



ULUSLARARASI BEŞERİ VE SOSYAL BİLİMLER İNCELEME DERGİSİ (UBSBİD)

INTERNATIONAL HUMANITES AND SOCIAL SCIENCE REVIEW (IHSSR)

Volume: 3 Issue: 2 Year: 2019

Editörler / Editor in Chief

Derya Semiz Çelik (Marmara University)
Bilal Çankır (Istanbul Medeniyet University)

Dergide yayınlanan yazılardaki görüşler ve bu konudaki sorumluluk yazarlarına aittir.

Yayınlanan eserlerde yer alan tüm içerik kaynak gösterilmeden kullanılamaz.

All the opinions written in articles are under responsibilities of the authors.

The contents in thearticles cannot be used without citation.

Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler Dergisi © 2019

International Humanities and Social Science Review (IHSSR)© 2019

2019, Cilt/Volume: 3, No:2

BU SAYININ HAKEMLERİ

Adviye Aslı DENİZLİ - Marmara Üniversitesi

Bora AKSU - Marmara Üniversitesi

Nilgün KAYALI

Rüveyda KIZILBOĞA ÖZASLAN - Marmara Üniversitesi

MURAT TUYSUZ - Marmara Üniversitesi

Aziz ŞEKER

İbrahim MAZMAN

İnan AKDAĞ

Rahman AKALIN

Hikmet ASUTAY

Yeliz OKAY

Zeynep TAÇGIN - Marmara Üniversitesi

Hidayet TUNCAY

Kapak Tasarımı /CoverDesign

Süleyman Türkoğlu

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

	<i>Makale Başlığı / Article Name</i>	<i>Sayfa / Page</i>
1	<i>Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Kent Tercihlerini Etkileyen Faktörler: İstanbul Örneği/ Changing Migration Of Turkey And Local Governments: The Case Of İstanbul /Makale Türü: Araştırma Makalesi</i>	59-72
	Kamil ÖZASLAN	
2	<i>Sosyolojik Bağlamda Kültür-Dil İlişkinin Uluslaşma Sürecindeki Etkisi/ The Effect Of Culture-Language Relationship In The Sociological Context On Nationalization Process /Makale Türü: Araştırma Makalesi</i>	73-80
	İbrahim İPEK	
3	<i>Montessori, Reggio Emilia Ve Waldorf Okullarının İstanbul İli Örneğinde İncelenmesi/ Investigation Of Montessori, Reggio Emilia And Waldorf Schools In Istanbul Province /Makale Türü: Araştırma Makalesi</i>	81-98
	Özden ERDAL ERKİLİÇ	
4	<i>Yerel Yönetimlerde Stratejik Yönetim Anlayışının Uygulama Aracı Olarak Kurumsal Karne Yöntemi: Bir Model Önerisi / Balanced Scorecard As An Implementation Tool Of Strategic Management Approach In Local Governments: A Model Proposal/ Makale Türü: Araştırma Makalesi</i>	99-116
	Betül KIRMIZILAR Ayşe Necef YERELİ	
5	<i>Feridun Zaimoğlu'nun "Kopfstoff" Adlı Eserine Dilsel, Toplumsal Ve Çeviribilimsel Bir Bakış/ A Linguistic, Social And Translational Perspective On Feridun Zaimoğlu's Story "Kopfstoff" /Makale Türü: Araştırma Makalesi</i>	117-123
	Aykut HALDAN Çiğdem Turaç GÜNDÜZ	



**ULUSLARARASI BEŞERİ VE SOSYAL
BİLİMLER İNCELEME DERGİSİ (UBSBİD)**
**INTERNATIONAL HUMANITES AND SOCIAL
SCIENCE REVIEW (IHSSR)**

Volume: 3 Issue: 2 Year: 2019

**GEÇİCİ KORUMA STATÜSÜNDEKİ SURIYELİLERİN KENT
TERCİHLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER: İSTANBUL ÖRNEĞİ**

Kamil ÖZASLAN*

MAKALE BİLGİSİ

Makale Tarihiçesi:

Başvuru:27.05.2019

Revizyon : 08.07.2019

Kabul : 08.07.2019

Orcid Numarası :

0000-0003-1295-9502

Anahtar Kelimeler: Göç, Göçmen,
Suriyeliler, Kent, Belediye

ÖZ

En basit haliyle "beşeri ve coğrafi nüfus hareketi" olarak tanımlanabilen göç kavramı; etki ve sonuçları ile bu yalın tanımın çok daha ilerisine giderek günümüz dünyasının en önemli kavramlarından biri haline almıştır. Ancak bu kavrama küresel önem kazandıran olgu, dünyanın çeşitli bölgelerinde yaşanan zorunlu ve kitlesel bir ölçekte gerçekleşen uluslararası göç hareketleridir. Göç bu özelliğiyle Türkiye için de yüzyıla yaklaşan göç tarihi boyunca hiç olmadığı kadar önemli bir hal almıştır. Bu önemi ortaya çıkaran hareket 2011 yılında başlayan ve Aralık 2018 itibarıyla 3,6 milyonu aşan Suriyeli göçüdür. Zorunlu sebeplerle ve kitlesel boyutlarla gerçekleşen sınır ötesi bu göç hareketinden en fazla etkilenen mekânlar kentler; kurumlar ise belediyeler olmuştur. Çalışmanın amacı en fazla Suriyelinin yaşadığı İstanbul'da Suriyelilerin ilçe tercihlerini etkileyen faktörler ile belediye hizmetlerinin niteliği ve niceliğinin etkisini tespit etmektir.

**CHANGING MIGRATION OF TURKEY AND LOCAL GOVERNMENTS: THE
CASE OF İSTANBUL**

ARTICLE INFO

Article History:

Received: 27.05.2019

Revised : 08.07.2019

Accepted : 08.07.2019

Orcid Number:

0000-0003-1295-9502

Keywords Migration,
Immigrant, Syrians, City,
Municipality:

ABSTRACT

In its simplest form, the concept of migration can be defined as En human and geographical population movement En; It has become one of the most important concepts of today's world by going beyond this simple definition with its effects and results. However, the global importance of this concept is international immigration movements on a mandatory and mass scale in various regions of the world. Migration also throughout the history of migration to Turkey with this feature upcoming century has become as important as it has ever been. The movement that brought this importance to attention is more than 3.6 million Syrian migrants, which began in 2011 and have been in effect since December 2018. The cities most affected by this cross-border migration movement which is taking place due to compulsory reasons and mass dimensions; institutions were municipalities. The aim of the study is to determine the effect of the quality and quantity of municipal services on the factors affecting the preferences of the Syrians in Istanbul, where the most Syrians live.

* Kamil ÖZASLAN, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, kamil.ozaslan@hotmail.com, İstanbul/Türkiye

Research Article/ Araştırma Makalesi

Cite As/ Alıntı: ÖZASLAN K. (2019), "Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Kent Tercihlerini Etkileyen Faktörler: İstanbul Örneği", Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi , 3 (2) ,59-72.

1. Giriş

Gönüllü ya da zorunlu şekilde yaşanan yerin yakın ya da uzak coğrafyalara doğru değiştirilmesi insanlık tarihi kadar eskiye dayanan bir gerçekliktir. Bununla birlikte bugünkü anlamda üzerinde durulan ve uluslararası göç olarak adlandırılan sınır ötesi nüfus hareketleri ilk kez 16. yy'da önemli bir boyuta ulaşmış, 19. yy'da ise ivme kazanarak önemini artırmıştır. Milliyetçilik hareketlerinin hızlandığı bu yüzyılda bir yandan çok kültürlü nüfus yapısına sahip devletler küçülmeye başlarken diğer yandan bu devletler içerisinde sosyal ve kültürel açıdan çok daha homojen nüfus yapılarına sahip ulus devletler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu gelişmeler 20. yy'ın hemen başında imparatorlukları yıkan ve Dünya tarihine yeni ulus devletleri çıkaran Birinci Dünya Savaşı ile daha da somut bir hale gelmiş, kurulan bu yeni devletler ise çok geçmeden başlayacak olan yeni bir dünya savaşının başlıca aktörleri olmuştur.

İkinci Dünya Savaşı milyonlarca insanın ölmesine ve milyonlarcasının da yaşadıkları yerleri zorunlu şekilde terk ederek başka coğrafyalara göç etmesine sebep olmuştur. Zorunlu nüfus hareketleri ilk kez bu kadar büyük bir ölçüğe ulaşmış ve geçtiğimiz yüzyılın ikinci yarısında küreselleşmenin etkileri ve küresel boyuttaki gelişmeler göç konusunu Dünya'nın en önemli konularından biri haline getirmiştir. Az gelişmiş ya da gelişmekte olan bölgelerde ortaya çıkan siyasi ve ekonomik istikrarsızlıklar, yoksulluk, çatışma ve savaş gibi itici faktörler, gelişmiş bölgelerdeki eğitim, sağlık ve istihdam alanlarındaki daha iyi yaşam olanaklarının çekiciliği, iletişim ve ulaşım imkânlarındaki gelişmelerle birleşince göç hareketleri, sebebi, kapsamı, yoğunluğu ve hızı farklılık göstermekle birlikte son yarım yüzyılda beş kıtayı da içine alan ve demografik açıdan milyonlarca insanı kapsayan bir olgu haline almıştır.

Uluslararası göç hareketlerine ilişkin sayısal veriler ise konunun önemini ortaya koymaktadır. 1970 yılında 78,4 milyon olan Dünya göçmen sayısı 1980'de 93,7 milyon, 1990'da 152,3 milyon, 2000'de 172,3 milyon, 2010 yılında ise 221,2 milyon olmuştur¹. Uluslararası Göç Örgütü'nün (IOM) verilerine göre 2017 yılında 257,7 milyona ulaşan göçmen sayısı toplam Dünya nüfusunun yaklaşık %3,3'ünü oluşturmaktadır². Buna 740 milyona ulaştığı tahmin edilen ülkesi içinde göç etmiş kişilerin de eklenmesi ile birlikte Dünyada her 7 kişiden 1'isinin doğduğu yerde yaşamadığı ortaya çıkmaktadır³.

Dünyanın en fazla göçmen barındıran ülkelere bakıldığında ilk sırayı 49,8 milyon ile Amerika Birleşik Devletleri (ABD) almaktadır. Sudi Arabistan 12,2 milyon ile ikinci, 12,2 milyon ile Almanya üçüncü, 11,7 milyon ile Rusya dördüncü ve 8,8 milyon ile Birleşik Krallık (BK) beşinci sırada yer almaktadır⁴. Nedenleri farklılık göstermekle birlikte uluslararası göç; büyük ölçüde merkez ve çevre ülkeler arasında, gelişmekte olan ülkelere gelişmiş olanlara (Ündücü, vd., 2009, s.17-65), güneyden kuzeye ve doğudan batıya doğru gerçekleşmektedir. Bununla birlikte söz konusu bu genellemenin Japonya, Avustralya ya da Birleşik Arap Emirlikleri (BAE) gibi istisnai örnekleri de yok değildir.

Uluslararası göçün günümüzdeki en önemli boyutunu ise Canpolat ve Arıner'in (2012, 10) "*göçün buzdağının altında kalan yüzü*" olarak nitelendirdikleri mülteciler oluşturmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) verilerine göre günümüzde Ortadoğu, Uzakdoğu, Doğu Afrika ve Orta Asya ülkelerinden göçenler başta olmak üzere 71 milyondan fazla insan silahlı çatışmalar, doğal afetler veya siyasi sebeplerle doğdukları yerlerin dışında yaşamak zorunda kalmıştır. Bunun yaklaşık 23 milyonunu mülteciler oluşturmaktadır⁵. Türkiye barındırdığı mülteci sayısı ile uluslararası göç hareketlerinde ismi ön plana çıkan önemli ülkelerden biridir.

Yüzyıla yaklaşan tarihi boyunca Türkiye kimi zaman göç alan, kimi zaman göç veren, kimi zaman transit göç hareketlerinden etkilenen, kimi zaman ise bu üç göç hareketinin de aynı anda yaşandığı bir ülke olmuştur. Ancak 2011 sonrası başlayan ve halen devam eden Suriye kaynaklı göç hareketleri etkisi ve sonuçları itibarıyla çok daha önemli bir hal almıştır. Türkiye'nin Suriye'de başlayan iç savaştan kaçan insanlar için uygulamaya koyduğu "*açık kapı politikası*" bugüne kadar ne kendisinin ne de bir başka ülkenin tecrübe edindiği bir sonucu ortaya çıkarmıştır. 2018 yılı sonu itibarıyla Türkiye'de 1967 New York Protokolü ile değişik 1951 Cenevre Sözleşmesi'nde belirtilen tanıma uyan

¹ Dünya Bankası (WB), <https://data.worldbank.org/indicator/sm.pop.totl?view=chart> (Erişim Tarihi: 16.04.2019)

² Uluslararası Göç Örgütü (IOM), http://migrationdataportal.org/?i=stock_abs_&t=2017 (Erişim Tarihi: 28.12.2017)

³ IOM 2018 Yılı Dünya Göç Raporu (World Migration Report 2018), http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en.pdf (Erişim Tarihi: 17.12.2017)

⁴ IOM, http://migrationdataportal.org/?i=stock_abs_&t=2017 (Erişim Tarihi: 28.12.2017)

⁵ Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR), <http://popstats.unhcr.org/en/overview> (Erişim Tarihi: 13.01.2018).

mülteci⁶ sayısı 4 milyonu aşmakta ve bu sayının yaklaşık %90'ını geçici koruma statüsü altındaki Suriyeliler oluşturmaktadır. 2018 yılı sonu itibarıyla Suriyelilerin en yoğun yaşadığı ilk on il sırasıyla; İstanbul, Şanlıurfa, Hatay, Gaziantep, Adana, Mersin, Bursa, İzmir, Kilis ve Konya'dır. Bu illerde yaşayan toplam Suriyeli sayısı 2,8 milyondan fazladır. Sadece İstanbul'da yaşayan Suriyeli sayısı 557 bini aşmış durumdadır. Bu ölçek bile tek başına Türkiye'nin 43 ilinin nüfusundan ya da örneğin AB'nin kurucu üyelerinden olan Lüksemburg'un nüfusundan fazladır.

Suriyeli göçünün en fazla etkilediği kent ise Türkiye'nin en kalabalık şehri olan İstanbul'dur. Bununla birlikte Suriyelilerin ilçeler arasındaki dağılımı ise farklılık göstermektedir. Çalışmanın amacı Suriyelilerin ilçe tercihlerini etkileyen faktörlerin neler olduğu ve bu faktörler arasında Suriyelilere yönelik belediye hizmetlerinin ne kadar önemli olduğunu tespit etmektir.

2. Kavramsal Çerçeve

Türkçede "göç" kavramı İngilizcede "migration" kavramına karşılık olarak kullanılmakta olup geniş bir anlam alanına sahiptir (Hacısalıhoğlu, 2012,s.31). Kökeni Latince uzaklaşmak anlamına gelen "migratio" ve yer değiştirmek anlamına gelen "migrare" kelimelerine⁷ dayanan bu kavram Almanca Sözlük'te⁸ "belirli bir insan topluluğunun yer değiştirmesi"; İngilizce Sözlük'te⁹ "çalışmak veya daha iyi yaşam koşulları bulma(k için insanların yeni bir bölgeye veya ülkeye taşınması"; IOM tarafından hazırlanan Göç Terimleri Sözlüğü'nde¹⁰ (2009, s.35-36) ise "bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmesi" ve "süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleri" olarak ifade edilmektedir.

Türk Dil Kurumu¹¹ (TDK) tarafından göç "ekonomik, toplumsal ve siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret" şeklinde tanımlanmaktadır. Ulusal ve uluslararası sözlüklerdeki göçe ilişkin tanımlamaların ortak noktası coğrafi (mekânsal) ve insani (beşeri) bir hareketliliğe, diğer bir ifade ile mesafe ayrımı yapılmaksızın birey, grup ya da kitlesel bir yer değiştirme eylemine vurgu yapıyor olmasıdır. Çok boyutlu olması hasebiyle bu kavrama, ileriki bölümlerde incelenecek olan, mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, ekonomik göçmenler, aile birleşimi gibi farklı amaçlarla hareket eden kişilerin göçü de dâhildir (Çilekli, 2013, s.40).

Türkiye'nin göç mevzuatının temel taşı kabul edilen 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda¹² göç "yabancıların, yasal yollarla Türkiye'ye girişini, Türkiye'de kalışını ve Türkiye'den çıkışını ifade eden düzenli göç ile yabancıların yasa dışı yollarla Türkiye'ye girişini, Türkiye'de kalışını, Türkiye'den çıkışını ve Türkiye'de izinsiz çalışmasını ifade eden düzensiz göç ve uluslararası koruma" olarak tanımlanmaktadır.

Özer (2004, s.11) diğer unsurları da dâhil ederek göçü, "coğrafi mekân değiştirme sürecinin toplum yapısını; siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla etkilediği bir nüfus hareketi" olarak tanımlamaktadır. Kurt (2006, s.49) ve Durugönül (2002, s.39) tanımlamasında mekân ile sosyo-kültürel çevre değişimine vurgu yaparken; Sarı (2016, s.3) ekolojik sebeplerin varlığını; Özyakışır (2013, s.7) göçün isteğe bağlı olup olmamasını ön plana çıkarmaktadır. Yalçın'a (2004, s.13) göre ekolojik, ekonomik veya bireysel nedenlerle bir yerden başka bir yere kısa, orta veya uzun vadeli yerleşim amacı güdülen yapılar mekânsal, toplumsal veya kültürel bir yer değiştirme hareketi ve eylemin bitiminden sonra da etkileri devam eden bir süreç; Çakır'a (2011, s.210) göre ise insanların ve/veya grupların demografik, coğrafik, ekonomik, sosyal ve kültürel sebeplerle zamanda ve mekanda yer değiştirmek suretiyle eyleme dönüşen ve etkileri eylemin bitiminden sonra da devam eden süreçler bütünüdür.

Zaman, mekân, sebep ve sonuç gibi değişik düzlemlerde ele alınması, birbirinden farklı kuramlara ve bilim dallarına konu olması göçün kesin ve değişmez bir tanımının yapılmasını

⁶ Türkiye 1951 Cenevre Sözleşmesi'ne ve 1967 New York Protokolü'ne coğrafi çekince koyarak taraf olduğundan Avrupa dışından gelenleri "mülteci" olarak kabul etmemektedir.

⁷ PONS, https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=migrare&l=de&in=ac_la&lf=la (Erişim Tarihi: 01.10.2018)

⁸ DUDEN, <http://www.duden.de/rechtschreibung/Migration#Bedeutung2> (Erişim Tarihi: 26.11.2016)

⁹ OXFORD DICTIONARY, <https://en.oxforddictionaries.com/definition/migration> (Erişim Tarihi: 20.04.2017)

¹⁰ Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM), http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_terimleri_sozlugu.pdf (Erişim Tarihi: 08.11.2018)

¹¹ TDK, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.580f5c1f1c9ae1.11926502 (Erişim Tarihi: 25.10.2016)

¹² 11.04.2013 tarih ve 28615 sayılı Resmi Gazete (RG), <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm> (Erişim Tarihi: 01.10.2018)

zorlaştırmaktadır (Özyakışır, 2013, s.5). Bu kapsamda her disiplinin göçe yönelik sorunsalı, araştırma yöntemi ve varsayımı birbirinden farklılık teşkil etmektedir, dolayısıyla veriler ve bunlara dayalı göç tanımlamaları, *'bireysel ya da toplu olarak bir mekândan başka bir mekâna yer değiştirme'* ifadesi ortak olmakla birlikte, birbirinden farklılaşmaktadır (Kurt, 2006, s.150). Ancak göç konusunda herkesin anlayacağı ortak bir dil kullanılması hem disiplinlerarası işbirliğinin hem de uluslararası koordinasyonun başarısı ile bilimsel bilginin birikimi ve gelişimi için gerekli görülmektedir (Tavas, 2015, s.32).

Bu kapsamda genel kabul gören bir tanımla göç *"ekonomik, sosyo-kültürel, politik birçok nedenle bireyin ya da çeşitli ölçeklerde bireylerin, politik ya da sembolik sınırları olan yerleşim yerlerinin dışına, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru geçici veya kalıcı süreli gerçekleştirdiği bir yer değiştirme eylemi"* olup *"hem terk edilen, hem de varılan coğrafyadaki toplumda ve bireyin kendisinde sosyal ve kültürel değişimlere sebep olan interdisipliner"* bir kavramdır. Göç kavramının anlaşılabilirliğini artırmak için göçe ve göç edenlere ilişkin diğer kavramları da incelemek gerekir.

Göç eylemini gerçekleştiren kişiyi ifade eden göçmen kavramı için uluslararası alanda genel kabul görmüş bir tanımlama bulunmamakla birlikte Göç Terimleri Sözlüğü'nde (2009, s.36) *"maddi ve sosyal koşullarını iyileştirmek, kendilerine ve ailelerine ilişkin beklentilerini geliştirmek amacıyla başka bir bölgeye veya ülkeye hareket eden kişiler ve aile fertleri"* kastedilmektedir. IOM göçmeni düzenli veya düzensiz, gönüllü veya gönülsüz oluşundan, sebeplerinden ya da kalış süresinden bağımsız olarak yabancı bir ülkede yaşayan kişi olarak tanımlarken¹³ Birleşmiş Milletler (BM) ise *"yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey"* şeklindeki tanımlamasıyla göçmen kavramını bir süre kriterine bağlamaktadır (Çilekli, 2013, s.41). TDK¹⁴ ise *"kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka bir ülkeye giden kimse, aile veya topluluk"* olarak tanımlamaktadır. Tanımların ortak noktası 'sınırı aşan göç hareketlerinde bulunanları' ifade etmek için kullanılmasıdır (Çam, 2014, s.12).

Çeşitli sebep ve koşullara bağlı olarak yaşadığı yeri değiştiren insanlar uluslararası belgelere ve kurum tanımlamalarına göre göçmen kavramı dışında *yabancı, (ecnebi), yerinden edilmiş kişiler, mülteci, sığınmacı ve vatansız kişi* gibi farklı isimler alabilmektedir. Bunlardan çalışma açısından en önemlisi ise mülteci kavramıdır.

Göç Terimleri Sözlüğü'nün de (2009, s.65) mülteci kavramını tanımlarken atfı yaptığı *"1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi"* ne (Cenevre Sözleşmesi¹⁵) göre mülteci, *"ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen şahıs"* dır (madde 1/A-2).

Cenevre Sözleşmesi'nde de vurgulandığı üzere mülteciliği ortaya çıkaran sebepler; baskı, özgürlüğe ya da yaşamsal güvenliğe yönelik tehdit, haksız bir yargılama, sefalet, açlık, susuzluk ya da doğal afet veyahut en çok görülen şekliyle savaş veya ülke içi siyasi karışıklık olabilir. Mülteci statüsü, kişiye yardım edilmesini ve kişinin, eğer gerekiyorsa, kaçışına sebep olan unsurlardan korunması gerektiği varsayımına dayanır.

Mülteci kavramı yerine, tüm yabancıları kapsayan genel bir terim olarak *"göçmen"* kavramı tercih edilebilmektedir. BM ve IOM göçmen kavramını uluslararası göç terminolojisindeki en üst kavram olarak kabul etmektedir¹⁶. Kavramların en önemli ortak özelliği yaşanan yerin terk edilerek ulusal sınırların dışına çıkılmasıdır. Ancak göçmen, genellikle ekonomik sebeplerle veya içinde bulunduğu şartlardan duyduğu hoşnutsuzluk nedeniyle kendi ülkesini gönüllü olarak terk ederek başka bir ülkeye yasal veya yasadışı yollarla giren yabancıdır. Mülteci de göçmen gibi sınırları aşar, ancak göçün nedenleri, amaçları ve araçları açısından farklılıklar vardır. Mülteciler hayati tehlikelerden arınmak amacıyla varlıklarını geride bırakarak güvenli bir ülkeye iltica ederler. Mültecilikte zorunlu sebepler etkiliyken göçmenler için gönüllülük esastır. Göçmenler genellikle ani olmayan kararlar neticesinde yer değiştirdiklerinden daha uygun araçları kullanırken; mülteciler ani kararlarla yer değiştirdiklerinden, daha zor şartlarda ve kısıtlı araçlarla bu eylemi gerçekleştirirler. Göçmenler sınır değişikliklerinde resmi

¹³ IOM, <https://www.iom.int/key-migration-terms> (Erişim Tarihi: 08.11.2018)

¹⁴ TDK, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58309a5f80a1e9.55748081 (Erişim Tarihi: 08.11.2018)

¹⁵ GİGM, http://www.goc.gov.tr/icerik3/multecilerin-hukuki-durumuna-iliskin-sozlesme_340_341_641 (Erişim Tarihi: 29.12.2018)

¹⁶ IOM, <https://www.iom.int/migration> (Erişim Tarihi: 14.12.2018) ve BM, <https://www.un.org/> (Erişim Tarihi: 14.12.2018).

belgeleri kullanırken; mülteciler genellikle bu belgelere sahip değildirlir (Ziya, 2012, s.232-233). Kısaca, ulusal sınırları aşan nüfus hareketini ortaya çıkaran gerekçeler göçmen tanımı için önem arz etmez. Diğer bir ifade ile uluslararası göç terminolojisinde her mülteci aslında bir göçmendir, ancak her göçmen bir mülteci değildir.

3. Araştırma Yöntemi

Konu ile ilgili değerlendirmelerin yapılabilmesinin en iyi yönteminin saha çalışması ile gerçekleştirilebileceği düşünülmüş, nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Son yıllarda sosyal bilimlerin alanında yapılan çalışmaların birçoğunun da nitel araştırma yöntemlerini kullandığı görülmektedir. Aslında bu durum sosyal bilimlerin doğası göz önüne alındığında çok da şaşırtıcı değildir (Topkaya, 2006, s.113). Anlamayı ve yorumlamayı kolaylaştıran bu yöntem esnek yapısı gereği araştırmacıya derinlemesine bir keşif yapmak imkânı sunmaktadır (Karataş, 2017, s.71).

Çalışmanın evrenini İstanbul'un 39 ilçesi oluşturmaktadır. Ancak büyük bir örneklem grubuyla çalışmak hem zaman hem de maliyet açısından güç olduğundan örnekleme gidilmiş, araştırma alanının sınırlı, evrenin ise küçük çaplı olması nedeniyle araştırmada olasılık temelli örnekleme tercih edilmiştir. Bu doğrultuda 39 ilçenin; nüfusu ile Suriyeli sayısı başta olmak üzere, sosyo ekonomik yapısı, son yerel seçimlerdeki siyasi tercihleri, konut yapısı, istihdam imkânları, belediyelerinin mali yapısı-insan kaynakları, belediye başkanı ve meclis üyelerinin bağlı buldukları siyasi parti gibi çok sayıda değişken incelenmiştir. Bunlar arasından Suriyeli nüfusu, sosyo ekonomik yapısı ve coğrafi konumu, yerel siyasi tercihleri birbirinden farklı olan belediyeler tercih edilmiştir. Maksatlı örnekleme kapsamında Esenyurt, Sultangazi, Zeytinburnu, Şişli, Sultanbeyli ve Ataşehir belediyelerindeki yetkililerle görüşmeler yapılmıştır, görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmede elde edilen verilerin ise tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

4. Türkiye'nin En Fazla Göç Alan Kenti İstanbul

Kentleşme ve göç birbirlerini karşılıklı olarak etkileyen olgulardır. Özellikle küresel kentler ulusal ve uluslararası göçmenler açısından çekici unsurlar barındırmaktadır. BM verilerine göre dünyadaki toplam göçmenin yaklaşık %20'sinin bu kentlerde yaşadığı tahmin edilmektedir. Göçmenler, nüfusu 500 bin ile 3 milyon arasında değişen daha küçük metropoliten kentleri de tercih edebilmektedir. Küresel endekslere¹⁷ göre İstanbul, Londra, New York ya da Paris gibi küresel bir kent olarak kabul edilmese de Türkiye'nin en yoğun nüfuslu kentidir ve ulusal-uluslararası göçmenler açısından Türkiye'nin en çekici kenti durumundadır.

Tablo 1: İstanbul'un Nüfusu - Nüfus Artış Hızı - Aldığı/Verdiği İç Göç (1975-2017)

Yıllar	Nüfusu	Aldığı Göç	Verdiği Göç	Göç Farkı	Nüfus Artış Hızı
2016-2017	15.029.231	416.587	422.559	-5.972	-0,4
2015-2016	14.804.116	369.582	440.889	-71.307	-4,8
2014-2015	14.657.434	453.407	402.864	50.543	3,5
2013-2014	14.377.018	438.998	424.662	14.336	1,0
2012-2013	14.160.467	437.922	371.601	66.321	4,7
2011-2012	13.854.740	384.535	354.074	30.461	2,2
2010-2011	13.624.240	450.445	328.663	121.782	9,0
2009-2010	13.255.685	439.515	336.932	102.583	7,8
2008-2009	12.915.158	388.467	348.986	39.481	3,1
2007-2008	12.697.164	374.868	348.193	26.675	2,1
1995-2000	9.044.859	920.955	513.507	407.448	46,1
1985-1990	6.433.569	995.717	339.040	656.677	107,6

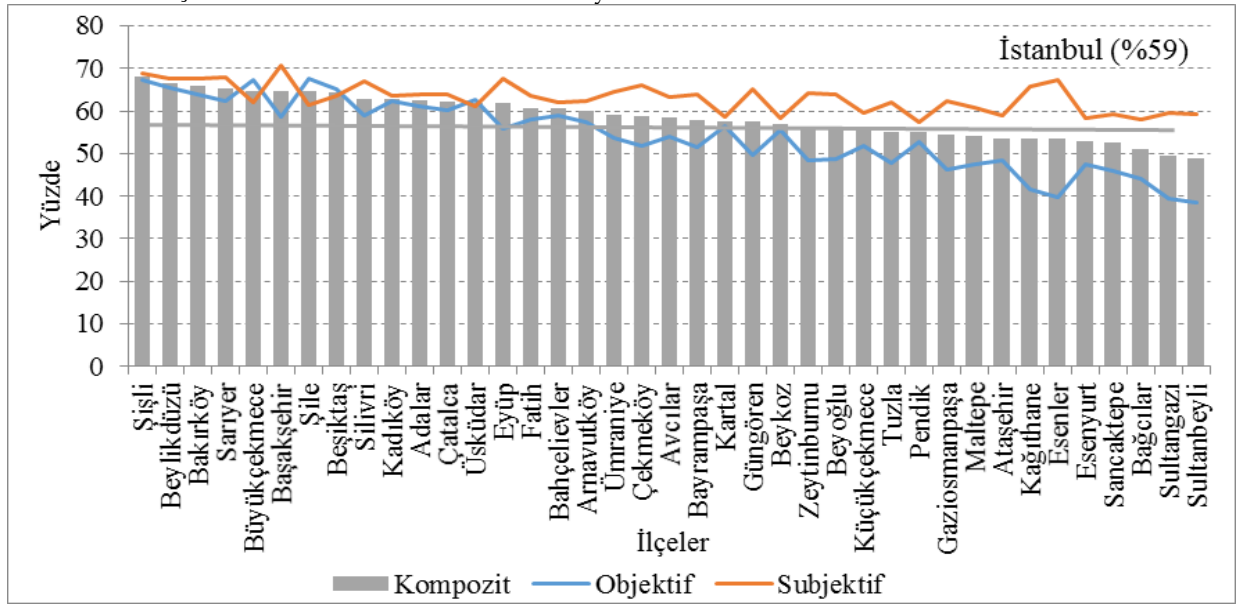
¹⁷ Bu endeksler "The World According to GaWC", "Global Cities Index", "The Global Financial Centres Index (GFCI)", "The Green City Index", "Quality of Life Index Rate", vd.'dir.

1980-1985	5.068.512	576.782	279.184	297.598	60,5
1975-1980	4.074.806	557.082	268.429	288.653	73,4

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden derlenmiştir.

Ulusal boyuttaki nüfus hareketlerinde özellikle 1950'ler kentleşme dinamiklerinin etkili olduğu, köyden kente ve özellikle de İstanbul, Ankara ve İzmir başta olmak üzere büyük kentlere doğru göçlerin yoğunlaştığı bir dönem olmuştur. 1950'lerde başlayan kentleşme sürecinde İstanbul'un nüfusu özellikle de son dönemde her yıl yaklaşık %4,5 oranında artış göstermiş ve yılda 250-300 bin arasında yeni bir nüfusu kendisine çekmiştir. 1990'da 7.195.773 olan nüfusu 2000 yılında 10.018.735'e, 2005 yılında 12.128.577'ye, 2010 yılında 13.255.685'e, 2015 yılında 14.377.018'e çıkmıştır. 2018 yılı sonu itibariyle nüfusu 15.067.724'e yükselen İstanbul, Türkiye nüfusunun yaklaşık %18,37'sini barındırarak Türkiye'nin en kalabalık şehri olma özelliğini devam ettirmektedir¹⁸. İstanbul'daki nüfus artışının en önemli nedeni iç göçtür. Ancak son yıllarda tersine göçün de yaşandığı İstanbul'da nüfus artışında iç göçün etkisi giderek azalmaktadır.

İstanbul'un çekim merkezi olmasında; göçlerle oluşan tarihsel geçmişi; işgücü piyasasının büyüklüğü, ulaşım imkânlarının fazlalığı ve kolaylığı; önceden göç etmiş olanlar ile kurulan sosyal ağların varlığı; kentsel yaşam kalitesinin¹⁹ yüksekliği ve bu kaliteyi oluşturan sağlık, güvenlik, huzur, çevre, ekonomik ve sosyal alandaki öznel ve nesnel değerlendirmeler etkilidir. İstanbul'da yaşayanların yaşam koşullarından ve yaşadıkları çevreden duydukları memnuniyet Türkiye ortalamasının üzerindedir. İlçeler bazındaki oranlar Grafik 1'de yer almaktadır.



Grafik 1: İstanbul İlçelerinin Yaşam Kalitesi Değerleri ve Bu Değeri Oluşturan Objektif ve Subjektif Verilerin Oransal Dağılımı (2016)

Kaynak: İBB İstanbul 1/100.000 Ölçekli Çevre Düzeni Planı Revizyonu

İBB Şehir Planlama Müdürlüğü tarafından İstanbul Kalkınma Ajansı'nın (İSTKA) desteğiyle "İstanbul'un Kentsel Yaşam Kalitesinin Ölçülmesi, 2014" adlı çalışma hazırlanmıştır. Buna göre İstanbul'un kentsel yaşam kalitesi ortalaması %59'dur. İlçe bazında kentsel yaşam kalitelerine bakıldığında ilk on sıralamasında; Şişli (%68,03), Beylikdüzü (%66,52), Bakırköy (%65,82), Sarıyer (%65,13), Büyükçekmece (%64,73), Başakşehir (%64,59), Şile (%64,59), Beşiktaş (%64,34), Silivri (%62,91) ve Kadıköy (%62,87) yer

¹⁸ TÜİK, http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1590 (Erişim Tarihi: 16.02.2019).

¹⁹ Yaşam kalitesi, genel anlamda insanların yaşam koşullarından ve içinde yaşadıkları çevreden duydukları memnuniyet derecesini ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Kentsel yaşam kalitesi ise toplum, ekonomi ve çevre ekseninde, yaşam kalitesi ve çevre kalitesinin karşılıklı etkileşiminde gerçekleşen subjektif ve objektif değerlendirme ölçüleri ile ifade edilebilen bir kavramdır. Kentsel yaşam kalitesinin subjektif bileşenlerini algıya dayalı, esenlik, sağlık, güvenlik, huzur gibi değerler oluştururken; objektif bileşenlerini ise yapısal çevre, doğal çevre, ekonomik ve sosyal fonksiyon alanları gibi daha somut değerler oluşturmaktadır. TÜİK verilerine göre Yaşam Kalitesi İndeksi – 2014 yılı Türkiye ortalaması %56,4'tür. Ayrıntılı bilgi için TÜİK. <https://biruni.tuik.gov.tr/gosterge/?locale=tr> (Erişim Tarihi: 24.10.2018)

almaktadır. Diğer ilçeler; Gaziosmanpaşa (%54,34), Maltepe (%54,18), Ataşehir (%53,62), Kâğıthane (%53,61), Esenler (%53,42), Esenyurt (%52,80), Bağcılar (%51,11), Sultangazi (%49,56) ve Sultanbeyli (%48,92) gelmektedir.

5. En Çok Suriyelinin Yaşadığı Kent İstanbul

İstanbul'un çekici etkisi iç göçün yanı sıra uluslararası göçü de tetiklemektedir. 07.02.2019 tarihi itibarıyla Türkiye'de ikamet izni bulunan 883.796 yabancı²⁰ 438.661'inin, yani %49,63'ünün tercihi İstanbul olmuştur²¹. İkamet izni başka ilde olup da İstanbul'da yaşamayı tercih edenlerin dâhil edilmesiyle bu sayı artacaktır. Suriyelilerin en fazla tercih ettiği kent de İstanbul'dur. 2018 yılı sonu itibarıyla Türkiye'de geçici koruma statüsünde kayıtlı olan Suriyelilerin yaklaşık %15,35'i İstanbul'da yaşamaktadır. Başka kentlerde kayıtlı olup da İstanbul'da yaşayanların da eklenmesi ile bu oranın %20'lere yaklaşacağı tahmin edilmektedir.

Yaşam kalitesi verileri ile Suriyelilerin tercih ettikleri ilçeler arasındaki ilişkiye bakıldığında ters bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Suriyelilerin genellikle yoksulluğun yaygın, muhafazakârlığın/dindarlığın daha belirgin, sosyal ağların daha sıkı, kira, gıda gibi yaşamsal giderlerin daha ucuz olduğu bölgeleri tercih ettiği dikkat çekmektedir.

Tablo 2: İstanbul'un İlçelerindeki Suriyeli Sayısı (2018)

İlçe Adı	İlçe Nüfusu	İlçe Nüfusuna Göre Sıralama	Suriyeli Sayısı (GK)	Suriyeli (GK) Sayısına Göre Sıralama	Yaşamsal Kalite Düzeyi (%)	Yaşamsal Kalite Düzeyine İlişkin Sıralama	Suriyelilerin (GK) İlçe Nüfusuna Oranı (%)	Suriyelilerin (GK) İlçe Nüfusuna Olan Oranına İlişkin Sıralama
Adalar	16.119	39	141	38	62,49	11	0,87	29
Arnavutköy	270.549	28	20.276	13	59,88	17	7,49	4
Ataşehir	416.318	18	1.379	34	53,62	32	0,33	37
Avcılar	435.625	16	23.283	8	58,57	20	5,34	12
Bağcılar	734.369	3	51.054	2	51,11	37	6,95	6
Bahçelievler	594.053	6	21.821	11	60,56	16	3,67	17
Bakırköy	222.668	34	2.339	27	65,82	3	1,05	26
Başakşehir	427.835	17	26.981	7	64,59	6	6,31	9
Bayrampaşa	271.073	27	10.280	20	57,7	21	3,79	16
Beşiktaş	181.074	36	103	39	66,52	8	0,06	39
Beykoz	246.700	32	2.186	28	57,01	24	0,89	28
Beylikdüzü	331.525	22	3.602	23	66,52	2	1,09	24
Beyoğlu	230.526	33	12.929	18	56,23	26	5,61	11
Büyükçekmece	247.736	31	2.970	24	64,73	5	1,20	22
Çatalca	72.966	37	329	36	62,04	12	0,45	34
Çekmeköy	251.937	30	2.113	30	58,92	19	0,84	30
Esenler	444.561	13	34.390	5	53,42	34	7,74	3

²⁰ 2017 yılında ikamet izni ile Türkiye'de bulunan yabancılar (ilk on ülke) sırasıyla Irak (70.364), Suriye (54.348), Azerbaycan (49.208), Türkmenistan (41.025), Özbekistan (30.657), Afganistan (30.241), Rusya (23.151), İran (22.457), Gürcistan (21.465) ve Ukrayna (16.403).

²¹ GİGM, <http://www.goc.gov.tr/icerik3/ikamet-izinleri> 363 378 4709 (Erişim Tarihi: 20.10.2018)

Esenyurt	891.120	1	58.600	1	52,8	35	6,58	8
Eyüp Sultan	383.909	20	10.520	19	61,79	14	2,74	19
Fatih	436.539	15	30.757	6	60,69	15	7,05	5
Gaziosmanpaşa	487.046	10	20.868	12	54,34	30	4,28	14
Güngören	289.331	24	14.383	16	57,43	23	4,97	13
Kadıköy	458.638	12	429	35	62,87	10	0,09	38
Kâğıthane	437.026	14	17.023	14	53,61	33	3,90	15
Kartal	461.055	11	1.780	33	57,63	22	0,39	36
Küçükçekmece	770.317	2	43.719	3	55,8	27	5,68	10
Maltepe	497.034	9	2.099	31	54,18	31	0,42	35
Pendik	693.599	4	6.510	22	55,01	29	0,94	27
Sancaktepe	414.143	19	13.185	17	52,61	36	3,18	18
Sarıyer	342.503	21	2.170	29	65,13	4	0,63	32
Silivri	187.621	35	2.041	32	62,91	9	1,09	25
Sultanbeyli	327.798	23	22.531	10	48,92	39	6,87	7
Sultangazi	523.765	8	41.903	4	49,56	38	8,00	2
Şile	36.516	38	255	37	64,58	7	0,70	31
Şişli	274.289	26	7.403	21	68,03	1	2,70	20
Tuzla	255.468	29	2.955	25	55,03	28	1,16	23
Ümraniye	690.193	5	16.294	15	59,08	18	2,36	21
Üsküdar	529.145	7	2.616	26	61,96	13	0,49	33
Zeytinburnu	284.935	25	22.841	9	56,33	25	8,02	1
Bilinmiyor	0		2.046					
TOPLAM	15.067.624		559.104					

Kaynak: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) ve TÜİK verilerinden derlenmiştir.

İstanbul'un çekim gücü kente giriş ve çıkışta büyük bir sirkülasyona, dolayısıyla sayılarda büyük ve hızlı değişimlere sebep olmaktadır. Bu mikro durum, Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin sayısal verilerinin makro düzeydeki değişkenliğine ilişkin zorlukla birleşince kurumların İstanbul'a ilişkin farklı veriler üretmesine sebep olmaktadır.

GİGM'nin verilerine göre İstanbul'da bulunan Suriyelinin sayısı 08.11.2018 tarihi itibarıyla 559.104'tür²². Bu sayıya ikamet izni almış Suriyeliler dâhil değildir. 39 ilçenin bulunduğu İstanbul'da 14 ilçe Asya yakasında iken geriye kalan 25 ilçe ise Avrupa yakasındadır. Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü'nün (NVİ) verilerine göre 15 milyonu aşan İstanbul'da neredeyse her 3 kişiden 2'si Avrupa yakasında yaşamaktadır²³. Yakalar arasında Avrupa lehine olan makas Suriyeli nüfusun dağılımı incelendiğinde daha da açılmaktadır. Suriyeli yoğunluğu İstanbul'un Avrupa yakasında %86,63 iken Anadolu yakasında %13,37'dir. Diğer bir ifade ile her 10 Suriyeliden neredeyse 9'u Avrupa yakasında yaşamaktadır.

İstanbul'da en fazla mültecinin bulunduğu ilk 10 ilçe sırasıyla Esenyurt (58.600), Bağcılar (51.054), Küçükçekmece (43.719), Sultangazi (41.903), Esenler (34.390), Fatih (30.757), Başakşehir (26.981), Avcılar (23.283), Zeytinburnu (22.841) ve Sultanbeyli'dir (22.531). Bunların 9'u Avrupa yakasında bulunurken, sadece listeye son sıradan giren Sultanbeyli Anadolu yakasında yer alır. Sultanbeyli'den sonra Anadolu yakasında Suriyeli nüfusun en yoğun olduğu ilk 5 ilçe ise sırasıyla Ümraniye (16.294), Sancaktepe (13.185), Pendik (6.510) ve Tuzla'dır (2.955). En az Suriyelinin bulunduğu ilçeler ise sırasıyla Beşiktaş (103), Adalar (141), Çatalca (329) ve Kadıköy'dür (429). Bu beş ilçedeki toplam Suriyeli sayısı en az Suriyelinin yaşadığı 6. sıradaki Ataşehir'e dahi ulaşamamaktadır.

Suriyeli nüfusun ilçe nüfusuna oranı üzerinde yapılan bir karşılaştırmada ise 22.841 Suriyelinin yaşadığı Zeytinburnu (%8,02) gelmektedir. Onu sırasıyla Sultangazi (%8,00), Esenler (%7,74),

²² İçişleri Bakanlığı GİGM Göç Politika ve Projeler Dairesi Başkanlığının 14.11.2018 tarih ve 95104841-042-53063 sayılı yazısı ile eser sahibine bildirilen sayıdır.

²³ 2018 yılı verilerine göre İstanbul nüfusunun %35,14'ü şehrin Anadolu yakasında, %64,86'sı ise Avrupa yakasında yaşamaktadır.

Arnavutköy (%7,49), Fatih (%7,05), Esenyurt (%6,58), Bağcılar (%6,95), Sultanbeyli (%6,87), Esenyurt (%6,58), Başakşehir (%6,31) ve Küçükçekmece (%5,68) gelmektedir. Bunların içerisinde yine Sultanbeyli Anadolu yakasında bulunan tek ilçe durumundadır. Suriyeli nüfusun ilçe nüfusuna oranının en düşük olduğu ilk 10 ilçeye bakıldığında ise Beşiktaş %0,06 ile ilk sırada gelmektedir. Onu sırasıyla Kadıköy (%0,09), Ataşehir (%0,33), Kartal (%0,39), Maltepe (%0,42), Çatalca (%0,45), Üsküdar (%0,49), Sarıyer (0,63), Şile (%0,70) ve Çekmeköy (%0,84) takip etmektedir. Bunların ise 3'ü Avrupa, 6'sı ise Anadolu yakalarında yer alan ilçelerdir.

Gerek Suriyeli nüfusu gerekse nüfusun ilçe nüfusuna oranları üzerinde yapılan bir karşılaştırmada Suriyeliler tarafından Avrupa yakasının çok daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Anadolu yakasında yer alan Sultanbeyli ise her iki karşılaştırmada da Anadolu yakasından listeye giren tek ilçe durumundadır. Öte yandan 2018 verileri üzerinden yapılan bu karşılaştırmaların daha önceki yıllardaki verilerle karşılaştırılması bu noktada çalışmaya zenginlik katacaktır.

Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin kayıt işlemi sadece GİGM tarafından yapılmakla birlikte Göç İdaresi İl Müdürlüğü ilçeler bazındaki verileri paylaşmakta isteksiz davranmaktadır²⁴. Çalışmamız öncesinde İstanbul ilçeleri özelinde Suriyeli sayısına ilişkin tek veri M. Murat Erdoğan tarafından 2017 yılında yayımlanan "*Kopuş'tan Uyum'a Kent Mültecileri-Suriyeli Mülteciler ve Belediyelerin Sürç Yönetimi: İstanbul Örneği*" adlı çalışmada yer almaktadır. Çalışmada yer alan verilen 2016 yılı Kasım ayına ait Göç İdaresi İl Müdürlüğü'nün verileridir. Neredeyse aynı aya rastlayan iki yıl içerisindeki değişim Suriyelilerin ilçe tercihlerine ilişkin yorum yapma imkânı da sunmaktadır.

2016-2018 yılları arasında Suriyeli sayısında ilçeler arasında yapılan bir karşılaştırmada en fazla artışın 29.423 Suriyeli ile Esenyurt'ta yaşandığı görülmektedir. 2016 yılında ilçede yaşayan Suriyeli nüfus 29.177 iken 2 yıl içerisinde bu sayı 58.600'a yükselmiştir. Diğer bir ifade ile ilçede yaşayan Suriyeli sayısı 2 yıl içerisinde %100,84'lük bir artış göstermiştir. Bu özelliği ile Esenyurt "*Suriyeli Nüfusundaki Oransal Değişim*" özelinde yapılan bir karşılaştırmada da ilk sırada yer almaktadır. Esenyurt'u 13.411 yeni Suriyelinin yaşam alanı olarak tercih ettiği Bağcılar takip etmektedir. İlçenin yeni Suriyeli misafirleri Suriyeli nüfusunda %35,63'lik bir artış anlamına gelmektedir. Bu özelliği ile ilçe Suriyeli nüfusunda en fazla değişimin yaşandığı 4. ilçe olmuştur. Bağcılar'ı ise sırasıyla Esenler (11.712), Sultangazi (10.477), Küçükçekmece (5.441), Bahçelievler (4.111), Avcılar (3.729), Gaziosmanpaşa (3.159), Kağıthane (2.807) ve Arnavutköy (2.438) takip etmektedir. En fazla yeni Suriyelinin tercih ettiği ilk 10 ilçe içerisinde Anadolu yakasından tek bir ilçe dahi yer almamaktadır. İlçede yaşamaya başlayan yeni Suriyelilerin mevcut Suriyelilere oranı üzerinden yapılan bir karşılaştırmada ise en fazla değişim yaşayan ilk 5 ilçe, Şile hariç tutulacak olursa, sayısal değişimin de en fazla olduğu ilçelerdir. Şile'de yaşayan Suriyeli sayısındaki artış 89 kişi iken, ilçede yaşayan Suriyeli sayısının çok az olması sebebiyle oransal değişim üzerine etkisi çok fazla olmuştur.

Suriyeli sayısında artış yaşayan ilçeler olduğu gibi azalış yaşayan ilçeler de mevcuttur. Şişli'nin 2016 yılında 15.269 olan Suriyeli misafir sayısı 2018 yılında %51,52'lik bir azalış ile 7.403'e gerilemiştir. Bu özelliği ile Şişli en fazla Suriyelinin ayrıldığı ilçe olmaktadır. Onu sırasıyla Beylikdüzü (-3.126), Büyükçekmece (-2.585), Zeytinburnu (-2.159) ve Bayrampaşa (-724) takip etmektedir. Suriyeli sayısında en az değişimin yaşandığı iki ilçe ise Kartal (7 kişi) ve Fatih'tir (10 kişi). Öte yandan Suriyeli nüfusunun azaldığı 14 ilçede toplam 17.957²⁵ Suriyeli başka bir ilçeye taşınmıştır. Buna karşın Suriyeli sayısında artış yaşayan 25 ilçedeki toplam artış miktarı 98.155'tir. 17.957 Suriyelinin İstanbul içinde yer değiştirdiği kabul edilirse İstanbul'da yeni yaşamaya başlayan Suriyeli sayısı 80.198 olmaktadır. Türkiye'de yaşayan 3,6 milyon Suriyelinin yaklaşık 557 bininin İstanbul'da yaşadığı dikkate alınır ve yılda ortalama 300 bin Suriyeli bebeğin dünyaya geldiği hesaba katılırsa İstanbul'da iki yıl içinde doğan Suriyeli bebek sayısının 37 bin olacağı öngörülebilir. Dolayısıyla 2 yıl içerisinde şehirde yaşamaya başlayan Suriyeliler içinde yeni doğanların da büyük çoğunlukta olması muhtemeldir.

2016-2018 yılları arasında Suriyeli sayısında ilçeler arasında yapılan bir karşılaştırmada en fazla artışın 29.423 Suriyeli ile Esenyurt'ta yaşandığı görülmektedir. 2016 yılında ilçede yaşayan Suriyeli nüfus 29.177 iken 2 yıl içerisinde bu sayı 58.600'a yükselmiştir. Diğer bir ifade ile ilçede yaşayan Suriyeli sayısı 2 yıl içerisinde %100,84'lük bir artış göstermiştir. Bu özelliği ile Esenyurt "*Suriyeli Nüfusundaki Oransal Değişim*" özelinde yapılan bir karşılaştırmada da ilk sırada yer almaktadır. Esenyurt'u 13.411

²⁴ Eser sahibi tarafından İstanbul'un ilçelerinde yaşayan Suriyeli sayısına ilişkin 12.08.2018 tarihinde Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER) üzerinden yapılan başvuruya geri dönülmemiş, 13.09.2018 tarihinde dilekçe ile yapılan resmi başvuruya ise 21.09.2018 tarih ve 81816 sayılı yazısı ile olumsuz geri dönüş yapılmıştır.

²⁵ Ölüm sayıları üzerine herhangi bir veri bulunmadığından ölüm oranı %0 kabul edilmiştir.

yeni Suriyelinin yaşam alanı olarak tercih ettiği Bağcılar takip etmektedir. İlçenin yeni Suriyeli misafirleri Suriyeli nüfusunda %35,63'lik bir artış anlamına gelmektedir. Bu özelliği ile ilçe Suriyeli nüfusunda en fazla değişimin yaşandığı 4. ilçe olmuştur. Bağcılar'ı ise sırasıyla Esenler (11.712), Sultangazi (10.477), Küçükçekmece (5.441), Bahçelievler (4.111), Avcılar (3.729), Gaziosmanpaşa (3.159), Kağıthane (2.807) ve Arnavutköy (2.438) takip etmektedir. En fazla yeni Suriyelinin tercih ettiği ilk 10 ilçe içerisinde Anadolu yakasından tek bir ilçe dahi yer almamaktadır. İlçede yaşamaya başlayan yeni Suriyelilerin mevcut Suriyelilere oranı üzerinden yapılan bir karşılaştırmada ise en fazla değişim yaşayan ilk 5 ilçe, Şile hariç tutulacak olursa, sayısal değişimin de en fazla olduğu ilçelerdir. Şile'de yaşayan Suriyeli sayısındaki artış 89 kişi iken, ilçede yaşayan Suriyeli sayısının çok az olması sebebiyle oransal değişim üzerine etkisi çok fazla olmuştur.

Suriyeli sayısında artış yaşayan ilçeler olduğu gibi azalış yaşayan ilçeler de mevcuttur. Şişli'nin 2016 yılında 15.269 olan Suriyeli misafir sayısı 2018 yılında %51,52'lik bir azalış ile 7.403'e gerilemiştir. Bu özelliği ile Şişli en fazla Suriyelinin ayrıldığı ilçe olmaktadır. Onu sırasıyla Beylikdüzü (-3.126), Büyükçekmece (-2.585), Zeytinburnu (-2.159) ve Bayrampaşa (-724) takip etmektedir. Suriyeli sayısında en az değişimin yaşandığı iki ilçe ise Kartal (7 kişi) ve Fatih'tir (10 kişi). Öte yandan Suriyeli nüfusunun azaldığı 14 ilçede toplam 17.957²⁶ Suriyeli başka bir ilçeye taşınmıştır. Buna karşın Suriyeli sayısında artış yaşayan 25 ilçedeki toplam artış miktarı 98.155'tir. 17.957 Suriyelinin İstanbul içinde yer değiştirdiği kabul edilirse İstanbul'da yeni yaşamaya başlayan Suriyeli sayısı 80.198 olmaktadır. Türkiye'de yaşayan 3,6 milyon Suriyelinin yaklaşık 557 bininin İstanbul'da yaşadığı dikkate alınır ve yılda ortalama 300 bin Suriyeli bebeğin dünyaya geldiği hesaba katılırsa İstanbul'da iki yıl içinde doğan Suriyeli bebek sayısının 37 bin olacağı öngörülebilir. Dolayısıyla 2 yıl içerisinde şehirde yaşamaya başlayan Suriyeliler içinde yeni doğanların da büyük çoğunlukta olması muhtemeldir.

6. Suriyeli Nüfusun İlçeler Arasında Orantısız Dağılımı ve Bunu Etkileyen Faktörler

Suriye'de 2011 yılında iç savaşın başlaması ile birlikte Suriye'den Türkiye'ye göç edenlerin sayısı 2012 yılının sonuna kadar makul kabul edilebilir oranlarda seyretmiş, 2013 yılı ile hızlı bir artış yaşamış ve 8. yılın sonunda 3,6 milyonu aşarak birçok Avrupa ülkesinin nüfusunun dahi üstüne çıkmıştır. İlk zamanlar büyük bir kısmı AFAD ve Kızılay koordinesinde kurulan geçici barınma merkezlerinde yaşamaya başlamış, diğer kısmı da sosyal ve kültürel bağları olan yakınlarının yanında ya da onların desteğiyle sınıra yakın kentlerde yaşamayı tercih etmiştir. Ancak iç savaşın biteceğine yönelik öngörülerin zayıflaması Türkiye'deki Suriyelileri yeni arayışlar içerisine sokmuş, barınma merkezlerinin dışına yani kentsel alanlara doğru yönelmiştir. Suriye sınırına yakın kentlerin tercih edilmesi ile bu kentlerdeki nüfus yoğunluğunda büyük bir artış yaşanmıştır. Örneğin 2018 yılında Kilis'teki Suriyeli sayısı, yerli nüfus sayısını aşmıştır. Suriyeli nüfus zamanla sınıra yakın kentlerden gelişmiş batı kentlerine yönelmiş ve Suriyeliler arasındaki sosyal ağlar sayesinde ülkeye yeni giriş yapanların da dâhil olmasıyla bu kentlerdeki Suriyeli sayısı katlanarak artmaya devam etmiştir.

Adeta bir iç göç hareketine benzetilebilecek bu süreçte İçişleri Bakanlığı tarafından yayımlanan ve 5 Ocak 2015 tarihinde yürürlüğe genelge ile Suriyelilerin, kayıtlı oldukları kentin Göç İdaresi Müdürlüğü'nün bilgi ve onayı (yol izin belgesi) olmaksızın ülke içerisinde başka kentlere göç etmeleri engellenmeye çalışılmıştır. Bu yasal düzenlemelere dayanılarak kent çıkışlarında yapılan kontroller ise insan hakları kapsamında tartışılabilir²⁷. Ancak düzenleme ve kontrollere rağmen Suriyelilerin kayıtlı oldukları kentleri terk ederek başka kentlere göç etmelerine mani olunamamıştır.

Aralık 2018 itibariyle sayıları 3,6 milyonu aşan Suriyelinin %96'sından fazlası kentlerde yaşamakta ve nüfus yoğunluğu açısından kentler arasında büyük bir farklılık görülmektedir. Örneğin; 140 bini aşan Suriyelinin yaşadığı İzmir'e komşu olan Manisa'da yaklaşık 13 bin Suriyeli yaşarken Aydın'da yaşayan Suriyeli sayısı 8 binin altındadır. Ya da Bursa'da yaşayan Suriyeli sayısı 150 binleri aşmış durumdayken bir sanayi kenti olan Kocaeli'de yaşayan Suriyeli sayısı bunun ancak 3'te biri civarındadır. Kentler arasındaki bu farklılığın kentin içinde ilçeler arasında da yaşanması muhtemeldir. GİGM tarafından Suriyeli nüfusu paylaşımının il bazında yapılması, ilçe bazlı veri paylaşımının ise yapılmaması bu tahmini tespite muhtaç bırakılmaktadır. Ancak İstanbul'daki görüntü bu iddiayı destekler niteliktedir.

²⁶ Ölüm sayıları üzerine herhangi bir veri bulunmadığından ölüm oranı %0 kabul edilmiştir.

²⁷ Human Right Watch (HRW) <https://www.hrw.org/tr/news/2018/07/16/320474> (Erişim Tarihi: 28.02.2018).

Çalışma kapsamında GİGM'in Aralık 2018 tarihli verileri incelendiğinde İstanbul genelinde 557 bini bulan Suriyeli nüfusun 39 ilçeye farklı yoğunluklarda dağıldığı ve hatta Avrupa yakasındaki yoğunluğun daha fazla olduğu görülmektedir. Örneğin, Beşiktaş'ta kayıtlı Suriyeli nüfusu 203 iken Beşiktaş'a sınır olan ilçelerden Sarıyer'de bunun yaklaşık 21 katı, Şişli'de 72 katı, Beyoğlu'nda 152 katı, Kağıthane'de ise 165 katı Suriyeli bulunmaktadır. Bu dağılım belediyeler için eşitsiz ve adaletsiz bir durumu ortaya çıkarmakta ve sürecin yönetimi konusunda sıkıntılara sebebiyet vermektedir.

Çalışmada, Suriyeli nüfusun fazla olduğu ilçelerin çekici, az olduğu ilçelerin ise itici faktörleri tespit edilmeye, bu faktörler üzerinde Suriyelilere sunulan belediye hizmetlerinin etkisinin ne olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Alan araştırmasının yapıldığı Esenyurt (58.600) ve Sultangazi (41.903) Suriyeli nüfusun en fazla olduğu ilk beş ilçe arasında yer almaktadır. Yoğunluk sıralamasında Zeytinburnu (22.841) ve Sultanbeyli (22.531) ilk on ilçe arasında yer alırken, Şişli (7.403) 21. sırada, Ataşehir (1.379) ise 34. sırada yer almaktadır.

Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı ilçelerdeki başlıca çekici faktör *istihdam imkânıdır*. Sultanbeyli örneğinde olduğu gibi komşu ilçelerdeki istihdam imkânları da o ilçedeki diğer çekici faktörlerle birlikte önemli bir hal alabilmektedir. Çünkü gelir kendilerinin ve ailelerinin temel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için yaşamsal bir gerekliliktir. Bu noktada sermayeye kıyasla daha sınırlı bir işgücü piyasasının bulunduğu ilçeler tercih edilmekte, böylece sermayenin kısıtlı olduğu ilçelerden işgücü arzına göre daha çok olduğu ilçelere doğru bir nüfusu hareketi gerçekleşmektedir. İstihdam piyasasının sermaye yoğun ve emek yoğun iki sektörden oluştuğu kabul edilirse niteliksiz iş gücü gereksinimi emek yoğun sektörlerde daha fazladır (Yıldız ve Yıldız, 2017, s.35). Ataşehir ve Şişli sermaye yoğun sektörün ön plana çıktığı iki ilçe olması sebebiyle daha çok "*beyaz yakalı*" olarak da adlandırılan kalifiyeli iş gücü tarafından tercih edilmektedir. Buna karşın Esenyurt, Sultangazi, Zeytinburnu ve Sultanbeyli ilçelerinde ya da bu ilçelere komşu ilçelerde "*mavi yakalı*" olarak adlandırılan nitelikli olmayan kişilerin istihdam edilebilecekleri tekstil, deri, ağır sanayi, inşaat gibi sektörlerin olduğu, hatta "*merdiven altı*" olarak da adlandırılan çalışma alanlarının bulunduğu tespit edilmiştir. Buralar "*kayıt dışı*" istihdam imkânı ile Suriyeliler için cazip hale gelmektedir.

"Geçici Koruma Sağlanan Yabancıların Çalışma İzinlerine Dair Yönetmelik"^{e28} göre Suriyeliler geçici kayıt yaptırdıkları tarihten altı ay sonra çalışma izni alabilmektedir. Çalışma izni verilmeye başlanan Ocak 2016'dan Eylül 2018'e kadar Suriyeliler tarafından 41.343 çalışma başvurusu yapılmış, bu başvuruların 27.930'una izin verilmiştir. En fazla başvuru yapılan il sıralamasında ise İstanbul, yaklaşık 8 bin başvuru ile ilk sırada yer almaktadır²⁹. Kamu Denetçiliği Kurumuna göre 2017 yılı itibariyle Türkiye genelinde çalışan Suriyeli sayısının 500 bini aştığı düşünüldüğünde Suriyelilerin büyük bir kısmının kayıtsız çalıştığı görülebilmektedir (Ombudsman, 2018, s.221).

Öte yandan Suriyeliler işyeri açarak da gelir elde etme yöntemini tercih edebilmektedir. Ancak kayıt dışılığın burada da yaşandığı görülmektedir. Suriyeliler tarafından ülke genelinde açılan işyeri sayısının 2018 yılı itibariyle 7 binden fazla olduğu, kayıt dışı açılan şirketlerle bu sayının 10 bini aştığı tahmin edilmektedir³⁰. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) tarafından Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) verileri incelenerek yayımlanan "*Yabancı Sermayeli Şirketler Bülteni – Suriye Sermayeli Şirketler*" Raporuna göre 2018 yılı itibariyle Suriye ortak sermayeli şirket sayısı 1.595'e, Suriye ortak sermayesi ise 271,1 milyon TL'ye ulaşmıştır. 2018 yılında kurulan Suriye ortak sermayeli şirket sayısındaki artış bir yıl öncesine oranla %32,7; Suriye ortak sermayesi ise %51,4 olmuştur. 2018 yılında Suriye ortak sermayeli kurulan şirket sayısı en fazla olan iller arasında sırasıyla; İstanbul (976 adet), Mersin (375 adet) ve Hatay (92) yer almaktadır. Sektör bazında "*toptan ticaret*", "*gayrimenkul ve inşaat faaliyetleri*" ile "*perakende ticaret*" sektörleri ön plana çıkmaktadır³¹. Sahadaki görüşmelerde ise "*yiyecek ve içecek hizmeti faaliyetleri*" daha fazla ön plana çıkmıştır. Buradan Suriyeli göçünün aslında Türk ekonomisine yaptığı olumlu bir katkının mevcut olduğu görülmektedir. Öte yandan sahada

²⁸ RG, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/01/20160115-23.pdf> (Erişim Tarihi: 06.03.2019)

²⁹ SPUTNIK, <https://tr.sputniknews.com/turkiye/201812171036658827-binlerce-suriyeli-calisma-izni-aldi/> (Erişim Tarihi: 06.03.2019).

³⁰ POSTA Gazetesi, <https://www.posta.com.tr/suriyeliler-turkiyede-7-yilda-7-bin-243-sirket-kurdu-2029981> (Erişim Tarihi: 06.03.2019).

³¹ TEPAV, https://www.tepav.org.tr/upload/files/1551075334-6.TEPAV_Suriye_Sermayeli_Sirketler_Bulteni_Aralik_2018.pdf (Erişim Tarihi: 06.03.2019).

yapılan görüşmelerde kayıt dışı çalıştırılan Suriyeli işyeri sayısının açıklanan sayıdan çok daha fazla olduğu belirtilmiştir. Bu durum Suriyeli göçünün Türk ekonomisine yönelik olumlu etkisinin büyüklüğü olarak yorumlanabilse de yapılan görüşmelerde kayıt dışılığın sebep olduğu vergi ziyai ve haksız rekabet nedeniyle hem Türk ekonomisi hem de kamuoyu açısından olumsuz bir durumun ortaya çıktığı vurgulanmıştır.

Önemli bir diğer çekici faktör ise *konut ve/veya kira fiyatlarının nispeten daha ucuz oluşudur*. Maslow (1943) barınma hakkını fizyolojik değil güvenlik ihtiyacı olarak görmüş olsa da barınma hakkı hem temel bir insan hakkı hem de kentli hakkıdır.

Endeksa verilerine göre İstanbul'da konut metrekare satış fiyatı en düşük olan 5 ilçe sırasıyla Esenyurt (2.228 TL), Sultanbeyli (2.228 TL), Arnavutköy (2.316 TL), Silivri (2.417 TL) ve Çatalca'dır (2.420 TL)³². Kira fiyatlarının en düşük olduğu ilçeler ise sırasıyla Arnavutköy, Silivri, Esenyurt, Sancaktepe, Sultangazi, Çatalca, Sultanbeyli, Tuzla, Pendik, Çekmeköy, Beylikdüzü ve Büyükçekmece'dir³³. Diğer faktörlerden kaynaklı istisnalar olmakla birlikte gerek konut fiyatlarının gerekse kiralarn nispeten daha düşük kaldığı ilçelerin Suriyeli nüfusun yoğun olduğu yerler, buna karşın konut fiyatlarının ve kiralarn daha yüksek olduğu ilçelerin ise daha az yoğun olduğu yerler olduğu görülmektedir.

Görüşmelerde Esenyurt, Sultangazi, Zeytinburnu ve Sultanbeyli'de konut ve kira fiyatlarının düşüklüğü önemli bir çekici faktör; Şişli ve Ataşehir'deki konut ve kira fiyatlarının yüksekliği de itici faktör olarak belirtilmiştir. Özellikle Sultanbeyli'de komşu ilçelerde çalışan Suriyelilerin bir kısmının da ucuz konut ve kira fiyatları nedeniyle ikamet için Sultanbeyli'ni tercih ettikleri ifade edilmiştir.

Öte yandan Suriyelilerin yoğun talepleri konut ve kira fiyatlarını³⁴ arttırmaktadır. Örneğin Esenyurt'ta Aralık 2011'de 86,6 bin TL olan 100 m² bir daire, Aralık 2018'de 214,6 bine; Aralık 2011'de 649,7 TL olan 100 m² bir dairenin kirası Aralık 2018'de 1.192 TL'ye yükselmiştir³⁵. Verilere yansıyan bu durum görüşmelerde de ifade edilmiş, konut ve kira fiyatlarındaki artışın kamuoyunda Suriyelilere yönelik olumsuz algıya neden olduğu vurgulanmıştır. Öte yandan konut ve kira fiyatlarındaki artışların Suriyelileri de etkilediği, Suriyelilerin fiziki koşulları yetersiz yerlerde barınmak zorunda kaldıkları, iki ya da daha fazla ailenin bir araya gelerek kalabalık gruplar halinde bir evde yaşadıkları da ifade edilmiştir. Bu görüntü ise Suriyelilere yönelik olumsuz algının derinleşmesine de sebep olmaktadır.

İlçedeki hayat şartlarının kolaylığı da Suriyelilerin tercihlerini etkileyen çekici faktörler arasında sayılmıştır. İlçe halkının sosyal ve ekonomik yapısı hayat şartlarını, dolayısıyla yaşam kalitelerini belirleyici unsurlardır. İstanbul'daki ilçelerin yaşam indeksleri incelendiğinde Suriyeli nüfusun yoğun olduğu ilçelerin çoğunlukla yaşam kalitesinin düşük, dolayısıyla hayat şartlarının nispeten daha kolay olduğu ilçeler olduğu görülmüştür.

Görüşmelerde vurgulanan bir diğer çekici faktör ilçelerin *sosyo-kültürel yapılarına* ilişkindir. Suriyeliler çoğunlukla sosyo-kültürel özellikleri kendilerine daha yakın olan ilçeleri tercih etmektedir. Örneğin, Sultanbeyli'de yapılan görüşmelerde bu faktör üzerinde önemle durulmuştur.

İlçe tercihi *ilçeye daha önce gelmiş Suriyelilerin etkisi* de yadsınamayacak bir faktör olarak kabul görmektedir. Çalışmanın yapıldığı ilçelerdeki Suriyelilerin, Suriye'nin belli kentlerinden gelmiş olması da Suriyeliler arasındaki sosyal ağın işlediği tezini doğrulamaktadır. Örneğin Esenyurt'taki Suriyelilerin çoğunluğunu Halep'ten gelenler oluşturmaktadır.

Suriyeliler arasındaki ilişki ağı nüfus hareketini ortaya çıkarmamakta, daha önceden başlayan nüfus hareketinin sürekliliğini sağlamaktadır. Bu ilişkiler ağı üzerinden ilçe ile ilgili ayrıntılı bilgi akışı sağlanmakta böylece ilçeler arasında yer değiştirme fayda ve maliyet analizi yapılabilmektedir. Örneğin; Şişli'deki konut ve kira fiyatlarının yüksek oluşu bu informal ağlar sayesinde öğrenilmekte, böylece Şişli hem Suriyeliler tarafından tercih edilmeyen bir ilçe haline gelmekte hem de ilçedeki Suriyeli sayısı her geçen gün azalmaktadır.

³² ENDEKSA, <https://www.endeksa.com/tr/blog/yazi/istanbulun-konut-fiyatlari-en-yukse-ve-en-dusuk-ilceleri> (Erişim Tarihi: 17.03.2019).

³³ CNNTURK, <https://www.cnnturk.com/ekonomi/turkiye/istanbulda-hangi-ilcede-kiralar-ne-kadar-iste-en-yukse-ker?page=43> (Erişim Tarihi: 17.03.2019)

³⁴ ENDEKSA, <https://www.endeksa.com/tr/analiz/istanbul/endeks/satilik/konut> (Erişim Tarihi: 18.03.2019).

³⁵ REIDIN, https://rebis.reidin.com/locations/thirdpartyindex?basic_CityID=3969&basic_CountyID=613&Source=TR-PROJELER&Setting=1 (Erişim Tarihi: 18.03.2019).

Tüm bu çekici faktörler ilçeye yani kente yönelik özelliklerdir. Öte yandan belediye hizmetleri de, özellikle sosyal yardımlar, önemli bir kıtas olarak görülmekte ve Suriyelilerin ilçe tercihinde etkili olup olmadığı tartışılmaktadır. Suriyeli nüfusun 10 bini aştığı ilçelerde belediyelerin Suriyeliler konusunda bir süreç yönetimi geliştirmeye başladıkları görülmüştür. Bu kapsamda zaruri ihtiyaçlarının karşılanmasından toplumsal uyumlarını sağlamaya kadar birçok hizmet türü bulunmaktadır, ancak Suriyelilerin yaşamlarını kendi başlarına idame edebilir hale gelmesi ile birlikte bu hizmetlerin çekici birer faktör olmaktan çıktığı vurgulanmıştır. Dolayısıyla Suriyelilere sunulan belediye hizmetlerinin niceliğinin veya kalitesinin yüksek oluşunun, Suriyelilerin ilçe tercihlerinde diğer faktörler kadar önemli olduğunu söylemek güçtür.

7. Sonuç ve Öneriler

İstanbul'daki Suriyeli nüfusun 39 ilçeye farklı yoğunluklarda dağıldığı görülmüştür. İstihdam imkânı, konut ve kira fiyatları, hayat şartları, sosyal ağlar gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanan bu farklılık ise Suriyelilere hizmet etmek durumunda olan belediyeler arasında adaletsiz bir iş yükü dağılımı anlamına da gelmektedir. Teyide muhtaç olmakla birlikte İstanbul'daki bu durumun Türkiye'nin diğer kentleri için de geçerli olduğunu öngörmek mümkündür. Bugüne kadar yapılamamış olsa da bu noktada Suriyelilerin ülkenin her yerine ancak planlı ve kontrollü bir şekilde yerleştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Planlama yapılırken bölgenin mevcut sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı ile ihtiyaçları da dikkate alınmalı, Suriyelileri planlı yerleşime teşvik edici uygulamalar hayata geçirilmelidir. Eğitim yardımı, sosyal yardım, konaklama, çalışma izni buna örnek gösterilebilir. Kaldı ki benzer uygulama Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra Balkanlar'dan gelen soydaş göçünde yapılmış, ülkenin birçok yerine planlı ve kontrollü şekilde yapılan yerleştirmeler ile bir yandan bölgenin ekonomisine katkı sağlanmaya çalışılırken diğer yandan göçün sosyal, kültürel ve ekonomik yükü eşit şekilde paylaşılmasına çalışılmıştır. Uygulanan devlet teşvikleri ile göçmenlerin zorunlu yerleşimlerinin psikolojik etkisi azaltılmaya çalışılmıştır. Almanya gibi mülteciler için hedef ülke konumundaki birçok Avrupa ülkesinin süreci halen benzer şekilde yürüttüğü görülmektedir.

Kaynakça

- Canpolat, Hasan, ve Hakkı Onur Arıner. Küresel Göç ve Avrupa Birliği ile Türkiye'nin Göç Politikalarının Gelişimi, ORSAM Rapor No: 123, Ankara. Ankara: ORSAM, 2012.
- Çakır, Sabri. «Türkiye'de Göç, Kentleşme/Gecekondulu Sorunu ve Üretilen Politikalar.» *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Mayıs 2011, Sayı 23, 2011: 209-222.*
- Çam, Fatih. *Avrupa Birliği Göç Politikaları Makedonya Bulgaristan Türkiye*. Ankara: Alter Yayıncılık, 2014.
- Çilekli, Bülent. *Açıklamalı Göç ve İltiaca Hukuku Terimleri Sözlüğü*. Uluslararası Göç Örgütü, 2013.
- Durugönül, Esmâ. «Göç Yolları.» *TUSİAD Görüş, No: 51, Haziran 2002: 38-47.*
- Erdoğan, M. Murat. *Türkiye'deki Suriyeliler Toplumsal Kabul ve Uyum*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2015.
- Hacısalihoglu, Mehmet. «"89 Göçü" İle İlgili Tarih Yazımı ve Kamuoyu Algıları.» *89 Göçü: Bulgaristan'da 1984-89 Azınlık Politikaları ve Türkiye'ye Zorunlu Göç içinde, yazan Neriman Ersoy-Hacısalihoglu, & Mehmet Hacısalihoglu, 31-74. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Balkan ve Karadeniz Araştırmalar Merkezi (BALKAR) & Balkanlar Medeniyet Merkezi (BALMED), 2012.*
- IOM. «Göç Terimleri Sözlüğü.» Uluslararası Göç Örgütü, 2009.
- Kamu Denetçiliği Kurumu (Ombudsman). *Türkiye'deki Suriyeliler: Özel Rapor*. Ankara: Kamu Denetçiliği Kurumu, 2018.
- Karataş, Zeki. «Sosyal Bilim Araştırmalarında Paradigma Değişimi: Nitel Yaklaşımın Yükselişi.» *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi. 1(1) 2017, 2017: 67-88.*
- Kurt, Hacı. *Türkiye'de Kent-Köy Çelişkisi*. Ankara: Siyasal Kitapevi, 2003.
- Olca, Ziya. «Mülteci-Göçmen Belirsizliğinde İklim Mültecileri.» *TBB Dergisi, Sayı 99, tarih yok: 229-140.*
- Özer, İnan. *Kentleşme Kentleşme ve Kentsel Değişme*. Ankara: Ekin Kitapevi, 2004.
- Özyakışır, Deniz. *Göç - Kuram ve Bölgesel Bir Uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2013.
- Sarı, Özgür. «Türkiye'de Göçün Ekonomi Politikası ve Suriyeli Sığınmacılar.» *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 31, Ekim 2016., 2016: 1-10.*
- Tavas, Olca Erkıral. «Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Tam Üyelik Sürecinde Uluslararası Göç Yönetimi Stratejisi.» Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2015. Yalçın, Cemal. tarih yok. —. *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.
- Topkaya, Ece Zehir. «Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.» *Eğitimde Kuram ve Uygulama. 2 (2), 2006: 113-118.*
- Yıldız, Tuğba, ve İbrahim Yıldız. «Suriyelilerin Türkiye Ekonomisinde Kayıt Dışı İstihdama Etkileri ve Bunun Yansıması Olarak Türkiye'ye Maliyetleri Üzerine Bir İnceleme.» *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi. 2(3), 2017: 30-46.*



**ULUSLARARASI BEŞERİ VE SOSYAL
BİLİMLER İNCELEME DERGİSİ (UBSBİD)
INTERNATIONAL HUMANITES AND SOCIAL
SCIENCE REVIEW (IHSSR)**

Volume: 3 Issue: 2 Year: 2019

**SOSYOLOJİK BAĞLAMDA KÜLTÜR-DİL İLİŞKİSİNİN ULUSLAŞMA SÜRECİNDEKİ
ETKİSİ**

İbrahim İPEK*

MAKALE BİLGİSİ

ÖZ

Makale Tarihiçesi:
Başvuru:30.09.2019
Revizyon :29.10.2019
Kabul : 28.12.2019
Orcid Numarası:
0000-0002-1759-8745

Anahtar Kelimeler Dil, Kültür,
Uluslaşma, Milli Kimlik

Günlük hayatta hemen hemen her gün kullandığımız kültür kelimesi özünde çok derin ve farklı anlamlar taşıyan sosyolojinin de yoğun ilgisinde olan bir kavramdır. Kültürün oluşumu, değişimi ve gelişimi süreklilik gösterirken tarihsel süreçte dil ile olan ilişkisi de birçok çalışmaya konu olmuştur. Bu çalışmada kültürün dil ile olan ilişkisinin toplumların uluslaşması sürecindeki gücü ve etkisi sosyolojik bağlamda değerlendirilmesi yeni çalışmalara katkı sunabilir. Ulus devletler sahip oldukları resmi dil ile diğer kültürlerle arasında bir fark oluşturduğu gibi vatandaşlarına kültürel farkındalığı da empoze etmektedir. Ulusal aidiyet için dil bu yönüyle en etkin kültürel ve milli bir değere dönüşmektedir. Bu dönüşüm aynı zamanda dilin siyasal söylemlerdeki milliyetçilikte de önem kazanmasına katkı sunmuştur. Bu bağlamda dilin saflığı ve zenginliği milliyetçi ideolojiler için önemli bir argüman olarak siyasette de önem kazanmıştır. Milli değerlerin/kültürün korunması dilin korunması ile başlar anlayışı neredeyse bütün ulus devletlerde kullanılan bir söyleme dönüşmektedir. Dilin kültür üzerindeki etkinliği üzerinden siyasallaşması ve uluslar çağının en etkin unsurlarından birine dönüşmesi bu makalede ele alınmıştır.

**THE EFFECT OF CULTURE-LANGUAGE RELATIONSHIP IN THE SOCIOLOGICAL
CONTEXT ON NATIONALIZATION PROCESS**

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Article History:
Received: 30.09.2019
Revised : 29.10.2019
Accepted : 28.12.2019
Orcid Number:
0000-0002-1759-8745

Keywords: Language, Culture,
Nation Building, National
Identity

The word "culture" which we almost use every day in daily life is a concept that is deeply interested in sociology, which has very deep and different meanings. While formation, change and development of culture is continuous, its relationship with language has also been subject to several works on history process. In this study, the power and influence of the relationship between culture and language in the process of nationalization of societies may contribute to new studies. Nation states impose cultural awareness as well as make a difference between their official language and other cultures. From this respect, language transforms into the most effective cultural and national value for national identity. This transformation has also contributed to the importance of language in nationalism in political discourses. In this context, the purity and richness of language has also gained importance in politics as an important argument for nationalist ideologies. The understanding that the protection of national values / culture starts with the preservation of language transforms into a discourse used in almost all nation states. The politicization of language through its influence on culture and its transformation into one of the most effective elements of the national age are discussed in this article.

* ibrahimipek83@gmail.com

Research Article/ Araştırma Makalesi

Cite As/ Alınır: İpek, İ. (2019), "Sosyolojik Bağlamda Kültür-Dil İlişkisinin Uluslaşma Sürecindeki Etkisi", Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi , 3 (2), 73.-80.

GİRİŞ

Her dilde farklı anlam ve kullanımlara sahip birçok kelimeyi tarihsel gelişim süreciyle birlikte sözlüğüne eklemektedir. Deyim ya da atasözleri bu zenginliğin önemli bir parçası konumundadır. Kültür kelimesi de farklı anlam ve kullanımları ile her dilde geniş bir anlam yelpazesine sahiptir. İngilizcede en karmaşık sözcüklerden biri olarak kabul edilen “kültür” ve zıt anlamlısı sayılan “doğa” bu karmaşık kelimelerden biri olarak gösterilmektedir. Bu durumun temel nedeni ise kültür kelimesinin etimolojik geçmişi. “*coulter*” kelimesi “Kültür” ile aynı kökenden gelmekte ve saban demirinin ağız anlamındaki kullanılmaktadır. Beşerî faaliyetlerinin en temel olanına işaret eden bu sözcük emek ve tarımdan (*agriculture*), gelişim (*cultivation*) ve ürün (*crop*) kelimelerinden türemiştir. Kültür, başlangıç noktası itibarıyla tümüyle maddeye dayalı materyalist bir süreçten gelmiş ve zamanla manevi/tinsel konulara evrilmiştir. Latince de ise “kültür” kelimesinin kökeni tarımda gelişimden, tapmaktan korumaya kadar birçok anlam içeren “*colere*” dir. Kültür, zaman içerisinde dini bir terim olan kült (*cult*) haline dönüşerek kavramsal olarak kutsallığı da barındırır hale gelmiştir. Doğadan üretilen tüm araç gereçler yine doğanın dönüştürülmesi için kullanılmıştır. Aynı şekilde kültürü üreten doğa iken, kültür doğayı dönüştüren bir araç olmuştur (Eagleton 2005: 9-11). Kültür üzerine birçok tanımlama yapılan sözcüklerden biridir. Antropologlar tarafından ilk defa geliştirilen kültür kavramı, on dokuzuncu yüzyılın sonlarında Sir Edward Burnett Tylor tarafından içeriği belirtilerek ve medeniyet ile eş tutularak yapılmıştır. Sir Edward Burnett Tylor’a (1871:1) göre, bir toplumun üyesi olarak bireyin kazandığı bilgi, inanç, sanat, hukuk, ahlak, adet, gelenek, alışkanlık ve yeteneklerin karmaşık bir bütünüdür. Orta Çağ’dan on dokuzuncu yüzyıla kadar kültür sözcüğü Fransızcadan Almanca ve İngilizceye geçmeden önce aydınlanma döneminde Fransa’da ortaya çıkmıştır. On sekizinci yüzyılın sonlarına doğru ekilmiş, biçilmiş toprak anlamında kullanılan Latince *Cultura* kelimesinden türeyen kültür, tarlalara ve çiftlik hayvanlarına verilen bakım anlamına gelmektedir. Kültür sözcüğü, ekim-biçim gibi tarımsal faaliyetlerde kullanılan eylemleri ifade etmekteyken mecazi anlamda 18. yüzyılda Fransız akademi sözlüğüne bilim kültürü, sanat kültürü, edebiyat kültürü gibi tamlamalarla girmiştir.

Zamanla başındaki tamlamalardan kurtulan kültür sözcüğü, makalelerde zekânın formasyonu, eğitimi anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Kültür sözcüğünü ilk kez insan zekânının gelişimi, geliştirilmesi ve yükseltilmesi manasında kullanan ünlü Fransız düşünür Voltarie olmuştur. Zamanla kültür sözcüğü eylemsel olarak eğitim görmüş zekâ durumunda, kültür sahibi bireyi nitelendirmiştir. Kültür, temelinde bir eylemi ve hareketliliği ifade etmektedir (Güvenç 1979: 96-97; Cuche 2013: 15-16). Dil de kültürün bir aktarıcısı olduğu gibi kültür yaratımında olmazsa olmazlardandır. Kültürün yarattığı her eylem ve hareketlilik, dilin etkili aktarım gücüyle birleşerek etkinliğini arttırmaktadır. Dil özellikle uluslaşma sürecinde ulusa aidiyet ve kimlik kazandırmada ulusu yaratanlar için önemli bir unsur olmuştur.

Yöntem

Bu araştırma için nitel araştırma yolu ile literatürden ve dokümanlardan veri toplanması tekniğiyle hazırlanmıştır. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi yapmak için içerik analizleri uygulanmaktadır. Modern içerik analizleri gazeteler, süreli dergiler, televizyon yayınları kullanılmak üzere medya unsurlarından yararlanılarak yapılmaktadır (Merriam, 2013, s. 144). Ders kitapları, müfredat (program) yönergeleri, kılavuz kitapları, ilgili resim ve belgeler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Doküman incelemesi tek başına bir araştırma tekniği olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı da olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 188).

DİLİN ULUSALLAŞMA SÜRECİNDEKİ ETKİNLİĞİ

Günlük hayattan akademik çalışmalara değin hemen hemen her alanda kullanılan kültür kavramına yüklenen anlamlara her gün bir yenisi eklendiği gibi yeni bir tanımı yapılabilmektedir. Habermas’a (2001: 571) göre, kültür bir bilgi birikimi ile dünyada olan biteni ya da bir şeyi anlamalarına katkı sunmaktadır. Toplum ise kedisini oluşturan gruplar arasındaki aidiyet üzerinden meşruiyeti ve dayanışmayı sağlayan bir olgudur. Özgün bir şekilde kendi kimliğini oluşturan, eylemde bulunan ve fikirlerini beyan eden ise kişiliktir. Yaşama evrenini oluşturan yani toplumsal bütünleştirme ve kültürel

üretimi sağlayan kültür, toplum ve kişi evrenin yapısal bileşenleri konumundadır. Bu evrende de her aktörün üzerine çeşitli görevler düşmektedir. Bu aktörlerin başında da kültürün aktarıcısı dil önemli bir yerdedir. Bir topluluğun kimlik kazanmasında ve diğer toplumlardan ayrılmasına yarattığı kültür ve kültürün aktarıcısı olan dil merkeze konumlanmaktadır.

Dinsel değerlerin ve kültürel öğretilerin en temel kimlik unsuru olduğu modernizm öncesi dönemde dil, siyasal bir sorun olarak algılanmamıştır. Feodalitenin hâkim olduğu bu dönemde devlet, tebaasıyla kurduğu iletişimde standart bir dile ihtiyaç duymadığı gibi bu durumu siyasal birliğe yönelik bir tehdit olarak da algılamamıştır. Mutlak monarşilerin Avrupa’da güçlendiği dönemde ise merkezi devlet bürokrasinin önemli bir ihtiyacı olan “halk dili”ne ihtiyaç duymuştur. Mutlak monarşinin kurucusu sahip olduğu ve halk tarafından da kullanılan dili “idari dil” olarak kullanma eğilimde olmaya başlamıştır. Özellikle Reform Hareketleri esnasında İncil’in ulusal dillere çevrilmesi, Latincenin (din dilinin) etkinliğini azaltmaya başlamıştır. Mutlak monarşiler döneminde şekillenen halk dili 18. yy. sonrası uluslaşma hareketlerine önemli katkı sunmuştur (Sadoğlu, 2010: 1-3). Halk dillerinin din dili karşısında popülaritesini arttırması öncelikle Reform Hareketleri ve matbaanın geliştirilmesiyle başlamıştır. Ancak Avrupa’da halk dillerinin etkinliğini arttırması ve uluslaşma sürecinde güç kazanması uzun zaman almıştır.

Cemaatten cemiyete doğru evrilen toplumlarda milli kimlik edinmek/edindirilmek oldukça önemlidir. Toplum mühendisliği görevini üstlenmiş olan liderler için de ortak aidiyet olarak dil büyük önem arz etmiştir. Anderson’a (1995: 62) göre, hayal edilebilir olan cemaatler kapitalizm, teknoloji ve insanların sahip olduğu dilsel çeşitlilik ile mümkün olmuştur. Uluslaşma yolunda ilerleyen toplulukların ve bu toplulukların önderlerinin en etkin güçlerinden biri geçmişten gelen ortak dil olmuştur. Dil üzerinden sağlamaştırılan ulusal aidiyet duygusu zamanla toplumda hedeflenen bütünleşmenin anahtarı konumuna gelmiştir. Bu durumda dil ile temellendirilen milliyetçi hareketler dinamik bir yapıya kavuşmuş olacağı gibi içinde yaşadığı topluluktan farklılığını daha somut bir şekilde ortaya koyma imkânı bulabilmiştir. Ulus devletlerin kuruluşu ile birlikte yönetim erklerinin belirlediği milli dil yani devletin resmi dili tüm vatandaşlarca bilinmesi gereken bir vatandaşlık kuralına dönüşüm sürecine girmiştir. Ancak ülke içinde konuşulan farklı dil ve lehçeler ise yerel ve “ana dil” kavramları üzerinden günümüze kadar gelen tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

Uluslaşma sürecinde her millet kendine ait bir milli dil saflaştırmasına ya da yapay bir dil üretmeye yönelik çabalarda bulunmuştur. İbranice bu dillere bir örnek olarak verilebilir. Milliyetçi mitlerin aksine, milli kültürün ilk temelleri ve milli düşünce yapısının temelinde olmayan millidiller, genellikle, fiilen konuşulan (ve daha sonra lehçelere ayrılmış olan) çeşitli deyişlerden standartlaşmış bir deyiş geliştirmeyeyönelik girişimleri temsil etmektedir. Bu süreçte dil mimarları milli dil olarak belirlenen lehçenin tüm kurallarını standartlaştırmaktadır (Hobsbawm, 1995: 73,74). Dilin grameri ve imlası ile standartlaştırılmasının ardından bu dili vatandaşlara öğretecek olan kurum yani okullar devreye girmektedir.

Dil eğitiminin formel ve akademik olarak verildiği resmi devlet kurumu olan okullar aynı zamanda devletin kültür aktarımı içinde en etkin kurumların başında gelmektedir. Hurn’a (2018: 6) göre, okul sadece bireylerin yeteneklerini ortaya çıkaran ya da belirli bilgilerin aktarıldığı yer değildir. Okullarda belirli bir kültürün üyelerini kültürel manada da donanımlı hale getiren ve içinde yaşadığı kültürün değerlerine hâkim bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Uluslaşmanın en temel hedeflerinden biri de öncelikle toplumu oluşturan bireylerin ortak bir lisan üzerinden dil birliğini sağlamaktır. Modern çağın devlet yapılanması olan ulus devletler özünde kültürel olarak homojen değildir. Fakat her ulus devletin dil politikası ortak bir payda da bireylerin asgari düzeyde de olsa anlaşabileceği bir dil birliği olduğu söylenebilir. Bu durumda özellikle göçmen toplulukların dili ile hâkim kültürün dili arasında çeşitli problemler doğabilmektedir.

Göçmenlerin yoğun yaşadığı ülkelerde yerli halk ile göçmenler arasından sosyal farklılıklar doğal iken göçmen nesillerle ikinci nesil arasındaki farklılıklar sosyolojik olarak daha da karmaşık bir durumu ortaya çıkarmıştır. Bu farklılıklar ve ayrımlar çözüm beklerken biriktiği yerde önemli problemlerin doğabilme ihtimalini arttırmaktadır. Genellikle ikinci nesil göçmen ailelerde dil ve

gelenek olarak farklılar belirgindir. Bu ailelerin inançları, çalıştıkları sektörler ve dış görünüşleri de bu farklılıklar arasında olabilir. İkinci nesil de bu özelliklerin hepsi veya bazıları farklılık olarak taşınabilir. Hâkim kültüre mensup çoğunluk genellikle kendileri ile göçmenler arasında mesafe koyarak toplumsal yapıya da hâkim olma gayretindedir. Çoğunluğu oluşturan kimliğin kültürü aynı zamanda toplumsal ve bürokratik sistemin kilit kurumlarında da belirleyici bir rol almaktadır. Ancak hâkim kültürün göçmenlerle çizdiği sınırdaki kültürel, yasal ve kurumsal kavramlar göçmenlerin geçmişlerine/karakterlerine empoze edilebilir. Bu durumda da sınırsal yapı her yerde aynı kalmaz ve değişen şartlara bağlı olarak göçmenlerin bir miktarda olsa asimile olmasına izin verilir. Bu asimilasyonun şartı ise toplumun yapısına göre değişebilir (Alba, 2014: 105). Hâkim kültürün dili bir topluma adaptasyon için ön şart konumuna yükselebilmektedir. Göçmenlerin ya da azınlık topluluklarının kendi dillerini konuşma konusundaki talepleri demokratik bağlamda tartışılmaya devam etmektedir. Dilin kültürle olan sıkı bağı aynı zamanda yaratılması hedeflenen ulusal değerlerinde sosyolojik alt yapısını oluşturmaktadır.

KÜLTÜR-DİL İLİŞKİSİ: SOSYOLOJİK BAĞLAMDA ULUSLAŞMAYA ETKİSİ

Kültür kavramı üzerine yapılan araştırma ve tanım sosyal bilimlerde önemli bir yer tutmaktadır. Her toplumda farklı değer ve anlam içeren dil, din ve gelenek gibi kültürü oluşturan öğeler kültürel hakların toplumsal bir olgu olarak sosyolojinin ilgi alanına da girmiştir. Farklılaşan kültürel değerlerin toplumsal bir sorundan çok bir zenginlik olarak değerlendirilmesini sağlamak toplumsal barış içinde hayati niteliktedir. Sosyolojinin toplumsal problemleri çözmedeki bilimsel yaklaşımı bu nedenle önem taşımaktadır. Homojenleşmiş kültür yaratımı özellikle Fransız Devrimi sonrası milliyetçilik akımı ile ulus devletlerin ortaya çıkmasıyla amaçlanmıştır. Uluslaşma sürecinde her toplumun önderi ya da önderleri kendi kültürel birikimi üzerinden kimlik inşasına/toplum mühendisliğine girişmiştir. Toplum yeni ve milli bir kimlik kazandırmayı hedefleyen toplum mühendisleri için siyasette, eğitimde ve medyadakullanılan dil toplumsal değişimin sağlanmasında etkin rol almaktadır. Uluslaşma süreçlerinde her ne kadar tektip bir kültür yaratılmak istense de farklı kültür/kimlik talepleri bir hak olarak her zaman var olmuştur. Bu talepler birçok alanda tartışılmış ve araştırmalara konu olmuştur. Dilin, kültür tanımlardaki yeri uluslaşma ve üretilecek olan kültür politikalarındaki önemini de ortaya çıkarmaktadır.

Güngör'e (2010: 9-10) göre, bir inançlar bilgileri, hisler ve heyecanlar bütünü olarak kültür, maddi unsurlar içermemektedir. Kültürün en önemli aktarıcısı ve sürekliliğini sağlayacak en önemli etkenlerin başında dil gelmektedir. Kültürün sürekliliğini sağlamada yazılı/sözlü edebi eserler gibi dile ait ürünler de büyük önem taşımaktadır. Aynı şekilde dilin varlığını sürdürmesini sağlayan bağı olduğu kültürün değer ve sembollerinin taşıyıcısı olmasıdır. Tarihsel bir geçmiş ile sistematik olarak gelecek nesillere aktarılan duygu, düşünce ve inançlar her toplumda kendine özgü semboller dünyasını da oluşturmaktadır. Kültüre ait olan tüm değerlerin gelecek nesillere aktarılması da yine bir kültür öğesi olan dil aracılığı ile olmaktadır. Dil, bireye kültürel değerlerin aktarılmasında bir araç olduğu kadar aynı zamanda bir kimlik de kazandırmaktadır.

Bireyin sahip olduğu kültür aynı zamanda içinde bulunduğu toplumunda Kültür; bir topluluk içinde ortak değer niteliği kazanan ürünler ve davranışlardır. Bireylerin ortaya koyduğu kültür belirtilerinin cemiyet tarafından kabul edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu durumda kültürlerin doğup gelişmesinde cemiyetin etkisi kesindir. Kültür; coğrafik, inançsal, etnik, dilsel, ekonomik birçok etkenin insan yaşamına yön veren normatif ve kognitif değerler üzerinden oluşturduğu semboller ve bu sembollerin işlevsel bütünüdür. Toplumun tarihsel gelişim sürecinde oluşturduğu dili, inancı, ritüelleri ve gelenekleri ile birlikte uluslaşma sürecinde oluşturduğu ortak milli değerler kültürünün temel unsurlarını oluşturmaktadır (Kafesoğlu, 1997: 30). Bu değerler arasında dil kültürün en etkin akarım aracı olarak aynı zamanda bir milletin kimliğine nüfuz etmektedir. Milli değerlerin kimlik kazanımında dininin önüne geçmesinde Fransız Devrimi'nin payı büyük olmuştur.

Milliyetçilik, Fransız Devrimi'yle sistematikleşerek ve güçlenerek, aydınlanmanın getirisi olan rasyonalizm ile dinsel düşüncenin geri plana itilmesini sağlamıştır. Ulus devletler, tarihsel bir geçmişe dayandırılan köklü bir kültüre sahip olduklarını ve bu kültürün övünç kaynağı olduğunu

savunmuşlardır. Ulusları yaratan kurucuları bu övünç kaynağı ile milliyetçiliğin büyümesini kültürleştirmiştir. Özellikle milli bir dil üzerinden tikel dayanışma grupları inşa edilerek, imparatorluklar çağından ulus devletlere geçişte dil en etkin kültürel unsurlar arasında yer almıştır. Ulus devletin resmi dilini ilan etmesi ile ulusal kültür, dil üzerinden kültürel bir bütünleşmenin en önemli unsurlarından birini oluşturmuştur. Böylece dil, topluluktanulus yaratan kolektif oluşum aracına dönüşmüştür. Ulusların tarihsel bir dayanak oluşturarak köklerini çok eski zamanlara taşıması gayreti dil aracılığıyla sağlanmaktadır. (Anderson2009: 150-151). Resmi dil kavramı üzerinden politikleşenulusal dil aynı zamanda kültürün bir parçası olarak siyasal bir anlam yüklenen simgeye dönüşmüştür. Resmi dilin öğretilmesi ve ülkedeki diğer topluluklara kabul ettirilmesi ise kültürel bir değer olan dilin aynı zamanda uluslaşmanın bir gereği olarak kabul görmesini sağlamıştır. Ulus devletler resmi dil üzerinden modernizmin homojen toplumunu yaratmak için çaba sarf etmiştir.

Ulus devletler, modern çağın devlet anlayışının merkezinde yer almaktadır. Ulusların dil, inanç ve kültürel unsurlar gibi ortak değer üzerinden kolektif ve homojen bir toplum yaratma ideali üzerinden ulus devletler ortaya çıkmıştır. Gellner'e (1992: 28) göre, iki insanın aynı kültürü taşıyor olması ancak aynı ulusu paylaşması ile sağlanabilir. Gellner'in vurguladığı kültür ortak düşünce, davranış, semboller, çağrışımlar ve iletişim biçimleri sistemidir. İnsanların birbirilerini karşılıklı olarak aynı ulusun bir parçası olarak görmesi ve kullandıkları ortak dil ile birbirlerine karşı hak ve sorumluluk içerisinde görmesi ulusu yaratmaktadır. Dilin ortak bir kültürel unsur olarak ulus yaratılmasındaki etkisi kültüre politik bir boyutta kazandırmaktadır. Ulusları yaratan toplumun önderleri, ulusların yaratımında kültüre ait dil, ortak geçmiş, davranış gibi unsurlar üzerinden değerleri politik zemine taşıyarak topluluğu ulusa dönüştürmeye çalışmaktadır. Bu ulusa dönüştürme çalışmasının da tümüyle başarılı olup olamayacağı bir topluluğun politikleşen kültürel unsurları ne ölçüde içselleştirdiği ile de ilintilidir.

Kültürün uluslaştırma sürecinde bireye kimlik kazandırmasında, kültürel unsurların kolektif kimlik yaratma ve toplumu var eden değerler üretmede önemli bir rolü bulunmaktadır. Dil, kültürün en önemli aktarıcısı olarak, kimliğin de en önemli unsurlarından biridir. Uluslaşma sürecinde standart ve ortak eğitim ile iletişim sistemlerinin kurulması, milli kimliğin yaratılmasında en etkin öğelerden olan dili ön plana taşımıştır (Gellner 1992: 104). Genetik olmayan araçlarla gelecek nesillere aktarılan kültür, aynı zamanda bir mirastır ve bu mirasın aktarımındaki en önemli araçta dildir (Agamben2010: 67). Dil, kültürün aktarım aracı olmasıyla birlikte kimlik ile kültür arasında köprü görevini de üstlenmektedir.

Kültür ile dil arasındaki ilişki, ulus devletlerin resmi dil söylemiyle birlikte kimliğin de bir parçasına dönüşmektedir. Kültürün bir ürünü olarak görülen dil, aynı zamanda toplumun genel kültürünü yansıttığı üst kimlik değerlerinden biri konumundadır (Levi-Strauss 2012: 106-107). Milli kimlik yaratılmasında ve aktarımında dil, etkin bir faktördür. Kültürel değerlerin kimliğe empoze edilerek devamlılığının sağlanması açısından dilin bir araç olması ve kolektif kimliğin ortak bir değeri olması, kimliğin korunması/geliştirilmesi bağlamında da önemli bir faktördür. Kolektif kimliğin yaratılması sürecinde, dil-kültür ilişkisi, kolektif kimliği ortaya çıkarmak için en uygun araçlardan biridir.

Tarihte ulusları yaratan ulusçular, sahip oldukları kültür üzerinden ulusal kimliğin belirginleşmesi noktasında dile büyük önem vermişlerdir. Türkiye'de uluslaşma sürecinde Mustafa Kemal Atatürk, dil politikalarına yoğun ilgi göstermiştir. Atatürk'ün gözünde;

"Kültür, okumak, anlamak, görebilmek, görebildiğinden mana çıkarmak, intibah almak, düşünmek, zekayı terbiye etmektir. Yine insan, enerjisiyle ve fakat tabiatın ona iltifat edildikçe tükenmez yardımıyla, yükselen, genişleyen insan zekâsı, hudutsuz kavrayış anlamında 'insanım' diyen bir vâsf-ı mahsusu [özel niteliği] olur." (İnan 2008: 374).

Atatürk'ün 1931 yılında Adana'ya gerçekleştirdiği yurt gezisinde 20 binden fazla vatandaşın Türkçe bilmediğini öğrenmiş ve dil politikaları üzerindeki çalışmalarını sıklaştırmıştır. Bu gezi esnasında şöyle dedi;

“..milliyetin çok belirgin niteliklerinden biri dildir. Türk milletindenim diyen insan, her şeyden önce ve behemehal Türkçe konuşmalıdır. Türkçe konuşmayan bir insan Türk düşüncesine bağlı olduğunu iddia ederse, buna inanmak doğru olmaz”. “Türk demek, dil demektir” ya da “Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihmidir.” (Akt: Uluskan, 2010: 207)

Sözleri ile uluslaşmanın ve ulusal kimlik kazandırmanın yolunun ciddi ve yoğun bir dil politikasından geçtiğini belirtmektedir. Uluslaşma sürecine yön veren önder kadrolar için yaratılacak olan ortak dil uluslaşma sürecinin sağlam temellere oturmasına katkı sunacaktır. Ancak ülke sınırları içerisinde konuşulan farklı dil ve lehçelerin çokluğu dil politikalarının hassasiyet seviyesini de yükseltecektir. Bu açıdan bakıldığında toplumdaki farklı dil ve lehçe konuşan toplulukların hedeflenen ulusal birliğe entegrasyonunda tarihi ve sosyolojik gerçeklikler göz önüne alınmalıdır.

Darder'e (2009: 3) göre, modern ulus devletlerin kuruluş sürecinde tek dil pratiği üzerinden gerçekleştirilen dil politikası ırksallaştırılmış dil politikalarının doğmasına neden olmuştur. Bu ırksallaştırılmış dil politikalarının temelleri Avrupa, Latin Amerika, Afrika, Avustralya, Yeni Zelanda ve dünyanın diğer yerlerinde uzun bir tarihsel süreç içerisinde gerçekleşen dil çatışmalarına dayanmaktadır. Bu süreç özünde hâkim sistemin kendi dil ve kültürünü hakimiyet kurduğu/sömürgeleştirdiği bölgelere taşıma isteği ve amacıdır. Dil temelli çatışmaları tıpkı kültürel, dini, etnik gibi sembolik olarak gören Crawford'a (2000: 10) göre, bu yüzeysel tartışmalar temelde sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin üzerini örtmek amacıyla kullanılmaktadır.

Tüm bu eleştirel bakışa rağmen dil ve kültür temelinde toplumsal mutabakatın sağlanması ve farklı kültürler arası diyalogun geliştirilmesi için postmodern yaklaşımlar da ortaya atılmıştır. Çok dilli ve çokkültürlü toplumlarda farklılıkların bir arada yaşayabilmesi için politikalar üretilmeye çalışılmıştır. Bu politikaların geçerliliği ve uygulanabilirliğine yönelik çeşitli ülkelerden örnekler de mevcuttur. Özellikle resmi azınlık olarak kabul farklı dil konuşan topluluklar için iki dilli eğitim alternatifleri sunulmaktadır. Buna örnek olarak Yunanistan, Türkiye gibi ülkeler örnektir. Yunanistan'da Türk azınlık için Yunan milli eğitim bakanlığınca hazırlanan müfredatta 17 saat Türkçe 20 saat ise Yunanca ders mevcuttur (Ahmet 2006: 8). Her ülke kendi yasal çerçevesinde resmi olarak ya da kültürel haklar bağlamında azınlık konumundaki farklı dil ve lehçelere yönelik uygulamalarda bulunmaktadır.

Uluslaşma sürecindeki her toplum tarihsel bağlamda kültürel devamlılığını sürdürebilmek adına milli dilini mutlak surette koruyup geliştirme eğiliminde olmuştur. Özünde her ulus devletin çokkültürlü bir yapıya sahip olduğu ancak bu çokkültürlü yapı içerisinde hâkim kültürün egemenliğini sürdürebilmenin temel noktası milli dilin korunmasından geçmektedir. Sosyolojik bulgular ve değerlendirmelerle toplumlar yönetim erklerinin de etkin araştırmaları desteklemesi ile uluslaşma sürecinde milli dil icadının en önemli etken olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Dilin en önemli kültür aktarıcısı olması, kültür-dil ilişkisinin güçlenmesi kadar dilin politik manada bir araca dönüşmesine yaramıştır. Her ulus devletin tarihsel ve kültürel birikimlerini göz önüne alarak belirlediği dil-kültür ilişkisi sosyolojik araştırmaların konusu olmaya ve bu ikilemlerin çözümüne katkı sunmaya devam edecektir. Bu bağlamda kültürün dil ile olan bağı ve etkileşimi üretilen politikalara ışık tutabilir.

Kültür kavramı ile ilgili her konu ve tartışma dilin kültür üzerindeki etkinliği ortaya koymaktadır. Dil ile kültür arasındaki bağ, birbirini yaratan iki ana unsurun uluslaşma sürecindeki etkinliğini de ortaya çıkarmaktadır. Uluslaşma sürecine giren her topluluk için sahip olduğu özgün dil, toplumu oluşturan bireyler nezdinde ayrıcalık duygusu oluşturabilmektedir. Uluslaşmaya önderlik edenler için ise dil milli duygu, düşünce ve kültürü diri tutmanın en özel aracıdır. Karşılıklılık ilkesi doğrultusunda dil ile kültür arasındaki ilişki sosyolojik bağlamda toplumların anlaşılmasını katkı

sunmaktadır. Dil ile kültür arasında geliştirilen uluslaştırma süreci topluma bir kimlik kazandırmaktadır.

Ulus devletler kendi oluşum dinamiklerinde toplumsal bütünleşmeyi, toplumsal dayanışmayı ve milli kimliği oluşturma yolunda iç ve dış unsurları işlevsel bir biçimde kullanırken, bunun uluslaşma süreci üzerindeki artılarının yanı sıra demokrasi, çokkültürlülük, mikro milliyetçilik açısından bazı sorun alanları ortaya çıkardığı da ortadadır. Uluslaşma ile ilgili kimlik ve kültür tartışmalarının önemini kaybetmemesinin gerekçelerini biraz da bu öğelerden yola çıkılarak değerlendirmekte fayda vardır. Dil bu bağlamda kültürün en etkin aktarıcısı olarak uluslaşmanın en temel öğelerinin başında gelmektedir. Dilin bir kültür unsuru olmaktan çok kültürü yaratan bir etken olarak uluslaşma çağında milli devletlerin kurulmasında resmi dil yaratımı gerekmektedir. Sosyolojik bağlamda dilin uluslaşmaya olan katkısı daha derin araştırmalarla uluslaşmanın tarihsel gelişimine olan etkisini ortaya koyacaktır.

KAYNAKÇA

- Agamben, G. (2010). *Çocukluk ve Tarih*, (B. Parlak, Çev.), İstanbul: Kanat Kitap.
- Ahmet İ., K. (2006) Yunanistan'da (Batı Trakya'da) Azınlık Eğitim Sistemi İçinde İkidilli (Türkçe-Yunanca) Azınlık İlkokulları, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 6 (1), 1-12.
- Alba, R. (2014). *Net ve Bulanık Sınırlar: Fransa, Almanya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde İkinci Nesil Asimile ve Dışlanması*. (Özcan Güngör, R. Çev.) Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (1), 87-111.
- Anderson, B. (1995). *Hayali Cemaatler* (2. Baskı). (İ. Savaşır, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Crawford, J. (2000). *At War with Diversity: U.S. Language Policy in an Age of Anxiety*. Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Cuche, D. (2013). *Sosyal Bilimlerde Kültür Kavramı*. (T. Arnas, Çev.) İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Darder, A. (2009). *Dil Hakları, İki Dillilik ve Ulus Devlet*. (K. Asar, Çev.) Eleştirel Pedagoji Dergisi, 1 (2), s. 2-8.
- Eagleton, T. (2005). *Kültür Yorumları*. (Ö. Çelik, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gellner, E. (1992). *Uluslar ve Ulusçuluk*. (G. G. Erdoğan, B. Eranlı, Çev.) İstanbul: İnsan Yayınları.
- Güngör, E. (2010). *Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Habermas, J. (2001). *İletişimsel Eylem Kuramı*. (M. Tüzel, Çev.), İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Hobsbawm, E. (1995). *Milletler ve Milliyetçilik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hurn, J. C. (2018), *Eğitim Sosyolojisi*. (A. Kaysılı, A. Soylu) Ankara: Pegem Akademi.
- İnan, A. (2008). *Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler*. Hazırlayan: Arı İnan, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (1997). *Türk Milli Kültürü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Levi-Strauss, C. (2012). *Yapısal Antropoloji*. (A. Kahiloğulları Çev.) Ankara: İmge Yayınları.

Merriam, S. B. (2013).*Nitel Araştırma*. (S. Turan, Çev) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sadoğlu, H. (2010).*Türkiye’de Ulusçuluk ve Dil Politikaları*.İstanbul:İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Tylor, E. B. (1871).*Primitive Culture*. Researches into the Development of Mithology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom, Londra: T. Murray.

Uluskan, B. S. (2010).*Atatürk’ün Sosyal ve Kültürel Politikaları*,Ankara:Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek KurumuAtatürk Araştırma Merkezi.

Yıldırım A., H. Şimşek (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.



**ULUSLARARASI BEŞERİ VE SOSYAL
BİLİMLER İNCELEME DERGİSİ (UBSBİD)**
**INTERNATIONAL HUMANITES AND SOCIAL
SCIENCE REVIEW (IHSSR)**

Volume: 3 Issue: 2 Year: 2019

**MONTESSORİ, REGGIO EMİLİA VE WALDORF OKULLARININ
İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİNDE İNCELENMESİ**

Özden ERDAL ERKİLİÇ*

MAKALE BİLGİSİ

Makale Tarihi:
Başvuru: 22.06.2019

Revizyon : 24.06.2019

Kabul : 26.06.2019

Orcid Numarası:
0000-0002-2077-2345

Anahtar Kelimeler Alternatif Eğitim,
Alternatif Okul, Montessori Okulu,
Reggio Emilia Okulu, Waldorf Okulu

ÖZ

Bu çalışmanın amacı alternatif okul olarak nitelendirilen düşünsel yapının Türkiye'deki uygulamalarını incelemektir. Alternatif eğitim, çocuğun mutluluğunu temel prensip olarak görme ve tüm sayıtlılarını bu prensip üzerine kurma gibi iddialarla karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada alternatif okulları cazip kılan nedenler ve Türkiye'deki alternatif eğitim uygulamalarının aslına benzerlik ve farklılıkları incelenmiştir. Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırma, İstanbul ilindeki Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımını uygulayan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve idareciler ile yapılan görüşmeler şeklinde yapılmıştır. Bu amaca en uygun, yarı- yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacının yaptığı gözlemlerde veri olarak kullanılmıştır. Araştırmada alternatif okullarda; okulun genel bilgilerine, öğretmenin görevlerine, sınıf yönetimine, uygulanan eğitim programına, çocuk gelişimine, veli-okul ilişkisine, okul yönetimine ve eğitim modeline ilişkin bulgulardan faydalanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda alternatif okulda okuyan çocukların iletişim becerilerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır

**INVESTIGATION OF MONTESSORİ, REGGIO EMILIA AND WALDORF SCHOOLS IN
İSTANBUL PROVINCE**

ARTICLE INFO

Article History:
Received: 22.06.2019

Revised : 24.06.2019

Accepted : 26.06.2019

Orcid Number:
0000-0002-2077-2345

Keywords: Alternative
Education, Alternative School,
Montessori School, Reggio
Emilia School, Waldorf School.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the application of the philosophical structure, characterized as alternative school, in Turkey. The alternative education has emerged accepting the child's happiness as a fundamental principle and claiming that all the assumptions should be built on that principle. Not only the reasons that make the alternative schools appealing, but also similarities and differences in applying the alternative education in Turkey were investigated in this study. This research is a qualitative research. The research was carried out in the form of interviews with the teachers and administrators working in educational institutions in Istanbul that apply the Montessori, Reggio Emilia and Waldorf approaches. For this purpose the most appropriate semi-structured interview forms were prepared. The researcher's observations were used as data. The research benefited from the results of the general information of the school, the teacher's duties, classroom management, applied educational training program, child development, parent-school relationship, school management and education model in the alternative schools.

* ozdenerdalerkilig@gmail.com

Research Article/ Araştırma Makalesi

Cite As/ Alıntı: ERDAL ERKİLİÇ Ö. (2019), "Montessori, Reggio Emilia Ve Waldorf Okullarının İstanbul İli Örneğinde İncelenmesi", Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, 3(2) ,81-98.

Giriş

Eğitim, her toplumda hemen hemen herkesin bir fikir sahibi olduğu ancak çoğu zaman ortak bir paydaşa bulaşmadığı en tartışmalı konuların başında gelmektedir. Bu tartışmaların en önemli sorunsalı ise mevcut eğitim sisteminin ne kadar yeterli olup olmadığıdır. Sistem odaklı yapılar yerine, insan odaklı yapılara yönelme, bilgi üretimindeki artış, ezberciliğe yöneltilen eleştiriler, düşünen, tartışan, üreten bireylerin yetiştirilmesi yönündeki eğilimler; insanları, eğitim üzerinde düşünmeye sevk etmekte ve farklı bakış açılarına yöneltmektedir. Bu yüzden nasıl bir eğitim tartışması, daha çok gündeme gelmektedir (Gezer, 2007). Bugüne kadar birçok cevap bulmuş bu tartışmalara bir yanıt da alternatif eğitim ve onun uygulama alanları olan alternatif okullardan gelmektedir. Geleneksel eğitimde seçme özgürlüğü olmayan çocuk, kendisine hazır halde sunulan programın gerekliliklerini yerine getirmekle yükümlüdür. Bu durum da çocuğu edilgen hale getirmektedir. Seçme özgürlüğü olmayan, eğitimin birçok alanında sınırlandırılmış çocuk ise araştırmayan, merak etmeyen, sorgulamayan bir mekanizmaya dönüşür (Akkaymak, 2010), bu da tek tip insan modelinin toplumda giderek artmasına neden olmaktadır.

Sistem odaklı yapılar yerine, insan odaklı yapılara yönelme, bilgi üretimindeki artış, ezberciliğe yöneltilen eleştiriler, düşünen, tartışan, üreten bireylerin yetiştirilmesi yönündeki eğilimler; insanları, eğitim üzerinde düşünmeye sevk etmekte ve farklı bakış açılarına yöneltmektedir. Bu yüzden nasıl bir eğitim tartışması, daha çok gündeme gelmektedir (Gezer, 2007). Bugüne kadar birçok cevap bulmuş bu tartışmalara bir yanıt da alternatif eğitim ve onun uygulama alanları olan alternatif okullardan gelmektedir. Geleneksel eğitim anlayışı son yıllarda her ne kadar öğrenen merkezli bir yapıyı, yöntem, müfredat, program gibi içeriklerle zenginleştirerek ele alsada genel anlamda çocuğun mutluluğu ve bunun sürdürülebilirliği ile kısıtlı kaldığı noktalar bulunmaktadır. Alternatif eğitim ise, çocuğun mutluluğunu temel prensip olarak görme ve tüm sayıtlılarını bu prensip üzerine kurma gibi iddialarla karşımıza çıkmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Montessori Okulları

31 Ağustos 1870'te İtalya'nın kuzey doğusunda bulunan Ancona bölgesinde ki Chiaravalle'de dünyaya gelen Maria Montessori, 1896'da Roma Üniversitesi Tıp Fakültesinde mezun olup, İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru unvanına sahiptir (Aydın, 2015).

G.L. Maas, Montessori'nin önemli tarihlerini şöyle sıralamıştır:

1896: M. Montessori'nin tıp doktoru olması,

1901: Orthophrenic Okulu direktörlüğü,

1907: ilk Casa Dei Bambininin açılması,

1909: ilk öğretmen eğitimini vermesi,

1929: Association Montessori Internationale'in kuruluşu 1952: Maria Montessori'nin ölümü (Akt. Dündar, 2007).

Montessori'nin eğitim modelinde yöntem yokmuş gibi görünse de aslında bilimsel bir nitelik taşımaktadır. Bu bilimselliğin en büyük dayanağını da yaptığı araştırmalar ve gözlemler oluşturmaktadır. Montessori, eğitim felsefesini oluştururken birçok düşünürden faydalansa da onun için asıl olan yaptığı araştırmalardır ve araştırmalarda bilimsel gözlemlere dayanmaktadır. O, yöntemini çocukların doğal hareketlerini gözlemleyerek oluşturmuştur. Bu açıdan baktığımızda Montessori'nin ortaya koyduğu yöntem bilimsel bir içerik taşımaktadır. Montessori, başka araştırmacılar gibi önce yöntemi oluşturup sonra çocuklarda uygulamamıştır. Montessori, bilimsel gözlem yoluyla ortaya çıkan bulgularla çocukların yapısına uyan yöntem oluşturmuştur. Montessori yöntemini oluştururken temel düzlemi çocukların kişiliklerini geliştirmek olmuştur. Ona göre, insanın kişiliği en önem arz eden değerlerin başında gelmektedir. Montessori, bu bağlamda eğitimde kişiliğin bütün olarak ele alınmasının ve gelişmesinin öğrenim sürecinden çok daha fazla önem arz ettiğini belirtir (Durakoğlu, 2010). Montessori çocukların akademik eğitiminin ikinci sırada geldiğini, çocuğun

zihinsel, ruhsal ve bedensel gelişiminin öncelikli olduğunu savunur (Wilbrandt, 2015). Çünkü Montessori, eğitimi, yaşama bir yardım olarak görür. Bu eğitim ırk ve sınıf ayrımı olmadan tüm dünya çocuklarının hakkı olduğunu savunur. Çocuk, içine bilgi aktarılacak içi boş bir kap değildir. Çocuklar bilgileri bir başkasının öğretimine gerek kalmadan, etrafında emdiği şeylerle kendisi yapılandırır ve özellikle ilk altı yılda hangi kültürde doğarsa o kültüre yaşayarak adapte olur. Montessori bunu "Emici Zihin" olarak adlandırır (Özbek Ayaz, 2017). Emici zihin, herhangi bir çaba ve güç harcamadan, çevrenin tüm duyuşsal, bilişsel ve bedensel yönlerini emme kabiliyetine haizdir. Ancak bu kabiliyet, mükemmel olmasıyla birlikte geçicidir (Kayılı, 2015). Montessori eserlerinde çocuğun "ruhsal bir embriyo" olduğunu dile getirmiştir. Ruhsal embriyonun kendi kendini geliştirmesi gerektiğini savunan Montessori bu embriyonun kendi ihtiyaçlarını büyüklerin beklentileri yüzünden zarara uğratılmaması gerektiğini belirtir. Montessori'ye göre, "çocuğa karşı olan alakamız 'çocuğa bir şeyler öğretme' amacıyla değil, fakat çocuğun içinde bulunan zekânın parlatılması amacıyla olmalı," insanlığın barışa ulaşması ancak çocuğun ihtiyaçlarının sevgiyle tamamen giderildiğinde sağlanacaktır (Kalıpçı, 2008). Montessori'ye göre, zihinsel gelişimde bedensel faaliyetlerin işlevi büyüktür. Çocuk, sadece hareket ederek dünya üzerinde eyleme geçebilir, soyut düşünceler de hareket sayesinde oluşur (Durakoğlu, 2010). Çocuk kendini geliştirmek üzere büyük bir potansiyel ile döşenmiştir. Montessori bunu "çocuk kendisinin mimarı"dır diye ifade eder. Bu potansiyeli ortaya çıkarabilmesi için uygun bir çevreye ve onun yanı başında refakat edecek sevgi dolu bir insana ihtiyacı vardır (Wilbrandt, 2015). Hazırlanmış çevre, Montessori yaklaşımıyla donatılmış eğitimcilerin öncülüğünde, eğitim için özel olarak hazırlanmış materyalleri kapsar. Hazırlanmış çevre, uzlaşmanın olduğu, özel materyallerin kullanımıyla çocuğun kendi kendisine öğrenmesini kolaylaştıran çevredir. Burada bulunan değişik alanlar, hareket etme ve başka etkinliklere ev sahipliği yapar (Dündar, 2007). Montessori okullarında sınıf ortamı dört farklı yaşam alanından oluşmaktadır. Bunlar; pratik yaşam alanı, matematik alanı, duyuşsal alan ve dil alanıdır. Montessori eğitim yöntemini, kendi geliştirdiği çeşitli materyallerle pratik alana taşır. Montessori okullarındaki sınıflar da karma yaş uygulaması vardır (Keçecioglu, 2015). Montessori yaklaşımında materyallerin önemli bir yeri vardır. Montessori materyallerinin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir;

- Her bir materyal sadece bir kavram öğretir.
- Materyaller çocukların kendi kendine öğrenebilmelerini sağlayacak niteliktedir.
- Her bir materyalden sadece bir set olması çocuklarda beraberlik ruhunu geliştirir.
- Materyallerin tam, temiz, eksiksiz, ilgi çekici ve düzen içerisinde olması çocuğa materyalle çalışmaya teşvik eder.
- Her bir materyal, göreceli kavramları sunabilmek amacıyla, öğretmeyi düşündüğü terimin en çok ve en az değerlerini gösteren öğelere sahiptir.
- Materyallerin çocuklara sözsüz olarak tanıtılmasıyla çocuğun direk uygulamaya konsantre olması sağlanır. Materyallerin bulunduğu rafların çocuğun erişebileceği yükseklikte olması çocuğun özgürce seçim yapabilmesini sağlar.
- Her materyal duyuşları uyaracak ve onlara hitap edecek özelliktedir.
- Materyaller kavramları basitten karmaşığa doğru ve daha sonraki aşamalarda somuttan soyutu çıkaracak biçimde yapılmıştır ve çocuklara bu şekilde verilir.
- Her bir materyal kendinden sonraki terim için altyapı sağlar, bir önceki aşamasıdır.
- Bütün materyaller hata denetim mekanizması içerirler. (Özdağ, 2014).

Montessori yaklaşımında bulunan materyal seçiminde çocuğun her istediğini her zaman yapacak şekilde değildir. Bütün materyaller özel bir sebeple yapılmıştır. Bu yüzden çocukta istediği etkinlik için yapılmış materyallerden tercihte bulunur. En önemlisi de çocuğun tercihleri materyalin işlevinin daha önceden öğretilmesiyle sınırlıdır (Güral, 2015). Dikkatin polarizasyonu, çocuğun bütünüyle kendisinin belirlediği materyale odaklanmasıdır. Dikkatin polarizasyonu, çocuğun kendi içsel ihtiyacını giderene kadar çalışmasını sürdürmesine bağlıdır Çocuk öncelikle kendi başına tercih yapmaya sonrasında ise belirlediği çalışmayı çözmeye bırakılmalıdır. (Kayılı, 2015). Montessori'ye göre büyüklerle çocuklar arasında adı konmamış bir savaş vardır. Büyükler çocuğu her fırsatta dışlamaktadır. Çocuğun "yaşama coşkusu" yetişkin tarafından şu veya bu bahane ile sürekli sınırlandırılmaktadır ve hatta bazen yok etme derecesine vardırılmaktadır (Topbaş, 2012). Montessori yaklaşımında çocuklar arasında iş birliği çok önemlidir. Başka çocuklarla kıyaslanmazlar. Çocuklarda öz disiplin geliştirilir, dış disiplin yöntemleri bulunmaz. Çocuklara kesinlikle ceza verilmezken, ödül

de verilmez. (Erakkuş, 2013). Montessori eğitim yöntemi öğretmen değil öğrenci merkezli olup, öğretmenin arka planda kalması planlanmış dolaylı bir lider edasıyla öğrenciyi gözlemlemesi beklenir.

Montessori öğrenmenin temelini iç motivasyon olarak görür. Bu sebeple Montessori okullarında çocukların, kendi kendine öğrenmeleri teşvik edilir. Çocuk kendi ilgi ve yeteneklerine uygun etkinlikler belirler, kendi iç dinamiklerini fark eder, yaşamın heyecanına ve keyfine varır. Montessori yaklaşımı, bireyin doğal öğrenme arzusu üzerine şekillenir ve bireye devamlı öğrenme için hayat boyu devam edecek bir motivasyon verir (Aydın, 2015). Montessori yönteminde zorlama yoktur. Montessori'ye göre, çocuklarda doğaya karşı sevgiyi ve güveni geliştirmek için, canlı varlık beslemeleri gerekir. Montessori okullarında bitki ve hayvan yetiştirme çalışmaları yapmıştır. (Büyüktaşkapu, 2012). Montessori çocukların muhtl olması için doğayla barışık olmaları gerektiğini savunur. Birçok eğitim düşünürü gibi Montessori de çocukların gelişim dönemlerini sıralamıştır. Bu gelişim dönemlerini Montessori duyarlılık dönemleri olarak adlandırır.

Montessori'ye göre duyarlılık dönemlerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır;

- "0-3 Yaş: Duygusal deneyimler,
- 1.5-3 Yaş: Dil becerisinin gelişimi,
- 2-4 Yaş: Kas gelişimi, objelere ilgi, hareket etkinliklerinin gelişimi, gerçeğe ilgi, zamanda birbirini izleyen şeylerin algılanması,
- 3-6 Yaş: Duygusal yeteneklerin aktifleşmesi ve yetişkinlerin etkisine karşı duyarlılık,
- 3,5-4,5 Yaş: Yazı,
- 4-4,5 Yaş: Dokunma duyusu,
- 4,5-5,5 Yaş: Okuma" (Selçuk, 2016).

Montessori'nin öğretim ilke ve yöntemlerini en güzel özetleyen yine kendi cümlesidir: "Eğitimin ilk amacı, çocuğun keşfi ve özgürleştirilmesidir" (Montessori, 1997).

Reggio Emilia Okulları

Reggio Emilia kasabası, Etrüsklerden ve Fransızlardan etkilenmiş bir bölgenin merkezindedir. M.Ö. 2 yy. da Romalılar tarafından kurulmuştur. Altı milyon insanın yaşadığı bölge, İtalya'daki en büyük bölgedir. İtalya'nın sosyal hizmetler, özelliklede çocuk esirgeme alanında en gelişmiş ve en çok kaynak aktarılan bölgesidir (Cadwell, 2011). Reggio Emilia okulları 2. Dünya Savaşı sonrası Reggio Emilia halkının hayallerinin ürünüdür. Reggio Emilia kasabasında yaşayan halk savaşın bitiminden sonra çocukları için bir okul yapmaya karar verir ve savaş yıkıntıları arasından topladıkları tuğlalarla ve bağışlarla bir okul inşa etmeye baslar. Loris Malaguzzi isimli bir eğitimci Reggio Emilia kasabasında halkın bir okul inşa ettiğini duyar ve kasabaya giderek bu okulların kurulmasında öncülük eder (İnan, 2014'a). Reggio Emilia yaklaşımı özellikle 1979'dan beri Küba, Danimarka, İngiltere, Japonya, Güney Kore, Mozambik, İsviçre, İsveç ve A.B.D.'de oldukça ilgi görmüştür. Özellikle A.B.D.'deki bazı okullar Reggio Emilia okullarından oldukça etkilenmiş, etkilenim sonucunda da okullar açılmıştır. Newsweek dergisi yaptığı araştırmalara dayanarak 1991 yılında Reggio Emilia okullarını dünyanın en iyi erken çocukluk eğitim kurumları olarak nitelendirmiştir (Keskin, 2015). Reggio Emilia yaklaşımında toplumun bir parçası olarak kabul edilen okul hazır, yapılmış müfredat sunmak yerine ilkelerini sunar. Her okulun kendi yapısına uyan program oluşturmasını amaçlar. Bu yüzden Reggio Emilia kasabası dışındaki okullara "Reggio Emilia inspired" yani Reggio Emilia'dan esinlenmiş okul denilmektedir (Erakkuş, 2013). Reggio Emilia yaklaşımında bazı kavramlar sıklıkla kullanılmaktadır. Bunlar; çocuk algısı, çevrenin üçüncü öğretmen olması, ilişkiler, iş birliği, dokümantasyon, projeler, harekete geçirme (provokasyon), çocuğun yüz dili ve şeffaflıktır (Dereli, 2013). Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çocuk verilen talimatı uygulayan pasif bir öğrenen değil, kendi öğrenmesinden sorumlu aktif bir birey olarak görülür. Malaguzzi, Reggio Emilia'da çocuk imajının izole ve ben merkezli olmadığını, çocuğun öğrenmesinin sadece nesnelere iletişim halinde olmalarıyla ya da sadece bilişsel süreçlerle gerçekleşmediğini; buna karşın, çocuğun zengin potansiyele sahip olan güçlü ve yeterli bir birey olmasına en önemlisi de yetişkinlere ve diğer çocuklara bağlı olduğunu söyler. Edwards, Gandini ve Forman'a (Akt. Kayır, 2015) göre yaklaşımı uygulayan eğitimciler çocuğu kendi büyümesi için güçlü aktif ve yeterli birer başkahraman, birlikte geçirilen zamanın baş aktörleri, kültürün ve toplumun katılımcıları, kendi bakış açlarına göre konuşma hakkına sahip, diğerlerine karşı kendi deneyimlerine

ve bilinç düzeylerine göre davranan bireyler olarak görürler. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çocuk hak sahibi, araştırmacı, bilgiyi inşa etme yeteneğine sahip, sosyalleşme ve iletişim kurma ihtiyacı olan sosyal bir varlık olarak görülür (Kayır, 2015). Reggio Emilia yaklaşımı sınıfta aynı anda bulunan üç eğitimciden bahseder: Öğretmen, çocuk ve çevre (Kayır, 2015). Yaklaşımın önemli bir özelliği, çocuklara somut yaşantılar göstererek yeni kesifler yapmalarına olanak vermesidir. Çocuk gelişim sürecinde kendisini engelleyen bir duvarla karşı karşıya bırakılmıştır. Bu duvarın tuğlaları, kalıplaşmış sıkı kurallar, büyükler tarafından kabul edilmiş fakat çocuklar tarafından kabul görmeyen davranış kalıpları ve geleneksel eğitim yöntemleridir. Bu yaklaşım, çocukların doğal yaratıcılığını ve merak duygusunu geliştirmek, eğitimsel yaşantılarla birlikte bilgi oluşturmalarını sağlamak için çevre ile aktif etkileşim içinde olmayı savunur. Bu yüzden sosyal ve fiziksel çevrenin öğretmenin kendisi olduğu söylenebilir (Kalıpcı, 2008). Reggio Emilia yaklaşımında bu durum, çevrenin üçüncü öğretmen olması olarak adlandırılır. İletişim yaklaşımın olmazsa olmaz öğelerindedir. Bu yüzden sınıflar da küçük gruplara oldukça önem verilir. Sağlıklı iletişim için iki, üç ya da dört çocuğu barındıran küçük grup oluşumları yapılmaktadır (Pekdoğan, 2012). Bu yüzden, Reggio yaklaşımı, sık sık 'ilişkilere dayalı eğitim' (Öz, 2008) olarak ifade edilir. Özellikle iş birliği kavramı belirtilerek, toplumsal bir yapı içinde, diyalog ile öğrenme kavramı belirtilmektedir (Kalıpcı, 2008). Reggio Emilia okullarında dokümantasyon önemli bir yer tutar. Rinaldi'ye göre, dokümantasyon sınıfta olan şeyler hakkında kanıt ve nesne toplamaktır. Öğretmenler çocukların öğrenmelerini notlar olarak fotoğraflar çekerek ses kayıtlarını alarak ve onları çözümleyerek, video kaydı çekerek, söylediklerini yazarak ve çocukların çalışmalarını toplayarak onların öğrenme anlarını kaydeder (Kayır, 2015). İnan, "Reggio Emilia'da uygulamaya konulacak önceden tasarlanmış bir program yoktur" (İnan, 2014a) demektedir. Ancak, uygulanan bir plan vardır ve bu plan Progettazione olarak adlandırılır. Progettazione, çocuklarla projeler ya da program hakkında çalışma yöntemidir. Progettazione, İtalyanca bir fiil olan progettare'den türemiştir ve dizayn etmek, planlamak, gözden geçirmek ve projelendirmek anlamına gelir. Progettazione isim hali ise eğitim alanında önceden tasarlanmış program, aşamalar vb. anlamına gelen Programmazione'nin karşıtı olarak kullanılır. Progettazione, bu nedenle sınıf çalışması hakkında tasarlanmış hipotezlere ulaşmak için kullanılan esnek bir yapıyı ifade ederken kullanılır. Progettazione, hipotez, gözlem, beklenti, çıkarım, planlama ve araştırmadan oluşan karmaşık bir ağ anlamını taşır (Kayır, 2015). Progettazione'nin en önemli özelliği dinamik bir süreç olmasıdır. Sosyal yapılandırmacı felsefenin eğitim planlamasına etkisiyle ortaya çıkan uygulama ise projelerdir. Projeler, aileler ve toplumun katılımıyla daha da zenginleştirilir ve böylece sosyal yapılandırmacı felsefenin ilişkilerden beslenen öğrenme anlayışı hayata geçirilir (Dereli, 2013). Çocukların kendilerini ifade etmeleri konusundaki özgürlük, Reggio Emilia felsefesinin farklılıklara açık olması ile açıklanır ki bu durum şeffaflık olarak tanımlanır. Fiziksel çevrede kullanılan aynalar, ışığı geçiren pencereler ve şeffaf duvarlar gibi düzenlemelerden aileler ve ziyaretçilerin okullarla ilgili bilgiye erişimlerine kadar pek çok şey şeffaflık ilkesi doğrultusunda gerçekleştirilir (Dereli, 2013). Öğretmen besleyici, rehber ve kolaylaştırıcı kişidir. Reggio öğretmenleri kendilerini "Düşüncenin Provokatörleri" olarak tanımlarlar (Kayır, 2015). Bütün okullarda bahçe olmak zorundadır, bahçede çiçekler ve bitkiler bulunur. Buradaki temel felsefe çocukları gerçek hayata hazırlamaktır. Kapılardan ve pencerelerden içeriye giren ışık çocukların yaptıklarını ortaya çıkaracak biçimde tasarlanmış, sınıf doğal bitkilerle süslenmiştir (Öztürk, 2006). Çizgi filmler ve resimler yerine estetik çizimler, seçkin mobilyalar, ahşap yemek masaları, estetik masa örtüleri, vazoya konulmuş gerçek çiçekler, kirşilere asılı kurutulmuş çiçekler, çeşit çeşit bitkiler, yemek odalarındaki raflarda cam kavanozlara konmuş rengârenk kuru fasulyeler ve tohumlar, öğretmenler tarafından okullarına sanatla iç içe bir ev ortamı verebilmek için kullanılan mater yallerden bazılarıdır. Birçok doğal materyal fanus içerisinde sergilenmekte ve yansımaları olsun diye de aynaların önüne yerleştirilmişlerdir (Keskin, 2015). Okulun girişinde bulunan üçgen çatı şeklinde aynalar, konkav ve konveks aynalar çocuğun kendini farklı açılardan ve durumlardan görmesini ve çocuğun farklı düşünmesini sağlamaktadır (Aslan, 2005). Reggio Emilia okullarında sınıf kapıları camdandır. Buradaki amaç herkesin birbirini rahat görmesini sağlamaktır ve gerektiğinde alanı genişletmek için kapılar sürgülü yapılmıştır (Ekici, 2015). Bu Yaklaşımında zaman kavramı saate bağlı değildir, devamlılık bir takvim tarafından belirli parçalara bölünemez. Çocukların kendi zaman algıları ile kişisel ritimleri etkinlik ve projelerin planlanmasında ve sürdürülmesinde dikkate alınır (Kayır, 2015). Sanat çalışmalarında çocuklar düşünür, tartışır, teoriler üretir, zenginleştirilmiş ortamlarda bu teorilerini deneme fırsatı bulur. Reggio Emilia yaklaşımında sanat bir döngüdür. Yani çocuk sanat aracılığıyla düşüncesini ifade etme fırsatı yakalarken, geri bildirim alma şansı da bulur (Bilbay &

Karakaş, 2013). Çocuklar öğrendikleri şeyler üzerine konuşur, düşüncelerini dile getirir "bir şeyi başkasına anlatmazsan o şeyi biliyor olmazsın" fikrine sahiptirler (Mutlu, 2010). Günlük yaşamda ve okul içerisinde çocukların düşünmesini gerektirecek "Gör/Düşün/Merak Et" gibi soru cümleleri kullanılarak çocukların düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılır (Soydan & Dereli, 2014). Yaklaşımına göre dinleme, karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır. Aynı zamanda açıklayıcı aktif bir ilişkidir ve pek çok iletişim şeklini içerir. Malaguzzi'nin çocuğun yüz dili ifadesinin temelinde de dinlemek yatmaktadır (Kayır, 2015). Çocuğun Yüz Dili, Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu sayılan Malaguzzi'nin kitabı ve bu kitapta bulunan şiirin adıdır.

"Çocuğun 100 Dili" aynı zamanda dünyaca ünlü bir serginin ismidir (Kayır, 2015) ve Reggio Emilia okullarında yapılan çalışmaları göstermek için gezici sergi olarak 1980 yılında ortaya çıkmıştır.

Waldorf Okulları

Waldorf eğitimi, Almanya'nın Stuttgart (1919) kentinde ilk kez Rudolf Steiner ile başlar (Dündar, 2007). Rudolf Steiner, 1861 yılında Avusturya Macaristan İmparatorluğu toprakları içerisinde bulunan Kraljevica'da doğmuş, Avusturya asıllı bir bilim insanıdır (Gürkan & Ültanır, 1994). Steiner 1889 yılında Weimar'daki Goethe-Schiller arşivine davet edildi, Rostock Üniversitesinde felsefe doktorasını verdi. Steiner bu zamanlarda Goethe'nin "yeşil yılan ve güzel lili" başlıklı peri masalı üzerine yazdığı "Goethe'nin gizli vahi" başlıklı makalesini yayımladı (Aydın, 2015). 1890 yıllara gelince Steiner Weimar'da yedi yıl Goethe arşivinde görev aldı ve bir taraftan Goethe'nin bilimsel çalışmalarının düzeltmelerini yaparken bir taraftan da Schopenhauer'in eserlerinin yayınlanmasını yaptı. 1894 yılına gelindiğinde Steiner "bir ruhsal yol olarak sezgisel düşünce: özgürlüğün felsefesi" başlıklı ilk önemli makalesini kaleme aldı (Aydın, 2015). Bir ara Nietzsche arşivinde çalıştı ve "Nietzsche, zamanına karşı bir savaşçı" adındaki kitabını yayımladı. 1897'de 36 yaşında Berlin'e gitti. "Goethe'nin dünya görüşü" adlı kitabını yazdı. Bu arada Karl Marks'ın felsefesini inceledi ve W. Liebknecht tarafından kurulmuş olan işçi okulunda 1905'e kadar dersler, çeşitli seminer ve konferanslar verdi (Onur & Topkaya, 2017). Steiner, Avusturya'da iktisadi krizlerin yoğun olduğu ve Almanya'da faşist düşüncenin etkin olmaya başladığı 1902 yılında ilk defa "insanın ulu benliği tarafından üretilen bilgi" tanımında ifadesini bulan Antroposofisi terimini kullanmıştır. Daha sonra düşüncelerini uygulamak amacıyla "Tinsel Bilim Okulu" diye ifade ettiği bir okul kurmuştur (Gürkan & Ültanır, 1994). Steiner, İsviçre'de Basel yakınlarındaki Dornach kasabasında kendisine sunulan bir arsada 1913 yılında Goetheanum adı verilen, mimarisi çok farklı ahşap yapılar kurdu. (Onur & Topkaya, 2017). Stuttgart'taki Waldorf Astoria Sigara Fabrikası işçilerine konferanslar vermek üzere çağrıldı. Fabrikanın sahibi Emil Molt, Rudolf Steiner'e fabrikada çalışan işçilerin çocuklarının eğitim alması için "insanın antropolojik anlayışını temel alan bir okul kurmak mümkün olur mu?" diye sordu (Akdağ, 2006). Molt okulun açılması için gerekli yer ve maddi desteği sağlayarak Stuttgart'taki Sigara Fabrikasının adıyla ilk bağımsız Waldorf Okulu, 7 Eylül 1919'da açıldı (Çelik, 2013). 1919 Eylül ayında Steiner'in öncülüğünde kurulan ilk okul 253 öğrenciyle eğitim vermeye başladı. Bu okul Steiner öldüğü 1925 yılında öğrenci sayısını arttırarak 800 öğrenciye eğitim verir hale geldi (Kotaman, 2009). Steiner'in oluşturduğu bu eğitim felsefesi diğer ülkelerde de etkili olmuştur. Ama Almanya'da açılan sekiz okul 1938 senesinde, faşist rejim yüzünden kapatılmış, 1945 yılında bu okullar tekrar açılmıştır. 1970'li yıllarda bütün dünyada hızlı bir genişleme göstermiştir hatta 1993 yılında dünyada Waldorf okul sayısı 600'ü aşmıştır (Demirtaş, 1998). 2016 yılı itibarıyla dünya çapında 70'den fazla ülkede 1843 Waldorf çocuk yuvası ve 64 ülkede 1080 Waldorf Okulu bulunduğu görülmektedir. (Onur & Topkaya, 2017). Günümüzde de hızla bu sayı artmaktadır. Dünyada 32 ülkede görev yapan Waldorf eğitimcileri ve asistanlarından oluşan IASWECE (International Association for Steiner-Waldorf Early Childhood Education-Uluslararası Steiner/Waldorf Erken Çocukluk Eğitimi Derneği) Konsey üyeleri tarafından Waldorf eğitim ilkeleri hazırlanmıştır. Nisan 2016'da yayınlanan Waldorf eğitim ilkeleri, 4 temel konuyla açıklanmaktadır:

- Yetişkin tutumları: Yetişkinler, çocuğa ve yaşama karşı güven, açıklık ve şükran tutumu geliştirilmelidir.
- Çocuğun ortamı: Çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için çevrenin sessiz, basit, sıcak, huzurlu olması gerekir.
- Ritmik günlük yaşam: Günlük yaşam, iyi bir çevrede sürmeli, düzenli uyku ve sağlıklı beslenme sağlanmalı, günlük aktivite olarak yürümeyi de içeren hareket ve doğa etkinlikleri olmalıdır.
- Yetişkinlerle Buluşmalar: Çocuk, başkaları ile ilişki kurarak dünyayla tanışmayı öğrenir (Yalçın & Schieren, 2017).

Bu özellikler incelendiğinde Waldorf okullarının çocukların ihtiyaçlarına yönelik bütüncül bir eğitim veren, standart, bilimsel ve eğitimsel paradigmalara karşı, okul yoluyla bir toplumsal grup oluşturmayı hedefleyen bir yapısı olduğundan söz etmek mümkündür (Kaya & Gündüz, 2015). Waldorf eğitiminde, çocuğun bütün yönleriyle eğitilmesi hedeflenmiştir. Bu yönler; akıl, kabiliyet ve kalp olarak ifade edilir (Akdağ, 2006). Waldorf Yaklaşımı çocukların bireyselleştirilmesi için doğalarına uygun olmayan deneyimlere sürüklenmesine karşı çıkmaktadır (Temel & Kaynak, 2016). Çocuklara öğretilmesi düşünülen beceri ve konular, soyut ve nicel yöntemler yerine gerçek hayattan örnekler alınarak somut ve nitel yöntemlerle sunulmaktadır. Bu sunumlar sırasında, "Ne olduğuna dikkat et ancak nasıl olduğuna daha çok dikkat et" sözüne sık sık atıfta bulunmaktadır (Özdağ, 2014). Bu sözle Steiner, önemli olanın sonuç değil süreç olduğunu vurgulamaktadır. Waldorf eğitim yaklaşımında head, heart, hands olarak belirtilen amaç yönelimi; düşünme, hissetme ve istemeyi ifade eder. Çocukların ihtiyaçlarını anlamak, bu farklı üç alanı bir bütün olarak görmekten geçer. Çok yönlü ve çoklu-duyumsal eğitim deneyimlerinde zekânın çeşitli yönlerinin geliştirilmesi, bu üç kapasitenin geliştirilmesine odaklanır. Bu durumda eğitim, düşünmede, hissetmede ve kasıtlı/amaçlı hedefe yönelik aktivitelerde gerçekleşir (Kalıpçı, 2008). Waldorf okullarında ritüeller önemlidir. Başat ritüel euritimdir. Euritimi geçmiş yaşantıların hatırlanmasıyla oluşan bir dans türüdür. Euritim konuşmanın sesli ve sesiz harflerini, müzikal melodinin aralıklarını ve tonlarını, beden ve kolların hareketleri ile görünür olarak dışa vurulmasını sağlayan bir sanat disiplindir Akademik olarak Euritim şiir, geometri, okuma, yazma, aritmetik, drama, dil, edebiyat ve tarih (Kotaman, 2009) alanlarının genişletilmesi için kullanılır. Steiner, gelişim modeline yedili gelişim dönemleri adını vermiştir, insan yaşamında her yedi yılın bir geçiş dönemi ve doğumu olarak görmemiz gerektiğini savunur.

"Steiner'in yedili sistematik doğumları:

Birinci Doğum: 0 yaş. Mekân organizması dünyaya gelmektedir. => Zaman bilincin gelişim devresi başlar.

İkinci Doğum: 7 yaş. Zaman bilinci- hafızası doğmaktadır. => olgunlaşma sürecine girer ve ruh organizması gelişimi başlar.

Üçüncü Doğum: 14 yaş. Ruh organizması doğmaktadır. => olgunlaşma sürecine girer ve benlik gelişimi başlar.

Dördüncü Doğum: 21 yaş. Benlik doğmaktadır. => yetişkin insan yaşı" (Demirtaş, 1998). Erken çocukluk dönemi olarak ifade edilen 0-7 yaş arası "fiziksel vücut"un olduğu dönemdir. İkinci dönem olarak ifade edilen orta çocukluk 7-14 yaş arası "eterik vücut" dönemidir. Üçüncü dönem olarak ifade edilen adölesan ya da genç yetişkinlik 14-21 yaş arasında ise "astral vücut" şekillenir (Çelik, 2013). İlkokul çağı 7 yaşında başlar, sanat temellidir. İlkokulda öğrenciler iki yabancı dil öğrenirler. Ortaöğretime başlama yaşı 14 civarındadır. Bu yaşlarda akademik konular ağırlık kazanmaya, derslerde öğretmenler branş öğretimi rolünü daha fazla yerine getirmeye başlar, müzik ve el sanatları üzerine dersler de sürdürülür. Öğrencilerde ahlaki temeller ve sosyal sorumluluk bilinci oluşturulmaya çalışılır (Öz, 2008). Okulda hiyerarşi yoktur (Kotaman, 2014). Waldorf okullarında teknolojiye yer verilmez. (Kaya & Gündüz, 2015). Öğretmenin belli bir tıp bilgisine sahip olması gerekmektedir (Kotaman, 2014). Öğretmenlere verilen eğitimlerde sağlık bilgisi ile Steiner'in sağlıkla ilgili çalışmaları anlatılmakta ve öğretmenlerin bu konularda ki yetkinlikleri artırılmaktadır. Waldorf yaklaşımı, son yıllarda çoklu zekâ anlayışı şeklinde tanımlanan çocukların farklı öğrendikleri gerçeğini, yıllar önce kabul etmiştir. Sınıfta öğrenciler, öğrendiklerini bedenlerine almak için her 20 dakika ya da yaklaşık sürede ayağa kalkar ve hareket ederler. Sınıflar, bitkiler, çiçekler ve diğer organik maddelerle doludur. Öğrenciler düşmüş olan kozalakları, deniz kabuklarını, taşları, çiçekleri, ağaç dallarını, ormandan elde edilen parçaları, yani doğal hayattan gelen malzemeleri kullanırlar (Dündar, 2007). Okulun ilk kademesinde ders kitabı ya da kaynak kitap yoktur. Çocuklar, kendi kitaplarını kendileri yaratmaktadırlar. Değerlendirmede ise sınıflandırma yapılmaz. Değerlendirmede amaç öğrencinin kaç puanlık bir öğrenci olduğu damgalamasını vurmamak değil çocuğun gelişimine destek olmaktır (Kotaman, 2014). Waldorf yaklaşımının amaçlarından biri, her çocuğa belli düzeyde bir estetik yetenek kazandırmaktır. Bunun için hayaller, düşünceler, imajlar oldukça özgür bırakılır (Kaya & Gündüz, 2015). Sanat, Waldorf yaklaşımında merkezi bir yere sahiptir. Bir tarifte Waldorf yaklaşımı "bir pedagojik sistem değildir, eğitmeye çalışmaz, fakat insanın içinde mevcut olanı uyandırmaya çalışan bir sanattır," (Öz, 2008) şeklinde ifade edilmektedir. Steiner'e göre dikdörtgen formlu alanlar insan düşüncesini etkinleştirmekte, düşünceleri katı ve doğrusal kılmaktadır. Buna karşılık, dairesel alanların daha manevi ve daha içsel duyguları ortaya çıkardığına inanılmaktadır. Waldorf Okulları'nın mimarisi de

genellikle organik biçimlerde tasarlanmaktadır. Steiner'e göre, özellikle okul yapılarında, en küçük öğrencilerin bulunduğu sınıflar daha yuvarlak ve neredeyse bir rahim şeklinde tasarlanmış olmalıdır. Çocuk büyüdükçe, tıpkı çocukta duyguların terk edilmeden düşünce kapasitesinin gelişmesi gibi, sınıflar daha az yuvarlak ve köşeli bir biçim almaktadır (Özdağ, 2014).

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırma, İstanbul ilindeki Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımını uygulayan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler ile yapılan görüşmeler şeklinde yapılmıştır. Bu amaca en uygun, yarı- yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacının yaptığı gözlemlerde veri olarak kullanılmıştır.

Nitel araştırma sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin veya grupların attığı anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Araştırma süreci; soruların ve işlem basamaklarının geliştirilmesi, genellikle katılımcıların kendi ortamlarından veri toplanması, özel durumlardan genel temalara ulaşılarak tümevarımsal veri analizi yapılması ve araştırmacının verilerin anlamını yorumlama aşamalarını kapsamaktadır (Creswell, 2014). Nitel araştırma yapan kişiler, belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun "ne kadar" ya da "ne kadar iyi" olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde etmek isterler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Biz de bu çalışmamızda daha geniş bir bakış açısı elde etmek için nitel araştırma yöntemini kullandık.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000). Gözlem "Bir şeyi iyi anlamak için onun kendi kendine meydana çıkan türlü belirtilerini gözden geçirmektir" (TDK, 1969; Akt. Karasar, 1995). Daha açık bir deyişle, gözlem "belli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ve şartta ait bilgi toplamak için" belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleştirdir (Özsoy, 1970; Akt. Karasar, 1995). Veri toplama çalışmalarında ilk olarak, araştırmacının konusu için ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri, kitaplar ve dergiler incelenmiştir. Bu literatür çalışması sonucunda elde edilen bilgiler, sonucunda araştırmacının kuramsal kısmı oluşturulmuştur. Daha sonra ise veri toplama süreçlerinde kullanılan, uzman görüşleri de dikkate alınarak, yarı-yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları hazırlanmıştır. Çalışma grubu olarak 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında İstanbul İlinde bulunan 8 okul öncesi eğitim kurumu seçilmiştir. Bu eğitim kurumlarından; 4 tanesi Montessori yaklaşımı, 2 tanesi Reggio Emilia yaklaşımı ve 2 tanesi de Waldorf yaklaşımını benimseyen okul öncesi kurumlarıdır. Bu kurumlarda 8'i öğretmen ve 8' yönetici olmak üzere toplam 16 kişi ile görüşülmüştür. Ayrıca bu 8 okulda gözlem tekniği uygulanarak gözlem formları doldurulmuştur. Öğretmenler (Ö), yöneticiler (Y) şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada gözlemlerden ve görüşme formlarından elde edilen verilerin çözümünde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi öncesinde araştırmacının gözlem ve görüşme uygulamalarında aldığı notlar ve ses kayıtları birlikte ayrıntılı bir şekilde incelenerek bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış ve analize uygun metinlere dönüştürülmüştür.

Bulgular

Görüşme Analizinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmacının bu kısmında alternatif okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşmelerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin kursa/seminere katılma durumlarına ilişkin anlatılarında "evet, hizmet içi aldım" ifadeleri öne çıkmıştır. Uygulamakta olduğu alternatif eğitim modelinde görevlerine ilişkin söylemlerinde "Rehber", "Arkadaş", "yoldaş", "model", "Yardımcı" gibi kavramlar öne çıkmıştır. Sözelimi "Bu sistemde merkezde önce öğretmen var, daha sonra öğretmen geri plana çekilip öğrenciyi

gözler pozisyona geçiyor. Hazırlanmış bir çevre var özel materyallerle. Bu materyallerle çocuklara rehberlik yapıyoruz” (Ö1). “Arkadaş diye biliriz, güçleri yetmediğinde yardımcı oluyoruz, bedenimizi kullanıyoruz” (Ö5). Gibi ifadeler ile öğretmeni rehber olarak nitelendirmekte, özellikle öğretmen kavramını kullanmadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler alternatif eğitim uygulayan bir okulda çalıştıkları için “hayata bakış açısının değişmesi”, “öğretimden mutluluk duymak”, “öğrencileri daha fazla tanıma”, “mesleki gelişime katkı”, “kişisel gelişime etkisi” gibi söylemleri öne çıkarmışlardır. Örneğin, “Montessori metodunu eğitimi bir şekilde yapmak bizlere çok fazla avantaj sağladı” (Ö1), “Verdiğim eğitim sonucunda aldıklarım ve gördüklerim beni mutlu ediyor” (Ö2), “Çocukları tanıyoruz, çocuğun ne başardığını görmek mutlu edici” (Ö5). Gibi ifadelerle genel olarak alternatif okullarda çalışan tüm öğretmenler mutluluk diye cevap vermişlerdir. Öğretmenler okullarındaki ödev uygulamalarına ilişkin anlatılarında “ödev uygulamamız yok” demişlerdir. Okul ve sınıf kurallarının uygulanmasına ilişkin söylemlerinde “program dâhilinde”, “beraber belirleme”, “kuralların sebeplerinin ortaya konması”, gibi söylemler öne çıkmıştır. Örneğin, “Öğretmen rehberliğinde öğrenci ile beraber kurallar konuyor” (Ö7), “Birbirimizin yaptıklarına saygı duymalıyız gibi bir iki kuralı biz koyduk. Diğer kuralları ise tartışarak ve oylama yaparak beraber koyuyoruz” (Ö5), “Çocuklarla birlikte belirleniyor, çocuklar birbirlerine hatırlatıyor” (Ö3). Gibi ifadelerle genel olarak alternatif okullarda çalışan tüm öğretmenler kuralların çocuklarla beraber konduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin okulda eğitim teknolojilerinin kullanımına ilişkin söylemlerinde, “kullanmıyoruz”, “ışıklı masa”, “projeksiyon” gibi kelimeleri kullanmışlardır. Montessori okullarından iki tanesinde projeksiyon ve ışıklı masanın kullanıldığı, diğer ikisinde ise hiç kullanılmadığı, Reggio Emilia okullarında ışıklı masa, projeksiyon ve tepegöz kullanıldığı belirtilmektedir. Waldorf okullarında ise eğitim teknolojilerinin hiçbir şekilde kullanılmadığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme kriterleri ve uygulamalarına ilişkin anlatılarında, “gelişim raporları”, “bireysellik”, “gözlem”, “Pörtit” “kayıt altına alma”, “dokümantasyon ve projeler” gibi kavramlar öne çıkmıştır. Örneğin, “Montessori yöntemine göre değerlendiriyoruz. Gelişimi değerlendiriyoruz.” (Ö1), “Tüm materyallerin uygulanmasında değerlendirme kriterlerimiz var bunların hepsini kayıt altına alıyoruz. İki aylık bir programın sonunda bununla ilgili tüm bilgileri mektup şeklinde çıkarıyoruz” (Ö4), “Dokümantasyon ve projeler yoluyla” (Ö6). Gibi ifadeler ile Montessori okullarında, her öğrencinin bireysel değerlendirildiği, Reggio Emilia okullarında, değerlendirmenin pörtit, dokümantasyon ve projeler yoluyla yapıldığı, Waldorf okullarında, gözlem yolu ile gözlenen çocukların günlüklere kaydedilmesi yoluyla değerlendirme yapıldığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin okuldaki zaman yönetimine ilişkin anlatılarında, “çocuğa göre uygulama”, “çember”, “ritim ve rutinler” gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Örneğin, “Çocuğa göre uygulanıyor” (Ö2), “Zaman programımız var. 12.30 öğle yemeği, 10.30’da çember bitiyor öğrenme merkezi başlıyor ve yarım saat sürüyor” (Ö5), “Ritim ve rutinlerimiz var. Her sabah 1 saat bahçe saatimiz var. Daha sonra içeride bir çember yapıyoruz. Ve bu çember de o zaman ki ritime, mevsime uygun şarkı üretiyoruz çocuklarla beraber” (Ö7). Gibi ifadelerle alternatif okullardaki zaman yönetiminin geleneksel okullardan farklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okuldaki ödül-ceza uygulamasına ilişkin aktarımlarında, okullarında bu tip uygulamaların yapılmadığını belirtmişlerdir. Okula yeni gelen öğrencilere uygulanan oryantasyon programına ilişkin aktarımlarında, “özel”, “ışık yöntemi”, gibi kavramlar öne çıkmıştır. Örneğin, “İlk gün sadece öğretmen ilgileniyor çocukla. Belli bir zaman sonra da diğer arkadaşlarıyla iletişime geçiyor” (Ö1). “Her çocuğa özel uygulanıyor. İlk gün bir öğretmen ve öğrenci ile okulu tanıyor. İkinci gün bir saat arkadaşlarıyla uyuma ve kaynaşma var” (Ö3). “Işık yöntemini kullanıyoruz. Kademeli şekilde, çocuk önce öğretmen sonra arkadaşlarıyla iletişim kuruyor” (Ö5). “İlk başta yarım zamanlı, kademe kademe sınıfa alınıyor” (Ö8). Gibi ifadeler ile oryantasyon programının kademeli bir şekilde uygulandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içinde çocuğun hareket özgürlüğüne dair aktarımlarında, “sürekli hareket”, “hareket özgürlüğü”, “izin almadan”, “belli alan”, “ritimler” gibi kavramlar öne çıkmıştır. Örneğin, “Oyunlar oynuyoruz, müzikli çalışmalar yapıyoruz, jimnastik yapıyoruz. Materyal çalışmalarında hareket özgürlüğü oluyor” (Ö2), “Çocuklar istediği materyali istediği zaman kendileri seçiyor” (Ö4), “Çocuğun sınıfta belli bir alanı var ve bu alanı nasıl kullanacağına kendi karar veriyor” (Ö5), “Çocuk kendi etkinliğini kendi seçiyor” (Ö6), “Ritimler sayesinde sağlanıyor” (Ö7). Gibi ifadeler ile alternatif okullarda çocukların hareket özgürlüğüne çok önem verildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin klasik okullardan farklı bir eğitim planının uygulanıp uygulanmadığı konusunda ki anlatılarında, “evet uygulanıyor” ifadesi öne çıkmıştır. Kullanılan öğretim yöntemleri ile ilgili anlatılarından, “materyal”, “proje yöntemi”, “taklit”, “sanatsal yöntemler” gibi kavramlar öne çıkmıştır. Örneğin, “genel olarak materyallerle” (Ö2), “genel

olarak proje yöntemi" (Ö6), "doğadan öğreniyor. Taklit diyebiliriz" (Ö7), "sanatsal yöntemler" (Ö8). Çocukların merak ve keşfetme duygularını ortaya çıkarmak için izlenen yöntemler konusunda öğretmenlerin anlatılarında, "materyal", "doğaya çıkma", "çevreler", "ritim" ifadeleri öne çıkmıştır. Örneğin, "materyaller yoluyla keşfetme duygusunu geliştiriyoruz" (Ö1), "bütün sorularına cevap vererek, merak duygusunu öldürmüyoruz. Doğaya çıkararak keşfetme duygularını geliştiriyoruz" (Ö2), "çevreler oluşturuyoruz ve çocuğun çevrelere verdiği tepkiler üzerinden ilerliyoruz" (Ö5), "çocuğun kendi ritimlerine saygı duyuyoruz. Çocuk ne yapmak isterse onu yapıyor" (Ö7). Öğretmenlerin alternatif eğitim modeline uygun materyal kullanımı konusundaki anlatılarında, "evet kullanıyoruz" ifadesi öne çıkmıştır. Öğretmenlerin çocukların sosyal sorumluluk kazanmaları için yapılan çalışmalara ilişkin anlatılarında, Montessori okullarının bu çalışmalarda yer aldıkları belirtilirken Reggio Emilia ve Waldorf okullarında henüz böyle çalışmaların olmadığı belirtilmiştir. Çocukların kendi kendilerine öğrenmelerine ilişkin öğretmen anlatılarında, "materyaller", "özgürlük", "doğal ortam" kavramları ön plana çıkmıştır. Örneğin, "Montessori materyalleriyle" (Ö1), "çocuklara seçim özgürlüğü verilerek destekleniyor" (Ö4), "Özgür ve doğal bir ortamda bırakıldıklarında bu zaten kendiliğinden ortaya çıkıyor" (Ö8) gibi ifadelerle genel olarak alternatif okullarda çocukların kendi kendine öğrenmelerinin özgürlük ve doğal ortam sayesinde gerçekleştiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin, çocukların bireysel ve grup çalışmaları/oyunlarının yönlendirilmesine ilişkin anlatılarında, "model öğretmen", "dokümantasyon", "özgür bırakma", "ihtiyaçlar" kavramları öne çıkıyor. Örneğin, "öğretmen model oluyor" (Ö4), "genellikle dokümantasyon yöntemiyle" (Ö5), "çocuğun ihtiyaçlarına göre" (Ö8) gibi ifadelerle yönlendirmenin ihtiyaçlar ve kurallar yoluyla yapıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, çocukların öz-disiplin kazanımlarında izlenen yöntemlere ilişkin anlatılarında, "kendi kendine iş yapma", "kişisel bakım becerileri", "kendi kurallarını koyma" kavramları öne çıkıyor. Örneğin, "çocuklara kendi işlerini kendileri yaptırılarak" (Ö2), "kuralları kendileri koyuyorlar" (Ö5), "her gelişim döneminin özellikleri farklı olduğu için her dönemde farklı yöntemler uygulanıyor. Kişisel bakım becerilerini geliştirerek öz disiplin sağlıyoruz" (Ö7) gibi ifadelerle alternatif okullarda öz-disiplinin kişisel bakım becerilerinin geliştirilerek ve kendi kurallarını koyarak sağlandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, çocukların söz ve seçme hakkına ilişkin anlatılarında, "kesinlikle var" ifadesi öne çıkmıştır. Öğretmenlerin, çocuğa sınır koymada uygulanan yöntemlere ilişkin anlatılarında, "öz disiplin", "hazırlanmış ortamlar", "empati", "bireysel görüşme" kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, "öz disiplin yöntemiyle" (Ö1), "hazırlanmış ortamlar zaten sınırları koyuyor" (Ö3), "her gününü değerlendirme toplantısı yapıyoruz. Burada çocuklar o gün yapılanları konuşuyor. Bu da empati duygularını geliştiriyor" (Ö5), "Ödül-ceza yok, ses yükseltme yok. Otoriter olmayan otoriteyi sağlamaya çalışıyoruz" (Ö7) gibi ifadelerle alternatif okulların genelinde sınır koymanın empatik düşünce etrafında şekillendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, davranış bozukluğu gözlemlenen çocuklar için yapılan çalışmalara ilişkin anlatılarında, "okul psikoloğu", "aile", "iletişim" kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, "okul psikoloğumuz ve öğretmenlerin gözlemleri sonucunda çalışmalar yapılıyor" (Ö1), "özellikle aile ile iletişime geçiliyor" (Ö2), "önünü ardını bilme diye söyleyebileceğimiz süreci öğrenerek yaklaşıyoruz. Aile, eğitmen ve çocuktan bilgi alarak sebepler öğreniliyor." (Ö7) gibi ifadelerle sorunların profesyonel yardımla ve iletişime çözüldüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, velilerin eğitim sürecine dâhil edilme durumlarına ilişkin anlatılarında, "evde", "meslek tanıtımları", "etkinlik" kavramları öne çıkıyor. Örneğin, "okulda uygulanan şeylerin evde de aynen uygulanmasını istiyoruz" (Ö2), "yılda bir kez 1 saat çocukla etkinlik yapılıyor" (Ö3), "veliler sınıf içerisinde eğitime katılmıyor" (Ö7) gibi ifadelerle alternatif okullarda velilerin eğitim sürecine katıldıklarını belirtiyorlar. Öğretmenlerin, velilerle hangi sıklıkta görüşüldüğüne dair anlatılarında, alternatif okulların büyük çoğunluğunda velilerle ihtiyaç halinde görüşüldüğü ve her dönem toplantılarının olduğu belirtilmiştir. Yöneticilerin, okulun alternatif eğitimle ilgilenen herhangi bir dernek/vakıf/kuruluşa üye olma durumuna ilişkin anlatılarında, iki tane Montessori okulunun üye iki tanesinin de üye olmadığı, Reggio Emilia okullarının ise herhangi bir kuruluşa üye olmadığı, Waldorf okullarının ise ikisinin de üye olduklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin, okulda sağlık, güvenlik, yemek ve ulaşım uygulamalarına ilişkin anlatılarında, "hemşire", "servis", "organik" kavramları öne çıkıyor. Örneğin, "okulda hemşiremiz var, ulaşım servislerle sağlanıyor yemek ise okulda bulunan aşçımız tarafından yapılıyor. Güvenlik görevlimiz yok, güvenlik kamerası var" (Y1), "güvenlik kamerası var. Yemeklerimiz tamamen organik, süt ve yumurtayı çiftlikten alıyoruz. Yemekleri aşçımız burada yapıyor. Beyaz bayrak ödülü aldık" (Y2), "ulaşım kendi servisimizle yapılıyor. Yemeklerimiz aşçımız tarafından okul da yapılıyor. Tüm gıdalarımız organik. Bahçemiz var, ekolojik tarım yapıyoruz.

Güvenlik kamerası var” (Y6) gibi ifadelerle alternatif okullarda ulaşımın servisle, sağlık hizmetinin de hemşireyle sağlandığı belirtilmiştir. Ayrıca alternatif okulların hepsinin yemeklerinde organik ürünler kullandığı ve yemeklerin kendi aşçıları tarafından yapıldığı belirtilmiştir. Yöneticilerin, okulda kültür/sanat/spor etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin anlatılarında, “ritim”, “jimnastik”, “sanat” kavramları öne çıkıyor. Örneğin, “ritim ve org derslerimiz var. Jimnastik eğitimi veriliyor. Haftada bir gün kozmik yaşamla ilgili etkinliklerimiz oluyor. Her gün bir saat sanat saatimiz var” (Y2), “farklı branş öğretmenlerimiz var. Müzik, dans ve sanat atölyemiz var. Reggio Emilia’da sanat çok önemli her dersimizde işliyoruz” (Y5), “12 ay boyunca binicilik, yüzme jimnastik gibi sporlarımız var. Her sabah 13 farklı etkinliğin hazırlandığı sanat atölyemiz var” (Y6), “spor olarak hareket terapimiz var. Waldorf yaklaşımında sanat çok önemli önemli, her derste sanat var” (Y8) gibi ifadelerle alternatif okulların kültür, sanat ve spor alanlarına çok önem verdiklerini ve eğitim felsefelerinin temelinde bu alanların olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticilerin, okula öğrenci alım sürecine ilişkin anlatılarında, alternatif okula başvuran bütün çocukların alındığını söyleyebiliriz.

Yöneticilerin, sınıf mevcutlarına ilişkin anlatılarında, bütün alternatif okullarda mevcutların çok fazla olmadığı ve 10- 20 öğrenci arasında değiştiği söylenmektedir. Yöneticilerin, sınıflardaki yaş gruplarına ilişkin anlatılarında, Montessori ve Waldorf okullarında karma sınıfların, Reggio Emilia okullarında ise yaş grubuna göre sınıfların oluşturulduğu belirtilmektedir. Yöneticilerin, okulda zorunlu kıyafet uygulamasına ilişkin anlatılarında, bütün alternatif okullarda “zorunlu kıyafet uygulaması yok” ifadesi ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin, okulda zil kullanılmasına dair anlatılarında, bütün alternatif okullarda “kullanılmıyor” ifadesi ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin, okulda ekolojik yaşam ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin anlatılarında, bütün alternatif okullarda ekolojik yaşamla ilgili çalışmaların yapıldığı belirtilmiştir. Yöneticilerin, okula özel öğrenci (kaynaştırma) kabulüne ilişkin anlatılarında, “kabul ediyoruz” ifadesi öne çıkmıştır. Yöneticilerin, okulda özel öğrenciler için yapılan çalışmalara ilişkin anlatılarında, “özel çocuklar için özel program” ifadesi ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin, okulun tanıtım/reklam uygulamalarına ilişkin anlatılarında, “referans”, “internet”, “sosyal medya” kavramları ön plana çıkmıştır. Örneğin, “reklam ve tanıtım çalışması yapmıyoruz. Öğrenci referansları yeterli oluyor” (Y1), “reklam ve tanıtım faaliyetleri çok fazla yapmıyoruz, çok fazla büyüme istemiyoruz” (Y4), “internet ve sosyal medya yoluyla” (Y6) gibi ifadelerle alternatif okulların çok fazla tanıtım ve reklam yapmadıkları internet ve sosyal medya kullandıkları belirtilmiştir. Yöneticilerin, okul gezilerine ilişkin anlatılarında, “tiyatro”, “kütüphane”, “doğa” kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, “her ay bir tiyatroya gidiyoruz. Pikniğe gidiyoruz. Sinema ve müze gezilerimiz oluyor” (Y1), “her ay bir gezi mutlaka yapıyoruz. Müzeler, tiyatrolar, kütüphaneler, gibi yerlere ve pikniklere gidiyoruz” (Y2), “sadece doğa gezileri yapıyoruz” (Y3) gibi ifadelerle alternatif okulların gezilere çok önem verdiğini belirtmişlerdir. Yöneticilerin, okulda hâkim olan yönetim anlayışına ilişkin anlatılarında, “öğretmen merkezli”, “demokratik”, “katılımcı” kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, “ben yönetici olarak daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşım gösteriyorum” (Y1), “demokratik. Birbirimizi eleştiririz ama kişiliğe yönelik değil davranışa yönelik eleştiriler olur” (Y3), “katılımcı demokratik bir yönetim” (Y6) gibi ifadelerle bütün alternatif okulların demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışını benimsedikleri belirtilmiştir. Yöneticilerin, okulda uygulanmakta olan alternatif eğitim modelinin, okulun yönetim şeklini etkileme durumuna ilişkin anlatılarında, “Kesinlikle etkiliyor” ifadesi öne çıkmıştır. Yöneticilerin, eğitim yöneticiliği ya da liderlikle ilgili alınan eğitime ilişkin anlatılarında, Montessori okul yöneticilerinden ikisinin aldığı ikisinin almadığı, Reggio Emilia okulu yöneticilerinden birisinin aldığı birisinin almadığı ve Waldorf okulundaki yöneticilerin ise ikisinin de eğitim aldığı belirtilmiştir. Yöneticilerin, alternatif

eğitim ile ilgili herhangi bir kurs/seminer alma ile ilgili anlatılarında, bütün alternatif okul yöneticilerinin eğitim aldığı ortaya çıkmaktadır. Yöneticilerin, yönetim süreçlerine öğretmen, veli, öğrenci dâhil edilmesine ilişkin anlatılarında, öğrencilerin küçük oldukları için katılmadıkları, velilerin yönetime değil eğitime katıldığı ve öğretmenlerin yönetim süreçlerine katıldıkları belirtilmiştir. Yöneticilerin, okulda öğretmen ve personel denetimi yapılmasına ilişkin anlatılarında, “evet yapılıyor” kavramı öne çıkmıştır. Yöneticilerin, okulun öğretmen seçimindeki kriterlerine ilişkin anlatılarında, “aktif”, “sempatik”, “açık” kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, “genelde, aktif, enerjik öğretmenler seçiyoruz. Montessori eğitim alması şart değil. Biz eğitim veriyoruz” (Y2), “sempatik olması önemli. İletişim becerilerinin yüksek olmasına lazım” (Y5), “kendilerini geliştirmeye açık olmaları ve özellikle Almanca bilmeleri” (Y8) gibi ifadelerle öğrenci merkezi öğretmenleri seçtiklerini belirtmişlerdir. Yöneticilerin, okulda öğretmen ve personele

mentorluk/koçluk desteği sağlanmaya ilişkin anlatılarında, “evet, yapılıyor” ifadesi öne çıkmaktadır. Yöneticilerin, öğretmen ve okul yönetimi hangi aralıklarla toplantı yaptığına dair anlatılarında, “haftada bir gün” ifadesi öne çıkmaktadır. Yöneticilerin, okulda alternatif eğitim modelinin tercih edilme nedenlerine dair anlatılarında, “çocuk gelişimi”, “kurucu”, “bütünlük” kavramları öne çıkmaktadır. Örneğin, “Montessori modelinde her alana yönelik materyal var, bu da çocuğun gelişimi için önemli bir rol oynuyor” (Y2), “kurucunun çocuğuna eğitim vermek için yaptığı araştırmalar sonucunda Montessori yöntemi ile tanışmasıyla” (Y4), “çocuğun gelişimini bir bütün olarak kavradığı için” (Y7) gibi ifadelerle alternatif eğitim modellerinin seçilmesinde kurucuların epey eğitim felsefesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticilerin, uygulanan alternatif eğitim modelinin öne çıkan prensiplerine ilişkin ifadelerinde, “sorumluluk”, “özgüven”, “özel materyal”, “birey”, “başkahraman”, “saygı”, “benlik bilinci” kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, “Montessori yöntemi çocuğa sorumluluk duygusu kazandırıyor. En önemli özelliği çocuğa özgüven kazandırıyor” (Y1), “çocuk bireydir, istekleri önemlidir. Çocuk tüm alanları tanıyor. Özgüven geliştirici bir eğitim. Yardımseverlik ve sorumluluk duygusu kazanıyor” (Y2), “öğrenciye bakış açısı, öğrenciyi güçlü görmek. Öğrenci aktiftir. Konsantrasyona çok önem verilir. Özel materyallerin olması” (Y4), “çocuğun bir birey olarak kabul edilmesi, eğitim sürecinde bir başkahraman olarak görülmesidir. Çocuk pasif değildir” (Y5), “insana ve doğaya saygı, benlik bilinci” (Y8) gibi ifadelerle uygulanan alternatif eğitim modellerinde en önemli prensiplerin çocuk hakları etrafında şekillendiğini belirtmişlerdir. Yöneticilerin, klasik okul ile alternatif okul arasındaki farklılıklara ilişkin anlatılarında, “çocuk merkez”, “birey”, “çocuk imajı”, “aktif” kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, “Montessori okulunda çocuk sorumluluk kazanıyor. Klasik okullar öğretmen merkezli iken Montessori’de çocuk merkezdedir” (Y1), “tek ortak nokta çocuklar. Çocukları bir çarkın dişlileri yapmak niyetinde değiliz. Yetişkinlerin egosunu tatmin etmek yok” (Y3), “çocuk imajı en önemli farktır. Önemli olan çocuğun kendi ritminde ilerlemesi, zorlamanın olmaması” (Y4), “klasik okulda öğrenci pasif, öğretmen aktiftir. Alternatif eğitimde amaç çocuğu görünür kılmaktır. Öğrenci odaklı bir bakış açısı vardır” (Y5) gibi ifadelerle alternatif okulların en önemli farklılıklarının çocuk merkezli olması olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticilerin, okulda uygulanmakta olan alternatif eğitim modelinin olumlu yanlarına dair anlatılarında, “kendini bilmek”, “sorun çözen”, “yaratıcılık”, “doğayla barışık” kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, “çocuklar kendilerini biliyor ve neler yapabileceklerinin farkına varıyor” (Y1), “Sorun çözen çocuklar yetiştiriliyor” (Y4), “çocuktaki yaratıcılığı çok fazla ön plana çıkartıyor. Çocuğun var olan tüm potansiyelini ortaya çıkarmak için programlar vardır” (Y5), “zorluklar karşısında kendi kendine yeten, doğayla barışık çocuklar yetiştirmesi” (Y7) gibi ifadelerle alternatif eğitim modelinin olumlu yönlerini sıralamışlardır. Yöneticilerin, okulda uygulanmakta olan alternatif eğitim modelinin sınırlılıklarına ilişkin anlatılarında, “sınırlılık yok”, “dil gelişimi”, “kültürel farklılıklar” kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, “henüz bir sınırlılık göremedik. Sadece gittikleri okulda bilgileri fazla olduğundan bazen sıkılabiliyorlar” (Y2), “çok fazla bireyselleştirilmiş çalışma yapmalarından kaynaklı dil gelişiminde sınırlılıklar oluyor” (Y4), “kültürel yapımıza uyarlanırken bazı değişikliklere uğraması” (Y6) gibi ifadelerle bazı yöneticiler sınırlılığın olmadığını bazıları ise kültürel farklılıklardan dolayı sınırlılığın olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticilerin, okulda uygulanmakta olan alternatif eğitim modeli ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesine ilişkin ifadelerinde “düzenli olarak veriyoruz” ifadesi öne çıkmıştır. Yöneticilerin, geri dönüşüm materyallerinin kullanılmasına ilişkin anlatılarında, “fazlaca kullanıyoruz” ifadesi öne çıkmıştır. Yöneticilerin, okulda yabancı dil öğretiminin uygulanmasına dair anlatılarında, “İngilizce dersi veriyoruz” ifadesi öne çıkmıştır. Yöneticilerin, okulda atölye ya da kulüp çalışmalarının nasıl yapıldığına ilişkin anlatılarında, “hafta bir gün” ve “tüm çalışmalar atölye çalışması gibi” ifadeleri ön plana çıkmıştır. Yöneticilerin, klasik okuldan mezun olan bir öğrenci ile alternatif okuldan mezun olan bir öğrenci arasındaki farkların neler olduğuna ilişkin anlatılarında, “bağımsız”, “boyun eğmeyen”, “çok yönlü düşünme” kavramları ön plana çıkmıştır. Örneğin, “alternatif okuldan mezun olan öğrenci bağımsızdır, kendini bilir, problem çözebilir. Klasik okuldan mezun olan öğrenci ise bağımsız değildir” (Y3), “buradan mezun olmuş bir çocuk bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenmiş olarak mezun olur. Öğrenmeyi öğrenir. Sorgulayan ve sorguladığının peşinden giden bir birey olur. Kısaca yaratıcı ve boyun eğmeyen birey olarak yetişirler” (Y5), “alternatif okuldan mezun olan öğrenciler, çok yönlü düşünme becerisine sahip olarak mezun olurlar” (Y7) gibi ifadelerle alternatif okuldan mezun olan öğrencilerin hayata daha hazır olduklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin, alternatif eğitim veren bir okuldan mezun olan öğrenci öğrenimini klasik bir okulda devam ettirirse,

karşılaşabileceği sorunlar için ne gibi çözüm önerilerinin sunulduğuna ilişkin anlatılarında, “olumlu dönütler”, “uyum sağlama”, “öğrenmeyi öğrenme” kavramları ön plana çıkmıştır. Örneğin, “sorunla karşılaştıklarını düşünmüyorum. Montessori yöntemi çocuklara bir çift kanat takıyor ve çocuklar istedikleri yere uçabiliyorlar. Mezun olan öğrencilerimizin yeni okullarından hep olumlu dönütler alıyoruz” (Y1), “sorun yaşayabilir, çözmeye de çalışabilir. Farklı bir ortamda olduğunu bilir ve uyum sağlamaya çalışır” (Y3), “velileri de en çok kaygılandırılan konu bu. Ancak çözüm üretebilen çocuklar olduklarından bu sorunları aşabilecekler. Belki sordukları sorulara tam olarak cevap alamayacaklar ama öğrenmeyi öğrendikleri için çok kolay o cevaplara ulaşabilecekler” (Y5), gibi ifadelerle mezun olan çocukların sorun yaşamayacaklarını, yaşasalar bile aldıkları eğitimle sorunlarını kendilerinin çözeceğini ifade etmişlerdir. Yöneticilerin, velilere ne tür eğitimler verildiğine ilişkin anlatılarında, “okulun eğitim felsefesi” ve “çocuk nasıl yetiştirilir” konuları öne çıkmaktadır. Yöneticilerin, velilerle hangi sıklıkta görüşme yapıldığına dair anlatılarında, “dönemde iki kere toplantı yapıyoruz” ifadesi ön plana çıkmaktadır. Yöneticilerin, uygulanan alternatif eğitim modelinin velilere tanıtılmasına ilişkin anlatılarında, “evet tanıtılıyor” ifadesi ön plana çıkmıştır. Yöneticilerin, alternatif okul olmak velilerin beklentilerinde farklılıklar yaratmasına ilişkin anlatılarında, “zaman zaman” ifadesi ön plana çıkmıştır.

Gözlem Analizinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu kısmında alternatif okullarda yapılan gözlem sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Sınıflarda oturma ya da yerde çalışma alanları var mı? Yeterli mi diye baktığımızda bütün alternatif okullar için evet yeterli diyebiliriz. Sınıf oturma şekli nasıl dizayn edildiğine baktığımızda Montessori okullarının bireysel ve grup çalışmalarına uygun ve dört kişilik masalar şeklinde dizayn edildiğini görebiliriz. Reggio okullarına baktığımızda yuvarlak masa ve koltukların bulunduğu, farklı çalışmalar için farklı köşelerin oluşturulduğu, kil, ışık ve etkinlik köşelerinin yapıldığını görmekteyiz. Waldorf okullarına bakıldığında, sınıfların sade ve ahşap malzemeden yapıldığı, masa ve sandalyeler şeklinde dizayn edildiğini görmekteyiz. Sınıf içindeki eğitim materyallerinin nicelik ve niteliği yeterli düzeyde olup olmadığına baktığımızda bütün alternatif okullar için yeterli düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Sınıf içinde ne tür eğitim materyalleri mevcut olduğuna baktığımızda Montessori okullarında Montessori materyalleri, işitsel, dokunsal, eşleştirme materyalleri, renk tabletleri ve lavabonun olduğunu görmekteyiz. Reggio okullarına baktığımızda çocukları yaratıcı düşünmeye yöneltici materyaller ve ışık ile ilgili materyallerin olduğunu görmekteyiz.

Waldorf okullarına baktığımızda doğadan bulunan yaprak dal parçaları, toprak, kum ve bez bebekler ile tüller ve cibinliğin olduğunu görmekteyiz. Sınıf içindeki eğitim materyalleri uygulanan eğitim modeli için uygun olup olmadığına baktığımızda, bütün alternatif okulların bu uygunluğu yakaladığını söyleyebiliriz. Sınıfta duvar/pano kullanımına baktığımızda Montessori okullarının birinde kullanıldığı diğer üçünde ise neredeyse kullanılmadığını görmekteyiz. Reggio okullarına baktığımızda duvar ve panoların yoğun bir şekilde kullanıldığını söyleyebiliriz. Waldorf okullarında ise panoların kullanılmadığını görmekteyiz. Sınıfın aydınlık ve ısı düzeyine baktığımızda bütün alternatif okullardaki sınıfların aydınlık ve ısı düzeylerinin iyi olduğunu söyleyebiliriz. Sınıf zemininin nasıl dizayn edildiğine baktığımızda, Montessori okullarında marley, parke ve halı olduğunu görmekteyiz. Reggio okullarına baktığımızda parke ve marley olduğunu görmekteyiz. Waldorf okullarına baktığımızda da parke ve halı olduğunu görmekteyiz. Sınıfta tahta kullanılıyor mu? Tahtanın cinsi nedir diye baktığımızda Montessori ve Waldorf okullarında tahtanın kullanılmadığı, Reggio okullarında ise birer sınıfta tahta kullanıldığını görmekteyiz. Sınıf içi dışarıdan gözlenebiliyor diye baktığımızda, sadece iki tane Montessori okulunda gözlenebildiğini görüyoruz. Diğer alternatif okullarda gözlenemediğini görmekteyiz. Okulda çocukların kullanabilecekleri malzemeler onların erişebilirlik seviyesinde olup olmadığına baktığımızda bütün alternatif okullar için uygun seviyede diyebiliriz. Genel olarak okulun fiziki yapılandırılmasında kullanılan malzemenin cinsine ve rengine baktığımızda Montessori okul binalarının betonarme olduğu görülmektedir. Sadece bir tanesi okul binası olarak yapılmış. Açık renklerin tercih edildiği görülmektedir. Reggio okullarına baktığımızda betonarme ve açık renk kullanıldığı görülmektedir. Waldorf okullarına baktığımızda bir okulun betonarme diğer okulun ise ahşap yapıda olduğu ve açık renklerin kullanıldığı görülmektedir. Sınıf/Tuvalet-Yemekhane konumlarının nasıl olduğuna baktığımız genel olarak yemekhanenin olmadığını, yemeklerin sınıfta, koridorda ya da bahçede yenildiğini görmekteyiz. Sınıf ve tuvaletlerin konumuna baktığımızda bütün alternatif okulların iyi durumda olduğunu söyleyebiliriz. Okul koridor genişliklerinin nasıl olduğuna baktığımızda Montessori okullarından iki tanesinin yeterli genişlikte

olduğunun iki tanesindeki koridorlarında dar olduğunu söyleyebiliriz. Reggio okullarındaki koridorların ise yeterli olduğu görülmektedir. Waldorf okullarında ise birinin koridorları dar iken bir diğerekinin gayet geniş olduğu görülmektedir. Okulun reviri durumuna baktığımızda hiçbir alternatif okulda revirin bulunmadığını görmekteyiz. Okulda spor salonu ve çok amaçlı salon durumuna baktığımızda Montessori okullarının sadece bir tanesinde bulunduğu diğer Montessori okullarında bulunmadığı görülmektedir. Reggio okullarına baktığımızda dans derslerinin yapıldığı bir alanın bulunduğu görülmektedir. Waldorf okullarına baktığımızda ise böyle alanların olmadığını görmekteyiz. Bahçe ve oyun alanlarının yeterli büyüklükte olup olmadıklarına baktığımızda bir tane Montessori Okulu dışında diğer alternatif okulların bu alanlarının yeterli olduğu görülmektedir. Bahçe ve oyun alanında kullanılan malzemelere baktığımızda, Montessori okullarından iki tanesinde yeterli alanın olmadığını görmekteyiz. Diğer iki Montessori okulunda ise kum havuzu, park malzemeleri, oyun evi, tırmanma ve denge tahtası gibi malzemelerin olduğunu görmekteyiz. Reggio okullarına baktığımızda salıncak, kaydırak, oyun evi, tahterevallı gibi malzemelerin olduğunu görmekteyiz. Waldorf okullarına baktığımızda tamamı ahşap malzemelerden yapılmış atlama, zıplama ve yürüme gibi malzemelerin olduğunu görmekteyiz. Bahçede yeşil alan çalışmasına baktığımızda Montessori okullarından iki tanesinde alanın verimli kullanılmadığı görülmektedir. Diğer iki Montessori okulunda ise çeşitli meyve ağaçlarının olduğunu görmekteyiz. Reggio okullarına baktığımızda yeşil alanların gayet bakımlı ve düzenli olduğunu görmekteyiz. Waldorf okullarına baktığımızda bir okulun yeşil alanının çok ve meyve ağaçlarıyla dolu olduğunu görmekteyiz. Diğer okulun ise bu alanlarının yeterli olmadığını görmekteyiz. Velilerin bekleme ve veli görüşme alanlarına baktığımızda bir tane Montessori ve bir tane Reggio Okulu dışında bu alanların olmadığını görmekteyiz.

Sonuç ve Tartışma

Geleneksel eğitim ile alternatif eğitim arasında birçok fark bulunmaktadır. Felsefi temeller açısından baktığımızda en önemli farkın çocuğa bakış açısı olduğunu görmekteyiz. Geleneksel eğitim felsefeleri çocuğa, düzeni devam ettirecek ve her alanda başarılı olması gereken bir insan olarak bakarken, alternatif eğitim felsefeleri çocuğa, özgürlüğü sağlayacak ve mutlu olması gereken bir birey olarak bakmaktadır. Pekdoğan (2012), Reggio Emilia Okulları üzerine yazdığı bir makalesinde Reggio eğitim felsefesinin çocuğu temel aldığını ve onlara imkânlar sunarak yaratıcılıklarını geliştirmeyi hedeflediğini, bu sebeple de Reggio sistemi ile yetişen çocukların özgüveni gelişmiş, yaratıcılık düzeyleri yüksek ve dayanışma içinde olduklarını açıklamıştır. Yine çalışmamızın sonucuyla paralel olarak Mutlu ve diğerleri (2012) çalışmalarında, Montessori eğitimi ve Montessori eğitiminin gelişim alanlarına etkisini incelemişlerdir. Çalışmada, Montessori eğitiminin çocuk merkezli olması, kullanılan materyallerin özellikleri ve eğitim felsefeleriyle çocuğun gelişimini desteklediği vurgusu yapılmıştır. Alternatif okulun özelliklerine baktığımızda, öğrenci merkezlidir, her öğrencinin özel olduğu fikriyle yola çıkılır. Çocuğun kendi öğrenme hızına ve potansiyeline göre eğitim programları düzenlenir. Ezberci yaklaşım yerine çocuğa araştırma, keşfetme ve öğrenme sevgisi aşılanır. Ödül ve ceza gibi uygulamalar mümkün olduğunca uygulanmamaya çalışılır. Çocuklara rekabetçi olmayan dayanışmaya dayalı ilişkiler ağı içerisinde eğitim verilir. Yapılan çalışmaya göre alternatif okulda eğitim gören çocukların öz-bakım becerilerinin daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Çalışmalarımızdaki sonuçla benzer sonuçlar bulan Bayer

(2015) çalışmasında, Montessori yönteminin okul öncesi çocukların öz bakım becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen genel sonuç, Montessori yönteminin okul öncesi çocuklarının öz bakım becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre temizlik ve kişisel bakım, yemek yeme, dinlenme, giyinme becerilerine göre daha başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Alternatif okul da eğitim evrenseldir. Bu okullarda dil, din, ırk ayrımı söz konusu değildir. Alternatif okul çocuklara, dünyayla ve doğayla barışık, doğanın sahibi değil bir parçası olduğumuzu öğretmek amacını taşır. Güleş ve Erişen (2009) tarafından yapılan çalışma, Montessori Eğitim uygulamaları içinde yer alan "Kozmik Eğitim"e hazırlık oluşturmada, okulöncesi dönemde çocuğun içinde bulunduğu toplumu ve dünyayı tanmasına ilişkin örnek uygulamaları paylaşmayı amaçlamaktadır. Bu Çalışma, 4-6 yaş arası 60 öğrencinin Montessori eğitim uygulamaları gereği gerçekleştirdikleri çalışmalara ilişkin gözlemleri yansıtmaktadır. Araştırmada sonuç olarak; Montessori Eğitim uygulamalarının, okulöncesi dönem çocuğunun, üzerinde yaşadığı dünya hakkında gerçek bilgiler edinebilmesinde önemli rol oynadığı ifade edilmiştir. Alternatif okul, öğrencinin sadece akademik başarısı için çalışmaz. Ona bütüncül bir yaklaşımla bakarak, tüm

yönleriyle gelişmesini amaç edinir. Çocuğun bireyselliğini ve özgüveninin gelişmesini sağlar. Çalışmalarımızla benzer sonuçlar elde eden Temel ve Kaynak (2016) , Erken Çocukluk Eğitim Program Ve Yaklaşımlarının Program Nitelikleri Açısından Değerlendirilmesi, adlı makalelerinde Waldorf Yaklaşımı ve Steiner Pedagojisi çocukların bireyselleştirilmesi için doğalarına uygun olmayan deneyimlere sürüklenmesine karşı çıkmakta, çocukların bireyselliğini ve özgüvenini desteklemeye önem vermektedir demektirler. Öğrenciyi mekanik bir yapı olarak değil, değerleri olan bir birey olarak kabul eder. Toplumsal değerleri ve sosyal kuralları yüksek çocuklar yetiştirir. Çalışmalarımızla benzer sonuçlar elde eden Tepeli ve Yılmaz (2012) yapmış oldukları çalışmalarında Montessori yaklaşımı, Çoklu zekâ kuramına dayalı eğitim programı ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programına göre eğitim alan çocuklarının sosyal kural algılarını karşılaştırmışlardır. Montessori okullarında eğitim alan çocukların, Sosyal kuralları daha ciddiye aldıklarını ve otorite figür (ana-baba, öğretmen vb.) olmadığı zaman bile kurallara uyulması gerekliliği konusundaki algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Yine benzer bir araştırma yapan Kuşçu, Bozdaş ve Doğru (2014), çalışmalarında Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme, becerilerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlamışlardır. Bu araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan çocukların geleneksel eğitim alan çocuklara göre “sırasını bekleme, sorumluluk alma ve başladığı işi bitirme” davranışlarını daha sık sergiledikleri görülmüştür. Yapılan görüşmeler sonucunda alternatif okulda okuyan çocukların iletişim becerilerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çocuklarda davranış problemlerinin fazla olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızla paralel sonuçlar bulan Keçecioglu (2015) “MEB okul öncesi eğitim programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi” konusunda bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışma sonucunda MEB programına göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinin Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine başka bir çalışmada, iletişim, günlük yaşam, sosyalleşme ve motor becerileri gibi sosyal uyum becerileri yönünden Montessori eğitimi alan çocuklar lehine farklılıklar bulunmuştur (Toran, 2011). Alternatif okul da otoriter merkezi bir yapı yoktur. Hem yönetsel hem de eğitimsel yönlerden baktığımızda demokratik bir yapı göze çarpmaktadır. Yönetimsel ve eğitimsel kararlar alınırken öğrenci, öğretmen ve velilerin katılımı gözlenmektedir. Ayrıca diğer paydaşların da görüşleri alınmaktadır. Ülkemizde bulunan alternatif okullarda okul yönetimine baktığımızda, geleneksel okullardan farklı olduğunu görmekteyiz. Yönetimsel kararlar daha demokratik süreçler işletilerek alınmaktadır. Öğretmenler yönetsel kararlarda söz sahibi olmaktadır. Tüm alternatif okul yöneticileri uyguladıkları eğitim modeline uygun hizmet içi eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde de yöneticilerin uygulanan alternatif eğitim modelini içselleştirdikleri ve yeterliliklerinin fazla olduğu görülmüştür.

Ülkemizde bulunan alternatif okulların fiziki ortamlarına baktığımızda, çoğunlukla butik tarzda, fazla büyük binalar içerisinde yer almadıklarını; sınıfların geniş ve ferah olduğu, bireysel ve grup çalışmalarına uygun olduğunu görmekteyiz. Genel olarak ahşap malzemelerin kullanıldığı ve plastik malzemelere fazla yer verilmediğini görmekteyiz.

Genel olarak baktığımızda ülkemizde ki alternatif okulların gerek mekânsal gerekte materyal olarak uluslararası alternatif okullarla eşdeğer olduğunu söyleyebiliriz. Ancak eğitimsel açıdan baktığımızda, ülkemizde ki alternatif okulların uluslararası alternatif okullarla eşdeğer olduğunu söyleyemeyiz. Bunun en önemli sebebi ülkemizdeki eğitim sisteminin merkezi bir yapı sahip olması ve farklı yapılara izin vermemesi olarak açıklayabiliriz. Sonuç olarak, alternatif okulların ülkemizde yaygınlaşması yaşadığımız eğitim sorunlarının çözümünde bizlere birer alternatif olacağını ve bu sorunların çözümünde başarılı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akdağ, B. (2006). *Alternatif Eğitim Modelleri*. Zil ve Teneffüs Dergisi, Sayı: 6, Sayfa: 34-44.
- Akkaymak, G. (2010). *Neo-liberalleştirilen Öğrenciler*. Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi, Sayı:10. Sayfa: 28-37.
- Aslan, D. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (1): 75-83. Adana.
- Aydın, İ. (2015). *Alternatif Okullar*. Pegem Akademi. Ankara.

- Bayer, A. (2015). *Montessori yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının öz bakım becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bilbay, A. & Karakaş. H. (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni yönelimler Sempozyumu Bildiri Kitabı. Sayfa: 365-371, Konya.
- Büyüköztürk, Ş. Ve Diğerleri. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi. Ankara.
- Büyükaşkapu, S. (2012). Montessori Yaklaşımı Ve Okul Öncesinde Fen Eğitimi. *Tünav Bilim Dergisi*, Cilt:5, Sayı:3, Sayfa: 19-25.
- Cadwell, L.B. (2011). *Reggio Emilia Yöntemiyle Harika Çocuk Yetiştirmek*. Kaknüs Yayınları. İstanbul.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni*. Eğiten Kitap, Ankara.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2015). *Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı*. Aura Kitapları. İstanbul
- Çelik, M. (2013). *Öğrenme Çocuk İle Büyür: Erken Çocukluk Eğitiminde Waldorf Yaklaşımı*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı:15-2 Yıl:2013. Sayfa: 39-51.
- Demirtaş O. (1998). *Waldorf Pedagojisi ve Yabancı Dil Eğitimine Genel Bakış*. <http://anamagaza.com/waldorfalanya.org/indir/Waldorf%20Bildiri.pdf>.
- Dereli, H.M. (2013). *Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum Ve Çocuk-Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Durakoğlu, A. (2010). *Maria Montessori'ye Göre Çocuğun Doğası Ve Eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri Ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Erdal Erkılıç, Ö. (2018). *Alternatif Okulların Felsefi Temelleri İle Türkiye'deki Uygulamaları: İstanbul İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ekici, F. Y. (2015). *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Çocuk Merkezli Yaklaşımların Kuramsal Temel, Eğitim Ortamı Ve Öğretmenin Rolü Açısından Karşılaştırılması*. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 3, Sayı: 12, Sayfa: 192-212.
- Erakkuş, O. (2013). *Farklı Eğitim Sistemlerinde Çalışan Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Düşünceleri*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni yönelimler Sempozyumu Bildiri Kitabı. Sayfa:7- 11, Konya.
- Gezer, İ. (2007). *Nasıl Bir Eğitim: Eğitimde Alternatif Arayışlar*. Bakış Yayıncılık. İstanbul.
- Güleş, F. & Erişen, Y. (2009). *Okul öncesi Dönem Montessori Eğitim Uygulamalarıyla Kozmik Eğitime Hazırlık*. Hacettepe Üniversitesi Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Güral, M. (2015). *Montessori Eğitim Yaklaşımında Çocuğun Özgürlüğü*. The Journal Of Academic Social Science Studies, Sayı: 37. (Syf. 447-457).
- Gürkan, T. & Ültanır, G. (1994). *Rudolf Steiner'in Eğitim Felsefesi Ve Waldorf Okullarına Genel Bir Bakış*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 27 Sayı: 2. Sayfa: 509-528.

- İnan, H. Z. (2014a). *Reggio Emilia Yaklaşımı*, (Syf 134-151). Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği XIII. Geleneksel Eğitim Sempozyumu Teori, (Uygulama Ve Değerlendirmeleriyle Farklı Eğitim Ve Öğretim Model / Yöntem / Yaklaşımları). Antalya
- İnan, H. Z. (2014b). *Reggio Emilia Türkiye İçin Biçilmiş Kaftandır!* <http://www.alternatifokullar.com/files/2014/04/reggio-emilia-yaklasimi-inan.pdf>.
- Kalıpçı, S. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarında Benimsedikleri Eğitimsel Yaklaşımları Belirleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Ankara.
- Kaya, D. & Gündüz, M. (2015). *Alternatif Eğitim Ve Toplumsal Değişim Üzerindeki Etkisi: "Waldorf Okulları Örneği"*. Milli Eğitim Dergisi, Yıl:44 Sayı: 205. Sayfa:5-25.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal Beceri Eğitimi Programı İle Desteklenmiş Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Duyguları Anlama Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Kayır, G. (2015). *Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan Esinlenerek Yapılan Proje Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Keçecioglu, Ö. (2015). *Meb Okul Öncesi Eğitim Programı Ve Montessori Yaklaşımına Göre Eğitim Alan 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Keskin, B. (2015). *Reggio Emilia Yaklaşımına Genel Bir Bakış*. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi. Yıl:7, Sayı:13. Sayfa: 95-106.
- Kotaman, H. (2009). *Rudolf Steiner Ve Waldorf Okulu*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: VI, Sayı: I, 174-194.
- Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y., & Doğru, S. Y. (2014). *Montessori Eğitiminin Çocuklarda Sorumluluk Alma, Sırasını Bekleme, Başladığı İş Bitirme Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi*. Değerler Eğitimi Dergisi, Sayı: 12. Sayfa: 307-322.
- Montessori, M. (1997). *Çocuk Eğitimi*, Özgür Yayınları. İstanbul.
- Mutlu, E. (2010). *Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların (60-72 Ay) Düşünme Düzeylerinin Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle ilgili Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Mutlu, B. Ve Diğerleri (2012). *Okul Öncesi Dönemde Montessori Eğitimi*. Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, Yıl: 1, Sayı: 3, Sayfa:113-128.
- Onur, T. & Topkaya, Ş. (2017). *"Öğrenme Sevdiği Aktaran Bir Eğitim Deneyimi: Waldorf Pedagojisi."* Erken Çocukluk Eğitimi Mozaiği, (Ed. Aktan Acar E.). Sayfa: 497-526. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Öz, M. (2008). *Amerika'da Alternatif Bir Eğitim Modeli Olarak Kişi Merkezli Eğitim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özbek Ayaz, C. (2017). *Eğitimde Tabula Rasa Anlayışını Yikan Ve Çocuğun Rönesansını Yaratan Bir Devrim: Montessori Metodu*. Aktan Acar, E. (Ed.). Erken Çocukluk Eğitimi Mozaiği. Syf. 319-350 Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Özdağ, S. A. (2014). *Montessori Metodunun Eğitim Mekânlarına Yansımaları Üzerine Kavramsal Bir Analiz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

- Öztürk, Ş. (2006). *Avusturalya New South Wales erken çocukluk eğitim programı bir Reggio Emilia örnekleme*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:21, Sayfa 30 - 38.
- Pekdoğan, S. (2012). *Reggio Yaklaşımı Üzerine Bir Çalışma*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Yıl:12, Sayı:2. Sayfa: 237-246. Bolu.
- Selçuk, K. S. (2016). *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Soydan, B.S. & Dereli, H. M. (2014). *Farklı Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarda Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:22 No:2. Sayfa: 475-496.
- Temel, Z. F. & Kaynak, K. B. (2016). *Erken Çocukluk Eğitim Program Ve Yaklaşımlarının "Program Nitelikleri" Açısından Değerlendirilmesi*, Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür Daire Başkanlığı. Sayfa: 20-30.
- Tepeli, K. ve Yılmaz, E. (2012). *Üç Farklı Programa Göre Eğitim Alan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Kural Algılarının İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 28, Sayfa: 197-207. Konya.
- Topbaş, E. (2012). *Montessori'ye Göre Çocuk- Yetişkin Zıtlığı*. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Yıl: 13, Sayı: 145, Sayfa: 37-40.
- Toran, M. (2011). *Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları Ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Türnüklü, A. (2000). *Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Cilt:6, Sayı:4, Sayfa: 543-559.
- Yalçın, H. & Schieren, J. (2017). *Türkiye'de Waldorf Eğitimine Yönelik Girişimler*, Asos Journal Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 49, Temmuz 2017, Sayfa: 30-41.



**ULUSLARARASI BEŞERİ VE SOSYAL
BİLİMLER İNCELEME DERGİSİ (UBSBİD)
INTERNATIONAL HUMANITIES AND SOCIAL
SCIENCE REVIEW (IHSSR)**

Volume: 3 Issue: 2 Year: 2019

**YEREL YÖNETİMLERDE STRATEJİK YÖNETİM ANLAYIŞININ
UYGULAMA ARACI OLARAK KURUMSAL KARNE YÖNTEMİ: BİR
MODEL ÖNERİSİ***

**Betül KIRMIZILAR
Ayşe Necef YERELİ**

MAKALE BİLGİSİ

ÖZ

Makale Tarihi:
Başvuru:30.09.2019

Revizyon : 18.10.2019

Kabul : 18.12.2019

Orcid Numarası: 0000-0001-6340-
7500, 0000-0003-3174-6473

Anahtar Kelimeler: Yerel Yönetimler,
Büyükşehir Belediyeleri, Stratejik
Yönetim, Kurumsal Karne, Strateji
Haritası

Ülkelerin gelişmişlik düzeyini belirleyen göstergelerden biri de vatandaşlarının yaşam kalitesi ve memnuniyetidir. Bu bağlamda, yerel yönetimlerin stratejileri ve stratejilerini gerçekleştirme başarıları önemli bir etkidir. Bu çalışmanın amacı, yerel yönetimlerin en önemli aktörlerinden biri olan büyükşehir belediyelerinde, stratejik yönetim anlayışının uygulama aracı olarak kurumsal karne yönteminin uygulanabilirliğini ortaya koyacak bir kurumsal karne model önerisi sunmaktır. Sonuç olarak stratejik planlar ile diğer program ve raporlar arasındaki tutarsızlıkları gideren, sürdürülebilir gelişme, kalkınma ve başarıya odaklayan, tüm görev ve sorumlulukları kapsayan ölçütleri içeren, misyon, vizyon ve stratejileri dengeli, tutarlı ve ölçülebilir göstergelere dönüştüren ve sürekli kendini geliştiren "Kurumsal Karne Modeli" hazırlanmıştır.

**BALANCED SCORECARD AS AN IMPLEMENTATION TOOL OF STRATEGIC
MANAGEMENT APPROACH IN LOCAL GOVERNMENTS: A MODEL
PROPOSAL**

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Article History:
Received: 30.10.2019

Revised : 18.10.2019

Accepted : 18.12.2019

Orcid Number:0000-0001-
6340-7500, 0000-0003-3174-
6473

Keywords: Local Governments,
Metropolitan Municipalities,
Strategic Management,
Balanced Scorecard, Strategy
Map

One of the indicators that determine the development level of countries is their citizens' life quality and satisfaction. In this regard, local governments' strategies, strategy success is an important factor. The aim of this study is to present a balanced scorecard model proposal to prove the applicability of the balanced scorecard as an implementation tool of strategic management approach in metropolitan municipalities, which is one of the most important ctors of the local government.

As a result, "Balanced Scorecard Model" which eliminates the inconsistencies between the strategic plans and other programs and reports, focuses on sustainable progress, development and success, contains objectives covering all duties and responsibilities, transforms mission, vision and strategies in to balanced, consistent and measurable indicators and continuously improves itself was prepared and presented.

* Bu çalışma MCBÜ BAP komisyonu tarafından desteklenen 2017 - 221 numaralı projeden çıkartılmıştır.

Research Article/ Araştırma Makalesi

Cite As/ Alıntı: Kırmızılar B., Yereli A. N. (2019), " Yerel Yönetimlerde Stratejik Yönetim Anlayışının Uygulama Aracı Olarak Kurumsal Karne Yöntemi: Bir Model Önerisi", Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi , 3 (2), 99-116.

GİRİŞ

Ülkelerin gelişmişlik düzeyini belirleyen göstergelerden biri de vatandaşlarının yaşam kalitesi ve memnuniyetidir. Toplumun refah düzeyinin artması ve yaşam kalitesinin yükselmesinde yerel yönetimlerin tutumlu, verimli ve etkin bir şekilde hizmet sunmaları oldukça önemlidir. Rakipsiz bir ortamda hizmet veren yerel yönetimlerin stratejilerine uygun olarak yönetilmeleri ve amaçlarından sapmamaları için stratejilerine odaklanmaları önemlidir (Laux, 2005). Ayrıca çevrenin karmaşıklığı, değişkenliği ve yönetimde bütünsel bir yaklaşımın gerekliliği nedeniyle yapılandırılmış ve kapsamlı performans ölçüm ve stratejik yönetim sistemleri ihtiyacı hissedilmiştir (Barnabe, 2011: 446 - 447). Bu bağlamda, toplam kalite, müşteri odaklılık, değişim yönetimi, süreç yönetimi gibi çağdaş yönetim yaklaşımlarından etkilenerek ve daha radikal ve kapsamlı görüşlere sahip bir stratejik yönetim anlayışı olarak ortaya çıkan kurumsal karne yaklaşımı (Çukurçayır & Eroğlu, 2004: 43), kamu hizmeti sunan yerel yönetimler için uygun bir performans ve stratejik yönetim yaklaşımı olarak görülmektedir.

Kaplan ve Norton tarafından tasarlanan kurumsal karne yöntemi; örgütlere karşılaştıkları etkili kurumsal performans ölçümündeki yetersizlik, maddi olmayan varlıkların değerinin dikkate alınmama ve stratejinin uygulanmasında yaşanan zorluklar gibi sorunlarını çözmeye yardımcı olur (Niven, 2006: 1). Bunu, örgütün tüm kaynaklarını yeni bir stratejiye odaklamasını sağlayarak gerçekleştirir.

Kurumsal karne, örgütlerin stratejilerine odaklanarak başarıya ulaşmalarına imkân veren bir yönetim sistemidir (Otley, 1999: 376). Kurumsal karne sistemi, öncelikle örgütlerin mevcut koşullar altında kendilerinin anlayabileceği ve uygulayabileceği stratejiler oluşturmalarını, ayrıntılandırmalarını ve tüm örgüte yaymalarını sağlar (Storey, 2002: 325). Ardından örgütün kurumsal karnesini bir yol gösterici olarak kullanarak, her bir kaynak ve faaliyetini stratejisine odaklamasını sağlar. Son olarak kurumsal karne sistemi, tüm çalışanların değişik yollarla hareket etmelerini sağlayarak; iş birimleri, ortak hizmetler ve bireysel çalışanlar arasında yeni bir organizasyonel bağlantı kurmak için gerekli mantık ve yapı önermektedir (Kaplan & Norton, 2001a: 7).

Kurumsal karne yönteminin en büyük faydalarından biri de strateji ve hedefler belirlenirken finansal olmayan performans ölçütlerinin de sürece dahil edilmesidir. Böylelikle örgüt strateji geliştirmek, amaçlarına ulaşmak ve kendini geliştirmek için finansal ve finansal olmayan kendi için önemli tüm ölçütleri kullanabilir (Reshitaj ve Tikhonova, 2013: 7).

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Kurumsal Karne Tanımı

Kurumsal karne yöntemi; performans yönetimi ve stratejik yönetim kavramlarının yaygınlaşması ile birlikte öncelikle özel sektörde incelenen, stratejileri harekete geçiren ve uygulanmalarını sağlayan finansal ve finansal olmayan tüm ölçütleri kapsayan dört boyut ile kurumsal performansı ölçmeyi amaçlayan stratejik yönetim tekniği (Asa, 2011: 1), örgütlerin vizyon ve stratejilerini faaliyete geçirmelerini sağlayan bir sistem ve bir örgütte ölçülmesi gerekenleri düzene sokan bir araçtır (Rehor & Holatova, 2013: 334).

Kurumsal karneyi birkaç cümleyle basit bir şekilde tanımlamak oldukça güçtür. Kurumsal karne; bir örgütün stratejisinden türetilmiş, dikkatlice seçilmiş, ölçülebilir ölçütler seti, bir iletişim aracı, ölçme sistemi ve stratejik yönetim sistemi olarak tanımlanabilir (Niven, 2006: 13).

Örgütün temel iş stratejilerini ve hedeflerini belirlemesine, izlemesine ve gerçekleştirmesine olanak tanıyan bir yöntemdir. İş stratejileri geliştirildikten sonra kurumsal karnenin dört önemli boyutuna dağıtılan amaçlar ve göstergelerle takip ve gerekli düzenlemeler yapılır (Hannabarger ve diğ., 2007: 10).

Bu yöntemde; uzun ve kısa dönemli amaçlar, finansal ve finansal olmayan ölçütler, ardıl ve öncü göstergeler, şirket içi ve dışı performans boyutları arasında denge oluşturmak önemlidir (Hepworth, 1998: 560). Ayrıca, örgütlerin finansal tablolarındaki finansal ve finansal olmayan verileri belirli göstergeler açısından yorumlar, ölçer, denge ve entegrasyonu sağlamak ve sürdürmek için stratejik geri bildirim sunar ve stratejiyi uygulanabilir kılar (Horngren ve diğerleri, 2003: 449 - 450).

Kurumsal karne yöntemi, stratejiyi yöneterek örgütü başarılı kılacak yeni bir yönetim sistemi kurulmasının önünü açar (Kaplan & Norton, 2001b: 87), örgütlerin değer yaratacak stratejiler

tanımlamaları için bütünlük ve kapsamlı bir çerçeve sunar ve bu çerçevenin birçok önemli ögesi bulunmaktadır (Kaplan & Norton, 2014: 31):

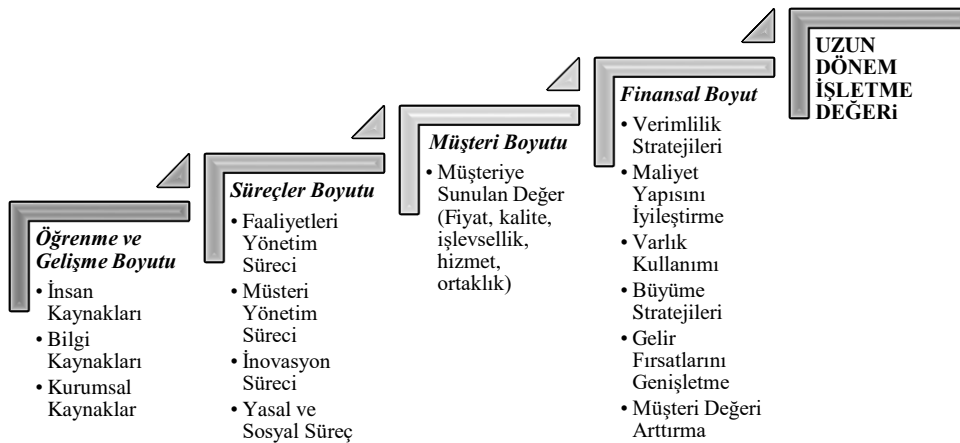
- Ardıl bir gösterge olan finansal performans, bir örgütün başarısının nihai sonucudur.
- Gelişmiş finansal performansın temel bileşenlerinden biri de hedef müşterilerde başarı sağlamaktır. Müşteri bağlamı, müşteri konusunda başarının memnuniyet, devamlılık ve büyüme gibi sonradan gelen sonuç göstergelerinin ölçümü ile birlikte hedef müşteriler için değer önermeleri de sunar.
- İç süreçler, müşteriler için değer önermesi üretir ve sunar. İç süreçlerin performansı, müşteri ve finansal perspektifte gerçekleştirilen iyileştirmelerin önemli göstergelerinden biridir.
- Örgütün maddi olmayan varlıkları, sürdürülebilir değer üretiminin en önemli kaynağıdır. Öğrenme ve gelişim perspektifinin amacı; insanların, teknolojinin ve örgüt ortamının stratejiyi desteklemek için bir araya gelerek ortak amaca yönelmelerini sağlamaktır. Öğrenme ve gelişim ölçümlerindeki iyileştirmeler; iç süreç, müşteri ve finansal perspektifleri için asıl göstergelerdir.
- Amaçlar, bir neden-sonuç ilişkisi ile birbirlerine bağlanır. Maddi olmayan varlıkların değerini arttırmak, iç süreç performansında iyileşmeyi, bu da müşteriler ve hissedarlar için başarının artmasını destekler ve sağlar.

1.2. Kurumsal Karne Boyutları

Misyon, vizyon ve stratejinin, ölçülebilir ifadelerin örgüt için önemli boyutlar altında toplanmasını, daha anlaşılabilir ve iletilbilir olmasını sağlayan ve ortak bir dil oluşturan kurumsal karne yönteminde (Otley, 1999: 374), kurumsal performansın ölçümünde dengede bulunması gereken finansal durum, müşteriler, süreçler ve öğrenme ve gelişme olmak üzere dört boyut ele alınmaktadır (Kaplan & Norton, 2015: 2 - 3). Bu dört boyut birbirleri ile ve örgütün stratejisi ve vizyonu ile bağlantılıdır. İç süreçlerin mükemmelliği, yenilik ve gelişimin artmasını destekler ve sonuç olarak örgütsel öğrenme ve vatandaş memnuniyeti gerçekleşir (Usta, 2014: 22).

Kurumsal karne yönteminin dört boyutu, yöntemi kullanan çoğu örgütlerde değiştirilmeden uygulanırken, örgütün yapısı veya sunduğu ürün ve hizmetlerin özellikleri nedeniyle bazılarında da farklı sayı ve adlarda boyutların kullanıldığı görülmektedir (Coşkun, 2007: 2 - 3). Bu boyutların bir kalıp, şablon olarak değerlendirilmesi gerektiği, örgütün içinde bulunduğu çevre faktörleri ve yaptığı işe göre bu boyutlara ekleme, çıkarma ve değiştirme yapılabileceği özellikle vurgulanmıştır (Kaplan & Norton, 2015: 2 - 3). Hatta araştırmacıların bizzat kendileri, beraber çalıştıkları örgütlerle boyutlarda ekleme, çıkarma, değiştirme, sırasını değiştirme gibi işlemler yapmışlardır.

Şekil 1: Kurumsal Karne Boyutları



Kaynak: Kaplan & Norton, 2004: 62, Bose & Thomas, 2007: 656.

Örgütün temel iş stratejilerini ve hedeflerini belirlemesine, izlemesine ve gerçekleştirmesine olanak tanıyan bu yöntemde iş stratejileri geliştirildikten sonra kurumsal karnenin dört önemli boyutuna dağıtılan amaçlar ve göstergelerle takip ve gerekli düzenlemeler yapılır (Hannabarger ve diğerleri, 2007: 10).

Bir örgüt tüm yaşam süresi boyunca farklı finansal amaçlara sahip olabilir ancak temelde hepsinin amacı daha az gider ile daha fazla gelir elde ederek kar maksimizasyonu sağlamaktır. Finansal perspektiften bakıldığında büyüme, sürdürme ve hasat stratejilerinin her birinde örgütün stratejisine yön veren üç temel amaç; gelir artışı ve bileşimi, maliyetin düşürülmesi/verimlilik artışı ve varlıkların (aktiflerin) değerlendirilmesi/yatırım stratejisidir (Bose & Thomaz, 2007: 659, Kaplan & Norton, 2015: 65 - 77, Otley, 1999: 363).

Kurumsal karnenin müşteri boyutu örgütün rekabet durumunu belirleyen hedef müşteri ve pazarlar konusundaki stratejik kararları içermektedir. Bu boyutta oluşturulan amaçlar ve performans göstergeleri müşteri memnuniyetini sağlamak ve beklentileri karşılamak için oluşturulması gereken değerleri yansıtmaktadır (Oyman, 2009: 91).

İç süreçler boyutu; müşteriler için bir değer önermesi sunup gerçekleştirerek ve üretkenlik adına süreçleri geliştirip maliyetleri düşürerek örgütün stratejisinin iki önemli bileşenini yerine getirir. Bunu da kendine has özelliklerine göre değişen sayısız farklı iç süreçlerle gerçekleştirir (Kaplan & Norton, 2014: 2 - 3).

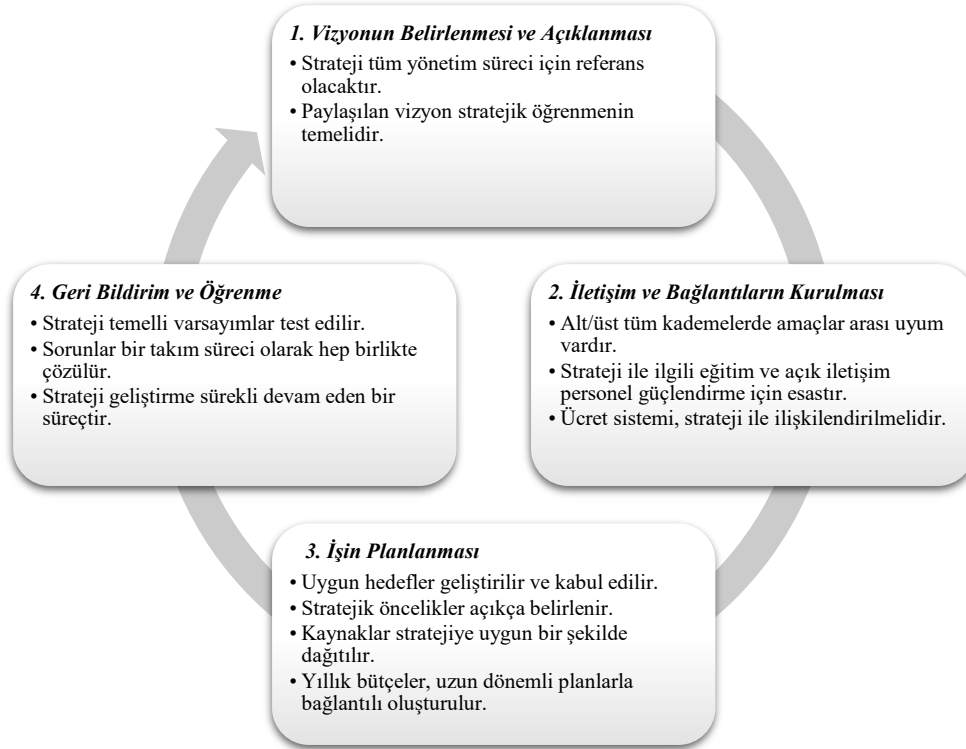
Öğrenme ve gelişme boyutu, özellikle örgütün stratejik hazır bulunurluk düzeyini de belirler. Kurumsal karnenin bu boyutunda diğer üç boyuttaki amaçlarla örgütün ileri gitmesini sağlayacak üstünlük kazanması gereken alanlarla ilgili yüksek hedeflerin gerçekleştirilmesi için gereken altyapıyı oluşturacak amaçlar belirlenir (Kaplan & Norton, 2004, Kaplan & Norton, 2014: 75 - 78, Kaplan & Norton, 2015: 153 - 175).

1.3. Kurumsal Karnenin İşlevleri

Birçok yazarın kurumsal karne yönteminin aşağıdaki işlevlerinden ötürü bir stratejik yönetim aracı olarak kullanılmasının uygun, kullanışlı ve destekleyici olduğunu vurguladıkları görülmektedir (Barnabe, 2011: 449 - 451):

- Kurumsal karne yöntemi, yöneticilere dört veya daha fazla perspektif açısından dengeli, sadece 10 ile 25 arasındaki anahtar göstergeye odaklanma şansı verir,
- Örgütü, çalışanlarını ve fonksiyonlarını karakterize eden tüm farklı etkinlikleri ve performans göstergelerini tek bir çerçevede toplayacak şekilde geliştirilmiş disiplinler arası bir yöntemdir,
- İş yönetimi, finansal ve finansal olmayan ölçütler arasındaki neden-sonuç ilişkileri hakkındaki anlayışı geliştirecek yönetim yeteneklerini geliştirir,
- Örgütün stratejisi oluşturulurken yönetim tarafından yapılan temel varsayımların doğru ve güvenilir olup olmadığını ve değişim programlarını yönetmede destekleyici olarak kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek için bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir,
- Örgütün hem dış hem de iç çevresini temsil eden dört ya da daha fazla perspektif arasındaki neden-sonuç bağlantılarını keşfeden ve tanımlayan sistematik bir şema sunar,
- Özellikle insan kaynakları ve bilişim teknolojileri gibi soyut varlıkları örgüt stratejisi ile uyumlu hale getirir,
- Müşteri, iç süreçler ve öğrenme/gelişme boyutları altındaki öncü ve artçı ölçütler için oluşturulan kısa ve uzun dönemli hedefleri düzenler ve stratejinin iyi uygulanıp uygulanmadığının ve stratejinin çalışıp çalışmadığının anlaşılmasını sağlayacak geri bildirim sunar,
- Geleneksel hiyerarşik yapıdan daha düz, takım tabanlı bir örgütsel yapıya geçişi sağlayarak kurumsal yeniden yapılanmayı destekler,
- Genel olarak kurumsal karne yöntemi, amaç belirleme, kaynak tahsisi, planlama ve bütçeleme, performans geliştirme ve stratejik geribildirim ve öğrenme amacıyla kullanılacak güçlü bir stratejik yönetim sistemidir.

Şekil 2: Kurumsal Karneinin Stratejileri Harekete Geçirmesi



Kaynak: Kaplan & Norton, 1996: 20.

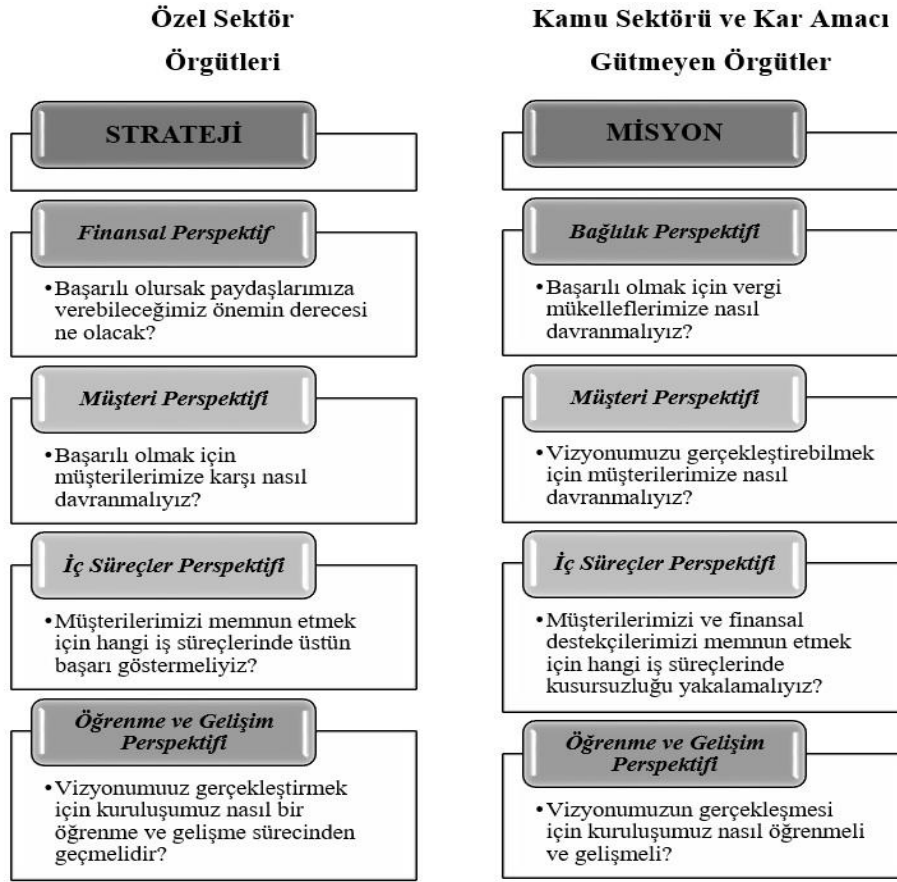
Yeniliğe ve değişime açık olan örgütler kurumsal karneyi örgütün stratejisi ile ilgili fikir birliği sağlayacak ve eylemlere rehberlik edecek vizyonu belirlemek, yöneticilerin örgütün stratejilerini astlara ve üstlere iletmesine ve bölüm ve bireysel hedeflerin birbirlerine bağlanmasına yardımcı olarak iletişim ve bağlantıları sağlamak, örgütlerin işlerini ve finansal planlarını bütünleştirecek stratejik girişimleri planlamak ve hedefler belirlemek, örgütün stratejik öğrenme kapasitesini geliştirecek ve gerekli düzeltmelerin yapılmasını sağlayacak geri bildirim ve öğrenmeyi arttırmak amacıyla kullanabilirler (Bose & Thomas, 2007: 656).

1.4. Kamu Kurumlarında Kurumsal Karne

90'lı yıllarda doğan ve denenmeye başlanan kurumsal karne yöntemi, ilk olarak ana hedefi kar etmek olan ticari örgütlere yaşam süresini uzatma ve karı arttırmaya yardımcı olma amacıyla geliştirilmiştir. Olumlu etkileri görüldükçe yaygınlaşan bu uygulama, daha sonra ana hedefi kar elde etmek yerine topluma hizmet olan sivil toplum örgütleri ve kamu kurum ve kuruluşlarında da denenmeye başlanmıştır (Biçer, 2010: 64).

Kaynakların etkin ve verimli kullanımı, faaliyetlerde kısa, orta ve uzun vadeli hedeflerin dikkate alınması gerekliliği, değişen dış çevreye ayak uydurma zorunluluğu kamu sektörü için de en az özel sektör kadar mecburidir. bu sebeplerle kurumsal karne yönteminin örgüt faaliyetlerini vizyon, misyon ve strateji temelinde şekillendirilmesine sağladığı katkılardan dolayı, kamu kurum ve kuruluşlarının etkinlik ve etkililik arayışlarına destek olabilecek etkili bir araç olma potansiyeline sahip olduğu kanaatine varılmıştır (Oyman, 2009: 84).

Şekil 3: Kurumsal Karne: Basit Değer Üretimi Modeli



Kaynak: Kaplan & Norton, 2014: 32.

Örgütleri genel olarak kar amacı güden özel sektör örgütleri ve kar amacı gütmeyen kamu kurum ve kuruluşları ve sivil toplum kuruluşları şeklinde iki gruba ayırabiliriz. İlk grubun temel amacı varlığını sürdürerek kar maksimizasyonu sağlamak, ikinci grubun temel amacı ise varlığını sürdürerek misyonunu gerçekleştirmektir. Bu anlamda yukarıda bahsettiğimiz gibi örgütün kurumsal karnesini oluşturacak boyutlarda ekleme, çıkarma ve değişiklik yapılabileceğini görmek açısından yine araştırmacıların kendilerinin bu iki tür örgüt için ileri sürdükleri kurumsal karne modellerini şekilde görmek mümkündür. Özel sektör için kurumsal karne modeli finansal, müşteri, iç süreçler ve öğrenme ve gelişim perspektiflerini içerirken; kamu sektörü ve kar amacı gütmeyen örgütler için bağlılık, müşteri iç süreçler ve öğrenme ve gelişim perspektifleri uygun görülmüştür. Bu çok genel bir modellemedir. İç ve dış çevre koşullarına ve yapılan işe göre boyutların değişebileceği vurgulanmalıdır.

Kamu kuruluşları ve kar amacı gütmeyen örgütlerde amaç; kar ve geliri arttırmak olmadığı için bu örgütlerde kurumsal karne sistemi kullanırken bazı düzenlemeler yapılmıştır. Öncelikle örgütün misyonu tüm kurumsal karnenin en tepesine yerleştirilmiştir, çünkü bu örgütlerin amacı misyonlarını gerçekleştirmektir. Örgütün stratejisi kurumsal karnenin merkezinde kalmaya devam etmektedir. Üçüncü olarak müşteri boyutu kurumsal karnenin en üst basamağına çıkmıştır ve finansal boyut en alt basamağına inmiştir. İç süreçler boyutu müşteriler için değer üretme süreçleri ile ilgilidir. Son olarak çalışan öğrenme ve gelişimi iyi yapılanmış bir kurumsal karnenin temelini oluşturmaktadır (Niven, 2003: 31 - 35).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Kurumsal karne yönteminin Türkiye'deki yerel yönetim birimlerinde, stratejik yönetimin uygulama aracı olarak kullanılabilirliğini irdelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada önerilecek model için yapılan araştırmalarda yöntemin özellikle yurt dışında yerel yönetimlerde uygulanabilirliğine yönelik birçok çalışmaya rastlanmıştır. Yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalar olarak kategorize edilen bu çalışmalar aşağıda özetlenmektedir.

Brackertz ve Kenley tarafından 2002 yılında yayınlanan araştırmada Melbourne yerel yönetimleri için "finansal", "binalar", "hizmet" ve "toplum" boyutlarından oluşan bir kurumsal karne yöntemi önerilmiştir. ABD ve Kanada'da bulunan yerel yönetimler çapında kurumsal karnenin uygulanabilirliğine yönelik Chan (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise "finansal", "müşteri memnuniyeti", "operasyon verimliliği", "yenilik ve değişim" ve "çalışan performansı" temaları kurumsal karne boyutu olarak kullanılmıştır.

Wisniewski ve Olafsson (2004) tarafından yerel yönetimlerde kurumsal karne uygulamasının etkilerinin, yöntemi adapte ederken karşılaşılan sorunlar ve zorlukların incelendiği "Developing Balanced Scorecards in Local Authorities: A Comparison of Experience" isimli diğer bir çalışmada ise, geleneksel boyutlar yerine "etki", "hizmet yönetimi", "kaynak yönetimi" ve "gelişim" boyutları oluşturulmuştur. Anthoula ve Alexandros (2011)'un yerel yönetimlerin değerlendirilmesi için bir kurumsal karne tasarladıkları çalışmalarında "Eğitim", "İç Süreçler", "Finansal Kaynak Yönetimi" ve "Paydaşlar" boyutlarını kullanmışlardır.

3. AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı; yerel yönetimlerin en önemli aktörlerinden biri olan büyükşehir belediyelerinde, stratejik yönetim anlayışının uygulama aracı olarak kurumsal karne yönteminin uygulanabilirliğini ortaya koymak amacıyla bir model önerisi sunmaktır. Bu amaca ulaşmak için büyükşehir belediyeleri için kurumsal karne boyutları, her bir kurumsal karne boyutu için ölçütler belirlenmiştir. Sonuç olarak da, Türkiye Cumhuriyeti'nde bulunan büyükşehir belediyeleri için stratejik yönetim, performans ölçüm, iletişim, bilgi ve öğrenim fonksiyonlarını bütünleşik bir sistem halinde gerçekleştiren bir kurumsal karne modeli ve bir strateji haritası modeli oluşturulmuştur.

Araştırmanın evreni, Türkiye Cumhuriyeti sınırlarında bulunan Adana, Ankara, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bursa, Denizli, Diyarbakır, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kocaeli, Konya, Malatya, Manisa, Mardin, Mersin, Muğla, Ordu, Sakarya, Samsun, Şanlıurfa, Tekirdağ, Trabzon ve Van olmak üzere otuz büyükşehir belediyesini kapsamaktadır.

4. YÖNTEM

Bu çalışma, içerik analizi yapılarak tündengelem yöntemi ile geçerli ve güvenli bilginin toplanacağı bir temel araştırmadır. Ayrıntılı bir şekilde ifade etmek gerekirse önerilecek model için "Bilgi Birikimi Oluşturma ve Düzenleme", "Analiz/Çözümleme", "Sentez/Yorumlama" ve "Modelleme" olmak üzere 4 yöntemden oluşan bir araştırma süreci gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak, konu tespiti yapmak ve ön bilgilenmeyi gerçekleştirmek amacıyla gerçekleştirilen bilgi birikimi oluşturma aşamasında "Stratejik Yönetim", "Stratejik Planlama", "Yerel Yönetimler", "Balanced Scorecard" ve "Kurumsal Karne" anahtar kelimeleri ile yurt içi ve yurt dışında yapılan akademik ve bilimsel çalışmalar yani ulaşılan tüm basılı ve elektronik, kitap, makale, kurumsal çalışmalar, yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Sonuç olarak, çalışmanın kavramsal çerçevesi belirlenmiş ve çalışılmayan eksik konular tespit edilmiştir.

İkinci olarak, ilgili olan kaynaklar belirlenip derinlemesine incelenmesine ek olarak, amaca ulaşmak için gerekli olan Türkiye onuncu yıl kalkınma planı (2014 - 2018), 30 büyükşehir belediyesinin stratejik planları, performans programları, faaliyet raporları, kurumsal mali durum ve beklenti raporları analiz edilmiştir.

Üçüncü aşamada, mevcut tüm basılı ve elektronik kaynakların analizi sonucu elde edilen bilgi birikimi ile büyükşehir belediyeleri için önerilecek kurumsal karne modelinin bileşenleri tespit edilmiştir.

Geliştirilen modelin son hali Manisa Büyükşehir Belediyesi eski Mali İşler Daire Başkanı ve eski Strateji Daire Başkanı Ahmet Uluturhan tarafından incelenmiştir. Manisa Büyükşehir Belediyesi stratejik plan çalışmalarını yürüten Uluturhan'ın yorum ve önerileri ile modelin son hali belirlenmiştir.

5. MODEL

Kurumsal karne yöntemi; kurumların stratejilerini somut hedeflere ve ölçülere dönüştürmek için kullanılan bir stratejik yönetim sistemidir.

Uzun vadeli hedefleri kısa vadeli eylemlerle, üst yönetimi arka plandaki çalışanlarla ve örgütsel faaliyetleri örgüt vizyonu ile ilişkilendiren bütüncü, entegre bir sistemdir.

Şekil 4: Misyonun Tutarlı ve Ölçülebilir Göstergelere Dönüşümü



Şekil 4’de görüldüğü üzere, büyükşehir belediyeleri kendi bünyelerinde oluşturdukları “Stratejik Planlama Üst Kurulu” ve “Stratejik Planlama Yönetim Kurulu” ile öncelikle var olma nedenlerini vurgulayan *misyonbildirgelerini*, daha sonra hizmet sunarken bağlı kaldıkları inançlarını belirten *temel değerlerini* ve gelecekte bulunmak istedikleri noktayı, ulaşmak istedikleri zirveyi gösteren *vizyonlarını* belirlemektedirler. Ardından temel değerlerine bağlı kalarak misyonlarını gerçekleştirmek ve vizyonlarına ulaşmak için kendilerine *stratejik amaçlar*, stratejik amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini kontrol etmek için de *performans göstergeleri* belirlemelidirler. Belirlenecek fazla sayıda stratejik amaçlar ve performans göstergeleri; aralarında amaç bütünlüğü sağlamak ve neden sonuç ilişkilerini kurmak amacıyla büyükşehir belediyeleri için uygun *performans boyutları* çatısı altında toplanmalıdır.

Modelde, büyükşehir belediyelerinin misyon, vizyon ve temel değerlerini baz alarak hazırlayacakları stratejik amaçları ve performans göstergeleri dört farklı açıdan değerlendirilecektir: “Vatandaş”, “Hizmet”, “Kurumsal Gelişim” ve “Kaynak” (Şekil 5). Bu dört boyut büyükşehir belediyeleri için önerilen kurumsal karne modelinin ana çerçevesini oluşturmaktadır. Bu dört performans boyutu, ya da diğer bir adıyla kurumsal karne perspektifi büyükşehir belediyelerinin performanslarını bütüncül bir yaklaşımla belirlemeleri, gerçekleştirmeleri ve denetlemeleri için uygun ve yeterlidir.

Şekil 5: Büyükşehir Belediyeleri Kurumsal Karne Modeli (Stratejinin Eyleme Dönüştürülmesi)



Büyükşehir belediyeleri, misyonlarını gerçekleştirmek ve vizyonlarına ulaşmak için stratejik amaçlarını ve performans göstergelerini belirlerken, ilk olarak vatandaş perspektifi açısından kendilerine "Vizyonumuza ulaşmak için vatandaşlarımıza nasıl davranmalıyız?" sorusunu sormaları gerekmektedir. İkinci olarak, hizmet perspektifi açısından "Tüm Paydaşlarımızı Tatmin Etmek İçin Hangi Hizmetleri Sunmalıyız?" sorusuna cevap geliştirmeleri gerekmektedir. Üçüncü olarak, kurumsal gelişim perspektifi için "Vizyonumuza ulaşmak için hangi değişiklikleri ve gelişimleri gerçekleştirmeliyiz?" sorusunu düşünmeleri gerekmektedir. Son olarak da, kaynak perspektifi açısından "Hizmetleri gerçekleştirecek kaynakları nasıl sağlayabiliriz?" sorusunu cevaplandırmaları gerekmektedir.

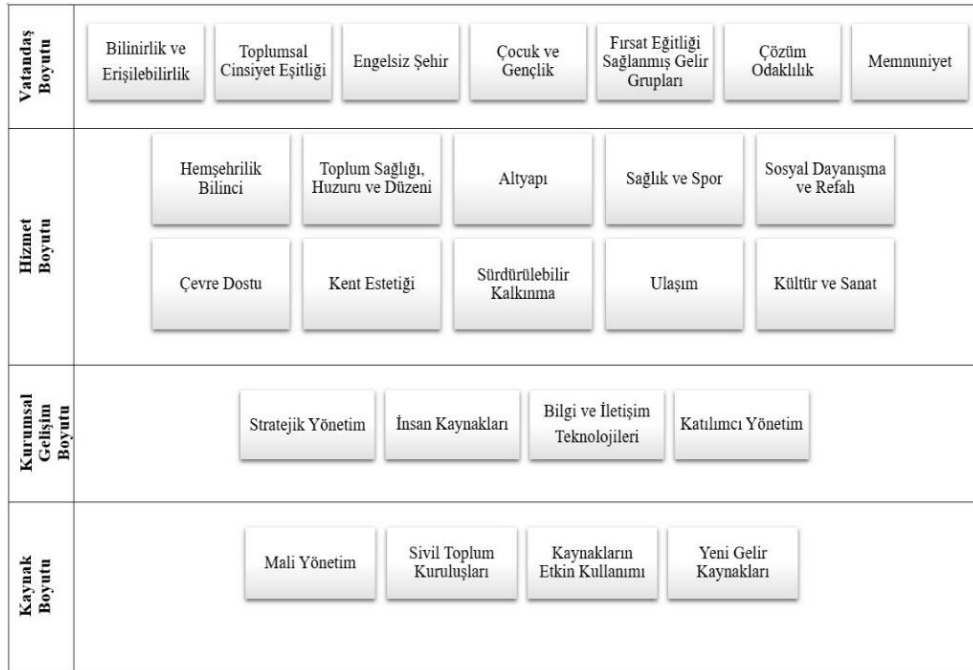
Şekil 6: Büyükşehir Belediyeleri Kurumsal Karne Modeli (İlişkiler)



Şekil 6'da büyükşehir belediyelerinin değer yaratma süreci, ilişkileriyle görselleştirilmiştir. Büyükşehir belediyelerinin nihai başarısını gösteren olgu misyonlarını gerçekleştirmedeki performanslarıdır. Büyükşehir belediyelerinin "Miyon İfadeleri" onların neyi, nasıl, kim için yaptığını

belirten varoluş sebepleridir. Bu anlamda büyükşehir belediyelerinin performansını gösteren, en genel şekilde var oluş sebebini gerçekleştirmeleridir. İkinci olarak, “Temel Değerler”; karar alıcıların yönetim sürecinde, çalışanların ise hizmet sunumu sürecinde, diğer bir deyişle misyonu gerçekleştirme sürecinde tüm kurum olarak bağlı kalacakları, bir rehber olarak yararlanacakları inançlarını ve çalışma felsefelerini tanımlar. Üçüncü olarak, temel değerler ışığında misyonun gerçekleştirilmesi konusunda motivasyon kaynağı olan, misyona göre daha zamandan ve belli bir dönemden bağımsız, yönetimin uzun vadede ulaşmak istediği yeri, büyükşehir belediyelerinin ideal geleceğini tanımlayan “Vizyon Bildirimi” bulunmaktadır. Dördüncü olarak, büyükşehir belediyelerinin varoluş nedeni olan vatandaşlarına yönelik stratejik amaçlarının bulunduğu “Vatandaş Boyutu” dikkate alınmalıdır. Değer yaratma sürecinde beşinci olarak, vatandaşlara sunulacak hizmetleri temel alan stratejik amaçların bulunduğu “Hizmet Boyutu” vardır. Altıncı olarak, vatandaşların ihtiyaçlarını gidermede, memnuniyetlerini arttırmada, daha iyi hizmet sunmada ve daha yaşanılabilir bir şehir oluşturmada gerekli olan kurumsal gelişmelere yönelik stratejik amaçları içeren “Kurumsal Gelişim Boyutu” bulunmaktadır. Yedinci ve son olarak da tüm stratejik amaçları gerçekleştirmek için gerekli kaynakları sağlamayı hedefleyen stratejik amaçların bulunduğu “Kaynak Boyutu” vardır.

Şekil 7: Büyükşehir Belediyeleri Strateji Haritası Modeli



Şekil 7’de büyükşehir belediyeleri için önerilen strateji haritası modeli görülmektedir. Bu çalışma için yapılan incelemeler sonucunda büyükşehir belediyeleri için standart oluşturmak adına genelde ülke misyonunu gerçekleştirmeye katkıda bulunmak, özelde ise kendi misyonlarını gerçekleştirmek için edinmeleri gereken, tüm görev ve sorumluluklarını kapsayan, öz ve kritik öneme sahip yirmi beş ölçüt belirlenmiştir ve bu ölçütler dengeli bir şekilde dört boyut altında toplanmıştır. Diğer bir deyişle kurumsal karne modelinde belirlenen boyutlar ve ölçütler büyükşehir belediyelerinin genel performansını ve başarısını ölçmede yeterlidir.

Bu ölçütlerin yedi tanesi vatandaş boyutu, on tanesi hizmet boyutu, dört tanesi kurumsal gelişim boyutu ve dört tanesi kaynak boyutu altında olmak üzere daha önce belirlenmiş olan dört boyut arasında dağıtılmıştır.

Halka en yakın yönetim birimi olan yerel yönetimler, merkez yönetim birimleri ile uyumlu bir şekilde ülkenin stratejik hedefleri doğrultusunda sorumluluk alanındaki topluluğun yerel ve ortak ihtiyaçlarını karşılamak için vardır. Aynı zamanda sorumlu olduğu bir arada yaşayan bu topluluğa her türlü hizmeti sunmak ve yaşam kalitesini arttırmak ile yükümlüdür. Bu misyonunu yerine getirirken hem tüm paydaşlarının istek, ihtiyaç ve faydasını eşit ve adil bir şekilde gözetmeli hem de yasal olarak belirlenen görevlerinin tamamını yerine getirmeye özen göstermelidir.

Büyükşehir belediyeleri için önerilen kurumsal karne modelinin ikinci boyutu olan hizmet boyutunun ölçütlerinin genel olarak yasal zorunluluklardan kaynaklanmaktadır.

Kurumsal karne yöntemi; büyükşehir belediyelerinin eksikliklerini ve ihtiyaçlarını karşılama potansiyeli olan, kurumun misyon, vizyon ve stratejilerini dengeli, tutarlı ve ölçülebilir göstergelere dönüştürerek bir iletişim, bilgi, öğrenim ve performans yönetim sistemi gibi işlev gören çok fonksiyonlu bir stratejik yönetim sistemidir. Ayrıca iyi yönetim için gerekli olduğu kabul edilmiş açıklık, şeffaflık, katılım, hesap verilebilirlik, tutarlılık, etkililik, verimli ve etkin hizmet, adalet ve eşitlik ilkelerini de destekleyici bir yöntemdir. Başarılı bir şekilde hazırlanan stratejik planların ve belirlenen stratejilerin uygulamada aynı başarıyı gösteremediği düşünüldüğünde, stratejilerin uygulanmasını garantilemesi açısından yöntemin kurumlara faydası göz ardı edilemez.

Büyükşehir belediyeleri için önerilen kurumsal karne modelinde bulunan tüm ölçütleri gerçekleştirebilmek için büyükşehir belediyelerinin kaynağa ihtiyaçları vardır. Bu bakımdan da bu boyuttaki ölçütlerin daha yaşanılabilir ve gelişmiş bir şehir için gerekli maddi kaynakların sağlanmasını garantileyecek temel ve zaruri konular oldukları söylenebilir.

Şekil 8: Büyükşehir Belediyeleri Kurumsal Karne Modeli

Boyutlar	Ölçütler	Örnek Performans Göstergeleri
Vatandaş Boyutu	Bilinirlik Ve Erişilebilirlik	Tanıtım çalışmaları, Hizmetlerden yararlanma oranı, Hizmet arz talep oranı
	Çocuk Ve Gençlik	Gençlik merkezleri, Çocuk parkları, Sosyal ve kültürel faaliyetler
	Çözüm Odaklılık	Şikâyet/talep kayıt altına alınma oranı, Yaşanabilir şehir çalışmaları, Talep/İhtiyaç analizleri
	Engelsiz Şehir	Evde bakım hizmetleri, Engellilere özel faaliyetler, Günlük yaşama adaptasyon
	Fırsat Eşitliği Sağlanmış Gelir Grupları	İhtiyaç giderme, Meslek edindirme kursları, Gıda, giyim, burs yardımları
	Memnuniyet	Memnuniyet analizleri, Memnuniyet düzeyleri, Memnuniyet düzeylerindeki artışlar
	Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	Meslek ve hobi kursları, Ekonomik hayatın içindeki kadın/erkek, Yardıma muhtaç kadınlar
Hizmet Boyutu	Altyapı	Alt/üst yapı çalışmaları, Arıtma tesisleri, Bisiklet yolları, Otoparklar
	Çevre Dostu	Geri dönüşüm, Ağaçlandırma çalışmaları, Çevre eğitimleri, Yeşil alan
	Hemşehricilik Bilinci	Tarih ve kültür haritası, Şehrin ortak değerleri, Tarihi/turistik geziler, Festivaller
	Kent Estetiği	Kentsel dönüşüm master planı, Tarihi yapılar restorasyon çalışmaları, Park ve yeşil alanlar
	Kültür Ve Sanat	Kültürel ve sanatsal etkinlikler, Müze ziyaretleri, Fuar, sergi ve festivaller
	Sağlık Ve Spor	Sağlıklı yaşam merkezleri, Spor okulları, Bisiklet yolları, yürüyüş parkurları ve kondisyon aletleri
	Sosyal Dayanışma Ve Refah	Hayvan barınakları, Sosyal sorumluluk projeleri, Sosyal ve psikolojik destek
	Sürdürülebilir Kalkınma	Yenilenebilir enerji kaynakları, Sürdürülebilir kalkınma projeleri, Tarım, hayvancılık, sanayi
	Toplum Sağlığı, Huzuru Ve Düzeni	Gıda satış denetimleri, Afet koordinasyon merkezleri, Temizlik işleri, Hal kayıt sistemi
	Ulaşım	Merkezi trafik yönetim sistemi, Sinyalizasyon, Otogar, otopark, toplu taşıma
Kurumsal Gelişim Boyutu	Bilgi ve İletişim Teknolojileri	Coğrafi bilgi sistemi, Kent bilgi sistemi, e-devlet uygulamaları, Yazılım-donanım güncellemeleri
	İnsan Kaynakları	İş sağlığı ve güvenliği, Kariyer gelişim planı, Hizmet içi eğitimler, Çalışan değerlendirme sistemi
	Katılımcı Yönetim	Katılımcı yönetim eğitimleri, Dış paydaşların katılımı, İç paydaşların katılımı, Kent meclisi
	Stratejik Yönetim	GZFT analizleri, PESTLE analizleri, Stratejik planlama çalışmaları, Süreç analizleri
Kaynak Boyutu	Kaynakların Etkin Kullanımı	Kaynak analizleri, İhtiyaç analizleri, Bütçenin gerçekleştirilme oranı, Evvanter çalışmaları
	Mali Yönetim	Gelir gider takip sistemi, Stratejik plan – bütçe ilişkisi, Performans programı – bütçe ilişkisi
	Sivil Toplum Kuruluşları	Sivil toplum kuruluşları, Üniversiteler, Projeler
	Yeni Gelir Kaynakları	Hizmet projeleri, ARGE çalışmaları, İş birlikler

Çalışmada sonucu önerilen, şekil 8’de görülen büyükşehir belediyeleri için kurumsal karne modeli; stratejik yönetim sürecine kurumsal karne yönteminin dahil edilmesi ile büyükşehir belediyelerinin yasal sorumlulukları, ülkenin kalkınma planları, büyükşehir belediyelerinin stratejik amaçları ve yaşam standardını yükseltmede görevleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Büyükşehir belediyelerinin sorumluluk alanları vatandaş, hizmet, kurumsal gelişim ve kaynak boyutları altında toplanmıştır. Vatandaş boyutu için “Vizyonumuza ulaşmak için vatandaşlarımıza nasıl davranmalıyız?” sorusuna cevap veren ölçütler; bilinirlik ve erişilebilirlik, toplumsal cinsiyet eşitliği, engelsiz şehir, çocuk ve gençlik, fırsat eşitliği sağlanmış gelir grupları, çözüm odaklılık ve memnuniyet konularıdır. Hizmet boyutu için “Tüm Paydaşlarımızı Tatmin Etmek İçin Hangi Hizmetleri Sunmalıyız?” sorusuna büyükşehir belediyelerinin hizmet alanları olan hemşehricilik bilinci, toplum sağlığı, huzuru ve düzeni,

altyapı, sağlık ve spor, sosyal dayanışma ve spor, çevre dostu, kent estetiği, sürdürülebilir kalkınma, ulaşım, kültür ve sanat ölçütleri cevap vermektedir. Kurumsal gelişim boyutu için “*Vizyonumuza ulaşmak için hangi değişiklikleri ve gelişimleri gerçekleştirmeliyiz?*” sorusu sorulmuş ve cevap olarak stratejik yönetim, insan kaynakları, bilgi ve iletişim teknolojileri ve katılımcı yönetim ölçütlerine ulaşılmıştır. Son olarak kaynak boyutu için ise “*Hizmetleri gerçekleştirecek kaynakları nasıl sağlayabiliriz?*” sorusunun cevabı olarak mali yönetim, sivil toplum kuruluşları, kaynakların etkin kullanımı ve yeni gelir kaynakları ölçütleri bulunmaktadır.

Her büyükşehir belediyesi kendi bünyesinde gerçekleştireceği durum ve çevre analizleri ile her bir ölçüt için uygun stratejik amaç ifadelerini ve her bir stratejik amaç için performans göstergelerini belirlemelidir. Şekilde tüm ölçütler için örnekler verilmiştir. Modelde bulunan ölçütlerin her biri büyükşehir belediyelerinin gelişimi ve performansını ölçme açısından önemli ve gereklidir.

6. SONUÇ

Kurumsal karne, bir kurumun misyon, vizyon ve stratejisinin bir dizi tutarlı ve ölçülebilir göstergeler haline dönüştürülerek ifade edilmesidir. Sadece bir performans ölçüm sistemi değil, aynı zamanda iletişim, bilgi ve öğrenim sistemi olarak kullanılacak kurumsal karne sistemi; bir kurumun tüm seviyelerinde ve bölümlerinde çalışmakta olan personel için, tüm performans göstergelerinin, bilgi sisteminin bir parçası olması gerektiğini vurgular ve tüm performans göstergelerini neden sonuç ilişkileriyle tek bir stratejiye bağlar.

Sürdürülebilir gelişme ve kalkınma; büyükşehir belediyelerinin misyon, vizyon ve stratejik amaçlarının kurumun tüm faaliyetlerine rehberlik etmesi, şekillendirmesi ve başarıyı ölçmeyi sağlayan performans göstergelerini belirlemesi aracılığıyla mümkün olacaktır. Böylelikle şimdi ve gelecekte başarılı olmak için yapılması gerekenler tespit edilerek ve bu tespitler hem faaliyetleri planlamada hem de performansı ölçmede kullanılarak kurumun şimdi ve gelecekte başarılı olmak için çaba harcamasını sağlayacaktır.

Aynı görev ve sorumluluklara sahip olan büyükşehir belediyeleri için ortak başarı ölçütleri geliştirmek; yöneticiler arasında kurumlarının durumu, öncelikleri, sorun ve çözümleri hakkında tartışabilecekleri, fikir alışverişi yaparak birbirlerinden öğrenebilecekleri ortak bir dil sağlayacaktır. Standart başarı ölçütleri geliştirme ve uygulama aracılığıyla belediyelerin performanslarını sağlıklı, eşit ve adil bir şekilde ölçmek, kıyaslamak ve karşılaştırmak mümkün olacaktır.

Kurumsal karne yöntemi; iyi yönetim için gerekli olduğu kabul edilmiş açıklık, şeffaflık, katılım, hesap verilebilirlik, tutarlılık, etkililik, verimli ve etkin hizmet, adalet ve eşitlik ilkelerini de destekleyici bir yöntemdir. Başarılı bir şekilde hazırlanan stratejik planların ve belirlenen stratejilerin uygulamada aynı başarıyı gösteremediği düşünüldüğünde, stratejilerin uygulanmasını garantilemesi açısından yöntemin kurumlara faydası göz ardı edilemez.

Büyükşehir belediyeleri için kurumsal karne yöntemi, farklı boyutlarıyla öncelikle şehrin, kendisine bağlı ilçe yönetimlerinin, belediyeye bağlı ve işbirliği içinde çalışan işletmelerin, vatandaşların, çalışanların ve genel olarak tüm toplumun ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan bir yönetim modeli sunmaktadır.

Büyükşehir belediyelerinin misyonlarını gerçekleştirmelerini ve vizyonlarına ulaşmalarını sağlayacak stratejik yönetim sisteminin sahip olması gereken tüm özellikler kurumsal karne modeli tasarlama sürecindeki aşamalara uygun olacak şekilde entegre edilmiştir. Çalışmada önerilen bu model aşağıdaki özelliklere sahiptir;

- Hali hazırda kullanılan stratejik yönetim süreçlerine kolayca dahil edilebilecek geliştirilebilir bir yöntemdir,
- Amaçlara ve stratejilere odaklanarak sürdürülebilir gelişme ve büyümeyi sağlar,
- Stratejik planın ne derecede uygulandığını tespit eder,
- Başarılı ve başarısız olunan konuların belirlenmesine ve gerekli önlemlerin alınmasına vesile olur,
- Bireysel ve örgütsel performansın izlenmesine destek olur,
- Yerel yönetimlerin varoluş sebebi vatandaş perspektifini ön planda tutar,
- Tüm paydaşları tatmin edecek hizmetlerin sunulmasına önem verir,

- Kurumsal gelişmeyi ve çalışan memnuniyetini performans değerlendirmede göz ardı etmez,
- Stratejileri tüm çalışanların anlayabileceği bir dile çevirerek, her çalışanın kendisinden bekleneni bilmesini sağlar,
- Hizmet sunmada aksama yaşanmaması ve kalitenin artmasını garanti altında tutmayı hedefler,
- Gerekli kaynakları bulmak ve sürekliliği sağlamak için tüm imkânları araştırır ve harekete geçirir,
- Farklı sosyokültürel, ekonomik, yaş ve cinsiyet gruplarının hizmetler hakkında bilgi sahibi olma ve erişimde eşit haklara ve şartlara sahip olmasını sağlar,
- Büyükşehir belediyelerinin tüm görev ve sorumluluklarını kapsayan stratejik amaçların ve amaçlara ulaştıracak performans göstergelerinin kapsamlı bir şekilde belirlenmesini garantiler,
- Uygun amaçlar belirlemesi ve boyut ve amaçların önceliklerine göre dengelenmesini mümkün kılar,
- Boyut ve amaçların birbirlerine etkileri ve kurulan neden-sonuç ilişkileri, daha geçerli ve etkili stratejiler geliştirilmesi ve uygulanması için uygun altyapı oluşturulmasını sağlar,
- Tüm büyükşehir belediyeleri için standart stratejik amaçlar önererek rehberlik sağlar,
- Önerilen standart stratejik amaçlar sayesinde belediyeler arasında kıyaslama ve sıralama yapma olanağı sunar,
- Stratejik amaca ulaştıracak performans göstergeleri değiştirilebilir ve geliştirilebilir,
- Belirlenen stratejik amaçların ve performans göstergelerinin mevcut duruma ve ihtiyaca göre öncelikleri belirlenerek kaynak dağılımının etkili bir şekilde yönetilmesine imkân verir,
- Boyut çatısı altında toplanan stratejik amaçlar ve her bir amaç altındaki performans göstergelerinin dengeli bir şekilde oluşturulmasını ve her bir alanda önem derecesine göre dengeli bir şekilde gelişim sağlanmasını mümkün kılar.

KAYNAKÇA

- Anthoula, K., Alexandros, H. (2011). Designing a Balanced Scorecard for the Evaluation of a Local Authority Organization. *European Research Studies*. XIV(2): 65 – 80.
- Asa, Y. (2011). *Kamu Kurumlarında Sürdürülebilir Etkinliğin Kontrolü: Balanced Scorecard ile Kurumsal Performansın Ölçümü ve Kütahya İli Nüfus Müdürlüklerinde Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Barnabe, F. (2011). A “System Dynamics-Based Balanced Scorecard” to Support Strategic Decision Making: Insights From A Acse Study. *International Journal of Productivity and Performance Management*. 60(5): 446 – 473.
- Biçer, O. B. (2010). *Eğitim Kurumlarında Balanced Scorecardın Uygulanabilirliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bose, S, Thomas, K. (2007). Applying The Balanced Scorecard For Better Performance Of Intellectual Capital. *Journal of Intellectual Capital*. 8 (4): 653 – 665.
- Brackertz, N., Kenley, R. (2002). A Service Delivery Approach to Measuring Facility Performance In Local Government. *Facilities*. 20(3/4): 127 – 135.
- Chan, Y. L. (2004). Performance Measurement and Adoption of Balanced Scorecards. A Surver of Municipal Governments in the USA and Canada. *The International Journal of Public Sector Management*. 17(3): 204 – 221.
- Coşkun, A. (2007). *Stratejik Performans Yönetimi ve Performans Karnesi*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Çukurçayır, M. A., Eroğlu, H. T. (2004). Yerel Yönetimlerde Yeniden Yapılanmaya Farklı Bir Yaklaşım: Verimlilik ve Başarı Karnesi (Balanced Scorecard). *Sayıştay Dergisi*.(53): 41 – 67.
- Hannabarger, C., Buchman R., Economy, P. (2007). *Balanced Scorecard Strategy For Dummies*. Indianapolis: Wiley Publishing, Inc.
- Hepworth, P. (1998). Weighing it up – a Literature Review for the Balanced Scorecard. *Journal of Management Development*, 17(8): 559 – 563.
- Horngren, C. T., Datar, S.M., Foster, G. (2003). *Costing Accounting: A Managerial Emphasis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kaplan, R. S., Norton, D. P. (1996). Strategic Learning & Balanced Scorecard. *Strategy Leadership*, 24(4):18 – 24.
- Kaplan, R. S., Norton, D. P. (2001a). *The Strategy-Focused Organization: How Balanced Scorecard Companies Thrive In The New Business Environment*. United States of America: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Kaplan, R. S., Norton, D. P. (2001b). Transforming The Balanced Scorecard From Performans Measurement to Strategic Management: Part I. *Accounting Horizons*, 15(1): 87 – 104.
- Kaplan, R. S., Norton, D. P. (2004). Measuring the Strategic Readiness of Intangible Assets. *Harvard Business Reviews*, 2004(Şubat). 61 – 65.
- Kaplan, R. S., Norton, D. P. (2014). *Strateji Haritaları: Gayri Maddi Varlıkları Maddi Sonuçlara Dönüştürmek*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Kaplan, R. S., Norton, D. P. (2015). *Balanced Scorecard: Şirket Stratejisini Eyleme Dönüştürmek (S. Egeli Çev.)*. İstanbul: Aura Kitapları.
- Niven, P. R. (2003). *Balanced Scorecard Step-By-Step For Government and Nonprofit Agencies*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Niven, P. R. (2006). *Balanced Scorecard Step-By-Step: Maximazing Performance and Maintaining Results -- 2nd Edition*. New Jersey: John Wiley & Sons.

- Otley, D. (1999). Performance Management: A Framework For Management Control Systems Research. *Management Accounting Research*. 10(4): 363 – 382.
- Oyman, S. (2009). *Stratejik Yönetim Sürecinden Performans Ölçümü ve Dengeli Sonuç Kartı Uygulaması: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İçin Bir Değerlendirme*. (Uzmanlık Yeterlilik Tezi). Ankara: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Muhasebe Genel Müdürlüğü.
- Rehor, P. Holatova, D. (2013). Application Of Balanced Scorecard as A Tool For Strategic Management of Chosen Municipality. *Management, Knowledge and Learning International Conference*. Zadar, Croatia.
- Reshitaj, A., Tikhonova, M. (2013) *The Managerial Views On The Use of Balanced Scorecard in Kristianstad Municipality*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kristianstad: Kristianstad Üniversitesi Kamu Yönetimi Yüksek Lisans Programı.
- Storey, A. (2002). Performance Management in Schools: Could the Balanced Scorecard help?. *School Leadership & Management*. 22(3): 321 – 338. <https://doi.org/10.1080/1363243022000020435>.
- T.C. Adana Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Adana Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.<http://www.adana.bel.tr/versiyon2/wpcontent/uploads/2015/07/stratejikplanweb.pdf>.
- T.C. Ankara Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Ankara Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.<http://ankara.bel.tr/stratejik-yonetim/stratejik-plan>.
- T.C. Antalya Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Antalya Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.https://www.antalya.bel.tr/Content/UserFiles/Files/Raporlar%2FStratejikPlan%2F2015-2019_Stratejik_Plan.pdf.
- T.C. Aydın Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Aydın Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.http://aydin.bel.tr/Content/files/2015-2019_stratej%C4%B1k_plan.pdf.
- T.C. Balıkesir Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2014). *Balıkesir Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.http://www.balikesir.bel.tr/documents/file/bb_StrategicPlanFiles/Dosya_1-4ea95334-71ae-47bf-b41e-9fab3fcc73de.pdf.
- T.C. Bursa Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Bursa Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.https://www.bursa.bel.tr/dosyalar/yayinlar/180521012109_2015-2019.pdf.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2013). Onuncu Yıl Kalkınma Planı (2014 - 2018). Ankara. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>.
- T.C. Denizli Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Denizli Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.http://www.denizli.bel.tr/userfiles/file/stratejik_plan_2015-2019.pdf.
- T.C. Diyarbakır Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2017). *Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2017 – 2021*.<http://www.diyarbakir.bel.tr/bilgi-bankasi/1/stratejik-plan.html?download=178:2017-2021-stratejik-plan>.
- T.C. Erzurum Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Erzurum Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.http://www.sp.gov.tr/upload/xSPStratejikPlan/files/QparI+Stratejik_plan_2015_2019.pdf.
- T.C. Eskişehir Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Eskişehir Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.http://www.eskisehir.bel.tr/dosyalar/stratejik_plan/2019.pdf.
- T.C. Gaziantep Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.<http://www.gantep.bel.tr/files/stratejik-plan-2015-2019.pdf>.
- T.C. Hatay Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Hatay Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.<http://www.hatay.bel.tr/media/1547/2015-2019-stratejik-plani.pdf>.

- T.C. İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *İstanbul Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.http://www.ibb.gov.tr/tr-TR/kurumsal/Birimler/StratejikPlanlamaMd/Documents/2010_2014/stratejikplan15_19.pdf.
- T.C. İzmir Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *İzmir Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.http://www.izmir.bel.tr/CKYuklenen/eskisite/file/MALI_HIZMETLER/2015_19StratejikPlan_web.pdf.
- T.C. Kahramanmaraş Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Kahramanmaraş Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.<https://kahramanmaras.bel.tr/fs/fields/attachments/stratejik-plan-2015-2019.pdf>.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Yıl Kalkınma Planı*. Ankara.
- T.C. Kayseri Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2016). *Kayseri Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2016 – 2020*.https://www.kayseri.bel.tr/uploads/pdf/uploads_pdf/kbb_stratejik_plan_2016_2020.pdf.
- T.C. Kocaeli Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.https://www.kocaeli.bel.tr/webfiles/userfiles/files/plan-raporlar/2015-2019_STRATEJIK_PLANI_Guncellenen.pdf.
- T.C. Konya Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Konya Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.<http://www.konya.bel.tr/dosyalar/sp2015-2019.pdf>.
- T.C. Malatya Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Malatya Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.http://www.malatya.bel.tr/yayin/2015_2019_stratejik_plan_/files/assets/basic-html/index.html#1.
- T.C. Manisa Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Manisa Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.<http://www.manisa.bel.tr/upload/teskilat/dosya/405ff5034e7b47a79936824302421c62.pdf>.
- T.C. Mardin Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2016). *Mardin Büyükşehir Belediyesi 2017 Yılı Performans Programı*.<http://www.mardin.bel.tr/FileStorage/files/performan%20program%C4%B1.pdf>.
- T.C. Mersin Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2017). *Mersin Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2017 – 2019*.<https://www.mersin.bel.tr/doc/2017-2019-mbb-stratejik-plan-revizisi>.
- T.C. Muğla Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Muğla Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.https://www.mugla.bel.tr/uploads/sayfatr/2015_2019_stratejik_plan.pdf.
- T.C. Ordu Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Ordu Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.<https://www.ordu.bel.tr/uploads/planlar/1.pdf>.
- T.C. Sakarya Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Sakarya Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.<http://www.sakarya.bel.tr/uploads/stratejik/6MrPNOycS3.pdf>.
- T.C. Samsun Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Samsun Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.https://www.samsun.bel.tr/Icerik/Dosya/www.samsun.bel.tr_13_KM3D72FW_2015_2019_stratejik_plan.pdf.
- T.C. Şanlıurfa Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2016). *Şanlıurfa Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2016 – 2020*.<https://www.sanlıurfa.bel.tr/files/1/58a2b6938028a.pdf>.
- T.C. Tekirdağ Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Tekirdağ Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.http://www.tekirdag.bel.tr/content/file/statejik_plan/stratejik_plan.pdf.
- T.C. Trabzon Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Trabzon Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.<http://www.trabzon.bel.tr/upload/editor/FAAL%C4%B0YET%20RAPORLARI/STRATEJIK%20PLAN.pdf>.
- T.C. Van Büyükşehir Belediye Başkanlığı. (2015). *Van Büyükşehir Belediyesi Stratejik Plan 2015 – 2019*.http://www.sp.gov.tr/upload/xSPStratejikPlan/files/lldTc+Stratejik_Plan_2015-2019.docx.

Usta, Aydın. (2014). Yeni Kamu Yönetimi Bağlamında Dengeli Sonuç Kartı Uygulamaları: Belediyeler Üzerine Bir Araştırma. *Çağdaş Yerel Yönetimler*. 23(1): 15 – 37.

Wisniewski, M., Olafsson, S. (2004). Developing Balanced Scorecards In Local Authorities: A Comparison of Experience. *International Journal of Productivity and Performance Management*. 53(7): 602 – 610.



**ULUSLARARASI BEŞERİ VE SOSYAL
BİLİMLER İNCELEME DERGİSİ (UBSBİD)**
**INTERNATIONAL HUMANITES AND SOCIAL
SCIENCE REVIEW (IHSSR)**

Volume: 3 Issue: 2 Year: 2019

**FERİDUN ZAIMOĞLU'NUN "KOPFSTOFF" ADLI ESERİNE DİLSEL,
TOPLUMSAL VE ÇEVİRİBİLİMSEL BİR BAKIŞ**

Aykut HALDAN*

Çiğdem Turaç GÜNDÜZ

MAKALE BİLGİSİ

ÖZ

Makale Tarihiçesi:
Başvuru:15.12.2019

Revizyon : 18.12.2019

Kabul : 28.12.2019

Orcid Numarası:
0000-0002-5852-3344
0000-0002-0707-1234

Anahtar Kelimeler Türk Alman
Yazını, Yazın Çevirisi,
Çeviribilim, Kültürlerarasılık

Bu makalede Türkiye'den Almanya'ya altmışlı yıllarda başlayan işçi göçü ve beraberinde Almanya'da oluşan Türk-Alman yazınının tarihsel gelişimine genel bir bakıştan sonra birinci, ikinci ve üçüncü kuşaklara değinilmiştir. 90'lı yıllar başlayan değişim ele alındıktan sonra, doksan kuşağından sayılan Feridun Zaimoğlu'nun hayatından bahsedilmiştir. Bu bölümde Zaimoğlu'nun yaşadığı sıkıntılara ve eğitim hayatına bakış atılmıştır. Sonrasında Zaimoğlu'nun Türkçeye "Kafa Örtüsü" olarak çevrilmiş olan "Kopfstoff" adlı eserindeki „Es istwiebeijederanderenSündauch“ başlıklı öyküsü ele alınmıştır. Çeviri eserde dilsel, toplumsal ve çeviri bilimsel bakış açılarına, aynı zamanda Zaimoğlu'nun kendine has kullandığı dile ve yazım stiline dikkat edilmiştir. Sonrasında yapılan çeviri kültürlerarası bakış açısıyla dilsel, toplumsal ve çeviri bilimsel bakış açılarıyla değerlendirilmiştir. Değerlendirmede öyküdeki kahraman Banu'nun bir göçmen ailenin çocuğu olarak, Almanya'daki arada kalmışlığına, ailesi ile yaşadığı anlaşmazlıklara kader ve alinyazısı gibi motiflere değinilmiştir.

**A LINGUISTIC, SOCIAL AND TRANSLATIONAL PERSPECTIVE ON
FERIDUN ZAIMOĞLU'S STORY "KOPFSTOFF"**

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Article History:
Received: 15.12.2019

Revised : 18.12.2019

Accepted : 28.12.2019

Orcid Number:
0000-0002-5852-3344
0000-0002-0707-1234

Keywords:
TurkishGermanLiterature,
Translation of Literature,
TranslationStudies,
Interculturalism

This article started in the sixties labor migration from Turkey to Germany and made in Germany with the German-Turkish summer after an overview of the historical development of the first, second and third generation have been mentioned. After discussing the change that began in the 90s, the life of Feridun Zaimoğlu, who is considered to be the ninth generation, is mentioned. In this section, Zaimoğlu's problems and educational life are discussed. Afterwards, Zaimoğlu's story "Kopfstoff" which was translated into Turkish as "Head Cover", was discussed with the title „Es istwiebeijederanderenSündauch“. In the translation work, attention was paid to linguistic, social and translation aspects, as well as the language and writing style used by Zaimoğlu. Subsequent translation was evaluated from an intercultural perspective with a linguistic, social and translation perspective. In the assessment, the hero of the story, Banu, the child of an immigrant family, the intermixture in Germany, the disagreements with his family, the motives such as fate and destiny are mentioned.

* aykhaldan@yahoo.com

Research Article/ Araştırma Makalesi

Cite As/ Alınır: Haldan A., Gündüz Ç. T. (2019), " Feridun Zaimoğlu'nun "Kopfstoff" Adlı Eserine Dilsel, Toplumsal ve Çeviribilimsel Bir Bakış", Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi , 3 (2), 117-123.

GİRİŞ

TDK'ye göre „Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” (sozluk.gov.tr, 2019) anlamına gelen „göç, kimi zaman baskı, kimi zaman da gereksinimle gerçekleşen bir olgudur. Tarihsel, siyasal yanının ağır basmasıyla zamanın ve toplumların parçalanmasına neden olur” (Asutay &Çıvkın, 2013: 2).

1960'lı yıllarda başlayan göç olgusuyla Türk-Alman yazını ortaya çıkar. Bu yazın içerisinde birinci, ikinci ve üçüncü kuşak olmak üzere üç kuşak bulunur. Bu makalenin ikinci bölümünde Türk-Alman yazınının tarihsel gelişimi incelenmiştir. Bunun ardından doksan kuşağından sayılan Feridun Zaimoğlu'nun eserindeki öyküye değinileceğinden, önce yazarın biyografisi üçüncü bölümde sunulmuştur. Genelden özele gidilerek yazılan bu makalede Feridun Zaimoğlu'nun hayatı ele alındıktan sonra, Kopfstoff adlı eserden dördüncü bölümde bahsedilmiştir. Türkçeye Metin Zaimoğlu tarafından Kafa Örtüsü (2000) olarak çevrilen eser, iletişim Yayınları tarafından dilimize kazandırılmıştır.

“Kopfstoff” adlı eserde bulunan 26 kısa öyküden biri olan „Es istwiebeijederanderenSündauch” öyküsünün çevirisi yapılmıştır. Bu çeviri yapılırken, bir yandan Feridun Zaimoğlu'nun yazım şekline ve dildeki aykırılıklarına, diğer yandan dilsel, toplumsal ve çeviribilimsel bakış açlarına dikkat edilmiştir. Öyküde tekrar tekrar bahsedilen kader, alınyazısı, şans gibi motifler değerlendirmede bahsedilmiştir.

1. TÜRK ALMAN YAZINI

1960'lı yıllarda pek çok ülke gibi sosyo-politik olaylarla çalkalanan Almanya, siyasal açılımlara ve işgücüne ihtiyaç duyar. Çağrı üzerine bu ülkeye gelen Türkler, tarihsel dostluğun da etkisiyle törenlerle karşılanır. Güçleri ve yetenekleri ölçüsünde özveriyle içe sarılırlar. Yarı Almanca, yarı Türkçe kurdukları iletişim, çok geçmeden çevre, işveren ve siyasal yaptırımlarla sekteye uğrar. Uyum yoksunluğu gerekçesiyle yadsınma ve dışlanma başlar. Kırsal alandan kente gelişle Almanya'daki yabancılıkları artan Türkler, yeni dile ve modern toplumunun hızlı yaşamına yabancı kalır. Dayanışma umuduyla gettoları oluştururlar, banliyöleri doldururlar. Göçle atılan adım onlar için büyük bir kültür şoku olur. (Kuruyazıcı, 2001: 5'ten aktaran; Can, 2011: 3). Bu durumu Asutay ve Çıvkın şöyle açıklamaktadır:

„Altmışlı yıllarda Almanya'da konuk, Türkiye'de de “Gurbetçi” olarak adlandırılan işçilerimiz, Anadolu'nun kırsal bölgelerinden gelen, eğitim seviyesi düşük, işsiz bu yeni ülkede yeni bir umut kapısı aramışlardır kendilerine. Bu insanlarımızı Almanya'ya gitmeye iten birçok neden bulunsa da, çoğunluğu için asıl amaç para kazanmak ve o parayla Türkiye'ye dönerek hayata yeniden atılmak olmuştur. Gelen gurbetçi işçilerimiz Türkiye'de sahip olmadıkları ne varsa onu burada bulacaklarını hayal etmişlerdir. Almanya'nın istediği genç ve sağlıklı olmalarıdır. Çalışabilmek için sağlam ve güçlü bir beden yeterli görülmüştür. Vardıkları tren istasyonlarında büyük törenlerle karşılanırlar” (Asutay &Çıvkın, 2013: 237).

Farklı bir kültürle tanışmak, yeni bir topluma alışma sürecinde çekilen sıkıntılar ve vatan özlemi, göç yazınının ortaya çıkışında etkilidir. Ortaya çıkan eserlerde gözlemlerinin, yaşadıklarının payı büyüktür. Amaçları Almanlara seslerini duyurmak ve sorunlarını anlatmaktır. Bu aynı zamanda yabancı bir kültür içerisinde, kendi kültürü ile tutunmaya çalışan bir azınlığın var olma çabası ve ötekinin yanında kendi kimliğini adlandırma ve kabullendirme çabasıdır. Bu süreçte göç eden işçilerin acılarını, hayatlarını, yaşadıkları kültür şokunu konu alan birçok eser ortaya çıkmıştır (Bkz. Asutay &Çıvkın, 2013: 237-238).

Yazın anlamında ilk kuşak, yaşantılarına giren sıkıntıları, Batının yaşam kültüründen farklı bir kültür bileşimi (Kuruyazıcı, 1992: 9'dan aktaran; Can, 2011: 3) ile tarihsel gerçekliği yazınsal gerçekliğe dönüştürerek (Oralış, 2001: 36'tan aktaran; Can, 2011: 3) anlatır. Daha çok duygu ağırlıklı bu yazın, kabuğu kırma, daha geniş çevrelere sesini duyurabilme çabaları (Kuruyazıcı, 1992: 4'ten aktaran; Can,

2011: 3) olarak görülür. Sürgünlük olgusundan ziyade vatandan uzakta yaşamının yarattığı özlem ve köklerden kopma (Kocadoru, 2003: 1'den aktaran; Can, 2011: 3) duyguları aktarılır.

İkinci kuşak dönemini ise Asutay ve Çıvkın şu şekilde anlatır:

„Seksenli yıllara gelindiğinde artık topluma uyum sorunu biraz da olsa geride kalmış, 1960lı yıllarda Almanya'ya gelmeye başlayan ilk kuşağın çocukları Alman toplum ve yapısına uyum sağlamışlardır. Bununla beraber ortaya çıkan yazın, farklı bir boyut kazanmıştır. Türkçe yerine birinci dil olarak öğrendikleri Almancayı yazın dili olarak da kullanmaya başlamışlardır. İlkkuşağın eserlerinde yer alan vatan hasreti, acılar, kültür şoku gibi konular bu dönemin eserlerinde konu edilmemiş, yerini kimlik sorunu almıştır. Alman kültürüyle Türk kültürünü harmanlayarak oluşturdukları eserlerde, ilk kuşağın sorunu olan dil sorunu çözülmüştür. Vatana hasret biraz da olsa arka plana atılmış, Almanya'da kendi yaşamlarını kurmaya yönelmişlerdir” (Asutay &Çıvkın, 2013: 239).

„Ailelerinin arkasında kalan üçüncü kuşak ise, iki kültürün ve yapılan haksızlıkların ortasında ama olumsuzluğa çevirme kararlılığında” (Can, 2011: 5). İki ülke, iki kültür ayrıcalıklarından sıyrılarak kendi kültürel kökenlerini yadsımayan, bir yandan da içinde yetiştikleri Alman kültür ortamının katkılarıyla çift kültürlü yetişen bu yeni kuşak, Doğu-Batı karışımı anlatı alanını dil oyunları ile doldurmaya başlar.

2.FERİDUN ZAIMOĞLU

Özber Can, “Avrupa’da Marjinal Bir Kalem: Feridun Zaimoğlu” adlı makalesinde Zaimoğlu’nu şu sözlerle anlatır:

„1964’te Bolu/Gerede’de doğar. Almanya’ya ana kucagındageldiğinde henüz beş aylıktır. Baba Zaimoğlu iki yıl önce geldiği Berlin’de bir deri fabrikasında çalışmaktadır. Anne ve anneanne üç gün süren tren yolculuğuyla önce Münih’e, 8 saatlik ikinci bir yolculukla Berlin’e ulaşır. Zaimoğlu bu şehirdegeçirdiği 5 seneyi hiç hatırlamaz. Aile Almanlarla kaynaşmayaçalışmışsa da üzerinde hissettiği eziklik, yaşadığı duygu fırtınaları nedeni ve daha temiz iş umuduyla Münih’e taşınır. Almanya anıları burada başlayan ve okulla burada tanışan yazar, çocuk yaşta ırkçı önyargıdan nasibini alır. Zor öğrenenler sınıfına gönderilecekler arasına adı çoktan yazılmıştır. Ondaki algı düzeyi farklılığını gören bir öğretmen uygulamadaki haksızlığa itirazı, hayatını değiştirir. Bu Zaimoğlu için talihsizlikten kurtuluş, eğitim kurumu için anlayış, değişimine bir emsaldir. Yazar, önyargıda payı olan öğretmenleri tıp ve sanat öğrenimi görerek utandıracak; yaşadıkları ve tanık olduklarını kayda alma tercihi, öğretmenedyduğu mihnetle sanat yolunda yürüyecektir” (Can, 2017: 453).

1964 Bolu doğumlu olmasına karşın otuz yılı aşkın süredir Almanya’da yaşayan ve doksanlı yıllarda Almanca yazdığı kitaplarıyla ortaya çıkıp ilgi toplayan Feridun Zaimoğlu’nu doksan kuşağından saymak gerekir (Pazarkaya, 2001: 65’ten aktaran Asutay &Çıvkın, 2013: 240). Asutay ve Çıvkın, Zaimoğlu’nu kendi kuşağı içinde en önemli yazarlardan biri olarak görür:

„Kendi kuşağındaki en önemli yazarlardan biridir Feridun Zaimoğlu. Almanya’ya göç eden ve orada büyüyen Türk gençlerinin kendilerini bulma çabalarını araştırmıştır. İlk yazdığı eserler Federal Almanya’da yaşayan Türk azınlıklar üzerinedir. Almanya’daki Türkler, özellikle ikinci ve üçüncü kuşak, kendine özgü bir kültür, hatta bir dil oluşturmuşlardır. Zaimoğlu da o dille yazmıştır. İlk kitabının adı “Kanak-Sprak” sonradan bu dilin de adı olmuştur” (Asutay &Çıvkın, 2013: 240).

1997 yılında ikinci kitabı “AbschaumDie wahre Geschichte von Ertan Ongun” yayınlanmıştır. Yazarın diğer eserleri ise şunlardır; “Kopfstoff”(1998), “liebesmale-scharlachrot” (2000), “Morgen Land – Neueste deutsche Literatur” (2000), “KopfundKragen”, “Kompendium” (2001), “GermanAmok” (2002), “Leinwand” (2003). Zaimoğlu birçok ödüle layık görülmüştür; 1997 yılında Civis radyo- televizyon ödülü, 1998 yılında Schleswig-Holstein eyaletinin senaryo ödülü, 2002 yılında Friedrich- Hebbel ödülünü, 2003 yılında “Oniki Gram Mutluluk” adlı romanın “Ten” adlı öyküsü ile Ingeborg-Bachmann-LiteraturWettbewerb ödülü, 2004’de Adelbert-von- Chamisso Ödülü 2005 yılında Villa Massimo bursunu ve Hugo- Ball ödülü. “Leyla” isimli romanıyla her iki yılda bir verilen 10 bin avroluk Grimmshausen Ödülü’ne layık görülmüştür. 2007 yılında Carl- Amery-Ödülü, 2008 yılında yayımlanan romanı “AşkAteşi” ile Corinne ödülü, 2010 yılında Jakob-Wassermann Kitapları Türkçe,

İngilizce, İtalyanca gibi birçok dile çevrilmiştir. Zaimoğlu aynı zamanda senarist ve gazetecidir. "DieZeit" ve "Spiegel Reporter" için yazılar yazmaktadır (Asutay &Çıvkın, 2013: 241).Can, "Göçmen Yazın Çerçevesinde Feridun Zaimoğlu" adlı yazısında, „Eğitimli Kanake’den Yıldız Edebiyatçıya“ yükseldiği söylenen yazar Zaimoğlu’nun yaşadığı sorunlar sonrasında, eğitim hayatına atılışını şu sözlerle aktarır:

„Okul yıllarında pek çok yabancı çocuğu gibi yeterli dil bilmediği için defalarca gülünç duruma düşen Zaimoğlu, dışlanmayı, aşağılanmayı had safhada yaşar. Kendisi gibi toplumun alt katmanlarından gelerek zirveye yükselen, yıldızlaşmalarına rağmen geldikleri yeri unutmayan futbolun kralı Pelé’ye (Edson A. do Nascimento), ringlerin devi Muhammed Ali’ye (Cassius M. ClayJr.) özenir. Annesinin aynı modelde ördüğü Anadolu beğenisi, uyumsuz renkte kazakları giyerek, babasının getirdiği gurbet filmlerini izleyerek büyür. Sosyal çevrede yaşadığı iletişimsizliklere, yüzünün defalarca işittiği Hayır!’la kızarmasına içlenir. Bir guruba ait olmama ve toplum dışında bırakılmanın oluşturduğu bunalımla depresyon geçirir. Bir süre bulaşıkçı, yardımcı işçi sıfatıyla çalışır. Yaşamın yabancı için yabanda ürettiği sıkıntılar, onun içinde besledikleri de çelişmektedir. Öncelikle iletişim sorununu aşmak zorunda olduğu için Alman dilinde eline geçen her şeyi okur. Bu hırsıyla dil sorununu aşar. Münih’te tıp ve sanat öğrenimi görür. Yaşadıklarının, gözlediklerinin, sezdiklerinin etkisi ve yazına olan merakıyla öğrenimlerini yarıda bırakır. Bir yabancı olarak öğrenme sorunlu yaftasını boşa çıkarmayı başarsa da bu aslında yaşamının ilk ve süregelen kırılmasıdır” (Can, 2011: 6-7).

3.KOPFSTOFF

Can, "Feridun Zaimoğlu’nunKopfstoff Adlı Eserinde Kimlik Sorunsalı" adlı yazısında, "Kopfstoff" adlı eseri, „Almanya ve Türkiye’de aradıklarını bulamayan Türk kadınının açık tepkisi” olarak ifade ediyor: "Eser farklı uğras, katman ve kültürlerden Türk kadınlarının Almanya’ya, ırkçılığa, kapitalist yaşam biçiminin insanı öğütmesine ve doğurduğuiddete, erkek dünyasına, içinde yaşadıkları topluma ve kurumlarına bakışlarını, kimlik sorununu ele alır. Gittikçe ağırlaşan toplumsal koşulların Türklere fatura edilmesi, aşağılama maksadıyla yakıştırılanKanak etiketi, önce güçlü bir tepkiyi, sonra da sahiplenmeyi getirir. Lekelenmeye karsıdoğan bu tavır daha aşağılayıcı, kışkırtıcı sözlerle, hatta küfürlerle açığa vurulur. Siyasal anlayış, ve ırkçı eğilimlerin yabancı söylemine Türkleri koymasına bu kutuplaşmayı daha da artırmaktadır.Karamsarlığinyaygınlaşmasına, duyarsızlığa duyulan öfke Kanakların ruh hallerine, iç konuşmalarına, sözlerine yansır"(Can, 2008: 2-3).

Türkçeye "Kafa Örtüsü" adıyla çevrilen, farklı mesleklere savrulan Türk kadınlarının anlattıklarıyla söylem gücü yükselen Kopfstoff, öfkeyle doludur ve haklarına ortak oldukları, kendilerine özgü yaşam biçimleri, giyimleri ve göz alıcı takılarıyla hazımsızlık yarattıkları gerekçesiyle, Almanların Türk gençlerinin yüzünde okudukları aşağılayıcıbakışı ve onun oluşturduğu ağır algıyı kırma konusuyla dikkat çeker.

Zaimoğlu’nun 26 öyküden oluşan Kopfstoff eserindeki, „Es istwiebeijederanderenSündeauch“ (Bu da diğer günahlardaki gibi) adlı öyküde:

„Bar kadını Banu, babasının birikimleri ve dönüş tazminatını kumarda kaybetmesi, zorla evlendirildiğiesinin hapse düşmesiyle farklı bir yaşamın içindedir. Hiç işitmediği sevgi sözü, hayatın güzelliklerine kapanmasına yetmiş, "sağır, dilsiz ve kör"(s.63) kesilmiştir”.

3.1.ÇEVİRİ ÖRNEĞİ:(BU DA DİĞER GÜNAHLARDAKİ GİBİ)

Banu, 33, Bar Garsonu

Kiel istikametindeki trende karşılaştık. Bir sigara rica etti. Kısa bir süre sonra sohbe giriştik. Ona sevgililerinden birini hatırlattığımı açığa vurdu. Onunla aynı isme sahip olduğumu öğrendiğimde tüylerim ürperdi. İnmek zorundaydım, ama bana hikâyenin geri kalan kısmını bir ara anlatacağına söz verdi. İlk karşılaşmamızdan sonra düzenli olarak çalıştığı barda buluştuk ve anlattığı şeyler sadece bir aşk hikâyesinden ibaret değildi. Hayatta şanslı olan insanlar vardır. Ben hiç şanslı olmadım. Şansım olsaydı, anamdan erkek doğardım. Kader işte, biz de buralara düştük. Diğerlerinden daha aptal değilim. Bir ailesi olan ya da onlara bağlı bir eşi olan, ne bileyim ben. Belki böylesi de bir hayat olmazdı benim için. Hepsinin kendi acısı var, bütün kadınların. Bu sadece onların kaderi. Ev hanımı ya da bar

garsonu fark etmez. Ben burada doğdum. İlkokuldan sonra, annem ve erkek kardeşlerimle Türkiye'ye geri döndük. Babam orda büyümemizi istedi. Yeteri kadar para biriktirdiğinde, Türkiye'ye kesin dönüş yapmak istedi. Orda küçük bir evimiz ve dükkânımız vardı. Türkiye'den nefret etmişim. Anneme, beni Almanya'ya geri yollaması için yalvardım. Her şey yabancıydı; konuşulan dil, insanlar, evler. Berbat bir zamandı. O zamanlar askeri diktatör rejimi vardı. Evden dışarı çıkamazdık. Burada her şey serbest. Her kimse dilediğini yapmakta özgür. Ama hiç kimse geceleri dışarı çıkmak istemiyor. Belki de bizim gibi gece kuşlarının dışında. Bu iş yerinde çok fazla kumar oynanır. Sadece yabancılar burada. Çoğunlukla Türkler, ama çok fazla Yunan ve Faslılar da var. Kaç aile iflas etti burada? Kaç her şeyini kaybetti? Ben de tam da buraya düştüm. Diyorum ya, kader işte. Burada büyük işler de dönüyor. Neler döndüğünü, her şeyi biliyorum ama bunları anlatamam. Patron nazik bir herif. Benim hayatımı kurtardı. Ona Bossi (Boss: Müdür) diyorum. Ama sadece kimsenin duymayacağı zamanlarda. Beni yerden kaldırdı. Hiç bir şeyim yoktu, kocada hapiste. Ona çok şey borçluyum. Lise terkim. Buraya geri döndüğümde artık her şey için çok geçti. Çok ağladım, baya çok. Ama ağlamak bir şey getirmiyor. Bu yüzden Allah, kadına ağlamayı lütfetmiş. Bundan başka sahip oldukları bir şey yok...(Çeviri: Çiğdem Turaç GÜNDÜZ)

4. DEĞERLENDİRME

Yukarıda yazarın biçemi ve öykünün içeriğiyle ilgili bir bakış açısı kazandırmak için bir sayfası verilen eserdeki „Es istwiebeijederanderenSündeauch“ (Bu da diğer günahlardaki gibi) adlı öykü için yapılan çeviri örneğinde; dilsel, toplumsal ve çeviribilimsel unsurlar dikkate alınmıştır. Zaimoğlu, bu eserde göçmen yazını klişesini ortadan kaldırır, göçmenlerin altında ezildikleri sözde kültür şoku öykülerine son noktayı koyar. Zaimoğlu'nun kahramanlarının sorunu, iki kültür arasında yaşamak zorunluluğundan değil, Almanya'da karşı karşıya kaldıkları dışlanmaları, toplumun dışına itilmişlikten kaynaklanır. Çeviride dikkate alınan bir diğer unsur ise dışlanmışlığın, toplumun dışına itilmişliğin verdiği duygu durumunu en iyi şekilde aktarmaktır; 33 yaşındaki bar garsonu Banu ile, Kiel istikametindeki bir trende karşılaşan Zaimoğlu, aralarında geçen sohbeti sekiz sayfalık bir hikaye ile betimliyor. Öykünün baş karakteri Banu için kader (Schicksal), alın yazısı (Vorsehung), şans (Glück) ve günah (Sünde) kelimeleri belirleyici birer rol oynuyor ve hikâyenin motifleri olarak karşımıza çıkıyor. Özellikle kader ve alın yazısı, kaynak metinde Türkçe olarak direkt verilmiş.

Zaimoğlu, eserde genel anlamda „arada kalmışlık, yabancılaşmışlık, parçalanmışlık gibi konuların yerine, iki çevrenin, iki dilin, iki kültürün birbirine işlenerek öfkeli, kafa tutan, teslim olmayan, yaşam hakkını arayan ve savunan“ bir tavrı ortaya koyar. „Yine de geleneksel ve modern, inanç değişimleri ve çatışmalar arasında kimlik arayışlarını kaybetmez“ (Can, 2011: 9).

Öykünün ilk paragrafında, karşımıza iki tane Türkçe cümle çıkıyor: „Şansım olsaydı, anamdan erkek doğardım. Kader işte, biz de buralara düştük“ (Zaimoğlu, 2011: 156). Şans ve kader kelimeleri, her ne kadar Almancaya çevrilse de kültürel olarak Türkçede farklı anlamlar besliyor. Bu da Zaimoğlu tarafından açık bir şekilde belli ediliyor. Aynı zamanda bu kelimelerin Almanca karşılıkları metinde parantez içinde belirtilmiş. Göçmen aile tasvirine göre daha sıra dışı bir hayat süren ve geçimini bar garsonluğu yaparak sağlayan Banu'nun ailesi ile arasındaki çatışmalar, eşinin hapse düşmesi ile başlayan iş yaşantısı, Alman ve Türk erkekleri arasındaki kıyaslamalar, Alman ve Türk gelenekleri, Zaimoğlu'nun dilinden kültürel bir şekilde aktarılıyor: „Yazara göre, göç sorunu siyasal ve sosyal bir sorun (AudiMax, 2002: 26'dan aktaran; Can, 2008: 3) olduğu için göçmenlik durumu ortadan kalkmıştır. O halde iki coğrafya arasındaki hayata yönelik itirazlar, çağıştırmacı bir kültürlerarası edebiyata“ uygundur. Çeviri yapılırken, „kitabın başlığı ile içeriği ve dili arasındaki söz konusu uyumsuzluğun“ (Karakuş, 2001: 282) ortadan kaldırılmadan, direkt olarak verilmesi uygun görülmüştür. Örneğin; „[...] toplumun dışına düşmüş, kendini anlatma cesareti gösteren ender kadınlardan olan Banu'nun“ (Karakuş, 2001: 282) şu sözlerini „Sosindwierzogen worden. Und, habenwireineMedailledafürgekriegt? Nein, höchstenseinenTritt in den Arsch“ (Zaimoğlu, 2011: 160), „Biz böyle yetiştirildik. Ha bunun için madalya mı kazandık, hayır. En fazla kıça bir tekme“ şeklinde bir aktarımla, söz konusu uyumsuzluk okuyucuya bilinçli olarak yansıtılmıştır. „Nur es istkeineLiebe da undjederistersetzbar“ (Zaimoğlu, 2011: 162) Türkçe anlamı, sadece burada aşk yok ve kimse yerine

başkası konamaz değildir cümlesindeki “ersetzbar” kelimesi için „kimse bulunmaz hint kumaşı değil” daha uygun görülmüştür.

Eserin genelinde noktasız, virgülsüz, dil kurallarını hiçe sayan konuşmalar psikolojik durumu yansıtmaktadır. „Es istwiebeijederanderenSündeauch” başlığında ise dil kurallarına aykırılık şu şekilde karşımıza çıkıyor: „Weroderwasist daran schuld? Kader? Alın yazısı? (Schicksal?,Vorsehung?)” (Zaimoğlu, 2011: 163). Çeviride bu yazım şekli yazarın yazım stili olduğu için, bilinçli olarak aynı bırakılmıştır. Öyküde geçen Bossi (Boss: Müdür) ve Kneipe (Birahane) kelimelerinin anlamları, Zaimoğlu’nun yazım stiline bağlı kalınarak, çeviri metinde parantez içinde verilmiştir.

SONUÇ

Eserde konuşan 26 kadından biri olan Banu da, diğerleri gibi iki kültür arasında gider gelir. Alman-Türk, yabancı, öteki gibi kavramlar arasındaki çatışmasını, şans, kader ve alınyazısına bağlar. Göçmen bir ailede kız çocuğu olarak dünyaya gelen, daha sonraları ailesiyle bağlarını kopartan Banu, bar garsonu olarak hayatını kazanmaktadır. Zaimoğlu ile Kiel istikametine giden bir trende karşılaşınca, göçmen bir ailede büyümenin zorluklarını, kimlik çatışmalarını, kaderin onu nerelere getirdiğini ve erkeklerden çektiği zulmü ve aslında bu yöndeki şansızlığını, kaderciliğe bağlar Banu. Zaimoğlu’nun kendine has yazım şekilleri ve dilbilgisinden kopuk anlatım şekli bir yandan, diğer yandan dilsel, kültürel, toplumsal öğeler çevirinin doğru yapılması hususunda dikkate alınmıştır.

Genel değerlendirmede öykününbaş kahramanı Banu için kader (Schicksal), alın yazısı (Vorsehung) , şans (Glück) ve günah (Sünde) kelimeleri belirleyici birer rol oynadığı ve hikâyenin motifleri olarak karşımıza çıktığı gözlemlenmiştir. Yabancı olmak, ötekileşmek gibi kavramlar yerine, hayata kafa tutan güçlü kadınları konu alır Zaimoğlu. Eserlerini Almanca yazan Zaimoğlu, yer yer yazılarında Türkçe betimlemelere, cümlelere yer verir. Bunları da yine metin içinde Almanca açıklamalar olarak parantez içinde verir. Zaimoğlu’nun kendine has yazma stili de göz önüne alınarak, yapılan çeviri de yer yer Almanca kelimeler Türkçe açıklamasıyla birlikte verilmiştir.Çeviri yapılırken karar vermekte en çok zorlanılan noktanın, hikâyenin başlığı olduğunu da belirtmek gerekir. Sünde (günah) kelimesinin, kader ve alınyazısı gibi neden Türkçe olarak bırakılmadığı da merak konusu olmuştur. Sünde (günah) kelimesi her iki kültür için de belirleyici bir rol oynadığından, bire bir çeviri daha uygun görülmüştür.

Sonuç olarak Kopfstoff, Almanya’da iki kültür içinde kalan, ikilemlerden ziyade kendini olduğu gibi kabul eden ve her konuda şikâyetlerini dile getiren kadınların ağzından, bir başkaldırı olarak yazılmıştır. Çeviri yapılırken, Türk kültürü ön planda tutularak, başta kültürel ve dilsel, daha sonra toplumsal ve öğeler dikkate alınmıştır. Çevirilerin, erek kültürel yazına yeni fikirler, yazınsal biçim ve tasarımlar, türler taşıyarak erek kültürde geçerli olan yazınsal repertuarın güçlenmesine yol açtığı gibi yaratıcı şekilde erek kültürde harekete geçirici bir unsura dönüştüğü kabul edilmiştir.Çeviri bir kültür aktarımı olarak görülür. Çünkü çeviri yapıcı ve yenilikçi bir işlevle erek yazına yeni türler, anlatım teknikleri sunarak onu geliştirir. Tüm bunların yanında bireyin çevresi ile olan ilişkilerine katkıda bulunurken yabancı olarak algılananları, evrensel değerlerini geliştirerek bireye yani okura yakınlaştırır, yabancı olmaktan çıkarır.

References - Kaynakça

- Asutay, H.,&Çivkin , H. (2013, 11). Doksanlı Yılların Türk- Alman Yazınına Bakış. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , s. 235-246.
- Can, Ö. (2017). Avrupa'da Marjinal Bir Kalem: Feridun Zaimoğlu . International Journal of Language Academy , s. 451-464.
- Can, Ö. (2008). Feridun Zaimoğlu'nun Koppstoff Adlı Eserinde Kimlik Sorunsalı. Bilim Kategorisi Olarak Kadın Kadın-Edebiyat Sempozyumu (s. 156-163). Eskişehir: Eskişehir Üniversitesi.
- Can, Ö. (2011). Göçmen Yazın Süreci Çerçevesinde Ferdun Zaimoğlu ve Anlatısı. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi , s. 139-156.
- Karakuş, M.,&Kuruyazıcı, N. (Eds.). (2001). Gurbeti Vatan Edenler: Almanca Yazan Almanyalı Türkler (Vol. 2659). TC Kültür Bakanlığı.
- kitapyurdu.com. (tarih yok). 06 2019: <https://www.kitapyurdu.com/kitap/kafa-ortusu/27392.html> adresinden alındı
- sozluk.gov.tr. (2019). 06 09, 2019 tarihinde Türk Dil Kurumu Sözlükleri : <http://sozluk.gov.tr> adresinden alındı
- Zaimoğlu, F. (2011). KanakSprak///Koppstoff . Köln: Kiepenheuer&WitschVerlag.