroad Erasmus Student Network AIBSL, Belgium, 1-7.
- Alfranseder, E., Tiernan, A. ve Crocitta, S. (2012). Erasmus Student Network (ESN), The Importance of Mobility, Why Live and Study Abroad? ESN Graphics Team, Communication Committee, 1-5.
- Alpar, R. (2010). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlilik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Argon, T. ve Eren, A. (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Avrupa Komisyonu (2003). Socrates Eğitim Alanında Topluluk Faaliyet Programı (2000-2006) Başvuru Rehberi, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi (Ulusal Ajans), 8-9.
- Aydın, S. (2012). I am not the same after my ERASMUS: A Qualitative Research, The Qualitative Report, 7 (55), 1-23, <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/aydin.pdf>. Erişim Tarihi: 12.12.2013.
- Aytaç, S. (1997). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi, Planlaması, Geliştirilmesi Sorunları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi Planlaması, Gelişimi ve Sorunları*. Bursa: Ezgi.
- Bakır, A. M. ve Aydın, C. (2006). *İstatistik. Mesleki ve Teknik Yayınlar Serisi-14*. Ankara: Nobel.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37 (2), 61-82.
- Balcı, A. (2000). İki binli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6 (24), 495-508.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Bingöl, D. (2006). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Arıkan.
- Bingöl, D. (2013). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Beta.



- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. ve Teichler, U. (2006). The Professional Value of ERASMUS Mobility, International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel) University of Kassel, Kassel, Germany.
- Breznik, K., Skrbinjek, V., Law, K. ve Dakovic, G. (2013). On The Erasmus Student Mobility For Studies. Management, Knowledge and Learning International Conference, 1371-1377.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Sorunlar ve Öneriler. Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 41 (194), 31-46.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş. ve Yıldırım, S. (2009). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Siyasal.
- Clyne, F. ve Rizvi, F. (1998). Outcomes of student exchange. (Eds. Davis, D. and Olsn, A.). Outcomes of International Education. Sydney: IDP Education Australia, 35–49.
- Covey, S. R. (2005). Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı, 28. Basım. (Çev: Deniztekin, O. ve Deniztekin, F. N.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İçimizdeki Biz: Kalite Bilincinin Temeli* (25. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalık, T. ve Ereş, F. (2006). *Kariyer Yönetimi, Tanımlar, Kavramlar, İlkeler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çelikkol, A. K. (2010). Gelişimle İlgili Temel Kavramlar. Ergin, H. ve Yıldız, S. A. (Ed.), *Gelişim Psikolojisi* içinde (31-58). Ankara: Nobel.
- Çetinkaya, Ö. ve Alparslan, A. M. (2011). Duygusal Zekânın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16 (1), 363-377.
- Çiftçi, B. (2007). Kariyer Planlama. Dolgun, U. (Ed.), *Meslek Yüksek Okulları ve Yüksek Okulları İçin İnsan Kaynakları Yönetimi* içinde (139-166). Bursa: Ekin Yayınevi.

- Çoruk, A. (2007). *Okul Müdürlerinin Kişisel Gelişim Çabaları ve Birlikte Çalıştığı Öğretmenlerin Kişisel Gelişimlerine Katkıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme Karşısında Türk Eğitim Sistemi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 1-13.
- De Decker F. (2003). An evaluation of the impact of internationalisation on the higher education curricula (in Flanders), 15th Annual Conference of EAIE, Vienna, Austria.
- Demirgil, H. (2006). Çok Boyutlu Ölçekleme. Kalaycı, Ş. (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (403-405). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim Becerileri Eğitiminin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerisi Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DeRidder, L. (1990). The Impact of Parents and parentin on Career Development. Knoxville, TN: Comprehensive Career Development Project, 30.
- Dilekman, M., Başcı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 223-231.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi* (5. Baskı). İstanbul: Beta.
- Dündar, G. (2013). Kariyer Geliştirme. Sadullah, Ö. Z. (Ed.), *İnsan Kaynakları Yönetimi* içinde (267-299). İstanbul: Beta.
- Eğitim ve Gençlik Dergisi, (2007). Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Yıl: 2, Sayı: 6.
- Eğitim ve Gençlik Kataloğu, (2012). T.C, AB Bakanlığı, Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı.
- Erasmus Uygulama El Kitabı, (2012). Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) Yükseköğretim Kurumları İçin Erasmus Uygulama El Kitabı.
- Erasmus+ Program Rehberi, (2014). Avrupa Birliği Bakanlığı - Türkiye Ulusal Ajansı, <http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/di%C4%9Fer/t%C4%B1klay%C4%B1n%C4%B1z.pdf?sfvrsn=0>, Erişim Tarihi: 18.01.2014
- Erdoğan, H. T. (2009). *Bireysel Kariyer Planlama ile Kişisel Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Dumlupınar Üniversitesinde Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Erdoğmuş, N. (2003). *Kariyer Geliştirme Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nobel.
- Erengil, C. ve Özbay, A. (2005). *Kişisel Gelişim Yolculuğu Rehberi*. İstanbul: Armoni Yayıncılık.
- Eryiğit, S. (2000). Kariyer Yönetimi. *Kamu-İş Dergisi*, 6 (1), Kitap No: 2240, 97-122.
- ESIB, (2007). The National Unions of students in Europe- (2007). Promoting mobility: A Study on the obstacles to student mobility. (Eds. Brus, S. ve Scholz, C.), Berlin: ESIB publications.
- European Commission, (2013). On the way to ERASMUS+ A Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011-12. Education and Training.
- European Union. (2012). Erasmus Changes lives, opens horizons for 25 years, Belgium, 6-8. doi: 10.2766/18739
- Fındıkçı, İ. (1994). *Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fındıkçı, İ. (2006). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (6. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 66-80.
- Gençer, G. (2009). *Avrupa Birliği eğitim ve Gençlik Programları; Erasmus Programı ve Türkiye Yüksek Öğretiminde Programın Uygulanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gençlik Hamlesi, (2010). Avrupa Komisyonu, Komisyon'dan Avrupa Parlamentosu Konseyi, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi ve Bölgesel Komitesine Tebliğ doi: 10.2766/69901
- Gonzalez, C. R., Mesanza, R. B. ve Mariel, P. (2011). The Determinants of International, Student Mobility Flows: an empirical study on the Erasmus Programme. *Higher Education*, 62 (4), 413-430.
- Göknar, Ö. (2010). *Özgüven Kazanmak* (2. Baskı). Ankara: Arkadaş.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2011). Değişim Programlarının Genel Yapısı, İşleyişi ve Kazandırdıkları, İnşaat Mühendisliği Eğitimi 2. Sempozyumu, 191-201.

- Gül, H. (2013). *Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Değişim Programı Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma (Göttingen Üniversitesi'ndeki Türk Öğrencileri Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gürsakal, N. (2002). *Bilgisayar Uygulamalı İstatistik II*. İstanbul: Alfa.
- Hasdemir, F. ve Çalıkoğlu, M. R. (2011). Avrupa Birliği Eğitim Programları ve Değişim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (2), 66-68.
- Hergüner, E. İ. (2008). *Kişisel Gelişim Eğitiminin Yetişkinlerin Problem Çözme Becerileri ve Stresle Başa Çıkma Düzeyleriyle İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnal, M., E., Topuz, D. ve Uçan, O. (2006). Doğrusal Olasılık ve Logit Modelleri İle Parametre Tahmini. *Sosyoekonomi Dergisi*, 1, 47-72.
- Kalaycı, Ş. (2006). Faktör Analizi. Kalaycı, Ş. (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (321-331). Ankara: Pegem Akademi.
- KARMER, (2011). Turgut Özal Üniversitesi, Kariyer Planlama Uygulama ve Araştırma Merkezi Kariyer Planlama ve Geliştirme El Kitabı. Ankara.
- Kart, A. ve Gülleroğlu, H. D. (2013). Demografik ve Duyuşsal Değişkenlerin Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısını Yordama Gücü. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, X (1), 11-30.
- Kaynak, T. (1989). *İnsan Kaynakları Planlaması*. İstanbul: Alfa Basım.
- Kılıç, G. (2008). *Kariyer Yönetimi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kitapçı, H. ve Sezen, B. (2002). Çalışanların Tatminini Belirleyici Unsurlar Üzerine Bir Araştırma: Kariyer Süreci Örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 219-230.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Kozak, M. A. ve Dalkıranoglu, T. (2013). Mezun Öğrencilerin Kariyer Algılamaları: Anadolu Üniversitesi Örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 41-52.
- Kurt, H. (2004). Mesleki Eğitimde İşletmelerin ve Eğitim Kurumlarının Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mercek*, 9 (35), 65-69.

- Krzaklewska, E. ve Krupnik, S. (2007). The Role of the Erasmus Programme in Enhancing Intercultural Dialogue. Presentation of the Results from the Erasmus Student Network Survey 2007. Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education.
- LLP Etki Analizi, (2007). AB Eğitim ve Gençlik Programları Kitapları Araştırma ve Raporlar Serisi: 3, 2007 Yılı Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) Etki Analizi Sonuç Raporu. Ankara.
- LLP Uygulama Raporu, (2008). AB Eğitim ve Gençlik Programları Kitapları Analiz ve Raporlar Serisi: 4, Hayatboyu Öğrenme Programı 2008 Uygulama Raporu. Ankara.
- LLP Uygulama Raporu, (2009). AB Eğitim ve Gençlik Programları Kitapları Analiz ve Raporlar Serisi 2009 Yılı Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) ve Gençlik Programı Uygulama Raporu. Ankara.
- LLP Etki Analizi, (2010). AB Eğitim ve Gençlik Programları Kitapları Araştırma ve Raporlar Serisi: 5, 2008 Yılı Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) Etki Değerlendirme Araştırması Sonuç Raporu. Ankara.
- Maiworm, F. M. (2001). Erasmus: Continuity and change in the 1990s. *European Journal of Education*, 36 (4), 459-472.
- Martens, M. P. ve Felissa K. L. (1998). Promoting Life-Career Development in the Student Athlete: How Can Career Centers Help? *Journal of Career Development*, 25 (2), 123-134.
- Mahruki, N. (2013). *Kendi Everest'inize Tırmanın* (12. Basım). İstanbul: Alfa.
- MEB. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı. Kişisel Gelişim, Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), Ankara.
- Messer, D. ve Wolter, S. C. (2007). Are student exchange programs worth it?. *Higher Education* 54, 647-663. doi 10.1007/s10734-006-9016-6
- Norris, E. M. ve Gillespie J. (2005). Study abroad: Stepping stone to a successful international career. *NACE Journal*, LXV (3), 30-36.
- Norris, E. M. ve Gillespie J. (2008). How Study Abroad Shapes Global Careers Evidence From the United States, *Journal of Studies in International Education*, 13 (3), 382-397.
- Norviliene, A. (2012). Self-Development of Intercultural Competence in Academic Exchange Programmes: Students' Attitude. *Social Sciences, Socialiniai mokslai*. Nr. 1 (75), 58-65. <http://dx.doi.org/10.5755/j01.ss.75.1.1592>

- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32 (1-2), 341-350.
- Oborune, K. (2013). Becoming more European after ERASMUS? The Impact of the ERASMUS Programme on Political and Cultural Identity, Epiphany Journal of transdisciplinary studies, 183-202), Epiphany: 6 (1).
- Odabaşı, S. (2008). *Kariyer Yönetimi*. İstanbul: Kumsaati.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Önder, R. K. ve Balcı, A. (2010). Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının 2007 Yılında Programdan Yararlanan Türk Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, 9 (2), 93-116.
- Öner, M. (2001). *Kişisel Kariyer Planlaması*. İstanbul: Kariyer.
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim Kurumlarında ERASMUS Programının Değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi Örneği). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19 (1), 61-98.
- Özdemir, G. (2013). Erasmus exchange students beliefs about language learning, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70, 686-690. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.109.
- Özdemir, İ. (2010). Kişisel Gelişim Kitaplarının Eleştirel Bir Değerlendirmesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1 (2), 63-95.
- Özdemir, S. (1998). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem.
- Özgen, H. ve Yalçın, A. (2010). *İnsan Kaynakları Yönetimi Stratejik Bir Yaklaşım*. Adana: Nobel.
- Özmen, F. ve Yörük, S. (2004). Sınavla Atanan İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimindeki Etkililik Düzeyleri: Malatya İli Örneği. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Özmete, E. (2008). Gençlere Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Millî Eğitim, 177, 253-270.
- Parey, M. ve Waldinger, F. (2007). Studying Abroad and the Effect on International Labor Market Mobility, Centre for the Economics of Education London School of Economics, ISBN 978-0-85328-195-5.

- Rençber, A. (2005). Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları: Genel Eğitim Programı Çerçevesinde Yüksek Öğretim Alanında AB Programı (Erasmus). T.C. Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü, Devlet Bütçe Uzmanlığı Araştırma Raporu.
- Rogers, E. M. ve Creed, A. P. (2011). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework, *Journal of Adolescence*, 34, 163-172.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (1. Baskı). Bursa: Ezgi.
- Sabuncuoğlu, Z. (2012). *Uygulama Örnekleriyle İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Sav, D. (2008). *Bireysel Kariyer Planlamada Etkili Olan Faktörler ve Üniversitelerin Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Stahl, K., G., Miller, L., E. ve Tung, L. R. (2002). Toward the boudaryless career a closer look at the expatriate career concept and the perceived implications of an international assignment, *Journal of World Business*, 37, 216-227.
- Stilianos, P., Georgios, A., Vasilik, K. ve Labros, S. (2013). The Erasmus Student Mobility Program and Its Contribution to Multicultural Education: The Case of Tecnological Education Institute of Thessaly, *Journal of Educational and Social Research*, 3 (3), 181-200. E-ISSN: 2240-0524.
- Şener, F. (2010). *Kariyer Planlamada Kariyer Değerlerinin Önemi ve Bir Uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Günay Ofset.
- Şimşek, M. Ş. ve Öge, H. S. (2007). *Stratejik ve Uluslararası Boyutlarıyla İle İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi.
- Şimşek, M. Ş. ve Öge, H. S. (2011). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Konya: Eğitim Akademi.
- Şimşek, M. Ş. ve Öge, H. S. (2012). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (5. Baskı). Konya: Eğitim.
- Şirin, T. (2005). *Kişisel Gelişim Medeniyeti* (1. Baskı). İstanbul: Armoni Yayıncılık.
- Tat, M. (2007). *Zihin Dili Programlamasının Kişisel Gelişim ve Kişilerarası İletişim Üzerindeki Etkileri*. (Doktor Tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Taş, Y. T. Y. (2013). Erasmus Programında Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 8 (10), 763-770.
- Tercanlioğlu, L. (2005). Pre-service EFL Teacher's Beliefs about Foreign Language Learning and How They Relate to Gender, Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 5-3 (1), 145-162.
- Tokur, B. (2006). *Kişisel Gelişim (NLP) ve Din Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Torun, O. (1996). *Davranışsal Bir Süreç Olarak Yöneticilerde Kendini Geliştirme Yaklaşımı*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2004). Avrupa Birliği'nde Eğitim ve Mesleki Eğitim Yönelimleri, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Tunçer, P. (2012). Değişen İnsan Kaynakları Yönetimi Anlayışında Kariyer Yönetimi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31 (1), 203-233.
- Ulusal Ajans, (2011). Hayatboyu Öğrenme Programı ve Gençlik Programı, 2011 Yılı Faaliyet Raporu. Ankara.
- Ulusal Ajans, (2012). 2012 Yılı Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) ve Gençlik Programı Faaliyet Raporu. Ankara.
- Ulusal Ajans, (2014). Avrupa Birliği Bakanlığı-Türkiye Ulusal Ajansı, Erasmus+ (2014-2020), Ana Başlıklar. Ankara.
- Uzgören, N. (2012). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Temel İstatistiksel Yöntemler ve SPSS Uygulamalar* ( 2. Baskı). Bursa: Ekin.
- Ünal, M. (2011). *Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, M. ve Özdemir, M. Ç. (2013). Avrupa Birliği Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (2), 153-182.
- Van Hoof H. B. ve Verbeeten M. J. (2005). Wine Is for Drinking, Water Is for Washing: Students opinions about international Exchange programs. Journal of Studies in International Education, 9 (1), 42-61.
- Wiers-Jenssen J. (2002). Norwegian students abroad: Experiences of students from Europe's northern boundary. 16th Australian International Education Conference – New times, New Approaches. Hobart, Tasmania.



- Xu, Xiaoyun, (2013). A Research Proposal: The Level of Economic Return of Study Abroad Impact on Career Development. [http://scholarsarchive.jwu.edu/mba\\_student/20](http://scholarsarchive.jwu.edu/mba_student/20).
- Yağcı, E., Çetin, S. ve Turhan, B. (2013). Erasmus Programı İle Türkiye'ye Gelen Öğrencilerin Karşılaştıkları Akademik Güçlükler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44, 341-350.
- Yalım, D. (Ed.) (2005). İnsan Kaynaklarında Yeni Eğilimler. İstanbul: Hayat.
- Yaylacı, G. Ö. (2007). İlköğretim Düzeyinde Kariyer Eğitimi ve Danışmanlığı. Bilig, 40, 119-140.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. ve Adnan, M. (2007). Gençlik Topluluk Eylem Programının Uygulama ve Etki Değerlendirmesine Yönelik 2007 Ulusal Raporu, Olgü Araştırma ve Danışmanlık Hizmetleri
- Yılmaz, Ü. S. ve İşel, E. (2011). Bilgi Profesyonelleri İçin Avrupa Fırsatı: Erasmus, ÜNAK 2009 Bilgi Çağında Varoluş: Fırsatlar ve Tehditler Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 188-191. ISBN: 978-975-307-059-1.

## İNTERNET KAYNAKLARI

TUİK, 2013. Erişim Tarihi: 18.01.2014, <http://www.tuik.gov.tr/PreTabloArama.do>

Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanlığı. Erişim Tarihi: 18.01.2014,  
<http://www.abgs.gov.tr/>

T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı,  
Erasmus + Programı, Türkiye Ulusal Ajansı. Erişim Tarihi: 18.01.2014,  
<http://www.ua.gov.tr/>

Avrupa Birliği Ülkeleri. Erişim Tarihi: 18.01.2014, <http://tr.wikipedia.org/>

AB Programlar. Erişim Tarihi: 18.01.2014,  
[http://212.175.166.9/medya1/digistateensmedya/stratejimedya/dokumanlar/09\\_A  
B\\_Programlari\\_rehber.pdf](http://212.175.166.9/medya1/digistateensmedya/stratejimedya/dokumanlar/09_A_B_Programlari_rehber.pdf)

AB Eğitim ve Gençlik Programları. Erişim Tarihi: 18.01.2014,  
[http://uged.uludag.edu.tr/LLP\\_GENEL%20BILGILENDIRME\\_LL.PDF](http://uged.uludag.edu.tr/LLP_GENEL%20BILGILENDIRME_LL.PDF);

İletişim Sunumu. Erişim Tarihi: 18.01.2014,  
<http://www.akademik.adu.edu.tr/myo/cine/webfolders/File/ders%20notlari/iletisim.pdf>

<http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0statistik>, Erişim Tarihi: 18.01.2014.

## EKLER

### EK- 1: Anket Formu

*Değerli katılımcı;* Bu çalışmada, “Erasmus Değişim Programının Öğrencilerin Dil Yeterliliği, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlamasına Etkisinin Ölçülmesi” amaçlanmıştır. Bu kapsamda Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi’ndeki Erasmus Öğrenci Değişim Hareketliliğinden yararlanan öğrencilere yönelik anket uygulaması yapılacaktır. Çalışmanın sağlıklı sonuçlar doğurabilmesi için sorulara doğru ve eksiksiz cevaplar vermeniz önemlidir. Çalışma tamamen bilimsel amaçlıdır. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Danışman - Prof. Dr. Murat TÜRK - OKÜ- İktisadi ve İdari Bilimler Fak.- Yönetim Bilişim Sistem. Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrencisi - Abdurrahman AKMAN- OKÜ- Sosyal Bilimler Enstitüsü-İşletme ABD  
İletişim: [abdurrahmanakman@hotmail.com](mailto:abdurrahmanakman@hotmail.com)

#### I: BÖLÜM- DEMOGRAFİK BİLGİLER

1	Cinsiyetiniz	Erkek	<input type="checkbox"/>	Kadın	<input type="checkbox"/>
2	Yaşınız	.....			
3	Enstitünüzün/Fakültenizin/Yüksekokulunuzun/vb/ adı: .....	.....			
4	Bölümünüzün adı	: .....			
5	Kaçıncı sınıfı yurtdışında okudunuz	.....			
6	Hangi öğretim türündesiniz	Normal Ö.	<input type="checkbox"/>	İkinci Ö.	<input type="checkbox"/>
7	Gittiğiniz ülkenin adı	.....			
8	Ailenizle yaşadığınız şehir	.....			
9	Ailenizin aylık geliri ne kadar (tahmini olarak): (1- 0-750 TL) (2-751-1500 TL) (3-1501-2250 TL) (4-2250 TL Üzeri)	.....			
10	Annenizin eğitim seviyesi: (1-Okuryazar değil) (2-İlköğretim) (3- Lise) (4- MYO/Lisans ve lisans üzeri)	.....			
11	Babanızın eğitim seviyesi: (1- Okuryazar değil) (2- İlköğretim) (3- Lise) (4-MYO/Lisans ve lisans üzeri)	.....			
12	Değişim Programı süresince kaç ülkeyi görme fırsatınız oldu	.....			
13	Yurtdışına ilk kez değişim programı sayesinde mi çıktınız:	EVET	<input type="checkbox"/>	HAYIR	<input type="checkbox"/>

#### II: BÖLÜM- Erasmus Değişim Programının Etkisini Ölçmeye Yönelik Sorular

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
<b>Dil Yeterlilikleri</b>						
14	Dil becerilerim ve bilgim gelişti.	1	2	3	4	5
15	İngilizce dinleme becerilerimi önemli derecede geliştirdim.	1	2	3	4	5
16	İngilizce konuşma becerilerimi önemli derecede geliştirdim.	1	2	3	4	5
17	Okuma ve yazma becerilerimi geliştirdim.	1	2	3	4	5

18	Telaffuzumu geliştirdim.	1	2	3	4	5
19	Kelime hazinemi geliştirdim.	1	2	3	4	5
20	Ziyaret ettiğim ũlkede konuşulan ikinci yabancı dili ũğrendim.	1	2	3	4	5
21	Bildiğim dili farklı durumlarda nasıl anlamlı kullanılacağını ũğrendim ve İngilizceyi farklı yerlerde yoğun bir şekilde kullandım	1	2	3	4	5
22	Dünyanın farklı yerlerinde kullanılan İngilizcelerin farkına vardım.	1	2	3	4	5
23	İngilizce ũğrenmede ve kullanmada yüksek özđüvene sahip oldum.	1	2	3	4	5
24	İngilizce iletişim kurma kaygımı yendim.	1	2	3	4	5
<b>Kişisel Gelişim</b>						
25	Alışkın olmadığım bir ũlkede yaşarken karşılaştığım zorluklarla nasıl başa ıkılacağının farkına vardım.	1	2	3	4	5
26	Program deneyimimi özgemişime eklemek benim için güzel bir şans.	1	2	3	4	5
27	Program bana, ailem olmadan kendi kendime yaşamayı ũğretti.	1	2	3	4	5
28	Farklı bir ũlkede çalışarak ve yaşayarak özđüvenim arttı.	1	2	3	4	5
29	Kısıtlı bir bütçeyi kullanmayı ũğrendim	1	2	3	4	5
30	Kendi kendime karar almayı ũğrendim.	1	2	3	4	5
31	Hayatımda riskler ve sorumluluklar almayı ũğrendim.	1	2	3	4	5
32	Küresel düşünme anlamında daha geniş bir vizyon kazandım.	1	2	3	4	5
33	Program bana, yeni sosyal çevrelere uyum ve sosyalleşme konusunda yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
34	Pasaport, vize ve biletler gibi lojistik konuları çözmeyi ũğrendim.	1	2	3	4	5
35	Kişilik, yeterlilik, sevdiğim ve sevmediklerim ve başarı konusunda kendimi keşfettiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5
36	Farklı ũlkelerden güçlü arkadaşlıklar edindim.	1	2	3	4	5
<b>Kariyer Planlaması</b>						
37	Erasmus değişim programı kariyer seçeneklerimi etkileyen bir deneyim oldu.	1	2	3	4	5
38	Erasmus değişim programı kariyer yolunu etkileyen birçok yetenek/beceri kazanmamı sağladı.	1	2	3	4	5
39	Erasmus değişim programı kariyer planımı değiştirmeme imkan sundu.	1	2	3	4	5
40	Erasmus değişim programı kariyer planlaması yapmam konusunda beni harekete geçirdi/farkındalık oluşturdu.	1	2	3	4	5
41	Erasmus değişim programı kariyer planımı etkileyen profesyonel kişilerle iletişime geçememe yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
42	Erasmus değişim program sayesinde profesyonel kariyer planları ve amaçlar konusunda daha net bir fikre sahip oldum.	1	2	3	4	5
43	Erasmus değişim program sayesinde iş bulmak şansının arttığına inanıyorum.	1	2	3	4	5
44	Erasmus değişim program sayesinde mesleki kariyerim, arzum ve hedeflerim hakkında daha net bir fikre sahip oldum.	1	2	3	4	5

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı Soyadı** : Abdurrahman AKMAN

**Doğum Tarihi** : 1986

**E-Posta Adresi** : abdurrahmanakman@gmail.com

### Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Bitirme Yılı
Lise	Fen Bilimleri	Şehit Nuri Pamir Lisesi	2003
Lisans	İşletme Bölümü	Selçuk Üniversitesi	2008
Yüksek Lisans	İşletme ABD	OKÜ	2014

### İş Tecrübesi:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Memur	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Dış İlişkiler Kurum Koordinatörlüğü	2012-
Memur	Akdeniz Üniversitesi Personel Daire Başkanlığı	2010-2012

### ESERLER (Makaleler ve Bildiriler)

1. Osmaniye İli Tarım Stratejisi ve Eylem Planı 2014-2018 (OTSEP). Doğaka tarafından desteklenen ve yürütücülüğünü Prof. Dr. Aykut GÜL'ün yaptığı projenin çekirdek ekibi içerisinde yer aldım.
- 2.
- 3.