

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



ROMAN ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞADIKLARI
SORUNLARIN SOSYAL DIŞLANMA BAĞLAMINDA
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Miray KAYA

Sosyal Hizmet Anabilim Dalı
Sosyal Hizmet Programı

ŞUBAT, 2025

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



ROMAN ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞADIKLARI
SORUNLARIN SOSYAL DIŞLANMA BAĞLAMINDA
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Miray KAYA
(Y2216.060016)

Sosyal Hizmet Anabilim Dalı
Sosyal Hizmet Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Melek İPEK

ŞUBAT, 2025

TEZ SINAV TUTANAĞI

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 23.01.2025 tarih ve 2025/01 sayılı toplantısında oluşturulan jüri üyeleri önünde, 20.02.2025 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Miray KAYA 'nın tezi oybirliği * ile kabul** kararı verilmiştir.

JÜRİ

- | | |
|------------------------|---|
| 1. Üye (Tez Danışmanı) | :Dr. Öğr.Üyesi Melek İPEK |
| 2. Üye | :Dr. Öğr. Üyesi Mira ASSADI |
| 3. Üye | : Dr. Öğr. Üyesi Raheb Mohammadi GHANBARLOU |

ONAY

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
..... tarih ve sayılı kararı

(*) Oybirliği/Oyçokluğu hâli yazı ile yazılacaktır.

(**) Kabul kararı hâli yazı ile yazılacaktır.



ONUR SÖZÜ

Yüksek lisans tezi olarak sunmuş olduğum “Roman Çocukların Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Sosyal Dışlanma Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışmamın araştırma aşamasından sonuçlanmasına kadar olan tüm süreçte geleneklere, bilimsel ahlaka ve etik değerlere uygun olmayan bir yardım almaksızın yazıldığını ve yararlanmış olduğum eserlerin kaynakçada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bu eserlere referans yapılarak faydalanılmış olduğunu belirtir ve bildirmek isterim (20.02.2025).

Miray KAYA

ÖNSÖZ

Yaşamımın önemli bir döneminde başladığım ve geleceğime yön verecek olan bu çalışmayı süreç içerisinde yaşadığım her türlü zorluğa rağmen zevk alarak tamamlamaktan mutluluk duymaktayım.

Sadece bu yolculuk değil hayatımın her anında yanımda olarak bana destek sağlayan annem Rüken KAYA'ya, babam Neytullah KAYA'ya ve kardeşlerime,

Süreci psikolojik olarak yönetmemde destekleri ile kolaylık sağlayan arkadaşlarıma,

Görüşmelerimi gerçekleştirme sürecimde katılımcılara ulaşmamda kolaylık sağlayan meslek elemanı arkadaşlarıma,

Görüşme sürecine katılım sağlayan katılımcılara,

Meslek hayatımın ilk deneyimlerini tecrübe ettiğim ve aktif olarak çalıştığım Siirt Sosyal Hizmet Merkezi Müdürümüz Zekeriya HAZAR' a tez yazım sürecinde verdiği destekten dolayı,

Tez yazım sürecinin her adımında destek sağlayan, süreci psikolojik olarak yönetmem konusunda desteğini her daim hissettiren, kendisi ile beraber süreci yönettiğim için kendimi şanslı hissettiğim Değerli Hocam Dr. Öğr. Üyesi Melek İPEK'e sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Şubat,2025

Miray KAYA

ROMAN ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞADIKLARI SORUNLARIN SOSYAL DIŞLANMA BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmada Türkiye'deki Roman çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların sosyal dışlanma bağlamındaki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemi kullanılarak Siirt, Bitlis ve Batman illerinde ortaokul çağındaki (11-16 yaş) 10 Roman öğrenci, 10 veli ve 6 öğretmen olmak üzere toplam 26 katılımcıya kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Roman çocukların eğitimde karşılaştıkları başlıca sorunlar arasında ekonomik yetersizlikler nedeniyle okul materyallerine erişim eksikliği, ebeveynlerin eğitime yönelik teşvik edici tutum sergilememesi, dil bariyerleri, kültürel farklılıklar, ayrımcılık ve eğitim sistemindeki yapısal eksiklikler yer almaktadır. Sosyal dışlanma, çocuklarının eğitim ortamlarında ve toplumsal yaşamda ayrımcılığa maruz kalmalarına, sosyal etkileşimlerde zorluk yaşamalarına ve kendilerine olan güvenlerinin azalmasına yol açmaktadır. Bu durum eğitimde başarıyı engellemekte ve Roman çocuklarının topluma tam anlamıyla katılımlarını zorlaştırmaktadır.

Bu çalışma Roman çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ve sosyal dışlanmanın bu süreçteki rolünü anlamak için önemli bir adım teşkil etmektedir. Elde edilen bulgular eğitim politikaları ve uygulamaları için önemli çıkarımlar sunmakta ve Roman çocukların eğitimde karşılaştıkları engellerin aşılması için önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Roman, çocuk, eğitim, sosyal dışlanma.



INVESTIGATION OF THE PROBLEMS EXPERIENCED BY GYPSY CHILDREN DURING THE EDUCATION PROCESS IN THE CONTEXT OF SOCIAL EXCLUSION

ABSTRACT

This study aims to examine the problems that gypsy children in Turkey encounter in the education process and the effects of these problems in the context of social exclusion. In this context, a total of 26 participants, including 10 Romani students of secondary school age (11-16 years old), 10 parents and 6 teachers were reached in Siirt, Bitlis and Batman provinces using the qualitative research method using the snowball sampling method. Semi-structured interview questions were used to interview the participants within the scope of the research. The main problems that gypsy children encounter in education include lack of access to school materials due to economic inadequacies, parents' lack of encouraging attitudes towards education, language barriers, cultural differences, discrimination and structural deficiencies in the education system. Social exclusion leads to children being exposed to discrimination in educational environments and social life, having difficulties in social interactions and losing their self-confidence. This situation prevents success in education and makes it difficult for gypsy children to fully participate in society.

This study constitutes an important step towards understanding the problems that gypsy children face in their education process and the role of social exclusion in this process. The findings provide important implications for education policies and practices and make recommendations to overcome the obstacles that gypsy children face in education.

Keywords: Gypsy, child, education, social exclusion.



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xv
I. GİRİŞ	1
A. Araştırmanın Konusu.....	3
B. Araştırmanın Amacı.....	4
C. Araştırmanın Önemi	5
D. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
A. Kimlik Kavramı ve Etnik Kimlik	7
B. Kültürel Görelilik Kavramı ve Romanlar	10
C. Tarihsel Gelişim Bağlamında Romanlar	12
1. Romanların Kökeni	14
2. Türkiye’deki Romanların Kökeni	16
D. Romanların Toplumsal Konumları	19
1. Türkiye’de Romanların Sosyal Konumları	19
2. Romanların Konuşma Dilleri: Tarih, Çeşitlilik ve Etkileşim	20

3. Türkiye’de Roman Kimliği: Rom, Lom ve Dom.....	21
4. Etnik Bir Grup Olarak Romanların İş Hayatında Görünürlüğü	24
5. Türkiye’de Romanların Yaşadıkları Bölgeye Göre İsimlendirilmesi	26
E. SOSYAL DIŞLANMA KAVRAMI VE KÖKENLERİ	27
1. Sosyal Dışlanma Kavramı.....	27
2. Sosyal Dışlanmanın Kökeni.....	30
F. Eğitim, Eğitimde Fırsat Eşitliği, Eğitimde Sosyal Dışlanma.....	41
1. Eğitim Kavramı.....	41
2. Eğitimin Önemi.....	42
3. Eğitim Hakkı	43
4. Eğitimde Fırsat Eşitliği	45
III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	51
A. Araştırmanın Modeli.....	51
B. Araştırmanın Özneleri.....	51
C. Veri Toplama Araçları Geliştirme	52
D. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	52
IV. BULGULAR	55
A. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular	55
B. Roman Öğrencilerin Eğitime Süreçleri Hakkındaki Düşünceleri.....	56
1. Roman Öğrencilerin Başarı Durumu	56
2. Roman Öğrencilerin Öğretmenleri ile İlişkileri	58
3. Roman Öğrencilerin Okuldaki Arkadaşları ile İlişkileri.....	59
4. Roman Öğrencilerin Ders Çalışma Ortamı ve Destekleri.....	62
5. Roman Öğrencilerin Gelecekteki Hedefleri.....	66
6. Roman Öğrenciler ve Sosyal Dışlanma	68

a. Roman Öğrencilerin Okulda ve Okul Dışında Maruz Kaldıkları Olumsuzluklar	68
7. Roman Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinden Beklentileri ve Sosyal Destek İhtiyaçları	73
a. Öğrencilerin Okula Dair Beklentileri	73
C. Ebeveynlerin Eğitim Sürecine İlişkin Düşünceleri.....	76
1. Ebeveynlerin Kimlik Algısı ve Eğitim Sürecinde Sosyal Dışlanmışlık İle İlgili Görüşleri	76
2. Ebeveynlerin Çocuklarının Ders Başarı Durumu Hakkındaki Düşünceleri	78
D. Öğretmenlerin Roman Çocuklar Hakkındaki Değerlendirmeleri.....	81
1. Öğretmenlerin Roman Çocukların Ders Başarısı Hakkındaki Düşünceleri	81
2. Öğretmenlerin Roman Öğrencilerle İlgili Uyguladıkları Yöntemler.....	84
3. Roman Öğrencilerin Geleceğe Yönelik Hedeflerine Yönelik İzlenimleri...	87
4. Roman Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	88
5. Öğretmenlerin Roman Çocukların Sosyal Dışlanma Deneyimleri Hakkındaki Düşünceleri	89
6. Roman Öğrencilere Karşı Diğer Öğrencilerin Tutumunun Rehber Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi	93
7. Roman Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Çözümüne Yönelik Rehber Öğretmenlerin Önerilerinin Değerlendirilmesi.....	94
V. TARTIŞMA	99
VI. SONUÇ.....	109
VII.ÖNERİLER	113
VIII.KAYNAKÇA.....	117
EKLER.....	127
ÖZGEÇMİŞ.....	137



KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
Bkz	: Bakınız
BM	: Birleşmiş Milletler
CEDAW	: Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi
CSAE	: Birleşik Krallık merkezli Sosyal Dışlanma Analiz Merkezi
ÇHS	: Çocuk Hakları Sözleşmesi
EESC	: Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi
ESKHUS	: Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi
IASSW	: Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Derneği
IFSW	: Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SHM	: Sosyal Hizmet Merkezi
SHUDER	: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği



ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1.	Ortaokul çağındaki roman çocuklar sosyo demografik profili	55
Çizelge 2.	Roman çocukların ailelerine yönelik sosyo demografik veriler	55
Çizelge 3.	Roman çocukların eğitimlerine devam ettikleri okullardaki rehber öğretmenleri	56



I. GİRİŞ

Demokrasinin hâkim olduğu ülkelerde özgürlük, temsil ve katılım hakkı toplumun her bireyi için eşit olarak tanımlanmakta ve bu hakların korunması da yasalarla sağlanmaktadır. Tarih boyunca yaşanan çeşitli örnekler özellikle etnik kimliklerinden kaynaklı bazı grupların ayrımcılığa maruz kaldığını göstermektedir. Romanlar, dünya genelinde etnik kökenleri ve kültürel kimlikleri nedeniyle en fazla nefret söylemiyle karşı karşıya kalan kesimlerden birini oluşturmaktadır (Sert ve Turhan, 2019:535). Romanlar, Avrupa'nın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de uzun yıllardır varlıklarını sürdüren kendilerine özgü kültür ve geleneklere sahip bir topluluktur. Ancak bu topluluk tarihsel süreç boyunca çeşitli zorluklarla karşılaşmış; sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan marjinalize edilmiştir. Romanların maruz kaldığı sosyal dışlanma onların topluma tam anlamıyla uyum sağlamalarını engellemiş ve birçok alanda dezavantajlı konumda bulunmalarına neden olmuştur.

Romanlar, Türkiye'de genellikle "Çingene" olarak adlandırılmakla birlikte bölgesel farklılıklara göre çeşitli isimlerle anılmaktadırlar. Bu isimlerden bazıları "Çingene", "Kıpti", "Poşa", "Karaçi" "Mıtrıp" ve "Roman" gibi terimlerdir (Yıldız, 2007:61). Ayrıca Türkiye'de grupsal bazda bakıldığında batı kesiminde yaşayan grup "Rom" olarak tanımlanmakta olup bu topluluk en tanınmış Roman gruplarından birini oluşturmaktadır. Buna karşılık Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yoğunlukla bulunan Lom grubu ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yaşayan Dom grubuna dair veriler oldukça sınırlı ve yetersiz kalmaktadır. Bu üç grubunda en belirgin ortak özelliği göçebe olmaları ve aynı etnik kökene dayanmalarıdır (Yanıkdağ, 2021:61). Bu çalışma, Türkiye'nin Güneydoğu Bölgesi'nde yaşayan ve kendilerini "Karaçi" olarak tanımlayan Roman gruplarını konu almaktadır.

Türkiye'de eğitim sistemiyle ilgili düzenlemeler ve politikalar yapılırken çocuğun üstün yararını koruma ve katılımını sağlama ilkeleri yerine; ideolojik

yaklaşımların ve etnik kökenin hâlâ belirleyici rol oynadığı birçok çalışmada da ifade edilmektedir (Kaya, 2015:15).

Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi'nin (EESC, 2009) raporuna göre Avrupa'da eğitim erişimi konusunda diğer bölgelere kıyasla daha az sorun yaşanmasına rağmen Roman çocuklar eğitim süreçlerinde pek çok dezavantajla karşılaşmaktadır. Bu dezavantajlar arasında yetersiz beslenme, uygunsuz barınma koşulları, sağlıksız yaşam şartları, ayrımcılık, ırkçılık, toplumsal dışlanma ve şiddet gibi sorunlar bulunmaktadır. Bu çalışma Roman çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları görünür kılmayı, çözümüne yönelik öneriler sunmayı ve bu alandaki literatüre katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda; eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde Roman çocukların ihtiyaçlarının dikkate alınması, onların eğitime eşit erişiminin sağlanması ve toplumsal dışlanmanın önlenmesinde Roman çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunların derinlemesine anlaşılması önemli olup bu çalışmanın da sorunların çözümüne yönelik stratejik yaklaşımlar geliştirilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Roman çocuklar arasında eğitimle ilgili olarak; devamsızlık, çocuk işçiliği, düşük kaliteli eğitim, okul terk oranlarının yüksekliği ve erken yaşta evlilik gibi olumsuzlukların yaygın olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum Roman çocukların eğitime eşit şartlarda erişimlerini engelleyen yapısal sorunların varlığını ortaya koymaktadır (Fırat, 2022:47).

Bu araştırma, toplum tarafından ötekileştirilen gruplardan biri olan Romanların deneyimlerini anlamayı ve Roman çocuklarının eğitime katılım pratiklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Ancak, araştırma konusu ve bağlamı, çalışmanın özgün zorluklar barındırmasına neden olmuştur. Veri toplama sürecinin gerçekleştiği alanın kendine özgü dinamiklere, dil yapısına, ilişki biçimlerine ve ritüellere sahip olması, araştırmanın karşılaştığı zorlukları daha da artırmıştır. Öte yandan; sosyal hizmet disiplininin farklı topluluklarla sağduyulu ve kültürel duyarlılık temelinde yaklaşımlar geliştirme yetkinliği, bu araştırmanın önemli bir avantajı olmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü illerde Sosyal Hizmet Merkezleri (SHM) aracılığıyla sunulan nakdi yardımlardan faydalanan Roman toplulukları ile araştırmacının zaman zaman sosyal yardım bağlama faaliyetleri çerçevesinde geliştirdiği etkileşimler,

Roman vatandaşlara erişimi kolaylaştırmıştır. Bu durum, araştırmanın sosyal görelilik ilkesine uygun biçimde sürdürülmesine katkı sağlayarak bulguların daha kapsamlı ve bağlamsal olarak anlamlı bir şekilde elde edilmesini desteklemiştir.

Çalışmanın ilk bölümünde giriş, araştırmanın amacı, önemi, problemi, soruları ve sınırlılıkları ele alınarak genel bir çerçeve sunulmuştur. İkinci bölümde çalışmanın kavramsal temelleri ortaya konmuş; Türkiye'deki Roman topluluğunun mevcut durumu, tarihsel süreç içerisinde marjinalleşme dinamikleri, sosyal dışlanmanın kökeni ve tanımı ile Roman topluluğu üzerindeki etkileri kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Ayrıca, eğitimin bireyler ve toplumlar açısından taşıdığı önem vurgulanmış, eğitim sürecinin bireylerin sosyal entegrasyonuna ve toplumsal yaşama katılımına sağladığı katkılar açıklanmıştır. Bu bağlamda, Roman çocuklarının eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların sosyal dışlanma ile ilişkili yansımaları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi detaylandırılmış, dördüncü bölümde ise nitel yöntemlerle gerçekleştirilen alan araştırmasından elde edilen bulgular belirlenen temalar doğrultusunda sistematik bir şekilde sunulmuştur. Beşinci bölümde ilgili diğer çalışmaların görüşleri doğrultusunda tartışmalar yürütülmüş, son bölümde ise elde edilen bulgular ışığında sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

A. Araştırmanın Konusu

Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW) ve Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Derneği (IASSW) tarafından 2014 yılında onaylanan tanıma göre sosyal hizmet; uygulama odaklı bir meslek ve akademik disiplin olarak sosyal değişimi, gelişimi, toplumsal bütünleşmeyi, bireylerin güçlenmesini ve özgürleşmesini desteklemeyi amaçlar. Temel ilkeleri arasında sosyal adalet, insan hakları, ortak sorumluluk ve farklılıklara saygı bulunur (SHUDER, 2004). Sosyal hizmet bu ilkeler çerçevesinde toplum içinde dışlanmış, ötekileştirilmiş ve dezavantajlı konumda bulunan bireylerle çalışmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmalar etnik kökenlerinden, ekonomik durumlarından ve yaşadıkları coğrafi bölgeden kaynaklanan etmenlere bağlı olarak dışlanmış bireylerin sosyal dışlanma deneyimlerini önlemeyi veya azaltmayı hedeflemektedir. Toplum içerisinde ötekileştirilen, yer edinemeyen gruplardan 'esmer, karaçi, kirli, hırsız'

gibi kaba tabirlerle anılan topluluklardan bir tanesi de Romanlardır (Ünaldı, 2012:616).

Roman halkıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Romanların toplumsal alanda birtakım sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır (Genç vd., 2015:79). Bu sorunlar genel olarak; işsizlik, yoksulluk, toplumsal dışlanma ve ayrımcılık, siyasi belirsizlik, sağlık hizmetlerine erişim, toplumsal ve kültürel baskı şeklinde ortaya çıkmaktadır. Roman topluluğunun karşılaştığı bu sorunların kökeninde büyük ölçüde kültürel değerler ve toplumsal kimlik yapılarının etkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Romanların en belirgin özelliklerinden biri de içinde bulundukları topluma göre dilleri, dinleri, kültürlerinin şekillenmesidir (Yanıkdağ, 2021:61). Bu durum içinde bulundukları toplum tarafından kabullenmelerini zorlaştıran bir faktördür. Romanların Türkiye'deki sosyal konumunu ifade eden kavram çok yönlü sosyal dışlanma olup bu durum farklı alanlarda kendini göstermektedir. Örneğin eğitime katılım ve devam konusunda en fazla kopukluk yaşayan gruplardan olan Romanlar bu noktada dezavantajlı konumdadırlar. Eğitim olanaklarındaki eksiklik, istihdamda yaşadıkları zorluklar ya da düşük statülü işlerde çalışmaları ve ayrımcı uygulamalara maruz kalmaları nedeniyle bazı fırsatlardan faydalanamayan Romanlar eğitim kurumlarıyla da zayıf bağlar kurmaktadır (Çağlayan, 2022:130). Roman çocuklar sadece içinde bulundukları ekonomik yetersizliklerin yarattığı sorunlar nedeni ile değil; etnik kimliklerinin hayatlarında yol açtığı dışlanmaya maruz kaldıkları içinde sosyal hizmet mesleğinin kapsamına girmektedir. Bu çalışma, söz konusu dezavantajlı koşullar altında yaşamlarını idame ettiren çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları sosyal hizmet bakış açısıyla ve sosyal dışlanma bağlamında ele almaktadır.

Bu doğrultuda Roman çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemek ve bu sorunların nedenlerini sosyal dışlanma bağlamında incelemek çalışmanın ana konusunu oluşturmaktadır.

B. Araştırmanın Amacı

Toplumda dezavantajlı gruplar arasında yer alan Roman vatandaşların insan haklarına erişimini sağlamada en etkili araçlardan biri de eğitimidir. Bu çalışma,

Roman çocukların kimlikleri ve oluşturdıkları alt kültür nedeniyle maruz kaldıkları sosyal dışlanma olgusu bağlamında onların eğitime katılımını ve eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları analiz etmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların; rehber öğretmenler, okul yöneticileri, sosyal hizmet uzmanları ve ilgili paydaş kurumlar için yol gösterici bilgiler sunması hedeflenmiştir. Bu çalışma aynı zamanda eğitimde sosyal dışlanma olgusunu tanıtarak Roman çocuklar odağında sosyal hizmet alanına katkıda bulunmayı ve etkili uygulamalarının geliştirilmesine yönelik çözüm odaklı bir bakış açısı sunmayı da hedeflemiştir.

Bu doğrultuda araştırma için belirlenen ana ve alt sorular şunlardır;

Roman çocuklar eğitim sürecinde hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?

Bu soruya eşlik eden alt sorular ise şu şekildedir:

Roman çocuklar eğitime katılımda süreklilik gösteriyor mu?

Roman çocukların okulda öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkileri nasıldır?

Öğretmenler Roman çocukları nasıl algılamaktadır?

Roman çocuklar okulda ayrımcı söylemlere maruz kalıyorlar mı?

Roman çocuklar okul dışındaki sosyal çevrede sorun yaşamakta mıdır?

Roman çocukların eğitim sürecinde ailenin nasıl bir etkisi vardır?

Roman çocukların geleceğe dönük eğitim beklentileri nelerdir?

C. Araştırmanın Önemi

Eğitim, bireylerin toplumsal hayata katılımlarını artıran onların bilgi ve becerilerini geliştiren temel araçlardan biridir. Bu bağlamda eğitim süreci dezavantajlı bir grup olan Roman çocuklar için kritik bir öneme sahiptir. Ancak; yoksulluk, önyargı, eğitimin yapısal sorunları, dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve ayrımcılık gibi faktörlerin Roman çocuklarının eğitimin verimli bir şekilde yararlanmalarını sınırlandırabileceği öngörülmektedir.

Bu çalışma Roman çocukların eğitim sürecine katılımı ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ele alarak sorun odaklarını belirlemek ve çocukların eğitim hakkından faydalanmalarını desteklemeyi amaçlaması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca farklı kültür ve gruplarla hatta toplumda ötekileştirilen tüm

dezavantajlı konumda bulunan birey ve gruplarla çalışan sosyal hizmet açısından da çalışmanın literatüre bu yönde önemli bir veri aktarımında bulunarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

D. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Siirt, Bitlis ve Batman illerinde ikamet eden 10 Roman öğrenci, 10 veli ve Siirt ilinde görev yapan 6 rehberlik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, söz konusu illerde Roman nüfusunun yoğun olarak yaşadığı mahallelerde yürütülen alan çalışması aracılığıyla ulaşılmıştır. Çalışmada bu illerin tercih edilme nedeni, araştırmacının Siirt ilinde ikamet etmesi ve Sosyal Hizmet Merkezinde çalışması dolayısıyla Roman vatandaşlarla mesleki deneyim kapsamında önceden tanışıklığının bulunmasıdır. Ayrıca, Siirt, Batman ve Bitlis illerinde yaşayan Roman aileler arasında güçlü akrabalık bağlarının olması ve bu ailelere ulaşımın araştırmacı açısından daha kolay olması da il seçiminde etkili olmuştur. Araştırmada kullanılan veriler, yalnızca belirlenen örneklem grubundan elde edilmiş olup, bu örneklem üzerinden yapılan analizler doğrultusunda çalışmanın bulguları şekillendirilmiştir.

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

A. Kimlik Kavramı ve Etnik Kimlik

Kimlik, inşası sürekli devam eden bir süreçtir ve kimlik kavramı içerdiği çok yönlü anlamlar nedeniyle farklı kavramlarla ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda kimlik bazı yaklaşımlarda insanın varoluşuyla bazılarında ise sosyalleşme süreciyle ilişkilendirilir. Her iki yaklaşım da geçerli sayılabilir; çünkü kimliğin bireysel (ben) veya kolektif (biz) bir yapı kazanması belirli bir zamansal süreci gerektirmektedir (Ulusoy, 2020:328). İnsan yaşamı boyunca kolektif, politik, bireysel, dini, cinsel ve etnik kimlik gibi pek çok farklı kimlik kategorisinin etkisi altında şekillenir ve bu kimlikler onun toplumsal ve kişisel deneyimlerini derinden etkiler. Kimlik kavramının kökeninde yer alan "kim" sorusu ile buradan türeyen "kimim" ya da "kimsiniz" gibi sorulara verilen yanıtlar kimlik olgusunun anlaşılmasına katkı sağlar (Ürer, 1995:3).

Kimlik inşasının devam ettiği süreçte gruplar kendi kimliklerini oluştururken aynı zamanda etkileşim içerisinde bulunarak karşıt grupların kimliklerini de şekillendirmede rol oynarlar. Bu süreçte değerlere ilişkin kavramlar yeniden yorumlanarak yeni değerler ve kavramlar oluşturulur. Bu değerler zaman içerisinde değişim ve dönüşüm geçirebilir ve bu süreçler doğrultusunda yeniden biçimlenebilirler. Bireylerin kendi kimliklerini ve başkalarının kim olduğunu anlamaları sosyal etkileşim ve sosyal varoluşun gerçekleşmesini sağlayan temel unsurlardan biridir (Yayak, 2018:779). Bu anlayış bireylerin kişisel kimlikleri ve toplumsal kimlikleriyle etkileşim kurma yeteneklerini içerir. Kişisel kimlik, bireyin kendisini tanımlama biçimi ve benlik algısıyla ilgilidir; bu da bireyin iç dünyasını, deneyimlerini, inançlarını ve değerlerini kapsar. Öte yandan toplumsal kimlik, bireyin kendisini toplumun bir parçası olarak görmesi ve toplumsal gruplarla ilişkilendirilmesiyle ilgilidir.

Kimlik kavramı geniş bir yelpazede incelendiğinde kimliğin toplumun bireye atfettiği kimlikle bireyin kendine atfettiği rol arasındaki etkileşim

doğrultusunda şekillendiği görülmektedir. Toplum içinde bireylere etnik özellik, dil, eğitim seviyesi, kültürel nitelikler, ten rengi, ekonomik durum ve mesleklerine dayalı olarak belirli kimlikler atfedilir. Bireylerin toplum içinde kendilerine atfettiği roller ise genellikle toplumsal normlar, kültürel değerler, kişisel deneyimler ve sosyal etkileşimler doğrultusunda belirlenir (Dalbay, 2018:163).

Kolektif kimliği tanımlayan birçok unsur değerler, davranış örüntüleri, inançlar, örfler, adetler ve kurallar gibi aynı zamanda kültürün ayırt edici özelliklerini oluşturur. Bu bağlamda, bireye bir gruba veya topluluğa ait olma duygusu veren ve kimliğini şekillendiren temel güç de kültürdür. Bu bağlamda kimlik, bireyleri veya toplulukları birbirinden ayıran ve onları sınıflandıran kültürel bir özellik haline gelir (Nar, 2019:74).

Birey aidiyet hissettiği topluluğa karşı benzer kültürel unsurları benimseyerek bir bağlılık duygusu geliştirir; bu süreçte ortak bir benlik oluşur ve ortak kavramlar şekillenir. Özellikle etnisite, aidiyet, inanç, cinsiyet, ulusçuluk ve milliyetçilik gibi alanlarda farklı söylemler geliştirerek birey kültürel kimliğini inşa etmeye çalışır. Küresel kimlik, ulusal kimliğe özgü değer ve farklılıkları dışlayarak onları kendi normları doğrultusunda dönüştürür ve tek tipleştirir. Bu süreç bireyi kendi kültürüne ve kimliğine yabancılaştırarak onu köklerinden uzaklaştırıp kimliği belirsiz bir hale getirebilir (Şimşek ve Ilgaz, 2007:196).

Kişisel kimlik ve toplumsal kimliğin de ötesinde etnik kimlik kavramı da bulunmaktadır. Etnik kimlik, bireyin bir gruba ait olma duygusundan doğan çok boyutlu ve karmaşık bir benlik kavramıdır. Etnik kimlik kavramından söz ederken kültürel görelilik kavramına da değinmek kavramlar arasındaki anlamsal ilişkiyi anlamlandırmak açısından önemlidir. Kültürel görelilik kavramı günümüzde birçok ülkede gözlemlenen karmaşık toplumsal yapının önemli bir boyutunu teşkil etmektedir. İmparatorluklar döneminde yüzyıllar boyunca büyük sorunlara yol açmayan etnik çeşitlilik, ulusçuluk ideolojisinin ortaya çıkışı ve ulus devlet anlayışının yaygınlaşmasıyla birlikte önemli bir etken haline gelmiştir. Ulus devletlerin temel amacı genellikle toplumsal birlikle özdeşleştirilen siyasal birliği sağlamak olduğundan etnik çeşitlilik bu birliğe engel teşkil eden bir olgu olarak değerlendirilmiştir (Ürer, 1995:3). Kurubaş; etnik grubu üyelerinin kendilerini ve diğerlerini ortak köken, din, dil, kültür, tarih gibi özellikler üzerinden tanımlayan

bir topluluk olarak tanımlar (Kurubaş, 2009:25). Bu grupların dışsal etkenlerin etkisiyle şekillenerek zamanla değişim gösterdiğini belirtir. Bu etnik köken cinsiyet, din, meslek, sosyal sınıf gibi çeşitli kimlik öğelerini içerebilir. Dolayısı ile kimliğin oluşumunda okul, aile, toplum, sosyal çevre kültür ve inançların rol oynadığı söylenebilir.

Konda' nın 2022 yılında yayınladığı “Türkiye’de Bir Arada Yaşarız” araştırmasındaki veriler göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de 62 milyon 378 bin kişi kendini Türk kökenli olarak belirtmektedir. Bu tür veriler örnekleme dayalı çalışmalardan elde edildiği için kesin nüfus bilgisi olarak değerlendirilmemelidir (Kentel, 2022:40). Ayrıca Türkiye’de Kürtler, Zazalar, Lazlar, Çerkezler, Boşnaklar, Arnavutlar, Gürcüler, Pomaklar, Rumlar, Romanlar ve Araplar gibi çeşitli etnik gruplar bir arada yaşamaktadır.

Toplum tarafından kimlikleri biçimlendirilen ve etnik kimlikleriyle öne çıkan Romanlar, geniş bir coğrafi yayılım ve çeşitli kültürel varyasyonlarla karakterize edilen bir etnik grup olarak tanımlanabilir. Romanlar, kökenleri Orta çağ Avrupa'sına dayanan ve çoğunlukla Avrupa'nın farklı bölgelerinde ve diğer kıtalarda yaşayan bir etnik gruptur (Şimşek vd., 2020:166). Tipik olarak Roman toplulukları yerleşik bir yaşam tarzından ziyade göçebe veya yarı göçebe bir yaşam tarzını sürdürürler. Bu göçebe yaşam tarzından dolayı dünyanın birçok yerinde Roman vatandaşlara rastlamak mümkündür. İçinde bulundukları toplumdan farklı kültürel pratiklere ve geleneklere sahip olmanın yanında kendi içlerinde de birçok farklı özellik göstermektedirler. Ancak Roman topluluklarının genel görünümü homojen değildir. Coğrafi konum, yerel etkileşimler, tarih ve diğer sosyal faktörler Roman topluluklarının kültürel, sosyal ve ekonomik varyasyonlarını etkiler. Müzik, dans ve el sanatları gibi kültürel ifadeler Roman kültürünün önemli bir parçasıdır ve genellikle topluluklarının kimliklerini korumalarına ve ifade etmelerine yardımcı olur.

Sonuç olarak, bireylerin hem kendi kimliklerini hem de başkalarının kimliklerini anlamaları, sosyal etkileşim ve toplumsal varoluş açısından sağlam bir temel oluşturur. Bu süreç, bireylerin toplumla olan bağlarını güçlendirir, kişisel ve toplumsal kimliklerini inşa etmelerine yardımcı olur ve sosyal uyumlarını pekiştirir. Bu nedenle insanların kimliklerini tanımlama ve sosyal etkileşim içinde bulunma

yetenekleri sosyal hayatın karmaşıklığını anlamak ve toplumsal yapıları incelemek için kritik öneme sahiptir.

Etnik çeşitliliğin yol açabileceği sorunları aşmada, insanlığın geleceği açısından umut vadeden bir yaklaşım, hoşgörü, karşılıklı bağımlılık ve özerklik unsurlarını bir arada barındıran "çoğulculuk" anlayışıdır (Ürer, 1995:4). Çoğulculuk anlayışı toplumların barış ve uyum içinde yaşamasını destekleyen bir çözüm yolu sunmaktadır.

B. Kültürel Görelilik Kavramı ve Romanlar

Kültürel görelilik, her toplumun kendi iç dinamiklerinden kaynaklanan kendine özgü değer ve normlara sahip olduğunu savunmaktadır. Kültürel görelilik; inançların, geleneklerin ve etik değerlerin her bireyin içinde bulunduğu toplumsal bağlama göre değişkenlik gösterdiği düşüncesine dayanır. Bu görüşe göre bir toplumda ahlaki olarak kabul edilen bir davranış farklı bir toplumda tam tersi olarak değerlendirilebilir ve evrensel bir ahlak standardının yokluğunda bir toplumun geleneklerini dış bir ölçütle yargılamak mümkün değildir (Pekel, 2019:116). İnanç ve değerlerin bireyin içinde bulunduğu koşullardan bağımsız bir ölçüte göre değerlendirilemeyeceği görüşünü savunan felsefi yaklaşım olan kültürel göreliliğin kökenleri Sofistlere kadar dayanmaktadır. Ancak bu düşüncenin kültürel bağlamda ele alınarak uygulanması Alman Aydınlanması ile başlamıştır.

Kültürel görelilik her kültürün kendi özgün bağlamında değerlendirilmesi gerektiğini savunur ve bireylerin davranışlarının da bu kültürel çerçeve içinde anlaşılması gerektiğini öne sürer. Bu yaklaşım her kültürün kendine ait normlar, değerler ve uygulamalarla şekillendiğini kabul eder. Dolayısıyla bir kültürde doğru kabul edilen bir davranış başka bir kültürde aynı şekilde değerlendirilmez. Sosyal hizmet; bireylerin onurunu, biricikliğini ve kendi geleceklerini belirleme haklarını temel alır. Kültürel görelilik, sosyal hizmet uzmanlarının bu hakları ihlal etmeden bireylerin değerlerini ve inançlarını göz önünde bulundurarak çalışmasına olanak tanır. Bu bağlamda sosyal hizmet uygulamaları bireylerin kültürel farklılıklarını gözetmeli ve her bireyi ait olduğu kültürel bağlamda değerlendirerek müdahalelerde bulunmalıdır. Dolayısıyla kültürel görelilik sosyal

hizmet pratiğinde bireylerin kültürel çeşitliliğini anlamak ve bu çeşitliliğe saygı göstermek için önemli bir yaklaşım sunar. Bu bireylerin toplumsal bağlamda daha etkin olabilmeleri, kendi potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri ve sosyal adalete katkıda bulunabilmeleri için gereklidir (Aykara ve Albayrak, 2016:158).

Bireyin davranış ve tutumları ile çevresindeki olayları nasıl yorumladığı çoğu zaman ait olduğu kültürün bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu davranışları önyargısız kendi ahlaki değerlerimizden ve yasalardan bağımsız olarak bilimsel bir nesnellikle değerlendirildiğinde toplum veya kabileye özgü içsel farklılıklardan kaynaklanan davranış örüntülerinin anlaşılabilir ve kabul edilebilir olduğu görülür (Nar, 2019:77).

Ancak; kültürel görelilik kavramı bazı topluluklarda görülen insanlık dışı uygulamalar nedeniyle eleştirilerin odağı haline gelmiştir. Özellikle evrensel insan hakları standartlarına aykırı kabul edilen uygulamaların kültürel bağlam içinde meşrulaştırılabileceği düşüncesi kültürel göreliliğin sınırlarını sorgulayan etik tartışmalara yol açmaktadır. Örneğin; bazı kabilelerde yiyecek kıtlığını aşmak ve nüfus artışını kontrol altında tutmak amacıyla kız bebeklerin öldürülmesi veya Afrika ve Orta Doğu'nun bazı toplumlarında ahlaki gerekçelerle uygulanan kadın sünneti kültürel görelilik açısından tartışılan örnekler arasındadır. Bu uygulamalar kültürel bağlamlar içinde anlamlandırılmaya çalışılsa da evrensel insan hakları perspektifinden ciddi etik sorunlar ortaya koymaktadır.

Evrenselcilik kavramına da değinmek bu noktada önem arz etmektedir. Evrenselcilik kültürel göreliliğin zıttı bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Evrenselcilik tüm insanların adalet, özgürlük ve eşitlik gibi ortak değerlere sahip olduğunu savunur ve insan haklarının kültürel fark gözetmeksizin her toplumda geçerli olması gerektiğini öne sürer. Bu yaklaşıma göre insan hakları tüm insanlar için evrensel bir geçerliliğe sahiptir ve kültürel bağlam veya yerel gelenekler bu hakları kısıtlamak için gerekçe gösterilemez. Öte yandan kültürel görelilik; değerlerin ve normların her toplumun kendi kültürel bağlamına göre şekillendiğini ve dış bir standartla yargılanamayacağını savunur.

Bu yaklaşıma göre her toplumun kendine özgü tarihsel, sosyal ve ahlaki dinamikleri olduğundan değer ve normları da bu bağlam içinde anlamlandırmak ve değerlendirmek gereklidir. Bu iki yaklaşım arasındaki temel fark

evrenselciliğin insan hakları ve etik değerlerin tüm kültürlerde aynı şekilde geçerli olması gerektiğini savunmasına karşın kültürel göreliliğin; her toplumun değerlerinin kendine özgü bağlamında değerlendirilmeyi hak ettiğini öne sürmesidir.

Günümüzde insan hakları ile kültürel görelilik arasındaki ilişkide en önemli tartışma insan hakları içinde kültürel hakların ne ölçüde tanınabileceğidir. Bu bağlamda kültürel hakla, egemen devlet sınırları içinde etnik grupların özerk yönetimlerini kurma hakkından ana dili kullanma hakkına ulusal ve uluslararası hukuk düzeniyle çatışma riski taşıyan kültürel pratiklerin sürdürülmesine kadar geniş bir kapsamda ele alınmaktadır (Saraç, 2006:26). Bu bütünlüğün unsurları öylesine iç içe geçmiş durumdadır ki hiçbir kültürel öge diğer kültürel unsurlara ve genel kültürel örüntüye referans verilmeden tam olarak anlaşılamaz.

C. Tarihsel Gelişim Bağlamında Romanlar

Tarih sahnesine çıktıkları ilk andan itibaren hem fiziksel özellikleri hem de yaşam biçimleri nedeniyle Romanlar kuşku ve merakla karşılanmış haklarında üretilen anlatılar ve mitler ise onların pek çok ülkede toplumsal bir sorun ve tehlikeli bireyler olarak algılanmasına yol açmıştır. Bu algılar, Romanların toplumsal dışlanmalarını pekiştirmiş ve toplumda görünür olmalarını zorlaştırmıştır.

Uzun yıllar boyunca Roman toplumu ve kültürü ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda Romanlar hakkında ortaya atılan temelsiz bilgilerin Roman kimliğinin oluşumunda önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Roman vatandaşlara toplum tarafından atfedilen roller genel itibari ile olumsuz ön yargılar içerdiğinden Roman vatandaşlar toplumun geri kalanından izole şekilde yaşamayın seçmiş genel geçer toplumsal kalıpları kabullenmekte zorlanmışlardır.

Tarihsel gelişim bağlamında Romanları ele alırken bu topluluğun kökenlerine, dünya çapında yayılma süreçlerine ve Türkiye'deki Romanların tarihsel geçmişine odaklanmak önem taşımaktadır. Romanlar kökenleri itibarıyla Hindistan'ın kuzeybatı bölgelerine dayanan bir etnik grup olarak bilinmektedir. Dilbilimsel ve genetik çalışmalar Romanların kökenlerinin Sanskritçe ve Prakrit dilleri ile akrabalık gösteren Romanes diline dayandığını bu nedenle Hindistan'ın

Rajastan ve Pencap bölgelerinde yaşayan gruplarla ilişkilendirilebileceğini ortaya koymaktadır (Fırat, 2022:38).

Romanların dünya genelinde yayılması yaklaşık 9. ve 10. yüzyıllarda başlayan göç dalgaları ile gerçekleşmiştir. Hindistan'dan ayrılan bu toplulukların İran ve Orta Doğu üzerinden Avrupa'ya ulaştığı düşünülmektedir. Romanlar, 14. yüzyıldan itibaren Avrupa'da görünür hale gelmiş ve burada "Çingene" adıyla anılmaya başlanmıştır. Ancak Romanların Avrupa'ya entegrasyonu büyük ölçüde zorlu olmuştur. Birçok bölgede sosyal dışlanma, ayrımcılık ve asimilasyon politikalarına maruz kalmışlardır. Buna rağmen Romanlar kültürel kimliklerini koruma çabalarını sürdürmüşlerdir (Fırat, 2022:37).

Türkiye bağlamında Romanların varlığı Selçuklu dönemine kadar uzanmaktadır. Anadolu'nun Türkleşme süreci ile birlikte Romanların da bu coğrafyada yerleşik hale geldikleri görülmektedir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde Romanlar toplumun ayrılmaz bir parçası olmuş; zanaatkârlık, müzik ve eğlence sektörlerinde önemli roller üstlenmişlerdir. Osmanlı kayıtlarında Romanların hem yerleşik hem de göçebe yaşam tarzına sahip olduğu belirtilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonra ise Romanlar vatandaşlık temelinde eşit haklara sahip olmuş ancak toplumsal düzeyde ayrımcılık ve ötekileştirme sorunları yaşamaya devam etmişlerdir (Fırat, 2022:41).

Türkiye'deki Roman topluluklarının kökeni sadece Hindistan'a dayanan genel bir tarihi değil aynı zamanda yerel ve bölgesel dinamikleri de yansıtmaktadır. Türkiye'nin batısında yaşayan Roman toplulukları genellikle Rumeli ve Balkan kökenlidir. Bu gruplar Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki fetihler ve nüfus hareketleri ile Anadolu'ya yerleşmiştir. Güneydoğu Anadolu'da ise Dom adı verilen Roman toplulukları bulunmakta olup bu grupların Ortadoğu kökenli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Karadeniz Bölgesi'nde yaşayan Lom topluluğu da Roman etnik grubu içinde değerlendirilmektedir.

Romanların tarihsel gelişimi çerçevesinde Hindistan'daki kökenlerini dünya geneline yayılma süreçlerini ve Türkiye topraklarına ulaşarak yerleşim süreçlerini ele almak önem taşımaktadır.

1. Romanların Kökeni

Romanlar fiziksel görünüşleri, karakter yapıları, yaşam tarzları ve dilleriyle diğer topluluklardan farklılaşan gezici bir grup olarak tanımlanabilir (Yanıkdağ, 2021:58). Romanlar tarih boyunca farklı coğrafyalarda göçebe bir yaşam sürmüş ve bu nedenle kültürel, sosyal, ekonomik ve politik açıdan çeşitlilik gösteren bir topluluk olmuştur. Romanların tarihsel gelişimleri ve göç hareketleri Avrupa'nın çeşitli bölgelerinde ve hatta daha geniş coğrafyalarda izlenebilir. Romanlar; ekonomik, sosyal ya da dini baskılar gibi çeşitli nedenlerle göç etmeye devam etmişlerdir. Bu göç hareketleri onların çeşitli kültürlerle etkileşimde bulunmalarına ve zamanla bu kültürlerden etkilenmelerine yol açmıştır. Romanlar; tarihsel süreçte genellikle marjinalleştirilmiş, ayrımcılığa uğramış ve sosyal dışlanmaya maruz kalmışlardır. Bununla birlikte farklı ülkelerde kendilerine özgü bir kimlik ve kültürel varlık oluşturmuşlardır. Romanların tarihsel gelişimlerini ve göç hareketlerini incelemek sadece onların hikâyesini değil aynı zamanda göç, kimlik, kültürel etkileşimler ve sosyal adalet gibi geniş kapsamlı konuları da anlamayı gerektirir. Bu nedenle Romanların tarihine dair yapılan araştırmalar disiplinler arası bir yaklaşımı ve geniş kapsamlı bir bakış açısını gerektirir.

Romanların kökeni uzun bir süre boyunca sadece varsayımlarla sınırlı kalmıştır; ancak genel olarak Romanların kökenleriyle ilgili en yaygın kabul gören görüş açlık, kuraklık ve savaş gibi nedenlerle 9. yüzyıldan itibaren Kuzey Hindistan'dan göç ettikleri yönündedir (Sampson 1923'den Aktaran Arayıcı, 2008:235). Göç yolları Asya'dan Ortadoğu'ya oradan da Avrupa'ya uzanmıştır. Romanların tarihsel göç hareketleri incelendiğinde bu topluluğun küçük bir kesiminin Rusya üzerinden Sibiry'a göç ettiği görülmektedir. Ancak daha büyük bir kesim Anadolu üzerinden iki kola ayrılmıştır (Fraser 1992'den Aktaran Kolukırık 2008:146). Birinci kol Bizans İmparatorluğu döneminde İstanbul'a ulaşmış ve buradan başta Bulgaristan, Romanya, Yunanistan, Yugoslavya ve Macaristan olmak üzere Avrupa'nın çeşitli ülkelerine yayılmıştır. Bu göçler sırasında Romanlar iki ana rotayı takip ederek Avrupa'ya ulaşmışlardır. Birinci grup Bizans döneminde öncelikle İstanbul'a yerleşmiş ve daha sonra Bulgaristan, Romanya, Yunanistan, Yugoslavya ve Macaristan gibi Avrupa ülkelerine yayılmıştır. Diğer bir grup ise Güneydoğu Anadolu'yu geçerek Suriye ve Filistin'e

ulaşmış ve oradan da Mısır üzerinden İspanya'ya yerleşmiştir (Kolukırik, 2008: 146).

Romanlarla ilgili netlik kazanmamış bir diğer mesele Kuzey Batı Hindistan'ı neden terk ettikleridir. Romanlar üzerinde çalışan uzmanlardan Alain Reyniers' e göre, Romanlar anavatanlarını "Müslüman İstilasası" riskine karşı terk etmiş olabilirler. İlk olarak gruplar halinde Afganistan, İran, Ermenistan, Rusya ve Balkanlar'a göç etmişler ve daha sonra Afganistan, İran, Suriye, Filistin, Kuzey Afrika ve İspanya üzerinden Avrupa'nın çeşitli ülkelerine yayılmışlardır. Bu göçlerin sonucunda öncelikle göçebe yaşam tarzını benimseyen Romanlar zamanla yerleşik yaşam biçimine geçiş yapmışlardır (Reyniers 1995'den Aktaran Arayıcı, 2008: 25-26).

Günümüzde Romanların yaklaşık 50 ülkede yaşadığı ve toplam nüfuslarının 12 milyonun üzerinde olduğu tahmin edilmektedir (Karaman 2008'den Aktaran Kolukırik, 2008: 146). Dünyanın hemen her ülkesinde Roman topluluklarına rastlamak mümkündür. En büyük Roman nüfusa sahip ülkeler Balkan ülkeleridir. Avrupa Konseyi'nin 2012 tarihli araştırmasına göre Bulgaristan, Makedonya, Slovakya, Romanya, Sırbistan, Macaristan, Türkiye, Arnavutluk, Karadağ, Moldova Cumhuriyeti, Kosova, Çek Cumhuriyeti, İspanya, Yunanistan Roman nüfusunun yoğun olduğu bölgeler olarak tanımlanmaktadır (Kurtuluş 2012'den Aktaran Adıgüzel, 2020:9). Roman Birliği Başkanlığı'nın verilerine göre, Avrupa'da yaklaşık 12 milyon "Rom" ve "Sinti" yaşamaktadır. Bu nüfusun 2,5 milyonu Romanya'da, 1 milyonu Bulgaristan'da, yine 1 milyonu Yugoslavya'da ve 800 bini aşkın Roman ise Rusya'da yaşamaktadır. Macaristan'da Roman nüfusu 600 binin üzerinde, Çekoslovakya'da 700 ila 800 bin arasında, Türkiye'de ise yaklaşık 500 bin Roman bulunmaktadır. Yunanistan'da ise bu sayı 300 bin civarındadır (Arayıcı, 2008:34-35).

Roman nüfusuna dair kesin rakamların ortaya çıkmamasının çeşitli nedenleri vardır. İlk olarak bazı ülkelerin nüfus sayım yöntemleri bu tür ayrıntılı etnik tespitlere olanak tanımamaktadır. İkinci olarak ise nüfus sayımında bu tür verilerin toplanabildiği ülkelerde Romanlar gerçek kimliklerini beyan etme konusunda çekingen davranabilmektedir.

Doğu Avrupa'da Romanya'nın komünizmin çöküşüyle birlikte Roman toplulukları için ciddi sorunlar ortaya çıkmıştır. Özellikle Slovakya gibi ülkelerde komünizmin çöküşüyle birlikte ekonomik belirsizlik ve toplumsal değişim Roman topluluklarını olumsuz etkilemiştir. Bu dönemde işsizlik ve yoksulluk Roman toplulukları arasında artmış ve birçok Roman vatandaş işlerini kaybetmiştir. Ayrıca Slovakya gibi ülkelerde Romanlar genellikle sosyal dışlanma ve ayrımcılıkla karşılaşmışlar ve bazı durumlarda vatandaşlıklarını kaybetmiştir (Suntekin, 2008:4). Bu durum Romanya ve diğer Doğu Avrupa ülkelerindeki Roman topluluklarının karşılaştığı sistemik zorlukların yalnızca bir örneğidir. Bu süreç Avrupa'daki Roman sorununun ciddiyetini ve karmaşıklığını vurgular.

2. Türkiye'deki Romanların Kökeni

Türkiye, etnik ve dini çeşitlilik açısından oldukça zengin bir kimlik yelpazesini içinde barındırmaktadır. Bu çok kültürlü yapı içinde kültürel ve dil özellikleri bakımından toplumun çoğunluğundan farklılık gösteren gruplardan biri de Romanlardır. Tarihsel göçlerin izleriyle pek çok ülkeye yayılan topluluk dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de önemli bir demografik varlığa sahiptir (Yanıkdağ, 2021:58).

Bazı araştırmacılar Türkiye'deki Romanların kökenini Roma tarihine ilişkin veriler ışığında izlemeyi savunmaktadır. Bu görüşe göre Türkiye'deki Romanlar X. yüzyıldan XIX. yüzyıla kadar İran ve Kafkasya bölgelerinden gelerek Anadolu'nun iç kesimlerine yerleşmişlerdir. Daha sonra bir kısmı Mısır ve Kuzey Afrika'ya göç etmiş ve oradan da Avrupa ve İspanya içlerine dağılmışlardır. Anadolu'da kalan grupların bir kısmı ise Marmara ve Trakya'ya geçerek Balkanlar'a özellikle de Selanik çevresine yerleşmişlerdir. Bu görüş Türk tarihçileri tarafından desteklenmekte olup Bizans ve Ermeni tarihçileri tarafından da doğrulanmıştır (Duygulu 2006'dan Aktaran Kılınçer ve Sönmez, 2013:10).

Romanların Türk toplumuyla olan ilişkileri oldukça eski tarihlere dayanmaktadır. Selçuklu dönemi bu ilişkilerin önemli bir sürecini oluşturmaktadır. Selçuklu Türkleri döneminde Anadolu'nun fethi ve Türkleşme süreciyle birlikte Romanlar da Türklerle etkileşime girmiştir (Ünaldı, 2012:616). Romanların Türk toplumuyla olan ilişkileri ve tarihleri genellikle coğrafi ve kültürel etkileşimlerin bir sonucu olarak şekillenmiştir. Bu ilişkiler zaman içinde

değişmiş ve farklı dönemlerde farklı boyutlar kazanmıştır. Ancak Romanların Türk toplumuyla olan ilişkilerinin derin ve karmaşık bir tarihi olduğu açıktır.

Türklerin 1071'deki Malazgirt Meydan Muharebesi'nden sonra Anadolu'ya ilerlemesiyle Romanlar da batıya doğru göç ederek Bizans topraklarına girdiği tahmin ediliyor. 1453 İstanbul'un fethi sırasında Romanlar genellikle şehrin Topkapı bölgesine yerleştirildi. Bu yerleşim düzenlemesi Osmanlı İmparatorluğu'nun yönetim politikalarının bir sonucuydu ve şehrin etnik ve dini çeşitliliğini yansıtıyordu. 15. ve 16. yüzyıllarda, Roman topluluğunda din değişimi eğilimleri gözlemlendi. Bu dönemde bazı Romanlar Hristiyanlıktan İslam'a geçiş yapmışlardır. Ancak bu dönemdeki detaylar sınırlıdır ve tam olarak belgelenmemiştir. 19. yüzyıla gelindiğinde Osmanlı İmparatorluğu'nda Müslüman Romanlar çoğunlukta oldu. Bu dönemde bazı Romanlar İslam'ı benimsemiş iken diğerleri Hristiyan inancını sürdürmüşlerdir. Müslüman Romanların çoğunluğu Osmanlı toplumunda farklı mesleklerde çalışmış ve çeşitli ticaret faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Bu süreç Osmanlı İmparatorluğu'nun dönemsel toplumsal ve dini dinamiklerinin bir yansımasıdır ve Roman topluluğunun içinde bulunduğu evrimsel süreci gösterir (General Report-On The Situation Of The Roma In Turkey, 2003:3). İstanbul'un fethinden sonra Romanların İstanbul'da öncelikle Galata surları dışındaki Kasımpaşa'da bulunan Çürüklük denilen bölgeye yerleştirildikleri biliniyor. Daha sonra ise Ayvansaray, Sulukule, Sultan Mahallesi ve Üsküdar'daki Selamsız Mahallesi gibi bölgelere toplu olarak yerleşmişlerdir (Göncüoğlu ve Yavuztürk, 2009:113).

XX. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren Avrupa'ya Türkiye üzerinden göç eden Romanların yeniden Türkiye'ye dönmek zorunda kaldıkları gözlemlenmektedir. Bu zorunlu göçün ardındaki temel neden Romanların XIV. yüzyıldan itibaren Avrupalılar tarafından Türk ve Türk ajanı olarak görülüp dışlanmaları, esir edilmeleri ve hatta toplu katliamlara maruz kalmalarıdır. Romanlar Türkiye'ye nüfus mübadelesi yolu ile gönderilmiştir. 1923 yılında imzalanan Lozan Barış Antlaşması gereği Türk ve Rum nüfuslarının mübadelesini düzenleyen 19 maddelik sözleşme ve protokol 30 Ocak 1923'te imzalanmıştır. Bu kapsamda, Roman grupları 1924'te Yunanistan'dan, 1930'larda ise Bulgaristan'dan Türkiye'ye göç etmişlerdir. Özkan'a göre, Lozan Antlaşması çerçevesinde gerçekleştirilen nüfus mübadelesi sonucunda Yunanistan'dan

Türkiye'ye göç edenler arasında Türk oldukları gerekçesiyle önemli bir Roman nüfusu da yer almıştır. Bu göç dalgasını Bulgaristan ve Yugoslavya'dan gönüllü göçmen statüsünde gelen Romanlar takip etmiştir (Fırat, 2022:42).

Lozan Antlaşması ile Türkiye'ye gelen ve genellikle Ege, Trakya ve Karadeniz bölgelerine yerleşen Romanlar genellikle "Rom" olarak adlandırılır. Mesleklerine göre bu bölgelere yerleştirilen Romanlar; Tekirdağ, İstanbul, Kocaeli, Çanakkale, Kırklareli, Balıkesir, Bursa, İzmir, Manisa, Aydın, Zonguldak, Bartın ve Samsun gibi illerde yaşamaktadırlar. "Dom" olarak adlandırılan Romanlar ise Diyarbakır, Mardin, Urfa, Gaziantep, Hatay ve Mersin gibi bölgelerde yaşamlarını sürdürmektedirler. "Lom" veya "Poşa" olarak adlandırılan Romanların ise Erzincan, Erzurum, Hopa, Arhavi ve Artvin gibi yerlerde yaşamlarını sürdürdükleri tespit edilmiştir. Bu farklı isimlendirmeler Roman topluluğunun Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki yaşam tarzı, kültürel yapı ve tarihî geçmişiyle ilgili genellemelerdir (Kolukırmak, 2008:149-152).

Türkiye'de, AB ve hükümet politikaları çerçevesinde "Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi" oluşturulmuştur. Bu strateji belgesi Roman topluluğunun karşılaştığı çeşitli zorlukları ele almak ve çözmek için tasarlanmıştır. Belge; eğitim, istihdam, barınma, sağlık ve sosyal hizmetler gibi alanlarda Romanların yaşadığı problemleri hedef almaktadır. Bu strateji belgesi kapsamında 2016-2018 yılları arasında Birinci Eylem Planı ve 2019-2021 yılları arasında İkinci Eylem Planı olmak üzere altı yıllık bir dönemi kapsayan eylem planları hazırlanmıştır. Bu planlar, Roman topluluğunun eğitim altyapısının güçlendirilmesi, istihdam olanaklarının artırılması, uygun barınma koşullarının sağlanması, sağlık hizmetlerine erişimin kolaylaştırılması ve sosyal hizmetlerin iyileştirilmesi gibi konuları ele almaktadır. Bu çalışmalar, Roman vatandaşların sosyal ve ekonomik entegrasyonunu artırmayı ve Roman topluluğunun yaşam kalitesini yükseltmeyi hedeflemektedir. Strateji belgesi ve eylem planları Romanların toplum içinde daha iyi bir konuma gelmelerine ve yaşamlarının iyileştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi II. Aşama Eylem Planı).

D. Romanların Toplumsal Konumları

1. Türkiye’de Romanların Sosyal Konumları

Romanlar kendi kültürel miraslarını koruyarak benimsedikleri gelenekler, anadilleri, meslek tercihleri, eğitim seviyeleri ve yaşam tarzlarıyla toplumun genelinden ayrı bir konumda bulunmaktadır. Bu özellikler Roman topluluğunu diğer toplum kesimlerinden farklılaştıran önemli belirleyicilerdir.

Roman topluluğu geçmişten günümüze kadar pek çok toplumsal ve kültürel zorlukla karşılaşmıştır. Özellikle Avrupa’da Romanlar genellikle sosyal dışlanma, yoksulluk, işsizlik, barınma sorunları ve temel haklara erişim konusunda çeşitli engellerle karşılaşmışlardır. Bu sorunlar Romanların toplum içindeki konumlarını zayıflatmış ve yaşamlarını olumsuz etkilemiştir. Batı coğrafyasında Romanlar uzun bir süre boyunca sindirme, asimilasyon, baskı ve ayrımcılığa maruz kalmışlardır. Bunun yanı sıra Romanlar bazı durumlarda fiziksel şiddete ve hatta öldürülmeye kadar varan insanlık dışı uygulamalara maruz kalmışlardır. Son yıllarda Roman hakları ve toplumsal entegrasyon konusundaki farkındalığın arttığı ve bu konuda çeşitli politika ve programlar geliştirildiği görülse de bu tür olumsuz deneyimler Roman topluluğunun toplum içindeki aidiyet duygusunu zayıflatmış psikolojik ve duygusal olarak etkilenmelerine neden olmuştur (Özateşler, 2013:21).

Osmanlı döneminde Romanların durumu genel olarak daha iyi olarak değerlendirilmiştir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde Romanlar belirli iş kollarında istihdam edilmişler ve kendi kimliklerini, yaşam tarzlarını ve kültürlerini koruyarak varlık göstermişlerdir. Hatta Osmanlı yönetimi Roman tebaaya yönelik idari düzenlemeler yaparak onların ihtiyaçlarını karşılamaya ve haklarını korumaya çalışmıştır. Bu çerçevede Romanlar için özel olarak bir "Roman sancağı" oluşturulmuş ve bu sancağın altında Roman topluluğuna yönelik idari düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler Romanların toplum içinde daha güvende ve saygın bir konumda olmalarını sağlamıştır (Altınöz, 2020:13).

Türkiye'de Roman vatandaşların sivil toplum kuruluşları oluşturarak örgütlenmeleri özellikle 2000'li yılların başından itibaren artmıştır (Çetin, 2017:86).

Bu dönemde Roman topluluğunun kendi haklarını savunmak, sosyal ve ekonomik sorunlarına çözüm bulmak ve toplumsal entegrasyonlarını güçlendirmek amacıyla çeşitli sivil toplum kuruluşları kurulmuştur. Bu kuruluşlar, Roman vatandaşların seslerini duyurmak ve haklarını savunmak için önemli bir platform sağlamaktadır. Roman sivil toplum kuruluşları eğitim, istihdam, barınma, sağlık gibi alanlarda Roman topluluğunun yaşadığı sorunları ele almakta ve çözüm yolları üretmektedirler. Ayrıca bu kuruluşlar Roman kültürünün ve kimliğinin korunması ve geliştirilmesi için çaba sarf etmektedirler. Bu örgütlenmeler Roman vatandaşların toplumsal katılımını artırmak ve sosyal adaleti sağlamak adına önemli bir adım olarak kabul edilmektedir.

2. Romanların Konuşma Dilleri: Tarih, Çeşitlilik ve Etkileşim

Romanlar, dünya genelinde farklı bölgelerde yaşayan farklı alt gruplara ve kültürlere sahip bir etnik gruptur. Romanlar göçebe yaşamı benimsemenin de bir getirisi olarak genellikle ikamet ettikleri ülkede yaygın olan konuşma dilini benimserler. Romanların göç ettiği ve yerleştiği bölgelerin yerel dilleriyle etkileşime girmesi Roman dillerinin değişimine ve farklı lehçelerin oluşmasına yol açmıştır. Romanlar bulundukları coğrafyalardaki toplumlarla iletişim kurmak için yerel dilleri öğrenmiş ve kendi ana dilleri olan Romanes'i (Roman dili) bu yerel dillerle etkileşim içinde kullanmışlardır. Romanes genellikle Roman topluluklar arasında daha yaygın olarak kullanılırken kendileri dışındaki toplumlarla etkileşimde ise yerel diller daha yaygın olarak kullanılır. Bu durum Romanların kültürel kimliğinin ve dilinin karmaşıklığını yansıtır. Romanlar, bulundukları toplumla entegre olurken kendi kimliklerini korumak için dil ve kültürlerini sürdürme çabası içindedirler. Dolayısıyla Romanların yaşadıkları coğrafyaya göre dillerini şekillendirme ve yerel dillerle etkileşimde bulunma eğilimi Roman topluluklarının toplum tarafından maruz kaldıkları dışlanmayı azaltmak amacıyla kendi aralarında geliştirdikleri yazılı olmayan kurallardan biridir (Fırat, 2022:38).

Romanca, Orta Çağ'dan beri yalnızca Avrupa'da konuşulan tek Hint-Aryan dilidir. Dilin konuşucuları, dilleri için birçok terim kullanırlar. İngilizce terim olan Romani daha önce “Çingene Dili” terimini kullandıkları 19. yüzyıldan beri bilim adamları tarafından kullanılmıştır. Romanlar tarafından konuşulan Romanes, Romence, Sintli Dili, İspanya'daki Romanların konuştuğu Calo dili bu diller Romanlar arasında konuşulan ana dillerden sadece birkaçıdır ve Romanların yaşadığı bölgelere, tarihlerine ve kültürel arka planlarına bağlı olarak başka diller de konuşulabilir. Bu diller dilbilimsel ve kültürel araştırmaların odak noktası olmuştur ve Roman halkının tarihi ve kültürel mirasının anlaşılması için önemlidir (Yanıkdağ, 2021:68).

3. Türkiye’de Roman Kimliği: Rom, Lom ve Dom

Roman toplulukları dünya genelinde incelendiğinde farklı coğrafi bölgelerde üç ana gruba ayrıldıkları görülmektedir. Avrupa'da yaşayan Romanlar genellikle "Rom" olarak adlandırılırken Ortadoğu'da başta Suriye, Mısır ve Türkiye'de bulunan grup "Dom" olarak bilinir. Üçüncü grup ise Ermenistan, İran ve Orta Asya'da yaşayan ve "Lom" olarak adlandırılan topluluktur. Bu gruplar Türkiye'de de yerleşik oldukları coğrafyaya bağlı olarak çeşitli kültürel ve dilsel farklılıklara uğramıştır. Türkiye'deki Romanlar dilsel açıdan üç ana gruba ayrılabilir: Romani diliyle iletişim kuran Romlar, Lomavren dilini kullanan Lomlar ve Domari dilini konuşan Domlar. Bu dilsel farklılıklar toplulukların tarihsel göç yolları ve kültürel etkileşimleriyle yakından ilişkilidir (Kolukırık, 2008:146).

Roman vatandaşların kökeni ile ilgili çalışmalar yürüten Kolukırık göçün dil üzerindeki etkisine değinmiştir. Romanlara ait dil verileri temel alınarak oluşturulan göç haritası 10. yüzyılda Romanların üç ana gruba ayrıldığını göstermektedir. Bu gruplar arasında Domlar'ın Ben lehçesini, Lom ve Romlar'ın ise Pen lehçesini konuştukları belirtilmektedir. Domların bir kısmı Suriye ve Filistin'e diğer bir kısmı ise Mısır ve Kuzey Afrika üzerinden İspanya'ya göç etmiştir. Lomlar ise Ermenistan ve Gürcistan bölgesine göç etmişlerdir. Romlar ise Anadolu üzerinden Balkanlar'a ve Avrupa'ya yerleşmişlerdir (Kolukırık, 2024:23).

Rom olarak anılan Roman topluluklarına değinirsek bunlar genellikle Lozan Antlaşması kapsamında Türkiye'ye gelen mübadillerden oluşur. Çoğunlukla Marmara, Ege, Akdeniz ve Karadeniz bölgelerine yerleştirilmiş olsalar da nüfusları hakkında kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Söz konusu Roman topluluğu günümüzde çoğunlukla İzmir, Aydın, Manisa, Çanakkale, Balıkesir, Bursa, Kocaeli, İstanbul, Tekirdağ, Kırklareli, Zonguldak, Bartın ve Samsun illerinde yaşamaktadır. Ancak, nüfus mübadelesi sonrasında Türkiye'ye gelen Roman kökenli vatandaşların sayısı kesin olarak bilinmemektedir. Diğer alt gruplar olan Dom ve Lom topluluklarına kıyasla kendi kültürlerini, geleneklerini koruma ve kimliklerini ifade etme konusunda daha rahat oldukları kaydedilmiştir (Kolukırık, 2009:149).

Rom ve Dom grupları kendi dillerini muhafaza etme gayretlerinin yanı sıra Rom bireylerinin Türkçeyi ve Dom bireylerinin ise Kürtçeyi etkili bir şekilde kullanma yeteneklerini sergilemektedir (Kolukırık, 2006:149).

Türkiye' de kültür ve kimlik bağlamında en az çalışılmış gruplardan birini Dom grupları oluşturmaktadır. Diyarbakır, Mardin, Urfa, Siirt, Batman, Bitlis, Gaziantep, Hatay ve Mersin gibi kentler Dom gruplarının yoğun olarak yerleşik olduğu ve nüfuslarının yoğunlaştığı bölgelerdir. Dom gruplarının öne çıkan özelliği Kürt kültürüyle sıkı bir ilişki içinde olmaları ve Kürt dilini konuşmalarıdır. Bu durum Dom ve Kürt toplulukları arasındaki mekânsal ve coğrafi paylaşımın bir sonucu olarak ve karşılıklı etkileşim ilişkileriyle bağlantılıdır (Kolukırık, 2009:150). Ancak Türkiye'deki bu grup farklı adlarla anılmaktadır. Örneğin Türkiye'deki Domlar; "mıtrıp", "aşık", "karaçi", "Kürt göçebesi", "Kürt Çingenesi" gibi çeşitli tabirlerle adlandırılabilirler. Bu terimler Domların farklı alt gruplarını veya bölgesel farklılıkları belirtmek için kullanılabilir. Ancak genel olarak bu terimler Domların yaşadıkları coğrafi bölgeler veya yerleşim yerlerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Domlar genellikle geleneksel olarak çeşitli el sanatları, müzik ve dans gibi faaliyetlerle uğraşmaktadırlar. Ancak modernleşme süreci ve ekonomik değişimler Domların yaşam tarzını ve kültürel pratiklerini etkilemiştir. Kolukırık' a göre Domlar, Roman olarak sınıflandırılmaktan hoşlanmazlar ve bu tanımlamayı kabul etmezler. Bu durum, Domların kendi etnik kimliklerini ve aidiyetlerini vurgulama eğilimlerinin bir sonucudur (Kolukırık,2009:150). Türkçe, Kürtçe, Arapça gibi

bölgesel dillerin yanı sıra alan araştırmalarından elde edilen veriler Dom topluluğunun çok dilli yapısını vurgulamaktadır. Ayrıca Farsça, Rusça ve hatta Azerbeycan Türkçesi gibi dilleri konuşan Dom bireylerine rastlanması bu çok dilli yapının çeşitliliğini ve zenginliğini göstermektedir. Bu durum Domların etnik ve kültürel kimliklerinin karmaşıklığını ve geniş bir coğrafi ve kültürel alana yayılmasını yansıtmaktadır (Özateşler, 2016:283). Bu çalışma çerçevesinde Dom olarak tanımlanan ve yaşamlarını Siirt, Bitlis ve Batman ilinde sürdürüp özellikle yaz mevsiminde çalışmak amacı ile göç eden ve kendilerini Roman olarak tanımlamaktan çekinen fakat yaşam tarzları ve kökenleri incelendiğinde Roman kimliği altında birleşen grup ile çalışma yürütülmüştür. Dom grubu genellikle kendi kültürlerine ve geleneklerine sahip çıkma ve Roman kimliğini reddetme eğilimindedir. Bu tutum Domların kendi etnik kimliklerini daha belirgin bir şekilde ifade etme isteğiyle ilişkilendirilir.

Günümüz Türkiye'sinde Lom veya Anadolu'da Poşa olarak bilinen gruplar ise özellikle Sivas, Erzincan, Erzurum, Hopa, Arhavi ve Artvin gibi bölgelerde yoğun olarak yaşamaktadırlar. Bu grup göçebe yaşam tarzından ziyade belirli yerleşim yerlerinde ikamet etmeyi tercih eder. Karadeniz'in doğal ve kültürel dokusuyla etkileşim içinde olmaları onların bu bölgeye özgü kültürel unsurları benimsemelerine katkıda bulunmuştur. Lomlar geleneksel olarak tarım, hayvancılık ve el sanatları gibi faaliyetlerle uğraşmaktadırlar. Lomların genellikle tarım gibi yerleşik yaşam tarzıyla uğraşmaları veya diğer alt gruplara kıyasla daha fazla kamusal hayatta yer almaları kimliklerini ve kültürlerini koruma açısından dil ekseninde bir risk oluşturabilir (Özbey, 2017:28).

Genel olarak, Lomlar ile Romlar arasındaki ilişkilerin aralarındaki dilsel farklılıklara rağmen Domlarla kıyaslandığında daha iyi olduğu ifade edilir. Bu durum, Lom ve Rom topluluklarının birbirleriyle daha yakın ilişkiler kurma eğiliminde olmalarından kaynaklanmaktadır. Farklı alt gruplar arasındaki ilişkilerin kalitesi, dil benzerlikleri veya farklılıkları kadar kültürel, tarihsel ve sosyal faktörlere de bağlı olabilir. Bu nedenle Lomlar ile Romlar arasındaki olumlu ilişkiler Domlarla kıyaslandığında daha belirgin bir şekilde ortaya çıkabilir (Özbey, 2017:29).

Ayrıca sosyoekonomik açıdan bakıldığında, Romlar genellikle bu üç grup içinde daha avantajlı konumdadır. Romlar, genellikle daha iyi organize olmuş ve

ekonomik açıdan daha güçlü bir topluluktur. Bu durum Romların sosyal ve ekonomik alanda daha fazla fırsata sahip olmalarını da getirebilmektedir.

4. Etnik Bir Grup Olarak Romanların İş Hayatında Görünürlüğü

Sosyal dışlanma, bir bireyin veya grubun toplumun içinde yer alamaması veya toplumsal kaynaklara erişimde kısıtlamalar yaşaması durumunu ifade eder. Bu durum birçok farklı faktörün etkileşimi sonucunda ortaya çıkabilir ve genellikle ekonomik, sosyal, kültürel ve politik alanlarda kendini gösterir. Dünya genelinde işsizler, yaşlılar, yoksulluk içinde yaşamak durumunda kalanlar, evsizler, engelliler, göçmenler ve etnik azınlıklar gibi gruplar, sosyal dışlanma riski taşıyan veya bu tür dışlanmaya maruz kalanlara örnek olarak gösterilebilir (Kalaycı, 2018:622-623).

Romanlar meslek olarak müzisyenlik ve demircilik gibi bazı geleneksel meslekleri yapmaktadırlar (Dirimeşe ve Gök, 2023:95). Ancak geleneksel mesleklerine ilişkin becerilerinin modern teknoloji ve yaşam tarzlarının etkisiyle geçerliliğini yitirmesi sonucunda sürekli olarak yoksullaşmaktadırlar. Bu nedenle hurda, kâğıt, plastik madde gibi malzemelerin toplayıcılığı, hamallık gibi düzensiz, düşük ücretli ve kayıt dışı işlerde çalışmak zorunda kalmakta; sürekli olarak gıda ve temel ihtiyaçlarını karşılamak için mücadele etmektedirler (Gündüz vd., 2024:109).

Dünya çapında etnik ayrımcılığın en belirgin örneklerinden biri kültürleri ve yaşam tarzlarıyla tanınan Romanlardır. Günümüzün globalleşen dünyasında çeşitliliğin ve kapsayıcılığın önemi giderek artmaktadır; ancak bazı toplumlarda Roman vatandaşlarının iş hayatından dışlanması gibi endişe verici bir sorun devam etmektedir. Romanlar, kültürel özellikleri arasında serbest yaşam biçimi ve göçebelik bulunan bir topluluktur. Bu özellikleri sosyal, ekonomik, etnik ve kültürel dışlanma riskini arttırmaktadır. Yoksulluk, işsizlik, damgalanma, ötekileştirme ve ayrımcılık Romanların karşılaştığı temel zorluklar arasındadır (Dirimeşe ve Gök, 2023:89).

Türkiye'de Romanların ekonomik olarak dışlanmasıyla ilgili yapılan çalışmalara göre, işsizlik ve buna bağlı olarak ortaya çıkan yoksulluk Romanların yaşamını zorlaştıran en önemli etmenlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Akkan ve diğer araştırmacıların "Sosyal Dışlanmanın Roman Halleri" çalışmasında

Türkiye'deki Romanların hem mahalli ve mekânsal düzeyde hem de ekonomik açıdan dışlanmaya maruz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmaya göre işsizlik Romanlar için temel ve öncelikli bir sorundur. Romanlar etnik kökenlerinden ve olumsuz algılardan dolayı düzenli işlerde tercih edilmemekte ve genellikle niteliksiz ve güvencesiz işlerde çalışmaktadırlar. Romanların "çalışan yoksullar" olarak nitelendirilmesi onların ekonomik alandaki konumlarını ve istihdam durumlarını vurgulamaktadır (Dirimeşe ve Gök, 2023:93).

AB tarafından hazırlanan bir rapora göre işsizlikten ciddi şekilde etkilenen Romanlar sosyal refah sistemine güçlü bir biçimde bağımlı hale gelmişlerdir. Bu durum, iyileştirme politikalarına ve sosyal yardımlara olan ihtiyacı artırmıştır. Romanların devletin kaynaklarını tükettiği algısı onlara karşı önyargı ve ayrımcılığın artmasına neden olmuştur. İşsizlik ve yoksulluk Romanların marjinalleşmesine yol açmış; aşırı yoksulluk ise barınma, eğitim ve sağlık gibi sorunları derinleştirmiştir (Council of Europe, 1999'dan Aktaran Dirimeşe ve Gök, 2023:89).

Romanların demircilik, elekçilik, müzisyenlik ve sepetçilik gibi meslekleri sıklıkla icra ettikleri bilinmektedir. Özellikle demircilik ve müzisyenlik gibi işlerin Osmanlı dönemine kadar uzandığı bilinmektedir. Bunların yanı sıra, tenekeçilik, kuyumculuk, nalbantlık, kılıç, ayakkabı, soba, çivi imalatı, hırdavatçılık ve terzilik gibi meslekleri de icra ettikleri kaydedilmektedir (Kolukırık, 2006:2).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından 2016-2021 dönemini kapsayan Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2016) oluşturulmuştur. Belgede eğitimle ilgili bir dizi sorun tanımlanmıştır. Bunlar arasında Roman çocukların eğitim fırsatlarından yeterince yararlanamamaları, eğitim imkânlarına erişimde yaşadıkları zorluklar, erken okulu terk etme ve devamsızlık oranlarının yüksekliği bulunmaktadır. Bu sorunların temel nedenleri arasında Roman ailelerin çocuklarının eğitim masraflarını karşılayamaması ve çocukların ailelerine maddi katkı sağlamak için çalışmak zorunda olmaları öne çıkmaktadır. Belgede, bu sorunların üstesinden gelmek için çeşitli hedefler belirlenmiştir. Bunlar arasında erken okulu terk etmeyi ve devamsızlığı önlemek, eğitimlerine ara vermiş olanların tekrar okula dönüşünü sağlamak, aileleri bilinçlendirmek (özellikle sosyal yardımlar konusunda) ve Roman veli ve

öğrencilerin okulla olan ilişkilerini güçlendirmek bulunmaktadır (ASHB Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi ve Eylem Planı: 2016).

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından 2023-2030 yıllarını kapsayacak şekilde hazırlanan Strateji Belgesi ve Eylem Planının amaçları ise; eğitim, istihdam, sağlık, barınma, sosyal yardım ve sosyal hizmet olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Roman vatandaşların görünürlüğünü sağlayan kurum ve kuruluşlarla iş birliğini destekleyen çalışmalar yürütülmesi amaçlanmıştır. Roman vatandaşlara yönelik yeni sosyal konut projesi gerçekleştirilmesi ve Roman vatandaşların yoğun olarak yaşadığı bölgelerde konut projelerinin oluşturulması Roman mahallelerinde genç ofislerin kurulması, Roman kadınların kooperatif kurmalarını teşvik etmek, kültür ve sanat etkinliklerine erişimini sağlamak gibi hedefler belirlenmiştir. 2016-2021 eylem planında paydaş kurumlar aracılığı ile Roman çalıştayları düzenlenerek Sosyal Dayanışma Merkezleri (SODAM)'lar açılarak Roman vatandaşların psikosoyal, sosyokültürel, mesleki, sanatsal ve kişisel gelişmelerine katkıda bulunmak amaçlanmıştır (ASHB Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi ve Eylem Planı: 2023).

5. Türkiye’de Romanların Yaşadıkları Bölgeye Göre İsimlendirilmesi

Romanlar; dezavantajlı, devletsiz ve dolayısıyla korumasız olduklarını ima eden nitelendirmelerin yanı sıra yaşadıkları ülkeye göre değişen farklı isimlerle adlandırılmış bir topluluktur. Toplumun dışına itilmiş, ayrımcılığa uğramışlar ve sıklıkla dezavantajlı konumda bulunmuşlardır. Bu nedenle "vatansız" veya "devletsiz" olarak nitelendirilmeleri yaşadıkları sosyal sınıfın en altında yer aldıklarını ifade eder. Bu durum onların korunmasız olmalarına ve çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına yol açmıştır (Gün, 2017:8).

Romanlar tarih boyunca göçebe bir yaşam sürdürüp farklı kültürlerle etkileşim içinde olduklarından dolayı farklı topluluklar tarafından farklı isimlerle anılmışlardır. Hindistan'daki Romanlara "Cât" denilirken Araplar tarafından "Zutt" olarak adlandırılmıştır. Bu farklı isimlendirmeler Romanların farklı kültürel ve etnik gruplar tarafından farklı şekillerde tanındığını göstermektedir (World History Encyclopediay, 2023).

Türkiye coğrafyası içinde Romanlar; Ege, Marmara ve Karadeniz bölgelerinde genellikle "Roman" olarak anılırken Erzurum, Artvin, Bayburt,

Erzincan ve Sivas'taki Romanlar için "Poşa", Van, Hakkâri, Mardin ve Siirt'teki Çingeneler için "Mıtrıb", İç Anadolu'daki Romanlar için "Elekçi", Akdeniz Bölgesi'ndeki Çingeneler için "Arabacı" veya "Manuş", Adana ve Osmaniye yöresindeki Romanlar için ise "Cano" terimleri kullanılmaktadır (Kolukırkı, 2006:147). Bu isimler; Roman topluluğunun ikamet ettikleri bölgeye, mesleklerine, fiziksel özelliklerine veya kültürel özelliklerine atıfta bulunabilir.

1971 yılında Londra'da gerçekleştirilen I. Dünya Roman Kongresi, Uluslararası Roman Birliği'nin kurulması kararını alarak Romca dilinde "adam, insan, koca" anlamlarına gelen "Roman" sözcüğünü genel bir terim olarak kabul etmiştir. Bu karar, Roman/Çingene topluluklarının çeşitli isimlerinin resmi düzeyde kabul edilmesi için Avrupa Komisyonu'nun 1998'de üye ülke hükümetlerine tavsiyede bulunmasına yol açmıştır. Bu tavsiye, Roman topluluğunun kimlik ve isimlendirme konularının uluslararası alanda daha geniş bir kabul görmesi ve tanınması amacıyla yapılmıştır. Bu süreç Roman/Çingene topluluklarının kültürel ve toplumsal kimliklerinin güçlendirilmesi ve haklarının korunması açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir (Özateşler 2016'den Aktaran Yanıkdağ, 2021:60).

E. Sosyal Dışlanma Kavramı Ve Kökenleri

1. Sosyal Dışlanma Kavramı

Fransızca kökenli olan sosyal dışlanma olgusunun evrensel bir tanımı yapılamamakla beraber sosyal dışlanma; temel olarak bireylerin toplumsal ilişkilerde dışlanmış hissetmeleri ve kendilerini toplumun bir parçası olarak görmemeleri durumunu merkezine almaktadır. Sosyal dışlanma kavramı toplumun bireyler arasında çeşitli ödev ve yükümlülüklerinin bulunduğu ahlaki bir düzen olduğunun, dışlanmanın ise bu ahlaki ve toplumsal düzenden kopma süreci olduğunun anlatımıdır. Dolayısıyla sosyal politikanın amaçlarından biri de bireylerin yeniden toplumsal düzenin bir parçası olmalarını sağlamaktır (Şahin, 2009:72).

Dışlanmanın çok yönlü bir kavram olduğu düşünülerek kültürel, mekânsal ve ekonomik açılardan ayrı ayrı incelenmesi mümkündür (Dirimeşe ve Gök, 2023:92). Kültürel dışlanma; bireylerin kimliklerinden kaynaklanan bir dışlanma

türü olup genellikle etnik, kimlik ve inançsal farklılıkların topluma entegrasyonda yol açtığı sorunları kapsar. Mekânsal dışlanma, bireylerin ikamet ettikleri coğrafi bölge veya yer nedeniyle diğer bireyler veya gruplar tarafından dışlanması durumunu ifade eder (Yılmaz, 2019:38-39). Adaman ve Keyder; ekonomik dışlanmayı bireyin işgücü piyasasının dışına itilmesi, kısa veya uzun vadeli işsizlik durumunun oluşması ve kredi olanaklarına erişememe gibi durumlar olarak tanımlamaktadır (Adaman ve Keyder, 2006:9). Roman vatandaşlar bağlamında sosyal dışlanma kavramı incelendiğinde; dışlamanın kültürel, mekânsal ve ekonomik boyutları açıkça görülebilmektedir.

Sosyal dışlanma kavramı ayrıca yoksulluk, yoksunluk, dezavantajlılık, olanaklara erişimde sınırlılık gibi birçok kavramı içinde barındırmaktadır. Bu kavramlar çoğu kez içiçe geçmiş ve birbirini etkiler durumdadır. Bu doğrultuda söylemek gerekirse sosyal dışlanma; birey ile toplum arasındaki sosyal bağların zayıflaması sonucunda kişilerin ekonomik, siyasal ve sosyal hayata dilediği ölçüde katılamaması olarak da tanımlanabilmektedir (Çakır, 2002:84).

Sosyal dışlanma kavramının ortaya çıktığı dönemin Dünyada son derece büyük eşitsizliklerin, uzun süreli işsizliklerin yaşandığı bir döneme denk gelmesinin tesadüf olmadığı yıllarca tartışılan konuların başında gelmektedir. Kavram 1974 yılında ilk defa Lenoir tarafından ortaya atıldığında ekonomik bir nedenselliğe bağlı olarak tanımlanmamış yalnızca toplumsal ilişkilerin azalması bağlamında bir dışlanma sürecinden ve toplumun dışında kalanlardan söz edilmiştir. Etnik kimlik, bireylerin topluma entegrasyonunu olumsuz etkileyen önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmekte olup bu durum genellikle dışlanmanın ana nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Bireyin toplumla ilişkilerinin zayıflanmasına vurgu yapan Lenoir, bu grupların sosyal güvenceden de yoksun olduğunu belirtmiştir (Karacan, 2019:19). Sosyal dışlanma daha öncede belirtildiği gibi birbirleriyle etkileşim halinde olan çeşitli faktörlerin bir sonucudur. Örneğin ekonomik güçsüzlük, eğitim olanaklarından yoksunluk veya toplum içindeki ayrımcı tutumlar, bir bireyin veya grubun sosyal dışlanma riskini artırabilir. Bu nedenle, sosyal dışlanmanın ele alınması ve azaltılması genellikle çok boyutlu bir yaklaşım gerektirir.

Sosyal dışlanma literatüründe önemli yer edinen Levitas sosyal dışlanmanın sebebi olarak yoksulluk ve eşitliliği görmüş çözüm olarak kaynakların yeniden

dağıtılması gerekliliğini ileri sürmüştür (Tartanoğlu, 2011:5). Sosyal dışlanma ve yoksulluk arasında karşılıklı bir etkileşim olup sosyal dışlanmanın yoksulluğa sebep olabileceği gibi yoksulluk da sosyal dışlanmaya yol açabilir. İnsanlar yoksul oldukları için toplum içinde sosyal ve ekonomik fırsatlardan yararlanamazlar. Döngüsel bir şekilde bu fırsatlardan yararlanamadıkları için de yoksullaşabilirler. Bunun nedeni ise kapitalist düzenin eşitsiz dağıtım mekanizmaları olarak görülmektedir (Tartanoğlu, 2011:8).

Sosyal dışlanma süreçlerini etkileyen faktörler beş başlık altında ele alınmaktadır.

1. Yoksulluk ve Düşük Gelir: Yoksulluk, kişinin temel ihtiyaçlarını karşılayamamasına ve toplumda yaşam standartlarına uyum sağlayamamasına neden olabilir. Düşük gelir ise sosyal katılımı ve fırsatlara erişimi kısıtlayabilir.

2. İstihdam Fırsatlarının Olmaması: İşsizlik veya düşük iş güvencesi, bireylerin ekonomik olarak dışlanmalarına ve sosyal statülerini kaybetmelerine neden olabilir.

3. Yetersiz veya Eksik Sosyal Destek ve Ağlar: Sosyal destek ağlarının zayıf olması veya yokluğu, bireylerin yaşam stresiyle başa çıkmasını zorlaştırabilir ve toplumsal bağlarını zayıflatır.

4. Yerel Bölgenin veya Mahallenin Etkisi: Bireylerin yaşadığı bölgenin sosyo-ekonomik durumu ve toplumsal yapısı, sosyal dışlanma süreçlerini etkileyebilir. Örneğin, dezavantajlı bir mahallede yaşamak, sosyal destek ve kaynaklara erişimi kısıtlayabilir.

5. Hizmetlerden Dışlanma (Eğitim, Sağlık vb.): Eğitim, sağlık ve diğer temel hizmetlere erişimdeki kısıtlamalar, bireylerin sosyal ve ekonomik açıdan dışlanmasına neden olabilir. Bu, eğitimsizlikten kaynaklanan iş fırsatlarının kaybı veya sağlık hizmetlerine erişimdeki zorluklar şeklinde ortaya çıkabilir (Hatipler, 2019:53; Solak ve Teközel, 2019:301; Tartanoğlu, 2011:5).

2. Sosyal Dışlanmanın Kökeni

Sosyal dışlanma kavramının gelişimi oldukça karmaşıktır ve kavram birden fazla akademik disiplinin(sosyal psikoloji, antropoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri, tıp ve psikiyatri...) bir araya gelmesiyle şekillenmiştir. Sosyal dışlanmanın tarihsel gelişiminde etkili olan faktörler küreselleşme, işgücü piyasalarındaki değişimler, gelir dağılımında adaletsizliklerin artması, eşitsizliklerin yükselmesi, sosyal güvencesizlik, eğitime erişimde adaletsizlik, düşük eğitim seviyesi ve göç gibi unsurlardır (Yıldırım, 2014:95).

Sosyal dışlanma kavramının doğuşu 1960'lı yıllarda Fransa'da gerçekleşmekle beraber kavram ilk etapta refah devletinden ve sosyal sigorta sisteminden yararlanamayan yoksul ve dezavantajlı kesimleri nitelemek amacı ile kullanılmıştır (Şahin, 2009:17).

1970'lerde sosyal dışlanma; sosyal bütünleşme ve dayanışma sorunları, ekonomik kriz ve gerileme olguları ile birlikte dikkat çekici bir şekilde ortaya çıkmıştır (Şahin, 2009:17). 1960'ların ve 1970'lerin ortalarında ve sonlarında dünya çapında birçok ülkede yeni sosyal hareketler ortaya çıkmış ve bu hareketler toplumun çeşitli kesimlerinin haklarını ve taleplerini savunmuştur. Bu süreçte hükümetler toplumun dinamiklerini ve sosyal yapılarını yeniden değerlendirmeye başlamışlardır (Tartanoğlu, 2011:7). Tüm bunlarla birlikte sosyal dışlanmayı azaltmaya yönelik çalışmaların yapılması da gündeme gelmiştir. Bu doğrultuda yoksullukla mücadele politikaları ile demokratik süreçlere katılımı teşvik eden çalışmalar yapılmış, eğitim alanında yapılan reformlar ile sosyal dışlanmanın azaltılması hedeflenmiştir.

Sosyal dışlanmayı ilk kez 1974 'de Fransa'da Chirac hükümeti zamanında Sosyal Hizmetlerden Sorumlu Devlet Bakanı olan René Lenoir kullanmıştır (Silver, 1994: 532'den Aktaran Balta ve Öz, 2020:82). Lenoir (1974) sosyal dışlanma kavramını özel gereksinim gruplarını ve sosyal sapma gösteren nüfusu sosyal politika bağlamında tanımlamak için kullanmıştır (Silver, 2019'dan Aktaran Balta ve Öz, 2020:82). Lenoir'un 1974'te ilk olarak ortaya attığı kavramda dışlanma süreci sadece toplumsal ilişkilerin azalmasıyla sınırlıydı ve toplumdan dışlanmış bireylerden bahsediliyordu. Rene Lenoir tarafından yazılan "Les Exclus: Un Français Sur dix" isimli kitapta Lenoir sosyal dışlanmaya maruz

kalan bireyleri yalnızca yoksulların değil aynı zamanda fiziksel ve zihinsel engellilerin, yaşlıların, istismara uğramış çocukların, madde bağımlılarının, intihara eğilimli olanların, suçluların, tek ebeveynli ailelerin marjinal bireylerin, sorunlu ailelerin ve diğer sosyal uyumsuz bireylerin oluşturduğunu belirtmiş ve Fransa nüfusunun % 10'unun dışlanmış durumda olduğuna dikkat çekmiştir (Topateş, 2009:122). Lenoir, bireyin toplumla ilişkilerinin zayıflamasına odaklanırken aynı zamanda bu grupların sosyal güvenceden yoksun olduğunu vurgulamaktadır (Silver, 1995'den Aktaran Balta ve Öz, 2020:83).

Özellikle 1980 sonrasında oyunun yapısı değişmemiş ama küresel bir platforma kavuşmuştur. Sosyal dışlanma olgusunun sınıfsal ve maddi temellerine inmek bu anlamda işlevseldir.

1980'li yıllarda ise ekonomik krizin etkileriyle birlikte refah devletinin geçici bir süre için duraklaması Fransa'da sosyal problemlerin önem kazanmasına neden olmuştur. Bu süreç sosyal sorunların toplum içinde daha fazla dikkat çekmesine ve popüler hale gelmesine yol açmıştır. Sosyal dışlanma, Avrupa Birliği düzeyinde 1980'lerin sonlarında tartışılmaya başlayan bir konudur (Silver, 2019: 1).1980'li yıllarda işsizler ve yoksullar gibi geniş bir kitlenin toplumdan dışlanmış olmalarıyla sosyal dışlanma kavramı öne çıkmıştır. Bu dönemden sonra sosyal dışlanma kavramı eşitsizlik ve yoksulluk gibi olgularla ilişkilendirilerek açıklanmıştır (Çakır, 2002:84). Değişen koşullar, ülkelerin içinde bulunduğu krizler ve coğrafi faktörler gibi etmenler toplum içinde sosyal dışlanmaya maruz kalan kesimin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır.

Avrupa Birliği'nde sosyal dışlanma kavramının ortaya çıkışı, gelişimi ve mücadele stratejileri, sosyal politika alanındaki süreçlerle birlikte incelenmektedir. Başlangıçta ekonomik temellere dayanan sosyal dışlanma olgusunu anlama ve ele alma çabalarını sosyal politika alanındaki gelişmelerle bağlantılı olarak değerlendirilmektedir.

Fransa'nın ardından sosyal dışlanma kavramı ve politikaları diğer Avrupa ülkelerinde de kabul görmüş ve hızla yaygınlaşmıştır. Sosyal dışlanma kavramının Avrupa Birliği literatüründeki ortaya çıkışı ve sosyal dışlanmanın önde gelen sosyal politika gündemlerinden biri haline gelmesi 1990'lı yıllardan itibaren yaşanmıştır (Yıldırım alp, 2019:97). Bu dönemde ekonomik dönüşümler,

küreselleşme süreci ve teknolojik ilerlemeler gibi faktörlerin etkisiyle toplum içindeki sosyal dengelerde değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler sonucunda bazı gruplar sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan dışlanmış veya marjinalleşmiş duruma gelmiştir. Avrupa Birliği'nin sosyal dışlanma olgusunu ele alması, özellikle sosyal politikaların geliştirilmesi ve toplumsal uyumun sağlanması açısından önem taşımaktadır. Bu kapsamda Avrupa Birliği'nin çeşitli politika alanlarında sosyal dışlanmayı önlemeye yönelik çabaları bulunmaktadır. Örneğin istihdam politikaları, eğitim politikaları, sağlık politikaları ve sosyal yardım politikaları gibi alanlarda sosyal dışlanmanın önlenmesine ve azaltılmasına yönelik stratejiler geliştirilmektedir. Avrupa Birliği'nin sosyal dışlanma olgusunu ele alışı genellikle sosyal adalet, eşitlik ve insan hakları gibi temel prensiplere dayanmaktadır.

Avrupa Komisyonu, sosyal dışlanmayı ilk kez 1989'da sosyal hakların yetersiz gerçekleşmesiyle ilişkilendirerek kullanmıştır. 1990'da Komisyon tarafından "Sosyal Dışlanmayla Mücadelede Ulusal Politikalar Gözlemevi" kurulmuştur. Gözlemevi'nin kurulmasının temel sebebi sosyal dışlanmanın toplumsal ve siyasal düzen sorunlarına yol açabileceği düşüncesidir. 1992'de imzalanan Maastricht Antlaşması'nda, sosyal dışlanma ile ortak mücadele edilmesini öngören maddeler yer almış ve bu sayede sosyal dışlanma kavramı AB düzeyinde ilk kez resmi bir belgede açıkça ifade edilmiştir (Yıldırım,2019:97). Maastricht Antlaşması'nın temel amacı, Avrupa Birliği'nin sosyal boyutunu güçlendirmek ve üye ülkeler arasında sosyal dışlanma olgusunu ele almak için çerçeve oluşturmaktır. Bu çerçevede yüksek düzeyde istihdamın ve sosyal korumanın sağlanması daha iyi yaşam ve çalışma koşullarının teşvik edilmesi sosyal diyalogun ve insan kaynaklarının geliştirilmesi gibi konular önemli bir yer tutmaktadır.

1997'de imzalanan Amsterdam Antlaşması ile beraber sosyal dışlanma kavramı Avrupa'da gündeminin öncelikli konularından biri haline gelmiştir (Yıldırım, 2014:97). Amsterdam Antlaşması, Avrupa Birliği'nin sosyal boyutunu güçlendirmek amacıyla kabul edilmiştir. Bu antlaşma önceki Maastricht Antlaşması'nda yer alan sosyal politika hükümlerini genişletmiş ve derinleştirmiştir. Amsterdam Antlaşması sosyal dışlanma olgusunu ele alırken üye devletler arasında sosyal uyumu teşvik etmeyi amaçlamıştır. Antlaşma,

sosyal politikaların oluşturulması ve uygulanmasında iş birliğini artırmayı hedeflemiştir. Özellikle istihdamın artırılması, sosyal korumanın güçlendirilmesi ve sosyal dışlanmanın önlenmesi amacıyla ortak politikaların geliştirilmesini desteklemiştir. Bu antlaşma ile birlikte sosyal politikaların Avrupa düzeyinde koordinasyonu ve birlikte geliştirilmesi süreci önemli ölçüde ivme kazanmıştır. Amsterdam Antlaşması'nın kabulüyle birlikte Avrupa Birliği'nde sosyal içerme süreci hız kazanmıştır (Yıldırım, 2019:98).

Sosyal içerme kavramı bir toplulukta var olmanın yanında anlamlı sosyal bağlantılara sahip olmak ve sosyal etkinliklerin yerine getirilmesine katılmak olarak tanımlanabilir (Wilson vd., 2017:847). Herkesin yaşamın farklı alanlarında eşit fırsatlara sahip olmasını ve toplumun her kesiminin ihtiyaçlarının karşılanmasını hedefler. Temel amaç sosyal adalete dayalı bir toplumun oluşturulması ve herkesin insan haklarına saygı gösteren bir ortamda yaşamasını sağlamaktır. Bu doğrultuda sosyal içerme politikaları; dezavantajlı grupların güçlendirilmesi, eğitim, iş ve sosyal hizmetlere erişimlerinin desteklenmesi gibi çeşitli önlemleri içerebilir. Sosyal içerme, insanlar arasındaki engelleri ve kısıtlamaları kaldırmanın yanı sıra sosyal, fiziksel ve ekonomik farklılıkları azaltmayı hedefleyen bir süreçtir (Aydın, 2021:353). Avrupa Birliği'nde sosyal dışlanma ile mücadele edilirken yoksulluk da dikkate alınmış ve bu iki sorun birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir (Yıldırım, 2019:98).

Sosyal içerme kavramı; dışlanma riski altında olan bireylerin ekonomik, sosyal, kültürel ve ekonomik olarak katılımlarını arttırmayı amaçlamakta bireylerin aynı hak ve fırsatlara erişebilmesini sağlayıp o toplumun üyeleri arasında bir topluluk hissi oluşturmada bir parçası olarak tanımlanabilmektedir. Sosyal içermenin amacı tüm bireylerin toplumda aktif bir rol alabilmesi amacıyla dünyayı daha adil ve eşit bir yer haline getirmek, bu doğrultuda eğitim, sağlık, barınma başta olmak üzere her alanda fırsat eşitliğine sahip olmak gibi çeşitli şekillerde kendini gösterebilmektedir (Aydın, 2021:355). Sosyal içerme kavramı doğru algılanıp uygulandığı takdirde sosyal dışlanma toplum içerisinde azalacak, bireylerin her alanda adil ve eşit katılım hakkı sağlanacaktır.

Özellikle 1990'larda ise bir dönüşüm yaşanmış ve toplumsal söylemlerde önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Bu dönemde "toplum" kavramı yeniden ele alınmış ve hükümetler toplumun sağlığı, refahı ve bütünlüğüne yönelik

politikalara daha fazla odaklanmışlardır. Bu dönemde sadece topluluk kapasitesi üzerinde durmak yerine "sosyal sermaye" kavramı da ön plana çıkmıştır. Sosyal sermaye; bireyler arasındaki güven, iş birliği ve dayanışma gibi sosyal ilişkilerin ve ağların topluma katkılarını vurgulamaktadır. Ayrıca, topluluğa katılım yerine "sosyal içerme" terimi kullanılmaya başlanmıştır. Sosyal içerme, toplumun farklı kesimlerini dışlanmış veya marjinalleşmiş grupları içerecek şekilde kapsayıcı politika ve uygulamaları teşvik etmektedir. Sosyal bütünleşme kavramı da bu dönemde önem kazandı ve küresel eşitsizliklerle mücadelede toplumu yeniden bir araya getirmek için kullanıldı. Bu, farklı toplumsal grupların eşit fırsatlara erişimini ve katılımını sağlayarak toplumsal bütünlüğü güçlendirmeyi amaçlayan bir yaklaşımı yansıtır.

1990'lı yıllarda ise dışlanmanın önlenmesi ve azaltılması politikalarına odaklanılmıştır. Fransız kökenli bu kavram zamanla Avrupa'daki diğer ülkelerde de büyük ilgi görmüş ve 1990'larda Jacques Delors tarafından Avrupa Birliği (AB) literatürüne kazandırılan sosyal dışlanma kavramı temel sosyal politika alanlarından biri haline gelmiştir (Atkinson ve Davoudi, 1999:226-227). 1990'ların sonundan ve 2000'li yılların başında ekonomik ve sosyal yapıdaki değişimler ile beraber bu kavram sosyal koruma literatüründe yer edinmiştir (Aydın, 2021:358).

1990 yılında Avrupa Topluluğu Komisyonu, sosyal dışlanmanın sosyal ve siyasal düzeni tehdit edebileceği endişesiyle "Sosyal Dışlanma ile Mücadele Ulusal Politikaları İzleme Merkezi"ni kurmuş ve bu doğrultuda sosyal politikalar üretimine başlamıştır (Hekimler, 2012:10). 1996 yılı itibari ile Türkiye Cumhuriyeti'nin de taraf olduğu "Gözden Geçirilmiş, Avrupa Sosyal Şartı" içinde de kendine yer bulan sosyal dışlanma, adı geçen belgenin 30. Maddesinde "Yoksulluğa ve Sosyal Dışlanmaya Karşı Korunma Hakkı" başlığı altında ele alınmıştır (Korkusuz ve Uğur, 2016:31).

Sonuç olarak, 1990'larda ortaya çıkan bu söylem değişiklikleri, hükümetlerin toplumun dinamiklerini daha kapsamlı bir şekilde anlamalarına ve toplumsal eşitsizlikleri azaltmaya yönelik politikalar geliştirmelerine yol açmıştır. Bu yaklaşımlar, toplumun farklı kesimlerinin ihtiyaçlarını ve taleplerini daha etkili bir şekilde karşılamayı amaçlamıştır.

3. Sosyal Dışlanmanın Unsurları

Sosyal dışlanmayı meydana getiren unsurların küreselleşme ile daha belirgin hale geldiği görülmektedir. Küreselleşme dünya çapında ekonomik, sosyal ve kültürel etkileşimlerin artmasıyla karakterize edilen bir süreçtir. Bu süreç, sosyal dışlanma üzerinde bir dizi etki yaratmaktadır bu etkileri şu şekilde sıralayabiliriz (Öz ve Balta, 2020:81);

1. Ekonomik Dönüşüm: Küreselleşme, ekonomiler arasındaki bağlantıları güçlendirir ve küresel bir ekonomik dönüşümü tetikler. Bu, bazı endüstrilerin ve işletmelerin küresel ölçekte büyümesine ve diğerlerinin ise gerilemesine yol açabilir. Bu süreçte belirli sektörlerdeki iş kayıpları veya endüstriyel dönüşümler, belirli toplum kesimlerinin işsizlik ve ekonomik belirsizlik yaşamasına neden olabilir; dolayısıyla sosyal dışlanmaya katkıda bulunabilir.

2. Göç ve İltica: Küreselleşme, göç ve iltica hareketlerini artırabilir. Ekonomik fırsatlar arayışı, çatışma ve doğal afetler gibi faktörler insanların ülkelerini terk etmesine ve başka yerlere göç etmesine neden olabilir. Ancak, bu göç dalgaları, hedef ülkelerdeki toplumsal bütünlüğü ve kaynakları zorlayabilir; göçmen grupları veya mültecileri dışlanma riskiyle karşı karşıya bırakabilir.

3. Sosyal ve Kültürel Kimlikler: Küreselleşme, yerel kültürlerin ve kimliklerin küresel medya, iletişim ve ticaret yoluyla etkileşimini artırır. Ancak, bu etkileşimler bazı toplum kesimlerinin kimliklerini ve değerlerini kaybetme veya ezilme endişesiyle sonuçlanabilir. Bu durum, belirli sosyal grupların dışlanma hissiyatını artırabilir.

4. Yoksulluk ve Gelir Eşitsizliği: Küreselleşme, bazı bölgelerde ekonomik büyümeyi artırırken, diğer bölgelerde yoksulluk ve gelir eşitsizliğini derinleştirebilir. Bu, sosyal dışlanma süreçlerini körükleyebilir, çünkü belirli toplum kesimleri ekonomik, eğitimsel ve sağlık hizmetlerine sınırlı erişimle karşı karşıya kalabilir.

Silver ve Miller (2002: 12), sosyal dışlamanın karmaşık doğasını beş unsurla açıklamışlardır. Bu unsurlar, sosyal dışlamanın çok boyutlu ve derinlemesine bir olgu olduğunu vurgular.

İlk olarak sosyal dışlama hem bireysel hem de toplu kaynakları içeren sosyo-ekonomik veya çok boyutlu bir olgudur. Bu; bireylerin ve grupların

ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal boyutlarda kapsamlı olarak dışlanabileceğini gösterir. İkinci olarak sosyal dışlama toplumla tam bütünleşmeden çoklu dışlanma durumlarına doğru bir süreç hareket ve yörünge izleyen dinamiktir. Bu, dışlamanın sadece bir durum değil sürekli bir süreç olduğunu ve dışlanmanın derinleşebileceğini gösterir. Üçüncü olarak sosyal dışlama, sosyal mesafe ve/veya izolasyon, reddedilme, aşağılanma ve sosyal destek ağlarının yokluğu ve toplumsal hayata katılımın inkâr edilmesi yönüyle ilişkilidir. Bu dışlanmanın bireyler arası ilişkilerde, toplumsal normlarda ve sosyal yapıda meydana gelen sorunları içerdiğini gösterir. Dördüncü olarak sosyal dışlama, hem insanların hem de kurumların aktif bir şekilde gerçekleştirebileceği bir olgudur. Bu, dışlamanın bireylerin kişisel tutumlarından ve kurumların politika ve uygulamalarından kaynaklanabileceğini gösterir. Son olarak sosyal dışlama, gelir yoksulluğu ve fiziksel ihtiyaçların karşılanmaması gibi belirli bağlamlarda değişen göreceli bir kavramdır. Bu, dışlamanın sosyo-ekonomik koşullar, siyasal yapı ve kültürel faktörler gibi çeşitli bağlamlarda değişebileceğini ve belirli grupların özellikle maruz kalabileceği ayrımcı uygulamaların rol oynayabileceğini gösterir.

Bu şekilde, Silver ve Miller'ın tanımı sosyal dışlamanın karmaşıklığını ve çok yönlülüğünü açıklamak için bir çerçeve sunar.

Birleşik Krallık merkezli Sosyal Dışlanma Analiz Merkezi (CSAE), sosyal dışlanmayı aşağıdaki temel faaliyetlere katılamama durumu olarak tanımlamaktadır (Alcock, 2011:183);

1. Tüketim: Mal ve hizmetleri satın almak. Sosyal dışlanma durumunda olan bireyler temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanabilirler veya genel tüketim standartlarına uygun bir yaşam sürdürmekte zorlanabilirler.

2. Üretim: Ekonomik ve sosyal açıdan değerli olan faaliyetlere katılmak. İşsizlik, düşük vasıflı işlerde çalışma veya istihdamın olmaması gibi durumlar bireylerin üretim süreçlerine katılma ve toplumda yer edinme yeteneklerini kısıtlayabilir.

3. Siyasal Katılım: Yerel ve ulusal karar alma süreçlerine katılmak. Sosyal dışlanma durumunda olan bireyler, siyasi arenalarda temsil edilmemek veya

siyasi süreçlere katılmak için yeterli imkânlara sahip olmamak gibi sorunlarla karşılaşabilirler.

4. Sosyal Etkileşim: Aile, arkadaş ve toplumla etkileşim halinde olmak. Sosyal dışlanma durumunda olan bireyler, sosyal ilişkilerde yalnızlık, izolasyon veya toplumdan dışlanmışlık gibi zorluklar yaşayabilirler.

Bu faaliyetlerin her birine katılamama durumu bireylerin toplumsal yaşamda tam olarak yer almalarını veya kapsayıcı bir şekilde topluma entegre olmalarını engelleyebilir ve sosyal dışlanmaya yol açabilir. Bu nedenle sosyal dışlanmanın anlaşılması ve önlenmesi bu temel faaliyetlere katılımı artırmaya ve toplumsal eşitliği teşvik etmeye odaklanan politika ve uygulamaların geliştirilmesini gerektirir.

Sosyal dışlanma kavramı çoğu zaman ekonomik yoksunlukla bir tutulsa da kavramını yalnızca ekonomik yoksunluk kavramıyla sınırlamak kavramı doğru algılama önünde engel teşkil etmektedir. Bu kavram, yoksulluğu sadece maddi anlamda değil; aynı zamanda sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal boyutlarıyla ele alır (Uyan ve Semerci, 2018:192). Sosyal dışlanma kavramı yoksulluğun sadece gelir yoksulluğuyla sınırlı olmadığını vurgulayan bir kavramdır. Gelir yoksulluğu, bireylerin veya hanelerin temel gereksinimlerini karşılamak için yeterli gelire sahip olmaması durumunu ifade ederken sosyal dışlanma çok daha geniş bir perspektif sunar. Bu kavram yoksulluğu sadece maddi açıdan değil aynı zamanda sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal boyutlarıyla ele almaktadır. Sosyal dışlanma, bireylerin veya grupların toplumun diğer üyeleriyle eşit katılımını veya erişimini engelleyen çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir. Bu faktörler arasında eğitimsizlik, işsizlik, sağlık sorunları, konut koşulları, sosyal izolasyon, ayrımcılık, siyasal katılım eksikliği ve kültürel dışlanma gibi unsurlar bulunabilir. Dolayısıyla sosyal dışlanma kavramı yoksulluğun sadece gelir boyutuna odaklanmayıp bireylerin ve grupların toplumsal yaşama tam ve etkili bir şekilde katılmalarını engelleyen tüm bu faktörleri içeren bir yaklaşım sunar. Bu çok boyutlu yaklaşım sosyal politika ve uygulamalarda yalnızca gelir düzeyini iyileştirmenin yeterli olmadığını gösterir. Bunun yerine eğitim, istihdam fırsatları, sağlık hizmetlerine erişim, konut koşulları, sosyal destek ağları ve ayrımcılıkla mücadele gibi alanlarda kapsamlı politika ve müdahalelere ihtiyaç vardır. Bu

şekilde sosyal dışlanmayı azaltmak ve toplumsal eşitliği sağlamak için daha kapsayıcı ve etkili stratejiler geliştirilebilir.

Kültürel dışlanma, ekonomik nedenlerden bağımsız olarak bireylerin toplumsal ve kültürel hayata tam olarak katılamama durumunu ifade eder. Bu durum, toplumun genelinden farklı bir dil konuşmak, farklı bir aksanla konuşmak, farklı bir etnik kökene veya dine/mezhebe mensup olmak, farklı giyim kuşam ve cinsel yönelimlere sahip olmak gibi faktörlerden kaynaklanabilir (Tartanoğlu, 2014:272). Ayrıca, kişinin cinsiyeti ve yaşı bile kültürel dışlanmanın nedenlerinden biri olabilir (Berafe, 2017:74).

Hukuksal dışlanma çeşitli sebeplerden ötürü bireylerin vatandaşlık haklarını özellikle de yasal ve siyasi haklarını tam anlamıyla kullanamama durumunu ifade eder. Bu durum siyasi katılımın doğrudan veya dolaylı olarak engellenmesiyle karakterize olabilir. Hukuksal dışlanma, bireylerin hukuki sisteme erişimdeki kısıtlamaları, yasal korumadan mahrum bırakılması veya siyasi süreçlere etkin bir şekilde katılamaması gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Bu durum, demokratik bir toplumda tam ve adil bir siyasal katılımın sağlanmasını zorlaştırabilir ve bireylerin haklarının korunmasını etkileyebilir (Adaman ve Keyder, 2009:9).

Sosyal dışlanma, Avrupa ülkelerinde hem bir kavram olarak hem de bir politika aracı olarak kabul edilip hızla yayılan bir olgu haline gelmiştir. 1990'ların başlarından itibaren Avrupa Birliği (AB) sosyal dışlanmayı temel sosyal politika önceliklerinden biri olarak belirlemiştir. Özellikle işsizlik oranlarındaki artış, uluslararası göçün yoğunlaşması ve refah devletinin zayıflaması bu kavramın daha fazla ilgi görmesine yol açmıştır. Bu gelişmeler sosyal dışlanma meselesinin işsizlik ve istihdam politikalarıyla iç içe bir şekilde ele alınmasına neden olmuştur (Sapancalı, 2005:60).

Bu sebeple sosyal dışlanma çeşitli boyutları ve bu boyutlar arasındaki ilişkiler göz önünde bulundurularak bir süreç olarak detaylı bir şekilde incelenmelidir. Bu sosyal dışlanmanın sadece tek boyutlu bir olgu olarak değil farklı faktörlerin etkileşimi ve etkileşimi sonucunda ortaya çıkan karmaşık bir süreç olarak ele alınması gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım, sosyal dışlanmanın kökenlerini, mekanizmalarını ve sonuçlarını daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza yardımcı olabilir (Adaman ve Keyder, 2009:9).

Sosyal dışlanma ile mücadele politikalarının belirlenmesi ilgili ülkedeki sosyal dışlanmanın niteliği ve nedenlerinin dikkate alınması açısından önem arz etmektedir. Gerçekleştirilen uygulamalarda ülkeler arasında çeşitli yaklaşım farklılıkları gözlemlenmektedir. Örneğin; Fransa'da sosyal dışlanma toplumla sosyal ve kültürel bağların kopması olarak değerlendirilirken İngiltere'de gelir adaletsizliğinden kaynaklanan bir sorun olarak görülmektedir. Bu çeşitliliklere rağmen Avrupa Birliği genelinde sosyal dışlanma sorununa karşı çözüm üretmeye yönelik sosyal içerme politikaları üzerinde durulmaktadır (Tartanoğlu, 2014:278).

4. Sosyal Dışlanma Riski Olan Gruplar

Avrupa Birliği, yoksulluk ve sosyal dışlanma riski altında olan grupları şu şekilde sıralamaktadır: özellikle uzun süreli işsizler, tek ebeveynli aileler, yaşlılar arasında özellikle yalnız yaşayanlar ve kadınlar, yoksulluk içinde büyüyen çocuklar, göçmenler, etnik gruplar, engelliler, evsizler, insan ticareti mağdurları, bakım kurumlarında yaşayanlar, geçimini tarım ile sağlayan aileler ve toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığa maruz kalan kadınlar. Bu grupların sosyal dışlanma yaşadıkları temel alanlar ise istihdam, eğitim, konut, ulaşım ve sağlık, özellikle de uzun süreli sağlık bakım hizmetleri olarak belirlenmektedir (Yıldırım, 2014:92).

Avrupa Birliği'nde sosyal içerme sürecinde ilk hedefler, ortak göstergeler üzerinden sürekli diyalog, bilgi paylaşımı ve iyi uygulamaların değişimi aracılığıyla sosyal dışlanmanın daha iyi anlaşılmasını sağlamak; iş, eğitim, sağlık, mesleki eğitim ve konut gibi alanlarda üye ülkeler arasında dayanışmanın teşvik edilmesi; öncelikli hedef gruplarının ihtiyaçlarını belirleyerek uygun eylemleri üye ülkelere bırakmak şeklinde belirlenmiştir. Zamanla ekonomik ve sosyal alandaki gelişmeler ve ihtiyaçlar göz önüne alınarak sosyal içermenin kapsamının ve hedeflerinin genişlediği gözlemlenmektedir (O'Conner, 2005:345).

Aktif içerme, Avrupa Komisyonu'nun 2006 yılında geliştirdiği bir kavramdır ve sosyal dışlanma ile mücadelede bir yaklaşım olarak öne çıkar. Bu yaklaşım, sosyal dışlanmanın önlenmesi veya azaltılması için etkili bir strateji olarak benimsenmiştir. Aktif içerme, toplumun tüm kesimlerini ekonomik ve sosyal hayata aktif olarak katılmaya teşvik eden bir yaklaşımı ifade eder. Sosyal dışlanma; belirli bir toplum içerisindeki bireylerin, grupların veya toplulukların

ekonomik, sosyal veya kültürel olarak dışlanması veya dışarıda bırakılması anlamına gelir. Aktif içirme ise bu dışlanmış grupların içine alınması ve topluma entegre edilmesi için çeşitli politika ve programların uygulanmasıdır (Bildirici, 2011:64). Bu bağlamda aktif içirme politikaları; işgücü piyasasına katılımı artırmak, eğitim ve mesleki becerileri geliştirmek, sosyal hizmetlere erişimi sağlamak gibi alanlarda destek ve fırsatlar sunarak sosyal dışlanmayı önlemeyi veya azaltmayı hedefler.

Avrupa Birliği, sosyal dışlamanın çok boyutlu bir sorun olduğunu kabul ederek 2010 yılına kadar Lizbon Stratejisi kapsamında hareket etmiştir. Bu strateji çerçevesinde üye ülkeler arasındaki ekonomi ve istihdam politikaları ile sosyal içirme hedefleri ve yöntemleri arasındaki bağı güçlendirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca, sosyal dışlamanın önlenmesi veya azaltılması için açık koordinasyon yöntemini güçlendirmek, yapısal fonların etkin kullanımını teşvik etmek ve ortak göstergeler ile veri kaynaklarını geliştirmek gibi adımlar atılmıştır. Bu şekilde Avrupa Birliği, sosyal dışlanma ile mücadelede bütünsel bir yaklaşım benimseyerek üye ülkeler arasında koordinasyonu artırmayı ve sosyal içirme politikalarının etkinliğini artırmayı hedeflemiştir (Sapancalı, 2005:89).

5. Romanlar ve Sosyal Dışlanma

Sosyal dışlanma; genellikle ekonomik, mekânsal, kültürel ve politik boyutlar arasında etkileşim gösteren ve çeşitli açılardan kendini gösterebilen bir olgudur. Bu boyutlar genellikle birbirleriyle ilişkilidir ve sosyal dışlanmanın karmaşıklığını oluşturan unsurları temsil ederler.

Dünya genelinde ve Türkiye'de sosyal dışlanmaya maruz kalan gruplardan biri de Roman vatandaşlardır. Roman vatandaşların karşı karşıya kaldığı dışlanma; işgücü piyasasına katılım, istikrarlı iş ve gelir imkânlarına erişim, eğitim olanakları, sağlıklı konut ve yaşam alanları ile sosyal hizmetlere ulaşım gibi alanlarda kendini göstermektedir.

Son dönemlerde yaşam tarzları, dilleri, kültürleri ve kimlikleriyle daha belirgin hale gelen topluluklardan biri Romanlardır. Avrupa'da yaşayan Roman topluluğunun sosyo-ekonomik koşulları ve kültürel yapılarına yönelik artan ilgi bu grupla ilgili bilimsel araştırmaların artmasına yol açmıştır.

Romanların Türkiye'deki en temel sorunlarından biri elde ettikleri gelirin genellikle yoksulluk sınırının altında kalmasıdır. İkinci olarak Romanlar barınma imkânlarından yoksun kalmakta, sağlıklı ve konforlu konutlarda yaşayamamaktadırlar. Roman topluluklarının yerleştiği mahalleler genellikle kentlerin kenarlarında bulunmakta ve bu bölgeler ayrımcılığa maruz kalan ve damgalanan alanlar haline gelmektedir. Eğitim fırsatlarına erişimde de Romanlar dışlanmaktadır. Romanların eğitim kurumlarıyla ilişkileri genellikle zayıftır ve zorunlu eğitim sonrasında okula devam eden ve meslek sahibi olan Romanların sayısı oldukça sınırlıdır. Maddi zorluklar, çalışma gerekliliği ve okullardaki ayrımcı uygulamalar, eğitime erişimdeki ana engellerdir. Son olarak, Romanların sosyal hizmetlere ve sosyal güvence mekanizmalarına erişiminde de kısıtlılıklar bulunmaktadır(Balkız ve Göktepe, 2014:3).

F. Eğitim, Eğitimde Fırsat Eşitliği, Eğitimde Sosyal Dışlanma

1. Eğitim Kavramı

Eğitim, insanlığın geçmişten günümüze evriminde temel bir köprü niteliği görmektedir çünkü eğitim bilgi ve becerilerin aktarımı ilerlemenin anahtarıdır. Eğitimi tek bir zaman dilimine indirgemek yanlış olacaktır eğitim bir süreçtir ve aynı zamanda sosyal bir olgudur. Bu süreçte bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır bu da bireylerde gözlemlenebilen davranış değişikliklerine yol açar.

İdealistler eğitimi Tanrı'ya ulaşma süreci olarak görürken realistler toplumun temel değerlerine göre insanı yetiştirme sürecine odaklanır. Marksistler ise çelişkiyi en aza indirip üretimde bulunma sürecine vurgu yaparlar (Sönmez, 1994:2).

Eğitim; bireysel ve toplumsal gereksinimler ile beklentilerin evrimiyle birlikte amaçları, içeriği, işlevleri, süreçleri ve zaman dilimleri değişen toplumsal bir kurumdur.

Görüldüğü üzere eğitim üzerine çeşitli tanımlar farklı bakış açıları çerçevesinde şekillenmiştir. Genel itibari ile bireyin davranışlarında istenilen değişiklikleri kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak gerçekleştirmeyi amaçlayan sürece dair ortak bir kabul bulunmaktadır (Fidan, 1985:10). Bireyin yaşantısında

meydana gelecek bu değişiklikleri sağlamada eğitimin önemi yadsınamaz bir gerçek olarak vurgulanmaktadır.

Eğitim ile ilgili çeşitli tanımlara bakıldığında üç temel özelliğin vurgulandığı görölmektedir. Bunlar; eğitimin bir süreç olması, eğitimin bireyde davranış değişikliğine sebep olması ve yaşantılar sonucunda bireyde gözlemlenebilir davranış değişikliğinin meydana gelmesi şeklinde sıralanabilir (Fidan, 1985:10).

Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları incelendiğinde bireylerin özgür düşünceli, milli kültürü benimsemiş, meslek sahibi ve ülkesine iyi bir vatandaşlık bilinciyle donanmış olmaları gerektiği öngörülmektedir (Sezer, 2020:2274).

2. Eğitimin Önemi

Eğitim, bireyin kişisel ve sosyal gelişimini destekleyen toplumun ilerlemesine katkıda bulunan önemli bir süreçtir. Bu süreç bireylere bilgi ve beceriler kazandırarak onların potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmaya yöneliktir. Ayrıca eğitim, toplumda bilinçli ve sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesine katkıda bulunarak sosyal uyumun güçlenmesine yardımcı olur. Eğitim; aynı zamanda ekonomik kalkınma, teknolojik ilerleme ve kültürel zenginlik gibi alanlarda toplumsal ilerlemeyi destekleyen bir araç olarak da görölmektedir. Bu nedenlere dayanarak eğitimin bireyin ve toplumun genel refahı ve ilerlemesi için vazgeçilemez olduğu sonucuna erişilebilir.

Eğitimin bir diğer önemli görevi sosyal uyumu sağlamaktır (Dodurgalı, 1995: 9-10). Eğitim; bireylere toplumun değerlerini, normlarını ve kurallarını öğretirken aynı zamanda iş birliği, empati ve iletişim gibi sosyal becerilerin gelişimine de katkıda bulunur. Bu sayede bireyler toplum içinde etkili bir şekilde iletişim kurabilir, çatışmaları çözebilir ve ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelerek dayanışma içinde hareket edebilirler. Dolayısıyla eğitim sosyal uyumu sağlayarak toplumun birlikte yaşama ve iş birliği içinde ilerleme potansiyelini artırır.

Bilimsel araştırmalar eğitim düzeyi ile ekonomik büyüme, siyasal ve toplumsal gelişme arasında doğrusal ilişkiler olduğunu göstermektedir. Toplumsal uyumun bir parçası olarak eğitimin sosyal faydaları arasında bireyin gelir düzeyinin artması, suç oranlarının azalması, demokratikleşme sürecine

katkıda bulunması ve yönetim süreçlerine katılımın artması gibi unsurlar bulunmaktadır. Bu bağlamda eğitim sadece bireylere değil topluma da fayda sağlayarak kamu refah maliyetlerini düşürmektedir. Eğitim, sosyal düzenin korunması ve toplumun daha adil, refah seviyesi yüksek bir yapıya kavuşması için önemli bir araç olarak görülmektedir.

Eğitim; çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve dil gelişimlerinin her boyutunu dikkate alarak bu alanlardaki farklılıkları destekleyen bir dizi hedefi içerir. Bu hedefler arasında bireyin içinde bulunduğu toplumun değerlerinin aktarılması, insan hakları ve dünya barışı bilincinin kazandırılması bulunmaktadır. Bu süreç, bireyin uzun vadede toplumun dengeli, yetkin ve üretken bir üyesi olmasını sağlayarak toplumsal entegrasyonu desteklemeyi amaçlar. Devletler, temel görevlerinin bir parçası olarak eğitimi ele almakta ve yasalar veya anayasalar aracılığıyla kendi eğitim politikalarını belirleyerek eğitimin amaçlarını, süresini ve kapsamını belirlerler (Yavuzak, 2010:8).

3. Eğitim Hakkı

Her birey doğuştan gelen ve devredilemez haklara sahiptir. Bunlardan biri de eğitim hakkıdır. Devlet, vatandaşların eğitim hakkını tanıma ve koruma görevine sahiptir. Bu nedenle bireylerin eğitim hakkının ihlal edilmemesi hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemlidir. Devlet, bireylerin eğitim hakkını kullanmalarını sağlamakla yükümlüdür ve bu sorumluluk ulusal ve uluslararası düzenlemelerden kaynaklanmaktadır.

Bu görev, yasalar ve politikalar aracılığıyla eğitim hizmetlerini sağlamak, eğitim kurumlarını düzenlemek ve eğitim fırsatlarını herkes için erişilebilir kılmak suretiyle yerine getirilmektedir. Bu çerçevede devletin eğitim hakkını tanıma görevi, kamu politikalarının oluşturulması, bütçe tahsisi, eğitim standartlarının belirlenmesi ve eğitim kurumlarının denetlenmesi gibi bir dizi faaliyeti içerir. Bu şekilde, devlet eğitim hakkını tanıyarak toplumun eğitim düzeyini artırarak genel refah seviyesini yükseltmeyi hedefler.

Türk eğitim sisteminin genel hedefleri, üç temel başlık altında özetlenebilir. Bu hedefler; nitelikli bir yurttaşlık bilinci kazandırmak, bireylerin çok yönlü gelişimini sağlamak ve mesleki yeterliliklerini artırmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda, toplumsal refahın artırılması, genel kalkınmanın desteklenmesi ve

sonuç olarak çağdaş medeniyet seviyesine ulaşılması hedeflenmektedir (Söylemez ve Adıyaman, 2022:1675).

Eğitimin temel bir hak olarak tanınması, 1948'de Birleşmiş Milletler (BM) tarafından kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (İHEB) ile sağlanmıştır. Ancak İHEB, üye devletlere herhangi bir yasal zorunluluk getirmediği için BM, bu alanda bağlayıcı bir anlaşmaya ihtiyaç duymuştur. Bu bağlamda, BM tarafından 1966'da Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (ESKHUS) kabul edilmiştir ve bu sözleşmede eğitim hakkına daha geniş bir çerçevede yer verilmiştir. BM'nin 1989'da kabul ettiği Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) ile çocukların eğitim hakkı, diğer haklarıyla birlikte yeniden vurgulanmış ve üye ülkeleri bağlayıcı bir yapıya kavuşturmuştur (Karatay, 2022:738). BM tarafından 1979'da kabul edilen Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW), kadınların eğitim haklarını vurgulayan ifadeler içermesiyle dikkat çekmiş ve üye devletlerde ve uluslararası düzeyde farkındalık oluşturmayı amaçlamıştır (Çınar, 2023:352). Ulusal düzeydeki düzenlemelere bakıldığında, 1924 ve 1961 Anayasalarında eğitim hakkına atıfta bulunulduğu, 1982 Anayasası'nda ise eğitimin temel bir hak olarak tanındığı ve herkesin herhangi bir ayırım gözetilmeksizin eşit eğitim hakkına sahip olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Binbir ve Arastaman, 2021:5072).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın "Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi" başlıklı 42. Maddesi, kimseyi eğitim ve öğrenim hakkından mahrum bırakmamayı öngörürken devletin maddi imkânlardan yoksun ancak başarılı olan öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için burslar ve benzeri yardımlar sağlama yükümlülüğünü belirtir. Ayrıca, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri topluma yararlı hale getirecek önlemleri alma sorumluluğunu da devlete verir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 8. maddesi ise fırsat ve imkân eşitliği ilkesini vurgular. Bu kapsamda, eğitimde cinsiyet ayrımı yapmaksızın herkese eşit fırsatlar sağlanır ve maddi olanakları kısıtlı ancak başarılı olan öğrencilerin en üst eğitim seviyelerine kadar eğitim almalarını sağlamak için parasız yatılılık, burs, kredi gibi desteklerin yanı sıra diğer yardımlar da sunulur. Bu hükümler, eğitimde adalet ve eşitlik ilkelerinin korunması ve toplumsal kalkınmanın desteklenmesi amacıyla önemli bir çerçeve oluşturur (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973).

Yukarıdaki düzenlemelerin sonucunda eğitim hakkının temel bir insan hakkı olduğu ve herkesin ırk, cinsiyet, etnik veya sosyal köken, din veya politik görüş, yaş, engellilik gibi herhangi bir duruma bakılmaksızın eğitimden yararlanma hakkına sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Mültecilerin eğitim hakkından yararlanmasında Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme büyük öneme sahiptir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 14 Aralık 1950 tarihinde kabul edilen ve 28 Temmuz 1951 tarihinde imzalanan 22 Nisan 1954 tarihinde yürürlüğe giren sözleşme, sadece 1 Ocak 1951'den önceki olaylar sonucunda mülteci durumuna düşen bireyleri kapsamaktadır. Türkiye, sözleşmeyi 24 Ağustos 1951 tarihinde imzalamış ve Sözleşme'nin resmi Türkçe çevirisi 5 Eylül 1961 tarihinde ResmîGazete 'de yayımlanmıştır. Bu sözleşmeye taraf olan devletler kendi vatandaşları için sağladıkları temel eğitim hizmetlerini mültecilere de sunmakla yükümlüdürler. Ayrıca, bu sözleşmeye taraf devletler yabancı ülkelerde alınan sertifika ve diplomaları tanımayı ve buna göre işlem yapmayı da kabul etmektedirler (Öztürk, 2016:394).

Uluslararası ve ulusal düzenlemeler göz önüne alındığında eğitimin hak olma süreci kamu hizmeti niteliğiyle başlamış olup zaman içinde eğitimin temel bir insan hakkı olduğu kabul edilmiştir. Bu çerçevede devletin eğitim hakkına ilişkin çeşitli yükümlülöklere sahip olduğu sonucuna varılabilir.

4. Eğitimde Fırsat Eşitliğı

Türkiye'de zorunlu eğitim 1997 yılına kadar beş yıllık ilkokulu 2011 yılına kadar ise sekiz yıllık ilköğretimi kapsarken 2012 yılından itibaren on iki yıllık ilkokul, ortaokul ve lise eğitimini içerecek şekilde düzenlenmiştir. 2019-2020 öğretim yılı verilerine göre okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %54,36, ilkokulda %97,96, ortaokulda %98,64 ve ortaöğretimde %89,19 olarak kaydedilmiştir. Bununla birlikte, kız çocuklarının okullaşma oranlarının, küçük farklılıklar da olsa erkek çocuklarına kıyasla daha düşük olduğu gözlemlenmektedir (MEB, 2020).

Türkiye'de Roman çocuklarının eğitim durumuna ilişkin spesifik verilerin eksikliği bu grubun eğitim erişimi ve başarı düzeyine dair net bir tablo ortaya koymayı zorlaştırmaktadır. Türkiye'de etnik gruplara dayalı ayrıştırılmış eğitim

verilerinin toplanmaması, Roman çocukların okula kaydolmama, geç kayıt, devamsızlık veya erken okul terk etme oranlarına ilişkin kesin bilgiye ulaşılmasını engellemektedir. Bu durum Roman çocuklar gibi dezavantajlı gruplara yönelik eğitim politikalarının ve destek programlarının etkili bir şekilde tasarlanması ve uygulanmasında önemli güçlükler yaratmaktadır (UNICEF, 2012).

Geniş kapsamlı bir çalışmada Romanlar arasında okuryazarlık oranının Türkiye ortalamasının oldukça altında olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre Romanlar arasında okuryazarlık oranı genel olarak %30-40 seviyelerinde olup bazı bölgelerde okuryazar olmayanların oranı %90 civarındadır. Ayrıca kız çocuklarını okula göndermeme eğiliminin yaygın olduğu ve ilköğretim eğitimini tamamlayan Roman çocukların üst eğitim kurumlarına devam etme oranının düşük olduğu belirlenmiştir (Fırat, 2022:46).

Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü tarafından yapılan araştırmada Roman nüfusunun eğitim seviyesine dair dikkat çekici bulgular yer almaktadır. Hem kadınlar hem de erkekler için Türkiye genelinde ortalamanın Roman kadınlarının % 52'si eğitimsiz ya da ilkokulu terk etmişken bu oran Türkiye genelinde yalnızca % 21'dir. Türkiye genelinde kadınların % 26'sı lise ve üzerinde eğitim seviyesinde iken Roman vatandaşlar arasında bu oran % 4'tür. Roman kökenli erkek vatandaşlar için de durum çok değişkenlik göstermemektedir. Türkiye genelinde eğitimsiz ya da ilkokulu terk eden erkek oranı %14 iken roman kökenli erkekler için bu oran % 36 olarak saptanmıştır (Koç, 2024).

Türkiye genelinde ilkokul düzeyinde okullaşma oranları kız çocuklarında %94 iken Roman kökenli kız çocukları için bu oran %72 olarak saptanmıştır. Roman kökenli erkek çocukların okullaşma oranları Türkiye genelinde kız çocuklarına göre daha düşüktür. Roman kökenli erkek çocukları için bu oran % 75 iken Türkiye genelinde erkek çocuklar için ilkokul düzeyinde okullaşma oranı %95'tir (Koç, 2024).

Türkiye'deki merkezi ve eşitlikçi eğitim sistemi genel olarak çok sayıda dezavantajlı birey için eşit koşullar sağlanması yönünde çalışmalar mevcuttur

ancak Romanlara özgü sorunların göz ardı edilmesi nedeniyle bu grup için ayrımcılığa yol açabilmektedir.

Romanların eğitime değer vermedikleri ve çocuğun okullu olmasının topluluk içinde bir değer taşımadığı genel bir kanı olarak kabul edilmektedir. Ancak Akkan, Deniz ve Ertan (2011) tarafından yürütülen araştırma eğitime erişimin Romanların diğer alanlarda yaşadığı sorunlarla ilişkili olduğunu ve eğitimden kopuşun temel sebeplerinden birinin yoksulluk olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumu destekleyen bir diğer çalışmada, kız çocuklarının okula gönderilmesini engelleyen faktörlerin başında küçük kardeşlerine bakma veya ev ekonomisine katkıda bulunma zorunluluğu geldiği belirlenmiştir (Adıgüzel, 2020:11).

Roman topluluklarında karşılaşılan eğitim sorunları yalnızca çocukların eğitimden uzaklaşması veya eğitime erişimde yaşadıkları zorluklarla sınırlı kalmamakta aynı zamanda yetişkinlerin de eğitimle ilgili çeşitli problemlerini içermektedir (Gündüz vd., 2024:109). Sorunların temelinde önyargılar, genellikle öğretmenlerin sergilediği olumsuz tavırlar, düşük beklentiler, öğrencilerin çoğunluğunun Romanlardan oluştuğu okul ve sınıfların dinamikleri, düşük motivasyonla çalışan öğretmenler gibi faktörler de etkili olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim sistemindeki yapısal ve kültürel unsurların da Roman çocuklarının eğitim başarısını etkilediği görülmektedir (Şahin, 2023:53).

Eğitimde fırsat eşitliği sosyal adalet ve sosyal hareketlilik kavramlarıyla yakından ilişkilidir ve sosyal adaletin önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Eğitimde eşitlik; bireylerin sosyal, ekonomik veya kültürel farklılıklarına bakılmaksızın eğitim olanaklarına eşit şekilde erişebilmesini ve fırsat eşitliğiyle birlikte eğitimde başarı ve ilerleme sağlamalarını içerir. Bu, toplumun her kesiminden gelen bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmelerini ve sosyal hareketliliklerini artırabilmelerini sağlar. Dolayısıyla eğitim eşitliği sosyal adaletin sağlanması ve toplumda daha adil bir yapı oluşturulması için önemli bir araçtır.

Eğitimdeki fırsat eşitliği, toplumsal analizlerin herhangi biri ve özellikle de eğitimin işlevine dair devam eden tartışmaların kaçınılmaz bir şekilde merkezine yerleşmektedir (Değirmencioğlu, 2008: 48).

Eğitimdeki fırsat eşitsizliğini ortaya çıkaran faktörler ekonomik, toplumsal, coğrafi/bölgesel, biyolojik ve politik olmak üzere beş farklı boyutta incelenebilir.

Ekonomik boyutuna baktığımızda bir çocuğun ailesinin sosyo-ekonomik seviyesi eğitime erişimini ve eğitimdeki başarısını etkileyen faktörlerin en başında yer aldığını görmekteyiz. Ekonomik durum çocuğun eğitimde alacağı olanakların miktarını ve türünü belirlemede etkilidir (Argon ve Kıyıcı,2012:82). Yoksulluk arttıkça eğitimden mahrum kalan bireyler kendilerine ekonomik refah sağlayacak mesleki eğitim ve istihdam fırsatlarına ulaşamadıkları için yoksulluk döngüsünde kalabilirler. Bu durum eğitim seviyesi ile yoksulluk arasında tekrarlayan bir ilişkiyi ortaya çıkarır (Keser, 2019:746).

Toplumsal eşitsizlikle eğitime erişim arasındaki ilişkiyi incelediğimizde toplumsal faktörlerin rolü kaçınılmaz bir öneme sahiptir. Bir toplumun kalıplaşmış değer yargıları kadın ve erkeğe belirli roller atfeder. Örneğin kadınlara eğitim almak yerine evlilik, aile ve ev işleriyle ilgilenme rolü biçen bir toplumda yaşayan bir kadının hayal dünyası daralabilir. Bu durumda en büyük hedefi makbul bir eş ve anne olmak olabilir. Eğitim artık onun için önemsiz hale geldiğinde ev işleriyle, eşiyle ve çocuklarıyla geçirdiği zaman ona yeterli gelmeye başlayabilir (Bilgin ve Erbuğ, 2021:234).

Toplumsal faktörlerin eğitimle ilişkisi bağlamında farklı etnik kökenlere sahip öğrencilerin başarılarında gözlemlenen farklılıklar dikkat çekmektedir. Örneğin Türkiye'de Romanlar toplumsal eşitsizliklere ve sosyal dışlanmaya maruz kalan önemli bir topluluğu oluşturmaktadır. Mekânsal olarak da dışlanmaları sonucunda kendi mahallelerinde izole bir yaşam sürdürmektedirler. Bu izole olmuş mahallelerdeki okullarda eğitim gören Roman çocukları, sosyal olarak dışlanmış bir konumda bulunmaktadır. Roman olmayan çocukların katıldığı okullarda ise hem arkadaşları hem de diğer çocukların aileleri tarafından istenmemekte ve dışlanmaktadır. Sosyal çevre ve derslere uyum sağlayamayan bu çocuklar başarısız olarak etiketlenmekte ve bu durum tekrar dışlanmalarına neden olmaktadır. Bu süreç toplumsal dışlanmayla ilişkilendirilen başarısızlık oranları devletin Roman çocuklarının diğer çocuklarla aynı sınıfta eğitim alma hakkını ne kadar gözettiğiyle doğrudan ilişkilidir (Genç vd., 2015 den Aktaran Sarıtaş ve Çoban, 2022:130).

Coğrafi konum, ekonomik etmenlerle ilişkili olarak eğitime erişimde birçok eşitsizliği beraberinde getirir ve başarı üzerinde etkili olabilir. Bölgesel farklılıklar kırsal ve kentsel bölgelerin eğitim erişimine bakıldığında, kırsal alanlarda yaşayan çocukların eğitimde önemli zorluklarla karşılaştıkları gözlemlenmektedir. İstihdam olanaklarına odaklanıldığında ise, kentlerin önemli ölçüde gerisinde kalan kırsal alanlarda insanlar genellikle geçimlerini tarım ve hayvancılıkla sağlamaktadır (Bilgin vd., 2021:234). Türkiye'de birçok köyde sadece tek bir okul bulunması ve ulaşım imkânlarının sınırlı olması, bu köylerde eğitime erişimde en önemli sorunlardan biridir.

Eğitime erişimde bahsedilen bu çeşitli yapay etmenlerin yanı sıra, çocuğun zekâsı ve yetenekleri de diğer faktörlerle karşılıklı etkileşim içindedir ve başarı üzerinde önemli bir rol oynar (İncirci, 2021:1259). Yüksek zekâ katsayısına sahip bir çocuğun, ailesinin sosyo-ekonomik durumu, yaşadığı coğrafya veya cinsiyet gibi etmenlerden kaynaklanan sorunlara rağmen derslerine odaklanma ve başarı elde etme olasılığı, aynı imkânlarla sahip düşük zekâ katsayısına sahip bir çocuğa kıyasla önemli ölçüde daha yüksektir ve bu durum göz ardı edilemez (Bilgin ve Erbuğ, 2021:235).

Tüm bu faktörlerin yanı sıra devletin uyguladığı eğitim politikaları da eğitimdeki başarıyı önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Küçük yaştan itibaren eğitim sistemine dâhil olan çocukların sürekli sınavlara tabi tutulması ve eğitim verimliliği eğitimdeki eşitsizliği önlemek adına düzenlemelerin zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Eğitim süreci özellikle ekonomik etmenlerle sıkı bir bağ içinde olduğundan yoksul ailelerin çocuklarının üniversiteye katılma şansını sınırlayarak ortalamanın üzerinde bir yaşam standardına ulaşmalarını engelleyebilir (Kete Tepe,2020:168). Devlet; yürüttüğü eğitim politikaları aracılığıyla eğitime erişimdeki ve dolayısıyla başarıdaki ekonomik, toplumsal, bölgesel ve biyolojik farklılıklardan kaynaklanan eşitsizlikleri azaltma sorumluluğunu taşımaktadır.

III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

A. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma deseni ve fenomenolojik anlayışla Roman kökenli çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların sosyal dışlanma boyutunu anlamak amacıyla yürütülmüştür. Nitel araştırma, insan algıları ve olayların doğal bağlamında bütüncül ve yorumlayıcı bir yaklaşım benimsenerek derinlemesine incelenmesi amacıyla gözlem, görüşme, belge analizi ve söylem analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı bir bilgi üretim sürecidir (Baltacı, 2019:370). Nitel araştırmada neden-sonuç ilişkisini öncelikli olarak ele alma amacı bulunmamaktadır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı, olayları ve olguları bağlamları ve içinde bulundukları değer sistemleri çerçevesinde anlamaya çalışır. Araştırmacının öznel bakış açısı, sürecin temel unsurlarından biri olarak kabul edilir ve bu sayede daha derinlemesine ve kapsamlı bir bilgi üretimi hedeflenir (Karataş, 2015:63). Fenomenolojik yaklaşım, bir fenomen veya kavramla ilgili bireylerin yaşamış oldukları deneyimlerin ortak anlamlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir anlayıştır. Bu yaklaşım; fenomenin tanımlanmasını, fenomenle ilgili deneyimleri bulunan bireylerden veri toplanmasını ve elde edilen verilerin özünü bütüncül bir şekilde yansıtacak biçimde analiz edilmesini kapsamaktadır (Creswell, 2013:77).

B. Araştırmanın Özneleri

Araştırmanın öznelerini Siirt, Batman ve Bitlis ilinde ikamet eden ortaokul düzeyindeki 10 Roman öğrenci (11-16 yaş), Roman kökenli 10 veli ve Roman kökenli öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki 6 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem belirleme sürecinde kartopu yöntemi tercih edilmiştir. Kartopu örneklem, yuvarlandıkça büyüyen bir kartopu metaforundan hareketle belirli bir sosyal ağ içerisinde doğrudan veya dolaylı bağlantıları olan bireylere ulaşmayı temel alan bir yöntemdir (Neuman, 2014:324). Görüşmeler 2024 yılı Ağustos-

Eylül aylarında katılımcıların uygun olduğu tarih ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılardan gönüllü katılım formu onayı alınmıştır. Görüşmeler ortalama 30-40 dakika aralığında sürmüş görüşme sırasında katılımcının rızasıyla ses kaydı alınmıştır. Ses kaydına izin verilmeyen durumlarda elde edilen bilgiler not alınarak kayıt altına alınmıştır. Bu araştırmada görüşme yapılacak öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde Roman vatandaşların yoğun olarak yaşadığı mahalleler seçilmiş bu mahallelerdeki Roman ailelerle ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin devam ettikleri okullar tespit edilerek görüşmeler bu okullarda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın yürütüldüğü şehirlerde belirli soy isimlerinin Roman topluluklarıyla ilişkilendirilmesi, bu toplulukların kimliklerinin dolaylı olarak tanımlanmasında yardımcı olmuştur. Bu yöntem, araştırmada hem topluluk bazlı hem de bireysel düzeyde veri toplama sürecine katkı sağlamış ve eğitim süreçlerine yönelik daha derinlemesine bir analiz yapılmasına olanak tanımıştır.

C. Veri Toplama Araçları Geliştirme

Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında öğretim üyelerinin ve sosyal hizmet alanında çalışan sosyal çalışmacıların görüşleri alınmıştır. Roman çocuklara yönelik geliştirilen görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların sosyodemografik bilgileri ardından eğitim süreci ve sosyal dışlanmaya ilişkin sorular yer almıştır. Roman çocukların ebeveynlerine yönelik görüşme formunun ilk bölümünde yine sosyodemografik bilgiler sonrasında ise çocuklarının eğitim sürecinde sosyal dışlanmayı nasıl algıladıklarına dair sorular yer almaktadır. Roman çocukların eğitim aldığı okullardaki rehber öğretmenlerine yönelik görüşme formunun ilk kısmında, okullarındaki Roman öğrenci sayısı ve öğretmenlerin okullarda görev yapma süreleri hakkında sorular sorulmuş devamında ise sosyal dışlanmanın boyutuna dair gözlemlerine yönelik sorulara yer verilmiştir.

D. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma, nitel araştırma deseninde sıklıkla kullanılan bir veri toplama yöntemi olan görüşme yönteminden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma

verilerinin toplanmasından önce İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan tarihli 15.08.2024 ve 2024/08 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul onayından sonra yüz yüze görüşmelere başlanmış olup ilk olarak araştırmacının Siirt ilinde ikamet etmesi sebebi ile Siirt ilinde yaşayan Roman vatandaşlara ulaşılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış soruların esnekliğiyle oluşturulan görüşme formu ve derinlemesine görüşme yönteminden faydalanılmıştır. Derinlemesine görüşme araştırma konusunun kapsamlı bir şekilde incelenmesini ve katılımcılardan ayrıntılı yanıtlar elde edilmesini amaçlayan ağırlıklı olarak açık uçlu sorulara dayalı bir veri toplama tekniğidir (Tekin, 2016:101). Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan çevrimiçi ortama aktarılan bilgilendirilmiş onam formunu doldurmaları istenmiştir.

Görüşmelerde alınan ses kayıtları bilgisayar ortamında deşifre edilmiştir. Deşifre edilen veriler belirlenen temalar doğrultusunda betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz sürecinde görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen veriler sistematik bir şekilde düzenlenmiş olup önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde sınıflandırılmış ve özetlenmiştir. Bu süreçte bulgular araştırmacının öznel yorumlarıyla birlikte analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Veri toplama sürecinde, araştırmanın amacına uygun olarak farklı katılımcı gruplarından veriler elde edilmiştir. Katılımcılar; Roman çocuklar, Roman çocukların aileleri ve Roman öğrencilerin öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bulgular bölümünde, katılımcı grupları tanımlayıcı nitelikteki kısaltmalarla ifade edilmiştir. Buna göre, Roman çocuklar "RÇ," Roman aileler "RA" ve Roman çocukların eğitim gördükleri okullardaki rehber öğretmenleri "RÇÖ" şeklinde adlandırılmıştır. Bu kısaltmalar, bulguların sistematik ve açık bir şekilde sunulmasını sağlamak amacıyla tercih edilmiştir.

Betimsel analiz sürecinin ilk aşaması olan çerçeve oluşturma aşamasında, araştırma soruları ve kavramsal çerçevede yer alan veriler gözden geçirilmiş ve bu doğrultuda verilerin sınıflandırılacağı temalar belirlenmiştir. İkinci aşamada oluşturulan çerçeveye uygun şekilde veriler detaylı bir biçimde düzenlenmiştir. Üçüncü aşama olan bulguların tanımlanması aşamasında düzenlenen veriler analiz edilerek gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Sürecin son aşamasında ise tanımlanan bulgular anlamsal ve ilişkisel bir bütünlük içinde açıklanarak bir akış çerçevesinde verilmiştir.



IV. BULGULAR

A. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

Çizelge 1. Ortaokul çağındaki roman çocuklar sosyo demografik profili

İsim	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Anne-Baba Birliktelik Durumu
R.Ç.1	Kadın	16	Ortaokul	Evli
R.Ç. 2	Erkek	13	Ortaokul	Evli
R.Ç. 3	Erkek	13	Ortaokul	Evli
R.Ç. 4	Erkek	14	Ortaokul	Evli
R.Ç. 5	Kadın	13	İlkokul	Evli
R.Ç. 6	Erkek	12	Ortaokul	Boşanmış
R.Ç. 7	Kadın	12	Ortaokul	Boşanmış
R.Ç. 8	Kadın	14	Ortaokul	Boşanmış
R.Ç. 9	Erkek	11	Ortaokul	Evli
R.Ç. 10	Erkek	12	Ortaokul (Sınıf tekrarı)	Boşanmış

Çizelge 1'deki verilere göre, araştırmaya katılan 10 ortaokul çağındaki (11-16 yaş) Roman kökenli çocuğun cinsiyet dağılımına bakıldığında; 6'sı erkek ve 4'ünün kız olduğu görülmektedir. Yaş ortalaması 13 olarak hesaplanmış olup katılımcılardan birinin ortaokul çağında olmasına rağmen hâlen ilköğretim eğitime devam ettiği bir diğeri ise ortaokul eğitimini sürdürmekte olup sınıf tekrarı yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı çocuklardan dördünün ebeveynlerinin boşanmış olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Çizelge 2. Roman çocukların ailelerine yönelik sosyo demografik veriler

İsim	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Çocuk Sayısı	Kendinizi roman olarak tanımlıyor musunuz?
R.A. 1	Kadın	22	İlkokul mezunu	1	Hayır
R.A. 2	Kadın	31	Okuryazar değil	2	Hayır
R.A. 3	Kadın	32	Okuryazar değil	5	Evet
R.A. 4	Erkek	34	Lise terk	5	Hayır
R.A. 5	Erkek	28	Üniversite terk	3	Hayır
R.A. 6	Kadın	25	Okuryazar değil	4	Hayır
R.A. 7	Kadın	28	7.sınıf terk	2	Hayır
R.A. 8	Kadın	32	Okuryazar değil	6	Hayır
R.A. 9	Erkek	28	Lise terk	3	Evet
R.A. 10	Kadın	33	Okuryazar değil	2	Hayır

Çizelge 2'de yer alan veriler doğrultusunda görüşme yapılan ailelerin yaş aralıklarının 22 ile 34 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ailelerin çocuk sayısına

ilişkin bulgular incelendiğinde ortalama çocuk sayısının 4 olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar arasında yalnızca bir bireyin ilkokul mezunu olduğu, beş kişinin okuma yazma bilmediği, dört kişinin ise eğitim hayatlarını yarıda bıraktıkları saptanmıştır. Görüşmeye katılan 10 aileden 8'inin kendilerini "Roman" olarak tanımlama konusunda çekimser bir tutum sergiledikleri de dikkat çeken bir diğer bulgudur.

Çizelge 3. Roman çocukların eğitimlerine devam ettikleri okullardaki rehber öğretmenleri

İsim	Hangi İlde Çalışıyorsunuz?	Sınıfınızda kaç tane roman öğrenci var	Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz?
R.Ö.1	Siirt	3	1
R.Ö.2	Siirt	1	2
R.Ö.3	Siirt	8	4
R.Ö.4	Siirt	4	5
R.Ö.5	Siirt	4	40
R.Ö.6	Siirt	2	60

Görüşme yapılan üçüncü grup Roman çocukların eğitimlerine devam eden ve görev süreleri 1 ile 8 yıl arasında değişen 6 rehber öğretmenden oluşmaktadır. Roman çocuklarla yapılan görüşmeler sırasında katılımcıların eğitim aldıkları okullar hakkında bilgi edinilmiş olup bu okullarda görev yapan rehber öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

B. Roman Öğrencilerin Eğitime Süreçleri Hakkındaki Düşünceleri

1. Roman Öğrencilerin Başarı Durumu

Düşük ekonomik düzeye sahip mahallelerde yaşayan Roman kökenli ailelerin çocuklarının eğitim sürecinde genel olarak kendi ifadeleri ile düşük akademik başarı sergiledikleri belirlenmiştir. Ortaokul çağındaki (11-16 yaş) 10 Roman kökenli çocuk ile yapılan görüşmelerde ders başarıları ve arkadaşlarıyla okuldaki dersleri konusunda yardımlaşmaları ile ilgili yöneltilen sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenmiştir;

“Başarım düşük çalışmadığım için. Arkadaşlarımla ders konusunda çok iletişim kurmuyoruz.” RÇ1

“Derslerim iyiydi ama uzaklaştırma cezası aldım sonra notlarım kötü oldu Okul çıkışları 4.sınıftan beri sahilde simit satıyorum eve gidince ders çalışıyorum. Arkadaşlarımla ders konusunda çok iletişim kurmuyoruz.”RÇ3

“Derslerim orta. Bi de biz yazın çalışmaya gidiyoruz. İstanbul’a da gittik biraz orda okul okudum bizi orda sevmiyorlardı annem Kürt olduğumuz ve esmer olduğumuz için sevmediklerini söyledi. Ben de ordayken çalışmıyordum. Bir arkadaşım var bazen onunla ders çalışıyoruz.”RÇ5

“Derslerim kötü. 6.sınıfta olmam geriyordu ama sınıf tekrarı yaptım. Yok arkadaşlarımla çalışmıyoruz zaten çok arkadaşım yok. Kuzenlerim var aynı okulda teneffüslerde onlarla oyun oynuyoruz.”RÇ6

“Derslerim iyi değil. Zaten bu sene de okulu bitireyim okula devam etmeyeceğim.” RÇ8

“Derslerim kötü 1. Sınıfta okuma yazmayı öğrenemediğim için 2 defa okudum. 7.sınıfta olmam gerekiyordu. Sınıf tekrarı yaptım ama ortaokulu bitireceğim.” RÇ10

Görüşmelerde Roman kökenli çocukların genel olarak düşük bir eğitim başarıları sergiledikleri, eğitime katılım konusunda isteksiz ve ilgisiz oldukları, sık sık devamsızlık yaptıkları ve geleceğe yönelik hedeflerinin akranlarına kıyasla daha belirsiz olduğu gözlemlenmiştir. Ancak tüm katılımcılar arasında eğitime devam etme konusunda istekli olan bireylerin de bulunduğu tespit edilmiştir.

“Disiplin cezası aldığım için öğretmenler notlarımı düşürdü, notlarım iyiydi. Arkadaşımla tartıştığım için ceza almıştım. Evet paylaşırım birlikte çalışmayız. Ben dördüncü sınıftan beri okul çıkışları simit satarım. Okul ihtiyaçlarımı bu şekilde karşılarım.” RÇ2

“Derslerim orta. Zaten okulda herkesin dersi genelde ya orta ya kötü. Arkadaşlarımla ders konusunda çok iletişim kurmuyoruz.” RÇ4

“Kötü değil derslerim. Geçen dönem matematik kötüydü şimdi çalışıyorum. Onu da düzelteceğim.” RÇ9

RÇ 2, RÇ 4 ve RÇ 9 numaralı katılımcılar görüşme yapılan diğer bireylere kıyasla eğitim başarıları açısından daha yüksek bir düzeyde olup eğitime devam etme konusunda da belirgin bir gönüllülük sergilemişlerdir. Bu durum ailelerin

çocuklara yönelik ilgisi ve desteği ile bireylerin eğitime karşı geliştirdikleri olumlu tutumların akademik başarı ve eğitim sürekliliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bireysel ve çevresel faktörlerin eğitim süreçlerine katkısını anlamada dikkate değer bir gösterge olarak değerlendirilmektedir.

2. Roman Öğrencilerin Öğretmenleri ile İlişkileri

Bulgular; öğrencilerin genel olarak öğretmenleri ile aralarındaki ilişkiyi olumlu bir şekilde değerlendirdiklerini, bu ilişkilerin karşılıklı saygı çerçevesinde şekillendiğini ortaya koymuştur. Öğrenciler genel olarak öğretmenleriyle etkileşimlerinde sevgi ve güven duygularının hâkim olduğunu ifade etmiştir.

“Öğretmenlerimi seviyorum. Bana kötü davranmıyorlar. Sorunlarımı söyleyebiliyorum.” RÇ1

“Öğretmenlerimiz iyi bazen sinirli olabiliyorlar. Okulu seviyorum. Kendimi genelde iyi hissediyorum ama bazen öğretmenlerimizin diğer arkadaşlarımızdan daha fazla bize kızdığını düşünüyorum.” RÇ2

“Öğretmenlerimle aramız iyi. Derslerde ses çıkarmayınca kızmıyorlar ama bizim mahalleden bir grubumuz var biz bazen derste konuşunca öğretmenler bizi sınıftan çıkarıyor.” RÇ4

“Öğretmenlerimle aramız iyi. Derslerim kötü diye beni sevmiyorlar ama kötü davranmıyorlar.” RÇ7

Bu bulgular eğitim sürecinde çocukların karşılaştıkları zorluklar karşısında güven ortamını inşa eden temel aktörlerin öğretmenler olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenleriyle daha sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilen öğrencilerin eğitime yönelik hedeflerinin daha net olduğu ve eğitime katılım konusunda daha istekli davrandıkları gözlemlenmiştir. RÇ 5 ve RÇ 9 numaralı katılımcıların ifadeleri incelendiğinde öğretmenleriyle kurdukları bağın çocukların eğitime katılımını teşvik etmede önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretmen-öğrenci ilişkisinin eğitim süreçlerinde yaşanabilecek sosyal ve duygusal sorunların çözümünde ayrıca çocukların motivasyonlarını arttıran kritik bir role sahip olduğunu göstermektedir.

RÇ5, öğretmenleri tarafından kıyafet ve kırtasiye yardımlarının kendilerine ulaştırıldığını belirtmiştir. Ayrıca, İstanbul iline göç ettikleri dönemde bu tür yardımlardan faydalanmadıklarını, ancak Bitlis ilinde ikamet ettikleri süreçte bu desteklerden yararlandıklarını ifade etmiştir.

“Öğretmenlerimi seviyorum. Sınıf öğretmenim var Türkçe öğretmenim onu çok seviyorum. Benim geçen sene derslerim kötüydü bana kitap verdi. Okul çıkışları kütüphaneye git çalış dedi. Ben de onu dinledim derslerim biraz düzeldi.” RÇ9

Bazı katılımcılar öğretmenlerinin kendilerine karşı ayrımcı bir tutum sergilediklerini ve bu durumun öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan RÇ 3 ve RÇ 10 öğretmenleriyle aralarındaki ilişkinin yakın ve destekleyici olmadığını belirterek bu durumun eğitim süreçlerinde kendilerini dezavantajlı hissetmelerine yol açtığını dile getirmişlerdir.

“Öğretmenlerimiz iyi ama bazen çok sert davranabiliyorlar. Ayrımcılık yaptıklarını bazen düşünüyorum. Ama neden ayrımcılık yaptıklarını anlamıyorum.” RÇ3

“Öğretmenlerim iyidir. Bazı öğretmenleri sevmiyorum. Onlar ayrımcılık yapıyor bence. Ben gözlük kullanıyorum görmüyorum öğretmene hep söylüyorum ama benim yerimi değiştirmiyor ben en arkalarda oturuyorum. Anneme bunu söyledim ama annem okula gelip öğretmenle konuşmadı.” RÇ10

RÇ 3 ve RÇ 9’un ifadelerine bakıldığında; eğitim ortamında yaşanan ayrımcı tutumların sosyal dışlanma algısını güçlendirebileceğini ve öğrencilerin akademik motivasyon ve performanslarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

3. Roman Öğrencilerin Okuldaki Arkadaşları ile İlişkileri

Katılımcılar tarafından genel olarak arkadaşlarıyla ders notlarını paylaştıkları ifade edilmiştir. Bununla birlikte yapılan görüşmelerde dikkat çeken bir diğer önemli nokta Roman öğrencilerin büyük ölçüde arkadaşlarının aynı mahallede yaşayan komşuları veya kuzenleri gibi yakın çevrelerinden oluştuğu

ayrıca bu öğrencilerin diğer çocuklarla iletişimlerinin oldukça sınırlı olmasıdır. Bu durum öğrencilerin sosyal ağlarının daraldığını ve daha geniş bir arkadaş çevresi oluşturma fırsatlarının kısıtlı olduğunu göstermektedir.

Görüşme yapılan RÇ 1 ve RÇ 5 derslerle ilgili arkadaşlarıyla iletişim kurduklarını belirtmiş ancak arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olduğuna dair yöneltilen soruya verdikleri yanıtlarda arkadaşlarının genellikle aynı mahallede ikamet ettikleri kişiler olduğunu ifade etmişlerdir.

RÇ1, arkadaşlarıyla ders konularında sınırlı düzeyde iletişim kurduğunu, ancak ders dışı konularda etkileşimde bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca, arkadaş çevresinin ağırlıklı olarak aynı mahallede ikamet eden kişilerle sınırlı olduğunu ifade etmiştir.

“Burada arkadaşlarım genelde mahalleden oluyor beraber gidip geliyoruz. İyi anlaşıyoruz.” RÇ5

Okul saatleri dışında simit satarak okul ihtiyaçlarını da karşıladığını ifade eden RÇ 2 arkadaşları ile ders notlarını paylaştıklarını fakat beraber ders çalışmadıklarını ifade edip RÇ 1 ve RÇ 5 gibi aynı mahalleden tanıştığı kişiler ile okulda arkadaşlık yaptığını belirtmiştir.

“Evet paylaşırım ama birlikte çalışmayız. Ben dördüncü sınıftan beri okul çıkışları simit satarım. Okul ihtiyaçlarımı bu şekilde karşılarım.” RÇ2

“Arkadaşlarımla iyi anlaşıyorum. Çok arkadaşım yok. Mahalledeki arkadaşlarımla okulda da görüşüyoruz.” RÇ2

RÇ 9, okul dersleriyle ilgili olarak arkadaşlarıyla bilgi paylaşımında bulunduğunu ve ders konularında sürekli bir diyalog içinde olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca arkadaşlarıyla arasındaki ilişkinin güçlü ve olumlu olduğunu vurgulamıştır. Bu durum öğrencinin sosyal etkileşimlerinin ders çalışmaya yönelik işbirlikçi bir yapı sergilediğini ve arkadaşlık bağlarının eğitim sürecine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

“Paylaşıyoruz tabi. Bazen ben hasta olduğumda okula gitmiyorum. Arkadaşlarım var arıyorum onları ya da evlerine gidiyorum bana ödevi söylüyorlar bazen de beraber yapıyoruz.” RÇ9

Arkadaşları ile dersler konusunda sık iletişim kurmasalar da aralarındaki arkadaşlık bağının iyi olduğunu vurgulayan RÇ 3, RÇ 4, RÇ 6, RÇ 7, RÇ 8 ve RÇ 10 ile yapılan görüşmelerde ifade ettikleri söylemlere bakıldığında şu şekildedir;

“Arkadaşlarımla ders konusunda çok iletişim kurmuyoruz. Arkadaşlarımı seviyorum. Aynı mahallede oturduklarımın aynı okula gidiyoruz onlarla arkadaşlık ediyorum.” **RÇ3**

“Arkadaşlarımla ders konusunda çok iletişim kurmaya gerek yok. Ödevleri bazen yazmayı unutuyorum. Onu soruyorum arkadaşlarıma. Diğer dersleri kendim halledabiliyorum. Okulda güzel vakit geçiriyoruz. Birkaç tane sevmediğimiz çocuk var onun dışında okulda sorun yok.” **RÇ4**

“Yok arkadaşlarımla çalışmıyoruz zaten çok arkadaşım yok. Kuzenlerim var aynı okulda teneffüslerde onlarla oyun oynuyoruz. Zaten kuzenlerim var sınıfımda da birkaç kişi var komşuyuz onlarla iyi anlaşıyorum.” **RÇ6**

“Hayır okuldan sonra eve geliyorum kuzenlerimle kardeşlerimle oyun oynuyoruz. Annemle teyzem çalışmaya gidiyorlar ben evde kalıp kardeşlerime ve kuzenlerime bakıyorum. Arkadaşlarım var. Kuzenlerimde var aynı okulda teneffüslerde beraber oyun oynuyoruz. Derste de mahalleden arkadaşım var aynı sırada oturuyoruz onunla anlaşıyorum.” **RÇ7**

“Yok. Sınavları geçsem yeterli. Bir şekilde geçiyorum zaten az kaldı okulun bitmesine. Okulda birkaç arkadaşım var onları daha çok görüyorum onları gördüğüm için seviyorum ama dersleri sevmiyorum.” **RÇ8**

“Arkadaşlarımla pek paylaşmıyoruz. Herkes not alıyor derste. Okul geç bitiyor zaten fırsatım olmuyor. Arkadaşlarım var, komşumuzun çocukları da var aynı sınıfta. Beraber takılıyoruz” **RÇ10**

Roman öğrencilerin okulda arkadaşlarıyla ilişkilerini anlamlandırmak amacıyla dersler konusunda paylaşımlarına ve aralarındaki ilişkinin doğasına yönelik yapılan görüşmeler sosyal dışlanma olgusunun önemli bir yansımasını ortaya koymaktadır. Roman kökenli çocukların genellikle ikamet ettikleri mahallelerinde bulunan okullarda eğitimlerini sürdürdükleri ve okul içindeki arkadaşlarının büyük ölçüde akrabaları veya komşuları olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin sosyal ağlarının sınırlı ve homojen bir yapıya sahip

olduğunu dolayısıyla kültürel farklılıklar yaşayan diğer öğrencilerle benzer derecede arkadaşlık ilişkisi kurmada zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

Okul ortamında aynı mahalleden olanlar, aynı kültürden gelenler, ebeveynleri çalışan ve çalışmayanlar, giyimi lüks olanlar ve olmayanlar gibi gruplar arasında belirgin bir gruplaşma gözlemlenmiştir. Bu gruplaşma, okul içinde sosyal dışlanma ve kutuplaşmanın oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Öğrenciler arasındaki bu ayrışma yalnızca fiziksel veya kültürel farklara dayalı değil aynı zamanda ekonomik durum, aile yapısı ve dış görünüş gibi unsurlar üzerinden de şekillenmektedir. Bu durum öğrencilerin sosyal ilişkilerinin büyük ölçüde dışsal faktörler tarafından belirlenmesine ve farklı gruplar arasında etkileşimin sınırlanmasına yol açmaktadır. Sonuç olarak, Roman kökenli öğrenciler okulda yalnızca kültürel ve sosyal anlamda dışlanmakla kalmayıp aynı zamanda bu ayrımcılığın sosyal ilişkilerini ve akademik başarılarını da olumsuz şekilde etkilediği bir ortamda eğitim süreçlerini sürdürmektedirler. Bu tür dışlanma pratikleri öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara erişimini kısıtlamakta ve sosyal uyumlarını zorlaştırmaktadır.

4. Roman Öğrencilerin Ders Çalışma Ortamı ve Destekleri

Roman öğrencilerin derslerinde yardım aldıkları kişiler, ders materyallerini temin etme durumları ve evde ders çalışmaları için uygun bir ortamın olup olmadığına ilişkin verilen yanıtlar akademik başarıya ulaşmalarında etkili olan faktörlere erişimlerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu unsurlar öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları fırsatlar ve kısıtlamalar hakkında bilgi sunarak başarılarını şekillendiren çevresel, sosyal ve ekonomik koşulları anlamada temel bir gösterge teşkil etmektedir.

Roman öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların çoğunlukla ebeveynlerinin okuma-yazma bilmediğini ve bu nedenle ders çalışmaları esnasında ailelerinden yeterli düzeyde destek alamadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Özellikle RÇ 2, RÇ 3, RÇ 5, RÇ 8 ve RÇ 10 ile yapılan görüşmelerde elde edilen yanıtlar bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

“Derslerimle ilgili kimseden yardım almıyorum. Kendim hallediyorum. Halledemeyince de soracağım pek kimse olmuyor.” RÇ2

RÇ3; *anne ve babasının okuma yazma bilmediğini, ödevleri konusunda kimseden yardım almadığını belirtmiştir.*

“Kardeşlerim var annem bana yardım edemiyor babam çoban çalışıyor hep tek başıma yapamıyorum.” RÇ5

“Kimseden yardım almıyorum. Sınavlarım okunca bir gün önceden çalışıyorum, yeterli oluyor.” RÇ8

“Annem okuma yazma bilmiyor babamı çoktandır göremedim. O çalışmaya gitmiş. Ödevlerimi tek başıma hallediyorum.” RÇ10

Katılımcılar arasında dersleri konusunda aile içerisinde ebeveynler dışında kardeşlerden veya komşulardan yardım aldıklarını ifade eden bireyler de bulunmaktadır. Bu durumun temel nedeninin ebeveynlerin okuma-yazma bilmemesi, eğitim konusundaki bilgi eksiklikleri ya da bu alanda yeterli bilince sahip olmamaları olduğu gözlemlenmiştir. RÇ 1, RÇ4, RÇ6 ve RÇ7 ile gerçekleştirilen görüşmelerde dile getirilen ifadeler incelendiğinde bu durumun etkileri belirgin bir şekilde gözlemlenmiştir.

RÇ1 ve RÇ 4; anne ve babasının okuma yazma bilmediğini fakat dersleri konusunda ablasının yardımcı olduğunu belirtmiştir.

“Annem okuma yazma bilmiyor bazen komşumuzun kızı var ona soruyorum.” RÇ6

“Bazen kuzenim var üst katta oturuyor. Akşamları bana yardım ediyor. Annem babam ayrı. Annemle kalıyoruz annem biraz okuma biliyor ama anlamıyor yardım edemiyor.” RÇ7

Yapılan görüşmede ebeveynlerin eğitim düzeyi yüksek olmasa da eğitim konusunda daha bilinçli oldukları durumlarda çocuklarına okul derslerinde yardımcı olma çabası gösterdikleri belirlenmiştir. RÇ 9 ile yapılan görüşmede katılımcı, babasının okul derslerine yardımcı olduğunu belirtirken okuma-yazma bilmeyen annesinden ise yardım talep edildiğinde destek olmaya çalıştığını dile getirmiştir. Bu durum ebeveynlerin bilinç düzeyinin çocukların akademik destek alma süreçlerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

“Babam derslerime yardım ediyor evde olduğu ve hasta olmadığı zamanlarda. Annem okuma yazma bilmiyor sorsam da bilmez ama zorlandığımda

babam da evde olmadığında anneme soruyorum bazen telefonda soruyoruz beraber buluyoruz.” RÇ9

Evde ders çalışma ortamlarına yönelik yönlendirilen soruya katılımcılardan 4’ü evde ders çalışma ortamının olmadığını ifade etmiştir.

“Evde ders çalışacağım oda ve masa yok. Salonda yerde çalışıyorum.”

RÇ1

“Evde ders çalışmam için uygun ortam yok. Zaten çok çalışmıyorum. Ödevlerimi yapıyorum o da hemen bitiyor.”RÇ2

“Evde ders çalışacağım oda ve masa yok. Salonda yerde çalışıyorum.”

RÇ3

“Hayır bizim evimiz sobalı. Soba salonda olduğu için hepimiz salonda oturuyoruz. 2 kardeşim ve ben. Üst kattaki teyzemde eşinden boşanmış akşamları o da 2 çocuğu ile beraber bizim eve geliyorlar. Evde çok çalışamıyorum.” RÇ7

Roman öğrencilerin evde ders çalışma ortamları ile ilgili olarak çeşitli sınırlılıklar bulunduğu dile getirilmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı evlerinin genellikle sobalı olduğunu ve kardeşleriyle aynı yaşam alanını paylaşmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Bu durum, bireysel çalışma alanlarının yetersizliği ve fiziksel koşulların sınırlı olması nedeniyle ders çalışma süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca aynı odada birden fazla kişinin bulunmasının dikkat dağınık bir etken olduğu ifade edilmiştir.

RÇ 4 ve RÇ 5, evlerinde yalnızca bir adet çalışma masasının bulunduğunu, evlerinin sobalı olduğunu ve söz konusu çalışma masasının sobalı odada yer aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu masayı kardeşleriyle birlikte kullandıklarını ifade etmişlerdir.

“Mutfakta masa var orda ders çalışıyorum kışın soba sadece salonda var mutfak soğuk olunca salona geçiyorum.”RÇ6

“Evet var. Ben ve 4 kardeşim aynı odadayız ama bizim evde 2 tane soba var. Bizim odada ve salonda. Bir tane masada var bizim odamızda. Kardeşlerim genelde salonda oturuyor ben odamda sınav olunca ders çalışıyorum.” RÇ8

“Evde bir tane sobalı oda var. Ben ders çalışınca televizyon açmıyorlar. Ama bir kardeşim var 8 aylık yeni emekliyor bazen kitaplarımı yırtıyor. Ama diğer odalar kışın çok soğuk ben de bir tane yenmek masamız var orada ders çalışıyorum artık yerde oturunca yırtabiliyordu kitaplarımı ama burada oturunca yırtamıyor.” RÇ9

“Biz 2 kardeş ve annem yaşıyoruz. Bir odada soba var o odada annem masa koymuş ben orada çalışıyorum. Ben çalışınca televizyonda açmıyorlar annem yan komşumuz var teyzem oraya gidiyor genelde. Ben de ödev yapıyorum.” RÇ10

Roman öğrenciler, ailelerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılayamadığını belirterek bu durumu genellikle ekonomik yetersizliklere dayandırmaktadırlar. Bu ise öğrencilerin eğitim süreçlerinde ihtiyaç duydukları temel kaynaklara erişimde yaşadıkları güçlüklerin sosyoekonomik faktörlerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

“Bazen ihtiyaçlarımı alamıyorum. Babam maaşını aldığı anda almaya çalışıyorum ihtiyaçlarımı ama bazen de gerek yok diyor öyle öğretmenin istediklerini almıyorum.” RÇ1

Görüşme verilerine göre RÇ 2 ve RÇ 4 isimli katılımcıların okul saatleri dışında simit satarak eğitim ihtiyaçlarını karşıladıkları tespit edilmiştir. Aynı okulda eğitim gören bu iki katılımcıdan RÇ 2, okul gereksinimlerini karşılamak amacıyla çalışmaya başladığını belirtmiş bu durumun gözlemlenmesi üzerine RÇ4'ün de benzer bir faaliyet içerisine girdiği ifade edilmiştir. Her iki katılımcı da çalışarak elde ettikleri gelirin okul ihtiyaçlarını karşılama sürecine katkı sağlamasından memnuniyet duyduklarını dile getirmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin bireysel çabalarıyla ekonomik zorlukları aşma gayreti içerisinde olduklarını göstermektedir.

“Simit satarak para kazanıyorum. Kazandığım parayla bazı ihtiyaçlarımı alabiliyorum.” RÇ2

“Ben simit satmaya başladım. Bazen babam alıyor ama gerek kalmıyor artık ben alacağım ihtiyaçlarımı.” RÇ4

Araştırmaya katılan Roman öğrenciler arasında okul gereksinimlerini karşılayamadıklarını belirtenlerin yanı sıra çeşitli yardımlar yoluyla bu ihtiyaçlarını giderebildiklerini ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Bu

öğrenciler gerek dış kaynaklı yardımlar (Sosyal Hizmet Merkezleri, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Merkezi...) gerekse okula ulaştırılan desteklerin öğretmenler aracılığıyla kendilerine ulaştırıldığını belirtmişlerdir. Bu durum eğitim sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında sosyal destek mekanizmalarının ve öğretmenlerin oynadığı önemli rolü ortaya koymaktadır.

“Babam bazen alamıyor. Bazen öğretmenler veriyor. Eksik olunca da kızmıyorlar çok ama ben bazen üzülüyorum. Bazı kitaplar bende yok ama arkadaşlarımda var.” RÇ5

“Annem yardım alıyor yardımlarla alıyor ihtiyaçlarımı ama bazen çok şey isteyince almıyoruz.” RÇ6

“Annem genelde almaya çalışıyor bazen de diyor zaten çalışmıyorsun almıyor. Öğretmenler de artık bir şey demiyor.” RÇ7

“Evet alıyorum. Deneme sınavları için bazen para topluyorlar. Onlar için genelde para vermiyorum. Öğretmenlerim birkaç defa neden girmedığimi sordular. Gerek olmadığını zaten lise okumayacağımı söyledim. İki defa öğretmen parasını vermiş ben de denemeye girdim.” RÇ8

“Babam alıyor genelde. Maaşı yatmayınca alamıyor ama yattığında söylediğimde alıyor. Bir de okula bazen kitap geliyor. Öğretmenlerim o kitapları bazen bana veriyor.” RÇ9

“Alıyoruz alamasak da bazen okula gelen yardımlar var annem yardımda alıyor babamdan ayrıldığı için öyle ihtiyaçlarımı alıyor.” RÇ10

Elde edilen bulgular, Roman öğrencilerin ders çalışma ortamlarını ve bu ortamları şekillendiren temel faktörleri anlamaya yönelik önemli veriler sunmaktadır. Özellikle ekonomik koşullar ve ikamet edilen konutun fiziksel özellikleri, öğrencilerin ders çalışma süreçleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Çalışma masası, ısınma koşulları ve ortak kullanım alanları gibi fiziki unsurlar, öğrencilerin ders çalışma verimliliğini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır.

5. Roman Öğrencilerin Gelecekteki Hedefleri

Roman kökenli öğrencilerin büyük bir kısmının geleceğe yönelik hedef belirleme konusunda zorlandıkları, geleceğe dair net bir vizyon veya hayal

geliştiremedikleri görülmüştür. Ayrıca mesleki yönelimlerine ilişkin belirgin bir hedeflerinin olmadığı, hangi şehirde yaşamak istediklerine ya da gelecekte kendilerini nasıl bir konumda gördüklerine dair somut bir plan ya da fikir geliştiremedikleri anlaşılmıştır.

RÇ 1, RÇ 6 ve RÇ 8 katılımcılarının söylemleri incelendiğinde hedef belirleme konusunda diğer katılımcılara kıyasla daha belirsiz bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Özellikle RÇ 8'in eğitime yönelik herhangi bir hedefinin bulunmadığı, zorunlu eğitim çağını tamamladıktan sonra ailesinin de onayıyla kuzeniyle evlenmeyi planladığını ifade ettiği anlaşılmıştır.

“Gelecekte ne olmak istediğimi bilmiyorum. Okulda bazen konuşuyoruz ama bilmiyorum.” RÇ1

“Bilmiyorum hiç düşünmedim geleceği. Şimdi erken düşünmek için. Zamanı geldiğinde düşünürüm ama muhtemelen çok okumam.” RÇ6

“Bir meslek yapmayı düşünmüyorum. Ortaokulu bitirdikten sonra teyzemin oğlu var o Antep'te yaşıyor. 3 senedir telefonla görüşüyoruz yazın da çalışmaya gidince Bitlis'e orada hep görüşüyoruz. Onunla evleneceğiz. Ailelerimizin de haberi var” RÇ8

Her ne kadar geleceğe dair hedef belirleme konusunda çekimser bir tutum sergileseler de, bazı katılımcıların eğitime devam etme isteğini ve ileride bir meslek sahibi olma arzusunu dile getirdikleri dikkat çekmektedir.

“Futbolcu olmak istiyorum. Liseden sonra okula devam etmesem de olur. Bu mahallede yaşamakta istemiyorum. Belki İstanbul'da yaşarım. Annemler de gelir.”RÇ2

“Gelecekte ne iş yapacağımı bilmiyorum ama üniversite okumak istiyorum. Güzel bir evimiz olsun istiyorum.”RÇ4

“Ben okula devam etmek istiyorum. Öğretmen olmak istiyorum. Öğretmenlik güzel bir meslek öğrencilere bir şeyler öğretmek, onlara yardım etmek beni mutlu eder.” RÇ5

“Bilmiyorum hiç düşünmedim. Ama belki polis olurum. Polis kıyafetlerini de seviyorum. Bizim mahalleye çok polis geliyor onlar geldiğinde herkes korkuyor ama ben seviyorum.”RÇ7

“Ben avukat olmak istiyorum. İnsanlar için çaba göstermek istiyorum. Haksız yere kimse ceza almasın diye uğraşacağım. Sonra anneme güzel bir ev alacağım. Kendim içinde araba alacağım.” RÇ9

RÇ10 katılımcısıyla yapılan görüşmede geleceğe yönelik hedeflerini belirleme sürecinde içinde bulunduğu toplumun kültürel yapısından etkilendiği görülmüştür. Katılımcı mevcut yaşam koşullarını değiştirmek istemediğini ifade etmiştir.

“Gelecekte hangi mesleği yapacağımı düşünmedim ama çalışırım bulurum bir iş. Otelde çalışırım, benzinlikte. İş çok. Bizim buradan çok kişi gidiyor başka yerlere çalışmaya. Bazıları yazın Tatvan’a, vana gidiyor çalışmak için. Çadırda kalıyorlar. Bazıları da büyük şehirlere gidiyor. Ben de Tatvan’a giderim hem buraya uzak değil orada çok arkadaşımız var.” RÇ10

Geleceğe dair hedeflerine yönelik soruya katılımcıların cevap verirken genellikle zorlandıkları, belirsiz ve çekimser bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Çalışmada meslek sahibi olmayı hedeflediğini ifade eden katılımcıların bu hedeflerini dile getirirken özgüven eksikliği yaşadıkları ve hedeflerine ulaşma konusundaki inançlarının düşük olduğu da dikkat çekmiştir. Bu durum, katılımcıların geleceğe yönelik vizyon geliştirme süreçlerinde çeşitli engellerle karşılaştıklarını ve bu süreçte daha fazla rehberlik ve desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

6. Roman Öğrenciler ve Sosyal Dışlanma

a. Roman Öğrencilerin Okulda ve Okul Dışında Maruz Kaldıkları

Olumsuzluklar

Mahalle kültürü içerisinde yaşayan Roman kökenli çocukların okul ortamında arkadaşlık ettikleri kişilerin genellikle kendi kültürlerinden gelen bireyler olduğu görülmüştür. Katılımcılar farklı yaşam tarzlarına sahip olduğunu düşündükleri kişilerle arkadaşlık kurmakta zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okul ortamında nedenini tam olarak anlamlandıramadıkları bir gruplaşma olduğunu hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların okul içindeki sosyal ilişkilerinde kültürel aidiyetin belirleyici bir faktör olduğunu ve sosyal dışlanma algılarının bu bağlamda şekillendiğini göstermektedir.

Okul ortamında arkadaşları ya da okul görevlileri tarafından olumsuz söylemlere maruz kaldıklarını ifade eden çocukların anlatımları incelendiğinde bu durumun çocuklar tarafından tam anlamıyla bir dışlanma olarak algılanmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar, okuldaki öğrencilerle genellikle akrabalık bağları ya da komşuluk ilişkileri üzerinden bir bağlantı kurduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte zaman zaman okul personeli veya birlikte eğitim gördükleri akranları tarafından ötekileştirici ifadelerle maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların bu tür söylemlerin etkisini tam olarak kavrayamamakla birlikte bu durumun sosyal ilişkileri üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini ima etmeleri dikkat çekicidir. Bu bulgular, okullardaki sosyal etkileşim dinamiklerinde ayrımcılık ve ötekileştirme pratiklerinin varlığını ortaya koymaktadır.

“Bazen arkadaşlarımla kavga edince “mutrip” diyorlar. Ne demek olduğunu tam bilmiyorum. Anneme sordum ne olduğunu bilmediğini söyledi. Babam ise buralarda çok var ama kötü bir şey değil dedi daha fazla bir şey öğrenmene gerek yok diye söyleyince ben de bir daha sormadım.” RÇ2

“Hayır, Bitlis’te arkadaşlarımla iyi anlaşıyoruz. Birbirimizi seviyoruz. İstanbul’dayken bize çingene demişlerdi bir kere annem demişti ki biz kürdüz diye öyle diyorlar ama biz çingene değiliz. Çingene ne demek bilmiyorum. Annem kötü bir kelime olduğunu söyledi.” RÇ5

“Okulumuzda güvenlikçi var bizim mahallede oturmuyor. Bazen o bana ve kuzenime çingene diyor. Biz de kızıyoruz ona sen çingenesin diyoruz. Çünkü burada hırsızlık yapanlara, kötü kokanlara, çirkin olanlara çingene diyorlar ama biz çingene değiliz.” RÇ7

“Hayır kalmıyorum. Ben 6.sınıftayken babası öğretmen olan bir çocuk vardı sınıfımızda o geldiğinde benim yanım boş olduğu için yanıma oturdu. Ertesi gün annesi okula geldi bilmiyorum öğretmenle ne konuştusalar öğretmen yerimizi değiştirdi o çocuk da babası polis olan bir kız vardı onun yanına oturdu. O zaman anlamamıştım ama şimdi anlıyorum. Kimse kendisine benzemeyenle arkadaş olmak istemiyor.” RÇ8

“Yok kötü sözler duymuyorum. Bazen soruyorlar sen neden sizin mahalledeki okula gitmiyorsun diye. Burası da bizim eve yakın diyorum. Ama

bence bu ayrımcılık değil hocam. Belki onların da burada arkadaşı var kendi arkadaşların okula gelmesin istiyorlar” RÇ10

Çocukların bir kısmının arkadaş ilişkilerinde zaman zaman sorunlar yaşadığını ifade ettiği ancak bu sorunların büyük ölçüde bireysel anlaşmazlıklardan kaynaklandığı, sistematik bir dışlanma veya ayrımcılık olarak algılanmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte bazı katılımcılar arkadaşlarının kendilerine yönelik tutumlarında zaman zaman değişiklikler fark ettiklerini ve bu durumun özellikle kültürel farklılıklardan ya da önyargılardan kaynaklanabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, çocukların sosyal etkileşimlerinde farklılık algısının nasıl şekillendiğine ve bu algının arkadaşlık ilişkilerine etkisine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda RÇ 1,RÇ 2,RÇ 3,RÇ 4,RÇ 6,RÇ 7 ve RÇ 8 katılımcılarının söylemlerine bakıldığında dikkat çekici unsurlar ön plana çıkmaktadır.

“Arkadaşlarımla bazen sorun yaşıyorum. Ben esmerim diye dalga geçiyorlar. Genelde iyi sadece bazen kavga ediyoruz.” RÇ1

“Bazen kavga ediyoruz ama çok sorun yaşamıyoruz. Aynı mahallede bazen akrabalarım bazen komşularım çocuklarıyla arkadaşlık yapıyorum.”RÇ2

“Arkadaşlarımla bazen sorun yaşıyorum. Disipline gittiğim için bazen aileleri kızıyor galiba benimle konuşmuyorlar. Disipline de niye gittiğimi bilmiyorum. Daha fazla yaramazlık yapan çocuklar var onlar gitmiyor.” RÇ3

“Arkadaşlarımla sorun yaşamıyorum. Aynı mahalleden çocuklar var biz hep beraber takılıyoruz. Diğerleri ile konuşmuyoruz.” RÇ4

“Hayır zaten çok arkadaşım yok kuzenlerimle konuşuyorum genelde. Yok sorun yaşamıyorum ama hepsini sevmiyorum çünkü onlarda beni sevmiyor. Hareketlerinden anlıyorum. Üzüliyordum annem dedi senin onlara ihtiyacın yok.”RÇ6

RÇ 7’nin söylemine bakıldığında gruplaşmanın etkileri daha açık bir şekilde kendini göstermektedir.

“Hayır sorun yaşamıyorum. Bazen kavga ediyoruz. Bizim grubumuz var kuzenlerim ve bazı arkadaşlarımla birimize kötü söz söylediklerinde hepimiz

kavga ediyoruz. Ama çok olmuyor. Bize kötü sözler söylemeyince biz de söylemiyoruz.”RÇ7

Katılımcının verdiği yanıt eğitim sürecinde dışlanma algısına dair karmaşık bir tablo sunmaktadır. Katılımcı, kendisini dışlanmış hissetmediğini ve okul ortamında ciddi bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Ancak zaman zaman yaşanan tartışmaların ve fiziksel ya da sözlü kavgaların grup dinamikleri içerisinde şekillendiği anlaşılmaktadır. Özellikle kuzenleri ve arkadaşlarından oluşan bir grup içinde hareket ettiğini belirten katılımcı bu grubun karşılıklı dayanışma ve savunma mekanizması olarak işlev gördüğünü vurgulamıştır. Grup üyelerine yönelik olumsuz bir tutum ya da kötü sözle karşılaştıklarında birlikte tepki verdiklerini, ancak bu tür durumların sıklıkla yaşanmadığını ifade etmiştir. Ayrıca, diğer bireylerin kendilerine yönelik olumsuz bir söylem geliştirmediği durumlarda kendilerinin de bu tutumu benimsemediğini dile getirmiştir. Bu ifade katılımcının okulda dışlanma algısından ziyade, sosyal çatışmaların daha çok grup kimliği ve dayanışma bağlamında ortaya çıktığını göstermektedir.

RÇ 8 katılımcının verdiği yanıt, okul ortamında dışlanma algısının yanı sıra grup dinamikleri, sosyal ilişkiler ve akademik motivasyona dair önemli ipuçları sunmaktadır. Katılımcı, dışlanma deneyimi yaşamadığını belirtmekle birlikte, sosyal etkileşimlerini belirli bir homojen grup çerçevesinde sınırlandırdığını ifade etmiştir. Kendisiyle benzer özelliklere sahip olmayan bireylerle arkadaşlık kurmadığını ve kendi grubu içerisinde daha kalabalık bir yapıya sahip olmalarının sosyal uyumlarını kolaylaştırdığını dile getirmiştir. Bu durum, katılımcının sosyal ilişkilerinde grup dayanışmasına ve aidiyet duygusuna önem verdiğini göstermektedir. Katılımcının okul içindeki sosyal ilişkilerinin okul dışındaki yaşamıyla da paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Özellikle mahalle kültüründe devam eden grup birlikteliği çocuğun okul ortamındaki sosyal çevresini de şekillendirmektedir. Bunun yanı sıra, katılımcının akademik başarısına yönelik tutumu, eğitim sürecine dair düşük bir motivasyona işaret etmektedir. Çalışkan öğrencilerin öğretmenler ve öğrenciler tarafından daha fazla takdir edildiğini ifade eden katılımcı, kendisinin bu kategoriye girmediğini ve eğitimin sonlanmasına az bir süre kaldığı için akademik performansı artırma ihtiyacı hissetmediğini dile getirmiştir. Bu yanıt, Roman öğrencilerin sosyal ilişkilerinin ve okul deneyimlerinin mahalle kültürü ve grup dinamikleri çerçevesinde

şekillendiğini, aynı zamanda akademik başarıya yönelik motivasyonlarının sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

“Hayır sorun yaşamıyorum. Biz de büyüdük akıllandık hocam. Kendimize benzemeyenle biz de arkadaşlık yapmıyoruz. Ayrıca biz daha kalabalığız. Okulda beraber vakit geçiriyoruz çıkışlarda da herkes kedi arkadaşıyla eve gidiyor. Akşam mahallede kapının önünde oturuyoruz. Tüm okullarda öğretmenler de öğrencilerde çalışkan öğrencileri daha çok seviyor ya bizim de öyle. Ben çalışkan değilim gerek de yok az kaldı bitmesine.” RÇ8

Roman öğrencilerden oluşan katılımcılara, okul dışında yalnızlık veya dışlanmışlık hissi yaşayıp yaşamadıkları sorulmuş olup verilen yanıtlar incelendiğinde çocukların yaşadıkları olumsuz deneyimleri doğrudan dışlanma olarak yorumlamadıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte bu soruya verilen bazı yanıtlar şu şekildedir:

“Bazen oluyor. Bir defa öğretmenler bizi sinemaya götürmüştü. Sınıfımızda bir kız var. Saçları sarı babası da asker. Biletimiz yan yanaydı. Öğretmen ona dedi ki otur o oturmak istemedi. Ben üzüldüm ama bir şey demedim. Başka tarafta oturdu.” RÇ7

“Hayır hissetmiyorum. Okul dışında gittiğimiz yerlerde bizim mahalleden. Bazen alışveriş merkezine gidiyoruz tabii. Bizim mahallede çoğu kişinin nerdeyse vücudunda, elinde dövme var. Galiba buradaki insanlara da farklı geliyor. Birkaç sene önce alışveriş merkezinde giyim mağazasına girdim kıyafet denedim. Çıktım 5 dakika geçmeden bir kadınının çantasından cüzdanı çalınmış mağazadaki güvenlik geldi benim ve arkadaşlarımın üstünü aradı ama herkese öyle yapmadılar o zaman kendimi çok kötü hissetmiştim çünkü biz almadık.” RÇ8

“Hayır hissetmedim. Arkadaşlarımla her yere gidiyorum zaten. Tam anlamadım ne dediğinizi ama sadece geçen sene mersine gitmiştik orda denize gittik denizde çocuklar futbol oynuyordu kumda onlarla oynamak istedim ama onlar beni oyuna almadılar. Bazen böyle oluyor. (Peki sence neden seninle oynamak istemediler?) bilmiyorum teyzemin oğlu var onlar mersinde yaşıyor ona söylediğimde dedi ki biz farklıyız onlardan sen senin gibilerle arkadaşlık yap diye. (Farklılık derken kuzenin ne demek istedi?) Bilmiyorum tam anlamadım büyüyünce anlarım herhalde.” RÇ9

RÇ 7, RÇ 8 ve RÇ 9 katılımcılarının ifadeleri, kendilerini okul dışında dışlanmış hissetmediklerini belirttikleri halde sosyal dışlanma deneyimlerinin izlerini taşıyan durumlardır. Katılımcıların verdiği yanıtlar dışlanmanın bazen farkında olmadan yaşandığını ve bu deneyimlerin kültürel veya toplumsal farklılıklara dayalı önyargılar ve kalıp yargılara dayandığını göstermektedir. Örneğin RÇ8'in verdiği örnekte dışlanmanın toplumsal bir bağlamda belirli bir sosyal grup üzerinden yaşandığını ortaya koymaktadır. Katılımcı, alışveriş merkezinde yaşadığı olumsuz deneyimi, kendisinin ve arkadaşlarının üzerinin güvenlik görevlileri tarafından aranmasını sadece kendilerine yönelik uygulanan bu davranışı dışlanma olarak hissetmiştir. Bu durum, katılımcının sosyal konumlandırılmalarına ve toplumdaki yerlerine dair duyduğu rahatsızlığı yansıtmaktadır. RÇ8'in bu durumu "kendilerine farklı gelen" çevre ile ilişkili olarak tanımlaması, mahalle kültürü ile daha geniş sosyal çevre arasındaki farkların ve bu farkların oluşturduğu dışlanma algısının bir göstergesidir.

Bu bulgular, çocukların yaşadıkları sosyal dışlanma deneyimlerinin her ne kadar açıkça tanımlanmasa da kültürel ve toplumsal bağlamda önemli izler bıraktığını ve bu deneyimlerin, bireylerin sosyal kimliklerinin gelişimine ve dışlanma algılarına nasıl etki ettiğini ortaya koymaktadır. Roman öğrencilerinin yaşadığı bu tür deneyimler eğitim ve sosyal hizmetler bağlamında daha derinlemesine ele alınması gereken önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır.

7. Roman Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinden Beklentileri ve Sosyal Destek İhtiyaçları

a. Öğrencilerin Okula Dair Beklentileri

Roman öğrencilerden oluşan katılımcı grubuna okulda kendilerini daha iyi hissetmeleri için neler yapılabileceği ve okulda yaşadıkları sorunların çözümü için kimlerden yardım aldıkları konusunda sorular yönlendirilmiştir.

RÇ 1, okul ortamında kendisini bazı durumlarda dışlanmış hissettiğini ancak bu durumun nedenini tam olarak anlamlandıramadığını belirtmiştir. Okulda karşılaştığı sorunların çözümüne yönelik olarak genellikle ablasından destek aldığını ifade etmiştir. Ablasının lise öğrencisi olduğu, daha önce aynı okulda eğitim gördüklerini ve bu nedenle okul yöneticileri ile öğretmenleri tanıdığı bilgisi paylaşılmıştır. Veli toplantılarına ise aile üyelerinin genellikle

katılmadığını dile getirmiştir. Kendisine, okulda karşılaştığı sorunların çözümü için ne gibi adımlar atılmasını istediği sorulduğunda net bir yanıt veremediği, eğitimine devam etme konusunda ise çekimser bir tavır sergilediği gözlemlenmiştir.

“Okulda kendimi her zaman iyi hissetmiyorum bazı öğrenciler kötü olabiliyor ama bazıları ile iyi anlaşıyoruz. Bir şey olduğunda öğretmenlere söylüyorum bazen Öğretmenler kızıyor. Bazen de bir şey olmaz diyorlar (kendini kötü hissetmene sebep olan nedir?) bilmiyorum tam olarak nasıl anlatacağımı ama bazen oyunlara beni almak istemediklerini hissediyorum. Ablamdan yardım alıyorum. Annem ve babam okula gitmedikleri için okuma yazma bilmiyorlar. Okula devam edip etmeyeceğimi bilmiyorum. Belki liseyi okurum.” RÇ1

RÇ2 ise okulda kendisini daha iyi hissetmesi için sosyal faaliyetlerin düzenlenmesinin faydalı olacağını ifade etmiştir. Farklı okullarda öğrenim gören arkadaşlarının bu tür etkinlikleri sıkça gerçekleştirdiğini ve bunun da öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiğini belirtmiştir. Ayrıca, okul ile ilgili konularda annesinden destek aldığını dile getiren RÇ 2, lise eğitimini tamamladıktan sonra eğitimine devam etmeyi planlamadığını ifade etmiştir. RÇ 9’da RÇ 2 gibi daha fazla etkinlik yapılarak arkadaşlık ilişkilerinin güçleneceğine inandığını vurgulamıştır.

“Öğretmenlerimim sosyal etkinlikler yapabilir. Mesela başka okullarda arkadaşlarım var. Onlar bazen tüm sınıf sinemaya gidiyor, pikniğe gidiyor. Biz de bazen pikniğe gidiyoruz ama daha güzel olabilir. Öyle olsa birbirimizi daha iyi tanırız. Annemden yardım alıyorum. Veli toplantılarıma da annem geliyor. Liseden sonra okul okumayacağım.” RÇ2

“Daha fazla etkinlik yapılabilir. Bazı arkadaşlarımız var diğer mahallede oturan onlar bizi çok sevmiyor. Belki onlar da bizim mahallemize gelse bizi görseler bizimle oyun oynamak isterler biz de onları severiz zaten.” RÇ9

RÇ 7, arkadaşları tarafından ötekileştirildiğinin farkında olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Bu durumu arkadaşlarının kendisiyle ilgili sahip olduğu algı ve tutumlarla ilişkilendirmiştir.

“Bilmiyorum ki. Belki bizim evimize gelseler biz de temiziz annem her hafta temizlik yapıyor. Yemek yapıyor bizi banyo yapıyor. Arkadaşlarım da anlarlar

bizim iyi olduğumuzu. Kuzenime söylüyorum aynı okludayız o 8.sınıf o bana yardım ediyor. Beni koruyor. Bilmiyorum ortaokulu bitirince düşüneceğim belki kuafor dükkânı açarım.” RÇ7

RÇ 7, yaşadığı ortamın ve yaşam tarzının arkadaşları tarafından olumsuz bir şekilde değerlendirildiğine inandığını belirtmiş ancak bu algının doğru olmadığını düşündüğünü vurgulamıştır. Bu bağlamda, arkadaşlarının kendi evlerine gelip yaşam koşullarını bizzat gözlemlerinin yanlış algıların ortadan kalkmasına ve kendilerinin kötü bir yaşam tarzına sahip olmadığını fark etmelerine yardımcı olacağını dile getirmiştir. RÇ 7, böyle bir deneyimin arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumlu yönde geliştireceğine ve aralarındaki diyalogu güçlendireceğine inandığını ifade etmiştir.

RÇ 8 ile gerçekleştirilen görüşmede, katılımcının okula dair beklentilerinin RÇ 2 ve RÇ 9’un ifadeleriyle benzerlik gösterdiği görülmüştür. RÇ 8, okulda düzenlenecek sosyal etkinliklerin öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerini güçlendireceğine inandığını vurgulamıştır. Bunun yanı sıra okul ile ilgili yaşadığı sorunlarda genellikle annesinden destek aldığını ancak bazı durumlarda sorunlarını kendi çabasıyla çözebildiğini belirtmiştir. Eğitime dair geleceğe yönelik planlarından söz eden RÇ 8, zorunlu eğitim çağı sona erdikten sonra eğitime devam etmeyi düşünmediğini ifade etmiş; bunun yerine günlük işlerde çalışarak hayatını sürdürmeyi planladığını aktarmıştır. Bu değerlendirme, RÇ 8’in okul ile ilgili ihtiyaçlarını ve geleceğe dair planlarını ortaya koyarak bireysel beklentileri ile sosyal bağlam arasındaki etkileşimi gözler önüne sermektedir.

“Bence öğretmenler biraz daha ilgili olabilir. Bizi hiç etikliklere götürmüyorlar. Bi de okulda çok kavga çıkıyor. Öğretmenler bekliyor kavga bitince disiplin cezası veriyorlar. Doğrusu bizim mahallenin çocuklarının eli çok serttir öğretmen ayırmaya çalışsa onu da döverler. Okulla ilgili sorunlar olduğunda anneme söylüyorum bazen ama kendim hallediyorum. Veli toplantılarına da genelde annem gitmiyor. Babamla zaten görüşmüyoruz. Öğretmenlerin söylediklerini arkadaşlarım bana anlatıyor. Okula devam etmeyi düşünmüyorum. Ortaokuldan sonra yeter zaten ben çalışmayı çok sevmiyorum yazın ya Karadeniz’e çaya, fındığa gideriz ya da Bitlis’e gider çalışırız.” RÇ8

RÇ 10'un eğitime devam etme planlarına ilişkin verdiği yanıt dikkat çekici bir durumu ortaya koymaktadır. Katılımcı, ortaokul eğitimini tamamladıktan sonra öğrenimine devam etmek istediğini belirtmiş ancak ikamet ettiği mahallede bir lise bulunmamasının bu süreci olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Lise eğitiminin bulunmamasını gerekçe göstererek lise düzeyinde öğrenimine devam etmeme yönünde bir karar aldığını dile getiren RÇ 10, eğitimle ilgili motivasyonunun fiziksel erişim sorunları nedeniyle sekteye uğradığını vurgulamaktadır. Bu durum yerel eğitim altyapısının bireylerin eğitim devamlılığı üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcının ifade ettiği bu durum eğitime erişim ile ilgili bölgesel farklılıkların, bireylerin öğrenim sürecindeki tercihlerinde ve uzun vadeli planlarında nasıl belirleyici bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

*"Bilmiyorum hocam devam etmek istiyorum ama yapamam bizim mahallede lise yok diğer liseler de çok uzak bakalım daha zamanımız var."*RÇ10

C. Ebeveynlerin Eğitim Sürecine İlişkin Düşünceleri

1. Ebeveynlerin Kimlik Algısı ve Eğitim Sürecinde Sosyal Dışlanmışlık İle İlgili Görüşleri

Görüşmeler sırasında katılımcıların ikamet ettikleri şehirlerde belirli soyadlarının Roman kimliğiyle ilişkilendirildiği ve yaşam tarzları itibarıyla Roman olarak kabul edilen aileler tespit edilmiştir. Bu ailelerle, rızaları doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara, kendilerini Roman olarak tanımlayıp tanımlamadıkları sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar dikkat çekici bulunmuştur.

RA 1, RA 2, RA 4, RA 5, RA 6, RA 7, RA 8 ve RA 10 kendilerinin Roman olmadıklarını ifade etmiş; Romanların kötü alışkanlıklara sahip olduklarını, yaşam tarzlarının olumsuz niteliklerle ilişkilendirildiğini ve hırsızlığın yaygın bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, RA 5'in söylemi incelendiğinde geçmişte aile büyükleri tarafından Roman olarak tanımlandığı fakat bu kimliği benimsemediği görülmektedir.

Öte yandan, RA 1, RA 2, RA 4, RA 7 ve RA 10 kendilerini Roman olarak tanımlamamakla birlikte, yaşadıkları çevrede "mıtrıp" olarak adlandırılan

ve Romanlarla benzer yaşam tarzına sahip bireylerin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, katılımcıların Roman kimliğinden uzak durma eğiliminde olduklarını ancak çevresel etiketlemelerin ve benzer yaşam pratiklerinin varlığına işaret ettiklerini göstermektedir.

“Hayır mahallemizde çok fazla Roman var fakat biz roman değiliz. Onların kötü alışkanlıkları var hırsızlık, işte düğünlerde çalgıcılık gibi.” RA1

“Hayır tanımlamıyorum. Buralarda roman çok yoktur. Ha mitrip çok var ama bizim alakamız yok.” RA2

“Hayır. Yaşadığımız mahallede çok Roman var onlara ikinci sınıf vatandaşı gibi davranılıyor. Yaşam tarzları kötü biz onlar gibi değiliz.” RA4

“Hayır. Bizim mahallede çok var ama biz roman değiliz. Eskiden bazen dedelerimizle konuşuyorduk onlar biz mitrip oluyoruz diyorlardı ama değişti hocam belki eskiden vardı çingenelik ama artık yok. Bizim yaşam şeklimiz belli.” RA5

“Hayır. Biz kürdüz zaten Bitlis’te genelde Kürtler var. Ama bilmiyorum biz biraz esmeriz acaba ondan dolayı mı bazı akrabalarımız komşularımızda bize mitrip diye hitap ediyor. Buralarda romana genelde mitrip diyorlar.” RA6

“Hayır. Hocam bizim mahallede çok var. Aşağıdaki mahallede de var belki sen de ondan dolayı soruyorsun ama biz baksana benziyor muyuz romanlara (Romanların belli bir fiziki özelliği mi var? Nasıl ayırt edebilirim?) yani hocam kirlidirler genelde ağızları çok bozuktur. Biz öyle değiliz onların küfürleri çok farklıdır. Pis işlerle de uğraşıyorlar.” RA 7

“Yok hocam bizim onlarla alakamız yok. Burada zaten roman yoktur. Ha karaçi dersen, mitrip dersen aşağıdaki mahallede çok var.” RA10

RA 8 kendisine yöneltilen “Kendinizi Roman olarak tanımlıyor musunuz?” sorusuna net bir şekilde “Asla, hayır; biz Roman değiliz.” şeklinde yanıt vermiştir. Görüşme sırasında Romanlara yönelik olumsuz algılarını dile getiren RA 8, Romanlar arasında hırsızlığın yaygın olduğunu ve yaşam tarzlarının kötü niteliklere sahip olduğunu vurgulamıştır. Ancak dikkat çekici bir şekilde aynı görüşme esnasında RA 8, eşi ve iki kızının hırsızlık nedeniyle cezaevinde olduğunu belirtmiştir. Bu durum katılımcının Roman kimliğini reddetmesine

rağmen ifade ettiği olumsuz yaşam pratiklerinin kendi ailesinde de mevcut olduğunu ortaya koymaktadır.

“Asla, hayır; biz Roman değiliz. Romanlar arasında hırsızlık çok yaygın bizim mahallede çok var.” RA8

Görüşmelere katılan 10 katılımcıdan ikisi kendilerini Roman olarak tanımlamış ancak bu kimliği ifade ederken çekingen davrandıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra RA 3, RA 2’nin kardeşı olduğunu belirtmiş ve kendisinin de Roman kimliğine sahip olduğunu ifade etmiştir. Ancak RA 3, RA 2’nin bu durumu açıkça dile getirmekten çekindiğini vurgulamıştır.

“Evet. Bize herkes öyle diyor. Siz çingenesiniz diyor. İki numaralı görüşmeci benim kardeşim onlarda çingenedir.” RA3

“Ne yalan söyleyelim hocam romandır valla dedelerimiz. Bizim burada genelde mitrip diyorlar.” RA9

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, bireylerin Roman kimliğini açık bir şekilde beyan etme konusunda çekimser bir tutum sergiledikleri gözlemlenmektedir. Bu durum sosyal baskı, ayrımcılık ya da dışlanma endişesi gibi çeşitli toplumsal dinamiklerden kaynaklanabilir. Roman kimliğinin kamusal alanda ifade edilmesi bireyin maruz kalabileceği olası önyargılar, stereotipler ve sosyal dışlanma riskleri nedeniyle bireysel düzeyde bir hassasiyet yaratmaktadır.

Dolayısıyla, katılımcıların Roman kimliğini açık bir şekilde ifade etme konusundaki çekinceleri bireysel deneyimlerin ötesinde sosyo-kültürel yapıların ve toplumsal normların bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

2. Ebeveynlerin Çocuklarının Ders Başarı Durumu Hakkındaki Düşünceleri

Ebeveynlere, çocuklarının ders devamlılıkları ve başarıları hakkında sorular yöneltilmiş olup, katılımcıların verdikleri yanıtlar genel anlamda benzerlik göstermektedir.

RA 1, çocuğunun eğitime devam edememesinin temel sebebi olarak ekonomik gerekçeleri dile getirmiştir. RA 2 ise çocuğunun özel gereksinimi

olması nedeniyle eğitim sürecinde devamlılık göstermekte zorlandığını ve bu sebeple okula devam etmediğini ifade etmiştir. Bu durum sosyoekonomik koşullar ve özel gereksinim gibi faktörlerin de çocukların eğitim sürecini nasıl olumsuz etkilediğine dair önemli bir gösterge sunmaktadır.

“Okula gitmiyor masraflarını karşılayamadığımız için okula gönderemiyorum. Geçen seneye kadar çocuğum okula gidiyordu, bu sene çok fazla devamsızlık yaptı. Ders başarısı çok iyi değildi. Eşimle üç sene boşandık ben de çocuğumun masraflarını karşılayamıyorum.” RA1

Ayrıca RA1 çocuğunun eğitimine devam etmesini istediğini fakat ekonomik gerekçelerden dolayı mümkün olmadığını belirtmiştir.

“Eğitim materyallerini karşılayamıyorum. Eğitime devam etmesini istiyorum ama ekonomik olarak ihtiyaçlarını karşılayamadığım için ısrar etmiyorum.” RA1

“Çocuğumun özel gereksinimi var. Bunu iletip desteklenmesini istedik. Destek olamadığımız için eğitime devam edemiyor. Ders notları iyiydi fakat altı aya yakındır gidemiyor.” RA2

RA 3, RA 4, RA 5, RA 6, RA 7 ve RA 9, çocuklarının eğitime düzenli olarak devam ettiğini ifade etmişlerdir. RA 10 ise çocuklarının okula gittiğini belirtmekle birlikte, eşinin cezaevinde olmasının bu süreçte kendisi için zorluk yarattığını ve bu durumun çocuklarının okula devamlılığını olumsuz etkilediğini, sık sık devamsızlık yaptıklarını aktarmıştır. Bu bulgu, aile içi sosyal ve ekonomik koşulların çocukların eğitim sürecine olan katılımını nasıl sekteye uğratabileceğini gözler önüne sermektedir.

“Çocuklarımdan biri lise ikiye, diğeri üniversiteye küçük olan da ilkokul üçüncü sınıf öğrencisidir. Dersleri iyidir. Çalışıyor çocuklarım.” RA3

“İlkokula giden çocuğum birinci sınıf eğitimine devam ediyor. On dört yaşındaki çocuğum beşinci sınıftan sonra okula gitmedi ilk eşim okula göndermedi. Ben para göndermiyorum bunu bahane ediyor. Küçük çocuğum bir sene sınıfta kaldı. Okula yazmayı öğrenemediği için tekrar birinci sınıf okuyacak. Diğer çocuğum başarılıydı ama okula devam etmiyor.” RA4

“Çocuklarımdan biri 5.sınıfa diğeri üniversiteye küçük olan da ilkokul ikiye gidiyor. 5.sınıfa gidenin dersleri pek iyi değil ama diğerinin dersleri iyidir. Çalışmadıkları için böyledir. Biz de belki çok ilgilenemiyoruz.” RA5

“Çocuklar okula düzenli devam ediyor. Bilmiyorum büyük çocuğum 4.sınıfa gidiyor o okula karşı çok istekli değil ama şimdilik gidiyor. Büyük kızım dediğim gibi istekli değil öğretmenleri çok eşya istiyor. Resim dersi için bile boya, kitap babası da almaya çalışıyor ama yetemiyorum ki çobandır babası. Kızım sanki ondan dolayı okuldan soğudu.” RA6

“Gidiyor hocam çocuklarım okula. Ortaokulu bitirsinler en azından sonra bakalım ne istiyorsalar yapsınlar. Zorla olmaz hiçbir şey. İyidir hocam. Birinci sınıfa giden işte bu sene ikiye geçecek yani. Güzel okuyor yazıyor. Diğeri de idare ediyor.”RA7

“İki kızım hapse girdi hocam. . Onlar artık devam edemez. Hırsızlıktan dolayı girdiler. İki defadır girip çıkıyorlar. Diğerleri gidiyor ama çok başarılı değiller düzenli de gitmiyorlar hocam ne yalan söyleyeyim. Ben diyorum düzgünce çalışın bizi kurtarın diye de inşallah pişman olmazlar.”RA8

“Gidiyorlar hocam. Çok istekli değiller ama ortaokula kadar en azından okuyacaklar. Mecburdurlar. Normaldir hocam çok iyi değil ama idare ediyoruz.”RA9

“Gidiyorlar hocam babaları cezaevine girdikten sonra zorlanıyorum göndermekte benim sözümü çok dinlemiyorlar devamsızlık yapıyorlar ama gidiyorlar. Normaldir hocam idare ediyor.” RA10

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine ilişkin genel olarak benzer görüşler paylaştıkları görülmektedir. Çocuklarının okula devam ettiğini belirten ebeveynler, ders başarılarını genellikle orta düzeyde değerlendirmekte; ancak, çocuklarının geleceğe yönelik hedefleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte, bazı aileler sosyoekonomik koşullar, özel gereksinimler ve ailevi faktörler nedeniyle çocuklarının eğitime devam etmekte güçlük yaşadığını belirtmektedir. Özellikle ekonomik yetersizlikler, eğitim materyallerinin temin edilememesi ve aile içi sorumlulukların artması gibi nedenlerin çocukların devamsızlık yapmasına veya

eğitimden tamamen kopmasına yol açtığı görülmektedir. Ayrıca, ebeveynlerin eğitim sürecine aktif olarak dâhil olamaması çocukların akademik başarılarını olumsuz etkileyen önemli faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan ebeveynlerin bazıları çocuklarının düzenli olarak okula devam ettiğini ifade etse de, eğitim sürecine yönelik ilgisizlik, maddi imkânsızlıklar ve aile içi sosyal dinamikler çocukların akademik performanslarını ve eğitim motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bulgular, sosyoekonomik koşullar ve aile içi faktörlerin çocukların eğitim süreçlerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

D. Öğretmenlerin Roman Çocuklar Hakkındaki Değerlendirmeleri

Roman kökenli öğrencilerin eğitim süreçlerine yönelik öğretmenlerin algılarını anlamaya yönelik yapılan çalışmalarda öğretmenlere yöneltilen sorularda öğrencilerin etnik kökenleri hakkında doğrudan bilgi sahibi olup olmadıkları sorgulanmıştır. Öğretmenler, genellikle öğrencilerin davranışlarında ve aile ilgisizliğinde belirgin sorunlar gözlemlediklerini ifade etmiş ancak öğrencilerin Roman kökenli olduklarına dair kesin bir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

1. Öğretmenlerin Roman Çocukların Ders Başarısı Hakkındaki Düşünceleri

Bulunduğu okulda üç yıldır görev yaptığını ve okulda yalnızca bir Roman kökenli öğrencisinin bulunduğunu ifade eden RÇÖ 1, bu öğrencinin devamsızlık oranının oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca söz konusu öğrencinin akademik başarısının diğer öğrencilerle kıyaslandığında belirgin şekilde düşük olduğunu vurgulamıştır.

“Açıkkası öğrencimizin devamsızlık yapan bir öğrenci olduğunu söyleyebilirim. Ders başarısı öğrencilere göre düşük. Diğer öğrencilerle kıyaslandığında ise bahsettiğim üzere daha düşük ders başarısıyla karşı karşıyayız.”RÇÖ1

Görev yaptığı okulda bir yıldır çalıştığını ve iki Roman kökenli öğrencisinin bulunduğunu belirten RÇÖ 2, bu öğrencilerin ders başarılarının düşük olduğunu ifade etmiştir. RÇÖ 2, bu durumun nedenlerine ilişkin değerlendirmesinde akademik başarısızlığın daha önce etnik kimlikle ilişkili olabileceğini düşünmediğini ancak konu üzerinde yeniden düşünülmesi gerektiğini ifade

etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin akademik performanslarının düşüklüğüne yönelik gözlemlerinin RÇÖ 1'in dile getirdiği görüşlerle paralellik taşıdığı görülmektedir.

“Diğer öğrencilere oranla ders başarısı daha düşük. Fakat daha önce bunu etnik kimliği ile ilişkilendirmemiştim. Bariz bir farklılık var diğer öğrencilerle aralarında.” RÇÖ2

Dört Roman kökenli öğrencisinin bulunduğunu belirten RÇÖ 3, görüşme öncesinde okulunda Roman kökenli öğrenci olmadığını ifade etmiştir. Ancak görüşme sırasında belirgin soy isimleri üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda okulda Roman kökenli öğrencilerin bulunduğunu sistem üzerinden yapılan araştırmada gördüğünü ifade etmiştir. RÇÖ 3, okulun genel yapısı itibari ile farklı etnik, kültürel ya da sosyal gruplardan bireyleri içerdiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin düşük akademik başarılarının tek nedeninin Roman kökenli olmalarından kaynaklanmadığını özellikle vurgulamıştır. Bunun yanı sıra başarı düzeyindeki düşüklüğün çeşitli sosyo-ekonomik ve kültürel faktörlerin bir araya gelmesinin bir sonucu olabileceğine dikkat çekmiştir.

“Bahsettiğiniz soy isimleri ve öğrenciler üzerinden sistem incelemesi yaptığımda Akademik başarılarının düşük olduğunu görmekteyim. Okulumuz kozmopolit okul. İlgisiz veli profilleri ile ilgili veli profilleri başarısız. Ders başarılarının düşük olmasını sadece Roman olmalarına bağlamıyorum.” RÇÖ3

RÇÖ 4, yapılan sistem incelemesi sonucunda okullarında eğitime devam eden beş Roman kökenli öğrenci bulunduğunu tespit ettiğini belirtmiştir. Bu öğrencilerden dördü hakkında 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında eğitim tedbiri kararı alındığını ve bu sürecin okul rehberlik öğretmenleri tarafından titizlikle yürütüldüğünü ifade etmiştir. Ancak, alınan tedbirlere rağmen söz konusu öğrencilerin akademik başarılarında belirgin bir iyileşme gözlemlenemediğini vurgulamıştır. Ayrıca okul genelindeki öğrencilerin ders başarılarının genel itibarıyla düşük seviyede olduğunu dile getirmiştir.

“Ders başarıları oldukça düşük ve çoğunluğu hakkında (dört) eğitim tedbiri alınmış. Aslında okulumuzda genel itibari ile başarı düzeyi düşük fakat Roman öğrencilerinin başarısı diğer öğrencilerle kıyaslandığında oldukça düşük.”

RÇÖ4

RÇÖ 5, okullarındaki Roman kökenli öğrencilerin sayısına ilişkin kesin bir sayı veremeyeceğini ifade etmekle birlikte toplam 300 öğrenci arasında yaklaşık 40 Roman kökenli öğrenci bulunduğunu tahmin ettiğini belirtmiştir. Ayrıca, görev yaptığı okulun Siirt ilindeki Roman kökenli öğrencilerin en yoğun şekilde bulunduğu eğitim kurumu olduğunu vurgulamıştır. Bu durumun okulun öğrenci yapısını ve eğitim süreçlerini etkileyen önemli bir faktör olduğuna dikkat çekmiştir.

“Ders başarılarının düşük olduğunu gözlemleyebiliyoruz. Diğer öğrencilerle kıyaslandığında da daha düşük olduğunu görebiliyoruz. Bizim okulumuz Roman vatandaşların uygun olarak ikamet ettiği bir mahalle olması dolayısıyla genel olarak başarı seviyesinin düşük olduğu bir okul fakat diğer öğrencilerle kıyaslandığında fark belirginleşiyor. Velilerde çok bilinçsiz başarıda bu durumda kıyaslandığında etkili. Ayrıca mevsimlik işçi olarak sık sık çalışıyorlar.” RÇÖ5

RÇÖ 6, görev yaptığı okulda yaklaşık 60 Roman kökenli öğrenci bulunduğunu tahmin ettiğini ifade etmiştir. Okullarında eğitim gören öğrencilerin genel olarak akademik başarılarının düşük seviyede olduğunu belirten RÇÖ 6, bu durumun öğrencilerin dezavantajlı bir toplumsal kesimden gelmelerinin bir sonucu olabileceğine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte Roman kökenli öğrencilerin derslere olan ilgilerinin sınırlı olduğunu gözlemlediğini ve bu öğrencilerin okula gelme motivasyonlarının büyük ölçüde arkadaşlık ilişkilerini geliştirme isteğiyle bağlantılı olduğunu düşündüğünü vurgulamıştır. RÇÖ 6, bu durumun hem akademik hem de sosyal boyutlarda ele alınması gerektiğini ifade ederek öğrencilerin eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi adına kapsamlı destek mekanizmalarının önemine değinmiştir.

“Ders başarıları yetersiz. Çoğunluğun okula karşı ilgisi yok. Arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek için gelen kitle. Roman öğrenciler dışında da bizim öğrencilerimiz genellikle dezavantajlı bir kesimi oluşturuyor. Dolayısı ile eğitim başarısı genel olarak düşük.” RÇÖ6

Öğretmenlerin Roman kökenli öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin algıları, bu öğrencilerin genellikle düşük ders başarısı sergiledikleri yönünde ortak bir görüş etrafında şekillenmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin etnik kökenlerine dair

kesin bir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmekle birlikte devamsızlık oranlarının yüksekliği, derslere olan ilgi eksikliği ve aile ilgisizliği gibi faktörlerin belirgin olduğunu vurgulamaktadır. Roman kökenli öğrencilerin akademik başarısızlıklarının yalnızca etnik kökenleriyle ilişkilendirilmemesi gerektiği bunun yerine sosyoekonomik dezavantajlar, ailelerin eğitim sürecine katılım düzeyi, mevsimlik işçilik gibi yapısal faktörlerin belirleyici olduğu ifade edilmektedir.

2. Öğretmenlerin Roman Öğrencilerle İlgili Uyguladıkları Yöntemler

Katılımcılar, mevcut eğitim süreçlerinde Roman öğrenciler için belirli bir yaklaşım veya strateji oluşturmadıklarını, bu öğrencilere yönelik ihtiyaç duyulan destek mekanizmalarının eksik kaldığını belirtmişlerdir.

“Öğrenci okula çok sık gelmediği için herhangi bir yöntem geliştiremedik fakat ben öğretmenlerde farkındalık eksikliği olduğunu düşünüyorum sizin sorularınız fark etmemde yardımcı oldu. Bu çerçevede sorunu çözmek için farkındalığını artırmalıyız. Devamsızlık yapan öğrencilerin aileleri bilgilendiriliyor fakat yaptırım olmadığı için çözüm bulunmuyor.” RÇÖ1

RÇÖ 3 ve RÇÖ 4, Roman vatandaşların en büyük problemi olarak ekonomik yetersizlikleri işaret etmişlerdir. Her iki katılımcı da bu ekonomik zorlukların eğitime olan ilgiyi olumsuz yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin ailelerinin maddi açıdan karşılaştıkları zorlukların eğitim sürecine katılımı ve başarıyı doğrudan etkilediği ifade edilmiştir. Katılımcılar, ekonomik yetersizliklerin giderilmesi durumunda en azından eğitimle ilgili engellerden birinin ortadan kalkacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, ekonomik faktörlerin eğitimde eşitlik sağlanması açısından önemli bir engel teşkil ettiğini ve bu sorunun çözülmesinin eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini azaltabileceğini göstermektedir.

“Veli ziyaretleri yapıyoruz. Velilerine ulaşmaya çalışıyoruz. Devamlılık sağlanması noktasında ayrıca maddi sorunlar yaşadığı bildiğimiz için okula gelen yardımlardan ve kendi aramızda topladığımız yardımlardan bu öğrencilerimize öncelik veriyoruz.” RÇÖ3

“Genellikle maddi yetersizlikler en sık karşılaştığımız problemlerden biri. Bizim öğrenci profili genel itibari ile sosyal hizmetler bünyesindeki yardımlardan

faydalanyyorlar. Ayrıca okula ara sıra mont, kıyafet, kırtasiye yardımı yapılıyor. Bu öğrenciler öncelik tanıyoruz. Uyum problemlerinde sınıf öğretmeni iş birliği içinde süreci yaşıyoruz.” RÇÖ4

RÇÖ 5, öğrencilerin karşılaştığı sorunlara yönelik belirli bir programlarının bulunmadığını, ancak bunun yerine daha sık veli toplantıları düzenlediklerini ifade etmiştir. Katılımcı, ailelerin toplantılara katılım oranlarının düşük olduğunu vurgulamıştır. Bu durum, aile katılımının artırılmasına yönelik daha etkili stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

“Veli görüşmelerini daha sık yapıyoruz. Sınıf öğretmenleri ve idareciler çağırıyorlar veliler veli toplantılarına nadir de olsa katılım sağlıyorlar.” RÇÖ5

RÇÖ 6’ nın bu soruya verdiği yanıt farklı bir boyutu ortaya çıkardığından önem arz etmektedir.

“Birebir görüşmeler yapıp farkındalık oluşturmaya çalışıyoruz fakat aynı profilde sık sık karşılaşınca faydalı olmadığını görüyoruz. Aileleri sürece dâhil etmeye çalışıyoruz ama aileler bizim sorun olarak gördüğümüz şeyleri sorun olarak görmüyor bu durum ilerlememizin önüne geçiyor örneğin küfür, hırsızlık, eğitime ilgisizlik gibi.” RÇÖ 6

RÇÖ 6’nın verdiği yanıt Roman kökenli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaşılan zorlukları ve bu zorlukların çözülmesine yönelik yapılan çabaların sınırlılıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcının belirttiği "birebir görüşmeler yapıp farkındalık oluşturmaya çalışıyoruz fakat aynı profilde sık sık karşılaşınca faydalı olmadığını görüyoruz" ifadesi yapılan müdahalelerin etkili olabilmesi için bireysel yaklaşımların yetersiz kaldığını ve tekrar eden benzer sorunlarla karşılaşmanın bu müdahalelerin verimliliğini azalttığını göstermektedir. Bu durum, daha kalıcı ve kapsamlı çözüm stratejilerinin gerekliliğine işaret etmektedir. "Aileleri sürece dâhil etmeye çalışıyoruz ama aileler bizim sorun olarak gördüğümüz şeyleri sorun olarak görmüyor" şeklindeki ifade ise, kültürel farklılıkların eğitimde karşılaşılan sorunları nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır

RÇÖ 3, öğrencilerin derslere devamlılık göstermelerindeki engelin büyük ölçüde maddi nedenlerden kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, katılımcı okula gelen maddi desteklerin ailelere ulaştırılmaya çalışıldığını belirtmiş ancak

bu çabaların çözüm açısından her zaman yeterli olamayabileceğini vurgulamıştır. Bu durum maddi yardımların eğitimdeki devamlılık sorunlarını tam anlamıyla çözmede sınırlı bir etkiye sahip olduğunu ve daha geniş kapsamlı destek stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

“Veli ziyaretleri yapıyoruz. Velilerine ulaşmaya çalışıyoruz. Devamlılık sağlanması noktasında ayrıca maddi sorunlar yaşadığı bildiğimiz için okula gelen yardımlardan ve kendi aramızda topladığımız yardımlardan bu öğrencilerimize öncelik veriyoruz.” RÇÖ3

Diğer katılımcılardan farklı olarak ailelerin mevsimlik işçi olarak çalışmaya gitmelerine bağlı olarak devamsızlık yaptıklarını ifade eden RÇÖ 6’nın söylemleri dikkat çekici bir yönü ortaya koymaktadır. RÇÖ 6’nın ifadeleri, mevsimlik işçilik nedeniyle öğrencilerin devamsızlıklarının temel bir sorun haline geldiğini açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcı, devam durumlarının düzenli olarak takip edildiğini ve ailelerle iletişime geçildiğini ancak bu çabaların genellikle olumlu sonuçlar doğurmadığını belirtmiştir.

“Devam durumları takip ediliyor aileler aranıyor fakat olumlu dönüşler alamıyoruz. Mevsimlik işçi olarak farklı illere gittiklerinden genellikle ekim ayının ortasında gelip eğitim öğretim dönemi bitmeden mayıs ayı gibi çalışmaya gidiyorlar.” RÇÖ6

. Ailelerin eğitimcilerin gözlemlediği sorunları (örneğin küfür, hırsızlık, eğitime ilgisizlik) problem olarak görmemesi eğitim sürecinde iş birliğini zorlaştıran bir engel teşkil etmektedir. Bu durum, ailelerin eğitimle ilgili algılarının öğretmenlerin ve okul yönetiminin algılarıyla uyumsuz olduğunu ve bu farklı bakış açıları arasındaki mesafenin eğitim sürecini olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, bu ifadeler bireysel ve aile temelli müdahalelerin bazen sınırlı kaldığını, kültürel farklılıkların eğitimdeki yaklaşım biçimlerini etkileyebileceğini ve bu farkların eğitim sürecinin etkinliğini olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin ailelerin perspektifini anlamaya yönelik daha fazla çaba harcamaları ve kültürel farkları göz önünde bulundurarak daha etkili stratejiler geliştirmeleri gerektiği sonucuna varılabilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı öğrencilerin devam durumlarını takip ettiklerini belirtmiştir. Öğrencinin devamsızlık yapması durumunda aileye mektup gönderilerek durum hakkında bilgilendirme yapıldığı, devamsızlık belirli bir sayıya ulaştığında ise öğrencinin ders durumunu takip eden aile üyeleri ve öğrenci ile toplantı gerçekleştirildiğini fakat ailelerin genel itibari ile duyarsız tavır sergilediği ifade edilmiştir.

3. Roman Öğrencilerin Geleceğe Yönelik Hedeflerine Yönelik İzlenimleri

Roman öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerine ilişkin izlenimleri ve bu konuda rehberlik yapılıp yapılmadığına dair soruya verilen yanıtlar, katılımcılar arasında benzerlik göstermektedir. RÇÖ 1, RÇÖ 2, RÇÖ 3 ve RÇÖ 6 öğrencilerin Roman kökenli olduklarını bilmediklerini ifade etmiş ve bu nedenle eğitim süreçlerinde Roman öğrencilere özel bir yaklaşım sergilemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerle gerçekleştirdikleri görüşmelerin yalnızca Roman kökenli öğrencilere yönelik olmadığını genel olarak okullarındaki tüm öğrencilerin hedefleri ve gelecek planları hakkında yapıldığını vurgulamışlardır. Bu durum, öğretmenlerin rehberlik süreçlerinde tüm öğrencilere eşit bir yaklaşım sergileme eğiliminde olduklarını ve Roman öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerine dair özel bir izleme ya da rehberlik uygulamasının bulunmadığını göstermektedir. Bu yaklaşım, Roman kökenli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik daha hedeflenmiş rehberlik ve destek programlarına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

“Genel anlamda iletişim kuruyoruz fakat ortaokuldan sonra takibini yapamıyoruz. Lise eğitiminden sonra eğitime devam etme oranları çok düşük.”RÇÖ3

“Grup rehberliği şeklinde yapıyoruz. Derse ilgisi olanlarla ayrıca görüşme yapıyoruz fakat Roman çocuklar genel itibari ile okula karşı ilgisiz.”RÇÖ6

RÇÖ 4 ise devamsızlık noktasına vurgu yaparak Roman kökenli öğrencilerin sık sık devamsızlık yapmalarına bağlı olarak takiplerinin zor olduğuna değinmiştir.

“Çok fazla devamsızlık yaptıkları için geleceğe dair planların bilmiyorum. Genelde grup çalışmaları şeklinde yapılır bu tür faaliyetler. Derse devamları düşük olduğundan takibi yapılamıyor.”RÇÖ4

RÇÖ 5, çerçeve programı kapsamında öğrencilerin geleceğe dair hedeflerini öğrenme amacıyla görüşmeler gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Ancak, Roman çocuklardan oluşan kitlenin hedeflerinin genellikle belirsiz olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin eğitim süreçlerinde net bir gelecek planı oluşturmakta zorlandıklarını ve hedef belirlemenin, belirli bir motivasyon eksikliği ile ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Ayrıca RÇÖ 5, ailelerin sürece katılım konusunda çekimser bir tavır sergilediklerini vurgulamıştır. Ailelerin eğitim sürecine dâhil olma konusunda isteksiz olmaları, öğrencilerin geleceğe yönelik hedef belirleme süreçlerinin etkinliğini sınırlayan bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

“Çerçeve programında mevcut. Bütün öğrencilere ulaşıyorum. Hedefi belirsiz olan kitle geleceğe yönelik hedefi olmayan kitle genellikle Romanlardan oluşmaktadır. Aileyi sürece dâhil etmeye çalışıyorum fakat aileler bu konuda iş birliğine çok açık değil.”RÇÖ5

Öğretmenlerin gözlemlerine göre, Roman kökenli öğrencilerin geleceğe yönelik hedef belirleme süreçleri genellikle belirsizlik göstermekte ve bu öğrenciler eğitimlerine devam etme konusunda düşük bir motivasyona sahip olmaktadır. Katılımcı öğretmenler, rehberlik faaliyetlerinin tüm öğrencilere eşit şekilde uygulandığını ve Roman kökenli öğrencilere yönelik özel bir rehberlik mekanizmasının bulunmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin sık devamsızlık yapmaları, bireysel takibin zorluğunu artırarak rehberlik süreçlerinin etkinliğini sınırlamaktadır. Ayrıca, Roman öğrencilerin akademik ilgilerinin düşük olduğu ve eğitim süreçlerinde hedef belirlemekte zorlandıkları ifade edilmiştir. Ailelerin sürece katılım konusundaki isteksizliği, öğrencilerin geleceğe dair planlar oluşturmalarını zorlaştıran bir diğer etken olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, Roman öğrencilerin eğitim süreçlerinde daha etkili rehberlik ve destek programlarına ihtiyaç duydukları görülmektedir.

4. Roman Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Roman öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları en yaygın sorunlara ilişkin eğitim aldıkları okullardaki rehber öğretmenlerine yönlendirilen sorulara verilen yanıtlara bakıldığında belirli bazı yanıtların öne çıktığı görülmektedir. Bu

yanıtlar Roman öğrencilerin karşılaştığı sorunların çeşitliliğini ve bu sorunların eğitim süreçleri üzerindeki etkilerini daha iyi anlaşılmasına olanak tanımaktadır.

“Roman kökenli öğrencilerimize baktığımızda devamsızlık en temel sorun. Diğer bir sorunda rehber öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin kültürel duyarlılıklarının az olması uygulamalar kültürel duyarlılık açısından çok eksik bu da uyum problemlerine yol açıyor. Aile yapısından kaynaklı olarak eğitim önemsenmiyor.” RÇÖ1

RÇÖ 2, RÇÖ 3, RÇÖ 4 ve RÇÖ 5; Roman kökenli öğrenciler arasında en sık karşılaştıkları sorunların devamsızlık ve maddi yetersizlik olduğunu ifade edip ailelerin de ilgisizliğini vurgulamışlardır.

“Okula karşı bakış açısı çok etkili bu durumda da aileden kaynaklanıyor. Çocukların rol modeli yok. Eğitimden dolayı iyi yere gelen bireylerle karşılaşmıyorlar. Ayrıca aile birliği olmaması, erken yaşta evlilik, çarpık ilişkilerde eğitimin geri planda kalmasına neden oluyor.” RÇÖ6

Rehber öğretmenlerin verdikleri yanıtlarda, özellikle ekonomik zorluklar, aile desteğinin eksikliği, devamsızlık sorunları ve eğitim motivasyonunun düşük olması gibi faktörler sıklıkla vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin verdiği yanıtlar; Roman öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları engellerin ailevi ve toplumsal faktörlerle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tespitler öğrencilerin eğitim süreçlerinin daha etkili bir şekilde iyileştirilmesi için sistematik bir yaklaşımın gerektiğini göstermektedir.

5. Öğretmenlerin Roman Çocukların Sosyal Dışlanma Deneyimleri Hakkındaki Düşünceleri

Roman çocukların eğitim gördükleri okullardaki rehber öğretmenlerine öğrencilerin sosyal dışlanmaya maruz kalma deneyimlerini nasıl gözlemledikleri ile ilgili yönlendirilen sorulara verilen yanıtlar dikkat çekicidir.

“Diğer sorularda değindiğim gibi bizim bu konuda farkındalığımız çok iyi değildi fakat genel itibari ile farklı görülenlerin dışlandığı gibi refleksif olarak olumsuz tepki gösterebiliyorlar. Bu da dışlanmalara ve soyutlamalarına sebep oluyor.” RÇÖ1

RÇÖ 2 ve RÇÖ 3, okullarında Roman öğrenci bulunduğunu bilmediklerini ve sosyal dışlanmanın Roman kimliği ile doğrudan ilişkili olmayabileceğini ifade etmişlerdir. Bu görüşler, sosyal dışlanmanın yalnızca etnik kökene bağlı olmadığını farklı faktörlerden kaynaklanabileceğini öne sürmektedir. Özellikle bireyler arası ilişkiler, sosyo-ekonomik durum, davranışsal özellikler veya eğitim ortamındaki genel dinamikler gibi unsurlar sosyal dışlanmanın ortaya çıkmasında etkili olabilecek diğer faktörler arasında sayılabilir. Katılımcıların ifadeleri, Roman öğrencilerin görünürlükleri veya kimlikleri üzerine açık bir farkındalığın eksik olduğunu işaret etmektedir. Bu durum, Roman kimliğinin ya görünmez kılındığını ya da eğitim ortamında belirli bir şekilde etiketlenmediğini gösterebilir.

“Düşünmüyorum çünkü bu öğrencilerin Roman olduğunu bilmiyorduk öğrencilerde çok farkında değil. Sırf bu kimlikten dolayı değil de veli ilgisizliği, ders başarısının düşüklüğüne bağlı dışlanma olabiliyor.”RÇÖ2

“Ben sosyal dışlanma yaşadıklarını düşünmüyorum. Siz gelmeden önce öğrendim Roman olduğunu bilmiyordum.” RÇÖ3

RÇÖ 4, RÇÖ 5 ve RÇÖ 6, okullarında sosyal dışlanma olgusunu gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu durumun nedenlerine dair yaklaşımları farklılık göstermektedir. RÇÖ 4, sosyal dışlanmayı öğrenciler arasındaki hijyen eksikliğiyle ilişkilendirmiş ve dışlanmanın temel sebebini bireysel davranışlara veya fiziksel koşullara dayandırmıştır. Diğer yandan, RÇÖ 5 ve RÇÖ 6 sosyal dışlanmanın nedenini doğrudan Roman kimliği ile ilişkilendirmiştir. Bu iki katılımcı dışlanmanın etnik kimlik temelinde gerçekleştiğine dikkat çekerek, Roman öğrencilere yönelik ayrımcılığın eğitim ortamında varlığını sürdürdüğünü ifade etmektedir. Bu görüşler, Roman kimliğinin eğitim bağlamında marjinalleşme sürecinde belirleyici bir faktör olduğunu ve etnik kökene dayalı önyargıların sosyal dışlanmayı beslediğini ortaya koymaktadır.

“Evet. Kendi öğrencilerimden yola çıkarak olursam hijyen yönünden arkadaşlar tarafından olay etme davranışına özellikle maruz kalıyorlar. Bu konuda ebeveynlerin dikkatli olması amacıyla bire bir görüşmeler gerçekleştirdim fakat olumlu dönüşler sağlanamadı.” RÇÖ4

“Aslında bu soruya cevabım evet öğrenciler arasında şahit olduğum şöyle bir durum vardı. Bu öğrenciye “mitrip” denilerek küçümsenmeye hakaret edilmeye yönelik tutumlar var fakat çocukların rahatsız olmadığını gördüm. Çocuklar bu kelimeyi küfür olarak birbirlerine karşı kullanıyorlar.” RÇÖ5

“Evet var. Bizim öğrenciler arasında çeteleşme oranı yüksek. Çocuklar sevmedikleri ile arkadaşlık ilişkisi kurmak istemedikleri çocuklara “mitrip” diye nitelendiriyorlar. Bu şekilde dışlanan çocuklar arasında çeteleşme olabiliyor. Örneğin bir öğrenci olumsuz söylemlere maruz kaldığında karşı tarafa sözel ve fiziki şiddet gösterebiliyor. Diğer çocuklar nezdinde uzak durulması gereken çocuklar olarak görülüyor.” RÇÖ6

RÇÖ 4'ün açıklaması bireysel ve davranışsal faktörlere odaklanırken RÇÖ 5 ve RÇÖ 6'nın yorumları sosyal dışlanmayı yapısal ve toplumsal bağlam içinde değerlendirmektedir. Bu durum sosyal dışlanmanın tek boyutlu bir olgu olmadığını aksine bireysel, kültürel ve toplumsal unsurların bir araya gelerek bu süreci şekillendirdiğini göstermektedir. Roman kimliğiyle ilişkilendirilen dışlanma, toplumsal önyargılar, stereotipler ve etnik ayrımcılık gibi daha geniş çaplı dinamiklerin eğitim ortamındaki yansımalarıyla ilişkilidir. Bu bağlamda, RÇÖ 4'ün hijyen eksikliğine vurgu yapması dışlanmanın bireysel özelliklere dayalı bir algı ekseninde şekillendiğini ortaya koyarken, RÇÖ 5 ve RÇÖ 6'nın açıklamaları ise Roman kimliğine yönelik dışlayıcı tutumların kurumsal ve toplumsal bir sorun olduğunu düşündürmektedir.

RÇÖ 1, sosyal dışlanmanın en fazla yaşandığı ortam ile ilgili gözlemlerine ise şu şekilde cevap vermiştir;

“Öğrencilerin kaynaştığı alanlarda başlayarak bu farklı alanlarda zincirleme şekilde yayılıyor. Dışlanan öğrenci yalnızlaşarak bunu bir süre fark ediyor. Örneğin grup etkinliklerinde seçilmeyerek bu durum kendini gösteriyor. Farklı alanları etkiliyor gerek giyimiyle davranışıyla sınıf profilinden uzaklaşan öğrenciler ilk etapta oralarda yemek saatlerinde boşlayarak farklı alanlara sığıyor.” RÇÖ1

RÇÖ 4, öğrencilerin kendilerini en çok sınıf içi etkinliklerde dışlanmış hissettiklerini ifade etmiştir. Bu tespit, sosyal dışlanmanın eğitim ortamındaki en somut tezahürlerinden birinin sınıf içi dinamiklerde ortaya çıktığını

göstermektedir. Sınıf içi etkinlikler, genellikle iş birliği, iletişim ve grup çalışmasını gerektiren süreçleri içermektedir.

“Öğrencilerimle görüştüğümde sınıf içi etkinliklerde arkadaşları tarafından dışlandıklarını ifade ediyorlar.” RÇÖ4

RÇÖ 5 ve RÇÖ 6, öğrencilerin dışlanma durumlarının daha çok teneffüslerde ortaya çıktığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, sınıf içi etkinliklerde öğretmenlerin bu tür durumlara müdahale ettiğini ifade etmiş dolayısıyla öğretmen gözetimindeki etkinliklerde sosyal dışlanmanın daha sınırlı kaldığını vurgulamışlardır. Ancak teneffüs gibi öğretmen denetiminin görece az olduğu ortamlarda dışlanma dinamiklerinin daha belirgin hale geldiğini aktarmışlardır.

Ayrıca, RÇÖ 5 ve RÇÖ 6, Roman öğrenciler arasında çeteleşme olarak tanımlanabilecek grup oluşumlarının bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu grupların bir araya gelerek olumsuz davranışları tekrar ettiği durumlarda diğer öğrencilerin ve çevrenin bu gruplara yönelik olumsuz tutumlarının daha da belirginleştiği ifade edilmiştir. Bu tespit Roman öğrencilerin sosyal dışlanma deneyimlerinin yalnızca etnik kimlikten kaynaklanmadığını, aynı zamanda davranış kalıpları ve grup dinamikleri ile de ilişkilendirilebileceğini göstermektedir.

“Genelde serbest zamanlarda, teneffüslerde oluyor. Öğretmenler bu konuda hassas davranıyor.” RÇÖ5

“Sosyal dışlanmaya en fazla teneffüslerde maruz kalıyorlar. Sınıf içi etkinliklerde gruplaşmalar öğrencilere bırakılmıyor, öğretmenler kontrolü elden bırakmamak için ekstra çaba gösteriyorlar. Çocuklar farklı olanları dışlıyorlar. Yanlış davranışlarını sürdürmeleri Romanlara ilişkin olumsuz olguları pekiştiriyor.” RÇÖ6

Roman öğrencilerin sosyal dışlanmaya maruz kalma deneyimlerine ilişkin rehber öğretmenlerin gözlemleri, dışlanmanın nedenleri ve ortaya çıkış biçimleri açısından farklı perspektifler içermektedir. Bazı öğretmenler, Roman kimliğinin eğitim ortamında belirgin olmadığını ve sosyal dışlanmanın yalnızca etnik kökenle ilişkilendirilemeyeceğini belirtirken, diğerleri dışlanmanın Roman kimliğiyle doğrudan bağlantılı olduğunu ve etnik temelli ayrımcılığın eğitim sürecinde varlığını

sürdürdüğünü ifade etmiştir. Sosyal dışlanmanın, bireysel hijyen, akademik başarısızlık ve veli ilgisizliği gibi faktörlerden kaynaklanabileceği öne sürülse de, bazı öğretmenler dışlanmanın daha çok etnik kimliğe dayalı önyargılar ve stereotiplerle şekillendiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin dışlanma deneyimleri, özellikle sınıf içi etkinlikler, teneffüsler ve sosyal etkileşim alanlarında belirginleşmektedir. Öğretmenlerin gözetiminde gerçekleşen sınıf içi etkinliklerde sosyal dışlanmanın daha sınırlı olduğu belirtilirken, öğretmen denetiminin azaldığı teneffüslerde bu durumun daha sık gözlemlendiği ifade edilmiştir. Ayrıca, bazı Roman öğrencilerin çeteleşme eğiliminde olduğu ve bu durumun hem dışlanmayı pekiştirdiği hem de çevrede olumsuz algıları artırdığı aktarılmıştır. Bu bağlamda, Roman öğrencilerin maruz kaldığı sosyal dışlanmanın çok boyutlu bir olgu olduğu, bireysel, kültürel ve toplumsal dinamiklerin bir araya gelerek bu süreci şekillendirdiği görülmektedir.

6. Roman Öğrencilere Karşı Diğer Öğrencilerin Tutumunun Rehber Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi

Katılımcıların verdikleri yanıtlar eğitim ortamındaki sosyal etkileşimlerin ve ayrımcılık dinamiklerinin değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

RÇÖ 1 öğrencilerin Roman kimliğinden ötürü ayrımcılık yaşadıklarına şahit olmadığını ifade etmiştir. RÇÖ 2 ve RÇÖ 3'te RÇÖ 1 ile benzer ifadeler kullanmışlardır.

“Arkadaşlık ilişkilerinde çok dışlanma yok. Direkt bu şekilde belirtilmese de bu okula gönderme esnasında istekli değiller. Bu şekilde bir talepte karşılaşmadım.” RÇÖ2

“Özellikle Roman oldukları için dışlanmıyorlar çünkü biz bile Roman olduklarını bilmiyorduk. Ailelerde bunu ön plana çıkarmıyorlar.” RÇÖ3

RÇÖ 4, RÇÖ 5 ve RÇÖ 6, Roman öğrenciler ile diğer öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin zayıf olduğunu ve sosyal etkileşimlerin sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, Roman öğrencilerin genellikle kendi aralarında gruplaşma eğiliminde olduklarını ve bu grup oluşumlarının grup dışındaki bireylerle kurulan diyalogları büyük ölçüde kısıtladığını gözlemlediklerini

belirtmişlerdir. Bu durum sosyal bağların güçlenmesinin önünde önemli engeller oluşturmakta ve okul içi sosyal uyumu olumsuz etkileyebilmektedir.

“Arkadaşlık ilişkileri zayıf. Kendileri de izole olmayı tercih ediyorlar. Belki de dışlanacaklarını bildikleri için bunun önüne geçmek için bu yolu izliyorlar.”

RÇÖ4

“Arkadaşlık ilişkilerinde iletişim noktasında Roman öğrenciler sorun yaşıyorlar. Bu da diğer öğrenciler uzaklaşmalarına neden oluyor. Dolaylı olarak gösterebiliriz. Öğrencinin performansına güvenip ortam değişikliğine ihtiyaç duyan velilerimiz oluyor.” **RÇÖ5**

“Birçoğu iletişim kurmak istemiyor. Kendi aralarında gruplaşmışlar. Aynı kültürden gelenler birbiriyle iletişim kuruyor. Direkt Roman çocuklarından dolayı ifade eden olmadı fakat yaşanan mahallerin çocukların ders başarısı ve ahlak seviyesini olumsuz etkilendiğini söyleyen aileler oldu.” **RÇÖ6**

RÇÖ 4, RÇÖ 5 ve RÇÖ 6’ nın gözlemleri sosyal dışlanmanın yalnızca bireysel davranışlardan değil aynı zamanda grup dinamiklerinden ve okul ortamındaki yapısal faktörlerden kaynaklanabileceğini göstermektedir. Gruplaşma ve iletişim eksikliği, sadece Roman öğrencilerin marjinalleşmesine değil aynı zamanda genel olarak eğitim ortamında kapsayıcı bir sosyal yapının inşa edilememesine neden olabilir.

7. Roman Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Çözümüne Yönelik Rehber Öğretmenlerin Önerilerinin Değerlendirilmesi

Roman öğrencilerin eğitim sürecini iyileştirmek amacı ile yapılan çalışmalar ve sosyal dışlanma ile başa çıkabilmek amacı ile nasıl çalışmalar yapılması gerektiğine dair rehber öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Roman öğrencilerin eğitim sürecini iyileştirmek için yeterli çalışmalar yapıp yapılmadığına dair gözlemlerini şu şekilde aktarmışlardır;

“Hem Roman öğrenciler hem de okuldaki diğer profildeki farklı bir öğrenci profillerine etkili hizmet verdiğimi düşünüyorum. Rehber öğretmenleri olarak kültüre dayalı psikolojik danışma eğitimi aldık. Bir şekilde yürütülmeye çalışılıyor. Fakat bunlar somut adıma dönüştürüp eylem planına yansıyor. Bu sürece ya sadece rehber öğretmenler dâhil ediliyor ya da idarelere yazıyor.

Fakat öğrenciler ile bire bir temas kuran öğretmenler yetersiz çabalardan ibaret.” RÇÖ1

“Erken yaşta evlilik bu bölgede genel itibarı ile yaygın bir sorun. Bu konuda bilgilendirme çalışmalar yapılmalı.” RÇÖ3

“Maddi destek sağlanmalı aileler bilinçlendirilmeli ve güçlendirmelidir.” RÇÖ4

“Çalışmalardan memnun olmadığımı söyleyebilirim. Sosyal devlet için bu çalışmalar yetersiz olduğunu düşünüyorum. Örneğin velilerin bilinçlendirilmesini Halk Eğitim aracılığıyla yapabilirler. Velilerin bilinçlendirilmesi çok etkili olacaktır. Bu çocukların Roman olduğunu yerli olmayan öğretmenler bilmiyor aslında bu ayrışmanın önüne geçiyor. Öğretmenler bilseydi yaklaşım farklı olabilirdi.” RÇÖ5

“Roman vatandaşlarına yönelik çalışmalar devlet eliyle desteklenmeli. Ayrıca farklı isimlerle tabir edildikleri için öğretmenlerinde bu çocukların tespitinde zorlaştırıyor. En azından bazen seviyesi bir tık yüksek öğrencilerin ayrıca desteklenmesi gerekiyor. Bu diğer vatandaşlar açısından da örnek teşkil eder. Filizlenmeyi sağlayabilir.” RÇÖ6

Sorulan sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda RÇÖ 3’e yöneltilen “Sizce bu öğrencilerin Roman olduğunu bilmeniz daha iyi olmaz mıydı?” sorusuna RÇÖ 3, öğrencilerin Roman olduklarını bilmenin öğretmenlerin çocuklara yönelik bakış açısında herhangi bir değişikliğe neden olmayacağını ifade etmiştir. Bununla birlikte Roman kimliklerinin bilinmemesinin öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerini daha olumlu etkilediğini düşündüğünü dile getirmiştir. Aynı soru RÇÖ 6’ya yöneltildiğinde ise benzer bir yanıt verilmiştir. RÇÖ 6, öğrencilerin Roman kimliklerinin bilinmemesinin sosyal dışlanmayı önlediğini vurgulamakla birlikte bu bilginin öğretmenlerin tutumlarını da etkileyebileceğini belirtmiştir.

“Roman olduklarını diğer öğrenciler bilmiyor. Bence bu güzel bir şey. Ben de yeni öğrendim ve şaşırdım. Etkilenmelerinin önüne geçmek için bilinmemesi daha iyi.” RÇÖ3

“Hayır öğretmenlerin çocukların Roman olduğunu bilmeleri öğretmenin tutumuna bağlı sosyal dışlanmaya sebep olabilir.” RÇÖ 6

Roman çocukların eğitim süreçlerini iyileştirmek amacıyla neler yapılabileceğine dair görüşlerini öğrenmek amacı ile rehber öğretmenlere yöneltilen sorulara verilen yanıtlar büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Rehber öğretmenlerin görüşlerine göre bu öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelinmesi için hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kapsamlı çalışmalar yürütülmesi gerekmektedir. Katılımcı rehber öğretmenler, öncelikle öğretmenler ile ebeveynler arasında etkili bir iletişim sürecinin geliştirilmesinin önemine vurgu yapmıştır. Öğretmenler, ailelerin eğitim süreçlerine daha aktif katılım sağlamalarının çocukların akademik başarısı ve sosyal uyumu açısından kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir.

“Oryantasyon süreci iyi yönetilmeli. Bu sürecin başarılı olması için akran zorbalığı ve empati temeli eğitim almalıdır. Öğrencilerin dışlanmasının önüne geçmeli öğrencilerin boşa çıkma mekanizmalarını kendilerinin oluşturmaları oldukça zor. Dış desteğe ihtiyaç duyarlar. Ebeveyn, öğretmenler, akran danışmanlığı önemli iş birliği içinde uyum süreci kolaylaştırılarak adapte olmaları sağlanabilir. Çocuğun kendi adına boşa çıkma mekanizmalarını oluşturmaları zorlu bir süreç. Veli, öğretmen psikolojik danışman ve arkadaş desteği önemli. Akran zorbalığı farkındalığı saygı gibi değerler diğer derslerin müfredatına eklenebilir. Öncelikle her eğitim kurumunda bu sorunların farkında olunması sağlanmalı öğretmenler ve idareciler bilgilendirmeli.” RÇÖ1

“Maddiyat çok önemli. Aile bilinçlendirilmeli. Akraba evliliklerinin önüne geçilmeli bu sayede farklı kültürle etkileşim toplum ile ilişkilerini dengeleyeceklerdir. Eğitime katılım ve devamlılıkları sağlanmalı. Farklı kültürden çok öğrenmemiz var. (Kürt, Arap, Suriyeli) bunlar arasında eğitimde devamsızlık oranı Roman çocukları kadar yüksek değil. Bilinçli aile bilinçsiz toplum demek. Ailelerle ilgili çalışmalar artırılmalıdır.” RÇÖ3

“Aileler sürece dahil edilmeli. Sınıf öğretmenleri diğer öğrencileri sürece dahil edip çocukların uyum sürecini desteklemelidir. Burada öğretmen bu öğrencilerin Roman olduğunu bilmiyor fakat bilinse sınıf öğretmenleri öğrenciler için faydalı çalışma yapabilir.” RÇÖ4

“Ekonomik yoksunlukları giderilmeli, ailelere yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir. Roman ailelerde suça eğilimlik çok fazla. Aileler arasındaki sosyal

yaşantı örneğın hırsızlık görüldü ise bu durum “mitrip” kimliğine bağlanıyor. Aile ve toplum temelli çalışmalara ağırlık verilmelidir. Bireysel çabalarımız yetersiz kalıyor.” RÇÖ5

“Romanlar dışa karşı ön yargılı. Dışarıdakiler de onlara karşı ön yargılı. Bu ön yargı toplumsal bütünleşmeyi engelliyor. Olumsuz sıfatlarla nitelendiriliyor, topluma entegre edilmeleri gerekir. Romanlarda bu kimliğin altına sığınarak kendilerini korumaya alıp toplumdaki diğer bireylere karşı öfkeli oluyorlar. Çocuk işçiliği de yaygın. Tehlikeli ortamlarda bulunabiliyorlar. Yaşam stillerinden dolayı dışlanıyorlar. Devlet politikaları geliştirilebilir.” RÇÖ6

Sonuç olarak, rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Roman çocukların eğitim süreçlerini iyileştirmek için aileler, öğretmenler ve eğitim politikası yapıcılar arasında daha güçlü bir iş birliği sağlanması gerektiği bu iş birliğinin ise sürdürülebilir ve kapsayıcı bir eğitim anlayışı temelinde yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır.



V.TARTIŞMA

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, sosyal dışlanmanın çocukların eğitim sürecine katılımlarında ve devamlılık göstermelerinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan Roman kökenli ailelerle yapılan görüşmelerde dikkat çeken önemli bir bulgu katılımcıların "Roman" kimliğiyle özdeşleşme konusunda tereddütlü bir tutum sergiledikleridir. Ayrıca, bazı katılımcıların Roman kimliğini reddetmeden "mıtrıp" terimini tercih ettikleri gözlemlenmiştir.

Yıldız (2007), Keskin (2015), Ulusoy (2015) ve Uştuk (2020) tarafından yapılan çalışmalar incelendiğinde Roman vatandaşların tanımlanmasında farklı adlandırmaların ön plana çıktığı ve bu adlar etrafında bir birleşim sağlanamadığı görülmektedir.

Yıldız (2007), Türkiye'deki Roman kökenli bireylere yönelik kullanılan adlandırmaların çeşitlilik arz ettiğini belirtmiş ve bu adlandırmalar arasında "abdal", "cano", "karaçi", "mıtrıp" ve "poşa" gibi terimlerin yer aldığını ifade etmiştir.

Keskin (2015), Andrews'un (1992) çalışmalarına atıfta bulunarak "Mıtır", "mıtrıp", "motreb" veya "mıtrıp" olarak adlandırılan grupların Türkiye'nin Siirt, Hakkâri, Van ve Diyarbakır gibi illerde yaşadığını ifade etmektedir.

Ulusoy(2015), Roman kelimesinin son dönemlerdeki aşağılayıcı anlamlar taşıdığını, Roman kökenli vatandaşların Roman ve Çingene kimliklerinden kaçmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşıldığını ortaya koymaktadır.

Ayrıca Uştuk (2020)'un çalışmasında Romanların Çingene tanımından sıyrılarak Roman olma çabaları içinde oldukları ve Roman kökenli vatandaşlara yönelik yürütülen toplumsal çalışmalara katılmada çekimser davrandıkları ifade edilmektedir.

Türkiye’de Romanların farklı adlarla anılmasının "tarihsel varoluş mücadelesi" bağlamında değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayan literatürdeki çalışmalar arasında, Kolukırık’ın (2008) gerçekleştirdiği bir araştırma dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, genel kabul gören "Rom," "Roma" ve "Roman" terimleri dışındaki "Çingene" adlandırmalarının genellikle olumsuz çağrışımlarla ilişkilendirildiği ifade edilmektedir. Bu durumun; Çingene toplulukları arasında "Rom," "Roma" ve "Roman" kimliklerine yönelik bir kabul arayışına zemin hazırladığı belirtilmektedir.

Yapılan görüşmelerde Roman katılımcıların hem Türkçe hem de Kürtçe diline hâkim oldukları ve büyük bir kısmının kendilerini Kürt kimliğiyle tanımladıkları gözlemlenmiştir. Katılımcıların bir kısmı karşılaştıkları sosyal dışlanmanın temel nedenini Kürt kökenli olmaları ile de ilişkilendirmektedir. Kullanılan dilin özgünlüğü ve yaşanan coğrafya ile birlikte tarihsel süreçteki kültürel etkileşimlerin bu durumun açıklaması olduğu düşünülmektedir.

Keskin (2015) tarafından Türkiye’nin doğu kesiminde yaşayıp kendilerini “mıtrıp” olarak tanımlayanlarla yapılan çalışmada bu bulguyu desteklemektedir. Keskin(2015), göçebe yaşam süren Romanların Türkiye’nin Doğusunda çadırlarını Kürt aşiretlerinin hemen yanında kurduklarını, zamanla bu topluluğun yaşamlarına dâhil olduklarını Kürtçeyi ikinci dil olarak kullanarak bu dile daha fazla hâkim olduklarını fakat Kürtler tarafından ayrı bir grup olarak görüldüklerini belirtmektedir.

Yanıkdağ(2021) tarafından yayınlanan araştırma makalesinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada; Romani dilinin tarihsel süreçte göç edilen bölgelerdeki farklı dil gruplarından yoğun bir şekilde etkilendiği vurgulanmaktadır. Bu toplulukların göç ettikleri toplumlarla kültürel ve dilsel anlamda bütünleşme çabaları bir tür gönüllü asimilasyon süreci ve sosyal dışlanmanın etkilerinden kaçınma amacı güden bir strateji olarak da okunabilir.

Bu çalışmada, Romanların maruz kaldığı sosyal dışlanmanın en belirgin nedenleri arasında kültürel özellikler, hırsızlıkla ilişkilendirilen yaygın düşünceler, vasıfsız çalışılan iş kolları, düşük eğitim düzeyi, geleneksel yaşam biçimleri ve olumsuz yaşam koşulları ön plana çıkmaktadır. Bu bulgular, literatürde de benzer şekilde yer bulmaktadır. Özdemir (2024), Marsh ve Stand (2005), Gündüz, Yıldız ve Arık (2024), Sert ve Turhan (2019) tarafından

gerçekleştirilen çalışmalarda, Roman toplumu arasında sosyal dışlanmanın nedenlerine ilişkin bulguların bu çalışmanın bulguları ile benzerlik gösterdiği gözlemlenmektedir. Şöyle ki;

Özdemir(2024); Roman ailelerde hanede yaşayan birey sayısının fazla olduğunu, çocuk yaşta evliliklerin yaygın olduğunu, sağlık, eğitim, barınma ve istihdam gibi pek çok alanda hak kayıplarına uğradıklarını belirtmektedir.

Marsh ve Strand(2005)'a göre; Türkiye'deki Romanlar sürekli olarak eğitimsizlik, işsizlik, sağlık sorunları, kötü yaşam koşulları ve etnik temelli ayrımcılıkla karşı karşıya kalan bir topluluktur. Bu grup diğer topluluklara kıyasla daha yüksek oranda sosyal dışlanma yaşamakta ve çeşitli toplumsal zorluklarla mücadele etmektedir.

Gündüz, Yıldız ve Arık (2024) tarafından yapılan çalışmada da, ailelerin sosyal dışlanmanın temel nedenini ekonomik kaygılara dayandırdıkları ve ekonomik destek sağlanması durumunda sosyal dışlanmanın azalacağına yönelik inançlarının olduğu ifade edilmektedir.

Sert ve Turhan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, etnik kökenin nefret söylemi üretiminde önemli bir rol oynadığı ifade edilmekte ve Romanların, toplumsal dışlanmaya en fazla maruz kalan gruplardan biri olduğu vurgulanmaktadır.

Yapılan bu çalışmada, ailelerin eğitimle ilgili olumsuz yaklaşımı çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları engellerin başında gelirken; materyal eksiklikleri ve yoksulluk gibi etkenlerde eğitim sürecinin aksamasına neden olmaktadır. Ayrıca, rol model eksikliği ve erken yaşta evlilik gibi sosyal ve kültürel faktörler çocukların eğitimden uzaklaşmasına ve dışlanmasına yol açmaktadır.

Dirimeşe(2022)'nin yaptığı çalışmada da belirtildiği gibi eğitime katılım eksikliği yalnızca dışlanma olgusu ile değil aynı zamanda Romanların eğitime bakış açıları, ekonomik öncelikleri, aile içi otorite ve ilgisizlik gibi faktörlerle de ilişkilidir; tüm bunlar ailelerin eğitime yönelik engellemeleriyle birleşerek çocukların eğitim süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çalışmada da aynı sonuçlara ulaşılmıştır.

Mercan, Uzun ve Bütün'ün (2015) belirttiği üzere; Romanların hayata dair belirgin bir beklentiye sahip olmamaları ve rol model edinme eğilimlerinin olmaması toplumsal uyum ve gelişim açısından önemli bir sorun teşkil etmektedir.

Bu çalışmada belirlendiği üzere ekonomik yoksullukla birleşen faktörler, Roman çocuklarının eğitim süreçlerinden kopmalarını kaçınılmaz hale getirmektedir. Güler ve Parlıyan (2020) tarafından yapılan araştırmada, benzer bir bulguya ulaşılmış ve yoksulluk nedeniyle eğitim materyallerine erişimde zorluk yaşayan öğrencilerin devamsızlık yaptıkları, maddi imkân eksikliklerinin ise eğitimden kopmaya yol açtığı vurgulanmıştır.

Eğitim öğretim kurumlarıyla ilişkileri genellikle zayıf olan Roman gruplar; zorunlu eğitim sürecinin ardından eğitimi sürdürememekte ve çok azı meslek sahibi olabilmektedir. Maddi yetersizlikler, erken yaşta iş gücüne katılma zorunluluğu ve okullarda karşılaşılan ayrımcı uygulamalar, eğitime erişim konusunda diğer engelleri oluşturmaktadır (Balkız ve Göktepe,2014:3).

Yine bu çalışmanın bulguları ile benzer bir şekilde Çelik ve Yüce Tar (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, eğitimden kopmanın yoksullukla ilişkili olduğu ve çocukların erken yaşta iş gücüne katılmalarının yoksulluk döngüsünün süreklilik kazanmasına yol açtığı tespit edilmiştir.

Ayrıca Balkız ve Özlem (2014) tarafından yapılan araştırmada, Romanların eğitim düzeyindeki düşüklüğün ve özellikle ilkokul sonrasında eğitime devam edememe eğiliminin kuşaklar boyu süregelen bir durum olarak gözlemlendiği belirtilmektedir.

Çalışmada öne çıkan önemli bulgulardan biri de, yaz aylarında çevre illere çalışmak amacıyla ailelerin göç etmeleridir. Mevsimlik göçün yaygın olması ve okul başlangıç döneminin ardından eğitime katılmaları, eğitimde sürekliliğin sağlanamamasına ve akademik başarı düzeylerinin düşük olmasına neden olmaktadır. Literatürde bu duruma ilişkin çalışmalara bakıldığında, Fırat (2022)'in araştırmasında göçün Romanlar için zamanla sosyo-ekonomik ve kültürel nedenlerden dolayı vazgeçilmez bir yaşam biçimi haline geldiğine dikkat çekilmektedir.

Karataş(2022); de benzer şekilde Romanların eğitim haklarından yararlanmalarındaki engellerden bir diğerinin sürdürdükleri gezginci yaşam olduğunu belirtmektedir. Bu durum, Roman bireylerin eğitim durumunu olumsuz etkileyerek, sosyalleşme süreçlerinin zayıflamasına ve insanca bir yaşam sürdürebilmeleri için gerekli olan yaşam becerilerinden yoksun kalmalarına yol açmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, Roman kökenli çocukların genellikle ikamet ettikleri mahallelere yakın okullarda eğitim aldıklarını ve bu okullarda oluşturdukları arkadaş gruplarının çoğunlukla aynı sosyal çevreye, özellikle akraba ve komşularına dayandığını göstermektedir. Çocukların arkadaş çevrelerinin bu kapalı sosyal ağ ile sınırlı kalması durumunda sosyal dışlanma yaşamadıklarına dair bir algının olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, çalışmada öğretmenler ve öğrencilerle yapılan görüşmelerle de desteklenmiştir. Roman çocukların arkadaşlık ilişkilerinin bu yapısal özelliklerine dair akademik literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunmakta olup mevcut araştırmalarda bu durumun eğitimdeki dışlanmanın bir boyutu olarak yeterince ele alınmadığını göstermektedir.

Genç, Taylan ve Barış (2015) tarafından yayımlanan çalışmada da benzer bir bulguya yer verilmiştir. Bulgular Romanların genellikle belirli mahallelerde veya köylerde yaşaması ve bu bölgelerin toplumun diğer kesimleri tarafından yerleşim alanı olarak tercih edilmemesini Roman çocuklarının çoğunlukla aynı okulda eğitim görmesine yol açtığını göstermektedir. Bu durum Roman çocuklarının toplumla bütünleşme sürecini olumsuz yönde etkilemekte ve sosyal izolasyonu arttırmaktadır.

Benzer bir şekilde Uzun, Kar ve Özdemir tarafından (2022) yayınlanan çalışmada; Roman çocukların genellikle belirli mahallelerde yoğunlaşan ikamet düzeni nedeniyle bu mahallelerdeki okulların "Roman Okulları" olarak nitelendirilmeye başlandığı vurgulanmaktadır. Ayrıca; çalışmada Roman öğrencilerin zaman zaman diğer öğrencilerden farklı sınıflara yerleştirildiği ve bu durumun ayrımcılığı pekiştirdiği ifade edilmiştir. Diğer yandan—müfredatın Romanların kültürel ve sosyal gerçekliklerini yeterince yansıtmadığı hatta onları görmezden geldiği belirtilmiştir. Bunun da Roman öğrencilerin eğitim

süreçlerinde marjinalleşmelerine ve toplumsal dışlanma riskinin artmasına yol açtığı belirtilmektedir.

Dirimeşe (2022), Roman çocuklarının eğitime etkin katılım gösterebilmelerinin önündeki engellerin yalnızca dışlanma olgusu ile sınırlı olmadığını bu engellerin aynı zamanda Roman toplumunun yaşam dinamikleriyle de doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dirimeşe' (2022) nin çalışmasında vurgulanan yaşam dinamikleri ile bu çalışmada öne çıkan Roman çocuklarının arkadaş çevresinin büyük ölçüde ikamet ettikleri mahalle ile sınırlı olması bulgusu birbirini destekler niteliktedir.

Balkız ve Göktepe tarafından 2014 senesinde yayınlanan çalışmada; Romanların Türkiye'deki birincil sorunu olarak işsizlik ve yoksulluğun ortaya çıktığı, Romanların ikincil olarak barınma imkânlarından dışlandığı, temiz ve düzgün mekânlarda yer alan sağlıklı konutlarda yaşam sürmedikleri ifade edilmiştir. Bu nedenlerle Romanların eğitim fırsatlarından da dışlandığı belirtilmektedir.

Aras'(2009)ın çalışmasında; damgalanan mekânlarda yaşayan etnik grupların zamanla bu mekânların dışına çıkamaz hale geldikleri, adeta bu mekâna hapsedildikleri ve yalnızca bu mekâna dayalı sosyal ilişki ağlarıyla yaşamlarını sürdürdükleri literatürde vurgulanan önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır.

Roman vatandaşların toplumsal olarak izole bir yaşam sürmeleri yalnızca eğitim süreçlerini değil aynı zamanda sosyal yaşamları ve evlilik ilişkilerini de derinden etkilemektedir. Bu bağlamda yapılan görüşmelerde hukuki olarak evlilik yaşına ulaşmadan dini nikâhla birliktelik kuran ve kısa sürede ebeveyn olan bireylerin sayısının fazla olduğu belirlenmiştir.

Buna bağlı olarak; bu çalışmada ebeveynlerin düşük bilinç düzeyi nedeniyle çocukların eğitim süreçlerine düzenli katılım sağlamadıkları ve akademik başarılarını artırma konusunda sorumluluklarını yerine getirmedikleri tespit edilmiştir. Literatürde yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde de bu bulgunun desteklendiği ve benzer durumların farklı araştırmalarda da gözlemlendiği görülmektedir. Özellikle Roman toplumu içerisinde erken yaşta evliliklerin ve dini nikâh uygulamalarının sosyal normlar ve kültürel yapılarla ilişkilendirildiği; bu durumun bireylerin hem eğitim süreçlerinde hem de sosyal

yaşamlarında çeşitli kısıtlamalar yarattığına dair bulgular akademik literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Bu bulguları destekleyen çalışmalara bakıldığında;

Gümüş ve Çelik (2021), Roman topluluklarında erken yaşta evlilik gibi geleneksel uygulamaların sürdürülmesi çocukların eğitim hayatlarını ve kişisel gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğine değinmektedir.

Çaha ve Altınoğlu tarafından 2021’de “Roman Topluluklarında Evlilik Pratikleri” adı ile yayınlanan makalede; Roman topluluklarda yaygın evlenme şeklinin kaçarak evlenme olduğu ve evlilikte öne çıkan sorunlardan birinin de erken yaşta yapılan evliliklerden kaynaklandığı, bu şekilde yapılan evliliklerin eğitim sürecinden uzaklaşmaya neden olduğu vurgulanmaktadır.

Bu çalışmada öne çıkan önemli bulgulardan biri de çocukların geleceğe dair hedeflerinin belirsizliğidir. Bu belirsizliğin temel nedeni olarak; çocukların çevrelerinde rol model alabilecekleri bireylerin eksikliğinin olduğu düşünülmektedir.

Dirimeşe (2022) tarafından yapılan çalışmada da Romanların düşük eğitim seviyelerinin, nitelik gerektiren sektörlerde yer almalarını engelleyen önemli bir faktör olarak belirtilmiş olup bununla birlikte ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda sergiledikleri duyarsızlık bir başka dikkat çekici sorun olarak yer almaktadır.

Sarıtaş ve Çoban’(2022) in yaptıkları araştırmada belirttikleri gibi; kalabalık aile yapısına sahip olan Roman çocuklarının evlerinde ders çalışabilecekleri uygun bir alanın bulunmaması akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemekte ve eğitimin devamını zorlaştırmaktadır.

Akkan, Deniz ve Ertan (2011) tarafından "Sosyal Dışlanmanın Roman Halleri" başlığıyla yayımlanan çalışmada Roman çocuklarının maddi imkânsızlıklar nedeniyle çalışmak zorunda kalmaları, erken yaşta evlenmeleri, ailelerin okula yönelik olumsuz tutumları ve okulda karşılaştıkları dışlayıcı bakış açıları nedeniyle düzenli bir eğitim alamamaları vurgulanmaktadır.

Alp ve Taştan(2010)’ın çalışmaların da ise Roman çocukların devlet tarafından sağlanması gereken destek mekanizmalarının eksikliğinin yanı sıra okul ortamında maruz kaldıkları aşağılayıcı tutumlar, taciz ve ayrımcılık gibi olumsuz deneyimler nedeniyle eğitim süreçlerini devam ettirmekte

zorlandıklarını ve çoğu zaman okulu terk etmek zorunda kalmalarından söz edilmektedir. Bu çalışmada, Roman çocuklara yönelik okul idaresi veya öğretmenler tarafından uygulanan özel bir destek sürecinin bulunmadığı saptanmakla birlikte bu konuda çok net bulgulara ulaşılamamıştır.

Çalışma bulgularında Roman çocukların ebeveynlerine ilişkin önemli unsurlardan biri ebeveynlerin genel olarak düşük eğitim düzeyine sahip olmaları ve çocukların eğitimine yönelik farkındalıklarının sınırlı olmasıdır. Ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşüklüğü, çocukların eğitim süreçlerine katılımlarını destekleme kapasitelerini olumsuz yönde etkileyebilmekte ve bu durum eğitimsel başarı üzerinde belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Koç(2023), Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü tarafından yürütülen projenin sonuç raporunda da Roman vatandaşlar arasında okullaşma oranının oldukça düşük olduğu, ilkokuldan sonra bu oranlardaki düşüşün dikkat çekici seviyede olduğu belirtilmektedir. Roman kadınların %52 oranında eğitimsiz ya da ilkokul terk iken erkek nüfus için bu oran %36 olarak görülmektedir.

Çalışma kapsamında rehber öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde öne çıkan bulgulardan biri, öğretmenlerin öğrencilerin etnik kökenine ilişkin bilgi sahibi olmamalarıdır. Literatür taramasında bu bulguyu doğrudan destekleyen verilere ulaşılamamış olmakla birlikte rehber öğretmenlerin öğrencilerle yürüttükleri rehberlik süreçlerinde çeşitli zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu zorlukların eğitim sürecinde sosyal dışlanma riskini artırabilecek potansiyel faktörler arasında yer aldığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte yürütülen bu çalışmada öğrencilerin genel itibarıyla Roman kimliklerinden dolayı öğretmenler tarafından sosyal dışlanmaya maruz kalmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşar'ın (2024) gerçekleştirdiği çalışmada, katılımcıların öğretmenler ve öğrencilere karşı tam bir memnuniyetsizlik ifade etmemekle birlikte çocuklarının okuma ve yazma öğrenme sürecinde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da bu zorlukların temel nedeni olarak öğretmenlerin ilgisizliğine vurgu yapılmıştır.

Ancak; Yaşar'(2024) ın çalışmasının aksine bu araştırmanın bulguları katılımcıların; öğretmenlerini kendilerine karşı ilgili olarak değerlendirdiklerini

ve düşük eğitim başarısının doğrudan öğretmenlerden kaynaklanmadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Genç (2015) tarafından Roman çocuklarına yönelik yürütülen çalışmada da; öğrenciler öğretmenleri ve okul idaresi tarafından ayrımcılığa maruz kalmadıklarını ifade etmişlerdir.

Akkan'ın(2011) çalışmasında, toplumda Romanların sık sık dışlayıcı söylemlere maruz kaldıkları ve bu olumsuz tutumların okul idarecileri ve öğretmenler tarafından da zaman zaman tekrarlandığı belirtilmiştir. Ancak bizim araştırmamızın bulguları, öğretmenlerin bu tür söylemlere dâhil olmadığını ortaya koymaktadır.

Marsh(2006); “Eşitsiz Vatandaşlık: Türkiye Çingenelerinin Karşılaştığı Hak İhlalleri” başlığı ile yayınlanan raporda Roman çocukların eğitimde başarısız olmasının temel nedeni olarak öğretmenlerin öğrencilere karşı olan tutumları olduğuna değinilmiştir.

Yapılan bu çalışmada bulgulardan bir diğeri de öğretmenlerin Roman öğrenciler arasında derse katılımının düşük olmasını vurgulamış olmalarıdır. Ders başarılarını artırmak ve okul içi disiplini sağlamak amacıyla yürütülen çabalar ise belirtilen bir diğer yetersizliktir. Bu bulguyu destekleyici şekilde Alp ve Taştan (2010) tarafından yapılan çalışmada da eğitimcilerin Roman öğrencilerde istenen davranış değişikliklerini sağlamada zorluklarla karşılaştıkları belirtilmektedir.

Marsh (2008) tarafından yapılan saha çalışması raporunda; ise Romanların kimlikleri nedeni ile ayrımcılığa uğradığı, bu durumun eğitim süreçlerinde öğrenciler arasında çatışmalara neden olduğu belirtilmektedir. Bu araştırma ise ; Marsh'ın çalışmasında vurgulanan bu bulguya ek olarak Roman öğrencilerin roman kimliğinin yanısıra yaşam stilleri, giyim tarzları, konuşma tarzları, akademik başarı düzeyleri ve sosyal ilişkileri nedeni ile dışlanmaya maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır.

Marsh'ın (2006) çalışmasında, bazı okul ve sınıflarda Roman kökenli öğrencilerin çoğunluğu oluşturması durumunda diğer öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmek amacıyla okul değiştirdiklerine dikkat çekilmiştir. Bu araştırmanın bulguları ise, Roman kökenli öğrenciler nedeniyle okul değiştiren öğrenci sayısının oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Ancak, ikamet edilen

mahallenin sosyo-ekonomik ve fiziki olanaklarının yetersizliği nedeniyle eğitim kurumunu değiştiren öğrencilerin olduğu saptanmıştır.



VI. SONUÇ

Bu çalışmada, 10 Roman öğrenci, 10 veli ve Roman öğrencilerin eğitim gördükleri okullardaki 6 rehberlik öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen demografik bulgulara göre, öğrencilerin altısı ebeveynlerinin evli olduğunu, dördü ise ebeveynlerinin boşanmış olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynlerin dördü okuryazar olmayıp, en yüksek eğitim seviyesine sahip olan kişinin üniversite eğitimini yarıda bıraktığı belirlenmiştir. Öğretmenler ise okullarında en fazla 60 Roman öğrencinin bulunduğunu ve bu öğrencilerin devamsızlık oranlarının yüksek olduğunu vurgulamıştır.

Bu doğrultuda; araştırmadan elde edilen bulgular Roman kökenli çocukların eğitime katılım oranlarının düşük olduğunu, ders başarılarının diğer sınıf arkadaşlarına göre daha geride kaldığını ve devamsızlık oranlarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çocukların yaşamlarında mahalle kültürünün belirgin bir şekilde etkili olduğu; sosyal çevrelerinin ve kültürel dinamiklerinin birçok alanda dışlanmalarını tetikleyen temel faktörler arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Roman kimlikleriyle özdeşleşme konusunda çekimser bir tutum sergiledikleri de çalışmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın sonuçları aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Roman aileler genellikle aynı mahallelerde yaşamakta, benzer yaşam koşullarını paylaşmakta ve geçimlerini çoğunlukla gündelik işlerle sağlamaktadırlar. Roman ailelerde düzenli gelir eksikliği ve parçalanmış aile yapısının yaygınlığı dikkat çekerken, çeşitli sosyal ve ekonomik yardımlardan faydalanma oranı da yüksektir. Bunun yanı sıra, hırsızlık, erken yaşta evlilik ve bilinçsiz gebeliğe sıkça rastlanmaktadır. Kültürel bir alışkanlık olarak benimsenen erken yaşta evlilik ve gebelik, bireylerin olumsuz yaşam deneyimlerini tetikleyerek sosyal ve ekonomik uyum süreçlerini zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda, devlet tarafından uygulanacak kapsamlı

düzenlemeler ve politikalarla Roman kökenli bireylerin uyum sorunlarının giderilmesi kritik bir öneme sahiptir.

Katılımcıların sosyal dışlanma kavramını anlamlandırmada güçlük çektikleri ve bu bağlamda okul içinde kendilerini rahatsız eden durumları tanımlamakta zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu da sosyal dışlanma deneyimlerinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin fark edilmesini ve bu etkilerin ifade edilmesini sınırlamaktadır. Ayrıca bu durum sosyal dışlanmanın bireysel algı ve tanımlamalarının karmaşıklığı dolayısıyla katılımcılar tarafından soyut bir kavram olarak algılandığına işaret etmektedir.

Göçebe bir yaşam tarzını benimseyen Roman topluluğunun yaşam pratiği incelendiğinde mevsimlik işçiliğin yaygın olduğu görülmektedir. Bu da Roman vatandaşların eğitim süreçlerinde sürekliliğin sağlanması ve akademik başarı açısından önemli engeller oluşturulabilmektedir. Katılımcı ailelerle yapılan görüşmelerde eğitim sürecindeki bu dışsal faktörlerin, eğitim politikaları ve okul yönetimi tarafından daha kapsamlı bir şekilde ele alınması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Ayrıca, çalışmada mevsimlik işçiliğin yalnızca ekonomik bir unsur olmasının ötesinde, sosyal ve eğitimsel boyutları olan çok boyutlu bir sorun teşkil ettiği gözlemlenmiştir. Mevsimlik işçiliğin gerektirdiği sık yer değişiklikleri ve düzensiz yaşam koşulları, özellikle Roman öğrencilerin eğitim süreçlerine düzenli devam etmelerini engelleyerek akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Eğitimden kopmalar ve uzun süreli devamsızlıklar, bu öğrencilerin sosyal uyum becerilerini ve öğrenme motivasyonlarını da zayıflatmaktadır. Bu bağlamda, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için mevsimlik işçiliğin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmeye yönelik, okul yönetimleri ve eğitim politikaları tarafından etkili stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir.

Bunun yanı sıra; yoksulluk, önyargı, eğitim sistemindeki yapısal sorunlar, dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve ayrımcılık gibi faktörler Roman çocuklarının eğitimden eşit ve kaliteli bir şekilde faydalanmalarını zorlaştırmaktadır. Birçok Roman çocuk eğitim sistemine dâhil olamamakta ya da eğitim sürecini tamamlamadan okuldan ayrılmaktadır. Bu bağlamda Roman çocukların yalnızca mahalle kültürü içerisinde eğitim görmeleri yerine yaşadıkları

şehirlerde farklı mahallelere dağılım gösteren okullarda eğitim almaları eğitim motivasyonlarının artırılmasına ve sosyal dışlanma düzeyinin azaltılmasına katkı sağlayabilir. Zira, Roman öğrencilerin maruz kaldıkları eşitsiz tutumlar onların akademik başarıya ulaşma olasılığını da azaltmakta ve eğitim sisteminden dışlanma riskini artırmaktadır. Bu bağlamda Roman öğrencilerin diğer öğrencilerle bir araya getirilmesi özgüvenlerinin güçlenmesine eğitim süreçlerine daha etkin katılım sağlamalarına ve akademik başarı düzeylerinin yükselmesine katkıda bulunacaktır. Bu yaklaşım Roman öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerini destekleyerek eğitimde fırsat eşitliğini sağlama yolunda önemli bir adım teşkil etmektedir.

Çalışmanın önemli sonuçlarından biri Roman öğrencilerin etnik kökenlerinin okul yönetimi ve öğretmenler tarafından genellikle bilinmemesidir. Öğretmenlerin öğrencilerin etnik kökenine dair bilgi sahibi olup olmamasının sosyal dışlanmayı tetikleyici unsurlar arasında yer alıp almayacağına dair daha ayrıntılı incelemeler, Roman kökenli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki sosyal dışlanmayı daha iyi anlama ve analiz etme açısından farklı bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin akran ilişkilerine bakıldığında, aynı kültürel geçmişten gelen arkadaşlarıyla iletişim kurmakta zorlanmadıkları ancak farklı kültürlerden gelen akranları ile iletişim kurma noktasında güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu ise kendiliğinden gelişen bir dışlanma dinamiği olarak düşünülebilir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu da Roman çocukların eğitimle ilgili hedef belirleme ve geleceğe dair beklentiler geliştirme konusunda ciddi engellerinin olduğu, ailelerin eğitim sürecine yeterince dâhil olamaması ve kültürel faktörlerin, çocukların uzun vadeli başarıya dair umutlarını zayıflatmakta olmasıdır. Bütün bunlar ise çocukların eğitim sistemine entegrasyonunu ve öğrenme süreçlerinde motive olmalarını zorlaştırarak geleceğe yönelik kariyer ve kişisel gelişim beklentilerinin oluşmamasına neden olmaktadır.

Aile içindeki olumsuzluklar sadece çocuğun akademik başarısını değil aynı zamanda genel gelişimini de etkileyen temel bir faktördür. Bu bağlamda çocuğun eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde devam etmesi için aile ortamının iyileştirilmesi ve destekleyici bir öğrenme atmosferinin sağlanması büyük önem

taşımaktadır. Ancak çalışmada aile desteği konusunda roman çocukları yeterli desteği alamadıkları saptanmıştır. Bu bağlamda aile ile iletişim ve aile bilincinin sağlanmasında sosyal hizmet uzmanlarına ve okul sosyal hizmetine önemli görevler düştüğü düşünülmektedir.

Çalışmada; ebeveynlerin eğitim konusundaki bilinç düzeyinin düşük olması da eğitimdeki sosyal dışlanmanın nedenini oluşturan önemli faktörlerden biri olarak belirlenmiştir. Bu boyutta birbiri ile eşleşen bir diğer bulgu da; öğrencilerin eğitimin bireysel ve toplumsal öneminin farkında olmamalarının eğitimden uzaklaşmalarına yol açmakta olmasıdır. Çevrelerinde eğitimle ilgili rol model alabilecek bireylerin bulunmaması uzun vadeli planlama yapma, hedef belirleme ve kendi geleceklerini şekillendirme becerilerinin gelişmesini engelleyen önemli bir eksiklik olarak çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Roman çocukların eğitimde sosyal dışlanma yaşamalarını önlemek adına rol model olarak benimseyebilecekleri kişiler ile bir arada bulunmaları ve farklı kültürlerle kaynaşarak eğitime dâhil olmaları önem taşımaktadır. Bu doğrultuda konunun çok kültürcü sosyal hizmet bağlamında ele alınarak yeterli sosyal hizmet destek ve programlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır.

VII. ÖNERİLER

Çalışma sonucunda tüm kültürlerin kendi değer ve normları içinde ele alınmaları gerekliliğini savunan kültürel görelilik ilkesi gözetilerek, Roman çocukların eğitime erişimlerini kısıtlayan faktörleri ele almanın gerekliliği temel bir parametre olarak belirlenmiştir. Ancak Roman çocuklar eğitim süreçlerinde çeşitli engellerle karşılaşmakta ve bu engeller onların eğitimdeki başarılarını olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda aile ve okul sosyal hizmeti ile sosyal hizmetin sosyal dışlanma ile baş etmedeki rolünü bir kez daha hatırlamada yarar bulunmaktadır.

Eğitim sisteminde Roman çocuklara yönelik kapsayıcı ve eşitlikçi uygulamaların hayata geçirilmesi, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin Roman kültürü ve sorunları konusunda bilinçlendirilmesi, ailelerin çocukların eğitim süreçlerine katılımının artırılması ve sosyal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi öneriler arasındadır. Bu süreçlerde sosyal hizmet anahtar bir rol oynamakta ve sosyal hizmetin destekleyici, güçlendirici rolü kapsamında farklı hizmet programlarının devreye girmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu boyutta ise okul sosyal hizmetinin gerekliliğinden bir kez daha söz etmekte yarar bulunmaktadır.

Roman çocuklarının günlük sorunlarını çözmeye yönelik kısa vadeli ve geçici sosyal yardımlar yerine uzun süreli ve etkili politikaların uygulanması önem taşımaktadır. Bu bağlamda Roman ailelerin eğitime yönelik bakış açılarının değiştirilmesi, çocukların okullaştırılmasına öncelik verilmesi, ailelerin sosyoekonomik durumlarının iyileştirilerek sosyal yardımlara bağımlılık yerine istihdam olanaklarının artırılması bağlamında oluşturulacak sosyal hizmet modelleri bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Roman çocuklarının eğitimde karşılaştıkları sorunların büyük ölçüde Roman toplumunun genel eğitim seviyesinin düşük olmasından kaynaklandığı dikkate alındığında, bu durumun giderilmesi için kapsamlı ve çok yönlü eğitim politikalarına

ihtiyaç duyulmaktadır. Öncelikle, Roman çocuklarının eğitime daha fazla yönlendirilmesi ve okul devamsızlığının en aza indirilmesi önem arz etmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğrenci merkezli teşvik programlarının uygulanması ve okul ortamlarının daha cazip hale getirilmesi önerilmektedir.

Bir diğer önemli boyut ise ailelerin farkındalığının artırılmasıdır. Ailelere yönelik eğitim seminerleri, rehberlik hizmetleri ve sosyal destek mekanizmaları aracılığıyla ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine daha aktif katılım sağlamaları teşvik edilmelidir.

Roman vatandaşların yaşadığı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin psiko-sosyal açıdan güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları, kültürel hassasiyet eğitimi ve psikolojik dayanıklılık geliştirme atölyeleri düzenlenmelidir. Böylece öğretmenlerin hem Roman çocukların ihtiyaçlarına daha duyarlı yaklaşımları hem de mesleki tükenmişlik yaşamalarının önüne geçilmesi mümkün olacaktır. Özellikle okul sosyal hizmetlerinin kurumsallaşması ve etkin bir şekilde uygulanması da öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil aynı zamanda sosyal uyumlarını da destekleyecek kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Roman vatandaşların eğitim süreçlerini geliştirmek ve toplumsal eşitliği artırmak amacıyla; aile, öğrenci, öğretmen ve idareci boyutlarını içeren bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi gerekmektedir. Bu paydaşların her birinin eğitim sürecine aktif katılımı ve iş birliği, Roman öğrencilerin eğitim sistemine daha güçlü ve sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarına olanak tanıyacaktır. Bu bağlamda, yalnızca eğitsel müdahalelerle sınırlı kalınmaması, aynı zamanda kültürel farkındalık temelinde sosyal hizmet programlarının tasarlanması ve hayata geçirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada yer alabilecek son bir öneri ise; çalışmanın literatür ve saha araştırması esnasında hissedilen bir eksiklik olarak; roman gruplar dışında pek çok etnik grubun yaşadığı Doğu illerindeki diğer topluluklara ait çocukların eğitim ile olan ilişkilerindeki sorunlardır. Bu boyutta etnisite unsuruna bağlı olarak eğitimde yaşanan olası sosyal dışlanma süreçlerinin araştırılmasına büyük

gereksinim duyulmakta olduğudur. Bu çalışmanın da bu yönde yapılacak çalışmalara ışık tutacağı ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir.





VIII. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

ALTINÖZ, İ.(2013). “Osmanlı Toplumunda Çingeneler”, Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları.

ANIK, M. (2012). Kimlik ve Çokkültürcülük Sosyolojisi, İstanbul, Açılım Kitap.

ARAYICI, A. (2008). “Avrupa’nın Vatansızları: Çingeneler”, İstanbul, Khalkedon Yayınları.

BİLGİN, N. (2007). Kimlik İnşası, İzmir, Aşina Kitaplar, Baskı 3

FRASER, A. (2005). Avrupa Halkları Çingeneler, Çev. İ.İnanç, İstanbul, Homer Yayınevi,

TOK, N. (2003). Kültür, Kimlik ve Siyaset: Kültüre İlişkin Meseleler İçin Kimlik Temelli Bir Yaklaşım, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

MAKALELER

AK, M.A. (2019). “Uluslararası İlişkilerde Kimlik Analizi ve Rol Teorisi”, **B.U.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, cilt 38, sayı 1.

AKDEMİR, A. M. (2004). “Küreselleşme ve Kültürel Kimlik Sorunu”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 3, sayı1, ss. 43-50.

ARSLAN, B.G. ve TUNCAY, T. (2024). “Romanların Eğitim Yaşamlarının Sosyal Hizmet Çalışanları Tarafından Değerlendirilmesi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **Sosyal Politikalar Çalışmaları Dergisi**, cilt 24, sayı 64, ss.2651-4265.

ADIGÜZEL, S. (2020). “Türkiyede Yaşayan Romanların Eğitim Hakkının Avrupa Birliği ve Sosyal Politika Açısından

- Değerlendirilmesi”,Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, cilt 11, sayı 21,ss.1-20.
- ATEŞ, A. ve ÜNAL, A.(2022). “Roman Annelerin Çocuklarının Okullarıyla İlgili Deneyimleri”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, cilt 47, sayı 210, ss. 299-319.
- ARGON, T. ve KIYICI, C. (2012). “İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri”,Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 19, sayı 2012, ss.80-95.
- AYKARA, A. ve ALBAYRAK, H. (2016).”Olumlu Gençlik Gelişimi Yaklaşımı Açısından Spor Etkinliklerine Katılımın Gençlere Yansımaları, **Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi**, cilt 27, sayı 1, ss. 77-100.
- BALKIZ, Ö. İ. ve GÖKTEPE, T. (2014). “Romanlar ve Sosyo-Ekonomik Yaşam Koşulları: Aydın İli Örneğinde Bir Alan Araştırması”, **Sosyoloji Dergisi**, cilt 30, sayı 1, ss. 1-39.
- BORA ÇINAR, S. (2023). “Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) m 2/f Işığında 6102 sayılı Türk Ticaret Kanunu’ndaki Cinsiyetçi İfadelerin Değiştirilmesi Gerekliliği Üzerine Bir Değerlendirme”, **İstanbul Hukuk Mecmuası**, cilt 81, sayı 2,ss. 349-376.
- ÇAĞLAYAN, E. (2021). “Türkiyedeki Dezavantajlı Grupların ve Roman Vatandaşların Eğitimi Hakkında Yapılan Çalışmaların Analizi ve İncelenmesi”, **Trakya Üniversitesi Roman Dili ve Kültürü Araştırma Enstitüsü Dergisi**, cilt 2, sayı 1,ss. 1-15.
- ÇAHA, Ö. ve ALTINKOZ, O. (2021). “Roman Topluluklarında Evlilik Pratikleri”, **Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları**, cilt 7, sayı 1, ss.58-74.
- ÇAKIR, Ö. (2002). “Sosyal Dışlanma”,Soayal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt 4, sayı 3, ss.83-104.
- ÇELİK, F. (2018). “Osmanlı İmparatorluğunda Çingeneler”, **MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 2, sayı 18, ss. 249-266.

- DALBAY, R.S.(2018). “Kimlik ve Toplumsal Kimlik Kavramı”, **Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı 31, ss. 161-176.
- DİNGEÇ, E. (2009). “XVI. Yüzyılda Osmanlı Ordusunda Çingeneler”, **Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 2009, sayı 20, ss. 33-46.
- DİRİMEŞE, E. (2022). “Avrupa Birliği Toplumsal Cinsiyet Politikaları ve Türkiye’de Roman Kadınların Durumu: Zonguldak Örneği”, **Roman Dili Ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, cilt 3, sayı 1, ss. 1-19.
- DUYGULU, M. (2018). “Çingeneler Müzisyenlik ve Değişen Sosyal Koşulların Müzisyen Kimliğine Etkisi.” **MSGSÜ Sosyal Bilimler**, cilt 18,ss. 320-326.
- ERHALİM, B. ve ÇELİK, F.(2021). “İzmir’de Roman Kadın Olmak: Sosyal Dışlanma, Yoksulluk ve Yoksunluk ile Müzakere Anlatıları, **Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**, cilt 18, sayı 42, ss. 5897-5906.
- ERHALİM GÜMÜŞ, B. ve ÇELİK, F. (2022). “Türkiye’de Son Dönem Sağlık Politikaları ve Dezavantajlı Gruplar: İzmir’de Roman Kadınların Sağlık Hizmetlerine Erişimi ve Kullanımı Üzerine Bir Analiz”, **Ekonomi Sosyoloji Ve Politika Dergisi**, cilt 18, sayı 1, ss. 32-62.
- ÇEKİCİ, O. Ve BAYRAKCI, E. (2021). “Avrupa Birliği’nin Sosyal Dışlanma Yaklaşımını Yeni Riskler Bağlamında Düşünmek”,**Journal of Academic Value Studies**, cilt 7,sayı 3, ss. 354-367.
- FIRAT, M. (2022). “Geçmişten Günümüze Çingene Göçleri: Sosyo-Tarihsel Bir Bakış”, **Göç ve Mültecilik Özel Sayısı**, cilt 6, ss. 36-52.
- GENÇ, Y., TAYLAN, H.H. ve BARIŞ, İ. (2015). “Roman Çocuklarının Eğitim Süreci ve Akademik Başarılarında Sosyal Dışlanma Algısının Rolü”, **The Journal od Academic Social Science Studies**, cilt 33, ss.79-97.
- GÖNCÜOĞLU, S. F. ve Yavuztürk, Ş. P. (2010). “Sulukule ve Çingeneleri.”, **Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi**, cilt 23, ss. 107-134.

- GÜLER, M. ve PARLIYAN, B. M. (2020). “Roman Toplumunun Kentlileş(e)memesi Kapsamında Suç ve Kent İlişkisi: Edirne Örneği”, **Kent Ve Çevre Araştırmaları Dergisi**, cilt 2, sayı 2, ss. 40-73.
- HATİPLER, M. (2019). “Boyut ve Etkenleriyle Sosyal Dışlanmanın Yoksullukla Karşılaştırmalı İlişkisi”, cilt 21, sayı 1, ss.39-77.
- İLHAN, S. ve FIRAT M. (2017). Bir İnşa Süreci Olarak Çingenelik: Kuramsal Bir Çözümleme, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 27, sayı 2, 265-276.
- KARATAY, M. (2022). “Eğitim Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Çocuk Haklarının Eğitim Ortamlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşleri”,**Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 6, sayı 3, ss.736-757.
- KAYA, N. (2015). “Coğrafya Eğitiminde Aktif Öğrenme ve Öğrenci Merkezli Yaklaşım Tarihten İki Örnek, **Milli Eğitim Dergisi**, cilt 45, sayı 205, ss.150-169.
- KESKİN, N. (2015). “Tur Abdin’de Bir Kimlik ve Anlatma Biçimi: Mıtrıplık”, **Folklor Edebiyat Dergisi**, cilt 21, sayı 84, ss. 57-72.
- KETE TEPE. N. (2020). “Üniversite Öğrencilerinin Yoksulluk Algısı Üzerine Nitel Bir Araştırma”, **Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi**, cilt 3, sayı 1, ss.166-188.
- KILINÇER, Z. ve SÖNMEZ, B. M. (2013). “Kültürel Kimlik ve Kültürel Adaptasyon Kavramları Çerçevesinde Malatya Romanlarının Müzik Pratikleri.”, **Folklor/Edebiyat Dergisi**, cilt 19, sayı 74, ss.9-45.
- KOLUKIRIK, S. (2006). Sosyolojik Perspektiften Türkiye Çingeneleri: İzmir Çingeneleri Üzerine Bir Değerlendirme, **Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi**, cilt 3, sayı 1, ss.1-24.
- KOLUKIRIK, S. (2008). “Türkiye’de Rom, Dom ve Lom Gruplarının Görünümü”, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları, cilt 8, 2008, ss.145-154.

- KOLUKIRIK, S. (2011). “Sosyal Dışlanma Bağlamında Türkiye Çingeneleri: Kültürel Farklılık ve Bir Araladığın Sosyolojik İmkânı”, **Sosyal Politikalar Dergisi**, Sayı, 3, Sayfa 106-109.
- KURUBAŞ, E. (2009). “Etnik Grup-Devlet İlişkilerinin Sorunsallaşması ve Aktör Tutumlarındaki Açmazlar: Türkiye’deki Kürt Sorunu Örneği.” **Liberal Düşünce Dergisi**, cilt 50, ss. 19-53.
- NAR, M.Ş. (2019). “Kültürel Kimlik Sorunsalı: Görecelik mi Evrenselcilik mi Yoksa Uzlaş mı?”, **Antropoloji**, sayı 37, ss. 72-80..
- NAZLIER KESER, E.N. (2019). “Türkiye’de Yaşlı Yoksulluğu Sorununa Yönelik Bir Değerlendirme”, **Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi**, cilt 30, sayı 2, ss. 739-764.
- ÖZBEY, İ.B. (2017).“Lomlarda Kimlik, Kültür ve Sosyal Değişme: Ardanuç, Şavşat ve Yusufeli Örnekleri”, **Karadeniz Araştırmaları**, cilt 56, ss. 25-52.
- ÖZTÜRK, N.Ö. (2016).“1951 Tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme Çerçevesinde Mülteci Statüsünün Sona Ermesine Yönelik Ölçütlerin İncelenmesi ve Türk Hukuku Üzerindeki Yansımalarının Değerlendirilmesi”, **Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**, cilt 65, sayı 2, ss.393-448.
- PEKEL, A. (2019). “İnsan Haklarının Evrenselliği ve Kültürel Görelilik”, **Liberal Düşünce Dergisi**, cilt 24, sayı 96, ss.111-118.
- SARITAŞ, S., ve Çoban, U. (2022). “Roman Çocuklarının Eğitimlerinin Sürdürülebilirliği Üzerine: Balıkesir İli Örneği” ,**Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi**, cilt 6, sayı 2, ss.128-142.
- SEN, A. (2009). “Evrensel Doğrular: İnsan Hakları ve Batılılaştırma Yanılgısı, **Liberal Düşünce Dergisi**, cilt 16, sayı 55, ss. 149-153.
- SEZER, Ş. (2020). “Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi”,cilt 15,sayı 24,ss.2269-2296.

- SÖYLEMEZ, N. H. ve ADIYAMAN, B. (2023). “Türk Eğitim Sistemi ile İlgili Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim**, cilt: 52, sayı 239, ss.1673-1706.
- ŞAHİN, M, (2023). “Türkiye’deki Roman Çocukların Eğitimleri ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi”, **Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, cilt 4, sayı 1, ss. 37-58.
- ŞİMŞEK, S.,UKUŞ, K. ve ÖNER, G. (2020). “Türkiye’de Romanların Yaşadıkları Problemlere Romanlar, Yerel İdareciler ve Yöneticiler Perspektifinden Bir Bakış”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı 50,ss.164-185.
- ŞİMŞEK, U., ve ILGAZ, S. (2010). “Küreselleşme ve Ulusal Kimlik” **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss.189-199.
- TARTANOĞLU, Ş.(2011). “Sosyal Dışlanma: Küreselleşme Perspektifinden Bir Kavramsallaştırma Çabası”, **Istanbul Journal of Sociological Studies**, cilt 42, ss.1-13.
- TAYLAN, H.H. (2016).“ Sakarya Roman Ailelerinde Erken Evlilik Araştırması”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, cilt 52, ss. 221-228.
- TURAN, Ş. (2001). “1829 Edirne Antlaşması”, **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss.151-152.
- ULUBİLGİN ÇUHADAR, B. (2021). “Roman Açılımının Bir Sonucu Olarak Çingene Müziğinin Kültürel Patronajı: Çalgıcı Mektebi Roman Orkestrası Örneği”, **Etnomüzikoloji Dergisi**, cilt 4, sayı 2, ss. 211-228.
- ULUSOY, E. (2020). “Kimlik İnşası ve Politikaya Aktarımı”, Erciyes Üniversitesi **İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, sayı 57, ss. 325-342.
- ÜNALDI, H. (2012).“Türkiye’ de Yaşayan Kültürel Bir Farklılık: Çingeneler”, **Batman Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü**, cilt 1, sayı 1,ss. 615-626.

- YANIKDAĞ, T. (2021). “Türkiye’de Romanlar ve Alt Kimlik Grupları: Etno-Dilsel Farklılıkların Kimliğe Yansımaları”, **Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, cilt 2, sayı 1, ss. 57-76.
- YAYAK, A. (2018). “Etnik Kimlik Algısının Dört Boyutu”, **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, cilt 7, sayı 2, ss.778-788.
- YILDIRIMALP, S. (2014). “Sosyal Dışlanma ve Avrupa Birliği Yaklaşımı”, **Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi**, cilt:2, sayı:2, ss. 91-108.
- YILDIZ, H. (2007).“Türkçede Çingeneler İçin Kullanılan Kelimeler ve Bunların Etimolojileri”, **Dil Araştırmaları Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss. 61-82.
- YILMAZ SERT, N. ve TURHAN Ş.B. (2019). “Türkiye’de Romanlara Yöneltilen Nefret Söyleminin Romanlar Tarafından Algılanma Biçimi: Roman Üniversite Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Çalışma”, **CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 17, sayı 3, ss.535-559.

TEZLER

- ÇUHADAR, E. (2020). “Türkiye’de Eğitim Ücretinin Pratik Olarak Alınabilmesinin Roman Çocukların Deneyimleri ile Değerlendirilmesi: Edirne Örneği”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Bilgi Üniversitesi/Lisansüstü Programlar Enstitüsü.
- KESKİN, N.(2006)“Mardin ve Çevresinde Bir Anlatım Biçimi Olarak Mıtrıplık”, (Yüksek Lisans Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- KOLUKIRIK, S. (2004). “Aramızdaki Yabancı Çingeneler”, (Doktora Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ege Üniversitesi.
- SARAÇ, N. (2006). “İnsan Hakları ve Kültürel Görelilik”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

SUNTEKİN, C. (2008). “Roman Çocukların Gözüyle Ailelerin İşlevselliği: Tarlabası Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YAVUZAK TABAN, E. (2010). “Roman Öğrencilerin Eğitime Erişimleri(Fatih İlçesi Örneği”, (Yüksek Lisans), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

URL-1 “Türkiye’de Romanlar, Ayrımcı Uygulamalar ve Hak Mücadelesi”,
https://hyd.org.tr/attachments/article/30/biz_buraday%C4%B1zturkiye'de_romanlar-1.pdf (Erişim Tarihi Nisan 2008.)

URL-2 “Türkiye’de Bir Arada Yaşarız Araştırması”,
<https://konda.com.tr/uploads/bay-rapor-son-5a95b7b58709fb32177f0e2df9bde1bfe265382bf340e7cf99b0d32aac9f981e.pdf> , (Erişim Tarihi Mart 2022)

URL-3 <https://www.aile.gov.tr/duyurular/roman-vatandaslara-yonelik-strateji-belgesi-2023-2030-ve-i-asama-eylem-plani-2023-2025-yayimlandi/> (Erişim tarihi Ocak.2023).

URL-4 <https://www.worldhistory.org/trans/tr/1-21732/romanlar/> (Erişim Tarihi: Nisan 2023).

DİĞER KAYNAKLAR

ADAMAN, F. KEYDER, Ç. (2006), “Türkiye’de Büyük Kentlerin Gecekondu ve Çöküntü Mahallelerinde Yaşanan Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma”, Avrupa Komisyonu Sosyal Dışlanma ile Mücadelede Mahalli Topluluk Eylem Programı.

AKKAN, B. E., DENİZ, M. B. VE ERTAN M. (2011). “Sosyal Dışlanmanın Roman Halleri”, İstanbul: Roman Topluluklar İçin Bütünlüklü Sosyal Politikalar Geliştirme Projesi.

- ALP, S. ve TAŞTAN, N. (2011).”Türkiye’de Irk veya Etnik Köken Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İnsan Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- KALAYCIOĞLU, S. vd. (2016), “Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın Sosyal İçerme Alanındaki Kurumsal Kapasitesinin Arttırılması Projesi Kapsamında: Eylem 2.1 : Sosyal İçerme Alanında Göstergelerin Geliştirilmesi ve İzleme, Veri toplama, Değerlendirme Metotlarının Geliştirilmesi Konusundaki Göstergeler İndeksi”.
- KENTEL, F. (2022). “Türkiye’de Bir Arada Yaşarız Araştırması’ , BAYATEV Yayınları, Türkiye
- KÖSEOĞLU, B.(2024). “Mekânsal Farklılıklar Bağlamında Çingene/Roman Vatandaşlar”, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, ss.40-46.
- MARSH, A. (2008). “Etnisite ve Kimlik: Çingenelerin Kökeni”, Haz. Ebru Uzpeder, SavelinaDanova-Roussinova, Sevgi Çelik, Sinan Gökçen, Çev. Ezgi Taboğlu ve Sezin Öney, İstanbul, Mart Matbaacılık, ss. 19-27.
- ÖZCAN, T. (2014). İSMAIL ALTINÖZ, Osmanlı Toplumunda Çingeneler, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 2013, 382 sayfa. (Kitap Tanıtımı). BELLETEN, 78(282),
- ŞAHİN, T., (2009). Sosyal Dışlanma ve Yoksulluk İlişkisi, Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü,6-80.



EKLER

Ek-1: Etik Kurul Onayı

Ek -2: Görüşme Formu





Ek-1: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.08.2024-127247



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-88083623-020-127247
Konu : Etik Onayı Hk.

16.08.2024

Sayın Miray KAYA

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Komisyonu'nun 15.08.2024 tarihli ve 2024/08 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Müdür

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSC4YCN8ZC Pin Kodu : 87582

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yazisleri@iau.hsk03.kep.tr

Bilgi için : Tuğba SÜNNETÇİ

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı

Tel No : 31002



Ek -2: Görüşme Formu

1. Öğrencilere Yönelik Görüşme Formu

DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Okul:
2. Bulunulan Sınıf:
3. Cinsiyet:
4. Anne baba ilişki durumu:
5. Anne babanın eğitim durumu:

EĞİTİM SÜRECİ

6. Okulda derslerin ve başarı durumun nasıl? Başarın düşük ise sence bunun nedeni nedir?
7. Arkadaşlarınla ders konularını paylaşıyor mısın? Birlikte çalışıyor mısınız?
8. Öğretmenlerinle nasıl bir ilişkin var? Öğretmenlerinden dersler ya da diğer konularda destek alıyor musun?
9. Okulda kendini nasıl hissediyorsun? Okulda kendini farklı hissettiren şeyler oluyor mu?
10. Okul arkadaşlarınla ilişkilerin nasıl? Çok arkadaşın var mı?
11. Derslerinle ilgili en çok kimlerden yardım alırsın? Derslerinde ebeveynlerinden yardım alıyor musun?
12. Evde ders çalışman için gerekli ortam var mı?
13. Derslerinde gerekli olan materyalleri temin edebiliyor musun? (Kitap, defter, bilgisayar vb.)

14. Gelecekte hangi mesleği yapmak istiyorsun? Okul bu hedeflerine ulaşmada nasıl yardımcı oluyor?

SOSYAL DIŞLANMA DENEYİMLERİ

15. Okulda arkadaşların ya da görevlilerin olumsuz söz ve davranışlarına maruz kalıyor musun?
16. Sınıf/Okul arkadaşlarıyla sorunlar yaşıyor musun? Cevap evet ise, bu sorunlar neler?
17. Arkadaşlarının sana olan davranışları nasıl?

BEKLENTİLER VE SOSYAL DESTEK

18. Okulda kendini daha iyi hissetmek için neler yapılabilir? Daha fazla rehberlik ve danışmanlık hizmeti/Farklı kültürlere saygı eğitimi/ Sosyal etkinlikler/Öğretmen ilgisi, Arkadaşlarla daha fazla paylaşım vb.

19. Okulda yaşadığın sorunların çözümü için kimden yardım alıyorsun? (Anne, baba, kardeş, öğretmen, rehberlik servisi, arkadaşlar vb.)

20. Eğitimine devam etmeyi düşünüyor musun? (Lise/Üniversite) Devam etmeyi düşünmüyorsan bunun nedeni nedir?

21. Kendini daha fazla ifade etmek istediğin başka bir konu var mı?

AİLELERE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Yaş
2. Cinsiyet
3. Eğitim durumunuz nedir?

4. Kaç çocuğunuz var? Kaç tanesi okul çağında?
5. Kendinizi Roman olarak tanımlıyor musunuz?

EBEVEYNLERİN EğİTİM SÜRECİ HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ

6. Çocuğunuzun okula devam etme durumu nedir? (Düzenli, düzensiz, devam etmiyor)
7. Çocuğunuzun okuldaki eğitim başarısı nedir? Başarısız ise bunun hangi nedenlerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?
8. Çocuğunuza derslerinde yardımcı oluyor musunuz?
9. Çocuğunuzun eğitim materyallerini, ihtiyaçlarını karşılıyor musunuz?
10. Çocuğunuzun eğitime devam etmesini istiyor musunuz? Eğitime devamı konusunda destekliyor musunuz?
11. Çocuğunuzun okul deneyimleri hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz? Çocuğunuzun okula uyum sağlama sürecinde zorluk yaşadığını düşünüyor musunuz?
12. Çocuğunuzun eğitim sürecinde karşılaştığı sorunların temelinde sizce ne yer almaktadır?

SOSYAL DIŞLANMA VE AYRIMCILIK

13. Okulda veya sınıfta çocuğunuzun arkadaşlık kurmakta zorlandığını düşünüyor musunuz?
14. Öğretmenlerin ve okul yönetiminin çocuğunuza karşı tutumları nasıl? Çocuğunuzun karşılaştığı problemlerin çözümünde öğretmenlerin tutumu nasıl olmaktadır?

AİLE VE TOPLUMSAL DESTEK

15. Çocuğunuzun eğitimine katkı sağlamak için topluluk veya sosyal hizmetler tarafından sunulan herhangi bir destekten faydalandınız mı?
16. Çocuğunuzun eğitim sürecini iyileştirmek için okulda neler yapılmasını isterdiniz?
17. Genel olarak çocuğunuzun eğitim süreci ve okuldaki deneyimleri hakkında paylaşmak istediğiniz başka bir şey var mı?

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz?
2. Sınıfınızda kaç tane Roman öğrenci vardır?

EĞİTİM SÜRECİ VE SORUNLAR

3. Roman öğrencilerin sınıf içindeki ders başarılarını nasıl değerlendirirsiniz?
4. Diğer öğrencilerle kıyaslandığında başarı düzeylerinde farklılık gözlemliyor musunuz?
5. Roman çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları en yaygın sorunlar sizce nelerdir? (Dil bariyerleri, maddi yetersizlikler aile desteği eksikliği, okul araç gereçlerine erişim eksikliği, diğer öğrencilerle uyum problemleri, devamsızlık vb.)
6. Roman öğrencilerin karşılıklı sorunları çözmek için uyguladığınız/geliştirdiğiniz bir yöntem var mı? Varsa kısaca bahsedebilir misiniz?

7. Roman öğrencilerin zorunlu eğitim çağında okula devam etme durumunun takibini yapıyor musunuz?
8. Roman öğrencilerin eğitime yönelik geleceğe dair planlarını biliyor musunuz? Bu konuda öğrencilere rehberlik yapıyor musunuz?
9. Roman öğrencilerin eğitim sürecine dâhil olmalarını sağlamak için okulunuzda ne tür destek programları veya faaliyetler bulunmaktadır?

SOSYAL DIŞLANMA

10. Roman öğrencilerin sosyal dışlanmaya maruz kaldığını düşünüyor musunuz? Eğer cevabınız evet ise Roman öğrenciler hangi durumlarda ve nasıl sosyal dışlanma yaşamaktadırlar?
11. Sosyal dışlamanın en sık yaşandığı ortamlar hangileridir? (Örneğin: sınıf içi etkinlikler, ara verme zamanları, yemek saati, vb.)
12. Roman öğrencilerin eğitim süreçlerinde ihtiyaç duydukları destekler nelerdir?
13. Diğer öğrenciler ve Roman öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkisini nasıl gözlemliyorsunuz?
14. Okulda roman çocuklardan dolayı eğitimine devam etmeyen çocuklar var mı?
15. Roman kökenli olmayan çocukların ebeveynleri çocuklarının Roman çocuklarla aynı sınıfta eğitim görmesinden dolayı olumsuz tutum gösteriyorlar mı?
16. Roman öğrencilerin eğitim sürecini iyileştirmek için yeterli çalışmaların yapıldığını düşünüyor musunuz?
17. Roman çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Bu araştırma İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Bölümü’nde yürütölen bir yüksek lisans tezi için yapılmaktadır. Görüşme formunda sizi tanımaya yönelik sorular bulunmaktadır. Vereceğiniz yanıtlardan elde edilecek sonuçlar bu çalışmaya temel oluşturacaktır.

Görüşme formunun herhangi bir yerine adınızı yazmayınız. Vereceğiniz yanıtlar tamamıyla gizli tutulacaktır. Lütfen olabildiğince açık ve içtenlikli cevaplar veriniz.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Miray KAYA

İstanbul Aydın Üniversitesi

Sosyal Hizmet Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad: Miray KAYA

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans: Bitlis Eren Üniversitesi

: Sosyal Hizmet, Sağlık Bilimleri Fakültesi

: 2015-2019

Yüksek Lisans: İstanbul Aydın Üniversitesi

: Sosyal Hizmet, Sağlık Bilimleri Fakültesi

: 2022-2024

MESLEKİ DENEYİM:

Siirt Sosyal Hizmet Merkezi Sosyal Çalışmacı-Devam Ediyor

