

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ROMAN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİME ERİŞİMLERİ
(Fatih İlçesi Örneği)
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan: **Esin YAVUZAK TABAN**

İSTANBUL, 2010

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ROMAN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİME ERİŞİMLERİ
(Fatih İlçesi Örneği)
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan:
Esin YAVUZAK TABAN
Öğrenci No:
060712112

Danışman:
Yard. Doç. Dr. Ferda Şule KAYA

İSTANBUL, 2010

YEMİN METNİ

Sunduğum Yüksek Lisans Tezimi, Akademik Etik ilkelerine bağlı kalarak, hiç kimseden akademik ilkelere aykırı bir yardım almaksızın bizzat kendimin hazırladığına and içerim./..../2010

(imza)

Aday: Esin YAVUZAK TABAN

ROMAN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİME ERİŞİMLERİ

Tezi Hazırlayan: Esin YAVUZAK TABAN

Özet

Bu tez çalışmasında, ilköğretimde öğrenim gören Roman öğrencilerin eğitime erişimleri, onlara eğitim veren öğretmenlerin görüşlerinden hareket edilerek incelenmiştir. Öğretmenlerin, aynı okulda eğitim gören Roman olmayan öğrencilerle ilgili görüşleri de alınarak karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmanın deney grubunu Roman öğrenciler, kontrol grubunu ise aynı okulda eğitim gören Roman olmayan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma da derinlemesine niteliksel görüşme tekniği uygulanmıştır ve içerik analizi yapılmıştır.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda; Roman öğrencilerin; sosyal faaliyetlere katılım, iletişim becerileri ve kendini tanıma konuları en olumlu oldukları özelliklerdir. Çözüm odaklı olma, çevreye duyarlılık ve verimli ders çalışma konuları ise en olumsuz oldukları özelliklerdir.

Roman olmayan öğrencilerin; okul kültürü, takım çalışması, verimli ders çalışma konuları en olumlu özellikler iken sosyal faaliyetlere katılım, çevreye duyarlılık ve iletişim becerileri konuları en olumsuz oldukları özellikleri oluşturmaktadır.

Roman öğrencilerin en olumlu olduğu özellikler, Roman olmayan öğrencilerin en olumsuz oldukları özellikleri oluşturmakta iken. Her iki grup için de çevreye duyarlılık özelliği olumsuz olarak benzerlik göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitim, eğitim hakkı, etnisite, Romanlar.

ACCESS TO EDUCATION BY ROMAN STUDENTS

Presented by: Esin YAVUZAK TABAN

Abstract

In this thesis study, access to education by Roman students having primary school education was analyzed based on the views of their teachers. Views of the teachers on non-Roman students studying at the same school were obtained and a comparison is made. Experimental group of the study is Roman students, whereas control group is non-Roman students studying at the same school.

In depth qualitative interview technique was applied in the research and content analysis is made.

As a result of evaluations it was determined that Roman students' most positive characteristics are participation into social activities, communication skills and self recognition, whereas their most negative characteristics are being solution focused, environmental sensitivity and efficient studying.

While the most positive characteristics of non-Roman students are school culture, team work and efficient studying, their most negative characteristics are participation into social activities, environmental sensitivity and communication skills.

As the most positive characteristics of Roman students are the most negative characteristics of non-Roman students, environmental sensitivity is the negative characteristic of both groups.

Keywords: Education, right of education, ethnicity, Romans.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET

ABTRACT

TABLolar LİSTESİ..... iii

KISALTMALAR iv

1. GİRİŞ	1
2. EĞİTİM, EĞİTİM HAKKI, EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ VE EĞİTSEL BAŞARI.....	3
2.1. Eğitim Kavramı ve Önemi	3
2.1.1. Eğitim Kavramı	3
2.1.2. Eğitimin Önemi	5
2.2. Eğitim Hakkı Kavramı	8
2.2.1. Eğitim Hakkının Evrensel Görünümü	9
2.2.2. Anayasal Temel.....	14
2.3. Eğitimde Fırsat Eşitliği	17
2.3.1. Eğitsel Fırsat Eşitliği ve Eğitsel Başarı İlişkisi	18
2.4. Eğitsel Fırsat Eşitsizliği ve Eğitim.....	20
3. ETNİK BİR GRUP OLARAK ROMANLAR	23
3.1. Etniklik.....	23
3.2. Kimlik Kavramı	26
3.2.1. Etnik Kimlik.....	29
3.3. Etnik Gruplar	29
3.4. Etnik Bir Grup Olarak Romanlar.....	31
3.4.1. Romanların Kökeni.....	34
3.4.2. Romanların Göçleri ve Dağılım Alanları.....	36
3.4.3. Türkiye’de Yaşayan Romanların Genel Görünümü	39
3.4.4. İstanbul’daki Romanların Genel Görünümü	44
3.5. Romanlarda Toplumsal Yapı.....	45
3.5.1. Romanlarda Aile.....	46
3.5.2. Romanlarda Sosyo-Kültürel Yapı	47
3.5.3. Romanlarda Sosyo-Ekonomik Yapı	49
3.5.3.1. Romanlarda Eğitim	51
4. YÖNTEM.....	53
4.1. Araştırmanın Amacı.....	53
4.2. Araştırmanın Önemi.....	53
4.3. Evren ve Örneklem	54
4.4. Varsayımlar	54
4.5. Sayıtlar	55
4.6. Sınırlılıklar.....	55
4.8. Verilerin Toplanması	55
4.9. Verilerin Analizi	56
5. BULGULAR VE YORUMLAR	57
SONUÇ.....	87
KAYNAKLAR.....	94
EKLER	
EK-1: Araştırmada Kullanılan Görüşme Formu.....	99

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No:

Tablo 1. Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre Net Okullaşma Oranları %.....	21
Tablo 2. Avrupa’ da Yaşayan Çingenelerin Toplam Sayısı.....	37
Tablo 3. Roman Öğrencilerin Olumlu Olduğu Özellikler.....	57
Tablo 4. Roman Olmayan Öğrencilerin Olduğu Özellikler.....	57
Tablo 5. Roman Öğrencilerin Sosyal Faaliyetlere Katılımı.....	58
Tablo 6. Roman Öğrencilerin İletişim Becerileri.....	60
Tablo 7. Roman Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerileri.....	62
Tablo 8. Roman Öğrencilerin Ortak Değerlere Saygı Duyma Davranışları.....	64
Tablo 9. Roman Öğrencilerin Okul Kültürüne Uyum Davranışları.....	66
Tablo 10. Roman Öğrencilerin Takım Çalışmalarına Katılımları.....	68
Tablo 11. Roman Öğrencilerin Öz Bakım Becerileri.....	69
Tablo 12. Roman Öğrencilerin Çözüm Odaklı Olma Davranışları.....	70
Tablo 13. Roman Öğrencilerin Çevre Duyarlılığı.....	71
Tablo 14. Roman Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Davranışları.....	73
Tablo 15. Roman Olmayan Öğrencilerin Okul Kültürüne Uyum Davranışları.....	74
Tablo 16. Roman Olmayan Öğrencilerin Takım Çalışmalarına Katılımı.....	76
Tablo 17. Roman Olmayan öğrencilerin Verimli Ders Çalışmalarına Katılımı.....	77
Tablo 18. Roman Olmayan Öğrencilerin Öz Bakım Becerileri.....	78
Tablo 19. Roman Olmayan Öğrencilerin Ortak Değerlere Saygı Duyma Davranışları.....	79
Tablo 20. Roman Olmayan Öğrencilerin Çözüm Odaklı Olma Davranışları.....	81
Tablo 21. Roman Olmayan Öğrencilerin Kendilerini Tanıma Becerileri.....	82
Tablo 22. Roman Olmayan Öğrencilerin Sosyal Faaliyetlere Katılımı.....	84
Tablo 23. Roman Olmayan Öğrencilerin Çevre Duyarlılığı.....	85
Tablo 24. Roman Olmayan Öğrencilerin İletişim Becerileri.....	86

KISALTMALAR

ESKHUS: Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi
ESKHK : Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi
İÖÖ : İlköğretim Okulu
N : İfade Edilen Atıf Sayısı

1. GİRİŞ

Eğitim, toplumsal kurumların tümü içinde çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü bir ülkenin kalkınması büyük oranda nitelikli bir eğitim ile gerçekleşmektedir. Her çocuk doğuştan ve devredilmez olarak haklara sahiptir. Eğitim hakkı da bunlardan biridir. Eğitim süreci ile çocuklar, yaşamlarında karşılaştıkları yeni sorun ve fırsatlar karşısında eleştirel düşünmeye hazır hale gelmelidir. Bunun içindir ki eğitim, eleştirel düşünmeye, iletişime ve problem çözme becerilerine odaklanmaktadır.

Kaliteli bir eğitim için bütün öğrenciler eğitimsel kaynaklara eşit şekilde ulaşabilmeli ve öğrenim yaşantılarıyla bu süreçten en iyi şekilde faydalanabilmelidir. Öğrencilerin okul yaşantıları, gösterdikleri okula uyum davranışları, onların eğitime erişimlerini anlamamızda önemli bulgular oluşturmaktadır.

Bu araştırmada bir etnik grup olarak ele alınan Roman öğrencilerin eğitime erişimleri araştırma öznesi yapılmıştır. Kontrol Grubu olarak Roman olmayan öğrencilerin öğrenim yaşantılarıyla karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma verileri olarak da öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılmıştır.

Araştırma derinlemesine niteliksel görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İstanbul ili, Fatih ilçesinde bulunan iki ilköğretim okulundan 30 öğretmenle bire-bir görüşmeler yapılmıştır. Araştırmayla ilgili ön kabuller şunlardır.

Araştırma bulgularının etkili bir biçimde analiz edilmesi ve yorumlanması amacıyla

- 1- Görüşülen ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin nitelik olarak aynı düzeyde olduğu;
- 2- Görüşmelerde sorulan sorulara cevap veren öğretmenlerin samimi ve içten oldukları;

- 3- Roman öğrencilerle Roman olmayan öğrencilerin benzer sosyo-kültürel özelliklere sahip oldukları varsayılmıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır.

Bu araştırma;

- 1- İstanbul ilinin Fatih ilçesinin Balat semtinden seçilen Kırımlı Aslanbey İlköğretim Okulu ile Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu,
- 2- Örnekleme alınan bu okullarda görev yapan toplam 30 sınıf öğretmeni ve branş öğretmenini,
- 3- 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin vermiş oldukları bilgiler ile sınırlıdır; sonuçları başka kurum ya da kişilere genellenemez

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. İkinci bölümünde eğitim ve eğitim hakkı, eğitimde fırsat eşitliği, eşitsizlik ve eğitim konuları ele alınmış ve bu konularla ilgili kavram ve açıklamalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde etniklik, kimlik, etnik gruplar, Romanlar ve Romanlarda toplumsal yapı konuları ele alınmıştır. Dördüncü bölümde yöntem ve beşinci bölümde içerik analizinden elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

2. EĞİTİM, EĞİTİM HAKKI, EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ VE EĞİTSEL BAŞARI

Bu bölümde eğitim, eğitim hakkı, eğitimde fırsat eşitliği ve eğitsel başarı ilişkisi, eğitsel fırsat eşitsizliği ve eğitim konuları ele alınmıştır.

2.1. Eğitim Kavramı ve Önemi

2.1.1. Eğitim Kavramı

Modern yaşamın gereklerinden biri olan ve günümüzde karşılaşılan her sorunun çözümü olarak görülen eğitim kuşkusuz son derece önemli bir süreçtir. Eğitimle ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Tanımların farklılaşmasında farklı amaçların temel alınmasının rolü büyüktür.

Eğitim her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların pek çoğu eğitime bir amaç yüklemiştir. İdealistler eğitimi Tanrı'ya ulaştırma sürecinde yapılan etkinlikler, realistler insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci, Marksistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, Varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır. (Sönmez, 1994, s. 2)

Eğitim kavramı hakkında yapılan tanımlar sadece farklı felsefi ve psikolojik yorumlar ile sınırlı olmayıp günümüz düşünürleri tarafından da tanımlanmaya çalışılmıştır. Bazı çağdaş Türk eğitimcilerin tanımları da şöyledir:

Eğitim temel bir toplumsal kurum olmakla birlikte, aynı zamanda, öğretim kurumlarında uygulanan bir teknik, öğretim etkinliklerinin tümü, öğrenim, terbiye, yetiştirme ve yetiştirme gibi anlamları da içerir. Böylece öncelikle insan akla gelir. (Tezcan, 1997, s. 4)

Bir başka tanıma göre eğitim "Bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği kazandırma"dır". (Ertürk, 1984, s.12)

Eğitimde amaç toplumun devamlılığı için benzer niteliklere sahip bireyler yetiştirmektedir. Bu nedenle okullarda bireylere kazandırılmak istenilen davranışlar sistemli bir şekilde verilmektedir.

“Önceden saptanmış amaçlara göre insan davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizisi” dir. (Oğuzkan, 1993, s. 48)

Eğitim ile topluma uyumlu, olumlu değer yargılarına uygun hareket edebilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.

Eğitim, ğretim ve çalışma sonucu, özellikle içinde bulunulan toplumun olumlu değer yargılarını göz önünde bulundurarak, kişinin doğuştan getirdiği yeti ve yeteneklerinin bir bütün halinde geliştirilmesini amaçlayan fiziksel ve toplumsal çevreye etkin bir uyum sağlayan, kısaca ‘istenen’ (bilimsel ve ileriye yönelik) davranış geliştirme süreci ya da bununla ilgili süreçlerin tümüdür. (Binbaşioğlu, 1982, s. 3)

“Bireysel yeteneklerin toplumsal değerlere ters düşmeyecek ve birbirlerini tamamlayacak bir denge içinde geliştirilip ferde kazandırılmasıdır” (Dodurgalı, 1995, s. 9-10)

İnsan hakları belgeleri ise eğitimi; “İnsan kişiliğini tüm yönleriyle tam geliştiren, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı pekiştiren bir etkinlik olarak” olarak tanımlamaktadır. (Altunya, 2000, s. 325-336))

Eğitim sözcüğünün belirtilen tanımlarının ortak yanı, onun davranış değerıştirme, davranış oluşturmada amaçlı süreçlerinin olmasıdır. Toplum eğitimle istediği özellikte bireyi yetiştirirken bireyin kişisel yetenek ve becerilerinin de geliştirilmesini amaçlamıştır.

Yetişkinleri, yetişmekte olan kuşakları toplumsal hayata hazırlama sürecidir. Genç kuşaklar yaşadıkları toplumun tarihini ve kültürünü eğitim yoluyla öğrenirler. Bu yönüyle eğitim bir kültür aktarma sürecidir. (Doğan, 2001, s. 73-74)

Eğitim bir milletin yüzyıllar boyu süregelen kültürünün ürünüdür. Bu anlamda eğitim toplumsal bir kurumdur ve toplumsal bir hizmettir. Devlet bu hizmeti

topluma sunmakla yükümlüdür. Bunu da eğitim sistemi ve sistemin en temeli olan okullar aracılığıyla bir süreç içerisinde gerçekleştirir.

Türk Eğitim Sisteminde de eğitim, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki boyutta sürdürülmektedir. Örgün ve yaygın eğitimin amaçları ve insan profili 1739 sayılı milli Eğitim Temel Kanununda belirlenmiştir. Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları değerlendirildiğinde; bireylerin özgür düşünceli, milli kültürü benimsemiş, meslek sahibi ve iyi bir yurttaş olmaları beklenmektedir.(Ereş, 2005)

2.1.2. Eğitimin Önemi

Yukarıdaki eğitim tanımlarından da yola çıkarak eğitimin amacının birey yetiştirmek olduğu, dolayısıyla yetişen bireyin de içinde yaşadığı topluma etkileri olacaktır.

Weber' e göre sanayileşmiş ve teknolojik bir toplum içinde örgün eğitim, bireyleri özel bir yaşam biçimine hazırlayan bir “farklılaşma” kurumudur. (Tezcan, 1997, s. 14)

Bu açıklamadan eğitimin bireyin içinde yaşadığı topluma uyum yapmasını sağladığını söyleyebiliriz.

Eğitim, yetişen bireylerin gerek psikolojik gerek sosyolojik gelişimlerinde oynadığı roller üzerinde durur ve bu konuda onlardan azami boyutlarda verim elde etmek için çabalar. Halbuki, bilindiği gibi bütün bu münasebetler, zaman içinde değişme sürecine tabidir. Sosyal münasebetlerdeki değişme sebebiyle eğitimin bu çabası da sürekli değişme içindedir. İşte bu sürekli değişme ve yenilenme etkeni, eğitimciye bir zorluk, eğitime de bir belirsizlik yüklemektedir. Ayrıca bireysel farklılıklar sebebiyle eğitim olaylarında bir kural, uygulandığı her insanda daima benzer sonuçlar vermemektedir. Kişilere ve onların bireysel farklılıklarına göre, zaman zaman değişik sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Eğitimin bir diğer görevi de, sosyal uyumu sağlamaktır. (Dodurgalı, 1995, s. 9-10)

Bu da toplumsal değerlerin bireye kazandırılmasıdır ve bireyin, toplumun bir üyesi olmasını sağlamakla gerçekleşmektedir.

Bir sosyolog olan Durkheim' a göre eğitim, çocukların sosyalleşmelerinde önemli bir yere sahiptir. En önemlisi, Durkheim'e göre, eğitim aracılığıyla çocuklar, toplumdaki ortak değerlere ilişkin, ayrı fertlerden oluşan topluluğun birleştirici anlayışına ulaşırlar. Bu ortak değerler dinsel ve ahlaki inançları ve bir öz-disiplin anlayışını içerir. Durkheim, eğitimin, çocukların, toplumun işlevini yerine getirmesine katkıda bulunan toplumsal kuralları içselleştirmelerini olanaklı kıldığına inanır. Uzmanlaşma gerektiren işlerin yürütülmesi için gereksinim duyulan becerileri öğretir.(Giddens, 2008, s. 732)

Eğitim sayesinde bireylerde öz denetime dayalı kalıcı davranış değişiklikleri oluşur. Bu da onu hayata hazırlar.

Çeşitlenen insan gereksinimlerine bağlı değişen toplumsal koşulları, devletler, pragmatist dürtülerle, eğitim aracılığıyla düzenlemek ister. Örgün ve yaygın eğitimin ardında yatan çeşitli dürtüler vardır. Okuma yazma bilmenin başlı başına arzu edilen bir şey olması, cahil olmanın modern bir ülke için oldukça utandırılacak bir durum olması, demokrasinin olanaklı olabilmesinin yolunun eğitim olması. Bunların yanında eğitim ile ticarete üstünlükler sağlandığı, gençlerde suç oranını azaltan bir unsur olduğu, gecekonduların bir düzen içine sokmayı olanaklı kıldığı anlaşılmıştır. Üstelik yaygın eğitim bir kez sağlamca kurumsallaştıktan sonra devlet bu sayede davranışları düzenler, suç oranını düşürür; kamu yararına olan toplu eylemleri kolaylaştırır; toplumu bir merkezden yönlendirmeye daha açık kılar. (Russel, 2005, s. 210)

Eğitim düzeyi arttıkça verimlilik de artmakta, bireyler yaşadığı topluma, aldığı eğitim ölçüsünde katkıda bulunmaktadır. Bireyin aldığı eğitim düzeyinin niteliği yaşadığı toplumun ekonomik, sosyal, politik ve kültürel gelişiminin niteliği üzerine etki etmektedir.

Bilimsel araştırmalar eğitim düzeyi ile kalkınmanın unsurları olan ekonomik büyüme, siyasal ve toplumsal gelişme arasında doğrusal ilişkiler olduğunu ortaya çıkar mıştır. Toplumsal uyum kapsamında eğitimin sosyal faydaları; bireyin daha fazla gelir etmesi, daha az suç oranı, demokratikleşme ve yönetime katılma, bireysel sağlığını koruma olarak özetlenebilir. Eğitim bu özelliği ile sadece bireye değil, topluma da yararlar sağlamakta ve kamu refah maliyetlerini düşürmektedir. (Ereş, 2005)

Eğitimin bireysel amaçları, çocukların gelişimlerinin tüm boyutlarında ortaya çıkan farklılıkları göz önüne alırken toplumsal amaçlarla bir bütünlük olşturmaktadır.

Eğitimin bir ucunda hayata henüz bedensel, ruhsal ve toplumsal ve moral olarak hazır olmayan yeni yetişmekte olan kuşaklar, diğer ucunda yetişkinler bulunmaktadır. İşte eğitim bir anlamda bu iki ucun birbirine karşı sorumlulukları çevresinde yetişkinleri yetişmekte olanlar karşısında yükümlü kılan toplumsal bir olaydır. Bu anlamda eğitim, genç kuşaklara yetişkinlerin yaşayan ya da geçmişte kalan kültürleri aktarma süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Kültürün yaşayan boyutu ise mevcut değerler ve davranış biçimlerinin öğretilmesi, benimsetilmesi amacına yöneliktir. (Doğan, 2001, s. 78)

Eğitim yeni nesillere önceki kuşağın değerlerini aktarmada bir araçtır. Bireyin hem kendi kültürünü hem de yakın çevresindeki kültürleri ve evrensel kültürü anlayabilmesini sağlamaktadır.

Eğitim, insanların evrensel kültürel değerlere ortak olmasını sağlamak, geleceği biçimlendirmek, bugünü ve geleceği konusunda bilinçlendirmek, dengeli bir kişilik kazandırmak gibi işlevlerinin yanında, eğitimin artık bir insan hakkıdır. (Gök, 2007, s. 28)

Eğitim, oğulcu, zgr düşünen, siyasi katılım ve örgütlenme özgürlüğünün, insan haklarına saygının olduğu demokratik bir ortamda yaşayabilecek yurttaşlar yetiştirmenin de tek koşuludur. Toplumsal eşişsizliklerin azaltılmasında da önemli bir yere sahiptir. Atay (2009).

Özetle eğitim, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve dil gelişimlerinin tüm boyutlarında ortaya çıkan farklılıkları göz önünde bulundurarak

bunları destekleyen nitelikteki hedefleri kapsar. Eğitim ile bireye hem içinde yaşadığı toplumun değerlerinin aktarılması, insan hakları ve dünya barışı bilincinin kazandırılması sağlanmakta ve uzun vadede onu toplumun yetkin, dengeli ve üretken bir üyesi haline getirmesi, dolayısıyla da toplumsal entegrasyonu sağlamak ve sürdürmek olduğu açıktır. Devletler temel görevlerinin arasına eğitimi de ekleyerek bunu yasalar hatta anayasalarla kendi eğitim politikasına göre eğitimin amaçlarını, süresini ve kapsamını belirleyerek uygular.

2.2. Eğitim Hakkı Kavramı

Her insanın doğuştan gelen vazgeçilmez ve devredilmez hakları vardır. Eğitim hakkı da bunlardan biridir.

“Eğitim hakkı, gerçekleştirilmesini ilkece devletin yüklendiği bir haktır. Ancak eğitim özgürlüğünün tanınması, eğitim hakkını sağlama açısından yeterli değildir. Eğitim hakkını sağlayabilmesi için devletin edimde bulunması, sorumluluk üstlenmesi gerekir. Bu sorumluluğu üstlenebilmesi varlığını sürdürebilmesi açısından da önemlidir. Çünkü devlet yurttaşlarına vatandaşlık eğitimi veremezse yani içinde yaşadıkları toplumu ayakta tutacak ortak değerleri, siyasi kültürü kazandıramazsa kendi varlığını sürdüremez. Devlet aynı zamanda milli eğitimin sınırlayıcı olan ilkelerini de koyar. Ancak çağdaş devlette bu sınırlamalar kişinin öz varlığını geliştirmesini önleyecek şekilde olamaz. Eğitim hakkı kullanılırken hak sahipleri taleplerini özgürce demokratik yollarla dile getirebilmelerine olanak sağlama eğitim hakkının bir gereğidir. Devletin eğitim özgürlüğünü tanıması yeterli değildir onun olanaklarını yaratması ve bir hak durumuna getirmesi gerekir. Eğitimin bir hak olabilmesi için en azından şu gerekliliklerin yerine getirilmesi beklenir:

Herkesi kapsamaması;

Yeterli sürede verilmesi;

Yaşam boyu ulaşılabilmesi;

İçeriğinin çağdaş ve yaşamsal olması;

Özgür, demokrat, katılımcı bir ortamda kullanılabilmesi, ortak genel kültür kazandırma yanında ilgi ve yeteneklere göre çeşitlendirilmiş olması;

Resmi dil yanında istenilen başka dillerle de yapılabilmesi; uzman ellerde ve iyi yetiştirilmiş öğretmenlerce gerçekleştirilmesi.” (Altunya, 2000, s. 325-336)

Temel bir insan hakkı olan eğitim, bireylerin diğer insan haklarından yararlanmalarının ve haklarını arayabilmelerinin de önkoşuludur. Erişim, elbette ki eğitim hakkının temel bir bileşenidir, ancak eğitim hakkını sadece ilköğretime kayıt oranları temelinde ele almak, bu hakkın, kaliteli bir eğitim alma ile eğitim süreç ve ortamlarında saygı görme gibi diğer temel bileşenlerini göz ardı etmemize neden olabilir. Atay (2009).

Eğitim süreçlerinden kaliteli bir şekilde yararlanabilmek de eğitime erişimden sözedebilmek açısından gerekli ve önemlidir.

2.2.1. Eğitim Hakkının Evrensel Görünümü

“Anayasanın 90. Maddesinin son paragrafı, usulüne göre yürürlüğe konulmuş uluslararası antlaşmaların kanun hükmünde olduğunu öngörür ve temel hak ve özgürlüklere ilişkin uluslararası antlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi halinde, uluslararası anlaşmaların öncelikli olarak uygulanacağını belirtir. Aynı zamanda devletler bu sözleşmelerden doğan yükümlülüklerini çekinceleri ölçüsünde sınırlandırabilirler. Yani devletler taraf olurken sözleşmenin bir ya da birden fazla hükmünü kısmen veya tamamen önleme imkanına sahiptir. Birleşmiş Milletler Örgütü’nün, 10 Aralık 1948’ de kabul ettiği, Türkiye Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu’nun da 6.4.1949’da onayladığı İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi sonradan birçok düzenlemeye temel oluşturacak bir hüküm getirmiştir. Bu hükmün yer aldığı 26. Madde şöyledir;

1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğrenim, yeteneğine göre herkese eşit olarak sağlanır.

2. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, tüm uluslar, ırklar ve

dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve birleşmiş milletlerin barışı koruma yolundaki etkinliklerini daha da geliştirmelidir.

3. Ana- babalar, çocuklarına verilecek eğitimi seçmede hak sahibidir.

Birleşmiş milletler örgütünün 20 Kasım 1989'da kabul ettiği, Türkiye Cumhuriyeti'nin de 9.12.1994 gün ve 4058 sayılı yasa ile onaylanmasını uygun bulduğu, onaylanmış metni 27.1.1995 gün ve 22184 sayılı resmi gazetede yayımlanan çocuk haklarına dair sözleşmenin eğitim hakkı ile ilgili iki maddesi şöyledir:

Madde 25:

1. Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:

a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;

b) Orta öğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;

c) Uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler;

d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler;

e) Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terketme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

2. Taraf Devletler, okul disiplinin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu Sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar.

3. Taraf Devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim

yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur.

Madde 29:

1. Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler;

a) Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;

b) İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Antlaşmasında benimsenen ilkelere saygının geliştirilmesi;

c) Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygının geliştirilmesi;

d) Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;

e) Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi,

2. Bu maddenin veya ikinci maddenin hiçbir hükmü gerçek ve tüzel kişilerin öğrenim kurumları kurmak ve yönetmek özgürlüğüne, bu maddenin 1 inci fıkrasında belirtilen ilkelere saygı gösterilmesi ve bu kurumlarda yapılan eğitimin Devlet tarafından konulmuş olan asgari kurallara uygun olması koşuluyla, aykırı sayılacak biçimde yorumlanmayacaktır.

Türkiye, sözleşmenin; 17., 29. ve 30. Maddelerine çekinceler koymuştur". (Altunya, 2000, s.325-336)

Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nin (ESKHUS) eğitim hakkını düzenleyen 13. Madde, uluslararası insan hakları hukukunda eğitim hakkı üzerine en kapsamlı ve geniş çerçeveli bir maddedir.

Sözleşmenin uygulanmasını denetlemekle görevli Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi'nin (ESKHK) genel yorum 13' de belirttiği gibi komite 14. Madde üzerine (ilköğretim için eylem planları) 11 No' lu genel yorumu zaten kabul etmiştir; 11 No'lu genel yorum ve mevcut genel yorum birbirini tamamlayıcıdır; ve birlikte ele alınması gerekir. Komite, dünyada milyonlarca insan için eğitim hakkının kullanılmasının uzak bir hedef olarak kaldığının farkındadır. Ayrıca, çoğu durumda, bu hedef giderek artan bir biçimde uzak düşmektedir. Komite ayrıca, taraf Devletlerin birçoğunda 13. Maddenin tam olarak uygulanmasına zorlu yapısal ve diğer engellerin ket vurduğunun bilincindedir. (Eğitim Hakkı, (Sözleşme, Madde 13)Yirmibirinci Oturum, 1999)

Söz konusu maddeler şöyledir:

MADDE 13

1. “Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul ederler. Taraf Devletler, eğitimin, insanın kişiliğinin ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine yönelik olacağı ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı güçlendireceği hususunda mutabıktırlar. Taraf Devletler, ayrıca, eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği ve Birleşmiş Milletler' in barışın korunmasına yönelik faaliyetlerini güçlendireceği hususlarında mutabıktırlar.

2. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, bu hakkın tam olarak gerçekleştirilmesi amacı ile aşağıdaki hususları kabul ederler:

(a) İlköğretim herkes için zorunlu ve parasız olacaktır;

(b) Teknik ve mesleki eğitim de dahil olmak üzere, orta öğretimin çeşitli biçimlerinin, her türlü uygun yöntemle ve özellikle parasız eğitimin tedricen yaygınlaştırılması yoluyla herkes için açık ve ulaşılabilir olması sağlanacaktır;

(c) Yüksek öğretimin, özellikle parasız eğitimin tedricen geliştirilmesi yoluyla, kişisel yetenek temelinde herkese eşit derecede açık olması sağlanacaktır;

(d) İlköğretim görmemiş ya da ilköğretimi tamamlamamış olanlar için temel eğitim elden geldiğince teşvik edilecek veya yoğunlaştırılacaktır;

(e) Her düzeyde okullar sisteminin geliştirilmesi aktif bir şekilde yürütülecek, yeterli bir burs sistemi yerleştirilecek ve öğretim personelinin maddi koşulları sürekli olarak iyileştirilecektir.

3. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, ana-babaların veya -bazı durumlarda- yasal yoldan tayin edilmiş velilerin çocukları için, kamu makamlarınca kurulmuş okulların dışında, Devletin koyduğu ya da onayladığı asgari eğitim standartlarına uygun diğer okulları seçme özgürlüğüne ve çocuklarına kendi inançlarına uygun dinsel ve ahlaki eğitim verme serbestliklerine saygı göstermekle yükümlüdürler.

4. Bu maddenin hiç bir hükmü, bireylerin ve kuruluşların eğitim kurumları kurma ve yönetme özgürlüklerini kısıtlayacak şekilde yorumlanamaz; bu özgürlüğün kullanılması, daima, bu maddenin 1. fıkrasında ortaya konmuş olan ilkelere uyulmasına ve böyle kurumlarda verilen eğitimin Devlet tarafından belirlenebilecek asgari standartlara uygun olması gereğine bağlıdır.

MADDE 14

Bu Sözleşme'ye Taraf olup taraf olduğu tarihte, ülkesinde veya yargı yetkisi altında bulunan topraklarda zorunlu ve parasız ilköğretim sistemini sağlayamamış olan her devlet, taraf olma tarihini izleyen iki yıl içinde, herkes için zorunlu parasız ilköğretim ilkesinin, tedricen uygulanması amacıyla ayrıntılı bir eylem planını, planda belirtilen makul sayıda yıllar içinde uygulamakla ve kabul etmekle yükümlüdür.

Sözleşmenin uygulanmasını denetlemekle görevli Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi'nin (ESKHK) Genel Yorum 13'te belirttiği üzere, 13. Madde de düzenlenen eğitim hakkının temel unsurlarından biri, eğitimin erişilebilir olmasıdır.

Komiteye göre eğitimin erişilebilir olması için;

Yasaklanan ayrımcılık zeminlerine dayalı olarak, eğitimde hukuken veya fiilen ayrımcılık yapılmamalı,

Eğitim fiziksel olarak erişilebilir olmalı ve

Eğitim ekonomik yönden erişilebilir olmalıdır.

Dolayısıyla, eğitim hakkına erişimin var olduğundan bahsedebilmek için ayrımcılığın yokluğu yetmemekte, eğitimin fiziksel ve ekonomik yönden de erişilebilir olması, başka bir deyiş ile eğitime erişimde fırsat eşitliğinin de bulunması gerekmektedir.

Devletin eğitime erişimi önleyecek veya zorlaştıracak şekilde ayrımcılık yapmaması yeterli değildir, aynı zamanda bireyleri üçüncü kişilerin ayrımcı muamelelerine karşı koruması da gerekir. Devletin ayrımcılığa neden olan önyargılarla mücadelesi de bu bağlamda bir yükümlülük olarak değerlendirilmelidir.” Atay (2009)

2.2.2. Anayasal Temel

Ayrımcı gözetmeme ilkesi, Anayasa'nın “Kanun nnde Eşitlik” başlığını taşıyan 10. maddesinde düzenlenmektedir. Söz konusu hükme göre, devlet organları ve idare makamları bütün işlemlerinde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket etmek zorundadır.

“Görüldüğü üzere söz konusu hüküm, devlet-birey arasındaki ilişkilerde eşit muamele yükümlülüğü öngörmektedir. Madde konu bakımından bir sınırlama getirmediği gibi, yasaklanan ayrımcılık zeminleri bakımından da açık uçlu bir liste öngörmektedir.

Konuya ilişkin olarak ulusal mevzuata bakıldığında, eğitim hakkı ile ilgili temel düzenlemenin yapıldığı Anayasa'nın “Eğitim ve ğrenim Hakkı ve devi” başlığını taşıyan 42. maddesi öncelikli olarak gözetilmelidir. Bu maddeye göre;

Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.

ğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.

Eğitim ve ğretim, Atatürk ilkeleri ve İnkılapları doğrultusunda, ağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve ğretim yerleri aılamaz.

Eğitim ve ğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.

İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.

Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.

Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

Eğitim ve ğretim kurumlarında sadece eğitim, ğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütölür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve ğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve ğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve ğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletler arası antlaşma hükümleri saklıdır, denmiştir.” Atay(2009).

Eğitim ğretim hakkının kapsamını açıklayan özel kanunun adı Milli Eğitim Temel Kanunu’dur. Bu kanunda eğitim hakkı şöyle tespit edilir: “Temel eğitim kurumlarından vatandaşlar, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.” (Doğan, 2001, s. 249)

“Eğitimin bir hak olarak içeren diğer haklar ise, 24. Maddede düzenlenen ‘ din ve vicdan hürriyeti’, 27. Maddede düzenlenen ‘bilim ve sanat hürriyeti’, 41. Maddede düzenlenen ‘ailenin korunması’, 58. Maddede düzenlenen ‘gençliğin korunması’, 62. Maddede düzenlenen ‘ yabancı ölkelerde çalışan vatandaşların çocuklarının eğitimi’, 130. Maddede düzenlenen ‘Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği’dir.

Anayasa devleti, eğitim hakkını gerçekleştirmekle ilgili bazı yükümlölükler altına sokmuştur. Örneğin:

İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.(m. 42/V)

Devlet, maddî imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar.(m.42/VII)

Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.(m. 42/VII)

Devlet...çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi ile uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır.(m. 42/II)

Devlet gençlerin yetişme ve gelişmelerini sağlayıcı tedbirleri alır.(m. 58/I)

Devlet korunmaya muhtaç çocukların topluma kazandırılması için her türlü tedbiri alır.(m.61/IV)

Devlet yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının çocuklarının eğitiminin sağlanması için gereken tedbirleri alır.(m.62)

Anayasa, eğitim hakkını koruyucu ve bunun yanında kısıtlayıcı hükümlerde getirmiştir.

Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin denetim ve gözetiminde yapılır. (m.42/III)

Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasa'ya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.(m. 42/IV)

Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir. (m. 42/VI)

Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.(m. 42/VIII)

Türkçe' den başka hiç bir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilmez.(m. 42/IX)" (Altunya, 2000, s.325-336).

2.3. Eğitimde Fırsat Eşitliği

Eşitlik, kaynaklardan herkesin aynı ölçülerde yararlanabilmesidir. Eğitimde eşitlik ise devletin sunduğu eğitim olanaklarından, vatandaşlarının aynı oranda yararlanabilmesidir.

Genel olarak "fırsat eşitliği" kavramı, kaynaklara ulaşabilme ya da onlardan yararlanma eşitliğidir. Eğitimde fırsat eşitliği ise eğitimsel kaynaklara ulaşabilme ya da onlardan yararlanma eşitliğini ifade eder. Özellikle demokratik toplumlarda, hiçbir ayırım yapılmaksızın herkesin gizil güç, yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanma şansına sahip olmalarıdır. Aslında bu kavram, eşitlik kavramının eğitimdeki yansımasıdır. Yani, eğitim hizmetlerinden yararlanmada eşitlik söz konusudur. Tüm öğrencilerin yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmede eşit şansa sahip olmalarıdır. (Tezcan, 1997, s. 94)

Ülkemizde zorunlu eğitimin (ilköğretim) ücretsiz olması imkân ve fırsat eşitliği bakımından önemlidir. Bunun yanında 2003–2004 eğitim öğretim yılından itibaren ders kitaplarının öğrencilere ücretsiz dağıtılması da maddi imkânları yeterli olmayan ailelerin çocuklarının eğitimlerine katkı sağlamaktadır.

"Eğitimde eşitlik dendiğinde akla gelen anlayış biçimsel eşitliğin sağlanmasıdır. Bu anlayışa göre çocukların başarı düzeyleri arasındaki farklılıklar onların yetenek ve yatkınlıklarından kaynaklanan doğal farklılıklardır. Bu farklılıkların, toplumsal cinsiyet rolleriyle, sosyoekonomik özelliklerle, bölgesel farklılıklardan kaynaklanmış olabileceği göz ardı edilir. Bu anlayışa göre eğitim sistemi, tüm bireylere eşit mesafede durmalı, uygun bilimsel ölçme-değerlendirmelerle öğrenciler seçilerek bir üst eğitim kademesine ulaştırılması amaçlanmıştır. Bu anlayışa göre eğitim-öğretim süreçlerinde kalite farklılıkları ortadan kaldırılarak herkese fırsat eşitliğinin sağlandığı ve her bireyin eğitim olanaklarından eşit ölçüde yararlandığı varsayılır. Bu anlayış gerekli olmakla birlikte yetersizdir.

Oysa öğrenciler arasındaki farklılıkların önemli bir bölümü öğrencinin sosyoekonomik düzeyinden, bulunduğu bölgeden ya da toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanabilir.” (Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler, ERG Raporu, 2009).

Fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılırken ortalama öğrencilerin dışında kalan öğrencilere ayrı olanaklar sağlanması gözden kaçabilmektedir.

Kişilerin gereksinimleri, sağlık durumları, yaşam koşulları, onlara farklı eğitim olanakları sunmayı gerektirebilir. Örneğin, görme engelli bir çocuğa bu engeli dolayısıyla daha fazla eğitim yatırımı yapmak görme engeli olmayanlara haksızlık yapmak anlamına gelmez. Zihinsel yetersizliği olanlara daha fazla yatırım yapmak da zihince yeterli olanlara yapmak değildir. Eğitimi sağlama açısından eğitim eşitliği yerine eğitim hakkı ve eğitim olanağı sözcüklerine yaslanmak daha yerinde olacaktır. Eğitim hakkı ‘herkesin yeteneğine göre ve herkesin ihtiyacı kadar’ ilkesince sağlanabilir. (Altunya, 2000, s. 328)

2.3.1. Eğitsel Fırsat Eşitliği ve Eğitsel Başarı İlişkisi

Eğitsel başarıyı tanımlamadan önce başarı kavramını açıklamakta yarar var.

Başarı, öğrencilerin öğretim programlarında belirtilmiş olan ders veya konulardan okul süresi boyunca kazandıkları bilgi, anlayış ve beceriler olarak ifade edilebilir. Özellikle gayret etmek ve çaba sonucu bir şeyi yapma, başarma veya olmasına vesile olma başarıyı tanımlar. Eğitimsel başarı ise bir çocuğun ne kadar ve ne ölçüde eğitim gördüğünü belirler. (Doğan, 2001, s. 104)

Eğitsel fırsat eşitliği ve eğitsel başarı ilişkilerinin ne olduğu konusunda geliştirilmiş modeller şunlardır.:

a)“Meritokrasi Modeli: R. Herrnstein’in önerdiği bu modele göre çocukların öğrenme gizilleri, doğuştan eşit değildir. Bu eşitsizlik aile kökenleriyle bağlantılıdır. Varlıklı ve zeki veliler üstünlüklerini çocuklarına aktarır ve onların okul başarısını etkilerler. Bu modele göre başarı farklılığının kaynağı kalıtsal yetenektir. Aile, okul ve çevre gibi toplumsal etmenler, sadece biyolojik donanımı pekiştirir. Kamusal eğitimin görevi, yüksek becerileri, yüksek statü ve önderlik mesleklerini en iyi yerine

getirecek yetenekleri seçip yetiştirmektir. Bu durumda eğitsel fırsatların ve koşulların eşitlenmesi, kalıtsal eşitsizliği daha belirgin duruma getirir.

b) Köktenci Model: Bu modele göre eğitsel başarıda aile çevresi yetenekten daha önemli ve belirleyicidir. Bu durum, toplumsal-ekonomik yapı eşitsizliklerini yansıtır. Çünkü yetenek ne de olsa ailedeki koşullar ve ilk toplumsallaşma yaşantılarının bir sonucudur. Yoksul kökenlerden gelen çocuklar, zeka geliştirebilecek fırsat eşitliğine sahip değildirler. Çoğu okumaz-yazmaz diye etiketlenirler. Köktencilere göre eğitsel fırsatların eşitlenmesi için mevcut toplumsal-ekonomik yapının değiştirilmesi gerekir.

c) Geleneksel Seçkin Model: tutucular diyebileceğimiz bu gruptakiler, ayrıcalıklı sınıfların çocuklarının daha zeki ve başarılı olmalarını, daha seçkin okullara gitmeleri gereğini savunurlar. Bu yüzden fırsatları kısıtlayan bir eğitim sistemi kaçınılmazdır. Seçici, ayrıcalıklı, özel okulların bütünlüğünü bozabilecek reform denemelerinden kaçınılmalıdır. Bu modele göre zeka doğal olmayıp, toplumsal bir özelliktir.

d) Evrimci Liberal Model: Bu modele göre yetenek, büyük ölçüde kalıtsaldır. Fakat yetenek kalıtımı, bir kuşaktan diğerine sınıflar arasında büyük çapta alışkanlığa yol açar. Dolayısıyla da eğitimde yetenek ölçümüne dayalı bir seçme sürecinin, toplumsal fırsatları arttıracak ileri sürerler. Zeka ile aile kökeni arasında zayıf bir ilişki vardır.

e) Ödünleyici Liberel Model: Bu modele göre zeka, temelde kalıtsal değildir. Eğitim sistemi, evdeki yoksullar durumunu ve toplumsal eşitsizlikleri giderici bir araç olarak kullanılabilir. Bu modele göre aile çevresi ve başarı arasında önemli bir ilişki vardır. Bu modeli savunanların bazılarının göre belli bir politika takip edilerek ailenin kültürel yoksunluğu değiştirilebilir.” (Tezcan, 1997, s. 98)

“Bu beş model, yaşadığımız yüzyılın sanayi toplumlarında eğitsel başarının nedenleri ve buna bağlı olarak eğitimde fırsat eşitliği konusundaki yaklaşımların oldukça kapsamlı bir görüntüsünü oluşturmaktadır.” Tan (b.t)

Bireyin aldığı eğitimin kalitesini gösteren eğitsel başarının önündeki sosyo-ekonomik durum, toplumsal köken ve bireysel farklılıklardan kaynaklanan engellerin sosyal politika araçlarıyla giderilmesi bireylerin eğitime kaliteli bir şekilde erişebilmeleri açısından gerekli ve önemlidir

2.4. Eğitsel Fırsat Eşitsizliği ve Eğitim

Eğitimdeki eşitsizlik hem bireyler arasındaki bilgiye ulaşım olanakları farklılığını, hem de yeni bilgilerden yararlanma yeterliliğindeki farklılığı yansıtır. (Bellek, 1998, s. 78)

Çocuğun erken çocukluk döneminde eğitim alıp almaması ilköğretimdeki başarısını ve eğitime devamını etkilerken, ilköğretimde alınan eğitimin niteliği öğrencilerin orta öğretime ve ardından yüksek öğretime devam etmeleri üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Eğitimin her bir kademesinde yaşanan erişim ve kalite sorunlarının ileri kademelerde kaliteli eğitime erişimi olumsuz etkilediği göz önünde bulundurulmalıdır. Kaliteli eğitim, eşitlik, çoğulculuk ve insan haklarına saygı ilkelerini benimsemiş, demokratik bir toplumun etkin yurttaşları olacak bireylerin potansiyellerini geliştirebilmelerinin ve bilgi toplumuna dönüşüm için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarının olmazsa olmaz koşuludur. (Herkes İçin Kaliteli Eğitim, Eğitimde Reform İhtiyacı (2003-2007 ERG Raporu))

Bahsedilen olanaklardan yararlanamamak da eğitimde fırsat eşitsizliği olarak nitelendirilmektedir. Ancak bu eşitsizliğin nedenlerinin arasında eğitsel fırsatı sunmakla sorumlu tarafın sorumluluğunu yerine getirmemesi ve kişilerin bu fırsatları kullanmadaki yetersizliği etkilidir.

Bireyin farklılığı, eşitsizlik olarak değerlendirilmemelidir. Tabii ki bütün bireylerin farklı kişisel özellikleri olacaktır. Bu bireysel farkları görmezden gelmek ya da ortadan kaldırmaya çalışmak eğitimin kalitesini düşürecektir. Zaten böyle bir şeyin kabul edilebilmesi ve uygulanması da mümkün değildir. Ancak bireysel farklılıklarla eğitimde fırsat eşitliği konuları birbirine karıştırılmamalıdır. Bireysel farklılıkların giderilmesi mümkün değilken, eğitimdeki fırsat eşitsizlikleri ortadan

kaldırılabilir ya da azaltılabilir. Günümüzde okul öncesinden üniversiteye hatta daha da ötesi olan lisansüstü eğitiminde ve doktora eğitiminde bile eğitimde fırsat eşitsizliklerinden söz etmek mümkündür. Eğitim hizmetleri kadın-erkek, kırsal-kentsel, doğulu-batılı, zengin-fakir, nüfus arasında farklılıklar göstermektedir. Bazı kesimler eğitim olanaklarından fazlasıyla yararlanırken bazı kesimlerse yeterince yararlanamamaktadırlar (Tanman, 2008, s. 35-37)

Büyüköztürk (1992), Türkiye’de Nüfus ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği” adlı araştırmasında, “Fırsat eşitsizliğini; bölgeler, iller, kır-kent bakımından incelemiş, kentsel nüfusun kırsal nüfusa, erkeklerin kızlara, kalkınmış bölge ve illerin geri kalmış bölge ve illere oranla eğitim hizmetlerinden daha fazla yararlandığını ortaya koymuştur. (Kaya & Aksu, 2009)

Türkiye’de 2009 yılı itibariyle okullaşma oranları incelendiğinde, eğitim sürecinde olması gereken nüfusun belli bir bölümünün eğitim hakkından yararlanamadığı görülmektedir.

“Eğitimin önde gelen sorunlarından birisi olan okullaşmadaki eksiklikler, hala çözülmemiş olarak ortada durmaktadır. Okullaşma oranına Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2009 rakamları açısından bakıldığında, tablonun hiç de iç açıcı olmadığı görülmektedir.

Tablo 1. Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre Net Okullaşma Oranları (%)

Öğretim yılı	İlköğretim			Ortaöğretim			Yükseköğretim		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
2001/2002	92,40	96,20	88,45	48,11	53,01	42,97	12,98	13,75	12,17
2005/2006	89,77	92,29	87,16	56,63	61,13	51,95	18,85	20,22	17,41
2006/2007	90,13	92,25	87,93	56,51	60,71	52,16	20,14	21,56	18,66
2007/2008	97,37	98,53	96,14	58,56	61,17	55,81	21,06	22,37	16,69
2008/2009	96,49	96,99	95,97	58,52	60,63	56,30	-	-	-

Kaynak: Milli Eğitim istatistikleri, 2008–2009.

2009 yılında ilköğretimde net okullaşma oranı 96,49’dur. 2009 rakamlarıyla ilköğretimde okullaşma oranı erkeklerde %96,99, kızlarda % 95,97 olarak gerçekleşmiştir. Zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilen ve Anayasal güvence altında olan ilköğretim, ailelerin gelir seviyesinin düşüklüğü, çocukların

çalışmak zorunda bırakılması, devletin yeterli kaynağı ayırmaması ve gerekli yatırımları zamanında yapmaması gibi nedenlerle henüz tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırılamamıştır. İlköğretim zorunlu olmasına karşın ilköğretim çağ nüfusunun yaklaşık %5'i eğitim hakkından yararlanamamaktadır. Yine ortaöğretim çağ nüfusunun %42'si ortaöğretime devam etmemekte ya da edememektedir. İlköğretime kaydı yapılan çocukların bir kısmı 8 yılı tamamlayamadan okulu terk etmektedir. Yapılan araştırmalara göre 1999–2005 yılları arasında toplam 436 bin 614 çocuk ilköğretim diplomasına sahip olmadan hayata atılmış durumdadır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2008 verilerine göre 6 yaş ve üstü Türkiye nüfusunu oluşturan 64 milyon 241 bin 226 kişinin 4 milyon 930 bin 12'si hala okuma yazma bilmemektedir. Bu sayı, okuma yazma öğrenecek yaştakilerin %7,68'ine denk gelmektedir. Okuma yazma bilmeyenlerin içinde kadınların oranı % 79,98'dir. Türkiye'de köyde ya da şehirde yaşamak eğitim hakkına erişimin farklılaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. (2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu)

Bütün bunların yanında bireylerin ırk ve etnik kökeninden kaynaklanan bir takım eşitsizlikler de olabilmektedir.

Büyük kentlerde mahalleler birbirlerinden etnik olarak ayrılabilmekte ve buralardaki okullardaki çocukların tek bir etnik gruba mensup olma ihtimalleri olmakta, böylece etnik kökene dayalı bir ayırım gerçekleştirilebilmektedir. Atay (2009).

3. ETNİK BİR GRUP OLARAK ROMANLAR

Bu bölümde etniklik, kimlik, etnik gruplar ve bir etnik grup olarak Romanlar ele alınmıştır.

3.1. Etniklik

Etnik grup olarak Romanları ele almadan önce etniklik ve kimlik kavramlarını açıklığa kavuşturmak gerekir.

Etniklik en genel anlamıyla bir grubun ırk, dil veya milli kimliği niteliğindedir. Etnikliğin kavram olarak kökenine bakmak gerekirse;

Eski Yunancada “halk” anlamına gelen “ethnos” sözcüğünden türetilen etnisite, atalara ait ortak mirasla karakterize edilen bir topluluktan geldiğine inanan kimseleri ifade etmektedir. Bu haliyle “ethnos”, ortak kökenden, akrabalıktan kaynaklanan kültürel birliğe uygun düşmektedir. Buradaki köken vurgusu biyolojik olmaktan ziyade sosyolojiktir, bu nedenle Yunanca’ da sadece kan bağına dayalı birliği ifade eden ve kabile anlamına gelen “genos” tan farklı bir anlam içermektedir. (Kurubaş, 2008, s. 15)

Etniklik kavramı, zaman içerisinde anlam itibariyle, farklılaşmalara uğramış ve bu durum kavramın kullanımını da etkilemiştir.

Sözcüğün sıfat hali, ethnicos, Latinceye ethnicus olarak girdiğinde. Sözcük, “yabancılar”, “bizden olmayanlar”, “ötekiler”, “dinsizler”, “ilkeller”, “bizimle aynı dini paylaşmayanlar” anlamlarında kullanılmaya başlandı. 14. Yüzyıl ortalarından 19. Yüzyılın yarısına kadar İngilizce’ de de bu içerikle anlaşıldı; ancak bundan sonra ırk özelliklerine de değinir bir şekilde ifade edildi. 20. Yüzyıl başlarken ABD’de etnik diye anılanlar: Yahudiler, İtalyanlar, İrlandalılar, Japonlar, Çinliler vs. diğer Batı Avrupa kökenlilerden “daha aşağıda” sayılır oldu. (Somersan, 2004, s. 22)

Etnisite kavramı, Sosyoloji çevrelerinde uzun zaman kafaları meşgul etmiş ve teorisyenler bu kavramı anlamlandırma uğraşından geri durmamıştır.

Bu kavram, sosyolojinin ünlü teorisyenlerinden Max Weber’in aklını öyle karıştırmış ki, günün birinde, bu etnik grup meselesini hemen ve toptan terk etmek en iyisi deyivermiş. Ama ardından da fizik veya örf, adet benzerlikleri ya da ortak göç

ve sömürgeleşme anıları nedeniyle aynı atalardan geldiğine subjektif olarak inananların topluluğu olarak tanımlamıştır. (Somersan, 2008)

Weber ise kan bağı olmasa da sonradan çeşitli nedenlerle bir araya gelmiş bir topluluğun, etnisite oluşturulabileceğini savunmaktadır.

Antropolog Howard Stein, ise, yukarıda bahsedilenden farklı bir tanımlama yapmıştır.

Kişisel ve sosyal kimliğin bir göstergesi olarak etnisiteyi tanımlarken subjektif özellikler üzerinde durmaktadır; ona göre etniklik doğadaki bir kategori değil, bir düşünce biçimidir. (Vamık, 1999, s. 32)

Etnisiteyi sadece kan bağı, milliyet olarak görmeyen Barth da kavramı şu şekilde tanımlar.

“Grupların kaynak bölüşümü sürecinde giriştikleri rekabetin bir fonksiyonudur .” (Barth, 2001, s. 7) Ona göre etnisite töze ilişkin bir oluşum değildir; toplumsal grupların diğer gruplara mensup bireylerle girdikleri etkileşim süreçlerinde ortaya çıkan tasarımdır

Çoğu araştırmacı, bilim adamı etnikliği tanımlarken şu veya bu şekilde birbirlerine yaklaşmakta veya birbirlerini tamamlamaktadır.

“Etniklik anlam açısından bütünüyle toplumsal bir kavramdır. Etniklik kültürel pratiklere ve belli bir toplumun insanlarını diğerlerinden ayırt eden görünümlere atıfta bulunur. Etnik gruplarının üyeleri kendilerini toplumda diğer gruplardan kültürel açıdan farklı görürler. Aslında etniklikle ilgili doğuştan olan hiçbir şey yoktur. Etniklik, zamanla üretilen ve yinelenen, bütünüyle toplumsal bir olgudur. Toplumsallaşma yoluyla genç insanlar, topluluklarının yaşam tarzlarını, normlarını ve inançlarını özümserler. Çok sayıda insan için etniklik bireyin ve grubun kimliği için önemlidir.” (Giddens, 2008, s. 532)

Bu tanımda sosyal bir grubu diğerlerinden kimlik olarak ayırt ederken köken öncelikli değildir.

Etniklik bir sosyal grubun kimlik yapısıdır. Etniklik çeşitli alt kültür özellikleri ile karıştırılmamalıdır. Etnik grubun mutlak bir milliyetle özdeşleştirilmesine de ihtiyaç yoktur. (Erkal, 1998, s. 32)

Bütün tanımlamalar kültürel ve siyasi olarak iki anlamda ele alınmıştır. Siyasi anlamda ele alan tanımlar, etnik çevrelerdeki bir topluluğun siyasi şuuru, kültürel anlamda ele alan tanımlar ise topluluğun kültürel değerlere olan bağlılığını ve uygulamalarını işaret eder. Her iki türde de ortak olan özellik ise grubun sahip olduğu farklılık bilincidir.

Bir grubu diğerinden ayırt etmeye yarayan ve öğrenilerek diğer kuşaklara aktarılan etnik farklılıklar diğer gruplar arasında bir mesafe yaratırlar.

Farklı özellikler bir etnik grubu diğerinden ayırt etmeye yardımcı olabilir ancak, bunlar açısından en bilinenler dil, tarih ya da (gerçek ya da hayali) atalar, din, giyim ya da süslenme tarzlarıdır. Etnik farklılıklar bütünüyle öğrenilmiştir; bu durum bazı grupların nasıl sık sık ‘yönetilmek için doğmuş’ ya da ‘tembel’, ‘aptal’ vb. şeklinde değerlendirildiğini hatırladığımızda apaçık ortaya çıkan bir noktadır. Geçmişle süreklilik için önemli bir bağ oluşturur ve kültürel geleneklerin uygulanmasıyla canlı tutulur. Her yıl Karnaval’daki gösterilerin coşkusu ve ustalığı Londra’nın Notting Hill sokaklarındaki Karayiplileri harekete geçirir. (Giddens, 2008, s. 535)

Devletler, toplumdaki etnik kategorileri ifade etmek için bir takım kurallar koymaktadırlar.

Bir devletin, toplumda etnik kategorilerin ifade edilmesi kullanılması ve düzenlenmesine ilişkin koyduğu kurallar bütünü etnisite rejimi olarak adlandırılabilir. Milleti tek bir etnisiteyle özdeşleştiren devletlere tek-etnili, milleti birden çok etnisitenin birleşimi olarak gören devletlere çok-etnili ve milleti etnisiteye karşıt, etnisiteden başka bir eksenle tanımlayan devletlere de gayri-etnik veya anti-etnik rejimler denilebilir. Türkiye’nin anti-etnik veya gayri-etnik olarak tanımlayabileceğimiz etnisite rejimi, değişik dönemlerde uluslararası konjonktüre paralel olarak tek-etnili veya çok-etnili rejime evrilmesi doğrultusunda etkilere maruz kalmış. Türkiye siyasetinde etnik hareketlerin incelenmesinde önemli olan, antropolojik veya başka bir “bilimsel” bakış açısıyla “nesnel” olarak tanımlanan

etnik kategoriler dil, devlet ve/veya siyasal hareketlerin öznel kan, soy, akrabalık bağları üzerinden kurguladıkları etnik kategorilerdir. Arap, Arnavut, Boşnak, Çerkez, Çingene, Kürt, Laz, Türkmen vb. kategoriler de etnik birer kategoridir. Çünkü bu kategorilerin mensubu olarak tanımlanan kişilerin bir çeşit kan ve soy bağıyla birbirine bağlı olduğu algısı, hem bu kategorilerin içindeki hem de dışındaki kişiler tarafından paylaşılmaktadır. (Aktürk, 2008, s. 43-52)

Etnisiteyi ortak soy algısına bağlayan bu tanım onu teorik anlamda din, dil, mezhep, sınıf gibi diğer toplumsal kategorilerden ayırır.

3.2. Kimlik Kavramı

Kimlik kavramı toplumun sosyal sisteminin en temelini yani kökenini ifade etmektedir.

Kimlik, bireylerin gerek kültürel gerekse yaşadıkları çevrelerdeki sosyal konum ve statülerinin karşılığı olan çok boyutlu, inanç, tutum, değer yargıları gibi yaşam biçimini sembolize eden bir kapsamın alt başlığıdır.

Kimlik, yüzeysel olarak kısaca kişilerin ve çeşitli büyüklük ve nitelikteki toplumsal grupların “kimsiniz, kimlerdensiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardır (Güvenç, 1994, s. 3)

Sosyal-psikolojik anlamda, ele alındığında kimlik; “Bireyin kendi kendini, davranışları, ihtiyaçları, motivasyon ve ilgileri belirli ölçüde tutarlılık gösteren, kendi kendine sadık, diğerlerinden ayrı ve farklı bir varlık gibi algılanmasını içeren bilişsel ve duygusal nitelikte bileşik bir zihinsel yapıdır.” (Bilgin, 1996, s. 182) Bu tanımdan yola çıkarak kimliğin bireyleri diğerlerinden farklı kılma yönüne değinebiliriz.

Kimlik, kişinin içinde yaşadığı çeşitli gruplarla olan ilişkilerini ve bu gruplara olan ödev, hak ve bağlılık derecelerini tayin etmektedir. Bu hak ve bağlılıklar, kişinin ve toplulukların varlıklarını savunmalarını ve gelişmelerini sağladığı için her şeyden evvel kişilerarası beraberlik ve bilhassa dayanışma yaratma amacı güderler. (Çağatay, 1996)

Kimlik, sosyal bazda ele alındığında kişinin sahip olduğu kültüre bağlı olarak bir var oluş ve ifade biçiminin en yalın hali olma niteliğindedir.

“İnsanların derilerinin rengi, toplumsal cinsiyetleri, yaşları, yanındakiler, giyinişleri, mücevherleri onları tanımaya yardımcı olur. Böylece varsayımlar oluşturulur ve iletişim gerçekleşir. (Giddens, 2008, s. 179)

Genel olarak literatürde bireysel özelliklere önem veren yaklaşımlar kimlik olgusunu “kişisel kimlik”, sosyal özelliklere önem veren yaklaşımlar ise “sosyal kimlik” terimini ifade etmişlerdir. Kimliğin kişisel yönleri, yetenekler inançlar, duygular ve hedefler gibi sadece bireye ait olan ve kişinin kendini tanımlamasına ilişkin özelliklerin bileşkesidir. Ayrıca kimliğin, kişinin rolüne ve diğerleriyle ilişkilerine yansıtılan sosyal öğeleri de vardır. Bütün bireylerin kimlikleri hem kişisel hem de sosyal öğeler içerse de netice itibari ile insanlar bu öğelere atfettikleri önem bakımından farklılık gösterirler. (Meşe, 1999)

Sosyal kimlik bir imgedir ve elle tutulabilir beden gibi bir gerçeklik ifade eden kişisel kimlikten farklıdır.

Ben kimliği ve biz kimliği arasındaki fark hiçbir şekilde birinin “doğal”, ötekinin kültürel bir yapı olmasında aranmamalıdır. “Doğal” kimlik yoktur. Aradaki fark, ortak kimliğin, kişisel kimlikte olduğu gibi kişinin bedeninin doğal, elle tutulabilirliğine dayanmamasıdır. Ortak kimlik sonuçta sembolik bir biçimlendirmedir. “sosyal beden, görülebilir, elle tutulabilir bir gerçeklik olarak yoktur. O bir imge, bir hayali büyüklük, bir sosyal yapıdır. Ama bu haliyle gerçekliğin ta kendisidir. (Assmann, 2001, s. 132)

Birey sosyal kategoriler içinde değer ve duygusal olarak önemli olan üyeliğiyle kendine bir kimlik oluşturur.

Sosyal kategoriler (örneğin cinsiyet, din, milliyet ve etnik orijin vs.) bireyin sosyal kimliğini oluşturan öğeler olarak ele alınabilir. Birey çeşitli sosyal kategorilere aidiyeti içinde sosyal kimliğini oluşturur. (Meşe, 1991)

Bireysel kimlikler, kişiyi ötekilerden ayırdığı için önemli sorunlar yaratmaz. Ad benzerlikleri, fotoğraf, doğum yeri, yılı, iş güç bilgileriyle açıklığa kavuşabilmektedir. Çağımızın kimlik sorunu, kişi, grup ve toplulukların resmî-ulusal (millî) ve tarihî-kültürel kimliklerinde ortaya çıkmaktadır. Asıl önemli olan ise zaten bu içerikteki kimlik oluşumları ve bütünleşmeleridir. (Yıldız, 2007)

Bireyin kimliği bireyi tanımlarken kendinden olmayanları sınıflandırma yoluna gidebilmektedir.

Kişinin kimliği biraz da kimlere karşı olduğu ile bilinmektedir. Konuyu inceleyen insanbilimci Lévi-Strauss, bu evrensel gerçeği “Ego versus autre” (Ötekilere karşı ben) ilkesiyle dile getiriyor. (Güvenç, 1994, s. 3) “Her özdeşlik alanı öyle olmayana, öyle tasarlanmayana, yani öteki(leri)ne nazaran konumlandırılmak ve oluşturulmak zorundadır. Oysa bu negatif bir inşadır. Yani ne olunduğu değil, ne olunmadığı üzerine oturtulan, plansız, programsız, tutarsız, ancak tarihsel ve ekonomik olabilen, toplumsallığı her zaman yapay kalmaya, kurgulanmaya muhtaç olan sakat bir mimaridir.” (Kılıçbay, 2003) Kişiler ve gruplar, içinde yasadıkları toplumsal ortamda “öteki” üzerinden kendi kimliklerini kurar, öteki ile ilişkiler bağlamında kimliklerini geliştirirler. Bu nedenle kimlikler her zaman aynı şekilde ifade edilmezler, ilişkinin biçimine göre tutarlılık ya da tutarsızlık sergileyebilirler, muhafazakâr ya da değişimci olabilirler, her konjonktürde farklı şekillerde ifade edilebilirler. (Bayri, 2008)

Bu belirsizlik bireylerin kendini ve diğer bireyleri tanıma ve aidiyet duygusuyla hareket etmeleri sırasındaki tutarsızlıklardan kaynaklanmaktadır.

Öncelikle belirtilmelidir ki kimlik insana özgü bir kavramdır. Kimliğin iki temel bileşeni vardır. Bunlardan ilki tanımlama ve tanıma, ikincisi ise aidiyettir. Kendini tanımlama ve toplum içinde belli bir sıfatla, toplumsal olarak tanıma hem insana özgüdür hem de insani bir ihtiyaçtır. “Toplumsal tanınma”nın en temel aracı öncelikle konuşma dili, ardından da yazılı bir dil ve bir “kültürel eda”dır. Toplumsal ve kültürel dünyanın oluşumu dil aracını gerektirir. (Aydın, 1998, s. 12)

“Kimlik, hem siyasallaştırılması gereken birçok kopuklukların hem de hayatı elverişli kılan birçok bütünlüklerin alanıdır”. (Connolly, 1995, s. 211)

3.2.1. Etnik Kimlik

Günümüzde toplumları meşgul eden etnik kimlik olgusu hakkında gerek sosyologlar gerekse de antropologlar birbirinden farklı görüşler dile getirmişlerdir.

“Etniklik ya da etnik grup olma, bireyin kendisini kendisi gibi olan diğerlerinden biri olarak görmesini sağlayan sosyal kolektif kimlik oluşumudur. Sınırları gevşek veya sıkı bir şekilde belirlenebilen halklar kendilerini kolektif olarak diğer halklardan ayırt ederler.” (Steye, 2001, s. 78)

Antropolog Howard Stein, etnisiteyi kişisel ve sosyal kimliğin bir göstergesi olarak tanımlar. (Vamık, 1999, s. 32)

Etnik kimlik ilginç yansımalar yaratan bir kavram. Kimlik hem psikolojik, hem de sosyolojik bir terim. Kişinin kendini tanımlamasına yardım edip, hayatına o bağlamda bir düzen vermesini sağlarken bir grup veya cemaat ile ilişki kur(ma)masına da dayanak olabiliyor. (Somersan, 2004, s. 23)

Sosyal kimlik olarak ifade edilen etnik kimlik daha önce de belirtildiği gibi bir imge niteliğindedir. Ancak etnisitenin kültürel bir takım unsurlarının varlığıyla bir anlamda da maddidir.

Etnisitenin kurgu bir kimlik olması onu gerçek dışı kılmaz. Çünkü etnisite hem bir temele dayanır hem de kurulur ve hem maddidir hem de sembolik. Şartlar değiştikçe etnik kategorilerin önemi, içeriği ve dayandığı zemin de değişir. Bu nedenle etnisite kurulan bir olgudur; ama diğer taraftan etnisite insanların soy, kültürel farklılık ve dile yükledikleri mutlak önemde yatan gerçek bir sosyal temele de sahiptir. Aynı zamanda siyasi ve ekonomik yapı bağlamlarında örgütlenip hayata geçirilebilir. Soy kavramı, etnisitenin nasıl sosyal temelli, kültürel olarak özenle işlenmiş ve sosyal bir zeminde kurulmuş bir olgu olduğuna bir örnektir. Sağlam ya da zayıf akrabalık sistemlerine sahip tohumlarda bu ilişkilerin hatırlanabilmesi toplumda soy kavramının oluşturulmasıyla sağlanır. Fakat insanların atalarıyla aralarında nasıl bir bağ kurdukları, soy kavramının sosyal açıdan nasıl işlendiğine bağlıdır. İnsanlar geçmişlerinin bazı yönlerini hatırlamayı ya da unutmayı tercih edebilirler ve atalarından bazılarının kim oldukları konusunda da çıkarıcı davranabilirler. (Bozkurt, 2004, s. 14)

3.3. Etnik Gruplar

Toplumsal bilimler literatürüne bakıldığında, ‘halk’ teriminin pek az kullanıldığı görülür onun yerine ‘halk’ teriminin çeşitleri sayılan, ‘ırk’, ‘ulus’, ‘etnik

grup' terimleri kullanılır. Bu terimlerden etnik grup önceden yaygın şekilde kullanılan 'azınlık' teriminin yerine kullanılan oldukça yeni bir terimdir. Bir etnik grubun, kuşaktan kuşağa geçen ve normal olarak kuramda devlet sınırlarına bağlı olmayan, bazı sürekli davranışlara sahip olduğu söylenen kültürel bir kategori olduğu varsayılır. (Balibar ve Wallerstein, 2000)

Etnik gruplar, kültürel nitelikteki farklılıkların öne çıktığı sosyal gruplardır.

Etnik grup bir sosyal gruptur. Ancak, her sosyal grup etnik grup değildir. Etnik grup, bütünden sosyal mesafe olarak uzak, ırki daha ziyade kültürel olarak teşekkül etmiş bir gruptur. Bir etnik grubun oluşması için ana kültür kalıbından dilde, dinde, örf ve adetlerde, edebiyatta mimaride, musikide, sosyal hayatın her bir parçasında farklılık söz konusu olmalıdır. (Erkal, 1998, s. 31)

Ortak bir kökeni paylaşan, çeşitli tarihsel ve kültürel bağlara sahip olan etnik gruplar siyasal nitelik taşımamaktadırlar.

Bazı durumlarda, etnik gruplar ile milletler arasında çok açık bir bağ vardır. Bir 'millet' ile 'etnik grup' arasındaki temel farklılık bir milletin politik özerklik ve belirlenmiş sınırları ya da en azından roller, pozisyonlar ya da statüler yaratan organizasyonları olduğunu göstermektedir. Çoğu millet birden fazla etnik grubu içerir. Böylece bazı bilim adamları bazı etnik gruplara 'alt-milletler' olarak atıfta bulunur. Diğer bazı bilim adamları da insanların her iki kavrama aynı anda bağlanmalarını kapsayan ' etnik milliyetçilik' terimini kullanırlar. (Vamık, 1999, s. 34)

Etnik grup genellikle üyeleri, nesilden nesile taşınan kendine has ve başka gruplardan farklı sosyal ve kültürel bir geleneği paylaşan bir grup olarak algılanır.

Ulus kavramı, devletler ve resmi bakış açısından değerlendirildiğinde, genellikle bir etnik grupla özdeşleştirilmektedir. Oysa dünyadaki tüm etnik gruplardan sadece yüzde 4' ü bir ulus-devlete sahiptir. Etnik grupların yüzde 96' sının ise kendine özgü bir devleti yoktur. O halde, bir ulus-devletin sınırları içerisinde birden çok etnik grup yaşamakta ve demek ki dünyada etnik kültür açısından çok az homojen ulus-devlet var demektir. Etnik grup ismi taşımayan devlet sayısı neredeyse sadece Yeni Zellanda, Avusturalya, Amerika, Kanada, Arjantin, Brezilya, Peru,

Meksika gibi eski sömürgelerle sınırlıdır. Azınlıktaki bir etnik grubun devlete egemen olduğu durumlar ise çok enderdir. (Somersan, 2004, s. 4)

Etnik gruplar kültürel nitelikteki farklılıklarını sürdürebildikleri ölçüde varlıklarını devam ettirebilirler.

Etnik gruplar, etnik sınırların belirlediği daimi bir örgütsel yapıya sahip tasarımlardır. Ancak kültür hiç bir zaman etnik grupların arasında var olan sınırlara endeksli değildir, kültür her zaman değişebilir ve öğrenilebilir. Bu sınırlar toplumsal sınırlardır ve toplumsal yaşantıya belli ölçüde yön verirler. Etnik grupların varlıklarının devamı kültürel davranış açısından farklılıklarını sürdürebildikleri ölçüde mümkündür. (Barth, 2001, s. 7)

3.4. Etnik Bir Grup Olarak Romanlar

Etniklik ve kimlik olgusu hakkındaki genel değerlendirmelerin ardından etnik bir grup olan Romanları ele almadan önce şunu belirtmek gerekir ki değerlendirmeler de, Çingene, Roman, Şinti, Kıpti vs. birçok adlandırma birlikte yer alırken bu çalışmada Roman ifadesi kullanılacaktır.

Romanlar, dilleri, tarihleri, dinleri ve meslekleri bakımından pek çok alt gruba ayrılan, büyük çeşitlilik gösteren etnik bir nüfustur. Hatta Çingenelerin “etnik” ve “ırk” çeşitliğinden söz edilmekte, Çingene denen herkesin aslında aynı gruba ait olmadığı tartışılmaktadır. Kimi ülkelerde hala göçer Çingene grupları bulunmakla birlikte Orta ve Doğu Avrupa’dakilerin büyük çoğunluğu, ya Osmanlı döneminde ya da daha sonra sosyalist yönetimler sırasında yerleşik düzene geçmişlerdir. Yerleşik olanların bir kısmı şehirlerde ayrı mahallelerde ya da Çingene olmayan nüfuslarla karışmış olarak yaşamaktadırlar. (Kolukırık, 2007, s. 59)

Romanlar, Roman olmayan nüfusla birlikte yaşamakta ve birlikte yaşadıkları insanlardan farklı bir kimlikle etnik bir ayırım sergilemektedirler.

Sosyolojik olarak etnik bir ayırım ifade eden bu insanların ortak paydaları Çingene olmaktır. Dinsel ve dilsel farklılıkları olmasına rağmen ortak kimlikleri Çingene olmaktır. Çingenelik ortak bir kimliğin bir kültürün adı olmuştur. Genellikle kendileri “Çingene” tanımlamasından rahatsız olurken, kendilerine “Roman”

denmesini tercih etmektedirler ve bu bir modern, “Avrupa modasına uyan” (Rom, Roma v.b.) bir kelime değil, Romanların dilinde “insan” anlamına gelen bir kelimedir. Opişan (b.t)

Söylentilere göre, 4000 yıl önce yaşayan İbrahim peygamber, Nemrut ve yandaşları tarafından ateşe atılarak yakılmak istenmiş. Mancınık çalışmayınca ya da ateş yanmayınca bunun nedenini araştırmışlar ve meleklerin İbrahim’i koruduğu sanısıyla bir plan uygulamaya karar vermişler. Çin ile Gan adındaki kardeşlere olay yerinde herkesin gözü önünde zina yaptırmışlar. Böylece İbrahim’i ateşe atabilmişler; ama ateş su olmuş, odunlar da balığa dönüşmüş. Olay yeri de Şanlıurfa’daki balıklı göl imiş. Bu olaydan sonra zina yapan kardeşler Allah tarafından lanetlenmiş. Bu kardeşlerin soyundan gelenlere Çingene denmiş. (Aksu, 2006, s.19)

Tarih boyunca bu önyargılarla toplumun dışına itilmiş ve zor koşullarda yaşamaya mecbur kalmışlardır. Çingene kimliği yerine Roman kimliğini tercih etmeleri de yaşadıkları toplumla aralarında daha olumlu bir bağ kurmak istediklerine işaret etmektedir.

Yaşadıkları bütün egemen toplumsal çevreler tarafından tarih boyunca toplumun kıyısında tutulmuş; toplumun içine alınmak istenmemiş bir toplumsal grup arayışında Romanlardan daha iyi bir örnek yok galiba. Bu nedenle tarih boyunca ya göçebe hayatı yaşamışlar ya da yerleşmek zorunda kaldıkları yerlerde göçebe kültüründen kalma marjinal işlerde hayatlarını idame etmek zorunda kalmışlar. Yerleşik kültürün yayılmaya başladığı modern zamanlarda göçebe kültürün egemen olduğu Romanlar egemen kültüre entegre olmadıkça çözümünü marjinal işler, geçici işler ya da bizim suç, kendilerinin iş dediği işlerde bulmuşlar. (Akkan, Erel, Gümüş, Karatay, 2007).

Yaşadığı her coğrafya ve zamanda farklı isimlendirilmiş olmalarına rağmen kendine has kültürlerini koruyabilmişlerdir.

Genel karakteristiklerinden biri olarak her geçtikleri yer, bölge ve çağda farklı isimlerle anılmış olan Çingeneler olumlu veya olumsuz pek çok özellikleriyle gündeme gelmişlerdir. Ancak kendi kültür ve karakteristik özelliklerini korumada oldukça başarılı olmuşlardır. (Kolukırık, 2009, s. 92)

İçinde buldukları ülkenin yasalarını hiç umursamasalar da ayakta kalabilmişlerdir. Bunu da güç kullanmaktan ziyade sürekli hareket halinde olma ve beladan uzak durma gibi taktiklerle başaramışlardır. Özerkliklerini baskın kültürlerle alışarak ama gajo' nun (onlardan olmayanın) onlara karşı duyduğu kuşku dolayısıyla artan toplumsal mesafelerini koruyarak beslemişlerdir. (Yoons, 2005, s. 10)

Yaşadıkları toplumla karışmalarına rağmen entegre olamamış ve aralarına giren mesafeyle karakteristik özelliklerini koruyabilmişlerdir.

Avrupa' da yakın tarihte parya (Çoğunluk toplumu tarafından tutum ve davranışları nedeniyle dışlanan ancak bazı alanlarda toplumsal fayda üreten gruplar) olarak nitelendirilecek Çingeneler bu anlamda etnik azınlık olmanın en uç örneklerinden birini yaşamışlardır. Toplumsal bazı tabuları yıktıkları için çoğunluk toplumu tarafından dışlanırlar. Sahip oldukları kimlikler bu grupları çoğunluk toplumuyla etkileşime girmekten ve üst toplumsal statülere erişebilmekten alıkoymaktadır. Kültürel açıdan 'yabancı' olan Çingeneler bir etnik azınlık olarak nitelendirilebilir. (Barth, 2001, s. 34)

Sahip oldukları olumsuz kimlikleri nedeniyle parya olarak yaşamış, çoğunluk toplumu tarafından dışlanmış ve toplumun hep alt statülerinde yer alabilmiş etnik azınlık olarak nitelendirilebilmektedirler.

Çeşitli çalışmalarda Romanlar ile ilişkilendirilen Hindistan kökenli 'etnik' tanısına rağmen, Roman toplulukların, bulunduğu ülkenin "kültürel bir çeşitliliğini mi" yoksa "evrensel etnik bir grubu mu" temsil ettiği, yeni bir "uluslar arası azınlık" kavramına mı ihtiyaç duyulduğu konuları uzmanlarca tartışılmaktadır. Azınlık ve azınlık dilleri kavramları ülke bütünlüğü açısından bir tehdit oluşturabilecek siyasi yönetsel modellere açılım sağlama özelliği taşıyabileceğinden, yönetimlerce fazla itibar görmemektedir. Uluslar arası azınlık kavramı değerlendirildiğinde de dünyadaki bütün Romanları içeren, dünyada bulunan, toprağı olmayan, afaki bir toplum yaratmanın oldukça tehdit edici olması sebebiyle "uluslar arası azınlık" kavramı pek itibar görmemektedir. (Kolukırık, 2007, s. 36)

Bu açıdan, çalışma boyunca Romanlar, etnik azınlık kavramı yerine etnik grup olarak ele alınmaktadır.

3.4.1. Romanların Kökeni

“Dünya üzerinde çoğu ülkede rastlanılan ve çok değişik adlarla anılan Romanlar’ ın ilk adları Gypsy’ den hareketle Rumca’ da ‘Gyphos’ deniliyor. Bizans döneminde ise Atinganas ‘dokunulmaz’ adıyla anıldılar. İtalyanca’ da Zingari, Almanca’ da Zigeuner, Fransızca’ da ‘Tzigane’, İspanyolca’ da ‘Gitano’, Romence’ de ‘Tigani’ Sırpça’ da ‘Cingerije’, Türkçe’ de Çingene adlarıyla anılırlar”. (Alpman, 2004, s. 3)

Her ne kadar kökenleri üzerinde tartışmalar sürüyorsa da Halle profesörü August Friedrich Pott ve Hugh Poulton Romanların anavatanının Hindistan olduğunu ispatlamıştır.

Çingenerin kökenleri konusundaki tartışmalar halen devam etmekle birlikte;19 Yüzyılın başlarında halkbilimciler, tarihçiler ve dilbilimciler bu konuya eğilmişlerdir. Hint dili ile Çingenerin konuştukları dil (Romani) arasındaki benzerliklerin keşfedilmesiyle, Çingenerin kökenlerine ilişkin muamma da yavaş yavaş çözülmeye başlamıştır ve günümüzde büyük ölçüde kabul gören bu teze göre Çingenerin kökeni Hindistan’a dayanmaktadır. (Aydoğan, 2006)

Bir dönem bu bölgenin batısında yaşamışlardır. İS 800 yılından önce burayı terk ettikleri ve Anadolu üzerinden İS 1300 yıllarında Yunanistan’ a vardıkları bilinmektedir. (Andrews, 1992, s. 199)

Kökenlerinin Hindistan olduğu anlaşılmadan önce Romanların kökeni hakkında bir takım iddialar ortaya atılmıştır.

Karşılaştırmalı dil analizleri ve kan gruplaması çalışmaları Hindistan’daki İndüs Havzasını Çingenerin anavatanı olarak göstermeden önce, Çingenerin geldikleri yer ve kimlikleri konusunda ortaya atılan ilk kapsamlı iddia onların Mısır kökenli oldukları yönündeydi. Groome, 1322 yılında Tuna bölgesinden gelen büyük bir grubun Mısır’da tutsak edildiklerini bu sırada Hıristiyanlıktan Müslümanlığa geçirildiklerinden bahsetmiştir. O sırada Fransa’da Küçük Mısır’dan geldiklerini ve aslında iyi birer Hıristiyan olduklarını söyleyen bir grubun bir dönem için Hıristiyanlıktan dönmelerinin kefareti olarak papa tarafından yedi yıl ‘yatakta uyumadan’ dünyayı dolaşmakla cezalandırıldıklarını, bir süre burada kalma talebinde bulunduğu rastlanmıştır. 1384 yılında Yunanistan’ı ziyareti sırasında Nicolo

Fancobaldi, Mora Yarımadası limanında bir tepe üzerinde 200 kadar barakadan oluşmuş Küçük Mısır adı verilen bir yerleşim yerinde Kıptilerin yaşadığını söylemiştir. Evliya çelebi Kavm-i Kababete adlı eserinde Çingenerlerin Firavunların zamanından beri Rumeli'ye özellikle Gümülcine'ye geldiklerini ve herhangi bir güven sorununda 'Mısır halkı' için yemin ettiklerini belirterek anavatanın Mısır olduğunu iddia etmiştir. (Bozkurt, 2004)

Ancak Romanların Mısırlı kökenine ve kendilerine karşı ilk sorgulamaları başlatan XV. yüzyılın sonlarında Fransa'da Evrensel Kozmografya'da Tanrı bilimci ve Kozmografyacı Andre Thevet'in kaleme aldığı bir yazı olmuştur. Thevet yazısında Romanlara bakış açısını şöyle özetlemektedir:

“Gerek Mısırlı gerek Bohemyalı adıyla, bu dünya da gezgin olanlar, hiçbir ülkeye ait değildirler. Onlar Mısırlı değildirler, çünkü Mısır'da onlardan hiç görmedim, oysa orada çok uzun zaman kaldım. Öyle ki eğer o ülkede ya da Türkiye'de bu giysilerden görsek korkutucu, yeni bir gösteri karşındaymış gibi kaçarız. Bohemyalı konusuna gelince, ne dilleri ne de renkleri Bohemya'ya uyuyor. Bunlar yalancı, miskin ve hırsızlar, yolcu maskesi altında geçtikleri yerleri yağma ediyorlar, çoğu da Fransa'nın vilayetlerinde doğmuş”. Bu yazı, Avrupa'da görülmeye başlandıktan sonra farklı yaşama biçimleri ve renkleri nedeniyle kendilerine şüpheli ve mesafeli davranılmaya başlanmış ve ileride yaşayacakları baskı, şiddet, sürgün hatta toplu kıyımların habercisi olmuştur. Çingenerlerin kökeninin Hindistan olduğunu kanıtlayan XIX. yüzyılda Halle profesörü August Friedrich Pott olmuştur. Pott Çingene sözcüğünün Hint kast sisteminin en alt tabakasının müzisyenleri olan 'doma' ve 'domba' lardan geldiğini belirtmiştir. (Bozkurt, 2006, s. 285)

Hugh Poulton' da, Çingenerlerin kökenlerini Kuzey Hindistan olarak göstermektedir. Balkanlara girişleri de Hindistan yolu ile olmuştur. M.S.5. Yüzyıldan itibaren önce İran'a, daha sonra da Ortadoğu ve Arap ülkelerine yayılmışlardır. Ancak X. Yüzyılda Bizans topraklarına ulaşmışlardır. H. Poulton' a göre Romanların Hindu, Hıristiyan veya Müslüman olmaları bir 'inanma'dan ziyade 'uygunluk'tan kaynaklanmaktadır. Geleneksel olarak bağımsız yaşama nitelikleri, uyma ve göç karakterinden ötürü Çingenerler tüm ülkelerde kapitalist, feodal hatta sosyalist kimliklere yönelebilirler. (Türkdoğan, 2003, s. 437-438) Daha çok Avrupa' da ve

Asya' da bulunurlar. Hindistan'ın Kuzey Batı'sı Pencap Sind bölgesi Çingenelerin esas vatani sayılmaktadır. Yedi iklim dört kıtaya buradan yayıldıkları ifade edilir. Dünya üstünde en fazla nüfus yine Hindistan'da bulunmakta ve Hindistan parlamentosunda çok güçlü bir parlamenter grupları bulunmaktadır. (Şener, 2006, s. 230)

3.4.2. Romanların Göçleri ve Dağılım Alanları

Hindistan'dan farklı gruplar halinde ayrılan Romanlar 1000 yılından önce İran üzerinden Bizans İmparatorluğuna vardılar.

D. Kenrick'e (1993) göre, 224-642 yılları boyunca göçmen işçiler olarak Hindistan'ın kuzey bölümlerinden ayrıldılar ve İran'a doğru hareket ettiler. Diğerlerine göre ise Romanlar Dom olarak adlandırılan Hintli müzisyen ve demircilerin ya da Rajput savaşçıların neslinden gelirler. 642-900 yılları boyunca Hintli göçmenler Arap kurallarının himayesinde kaldıkları Orta Doğu'ya zorla götürüldüler. Hindistan'daki hareketlerin hepsi bütün Hintli gruplar için aynı zamanda başlamadı çünkü bunlar homojen bir grup değildiler. Gruplar dalgalar halinde devam ediyorlardı. 900 yılından sonra Hintliler İran'dan Bizans İmparatorluğuna doğru hareket ettiler ve tarihçilere göre 1000 yılından önce oraya ulaştılar. (Kolukırık, 2008, s.71)

Romanlar Ermenistan ve Anadolu'dan hareket ederek doğu yolunu, Mısır'dan hareket ederek batı yolunu izlemiş ve Avrupa' ya varmışlardır.

İlk Çingene göçü küçük gruplar halinde MS. V. ve VII.yüzyıllar arasında Hindistan'dan İran'a doğru; ikinci göç dalgası VII. ve X. yüzyıllar arasında Müslümanların İran ve Hindistan'ı fethetmesinden sonra, üçüncüsü ise X. ve XIII. yüzyıllarda meydana gelmiştir. Çingenelerin Avrupa'ya göçleri üç ana yol ve üç güzergahtan gerçekleşmiştir. Bunlardan ilki hareket noktası Ermenistan ve Anadolu üzerinden doğu yolu, ikincisi ise hareket noktası Mısır olan batı yoludur. Çingenelerin izledikleri güzergahlardan biri Afganistan, İran, Türkiye ve Balkanlar; ikincisi, Afganistan, İran, Ermenistan, Rusya ve Balkanlar üzerinden; üçüncüsü ise Afganistan, İran, Suriye, Filistin, K. Afrika ve İspanya üzerinden olmuştur. (Bozkurt, 2004, s.228)

Dünyadaki toplam sayıları asimilasyona uğramışlarla birlikte 30-40 milyon arasında değişmektedir. Bugün dünyanın her ülkesinde Çingene azınlığına rastlamak mümkündür. Avrupa daki toplam sayıları 10-15 milyon arasında değişmektedir ve ülkelere göre dağılımı Tablo 3.deki gibidir. (Arayıcı, 2008, s.35)

Tablo 2. Avrupa'da Yaşayan Romanların Toplam Sayısı (Tahmini Olarak)

YERLEŞİM YERLERİ	En az	En fazla
Arnavutluk	90.000	100.000
Almanya	150.000	200.000
Avusturya	20.000	25.000
Belçika	25.000	30.000
Beyaz-Rusya	10.000	15.000
Bosna-Hersek	30.000	40.000
Bulgaristan	700.000	800.000
Çek Cumhuriyeti	250.000	300.000
Danimarka	1.500	2.000
Estonya	1.000	1.500
Finlandiya	8.000	10.000
Fransa	280.000	340.000
Hırvatistan	20.000	30.000
Hollanda	35.000	40.000
İngiltere	90.000	120.000
İsveç	30.000	40.000
İsviçre	30.000	35.000
İrlanda	25.000	35.000
İspanya	700.000	800.000
İtalya	90.000	110.000
Kıbrıs	500	1.000
Letonya	5.000	7.000
Litvanya	2.500	3.000
Lüksemburg	100	150
Macaristan	550.000	600.000
Makedonya	120.000	160.000
Moldavya	20.000	25.000
Norveç	2.000	3.000
Polonya	40.000	50.000
Portekiz	40.000	50.000
Romanya	1.800.000	2.500.000
Rusya	300.000	400.000
Slovakya	480.000	520.000
Slovenya	8.000	10.000
Türkiye	400.000	500.000
Ukrayna	50.000	60.000
Yugoslavya (Sırp ve Montenegro)	400.000	450.000
Yunanistan	200.000	300.000
Toplam	7.003.000	8.712.650

Kaynak: Jean-Pierre Liégeois, "Les Rooms au coeur de l'Europe". Le Courrier des pays de l'Est, n 1052, Paris , La documentation Française, Kasım-Aralık,2005,s. 21

Doğu Avrupa etnik takımadasında beş milyon Çingene yaşamaktadır ve en önemli azınlığı oluştururlar. Günümüz Avrupa'sında aşağı yukarı 12 milyon Roman yaşar; bunların doğu Avrupa 'da, örneğin 2,5 milyonu Romanya da 1 milyonu eski Yugoslavya da, aynı şekilde 800 binden fazlası Rusya da bulunuyor. Ayrıca azımsanmayacak bir Çingene nüfusu da Macaristan da (600 binden fazla) ve Çekoslavakya' da (700 binden fazla) yaşar. Yunanistan ve Türkiye de kalabalıklar var ama sayıları resmi kayıtlarda belirtilmez. Fransa, İspanya ve Almanya da birçok Çingene var ama sayıları belirsizdir. Romlar tüm Avrupa ülkelerinde bulunurlar. Romların ortalama ömürleri öteki halklarından daha kısa. Bazı araştırmalara göre 46-50 yaş arasında değişiyor. (Yoors, 2005, s.38)

Anavatanlarını terk eden Romanlar, Avrupa'ya göçleri sırasında katliama uğramışlardır.

Çingene uzmanı Jan Kochanowski'ye göre Hindistan'ı terk eden "Romane Chave (Rama oğlu) " adı verilen ve Rajputs'dan gelen bir grup Çingene; Afganistan üzerinden Avrupa'ya geçerken 300 bin atlı süvarinin başında bulunan Mohammed Ghorî tarafından 12. yüzyılda katliama uğramıştır. Bu olay sonucunda 100 binlerce Çingene yaşamını yitirmişti. (Arayıcı, 2008, s.28)

Avrupa' ya varmalarından kısa bir süre sonra sistemli bir şekilde Avrupa'nın çeşitli yerlerine sürülmüşlerdir. Bu sürgünler Avrupa'dan başka kıtalara da sığrayıp 19. yüzyıla kadar devam etmiştir.

1417 Çingenelerin Avrupa'nın dört bir yanına dağıldıkları dönemi simgeler. 1417 den öncesinde Yunanca konuşulan yerlerde (Mora yarımadasındaki Modon kentinde) yerleşik bir düzene sahip oldukları bilinmektedir. Batı Avrupa'da görülmelerinden 80 yıl sonra, 1499'da İspanya'ya, 1504'te Fransa'ya, 1531'de İngiltere'ye, 1536'da Danimarka'ya, 1538'de Moravia'ya, İskoçya'ya 1541'de, 1557'de Polonya'ya sürüldükleri belirtilmektedir. Bu sistemli sürgünler 1544'te İngiltere den Fransa ve Norveç'e, 1665-1699-1715'te İskoçya'dan Bardabos, Jamaika ve Amerika (Virginia)'ya 1574'te Portekiz den Afrika ve Brezilya ya.

1800'lerden kısa bir süre önce İspanya dan Louisiana ya, 1802'de Bask Bölgesinden Afrika ya, 1864'e kadar İngiltere den Avurturalya' ya kadar devam etmiştir. (Bozkurt, 2004, s.288-289)

3.4.3. Türkiye'de Yaşayan Romanların Genel Görünümü

Türkiye'deki Çingenerin kökeni, Bizans döneminde yaşamış Atsinganoi ya da Athinganoi adı verilen gruplara dayanmaktadır. Atsinganoi'ler esasen büyücülük ve falcılıkla anılan, kabalistik ritüeller, astroloji ve Hıristiyan düalizminin değişik biçimlerini ibadet olarak benimsemiş ve şimdiki Eskişehir civarında yaşamış Frigyalılar'dan oluşan bir gruptur. Dokuzuncu yüzyılda, Frigyalı Michael'in hükümdarlığında etkileri güçlenmiştir. Diğer dönemlerde, Ortodoks kilisesinin zulümüyle ezilmiş, din adamları ve patrikler tarafından sık sık cezalandırılmışlardır. Ancak, onuncu yüzyılın ortalarında sayıları giderek azalmış ve artık birer "kâfir" ve tehdit unsuru olarak değil, yanlış yola sapmış kimseler olarak görülmeye başlamışlardır. (Haz. Uzpeder vd., 2008, s. 5)

Balkanlar'ın Osmanlı hakimiyetine girdiği dönemde Rumeli Eyaleti'ne bağlı ve içişlerinde bağımsız bir sancak kurmuşlardır.

1300-1400 yıllarında Çingener, Osmanlı hakimiyetine girdiklerinde Anadolu' da beylikler dönemi yaşanmaktadır. Osmanlı kuruluş ve genişleme sürecini yaşadığı ve Balkanlar'ın Osmanlı hakimiyetine girdikleri dönem Çingener, Rumeli Eyaletine bağlı Çingene Sancağı kurup ve içişlerinde bağımsız olarak yaşamaktadırlar. 16. yüzyılda kurulan Çingene Sancağının beyi ise Miri Kıptiyan'dır. O sırada Çingene müsellimleri 300 ocaktan oluşmakta ve her ocak beş kişiden oluşmaktaydı. Ortalama 1500 kişi olup. Balkanlardaki ve İstanbul'daki Çingener bu sancağa bağlı idiler. (Şener, 2006, s. 230-231)

Osmanlı vergi kayıtlarına ilişkin bulgular, Roman topluluklarının nüfusu ve sosyal durumları hakkında bazı fikirler verebilmektedir.

1520'lerde imparatorluğun Rumeli vilayetinin tahrir defteri kayıtları, Çingene topluluklarının nüfusu, yerleşim yerleri, dini inançları ve kimliklerine ilişkin bazı bilgiler sağlamaktadır. Marushiakova ve Popov tarafından öne sürülen rakamları kabul edersek, defterin tutulduğu sırada Rumeli vilayetinde yani Avrupa yakasındaki

topraklarda, 47.000'i Hıristiyan olmak üzere toplam 66.000 Çingene yaşamaktaydı. Todorov, 1520-1535'e ait defterler dizisinde 10.294 Hıristiyan ve 6.897 Müslüman Çingene kaydetmiştir. 16. yüzyıl sonları ile 17. yüzyıllardaki geniş ölçekli toplumsal karışıklıklar ve 1597-8'de defter sisteminin çöküşü nedeniyle, bu döneme ait nüfus rakamları daha az güvenilir niteliktedir. (Haz. Uzpeder vd., 2008, s. 11)

Bu dönemler de Romanlar Trakya- Rumeli bölgesinde- Çingene sancağında- ikamet etmiş ordu ve devlet hizmetinde çalışmışlardır. Kanuni Sultan Süleyman Rumelii vilayetinde Çingenelerin yerleşmesi için özel yasa hazırlatmış ve Çingeneler ordu hizmetinde görev almışlardır.(Kolukırık, 2009, s. 12)

Romanlar Osmanlı döneminde sosyal açıdan daha olumlu bir yaşam sürmüşler, Ortaçağ Avrupa'sına göre daha iyi yaşamışlardır. Osmanlı devletine düzenli vergi vermişler ve orduda görev almışlardır.

1831'de ilk resmi nüfus sayımının yapılmasından evvel, Osmanlı Çingene nüfusuna ait rakamlara ilişkin bilgilerin kaynağını netleştirmek zordur. Gerçekten de, 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar, nüfus sayımları ile ilgili belgelerde bile bazı hatalar mevcuttur. Buna rağmen, en güvenilir ve anlaşılır veriler yine Osmanlı Devleti tarafından hazırlanmış resmi istatistiklerde bulunur. 1831'de yapılan nüfus sayımının vilayetlere göre dokumu, Rumeli'de 9.955 ve Silistre'de 8.779 Çingene olduğunu göstermektedir. Anadolu'da, Cezayir-i Bahr-i Sefid ve Çıldır eyaletlerinde toplam 1.802 Çingene sayılmıştır. Şimdi kayıp olan 1844 nüfus sayımı verilerine göre Jean Henri Ubcini, Rumeli'de 214.000 Tsigani'nin yaşadığını belirtmiştir. Ubcini'ye göre Çingeneler imparatorluğun sadece bu bölgesinde yaşamaktaydılar. 1881/82-1893 genel nüfus sayımlarında, gayrimüslim Çingene nüfusu 1.644 erkek ve 1.509 kadın olarak kaydedilmiştir. 1905-6'da yapılan daha geniş kapsamlı nüfus sayımında ise, tüm Osmanlı halkı arasında toplam 8.629 erkek ve 7.841 kadın Çingene kaydedilmiştir. 1914 nüfus sayımında, 11.169 Çingene kaydedilmiştir. 1860'taki dil çalışmasında Paspati, farklı yazarlar tarafından verilen rakamların hiçbirinin güvenilir olmadığını, resmi istatistiklerin de doğruluğuna inanmadığını ifade etmiştir. Sayımların sonuçlarıyla ilgili esas şüphe, rakamların kesinliğine ilişkindir, çünkü Osmanlı sayım memurları kadınları ve genç kızları, 15 yaşın altındaki ve 60 yaşın üstündeki erkekleri gerçekte var olandan daha az kayıtlara

geçmişler, sık sık da yalnızca yerleşik düzendeki Hıristiyan Çingeneri dikkate almışlardır. (Uzpeder vd, 2008)

Romanların sosyal prestij açısından olumlu olan durumu Lozan Antlaşmasına kadar sürmüştür.

Cumhuriyet döneminde ise Lozan Antlaşması çerçevesinde Yunanistan'dan gelen ve sayıları tam olarak belli olmayan Çingene nüfusunun varlığından söz edilmektedir. Yunanistan'la yapılan nüfus mübadelesi uyarınca göç eden Türk göçmenlerle birlikte büyük bir Çingene nüfusu da Türkiye'ye gelmiştir. Bunu Bulgaristan ve Yugoslavya'dan gelen gönüllü göçmen statüsündeki Çingener izlemiştir. Çünkü mübadelede tek ölçüt dini temele dayandırılmış ve Müslüman olmak yeterli görülmüştür. "Büyük Mübadele" isimli çalışmasında Arı; Drama ve Kavala ahalisinden geçimini tütün üretimiyle sağlayan 30.000 göçmen Samsun ve ahalisine yerleştirilmiştir. Türkiye'ye getirilen mübadele göçmenleri, Edirne, Balıkesir, İstanbul, Bursa, Kırklareli, Samsun, Kocaeli, İzmir, Niğde ve Manisa'ya göreceli olarak daha yoğun yerleştirilmiştir. (Kolukırık, 2001, s. 13)

Lozan Antlaşması çerçevesinde Yunanistan'dan gelen Romanlar, daha sonra 1934 yılında çıkarılan İskan Kanunu nedeniyle vatandaş statüsüne alınmamışlardır. Bu kanun 2006 yılına kadar yürürlükte kalmıştır

Cumhuriyet'in ilk dönemlerdeki hoşgörüsü, 1934 tarihli İskan Kanunu ile son bulmuş ve "şüpheliler" listesinde yer alan Çingenerin, sığınmacı olarak başvursalar bile vatandaşlık kazanamayacakları anlaşılmıştır. Eylül 2006'ya kadar yürürlükte kalan 2510 sayılı Kanun, göçmen olarak kabul edilmeyecekleri şöyle sıralamaktadır: "Türk kültürüne bağlı olmayanlar, anarşistler, göçebe Çingener, casuslar ve sınır dışı edilenler"... Ayrıca aynı kanun, "göçebeler ve gezginci Çingenerin, İçişleri Bakanlığının mutalaası alınarak Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığınca uygun görülecek yerlere yerleştirilmelerini" öngörmektedir. 1993'te, Edirne milletvekili Erdal Kesebir, İskan Kanunu'nun 4. maddesinin değiştirilmesi için Meclis Başkanlığı'na önerge vermiş, bu önerge dönemin başbakanı Süleyman Demirel tarafından reddedilmişti. 2002'de, beş vekil daha bu hükmün değiştirilmesi için talepte bulunmuş, ancak erken seçim nedeniyle başarısız olmuştur. Ayrımcı hükümler içeren bu kanun, 2006 yılında 5543 numaralı yeni İskan Kanunu'nun

kabulüyle yürürlükten kaldırılmıştır. Ancak bir başka ayrımcı yasa olan, Yabancıların Türkiye'de İkamet ve Seyahatleri Hakkında Kanun'un 21. maddesi varlığını korumaktadır: "Tabiiyetsiz veya yabancı devlet tebaası olan Çingenerin ve Türk kültürüne bağlı olmayan yabancı göçebelerin sınır dışı edilmelerine İçişleri Bakanlığı salahiyetlidir." (Uzpeder vd, 2008, s.12)

Bugüne bakıldığında Türkiye'de Romanları ele alan çalışmalara sık rastlanılmamaktadır.

“Romani dili hakkındaki birkaç makale (Heinschik, 1994; Kyuchukov, 1996; Kolukırık, 2006) dışında Türkiye'de tamamlanmış hiçbir bilimsel bilgi yoktur. Türkiye'deki Roman nüfusunun toplam sayısı bilinmiyor. J. P. Liegeois'e (1994) göre Türkiye deki Çingenerin sayısı yaklaşık olarak 500.000 dir” (Kolukırık, 2007, s. 75).

Ama Romanlar'a göre bu rakam 2,5 milyon civarında. Türkiye'de ki Romanların sayısını 5 milyon'dan fazla olduğunu; veya 20 bini göçebe olmak üzere 400 binden fazla Roman olduğunu belirten yazarlar da var. Romanlar, Türkiye'nin hemen her yerinde yaşamakta, büyük bir bölümü Trakya bölgesinde (Rom grupları) ve Anadolu bölgesinde (Dom grupları) bulunmaktadır. Türkiye deki Çingenerin toplam sayısı 450-550 bin arasında değişmektedir. (Oprışan ve Yılmaz, 09 Temmuz 2004)

Romanlar, bölgeden bölgeye ve bazen aynı yerlerde bile farklı şekillerde isimlendirilmektedir.

Romanlar aynı yerde bile çok sayıda ve farklı adlarla adlandırılmaktadırlar. Türkiye'de de bölgeden bölgeye çok farklı şekillerde isimlendirilebilmektedirler. Türkiye'de ki Romanlar, kendilerini etnik özellik bakımından Çingene ya da Roman olarak; yada dini özellik bakımından Müslüman, Alevi, Abdal şekillerinde tanıtmakta, bir kısmı kendilerini, etnik köken yerine sadece dini kimlik ile tanıtmaktadırlar. Başkaları tarafından onlara verilmiş olan isimler ise Poşa (Doğu Anadolu), Mırtı / Mutrib (Hakkari, Mardin, Siirt ve Van'ın Güney bölgesi), Koçer, Cono (Adana, Osmaniye), Teber (Ankara). Diyarbakır'da ise, Romanlara verilmiş olan ilginç ve eski araştırmacılar da bulunmayan üçtane isim vardır: Kereçi (Qereçi / Karaçi), Aşık / Aşıklı ve Gelsin. Romanların bir başka adlandırılması yöntemi de

yaptıkları meslekler dikkate alınarak verilmiş isimlerdir. Örneğin, uğraştıkları mesleklere göre Elekçi, Sepetçi, Kalaycı, Demirci, Kemikçi, Bohçacı, Arabacı v.b. Türkiye dışında da çok farklı adlandırılması söz konusu olabilmektedirler. Örneğin, Yunanistan'dan gelen, Hıristiyanlık dinine mensup Romanlar için Balamoron ifadesi kullanılmaktadır. (Oprişan ve Yılmaz, 09 Temmuz 2004)

Bulgaristan'dan göç eden Romanlar "Haymantos" olarak adlandırılmakta ve özellikle Kayseri, Adana, Osmaniye, Sakarya ve Çorum'da yaşamaktadırlar. (Türkdoğan, 2003, s. 436)

Romanlar arasında önemli bir kesim tamamen yerleşik düzende yaşamaya başlamıştır. Genellikle şehirlerin ve kasabaların belirli semtlerinde yaşarlar.

Başta Trakya ve Marmara bölgesindeki yerleşim birimleri olmak üzere Samsun, Antalya, Adana, Denizli, İskenderun, Eskişehir, Uşak, Hakkari, Mardin, Siirt, Van ve Ağrı' da toplu olarak yaşamlarını sürdürmektedir. Buldukları kentsel alanların belli semtlerinin 'varoş'larında ve kenar mahallelerinde sağlığa elverişli olmayan yerleşim birimlerinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Göçebe yaşayanların önemli bir kesimi ise, belirli bir güzergah üzerinden ilkbahar mevsiminden sonbahar mevsimine kadar yapacakları yolculuk nedeniyle kentsel yerleşim birimlerindeki kış aylarında barınacakları evlerini terk etmek zorunda kalmaktadır. (Arayıcı, 2008,s. 241)

Yerleşik olanların çoğu asimile olmuştur Türk'müş gibi davranırlar, Romani de konuşmazlar. Göçebe olanlar arasında dil çok daha iyi korunur. Toplum içersinde kabul edilme ve bütünleşme sorunlarından kaçmak için kendilerini Türk olarak tanıtır. (Kolukırık, 2007, s. 76)

3.4.4. İstanbul'daki Romanların Genel Görünümü

Kaynaklar Romanların çok uzun zaman önce İstanbul'daki varlığından bahsetmektedir.

İstanbul'un fethinden sonra, Gümülcine' ye bağlı Menteşe Sancağı'ndan getirilerek Edirnekapı'ya yerleştirilen Çingenerler, daha sonra XVIII. Yüzyılın başlarında şehrin iç kısımlarına, bilhassa Fatih Camii civarındaki Büyük Karaman ve Dülger-Zade mahallelerine yayılmışlardır. Fakat işledikleri ananevî suçlar nedeniyle bu yerlerden kaldırılarak Sulukule, Yenibahçe, Ayvansaray-Lonca, Üsküdar-Selâmsız, Kasımpaşa–Hacı Hüsrev, Beyoğlu Yenişehir-Sazlıdere semtlerine ve Büyükdere–Çayır mahallelerine yerleştirilmişlerdir. (Haskan, 2001, s. 448)

Evliya Çelebi ye göre Fatih Sultan Mehmet İstanbul'un Balat mahallesinde Çingenerler için Balat Şehri'ni kurmuştur. Balat mahallesi Altın Boynuz (Haliç) üzerinde ve İstanbul üçgeninin kuzey doruğunda yer alır. Geçmişte de, şimdi de bir azınlık mahallesidir. (Kolukırık, 2007, s. 76)

Çingenerler İstanbul'un alınmasında bu yana Balat'ta yaşamaktadırlar. Hatta bazı kaynaklar çok daha öncesinden burada yaşadıklarına dair ipuçları vermektedir. (Bozkurt, 2006, s. 291)

Bazı Çingene uzmanlarına göre İstanbul'a ilk geliş tarihleri 1150'dir. Anadolu ya 9. yüzyılın sonlarından itibaren gelmeye başlamışlar İstanbul üzerinden balkanlara geçmişlerdir. Bazıları ise İstanbul'da kalmışlardır. Diğer bir kısmı ise 14. yüzyılın sonundan 15. yüzyılın başından itibaren Avrupa'nın değişik ülkelerine dağılmışlardır. Özellikle, Maraş, Antep, Adana' da; ve İstanbul'un kozmopolit yapısı içerisinde Karagümrük, Tophane, Sulukule, Kasımpaşa, Dolapdere, Kağıthane, Çayırbaşı, Üsküdar, Ümraniye, Esenler, Yakuplu vb. ağırlıkta olmak üzere hemen bütün semtlerine dağılmışlardır. (Oprişan ve Yılmaz, 09 Temmuz 2004)

Türkiye'de Romanların coğrafi dağılımına baktığımızda İstanbul ve çevresi ilk sırada gelmektedir. Diğer etnik grupların yoğun olduğu yerlerde ifade edildiği gibi Roman nüfusunun yoğun olduğu bu semt de halk arasında "Çingene Mahallesi" olarak da ifade edilmektedirler.

3.5. Romanlarda Toplumsal Yapı

Roman grupları, sosyal bakımdan çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik, Roman grupların da bölgeden bölgeye bile gözükmemektedir.

Roman toplumunun sosyal bakımdan heterojen bir yapısı vardır. Bu heterojen yapı, çeşitli Roman gruplarının entegrasyon düzeyini, siyasi katılımlarını ve çeşitli Roman grupları arasındaki ilişkiyi de etkilemektedir. Türkiye'deki Çingene nüfusu, Romanlar yanı sıra Lom ve Dom gruplarını da içermektedir. Belki birbirlerinin varlıklarını bile bilmeyen, belki aynı gruptan olduklarını kabul etmeyen, şimdiye kadarki Roman araştırmalarında pek az üzerinde durulmuş olan bu çeşitlilik Türkiye bağlamında Avrupa'da olduğundan çok daha kritik bir rol oynamaktadır. Sırf bölgesel farklılıklar göz önünde tutulsa bile, Doğu, Güneydoğu ve Batı Anadolu Çingeneleeri arasında bağlantı bulunmaması kaçınılmazdır. (Kolukırik, 2007, s. 60)

Bulunmuş oldukları toplumsal yapılarda durumları giderek daha kötüleşmektedir. İletişim araçlarında Romanlar üzerine çıkan olumsuz haberler ve Roman ailelerin kötü konumlarda olması, günlük yaşam içersinde karşılaştığı sorunlar toplumsal yapıdan soyutlanmalarına sebep olmaktadır.

Çingeneleer bilinçli olarak toplumsal yaşamın kıyısında, köşesinde bırakılmış, toplumsal yaşamdan dışlanmışlardır. Çok olumsuz koşullarda bile varlıklarını ve kültürlerini korumaktadırlar. Yoksullukları onları çaresiz bırakmıştır. Karınlarını doyurmak isterler bunun dışında başka bir kaygıları yoktur. Toplum onlara karşı acımasız ve önyargılıdır. Geçimlerini ve hayatlarını devam ettirmek için basit işler yaparak günlerini geçirmek zorundadırlar. Kendilerine has dilleri olmasına karşın hangi toplumda yaşıyorlarsa onların dillerini konuşmayı tercih etmektedirler. Çingeneleerle diğer insanların yaşam çizgileri arasındaki fark, farklı olanakların yaşanmasından ileri gelmektedir. (Aksu, 2006, s.105)

3.5.1. Romanlarda Aile

Bütün toplumlarda temel toplumsallaşma aracı ailedir. Aile, kültürü aktaran başlıca araçtır. Çocuğun ilk toplumsallaşması da aile ortamında gerçekleşmektedir. Roman toplumunda aile hayatın tam merkezinde yer almakta ve mevcut kültürün aktarılmasında en önemli işlevi görmektedir.

Gelenek ve tecrübenin koruyucusu olan yaşlılar, bütün Çingene gruplarında çok saygın ve yüksek bir konuma sahiptir. (Özkan, 2007, s. 34)

Romanlarda evlilik yaşının küçük olduğu buna karşın evliliklerde az sayıda çocuk yapma tercih edilmektedir.

Yeni evlenen çiftlerin ortak görüşü çok çocuk sahibi olmama yönündedir. Çoğunluğu kalabalık sayılmayacak aileler oluşturmaktadır ve 4-5 kişilik çekirdek aile niteliğindedir. (Kazgan, G., 2002)

Türkiye'nin bazı yerleşim birimlerinde yaşayan Çingenelerde evlilik yaşı kızlarda 12 ve erkeklerde 14'e kadar düşmektedir. Kadınlar 30 yaşlarında "büyük anne", erkekler ise 35 yaşında "büyük baba" olmaktadır. Genç kız ve erkekler çocukluk ve gençlik dönemlerini yaşamadan evlendirilmektedir. Bu yaş dilimini geçen kız çocukları üzerinde toplumsal ve ailesel bir baskı söz konusudur. Roman kadınları, sosyal olarak kendi toplumunun en önünde yer almakta ve eğlence alanında bu olgu daha çok öne çıkmaktadır. Türkiye'nin büyük şehir merkezleri dışında kadınlarla erkekleri bu kadar kaynaşmış görmek mümkün olmamaktadır (Alpman, 2004, s. 34)

Roman aileler nikahlı olarak yaşamayı tercih etmekte ve akraba evliliği ve boşanmaya olumsuz yaklaşmaktadırlar. Evlenmek için özellikle kendilerinden olan eşler tercih etmektedirler.

Aile önemli bir kurum olarak işlevini sürdürmektedir. Boşanma ve nikahsız yaşamaya olumsuz bakılmaktadır. Tek eşliliğin arzu edilen olmasında sosyal baskı ve ekonomik belirleyicilerin rolü büyüktür. Anlaşarak evlenme özellikle gençlerde yaygındır. Orta yaşın üzeri içinde görücü usulü evlilik yaygın olmaktadır. Eş

seçiminde Çingene olmak önemlidir. “Bir Çingene’yi ancak bir Çingene anlar. Gacoların bir Çingene’yi anlaması ve onlarla evlilik yapılması zordur” anlayışı hakimdir. Akraba evliliğine sıcak bakmazlar. Bunda çocukların sakat kalma ihtimali olduğu söylene de, olası bir boşanma durumunda akrabayla olan bağların kopmasını istememe önemi etkindir. Ayrıca mülkiyetin yokluğu da akraba evliliği yapılmamasının diğer etkenidir. Yaşam koşullarının zorluğu sebebiyle aileler daha az çocuk sahibi olmayı tercih etmektedir. İki veya üç çocuk sahibi olmalarında annenin geçim için (ev temizliği vb.) çalışma yaşamına katılması, çocukların eğitim sürecinde tutunamaması, meslek kazandırılmama ve ekonomik konumlarını koruma düşünceleri belirleyici etmenlerdir. (Kolukırcık, 2007, s. 21-27)

3.5.2. Romanlarda Sosyo-Kültürel Yapı

Romanların sosyal bakımdan heterojen yapıda olmaları kültürel anlamda da farklılıklar yaratmaktadır.

Uzunca bir süre yerleşik bir hayat sürdürmüş Çingenelerden birçok bakımdan daha egzotik olan ve birçok ülkeye yayılmış Eflak Romanlarının, eski gelenekleri en fazla korunmuş Çingeneler olduğunu düşünmek çıkarıcı bir fikirdir. Yine de her Çingene grubu kendilerinin ‘gerçek’ Çingeneler olduğunu düşünmektedir. Ne var ki Çingenelere özgü kültürel birikimlerin ne kadarının gerçekten onlara özgü olduğu sorusunu yanıtlamak kolay değildir. Örneğin folklor alanında, ilişkide buldukları toplumların Çingene-olmayan kültüründen öğeler alıp kendi şarkıları ve öyküleriyle birleştirmişlerdir. Zaman içerisinde bu toplumların mirası unutulmuş ve Çingeneleri de en başta ödünç aldıkları bir şeyin koruyucuları olarak bırakmıştır. (Fraser, 2005, s. 204)

Roman kültürünün heterojen yapısının yanında Romanlar arasında benzer olan bir takım değerlerin bulunduğu dair ortak görüşlerde vardır.

Roman kültürü çeşitlilik göstermekte, bir kültüre aidiyetlik olmadığı belirtilmekle birlikte, bütün Romanlar tarafından ortak olarak sergilenen davranışlar bulunduğu ilişkin ortak bir kanaat vardır. Aile birliği, dini değerler ve kadere inanma gibi Romanlara ilişkin değişen durumlara adapte olmak, standartlar ve normlar bir koldan diğerine farklılaşarak geçmektedir. Romanların, Roman olmayanlara uyumu, yerleşik kültüre geçtiğinde kendine özgü inanç ve tutumların

zayıflamasıyla olmaktadır. Romanların en azından kendine özgü davranışlarıyla ve konuşmalarıyla ayırt edildiği düşünülmektedir. (Kolukırık, 2007, s. 34)

Yerleşik kültüre adapte olan Roman toplumunun gelenek ve görenekleri, kültürü giderek yozlaşmaktadır.

Türkiye’de yaşayan Çingenerin bir kısmı ise geleneklerini sürdürmelerine rağmen, büyük bir bölümü özellikle de yerleşik olarak yaşayanları kendi kültürünü kaybetmiş ve göçebe olanları kendilerinden saymayıp, küçümsemektedirler. (Övür, 1996)

Yerleşim tercihlerinde sosyo-kültürel değerlerin önemi büyük olmaktadır. Gelir durumu diğer Roman gruplarla birlikte yaşamayı zorunlu kılabilir.

Bununla birlikte gelir düşüklüğüne bağlı olarak da başka bir ifadeyle ekonomik nedenlerle de farklı kültürel gruplar bir arada yaşayabilmektedir. Öte yandan birliktelik güven duygusunu da güçlendirebilir. Ancak gelir artışıyla, Romanların farklı kentsel mekanlara yönelme eğiliminde olduğu ve bir arada yaşama tercihinin güçlü olmadığı söylenebilir. Aslında eğitimsiz bir Roman’ın aile ve komşu çevresinden kazandığı kültürü ile marjinal sektörlerde faaliyet göstermesi kaçınılmaz olmaktadır. (Kolukırık, 2007, s. 38)

Roman denildiğinde ilk akla gelen şey olan müzik kültürel anlamda büyük bir öneme sahiptir.

Romanlar kültürü ve müziği kültürel yaşamımızın önemli bir parçasıdır ve her yıl mayıs ayının 5’ini 6’sına bağlayan gece düzenledikleri ‘Kakava’ şenlikleri ve ‘Hıdrellez’ kutlamaları gibi daha pek çok kültürel ve müziksel etkinliklerle kültürel çeşitliliğe katkıda bulunurlar. (Arayıcı, 2008, s. 254)

Hıdrellez Türkiye’de insanların isteklerinin gerçekleşmesi amacıyla yapılan bahar bayramlarının en önemlisini oluşturur. Bu şenliklerin büyük bir kısmı bolluk ve bereket muhtevasıdır. Mevsim değişmelerinden biri olan Nevruzda da olduğu gibi, Hıdrellezde de insanın günahlardan arınması için ateşten atlanır, bununla ilgili dualar okunur. Gelecek ile ilgili niyetler tutulur, sağlık ve mutluluk dilenir. Talih ve kismet açtırmak için çeşitli pratikler uygulanır. (Günay, 1995)

Yarımdan beklenti duymadan günü birlik yaşamayı bir yaşam tarzı haline getirmiş Romanlar için sahiplenme kavramı alışılmışın dışındadır.

Romanlar, özellikle de Lovaralar, ne şeylerin biriktirilmesine inanırlar ne de sahiplikte bir güç görürler. Onlar için sahip olunan şeylerden zevk almanın tek yolu, onları harcamaktır. Tşurara kabilesinden bir Roman olan Pitti La Kaliako'nun hikayesi şöyledir; herkes ondan milyoner diye söz edermiş, ama adamın üzerinde berbat paçavralar ve suratında görülebilecek en kederli ifadeler varmış. Adam bir milyon harcamıştır, harcadığı paranın cinsinin önemi yoktur. Pitti la kaliako bir servete sahip olduğu için değil, bir serveti harcadığı için zengindir. (Yoors, 2005, s. 20)

3.5.3. Romanlarda Sosyo-Ekonomik Yapı

Romanlar iş bulmakta, meslek ve konut edinmekte zorluk çekmektedir. Bunların önemli bir kesimi zor koşullarda yaşamını sürdürmektedir. Hatta bazı durumlarda ulusal ve kültürel kimliklerini saklamak zorunda kalmaktadır. (Arayıcı, 2008, s. 243)

Geçimlerini sağlayabilmek için geçici ve Roman olmayan halkın yapmayı tercih etmediği işleri yapmak zorunda kalmışlardır.

Diğer göçebe topluluklardan farklı olarak ticari-alışverişi bir grup olarak nitelendirilmektedir. Çingenerin geçimlerini sağlamak için yaptıkları yarı zamanlı ve sezonluk işler, müzisyenlik, falcılık, aktörlük, ayı oynatıcılığı, sepetçilik, demircilik, bakırcılık, kalaycılık, çiçekçilik, at seyisliği vb. her zaman onların göçebe yaşantılarıyla ilgili olmuştur. Buna ek olarak marjinal ve parya bir grup oldukları için ekonominin marjinal çatlak ve boşluklarını doldurarak yerli halkın yapmak istemediği ya da sağlayamadığı hizmeti ve malları sağlamışlardır. (Bozkurt, 2006, s. 288)

Eskiden müzisyenlik, bakırcılık, kalaycılık, odun ve kömür satıcılığı yapmışlardır. Erkekler, genellikle kalaycı kızlar ise müzisyendir. Romanlar arasında boza yapıp satanlar ile sepetçiler olduğu da söylenir. 1952 yılında Romanlar sepetçilik, sandalye tamirciliği, teneke ustalığı ve bakırcılık gibi mesleklerini devam ettirmektedir. Bugünlerde ise çoğunlukla müzisyenlik, çiçek satıcılığı, ayakkabı

boyacılığı ve sepetçilik yapmaktadır. Göçebe olanlar arasında en yaygın olan meslekler falcılık, ayı oynatıcılığı, çadırcılık ve kalaycılıktır. (Kolukırık, 2007, s. 77)

Ekonomik yapıdaki farklılaşmalar, Romanların yaptıkları işlere olan ihtiyacı ortadan kaldırmış ve daha az kazançlı, daha zor işlere yönelmelerini kaçınılmaz kılmıştır.

Ekonomik dönüşümler Roman toplulukların geleneksel olarak yürüttükleri demircilik, kalaycılık, elekçilik, sepetçilik gibi işleri ortadan kaldırmış. Eğitim seviyesinin düşüklüğü de birleşince Romanların bugün için yoğunlukla çalıştığı işler, ayrıştırılmalı çöp toplayıcılığı, ayakkabı boyacılığı, hamallık, dilencilik, temizlik gibi enformel ve sosyal güvenceden yoksun işler olmaktadır. Yaşamın belirsizliği ekonomik ve sosyal güvencesizlik: Romanların günlük yaşamını en iyi anlatan kavram ‘yaşamın belirsizliği’. Hayatlarını çöp toplayıcılığı, hurdacılık, hamallık, ayakkabı boyacılığı, at arabacılığı, ve müzisyenlik gibi işlerden kazanan Roman aileler için eve giren gelir her zaman için belirsiz. Günlük yaşıyorlar. Bugün var onlar için. Yarın Allah kerim. Emek piyasası ilişkileri kopuk, sosyal güvenceden yoksun hemen hemen hepsi. Romanlar, “maaş”, “sigorta”, “emeklilik” gibi kavramlarla henüz tanışmamış. (Akkan vd., 2007)

Suat Kolukırık’ın İzmir Tarlabası Mahallesinde yaşayan 90 Roman ailesi üzerinde yapmış olduğu anket sonuçları, Romanların yaptığı meslekleri genel olarak yansıttığı düşünülebilir.

Çingeneler arasında ilk sıraları hamallık (%14.4), şoförlük (% 6.7), seyyar satıcılık (%4.4), marangozluk (%3.3), ayakkabı boyacılığı (%3.3) ve müzisyenlik (%2.2) yapanlar alırken; son sıraları ise (%1.1) nakliyecilik, pazarcılık, badanacılık, kunduracılık ve kuaförlük yapanlar yer almaktadır. Emekli pozisyonda olanlar, genellikle vasıfsız işçi ya da memur (odacı) statüsünde emekli olanlardır. (Kolukırık, 2007, s. 37)

3.5.3.1. Romanlarda Eğitim

Eğitimle ilişkileri kopuk olan Romanların bu olumsuzluğu gerek yaşam biçimleri gerek başka birçok nedenle açıklanmaya çalışılmaktadır.

Genel olarak eğitim seviyesinin düşük olmasında; anne ve babanın eğitim seviyesinin düşüklüğü, sosyo-kültürel çevre koşullarının elverişsizliği, eğitim araç ve gerecini karşılayamama ve okul yaşamındaki farklılıklar temel sorunlar olarak gösterilmektedir. Diğer yandan belirgin olarak vurgulamasalar da okul yaşamı Çingene için bir farklılaşmayı ortaya koymaktadır. Çocuklar, okul ortamında arkadaşlarıyla iletişim kurma da sorunlar yaşamaktadırlar. Ailelerin çocuklarını okula hazırlamada gereken ilgiyi göstermemelerinin yanında, Çingene Çocuklarının Çingene olmayan çocuklarla çoğunlukla okul ortamında ilişki kurmaya başladıkları düşünülürse aralarında ki farklılaşmalar keskinleşmekte ve önyargılar pekişmektedir.(Kolukırık, 2009, s.29)

Bu farklılaşmayı anlayabilmek için Türkçe Sözlüklerde yer alan Çingene sözcüğünün anlamlarına bakmak önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı yayınlarından çıkan Türkçe Sözlükte belirtilen; Çingene sözcüğünün karşılığı olan, “esmer vatandaş, cimri, arsız” gibi anlamları çıkartılmıştır. 1. anlamı olan “İlk yurtları Hindistan’ın kuzey kesimi olan, bugün başta Avrupa olmak üzere dünyanın çeşitli ülkelerinde yerleşik veya göç ederek yaşayan, yaşadıkları ülkenin anadilini ve Çingene dilini konuşan topluluk” şeklinde değiştirilip yeniden düzenlenmiştir. (Arayıcı, 2008, s.252)

Özellikle kızların okulu bırakma oranı hayli yüksektir; bu durum, Türkiye’deki başka yoksul gruplar ve Avrupa’daki Roman toplulukların eğitim çizgileriyle benzer bir tablo oluşturmaktadır.

Roman çocukları arasında okulu terk etmenin yüksek olduğu, devamsızlığın sıkça görüldüğü, üçüncü, dördüncü sınıfa gelmiş çocukların hala okuma yazma bilmediği gözlenmekte, okula gidenler sınıflarında geri kalmaktadırlar. Romanların topluluk normu gereği eğitim kurumlarından uzak durdukları ve çocuğun eğitimi olmasının topluluk içinde bir değer taşımadığı yerel yöneticiler tarafından sıkça dile

getirilmektedir. Birçok aile okula gönderecekleri çocukları arasında seçim yapmak zorunda kalmaktadır. Kız çocuklarını belli bir yaşa geldiklerinde okuldan çekip evlendirilmekte, sebep olarak kız çocuklarının diğer erkek çocukları ile kaynaşıp, flört etmesinden duyulan korku gösterilmektedir. Okuldan alıp, erken yaşta evlendirmek birçok aile için kız çocuklarına güvence sağlamanın bir yolu olarak görülmektedir.(Akkan vd., 2007)

Bilgi Üniversitesi Göç Merkezi olarak 2005 yılında yapılan araştırmaya göre okullarda Roman çocukları ve diğer çocuklar arasında kopukluklar olduğu görülmektedir.

Roman kültürü ile sistemin uyuşmamasının yanı sıra çocukların eğitimden uzaklaşma sürecinde etkili olan diğer faktörler ise şunlardır; ekonomik nedenlerden yaşanan devamsızlık sorunu, velilerin ilgisizliği, (eğitimle meslek sahibi olmakla toplumda bir yere varılamayacağı inancı) toplumsal dışlanma, devlet kaynaklarının yetersizliği, küçük yaştaki çocukların sosyalleşme sorunudur. (Erdilek, 8 Şubat 2008)

Okul yaşantılarındaki olumsuzluk, temel bilgi ve becerileri edinmelerini engellemektedir. Bu durum daha sonra geleceklerine hep olumsuz yansımakta hayatlarını devam ettirebilecek bir iş sahibi olmalarını engellemektedir.

Eğitim düzeyinin düşüklüğü, daha sonraki dönemlerde sürekli bir iş bulamama veya istihdam sorunu ile karşılaşılmasına yol açtığı gibi yönetim ve siyasi katılım yönüyle de toplumsal gelişmelerin dışında kalınması kaçınılmaz olmaktadır. (Kolukırık, 2007, s. 38)

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ilköğretimde öğrenim gören Roman öğrencilerin eğitime erişimlerinin onlara eğitim veren öğretmenlerin görüşlerinden hareketle anlamaya çalışmaktadır. Aynı okulda eğitim gören Roman olmayan çocuklarla ilgili de öğretmenlerin görüşleri alınarak karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmanın deney grubu Roman öğrenciler, kontrol grubu ise aynı okulda eğitim gören Roman olmayan öğrencilerdir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap alınmıştır:

- 1-Roman öğrencilerin/ Roman olmayan öğrencilerin okul kültürüne uyumları nasıldır?
- 2-Roman öğrenciler/ Roman olmayan öğrenciler öz bakımlarını ne derece gerçekleştiriyorlar?
- 3-Roman öğrenciler/ Roman olmayan öğrenciler kendilerini ne derece tanıyorlar?
- 4-Roman öğrencileri/ Roman olmayan öğrencilerin iletişim becerileri ve sosyal etkileşim açısından nasıl değerlendiriliyorsunuz?
- 5- Roman öğrencilerin/Roman olmayan öğrencilerin ortak değerlere saygı duyma davranışları nasıldır?
- 6- Roman öğrenciler/Roman olmayan öğrenciler karşılaştıkları sorunlarda çözüm odaklı davranabilmeyi ne ölçüde başarabiliyor?
- 7- Roman öğrencilerin/Roman olmayan öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılımı nasıldır?
- 8- Roman öğrencileri/Roman olmayan öğrencileri takım çalışması ve sorumluluk alma açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 9- Roman öğrenciler/Roman olmayan öğrenciler verimli ders çalışabiliyor mu?
- 10- Roman öğrenciler/Roman olmayan öğrenciler çevreye duyarlı mı?

4.2. Araştırmanın Önemi

Bir etnik grup olarak ele alınan Romanların eğitime erişimi ile ilgili uygulamalı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çalışmada Roman öğrencilerinin eğitime

erişimlerinin araştırma öznesi yapılması çalışmanın önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Çalışmanın bir başka önemi Roman öğrencilerin öğrenim yaşantılarının, Roman olmayan öğrencilerin öğrenim yaşantılarıyla karşılaştırılmasına fırsat yaratıyor olmasıdır.

4.3. Evren ve Örnekleme

Roman vatandaşların yoğun olarak yaşadığı Balat semtinde, Roman öğrenci sayısının en kalabalık olduğu iki ilköğretim okulu olan Fatih Kırımlı Aslanbey İlköğretim Okulu ile Fatih Ulubatlı Hasan İlköğretim Okullarında görev yapan ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinden oluşan 30 kişi uygun örnekleme olarak seçilerek derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

4.4. Varsayımlar

1-Roman Öğrenciler Roman olmayan öğrencilere göre okul kültürüne uyumlu hareket etmemektedirler.

2-Roman öğrencilerin, Roman olmayan öğrencilere göre öz bakım becerileri zayıftır.

3-Roman öğrenciler, Roman olmayan öğrencilere göre kendini tanıma konusunda farklılık göstermemektedir.

4-Roman Öğrenciler Roman olmayan öğrencilere göre iletişim becerileri ve sosyal etkileşim açısından farklılık göstermemektedir.

5-Roman Öğrencilerin Roman olmayan öğrencilere göre ortak değerlere saygı duyma davranışları zayıftır.

6-Roman Öğrenciler Roman olmayan öğrencilere göre karşılaştıkları sorunlarda çözüm odaklı davranmamaktadır.

7-Roman Öğrencilerin Roman olmayan öğrencilere göre sosyal faaliyetlere katılımı aktiftir.

8-Roman Öğrenciler Roman olmayan öğrencilere göre takım çalışması ve sorumluluk alma açısından zayıftır.

9-Roman Öğrenciler Roman olmayan öğrencilere göre verimli ders çalışma konusunda zayıftır.

10-Roman Öğrencilerle Roman olmayan öğrenciler arasında çevreye duyarlılık konusunda farklılık yoktur.

4.5. Sayıtlar

Araştırma bulgularının etkili bir biçimde analiz edilmesi ve yorumlanması amacıyla

- 1- Görüşülen ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin nitelik olarak aynı düzeyde olduğu;
- 2- Görüşmelerde sorulan sorulara cevap veren öğretmenlerin samimi ve içten oldukları;
- 3- Roman öğrencilerle Roman olmayan öğrencilerin benzer sosyo-kültürel özelliklere sahip oldukları varsayılmıştır.

4.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1- İstanbul ilinin Fatih ilçesinin Balat semtinden seçilen Kırımlı Aslanbey İlköğretim Okulu ile Ulubathı Hasan İlköğretim Okulu,
- 2- Örnekleme alınan bu okullarda görev yapan toplam 30 sınıf öğretmeni ve branş öğretmenini,
- 3- 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin vermiş oldukları bilgiler ile sınırlıdır; sonuçları başka kurum ya da kişilere genellenemez.

4.7. Araştırma Yöntemi

- 1- Kişisel bilgi formu (yaş, cinsiyet, kıdem yılı, branş,)
- 2- Karnenin sağ tarafında yer alan, öğrencinin okul ortamına uyumu ile ilgili öğretmen görüşüne ait 10 soru bulunmaktadır.

4.8. Verilerin Toplanması

Görüşmeler, örneklem kapsamına giren öğretmenler uygun oldukları gün ve saatlerde çalıştıkları okullarda ziyaret edilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada niteliksel yöntemin esas veri oluşturma tekniği olan derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 22.06.2009-18.09.2009 tarihleri arasında, görüşme çeşitlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme rehber formu temel alınarak konuşmalar sürdürülmüştür. Görüşmelerin tamamı bire-bir gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir ve her bir görüşme ortalama 35-65 dakika arasında sürmüştür.

4.9. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra, ses kayıtlarının yazıya dökümü işlemine başlanmıştır. Görüşmelerin dökümleri yapılırken öğretmenlerin ifadeleri orijinal haliyle yapılmıştır. Bu çerçevede dökümü yapılan verilerin içindeki bilgiler sistematik olarak kodlanmıştır. Kodlamadaki temel amaç verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bunun için, temel olarak birbiriyle yakın anlamlar içeren veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir.

5. BULGULAR VE YORUMLAR

Roman öğrencilerin eğitime erişimleri konulu araştırma için uygulanan görüşme yöntemi sonucu elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, Roman öğrencilerin olumlu buldukları özellikleri sırası ile şöyledir;

Tablo 3. Roman Öğrencilerin Olumlu Oldukları Özellikler

İfade edilen özellikler	N	Olumlu İfade Sayısı	Olumsuz İfade Sayısı
1-Sosyal Faaliyetlere Katılım	92	75	17
2-İletişim Becerileri	101	69	32
3-Kendini Tanıma Becerileri	103	69	34
4-Ortak Değerlere Saygı Duyma	121	45	76
5-Okul Kültürüne Uyum	171	39	132
6-Takım Çalışmalarına Katılım	76	34	42
7-Öz Bakım Becerileri	109	14	95
8-Çözüm Odaklı Olma	95	12	83
9-Çevreye Duyarlılık	129	6	123
10-Verimli Ders Çalışma	114	5	109

Öğretmenlerin, Roman olmayan öğrencilerin en olumlu buldukları özellikler ise sırasıyla şöyledir;

Tablo 4. Roman Olmayan Öğrencilerin Olumlu Oldukları Özellikler

İfade Edilen Özellikler	N	Olumlu İfade Sayısı	Olumsuz İfade Sayısı
1-Okul Kültürüne Uyum	128	105	23
2-Takım Çalışmalarına Katılım	95	77	18
3-Verimli Ders Çalışma	97	62	35
4-Öz Bakım Becerileri	76	61	15
5-Ortak Değerlere Saygı Duyma	87	56	31
6-Çözüm Odaklı Olma	64	39	25
7-Kendini Tanıma Becerileri	70	37	33
8-Sosyal Faaliyetlere Katılım	63	35	28
9-Çevre Duyarlılığı	49	28	21
10-İletişim Becerileri	64	17	47

5.1. Roman Öğrencilere İlişkin Bulgular

Tablo 5. Roman Öğrencilerin Sosyal Faaliyetlere Katılımı

İfade Edilen Atıflar	N	
Sosyal Faaliyetlere Katılım	92	Olumlu
1-Sosyal faaliyetlerde gayet iyiler.	26	75
2-Sosyal faaliyetlerde diğer öğrencilerden daha başarılılar.	13	
3- Sosyal faaliyetlere hevesliler.	12	
4-Dans ve müzik konusunda diğer öğrencilerden daha başarılılar.	9	
5- Sosyal faaliyetlere katılmayı tercih etmiyorlar.	7	
6-Kendilerini müzikal faaliyetlere katılarak ifade etmek istiyorlar.	5	
7-Ders içi sosyal etkinliklerde başarısızlar.	4	
8-Konu birilerini eğlendirmek oldu mu hemen atılıyorlar.	4	
9- Derslerde gösteremediği başarıyı sosyal faaliyetlerde gösteriyorlar.	4	
11-Dans ve müziğin dışındaki sosyal faaliyetlere karşı duyarsızlar.	2	Olumsuz
12-Aileleri desteklemediği için çok katılmıyorlar.	2	17
13-Panele ya da münazaraya gitmek istemezler.	1	
14-Mümkünse sosyal faaliyetlerden başka bir şey yapmasınlar.	1	
15-Okuldaki en iyi şey budur.	1	
16-Ezik hissettikleri için sosyal faaliyetlere katılınca adam yerine konulduğunu hissediyorlar.	1	

Romanların eğitime erişimleri konulu araştırma için uygulanan niteliksel görüşme yöntemi sonucu elde edilen bulgulara göre, Roman öğrencilerin en olumlu bulunan davranışları ‘Sosyal Faaliyetlere Katılım’ olmuştur. Öğretmenlerin Roman öğrencileri sosyal faaliyetlerde iyi bulduklarını, bu konuda Roman olmayan öğrencilerden daha başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Roman öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılmaya hevesli olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle müzik ve dans konulu sosyal faaliyetlerde diğer öğrencilerden daha başarılı bulunmaktadır. Dersleri kapsayan sosyal faaliyetlerde başarısız bulunmaktadır. Derslerde gösteremedikleri başarıyı müzik ve dans ağırlıklı faaliyetlerle göstermeyi başarabiliyorlar. Çünkü kendilerini müzik ve dansla ifade edebilmektedirler. “Panele ya da münazaraya gitmek istemezler” ifadesinden anlaşıldığı üzere müziği ve dansı içermeyen

faaliyetlerin dışındaki sosyal faaliyetlere duyarsızlık göstermektedirler. “Mümkünse sosyal faaliyetlerden başka bir şey yapmasınlar.” ifadesi de durumun kanıksanmış olabileceğini düşündürmektedir. “Ezik hissettikleri için sosyal faaliyetlere katılınca adam yerine konulduğunu hissediyorlar.” İfadesi ise Roman öğrencilerin saygı duyulmayan, değer verilmeyen öğrenciler olarak görüldüğünü düşündürmektedir.

Tablo 6. Roman Öğrencilerin İletişim Becerileri

İfade Edilen Atıflar	N	
İletişim Becerileri	80	Olumlu
1-İletişim becerileri çok gelişmiş.	23	50
2-Erkekler patavatsız oluyor.	9	
3-İletişim becerileri iyi değil.	7	
4-İletişim becerileri diğer öğrencilere oranla daha iyi.	6	
5-Rahat oldukları için kolay iletişim kuruyorlar.	5	
6-İletişim becerileri Roman olmayan öğrencilerle aynı derecede.	3	
7-Roman olmayanlarla iletişimleri iyi değil.	3	
8-Öğretmenle iletişim kurarken çekingenler.	3	Olumsuz
9-Kendilerini rahat ifade ediyorlar.	3	30
10Kendini ifade eden öğrenci az.	3	
11-Aileleri onları çok serbest bıraktığı için kolay iletişim kuruyorlar.	3	
12-Atılğanlar.	3	
13-Girişkenler.	3	
14-Henüz sen, siz kavramını bilmeyenler var.	3	
15-Kendilerini ön plana çıkarmayı seviyorlar.	1	
16-Karşı tarafın samimiyetine güvenmediklerinde yapmayacakları pislik yok.	1	
18-Kendilerini sevdireyorlar.	1	
19-İkinci sınıf vatandaş olarak görüldüklerinden iletişim kurmuyorlar.	1	
20-Kızlar daha rahat iletişim kuruyorlar.	1	
21-Çok sıcakkanlılar.	1	
Sosyal Etkileşim	21	Olumlu
1-Çok sosyaller.	9	19
2-Sosyal etkileşimleri iyi.	4	
3-Sosyal etkileşimleri diğer öğrencilerden daha iyi.	4	
4-Sosyal etkileşimleri zayıf.	2	Olumsuz
5-Diğer öğrencilere oranla daha fazla sosyaller.	2	2

Görüşmelerde, Roman öğrencilerin iletişim becerileri ve sosyal etkileşimleri ikinci en olumlu özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenler, “İletişim becerileri çok gelişmiş.” (23 ifade) ifadesiyle Roman öğrencilerin kendini ifade edebilme, olumlu iletişim dilini kullanma ve iletişimde nezaket kurallarına uyma konusunda becerilerinin gelişmiş olduğuna atıfta bulunurken aynı zamanda “Erkekler patavatsız oluyor” (9 ifade) ve “İletişim becerileri iyi değil” (7 ifade) sözleriyle bunun tam tersi yönünde görüş bildirmişlerdir. “İletişim becerileri diğer öğrencilere oranla daha iyi” (6 ifade) olarak

değerlendirilmiştir. Sosyal ilişkilerinde çevresinden kabul gören davranışlar sergiledikleri “Çok sosyaller” (9 ifade) ifadesiyle desteklenir niteliktedir. “Sosyal etkileşimleri diğer öğrencilerden daha iyi.”(4 ifade) ifadesi onların rahat mizaçlı, atılgan, girişken, sıcakkanlı çocuklar olması kendilerini insanlara sevdirebilme özelliklerinin olması grup içinde rol alabilmelerini kolaylaştırmaktadır.

Tablo 7. Roman Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerileri

İfade Edilen Atıflar	N	
İlgi ve yetenekler	63	Olumlu
1-Dansta ve müzikte yetenekli olduklarını biliyorlar.	22	57
2-Derslerdeki ilgileri ve yeteneklerini önemsemiyorlar.	10	
3-İlgi ve yeteneklerinin farkındalar	8	
4-İlgi ve yeteneklerinin farkında değiller.	6	
5-Dans ve müzik onların yetenekleri değil hep yaptıkları için daima içinde oldukları şeyler.	6	
6-Dans ve müzik dışındaki yeteneklerinin farkında bile değiller.	4	
7-Derslerde ki ilgi ve yeteneklerinin farkında değiller.	4	Olumsuz
8-İlgi ve yeteneklerine yönlendirilebilseler daha çok verim alınabilecek çocuklar.	2	6
9-Dışarıdaki hayatta yeteneklerinin farkındalar.	1	
Zayıf Yönler	25	Olumlu
1-Zayıf yönlerini pek önemsemiyorlar.	12	7
2-Eksik oldukları şeylerin farkındalar	7	
3-Her şeyi yapabildiklerini sandıkları için zayıf yönlerini bilmezler.	3	Olumsuz
4-Eksikliklerini gidermelerini isteyen aileleri olmadığı için eksiklikleri önemsemezler.	2	18
Kendini tanıma	15	
1-Kendilerini yeterince tanımıyorlar.	9	Olumlu
2-Kendilerini iyi tanıyorlar.	4	5
3-Fakirlikleri, çalışmak zorunda olmaları kendilerini tanımalarına fırsat vermemiş.	1	Olumsuz
4-Kendilerini oldukları gibi kabul ediyorlar.	1	10

Roman Öğrencilerin üçüncü en olumlu yanı olarak değerlendirilen özellikleri İlgi ve Yetenekler, Zayıf Yönler ve Kendini Tanıma olmak üzere üç alt temada değerlendirilmiştir. İlgi ve Yetenekler temasına bakıldığında “Dansta ve müzikte yetenekli olduklarını biliyorlar” (22 ifade) ve “Derslerdeki ilgileri ve yeteneklerini önemsemiyorlar.” (10 ifade) dans ve müziğe olan yoğun ilgilerini ve yeteneklerini bu konuların dışındaki etkinliklere karşı duyarsız olduğu görüşünü pekiştirir niteliktedir. 6 ifade ise onların bu etkinliklere olan yatkınlıklarını bir yetenek olarak değerlendirmeyip aileden aktarılan bir alışkanlık olduğu yönündedir. Söz konusu ifade şöyledir; “Dans ve müzik onların yetenekleri değil hep yaptıkları için daima içinde oldukları şeyler.” Ayrıca Roman öğrencilerin dans ve müziğe yönlendirilmeleri halinde daha verimli olabileceği de 4 ifadede yer almaktadır. Zayıf Yönler özeliği ise “Zayıf yönlerini pek önemsemiyorlar.” (12 ifade) ifadesinden hareketle Roman öğrencilerin eksik olduğu yanları biliyor olmalarına rağmen bunu önemsemediklerini düşündürmektedir. Bu durum iki görüşmeci

tarafından ailelerin kaygısızlığıyla ilişkilendirilmiştir. Kendini Tanıma teması incelendiğinde Roman öğrencilerin fakir olmaları, dışarıda çalışmaya mecbur olmaları nedenleriyle kendilerini tanımaya fırsatları olmadığını anlaşılmaktadır. Dışarıda yaptığı işlerin aile geleneği gibi devam eden müzisyenlik mesleği olması öğrencilerin bu konulara olan yatkınlığını da açıklar niteliktedir. Yatkın oldukları, ilgilendikleri müzik ve dans yeteneğinin dışındaki ilgi ve yeteneklerinin farkında olmamaları onların kendilerini yeterince tanımadıklarını düşündürmektedir.

Tablo 8. Roman Öğrencilerin Ortak Değerlere Saygı Duyma Davranışları

İfade Edilen Atıflar	N	
Hak ve Özgürlüklere Saygı 1-Hak ve özgürlüklere saygılı değiller. 2-Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme konusunda yetersiz buluyorum. 3-Başkalarının haklarına saygı gösteriyorlar. 4-Ailelerinden gördükleri olumsuzlukları bu konuda sergileyebiliyorlar. 5-Sadece kendilerine benzeyenlerin haklarına saygı gösteriyorlar. 6-Aslında değer verildiğini hissettiklerinde daha olumlu davranabiliyorlar.	38 20 8 4 3 2 1	Olumlu 5 Olumsuz 33
Başkalarına Yardım Etme 1-Yardıms severler. 2-Kimseye yardım etmezler. 3-Kendilerini yardıma muhtaç hissediyorlar. 4-Roman olmayanlara oranla daha fazla yardıms severler.	25 19 3 2 1	Olumlu 20 Olumsuz 5
Farklılıklara Hoşgörü 1-Farklılıklara hoşgörülüler. 2-Farklılıklara hoşgörülü değiller. 3-Farklılıklara çok rahat oldukları için hoşgörülüler. 4-Farklılıklara kayıtsızlar. 5-Farklılıklara Roman olmayan öğrenciler kadar hoşgörülü değiller. 6-Kendilerine hoşgörüsüz davrandıklarını hissediyorlar.	26 11 11 1 1 1 1	Olumlu 13 Olumsuz 13
Ortak Değerlere Saygı 1-Ortak değerlere uymuyorlar. 2-Ortak değerlere uyuyorlar. 3-Ortak değerlere herkes uyduğu için uyarlar. Benimsedikleri için değil. 4-Otoritenin olmadığı zamanlarda ortak değerleri önemsemezler. 5-Ortak değerlere roman olmayanlar kadar saygı göstermezler.	32 12 7 5 4 4	Olumlu 7 Olumsuz 25

Roman öğrencilerin ortak değerlere saygı duyma davranışları, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı, başkalarına yardım etme, farklılıklara hoşgörü ve ortak değerlere saygı olmak üzere dört tema etrafında değerlendirilmiştir. Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duyma temasında görüşmeciler, Roman öğrencilerin başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum ailenin olumsuzluğu aileyle ilişkilendirilmiştir. Kendilerine benzeyen insanların haklarına ve özgürlüklerine saygı göstermeleri ve “Aslında değer verildiğini hissettiklerinde daha olumlu davranabiliyorlar” ifadesi Roman öğrencilerin başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duymamasının altında yatan sebebin kendilerine göstermedikleri saygıdan kaynaklandığını düşündürmektedir. Bunun yanında dört görüşmeci de Roman öğrencilerin başkalarının haklarına saygı gösterdiğini ifade etmiştir. Başkalarına yardım etme davranışı teması incelendiğinde, olumsuz görüş olmasına rağmen. Kendilerini yardıma muhtaç hissettiklerini ve kimseye yardım etmediklerini ifade etmişlerse de yaygın kanı onların oldukça yardımsever olduğu hatta bu konuda Roman olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu yönündedir. Farklılıklara hoşgörülü olma teması incelendiğinde, ifade edilen olumlu ve olumsuz ifadelerin eşit olduğu görülmektedir. Olumlu olan görüşler Roman öğrencilerin farklılıklara hoşgörülü olmalarını rahat mizaçlı olmalarına ve farklılıklara kayıtsız olmalarına dayandırmaktadır. Olumsuz görüşler de ise Roman öğrencilerin hoşgörülü olmadığını hatta Roman olmayan öğrencilere gör hoşgörüsüz oldukları ifadelerine rastlanılmaktadır. Bunun yanında bir görüşmeci “Kendilerine hoşgörüsüz davrandıklarını hissediyorlar.” ifadesiyle Roman öğrencilere karşı hoşgörülü davranmayanların da olduğunu düşündürmektedir. Ortak değerlere saygı duyma teması incelendiğinde Roman öğrencilerin genel olarak ortak değerlere saygı duymadığı, bu değerleri benimsemediği, otoritenin olduğu zamanlarda ve herkes uyduğu için ortak değerlere uyduğu Roman olmayan öğrenciler kadar saygı göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 9. Roman Öğrencilerin Okul Kültürüne Uyum Davranışları

İfade Edilen Atıflar	N	
Okul Kültürü ve Kurallara Uyuma	74	Olumlu
1-Kural tanımazlar.	12	17
2-Okul kültürüne uyumsuzlar.	8	
3-Kurallara çok fazla uymuyorlar.	8	
4-Okul kültürüne uyumlular.	8	
5-İşlerine gelen kurallara uyuyorlar.	7	
6-Okul ve sınıf kurallarına uyarlar.	6	
7-Okul kültürüne daha az uyumsuzlar.	5	
8-Okul yaşantılarındaki olumsuzluklar ailesinden kaynaklanıyor.	5	Olumsuz
9-Olumsuz yaşam koşulları okul hayatlarını olumsuz etkiliyor.	5	57
10-Kurallara diğer öğrenciler kadar uymuyorlar.	3	
11-Haylaz olduklarının kanıksandığını bildiklerinden kurallara uymazlar.	1	
12-Kendi kurallarına göre yaşıyorlar.	1	
13-Okul kültürünün ne olduğunu biliyorlar ama uymak içlerinden gelmiyor.	1	
14-Okula uyumsuzlukları kendilerine karşı yapılan ayırmacılığa verdikleri tepkiden kaynaklanıyor.	1	
15-Renkleri, kılık kıyafetleri farklı olduğu için diğer öğrencilerden ufacık farkları olsa göze batıyor.	1	
Okula Devam Durumu	36	Olumlu
1-Devamsızlık ve geç gelme diğerlerine oranla fazla.	15	2
2-Okula düzenli devam etmiyorlar.	13	
3-Devam ciddi bir sorun.	4	
4- Okula düzenli devam ediyorlar.	2	Olumsuz
5- Ya hiç devamsızlık yapmıyor ya da hep yapıyor. Arası yok.	1	34
6-Okula gelme konusunda isteksizler.	1	
Sorumluluk Alma	33	Olumlu
1-Pek sorumluluk almıyorlar.	20	8
2-Sorumluluk alma konusunda istekliler.	4	Nötr
3-Sorumluluk alıyorlar.	4	2
4-Sorumluluk alma konusunda biraz çekingen.	3	Olumsuz
5-Sorumluluk alan da var almayan da var.	2	23
Karar Alma Süreçlerine Katılım	30	Olumlu
1-Karar alma süreçlerine katılmazlar.	10	12
2-Karar alma süreçlerine katılıyorlar.	6	
3-İşlerine gelen kararlar alıyorlar.	5	
4-Karar alma süreçlerine katılma konusunda çekimser.	4	Olumsuz
5-Kararlara katılım konusunda pasifler.	3	18
6-Karar alma süreçlerine katılımında diğerlerine oranla baskın.	2	

Roman öğrencilerin okul kültürüne uyumları, okul kültürüne ve kurallara uyma, okula devam durumu, sorumluluk alma ve karar alma süreçlerine katılım temaları etrafında değerlendirilmiştir. Okul kültürüne ve kurallara uyum temasına bakıldığında Roman öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uymadıkları, okul kültürüne uyumsuz oldukları anlaşılmaktadır. Bu olumsuzluklar 5 ifade de Roman öğrencilerin aileleriyle ilişkilendirilmiştir. Başka bir 5 ifadede de bu durumu olumsuz hayat koşullarıyla ilişkilendirmiştir. “Okula uyumsuzlukları kendilerine karşı yapılan ayırmacılığa verdikleri tepkiden kaynaklanıyor.”

“Renkleri, kıyafetleri farklı olduğu için diğer öğrencilerden ufak farkları olsa göze batıyor.” ifadeleri de Roman öğrencilere karşı ayırıcı tutumlar olabileceğini düşündürmektedir.

Okula devam teması incelendiğinde Roman öğrencilerin okula düzenli devam etmediği, devamsızlık ve okula geç kalma davranışlarının Roman olmayan öğrencilere oranla yaygın olduğu anlaşılmaktadır.

Sorumluluk alma teması incelendiğinde Roman öğrencilerin çekingen davrandıkları ve sorumluluk almadıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında sorumluluk alma konusunda istekli olup sorumluluk aldıklarına dair olumlu görüşler de yer almaktadır.

Karar alma süreçlerine katılım teması incelendiğinde görüşlerin çoğunluğu Roman öğrencilerin kararlara katılım pasif ve çekingen davrandıkları, çıkarlarına uyan kararlara katılım gösterdikleri yönündedir. Karar alma süreçlerine yeterince katılmadıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında 12 ifadede de karar alma süreçlerine katıldıkları yönündedir.

Tablo 10. Roman Öğrencilerin Takım Çalışmalarına Katılımları

İfade Edilen Atıflar	N	
Takım Çalışması	43	Olumlu
1- Evet, takım çalışmalarını yürütebiliyorlar.	16	17
2- Okulda değil de ev dışında sorunlular.	9	
3- Sorumluluk almadıkları için takım çalışması falan yapamazsınız onlarla.	6	
4-Roman olmayan çocukların daha gerisindeler.	4	
5-Lider olma konusunda çok hevesliler.	3	
6-Takım olamıyorlar, bireysel hareket ediyorlar.	2	
7-Takım çalışmaları konusunda daha içe kapanıklar.	1	
8-Ciddi sıkıntı var.	1	
9-Daha çok katılıyorlar takım çalışmalarına.	1	Olumsuz
		26
Sorumluluk alma	33	Olumlu
1-Sorumluluk alabiliyorlar.	14	17
2-Görevlerini yapmazlar yerine getirmezler.	10	
3-Sorumluluk alma konusunda istekliler.	3	
4-Baştan sorumluluk almak istiyorlar ama yapamıyorlar.	2	
5-Aileleri hiç sorumluluk duygusu vermemiş.	2	Olumsuz
6-Sorumluluk duygusu gelişmemiş.	2	16

Roman öğrencilerin takım çalışması ve sorumluluk alma davranışları, takım çalışması ve sorumluluk alma şeklinde iki temada değerlendirilmiştir. Takım çalışması temasına bakıldığında genel olarak olumsuz yargıların daha fazla olduğu görülmektedir. 17 ifade ise Roman öğrencilerin takım çalışmalarına katılıp, çalışmalarını yürütebildiği yönüdeyken genel olarak okul içinde gerçekleştirilen takım çalışmalara katıldıkları ancak okul dışında yürütülmesi gereken takım çalışmalarını gerçekleştiremedikleri, grup oluşturma oluşturmadıkları, grup olarak çalışmadıkları, bireysel hareket ettikleri ve Roman olmayan öğrencilerden bu konuda geride oldukları anlaşılmaktadır.

Sorumluluk alma teması incelendiğinde Roman öğrencilerin bu konuda istekli oldukları ve sorumluluk aldıkları yönündeki görüşlerin fazlalığı yanında 16 ifade de aldıkları sorumlulukları yerine getiremediklerini yönündedir ve bunu da sorumluluk duygularının gelişmemiş olmasına bağlayıp ailesiyle ilişkilendirmiştir. Takım çalışmalarının yürütülmesi için gereken sorumluluk bilincinin yetersiz olması sebebiyle Roman öğrenciler takım çalışmalarında başarısız bulunmaktadır.

Tablo 11. Roman Öğrencilerin Öz Bakım Becerileri

İfade Edilen Atıflar	N	
Öz Bakım Becerileri	117	Olumlu
1-Kendi öz bakımlarını gereğince gerçekleştiriyor.	24	14
2-Aileleri temizliği önemsemediği için temiz değiller.	20	
3-Kıyafetleri kirli ve ütüsüz olur.	10	
4-Geneli temiz sayılır.	9	
5-Diğer öğrencilere oranla daha az temiz ve bakımsız.	9	
6-Kişisel bakımını çok iyi yerine getiren de var, getirmeyen de var.	8	Nötr
7-Tırnaklar genelde uzun ve kirli olur.	8	8
8-Saçlar kirli olur.	6	
9-Çok sık banyo yapamıyorlar.	5	
10-El yıkama alışkanlığı yok.	5	
11-Sağlık taramalarında saçlarında hep bit çıkıyor.	3	
12-Saçları, tırnakları temiz, kıyafetler temiz ve ütülü oluyor.	3	
13-İnanın bazılarının temizliğine şaşır kalıyorum.	2	
14-Kötü yaşam şartları öz bakımını yapmasına engel oluyor.	2	Olumsuz
15-Temizlik alışkanlıklarının olmamasında kültürünün etkisi var.	2	95
16-Diş fırçalama alışkanlıkları yok.	1	

Roman öğrencilerin öz bakım becerilerinin değerlendirilmesi incelendiğinde, öz bakımlarını gereğince yerine getiremedikleri, ailelerinin temizliği önemsemediği için temiz öğrenciler olmadıklarını anlaşılmaktadır. Kıyafet ve beden temizliğine özen göstermedikleri, kirli ve ütüsüz kıyafetlerle okula geldikleri, tırnaklarının genelde uzun ve kirli olduğu, saçlarının kirli olduğu, sık banyo yapamadıkları, sağlık taramalarında saçlarında bite rastlandığı ifadeleri yer almaktadır. Diğer öğrencilere oranla daha az temiz ve bakımsız bulunmaktadır. Bütün bu olumsuzlukları iki ifade olumsuz yaşam şartlarıyla ilişkilendirirken, iki ifade de kültürün etkisiyle ilişkilendirmiştir. “İnanın bazılarının temizliğine şaşır kalıyorum” ifadesi bu olumsuz durumun kanıksandığını ve bu konuda bir ön yargının olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 12. Roman öğrencilerin Çözüm Odaklı Olma Davranışları

İfade edilen Atıflar	N	
Çözüm Odaklı Davranma	95	Olumlu
1-Çözüm odaklı davranamıyorlar.	24	12
2-Kavgayla kaba kuvvetle çözüyorlar.	18	
3-Çözüm odaklı davranabiliyorlar.	9	
4-Olayı büyütüyorlar.	9	
5- Çözmeseler de rahatsız olmazlar.	5	
6-Küfür ederler.	5	
7-Şikayet ediyorlar.	5	
8-Hakaret ederler.	4	
9-Harala gürele giriyorlar.	3	
10-Çözüm odaklı davranamamaları ailelerinden kaynaklanıyor.	2	
11-Hatalarını kabul ediyorlar.	2	
12-Sakin düşünmüyorlar.	2	
13-Bir sorunla karşılaştıklarında genellikle sinirleniyorlar.	1	
14-Bağırıyor.	1	
15-Birbirlerini anlamaya çalışmıyorlar.	1	Olumsuz
16-Fevri davranıyorlar.	1	83
17-Kız öğrenciler daha ılımlı.	1	
18-Geleceğe dair bir beklentileri olmadığı için sorunlarını önemsemiyorlar.	1	
29-Tartışmayı bilmezler.	1	

Roman Öğrencilerin çözüm odaklı olma davranışlarının değerlendirilmesi incelendiğinde, çözüm odaklı davranmadıkları, çözüme odaklanmak yerine kaba kuvvete başvurdukları anlaşılmaktadır. Sorunun farklı çözüm yollarının olduğuna inanmadıkları şu ifadelerden anlaşılmaktadır;

“ Küfür ederler.” (5 ifade)

“ Şikayet ediyorlar.” (5 ifade)

“ Harala gürele giriyorlar.”

Ama bunun yanında 12 olumlu ifade de çözüm odaklı davranabildiklerini, sorunun çözümü için sorumluluk üstlendikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 13. Roman Öğrencilerin Çevre Duyarlılığı

İfade Edilen Atıflar	N	
Çevreyi Temiz Tutma	97	Olumlu
1-Çevreye çok duyersizliklar.	40	5
2-Çevreyi kirletirler	28	
3-Roman olmayanlara göre daha duyersizlar.	14	
4-Ailelerinden kaynaklanıyor duyersizlikları.	6	
5-Çevre duyarlılığı var.	3	Olumsuz
6-Büyüdükçe çevreye ilgisizleşiyorlar.	2	92
7-Gürültü kirliliği var.	2	
8-Eğer verilirse çevre bilinci alabiliyorlar.	2	
Kaynakları Tasarruflu Kullanma	16	Olumlu
1-Kaynakları tutumsuzca harcama var.	13	0
2-Enerji tasarrufu bilinci yok.	2	
3-Evlerinde kaçak olduğu için kaynakları tasarruflu kullanmıyorlar.	1	Olumsuz
		16
Doğayı koruma	16	Olumlu
1-Doğaya zarar veriyorlar.	11	1
2-Doğa sevgisi yok.	3	
3-Doğayı koruma aktivitelere katılmazlar.	1	Olumsuz
4-Doğayı koruyorlar	1	15

Roman öğrencilerin çevre duyarlılığı, çevreyi temiz tutma, kaynakları tasarruflu kullanma ve doğayı koruma olmak üzere üç alt tema etrafında değerlendirilmiştir. Çevreyi temiz tutma teması incelendiğinde çevreye duyersiz oldukları, çevrelerini temiz tutmadıkları ve özellikle Roman olmayan öğrencilere oranla daha duyersiz oldukları anlaşılmaktadır. 6 ifade bu duyersizliği öğrencilerin aileleriyle ilişkilendirmektedir.

Kaynakları tasarruflu kullanma temasına bakıldığında Roman öğrencilerin doğal kaynakları tutumsuzca harcadıkları, enerji tasarrufu bilincinin olmadığını, evlerinde bu kaynakları yasa dışı şekillerde kullanmalarının enerji tasarrufu bilincinin gelişmesine engel olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuyla hiç olumlu yargının olmaması da bu olumsuzluğun ciddiyeti bakımından önemlidir.

Doğayı koruma teması incelendiğinde, Roman öğrencilerin canlılara ve doğal yaşama zarar verdikleri, doğa sevgisi taşımadığı, doğayı koruma aktivitelerine katılmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 14. Roman öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Davranışları

İfade Edilen Atıflar	N	
Verimli Ders Çalışma	114	Olumlu
1-Roman öğrenciler kesinlikle ders çalışmıyorlar.	41	5
2-Zamanlarını iyi değerlendiremiyorlar.	41	
3-Bu konuda aileden gelen bir destek yok.	16	
4-Romanlar da genel de bir başarısızlık var.	7	
5-Dersi onlara çaktırmadan öğretmeniz lazım.	3	
6-Verimli çalışabiliyorlar.	3	
7-Büyük sınıflara geçtikçe başarısızlıkları katlanarak artıyor.	1	
8-Daha sosyal ve daha aktif oldukları için zamanı iyi kullanabiliyorlar.	1	Olumsuz
8-Okul disiplinleri yok.	1	109

Roman öğrencilerin verimli ders çalışma davranışları en olumsuz özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak, hiç ders çalışmadıkları, çalışan öğrencilerin de zamanı verimli değerlendirme konusunda sorun yaşadıkları ve bu olumsuzluğun sebebinin de ailenin bu konudaki ilgisiz tavrı olduğu anlaşılmaktadır. 7 ifadenin yer aldığı, “Romanlarda genelde bir başarısızlık var.” görüşü verimli ders çalışma konusunda kültürel bir ilişki kurmaktadır.

5.2. Roman Olmayan Öğrencilere İlişkin Bulgular

Tablo 15. Roman Olmayan Öğrencilerin Okul Kültürüne Uyum Davranışları

İfade Edilen Atıflar	N	
Okul Kültürü ve Kurallara Uyma	57	Olumlu
1-Kurallara uyuyorlar.	17	50
2-Okul kültürüne uyum iyi.	15	
3-Okula uyumları Romanlardan daha iyi.	13	Nötr
4-Kurallara uyma konusunda ortalama.	4	1
5-Kurallara uymuyorlar.	3	
6-Kurallar onlara zor ve sıkıcı geliyor.	2	
7-İşlerine gelen kurallara uyuyorlar.	1	
8-Okula uyumları ailesinden kaynaklanıyor.	1	Olumsuz
9-Kuralları öğretmen olmadığında ihlal edebiliyor.	1	7
Okula Devam Durumu	29	Olumlu
1-Devamsızlık roman çocuklara oranla daha az.	14	23
2-Pek fazla devamsızlık yapmaz.	6	
3-Devamsızlık hastalık yüzünden çok yaygın.	4	Nötr
4-Devam sorunu yok.	3	1
5-Devamsızlık ciddi sorun.	1	
6-Okula devam durumu veliye bağlı.	1	Olumsuz
		5
Sorumluluk Alma	25	Olumlu
1-Sorumluluk alıyorlar.	13	19
2-Sorumluluk alma konusunda istekliler.	3	
3-Sorumluluk alma konusunda ortalama.	3	
4-Sorumluluk almazlar.	3	
5-Sorumluluk alma konusunda roman öğrencilerden daha az istekli.	2	
6-Sorumluluk konusunda pasif.	1	Olumsuz
		6
Karar Alma Süreçlerine Katılım	19	Olumlu
1-Kararlar konusunda katılımcı.	10	13
2-Kararlara katılırken daha pasif.	5	
3-Karar alma konusunda Romanlara oranla daha katılımcı.	3	
4-Kararlara katılmazlar.	1	Olumsuz
		5

Roman olmayan öğrencilerin en olumlu bulunan davranışları, okul kültürüne uyum olmuştur. Okul kültürüne ve kurallara uyma, okula devam durumu, sorumluluk alma ve karar alma süreçlerine katılım olmak üzere dört temada incelenmiştir. Okul kültürüne ve kurallara uyum teması incelendiğinde Roman olmayan öğrencilerin, kurallara uydıkları, okul kültürüne uyumlarının iyi olduğu, Roman öğrencilere oranla okul kültürüne daha fazla uyumlu davrandıkları anlaşılmaktadır.

Okula devam teması incelendiğinde, Roman olmayan öğrencilerin, Roman öğrencilere göre okula ve derse daha düzenli devam ettiği, pek fazla devamsızlık yapmadığı, yapılan devamsızlığında hastalık sebebiyle olduğu anlaşılmaktadır. Sorumluluk alma teması incelendiğinde, sorumluluk almak konusunda istekli oldukları, sorumluluk aldıkları anlaşılmaktadır.

Karar alma süreçlerine katılım davranışının değerlendirilmesi incelendiğinde, Roman olmayan öğrencilerin, karar alma süreçlerine katkı sağladıkları, roman öğrencilere oranla daha katılımcı oldukları ve kararlara uydıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 16. Roman Olmayan Öğrencilerin Takım Çalışmalarına Katılımları

İfade Edilen Atıflar	N	
Takım çalışması	47	Olumlu
1-Takım çalışmaları yapabiliyorlar.	15	36
2-Takım çalışmalarında Roman öğrencilerden daha iyiler.	9	
3-Takım çalışması konusunda isteksiz ve özensizler.	7	
4-Grup halinde çalışmaktan keyif alıyorlar.	5	
5-Özellikle Roman öğrencilerle çalışırken uyumsuzluk yaratıyorlar.	3	
6-Konuyu benimserse iyi bir takım çalışması yapabilirler.	2	
7-Aileler önemseydiği için takım çalışmaları iyi.	2	
8-Takım çalışmalarında çok hırslı oluyorlar.	1	Olumsuz
9-Hepsi grubun lideri olmak istiyor.	1	11
10-Grupla çalışırken şikayet etmeden birbirlerini idare ediyorlar.	1	
11-İşin ucunda not olduğu için yapıyorlar çalışmalarını.	1	
Sorumluluk	48	Olumlu
1-Sorumluluk alabiliyorlar.	20	41
2-Bir ürün ortaya koymaya uğraşırlar.	9	
3-Roman çocuklara oranla daha çok sorumluluk alabiliyorlar.	5	
4-Sorunsuz bir ürün ortaya koyabiliyorlar.	5	
5-Umursamadığından sorumluluk duymayanda var.	4	Olumsuz
6-Sorumluluğunun bilincinde olan öğrenciler var.	2	7
7-Roman çocuklar kadar atılgan değiller.	2	
8-Sorumluluk alma konusunda isteksizler.	1	

Takım çalışması ve sorumluluk alma davranışları, Roman olmayan öğrencilerin ikinci en olumlu özellikleri olmuştur. Takım çalışması ve sorumluluk alma olarak iki tema da değerlendirilmiştir. Takım çalışması temasına bakıldığında, takım çalışmalarını katıldığı ve bu konuda Roman öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmektedir. Grup halinde çalışmaktan keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Bu başarının ardında yatan sebepler, ailenin bu konuya verdiği önem ve çalışmalarının notla sonuçlandırılması olmaktadır. Bunun yanında bu çalışmalarda isteksiz ve özensiz olduğunu ve özellikle Roman öğrencilerle çalışırken uyumsuzluk yarattıklarını ifade eden 3 ifade de bulunmaktadır.

Sorumluluk alma temasına bakıldığında, Roman olmayan öğrencilerin, grup içinde sorumluluk alabildikleri, aldıkları sorumluluğu yerine getirebildikleri ve roman öğrencilere oranla daha fazla sorumluluk üstlendikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 17. Roman Olmayan Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Davranışları

İfade Edilen Atıflar	N	
Verimli Ders Çalışma	97	Olumlu
1-Roman öğrencilerime oranla daha verimli ders çalışabiliyorlar.	22	62
2-Düzenli değiller.	17	
3-Ders çalışıyorlar.	14	
4-Çok verimli olmasa da çalışıyorlar.	13	
5-Ailelerinin desteğiyle düzenli ders çalışabiliyorlar.	9	
6-Yaşam şartları onların verimli çalışabilmelerini engelliyor.	6	
7-Ders çalışmaya ihtiyaç duymuyorlar.	4	
8-Çok verimli çalışanlar var.	4	
9-Çok az bir kısmı zamanını iyi değerlendiriyor.	3	
10-Verimli ders çalışmamalarının altında Roman öğrencilerden olumsuz etkilenmeleri yatıyor.	2	
11-Gelecek konusunda çok beklentilerinin olmaması ders çalışma - durumlarını olumsuz etkiliyor.	2	Olumsuz
12-Geçmiş, geleceğini hiç düşünmüyorlar.	1	35

Verimli ders çalışma davranışlarının değerlendirilmesine bakıldığında Roman olmayan öğrenciler, Roman öğrencilere oranla daha verimli ders çalışmakta, düzenli ve verimli olmasa da ders çalıştıkları bunun da ailenin desteğinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Ancak, 35 ifade de, düzenli olmamaları 17 ifade, yaşam şartlarının olumsuz oluşu, zamanlarını iyi değerlendirememeleri ve Roman öğrencilerden olumsuz etkilenmeleri sebebiyle verimli ders çalışmadıkları 2 ifade yer almaktadır.

Tablo 18. Roman Olmayan Öğrencilerin Öz Bakım Becerileri

İfade Edilen Atıflar	N	
Öz Bakım Becerileri	76	Olumlu
1-Temizlik kurallarına uyuyor çoğu.	40	61
2-Roman öğrencilerden daha temiz ve düzenliler.	13	
3-Geneli bakımsız.	10	
4-Onların evlerinde temizliği önemseyen aileleri olduğu için temizler.	4	
5-Bakımsız öğrenciler de var ama az.	4	
6-Kötü koşullarına rağmen okula gelmeleri büyük bir şey.	3	Olumsuz
7-Diğer okullara oranla daha az temiz ve bakımsızlar.	1	15
8-Temizlik konusunu çok sıkı tuttuğum için temizler.	1	

Öz bakım becerileri incelendiğinde, Roman olmayan öğrencilerin, temizlik kurallarına uydukları, Roman öğrencilere oranla daha temiz ve düzenli oldukları, aileleri temizliği önemseyen için kıyafet ve beden temizliği konusunda daha özenli oldukları anlaşılmaktadır. Özellikle ilköğretim öğrencilerinin öz bakımlarını gerçekleştirebilmeleri büyük ölçüde ailelerine bağlı olduğu için Roman olmayan ailelerin temizliğe Roman öğrencilerden daha çok önem verdiği sonucu çıkmaktadır.

Tablo 19. Roman Olmayan Öğrencilerin Ortak Değerlere Saygı Duyma Davranışları

İfade Edilen Atıflar	N	
Hak ve Özgürlüklere Saygı	19	Olumlu
1-Başkalarının hak ve özgürlüklerine Roman öğrencilerden daha fazla saygılılar.	7	13
2-Başkalarının hak ve özgürlüklerine kısmen saygılılar.	4	
3-Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygılı değiller.	4	
4-Sadece kendi haklarını savunuyorlar.	2	
5-Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygılılar.	1	Olumsuz
6-Zamanla başkalarının haklarına saygı gösteriyorlar.	1	6
Başkalarına yardım etme	21	Olumlu
1-Yardımseverler.	14	17
2-Roman öğrencilerden daha yardımseverler.	3	
3-Roman öğrenciler kadar yardımsever değiller.	3	Olumsuz
4-Çok yardımsever değiller.	1	4
Farklılıklara Hoşgörü	29	Olumlu
1-Farklılıklara hoşgörülüler.	7	13
2-Farklılıklara hoşgörülü değiller.	7	
3-Farklılıklara Roman öğrencilerden daha hoşgörülüler.	5	Nötr 3
4-Farklılıklara Roman öğrenciler kadar hoşgörülü değil.	5	
5-Ailesi farklılıkları hoş görmesinde çok etkili oluyor.	3	
6-Zamanla başkalarına hoşgörülü oluyorlar.	1	Olumsuz
7-Yetiştirilme tarzlarından kaynaklı her şeyi hemen kabullenemiyorlar.	1	13
Ortak değerlere saygı	21	Olumlu
1-Ortak değerlere saygı duyuyorlar.	8	13
2-Ortak değerlere çok fazla saygı duymuyorlar.	5	
3-Ortak değerlere Roman öğrencilerden daha çok saygı duyuyorlar.	4	
4-Ortak değerlere diğer insanlarla ters düşmemek için saygı duyuyorlar.	3	Olumsuz
5-Zamanla ortak değerlere saygı duyuyorlar.	1	8

Roman olmayan öğrencilerin ortak değerlere saygı davranışları, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duyma, başkalarına yardım etme, farklılıklara hoşgörü ve ortak değerlere saygı olmak üzere dört temada değerlendirilmiştir. İlk tema incelendiğinde Roman olmayan öğrencilerin, başkalarının hak ve özgürlüklerine çok fazla saygı duymadıklarını ama Roman öğrencilere oranla daha fazla saygılı oldukları anlaşılmaktadır.

Başkalarına yardım etme teması incelendiğinde, Roman olmayan öğrencilerin genel yardımsever oldukları ve gerektiğinde ihtiyacı olanlara yardım ettiği anlaşılmaktadır. Bu konuda Roman öğrencilerden daha iyi olduğunu savunan görüşmeciler ile olmadığını savunan görüşmeciler eşit sayıda olduğu için bir kıyaslama yapmak yerinde olmayacaktır.

Farklılıklara hoşgörü temasına bakıldığında, Roman olmayan öğrencilerin farklılıklara hoşgörülü olduğunu ifade eden yargılar ile hoşgörüsüz olduğunu ifade eden yargılar eşit sayıdadır. Hoş görülü olmaları ailenin olumlu tutumlarıyla ilişkilendirilirken, yine hoşgörülü olmamalarının sebebi de yetiştirilme tarzlarının her şeyi kolay kabullenmelerine engel olduğu anlaşılmaktadır.

Ortak değerlere saygı duyma temasına bakıldığında, Roman olmayan öğrencilerin, ortak değerlere çok fazla saygı duyup benimsemese de Roman öğrencilerden daha fazla ve diğer insanlarla ters düşmemek için saygı duydukları anlaşılmaktadır.

Tablo 20. Roman Olmayan Öğrencilerin Çözüm Odaklı Olma Davranışları

İfade Edilen Atıflar	N	
Çözüm Odaklı Davranma	64	Olumlu
1-Roman öğrencilere oranla çözüm odaklı davranabiliyorlar.	12	39
2-Pek çözüm odaklı davranamıyorlar.	12	
3-Çözüm odaklı davranabiliyorlar.	11	
4-Çözmeye uğraşıyorlar.	7	
5-Önce şikayet ediyorlar.	5	
6-Öğretmenin çözümünü bekliyorlar.	5	
7-Sorunları büyütüyorlar.	3	
8-Roman öğrenciler kadar kavgacı değil.	3	
9-Sorunu büyütürler.	2	Olumsuz
10-Yardım istiyorlar.	1	25
11-Kız öğrenciler daha çözüm odaklılar.	1	
12-Hatalarını kabul ediyorlar.	1	
13-Haksızken direnmezler.	1	

Çözüm odaklı olma davranışı incelendiğine, Roman olmayan öğrencilerin, karşılaştıkları sorunlarda Roman öğrencilere oranla daha fazla çözüm odaklı davrandıkları, çözüm için çaba sarf ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmene şikayet etme, çözümü öğretmenden bekleme davranışları çözüme odaklanma konusunda olumsuz özellikler olarak karşımıza çıkmaktayken kaba kuvvete Roman öğrenciler kadar meyilli olmamaları olumlu bulunan ifadeler içinde yer almaktadır.

Tablo 21. Roman Olmayan Öğrencilerin Kendilerini Tanıma Davranışları

İfade Edilen Atıflar	N	
İlgi ve yeteneklerinin farkında mı? 1-İlgi ve yeteneklerinin farkında değiller. 2-Ailelerinin desteğiyle yeteneklerini geliştirebiliyorlar. 3-Kendi ilgi ve yeteneklerinin farkındalar. 4-Daha çok derslerle ilgileniyorlar. 5-Resim ve müzik konusunda Romanlardan daha geri plandalar. 6-Kuvvetli ve zayıf yönlerini onlara ben fark ettiriyorum.	27 9 7 6 3 1 1	Olumlu 13 Olumsuz 14
Zayıf yönlerinin farkında mı? 1-Yeteneklerini geliştirmek için uğraşıyorlar. 2-Kuvvetli ve zayıf yönlerinin farkında değiller. 3-Kuvvetli ve zayıf olduğu yönleri biliyorlar. 4-Müzik konusunda Romanları mükemmel buldukları için geri de duruyorlar.	15 7 5 2 1	Olumlu 9 Olumsuz 6
Kendini tanıma 1-Kendilerini yeterince tanımıyorlar. 2-Ailelerinin desteğiyle kendilerini daha iyi tanıyabiliyorlar. 3-Kendilerinin farkındalar az çok. 4-Kendilerini tanıyorlar. 5-Kendini tanıma konusunda Roman öğrencilere oranla daha az özgüvenli. 6-Öğretmenlerin, okulu ve öğrenciyi benimseyememesi kendilerini tanımalarına fırsat vermiyor. 7-Romanlardan kendilerini bir adım önde görmeleri kendilerini tanımalarına fırsat vermemiş 8-Bu konuda ciddi sıkıntı var.	28 7 5 5 5 2 2 1 1	Olumlu 15 Olumsuz 13

Kendini tanıma davranışları üç alt tema etrafında değerlendirilmiştir. İlgili ve yeteneklerin farkında olma temasına bakıldığında, Roman olmayan öğrencilerin, ilgili ve yeteneklerinin yeterince farkında olmadığı, farkında olanların da ailenin desteğiyle yeteneklerini geliştirebildiği anlaşılmaktadır.

Zayıf yönlerinin farkında olma temasına bakıldığında, Roman olmayan zayıf yönlerinin farkında oldukları ve zayıf yönlerini gidermek için çaba harcadıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında 6 olumsuz ifade de zayıf yönlerinin farkında olmadıkları yönündedir.

Kendini tanıma temasına bakıldığında, Roman olmayan öğrencilerin, kendilerini tanıdıklarını bunun da aileyle ilişkilendirildiğini görüyoruz. 13 olumsuz ifadeye bakıldığında, Roman öğrenciler kadar öz güvenli olmamaları, kendilerini roman öğrencilerden daha iyi görmeleri ve öğretmenlerin öğrencileri benimsememesi kendilerini tanıyamamalarına sebep olan faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 22. Roman Olmayan Öğrencilerin Sosyal Faaliyetlere Katılımı

İfade Edilen Atıflar	N	
Sosyal Faaliyetlere Katılım	63	Olumlu
1-Sosyal faaliyetlere istekliler.	21	35
2-Roman öğrenciler kadar hevesli değiller.	18	
3-Ders içi sosyal etkinliklerde başarılılar.	5	
4-Sosyal faaliyetler onlar için dersten daha önce geliyor.	3	
5-Roman öğrencilerden daha katılımcılar.	3	
6-Sosyal faaliyetlere katılma konusunda çekingen davranıyorlar.	2	
7-Ders dışı sosyal etkinliklerde yetersizler.	2	
8-Kız öğrenciler tiyatro, müzik, şiir okuma faaliyetlerinin dışındakilere duyarlı değiller.	2	
9-Sosyal etkinliklere katılımları normaldir.	2	
10-Okulda sosyal faaliyetler olmadığı için çocuklar katılamıyor.	2	Olumsuz
11-Ailesi desteklediği için sosyal faaliyetlere katılma konusunda istekli davranıyor.	1	28
12-Sosyal faaliyetlere katılmaktan derslerini ihmal ediyorlar.	1	
13-Öğretmenleri istediğinde katılım sağlıyorlar.	1	

Roman olmayan öğrencilerin, sosyal faaliyetlere katılım temasının değerlendirilmesi incelendiğinde, Roman olmayan öğrencilerin, sosyal faaliyetlere katılmaya istekli olduklarını, Roman öğrenciler kadar hevesli olmamalarına rağmen katıldıkları ve özellikle ders içi sosyal etkinliklerde başarı gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu konu Roman öğrencilerin en olumlu olduğu özellikken Roman olmayan öğrencilerin en olumsuz özelliklerinden biri olması da dikkat çekicidir.

Tablo 23. Roman Olmayan Öğrencilerin Çevre Duyarlılığı

İfade Edilen Atıflar	N	
Çevreyi duyarlılığı	28	Olumlu
1-Çevreyi koruyorlar.	11	16
2-Çevreye duyarsızlar.	11	
3-Roman öğrencilere oranla az da olsa çevreye duyarlılık kazanmışlar.	4	
4-Romanlardan olumsuz etkilendikleri için çevreye duyarsızlar.	1	Olumsuz
5-Burada çevreye karşı bir duyarlılık kazanıyorlar.	1	12
Kaynakları tasarruflu kullanma	10	Olumlu
1-Kaynakları daha fazla tasarruflu kullanabiliyorlar.	5	5
2-Kaynakları tasarruflu kullanamıyorlar.	5	Olumsuz
		5
Doğayı koruma	11	Olumlu
1-Doğayı koruyorlar.	7	7
2-Doğayı korumazlar.	4	Olumsuz
		4

Roman olmayan öğrencilerin çevre duyarlılığı, çevreyi koruma, kaynakları tasarruflu kullanma ve doğayı koruma olmak üzere üç temada değerlendirilmiştir. Çevreyi duyarlılığı teması incelendiğinde, Roman olmayan öğrencilerin çevreye çok duyarlı olmamalarına rağmen Roman öğrencilere oranla biraz daha fazla duyarlı oldukları, çevrelerini koruduklarını anlaşılmaktadır. “Romanlardan olumsuz etkilendikleri için çevreye duyarsızlar.” ifadesi onların bu konuda ki olumsuz tutumlarının sebebi olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Çevreyi yeterince korumadıklarını, okul yaşantılarıyla bu duyarlılığı kazanabildiklerini şu ifadeden anlıyoruz: “Burada çevreye karşı bir duyarlılık kazanıyorlar.”

Doğal kaynakları tasarruflu kullanma temasına bakıldığında, olumlu ve olumsuz yargıların eşit olduğu görülmektedir.

Doğayı koruma teması incelendiğinde, Roman olmayan öğrencilerin, doğayı koruma konusunda yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Bu konu Roman olmayan öğrencilerin en olumsuz olduğu ikinci davranış olarak gözükmektedir.

Tablo 24. Roman Olmayan Öğrencilerin İletişim Becerileri

İfade Edilen Atıflar	N	
İletişim becerileri	57	Olumlu
1-İletişim becerileri Roman çocuklara oranla iyi değil.	27	14
2-İletişim becerileri iyi.	10	
3-İletişim becerileri zayıf.	9	
4-Zamanla iletişim kurmaya başlıyorlar.	2	Nötr
5-Roman çocuklarla iletişim kurmaktan kaçınıyorlar.	1	1
6-Roman olmayan arkadaşlarıyla diyalogları yumuşak ve düzgündür.	1	
7-Ailelerinin serbest olmayan tutumları iletişim becerilerinin gelişmesine engel oluyor.	1	Olumsuz
8-Bazıları iyi iletişim kuruyor bazıları kötü iletişim kuruyor.	1	42
9-Kendilerini ifade etmekte biraz zorlanıyorlar.	1	
10-Öğretmenlerine karşı saygılılar.	1	
11-Romanlara göre daha iyi biliyorlar nasıl davranılması gerektiğini.	1	
12-Kızlar daha iyi iletişim kuruyor.	1	
13-Erkek patavatsız oluyor	1	
Sosyal etkileşim	8	Olumlu
1-Sosyal yönleri Romanlar kadar gelişmemiş.	3	3
2-Sosyal etkileşimleri çok başarılı.	3	
3-Sosyal etkileşimleri zayıf kendilerini iyi ifade edemiyorlar.	2	Olumsuz
		5

İletişim becerileri ve sosyal etkileşim olarak değerlendirilen konuya baktığımızda Roman olmayan öğrencilerin, en olumsuz buldukları özellik olduğunu görmekteyiz. Roman öğrencilere oranla iletişim becerilerinin daha az iyi olduğu, kendilerini iyi ifade edemediklerini, öğretmenlerine ve arkadaşlarına nasıl davranılmasını gerektiğini iyi bilmelerine rağmen iletişim becerilerinin zayıf olduğunu anlıyoruz.

Sosyal etkileşim teması incelendiğinde de, Roman olmayan öğrencilerin Sosyal yönlerinin roman öğrenciler kadar gelişmemiş olduğunu ve sosyal etkileşimlerinin zayıflığı yüzünden kendilerini iyi ifade edemediklerini anlıyoruz.

Roman öğrencilerin en olumlu özelliklerinden bir olan iletişim becerilerinin, Roman olmayan öğrencilerin en olumsuz olduğu özellik olması dikkat çekicidir.

SONUÇ

T. C. Anayasası, eğitim hakkını, düzenlerken ayırım gözetmeme ilkesiyle hareket etmekte ve fırsat eşitliğini sağlamak adına bir takım yaptırımlarda bulunmaktadır. Devlet, ilköğretimin 8 yıl ve zorunlu olması, ders kitaplarının parasız karşılanması, taşınmalı eğitim gibi uygulamalarla ve kız çocukları için yürütülen bir takım kampanyalarla fırsat eşitliğini sağlamak adına gayret göstermektedir.

Eğitim hakkı ve fırsat eşitliği kavramları mevzuatta kesin çizgilerle belirlenmiş olmasına rağmen insan faktörünü değerlendirdiğimizde bu durumun uygulamayla ne derece örtüştüğünü anlamamızda etnisitenin eğitime etkisi önemli olmaktadır.

Kendine has kültürel bir geleneği olan ve bu yönüyle diğer gruplardan ayrılan, kendilerini Roman olarak tanımlayan bu etnik grubun eğitimle ilişkilerine bakıldığında, Roman öğrenciler, öğretmenlerin ulaşamadığı bir grup olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenler için, Roman öğrenciler, diğer öğrencilerden belirgin şekilde ayrılmaktadırlar. Belki de bu ayırımı onları anlamak adına yapıyorlar. Roman öğrencilerin kasıtlı olarak eğitime karşı durmadığını, bütün bunların kültüründen kaynaklandığını düşünerek, kültürünü anlamaya çalışarak onlara ulaşma çabası içersindeler. Öğretmenler, anne-babaların buldukları koşullarda, çocuklarını okula göndermelerini bile takdir etmekte ve bunu gerçekleştirebildikleri için şükretmektedir. Ancak gerekli olan düzeni ve istikrarı sağlayamadıklarını düşünmektedirler.

Romanların gelecek beklentisi taşımamaları, yarını düşünmeyen bakış açıları, uzun vadeli ve meşakkatli bir süreç olan eğitimle bağdaşmamaktadır. Bu durum onların okul yaşantılarında diğer öğrencilerden farklılaşmasına neden olmakta ve bütün bunlar etnisite ve eğitim arasında bir ilişki olduğunu söyleyebilmemizi sağlamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin kişisel bilgileri incelendiğinde, 21'inin sınıf öğretmeni ve 9'unun branş öğretmeni olduğu, çoğunluğunun bayan olduğu, 4 yıllık fakülte ve üstü düzeyde eğitim aldığı, 1-25 arası mesleki kıdeme sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın deney grubu olan Roman öğrencilerin, en olumlu bulunan özelliği, sosyal faaliyetlere katılım olmuştur. İkinci sırada iletişim becerileri özelliği gelmektedir. Daha sonra sırası ile kendini tanıma, ortak değerlere saygı, okul kültürüne uyum, takım çalışması ve sorumluluk alma, öz bakım becerileri, çözüm odaklı olma, çevreye duyarlılık ve son olarak en olumsuz bulunan özellik olan verimli ders çalışma gelmektedir.

Araştırmanın kontrol grubu olan, Roman olmayan öğrencilerin en olumlu bulunan özelliği, okul kültürüne uyum olmuştur. Bunu ikinci sırada takım çalışması ve sorumluluk alma izlerken daha sonra sırası ile verimli ders çalışma, öz bakım becerileri, ortak değerlere saygı, çözüm odaklı olma, kendini tanıma, sosyal faaliyetlere katılım, çevreye duyarlılık ve en olumsuz bulunan özellikleri olan iletişim becerileri gelmektedir.

Araştırma sonuçları, Roman Öğrenciler Roman olmayan öğrencilere göre okul kültürüne uyumlu hareket etmemektedirler hipotezini desteklemektedir. Okul kültürüne uyum Roman öğrencilerin kötü olduğu özellikleri arasında yer alırken, Roman olmayan öğrencilerin en olumlu olduğu özelliktir. Roman olmayan öğrenciler, okula düzenli devam etmekte, karar alma süreçlerine aktif olarak katılabilmekte ve kurallara uyum sağlayabilmekteyken Roman öğrenciler okul kültürüne uyumsuz hareket etmekte, eğitim kurumunun beklediği istikrar, ciddiyet ve kurallara uyum konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Bir kurum olarak okulun kendine has oluşturduğu ve öğrencilerin performans ve verimini artırması beklenen kurum kültürüne uyum sağlayamaması Roman öğrencilerin eğitime erişimlerine engel teşkil etmektedir. Ayrıca, Roman olmayan öğrencilerle aralarında bir farklılaşma yaratması açısından dezavantajlı bir durumdur. Diğer öğrencilerle en çok iletişim kurdukları

ortamın okul olduğunu düşündüğümüzde, farklılaşmaların önyargıları pekiştirmesi kaçınılmaz gibi görünmektedir.

Araştırma sonuçları, Roman öğrencilerin, Roman olmayan öğrencilere göre öz bakım becerileri zayıftır hipotezini doğrulamaktadır. Öz bakımlarını yeterince yerine getiremeyip, kıyafet ve beden temizliği açısından Roman olmayan öğrencilerden daha özensiz davranmaktadırlar. Roman olmayan öğrenciler, Roman öğrencilerden olumlu anlamda farklılık göstermektedirler. Öz bakım becerileri ilköğretim bazında değerlendirildiğinde ailenin rolünün büyük olduğu söylenebilir. Öğrenci öz bakımını gerçekleştirebilmek için ailesine ihtiyaç duymaktadır. Buradan Roman ailelerin öz bakım konusunda Roman olmayan ailelerden özensiz oldukları anlaşılmaktadır. Benzer hayat şartlarında yaşıyor oldukları düşünüldüğünde bu olumsuzluğu ekonomik şartların yoksunluğuyla ilişkilendirmek de mümkün olmadığı için Roman ailelere özgü bir durum gibi gözükmektedir.

Araştırmanın sonucunda, Roman öğrenciler, Roman olmayan öğrencilere göre kendini tanıma konusunda farklılık göstermemektedir hipotezini destekleyen sonuçlara ulaşamamıştır. Kendini tanıma konusunda Roman öğrenciler, Roman olmayan öğrencilere göre olumlu farklılık göstermektedirler. Bu olumlu farklılık, müzik ve dans konularında yeteneklerinin farkında ve başarılı olmasıyla ilişkilendirilmektedir. Roman olmayan öğrenciler için durum biraz daha farklılaşmaktadır. Onlar bahsedilen etkinliklerden ziyade daha çok derslerin kapsadığı konulardaki faaliyetlerle ilgilenmektedir. Derslerin dışındaki faaliyetlere Roman öğrenciler kadar yönelmemektedirler. Kendilerini tanıyabilecekleri deneyimleri edinme konusunda Roman öğrenciler kadar cesur değildirler.

Araştırmanın sonucunda, Roman öğrenciler, Roman olmayan öğrencilere göre iletişim becerileri ve sosyal etkileşim açısından farklılık göstermemektedir hipotezini desteklememektedir. Bu özellik Roman öğrencilerin en iyi ikinci özelliği iken Roman olmayan öğrencilerin en olumsuz özelliğini oluşturmaktadır. Roman öğrenciler kendilerini rahat ifade edebilmektedir. Sosyal etkileşimleri güçlü olup karşısındakinin kabul edebileceği olumlu bir dil kullanabilmektedirler. Roman olmayan öğrenciler, aileleri daha müdahaleci tutumlar sergiledikleri için çekingen davranmakta ve kolay iletişim kuramamaktadır. Okul dışında çalışmak zorunda

olmaları Roman öğrencilerin daha öz güvenli olmalarını kılmakta, girişken, sıcakkanlı ve kendini sevdirebilme özelliklerinin olması da daha kolay iletişim kurmalarına olanak sağlamaktadır. Bu durumda, iletişim becerilerindeki farklılığın büyük olması Roman öğrencilerle, Roman olmayan öğrencileri çatışma ortamına sokabilmesinin mümkün olabileceğini de göstermektedir.

Araştırma sonuçları, Roman Öğrencilerin, Roman olmayan öğrencilere göre ortak değerlere saygı duyma davranışları zayıftır hipotezini destekler niteliktedir. Roman öğrenciler ortak değerlere daha az uymakta, başkalarının hak ve özgürlüklerine Roman olmayan öğrenciler kadar saygı duymamaktadır. Başkalarına yardım etme konusunda iki öğrenci grubunun da benzer olmaları dikkat çekicidir. Deney grubu olan Roman öğrenciler de, kontrol grubu olan Roman olmayan öğrenciler de gerektiğinde başkalarına yardım etmektedirler. Farklılıklara hoşgörülü olma konusu ise iki grubun benzer davranışlar gösterdiği diğer konudur. Bu konuda iki öğrenci grubu da farklılıklara hoşgörülü oldukları kadar aynı zamanda hoşgörüsüzde davranmaktadırlar. Genel olarak, Roman olmayan öğrenciler de ortak değerleri çok fazla benimsemeseler de Roman öğrencilere göre benimser durumdadırlar.

Araştırma sonuçları, Roman öğrenciler, Roman olmayan öğrencilere göre karşılaştıkları sorunlarda çözüm odaklı davranmamaktadır hipotezini doğrulamaktadır. Çözüm odaklı olma özelliği Roman öğrencilerin en olumsuz üç özelliği arasında bulunurken Roman olmayan öğrencilerin olumsuz özellikleri arasında bulunmamaktadır. Roman öğrenciler karşılaştıkları sorunlarda çözüm odaklı davranamayıp, bu konuda olumsuz tutumlar sergilemekte, kaba kuvvete başvurmaktadır. Roman olmayan öğrenciler ise kaba kuvvete başvurmamalarına rağmen çözüm için öğretmenden yardım almayı tercih etmektedir. Sorunu büyütmemeleri, yardım istemeleri, sorunun farklı çözümlerine inandıklarına işaret etmektedir. Kendi çabalarıyla çözüm odaklı davranabilmeyi yeterince başaramasalar da Roman öğrencilere göre çözüm odaklı olabilmektedirler. Karşılaştığı sorunlarda yapıcı çözümler getirip, problem olmaktan kaçınmaktadırlar. Mazeretler sunmayıp, sorumluluk alabilmektedirler. Bütün bunları yapabilmeleri için bu öğrencilerin olayları analiz edebilmeleri, akılcı davranabilmeleri ve her şeyden önce yapıcı, olumlu bir dil kullanabiliyor olmaları gerektiğini kabul edersek Roman öğrencilerin

iletişim becerilerindeki olumlu farklılaşmanın bu konuya etki etmiyor olması çelişki uyandırıcıdır.

Araştırma sonuçları, Roman öğrencilerin, Roman olmayan öğrencilere göre sosyal faaliyetlere katılımı aktiftir hipotezini desteklemektedir. Sosyal faaliyetlere katılım Roman öğrencilerin en olumlu özelliğini oluşturmaktayken, Roman olmayan öğrencilerin en olumsuz üç özelliği arasında yer almaktadır. Özellikle dans ve müzik konulu etkinliklerde Roman olmayan öğrencilerden daha başarılı olmaktadır. Araştırmanın kontrol grubu olan Roman olmayan öğrenciler ise bu konuda istekli olmakla birlikte Roman öğrenciler kadar katılımcı değildir. Derslerde gösteremedikleri başarıyı dans ve müzik gibi etkinliklerle göstermeleri ve bu konuyu sahiplenmeleri kanıksanmıştır. Ayrıca sanatsal yeteneklerini geliştirebilecekleri ortamların olması daha verimli öğrenciler olmalarına katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonuçları, Roman Öğrenciler, Roman olmayan öğrencilere göre takım çalışması ve sorumluluk alma açısından zayıftır tezini doğrulamaktadır. Roman olmayan öğrenciler grup içerisinde işbirliği içinde çalışabilmekte, grup içerisindeki sorumluluklarını yerine getirebilmekte ve gerektiği durumlarda bireysel olarak çalışabilmektedir. Roman öğrenciler ise takım çalışmaları için gerekli olan sorumluluk bilinci konusunda yetersiz oldukları için çalışmanın sonunu getirememekte ve Roman olmayan öğrencilere göre başarısız olmaktadır. Okulda, öğretmenin gözetiminde bu çalışmaları gerçekleştirmeleri mümkünken okul dışında da araştırma yapmayı ve çalışmayı gerektiren durumlarda işbirliğini sağlayamamakta, sorumluluklarını yerine getirememekte ve sonuçta bir ürün ortaya koyamamaktadırlar. İki grup arasında farklılık yaratan nokta sorumluluk duygusu olmaktadır. Kişisel gelişimin en önemli öğelerinden biri olan sorumluluk duygusu onların yetişkin olduklarında kendine güvenen, özerk ve yetkin bireyler olmalarını sağlamaktadır. Sorumluluk bilinci zayıf olan Roman öğrencilerin bu durumu, okul yaşantıları süresince birçok konuda kendilerine engel oluşturmaktadır. Ayrıca yaşayacakları sorunların temeli olma niteliğinde de oldukça önemlidir.

Araştırma sonuçları, Roman öğrenciler, Roman olmayan öğrencilere göre verimli ders çalışma konusunda zayıftır hipotezini desteklemektedir. Verimli ders çalışma, Roman öğrencilerin en olumsuz bulunan özelliği iken Roman olmayan

öğrencilerin olumlu bulunan özellikleri arasında yer almaktadır. Roman öğrenciler genel olarak ders çalışmamaktadırlar. Ders çalışan az sayıda öğrenci de zamanını iyi değerlendirememekte, plansız ve programsız çalışmaktadır. Okul kültürüne uyum konusunda bahsedildiği üzere, okula ve derse düzenli devam etmemeleri bu olumsuz durumu etkileyen bir faktördür. Roman olmayan öğrenciler eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde derslerine devam ederken Roman öğrenciler, aileleriyle uzun süreli seyahatlere çıkmakta derslerini aksatmaktadırlar. Aksattıkları ve eksik olduğu konuları telafi edemedikleri için derslerdeki verimleri de düşmektedir. Sorumluluk duygusunun zayıflığı, ailelerin ilgisiz tutumları, Roman öğrencilerin verimli ders çalışma konusundaki başarısızlığının nedenlerini sorgulayabilmek açısından önemlidir.

Araştırma sonuçları, Roman öğrencilerle Roman olmayan öğrenciler arasında çevreye duyarlılık konusunda farklılık yoktur hipotezi doğrulanmamaktadır. Çevreye duyarlılık iki grubun da en olumsuz bulunduğu ikinci özellik olmasına rağmen Roman olmayan öğrenciler, Roman öğrencilere göre daha olumlu bulunmaktadır. İki grup da çevreye ilgili faaliyetlere duyarlı olmamasına, canlıları ve doğal yaşam alanlarını korumamasına, yaşadığı çevreyi temiz tutmamasına ve doğal kaynakları tasarruflu harcamamasına rağmen Roman olmayan öğrenciler bu anlamda az da olsa olumlu davranmakta, kötünün iyisi durumda olmaktadır. Ailelerin çevreye duyarlılığı ile çocukların duyarlılığı arasında doğrudan bir ilişki olduğu düşünülürse bu konuda Roman olmayan ailelerin, Roman Ailelere göre çevreye daha duyarlı olduğu anlaşılabilmektedir.

Bütün bunların yanında, bu araştırmada, birçok alanda karşımıza çıkan toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Roman öğrencilerin eğitim yaşantılarındaki olumsuzlukların, cinsiyet temelinden bağımsız bir şekilde var olduğu ve kız- erkek bütün öğrencileri aynı şekilde etkilediği anlaşılmaktadır.

i)- Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırmanın kapsamına İstanbul ili, Fatih ilçesinde bulunan iki ilköğretim okulu dahil edilmiştir. Yapılacak araştırmalarda daha geniş bir örneklem sayısı kullanmak daha yararlı olabilir.

Araştırmada, Roman öğrencilerin verimli ders çalışma davranışlarının olumsuz özellik olarak ortaya çıkmasından dolayı Roman öğrencilerin verimli ders çalışmama nedenleri araştırılabilir.

Değerlendirilen bazı davranışların nedenlerinde ailenin olduğu ortaya çıkmıştır. Roman öğrencilerin okul yaşantıları aile faktörü ile birlikte ele alınıp araştırılabilir.

Araştırmada Roman öğrencilerin okul yaşantılarına dair bilgiler sadece öğretmen görüşmelerinden elde edilmiştir. Yapılacak araştırmalarda, öğrenci, veli ve bu sürece etkisi olan tüm okul toplumu dahil edilebilir.

Diğer etnik grupları konu edinen benzer bir çalışma ile etnisite ve eğitim ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akkan,B., Karatay, A., Erel, B. ve Gümüş, G. (2007). *Romanlar ve Sosyal Politika*. İstanbul: SKYGD Yayını
- Aksu, (2006). *Türkiye’de Çingene Olmak*. (2. Baskı)İstanbul: Kesit Yayınları.
- Aktürk, Ş. (2008). Türkiye Siyasetinde Etnik Hareketler 1920-2007. *Doğu-Batı Düşünce Dergisi* , 11 (44), 43-52.
- Alpman, N. (2004). *Trakya Çingeleri, Sınırdaki Yaşayanlar*. İstanbul: Bileşim Yayınevi.
- Altunya, N. (2000). Eğitim Hakkı, EğitimSen, (Ed.), *Eğitici ve Yönetici Seminer Notları* içinde (325-336). Ankara: EğitimSen Yayınları.
- Andrews, P. A. (1992). *Türkiye’de Etnik Gruplar*. (çev. M. Küpüşoğlu). İstanbul: Tüm Zamanlar Yayıncılık.
- Arayıcı, A. (2008). *Avrupa'nın Vatansızları Çingeneler*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Assmann, J. (2001). *Küresel Bellek*. (çev. A. Tekin) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Atay, M.(2009). Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar: Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi. 10.12.2009, <http://su-erg.advancity.net/uploads/pdf/HaklarRaporlarDerleme.pdf>
- Aydın, S. (1998). *Kimlik Sorunu Ulusalçılık Türk Kimliği*. Ankara: Öteki Matbaası.
- Aydoğan, D. (2006). *Yabancı Çingenelerin Türkiye’ye Giriş İkamet Seyahat Özgürlükleri ile Türkiye’den Sınır Dışı Edilmeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi,
- Balibar, E., ve Wallerstein, I. (2000). *İrk Ulus Sınıf*. (çev. N. Ökten). İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal Basım Tarihi 1990)
- Barth, F. (Dü.). (2001). *Etnik Gruplar ve Sınırları*. (çev. A. Kaya, & S. Gürkan) İstanbul: Bağlam Yayıncılık. (Orijinal Basım Tarihi 1969)
- Bayri, H. (2008). *Türkiye’de Limlik Siyaseti Sorunu ve Ulusal Kimlik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi
- Bellek, İ. (1998). *Sınıf Sağlık Eşitsizlik*. (1. Baskı). İstanbul: Sorun Yayınları.
- Bilgin, N. (1996). *Kollektif Kimlik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Bnbaşıoğlu Yayınevi
- Bozkurt, T. (2004). *Poşalar Örneğinde Etnisite ve Toplumsal Cinsiyet İlişikisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Bozkurt, T. (2006). *Artakalanlar, Anadolu'dan Etnik Manzaralar* (1. Baskı). (Çev. C. Süvari, A. Yıldırım, T. Bozkurt, & İ. M. İşoğlu), İstanbul: E Yayınları.
- Connolly, W. E. (1995). *Kimlik ve Farklılık* (1.Basım). (Çev. F. Lakesizalm,) İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal Basım Tarihi 1991)
- Çağatay, M. (1996). *Kimlik ve Toplumsal Barış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi* , 28-34.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme:Madde 21-30. (b.t). 15.10.2009,http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23d.html
- Dodurgalı, A. (1995). *Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayını.
- Doğan, İ. (2001). *Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları: İnsan Haklarının Kültürel Temelleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Eğitim Hakkı (Sözleşme, Madde 13)Yirmibirinci Oturum. (1999). www.ihop.org.tr/dosya/ESKHK/ESKHKGY13.doc
- Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler. (2009). 02.12.2009,<http://su-erg.advancity.net/uploads/pdf/EsitlikPolitikaRaporu.pdf>
- Eğitimsen, (2009). 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu. . 12.12.2009 http://www.egitimsen.org.tr/down/230909_egitimrapor.pdf
- Erdilek, N. (8 Şubat 2008). *Romanların Türkiye'de Eğitime Erişimleri Uluslararası Konferansı*. İstanbul: Pera Sanat Merkezi.
- Ereş, F. (01.06.2005). Eğitimin Sosyal Faydaları Türkiye –AB Karşılaştırması. Milli Eğitim Dergisi, 167. 02.12.2009 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-eres.htm>
- Erkal, M. (1998). *Sosyoloji: Toplum Bilim* (9. Baskı.). İstanbul: Der Yayınları.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. (18. Baskı)Ankara: Yelkentepe Yayınları
- Fraser, A. (2005). *Çingeneler* (1.Baskı b.). (Çev. İ. İnanç) İstanbul: Homer Yayıncılık. (Orijinal Basım Tarihi 1997)
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. (C. Güzel, Çev.) İstanbul: Kırmızı Yayınları.

- Gök, A. (2007). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Buldukları Orta Öğretim Kurumuna Göre Gösterdikleri Toplumsal Farklılıklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Gözübüyük, M. (2002). *Türkiye'de Demokrasi ve Hoşgörü Kültür ve Eğitimin Yaygınlaştırılmasında Sivil Toplum Kuruluşlarının Yeri ve Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Günay, U. (1995). Ritüeller ve Hidrellez. *Milli Folklor Dergisi*. (26), 3-7.
- Güvenç, B. (1994). *Türk Kimliği*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Haskan, M. N. (2001). *Yüzyıl Boyunca Üsküdar*. (1. Baskı). İstanbul: Ükudar Belediyesi Yayınları
- Herkes İçin Kaliteli Eğitim, Eğitimde Reform İhtiyacı (2007)(2003-2007 ERG Raporu). 07.12.2009, http://suerg.advancity.net/uploads/pdf/herkes_i_kaliteli_egitim_03-07.pdf
- Kaya, A., ve Aksu, M. (2009). Fırsat ve Olanak Eşitliğinin Sağlanmasında Bir Adım Olarak Taşınmalı Eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (27), 177-189.
- Kazgan, G. (ed.). (2002). *Kuştepe Gençlik Araştırmaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kılıçbay, M. A. (2003). Kimlikler Okyanusu. *Doğu Batı Dergisi* (23), 155-159.
- Kolukırmık, S. (2007). *Yeryüzünün Yabancıları Çingeneler*. (1.baskı). İstanbul: Simurg Yayınevi.
- Kolukırmık, S. (2009). *Dünden Bugüne Çingeneler*. İstanbul: Ozan Yayıncılık.
- Kurubaş, E. (2008). Sorunlar: Ulus Devlet ve Etnik Gruplar Arasındaki Varoluşsal İlişki. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 11 (44), 15.
- Meşe, G. (1991). *Çeşitli Sosyo-Kültürel Gruplarda Kültürel veya Sosyal Kimlik Olgusunun İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi.
- Meşe, G. (1999). *Sosyal Kimlik ve Yaşam Stilleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi
- Milli Eğitim Dergisi. Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı. (b.t.). 05.12.2009 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/akyuz.htm>
- Nas, R. (2000). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları
- Oğuzkan, F.(1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, (3. Baskı), Ankara: Emel matbaacılık.

- Oprişan, A., & Yılmaz, H. (09 Temmuz 2004). Türkiye’de Romanların Sosyal ve Hukuki Durumu Üzerine. (23.07.2009)
http://www.mazlumder.org/haber_detay.asp?haberID=271
- Övür, A. (1996, 22-28 Eylül). Çingenerin Hayatı Roman. *Nokta Dergisi*, 28-32.
- Özkan, R. (2007). Çingener’in Kökeni ve Türkiye’de Çingenerler. İstanbul: Fatih Belediyesi Yayınları
- Russell, B. (2005). *Sorgulayan Denemeler*. (N. Arık, Çev.) Ankara.
- Somersan, S. (2004). *Sosyal Bilimlerde Etnisite ve Irk*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Somersan, S. (2008). Babil Kulesinde Etnilerden Ulus Devletlere. *Doğu-Batı Düşünce Dergisi*, 11 (44), 75.
- Sönmez, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, (Geliştirilmiş 5. Baskı) Ankara: Anı yayıncılık.
- Steye, F. (2001). *Etnisite*. (N. şad, Çev.) Ankara: Fhoenix Yayınları.
- şener, C. (2006). *Türkiye’de Yaşayan Etnik ve Dinsel Gruplar*. İstanbul: Etik Yayınları.
- Tan, M. (b.t.) Eğitsel Fırsat Eşitliği. 17.11.2009.
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/518/6485.pdf>.
- Tanman, S. (2008). *İlköğretim Okulları İkinci Kademesinde Eğitimde Fırsat eşitimsizliği*. Isparta: Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayını.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. (11.Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını
- Tural, N. (2002). Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri ve Eğitimde Verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 43.
- Türkdoğan, O. (2003). *Etnik Sosyoloji*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Uzpeder, E., Danova, S., Özçelik, S., ve Gökçen, S. (Eds.). (2008). *Biz Buradayız*. İstanbul: Mart Matbaacılık.

Vamık, D. (1999). *Kanbağı Etnik Gururdan Etnik Teröre* (1 Baskı). İstanbul: Bağlam Yayınları.

Yıldız, S. (2007). Kimlik ve Ulusal Kimlik Kavramlarının Toplumsal Niteliği. *Milli Folklor Dergisi* , 19 (74), 9.

Yoors, J. (2005). *Çingenerler*. (Çev. H. Alpman). İstanbul: Çivi Yazıları Yayınevi

Ek-1: ARAŞTIRMADA KULLANILAN GÖRÜŞME FORMU

Yaşınız?

Branşınız?

Mesleki Kıdem Yılıınız?

1-Roman öğrencilerin/ Roman olmayan öğrencilerin okul kültürüne uyumları nasıldır?

2-Roman öğrenciler/ Roman olmayan öğrenciler öz bakımlarını ne derece gerçekleştiriyorlar?

3-Roman öğrenciler/ Roman olmayan öğrenciler kendilerini ne derece tanıyorlar?

4-Roman öğrencileri/ Roman olmayan öğrencileri iletişim becerileri ve sosyal etkileşim açısından nasıl değerlendiriliyorsunuz?

5- Roman öğrencilerin/Roman olmayan öğrencilerin ortak değerlere saygı duyma davranışları nasıldır?

6- Roman öğrenciler/Roman olmayan öğrenciler karşılaştıkları sorunlarda çözüm odaklı davranabilmeyi ne ölçüde başarabiliyor?

7- Roman öğrencilerin/Roman olmayan öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılımı nasıldır?

8- Roman öğrencileri/Roman olmayan öğrencileri takım çalışması ve sorumluluk alma açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

9- Roman öğrenciler/Roman olmayan öğrenciler verimli ders çalışabiliyor mu?

10- Roman öğrenciler/Roman olmayan öğrenciler çevreye duyarlı mı?

ÖZGEÇMİŞ

10 Mart 1981 Tunceli doğumluyum. İlk, orta ve lise öğrenimimi Tunceli ilinde tamamladım. 2000 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'ne kaydoldum. Bu bölümden 2004 yılında mezun olduktan sonra İstanbul/Küçükçekmece'de Hikmet Uluğbay İÖÖ'nda, ardında da İstanbul/Fatih'te Kırmılı Aslanbey İÖÖ'nda sınıf öğretmenliği görevi yaptım. Halen Kırmılı Aslanbey İÖÖ'ndaki görevime devam etmekteyim. 2007 yılında Beykent Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'nde yüksek lisans eğitimine başladım.