

HAZİRAN 2021



ASED

Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

ISSN: 2619-9211

CİLT:5 SAYI:1 YIL:2021

<http://ased.aksaray.edu.tr>

ased@aksaray.edu.tr

Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi

ISSN: 2619-9211

Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Cilt: 5 Sayı: 1 Yıl: 2021

Enstitü Adına Yayın Sahibi
Prof. Dr. Yusuf ŞAHİN

Editör
Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU

Editör Yardımcıları
Dr. Öğr. Üyesi Onur Emre KOCAÖZ
Arş. Gör. Mehmet ÖZKAYA

Yayın Kurulu
Prof. Dr. Necmettin AYGÜN, Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Nafiz TOK, Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammed SARI, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Zübeyir OVACIK, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Eyyub ŞİMŞEK, Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Barış EROĞLU, Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Sami YILDIZ, Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet EVREN, Aksaray Üniversitesi

Dizgi / Sayfa Tasarımı
Arş. Gör. Mehmet ÖZKAYA

İletişim
<http://ased.aksaray.edu.tr>
ased@aksaray.edu.tr
Adana Yolu Üzeri E-90 Karayolu 7. Km / 68100

Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Cilt: 5 Sayı: 1 Yıl: 2021

Editörden...

2021 yılı Haziran sayımızı siz değerli okuyucularımızla paylaşmanın heyecanını yaşamaktayız. Dergimizin bu sayısında Sosyal Bilim araştırmalarına katkı sağlayacağını dūřündüğümüz altı makale yer almaktadır. Bu sayımıza katkı sağlayan araştırmacılara, hakemlerimize, yayın ve bilim kurulumuza teşekkür ediyorum.

Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU
Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

Cilt: 5 Sayı: 1 Yıl: 2021

<http://ased.aksaray.edu.tr>

ISSN: 2619-9211

İÇİNDEKİLER

<i>Accession Versus Exit: European Union's Size Issue Throughout The Decades</i>	1-20
<i>M. Bahadır İLERİ</i>	
<i>Aksaraylıların Yardımseverliğine Dâir Tespitler (1909-1931)</i>	21-41
<i>Mustafa Fırat GÜL</i>	
<i>Okula, Çevreye ve Akranlarına Uyum Sorunu Yaşayan Öğrencinin Ortama Adaptasyonunun Okul Etkinlikleri ile Sağlanması</i>	42-60
<i>Emine AKKAŞ BAYSAL, Gürbüz OCAK, Büşra ÇALIŞKAN</i>	
<i>Yükseköğretimde Ek Ders Ücret Yönetim Süreçlerinde Yaşanan Problemlerin Tespiti ve Bir Bilişim Sistemiyle Çözüm Önerisi</i>	61-84
<i>Selçuk KILIÇ, Tarık YILMAZ</i>	
<i>Türkiye'deki Büyükşehirlerin İhracat Performanslarının CRITIC ve MAUT Yöntemi ile Değerlendirilmesi</i>	85-99
<i>Muhammed MARUF, Kadir ÖZDEMİR</i>	
<i>Argümantasyon Destekli Fen ve Mühendislik Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Işık Konusuna Yönelik Başarılarına Etkisi</i>	100-111
<i>Ramazan DEMİREL, Hasan ÖZCAN</i>	

Kaynak gösterme / How to cite this article:

İleri, M. B. (2021). Accession versus exit: european union's size issue throughout the decades. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-20. doi:10.38122/ased.779317

Makale Geçmişi / Article History

Alındı (Received): 11/08/2020

Düzeltilme alındı (Received in revised form): 18/02/2021

Kabul edildi (Accepted): 19/02/2021

Accession Versus Exit: European Union's Size Issue Throughout The Decades

M. Bahadır İLERİ¹

Abstract: The European political map has been constantly changing since the World War II. The Czechoslovakia and Yugoslavia dissolved, Germany reunited and the European Union (EU) has been expanding. The original European Economic Community (EEC) has grown from 6 to 27 members and the process has been on-going. Enlargement is a permanent and continuous item on the EU agenda and by far one of the most speculated policies. Enlargement policy aims at preparing the countries concerned to become full members of the EU when they, as well as the EU, are ready. Therefore, EU has provided a well-designed institutional framework for enlargement. Nevertheless, it doesn't necessarily mean that EU enlarges only. Even though United Kingdom's (UK) EU departure represented the sharpest challenge of recent times, the cases of Algeria, Greenland and Saint Barthélemy had shown that withdrawal from the EU and the institutions that preceded it, was not an absolutely new phenomenon. The objective of this article is to depict and to compare the institutional framework and the historical background of the enlargement and withdrawing facts. A discussion of theorization falls outside the scope of this illustrative paper and it is just aimed to provoke thinking.

Keywords: European Union, Europe, enlargement, shrinking.

Öz: İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana Avrupa'nın siyasi haritası devamlı değişmektedir. Çekoslovakya ve Yugoslavya dağılırken, Almanya birleşirken, Avrupa Birliği (AB) devamlı suretle genişlemektedir. 6 üyeyle kurulan Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) 27 üyeli bir topluluğa evrilirken, süreç de devam etmektedir. Genişleme, kalıcı ve sürekli bir unsur olarak her daim Avrupa gündemindedir ve en çok speküle edilen politika alanlarından da biridir. Genişleme politikası, ilgili ülkelerin AB'ye tam üye olmaya hazırlanmaları ve AB'nin de buna hazırlıklı olmasıdır. Bu nedenle, AB genişleme konusunda iyi tasarlanmış bir kurumsal çerçeveye sahiptir. Öte taraftan "AB sadece genişlemektedir" demek de doğru bir önerme değildir. Birleşik Krallık'ın (BK) AB'den ayrılması son zamanların en keskin sınamalarından biri olsa da Cezayir, Grönland ve Saint Barthélemy vakaları, AB'den ve onun selefi kurumlardan çıkış konusunun tamamıyla yeni bir fenomen olmadığını göstermektedir. Bu makalenin amacı, AB bağlamındaki katılım ve çıkış olgularının kurumsal çerçevelerini ve tarihsel arka planlarını ortaya koyarak bir kıyasa imkân vermektir. Kuramsal tartışmalar, betimleyici bu çalışmanın maksadı dışındadır ve özünde düşüncüyü teşvik hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, Avrupa, genişleme, daralma.

Introduction

The European Union (EU) is one of the world's biggest economies, a major source of foreign direct investment, a leading distributor of humanitarian and financial assistance, and the most prominent norm entrepreneur. In short, EU is a significant global actor and since 1960s it managed to transform that community of six Western European States into a hybrid organization of 27 Member States. Prosperity, stability and security spreaded throughout the continent and enlargement has been

¹ M. Bahadır İLERİ, Ankara Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı, mileri@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2220-5966

widely regarded as the most successful EU foreign policy tool. Nevertheless, the withdrawal of the United Kingdom (UK) from the EU (Brexit) took place and the EU shrank significantly even though it was not the first time in its history. Thus, the EU is such a dynamic entity that has witnessed several rounds of enlargement and at the same time a couple of exits throughout these years.

The accession to the EU has proved to be a key catalyser for progress, since significant changes came out by each enlargement wave. Mediterranean countries, Greece, Spain and Portugal, adopted Western democracy after long periods of authoritarianism. Central and Eastern European States (CEES) converted their socialist regimes into liberal market economies. Malta and Greek Administration of Southern Cyprus (GASC) were attached to the rest of Europe and particularly saved from labeling as 'Mediterranean orphans' (Preston, 1997: 210). The stability or at least “cold peace” has been established in all over the Western Balkans after the tragic events of 1990s. Last but not least, Turkey has put into force enormous political reforms and provided a deep socio-political transformation.

However, EU has not always enlarged, but also shrunk. The withdrawal option for EU Member States was accepted for the first time in 2009 with the “Treaty of Lisbon amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community- TFEU (Treaty of Lisbon); and the UK has followed the leaving process outlined there. Nevertheless, it has been always argued that as long as the consent of the other parties is obtained, any sovereign state is allowed to withdraw from any international agreement at any time due to the Article 54 of the Vienna Convention on the Law of Treaties, 1969. And taking into consideration that EU is partly an international organisation and partly a supranational organisation, and EU Member States retain full sovereignty in many matters, *ad-hoc* solutions were always found for the disintegration experiences until the TFEU put into force.

Apparently, despite the vast amount of literature on enlargement issue, there is limited number of studies on withdrawal from the EU. This might be unsurprising; because until the Brexit happened, the withdrawal provision had been largely considered as a marginal case restricted to dependent territories of the Member States, which are geographically far, demographically small, and economically fragile compared to the EU. Taking into account the lack of a comparative study between enlargement and withdrawing issues in European studies, this paper seeks to answer the following questions:

1. How the withdrawal option evoked before the Brexit?
2. Is splitting from the EU easier than accessing to the EU?
3. What are the similar and distinct features of enlargement and exit phenomena?

In order to discuss the above-mentioned questions and to depict the dynamic nature of the EU, this paper is organized roughly as follows: introduction, two sections examining the enlargement and

departure policies respectively and conclusion. Following the introduction, the first half of the paper (Section 1, 2) reviews the enlargement policy and its history, and the second half of the paper (Section 3, 4) examines the issue of the withdrawal from the Union and its implications. Ultimately, the last part (Section 5) wraps up the topic, processes and concludes the research questions. This study is entirely illustrative to provoke thinking and a discussion of theorization falls outside its scope. And the conceptualisations offered in this study are expected to improve, expand and deepen our understanding of the enlargement and shrinking phenomena in a holistic way.

Before turning to the substance of the analysis in this paper, it is useful to briefly consider a few points of terminology. The term enlargement addresses to the process of admitting new Member States or territories to join the EU; meanwhile, withdrawal from the EU indicates the judicial and political process whereby a Member State or part of its territories become a third party to the EU.

1. THE EU ENLARGEMENT POLICY AND ITS INSTITUTIONAL FRAMEWORK

In the field of EU studies, various definitions of enlargement can be found. Schimmelfennig and Sedelmier defines enlargement as “a process of gradual and formal horizontal institutionalization of organizational rules and norms”. Here, the term “institutionalization” is used to refer to “the process of which the inter-actions of social actors are patterned normatively”. And the term “horizontal” institutionalization applies to the case when “institutions spread beyond the current actors (Member States) and the organization rules and norms become applicable in a wider geographic context”. “Organizational rules and norms” are defined as “formal outputs of the EU such as the conclusion of treaties”. And finally, the term “gradual” means “a step by step process that begins before and continues after the admission of new members to the Union” (Schimmelfennig & Sedelmeier, 2002: 503).

EU is one of the unique cases that so many cultures and languages co-exist, not only without conflicting with each other but also keeping “unity in diversity”. And there is a well-designed institutional framework to extend that diversity: Enlargement. To put in other words, there are certain norms and procedures to manage the geographical expansion. For years, the guideline of enlargement have remained almost the same. Article 49 of the TFEU, which is used to be Article 237 of the Treaty of Rome and later became Article O of the Maastricht Treaty, defines the whole procedure.

The Article 49 of the TFEU ensures that “Any European country, which respects and promotes the fundamental values of the EU, may apply for full membership”. The process is officially launched when a European country submits the formal application to the European Council. Very importantly, countries wishing to join the “Club”, first need to meet the Copenhagen Criteria² that is composed of

² It was named after the European Council in Copenhagen/Denmark in 1993 which defined them.

several political and economic criteria, and the administrative and institutional capacity to effectively implement the *acquis communautaire* (*acqui*) and the ability to take on the obligations of membership of the applicant country.

Besides that, two additional criteria are also essential to evaluate a country's suitability for EU membership: the country's ability to adopt the obligations of the EU, and *vice-versa*, the Union's capacity to absorb the candidate country. In addition, "Madrid Criteria" was added at the Madrid Summit held on 15-16 December 1995, and it was required from the candidate states to establish necessary administrative and legal structures to implement the harmonized legislation. All in all, a candidate country faces with six criteria in total, five of which directly concern themselves, and the sixth is exclusive to the Union.

After the application, the Council asks the Commission to give an *avis*, in which recommendations are presented for further steps. If it is considered that the Applicant State meets the above-mentioned criteria sufficiently, the accession process starts, which basically consists of three distinct stages.

When the conditions are met, the Commission may recommend the recognition of candidate status to the Applicant State and starting the accession negotiations. The negotiations begin once the Council issues a negotiating mandate to the Commission. *Acquis*, which is composed of 35 different chapters dealing with various policy fields such as agriculture, energy, environment, institutions etc., is negotiated between the EU and the Candidate State. The accession negotiations are not designed to establish a new community, but rather to absorb new-comers into the existing structures. On the contrary to classical negotiations, candidate countries have very little room to maneuver *vis-à-vis* the EU. Undisputedly, the Candidate State cannot negotiate on the *acquis* itself, but only when and how to apply it. In sum, every Candidate State has to adopt, implement and enforce the *acquis*. After the completion of the negotiations on all chapters, the accession treaty is prepared and endorsed by the Council, the Commission and the European Parliament (EP) separately, and later signed and ratified by all Member States and the Candidate State. Finally, the acceding country becomes a Member State at the date determined in the treaty.

In all these phases of the enlargement, "conditionality" plays crucial role by linking progress from one phase to another. According to this so-called "carrot and stick" approach of conditionality, the process slows down or accelerates depending on a basic concept of "How much a candidate country meets the EU's expectations?".

The Council of the EU (European Council) is the essential platform, where the most critical decisions are taken on enlargement policy. Among the Council, the General Affairs Council (GAC) decides on the official status of an Applicant State, to open and close the formal membership negotiations, and to approve the accession of a Candidate State. The decision-making exclusively relies

on unanimity of the Member States (European Council, 2019). And the Commission takes the most active role in enlargement policy among rest of the EU institutions. “Enlargement policy puts the Commission in such an exceptionally powerful position that, not only the Candidate States but also the Member States become depended on the information and skills that only the Commission could bring” (Heidbreder, 2011: 8). Within the Commission, a Commissioner is exclusively responsible for the enlargement policy and in this regard, the Directorate-General for Neighborhood and Enlargement Negotiations (DG NEAR) deals with managing the policies that fall into the scope of EU's enlargement strategy. DG NEAR is responsible for monitoring the progress of candidate countries towards the EU (European Commission, 2019). The duties include the preparation of the initial *avis*, the monitoring of the progress of the candidate country, the conduct of the negotiations, the preparation of the negotiating briefs to the EU, and to present final *avis*. Finally, according to Article 49 of the TFEU, Parliament’s consent is compulsory for any new accession to the EU. Parliament’s resolutions also influence the enlargement policy itself (European Parliament, 2017).

2. THE HISTORY OF THE ENLARGEMENT POLICY

Enlargement has always been an essential part of European integration and even in the Schumann Declaration of 9 May 1950, the idea of a “united Europe” was set as a goal. This section gives a synopsis of the enlargement history, which means the constant increase of the number of Member States from six to 27. To date, five main enlargement waves have occurred.

Table 1. Enlargement Waves³

First (Western) Wave	01.01.1973	UK, Denmark and Ireland
Second (Southern) Wave	01.01.1981 (First Round) 01.01.1986 (Second Round)	Greece Spain and Portugal
Third (Northern) Wave	01.01.1995	Austria, Finland and Sweden
Fourth (Eastern) Wave	01.05.2004 (First Round) 01.01.2007 (Second Round)	Poland, Hungary, the Czech Republic, Slovakia, Slovenia, Estonia, Latvia, Lithuania, Malta and GASC Bulgaria and Romania
Fifth Enlargement Wave	01.01.2013	Croatia

³ There are several versions of naming and defining the enlargement waves in literature and official documents. In this study, the waves are categorized into four major categories by taking into account the geographical context, the time sequence and the common features of the accession countries. Very importantly, some waves include different rounds and this was justified on two grounds. First, decision-makers had to consider that concessions for the countries in the first round became precedents for the countries in the second round and the accession norms, rules and procedures were quite similar in each enlargement wave.

The first enlargement process was initiated by the UK's application for European Economic Community (EEC). In 1961, UK's decision to apply for full membership was followed by Ireland, Denmark and Norway as well. On the way to membership the biggest problems arose from UK's insist on preserving its special ties with the ex-colonies, Ireland's undeveloped agricultural economy, Norway's sensitivity on fishery policy and Denmark's Euroscepticism. After the vetoes of 1963 and again in 1967 by French President Charles de Gaulle, four countries were finally allowed to join in 1973. Norway, which spent four fifth of her history under either Danish or Swedish rule chose to maintain its "full independence" and rejected the EU membership by a popular referendum (Bjorklund, 1997: 149). Eventually the UK, Ireland and Denmark were involved in the first enlargement wave. The membership had visible effects on the new Member States. Ireland's agriculture-based economy turned into an industrial economy and permanent peace was achieved in Northern Ireland. The UK had to revise its special ties with the rest of the Commonwealth countries, but her economy performed significantly better than before. Denmark, on one hand did not accept to stay outside of the enlargement process, and on the other hand kept several hesitations regarding the integration issue. Eventually, Denmark obtained four derogations or "opt-outs" from EU cooperation on the Monetary Union (EMU), Common Security and Defence Policy (CSDP), Justice and Home Affairs (JHA) and the European Citizenship.

The second enlargement is considered as one of the hardest enlargement waves. Greece, Spain and Portugal had all in common that they were developing Mediterranean countries trying to consolidate their newly restored democracies. Furthermore, agriculture was the crucial sector for their gross domestic product and their economy was doing bad in general. The Southern Enlargement happened in two distinct phases. First, Greece accessed to the EEC in 1981, which was followed by Spain and Portugal in 1986. Greece, a country from the Eastern Christianity and having several problems with her neighbors, managed to enter the Communities. Therefore, it is not wrong to conclude that this enlargement wave has been regarded as a fundamental transition of the EEC from being solely an economic community into a political one as well. The Commission suggested that "Greece had to commit itself not to block Turkish accession at a later stage" (Butler, 1978: 100) but it was never happened. Regarding Spain and Portugal, even though dictatorships were ended by the end of the 1970s, the sceptism towards their political system was not over. Portugal was the poorest country in the Western Europe and besides her economic backwardness, Spain was also perceived as a big "threat" in agricultural sector for some member states (France and Italy) due to the climatic advantage she enjoyed. Plus, the Spanish fishing fleet at the time was the largest in comparison to the total number of the fishing fleets of the Communities and that was another challenge for some Member States (UK, Ireland and the Netherlands) (Emmert & Petrovic, 2014: 1369-1371). Consequently, restrictions came into agenda for the new Member States. "Greek accession became

effective on January 1, 1981, but a general transition period of five years was reserved regarding the free movement of Greek workers and tomatoes to the old Member States” (*ibid.*). Similarly, Spain and Portugal obtained full freedom of movement only after seven years later than their admission to the Communities in 1986. Furthermore, they were offered only a limited improvement in their access to EU waters, and they were not admitted to the Common Fishery Policy (CFP) until 1996. Despite several political and economic challenges, the second enlargement wave conducted to increasing relations with other regions of the world, including Latin America and North Africa (Viñas, 2000: 79).

The collapse of the Berlin Wall in 1989 triggered a series of dramatic events that eventually ended up with political reunification of the Eastern Germany (German Democratic Republic-GDR) and the Western Germany (Federal Republic of Germany-FRG). Hence, the accession of the GDR to the FRG was managed within the context of joining of the 5 “new Länder” to the the eleven “old Länder”. For the first time, a post-communist community was involved in the integration process of the Western Europe (Kühnhardt, 2009: 48).

The third round of EU enlargement (1995) -Finland, Austria and Sweden- occurred after the incorporation of the Communities into the EU in 1993.⁴ The northern enlargement was the easiest and the smoothest expansion that the EU had ever experienced and the whole accession negotiations took less than two years. Primarily, this enlargement wave made the EU “richer” with higher democratic standards. Despite their strong political and economic structures, these countries were also transformed by the EU as well. Finland committed more to the European integration, than the other Nordic Member States -Denmark and Sweden- due to the need of enhancing her economic growth and foreign security. As a result, Finland participated both to the Eurozone and EU security missions without reservations (Tiilikainen, 2006: 78). The alcohol monopoly in Sweden became a big problem during the negotiations; hence it was resolved in a way that Sweden had to gradually adopt the EU rules on the transportation of tobacco and alcohol products within the EU (The Swedish Retail Institut, 2019). Austria, which was a member of the European Economic Area (EEA) had already adopted about two-thirds of the *acquis*. Although Austria submitted three applications for accession to the three European Communities, each of which contained a reservation concerning Austria’s neutrality, they met with EU rejection. As a result, Austria subsequently reduced the concept of neutrality to the “military core” (Heinisch, 2001: 269) and finally accepted as a new Member State by the Union.

⁴ Norway, supposed to be the most integrated non-EU country to the EU, had also considered joining the EU, but the majority of the Norwegians once again rejected EU membership in a popular referendum in 1994, as they did in 1972 as well.

Following the shredding of the Iron Curtain, CEES emerged as new candidates that had “particularly low level of socio-economic development, struggling with specific problems of transformation from a communist society, and political traditions shaped by long periods of authoritarianism and foreign domination” (Schimmelfennig, 1999: 5). The applications of Malta and GASC, the “Mediterranean orphans”, were also brought into the same enlargement basket by the EU. Although the vast majority of the Member States were not in favour of accepting a divided country into the Union, Greece’s blackmail to veto the whole enlargement process resulted with the inclusion of GASC among that particular enlargement round. Membership negotiations with GASC were concluded without major obstacles due to its better political and economic alignment, except for the banking regulations (Dinan, 2005: 153). And Malta's accession was even easier than the GASC since it was already a very small country without serious political or economic hardships. Eventually, it was agreed to carry out the enlargement wave in two phases with Poland, Hungary, the Czech Republic, Estonia, GASC, Latvia, Lithuania, Malta, Slovakia, and Slovenia in 2004, and Bulgaria and Romania in 2007. The number of Member States was almost doubled with an increase from 15 to 25. “Big bang enlargement” brought much more heterogeneity to the Union, stable democracies had emerged, ethnic conflicts had been probably avoided and economic growth had been ensured.

Croatia is the last acceding country, at least to date. Croatia applied for EU membership in 2003 and negotiated her EU membership according to a new method that includes benchmarks for opening and closing policy chapters. Furthermore, Croatia had to accept durable solution with her borders with Slovenia, who blocked Croatia’s accession talks in 2008. In addition, Croatia was forced to maintain full cooperation with the International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia. In the end, Croatia had managed to enter the Union in 2013, slightly before the rise of the multiple crises (Eurozone crisis, the refugee crisis, Brexit and the rise of anti-systemic political movements across Europe) that EU had to face with.

Apparently, the EU enlargement policy has been slowed down, but not ended entirely. During the on-going enlargement process towards the Western Balkans, political stability has been largely provided, internal and external security has been improved, economy has been grown, and dialogue channels have been created between conflicting parties. The framework of the Stabilisation and Association process (SAP) encouraged the Western Balkan countries “to tackle the challenges of reforming democratic institutions, promoting trade and economic development, and combating corruption, ethnic violence, poverty and social exclusion” (European Commission, 2019) in order to maintain their EU membership perspective. According to the new enlargement methodology, in addition to the Copenhagen Criteria, additional conditions for membership were set out in the “Stabilisation and Association Process”, mostly referring to regional cooperation and good neighbourly relations.

Even though, Turkey is officially not part of that revised enlargement methodology, Turkey is another candidate country with large population, geographically strategic location, and high potential in economy, security and military-related topics. Turkey has been part of the EU integration since the very beginning and applied to the EEC in 1959, barely two years after the Treaty establishing the European Economic Community. In the end, Ankara Association Agreement (AA) was signed in 1963, which presented an interim step towards the accession. Furthermore, Customs Union was established between Turkey and the EU in 1996, and following a series of socio-political reforms, Turkey-EU accession negotiations started in 2005. In addition, Turkey has been one of the first countries which EU went into further cooperation on various issues including energy, migration, combatting organized crime, counter-terrorism, visa liberalization and up-date of the Customs Union.

To sum up, since its inception in 1957, the EU has grown constantly and several successive enlargement waves took place. Top-down Europeanization and membership perspective to the EU, forced all candidate countries to adopt democratic, socio-economic and security reforms. The original top-down perspective shows “the domestic impact of the EU on candidate/accession countries that have no say in EU decision-making and whose relationship with the EU is asymmetrical” (Börzel, 2019). For all old and new candidate countries, the symbolism of integrating to ‘Europe’ became as important anchor – and perhaps more important – than any other of the tangible benefits of the EU membership. Moreover, as the EU has grown, the attractions of access and the potential costs of exclusion have become greater.

Roles for each EU institutions have been clearly defined as the EU adapted its institutions and decision-making processes to the future enlargements successfully by introducing clear set of rules. On one hand, candidates have very little room to maneuver versus the EU. On the other hand, “conditionality” is applied to all candidate and potential candidate countries, and accession process was basically defined as “evolutive and inclusive” for all candidates (Martin & Schwarzingler, 2017: 38).

Enlargement is an effective EU policy that spreads liberal-democratic values, economic growth, social development and political stability. Manifestly, the EU has become more heterogeneous regarding institutional performance, political priorities, social and cultural diversity, and financial abilities. But simultaneously, the EU has been enriched each time by the potential of the acceding states. The TFEU recognizes that all European countries which respect fundamental European values have right to apply for membership. Besides the mentioned European values, geography is an essential condition too. No hesitation was shown to reject the Morocco’s membership application in 1987. However, Europe’s Eastern borders are highly contested unlike the natural borders at the North,

South and West of the Europe and it is highly likely that Turkey and the countries in the Western Balkans will be the last accessing countries to the EU.

3. THE WITHDRAWAL POLICY AND ITS INSTITUTIONAL FRAMEWORK

The theoritisation of exit policy is relatively new. Schimmelfennig argues it with the term “differentiated disintegration”, which means “the selective reduction of a state’s level and scope of integration”, and which has internal and external dimensions. According to this, “a member state may remain in the EU but exits from specific policies” (internal differentiation) or “it exits from the EU but continues to participate in selected EU policies” (external differentiation) (Schimmelfennig, 2018: 1154).

Until the TFEU the substantive rules regarding the framework of negotiating a country’s withdrawal from the EU did not exist. Until 2010, *ad-hoc* solutions were applied for a number of departures from the EU. The most common solution refers to the fact that, as no any treaty deals with the Member States’ borders directly, any Member State was considered as capable of changing her territories unilaterally, for instance by granting authonomy to one of her entities. Then, it becomes the sole responsibility of this entity to decide whether to remain or leave the Union.

Article 50 of the TFEU has been the first legal foundation of the leaving procedure. However, in comparison to accession, withdrawal procedure does not contain clear norms and rules, and it is commonly criticised as ‘incomplete, unclear’ and even ‘cryptic’ (Hillion, 2015: 135). In addition, any Member State may exit the Union without the consent of the remaining Member States, while enlargement requires unanimity.

The Article is composed of five main elements. To browse into the content of the article:

- The first paragraph indicates the inition of the withdrawal process: “Any Member State may decide to withdraw from the Union in accordance with its own constitutional requirements”.
- The second paragraph addresses to the institutions taking part in the withdrawal process: “A Member State which decides to withdraw shall notify the European Council of its intention. In the light of the guidelines provided by the European Council, the Union shall negotiate and conclude an agreement with that State, setting out the arrangements for its withdrawal, taking account of the framework for its future relationship with the Union. That agreement shall be negotiated in accordance with Article 218 (3) of the Treaty on the Functioning of the European Union. It shall be concluded on behalf of the Union by the Council, acting by a qualified majority, after obtaining the consent of the EP.”
- The third paragraph shows the time-sequences of the withdrawal or expulsion process: “The Treaties shall cease to apply to the State in question from the date of entry into force of the withdrawal agreement or, failing that, two years after the notification referred to in paragraph

2, unless the European Council, in agreement with the Member State concerned, unanimously decides to extend this period.”

And the last paragraphs cover the further procedures of the withdrawal or re-application:

- “For the purposes of paragraphs 2 and 3, the member of the European Council or of the Council representing the withdrawing Member State shall not participate in the discussions of the European Council or Council or in decisions concerning it. A qualified majority shall be defined in accordance with Article 238 (3)(b) of the Treaty on the Functioning of the European Union.”
- “If a State which has withdrawn from the Union asks to rejoin, its request shall be subject to the procedure referred to in Article 49.”

In order to by-pass the uncertainty within the EU and in the withdrawing Member State, time provisions are set to prevent the delayed and protracted procedures (Kiss, 2017: 89). If the Exiting State asks for an extension of these time provisions, this can be done for a specified period of time, once unanimity is reached. All the relevant work on strategic, functional, legal and financial issues related to the withdrawal process and the future relationship between the parties is conducted through the negotiations. The Commission initiates the negotiation process by submitting its recommendations to the Council and later holds the negotiations on behalf of the Union (Perakis, 2019: 43). The Council takes the decisions by qualified majority, unlike in the enlargement process. Concluding an agreement between the EU and the Exiting State is not obligatory. If an agreement on the extension of a deadline cannot be reached, the membership status of the withdrawing state automatically ends. Each and every Exiting State is also bound by their own constitutional requirements and the EP has the formal role at the very end of the process. The time point of the withdrawal is decided either by the time mentioned in the withdrawing agreement or two years following the notification of the withdrawal. It is also decided that the exit process shall be ended once the Exiting State revokes its notification, without requiring the consent of the Member States. Last but not least, the duty of sincerity and good faith are the essentials of the whole process.

4. THE HISTORY OF THE DEPARTURE FROM THE COMMUNITIES/UNION

As a widely-known generic statement, EU is a *sui-generis* international organization which is less than a state but more than an international organisation, and therefore it is also complicated to figure out whether the history of departures from the EU falls into a ‘state-breaking’ or an ‘international organisation breaking’ case. However, one thing is clear that formally exiting the EU is not a recent phenomenon and three territories have already left the Union even before the Brexit

took place. Nevertheless, every exit was managed by its own dynamics. Algeria left the Communities after gaining independence from France in 1962. Greenland and Saint Barthélemy changed their status from Outermost Region (OR)⁵ to Overseas Country and Territory (OCT), and consequently these territories fell out of the EU territories, even though their nationals kept their European citizenships. Ultimately, the UK became the first Member State which left the Union. Therefore, it is necessary to focus on each of these departures in order to reach a comprehensive understanding of the exit phenomenon of the EU.

Algeria became the first “territorial loss” of the Union. She was part of the French mainland until its independence in 1962 and therefore, Algeria was effectively a member of the Common Market since 1957. More than a decade long French colonialism, linked the Algeria to the rest of Europe closely, since Algeria formed a juridical part of France directly. Only after two years following the end of the war, France faced the truth that Algeria was no longer part of France or Europe, since an independent state in Africa could not stay as part of the European integration. Ahmed Ben Bella, the first elected president of the newly established country, submitted a request to the Communities to negotiate the future of the bilateral relations on 24 December 1962. Algeria dropped its affiliation with the EEC in 1962, but it became ambiguous since Article 227 Paragraph 2 classified Algeria as a beneficiary of some EEC directives (Brown, 2017: 199), such as enjoying the duty-free access of her products into the European markets through France. Following periodical negotiations and *ad-hoc* agreements, only in 1976 Algeria and EEC signed a Cooperation Agreement, and finally in 2005 they signed an Association Agreement to formalise their relations. In a nutshell, Algeria left the EU according to an EU doctrine which explicitly states that “if part of the territory of a Member State would cease to be part of that state because it were to become a new independent state, the Treaties would no longer apply to that territory”.

The second exit from the Union happened at the other side of the Atlantic. Since Greenland was part of Denmark and Denmark applied for membership in 1961 and 1967 respectively and finally joined the EEC in 1973, Greenland also became part of the EU, unlike the Faroes which had the option to remain outside. In fact, in a referendum held in Greenland in 1972, slightly more than 70% of the votes were against the EU membership. Greenland held another membership referendum in 1982, after Greenland received greater autonomy and Home Rule was established on May 1, 1979. As a result, 52 percent of the population (the same ratio of the Brexit) voted to leave the Union, since Greenland’s secession bid was foremost about the resistance to the common fishing policy, as the fishing industry made up of almost 90 percent of the whole economy. Eventually, the Greenlandic Autonomous Government requested to withdraw from the EEC, and the Danish Government

⁵ No matter how far they are from the European continent, the outermost regions are an integral part of the EU, where the *acquis* is fully applicable in their territories.

requested the Council to amend the Treaties in order to allow the withdrawal. The exit process of the largest island in the World was challenging and until 1985, harsh negotiations were held in the triangle of Nuuk, Copenhagen, and Brussels. Lars Vesterbirk, Greenland's former representative to the EU, defined these negotiations as a surprisingly unpleasant job, since the Member States were not willing to accept that Greenland should or could leave the Union (Politico, 2019). Eventually, an agreement was reached in 1984 and the existing Treaties were then amended, according to the Article 236 of the Treaty establishing the European Economic Community. This had then to be ratified by all Member States and Greenland finally withdrew from the EEC on 1 February 1985. In fact, Greenland's withdrawal was mentioned not as a real secession, but more like a "redefinition of the territory of the Kingdom of Denmark" (Friel, 2004: 420-425). Since then, Greenland turned out an OCT based on the Greenland Treaty.

Saint Barthélemy, the smallest island of the French West Indies, located in the Caribbean region, joined the "Group of EU leavers" in 2012. Apparently, Saint Barthélemy is comparable neither with Greenland in terms of geographical size, nor with UK in terms of economical or demographic aspects, but it was the most recent departure from the EU until the Brexit. The island of Saint-Barthélemy, which was discovered by Christopher Columbus in 1493, became a French territory from 1648 onwards. The volcanic island later annexed to Guadeloupe and became one of its municipalites in 1946. Later, the process of statutory changes resulted with the adoption of a new status as a "French Overseas Territory" in 2007, following a referendum in 2003. As Saint-Barthélemy became separate entity, independent of the Guadeloupe, automatically she became an OR after the entry into force of the TFEU. However, Saint-Barthélemy considered that her EU membership was causing commercial disadvantages in her trade with the USA (Saint-Barthélemy's largest trade partner) specifically due to the EU competition law, since the other regional actors such as Puerto Rico and Grenada were not bound with such rules and regulations. In order to satisfy the demand of Saint Barthélemy, not the Article 50, but the Articles 349 and 355 of the TFEU had been triggered, which deal with overseas territories and allow their status-change. As of 1 January 2012 Saint Barthélemy became an OCT, based on the unanimous vote of the European Council on 29 October 2011.

The most recent and the most challenging withdrawing was the case of the UK. Throughout her almost half century long EU membership, the UK has always been regarded as a reluctant Member State, which kept several opt-outs including the EMU and Schengen Agreement. Finally in 2013, the UK's then-Prime Minister David Cameron made a promise of holding a referendum on whether the UK should remain in the EU or leave, with the purpose of overcoming the pressure rising from his own party and the opposition. Cameron won the elections and kept his promise of bringing a

referendum to the public. Cameron backed the “remain” view, while several other political figures in the country, including the London Mayor Boris Johnson, voiced the “leave” option. At first glance, leave campaign focused on identity politics and the remain campaign focused more on economic aspect.

Finally on 23 June 2016, the referendum question was asked to the voters of the UK: Should the UK remain a member of the EU or leave the EU?

As a result of a 72.2% turnout, 51.9% voted in favour of leaving the EU. Northern Ireland and Scotland overwhelmingly preferred to remain, but the England and Wales wanted to leave. Cameron announced his resignation the following day. On 29 March 2017, the UK triggered the Article 50 and notified the Council of her objective to leave the EU.

Michel Barnier was appointed as the Chief Negotiator on 22 May 2017 on behalf of the EU and mandated to coordinate all the procedural and operational works, while David Frost became the UK government’s Chief Negotiator. Citizens’ rights, the financial issues and the Irish question were the three key negotiating strands. There were four possible scenarios regarding the Brexit process:

- The extension of the transition period.
- Concluding a Withdrawal Agreement
- Leaving the EU with no deal
- Going another referendum

The UK was expected to leave the EU at 11pm on 29 March 2019, however due to failure of reaching a settlement and the lack of the consent of the British Parliament, the UK asked for three extensions in total throughout the negotiation process. On 19 October 2019, the new Brexit deal was lost on amendment in the British Parliament and on 12 December 2019, the Prime Minister (PM) Boris Johnson retained power with a clear majority in the UK General Elections and his commitment to “get Brexit done” by 31 January 2020 was reaffirmed. January became the procedural month of the Brexit since one confirmation followed the other. On 23 January 2020, The Withdrawal Agreement -negotiated by the UK and the EU- became a UK law; having received royal assent, having passed from both Houses of Parliament. The very next day, President of the European Council Charles Michel and the President of the European Commission Ursula von der Leyen signed the Withdrawal Agreement in Brussels, while the UK PM Boris Johnson signed the agreement in London. Ultimately, the EP ratified it on 29 January 2020, The Trade and Cooperation Agreement between the EU and the UK to reshape the relationship between the EU and the UK entered into force on 1 January 2021, and all EU primary and secondary law were ceased to be applicable to the UK.

The Brexit Deal provided a post-Brexit transition period until 31 December 2020, of which UK would be subjected to all EU rules and regulations. Fundamentally, the Deal covered three main issues

namely citizen rights, financial settlement and the “Irish Backstop”. According to this, it was ensured to safeguard the rights to live, work, and study of around 3.6 million European citizens in UK, and one million *vice-versa*. Regarding the financial settlement, it was agreed to keep the commitments made during the EU membership of the UK. And on the “Irish Question”, the parties accepted a plan in which border checks between Northern Ireland and Republic of Ireland were avoided in order to maintain the fragile peace in the region. Under the revised deal, Northern Ireland kept remaining in UK's customs territory, but in practice it was supposed to implement a sort of customs border between the Great Britain and Northern Ireland (UK Government, 2019).

In sum, any of the exits have not happened (yet) in the Continental Europe. It seems a bit difficult to find a common pattern of the exit procedure until the TFEU. Nevertheless it is clear that withdrawing is a complex and complicated issue. The negotiations between the EEC and Algeria conducted intermittently for years, while the negotiations between Greenland-Denmark and the EU took two years. The completion of exit took almost 9 years for Saint Barthélémy and three and a half years for the UK after their referendum results. Not the previous ones but dramatically the “Brexit has exploded the myth of irreversibility and of irreversible progress towards an ever closer union of the peoples of Europe” (Adam, 2020: 261). On the other hand, it is speculated that Brexit would not be the last case and even possible names for the potential exits of several Member States have been coincided such as Czech-out, Fin-land, Outaly, Maltalavista, Departugal and Swedone.

5. CONCLUSION

The European political map has been continuously changing in line with the evolution of the EU, and it becomes either more blue⁶ or less depending the accession of new states or departure of Member States or their respective territories. Therefore, EU is such a complicated and dynamic entity that needs a special focus. Regarding our research questions:

1. Is splitting the EU easier than accessing to the EU?

In theory its not as difficult as entering the Union, since it is just necessary to activate Article 50 of TFEU and follow its procedure of negotiating for two years and then leaving with or without a deal. But in practise; the size of the withdrawing country, the complexity of the level of integration and institutionalising the future relations may turn the process into a more difficult or an easier one.

2. How the withdrawal option evoked before TFEU?

⁶ The colour as a symbol representing EU.

Apparently, if any territory wanted to withdraw, it had to find a suitable justification. For Algeria it was becoming independent, for Greenland, it was achieving autonomy within Denmark, and for Saint Barthélemy it was redefining her territorial status.

3. What are the similar and distinct features of enlargement and exit phenomena?

Similarities:

The history of both the enlargement and exit starts by 1960s. The history of enlargement begins with the British, Irish and Danish accession requests in 1961, and the history of departures begins with Algeria in 1962.
Both enlargement and withdrawing processes are officially launched when a country notifies the Council. The outcome of both the accession or withdrawing significantly varies, depending on the “size” of that country.
The withdrawing or accessing State does not involve in the decisions of the Council.
Both accession or withdrawing processes can be hold on or declined at any point of the process.
The EP gives its consent by the end of the procedure for both accession or withdrawing.
The EP gives its consent by the end of the procedure for both accession or withdrawing
Both enlargement and exit cases happen in the first month of a respective year, except for the “big-bang enlargement” in May.

Differences:

Accession	Exit
No certain time-bounds for the accession.	The withdrawal takes places automatically two years after notification, in the absence of an agreement on time-extension.
According to conditionality, accession happens if the candidate “performs well”.	A withdrawing state resists more to EU demands.
Accessing countries have very limited negotiating power than the EU.	The negotiations are conducted on an equal basis.
The final destination of every accession talks is membership.	The final destination of the withdrawal talks is not unique.
The Commission takes very active role throughout the accession process.	The role of the Commission is limited to submitting recommendations.
The Council of Ministers is the chief actor and decision-maker on the EU side. And the Chief	The Council of Ministers nominates the “Union Negotiator”. And the Chief Negotiator from the withdrawing country conducts the negotiations.

Negotiator from the candidate country conducts the negotiations.	
The Council unanimously decides the accession of a new Member State to the EU.	The Council decides the withdrawing of an existing Member State by qualified majority.
Enlargement usually happens in groups.	Exit happens in individual cases.
Integratation has been an objective since the very begining and there is well-designed rules and procedures for enlargement.	Disintegration could only be institutionalised by 2009 and the rules and procedures are not as advanced as in enlargement policy.
It is largely considered that enlargement is beneficial both for the accessing country and the Union.	It is largely considered that withdrawing of a Member State is costly both for the exiting country and the Union.
Public opinion plays an important role in the end, by approving the Accession Treaty.	Public opinion plays an important role at the very beginning, by triggering the withdrawing process.

The EU perceives enlargement as part of its *raison d'être*. Currently, there are a group of candidate and potential candidate countries and their accession is expected to take place only after the applicants demonstrate their ability to overcome the complex multi-criteria process, and the Union is also willing to accept new members.⁷ In short, the question for the EU is no longer whether to enlarge but how to manage enlargement, because the EU considers that premature accession is bad for all parties (Cecchini, Jones & Lorentzen, 2001: 166). Highly likely, Europe will integrate further; however disintegration is not an unexpected scenario either. Algeria is a specimen due to its particular nature, but both Greenland and Saint Barthélemy cases were clear examples of EU's positive discrimination by letting them to allow holding the benefits of the EU without assuming the membership obligations. Therefore, not these "unorthodox" withdrawals, but Brexit might unleash a contagion effect among the Member States or their special territories to revise their membership conditions in the future. To conclude, this paper is written to stimulate further thinking on the sophisticated nature of the EU accession and withdrawing processes, and also to provoke additional research about the ambiguous and speculative aspects of these policy circumstances.

⁷ Even though Turkey's EU accession negotiations had effectively come to a standstill, accession process is the backbone of Turkey-EU relations. Turkey is neither a neighbour nor a strategic partner of the EU, but rather is a candidate country which seeks to revitalize the accession process, to start Customs Union modernization process, to ensure visa liberalization for Turkish citizens to the Schengen area and a better cooperation in the management of irregular migration.

REFERENCES:

- Adam, Rudolf G. *Brexit: Causes and Consequences*, Cham: Springer, 2020.
- Bjorklund, Tor. “Old and New Patterns: The “No” Majority in the 1972 and 1994 EC/EU Referandums in Norway.” *Acta Sociologica* 40, no 2 (1997): 143-159.
- Börzel, A. Tanja. “*The Transformative Power of Europe*,” Freien Universität, Access: 01 February 2019, http://userpage.fu-berlin.de/kfgeu/kfgwp/wpseries/WorkingPaperKFG_11.pdf.
- Brown, Megan. “Drawing Algeria into Europe: Shifting French Policy and the Treaty of Rome (1951–1964).” *Modern & Contemporary France* 25, no 2 (2017): 191–208.
- Butler, Frederick William. *Greece and the European Economic Community*, Monterey: Naval Postgraduate School, 1978.
- Cecchini, Paolo, Erik Jones & Jochen Lorentzen. “Europe and the Concept of Enlargement.” *Survival* 43, no 1 (2001): 155-166.
- Dinan, Desmond. *Ever Closer Union: An Introduction to European Integration*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.
- Emmert, Frank and Petrovic, Siniša. “The Past, Present, and Future of EU Enlargement.” *Fordham International Law Journal* 37 no 5 (2014): 1349-1419.
- European Commission. *Building the Future Together*. Access: 14 January 2019 http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/financial_assistance/cards/publications/brochure_en.pdf .
- European Commission. *European Neighborhood Policy and Enlargement Negotiations*. Access: 14 December 2019. http://ec.europa.eu/enlargement/about/directorate-general/index_en.htm.
- European Commission. *Trade Help Desk*. Access: 21 April 2019. <https://trade.ec.europa.eu/tradehelp/overseas-countries-and-territories>.
- European Council. *EU Enlargement*. Access: 01 December 2019. <http://www.consilium.europa.eu/en/policies/enlargement/>.
- European Parliament. *The Enlargement of the Union*. Access: 10 October 2017. http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/en/displayFtu.html?ftuId=FTU_6.5.1.html.
- Friel, Raymond J. “Providing a Constitutional Framework For Withdrawal From The EU: Article 59 Of The Draft European Constitution.” *International & Comparative Law Quarterly* 53, no 2 (2004): 407-428.

- Heidbreder, Eva G. *The Impact of Expansion on European Union Institutions: The Eastern Touch on Brussels*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.
- Heinisch, Reinhard. "Austria: Confronting Controversy." in *The European Union and the Member States. Cooperation, Coordination, and Compromise*, Eds. Eleanor E. Zeff and Ellen B. Pirro. 267-284. Boulder: Lynne Rienner Publisher: 2001.
- Hillion, Christopher. "Accession and Withdrawal in the Law of the European Union" in the Oxford Handbook of European Union Law, eds. Anthony Arnall & Damian Chalmers, 126-152. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- Kiss, Lilla-Nóra. "Certain Issues Of The Withdrawal Of A Member State." *A Public Law Aspect* 70 no 3 (2017): 86-97.
- Kühnhardt, Ludger. "The Fall of the Berlin Wall and European Integration," *Konrad Adenauer Stiftung*, Access: 02 February 2019, <http://www.kas.de/upload/Publikationen/Panorama/2009/1/kuehnhardt.pdf>.
- Lass-Lennecke, Katja and Annika Werner. "Policies, Institutions and Time: How the European Commission Managed the Temporal Challenge of Eastern Enlargement." *Journal of European Public Policy* 16, no 2 (2009): 270–285. 2009
- Martin, Sajdik and Michael Schwarzinger. *European Union Enlargement: Background, Developments, Facts*, New York: Routledge, 2017.
- Perakis, Manolis. *Exiting the European Union: Legal Procedure, Dimensions and Implications*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2019.
- Politico. *Greenland's Exit Warning to Britain*. Access: 10 October 2019, <https://www.politico.eu/article/greenland-exit-warning-to-britain-brexit-eu-referendum-europe-vote-news-denmark/>.
- Preston, Chris. *The Enlargement and Integration of the European Union: Issues and Strategies*. New York: Routledge, 1997.
- Schimmelfennig, Frank. "The Double Puzzle of EU Enlargement: Liberal Norms, Rhetorical Action, and the Decision to Expand to the East", *ARENA Working Papers* no. 99/15, Oslo.
- Schimmelfennig, Frank and Ulrich Sedelmeier. "Theorizing EU Enlargement: Research Focus, Hypotheses and the State of Research." *Journal of European Public Policy* 9, no 4 (2002): 500–528.

The Swedish Retail Institut. *Swedish Alcohol Policy*. Access: 24 November 2019.
https://brewersofeurope.org/uploads/mycms-files/documents/archives/hui_2009_swedish_alcohol_policy_study.pdf.

Tiilikainen, Teija. "Finland - An EU Member with a Small State Identity." *Journal of European Integration* 28 no 1 (2006): 73–87.

UK Government. *New Withdrawal Agreement and Political Declaration*. Access: 01 December 2019.
<https://www.gov.uk/government/publications/new-withdrawal-agreement-and-political-declaration>.

Viñas, Angel. "The Enlargement of the European Union: Opportunities and Concerns for Spain." *Mediterranean Politics* 5, no 2 (2000): 76–92.

Kaynak gösterme / How to cite this article:

Gül, M. F. (2021). Aksaraylıların yardımseverliğine dâir tespitler (1909-1931). *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 21-41. doi: 10.38122/ased.838348

Makale Geçmişi / Article History

Alındı (Received): 12/09/2020

Düzeltilme alındı (Received in revised form): 23/04/2021

Kabul edildi (Accepted): 26/06/2021

Aksaraylıların Yardımseverliğine Dâir Tespitler (1909-1931)

Mustafa Fırat GÜL*

Öz: Osmanlı Devleti'nin son döneminde ekonominin bozulmasının yanında kaybedilen savaşların sebep olduğu birçok problem meydana gelmiştir. II. Meşrutiyet'in ilanından sonraki süreçte Osmanlı Hükümeti'nin aldığı bazı kararlar ve bunun telafisi devlet ve millet için oldukça yıkıcı olmuştur. Maddi ve manevi zorluklar karşısında Türk milleti isyan etmek yerine fedakarlığı tercih etmiştir. 1911-1922 yılları arasında yeniden ve mecburen savaşmak zorunda kalan millet elinden geleni yapmıştır. Türkler neleri varsa devletleri (başta ordu) için feda etmişlerdir. Kanıyla, canıyla cepheden cepheye koşan askerlerden başka bir de halkın desteği vardır. Bu destek oldukça önemlidir, zira askerın giyeceği, yiyeceği, silahı, cephanesi vs devletin ve milletin sayesinde tedarik edilebilmiştir. Anadolu'nun ortasında, düşman işgalinin uzağında yer olsa da Aksaraylılar da devleti (ordusu, askeri) için imkân dahilinde yardımlar yapmıştır. Zor zamanlarda devletin ve milletin yarasına merhem olmaya ellerinden geldiğince gayret göstermişlerdir. "Aksaraylıların Yardımseverliğine Dâir Tespitler (1909-1931)" başlıklı çalışmada II. Meşrutiyet ile Cumhuriyetin ilk yılları arasındaki yaklaşık yirmi iki yıllık süredeki yardımlar tespit edilmeye çalışılmıştır. II. Meşrutiyet dönemiyle alakalı olarak Konya'da neşredilmiş gazetelere müracaat edilmiştir. Çünkü Aksaray idari taksimatta 19. yüzyılın ortalarından 1920'ye kadar Konya Vilayeti'nin Niğde Sancağının bir kazasıdır. Aksaray'da gazete, dergi olmadığı gibi Niğde'de de mevcut değildir. Bunun içindir ki süreli yayın sadece vilayette vardır. Konya Vilayet Gazetesi, Babalık Gazetesi önemli kaynaklardır. Cumhuriyet döneminde ise vilayet olan Aksaray'ın 1926 yılında "Aksaray Vilayet Gazetesi" neşriyata başlamıştır. Aksaray'ın orduya ve diğer yerlere yaptığı yardımlar için bahsi geçen gazeteler ve Devlet Arşivi'nde bulunan belgeler taranmıştır. Aksaraylıların Balkan Savaşları yıllarında ve sonrasında orduya yaptığı yardımlar, Birinci Dünya Savaşı'ndan mağlup ayrılmış ve işgal edilmiş Osmanlı Devleti'nin enkazından yeni bir devlet kuran Türk Milletinin her ferdinin yaptığı gibi Aksaraylıların da orduya yaptıkları yardımlar vardır. Ordunun en önemli ihtiyaçlarından olan tayyare için Aksaray'ın 1920-1933 arasında ilçesi olan Şereflikoçhisar'ın oldukça cömert davrandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türk Ordusu, II. Meşrutiyet, Cumhuriyet, Aksaray, Şereflikoçhisar, yardım

Determinations on The Helping of The City of Aksaray (1909-1931)

Abstract: During the last period of the Ottoman Empire, there were many problems caused by the deterioration of the economy and the lost wars. II. In the process after the declaration of legitimacy, some of the decisions taken by the Ottoman government and its compensation were very destructive for the state and the nation. In the face of material and spiritual difficulties, the Turkish nation preferred sacrifice rather than rebellion. Between 1911 and 1922, the nation was forced to fight. The Turks sacrificed everything they had for their states (primarily the army). Apart from the soldiers who run from front to front with their blood and life, there is also the support of the people. This support is very important, because the soldier's clothing, food, weapons, ammunition, etc. could be supplied thanks to the state and the nation. Although it was located in the middle of Anatolia, far from the enemy occupation, the Aksarayians also provided possible assistance for their state (army, military). In difficult times, they have tried as hard as they can to be a salve to the wound of the state and the nation. In a study entitled "definitions of the benevolence of aksarayians (1909-1931) " II. About twenty-two years between the first years of legitimacy and the Republic, aid was tried to be determined. II. In relation to the period of legitimacy, newspapers published in Konya were applied. Because Aksaray administrative division 19. from the middle of the century to 1920, it was part of the Sanjak of Niğde, Konya province. Newspapers and magazines are not available in Aksaray, nor are they available in Niğde. For this

* Dr, mustafafiratgul@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-9023-4131

reason, periodicals only exist in the province. Konya Vilayet newspaper, Babalık newspaper are important sources. Aksaray, which was a province during the Republican period, started publication of the “Aksaray Province newspaper” in 1926. For Aksaray's assistance to the army and other places, the newspapers mentioned and the documents found in the State Archive were scanned. Aksarayians' assistance to the Army during and after the Balkan wars, as every member of the Turkish nation, who created a new state from the wreckage of the defeated, separated and occupied Ottoman state from the First World War, does, Aksarayians' assistance to the army. It can be said that Şereflikoçhisar, which was Aksaray's district between 1920 and 1933, was very generous for tayare, which is one of the most important needs of the army.

Keywords: Turkish Army, Constitutional II, Republic, Aksaray city, Şereflikoçhisar district, help

Summary

Aksaray, one of the historical very rich provinces of Turkey and the destinations of Cappadocia that stand out with its natural beauty, is located in a very advantageous place as a geographical location. In the middle of Anatolia, many states left traces in Aksaray at the intersection of roads. Especially during the period of the Anatolian Seljuks state, it experienced bright days; it was made with a mosque, caravanserai, bridge and many other works. In later centuries, it was an ordinary Anatolian city. During the last periods of the Ottoman Empire, its administrative status was extended and it was established in the 19th century. The second half of the century was without county. Aksaray, which was managed in this way until 1920, was made a detached *liva* shortly after the start of the national struggle. Aksaray, which became a province in 1923, was relegated to the rank of *vilayet* only ten years later. Aksaray in other words, Citizens of Aksaray have tried as hard as they can to be a salve to the wound of the state and the nation in difficult times without showing resentment towards these decisions, no matter what. In a study entitled” definitions of the benevolence of Citizens of Aksaray (1909-1931) " II. Constitutional for the period of about twenty-two years between the first years of legitimacy and the Republic has been tried to be determined.

II. Constitutional to the period of legitimacy, newspapers published in Konya were applied. Because Aksaray administrative division 19. from the middle of the century to 1920, it was part of the Sanjak of Niğde, Konya province. Newspapers and magazines are not available in Aksaray, nor are they available in Niğde. For this reason, periodicals only exist in the province. *Konya Vilayet newspaper*, *Babalık newspaper* are important sources. Aksaray, which was a province during the Republican period, started publication of the *Aksaray Province newspaper* in 1926. For Aksaray's assistance to the army and other places, the newspapers mentioned and the documents found in the State Archive were scanned. Citizens of Aksaray assistance to the Army during and after the Balkan Wars is shown in the table. Citizens of Aksaray helped, as did every member of the Turkish nation, who had created a new state from the wreckage of the defeated and occupied Ottoman state from the first World War. For tayare (aircraft), one of the most important needs of the army, it was found that Şereflikoçhisar, which was Aksaray's district between 1920 and 1933, was more generous.

It was not mentioned because it was outside the boundaries of the work, but when it was under the administration of the Ottoman State, The Citizens of Aksaray immediately and generously approached the request of the state. In the battle for the throne between the Sons of Fatih Sultan Mehmed, Cem Sultan did not respond to this request by closing the gates of the castle when he asked the Citizens of Aksaray for support as a military force, and they took care not to give the opportunity to a crisis of power in the country.

II. Constitutionalism, twenty-two-year process from constitutional monarchy to the first years of the Republic has been examined. The Ottoman State's requests for assistance from the nation, especially for the army, were not turned down. Because the state, which was in a difficult situation in those days, therefore the army was very much in need of these assistance. Aksarayans have not been indifferent to these calls for help. Some societies were established for all kinds of help for the army. "Donanma-yı Osmanî Muavenet-i Milliye Cemiyeti” (Ottoman Navy for the National Aid Society) was one of them, and Citizens of Aksaray did not refuse to help this society. Assistance from all segments of society, more or less, has been recorded.

It was the latest and most effective technological products of the era that the newly established Republic of Turkey needed most. At the beginning of them was tayare (aircraft). Many cities were able to afford the full cost of the plane. In such a case, the name of the city was the name of that city in exchange for the help of the city. According to the findings, Aksaray could not cover the entire cost of a plane, but it was determined that Şereflikoçhisar, which was an “kaza” (District) of Aksaray between 1920-33, donated a plane to the army. In return, the name of the tayare mentioned in the ceremony in 1928 was given as Şereflikoçhisar.

As a requirement of human behavior, citizens of Aksaray helped children in need of shelter, clothing and education as much as they could. Mebus (deputy) Vehbi Bey and pharmacist Vasif Bey can be mentioned

as benevolent persons of the Republic Aksaray. After the Izmir earthquake in 1928, the center of which was Torbali, the Aksarayians supported their Izmir people as much as they could. After the earthquake that occurred on October 30, 2020 and affected Izmir the most, although the Center is the island of Samos, Aksaray people felt this sadness, as well as all over Turkey, and tried to help their brothers from Izmir in all respects.

GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nin son döneminde yapılan idari taksimattaki değişiklikler neticesinde sancak statüsündeki Aksaray kazaya tahvil edilmiştir. Aksaraylılar, Millî Mücadele'nin başladığı günlerde işgalci kuvvetlere karşı direnmeyi ve düşmanı Anadolu'dan atmayı hedefleyen Mustafa Kemal Paşa ve arkadaşlarına destek vermişlerdir. Ankara'da yeni kurulan meclisin (BMM) kararıyla 1920'de Aksaray müstakil liva yapılmıştır (BCA, 030-18-1-1-1-14-2). 14 Teşrinievvel 1336 [1920] tarih ve 40 sayılı "Aksaray'ın Livâ Hâline İfrâğına Dâir Kânun" maddeleri aynen şöyledir (Ceride-i Resmîye, 21 Mart 1337, No. 7: Gül, 2014a: 9):

Madde 1. Merkezi Aksaray Kasabası olmak ve Aksaray ve Arapsun ve Koçhisar kazalarından mürekkep bulunmak üzere Aksaray namıyla müstakil bir liva teşkil olunmuştur. Madde 2. İşbu kanun tarihi neşrinden itibaren mer'iyülicradır. Madde 3. İşbu kanunun icrasına Heyet-i Vekile memurdur

1923'te vilayet olan Aksaray 1933'te halen tartışılan bir kararla kazaya dönüştürülmüştür. 56 yıl süren ilçelikten sonra 1989'da Aksaray yeniden vilayet olmuştur (Resmî Gazete, Nr:20202: 2,4). 1933'te vilayetlikten kaza statüsüne düşen Aksaray'dan hükümete "Aksaray Vilâyeti Halkının Dilekleri" başlığı altında arzuhal yazılmıştır. Bu belgede, Aksaray'ın kaza statüsünü hak etmediği, şehirlerinin komşu yerleşimlerden farklı olduğu, geniş bir arazisi ve verimli ovalara sahip olduğu, Aksaray'ın komşuları olan Nevşehir, Arapsun, Koçhisar, Sultaniye, Ereğli kazalarına mesafe olarak oldukça yakınlığı anlatılmıştır (Gül, 2021: 298).

Aksaraylıların yardımseverliğine dair bilgilerin değerlendirilmesinden evvel Osmanlı Devleti'nin son dönemiyle Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk on yılındaki olayların kısaca hatırlatılmasının isabetli olacağı düşünülmektedir.

23 Aralık 1876 tarihinde Kanun-ı Esâsi ilan edilip, Meclis-i Mebusanın tatil edildiği 13 Şubat 1878 tarihine kadarki döneme I. Meşrutiyet; meclisin yeniden toplanmaya davet edildiği 23-24 Temmuz 1908'den 30 Ekim 1918 Mondros Mütarekesi'ne kadarki sürece de II. Meşrutiyet dönemi denilmektedir (Hanioğlu, 2004:388). II. Meşrutiyet döneminin muktederi bilindiği gibi İttihat ve Terakki'dir (Armağan, 1967:45). II. Meşrutiyet'in ilanından kısa süre sonra Osmanlı Devleti'nin içinde ve dışında birçok hadise meydana gelmiştir. Trablusgarb Savaşı (1911), Balkan Savaşları (1912-13), Birinci Dünya Savaşı (1914-18) en önemlileridir.

Birinci Dünya Savaşı'ndan mağlup çıkan Osmanlı Devleti acısına ağlayamadan yapılan antlaşmalar sonrasında işgale uğramıştır. 23 Nisan 1920'de kurulan Büyük Millet Meclisi Türk'e asırlardır düşmanlık yapan devletlerin planını bozan en önemli hadiselerden biridir. Esaret altına girmeye alışkın olmayan Türk Milleti, Mustafa Kemal Paşa önderliğinde verdikleri Millî Mücadele'den haklı bir galibiyetle çıkmayı başarmıştır.

1911-1922 yılları arasında cepheden cepheye koşan, fedakârlık destanı yazan Türkler önce Mudanya, ardından Lozan Antlaşmaları ile artık rahat bir nefes almıştır. Kısa süre sonra 29 Ekim 1923 tarihinde cumhuriyet ilan edilmiştir (TBMM ZC, Devre I, C. 3: 89-98). Yıllardır pek çok konuda mahrumiyet yaşayan Anadolu insanı iktisadî anlamda da özgürleşmek için çok çalışmıştır.

Bilindiği gibi sınırlarda yer alan şehirler daha çok işgal görmüş, daha çok acı yaşamıştır. Böyle zor durumda kalanlara yine devleti ve milleti elden geldiğince destek olmuştur. Aksaraylıların da tarihî süreçte dindaşlarına ve soydaşlarına destek olduğu bilinmektedir. Çalışmanın odaklandığı süreçte Konya’da ve Aksaray’da yayımlanmış gazeteler birinci derecede önemli kaynaktır. II. Meşrutiyet dönemi için Konya Vilayet Gazetesi ile yine Konya’da neşredilen Babalık Gazetesi; Cumhuriyet’in ilk yılları için ise Aksaray Vilayet Gazetesi’ne sıklıkla müracaat edilmiştir. Hilâl-i Ahmer ve Himâye-i Etfal Cemiyetleri ile Aksaraylıların irtibatı hakkında en önemli kaynak Aksaray Vilayet Gazetesi’dir. Aksaray’da fakir ve kimsesiz çocukların eğitim dahil olmak üzere tüm ihtiyaçları için çabalayan Himaye-i Etfâl’in daha çok faydalı olması için insanlar gayret göstermiştir (Gül, 2020b: 487). Aksaray’da doğal afetlerden en çok sel felaketi yaşanmış ve zorlu günlerde yine vatandaşlar birbirlerine destek olmuşlardır (bkz. Gül-Özdil, 2020). Çalışma için bahsi geçen gazetelerden istifade edildiği için 1909 ile 1933 yılları arasında sınırlandırma yapılmıştır.

ORDUYA YAPILAN YARDIMLAR

17. yüzyıl sonlarına gelindiğinde Osmanlı Devleti’nin artık eski gücünü kaybettiği içeride ve dışarıda anlaşılmıştır. Osmanlı Devleti’nin son iki buçuk asrı daha çok Ruslarla yapılan savaşlarla geçmiş ve bunlardan yalnızca ikisinden galip ayrılan Türklerin mecali iyice tükenmiştir. Osmanlı Devleti’nin özellikle ordu için milletten istediği yardım talepleri geri çevrilmemiştir. Çünkü o günlerde zor durumda olan devlet, dolayısıyla ordunun bu yardımlara oldukça ihtiyacı olmuştur. Devletin her yerinden orduya yardımlar yapıldığı gibi Aksaraylılar da ordunun bu yardım çağrılarını kayıtsız kalmamıştır. Konya Vilayet Gazetesi’ndeki orduya yapılan yardım listesinde başta askerlerin isimleri görülmektedir. Yine bu listede nakit yardımından başka özellikle askerin soğuklarda en çok ihtiyacı olan şeyler de bağışlanmıştır. İane defterine kaydolunan bu yardımların tamamı olmasa da bazılarının ulaşılabildiği görülmüştür.

Tablo: 1

Aksaraylıların 1909 Tarihinde Orduya Yardımı (KVG, 6 Kanunusani 1324: 2)

Aksaray hamiyet-mendan ahalisi tarafından iane defteri	<i>Kuruş</i>	<i>Don</i>	<i>Gömlek</i>
Aksaray Redif Taburu Binbaşısı Hacı Süleyman Fahri Bey	216		
Redif Taburu Kâtibi Ali Rıza Efendi	108		

M. Fırat GÜL

Redif Taburu Binbaşısı Hacı Süleyman Fahri Bey harimi hanım	108	8	8
Belediye azasından İsmail Ağa	20		
Eşraftan ve Meclis İdare azasından Vehbi Efendi	300		
Belediye Kâtibi Ruşen Efendi	20		
Belediye Reisi Hasan Efendi	44		
Eşraftan Hacı Ahmet Efendi	50		
Jandarma mülazımı Hacı Salih Efendi	20		
Belediye azasından Refet Efendi	20		
Meclis idare azasından Sina Kerim Efendi	108		
Tüccardan Lafcıyan Parsih Efendi	40		
Şehirhacısı-zâde Mahmut Efendi	20		
Eşraftan Refet Efendi	20		
Hacı Kâtip Efendi	20		
Muallim Sayban(?) Celal Efendi	20		
Eşraftan Nisarî Efendi	20		
Çatin Karyesi'nden Mustafa Kâhya	20		
Tüccardan Saraylıhan Hacı	20		
Osman Bey-zâde Tahir Efendi	20		
Raşit Efendi-zade Hamza Efendi	20		
Singer Makinisti Sihak(?) Efendi	20		
Perek-zade Hüsnü Efendi	20		
Tüccardan Abacıyan Artin Efendi	20		
Tüccardan Ananyani(?) Efendi	40		
Tahrirat Kâtibi Mustafa Efendi	20		
Aksaray Redif Taburu 1. Bölük mülazım-ı evveli Akif Efendi	20		
Aksaray Kaymakamı Rüştü Bey	60		
Nüfus memuru Mustafa Efendi	20		
Vergi Kâtibi Hicâbi Efendi	30		
Mahkeme azasından Karabet Efendi	20		
Naib Ali Rıza Efendi	20		
Dava vekili Yuvanaki Efendi	20		
Tüccardan İstil Efendi	20		
Tüccardan Kuzma(?) Efendi	20		
Kastamonulu Hacı Mustafa Ağa	40		
Arabacı Osman Ağa	20		
Hoca Zamyay(?) Zamih(?) Efendi	20		
Taşpınar Karyeli Hüseyin Efendi	20		
Redif Taburu 4. Bölük mülazım-ı evveli Hüseyin Efendi	20		

Nasuh oğlu Ahmet Ağa	40		
Eşraftan Hasan Hüseyin Ağa	20		
Eşraftan Raşit Efendi	20		
Aksaray jandarına efradı adına	82		
Şeyh-zâde Ahmet Efendi	108		
Teftiş Mahallesi namına	23		
Ortaköy Karyesi namına	547		
Reji İdaresi memurini adına	70		
Hamidiye Mahallesi namına	70		
Yekûn	2694	8	8

Tablo: 2*İane defterinin devamı (KVG, 13 Kanunusani 1324: 2-3)*

Bağış Yapanın İsmi	Kuruş	Don	Gömlek	Çorap
Aksaray Mal Müdürü Ahmet ... Efendi tarafından verilen	100			
Vergi kalemi Rasık Ethem Efendi	20			
Küçük Bölcek Mahallesi namına (2 çarık, 2 mendil)	43	2	2	8
Nakkaş Mahallesi namına (1 pamuklu mintan)	66	2	8	16
Şimendifer acentesi Bodossaki(?) Efendi	40			
Mahkeme azasından Halit Efendi	50			
Gelveri Karyesi Yukarı Mahallesi ahalisi namına (1 çarık)	350	3	2	3
İlyas oğlu Ömer Ağa	40			
Müşmar(?) Ali Ağa yediyle	20			
Eskil Karyesi eşrafından Mustafa Efendi	216			
Eskil Karyesi'nden Hacı Alim Ağa	54			
Eskil Karyesi'nden Hacı Hüseyin Ağa	20			
Eskil Karyesi'nden Ahmet Ağa	40			
Eskil Karyesi'nden Battal Ağa	108			
Eskil Karyesi'nden Battal Ağa'nın harimi tarafından	32			
Eskil Karyesi'nden Recep Ağa	20			
Eskil Karyesi'nden Abdurrahman Ağa	41			
Eskil Karyesi'nden Halil'in Salih Ağa	20			
Eskil Karyesi'nden Abdullah Hoca'nın Memiş	20			
Eskil Karyesi'nden Hacı Abdullah Ağa	40			1
Eskil Karyesi'nden Veli Ağa'nın Memiş	20			
Eskil Karyesi'nden Recep Efendi'nin haremi	20			
Eskil Karyesi'nden Hacı Mehmet Ağa	20			

M. Fırat GÜL

Eskil Karyesi'nden Selam	20
Eskil Karyesi'nden Numan Kâhya'nın Recep Ağa	20
Eskil Karyesi'nden ... oğlu Kadir	20
Eskil Karyesi'nden Hacı Mehmet Efendi	20
Eskil Karyesi'nden Sarısakal oğlu	20
Eskil Karyesi'nden Seyitali Efendi	20
Eskil Karyesi'nden ... oğlu İbrahim	20
Eskil Karyesi'nden Hacı Mevlüt Ağa	40
Eskil Karyesi'nden Veli Ağa'nın Mehmet	20
Eskil Karyesi ahali tarafından mutasaddıka suretiyle	541
Amarat Karyesi'nden Mehmet Efendi'nin validesi	108
Amarat Karyesi'nden Mehmet Efendi'nin	54
Amarat Karyesi'nden Kara Hasan oğlu Mustafa	40
Amarat Karyesi'nden müteferrik suretiyle	17
Sultanhanı Karyesi'nden Derviş Mehmet Ağa	20
Sultanhanı Karyesi'nden Dursun Ağa-zâde Mehmet	108
Sultanhanı Karyesi'nden Hacı Ali Efendi	43
Sultanhanı Karyesi'nden Mustafa Efendi	108
Sultanhanı Karyesi'nden Hatip Ahmet Efendi	50
Sultanhanı Karyesi'nden Kara Kâhya oğlu Hacı İbrahim	50
Sultanhanı Karyesi'nden Bey oğlu Süleyman validesi	20
Sultanhanı Karyesi'nden Hasan Çavuş	50
Sultanhanı Karyesi'nden Baki Ağa	20
Sultanhanı Karyesi'nden Abdurrahman oğlu Veli	20
Sultanhanı Karyesi'nden Hacı oğlu Ahmet	20
Sultanhanı Karyesi'nden Hacı Mahmut oğlu Mehmet	20
Sultanhanı Karyesi'nden Lezgi oğlu Abdullah Ağa	20
Sultanhanı Karyesi'nden Hacı Osman ağa	20
Sultanhanı Karyesi'nden Sebil oğlu Musa	20
Sultanhanı Karyesi'nden Kara Memiş haremi	10
Sultanhanı Karyesi'nden müteferrik suretiyle	165
Eşmekaya Karyesi'nden Mehmet Usta'nın haremi	40
Eşmekaya Karyesi'nden Kör Hüseyin oğlu Halil	20
Eşmekaya Karyesi'nden Arap Ahmet	20
Eşmekaya Karyesi'nden Kitiş oğlu Ali Ağa	108
Eşmekaya Karyesi'nden Kitiş oğlu Ali Ağa haremi	20
Eşmekaya Karyesi'nden Halil oğlu Hacı Ahmet Ağa	108
Eşmekaya Karyesi'nden Dursun Bey	60

Eşmekaya Karyesi'nden İbrahim Bey	108
Eşmekaya Karyesi'nden Hüseyin Bey	108
Eşmekaya Karyesi'nden Hüseyin Bey haremi	20
Eşmekaya Karyesi'nden Ömer Bey	61
Eşmekaya Karyesi'nden Hacı Mehmet Ağa	20
Eşmekaya Karyesi'nden Arap Şükrü Ağa	20
Eşmekaya Karyesi'nden Necip Bey	40
Eşmekaya Karyesi'nden Tahta Külâh oğlu Mehmet Ağa	20
Eşmekaya Karyesi'nden İbrahim Bey haremi	20
Eşmekaya Karyesi'nden müteferrik suretiyle	22
[Listenin devamında eşyaları verenlerin isimleri mevcuttur]	
Yekûn	7371
Geçen hafta yekûnu	2694
Cümle yekûnu	9965

	Don	Gömlek	Çorap	Pamuklu mintan	Eldiven	Mendil	Çarık
Eşya Yekûnu	37	29	91	6	3	2	4

Müracaat edilen kaynaklardan birisi de Konya Vilayet Gazetesi'dir. Mezkur gazeteden öğrenilmektedir ki Aksaray'dan orduya zahire yardımı (KVG, 5 Teşrinisani 1327: 2) haricinde bir vagon buğday ianesi yapılmıştır (KVG, 15 Teşrinievvel 1327: 2).

1911 yılında Aksaray'ın bazı köylerinden Donanma İanesi'ne yardım edilmiştir. Babalık Gazetesi'nde "Aksaray'da Donanma İanesi" başlığı altındaki haber şöyledir:

Aksaray'da sakin olup hasbelmüselleha köylere gitmiş olan Konyalı Muhtar Efendi'nin teşvikiyle Sarıkaraman Karyesi eşrafından Hacı Bey, donanma ianesi namına yetmiş İstanbul kilesi buğdayı otuz beş deri ile yüz kuruş, Hacı Osman Bey altmış, Ali Ağa yüz elli, hasan Çavuş doksan, Bekir Efendi on ve bazı zevat iki yüz kuruş ve Cankıllı Karyesi hamiyetmendani on iki kurban derisiyle üç yüz kuruş, Pireli karyesi yirmi buğday ile yüz sekiz kuruş, Gelveri Karyesi on kurban derisi ve iki yüz yirmi kuruş vermişlerdir.

Bu yazının hemen altında gazete, Aksaraylılara şöyle teşekkür etmiştir: "Müthiş bir felâkete uğrayan Aksaraylıların şu hareketlerine karşı ne derece vezâif karşısında bulunduğumuzu intizâr-ı ibrete koruz" (Babalık, 9 Mart 1911: 4.). Yukarıdaki bilgiler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3:

Donanma İanesine Aksaray'dan Bazı Yardımlar

Bağış Yapanın İsmi	Buğday (İstanbul kilesiyle)	Para (kuruş)	Kurban Derisi
Sarıkaraman Karyesi eşrafından Hacı Bey	70	100	35
Ali Ağa		150	
Hasan Çavuş		90	
Bekir Efendi ve bazı zevat		200	
Cankıllı Köyü ahalisi		300	12
Pireli Köyü ahalisi	20	108	
Gelveri Köyü ahalisi		220	10

TAYYARE CEMİYETİ İÇİN YAPILAN YARDIMLAR

Artık savaş teknolojik silahlarla yapılıyor! cümlesinin son zamanlarda dillendirildiğini düşünmek hata olur. Tüfeğin, topun icadında da buna benzer ifadelerin kullanıldığını tahmin etmek zor olmasa gerekir. Geliştirilen her yeni silah öncekine göre “teknolojik” olarak kabul edilmiştir denilebilir. 1. Dünya Savaşı’nda kullanılan tayyareler de artık eski savaşların bittiğini ve yeni bir döneme girildiğini haber veriyordu. Aksaray Vilayet Gazetesi’nde de tayyarenin önemine vurgu yapılmıştır. Tayyare alımı için kurulan cemiyete yardımcı olunması tavsiye edilmiştir. Cemiyete yardım edenlerin isimlerini liste halinde verirken yardımseverlerin onore edildiği gibi diğerlerini teşvik etme niyeti bellidir. Bu listedeki köylerin yaptıkları yardımın toplamı 3188 lira 22 kuruştur (AVG, 2 Şubat 1927: 4).

Tayyare şehitleri için yapılan anma töreninde tayyare şehitleri tebcil ve takdis edilmiştir. Tayyare teşkilatının zenginleştirilmesi için yardımcı olmanın önemine vurgu yapılmıştır¹. Zekât ve fitrelerin Tayyare Cemiyeti’yle birlikte Hilal-i Ahmer ve Himaye-i Etfal cemiyetlerine verilmesi istenmiştir (AVG, 18 Kanunusani 1933: 4).

Şereflikoçhisar’ın Tayyaresi

¹ AVG, Nr.216 (28 Kanunusani 1931), s.1. “Dün aziz tayyare şehitlerimizin ihtifal günüydü. Vatanın her tarafında olduğu üzere Aksaray’ımızda da bu ihtifal Merasimle yapılmış Askerlik Şubesi Reisi Binbaşı Binbaşı Yusuf e orta mektep müdürü Seyfettin Beyler birer Nutuk irat ederek İstiklal ve mevcudiyetimizin için havalarda uçarak hayatlarını feda eden Aziz Tayyare şehitlerimizi takdis ve tebcil etmiş ve tayyareciliğin ve Tayyare teşkilatının hava kuvvetlerimizin her gün daha mütezayit bir surette takviye ve tezyit etmekteyiz vatan ve millet için hayati bir mesele olduğunu ve bu teşekkürlere manen ve maddeten yapacağımız yardımlarla daima bağlılık temasımız muhafaza etmemiz lazım geldiğini kayıt etmişlerdir”.

Yukarıda da izah edildiği gibi halkı yardıma teşvik eden yetkililer en hızlı neticeyi Şereflikoçhisar'da almıştır. Aksaray'dan nüfus bakımından küçük olmasına rağmen yardımseverlikte bağlı bulunduğu vilayeti geçmiştir.

1927'de kutlanan “Zafer ve Tayyare Bayramı” başlığı altındaki yazının sonunda Koçhisar Tayyare Cemiyeti'nin tayyare merkezine yaptığı 28 bin liralık yardımdan dolayı alınacak tayyareye “Şereflikoçhisar” isminin verileceği kararlaştırılmıştır. Yazıda yine Aksaray kaza merkezinin de Koçhisar kadar duyarlı davranıp bir tayyareye de Aksaray isminin verilmesi gerektiği hatırlatılıp halk teşvik edilmiştir (AVG, 31 Ağustos 1927: 1). Tayyareye isim verme programı yaklaşık bir yıl sonra icra edilmiştir.

Koçhisarlılar öncelikle tayyarelerinin ineceği yeri kararlaştırıp düzenlemişler. Yine bu haberin yer aldığı gazetede Koçhisarlıların yeni bir tayyare daha alabilecek kadar yardıma devam ettikleri de kaydedilmiştir (AVG, 16 Mayıs 1928: 1).

1928 Ağustos'unun başlarında yayımlanan gazetede “Koçhisar Tayyaresi Ad Konması Merasimi” başlığı altında bu özel tören ayrıntılarıyla anlatılmıştır (AVG, 8 Ağustos 1928: 1). Uzunca bir yazının sonundaki şu ifadeler Koçhisarlıların gurur duyacağı büyüklerini (dedelerini) anlatmaktadır:

“Tayyare meydanının Koçhisar merkezine uzak olduğuna rağmen vesait temin edemeyen halk yaya olmak üzere tayyaresini görmek için akın akın gidiyorlardı. Herhangi bir Koçhisarlının yüzüne bakılsa orduya ve vatanına hediye ettiği bir müdafaa kuvvetinden dolayı gözlerinin içi[nin] bile gülmekte olduğunu ve sevinç içinde bulunduğunu anlamakta müşkülât çekmezdi. Bu fedakâr ve asil halkın bu iftihara ve sevince tabiidir ki hakları vardı. İkinci bir tayyare almak üzere bulduklarını istihbar ettiğimiz bu aziz ve fedakâr vatan evlatlarının böyle sevinçli günlerinde aralarında bulunmak şerefine nâiliyetten dolayı mütehasis olduk ve iftihar ettik” (AVG, 8 Ağustos 1928: 2).

Arapsun'dan Tayyare Cemiyeti'ne Yardım

1928 Temmuz'undaki bir haberde “Arapsun Tayyare Şubesine yardım” başlığı altında bugün Nevşehir'in bir ilçesi olan Gülşehir'in (Arapsun) yardım haberi vardır. Haber şöyledir:

Arapsun Kaymakamlığı'ndan
Arapsun Tayyare Şubesi'ne teberru' edilen 100 koyun, 137 keçi derisi ile 14 öküz ve inek gönü, 7 Temmuz [1]928 tarihinden itibaren yirmi gün müddetle müzayedeye vaz' edilmiştir. Talebelerin müracaatları ilan olunur (AVG, 18 Temmuz 1928: 6).

AKSARAYLILARIN İZMİR DEPREMZEDELERİNE YARDIMI

İzmir ve civarını etkileyen depremler olmuştur. Bunlardan birisi 31 Mart 1928 Cumartesi günü saat 02.27'de meydana gelen merkezi Torbalı olan ve 6.5 büyüklüğünde olan depremdir. Bu depremde 50 kişi hayatını kaybetmiş ve binlerce vatandaş da evsiz kalmıştır. Ağır hasara sebep olan bu afet hakkında araştırma yapanlardan Tinal, depremzedelere yapılan yardımlarda yaşanan sıkıntıların da olduğunu belirtmektedir (2009: 2229-2243).

Deprem sonrasında Vilayet Gazetesi'nde afetzedelere yardımcı olan duyarlı vatandaşların isimleri yayınlanmıştır (AVG, 11 Nisan 1928: 1).

Güzel ve şirin İzmir'imiz işgal, istila ve büyük yangın acılarını unutturken tabiatın kahrına ve felaketine uğradı. On dört milyon Türk'ün yekpare bir vücut gibi bu felaketten müessir oldu. Büyük milletimiz bu felaket karşısında derhal faaliyete geçti. Pek kısa bir müddet zarfında İzmir'imizin ve İzmirli kardeşlerimizin yaralarını saracağımız gayet tabidir. Türk'ün azmi her şeyde olduğu gibi felaket ve musibete galip gelecektir. Aziz İzmirli kardeşlerimize geçmiş derken vilayetimiz aziz halkının gösterdiği derin teessür, tahsis ve alakayı da iftiharla kayd ve zikre şayan buluruz.

Tablo 4:

İzmir depremzedelerine Aksaray'dan yardımda bulunanlar

	<i>lira</i>	<i>kuruş</i>
Vali Yusuf Bey	5	
Vali Yusuf Bey refikaları hanımefendi	5	
Eczacı Vasıf Bey	5	
Eczacı Vasıf Bey refikaları ve yavruları namına	15	
Tüccar Aksekili Mehmet Emin Efendi	5	
Tüccar Hacı Ahmet Efendi-zâde Avni Bey	20	
Tahsil memuru İbrahim Efendi	25	
Muallim Faruk Bey	10	
Terzi-zâde Şinasi Bey	10	
Osman Bey-zâde Tahir Bey ve şürekâsı namına	40	
Tüccar Ali Ulvi Bey	5	
Perek-zâde Muhiddin Efendi	20	
Sandık emini Tahsin Bey	15	
Hazine vekili Tevfik Bey	10	
Hacı Şeyh Ağa-zâde Şükrü Efendi	10	
Belediye sandık emini Yakup Bey	15	
Sabık sermühendis Galip Bey refİKası Cemile Hanım	5	
Muhasebe-i Hususiye başkâtibi Tahsin Bey	5	
Muallim Mehmet Emin Bey	5	
İstanbulu Ali usta	10	
Tekeli-zâde Yakup Efendi	10	
Mihran Kazancıyan Efendi	15	
Muhasebe kâtibi Murtaza Bey	10	
Tekeli-zâdeler şeriki Cebra(?) Efendi	15	
Kütüphane memuru Ramazan Bey	5	
Maliye tahsildarları namına	30	
İsmi söylemeyen hamiyetli bir zat	2	
Nafia makinisti Tahir Efendi	5	

Nafia makinisti Tahir Efendi aile-yi muhteremesi namına	5	
Tüccardan Atıf Bey	20	
Tüccardan Atıf Bey kerimesi hanım	5	
Polis dairesi	20	
Jandarma dairesi namına	30	
Aksaray Askerlik Şubesi efradı namına	10	
Jandarma kâtibi Ziya Bey	5	
Jandarma mülazımı mülhak(?) Şahap Bey	5	
Perek-zâde Mehmet Bey	30	
Bakkal Hanifi Efendi	10	
Ali Molla-zâde Şaban Efendi	5	
Evliya-zâde Mustafa Efendi	5	
Bağdasar Maraşlıyan Efendi	20	
Salih Bey-zâde Avni Bey	15	
Jandarma mülazımı Rıza Bey refikası muhteremeleri hanım	2	50
Tüccardan Aram Efendi	10	
Ekmekçi Zülfikar usta	5	
Aşçı Nevşehirli Mehmet Efendi	5	
Merkez tapu memuru Muhiddin Bey	5	
Kasap Şammas Efendi	5	
Cumhuriyet Mektebi talebesinden Faruk Efendi	1	
Jandarma mülazımı Celal Bey oğlu namına	1	
Kadı-zâde Said Efendi	5	
Sıhhiye memuru Osman Efendi	1	
Malul gazilerden İsmail Efendi	1	
Tahsil memuru İbrahim Bey mahdumu talebeden Mehmet	1	
Muhabe-yi Hus. Kitabesinden Said Ef. Mahdumu Selahaddin	2	
Aksaray sporcuları namına muallim Sadık Bey delaletiyle	10	
Sultanhanlı Mahmut Ağa	5	
Polis Naci Efendi kerimesi hanım namına		50
Aydın-zâde Galip Efendi	10	
Telgraf çavuşu Şaban Efendi	1	
Tüccardan Ohannes Yevdakiyan(?) Ef. ve mahdumu namına	25	
Muallim Cevdet Bey	5	
Muallim Ramiz Bey	5	
Mirasalîh(?) Efendi mahdumu namına	2	
Muallim Hamdi Bey	5	
Hanlı oğlu şoför Hasan Efendi	2	

M. Fırat GÜL

Tüccardan Kayserili Hacı Mahmut Ef. Mahdumu Mehmet Ef.	5
Kasap Hıfzı Efendi	5
Elektrik memuru Mustafa Efendi	5
Muhasebe-i Hususiye kitabesinden Salih Bey-zâde Said Ef.	3
Mahdumu Selahattin Efendi ikinci defa	
Tahsil memuru İbrahim Efendi'nin altı aylık yavrusu namına	1
Muallim Şaban Bey	15
Muhasebe-i Hususiye Müdürü Tevfik Bey	10
Jandarma mülazımı Şaban Bey kerimesi namına	50
Arapsun Jandarma efradından Seyyid Mehmet Efendi	1
Dabanlı-zâde mahdumu Hakiki Efendi	10
Alaca başmuallimi Hüseyin Hüsnü Bey	5
Gelveri jandarma efradı namına mülazım Celal Bey'den	5
Abbas-zâde Abdülkadir Efendi	10
Tüccar İsa-zâdeler şeriki Süleyman Efendi	5
Tahsil m. İbrahim Ef. Mahdumu Selahaddin namına 4. defa olarak	5
Tahsil memuru İbrahim Efendi 2. defa olarak	5
Orta Mektep talebesinden Abbas-zâde Şükrü Bey	5
Borlu Mehmet Efendi mahdumu Bekir Efendi	10
Elektrik memuru Mustafa Bey mini mini Türkan'ı namına	1
Şoför Silleli Mustafa Efendi	5
Muh. Hus. kitabesinden Salih Bey-zâde Said Ef. Mahdumu	10
Talebeden Selahaddin Efendi 3. Defa	
Belediye tabibi Mustafa Bey	15
Şekerci Mustafa Ef. Şeriki Amaratlı Seyid Ali Efendi	10
Tüccardan Hacı Kâni-zâde Şaban Efendi	10
Eşmekayalı İbrahim oğlu Ahmet Bey	10
Esnaftan Rumelili İdris Efendi	5
Helvacı Hüseyin Efendi	5
İcra memuru Tahsin Bey	1
Mahkeme başkâtibi Ali Naci Bey	1
Arapsun Jandarma efradından Seyyid Mehmed Efendi 2. Defa	1
İzmir Türk sahnesi müdürü Serya Bey kerimesi mini mini	1
Aktris hanım tarafından, topladığı para sayı kâmilin	
Nevşehirli aşçı Ahmet usta	5
Helvacı Bekir Efendi	5

İzmir depremleri için toplanan yardımda Hilâl-i Ahmer Cemiyeti'nin gayreti kayıtlara yansımıştır. Cemiyetin Aksaray'la yakın bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Aksaraylılar Cemiyeti benimsemişler ve her anlamda desteklemişlerdir. Hilâl-i Ahmer'e ve diğer kuruluşlara yardımcı olanlar arasında en cömerti -gazetede ki haberlere yansıdığı kadarıyla- Vehbi Bey'dir. Hilâl-i Ahmer Cemiyeti de bu adımları karşılıksız bırakmamıştır. Herhangi bir yerde olduğu gibi Aksaraylıların zor gününde yardımını esirgememiştir. Özellikle kuraklığın tesiriyle mağdur duruma düşen halkın aç kalmaması için buğday ve un yardımında bulunmuştur (Gül-Uyanık, 2020: 274).

Bir hafta sonraki gazetede "Felaketzedelere Yardım" başlığı altında İzmir felaketzedeleri için Hilal-i Ahmer vasıtasıyla yardım edenlerin isim listesi vardır (AVG, 18 Nisan 1928:3).

Tablo 5:

İzmir depremlerine Aksaray'dan yardımda bulunanlar

Yardım yapanın ismi	<i>lira</i>	<i>kuruş</i>
Yapılcanlı Haydar Bey	10	
Fatin-zâde Ali Ağa		50
Trabzonlu-zâde Süleyman Efendi	1	
Borlu Ahmet Efendi		20
Fetvacı-zâde Süleyman Efendi		50
Abbas-zâde Mustafa Efendi	1	
Nevşehirli Süleyman Ağa		50
Bakkal Ziya Efendi	1	
Batmazyan Dikran Efendi	2	50
Tüccardan Molla Hasan Efendi	1	
Şeyh Mehmet Efendi-zade Ahmet Efendi	5	
Kunduracı Yusuf Usta	1	
Terzi Halaçyan Efendi	1	
Ateş-zâde Sadi Efendi	3	
Mütekaid Yüzbaşı Cemal Bey	1	
Nevşehirli Durmuş Efendi ve şerikleri	10	
Sarrafi Yusuf Efendi	1	
Nevşehirli Hacı Efendi	1	
Nevşehirli Bekir Efendi	1	
Kunduracı Âsaf Usta	1	
Kara Şeyh-zade Fevzi Efendi	1	
Mehmet Efendi-zade Hıfzı Efendi	1	
Tüccardan Sadık Efendi	1	

İzmir depremzedelerine ilkökul çocukları da yardımcı olmuşlardır. 1928 Mayıs'ındaki bir haberde “*Mert ve Asil Yavrularımızın Hamiyeti*” diyerek övülen çocukların yardımlarının tutarı 3741 kuruştur:

“Sınıflarında muallimlerinden İzmir zelzelesi felaketine muttali’ olan Cumhuriyet Mektebi talebeleri ceplerinde mevcut paralarını ve parası olmayan da velilerinden aldıkları tamamen muallimlerine vermek suretiyle yüksek ve müstesna hamiyetlerini izhâr etmişlerdir. Koçhisar Merkez Mektebi talebesi de kendi aralarında topladıkları 1315 kuruş ve Kulu Köyü Mektebi muallim ve talebeleri 2300 kuruşu doğrudan doğruya İzmir Hilal-i Ahmer Merkezine göndermişlerdir. Kalpleri hamiyet ve asaletle çarpan aziz yavrularımızın bu alâka ve yardımları şâyan-ı şükran ve iftihadır” (AVG, 16 Mayıs 1928: 5).

Alaca Köyü’nden yapılan 535 kuruşluk yardımı köydeki mektebin başmuallimi Hasan Hüseyin Bey İzmir Hilal-i Ahmer’ine göndermiştir (AVG, 30 Mayıs 1928: 3).

FAKİR ÖĞRENCİLERE YARDIMLAR

Bugün de olduğu gibi öncelikle devletin ve duruma göre de toplumun zenginlerinin fakirlere yardımcı olması beklenir ve de böyle olması gerekir. Özellikle maddî durumu zayıf olan öğrencilere yardımın önemi büyüktür. Bunun farkında olan Aksaraylılar da ellerinden geleni yapmaya çalışmışlar. Listedeki isimlerin mesleklerine bakıldığında yardım edenlerin zenginlikten ziyade işin farkında olmalarıyla izah edilebilir. Zira öncelikle eğitim veren idareciler, öğretmenler ve askerler, diğer memurlar ve sonrasında da bilinçli esnafların yardım yaptığı görülmektedir. 1931 tarihli “Mekteplere Yardım” başlığı altında Gelveri ve Taşpınar Mekteplerinde bulunan fakir çocuklara yapılan yardımlar ve yardımseverler kaydedilmiştir.

Tablo 6:

Gelveri’deki öğrencilere yardım edenler (AVG, 21 Kanunusani 1931: 4)

Yardım yapanın ismi	lira	kuruş
Baş Muallim Ali Rıza Bey	2	
Baş Muallim Ali Rıza Bey Refikası	2	
Baş Muallim Ali Rıza Bey Kerimesi		15
Baş Muallim Ali Rıza Bey Kerimesi		25
Muallim Mahmut Bey	3	
Muallim Mustafa	2	
Muallim Mustafa Validesi	1	
Ali Bey	2	50

Belediye Reisi Nuri	3	
Belediye Kâtibi Seyit Ali Efendi		50
Belediye Azası Hayrullah Efendi		50
Belediye Azası Veysel Efendi		50
Karakol Kumandanı Ali Rıza Efendi	3	
Jandarma Kazım Efendi		50
Jandarma Kadir Efendi		50
Tüccardan Emin	2	
Hayrullah-zade Sıtkı	1	
Ekmekçi Kâmil Usta	1	
Ekmekçi Niyazi Usta		25
Eşraftan Hamit Efendi		50
Muhtar Niyazi Efendi		50
Muhtar Hamit Efendi	1	
Muhtar Ahmet Efendi		50
Arif oğlu Mehmet		50
Arif oğlu Aydın	1	
Kesriyeli Mustafa	1	
Hasan oğlu Bayram	1	
Nalbant Mustafa	1	
Kahveci İsmail		50
Kadir oğlu Mehmet		50
Bakkal Kerim	1	
Selim oğlu Süleyman		50
Behzat		50
Demirci Yusuf		50
Eşref Usta		25
Bekçi Yakup		50
Bekçi Necip		25
Yekûn	37	15

Tablo 7:

Taşpınar'daki öğrencilere yardım edenler

Yardım yapanın ismi	<i>lira</i>	<i>kuruş</i>
Durmuş Ali Ağa	1	
İzzet Ağa	1	
Halit Efendi	1	

M. Fırat GÜL

Muallim Azmi Bey	1	
Muallim Ahmet Bey	1	
Muallim Mahmut Bey	1	
Ahmet Ağa		50
Mustafa Efendi		50
Bekir Efendi		50
Mithat Efendi		50
Cafer'in Ahmet		50
Musa Efendi		50
Ziya Efendi		50
Hüseyin Efendi		50
Hüseyin Çavuş		50
Mustafa Efendi		50
Halil Ağa		50
Kanber Ağa		50
Mustafa Efendi		50
İbrahim Derviş Efendi		50
Hacı Arif'in Ahmet		50
Mehmet oğlu Sıtkı		50
Kenan oğlu Ahmet		50
Abdullah Efendi		50
Mustafa Efendi		25
Köy sandığından	10	
Yekûn	25	25

1931 Mart'ındaki gazetede 18 talebenin elbise ve ayakkabılarını temin edenlere teşekkür vardır. “Yetim ve Fakir Çocuklara Yardım Edenler” başlığı altındaki liste aynen şöyledir (AVG, 4 Mart 1931: 3)²: *Maarif Müdürü Hakkı, Belediye Reisi Hadi Bey, Belediye veznedarı Yakup Efendi, Banka veznedarı Nuri Bey, Alibuçuk-zâde Hüsnü Bey, Hacı Ahmet Efendi-zâde Avni Bey, Hacı Hamza Efendi-zâde Hacı Bey, Kavurmacı-zâde Celal Bey, Tüccardan Bağdasar Efendi.*

Aynı yılın Ekim'inde “Fakir Çocuklara Yardım” başlığı altında özellikle kimsesiz çocukların ayakkabısızlık ve kışlık elbise eksikliğinden kaynaklı yaşayacağı mağduriyetlerin neler olabileceği üzerinde durulmuş ve kütüphanede içtima yapılacağı belirtilmiştir³.

² İsimler yazılmadan önce “*Matbaa Müdüriyet-i Aliyesine Aşağıda isimleri yazılı hayırkâr devletin fakir ve yetim 18 talebesinin elbise ve ayakkabılarını temin ettiklerinden dolayı kendilerine teşekkürlerimizin gazetenizle ilanını rica ve bilvesile teyidi hürmet eylerim efendim*” yazmaktadır.

³ AVG, 14 Teşrinievvel 1931: 4.
Kütüphanede içtima yapılacak

Yapılan yardımlar sadece fakir çocuklara ayakkabı ve kıyafet temininden ibaret değildir. Sporculuğun gelişimini sağlamak amacıyla Vali Yusuf Ziya Bey'in özellikle Şenyuva Spor Kulübü'ne destek verdiği, bunun için bir müsamere tertip edeceği kaydedilmektedir (AVG, 2 Kanunuevvel 1931: 3). 1931'de yapılan talebe pansiyonundaki fakir talebe ihtiyaçları için sarf edilmek üzere 200 lira veren Encümen-i Vilayet'e Orta Mektep Müdürü Seyfettin Bey teşekkür etmiştir (AVG, 27 Kanunusani 1932: 2). 1932 Nisan'ındaki gazeteden Koçhisar'la alakalı iki haber daha öğrenilebilir. Buna göre Meclis-i Umumi azasından Koçhisarlı tüccardan Ali Bey Orta Mektep talebe pansiyonunu ziyaret ederek kimsesiz öğrencilere 16 lira yardımda bulunmuş. Ayrıca Koçhisar Himaye-i Etfal Cemiyeti de Orta Mektep talebe pansiyonundaki öğrencilere Kaymakam Kazım Bey vasıtası ile 20 lira yardımda bulunmuşlar (AVG, 13 Nisan 1932: 3).

SONUÇ

Aksaraylıların yardımseverliğine dâir tespitler (1909-1931) başlığı altında II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar olan yaklaşık yirmi iki yıllık süreç incelenmiştir. 1933 tarihli bazı vilayetlerin ilgası kanunundan etkilenen Aksaray'ın kazaya tahvil edilmesiyle 1926'dan 1933'e kadar 325 sayı yayımlanmış olan Aksaray Vilayet Gazetesi'nin kapanmasından dolayı çalışma mezkur yıllarla sınırlandırılmıştır.

İncelenen dönemde, cumhuriyet ilan edilmeden önce Aksaray'ın özellikle ordu için istenen yardım taleplerine ilgili davrandığı; Donanma-yı Osmanî Muavenet-i Millîye Cemiyeti'ne elden geldiğince yardımcı olduğu; az-çok demeden toplumun her kesiminden yardımların yapıldığı tespit edilmiştir.

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin de milletin desteğine ihtiyaç duyduğu bilinmektedir, çünkü çok zor şartlar altında verilen Millî Mücadele'den çıkan devletin birçok şeye ihtiyacı olmuştur. Bunlardan birisi de dönemin önemli teknolojik gelişmelerinden olan tayyaredir. Orduların ihtiyacı olan tayyareler için halkın desteğine ihtiyaç duyulmuştur. Aksaraylılar ve 1920-1933 arasında Aksaray'ın kazalarından olan Şereflikoçhisarlılar bu konuda duyarlı davranmışlardır. Birçok şehir tayyarenin tüm maliyetini karşılayabilmiştir. Yardımını esirgemeyen halkın bu jestine devlet de mukabele ederek o şehrin adını yeni alınan tayyarelere vermiştir. Şereflikoçhisarlıların vermiş olduğu

Kış yaklaşıyor. Kışlık ihtiyaçlarımızı şimdiden temine başlamış bulunuyoruz. İhtiyat elbise ve ayakkabılarını da unutmamak şartıyla... Ancak düşünceğimiz noktalar var. Mekteplere devam eden talebeler arkasında birçok yavrularımız ya fakir veya bakes... Bunlar, ayakkabılarını, soğukların şiddetine karşı koyabilecek vesaiti teminden ve orta derecede gıda almaktan mahrumdurlar. Bizler kalın ve yün elbiselerimiz içinde sıcak köşelerimizde rahat bir hayat geçirirken kimsesiz yavrularımızın kısmen olsun aç ve çıplak sürünmelerine, titreşmelerine mani olacak vesaiti teminle mükellefiz. Bu milli ve vicdani düşünce ile lazım gelen tedbirleri şimdiden almak için yarın saat 14'te Milli Kütüphanede umumi bir içtima yapılacaktır. Yardım şekillerini görüşmek ve şefkatli yardımları tayin etmek üzere alicenap halkımızın yarın öğleden sonra bu içtima iştirake tehâlük göstereceklerine emin bulunuyoruz.

M. Fırat GÜL

parayla alınan tayyareye 1928 yılında yapılan törenle “Şereflikoçhisar” adı verilmiştir. Vilayet merkezi olan Aksaray bir tayyarenin tüm maliyetini karşılayamamıştır.

İzmir’de meydana gelmiş deprem örneğinde olduğu gibi doğal afetler sonrasında zor durumda kalanlar için de yardımcı olunmuştur. Yine insanî bir davranış gereği olarak yardıma muhtaç çocuklara barınma, giyinme ve eğitim ihtiyaçları için Aksaraylılar ellerinden geldiğince yardım etmişlerdir. Cumhuriyet Aksaray’ının yardımsever kişileri olarak Mebus Vehbi Bey ile Eczacı Vasıf Bey ön plana çıkan şahsiyetlerdir.

KAYNAKÇA

Arşiv Belgeleri

TC Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi

BCA, 030-18-1-1-1-14-2

Kızılay Arşivi

Kutu: 210, Belge: 397, (19.9.1927)

Resmî Yayınlar

TBMM ZC, Devre I, C.3, 89-98.

Sürelî Yayınlar⁴

Aksaray Vilayet Gazetesi (AVG)

Babalık Gazetesi

Konya Vilayet Gazetesi (KVG)

Resmî Gazete

Kitaplar ve Tezler

GÜL, M. F. (2020a). *Aksaray'ın Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Yapısı*. Doktora Tezi, Niğde: Ömer Halisdemir Üniversitesi.

GÜL, M. F. & O. Özdil (2020). *Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemlerinde Aksaray'da Sel Felâketi*. Ankara: Akademisyen Kitabevi Yayınevi.

ULUĞTEKİN M. & Gül U. (2013) *Osmanlıdan Cumhuriyete Hilal-i Ahmer İcraat Raporları 1914-1928*, Ankara: Kızılay Yayınları.

Makaleler

ARMAĞAN, Servet (1967). Türkiye'de Parlamento Seçimleri. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, 33 (3-4), 45-100.

GÜL, M. F. (2020b). Himaye-i Etfal Cemiyeti Aksaray Şubesi. SUTAD, 49, 457-492.

GÜL, M. F. & UYANIK, N. (2020). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Hilâl-i Ahmer Cemiyeti Aksaray Şubesi. *Tarihin Peşinde*. 24, 257-278.

GÜL, M. F. (2021). 1933 Tarihli Bazı Vilâyetlerin İlga Kararı Sonrası Hükümete Gönderilen Telgraf ve Dilekçeler. *Tarihin Peşinde*. 25, 293-313.

HANİOĞLU, M. Şükrü (2004). Meşrutiyet. TDİA, 29, 388-393.

TINAL, M. (2009). 1928 Torbalı (İzmir) Depremi. *Turkish Studies*, 4(8), 2229-2243.

⁴ Gazetelerin künyeleri metin içerisinde gösterilmiştir.

Ekler



Şereflikoçhisar ismi verilen tayyare için yapılan merasimden bir görüntü

Kaynak gösterme / How to cite this article:

Akkaş Baysal, E., Ocak, G., & Çalışkan, B. (2021). Okula, çevreye ve akranlarına uyum sorunu yaşayan öğrencinin ortama adaptasyonunun okul etkinlikleri ile sağlanması. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 42-60. doi: 10.38122/ased.877308

Makale Geçmişi / Article History

Alındı (Received): 09/02/2021

Düzeltilme alındı (Received in revised form): 16/05/2021

Kabul edildi (Accepted): 15/06/2021

Okula, Çevreye ve Akranlarına Uyum Sorunu Yaşayan Öğrencinin Ortama Adaptasyonunun Okul Etkinlikleri ile Sağlanması

Emine AKKAŞ BAYSAL¹, Gürbüz OCAK², Büşra ÇALIŞKAN³

Öz: Ergenlik bireyin yaşam döngüsü içerisinde geçirdiği önemli kritik evrelerden birisidir. Bu dönemde fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanlarında büyük değişimler yaşayan birey zaman zaman problemler de karşılabilmektedir. Yapılan çalışmada, okula, çevreye ve arkadaş çevresine uyum sorunu yaşayan ergenlik dönemindeki bir kız öğrencinin, ortama adaptasyonunun okul etkinlikleri ile sağlanması amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Öğrencinin yaşadığı problemin süreç içerisinde ele alınmasını sağlamak amacıyla bu yöntem tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında öğrencinin uyum problemini ortadan kaldırmayı hedefleyen etkinlikler hazırlanmış ve belirli aralıklarla uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında 3 eylem planı düzenlenmiştir. Her bir eylem planından elde edilen görüşler doğrultusunda bir sonraki eylem planı tasarlanmıştır. Veriler öğretmen ve öğrenci günlüklerinden, öğrenci ve rehber öğretmen ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre, öğrenci eğitim almak için geldiği ilçeyi çok küçük bulmakta, sınıf arkadaşları ile anlaşamamakta ve okul pansiyonunda kalmak istememektedir. Uygulanan eylem planları sonrasında, öğrencinin başlangıçta hoşlanmadığı ve gelmek istemediği okula ve pansiyona karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiği, akranları ile daha sağlıklı iletişime geçebildiği görülmüştür. Ayrıca, eğitim-öğretim yılı sonunda okuldan ayrılma fikrinden vazgeçip bir sonraki eğitim öğretim yılı için bölüm seçimi yapmış ve okulda kalmaya karar vermiştir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, uyum sorunu, parçalanmış aile, akran ilişkisi

Ensuring the Adaptation of Student Having Problems with School, Environment and Peers through School Activities

Abstract: Adolescence is one of the critical stages that an individual goes through in his life cycle. During this period, an individual who experiences great changes in physical, cognitive, affective and social development areas may experience problems from time to time. The aim of the study was to ensure the adaptation of an adolescent female student who had problems in adapting to the school, her friends and the environment through school activities. Action research, one of the qualitative research designs, was used in the study. Datas were collected from teacher and student diaries, semi-structured interview with the student and the teacher. The data was analysed with content analysis. This method was preferred in order to ensure that the problem experienced by the student is handled in the process. Within the scope of the study, activities aiming to eliminate the adaptation problem of the student were prepared and applied at certain intervals. In the implementation phase of the research, 3 action plans were prepared. The next action plan was designed in line with the opinions obtained from each action plan. After every action plan that was practiced, a new action plan was prepared with aiming fulfilling the needs. In the findings of the study, it was found that the student found the district she came to for education too small, could not agree with her classmates, and didn't want to stay in the dormitory. As a result of the activities carried out, the student had a more positive attitude towards the school and dormitory, which she didn't like and didn't want to come at first, and was able to communicate with his peers in a healthier way, she turned about her decision for leaving the school and made a department selection for the next education year and decided to stay at school.

Keywords: Adolescence, adaptation problem, broken family, peer relations

¹ akkasemine85@hotmail.com, 0000-0002-5711-0847

² gurbuzocak@gmail.com, 0000-0001-8568-0364

³ busracaliskan27@gmail.com, 0000-0002-4300-1148

Summary

Problem: It is a common problem that adolescents have offensive attitudes and problems in their relationships with their peers. In addition to these, it is normal for adolescents who have family problems affecting them more than the others. The student who has problems in communicating, is prejudiced against her new place and cannot get used to the school, the school dormitory and her peers, goes through a troubled process. It was aimed to develop and carry out appropriate studies to adapt the student, who cannot continue her life in a healthy way due to her negations, to the school and its environment. The aim of the research was to ensure the adaptation to the environment through school activities of the 9th grade student.

Method: In the study, the action research design was used. Since solutions were sought for the problems identified in the observations made during the execution of the study, an action research design was suitable for the study. As the participant of the research, a female student who went to the 9th grade in Çay district of Afyonkarahisar province in the second semester of the 2018-2019 academic year was selected. In terms of the confidentiality of the student's identity, she was mentioned with the code name in the study. The student was 1.65 in height, around 60-65 kg, blonde, blue-eyed, flashy and physically remarkable. The student was the second child of a divorced family. She had a brother who was 3 years older than herself. She was from Antalya and spent her life in Antalya with her mother and brother. After graduating from secondary school, she came to Çay to study. There was an incompatibility with her classmates from the beginning due to her good possessions, both due to her physical characteristics and good financial situation.

Findings: Data were collected with student and teacher diary, semi-structured interview forms with the student and counselor. Content analysis was used. The data obtained from the interviews were coded and combined under themes. Participant confirmation was used to increase the validity and reliability of the study. Data were obtained from the semi-structured interview forms with the student. When the obtained data were analyzed, coding was done and 6 themes were created as reasons for not getting used to the school environment and Çay, family problems, reasons for not getting along with peers, being an authorized student in the library, playing the lead role in the drama, being an organizer in the picnic. The agreement between two researchers for the codes and themes of the interview was 81.8%. From the semi-structured interview form with the counselor, the themes of not getting used to the school environment and Çay, family problems, reasons for not getting along with peers, the process of being an authorized student in the library, the process of being a leading role in the drama, the process of being an organizer in the picnic were determined. For the codes and themes of the interview, the agreement between two researchers was found 88.8%.

Suggestions: The study was aimed to solve the problem of the student who had adaptation problem. Instructors who have such problems in their school, environment can try to win the student by using similar methods such as in the study. The results to be achieved cannot be predicted, but it is recommended to experiment with different times, places, people. There can be students in every school who have adaptation problems. Teachers should be sensitive about students and observe them carefully. Adolescents should be supported, prevented from feeling lonely. In order for students and teachers to get to know each other better, activities in this direction can be included as much as possible. It is obvious that the activities organized in schools improve students' social self and self-expression abilities.

Keywords: Adolescence, adaptation problem, broken family, peer relations

GİRİŞ

Kişi doğumundan ölümüne kadar sürekli değişim içerisindedir. Bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık belirli gelişim dönemleridir. Her dönemin kendi içinde farklı özellikleri, önemi, yeri vardır. Ancak tüm bunların içerisinde ergenlik kişinin hayatında en sıkıntılı sayılabilecek dönemdir. Ergenlik, insanın fiziksel, hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel, zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, buluşla başlayan ve bedence büyümenin sona ermesiyle sonlanan özel bir

evredir (Kulaksızoğlu, 2000; Parlaz, Tekgül, Karademirci ve Öngel, 2012). Murat'a (2013) göre ergenlik dönemi, 12-21 yaşları arası çocukluktan erişkinliğe geçiş evresidir ve kişinin pek çok yönden olgunluk düzeyine ulaşma devresi arasında geçen dönemdir.

Sağlıklı bir ergenlik için çocuğun içinde bulunduğu ortam ve bu ortamda sosyalleşebilmesi büyük önem taşır. Sosyalleşme, ergenin duygu, düşünce, tutum, davranış ve beklentileri ergenin temel kişilik yapısına, ergenlik dönemine özgü psiko-sosyal özelliklerine, yaşadığı çevrenin sosyal, kültürel, ekonomik özelliklerine bağlıdır. Aile, okul, toplumsal gruplarla kitle iletişim araçları bu kavramı etkileyen etmenlerdendir (Şahin ve Özçelik, 2016). Bahsedilen unsurların en önemlilerinden birisi sağlıklı bir ailedir. Çocuğun insanlarla sosyal ilişkilerinin nasıl olacağı, hayatının başlarındaki öğrenmelerine bağlıdır. İnsanlarla sıcak, samimi ilişkiler kurmaktan hoşlanan çocuklar bu davranışı öğrenmeyle kazanır. Bu bakımdan anne-babayla diğer yetişkinlerin sosyal davranışları önemlidir. Çocuk aile içinde sergilenen sosyal davranışları yansıtır (Kulaksızoğlu, 2000). Çocuk, ergenliğe ulaştığıdaysa anneye babanın önemi de artar. Çünkü ergenlik başlangıçla bitiş sürelerinin belirlenmesinde olduğu kadar, normal ve anormalliğinin belirlenmesinde de güçlük çekilen bir dönemdir. Aile desteğini alanların bu dönemi karışıklık yaşamadan tamamladığı belirtilmekle birlikte, bu dönemde ciddi psikiyatrik hastalıkları düşündürecek kadar ağır ruhsal belirtilere yol açan bocalamalara da rastlanabilmektedir (Parlaz, Tekgül, Karademirci ve Öngel, 2012). Düzgün ve bir arada aileyle büyüyen ergenlik dönemini geçiren birey sosyal ve psikolojik açıdan daha sağlıklı olmakta, sağlıklı ilişkiler kurmaktadır. Ancak işin diğer boyutu olan parçalanmış aileler söz konusu olunca ergenlik dönemindeki bireyin sıkıntıları da katlanmaktadır. Çünkü ergenler için risk oluşturan diğer husus, parçalanmış ailede yaşamaktır. Anne babalar boşansa bile çocuklarından boşanamazlar. Ergenlik dönemindeki çocuklar için en önemli ilişki akranlarıyla olanmış gibi görünse de, anne baba şefkatine hep ihtiyaç duyarlar (Çivilidağ, 2013). Ailesinden yeterli şefkati göremeyen genç, hırçınlaşır ve saldırganlaşır. Ebeveynleriyle iletişim kurmada zorlanan genç, sağlıklı tepkiler veremez olur. Aile içi iletişimin bozulması, ailedeki herkes için önemlidir. Genç bir insan içinse daha da önemlidir (Atabek, 1999). Boşanma gibi stresli bir olayı yaşayan gençlerin benlik kavramı gelişiminin olumsuz etkilenmesi, davranış problemleri yaşaması, okul performans-başarılarının düşmesi, duygusal gelişimini olumsuz etkilenmesi gibi, kişilik gelişimlerinin de risk altında olması beklenebilmektedir (Eroğlu ve Topkaya, 2019).

Gencin sosyalleşip normal hayata sahip olmasının önemli unsurlarından birisi sağlıklı arkadaş ortamının olmasıdır. Koç'a (2004) göre ergenin sosyalleşme süreci aslında çocukluk döneminde başlamış, ergenlik dönemindeyse bu süreç ailesinin dışına taşarak okul çevresi ve arkadaş grupları ekseninde hızla devam etmektedir. Bu süreçte ergen için önemli konularda ailesi, hâlâ bir başvuru kaynağıdır. Ancak bu dönemde artık önceliği arkadaşlarıyla, onların düşünceleridir. Ergen, arkadaşlık

ilişkilerinde ailesinden gelen değer yargılarıyla arkadaşlarınınkini örtüştürmeye çalışır. Akranlarıyla sağlıklı sosyal ilişki kurmada başarısız olan ergen, arkadaşları tarafından kabul görmede sorun yaşayacaktır. Akranları tarafından kabul göremeyen ergen sinirlenir, kırgın ve küskün davranışlar sergiler. Arkadaş grubunda iletişim kurmak istediği kişilerce dışlanmak ergeni oldukça üzer (Kulaksızoğlu, 2000).

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda birey, ergenlikte çevresine adapte olmada sıkıntı çekebilir ancak denge kurması açısından akranlarıyla çevresine uyum sağlaması gerekmektedir. Genel uyum; bireyin çevresine uyum sağlamak için geliştirdiği davranışların bütünü olarak kabul edilen kişisel uyum, toplumda prestij kazanma ve statü sahibi olma gereksinimlerinin karşılanması olarak tanımlanan sosyal uyum olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Kişisel uyumunun sosyal rol ve sosyal başarı; sosyal uyumunusa sosyal tutum ve standartlara sahip olmayla yakından ilişkili olduğu söylenmektedir (Köksal, 2000). Canbay'a (2010) göre ergenlikte geliştirilen sosyal uyum becerileri yaşanılacak zorlukların üstesinden gelmede ve olgunlaşmada önem taşımaktadır. Sosyal uyum becerileri yüksek olanlar, sosyal etkileşimlerden güç kazanmış olup, sosyal gelişimsel görevlerini başarmış olacaktır.

Ergenler ruh halleri sebebiyle olaylara farklı gözle bakarlar. Bu dönemde duyguları uçlarda yaşayan gençler, hissettiklerinin yoğunluğundan ötürü genellikle kendilerini anlatmada zorlanırlar ve iletişimde sıkıntı yaşayabilirler. Ergenler, ardi ardına duygu değişimlerini sık aralarla yaşayabildikleri gibi, bazen öyle yoğun duygular yaşayabilirler ki hislerini anlatmada zorlanabilirler. Duygularını anlatamayan ergen, hırçın, kaşları çatık, memnun olmayan, eleştirici gerginlik halindedir (Çivilidağ, 2013). Sorunlarına çözüm bulamadıkça daha da hırçınlaşan ergen sağlıklı ilişkiler kurmada sınıfta kalmaktadır.

Yürütülen çalışmanın konusu olan ergen, küçük yaşlarından itibaren boşanmış ailenin çocuğu olmasından, kendisiyle ilgilenmeyen babasının yokluğunu derinden hissetmekte, bu yokluk duygusuyla büyümektedir. Kendince hayata akranlarından geride başlayan ergen, bu noksanlık hissiyle başa çıkmakta zorlanmaktadır. Ergen, elindeki tek ebeveyn olan annesiyle tüm duygusal ihtiyacını karşılamaya çalışmış ancak duygularının ve hormonlarının en çalkantılı olduğu dönemde anne tarafından kendinden uzak, yaşamaya alışık olduğu şehirden koparılıp, küçük bir ilçeye yatılı okula gönderilmesini sindirememiştir. Okumaya gönderildiği okulda akranlarıyla da sağlıklı iletişim kuramayan ergen için sorunları içinden çıkılmaz olmuştur. Yapılan bu çalışmayla ailevi, sosyal ve çevreye uyum konusunda sıkıntı yaşayan bu ergen ele alınıp, sorunlarına çözüm bulunarak onu topluma kazandırmak amaçlanmıştır, bu doğrultuda hazırlanan bir planla hareket edilmiştir.

Ergenlikteki kişilerin saldırgan davranması, akranlarıyla ilişkilerinde problem yaşaması karşılaşılan bir sorundur. Tüm bunların üzerine aile problemleri yaşayan bir ergenin böyle sorunların etkilerini

daha fazla yaşaması normal karşılanabilmektedir. İletişim kurmada problem yaşayan, yeni geldiği yere karşı ön yargılar içinde olup, okula, pansiyona, akranlarına alışamayan öğrenci sıkıntılı bir süreçten geçmektedir. Yaşadığı olumsuzluklar nedeniyle hayatına sağlıklı şekilde devam edemeyen öğrenciyi, okula, çevresine adapte etmek için uygun çalışmalar geliştirmek ve gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Bu çalışma, öğrenciyi içinde bulunduğu sıkıntılı durumdan kurtarmak, akademik başarısını etkileyen, akranları tarafından dışlanmasına neden olan, hayattan keyif almasına mani olan etmenleri ortadan kaldırmak, kendisini daha iyi hissedebileceği bir ortam yaratmaya çalışmak bağlamında önem arz etmektedir. Eylem araştırmasının doğasında, problemle doğrudan ilgili kişilerle gerçekleştirilmesi söz konusudur. Dolayısıyla ele alınan problem, problemin çözümü için geliştirilen öneriler, elde edilen bulgular ve sonuçlar hep bu kişilerle ilgilidir. Nicel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve güç analizi sayısal göstergelerle kanıtlanmaktadır. Ancak nitel araştırmalarda bunu kanıtlayacak sayısal veriler olmadığı için geçerlik, güvenilirlik ve güç analizi yapmak ve örneklem büyüklüğüne karar vermek zordur. Bunun yerine inanırlık, katılımcı teyidi, uzman incelemesi gibi yöntemler kullanılır (Sidekli, 2010). Bu çalışmada da, özellikle uygulama sürecinde öğrenciyle uzun vakit geçirilerek ve uzman incelemesi gerçekleştirilerek çalışma verilerinin güvenilirliği ve geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinin Çay ilçesinde 9.sınıfa giden bir kız öğrenciyle sınırlıdır.

Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi ‘Okula, çevreye, akran grubuna karşı uyum sorunu yaşayan öğrencinin, ortama ve arkadaşlarına adaptasyonu için uygulanan okul etkinlikleri öğrencinin uyum süreci açısından başarılı olmuş mudur?’ olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır.

1. Öğrencinin okula ve çevreye uyum sağlayamamasının sebepleri nelerdir?
2. Öğrencinin arkadaşları ile anlaşamamasının nedenleri nelerdir?
3. Öğrenci okula ve çevresine alışmak için neye ihtiyaç duymaktadır?
4. Öğrencinin uyum sorunun giderilmesinde eylem planlarının başarısı nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın yapılandırılmasında nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması var olan problemin belirlenmesi, çözüm bulma, çözümü gerçekleştirme, değerlendirme, eylemin uygulandığı kişinin fikirlerini değiştirme ve değerlendirmenin ışığındaki uygulama basamaklarını içerir (Sidekli, 2010). Gözlemlenen sorunlara

çözüm bulmak, bunu yaparken herhangi bir ıspat çabası içinde olunmadığından eylem araştırması kullanılmıştır.

Katılımcı

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılının 2. yarısında, Afyonkarahisar ilinin Çay ilçesinde 9.sınıfa giden bir kız öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin kimliğinin gizliliği açısından, çalışmada kendisinden 'G' koduyla bahsedilmektedir. G, 1,65 boylarında, 60-65 kilo civarında, sarışın, mavi gözlü, gösterişli ve fiziksel olarak dikkat çekici bir kızdır. G, boşanmış bir ailenin ikinci çocuğudur. Kendinden 3 yaş büyük bir abisi vardır. G'nin annesi Kıbrıs'ta bir otelde müdür yardımcılığı yapmakta, babasıysa Muğla'da bir otelde çamaşırhane şefliği yapmaktadır. G, Antalyalıdır ve 8.sınıfa kadar öğrenim hayatını Antalya'da geçirmiş, orada büyümüştür. 8.sınıfa kadar Antalya'da annesi ve abisiyle yaşamış, ortaokuldan mezun olunca aile dostlarının tavsiyesiyle Çay'da pansiyonlu bir okula verilmiş, annesi de çalışmak için Kıbrıs'a gitmiştir. Annesine oldukça düşkün olan ve rahat büyümüş olan öğrenci, okulun ilk günlerinden itibaren okula ve çevresine uyum sorunu yaşamıştır. Maddi olarak iyi sayılabilecek bir aileden gelmesi sebebiyle eşyaları genellikle ilçenin köylerinden gelmiş öğrencilerinkine göre gösterişlidir. G'de fiziksel olarak 9.sınıf bir öğrenciye göre daha gelişkindir ve fiziksel özellikleri dikkat çekicidir. Bu sebeple sınıf arkadaşlarıyla arasında baştan itibaren bir uyumsuzluk durumu oluşmuştur. G'nin eğitim gördüğü sınıfta 21 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler çevre illerin ilçelerinden gelenler de olmak üzere genellikle Çay'ın köylerinden gelmektedir. Sınıf arkadaşları 9.sınıfta yeni tanışmış, gruplaşmalar meydana gelmiştir. Eylem araştırmasının başında G'nin okulda veya sınıfında samimi bir arkadaşı yoktu. G'nin kaldığı pansiyonda 81 öğrenci barınmaktadır. G, sene başından itibaren yerleştiği odadan arkadaşlarıyla anlaşamama sebebiyle ayrılmış, eylem araştırması başlayana kadar 6 kere oda değişikliği yapmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler öğretmen günlüklerinden, öğrenci ve rehber öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Aşağıda verilen tabloda araştırmacı öğretmenin günlük tutarken gerçekleştirdiği gözlem soruları yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırmacı Öğretmenin Günlük Tutarken Gerçekleştirdiği Gözlem Soruları

1. Çalışmadan önce öğrencinin genel hali, tavırları nasıldır?
2. Çalışma esnasında öğrencinin durumu nasıldır, değişimler var mıdır?
3. Çalışma sonunda öğrencide gözlemlenen durum nasıldır?

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmacı öğretmen çalışma boyunca yazacağı günlüğü için 3 adet gözlem sorusu belirlemiştir. Aşağıda verilen tabloda (Tablo 2) araştırmacı öğretmenin öğrenciyle yaptığı görüşme soruları yer almaktadır.

Tablo 2: Öğrenci ile Yapılan Görüşme Soruları

1. Okul çevresine ve çay’a alışamama nedenlerin nelerdir?
2. Kafamı sürekli meşgul eden ve uyum sorunları yaşamasına sebep olan ailevi sorunlar nelerdir?
3. Sınıf arkadaşların, okul arkadaşların ve akranların ile anlaşamamanın sebepleri nelerdir?
4. Kütüphane yetkili ğrencisi olmak ile ilgili görüşlerin nelerdir? Böyle bir görev verilmesi okula ve çevreye uyum srecisini nasıl etkilemiştir?
5. ‘Anneler Günü’ programında sahnelenen dramada başrol oynaman ile ilgili görüşlerin nelerdir? Böyle bir etkinlikte yer almanın okula ve çevreye uyum sürecini nasıl etkilemiştir?
6. Sınıf arkadaşların ile birlikte piknik yapma etkinliği ile ilgili görüşlerin nedir? Böyle bir etkinlikte organizatör olman, okula ve çevreye uyum srecisini nasıl etkilemiştir?

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmacı öğretmenin öğrenciyle yaptığı görüşmede 6 soru üzerinde durulmuş, öğrencinin ilçeye alışamamasının, uyum sorun yaşamasının, akranları ile anlaşamamasının nedenleri sorulmuştur. Ayrıca ğrencinin uygulanan okul etkinlikleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Aşağıda verilen tabloda (Tablo 3) araştırmacı öğretmenin rehber ğretmen ile gerçekleştirdiği görüşme soruları yer almaktadır.

Tablo 3: Rehber ğretmen ile Yapılan Görüşme Soruları

1.G’nin okul çevresine ve çay’a alışamama nedenleri sizce nelerdir?
2. G’nin okula ve çevreye uyum sorunu yaşamasına sebep olan, zihnini meşgul eden ailevi problemleri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
3. G’nin sınıf arkadaşları, okul arkadaşları ve akranları ile anlaşamama sebepleri sizce nelerdir?
4. G’nin kütüphane yetkili ğrencisi olması süreci ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Böyle bir görev üstlenmesi, okula uyum sürecini nasıl etkilemiştir?
5. G’nin ‘Anneler Günü’ programında sergilenen dramada başrol oyuncusu olması süreci ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Böyle bir rol üstlenmesi, okula uyum sürecini nasıl etkilemiştir?
6. G’nin sınıf etkinliği olarak yapılan piknikte organizatör görevini üstlenme süreci bu hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Böyle bir görev üstlenmesi okula uyum sürecini nasıl etkilemiştir?

Tablo 3’te görüldüğü üzere araştırmacı öğretmenin rehber ğretmen ile yaptığı görüşmede 6 soru üzerinde durulmuş, öğrencinin ilçeye alışamamasının, uyum sorun yaşamasının, akranları ile anlaşamamasının nedenleri ile ilgili grşlmştir.

Verilerin Toplanması

Gerçekleştirilen çalışmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak açısından üçleme-çeşitleme kullanılmıştır. Başkale'ye (2016) göre aynı olayı farklı şekillerde incelemek araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Verilerin toplanması için öğrenciden günlük tutması istenmiştir ve araştırmacı öğretmen de günlük tutmuştur. İkinci olarak okul rehber öğretmeninden süreci gözlemlemesi istenmiştir. Üçüncü olarak yarı yapılandırılmış gözlem formu hazırlanarak sürecin sonunda öğrenci ve rehber öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

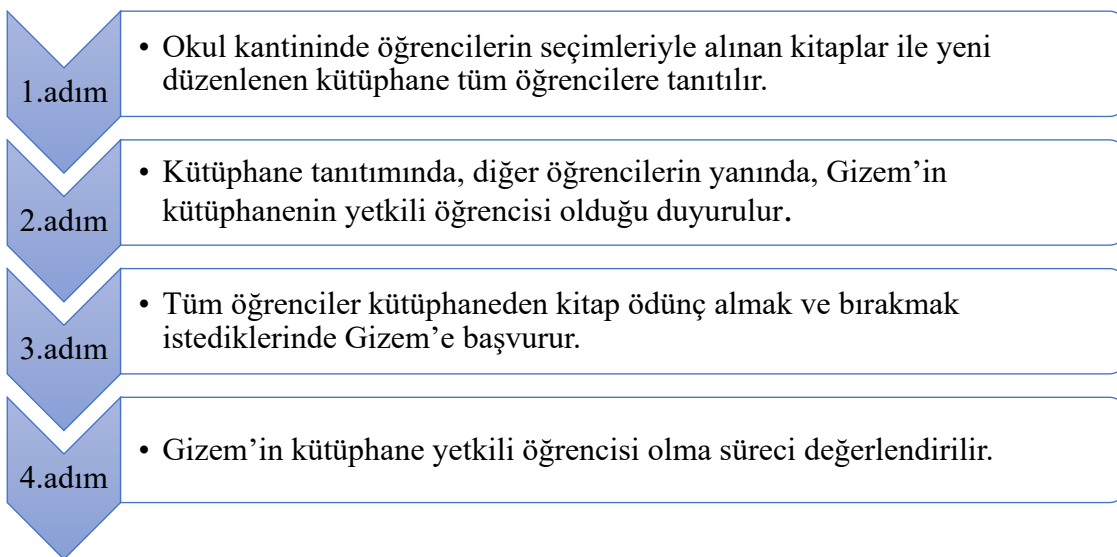
Verilerin analizinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da aynı durum üzerine üç farklı veri toplama kaynağından benzer veriler toplanıp analiz edilmiştir. Görüşmeyle toplanan verilerin güvenilirliğinin artırılması için eş kodlayıcıyla tekrar kodlanmıştır. Güvenirliğin hesaplanması için; $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100$ formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994; akt. Ocak, Ocak ve Saban, 2013).

Uygulama

Eylem Planı I

Aşağıda 1. eylem planının işleyişi ile ilgili adımların olduğu tablo yer almaktadır.

Tablo 4: 1.Eylem Planı İşleyiş Şeması



Tablo 4'te görüldüğü gibi 1.eylem planı 4 adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar düzenlenen yeni kütüphanenin tanıtımı, öğrencinin kütüphane görevlisi seçilmesi, kitap almak isteyenlerin öğrenci ile

iletişime geçmesi, öğrencinin görevli olmasının değerlendirilmesi şeklindedir. Aşağıda verilen şekilde 1.eylem planının zaman akışı bulunmaktadır.

Şekil 1: Eylem Planı Zaman Akışı



Şekil 1’de görüldüğü üzere 1.eylem planının uygulanma süreci 4 hafta ve haftalık 5 ders saatini kapsayan 20 saat olarak belirlenmiştir.

Planın ilk aşamasında kantin kütüphanesi tüm öğrencilere tanıtıldı. Tanıtımda öğrencilere kitaplar için kayıtlarının tutulması gerektiği söylendi. Kitaplar öğrencilerin istekleri doğrultusunda alındığından, tüm öğrenciler görevli olmaya istekliydiler. Öğrencilerin yanında G’ye yetkili olmak isteyip istemediği soruldu. Herkesin istediği göreve layık görüldüğünden mutlu oldu, memnuniyetle kabul etti. G’ye kayıt tutması için ajanda verildi ve öğrenciler okumak için aldıkları, bıraktıkları kitapları yazdırmak için G ile irtibat halinde kaldılar.

Öğretmen Günlüğü Analizi

I.Eylem planı sonrasında veri analizi bölümünde verilen öğretmen günlüğünde kullanılan sorular doğrultusunda elde edilen görüşlerden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

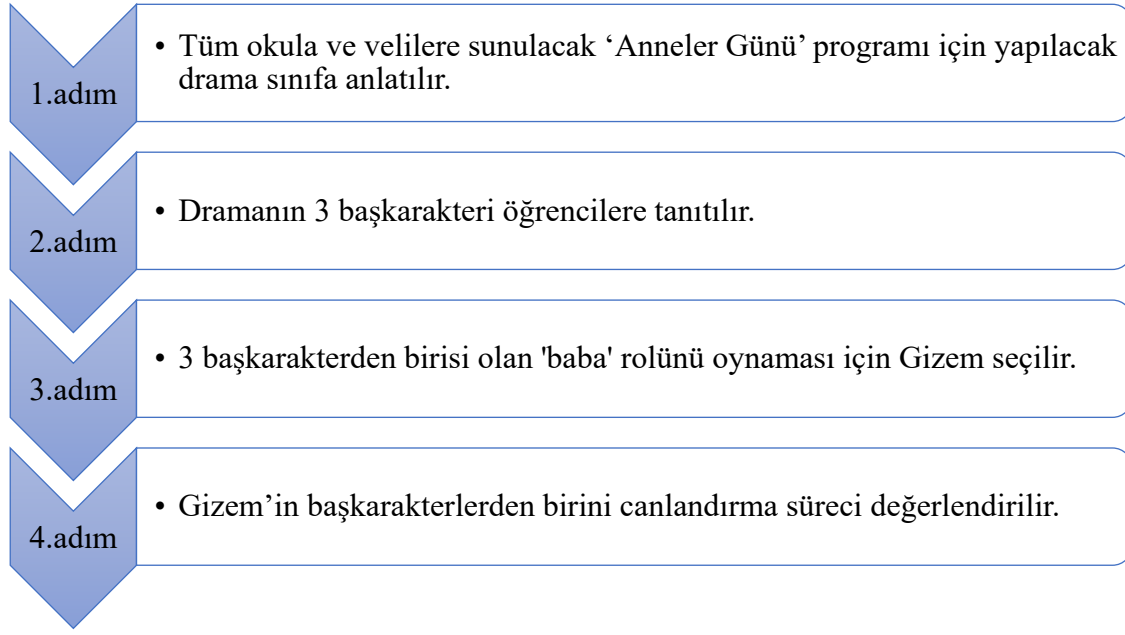
“Birinci eylem planının başında G, öğrencilerin yanında herkesin istediği göreve kendisinin layık görülüp verildiği için sevinmiş, heyecanla kabul etmiştir. Öğrencilerin gözünde de G, öğretmen tarafından talep gören göreve getirildiği, yetkili öğrenci sıfatıyla adlandırıldığından saygı görmüştür. Kitapların kayıt tutma işlemini başlarda düzenli yürütmüştür. Kitap almak isteyenler okulda G ile iletişime geçerek işlemini yaptırmıştır. Bu süreçte G’nin 9.sınıf olmasına rağmen 12.sınıfların bile onunla irtibat kurmaları diğer öğrenciler tarafından hayranlıkla karşılanmıştır. Ancak bir süre sonra işini aksatmış, öğrenciler tarafından tepkiyle karşılanmıştır. G’nin ilişkilerinde daha başarılı olabilmesi için arkadaşlarına karşı sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir. Bu sebeple sorumluluk alma duygusunu geliştirecek ikinci eylem planı hazırlanmıştır.” (Öğretmen Günlüğü, 1)

I. Eylem planı sonrasında gerçekleştirilen görüşmeler ve öğretmen günlüğünden elde edilen görüşler doğrultusunda II. Eylem planı tasarlanmıştır.

Eylem Planı II

Aşağıda 2. eylem planının işleyişi olduğu tablo yer almaktadır.

Tablo 5: 2.Eylem Planı İşleyiş Şeması



Tablo 5’te görüldüğü gibi 2.eylem planı 4 adımdan oluşmaktadır. Bunlar; Anneler Günü dramasının tanıtımı, dramanın başrollerinin tanıtımı, başrollerden birinin öğrenciye verilmesi, öğrencinin dramada başrol olmasının değerlendirilmesidir. Aşağıda verilen şekilde 2.eylem planının zaman akışı bulunmaktadır.

Şekil 2: Eylem Planı Zaman Akışı



Şekil 2’de görüldüğü üzere 1.eylem planının uygulanma süreci 3 hafta ve haftalık 5 ders saatini kapsayan 15 saat olarak belirlenmiştir.

Okulda, kutlama için özen gösterilen bir gün olan ‘Anneler Günü’ programında sergilenecek dramanın karakter tanıtımı 9.sınıflara yapıldı. Dramanın üç ana karakteri vardır. Karakterleri oynamak için seçim yapılacağında tüm öğrenciler istekli olduklarını belirttiler. İki öğrenci ve G, üç başrol seçildi. G ve diğer iki başrolün seçiminin ardından öğrenciler drama için provalara başladılar. Tüm görevli öğrenciler sık sık bir araya gelerek prova yaptılar ve programa hazırlandılar.

Öğretmen Günlük Analizi

II. Eylem planının uygulanmasından sonra öğretmen günlüğünde yer alan ifadeler aşağıda yer almaktadır:

“İkinci eylem planında G, ‘Anneler Günü’ programında 6 perdelik dramada başrol olmuştur. Başrol olmak G’nin hoşuna gitmiştir. Karakteri için gerekli kostümü, malzemeleri bulmak adına kaldığı

pansiyondaki öğrencilerle yardımlaşmıştır. Çalışmaya ve akranlarıyla bağlantı kurmaya çok yanaşmayan G, bu süreçte istekli şekilde verilen görevi yerine getirmeye çalışmıştır. Programında 30 öğrenci görevlidir. Öğrencilerle provalarda sürekli beraber olan G, arkadaşlarıyla iletişimini kuvvetlendirmiş, okula ve çevreye daha çok ısındığı görülmüştür. Drama çok beğenilmiş ve G'nin karakteri eğlenceli bulunmuştur. Bu durum G'nin özgüvenine ve çevresiyle olan etkileşimine olumlu katkı sağlamıştır. İkinci eylem planıyla G'nin uyum probleminde olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir. Eylem planında yaşanan problem G'nin kostümünün parçası olan ayakkabıları yurtta unuttuğu için giyememesi sonucu yaşanmıştır. Sahneye çorapla çıkan G arkadaşlarınca tepkiyle karşılanmıştır. Üçüncü eylem planında sorumluluk değeri üzerine daha fazla gidilmeye karar verilmiş, G'nin bu sıkıntısının üstesinden gelirse akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler yürütebileceği düşünülmüştür. Üçüncü eylem planı tasarlanmış, uygulamaya konmuştur.” (Öğretmen Günlüğü, 2)

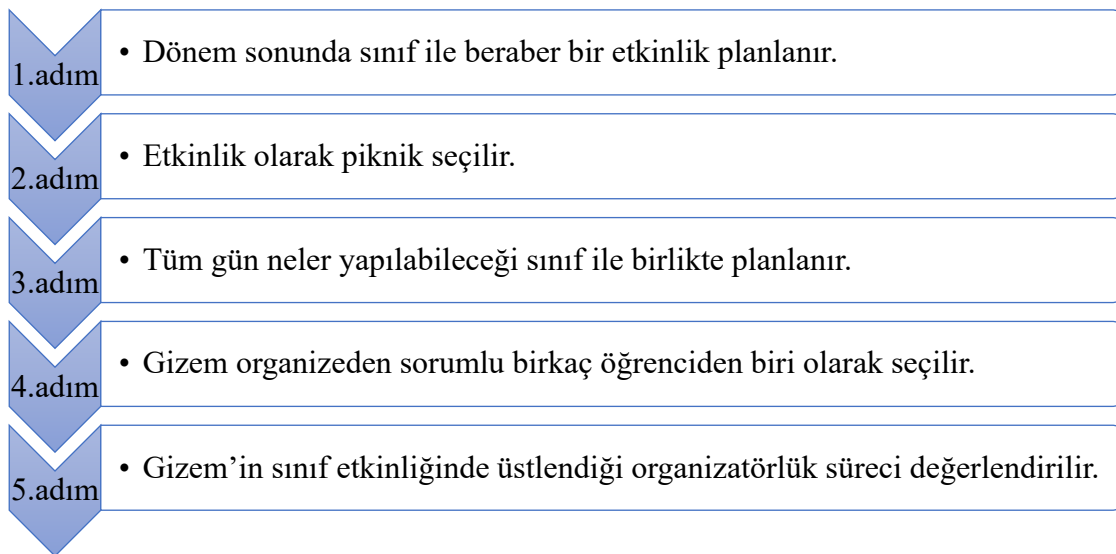
II. Eylem planından elde edilen görüşler ve öğretmen günlüğünden elde edilen veriler doğrultusunda

III. Eylem planı tasarlanmıştır.

Eylem Planı III

Aşağıda 3. eylem planının işleyişi ile ilgili adımların olduğu tablo yer almaktadır.

Tablo 6: 3.Eylem Planı İşleyiş Şeması



Tablo 6'da görüldüğü gibi 3.eylem planı 5 adımdan oluşmaktadır. Bunlar; dönem sonu etkinlik planlanması, piknik etkinliğinin seçilmesi, sınıfla birlikte plan yapılması, öğrencinin organizatörlerden biri olarak seçilmesi, öğrencinin organizatör olmasının değerlendirilmesidir. Aşağıda verilen şekilde 3.eylem planının zaman akışı bulunmaktadır.

Şekil 3: Eylem Planı Zaman Akışı



Şekil 3'te görüldüğü üzere 1.eylem planının uygulanma süreci 1 hafta ve haftalık 5 ders saatini kapsayan 5 saat olarak belirlenmiştir. Üçüncü eylem planında G'in sınıf arkadaşlarıyla daha çok kaynaşabilmesi ve zaman geçirebilmesi adına bir etkinlik düşünüldü. Öğrencilerle etkinliğin piknik olması kararlaştırıldı. G'de piknikten hoşlandığını, bunun iyi geleceğini belirtti. Piknikte karar kılındıktan sonra öğrenciler günü nasıl geçirebileceklerini, yapabilecekleri etkinlikleri, oynayabilecekleri oyunları ve malzemeleri konuştular. G pikniği organize eden birkaç öğrenciden biri olarak sınıf tarafından seçildi. G ve organizatör arkadaşları sınıf arkadaşlarına görev dağıtımını yaptılar. Piknik gününde G her şeyin planlandığı şekilde gittiğinden emin olmak için süreçte aktifti.

Öğretmen Günlük Analizi

III. Eylem planı sonrasında elde edilen öğretmen günlüğünden ifadeler aşağıda yer almaktadır:

“Üçüncü eylem planı olarak, G'in arkadaşlarıyla güzel bir gün geçirebilmesi ve aralarındaki muhabbetin olumlu yönde gelişmesi adına piknik etkinliği düzenlenmeye karar verilmiştir. G ve öğrenciler genel olarak pansiyonda kalan öğrenciler olduklarından, okul dışında bir gün geçirme fikri hepsini heyecanlandırmıştır. Başlarında sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmaya gönüllü olmayan, kendini mümkün olduğunda soyutlayan G, bu etkinlikte organizatör olarak görev almak için gönüllü olmuş, kendisine verilen görevleri severek yapmıştır. Piknikte hemen her şeyi organize etmiştir. Piknik gününde getireceği malzemeler dışında ekstra malzemeler getirmiş ve etkinlik boyunca oyunları arkadaşlarıyla oynamış, gün boyu akranlarıyla eğlenceli bir gün geçirmiştir. Akranlarının da G'e sıcak ve samimi davrandıkları, birbirlerine 'kanka' diye hitap ettikleri gözlemlenmiştir. Yapılan üç eylem planının da, G'in uyum problemine olumlu bir etki bıraktığı görülmüştür.” (Öğretmen Günlüğü, 3)

III. Eylem planı sonrasında öğrencinin uyum problemlerinin ortadan kalktığı görülmüş ve eylem planları sonlandırılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümünde, elde edilen bulgularla ve bunlara ilişkin katılımcı teyitlerine yer verilmiştir. Katılımcılara çalışma bulgularının kendi düşüncelerini doğru yansıtıp yansıtmadığını sormaya katılımcı teyidi (member checking) denmektedir (Başkale, 2016). Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması için katılımcı teyidine başvurulmuştur. Aşağıda öğrenciyle görüşme kod ve temalarının bulunduğu tablo yer almaktadır.

Tablo 7: Öğrenci ile Görüşme Kod ve Temaları

KODLAR	-Antalya'dan ayrılıp okumaya başka yere gelmesi.	-Aileden ilk defa ayrılma	-Akranlarıyla anlaşamaması	-Okumayı sevmesi	-Herkesin istediği görev	-Sınıfça yapılan bir etkinlik
	-Çay'ın Antalya'dan küçük olması	-Kendini yalnız ve güvensiz hissetmesi	-Maddiyat ve fiziksel olarak akranlarından farklılığı	-Herkesin istediği görev önünde yetkilendirme	-Herkesin katılmak istemesi	-Görev dağılımını G'in yapması
TEMA	-İmkanların kısıtlılığı	-Ailenin ayrılmış olması	-Büyük şehirden gelmiş olması	-Akranlarıyla iletişime geçme	-Drama grubuyla prova yapmak	-Sınıfça eğlenmek
	Fiziksel çevreyle ilgili problemler	Ailevi problemler	Akranlarıyla ilgili problemler	Kütüphane yetkili öğrencisi olması	Dramada başrol oynaması	-Akran iletişiminin artması

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğrenciyle yapılan görüşmede sorulan 6 adet soru dâhilinde kod- temalar oluşturulmuştur.

Araştırmacı notlarını detaylı tutup, kayıtlarını kapsamlıca transkript ettiğinde, bu durum araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır (Creswell 2007; Ilgaz, 2014). Güvenirlikte transkript edilmiş verinin farklı kodlayıcılarca analiz edilmesi odak noktalardandır.

Görüşmeyle toplanan verilerin güvenilirliğinin artırılması için eş kodlayıcıyla tekrar kodlanmıştır. Güvenirliğin hesaplanması için; $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100$ formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994; akt. Ocak, Ocak ve Saban, 2013). Verilen formül kullanılıp gerekli hesaplamalar yapıldığında, aşağıda bulunan görüşme kod ve temalar için iki araştırmacı arası uyum tablosu ortaya çıkmıştır.

Tablo 8. Görüşme Kod ve Temalar İçin İki Araştırmacı Arası Uyum

TEMA	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Ortalama
Okul çevresine, Çay'a nedenleri	3	0	%100
Ailevi problemleri	2	1	%66,6
Akranlarıyla anlaşamama sebepleri	3	1	%75
Kütüphane yetkili öğrencisi olması	3	1	%75
Dramada başrol oynaması	4	0	%100
Piknikte organizatör olması	3	1	%75
ORTALAMA			%81,8

Tablo 8 incelendiğinde okul çevresine, Çay'a alışmama nedenleri temasının güvenilirliği %100, ailevi problemleri teması güvenilirliği %66,6, akranlarıyla anlaşmama sebepleri teması güvenilirliği %75, kütüphane yetkilisi olması teması güvenilirliği %75, dramada başrol oynaması teması güvenilirliği %100, piknikte organizatör olması teması güvenilirliği %75 bulunmuştur. Tüm temaların güvenilirlik ortalamasıysa %81,8'dir. Güvenirlik yüzdesi %70'ten büyük olduğundan güvenilir denebilir.

Belirlenen kod, temalara ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekşer şöyledir:

1. Fiziksel çevreyle ilgili problemler:

“Antalya’da doğdum, büyüdüm. Antalya büyük, imkânı sınırsız olan bir şehir. Orada istediklerimi yapabiliyordum. Burayı sevemedim. Küçük, yapacak birşey bulamıyorum, canım sıkılıyor.”

2.Ailevi problemler:

“Annemle babam ben küçükken ayrıldılar. Ondan babamla fazla zaman geçirmedim. Annemle ağabeyimle yaşıyorum. Anneme çok düşkünüm, ondan ilk ayrılışım. Annemden ayrı olmak zor geliyor. Babam zaten yok sayılırdı, ilgisizdi, şehir dışında çalışıyordu. Annemle bağım bu yüzden kuvvetli.”

3.Akranlarıyla ilgili problemler:

“Sınıftakilerle başlarda anlaşamıyorduk. Sürekli kötü baktıklarını, arkamdan konuştuklarını hissediyordum. Yeni şeyler aldığımda laf ediyorlardı. Pahalı olduğunu, pazarda ucuza satıldığını, kazıklandığımı söylüyorlardı. Kıyafetimden saçıma, hep eleştiriyorlardı. Derslerde sorulara cevap verdiğimde yanlış çıkarmaya çalışıyorlardı, yanlış cevaplarsam dalga geçiyorlardı. Yüksek notlar alınca kopya çektiğimi söylüyorlardı...”

4.Kütüphane yetkili öğrencisi olması:

“Okumayı çok seviyorum... Okulda istediğimiz kitaplardan bir kütüphane yapılacağını duyduğumda çok heyecanlandım. Kütüphanenin açılışında herkes görevli olmak istiyorken seçilmeme sevindim. Sonuçta kütüphanenin yetkilisi olacaktım. İstedğim kitabı okuyabilecek hem de bütün okul kitaplar için bana gelecekti. 12.sınıflar bile beni sorup buluyorlar, bir 9.sınıf için çok havalı. Herkesle muhabbet edebiliyorum. Kitap önerisi isteyenler bile oluyor...”

5.Dramada başrol oynaması:

“Okul başladığından beri herkes programı konuşuyor... Herkes görev almak istiyor. Drama için de herkes gönüllü oldu ama üç başrolde birisi ben oldum... Diğer arkadaşlarla sürekli buluşup çalıştık. Onlar da pansiyonda kalıyordu, akşamları vaktimiz oluyordu çalışmaya. Ekipçe toplanıp konferans salonunda provalar yaptık. Herkes daha iyisi ortaya çıksın diye birbirine yardım etti..”

6.Piknikte organizatör olması:

“Sınıftakilerle okul dışında bir şeyler yapmak hoşuma gitti... Piknik için planlamalar yapılırken birkaç arkadaşımınla birlikte oyunlar düzenledik... Herkesle irtibat halinde ortak bir şeyler yapmak güzel oldu..”

Aşağıda Rehber Öğretmen ile görüşme kod ve temalarının bulunduğu tablo yer almaktadır.

Tablo 9. Rehber Öğretmenle Görüşme Kod - Temaları

KODLAR	-Antalya'dan gelmesi	-Boşanmış ailenin çocuğu olması	-Fiziksel görünüm	-Görev için duyma	aldığı gurur	-Başrol seçilme mutluluğu	-Piknik fikri
	-Çay'ı küçük bulması	-Okulu, pansiyonu sevememesi	-Eşya kalitesi	-Öğrencilerle irtibatta olması	-Akranlarıyla iletişiminin, muhabbetinin gelişmesi	-Provalar sayesinde akran iletişimi	-Eğlenceli vakit geçirme
TEMA	-Çay'da gidebileceği yakınının olmaması	-Babasının ilgisizliği	-Yaşadığı şehir	-Akranlarıyla iletişiminin, muhabbetinin gelişmesi	-İsteddiği etkinlikte olması	-Öncü olma	
	Fiziksel çevreyle ilgili problemler	Ailevi problemler	Akranları yla ilgili problemler	Kütüphane yetkili öğrencisi olması	Dramada başrol oynaması	Piknikte organizatör olması	

Tablo 9'da görüldüğü üzere Rehber Öğretmenle yapılan görüşmede sorulan 6 adet soru dâhilinde kod - temalar oluşturulmuştur. Görüşmeyle toplanan verilerin güvenilirliğinin artırılması için eş kodlayıcıyla tekrar kodlanmıştır. Verilen formülle hesaplamalar yapıldığında, aşağıdaki görüşme kod - temalar için iki araştırmacı arası uyum tablosu (Tablo 10) ortaya çıkmıştır.

Tablo 10. Görüşme Kod ve Temalar İçin İki Araştırmacı Arası Uyum

TEMA	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Ortalama
Okul çevresine, Çay'a alışamama nedenleri	4	0	%100
Ailevi problemleri	3	0	%100
Akranlarıyla anlaşamama sebepleri	2	1	%66,6
Kütüphane yetkili öğrencisi olması süreci	3	0	%100
Dramada başrol oynaması süreci	2	1	%66,6
Piknikte organizatör olması süreci	3	0	%100
ORTALAMA			%88,8

Tablo 10 incelendiğinde okul çevresine, Çay'a alışamama nedenleri temasının güvenilirliği %100, ailevi problemleri teması güvenilirliği %100, akranlarıyla anlaşamama sebepleri teması güvenilirliği %66,6, kütüphane yetkili öğrencisi olması teması güvenilirliği %100, dramada başrol oynaması teması güvenilirliği %66,6 piknikte organizatör olması teması güvenilirliği %100 bulunmuştur. Tüm temaların güvenilirlik ortalaması ise %88,8'dir. Güvenirlik yüzdesi %70'ten büyük olduğundan güvenilir denebilir.

Belirlenen kod - temalara ilişkin Rehber Öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler şöyledir:

1.Fiziksel çevreyle ilgili problemler:

“Öğrenci liseye kadar Antalya’da yaşamıştır... Bir anda sevdiği ortamdaki farklı bir ortama okumaya gelmiştir. Çay’da evci çıkacağı yakını yoktur. Ailesinin yerleşik düzeni olmadığından pansiyondan çıkamamakta, bu yüzden boğulmuş hissetmektedir. 7/24 pansiyonda olmak G’i olumsuz etkilemiştir.”

2. Ailevi problemler:

“G’in annesiyle babası ayrı. Baba çalışmak için şehir dışında yaşamış. Bu yüzden G’in kafasında oturmuş baba figürü yok... Anneyle baba iletişime geçmemeye çalışıyor... G’le ilgili de olsa aradığımızda babasına ulaşamıyoruz. Muhtemelen G’de pek ulaşamıyor. Annesi de Kıbrıs’ta çalıştığından internetten görüşülebiliyor. G ihtiyacı olduğunda annesine babasına kolaylıkla ulaşamıyor, bu durum onu yıpratıyor.”

3. Akranlarıyla ilgili problemler:

“G’in okula geldiği günden itibaren fiziksel olarak herkesin dikkatini çektiği aşikâr... Bir 9.sınıfa göre gelişkin, dikkat çekici. Sınıf arkadaşlarının arasından kolaylıkla sıyrılıp toplulukta bile seçilebiliyor... Akranları güzel buldukları G’i kaskaniyorlar. Yalnızca görüntüsü değil, eşyaları da Çay’daki öğrencilerinkinden üst düzeyde. Kıyafetleri markalı... G de bunlara sahip olduğundan akranlarınca kısılanıp dışlanıyor.”

4. Kütüphane yetkili öğrencisi olması:

“Kantinde oluşturulan kütüphane öğrencilerin dikkatini çekti... Tanıtımda öğrencilerin önünde G’in yetkilendirilmesi, onu gururlandırdı, mutlu etti. Öğrencilerle iletişim kurması, kendini ifade edebilmesinde güzel bir fırsattı. G bunu iyi kullandı. Arkadaşlarıyla güzel kitap muhabbetleri yaptı. Süreçte G’in iyi gelişme gösterdiğini gözlemledim.”

5. Dramada başrol oynaması:

“Anneler günü okulumuzda önemsenen bir program. Tüm öğrenciler programın bir yerlerinde bulunmak istiyor... Drama gösterinin en önemli kısımlarından. Gösteride başrol olmak G için motive edici oldu. Provalarda arkadaşlarıyla çalıştı. Bundan keyif alıyor gibi görünüyordu. Arkadaşları da onunla çalışmaktan hoşlanmışlar... Herkes canlandırdığı karakteri komik buldu ve beğendiler. Bu da G’i motive etti. Okula daha ısınmış bir haldeydi.”

6. Piknikte organizatör olması:

“G’i heyecanlandıran bir etkinlikti... G günü planlamakla oldukça uğraştı... Organize işinde yalnız değildi bu onun için iyi oldu. Birkaç arkadaşıyla toplanıp oyunlar buldular. Arkadaşlarıyla gelip benden fikir aldılar neler yapılabileceğine dair. Mutlu görünüyordu. Sınıfla kaynaştıkları belliydi. Başlarda aralarında bariz hissedilen soğukluk tamamen kaybolmuş gibiydi.”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yürütülen çalışmanın amacı, eğitimi görmek için yaşadığı şehirden farklı bir yere gelen, okulda akranları, sınıf arkadaşlarıyla iletişim zorluğu çeken, bulunduğu çevreye adaptasyon sorunu yaşayan ve ergenlik döneminde olan bir öğrencinin okula, çevreye uyum sağlamasını sağlamaktır. Çalışmanın amacına ulaşması adına öğrenciyle uygulanacak eylem planları hazırlanmış, sorunlar giderilmeye çalışılmış, eylem planlarının öğrenci üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Çalışmaya başlamadan öğrenci gözlemlenmiş, yaşadığı problemin hayatında ciddi soruna yol açtığı görülmüştür. Kendini ortama ait hissedemeyen öğrencinin yaşam kalitesi düşmüş, yaşama sevinci azalmıştır. Öğrencinin parçalanmış aileden gelmesi de böyle sıkıntılar yaşamasını etkilemiş, aile içi iletişim kopukluğundan, iletişim kurabilme becerisi arkadaşlarından zayıf kalmıştır. Tüm bu sorunları gidermek adına fikirler geliştirilmiş, yapılan eylem planlarıyla uygulamaya konmuştur. Öğrenci de eylem planlarına, etkinliklere ayak uydurmuş, böylece süreç verimli geçmiştir. Çalışmanın başından sonuna, grafik olumlu yönde ilerlemiş, öğrencinin uyum probleminin üstesinden gelinmiştir.

Çalışmada, öğrenci ve rehber öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmen ve öğrenci günlüklerinden veriler toplanarak analizler yapılmıştır. İyileştirme adına yapılan ilk okul etkinliğinde, öğrenci okuldaki yeni kütüphanenin yetkilisi seçilmiş, böylece okulda bulunan herkesle iletişimi artmıştır. İkinci okul etkinliğinde öğrenci Anneler Günü dramasında başrol seçilmiş, istenilen görevi almanın sevinciyle akranlarıyla provalarda zaman geçirerek ekip ruhunu tatmıştır. Son okul etkinliği piknikteyse öğrenciye organizatörlük sorumluluğu verilmiş, etkinlikleri ayarlaması istenmiş, sonuçta arkadaşlarıyla iletişim kuran öğrenci, akranlarıyla keyifli bir gün geçirmiştir. Uygulanan etkinliklerle akranlarıyla arasında sıcaklık olduğunu belirten öğrenci artık birbirlerine karşı ön yargıları kırdıklarından, bundan memnun olduğundan bahsetmiştir.

Öğrencinin uyum problemi yaşamasının önde gelen faktörlerinden biri boşanmış ebeveynlere sahip olmasıdır. Parçalanmış bir ailenin olumsuzluklarından en fazla etkilenenler çocuklardır. Anne, babadan mahrum büyümek çocuklarda psikolojik sorunlar yaratmaktadır. Eşler boşandıklarında, durum çocuğa yaşına uygun olarak anlatılmalı, durumdan en az zararı görmesi için anne-baba, birbirleriyle ve çocuklarıyla yeni duruma uygun olumlu bir diyalog geliştirmelidir (Avcı, 2006).

Öğrenci beraberinde getirdiği sıkıntılarla beraber bir de akranlarıyla iletişim kuramamış, uzun süre arkadaşsız kalmıştır. Arkadaşlık, ergenlikte oldukça önemlidir. Toplumsal ilişkiler açısından rahatlatıcı bir öğedir. Arkadaşsızlık ergende yalnızlık, eksiklik duygusu yaratabilir. Arkadaşlarla paylaşarak duygusal alışverişe girer. Toplumsal ilişkilerinin temeli atılır, arkadaşlar gencin kendi kişiliğini yansıtan ayna yerine geçer. Böylece kendini tanıtır, insanlarla geçinmeyi öğrenir (Bayhan ve Işıtan, 2010).

Arkadaşının olması, kendini ortama ait hissetmesi öğrencinin kişilik ve sosyal gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir. Sezer'de (2010) çalışmasında ergenlerin kendilik algılarının, arkadaşları ve çevresindekilerle olan iletişimlerine göre olumlu anlamda değiştiğini bulmuştur. Arkadaşları ve çevresindekilerle iletişiminin iyi olduğunu belirten ergenlerin, kendilik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu görmüştür.

Sosyal ortamdan dışlandığında öğrenci kendini yalnız, mutsuz hissetmiştir. Yatılı öğrenci olduğundan, sürekli pansiyonda kalmakta, yalnızlık çekmekteydi. Ulusoy, Baran ve Demir (2005) çalışmalarında, gencin boş zamanını arkadaşlarıyla geçirmesiyle, hayatı anlamlı ve yaşamaya değer bulması arasındaki anlamlı düzeyde ilişki olduğunu görmüşlerdir.

Totan ve Yöndem'de (2007) ergenlerin akranlarıyla kurdukları ilişkilerin niteliğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ergenlerin akranlarıyla olumlu ilişkiler kurma becerilerini geliştirmek amacıyla birlikte sosyal, kültürel etkinlikler planlama, grup dayanışması, işbirliği geliştirme gibi becerilerini artıracak çalışmalar yapılmasını önermektedirler.

Öğrencinin probleminin öğretmence fark edilmesi, buna yönelik çalışma yürütülmesi sonucunda olumlu gelişmeler kaydedilmiştir. Erbil, Divan ve Önder'e (2006) göre, okulda öğretmenler tarafından ergenin benlik saygısına katkı sürdürülmeli, ergen desteklenmeli, yalnızlık hissine kapılması önlenmelidir. Ergenler, aileler, öğretmenleri kapsayan ileri çalışmalar yapılmalıdır.

Çalışma nitel araştırma türlerinden, eylem araştırması desenindedir. Çalışma bir öğrenciyle yürütülmüştür, genellenemez, onunla sınırlıdır. Çalışma uyum sorunu yaşayan öğrencinin sorununu gidermeye yöneliktir ve üzerine düşülürse her öğrencinin kazanılabileceğini göstermektedir. Çevresinde böyle öğrenci olan eğitimler yürütülen çalışmadaki benzer yöntemlerle öğrenciyi kazanmaya çalışabilirler. Sonuçlar ön görülemez ama farklı zaman, yer, kişilerle denenmesi önerilir.

Yapılan çalışmada öğrencinin akranlarıyla farklı özelliklere, geçmişe, aile yapısına sahip olduğundan uyum sağlamada zorlandığı görülmüştür. Her okulda uyum sorunu olan öğrenciler olabilir. Öğretmenler öğrenciler konusunda duyarlı olmalı ve onları dikkatle gözlemlemelidir. Ergenler desteklenmeli, kendilerini yalnız hissetmeleri engellenmelidir. Öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerini daha iyi tanımaları için bu yöndeki faaliyetler olabildiğince düzenlenmelidir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencinin yürütülen sosyal etkinliklerle kabuğunu kırıp akranlarıyla iletişime geçmede büyük başarı gösterdiği gözlemlenmiştir. Okullarda düzenlenen etkinliklerin öğrencilerin sosyal benlik ve kendini anlatma yeteneklerini geliştirdiği açıktır. Sosyal aktivitelerin olumlu yönlerinin bilincinde olarak, öğrencilerin çevrelerinde, akranları arasında kendilerini güvende hissetmeleri için böyle aktiviteler okullara dahil edilebilir. Okulda akran zorbalığının farkında olmak ve önlemek için uzmanlarca eğitimler verilebilir. Eğitimlere öğrencilerle birlikte veliler de dâhil edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Atabek, E. (1999). *Kuşatılmış Gençlik*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 39-63.
- Bayhan, P., & Işıtan, A. G. S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20 (20), 33-44.
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Erişim adresi: <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/7055>
- Çivilidağ, A. (2013). *Gelişim süreci odağında ergenlik psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Demir, N. Ö., Baran, A. G., & Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örnekleme. *Bilig*, 32, 83-108.
- Erbil, N., Divan, Z., & Önder, P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum, Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 10 (10), 7-16.
- Eroğlu, Y., & Topkaya, N. (2019). Boşanma ile ilgili uyum güçlüğü çeken çocuklarda kişilik özellikleri ve benlik kavramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9 (52), 181-208.
- İlgaz, H. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eşzamanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 13 (26), 187-204.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (17), 231-256.
- Köksal, A. (2000). Müzik eğitimi alma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 99 – 107.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Murat, R. (2013). *Ergenlik rehberi*. İstanbul: Pozitif Yayıncılık.
- Ocak, G., Ocak, İ., & Saban, Y. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerindeki yansıtıcı düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 161-184.
- Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: Fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3 (2), 10-16
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 1-19.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 563-580.
- Şahin, Ş., & Özçelik, Ç. Ö. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme (Adolescence and Socializing). *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5 (1), 42-49.
- Totan, T., & Yöndem, Z. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (8), 53-68.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Kaynak gösterme / How to cite this article:

Kılıç, S., & Yılmaz, T. (2021). Yükseköğretimde ek ders ücret yönetim süreçlerinde yaşanan problemlerin tespiti ve bir bilişim sistemiyle çözüm önerisi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 61-84. doi:10.38122/ased.912673

Makale Geçmişi / Article History

Alındı (Received): 09/04/2021

Düzeltilme alındı (Received in revised form): 26/05/2021

Kabul edildi (Accepted): 26/05/2021

Yükseköğretimde Ek Ders Ücret Yönetim Süreçlerinde Yaşanan Problemlerin Tespiti ve Bir Bilişim Sistemiyle Çözüm Önerisi

Selçuk KILIÇ¹, Tarık YILMAZ²

Özet: Bu çalışmanın ilk amacı öğretim elemanlarının ek ders yönetim süreçlerinde yaşadıkları problemleri tüm detaylarıyla tespit etmektir. İkinci amacı ise, tespit edilen problemlerin çözümüne yönelik yeni bir süreç tasarımı ve süreç içerisinde kullanılabilir bir bilişim sisteminin işleyişi tanıtmaktır. Ek ders süreçleriyle ilgili öğretim elemanlarının karşılaştıkları problemlerin tespiti için alanyazında herhangi bir dayanak bulunmadığı için karma yöntem bir araştırma tasarımı ve desen olarak da keşfedici sıralı desen uygulanmıştır. Öğretim elemanlarının ek ders süreçlerinde karşılaştıkları olası problemler ve problemleri çözebileceğine inanılan bir bilişim sistemi önerisine yönelik düşünceleri üzerine nitel olarak veri toplanmıştır. Bu veriler, ortaya çıkma şartları, ortam, karşılaşma sıklığı ve sonuçlar yönünden çözümlenmiştir. Bulunan sonuç kategorilerini birer biçim olarak kabul ederek nicel bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Daha sonra bu araç daha fazla öğretim elemanı üzerinde bu biçimlerin ne kadar geçerli olduğunu değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen nitel ve nicel bulgular, gözlemler sonucunda elde edilen bulgularla desteklenerek mevcut durumda yaşanan problemler ve olası katılımcılardan gelen olası çözüm önerileri ortaya konulmuştur. Yaşanan problemlerin çözümüne yönelik bir bilişim sistemi geliştirilmesi önerisi yapılmış ve sistemin işleyişi hakkında bilgi verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Ücret Yönetimi, Ek Ders, Bilişim Sistemi

Determination of Problems of Additional Course Management Processes in Higher Education and Suggestion of Solutions with An Information System

Abstract: The first aim of this study is to determine all the problems experienced by teaching staff in the course of additional course management process. The second aim is to introduce a new process design for the solution of the problems identified and the functioning of an information system that can be used in the process. As no basis was found in the literature for the identification of the problems faced by the teaching staff about the additional course processes, mixed method research paradigm has been utilized and the explanatory sequential design was applied as research design. Qualitative data were gathered on the opinions of the teaching staff about the possible problems they encountered in the additional course processes and their ideas about an information system proposal believed to be able to solve the problems. These data were analyzed in terms of the occurrence conditions, environment, frequency of encounter and results. A quantitative data collection tool has been developed by considering the result categories as a form. This tool was then used to evaluate the validity of these forms on more teaching staff. The problems experienced in the current situation and the possible solutions from the participants were presented by supporting the qualitative and quantitative findings with findings of the observations. It was proposed to develop an automation system for the solution of the problems and information was given about the process steps of the system.

Keywords: Higher Education, Wage Management, Additional Course, Information System

¹ selcukkilic@aksaray.edu.tr 0000-0002-9287-4754

² tarikyilmaz@aksaray.edu.tr 0000-0003-1186-8780

Summary

From the perspective of the instructor, it is very difficult to find a source in the literature that can answer the question of where to start in order to identify problems and current situations in the additional course wage process. In search engines, there are confusing presentations and documents that are copies of each other, where only the relevant laws, regulations, procedures and principles are given. It is thought that instructors faced difficulties in deciding which law or regulation to look at while calculating the course load and additional course fees. It is thought that by designing an informative and guiding system in additional course wage procedures, accounting officers and managers can be provided with great convenience. The main purpose of this study is to identify the problems faced by the instructors regarding the additional course wage processes, to analyze the current situation and to present possible solutions. There are many laws and articles that must be followed regarding the calculation and management of additional course fees. When evaluated from the perspective of the instructor, it is thought that a vast knowledge of legislation, ability, attention and time are needed to make all these complex calculations. In addition, since there may be days when the instructor is absent from the school by taking annual leave, excuse leave, hourly leave, health leave and cannot teach, the calculation process must be carried out every week during the education periods and in accordance with the relevant regulations. Taking advantage of an information system capable of executing all processes and calculations within the framework of laws and regulations in the most accurate way will both relieve the workload of teaching staff and increase the ability of managers to make decisions and manage information. Since there is no basis in the literature in order to identify the problems faced by the lecturers regarding the additional course processes and to analyze the current situation, it was decided to apply the mixed method and the exploratory sequential design as a research design. Mixed method research focuses on the collection, analysis and collation of both qualitative and quantitative data in a single study or a series of studies. In this study, qualitative data were collected on the possible problems faced by the instructors in the additional course wage processes and their thoughts on an information system proposal believed to be able to solve the problems. These data were analyzed in terms of emergence conditions, environment, frequency of encounter and results. A quantitative data collection tool was developed by accepting the results categories found as forms. Later, this tool was used to evaluate how valid these forms are on more instructors. The obtained qualitative and quantitative findings were supported by the findings obtained as a result of the observations, and the current problems and possible solution suggestions from possible participants were presented. As a result of the interviews with different instructors regarding the problems faced by the instructors in the additional course processes, it was understood that they mostly experienced problems during the preparation of the course load calculation form and the preparation of the payroll form. In accordance with the exploratory sequential design, a written questionnaire consisting of questions that may reveal prominent problems and other possible problems was developed in order to collect qualitative data in the first stage and was submitted to be filled in to a group of volunteer participants who were thought to be able to obtain accurate data by purposeful sampling method. The responses in the returned forms were coded with the content analysis method, and the prominent problems were identified in categories. Scale development for these categories was carried out in the second stage of the research. Based on the findings obtained in the first stage, a scale was developed for each question to be used in the second stage, which will constitute the quantitative data collection process of the research. The scale items are designed as Likert type and are 1- Strongly disagree, 2 Disagree, 3- Neither agree nor disagree, 4- Agree and 5- Strongly agree. The scales developed were tested on a small group of participants, and the understandability and reliability of the scales were tested. Later, the scales were transformed into an online questionnaire and the full population was targeted, and an invitation to participate in the survey was sent to all university instructors on a voluntary basis. The findings obtained from the participants who returned to the invitation positively were analyzed. In order to generalize the qualitative findings obtained in the first stage of the mixed method research, the categories revealed with the qualitative findings in the second stage were transformed into scale items and data were collected quantitatively. The quantitative findings and qualitative findings were generalized and it was observed that the quantitative findings coincided with the qualitative findings. Not contented with these findings, the problems experienced during the additional course management process and the general functioning were revealed with the observations made. In the light of the information obtained from the findings and observations, it was determined that various problems were experienced in the existing additional course management processes. It is thought that most of the problems identified are caused by the fact that the information cannot be managed properly and that in order to eliminate these problems, a user-friendly, stable information system with minimum error is needed. With the proposed model, the functioning of the information system designed to transform the additional course processes into a manageable form and how the workflow in the additional course processes will progress is described. With

the designed information system, the additional course management process will be redefined, and it will be ensured that the whole process and calculations are carried out in the most accurate way within the framework of laws and regulations. It is thought that the information system, which will operate in the new process, can ease the workload of the teaching staff and increase the decision-making and knowledge management skills of the administrators. In this study, the problems experienced in the additional course management processes have been thoroughly examined and presented through the eyes of the instructor. A proposal was made to develop an information system to solve the problems encountered and information was given about the functioning of the system. In future studies, it can be examined whether there are different problems in different universities other than the problems identified in this study and new solutions can be developed for the problems identified. In addition, it can be examined as a different research subject whether the problems experienced with the implementation of the proposed information system are solved or not.

Keywords: Higher Education, Additional Course Management Processes, Information System

GİRİŞ

Ücret yönetimi insan kaynakları yönetiminin önemli konularından birisidir. Ücret, çalışanların ortaya koyduğu bedensel ve zihinsel emeğin bedeli olarak tanımlanabilir (Sabuncuoğlu, 1991). Çalışanlara ödenen kök ücret dışında genellikle performansa dayalı olarak uygulanan özendirici ücret modelleri de bulunmaktadır. Özendirici ücret modelleri, çalışanlara belirli bir işi yapma karşılığı olarak ödenen kök ücretin dışında, işte gösterilen verimlilik, başarı ya da fazla hizmetin karşılığı olarak işletmeler tarafından ikramiye, prim, ek ödeme, kar payı vb. şeklinde uygulanan ücret sistemleridir (Sabuncuoğlu, 2012). Özendirici ücret sistemlerin hedefi örgütün amacının gerçekleştirilmesi için parasal özendirme yoluyla, baz ücret ve maaşların dışında ve üstünde ücret ödeyerek, işgörenin motivasyonunu olumlu yönde artırmaktır (Ergül, 2006). Çalışanların kazandıkları ücret ve yan haklar, onları motive etmede önemli bir role sahiptir. Bu durum özellikle çalışanların başarılarıyla bağlantılı olarak verilen ikramiyeler, ek ödemeler ve ödüller söz konusu olduğunda daha işlevseldir. Ücret ve sosyal hakların planlanması, genellikle karmaşık ve çok sayıda yasal bilgi gerektiren birçok kararı içermektedir (Noe, Hollenbeck, Gerhart ve Wright, 2018).

Özendirici bir ücret modeli olarak kabul edilen öğretim elemanlarına ödenen ek ders ücretlerinin hesaplanması birçok yasal bilgiyi gerektiren karmaşık bir sürece sahiptir. Süreç içerisinde ders yükünün tespit edilmesi ve ek ders ücretinin hesaplanması gibi konularda öğretim elemanları birinci derecede sorumluluğa sahiptir. Mevzuat bilgisi konusundaki yetersizlikler ya da yanlış anlaşılmalarda öğretim elemanlarının ek ders ücreti konusunda problemler yaşamasına neden olabilmektedir.

Öğretim elemanı gözüyle ek ders süreçlerinde mevcut durumu ve yaşanan problemleri tespit etmek için nereden başlamak gerekir sorusuna yanıt verebilecek bir kaynağa alanyazında rastlamak güçtür. Arama motorlarında yapılan aramalarda yalnızca ilgili kanunlar, yönetmelikler, usul ve esaslara ilişkin bilgilerin verildiği kafa karıştırıcı sunular ve birbirinin kopyası olan belgeler bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının ders yükü hesabı ve ek ders ücretlerini hesaplariken hangi kanuna veya yönetmeliğe bakacaklarına karar vermede güçlüklerle karşılaştığı düşünülmektedir.

Yükseköğretim Kurulunun ve diğer birçok üniversitenin genel ağ sayfalarında “Ek ders ücretleri nasıl hesaplanır? Öğretim elemanları hesaplamada nelere dikkat etmelidir?” gibi kullanıcı dostu ve yönlendirici bilgiler yeterince yer almamaktadır. “Ders yükü tespiti ve ek ders ücreti ödemelerinde uyulacak esaslar” başlığı taşıyan ve Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan bir belge bile kurumun kendi sayfasında bulunmamaktadır. Ancak, farklı üniversitelerin genel ağ sayfalarından, memurlarla ilgili forumlardan ve T.C. Maliye Bakanlığı Bütçe Mali Kontrol Genel Müdürlüğü genel ağ sayfasından erişilebilmektedir (Google, 2018). Ek ders işlemlerinde bilgilendirici ve yol gösterici bir sistem tasarlayarak başta öğretim elemanlarına, muhasebe yetkililerine ve yöneticilere büyük kolaylıklar sağlanabileceği düşünülmektedir. Ek ders süreçleriyle ilgili öğretim elemanlarının karşılaştıkları problemlerin tespiti, mevcut durumun analiz edilmesi ve olası çözümlerin sunulması bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

1. EK DERS ÜCRET YÖNETİM SÜRECİNİN YASAL TEMELİ VE İŞLEYİŞİ

Öğretim elemanları yükümlü oldukları asgari ders saati üzerinde verdikleri dersler için ek ders ücreti almaktadırlar. Bu durum 2547 sayılı kanunun 36’ncı maddesinde; “Öğretim üyesi, kadrosunun bulunduğu yükseköğretim birimi ile sınırlı olmaksızın ve ihtiyaç bulunması halinde görevli olduğu yükseköğretim kurumunda haftada asgari on saat ders vermekle yükümlüdür. Öğretim görevlisi ise haftada asgari on iki saat ders vermekle yükümlüdür.” ifadesiyle kanunlaştırılmıştır (2547 Sayılı Kanun, 1981).

Diğer taraftan, 2914 sayılı kanunun 11’inci maddesinin 1’inci fıkrasında; “2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun 36’ncı maddesine göre haftalık okutulması mecburi ders yükü saati dışında, kısmi statüde bulunanlar dahil öğretim elemanlarına görev unvanlarına göre Maliye Bakanlığının görüşü üzerine Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen mecburi ve isteğe bağlı dersler ve diğer faaliyetler için bu ders ve faaliyetlerin haftalık ders programında yer alması ve fiilen yapılması şartıyla en çok yirmi saate kadar, ikinci öğretimde ise en çok on saate kadar ek ders ücreti ödenir. Ders yüklerinin tamamlanmasında öncelikle normal örgün öğretimde verilen ders ve faaliyetler dikkate alınır.” hükmüyle öğretim elemanının azami olarak alabileceği ders ücreti normal öğretim için azami 20, ikinci öğretim için azami 10 saat olarak sınırlandırılmıştır (2914 Sayılı Kanun, 1983).

Öğretim elemanlarının ek ders ücretlerinin hesaplanması ve ödeme işlemlerinin yönetimi konusunda yol gösterici olan ilgili kanunlar ve yönetmelikler şunlardır:

- 2547 sayılı kanunun 36. maddesi
- 2914 sayılı kanunun 11. maddesi ve ders yükü tespiti ve ek ders ücreti ödemelerinde uyulacak esaslar (Yükseköğretim Kurulu, 2005a)

- 7100 sayılı kanunun ilgili maddeleri (7100 Sayılı Kanun, 2018)
- 2547 sayılı kanunun 44/e maddesi ve yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar (Yükseköğretim Kurulu, 2015)
- 2547 sayılı kanunun ek 26 maddesi ve yaz okulları programları uygulama esas ve usulleri (Yükseköğretim Kurulu, 2009)
- 2547 sayılı kanunun ek 27 maddesi ve tezsiz yüksek lisans programları uygulama esas ve usulleri (Yükseköğretim Kurulu, 2005b)
- 3843 sayılı kanunun 10. maddesi (3843 Sayılı Kanun, 1992) ve fazla çalışmayla ilgili 2013/5556 sayılı bakanlar kurulu kararı (Bakanlar Kurulu Kararı, 2013)
- 2547 sayılı kanunun 10. maddesi ve buna dayanılarak çıkarılan usul ve esaslar

Haftalık ders yükleri öğretim üyeleri ve öğretim görevlilerinin maaş karşılığı okutmuş olduğu dersler olarak nitelendirilebilir. Haftalık ders yükü öğretim üyeleri için 10, öğretim görevlileri için 12 saat olarak belirlenmiştir. Haftalık ders yükünü dolduran öğretim elemanlarının ücretini alabileceği azami ders saati Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Ücret alınabilecek azami ders saati

Normal Öğretim	İkinci Öğretim	Uzaktan Öğretim	Tezsiz Y. Lisans Prog.	Toplam (Saat)
20	10	10	10	30

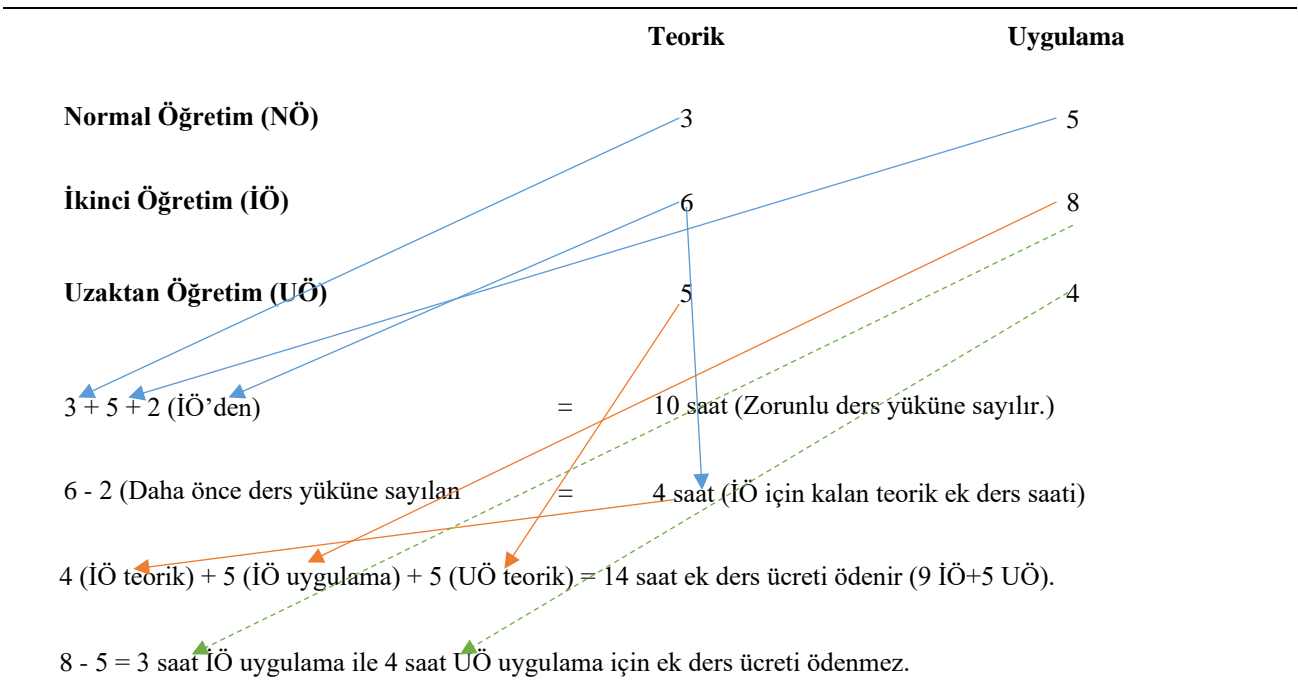
Tablo 1’den anlaşılacağı üzere, öğretim üyesinin ek ders ücretini alabilmesi için öncelikle 10 saatlik maaş karşılığı derslerini yani haftalık ders yükünü tamamlaması gerekmektedir. Tamamladığı takdirde birinci öğretimde 20 saate kadar, ikinci öğretimde 10 saate kadar ve uzaktan öğretimde 10 saate kadar ek ders ücreti alabilecektir. Eğer tezsiz yüksek lisans programında da ders veriyorsa ve bu program ikinci öğretimde yürütülüyorsa öncelikli olarak kendi bölümünde girdiği ikinci öğretim ücretini aldıktan sonra 10 saatlik azami ikinci öğretim ücretinden geriye kalan ders saatinin ücretini alabilmektedir.

2547 sayılı kanunun 36’ncı maddesinin 5’inci fıkrası uyarınca; rektör, dekan, enstitü ve yükseköğretim müdürlerinin ders verme yükümlülükleri yoktur ve dolayısıyla haftalık ders yükleri “0” olarak kabul edilir. Bu bağlamda, yukarıda adı geçen unvanlara sahip akademisyenler 1 saat ders yapsa bile haftalık ders yükü aranmaksızın ek ders ücreti alabilirler. Bununla birlikte rektör, dekan, enstitü ve yükseköğretim müdür yardımcılarının ve bölüm başkanlarının ise haftalık ders yükleri tabloda yer alan verilerin yarısı olarak kabul edilir. Örneğin; idari bir görevi olmayan bir doktor öğretim üyesi haftalık ders yükü 10 saat iken bölüm başkanı olan doktor öğretim üyesinin haftalık ders yükü 5 saattir.

2914 sayılı kanunun 11’inci maddesinin 2’nci fıkrasında ise “Mecburi ders yükünün tamamlanmasında ve ek ders ücretinin hesabında, teorik dersler dışındaki faaliyetlerin haftalık en

fazla on saatlik kısmı dikkate alınır, kalan kısmı ise maaş karşılığı sayılır.” hükmüyle uygulama derslerinin en fazla 10 saatine ücret verilebileceği belirtilmektedir.

Normal öğretim, ikinci öğretim ve uzaktan öğretimde ders veren bir öğretim elemanının ders ücreti örneğinin gösterildiği Şekil 1 incelendiğinde, hem zorunlu ders yükünün hesaplanmasında normal ve ikinci öğretimde verilen derslerin esas alınması, hem de uygulama saati kısıtına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu hesaba göre öğretim elemanı 3 saat ikinci öğretim ders ücretini ve 4 saat uzaktan öğretim uygulamalı ders ücretini alamamaktadır. Bu örnek dışında kafa karışıklığı yaratmamak için tezsiz ikinci öğretim yüksek lisans programı gösterilmemiştir. Eğer öğretim elemanı tezsiz bir programda ders vermiş olsaydı onun da ücretini alamayacaktı. Çünkü uygulama saati kısıtına takılıp yalnızca 9 saat ikinci öğretim ücreti alabilecekti.



Şekil 1. Haftalık ders yükü hesaplama örneği

Öğretim elemanı gözüyle değerlendirildiğinde bütün bu karmaşık hesapların yapılabilmesi için engin bir mevzuat bilgisine, yeteneğe, dikkate ve zamana ihtiyaç bulunduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğretim elemanının yıllık izin, mazeret izni, saatlik izin, sağlık izni vb. alarak okulda bulunmadığı ve ders yapmadığı günler olabileceğinden hesaplama süreci, eğitim öğretim dönemleri boyunca ilgili yönetmelikler uyarınca her hafta yapılmalıdır. Bütün süreç ve hesaplamaları kanun ve yönetmelikler çerçevesinde en doğru şekilde yürütebilecek yeteneğe sahip bir bilişim sisteminden yararlanmak hem öğretim elemanlarının iş yükünü rahatlatacak, hem de yöneticilerin karar verme ve bilgiyi yönetebilme yeteneklerini artırabilecektir.

2. YÖNTEM

Ek ders süreçleriyle ilgili öğretim elemanlarının karşılaştıkları problemlerin tespiti ve mevcut durumun analiz edilebilmesi için alanyazında herhangi bir dayanak bulunmadığı için karma yöntem bir araştırma tasarımı ve desen olarak da keşfedici sıralı desenin uygulanmasına karar verilmiştir. Karma yöntem araştırması tek bir araştırmada ya da bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanmaktadır. Temel önceliği nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımı olup araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Cameron, 2009; Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 6; Ivankova, Creswell ve Stick, 2006).

Keşfedici sıralı desende sıralı bir zamanlama kullanılmaktadır. Keşfedici desen nitel verilerin toplanması ve analizine öncelik vermekte ve bunlarla başlamaktadır. Keşfedilen sonuçlar üzerinden araştırmacı ikinci aşamayı yani nicel aşamayı uygulamaya başlamakta ve birincil sonuçları test etmekte ve genelleştirmektedir. Daha sonra nicel verileri birincil nitel verilerin üzerine nasıl inşa ettiğini açıklamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Nitel araştırmalarda genellikle tek bir veri kaynağına güvenmekten çok, mülakatlar, gözlemler ve dokümanlar gibi çoklu biçimlerde veri toplanabilmektedir. Daha sonra tüm veriler, veri kaynaklarının tamamına karşılık gelen kategoriler veya temalar halinde düzenlenerek, gözden geçirilmekte ve anlamlandırılmaya çalışılmaktadır (Creswell, 2013, s. 45). Araştırmadan elde edilecek bulguların genişletilmesi ve desteklenmesi için bu araştırmada ayrıca gözlemlerden de yararlanılmıştır.

Bu araştırmada öğretim elemanlarının ek ders süreçlerinde karşılaştıkları olası problemler ve problemleri çözebileceğine inanılan bir bilişim sistemi önerisine yönelik düşünceleri üzerine nitel olarak veri toplanmıştır. Bu veriler, ortaya çıkma şartları, ortam, karşılaşma sıklığı ve sonuçlar yönünden çözümlenmiştir. Bulunan sonuç kategorilerini birer biçim olarak kabul ederek nicel bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Daha sonra bu araç daha fazla öğretim elemanı üzerinde bu biçimlerin ne kadar geçerli olduğunu değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen nitel ve nicel bulgular, gözlemler sonucunda elde edilen bulgularla desteklenerek mevcut durumda yaşanan problemler ve olası katılımcılardan gelen olası çözüm önerileri ortaya konulmuştur.

2.1. Birinci Aşama: Nitel Veri Toplama ve Analiz

Ek ders süreçlerinde öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak farklı öğretim elemanlarıyla görüşmeler sonucunda en çok ders yükü hesaplama formunun hazırlanması ve puantaj formunun hazırlanması aşamasında problemler yaşadıkları anlaşılmıştır. Keşfedici sıralı desene uygun olacak şekilde birinci aşamada nitel veri toplayabilmek için öne çıkan problemleri ve olası diğer problemleri ortaya çıkarabilecek sorulardan oluşan yazılı bir soru formu geliştirilmiş ve amaçsal

örnekleme yöntemiyle doğru verilerin alınabileceği düşünülen gönüllü katılımcılardan oluşan bir gruba doldurulmak üzere teslim edilmiştir. Soru formunda yanıtlanması istenen sorular şunlardır:

Soru 1. Üniversitenizde ek ders ödeme işlemleri ve süreçlerine ilişkin yaşadığınız genel problemler nelerdir?

Soru 2. Her eğitim öğretim dönemi başında sizlerden istenen “Ders Yüğü ve Ek Ders Puantaj Hesaplama Tablosu Hazırlama” konusunda yaşadığınız problemler nelerdir?

Soru 3. Eğer üniversitenizde ek ders ile ilgili işlemler, bir bilgi yönetim sistemi yardımıyla yapılmış olsaydı ve siz çok az kullanıcı müdahalesiyle işlerinizi hatasız ve kolay bir şekilde gerçekleştirebilseydiniz ne düşünürdünüz? Sizce, böyle bir ek ders yönetim sisteminde olması gereken özellikler nelerdir?

Geri dönen formlarda yer alan yanıtlar içerik analizi yöntemiyle kodlanarak öne çıkan sorunlar kategoriler halinde belirlenmiştir. Bu kategorilere ilişkin ölçek geliştirme işlemi araştırmanın ikinci aşamasında gerçekleştirilmiştir. Neuendorf (2002, s. 1)’e göre içerik analizi, kısaca, mesaj özelliklerinin sistematik, objektif, niceliksel analizi olarak tanımlanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2006, s. 227), benzer bir ifadeyle içerik analizini veriler tanımlanması ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılması olarak açıklamaktadırlar.

2.2. İkinci Aşama: Nicel Veri Toplama, Katılımcı Grubu ve Analiz

Birinci aşamada elde edilen bulgulardan yola çıkarak araştırmanın nicel veri toplama sürecini teşkil edecek ikinci aşamada kullanılmak üzere her soru için bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri Likert tipi olarak tasarlanmış olup 1- Kesinlikle katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3- Ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4- Katılıyorum ve 5- Kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Geliştirilen ölçekler küçük bir katılımcı grup üzerinde test edilmiş ve ölçeklerin anlaşılabilirliği ve güvenilirliği sınanmıştır. Daha sonra ölçekler, çevrimiçi bir anket formuna dönüştürülerek ve tam sayım hedeflenerek ders ücreti alan üniversite öğretim elemanlarının tümüne gönüllük esasına göre ankete katılım konusunda davetiye gönderilmiştir. Davetiyeye olumlu olarak dönen katılımcılardan elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Katılımcılara ilişkin bazı demografik bilgiler Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet	f	%	Çalışma Süresi	f	%
Kadın	116	36.1	0-5 yıl	97	31.2
Erkek	205	63.9	6-10 yıl	103	33.1
Toplam	321	100	10 yıl üzeri	111	35.7
			Toplam	311	100
Unvan	f	%	Yaş Aralığı	f	%
Prof. Dr.	25	7.9	35'ten az	93	29.7
Doç. Dr.	55	17.4	35-40 yaş	112	35.8
Dr. Öğr. Üyesi	120	37.9	40 yaş üzeri	108	34.5
Öğr. Gör.	117	36.9	Toplam	313	100
Toplam	317	100			

Katılımcıların yaşları 26 ile 73 arasında değişmekte olup, ortalaması 39.19'dur. Çalışma süreleri 1 ile 57 yıl arasında değişmekte olup, ortalama çalışma süresi 10.96 yıldır. Unvan dağılımlarına göre katılımcıların yaklaşık %63'ü öğretim üyesi, %37'si de öğretim görevlisi kadrosunda bulunmaktadır.

Geliştirilen ölçeklerden beklenen öncelikli amaç ek ders süreçlerindeki mevcut durumu, yaşanan problemleri ve öğretim elemanlarının mevcut süreçten duydukları memnuniyetin ortaya konulmasıdır. Bu nedenle ölçeklerin kullandığı herhangi bir ilişkisel analize yer verilmemiştir. Yalnızca frekanslar, ortalama puanlar ve standart sapma puanları gibi merkezi eğilim istatistiklerinden yararlanılmıştır. Gerekli durumda ortalamalar ve frekanslardan hareketle amaca dönük grafiklerle bulgular oluşturulmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR: MEVCUT DURUM VE YAŞANAN PROBLEMLER

Mevcut durumu, yaşanan problemleri ve çözüme dönük olası beklentileri ortaya koyabilmek için yapılan analizlerin sonuçları nitel ve nicel bulgular olarak iki başlık halinde aşağıda açıklanmaktadır.

3.1. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

3.1.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Verilen Yanıtlarla İlgili Bulgular

“Soru 1. Üniversitenizde ek ders ödeme işlemleri ve süreçlerine ilişkin yaşadığınız genel problemler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. 15 katılımcıdan geri dönen formlar içerik analizi yapılarak öne çıkan temalar belirlenmiş, bu temalara ilişkin kategoriler (alt temalar) oluşturulmuş, kategorilerin oluşturulmasında kullanılan kodlar çerçevesinde içerikler analiz edilmiştir. Tema, kategori ve kodların belirlenmesinde kullanılan örnek ifadeler ile her bir kategori için hesaplanan frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'te özetlenmektedir.

Tablo 3. Ek ders süreçlerinde yaşanan genel problemlere ilişkin yapılan içerik analizi sonucu oluşturulan temalar, kodlar ve örnek ifadeler

Tema	Kategori	Örnek Kod	Örnek İfadeler	f %
Ücret Miktarı	Ders ücreti miktarının belirsizliği	Ücret miktarı	Ücret ne kadar yatacak bilmiyorum	6 40

Tablo 3. Ek ders süreçlerinde yaşanan genel problemlere ilişkin yapılan içerik analizi sonucu oluşturulan temalar, kodlar ve örnek ifadeler

Tema	Kategori	Örnek Kod	Örnek İfadeler	f %
	Farklı birimler için ücret miktarı belirsizliği	Farklı birimler	Ders verdiğim farklı okullardan hangisinin ücret yatırdığını bilemiyorum	5 33
	Beklenen ile alınan ücret arasında uyumsuzluk	Ücret farklı	Yatan ücret miktarı beklediğimden az oluyor	3 20
Ödeme Takvimi	Ücretlendirmede farklı takvimler olması	Ödeme zamanları	Ders ücretleri belirli bir zamanda yatarsa daha uygun olabilir	7 47
Sistem Standardizasyonu	Standart bir süreç olmaması	İzinliyen ders ücreti	İzinliyen ders ücreti alınmaması lazım ancak bazı arkadaşlara izinliyen ücret yatırıldığını duyuyoruz	6 40
Sistemi Karmaşık Görme	Süreçlerin karmaşıklığı	Zor	Çok dersiniz varsa ders yükünüzü hesaplamak için çok uğraş verilmesi gerekiyor	6 40

Analiz sonucunda Soru 1 için verilen yanıtlar 4 tema ve 6 kategori altında gruplandırılmıştır. Oluşturulan temalar ücret miktarı, ödeme takvimi, sistem standardizasyonu ve sistemi karmaşık görme olarak belirlenmiştir.

3.1.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Verilen Yanıtlarla İlgili Bulgular

“Soru 2: Her Eğitim Öğretim dönemi başında sizlerden istenen “Ders Yüğü ve Ek Ders Puantaj Hesaplama Tablosu Hazırlama” konusunda yaşadığınız problemler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Tema, kategori ve kodların belirlenmesinde kullanılan örnek ifadeler ile her bir kategori için hesaplanan frekans ve yüzde değerleri Tablo 4’te özetlenmektedir.

Tablo 4. Ders yükü ve ek ders puantaj hesaplama tablosu hazırlama konusunda yaşanan problemlere ilişkin yapılan içerik analizi sonucu oluşturulan temalar, kodlar ve örnek ifadeler

Tema	Kategori	Örnek Kod	Örnek İfadeler	f %
Bilgi ve Güven Eksikliği	Süreç konusunda bilgi sahibi olmama	Yetenekli	Kendimi ders yükü tablosu dolduracak kadar yetenekli görmüyorum	5 33
	Yanlış yapma kaygısı	Hata	Ne zaman kendim yapsam hep hata çıkıyor	4 27
Süreci Zaman Kaybı Görme	Zaman kaybı	Zaman	Her dönem başında ders yükü hesabı için çok zaman harcıyoruz	7 47
	Bürokrasi algısı	Bürokrasi	İmzalarla uğraşılmasa keşke, süreç uzuyor	6 40
Süreci Karmaşık Görme	Hesaplama ve tablolaştırma süreci karmaşık	Karmaşa	Maaş karşılığını kendi fakültemden dolduramayınca hangi birimden ücret alacağım, hangi birimi maaş karşılığına yazacağım konusu tam bir karmaşa	5 33

Analizi sonucunda Soru 2 için verilen yanıtlar 3 tema ve 5 kategori altında gruplandırılmıştır. Oluşturulan temalar bilgi ve güven eksikliği, süreci zaman kaybı görme ve süreci karmaşık görme olarak belirlenmiştir.

3.1.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Verilen Yanıtlarla İlgili Bulgular

“Soru 3: Eğer üniversitenizde ek ders ile ilgili işlemler bir bilgi yönetim sistemi yardımıyla yapılmış olsaydı ve siz çok az kullanıcı müdahalesiyle işlerinizi hatasız ve kolay bir şekilde gerçekleştirebilseydiniz ne düşünürdünüz? Sizce böyle bir ek ders yönetim sisteminde olması gereken özellikler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Tema, kategori ve kodların belirlenmesinde kullanılan örnek ifadeler ile her bir kategori için hesaplanan frekans ve yüzde değerleri Tablo 5’te özetlenmektedir.

Tablo 5. Ek ders süreçleri bir bilişim sistemiyle yönetilmiş olsaydı beklentileriniz ne olurdu sorusuna ilişkin yapılan içerik analizi sonucu oluşturulan temalar, kodlar ve örnek ifadeler

Tema	Kategori	Örnek Kod	Örnek İfadeler	f %
Güvenilir	Güvenilir hesaplama yapma	Güvenilir	Sistemin güvenilir bir şekilde çalışmasından herkes mutlu olur	4 27
	Bilgi güvenliği	Bilgi güvenliği	Bütün süreç bilgisayarlar aracılığıyla yapılırsa kişisel bilgilerin güvenliğini korumak da gerekir	3 20
Tasarruf Sağlayan	Zaman tasarrufu	Zaman	Bir bilgi sistemi kullanılırsa zamandan tasarruf edebiliriz	7 47
	İş yükünü hafifletme	Kurtulma	Derse girdiğim farklı fakültelere ders yükü tablosu ve puantaj teslim etmekten kurtulurum	7 47
Kullanıcı Dostu	Kolay kullanım	Kolay	Bazı üniversitelerde ek dersler bilgi sistemiyle yıllardır yapılıyor, bizde de kullanımı kolay bir sistem neden olmasın?	7 47
Bilgilendirici	Ücret konusunda bilgilendirme	Bilgilendirme	Nereden, ne kadar ücret alacağımı belirtmesini isterdim	8 53
	Şeffaflık	Şeffaf	Bilgi sisteminde bölüm başkanı ve dekan her öğretim üyesinin aldığı izni görebilmelidir	6 40

Yapılan içerik analizi sonucunda Soru 3 için verilen yanıtlar 4 tema ve 7 kategori altında gruplandırılmıştır. Oluşturulan temalar güvenilir, tasarruf sağlayan, kullanıcı dostu ve bilgilendirici olarak belirlenmiştir.

3.2. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Nitel verilerin analiziyle elde edilen kategoriler ölçek maddeleri haline getirilmiştir. Nitel veri toplama aşamasında katılımcılara sorulan üç soru için üç ölçek hazırlanmıştır. Bunlar ek ders süreçleriyle ilgili algılanan genel sorunlar ölçeği, ders yükü ve ek ders puantaj tablosu hesaplama ölçeği ve önerilen bir bilişim sistemine yönelik algı ölçeği olarak belirlenmiştir. Bu ölçekler dışında ayrıca 9 aralıklı bir memnuniyet ölçeği hazırlanarak katılımcıların mevcut ek ders süreçlerine ilişkin memnuniyetleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Her bir ölçek için geliştirilen maddeler, ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayıları ve katılımcılardan elde edilen veriler tablolar halinde aşağıda sunulmaktadır. Her tabloda ölçekte yer alan maddelerin ortalama ve standart sapma puanları ile frekans değerleri sunulmaktadır.

Tablo 6. Ek ders süreçleriyle ilgili algılanan genel sorunlar

Maddeler (Cronbach's Alpha: 0.87)	Ort.	S.S.	1		2		3		4		5	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Her ay hak etmiş olduğum ek ders ücretlerimi hangi tarihlerde alacağımı bilmiyorum	4.12	1.13	17	5.2	16	4.9	40	12.2	93	28.4	161	49.2
2. Ek ders ücreti ödeme zamanlarında toplam ne kadar ek ders ücreti alacağımı bilmiyorum	3.78	1.29	31	9.5	29	8.9	41	12.5	106	32.4	120	36.7
6. Akademik birimler arasında ek ders ücretlendirme takvimlerinde farklılık olduğunu düşünüyorum	3.72	1.26	28	8.6	26	8.0	71	21.7	85	26.0	117	35.8
3. Ek ders ücreti ödeme zamanlarında görev yaptığım her bir birimden ne kadar ek ders ücreti alacağımı bilmiyorum	3.70	1.33	36	11.0	30	9.2	48	14.7	96	29.4	117	35.8
7. Akademik birimlerin kendi arasında ek ders ücret ödemelerine ilişkin standart bir sistem olmadığını düşünüyorum	3.48	1.33	38	11.6	33	10.1	92	28.1	63	19.3	101	30.9
10. Ek ders ücretlendirme süreçlerinin çok karmaşık olduğunu düşünüyorum	3.38	1.31	37	11.3	46	14.1	83	25.4	78	23.9	83	25.4
5. Ek ders ücret ödemelerinde standart bir ödeme planı olmadığını düşünüyorum	3.33	1.42	44	13.5	59	18.0	71	21.7	51	15.6	102	31.2
11. Ek ders ücretlendirme süreçlerinin sağlıklı olmadığını düşünüyorum	3.29	1.32	41	12.5	47	14.4	95	29.1	64	19.6	80	24.5
4. Beklediğim ek ders ücretleri ile aldığım ders ücretleri arasında uyumsuzluk olduğunu düşünüyorum	2.54	1.33	93	28.4	77	23.5	87	26.6	28	8.6	42	12.8
8. Ek ders ücret ödemelerinde öğretim elemanlarına eksik ödeme yapıldığını düşünüyorum	2.30	1.21	105	32.1	92	28.1	81	24.8	24	7.3	25	7.6
9. Ek ders ücret ödemelerinde öğretim elemanlarına fazla ödeme yapıldığını düşünüyorum	2.10	1.15	127	38.8	92	28.1	76	23.2	12	3.7	20	6.1

Tablo 6'da ek ders süreçleriyle ilgili algılanan genel sorunlar ortalama puanlara göre azalan sırada verilmektedir. Öne çıkan temel sorunun ek ders ücretlerinin hangi tarihlerde ödeneceğine ilişkin bilgi eksikliğinden kaynaklandığı göze çarpmaktadır. İkinci sıradaki temel sorun ücret miktarları konusunda yaşanan bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Akademik birimlerin ücret ödeme takvimlerinin farklı olması ise üçüncü sıradaki sorunu oluşturmaktadır. Nitel verilerle elde edilen bulguların gösterildiği Tablo 3 ile nicel verilerin gösterildiği bu veriler karşılaştırıldığında nitel ve nicel bulgular arasında bir paralellik bulunduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 7. Ders yükü ve puantaj hesaplama tablosuyla ilgili tespit edilen sorunlar

Maddeler (Cronbach's Alpha: 0.89)	Ort.	S.S.	1		2		3		4		5	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4. Ders yükü ve ek ders puantaj hesaplama tablosunu hazırlamak benim için zaman kaybına neden olur	3.83	1.22	23	7.0	30	9.2	47	14.4	107	32.7	120	36.7
7. Ders yükü ve ek ders puantaj hesaplama tablosunu hatasız bir şekilde hazırlayabilen sayısı çok azdır	3.57	1.13	17	5.2	41	12.5	81	24.8	113	34.6	75	22.9
6. Ders yükü ve ek ders puantaj hesaplama tablosu hazırlanırken çok fazla bürokratik adım gerekmektedir	3.35	1.17	24	7.3	53	16.2	99	30.3	88	26.9	63	19.3
3. Ders yükü ve ek ders puantaj hesaplama tablosunu hazırlamak için yardım alırım	3.30	1.28	38	11.6	60	18.3	56	17.1	113	34.6	60	18.3
1. Ders yükü ve ek ders puantaj hesaplama tablosunu hazırlamak benim için zordur.	3.26	1.26	31	9.5	70	21.4	74	22.6	86	26.3	66	20.2
5. Ders yükü ve ek ders puantaj hesaplama tablosunu hazırlama süreci çok karmaşıktır	3.26	1.28	34	10.4	61	18.7	89	27.2	72	22.0	71	21.7
2. Ders yükü ve ek ders puantaj hesaplama tablosunu hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim	3.06	1.29	40	12.2	87	26.6	72	22.0	71	21.7	57	17.4

Tablo 7’de ders yükü ve puantaj hesaplama tablosuyla ilgili tespit edilen sorunlar ortalama puanlara göre azalan sırada verilmektedir. Öne çıkan temel sorunun ders yükü ve ek ders puantaj hesaplama tablosunu hazırlamanın öğretim elemanlarınca zaman kaybına neden olduğu ifadesi olduğu dikkat çekmektedir. Hatasız yapabilmenin olanaksızlığına olan inanç ve bürokratik adımların gereksizliği ise diğer önemli sorun kaynaklarını göstermektedir. En düşük ortalama puana sahip ders yükü ve ek ders puantaj hesaplama tablosunu hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim maddesi ise 3.06 gibi çok da düşük bir ortalama puana sahip değildir. Nitel verilerle elde edilen bulguların gösterildiği Tablo 4 ile nicel verilerin gösterildiği bu veriler karşılaştırıldığında nitel ve nicel bulgular arasında bir benzerlik bulunduğu dikkat çekmektedir.

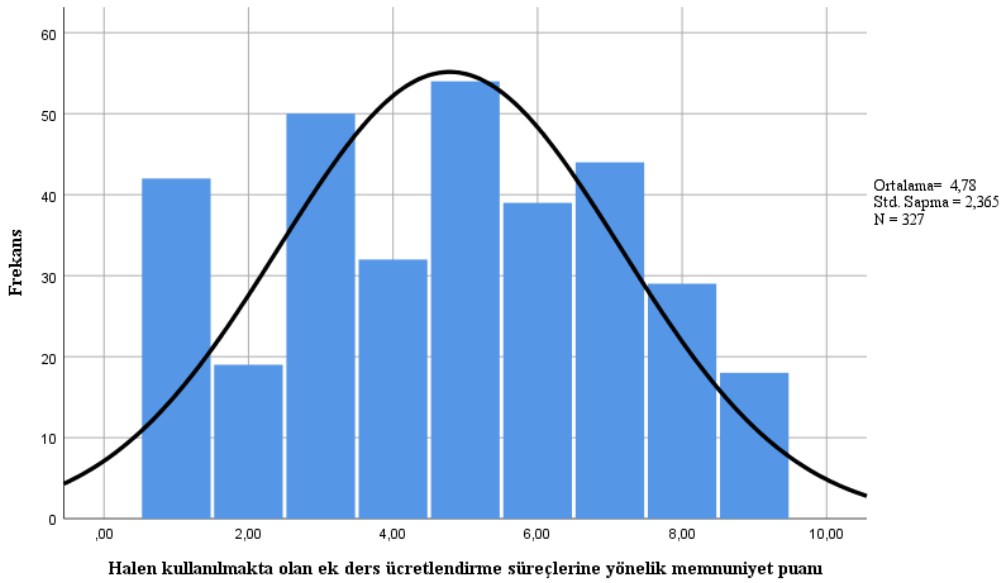
Tablo 8. Katılımcıların önerilen bir bilişim sistemine yönelik algıları

Maddeler (Cronbach's Alpha: 0.95)	Ort.	S.S.	1		2		3		4		5	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
7. Bu sistemde hangi birimden yaklaşık ne kadar ücret alabileceğimi kolaylıkla öğrenebileceğimi düşünüyorum	4.22	0.83	3	0.9	9	2.8	39	11.9	137	41.9	139	42.5
2. Bu sistemin bana zaman kazandıracığını düşünüyorum	4.18	0.89	3	0.9	16	4.9	38	11.6	133	40.7	137	41.9
5. Bu sistemin kullanıcı dostu olacağını düşünüyorum	4.16	0.83	0	0.0	11	3.4	56	17.1	129	39.4	131	40.1
4. Bu sistemin şeffaf olacağını düşünüyorum	4.14	0.83	1	0.3	10	3.1	57	17.4	132	40.4	127	38.8
6. Bu sistemin iş yükümü azaltacağını düşünüyorum	4.13	0.94	3	0.9	18	5.5	52	15.9	113	34.6	141	43.1
1. Bu sistemin başarılı bir şekilde sürdürülebileceğini düşünüyorum	4.10	0.87	3	0.9	11	3.4	59	18.0	132	40.4	122	37.3
3. Bu sistemin kişisel bilgilerim açısından güvenilir olacağını düşünüyorum	4.01	0.93	3	0.9	18	5.5	68	20.8	122	37.3	116	35.5

Tablo 8’de katılımcıların ek ders süreçlerini kolaylaştıracak önerilen bir bilişim sistemine yönelik algıları ortalama puanlara göre azalan sırada verilmektedir. Öne çıkan temel beklentinin önerilen sistemde hangi birimden yaklaşık ne kadar ücret alabileceğinin kolaylıkla öğrenebilmesine yönelik inanç olduğu görülmektedir. Önerilen bilişim sistemimin zaman tasarrufu sağlayacağı ve kullanıcı dostu olacağına olan inanç ise diğer önemli beklentiler olarak sıralanmaktadır. En düşük ortalama

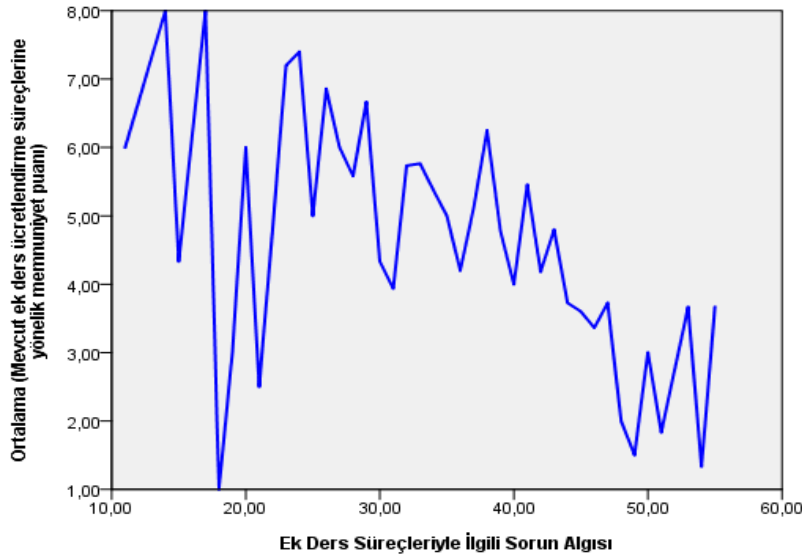
puana sahip önerilen bilişim sisteminin kişisel bilgiler açısından güvenilir olacağına olan inanç ise 4.01 gibi ortalamanın üstünde puana sahiptir. Nitel verilerle elde edilen bulguların gösterildiği Tablo 5 ile nicel verilerin gösterildiği bu veriler karşılaştırıldığında nitel ve nicel bulgular arasında bir benzerlik bulunduğu göze çarpmaktadır.

Katılımcıların mevcut ek ders ücretlendirme süreçlerine ilişkin memnuniyetlerini ölçebilmek için 1- Hiç memnun değilim ile 9- Çok memnunum arasında değişen 9 aralıklı bir memnuniyet puan ölçeği kullanılmıştır. Verilen yanıtlar Şekil 2’de daha iyi anlaşılması için bir sütun grafikten yararlanarak gösterilmiştir.



Şekil 2. Mevcut ek ders süreçlerine ilişkin memnuniyet

Katılımcıların mevcut ek ders ücretlendirme süreçlerine ilişkin memnuniyet puanları incelendiğinde ortalamanın altında (4.78) bir memnuniyete sahip oldukları anlaşılmaktadır. 1 en düşük - 9 en yüksek memnuniyet puanını gösterirken, 5 puan ortalama memnuniyet düzeyini işaret etmektedir. Memnuniyet düzeyinin ek ders ücretlendirme süreçlerinde yaşanan problemlerle bir ilişkisi olup olmadığını anlayabilmek için Şekil 3’te verilen çizgi grafik oluşturulmuştur.



Şekil 3. Mevcut ek ders ücretlendirme süreçlerine yönelik memnuniyet ve sorun algısı arasındaki ilişki
Şekil 3 incelendiğinde ek ders süreçleriyle ilgili yaşanan sorunlara yönelik algı arttıkça memnuniyet puanlarının azaldığı görülmektedir. 11 maddeden oluşan genel sorun algısı ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan ise 55'tir. Katılımcıların ölçekte yer alan ifadelere verdikleri yanıtların ortalaması 35.74 olarak hesaplanmıştır. Her bir memnuniyet puanına karşılık gelen sorun algısı ortalaması ile oluşturulan grafik, yaşanan memnuniyetsizliğin nedeninin ek ders ücretlendirme süreçlerinde yaşanan problemlerde aramak gerektiğini göstermektedir.

3.3. Mevcut Durumda Ek Ders Yönetim Sürecine İlişkin Gözlemler

Karma yöntem araştırmasının birinci aşamasında elde edilen nitel bulguları genelleştirebilmek için, ikinci aşamada nitel bulgularla ortaya çıkarılan kategoriler ölçek maddelerine dönüştürülmüş ve nicel olarak veri toplanmıştır. Nicel bulgular ile nitel bulguların genelleştirilmesi yapılmış ve nicel bulguların nitel bulgularla örtüştüğü görülmüştür. Elde edilen bu bulgularla yetinmeyip yapılan gözlemlerle ek ders sürecinde yaşanan problemler ve genel işleyiş ortaya konulmuştur. Yaşanan problemlere bir çözüm niteliği olarak önerilen bilişim sistemi bir sonraki başlık altında incelenmektedir.

Nitel araştırmalarda katılımlı gözlem yöntemi önemli bir veri toplama aracı olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemde araştırmacı veri toplarken topluluk içerisinde aktif olarak görev almaktadır. Katılımlı gözlem, gözlemci olarak katılım ve tam katılım olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilebilmektedir (Baş ve Akturan, 2017, s. 102). Bir araştırmacı birçok nedenden dolayı gözlemden yararlanarak veri toplamak isteyebilir. Katılımlı gözlemci olayları bizzat görür, gözlemleneni yorumlarken ve görüşmeden çıkarılan bulguları değerlendirirken kendi bilgi ve uzmanlığını kullanır. Gözlem, davranışı olduğu gibi kaydetmeye olanak sağlamaktadır (Merriam, 2015, ss. 112-113). Gözlem, önüne gelen olguyu toplama işlemi değildir. Gözlem olgunun içinde

geçtiği olayları, araştırılan probleme göre belli grup veya sınıf altında toplamaktır. Gözlemlenmiş bir olgu ne denli basit olursa olsun aslında yorumlanmış bir algı kümesidir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç Çakmak, 2012, s. 8). Bir gözlemin bilimsel değeri güvenilirlik ve geçerlik temel koşullarını yerine getirme gücüne bağlıdır. Güvenilir gözlem her şeyden önce nesnel nitelikte olan gözlemdir. Ancak yüzde yüz nesnellikten söz edilemez. Her gözlem, gözlemcinin amaç, ilgi ve yaşantısına sıkı sıkıya bağlıdır. Önemli olan gözlemcinin olgulara yaklaşımında kişisel saplantı, ön yargı veya inançların etkisinde kalmaması, bilerek ya da bilmeyerek olguları olduğundan başka türlü göstermemesidir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 9).

Yapılan gözlemlerle ilgili elde edilen bulgular, yalnızca bir araştırmacının gözlemlerine değil, bu araştırmacının yürütülmesinde görev alan iki araştırmacının ve süreç içinde aktif olarak görev alan mutemetlerin gözlemlerine dayalı olarak ortaya konulmuştur. Elde edilen gözlem bulgularına göre, ek ders ödemelerinin gerçekleştirilmesinde öğretim elemanı, öğretim elemanının ders verdiği ilgili bölümün başkanı ve öğretim elemanının ders verdiği ilgili okul yöneticisi (dekan ya da müdür) etkin olarak görev almaktadır. Öğretim elemanı her dönem başlangıcında verdiği dersleri ve ders programını kontrol ederek, haftalık ders yükü hesabını yapmaktadır. Haftalık ders yüküne göre ders verdiği her ay için puantaj hesaplamaktadır. Eğer izinli olduğu günler varsa puantaj hesabında bu günleri çıkarmaktadır. Telifi yapmak istiyorsa okul yöneticiliğinden aldığı resmi onay doğrultusunda ilgili haftada dersinin telifisini yaparak puantajını güncellemektedir.



Şekil 4. Ek ders ödeme işlemlerinin işleyişi

Bölüm başkanı her dönem başlangıcında bölümde ders veren öğretim elemanlarının verdiği dersleri ve ders programını kontrol ederek, haftalık ders yükü hesabını kontrol etmektedir. Öğretim elemanlarının haftalık ders yüküne göre ders verdiği her ay için puantaj hesaplarını kontrol etmektedir. Eğer öğretim elemanının izinli olduğu günler varsa puantaj hesabında bu günleri çıkarılıp çıkarılmadığını kontrol etmektedir. Telafi isteği varsa okul yöneticiliğinden alınan resmi onay doğrultusunda ilgili haftada dersin telafisinin yapılıp yapılmadığını ve puantajın doğru olup olmadığını kontrol etmektedir.

Okul yöneticisi, mutemet ile birlikte her dönem başlangıcında her bölümde ders veren öğretim elemanlarının verdiği dersleri ve ders programlarını kontrol ederek, haftalık ders yükü hesaplarını kontrol etmektedir. Öğretim elemanlarının haftalık ders yüküne göre ders verdiği her ay için puantaj hesaplarını kontrol etmektedir. Eğer öğretim elemanının izinli olduğu günler varsa puantaj hesabında bu günleri çıkarılıp çıkarılmadığını kontrol etmektedir. Telafi isteği varsa okul yöneticiliğinden alınan resmi onay doğrultusunda ilgili haftada dersin telafisinin yapılıp yapılmadığını ve puantajın doğru olup olmadığını kontrol etmektedir. Hesaplamalarda bir sorun yoksa ödeme işlemlerine sevk etmektedir.

Elde edilen bulgular ve ek ders süreçlerinde yer alan mutemet ve yöneticilerden elde edilen bilgiler ışığında mevcut durumda ek ders ödeme işlemlerinde karşılaşılan sorunlar şu şekilde ifade edilebilir:

- Ders yükü hesabının nasıl yapılacağını bilmeme ya da yanlış yapma
- Ders yükü hesabını yaparken maaş karşılığı ve ders ücreti alması gereken birimleri belirleyememe
- Ders yükü hesabında teorik ve uygulamalı dersler için yanlış hesaplama yapma
- Resmi bir görev dolayısıyla ders veremediği günleri ders verdiği bütün birimlere bildirmeme
- İzinli olduğu günler için ders veremediği günleri ders verdiği bütün birimlere bildirmeme
- İzinli ya da görevli olduğu günler için ders telafisi onayı almadan okul yöneticiliğinin bilgisi dışında puantaj hesaplama
- İzinli ya da görevli olduğu günlerde almaması gereken ders ücretinin yanlışlıkla yatırılması ve Sayıştay tarafından bu durumun tespit edilerek öğretim elemanına uyarı verilmesi ve yatırılan ücretin faizi ile birlikte iade edilmesi

Yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulguların, elde edilen nitel ve nicel bulgularla örtüştüğü ifade edilebilir.

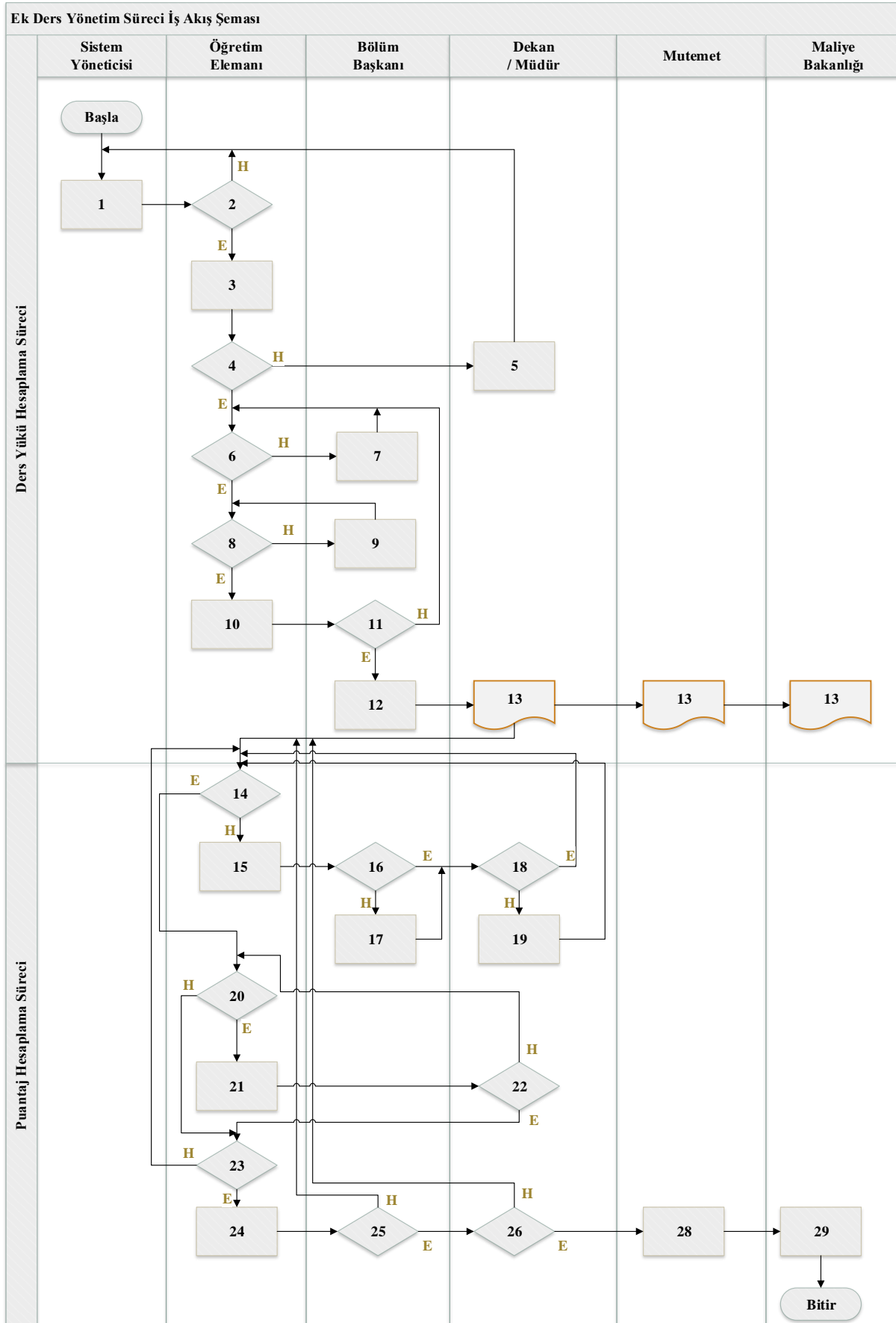
4. SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR: ÖNERİLEN MODEL VE ÇÖZÜMLER

Elde edilen bulgulardan ve yapılan gözlemlerden elde edilen bilgiler ışığında mevcut ek ders yönetim süreçlerinde tespit edilen problemlerin birçoğunun bilginin doğru bir şekilde yönetilemediğinden kaynaklandığı ve bu problemlerin ortadan kaldırılması için kullanıcı dostu, istikrarlı ve minimum hata ile çalışabilecek bir bilişim sistemine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bilginin doğru bir şekilde yönetilebilmesi için kuşkusuz bilişim sistemlerinden yararlanmak gerekmektedir. Laudon ve Laudon'a göre (2011), bilişim sistemleri günümüz örgütleri için işlemsel mükemmeliyet, etkinleştirilmiş karar verme, yeni ürünler, hizmetler ve iş modelleri gibi üstünlükler sağlayan stratejik bir işletme fonksiyonudur. İşlemsel mükemmeliyet, süreçlerin hatasız bir şekilde yürütülmesi; etkinleştirilmiş karar verme ise doğru bilgileri kullanarak doğru kararlar verebilmek anlamına gelmektedir. Üniversitelerdeki ek ders süreçleri, işletmelerdeki finans fonksiyonunun alt bir süreci olarak düşünülebilir. Bu süreci etkili ve doğru bir şekilde yönetebilmek için, süreç içindeki bilgiyi yönetmek gerekmektedir. Doğru bilgilerle alınan doğru kararlar hem örgütsel performansı artıracak hem de stratejik bir üstünlük sağlayabilecektir.

Önerilen model ile ek ders süreçlerinin yönetilebilir bir şekilde dönüştürülmesi için tasarlanan bilişim sisteminin işleyişi ve ek ders süreçlerindeki iş akışının nasıl ilerleyeceği tarif edilmektedir. Tasarlanan bilişim sistemiyle ek ders yönetim süreci yeniden belirlenecek, bütün sürecin ve hesaplamaların kanun ve yönetmelikler çerçevesinde en doğru şekilde yürütülmesi sağlanabilecektir. Yeni süreç içinde işleyecek olan bilişim sisteminin, öğretim elemanlarının iş yükünün hafifletilmesi ve yöneticilerin karar verme ve bilgiyi yönetebilme becerilerini artırabileceği düşünülmektedir.

İş süreci, örgütsel amaçları desteklemek ve önceden belirlenmiş sonuçlara ulaşabilmek için örgütsel kaynakları kullanan, mantıksal olarak birbiriyle ilişkili bir grup görevden oluşmaktadır (Harrington, 1991, s. 9). Süreç yönetimi, sorunların çözümüne yönelik olarak mevcut süreçlerin yenilenerek örgütsel etkinliğe ulaşma çabasıdır. Süreç yönetimi, süreçleri yeniden belirleyerek maliyet, kalite, hizmet ve hız gibi çağımızın en önemli performans ölçülerinde çarpıcı gelişmelerin yapılmasını hedeflemektedir (Demirkol, 2002). Ek ders yönetim sürecinde yer alan bütün boyutların ve bu boyutlar arasındaki fonksiyonel ilişkilerin etkili bir şekilde işleyebilmesi için bir iş akış şeması oluşturulmuştur. İş akış şeması, var olan ya da önerilen yeni bir süreci semboller, çizgiler ve sözcüklerden yararlanarak süreçte yer alan faaliyetleri ve işlem adımlarını grafiksel olarak açıklama yöntemi olarak ifade edilmektedir (Harrington, 1991, s. 86). Ek ders yönetim süreçleri yeniden tasarlanarak, önerilen çözüm modeli için geliştirilecek bilişim sistemindeki iş akışı Şekil 5'te ve iş akışındaki adımlara ilişkin açıklamalar Tablo 9'da sunulmaktadır. İş akışında görüleceği üzere süreçte yer alan boyutlar, sistem yöneticisi, öğretim elemanı, bölüm başkanı, dekan/müdür, mutemet

ve Maliye Bakanlığı olmak üzere altı kategoriye ayrılmıştır. Her bir boyutta yer alan işlem adımları, diğer boyutlarla ilişkilendirilerek iş akışı üzerinde ayrıntılı olarak gösterilmektedir.



Şekil 5. Önerilen çözüm modeli için geliştirilecek bilişim sistemindeki iş akışı**Tablo 9. Bilişim sistemindeki iş akış adımlarına ilişkin açıklamalar**

Adım Numarası ve Açıklaması
1. Sistem yöneticisi aktif dönemi belirler. Dönem içindeki resmi tatilleri sisteme girer. Öğrenci bilgi sisteminden birimleri, akademisyenleri, dersleri ve ders programlarını web servis üzerinden otomatik olarak çekerek sistemi hazır hale getirir.
2. Öğretim elemanının sisteme kayıtlı olup olmadığının kontrolü yapılır. Öğretim elemanının sisteme kaydı yoksa sistem yöneticisine yönlendirilip kaydının yapılması sağlanır. Varsa, 3. Adıma geçilir.
3. Öğretim elemanı sicil numarası, adı, soyadı, bağlı bulunduğu birim bilgilerini görür. İdari görevi varsa bunu kendisi düzenler, maaş karşılığını ve girmesi gereken ders yükünü sisteme işler.
4. Öğretim elemanı bilgilerinin doğruluğunu kontrol eder. Problem varsa 5. Adıma, yoksa 6. Adıma geçer.
5. Dekan/Müdür bilgileri günceller ve süreç 2. Adıma geri döndürülür.
6. Öğretim elemanı verdiği derslerin kontrolünü yapar. Problem yoksa 8. Adıma, varsa 7. Adıma geçilir.
7. Öğretim elemanının ders verdiği ilgili bölümün başkanı, öğretim elemanının derslerini günceller ve 6. Adıma geri dönülür.
8. Öğretim elemanı ders programını kontrol eder. Problem yoksa 10. Adıma, varsa 9. Adıma geçilir.
9. Öğretim elemanının ders verdiği ilgili bölümün başkanı, öğretim elemanının ders programını günceller ve 8. Adıma dönülür.
10. Öğretim elemanı ders yükü hesaplama butonuna basarak otomatik olarak hesaplanan ders yükü tablosunu kontrol eder ve onaylar.
11. Öğretim elemanının bölüm başkanı, ders yükü tablosunu kontrol eder. Problem yoksa 12. Adıma, varsa 6. Adıma dönülür.
12. Öğretim elemanının bölüm başkanı ders yükü tablosunu onaylar.
13. Dekan/Müdür, mutemet ve Maliye Bakanlığına bağlı olarak çalışan strateji daire başkanlığı ders yükü tablolarının sistemden çıktısını alır. Dekan/Müdür tarafından imzalanan çıktılar strateji daire başkanlığında saklanır.
14. Öğretim elemanı izinli olduğu günleri, saatleri ve telafilerini kontrol eder. İzin ya da telafi yoksa 20. Adıma, varsa 15. Adıma geçilir.
15. Öğretim elemanı izinlerini (idari, rapor, saatlik vb) sisteme işler.
16. Bölüm başkanı öğretim elemanının izinlerini kontrol eder. Problem yoksa 18. Adıma, varsa 17. Adıma geçilir.
17. Öğretim elemanı almış olduğu izinleri girmemişse, bölüm başkanı öğretim elemanının izinlerini sisteme kendisi girer. Süreç 18. Adıma ilerler.
18. Dekan/Müdür öğretim elemanının izinlerini kontrol eder. Problem yoksa 14. Adıma dönülür, varsa 19. Adıma geçilir.
19. Öğretim elemanı almış olduğu izinleri girmemişse, Dekan/Müdür öğretim elemanının izinlerini sisteme kendisi girer. Süreç 14. Adıma döner.
20. Öğretim elemanı telafi kontrolü yapar. Telafi yapılacak ise 21. Adıma, yapılmayacaksa 23. Adıma geçilir.
21. Öğretim elemanı telafi yapacağı dersleri, telafi günlerini ve saatlerini sisteme girer. Sistem tarafından otomatik olarak oluşturulan telafi dilekçesi dekanlığa sunulur ve 22. Adıma geçilir.
22. Dekanlık/Müdürlük öğretim elemanı tarafından sisteme yüklenen telafi programına göre yönetim kurulu tarafından verilen karara göre telafi istediği kabul ya da ret eder. Kabul ederse 23. Adıma, etmezse ret gerekçesiyle beraber 20. Adıma dönülür.
23. Öğretim elemanı aylık puantaj hesaplaması butonuna basmadan önce son olarak izin, telafi kontrolü yapar. Problem yoksa 24. Adıma geçilir, problem varsa 14. Adıma dönülür.
24. Öğretim elemanı puantaj hesaplama butonuna basar. Puantaj hesabının yapıldığı ilgili ayda hangi birimden ne kadar ücret alacağını bilgisini ekranında görür ve onaylar.
25. Bölüm başkanı kendi birimine bağlı öğretim elemanlarının puantaj bilgilerini kontrol eder. Problem varsa ret eder ve süreç 14. Adıma döner. Problem yoksa puantajı onaylar ve 26. Adıma geçilir.

Tablo 9. Bilişim sistemindeki iş akış adımlarına ilişkin açıklamalar

Adım Numarası ve Açıklaması
26. Dekan/Müdür kendi biriminde ders veren tüm öğretim elemanlarının puantaj bilgilerini kontrol eder. Problem varsa ret eder ve süreç 14. Adıma döner. Problem yoksa puantajı onaylar ve 27. Adıma geçilir.
27. Mutemet, dekan/müdür tarafından imzalanmak üzere onaylanan puantajların çıktısını alır. Elektronik tablo biçiminde otomatik olarak üretilen dosyayı Maliye Bakanlığının sistemine (KBS) yükler.
28. Maliye Bakanlığı ek ders ödeme işlemleri için gerekli olan diğer süreçleri gerçekleştirir.

Adım 1-13'ten oluşan ders yükü hesabı, her dönem başında bir defaya mahsus olarak yapılır. Öğretim elemanının unvan bilgisinde ya da ders dağılımında bir değişiklik olursa bu adımlar tekrarlanır. Adım 14-28, ilgili ders döneminde her ay için tekrarlanır.

Önerilen çözüm modeli için geliştirilecek bilişim sisteminin, tespit edilen problemleri büyük oranda çözebileceği düşünülmektedir. Sistem işler hale geldiğinde, öğretim elemanlarınca problem olarak görülen standart kuralların bulunmaması, ücret miktarının belirsizliği, süreci karmaşık olarak görme, yanlış hesaplamalar yapma, süreç konusunda bilgi sahibi olmama gibi olgular tamamen ortadan kaldırılabilecektir. Öğretim elemanı yalnızca birkaç butona basarak ek ders yükünü hesaplayabilecek ve her ay belirlenen takvim aralığında puantaj tablosunu yine birkaç butona basarak oluşturabilecektir. Benzer şekilde bölüm başkanı birkaç butona basarak ek ders dağılımlarını, izinleri ve aylık puantajları kontrol edip onaylayabilecektir. Dekan/müdür ek ders sürecini aktif olarak kontrol edebilecek ve biriminde ders veren bütün öğretim elemanlarına ilişkin puantaj onaylama ve ödeme işlemlerini hatasız ve hızlı bir şekilde yürütebilecektir. Önerilen çözüm önerisiyle, kamu kaynaklarının etkin ve verimli bir şekilde kullanılması sağlanabilecek, zaman ve emek açısından büyük oranda tasarruf edilebilecektir.

Laudon ve Laudon'a göre (2011, s. 15), bilişim sistemi teknik olarak bir örgütte karar verme ve kontrolü destekleyecek şekilde enformasyonu toplayan, işleyen, depolayan ve dağıtan birbiriyle ilişkili bileşenlerdir. Karar vermeyi, koordinasyon ve kontrolü desteklemenin yanında, bilişim sistemleri aynı zamanda yöneticilere ve çalışanlara problemleri analiz etmede, karmaşık konuları görselleştirmede ve yeni ürünler yaratmada yardımcı olabilir. Geliştirilecek bilişim sistemiyle ek ders yönetim süreçlerinde oluşan bilgiler, sistem içinde depolanacak ve sistem içindeki birimler arasında paylaşılacaktır. Sürecin akışında bilgi anlamında yapılan herhangi bir değişiklik süreçle ilgili diğer birimlerle anında paylaşılacak ve karar verme süreci hızlandırılacak ve kararların etkililik düzeyi yükseltilebilecektir.

Oluşturulacak ek ders bilişim sisteminin ders ücretlerinin etkili bir şekilde yönetilmesini sağlaması yanında farklı birtakım yararları da olabilecektir. Önerilen sistemin uygulandığı bir üniversitede karar vericiler, ders veren öğretim elemanlarını ve unvan bazlı olarak oransal dağılımlarını, ders verilen bölümleri, öğretim elemanlarının ders yüklerini, teorik ve uygulamalı derslerin oranını, herhangi bir

dersi alan öğrencilerin sayısını, benzer derslerin kaç farklı birimde yürütüldüğünü, ders verilen günlerin oransal dağılımlarını vb. birçok bilgiyi bilişim sistemi sayesinde enformasyona dönüştürüp stratejik karar verme süreçlerinde kullanabilecektir.

5. DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada ek ders süreçlerinde yaşanan problemler, öğretim elemanı gözüyle derinlemesine incelenmiş ve ortaya konulmuştur. Yaşanan problemlerin çözümüne yönelik bir bilişim sistemi geliştirilmesi önerisi yapılmış ve sistemin işleyişi hakkında bilgi verilmiştir. İleriki çalışmalarda farklı üniversitelerde bu çalışmada tespit edilen problemler dışında farklı problemlerin olup olmadığı incelenebilir ve tespit edilen problemler için yeni çözümler geliştirilebilir. Ayrıca, önerilen bilişim sisteminin uygulamaya konulması ile yaşanan problemlerin çözülüp çözülmediği farklı bir araştırma konusu olarak incelenebilir.

KAYNAKLAR

- 2547 Sayılı Kanun. (1981). Yükseköğretim Kanunu. *Resmi Gazete (Tarih: 6/11/1981 Sayı: 17506)*. 1 Kasım, 2018 tarihinde, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> adresinden erişilmiştir.
- 2914 Sayılı Kanun. (1983). Yükseköğretim Personel Kanunu. *Resmi Gazete (Tarih: 13.10.1983, Sayı: 18190)*. 1 Kasım, 2018 tarihinde, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2914.pdf> adresinden erişilmiştir.
- 3843 Sayılı Kanun. (1992). Yükseköğretim Kurumlarında İkili Öğretim Yapılması, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Bir Ek Madde Eklenmesi Hakkında Kanun. *Resmi Gazete (Tarih: 27.11.1992, Sayı: 21418)*. 11 Kasım, 2018 tarihinde, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2914.pdf> adresinden erişilmiştir.
- 7100 Sayılı Kanun. (2018). Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. *Resmi Gazete (Tarih: 6 Mart 2018, Sayı: 30352)*. 11 Kasım, 2018 tarihinde, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/03/20180306-11.htm> adresinden erişilmiştir.
- Bakanlar Kurulu Kararı. (2013). Karar Sayısı: 2013/5556, *Resmi Gazete (Tarih: 30.11.2013, Sayı: 28837)*. Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/11/20131130-2.htm>
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç Çakmak, E. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, R. (2009). A sequential mixed model research design: Design, analytical and display issues. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(2), 140-152. doi: 10.5172/mra.3.2.140
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirkol, Ş. (2002). Süreç Tasarım - Business Process Re-engineering (Değişim Mühendisliği). İçinde İ. Dalay, R. Coşkun ve R. Altunışık (Ed.), *Stratejik Boyutuyla Modern Yönetim Yaklaşımları* (ss. 163-182). İstanbul: Beta.
- Ergül, H. F. (2006). Kurumlarda ücret, ücret sistemleri ve ücret - başarı ilişkisi. 5(18), 92-105.
- Google. (2018). Arama cümlesi "Ders yükü tespiti ve ek ders ücreti ödemelerinde uyulacak esaslar". 22 Kasım, 2018 tarihinde, <https://www.google.com.tr/search?q=Ders+yükü+tespiti+ve+ek+ders+ücreti+ödemelerinde+uyulacak+esaslar> adresinden erişilmiştir.
- Harrington, H. J. (1991). *Business Process Improvement: The Breakthrough Strategy for Total Quality, Productivity, and Competitiveness* (1. Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W. ve Stick, S. L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. 18(1), 3-20. doi: 10.1177/1525822x05282260
- Laudon, K. C. ve Laudon, J. P. (2011). *Yönetim Bilişim Sistemleri (Dijital İşletmeyi Yönetme)* (U. Yozgat, Çev. 12. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev. 3. Baskıdan Çeviri. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. USA: Sage Publications.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B. ve Wright, P. M. (2018). *Fundamentals of human resource management* (7. Baskı). New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Sabuncuoğlu, Z. (1991). *Personel Yönetimi* (6. Baskı). Bursa.
- Sabuncuoğlu, Z. (2012). *İnsan Kaynakları Yönetimi (Uygulamalı)* (6. Baskı Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu. (2005a). Ders Yükü Tespiti ve Ek Ders Ücreti Ödemelerinde Uyulacak Esaslar (Genel Kurul Kararı 16 Eylül 2005). 11 Kasım, 2018 tarihinde, <http://www.bumko.gov.tr/Eklenti/8598,ekdersusulesaslar.doc?0> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (2005b). Yükseköğretim Kurumlarında Yürütülen Tezsiz Yüksek Lisans Programları Uygulama Esas ve Usulleri (Genel Kurul Kararı 7 Nisan 2005). 11 Kasım, 2018 tarihinde, <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/3773452/Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim+Kurumlar%C4%B1nda+Y%C3%BCr%C3%BCt%C3%BClen+Tezsiz+Y%C3%BCksek+Lisans+Programlar%C4%B1%20Uygulama+Esas+ve+Usulleri.pdf/17fe54a1-af2f-4620-abea-30fb5e1613b8> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (2009). Yükseköğretim Kurumlarında Yürütülen Yaz Okulları Programları Uygulama Esas ve Usulleri (Yürürlük Tarihi 1 Ocak 2019). 11 Kasım, 2018 tarihinde, <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/3773452/Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim+Kurumlar%C4%B1nda+Y%C3%BCr%C3%BCt%C3%BClen+Yaz+Okullar%C4%B1%20Programlar%C4%B1%20Uygulama+Esas+ve+Usulleri.pdf/d34b3f25-74a8-4906-82de-f80663ba41e8> adresinden erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu. (2015). Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar (Yönetim Kurulu Kararı 15 Nisan 2018). 11 Kasım, 2018 tarihinde, http://www.yok.gov.tr/documents/10279/17374/Uzaktan_ogretime_%C4%B0liskin_Usul_ve_Esaslar_19.06.2014+_GK_15.04.2015_YK_%28Maliye+_Goruslu%29.pdf/5b6dae07-ff5c-4c40-8cf3-3fc7e62cac7f adresinden erişilmiştir.

Kaynak gösterme / How to cite this article:

Maruf, M., & Özdemir, K. (2021). Türkiye'deki büyükşehirlerin ihracat performanslarının critic ve maut yöntemi ile değerlendirilmesi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 85-99. doi:10.38122/ased.927345

Makale Geçmişi / Article History

Alındı (Received): 24/04/2021

Düzeltilme alındı (Received in revised form): 26/05/2021

Kabul edildi (Accepted): 22/06/2021

Türkiye'deki Büyükşehirlerin İhracat Performanslarının CRITIC ve MAUT Yöntemi ile Değerlendirilmesi

Muhammed MARUF¹, Kadir ÖZDEMİR²

Öz: Küreselleşmenin etkisiyle dünya genelinde ihracatın önemi artmaktadır. İhracat, uluslararası pazarlarda yer edinmek ve ekonomik büyüme sağlamak için önem arz etmektedir. Bu doğrultuda ülkeler ve işletmeler ihracat performanslarını artırmak amacıyla çeşitli stratejiler uygulamaktadır. Çünkü ülkelerin ekonomik büyümesinde ve uluslararası pazarlarda söz sahibi olmasında ihracat performansı önem arz etmektedir. Bu bağlamda özellikle büyükşehirler nüfus yoğunluğu ve sanayileşmeden dolayı ülkelerin ihracat performansının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmanın amacı Türkiye'deki 30 büyükşehirin ihracat performansları değerlendirmek ve büyükşehirleri ihracat performanslarına göre sıralamaktır. Bu doğrultuda uzman görüşüne dayanarak beş adet kriter belirlenmiştir. Bu kriterler büyükşehirlerin 2020 yılı ihracat rakamları, ihracat yapılan sektör sayısı, ihracat yapılan ülke sayısı, ihracat yapan firma sayısı ve antrepoların şehirlerde kapladığı alanlar (m²) olup büyükşehirlerin ihracat performanslarını etkilemektedir. Büyükşehirlerin ihracat performanslarının değerlendirilmesi CRITIC ve MAUT yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Belirlenen beş kriter ilk olarak CRITIC yöntemi ile ağırlıklandırılmış ve kriter ağırlıkları hesaplanmıştır. Ardından MAUT yöntemi ile büyükşehirlerin ihracat performansları değerlendirilmiş ve büyükşehirler hesaplanan fayda değerlerine göre sıralanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ihracat yapılan sektör sayısı en büyük kriter ağırlığına sahipken 2020 ihracat rakamları en düşük kriter ağırlığına sahiptir. Hesaplanan fayda değerlerine göre sırasıyla İstanbul, Kocaeli, İzmir, Bursa ve Ankara ihracat performansı en yüksek olan büyükşehirler olup yapılan sıralamada ilk beş sırada yer almaktadır. Muğla, Şanlıurfa, Diyarbakır, Erzurum ve Van ise en kötü ihracat performansına sahip büyükşehirlerdir. Yapılan sıralamada da bu büyükşehirler son beş sırada yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: İhracat, ÇKKV, CRITIC, MAUT

Evaluation of Metropolitan Cities Export Performance In Turkey By CRITIC and MAUT Methods

Abstract: The importance of exports is increasing worldwide with the effects of globalization. Export is significant for gaining advantages in international markets and achieving economic growth. In this context, countries and businesses are implementing various strategies to increase their export performance. Especially metropolitans constitute an important part of the export performance of countries due to population density and industrialization. Therefore, the purpose of this study is to evaluate and rank of 30 metropolitans in Turkey according to their export performance. Accordingly, five criteria were determined based on expert opinion. These criteria which affect the export performance of metropolitan are the export numbers of metropolitans in 2020, the number of exported sectors, the number of countries exported, the number of exporting companies and the areas covered by warehouses in metropolitan (m²). The evaluation of the export performances of metropolitans were carried out by using CRITIC and MAUT methods. The five criteria that were determined first weighted with the CRITIC method and their criterion weights were calculated. Then, the export performances of metropolitans were evaluated with the MAUT method, and the metropolitan were ranked

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, drahmetmaruf@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5388-6390

² Arş. Gör. Şırnak Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, kadirozdemir@sirnak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2034-4797

according to the calculated benefit values. As a result, while the number of export sectors has the highest criteria weight, 2020 export numbers has the lowest criteria weight. According to the calculated benefit values, respectively, Istanbul, Kocaeli, Izmir, Bursa and Ankara are the metropolitans which have the best exporting performance. In addition, Muğla, Şanlıurfa, Diyarbakır, Erzurum and Van are the metropolitans which have the worst export performance.

Keywords: Export, MCDM, CRITIC, MAUT

Summary

Because of globalization, the significance of export is increasing for countries and businesses around the world. Countries and businesses focus more on export in order to take place in international markets, take advantage of new economic opportunities and provide economic growth (Kahveci, 2013: 2). Thus, the export performance of countries and businesses is significant as it plays a critical role in economic growth, development, and sustainability. Increasing export performance enables countries to adapt to globalization and to achieve economic growth. In this context, countries make plans and implement various strategies to improve their export performance. In countries, especially metropolitans stand out in export performance with the effect of industrialization and population. Accordingly, when Turkey's 2020 export performance is examined, it is observed that the export performance of metropolitan is higher than other cities (TİM, 2021).

Therefore, the main objective of this study is to evaluate and rank 30 metropolitans in Turkey according to their export performance which refers to the output from international marketing and sales activities (Kahveci, 2013: 1). Although many studies have been conducted to specify the determinants of export performance for countries and businesses, there is no consensus on this issue. In this context, many criteria affect the export of countries, metropolitans, and businesses. Some of these criteria in the literature that affect the export performance are export strategies, tax regulations, trade barriers, competitive environment, cultural differences among countries, economic conditions of countries, the potential of demand, technological infrastructure, information of export and market structure, planning, businesses size, export policy, managerial vision, financial condition, the potential of production, talent and ability of employees, government support and incentives, diplomatic relations of countries, countries' GDP, export numbers, number of exported sectors, number of countries exported, number of companies exporting and the areas covered by warehouses in a metropolitan (m²) (Aaby ve Slater, 1989; Atabay, 2004; Perçin, 2005; ;Özeroğlu, 2011; Kahveci, 2013; Düzgün ve Taşçı, 2014).

According to criteria in the literature, five criteria determined based on experts' opinions were used in the analyses. These criteria affecting the export performance of metropolitans are the export numbers of metropolitans in 2020, the number of exported sectors, the number of countries exported, the number of exporting companies, and the areas covered by warehouses in a metropolitan (m²). The data used in the study were obtained from TUIK, exporter's associations in metropolitan and the chamber of commerce. When the literature is examined, there are not many studies in which CRITIC (Criteria Importance Through Intercriteria Correlation) and MAUT (Multiple Attribute Utility Theory) methods are used integrated. Accordingly, in this study, the evaluation of the export performances of metropolitans was carried out by using CRITIC and MAUT methods. The five criteria that were determined first weighted with the CRITIC method and their criterion weights were calculated. Then, the export performances of metropolitans were evaluated with the MAUT method, and the metropolitan were ranked according to the calculated benefit values.

According to the result of the CRITIC method, the criterion weights were calculated as the number of exported sectors (0,294), the areas covered by warehouses in metropolitan (m²) (0,226), number of countries exported (0,198), number of companies exporting (0,150), and export numbers of metropolitans in 2020 (0,132). Accordingly, while the number of exported sectors has the highest criterion weight, export numbers of metropolitans in 2020 have the lowest criterion weight. According to the benefit values calculated as a result of the MAUT method, Istanbul (1,000), Kocaeli (0.699), Izmir (0.643), Bursa (0.515) and Ankara (0.506) are the metropolitan with the highest export performance and are in the top five in the ranking. Muğla (0.267), Şanlıurfa (0.250), Diyarbakır (0.232), Erzurum (0.019) and Van (0.002) are the metropolitan with the worst export performance. These metropolitans are in the last five in the ranking.

Consequently, in this study, the importance level of related criteria was determined, and it was concluded which criteria affect the export performance of metropolitans more. In this context, metropolitan which are good in terms of the number of exported sectors, warehouse area, and the number of countries exported are more successful in terms of export performance, and these cities are at the top of the ranking list. As a result

of these results, this study guides the managers who desire to increase the export performance of the metropolitans. Managers can obtain information on which areas they should invest more in the scope of the determining criteria. In addition, there is not any study in the literature about evaluating and ranking export performance of metropolitans in Turkey by using Multi-Criteria Decision Making (MCDM) methods which are CRITIC and MAUT. Therefore, this study differs from others, and with these aspects, this study contributes to the literature and business environment.

Keywords: *Export, MCDM, CRITIC, MAUT*

1. GİRİŞ

Dünya genelinde küreselleşmenin de etkisiyle ihracatın önemi ülkeler ve işletmeler için her geçen gün artmaktadır. Ülkeler ve işletmeler uluslararası pazarlarda yer edinmek, fırsatlardan yararlanmak ve ekonomik büyüme sağlamak amacıyla ihracata yönelmektedir (Kahveci, 2013: 2). Bu bağlamda ihracat performansı önem arz etmektedir. Çünkü ihracat performansı sürdürülebilirlik ve ekonomik büyümede kritik rol oynamaktadır. Ayrıca ihracat performansını artırmak ülkelerin küreselleşen dünyanın dışında kalmamasını sağlamaktadır. Bu bağlamda ülkeler ihracat performanslarını artırmak amacıyla çeşitli stratejiler uygulamaktadır. Ülkelerde özellikle büyükşehirler nüfus yoğunluğu ve sanayileşmenin etkisiyle ihracat performansında öne çıkmaktadır. Türkiye 2020 ihracat rakamları incelendiğinde büyükşehirlere ait ihracat rakamlarının daha fazla olduğu görülmektedir (TİM, 2021).

Bu nedenle bu çalışmada belirlenen beş kriter doğrultusunda Türkiye'deki 30 büyükşehirin ihracat performansları değerlendirilmiş olup büyükşehirler ihracat performanslarına göre sıralanmıştır. İhracat performansı uluslararası satışlardan elde edilen çıktılarını ifade etmektedir. İhracat performansının belirleyicilerini tespit etmek amacıyla birçok çalışma yapılmasına rağmen bunlar ile ilgili görüş birliği bulunmamaktadır (Kahveci, 2013: 1). Bu bağlamda birçok kriter işletmelerin, ülkelerin ve şehirlerin ihracat performansını etkilemektedir. Literatürde bulunan ve işletmelerin, ülkelerin ve şehirlerin ihracat performansını etkileyen bu kriterlerden bazıları ihracat stratejileri, ticaret engelleri, vergisel düzenlemeler, rekabet koşulları, ülkeler arasındaki kültürel farklılıklar, ekonomik durum, talep potansiyeli, işletmelerin özellikleri (teknolojik alt yapı, ihracat ve pazar bilgisi, planlama, ihracat politikası, işletme büyüklüğü, yönetimin vizyonu, finansal durum, üretim potansiyeli, personel yeteneği), devlet destek ve teşvikleri, diplomatik ilişkiler, ülkenin GSYH'sı, ihracat rakamları, ihracat yapılan sektör sayısı, ihracat yapılan ülke sayısı, ihracat yapan firma sayısı ve antrepoların şehirlerde kapladığı alanlardır (Aaby ve Slater, 1989; Atabay, 2004; Perçin, 2005; Özeroğlu, 2011; Kahveci, 2013; Düzgün ve Taşçı, 2014). Literatürdeki kriterler doğrultusunda büyükşehirlerin ihracat performansını etkileyen kriterlerin belirlenmesi için uzman görüşüne başvurulmuş olup belirlenen kriterler analizlerde kullanılmıştır. Bu kriterler büyükşehirlerin 2020 yılı ihracat rakamları, ihracat yapılan sektör sayısı, ihracat yapılan ülke sayısı, ihracat yapan firma sayısı ve antrepoların şehirlerde kapladığı alanlardır (m²). Çalışmada kullanılan veriler TÜİK, büyükşehirlerdeki ihracatçı birlikleri ve Ticaret Odalarından elde edilmiştir. Literatür incelendiğinde

CRITIC (Criteria Importance Through Intercriteria Correlation) ve MAUT (Multiple Attribute Utility Theory) yöntemlerinin entegre bir şekilde kullanıldığı çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada ise CRITIC ve MAUT yöntemlerinin entegre bir şekilde kullanılarak büyükşehirlerin ihracat performansları değerlendirilmiştir.

2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

CRITIC ve MAUT yöntemleri Çok Kriterli Karar Verme problemlerinin çözümünde birçok farklı alanda kullanılmaktadır. Literatür incelendiğinde CRITIC ve MAUT yöntemlerinin ayrı kullanıldığı birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada CRITIC ve MAUT yöntemleri entegre bir şekilde kullanılmıştır. Bu nedenle çalışmanın literatür kısmında CRITIC yönteminin kullanıldığı, MAUT yönteminin kullanıldığı ve CRITIC ve MAUT yöntemlerinin beraber kullanıldığı çalışmalar ele alınmıştır.

Demiroğlu ve Coşkun (2018), tüketicilerin en uygun kesintisiz güç kaynağını seçmesi için güç kaynağı alternatiflerini sıralamış ve kriterlerin ağırlıklandırılmasında CRITIC yöntemini kullanmıştır. Akçakanat vd. (2018), TR-61 Bölgesindeki bankaların 2012-2017 yılları arasındaki performansını değerlendirmiştir. Performans değerlendirilmesinde belirlenen kriterler CRITIC yöntemi kullanılarak ağırlıklandırılmıştır. Kiracı ve Bakır (2019), 13 havayolu şirketinin küresel finans krizi öncesindeki ve sonrasındaki performanslarını değerlendirmiş ve şirketleri sıralamıştır. Ulutaş ve Karaköy (2019), bir kargo firmasının 2011 ve 2017 yıllarındaki performansını incelemiş ve kriterleri CRITIC yöntemini kullanarak ağırlıklandırmıştır. Wu vd. (2020), belirlenen kriterlerle kentsel demiryolu taşımacılığındaki operasyon güvenliğini incelemiş ve kriterleri CRITIC yöntemi ile ağırlıklandırmıştır.

Mohamedpour vd (2008), İran'daki bir Telekomünikasyon Araştırma Merkezindeki kâr amacı gütmeyen ve bilgi iletişim alanında faaliyet gösteren beş araştırma kuruluşunun performansını MAUT yöntemini kullanarak değerlendirmiştir. Alp vd. (2015), kimya sektöründe faaliyet gösteren uluslararası bir işletmenin kurumsal sürdürülebilirlik performansını MAUT yöntemini kullanarak değerlendirmiştir. Gartner (2015), Brezilya'daki bankaların 2004-2013 yıllarındaki finansal performansını MAUT yöntemini kullanarak değerlendirmiştir. Tunca vd (2016), OPEC'i oluşturan 12 ülkenin performansını MAUT yöntemini kullanarak değerlendirmiştir. Kenger (2017), bankaların personel alım süreçlerinde en iyi ve en uygun personelin seçilmesi için personel niteliklerini Entropi yöntemi ile ağırlıklandırmıştır. Daha sonra MAUT, ARAS ve Gri İlişkisel Analiz yöntemlerini kullanarak bankaya alınacak en uygun personelin seçimini yapmıştır. Eren ve Akıncı (2017), OECD ülkelerinin 2014-2015 yıllarındaki girişimcilik performanslarını MAUT yöntemlerini kullanarak değerlendirmiş olup ülkeleri hesaplanan en iyi fayda değerine göre sıralamıştır. Apan vd. (2019),

Borsa İstanbul'da işlem gören kâğıt endüstrisindeki işletmelerin 2011-2013 yıllarındaki piyasa ve finansal performanslarını MAUT yöntemini kullanarak değerlendirmiş olup işletmeleri belirlenen kriterler ve hesaplanan fayda değerleri neticesinde sıralamıştır. Kaplanoğlu (2019), Makine ve Kimya Endüstrisi Kurumu Genel Müdürlüğü'ne bağlı on işletmenin 2015-2016 yıllarındaki performansını MAUT yöntemini kullanarak değerlendirmiştir. Eş ve Kocadağ (2020), bir kamu kurumunun kamera ihtiyacının karşılanmasında en iyi tedarikçinin seçilmesi için Entropi ve MAUT yöntemlerini kullanmıştır. Çalışmada on bir adet kriter Entropi yöntemiyle ağırlıklandırılmış olup sonuçlar neticesinde MAUT yöntemiyle dört tedarikçi arasından en iyisi belirlenmiştir. Vergün vd. (2020), bir kamu kurumunun muhasebe birimine personel alımında en iyi ve en uygun personelin seçilmesi için adayları belirlenen kriterler doğrultusunda MAUT yöntemini kullanarak değerlendirmiştir. Elde edilen sonuçlar bağlamında adaylar en iyi fayda değerlerine göre sıralanmış olup muhasebe birimi için en uygun personel belirlenmiştir. Özaydın ve Karakul (2021), Borsa İstanbul'da işlem gören gıda ve içecek firmalarının finansal performanslarını MAUT yöntemini kullanarak değerlendirmiştir.

Literatürde CRITIC ve MAUT yöntemlerinin entegre bir şekilde kullanıldığı çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Literatürde iki yöntemin birlikte kullanıldığı çalışmalardan bazıları aşağıda sıralanmıştır. Bulğurcu (2019), beş farklı akıllı saat markasının performansını CRITIC ve MAUT yöntemlerini kullanarak değerlendirmiştir. Değerlendirmeler sonucunda kullanıcılara en faydalı olan akıllı saat belirlenmiştir. Orhan ve Aytekin (2020), Türkiye ve Avrupa Birliğine son katılan 13 ülkenin AR-GE performansını CRITIC ve MAUT yöntemlerini kullanarak değerlendirmiştir. Analizler sonucunda ülkeler performanslarına göre sıralanmıştır. Yürük ve Orhan (2020), T.C. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Girişimci Bilgi Sisteminde bulunan 12 imalat sanayi alt sektörün 2006-2017 yıllarındaki finansal performansını CRITIC ve MAUT yöntemlerini kullanarak değerlendirmiştir. Finansal performansların değerlendirilmesinde altı kriter kullanılmış olup elde edilen sonuçlar neticesinde sektörler en iyi fayda değerlerine göre sıralanmıştır. Adalı ve Işık (2017), Denizli'de bulunan ve havlu üreten bir tekstil firmasının fason üretici seçimini CRITIC ve MAUT yöntemlerini kullanarak gerçekleştirmiştir. Altın (2020), 44 ülkeyi ekonomik özgürlük endeksine göre CRITIC ve MAUT yöntemlerini kullanarak değerlendirmiş ve sıralamıştır. Ülkelerin değerlendirilmesinde 12 kriter kullanılmıştır. Narayanamorthy vd. (2017), Hindistan'da en iyi arıtılmış su alternatifini seçmek için CRITIC ve MAUT yöntemlerini kullanmıştır. Değerlendirmeler sonucunda alternatifler sıralanmış ve en faydalı arıtılmış su belirlenmiştir.

Literatürdeki ihracat performansı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genel eğilimin işletmelerin ve ülkelerin ihracat performanslarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi olduğu görülmektedir. Literatürde İhracat performansını etkileyen kriterler belirlenerek büyükşehirlerin ihracat performansını değerlendiren çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda literatür araştırması sonucunda çalışmanın

konusuyla benzerlik gösteren bazı çalışmalar şunlardır; Carlin vd. (2001), OECD ülkelerinin ihracat pazar paylarını incelemiş ve ülkeleri karşılaştırmıştır. Çeviker ve Bilgütay (2011), Türkiye ve İsrail'in ihracat performanslarını belirlenen kriterler doğrultusunda değerlendirmiş ve ülkeleri karşılaştırmıştır. Işık vd. (2017), yükselen piyasa ekonomisi konumundaki 22 ülkenin 2013 yılındaki ihracat performansını AHP ve TOPSIS yöntemlerini kullanarak değerlendirmiş ve ülkeleri ihracat performansına göre sıralamıştır. Gök ve Yiğit (2017), Türkiye'deki 30 büyükşehri sürdürülebilirlik kriterleri açısından incelemiş ve büyükşehirlerin sürdürülebilirlik performansını TOPSIS yöntemi ile analiz etmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre büyükşehirler sıralanmıştır. Kalafsky ve Graves (2018), Amerika Birleşik Devletleri'nin Güneyinde bulunan metropol şehirlerin ihracat performansını ve büyüme eğilimlerini belirlenen kriterlere göre değerlendirmiştir.

3. CRITIC YÖNTEMİ

CRITIC (Criteria Importance Through Intercriteria Correlation) yöntemi ilk olarak Diakoulaki vd. tarafından 1995 yılında geliştirilmiş ve literatüre kazandırılmıştır. Bu yöntem Çok Kriterli Karar Verme problemlerinde kriterlerin önem düzeylerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Wu vd., 2020: 5-6). CRITIC yönteminde uzman görüşlerine dayalı olarak yapılan öznel ağırlıklandırma değil, kriterlerin standart sapmalarına ve kriterler arasındaki korelasyona göre objektif bir ağırlıklandırma yapılmaktadır (Demiroğlu ve Coşkun, 2018: 187). Yöntemin en önemli özelliklerinden biri olan objektif ağırlıklandırmada kriterler, karar matrisi üzerinde uygulanan matematiksel işlemler sonucu kişisel yargılardan arındırılarak ağırlıklandırılmaktadır (Demiroğlu ve Coşkun, 2018: 187; Kiracı ve Bakır, 2019: 160). Bu bağlamda CRITIC yönteminin uygulama adımları aşağıda gösterilmiştir (Wu vd., 2020: 5-6; Demiroğlu ve Coşkun, 2018: 187; Kiracı ve Bakır, 2019: 160-161; Akbulut, 2019: 253-254).

1. Adım: Karar Matrisinin Oluşturulması: Eşitlik (1)'de görüldüğü gibi ilk olarak karar vericiler tarafından n adet kriter ve m adet alternatiften oluşan karar matrisi oluşturulmalıdır.

$$X = \begin{matrix} & x_{01} & x_{0j} & \dots & x_{0n} \\ x_{i1} & x_{ij} & \dots & x_{in} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ x_{m1} & x_{mj} & \dots & x_{mn} \end{matrix} \quad (1)$$

2. Adım: Karar Matrisinin Normalize Edilmesi: Bu adımda kriter değerlerini standart hale getirmek için karar matrisi normalize edilmektedir. r_{ij} her bir değer normalize edilmiş değerini göstermekte olup normalizasyon sırasında kriterlerin fayda ve maliyet durumları önem arz etmemektedir. Bu bağlamda normalizasyon işlemi eşitlik (2) yardımıyla yapılmaktadır.

$$r_{ij} = \frac{x_{ij} - x_j^{\min}}{x_j^{\max} - x_j^{\min}} \quad (2)$$

$$x_j^{max} = j. \text{ kriterin en büyük değeri}$$

$$x_j^{min} = j. \text{ kriterin en küçük değeri}$$

3. Adım: Kriterler Arasındaki Korelasyonun Hesaplanması: Karar matrisi normalize edildikten sonra kriterler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmaktadır. Hesaplanan r_{ij} değerleri kullanılarak j kriteri ile k kriteri arasındaki korelasyon katsayısını ifade eden p_{jk} değeri hesaplanmaktadır. Bu işlem için eşitlik (3)'ten faydalanılmaktadır.

$$p_{jk} = \frac{\sum_{i=1}^m (r_{ij} - \bar{r}_j)(r_{ik} - \bar{r}_k)^2}{\sqrt{\sum_{i=1}^m (r_{ij} - \bar{r}_j)^2 (r_{ik} - \bar{r}_k)^2}} \quad (j, k = 1, 2, \dots, n) \quad (3)$$

4. Adım: C_j Değerlerinin Hesaplanması: Kriterler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplandıktan sonra her bir kriterin içerdiği toplam bilgi miktarını ifade eden C_j değeri hesaplanmaktadır. C_j değerleri hesaplanırken normalize edilmiş karar matrisindeki sütunların standart sapma (σ_j) değerlerinden faydalanılmaktadır.

$$\sigma_j = j. \text{ kriterin standart sapma değeri}$$

$$\sigma_j = \sqrt{\sum_{i=1}^m \frac{\sum_{i=1}^m (r_{ij} - \bar{r}_j)^2}{m}}$$

$$C_j = \sigma_j \sum_{k=1}^n (1 - p_{jk}) \quad (j, k = 1, 2, \dots, n) \quad (4)$$

5. Adım: Kriter Ağırlıklarının Hesaplanması: Son adımda kriterler için hesaplanan C_j değerleri tüm kriterlerin toplam değerlerine oranlanarak kriterlerin objektif ağırlıkları (w_j) hesaplanmaktadır. Kriter ağırlıklarının hesaplanmasında eşitlik (5)'ten yararlanılmaktadır.

$$w_j = \frac{C_j}{\sum_{k=1}^n C_k} \quad (j, k = 1, 2, \dots, n) \quad (5)$$

4. MAUT YÖNTEMİ

Çok Nitelikli Fayda Teorisi olarak Türkçe'ye çevrilen MAUT (Multiple Attribute Utility Theory) yöntemi ilk olarak 1967 yılında Fishburn'ün yapmış olduğu çalışmaların ardından 1974 ve 1977'de Keeney ve Fishburn tarafından geliştirilmiş ve literatüre kazandırılmıştır (Velasquez ve Hester, 2013: 57). MAUT yönteminde niteliksel ve niceliksel kriterler bir arada ele alınarak en faydalı alternatif tespit edilmeye çalışılmaktadır. Yöntemde öznel veriler de en faydalı alternatifin bulunması amacıyla hesaplanabilir hale getirilmektedir (Loken ve Botterud, 2005: 1586-1587). MAUT yönteminin temel hipotezi, karar verme problemlerindeki alternatifler kümesinde bulunan reel değerli U fayda fonksiyonunu maksimize etmektir (Eş ve Kocadağ, 2020: 273).

MAUT yönteminde karar verme problemlerinde amaca ulaşmak için olası her sonuca fayda değeri atanmaktadır. Böylece olası en iyi faydayı hesaplayarak, yapılan işlerin arasından en iyi olan seçilebilmektedir (Özaydın ve Karakul, 5). Ayrıca bu yöntemin en önemli avantajı riskleri ve belirsizlikleri hesaplamasıdır (Velasquez ve Hester, 2013: 57). MAUT yönteminde w_j ağırlık değerlerinin toplamı 1'e eşit olacak şekilde belirlenen kriterlere ağırlık değerleri atanır ve karar matrisi oluşturulur. Daha sonra karar matrisi normalize edilir ve MAUT yöntemi uygulanır (Eş ve Kocadağ, 2020: 273). Bu doğrultuda MAUT yönteminin uygulama adımları aşağıda gösterilmiştir (Apan vd, 2019; Eş ve Kocadağ, 2020: 273-274; Özaydın ve Karakul, 2021: 5; Alp vd., 2015: 70; Eren ve Akıncı, 2017: 226-227).

1. Adım: Kriterlerin ve Alternatiflerin Belirlenmesi: İlk olarak karar problemlerine ait kriterler ve alternatifler belirlenmektedir.

2. Adım: Kriterlerin Ağırlık Değerlerinin Belirlenmesi: Alternatiflerin doğru değerlendirilmesi için öncelikler belirlenir ve tüm ağırlık değerlerinin (w_j) toplamı 1'e eşit olacak şekilde kriterlere ağırlık değerleri (w_j) atanır.

$$\sum_1^m w_j = 1 \quad (6)$$

3. Adım: Karar Matrisinin Oluşturulması: Bu adımda kriterlerin değer ölçüleri kriterlere atanır. Nicel kriterler için nicel değerler belirlenirken nitel kriterler için ikili karşılaştırmalar sonucunda 5'lik ve 100'lük sistemler ile değerler belirlenir.

4. Adım: Normalize Edilmiş Fayda Değerlerinin Hesaplanması: Fayda değerlerinin normalizasyonunda, belirlenen tüm nitelikler için en iyi ve en kötü değerler belirlenmektedir. Bu bağlamda en iyi değere 1, en kötü değere 0 değerleri atanmaktadır. Diğer değerler ise eşitlik (5) yardımıyla hesaplanmaktadır.

$$u_i(x_i) = \frac{x - x_i^-}{x_i^+ - x_i^-} \quad (7)$$

x_i^+ = Alternatiflerin en iyi değeri x_i^- = Alternatiflerin en kötü değeri

5. Adım: Toplam Fayda Değerlerinin Hesaplanması: Normalize edilmiş fayda değerlerinin hesaplanmasından sonra toplam fayda değerleri hesaplanır. U_x : Alternatiflerin fayda değeri olacak şekilde toplam fayda değerleri eşitlik (6) yardımıyla hesaplanmaktadır.

$$U_x = \sum_{j=1}^n u_i(x_i) * w_j \quad (8)$$

$u_i(x_i)$ = Kriterlerin normalize edilmiş fayda değerleri w_j = Ağırlık değerleri

6. Adım: Alternatiflerin Toplam Fayda Değerlerine Göre Sıralanması: Son adımda kriter ağırlıklarının toplamı alınarak alternatifler hesaplanmaktadır. Bu bağlamda en fazla toplam faydayı sağlayan değer en iyi alternatiftir.

5. UYGULAMA

Bu çalışmada belirlenen kriterler bağlamında Türkiye'deki 30 büyükşehrin ihracat performansının değerlendirilmesi ve ihracat performansına etki eden en faydalı kriterlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Büyükşehirlerin ihracat performanslarının değerlendirilmesi CRITIC ve MAUT yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. CRITIC yöntemi objektif ağırlık yöntemlerinden birisi olduğu için tercih edilmiştir. Son 5 yılda literatürde en yaygın şekilde kullanılan objektif kriter ağırlıklanmdırma yöntemleri ENTROPI ve CRITIC yöntemleridir. Çalışmamızda yer alan karar kriterleri arasında "0" değeri alan kriterler olduğu için ENTROPI yönteminin kullanılması uygun görülmemiş ve CRITIC yöntemi tercih edilmiştir. MAUT yöntemi ise literatürde alternatiflerin sıralanması amaçlı olarak CRITIC yöntemi ile uygulanan yöntemlerden birisi olarak tercih edilmiştir. Analizlerde kullanılan kriterler ihracat performansına etki eden kriterlerdir. Bu kriterler büyükşehirlerin 2020 yılı ihracat rakamları, ihracat yapılan sektör sayısı, ihracat yapılan ülke sayısı, ihracat yapan firma sayısı ve antrepoların şehirlerde kapladığı alanlardır (m²). Uzman görüşü doğrultusunda bu kriterlerin büyük şehirlerin ihracat performansını etkileyeceği öngörülmektedir. Bu bağlamda çalışmada kullanılan veriler TÜİK, büyükşehirlerdeki ihracatçı birlikleri ve Ticaret Odalarından elde edilmiştir.

Tablo 1'de büyükşehirlerin belirlenen kriterler bakımından sahip olduğu değerleri verilmiştir.

Tablo 1: İhracat Performansları İçin Oluşturulan Karar Matrisi

Büyükşehirler	2020 İhracat Rakamları \$	İhracat Yapılan Sektör Sayısı	İhracat Yapılan Ülke Sayısı	İhracat Yapan Firma Sayısı	Antrepo Alanı m ²
ADANA	1.839.958,06	27	188	1348	202.145
ANKARA	7.766.726,85	27	211	4652	57.402
ANTALYA	1.418.918,67	27	170	1456	114.064
AYDIN	660.163,18	26	149	318	2.364
BALIKESİR	617.523,94	25	163	116	18.671
BURSA	12.881.227,26	26	203	4789	685.144
DENİZLİ	3.191.333,14	26	194	1125	1.636
DIYARBAKIR	155.896,35	25	96	145	0
ERZURUM	31.606,94	22	61	60	0
ESKİŞEHİR	921.038,14	26	161	371	14.278
GAZİANTEP	7.935.814,05	27	196	1078	10.127
HATAY	2.434.045,44	27	170	896	502.873
İSTANBUL	66.676.873,48	27	238	35918	2.162.747
İZMİR	9.534.711,63	27	218	5092	1.255.507

KAHRAMANMARAŞ	855.121,55	25	139	77	0
KAYSERİ	2.104.588,25	26	196	128	8.472
KOCAELİ	12.271.117,72	27	204	328	2.066.860
KONYA	2.185.137,04	26	191	1277	1.391
MALATYA	301.147,19	26	133	110	12.035
MANISA	4.180.358,68	27	182	412	98.690
MARDİN	903.933,60	26	108	758	1.909
MERSİN	2.036.000,12	27	181	290	392.112
MUĞLA	592.257,54	25	128	391	14.051
ORDU	278.810,94	26	113	27	0
SAKARYA	4.459.883,22	27	176	480	10.782
SAMSUN	729.257,41	26	165	277	835.215
ŞANLIURFA	133.079,02	25	113	222	11.000
TEKİRDAĞ	991.422,12	26	175	41	0
TRABZON	1.060.877,78	27	136	715	98.690
VAN	44.310,23	22	42	67	88

Uygulamanın ilk adımında belirlenen kriterlerin ağırlık değerleri CRITIC yöntemi ile hesaplanmıştır. Tablo 2’de CRITIC yöntemi ile eşitlik (2)-(5)’ten yararlanarak hesaplanan kriter ağırlık değerleri verilmiştir.

Tablo 2: Kriter Ağırlık Değerleri

2020 İhracat Rakamı	0,132
İhracat Yapılan Sektör Sayısı	0,294
İhracat Yapılan Ülke Sayısı	0,198
İhracat Yapan Firma Sayısı	0,15
Antrepo Analı (m^2)	0,226

Kriter ağırlıklarının belirlenmesinden sonra Tablo 1’de yer alan karar matrisinde kriter değerlerine göre MAUT yöntemi ile büyükşehirlerin ihracat performanslarına göre sıralanması amacıyla eşitlik (6)-(8)’den yararlanarak hesaplanan fayda değerleri ve büyükşehirlerin sıralamaları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Büyükşehirlerin İhracat Performanslarının MAUT Yöntemi ile Sıralama Sonuçları

Büyükşehirler	Fayda Değerleri	Sıralama
İSTANBUL	1,0000	1
KOCAELİ	0,6990	2
İZMİR	0,6432	3
BURSA	0,5151	4
ANKARA	0,5060	5
HATAY	0,4847	6
MERSİN	0,4809	7
ADANA	0,4723	8
GAZİANTEP	0,4714	9
MANISA	0,4562	10
SAMSUN	0,4493	11

ANTALYA	0,4445	12
SAKARYA	0,4418	13
TRABZON	0,4047	14
DENİZLİ	0,4003	15
KAYSERİ	0,3967	16
KONYA	0,3959	17
TEKİRDAĞ	0,3721	18
ESKİŞEHİR	0,3606	19
AYDIN	0,3465	20
MALATYA	0,3298	21
ORDU	0,3079	22
MARDIN	0,3073	23
BALIKESİR	0,3025	24
KAHRAMANMARAŞ	0,2766	25
MUĞLA	0,2678	26
ŞANLIURFA	0,2507	27
DIYARBAKIR	0,2320	28
ERZURUM	0,0194	29
VAN	0,0002	30

6. SONUÇ

Küreselleşmeyle birlikte dünya genelinde ihracatın önemi ülkeler ve işletmeler için artmaktadır. Çünkü ekonomik büyümenin ve uluslararası pazarlarda söz sahibi olmanın temel yolu ihracat yapmaktır. Bu nedenle uluslararası satışlardan elde edilen çıktıları ifade eden ihracat performansı önem arz etmektedir. İhracat performansını artırmak ülkeleri küresel pazarlarda söz sahibi yapmakta olup sürdürülebilir ekonomik büyüme sağlamaktadır. Bu doğrultuda ihracat performanslarını artırmak amacıyla ülkeler çeşitli stratejiler uygulamaktadır. Özellikle ülkelerdeki büyükşehirlerin ihracat rakamları nüfus yoğunluğu ve sanayileşmenin de etkisiyle daha fazladır ve ülke ihracat performansında en önemli etkiyi büyükşehirler yapmaktadır. Türkiye için de 2020 ihracat rakamları incelendiğinde büyükşehirler için ihracat rakamlarının daha fazla olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmada Türkiye'deki 30 büyükşehirin ihracat performansları değerlendirmek ve büyükşehirleri ihracat performanslarına göre sıralamak amaçlanmaktadır. İhracat performansını etkileyen birçok kriter bulunmaktadır. Fakat bu çalışmada uzman görüşüne dayanarak büyükşehirlerin ihracat performanslarını etkileyen beş adet kriter belirlenmiştir. Bu kriterler büyükşehirlerin 2020 yılı ihracat rakamları, ihracat yapılan sektör sayısı, ihracat yapılan ülke sayısı, ihracat yapan firma sayısı ve antrepoların şehirlerde kapladığı alanlardır (m²). Büyükşehirlerin ihracat performansına göre değerlendirilmesinde CRITIC ve MAUT yöntemlerinin entegre bir şekilde kullanılmıştır. Analizlerde kullanılan veriler TÜİK, büyükşehirlerdeki ihracatçı birlikleri ve Ticaret Odalarından elde edilmiştir.

İlk olarak, büyükşehirlerin ihracat performanslarını etkileyen beş adet kriter CRITIC yöntemi ile ağırlıklandırılmış olup kriterlerin önem düzeyleri belirlenmiştir. CRITIC yöntemi sonucuna göre kriter ağırlıkları sırasıyla ihracat yapılan sektör sayısı (0,294), antrepo alanı (m^2) (0,226), ihracat yapılan ülke sayısı (0,198), ihracat yapan firma sayısı (0,150) ve 2020 ihracat rakamı (0,132) olarak hesaplanmıştır. İhracat yapılan sektör sayısı en büyük kriter ağırlığına sahipken 2020 ihracat rakamları en düşük kriter ağırlığına sahiptir.

Büyükşehirler ve her bir kriter için önem düzeyleri belirlenip kriter ağırlıkları hesaplandıktan sonra 30 büyükşehirin ihracat performansı MAUT yöntemi ile değerlendirilmiş ve büyükşehirler sıralanmıştır. MAUT yöntemi sonucunda hesaplanan fayda değerlerine göre sırasıyla İstanbul (1,000), Kocaeli (0,699), İzmir (0,643), Bursa (0,515) ve Ankara (0,506) ihracat performansı en yüksek olan büyükşehirler olup yapılan sıralamada ilk beş sırada yer almaktadır. Muğla (0,267), Şanlıurfa (0,250), Diyarbakır (0,232), Erzurum (0,019) ve Van (0,002) ise en kötü ihracat performansına sahip büyükşehirlerdir. Yapılan sıralamada da bu büyükşehirler son beş sırada yer almaktadır.

Sonuç olarak çalışmada büyükşehirler için ihracat yapılan sektör sayısı, antrepo alanı (m^2), ihracat yapılan ülke sayısı, ihracat yapan firma sayısı ve 2020 ihracat rakamı kriterlerinin önem düzeyleri belirlenmiş olup hangi kriterlerin ihracat performansını ne derece etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda yapılan sıralamada ihracat yapılan sektör sayısı, antrepo alanı (m^2) ve ihracat yapılan ülke sayısı kriterlerinde iyi olan büyükşehirlerin üst sıralarda yer aldığı görülmektedir. Bu sonuçlar neticesinde bu çalışma ihracat performanslarının artırılması istenen Büyükşehirler için yöneticilere yol göstermektedir. Yöneticiler, belirlenen kriterler kapsamında hangi alanlara yatırım yapmaları gerektiği konusunda bilgi edinebilmektedir. Ayrıca literatürde Türkiye'deki büyükşehirlerin ihracat performanslarının Çok Kriterli Karar Verme yöntemleri ile değerlendirildiği ve ihracat performansına göre büyükşehirlerin sıralandığı çalışma bulunmamaktadır. Çalışmada CRITIC ve MAUT yöntemlerinin de entegre bir şekilde kullanılmıştır. Bu yönleriyle çalışma farklılaşmaktadır.

Büyükşehirlerin ihracat performansının beş adet kriter belirlenerek değerlendirilmesi çalışmanın kısıtlarını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ileriki çalışmalarda Türkiye'deki diğer şehirlerin de ihracat performansları değerlendirilebilir. Bununla birlikte ileriki çalışmalarda büyükşehirlerin ihracat performansının değerlendirilmesinde ihracat stratejileri, çevresel faktörler, ticaret engelleri, rekabet koşulları, ekonomik durum, talep potansiyeli, işletmelerin özellikleri, işletme büyüklüğü, yönetimin vizyonu, finansal durum, üretim potansiyeli, devlet destek ve teşvikleri vb. gibi farklı kriterlerin kullanılması literatüre ve iş dünyasına önemli katkılar sunacaktır. Ayrıca ileriki çalışmaların AHP, TOPSIS, VIKOR, SWARA, ARAS, ENTROPİ, veri zarflama analizi vb. gibi farklı Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri ile yinelenmesi önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Aaby, N. E. and Slater, S. F., (1989). Management influences on export performance: A review of the empirical literature 1978-88, *International Marketing Review*, 6 (4), 7-26.
- Adalı, E. A., & Işık, A. T. (2017). Critic and Maut methods for the contract manufacturer selection problem. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 5(1), 93.
- Akbulut, O. Y. (2019). CRITIC ve EDAS yöntemleri ile İş Bankası'nın 2009-2018 yılları arasındaki performansının analizi. *Ekonomi, Politika & Finans Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 249-263.
- Akçakanat, Ö., Aksoy, E., & Teker, T. (2018). Critic ve MDL temelli Edas yöntemi ile TR-61 bölgesi bankalarının performans değerlendirilmesi. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 3(32), 1-24.
- Altın, H. (2020). Ekonomik özgürlük endeksinin çok kriterli karar verme yöntemleriyle analizi. *Uluslararası Ekonomi İşletme ve Politika Dergisi*, 4(2), 441-460.
- Alp, İ., Öztel, A., & Köse, S. M. (2015). Entropi tabanlı MAUT yöntemi ile kurumsal sürdürülebilirlik performansı ölçümü: bir vaka çalışması. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-81.
- Apan, M., Öztel, A. & İslamoğlu, M. (2019). An assessment of the paper industry firms listed in Borsa Istanbul using Entropy-Based MAUT method. İçinde, Bilgin, M. H., & Danis, H. (2019). *Entrepreneurship, Business and Economics-Vol. 2*. Springer.
- Atabay, İ. (2004). İhracat performansını etkileyen faktörler zeytinyağı sektöründe bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(12), 17-25.
- Bulğurcu, B. (2019). Çok nitelikli fayda teorisi ile CRITIC yöntem entegrasyonu: Akıllı teknoloji tercih örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 1930-1957.
- Carlin, W., Glyn, A., & Van Reenen, J. (2001). Export market performance of OECD countries: an empirical examination of the role of cost competitiveness. *The Economic Journal*, 111(468), 128-162.
- Çeviker, A., & Bilgütay, H. (2011). Türkiye ve İsrail'in ihracat performansı üzerine bir karşılaştırma. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 3(2), 89-99.
- Demiroğlu, M., & Çoşkun, İ. T. (2018). CRITIC-MOOSRA yöntemi ve UPS seçimi üzerine bir uygulama. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 183-195.
- Diakoulaki, D., Mavrotas, G., & Papayannakis, L. (1995). Determining objective weights in multiple criteria problems: the CRITIC method. *Compu. Oper. Res.* 22, 763-770.
- Düzgün, R., & Taşçı, H. M. (2014). Türk işletmelerinin ihracat performansını belirleyen faktörler: İSO-500 üzerine bir uygulama. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(3), 7-24.
- Eren, O., & Akinci, G. S. (2017). Analysing the entrepreneurship performance for OECD countries via entropy-maut integrated technique. *Pressademia*, 4(1), 224-230.
- Eş, A., & Kocadağ, D. (2020). Entropi tabanlı MAUT ve VIKOR yöntemleriyle tedarikçi seçimi: Bir kamu kurumu örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 265-280.
- Fishburn, P. (1967). Conjoint measurement in utility theory with incomplete product sets. *Journal of Mathematical Psychology*, 4(1): 104-119.
- Gartner, I. R. (2015). Multi-Attribute Utility Model based on the maximum Entropy principle applied in the evaluation of the financial performance of Brazilian banks. İçinde, Guarnieri, P. (2015), *Decision models in engineering and management*, (29-55) Springer. Cham.

- Gök, M., & Yiğit, S. (2017). Türkiye ' deki Büyükşehirlerin Sürdürülebilirlik Kriterleri Açısından İncelenmesi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(30), 253–273.
- Işık, N., Engeloğlu, Ö., & Karaoğlu, S. (2017). Gelişmekte olan piyasa ekonomilerinin ihracat performansının Bulanık AHP ve TOPSIS yöntemi ile değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilim Dergisi*, 18(3), 113–128.
- Kahveci, E. (2013). İhracat performansı ölçütleri ve ihracat performansını etkileyen faktörler. *Verimlilik Dergisi*, 2013(1), 43-74.
- Kalafsky, R. V., & Graves, W. (2018). Exports and growth: Learning from the case of Southern U.S. Metropolitan Areas. *Professional Geographer*, 70(3), 383–394.
- Kaplanoğlu, E. (2019). Entropi tabanlı MAUT yöntemiyle performans ölçümü: MKEK fabrikalarının sıralanması. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 7–18.
- Keeney, R. & Fishburn, P. (1974). Seven independence concepts and continuous multiattribute utility functions. *Journal of Mathematical Psychology*, 11(3): 294-327.
- Keeney, R. (1977). The art of assessing multiattribute utility functions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 19(2): 267-310.
- Kenger, M. D. (2017). Banka personel seçiminin çok kriterli karar verme yöntemlerinden Entropi temelli MAUT, ARAS ve Gri ilişkisel analiz yöntemleri ile değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Kiracı, K., & Bakır, M. (2019). CRITIC temelli EDAS yöntemi ile havayolu işletmelerinde performans ölçümü uygulaması. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 35, 157–174.
- Loken, E., & Botterud, A. (2005). Planning of mixed local energy distribution systems: A comparison of two multi-criteria decision methods. In *28th Annual IAEE International Conference, Taipei, Taiwan*.
- Mohamedpour, M., Asgharizadeh, E., & Mohamedpour, K. (2008). Comparison of the research units of ICT using MAUT via MBSC. In *2008 3rd International Conference on Information and Communication Technologies: From Theory to Applications* (pp. 1-5). IEEE.
- Narayanamoorthy, S., Annapoorani, V., Kang, D., & Ramya, L. (2019). Sustainable assessment for selecting the best alternative of reclaimed water use under hesitant fuzzy multi-criteria decision making. *IEEE Access*, 7, 137217–137231.
- Orhan, M., & Aytakin, M. (2020). Türkiye ile AB'ye son katılan ülkelerin AR-GE performanslarının CRITIC ağırlıklı MAUT VE SAW Yöntemleriyle Kıyaslanması. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(1), 754-778.
- Özaydın, G., & Karakul, A. (2021). Entropi tabanlı Maut, Saw ve EDAS yöntemleri ile finansal performans değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 13–29.
- Özeroğlu, A. İ. (2011). Dış ticaret ve antrepo rejimi. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (22), 33-38.
- Perçin, S. (2005). İhracat performansını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve firmaların ihracat performans ölçülerine göre sınıflandırılmasındaki rolü: İSO 1000 sanayi firmaları uygulaması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 139-155.
- TİM (Türkiye İhracatçılar Meclisi). (2021). İhracat rakamları. <https://tim.org.tr/tr/ihracat-rakamlari>. Erişim tarihi: 20.04.2021.

- Tunca, M. Z., Ömürbek, N., Cömert, H. G., & Aksoy, E. (2016). OPEC ülkelerinin performanslarının çok kriterli karar verme yöntemlerinden Entropi ve Maut ile değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(22998), 1–12.
- Ulutaş, A., & Karaköy, Ç. (2019). Critic ve ROV yöntemleri ile bir kargo firmasının 2011 -2017 yılları arasındaki performansının analiz edilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 223–230.
- Velasquez M. & Hester, P.T. (2013). An analysis of Multi- Criteria Decision Making Methods, *International Journal of Operations Research*, 10(2): 56-66.
- Vergün, H., Doğan, M., & Bal, K. (2020). Muhasebe birimi personel seçim problemi: Entropi temelli Maut yöntemi uygulaması. *Mali Çözüm*, 30(162), 177–191.
- Wu, H. W., Zhen, J., & Zhang, J. (2020). Urban rail transit operation safety evaluation based on an improved CRITIC method and cloud model. *Journal of Rail Transport Planning and Management*, 16(3), 100206.
- Yürük, M. F., & Orhan, M. (2020). Critic ve Entropi temelli Maut yöntemi ile imalat sanayi alt sektörlerinin finansal performanslarının analizi. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 150–172.

Kaynak gösterme / How to cite this article:

Demirel, R., & Özcan, H. (2021). Argümantasyon destekli fen ve mühendislik uygulamalarının 7. Sınıf öğrencilerinin ışık konusuna yönelik başarılarına etkisi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 100-111.
doi:10.38122/ased.912508

Makale Geçmişi / Article History

Alındı (Received): 09/04/2021

Düzeltilme alındı (Received in revised form): 24/06/2021

Kabul edildi (Accepted): 27/06/2021

Argümantasyon Destekli Fen ve Mühendislik Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Işık Konusuna Yönelik Başarılarına Etkisi¹

Ramazan DEMİREL², Hasan ÖZCAN³

Öz: Günümüz dünyasında bireylerin kariyerlerinde başarılı olabilmeleri için daha önce hiç olmadığı kadar kapsamlı ve donanımlı beceriler geliştirmeleri beklenmektedir. Fen eğitiminde önemli reformlar arasında gösterilen Yeni Nesil Fen Standartlarının (NGSS) merkezinde argümantasyon ve tasarım temelli mühendislik uygulamaları yer almaktadır. Tasarım uygulamaları tekrarlayan bir dizi yaratıcı problem çözme aşamalarından oluşur. Argümantasyon ise verileri kritik ederek kanıt oluşturma ve konuşmaya dayalı faaliyetleri içerir. Bu araştırmanın amacı argümantasyon destekli tasarım temelli fen ve mühendislik uygulamalarının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin ışığın madde ile etkileşimi konusuna yönelik öğrenci başarılarına etkisini araştırmaktır. Araştırma 2019-2020 öğretim yılının ikinci yarısında Konya'nın bir ilçesinde bulunan devlet ortaokulunda yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırma kontrol gruplu yarı deneysel desenlerden ön test-son test modeline göre gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ışık başarı testi öğretim öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Çalışma kapsamında deney grubunda öğretim süreci argümantasyon destekli mühendislik uygulamaları ile kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı 5E modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler normal dağılıma işaret ettiğinden, veri analizinde t-testi kullanılmıştır. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin ışık testi başarı puanları anlamlı düzeyde artmıştır. Araştırma sonucunda argümantasyon destekli tasarım temelli mühendislik uygulamalarının ışık konusunda ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin başarılarını artırdığı tespit edilmiştir. Uygulama ile birlikte öğrencilerin el becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar oluşturulmuştur. Araştırmadan yola çıkarak fen eğitiminde argümantasyon destekli tasarım temelli mühendislik uygulamalarının kullanılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Fen eğitimi, argümantasyon, tasarım temelli fen ve mühendislik, ışık

The effect of argumentation based science and engineering practices on 7th grade students achievement about light topic

Abstract: In today's world, it is expected that individuals should develop much more comprehensive and equipped capabilities than ever before to become successful in their careers. In the center of Next Generation Science Standards (NGSS) which is demonstrated as one of the significant reforms of science education lies argumentation and implementation of engineering design. Design practices consist of a series of creative problem-solving process. Argumentation includes evidence creation and conversation activities by criticizing data. This research aims to determine the influence of argumentation-supported design-based science and engineering implementation on the middle school seventh-grade students' success of the interaction of light with matter. The research has been conducted with 7 graders pupil in the educational year of 2019-2020 in the second term in a maintained school in Konya. Light achievement test was applied to the experimental and control group students before and after the application. The research was carried out according to the experimental model with a pre-test post-test control group, which is one of the quasi-experimental designs. While the education was followed through the 5E learning cycle model which is the existing science teaching curriculum with the control group, it was carried out by the argumentation supported designed based engineering practices with the experiment group in this study. t-test was used in the analysis of the data since the research data was a normal distribution. The experimental group students' light test success scores increased significantly after the implementation. As a conclusion of the research, it was identified that argumentation-supported design-based engineering applications increased seventh-grade students' achievement in the light subject. Students can improve their hand skills with the application. Considering the research, it is suggested that using the argumentation supported designed based engineering in science education.

Keywords: Science education, argumentation, designed based science and engineering, light

¹ Birinci yazarın doktora tezinden türetilmiştir.

² ramazandemirel.42@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3679-5960>

³ Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hozcan@aksaray.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4210-7733>

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında neredeyse her alanda kontrol edilemeyecek düzeyde bir veriden bahsedilebilir. 21. yüzyılda bilgi kalıpları yerine öğrencilerin üst düzey düşüncelerini içeren beceri ve yeterlilikler önem kazanmıştır (Peen ve Arshad, 2014). Öğrencilerin bilgileri ezberlemek yerine elde ettikleri verileri günlük hayat problemlerinin çözümünde kullanabilmeleri gerekmektedir (Drake ve Reid, 2018). Öğrenciler, gelecekte belirsizliklerle dolu bir dünyada daha önce hiç karşılaşmadıkları problemlerle karşılaşabilmektedir. Öğrencilerin bu anlamda disiplinlerarası çalışabilen, problem çözebilen ve tasarım yapabilen bireyler olmaları önemlidir (Kamp, 2016). Ayrıca öğrencilerin gelecek hayatlarında başarılı olabilmeleri için kritik becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenciler yaratıcılık ve esnek problem çözebilmek gibi kritik becerileri okullarda geliştirmelidir. Öğrencilere, eğitim-öğretim uygulamalarıyla bilişsel becerilerle birlikte problem çözme, iş birliği ve yaratıcılık gibi üst düzey becerilerde kazandırılmalıdır (Lamb, Maire ve Doecke, 2017).

Fen eğitimi kapsamında öğrencilerin öğrenmeleri gereken konuların yanı sıra öğrendiği bilgileri günlük hayatta uygulamalarına yönelik teknoloji ve tasarım etkinlikleri yer almalıdır. Teknoloji ve tasarım uygulamaları ile öğrenciler okullarda atölye ve laboratuvar benzeri mekânlarda bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirme imkânı bulmaktadır (Strimel ve Grubbs, 2016).

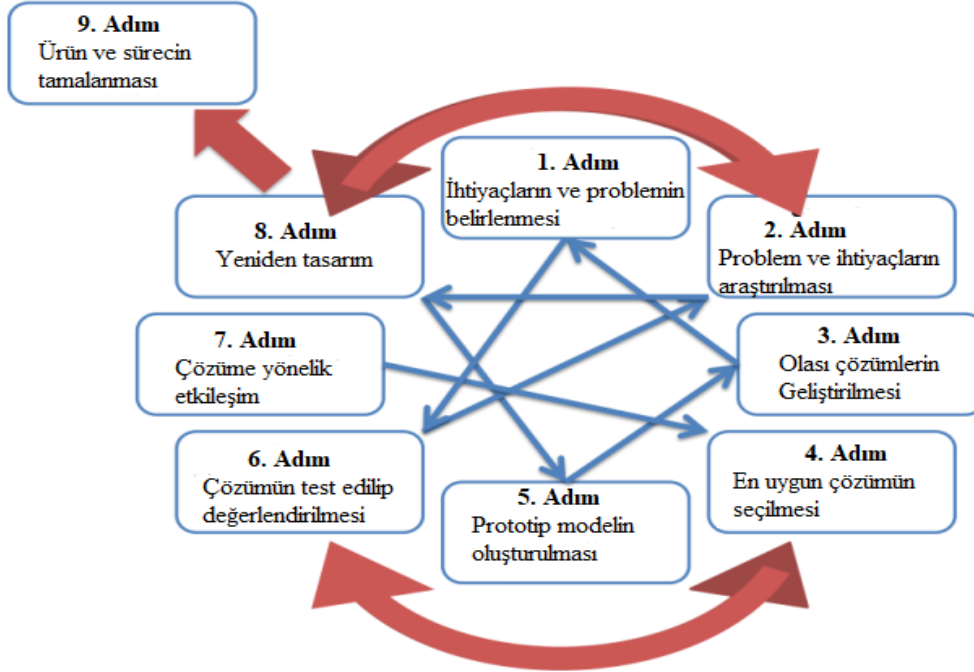
21. yüzyılda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında uzmanlaşmak için artan bir talep olduğu görülmektedir (Schnittka ve Schnittka, 2016). STEM eğitimi yaklaşımı ABD merkezli bir eğitim yaklaşımı olup fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerinin entegrasyonundan oluşur. Bütünleştirilmiş STEM eğitimi uygulamalarında tasarım temelli fen ve mühendislik pratiklerinin entegrasyonu her geçen gün daha önemli hale gelmektedir (Ring, 2017). STEM uygulamaları dünya genelinde gelişmekte ve sürecin merkezinde tasarım temelli mühendislik uygulamaları bütünleştirici rol oynamaktadır (Purzer ve Shelley, 2018).

Tasarım temelli fen ve mühendislik uygulamalarında öğrencilerin el becerilerini kullanarak zihinsel pratiklerle eğitim-öğretim sürecine dâhil olmaları esastır (Meng ve Dai, 2018). MEB tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde öğrencilerin el becerileri, ilgi ve yeteneklerinin gelişmesi için tüm kademelerde tasarım beceri atölyelerinin kurulması planlanmaktadır (MEB, 2018).

Fen öğretiminde son yıllarda yapılan en önemli reformlardan birisi (NGSS) Yeni Nesil Fen Standartlarıdır. Bu standartlara göre mühendislik ile fen uygulamalarının bütünleştirilmesi önem arz etmektedir. Yeni Nesil Fen Standartlarının merkezine argümantasyon ve mühendislik uygulamaları yerleştirilmiştir (Achieve, 2013). Tasarım temelli fen ve mühendislik uygulamaları süreci; problemlerin belirlenmesi, hedeflerin açıklanması, tasarıma ait kriter ve sınırlılıkların tespit edilmesi,

tasarıma ait prototip modelin oluşturulması, prototipin test edilerek nihai ürünün elde edilmesi aşamalarından oluşur (Alemdar, Moore, Lingle, Rosen, Gale ve Usselman, 2018).

Tasarım temelli fen ve mühendislik uygulamalarında döngüsel bir süreç kullanılır. Tasarım temelli bu dizayn süreci Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Mühendislik Tasarım Süreci (Hynes vd., 2011).

Şekil 1’de gösterildiği gibi mühendislik tasarım sürecinde öncelikle problem belirlenir. Probleme yönelik olası çözümler sıralanarak en uygun çözüm seçilir. Çözüme yönelik prototip model oluşturulur. Prototip model test edilerek yeniden tasarım yapılır ve ürün elde edilir (Hynes, Portsmouth, Dare, Milto, Rogers, Hammer ve Carberry, 2011).

Tasarım temelli fen ve mühendislik uygulamaları öğrencilerin teknolojik ve bilimsel okuryazarlıklarını geliştirir. Öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme, soru sorma ve problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlar (Purzer ve Shelley, 2018). Tasarım temelli etkinlikler öğrencilerin sürece aktif katılımını artırmakta grup arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim ve etkileşimini artırmaktadır (Wengrowicz, Dori ve Dori, 2018).

Tasarım temelli fen ve mühendislik uygulamalarının en etkili periyodu ilk ve ortaokul kademesi olmasına rağmen, bu kademelerde mühendislik kavramına ilişkin prensip ve uygulama eksiklikleri nedeniyle tasarım temelli uygulamalara gerekli önem verilememektedir (Culver, 2012).

Argümantasyon uygulamaları ise öğrencilerin konu ile ilgili iddia üretme, sahip oldukları görüşleri gerekçelendirebilme, eldeki verileri kullanma, iddialarını savunma ya da karşıt iddiaları

çürütme süreçlerini içeren uygulamalardır. Öğrenciler argümantasyon uygulamalarında bilimsel muhakeme yaparlar. Ayrıca öğrenciler hipotez üreterek kendi modellerini oluştururlar. Araştırmadan elde ettikleri bulguları sorgulayarak modellerinin doğruluğunu test ederler (Psycharis, 2016).

Yeni Nesil Fen Standartları içerisinde yer alan argümantasyon destekli tasarım temelli fen ve mühendislik uygulamaları, temel eğitim seviyesinde henüz kullanılmamıştır. Fen ve mühendislik uygulamalarına iddia, gerekçe ve kanıta dayalı argümanların dâhil edilmesi gerekmektedir (Mathis, Siverling, Glancy ve Moore, 2017).

Tasarım temelli fen ve mühendislik eğitimi ile ilgili literatür incelenecek olursa; Mangold ve Robinson (2013) tasarım temelli mühendislik etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin ilgi ve başarılarını artırdığını tespit etmiştir. Mercan Höbek (2014) araştırmasında tasarıma dayalı mühendislik uygulamalarının alternatif enerji konusunda ortaokul öğrencilerinin başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Guzey ve diğerleri (2016) yürüttükleri araştırmada tasarım temelli mühendislik uygulamalarının öğrenci motivasyonlarını artırdığını belirlemiştir. Felix (2016) gerçekleştirdiği çalışmada tasarım etkinliklerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ve motivasyonu artırdığını açıklamıştır. Crotty ve diğerleri (2017) çalışmalarında STEM mühendislik uygulamalarının ortaöğretim öğrencisi başarısını artırdığını ifade etmiştir. Gale ve diğerleri (2018) çalışmalarında tasarım temelli mühendislik uygulamaları ortaokul 8. sınıf düzeyinde Fizik konularının öğretimde etkili olduğunun altını çizmişlerdir. Harris (2018) yaptığı çalışmada tasarım temelli etkinliklerin öğrencilerin öz yeterliliklerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Alemdar ve diğerleri (2018) gerçekleştirdikleri araştırmada tasarım temelli mühendislik uygulamalarının öğrencilerin fen ve matematik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. İlgili alanyazında ortaokul kademesinde ışık konusunda tasarım temelli mühendislik uygulamalarının argümantasyon etkinlikleriyle desteklendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu çalışmada tasarım temelli mühendislik etkinliklerinin argümantasyon uygulamaları ile desteklenmesi ilgili alanda bir yenilik olarak değerlendirilmekte olup literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir..

Araştırma Problemi

Argümantasyon destekli fen ve mühendislik uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin ışık konusuna yönelik başarılarına etkisi nedir?

Araştırmanın Amacı

Araştırmada argümantasyonun yer aldığı tasarım temelli mühendislik uygulamalarının, ortaokul 7. sınıf fen bilimleri dersindeki ışık ünitesine yönelik öğrenci başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırma ile ilgili Aksaray Üniversitesi Etik Kurulu 22.02.2019 tarih ve 2019/13 nolu kararıyla gerekli izinler alınmıştır. Araştırma öncesinde öğrencilere çalışma ile ilgili gerekli bilgilendirme yapılmış, velilerden gerekli izinler alındıktan sonra öğrencilerin araştırmaya gönüllük esasına göre katılımı sağlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Deseni

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desene göre gerçekleştirilmiştir. Ön test - son test kontrol gruplu desende rastgele belirlenmeyen iki grup bulunur. Kontrol grubunda deneysel çalışma gerçekleştirilmeyip farklı bir çalışma gerçekleştirilirken, deney grubunda deneysel işlem uygulanır. İki grupta da gözlem ve ölçümler eş zamanlı yapılır. Uygulama öncesi ve sonrasında her iki gruba da ölçme aracı uygulanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

2.2 Çalışma Grubu

2019-2020 öğretim yılı 2. döneminde Konya'nın bir ilçesinde bulunan devlet ortaokullarından birinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 48 ortaokul 7. sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Yapılan rastgele seçim sonucu 7/A sınıfı kontrol, 7/B sınıfı deney grubu olarak atanmıştır.

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı.

	Çalışma Grubu			
	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
Kontrol Grubu	12	50	12	50
Deney Grubu	11	45.83	13	54.16

Tablo 1' de görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerin 11'i (%45.83) kız, 13'ü (%54.16) erkek; deney grubu öğrencilerinin 12'si (%50) kız, 12'si (%50) ise erkek öğrencilerden meydana gelmiştir.

2.3 Veri toplama Aracı

Çalışmada ışık başarı testi araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve araştırmada veri toplama amacıyla kullanılmıştır.

2.4 Işık başarı testi

Ortaokul 7. sınıf ışık konusu öğrenci başarılarının ölçülmesinde ışık başarı testi araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Başarı testinin geliştirilmesinde, MEB Fen Bilimleri öğretim programında ışığın madde ile etkileşimi ünitesinde yer alan bilişsel kazanımlar incelenmiştir. MEB tarafından önceki yıllarda LGS (Liselere Giriş Sınavı) ve PYBS (Parasız Yatılı ve Bursluluk Sınavı) çıkmış

sorular incelenerek 36 sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların kapsam geçerliliği için belirtke tablosu hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur.

Deneme başarı testi formu ışık konusunu bir önceki yıl öğrenmiş olan 8. sınıf öğrencilerine pilot olarak uygulanmış, veriler SPSS programına aktarılarak faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği uygun olmayan sorular testten çıkarılmış, 25 sorudan oluşan başarı testi elde edilmiştir. Testin güvenilirlik katsayısı KR-20 0.74 olarak belirlenmiştir.

2.5 Uygulama

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen öğretim argümantasyon destekli tasarım temelli fen ve mühendislik uygulamaları ile dokuz hafta boyunca yürütülmüştür. Öğrencilerden heterojen üyelerden oluşan gruplar oluşturulmuştur. Öğrenciler gruplarda dönüşümlü olarak grup lideri, yazıcı, sözcü ve etkinlik tasarlayıcı gibi rolleri üstlenmişlerdir.

Tasarım temelli etkinliklerde öğrencilere problem durumunu içeren bir olay sunulmaktadır. Öğrencilerden aralarında fikir alışverişi yaparak problemi tespit etmeleri beklenmektedir. İkinci aşamada öğrenciler konu ile ilgili ön bilgilerini gözden geçirmektedir. Argümantasyon sürecinde Tahmin-gözlem-açıklama (TGA), ifadeler tablosu ve bir deneyin tasarımı gibi bilimsel tartışma ortamı sağlayan etkinlikler kullanılmıştır. Bir sonraki aşamada öğrencilerden problemin çözümüne yönelik bir ürün geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrenciler öncelikle ürüne yönelik kriter ve sınırlılıkları belirler. Ürüne yönelik ilk model olan ürün prototipi oluşturulur. Prototip modelinin varsa aksayan yönleri ele alınarak değiştirilir. Ürünün nihai hali elde edilir. Öğrencilerden argümantasyon yöntemi ile ürüne yönelik geçerli bir bilimsel iddia ve gerekçe oluşturmaları beklenmektedir.

2.6 Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 22.0 analiz programı yardımıyla analiz edilmiştir. Öğrencilerin puanlarının dağılımına bakılarak verilerin analizinde kullanılacak yöntem karar verilmiştir. Başarı testine ilişkin Shapiro-Wilks testi sonuçları $p > .05$ ve çarpıklık (skewness) - basıklık (kurtosis) değerleri uygun değer aralığında olduğundan puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiş verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır ($-1 < \text{çarpıklık}, \text{basıklık} < +1$).

3. BULGULAR

Çalışmada argümantasyonuna dayalı tasarım temelli fen ve mühendislik öğrenme uygulamaları ile ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ışığın madde ile etkileşimi konusundaki akademik başarılarının değişimini tespit amacıyla, başarı testi her iki gruba öğretim öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır.

3.1 Ön teste ilişkin bulgular

Araştırma öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Işık konusu başarı düzeylerinin karşılaştırılması için başarı testi öğrencilere ön test olarak uygulanmış, t-testi analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ön Test Puan Ortalamalarının Eşleştirilmiş Gruplar t Testi Sonuçları.

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	P
Kontrol Grubu	24	9.708	3.786			
Deney Grubu	24	11.416	3.223	23	1.692	.104

Tablo 2’de görüldüğü gibi kontrol grubu başarı testi ortalamaları 9.708 iken, deney grubu başarı testi ortalamaları 11.416 olarak hesaplanmıştır. Deney grubu lehine elde edilen 1.708 puan farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t=1.692$; $p>0.05$). Bu durumda araştırma öncesinde kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin ışık konusu başarı açısından birbirine denk olduğu görülmektedir.

3.1 Son teste ilişkin bulgular

Uygulama sonrasında kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ışık konusu başarı düzeylerinin karşılaştırılması için başarı testi öğrencilere son test olarak uygulanmış, analiz değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Son Test Puan Ortalamalarının Eşleştirilmiş Gruplar t Testi Sonuçları.

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	P
Kontrol Grubu	24	12.041	4.016			
Deney Grubu	24	17.916	4.282	23	4.772	.000

Tablo 3 incelendiğinde uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin ışık testi aritmetik ortalamaları 12.041 iken, deney grubu bulunan öğrencilerin puan ortalamaları 17.916 olarak belirlenmiştir. Deney grubu lehine elde edilen 5.875 puan farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t=1.692$; $p>0.05$). Bu bulguya göre argümantasyon destekli fen ve mühendislik uygulamalarının ışık konusunun öğretiminde öğrenci başarısını artırdığını söylemek mümkündür.

Çalışmada argümantasyonun yer aldığı tasarım temelli mühendislik uygulamalarının ışığın madde ile etkileşimi ünitesinde 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını anlamlı derecede artırdığı tespit edilmiştir. Argümantasyon destekli tasarım uygulamaları ışık konusunun etkili bir şekilde öğrenilmesini sağlamıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Literatürde tasarım temelli fen ve mühendislik uygulamalarının öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olduğunu gösteren araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Rehmat (2015) PDÖ destekli tasarım temelli etkinliklerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin öğrenmelerini artırdığını tespit etmiştir. Crotty ve diğerleri (2017) tasarım temelli mühendislik uygulamalarının lise öğrencilerinin akademik başarılarını artırdığını belirlemiştir. Cunningham ve Lachapelle (2016) mühendislik tasarım etkinliklerinin öğrencilerin başarılarını artırdığını tespit etmiştir. Mangold ve Robinson (2013) mühendislik tasarım uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin öğrenmelerini artırdığı ve başarılarını geliştirdiğini sonucuna ulaşmıştır. Felix (2016) yaptığı çalışmada tasarım destekli mühendislik yönteminin öğrencilerin fen bilgilerini artırdığını belirlemiştir.

Diğer bir çalışmada Alemdar ve diğerleri (2018) tasarım temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerin fen başarısını artırdığını tespit etmiştir. Guzey ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada tasarım destekli mühendislik yönteminin öğrencilerin Fizik konularını kavramasına yardım ettiğini tespit etmiştir. Gale ve diğerleri (2018) tasarım temelli mühendislik uygulamalarının 8. sınıf öğrencilerinin başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Phelps ve diğerleri (2018) yaptığı çalışmada mühendislik tasarım uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Guo (2018) yaptığı çalışmada tasarım temelli uygulamaların ortaöğretim öğrencilerinin Biyoloji dersi akademik başarılarını anlamlı derecede artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Tasarım temelli mühendislik uygulamalarına yönelik ulusal çalışmalar incelendiğinde; Doğan (2019) elektrik konusunda tasarım temelli STEM etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını belirtmiştir. Mercan Höbek (2014) araştırmasında fen ve mühendislik tasarım uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin başarılarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ercan (2014) ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada tasarım temelli mühendislik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını tespit etmiştir. Yasak (2017) 8. sınıf öğrencileri ile basınç konusunda yaptığı çalışmada tasarım temelli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını geliştirdiğini belirlemiştir. Doğan (2020) ortaokul 5. sınıf öğrencileri ile canlıların sınıflandırılması konusunda yaptığı çalışmada bütünlük STEM uygulamalarının öğrencilerin canlılar konusundaki bilimsel bilgilerini artırdığı tespit etmiştir.

İlgili alanyazında tasarım temelli fen ve mühendislik uygulamalarının öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olmadığını gösteren araştırma nadiren olsa mevcuttur. Bircan (2019) ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada Matematik dersinde bütünlük STEM uygulamalarının öğrencilerin Matematik başarıları anlamlı derecede artırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sarıcan (2017) gerçekleştirdiği araştırmada bütünlük STEM eğitiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına anlamlı düzeyde etkisi olmadığını belirtmiştir.

Yapılan bu çalışmada tasarım temelli fen ve mühendislik uygulamaları argümantasyonla desteklenmiş yöntemin ışık konusunda öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı tespit edilmiştir. Bu araştırmadan hareketle argümantasyon destekli tasarım temelli mühendislik uygulamalarının fen eğitimde yer verilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin tasarım temelli mühendislik uygulamalarına yönelik çalışmaları yürütebilecekleri atölye ve laboratuvar benzeri ortamların artırılması tasarım çalışmalarını yaygınlaşması açısından önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 eğitim vizyonunda yer alan tasarım beceri atölyelerinin okullarda yaygınlaştırılması ve öğrencilerin bu atölyelerden faydalanması tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Achieve, Inc. (2013). Appendix i: Engineering design in the NGSS, Washington, DC: Achieve, Inc.
- Alemdar, M., Moore, R.A., Lingle, J. A., Rosen, J, Gale, J., & Usselman, M. C. (2018). The impact of a middle school engineering course on students' academic achievement and noncognitive skills, *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 6, 4, 363-380. <http://doi.org/10.18404/ijemst.440339>
- Bircan, M. A. (2019). *STEM eğitimi etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarına, 21. yüzyıl becerilerine ve matematik başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Crotty, E. A., Guzey, S. S., Roehrig, G. H., Glancy, A. W., Ring-Whalen, E. A., & Moore, T. J. (2017). Approaches to integrating engineering in STEM units and student achievement gains. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*., 7, 2, 1-14.
- Cunningham, M., & Lachapelle, C.P. (2016). Designing engineering experiences to engage all students, *Educational Designer*, 3, 9, 1-26.
- Culver, D. E. (2012). *A qualitative assessment of preservice elementary teachers' formative perceptions regarding engineering and K-12 engineering education*. Unpublished Master's Thesis, Iowa State University, Ames.
- Doğan, İ. (2019). *STEM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine fen ve STEM tutumlarına ve elektrik enerjisi ünitesindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Doğan, H. (2020). *Beşinci sınıf fen bilimleri dersi ünitelerinin bütünleşik STEM eğitimi yaklaşımı ile tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Drake, S. M., & Reid, J. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities, *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1, 1, 31-50.
- Ercan, S. (2014). *Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: tasarım temelli fen eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Felix, A. L. (2016). *Design based science and higher order thinking*. Unpublished Doctoral Dissertations, Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill
- Gale, J., Koval, J. Ryan, M., Usselman, M., & Wind, S. (2018). Implementing NGSS engineering disciplinary core ideas in middle school science classrooms: Results from the field, *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 9, 1, 11-29.
- Guo, M. (2018). *Female students' academic engagement and achievement in science and engineering: exploring the influence of gender grouping in small group work in design based learning contexts in high school biology*. Doctoral Dissertations, Massachusetts University, Amherst.
- Guzey, S. S. Moore, T. J., & Harwell, M. (2016). Building up STEM: An analysis of teacher-developed engineering design-based STEM integration curricular materials, *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 6, 1, 10-29. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1129>
- Hacıoğlu, Y., Yamak, H., & Kavak, N. (2016). Mühendislik tasarım temelli fen eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 3, 807-830.
- Harris, R. L. (2018). *Engaging urban students in engineering design to determine shifts in attitudes toward STEM*. Unpublished Doctoral Dissertations, University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Hynes, M., Portsmouth, M., Dare, E., Milto, E., Rogers, C., Hammer, D., & Carberry, A. (2011). Infusing engineering design into high school STEM courses. Publications. https://digitalcommons.usu.edu/ncete_publications/165.
- Kamp, A. (2016). *Engineering education in the rapidly changing world: Rethinking the vision for higher engineering education*. Second revised edition. Delft: TU Delft, Faculty of Aerospace Engineering.
- Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). *Key skills for the 21st century: an evidence-based review*. Future frontiers analytical report. Victoria University, Australia.

- Mangold, J., & Robinson, S. (2013). The engineering design process as a problem solving and learning tool in K-12 classrooms. 120th ASEE Annual Conference ve Exposition <https://escholarship.org/uc/item/8390918m>
- Mathis, C. A., Siverling, E. A., Glancy, A. W., & Moore, T. J. (2017). Teachers' incorporation of argumentation to support engineering learning in STEM integration curricula, *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 7, 1, 74-89. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1163>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). (23.10.2018) *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. URL adres: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim tarihi: 17.12.2020.
- Meng, F., & Dai, Y. (2018). STEM education concept and maker education in new era. advances in social science, *Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 18, 601-604.
- Peen, T. Y., & Arshad, M. Y. (2014). Teacher and student questions: A case study in Malaysian secondary school problem-based learning. *Asian Social Science*, 10(4), 174.
- Phelps, L. A., Camburn, E. M., & Min, S. (2018). Choosing STEM college majors: Exploring the role of Pre-college engineering courses, *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 8, 1, 1-24.
- Psycharis, S. (2016). Inquiry based-computational experiment, Acquisition of threshold concepts and argumentation in science and mathematics education, *Educational Technology ve Society*, 19, 3, 282-293.
- Purzer, S., & Shelley, M. (2018). Engineering education in elementary and secondary schools, *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 6, 4, I-V. <https://doi.org/10.18404/ijemst.440334>
- Rehmat, A. P. (2015). *Engineering the path to higher-order thinking in elementary education: A problem based learning approach for STEM integration*. Doctoral Dissertations, University of Nevada, Las Vegas.
- Ring, E. A. (2017). *Teacher conceptions of integrated STEM education and how they are reflected in integrated STEM curriculum writing and classroom implementation*, Unpublished Doctoral Dissertations, Minnesota University, Minnesota.
- Sarıcan. G. (2017). *Bütünleşik STEM eğitiminin akademik başarıya, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisine ve öğrenmede kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Schnittka, J., & Schnittka, C. (2016). Can I drop it this time? Gender and collaborative group dynamics in an engineering design-based afterschool program, *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 6, 2, 1-24. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1120>
- Strimel, G., & Grubbs, M. E. (2016). Positioning technology and engineering education as a key force in STEM education. *Journal of Technology Education*, 27,2, 21-36.
- Türk, N. (2019). *Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik fen teknoloji mühendislik ve matematik (STEM) öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wengrowicz, N., Dori, J. Y., & Dori, D. (2018). Metacognition, meta-assessment, and engineering education.
- Yasak, M. T. (2017). *Tasarım temelli fen eğitiminde, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik uygulamaları: basınç konusu örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.