T.C

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİCİLİĞİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ERASMUS+ DEĞİŞİM PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ÖZGÜVEN VE BİREYSEL İNİSİYATİF ALMA ALGILAMALARI: YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Eren GÖZCÜ

200012192

İstanbul, Haziran 2021

T.C

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİCİLİĞİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ERASMUS+ DEĞİŞİM PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ÖZGÜVEN VE BİREYSEL İNİSİYATİF ALMA ALGILAMALARI: YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Eren GÖZCÜ
ORCID ID: 0000-0003-1943-2594

200012192

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin Arslan
ORCID ID: 0000-0003-0046-8132

İstanbul, Haziran 2021

Hazırlamış olduğum tez özgün bir çalışma olup YÖK ve İTİCÜ Lisansüstü Yönetmeliklerine uygun olarak hazırlanmıştır. Ayrıca, bu çalışmayı yaparken bilimsel etik kurallarına tamamıyla uyduğumu; yararlandığım tüm kaynakları gösterdiğimi ve hiçbir kaynaktan yaptığım ayrıntılı alıntı olmadığını beyan ederim. Bu tezin ihtiva ettiği tüm hususlar şahsi görüşüm olup İstanbul Ticaret Üniversitesinin resmi görüşünü yansıtmamaktadır.

Yazar İsim-Soy İsim

ÖZ

Son yıllarda iş gücü piyasasında artan ve zorlaşan rekabet koşulları düşünüldüğünde özellikle yükseköğretim öğrencilerinin gelecekte daha kolay ve daha iyi bir iş bulabilmeleri için özellikle yurt dışı eğitim programlarına katılım gerçekleştirerek kişisel, sosyal, akademik ve mesleki açıdan kazanımlar elde etmeyi amaçlamaktadırlar. Bu bağlamda düşünüldüğünde, çalışmada yükseköğretim öğrencilerinin yurtdışında eğitim programlarına katılımlarını sağlayacak olan günümüzün değişim programları açısından amiral gemisi niteliğindeki Erasmus+ Değişim Programının, katılımcıların özgüven ve bireysel inisiyatif alma algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. İnsan Kaynakları açısından düşünüldüğünde ise personelin işe alımı ve işte yüksek seviyede verim elde edilebilmesi için tercih sebepleri arasında yer alan özgüven ve bireysel inisiyatif alma algılamalarının incelenmesi, programın insan kaynaklarına direkt olmasa bile dolaylı etkisinin gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada hedef kitle, Yıldız Teknik Üniversitesinde eğitim gören, 2016-2020 yılları arasında öğrenci hareketliliği gerçekleştiren öğrenciler seçilmiş olup elektronik anket yöntemi ile "Özgüven" ve "Bireysel İnisiyatif Alma" ölçekleri uygulanmıştır. Tüm sorulara cevap veren 263 öğrencinin cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler IBM SPSS 22. Programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada cinsiyetin özgüven ve bireysel inisiyatif almada aracı değişken rolü incelenmiş ve anlamlı sonuç saptanamamıştır. Çalışma sonucuna göre katılımcıların, özgüven düzeyinin bireysel inisiyatif düzeyine düşük kuvvette pozitif yönlü anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, gidilen ülke ve bölüm gibi demografik değişkenler ile oluşturulan hipotezlere ait analizlerde ise değişkenlerin anlamlı etkileri saptanamamıştır. Demografik değişkenlerin Erasmus+ Değişim Programının karakteristik özellikleriyle ilgili olması çalışmanın özgün yönü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erasmus+ Değişim Programı, Özgüven ve Bireysel İnisiyatif

ABSTRACT

Considering the competition conditions of labour market, which have become more challenging in recent years, especially the students of higher education aim to obtain personal, social, academic and professional competence by participating especially in international educational programmes in order to get a better job more easily in future. In this regard, it is aimed to analyze the impact of Erasmus+ Exchange Programme, which is one of the programmes that the higher education students are able to participate and which is considered as the flagship among all the other exchange programmes, on the participants' self-confidence levels and the sense of taking individual initiative. When considered from the perspective of Human Resources, it is aimed to analyze the self confidence levels and the sense of taking individual initiative which are counted among the preference reasons for employing the staff in order to obtain maximum efficiency; and to observe the direct or indirect impact of this exchange programme on human resources. In this study, the target group is composed of students studying at Yıldız Technical University and having attended exchange mobility programmes between the years 2016-2020; and the surveys of "Self-confidence" and "Taking Individual Initiative" are conducted for this target group through electronical survey methods. The answers of 263 students who answered all of the questions are evaluated. The obtained data has been analyzed via IBM SPSS 22 Program. In the study, the mediator variable role of gender on self-confidence and taking individual initiative has been examined and no significant result has been obtained. According to the result of the study, it has been found that the participants' level of self-confidence has a low positive effect on their individual initiative levels. In the analyzes of hypotheses formed by demographic variables suc as gender, host country and department, significant effects of demographic variables were not detected. It is the original aspect of this study that the demographical variables are related with the charactristics of Erasmus+ Exchange Program.

Key words: Erasmus+ Exchange Programme, Self-confidence and Individual Initiative

İÇİNDEKİLER

ÖZ ii

ABSTRACT iii

İÇİNDEKİLER iv

TABLOLAR LİSTESİ vii

ŞEKİLLER LİSTESİ ix

1. GİRİŞ 1

1.1. SORUNUN TANIMLANMASI 2

1.2. AMAÇ VE ÖNEM 2

1.3. KAPSAM VE KISITLAR 3

1.4. ÖN KABULLER 3

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR 4

2.1. ERASMUS+ DEĞİŞİM PROGRAMININ TARİHSEL GELİŞİMİ 4

2.1.1. Erasmus+'a Geçiş 7

2.1.2. Türkiye'nin Programa Dahil Olma Süreci 8

2.1.3. Ulusal Ajans (UA) 9

2.1.4. Yıldız Teknik Üniversitesinde Erasmus Programının Uygulanma Süreci ... 10

2.2. ERASMUS+ DEĞİŞİM PROGRAMININ GENEL YAPISI VE HAREKETLİLİK TÜRLERİ 11

2.2.1. Öğrenim Hareketliliği 13

2.2.2. Staj Hareketliliği 14

2.2.3. Erasmus+ Değişim Programı İçerisinde Bulunan Ülkeler ve Hibe Miktarları 15

2.3. ERASMUS+ DEĞİŞİM PROGRAMINA GENEL BAKIŞ 16
2.3.1. Erasmus+ Değişim Programının Hedefleri 17
2.3.2. Erasmus+ Değişim Programının Etkileri 18
2.3.3. Öğrencilerin Programa Katılma Nedenleri 20
2.3.4. Erasmus+ Değişim Programının Öğrencilere Katkıları 23
2.3.5. Erasmus+ Değişim Programı İle İlgili Yapılan Araştırmalar 32
2.4. ÖZGÜVEN KAVRAMI 36
2.4.1. Özgüvenin Tanımı ve Oluşumu 36
2.4.2. Özgüven ile İlgili Kavramlar 39
2.4.3. Özgüveni Etkileyen Faktörler 43
2.4.4. Özgüven İle İlgili YapılanAraştırmalar 49
2.5. BİREYSEL İNİSİYATİF ALMA KAVRAMI 51
2.5.1. Bireysel İnisiyatifin Tanımı ve Önemi 51
2.5.2. Bireysel İnisiyatifin Boyutları 56
2.5.3. Bireysel İnisiyatifi Etkileyen Faktörler 61
2.5.4. Bireysel İnisiyatif İle İlgili Yapılan Çalışmalar 66
2.6. ERASMUS+ DEĞİŞİM PROGRAMININ ÖZGÜVEN VE BİREYSEL İNİSİYATİF ALMA AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 69
3. YÖNTEMBİLİM 73
3.1. TASARIM, MODEL, HİPOTEZLER 73
3.1.1. Araştırmanın Tasarımı 73
3.1.2. Araştırmanın Modeli 73
3.1.3. Araştırmanın Hipotezleri 74
3.2. VERİ TOPLAMA SÜRECİ 75
3.2.1. Veri Toplama Yöntemi 75
3.2.2. Veri Toplama Araçları 76
3.2.3. Verilerin Analizi 76

4. ANALİZLER VE BULGULAR 78
4.1. ÖZGÜVEN ÖLÇEĞİ GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI 78
4.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi ve Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular 78
4.2.2. Madde İç Tutarlılık Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular 82
4.2. İNİSİYATİF ÖLÇEĞİ GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI 85
4.2.1. İnisiyatif Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları 85
4.2.2. Madde İç Tutarlılık Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular 88
4.3. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE VE HİPOTEZLERE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR 91
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 105
5.1. SONUÇLAR 105
5.2. ÖNERİLER 107
ALINTI YAPILAN KAYNAKLAR 109
EKLER 121

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Erasmus+ Değişim Programının Gelişim Süreci……....6

Tablo 2. Erasmus+ Değişim Programının Genel Yapısı…….11

Tablo 3. Ülkelere Göre Öğrenim ve Staj Hareketliliği Aylık Hibe Miktarları……15

Tablo 4. Davranış Şekli (İç ve Dış Özgüven)……..42

Tablo 5. Oluş Sırasına Göre Bireysel İnisiyatif Boyutları ve Nitelikleri……56

Tablo 6. Özgüven Ölçeğinin KMO ve Barlett Testi Sonuçları……...79

Tablo 7. Alt Boyutların Açıklanan Varyans Oranları…….……80

Tablo 8. Ölçeğin Maddelerinin Faktör Yük Değerleri…….……...81

Tablo 9. Özgüven Ölçeği Alt boyutlarına Ait Cronbach Alfa İç Tutarlılık Değeri……82

Tablo 10. Tanımlayıcı İstatistikler (Özgüven Ölçeği)…….……...82

Tablo 11. Özgüven Ölçeğine Ait Madde Analiz Sonuçları…….……...84

Tablo 12. Bireysel İnisiyatif Alma Ölçeğinin KMO ve Barlett Testi Sonuçları…….86

Tablo 13. Alt Boyutların Açıklanan Varyans Oranları…….……..87

Tablo 14. Ölçeğin Maddelerinin Faktör Yük Değerleri……..88

Tablo 15. İnisiyatif Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alfa İç Tutarlılık Değeri..88

Tablo 16. Tanımlayıcı İstatistikler (Bireysel İnisiyatif Alma Ölçeği)……..……..89

Tablo 17. Bireysel İnisiyatif Alma Ölçeğine Ait Madde Analiz Sonuçları……89

Tablo 18. Verilerin Dağılımına Ait Normallik Testi Sonucu…….91

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Kişilerin Demografik Özellikleri…….……94

Tablo 20. Katılımcıların Ölçeklere Katılma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları……..96

Tablo 21. Katılımcıların Ölçeklere Katılma Düzeylerinin Erasmus Kalma Süresine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları…… ……..96

Tablo 22. Katılımcıların Ölçeklere Katılma Düzeylerinin Misafir Oldukları Kurum Durumuna göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları…… ……....97

Tablo 23. Katılımcıların Ölçeklere Katılma Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları…… ……97

Tablo 24. Katılımcıların Ölçeklere Katılma Düzeylerinin Okudukları Bölüme Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları……..98

Tablo 25. Katılımcıların Ölçeklere Katılma Düzeylerinin Gidilen Ülke Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları……..….99

Tablo 26. Katılımcıların Özgüven Düzeyleri ile İnisiyatif Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Analiz sonuçları……...100

Tablo 27. Katılımcıların Özgüven Düzeylerinin İnisiyatif Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları……..101

Tablo 28. Özgüven ile İnsiyatif Düzeyleri İlişkisinde Cinsiyetin Düzenleyici Rolüne Ait Analiz Sonuçları…… ……103

Tablo 29. Erasmus+ Değişim Programının Katılımcıların Özgüven ve Bireysel İnisyatif Alma Algısı Üzerindeki Etkileri Hipotez Sonuçları……...104

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın Modeli……...73

Şekil 2. Yamaç Grafiği (Özgüven Ölçeği)……...80

Şekil 3. Yamaç Grafiği (Bireysel İnisiyatif Alma Ölçeği)……87

Şekil 4. Histogram (Özgüven Ölçeği)……..91

Şekil 5. Normal Q-Q Plot of Özgüven Ölçeği……..92

Şekil 6. Box Plot (özgüven Ölçeği)……..92

Şekil 7. Histogram (Bireysel İnisiyatif Alma Ölçeği)……..93

Şekil 8. Normal Q-Q Plot of Bireysel İnisiyatif Alma Ölçeği)…….....93

Şekil 9. Box Plot (Bireysel İnisiyatif Alma Ölçeği)…….…....94

Şekil 10. Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual Dependent Varlable: İnisiyatif……..…… .101

Şekil 11. Scatterplot Dependet Variable: İnisiyatif……102

1. GİRİŞ

Daha iyi bir yaşam standardı elde edilmesi için bireyin kişisel, sosyal, akademik ve mesleki açıdan elde ettiği kazanımların rolü, özellikle küreselleşen dünyadaki zorlu iş gücü piyasası düşünüldüğünde oldukça önem arz etmektedir. Bu rekabetçi koşullarda hem bireysel hem de örgütsel anlamda zorlukların olduğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütlerin, tercih ettiği çalışanların vasıflı bireylerden oluşturmak istemesi, örgütlerin bu rekabetçi ve zorlu iş piyasasında devamlılığını sağlaması ve verim elde etmesinin doğal bir sonucu olarak görülmelidir. Bu kapsamda birey, eğitim hayatı sırasında kendini geliştirme ve donanımlı bir bireye dönüşmek adına fırsatlar aramaktadır. Özellikle yükseköğretim öğrencilerinin eğitim hayatı sonrasında iş bulma ve kariyer hedefleri açısından planlama yaparken eğitim programlarını değerlendirerek kazanımlar elde etmeyi hedefledikleri düşünülmektedir. Eğitim programları içerisinde özellikle 2000'li yılların ortalarına doğru popülaritesini artıran ve yurtdışında eğitim fırsatı imkanı sağlayan Erasmus+ Değişim Programı, yükseköğretim öğrencilerinin yüksek oranda talep gösterdiği önemli bir değişim programı olarak ön plana çıkmaktadır.

Erasmus+ Değişim Programının katılımcılara birçok açıdan olumlu yönde etkisinden bahsetmek mümkündür. Ancak iş bulma ve kariyer planlaması açısından bireyin daha sağlıklı seçimler yapabilmesi ve işe alınırken tercih sebebi olan özellikleri barındırması düşünüldüğünde programın katkılarının ve etkilerinin bilinmesi, programa katılımı teşvik edici unsurlardandır. Bireyin yurtdışı deneyimi elde etmesi, elde ettiği kazanımların eğitim ile harmanlanması sonucu ortaya çıkan tabloda birey kendini daha iyi hissedecek hem de çevresinden olumlu tepkiler aldığını gözlemleyebilecektir. Tüm bunlar düşünüldüğünde Erasmus+ Değişim Programının kişinin içsel ve çevresel yönüne katkılarının olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

1.1. SORUNUN TANIMLANMASI

Yapılan bu çalışma ile Erasmus+ Değişim Programı kapsamında öğrenci hareketliliği gerçekleştiren öğrencilerin faaliyetten sonraki özgüven ve bireysel inisiyatif alma algılamaları analiz edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin özgüven ve bireysel inisiyatif alma düzeyleri incelenirken yaş, cinsiyet, okuduğu bölüm, gidilen ülke, gidilen ülke dili, faaliyette kalma süresi ve gidilen üniversitenin niteliği gibi farklı demografik özellikler de incelenmiştir.

Erasmus faaliyeti öğrenciler açısından eğitim, kültürel etkileşim, kişisel gelişim ve ilerideki iş yaşantısına dair donanım kazanma gibi alanlarda farklılıkları yaşamak ve bu alanlarda yenilikleri keşfetmek için eşsiz deneyimlerdir. Bu nedenle Erasmus+ Değişim Programı kişisel gelişim ve özellikle insan kaynakları açısından değerlendirildiğinde tercih sebebi unsurlarından olabilen özgüven ve bireysel inisiyatif alma algısını etkileyebilmeli ve olumlu yönde değiştirebilmelidir.

Bu çalışmada ilk olarak erasmus faaliyeti ile özgüven ve bireysel inisiyatif alma algılamaları arasındaki bağ ortaya konulmaya çalışılmış, sonrasında demografik özelliklerin faaliyeti gerçekleştiren öğrencilerin özgüven ve bireysel inisiyatif alma algılamalarında neden olabileceği farklılıklar incelenmiştir.

1.2. AMAÇ VE ÖNEM

Temelde bu çalışmada Erasmus+ Değişim Programının katılımcıların özgüven ve bireysel inisiyatif alma algılarına etkisinin incelenmesi hedeflenmektedir. Programın, eğitim hayatı sonrasında iş yaşantısına atılacak öğrencilerin işe başvuru, değerlendirme ve alım sürecinde çok değerli unsurlardan olan özgüven ve bireysel inisiyatif alma kavramlarına ne derecede etki ettiği analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma ile özgüven ve bireysel inisiyatif alma gibi değişkenlerin incelenmesi, öğrencilerin iş bulma ve kariyer planlamaları açısından programın insan kaynaklarına direk olmasa bile dolaylı etkilerinin incelenecektir.

Alan yazına dair yapılan incelemeler neticesinde Erasmus+ Değişim Programının faaliyete katılan öğrenciler üzerindeki etkileri ve katkılarına dair araştırmaların olduğu bilinmektedir. Ancak Erasmus+ Değişim Programı ile Bireysel İnisiyatif Alma kavramlarının birlikte incelendiği herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışma bu açıdan bakıldığında özgün nitelik taşımaktadır.

1.3. KAPSAM VE KISITLAR

Araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesinde 2016-2020 yılları arasında dört farklı akademik yılda erasmus programı kapsamında öğrenim ya da staj hareketliliği gerçekleştiren öğrenciler kapsamında yapılmıştır. Sadece Avrupa Birliği üye ya da aday ülkelerine giden öğrenciler değerlendirilmiştir. Araştırma yapılırken internet ortamında elektronik anket yöntemi kullanılmıştır. İki ayrı ölçekte 47 Likert tipi ve ayrıca 7 demografik soru ile toplamda 54 soru sorulmuştur. Likert tipi sorular beş dereceli ve negatiften pozitife olacak şekilde "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" biçiminde hazırlanmıştır.

Anket uygulaması 11 Kasım 2020 ile 15 Aralık 2020 tarihleri arasında Yıldız Teknik Üniversitesinden gerekli izinler alınarak öğrencilere e-posta yoluyla gönderilmiştir. Anketlere 250-300 arasında dönüş yapılması hedeflenmiştir. Toplam 272 öğrenciden geri dönüş alınmış ancak anketlerde yer alan sorulara eksiksiz cevap veren öğrenci sayısı ise 263 olmuş ve planlanan örneklem sayısına ulaşmıştır. Anket uygulamasının gönüllülük esası çerçevesinde yapılması ve anketlerin yerinde değil de e-posta yoluyla uzaktan iletilmesi çalışmanın kısıtı olarak görülmektedir.

1.4. ÖN KABULLER

Ankete cevap veren öğrencilerin gönüllü olarak ve ankete cevap verirken tereddüt yaşamamaları, çalışmanın ilk ön kabulüdür. Anketin gönderildiği hedef kitleye yapılan bilgilendirme ile Yıldız Teknik Üniversitesinden gerekli izinlerin alındığı, verilen cevapların sadece bilimsel araştırma olarak değerlendirileceği ve herhangi farklı bir mecrada paylaşılamayacağı bilgisi açıkça verilmiştir. Bu sayede sorulara verilen cevapların doğru, özenli ve bilinçli olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Anket gönderilen hedef kitlenin, kurumdaki çoğunluğun görüşünü temsil etmesi bir diğer ön kabuldür. Anketlerin gönderildiği hedef kitlenin sadece bir bölüme, belirli bir yaş grubuna, seçilen bir ülkeye, sadece belli bir dönem hareketlilik gerçekleştiren gruba ya da belirli bir akademik yıla ait olmaması kurumdaki ana kitlenin temsil edilebilirliğini artıran nedenlerdir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR

2.1. ERASMUS+ DEĞİŞİM PROGRAMININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Sınırların ortadan kalkması yani diğer bir adıyla küreselleşme, uluslararası alanda etkileşimi ve değişimi hızlandırmıştır. Küreselleşmenin temel etkileri iktisat, teknoloji ve politika üzerinde görülse de eğitim alanındaki etkileri de özellikle 1970'li yıllardan sonra hissedilmeye başlanmıştır. Özellikle yükseköğrenim alanında yapılan çalışmalarda "Uluslararasılaşma" ve "Küreselleşme" kavramları oldukça tartışılmış ve önemli kavramlar haline gelmiştir (Şahin B., 2019, s.19). Ayrıca bu iki kavram 1900'lü yılların son döneminde yükseköğretime dair araştırmalarda dikkat edilmesi ve üzerinde durulması gereken kavramlar olarak öne çıkmıştır. Eğitim alanından uluslararasılaşma devletlerin gelişim sağlamalarında anahtar rol oynamaya başlamıştır. Küreselleşen bu farklı dünyaya öğrencileri alıştırabilmek ve milli düşüncenin dışına çıkarak uluslararası bir bakış açısına sahip olmalarını hedefleyen Erasmus Programı öğrencilere programın yapısı altından bulunan bir çok alanda farklı olanaklar sağlamıştır (Şahin B. , 2019, s. 19).

Bozkur (2019) tarafından yapılan değerlendirmede uluslararasılaşmanın son dönemlerde yüksek öğretim kurumlarında özellikle ana hedef haline geldiği ve bu nedenle yeni imkanlar getirdiğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca uluslararasılaşmanın bir amaca ulaşmak için kullanılan bir aracı olarak düşünülmesinin yanlışlığı dile getirilmiştir. Çünkü; küreselleşen iş gücü piyasasında iş hayatına atılacak bireyleri piyasanın zorluklarına adapte etmek ve bireylerin uluslarası işbirlikleri ile daha donanımlı kişilere dönüşmelerine dair katkılarının olduğunu da dile getirmiştir. (s. 14). Eğitim alanında nitelik kazanma hedefine ulaşmak için içerik çalışmaları, tasarılar ve sınırlar ötesi eğitim faaliyetleri şeklinde çok faktörlü olarak sürmektedir. Küreselleşmeye giden gezegenimizde eğitim alanında da global bir bakış açısı sağlanması amacına ulaşmada ortaya çıkan seçeneklerden biri de Avrupa Birliği Eğitim Programlarına benzer eğitim faaliyetleridir (Kesik ve Balcı, 2016, s. 1622).

Temelde, Avrupa Birliğinin eğitim alanındaki eğilimi ilk başlarda mesleki eğitimden iş eğitimine geçişlerle ilgiliydi. 1970'li yıllardan itibaren yükseköğretim

kavramının Avrupa'da etksini göstermeye başlamasıyla öğrenci değişimi öncelik verilmesi gereken konulardan biri haline geldi (Adanır, 2019, s.7). Türk ve Akman (2018)' a göre globalleşen dünyada öğrenciler arasında rekabeti artırma ve birbirleriyle iş birliği yapma fırsatı yükseköğretim kurumlarının yurtdışına açılma hedefi ile gerçekleşebilirdi (s.181). İlk olarak 1976 yılında pilot uygulama olarak başlayan öğrencilere bir yıllık hibe desteği sağlayabilen The Joint Study Programmes (Ortak Çalışma Programları) uygulanmaya başlandı. Bu program yükseköğretim kurumları arasında akademik ve idari olarak işleyişin iyi yürütülebildiği ortam oluşturabilme adına başarılı izlenimler bıraktı ve on yıllık sürenin ardından sona erdi (Adanır, 2019, s.7).

Ortak Çalışma Prgoramlarının sona ermesinin akabinde 1987 yılında Erasmus Programı uygulanmaya başlanmıştır. Erasmus ismiyle ilgili iki farklı kaynak bulunmaktadır.

> *Birincisi, 1465-1536 yılları arasında yaşamış olan, Kuzey Avrupa Rönesans'ının önemli ustası ve klasik edebiyat araştırmacısı, hümanist bilgin ve ilahiyatçı Desiderius Erasmus'tan esinlenilmiştir. İkincisi, Avrupa Topluluğu Üniversite Öğrencileri Hareketliliği Eylem Planı (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) olarak bilinen programın İngilizce ilk harflerinin kısaltılmış biçimidir (Ünal, 2013, s.55).*

Desiderius Erasmus, inaksal düşünceleri ortadan kaldırmak, insan hakları ve serbestiyeti yaymak ve üyesi olduğu toplumun ilerlemesine katkı sağlamak için Avrupa'da farklı eğitim kurumlarında faaliyet gerçekleştirmiştir. 16. yy başlarında zamanının en meşhur eğitimcisi olarak bilinmektedir. Özellikle sert hükümet tenkitleri ile insancıl eğitim modeli için yenilikler isteyen bir savunucudur. (Aktemur, 2019, s. 13). Desiderius Erasmus, birçok ülkeye gitmiş ve eğitim anlamında katkılar almış ve katkılar da vermiştir. Bu nedenle erasmus faaliyeti gerçekleştiren ilk kişi olarak düşünüldüğünden programa adının verilmesi uygun görülmüştür (Bozkur, 2019, s. 13). Çelik (2018)' göre programa Desiderius gibi bir gezginin adının verilmesiyle programa katılacak kişilerin olaylara ünlü düşünürün sahip olduğu evrensel bakış açısıyla yaklaşabilmeleri hedeflenmiştir (s.77-78). Programa ünlü düşünürün adının verilmesi, bilgiye ulaşabilmek için tek bir yere bağlı kalmayarak döneminin önde gelen kurumlarında eğitim almak için yolculuk yapması, farklı yerleri keşfetme isteği etkili olmuştur. 1987'de kurulmasına rağmen hayata geçirilmesi 1990 yılında olan Erasmus Programının ilk yıllarda kayda

değer başarıları görülmüştür (Akyürek, 2019, s.33). Programın ilk bölümü 1990-1995 yılları arasını kapsamaktadır. İkinci kısım ise 1995-2000 yılları arasını kapsamaktadır. Bu kısımda Sokrates programının bir alt dalı olarak uygulanmıştır. Sokrates Programı 2007 yılında Hayatboyu Öğrenme (LLP-Erasmus) olarak değiştirilmiştir (Akman, 2014, s.18). 2014-2020 yıllarını kapsayacak şekilde program kabuk değiştirerek Erasmus+(Plus) adını almıştır.

Tablo 1. Erasmus Programının Gelişim Süreci

Yıl	**Gelişme**
1976	The Joint Study Programmes (Ortak Çalışma Programlarıı) uygulanmaya başlandı
1987	Almanya, Yunanistan, Portekiz, Danimarka, İtalya, Hollanda, Fransa, İrlanda, Birleşik Krallık, İspanya ve Belçika ülkelerinden üç binin üzerinde öğrenciyle değişim hareketliliği başladı.
1992	İzlanda, İsviçre, Avusturya, Norveç, Finlandiya ve İsveç programa katıldı.
1996	Yoğun Dil Kurslarının tanıtımı yapıldı.
1997	Akademik personel değişimi programa eklendi.
1998	Macaristan, Kıbrıs, Romanya, Slovakya, Polonya ve Çek Cumhuriyeti programa katıldı.
1999	Estonya, Slovenya, Letonya, Bulgaristan ve Litvanya programa katıldı.
2000	Programın ulaştığı öğrenci sayısı 1 milyonu buldu.
2004	Türkiye Programa katıldı.
2007	Programın adı değişerek "Hayat Boyu Öğrenme" ismini aldı.
2009	Programın ulaştığı öğrenci sayısı 2 milyonu buldu.
2014	Program "Herkes İçin Erasmus" temsaıyla Erasmus+ ismini aldı.
2021	Türkiye'de programa katılan yükseköğretim kurumu sayısı 195 olmuştır.

Kaynak: (Akman, 2014, s.19).

Tablo'da görüldüğü üzere 30 yılı aşkın bir süredir "Uluslararasılaşma" kavramının kilit faktörü ve tüm dünyada en başarılı olarak uygulandığı kabul edilen Erasmus Programı hala aktif olarak işleyşine devam etmektedir. Bu başarıyı oluşturan temel faktör ise uygulamanın başarılı bir şekilde işletilmesidir.Programa dair istatistiki veriler her geçen yıl içerisinde daha olumlu seviyelere doğru hareket etmektedir (Göksu, 2011, s. 76)

2.1.1. Erasmus+'a Geçiş

2014-2020 döneminde ise "Herkes için Erasmus" temasıyla programın adı Erasmus+ Değişim Programı olarak belirlenmiştir. Programa Erasmus+ adının verilmesinde temel etken programın daha önceki yıllarda Erasmus adıyla kabul görmüş ve benimsenmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Ece, 2018, s. 50). Şahin B. (2019) Erasmus'tan Erasmus+'a geçiş ile ilgili programın başlangıçta yükseköğretim öğrencilerini hedef aldığını ancak daha sonra gelişerek yetişkin, mesleki ve okul eğitimi ile gençlik ve spor sahasında faaliyete geçerek imkanlar sağladığı belirtmiştir. Böylece sadece öğrenciler için değil, gençlik ve spor aktivitelerini de kapsar duruma gelmiştir. Zaten tanınan erasmus programının daha geniş bir faaliyet alanına sahip olacak biçimde karşımıza çıkan haline Erasmus+ ismi verilmiştir. Kapsadığı tüm alan ve programlar Erasmus+ olarak adlandırılmıştır (s. 33). Erasmus+ ile faaliyetinin gerçekleştirilebileceği kara parçası alanı artırılmış ve katılımcıların demografik bazı özellikleri kaldırılmıştır (Güler, 2020, s.523). Programın tüm alanlarını tek bir yapıda toplayarak çatı görevi gören Erasmus+'ın amacına değinen Ünal (2016), programa katılan bireylerin eğitim ve yaş gibi farklılıkları değerlendirilmeksizin bireylerin yeni iş imkanlarına sahip olmaları ve kişisel açıdan katkı elde edebilmelerinin sağlanmasının prgoramın amaçları arasında olduğu ifade edilmektedir (s. 584).

Özmen (2019), "Erasmus for all" temasıyla Ocak 2014 itibariyle çatı programa dönüşen Erasmus+ bugün başlangıçtaki hedef kitlesi öğrenci olan programın sınırılılığını kaldırarak neredeyse toplumun her kesimine hitap edecek bir yapıya büründüğünü belirtmiştir. Ayrıca programın yapısının LLP Erasmus'tan daha basit ve anlaşılır olduğu vurgulanmıştır (s. 29). Çelik (2018), LLP Erasmus'tan Erasmus+'a geçisin karmaşık yapıya sahip programın Avrupa Komisyonu tarafından tek bir yapıya dönüştürülerek sade ve basit hale geitirildiğini ve programın daha önceki uygulamalarından farklı olarak sistematik etkiler bırakacak uygulamalara sahip olduğunu düşünmektedir (s. 92-96). Hatısaru (2017)' e göre spor ve gençlik ile eğitim ve öğretim alanından maddi destek sağlayan program aşağıda yer alan koşullar sebebiyle yeniden yapılandırılmıştır. Bunlar;

- ✓ İktisadi alanda yaşanan krizler ve özellikle genç nüfustaki işsizlik oranı
- ✓ Oldukça fazla sayıda bulunan boş kadrolar bulunmasına rağmen az sayıda istihdam
- ✓ Vasıflı işgücüne artan talep

- ✓ İş çevresi ile daha yakın ilişki kurmak
- ✓ Eğitimde işbirliği sağlanması
- ✓ Göç ile gelen mülteci problemi

şeklinde sıralanmıştır. Programın 2014-2020 yıllarını kapsayan yaklaşık bütçesi 15 milyar Avro'dur (s. 68). Tetik (2019) Erasmus+ ile programa eklenen yenilikleri, mevcut programları tek bir yerde toplayarak iş birliğinin daha kolay ve etkili sağlanabilmesi, bütün faaliyet alanlarını kapsayan bütünsel bir yaklaşım, program içerisindeki alanlara kurumsal olarak müracaat edebilme ve öğrencilere sağlanan online dil kursu (OLS) olarak sıralamaıştır (s. 16).

Programa eklenen en önemli özelliğin aslında yükseköğretim alanında program dışı ülkelere hareketlilik sağlanabilmesi olduğu gözlemlenmektedir. Erasmus+ ile programın adı ve yapısıyla sadece Avrupa'ya özgü bir program değil, Avrupa dışındaki ülkelere de hareketlilik gerçekleştirme olanağının sağlanması için ilk adımlar atılmıştır. Çelik (2018)'e göre Avrupa dışı ülkelere de hareketlilik gerçekleşirilebilmesi saysesinde eğitim, sınır kavramını kaldırarak küresel olarak değerlendirilebileceği bir konuma ulaşmıştır (s. 97).

2.1.2. Türkiye'nin Programa Dahil Olma Süreci

Ülkemizin programa dahil olma süreci AB'ye aday olma süreci ile orantılı olduğu bilinmektedir. Türkiye'nin AB'ye adaylık sürecinde önemli bir nokta olan Helsinki Zirvesi ile AB'ye adaylık süreci başlamış ve Erasmus Programına katılım mümkün olmuştur (Çelik, 2018, s. 87). Türkiye Erasmus Programına ilk olarak 2003 yılında 15 yükseköğretim kurumu ile pilot uygulama ile katılmıştır (Aybar, 2016, s. 28). Programa katılması 2004 yılında kesinleşen Türkiye'de aynı yıl içerisinde 72 yüksek öğretim kurumu Erasmus Öğrenim Beyannamesi almak için başvuruda bulunmuştur. Avrupa :Komisyonu tarafından %89 oranında başarılı bir kabul oranı ile 65 kurumun başvurusu kabul edilmiştir (Göksu, 2011, s. 77-78). 2004 yılından itibaren ise programa dahil olan ülkeler arasına katılan Türkiye'de, 2004-2007 yılları arasında hareketlilik gerçekleştiren öğrenci sayısı 1142 den 4438 öğrenciye çıkarak çok yüksek oranda artış göstermiştir (Boyacı, 2011, s.272). Programda oldukça etkin olarak yer alan Türkiye'de erasmus programına dair istatiskler günden güne artmaktadır (Mutlu, 2011, s. 97). Türkiye'de 2003 yılında 13 üniversite ile faaliyet gerçekleştirilirken 2014 yılında bu sayı 162'dir (Aybar, 2016, s.27).

Türkiye'de Erasmus Programı gerçekleştirmek için yeterli koşulları sağladığını belgeleyen Beyannameye sahip yükseköğretim kurum sayısı 2021-2027 dönemi için 195 olarak açıklanmıştır (Türkiye Ulusal Ajansı, 2020). Türkiye'nin Erasmus Programına dair istatistikleri incelendiğinde Avrupa'dan gelen öğrenci sayısı Türkiye'den giden öğrenci sayısının yaklaşık üçte biri kadardır. Bu nedenle Türkiye'nin Erasmus Programına yaklaşımının daha çok öğrenci gönderme yönüyle ilgili olduğu söylenebilir (Mutlu, 2013, s.97). Açıklanan istatistiki veriler ve raporlar doğrultusunda programın Türkiye'de başarılı bir şekilde uygulandığı, programda ülkemizin etkinliğinin yüksek olduğu ve programın amaçlarını gerçekleştirmede Türkiye'nin gayet başarılı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Özmen, 2019, s. 32).

2.1.3. Ulusal Ajans (UA)

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik alanlarındaki faaliyetlerin yürütülmesi, koordinasyonun sağlanması, gerekli tanıtımların yapılması, programa dahil olan ülkeler ile Avrupa Komisyonun arasındaki bağlantıyı sağlamak üzere program ülkelerinde ulusal ajanslar kurulmuştur Bu ajanslar programın ulusal düzeyde uygulanmasına yönelik faaliyetlerde bulunmakta ve Avrupa Komisyonuna karşı mesul sayılmaktadırlar (Elmalı, 2013, s. 38-39). Programa katılan ülkelerde kurulan Ulusal Ajanslar, resmi, parasal ve yönetimsel açıdan özerk kuruluşlardır. Ulusal Ajanslar, bağlı bulundukları ülke yönetimleri tarafından kurulmalarına karşın, AB Komisyonu ile aracısız şekilde bildirişimleri söz konusudur. Bu kurumların bütçeleri üye devletler ve AB Komisyonu tarafından oluşturulmaktadır (Özkılıç ve Haspolatlı, 2008, s. 164-165). Türkiye Ulusal Ajansı (UA) Erasmus Programının yürütülmesinde ilke ve kuralların belirlenmesi, düzenlenmesi ve uygulanmasından sorumludur.

> *Türkiye'nin AB programlarından yararlanmasını sağlayacak olan ve taraflarca 26 Şubat 2002 tarihinde imzalanmış bulunan Çerçeve Anlaşmayı onaylayan 4763 sayılı Kanun da TBMM tarafından görüşülerek uygun bulunmuş ve 28 Haziran 2002 tarihli Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir…Türkiye'de "Ulusal Ajans" görevini üstlenmek üzere Ocak 2002 tarihinde Bakanlar Kurulu Kararı ile Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi kurulmuştur. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Türkiye Ulusal Ajansı), 6 Ağustos 2003 tarihli, 25191 sayılı*

Resmi Gazete'de yayımlanan 540 sayılı Devlet Planlama Teşkilatı Kuruluş ve Görevleri Hakkında KHK'da Değişiklik Yapılması Hakkında 4968 sayılı Kanunla kurulmuş olup tüzel kişiliği haiz, idarî ve malî özerkliğe sahip bir kuruluştur. Başkanlık 2011 yılında 634 sayılı KHK ile Avrupa Birliği Bakanlığının ilgili kuruluşu olmuştur. Başkanlık 2018 yılında 4 no lu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Dışişleri Bakanlığı'nın bağlı kuruluşu olan Avrupa Birliği Başkanlığı'nın ilgili kuruluşu olmuştur. 2003 yılında pilot uygulamalara başlayan Ulusal Ajans 1 Nisan 2004 yılında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının tam üyesi haline geldi ve 2006 yılına kadar süren Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik adlarıyla bilinen topluluk programlarını yürütmeye başladı. 2007-2013 dönemi içerisinde Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik Programları da Türkiye Ulusal Ajansı tarafından başarıyla yürütülmüştür. 2014-2020 yıllarını kapsayan yeni program, Erasmus+ Değişim Programı da yine Türkiye Ulusal Ajansı unvanıyla, AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı tarafından yürütülmektedir (Ulusal Ajans, 2021)

Türkiye'de erasmus pogramın yürtülmesinden sorumlu kurum olan Ulusal Ajans, program ülkeleri ile Türkiye''nin yükseköğretim alanında uyum sağlanması amacıyla kurulmuştur (Şahin B. , 2019, s. 23). 2014-2020 dönemini kapsayan Erasmus+ Değişim Programının hala günümüzde yürütücüsü Türkiye Ulusal Ajansı'dır.

2.1.4. Yıldız Teknik Üniversitesinde Erasmus Programının Uygulanma Süreci

Bu çalışmanın yürütüleceği 1911 yılında kurulmuş, Türkiye'nin saygın ve köklü üniversitelerinden biri olan Yıldız Teknik Üniversitesi Erasmus Programı faaliyetlerine 2004 yılında başlamıştır. Programın işleyişinin sağlanması, tanıtım ve koordinasyon görevini sağlamak üzere Avrupa Birliği Ofisi (Erasmus Koordinatörlüğü) kurulmuştur. 2017 yılında Uluslararası Ofislerin tek bir çatı altında toplanması amacıyla Uluslararası İlişkiler Koordinatörlüğü kurulmuştur. Koordinatörlük altında;

- ✓ Erasmus+ Program Birimi
- ✓ Mevlana Birimi
- ✓ Uluslararası İşbirlikleri ve Ortak Programlar Birimi
- ✓ Farabi Birimi
- ✓ Uluslararası Öğrenci Birimi

Olmak üzerebeş birim bulunmaktadır. Erasmus faaliyetine dair tüm işlemler Erasmus+ Program Birimi tarafından yürütülmektedir.

Faaliyete başladıktan sonra yurtdışında faaliyet gerçekleştiren öğrenci sayılarında her sene ivme kazanmış ve 2011-2012 akademik yılında sadece öğrenim hareketliliği gerçekleştirmek üzere faaliyete katılan öğrenci sayısı 450-500 aralığında gerçekleşmiştir. 2011 yılı ve sonrasında yüksek sayıda mevcut ikili anlaşma sayısı ve programın işleyişine hakim akademisyen ve idari personel kadrosuyla giden öğrenci sayısı yaklaşık 10 yıldır 450-550 bandından devam etmektedir. Staj Hareketliliğine ise Yıldız Teknik Üniversitesinde 2014 yılı itibariyle başlanmıştır. Başlangıçtan bu yana her sene yaklaşık 40-80 civarında öğrenci sayısı ile staj hareketliliği yürütülmeye devam etmektedir. Staj Hareketliliği gerçekleştiren öğrenci sayıları da eklendiğinde Yıldız Teknik Üniversitesinde her akademik yılda 500-600 arasında öğrenci, öğrenim ya da staj kapsamında faaliyet gerçekleştirmek üzere yurtdışına çıkmaktadır.

2014-2020 yıllarını kapsayan ve "Herkes için Erasmus" temasıyla kabuk değiştiren Erasmus+ Değişim Programına Yükseköğretim alanına eklenen ve kısaca Avruap Birliği dışındaki ülkelerle faaliyet gerçekleştirme anlamına gelen KA107 üniversitemizde 2014 yılından itibaren uygulanmaktadır.

2.2. ERASMUS+ DEĞİŞİM PROGRAMININ GENEL YAPISI VE HAREKETLİLİK TÜRLERİ

Erasmus+ Değişim Programı 2014 yılında "Herkes için Erasmus" temasıyla kabuk değişikliğine gitmiştir. Bu anlamda programın eski faaliyet alanlarına yenileri de eklenmiştir. Programın öğrenci hareketliliğinden stratejik ortaklıklara, gençlik alanından spor desteklerine ve işbirliklerinden burs imkanlarına kadar bir çok hareketlilik türü ve etkinlik alanı bulunmaktadır.

Tablo 2. Erasmus+ Değişim Programının Genel Yapısı

Ülke Merkezli Projeler		
Bireylerin Öğrenme Hareketliliği (KA1)	**Yenilik ve İyi Uygulamaların Değişimi için İşbirliği (KA2)**	**Politika Reformuna Destek (KA3)**
Bireylerin Öğrenme Hareketliliği	Stratejik Ortaklıklar	Yapılandırılmış Diyalog
Okul Eğitimi (KA101)	Okul Eğitimi (KA201)(KA219)	

		Gençlik ve Karar alıcılar Arasında Gençlik Alanında Toplantılar (KA307)
Mesleki Eğitim (KA102) Yetişkin Eğitimi (KA104) Yükseköğretim (KA103) (KA107)	Mesleki Eğitim (KA202) Yetişkin Eğitimi (KA204) Yükseköğretim (KA203)	
Gençler ve Gençlik Çalışanlarının Hareketliliği (KA105)	Gençlik (KA205)	
Merkezi Projeler		
ANA EYLEM 1	***ANA EYLEM 2***	***ANA EYLEM 3***
Erasmus Mundus Ortak Yüksek Lisans Dereceleri Erasmus+ Yüksek Lisans Kredileri	Bilgi Ortaklıkları Yükseköğretim Alanında Kapasite Geliştirme	Sivil Toplum İşbirliği (Eğitim ve Gençlik) Politika Yeniliği için Girişimler -Avrupa Politika Deneyimi -İleriye Yönelik İşbirliği Projeleri
Büyük Ölçekli AGH Etkinlikleri	Gençlik Alanında Kapasite Geliştirme	Diğer Özel Çağrılı Projeler
ÖZEL EYLEMLER		
Jean Monnet Spor Destekleri		

Kaynak: Türkiye Ulusal Ajansı, 2016

Tablo 2'de Ulusal Ajans, Erasmus+ Değişim Programının genel yapısını çizmiştir. Programın aslında ana unsurlarını Yükseköğretim (KA103) alanında yer alan Öğrenim ve Staj Hareketliliği oluşturmaktadır. Adanır ve Susam (2019) programın yükseköğretim alanıyla ilgili yaptıkları değerlendirmede her yaş grubundan ve her kültürden bireye farklı imkanlar vadeden programın en fazla katılımcısının bulunduğu alanın yükseköğretim alanı olduğu ve 30 yılı deviren Erasmus Programında beş milyondan fazla öğrencinin yükseköğretim alanında hareketlilik gerçekleştirdiğini ve bu sayının Erasmus'un toplam hareketlilik gerçekleştiren birey sayısının yarısından daha fazlasını ifade ettiğine dikkat çekmektedir (s.1586-1587).

Bu çalışmanın örneklem grubunu öğrenim ve staj hareketliliğine katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu nedenle programın yapısı altındaki faaliyet türlerinden sadece öğrenci hareketliliğinin temelini oluşturan öğrenim ve staj hareketliliği ile ilgili bilgiler paylaşılacaktır.

2.2.1. Öğrenim Hareketliliği

Erasmus+ KA 103 Öğrenim Hareketliliği günümüzde üniversite öğrencilerin aktif olarak en çok talep ettikleri ve uyguladıkları faaliyet türüdür. Türkiye'de Erasmus yapmaya yeterli olduğunu gösteren Erasmus Beyannamesi (ECHE) sahibi üniversiteler Öğrenim Hareketliliği için kayıtlı öğrencilerini yurt dışına gönderebilir ya da yurt dışından öğrenci kabul edebilirler. Tetik (2019)' a göre Avrupa Birliği, programa dair hedeflerine ulaşmak için Yükseköğretim altında yer alan Öğrenim ve Staj Hareketliliğini fazlasıyla önemsemektedir.

Öğrenim Hareketliliği için yükseköğretim kurumları arasında ikili anlaşmanın bulunması gerekmektedir (s. 38). Hareketliliğe katılacak öğrencilerin yükseköğretim kurumunda tam zamanlı öğrenci olmaları ve okudukları programın birinci sınıfında ve mezun durumunda olmamaları gerekmektedir. Birinci sınıf ve mezun durumunda olan öğrencilerin faaliyet gerçekleştirememe nedeni ise transkript belgesi dolayısıyla not ortalaması beyan edememeleridir. Ayrıca gidilen kurumda bir dönem için 30 ECTS, iki dönemlik faaliyet için ise 60 ECTS ders seçimi yapmaları gerekmektedir (Adanır, 2019, s.17). Faaliyete katılan öğrencilerin misafir oldukları kurumdan aldıkları derslerin AKTS/ECTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi/European Credit Transfer System) ile ev sahibi kurumlarında saydırabileceği kabul edilmektedir (Şahin E. , 2013, s. 19). Bu sayede program içerisindeki üniversitelerin sistem farklılıklarına karşı çıkış yolu bulunmuştur (Sarıtaş, 2011, s. 25).

Çelik (2018) öğrenim hareketliliğinin tanımını, yükseköğretim kurumunda önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora gibi öğrenim kademelerinden birine kayıtlı öğrenciler, öğrenim sürelerinin bir kısmını program ülkelerinden birinde 3-12 ay arasında gerçekleştirebilmelerini sağlayan eğitim amaçlı program olarak yapmıştır (s. 80). Erasmus Programı içerisinden en çok rağbet ve ilgi gören öğrenim hareketliliği için, yükseköğretime kayıtlı ve okuldaki ilk senesini tamamlamış öğrenciler yükseköğretim kurumun belirlediği tarihler içerisinde programa başvuru yapabilirler (Göksu, 2011, s.75). Yükseköğretimin alt kategorisinde bulunan Öğrenim Hareketliliği ile her öğrenim kademesine ait bir programa kaydı bulunan öğrenciler 3-12 ay arasında dönem kaybetmeden ve farklı bir kültürü gittikleri yerde tanıma fırsatı yakalayabilmektedir (Akman, 2014, s. 27). Hareketlilik süresi asgari üç ay (90 gün) azami ise 12 ay (360 gün)

olarak tamamlanabilmektedir. Her öğrenim kademesinde (lisans, yüksek lisans ve doktora) yükseköğretim kurumları yurtdışındaki paydaş üniversitelerle yapılmış olan ikili anlaşmalardaki kontenjan ve süre bilgilerine sadık kalarak öğrenci seçimlerini tamamlarlar. Hareketlilik yapmaya hak kazanan öğrenciler dönem olarak tek dönem (güz ya da bahar) veya iki dönem (güz ve bahar) şeklinde faaliyetlerini gerçekleştirebilirler.

Üniversiteler, Ulusal Ajans tarafından her yıl güncellenen programın anayasası diyebileceğimiz Erasmus+ Uygulama El Kitabından yazan kriterlere göre öğrenci seçimlerini yapmaktadır. Yapılan öğrenci seçimlerinde asgari şartları taşıyan öğrencilerin not ortalaması (AGNO %50) ve dil sınav notu (%50) ile oluşan başarı puanları esas alınır. Şeffaflık ilkesi temelinde üniversitelerde oluşturulan Erasmus Seçim Komisyonları tarafından öğrenci seçimleri yapılır ve üniversitelere yerleştirme işlemleri tamamlanır. Öğrenciler Ulusal Ajans tarafından yükseköğretim kurumlarınn performans verilerine göre her sene farklı oranda paylaştırdığı Erasmus bütçesinden maddi destek alabilmektedirler. Bu maddi desteğin adı 'hibe' olarak tanımlanmıştır.

Yükseköğretim kurumları erasmus yapmaya hak kazanan öğrencilere Ulusal Ajans tarafından yapılan bütçe tahsisi sonrasında başarı sıraları esas olacak şekilde hibe dağıtımı yapmaktadır. Program için sadece her ülke için ayrı ayrı belirlenmiş aylık Euro miktarı üzerinden faaliyet tarihleri hesaplanarak ödeme yapılmaktadır. Konaklama, yeme içme, seyahat giderleri vb. harcamalara dair ekstra ödemeler yapılmamaktadır. Ödemeler gidişte ve dönüşte iki taksit şeklinde ödenmektedir.

2.2.2. Staj Hareketliliği

Erasmus+ Değişim Programı Yükseköğretim (KA-103) Öğrenci Hareketliliğinin diğer faaliyet alanı ise Staj Hareketliliğidir. Tetik (2019) Staj Hareketliliğini, faliyyetten yararlanacak kişinin program ülkesinde bir kurum/kuruluş/işletme bünyesinde mesleki açıdan deneyim kazanması ve eğitim alması olarak tanımlamaktadır. Ayrıca stajın, ödev, tez çalışması ya da gözlem olarak gerçekleştirilemeyeceğini belirtmiştir (s. 46). Adanır (2019) ' a göre staj hareketliliği yükseköğretim kurumunda kayıtlı öğrencilerin yurtdışındaki bir kurum ya da işletmede staj yapabilmesi demektir (s.18). Çelik (2018) ise staj hareketliliğine öğrencilerin mesleki tecrübe kazanma periyodu olarak tanımlamıştır (s.80-81). Kısacası Ulusal Ajans tarafından her yıl güncellenen ve ilan edilen El Kitabında staj

faaliyetini “Staj faaliyeti, öğrencinin öğrencisi olduğu mesleki eğitim alanında uygulamalı iş deneyimi elde etmesidir.” şeklinde özetlemiştir (Yükseköğretim Kurumları İçin El Kitabı, 2020, s. 7).

Staj hareketliliği başvuru koşulları öğrenim hareketliliği ile aynıdır. Ancak öğrenim hareketliliğinden farklı olarak faaliyet ikili anlaşmalara bağlı kalınmadan yapılabilmektedir (Tetik, 2019, s. 49). Staj hareketliliğinin faaliyet süresi ise en az iki ay (60 gün), en fazla 12 ay (360 gün) olacak şekilde planlanabilir. Staj hareketliliğini öğrenim hareketliliğinden ayıran diğer önemli bir fark ise; mezun olan öğrenciler mezun olduktan sonra 12 ay içerisinde staj faaliyeti gerçekleştirebilirler. Ancak buradaki temel koşul öğrencinin mezuniyet öncesinde staj başvurusu yapmış ve mezuniyeti sonrasında 12 ay içerisinde staj faaliyetini gerçekleştirecek olmasıdır. Mezuniyet sonrası öğrencilerin başvuru yapmaları mümkün değildir.

2.2.3. Erasmus+ Değişim Programı İçerisinde Bulunan Ülkeler ve Hibe Miktarları

Erasmus+ ile programa katılan ülke sayısı artmış ve programın uygulandığı kara parçası alanı genişlemiştir (Ece, 2018, s. 55). Erasmus Programı, 28 AB üyesi ülke (Avusturya, Almanya, Bulgaristan, Belçika, Danimarka, Çekya, Finlandiya, Estonya, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Fransa, Hollanda, Hırvatistan, İrlanda, İngiltere, İsveç, İspanya, Letonya, İtalya, Lüksemburg, Litvanya, Malta, Macaristan, Portekiz, Polonya, Slovakya, Romanya, Yunanistan, Slovenya) ve Avrupa Birliğine üye olmayıp programdan yararlanabilen ülkeler (İzlanda, Norveç, Makedonya, Sırbistan, Lihtenştayn ve Türkiye) arasındaki hareketliliği kapsamaktadır (Şahin B. , 2019, s. 41). Tüm bu ülkelere program ülkesi adı verilmektedir. Erasmus+ ile program dışı ülkeler ile de (KA 107) hareketlilik sağlanmasına imkan sağlanmıştır.

Hibe dağıtımı öğrenim hareketliliğinde olduğu gibi başarı sırası esas alınarak yapılmaktadır. Ülkelere göre aylık hibe miktarları Ulusal Ajans tarafından ilan edilmektedir. Öğrenim ve Staj Hareketliliği hibe miktarları farklılık göstermektedir. Aşağıdaki Tablo 3’te ülkelere göre Öğrenim ve Staj Hareketliliği için aylık hibe miktarları yer almaktadır.

Tablo. 3 Ülkelere Göre Öğrenim ve Staj Hareketliliği Aylık Hibe Miktarları

Gruplar	Gidilen Ülkeler	Aylık Hibe Öğrenim (Avro)	Aylık Hibe Staj (Avro)

1. ve 2. Grup Program Ülkeleri	Almanya, Portekiz, Finlandiya, Lüksekmburg, İsveç, İzlanda, Lihtenştayn, İrlanda, Norveç, Birleşik Krallık, Avusturya, Belçika, Fransa, Güney Kıbrıs, Hollanda, İspanya, İtalya, Malta, Danimarka, Yunanistan,	500	600
3. Grup Program Ülkeleri	Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Hırvatistan, Letonya, Litvanya, Macaristan, Kuzey Makedonya, Polonya, Romanya, Sırbistan, Slovakya, Slovenya, Türkiye	300	400

Kaynak: (Ulusal Ajans, 2020).

Tablo 3' te görüldüğü üzere ülkeler yaşam standartlarına göre gruplandırılmıştır. Faaliyete katılacak öğrencilere gidilecek ülkeye göre faaliyet süresine bakılmaksızın hibe ödemesi yapılmaktadır. Programın katılımcılara verdiği hibe desteğiyle ilgili Şahin E. (2013) programın bir burs programı olmadığını ve sadece yükseköğretim kurumlarının faaliyete katılan öğrencilerine gidilen ülkeye göre belli bir miktarda maddi açıdan katkı sağladığını vurgulamıştır (s. 16). Özdem (2013) mali desteğin amacını faaliyete katılanların tüm masraflarının karşılanması değil, ek harcamalarına katkı sağlamak olarak açıklamıştır (s.66). Hibe ödemelerinin önemini vurgulayan Çelik (2018) hibelerin, düşük gelirli öğrencilerin yurtdışında eğitim almalarını ve fırsat eşitliğini sağladığını vurgulamaıştır (s.82). Ayrıca öğrenciler ve personeller maddi destek almadan da faaliyetten yararlanabilirler (Aybar, 2016, s.24).

2.3. ERASMUS+ DEĞİŞİM PROGRAMINA GENEL BAKIŞ

Erasmus+ Değişim Programı, 2014 yılına kadar Avrupa Birliği (AB) üye ve aday ülkeleri arasında 2014 yılı sonrasında ise AB Dışı Partner Ülkeleri de kapsayacak şekilde uygulanan Avrupa Birliğinin eğitim programı olarak kabul görmektedir (Çelik, 2018, s. 76).

Genel bir tanım ise; yükseköğretim kurumlarının erasmus programı kapsamında gerçekleştirdikleri faaliyetlerde etkileşimlerinin artması, projelerle ortak ürünler elde edilebilmesi, birbirlerine katkı sağlamaları için belirli sürelerde öğrenci ya da personel değişiminin sağlanmasına mali imkan sağlayan Avrupa Birliği programıdır (Gül, 2013, s.39). Diğer bir yaklaşıma göre ise; demokratik alanda daha fazla rol üstlenen ve demokratik alandaki değerlere sahip çıkan bireylere sahip olmak isteyen Avrupa, değerlerin farkında olunması, aitlik duygusunu hissetme, ırkçılığın önüne geçme ile sosyal ve kültürel birlikteliği sağlamak için programın temelini bu ilkeler çerçvesinde oluşturmuştur (Akyürek, 2019, s. 58). Programa katılan yükseköğretim kurumlarının sayısının her geçen yıl artması programın, yüksek öğretimde işbirliğini artıran önem bir uyaran olduğunun kanıtıdır (Göksu, 2011, s.77).

Erasmus Programı'nın ilk ortaya çıkışından günümüze kadar olan kısımda hem hareket alanı hem de ekonomik yönü oldukça gelişmiştir. Avrupa Komisyonu tarafından duyurulan Erasmus+ 2019 Yıllık Raporu'nda programın son dönemine ilişkin bazı verileri paylaşacak olursak; 2019 yılı itibariyle sayısız öğrenci, çırak, eğitimci, akademik ve idari personel, program kapsamında öğrenme, deneyim kazanma, araştırmada bulunma ve eğitim vermek üzere yurt dışına çıkmışlardır. 2019 yılında 3,37 milyar Euro'luk bütçe ile rekor kırılmıştır. 2018 yılına oranla beşte bir oranında fon desteği artmıştır. Program ile yaklaşık 940.000 öğrenme deneyimine katkı sağlanmış ve finanse edilmiştir. Son olarak neredeyse 111.500 den fazla kurum ya da kuruluş ile 25.500 proje finanse edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2019).

Bu bilgiler çerçevesinde Erasmus programının faaliyetin ilk başladığı dönemi ile mevcut durumu arasında hareketlilik alanı, programın hedef kitlesi ve hedefleri, programın etkileri, bütçesi ve destekeleme oranı ile programa katılımı sağlayan motivasyon kaynakları açısından bir evrim geçirdiğini söyleyebiliriz. Hayatın bir çok alanında ve farklı bir coğrafyalardan katılan her kesimden katılımcıyı desteklemeye yönelik adımların atıldığı ve katılım sonrasında oluşturduğu etkilerin arttığı ve değişkenlik gösterdiği büyük bir eğitim programı haline dönüşmüştür.

2.3.1. Erasmus+ Değişim Programının Hedefleri

Programın temelde amacı Avrupayı "Bilgi Coğrafyasına" dönüştürmektir. Yükseköğretim kurumları arasında işbirliği sağlanarak eğitimde niteliği artırmak ve bu sayede çok daha mesleki açıdan yeterli mezun kitlesi oluşturarak çalışma hayatına ilişkin

beklentiler karşılanmış olacaktır (Bozkur, 2019, s. 13). Ünal (2013) programın esas amacının Avrupa'da eğitim alanında iyi örnekler sunan ülkelere ait uygulamaların tüm Avrupa geneline yayılmasını sağlamak, yükseköğretimde niteliği ve Avrupa boyutunu artırmak olduğunu belirtmiştir (s. 55). Erasmus Programı ile ortaklıklar sayesinde eğitim alanında eşitlik sağlama, kültürleri tanıma, ırkçılık gibi kavramlara karşı koyabilme, hoşgörü ile yaklaşabilmelerini sağlama, ortak paydada buluşarak demokratik olguların değerini daha iyi anlayabilme ve bilgi alışverişinin sağlanması hedeflenmektedir (Biçer, Ünsal, Demir ve Şahin, 2014, s. 43).

Programın hedeflerinden biri de farklı ulus ve kültürel tarihlerle öğrencilerin etkileşim içine girmesi ve misafir olunan ve ev sahibi ülke ile sınırlı kalmayıp daha büyük alanda hatta tüm Avrupa'da ortak bir kültür oluşturmasıdır. Bu durum her yönüyle eksiksiz bir kültür oluşturma da problem yaratacaksa da Avrupa toplumlarını bölmek yerine bir araya getirmek doğru bir yaklaşımdır (Cojocaru, 2019, s. 71).

AB ülkelerinin mevcut durumlarını iyileştirmek, bireylerin yetenek ve bakış açılarını geliştirebilmek, eğitim sistemini modernize etmek, nitelikli işgücü oluşturulması amacıyla hayata geçirilmiştir (Akman, 2014, s.16). Program, dil gelişimi ile programa dahil ülkelerin dillerinin öğrenilmesine katkı sağlanarak zengin dil çeşitliliği ile öğrenmenin kalitesinin arıtırılması ve eğitimin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Aslında Erasmus bir dil programı olmamasına rağmen hedefleri arasında bulunan kültürel etkileşim, dil zenginliğinin sağlanması ve bireysel gelişime katkısı nedneiyle Avrupa Birliği dil etkinliğinin gelişimini önemsemektedir (Tetik, 2019, s. 36). Şahin E. (2013)'e göre program ile AB ülkeleri ve aday ülkelerin arasında işbirliğin geliştirilerek yükseköğretimde Avrupa boyutunun ön plana çıkarılması hedeflenmiştir (s. 5). Faaliyeti gerçekleştirenlerin bireysel gelişimlerine katkı sağlanması, farklı beceriler edinilmesi ve istihdamın artırılması erasmus+ değişim programının diğer amaçları arasındadır (Ece, 2018, s.50).

2.3.2. Erasmus+ Değişim Programının Etkileri

Erasmus Programı işbirliklerini artırırken diğer bir taraftan eğitim ve kültürel anlamda gelişimlerine olanak sağlamaktadır. Program öğrencileri eğitim açısından belli bir seviyeye ulaşırken ayrıca kendi ülkelerini tanıtan birer elçi görevi üstlenmektedir. Program ile "Avrupalı" ifadesinin ağır bastığı milliyetçilik duygularının daha geri planda kaldığı yeni bir kuşağın oluşturulduğu düşünülmektedir (Çelik, 2018, s. 77). Şahin B. ,

(2019), Erasmus Programının, yükseköğretim kuruluşlarının arasında ortaklığı sağlamaya çalıştığını, kurulan ortaklıklar ile yükseköğretim kurumları ile iş çevresi arasında bağ kurulabildiği ve istihdama katkı sağladığını belirtmiştir (s. 21).

Globalleşme kavramı ile değişen dünyada bireyleri dünya koşullarına uygun hale getirmek, milli bilincin dışına çıkarak uluslararası bir sağgörüye sahip olmalarını sağlamak erasmus+ değişim programının öğrenim, staj ya da farklı projelerinin uygulanması ile mümkün hale gelmiştir (Şahin B. , 2019, s.19-20). Sarıtaşa'a (2011) göre "uluslarası öğrenci hareketliliği başka bir anlatımla yükseköğrenim kurumuna yabancı öğrencileri kabul etmek ve kayıtlı öğrencilerini yurtdışına göndermek yükseköğrenimde içselleştirmenin önemli bir ölçütü olarak kabul edilmektedir" (s.23).

Özellikle öğrenci hareketliliği kapsamında bakıldığında lisans ve lisansüstü öğrencilerinin eğitimlerinin bir kısmını yurtdışında farklı bir üniversitede gerçekleştirmeleri programın fırsat oluşturan bir yapıya sahip olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu yapı içerisinden farklı coğrafi bölgelerden katılım gerçekleştiren öğrenciler bulunmaktadır. Bu nedenle eğitimde nitelik kazanma, uluslararası ilişkilerin olgunlaşması ve kültürlerarası etkileşimin sağlanması açısıyla ön plana çıkmaktadır (Gündüz F. F., 2018, s. 262)

Saban, Çenberci ve Çenberci (2019) Erasmus Programının diğer öne çıkan unsurunu, faaliyet gerçekleştiren öğrencilere hibe ödemesi yaparak düşük gelirli bireylerin Avrupa'da eğitim yapmalarına ve Avrupa'yı tanımalarına imkan sağlaması olarak gösteriyor (s.440). Bireylerin kültürel etkileşimlerini sağlayan Erasmus Programı, öğrencilerin yaşadıkları dünyaya ve çağa ayak uydurmalarını ve farklı bir bakış açısına sahip olarak donanımlı bireyler olmalarına imkan sağlamaktadır (Özkan ve Mutdoğan, 2018, s.154). Dinçer, Aslan ve Bayraktar (2017)'a göre erasmus programına katılan öğrencilerin karakteristik özelliklerinde meydana getirdiği değişiklikler nedeniyle mezun olduktan sonra iş bulmalarında kayda değer etkileri söz konusudur. Ayrıca merak, sorunların üstesinden gelebilme, azim ve sakin kalma gibi özelliklerin gelişmesinde erasmus faaliyeti yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla daha önde olduğu yapılan bazı araştırmalarla ortaya çıkmıştır (s.205-206). Yücelsin Taş (2013) programın diğer önemli bir etkisini ise bireylerin önyargılarının olumlu yönde değişmesi ve farklı kültürlerde yetişmiş insanlara karşı daha anlayışlı olunması olarak görmektedir (s.765).

Program, öğrencilerin değişebilen durum ve koşullara ayak uydurabilme, özgüvenlerini artıran ve yaşamlarına dair otorite sahibi olabilmelerine destek sağlamaktadır (Yağcı, Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu ve Ergene, 2007, s.231). Ayrıca Türk ve Akman (2018)' göre hızla değişen ve yenilikleri içinde barındıran dünyada bilgiye ulaşmak artık çok kolaydır. Ancak iletişim insanoğlunun geçmişten beri süregelen bir gereksinimidir. Farklı coğrafya ve kültürde yetişmiş insanların fikirlerini ,gözlemlerini ve olaylara yaklaşımlarını onlarla aynı havayı teneffüs ederek ve konuşarak daha iyi anlayabiliriz. Bu açıdan bakıldığında Erasmus Programını öğrencilerin dış dünyaya açılmalarını sağlayan bir kapı olarak görebiliriz (s.182).

2.3.3. Öğrencilerin Programa Katılma Nedenleri

Erasmus Programı ile yurt dışında faaliyet gerçekleştiren öğrencilerin faaliyete katılma nedenleri arasındaki birinci öncelik faaliyetin öğrenciler üzerindeki bireysel etkileridir. Faaliyetin ilerde iş bulma imkanlarını kolaylaştıracağını ve rekabetin her alanda zorlaştığı günümüzde işverenlerinde uluslararası deneyim kazanmış personeli tercih edeceğini düşünmektedirler (Ünal, 2013, s. 58). Program ile bireyin kendisine yaptığı yatırımın artabileceği söylenebilir. Yurtdışında eğitim almak birey için önemli bir yatırımdır. Faaliyet ile birlikte bireyin kendini daha iyi ifade edebilmesi, özgüveninin yükselmesi, hoşgörü sahibi bir birey haline gelmesi mümkün olabilir. Tüm bu olası etkiler düşünüldüğünde Erasmus Programı, bireyin bireysel kariyeri açısından doğru bir planlama yapabilmesini sağlayabilmesi açısından tercih edilmesine neden olarak görülebilir (Ece, 2018, s. 58). Tetik (2019)'da programı, öğrenciye yüklediği sorumluluklar nedeniyle öğrencnin bilinç seviyesinde ve özgüveninde artış sağladığı için yaşamı tanıyabilme ve sorunlarla baş edebilme açısından önemli bir şans olarak değerlendirmiştir (s. 39). Erasmus+ Değişim Programının dil, kültürel, akademik ve kariyer etkenleri farklı açılardan değerlendirmek olasıdır. Ancak Erasmus Programının özünde ve programa yüklenen karakteristik bir anlam bulunmaktadır. Öğrenciler aslında Erasmus+ Değişim Programı ile kendilerine meydan okumaktadır. Çünkü ülkelerinden uzak ve bilinmeyen bir çevrede geleneksel sosyal ayarlarını test edecekler (Çalışkan, 2017, s. 122).

Şahin B. (2019) öğrenci görüşlerine yer verdiği çalışmasında öğrencilerin faaliyete katılma nedeni olarak ilk hedeflerinin dil gelişimi olduğunu, öğrencilerin yaşamları boyunca karşılarına çıkan ve çıkacak olan yabancı bir dil öğrenme gerekliliğini

program ile birlikte aşabileceklerini dile getirmişlerdir. Sonrasında yeni bir ülke tanımak, farklı kültürlerle etkileşim kurmak diğer bir motivasyon kaynağı olarak belirtmişlerdir. Programın ileriye dönük kariyer planlarını şekillendireceğine ve iş başvurularında onlara avantaj sağlayacağına, akademik ve sosyal açıdan yararlı olacağına, özgüvenlerine olumlu yönde etki edeceğine, farklı açılardan olaylara yaklaşabilme, bulundukları toplum dışında farklı bir toplum ve kültüre karşı kendilerini ifade edebilme becerisi kazandıracağına inandıklarını dile getirmişlerdir (s. 72-77). Göksu (2011) programın öğrencilere, farklı insanlarlar ve kültürler ile iletişim kurabilme fırsatı sunabilmesinin dışında, eğitim hayatları sonrasında atılacakları iş hayatında hem edindikleri tecrübeler hem de yabancı dil konsuundaki kazanımları sayesinde avantaj sağlayacağına inanmaları, programa katılım noktasında motive edici unsurlardır (s. 103).

Adanır ve Susam (2019) 'da öğrencilerin faaliyete katılma nedenlerine dair çalışmalarında buldukları sonuçların başında dil öğrenme gelmektedir. Zaten faaliyete katılmadan önce bir dil sınavından ya da dil barajından geçtiklerini düşündüğümüzde aslında hedefin dil öğrenmeden ziyade dilde pratiklik kazanmanın amaçlandığı söylenebilir (s.1600). Akman (2014)'a göre öğrencilerin faaliyete katılma nedenleri arasında motive edici unsurların kişisel gelişime katkısı ve gelecekteki kariyer planlaması olduğunu düşünmektedir (s. 109). Aslan, Bayram ve Jacobs (2014) yaptıkları çalışmada öğrencilerin yurtdışına gitmelerine neden temel etkenin farklı bir dil öğrenme ve yeni bir kültürü tanıyabilme fırsatı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır (s. 58). Öğrenciler ayrıca akademik olarak gittikleri ülke ile bulundukları yükseköğretim kurumu arasındaki farklılıkları da görmek ve değerlendirmek istemektedir (Özdem, 2013, s. 67).

Bağcı, Erdem ve Erişen (2018) yaptıkları çalışmada öğrencilerin programa katılma nedenlerini büyük çoğunlukla dil seviyelerini artırmak, farklı kültürleri tanıma fırsatı ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağı için istemektedir. Ayrıca değerlendirmelerinde farklı bir ülke tanıma, seyahat, arkadaş bulma, yabancı ülkede eğitim görme gibi nedneler programa katılmalarına sebep olan motivasyon kaynakları olduğunu belirtmiştir. (s. 63). Ayrıca Türk ve yabancı öğrencilerin programa karşı görüşlerinin değerlendirildiği bir diğer çalışmada öğrencilerin, akademik olarak gelişim sağlama, yabancı dil gelişimlerine katkı sağlayabilecek imkan bulabilme, multikültürel bir ortamda farklı kültürlerden gelen bireylerle arkadaşlıklar kurma ve farklı bir kültür

tanıma gerekçeleri ile programa katılmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Sarıtaş, 2011, s. 57).

Şahin B. (2019)' a göre öğrencilerin programa katılma nedenlerini genel olarak yeni ülkeler görmek, mesleki düzeylerinin gelişmesi, yeni bir dil öğrenme arzusu, kültürel etkileşim sağlamak ve yurtdışında yaşayabilmek olarak sıralamıştır (s. 48). Sarıtaş (2011,) öğrencilerin programa katılma nedeninin programı fırsat olarak görmelerinden kaynaklı olduğunu belirtmektedir (s. 30). Göksu (2011), çalışmasında faaliyete katılma nedenlerine ilişkin bulguyu farklı kültür ve farklı insanlarla tanışma ile farklı bir ülkede yaşama isteği olarak açıklamıştır (s. 90). Aybar (2016), çalışmasında öğrencilerin faaliyete katılma gerekçelerinin kültürel, Avrupa tecrübesi, yabancı dilde pratik kazanma ve akademik katkı sağlama olduğu sonucuna ulaşmıştır (s. 56). Öğrencilerin programa katılma nedenlerine dair elde ettiği verileri çalışmasının bir kısmında paylaşan Gül (2013), programa öğrencilerin çok yüksek oranda farklı yaşam, ülke ve insan tanıma amacıyla katıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca katılımcıların çoğu yabancı dil öğrenmenin diğer bir motivasyon kaynağı olduğunu dile getirmişlerdir (s. 54).

Adanır (2019) tarafından yapılan çalışmada faaliyete katılma nedenleri;

- ✓ Farklı Kültürleri Görmek
- ✓ Dil Geliştirmek
- ✓ Farklı Eğitim Sistemlerini Görmek
- ✓ Yeni Yerleri /Avrupa'yı Gezmek
- ✓ Dil Öğrenmek
- ✓ Karşılıklı İletişim/Etkileşimde Bulunmak
- ✓ Karşılaştırma Yapabilmek
- ✓ Hocalarımın Yönlendirmesi
- ✓ Yüksek Lisans Olanaklarını Görmek
- ✓ Öğrenci-Öğretim Elemanı İlişkilerini Görmek
- ✓ Avrupa'ya Yerleşmenin Yollarını Aramak
- ✓ Alanımda Kendimi Geliştirme

olarak sıralanmıştır. İlk 4 madde diğer maddelere kıyasla daha yüksek oranda belirtilmiştir. "Hocaların Yönlendirmesi", "Avrupa'ya Yerleşmenin Yollarını Aramak", "Yüksek Lisans Olanaklarını Görmek" ya da "Alanımda Kendimi Geliştirmek" ender olarak rastlanan nedenler arasında gösterilebilir (s.41-42). Programa katılma nedenleri üzerinde

yapılan bir diğer çalışmada öğrencilerin Avrupa'daki bir üniversiteden katılım sertifikası edinebilmek ya da vize almakta güçlük çekilen bir ülkeye vize alabilme isteği faaliyete katılma nedenleri olarak ortaya çıkabilmiştir (Gül, 2013, s. 54-55-56).

2.3.4. Erasmus+ Değişim Programının Öğrencilere Katkıları

Programın öğrenciler üzerinde kişisel gelişim, dil gelişimi, kültürel etkileşim, akademik kazanımlar ve kariyer planlamalarına kadar birçok alanda katkıları mevcuttur. Göksu (2011) konuyla ilgili yaptığı değerlendirmesinde programın kişi üzerinde bir çok yönden olumlu katkıları olduğunu, bunların başında ise; öğrencilerin yaşam kabiliyetleri ve bilgi düzeylerini artırma olanağı geldiğini düşünmektedir. Ayrıca kültürel yönden farklı bir tecrübe kazandırmasının da önemli olduğunu dile getirmiştir (s. 78). Akman (2014)'a göre şimdiki zamanda özellikle genç nesil Erasmus Programıyla hayata farklı yönlerden baktığı, gelecekteki planlarını uzun soluklu yaptığı ve iletişim yeteneklerinin geliştiği kabul edilmektedir (s. 108). Alanyazın incelendiğinde yapılan bir çalışmanın sonucuna göre erasmus yapan öğrencilerin ilk işlerini daha kolay bulabildiği ve iş hayatında daha kolay adım attıkları sonucu ortaya çıkmıştır (Çepni, Aydın ve Kılınç, 2018, s.437-438).

Erasmus+ Değişim Programının katkılarına değinen Boncuk (2019), programın öğrenciye kattığı iyi bir kariyer imkanı, dil gelişimi, sosyal ve akademik kazanımlar ile kişi, bireysel olarak donanımlı birine dönüşmekte ve dolayısıyla bu durumdan ülkelerin de kazançlı çıktığını dile getirmiştir. Bu açıdan bakıldığında eğitim sisteminde farklılaşmaya gidilirken öğrencilerin ferdi ve akademik katkılarının görmezden gelinemeyeceğini savunmuş ve programın katkılarına dair farklı bir açıdan değerlendirme yapmıştır (s. 49). Öğrencilerin faaliyet ile ilgili görüşlerinin yer aldığı çalışmada, deneyimleri ile ilgili öğrencilerin fazlasıyla olumlu görüşleri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bu deneyimlerinden keyif aldıklarını ve kazanç sağladıklarını belirtmişlerdir. Akademik kazanımdan daha çok kişisel gelişim açısından ilerleme kaydettikleri vurgulanmıştır (Mutlu, 2011, s. 101).

Adanır ve Susam (2019)'da öğrencilerin Erasmus+ Değişim Programı hahkındaki görüşlerinin analiz edildiği çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun başka kültürler tanımak ile dil becerilerini geliştirmek istemeleri nedeniyle programa katılmak istedikleri ve program bittiğinde bu amaçlarına ulaştıkları sonucunu elde etmişlerdir (s.1584). Türk ve Akman (2018) yaptıkları çalışmada genel olarak programın faydalanan öğrencilerin akademik ve iş yaşantıların katkısı, özgüvenlerini artıran, kültürler arası etkileşim ile dil

becerilerini geliştiren orta ve uzun vadeli kişisel gelişim ve dil becerilerinin gelişmesini sağladığını söylemişlerdir (s. 196). Adanır ve Susam (2019) programın öğrencilere farklı kültür tanımada ve dil öğrenmede en çok katkıyı sağladığını çalışmalarının sonucunda yer vermişlerdir (s. 1604). Programın öğrenciler üzerinde oluşturduğu hoşgörü iklimini araştıran çalışmasında Özmen (2019), programın bireyler üzerinde oluşturduğu hoşgörü ile direkt ya da dolaylı olarak özellikle genç nüfusun demokratik yaşama uyumlarını sağlama, sosyal açıdan sivrilmenin önüne geçilmesi, suç işleme oranlarının azalması ve toplumla özdeşleşmenin artmasına etkileri olduğunu dile getirmiştir (s. 33).

Öğrenciler yurtdışında gittikleri kurumda ülkelerindeki kuruma kıyasla farklılıklarla karşılabilmektedirler. Bu farklılıklar kimi zaman farklı bir dil, fiziki koşullar, dersin farklı anlatılması şeklinde olabilmektedir. Karşılaşılan bu farklılıklar öğrencinin dikkatini çekmekte ve ilgi uyandırmaktadır. Bu dikkat ve ilgi öğrenmeyi kolaylaştıran motivasyon unsuru olabilmektedir (Tetik, 2019, s. 39). Yücelsin Taş (2013)'te yaptığı çalışmada programın katkılarına dair en önemli bulguların öğrenciye dil, kişisel gelişim ve kültürel açıdan yaptığı katkılar olduğunu belirtmiştir. (s. 768). Tetik (2019), programın sağladığı katkıları; farklı kültürlerle tanışmak, olaylara farklı açılardan bakabilmek, yeni insanlarla tanışmak ve arkadaşlık kurmak, farklı kültürlerle karşılaşıldığında saygı duyabilmek, peşin hükümlerden kurtulmak, başka ülkelere seyahat ederek yeni yerler tanımak, alışılagelmiş mutfak kültürünün dışına çıkarak farklı lezzetler tatmak, kendisinin ülkesini temsil ettiğini düşünerek ülkesini diğer insanlara olumlu şekilde tanıtabilmek, ülkesine ait kültürü diğer ülke kültürleri ile karşılaştırabilmek, kendi kültürünün özellikle de mutfak kültürünün kıymetini daha iyi algılamak olarak sıralamıştır (s. 94). Bu kısımda incelenen alanyazın neticesinde programın öğrencilere katkıları;

- ✓ Kişisel Katkıları
- ✓ Kariyer Planlaması
- ✓ İş Bulma
- ✓ Sosyal Katkıları
- ✓ Dil Gelişimine Katkısı
- ✓ Akademik Katkıları
- ✓ Kültürel Katkıları

olarak yedi alt başlıkta incelenecektir.

Kişisel Katkıları. Program, yurtdışına çıkan öğrencilerin farklı kültürlerle etkileşimde bulunarak olayları yorumlamalarına olumlu katkı sağlamakta ve hoşgörü düzeylerini geliştirmektedir (Saban, Çenberci ve Çenberci, 2019, s. 441). Özkan ve Mutdoğan (2018) çalışmalarında öğrencilerin farklı bir ülkede yalnız kalarak yaşamalarının kendi ayaklarının üzerinde durabilmeyi öğrettiği sonucuna ulaşmışlardır (s.161). Öğrencilerin farklı koşullarda karşılaştıkları güçlükler ile başa çıkabilme, özgüvenlerine katkı sağlama, kendi hayatları üzerinde kontrolü ele alma ve belirsizliklere karşı tahammül etmelerinde programın etkileri bulunmaktadır (Yağcı ve diğer., 2007, s.231). Çepni, Aydın ve Kılınç (2018)' a göre program sonrası öğrencilerin problemler ile başa çıkabilme kabiliyetleri ve kendilerine olan özgüvenleri artmaktadır (s. 437). Elmalı (2013)'te kişisel gelişim açısından porgramın katkılarına dair öğrencilerin değerlendirmeleri ile ulaştığı en temel sonuç programın öğrencilerin özgüvenlerine yüksek orandan etkisi olduğudur. Kendi başlarına bazı şeylerin üstesinden gelme çabası gösteren öğrenciler faaliyet esnasında özgüven kazandıklarını dile getirmişlerdir (s. 67).

Özmen (2019)'da yaptığı çalışmasında öğrencilere yönelttiği açık uçlu bir soruda "programın öğrencilere kattığı en önemli şey nedir" sorusuna cevap aramıştır. Öğrenciler tarafından soruya; arkadaşlık kurma, özgüven ve deneyim elde etme ile küresel bakış açısı kazanma, multikültürel yapıya uyum sağlama, dil gelişimine olumlu etkisi ile Avrupa ile özdeşleşme en yüksek oranda verilen cevaplar arasında yer almıştır (s.69). Türk ve yabancı öğrencilerin programa dair görüşlerinin yer aldığı ve Bilici (2016) tarafından yapılan çalışmada türk öğrencilerin tamamı, programın kendilerine olumlu katkılarının olduğunu, özgüvenlerin geliştiğini, yalnız kalarak sorunlarla tek başına mücade edebilmeyi öğrettiğini, sorumluluk kazandırdığını, özellikle ingilizce konusunda çok iyi ilerleme katettiklerini, farklı bir ülkeyi gezebilme imkanını sağladığını dile getirmişlerdir (s. 52). Biçer ve diğer. (2014)'te programa katılan hemşirelik öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada programa katılan hemşirelik öğrencilerinin diğer hemşirelik öğrencilerinden daha farklı ve avantajlı oldukları düşüncesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu düşünce ile programın bireylerin özgüvenlerine katkı sağladığı söylenebilir (s. 49).

Monoton hayatın dışına çıkarak, sorunlarla tek başına mücadele edebilme, insanlarla iletişim kurabilme, yeni insanlar tanıma, farklı kültürler ve insanlar tanıma, olaylara farklı yaklaşımlar sergileyebilme, özgüvenli davranabilme gibi birçok açıdan

programın bireye kişisel açıdan etkilikatkıları bulunmaktadır (Şahin B. , 2019, s. 83). Sarıtaş (2011), değerlendirmesinde programın, sosyo kültürel açıdan kazanılan tecrübe sayesinde öğrencilerin farklı çevrelere olan adaptasyon becerilerini ve özgüvenlerinin artırmakta, farklı açılardan değerlendirme yapabilme ve kendi yaşamlarının kontrolünü ellerine almalarına katkı sağlamaktadır (s. 64). Yine benzer sonuçların yer aldığı başka bir çalışmada programa katılan öğrenciler, hareketlilik sırasında karşılaştıkları kalacak yer, sosyalleşme, dil ya da mali açıdaın idare gibi sorunlarla baş edebilmeye çalıştıkları için; bu sayede programın, öğrencilerin özgüvenlerine, daha olgun davranmalarına ve kendilerini gözlemleyebilmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir (Çelik, 2018, s. 140-141).

Kariyer planlaması. Kişinin kariyer amaçları belirleyerek bu amaçlar doğrultusunda değişkenleri hareket ettirdiği aktif bir süreçtir. Bireyin kendi ilgi ve alannı düşünerek kariyer fırsatını ve amacını oluşturması ve bu amaca ulaştıracak yolu belirlemesi olarak düşünülebilir (Türk ve Akman, 2018, s. 183-184). Program öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkı sağlayarak mesleki açıdan yönelim kazandıracaktır. Yine aynı çalışmada programın mesleki kariyerlerlerini ilerletme fırsatını daha rahat bulabildikleri belirtilmiştir (Çepni, Aydın ve Kılınç, 2018, s. 437). Akman (2014)' a göre öğrenciler yurt dışında kaldıklarında kendilerini daha fazla gözlemleyebildikleri için kariyer planlamanın başlangıç kısmında yer alan kendini tanıma açısından porgramın oldukça fazla katkısı olduğu düşünülmektedir (s. 112-113).

Çelik (2018) yılında, çalışmasında programa katılan öğrencilerin eğitim hayatı sonrasındaki kariyerleri üzerinde programın etkisine dair öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde; en çok özgeçmişlerine, dil konusunda pratiklik kazanmalarına, farklı bir ülkede iş bulamalarına, uluslararası sahada çalışmalarına ve iş hayatlarında yükselmelerine katkı sağlayacağını düşündüklerini belirtmiştir (s. 137). Programa katılan öğrenci görüşlerinin kültürel boyut bağlamında kariyer planlamasına etkilerinin incelendiği çalışmada Ece (2018), programın öğrenciler üzerinde kültür, dil, kişisel gelişim gibi öğeler açısından olumlu katkısının bulunduğunu ve bu katkıların bireyin ilerideki kariyer planlamasına pozitif yönde etki ettiğini söylemiştir (s. 112).

Tetik (2019)'da öğrencilerin programa dair görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada öğrencilerin gittikleri ülkeye ya da şehre alıştıkları ve Avrupa vatandaşları ile aynı özelliklerinin çokça olduğunu fark ettiklerini söylemişlerdir. Programın uluslar arasında bir kültür etkileşimi sağladığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin yarısından

fazlası gittikleri ülkede çalışma hedefini ilerideki çalışma hayatına dair planlarınn arasına eklemişlerdir (s. 89). Şahin B. (2019)'da yaptığı programın, gelecek planlarına yönelik katkısına dair öğrenci görüşleri ile yaptığı analiz sonucunda; faaliyete katılan öğrencilerin yurtdışında çalışabilme ve farklı iş kollarına yönelebilme algılarında ve ileriye dönük kariyer planlarında farklı tercihlerde bulunabileceklerini farketmeleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (s. 90).

İş Bulma. Erasmus+'a geçişte programın temel hedefleri arasında bireylerin istihdam edilebilirliğine dair etkinin artırılması olduğunu dile getiren Çelik (2018), programa katılan öğrencilen bölümleriyle ilgili bilgi, tecrübe ve becerilerinin artmasının yanı sıra işverenler tarafından değer atfedilen çapraz becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı görüşünü savunmaktadır. Araştırmasında değindiği Avrupa Komisyonunun paylaştığı "Erasmus Impact Study- Erasmus Etki Çalışması "başlıklı çalışamanın sonucuna göre programa katılan öğrencilerin iş bulma olasılıklarının programa katılmayan öğrencilere göre % 23 oranında daha fazla olduğu ve işsiz kalma sürelerinin yine programa katılmayan öğrencilere oranla daha düşük olduğunu belirtmiştir (s. 103-104). Çepni, Aydın ve Kılınç (2018) değerlendirmelerinde program ile öğrenciler mesleki alanda ilk adımlarını daha rahat atabilmekte ve iş fırsatlarını daha kolay yakalayabilmektedir (.s 437).

Tetik (2019)'a göre faaliyet esnasında öğrenciler yurtdışında kendilerini özgür hissederek daha fazla sosyalleşme imkanı bulmaları nedeniyle özgüvenli, benlik saygıları gelişmiş ve daha çok girgin olabilmektedirler. Bu durum kişisel gelişimleri üzerinde pozitif etki bırakarak yaşıtlarına oranla daha kolay iş bulmalarına olanak sağlamaktadır (s. 39). Programa dair öğrenci görüşlerinin yer aldığı çalışmada bazı öğrenciler programın öğrencilere katkısı ilgili şu görüşleri paylaşmıştır;

> *"Program ileri de planladığım akademik kariyerim için önemli katkı sağladı"(K3). "Süreç içerisinde daha iyi bir öğretmen olabilmek için ne gibi kazanımlar elde etmem gerektiği hakkında uzun uzun düşünme ve araştırma yapma fırsatı buldum bu da bana avantaj oldu diyebilirim"(K17). "Bu programın ileride iş hayatıma olumlu katkılar getireceğini ve olası rakiplerim arasında beni bir adım öne geçireceğini düşünüyorum" (K14) şeklinde ifade etmişlerdir (Özdem, 2013, s. 86).*

Şahin B. (2019)'da yaptığı çalışmada öğrencilerin programın katkısı olarak ilk sıraya mesleki açıdan katkı sağlamasını koydukları belirlenmiştir. Faaliyet srasında eğitimde farklı bir yaklaşım ile mesleki açıdan uygulamaları daha iyi gözlemleri sonucunda mesleki açıdan katkı sağladığını ve ileride bu durumun hem iş bulma hemde mesleki tecrübe açısından yararlı olacağını düşünmektedirler (s. 79-80). Yine aynı çalışmada dil gelişimleri ve yabancı bir ülkede eğitim almış olmalarının kendilerine iş bulma konusunda oldukça yarar sağlayacağını düşünmektedirler (s. 91-93).

Sosyal Katkıları. Öğrenciler karşılaştıkları diğer kültürlere karşı olumlu yaklaşım sergileyebilmekte ve özgüven, benlik saygısı, serüvenci, girgin ve daha gözü pek olmaktadır (Özdem, 2013, s. 67). Öğrenciler program sayesinde Avrupada yaşayan bireylerle daha fazla iletişimde bulunarak onlarla daha fazla sosyalleşme fırsatı yakalamaktadır (Çepni, Aydın ve Kılınç, 2018, s. 437). Mutlu (2011)'ya göre öğrencilerin ilk kez yurtdışına çıkma fırsatı yakaladıkları için diğer ülkelerden programa katılan öğrencilerle kurdukları arkadaşlıklar ile verilen erasmus partıilerine katılarak, yeni yerler görerek sosyal faaliyetlerde bulunmaktadır. Türk öğrencilerin faaliyete diğer ülkelerden katılan öğrencilere nazaran yurtdışına çıkma fırsatı daha az ya da geç yakalayabildikleri için yeni şeyleri keşfetme arzusu ve istekleri daha fazla olmakta ve bu ilgileri sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadır. "Sonrasında bir daha yurtdışına çıkabilir miyim?" kayıgısı ile sosyal aktivitelerle daha fazla vakit geçirmektedir. Koordinatör görüşlerine dair yaptığı çalışmasında bazı koordinatörlerin Türk öğrencilerin sosyal aktivitelere ayırdığı zamanın derslere ayırdıklarından daha fazla olduğunu belirtmişlerdir (s. 104).

Öğrencilerin bir dönem ya da bir yıl sürecek şekilde yurtdışında eğitim alma olasılıklarını zor olarak değerlendirdikleri için programın maddi destek sağlaması yönüyle mümkün olduğu kadar verilen hibe ile programın sosyal yönünden katkı almak istemektedir. Ayrıca öğrenciler her çevreden arkadaş edinebilmekte ve kendilerini tanıma fırsatı bularak bilmedikleri özelliklerinin farkına varabilmektedir. Bu nedenle Erasmus Programının onların iletişim yeteneklerine katkı sağladığı düşünülmektedir (Adanır ve Susam, 2019, s. 1601).

Program, öğrencilerin kişisel gelişimine yüksek oranda etki ederek sosyal yönlerini de harekete geçirmekte ve sosyalleşmelerine önemli miktarda etki etmektedir. Faaliyet sırasında öğrencilerin sosyalleşme açısından birçok imkan bulduğu

bilinmektedir (Tetik, 2019, s. 66). Programa katılan öğrenci görüşlerinin yer aldığı çalışmada programın sosyal katkıları açısından aşağıdaki görüşler paylaşılmıştır.

> *"Program sayesinde yeni arkadaşlıklar edindim ve kültürler tanıdım."(K1)*
>
> *"Önceden yeni insanlarla tanışma konusunda kendimi daha geri planda tutuyordum. Şimdi yeni insanlarla tanışırken hiç bir problem yaşamıyorum."(K4)*
>
> *"Daha aktif bir öğrenci olmama yardımcı oldu. Yurt dışında çeşitli arkadaşlar ve bağlantılar edindim. Bu açıdan çok farklı katkısı oldu benim için."(K16) (Şahin B. , 2019, s. 83-84).*

Elmalı (2013)'te yaptığı çalışmasında "Sosyal Etkiler" başlığı altında saptadığı sonuçlara göre öğrencilerin değerlendirmelerine göre Avrupa deneyimi yaşama fırsatı ilk sırada yer alırken, farklı dil, din ve coğarfaya sahip kişilerle iletişim ve arkadaşlık edinme ve ülkesini iyi temsil etme düşüncesinin sosyal açıdan etkileri olduğunu belirtmiştir (s. 63).

Dil Gelişimine Katkısı. Yükseköğretim kurumlarında öğrenciler faaliyete seçilirken İngilizce dil sınavına tabi tutulmaktadır. Faaliyet sırasında sosyal yaşamları ve akademik katkı alabilmeleri için dil becerilerinde gelişim göstermeleri önem arz etmektedir (Mutlu, 2013, s. 105). Prgorama katılan öğrenciler faaliyet sırasında konuştukları dil dışında farklı dil kullanılan bir ülkede bulunmaları dolayısıyla hem eğitim alırken hem de günlük yaşantılarında farklı bir dil kullanmaları gerekecektir. Bu durum sayesinde öğrencilerin yabancı dil bilgilerinin ve gelişimlerin artabileceği düşünülmektedir (Ece, 2018, s. 57). Programın, öğrencilerin dil öğrenmedeki becerilerinde yakın ve uzak dönem fark etmeksizin gelişme sağladığı bilinmektedir (Özdem, 2013, s. 67). Biçer ve diğer. (2014) programa katılan öğrencilerin yabancı dil konusunda oldukça ilerleme sağladıklarını, her ortamda yabancı dil konuştukları için kendilerini ifade ederken daha doğru cümleler seçebildiklerini, dil konusunda özgüven kazandıklarını dile getirmektedir. (s.50).

Programın katkılarından olan dil öğrenme sayesinde bireylerin birbirini daha iyi anlayabildiği ve bu nedenle kültürel hoşgörünün arttığı düşünülmektedir. (Akman, 2014, s. 111). Dil ve kültür bağlamında programın çıktılarının değerlendirildiği çalışmada ise programa katılan öğrencilerin programa katılmadan önceki dil seviyelerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kültür kavramının önemli bir öğresi olan dilin gelişimi farklı bir ülkedeki farklı bir kültürü tanıma ve farklı kültürlerden gelen bireylerle iletişim kurararak kültürel etkileşimin sağlanmasında anahtar rol oynadığı düşünülmektedir

(Akyürek, 2019, s. 117). Program ile öğrenciler yurtdışında soyal yaşam ve akademik alanda sürekliliği sağlamak için yabancı dile ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle öğrenciler yabancı dil konusunda oldukça fazla pratik yapmaktadırlar. Bu durumda dil öğrenme konusunda sahip olunan önyargılardan kurtulmak ve özgüven kazanmaları açısından oldukça etkilidir.(Şahin B. , 2019, s. 81). Sarıtaş (2011), programa katılan öğrencilerin gittikleri ülkenin eğitim dilini yüksek oranda öğrendiklerinin anlaşıldığını, yaptığı çalışmada dile getirmektedir (s. 61).

Ayrıca Erasmus+ ile programa eklenen OLS (Online Language Support-Online Dil Desteği Kursu) ile öğrencilere faaliyete başlamadan önce dil sınavına girebilmekte ve seviyelerini ölçebilmektedir. Ayrıca sınavdan aldıkları skora göre online dil kursu da talep edilebilmekte ya da sınav dili dışında bir dil için online kursa katılabilmektedirler. Çelik (2018) Erasmus Programının dil çeşitliliğinin sağlanması ve yeni bir lisan öğrenebilme politikası olduğundan yola çıkarak programın tarihsel süreci içerisinde uygulanan Comenius Dil Asistanlığı ve Okul Projeleri, Yoğun Dil Kursları ve son olarak eklenen OLS ile programa katılan öğrencilere dil desteği vererek dil öğrenmelerine kakı sağlanmaktadır (s. 110-11).

Akademik Katkıları. Erasmus+ Değişim Programı tam anlamıyla bir eğitim programı olması sebebiyle kültürel etkileşimin yanısıra bilinen temel aksiyon alanı akademik ortaklıktır (Mutlu, 2011, s. 103). Boyacı (2011) tarafından yapılan bir çalışmada gittikleri kurumdaki fiziki şartların ve sınav sisteminin Türkiye'deki üniversitelerine oranla daha iyi olduğu, akademik personel ile öğrenci arasındaki ilişkinin daha gayri resmi olarak yürüdüğü ve öğrencilerin motivasyonlarının sağlanmasında öğrenciye düşen payın gittikleri kurumda daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır (s.270). Özdem (2013) öğrencilere programın kognitif açıdan katkıları olmakla birlikte faaliyete katıldıkları akademik alan, gidilen ülke ve bağlı bulundukları ülke etkenlerine bağlı olarak akademik katkıların değişiklik gösterdiği görüşüne sahiptir (s. 67).

Adanır ve Susam (2019)'a göre bir çok öğrenci yurtdışına çıkma olasılıklarını düşük olarak görmektedir. Bu nedenle programın sosyal yönünün akademik katkısından daha ağır bastığını düşünmektedirler. Ayrıca bazı öğrenciler makale yazma gibi konularda tecrübe sahibi olduklarını ve akademik anlamda başarmaya olan inançlarının artığını belirtmişlerdir (s. 1601). Öğrenciler multikültürel ortamda farklı öğrenme yöntemle-

rini keşfederek kognitif açıdan gelişim sağlamakta ve akademisyen ve öğrencilerle iletişim sağlayabilmektedir. Ayrıca (Tetik, 2019, s. 39). Şahin B. (2019)'a göre öğrenciler faaliyet sırasında edindikleri farklı okul ve mesleki tecrübe ile akademik anlamda olumlu kazanımlar edinmektedir. Kendi ülkelerindeki eğitim sistemi ile gittikleri kurumdaki eğitim sistemi arasında kıyaslama ve değerlendirme yapabilme şansı yakalamaktadırlar (s. 85). Sarıtaş (2011) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin programın kendilerine akademik açıdan yarar sağladığına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle akademik açıdan kazanım elde etme, eğitim alanında yöntem, uygulama ya da kullanılan gereçlerde yenilikleri özendirme bağlamında programın katkı sağladığı düşünülmektedir (s. 60).

Kültürel Katkıları. Öğrenciler ilk kültürel tecrübeyi, faaliyet gerçekleştirdikleri ülkedeki kültürle karşılaştığında yaşamaktadır. Sonrasında ülkenin yemek kültürü, yaklaşım farklılıkları, resmi ya da dini bayramlar ile kültürü öğrenme süreçleri devam etmektedir. Ayrıca öğrencinin gittiği ülkede kaldığı yer önemlidir. Çünkü yurtta kalması durumunda daha çok iletişim ile kültürel etkileşim hızlanacaktır (Özdem, 2013, s.68). Programa katılan öğrencilerin milli kimliklerinin yanı sıra kendilerini Avrupalı gibi hissettiklerini, yurtdışında kurdukları bağlar ile uluslararası dizgelerin geliştiğini düşünmektedir (Dinçer, Aslan ve Bayraktar, 2017, s. 206). Yurtdışında görülen farklı mimari yapılar ve sanatsal faaliyetler, mimari ve sanata karşı farkındalık oluşması ve kazanımlar elde edilmesini sağlamaktadır (Güler, 2020, s. 549). Özdem (2013)' e göre farklı kültürlerle olan etkileşim milletlerarası kültür değişimine pozitif yönde katkı sağlamaktadır (s. 61). Öğrencilerin değerlendirmelerinin yer aldığı çalışmada Elmalı (2013), programın kültürel açıdan etkilerini öğrencilerin deneyimleyerek ya da farklı kültürel etkinliklere katılım sağlayarak gözlemleme imkanı bulduklarını belirtmektedir. Gezerek gördükleri şehirler ve tarihi yapılar ile katıldıkları etkinlikler sayesinde Avrupa'daki sosyal yaşamı ve sahip olunan kültürel yapıyı daha iyi deneyimledikleri sonucuna ulaşmıştır (s. 65).

Öğrenciler değişim programı sayesinde bir çok kültürle etkileşim sağlayarak kültürel olaylara ve sorunlara daha sağduyulu yaklaşmakta ve farklı kültürlere karşı hoş görüleri artmaktadır (Adanır ve Susam, 2019, s. 1605). Şahin B. (2019) öğrenci görüşlerini değerlendirdiği çalışmada program ile öğrencilerin multikültürel bir çevre ile etkileşim kurarak hoşgörü ve anlayışlarında pozitif etki sağladığı sonucuna ulaşmıştır (s.

84). Boncuk (2019) tarafından programdan faydalanan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik durumlarının incelenmesine dair yaptığı çalışmada, programdan yararlanmış öğrencilerin diğer öğrencilere göre kültürlerarası duyarlılık seviyeleri yüksek, etnikmerkezcilik algılarının ise düşük çıktığı tespit edilmiştir. Bu sonuçla eğitim kapsamında değil, yurtdışına herhangi bir sebeple çıkan bireylerde gidilen yerin kültürü ile gerekli etkileşimi sağlayacak kadar yeterli zamanlarının olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu noktada Erasmus Programı kültürlerarası etkileşimi sağlayan ve multikültürel bir çevreyle iç içe olma fırsatı sunmaktadır (s. 50). Bozkur (2019) çalışmasının sonuç kısmında yaptığı değerlendirmede Erasmus+ Değişim Programının katılan bireyler üzerinde "Avrupalı"olma kimliğini oluşturmasının, çalışmanın apaçık bir sonucu olduğunu söylemiştir. Ayrıca programın hedeflerinden biri olan yükseköğretimde ortak alan oluşturulması açısından bakıldığından programın başarılı olduğu dile getirilmiştir (s.61).

2.3.5. Erasmus+ Değişim Programı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu kısımda erasmus programına dair yapılan çalışmalar incelenmiştir. Literatür incelendiğinde erasmus hareketliliği öğrencileri ya da programın analizine dair araştırmaların olduğu saptanmıştır. Programın öğrencilere katkısı ya da programın etkileri araştırmaları oluşturan temel faktörler olduğu söylenebilir.

Erasmus Programı ile yurtdışına giden 24 öğrencinin programa ilişkin görüşlerinin nitel araştırma yöntemiyle incelendiği çalışmada, öğrenciler programın kültürel yönüyle ilgili programın farklı kültürler tanıma fırsatı sağladığını ve kültürler arası etkileşime olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ek olarak bazı öğrenciler programın kültürel yönünün eğitim boyutunun önüne geçtiğini ifade etmişlerdir. Programın kişisel katkıları açısından öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde en çok dil becerilerinin arttığını bunun yanında farklı bir kültürü tanıma fırsatı yakaladıklarını ve olayları farklı açılardan değerlendirebilme yeteneği kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler mesleki ve akademik açıdan kazanım elde ettiklerini, demokratik yönlerinin geliştiğini vurgulamıştır. Bazı öğrenciler ise özgüvenlerini arttırdığını dile getirmiştir. Son olarak öğrencilerin tamamı faaliyetten genel olarak memnun kaldıklarını ve faaliyete katılmamış öğrencilere erasmusa katılmaları tavsiyesinde bulunmuşlardır (Özdem, 2013, s. 87-91).

Yıldız Teknik Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi'nde öğrenci ve personel hareketliliğine dair değerlendirme yapılması amacıyla, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirelen çalışmanın katılımcılarını ise 2016-2017 yılında faaliyet gerçekleştirmiş ve 2017-2018 akademik yılında faaliyet gerçekleştirecek öğrenciler ile bölüm erasmus koordinatörleri oluşturmaktadır. Daha önce faaliyet gerçekleştiren öğrenciler programın kendilerine en çok dil becerisini artırma, özgüven kazanma, kültürel ve sosyal etkileşim ile tecrübe ve akademik anlamda kazanım sağladığını dile getirmişlerdir.Ayrıca faaliyet süresince dil konusunda yetkinliklerini artırdıklarını, farklı kültürleri tanımanın önemini kavradıklarını, ortak çalışma, özgür şekilde öğrenmeyi organize etme ve gerçekleştirme, fikirlerini açıkça dile getirebilme, çözümlemeli düşünme, sorunları aşma, karşılaşılan farklı durumlara uyum sağlama gibi boyutlarda beceri kazandıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların beklentilerine ulaştıklarını ve programın bazı genel ve spesifik amaçlarına ulaştığı görülmektedir (Bağcı, Erdem ve Erişen, 2018, s. 70).

Katılımcı grubunu Erasmus Programı ile 2015-2018 yılları arasında faaliyet gerçekleştiren Düzce Üniversitesinde eğitim gören 30 lisans ya da yüksek lisans öğrencilerinin oluşturduğu, nitel veri toplama aracının mail üzerinden ya da yüz yüze görüşme yönteminin kullanıldığı ve araştırma sonucunda katılımcıların programdan sonraki dil yeterliliği, mesleki ve kişisel gelişimlerine dair kazanımlarının incelendiği çalışmada, öğrencilerin mesleki açıdan kazanımlarının başında, meslek hakkında fikir değişikliği, ülke dışında çalışma ve yaşama gelmektedir. Bunun akabinde akademik açıdan ilerleme yer almaktadır. Ayrıca katılımcılar, program sayesinde edinilen dil becerisindeki artış, mesleki ve sosyal açıdan deneyimlerin ileride iş bulma konusunda kendilerine avantaj sağlayacağını düşünmektedir. Kişisel gelişim katkıları açısından ise katılımcıların verdikleri cevaplar; özgüvenlerinde artış, doğru yaklaşım sergileyebilme, sabırlı olabilme, farklı kültürlere karşı hoş görülü yaklaşma, yapabilecekleri konusunda kendini farketme, problemlerle başa çıkma ve sorumluluktan kaçmama şeklinde olmuştur.Sosyal gelişim konusunda ise iş bulmada bağlantı, dostluklar edinme, ve akademik açıdan katkı elde edildiği ifade edilmiştir (Şahin B. , 2019, s. 125-133).

Öğrenim ve staj hareketliliğinden yararlanmış 114 öğrenci ile anket yoluyla yapılan çalışmada programın faaliyet gerçekleştiren yükseköğretim öğrencileri üzerindeki sosyo-kültürel etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar tarafından

programın kişisel gelişimleri üzerinde kendilerine güven kazandıkları, özgüvenlerinin arttığı, farklı insan ve kültürlere karşı olumsuz düşüncelerden ya da yaklaşımlardan kurtulduklarını dile getirilmiştir. Mesleki açıdan ise dil gelişimi konusunda elde ettikleri kazanımlar sayesinde iş bulmada hatta yurtdışında daha avantajlı olacakları ifade edilmiştir. Ayrıca programın kariyerleri açısından özgeçmişlerine olumlu etki edeceğini ve mezuniyet sonrasında istihdam edilebilirliklerinin artacağı vurgulanmıştır. Dil gelişimi konusunda sağladıkları gelişimin sadece yurtiçinde değil, yurtdışında da kendilerine iş bulma konusunda avantaj sağlayacağı düşüncesi paylaşılmıştır. Programın etkileri göz önüne alındığında yükseköğretim kurumlarının planlamalarında programa daha önemli bir yer ayırmaları gerektiği önerisinde bulunulmuştur (Çelik, 2018, s.).

Almanya'da programa katılan 44 öğrenci üzerinde programın etkilerinin incelendiği çalışmada öğrenciler, farklı kültürleri tanıyarak kültürlere karşı yaklaşımlarının değiştirğini belirtmişlerdir. Program öğrencilerin bireysel olarak yaşamalarına imkan sağladığı için öğrenciler korkularını geride bırakmış, özgüvenleri artmış ve daha cesaretli davranmalarını sağlamıştır. Programa katılan öğrenciler kurdukları etkileşim ve iletişim ile ağlarını genişleterek özgeçmişlerinde önemli katkı sağladıkları, ülkesi dışında kendilerine gelecek kurarak özgüvenlerinin yükseldiği ve riskli ve belirgin olmayan durumlar ile karşılaşmaktan çekinmedikleri ifade edilmiştir. Öğrenciler program ile birlikte ileride kendilerine ait bir alan oluşturarak gelecekte bu durumun özgeçmişlerine olumlu yansıyacağını düşünmektedir. İş çevresi tarafından olumlu şekilde değelendirileceği düşüncesi çoğu öğrenci erasmus deneyimlerini özgeçmişlerinde belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrencilerin Erasmus+ Değişim Programını akademik kariyerlerinde bir kademe, bir atlama olarak değerlendirmektedir (Tekin ve Hiç Gencer, 2013, s. 114-121).

Yurtdışında yapılan ve Erasmus deneyiminin istihdam ve beceri gelişimi üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmanın örneklem grubunu, Erasmus faaliyeti gerçekleştiren 118 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın ilk sonucu olarak katılımcılar Erasmus Programının sosyal anlamda becerilerini artırdığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin faaliyet bittikten sonra iş bulabilme ihtimalleri ile ilgili algılamalarına bakıldığında ise öğrencilerin hareketlilik sonrası iş bulma olasılıklarına dair beklentilerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın ilginç bir sonucu, kadınların erkeklere nazaran becerilerini geliştirme algılarının daha yüksek olmasıdır.

Bilhassa inisiyatif alma, değişikliklere adaptasyon sağlama, serbestiyet, değişimleri başlatma, ortaya çıkan farklı sorunlarla baş edebilme ve çok disiplinli bir çalışma grubuna uyum sağlama gibi yumuşak becerilerin pozitif değişimine dair daha yüksek miktarda algı sahibi oldukları dile getirilmiştir. Diğer bir ilginç sonuç ise çalışan katılımcıların ile iş bulamamış katılımcılar arasındaki programın olumlu katkıları ve iş bulmadaki pozitif etkisi üzerindeki algılarının farklı olması olarak açıklanmıştır. Son olarak analiz edilen 33 sosyal yetkinlikten iş bulmada hangilerinin daha etkin olduğunu saptamak için yapılan regresyon analizi neticesinde dar bakış açısından sıyrılma, mesleki basamaklarda ilerleme imkanlarına dikkat etme ve kendi kendini yönetme becerileri ön plana çıkmıştır (Fiadeiro, 2017, s. 27-28).

Erasmus Programı gerçekleştiren 10 lisans öğrencisi üzerinde nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak oluşturan makalede öğrencilerin programa katılma motivasyonları, programa katılmadan önceki ön hazırlıkları, program esnasında karışılaşılan problemler ile program sonrasında elde ettikleri kazanımların incelenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin programa katılma nedenlerinin başında farklı kültürleri keşfetme ve yabancı dil becerilerini geliştirmek oluşturmaktadır. Gitmeden önce yapılan ön hazırlıkların başında ise gidilecek ülke ya da şehir hakkında internetten ya da daha önce faaliyet gerçekleştiren öğrencilerle iletişime geçerek araştırma yapılması gelmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları en büyük zorluk ise yemek problemi olduğu anlaşılmaktadır. Programdan elde edilen kazanımlar hakkında ise katılımcıların tamamı farklı kültürleri tanıma fırsatı yakaladıklarını ve yabancı dil becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların yarısı özgüvenlerinin arttığını ve farklı bir bakış açısı kazandıkları için ön yargılarından kurtulduklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler ise akademik açıdan kazanımlar sağlamış, problemlerle tek başlarına mücadele etmeyi başarabilmiş ve ileriye dönük plan ve hedefler oluşturduklarını söylemişlerdir. Tüm bu kapsamda değerlendirildiğinde programın öğrencilere kazanım sağladığı ve program esnasında farkına varmasalar bile döndükten sonra elde ettikleri kazanımları fark edebilmekte ve programa tekrar katılma isteği oluşabilmektedir (Adanır ve Susam, 2019, s. 1600-1605).

Erasmus+ Değişim Programına katılan öğrencilerin yeterliliklerinin araştırıldığı çalışma, Akdeniz Üniversitesinde programa katılan 94 öğrenci üzerinde Likert tipi soru-

larla oluşturulmuş ölçekle yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre Erasmus+ Değişim Programının yaygın ve iletişim kurma bağlamında dil yeterliliklerini artırmada mühim etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bilhassa öğrenciler üzerinde kültürlerarası bilincin ve duyarlılığın oluşmasında etkili oranda ilerleme gözlemlenmiştir. Yükseköğretimde okuyan Türk üniversite öğrencilerinin uluslararası eğitim programlarına katılımlarının sağlanması konusunda gerekli destek ve kolaylığın sağlanması ile teşvik edici uygulamaların hayata geçirilmesi önerilmiştir. (Altay, 2016, s. 63-72).

2.4. ÖZGÜVEN KAVRAMI

Bu bölümde çalışmanın bağımsız değişkeni olan özgüven kavramı incelenmiştir. Bu kapsamda özgüvenin tanımı yapılmış ve özgüven ile ilişkili kavramlar benlik (öz), özsaygı (benlik saygısı), öz-yeterlilik ve iç-dış özgüven kavramları ele alınmıştır. Bu kavramların hem özgüvenle hem de birbirleriyle ilişkileri incelenmiştir. Ayrıca özgüveni etkileyen faktörler olan ebeveyn tutumları, akademik başarı, zeka, fiziksel görünüm, sorumluluk ve arkadaş ilişkileri incelenmiştir. Bu faktörlerin özgüvene etkileri ve özgüvende meydana getirdikleri değişim irdelenmiştir. Son olarak özgüven ile ilgili yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir

2.4.1. Özgüvenin Tanımı ve Oluşumu

Özgüven psikolojik bir olgu olmakla birlikte bireyin karakteristik özellikleri üzerinde etkili ve sosyal yaşamdan akademik ve iş hayatına kadar bir çok alanda kendisini iyi hissetmesi ve çevresiyle iyi ilişkiler kurmasında etkilidir. Özgüven kavramı geçmişten bugüne kadar psikoloji ve sosyal bilimcilerin araştırmalarına konu olmuştur. Ancak özgüven kavramı özellikle son yıllarda üzerinde çalışmaların arttığı bir konu haline gelmiştir. Bilgin (2019)'da lisansüstünde özgüvenle ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar üzerinde bir araştırma yapmış ve son yıllarda özellikle yüksek lisans tezlerinde özgüven konusunun oldukça fazla işlendiği sonucuna ulaşmıştır (s. 381-382). Bu kapsamda yapılan araştırmalar, öz güvenin artması ve geliştirilmesi yönündeki çalışmalar ile özgüvene etki eden faktörlerin irdelenmesi şeklinden çeşitli alanlarda yapılmaktadır. Özgüven kavramının genel değerlendirmesine geçmeden önce kelime anlamına bakacak olursak; özgüven kavramının anlamı Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından "insanın kendine güvenme duygusu" olarak açıklanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2021).

Doğuştan gelen genetik bir kavram olmadığını dile getiren Bilgin (2019), özgüvenin insanlar arasındaki etkileşimde önemli bir rol oynadığını, insan hayatına neredeyse her alanda etkilerinin olduğunu ve insanların yaşamlarında karşılaştıkları sorun ve problemlerin çözümünde başarı sağlamalarına neden olan itici bir kuvvet olduğunu belirtmektedir (s. 373). Diğer benzer bir tanıma göre ise özgüven, kişinin yaşamında karşılaştığı problemleri ailesi ve çevresinin tasdik etmesiyle birlikte, kendi olanakları, kendi yetenekleri, kendi azmiyle çözebileceğine dair inancı olarak betimlenmiştir. Bireyde özgüvenin, doğuştan değil, sonradan oluştuğu ve hayatın içinde yaşadıkları ve yaptıklarıyla oluşan sorunlarla mücadele etme kabiliyeti olarak açıklanmıştır (Çalıkuşu, 2020, s. 5).

Özgüven, kişinin bireysel kanaati, kabiliyeti, gücü yani kısacası kendisiyle ilgilidir. Bazen kuvvetli şekilde hissedilmesi özgüveninin önemli olduğuna işaret eder. Özgüven ile bilgi sahibi olmak arasında doğru bir orantı söz konusudur. Özgüvenli bireyin daha çok bilgi sahibi olabileceği düşünülebilir. Bu nedenle özgüven hayataımızda önemli bir rol oynamakta ve herkesin özgüven sahibi olması gerekmektedir (Allo ve Priawan, 2019, s. 1). Özgüven psikolojinin asal kavramlarından biri olup, kişinin kendine inanması demektir. Bireyin genetiğinde kendisiyle gelmemesine rağmen yaşamı sırasında kolay gelişebilen bir olgu olan özgüven, bireyin tüm yaşamı boyunca farklılıklar gösterebilmektedir. Bu farklılıkların oluşmasında temel nedenler, fiziki ve çevresel faktörlerdir. Bireyin yaşamı sırasında başarılı eylemlerde bulunması ve başarılı sonuçlar elde etmesi özgüvenine daima pozitif katkı sağlamaktadır (Ceylan, 2017, s. 12).Kişinin davranışlarında önemli bir faktör olarak karşımıza çıkan özgüven, kişinin kendine olan güven duygusu, olay ve durumlara karşı kontrolü elden bırakmama, kendine olan sevgisi, inancı ve kendisiyle mutlu olma kavramlarıyla ilişkilidir (Ezmeci ve Dilekmen, 2018, s. 516).

Özgüveni önemli bir karakteristik özellik olarak betimleyen Erpalabıyık (2018), hayattaki zorluklarla başa çıkabilme ve olaylara realist yaklaşabilme bakış açısı kazandıran ve ayrıca bireyin fiziki yapısı ve davranışıyla kendi yaşamı üzerinde bağımsızlık kurduğunun farkında olması olarak açıklamıştır. Ayrıca bireyin kendi dünyasında hissettiği bu bağımsızlık ruhunun çevresiyle etkileşimi ve iletişimde önemli rol oynadığını düşünmektedir (s. 36). Bilgin (2017) özgüvenin iletişim üzerindeki etkisine de dikkat çekerek özgüveni yüksek bireylerin, iletişimde daha etkili oldukları ve

güvenilirlik ve saygınlık açısından daha sağlam ilişkiler kurabildikleri düşüncesini dile getirmiştir (s. 57). Özgüven öncelikle kendimiz ve becerilerimiz ile ilgili pozitif ve doğru bir idaraka sahip olmayı ifade eder. Ayrıca özgüven, iyiymser, istekli ve gururlu olma, özgür davranabilme, tenkitlerle başa çıkabilme, duygusal yönden kendini yetiştirme, kabiliyetlerimizi doğru bir şekilde kullanabilme yeteneği ile özgünleşmiştir (Ersever, 2014, s. 5).

Özgüven yürekli olmayı ve gerektiğinde cesaretli davranmayı gerektirir. Zeki davranan, becerilere ve yetkinliklere sahip ve sahip olduğu nitelikler ile problemlerle nasıl baş edebileceğini bilen birey, özgüvene sahip demektir. Bu noktada özgüven ile kibirli olmanın karıştırılmaması gerekir. Özgüvenli birey, sahip olduklarının farkında olarak, gerektiğinde bilgi ve yardım istemekten çekinmeyen realist yaklaşım sergiler (Çoruh, 2020, s. 12). Özgüvenin, psikoloji açısından değerlendirildiğinde basit bir kavram olarak nitelendiğini belirten Merey (2010), diğer bir çok özellikle ilişkili olduğu ve değişebildiğinin altını çizmektedir. Bireyin doğuşuyla değil, sonradan kazanılan ve olumlu ya da olumsuz yönde ivmelenen özgüvenin bireyin çocukluğundan itibaren yaşadığı travmalar, düş kırıklıkları ve psikolojik yaralanmalar ile zedelendiğini dile getirmiştir. Bu nedenle özgüvenin optimizm ve kötümserlik ile ilişkiliği olduğuna dikkat çekmiştir (s. 4).

Özgüven bireyin kendini değerli görmesini gerektirir. Kişinin kendini her açıdan değerlendirip artı ve eksik yönleriyle sevebilmesine karşılık gelmektedir. Ayrıca kişinin özgüvenli olması demek sahip olduğu yeteneklerine sonuna kadar inanması anlamını taşır. Kişi bir işe yöneldiğinde sahip olduğu olumlu yönleriyle işin üstesinden farkında olarak gelebileceğini ve gerekli sorumluluklarını yerine getirerek başarı sağlayacağının farkındadır (Musa, 2020, s. 506). Elsel (2019) özgüvene dair yaptığı değerlendirmede özgüvenli bireylerin kibirden uzak bireyler olduğunu belirtmekte, negatif sonuçları da göz önünde bulundurmaktan kaçınmayan ve bu olumsuz sonuçların moral bozukluğuna sebebiyet vermesine izin vermediklerini vurgulamaktadır. Ayrıca özgüvenli kişilerin değişimlere ve yeniliklere açık olduğunu, yeniliklerle karşılaştıktlarında pozitif tepki verdiklerine değinmektedir (s. 10).

Özgüveni yüksek kişi bulunduğu şartları yorumlamaktan kaçınmaz. İyileştirebileceği koşullarla karşılaştığında gerekli adımları atmaktan kaçınmaz. Değiştiremeyecği ve değiştirebileceği koşulların analizini yapar. Sahip olduğu bu

farkındalık nedeniyle genelikle mutlu bir profil çizer. Bu nedenle çevresini de pozitif yönden etkiler. Özgüveni düşük kişi ise başarısızlık ihtimalinden genellikle kaçma eğilimi gösterir. Kendini bir konuda başarılı hissetmesi için başka kişilerin onayını bekler. Eleştiri ile karşılaştığında ise genelikle tahammülsüz davranır (Kaya ve Taştan, 2020, s. 299).

Özgüveni yüksek bireyler genellikle kendini seven bireylerdir. Kendilerine yöneltilen eleştirilerden kaçmazlar. Bunun sebebi kendilerini iyi tahlil etmelerinden gelmektedir. Özgüvenli birey yapabildiklerinin ya da yapamayacaklarının farkındadır. Sonuçtan çok, sonuca ulaşırken elde ettiği kazanımları önemser. Kendisine yöneltilen eleştirileri de olumlu yönde değerlendirir ve eksik gördüğü yönlerini kapatmaya ve değiştirmeye yönelik adımlar atmaktan kaçınmaz.

2.4.2. Özgüven ile İlgili Kavramlar

Bu kısımda özgüven ile ilgili kavramların Benlik (Öz), Benlik Saygısı (Öz Saygı), Öz Yeterlilik ve İç-Dış Özgüven başlıkları altında değerlendirilmesine yer verilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu kavramların özgüvenin alt boyutları olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Benlik (Öz). Benlik kişinin çevresiyle ve diğer insanlarla olan iletişiminden ve kendi duygu ve düşüncelerini söylediği iç sesinden oluşmaktadır. Kişinin kendine ait tüm yönlerine dair yaptığı değerlendirmenin bütününü temsil eder. Kişinin hayat gözlerini açmasıyla başlar ve yaşantısı boyunca çevresiyle yaptığı etkileşimler sonucu kendisine ait oluşan düşünceleri bireyin benliğini ifade etmektedir (Aydoğan, 2019, s. 35-36). Benlik kavramı bireyin kendini anlama ve algılama biçimidir. İnsanların sosyal ve toplumsal varlıklar olduğunu düşünürsek, çevresiyle ve toplumla etkileşime giren bireylerin etraftan gelen tepkilere göre kendisine dair oluşan algılar benlik olarak karşımıza çıkmaktadır (Parçal, 2018, s. 39).

Benlik, kişinin kendini analiz etmesi sonucu, yeterliliklerini, sahip olduğu özellikleri ve değer yargılarının farkında olmasıdır. Bu farkında olma durumu, bireyin kendisine dair gözlem yapabilmesi, analiz edebilmesi, bazen eleştirmesi hatta suçlaması ve iç yaşantımızdaki "ben"i organize etmesi anlamına gelmektedir. Ben kimim, nasıl davranmalıyım, benim için kıymetlie ve önemli şeyler neler ve bu hayattan ne bekliyorum gibi soruların cevabının arandığı yer benliktir (Aka, 2019, s. 11-12). Benlik, yeterli

seviyede ilgi görmeli ve göz ardı edilmemelidir. Kendi iç sesimizle kurduğumuz bu bağlantı, en gelişmiş ve bize güç katan ilişkidir. Ayrıca kurduğumuz bu ilişki en esas ve kimsenin bizden geri almayı talep edemeyeceği bir ilişkidir (Sayışman, 2018, s. 26).

Günlük yaşantımızda bazı durumlarla karşılaştığımızda kaygılanırız. Kendimizi karşılaştığımız sorunla baş edebilme konusunda inandırma çabası içerisinde buluruz. Bazen kendimize dair şüpheler hissederiz. Aslında kendimize olan güvenimiz, kendimize verdiğimiz değerle doğru orantılıdır. Benlik karşımıza çıkabilecek problemler ile başa çıkabilecek miyiz sorusu için önsezimizdir. Benlik duygusu tam gelişmemiş birey karşılaştığı problemlere ya da olaylara cesur ve aktif bir yaklaşım gösteremez. Bu durum da insanlarla olan bağlantılarımız ve etkileşimimiz olumsuz etkilenir (Erden, 2019, s. 36).

Kendini tüm yönleriyle başarılı ve kusursuz gören bireyin benlik algısının çarpıtılmış olması nedeniyle sahip olduğu özgüven ve özsaygının realist bir yaklaşım ile oluştuğu düşünülemez. Bu durumda benlik algısı yüksek seviyede görülebilir ancak özsaygısının sahte olduğu söylenebilir.Elbetteki tam tersi durumda mümkün olabilmektedir. Benlik algısı düşük olan bireyin özsaygısının da düşük seviyede olduğu gözlemlenebilir. Her iki durum için de benlik kavramının saptırılması nedeniyle hakiki bir benlik saygısı ve özgüvenden bahsedilmesi mümkün olmamaktadır (Mutluer, 2006, s. 6-7). Kişi benliğine uygun davranışlar sergilediklerinde kendilerini çok daha iyi hissederler. Ancak tersi durumunda yargılarından, değerlerinden, hedeflerinden saptıkları düşüncesi içerisine girerler ve sonuçta özgüvenleri olumsuz etkilenir. Birey sergilediği tutum ve davranışların özlerine aykırı olmamasını isterler (Uslu, 2018, s. 17).

Özsaygı (Benlik Saygısı). Özsaygının en genel tanımı bireyin kendi varlığına duyduğu saygı olarak ifade edilebilir. Tenkitlerle mücadele edebilme, yapılan bu tenkitlere duyarsız kalmadan birşeyler öğrenebilme ve mesut hissedebilmemizin esasını oluşturmaktadır. Benlik saygısı hislerimize saygı göstermemizi ve onların kıymetini anlamamızı sağlar. Amaçlarımıza ulaşmamıza ve sahip olmayı istediğimiz başarıları işaret eder. Ayrıca hislerimizin lisanını ve anlatmak istediğini anlamamızı sağlar (Sayışman, 2018, s. 29). Kişinin kendini bilmesi, anlaması, değerlendirmesi, değer vermesi ve güven duyması bireyin benlik saygısını oluşturmaktadır. Kişinin benliği o kişiye hastır ve ona aittir. Özellikle ergenlik döneminde birey kendine ait bir kimlik oluşturması ancak kişinin kendine duyduğu saygı ve güven ile yani benlik saygısı ile gelişir.Kişinin kendini şartlaması için benlik saygısı kişiye yol gösterici önemli bir

etkendir (Parçal, 2018, s. 40). Benlik saygısı sahip olunan becerilerin bir fonksiyonu olarak karşımıza çıkar. Kısacası kendine güven ve yeterliliğin iç içe harmanlanmış durumudur. Böylece başarıya götüren etmenler ortaya çıkar ve başarının artması sağlanır. Özsaygının hem birey üzerinde hem de çevresi üzerinde etkileri vardır. Bireyin sahip olduğu düşünceler, görüşler, davranışları ve tutumları hayatına ve etkileşimde olduğu çevresine etki edebilmektedir (Uslu, 2018, s. 19).

Bireyin kendine yönelik yaptığı analiz neticesinde ortaya çıkan sonuçları uygun görmesi ve razı gelmesi bireyin ösaygısını ifade etmektedir. Kısacası bireyin kendine dair gözlemleri ve analizleri neticesinde elde ettiği verilerden dolayı mutlu olması, kendini olduğu gibi kabul etmesi ve kendine saygı duymasıdır. Benlik saygısı bireyin eksik yönlerini görmesi ve bu haliyle kabul etmesiyle başlar. (Aka, 2019, s.)

Özellikle ergenlik dönemindeki özsaygı, fiziksel değişimi de içinde bulundurması sebebiyle fazlasıyla faktörden etkilenmektedir. Yani buluğ çağı, özsaygı ve fiziksel değişimleri neticesinde oluşan fiziki yapıyı da farklı etmenlerle etkilemektedir. Bazı çalışmalarda 10-18 yaş döneminin özsaygı ve fiziki imaj üzerinde etkilerinin olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır (Erden, 2019, s. 37).

Öz-Yeterlilik. Alanyazın incelendiğinde özgüven ile öz-yeterlilik kavramlarının birbiriyle anlamsal açıdan benzer olduğu görülsede, öz-yeterlilik özgüvenin sadece belli bir kısmını ifade eder. Öz-yeterlilik bireyin oluşabilen durumlar karşısında sahip olduğu yeterlilik iken, özgüven yeterliliğinde dahil olduğu bütün meziyetlerle ilgilidir (Sayışman, 2018, s. 30). Özgüven, öz-yeterlik ya da algılanan yeterlik olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Kısacası öz yeterlik özgüvenin özel bir yapısını temsil edebilmektedir. Örneğin; birey çok çalışkan ve okul derslerinde kendini başarılı ve yetkin hissedebilir ancak sosyal davranışlar açısından ciddi kaygılar taşıyabilir. Özellikle bazı alanlarda yapılan araştırmalarda öz yeterlik öz güvenin teorik yapısını ifade ettiği anlaşılmaktadır (Akın A. 2007, s.168).

Bandura öz-yeterliliği, bireyin bir tavrı sergilemek üzere kendini şartlaması ve organize olması olarak açıklamaktadır. Kişinin, belli bir alanda yapacağı iş için gerekesinim hissedeceği becerilere sahip olup olmadı konusunda kendine ait peşin hükmüdür. Benlik ile öz-yeterlilik arasındaki temel fark ise benlik genel bir ifadeyi karşılarken, öz-yeterlilik ise belli bir duruma mahsustur. Kişinin kendini başkalarıyla kıyaslamasında nereye konumlandırdığı ile ilişkilidir (Erden, 2019, s. 37).

Öz-yeterliliğin bireyin herhangi bir işte sağladığı başarı ile değil, o işi başarmada kendi yeteneklerine güvenmesi ile ilişkili olduğuna değinen Parçal (2018), kişinin aslında nasıl adımlar atabileceğini bilmesi, kendini şartlaması gibi etkenlerin kişide öz-yeterliliği açığa çıkardığını düşünmektedir. Ayrıca bireyin geçmişteki tecrübeleri başarıları ya da başarısızlıkları bu noktada öz-yeterliliğe etki eden çeşitli etmenlerdir (s. 41). Öz-yeterlilik bireyin bir işin üstesinden nasıl gelebileceğine olan kanaatidir. Birey sahip olduğu özellikleri ve yetenekleri değerlendirerek kendine dair bir yargıya ve fikre ulaşır ve kendisine işi başarmadaki inancı artar. Özellikle çevresiyle sağlıklı bir etkileşim kurabilmek için birey özelliklerini ve kabiliyetlerini kendi süzgecinden geçirir ve bir işi yapmak için kendini yetkin gördüğünde öz-yeterliliğin verdiği kendine güven hissi ile gerekli adımları atar (Uslu, 2018, s. 20).

İç-Dış Özgüven. Özgüven kavramının aslında iç ve dış güvenden oluştuğunu dile getiren Özbek, Taşbilek Yoncalık ve Alıncak (2017), iç güvenin bireyin kendisinden mutlu olması olarak açıklarken, dış güvenin çevresine karşı sergilediği yaklaşımlar olarak tanımlamıştır (s. 47). İç Özgüven bireyin kendi karakterinin farkında olması ve bundan hoşnut olması olarak düşünülürken; dış özgüven ise memnun olunan iç güvenin çevreye pozitif yansıması olarak açıklanabilir (Erpalabıyık, 2018, s. 37).

Tablo 4. Davranış Şekli (İç ve Dış Özgüven)

İç Özgüven	Dış Özgüven
Kendini Sevme	İletişim kabiliyeti
Kendini Tanıma	Kendini iyi açıklayabilme
Kendine belirgin hedefler koyma	Kendini ortaya koyabilme
Olumlu düşünme	Duyguları kontrol edebilme

Kaynak: (Ceylan, 2017, s. 17).

Tablo 4'te iç ve dış özgüvenin davranış şekilleri gösterilmiştir. Özgüven kavramını Lidenfield'in iç ve dış özgüven olarak ikiye ayırdığını ve bu iki kısmın özgüveni oluşturduğuna değinen Ganjayeva (2019), iç özgüvenin karakteristik özelliklerin doğru anlaşılması ve memnuniyet duyulması, dış özgüvenin ise iç özgüvenin aslında dışarıya yansıtılmış şekli olduğunu belirtmiştir (s. 29). İç özgüvende davranışların genelde bireyin kendisi ile ilgili düşünceleri, hedefleri ile ilgiliyken; dış özgüvende

davranışlar dış çevreyle ilişkilidir. Dış özgüvende diğer insanlarla etkili iletişim kurulması önemlidir.

2.4.3. Özgüveni Etkileyen Faktörler

Özgüven kişinin doğumu ile başlar ve hayatı boyunca devam eder. Bu nedenle aktif bir süreçtir. Bu hissin yapı taşları ilk olarak sevgi dolu bir aile ortamında oluşur. Kişinin sağlıklı bir karakter yapısına sahip olması yine aile ortamında başlar ve gelişir. Sevgi ile büyüyen bir çocuk hayata ve çevresindekilere saygıyla ve sevgiyle yaklaşacaktır. Aksi durumda çocuk özgüven açısından yetersiz hissedecektir (Ezmeci ve Dilekmen, 2018, s. 514). Bilgin (2017), özgüven ile ilgili yaptığı değerlendirmede, özgüvenin durağan olmayan ve değişebilen şartlara göre olumlu ya da olumsuz sonuçların görülebileceği kişiye özgü bir kavram olduğunu belirtmiştir (s. 56).

Yapılan çalışmalara bakıldığında değerlendirmelerin özgüvenin faal bir yapıya sahip ve kişiye özgü bir olgu olduğu ve bu olguyu bazı faktörlerin etkilmesi sonucunda olumlu ya da olumsuz yönde etkilerinin hissedilebileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Özgüveni etkileyen faktörleri;

- ✓ Ebeveyn Tutumları
- ✓ Akademik Başarı
- ✓ Zeka
- ✓ Fiziksel Görünüm
- ✓ Çevre
- ✓ Sorumluluk
- ✓ Arkadaş İlişkileri

olarak yedi alt başlıkta sıralayabiliriz.

Ebeveyn Tutumları. Birey dünyaya ilk gözünü açtığı andan itibaren karşılaştığı kişiler anne ve babasıdır. Bu açıdan anne ve baba bireyin ilk temas kurduğu çevresidir. Bu nedenle çocuğa anne baba tarafından sergilenecek yaklaşımlar bireyin ilk gözlemleyeceği ve etkileneceği davranışlar olacaktır. Çocukla kurulan ilişki onun sonraki yaşantısında özgüvenini olumlu ya da olumsuz yönde ivmelendirecektir. Anne-babanın çocuğa özgüven kazandırması öncelikle kendilerinin özgüvenli olmasını gerektirir. Özgüveni düşük olan ebeveynler kendi iç dünyalarında hoşnutsuzluk yaşıyorlarsa, kendilerini algılamada ve yeteneklerinin farkında değillerse çocuktan fazlaca taleplerde

bulunabilir, çok fazla koruyucu ya da ihmalkar davranışlar sergileyebilirler. Ayrıca ebeveynlerin eğitim ve düzen anlayışları da diğer yaklaşımlarda olduğu gibi çocuğun özgüvenini etkileyen ya da oluşturan davranışlardır (Erpalabıyık, 2018, s. 44).

Ceylan (2017)' e göre özgüveni etkileyen ya da oluşturan başlıca faktör ebeveyn tutumlarıdır. Anne ve babanın ilgili ve kabul edici tutumları bireyde özgüveni pozitif yönde etkilediği, red eden ve benimseyici olmayan tutumların ise özgüven derecesini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. (s. 23). Kaya ve Taştan (2020) çalışmalarının sonuç kısmında paylaştıkları bilgilerde özgüveni etkileyen ilk faktörün aile olduğunu belirtmişlerdir. Eşitlikçi, kişi haklarına saygılı ve huzurlu bir aile ortamında yetişen birey özgüvenli olabilirken; mutsuz ve şiddet ortamında yetişen bir kişi ise özgüven açısından yetersiz davranışlar sergileyebilir (s. 307). Özgüven oluşumunda kritik dönemin okul öncesi dönem olduğunu vurgulayan Uyar (2020), ebenveyler tarafından çocuğa gerçek sevgi ile yaklaşıldığında çocuğun sevgi ile gelişeceğini ve kendini kıymetli hissedeceğini belirtmektedir (s. 26).

Çocukların özgüvenleri ailesinin sahip olduğu özgüven ile benzerlik göstermektedir. Çünkü çocuk anne ve babasını sembol olarak görür ve örnekler alır. Özgüvenli bir ebeveynin çocuğu da özgüvenli olmaktadır.Çocuklarını aşırı otorite altına alıp zorlamazlar. Anne baba özlerine saygılı ise çocuklarından fazlasıyla saygı bekleyerek benliklerinde saygı ihtiyacını kapatmaya çalışmazlar.Özgüveni yüksek aileler özlerine saygı dıyarlar, özgüveni normal olanlar dışarıdan sürekli doğrulanmayı beklerler. Özgüveni düşük aileler ise çevresine bağımlı yaşarlar (Uslu, 2018, s. 25).

Ailenin sosyo ekonomik durumunun çocuklarda özgüven oluşumunda etkili olduğunu belirten Elsel (2019), ekonomik ve sosyal açıdan düşük ailelerin çocukları üzerinde daha denetimci ve kısıtlayıcı olduğunu ancak sosyal ve ekonomik anlamda ferah ailelerin çocuklarını daha özgür bıraktıklarını belirtmiştir. Bu nedenle ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının özgüven oluşumunda etkili olduğuna değinmiştir (s. 12).

Palaz (2019)' a göre ise özgüveni etkileyen diğer bir tutum ise ailenin çocukla ilgili yaptığı kıyaslamadır. Bu kıyaslama, çocuğun psikolojik olarak rahat hissetmemesine neden olacak ve stres altında bırakacaktır. Özellikle de tam kısıtlayıcı ve otoriter bir babadan çocuğua gelen bu yaklaşım, çocuğun babayı bir tehdit unsuru olarak görmesini sağlayacak ve sevgisiz bir aile ilişkisinin ortaya çıkmasına sebebiyet verecektir (s. 35).

Bazı ebeveynlerin çocuğun kapasitesinin dışında beklenti içine girmeleri sonucunda çocukta "maskelenmiş red" durumu ortaya çıkabilmektedir. Anne ve babalar çocuktan mükemmel olmasını ve özellikle akademik anlamda yüksek başarı beklemektedirler.Belli bir başarı elde etmiş çocuklar, ailelerinin bu tutumu karşısında kendileriniz yetersiz ve başarısız görebilmekte ve özgüvenleri olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Sekmen, 2016, s. 13-14).

Akademik Başarı. Temelde başarının tanımı sonuç değil, elde edilen kazanımlar olarak görülmelidir. Ancak özgüven eksikliği yaşayan bireyler sonuçta başarı elde etme odaklı düşünürler ve başarısızlığı kendilerini değerli hissetmelerine eşit görürler (Erpalabıyık, 2018, s. 45). Bazen başarısız olma korkusuyla bazı insanlar bir işi yapmaktan kaçınırlar. Özgüveni yüksek olan insanlar ise başarısız olma korkusunu yaşamazlar. Durumun artı ve eksilerini değerlendirip sonuca değil, öğrendiklerine değer verirler. Bireyin başarı kavramıyla en çok karşılaştığı dönem okul dönemidir. Bu nedenle akademik başarı sağlayan bireyler öğretmenleri ve çevrelerinden övgü alırlar. Ancak başarısız kişilerde ise özellikle çevreden alınan olumsuz tepkiler bireyde özgüveni olumsuz yönde etkilenmektedir (Ceylan, 2017, s. 29)

Akademik özgüvenin, bireyin akademik geçmişinde başarabileceği veya başaramayacağı şeyleri ayırt etmesine yönelik kendine ait algısıdır. Bu algı bireyin akademik anlamda başarı sağlamasının en temel etkenidir. Akademik açıdan sağlanan her başarı bireye daha çok özgüven hissi katacak ve başarı çıtasını daha yükselere koyma hedefini geliştirecektir. Çocuk ilk etapta özgüven açısından aileden etkilenir. Sonrasında etkilendiği en önemli karakter öğretmenidir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrecilere yaklaşımı ve gösterdikleri davranışlar öğrencilere her daim model oluşturmaktadır.Özellikle öğretmenlerin bireyde ortaya çıkaracakları özgüven ve yeterlilik hissinin öğrenciye akademik açıdan başarı sağlayacağı ve akademik başarı sağlandıkça bireydeki özgüvenin pekişeceği ve artacağı unutulmamalıdır (Palaz, 2019, s. 34-35).

Akademik özgüven betimleme ve yorumlama ölçülerini içeren kendini anlama biçimidir. Görüşlerimizden ziyade tavırlarımızın kendimiz tarafından anlaşılmasıyla ilgilidir. Özsaygı, kendini kıymetli görmek ve onaylamaktan daha çok öz-yeterliliğimizin farkında olmamız ve idrak etmemizle alakalıdır (Arslan Turan, 2014, s. 40).

Kişi bazı şeylerin üstesinden gelebildiğini ve başardığını gördükçe mutlu olur. Bu durumda kendini başarılı hisseder ve mutlu olur. Okul yaşantısında başarı anlamında olumlu bir intiba bırakan, doğru bildiğini söylemekten çekinmeyen ve bunun yanında sanatla ilgili iyi işler çıkarabilen bir bireyde benliğin pozitif yönde etkilendiği söylenebilir. Fakat aksi durumlarda, kendini ifade etmekten çekinen, arkadaş çevresi ve öğretmeni tarafından sevilmediğini ve değersiz görüldüğünü düşünen bir bireyin benliği negatif yönde etkilenir (Erden, 2019, s. 42).

Akademik açıdan başarı sağlamış kişiler daha çok motive olup daha yüksek hedefleri isteyebilmektedir. Ancak başarı konusunda bireyin kendi içinde yaşadığı olumsuz algı, yetenekleri olsa dahi kişinin yaptığı işte başarısız sonuçlar alınmasını sağlayabilmektedir. Ayrıca bireyde akademik açıdan özgüveni sağlayacak faktörlerin başında gelen öğretmenlerin yanı sıra kişinin kendi başına öğrenmesini kolaylaştıracak farklı öğrenme metodları, bireyin akademik açıdan özgüven kazanmasına öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere olumlu yönde katkılar sunabilmektedir (Sekmen, 2016, s. 15).

Zeka. Her bireyin aynı zekaya sahip olması durumunda bile gelecekte farklı başarılar elde edilmesi ile mümkün olabilmektedir. Belirlenen hedef, hedefe ulaşmada seçilen yöntem ve metod, kişinin kendine olan güveni ve inancı, gösterdiği azim ve çevresi ile olumlu etkileşimi başarı sağlamada önemli etmenlerdir. Zeki bireyin kendine olan özgüveni de yüksektir. Kendine olan saygısı ve inancı sağlamdır. Öğrenme yetisi yüksek olduğundan çabuk öğrenir ve bu durum onu hep diğer bireylerden bir adım öne taşır. Başarı sağlamada daha yüksek sonuçlar elde ettiğinden her elde edilen başarı ile özgüveni daha da yükselmektedir (Aydoğan, 2019, s. 34). Özgüven ile zeka arasında bağlantı olmadığını dile getiren Erpalabıyık (2018), düşük zekaya sahip öğrenciler özellikle sözel olmayan derslerde ve problemlerin analizi ve çözümlemede az miktarda da olsa özgüven eksikliği göstermekte ve tavırlarını tam olarak yansıtmama yolunu seçebilmektedir (s. 46).

Fiziksel Görünüm. Özgüvene etki eden faktörlerden biri de dış görünüştür. Musa (2020) ve Özbek ve diğer.(2017), yaptıkları çalışmalarda temelde dış görünüş ve özgüven kavramının ilişkilerini incelemişlerdir. Bu çalışmalarda dış görünüşün iyi olmasının özgüveni olumlu etkilediğine dair elde edilen sonuçlar; özgüven ve dış görünüş açısından anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Genellikle dış görünüşünü seven bireyler benlik duygusu açısından doyum noktasına ulaşırlar ve özgüvenleri yükselir. Ancak

fiziken kendini beğenmeyen bireylerde benlik algısı yetersizdir ve özgüvenleri düşüktür (Aydoğan, 2019, s. 33).

Ceylan (2017)' a göre özellikle ergen bireylerde birey çevresindeki kişilerle kıyaslamalar yapar. Eğer kendi görünüşünden memnun ise; etrafındaki akran grubundan bu anlamda olumlu izlenimler edinmişse özgüveni yükselir. Aksi durum gerçekleşiyorsa özgüven duygusu olumsuz yönde etkilenir (s. 31). Bireyin dışarıdan gözlemlenen görünüşü kişinin özgüveni ile doğru orantıldır. Bireyin yansıttığı sakin ve kendinden emin tavrı etrafındaki insalarda pozitif intiba bırakır ve bu da kişinin özgüvenini artırır. Kendine fiziksel açıdan güvenmeyen insanların genellikle özgüven açısından yetersiz olduğu görülmektedir (Merey, 2010, s. 4-5).

Palaz (2019)'a göre birey birçok özellikleri ile oluşturduğu kendine ait şekile fiziksel görünüşünü de dahil eder. Bu şekil içerisinde yetenekler, genetik kazanımlar, çocukluk anıları gibi bir çok alan mevcuttur. Bu şekil içerisinde bireyin fiziksel görünüş açısından kendine verdiği puan özgüveni ile doğru orantılıdır. Fiziksel açıdan kendini iyi hisseden bireylerin özgüvenlerinin yüksek olduğu izlenlenmektedir (s. 35).

Çevre. Özgüveni etkileyen diğer bir faktör ise çevre ve toplumdur. Yaşanılan zorluklar, baskı altında yaşam, travmalar, akademik hayattaki başarı gibi çevre toplum tarafından gelen etkiler nedeniyle bireyin özgüvenini etkileyebilmektedir (Bilgin, 2019, s. 374). Erpalabıyık (2018) çevre faktörünü şu şekilde açıklamıştır. Bireyin kendini bilmesi ile dış çevrenin bireyden bekledikleri arasında farkın birey tarafından sezilmesi, bireyin dış çevreden olumlu ya da olumsuz olarak etkilenebileceği anlamına gelmektedir (s. 46). İnsanın toplumsal bir varlık olduğu gerçeğiyle birlikte özgüvene etki eden çevre faktörü ve kişinin bir bütünlük içerisinde olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Kişi yaptığı bir işte çevresinden gelen tepkilere değer verir. Bu tepkilerin kişide oluşturduğu olumlu ya da olumsuz algılar özgüveni aynı doğrultuda etkilemektedir. Kısacası kişi için çevresi ayna gibidir. Bireyin aynada gördüğü yansımalar kendisinn bir sonraki adımlarına yön verebilmektedir (Sekmen, 2016, s. 16).

Çevre faktörü üzerinde Palaz (2019), şu şekilde değerlendirme yapmıştır. Birey kendisine ait algısı ile çevresinin kişiden bekledikleri arasındaki açık makas farkını fark ettiğinde özgüven açısından olumsuz etkilenir. Birey çevresinden gelen olumlu ya da olumsuz tüm tepkileri kendine referans alması sebebiyle çevreyle bütünlük gösterir. Bu nedenle çevreden gelen yaklaşımlara göre özgüven de pozitif ya da negatif yönlü hareket

eder. Kişinin çevresine karşı gösterdiği davranışlar özgüveni ile ilgilidir. Özgüveni yüksek bireyler çevresiyle sevgi,saygı ve güven çerçevesinde iletişim kurabilmektedir. Ayrıca kişinin kendine ait düşünceleri çevresinden gelen geri dönüşlerin yansıması olduğu düşünüldüğünde, çevreden gelen olumlu ya da olumsuz tepkilerin bireyin kendisine ait algısında değişikliklere neden olabileceği ve dolayısıyla özgüveninde doğru orantılı etkileneceği düşünülmektedir.(s. 35-36).

Sorumluluk. Bireye küçük yaşlardan itibaren sorumluklar verilmeli ve sorumluluk bilincine sahip olması sağlanmalıdır. Aksi durumda ilerleyen yaşlarda sorumlulukların yerine getirilmemesi, çevresinde ve toplum içerisinde çatışmalar yaşamasına sebep olabilir. Anne-babanın bu yaklaşımla hareket etmesi ve çocuğa sorumluluk bilincini aşılması neticesinde özgüvenli birey yetişebilir (Erpalabıyık, 2018, s. 47). Özgüveni düşük birey yaşamı boyunca kendi gelişimine katkıda bulunamaz. Bunun nedeni sorumluluk almaktan kaçınmak istemesi ya da o sorumluluğu alsa bile yerine getiremeyeceği düşüncesi ile olumsuz sonuçlarla karşılacak olmasıdır (Okyay, 2012, s. 5).

Çocukları küçüklükten başlayarak sorumluluk bilincine sahip birey olarak yetiştirmek gerekir. Sorumluluk oluşumunda ebeveynin çocuğa olan tutumu, aile içerisindeki diyalog ve iletişim ile aile içindeki otoriter yapı olacak şekilde üç ana etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada geçen otorite kelimesi sorumluluk kavramının anlamının iyice yerleşmesi ve ahlaki olarak bireye değer katmak olarak düşünülmelidir. Özellikle ebeveynler çocukları küçük yaşlardan itibaren çocukların kendi kendilerine oto-kontrol sahibi olmalarına olanak sağlamaları ve sorumluluk sahibi bireyler olmaları için gereken adımları atmaktan kaçınmamaları gerekmektedir. Sorumluluk hissine sahip bireyler olarak yetişen çocuklar aynı zamanda sorumluluk almanın bilinciyle özgüvenli olarak yetişirler (Palaz, 2019, s. 37).

Arkadaş İlişkileri. Özellikle ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkileri ve sosyal çevre edinme isteği bireyde artış göstermektedir. Özgüveni yüksek birey arkadaşlarının ya da çevresinin yaşantısına etki etmesine müsaade etmez. Birey kendine ne kadar güvenirse akranlarının koyduğu kurallara uyma eğilimi o kadar azalır ve bireyin özgür ve kendi iradesi ile düşünmesi mümkün hale gelebilir. Ancak özgüveni düşük birey, arkadaşlarından ve sosyal çevresinden oldukça fazla etkilenir ve onlara karşı koymayan ve kabul eden bir bireye dönüşür (Erpalabıyık, 2018, s. 47).

Özgüvene etki eden arkadaş ilişkileri yani akran faktörünün en yoğun etkisi ergenlik döneminde ortaya çıkmaktadır. Birey fiziksel ve ruhsal olarak yaşadığı değişimi kendisi gibi aynı değişimlerle karşı karşıya kalmış arkadaş çevresiyle paylaşır ve gözlemlerde bulunur. Arkadaşlık ilişkilerinin iyi olması bireyi olumlu yönde etkiler ve bireyin anlaşılma, değerli olduğunu hissetme, kabul görme ve farklı açılardan olayları yorumlamasına katkı sağlar (Parçal, 2018, s. 47).

Arkadaşlık ilişkileri, bireyin hem sosyal açıdan hem de ruhsal açıdan iyi hissetmesini sağlar. Birey arkadaş grubu içerisinde kendine ait kimliğini daha rahat yansıtır, çevresini tanır ve kendisini tanıtma fırsatı bulur. Ancak aileden yetersiz sevgi ve saygı ile beslenmiş bireylerin, arkadaş grubunun etkisinde kalması daha sık görülen bir durumdur. Kişi kendinden ne kadar eminse arkadaş grubunun dayatmalarına ve uygun görmediği kurallarına o denli karşı koyabilir ve kendi özünden ödün vermez (Turan Başoğlu, 2007, s. 34).

2.4.4. Özgüven İle İlgili YapılanAraştırmalar

Bu bölümde özgüven konusunda yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir. Özellikle öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar tercih edilmiş ve literatür kapsamlı bir şekilde incelendiğinde özgüvene bir çok faktörün etki ettiği belirlenmiştir.

Özgüvenin kavramını ve özgüvene etki eden nedenleri analiz ederek, özgüvene dair yapılmış araştırmalar çerçevesinde genel bir değerlendirme yapılması amacıyla harekete geçilen araştırmada Kaya ve Taştan (2020), özgüvenin temelde ailede oluşmaya başladığı ve ebeveyn tutumlarının özgüvenin ilk oluşumunda etkili olduğunu dile getirmektedir. Bunun yanında, ailenin sosyo-ekonomik durumu, fiziksel görünüş, internet ve sınav endişesi gibi başka etmenlerinde etkilerinin olduğunu ancak ilk sosyal çevre olan ailenin bu etmenlerden en önemlisi olduğuna vurgu yapılmıştır. Özellikle ailelere eğitimler verilerek bu konuda daha bilinçli olmalarına katkı sağlanması gerektiği hususunda öneride bulunulmuştur (Kaya ve Taştan, 2020, s. 306-307).

1995-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada Bilgin (2019), 91 tezi incelemeye çalışmıştır. Bu tezlerin çoğunlukla aile, sanat, spor ve eğitim alanında yapıldığı, sonrasında en yaygın olarak davranışlar üzerinde araştırmaların yoğunlaştığını dile getirmektedir. Özellikle yüksek lisans

alanında özgüven ile yapılan çalışmaların son dönemde arttığı vurgulanmaktadır. Çalışmaların genellikle yetişkin grubu kapsadığını ve sayısal veriler ile değerlendirme yapmanın çok büyük oranda tercih edildiği bulgularına ulaşmıştır. Nicel araştırmaların yanında nitel araştırmalara da ağırlık verilebileceği ve sadece yetişkin ya da ergen gruplara değil, farklı yaş gruplarında da çalışmaların artırılması gerektiği önerisinde bulunulmuştur. (Bilgin, 2019, s. 381-384).

Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılımları ve özgüvenleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve demografik değişkenlerin özgüvene etkisinin incelenmesi amacıyla, Yozgat Bozok Üniversitesindeki 500 öğrenciye anket formu kullanılarak kolayda örneklem tekniği ile yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivitelere katılımlarının genelde düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Fiziksel aktiviteye katılan öğrencilerin sosyal ve kişisel yetkinliklerinin arttığı düşünülmektedir. Ayrıca özgüven ile fiziksel aktiviteye katılım arasında olumlu fakat güçsüz bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Palaz, 2019, s. 64-70).

Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ve özgüven algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Mersin Çağ Üniversitesinde çeşitli bölümlerde okuyan 259 öğrenci grubu ile yapılan çalışmada, özgüven ve kültürler arası duyarlılık arasında görünür oranda olumlu ilişki tespit edilmiştir. Araştırmadaki katılımcıların özgüvenlerine bölüm, sınıf, ailenin eğitim düzeyi ve maddi durumu, cinsiyet, ikinci dile sahip olma ve seviyesi gibi faktörlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Çok kültürlü bir yapıya sahip olan ülkemizin önümüzdeki yıllarda daha çok önem kazanacağı düşünülen kültürlerarası duyarlılığa dair daha çok araştırmaya ihtiyacı olacağı yönünde öneri getirilmiştir (Süzer, 2020, s. 104-105).

Yükseköğretimde okuyan öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumlarının özgüven, kişilik özellikleri ve demograifik farklılıklarla incelenmesi amacıyla hazırlanan çalışmanın örneklem grubunu, Çukurova Üniversitesinde 2018-2019 akademik yılında eğitim gören 348 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada toplumsal cinsiyet ve özgüven arasında pozitif, kişilik özellikleri ile de anlamlı bulgular saptanmışken, demografik farklılıklar ile toplumsal cinsiyet tutumu arasında genelde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ayrıca özgüvenli bireylerin cinsiyet rollerine dair eşitlikçi davranış yaklaşımı gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca gelecekte yapılacak çalışmalar için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılarak daha geniş ve

derinlemesine araştırmaların yapılması önerisinde bulunulmuştur. (Takkin, 2020, s. 53-57).

Türkiye'deki Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin özgüven düzeylerinin incelendiği farklı etkenlere göre analiz edilmesi amacıyla, İstanbul il sınırı içerisindeki üniversitelerde eğitim gören 51 yabancı, 50 Türk öğrenci olmak üzere 101 öğrenci grubu ile yapılan çalışmada, öğrencilerin farklı değişkenlere göre özgüvenlerinin farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ailenin maddi durumu, yaş, cinsiyet ve aile ile birlikte yaşama gibi faktörler dikkate alındığında ise benlik saygıları yüksek bulunmuştr. Özellikle yabancı öğrencilerin uyum sorunu yaşamalarına en büyük etkenin dil sorunu olduğu düşünülürse bu öğrencilere yönelik Türkçe öğrenmelerini kolaylaştıracak adımların atılması önerilmiştir (Çevik, 2015, s. 52-53).

2.5. BİREYSEL İNİSİYATİF ALMA KAVRAMI

Bu bölümde bireysel inisiyatif alma kavramı ele alınmış ve inisiyatifin tanımı ve önemi açıklanmıştır. Bireysel inisiyatifin alt boyutları kendiliğinden başlama davranışı, Proaktif yaklaşım ve sorumluluk başlıkları altında incelenmiştir. Son olarak ise bireysel inisiyatife etki eden faktörler olan yönelimler, kişilik etkenleri, bilgi ve beceri yetkinlikleri ile çevresel destekler üzerinde değerlendirmelere yer verilmiştir.

2.5.1. Bireysel İnisiyatifin Tanımı ve Önemi

Fransızca'da "initiative" olarak kullanılan ve Türkçe'ye Fransızca'dan geçen "İnisiyatif" sözcüğünün kelime anlamına bakıldığında ilk olarak "öncecilik ve üstünlük" olarak karşımıza çıkan bu sözcüğün ayrıca "karar verme yetkisi" ve "gerekli kararları almayı bilen kişinin niteliği" şeklinde üç farklı anlamları da bulunmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2021). Bireysel inisiyatif kendiliğinden başlamasıyla karakterize olmuş, proaktif ve yaratıcı özellikte bir amacı gerçekleştirmede kararlı şekilde güçlüklerin üstesinden gelen faal bir yaklaşımdır. Kendiliğinden başlar çünkü; ulaşılması istenen hedeflerin başkalarının yönlendirmesi ya da talimatlarıyla belirlenmemesi esastır. Proaktiftir çünkü; gelecekte ortaya çıkabilecek problemlere karşı ipuçları elde ederek dönütler almaya çalışır. Ayrıca bu problemlere karşı etkin bir çözüm için hazırlık yapar. Israrcıdır çünkü; uzun süreli planlamalar hayata geçirilirken bazı sorunlarla karşılaşma oldukça olasıdır. Yeni süreçler, planlamalar ve değişimler daha önce karşılaşılmamış problemleri karşımıza çıkarabilir.

Bu problemlerle etkin bir şekilde mücadele sonucu başarı sağlanmazsa pes edilir ve bireysel inisiyatiften bahsetmek mümkün olmaz (Fay ve Frese, 2001, s. 98).

Kişisel inisiyatifin birden fazla özelliği vardır. Bunlar; kişinin parçası olduğu kuruluşun hedefleri ile uyumlu olması, uzun vadeli bir odağı bulunması, hedefe yönelik olup hareket ile gerçekleşmesi, engellere karşı direnç göstermesi, gerçekleşmesi muhtemel olaylara göre kendi kendine harekete geçmesi olarak sıralanabilir. Bu bakımdan, girişkenlik bu özelliklerden sadece biriyle açıklanamaz. Girişkenlik pek çok özelliğin bir arada bulunma halidir. Girişkenlik eylemleri hedefe odaklıdır ve bu doğrultuda ilerler. Bu bağlamda bir birey kendinden resmi olarak istenen görevlerin dışında da harekete geçebilir (Frese, Fay, Hilburger, Leng ve Tag, 1997, s. 140).

Bireysel inisiyatif alma kişinin, iş tanımı içerisinde olmamasına rağmen, bir çalışmayı ya da farklılığı kendiliğinden başlatarak, eylem sırasında karşılaşabileceği problemlerle baş edebilme kararlılığını göstererek ve oluşabilecek problemlerin ortaya çıkmasına engel olarak gerçekleştirdiği bir çalışma davranışı olarak tanımlanabilir (Tufan ve Korumaz, 2020, s. 728). Bireysel inisiyatif, çalışanın görev tanımının açıklanması, ve işletme yararına yeni amaçların ortaya çıkmasını ve bu amaçların kararlı bir şekilde pratik edilmesi anlamına gelen faal bir başarım kavramıdır. Çalışanın değişiklik yaratmak amacıyla kendiliğinden harekete geçerek, işletmede kendisinden beklenenden daha fazlasını yapma isteği, karşı karşıya kaldığı problemlerle baş edebilme, zorluklar karşısında azim gösterme, harekete geçmek için kimseden talimat beklememe, sahip olduğu beceriler ve karakteristik farklılıklar bireyin inisiyatif alma seviyesini işaret eder (Sevil ve Bülbül, 2019, s. 701).

Alınan inisiyatif örgütün hedefleriyle bağdaşmalıdır. Bir eylem, örgütün hedefleri ile uyumsuzluk gösteriyorsa kişisel inisiyatiften bahsetmek mümkün olmayacaktır. Birey sadece örgüt yararına değil, kendi çıkarları ve hedefleri doğrultusunda da karar alabilir. Örgüt içerisindeki çalışan grup, idari yetkilinin gözüne girmek ya da bir mevki makam elde etmek amacıyla bireysel inisiyatif kullanabilirler. Ancak bireysel inisiyatif almanın temelinde gizil güç olarak örgütün hedeflerine katkı sağlayacak olması beklenmektedir. (Akkın, 2012, s. 20). Var olan şartları düzeltmek ya da farklı koşulları oluşturma adına gösterilen gayret biçimi inisiyatif alma tanımlarından biridir. Bireysel inisiyaif alma var olan duruma sessiz kalmak değil, süregeleni yani statükoyu kabul etmeme durumudur (Sevil, 2019, s. 30).

Bireysel inisiyatif hareket merkezli bir tutumdur. Bu nedenle eylem teorisi üzerinden yorumlanabilmektedir. Fiili gerçekleştirme bir maksat uğruna yapılır. Ancak eylem teorisine göre kişiler belli bir noktaya kadar hareketlerine dair planlama yapabilirler. Örgütlerde yöneticiler ya da iş yeri sahipleri kişisel olarak kendi oluşturdukları hedeflerini iş görenlere naklederler. Bu noktada işletme sahiplerinin en kayda değer amaçlarından biri mükemmel ürün ortaya çıkarmaktır. Ayrıca uzun süreli amaçlar hareketsel açıdan etkilidir. Uzun süreli, hareket merkezli, problemlere karşı başarı sağlama ve farklı çıkış yolları bulma bireysel inisiyatif almanın öğelerindendir (Tekeş, 2018, s. 65).

Bireysel inisiyatif, temelde iş ve organizasyon üzerindeki tutum anlamına gelmektedir. Proaktif yaklaşımının zıddı ise reaktif yaklaşımdır. Bireye ne yapması gerektiğinin söylenmesi yani proaktif olmama söz konusudur. Reaktif yaklaşım sergileyen bireyler zorluklar ile mücade etmekten kaçınırlar (Frese, Garst ve Fay, 2007, s. 1085). Ödev ve yükümlülüklerimizin sonucu yapımızın temelinde etkisizlik değil, aktif olmak yer alır. Bu durum koşullara göre nasıl davranacağımızı belirler ve koşulları oluşturma olanağını ve şansını sağlar. Bu noktadana yola çıkarak inisiyatif almayı sevimsiz ya da zorlayan bir kavram olarak görmemek gerekir. İnsanların durumlar karşısında elini taşın altına sokmasını sağlamak takdir edilecek bir tutumdur. Proaktif yaklaşım sergilemek insan yapısının doğal bir ürünüdür (Kılıç, 2019, s. 54).

Bireysel inisiyatif sahibi bireyler sadece çevrelerinden etkilenmezler bunun yanında kendilerine de etki ederler. Ayrıca bireylerin, sosyal ve çevresel değişimlere ayak uydurmasını işaret eder. İnisiyatif alma toplumda ya da örgütlerde göz ardı edilen veya ortaya çıkan düşünceleri gerçekleştirme yönünde apaçık eyleme geçmeyi gerektirir (Nsereko, Balunywa, Munene, Laura ve Ngoma , 2018, s. 3). İşletme misyonunu kendi iç dünyasında kabul eden ve bu amaçların gerçekleşmesi yönünde hareket eden işgörenlerin kendilerini iş çevresine ait hissetmeleri gerekmektedir. Bu aidiyet hissi, onların inisiyatif almalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu husus diğer iş görenlerin yararına da sonuç verebilecektir. Örneğin, bir iş gören diğer iş arkdaşlarına destek verebilir ya da vazifesi olmadığı halde bir işe yardım edebilir (Tufan, 2019, s. 57). İşyerinde işverenler ya da yönetici pozisyonundaki kişilerin çalışanlardan daha fazla bireysel inisiyatif alma beklentileri olabilmektedir. Çalışanların onlardan beklenen inisiyatif alarak hareket geçmeleri için kendisini işletme içerisinde emniyette ve huzurlu hissetmesi

gerekmektedir. Yani aksi bir durumla karşılaştığında arkasında durabilecek kilşilerin olacağını düşünmesi kişiyi rahat hissetirecek ve çok daha fazla inisiyatif alması ve harekete geçmesi için kolaylık sağlayacaktır (Nayır ve Taşkın, 2017, s. 1320-1321).

Bireysel inisiyatif alma iletişim kavramı ile birleştiğinde reformculuğun ortaya çıktığı kabul edilir. Globalleşen bu rekabet dünyasında örgütlerin birbirleriyle rekabet edebilir seviyeye gelmeleri için işgörenlerin daha çok donanımlı olmasına gerek duyulmaktadır. Bu nedenle işgörenlerden daha fazla bireysel inisiyatif alma davranışı sergilemeleri beklenmektedir (Bayraktar, Fidan, ve Şencan, 2018, s. 400). İş görenlerin bireysel inisiyatif aldığı ve ortaya çıkan farklılıkların üst makamlarca desteklendiği çalışma ortamında motivasyonlarının da olumlu yönde hareket ettiği izlenebilmektedir. Örnek verecek olursak, bir çalışan verimliliği artırma çabasıyla çalıştığı işletmede işiyle alakalı inisiyatif alması durumunda işinde farklılaşma olduğundan karmaşıklığıa karşı daha güçlü hisseder. İşinde meydana gelen değişiklik ona farklı geldiğinden işin gerekliliklerini yerine getirerek işi başarmaya yönelik daha yürekli davranır. Yanlızca ofis işlerinde çalışmak üzere işe alınan bir sekreterin, daha çok vazifeyi üstlenmesi ve başarması yöneticilerin ona karşı güvenini artıracak ve kendisine daha çok kontrol alanı bırakılacaktır. Bu nedenle yöneticilerin de bu sürece dahil olduğunu söyleyebiliriz (Taşkın, 2016, s. 53).

Bireysel inisiyatif tutumunda performas ve motivasyonun etkisi oldukça fazladır. Bireysel inisiyatif işgörenin yaptığı işini kabul etmesi ve tam anlamıyla sahiplenmesidir. Ayrıca işgörenin yaptığı işin tanımına uygun hareket ederek gereklilikleri yerine getirmesi ve farklılık yaratan fazladan davranışları sergilemesidir. Çalıştığı işe ya da örgüte sadık olmayan motivasyonu az bir işgörenin inisiyatif alma yatkınlığı zamanla güçleşir ve kaybolur. Bu açıdan bakıldığında motivasyon ve performans kavramlarının önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Demir ve Arslan, 2018, s. 108). İşin gerekliliklerine tamamıyla uygun davranan, kendi çalışmasına dair beklentileri karşılayan iş görenlerle verimlilik sağlamak muhtemeldir. Ancak iş tanımına bağlı, kendisinden umulan şeylerin dışında farklı aksiyonlar geliştirmeyen bir iş gören ile daha etkili ve üretken olmaya gayret eden, problemlere karşı başkasından talimat almayı beklemeyip, düşünüp başka çözüm arayışlarına giren bir iş görenin işletmeye faydası daha fazla olacaktır. İnisiyatif almayan bireyle ile bugüne dair çözümler ile devam edilirken, inisiyatif alan birey ile ileriye yönelik adımlar atma ve farklılıklara karşı hazırlıklı olma mümkün olacaktır.

İnisiyatif alma düzeyi düşük kişiler yüksek olan kişilere oranla daha az sonuç merkezlidirler (Tekin T. , 2019, s. 23).

Kaliteli istihdam arayışında ve iş koşullarının değerlendirilmesinde bireysel inisiyatif diğer bir önemli parametredir. Bireysel inisiyatif, istihdamda fırsatlar oluştıurma ve mesleki yaşamda ilerleme kaydetme açısından "değişken kariyer" olarak anahtar görev üstlenmektedir (Gamboa, Gracia, Ripoll ve Peiró, 2009, s. 634-635). Önümüzdeki yıllarda artan rekabet koşulları, iş yaşamındaki değişiklikler, değişen iş tanımları, gelişen ve büyüyen ekonomiler içerisinde ortaya çıkan farklı kavram ve yaklaşımlar nedeniyle inisiyatif alma daha da gerekli hale gelecektir. Dünyada artan bu küresel çekişme sadece örgütler düzeyinde değil, birey bazında da çok fazla olacaktır. Bu koşullar içerisinde yeniliklere ve değişimlere ayak uydurmak için üretken zekaya sahip iş görenler, farklılık oluşturmak için bireysel inisiyatif alarak alarak hareket etmeleri gerekmektedir. Çalışanlar işin bir çok alanından sorumluluk bilinciyle yargılara varmalı ve bu vardıkları sonuçları da kararlılıkla uygulamalıdır. İş görenler sorumlu oldukları iş alanına hakim olmalı ve sorunları fark edebilmelidir. Bu noktadaki başarılı bir işletme vurgusu yapılabilmesi bireylerin inisiyatif almalarına bağlıdır. Günümüzde bir çok işveren kendisine neyi yapacağını söylemeden harekete geçebilecek çalışanlar talep etmektedir. Bu hareket kabiliyeti yüksek davranış şekli, hem değişikliklerin artmasını hem de rekabet ortamına uyum sağlamaya yardımcı olmaktadır (Sevil, 2019, s. 31-32).

Çağdaş yapıyla kurulmuş iş yerleri, çalışma şekilleri ve henüz bilinmeyen ürünlerin ve düşüncelerin kolayca ve çabuk bir şekilde hayata geçirilmesi için fazla miktarda işgören esnekliği istemektedir. Bu farklılaşan koşullarla birlikte işgörenlerin daha fazla sadık ve fedakar bir şekilde çalışmaları ve işle ilgili daha yüksek oranda üretkenlik göstermeleri gerekmektedir. Pratikte işe bağlılık, teoride ise bireysel inisiyatif ile ilgili gelişmeler işe alakaya sebep olmaktadır. İşe bağlılık, bir tutum olmakla birlikte işle ilgili bireyin algısı, fedakarlık ile karakterize edilmiş şeklidir. Bireysel inisiyatif ise engelleri aşmada birçok yönüyle işe bağlılığa benzemektedir (Lisbona, Palaci, Salanova ve Frese, 2018, s .89).

Bireysel inisiyatif ile girişimcilik arasında bir etkileşim söz konusudur. Tüm coğ-rafyalarda bütün yükseköğretim mezunlarının işe alınabileceği ve istihdam edilebilirliğinin sağlanacağı bir hükümet yönetimi günümüz şartlarında maalesef pek mümkün olamamaktadır. Bu durumda mezun bireylerin eğitim amaçlarını

gerçekleştirmede işe dair algılarında değişiklik olması gerektiği ihtiyacını doğurmaktadır. Bu noktada girişimcilik kavramına yükseöğretim öğrencilerin yüksek düzeyde sorumluluk bilinci ile yaklaşması gerekmektedir. Dolayısıyla başarılı bir girişimcilik örneğinden bahsedilmesi için temel faktör bireyin daha aktif performans sergilemesi ve bireysel açıdan inisiyatiflerine bağlı hareket etmesi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde bireysel inisiyatif almada sağlanacak ilerleme yükseköğretim öğrencileri için bir lüks değil, gereklilik haline gelmektedir. (Johmanrk, Munene, & Balunywa, 2016, s. 2).

2.5.2. Bireysel İnisiyatifin Boyutları

Bireysel inisiyatifi başlatan kişi, hareketi kendisi başlatmalı, proaktif ve ısrarcı yaklaşım sergilemelidir. Bireysel inisiyatifin üç alt boyutu aşağıdaki başlıklar altında değerlendirilmiştir. Bireysel inisiyatif almanın boyutları olan kendiliğinden başlama, prokatif yaklaşım ve ısrarcılık bir bütünü oluşturan parçalar şeklindedir. Kendiliğinden başlama davranışına ait amaçlar proaktif yaklaşım ile olgunlaşır. İleriye dönük proaktif bir yaklaşım, kişinin nelerin üstesinden gelebileceğinin dışında amaçlarının gerçekleşmesine olanak sağlar. Kendiliğinden oluşan amaçların uygulanması sırasında değişen koşullar nedeniyle ortaya çıkabilecek sorunların çözümüne gereksinim duyar. Sorunların çözümü ise kendiliğinden amaçlar oluşturmaktadır. Bundan dolayıdır ki ilk defa bulunan çözümler kendiliğinden başlama davranışının gösterilmesini gerekli kılar. Ayrıca kendiliğinden başlama yaklaşımı kişinin ileriye yönelik düşünceleri ile ilişkilidir ve daha yüksek bir proaktif yaklaşımın ortaya çıkması sağlanır. Bu nedenle bireysel inisiyatif almanın üç boyutunun da birbiriyle ilişkili olma eğiliminden bahsedilebilir (Kılıç, 2019, s. 66-67).

Tablo 5. Oluş Sırasına Göre Bireysel İnisiyatif Boyutları ve Nitelikleri

Oluş Sırası	Bireysel İnisiyatif Almanın Boyutları		
	Kendiliğinden başlama	**Proaktif yaklaşım**	**Israrcılık**
Amaç Saptamak	Etkili ve kendiliğinden harekete geçen amaçlar	İlerideki fırsatları ve problemleri tahmin ederek onlardan bir amaç elde etmek	Oluşabilecek aksaklıklara karşı dahi amaçtan sapmamak
İnceleme	Etkili bir inceleme ve süzme	Problem oluşturabilecek alanları önceden düşünerek çözümüne yönelik fikir üretmek	Negatif ve olumsuz düşüncelere rağmen incelemeye devam etmek

Organize Olmak	Geçerli bir program yapmak	A,B.C gibi farklı planlar oluşturmak ve oluşabilecek şanslar için planlarını hazırda bekletmek	Israr ve müdahale edildiğinde süratle plana geçmek
Gözlem ve Veri Elde Etmek	Kendiliğinden ortaya çıkan sonuç ve ve sonuca ulaşmada etkin bir inceleme	Ortaya çıkabilecek problemler ve imkanlar için ön belirtileri artırmak	Sonuç incelemesini sürdürmek

Kaynak: (Kılıç, 2019, s. 67).

Tablo.5 incelendiğinde kendiliğinden başlama davranışı amaç, analiz, planlama yapmakta ve sonuç elde etmede etkinliğe sahiptir. Oluşabilecek sorun ve fırsatların değerlendirme aşamasında ise proaktif yaklaşım sergilemek önemlidir. Süreç boyunca ortaya çıkabilecek olumsuzluklara karşı ise amaca ulaşmayı hedefinden vazgeçmeme ise ısrarcı olmanın gerekliliği olarak ortaya çıktığını düşünebiliriz..

Kendiliğinden başlama davranışı. Bireyin görevi olmadığı halde ya da belirgin bir şekilde eylem gerekliliği bulunmayan durumlarda harekete geçilmesi anlamına gelmektedir. Bireysel inisiyatif alma genellikle kişinin işine ait bir alt görev ya da sorumluluk olmamasına rağmen işi yapmak üzere eylem gerçekleştirmesi anlamına gelir. Bazı durumlarda ise belli bir süre boyunca bilinen fakat aksiyon alınmamış işlerle ilgili harekete geçmesi anlamına gelir. Örnek verilmesi gerekirse, çalışanın kendi işiyle hiçbir ilgisi bulunmadığı halde başka bir iş tanımına ait bir aleti ya da makineyi tamir etmeye başlaması kendiliğinden başlama davranışına verilebilecek en sade ve anlaşılır örneklerden biridir. Ancak işçi makineyi tamir etmeyi seçmeyip yetkili birini beklemesi durumunda ise bireysel inisiyatif kullanıyor demektir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta alınmış kararlara uygun hareket edilmesidir. Örnek üzerinden gidecek olursak; çalışanların bozulan makine ya da aletleri tamir etmeye çalışmamaları yönünde bir karar bulunuyorsa çalışanın bu kararın aksine bir eylem içerisinde bulunmasının inisiyatif olarak değerlendirilmesi mümkün değildir (Akın, 2012, s. 28).

Kendiliğinden başlama davranışı net olarak dile getirilmeden bir amaç doğrultusunda hareket edildiği anlamına gelmektedir. Ulaşılmak istenen sonuç ise çalışanın resmi iş tanımının ve işin zorunluluklarının ilerisinde bir hedeftir. İşin gerekliliklerini yerine getirmek ve iş tanımı dışında eylemde bulunmamak, kendiliğinden başlama davranışı içerisinde yer almamaktadır. Üstlerinden gelen talimatlarla hareket

ederek yaptığı işte devam sağlamak çalışanların normal olarak iş faaliyetlerini devam ettirmeleri anlamına gelmektedir. Ancak bu işlerini yaparken yeni ve ilave amaçlar belirleyip, kişisel anlamda ilerleme kaydeder ve birinin söylemesine gerek duymadan harekete geçerse inisiyatif almış olur (Sevil, 2019, s. 33).

Örgüt içerisinde bazen yerleşik iş tanımları süregelmektedir. Bu durumda iş görenler "kendiliğinden başlama davranışını nasıl gösterecekler?" sorusuna cevap bulmak gerekmektedir. Bireysel inisiyatif alma bu iş tanımlarının daha yoğun ve detaylı olarak incelenmesi neticesinde ortaya çıkabilmektedir. Örnek olarak çalıştığı işyerinin yabancı bir firma tarafından satın alınacağını duyan bir yöneticinin personellere ingilizce konusunda katkı sağlayacak kurs ya da programlar ayarlaması hem kişisel inisiyatife hem de kendiliğinden başlama davranışına örnek oluşturmaktadır. Bu davranış ile kişi o an yaşanan durumla ilgili ileriye yönelik bir daavranış sergilemiştir. Sonuç olarak bireysel inisiyatif kendiliğinden oluşan bir hedefe uzanır.Böylece daha detaylı ve uzun süreli bir iş analizi bireyin ilerideki işlerinin neticelerinin görünmesine imkan sağlar ve çalışan ilerideki işiyle ilgili oluşabilecek taleplerini bilgi ve beceri açısından proaktif şekilde artırabilir (Kılıç, 2019, s. 60).

Çalışanın herhangi bir direktif almadan, rol yapmadan veya kendisinden herhangi bir talepte bulunulmadan harekete geçmesidir.İşletmenin misyonuna uygun bir yaklaşımla çalışan tarafından belirlenen amaçların gerçekleşmesi için yapılan eylemdir.Birey işletmenin amaçlarına uygun yeni hedefler oluşturabildiği gibi amaçlara bağlı alt hedeflerde de ortaya koyabilirler. Bireyin bir işle ilgili verimliliği artırmak için harekete geçmesi bu duruma örnek oluşturabilir (Gündüz, Çakmak ve Korumaz, 2015, s. 329).

Proaktif yaklaşım. Örgüt çalışanın hem çevresindekilere hem de kendisine etkisinin olacağı beklentisiyle geleceğe yönelik aksiyon alması proaktif davranış biçimine girer. Proaktif yaklaşımın genel değerlendirilmesi yapılırken ana kriter, bireye ait görev ya da sorumluluk alanı içerisinde olması değil, ileride hem kendisine hem de etrafına etki edebilecek bir sonucun ortaya çıkmasını sezmiş olması, tasarlaması ve harekete geçip geçmemesidir (Sevil ve Bülbül, 2019, s. 701).

Bireysel inisiyatif alma rekatif tutum sergileme değil, proaktif davranışı gerekli kılar. Reaktif tutum, birinin direktiflerine göre hareket edilen, kendinden başlamanın olmadığı, bireyin amaçlarının üst makamlarca oluşturulduğu, sıradan ve karakteristik bir

tutum sergilenen, dönüt alınıncaya kadar beklemek olarak açıklanabilir. Rekatif tutum, ileride ortaya çıkabilecek sorun ve problemler hakkında öngörüde bulunmaz ancak ortaya çıkmasını bekler ve onlara reaksiyon verir. Güçlüklerle baş edebilmek için sıradan ve basmakalıp davranışlar ortaya konulmadığında daha rahat vazgeçme yatkınlığı sergiler. Dolayısıyla bireysel inisiyatifin proaktif bir tutum olduğu anlaşılmaktadır. Proaktif tutum, geribildirim almaya çabalamak, ileride karşılalabilecek sorunları önceden kestirebilmek ve bu sorunların ortaya çıkmasına engel olmayı işaret eder (Tekeş, 2018, s. 73).

Proaktif yaklaşım, ani problemleri, ileride yaşanabilecek sorunları ve yeni iş tanımları hakkında yetkin duruma gelmek anlamını içermektedir. Bu nedenle proaktif olmaktan kaynaklanan bireysel inisiyatif alma çeşitli durumlar karşısında beklenen pozitif bir algıdır. Güçlü bir proaktif yapıya sahip olan birey halihazırda bulunan güçler tarafından kısmen engellenmemiş gücüyle etrafını etkileyen kişidir. Proaktif bireyler uygun koşulları yakalar ve harekete geçerler. Böylece etkili bir sonuç elde edinceye kadar bireysel inisiyatif alırlar, başkalarına cesaret verirler ve azimli şekilde sonunan kadar giderek işletmenin amaç ve görevlerinde farklılık yaratırlar, problemleri görüp müdahele ederler ve sorumluluk alarak etrafındakilere tesir ederler (Kılıç, 2019, s. 61). Proaktif kişiler karşılarına çıkan şansları fark edip harekete geçerler. Belirgin dönütler elde edinceye kadar faaliyetlerini devam ettiriler (Bayraktar, Fidan, ve Şencan, 2018, s. 400).

Proaktif tutum sergilemek, kişiye herhangi bir şey söylemeye gerek bırakmamak ve uzun süreli odaklanmayı ifade eder. Bu durum çalışana işinde ilerideki talepleri, karşısına çıkabilecek sorunları ve ortaya çıkabilecek şanslar için önem verme ve bunları hayata geçirebilecek imkanları sağlayabilmek adına proaktif bir rol oynama imkanı tanımaktadır. Uzun soluklu odaklanma işteki fazlaca sorun çıkaran bir durumla ilgili problemin kökten çözümü hususunda ne tür işlemleri ve hazırlıklar uygulayabileceğine dair ilerleme kaydetmeyi ifade eder. İşgören, problemi kayıt altına alıp üstüne bildirmekle yetinebilecekken, fazladan sorumluluk alarak ileride verimliliğin düşmemesi adına çaba sarfederek bireysel inisiyatifin uzun vadeli ve proaktif yönüne örnek oluşturmaktadır (Akın, 2012, s. 31).

Proaktif olma, epey bir zaman dilimi içerisinde dikkatini belli bir yerde toplamaktır. Farklı istekler, yeni ve tekrar eden problemler ve ortaya çıkan imkanlara karşı hazır beklemek ve bir problem veya şansla karşı karşıya kalınca harekete geçmektir. Proaktifliğe örnek vermek gerekirse; yöneticisi tarafından uçuşuyla ilgili rezervasyon

yapılması istenen bir çalışanın, her zaman tercih edilen firma yerine daha avantajlı bir firmayı araştırması ve rezervasyonu her zamanki firmadan değil, fiyat ve kalite anlamında daha avantajlı olduğuna kanaat getirdiği firmadan yapması örnek gösterilebilir. Çalışan bu davranışıyla proaktif bir tutum sergilemiş ve farklı, yeni ve daha avantajlı bir firma bulma çabası göstermiş ve bu çabasıyla uçuşun daha iyi bir şekilde yapılmasına olanak sağlamıştır (Sevil, 2019, s. 34-35).

Israrcılık. Bazı çevresel etkenler nedeniyle oluşan ve bireyi altına girilen sorumluluğun üstesinden gelmeye ve işi bitirmeye götüren davranış şeklidir. Bu noktada ortaya bu davranışın sergilenmesinin temelinde işin yapılmasını ya da tamamlanmasını engelleyen etkenlerin olmasıdır. Israrcı yaklaşım sergilemek esasında bu engelleyici faktörlere karşı gösterilen bir reaksiyondur. Bu yaklaşım bireyi amaçlarına ve hedeflediklerine ulaştırır (Kılıç, 2019, s. 65). İşgörenin proaktif bir tutumla harekete geçtiği eylem sırasında karşılaştığı sorunlarla mücadele edebilme azmi göstermesi anlamına gelmektedir. Israrcı bir yaklaşım sergileyen iş gören kullanılan vakit ve girişim adedini göz ardı ederek farklı metotlar ile hedefe ulaşmaya çalışır (Akın U. , 2014, s. 128).

Bireysel inisiyatif, halihazırda işlemde olan bir iş ya da görev ile ilgili devam eden proses ya da bu işin eklentisi veya alacağı yeni şekil olarak tanımlanması olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle ortaya çıkan bu farklılıklar aksaklıklara ve güçlüklere de neden olabilmektedir. Bu farklılıklarla ile karşı karşıya kalanlar sonuçları sevmeyebilir ya da sıradanlıktan ayrılmak istememe noktasında inat gösteredebilirler. Bireysel inisiyatif alan birey, zorluklara karşı mücadele ve çalışanların sergiledikleri bu karşı koyma ve üşengeçlik tutumunu yenmeleri için ısrarcı olmalıdır. Bazen üst yönetimlere karşı da işin tamamlanması hususunda ısrarcı olmak gerekmektedir. Özellikle hakimiyetin yönetici pozisyonunda olan kişilerin yoğun olarak bulunduğu bir örgütte daha fazla ısrarcı tutum sergilemek gerekmektedir. Kısacası üst makamın çalışmaya dair göstereceği olumlu yaklaşım bireyin ısrar etme noktasında sarf edeceği eforu işin tamamlanması yönünde harcamasını sağlayacaktır (Akın U. ,2012, s. 35).

Uzun soluklu amaçlar doğrultusunda hareket edilmesi çoğu zaman yeni problemlere, güçlüklere ve kötüleşmeye neden olur. Bu yüzden mevcut durumu düzeltmek amacıyla geliştirilen farklı fikirler, yeni metotlarla işin icra edilmesine ve daha önce tecrübe edilmemesi nedeniyle güçlüklere sebebiyet verecektir. Misal verecek olursak; bir işle ilgili ortaya atılan yeni fikir üst makamlarca hemen tasvip edilemeyebilir

ya da yanlış yöntem kullanılabilir. Eğer bu zorluk ve güçlüklere karşı mücadele etmede ısrarcı olmayıp hemen pes edilirse burada inisiyatiften bahsedilmesi mümkün olamayacaktır. Bireysel inisiyatif karşılaşılan zorluk ve engellere karşı etkin ve daimi bir şekilde ısrarcı olmayı gerekli kılar (Sevil, 2019, s. 36).

Bireysel problemlerle karşılaşınca kişiler, duygusal anlamda yoğun bir süreç yaşayabilirler.Yaşanılan bu karışık ve negatif hislere karşın sorunlarla baş edebilmek önemli bir faktördür. Kişiler sorunlara karşı hemen vazgeçme eğilimi göstermemeli ve amaçlarına ulaşmanın önemli olduğuna dair inanmaları gerekmektedir. Program yapılıp hayata geçirildikten sonra sorunlar ortadan kalkmalıdır. Yaygın bir şekilde bu tür durumlar bireyin eyleme dair yaptığı planların hayata geçirilmesinin önüne geçer. Karşılaşılan problemelere rağmen sorumluluk duygusunu kaybetmeden yola devam etmek eylemi gerçekleştirmenin ve sonuca ulaşmanımn ilk koşuludur. Ne yazık ki bazı durumlarda kişiler sorumluluklarını redderek başkalarını sorumlu tutabilmektedir (Tekeş, 2018, s. 74).

2.5.3. Bireysel İnisiyatifi Etkileyen Faktörler

Bireysel inisiyatif almayı etkileyen faktörleri iki kümede toplanmaktadır. Bu kümelerden biri uzak faktörler iken diğeri ise yakın faktörler olarak adlandırılmaktadır. Bilgi beceri ve yeterliliklerinin yanında kişilik etkenleri uzak faktörleri, yönelimler ise yakında faktörler içerisinde yer almaktadır. İş görenin karakteristik olarak çeşitli özellikleri bireyin temel tutumlarına etki ederken, yönelimlerindeki çeşitlilik ise bireysel inisiyatif ve çalışma tutumunu etkilemektedir. Ayrıca bireysel inisiyatif almanın koşullarından biri olan çevresel destekler her iki kümenin ortak elemanı olarak düşünülebilir. Yönelimler uzak faktörlere göre bireysel inisiyatifin ortaya çıkmasında daha etkin rol oynar (Akkın, 2012, s. 37).

Yönelimler. Yönelimler bireyi inisiyatif almaya motive eder çünkü çalışan negatif bir sonuçla karşılaşsa bile bu sonuçla mücadele edebileceğini düşünür. Yönelimler çalışanın çalışma üzerindeki hakimiyeti ile alaklı denetime önem verme ile oluşan pozitif şartlanmalarla elde edilir.Öz-yeterlilik, denetim ve sorumluluk isteme pozitif güdülenmeye örnek verilebilir. Esaslı reformlar, stres ve yanlışlıklar ise olumsuz güdülenme içerisinde yer alır. (Sevil, 2019, s. 37). Yönelim kavramı belirgin olacak şekilde kendine has anlamı taşımaktadır. Ayrıca bu kavram hissi, olumlu ve kognitif öğeleri

içinde barındırmaktadır. Bir tutum gösterme açısından bakıldığında daha ayırıcı özelliklere sahipken, hareket ile daha iç içedir. Ne yaygın bir karakteristik niteliktir ne de bir eyleme karşı aşırı derecede meyil söz konusudur. Ayrıca bireysel inisiyatif bireyin hareketleri üzerinde hakimiyet kurma ile olumlu bir ilişki içerisindedir. Birey başkasının söylemesiyle kendi şartlanmasıyla hedeflerinin peşinden gitmesi ve emek harcaması sonucunda kişisel inisiyatif söz konusu olur. Bu koşulda birey sorumluluğu kendiliğinden almış olur. İşletme içerisinde bir varyasyonda vazifesi bulunan çalışanın sonraki süreçte ortaya çıkabilecek yanlışlık ya da negatif dönüte karşı sorumlu olmayacaktır. Dolayısıyla kontrol arzusu, bireysel inisiyatif ile ilişkilidir. (Kılıç, 2019, s. 69).

Tecrübe sahibi olma ya da eğitim alma yönelimler üzerinde farklılıklara neden olabilir. Yönelimler bireysel inisiyatif ya da iş tutumuna direkt tesir edecek yaygın ve uzak etkenleri gösterir. Bireysel inisiyatif almayı engelleyen hatalar, stres ve değişim negatif değişkenler iken, hakimiyete önem verme, özyeterlilik ve hakimiyet ve sorumluluk talep etme ise pozitif değişkenlerdir. Umutusuzluğa düşmek de negatif güdülenmeye sebebiyet verir. Çünkü yapı pozitif tepki beklemediğinden etrafı incelemekten vazgeçer. Hem kişilik etkenleri hem de yönelimler hareket eğilimli olan bireysel inisiyatifin öğeleridir (Tekeş, 2018, s. 83).

Bireysel inisiyatife etki eden yönelimlerin br diğer engeli, bireysel inisiyatif aldıktan sonra ortaya çıkabilecek negatif dönütlerle ilişkilidir. İş gören hareketi neticesinde negatif dönütler beklentisi içerisine girmişse saiklenmesi olumsuz yönde etkilenecektir. Stres, değişiklikler ve yanlışlıklar bireysel inisiyatifin mücadele edilmesi gereken geri dönütleri arasındadır. Birey bu sonuçları düşünerek hareket etmeli ve bu sonuçlara karşı hazır beklemelidir. Stresle baş etmeyi bilmeyen, farklılık ve değişiklik kavramlarına karşı olumsuz tutum içerisinde olan ve yanlış yapmaktan çekinen bireylerin inisiyatif alma ihtimalleri oldukça azdır. Kişi bireysel inisiyatif aldıktan sonra sıradan çalışma tarzını bırakmak zorunda ve mevcut durumunda değişim sağlayacaktır. Bu koşul yanlış yapabilme ihtimalini yükseltecektir. Değişim ve sıradan olmayan eylem çalışmayı karışık bir hale getirecektir. Farklı eylemler ve uyulması gereken yükümlülükler düşünüldüğünde bu durum iş hayatında kısa süreli strese neden olabilmektedir. Bu durumla baş edebilmek için etkili yol haritalarının hayata geçirilmesi gerekmektedir (Akın U., 2012, s. 46).

Kişilik etkenleri. Yönelimden daha çok yaygın, uzak ve yönelimlere oranla daha düşük miktarda çevrilebilirler. Yönelimler aracılığıyla bireysel inisiyatife etki eden kişilik etkenlerinin bireysel inisiyatif almadaki önemli faktörleri kazanma motivasyonu, hareket odağı, proaktiflik ve ruhsal açıdan yeniliğe kapalılıktır. Bu faktörlerin tamamı kişileri eyleme geçiren faktörlerdir ve dolayısıyla bireysel inisiyatif almaya yardım ederler (Sevil, 2019, s. 38). Harekete geçmek için öncelikle istek gösterme yani niyetlenme bireysel inisiyatif göstermede öncelikli koşuldur. Ayrıca bireysel inisiyatif ile pozitif bir ilişkisi bulunan kognitifliğe gerek duyulmaktadır. Bireysel inisiyatif yaygın olarak konfigürasyonu yapılmamış ve güç olan vaziyetleri meydana getirir. Buna benzer koşullarda kognitif etkinliklere bilinçli şekilde iştirak değerli görülmektedir. Güçlü bir kognitif gereksinim sahibi bireyler, olası görülen farklılıklar elverişli görülmeyen faaliyetlere katılım ve yanlışlıklara karşı mücadele gösterme yatkınlığı içerisinde bulunurlar (Kılıç, 2019, s. 71).

Bireysel inisiyatifin özünde, bulunduğu çevrede farklılıklar oluşturma yer almaktadır. Ortaya çıkan farklılıklar ve değişiklikler ise belirsizlik oluşturur. İşletmeler ortaya çıkan değişikliklere karşı balans oluşturma yatkınlığı gösterirler. Eğer kişi bu farklılıklara karşı mücadele etmezse inisiyatif almada negatif yönlü bir hareket oluşacaktır. Bu nedenle dinginlik, sakinlik ve tahmin edebilirliği seçmeyi ifade eden ruhsal tutuculuk ile bireysel inisiyatif arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Ruhsal açıdan tutucu olan kişiler, inisiyatif almada geri planda kalırken ayrıca inisiyatif alma yaklaşımı gösterenlere karşı da olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Bu yaklaşıma sahip bireylere bir çok işletmede rastlamak mümkündür. Ancak bu bireylerin bu yaklaşımlarını sona erdirecek şey, üst makamların inisiyatif almaya gösterecekleri tavır ve tutumdur. Üst makam, farklılıkların oluşmasını ve değişiklikleri olumlu karşılarsa bu bireyler öne çıkamayacak ve hatta belkide farklılıkları kabulleneceklerdir. Tüm bu süreç içerisinde ise gerçekleşmesi istenmeyen en önemli uyarlama, işletme içerisinde işveren ya da üst makamdakilerin ruhsal tutuculuk göstermesidir (Akın U., 2012, s. 44-45).

Bireyin karakterindeki farklılıklar kişinin hareket yatkınlığını yansıtır. Karakter kavramının önemli bir yapı taşı ve faktörü eylem eğilimidir. Bireysel inisiyatif alan bir kişinin öncelikle bireyin kendini harekete geçirme isteğini göstermesi ve ortaya koyması gereklidir. Hareket ifadesi, bir eylemin zihinde çağrıştırdığı ilk olgudur. Başka bir eylem

için hareket etmye yönelmedikçe devam eder. Kuhl eylem kontrolünü, bireyin karar almaması ötelemesi, yoğunluğunun başka bir yöne kayması ya da tersi yönde bir isteği hemen hayata geçirmemesi olarak açıklamaktadır. Bazı çalışmaların sonucu incelendiğinde ise eylem kontrolü bireysel inisiyatif üzerinde olumsuz etkileri saptanmıştır. İlaveten bireysel inisiyatif alan kişinin ortaya çıkan değişimler neticesinde belirsizlikler koyduğunu ve değişiklikler sonrasında ortaya çıkan farklılıkların belirsizlikleri artırdığından söz edilmiştir. Eğer kişi bu farklılıklar ve değişiklikler ile mücadele etmezse bireysel inisiyatifin azalması söz konusu olacaktır (Tekeş, 2018, s. 77).

Bilgi, beceri yeterlilikleri. İş görenin inisiyatif alması için o işin ne olduğunu kavramış olması gerekmektedir. Bu kavrama yeteneği de iş görenin sahip olduğu bilgi, beceri ve yeterlilikler sayesinde oluşabilir. Eğer iş gören yapılacak işin problemli kısımlarını detaylı olarak tahlil etmeden ve bu problemlerin çözümüne yönelik çıkış yolları bulmadan harekete geçiyorsa işi ortaya çıkarırken olumsuz sonuçla karşılaşacaktır. Bilgi, beceri ve yeterliliğin eksik olması durumunda işle ilgili bir problem olduğu iş gören tarafından fark edilmekte ancak problem tam olarak anlaşılmadığından olumlu sonuç elde edebilmek için farklı çözüm önerileri getirememekte ve inisiyatif alamamaktadır (Akın, 2012, s. 42-43).

Bilgi, beceri ve yeterlilikler bireysel inisiyatif almada rahatlatıcı rol oynar. Ayrıca bilgi,beceri ve yeterlilikler referans görevi görür. Çünkü kişinin işte muvaffakiyet elde etmesi ve işi sonuca götürmesinde destek sağlamaktadır. Bunlar bireye uzmanlık tecrübesi sağlar ve bu uzmanlık deneyimi neticesinde işi daha fazla analiz etme imkanı bulur. İşgören, karşılaşacağı sorunlarla nasıl mücadele edebileceğini biliyorsa işe dair hakimiyeti artacaktır. Bu durum dolayısıyla çaresizlik duygusunu engelleyecektir. Referansın az olması durumunda işe dair hakimiyet azalacaktır ve birey kontrol arzusundan feragat edecektir. Bilgi, beceri veyeterliliğin yüksek seviyelerde olması bireyi oluşan değişiklikler, aksaklıklar, yanlışlıklar ve strese neden olan durumlara karşı daha dirençli kılacaktır (Kılıç, 2019, s. 72-73).

Kişi yaptığı işte iyi ve öğrenme çabukluğu fazla ise bireysel inisiyatif alma aynı oranda gelişebilir. Bilgi, beceri ve yeterlilikleri işgörenin çalışmayı çok daha iyi hayata geçirmesini sağlar. Ayrıca ustalık deneyimleri ve deneyimli ustalar oluşturarak kişinin daha fazla oranda özyeterliliğe sahip olmasına ve işine hakim olmaya önem vermesine imkan sağlar. Kişi yaptığı işte bilgi beceri ve yeterliliğe sahip olduğunun farkındaysa

karşılaştığı durumlara karşı hakimiyet sağlayacağını bilir. Bilgi, beceri ve yeterlilikler açısında eksiklik olduğunda kontrol güçleşir ve iş üzerinde hakimiyet isteği azalır, bilgi beceri ve yeterlilikler fazla olduğunda ise muhtemel farklılıklar, yanlışlıklar ve stresle baş etmek daha rahat olur ve bireysel inisiyatif alma gelişir (Sevil, 2019, s .39).

Kişi, bireysel inisiyatif alırken belirgin ya da yüksek seviyede karışık ve güç olan sorunlara karşı çözüm üretme ve ustalık seviyesinde iş donanımına haiz olması gerekir. Bu nedenle söylenebilir ki kognitif yeterlilik bireysel inisiyatif almada önem arz eder. Birey, inisiyatıf kullanırken her zaman yaptığı işlerden sıyrılır, yeni metodlar oluşturur ve problemleri ortadan kaldırır. Kognitif yetenek çalışma verimliliğini de olumlu yönde değiştirir. Bunun sonucunda daha büyük amaçlar ve hedeflere yönelimler ve daha fazla bireysel inisiyatif alma gerçekleşir (Tekeş, 2018, s. 79).

Çevresel destekler. İşgörenin bireysel inisiyatif kullanmasına kolaylık sağlamaktadır. Bireysel inisiyatif almayı etkileyen; kişinin yaptığı işe dair hakimiyeti, çalışmanın kompleks olması, üst makamlardan alınan destek ve çalışma stresi olarak dört temel çevresel faktörden bahsedilebilir. Bu maddelerin tamamı iş görenleri etkin duruma getirmektedir. Burada dikkat çekilmesi nokta, ifade edilen stres faktörünün, olumsuz yönde etki etmesi değil, bireyi işi bitirmede koşullandırıcı olarak düşünülmedir. Çok fazla stres verimliliği düşürürken, belli bir ölçüdeki stres ise getiri elde etmede pozitif etki sunmaktadır (Akın, 2012, s. 38). Stres bir durumun bir devamlılık, metod ya da projeye dair yeterli olmaması anlamına gelir. Bu noktada bireyin çalışmayı daha iyi bir duruma getirebilmesi için harekete geçme duygusu verir ve sonrasında bireyde çok daha fazla inisiyatf almayı mümkün kılar (Sevil, 2019, s .40). Stres faktörleri bireysel inisiyatif almada uyaran nitelikte etkinliğe sahiptir. Ancak sağlık açısından düşünüldüğünde ise zihinsel yapıda negatif etkilerinden bahsetmek oldukça mümkündür. Bu nedenle işverenlerin ya da yöneticilerin stres faktörünü ele alırken iki ucu keskin kılıç gibi düşünmeleri gerekmektedir. Ayrıca bireysel inisiyatif alma ile stres faktörü arasındaki etkileşim düşünüldüğünde bireysel inisiyatif alma kişide kısa vadede gerginliği artırdığı düşünülebilir ancak uzun vadede stres etkenlerinin negatif görünmesinin önüne geçer (Fay ve Sonnentag, 2002, s. 231).

İşteki kontrol, bireyin çalışma hedeflerini, yol haritasına ve çalışma koşullarına bağlı iş parametreleri üzerindeki tesirini ifade eder. İş karmaşıklığı ise; bireyin işiyle ilgili bir çok öğenin içerisinde faaliyetini yürüttüğü ve değelendirme yaparken bir çok

alternatiflerin bulunduğu anlamını taşır. Bu her iki kavramın da ortak özelliği bireyin varacağı yargı üzerinde etkin rol oynamaları ve işletmede kontolün olduğuna dair görüşlerini etkilemesidir. Örgütte işle ilgili hakimiyet sahibi olmak iş görenin çalışma isteğini olumlu yönde etkiler. Kontrol eksikliği olması durumunda ise birey tekrar kontrolü ele almak için şartlanır ve kontrolü ele alma isteğini yükseltir. Ancak mevcut durumu değiştirmek adına uzun süreli sonuçsuz kalma durumunda ise çaresizlik duygusu ortaya çıkar. Üst makamlardan hissedilen destek ise; önemli bir parametre olarak algılanmamasına rağmen bireysel inisiyatif içerisinde yer alır. Ancak bir işletmenin geçmişten gelen yapısı ve sahip olduğu değerler bireysel inisiyatif almada çok daha etkilidir. Üst yönetim bireysel inisiyatif almada çalışanlar için mevcut şartları değiştirebilir (Kılıç, 2019, s. 74-75).

İşgörenlerin bireysel inisiyatif almaları için öncelikle işletme içerisinde özgür ve müdahele edilmeyen bir iş sahasının olması gereklidir. Bir birey işteki üretkenliği yükseltmek amacıyla bireysel inisiyatif alırsa yaptığı işe dair farklılıklar oluşacaktır. Kendisinin yüklendiği fazladan sorumluluk sebebiyle işini daha karışık ve denetlenebilir bir hale dönüştürebilir ve yöneticileri tarafından daha fazla sorumluluk verilebilir. Bireysel inisiyatif alan birey daha fazla sorumluluk alarak daha güç işlerle karşı karşıya gelerek mesleki yaşamıondaki başarısı için fırsatlar oluşturmak ve fayda sağlamak ister. İşveren ya da yöneticiler ise bireysel inisiyatif alan bireyi daha fazla karışık ve kontrol sağlanması gereken işleri vermek niyetiyle iş vermede tercih ederler. Dolayısıyla iş karışıklığı ve kontrolünün bireysel inisiyatif almada pozitif yönlü etkisi olduğundan bahsedilebilir (Tekeş, 2018, s. 80-81).

2.5.4. Bireysel İnisiyatif İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu kısımda bireysel inisiyatif ile ilgili çalışmalar ve bu çalışmalara dair yapılan değerlendirmelere yer verilmiştir. Literatür genel anlamda incelendiğinde erasmus öğrencilerinin bireysel inisiyatif alma düzeylerine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın, erasmus öğrencilerinin bireysel inisiyatif alma düzeylerine ilişkin yapılan ender çalışmalardan biri olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin benlik saygısı ve inisiyatif alma düzeyleri üzerinde yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre benlik saygısı ile bireysel inisiyatif arasında doğru bir orantı saptanmıştır. Kendiliğinden başlamanın en önemli etkeni başarı ve verimlilik, proaktifliğin ve ısrarcılığın en önemli etkeni özgüven olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine

çalışmada görevlilerin üst makamların talimatlarına göre hareket ettiği ve onlar tarafından etkilendikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuçla görevlilerin üst yönetim tarafından desteklenmeleri bireysel inisiyatif alma düzeylerinin olumlu yönde artıracağı belirtilmiştir. Bu nedenle tepe yönetimin bireysel inisiyatif alma düzeylerini artırmak için çalışanların hareket sahalarını genişletmesi gerekmektedir. Ayrıca proaktifliğin yaş artıkça geliştiği ve benlik saygısı ile inisiyatif alma düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki olması sebebiyle deneyimli personellerin yararlanabileceği platformlar oluşturulabilir ve benlik saygısına yönelik yöntemler geliştirilebilir şeklinde önerilerde bulunulmuştur (Sevil, 2019, s. 89-92).

Yöneticilerin kuantum liderlik anlayışları ve öğretmenlerin inisiyatif alma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaygın bir şekilde bireysel inisiyatif alma yaklaşımı sergiledikleri belirtilmiştir. İnisiyatif almanın alt boyutları kapsamında değerlendirme yapıldığında ise; öğretmenlerin, "engelleri aşma" davranışını daima, "proaktiflik" yaklaşımını genellikle, "kendiliğinden başlama" tutumunu ise bazen gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan rakamsal verilerin ortalamaları alındığında öğretmenlerin en fazla "engelleri aşma", en az ise "kendiliğinden başlama" davranışını sergiledikleri anlaşılmıştır.Bu noktada okul yönetiminin öğretmenlerin inisiyatif almalarına katkı sağlayacak ve özellikle bir işi yapmada kendiliğinden harekete geçmeleri noktasında motive etmeleri, yüreklendirmeleri ve onlara imkan oluşturmaları yönünde uygulayıcılara yönelik öneri yapılmıştır (Tufan, 2019, s. 101-107).

Eğitim kurumlarında örgütsel destek algısı ile inisiyatif alma davranışı arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada, araştırmanın yapıldığı öğretmen grubunun, bireysel inisiyatif alma yaklaşımının tüm alt faktörlerini orta seviyede benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin, örgütsel adalet ve ödüller ile iş şartları bağlamında orta seviyede, üst makamın desteği hususunda ise yüksek seviyede algılarının olduğu belirtilmiştir. Örgütsel destek algısının fazla olması bireysel inisiyatif alma algısına da pozitif katkı sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenelere daha adil ve şeffaf bir yönetim modeli sunmak ve hayata geçirilen yenilik ve değişimlere karşı üst yönetimin öğretmenlerin de fikrini alarak hareket etmeleri, algılanan örgütsel destek algısını olumlu yönde hareket ettirebilir şeklinde düşünceler paylaşılmıştır (Nayır ve Taşkın, 2017, s. 1341-1347).

Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada problem çözme becerisi ile inisiyatif alma arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çabuk ve çekingen problem çözme tutumu ile inisiyatif alma alt faktörleri ile olumsuz; mantıklı, analiz yapan kendine inanan ve programlı problem çözme tutumu ile inisiyatif alma arasındaki ilişki olumlu olarak saptanmıştır. Problem çözmenin alt faktörü olan özgüven ile inisiyatif almanın tüm alt faktörleri arasında etkili bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Ayrıca özgüvenli yöneticilerin problem çözmede etkili olacakları sonucundan yola çıkarak üst kademelerde daha fazla inisiyatif alınabilmesi ve etkin problem çözümü için özgüven sahibi idarecilerin seçilmesi, önerisi getirilmiştir (Tekin T. , 2019, s. 90-92).

Okul müdürlerinin inisiyatif alma seviyeleri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin çalışıldığı bir diğer araştırmanın verilerine göre, okul müdürlerinin öz-yeterlilikleri ile inisiyatif alma düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilgi bulunduğu saptanmıştır. İstatiksel verilere göre belirlenen bu ilişkinin sebepsel açıdan da değerlendirildiğinde var olduğu ve okul müdürlerinin sahip olduğu güçlü öz-yeterliliğin daha fazla inisiyatif almanın alt boyutlarıyla etkileşimde olduğu dile getirilmektedir. Ancak öz-yeterlilik ile inisiyatif alma arasındaki bu ilişki başka belirsizliklerin de ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öz-yeterliliği fazla olan okul müdürlerinin daha fazla inisiyatif aldığı sonucundan yola çıkarak okul müdürü seçiminde yapılacak değerlendirme de öz-yeterliliğin bir kıstas olabileceği önerisinde bulunulmuştur (Akın U., 2014, s. 138-141).

Öğrencilerin İngilizce konuşmalarına dair inisiyatif alma algılamalarının değerlendirildiği Endonezya'da North Sulawesi Üniversitesinde İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan 21 öğrenci ile yapılan çalışmada, öğrencilerin bireysel inisiyatif almasının ingilizce öğrenmede başarılarını etkileyen faktörlerden biri olduğu sonucu bulunan önemli bulgulardandır. Bireysel inisiyatifin öğrencileri harekete geçme konusunda cesaretlendirdiği ve kendini geliştirmiş, amaca yönelik planlama yapan, zorluklar karşısında pes etmeme gibi hususlarda ısrarcılığı ortaya çıkarttığı vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıf içinde ya da dışında daha etkin olabilmeleri için bireysel inisiyatif almada ısrarcı olmaları önerilmiştir (Liando & Lumettu, 2017, s. 27).

2.6. ERASMUS+ DEĞİŞİM PROGRAMININ ÖZGÜVEN VE BİREYSEL İNİSİYATİF ALMA AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Özellikle son yıllarda değişen iş gücü pazarındaki önemli farklılıklar ve değişiklikler neticesinde kişilerde istihdam konusunda kaygı duyulmasına sebebiyet vermiştir. Yetkinliklerin geliştirilmesi ile istihdam edilebilirlik konusunda devamlılık ve ilerleme birbirine denk tutulmaktadır. Esasında üniversite mezunu çalışan sayısında yaşanan artış, iş dünyasında akademik niteliklerin değer kaybetmesine neden olmuştur. Kurumların, istihdam edilecek kişilerde sadece akademik yeterliliklere değil, daha ilerisini görmek yönünde beklentileri söz konusudur (Fiadeiro, 2017, s. 4).

İçerisinde bulunduğumuz bilim çağının yerine getirilmesi gereken lüzumlar kişileri etkili ve her anlamda kendini yetiştirmiş olmaya zorlamaktadır. Çok zor olan günümüz rekabet şartları bunu gerekli kılmaktadır. Bu denli büyük ve sığ olmayan bu rekabaet dünyasında bizi başarıya götürecek etken, global eğitimdir. Bu global eğitim rekabetçi bir tarz ile inşaa edilmiş olmalıdır. Global eğitim ile karşımıza çıkan yarışçı eğitim modelinin en temel karakteristik niteliği esnekliktir. Bu elastikiyet ile değişikliklere hızlı şekilde adapte olabilmek ve yarışta avantajlı konuma geçmek olası duruma gelmektedir. Bireylerin kendilerini geliştirerek tek tip karakter yapısı oluşturmasını sağlayan eğitim modelleri, farklı kültürler ile etkileşime geçilmesi amacıyla ülke sınırının dışına çıkılmasına sebep olabilmektedir (Ünal, 2013, s. 21).

İyi bir iş, öğrenme ve hayat imkanı gibi sebeplerle yükseköğretimdeki öğrenciler farklı kültürlerdeki insanları tanıyarak, etkileşimde bulunma yatkınlığı göstermektedir. Öğrenciler bu noktada toplumsal bir varlık oluşunun göstergesi olarak toplumla uyumlu olması için kendi kültürünü ve içine girdiği ya da gireceği kültürün ne olduğunu bilmesi gerekmektedir. Bu yüzden farklı kültürleri keşfetme, yeni yerler görmek için değişim faaliyetleri yürütülmektedir. Mevcut durumda yükseköğretimde değişim programlarından yararlanma fırsatları düşünüldüğünde akla ilk gelen Erasmus+ Değişim Programı ile öğrencilerin iletişim yetkinlikleri edindiği, olaylara ve durumlara karşı farklı açılardan bakabilme yeteneği kazandığı ve ileriye dönük uzun periyoda yayılmış planlar oluşturduğu bilinmektedir. Her yıl faaliyete katılan kişi sayısında artış gözlenen Erasmus+ Değişim Programı sayesinde öğrencilerin faaliyet gerçekleştiren öğrencilerden etkilenerek, poragrama katılma isteklerinin arttığı ve ileriye yönelik adımlar ya da

planlamalar yapma hususunda daha dikkatli davrandıkları öngörülebilir (Akman, 2014, s. 108).

Eğitim, kültür ve yabancı dil becerisi edinme yönünden bakıldığından değişim programları bu açıdan bireye katkı sunabilecek önemli fırsatlar olarak görülebilmektedir. Amaçları arasında katılımcıların, kişisel gelişim ve iş bulmada avantajlı konuma sahip olmaları bulunan Erasmus+ Değişim Programı, öğrencilere sağladığı eğitim, mesleki açıdan ileriye dönük hedeflerin gerçekleşmesi, kişisel yönden kazanımlar ve bireyin kendisine sağlayacağı katkıları değerlendirildiğinde etkili proje olarak öne çıkmaktadır. Program sayesinde bireyin elde edeceği kazanımlar neticesinde ileriye dönük istihdam ve kariyer adımları açısından ayaklarını daha sağlam basacağı bir zemin oluşmaktadır. Bireyin yurtdışında belirli bir süre eğitim amacıyla bulunmasının değerlendirme yapılırken önemli bir katkı sağlayacağının düşünülmesi olasıdır. Bu durumun kişiye ilerideki yaşantısında olumlu katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca faaliyet süresince elde edilen tecrübelerin bir geri dönütü olarak kişinin kendine dair daha açıklayıcı ifadeler kullanabilmesi, özgüveninin gelişmesi ve yabancı kültürlere ya da insanlara karşı daha toleranslı yaklaşabilmesi diğer beceri gelişimleri olarak düşünülebilir. Elde edinilen bu kazanımların bireyin ilerideki kariyer hedeflerine ya da mesleki açıdan planlamasına pozitif şekilde etki edeceği çıkarımında bulunulabilir (Ece, 2018, s. 57-58).

Modern zamanın en popüler kelimelerinden olan "kurumsallık" ya da "kurumsallaşma" kavramının kendsiyle birlikte getirdiği en önemli fikir, bireyin iş gücünü ve iş şartlarının aynı oradan geliştirebilmektir. Dolayısıyla örgütler en başarılı ve üretken bir yapının oluşması için işletmedeki yöneticilerin ve işgörenlerin mevcut ortamlarını ve koşullarını iyileştirme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaca dair değerlendirme yapılırken talep edilecek özelliklerin ve niteliklerin ne olacağına dair çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda bireylerin özgüvenli olmaları ve inisiyatif alma yaklaşımları önem arz ederken, işletmelerin faaliyetlerinin devamlılığı ya da sona ermesi noktasında bu kavramların etkisinin önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Çünkü değişmiş ve ilerleme kaydetmiş iş piyasasında, faaliyete yeni başlayan işletmelerin devamlılığının bireyin özgüveni ile ilişkili olduğu bilinen bir gerçektir. Bireylerin kollektif çalışmaya uygun hareket etmesi, sorumluluklarını bilerek yerine getirmekten kaçınmaması, inisiyatif alabilmesi ve sorunlarla mücadele edebilme yaklaşımı gösterebilmesi işletmeler açısından oldukça önem arz etmektedir. Özgüvenin başarıya

etki ettiği ve başarı geldikçe özgüvenin daha da arttığı düşünülürse işletmelerde çalışan hem yönetici kadrosu hem de işgörenlerin özgüven sahibi olmalarının işletmeler açısından değeri daha iyi anlaşılacaktır (Okyay, 2012, s.1, 9-10).

Kişinin eylemlerinin, işletmelerde ulaşılması hedeflenen amaçlara götüren değerli bir parametre olduğu günümüz rekabetçi iş piyasasında, bireysel inisiyatif alma yaklaşımı kendini daha belirgin şekilde göstermektedir. İşletmelerde bir durumu değiştirmek ya da ortaya yeni bir şey çıkarmak gibi sergilenen yaklaşımların sonuna kadar arkasında durulması ve bu yaklaşım sonucunda kazanımlar elde edileceği inancı olmalıdır. Bu inancı taşıyabilmenin belli koşulları elbette bulunmaktadır. Bunlardan ilki örgüte duyulan güven ve bireyin kendinde hissettiği özyeterliliktir. Kişi kurumda davranışı sonucunda olumlu etki yaratacağından şüphe duymadan ve yüksek azimle işi bitirme devamlılığı sergilemelidir. Bu sergilenen inisiyatif alma tutumu işletmeler açısından özgüven de olduğu gibi önemli rol oynamaktadır. İşgörenlerin kimsenin talimatıyla değil, kendiliğinden harekete geçerek başlattığı inisiyatifin hem kişisel hem de örgütsel bağlamda bir çok etkisinden bahsetmek mümkündür. Kişisel açıdan bakıldığında, işletmeye bağlılığın artması, serbestiyet duygusunun yükselmesi, çalışmaya katkı sunma yaklaşımın artması, iş tanımında esneklik ve ruhsal sözleşme hissinin gelişmesi olarak belirtebiliriz. İşletme açısından bakıldığında ise yapılan işin çerçevesinin tekrar değerlendirilmesi işgörenin mesleki açıdan planlamalarında fazla rol oynamaları, işgörenlerin motivasyonlarının ve dolayısıyla üretkenliklerinin artması, işletme içerisinde işgörenlere ait iş tanımlarının daha esnek bir yapıya dönüşmesi ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmede pozitif yönde bir etkinin görülmesi şeklinde sonuçlar doğurduğu düşünülebilir. Genel bir değerlendirme yapılacak olursa bireysel inisiyatif almanın özellikle uzun vadede örgütün devamlılığı, sağlıklı şekilde işleyişi, örgütsel güven ve örgüt iklimi açısından rolünün çok değerli olduğu anlaşılmaktadır (Tekeş, 2018, s. 85-87).

Tüm bu değerlendirmeler ve yorumlar ışığında günümüz iş piyasasındaki rekabetçi şartlar göz önünde bulundurulduğunda insan kaynakları açısından personel istihdamı çok faktörlü bir değerlendirme yapısının oluşması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Kendini her anlamda yetiştirmiş, donanımlı, dil becerisi olan, özgüvenli, gerektiğinde işe dair farklılıkları ortaya çıkarabilecek ve bireysel anlamda inisiyatif yaklaşımı sergileyebilecek bireyler işveren ya da yöneticiler tarafından tercih sebebi olabilmektedir. Bu

bağlamda mevcut koşullar düşünüldüğünde işe alım ya da işe alımdan sonraki süreçte personelin kriterlere uygunluğu ya da performans yönünden maksimum seviyede verim alınabilmesi için bazı niteliklerin çalışanda bulunması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu durum özellikle yükseköğretimdeki öğrencilerin gelecekte iş bulma ve mesleki planlamalarına yönelik kaygılara neden olmaktadır. Yükseköğretim öğrencilerinin Erasmus+ Değişim Programı ile elde edecekleri özgüven gelişimi ve yüksek bireysel inisiyatif alma yaklaşımı ile iş piyasasının dolayısıyla insan kaynaklarının tercih edebileceği donanımlı bireylere dönüşmesi mümkün olabilmektedir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada Erasmus+ Değişim Programının, öğrenciler üzerinde gelecekte özellikle iş bulma ya da mesleki kariyerlerine direkt etki edebilecek özgüven ve bireysel inisiyatif alma algılamaları analiz edilmeye çalışılmıştır.

3. YÖNTEMBİLİM

3.1. TASARIM, MODEL, HİPOTEZLER

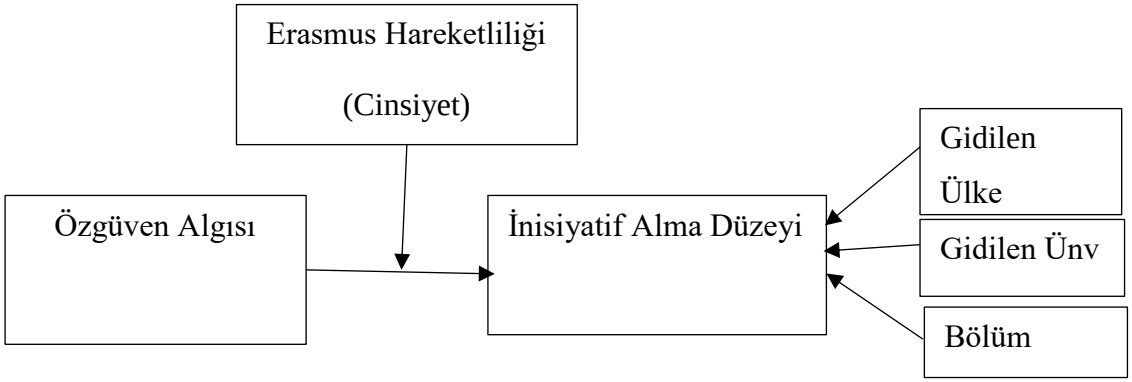
Bu kısımda araştırmanın tasarım süreci, modeli ve bu çerçevede meydana getirilen hipotezlere ilişkin bilgilere değinilmiştir.

3.1.1. Araştırmanın Tasarımı

Çalışma, nitel tarzda oluşturulmuş ve betimleyen türde hazırlanmış araştırmalar boyutunda tasarlanmıştır. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini basit tesadüfü yöntemiyle seçilen ana kümeden seçilmesinden dolayı bu boyutta dikkate alınmıştır. Veri toplama işlemi için elektronik anket uygulama yöntemi seçilmiştir.

3.1.2. Araştırmanın Modeli

Çalışmanın amacı ve bu amaç doğrultusunda oluşturulan hipotezler değerlendirildiğinde araştırma modelinin grafik formu Şekil 1'deki gibi oluşturulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

3.1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Çalışmanın amacına yönelik oluşturulan hipotezler aşağıda sıralanmıştır.

Hipotez 1. Çalışmada ele alınan Erasmus+ Değişim Programının etkilerinin inceleneceği Özgüven ve Bireysel İnisiyatif Alma kavramlarının birbirleri ile ilişkili olduğu varsayılmıştır. Bu kapsamda oluşturulan hipotez aşağıda yer almaktadır.

H0: Katılımcıların özgüven algıları inisiyatif alma düzeylerini etkiler

H1: Katılımcıların özgüven algıları inisiyatif alma düzeylerini etkilemez.

Hipotez 2. Araştırmanın ikinci sıradaki hipotezinde demografik değişkenlerden cinsiyetin inisiyatif alma ile özgüven arasında düzenleyici etkisi olduğu varsayılmıştır. Bu kapsamda oluşturulan hipotez ve alt hipotezler aşağıda belirtilmiştir.

H0: Cinsiyet, inisiyatif alma düzeyi ile özgüven algısı arasında düzenleyici (moderatör) etkisi yoktur.

H2: Cinsiyet, inisiyatif alma düzeyi ile özgüven algısı arasında düzenleyici (moderatör) etkisi vardır.

Hipotez 2.1.

H0: Cinsiyet, inisiyatif alma düzeyi ile dış özgüven algısı alt boyutu arasında düzenleyici (moderatör) etkisi yoktur.

H2.1.: Cinsiyet, inisiyatif alma düzeyi ile dış özgüven algısı alt boyutu arasında düzenleyici (moderatör) etkisi vardır.

Hipotez 3. Programın, katılımcıların özgüven düzeyleri üzerinde faaliyet gerçekleştirdikleri ülkelere göre farklılık gösterebileceği varsayılmıştır. Bu bağlamda oluşturulan hipotez aşağıda belirtilmiştir.

H0: Katılımcıların özgüven düzeyleri gidilen ülkeye göre farklılık göstermemektedir.

H3:.Katılımcıların özgüven düzeyleri gidilen ülkeye göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 4. Programın, katılımcıların inisiyatif alma düzeyleri üzerinde faaliyet gerçekleştirdikleri ülkelere göre farklılık gösterebileceği varsayılmıştır. Bu bağlamda oluşturulan hipotez aşağıda belirtilmiştir.

H0: Katılımcıların inisiyatif alma düzeyleri gidilen ülkeye göre farklılık göstermemektedir.

H4: Katılımcıların inisiyatif alma düzeyleri gidilen ülkeye göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 5. Programın, katılımcıların bireysel inisiyatif alma düzeyleri üzerinde okudukları bölümlere göre farklılık gösterebileceği varsayılmıştır. Bu bağlamda oluşturulan hipotez aşağıda belirtilmiştir.

H0: Katılımcıların inisiyatif alma düzeyleri okudukları bölüme göre farklılık göstermemektedir.

H5: Katılımcıların inisiyatif alma düzeyleri okudukları bölüme göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 6. Programın, katılımcıların bireysel inisiyatif alma düzeyleri üzerinde demografik değişkenlere göre farklılık gösterebileceği varsayılmıştır. Bu bağlamda oluşturulan hipotez aşağıda belirtilmiştir.

H0: Katılımcıların inisiyatif alma düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermemektedir.

H6: Katılımcıların inisiyatif alma düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

3.2. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu kısımda, araştırma verilerinin toplama süreci, toplama araçları, yöntem ve verilerin analizine dair bilgi verilmiştir.

3.2.1. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini basit tesadüfi yöntemle seçilen, Yıldız Teknik Üniversitesinde 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020 akademik yılları içerisinde Erasmus+ Değişim Programı kapsamında Öğrenci Hareketliliği gerçekleştiren 272 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan çalışmada 9 kişi analize dahil edilmemiştir (243,225,219,175,-173,160,159,156,142). Uygulanan ankete katılım gönüllülük kapsamında yapıldığı için toplamda 263 öğrenciden tam katılım sağlanabilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Özgüven Ölçeği 33 ve İnisiyatif Ölçeği Anketi 14 olmak üzere toplam 47 ifadeden oluşmaktadır.

3.2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri elektronik anket yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Kullanılan anket formu üç bölümden oluşmuştur. İlk kısımda katılımcıların demografik ve betimleyici özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yaş, cinsiyet, gidilen ülke, gidilen ülkenin eğitim dili, kalma süresi, ve misafir olunan kurumun özelliği gibi cevaplara ulaşılmıştır. İkinci kısımda Özgüven Ölçeği ve son kısımda ise Bireysel İnisiyatif Alma Ölçeği yer almıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" , "Özgüven Ölçeği" ve "İnisiyatif Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekler 5'li likert formunda hazırlanmıştır. Özgüven Ölçeği 33 maddeden oluşmaktadır. Bu ifadeler için "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" seçenekler bulunmaktadır. İfadelere verilen tepkiler aynı sırayla 1, 2, 3, 4, ve 5 olarak puanlanmaktadır. Ölçekteki ifadelerin tümü olumludur.Ölçekten alınan en düşük puan 82 ve en yüksek puan ise 109'dur.

Özgüven Ölçeği ; iki alt boyuttan oluşmaktadır. 1. alt boyut 15 maddeden, 2. alt boyut 18 maddeden oluşmaktadır.

İnisiyatif Ölçeği 14 maddeden oluşmaktadır. Bu ifadeler için "0-%20 oranında doğru", "%21-40 oranında doğru", "%41-60 oranında doğru", "%61-80 oranında doğru" ve "%81-100 oranında doğru" seçenekler bulunmaktadır. İfadelere verilen tepkiler aynı sırayla 1, 2, 3, 4, ve 5 olarak puanlanmaktadır. Ölçekteki ifadelerin 11'i olumlu, 3'ü olumsuzdur. Olumsuz ifadeler (3,7,11) maddeler ters puanlanmıştır. Ölçekten alınan en düşük puan 43 ve en yüksek puan ise 197'dir.

3.2.3. Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS 25.0 programı ile yapılmıştır. Araştırmada ilk olarak veri toplama araçlarının normal dağılım hipotezine uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmak suretiyle tespit edilmiş, veri seti aykırı değerlerden temizlenmiş ve parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir. Ardından veri toplama araçlarının güvenilirliği değerlendirilmiş ve daha sonrasında tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Son olarak da hipotez değerlendirmesi yapılmıştır. Hipotez değerlendirmesi yapılırken iki yöntem seçilmiştir. Bunlar;

1. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin özgüven ve inisiyatif alma düzeylerinin cinsiyet , kalma süresi , misafir olunan kurumun teknik bir üniversite olma durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği tespitinde normal dağılım varsayımını sağladığı için "bağımsız örneklem t testi" ile değerlendirilmiştir.

2. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin özgüven ve inisiyatif alma düzeylerinin yaş okudukları bölüm ve gittikleri üniversite değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği tespitinde normal dağılım varsayımını sağladığı için "tek yönlü varyans analizi" ile değerlendirilmiştir

3. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin özgüven ve inisiyatif alma düzeyleri arasında ilişki tespitinde normal dağılım varsayımını sağladığı için "pearson korelasyon analizi" ile değerlendirilmiştir.

4. Öğrencilerin özgüvenleri ile inisiyatif alma ilişkisinde erasmus hareketliliğinin (cinsiyet) düzenleyici rolü olup olmadığı "Process_v3.5 aracı değişken analizi" ile değerlendirilmiştir.

Ulaşılan bütün sonuçlarda istatistiki anlamlılık $p<0,05$ seviyesinde değerlendirilmiştir.

4. ANALİZLER VE BULGULAR

Bu kısımda Özgüven Ölçeği ve Bireysel İnisiyatif Alma Ölçeğine ait geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yer almaktadır. Faktör analizi kullanılarak ölçeklere ait strüktürel geçerliliklerinin kontrol edilmesi, Cronbach Alpha güvenilirlik analizi uygulanarak ise güvenilirlik seviyelerinin saptanması hedeflenmiştir.

4.1. ÖZGÜVEN ÖLÇEĞİ GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Özgüven ölçeğinin açıklayıcı faktör analizine ilişkin bulgular, ölçeğin KMO ve Barlett Testi sonuçları, alt boyutların açıklanan varyans oranları, ölçeğin maddelerinin faktör yük değerleri, madde iç tutarlılık güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular, tanımlayıcı istatistikler ve özgüven ölçeğine ait madde analiz sonuçları başlıkları altında özgüven ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarına ait analizler yapılmıştır.

4.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi ve Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Faktör analizi, benzer özellikleri ölçen değişkenleri toplayıp az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Aynı zamanda ortak faktör adı verilen yeni değişkenleri ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak ölçülmek istenen kavramları tanımlama süreci olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2017).

Daha önce geliştirilen 33 maddelik ölçek 263 kişiye uygulanmıştır. Erkuş (2016)'a göre, veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla bugüne kadar birçok faktör çıkarma yöntemi bulunmuştur. Bunlara; korelasyon matrisinin oluşturulması, Barlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri örnek verilebilir. Buna göre, öncelikle veri setinin faktör analizi için uygunluğu test edilmiştir.

Tablo 6. Ölçeğin KMO ve Barlett Testi Sonuçları

		1. Boyut
KMO		0.861
Barlett Testi	**X^2**	3038.231
	Sd	528
	P	.00

Tablo 6' da görüldüğü gibi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.861 olarak bulunmuştur. Bu test veri setinin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir. KMO değerleri 0,90 mükemmel, 0,80 çok iyi, 0,70 iyi, 0,60 orta, 0,50 zayıf ve 0,50'nin altı ise kabul edilemez olarak yorumlanmaktadır (Sharma, 1996). Araştırmanın faktör analizi sonuçlarına göre KMO değeri 0.861 bulunmuştur. Bu sonuç KMO değerinin çok iyi olduğunu göstermektedir. Değişkenler arasında ilişki olup olmadığını test eden Barlett testi de anlamlı bulunmuştur (X^2= 3038.231, p=.00). Eldeki veriler ve sonuçlar değişkenler arasında yüksek korelasyonlar olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile veri seti faktör analizi için uygundur.

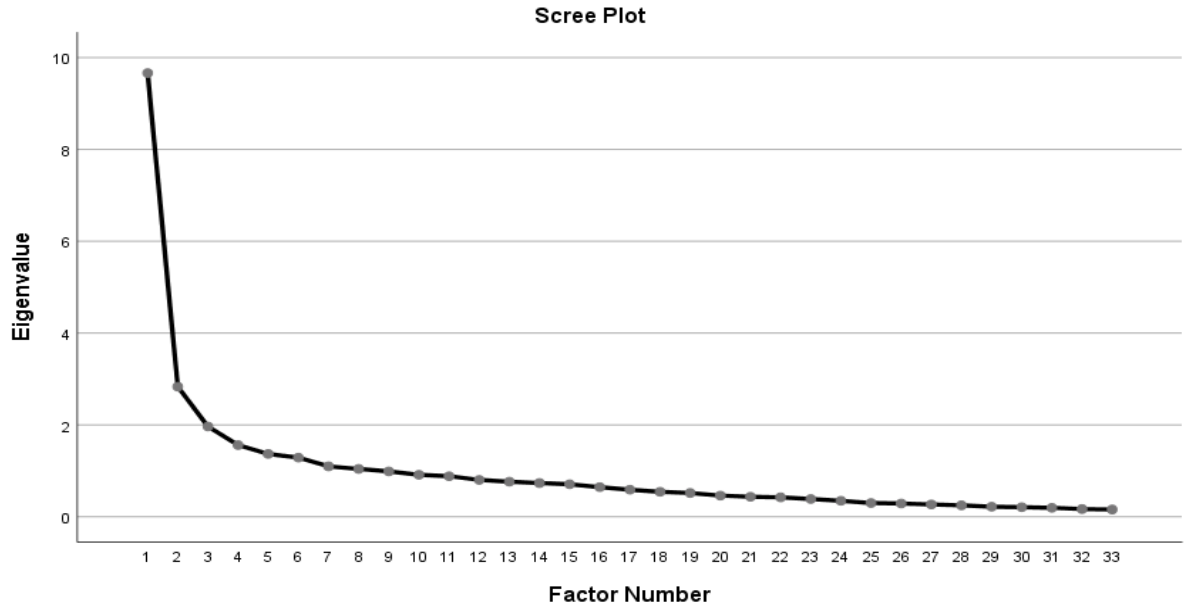
Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının değerlendirilmesinde yukarıdaki yöntemlerin yanı sıra korelasyon matrisine de bakılmaktadır. Ebel (1965)'e göre değişkenler arasında korelasyon katsayıları madde-toplam korelasyon katsayıları 0,20 ve altındaysa pozitif bile olsa maddenin çıkarılması, 0,20-0-30 arasındaysa düzeltilmesi, 0,30-0,40 arasındaysa iyi, 0,40 üstü ise çok iyi ayırt edici olduğunu göstermektedir (akt., Erkuş, 2016).

Faktör sayısının belirlenmesinde özdeğer istatistiğinden (Eigenvalue) yararlanılmaktadır. Özdeğer istatistiği 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak kabul edilmekte olup 1 veya 1'den büyük olarak alınabilmektedir. Bu değerin 1'den küçük olduğu faktörler ise dikkate alınmamaktadır. Araştırmada özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Tablo 7 'de faktör analizi sonucu ile elde edilen faktörlerin öz değerleri ve açıkladıkları varyans miktarları verilmiştir.

Tablo 7. Alt Boyutların Açıklanan Varyans Oranları

Boyutlar	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Varyans
Boyut 1	9,664	29,284	29,284
Boyut 2	4,798	14,540	43,824

Birinci faktör olarak bulunan yapı "Boyut 1" adı altında ele alınmıştır. Bu faktör altındaki maddelerin faktör yükleri .34 ile .86 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %29 'unu açıklamakta ve 15 maddeden oluşmaktadır. İkinci faktör olarak bulunan "Boyut 2" 18 maddeden oluşmaktadır. Bu boyuta ait maddelerin faktör yükleri .37 ile .77 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır. Bu durum ölçeğin iki boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Faktör analizinde varyans oranı ne kadar yüksek olursa ölçeğin faktör yapısı da o oranda güçlü olmaktadır. Tavşancıl'a (2014) göre, ideal olan varyans oranları %40–60 aralığındadır. Bu çalışmada bulunan yüzde %43 ideal varyans oranında olduğu görülmektedir. Faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan diğer bir yöntem de yamaç birikinti grafiği (scree plot) testidir. Faktör analizi yamaç grafiğinde eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği sayıda faktör belirlenmektedir. Buna göre, Şekil 2' de ölçeğin boyutuna ilişkin yamaç grafiği verilmiştir.



Şekil 2. Yamaç Grafiği (Özgüven Ölçeği)

Şekil 2 incelendiğinde, iki faktörlü bir yapı gözlenmektedir. Ölçeğin yüksekten gelip kırılma yaşaması bunu doğrulamaktadır. Ölçeğin iki faktörlü olduğu anlaşıldığından, maddelerin yer aldığı madde faktör yükleri ile birlikte Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Ölçeğin Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

	Dış Özgüven	**İç Özgüven**
Sosyal bir insan olduğuma inanırım.	0,86	
Aktif birisi olduğumu düşünürüm.	0,793	
Yeni girdiğim ortamlara uyum sağlarım.	0,705	
Kolay arkadaş edinebilirim.	0,704	
Sosyal etkinliklere katılmaktan çekinmem.	0,7	
Başka insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilirim.	0,681	
Kendimi rahat bir şekilde ifade edebilirim.	0,608	
Ön plana çıkmaktan korkmam.	0,548	
Değerli birisi olduğuma inanırım.	0,458	
Başka insanların övgülerini hak ettiğime inanırım.	0,457	
Düşüncelerimi ifade ederken başkalarından çekinmem.	0,449	
Başkalarının yanında heyecanımı kontrol edebilirim.	0,401	
Kendimi başarılı bir insan olarak görürüm.	0,374	
Sorumluluk almaktan çekinmem.	0,34	
Anlamadığım konularda başkalarına soru sorabilirim.	0,382	
Yaşamdaki zorluklarla baş edebilirim.		0,777
Problemlerin üstesinden gelebileceğime inanırım.		0,73
Kendi kendime yetebileceğime inanırım.		0,584
Benim için aşılmayacak sorun yoktur.		0,566
Kendimle barışık bir insanım.		0,536
Kendimi severim.		0,515
Sıkıntılı anlarımda bile olumlu düşünmeye çalışırım.		0,505
Verdiğim kararların arkasında dururum.		0,48
Kendimi ve başkalarını olduğu gibi kabul ederim.		0,479
Diğer insanların eleştirilerini anlayışla karşılayabilirim.		0,475
Seçimlerimde başkalarına bağımlı değilimdir.		0,468
Başarısız olduğumda hemen pes etmem.		0,443
İstediğim şeyleri elde edebilmek için mücadele edebilirim.		0,432
Başkalarının görüşlerine saygı duyarım		0,425
Kolay karar verebilirim.		0,37

Gerektiğinde sonuna kadar hakkımı savunurum.	0,368
Öz-eleştiri yapabilirim.	0,472
Çevremde yeteri kadar güvenebileceğim insan vardır.	0,586

Tablo 8.' te yer alan faktör yük değerleri bulundukları boyutun altında sıralanmıştır. Buradaki yük değerleri maddelerin alt boyutlarla olan ilişkisini açıklayan katsayılardır ve faktör yapısının ortaya çıkmasına yardımcı olurlar. Buna göre Tablo 8. incelendiğinde, 33 maddeden oluşan iki faktöre ait yük değerlerinin .34 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir.

4.2.2. Madde İç Tutarlılık Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu aşamada ölçme aracının güvenilirliğini sağlamak amacıyla ölçeğin iç tutarlılık katsayısı belirlenmiştir. Her bir maddenin varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Özgüven Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alfa İç tutarlılık Değeri

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı
Özgüven Ölçeği	33	.915
Dış Özgüven	15	.874
İç Özgüven	18	.847

Tablo 9 incelendiğinde, ölçeğin toplamında ortaya çıkan .915 Cronbach Alfa değeri, ölçeğin oldukça güvenilir olduğu görülmektedir. Böylece, ölçeğin toplamının kabul edilebilir derecede güvenilirliği sağladığı görülmüştür. Maddelerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Tanımlayıcı İstatistikler

	Ortalama	Std.Sapma	N
Kendimi başarılı bir insan olarak görürüm.	4,09	0,573	269
Başkalarının yanında heyecanımı kontrol edebilirim.	3,83	0,729	269
Seçimlerimde başkalarına bağımlı değilimdir.	3,83	0,946	269
Yaşamdaki zorluklarla baş edebilirim.	4,2	0,682	269
Benim için aşılmayacak sorun yoktur.	3,42	1,229	269
Başkalarının görüşlerine saygı duyarım	4,45	0,566	269
Problemlerin üstesinden gelebileceğime inanırım.	4,22	0,59	269
Sosyal etkinliklere katılmaktan çekinmem.	4,11	0,865	269

Verdiğim kararların arkasında dururum.	4,23	0,601	269
Kendi kendime yetebileceğime inanırım.	4,34	0,699	269
Aktif birisi olduğumu düşünürüm.	3,86	0,92	269
Öz-eleştiri yapabilirim.	4,34	0,553	269
Anlamadığım konularda başkalarına soru sorabilirim.	4,48	0,635	269
Yeni girdiğim ortamlara uyum sağlarım.	4,19	0,724	269
Kendimle barışık bir insanım.	4,04	0,781	269
Gerektiğinde sonuna kadar hakkımı savunurum.	4,26	0,79	269
İstediğim şeyleri elde edebilmek için mücadele edebilirim.	4,34	0,654	269
Kendimi rahat bir şekilde ifade edebilirim.	4,09	0,77	269
Kendimi ve başkalarını olduğu gibi kabul ederim.	4,03	0,779	269
Çevremde yeteri kadar güvenebileceğim insan vardır.	3,88	0,929	269
Sorumluluk almaktan çekinmem.	4,14	0,767	269
Diğer insanların eleştirilerini anlayışla karşılayabilirim.	4,04	0,642	269
Sıkıntılı anlarımda bile olumlu düşünmeye çalışırım.	3,39	1,085	269
Ön plana çıkmaktan korkmam.	3,78	0,989	269
Başarısız olduğumda hemen pes etmem.	3,97	0,766	269
Başka insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilirim.	4,21	0,704	269
Değerli birisi olduğuma inanırım.	4,22	0,713	269
Kolay arkadaş edinebilirim.	4,04	0,894	269
Düşüncelerimi ifade ederken başkalarından çekinmem.	3,98	0,802	269
Kolay karar verebilirim.	3,11	0,981	269
Sosyal bir insan olduğuma inanırım.	3,93	0,906	269
Kendimi severim.	4,16	0,658	269
Başka insanların övgülerini hak ettiğime inanırım.	3,84	0,839	269
	Ort= 133,04		

Tablo 10'daki özgüven ölçeğine ait betimsel istatistikler incelendiğinde, öğrencilerin özgüven düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. ($\bar{x}$= 133.04). Özgüven ölçeğine ait en yüksek düzeye sahip maddenin 4.48 ortalama ile "Anlamadığım konularda başkalarına soru sorabilirim." maddesi olduğu, en düşük düzeye sahip maddenin ise 3.11 ortalama ile "Kolay karar verebilirim." maddesi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11. Özgüven Ölçeğine Ait Madde Analizi Sonuçları

	Madde Silindiği Durumdaki Yeni Ortalama	**Madde Silindiği Durumdaki Varyans**	**Madde-Bütün İlişkisi Korelasyon**	**Madde Silindiğinde Cronbach's α**
Kendimi başarılı bir insan olarak görürüm.	128,92	178,871	0,464	0,913
Başkalarının yanında heyecanımı kontrol edebilirim.	129,18	177,211	0,441	0,914
Seçimlerimde başkalarına bağımlı değilimdir.	129,18	176,279	0,363	0,915
Yaşamdaki zorluklarla baş edebilirim.	128,81	174,123	0,651	0,911
Benim için aşılmayacak sorun yoktur.	129,59	169,283	0,485	0,914
Başkalarının görüşlerine saygı duyarım	128,56	181,298	0,308	0,915
Problemlerin üstesinden gelebileceğime inanırım.	128,79	177,495	0,539	0,913
Sosyal etkinliklere katılmaktan çekinmem.	128,9	172,751	0,563	0,912
Verdiğim kararların arkasında dururum.	128,78	177,845	0,506	0,913
Kendi kendime yetebileceğime inanırım.	128,68	176,884	0,48	0,913
Aktif birisi olduğumu düşünürüm.	129,15	170,732	0,612	0,911
Öz-eleştiri yapabilirim.	128,68	183,22	0,186	0,915
Anlamadığım konularda başkalarına soru sorabilirim.	128,53	179,577	0,371	0,914
Yeni girdiğim ortamlara uyum sağlarım.	128,82	173,609	0,638	0,911
Kendimle barışık bir insanım.	128,97	172,203	0,658	0,911
Gerektiğinde sonuna kadar hakkımı savunurum.	128,75	175,599	0,482	0,913
İstediğim şeyleri elde edebilmek için mücadele edebilirim.	128,68	178,374	0,429	0,914
Kendimi rahat bir şekilde ifade edebilirim.	128,92	173,044	0,625	0,911
Kendimi ve başkalarını olduğu gibi kabul ederim.	128,98	175,627	0,488	0,913
Çevremde yeteri kadar güvenebileceğim insan vardır.	129,13	179,901	0,222	0,915
Sorumluluk almaktan çekinmem.	128,87	177,611	0,397	0,914
Diğer insanların eleştirilerini anlayışla karşılayabilirim.	128,97	178,637	0,423	0,914
Sıkıntılı anlarımda bile olumlu düşünmeye çalışırım.	129,62	174,268	0,379	0,915

Ön plana çıkmaktan korkmam.	129,23	172,514	0,493	0,913
Başarısız olduğumda hemen pes etmem.	129,04	175,983	0,479	0,913
Başka insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilirim.	128,8	173,734	0,651	0,911
Değerli birisi olduğuma inanırım.	128,79	175,186	0,562	0,912
Kolay arkadaş edinebilirim.	128,97	171,974	0,577	0,912
Düşüncelerimi ifade ederken başkalarından çekinmem.	129,03	173,642	0,569	0,912
Kolay karar verebilirim.	129,9	174,924	0,401	0,915
Sosyal bir insan olduğuma inanırım.	129,08	171,84	0,574	0,912
Kendimi severim.	128,85	175,242	0,61	0,912
Başka insanların övgülerini hak ettiğime inanırım.	129,17	176,916	0,389	0,914

Bu aşamada ölçme aracının güvenilirliğini sağlamak amacıyla ölçeğin her bir maddenin ölçeği ne kadar etkilediği belirlenmiştir. Her bir madde ölçekten çıkarılacağı zaman ölçeğin ortalamasının varyansını ve Cronbach Alfa değerini ne kadar etkileyeceğini belirtmektedir. Her bir maddenin varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa değerinin (.915) iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında .915 'den fazla olmadığı Tablo 11'de yer almaktadır. Böylece, Özgüven Ölçeğine ait tüm maddelerin kabul edilebilir derecede güvenilirliği sağladığı görülmüştür.

4.2. İNİSİYATİF ÖLÇEĞİ GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Bu kısımda Bireysel İnisiyatif Alma Ölçeğinin, açıklayıcı faktör analizine ilişkin bulgular, KMO ve Barlett Testi sonuçları, varyans oranları, maddelerin faktör yük değerleri, iç tutarlılık ve güvenilirlik çalışmalarına dair bulgular, tanımlayıcı istatistikler, ölçeğe ait madde analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.1. İnisiyatif Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Faktör analizi, benzer özellikleri ölçen değişkenleri toplayıp az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Aynı zamanda ortak faktör adı verilen yeni değişkenleri ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak ölçülmek istenen kavramları tanımlama süreci olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2017).

Daha önce geliştirilen 14 maddelik ölçek 263 kişiye uygulanmıştır. Erkuş (2016)'a göre, veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla bugüne

kadar birçok faktör çıkarma yöntemi bulunmuştur. Bunlara; korelasyon matrisinin oluşturulması, Barlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri örnek verilebilir. Buna göre, öncelikle veri setinin faktör analizi için uygunluğu test edilmiştir.

Tablo 12. Ölçeğin KMO ve Barlett Testi Sonuçları

		1. Boyut
KMO		0.798
Barlett Testi	**X^2**	822.758
	Sd	91
	P	.000

Tablo 12' de görüldüğü gibi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.798 olarak bulunmuştur. Bu test veri setinin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir. KMO değerleri 0,90 mükemmel, 0,80 çok iyi, 0,70 iyi, 0,60 orta, 0,50 zayıf ve 0,50'nin altı ise kabul edilemez olarak yorumlanmaktadır (Sharma, 1996). Araştırmanın faktör analizi sonuçlarına göre KMO değeri 0.861 bulunmuştur. Bu sonuç KMO değerinin çok iyi olduğunu göstermektedir. Değişkenler arasında ilişki olup olmadığını test eden Barlett testi de anlamlı bulunmuştur (X^2= 3038.231, p=.00). Eldeki veriler ve sonuçlar değişkenler arasında yüksek korelasyonlar olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile veri seti faktör analizi için uygundur.

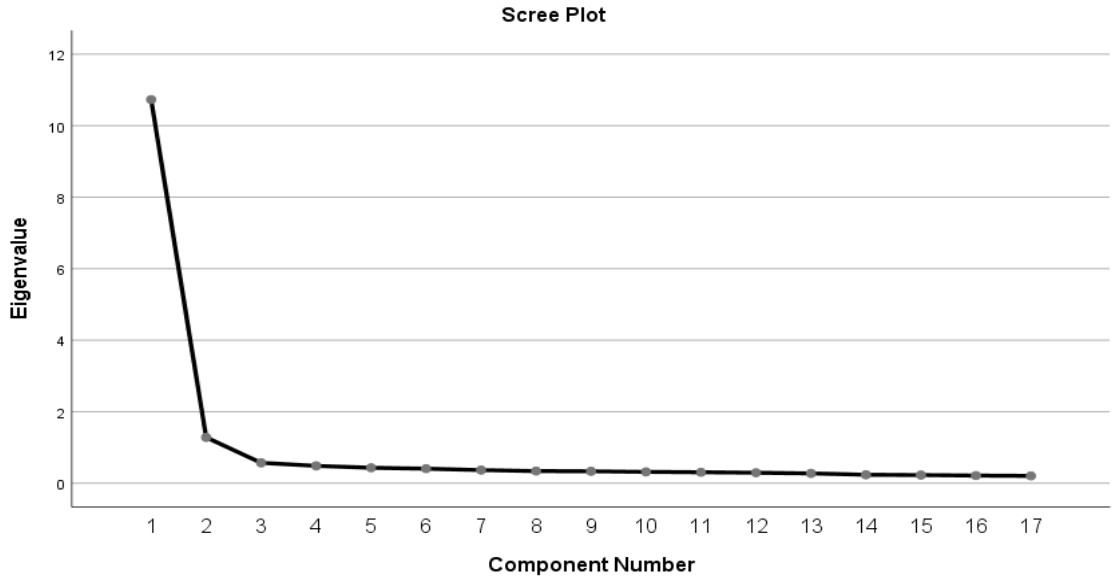
Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının değerlendirilmesinde yukarıdaki yöntemlerin yanı sıra korelasyon matrisine de bakılmaktadır. Ebel (1965)'e göre değişkenler arasında korelasyon katsayıları madde-toplam korelasyon katsayıları 0,20 ve altındaysa pozitif bile olsa maddenin çıkarılması, 0,20-0-30 arasındaysa düzeltilmesi, 0,30-0,40 arasındaysa iyi, 0,40 üstü ise çok iyi ayırt edici olduğunu göstermektedir (akt., Erkuş, 2016).

Faktör sayısının belirlenmesinde özdeğer istatistiğinden (Eigenvalue) yararlanılmaktadır. Özdeğer istatistiği 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak kabul edilmekte olup 1 veya 1'den büyük olarak alınabilmektedir. Bu değerin 1'den küçük olduğu faktörler ise dikkate alınmamaktadır. Araştırmada özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Tablo 13'te faktör analizi sonucu ile elde edilen faktörlerin öz değerleri ve açıkladıkları varyans miktarları verilmiştir.

Tablo 13. Alt Boyutların Açıklanan Varyans Oranları

Boyutlar	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Varyans
Boyut 1	10,191	58,505	58,505

Tablo 13' te görüldüğü gibi özdeğeri 10.191 olan birinci faktörün tek başına açıkladığı varyans oranı % 58.505 olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin tek boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Faktör analizinde varyans oranı ne kadar yüksek olursa ölçeğin faktör yapısı da o oranda güçlü olmaktadır.Tavşancıl'a (2014) göre, ideal olan varyans oranları %40–60 aralığındadır. Bu çalışmada bulunan yüzde %58 ideal varyans oranında olduğu görülmektedir. Faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan diğer bir yöntem de yamaç birikinti grafiği (scree plot) testidir. Faktör analizi yamaç grafiğinde eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği sayıda faktör belirlenmektedir. Buna göre, Şekil 3' de ölçeğin boyutuna ilişkin yamaç grafiği verilmiştir.



Şekil 3. Yamaç Grafiği (Bireysel İnisiyatif Alma Ölçeği)

Şekil 3 incelendiğinde, tek faktörlü bir yapı gözlenmektedir. Ölçeğin yüksekten gelip kırılma yaşaması bunu doğrulamaktadır. Ölçeğin tek faktörlü olduğu anlaşıldığından, maddelerin yer aldığı madde faktör yükleri ile birlikte Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Ölçeğin Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

	Boyut 1
Hedeflerimi gerçekleştirmek için her zaman fırsat kollar, yakaladığım fırsatları anında değerlendiririm.	0,679
Aktif bir şekilde bütün gücümle sorunların üzerine gider, onları çözmeye çalışırım.	0,637
Geleceğe yönelik yeni kariyer planları yapmak için vakit erken.	0,617
Fırsatını bulduğum veya yakaladığım an hemen işleri kendi üzerime alırım.	0,614
Şu an geleceğime dair plan yapmak için şartlar uygun değil.	0,596
Mevcut durumumda geleceğe dair kariyer planı gibi işlerle uğraşmak anlamsız.	0,585
Değişik fikirleri hayata geçirme konusunda çok iyiyimdir.	0,556
Arkadaşlarım çekingen kalsa bile işleri üstlenmekte tereddüt etmem, alır harekete geçerim	0,544
İşlerin yanlış gittiğini görür görmez müdahele eder, anında çözüm bulmaya çalışırım.	0,509
Sadece; ne olacağını görür ve bilirsem kariyer planı yapmayı düşünebilirim	0,455
Benim tarzım bekle gör şeklindedir.	0,437
İşin genellikle bana söylenmeden daha fazlasını yaparım	0,388
İşimi değiştirmek için başka bir arayışa geçmeyi gereksiz ve anlamsız bulurum	0,337
Gelecek planı yapmasam da işler zaten yürür, onları bir şekilde yoluna koyarım.	0,328

Tablo 14' te yer alan faktör yük değerleri bulundukları boyutun altında sıralanmıştır. Buradaki yük değerleri maddelerin alt boyutlarla olan ilişkisini açıklayan katsayılardır ve faktör yapısının ortaya çıkmasına yardımcı olurlar. Buna göre Tablo 14. incelendiğinde, 14 maddeden oluşan tek faktöre ait yük değerlerinin .32 ile .67 arasında değiştiği görülmektedir.

4.2.2. Madde İç Tutarlılık Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu aşamada ölçme aracının güvenilirliğini sağlamak amacıyla ölçeğin iç tutarlılık katsayısı belirlenmiştir. Her bir maddenin varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 2.4'de yer almaktadır.

Tablo 15. İnisiyatif Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alfa İç tutarlılık Değeri

Ölçek	**Madde Sayısı**	**Cronbach Alpha Katsayısı**
İnisiyatif Ölçeği	14	.450

Tablo 15 incelendiğinde, ölçeğin toplamında ortaya çıkan .450 Cronbach Alfa değeri, ölçeğin, düşük güvenilir olduğu görülmektedir. Böylece, ölçeğin toplamının kabul

edilebilir derecede güvenilirliği sağladığı görülmüştür. Maddelerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Tanımlayıcı İstatistikler

	Ortalama	**Std.Sapma**	**N**
Gelecek planı yapmasam da işler zaten yürür, onları bir şekilde yoluna koyarım.	2,85	1,12	269
İşlerin yanlış gittiğini görür görmez müdahele eder, anında çözüm bulmaya çalışırım.	3,95	0,713	269
Mevcut durumumda geleceğe dair kariyer planı gibi işlerle uğraşmak anlamsız.	1,91	0,843	269
Değişik fikirleri hayata geçirme konusunda çok iyiyimdir.	3,49	0,843	269
Fırsatını bulduğum veya yakaladığım an hemen işleri kendi üzerime alırım.	3,36	0,895	269
Benim tarzım bekle gör şeklindedir.	2,61	1,017	269
Şu an geleceğime dair plan yapmak için şartlar uygun değil.	2,4	1,093	269
Aktif bir şekilde bütün gücümle sorunların üzerine gider, onları çözmeye çalışırım.	3,85	0,796	269
Hedeflerimi gerçekleştirmek için her zaman fırsat kollar, yakaladığım fırsatları anında değerlendiririm.	3,9	0,809	269
Geleceğe yönelik yeni kariyer planları yapmak için vakit erken.	1,79	0,738	269
İşimi değiştirmek için başka bir arayışa geçmeyi gereksiz ve anlamsız bulurum	1,81	0,735	269
Arkadaşlarım çekingen kalsa bile işleri üstlenmekte tereddüt etmem, alır harekete geçerim	3,7	0,893	269
Sadece; ne olacağını görür ve bilirsem kariyer planı yapmayı düşünebilirim	2,48	1,086	269
İşin genellikle bana söylenmeden daha fazlasını yaparım	3,68	0,946	269
	Ort= 41,78		

Tablo 16'daki inisiyatif ölçeğine ait betimsel istatistikler incelendiğinde, öğrencilerin inisiyatif alma düzeylerinin düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. ($\bar{x}$= 41.78). Özgüven ölçeğine ait en yüksek düzeye sahip maddenin 3.95 ortalama ile "İşlerin yanlış gittiğini görür görmez müdahele eder, anında çözüm bulmaya çalışırım." maddesi olduğu, en düşük düzeye sahip maddenin ise 1.79 ortalama ile "Geleceğe yönelik yeni kariyer planları yapmak için vakit erken." maddesi olduğu belirlenmiştir

Tablo 17. İnisiyatif Ölçeğine Ait Madde Analizi Sonuçları

	Madde Silindiği Durumdaki Yeni Ortalama	**Madde Silindiği Durumdaki Varyans**	**Madde-Bütün İlişkisi Korelasyon**	**Madde Silindiğinde Cronbach's α**
Gelecek planı yapmasam da işler zaten yürür, onları bir şekilde yoluna koyarım.	38,92	16,86	0,17	0,428
	37,82	17,618	0,26	0,41

İşlerin yanlış gittiğini görür görmez müdahele eder, anında çözüm bulmaya çalışırım.				
Mevcut durumumda geleceğe dair kariyer planı gibi işlerle uğraşmak anlamsız.	39,87	17,455	0,215	0,416
Değişik fikirleri hayata geçirme konusunda çok iyiyimdir.	38,29	18,44	0,073	0,45
Fırsatını bulduğum veya yakaladığım an hemen işleri kendi üzerime alırım.	38,41	17,373	0,202	0,419
Benim tarzım bekle gör şeklindedir.	39,16	17,459	0,14	0,436
Şu an geleceğime dair plan yapmak için şartlar uygun değil.	39,38	17,416	0,117	0,445
Aktif bir şekilde bütün gücümle sorunların üzerine gider, onları çözmeye çalışırım.	37,93	17,472	0,237	0,412
Hedeflerimi gerçekleştirmek için her zaman fırsat kollar, yakaladığım fırsatları anında değerlendiririm.	37,88	18,508	0,075	0,45
Geleceğe yönelik yeni kariyer planları yapmak için vakit erken.	39,99	18,213	0,147	0,434
İşimi değiştirmek için başka bir arayışa geçmeyi gereksiz ve anlamsız bulurum	39,97	18,635	0,08	0,449
Arkadaşlarım çekingen kalsa bile işleri üstlenmekte tereddüt etmem, alır harekete geçerim.	38,07	17,635	0,167	0,428
Sadece; ne olacağını görür ve bilirsem kariyer planı yapmayı düşünebilirim	39,29	16,492	0,228	0,408
İşin genellikle bana söylenmeden daha fazlasını yaparım	38,09	18,059	0,091	0,45

Bu aşamada ölçme aracının güvenilirliğini sağlamak amacıyla ölçeğin her bir maddenin ölçeği ne kadar etkilediği belirlenmiştir. Her bir madde ölçekten çıkarılacağı zaman ölçeğin ortalamasını, varyansını ve Cronbach Alfa değerini ne kadar etkileyeceğini belirtmektedir. Her bir maddenin varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa değerinin (.45) iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında .45 'den fazla olmadığı Tablo 17'de yer almaktadır. Böylece, İnisiyatif Ölçeğine ait tüm maddelerin kabul edilebilir derecede güvenilirliği sağladığı görülmüştür.

4.3. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE VE HİPOTEZLERE GÖRE ELDE EDİLEN BULGULAR

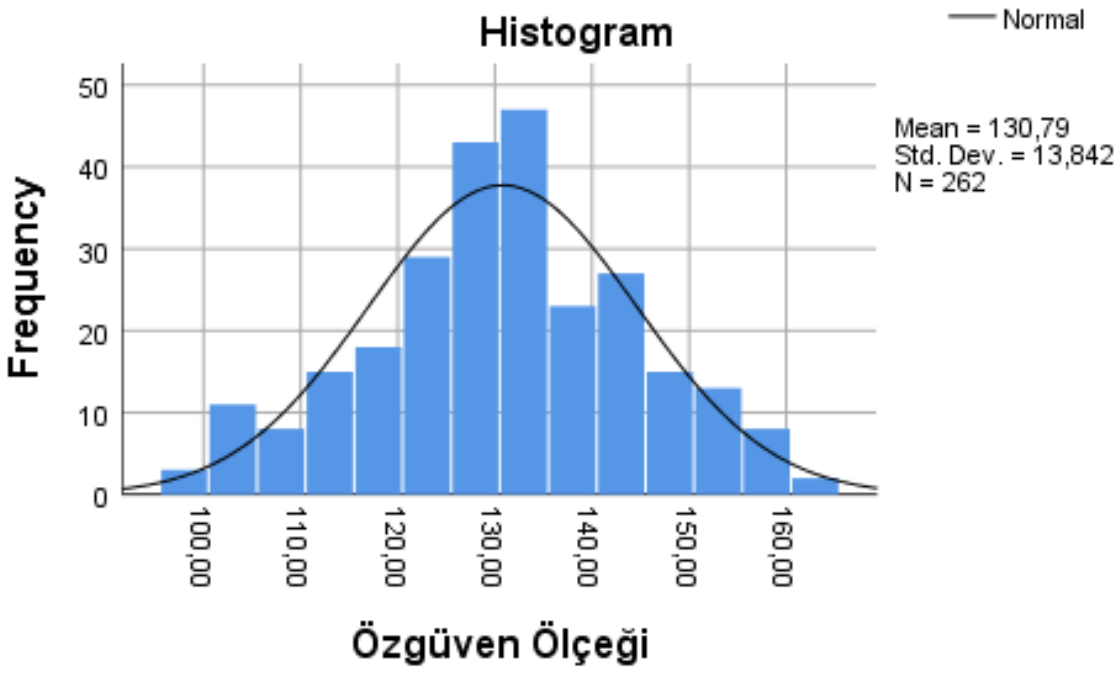
Bu kısımda analizler sonucu demografik değişkenlere ve hipotezlere göre elde edilen bulgular ve tablolara ait açıklamalara yer verilmektedir.

Tablo 18. Verilerin Dağılımına Ait Normallik Testleri Sonucu

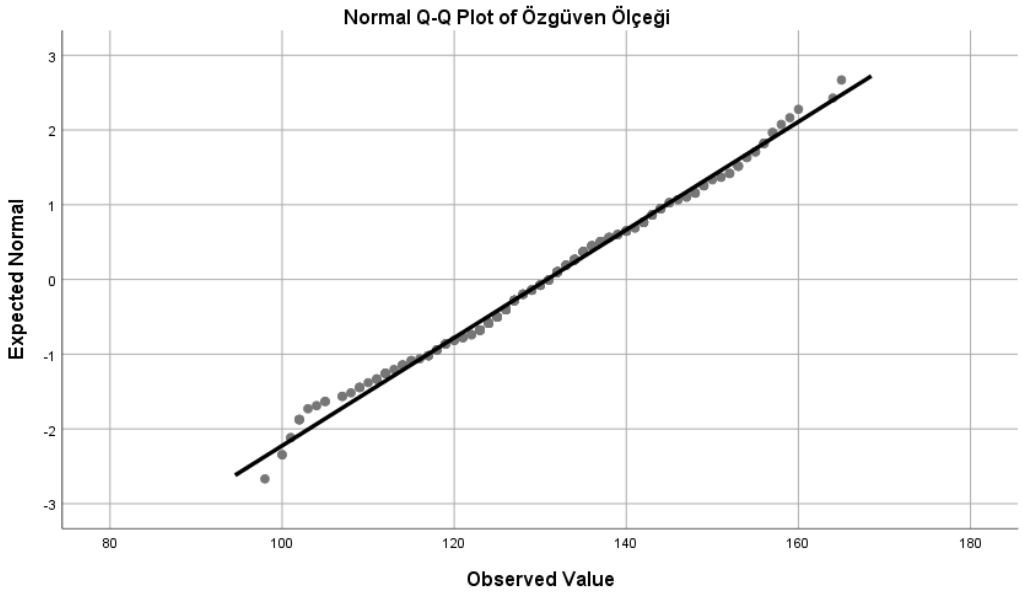
Değişkenler	İstatistik	sd	p	$\bar{x}$	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Özgüven Ölçeği	0,054	262	0,063	130,79	131	-0,084	-0,248
İnisiyatif Ölçeği	0,073	262	0,002	41,52	42	-0,206	-0,286

Normal dağılım analizi sonucunda ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın ±2 arasında olması gerekliliği incelendiğinde; değişkenlere göre bu değerlerin de normal dağılıma uyduğu belirlenmiştir. Çalışma için normal dağılım analizlerinin uygulanmasına karar verilmiştir (George ve Mallery, 2010).

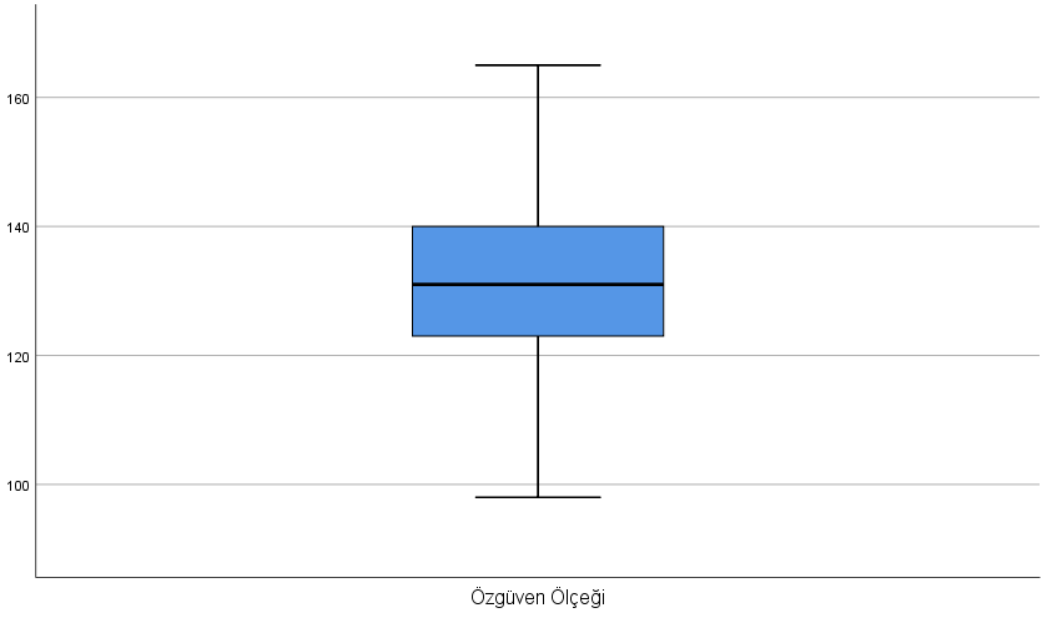
Özgüven ve Bireysel İnisiyatif Alma Ölçeklerine ait Hostogram, Normal Q-Q Plot, ve Box Plot grafikleri aşağıda gösterilmiştir.



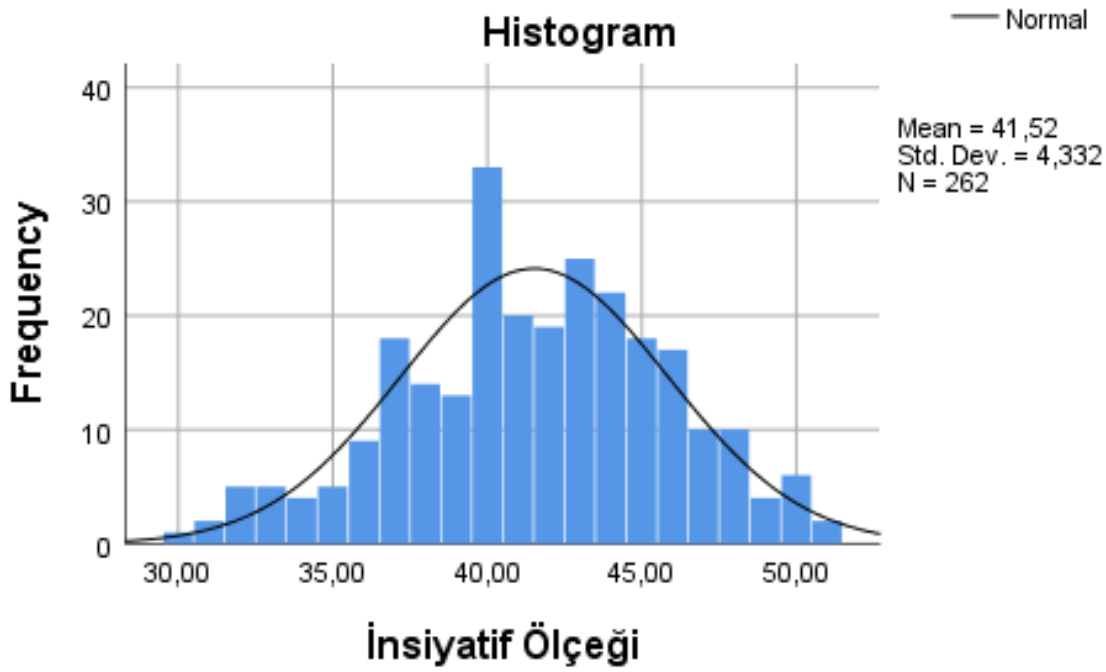
Şekil 4. Histogram (Özgüven Ölçeği)



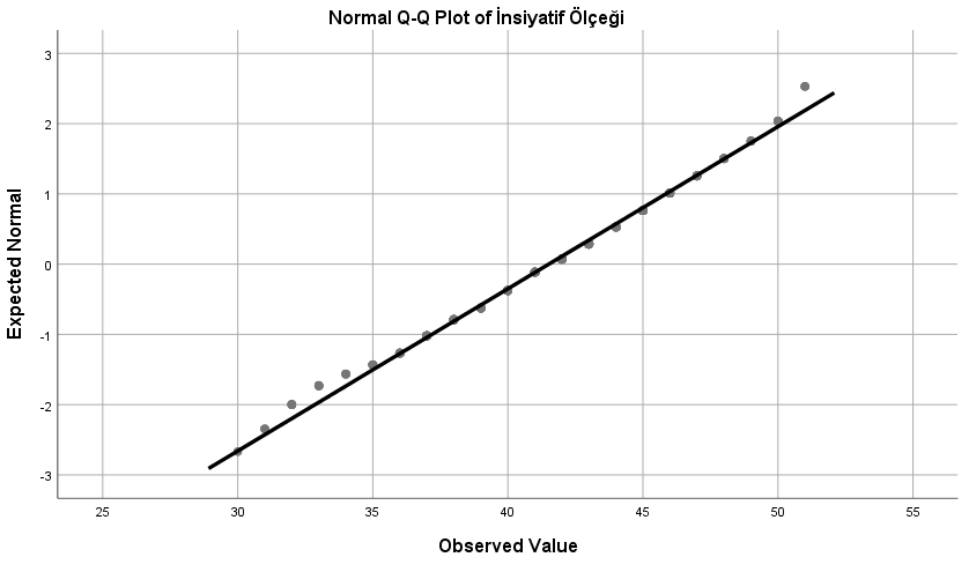
Şekil 5. Normal Q-Q Plot of Özgüven Ölçeği



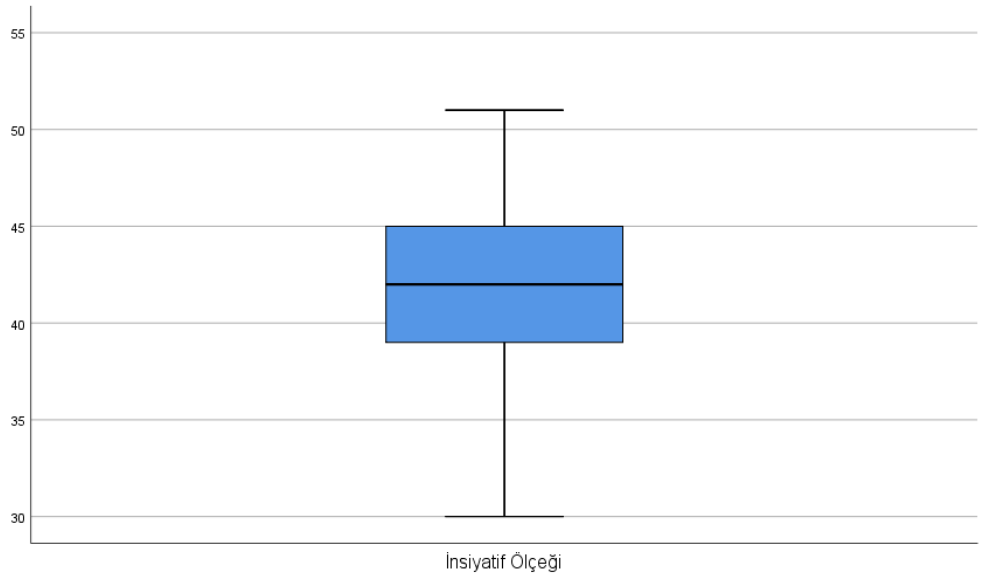
Şekil 6. Box Plot (Özgüven Ölçeği)



Şekil 7. Histogram (Bireysel İnisiyarif Ölçeği)



Şekil 8. Normal Q-Q Plot of İnisiyatif Ölçeği



Şekil 9. Box Plot (İnisiyatif Ölçeği)

Araştırma Yıldız Teknik Üniversitesinde eğitim gören ve 2016-2020 akademik yılları arasında öğrenim ve staj hareketliliği gerçekleştiren 263 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları bölüm, yaş, cinsiyet, gittikleri ülke, faaliyette kalma süresi, misafir olunan kurumun niteliği ve gidilen ülke dili gibi değişkenlerin gösterildiği tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 19: Araştırmaya Katılan Kişilerin Demografik Özellikleri

		Frekans	**Yüzde (%)**
Okuduğunuz Bölüm	Eğitim Fakültesi	6	2,3
	Elektrik-Elektronik Fakültesi	28	10,6
	Fen Edebiyat Fakültesi	27	10,3
	Gemi İnşaatı ve Denizcilik Fakültesi	6	2,3
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	47	17,9
	İnşaat Fakültesi	19	7,2
	Kimya-Metalürji Fakültesi	64	24,3
	Makine Fakültesi	24	9,1
	Mimarlık Fakültesi	38	14,4
	Sanat-Tasarım Fakültesi	4	1,5
Yaş	20-23	123	46,8
	24-27	120	45,6

	28 ve üzeri	20	7,6
Cinsiyet	Kadın	169	64,3
	Erkek	93	35,4
Gittiğiniz Ülke	Almanya	56	21,3
	Polonya	55	20,9
	Çekya	19	7,2
	İspanya	32	12,2
	İtalya	32	12,2
	Portekiz	18	6,8
	İskandinav Ülkeleri	8	3
	Baltık Ülkeleri	6	2,3
	Orta Avrupa Ülkeleri	19	7,2
	Diğer Ülkeler	17	6,5
Kalma Süresi	4-6	182	69,2
	8-12	81	30,8
Misafir Olduğunuz Kurum Teknik Bir Üniversite miydi?	Evet	129	49
	Hayır	134	51
Gittiğiniz Ülkenin Eğitim Dili?	Almanca	34	12,9
	Almanca-İngilizce	12	4,6
	Çekçe	2	0,8
	Çekçe-İngilizce	1	0,4
	Fince-İngilizce	1	0,4
	Fransızca	2	0,8
	İngilizce	112	42,6
	İngilizce-Almanca	7	2,7
	İngilizce-Çekçe	1	0,4
	İngilizce-Fransızca	1	0,4
	İngilizce-İspanyolca	5	1,9
	İngilizce-İtalyanca	4	1,5
	İngilizce-Rumence	1	0,4
	İngilizce-Slovence	2	0,8
	İspanyolca	21	8
	İspanyolca- İngilizce	3	1,1
	İtalyanca	11	4,2
	İtalyanca - İngilizce	5	1,9
	İtalyanca-Fransızca-İngilizce	1	0,4
	Katalanca-İspanyolca	1	0,4
	Lehçe	10	3,8
	Lehçe-İngilizce	4	1,5
	Litvanca	1	0,4
	Litvanca-İngilizce	1	0,4
	Portekizce	15	5,7
	Portekizce-İngilizce	1	0,4
	Slovence	2	0,8
	Yunanca	2	0,8

	Toplam	263	100

Araştırma kapsamındaki kişilerin demografik özelliklerinin dağılımı incelendiğinde, %64,3'ünün kadın, %35,4'ünün erkek olduğu, %46,8'inin 20-23 yaş aralığı, %45,6'sının 24-27 yaş aralığı , %7,6'sının ise 28 ve üzeri yaş aralığında olduğu , %2,3'ünün eğitim ve gemi inşaatı ve denizcilik fakültesi , %10,6'sının elektrik elektronik fakültesi,%10,3'ünün fen edebiyat fakültesi , %17,9'unun iktisadi ve idari bilimler fakültesi ,%7,2'sinin inşaat fakültesi ,%24,3'ünün kimya metalürji fakültesi , %9,1'inin makine fakültesi , %14,4'ünün mimarlık fakültesi ve %1,5'inin sanat tasarım fakültesinde okuduğu belirlenmiştir.

Tablo 20. Katılımcıların Ölçeklere Katılma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**Ort.**	**Std.Sapma**	**t**	**sd**	**p**
Özgüven	Kadın	169	130,716	13,8835	-0,319	260	0,75
	Erkek	93	131,2903	14,0825			
İnisiyatif	Kadın	168	41,625	4,4313	0,35	259	0,727
	Erkek	93	41,4301	4,0711			

*p<0.05

Öğrencilerin ölçeklere katılım düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin "Özgüven" düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir **(t= -0.319, p=0.75, p<.05).** Öğrencilerin "İnisiyatif" düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir **(t=0.35, p=0.73, p<.05).**

Tablo 21. Katılımcıların Ölçeklere Katılma Düzeylerinin Erasmus Kalma Süresine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Kalma Süreniz?	**N**	**Ort.**	**Std.Sapma**	**t**	**sd**	**p**
Özgüven	4-6 ay	182	130,5385	14,0864	-0,62	261	0,536
	8-12 ay	81	131,6914	13,5578			
İnisiyatif	4-6 ay	182	41,5824	4,1943	0,356	260	0,722
	8-12 ay	80	41,375	4,6535			

*p<0.05

Öğrencilerin ölçeklere katılım düzeylerinin erasmus kalma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin "Özgüven" düzeylerinin erasmus kalma sürelerine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir **(t=-0.62, p=0.54, p<.05).** Öğrencilerin "İnisiyatif" düzeylerinin erasmus kalma sürelerine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir **(t=0.36, p=0.72, p<.05).**

Tablo 22.: Katılımcıların Ölçeklere Katılma Düzeylerinin Misafir Oldukları Kurum Durumuna Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Misafir Olduğunuz Kurum Teknik Bir Üniversite miydi?	**N**	**Ort.**	**Std.Sapma**	**t**	**sd**	**p**
Özgüven	Evet	129	129,6667	14,50611	-1,406	261	0,161
	Hayır	134	132,0746	13,25835			
İnisiyatif	Evet	128	40,8672	4,39644	-2,402	260	*0,017
	Hayır	134	42,1418	4,19121			

*p<0.05

Öğrencilerin ölçeklere katılım düzeylerinin erasmus süresince misafir oldukları kurumun teknik bir üniversite olup olmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin "Özgüven" düzeylerinin erasmus süresince misafir oldukları kurumun teknik bir üniversite olup olmama durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir **(t=-1.406 p=.161, p<.05).** Öğrencilerin "İnisiyatif" düzeylerinin erasmus süresince misafir oldukları kurumun teknik bir üniversite olup olmama durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir **(t=-2.402, p=.017, p<.05).** Erasmus süresince teknik bir üniversitede misafir **($\bar{x}$=40.86)** olanların inisiyatif alma düzeylerinin teknik bir üniversitede misafir olmayanlara göre **($\bar{x}$=42.15)** daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 23. Katılımcıların Ölçeklere Katılma Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Yaş Grubu	**N**	**Ort.**	**Std.Sapma**	**F**	**p**	**LSD**
Özgüven	20-23	123	128,3659	13,5303	3,901	*0,021	1-2
	24-27	120	133,1417	13,6075			

	28 ve üzeri	20	132,95	15,9752		
İnisiyatif	20-23	122	41,4672	3,8552	0,108	0,898
	24-27	120	41,5	4,7332		
	28 ve üzeri	20	41,95	4,7514		

*p<0.05

Öğrencilerin özgüven düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; Öğrencilerin özgüven düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=3.901, p=.021,p<.05). Yaş grubu 20-23 ($\bar{x}$=128.36) olan öğrencilerin özgüven düzeylerinin, yaş grubu 24-27 ($\bar{x}$=133.14) olanlara göre daha düşüktür. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için varyans homojenliği sağlandığından dolayı post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır.

Öğrencilerin inisiyatif alma düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; Öğrencilerin inisiyatif alma düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.108, p=.898,p<.05).

Tablo 24. Katılımcıların Ölçeklere Katılma Düzeylerinin Okudukları Bölüme Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Bölüm	**N**	**Ort.**	**Std. Sapma**	**F**	**Sig.**
Özgüven	Eğitim Fakültesi	6	128,8333	12,51266	0,73	0,681
	Elektrik-Elektronik Fakültesi	28	130,8571	13,12254		
	Fen Edebiyat Fakültesi	27	129,7037	13,09673		
	Gemi İnşaatı ve Denizcilik Fakültesi	6	136,6667	13,89484		
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	47	133,1277	13,8511		
	İnşaat Fakültesi	19	128,7368	14,31721		
	Kimya-Metalürji Fakültesi	64	132,0781	14,49719		
	Makine Fakültesi	24	131,1667	15,39245		
	Mimarlık Fakültesi	38	128,3158	13,32566		
	Sanat-Tasarım Fakültesi	4	121,5	16,11418		
İnisiyatif	Eğitim Fakültesi	6	44,1667	3,0605	1,752	0,078

Elektrik-Elektronik Fakültesi	28	40,2143	4,34918	
Fen Edebiyat Fakültesi	27	42,1481	5,38305	
Gemi İnşaatı ve Denizcilik Fakültesi	6	40,8333	4,66548	
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	47	42,4681	4,41761	
İnşaat Fakültesi	19	43,4737	2,95086	
Kimya-Metalürji Fakültesi	64	41,125	3,76492	
Makine Fakültesi	24	40	4,35391	
Mimarlık Fakültesi	37	41,1622	4,71118	
Sanat-Tasarım Fakültesi	4	41,75	1,5	

*p<0.05

Öğrencilerin özgüven düzeylerinin okumuş oldukları bölüme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; Öğrencilerin özgüven düzeylerinin okumuş oldukları bölüme göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.73, p=.681 ,p<.05).

Öğrencilerin inisiyatif alma düzeylerinin okumuş oldukları bölüme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; Öğrencilerin inisiyatif alma düzeylerinin okumuş oldukları bölüme göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=1.752, p=.078 ,p<.05).

Tablo 25. Katılımcıların Ölçeklere Katılma Düzeylerinin Gidilen Ülke Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

		N	**Ort.**	**Std.Sapma**	**F**	**Sig.**
Özgüven	Almanya	56	3,9797	0,40477	1,502	0,147
	Polonya	54	3,9228	0,36127		
	Çekya	19	4,0901	0,3274		
	İspanya	32	4,1565	0,40337		
	İtalya	32	4,1262	0,457		
	Portekiz	18	4,1215	0,33199		
	İskandinav Ülkeleri	8	4,0211	0,39616		
	Baltık Ülkeleri	6	3,8682	0,5566		
	Orta Avrupa	19	4,0155	0,43903		

	Ülkeleri					
	Diğer Ülkeler	17	3,9366	0,29755		
İnisiyatif	Almanya	56	2,9457	0,33425	1,852	0,06
	Polonya	54	2,9508	0,27096		
	Çekya	19	2,9674	0,33496		
	İspanya	32	3,1746	0,29771		
	İtalya	32	3,0335	0,38443		
	Portekiz	18	3,0131	0,25399		
	İskandinav					
	Ülkeleri	8	2,9554	0,12627		
	Baltık Ülkeleri	6	3,1766	0,24885		
	Orta Avrupa					
	Ülkeleri	19	3,0088	0,28859		
	Diğer Ülkeler	17	3,0365	0,22383		

*p<0.05

Öğrencilerin özgüven düzeylerinin gitmiş oldukları ülkeye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; Öğrencilerin özgüven düzeylerinin gitmiş oldukları ülkeye göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=1.502, p=.147 ,p<.05).

Öğrencilerin inisiyatif alma düzeylerinin gitmiş oldukları ülkeye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; Öğrencilerin inisiyatif alma düzeylerinin gitmiş oldukları ülkeye göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=1.852, p=.06 ,p<.05).

Tablo 26. Katılımcıların Özgüven Düzeyleri ile İnisiyatif Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

		İnisiyatif
Özgüven	r	,230**
	p	0,000
	N	262

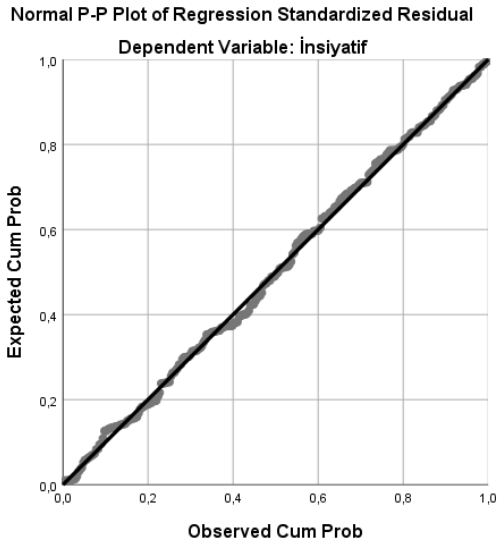
**p<0.01

Öğrencilerin özgüven düzeyleri ile inisiyatif düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için pearson korelasyon kat sayısı incelenmiştir. Yapılan ko-

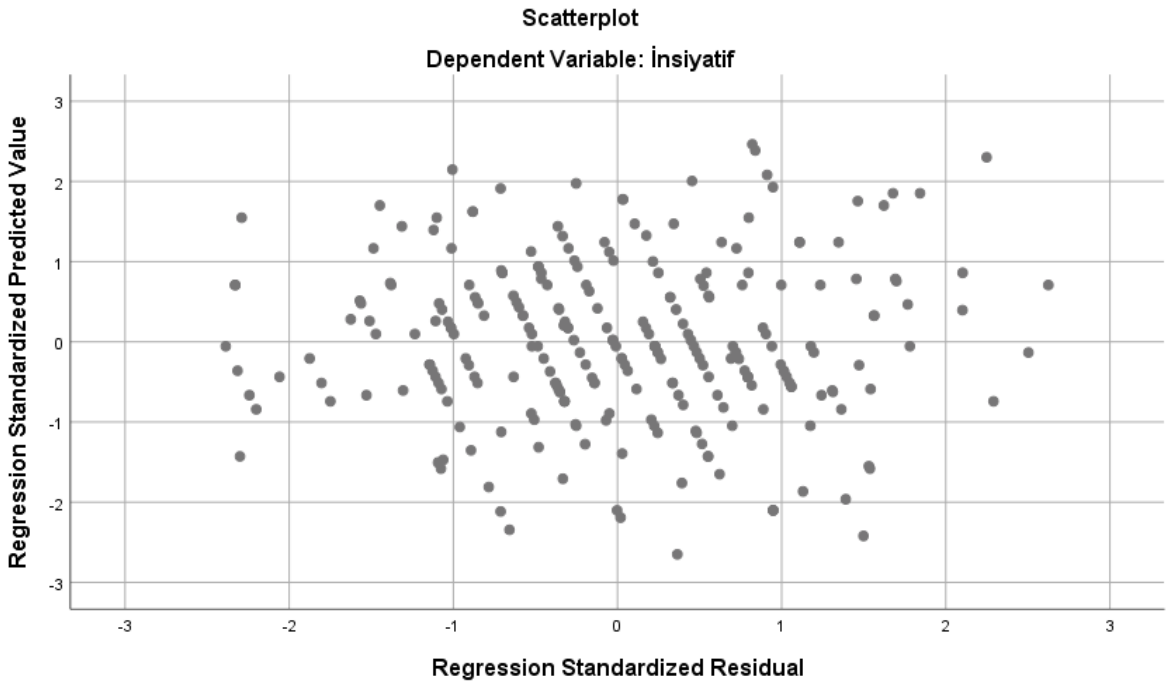
relasyon analizi sonucuna göre özgüven düzeyleri ile inisiyatif düzeyleri arasında istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde pozitif yönlü düşük kuvvette anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. (r=.230 , p=.000 , p<.01)

Tablo 27. Katılımcıların Özgüven Düzeylerinin İnisiyatif Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	**β**	**Standart Hata**	**t**	**p**
Sabit	2,288	0,189	12,085	0,000
Özgüven Düzeyi	0,179	0,047	3,813	0,000
	R^2=0,053			
F=14,538	p=0,000		Durbin Watson=1,916	



Şekil 10. Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual Dependent Varlable: İnisiyatif



Şekil 11. Scatterplot Dependet Variable: İnisiyatif

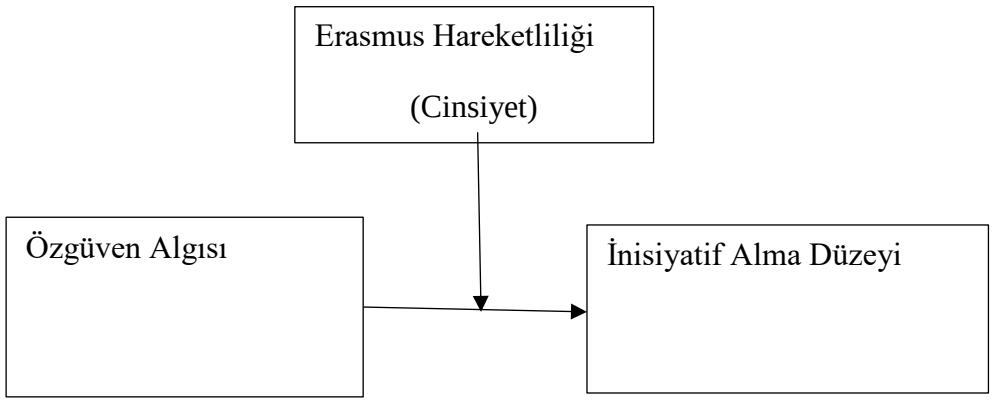
Regresyon analizi için modelde yer alan değişkenler arasındaki korelasyon varsayımının sağlandığı tespit edildi. Regresyon için standart hale getirilmiş artığın normal olasılık grafiği (P-P) ve analizin bir parçası olan Scatter-Plot (saçılım grafiği) incelendi. Normal P-P grafiğinde elde edilen noktaların sol kısımdan üst sağa doğru oldukça diyagonal bir çizgi biçiminde uzandığı gözlemlendi. Bu dağılım , normallikten önemli sapmaların olmadığının kanıtıdır. Standart hale getirilmiş olan artıkların saçılım grafiğinde ise puanların çoğunun merkezde toplanması (0 noktası boyunca) ve artıkların kabaca bir dikdörtgen biçiminde dağıldığı görülmektedir. Ayrıca uç değerlerin varlığı da saçılım grafiğinden belirlenebilir. Uç değerleri 3.3'ten büyük ve -3.3'ten küçük değerde standart bir artığa sahip olan katılımcılar olarak belirlenmektedir. Normallik varsayımları kontrolünde veri setini etkileyen uç değerlerin kontrolü sağlandığı için saçılım grafiğinde herhangi bir aykırı değer bulunmamaktadır. Dolayısıyla veri setimiz regresyon modeli için tüm varsayımları sağlamaktadır.

Yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenin yordanan (bağımlı değişken) değişken üzerindeki etkisini incelemek için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Özgüven ile inisiyatif alma arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=14.538 p<.05

p=.000). Özgüven düzeyinin inisiyatif alma düzeyini tek başına % 5,3'ünü açıkladığı belirlenmiştir. (R^2 = 0,053). İnisiyatif alma düzeyinin %94,7'si modele dahil edilmeyen değişkenler tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre inisiyatif alma düzeylerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

İnisiyatif Alma=2,288+0,179*Özgüven

Özgüven bir birim artırıldığında inisiyatif alma düzeyini 0,179 kat kadar olumlu yönde etkilediği görülmektedir.



Tablo 28. Özgüven ile İnsiyatif Düzeyleri İlişkisinde Cinsiyetin Düzenleyici Rolüne Ait Analiz Sonuçları

	Coeff(b)	**S.H.**	**t**	**p**	**LLCI**	**ULCI**
Constant(sabit)	2,1253	0,5671	3,7475	0,00	1,0085	3,2422
Özgüven	0,2272	0,1404	1,6186	0,1068	-0,0492	0,5036
Cinsiyet	0,1314	0,3942	0,3333	0,7392	-0,6450	0,9078
İnteraction	**-0,0380**	0,0973	-0,3907	**0,6964**	**-0,2296**	**0,1536**

Özgüven düzeyinin insiyatif düzeyi üzerindeki etkisinde cinsiyetin düzenleyici role sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan araştırmaya göre her bir tahmin değişkeninin sonuç değişkeni üzerindeki etkilerini gösteren regresyon katsayı (b) değerleri verilmiştir. b katsayılarına ait anlamlılık düzeylerini gösteren p değerleri ve güven aralıkları verilmiştir. Düzenleyici etki olup olmadığını anlamak için etkileşimsel etki (interaction) değişkenine ait b değerinin anlamlılık düzeyi kontrol edilmiştir. Sonuç olarak cinsiyet değişkenimizin düzenleyici etkiye sahip olmadığı tespit edilmektedir **(b=-.04 ,%95 CI (-.23 , .15),t=.6964,p<.05)**. b değerinin anlamlı olmadığı hem tabloda yer alan p değerinin

.05 ‘ten büyük olmasından hem de güven aralığına (CI) ait değerlerin 0(sıfır) değerini içermesinden anlaşılmaktadır.

Tablo 29. Erasmus+ Değişim Programının Katılımcıların Özgüven ve Bireysel İnisyatif Alma Algısı Üzerindeki Etkileri Hipotez Sonuçları

	Hipotez	**Sonuç**
$H_{1.1}$	Katılımcıların özgüven algıları inisiyatif alma düzeylerini etkiler	Kabul
$H_{2.1}$	Cinsiyet, inisiyatif alma düzeyi ile özgüven algısı arasında düzenleyici (moderatör) işlevi görür.	Red
$H_{2.2}$	Cinsiyet, inisiyatif alma düzeyi ile dış özgüven algısı alt boyutu arasında düzenleyici (moderatör) etkisi vardır.	Red
$H_{.3}$	Katılımcıların özgüven düzeyleri gidilen ülkeye göre farklılık göstermektedir.	Red
H_4	Katılımcıların inisiyatif alma düzeyleri gidilen ülkeye göre farklılık göstermektedir.	Red
H_5	Katılımcıların inisiyatif alma düzeyleri okudukları bölüme göre farklılık göstermektedir	Red
H_6	Katılımcıların inisiyatif alma düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir.	Red

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Yükseköğretim öğrencilerinin gelecekte hem profesyonel iş yaşantılarında hem de kişisel gelişimlerine olumlu katkılar elde etmek üzere Erasmus+ Değişim Programına katılmayı hedeflemektedirler. Bu amaçları doğrultusunda daha iyi bir iş ya da daha kolay iş bulabilmeleri açısından belirli özelliklere sahip olma gerekliliği, günümüzün küreselleşen ve rekabetin çok zorlu hale geldiği iş piyasasında zorunluluk haline gelmiştir. İnsan Kaynakları açısından bakıldığında ise bu zor koşullar içerisinde seçilecek personelin sahip olduğu özellikler ve donanımlı personelin tercih edilmesi ya da seçilen personelden üst seviyede verim alınabilmesi için belirli özelliklere sahip olunması beklenmektedir. İşte bu noktada özellikle yükseköğretim öğrencileri açısından yurtdışında geçirilen deneyim, elde edilen kişisel, sosyal, akademik ve mesleki kazanımlar düşünüldüğünde Erasmus+ Değişim Programı önemli bir fırsat olarak görünmektedir.

Çalışmada Erasmus+ Değişim Programının katılımcıların özgüven ve bireysel inisiyatif alma algılarına etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda hipotezler oluşturulmuş ve yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara bir önceki kısımda değinilmiştir. Çalışmada kullanılan Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye çevrilen Özgüven Ölçeği ile Frese ve diğer.(1997) tarafından geliştirilen Bireysel İnisiyatif Alma Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara yaş, cinsiyet, faaliyete katılma süresi, gidilen ülke, gidilen üniversitenin niteliği, gidilen ülkenin eğitim dili ve bölüm gibi yedi demografik soru yöneltilmiştir. Ölçeklere ait güvenilirlik ve geçerlilik testleri yapılmış ve her iki ölçek için uygun değerler elde edilmiştir.

Katılımcıların demografik farklılıklarına göre programa katılan öğrencilerin "Özgüven ve Bireysel İnisiyatif Alma" düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan test sonuçlarına göre katılımcıların Özgüven ve Bireysel İnisiyatif düzeyleri cinsiyet, faaliyete katılma süresi, bölüm ve gidilen

ülkelere göre %95 oranında anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların gittikleri kurumun teknik üniversite olup olmamasına göre yapılan test sonuçlarına göre ise İnisiyatif alma düzeyleri %95 oranında anlamlı olduğu belirlenmiştir. Teknik bir üniversite faaliyetini tamamlayan öğrencilerin teknik olmayan bir üniversite faaliyet gerçekleştirenlerden daha düşük oranda inisiyatif aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin özgüven düzeylerinin yaş faktörüne göre farklılık gösterip göstermediği için yapılan test sonucu %95 oranında anlamlı olmuştur. Yaş grubu 20-23 olan öğrencilerin özgüven düzeylerinin yaş grubu 24-27 olan öğrenci grubuna göre daha düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda özgüven düzeylerinin faaliyete katılan öğrencilerin yaş grupları arasında farklı oranda etki ettiği sonucuna ulaşılabilir. Programa katılan öğrencilerin demografik değişkenlere bağlı olarak Özgüven ve Bireysel İnisiyatif Alma düzeylerinin çok yüksek oranda farklılık göstermediği sonucunun ortaya çıktığı söylenebilir.

Çalışmanın hipotezleri bağlamında yapılan analiz sonuçları değerlendirildiğinde ise "özgüven düzeyi bireysel inisiyatif etkiler" şeklinde olan ilk hipotez ile ilgili düşük kuvvette pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda ilk hipotezin doğrulandığı sonucuna ulaşılabilir. Katılımcıların özgüven düzeylerinin artması inisiyatif algılarında düşük seviyede pozitif yönlü bir artışa neden olmaktadır. Bu sonuç Sevil (2019) 'da yaptığı çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca diğer bir çalışma olan özgüvenin alt boyutu olan öz-yeterlilik ve inisiyatif alma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği Akın U. (2014) 'te okul müdürlerinin yüksek oranda öz-yeterliliklerinin inisiyatif almaya yol açtığı sonucu ile uyumlu olduğu söylenebilir. Diğer bir hipotez olan cinsiyetin özgüven ve bireysel inisiyatif alma düzeyleri üzerindeki moderatör rolünün incelenmesine dair yapılan test sonuçlarına göre % 95 oranında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın tüm sonuçları göz önüne alındığında Erasmus+ Değişim Programının programa katılan öğrencilerin özgüven ve bireysel inisiyatif alma algıları üzerinde demografik değişkenler ve hipotezler bağlamında etkisinin bazı demografik değişkenler dışında anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Erasmus+ Değişim Programının tüm tarihçesi ve gelişimi göz önünde bulundurulduğunda programa dair ilerleyen yıllarda bir çok araştırma yapılması muhtemeldir. Gelecekte programın özellikle insan kaynaklarına etkisi göz önünde bulundurulduğunda; iş bulma, kariyer planlaması, profesyonel iş yaşantısına dair beklentilerin karşılanması gibi katkılarının araştırılacağı çalışmaların

yapılması kaçınılmazdır. Bu çalışmanın Erasmus+ Değişim Programının etkilerine dair daha sonra yapılacak çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Son olarak yapılan alan yazın incelemeleri neticesinde Erasmus+ Değişim Programının, programa katılan öğrencilerin bireysel inisiyatif alma algıları üzerindeki etkisine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın programa katılan öğrencilerin özellike bireysel inisiyatif alma düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi açısından tek olduğu ve sonraki çalışmalara katkı sunabileceği söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Günümüz iş dünyasında her gün daha da zorlaşan rekabet koşulları düşünüldüğünde yükseköğretimden mezun olunan öğrencilerin iş bulmalarına katkı sağlayacak eğitim programlarına talep artmaktadır. Bu rekabet koşullarını avantaja dönüştürmek ve insan kaynağı oluşturabilmek adına bu değişim programlarının amiral gemisi niteliğinde olan Erasmus+ Değişim Programının insan kaynaklarına etkilerinin incelendiği çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir. Erasmus+ Değişim Programı ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde; yapılan çalışmaların, programın kişisel, sosyal, kültürel ve akademik kazanımları ya da etkileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Programın yükseköğretim öğrencilerinin iş bulma ve kariyer hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik etkilerinin analiz edildiği çalışmalar artırılmalıdır.

Geçmiş yıllardaki çalışmalar incelendiğinde Erasmus+ Değişim Programı ile bu çalışmanın değişkenleri arasında yer alan bireysel inisiyatif alma kavramlarının birlikte değerlendirildiği araştırmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla Erasmus+ Değişim Programının etkileri düşünüldüğünde bu çalışmadaki bulgular göz önünde bulundurularak program ile bireysel inisiyatif alma kavramı arasındaki etkileşimin araştırılmasına yönelik daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Daha fazla araştırmaların yapılması daha genel ifadeler kullanılabilmesine ve daha nitelikli değerlendirilmelerin yapılmasına imkan sağlayacaktır. Sosyal bilimler açısından düşünüldüğünde ise literatüre daha nitelikli çalışmaların eklenmesine katkı sağlayacaktır.

Erasmus+ Değişim Programının katılımcılarına bir çok açıdan olumlu katkılarının olduğu açıktır. Dolayısıyla programın tüm yükseköğretim kurumlarında en üst makamdan en alt birime kadar etkin yürütülmesi adına gerekli adımların atılması önem arz et-

mektedir. Öğrencilerin daha fazla yurtdışı deneyimi elde edebilmesi üniversitelerin programa dair yaklaşımlarıyla da yakından ilgilidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde ikili anlaşma sayılarının artırılması, programın daha iyi tanıtılması, öğrencileri programa motive edici oryantasyon etkinliklerinin artırılması gibi faaliyetler daha fazla öğrencinin yurt dışında deneyim kazanmasına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerini kapsamaktadır. Birden fazla üniversite öğrencilerinin dahil olduğu ve daha fazla akademik yılı kapsayacak şekilde çalışmaların yapılması daha geniş yelpazede sonuçların elde edilmesine, değerlendirmelerin yapılmasına ve literatürde çeşitlilik oluşmasına olumlu katkı sağlayacaktır.

ALINTI YAPILAN KAYNAKLAR

Abott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS.* United States: John Wiley and Sons Inc.

Adanır, Y. (2019). *Yükseköğretim öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının erasmus programı hakkındaki görüşleri (Muş Alparslan Üniversitesi örneği).* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Adanır, Y., & Susam, E. (2019). Yükseköğretim öğrencilerinin erasmus+ programı hakkındaki görüşleri (Muş Alparslan Üniversitesi örneği). *Tarih Okulu Dergisi (TOD), 12*(43), s. 1584-1612.

Aka, M. (2019). *İlkokul öğrencilerinin özgüveni ve empatik eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akın, A. (2007). Özgüven ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), s. 167-176.

Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel insiyatif alma durumları ve öz-yeterlilikleriyle ilişkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(2), s. 125-149.

Akman, A. (2014). *Erasmus değişim programının öğrencilerin dil yeterliliği, kişisel gelişimi ve kariyer planlamalarına etkisi: Okü uygulama örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aktemur, G. (2019). *The reasons of Choice of student changing countries in the scope of erasmus program and the analysis of the diffuculties encountered by the student accordin to demographic properties.* Master's Thesis, Kafkas University Social Science Institute.

Akyürek, N. (2019). *Erasmus plus programının dil edinimi ve kültürel bütünleşme üzerine etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Allo, M. D., & Priawan, A. (2019). Students self-confidence in speaking skill. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran, 2*(1), s. 1-4.

Altay, A. (2016). *Influence of the erasmus student mobility on competence devolopment of students.* Master's Thesis, Akdeniz University Institute of Educational Sciences.

Arslan Turan, B. (2014). *Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ve akademik özgüvene etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aslan Özdemir, G. (2019). *The effect of studying in elf context on turkish erasmus exchange students L2 english language proficiency development.* Master's Thesis, Kocaeli University Social Sciences Institute.

Aslan, B., & Bayram Jacobs, D. (2014). Erasmus student mobility: some good practices according to views of Ankara University exchange students. *Journal of Education and Future*(5), s. 57-72.

Avrupa Komisyonu. (2019). *Erasmus+ 2019 Yıllık Raporu.*

Aybar, D. H. (2016). *Erasmus hareketlilik programının türk kamu üniversitelerinin uluslararasılaşma sürecine etkisi: Akdeniz Üniversitesi örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydoğan, M. (2019). *Koruma ve bakım altında bulunan çocukların spora yönelik tutumlarının özgüven ve sosyal uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Bağcı, Ö. A., Erdem, S., & Erişen, Y. (2018). Erasmus+ KA103 Hhareketlilik programının öğrenci ve koordinatör görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 3*(1), s. 54-76.

Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statictical Society, 16 (Series B)*, s. 8-296.

Bayraktar, O., Fidan, Y., & Şencan, H. (2018). Eğitim yöneticilerinin bireysel girişkenlik ve etkin iletişim davranışlarının öğretmenlerin dağıtık liderlik algısına etkisi. *Journal of History Culture and Art Research, 7*(5), s. 396-420.

Berry, W. D. (1993). Understanding regression assumptions. *Sage*.

Biçer, S., Ünsal, A., Demir, G., & Şahin, F. (2014). Erasmus öğrenci değişim programının hemşirelik öğrencilerinin akademik yaşantılarına katkıları: nitel bir çalışma. *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2*(2), s. 43-52.

Bilgin, O. (2017). Ergenlerin özgüven düzeyi ile yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim, 31*(2), s. 55-66.

Bilgin, O. (2019). Türkiye'de özgüven ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14*(20), s. 373-393.

Bilici, N. (2016). *Erasmus programı çerçevesinde Türkiye'den yurtdışına giden ve yurtdışından Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sosyal uyumlarının karşılaştırmalı incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Boncuk, B. (2019). *Erasmus+ proramında faydalanma durumuna göre lisans öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ve etkinmerkezcilik durumlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Boyacı, A. (2011). Erasmus değişim programı öğrencilerinin geldikleri ve Türkiye'de öğrenim gördükleri üniversitedeki sınıf yönetimine ilişkin karşılaştırmalı görüşleri (Anadolu Üniversitesi örneği). *Eğitim ve Bilim, 36*(159), s. 270-282.

Bozkur, S. (2019). *Erasmus+ değişim programı ile artan etkileşimin gençlerin kimliği üzerine etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ceylan, A. (2017). *Erdenlerde mükemmeliyetçi benlik sunumunun özgüven ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cojocaru, C. (2019). Erasmus mobilities and European identity- an exploratory incursion. *Journal of Educational Sciences, 2*(40), s. 66-78.

Çalıkuşu, H. (2020). *Ergenlerde özgüven ile olumsuz otomatik düşünceler arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çalışkan, E. (2017). *Erasmus mobility in Turkey: motivations and expectations of higher educations student at Metu.* Master's Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences.

Çelik, K. (2018). *Üniversitelerdeki erasmus programlarının öğrencilerin sosyo-kültürel durumlarına etkisi üzerine bir araştırma: Aksaray Üniversitesi örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çepni, O., Aydın, F., & Kılınç, A. Ç. (2018). Erasmus programına katılan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: fenomenolojik bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8*(3), s. 436-450.

Çevik, Z. (2015). *Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler ile türk uyruklu öğrencilerin özgüven düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çoruh, E. (2020). *Algılanan sosyal desteğin mücadele sporcularının özgüvenleri ve psikolojik dayanıklılıkları üzerindeki rolünün incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Geilişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Demir, H., & Arslan, E. T. (2018). The relationship between organizational trust and personal initiative: the case of healthcare professionals. *Hacettepe Journal of Health Administration, 21*(1), s. 103-125.

Dinçer, Ç., Aslan, B., & Bayraktar, A. (2017). Ankara Üniversitesi erasmus koordinatörlerinin erasmus programına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 50*(2), s. 201-223.

Ece, M. (2018). *Bireysel kariyer planlaması açısından erasmus+ değişim programının kültürel boyutlar bağlamında değerlendirilmesi: Huelva üniversitesi erasmus+ öğrencileri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Edwards, A. L. (1967). Statisticsl Methods (2nd edn). *Holt.*

Elmalı, G. G. (2013). *Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programlarının Türkiye uygulamasının erasmus programı bağlaımında değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilinler Enstitüsü.

Elsel, D. (2019). *Yetişkin bireylerin özgüvenleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erden, N. (2019). *Lise öğrencilerinin özgüven düzeyinin internet bağımlılığına etkisi üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erpalabıyık, B. (2018). *Üniversite öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri ile benlik saygısı ve özgüven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ersever, G. (2014). *The effect of self confidence on second language acquisition.* Master's Thesis, Istanbul Aydın University Institute of Social Science.

Ezmeci, F., & Dilekmen, M. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin özgüvenleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), s. 513-534.

Fay, D., & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: an overview of validity studies. *Human Performance, 14*(1), s. 97-124.

Fay, D., & Sonnentag, S. (2002). Rethinking the effects of stressors: a longitudinal study on personal initiative. *Journal of Occupational Health Psychology, 7*(3), s. 221-234.

Fiadeiro, H. M. (2017). *Erasmus Experience: the impact on employability and development of skills.* Master's Thesis, Lisbon School of Economics Management Gestao de Recursos Humanos.

Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K., & Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 70*, s. 139-161.

Frese, M., Garst, H., & Fay, D. (2007). Making things happen: reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology, 92*(4), s. 1084-1102.

Fumarco, L., Carlsson, M., & Gibbs, B. (2020). Erasmus exchange program- a matter of (relatively) older students. *Bejeap*(55), s. 1-14.

Gamboa, P. J., Gracia, F., Ripoll, P., & Peiró, J. M. (2009). Employability and personal initiative as antecedents of job satisfaction. *The Spanish Journal of Psychology, 2*, s. 632-640.

Ganjayeva, N. (2019). *Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı, Eysenck'in kişilik envanteri ve özgüven arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simplw study guide and reference,17.0 update(10th ed.).* Boston: MA: Allyn and Bacon.

Gnanadesikan, R. (1997). *Methods for statistical data analysis of multivariate observations (Second Edition).* United States: John Wiley and Sons Inc.

Gorsuch, R. L. (1983). Factor analysis. *Erlbaum*.

Göksel, A., & Şenyuva, Ö. (2017). *Gençlik Programı'nın Araştırmaya Dayalı Analizi RAY Network Erasmus+: Gençlik Programı'nda Yeterlik Gelişimi ve Kapasite Geliştirme (RAY-CAP) Araştırma Projesi Türkiye Sonuç Raporu* . Türkiye Ulusal Ajansı.

Göksel, A., & Şenyuva, Ö. (2017). *Gençlik Programının Araştırmaya Dayalı Analizi RAY Network Erasmus+: Gençlik Programında Yeterlik Gelişimi ve Kapasite Geliştirme (RAY_CAP) Araştırma ProjesiTürkiye Sonuç Raporu 2017*. Türkiye Ulusal Ajansı.

Göksu, F. (2011). *Bir kültürlerarası iletişim incelemesi: erasmus programı ile Avusturya'ya giden türk öğrencilerin yaşantı ve beklentileri üzerine yapılan odak grup çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gül, H. (2013). *Avrupa Birliği erasmus öğrenci değişimi programı öğrencilerinin beklenti ve sorunları üzerine sosyolojik bir araştırma (Göttingen*

üniversitesindeki türk öğrencileri örneği). Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güler, E. (2020). Uluslararası erasmus programında görsel kültür öğretimine ilişkin kültür çalışması (UCC örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), s. 522-557.

Gündüz, F. F. (2018). Analysis of international student mobility from Turkey via erasmus+ program. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, 17*(2), s. 259-278.

Gündüz, H. B., Çakmak, E., & Korumaz, M. (2015). Eğitim örgütlerinde inisiyatif alma: Bir ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), s. 327-343.

Hatısaru, V. (2017). Türkiye'nin erasmus programına katılımının değerlendirilmesi: stratejik ortaklıklar ve bilgi ortaklıkları örneği. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, 16*(2), s. 65-83.

Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *İntroduction to SPSS statistics in psychology: For version 19 and earlier (Fifth edition).* London: Pearson Education Limited.

Johmanrk, D. R., Munene, J. C., & Balunywa, W. (2016). Robustness of personal initiative in moderating entrepreneurial intentions and actions of disabled students. *Cogent & Bussiness Management, 3*(1), s. 1-16.

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.* Ankara: Asil Yayıncılık.

Kaya, N., & Taştan, N. (2020). Özgüven üzerine bir derleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), s. 297-312.

Kesik, F., & Balcı, E. (2016). AB projelerinin okullara sağladığı katkılar açısından değerlendirilmesi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(4), s. 1621-1640.

Kılıç, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin kişisel insiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmenlik motivasyonuna etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kirk, R. (2008). *Statistics an introduction(Fifth edition).* United States: Thomson Higher Education.

Liando, N., & Lumettu, R. (2017). Students' personal initiative towards their speaking performance. *International Education Studies, 10*(8), s. 21-28.

Linda, D. A., Marchal, W. G., & Wathen, S. A. (tarih yok). *Basic statistics for business and economics (Fifth edition).* United States: McGraw-Hill Companies.

Lisbona, A., Palaci, F., Salanova, M., & Frese, M. (2018). The effects of work engagement and self-efficacy on personal initiative and performance. *Psicothema, 30*(1), s. 89-96.

Merey, B. (2010). *Yetişkinlerde özgüven duygusu ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişkinin karşılaştırılması ve kültürlerarası bir yaklaşım.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Musa, M. (2020). Fitness merkezlerinde spor yapan bireylerin sosyal görünüş kaygısı ve özgüven düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi, 14*(3), s. 503-518.

Mutlu, S. (2011). Development of european consciousness in erasmus students. *Journal of Education Culture and Society*(2), s. 87-102.

Mutlu, S. (2013). AB üniversiteleri erasmus koordinatörlerinin türk üniversitelerinin erasmus öğrenci değişim programına katılımı ve türk erasmus öğrencileri algısı. *e-International Journal of Educational Research, 4*(3), s. 95-127.

Mutluer, S. (2006). *Özgüven oluşmasında manevi değerlerin rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nayır, F., & Taşkın, P. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel destek algısı ile inisiyatif alma davranışı arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), s. 1319-1356.

Nsereko, I., Balunywa, W., Munene, J., Laura , O., & Ngoma , M. (2018). Personal initiative: Its power in social entrepreneurial venture creation. *Cogent Bussiness & Management, 5*(1), s. 1-15.

Okyay, B. (2012). *Yönetici ve çalışanların özgüven düzeyleri ve kişisel gelişim insiyatifi alma becerilerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özbek, S., Taşbilek Yoncalık, M., & Alıncak, F. (2017). Sporcu ve sedanter lise öğrencilerinin ögüven düzeylerinin karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2*(3), s. 46-56.

Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler).* Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında erasmus programının değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19*(1), s. 61-98.

Özkan, A., & Mutdoğan, S. (2018). Erasmus programının tasarım öğrencilerinin yaşam ve eğitimlerine katkısı. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 8*(2), s. 153-165.

Özkılıç, R., & Haspolatlı, E. (2008). Türkiye'nin Avrupa Birliği eğitim programlarına katılım süreci. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), s. 151-172.

Özmen, H. (2019). *Erasmus programlarının hoşgörü kültürü oluşturmada yeri ve önemi.* Yüksek Lisans Tezi, Mardin Artuklu ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü.

Palaz, D. (2019). *Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılımlarıve özgüvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Parçal, K. F. (2018). *Ergenlerin sosyal anksiyete düzeyleri ile özgüven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Saban, A., Çenberci, S., & Çenberci, E. (2019). Lisans öğrencilerinin erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programına ilişkin farkındalıkları ve tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(69), s. 438-453.

Sarıtaş, E. (2011). *Avrupa Birliği erasmus programına katılan türk ve yabancı öğrencilerin programla ilgili görüşlerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sayışman, S. (2018). *Ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile özgüvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sekmen, İ. E. (2016). *Turistlerin özgüven düzeyleri ve destinasyonda algıladıkları riskler arasındaki ilişki: Kuşadası örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sevil, E. (2019). *Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel insiyatfi alma durumları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sevil, E., & Bülbül, T. (2019). Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri İle kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), s. 700-719.

Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques,Jhonn Wiley and Sons Inc;116.* New york: Jhonn Wiley and Sons Inc;116.

Süzer, M. S. (2020). *Üniversite öğrencilerinde kültürlerarası duyarlılık ve özgüven algısı arasındaki ilişki: Çağ Üniversitesi örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, B. (2019). *Erasmus+ değişim programından yararlanan öğrencilerin görüşlerinin yönetimsel açıdan değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, E. (2013). *Erasmus programına katılan türk öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). Using multivariate statistics. *Harper Collins College*.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th edn). :. *Pearson Education*.

Takkin, T. (2020). *Üniversite öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumlarının özgüven, kişilik özellikleri ve sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşkın, S. (2016). *Öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile insiyatif iklimi arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss İle Veri Analizi (5.Baskı).* Ankara, Nobel Yayınevi.

Tekeş, H. (2018). *Öğrenen örgüt ve insiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tekin, T. (2019). *Okul yöneticilerinin insiyatif alma düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tekin, U., & Hiç Gencer, A. (2013). Effects of the erasmus programme on turkish universities and university students. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), s. 109-122.

Tetik, B. (2019). *Yabancı dil, kültür ve sosyal uyum bağlamında erasmus programı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Thurstone, L. L. (1947). Multiple factor analysis. *University of Chicago Press*.

Tufan, M. (2019). *Okul yöneticilerin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin insiyatif alma düzeyleri arasındaki ilişki (Kartal ilçesi örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tufan, M., & Korumaz, M. (2020). Ortaokul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin inisiyatif alma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(3), s. 727–742.

Turan Başoğlu, S. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu. (2021, 02 24). https://www.tdk.gov.tr adresinden alındı

Türk, M., & Akman, A. (2018). Erasmus değişim programında yararlanan öğrencilerin dil yeterliliği, kişisel gelişim ve kariyer planlaması üzerine bir araştırma: OKÜ uygulama örneği. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2*(1), s. 180-199.

Ulusal Ajans. (2020). *Yükseköğretim Kurumları İçin El Kitabı.*

Ulusal Ajans. (2021, 01 10). https://www.ua.gov.tr/ adresinden alındı

Uslu, U. (2018). *Ergenlik dönemini aile yanında geçiren ve ailesinden ayrı geçiren gençlerin özgüven düzeylerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uyar, F. N. (2020). *5-6 yaş grubu çocukalrda bibliyoterapinin özgüven ve kişiler arası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünal, M. (2013). *Avrupa Birliği erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının cipp (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeline göre geğerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünal, M. (2016). Öğretim elemanı ve öğrencilerin AB erasmus+ programını algılama durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), s. 581-598.

Wilcox, R. R. (2012). *Modern statistics fort he social and behavioral sciences: A practical introduction.* United States: Chapman And Hall: CRC Press.

Yağcı, E., Ekinci, C. E., Burgaz, B., Kelecioğlu, H., & Ergene, T. (2007). Yurtdışına giden Hacettepe Üniversitesi erasmus öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, s. 229-239.

Yücelsin Taş, Y. T. (2013). Erasmus programında karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(10), s. 763-770.

Tarih: 28/01/2020
Sayı: 65836846-044-E.00000166423
0000166423

T.C. İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ

REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 65836846-044
Konu : Etik Onayı

Sayın Eren GÖZCÜ,

İlgi: 08.01.2020 tarihli dilekçeniz.

İlgi yazınız ile "Erasmus Değişim Programı Öğrencilerinin Özgüven ve Bireysel İnsiyatif Alma Algılamaları: YTÜ Örneği" isimli tez çalışmanız için önerdiğiniz ankete Etik Kurul onayı talep edilmektedir.

Adı geçen ve ekte yer alan anket formu, Üniversitemiz Etik Kurulunca incelenmiş, anketinizde etik tanım, değer ve ilkelere aykırı bir düzenleme tespit edilmediği, önerilen anket çalışmasının etik kurallara uygun olduğu ve etik onayının verildiği ifade edilmiştir.

Konuya ilişkin bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Necip ŞİMŞEK
Rektör Yardımcısı V.

Ek: Etik Onaylı Anket Formu

Adres: Örnektepe Mah. İmrahor Cad. No: 88/2 Beyoğlu/İstanbul
Tel: 444 04 13 / 4580 - 4581 **Faks:** 0212 320 70 11
Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrakın elektronik imzalı suretine http://e-belge.ticaret.edu.tr adresinden 79037af0-7c11-4f29-a71d-e7b4110a0056 kodu ile erişebilirsiniz.

KİŞİSEL BİLGİLER ANKET FORMU

Bu anket formu İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürütülmekte olan **"Erasmus Değişim Programı Öğrencilerinin Özgüven ve Bireysel İnsiyatif Alma Algılamaları : YTÜ Örneği "** başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Sizlerden edinilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız bizim için önemlidir. Şimdiden değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ARSLAN
İstanbul Ticaret Üniversitesi
İşletme Fakültesi (Tez Danışmanı)

Eren GÖZCÜ
İstanbul Ticaret Üniversitesi
İKY Bölümü

Lütfen size uygun cevabı işaretleyiniz.

Okuduğunuz Bölüm:

Yaşınız: Cinsiyet:

Gittiğiniz Ülke: Gittiğiniz ülkenin eğitim dili:

Kalma Süreniz: 4-6 ay ( ) 8-12 ay ( )

Misafir olduğunuz kurum teknik bir üniversite miydi? : Evet ( ) Hayır ( )

EK : 1. Özgüven Ölçeği (Rosenberg) (Form 1)

Aşağıda,sizin katılımcı bir yönetim anlayışı benimseyebilmeniz için hangi faktörlerin önemli olduğuna ilişkin bazı ifadelere yer verilmiştir.Her ifadenin karşısında incelenmek istenen parametrenin önem derecesini ifade eden rakamlar bulunmaktadır.

Bu rakamlar bir (1) ile beş (5) arasında değer almakta olup bir (1) hiç katılmıyorum beş (5) tamamen katılıyorum değerine sahiptir.

anlamına gelmektedir.

Sizden, sorulan soruları bu iki scala (rakam) arasında değerlendirmeniz beklenmektedir. Her soru için uygun gördüğünüz rakamın altında bulunan kutucuğu (x) ile işaretlemeniz yeterli olacaktır.

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL ONAYI ALMIŞTIR
Kurul Tarihi: 17.01.2020
Kurul Karar No: 1

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrakın elektronik imzalı suretine http://e-belge.ticaret.edu.tr adresinden 79037af0-7c11-4f29-a71d-e7b4110a0056 kodu ile erişebilirsiniz.

B. ÖZGÜVEN ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	TamamenKatılıyorum
1	Kendimi başarılı bir insan olarak görürüm.					
2	Başkalarının yanında heyecanımı kontrol edebilirim.					
3	Seçimlerimde başkalarına bağımlı değilimdir.					
4	Yaşamdaki zorluklarla baş edebilirim.					
5	Benim için aşılamayacak sorun yoktur.					
6	Başkalarının görüşlerine saygı gösteririm.					
7	Problemlerimin üstesinden gelebileceğime inanırım.					
8	Sosyal etkinliklere katılmaktan çekinmem.					
9	Verdiğim kararların arkasında dururum.					
10	Kendi kendime yetebileceğime inanırım.					
11	Aktif birisi olduğumu düşünürüm.					
12	Öz-eleştiri yapabilirim.					
13	Anlamadığım konularda başkalarına soru sorabilirim.					
14	Yeni girdiğim ortamlara uyum sağlarım.					
15	Kendimle barışık bir insanım.					
16	Gerektiğinde sonuna kadar hakkımı savunurum.					
17	İstediğim şeyleri elde etmek için mücadele edebilirim.					
18	Kendimi rahat bir şekilde ifade edebilirim.					
19	Kendimi ve başkalarını olduğu gibi kabul ederim.					
20	Çevremde yeteri kadar güvenebileceğim insan vardır.					
21	Sorumluluk almaktan çekinmem.					
22	Diğer insanların eleştirilerini anlayışla karşılayabilirim.					
23	Sıkıntılı anlarımda bile olumlu düşünmeye çalışırım.					
24	Ön plana çıkmaktan korkmam.					
25	Başarısız olduğumda hemen pes etmem.					
26	Başka insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilirim.					
27	Değerli birisi olduğuma inanırım.					
28	Kolay arkadaş edinebilirim.					
29	Düşüncelerimi ifade ederken başkalarından çekinmem.					
30	Kolay karar verebilirim.					
31	Sosyal bir insan olduğuma inanırım.					
32	Kendimi severim.					
33	Başka insanların övgülerini hak ettiğime inanırım.					

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL ONAYI ALMIŞTIR
Kurul Tarihi: 13.01.2020
Kurul Karar No: 1

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrakın elektronik imzalı suretine http://e-belge.ticaret.edu.tr adresinden 79037af0-7c11-4f29-a71d-e7b4110a0056 kodu ile erişebilirsiniz.

EK : 2. İnsiyatif Alma Ölçeği (Form 2)

Aşağıda,sizin katılımcı bir yönetim anlayışı benimseyebilmeniz için hangi faktörlerin önemli olduğuna ilişkin bazı ifadelere yer verilmiştir.Her ifadenin karşısında incelenmek istenen parametrenin önem derecesini ifade eden rakamlar bulunmaktadır.

Bu rakamlar bir (1) ile beş (5) arasında değer almakta olup bir (1) Hiç Katılmıyorum beş (5) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. Sizden, sorulan soruları bu iki scala (rakam) arasında değerlendirmeniz beklenmektedir. Her soru için uygun gördüğünüz rakamın altında bulunan kutucuğu (x) ile işaretlemeniz yeterli olacaktır.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Gelecek planları yapmasam da işler zaten yürür, onları bir şekilde yoluna koyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
İşlerin yanlış gittiğini görür görmez müdahale eder, anında çözüm bulmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Mevcut durumumda, geleceğe dair kariyer planı gibi işlerle uğraşmak anlamsız.	( )	( )	( )	( )	( )
Değişik fikirleri hayata geçirme konusunda çok iyiyimdir.	( )	( )	( )	( )	( )
Fırsatını bulduğum veya yakaladığım an, hemen işleri kendi üzerime alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Benim tarzım 'bekle ve gör' şeklindedir.	( )	( )	( )	( )	( )
Şu an, geleceğime dair plan yapmak için şartlar uygun değil.	( )	( )	( )	( )	( )
Aktif bir şekilde bütün gücümle sorunların üzerine gider, onları çözmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Hedeflerimi gerçekleştirmek için her zaman fırsat kollar, yakaladığım fırsatları anında değerlendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
Geleceğe yönelik yeni kariyer planları yapmak için vakit erken.	( )	( )	( )	( )	( )

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL ONAYI ALMIŞTIR
Kurul Tarihi: 17.01.2020
Kurul Karar No: 1

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrakın elektronik imzalı suretine http://e-belge.ticaret.edu.tr adresinden 79037af0-7c11-4f29-a71d-e7b4110a0056 kodu ile erişebilirsiniz.

şimi değiştirmek için, başka bir arayışa geçmeyi gereksiz ve anlamsız bulurum.	( )	( )	( )	( )	( )
Arkadaşlarım çekingen kalsa bile "işleri üstlenmekte" tereddüt etmem; işleri alır harekete geçerim.	( )	( )	( )	( )	( )
Sadece, ne olacağını görür ve bilirsem kariyer planı yapmayı düşünebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
İşin, genellikle bana söylenenden daha fazlasını yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL ONAYI ALMIŞTIR
Kurul Tarihi: 17.01.2020
Kurul Karar No: 1

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrakın elektronik imzalı suretine http://e-belge.ticaret.edu.tr adresinden 79037af0-7c11-4f29-a71d-e7b4110a0056 kodu ile erişebilirsiniz.