

**ROMAN VATANDAŞLARIN ÇOCUKLARININ EĞİTİMDE
ÖTEKİLEŞTİRİLME DURUMLARININ SOSYOLOJİK İNCELEMESİ:
ÇANAKKALE ATATÜRK MEVKİİ ÖRNEĞİ**

Zafer KUTLU
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Hüseyin KOÇAK
Eylül, 2024
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ROMAN VATANDAŞLARIN ÇOCUKLARININ EĞİTİMDE
ÖTEKİLEŞTİRİLME DURUMLARININ SOSYOLOJİK
İNCELEMESİ: ÇANAKKALE ATATÜRK MEVKİİ
ÖRNEĞİ

Hazırlayan
Zafer KUTLU

Danışman
Prof. Dr. Hüseyin KOÇAK

AFYONKARAHİSAR 2024

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Roman Vatandaşların Çocuklarının Eğitimde Ötekileştirilme Durumlarının Sosyolojik İncelemesi: Çanakkale Atatürk Mevkii Örneği**” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti hâlinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

16/09/2024

İmza

Zafer KUTLU

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Zafer KUTLU
	Numarası	2200642504
	Anabilim Dalı	Sosyoloji Anabilim Dalı
	Programı	Sosyoloji
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı		Roman Vatandaşların Çocuklarının Eğitimde Ötekileştirilme Durumlarının Sosyolojik İncelemesi: Çanakkale Atatürk Mevkii Örneği
Tez Savunma Sınav Tarih		16/09/2024
Tez Savunma Sınav Saati		16:00

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE

MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

ROMAN VATANDAŞLARIN ÇOCUKLARININ EĞİTİMDE ÖTEKİLEŞTİRİLME DURUMLARININ SOSYOLOJİK İNCELEMESİ: ÇANAKKALE ATATÜRK MEVKİİ ÖRNEĞİ

Zafer KUTLU

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

Eylül, 2024

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin KOÇAK

Çalışmada; Çanakkale ili İsmetpaşa Mahallesi Atatürk Mevkii'nde yaşayan Roman ailelerin çocuklarının eğitim almalarını zorlaştıran ötekileştirme ve ayrımcılık durumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma evrenini Çanakkale İli kent merkezinde yer alan İsmetpaşa Mahallesi Atatürk Mevkii'nde yaşayan Roman vatandaşlar oluşturmaktadır. araştırma örneklemi ise farklı hanelerden oluşan 20 kişilik katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu ile Görüşme Soru Formu kullanılmıştır. Öncelikle hane sayısı 20'ye indirgenerek örneklem oluşturulmuş sonra her bir haneden birer kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler önce elektronik ortama aktarılmış ardından oluşturulan dokümanlar içerik analizi yöntemi uygulanarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak, üç tema etrafında kurgulanan araştırma sonucunda; öğrenciler arasında yoğun bir şekilde ötekileştirme ve ayrımcılık yaşandığı, öğrenci ile öğretmen arasında kimi durumlarda kısmen ötekileştirme ve ayrımcılık yaşandığı, öğrenci ile okul idaresi arasında çok az ötekileştirme ve ayrımcılık yaşandığı düşünülmektedir. Yaşanan ötekileştirme ve ayrımcılık durumlarına karşı; “kapsayıcı eğitim politikaları, farkındalık programları, destekleyici sosyal çalışmalar, okul temelli müdahale programları, oyun ve etkinliklere dahil etme, şikâyet ve suçlamalarla mücadele, eğitim ve öğretmen eğitimi, öğretmen eğitimi, kapsayıcı sınıf ortamları, adil değerlendirme sistemleri, ödev ve geri bildirim süreçleri, grup çalışmalarına katılım, etnik çeşitlilik politikaları, destek mekanizmaları, eşit disiplin uygulamaları, etkinliklere katılım, ekonomik eşitsizliklerin azaltılması, öğretmen-aile iletişimi, ayrımcılıkla mücadele eğitimi, katılımcı okul ortamları, destek hizmetleri” gibi öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Roman vatandaşlar, çocuklarının eğitimi, eğitimde ötekileştirme, sosyolojik inceleme, Çanakkale

ABSTRACT

THE SOCIOLOGICAL REVIEW OF THE SITUATIONS OF THE ROMAN CITIZENS OTHERNESS OF THEIR CHILDREN IN EDUCATION: CANAKKALE ATATURK DISTRICT EXAMPLE

Zafer KUTLU

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF SOCIOLOGY**

September, 2024

Supervisor: Prof. Dr. Huseyin KOÇAK

The study aims to investigate the marginalization and discrimination that make it difficult for the children of Roma families living in İsmetpaşa Mahallesi Atatürk Mevkii in Çanakkale province to receive education. The research population consists of Roma citizens living in İsmetpaşa Mahallesi Atatürk Mevkii in the city center of Çanakkale Province. The research sample consists of 20 participants from different households. Personal Information Form and Interview Questionnaire were used as data collection tools. First, the number of households was reduced to 20 and the sample was formed, then semi-structured interviews were conducted with one person from each household. The data obtained from the interviews were first transferred to electronic media and then the documents created were analyzed by applying content analysis method. As a result, as a result of the research built around three themes; it is thought that there is intense marginalization and discrimination between students, partial marginalization and discrimination between students and teachers in some cases, and very little marginalization and discrimination between students and school administration. In response to the marginalization and discrimination experienced; "inclusive education policies, awareness programs, supportive social work, school-based intervention programs, inclusion in games and activities, combating complaints and accusations, education and teacher training, teacher training, inclusive classroom environments, fair evaluations, inclusive education policies, inclusive education policies, awareness programs, supportive social work, school-based intervention programs, inclusion in games and activities, combating complaints and accusations, education and teacher training, teacher training, inclusive classroom environments, fair evaluations

Key Words: Roma citizens, education of their children, marginalization in education, sociological study, Canakkale

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında, toplumun dezavantajlı gruplarından olan Roman vatandaşların, özellikle Roman çocuklarının eğitim sürecinde yaşadıkları ötekileştirme ve ayrımcılık durumları ele alınmıştır. Çanakkale ili Merkez ilçesindeki Atatürk Mevkii'nde yaşayan Roman çocukların eğitime erişimlerinden okuldaki ilişkilerine kadar derinlemesine incelenmiş ve bu bağlamda ötekileştirilmelerinin ve ayrımcılığa maruz kalma hallerinin üzerinde durulmuştur.

Tez konusunu seçerken isteklerimi göz önünde bulunduran ve bana rehberlik eden tez danışmanım Prof. Dr. Hüseyin Koçak'a teşekkür ederim. Kıymetli hocamın sabrı ve yol göstericiliği, bu tezi yazmayı çok daha anlamlı kıldı.

Sevgili eşim Nur Kutlu ve kızım Deniz Vera Kutlu'ya, tez yazma sürecinde gösterdikleri destek için minnettarım. Bu süreçte tezime çok fazla zaman ayırmam gerektiği için onları ihmal ettiğim anlar oldu. Ailemin desteği, bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük önem taşıdı, onlara içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, tez yazma sürecinde değerli katkılarını esirgemeyen çalışma arkadaşım Sümeyye Göktaş'a da teşekkür ederim.

Son olarak, saha çalışmalarında yaptıkları eğlenceli ve düşündürücü yorumlarıyla teze katkıda bulunan katılımcı Roman ailelere teşekkür ediyorum.

Ötekileştirmenin olmadığı bir Türkiye dileğiyle...

Zafer KUTLU
2024, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ROMANLARA İLİŞKİN GENEL BİLGİLER

1. TEMEL KAVRAMLAR.....	6
1.1. ÇİNGENE VE ROMAN KAVRAMLARI	6
1.2. ÖTEKİLEŞTİRİLME VE AYRIMCILIK KAVRAMLARI	8
1.3. EĞİTİM VE AİLE KAVRAMLARI.....	12
2. GENEL HATLARIYLA ROMANLAR.....	16
2.1. ROMANLARIN KÖKENİ.....	16
2.2. ROMANLARIN HİNDİSTAN'DAN GÖÇÜ	17
2.3. ROMANLIĞIN İNŞASINDA MİTLER-EFSANELER VE SÖYLENCELER.....	20
2.4. ROMANLARDA SOSYO-KÜLTÜREL HAYAT	23

İKİNCİ BÖLÜM

FARKLI COĞRAFYALARDA ROMANLARIN GENEL DURUMU

1. BALKANLARDA VE AVRUPA'DA ROMANLAR.....	28
1.1. BALKANLARDA ROMANLAR	28
1.2. AVRUPA'DA ROMANLAR.....	31
2. OSMANLI DEVLETİNDEN GÜNÜMÜZ TÜRKİYE'SİNE ROMANLARIN DURUMU	36
2.1. OSMANLI DEVLETİ'NDE ROMANLAR.....	36
2.2. TÜRKİYE'DE ROMANLAR	39
2.3. ÇANAKKALE'DE ROMANLAR	43
3. TÜRK TOPLUMUNDA ÇİNGENE İMGESİ	47
3.1. ROMANLARA YÖNELİK ÇEŞİTLİ OLUMSUZ ALGILAR.....	47
3.2. ROMANLARIN BAŞLICA EKONOMİK FAALİYET ALANLARI.....	50
3.3. SON DÖNEMDE TÜRKİYE'DE ROMAN POLİTİKALARI	54

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ROMAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMDE KARŞILAŞTIĞI ÖTEKİLEŞTİRİLME DURUMLARININ ÇANAKKALE ATATÜRK MEVKİİ ÖRNEĞİ

1. ARAŞTIRMA ALANINA İLİŞKİN GENEL BİLGİLER.....	61
1.1. ÇANAKKALE İLİ MERKEZ İLÇESİNİN DEMOGRAFİK YAPISI.....	61
1.2. ÇANAKKALE İLİ MERKEZ İLÇESİNİN SOSYO-KÜLTÜREL YAPISI.....	63
1.3. ÇANAKKALE İLİ MERKEZ İLÇESİNDEKİ ROMAN VATANDAŞLAR	64
2. YÖNTEM VE METODOLOJİ	66
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ	66
2.2. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI	66
2.3. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	66
2.4. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ.....	67
2.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	69
2.5.1. Kişisel Bilgi Formu	70
2.5.2. Görüşme Soru Formu.....	70
2.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	70
3. BULGULAR VE YORUM	72
3.1. KATILIMCILARIN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	72
3.2. ÖĞRENCİLER ARASINDA YAŞANAN ÖTEKİLEŞTİRME TEMASINA İLİŞKİN BULGULARIN YORUMLANMASI	75
3.3. ÖĞRENCİ İLE ÖĞRETMEN ARASINDA YAŞANAN ÖTEKİLEŞTİRME TEMASINA İLİŞKİN BULGULARIN YORUMLANMASI	83
3.4. ÖĞRENCİ İLE OKUL İDARESİ ARASINDA YAŞANAN ÖTEKİLEŞTİRME TEMASINA İLİŞKİN BULGULARIN YORUMLANMASI	90
SONUÇ VE ÖNERİLER	96
KAYNAKÇA.....	102
EKLER DİZİNİ	112

TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Avrupa'daki Çingene Politikalarının Bir Tipolojisi.....	34
Tablo 2. Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Dağılım.....	72
Tablo 3. Ayrıntılı Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Dağılım	74



ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Romanların Hindistan'dan Avrupa'ya Göçü (900-1720)	19
Şekil 2. Türkiye'deki Rom, Dom ve Lom Gruplarının Coğrafi Dağılımı	40
Şekil 3. Çanakkale'nin Merkez ve Diğer İlçeleri.....	62
Şekil 4. Çanakkale Merkez Mahalle Sınırları	63
Şekil 5. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımları	73
Şekil 6. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları	73
Şekil 7. Katılımcıların Gelir Düzeyine Göre Dağılımları.....	74



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%: Yüzde

&: ve

AÇSHB: Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

AGİT: Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı

ark: Arkadaşları

ASHB: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

ASPB: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

Çev: Çeviren

Der: Derleyen

Ed: Editör

EDROM: Edirne Roman Kültürünü Araştırma ve Geliştirme Derneği

ERRC: European Roma Rights Centre (Avrupa Roman Hakları Merkezi)

Haz: Hazırlayan

HYD: Helsinki Yurttaşlar Derneği

Hz: Hazreti

K: Katılımcı

KHGMA: Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü Arşivi

MS: Milattan Sonra

pp: Printed pages (basılı sayfalar)

ROMSİD: Roman Strateji Belgesi için Etkili Bir İzleme, Değerlendirme ve Koordinasyon Mekanizması Kurulması Projesi

s: Sayfa

SİROMA: Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Projesi

ss: Sayfa aralığı

ss: Sayfa aralığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TDV: Türk Diyanet Vakfı

Trans: Translate (Çeviren)

vb: ve benzeri

vb: ve benzeri

WGC: World Gypsy Community (Dünya Çingene Cemiyeti)

yy: Yüzyıl

GİRİŞ

Roman aileler için eğitim, yalnızca okuma ve yazma yetkinliği olarak tanımlanmaktadır. Bu bakış açısına göre, ilkokul eğitiminin çocuklara somut bir yarar sağlamadığı, bunun yerine evde ve çevrede kazanılan becerilerin daha değerli olduğu düşünülmektedir (Myers, McGhee ve Bhopal, 2010). Aileler, okulları çocuklarının eğitimi için en iyi seçenek olarak değerlendirmemekte ve okul müfredatının kendi yaşam gerçekliklerinden ve kültürel değerlerinden uzak olduğunu savunmaktadırlar (Myers ve Bhopal, 2009). Sosyo-ekonomik değişimlerle birlikte, Roman ailelerin sınırlı eğitim geçmişlerine rağmen çocuklarının eğitim ihtiyacına dair farkındalıklarının arttığı ileri sürülmektedir (Bhopal, 2004). Nitekim, ailelerin okula karşı tutumlarında olumlu yönde değişiklikler olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Wilkin, Derrington ve Foster, 2009).

Ailelerin okula ve eğitime dair güvenini artırabilecek iki önemli etmen vurgulanmaktadır. İlk etmen, sosyal bağdır; bu, çocuğun okulunda kendisiyle benzer özellikler taşıyan bireylerin varlığını ifade eder. İkincisi ise, velilerle düzenlenen akşam yemekleri, okul ziyaretleri ve özel toplantılar aracılığıyla aile katılımının sağlanmasıdır (Wilkin ve ark., 2010). Ayrıca, ailelerin okula iyi bir şekilde karşılanmaları, okul ziyaretlerini teşvik eden önemli faktörler arasında yer almaktadır. Konuya ilişkin yapılan araştırmalara göre, esnek eğitim programları ve gerçekçi okul politikaları, aile katılımını artırarak okulların tüm öğrenci ve aileleri kapsayan bir eğitim süreci gerçekleştirmelerine olanak tanımaktadır (Cudworth, 2010).

Hoover-Dempsey, Bassler ve Burow'a (1995) göre, aile katılımını etkileyen faktörler arasında ebeveynin rol algısı, öz yeterlik inancı, okul yönetiminden ve çocuktan algılanan katılım daveti bulunmaktadır. Ailelerin çeşitli özelliklerini anlamaya çalışan okulların farklı katılım seçenekleri sunmaları, katılımın etkinliğini artırmakta ve öğrenci başarısını yükseltmektedir (Estyn, 2009; Lopez, 2001). Bu bağlamda, Roman ailelerin değişen yaşam koşulları çerçevesinde eğitime yaklaşımlarının incelenmesi ve katılımlarının sağlanması, eğitim sürecindeki devamsızlık ve başarısızlık gibi sorunların önlenmesinde önemli görünmektedir. Bu nedenle, Roman ailelerin eğitime etkin katılımının sağlanmasında, okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentilerinin yanı sıra, Roman ailelerin eğitime nasıl katılabileceklerinin belirlenmesi, kültüre duyarlı bir aile

katılım anlayışının geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır ve araştırmaya açık bir konudur (Konaklı ve Göktürk, 2018).

i. Araştırmanın Konusu

Çalışmanın temel konusu, Çanakkale ilinin önemli bir kısmını oluşturan Roman vatandaşların çocuklarının eğitim almalarının önündeki engellerin araştırılması ve bu sürece ilişkin ötekileştirme nedenlerinin bilimsel olarak açıklanmasıdır. Özellikle Çanakkale Merkez ilçesine bağlı İsmetpaşa Mahallesi'nde, neredeyse tamamen Roman vatandaşların yaşadığı bölgede, ailelerin eğitim seviyelerinin genellikle ilkokul ve ortaokuldan sonra devam etmediği gözlemlenmektedir. Bu durumun, Roman vatandaşların toplumsal yapıdaki yerleri ve maruz kaldıkları ötekileştirme ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, tez çalışmasının odağı, Çanakkale ili İsmetpaşa Mahallesi Atatürk Mevkii'nde yaşayan Roman ailelerin çocuklarının eğitim sorunlarını ele alarak, bu sorunların nedenlerini derinlemesine incelemek ve çözüm önerileri sunmaktır. Araştırma, Roman çocukların eğitim alanında karşılaştıkları zorlukların toplumsal dinamiklerle ilişkisini irdeleyerek, bu çocukların eğitime erişimlerini artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

ii. Araştırmanın Amacı

Bu tezin amacı, Roman vatandaşlarının diğer bireyler tarafından eğitim alanında maruz kaldıkları ötekileştirmeyi ortaya koymak ve bu durumu neden-sonuç ilişkisi bağlamında Çanakkale ili örneği üzerinden açıklamaktır. Özellikle Çanakkale Atatürk Mevkii'nde yaşayan Roman vatandaşların, eğitimde geri kaldıkları ve küçük yaşta eğitim hayatlarını terk ettikleri gözlemlenmektedir. Etnik olarak toplumdan dışlanan ve çeşitli konularda ötekileştirilen Roman vatandaşlar, hayatın birçok alanında bu zorluklarla mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum, eğitimlerini erken yaşta terk etmelerinin temel nedenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Tez çalışması, bu ötekileştirme süreçlerinin ve erken okul terkinin nedenlerini incelemeyi ve bu konuda çözüm önerileri geliştirmeyi hedeflemektedir. Araştırmanın, Roman vatandaşların eğitim süreçlerine daha etkin katılımlarını sağlamak ve toplumsal bütünleşmelerini desteklemek amacıyla uygulanabilir stratejiler geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

iii. Araştırmanın Önemi

Toplumsal bütünleşme ve barış içinde bir arada yaşama kapasitesi, toplumların ortak gelecek tasavvurları açısından son derece kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılması ve bireyler arasında eşitliğin tesis edildiği adil bir toplumun inşası esastır. Sosyo-ekonomik durum, etnik köken, dini inanç, cinsiyet, cinsiyet kimliği, bedensel, zihinsel ve ruhsal sağlık durumu veya yaş gibi farklılıklara dayalı ayrımcılığı teşvik eden ekonomik ve sosyal politikalar, belirli grupların sosyal dışlanma ile karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Sosyal dışlanma, bireylerin emek piyasasından kopması, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişememesi, siyasi, sosyal ve kültürel yaşama katılamaması gibi çok boyutlu bir erişim ve katılım sorunu olarak ortaya çıkmakta; bu durum, aynı zamanda toplumsal eşitlik ve sosyal adalet meselelerini de gündeme getirmektedir.

Sosyal dışlanma, toplumun aktif bir parçası olamama olarak tanımlanabilecek yapısal sorunlara işaret ettiği gibi, toplumsal yapıların sorgulanmasını da gerekli kılar. Bu bağlamda, sosyal dışlanma olgusundan hareketle, Çanakkale ili özelinde Roman vatandaşlara yönelik meseleler daha da önemli hale gelmektedir. Çanakkale, toplumsal yapısı itibarıyla kayda değer bir Roman topluluğuna ev sahipliği yapmaktadır. Önceki araştırmalarda, Roman vatandaşların kendilerini ötekileştirilmiş hissettikleri ve bu sebeple topluma uyum sağlamakta zorluk çektikleri gözlemlenmiştir. Özellikle İsmetpaşa Mahallesi'ndeki Atatürk mevkiinde yaşayan Roman vatandaşlar, bu dışlanma olgusundan en fazla etkilenen gruplar arasında yer almaktadır.

Bu bağlamda, söz konusu vatandaşlara yönelik olarak, eğitim başta olmak üzere derinlemesine bir araştırma yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Elde edilecek bulguların bilimsel olarak değerlendirilmesi, bu grubun topluma kazandırılması için yeni politikaların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, kuramsal ve uygulamalı düzeyde bu konunun daha önce Çanakkale özelinde ele alınmamış olması, araştırmanın özgünlüğünü ve değerini artırmaktadır.

iv. Araştırmanın Problem ve Alt problemleri

Araştırmanın ana problemi; “Roman vatandaşların çocuklarının Çanakkale Atatürk Mevkii örneğinde eğitimde ötekileştirilme ve ayrımcılığa maruz kalıp kalmadıklarının tespit edilmesi” oluşturmaktadır.

Araştırma probleminden hareketle aşağıdaki alt problem oluşturularak çalışma sonunda belli sonuçlara varılması amaçlanmaktadır:

- Roman çocuklar, sınıftaki diğer öğrenciler tarafından ötekileştirmeye ve ayrımcılığa maruz kalmakta mıdır?
- Roman çocuklar, öğretmenler tarafından ötekileştirmeye ve ayrımcılığa maruz kalmakta mıdır?
- Roman çocuklar, okul idaresi tarafından ötekileştirmeye ve ayrımcılığa maruz kalmakta mıdır?

Çalışma; “Giriş”, “Ana Bölümler”, “Sonuç ve Değerlendirme” kısımlarından oluşmaktadır. Söz konusu kısımlara ilişkin açıklamalar aşağıda yapılmıştır.

Giriş bölümünde araştırma ile ilgili olarak kısa açıklamalar yapıldıktan sonra; “Araştırmanın Konusu, Araştırmanın Amacı, Araştırmanın Önemi, Araştırmanın Problem ve Alt problemleri” hakkında kısa bilgiler verilmiştir.

Birinci Ana Bölüm olan; “Romanlara İlişkin Genel Bilgiler” kısmında “Temel Kavramlar” ve “Genel Hatlarıyla Romanlar” üst başlığı altında iki gruba ayrılarak ele alınmıştır. Önce, “Temel Kavramlar” kapsamında; Roman ve çingene kavramları, Ötekileştirme ve ayrımcılık kavramları, Eğitim ve aile kavramları irdelenmiştir. Sonra, “Genel Hatlarıyla Romanlar” kapsamında; Romanların kökeni, Romanların Hindistan’dan göçü, Romanlığın inşasında mitler, efsaneler ve söylenceler, Romanlarda sosyo-kültürel hayat konuları ele alınmıştır.

İkinci Ana Bölüm olan; “Farklı Coğrafyalarda Romanların Genel Durumu” kısmında “Balkanlarda ve Avrupa’da Romanların Durumu”, “Osmanlıda ve Türkiye’de Romanların Durumu”, “Türk toplumunda Çingene İmgesi” üst başlığı altında üç gruba ayrılarak ele alınmıştır. Önce, “Balkanlarda ve Avrupa’da Romanların Durumu” başlığı kapsamında; Balkanlarda Romanlar ve Avrupa’da Romanlar konuları irdelenmiştir. Sonra, “Osmanlıda ve Türkiye’de Romanların Durumu” başlığı kapsamında; Osmanlı Devleti’nde Romanların Durumu, Günümüz Türkiye’sinde Romanların Durumu,

Çanakkale İlinde Romanların Durumu konularına değinilmiştir. Daha sonra ise, “Türk Toplumunda Çingene İmgesi” başlığı kapsamında; Romanlara Yönelik Çeşitli Olumsuz Algılar, Romanların Başlıca Ekonomik Uğraş Alanları, Son Dönemde Türkiye’de Roman Politikaları genel hatlarıyla açıklanmıştır.

Üçüncü Ana Bölüm olan; “Roman Çocukların Eğitimde Karşılaştığı Ötekileştirilme Durumlarının Çanakkale Atatürk Mevkii Örneği” kısmında araştırmanın gerçekleştirildiği Çanakkale İli Merkez İlçesine yönelik bilgilerin yer aldığı “Araştırma Alanına İlişkin Genel Bilgiler”, araştırmanın yürütülme süreci ve uygulama aşamasında dikkate alınan detayların yer aldığı "Yöntem ve Metodoloji" ile alan çalışması sonucunda elde edilen verilerin analiz edilerek elde edilen bulguların değerlendirildiği "Bulgular ve Yorum" kısmı bulunmaktadır.

Sonuç ve Değerlendirme kısmında; öncelikle, alan araştırmasında kullanılan Kişisel Bilgi Formu ve Görüşme Soru Formu ile toplanan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulguların yorumlanması sonucu elde edilen genel sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonra ise araştırma sonuçları ve çalışmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurularak hem bu çalışmaya hem de gelecekte yapılacak benzer araştırmalara katkı sağlamak amacıyla diğer araştırmacılar ile eğitim yöneticileri ve okul idaresi ile öğretmenlere yönelik olarak tema bazlı önerilerde bulunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

ROMANLARA İLİŞKİN GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, Roman toplumunun tarihsel ve kültürel gelişim süreçlerini anlamada önemli bir kavramsal zemin sunulmakta; Romanların karşılaştığı toplumsal zorluklar ve bu zorluklara verdikleri tepkilerin, onların kimlik inşasında nasıl bir rol oynadığı irdelenmektedir. Böylece, Romanların sosyo-kültürel yapısı, tarihsel kökenleri ve günümüzdeki durumu üzerine yapılan bu değerlendirmeler, toplumsal yapıların dinamiklerini ve bu dinamiklerin Roman toplumu üzerindeki yansımalarını anlamada değerli ipuçları sağlamaktadır.

Bölüm; (i) Temel Kavramlar ve (ii) Genel Hatlarıyla Romanlar üst başlığı altında iki gruba ayrılarak ele alınmıştır. Önce, “Temel Kavramlar” kapsamında; Roman ve çingene kavramları, Ötekileştirme ve ayrımcılık kavramları, Eğitim ve aile kavramları irdelenmiştir. Sonra, “Genel Hatlarıyla Romanlar” kapsamında; Romanların kökeni, Romanların Hindistan’dan göçü, Romanlığın inşasında mitler, efsaneler ve söylenceler, Romanlarda sosyo-kültürel hayat konuları ele alınmıştır.

1. TEMEL KAVRAMLAR

Sosyal bilimler alanında sıklıkla ele alınan ve toplumsal yapıların anlaşılması açısından kritik öneme sahip temel kavramlar bu başlıkta incelenmektedir. Öncelikle, “Roman” ve “çingene” kavramları üzerinde durularak, bu iki terimin tarihsel gelişimi, kültürel kökenleri ve günümüzdeki kullanımları arasındaki bağlantılar gözden geçirilmiştir. İkinci olarak, “ötekileştirme” ve “ayrımcılık” kavramları, toplumsal gruplar arasındaki eşitsizliklerin ve adaletsizliklerin kökenlerini ve bu olguların bireyler ile topluluklar üzerindeki etkilerini analiz etmek amacıyla ele alınmıştır. Üçüncü olarak, “eğitim” ve “aile” kavramları, bireylerin toplumsal yapı içerisindeki yerini ve bu iki temel kurumun toplum üzerindeki etkilerini anlamak amacıyla incelenmiştir. Eğitimin bireysel ve toplumsal kalkınmadaki rolü ile ailenin önemi vurgulanmaktadır. Söz konusu tüm bu kavramlar çalışma konusunun daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

1.1. ÇİNGENE VE ROMAN KAVRAMLARI

"Çingene" ismi, bu topluluğa başkaları tarafından verilmiş birçok addan sadece biridir. Aslında Çingene kelimesi ırksal bir anlam taşımaktadır. İngiltere'ye ilk olarak 16. yüzyıl başlarında gelen, o dönemde Mısırlı oldukları düşünülen ve "Hint kökenli göçebe

bir ırk üyesi" olarak tanımlanan bu topluluk için İngilizce'de Gipsy ya da gypsy terimleri kullanılmaktadır. Batı ülkelerinde ise bu topluluk, "Rom, Gypsy, Zigeuner, Gitanos, Heiden, Cigani" gibi farklı isimlerle bilinmektedir. Sürekli göç etmeleri ve farklı kültürlerle etkileşime girmeleri, kendilerine verilen isimlerin çeşitlenmesine neden olmuştur (İlhan ve Fırat, 2017; Kaygılı, 1972).

Çingenelere verilen muhtelif isimler, kaynağından dolayı iki şekilde açıklanmaktadır. Bazıları bunu "Çingene", bazıları da Mısır ile bağlantılarından dolayı "Kıptî" kelimesi ile adlandırmaktadırlar. Ayrıca Hind dilinde "tayeng" (musikişinas, dansöz) kelimesi ile birlikte İndus sahillerinde yaşayan "çangar" veya "zingar" adı verilen halkın adını taşıdıklarından kendilerinin bu kavimden geldiği kabul edilmektedir. Ayrıca Türkiye'de halk arasında "boşa", "pırpır", "karaoğlan", Mısır'dan geldiklerinden dolayı da "Kıptî" gibi çeşitli isimlerle anılırlar (Gökbilgin, 2014; Kaygılı, 1972).

Kuzey Hindistan'dan göç eden ve başlangıçta "Dom" olarak bilinen Çingenelerin, göç ettikleri ülkelerin dillerinin etkisiyle "Rom" ve "Lom" adlarıyla da tanındıkları bilinmektedir. Avrupa ve çevresinde "Rom", Ortadoğu ve civarında "Dom", Ermenistan civarında ise "Lom" olarak adlandırılan bu topluluk, geniş bir coğrafyada farklı isimlerle anılmıştır. Asya'nın iç bölgelerinden başlayarak, Kafkaslar, Ortadoğu, Avrupa, Kuzey Afrika ve Amerika'ya kadar yayılan bu topluluk, Türkiye'de genellikle "Çingene" olarak adlandırılmaktadır. Benzer şekilde, Türkiye'de yaşadıkları bölgelere göre "Rom", "Lom" veya "Dom" olarak da isimlendirilmişlerdir (Koçu, 1958; İlhan ve Fırat, 2017).

Çingene mi yoksa Roman mı denilmesi gerektiği sorusu, Avrupa ve Türkiye'deki Çingene örgütlenmeleri içinde tartışmalı bir konudur. "Çingene" kelimesi, Hırvatça'da "Tsigani", Romence'de "Tigan", Almanca'da "Zigeuner", Fransızca'da "Tsiganes", Kıpçakça'da "Çığan", Kırgızca'da "Siğan", Kazakça'da "Tsigan", Farsça'da "Çingane" olarak kullanılır ve Türkçe'deki "Çingene" anlamını taşır. "Rom, Lom, Dom, Yenische, Sinti, Rudari, Kıpti, Kalderaş" gibi daha geniş bir topluluğu kapsaması bakımından tercih edilmektedir. "Roman" kelimesi ise Romani/Romanes dilinden türediği için kullanılmaktadır. 1971'de Birinci Uluslararası Roman Kongresi'nde "Roman" teriminin kullanılmasına dair alınan karar, bu tartışmanın seyrini belirlemiştir. Bu karar, örgütlenme ve akademik çalışmalarda etkili olmuş ve topluluğu tanımlamak için "Roman" teriminin kullanılması yaygın bir eğilim haline gelmiştir (Akgül, 2010; Aksu, 2006: 70).

Toplum genelinde Çingene kelimesi, adeta “pis”, “hırsız” ya da “cimri” sıfatlarıyla özdeşleştirilmiştir. Gündelik hayat deneyimlerinde rastlanan bu kullanım biçimi, devletin yazılı normlarına da yansımaktadır. Haziran 1934 tarihli İskân Kanunu’nun 4. maddesinde “Türk kültürüne bağlı olmayanlar, anarşistler, göçebe Çingeneler, casuslar ve memleket dışına çıkartılmış olanlar, Türkiye’ye muhacir göçmen olarak kabul edilmez” ifadesi geçmektedir. Ayrıca Polisin Disiplinine Dair Talimname’de, tedbir alınması gereken şahıslar arasında “esaslı bir mesleği olmayan Çingeneler”den bahsedilmektedir. İçişleri Bakanlığı’nın 2002 yılında nüfus müdürlüklerine gönderdiği bir genelgede de yurttaşlık başvurusunda bulunanların “dilencilik ve Çingenelikle ilişkilerinin bulunup bulunmadığına ilişkin” araştırma yapılması istenmektedir (Akgül, 2010). Yukarıda da açıkça belirtildiği gibi, "Çingene" terimi yalnızca toplumsal düzeyde değil, aynı zamanda devletin resmî belgelerinde ve yasal normlarında da dışlayıcı ve ayrımcı bir anlam kazanmıştır. Bu kavram, toplumsal ve kurumsal düzeyde ötekileştirme süreçlerinin bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu ötekileştirme ve ayrımcılık pratikleri, tarihsel olarak Çingene topluluklarına yönelik sistematik dışlama politikalarının bir parçası olup, bu topluluğun marjinalleştirilmesine ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir konumda bırakılmasına katkı sağlamıştır. Bu bağlamda, Çingenelere yönelik ötekileştirme ve ayrımcılığın, toplumsal normlar kadar hukuki düzenlemelerde de yer edinmiş olması, bu olgunun çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Çingene topluluklarının maruz kaldığı bu dışlayıcı uygulamalara ilişkin daha kapsamlı açıklamalar, aşağıda ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

1.2. ÖTEKİLEŞTİRİLME VE AYRIMCILIK KAVRAMLARI

Ötekileştirilme; bireylerin, toplum tarafından onaylanmayan veya farklı görülen özellikleri itibarıyla, çoğu zaman ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalmalarını sağlayıcı şekilde etiketlenmeleri durumudur (Özalp, 2018; Çay Sağlam ve Yaşar, 2017).

Ayrımcılık, adaletsizlik ve eşitsizlikle sıkı bir ilişki içinde bulunan, bireylerin veya grupların temel hak ve özgürlüklerinin kullanımını engelleyen, sınırlandıran veya kısıtlayan her çeşit yönetmelik, pratik ve tutumu kapsar. Bu tanım, bireylerin sosyal, ekonomik ve siyasal yaşamda eşit şartlara sahip olmalarını engelleyen davranışları ve sistemleri içerir. Bu tür engelleyici faktörler, bireylerin eşit fırsatlara erişimini kısıtlar, toplumsal katılımını sınırlar ve genel anlamda toplumsal adaletin sağlanmasına engel teşkil eder. Ayrımcılık, aynı zamanda bireylerin veya grupların insan onurunu zedeleyen,

psikolojik, ekonomik veya sosyal zararlara yol açabilen bir olgudur. Bu nedenle, ayrımcılığa karşı mücadele, toplumların daha adil, eşitlikçi ve kapsayıcı hale gelmesi için temel bir önem taşır (Turanlı, 2020: 99; Gültekin, 2009).

Çağdaş ayrımcılık ve eşitlik anlayışları, modern sanayi toplumunun öncüllerinden olan, bireyler yerine dini toplulukları merkeze alan düşünceden keskin bir şekilde ayrılır. Modern öncesi toplumların hoşgörü anlayışı, hiyerarşik bir düzen üzerine bina edilmiştir. Bu düzende, bir yandan güçlü ve hoşgörü gösteren bir grup, diğer yandan ise hoşgörüye mazhar olan bir grup bulunmaktadır. Ancak modern toplumlar, hoşgörüden ziyade, ayrımcılığın yasaklandığı ve eşitlik ilkesinin temel alındığı yapılar olarak inşa edilmiştir. Modern toplumda, bireylerin dini, dili, cinsiyeti gibi özelliklerine bakılmaksızın eşit oldukları ilkesi benimsenmiştir. Başka bir deyişle, ideal bir modern toplum, bireylerin din, dil, cinsiyet vb. özelliklerinden bağımsız olarak eşit olarak kabul edildiği bir yapıdır (Çayır, 2012: 3; Kaya, 2012: 213-215).

Türkiye’deki ayrımcılık konulu araştırmalar, özellikle iki etnik topluluk üzerinde yoğunlaşmış durumdadır: Roman ve Kürtler. Genç ve arkadaşları (2015) tarafından yürütülen çalışmada, Roman çocuklarının eğitim hayatlarında karşılaştıkları sosyal izolasyonun etkileri değerlendirilmiştir. Bu betimleyici ve niceliksel yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim ve lise düzeyindeki öğrencilere toplamda yirmi soru yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular, çoğunlukla çocukların Roman kimliklerinden memnuniyet duyduklarını, ancak bazılarının dışlanma endişesiyle bu kimliklerini gizlediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, fiziksel görünümleri nedeniyle dışlanma endişesi taşıdıklarını ve grup oyunlarına dahil edilmeme durumlarında bunun olumsuz etkilerini yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Romanların ekonomik hayattan dışlanma konusu irdelendiğinde Türkiye sınırları içerisinde yaşayan Roman topluluklar, genel olarak ekonomik sıkıntılar ve yoksunluklarla mücadele etmektedir. Yoksulluk, sosyal izolasyonun en göze çarpan unsuru olarak kendini göstermektedir. Roman toplulukları içinde dahi, sosyal hiyerarşinin üst sıralarında yer aldığı kabul edilen bireylerin yaşam koşulları, önyargı ve ayrımcılığın yanı sıra çeşitli diğer faktörler sebebiyle sürekli olarak kötüleşme eğilimindedir. Romanların sosyal güvenlik sistemleri çerçevesinde istihdam edilme oranı son derece düşüktür. Roman bireylerin istihdam edildiği pozisyonlar genellikle geçici, yarı zamanlı ve resmi kayıtlara dahil edilmemiş niteliktedir. Bu pozisyonlarda çalışanlar sık sık, iş sağlığı ve güvenliği standartlarının göz ardı edildiği koşullarda görev yapmaktadır. Çünkü

Romanların erişebildiği beceri gerektirmeyen işler, çoğunlukla fiziksel emeğe dayalı sektörlerde yoğunlaşmaktadır ve kalfalık veya ustalık gerektiren zanaatkarlık alanlarında iş bulmaları oldukça güçtür (HYD, 2008; Uzpeder, Danova, Özçelik ve Gökçen, 2008: 56-57).

Damgalama; “damgalanan kişinin adının önüne getirilen etiket nedeniyle daha az değer verilebilir, daha az istenebilir hale gelmesi ve neredeyse artık insan gibi görülmemesi” halidir (Goffman, 2014). Damgalama süreci, Roman topluluklarının sosyal entegrasyon süreçlerinde karşılaştıkları bir dizi sosyolojik zorluğu ortaya koymaktadır. Toplum içinde Romanlar hakkında yaygın olan önyargılar, bu toplulukların sosyal bağların zayıflamasına ve potansiyel olarak tamamen kopmaya varabilecek durumlarla yüzleşmelerine neden olmaktadır. Bu süreç, Romanların yaşam döngüsünün her aşamasını, doğumlarından eğitim süreçlerine ve hatta ölümlerine kadar etkileyebilmektedir. Roman topluluklarının karşılaştığı bu zorlukları aşmada ve sosyal uyumu sağlamada en etkili yöntem, eğitim yoluyla profesyonel bir yaklaşımın benimsenmesidir. Eğitim, sadece bireysel gelişim için değil, aynı zamanda toplumsal önyargıların kırılması ve damgalamanın azaltılması için de kritik bir araç olarak görülmektedir. Bu nedenle, Romanların sosyal uyum ve entegrasyon süreçlerinde karşılaştıkları engellerin üstesinden gelmede, eğitimin merkezi bir rol oynaması gerekmektedir (Yaşar, 2017; Okely, 1994; 2018).

Çingene olmanın getirdiği toplumsal "damgalanma", birçok bireyin yaşamında yıkıcı bir etkisi olmakta ve devletin sunduğu hak ve hizmetlere erişimlerinde aşılması zor engeller oluşturabilmektedir. Türkiye'deki Çingenelerin büyük bir kısmı, doğumlarında kayıt altına alınmamaları ve kişisel belgelerinin bulunmamasıyla başlayan, çocuklarının eğitim sisteminden dışlanmasıyla devam eden bir kısır döngüye hapsolmaktadır. Bunun yanı sıra, yetişkinlik döneminde içinden çıkılması neredeyse imkânsız bir yoksulluk tuzağına düşmekte, güvenli barınma koşullarına erişememekte ve sıklıkla fiziksel şiddete karşı savunmasız kalmaktadır (HYD, 2008; Uzpeder ve ark., 2008: 101).

Tampon kurum; toplumsal değişimle birlikte yeni ilişkilerin bazen yeni kurumlarla ve yeni davranışlarla toplumsal dengeyi kurma ve toplumsal bütünleşmenin sağlanmasını anlatan bir kavramdır (Kıray, 1999). Roman topluluğu içindeki tampon kurumlar, sosyal dışlanmışlık ve ekonomik zorluklar gibi zorluklarla başa çıkmada önemli bir rol oynar. Bu kurumlar, Roman bireyler ve topluluklar ile geniş toplum arasında bir köprü görevi görerek, Romanların toplumsal hizmetlere erişimini

kolaylaştırır, eğitim ve istihdam fırsatları sağlar. Bu kurumlar aynı zamanda Roman kültürünün korunması ve aktarılması açısından da merkezi bir rol oynayarak, topluluğun kültürel kimliğini güçlendirir. Ancak, etkili bir tampon kurumun varlığı, genel toplum ve karar vericilerin desteği ile mümkündür.

Toplumsallaşma; bir kişinin içinde yaşadığı toplumun, etkileşimde bulunduğu grupların kültürünü öğrenme sürecidir (Kurtkan, 1979). Roman topluluğu içinde toplumsallaşma süreci, bireylerin kendi kültürel norm ve değerlerini öğrenmeleri ve içselleştirmeleri anlamına gelir. Bu süreç, aile, akran grupları, eğitim kurumları ve tampon kurumlar gibi farklı sosyal yapılar aracılığıyla gerçekleşir. Toplumsallaşma, Roman çocuklarının hem kendi kültürel kimliklerini benimsemelerini sağlar hem de geniş toplumun norm ve değerleriyle uyum içinde nasıl hareket edeceklerini öğrenmelerine yardımcı olur. Bu, topluma entegre olma sürecinde önemli bir adımdır.

Topluma entegre olma; bir topluluğun başka bir milletten, ırktan, dinden toplumla birleşmesi sonucu bu iki toplumun birbirine adapte olması ve kaynaşması manasına gelir (TDK, 1993). Romanların topluma entegre olması hem ekonomik katılımı hem de sosyal kabulü içerir. Bu süreç, eğitim ve istihdam fırsatlarına erişim, sosyal hizmetler ve adil muamele gibi çok boyutlu faktörlere bağlıdır. Entegrasyon, toplumun Romanları dışlamadan kabul etmesini ve Roman bireylerin de genel toplumun değerlerine ve normlarına saygı göstermelerini gerektirir. Bu sürecin başarısı hem Romanların hem de genel toplumun katılımına ve çabasına bağlıdır.

Sonuç olarak, tampon kurumların güçlendirilmesi, toplumsallaşma süreçlerinin desteklenmesi ve topluma entegre olma çabalarının karşılıklı saygı ve anlayış çerçevesinde yürütülmesi, Romanların toplumsal ve ekonomik engelleri aşmalarında hayati öneme sahiptir. Bu kavramlar, Romanların sosyal dışlanmışlığı aşarak toplumun tam anlamıyla bir parçası olmaları yolunda kilit role sahiptir.

Bu araştırmanın alan çalışmasında odak noktası olarak belirlenen Roman vatandaşların çocuklarının eğitim sürecinde maruz kaldıkları ötekileştirme ve ayrımcılık olguları, aşağıdaki bölümde eğitim ve aile kavramları çerçevesinde ele alınmıştır. Roman çocuklarının eğitim sistemi içerisindeki deneyimleri hem bireysel gelişimlerine hem de toplumsal entegrasyon süreçlerine etki eden kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, çocukların eğitim süreçlerinde karşı karşıya kaldıkları ötekileştirme ve ayrımcılık pratikleri, aile yapısı, sosyo-ekonomik koşullar ve toplumsal önyargılarla da

yakından ilişkilidir. Eğitimin, toplumsal dışlanmışlığın yeniden üretiminde oynadığı rol ile ailelerin bu süreçlere olan tepkileri, çalışmanın derinliğini artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle, aşağıdaki bölümde ele alınan eğitim ve aile kavramları, Roman çocuklarının eğitim sistemindeki yerini ve maruz kaldıkları ötekileştirme ve ayrımcılığın toplumsal ve yapısal boyutlarının nasıl oluştuğunu anlamamıza katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1.3. EĞİTİM VE AİLE KAVRAMLARI

Bireysel denge ve toplumsal uyumun sağlanması, bireylerin sağlıklı bir toplum üyesi olabilmesi ve pozitif katkılar sunabilmesi için, belirli davranış kalıplarına sahip olmaları esastır. Bu kritik öneme sahip süreç, temel olarak eğitim aracılığıyla mümkündür. İnsanlık tarih boyunca bu amaca yönelik çabalar göstermiş ve bu süreç günümüzde de devam etmektedir. Eğitim, bireylerin önceden belirlenen hedeflere uygun olarak yetiştirilmesini ifade eden geniş bir süreçtir ve bu süreci deneyimleyen bireylerde kişilik değişimi meydana gelir. Bu dönüşüm, edinilen bilgi, yetenek, tutum ve değerler aracılığıyla oluşur ve bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir, bu süreç bireyin ait olduğu toplumun özelliklerine göre farklılık gösterir. Bireyin kişiliği, aynı zamanda toplumsal normlar ve değerler tarafından şekillendirilir. Tarih boyunca “eğitim” kavramı Türkçede “terbiye” olarak adlandırılmıştır. Toplumda saygın, ahlaki değerlere uygun davranış sergileyen bireylere “terbiyeli”, bu özelliklere sahip olmayanlara ise “terbiyesiz” denilmiştir. Eğitim, dolayısıyla, bireyin davranışlarının arzu edilen özelliklere dönüştürülmesi olarak algılanmaktadır. Çeşitli eğitimciler tarafından farklı yorumlarla tanımlanan eğitim kavramı, birçok tanıma içinde barındırır (Özkan, 2006).

Eğitim terimi, bireylerin bilgi düzeylerini, yeteneklerini ve değer yargılarını artırmaya yönelik olarak gerçekleştirilen pedagojik süreçleri tanımlamaktadır (Tezcan, 2015). Eğitim kavramını konusunda birçok alan uzmanı tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır. Söz konusu tanımlamalardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- Durkheim eğitimi; bireyin fiziksel, zihinsel ve ahlaki yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve bu yeteneklerin geliştirilmesi olarak tanımlar (Ergun, 1999: 1).
- Gökalp (1992) eğitimi; bir toplumda yetişkin neslin, genç nesiller üzerindeki etkileşimi şeklinde görür.
- Ertürk (1972: 12) eğitimi; bireyin deneyimleri aracılığıyla davranışlarında bilinçli ve amaçlı değişiklikler oluşturma işlemi olarak açıklar.

- Fidan (1986: 6), eğitimi; insanların belirlenen hedeflere ulaşmak üzere yetiştirilmesi süreci olarak ifade eder.
- Mümtaz Turhan eğitimi; kültürel değerlerin genç kuşaklara aktarılması ve mevcut kültürün iyileştirilmesi süreci olarak tanımlar (Özkan, 2006).
- Güvenç (1996: 132) eğitimi; toplumun bireyleri kendi kültürel değerleri doğrultusunda şekillendirmesi ve bu süreci bir kültürleme işlemi olarak kabul eder.

Eğitim hakkı, bireylerin temel hakları arasında yer alır. Formal veya enformel eğitim olması fark etmeksizin, her birey bu hakkı kullanabilmelidir. Bireylerin eğitim ve öğrenim hakkı, anayasal düzeyde koruma altındadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesi, eğitim ve öğrenim hakkı ile ilgili yükümlülükleri, bu hakkın devlet tarafından nasıl güvence altına alındığını ve hangi koşullar altında uygulanacağını net bir biçimde belirtir. Bu çerçevede, “hiç kimse eğitim ve öğrenim hakkından mahrum bırakılamaz” (Saylan, 2013: 171). Ancak toplumun kimi kesimlerine yönelik ağır toplumsal baskılar, bireyleri eğitim ve öğrenim haklarından mahrum bırakmaya zorlayabilmektedir. Romanlar, bu tür dışlayıcı pratiklerin mağduru olmuşlardır (Diktaş, Deniz ve Balcıoğlu, 2016; Genç, Taylan ve Barış, 2015).

Öncelikle, eğitim hakkı, tüm bireylere eşit olarak tanınan temel bir insan hakkıdır. Her bireyin bu hakka adil ve eşit bir şekilde erişimi olması gerekmektedir. Ancak, eğitim sisteminin iç yapısından kaynaklanan sorunlar, belirli grupların kendi iç dinamikleri veya toplumsal dışlanma gibi faktörler sebebiyle, topluluklardan bazıları bu temel haktan tam anlamıyla yararlanamamaktadır. Bu bağlamda, özellikle Roman topluluklarının, eğitim hakkından yeterince faydalanamadığına dair somut göstergeler bulunmaktadır. Bu durum, eğitim erişimi konusunda yaşanan eşitsizliklerin, sosyal adalet ve eşitlik ilkeleriyle çeliştiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, eğitim hakkının herkes için eşit olarak sağlanması, toplumsal dışlanma ve ayrımcılığa karşı mücadelede kritik bir öneme sahiptir. Bu, sadece eğitim sisteminin iyileştirilmesiyle değil, aynı zamanda toplumsal farkındalığın artırılması ve dışlanmaya maruz bırakılan grupların desteklenmesiyle mümkün olacaktır (Yaşar, 2017).

Roman çocuklarında sıklıkla rastlanan eğitim sorunları arasında yüksek oranda okul terki, sık devamsızlık ve okuma-yazma öğrenmede yaşanan güçlükler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, Roman topluluklarının eğitimin önemine yeterince değer atfetmedikleri ve bu topluluklarda çocukların okulda olmasının ek bir prestij olarak kabul edilmediği iddiaları da literatüre yansımıştır. Romanların eğitimle ilişkisinin kesilmesinin

arkasında ise öncelikli olarak maddi imkânsızlıklar yer almaktadır. Ailelerin maddi yetersizlikleri nedeniyle Roman çocukları, erken yaşlarda eğitimlerini terk ederek çalışmak zorunda kalmaktadır. Okul için gerekli harçlık, eğitim giderlerini karşılayamama, okul üniformalarının mali yükü ve kırtasiye masrafları gibi eğitimle ilişkili maliyetler, Roman çocuklarının okulu bırakmasında önemli faktörlerdir. Eğitim ortamlarından uzaklaşmalarına sebep olan diğer bir faktör, okullarda yaşanan dışlanmadır. Diğer öğrencilerin dışlayıcı tutumlarına maruz kalan Roman çocuklar, okula karşı ilgisizlik geliştirmekte ve eğitime karşı isteksiz bir hale gelmektedirler. Okul yönetimlerinin de zaman zaman dışlayıcı davranışlar sergilemesi, Roman çocukların bu konuda daha da hassas bir duruma düşmelerine yol açmaktadır (Akkan, Deniz ve Ertan, 2011: 63-67).

Aile; kan bağılılığı, evlilik ve diğer yasal yollardan, aralarında akrabalık ilişkisi bulunan ve çoğunlukla aynı evde yaşayan bireylerden oluşan; bireylerin psikolojik, cinsel, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılandığı, topluma uyum ve katılımların sağlandığı ve düzenlendiği temel bir birimdir (TDK, 1993; Güler, 1992).

Tarih boyunca var olan ve toplumun temel taşlarından biri olarak kabul edilen “aile” kavramı, zaman içinde farklı yapısal ve biçimsel evrimler geçirmiş olup, 21. yüzyılda da önemini sürdürmekte ve biyolojik, sosyolojik, ekonomik, politik gibi çeşitli alanlarda tartışmaların merkezinde yer almaktadır. Genel bir bakış açısıyla, aile; anne, baba ve en az bir çocuktan oluşan temel bir birim olarak tanımlanırken, bu modelde geleneksel cinsiyet rollerine dayalı ayrımlar öne çıkarılmaktadır. Bu çerçevede; babanın ailenin geçimini sağlayan reis, annenin ise ev işleriyle ilgilenen kişi olarak görüldüğü ifade edilmektedir (Doğan, 2007). Aile kavramına dair birçok farklı tanım olmakla birlikte, çoğu aile teorisine göre aile; bir arada yaşayan, ortak bir mekânı paylaşan, duygusal bağlar kurulan, birbirine sosyal roller, durumlar ve görevler açısından bağlı, sevgi ve aidiyet duygularının paylaşıldığı iki veya daha fazla bireyden oluşan bir birlik olarak anlaşılmaktadır (Allender ve Spradley, 2005; Konaklı ve Göktürk, 2018).

Her aile, kendi yapısal özellikleri, işlevleri ve ihtiyaçları ile benzersiz bir varlık oluşturur ve toplumun bireylerini şekillendiren, destekleyen ve sadece toplumsal kurumlarla sınırlı kalmayan bir öneme sahiptir (Yörükoğlu, 1994). Aile işlevleri, aile bireylerinin hem ailenin genel hem de bireylerin özel ihtiyaçlarının karşılanması ve devam ettirilmesi için gerçekleştirdikleri etkinlikler ve davranışlar şeklinde ifade edilir (Stuart ve Laraia, 2004). Bu işlevlerin sağlıklı bir şekilde yerine getirilip getirilmemesi,

ailenin diğ er işlevlerini de olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir.  nemli bir diğ er nokta ise, aile işlevlerinin aile bireyleri tarafından nasıl algılandığıdır; zira bu algılamalar, zaman içindeki siyasi, politik, sosyolojik ve ekonomik değişikliklere bağlı olarak değişiklik gösterebilir ve bu da aile bireylerinin tutum ve davranışlarını etkileyebilir (ASPB, 2011; Hallaç ve  z, 2014). Özetle her aile, kendine özgü yapısı ve işlevleriyle bireyleri şekillendirir ve toplumsal kurumların ötesinde bir öneme sahiptir. Aile işlevleri, bireylerin hem ortak hem de kişisel ihtiyaçlarını karşılama etkinliklerini içerir. Bu işlevlerin sağlıklı yürütülmesi, diğ er aile işlevlerini de etkiler. Ayrıca, aile işlevlerinin bireylerce algılanı ı, zamanla değişen toplumsal ve ekonomik koşullara göre farklılık gösterebilir ve bu da tutum ve davranışları  ekillendirebilir.

Bu kısımda, araştırmanın temel kavramlarını oluşturan " ingene", "Roman", " tekile tirme", "ayrımcılık", "eğitim" ve "aile" kavramları kapsamlı bir biçimde ele alınmıştır. Bu kavramlar, araştırmanın teorik çerçevesini oluşturmakta ve çalışmanın ana eksenini belirlemektedir. Özellikle Roman toplumuna ilişkin yapılan analizler, bu topluluğun tarihsel, sosyo-kültürel ve yapısal dinamikleri çerçevesinde ötekileştirme ve ayrımcılık süreçlerinin nasıl şekillendiğini anlamamıza katkı sağlamaktadır. Çalışmanın temel hareket noktası olan Romanlar ile ilgili genel açıklamalara ve literatürdeki yaklaşımlara, bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Bu kavramsal  er eve, araştırmanın daha sonraki bölümlerinde gerçekleştirilen analizler için gerekli alt yapıyı sunmayı amaçlamaktadır.

2. GENEL HATLARIYLA ROMANLAR

Burada, Roman topluluklarının geniş ve karmaşık tarihini ele alınmakta ve bu topluluğun kökenleri, göç yolları, kültürel yapıları ve sosyo-kültürel hayatlarına dair konular incelenmektedir. İlk olarak, Romanların kökenleri incelenerek, bu topluluğun Hindistan alt kıtasından başlayarak Avrupa'ya ve daha geniş coğrafyalara yayılma süreci ele alınmıştır. İkinci olarak, Romanlığın inşasında mitler, efsaneler ve söylencelerin oynadığı rol ele alınarak Roman kimliği ve toplumsal yapısının nasıl şekillendiği üzerinde durulmaktadır. Üçüncü olarak, Romanlarda sosyo-kültürel hayatın çeşitli yönleri, gelenekler, inançlar, aile yapısı ve toplumsal organizasyon gibi temalar üzerinden incelenmektedir.

2.1. ROMANLARIN KÖKENİ

13. yüzyılın sonlarında, farklılıklarıyla dikkat çeken göçebe gruplar olarak ilk kez kayıtlara geçen Çingenelere yönelik ilgi; onların kökenleri, yaşam tarzları ve bedensel özelliklerinin yaşadıkları toplumdan farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Tarihsel belgelerde, yerleşik hayatın tehdit edicileri ve ihlal edicileri olarak, suçlularla ve falcılık, büyücülük gibi mistik güçlere sahip kişilerle ilişkilendirilen Çingeneler, yüzyıllar boyunca bu farklılıklarının açıklanması çabasıyla "bilim"in konusu haline gelmişlerdir (Dişli, 2016; Beynon, 1936).

Taberi'de geçen bir kayda göre; Çingenelerin Hz. Nuh'un oğlu Yafes'in neslinden türediği ve çingenelerin de anayurdunun Sind ve Hind havzası olduğu belirtilmektedir. Çingenelerin MS 5. yüzyıldan itibaren anayurtları olan Hindistan'dan kopmaya başlamışlardır. Uzmanlara göre; bu bölgeyi ele geçirenler, Çingeneleri yerleşik olmaya zorlamış, fakat başarılı olamadıklarından, onlar da gezginci yaşamlarını sürdürebilmek için Batıya göç etmişlerdir. Anayurtlarından ayrılan Çingeneler iki kola ayrılarak birinci kolun; "İran üstünden Suriye ve Bizans arazisi üzerinde biraz kaldıktan sonra Mısır'a yerleştiklerini" hatta çingenelerin Mısır'a kabileler halinde yığılarak burada kalmalarından dolayı asıl memleketlerinin Mısır ve onlara da Mısırlı anlamında "kıptî" denilmiştir. Daha sonra ise, buradan deniz yoluyla İspanya ve Avrupa'ya yayılmışlardır. İkinci kolun; "Hazar denizinin kuzeyinden Karadeniz'in kuzeyini takip ederek, Balkanlar'a oradan da Avrupa'ya geldikleri" dile getirilmektedir. Burada da çoğunlukta bulundukları yer Romanya olduğundan "Rom" ismiyle anılmaktadır (Altınöz, 2002: 423; Martinez, 1992). Özetle Taberi'ye göre, Çingeneler Hz. Nuh'un oğlu Yafes'in soyundan

gelmekte ve anayurtları Sind ve Hind bölgesi olarak belirtilmektedir. MS 5. yüzyıldan itibaren Hindistan'dan göç etmeye başlayan Çingeneler, iki kola ayrılmıştır. Birinci kol Mısır'a yerleşmiş ve buradan Avrupa'ya yayılmış, ikinci kol ise Karadeniz'in kuzeyinden Balkanlar ve Avrupa'ya ulaşmıştır. Romanya'da yoğun oldukları için "Rom" adıyla anılmışlardır. Yukarıda da belirtildiği üzere, Romanların kökeni konusunda bilimsel bir fikir birliği sağlanamamıştır. Farklı coğrafyalarda ve kültürel bağlamlarda, Romanların kökenine ilişkin çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Romanların tarihsel ve etnik kökenleri hakkında öne sürülen bu farklı yaklaşımlar, konuya ilişkin ortak bir düşüncenin oluşmanı engellemiştir. Ancak, genel kabul gören görüş, Romanların Hindistan'dan göç ettikleri ve zamanla dünyanın farklı bölgelerine yayıldıkları yönündedir. Bu bağlamda, Romanların göç süreçlerine ve bu süreçte karşılaştıkları sosyal ve kültürel dinamiklere ilişkin daha ayrıntılı açıklamalar, aşağıdaki başlıkta ele alınmıştır.

2.2. ROMANLARIN HİNDİSTAN'DAN GÖÇÜ

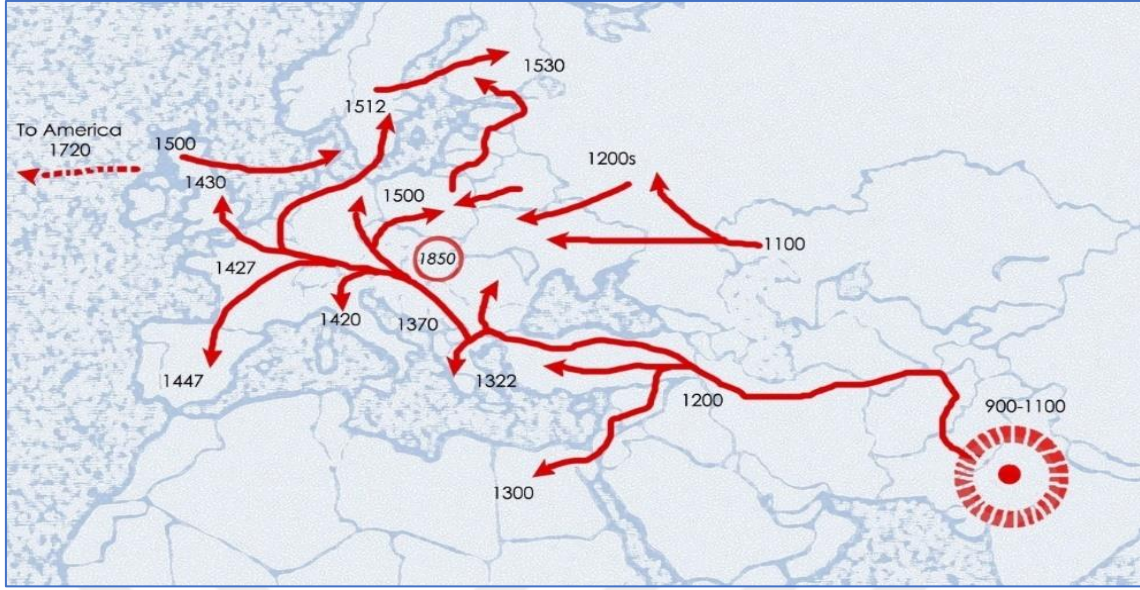
Romanlar, "Hindistan kökenli bir halk olup Sâsânî hükümdarı V. Behrâm-ı Gûr (420-438) döneminde ilk göçlerini İran'a" gerçekleştirmişlerdir. Daha sonra İran'ın çeşitli bölgelerine dağılmışlardır. Hindistan'da bu topluluğa "Cât" denilirken, Araplar tarafından "Zut" olarak adlandırıldıkları bilinmektedir. Hindistan'dan başlangıçta sanatsal faaliyetler için çıkarılan Zutların, 7. yüzyılda İslam ordularına askeri faaliyetler için alındıkları görülmektedir. İslam ordularının başarılarıyla genişleyen sınırlar içinde farklı coğrafyalara yayılmışlardır. İslam Devleti'nin ihtiyaçları doğrultusunda, kültürel ve antropolojik yapıları dikkate alınarak farklı iş kollarını seçtikleri gözlemlenmektedir (Kaya, 2023; Kenrick, 2006).

Yaklaşık bin yıl öncesine dayanan tarihsel süreçte, Romanlar, Hindistan'ı terk etme sürecine girişmişlerdir. Bu göçün başlangıcı, genellikle 11. yüzyılın başlarında, Afgan General Gazneli Mahmud'un gerçekleştirdiği istilaların bir sonucu olarak kabul edilir. Gazneli Mahmud'un komutasındaki kuvvetlerin baskısı altında Romanlar, muhtemelen kuzey Hindistan'dan günümüzde Pakistan, Afganistan ve İran olarak bilinen bölgelere doğru sürülmüştür. Romanların, yazılı veya sözlü güçlü bir tarih anlatım geleneğine sahip olmamaları sebebiyle, akademisyenler bu topluluğun göç yollarını dilbilimsel analizlerle çözümlemeye çalışmışlardır. Bu analizler, Romanların göçleri esnasında temas kurdukları topluluklardan ödünç aldıkları kelimeleri içermektedir (National Geographic Society, 2012).

İran'da ikiye ayrılan Roman topluluklarından biri, güneye doğru Suriye üzerinden Kuzey Afrika ve Yunanistan'a yönelmiş, diğer grup ise kuzey yönünde, Ermenistan üzerinden günümüzde Bulgaristan, Romanya ve Sırbistan'ı kapsayan bölgelere ulaşmıştır. Bu grupların bir kısmı Balkanlar'da yerleşik hale gelirken, bazıları Avrupa'nın daha batı bölgelerine göç etmeye devam etmiştir. Romanların Avrupa'daki varlığına dair yazılı kayıtlar, göç yollarını ve etkileşimlerini belgeleyen önemli bir kaynaktır. Bu kayıtlar arasında, 1100 yılında Yunanistan'ın Athos Dağı'nda bir keşiş tarafından yapılan en eski notlar, 1417 yılında Hamburg civarında Alman yetkilileri tarafından yapılan gözlemler ve 1425 yılında İspanya'nın Barselona kentinde kaydedilen yazılar yer almaktadır. 16. yüzyılın başlarında ise, Romanların İsveç, İngiltere ve İskoçya'da yaşadıklarına dair kayıtlar bulunmaktadır. Bu dönemlerde Romanlar hakkında yapılan yazılı anlatımlar, topluluğun geniş Avrupa kıtasına yayılımını ve yerleşimini belgeleyen değerli bilgiler sunmaktadır (National Geographic Society, 2012).

Çingeneler, aynı zamanda Cygany ve Tigani isimleriyle de anılan, kökenlerini büyük ölçüde Hindistan'a ve özellikle de Dalit kastına, yani dokunulmazlar olarak tanımlanan en alt sosyal sınıfa dayandıran göçebe gruplardır. Bu topluluklar, tarih boyunca göç etmiş ve çeşitli zamanlarda köle olarak satılmışlardır. Tarihçiler ve araştırmacılar, bu göçlerin zamanlaması konusunda kesin olmayan tahminlerde bulunmakla birlikte, genel kanı, Çingenelerin Hindistan'dan 1500 ila 1000 yıl önce ayrılmış olabileceği yönündedir. Bu, göçün çok sayıda potansiyel nedeni olabileceğini göstermektedir ve tarihsel kesinlik olmadan net bir sonuca varmak güçtür. En büyük zorluk, Avrupa'ya ulaşmalarından itibaren, yani 1100'lerden önce, bu topluluklar hakkında yazılı kaynakların bulunmamasıdır. Genetik çalışmalar, Çingenelerin Hindistan kökenli olduklarını doğrulamakta, ancak bu toplulukların Hindistan'dan ne zaman ayrıldıklarına dair kesin bir tarih vermemektedir. Roman ve Sinto olmak üzere iki ana kol üzerinde ayrılan Roman topluluklarının varlığı, genellikle az bilinen bir gerçektir. Her iki grup da Roman topluluğuna ait olmakla birlikte, aralarında belirgin farklar bulunmaktadır. Romanlar, Doğu Avrupa'da Romen Lovara, Machawaya, Kaldareshi, Rus Romanları gibi çeşitli gruplara ayrılırken; Sinto grupları Batı Avrupa'da Fransız Manouch, İspanyol Kale, Galler Kale, Fin Kale, İngiliz Romanichel, İskoç ova çingeneleri gibi farklı alt gruplara bölünmüştür. Roman ve Sinto dilleri, birbirinden farklı lehçelere sahiptir ve anlaşılır değildir (Fraser, 1995; Kenrick, 2006).

Şekil 1. Romanların Hindistan'dan Avrupa'ya Göçü (900-1720)



Kaynak: Timoçin, 2021

Çingenelerin Hindistan'dan başlayarak gerçekleşen göç hareketlerinin, çeşitli sebeplere dayalı ve uzun zaman dilimleri boyunca, küçük gruplar halinde dünyanın farklı köşelerine yayılma şeklinde gerçekleştiği konusunda literatürde genel bir konsensüs mevcuttur. Çingenelerin Hindistan'dan göçleri konusundaki tartışmalar hala güncelliğini korumaktadır. Yapılan araştırmalar, göçün zamanı hakkında 5. ile 11. yüzyıllar arasında farklı tarihler öne sürmektedir. Bu farklılıkların nedeni, “Çingenelerin yazılı bir geleneğe sahip olmamaları ve tarihlerinin Çingene olmayanlar tarafından yazılmış” olmasıdır. Ancak, Hindistan kökenli büyük Çingene göçlerinin çoğunlukla 5. ve 11. yüzyıllar arasında başladığı genel olarak kabul edilmektedir (Fırat, 2022).

Uzun yıllar boyunca dağınık ve örgütsüz bir şekilde yaşayan Çingeneler, Hindistan'dan dünyanın çeşitli bölgelerine yayılmışlardır. Bu göçün nedenleri arasında “işgal, savaş, tehcir ve sosyoekonomik problemler” gibi birbiriyle ilişkili faktörler bulunmaktadır. Bu bağlamda, Çingenelerin Hindistan'dan “üç aşamalı bir göç süreciyle ayrılıp üç farklı rotayı takip ederek” dünyanın birçok bölgesine yayıldıkları öne sürülmektedir. Buna göre, “ilk göç hareketi M.S. 5. ve 7. yüzyıllar arasında, ikinci göç 7. ve 10. yüzyıllar arasında, üçüncü göç ise 10. ve 13. yüzyıllar arasında gerçekleşmiştir” (Suvvari, Yıldırım, Bozkurt ve Işoğlu, 2006: 288; Kenrick, 2006). Özetlemek gerekirse Çingeneler, Hindistan'dan çeşitli nedenlerle, özellikle işgal, savaş, tehcir ve sosyoekonomik problemler nedeniyle göç etmişlerdir. Bu göçler, üç aşamalı bir süreçle MS 5. ila 13. yüzyıllar arasında gerçekleşmiş ve farklı rotalar izleyerek dünyanın çeşitli bölgelerine yayılmışlardır. Bu üç aşamalı göç süreci, Romanların farklı coğrafyalarda ve

kültürel bağlamlarda çeşitli mitlerin, efsanelerin ve söylencelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Roman kimliğinin inşasında önemli bir rol oynayan bu mitler ve efsaneler, tarihsel süreç içerisinde toplumsal hafızada yer edinmiş ve Romanların kültürel kimliğini şekillendiren unsurlar haline gelmiştir. Bu bağlamda, Romanlığın inşasında etkili olan bu mitler, efsaneler ve söylenceler ile bunların toplumsal ve kültürel bağlamdaki önemi, bir sonraki başlıkta daha ayrıntılı bir şekilde ele alınarak incelenmiştir.

2.3. ROMANLIĞIN İNŞASINDA MİTLER-EFSANELER VE SÖYLENCELER

Çingeneler hemen hemen yaşadıkları tüm toplumsal yapılarda yapısal olarak büyük bir azınlık grubu oluşturmaktadırlar. Çingeneler Avrupa’da yaşayan “vatansızlar”, “topraksızlar” olarak tanımlanmaktadırlar. 1978’de düzenlenen İkinci Dünya Çingene Konferansında Uluslararası Çingene Komitesi’nin ismi Uluslararası Roman Birliği olarak değiştirilmiştir. “Roman” adının kullanılmasının gerekliliğini savunan görüşün çıkış noktası, “Rom” kelimesinin anlamıdır. “Rom”, Romani lehçesinde “insan-adam” olarak geçmektedir. “Çingene” adı Çingene olmayanların taktığı bir isimdir. Uluslararası Çingene Birliği, dünya Çingeneleri için ‘Roman’ adının kullanılmasını tavsiye etmektedir. Bunun sebebi olarak ise adın kökü olan “Rom”un, Hindistan’da Sanskritçe “Dom”dan geldiğini ve kelimenin “adam, insan” anlamlarını taşıdığı savunulmuştur (Alp, 2016).

Çingenelerin “kökenleri ve göç yolları hakkındaki belirsizlikler, efsane ve söylencelerin ortaya çıkmasına ve yayılmasına zemin” hazırlamıştır. Çingenelerin kendilerini Çingene olmayanlarla karıştırmaktan kaçınmaları nedeniyle, bu efsaneler, çoğu zaman Çingeneler tarafından da benimsenmiştir. Örneğin; “Hindistan’dan ayrılmalari, İran Şahı Behram Gur hikayesi” ile ilişkilendirilmiştir. Başka bir deyişle, “azınlık gruplarını ayırtırmak için kullanılan en önemli araçlardan biri, hakim grubun türettiği mitler” olarak gösterilmektedir. Çingenelere toplum tarafından yüklenen "ahlaksız" ve "uğursuz" gibi küçültücü ifadeler, Çingeneler üzerine kurgulanan anlatılar ve mitlerle pekiştirilmiş ve bu ifadeler "meşru" bir zemin kazanmıştır (Bozkurt, 2004: 36).

Dilbilimciler, Çingene gruplarının bugün kullandığı dillerle antik dilleri kıyaslayarak başka dillerden alınan kelimeleri ve bu kelimelerin nereden ve ne zaman alındığını bulmaya çalışmışlardır. Bugün Güney Pakistan olarak bilinen Hindistan’ın Sind bölgesinin Çingenelerin anavatanı olduğu iddia edilmektedir. Daha sonraları Bizans

İmparatorluğu tarafından “Çingene” olarak adlandırılan gruplar Hindistan’da yarı göçebe hayat tarzını benimsemişlerdi. En eski kayıtları 6. yüzyıla dayanan bu topluluklara “Domlar” denilirdi. Domlar; sepet yapımı, çöpçülük ve metal işçiliği gibi işlerle geçimlerini sağlardı. Bu meslekler çok nadir, alışlagelmemiş meslekler değildi, çünkü İrlandalılar da Çingenelerle hiçbir akrabalık ilişkisine sahip olmamasına rağmen hemen hemen aynı işleri yaparlardı. Fakat bu insanların icra ettikleri meşguliyetlerden hareketle; Çingeneler neredeyse işçi sınıfına bile ait değiller denilebilir (Sığırcıkoğlu, 2020).

Her ne kadar Çingeneler Yahudiler kadar hatırlamasa da durumları birebir aynıdır. Almanya için Çingeneleri yok etmek Yahudileri yok etmek kadar önemliydi ve bunun için Hitler’den sonra Almanya’nın en güçlü devlet adamı sayılan SS Şefi Heinrich Himmler Münih’te bulunan Çingene İşleri Merkezini Berlin’e taşımış ve Çingene sorununa bizzat el koymuştur. 1941 Sonbaharında Çingenelere dair soykırım yani Çingenelerin deyimiyle “Porajmos” başlamıştı. Bu dönemde Çingeneleri öldürmek, yakalamak ve toplama kamplarına götürmek için Einsatzgruppe¹ ekipleri kurulmuştu. Bu ekipler genç, yaşlı, hasta, çocuk demeden binlerce Çingeneyi Polonya’daki toplama kamplarına gönderilmişlerdir. Avrupa’nın dörtbir yanından toplanan binlerce Çingene de Auschwitz Toplama Kampı’na gönderilmiştir. Bu insanların büyük bir kısmı bu kamplarda katledilmiştir. Yahudilere uygulanan tüm işkence ve öldürme teknikleri aynı şekilde Çingenelere de uygulanmıştı (Sığırcıkoğlu, 2020).

Çingenelerin dünya genelinde yaşadığı konumu açıklamak için birçok mit ve efsane yaratılmıştır. Bu mitler, Çingene kimliğinin inşasında ve anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Göçebe kültürün yarattığı efsaneler, Çingene kimliğinin kurucu unsurları arasında kabul edilir. Çingene kültürü, “gerçeklik ve kurgu arasındaki etkileşimden” doğar (Yolcu, 2012: 185).

- “Mitolojik bir anlatıya göre, Hz. İbrahim’in ateşe atılması sırasında mancınığın çalışmaması üzerine Cin ve Gan adlı kardeşlere zina yaptırılmış ve bu nedenle melekler Hz. İbrahim’i koruyamamıştır. Bu söylence, Çingene isminin kökeni ve Çingenelerin göçebe yaşamı, yoksullukları ve dışlanmalarının nedeni olarak kabul edilir (Alp, 2016; İlhan ve Fırat, 2017).

¹ Einsatzgruppen ("Hareket Birlikleri"), SS'e bağlı, Heinrich Himmler'in kontrolünde ve Reinhard Heydrich'in yönetimi altındaki, II. Dünya Savaşı sırasında Alman Ordusunun işgal ettiği bölgeleri ev ev arayarak Yahudileri, Romanları ve komünistleri öldüren seyyar infaz birlikleri.

- Hristiyan mitolojisinde ise Çingenelerin her türlü kötü işi yapabileceğine inanılır. Bir mite göre, Hz. İsa'nın çarmıha gerilmesinde kullanılan çiviler Çingeneler tarafından yapılmış ve bu nedenle Tanrı, yazıyı Çingenelere bahşetmemiştir (Berger, 2000: 14). Bu, Çingenelerin yazılı bir kültür oluşturmamalarının açıklaması gibi görünse de sadece bir mittir (Göncüoğlu ve Yavuztürk, 2009).

- Hindistan'daki Richi Çingenelerinin, Hindu tanrısına adanmış bir kurbanı yedikleri için lanetlendiği ve bu nedenle kirli kabul edilen işleri yapmak zorunda olduklarına inanılır. Benzer bir lanetlenme anlatısı, Afganistan'daki Jat Çingeneleri için de mevcuttur (Zene, 2007).

- Çingenelerin inandığı mite göre kendileri atalarının işlemiş olduğu bir suçtan dolayı lanetlenmişlerdir. Sözde bu suç -ensest ilişki- sebebiyle, bir kavim, liderini ve taraftarlarını kovmuştur. Büyük bir büyücü, bu kovulanlara; sonsuza dek yeryüzünde dolaşp dursunlar, geceledikleri bir yerde ikinci kez konaklamasınlar, su içtikleri bir kaynaktan ikinci kez içmesinler, bir yıl içinde aynı nehirden iki defa geçmesinler diyerek korkunç bir biçimde lanet etmiştir (Berger, 2000: 39).

- Diğer bir mite göre; refah ve huzur içerisinde yaşayan Dom Krallığı, Brahmanlar tarafından işgal edilmiştir. Bundan dolayı dünyanın sürekli savaş halinde olduğu ve bu savaştan kurtulmanın, refah ve huzurun tekrar gelmesinin Çingene olmayanların (Gaco), Çingenelere (Domlara) diğer insanlar gibi davranmayı öğrenmeleriyle mümkün olabileceği inancıdır. Başka bir efsaneye göre, Çingenelerin Hz. Davut Peygamberin soyundan gelen demirciler olduğu, sözde Hz. Muhammed'e nankörlük ettikleri ve Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'i yalnız bırakıp kaçtıkları ve onların katledilmelerine göz yumdukları için Allah Çingeneleri kadın seviyesine indirmiştir. Bu yüzden ata değil eşeğe binebilmektedirler (Mezarcıoğlu, 2010: 100-103)."

Çingenelerle ilgili anlatıların dini eksende ele alınmasının iki nedeni olduğu belirtilmektedir. Birincisi, Çingenelerin belirli bir dini inanca sahip olmadıkları ikincisi, yaşadıkları toplumların dinine mensup olmaları düşüncesidir. Dini yaşamları bağlamında, Romanya ve Macaristan'da yaygın olan bir efsaneye göre, Çingenelere ait bir kilise domuz yağı kullanılarak inşa edilmiş ve daha sonra köpekler tarafından yok edilmiştir. Çingenelerin dinsiz olarak görülmesi, yaşadıkları toplumların onlara zulmetmesine neden olmuş ve bu durum, Çingenelerin zorunlu olarak kendilerini güçlü birer Hristiyan ya da Müslüman gibi göstermelerine yol açmıştır. Bu tarihsel ve sosyal-dinsel koşullar, Çingenelerin dışarıya karşı dinsel ve toplumsal geleneklerini açıklama konusunda aşırı

derecede dikkatli ve çekingen olmalarının önemli bir nedeni olarak görülmektedir (İlhan ve Fırat, 2017). Özetlemek gerekirse Çingenerle ilgili anlatıların dini temelde ele alınmasının iki nedeni olduğu belirtilir: onların belirli bir dini inanca sahip olmadıkları düşüncesi ve yaşadıkları toplumların dinine mensup olmaları. Bu durum, toplumlar tarafından zulme uğramalarına neden olmuş ve Çingeneri kendilerini güçlü Hristiyan ya da Müslüman olarak göstermeye zorlamıştır. Bu tarihsel ve sosyal baskılar, Çingenerin dini ve toplumsal geleneklerini açıklarken dikkatli ve çekingen olmalarına yol açmıştır.

Romanları anlamak için, onların sosyal ve kültürel yaşamları hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak büyük bir önem taşımaktadır. Roman topluluklarının tarihsel gelişimleri ve kimliklerinin yanı sıra, sosyo-kültürel yapıları da bu toplulukların toplumsal konumunu ve karşılaştıkları zorlukları anlamak açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, aşağıdaki başlıkta Romanların sosyal ve kültürel yaşamları incelenmiş, günlük yaşamlarına, toplumsal ilişkilerine ve kültürel pratiklerine dair bir analiz sunulmuştur. Bu analiz, Roman toplumunun özgün yapısını daha iyi kavrayabilmek amacıyla yapılmış ve çalışmaya derinlik kazandırmayı amaçlamaktadır.

2.4. ROMANLARDA SOSYO-KÜLTÜREL HAYAT

Çingeneri uluslararası düzeydeki faaliyetlerinden öne çıkan iki kongre vardır (Akgül, 2010):

- “İlk uluslararası örgütlenme; “İonel Rotaru’nun girişimleriyle 1960’da kurulan Dünya Çingene Cemiyeti (World Gypsy Community-WGC) olmuştur. Rotaru, Yahudilerle Çingener arasında kurduğu benzerliklere atfen, bir Çingene devletinin kurulmasını öncelikli amaç olarak ortaya koymuştur. 1971’de WGC’nin girişimiyle Londra’da toplanan ve Dünya Kiliseler Konseyi ve Hindistan hükümetince desteklenen Birinci Dünya Roman Kongresi, Çingene hareketinin seyri içinde belirleyici olan kırılmalardan biridir. Kongrede Uluslararası Roman Birliği’nin kurulması kararlaştırılmış ve Gypsy, Zigeuner ve Gitano gibi Türkçede Çingene tabirine denk düşen ifadeler yasaklanarak, Roman kelimesinin kullanılması kararlaştırılmış ve bir Çingene bayrağı tasarlanmıştır.

- İkinci uluslararası kongre, 1978’de Cenevre’de toplanmıştır. En dikkat çekici karar, Hindistan’ın tüm Çingenerin anavatanı olarak ilan edilmesidir. 1981’de Göttingen’de toplanan üçüncü kongrenin öncelikli gündemi ise Nazi Almanyası’ndaki

büyük Çingene Katliamı (Baro Porrajmos) olmuş, Alman hükümetinden tazminat talebinde bulunulmuş, ancak bu talep karşılıksız kalmıştır.”

Dünya üzerinde yaşayan Çingenelerin toplam sayıları “asimilasyona” uğramışlarla birlikte 30-40 milyon arası değişmektedir. Bugün hemen hemen tüm ülkelerde Çingene azınlıkların yaşadığını söylenebilir. Çingene toplumunun tamamının yerleşik yaşam biçiminde hayatlarını sürdürmemelerinden ötürü birçok uluslararası Çingene örgütü, rakamların aslında çok daha yüksek olduğunu tahmin etmektedir. Avrupa’da yaşayan toplam Çingene sayısı ile ilgili olarak, kimi uzmanlar 12 milyon, kimileri ise 10-15 milyon tahmininde bulunmaktadırlar. Türkiye’de ise resmi nüfus sayımlarında etnik unsurların istatistiki tutulmamasına karşın, çeşitli akademik çalışmalar ve raporlara göre toplamda 400-500 bin arası Çingene nüfusunun var olduğu tahmin edilmektedir. Çingene nüfusunun ağırlıklı biçimde Trakya, Ege, Marmara Bölgesi genelinde barındıkları bilinmektedir (Alp, 2016).

Çingeneler “tarih sahnesine çıktıkları ilk günden beri köylerden çok kentlerde yaşamaya” yatkındır. Bunun tek sebebi “kentlilerin daima çeşitli ihtiyaçlarını karşılayacak bir topluluğa ihtiyaç duymaları” olarak gösterilmektedir. Kentin; “sosyo-ekonomik gelişmişliği göz önüne alındığında bu gruplar daha çok kenar mahallelerde, kentin çeperlerinde veya kent içinde obalar ve bağımsız birimler hâlinde” yaşarlar. Mekânsal konuşlanma kuşkusuz kentliler kadar onların da belirli ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Özelde “kentli elitlerin” genelde ise “kentli orta sınıfların yapmaktan kaçındıkları işleri üstlenen” Çingeneler, bu “işlevlerini daha verimli kılabilmek için merkeze yakın ama daima bağımsız birimler hâlinde” yaşamaktadır (Duygulu, 2018; Özden-Cankara, 2012).

Son yıllarda “kentlerde arttığı varsayılan kriminal olaylarla ilişkilendirilen ve kentsel dönüşüm projeleriyle birlikte barınma ve istihdam sorunları artan” Çingeneler, bir yandan “dansları ve müzikleriyle popüler kültürün malzemesi” olarak gündeme gelmektedir. Çingeneler ya “suç”la ve “tehdit”le özdeşleştirilmekte veya “ehlikeyif” ve “eğlenceli” bir topluluk olarak sahneye çıkarılmaktadır. Biri diğerrinin alternatifi gibi görünen bu iki yaklaşım, Çingenelerin toplum dışılığı yaptıkları vurguyla birbirini beslemektedir (Gelişen ve Bircan, 2019; Akgül, 2010).

Çingenelerin, “sosyal-psikolojik tutumları ve buradan hareketle, davranışları; bulundukları toplumun ihtiyaçlarına uyumlu meslekler icra etmelerinin” üzerine kurgulanmıştır. “Kent kültürü ve kentlilerin ihtiyaçlarını karşılamak için bu topluluğa biçtikleri görevler” entegrasyonun sınırlarını belirleyen etmenlerdir. Çingene, “ailesinden ve çevresinden bu örtülü entegrasyonun temel niteliklerini, kentlilerin makul isteklerine uyumlu bir tavır takınmanın kendisine getireceği artı değerleri bilir ve buna paralel geliştirdiği davranış kalıplarıyla” hareket eder. Bu uyumlu davranışların sınırları üst kültür gruplarının belirlediği kurumlara bağlı olarak değişir; ancak kurallar hiçbir zaman Çingeneler tarafından konulmaz (Duygulu, 2018; Özden-Cankara, 2012).

Çingenelerin kendilerine özgü yaşam biçiminin kaynağının ne olduğu ve bugüne kadar nasıl muhafaza edildiği araştırıldığında ise ‘geçim biçim’lerindeki farklılığın, Çingene kültürünü oluşturduğu ve muhafaza ettiği sonucuna varılır. Çünkü “Yaşam biçimi, geçim biçimi ile sıkı sıkıya ilişkili olmakta ve bazen geçim biçimi tarafından belirlenmekte, bazen geçim biçimiyle ayrılmaz bir biçimde çakışmış olmakla birlikte; geçim etkinlikleri yanı sıra geçim dışı toplumsal etkinlikleri (örneğin savunmayı, üremeyi) de kapsayan bir kavramdır. Yaşam biçimi de toplumsal “yaşam birimlerinden (klan, aile, aşiret, köy, kent, ulus, vb.) ve yaşam ilişkilerinden” oluşur (Yıldırım, 2015: 106).

Romanların tipik özelliklerinden biri, kendi içlerinde ne kadar sorun yaşarlarsa yaşasınlar birbirlerinden kopamamaları ve bir arada yaşamak eğiliminden hiç vazgeçmemeleridir. Bu durum önemli oranda yerleşik hayata geçen toplumların bu hayata geçtikten sonra, yerleşik hayata geçmekte gecikmiş grupları kendi kültür özelliklerine “yabancı” kabul etmeleri ve zaman zaman tehdit olarak algılamalarıyla ilgilidir (Çelik ve Şahin, 2012).

Çingene; “müzisyenlerin şehrin imkanlarından, diğerleri kadar yararlanmanın mümkün olduğu bir çağda yaşamaları onları hukuk, ekonomi, kent merkezlerinde barınma gibi olanakları kullanmaya yönelttiyse de bu durumun Çingenelerin sosyo-psikolojisini kökten değiştirdiğini veya tam bir entegrasyon sağladığını söylemek” mümkün değildir. Bu da “Çingene üslûbunun hem sosyal hayatta hem de müzikte hâlâ farklılıklarla yaşamaya devam ettiğini” gösterir (Girgin, 2018; Duygulu, 2018; Özgür, 2009; Striegel, 2018).

Gelenek Romanların hayatının temelidir. Doğumdan ölüme kadar romanların bütün hayatı, geleneklerine göre belirlenmektedir. Kendi geleneklerine sıkı sıkıya bağlıdırlar. Romanlar kültürlerini büyük ölçüde gelenekleri sayesinde muhafaza etmesini ve aktarmasını bilmişlerdir (Özkan, 2000: 89). Çingeneler, dışa kapalı bir yaşayış tarzına sahiptir. Pek çoğunun yerleşik hayata geçmiş olmasına karşın, eski hayat tarzlarının tamamen değiştirmemeleri ve göçerlerinin de hala eski yaşayış biçimlerini bütün canlılığıyla sürdürüyor olmalarından dolayı, onlar, yerli halk tarafından tamamen dışlanmaktadır. Onlar, grup içi evlilik sayesinde, geleneklerini muhafaza edebilmektedir. Grup içerisinde hiyerarşik bir düzen söz konusudur ve bu kaynağını geleneklerinden almaktadır. Hiçbir Çingene kendi grup yapısını çiğneyememekte, buna uymayanlar gruptan ihraç edilmektedir (Yıldırım, 2015: 105-106).

Çingeneler benzeri toplumsal gruplar bir bütün olarak ele alındıklarında kültürel ve ekonomik eşitsizliklerin iç içe geçmiş yapısından kaynaklanan benzer deneyimleri paylaşmaktadırlar. Öte yandan Çingeneler “başka bir dünyanın insanları” olarak tanımlandığında sayısal olarak çoğunluk olanı nitelik olarak azınlık gibi temsil etme riski doğmaktadır (Bayraktar Akkaya, 2011, 2014).

Bu bölümde, Romanlara ilişkin temel kavramlar ve tarihsel süreçler detaylı bir şekilde ele alınarak, Roman toplumunun sosyo-kültürel yapısının anlaşılmasına yönelik kapsamlı bir çerçeve sunulmuştur. İlk olarak, Çingene ve Roman kavramları arasındaki ayrım ve bu kavramların tarihsel ve toplumsal bağlamları incelenmiş, ötekileştirilme ve ayrımcılık olguları üzerinden Romanların maruz kaldığı sosyal dışlanma süreçleri tartışılmıştır. Eğitim ve aile kavramları ise, Roman toplumunun iç dinamiklerini ve toplumsal hayatta karşılaştıkları zorlukları anlamada kritik öneme sahip unsurlar olarak vurgulanmıştır. Romanların kökenine dair yapılan araştırmalar, onların Hindistan’dan başlayan göç hikayesiyle birlikte, kültürel kimliklerinin nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu süreçte, Romanlığın inşasında mitler, efsaneler ve söylencelerin oynadığı rol, toplumsal kimliğin oluşumunda kolektif belleğin önemine işaret etmektedir. Son olarak, Romanların sosyo-kültürel hayatına ilişkin yapılan incelemeler, bu topluluğun günlük yaşam pratikleri, gelenekleri ve sosyal ilişkiler ağı üzerinden Roman kültürünün zenginliğini ve çeşitliliğini gözler önüne sermektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

FARKLI COĞRAFYALARDA ROMANLARIN GENEL DURUMU

Birinci ve ikinci bölümlerde ele alınan konular, Roman toplumunun tarihsel, kültürel ve sosyo-ekonomik bağlamda karşılaştığı zorlukları ve bu zorlukların Romanların kimlik inşası üzerindeki etkilerini irdelemektedir. Birinci bölüm, Romanların tarihsel kökenleri ve sosyo-kültürel yapısının toplumsal yapıların dinamikleri üzerindeki yansımalarını anlamada önemli ipuçları sunarken, ikinci bölüm, bu topluluğun farklı coğrafyalarda maruz kaldığı sosyo-ekonomik ve kültürel zorlukları detaylandırmakta ve Romanların günümüzdeki toplumsal konumlarını analiz etmektedir. Her iki bölümde yapılan değerlendirmeler, Romanların toplumsal entegrasyonu ve ayrımcılık sorunlarının çözümüne yönelik politikaların geliştirilmesine katkı sağlayacak bütüncül bir anlayış oluşturarak, Romanların toplumsal yapılar içindeki yerini ve bu yapıların Romanlar üzerindeki etkilerini kavramayı amaçlamaktadır.

Bu bölümde ele alınan konular, Romanların farklı coğrafyalarda karşılaştıkları sosyo-ekonomik ve kültürel zorlukları anlamada önemli bir zemin oluşturmaktadır. Romanların tarihsel süreçler içindeki durumu ve günümüzdeki toplumsal konumları, toplumsal yapıların dinamikleri ve bu yapıların Romanlar üzerindeki etkileri bağlamında bir analiz sunmaktadır. Bu değerlendirmeler, Romanların toplumsal entegrasyonu ve karşılaştıkları ayrımcılık sorunlarının çözümüne yönelik politikaların geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Bölüm; (i) Balkanlarda ve Avrupa’da Romanların Durumu, (ii) Osmanlıda ve Türkiye’de Romanların Durumu, (iii) Türk toplumunda Çingene İmgesi üst başlığı altında üç gruba ayrılarak ele alınmıştır. Önce, “Balkanlarda ve Avrupa’da Romanların Durumu” başlığı kapsamında; Balkanlarda Romanlar ve Avrupa’da Romanlar konuları irdelenmiştir. Sonra, “Osmanlıda ve Türkiye’de Romanların Durumu” başlığı kapsamında; Osmanlı Devleti’nde Romanların Durumu, Günümüz Türkiye’sinde Romanların Durumu, Çanakkale İlinde Romanların Durumu konularına değinilmiştir. Daha sonra ise, “Türk Toplumunda Çingene İmgesi” başlığı kapsamında; Romanlara Yönelik Çeşitli Olumsuz Algılar, Romanların Başlıca Ekonomik Uğraş Alanları, Son Dönemde Türkiye’de Roman Politikaları genel hatlarıyla açıklanmıştır.

1. BALKANLARDA VE AVRUPA'DA ROMANLAR

Burada ilk olarak, Balkanlar'da yaşayan Roman topluluklarının tarihsel arka planı, kültürel özellikleri ve temel sorunları ele alınmıştır. İkinci olarak, Avrupa'nın genelinde Romanların durumu incelenerek bu toplulukların çeşitli açılardan durumları ile karşılaştıkları ayrımcılık ve ötekileştirme pratikleri incelenmiştir.

1.1. BALKANLARDA ROMANLAR

Çingeneler; Kafkasya, Mezopotamya ve Anadolu'yu dolaşarak ilk olarak Yunanistan'a gelmiş ve oradan da gruplar halinde Avrupa'nın değişik ülkelerine dağılmıştır. Anadolu'ya gelen Çingenelerin önemli bir kesimi Anadolu'da kalmış ve kesin olarak yerleşmiş, diğer bir kesim ise 11. ve 13. yüzyıl arasında İstanbul üzerinden Balkan ülkelerine gitmiştir (Yıldırım, 2015: 99; Yiğit, 2015).

Fatih Sultan Mehmed'in İstanbul'u fethinden önce başlayan ve daha sonra artarak devam eden Osmanlı'nın Avrupa'yı fetih çabalarının, Balkanlardaki Çingenelerin Batı Avrupa'ya yayılmaya başlamalarını harekete geçirdiği tarihsel belgelerde görülebilir. Batı Avrupa'ya yayılmalarından sonra bile Avrupa'daki Çingene yerleşimcilerinin büyük bölümü, 17. yüzyılda en geniş sınırlarına ulaşmış olan Osmanlı İmparatorluğu'nun yönetimi altında yaşıyordu. Avrupa'daki Türk gücünün geri çekilmeye başlaması ve Habsburgların Macaristan, Transilvanya'yı ve Sırbistan'ın bir bölümünü işgal etmelerine karşın bile Çingenelerin yarıya yakını 19. yüzyıla kadar, Osmanlı hükümdarlığı altında yaşamayı sürdürdü. İmparatorlukta Çingenelerin Avrupa tarafına geçmelerini engelleyici kanunlarla ilgili herhangi bir şey bulunmamıştır. Osmanlılar genelde, kendi otoriteleri yardımıyla yönetilen buyruk altındaki toplumların geleneklerine saygı gösteriyorlardı. Bazı bölgelere, ödedikleri yıllık vergiler ve Türk yayılmacılığına verdikleri askeri destek oranında geniş ölçüde özerklik sağlanmıştır (Yükselsin, 2000: 25-26; Fraser, 1997: 172).

Balkanlar'da, özellikle Yunanistan, Makedonya, Bulgaristan ve Romanya'da, Roman olmayan komşuları tarafından "Türk Çingeneleri" olarak tanımlanan topluluklar vardır. Birçok durumda Çingenelerin kendileri de aynı adlandırmayı kullanmaktadır. Örneğin, Bulgaristan'da İslam dinine bağlı eski Çingene gruplarından bazıları tek bir meta grupta birleşmiş ve Roman dilinde "Xoraxane Roma" Türk Romanları olarak adlandırılmışlardır. Bu Çingeneler, Müslümandır ve genellikle tamamen ya da en azından kısmen Türkçe konuşurlar. Birçoğu aynı zamanda Romanca da konuşur ya da yakın geçmişte konuşmuşlardır. Bazı durumlarda Romanca sadece eski kuşaklar arasında

korunurken, diğerlerinde Türkçe ve Romanca karışımı bir dil kullanılıyor. Türk Çingeneri olarak adlandırılan topluluk, çeşitli faktörlere bağlı olan iç farklılaşmaların yanı sıra devlet sınırları tarafından da bölünmüştür (Marushiakova ve Popov 2006a: 179-181; Bilgin Aytaç, 2012).

Yunanistan, Makedonya, Bulgaristan ve Romanya yaklaşık 500 yıl boyunca Osmanlı İmparatorluğu'nun ayrılmaz bir parçasıydı ve buralarda yaşayan çok sayıda Çingene hakim din olan İslam'ı benimsedi. Bu, onların değişen derecelerde egemen Türk dilini edinmeleri ve konuşmaları anlamına geliyordu ve bu süreçler sadece Balkanlardaki Çingeneri değil, aynı zamanda Küçük Asya'daki Çingeneri de kapsıyordu (Aksu 2006: 67; Özkan 2000). Çingenerin önemli bir kısmı Türk kimliğini kendi kimlikleri pahasına kabul etmiştir (Marushiakova ve Popov, 2001a: 45-49; 2001b: 56-57). Bu durum, Türk Çingeneri arasında sıklıkla gözlemlenen din ve etnik kimlik arasındaki karşılıklı ilişkinin bir örneğidir. Türk terimi onların Müslüman olduklarını ima eder.

19. yüzyılda Balkanlar'da ulus-devletlerin kurulması, Türk Çingenerinin kamusal statü ve konumlarını kökten değiştirdi. Bu devletlerde hakim din İslam'dan Ortodoks Hristiyanlığa dönüştü ve diğer diller resmi sıfatıyla Osmanlı Türkçesinin yerini aldı. Bu değişimlerin bir sonucu olarak çeşitli Balkan ülkelerindeki Türk Çingeneri arasında kimlik gelişimine ilişkin ana eğilimler görülmüştür. Bu eğilimler, belirli bir yönetimin toplumuna ve Türk Çingene topluluklarının iç heterojenliğine ilişkin faktörlerden etkilenmenin yanı sıra, çeşitli, çok yönlü ve bazen de çelişkilidir. Yunanistan'da Türk Çingeneri olarak adlandırılan topluluk çoğunlukla Türkçe konuşmaktadır. Sadece bazıları iki dillidir ve Romanca da konuşmaktadır. Ege Trakya'sında, Nestos ve Evros nehirleri arasında yaşamaktadırlar. Bu bölge, Türk-Yunan Savaşı'ndan sonra, Yunanistan'daki Müslim azınlığın korunmasını öngören Lozan Antlaşması (1923) uyarınca Yunanistan'a dahil edilmiştir (Marushiakova ve Popov, 2016: 28-30; Yiğit, 2015).

1990'larda, Doğu Avrupa ülkelerinde yaşayan Roman toplulukları, karşı karşıya kaldıkları devlet politikaları ve işsizlik gibi istihdam sorunları nedeniyle yaşadıkları ülkelerden ayrılmak zorunda bırakıldı. Bulgaristan, Romanya, eski Yugoslavya, Macaristan ve diğer Doğu ile Orta Avrupa ülkelerinde “barbar” etiketiyle damgalanan Romanlar, bu damgayı reddederek Almanya ve Batı Avrupa ülkelerine iltica etmek durumunda kaldılar. Küresel Roman nüfusunun yaklaşık %90'ını oluşturan bu gruplar, büyük bir çoğunluğuyla Doğu Avrupa'da yaşamayı sürdürmektedir (Arayıcı 2008: 99-

100). Almanca konuşulan ülkelerde “Sinti” ve “Manuş” olarak adlandırılan Romanlar, İspanya ve Portekiz’de ise “Gitan” olarak bilinir. Kuzey Avrupa ve Almanca konuşulan ülkelerde yaşayan Roman toplulukları “Yeniş”, İtalya’da yaşayanlar ise “Sinte” adıyla tanınmaktadır. “Manuş”, Orta Avrupa’daki Romanlara atfedilen bir isim olup, Sanskritçede “insan” anlamına gelir. Romanların, Indus Irmağı çevresinden Anadolu’ya gerçekleştirdikleri göç nedeniyle bu gruplara “Sinti” adının da verildiği bilinmektedir (Özkan, 2000: 6).

Avrupa’daki Roman nüfusunu ele alındığında, Bulgaristan, Doğu Avrupa’da olup, Romanlar için tercih edilen ülkelerden biri haline gelmiştir. Romanların Bulgaristan’a yerleşmeleri, Batı Avrupa ülkelerinden farklı olarak 12. yüzyıla dayanır. İran, Anadolu ve Trakya üzerinden Bulgaristan’a göç etmişlerdir. İrlanda ve İskoçya’daki Roman toplulukları, diğer Roman gruplarıyla bağları olmadığını iddia ederek, yerleşik halk olarak kendilerini tanımlamış ve göçebe yaşam tarzlarını kendi tercihleri olarak ifade etmişlerdir (Arayıcı, 2008: 196-197).

Yunanistan’a olan Roman göçlerinin sebepleri arasında, 1999’da Arnavutluk’ta yaşanan ekonomik kriz gösterilebilir. Eski Sovyetler Birliği’nde yaşayan Romanların sayısı, Batı Avrupa’daki Roman nüfusuyla benzerlik gösterirken, buradaki siyasi politikalar da Romanların gerçek sayılarını daha az gösterme eğilimi göstermiştir. Ayrıca, Amerika’ya olan göçlerinin 19. yüzyılda gerçekleştiği belirtilmiştir (Türkdoğan, 2003: 443). Diğer bir deyişle Romanların Yunanistan’a göçlerinin nedenleri arasında, 1999’da Arnavutluk’ta yaşanan ekonomik kriz öne çıkmaktadır. Eski Sovyetler Birliği’ndeki siyasi politikalar ise Romanların gerçek nüfuslarını olduğundan az göstermiştir. Ayrıca, Romanların Amerika’ya göçlerinin 19. yüzyılda gerçekleştiği belirtilmiştir.

Balkanlar’daki Romanlara ilişkin yapılan açıklamaların ardından, konu bütünlüğünü sağlamak adına Avrupa genelindeki Romanlara dair değerlendirmelere de yer verilmesi önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Romanların Avrupa’daki tarihsel süreçleri, sosyo-kültürel yapıları ve karşılaştıkları toplumsal sorunlar, bu toplulukların daha geniş bir coğrafyada nasıl konumlandığını anlamak açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, aşağıdaki başlıkta, Avrupa’daki Romanların durumu, göç hareketleri, maruz kaldıkları toplumsal ayrımcılık ve ötekileştirme süreçlerine dair çeşitli bilgiler sunulmuştur. Bu alt başlık, Roman topluluklarının Avrupa’daki sosyal, ekonomik ve politik dinamiklerle olan ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

1.2. AVRUPA'DA ROMANLAR

Avrupa'da ikamet eden Romanlar, bölgenin uluslararası azınlıkları arasında en büyük etnik topluluğu temsil etmektedir. Nüfuslarının yaklaşık olarak 10 ila 12 milyon arasında olduğu tahmin edilmektedir (Ateş, 2016: 11). İnsanlık dışı muamelelere maruz kalan, ırksal farklılıklar sebebiyle aşağılanan ve dışlanan Romanların nüfus sayılarına dair kesin verilere ulaşmanın güç olduğu belirtilmektedir. Dil, din, ırk ve kültürel farklılıkların kaynak olduğu azınlık meseleleri, Avrupa'nın birçok ülkesinde hala tartışma konusudur. Romanlar, 'vatansız', 'topraksız' ve 'unutulmuş' olarak tanımlanan, azınlık grupları içinde özel bir konuma sahiptir (Arayıcı, 2008: 17-18).

Çingeneler gruplar halinde; "Avrupa'ya 14. ve 15. yüzyılda Doğu Avrupa üzerinden ulaşmışlar, Girit (1322), Korfu (1347), Eflak (1370), Almanya'da 1407, Fransa'da 1419, Hollanda'da 1420, İtalya'da 1422, İspanya'da 1425, Rusya'da 1501, İskoçya ve Danimarka'da 1505, İsveç'te 1512, İngiltere'de 1514, Norveç'te 1540 ve son olarak Finlandiya'da 1584 yılında görülmeye" başladılar. Bu topluluk daha sonra, Avrupa'nın diğer ülkelerine de dağılmış, 19. yüzyılda ise, küçük topluluklar halinde Amerika'ya göç etmişlerdir. Çingenelerin Osmanlı Devleti'ne; Balkanlar'dan geldikleri sanılmaktadır. Trakya bölgesinde Çingenelerin çoğunlukta bulunması bu fikri doğrular mahiyettedir (Altınöz, 2002: 424; Clark, 2001).

Hindistan'dan harekete geçen Roman topluluklarının bir bölümü İstanbul'a yerleşmiş, diğer kısmı ise özellikle Romanya, Yugoslavya, Macaristan, Bulgaristan ve Yunanistan başta olmak üzere Avrupa'nın birçok bölgesine göç etmiştir. İlk etapta 1427'de Fransa'ya, ardından 1433'te İtalya'ya ulaşan Romanlar, zamanla Avrupa'nın tamamına yayılmışlardır. Ancak, sihribazlık, çocuk kaçırma veya insan eti yeme gibi toplumu bozucu eylemlerde bulundukları suçlamalarıyla aşağılık bir ırk olarak damgalanmış ve toplumdan dışlanmışlardır. Çingene uzmanı olarak tanınan Jan Kochanowski tarafından "Romane Chave (Roma Çocuğu)" olarak adlandırılan Roman toplulukları, Hindistan'dan Avrupa'ya doğru Afganistan üzerinden ilerlerken, Mohammed Ghorî'nin komutasındaki 300.000 atlı asker tarafından yapılan saldırıya uğramış ve soykırıma maruz kalmışlardır (Arayıcı, 2008: 28-29). 6. yüzyılda, Romanların yok edilmesini engellemek amacıyla İngiltere, Fransa ve Lehistan'da resmi önlemler alınmıştır. 17. yüzyılda İsveç ve Danimarka'da bu gruplara karşı yapılan saldırı girişimleri, 18. yüzyılın sonlarına doğru İtalya'da kilise ve devlet yetkilileri tarafından

organize edilmiş, Avusturya ve Rusya’da ise benzer eylemler gerçekleşmiştir (Türkdoğan, 2003: 443).

Orta ve Doğu Avrupa Ülkelerinin komünizm sonrası piyasa ekonomisine geçiş ve bununla birlikte Batı Avrupa ile entegrasyon süreçlerinde dönüşmekte olan Roman politikası, çeşitli nedenlerden ötürü önem taşımaktadır. Bu nedenler arasında sivil toplum örgütlerinin rolü, uluslararası sözleşmeleri takiben geliştirilmeye çalışılan insan hakları, dışlanmış, dezavantajlı kılınmış insanların sesini duyurmak, yoksulluklarını ve yoksunluklarını ortadan kaldırma çabası ve uluslararası kimlik politikasında atılan adımlar bulunmaktadır (Özateşler, 2013).

Fransa’daki Sinti topluluğuna Manuş denir; bu terim, Romanes dili içerisinde “insan” olarak geçer. Balkanlar, Roman toplulukları üzerine çalışan uzmanlarca “Romanların ikinci vatani” olarak nitelendirilir ve Romani dili, “Balkanlaştırılmış bir Hint Dili” olarak sınıflandırılmıştır. Özellikle Kosova’nın merkezinde ve Üsküp civarında, Arayıcı’ya göre Romanların yoğunlukta yaşadığı bir bölge bulunmaktadır (Arayıcı, 2008: 219).

İspanya, 1425-1499 yılları arasında Romanlarla tanışmış, yapılan araştırmalara göre 1518’den 1534’e kadar Romanlara “dilenci”, 1539’dan 1566’ya kadar ise “hırsız”, “içki düşkünü” ve “avare” gibi etiketler yapıştırılmıştır. Uzun yıllar süren bu etiketleme ve dışlama politikaları, Roman nüfusunun artışını engellemiş, hatta azalmasına neden olmuştur. İspanya’da hem toplumun hem de devletin uyguladığı baskılar devam etmiş, 1611 yılında Devlet Konseyi Romanların ülkeden çıkarılması yönünde kesin bir karar almıştır. İspanya’da yaşayan Romanların konuşma dilleri üzerinde Hintçe’nin etkisi görülmezken, dil yapıları daha çok Roman ve Sinti dillerine benzer. Portekiz’deki Roman topluluklarına “Gitanos” adı verilmiştir, bu topluluklar Avrupa’nın Portekiz, Güney Fransa, İspanya ve Kuzey Afrika gibi bölgelerinde yaşamaktadır (Özkan, 2000: 6).

“Quinquis” kelimesi, İspanyolca’da kalaycı anlamına gelen “Quinquilleros” kelimesinin kısaltmasıdır ve Portekiz ile İspanya’da dış dünyadan kendilerini soyutlamış Roman gruplarını tanımlamak için kullanılır. Bu gruplar, Kuzey İspanya’dan Ebro Vadisi boyunca yerleşmiş olup, nüfuslarının yaklaşık 150.000 kişi olduğu tahmin edilmektedir (Mezarcıoğlu 2010: 150).

Avrupa'daki Roman nüfusuna ilişkin bir değerlendirme yapıldığında, İrlanda ve Lüksemburg, Romanların nispeten daha az bulunduğu ülkeler arasında öne çıkmaktadır. Bu iki ülkede yaşayan Roman topluluklarının büyük bir kısmı, göçebe yaşam tarzından ayrılarak, yerleşik bir hayata geçiş yapmış durumdadır. Özellikle İrlanda ve İskoçya'da ikamet eden Romanlar, diğer Roman toplulukları ile herhangi bir bağlantıları olmadığını iddia etmekte ve kendilerini bölgenin yerli halkı olarak tanımlamaktadır. Bu gruplar, göçebe yaşam biçimini, dışsal bir zorlama olmaksızın, kişisel tercihleri doğrultusunda sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Bu açıklamalar, Avrupa'daki Roman topluluklarının kültürel çeşitliliğini ve içerisinde barındırdığı farklı yaşam tarzı tercihlerini gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda, Avrupa'da yaşayan Romanların sosyal yapıları, kültürel özgünlükleri ve yaşam tarzlarına ilişkin genellemeler yaparken, bu gibi farklılıkların göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır (Taylor, 2014: 11; Gül, 2013).

Avrupa Güvenlik Şartında, "21. yy'ın eşliğinde, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) üyesi ülkelerin Devlet veya Hükümet Başkanları olarak, üye devletlerin birbirleri ile barış içinde ve bireylerin ve toplulukların özgürlük, refah ve güvenlik içinde yaşayabileceği hür, demokratik ve daha fazla bütünleşmiş bir AGİT bölgesi yaratılması için taahhütlerini kararlılıkla açıklayarak, bu taahhüdü yerine getirebilmek için, insani, siyasi-askeri, ekonomik ve çevresel, hukukun üstünlüğü ve yolsuzlukla mücadele, barışı koruma, siyasi diyalogu artırmak gibi konularda birtakım yeni adımlar atılmasına karar verdiklerini" belirtmişlerdir. Demokratik temelli belirtilen bu amaçla "İnsani Boyut" başlığı altında ve 20. paragrafta, "Roma ve Sinti" mensuplarının karşılaştığı sorunların ve çingenelerin tam fırsat eşitliğinden yararlanmaları için AGİT yükümlülükleriyle tutarlı olarak etkili önlemler alınması ihtiyacının bilincinde olduklarını, "Roma ve Sinti"nin toplumların içinde tam ve eşit bir yere sahip olmaları ve onlara yönelik her türlü ayrımcılığın sona erdirilmesi için çabaların artırılması gerekliliğine yönelik bir tespit yapılmıştır. Bu şekilde Roman gruplara fırsat eşitliği sağlama yönünde bir değerlendirmenin 54 AGİT üyesi ülkenin Devlet ve Hükümet Başkanlarının katılımıyla gerçekleştirilen İstanbul Zirvesi'nde öne çıkarıldığını ve şarta yansındığını giderek önemini artırarak özellikle Avrupa Konseyinin gündemine girmiştir (Atkinson ve Davoudi, 2000; Karaman, 2008: 35).

Tablo 1. Avrupa'daki Çingene Politikalarının Bir Tipolojisi

Davranılma şekli	Zorlamacı	Haklar temeline dayanan
Çingenelere farklı bir grup olarak davranılması	Dışlama	Azınlık hakları
Çingenelere toplumun üyesi bireyler olarak davranılması	Asimilasyon	Entegrasyon

Kaynak: Ringold, Orenstein ve Wilkens, 2005: 14

Avrupa'daki Roman topluluğu, sağlık hizmetlerine erişim, işsizlik ve eğitim gibi temel yaşam ihtiyaçlarını karşılama konusunda önemli zorluklarla karşı karşıya kalmakta, sıkça sosyal dışlanma ve ırkçılığa maruz kalmaktadır (Genç, 2016: 173; Gül, 2013). Avrupa'daki Siyahlar ve Kızılderililere yapılan zulümler ve katliamlar Romanlara da uygulanmıştır. Bununla birlikte, Romanların en yoğun yaşadığı eski Yugoslavya'da, görünüşte Türkler, Arnavutlar ve Macarlar gibi diğer azınlık gruplarıyla eşit milli haklara sahip oldukları kaydedilmiştir (Türkdoğan 2003: 443; Onaran İncirlioğlu, 2008).

Yaklaşık 1500 yıldan başlayarak, Avrupa'da yerleşik Roman topluluklarına karşı uygulanan politikalar, bu toplulukların yaşadıkları Avrupa ülkelerini terk etmelerine sebep olmuştur. Özkan'a göre, Avrupa devletlerinin Romanları ısrarla sınır dışı etme eğiliminin altında, Türklerin yarattığı tehdit algısı ve buna bağlı öfke bulunmaktadır. Hindistan kökenli olan ve Avrupa'ya doğudan göç eden Romanların, fiziksel olarak Türklere benzerlik göstermeleri, onların Tatar olarak yanlış tanımlanmalarına yol açmıştır. Bazı tarihçiler, Türkler, Tatarlar ve Romanlar arasında bir ilişki kurarak, Avrupa'da hâkim olan Türk korkusunun, Romanların "Türk Casusu" olarak etiketlenmelerine neden olduğunu belirtmiştir. Osmanlı İmparatorluğu, Avrupa'ya yönelik fetihlerinden sonra, sınır güvenliğini artırmak amacıyla Belgrad, Üsküp ve Niş gibi bölgelere Romanları yerleştirmiş, bu da Osmanlı politikalarının, Avrupa'da Romanlara karşı bir sürgün politikası uygulanmasına zemin hazırlamıştır. Bu politikaların bir diğer sebebi de Romanların Hristiyan olmayıp, putperest olarak görülmesidir. Avrupalılar için Romanların yaygın meslekleri arasında sayılan falcılık ve büyücülük faaliyetleri, Şeytan tarafından yönlendirildiği düşünülmektedir (Özkan, 2000: 17).

Bizans dönemine ait bir tarihçi olan Nikephoros Gregoras, 1322 yılında Konstantinopolis'te Çingene akrobatların varlığına dair kayıtlar bırakmıştır. Bu kayıtlardan önce, 10. yüzyılda, demircilik ve at bakıcılığı mesleklerinde çalışmak üzere Konstantinopolis'e getirildikleri düşünülmektedir. Avrupalı tarihçilerin Orta Çağ üzerine yaptıkları kronolojik incelemeler, Timur'un Anadolu'yu işgali sonrası Anadolu'da yaşayan Çingene topluluklarından bir kısmının Avrupa'ya göç ettiklerini işaret

etmektedir. Bu Roman topluluklarının bir kısmı, 20. yüzyılın başlarında Avrupa'nın uyguladığı politikaların bir sonucu olarak Türkiye'ye göç etmek zorunda kalmıştır (Özkan 2000: 21). Özetlemek gerekirse Bizans tarihçisi Nikephoros Gregoras, 1322 yılında Konstantinopolis'te Çingene akrobatların varlığından bahsetmiştir. Daha önce, 10. yüzyılda demircilik ve at bakıcılığı için Konstantinopolis'e getirildikleri düşünülmektedir. Orta Çağ'da yapılan incelemeler, Timur'un Anadolu'yu işgali sonrası bazı Çingene topluluklarının Avrupa'ya göç ettiğini, 20. yüzyıl başlarında ise bazı Roman gruplarının Avrupa politikaları nedeniyle Türkiye'ye geri döndüğünü göstermektedir.

Bu kısımda, Balkanlar'daki Roman topluluklarının tarihsel arka planı, kültürel özellikleri ve karşılaştıkları temel sorunlar ele alınmıştır. Bu incelemelerin ardından, konu bütünlüğünü sağlamak amacıyla, Avrupa genelindeki Romanların sosyo-ekonomik ve kültürel durumu da değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, Roman topluluklarının Osmanlı Devleti döneminden günümüz Türkiye'sine kadar uzanan tarihsel sürecinin incelenmesi de önem arz etmektedir. Bu bağlamda, aşağıdaki kısımda, Osmanlı Devleti'nden günümüz Türkiye'sine kadar Romanların toplumsal, kültürel ve ekonomik durumları ele alınmış ve bu toplulukların karşılaştıkları zorluklar tarihsel bir perspektif içinde analiz edilmiştir.

2. OSMANLI DEVLETİNDEN GÜNÜMÜZ TÜRKİYE'SİNE ROMANLARIN DURUMU

Tarih boyunca Osmanlı Devleti, Türkiye ve Çanakkale coğrafyalarında yaşamış olan Roman topluluklarının sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarını incelemek amacıyla ilk olarak, Osmanlı Devleti döneminde Roman topluluklarının durumları detaylandırılmaktadır. Osmanlı döneminde Roman topluluklarının toplumsal dokuya katılım biçimleri incelenmektedir. İkinci olarak, günümüz Türkiye'sinde Romanların durumu mercek altına alınmaktadır. Son olarak, Çanakkale ilinde yaşayan Roman topluluklarının durumu özelinde, bu bölgenin Romanlar üzerindeki etkileri ve Roman topluluklarının bölgesel özellikleri, sosyal yapıları ve kültürel pratikleri üzerine odaklanılmaktadır.

2.1. OSMANLI DEVLETİ'NDE ROMANLAR

Bütün dünyaya Hindistan'dan başlayan bin yıllık göçlerle yayıldıkları düşünülen “Çingenelerin Anadolu topraklarındaki durumları da yaklaşık M.S. 1000 yıllarına” denk gelir. Diğer yanda, “Çingenelerin kökeniyle ilgili Hindistan başlangıcını yadsıyan ve onları toplumsal bakımdan dışlanmış Avrupalılar olarak değerlendiren bir yaklaşımdan” da söz edilebilir. Birçok ülkede; “kendi dilbilgisi ve sesbilgisi dizgesine sahip yetkin bir dil olarak Çingeneceyi ve doğu Avrupa'da yaşayan büyük Çingene topluluklarını yadsımak çoğu tarafından benimsenmiş ve yüzyıllar süren izolasyon, İkinci Dünya Savaşı'nda Yahudilerle beraber 230.000 kadar Çingene'nin yok edilmesiyle” sonuçlanmıştır (Yiğitler, 2018).

Osmanlı belgelerinde Çingene ismi Kıbtî tabiriyle birlikte kullanılmaktadır. Dolayısıyla her ikisi de aynı anlamda kullanılmaktadır. Osmanlı Devleti'nde “sosyal kimliklerin, etnik ve lisan aidiyetine göre değil, din esasına göre düzenlendiği, asli unsuru oluşturan Müslüman gruplar yanında değişik alt kimliklere, dine ve mezheplere mensup olanlar gayrimüslim umumi adı altında toplandığı, İslam'ın kabul ettiği semavi dinlerin takipçileri olarak hukuk içinde yerlerini buldukları” bilinmektedir. Çoğunlukla “yerleşik bir hayat yaşadıkları, bir bölümü Müslüman, bir bölümü Hristiyan” olarak tanımlandıkları için Osmanlı merkezinin onlara karşı tavrı farklı olmuştur. Bu “topluluk bilincinden uzak bir şekilde Osmanlı Devleti'nde yaşayan Çingeneler, iki gruba ayrılmalara rağmen hukuki bakımdan denk” sayılmışlardır. Çünkü; “yerleşik bir hayat tarzının asgari şartlarında buluşamamışlar, sosyal hayat ve yaşayış tarzları dini

kimliklerinin üstüne çıkmasına” yol açmıştır (Çelik, 2003, 2018; Altınöz, 2006; 2008: 14-15; Yılgür, 2018).

Çingenelerin göçerlikleri, farklı yaşam kültürüne ve yeteneklere sahip olmaları yerleşik toplumlarla olan ilişkilerini hem olumlu hem de olumsuz açıdan etkilemekteydi. Çingeneler el sanatları ve müzik ve eğlence alanlarında çok yetenekliydi. Gelişmemiş sanayi el ile üretimi zorunlu ve ürünleri değerli kılıyordu. İcra ettikleri meslekler özellikle tarım toplumunun ihtiyacı olan ürünlerdi. Örneğin demircilik işlerinde yetenekli Çingeneler aranılan kişilerdi. Yunan atasözünde “Bir köye bir kilise ve bir Çingene gereklidir” ifadesi, “bir köye bir papaz, bir nalbant gereklidir” olarak yorumlanmaktadır. Çingenelerin toplum ihtiyaçlarına yönelik hizmet verdikleri anlamına gelmektedir (Girgin, 2018; Dingec, 2019: 590; Özgür, 2009; Tağ, 2018).

Kalaycılık, bakırcılık, sepetçilik, kalburculuk gibi zanaatlar onları üretken insanlar yapmıştır. Göçlerle alanında uzman kişiler ürün ve hizmetlerini, hareket kabiliyeti sınırlı köylünün ayağına getirdi. Çingenelerin eğlence alanındaki; ayı oynatıcılığı, kemancılık, kuklacılık, müzisyenlik, dansözlük, falcılık gibi alanlarda da yetenekleri toplumların durağan yaşantısına renk kattı. Fakat bu türden meşguliyetler keyif verici bulunsa da çoğunluğu oluşturan Müslüman-sünni olan yerleşik topluluk tarafından tasvip edilmedi. Ahlaksal olarak kendi toplumlarının yapısal değişime uğramasından kaygı duydular. Bu tutum Çingenelerin toplumun kenarına tutulmasında etkili olmuştur (Dingec, 2019: 591; Tağ, 2018; Yılgür, 2016).

Osmanlı Devleti’nde geniş bir coğrafi alana yayılan Çingeneler, “devlet tarafından sıkı bir disiplin altına alınmış, hukuki bakımdan da özel bir düzene” bağlanmışlardır. Orduda; “yardımcı kuvvet olarak görev almışlar, Rumeli’nin ele geçirilmesi sırasında yayalar teşkilatının kurulması ile daha sistemli bir görev gerine getirmeye” başlamışlardır. Kanuni devrinden itibaren, “çoğunlukla imar hizmetlerinde” kullanıldığı görülmektedir. Bulundukları coğrafi konum itibarı ile çeşitli hizmetler görmüşler örneğin; “sahillerde gemi malzemesi temini ve gemi yapımı ve tamirinde, köprü inşası ve menzillerde zahire toplanması, madenlerde, ordunun nakliye işlerinde ve devletin kalelerinin onarımlarında istihdam” edilmiştir (Çelik, 2003; Altınöz, 2005: 64; Tağ, 2018).

İstanbul'un fethinden sonra, Gümölcine'ye bağlı Menteşe Sancağı'ndan getirilerek Edirnekapi'ya yerleştirilen Çingeneler, daha sonra 18. yüzyıl başlarında şehrin iç kısımlarına, bilhassa Fatih Camii civarındaki Büyük Karaman ve Dülger-Zade mahallelerine yayılmışlardır. Fakat işledikleri 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: 448; Yılgür, 2018).

Osmanlı İmparatorluğu'nda Romanlara ilişkin ilk yasal düzenlemeler Fatih Sultan Mehmet'in hükümdarlığı (1451-1481) sırasında "Rumeli Etrâkının Koyun Sayımı Kanunnamesi" ile başlamıştır. 1497'de II. Bayezid'in saltanatında hazırlanan "Çingene Cizyesi Kanunu" ile Vize, Gelibolu ve Rumeli'nin bazı sancaklarında yaşayan Romanlar için özel vergiler tespit edilmiştir. Kanuni Sultan Süleyman döneminde, daha önceki tedbirlerin ötesine geçilerek, idari bir düzenleme olarak bir Roman sancağının kurulduğu, bu sancakta Vize, Hayrabolu, Çorlu, Keşan, Pınarhisar ve Gümölcine gibi yerleşim yerlerinin bulunduğu görülmektedir. 1574 yılında II. Selim tarafından çıkarılan bir Ferman ile Bosna-Hersek'te ikamet eden Romanların vergiden muaf tutulduğu, bu Ferman'la birlikte Romanların günlük işlerine müdahale edilmemesi, yalnızca yasal ihlallerde müdahale edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Osmanlı döneminde Çingenelerle ilgili yapılan düzenlemelerde göçebe Çingenelerin hangi kazalar dahilinde dolaşacakları tespit edilmiş, hiçbirinin cemaatlerini terk edip gitmelerine izin verilmemiştir. Çingenelerle ilgili en önemli idari düzenleme ise Rumeli'de oluşturulan "Çingene Sancağı"dır. Çingene, Müsellem ve Voynuk sancakları askeri/geri hizmet kıtaları organizasyonu olarak normal sancak teşekküllerinden farklıdır ve 16. yüzyılda Rumeli Eyaletinde 33 sancak içinde Çingene ve Müsellem-ı Kırk-Kilise, Voynuk sancakları da dahil edilmiştir (Turan, 2012: 206-207; Çelik, 2003; 2008; Altınöz, 2008: 19).

Osmanlı Devleti'nde Çingeneler demircilik zanaatında oldukça başarılı idiler. Süleymaniye Camii'nin inşaatında seng-traş kalemlerinin ve iskeleler için gerekli olan çivilerin Çingene Derviş tarafından imal ve tamir edilmiştir. Çingenelerin demircilik mesleğiyle tersanede yer aldıkları görülmektedir. Çingenelerin zincircilik mesleğiyle ilgilenmelerinden dolayı bu isimle anılan cemaatleri bulunmaktadır. Osmanlı eğlence kültüründe Çingenelerin büyük bir yerinin olduğu bilinmektedir. Çingenelerden önemli bir yere sahip olan Karagöz'ün Çingene olduğuna dair söylentiler vardır. Kıpti kadınların Osmanlı sarayında cariyelere rakkase eğitimi vermesiyle birlikte, Osmanlı konaklarında

çengi, hanende ve sazende olarak çalışmaları Osmanlı eğlence kültüründeki konumlarını net bir şekilde belirler (Altınöz, 2008: 25; Yalgür, 2016).

Çingenelerin toplum ve devlet ile ilişkilerini yerleşik veya yarı-göçer oluşları, meslekleri ve dini inanışları belirliyordu. Bu ilişkiyi genel olarak üç aşamada gruplamak mümkündür: (i) Topluma yakın olanlar yerleşik, Müslüman ve mesleği olanlardır. Hem devletten hem de toplumdan kabul görmekte olup bir kısmı askeri teşkilata alınmış, toprak dağıtılmış, vergiden muaf tutulmuş, Demirci ve Süpürgeci'lerin bir kısmı ise sarayda hizmet vermiştir. Bu grubun devletle hukuki olarak bir sorunu olmayıp Çingeneler içinde yerleşik topluma en çok entegre olanlardı. (ii) Yarı-göçer, Hristiyan olan ve demirci, sepetçi gibi meslekleri icra edenler grubudur. Çoğunlukla vergi toplanması konusunda devlet ile ihtilafa düşmüşlerdir. (iii) Yarı-göçer ve zanaatları eğlence alanında veya özel bir mesleği olmayanlar son gruptur (Dingeç, 2019: 595). Diğer bir deyişle Çingenelerin toplum ve devletle ilişkileri, yerleşik ya da yarı-göçer olmalarına, mesleklerine ve dini inançlarına göre şekillenmiştir. İlk grup yerleşik, Müslüman ve belirli bir mesleği olanlar devlet ve toplum tarafından kabul görmüş, bazıları askeri teşkilata dahil edilmiş, toprak tahsis edilmiş ve vergiden muaf tutulmuşken ikinci grup yarı-göçer, Hristiyan olanlar, demircilik ve sepetçilik gibi işlerle uğraşmış, ancak vergi ödemeleri konusunda devletle anlaşmazlıklar yaşamışlardır. Yarı-göçer olan üçüncü grup eğlence sektöründe çalışanlar veya belirgin bir mesleği olmayanları oluşturur.

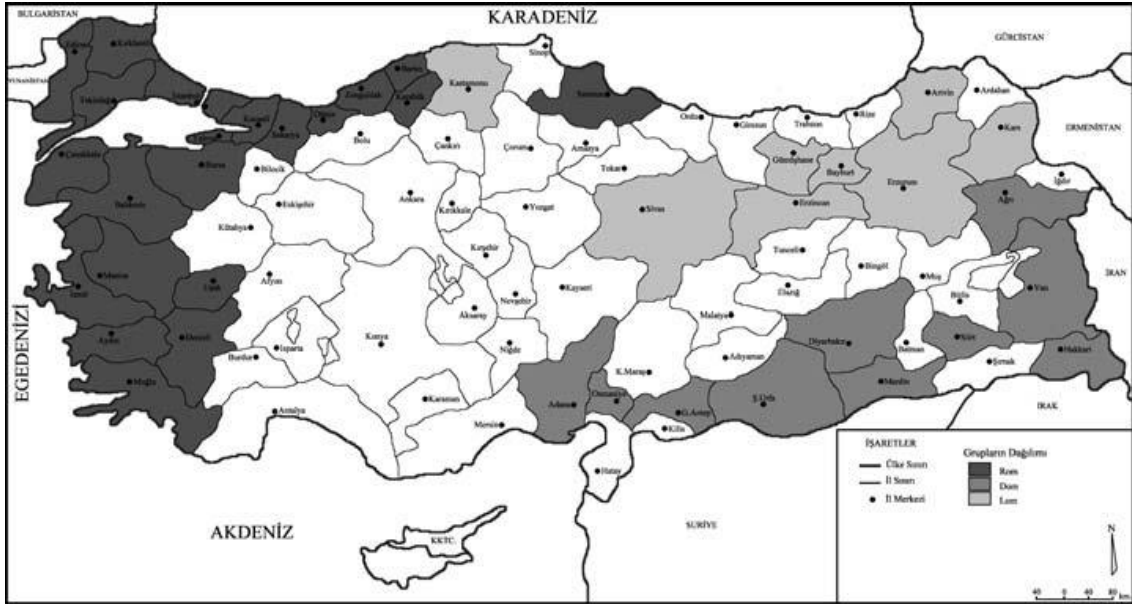
Osmanlı Devleti dönemindeki Romanların tarihsel, toplumsal ve kültürel yapılarının incelenmesi, Romanların genel durumunu anlamak açısından önemli bir adım teşkil etmektedir. Bununla birlikte, bu incelemeyi tamamlayıcı nitelikte, günümüz Türkiye'sindeki Romanların durumu da parça-bütün ilişkisi bağlamında ele alınmalıdır. Türkiye'deki Roman topluluklarının karşılaştığı toplumsal, ekonomik ve kültürel dinamiklerin incelenmesi, bu topluluğun Osmanlı'dan günümüze uzanan süreçteki değişim ve sürekliliklerini anlamaya katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, aşağıdaki başlıkta Türkiye'deki Romanların güncel durumu ele alınmış ve analiz edilmiştir.

2.2. TÜRKİYE'DE ROMANLAR

Nüfus istatistiklerinde etnik kökene göre bir kayıt tutulmadığı için Türkiye'de yaşayan Roman toplumunun kesin sayısı bilinmemektedir. Bununla birlikte, Roman toplumunun tüm alt kolları (Rom, Dom ve Lom) Türkiye'de yaşamaktadır. Nüfus yoğunluklarının en çok olduğu bölgeler sırasıyla Marmara, Ege ve Akdeniz Bölgeleri

olmakla birlikte tüm coğrafi bölgelerimizde çeşitli adlarla yaşamlarını sürdürmektedirler. Çingener; “Ege, Marmara ve Karadeniz bölgelerinde Roman olarak adlandırılırlarken, Erzurum, Artvin, Bayburt, Erzincan ve Sivas Çingeneri için Poşa, Van, Hakkâri, Mardin ve Siirt Çingeneri için Mıtrıb, İç Anadolu Çingeneri için Elekçi, Akdeniz Bölgesindeki Çingenerler için Arabacı ya da Manuş, Adana ve Osmaniye yöresindekiler için Cono” tabiri kullanılabilmektedir (Şekil 2). Çingenerler, ayrıca yaptıkları mesleklere göre; “Bohçacı, Çiçekçi, Kalaycı, Sepetçi, Ayıcı, Demirci, Trampacı” isimleriyle anılmaktadır (Kolukırık 2006). Resmi dilde ise “Esmer Vatandaş” diye tanımlanmaktadır (Aşkın, 2012; Kolukırık, 2008; Mahir Mak ve Oğul Kurtişoğlu, 2018; Yıldız, 2007).

Şekil 2. Türkiye’deki Rom, Dom ve Lom Gruplarının Coğrafi Dağılımı



Kaynak: Kolukırık, 2006

Çingenerler kendilerini hiçbir zaman azınlık olarak tanımlamamaktadırlar. Aksine, her zaman çoğunluk olmanın karşılığı olan Türklüğe ait olduklarının altını çizmektedirler. “Biz vatanımızı, bayrağımızı, askerimizi, polisimizi seviyoruz, biz de vatanseveriz, biz Çingene’yiz ama önce Türk’üz” ifadesini sıklıkla dile getirmektedirler (Uğurlu, 2013). Türkiye’de “geniş bir Çingene nüfusu yaşamasına rağmen, örgütlenme öyküsünün başlangıcı, birkaç yıl öncesine dayanmakta, Türkiye’deki örgütler Çingenerlerin küçük bir bölümünü temsil” etmektedir (Akgül, 2010).

Türkiye’de ikamet eden Roman nüfusun coğrafi dağılımına bakıldığında, bu toplulukların çoğunlukla göçebe bir yaşam sürdürdüklerini ve yerleşim için genellikle kırsal alanları, köylerin ve kasabaların dış mahallelerini tercih ettikleri görülmektedir. Bu bölgelerde genellikle terk edilmiş ve sahipsiz araziler üzerine, imar ve yapı yasalarına

uymayan konutlar inşa ederek yerleşik bir hayata geçiş yapmaktadırlar. Türkiye’de Romanların nüfusuna dair ne yerel ne de ulusal düzeyde resmi olarak kayıtlı veriler bulunmamaktadır. Büyük bir çoğunluğu İstanbul, İzmir, Edirne, Bursa gibi metropollerde yaşamayı tercih ederken, Ankara, Eskişehir, Balıkesir, Adana, Muğla gibi diğer büyük şehirlere de göç etmişlerdir. Ayrıca, Samsun, Denizli, Uşak, Van, İskenderun, Ağrı, Hakkari, Mardin, Siirt gibi şehirler de Romanlar için yaşam alanı olarak seçilmiştir (Arayıcı 2008: 237-240; Karadayı, 2019: 35; Mahir Mak ve Oğul Kurtişoğlu, 2018).

Tarihsel kayıtlara göre, Romanlar Osmanlı döneminde, özellikle Fatih Sultan Mehmet zamanında Gümülcine ve Menteşe’den İstanbul’a getirilmişlerdir. Osmanlı’nın himayesine alınan Romanlara Sulukule, Kasımpaşa, Yenibahçe, Ayvansaray ve Üsküdar gibi bölgelerde yaşam alanları tahsis edilmiştir. Günümüzde de Sulukule ve Ayvansaray civarında, İstanbul surlarının kenarındaki Lonca’da, Beyoğlu’ndaki Sazlıdere’de, Üsküdar’daki Selamsız’da, Büyükdere Çayırı gibi yerlerde yaşamlarını sürdürmektedirler. Böylelikle, Romanlar genellikle şehirlerin kenar mahallelerinde, varoş olarak nitelendirilen semtlerinde, yaşam şartlarının zor olduğu yerlerde hayatta kalmaya çalışmaktadırlar (Türkdoğan, 2003: 443).

Bursa’ya Roman topluluklarının varışıyla alakalı olarak, kayıtlar 1505 yılına işaret etmektedir. Bu bilgi, Kadı sicil kayıtlarından elde edilmiştir (Bozdemir, 2016: 165). Kocaeli bölgesinde, Türkdoğan’ın (2003: 445) araştırmasına dayanarak, 200 hanelik bir Roman nüfusunun varlığından bahsedilmektedir. 1924’te gerçekleşen Mübadele-i Tevfiz sonucunda Türkiye’ye göç eden Romanlar, İzmit’in Kozluk mahallesi, Aynalıkavak sokağında yerleşmişler ve aynı zamanda Selanik Romanları olarak da anılmışlardır. İlk zamanlarını misafirhanelerde geçirdikten sonra bu alana taşınarak hayat mücadelelerine devam etmişlerdir. Kocaeli’de Romanların yoğunlukla tercih ettikleri yaşam alanları arasında İzmit merkezde Serdar, Gültepe, Kozluk, Yenidoğan, 28 Haziran, Topçular, Tavşantepe/Kirçocakları, Turgut; Gebze çevresinde ise Mevlana, İnönü ve Cumhuriyet mahalleleri bulunmaktadır. Bingöl’ün yaptığı araştırmaya göre, Kocaeli’de yaşayan Roman nüfusu ile ilgili olarak 3.000’den 50.000’e kadar farklı tahminler bulunmakla birlikte, gerçekte bu sayının 15.000 ile 20.000 arasında olduğu söylenebilir (Bingöl 2016: 103).

İzmir’de Roman toplulukları, özellikle Bergama, Torbalı ve Menemen olmak üzere birçok ilçede yoğunluk göstermektedir. Seferihisar, Çeşme, Dikili, Menderes, Selçuk, Tire, Aliaga, Foça, Kemalpaşa, Kınık, Kiraz, Ödemiş ve Urla gibi ilçelerde de

Roman veya Çingene olarak bilinen nüfusun varlığından söz edilmektedir (Eren, 2008; Koptekin 2017: 45). Diyarbakır'daki Romanlar, Karaçi olarak tanımlanır ve iki ana göç yoluyla bölgeye yerleşmişlerdir: birincisi İran üzerinden Kafkasya, ikincisi ise Irak, Filistin ve Suriye üzerinden gelmişlerdir. Diyarbakır'da Dom olarak da anılan Romanlar, müzikle uğraşan 'mıtrıp' ya da 'aşık' ve el sanatlarıyla geçimini sağlayan 'karaçi' olmak üzere iki farklı alt gruba ayrılmaktadır (Striegel, 2018; Cihan, 2016: 122-124). Türkiye genelinde yapılan incelemeler, Romanların en düzenli ve organize şekilde yaşadıkları şehrin Eskişehir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bölgedeki Roman nüfusun, Türkiye genelindeki diğer Roman topluluklarına kıyasla ekonomik olarak daha iyi koşullarda yaşaması, daha sistemli ve düzenli bir hayat sürmelerini sağlayan bir ortam yaratmıştır (Özkan, 2000: 59).

Roman topluluklarının kültürel özelliklerini muhafaza etmeleri, ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak seviyeye erişmeleri ve akrabalık bağlarına dayanan ilişkilerini sürdürebilmeleri açısından, sürekli bir göç hayatını tercih ettikleri görülmektedir. Türkiye'de Romanlar, yaşam tarzlarına göre göçebe ve yarı göçebe olarak iki ana kategoride incelenirler. Yarı göçebeler için kış aylarında kalacak sabit evler bulunurken, tam göçebe Romanlar için sabit bir yerleşim yeri bulunmamaktadır; bu nedenle kış mevsiminde daha ılıman iklimlere, örneğin Hatay, Antalya, Adana, Osmaniye gibi güney bölgelere göç etmeyi tercih ederler. Kışın, güneşten maksimum derecede yararlanabilmek için naylon çadırlar kullanılırken, yazın daha hafif ve serin tutan bez çadırlara geçiş yapılır. Nisan ayı, yarı göçebe Romanlar için göçün başlangıcı kabul edilir ve Osmaniye, Adana gibi yerlerden Niğde, Sivas, Yozgat, Kayseri gibi iç bölgelere göç ettikleri bilinir. Sakarya ve Kocaeli gibi yerlerde yaşayan yarı göçebe Romanlar, Konya, Aksaray, Mersin, Niğde gibi alanlara; Kahramanmaraş, Malatya, Elâzığ, Gaziantep'teki yarı göçebe Romanlar ise Kayseri, Erzincan, Sivas, Erzurum ve diğer doğu illerine göç etme eğilimindedirler. İstanbul'daki Hacı Hüsrev, Edirne'deki Umurbey Mahallesi ve Kırklareli'ndeki Tomoğlu Mahallesi gibi Romanların yoğunlukla yaşadıkları bazı mahalleler, çeşitli nedenlerle devlet görevlilerinin girişine kapalı olabilmekte ve bu durum, Romanlar için, suç işlendikten sonra bile güvenli bir sığınak olarak kabul edilen alanlar yaratmaktadır (Özkan 2000: 59-61).

Koçak'ın (2016: 68) araştırmalarına göre, Türkiye'de Romanların toplam nüfusu yaklaşık olarak 500.000 kişi civarında olduğu tahmin edilmektedir. Yerleşik bir yaşamı benimsemeyerek göçebe bir hayat sürdüren Roman gruplarının nüfusu ise yaklaşık

20.000 kişi olarak belirlenmiştir. Türkiye’deki etnik kökenlerin veya çeşitli etnik grupların demografik yapıları ve nüfus büyüklükleri hakkında resmi istatistik verilerinin kaydedilmediği göz önünde bulundurulduğunda, Roman nüfusunun kesin sayısına erişmek oldukça güç bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Resmi olmayan yollarla elde edilen nüfus verileri ise genellikle birbirini tutarlı olmayan sonuçlar sunmaktadır. Bu çerçevede, mevcut çalışmada Roman topluluğunun tam ve kesin nüfusuna dair net bir rakama ulaşılamamıştır. Bu durum, Roman topluluğunun nüfus büyüklüğü ve demografik yapısı hakkında geniş çaplı ve kapsamlı bir araştırma yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Kolukırık, 2008: 146). Başka bir deyişle Türkiye’deki Roman nüfusunun yaklaşık 500.000 kişi olduğu tahmin edilmektedir. Göçebe yaşam süren Romanların sayısı ise yaklaşık 20.000 olarak öngörülmektedir. Türkiye’deki etnik grupların demografik yapıları hakkında resmi verilerin bulunmaması, Roman nüfusunun kesin sayısını tespit etmeyi zorlaştırmaktadır. Elde edilen gayri resmi nüfus verileri de genellikle tutarsız sonuçlar vermektedir. Bu durum, Roman nüfusu hakkında kapsamlı bir araştırma ihtiyacını göstermektedir.

Aşağıdaki başlıkta, araştırmanın uygulama alanı olan Çanakkale’deki Roman topluluklarına ilişkin çeşitli bilgiler sunulmuştur. Bu başlıkta, Çanakkale’de yaşayan Romanların sosyal, kültürel ve ekonomik durumları, tarihsel süreç içerisindeki gelişimleri ve bölgedeki toplumsal yapıyla ilişkileri ele alınmıştır. Çalışmanın bu kısmı, Romanların Çanakkale’deki yaşam koşulları, karşılaştıkları sorunlar ve yerel toplumla etkileşimlerine dair genel bir bakış açısı sunarak araştırmanın genel çerçevesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

2.3. ÇANAKKALE’DE ROMANLAR

Çanakkale’nin anadil bazında nüfus dağılımına incelendiğinde, Kıptice (Çingenece) konuşanların sayısının 280 kişi olduğu belirlenmiştir. 1934 yılında yürürlüğe giren İskân Kanunu sonrasında, özellikle Romanya ve Bulgaristan’dan Türkiye’ye göç eden Müslüman Çingene topluluklarının bir kısmının Çanakkale bölgesine yerleştirildiği kaydedilmiştir. Bu yerleşim, İskân Kanunu’nun şartlarına teorik olarak uymamakla birlikte, göçmenlerin kendilerini “Çingene” olarak değil, “Müslüman Türk” olarak tanımlamaları dikkat çekicidir. Bu tanımlama, göçmenlerin yeni ülkelerindeki kimlik ve entegrasyon süreçlerinde önemli bir rol oynamıştır. Bu göç hareketi hem Türkiye’nin sosyal yapısında hem de Çanakkale’nin demografik özelliklerinde belirgin değişimlere

yol açmış, göçmen toplulukların entegrasyonu ve kimlik politikaları açısından çeşitli dinamikleri gündeme getirmiştir (Atabay, 2012; Özgür, 2007: 49).

Çanakkale ilinde Rom toplulukları, merkez ilçenin Fevzipaşa, Namık Kemal ve İsmetpaşa mahallelerinde yoğunlaşmış olup, özellikle Atatürk mevki gibi kent dışı tampon bölgelerde ikamet etmektedirler. Merkez dışında Gelibolu, Lapseki, Biga, Bayramiç, Ayvacık, Çan, Eceabat ve Yenice ilçeleri de Roman nüfusunu barındırmaktadır. Yapılan alan çalışmaları, il genelinde yaklaşık 20 bin Roman bireyin yaşadığını öngörmektedir.

Çanakkale'deki Roman topluluğunun ekonomik faaliyetleri çoğunlukla müzisyenlik, sepetçilik, hurdacılık, günlük ve mevsimlik işler ile hamallık şeklinde örgütlenmiştir. Özellikle Namık Kemal Mahallesi'nde hamallık yaygın bir uğraşken, Fevzipaşa Mahallesi'ndeki bireyler genelde günlük işlerle meşgul olmakta, Atatürk mevkisinde ise hurdacılık önemli bir geçim kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Bölgede suç oranları genel toplumun diğer kesimlerine kıyasla daha yüksek olup, bu suçlar genellikle hırsızlık, madde kullanımı ve satışı gibi faaliyetlerden oluşmaktadır.

Eğitim alanında Çanakkale'deki Roman bireyler arasında okula devam oranı düşüktür ve genellikle topluluk bireyleri aynı eğitim kurumlarına gitme eğilimindedir. Bu durum, eğitimsel entegrasyon ve sosyal uyum açısından zorluklara yol açabilmektedir.

10 Ağustos 1950'de Bulgaristan Hükümeti tarafından Türkiye'ye iletilen bir nota ile "250 bin Bulgaristan Türkü'nün üç ay içinde Türkiye'ye transferi" talep edilmiş ve bu kapsamda göç dalgası başlamıştır. Takip eden "15 ay boyunca yaklaşık 140 bin kişi" Türkiye'ye yerleşmiştir. Bu süreçte Türkiye ve Bulgaristan Hükümetleri arasında karşılıklı notalar değiş tokuşu gerçekleşmiştir. 1951 yılının sonlarına doğru Türk Hükümeti, Bulgaristan'ın göçmen grupları arasına sahte belgelerle ve Çingene asıllı kişileri dahil etmesi sebebiyle sınır kapılarını kapatmıştır. Böylelikle "1950'nin başlarından 1951'in sonuna kadar toplamda 154.393 göçmen Türkiye'ye" ulaşmıştır. Gerçekleşen bu kitlesel göçler, çeşitli uluslararası anlaşmalara ve özellikle Türkiye ile Bulgaristan arasında imzalanan göçü düzenleyen anlaşmalara rağmen zorla yapılmıştır. Türkiye'ye gelen tüm göçmenler, yerleşik göçmen statüsünde kabul edilmiş, iskân edilmiş ve onlara toprak tahsis edilmiştir. 1950-1951 yıllarında Bulgaristan'dan Türkiye'ye gelen göçmenler arasında, Çanakkale ve çevresine yerleştirilenler özellikle dikkat çekmiştir. Çanakkale merkez ve köyleri, bu dönemde en çok göçmenin

yerleştirildiği bölge olmuş, ardından “Yenice, Gelibolu, Biga, Çan, Bayramiç, Lâpseki, Ayvacık ve Eceabat ilçeleri” gelmiştir (Özgür, 2007: 50; Atabay, 2012).

Behramlı Köyü’nde yaşamakta olan ve askerî açıdan mevcut konumlarında kalmaları uygun bulunmayan 25 aileye mensup toplam 125 kişilik Çingene nüfusunun, Çanakkale ilinin daha iç kesimlerine dağıtılmıştır (KHGMA, 1950).

Türkiye dahil olmak üzere dünya genelinde dağınık bir toplumsal yapı oluşturan Romanlar, köken olarak Kuzeybatı Hindistan’ı anavatanları olarak kabul ederler. 9. ve 10. yüzyıllarda ana yurtlarından ayrılarak dünyanın dört bir yanına yayılan Romanların global nüfusu yaklaşık olarak 30 ila 40 milyon arasında olduğu varsayılmaktadır. Avrupa kıtasında bu topluluğun 10 ila 15 milyon üyesi yaşarken, Türkiye’deki Roman nüfusunun ise tahminen 500 bin civarında olduğu bilinmektedir. Özellikle İstanbul, Edirne, İzmir, Bursa, Eskişehir ve Balıkesir gibi şehirlerde yoğunlaşan Türkiye’deki Roman topluluğundan yaklaşık 7 ila 10 bin kişinin Çanakkale’de ikamet ettiği düşünülmektedir (Tanrıverdi ve ark., 2021).

Akgül (2021) tarafından yapılan çalışmada; “liberal bir tutum olan hoşgörü ve onun karşıtı olan hoşgörüsüzlük sarkacında Türkiye’de Roman algısını Çanakkale örneği” araştırılmıştır. Çanakkale il merkezi ile üç ilçesinde yüz yüze derinlemesine görüşmeye dayalı nitel bir yöntemle gerçekleştirilen araştırma, “Roman kimliğinin uyandırdığı genel imaj, Romanlarla evlilik, Romanlarla komşuluk ve çalışma yaşamında Romanlara yönelik tutum” gibi dört nokta üzerinden “Roman algısını” araştırma konusu edinmiştir. Araştırma bulgularına göre; “Romanların yoğun olarak yaşadığı Çanakkale’de Romanlara karşı ihtiyati bir hoşgörü ve sınırlı bir kabullenme eğilimi bulunmakta, Romanlar, müzisyenlik, eğlence ve ucuz işgücü gibi alanlarda kabullenici bir tutumla karşılaşırken; evlilik ve komşuluk gibi pratiklerde Roman olmayanların barikatıyla karşılaşmakta, Romanlara karşı hoşgörü ve kabullenme tutumu, evlilik ve komşuluk söz konusu olduğunda bitmekte, bunun da Romanlara karşı hâkim olan algıdan kaynaklandığı” öne sürülmektedir.

Akgül’ün 2021 yılında gerçekleştirdiği çalışma, Türkiye’deki Roman topluluğuna yönelik algıları, özellikle Çanakkale örneğinde, hoşgörü ve hoşgörüsüzlük dinamikleri çerçevesinde incelemiştir. Çanakkale merkez ve üç ilçesinde yapılan, derinlemesine yüz yüze görüşmelere dayanan bu nitel araştırma; Roman kimliğinin toplumda yarattığı genel izlenim, Romanlarla evlilik, komşuluk ilişkileri ve iş hayatında karşılaşılan tutumlar

olmak üzere dört ana konu etrafında Roman algısını detaylı bir şekilde ele almıştır. Elde edilen bulgular, Çanakkale’de Romanların yoğunlukta olduğu bölgelerde, Romanlara yönelik bir tür dikkatli hoşgörü ve sınırlı kabulün hâkim olduğunu göstermektedir. Romanların, özellikle müzisyenlik, eğlence sektörü ve ucuz işgücü piyasasında daha olumlu bir kabul gördüğü; ancak evlilik ve komşuluk gibi daha kişisel sosyal ilişkilerde, Roman olmayan kişilerin direnci ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Roman topluluğuna karşı hoşgörü ve kabulün sınırları, özellikle evlilik ve komşuluk gibi durumlar söz konusu olduğunda net bir şekilde görülmekte, bu durum, Romanlara dair yaygın algıların bir yansıması olarak değerlendirilmektedir.

Bu kısımda, Osmanlı Devleti’nden günümüz Türkiye’sine ve Çanakkale’ye kadar Roman topluluklarının sosyo-ekonomik ve kültürel durumları incelenmiştir. İlk olarak Osmanlı döneminde Romanların toplumsal katılım biçimleri ele alınmış, ardından Türkiye’deki güncel durumları değerlendirilmiştir. Son olarak, Çanakkale’de yaşayan Romanların sosyal yapıları ve kültürel pratiklerine odaklanılmıştır. Aşağıdaki kısımda ise Türkiye’deki Romanlara yönelik olumsuz algılar, Roman topluluklarının ekonomik faaliyet alanları ve son yıllarda geliştirilen politikalar incelenmiştir. Amaç, Romanların sosyal ve ekonomik konumlarını, karşılaştıkları ayrımcılık ve önyargıları, entegrasyon süreçlerini ve devletin bu topluluğa yönelik stratejilerini analiz etmektir.

3. TÜRK TOPLUMUNDA ÇİNGENE İMGESİ

Çalışmanın bu kısmında, Türkiye’deki Roman topluluklarına yönelik yaygın olarak var olan çeşitli olumsuz algıların incelenmesi, bu toplulukların ekonomik yaşamdaki temel uğraşı alanlarının belirlenmesi ve son yıllarda Türkiye’de Romanlara yönelik geliştirilen politikaların genel bir değerlendirmesi verilmiştir. Böylece Romanların sosyal ve ekonomik hayattaki konumlarını, karşılaştıkları ayrımcılık ve önyargıların yanı sıra, toplum içindeki entegrasyon süreçlerini ve devletin bu topluluğa yönelik izlediği stratejilerin analiz edilmesi amaçlamaktadır.

3.1. ROMANLARA YÖNELİK ÇEŞİTLİ OLUMSUZ ALGILAR

Toplum içerisinde Roman vatandaşlar, esmer cilt tonları, kendilerine özgü dil, canlı renklerle süslenmiş kıyafet tercihleri, müzik ve dansa olan yoğun ilgileri, zengin kültürel mirasları, devam ettirdikleri gelenekler ve toplum tarafından marjinal olarak değerlendirilen meslekleriyle dikkat çekmektedirler. Roman olmayan bireylerin bu topluluk hakkında olumlu görüşleri oldukça sınırlı olup, çoğunlukla olumsuz ön yargılar ağır basmaktadır. Özellikle bir kısmının hala göçebe yaşam tarzını sürdürmesi ve farklı coğrafyalardan gelmeleri, Romanları toplumda “yabancı” olarak algılanmalarına ve diğer sosyal grupların dışında tutulmalarına neden olmaktadır (Demirel, 2012: 20; Ünaldı, 2012).

Çingeneler, toplumsal hiyerarşi ve statü düzeninden kaynaklanan çeşitli eşitsizliklerle mücadele eden sosyal katmanlardan biridir. Bir taraftan, düzensiz ve genellikle fiziksel emeğe dayalı “vasıfsız” işçi sınıfını temsil eden bir işgücü havuzunda düşük ücretlerle çalıştırılırlar veya düzenli ve istikrarlı bir gelir elde etme imkanlarından sürekli olarak mahrum bırakılan ve hatta değersizleştirilen bir alt sınıf (underclass) olarak görülebilirler. Öte yandan, Çingeneler genelde hâkim kültür çerçevesinde aşağılanan bir sosyo-kültürel grup olarak algılanırlar. Bu bağlamda, Çingeneler hem kültürel hem de sosyo-ekonomik açıdan baskı altında olan topluluklardan biri olarak öne çıkarlar. Ayrıca, karşılaştıkları adaletsizliklerin hem kültürel hem de ekonomik boyutları birbirini güçlendirir şekilde etkileşim içindedir ve bu iki boyutun birbirinin doğrudan sonucu olduğunu iddia etmek mümkün değildir (Fraser ve Honneth, 2003: 11; Okely, 1994; 2018).

Çokkültürlülük alanında önde gelen düşünürlerden biri olan Marion Young, liberal ve iyi niyetli olarak kabul edilen toplumlarda Çingelerin maruz kaldığı adaletsizliklerin kökeninin, sorgulanmamış kültürel standartlar ve geleneklerde bulunması gerektiğini vurgular. Diğer bir ifadeyle, bu tür toplumlardaki eşitsizlik, birkaç bireyin bilinçli seçimlerinin ya da açık politikalarının sonucu olmaktan ziyade, yapısal bir sorundur ve dominant grupların öznel kültürel tecrübelerinin, ulus-devlet sınırları içerisinde evrensel normlar olarak kabul edilmesiyle ortaya çıkar. Bu bakış açısı, yapısal eşitsizliklerin ve adaletsizliklerin derinlemesine anlaşılmasını ve ele alınmasını gerektiren bir çerçeve sunar (1990: 59; Onaran İncirlioğlu, 2008; Ünalı, 2012).

Alp (2016) çalışmasında, Çingelerin özgün yaşam tarzları ve kültürel değerlerinden ötürü bulundukları toplumlar içerisinde sürekli olarak “diğer” olarak algılandıkları ve medyanın da desteklediği hoşgörüsüz, ayrımcı ve önyargılı ifadelerin, Çingene topluluğunun yaşamını olumsuz etkileyerek onları ötekileşme ve izolasyona ittiği belirtilmiştir. Bu çalışma, ana akım ve sosyal medyada Çingelere yönelik dil kullanımının, toplumsal bir algı yaratma sürecinde nasıl bir ideolojik filtreden geçtiğini incelemeyi hedeflemektedir. Özellikle, Ekşi Sözlük gibi internet platformlarında yazarların Çingelere karşı sergiledikleri nefret dolu ifadeler, tahammülsüzlüğün ve hoşgörüsüzlüğün bir tezahürü olarak değerlendirilebilir. Bu tür yorumlar içerisindeki yoğun önyargılar ve hoşnutsuz ifadeler, adaletsizliklerin artmasına, insan haklarının ihlaline ve toplumsal uyumun bozulmasına katkıda bulunabilir. Nefret söylemi, toplum içinde marjinal gruplara yönelik ayrımcılığı, hoşgörüsüzlüğü ve önyargıyı körükleyerek, bu gruplara karşı her türlü şiddet eyleminin zeminini hazırlamaktadır.

Romanlar, sosyal ve kültürel ilişkilerden, ekonomik hayattan dışlanmış ve yoksulluk içinde yaşayan dezavantajlı gruplar arasında yer almaktadır. Hem dünya genelinde hem de Türkiye’de ayrımcılık ve hor görülmeye maruz kalmışlardır. Romanlara yönelik önyargıların oluşmasında iletişim teknolojilerinin, özellikle televizyon ve internetin, önemli bir rolü vardır. Bu çalışma, Romanlara yönelik önyargıların medya aracılığıyla nasıl yeniden üretildiğini incelemektedir. Bu bağlamda, "Ateşli Çingene" ve "Gırgıriye" filmleri, "Cennet Mahallesi" dizisi ve Ekşisözlük'teki yorumlar kalıpyargılar ve önyargılar bağlamında analiz edilecektir (Taylan ve Barış, 2023; Onaran İncirlioğlu, 2008).

1969 tarihli “Ateşli Çingene” filmi, karakterlerin dış görünüşleri itibarıyla yaygın Roman imajı ile örtüşmektedir. Filmde kullanılan şarkılar, diyaloglar ve sahneler, toplumda mevcut olan Roman imajını güçlendirir. Filmin geneli, toplumda kabul görmüş Roman imajına uygun davranış ve rollerle doludur. Çeşitli negatif kalıpyargılar, önyargılar ve nefret söylemi içeren sahneler bu yapımda bolca yer alır. 1981 yapımı “Gırgıriye” filmi ise özellikle Romanların yaşadığı mekanlara dikkat çeker. Bu mekanlar, yoksulluk içindeki yaşam alanlarını hatırlatan bir biçimde tasvir edilir ve genel olarak Romanlarla ilişkilendirilen meslekler ekrana yansıtılır. “Ateşli Çingene”de olduğu gibi, “Gırgıriye”de de Romanlar hakkında “görgüsüzlük, hırsızlık, para hırsı” gibi olumsuz önyargı ve ayrımcı ifadeler bulunmaktadır. 2004-2007 yılları arasında yayınlanan “Cennet Mahallesi” isimli TV dizisinde de Roman karakterler, hilekarlık, ayı oynatıcılığı, demircilik, sepetçilik, çiçekçilik ve bohçacılık gibi geleneksel mesleklerle ilişkilendirilirken, müzisyenlik gibi daha prestijli bir alan da Roman karakterlerin meslekleri arasında gösterilir (Taylan ve Barış, 2023).

Türkiye’de Çingeneler ve Çingene benzeri gruplar üzerine yapılan araştırmaların yetersizliği göz önünde bulundurulduğunda, bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Anadolu’nun kültürel zenginliğine katkı sağlayacak bu grupların özgün özelliklerinin korunup geliştirilmesi, mevcut kültürel çeşitliliği zenginleştirecektir. Ana sorun, birçok farklı grubun genel bir kategori altında “Çingene” olarak etiketlenmesidir. Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de “Çingene” teriminin olumsuz anlamları, bu etiketi alan gruplar için önemli bir tartışma konusudur. Rom, Dom ve Lom gibi grupların, üzerlerine atfedilen olumsuz niteliklerin tek kaynağı olmadıklarına dair eleştiriler dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, Rom kökenli grupların iş ve yaşam tarzları nedeniyle onlara “Çingene” etiketi yapıştırılması yeniden değerlendirilmelidir. Yani, kültürel ve kimlik bağlamında her bir grubun kendine özgü adlandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu yaklaşım hem gruplar hem de genel kültürel çeşitlilik açısından bir zenginlik olarak görülebilir. Türkiye’deki Rom, Dom ve Lom toplulukları açısından vurgulanması gereken bir diğer önemli nokta, bu gruplarda görülen yoksulluğun belirgin olmasıdır, özellikle Dom toplulukları arasında derin bir yoksulluk seviyesi mevcuttur. Toplumun her kesiminin yaşam kalitesinin yükseltilmesi hedeflenirken, bu gruplara yönelik işgücü, eğitim ve sosyal gelişim stratejilerinin hayata geçirilmesi kaçınılmaz bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır (Kolukırmık, 2008). Özetlemek gerekirse Türkiye’de Çingeneler ve benzer gruplar üzerine yapılan araştırmalar yetersizdir ve bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç

vardır. "Çingene" teriminin olumsuz anlamları, Rom, Dom ve Lom gibi gruplar için önemli bir tartışma konusudur. Her grubun kendine özgü kimlik ve adlandırmalarının dikkate alınması, kültürel çeşitlilik açısından önemlidir. Ayrıca, özellikle Dom toplulukları arasında yoksulluk belirgindir. Bu grupların yaşam kalitesini artırmak için işgücü, eğitim ve sosyal gelişim stratejilerinin geliştirilmesi gereklidir.

Türkiye'deki Çingenelere yönelik olumsuz algılar, onların toplumsal ve ekonomik hayattaki konumlarını olumsuz yönde etkilemekte, bu durum çeşitli ekonomik alanlarda kısıtlamalara yol açmaktadır. Roman toplulukları, bu algılar nedeniyle genellikle sadece belirli sektörlerde ekonomik faaliyet göstermek zorunda kalmakta, bu da ekonomik fırsatlarının daralmasına neden olmaktadır. Aşağıdaki başlıkta, Romanların karşılaştığı bu kısıtlamalar ve onların ekonomik yaşamdaki sınırlı faaliyet alanları incelenmiş, toplumsal önyargıların ekonomik fırsatlar üzerindeki etkileri ele alınmıştır.

3.2. ROMANLARIN BAŞLICA EKONOMİK FAALİYET ALANLARI

Roman toplulukları, tarihi kökenleri Hindistan'a dayanan ve bu bölgede başladıkları meslekleri koruyup sürdürmüşlerdir. Daha sonraki dönemlerde İran ve Ermenistan gibi coğrafyalara yayılarak, atalarından devraldıkları mesleklerle geçimlerini sağlamışlar ve meslek seçimlerinde geleneklerinin etkisinde kalmışlardır. MS 2. yüzyılda, Hint Hükümdarı'nın emriyle İran Hükümdarı'na dansçı ve müzisyen olarak gönderilmişler, 7. yüzyılda Suriye'de su sığırcılığı yapmışlar ve 8. ile 9. yüzyıllar arasında sığır ve at yetiştiriciliği ile uğraşarak, bu hayvanları Hindistan'a satmışlardır. 10. yüzyılda ise at bakıcılığı ve nalbantlık gibi mesleklere yönelmişlerdir (Sal, 2009: 37; Çay, 2022: 64).

Tarihsel süreçten günümüze, Çingene toplulukları, içinde yaşadıkları sosyal yapılar içerisinde çeşitli zorluklarla karşılaşmışlardır. Bu zorlukların en belirginlerinden biri, nitelikli ve güvenli istihdam fırsatlarına erişimde yaşanan engellerdir. Çağımızda, Çingeneler sıklıkla düşük ücretle çalıştırıldıkları vasıfsız işlerde istihdam edilen veya düzenli ve kalıcı gelir sağlayacak işlere ulaşmada sürekli engellerle karşılaşan, toplumsal ekonomik hiyerarşinin en alt basamaklarında yer alan bir grup olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, Çingenelerin karşılaştığı bu eşitsizlikler, işsizlik, yoksulluk ve sosyal dışlanma gibi çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Akkaya, 2011).

Romanlar, yoğunlukla ikamet ettikleri bölgelerde, toplumsal hayatın ve özellikle eğlence sektörünün vazgeçilmez bir parçası olarak görülmekte; müzik ve dans alanlarındaki katkılarıyla bu kültürün şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadırlar. Geleneksel toplumsal meslek yapılanmalarının dışında yer alan ve büyük ölçüde kendi içlerinden çıkan özgün meslek dallarında faaliyet gösteren Romanlar, sosyo-ekonomik yaşama katılımlarıyla da dikkat çekerler. Bu özgünlük, Roman topluluğunun ekonomik yapı içindeki yerini ve sosyal hayata katkılarını önemli ölçüde şekillendirir (Çay ve Topkaya, 2023; Striegel, 2018).

Çingenelerin geleneksel olarak icra ettikleri meslekler, genellikle kırsal alanlara yönelik olup, göçebe yaşam tarzlarına uyum sağlayacak şekilde geçim kaynakları sunmaktaydı. Bu dönemlerde, geleneksel meslekler sayesinde Çingenelerin toplumsal dışlanma seviyelerinin daha düşük olduğu gözlemlenmektedir. Bunun nedeni, bu mesleklerin onların sosyal ilişkilerine ve toplumsal statülerine olumlu katkıda bulunmasıydı. Ancak zamanla sosyal ve ekonomik değişimlerin yanı sıra teknolojik gelişmeler, Çingene mesleklerinin önemini ve varlığını yitirmesine yol açmıştır. Bu değişimler, Çingenelerin şehirlerin çeperlerine taşınmaları ve daha çok gayri resmi sektörde iş bulmaları gibi sonuçlar doğurmuştur (Fırat ve Açıkgöz, 2020).

Modernizasyon ve teknolojinin ilerlemesi, Çingeneleri hem etnik hem de mesleki açıdan marjinalize etmiştir; bu durum onların düzensiz ve düşük ücretli işlerde çalışmalarına veya düzenli gelir elde edebilecekleri işlerden sürekli olarak dışlanmalarına yol açmıştır. Toplumun geri kalanının tercih etmediği, düşük kazançlı ve sağlık riskleri taşıyan işlerde, sosyal güvenceden mahrum bir şekilde çalışmak zorunda kalan Çingeneler, şehirlerin kenar mahallelerinde geri dönüşüm materyali toplama, hamallık, inşaat işçiliği, müzisyenlik, çobanlık, kapı kapı satıcılık, toplayıcılık ve dilencilik gibi profesyonel bir eğitimi gerektirmeyen marjinal işlere yönelmişlerdir (Sunar ve Kaya, 2018: 15-19; Erdoğan Aras, 2009).

Türkiye’de yaygın görüş, Romanların karşılaştığı en büyük zorluklardan birinin işsizlik olduğu yönündedir; iş hayatına dahil olabilen Romanlar bile genelde istikrarsız, marjinal ve sezonluk işlerde çalışmaktadırlar. Ancak, işsizliğin Roman topluluğunun ana problemi olarak görülmesi, onların işgücü piyasasındaki çeşitli engelleri ve geçim yöntemlerini göz ardı etmektedir. Buğra ve Keyder (2007) tarafından gerçekleştirilen kentsel yoksulluk ile ilgili araştırmalarda, yoksulluğun işsizlikten ziyade çalışılan işlerin kalitesiyle ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırma, şehrin en yoksul kesimlerini

oluşturanların, tarımda, gezici olarak veya başkalarının evlerinde çalışan; temelde niteliksiz ve güvencesiz işlerde çalışan gruplar olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, şehirlerdeki en yoksul grupları oluşturan Romanların da benzer şekilde düşük kaliteli, geliri belirsiz ve güvencesiz işlerde yoğunlukla çalıştıklarını göstermekte, bu da iş piyasası ile olan ilişkilerinde karşılaştıkları temel sorun olarak ön plana çıkmaktadır. Bu, güvenceli iş imkanlarına erişim ve geçim stratejileri üzerine bir tartışma başlatılmasını zorunlu kılmaktadır (Akkan, Deniz ve Ertan, 2011: 49; Önen, 2011; 2012).

Osmanlı dönemi araştırmaları, Roman topluluklarının kendi işlerinin sahibi olarak, toplum tarafından gerçekleştirilmek istenmeyen marjinal ve mevsimlik işlerde faaliyet gösterdiklerini ve mesleklerini topluma kabul ettirebildiklerini ortaya koymaktadır. Osmanlı İmparatorluğu zamanında, toplumun genelinin çekimser kaldığı idam infazcılığı gibi işlerde uzmanlaşmalarına rağmen, tersanelerde ve orduda demircilik yaparak önemli roller üstlendikleri bilinmektedir (Yıldız, 2011: 35-37; Koptekin, 2017: 87).

Yürütülen çalışmalarda, Romanların geleneksel meslekleri arasında demircilik, kalaycılık, bakırcılık, elekçilik, sepetçilik, müzisyenlik, falcılık, çiçekçilik, oymacılık, at bakıcılığı, şifacılık, ayı oynatıcılığı, at arabacılığı, bohçacılık, dansözlük gibi çeşitlilik gösteren işler sıralanmaktadır. Mesleklerin, bireylerin geçim kaynakları olmasının yanı sıra, kimlikleri üzerinde de etkili olduğu, sosyoekonomik statülerini belirleyici, yaşam tarzları ve toplumdaki konumları gibi kimlik unsurlarını da şekillendirici bir rol oynadığı belirtilmektedir. Bu meslekler ve roller, nesilden nesile aktararak, sosyal sınıflar arasındaki eşitsizliklerin pekiştirilmesine ve etnik kimliklerin belirlenmesine katkıda bulunmaktadır. Günümüzde Roman toplulukları, temizlik, fabrika işçiliği, çöp toplayıcılığı, ayakkabı boyacılığı gibi çeşitli işlerde çalışmakta, Roman mahallelerinde insanların yoğunlukla aynı işleri yapmaları veya bir kişinin birden fazla işte çalışması yaygın bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Çay, 2022: 65; Balkız ve Göktepe, 2014).

Yerli Roman toplulukları, geleneksel olarak müzisyenlik gibi sanatsal faaliyetler ve formel istihdam kaynaklı sermaye birikimi sayesinde gelişen küçük esnaf işletmeleri aracılığıyla geçimlerini sağlamaktadır. Öte yandan, 1990'ların sonlarından itibaren ülkeye ulaşan Roman göçmenler, daha çok geri dönüşüm materyali toplama, mevsimlik tarım işçiliği ve hurdacılık gibi düşük gelirli ve geçici işlerde çalışarak hayatlarını sürdürmektedirler. Bu ayrım, toplum içerisindeki Roman topluluklarının ekonomik faaliyetlerinin çeşitliliğini ve zaman içerisinde nasıl dönüşüm geçirdiğini göstermektedir.

3.3. SON DÖNEMDE TÜRKİYE’DE ROMAN POLİTİKALARI

Kentsel dönüşüm projelerinin uygulanması, özellikle Roman vatandaşların şehir merkezlerinden uzak bölgelere taşınmasına sebep olmakta, bu da mesleki eğitim programlarına ve iş olanaklarına erişimlerini zorlaştırmaktadır. Ayrıca, bu dönüşüm süreçleri, zaten istihdam ve gelir gibi konularda zorluklar yaşayan Roman topluluklarını yeni konut bedellerini karşılama konusunda ekonomik sıkıntılara ve borçlanma sorunlarına sürükleyebilmektedir. Bu tür zorluklarla karşılaşan Roman toplulukları, Türkiye’deki sosyal politikaların odak noktasında yer alan kritik bir grup olarak görülmektedir. Türkiye’de, son yirmi yılda sosyal devlet anlayışı ve uygulamalarının evrimi doğrultusunda, Romanların topluma entegrasyonuna yönelik çabalar da artış göstermiştir. “Biz” ve “onlar” arasındaki ayrımcılığı ortadan kaldırmayı hedefleyen eşit vatandaşlık ilkesine dayalı sosyal entegrasyon politikaları, düşünce ve eylemler önem kazanmıştır (Alpar, 2023; Adıgüzel, 2020; Gelişen ve Bircan, 2019; Yumul, 2018).

Özgün kültürleri ve karakter özellikleri nedeniyle, yaşadıkları toplumlar ve diğer etnik gruplar tarafından sıklıkla önyargılara maruz kalan Romanlar, Batı’ya yaptıkları göçler boyunca asimilasyon, baskı, zulüm, ağır yaptırımlar ve hatta ölüm gibi zorluklarla dolu bir tarihe tanıklık etmişlerdir. Günümüzdeyse, Roman topluluklar kendi kültürel kimliklerini ve toplumsal ihtiyaçlarını tanıyan sosyal politikalarla karşılanmaktadır. Bu olumlu değişim sürecinde, Romanların sivil toplum çerçevesinde örgütlenmeleri, dernekler kurmaları ve çeşitli kuruluşlarla işbirliği içinde projeler yürütmeleri önemli bir etkiye sahiptir (Çetin, 2017; Dirimeşe, 2022).

1934’e dek uygulamada olan 885 sayılı İskan Kanunu, 1934 yılında kabul edilen 2510 sayılı İskan Kanunu (2006’da 5543 sayılı İskan Kanunu tarafından yürürlükten kaldırılmıştır) ve Yabancıların Türkiye’de İkamet ve Seyahatleri Hakkındaki Kanun (2011’de revize edilmiştir) gibi yasal düzenlemelerde Romanlara dair ayrımcı ifadelerin ortadan kaldırılması ya da değiştirilmesi sağlanmıştır. Dil, ırk, sınıf, din, mezhep ve kültürel farklılık temelinde dernek kurulmasını engelleyen 1983 tarihli 2908 sayılı Dernekler Kanunu, 2004 yılında yürürlüğe giren 5253 sayılı Dernekler Kanunu ile yürürlükten kaldırılarak, Romanlar da dahil olmak üzere tüm gruplara, kendi kimlikleriyle dernek kurma özgürlüğü tanınmıştır. Bu değişikliklerle Türkiye’deki yasal metinlerde ayrımcılık içeren ifadelerin kaldırılması süreci tamamlanmıştır. Ayrıca, Türk Dil Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın çabalarıyla, çeşitli belge, sözlük, kitap ve diğer yazılı materyallerde yer alan Romanlara yönelik olumsuz ifadeler de ortadan

kaldırılmıştır. Sonuç olarak, 2011’den itibaren Türkiye’de Romanlara yönelik ayrımcılık içeren ifadeler gündem oluşturmamış, bunun yerine Roman vatandaşların ihtiyaçlarına yönelik kapsayıcı sosyal politikaların ve stratejilerin geliştirilmesi ön plana çıkmıştır (İnan, 2016; Avrupa Komisyonu, 2011: 40; Çetin, 2017).

1990’lı yıllardan başlayarak, Türkiye’de ikamet eden Roman vatandaşların karşılaştıkları zorluklara dikkat çekilmiş ve hem Türkiye’de hem de Avrupa’da bu topluluğun koşullarının iyileştirilmesine yönelik çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. Avrupa’daki Roman topluluklarının daha iyi organize olması ve Avrupa Roman Hakları Merkezi’nin kurulması sonrasında, 2005 ile 2015 yılları arasını kapsayan “Roman On Yılı (Decade of Roma Inclusion)” inisiyatifi hayata geçirilmiştir. 2009 yılında, “Romanlara Yönelik Sosyal İçerme için Avrupa Platformu” aracılığıyla, Romanların topluma entegrasyonunu sağlamaya yönelik stratejilerin temel ilkeleri oluşturulmuştur. Avrupa Konseyi’nin bir üyesi de olan Türkiye, 2010 yılında “Romanlara İlişkin Strazburg Deklerasyonu” ile ayrımcılığa karşı mücadele, sosyal dahil etme ve uluslararası iş birliğini önceliklendiren bir yaklaşım benimsemiştir (Çetin, 2017; Gümüş, 2020).

2000’lerin başından itibaren, “Türkiye’de Roman vatandaşların sivil toplum kuruluşları çatısı altında örgütlenmesi” gerçekleşmiştir. Bu süreçte, insan haklarına dair artan farkındalık ve toplumsal diyalogun güçlenmesi gibi faktörler önemli bir rol oynamıştır (ASPB, 2016: 5). Özellikle “2003 yılında Samsun, İzmir ve Edirne’de kurulan Roman dernekleri”, ülkenin diğer bölgelerinde de benzer girişimlerin önünü açmıştır (Uzpeder, 2008: 114). Bu dönemde, toplumsal hakların korunması ve yaşam standartlarının iyileştirilmesi amacıyla çeşitli seminerler ve atölye çalışmaları gibi etkinlikler düzenlenmiştir. 2004 yılında ise Edirne’de, Roman kültürünün araştırılması, geliştirilmesi ve Roman vatandaşların dayanışması için “Edirne Roman Kültürünü Araştırma ve Geliştirme Derneği (EDROM)” kurulmuştur (ASPB, 2016: 5).

Aralık 2005 ile Nisan 2008 tarihleri arasında, “Avrupa Roman Hakları Merkezi (European Roma Rights Centre-ERRC), Helsinki Yurttaşlar Derneği (HYD) ve EDROM’un işbirliğiyle Türkiye’de Roman Haklarının Geliştirilmesi” adlı bir proje gerçekleştirilmiştir. Bu projenin temel amacı, Roman vatandaşların durumları hakkında güvenilir veriler toplamak, Türkiye’deki Roman toplulukları ve derneklerinin ayrımcılığa ve hak ihlallerine karşı mücadele kapasitelerini güçlendirmek, Roman aktivistleri yasal mücadeleye teşvik etmek, stratejik dava yoluyla Roman haklarının savunulması için

ulusal ve uluslararası düzeyde çabalar sarf etmek ve resmî kurumların dikkatini Roman meselelerine çekmektir (Danova-Roussinova, 2008: 1-2).

1969'dan 2017'ye kadar uzanan dönemde, medyada Romanlarla ilgili oluşturulan imaj, toplumun geneline yansıdığı gibi problemlidir. Bu durumun tüm sorumluluğunu mağdur olan topluluk üzerine yüklemek, sosyal devlet ilkesi ve sorumlu bilim insanlığı normlarına uygun değildir. 2010 yılında “Roman Açılımı” olarak bilinen sürecin başlamasıyla, dönemin Başbakanı Recep Tayyip Erdoğan'ın Romanlar adına devlet adına özür dilemesi gibi söylemler ve Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi gibi uygulamalar, Romanlara yönelik ayrımcılık ve marjinalleşme eylemlerine karşı önemli adımlar olarak değerlendirilmiştir. Bu dönemde, olumlu gelişmelerle birlikte Romanlar, sorunlarını dile getirebilecekleri platformlara, özellikle sivil toplum kuruluşları aracılığıyla erişim sağlamışlardır. 2015 yılında, Romanlara yönelik önyargı ve ayrımcılığı pekiştirdiği gerekçesiyle eleştirilere maruz kalan ve suç duyurusunda bulunulan “Roman Havası” adlı dizi, Roman sivil toplum örgütlerinin girişimleriyle yayından kaldırılmıştır (Taylan ve Barış, 2023).

2016 yılında, Roman vatandaşların durumlarını iyileştirmeye yönelik çalışmaların daha organize bir yapı kazanması amacıyla “Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2016-2021” hayata geçirilmiştir. Bu stratejik belge, belirlenen dönem boyunca çeşitli politika alanlarında bir dizi eylem ile desteklenmiş ve uygulanmıştır. Roman vatandaşların yoğun yaşadığı illerde romanların yaşam standartlarının yükseltilmesi hedefiyle “Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Projesi (SİROMA)” başlatılmıştır. SİROMA Projesi kapsamında, Roman vatandaşların iş bulabilirliklerinin ve topluma entegrasyonlarının güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla, Roman nüfusun yoğunlukta olduğu 12 şehirde istihdamı teşvik eden girişimler, eğitimi destekleyen programlar ve sağlık bilincinin artırılmasına yönelik faaliyetler gerçekleştirilmiştir (ASHB, 2023: 5).

2020 yılında, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından, Roman vatandaşlara sunulan kamu hizmetlerinin hem miktarını hem de kalitesini iyileştirmek amacıyla “Roman Strateji Belgesi için Etkili Bir İzleme, Değerlendirme ve Koordinasyon Mekanizması Kurulması Projesi (ROMSİD)” hayata geçirilmiştir. Bu projenin temelinde, strateji belgesi ve eylem planındaki görevli kurum ve kuruluşların izleme ve değerlendirme yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yatmaktadır. Dünya çapında Roman vatandaşların sorunlarının ele alındığı ve kültürlerinin korunmasına

yönelik danışmaların yapıldığı 8 Nisan, Türkiye’de “8 Nisan Romanlar Günü” olarak kutlanmak üzere, özellikle eğitim, iş ve konut gibi temel sorunların çözümüne ivme kazandırma, ayrımcılığa karşı mücadele ve Roman kültürünün muhafazası amaçlarıyla bir Cumhurbaşkanlığı Genelgesi 8 Nisan 2021’de Resmi Gazete’de ilan edilmiştir (ASHB, 2023: 5).

2021 yılında sona eren “Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi ve Eylem Planı”, uygulandığı dönem boyunca kritik bir politika rehberi olarak işlev görmüş, Roman vatandaşlara yönelik projeleri yürüten devlet kurumlarına kılavuzluk etmiştir. Bu belgenin uygulama periyodunun tamamlanması üzerine, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı yeni bir Strateji Belgesi ve Eylem Planı’nın hazırlıklarına girişmiştir. Yeni hazırlanan Strateji Belgesi ve Eylem Planı, geçmiş dokümanlardan elde edilen bilgi ve tecrübelerle şekillenen bir işbirliği ürünüdür ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı başta olmak üzere, ilgili diğer devlet kurumlarının Roman vatandaşlara yönelik ortak anlaşmalarını ve işbirliği stratejilerini barındırır. Bu kapsamda eğitim, istihdam, konut, sağlık, sosyal destek ve hizmetler ile genel politika gibi alanlarda belirlenen stratejik amaç ve hedefler doğrultusunda, bu amaçlara ulaşmayı hedefleyen eylem ve faaliyetler belirlenmiş ve Romanların Yoğun yaşadığı 25 il olan Adana, Ankara, Aydın, Balıkesir, Bolu, Bursa, Çanakkale, Diyarbakır, Düzce, Edirne, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kırklareli, Kocaeli, Manisa, Mersin, Muğla, Sakarya, Samsun, Şanlıurfa, Tekirdağ, Yalova, Zonguldak illerinde uygulamaya konulmuştur.(ASHB, 2023: 5).

Genel olarak özetlenen son dönemde Türkiye’deki Roman politikaları içerisinde özellikle ön plan çıkmış olan “Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgeleri” ayrı bir yere ve öneme sahiptir.

i. Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2016-2021)

2016-2021 dönemini kapsayan “Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi”, hazırlık ve takip süreçleri kapanmış olan “Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesindeki Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü” tarafından yürütülmüştür. Bu strateji belgesi, Roman vatandaşların eğitim, iş gücü piyasasına katılım, konut, sağlık ve sosyal destek programları gibi temel yaşam alanlarında karşılaştıkları zorluklara odaklanmaktadır. Belgede, Roman topluluğunun sıkça ifade ettiği sorunlar göz önünde bulundurularak, stratejik amaç ve hedefler tanımlanmıştır ve bu, kapsamlı bir politika referansı olarak işlev görmektedir. Uygulanacak temel ilkeler arasında; veri odaklı

politika geliştirme, yerel ihtiyaçlara duyarlı bölgesel politika yaklaşımları, ayrımcılıkla mücadele, toplumsal ve sivil katılımın artırılması, kapsayıcı politika geliştirme ve kurumlararası iş birliği, genel kamu hizmetlerine erişimin kolaylaştırılması, yerel ihtiyaçlara uygun politika ve programların oluşturulması, sosyal ve kültürel iletişimin güçlendirilmesi, etkin bir takip mekanizmasının kurulması, dezavantajlı gruplara öncelik verilmesi, Avrupa Birliği normları ve deneyimlerinin entegrasyonu, şeffaflık, hesap verilebilirlik, katılımcılık ve insan haklarına saygının ön plana çıkarılması gibi hususlar belirtilmiştir. Strateji içerisinde, üç yıllık periyotlar halinde iki ayrı eylem planı bulunmaktadır (ASPB, 2016).

ii. Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi I. ve II. Aşama Eylem Planları

Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi'nin İlk Aşama Eylem Planı (2016-2018), temelde sorunların çözümüne yönelik öneriler sunmuş ve ilgili birimler için bir eylem rehberi oluşturmuştur. Yüksek temsil yetisine sahip bir izleme ve değerlendirme komitesinin kurulması, ilgili tüm kurumların etkin iş birliği içinde olmaları ve genel politikaların belirlenmesi sağlanmıştır. İlk aşama içinde yer alan 17 eylemden, özellikle Roman vatandaşların iş bulmalarına odaklanan dört eylem dikkat çekmiştir. İkinci Aşama Eylem Planı (2019-2021) içinde ise eğitim, sağlık, sosyal hizmet ve yardımlar gibi konularda daha fazla sayıda eylem bulunmaktadır. İkinci aşama, ilk aşamadan farklı olarak, daha detaylı eylem ve programları içermekte, daha fazla paydaşın dahil edildiği, beklenen finansal kaynakların belirtildiği ve net hedeflerin ortaya konduğu bir yapıdadır. Böylece, İkinci Aşama Eylem Planı'nın, İlk Aşamadan daha somut hedef ve amaçlara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Her iki eylem planında da özellikle barınma ve iş bulma konularında Roman vatandaşların tercihlerinin önemsendiği ve eğitim alanında ise Romanların sisteme entegrasyonu için çabaların gösterildiği görülmektedir. Bu süreçte, sosyal içerme ve entegrasyon politikaları benimsenmiştir. Roman vatandaşlara yönelik hazırlanan eylem planları ve bu planlara paralel olarak geliştirilen merkez ve programlar, Türkiye'deki Romanların sosyal içerme süreçlerinde önemli adımlar olarak öne çıkmaktadır. Bu belge ve eylemler, ilgili kurumlar arasında Roman vatandaşların topluma daha iyi entegrasyonu için çabaların artmasına katkıda bulunmuş ve bu konunun devlet düzeyinde öncelik kazanmasına yardımcı olmuştur, bu da Türkiye'de Romanlara yönelik akademik araştırmaların ve saha çalışmalarının artışına temel oluşturmuştur (AÇSHB, 2019).

iii. Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi: I. Aşama Eylem Planı

Ağustos 2021’de hazırlık aşamasına girilen yeni strateji belgesi, önceki belgede tanımlanan stratejik amaç ve hedeflerin kazanılan deneyimler ve çıkarımlar ışığında zenginleştirildiği ve daha ayrıntılı hale getirildiği görülmektedir. Ayrıca, planların yenilenen gereksinimlere ve gelişmelere uyum sağlayabilmesi için revizyonunun ve iyileştirmelerin mümkün olduğu belirtilmiştir. Yeni strateji belgesi ve eylem planının oluşturulmasında uluslararası örnekler, global trendler, çalıştaylar ve toplantılardan elde edilen veriler dikkate alınmış; devlet daireleri, sivil toplum örgütleri ve önemli düşünce liderlerinden gelen öneriler değerlendirilmiştir. İlk Eylem Planı (2023-2025) içerisinde toplam 34 aksiyon maddesi bulunmakta olup, bunlardan 15’i genel politikaya ilişkin olup, önceki planlara göre daha kapsamlı ve detaylı bir yapıda tasarlanmıştır. Eğitimde 7, iş gücü piyasasında 4, sağlık alanında 3, konut sağlamada 2 ve sosyal hizmetler ile sosyal yardımlar konusunda 3 eylem öngörülmüştür. Plan kapsamında her bir eylem için ayrıntılı faaliyetler ve bu faaliyetleri gerçekleştirecek kurumlar arasındaki işbirlikleri belirlenmiş, yıllık bazda somut hedefler tanımlanmıştır (ASHB, 2023).

Bu bölümde, Romanların farklı coğrafyalardaki genel durumu, tarihsel ve toplumsal bağlamda incelenmiştir. Balkanlar ve Avrupa’daki Romanların durumu, bu bölgelerdeki tarihsel gelişmeler ve sosyo-politik dinamikler ışığında ele alınarak, Romanların karşılaştığı zorluklar üzerinde durulmuştur. Balkanlarda Romanların tarih boyunca maruz kaldığı ayrımcılık ve sosyal dışlanma süreçleri, onların sosyo-ekonomik koşulları üzerindeki derin etkileriyle birlikte değerlendirilmiştir. Benzer şekilde, Avrupa’daki Romanların durumu da farklı ülkelerdeki politikalar ve toplumsal algılar bağlamında analiz edilmiştir.

Osmanlı Devleti’nden günümüz Türkiye’sine Romanların durumuna ilişkin yapılan incelemeler, Osmanlı dönemindeki Roman toplumunun hukuki ve sosyal statüsünü ortaya koyarken, Türkiye Cumhuriyeti döneminde bu statünün nasıl evrildiğini de ele almıştır. Türkiye’de Romanların karşı karşıya kaldığı sosyal, ekonomik ve kültürel zorluklar, bu süreçlerin tarihsel kökenleriyle birlikte değerlendirilmiş; özellikle Çanakkale gibi yerel örnekler üzerinden Romanların toplumsal hayattaki yeri irdelenmiştir.

Türk toplumunda ingene imgesi ve Romanlara yönelik olumsuz algılar, bu topluluğun maruz kaldığı ötekileştirme ve ayrımcılık süreçlerinin tarihsel ve kültürel temellerini anlamada kritik bir rol oynamaktadır. Romanların başlıca ekonomik faaliyet alanları ve son dönemde Türkiye'de geliştirilen Roman politikaları, bu topluluğun toplumsal entegrasyon sürecini ve mevcut zorlukların üstesinden gelme çabalarını değerlendirmek için önemli bir çerçeve sunmaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ROMAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMDE KARŞILAŞTIĞI ÖTEKİLEŞTİRİLME DURUMLARININ ÇANAKKALE ATATÜRK MEVKİİ ÖRNEĞİ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın gerçekleştirildiği Çanakkale İli Merkez İlçesine yönelik bilgilerin yer aldığı “Araştırma Alanına İlişkin Genel Bilgiler”, araştırmanın yürütülme süreci ve uygulama aşamasında dikkate alınan detayların yer aldığı "Yöntem ve Metodoloji" ile alan çalışması sonucunda elde edilen verilerin analiz edilerek elde edilen bulguların değerlendirildiği "Bulgular ve Yorum" başlıkları bulunmaktadır.

1. ARAŞTIRMA ALANINA İLİŞKİN GENEL BİLGİLER

Bu başlık altında; Çanakkale ili merkez ilçesinin demografik yapısı, Çanakkale ili merkez ilçesinin sosyo-kültürel yapısı, Çanakkale ili merkez ilçesindeki roman vatandaşlar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. ÇANAKKALE İLİ MERKEZ İLÇESİNİN DEMOGRAFİK YAPISI

Çanakkale ili, Türkiye Cumhuriyetinin kuzeybatısında, topraklarının büyük bölümü Marmara Bölgesi sınırları içinde kalan, 25° 40' - 27° 30' doğu boylamları ve 39° 27' - 40° 45' kuzey enlemleri arasında 9.887 km²'lik bir alan kaplayan bir ildir. Çanakkale Türkiye'nin en batısında hem Avrupa'da hem Asya'da yerleşim alanına sahip ve Marmara Bölgesi'nde yer alan 11 ilden birisidir. Marmara ve Ege Denizi'ne kıyısı olup ve her iki denizi birbirine “Çanakkale Boğazı” bağlamaktadır (Güngör, 2009: 54).

Çanakkale'nin nüfusu 570.499'dur. Bu nüfusun 2023 sonu itibariyle %74,25'i şehirlerde yaşamaktadır. İlin yüzölçümü 9.817 km²'dir. İlde km²'ye 58 kişi düşmektedir. Bu sayı merkez ilçede 200'dür. İlde yıllık nüfus artış oranı %1,95 olmuştur. Nüfus artış oranı en yüksek ilçe Ezine (%4,80) ve en düşük ilçe Çan (-%0,69) olarak tespit edilmişti. TÜİK (06 Şubat 2024) verilerine göre 12 ilçe, 23 belediye, bu belediyelerde 81 mahalle, ayrıca 576 köy bulunmaktadır.

Çanakkale ili Merkez ilçesinin demografik yapısı, nüfus artış oranları, yaş dağılımı ve göç hareketleri gibi unsurlarla şekillenmektedir. İlçede, kentleşme süreci ve sosyoekonomik faktörler, nüfus dinamiklerini etkilemektedir. Genç nüfusun oranı ile yaşlı nüfusun dağılımı, eğitim seviyeleri ve istihdam oranları, ilçenin demografik

özelliklerini belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır. Ayrıca, kırsal ve kentsel nüfus arasındaki denge, sosyal ve ekonomik gelişmelerin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Göç hareketleri, özellikle genç nüfusun büyük şehirlere yönelimi, ilçenin demografik yapısını etkilemektedir.

Şekil 3. Çanakkale'nin Merkez ve Diğer İlçeleri



Kaynak: Wikipedia, 2024

Çanakkale İli 2023 nüfus verilerine bakıldığında 285.346 erkek, 285.153 kadın olmak üzere toplam 570.499 kişidir. Yüzde olarak ise: %50,02 erkek, %49,98 kadındır. Yüzölçümü 9.955 km² olan Çanakkale ilinde kilometrekareye 57 insan düşmektedir. Çanakkale nüfus yoğunluğu 57/ km²'dir. Çanakkale nüfusunun %35,67'sine sahip olan en büyük ve en kalabalık ilçesi Merkez İlçesidir. 2023 yılı itibarıyla 100.198'i erkek, 103.325'i kadın olmak üzere ilçe nüfusu 203.523 kişidir (www.nufusu.com, 2024).

1950 yılında Çanakkale şehir nüfusunda en yüksek orana sahip olan ilçe Merkez İlçe'dir. Onu Gelibolu izlemektedir; Gelibolu'nun ardından ise Biga gelmektedir. 1975 yılında Merkez İlçe'deki şehir nüfusu artmış iken Gelibolu'daki şehir nüfus oranının azalmış olduğu görülür. Biga İlçesi şehir nüfusu oranı bakımından Merkez İlçe'nin arkasından gelmektedir. 2000 yılında Merkez İlçe'deki şehir nüfusu oranı 1975 yılına kıyasla iki katı oranında artış göstermiş ve şehir nüfusunun dağılımında yine en başta yer

almıştır. Merkez İlçe'yi Çan ve sonrasında da Biga takip etmeye başlamıştır (Güngör, 2009: 89).

Şekil 4. Çanakkale Merkez Mahalle Sınırları



Kaynak: Sakarya, 2018

Yedi adet “merkez mahallesi (Barbaros Mahallesi, Cevatpaşa Mahallesi, Esenler Mahallesi, İsmetpaşa Mahallesi, Fevzipaşa Mahallesi, Kemalpaşa Mahallesi, Namık Kemal Mahallesi)” bulunan Çanakkale’de “Romanların, İsmetpaşa Mahallesi ve Namık Kemal Mahallesinin bir bölümünde ve en eski yerleşim mahallesi olan Fevzipaşa Mahallesinde” olmak üzere “mekânsal olarak yoğunlaştıkları” görülmektedir (Şekil 4).

1.2. ÇANAKKALE İLİ MERKEZ İLÇESİNİN SOSYO-KÜLTÜREL YAPISI

Kentsel kimlik, bir kentin veya çevrenin doğal, yapay unsurları ile sosyo-kültürel özellikleri çerçevesinde tanımlanan çok boyutlu bir olgudur. Bu unsurların içinden öne çıkan ve etkileyici özellikler, kentin kimliğini belirleyen temel öğeleri oluşturmaktadır (Oğurlu, 2014). Kentsel kimlik üzerine yapılan araştırmalar, bir kentin kimliğinin ve karakterinin, doğal yapısı, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik dinamikleri, ayrıca yapılaşmış çevresi ile mekânsal bileşenlerinin bir bütünlük içinde ele alınması gerektiğini

ortaya koymaktadır. Bu değerlendirme, kentin kendine özgü kimliğinin ve karakterinin daha iyi anlaşılmasını sağlayarak, kentsel planlama ve gelişim süreçlerine yönelik önemli katkılar sunabilir (Sağlık ve Kelkit, 2019).

Araştırma yapılan bölge olan Fevzipaşa Mahallesi; “Çanakkale İli Merkez İlçede bulunan mahallelerinden biri olup sosyo-ekonomik açıdan önemli” bir mahalledir. Merkez İlçe mahallelerde; “dışlanmışlığın, yoksulluğun, ötekileştirilmenin, işsizliğin önemli bir sorun olduğu ve çalışmakta olanların gelir düzeylerinin düşük olduğu, bu kişilerin sosyal güvenceden yoksun bulundukları, uygun çalışma koşullara sahip olmadığı” yapılan gözlemler ve görüşmeler neticesinde elde edilmiştir.

1.3. ÇANAKKALE İLİ MERKEZ İLÇESİNDEKİ ROMAN VATANDAŞLAR

Sosyal yapımız içerisinde çeşitli etnik unsurları barındıran ülkemizde, Romanlar, kendilerine özgü zengin ve renkli kültürleriyle dikkat çekmektedir. Yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde, özellikle eğlence hayatı, müzik ve dans kültürü üzerinde derin etkiler bırakan Romanlar, geleneksel mesleklerin dışında, kendilerine özgü mesleklerle de sosyo-ekonomik yaşama katkıda bulunmaktadır. Ancak, Romanların yaşam biçimleri ve hayata bakış açıları, sosyo-ekonomik alanlarda uyum sorunlarına yol açıp açmadığı konusunda literatürde sıkça araştırılan konular arasında yer almaktadır. Bu durum, Roman topluluğunun toplumsal entegrasyonu ve uyum süreçleri açısından önemli tartışmaları da beraberinde getirmektedir (Çay ve Topkaya, 2023).

Çingene gruplarının, şehir nüfusunun geri kalanından uzak bölgelere taşınması, Türkiye genelindeki kentsel düzenlemelerin dikkat çekici bir özelliğidir. Yerinden edilen grubun kendi kendine organize olduğu durumlarda bile, belediye yetkilileri yeni oluşan mahalleyi tanımaya veya buraya gerekli hizmetleri götürmeye razı gelmemektedir. Bunun tersi bir örnek Çanakkale’de yaşanmıştır. Roman çevre sakinleri, Çanakkale kent merkezinin epeyce uzağındaki dış mahalleye taşınmaları ertesinde, bir Atatürk heykeli, bayrak ve bayrak direği satın alarak kendi inisiyatifleriyle bir mahalle meydanı kurmuşlardır. Bu grup, kendi içlerinden bir muhtar seçip belediyeye göndererek, çeşitli hizmetlerin mahallelerine tahsis edilmesi talebinde bulunmuşlardır. Belediye başkanlığındaki yetkililer, Çanakkale’de “Mustafa Kemal Mahallesi” diye anılan bir mahallenin bulunmadığını söyledilerse de Eylül 2006’daki görüşmenin ertesinde mahalleye bazı hizmetleri götürmeyi kabul etmişlerdir (HYD, 2008; Uzpeder ve ark., 2008: 76).

Romanlar, kendilerine özgü kültürel özellikleriyle toplumda zaman zaman dışlanma sorunu yaşayan gruplar arasında yer almaktadır. Yapılan araştırmalar, Romanların Çanakkale’de kültürel olarak belirgin bir konuma sahip olduklarını göstermektedir. Çanakkale’deki toplulukların, kendi kültürel öğelerinin yanı sıra, özellikle cemiyetlerde çalınan müziklerde Roman havalarını tercih etmeleri, bu durumu destekler niteliktedir. Bu bulgular, Romanların kültürel etkisinin toplumda önemli bir yer tuttuğunu ve bu etkinin dışlanma ile ilgili algılar üzerindeki rolünü vurgulamaktadır (Çay ve Topkaya, 2023).



2. YÖNTEM VE METODOLOJİ

Bu başlık altında; araştırma modeli, araştırmanın kapsam (evren ve örneklem) ve sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları (Kişisel Bilgi Formu, Görüşme Soru Formu) ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma, Çanakkale İli örneğinden hareketle Türkiye'deki Roman vatandaşlarının çocuklarının eğitimlerinde yaşadıkları ayrımcılık ve ötekileştirilme durumlarını ortaya çıkarılmayı amaçlamaktadır.

Araştırma, Çanakkale İli kent merkezinde yer alan İsmetpaşa Mahallesi Atatürk Mevkii'nde yaşamakta olan farklı “yaş, cinsiyet, eğitim durumu, gelir düzeyine” sahip 20 Roman vatandaş ile yüz yüze derinlemesine görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada 2023 yılı itibariyle Çanakkale İli kent merkezinde yer alan İsmetpaşa Mahallesi Atatürk Mevkii'nde yaşayan Roman vatandaşlarının çocuklarının eğitimlerine devam etmede ne gibi sıkıntı ve sorunlarla karşılaştıkları, okuldan soğuma sebepleri ve topluma kazandırılmalarının önündeki engellerin neler olduğu ve bu engellerin ortadan kaldırılmasına dönük nasıl çalışmalar yapılabileceği konusunda analizler yapılmıştır. Çalışmada özellikle Roman vatandaşların çocuklarının eğitiminin önündeki engeller ve Roman vatandaşların ötekileştirilme sorunu üzerinde durulmuştur.

2.2. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Roman vatandaşlarının eğitim alanında ötekileştirilmelerini ele alan bu araştırmanın evrenini Çanakkale İli kent merkezinde yer alan İsmetpaşa Mahallesi Atatürk Mevkii'nde yaşayan Roman vatandaşlar oluşturmaktadır.

Bu evren içerisinde bulunan tüm hanelerde görüşme uygulamak zaman ve maliyet açısından problem yaratacağından hane sayısı 20'ye indirgenerek örneklem oluşturulmuştur. Örneklem durumu göz önünde bulundurularak 20 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

2.3. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırmanın sayıltıları aşağıdaki gibidir:

- Araştırma örnekleminin araştırma evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırma için uygun olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmada yer alan katılımcıların, “Kişisel Bilgi Formu” ile “Görüşme Soru Formu’nda” yer alan ilgili sorulara verdikleri cevapların gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.
- Verilerin toplanmasında, analizinde ve yorumlanmasında kullanılan yöntem ve tekniklerin araştırmanın problem ve alt problemlerine uygun olduğu varsayılmıştır.

2.4. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşmeden biraz daha esnek olan yarı yapılandırılmış teknik ile beraber araştırma yapılacak toplumun yapısına göre sorular şekillendirilerek verilerin daha sağlam ve güvenilir olması hedeflenmektedir. Bu teknikte, önceden hazırlanan sorular ile birlikte maksimum doğru veriyi elde edecek şekilde görüşme sırasında sorunun şeklini değiştirebilme imkanına sahip olacaktır. Araştırmada kapsamında görüşmeler yapılırken alt sorularla görüşmenin negatif yönlerini düzeltebilmek için fırsat yaratabilmektedir. Ayrıca sorulan yan ve alt sorularla birlikte görüşmenin tıkandığı esnada sorulmak istenen ve alınmak istenen soruyu görüşme yapılan kişinin daha fazla ayrıntı ile anlatabilmesinin önü açılmaktadır. Uygulanacak görüşme tekniğinin esnek olması sebebiyle kişi ile yapılan görüşme daha sağlıklı verilerin elde edilmesi için önem arz etmektedir (Polat, 2022; Türnüklü, 2000).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; “araştırmacıya görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeni ile daha sistematik ve karşılaşılabılır bilgi” sunar. Araştırmacı; “konuşma akışını yönlendirme konusunda daha otonom davranarak sorulacak soruları önceden belirlenmiş olması nedeniyle konuya ilişkin alınacak cevapları olgunlaştırmak için konudan sapmadan detaylara girebilmekte ve yeni sorular sorarak değinilecek konuların cevaplarını net” alabilmektedir (Patton, 2014: 343; Kaplan, 2017).

Kartopu örnekleme, özellikle erişimi zor olan hedef kitlelerle yapılan araştırmalarda kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin adı, örneklemin tıpkı bir kartopu gibi büyümesi nedeniyle verilmiştir. Hedef kitlenin sayıca az olması, örneklem çerçevesinin bulunmaması ya da dağılımının bilinmemesi durumunda, olasılıklı yöntemlerle erişim maliyetli olabilir. Bu gibi durumlarda, düzensiz göçmenler, mevsimlik

tarım işçileri gibi gruplarla çalışırken, bir kişiyle başlayan ve onun yönlendirmesiyle diğer katılımcılara ulaşarak anketlerin ve/veya görüşmelerin tamamlandığı bir süreç izlenir. Kartopu örnekleme, saha tarama maliyetini düşürmek ve hassas konularda daha samimi yanıtlar alabilmek açısından avantajlıdır. Ancak, olasılıklı bir yöntem olmaması nedeniyle, istatistiksel anlamlılık testleri yapılamaz ve bulgular yalnızca görüştüğünüz kişileri temsil eder (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Kartopu veya zincir örnekleme tekniği, araştırmacıların, evrene ulaşmanın zor olduğu veya evren hakkında yeterli bilgiye sahip olunmadığı durumlarda kullandıkları bir yöntemdir. (Patton, 2005). Bu teknik, özellikle zengin veri elde edilebilecek kişi ve kritik durumlara odaklanarak evrene ulaşmayı amaçlar (Creswell, 2013). Araştırmacı, evrende en çok bilgiye sahip olduğunu düşündüğü kişilere "Bu konuda en çok bilgiye sahip olan kimdir?" gibi sorular sorarak, yeni bilgi kaynaklarına ulaşmaya çalışır (Flick, 2014). Bu süreçte, araştırmacının görüşülen kişilerin güvenini kazanması kritik öneme sahiptir, çünkü güven eksikliği bilgi paylaşımını ve yeni kişilere yönlendirmeyi engelleyebilir. Araştırma, veri doygunluğuna ulaşılan kadar zincirleme bir şekilde sürdürülür (Kerlinger ve Lee, 1999). İlk veri kaynaklarına ulaşmak genellikle daha kolaydır, çünkü bu kişiler toplumda daha görünürdür ve genellikle farklı gruplar tarafından önemli olarak görülürler. Ayrıca araştırmacının eriştiği bu ilk ve anahtar kişiler, çoğu kez farklı kişiler ve gruplar tarafından önemli olarak görülmektedir (Bernard, 2011). Bu anahtar kişiler aracılığıyla yeni kaynaklara ulaşarak zincir doğal olarak genişler. Sonuç olarak, birkaç isim tekrar tekrar bahsedildikçe örneklem tamamlanır (Denzin ve Lincoln, 2008; Baltacı, 2018).

Doğru hedef kitleye ve örnekleme ait verilerin toplanmasında; Çanakkale'deki Roman topluluğu içerisinde saygınlık kazanmış, güvenilir bir isim olarak bilinen ve Çanakkale Roman Federasyonu'nda aktif bir rol üstlenen Kanaat Önderi olarak bilinen kişiden yardım alınmıştır. Bu Kanaat Önderi aynı zamanda Roman kültürünün yaşatılması amacıyla sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin düzenlenmesinde öncü bir konuma sahiptir. Bu Kanaat Önderi, Çanakkale Romanlarının haklarının savunulmasında önemli bir aktör olup, topluluk içinde geniş bir kabul görmektedir. Çanakkale'de yaşayan Romanlar arasında önemli bir saygınlığa sahip olan bu Kanaat Önderi, toplumsal itibarını çeşitli platformlardaki hak savunuculuğu faaliyetleriyle pekiştirmiştir.

Katılımcılara ait veriler toplanırken gidilen evlerdeki gözlemler ve görüşme ortamına ilişkin açıklamalar aşağıda genel hatlarıyla verilmiştir. Bu gözlemler, Roman ailelerin sosyo-ekonomik yapısının incelenmesi ve toplumsal katılım süreçlerinin anlaşılması açısından önemli veriler sunmaktadır.

Hafta sonu olması nedeniyle, daha önce konu hakkında görüş alışverişinde bulunduğumuz Roman Kanaat Önderi ile saat 11:00 civarında Atatürk mevkinde bir araya geldik. Kanaat Önderi, daha önce bilgilendirdiği bir ailenin evine birlikte gitmemizi önerdi ve görüşmelerimizi burada başlattık. Hafif yağmurlu ve serin bir hava olmasına rağmen, Roman çocukları çamurda oynamaktan çekinmiyordu. Anneler ise genellikle evlerinin önündeki kaldırımlarda oturmakta, kimisi hurda ayıklama işiyle meşgulken kimisi de henüz kahvaltı yapmaktaydı.

Ziyaret ettiğimiz her evde, yürüttüğümüz çalışmanın bilimsel bir araştırma olduğunu açıkladıktan sonra, samimi bir ortam oluşana kadar sohbet ettik. Sonrasında konunun hassasiyeti ve önemi üzerinde durarak, ailelerle anket soruları üzerine görüşmeler gerçekleştirdik ve teşekkür ederek evlerden ayrıldık.

Ziyaret edilen ailelerin çoğunluğunda, hurda toplama işi ailenin geçim kaynağının temelini oluşturduğundan, evde annelerle görüşme yapıldı. Ziyaret edilen mahallenin evleri genellikle bir oda ve bir salondan oluşan eski betonarme yapılardan ve tek odalı, derme çatma tahta barakalardan ibaretti. Banyolar evin ortasında küçük beton alanlarda yer almakta olup, su giderleri bu alanda bulunmaktaydı; tuvaletler ise genellikle ya evin dışında ya da betonarme yapının içinde küçük bir PVC bölme ile ayrılmış alanlardı.

İlk görüşmeler sırasında komşuların meraklı bakışları, günün ilerleyen saatlerinde "biz de katkıda bulunabiliriz, bizler de katılabiliriz" cümlelerine dönüştü.

2.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma kapsamında, katılımcıların sosyodemografik özellikleri hakkında veri elde etmek amacıyla, "Kişisel Bilgi Formu" ile roman vatandaşların çocuklarının eğitimde ötekileştirilme durumlarının sosyolojik incelemesi için "Görüşme Soru Formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları 20 katılımcıya yüz yüze uygulanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

2.5.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu; “cinsiyet, yaş, eğitim durumu, gelir düzeyi” olmak üzere toplam 4 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; Çanakkale İli İsmetpaşa Mahallesi Atatürk Mevkii’nde ikamet eden Roman vatandaşlara uygulanmıştır (Ek-1).

2.5.2. Görüşme Soru Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Görüşme Soru Formu; “öğrenciler arasında yaşanan ötekileştirme (7 soru), öğretmen arasında yaşanan ötekileştirme (6 soru), öğrenci ile okul idaresi arasında yaşanan ötekileştirme (5 soru)” olmak üzere toplam 3 temadan ve 18 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; Çanakkale İli Atatürk Mevkii’nde ikamet eden Roman vatandaşlara uygulanmıştır (Ek-2).

2.6. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmaya katılmayı isteyen Romanlarla, “kendilerini rahat hissedebilmeleri için onların belirlediği uygun zaman ve mekanlarda görüşmeler” yapılmıştır. Bu doğrultuda, görüşmeler; “Romanların yaşadıkları evlerde, kapı önlerinde ve sokak gibi diğer sosyal alanlarda” gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi; “en az 5 dakika, en fazla 55 dakika olmak üzere, genellikle ortalama 30 dakika civarında” sürmüştür. Katılımcılardan izin alındıktan sonra; “görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, daha sonra ses kayıtları ve görüşme notları Microsoft Office Word Programı kullanılarak bilgisayara aktarılmış, kimlikleri gizli tutularak katılımcılara K1, K2 gibi kodlar” verilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler; “öncelikle elektronik ortama aktarılmış, ardından içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümleme sürecine tabi tutulmuştur”. İçerik analizi, “araştırma kapsamında kullanılan nitel materyallerin içindeki temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemek amacıyla yapılan nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çalışmalarını” ifade eder (Patton, 2014: 453). Bu analiz yöntemi, özellikle durum çalışmaları gibi detaylı incelemeler gerektiren araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır.

İçerik analizinin temel amacı, “elde edilen verilerin derinlemesine incelenerek, bu verilerden açıklayıcı kavramlar ve ilişkiler ortaya çıkarmak” olarak ifade edilebilir. Bu süreçte, “birbirine benzeyen veriler tespit edilerek belirli temalar altında toplanmakta ve

bu temalar, okuyucunun kolayca anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanmaktadır.” Karataş'ın (2017) belirttiği gibi, “içerik analizi tekniği, verilerin sistematik bir şekilde sınıflandırılması ve anlamlı bir bütün haline getirilmesi sürecidir.” Bu yöntem, araştırmacıların karmaşık veri setlerinden anlamlı ve genellenebilir sonuçlar elde etmelerine olanak tanır. Verilerin temalar altında toplanması, hem araştırma bulgularının net bir şekilde sunulmasını sağlar hem de okuyucuların bu bulguları daha kolay anlamalarına yardımcı olur.

Özetle, içerik analizi, nitel araştırmalarda verilerin derinlemesine incelenmesi ve bu incelemelerden anlamlı sonuçlar çıkartılması için kullanılan etkili bir yöntemdir. Bu yöntemin uygulanması, araştırmacılara verilerin altında yatan temel temaları ve ilişkileri belirleme imkânı sunar, böylece araştırmanın genel amacına ulaşmasına yardımcı olur.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler imkanlar ve kısıtlamalar açısından analiz edildiğinde, yanıtlar ötekileştirme ve ayrımcılık konularında derinlemesine bir anlayış sunmaktadır. Ancak, bu verilerin bireysel ve subjektif doğası, genelleştirme yaparken dikkatli olunması gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı yanıtlarının kişisel deneyimlere dayanması, verilerin genelleştirilebilirliğini sınırlamakta ve bazı yanıtların eksik veya belirsiz bilgiler içermesi, tam bir resim çizilmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum, elde edilen bulguların kapsamını daraltmakta ve dikkatli bir analiz gerektirmektedir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında; “katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin bulgular”, “öğrenciler arasında yaşanan ötekileştirme temasına ilişkin bulguların yorumlanması”, “öğrenci ile öğretmen arasında yaşanan ötekileştirme temasına ilişkin bulguların yorumlanması”, “öğrenci ile okul idaresi arasında yaşanan ötekileştirme temasına ilişkin bulguların yorumlanması”, “genel değerlendirme” ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Diğer bir deyişle bu kısımda araştırma soruları çerçevesinde yapılan analiz sonuçları sunulmuş ve bulgular yorumlanmıştır.

3.1. KATILIMCILARIN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine yönelik verdiği cevaplardan oluşan frekans ve yüzde (%) dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Dağılım

Değişken	Parametre	N (20)	% (100)
Cinsiyet	Kadın	20	100.0
	Erkek	0	0.0
Yaş	18-25 yaş arası	1	5.0
	26-30 yaş arası	3	15.0
	31-35 yaş arası	5	25.0
	36-40 yaş arası	5	25.0
	41 yaş ve üstü	6	30.0
Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	3	15.0
	İlkokul terk veya mezunu	15	75.0
	Ortaokul terk veya mezunu	2	10.0
Gelir Düzeyi	1.000-9.999 TL arası	13	65.0
	10.000-17.001 TL arası	5	25.0
	17.002 TL ve üstü	2	10.0

Tablo 2’te görüldüğü üzere;

Katılımcılar cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde; tamamının (%100) kadınlardan oluştuğu ve erkek katılımcının olmadığı görülmüştür.

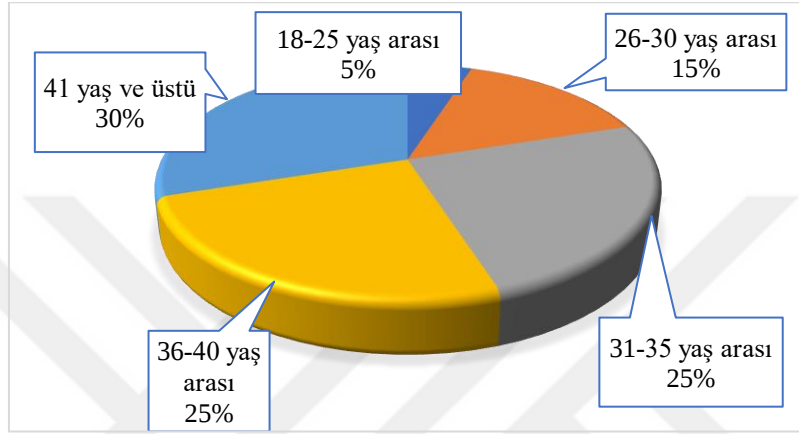
Katılımcılar yaş değişkenine göre değerlendirildiğinde; %5’i 18-25 yaş arası, %15’i 26-30 yaş arası, %25’i 31-35 yaş arası, %25’i oranı 36-40 yaş arası ve %30’u 41 yaş üstü olduğu görülmektedir.

Katılımcılar eğitim durumu değişkenine göre değerlendirildiğinde; %15 oranı ile okur-yazar değil, %75 oranı ile ilkokul terk veya mezunu, %10 oranı ile lise terk veya mezunu olduğu belirlenmiş olup lise terk veya mezununun olmadığı görülmüştür.

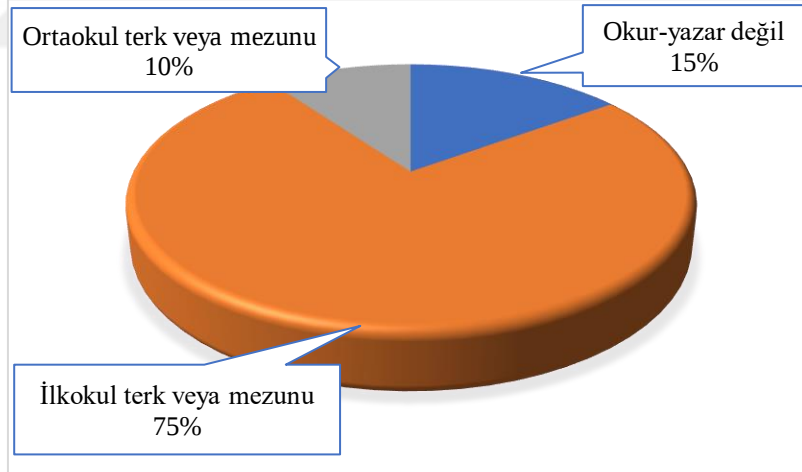
Katılımcılar gelir düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde; %60 oranı ile 1.000-9.999 TL arası gelir düzeyine sahip olduğu, %30 oranı ile 10.000-17.001 TL arası gelir düzeyine sahip olduğu, %10 oranı ile 17.002 TL ve üstü gelir düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Ayrıca katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine yönelik verdiği cevaplardan oluşan frekans ve yüzde (%) dağılımları Şekil 5 ile Şekil 7 arasında gösterilmiştir.

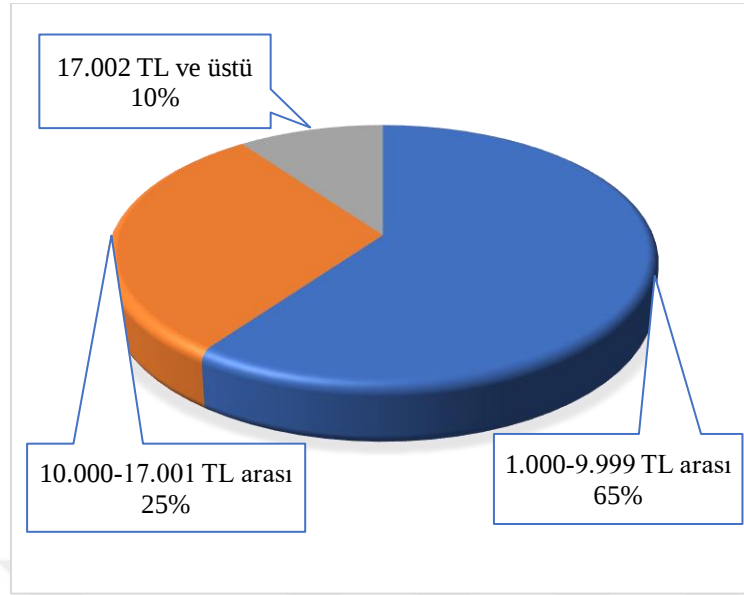
Şekil 5. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımları



Şekil 6. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları



Şekil 7. Katılımcıların Gelir Düzeyine Göre Dağılımları



Katılımcıların; ayrıntılı sosyo-demografik özelliklerini içeren değişkenlere (yaş, eğitim durumu, gelir düzeyi) göre dağılımları aşağıdaki Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Ayrıntılı Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Dağılım

Değişkenler Katılımcı	Yaş	Eğitim durumu	Gelir düzeyi
K1	36-40 yaş arası	İlkokul terk veya mezunu	1.000-9.999 TL arası
K2	31-35 yaş arası	İlkokul terk veya mezunu	1.000-9.999 TL arası
K3	31-35 yaş arası	Ortaokul terk veya mezunu	1.000-9.999 TL arası
K4	26-30 yaş arası	Ortaokul terk veya mezunu	1.000-9.999 TL arası
K5	26-30 yaş arası	İlkokul terk veya mezunu	1.000-9.999 TL arası
K6	36-40 yaş arası	İlkokul terk veya mezunu	1.000-9.999 TL arası
K7	36-40 yaş arası	İlkokul terk veya mezunu	1.000-9.999 TL arası
K8	31-35 yaş arası	İlkokul terk veya mezunu	17.002 TL ve üstü
K9	31-35 yaş arası	İlkokul terk veya mezunu	10.000-17.001 TL arası
K10	18-25 yaş arası	İlkokul terk veya mezunu	17.002 TL ve üstü
K11	41 yaş ve üstü	İlkokul terk veya mezunu	10.000-17.001 TL arası
K12	41 yaş ve üstü	İlkokul terk veya mezunu	10.000-17.001 TL arası
K13	41 yaş ve üstü	Okur-yazar değil	10.000-17.001 TL arası
K14	41 yaş ve üstü	Okur-yazar değil	1.000-9.999 TL arası
K15	36-40 yaş arası	İlkokul terk veya mezunu	1.000-9.999 TL arası
K16	41 yaş ve üstü	İlkokul terk veya mezunu	10.000-17.001 TL arası
K17	36-40 yaş arası	İlkokul terk veya mezunu	1.000-9.999 TL arası
K18	26-30 yaş arası	İlkokul terk veya mezunu	1.000-9.999 TL arası
K19	41 yaş ve üstü	Okur-yazar değil	1.000-9.999 TL arası
K20	31-35 yaş arası	İlkokul terk veya mezunu	1.000-9.999 TL arası

3.2. ÖĞRENCİLER ARASINDA YAŞANAN ÖTEKİLEŞTİRME TEMASINA İLİŞKİN BULGULARIN YORUMLANMASI

Bu başlık altında, 1-7. sorulara ilişkin verilerin analiz edilerek bulguların yorumlanması sunulmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, katılımcılardan elde edilen veriler derinlemesine analiz edilmiş, Roman çocuklarının ten rengi, etnik kimlik, dil ve lehçe gibi çeşitli özelliklere bağlı olarak diğer öğrenciler tarafından maruz kaldıkları ayrımcılık ve ötekileştirme durumları incelenmiştir.

SORU-1: Çocuğunuz; sınıf içinde konuştuğu farklı dil ve/veya lehçe/şive nedeniyle sınıf arkadaşları tarafından aşağılandığını veya hor görüldüğünü diğer bir deyişle ötekileştirmeye/ayrımcılığa uğradığının düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla, çocukların dil, lehçe veya sosyal kimlikleri nedeniyle okul ortamında maruz kaldıkları ötekileştirme ve ayrımcılık deneyimleri ele alınmıştır. Bu yanıtlar yardımıyla sosyal dinamikler ve eğitim ortamındaki etkileşim kalıpları hakkında bilgi edinilmiştir. Buna göre:

Dil ve Lehçe Farklılıkları ile ilgili olarak: Katılımcı yanıtlarından bazıları, çocukların konuşma tarzı veya lehçesi nedeniyle sınıf içerisinde dışlanmadığını belirtirken (K1, K2, K4, K6, K7, K9, K10, K11), diğer bazı yanıtlar çocukların dil veya lehçe farklılıkları nedeniyle zorluk yaşadığını ifade etmektedir (K3, K5, K18).

“K11: Hiç öyle aklımıza bir şey gelmedi yaşamadık da hayır hiç öyle bir şeyimiz olmadı.”

“K3: Sınıf içinde konuştuğu dilden dolayı hor görülüyor, öğretmenin dişlerini kırcam, geç kaldığı için okula başlamaya 1 yıl da sınıfta kaldığı için diğerlerinden büyük. Diğerleri dalga geçiyor çocuğumla bazen. Öğretmen ilgilenmiyor.”

Etnik ve Kültürel Kimlik ile ilgili olarak: Katılımcıların bir kısmı çocuklarının Roman olduğu için ayrımcılığa uğradığını vurgulamaktadır (K8, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K19). Bu durum, etnik kimliklerinin ötekileştirilmesi ve sosyal dışlanma ile doğrudan ilişkilendirilmektedir.

“K8: Evet düşünüyorum, ufacık bir çocukla hır çıksın, öğretmenler ve müdür biliniyor. Gruplarda veliler sürekli çocuğumu ötekileştiriyorlar. Çingenesiniz, çingen köpekler diyorlar.”

Okul ve Eğitim Ortamının Rolü ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, öğretmenlerin ve okul yönetiminin bu durumlara müdahale etmedeki yetersizliklerini eleştirmekte (K3, K8, K17). Özellikle, öğretmenlerin ve velilerin tutumları çocukların maruz kaldığı ötekileştirme süreçlerini derinleştirebilmektedir.

“K17: Şu an değil ama 2 sene önce gönderdiğimde arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sürekli dışlanıyordu, çocukların anneleri dahil, çocuklar oyun oynuyordu anneleri gelip bunlara oynama diyordu. Çingen olduğumuz için. Bu 3 ay böyle sürdü, ben 3 tane çocuk okuttum ama bu okulda karşılaştım bu dışlanmayla. Sonra gittim müdürle konuştum bak dedim bu böyle devam ederse ben farklı konuşurum dedim.”

Sosyal İlişkiler ve Arkadaşlık Dinamikleri ile ilgili olarak: Çocukların arkadaşlık kurma süreçlerinde yaşadıkları zorluklar, özellikle etnik kimlikleri nedeniyle diğer çocuklar tarafından dışlanmaları (K12, K16, K17), bu çalışmada ön plana çıkan diğer bir husus olarak dikkat çekmektedir.

“K12: Evet. Kız okula gidiyor, Roman diye arkadaşlık kurmuyorlar. Ayrımcılık yapıyorlar. Onlar öbür tarafta arkadaşları ile birlikte, benim kızımı görüyorum tek başına. Bu şekilde, buradan Romanlardan giderse bizim o şekilde gidiyor. Gitmedi mi bu da istemiyor gitsin bu sefer. Fatma Şemsettin’e gidiyor. 7 sınıfa gidiyor.”

SORU 2: Çocuğunuzun; sahip olduğu ten rengi (fiziksel görünüm) ve/veya etnik yapı/kimlik (Roman) nedeniyle sınıf içinde ve/veya sınıf dışında (koridorda, okul bahçesinde, vb. yerler) arkadaşları tarafından aşağılandığını veya hor görüldüğünü diğer bir deyişle ötekileştirmeye/ayrımcılığa uğradığını düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla, çocukların ten rengi ve etnik kimlik (özellikle Roman olarak tanımlanma) nedeniyle okul içinde ve dışında yaşadıkları aşağılanma, ötekileştirme ve ayrımcılık deneyimleri ele alınmıştır. Bu yanıtlar yardımıyla eğitim ortamındaki sosyal etkileşimler ve ayrımcılık pratikleri üzerine bilgiler elde edilmiştir. Buna göre:

Ten Rengi ve Etnik Kimlik Üzerinden Ayrımcılık ile ilgili olarak: Katılımcı yanıtlarından bazıları, çocukların ten rengi veya Roman kimliği nedeniyle ötekileştirildiğini veya dışlandığını ifade etmektedir (K3, K8, K12, K13, K16, K17, K18, K19). Bu durumlar, okul içindeki sosyal etkileşimlerde ve gruplaşmalarda belirgin bir rol oynamaktadır.

“K13: Evet yeri geldiğinde aşağılanıyor onların ayrı bir top oynarkene bile onu çağırıyorlar arkadaşları çağırıyor yok siz romansınız yok şöylesiniz öyle oluyor.”

Algılanan Benzerlik ve Farklılık ile ilgili olarak: Birkaç katılımcı, çocuklarının fiziksel özelliklerinin (örneğin saç rengi veya göz rengi gibi) diğer çocuklardan farklı olmadığını ve bu sebeple dışlanmadıklarını belirtmiştir (K1). Bu, çocuğun fiziksel benzerliklerinin sosyal kabulünü kolaylaştırdığı algısını yansıtmaktadır.

“K1: Arkadaşlarıyla kavga ediyorlar ama ten rengi için değil bazen her çocuk gibi anlaşıyorlar. Hem sarışın benimki, gözleri bile masmavi, çok yakışıklı bizimki roman gibi değil.”

Okul ve Öğretmenlerin Rolü ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, öğretmenlerin ve okul yönetiminin ayrımcılık durumlarına müdahalede yetersiz kaldığını veya bazı durumlarda bu ayrımcılığı desteklediğini öne sürmektedir (K12, K16, K17). Bu, eğitimcilerin tutumlarının çocukların okul deneyimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

“K12: Evet. Öğretmenleri dâhil. Bir yarışma varmıştı geçen gün. Okulda yarışma. Benim çocuğum o yarışmaya katıldı, üçüncü geldi. Ama onu değil en arkadan gelen kızı seçtiler. En arkadan geliyordu yani. Ama onu seçtiler.”

Sosyal Çevre ve Arkadaşlık İlişkileri ile ilgili olarak: Çocukların arkadaşlık ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar, ten rengi veya etnik kimliklerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (K15, K19). Bazı çocuklar sosyal olarak izole edilirken, diğerleri bu tür ayrımcılığa maruz kalmadıklarını belirtmektedir.

“K19: Düşünüyom tabiki, şahit oldum, sadece benim oğlum biraz esmer tenli, işte sen çingenesin diyorlar.”

SORU 3: Çocuğunuzun; sahip olduğu ten rengi (fiziksel görünüm) ve/veya etnik yapı/kimlik (Roman) nedeniyle sınıf içinde ve/veya sınıf dışında (koridorda, okul bahçesinde, vb. yerler) arkadaşlarının iletişim kurmaktan kaçındığını düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla, çocukların ten rengi ve etnik kimlikleri (özellikle Roman olmaları) nedeniyle sınıf içinde ve dışında arkadaşları tarafından iletişim kurmaktan kaçınıldığı durumlar incelenmiştir. Bu yanıtlar değerlendirilerek, okul ortamındaki sosyal dışlanma ve ötekileştirme pratikleri hakkında bilgi edinilmiştir. Buna göre:

Fiziksel ve Etnik Özelliklerin Etkisi ile ilgili olarak: Katılımcıların bir kısmı, çocuklarının fiziksel ve etnik özellikleri nedeniyle dışlandığını ifade etmiştir (K3, K6, K8, K12, K13, K14, K16, K18, K19). Bu durumlar, çocukların sosyal etkileşimlerde maruz kaldıkları zorlukları ve ayrımcılığı göstermektedir.

“K8: Evet bazıları çingene diye benim çocuğum konuşmuyor, git yanımıza gelme bile diyen var.”

Sosyal Çevre ve Ebeveyn Tutumları ile ilgili olarak: Bazı yanıtlarda, çocukların arkadaşları veya arkadaşlarının ebeveynleri tarafından yapılan ayrımcılık eylemleri belirtilmiştir (K12, K16). Ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal çevresini şekillendirmede önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

“K12: Evet yapıyorlar. Sen git diyorlar, seninle oynamayacağız diyorlar. O şekilde yani. Çocuklar da yapmaz yani ama anne babaları oynamayın diyordur.”

Okul ve Öğretmenlerin Etkisi ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, öğretmenlerin bu durumlarla nasıl başa çıktığına dair bilgi vermektedir (K9, K17). Öğretmen değişikliğinin çocuğun sosyal deneyimlerini olumlu veya olumsuz etkileyebileceği ifade edilmektedir.

“K9: Öğretmenlerle arası kötü değil. Gayet de güzel anlaşıyorlar. Fatma Şemsettin Çamoğlu okuluna gidiyor. Hani bazen öğretmen ödev veriyor. İki üç çocuk beraber yapsın diye. O zaman biliyorum yani öyle şeylere katılıyor.”

Çocukların Kendi Sosyal Tercihleri ile ilgili olarak: Yanıtların bir kısmında, çocukların kendi tercihleri veya fiziksel özellikleri nedeniyle dışlanmadığı belirtilmiştir (K1). Bu durumlar, çocukların sosyal kabulünün çeşitli faktörlerle belirlendiğini göstermektedir.

“K1: Bizimki beyaz mavi gözlü, romanlara benzemiyor. Annesine benziyor.”

SORU 4: Çocuğunuza; sahip olduğu ten rengi (fiziksel görünüm) ve/veya etnik yapı/kimlik (Roman), konuştuğu farklı dil ve/veya lehçe/şive nedeniyle sınıf içinde ve/veya sınıf dışında (koridorda, okul bahçesinde, vb. yerler) arkadaşları tarafından lakap takıldığını düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla, çocukların ten rengi, etnik kimlik veya konuştukları dil/lehçe/şive nedeniyle okulda veya okul dışındaki sosyal ortamlarda lakap takma eylemlerine maruz kalıp kalmadıklarını ele alınmıştır. Bu yanıtlar değerlendirilerek okul ortamlarında çocukların karşılaştığı sosyal dışlanma ve ötekileştirme eğilimleri hakkında bilgi sağlanmıştır. Buna göre:

Lakap Takma Eylemleri ile ilgili olarak: Katılımcı yanıtlarından bazıları, çocukların belirgin lakaplarla anıldığını ve bu durumun onları üzdüğünü belirtmektedir (K3, K5, K6, K12, K13, K14, K16). Bu lakaplar genellikle çocukların fiziksel özellikleri veya etnik kimlikleriyle ilgili negatif bağlamlarda kullanılmaktadır.

“K3: Lakap takıyor arkadaşları bok burunlu diyorlarmış çocuğuma, üzülyöz tabi napalım.”

Sosyal Etkileşimler ve Dışlanma ile ilgili olarak: Lakap takma eylemleri, çocukların sosyal çevrelerindeki kabul ve dışlanma süreçlerini etkileyebilmekte ve sosyal ilişkilerde önemli bir baskı unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır (K3, K5, K6, K16). Bazı çocuklar bu tür eylemlerden etkilenmezken, diğerleri için bu durum ciddi bir sosyal stres kaynağıdır.

“K6: Lakap takıyorlar. Çocuğuma “bilo” diyorlar ama kötü niyetli değil.”

Ebeveyn Tepkileri ve Algıları ile ilgili olarak: Ebeveynlerin çocuklarına yönelik lakap takma eylemlerine olan duyarlılıkları çeşitlilik göstermektedir. Bazı ebeveynler bu durumu ciddi bir problem olarak görürken (K3, K12, K14), diğerleri için bu tür durumlar göz ardı edilebilir veya fark edilmeyebilir (K17, K19, K20).

“K12: Kömür diyorlar. Ama ismi Ömür yani başına k koyuyor. Sen çingenesin diyorlar.”

“K17: Daha önce çingen diyolardı ben konuşunca müdürle olmadı.”

Öğrencilerin Kendi Algıları ile ilgili olarak: Yanıtlar, öğrencilerin bu lakaplar karşısında hissettikleri duyguları ve sosyal etkileşimlere olan katılımlarını da yansıtmaktadır. Bazı öğrenciler bu durumdan derinden etkilenirken (K14), diğerleri bu tür eylemleri normal karşılamaktadır (K6).

“K14: Evet evet evet oluyor mesela anne bizimle oynamıyor diyor fazla da konuşamıyor oğlum dilinden asta o yüzden anne beni istemiyorlar diyor ben okula gitmek istemiyorum diyor anne o durumlar gibi kavga var.”

SORU 5: Çocuğunuzun; sahip olduğu ten rengi (fiziksel görünüm) ve/veya etnik yapı/kimlik (Roman) nedeniyle arkadaşlarının onu oyunlarına dahil etmekten kaçındıklarını düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla, çocukların ten rengi ve etnik kimlikleri (özellikle Roman olmaları) nedeniyle arkadaşları tarafından oyunlara dahil edilmekten kaçınılıp kaçınılmadığını incelenmiştir. Bu yanıtlar, okul ortamındaki sosyal dışlanma ve ötekileştirme pratikleri hakkında bilgi sağlamıştır. Buna göre:

Dışlanma ve Sosyal İzolasyon ile ilgili olarak: Katılımcıların önemli bir kısmı, çocuklarının oyunlara dahil edilmediğini veya dışlandığını belirtmektedir (K3, K5, K8, K12, K13, K14, K16, K18, K19). Bu durum, çocukların sosyal izolasyona maruz kaldığını ve arkadaşları tarafından ötekileştirildiğini göstermektedir.

“K18: Roman çocuklarıyla oynuyor sadece diğerleri bir grup zaten bizimkileri almıyorlar aralarına.”

“K19: Oluyo tabi, ara sıra Mustafadan duyuyom. Anne diyor biz roman mıyız diyor. Biz neden roman olduk diyor.”

Etnik Kimlik ve Ten Rengi ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, çocukların Roman kimlikleri ve ten renkleri nedeniyle oyunlara dahil edilmediklerini açıkça ifade etmektedir (K8, K12, K18). Bu, etnik kimlik ve fiziksel görünümün çocukların sosyal kabulünü nasıl etkilediğini vurgulamaktadır.

“K8: Evet oyunlarına almıyorlar dışlıyorlar. Türkler başka grupta oynuyor çocuğum da roman çocuklarla oynuyor oynarsa.”

Öğretmen ve Okul İdaresinin Rolü ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, öğretmenlerin oyunlara katılımı teşvik etmesine rağmen çocukların kendi aralarında gruplar oluşturduklarını ve bazı çocukları dışladıklarını belirtmektedir (K12, K16). Bu, öğretmenlerin rolünün ve müdahalelerinin sınırlı etkisini ortaya koymaktadır.

“K12: Evet oluyor. Yani sadece öğretmen bütün sınıf oynayacak deyince aralarına alıyorlar. Yani arkadaşları kendi aralarında bir oyun oynadığında oraya giremiyor.”

Çocukların Kendi Sosyal Tercihleri ve Davranışları ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, çocukların kendi davranışları veya sosyal tercihleri nedeniyle dışlanmadığını veya oyunlara katılmadığını belirtmektedir (K1, K6, K7, K15). Bu, sosyal etkileşimlerde bireysel faktörlerin de rol oynayabileceğini göstermektedir.

“K1: Öyle bir şey yok arkadaşları dışlamıyor bizimkini, ama biraz sinirli bizimki, kızar çabuk kızar ama spora falan gidiyor.”

“K7: Yapısı olduğu için sessiz ve asosyal, kimseyle oynamıyor.”

“15: Yok olmaz heralde oğlum arkadaşlık kurmuyor yalnız kalıyor gördüğüm. Bazen arkadaşları ile kavga da ediyor. Küçük çocuklar.”

Ebeveyn Tepkileri ve Algıları ile ilgili olarak: Ebeveynlerin çocuklarının sosyal dışlanma deneyimlerine dair algıları ve tepkileri değişkenlik göstermektedir. Bazı ebeveynler bu durumu ciddi bir sorun olarak görürken (K3, K8, K12, K14), diğerleri için bu tür durumlar göz ardı edilebilir veya fark edilmeyebilir (K17).

“K14: Evet sokmuyorlar oyuna sen oynama diyorlar şişman diyorlar özürlü diyorlar her şeyi konuşuyorlar.

“K17: Vardır tabiki aralarında ama bana söylemedi hiç.”

SORU 6: Çocuğunuzun; sahip olduğu ten rengi (fiziksel görünüm) ve/veya etnik yapı/kimlik (Roman) nedeniyle arkadaşları tarafından öğretmenlere sık sık şikâyet edildiğini düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla çocukların ten rengi ve etnik kimlikleri (özellikle Roman olmaları) nedeniyle arkadaşları tarafından öğretmenlere şikâyet edilip edilmediği incelenmiştir. Bu yanıtlar yardımıyla okul ortamındaki sosyal dışlanma ve ötekileştirme pratikleri hakkında derinlemesine bilgi sağlanmıştır. Buna göre:

Sık Şikâyet Edilme Durumu ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının arkadaşları tarafından sık sık şikâyet edildiğini belirtmektedir (K3, K5, K8, K12, K14, K16, K18). Bu durum, çocukların ötekileştirilmesi ve hedef alınması durumlarının yaygın olduğunu göstermektedir.

“K3: Çocuğum burda kendisi söylesin durduk yerde öğretmene bu bunu yaptı, şunu yaptı diye şikayet ediyorlar.”

Şikâyet Edilme Nedenleri ile ilgili olarak: Şikâyetlerin genellikle çocukların etnik kimlikleri veya fiziksel özellikleriyle ilişkili olduğunu ifade eden katılımcılar bulunmaktadır. Roman kimliği veya farklı fiziksel görünümüne nedeniyle çocukların haksız yere suçlandıkları belirtilmektedir (K5, K8, K12).

“K8: Oluyor, hep bir hır çıkıyor hep bir sıkıntı. Roman diye bizimkini suçluyorlar.”

Öğretmen ve Okul İdaresinin Rolü ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, öğretmenlerin veya okul idaresinin bu durumlara nasıl müdahale ettiğine dair bilgiler içermektedir. Öğretmenlerin genellikle bu şikâyetleri ciddiye almadığı veya ötekileştirici tutumları desteklediği ifade edilmektedir (K16). Bunun yanında, bazı öğretmenlerin çocukları desteklediği ve koruduğu durumlar da belirtilmiştir (K12).

“K16: Evet. Hatta dün etmiş. Dün bir öğretmeniyle konuşuyomuş. Arkadan arkadaşı laf atıp öğretmene şikâyet etmiş. Bu hep oluyo ama çocuk ağlaya ağlaya geliyor bazen eve.”

“K12: Evet. Hatta daha dün oldu. Müdüre de söyledim ama yok öyle şey olmaz diyorlar, geçiriyorlar. Mesela dün öğretmenle konuşmuş, arkadaşlarla aram kötü demiş. Kavga ettiği arkadaşı da duymuş. Yalan atıyor, sen çok kaşınıyorsun demiş. Bizim çocuk da karşılık vermiş. Sonra kavga etmişler. Sınıf öğretmeninden benim çocuğum bağırıyor demiş. Çocuk ağlamış. Bizim mahalleden başka bir çocuk sınıf arkadaşı, beraber rehber hocasına gitmişler. Hoca demiş artık konuşmanız yasak. O çocuk haksız bile olsa onu haklı çıkarıyorlar. Bizim çocuklar hep haksız.”

Çocukların Sosyal Davranışları ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının sessiz ve asosyal olduklarını ve bu nedenle şikâyet edilmediklerini belirtmektedir (K7, K20). Bu, çocukların sosyal etkileşimlerdeki davranışlarının şikâyet edilme durumlarını nasıl etkilediğini göstermektedir.

“K7: Şikâyet edilmiyor zaten sessiz benim oğlum.”

“K20: Yok şikâyet edilmedi, uyumlu bir öğrenci bizimki.”

Ebeveyn Algıları ve Tepkileri ile ilgili olarak: Ebeveynlerin çocuklarının şikâyet edilme durumlarına dair algıları ve tepkileri çeşitlilik göstermektedir. Bazı ebeveynler bu durumu ciddi bir sorun olarak görürken (K3, K12, K14, K16), diğerleri için bu tür durumlar göz ardı edilebilir veya fark edilmeyebilir (K1, K2, K6, K10, K11).

“K3: Çocuğum burda kendisi söylesin durduk yerde öğretmene bu bunu yaptı, şunu yaptı diye şikâyet ediyorlar.”

“K6: Şikâyet edildiğini düşünmüyorum.”

SORU 7: Çocuğunuzun; sahip olduğu ten rengi (fiziksel görünüm) ve/veya etnik yapı/kimlik (Roman) nedeniyle arkadaşları tarafından sık sık suçlandığını düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla çocukların ten rengi ve etnik kimlikleri (özellikle Roman olmaları) nedeniyle arkadaşları tarafından sık sık suçlanıp suçlanmadığı incelenmiştir. Bu yanıtlar değerlendirilerek okul ortamındaki sosyal dışlanma ve ötekileştirme pratikleri hakkında derinlemesine bilgi sağlanmıştır. Buna göre:

Sık Şikâyet ve Suçlanma Durumu ile ilgili olarak: Katılımcıların bazıları, çocuklarının arkadaşları tarafından sık sık suçlandığını belirtmektedir (K3, K8, K14, K16, K19). Bu durum, çocukların ötekileştirildiğini ve haksız yere suçlandığını göstermektedir.

“K3: Durduk yerde her şeyden suçluyorlar. ota boka herşeyi üzerine atıyorlar.”

“K20: Oluyor. Nasıl desem ki, sen çingenesin sen bizimle oynayamazsın diyorlar.”

Öğretmen ve Okul İdaresinin Rolü ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, öğretmenlerin çocuklarının suçlanması durumlarına nasıl tepki verdiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu şikâyetleri ciddiye almadığı veya ötekileştirici tutumları desteklediği belirtilmektedir (K3, K9, K12). Bunun yanında, bazı öğretmenlerin çocukları desteklediği ve koruduğu durumlar da belirtilmiştir.

“K12: Evet. Biz seninle oynamak istemiyoruz, sen yanımızdan git diyorlar. Her şey öğretmenlerde bitiyor.”

Çocukların Sosyal Davranışları ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının sessiz ve asosyal olduklarını ve bu nedenle suçlanmadıklarını belirtmektedir (K11). Bu, çocukların sosyal etkileşimlerdeki davranışlarının şikâyet edilme durumlarını nasıl etkilediğini göstermektedir.

“K11: Hayır o sevilen bir öğrenciydi çok başarılı bir öğrenciydi ocalarımız onunla hep takdir yolluyordu.”

Etnik Kimlik ve Fiziksel Görünüm ile ilgili olarak: Şikâyetlerin genellikle çocukların etnik kimlikleri veya fiziksel özellikleriyle ilişkili olduğunu ifade eden katılımcılar bulunmaktadır. Roman kimliği veya farklı fiziksel görünümler nedeniyle çocukların haksız yere suçlandıkları belirtilmektedir (K8, K12, K16).

“K16: Romanız diye bizi haksız çıkarıyorlar. Biz senlen oynamıcaz ailelerimiz romanlarla oynamaya izin vermiyoruz.”

Ebeveyn Algıları ve Tepkileri ile ilgili olarak: Ebeveynlerin çocuklarının şikâyet edilme durumlarına dair algıları ve tepkileri çeşitlilik göstermektedir. Bazı ebeveynler bu durumu ciddi bir sorun olarak görürken (K3, K14, K16), diğerleri için bu tür durumlar göz ardı edilebilir veya fark edilmeyebilir (K1, K2, K10, K11).

“K14: Suçlanıyor zaten ya kendileri yapıyor bunun üstüne dövüyorlar üstüne atıyorlar evet.”

“K1: Öğretmenlerinden de bugüne kadar şikâyet gelmedi, öyle bir şey olsa bize anlatırdı ama öyle bir şey anlatmadı.”

3.3. ÖĞRENCİ İLE ÖĞRETMEN ARASINDA YAŞANAN ÖTEKİLEŞTİRME TEMASINA İLİŞKİN BULGULARIN YORUMLANMASI

Bu başlık altında, 8-13. sorulara ilişkin verilerin analiz edilerek bulguların yorumlanması sunulmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, katılımcılardan elde edilen veriler derinlemesine analiz edilmiş, Roman çocuklarının ten rengi, etnik kimlik, dil ve lehçe gibi çeşitli özelliklere bağlı olarak öğretmenler tarafından maruz kaldıkları ayrımcılık ve ötekileştirme durumları incelenmiştir.

SORU 8: Çocuğunuz sınıf içinde ders esnasında konuştuğu farklı dil ve/veya lehçe/şive nedeniyle öğretmeni tarafından ötekileştirmeye/ayrımcılığa uğradı mı? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla çocukların sınıf içinde ders esnasında konuştuğu farklı dil ve/veya lehçe/şive nedeniyle öğretmenleri tarafından ötekileştirilip ötekileştirilmedikleri incelenmiştir. Bu yanıtlar değerlendirilerek eğitim ortamındaki sosyal dışlanma ve ayrımcılık pratikleri hakkında bilgi elde edilmiştir. Buna göre:

Öğretmen Tarafından Ayrımcılık Yapılmaması ile ilgili olarak: Katılımcıların önemli bir kısmı, öğretmenlerin çocuklarına dil veya lehçe nedeniyle ayrımcılık yapmadığını belirtmektedir (K2, K4, K5, K6, K7, K10, K11, K13, K15, K20). Bu yanıtlar, bazı öğretmenlerin daha kapsayıcı ve adil bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

“K2: Kullandığı lehçe veya roman şivesi sebebiyle çocuğum öğretmeni tarafından dışlanmıyor.”

“K20: Yok hayır uğramadım öğretmenlerim iyiydi.”

Öğretmen Tarafından Ayrımcılık Yapılması ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının öğretmenleri tarafından ayrımcılığa uğradığını ifade etmektedir (K3, K8, K14, K18). Bu durumlar, çocukların sınıf içindeki etkileşimlerinde dezavantajlı bir konuma düşürüldüğünü göstermektedir.

“K3: Evet düşünüyom, öğretmeni ilgilenmiyor ki abi. Hiç sevmiyor. İşte evi arıyor, Neslihan ders yapmadı. Yapmadı tamam bilmiyor mu okumasını. yanından geçiyomuş diğerlerine bakıyomuş ama Neslihana bakmıyomuş.

“K18: Öğretmen tarafından da oluyor. Diğerlerine davrandığı gibi davranmıyor.”

Belirsizlik ve Bilgi Eksikliği ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, ebeveynlerin çocuklarının öğretmenleri tarafından ötekileştirilip ötekileştirilmediği konusunda net bir bilgiye sahip olmadığını göstermektedir (K1, K9, K12, K19). Bu durum, bazı ebeveynlerin çocuklarının okul deneyimlerine dair sınırlı bilgiye sahip olduğunu veya çocukların bu tür durumları paylaşmadığını düşündürmektedir.

“K19: Onu şimdi ben bilemem, bana öyle bişey demedi. Sadece çocuklarla tartıştığını söylemiş, öğretmeni de Mustafa sen oynama onlarla madem öyle dediğini biliyorum.”

Geçmiş Deneyimler ve Değişen Öğretmen Tutumları ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının önceki okullarda veya önceki öğretmenlerle yaşadığı ayrımcılık deneyimlerini belirtmektedir (K8, K17). Bu, öğretmen değişikliklerinin çocukların okul deneyimlerini nasıl etkilediğini göstermektedir.

“K8: Burdakileri bilmiyorum. Bu okulda bilmiyorum ama eski okulunda dışlanmıyordu. Bizim bu okula geldikten sonra yalnız kaldı çocuğum. ön sıralarda oturmak istiyordu ama öğretmeni onu arka sıraya oturttu. Hiç konuşmadık ama öğretmenin bu tavrını bilmiyorum. Sınıfın içinde ön sıra ve dolap muhabbeti vardı. Hep tek başına oturuyordu.”

SORU 9: Çocuğunuz sınıf dışında (koridorda, okul bahçesinde vb. yerler) konuştuğu farklı dil ve/veya lehçe/şive nedeniyle öğretmeni tarafından ötekileştirmeye/ayrımcılığa uğradı mı? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla çocukların sınıf dışında (koridorda, okul bahçesinde vb. yerlerde) konuştuğu farklı dil ve/veya lehçe/şive nedeniyle öğretmenleri tarafından ötekileştirilip ötekileştirilmediği incelenmiştir. Bu yanıtlar değerlendirilerek eğitim ortamındaki sosyal dışlanma ve ayrımcılık pratikleri hakkında bilgi elde edilmiştir. Buna göre:

Öğretmen Tarafından Ayrımcılık Yapılmaması ile ilgili olarak: Birçok katılımcı, öğretmenlerin çocuklarına dil veya lehçe nedeniyle ayrımcılık yapmadığını belirtmiştir (K4, K6, K7, K9, K10, K12, K13, K14, K20). Bu, öğretmenlerin çoğunun daha kapsayıcı ve adil bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

“K7: Sınıf dışında da olmadı öğretmenlerle arası iyi seviyolar oğlumu.”

“K9: Dediğim gibi şive yok. Öğretmenlerden de bir şey duymadık.”

Öğretmen Tarafından Ayrımcılık Yapılması ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının öğretmenleri tarafından ayrımcılığa uğradığını ifade etmektedir (K3, K5, K8, K18, K19). Bu durumlar, çocukların sınıf dışında da dezavantajlı bir konuma düşürüldüğünü ve bu durumun duygusal etkilerini göstermektedir.

“K18: Düşünüyorum. Hor görüyor yani. Roman olduğu için. Farklı davranıyor. E bizim çocuklar da üzülüyor tabii”

“K19: Oluyor, ya nasıl aynı işte sen romansın, çingenesin. Bu böyle.”

Belirsizlik ve Bilgi Eksikliği ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, ebeveynlerin çocuklarının öğretmenleri tarafından ötekileştirilip ötekileştirilmediği konusunda net bir bilgiye sahip olmadığını göstermektedir (K1, K15). Bu durum, bazı ebeveynlerin çocuklarının okul deneyimlerine dair sınırlı bilgiye sahip olduğunu veya çocukların bu tür durumları paylaşmadığını düşündürmektedir.

“K1: İki çocuk da suçlu olduğunda öğretmen eşit davranıyor mu onu en iyi çocuk bilir bana öyle bir şey demedi.”

“K15: Yok be yaaa öğretmeni seviyor oğlumu, şirin bizim oğlan. Sevdiliyor kendini, ama bazen bizim mahalledeki diğer çocuklarda duyuyoz öyle şeyler.”

Geçmiş Deneyimler ve Değişen Öğretmen Tutumları ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının önceki öğretmenlerle yaşadığı olumsuz deneyimleri belirtmektedir (K17). Bu, öğretmen değişikliklerinin çocukların okul deneyimlerini nasıl etkilediğini vurgulamaktadır.

“K17: Şu an olmuyor abi. Daha önceki öğretmeni gördüğü her yerde dışlıyordu.”

SORU 10: Çocuğunuzun sahip olduğu kimlik (Roman) nedeniyle sınıf içinde ve ders esnasında öğretmeni tarafından yeterince söz verilmediğini düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla çocukların Roman kimlikleri nedeniyle sınıf içinde ve ders esnasında öğretmenleri tarafından yeterince söz alıp almadıkları incelenmiştir. Bu yanıtlar değerlendirilerek eğitim ortamındaki sosyal eşitlik ve ayrımcılık pratikleri hakkında bilgi edinilmiştir. Buna göre:

Öğretmen Tarafından Eşit Davranma ile ilgili olarak: Katılımcıların bir kısmı, öğretmenlerin çocuklarına eşit davrandığını ve yeterince söz verildiğini belirtmiştir (K2, K4, K10, K11, K13, K15, K20). Bu, bazı öğretmenlerin daha kapsayıcı ve adil bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

“K2: Sınıf içinde öğretmen hepimize eşit davranmaya çalışıyor. Çocuğuma farklı davransaydı çocuğum bana söylerdi.”

“K13: Düşünmüyorum öyle ayrımlık yapılmıyor birliklik tutuluyor gerçi bir oluyorlar ayrımlığı yok öğretmenin ayrımcılık yapmıyor.”

Öğretmen Tarafından Ayrımcılık Yapılması ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının Roman kimlikleri nedeniyle öğretmenleri tarafından yeterince söz almadığını ifade etmektedir (K3, K5, K8, K9, K14, K18). Bu durumlar, çocukların sınıf içindeki katılım düzeylerini olumsuz yönde etkileyen ayrımcı tutumları yansıtmaktadır.

“K9: Bence evet. Çünkü bizim çocuklar, mahalleden olan çocuklar için öyle kötü söz falan söylemiyorlar ama bence bazen ayırıyorlar. İşte çocuk parmak kaldırıyor ama hep başka çocuk seçiliyor. Bizimkine söz yok.”

“K14: Verilmiyor ders yaptırma ona ders yapacak ilgilenmediğini düşünüyorum öyle roman olması sebebiyle galiba ders yapma yani yaptırsa belki de o öğrenecekti.”

Belirsizlik ve Bilgi Eksikliği ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, ebeveynlerin çocuklarının sınıf içindeki deneyimlerine dair net bir bilgiye sahip olmadığını göstermektedir (K12, K16, K19). Bu durum, ebeveynlerin çocuklarının eğitim

deneyimlerine dair sınırlı bilgiye sahip olduğunu veya çocukların bu tür durumları paylaşmadığını düşündürmektedir.

“K12: İşte onu gözümle görmediğim için bilmiyorum.”

“K16: Onu gözümle görmediğim için hiçbir şey diyemiyom.”

“K19: Şimdi şöyle bir şey, ben her zaman gidip fazla ilgilenemiyom ama bazı duymadığım şeyler var. Var yani.”

Geçmiş Deneyimler ve Değişen Öğretmen Tutumları ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, önceki öğretmenlerle yaşadıkları olumsuz deneyimlere değinmiş ve bu durumun zamanla değiştiğini belirtmiştir (K17). Bu, öğretmen değişikliklerinin çocukların okul deneyimlerini nasıl etkilediğini göstermektedir.

“K17: Verilmiyordu, diğer çocuklarla ilgileniyordu öğretmen ama bizim çocuklar ilgilenmiyordu. Ondan göndermicem dedim. Yazacaksınız bana ceza yazın dedim ama çocuğumu dışlayacaksınız okula göndermicem dedim. Sonra ertesi sene önce gidip öğretmenle konuştum. benim çocuğumu dışlamayacaksınız okula göndericem dedim. O da olur mu öyle şey dedi şu an dışlanmadı.”

SORU 11: Çocuğunuz ödevlerini ve/veya dersle ilgili sorumluluklarını yerine getirmediğinde, öğretmenin sizin çocuğunuza gösterdiği tepki diğer çocuklara gösterdiği tepkiden daha fazla olduğunu düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla çocukların ödevlerini ve dersle ilgili sorumluluklarını yerine getirmediğinde öğretmenlerinin onlara gösterdiği tepkinin, diğer çocuklara gösterilen tepkiden farklı olup olmadığı incelenmiştir. Bu yanıtlar değerlendirilmiş olup, eğitim ortamındaki sosyal eşitlik ve ayrımcılık pratikleri hakkında derinlemesine bilgi elde edilmiştir. Buna göre:

Eşit Davranma ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, öğretmenlerin çocuklarına eşit davrandığını ve herhangi bir ayrımcılık yapmadığını belirtmiştir (K1, K4, K7, K11). Bu, öğretmenlerin daha kapsayıcı ve adil bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

“K1: Ödev yapmaz bizimki pek ama hocaları ayrımcılık yapmaz sanırım.”

“K4: Ödevler konusunda eşit davranıyor öğretmen. Ama kız ödevlerini hep yapıyor.”

Ayrımcı Tepki ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının ödev yapmadıklarında diğer çocuklara göre daha fazla tepki aldığını ifade etmektedir (K3, K6, K12). Bu durumlar, çocukların sınıf içindeki konumlarını olumsuz etkileyen ayrımcı tutumları yansıtmaktadır.

“K3: Diğer çocuklara bişey demiyo bizimkine en ufak harekette kızıyormuş.”

“K12: İlle bir şeylik var ya. Öğretmenlere karşı bile dışlanıyoruz.”

Belirsizlik ve Bilgi Eksikliği ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, ebeveynlerin çocuklarının sınıf içindeki deneyimlerine dair net bir bilgiye sahip olmadığını veya bu durumu gözlemlemediklerini göstermektedir (K2).

“K2: Çocuğum ödevimi yapmadığında öğretmeni kızıyor mu bilmiyorum ama ben şikayetçiyim ödevini yapmıyor.”

Geçmiş Deneyimler ve Değişen Öğretmen Tutumları ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, önceki öğretmenlerle yaşadıkları olumsuz deneyimlere değinmiş ve bu durumun zamanla değiştiğini belirtmiştir (K17). Bu, öğretmen değişikliklerinin çocukların okul deneyimlerini nasıl etkilediğini göstermektedir.

“K17: Eski öğretmen daha kötüydü, ama şimdiki öyle değil. İnsanın da iyisi kötüsü var demek ki öğretmende öyle iyisi iyi.”

SORU 12: Çocuğunuzun sahip olduğu kimlik (Roman) nedeniyle öğretmenin not verirken yeterince adil davranmadığını düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla çocukların Roman kimlikleri nedeniyle öğretmenlerin not verme sürecinde adil davranıp davranmadığı incelenmiştir. Bu yanıtlar değerlendirilmiş olup eğitim ortamındaki sosyal eşitlik ve ayrımcılık pratikleri hakkında bilgi elde edilmiştir. Buna göre:

Adil Not Verme ile ilgili olarak: Çoğu katılımcı, öğretmenlerin not verme konusunda adil davrandığını belirtmiştir (K1, K2, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K20). Bu, öğretmenlerin daha kapsayıcı ve adil bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

“K1: Öğretmenlerin adil olduğunu düşünüyom, çocuğum bu konuda bişey demedi.”

“K2: Öğretmenin adil davrandığını çocuğumun söylemlerinden anlayabiliyorum. Davranmazsa zaten gider hesap sorarım öğretmene.”

Ayrımcı Not Verme ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının diğer öğrencilere göre daha düşük not aldığını ve öğretmenlerin ayrımcılık yaptığını ifade etmektedir (K3, K5). Bu durumlar, çocukların akademik başarılarını etkileyen ayrımcı tutumları yansıtmaktadır.

“K3: Öğretmen sınavlara diğerlerinden daha az not veriyor. Öğretmen diğerlerine daha fazla puan veriyor.”

“K5: Kayırıyorlar diğerlerini. Bizimkileri dışlıyorlar. Mesela kızım çıraklığa gidecek, kuaförlere başvurduk ama romanız diye umursamadılar, almıyorlar. İstemiyorlar. Biz niye ayrımcılığa uğruyoruz ben bunu anlamıyorum. Çok üzülmüyoruz. Küçük çocuklar çok üzülmüyor. Dışladılar. Kapıya gittim üstüm başım giyinik yine de almadılar.”

Belirsizlik ve Bilgi Eksikliği ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, ebeveynlerin çocuklarının notları ve öğretmenlerinin adilliği konusunda net bir bilgiye sahip olmadığını veya bu durumu gözlemlemediklerini göstermektedir (K15, K19).

“K15: Nasıl mesela anlamadım. Valla ne bileyim ben daha birinci sınıfa gidiyor ama, yeni yeni yazmaya başladı.”

“K19: Onu bilemiyorum ki, görmediğim için bişey diyemiyom. Mustafa öyle bişeyden bahsetmedi.”

SORU 13: Sınıf içinde gerçekleştirilen grup çalışmalarında çoğunuzun bir gruba dahil edilmesinde sorun yaşadığını düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla çocukların sınıf içinde gerçekleştirilen grup çalışmalarında Roman kimlikleri nedeniyle bir gruba dahil edilip edilmedikleri incelenmiştir. Bu yanıtlar değerlendirilmiş olup, eğitim ortamındaki sosyal dışlanma ve ayrımcılık pratikleri hakkında bilgi sağlanmıştır. Buna göre:

Grup Çalışmalarında Eşitlik ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının grup çalışmalarına dahil edilmede sorun yaşamadığını ve öğretmenlerin adil davrandığını belirtmiştir (K1, K2, K4, K9, K11, K15, K18). Bu, bazı öğretmenlerin ve öğrencilerin daha kapsayıcı bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

“K1: Hayır düşünmüyom, okulda arkadaşları var çocuğumun. Arada oynuyorlar ama arkadaşları da bizden, roman çocuk onlarda.”

“K2: Yapılan grup çalışmalarında öğretmenler grup çalışmalarında eşit davranıyor. Arkadaşları da çocuğumu grubun dışına atmıyor.”

Ayrımcılık ve Dışlanma ile ilgili olarak: Diğer katılımcılar, çocuklarının Roman kimlikleri nedeniyle grup çalışmalarında dışlandığını veya ayrımcılığa uğradığını ifade etmektedir (K3, K5, K8, K12, K14, K16, K17, K19, K20). Bu durumlar, çocukların sosyal katılımını ve psikolojik durumlarını olumsuz etkileyen ayrımcı tutumları yansıtmaktadır.

“K3: Evet yaşıyor, geziye geçende mesela gitsin dedim. Olmaz dedi bir dahakine dedi, Neslihan duydu yanımda ağladı.”

“K5: Sorun oluyor tabi romanız diye, çocuğum kaç defa üzülmüş geldi eve.”

Öğrenci Tercihleri ve Sağlık Sorunları ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının sessiz veya sağlık sorunları nedeniyle grup çalışmalarına katılmadığını belirtmiştir (K6, K7). Bu durum, bireysel faktörlerin de grup çalışmalarına katılımı etkilediğini göstermektedir.

“K6: Grup çalışmalarına veya etkinliklere katılamıyorum çünkü astım var çocukta.”

“K7: Çocuğum sessiz sakın bir çocuk o kendisi istemez arkadaşları olsun.”

3.4. ÖĞRENCİ İLE OKUL İDARESİ ARASINDA YAŞANAN ÖTEKİLEŞTİRME TEMASINA İLİŞKİN BULGULARIN YORUMLANMASI

Bu başlık altında, 14-18. sorulara ilişkin verilerin analiz edilerek bulguların yorumlanması sunulmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, katılımcılardan elde edilen veriler derinlemesine analiz edilmiş, Roman çocuklarının ten rengi, etnik kimlik, dil ve lehçe gibi çeşitli özelliklere bağlı olarak okul idaresi tarafından maruz kaldıkları ayrımcılık ve ötekileştirme durumları incelenmiştir.

SORU 14: Çocuğunuzun yaptığı herhangi bir yaramazlık ve/veya kural ihlali durumunda okul idaresinin tepkisi ve yaptırımı benzer durumdaki diğer çocuklara gösterilen tepkiden daha fazla olduğunu düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla çocukların yaramazlık veya kural ihlali durumunda okul idaresinin tepkisinin, diğer çocuklara gösterilen tepkiden farklı olup olmadığı incelenmiştir. Bu yanıtlar değerlendirilerek eğitim ortamındaki sosyal eşitlik ve ayrımcılık pratikleri hakkında bilgi sağlanmıştır. Buna göre:

Eşit Tepki ile ilgili olarak: Çoğu katılımcı, okul idaresinin çocuklara eşit davrandığını ve herhangi bir ayrımcılık yapmadığını belirtmiştir (K1, K2, K3, K4, K6, K7, K9, K10, K11, K20). Bu, okul yönetiminin daha kapsayıcı ve adil bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

“K1: Yok benim çocuğum müdüre tepki göstermez, kendisi biraz asabi ama büyüklerine saygılı, hocaları eşit davranıyor bence.”

Ayrımcı Tepki ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının Roman kimlikleri nedeniyle diğer çocuklara göre daha fazla tepki aldığını ifade etmektedir (K13, K14, K15, K18, K19). Bu durumlar, çocukların okul deneyimlerini olumsuz etkileyen ayrımcı tutumları yansıtmaktadır.

“K14: E tabii roman olması sebebiyle ona daha çok tepki gösterirler o tip bir ayrımcılık seziyorum bilemiyorum roman olması sebebiyle mi ben başında olmadıgından bilemiyorum öyle düşünüyorum ben.”

“K15: Çocuk onlar ama diğer çocuklarda bizim roman olanlara bazen daha fazla kıızıyolar. Ne de olsa roman diye.”

“K18: Babasıyla müdür yardımcısı tartışmış geçem gün. Roman olduğumuz için horlamış biraz babasını.”

Belirsizlik ve Bilgi Eksikliği ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, ebeveynlerin okul idaresinin çocuklarına nasıl davrandığı konusunda net bir bilgiye sahip olmadığını veya bu durumu gözlemlemediklerini göstermektedir (K12, K16).

“K12: Bizim yanımızda aynı davranıyorlar. Ama biz yokken bilmiyorum. Ama bir gün bir çocuğun cüzdanı çalınmış, bizim kız ortada kalmış. Ama kesin bu çaldı demişler.”

“K16: Önümüzde aynı davranıyorlar ama ben gittikten sonra nasıl davranıyorlar bilmiyorum. Kızım 5. Sınıfta iken sınıfta bir cüzdan çalınmış öğretmenlerin dediğine göre kesin ömür çalmıştır dediler ama.”

SORU 15: Çocuğunuzun sık sık disiplin kuruluna verildiğini düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla çocukların disiplin kuruluna sık sık sevk edilip edilmediği incelenmiştir. Bu yanıtlar değerlendirilerek eğitim ortamındaki disiplin uygulamaları ve ayrımcılık pratikleri hakkında bilgi edinilmiştir. Buna göre:

Disipline Gitmeme ile ilgili olarak: Çoğu katılımcı, çocuklarının disiplin kuruluna hiç sevk edilmediğini belirtmiştir (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K9, K12, K15, K16, K17, K19). Bu, çocukların okulda genellikle disiplin sorunları yaşamadığını göstermektedir.

“K1: Hiç disipline gitmedi çocuğum.”

“K19: Yok hiç verilmedi, çok yaramaz değil benim çocuğum.”

Disipline Gitme ve Ayrımcılık ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının Roman kimlikleri nedeniyle daha sık disipline sevk edildiğini ve bu durumun ayrımcılıkla ilişkili olduğunu ifade etmektedir (K3, K8, K14, K18, K20). Bu durumlar, çocukların okul disiplin uygulamaları bağlamında ayrımcılığa maruz kaldığını yansıtmaktadır.

“K14: Evet gidiliyor bir kez çocuğun eli sıkışmış bunların üstüne atıyorlar.”

“K18: Bir iki kere verildi, roman olması sebebiyle hor görülüyor ve daha sık gidiyor bizim çocuklar.”

“K20: Evet var. Diğerlerinden daha fala gidiyo roman çocuklar. Roman oldukları için.”

Belirsizlik ve Bilgi Eksikliği ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, ebeveynlerin çocuklarının disiplin durumları hakkında net bir bilgiye sahip olmadığını veya bu durumu gözlemlemediklerini göstermektedir (K10, K13).

“K10: Hayır düşünmüyorum. Yani eşit”.

“K13: Düşünmüyorum.”

SORU 16: Okulda gerçekleştirilen faaliyetler ve etkinliklerde çoğunuzun bunlara özellikle dahil edilmediğini düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla Roman çocukların okulda gerçekleştirilen faaliyet ve etkinliklere dahil edilip edilmediği incelenmiştir. Bu yanıtlar değerlendirilerek eğitim ortamındaki sosyal eşitlik ve ayrımcılık pratikleri hakkında bilgi edinilmiştir. Buna göre:

Eşit Katılım ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının etkinliklere eşit şekilde dahil edildiğini belirtmiştir (K2, K4, K7, K10, K13, K15, K20). Bu, öğretmenlerin ve okul idaresinin daha kapsayıcı bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

“K7: Düşünmüyom, okuldaki müdürler öğretmenler eşit davranıyor.”

“K15: Yok öğretmeni dahil ettiriyor oğlumu. Çocuktan şikayet gelmedi bunla ilgili”

“K20: Bunu hiç görmedim. Dahil ediliyordu.”

Dışlanma ve Ayrımcılık ile ilgili olarak: Diğer katılımcılar, çocuklarının Roman kimlikleri nedeniyle etkinliklerden dışlandığını ifade etmektedir (K3, K8, K12, K16, K17, K19). Bu durumlar, çocukların sosyal katılımını olumsuz etkileyen ayrımcı tutumları yansıtmaktadır.

“K3: Çocuğumu gezilere ve 23 Nisan kutlamalarına dahil etmiyorlar.”

“K12: Evet. Anne beni dışlıyorlar diyor. Ama okula gitmesi lazım. Okula gidiyor.”

“K17: Önceden sürekli dışlandığı için aldım okuldan. Hiçbirşeye dahil olmuyodu.”

Bireysel ve Sağlıkla İlgili Faktörler ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, çocuklarının sağlık sorunları veya bireysel tercihleri nedeniyle etkinliklere katılamadığını belirtmiştir (K6, K9).

“K6: Astımı var ondan dolayı bazen katılamıyor spor etkinliklerine. Yoksa dahil ediyor hocaları.”

“K9: Yani katılıyor ama bazen pahalı oluyor yani gezi falan. Öyle olunca da biz yollayamıyoruz.”

Değişen Durumlar ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, geçmişte yaşanan dışlanma deneyimlerinin zamanla değiştiğini ve şu anda böyle bir durumun yaşanmadığını göstermektedir (K1, K17).

“K1: Önceden duyardım ama şimdi öyle bişey yok sanırım.”

“K17: Önceden sürekli dışlandığı için aldım okuldan. Hiçbirşeye dahil olmuyodu.”

SORU 17: Okul Aile Birliğine aidat ve benzeri bağışlarda bulunmadığınızda bu durumun çocuklarınıza olumsuz yansıtıldığını düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla okul aile birliğine aidat ve bağış yapmadıklarında bu durumun çocuklarına olumsuz yansıyor yansımadağı incelenmiştir. Bu yanıtlar değerlendirilmiş olup okul ortamındaki ekonomik eşitsizlikler ve ayrımcılık pratikleri hakkında bilgi sağlanmıştır. Buna göre:

Olumsuz Yansıma Olmaması ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, aidat ve bağış yapmadıklarında bu durumun çocuklarına olumsuz yansımadağı belirtmiştir (K1, K2, K4, K6, K7, K10, K11, K13, K20). Bu, okul yönetiminin ve öğretmenlerin daha anlayışlı ve destekleyici bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

“K2: Okul aile birliğine aidat toplanıyor. Götürmediğimde herhangi bir sorun olmuyor. Öğretmenler durumumuzu biliyor.”

“K7: Elimizden geldiğince yolluyoruz oğlanla ama bazen olmuyo paramız hocalar idare ediyö bizi.”

“K13: Gönderemezsek hocaları bize yansıtmıyor. Hallediyorlar heralde.”

Olumsuz Yansıma ve Ayrımcılık ile ilgili olarak: Diğer katılımcılar, aidat veya bağış yapmadıklarında öğretmenlerin veya okul yönetiminin olumsuz tepkiler verdiğini ve bu durumun çocuklarına yansımadağı ifade etmektedir (K3, K5, K8, K14, K18, K19). Bu durumlar, ekonomik sıkıntıların çocuklar üzerindeki etkilerini ve ayrımcılığı yansıtmaktadır.

“K3: Okul aile birliğine aidat götürmediğinde öğretmenler yüzünü asıyorlarmış.”

“K18: Oluyor. Okuldaki öğretmen fotokopi kağıdı istedi benden e paramız yok alamadık. Bağırmiş bizim çocuğa. Normal Türk çocuk olsa bağıramaz ama bizimki roman diye bağırabiliyor.”

Ekonomik Zorluklar ile ilgili olarak: Birçok katılımcı, ekonomik zorluklar nedeniyle aidat ve bağış yapmanın her zaman mümkün olmadığını belirtmiştir (K9, K12, K15, K16). Bu, ailelerin ekonomik durumu ile okul faaliyetlerine katılım arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

“K15: Bazen göndermediğimiz oluyo çünkü paramız olmuyor be abi, çöpe gidiyoz, haftada 300 TL kazanıyoz. Garibanlık kötü. Mesela öğretmenine telefon açarım hocam para yok diye öğretmeni sen gönder çocuğu ben yardımcı olurum diyor.”

Değişen Tutumlar ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, geçmişte yaşanan olumsuz deneyimlerin zamanla değiştiğini ve şu anda böyle bir durumun yaşanmadığını göstermektedir (K17).

“K17: Okulda bu kadar para toplanacak lazım ama biz arzuya belli etmeden hallettik diyorlar şimdi eski öğretmen ve veliler de sıkıntı oluyodu.”

SORU 18: Çocuğunuzun yaşadığı sorunların size iletilmesinde öğretmenin yeterince ilgili davranmadığını (örneğin; sorunu önemsememe) düşünüyor musunuz? sorusuna verilen katılımcı yanıtlarıyla Roman çocukların yaşadığı sorunların ailelere iletilmesinde öğretmenlerin ne derece ilgili davrandığı incelenmiştir. Bu yanıtlar değerlendirilerek öğretmen-aile iletişimi ve ayrımcılık pratikleri hakkında derinlemesine bilgi sağlanmıştır. Buna göre:

İlgili Öğretmenler ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, öğretmenlerin sorunları iletmede ve çocuklarla ilgilenmede yeterli olduğunu belirtmiştir (K2, K4, K6, K9, K11, K14, K20). Bu, öğretmenlerin daha kapsayıcı ve destekleyici bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

“K4: Öğretmenle sık sık konuşuruz.”

“K6: Öğretmenler ilgili davranıyor diye düşünüyom. Bugüne kadar hiç sorun yaşamadık”

“K9: Öğretmen ilgili Allaha şüktür. Bizim çocuğun öyle çok sorunu olmaz. Yaramaz değil.”

“K11: Tabii ki de her zaman öğretmenlerimiz tabii ki sınıf öğretmenimiz bilgilendiriyodu.”

“K20 İlgileniyorlar. Whatsapp tan yazıyor öğretmenler ne olduysa biz de haberdar oluyoruz.”

İlgisiz Öğretmenler ile ilgili olarak: Diğer katılımcılar, öğretmenlerin yeterince ilgili olmadığını ve sorunları iletmede yetersiz kaldığını ifade etmektedir (K3, K5, K12, K17, K18). Bu durumlar, çocukların okul deneyimlerini olumsuz etkileyen ilgisizlik ve ayrımcılığı yansıtmaktadır.

“K3: Öğretmenler yeterince ilgilenmiyor. Çocuğumu yeterince dinlemiyor. Hiç ilgilenmiyorlar.”

“K12: İlgilenmiyor. Okuduğunda ömür herşeyi yapar ama öğretmeninden ilgi yok. Dışlandığı için heralde.”

“K17: Bizim kıza ders vermiyordu, yanı kısaca ilgilenmiyordu. Bende 3 ay sonra gittim madem kızım ile ilgilenmiyosunuz okuldan alcam kızımı dedim.”

Ayrımcılık ve Eşitsizlik ile ilgili olarak: Bazı katılımcılar, öğretmenlerin Roman çocuklara karşı daha az ilgili olduklarını ve ayrımcılık yaptıklarını belirtmiştir (K5, K16, K19). Bu, okul ortamında sosyal eşitliğin sağlanmadığına işaret etmektedir.

“K5: Bizim roman çocuklarla ilgilenmiyorlar diğerleri ile ilgilendikleri gibi. Romanız diye bazen çocuklar okula bile gitmek istemiyor.”

“K19: Yani tabi aramıyor öğretmen hiç ilgilenmiyor. Diğer velilerin arandığını onların çocuklarıyla ilgilenildiğini toplantıya gidince öğreniyoz.”

Karışık Deneyimler ile ilgili olarak: Bazı yanıtlar, öğretmenlerin zaman zaman ilgili olduğunu ancak ekonomik durum veya diğer nedenlerle yeterince yardımcı olamadıklarını göstermektedir (K8, K15).

“K8: Öğretmen bazen arayıp çocuk yaramaz derdi. Hep sorun için arardı sınıf öğretmeni ama rehber öğretmen şunu şöyle yapın böyle yapın diye arardı.”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de eğitim, tüm vatandaşlar için temel bir hak olarak tanınmakta ve devlet, ebeveynleri çocuklarını okula göndermeye teşvik etmekle birlikte, ilköğretimi yasal olarak zorunlu kılmaktadır. Özellikle kız çocuklarının eğitiminin geleneksel olarak “gereksiz” görüldüğü bölgelerde özel bir önem verilmektedir. Anayasa’ya göre, cinsiyet ve etnik kimlik temelli tecrit ve ayrımcılık (resmi azınlık okulları ve devletin izin verdiği özel eğitim kurumları için farklı düzenlemeler bulunmakla birlikte) kesinlikle yasaktır (Marsh, 2008a).

Çingene çocukları ve gençlerin kaliteli eğitime erişimlerinin önündeki engellerin oldukça çeşitli ve sayıca fazla olduğu söylenebilir. Eğitim ücretsiz olsa da kırtasiye, ders araç gereçleri, üniforma, ayakkabı, okul projelerine katılım ve kayıt ücretleri (genellikle okula yapılan bağışlar şeklinde) gibi harcamalar, bu ailelerin karşılayabileceği düzeyin oldukça üzerindedir. Genellikle, çocukların aile gelirine katkıda bulunmak amacıyla çalışmaları gerektiği gerçeği, eğitime başarılı bir şekilde katılmalarının önündeki en büyük engeldir. Temel eğitimden yükseköğrenime geçiş, ekonomik nedenlerle Çingene çocuklarının çoğunlukla gerçekleştiremedikleri bir aşamadır. Sonuç olarak, Çingene gençlerin eğitim yoluyla niteliklerini artırmaları veya üniversiteye devam etmeleri düşük bir olasılık olarak kalmaktadır (Marsh, 2008b).

Çingene çocukların okullarda başarılı olamamalarının tek sebebi ekonomik yetersizlik değildir. Önyargılar, çoğunlukla öğretmenlerin olumsuz tutumlarının diğer öğrenciler tarafından taklit edilmesiyle yaygınlaşmaktadır. Çingene çocuklar genellikle sınıfın arka sıralarına, fazla ilgi görmeyen bir gruba yerleştirilmekte ve bu durum onları kopya çekmeye ve yaramazlığa yönlendirmektedir. Geleceğe yönelik arzuların düşük olduğu bu ortamda, beklentiler de aynı şekilde düşük kalmaktadır. Çingene çocuklara dair umutların azlığı ya da ailelerinin eğitime ilgi göstermediği şeklindeki yaygın inanışlar, öğretmenler tarafından sıkça dile getirilerek Çingene çocukların "eğitilebilirliği" konusundaki önyargıları pekiştirmektedir (Marsh, 2008c).

Bazı okullarda ve sınıflarda, öğrencilerin çoğunluğunu Çingenelerin oluşturduğu durumlarda, diğer çocukların bu sınıflardan alınması yoluyla ayrıştırılmış okullar veya sınıflar ortaya çıkmaktadır. Bu okullarda, öğretmenler genellikle daha düşük motivasyonla çalışmakta ve sonuç olarak başarı oranları düşmektedir. Fakir ailelere yönelik eğitim yardımları genellikle öğretmenlerin kontrolündedir ve Çingene çocuklar,

belirgin ihtiyaçlarına rağmen bu yardımlardan faydalanamamaktadır. Okul yönetimlerinin önyargılı tutumları, Çingene ebeveynleri okul ortamından uzaklaştırarak çocuklarının eğitime olan ilgilerini engellemektedir; bazen ebeveynlerin okul alanında bulunmasına bile müsaade edilmemekte ve çocuklarını okul dışında beklemek zorunda kalmaktadırlar. Temel eğitimin yaygınlaştırılması çabalarına rağmen, Çingene öğrencilerin okula devamsızlıkları normal karşılanmakta ve bu çocuklar sıklıkla okul hayatından tamamen kopmaktadır. Ayrıca, Çingene çocuklar milli bayramlar ve mezuniyet törenlerinden genellikle dışlanmakta; bu tür etkinliklere sadece müzisyen olarak katılmalarına izin verilmektedir. Diğer çocuklar tarafından şiddete maruz kaldıklarında okul yönetiminin müdahalede bulunmaması sıkça görülen bir durumdur. Genel olarak, Türkiye’deki Çingeneler en az eğitim gören, en düşük başarı gösteren ve en düşük okula devam ve okuma oranına sahip gruptur (Çetin, 2017).

Kişisel Bilgi Formu ile toplanan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sosyodemografik sonuçlar irdelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun; kadın (%100), 41 yaş üstü (%30), ilkokul terk veya mezunu (%75), 1.000-9.999 TL arası gelir düzeyine sahip (%60) olduğu görülmektedir.

Görüşme Soru Formu ile toplanan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulguların yorumlanması sonucu genel bir değerlendirme yapmak gerekirse “öğrenciler arasında yaşanan ötekileştirme”, “öğrenci ile öğretmen arasında yaşanan ötekileştirme”, “öğrenci ile okul idaresi arasında yaşanan ötekileştirme” yönelik sonuçlar temalar özelinde aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Öğrenciler Arasında Yaşanan Ötekileştirme temasına ilişkin yapılan analiz sonuçları incelendiğinde:

- Okul ortamlarında dil, etnik kimlik ve sosyal etkileşimlerin Roman çocuklar üzerindeki etkilerini anlamada önemli bir adım olabileceğini göstermiştir.
- Okul ortamlarında ten rengi ve etnik kimlik üzerinden yaşanan ayrımcılığın Roman çocukların sosyal ve akademik deneyimleri üzerinde belirgin etkileri olduğu görülmüştür.
- Okul ortamlarında ten rengi ve etnik kimlik üzerinden yaşanan sosyal dışlanmanın Roman çocukların arkadaşlık ilişkileri ve genel okul deneyimleri üzerindeki etkileri olduğu tespit edilmiştir.

- Okul ortamlarında Roman çocukların fiziksel görünüşleri ve etnik kimlikleri nedeniyle maruz kaldıkları lakap takma ve ötekileştirme eylemleri söz konusudur.
- Okul ortamlarında Roman çocukların ten rengi ve etnik kimlikleri nedeniyle maruz kaldıkları sosyal dışlanma ve oyunlara dahil edilmeme durumları vardır.
- Okul ortamlarında Roman çocukların ten rengi ve etnik kimlikleri nedeniyle maruz kaldıkları sosyal dışlanma ve sık sık şikâyet edilme durumları yaşanmaktadır.
- Okul ortamlarında Roman çocukların ten rengi ve etnik kimlikleri nedeniyle maruz kaldıkları sosyal dışlanma ve sık sık suçlanma durumları yaşanmaktadır.

Öğrenci ile Öğretmen Arasında Yaşanan Ötekileştirme temasına ilişkin yapılan analiz sonuçları incelendiğinde:

- Okul ortamlarında Roman çocukların dil ve lehçe nedeniyle öğretmenleri tarafından sınıf içinde maruz kaldıkları ayrımcılık ve ötekileştirme durumları söz konusudur.
- Okul ortamlarında Roman çocukların dil ve lehçe nedeniyle öğretmenleri tarafından sınıf dışında maruz kaldıkları ayrımcılık ve ötekileştirme durumları vardır.
- Okul ortamlarında çocukların Roman kimlikleri nedeniyle sınıf içindeki söz alma durumlarına dair ayrımcılık ve ötekileştirme durumları tespit edilmiştir.
- Okul ortamlarında Roman çocukların ödevlerini yerine getirmediklerinde öğretmenlerinin gösterdiği tepkilere dair ayrımcılık ve ötekileştirme durumları gözlemlenmiştir.
- Okul ortamlarında çocukların Roman kimlikleri nedeniyle notlandırma süreçlerinde kısmen de olsa ayrımcılığa maruz kaldıkları söylenebilir.
- Okul ortamlarında çocukların Roman kimlikleri nedeniyle grup çalışmalarına katılımda ayrımcılık ve dışlanma durumları gözlemlenmiştir.

Öğrenci ile Okul İdaresi Arasında Yaşanan Ötekileştirme temasına ilişkin yapılan analiz sonuçları incelendiğinde:

- Okul ortamlarında çocukların Roman kimlikleri nedeniyle kural ihlali durumlarında maruz kaldıkları ayrımcı ve eşit olmayan bazı tepkileri tespit edilmiştir.
- Okul ortamlarında Roman çocukların kısmen de olsa disiplin kuruluna sevk edilme durumlarıyla ilgili ayrımcılık ve eşitlik durumları gözlemlenmiştir.
- Okul ortamlarında çocukların Roman kimlikleri nedeniyle seyrek de olsa etkinliklere katılımda yaşadıkları dışlanma ve ayrımcılık durumları söz konusu olmuştur.

- Okul aile birliğine yapılan aidat ve bağışların, Roman çocukların okul deneyimlerine olası etkilerini ve bu bağlamda yaşanan ekonomik eşitsizlikleri gözler önüne sermektedir.

- Okuldaki öğretmenlerin çocukların sorunlarını ailelere iletme ve bu konularda yeterince ilgili olmadıkları tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları ve çalışmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurularak hem bu çalışmaya hem de gelecekte yapılacak benzer araştırmalara katkı sağlamak amacıyla diğer araştırmacılar ile eğitim yöneticileri ve okul idaresi ile öğretmenlere yönelik olarak tema bazlı aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Öğrenciler Arasında Yaşanan Ötekileştirme temasına yönelik öneriler:

- Kapsayıcı Eğitim Politikaları: Okul ortamlarında dil, etnik kimlik ve sosyal etkileşimler konularında kapsayıcı eğitim politikaları geliştirilmelidir. Bu politikalar, Roman çocukların sosyo-kültürel kimliklerini destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır.

- Farkındalık Programları: Öğrenciler arasında ten rengi ve etnik kimlik üzerinden ayrımcılığın etkilerini azaltmak amacıyla, okul topluluklarına yönelik farkındalık ve duyarlılık programları uygulanmalıdır. Bu programlar, tüm öğrencilerin birbirlerine saygı duymalarını teşvik etmelidir.

- Destekleyici Sosyal Çalışmalar: Roman çocukların sosyal dışlanma ve ötekileştirme deneyimlerini azaltmak için, okul sosyal hizmetleri devreye girmeli ve destekleyici sosyal çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar, öğrencilerin sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurmalarını desteklemelidir.

- Okul Temelli Müdahale Programları: Lakap takma ve ötekileştirme eylemlerine karşı okul temelli müdahale programları oluşturulmalıdır. Bu programlar, Roman çocukların fiziksel ve duygusal güvenliğini artırmayı hedeflemelidir.

- Oyun ve Etkinliklere Dahil Etme: Roman çocukların oyun ve etkinliklere katılımlarını teşvik edecek kapsayıcı stratejiler geliştirilmeli ve bu alanda öğretmenler tarafından rehberlik sağlanmalıdır.

- Şikâyet ve Suçlamalarla Mücadele: Roman çocukların sık sık şikâyet edilmesi ve suçlanması durumlarına karşı, öğretmenler ve okul yönetimi proaktif yaklaşımlar benimsemeli, objektif ve adil değerlendirmeler yapılmalıdır.

- Eğitim ve Öğretmen Eğitimi: Öğretmenlerin bu konularda eğitilmesi ve duyarlılıklarının artırılması için sürekli eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitimler, etnik ve kültürel çeşitliliğin önemini vurgulamalıdır.

Öğrenci ile Öğretmen Arasında Yaşanan Ötekileştirme temasına yönelik öneriler:

- Öğretmen Eğitimi: Öğretmenlere yönelik, dil, lehçe ve etnik kimlik temelli ayrımcılığın etkileri hakkında farkındalık geliştirecek eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitimler, öğretmenlerin öğrencilerle daha kapsayıcı ve saygılı etkileşimler kurmalarını sağlamalıdır.

- Kapsayıcı Sınıf Ortamları: Sınıf içinde Roman çocukların söz alma ve katılım süreçlerine dair ayrımcılığı önlemek için, öğretmenler kapsayıcı stratejiler uygulamalıdır. Her öğrenciye eşit fırsatlar tanınması teşvik edilmelidir.

- Adil Değerlendirme Sistemleri: Notlandırma süreçlerinde ayrımcılığı önlemek için objektif ve adil değerlendirme kriterleri geliştirilmelidir. Bu süreçler, öğrencilerin performanslarını etnik kimliklerinden bağımsız olarak değerlendirecek şekilde yapılandırılmalıdır.

- Ödev ve Geri Bildirim Süreçleri: Roman çocukların ödevlere dair karşılaştıkları ayrımcılığı azaltmak amacıyla, öğretmenlerin geri bildirimlerini yapıcı ve teşvik edici bir şekilde sunmaları sağlanmalıdır.

- Grup Çalışmalarına Katılım: Roman çocukların grup çalışmalarına katılımında ayrımcılığı önlemek için, öğretmenler dengeli grup dinamikleri oluşturmalı ve her öğrencinin katkıda bulunmasını desteklemelidir.

- Etnik Çeşitlilik Politikaları: Okullarda etnik çeşitliliği ve kapsayıcılığı destekleyen politikalar geliştirilmeli, bu politikaların uygulanması konusunda okul yönetimi aktif rol almalıdır.

- Destek Mekanizmaları: Roman çocuklar için okul ortamında destek mekanizmaları oluşturulmalı, bu çocukların ihtiyaçlarına yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunulmalıdır.

Öğrenci ile Okul İdaresi Arasında Yaşanan Ötekileştirme temasına yönelik öneriler:

- Eşit Disiplin Uygulamaları: Roman kimlikleri nedeniyle öğrencilerin kural ihlallerine yönelik ayrımcılığa karşı, disiplin süreçlerinin objektif ve adil bir şekilde uygulanması sağlanmalıdır. Tüm öğrencilere eşit muamele edilmelidir.

- Etkinliklere Katılım: Roman çocukların etkinliklere katılımlarını teşvik etmek için, okul yönetimi kapsayıcı politikalar geliştirmeli ve bu etkinliklerde tüm öğrencilerin yer almasını sağlamalıdır.
- Ekonomik Eşitsizliklerin Azaltılması: Okul aile birliğine yapılan aidat ve bağışların ekonomik eşitsizlik yaratmaması için, okul yönetimi tarafından alternatif finansman yöntemleri geliştirilmeli ve bu konuda ailelere destek sağlanmalıdır.
- Öğretmen-Aile İletişimi: Öğretmenlerin, öğrencilerin sorunlarını ailelere etkili bir şekilde iletmeleri ve bu konularda daha ilgili olmaları için iletişim kanalları güçlendirilmelidir. Ailelerle düzenli ve yapıcı geri bildirim sağlanmalıdır.
- Ayrımcılıkla Mücadele Eğitimi: Okul idaresine yönelik, etnik ayrımcılıkla mücadele ve kapsayıcı okul ortamları oluşturma konularında eğitim programları düzenlenmelidir.
- Katılımcı Okul Ortamları: Okul ortamlarının daha katılımcı ve kapsayıcı hale gelmesi için, Roman ailelerin okul yönetimine dahil edilmesi ve onların görüşlerinin alınması teşvik edilmelidir.
- Destek Hizmetleri: Roman öğrenciler için okulda psikososyal destek hizmetleri sağlanmalı ve bu hizmetler aracılığıyla öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AÇSHB. (2019). *Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2016-2021): II. Aşama Eylem Planı (2019-2021)*. Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. Ankara: AÇSHB.
- Adıgüzel, S. (2020). Türkiye’de Yaşayan Romanların Eğitim Hakkının Avrupa Birliği ve Sosyal Politika Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 79-96.
- Akdemir, D. Ş. (2015). *Ayrımcılıkla Mücadele: Çingenelere Yönelik Ayrımcılık Kapsamında Pozitif Ayrımcılık Uygulamalarına Eleştirel Bir Yaklaşım*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akgül, B. (2010). Türkiye Çingenelerinin Politikleşmesi ve Örgütlenme Deneyimleri. *Öneri Dergisi*, 9(34), 213-222.
- Akgül, İ. (2021). Hoşgörü ve Ayrımcılık Sarkacında Türkiye’de Roman Algısı: Çanakkale Örneği. *Liberal Düşünce Dergisi*, 26(102), 133-155.
- Akkan, B. E., Deniz, M. B. ve Ertan, M. (2011). *Sosyal Dışlanmanın Roman Halleri*, (1. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu.
- Akkaya, Ö. (2011). Çingeneler: Başka Bir Dünyanın İnsanları. *Global Media Journal-Turkish Edition*, 1(2), 118-132.
- Aksu, M. (2006). *Türkiye’de Çingene Olmak*, (2. Baskı). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Allender, J. A. & Spradley, B. W. (2005). *Community Health Nursing Concepts and Practice*, (5th Edition). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Alp, H. (2016). Çingenelere Yönelik Nefret Söyleminin Ekşi Sözlük’te Yeniden Üretilmesi. *Ankara Üniversitesi İLEF Dergisi*, 3(2), 143-172.
- Alp, S. ve Taştan, N. (2011). *Türkiye’de Irk veya Etnik Köken Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu 1 Ocak-31 Temmuz 2010*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Alpar, B. I. (2023). Türkiye’de Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgeleri ve Eylem Planlarının İçerikleri ve Süreçleri. *Perspektif*, 364, 1-6.
- Alpman, N. (1997). *Başka Dünyanın İnsanları Çingeneler*, (2. Baskı). İstanbul: Ozan Yayınları.
- Altınöz, İ. (1995). Osmanlı Toplumunda Çingeneler. *Tarih Dergisi*, 23(137), 278-285.
- Altınöz, İ. (2002). Osmanlı Toplum Yapısı İçinde Çingeneler. *İçinde; Türkler* (ss. 422-432). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Altınöz, İ. (2005). *Osmanlı Toplumunda Çingeneler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altınöz, İ. (2006, 1-5 Kasım). Osmanlı Döneminde Balkan Çingeneleri. *Balkanlar’da İslam Medeniyeti Uluslararası Üçüncü Sempozyum Tebliğleri*, Bükreş, 91-106.
- Altınöz, İ. (2008). XVI. Yüzyılda Osmanlı Devlet Yönetimi İçerisinde Çingeneler. *İçinde; Yeryüzünün Yabancıları Çingeneler* (ss. 13-31). İstanbul: Simurg Yayınları.
- Altınöz, İ. (2013). *Osmanlı Toplumunda Çingeneler*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Altınöz, İ. (2016). Çingeneler. *İçinde; İslam Ansiklopedisi* (Cilt: I, ss. 293-296). İstanbul: TDV Yayınları.
- Andrews, P. A. (1992). *Türkiye’de Etnik Gruplar*. (Çev: M. Küpüşoğlu). İstanbul: Ant Yayınları.
- Arayıcı, A. (2008). *Avrupa’nın Vatansızları Çingeneler*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Arayıcı, A. (2009). Gypsies the Forgotten People of Turkey. *International Social Science Journal*, 59(193-194): 527-538.

- ASHB. (2023). *Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2023-2030): I. Aşama Eylem Planı (2023-2025)*. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Ankara: ASHB.
- ASPB. (2011). *Türkiye’de Aile Yapısı Araştırması*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, ASPB. Ankara: Afşaroğlu Matbaası.
- ASPB. (2016). *Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2016-2021): I. Aşama Eylem Planı (2016-2018)*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. Ankara: ASPB
- Asséo, H. (2007). *Çingeneler: Bir Avrupa Yazgısı*, (2. Baskı). (Çev: O. Türkay). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aşkın, U. (2011). *Küreselleşme Sürecinde Türkiye’de Yaşayan Romanların Sosyo-Ekonomik Durumları ve Beklentileri: İzmir İli Örneğinde Bir Alan Araştırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşkın, U. (2012). Çingeneler ve Sosyal Politika-1, Sosyo-Kültürel Alt Yapı. *Çalışma Ortamı Dergisi*, 120, 10-12.
- Atabay, M. (2012). Çingene Sorunu ve 1950-1951 Yıllarında Bulgaristan’dan Çanakkale’ye Göçler. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, 10(13), 59-72.
- Ateş, H. (2016). Tarihten Günümüze Türkiye’de Romanlar. İçinde; *Tarihten Günümüze Türkiye’de Romanlar* (ss. 11-20). Bursa: Star Matbaacılık.
- Atkinson, R. & Davoudi, S. (2000). The Concept of Social Exclusion in the European Union: Context, Development and Possibilities. *Journal of Common Market Studies*, 38(3), 427-448.
- Avrupa Komisyonu. (2011). *Türkiye 2011 Yılı İlerleme Raporu*. Avrupa Komisyonu. Brüksel.
- Balkız, Ö. İ., ve Göktepe, T. (2014). Romanlar ve Sosyo-Ekonomik Yaşam Koşulları: Aydın İli Örneğinde Bir Alan Araştırması. *Sosyoloji Dergisi*, 30, 1-39.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacıoğlu, T. (1994). Hacıhüsrev. İçinde; *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi* (Cilt: III, ss. 480-481). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Bancroft, A. (2001). Closed Spaces, Restricted Places: Marginalisation of Roma in Europe. *Space & Polity*, 5(2), 145-157.
- Barany, Z. (1998). Orphans of Transition: Gypsies in Eastern Europe. *Journal of Democracy*, 9(3), 142-156.
- Bayraktar Akkaya, Ö. (2011). Çingeneler Başka Dünyanın İnsanları. *Global Media Journal Turkish Edition*, 1(2), 121-136.
- Bayraktar Akkaya, Ö. (2014). Türkiye’de Sosyal Politika ve Milliyetçiliğin Kesişmesinde 1934 İskân Kanunu ve Çingeneler. İçinde; *Genç Araştırmacılar Tartışıyor: Siyasi İlimler Türk Derneği VIII. Lisansüstü Konferansı Bildirileri Seçkisi* (ss. 211-226). İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları.
- Berger, H. (2000). *Çingene Mitolojisi*. (Çev: M. Yaşar Sağlam). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Bernard, H. R. (2011). *Research Methods in Anthropology: Qualitative And Quantitative Approaches*. New York: Rowman Altamira.
- Beynon, E. D. (1936). The Gypsy in a Non-Gypsy Economy. *The American Journal of Sociology*, 42(3), 358-370.
- Bhopal, K. (2004). Gypsy Travellers and Education: Changing Needs and Changing Perceptions. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 47-64.
- Bilgin Aytaç, G. (2012). Soğuk Savaş Dönemi Doğu Avrupa Çingeneleri. İçinde; *Roman Olup Çingene Kalmak* (ss. 1-11). İstanbul: Melek Yayınları.

- Bingöl, Y. (2016). Romanların Sosyo-Ekonomik Sorunları: Kocaeli Romanları Üzerine Ampirik Bir Analiz. İçinde; *Tarihten Günümüze Türkiye’de Romanlar* (ss. 101-117). Bursa: Star Matbaacılık.
- Bozdemir, S. (2016). Demirkapı Romanlarına Sosyolojik Bir Bakış. İçinde; *Tarihten Günümüze Türkiye’de Romanlar* (ss. 165-172). Bursa: Star Matbaacılık.
- Bozkurt, T. (2004). *Poşalar Örneğinde Etnisite ve Toplumsal Cinsiyet İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Buğra, A. ve Keyder, Ç. (2007). *Bir Temel Hak Olarak Vatandaşlık Gelirine Doğru*. İstanbul: İletişim.
- Cihan, A. (2016). İçimizdeki Ötekilerden Diyarbakır Karaçileri. İçinde; *Tarihten Günümüze Türkiye’de Romanlar* (ss. 119-164). Bursa: Star Matbaacılık.
- Clark, C. R. (2001). *Invisible lives’: the Gypsies and Travellers of Britain*. (Unpublished Phd Dissertain). University of Edinburgh Faculty of Social Sciences, Edinburgh.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. New York: Sage.
- Cudworth, D. (2010). *Book Review: Insiders, Outsiders and Ethers: Gypsies and Identity*. Great Britain: University of Hertfordshire Press.
- Çay Sağlam, T. ve Yaşar, M. (2017). Teoride, Pratikte ve Araştırmalarda Öteki ve Ötekileştirme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(3), 135-154.
- Çay, H. (2022). *Sosyal Dışlanmanın Önlenmesinde Belediyelerce Yürütülen Faaliyetlerde Yeni Yönelimler: Çanakkale İlinde Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Çay, H. ve Topkaya, Ö. (2023). Çanakkale İlinde Yaşayan Romanların Sosyo Ekonomik Sorunları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 21(48), 220-247.
- Çayır, K. (2012). Gruplararası İlişkiler Bağlamında Ayrımcılık. İçinde; *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (ss. 5-17). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çelik, A. ve Şahin, E. (2012). Ötekilerin Hiyerarşisinde Kültürel ve Sınıfsal Karşılaşmalar: Kürt Toplumunda Çingene Algısı ve Sosyal Dışlanma Pratikleri. *Toplum ve Kuram Dergisi*, 6(7), 307-325.
- Çelik, F. (2003). *Gypsies (Roma) in The Orbit of Islam: The Ottoman Experience (1450-1600)*. (Unpublished Doctoral Dissertation). McGill University Institute of Islamic Studies, Montreal.
- Çelik, F. (2018). Osmanlı İmparatorluğu’nda Çingeneleri/Romanları Çalışmak ya da İğneyle Kuyu Kazmak. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 2(18), 249-266.
- Çetin, B. I. (2017). Kimlikleriyle Romanlar: Türkiye’deki Roman Vatandaşlara Yönelik Sosyal İçerme Ulusal Strateji Belgesi ve Birinci Aşama Eylem Planı’nın Değerlendirilmesi. *Journal of Management & Economics Research*, 15(1), 85-122.
- Danova-Roussinova, S. (2008). Önsöz. İçinde; *Biz Buradayız!: Türkiye’de Romanlar, Ayrımcı Uygulamalar ve Hak Mücadelesi* (ss. 1-3). (Çev: E. Taboğlu ve S. Öney). İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Demirel, N. (2012). *Romanların Sosyal Dışlanma Probleminin Romanlar ve Toplum Düzeyinde Karşılaştırmalı Araştırması (Kocaeli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008). *The Landscape Of Qualitative Research*, New York: Sage

- Diktaş, A., Deniz, A. Ç. ve Balcıoğlu, M. (2016). Uşak'ta Yaşayan Romanların Eğitim Sistemi İçerisinde Yaşadıkları Problemler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1121-1142.
- Dingeç, E. (2019, 18-21 Eylül). Osmanlı Devleti'nde Çingeneler ve Göç. VII. *Uluslararası Balkan Tarihi Araştırmaları Sempozyumu: Balkanlar'a ve Balkanlar'dan Göçler (Osmanlı'dan Cumhuriyet'e)*, Türkiye, Cilt: 2, 587-604.
- Dirimeşe, E. (2022). Avrupa Birliği Toplumsal Cinsiyet Politikaları ve Türkiye'de Roman Kadınların Durumu: Zonguldak Örneği. *Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-19.
- Dişli, S. Ö. (2016). "Çingene" mi, "Roman" mı? Bir inşa süreci. *Antropoloji Dergisi*, 31, 97-117.
- Doğan, İ. (2007). *Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları*, (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duygulu, M. (2006). *Türkiye'de Çingene Müziği Batı Grubu Romanlarında Müzik Kültürü*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Duygulu, M. (2018). Çingeneler Müzisyenlik ve Değişen Sosyal Koşulların Müzisyen Kimliğine Etkisi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(18), 320-326.
- Erdoğan Aras, F. (2009). Etnik (Çingene) İşgücünün Enformel İşgücü Piyasasına Katılım Biçimleri ve Bu Süreçte Etkili Olan Faktörler: İstanbul (Cankurtaran) ve Edirne (Menzilahr) Örnekleri. *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(1), 75-100.
- Eren, Z. C. (2008). *Imagining and Positioning Gypsiness: A Case Study of Gypsy/Roma from İzmir, Tepecik*. (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Ergun, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Estyn (2009). *Local Authority Support For The Education of Migrant Workers*. Cardiff: Estyn Publications.
- Fırat, M. (2016). *Çingeneliği Anlamanın İmkânı: Çingeneler Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma (Malatya Örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Fırat, M. (2022). Geçmişten Günümüze Çingene Göçleri: Sosyo-Tarihsel Bir Bakış. *İçtimaiyat*, 6(Göç ve Mültecilik Özel Sayısı), 36-52.
- Fırat, M. ve Açıkgöz, R. (2020). Elazığ'da Yaşayan Çingenelerin Değişen/Dönüşen Meslekleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Journal of Economy Culture and Society*, 1, 229-248.
- Fırat, M. ve İlhan, S. (2019). Çingenelerde Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma: Malatya Örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 265-277.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. New York: Sage.
- Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*, (10th Ed.) New York: McGraw-Hill Education.
- Fraser, A. (1995). *Çingeneler*, (2. Baskı). (Çev: İ. İnanc). İstanbul: Homer Yayınları.
- Fraser, A. (1997). *Avrupa Hakları Çingeneler*, (1. Baskı). (Çev: İ. İnanc). İstanbul: Homer Kitabevi.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition?: A Political-Philosophical Exchange*. (Trans. J. Golb, J. Ingram & C. Wilke). London: Verso.
- Gelişen, G. ve Bircan, D. (2019). Kentsel Dönüşüm ile Sürdürülebilir Kent Önerileri ve Selamsız Örneği. *Kent Akademisi*, 12(3), 501-518.

- Genç, E. (2016). Avrupa Birliği Roman Çerçevesi ve Türkiye'nin Roman Politikalarına Yansımaları. Tarihten Günümüze Türkiye'de Romanlar. İçinde; *Tarihten Günümüze Türkiye'de Romanlar* (ss. 173-185). Bursa: Star Matbaacılık.
- Genç, Y., Taylan, N. Ç. ve Barış, İ. (2015). Roman Çocuklarının Eğitim Süreci ve Akademik Başarılarında Sosyal Dışlanma Algısının Rolü. *Internation Journal of Social Science*, 33, 79-97.
- Girgin, G. (2018). Dünya Çingeneleri Konuşuyor! Post-fordizm, Yaratıcı Endüstriler ve Dünya Müziği. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(18), 349-358.
- Goffman, E. (2014). *Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine İdare Edilişi Üzerine Notlar*, (1. Baskı). (Çev: Ş. Geniş, L. Ünsaldı ve S. N. Ağırnaslı). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Gökarp, Z. (1992). *Terbiyenin Kültürel ve Sosyal Temelleri-I*. (Haz: R. Kardaş). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gökbilgin, M. T. (2014). *Çingeneler*, <http://www.edirnetarihi.com/2014/08/18/cingeneler-prf-m-tayyib-gokbilgin/> (Erişim Tarihi: 8.5.2024).
- Gökçen, S. ve Öney, S. (2008). Türkiye'de Romanlar ve Milliyetçilik. İçinde; *Biz Buradayız!: Türkiye'de Romanlar, Ayrımcı Uygulamalar ve Hak Mücadelesi* (ss. 129-136). (Çev: E. Taboğlu ve S. Öney). İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Göncüoğlu, S. F. ve Yavuztürk, Ş. Y. (2009). Sulukule ve Çingeneleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 23, 107-134.
- Gül, Ö. (2013). Avrupa'da Roma/Çingeneler Üzerine Sosyal Politikalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 30-45.
- Güler, D. (1992). Aile Kavramının Tarihsel Gelişimi ve Türk Toplum Yaşantısında Aile. *Kurgu Dergisi*, 11(11), 51-76.
- Gültekin, N. (2009). The Impact of Social Exclusion in Residential Segregation: A Gipsy Neighbourhood Fevzi Pasa in Turkey. *Gazi University Journal of Science*, 22(3), 245-256.
- Gümüş, İ. (2020). Kırklareli Romanlarının Emek Piyasasına Erişimi ve Sosyal İçerme Politikaları Üzerine Bir Araştırma. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 139-152.
- Güngör, A. (2009). *Çanakkale İlinin Sosyal ve Demografik Analizi*. (Lisans Bitirme Çalışması). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Güvenç, B. (1996). *İnsan ve Kültür*, (7. Baskı). İstanbul: Remzi Yayınevi,
- Hallaç, S. ve Öz, F. (2014). Aile Kavramına Kuramsal Bir Bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6(2), 142-153.
- Haskan, M. N. (2001). *Yüzyıllar Boyunca Üsküdar*. İstanbul: Üsküdar Belediyesi.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450
- HYD. (2008). *Eşitsiz Vatandaşlık: Türkiye Çingenelerinin Karşılaştığı Hak İhlalleri. Saha Araştırması*, https://hyd.org.tr/attachments/article/30/biz_buraday%C4%B1z_-_turkiye'de_romanlar-2.pdf (Erişim Tarihi: 6.4.2024).
- İlhan, S. ve Fırat, M. (2017). Bir İnşa Süreci Olarak Çingenelik: Kuramsal Bir Çözümleme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 265-276
- İnan, C. E. (2016). Türkiye'de Göç Politikaları: İskân Kanunları Üzerinden Bir İnceleme. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 10-33.
- Kaplan, E. (2017). 6. Sınıf Öğrencilerinin Işık ve Ses Konusundaki Kavram Yanılgılarının Kavram Testi, Kavram Karikatürleri ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme

- Kullanılarak Tespit Edilmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Karadayı, B. (2019). *Bolu'da Yaşayan Romanların Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Durumları.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karaman, Z. T. (2008). Siyasi ve İdari Yönüyle Romanlar. *İçinde; Yeryüzünün Yabancıları: Çingeneler* (ss. 33-43). İstanbul: Simurg Yayınları.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal Bilim Araştırmalarında Paradigma Değişimi: Nitel Yaklaşımın Yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kaya, Ç. (2023). Michael Jan De Goeje, Çingenelerin Asya'dan Göçleri. (Çev: M. Daş). Selenge Yayınları, İstanbul 2023, 95 sayfa, ISBN: 978-625-6967-03-8. *Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 101-105.
- Kaya, N. (2012). Türkiye'nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar ve Ayrımcılık: Kavramsal Çerçeve ve Temel Sorunlar. *İçinde; Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (ss. 213-230). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaygılı, O. C. (1972). *Çingeneler*, (3. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kayunoğlu, H. (2002). *Sosyal Politika Açısında Vakıflar: XVII. Yüzyıl İstanbul Örneği.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kenrick, D. (2006). *Çingeneler Ganj'dan Thames'e*, (1. Baskı). (Çev: B. Tırnakçı). İstanbul: Homer Kitabevi
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (1999). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Harcourt College Publishers.
- KHGMA. (1950). *1950-1951 Göçmen Esas Defteri*. Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü Arşivi. Ankara: KHGMA.
- Kıray, M. B. (1999). *Toplumsal Yapı Toplumsal Değişme*. İstanbul: Bağlam Yayınları
- Koçak, A. (2016). Roman/Çingene'lerin Türk Romanına Yansıyan Hayatları. *İçinde; Tarihten Günümüze Türkiye'de Romanlar* (ss. 67-84). Bursa: Star Matbaacılık.
- Koçu, R. E. (1958). Çingene(ler). *İçinde; İstanbul Ansiklopedisi* (Cilt: 7, ss. 3986-3999). İstanbul: Ercan Matbaası.
- Kolukırık S. (2009). *Dünden Bugüne Çingeneler: Kültür, Kimlik, Dil, Tarih*, (1. Baskı). İstanbul: Ozan Yayıncılık.
- Kolukırık, S. (2004). *Aramızdaki Yabancı: Çingeneler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kolukırık, S. (2005). Türk Toplumunda Çingene İmgesi ve Önyargısı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 52-71.
- Kolukırık, S. (2006). Tarlabası Çingenelerinde Dilin Sosyal İşlevi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 31, 197-209.
- Kolukırık, S. (2006). The Identity Perception Among Tarlabasi Gypsies. In *Gypsies and the Problem of the Identities* (Volume: 17, pp. 14-32). Swedish Research Institute in Istanbul. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Kolukırık, S. (2008). Madun ve Hâkim: Çingene/Roman Kimliğinin Toplumsal Eleştirisi. *İçinde; Yeryüzünün Yabancıları Çingeneler* (ss. 43-53). İstanbul: Simurg Yayınları.
- Kolukırık, S. (2008). Türkiye'de Rom, Dom ve Lom Gruplarının Görünümü. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, 8, 145-154.
- Konaklı, T. ve Göktürk, Ş. (2018). Aile Katılımında Alternatif Arayışları: İzmit Roman Aileleri Örneği. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 605-630.

- Konaklı, T. ve Göktürk, Ş. (2018). Aile Katılımında Alternatif Arayışları: İzmit Roman Aileleri Örneği. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 605-630.
- Koptekin, D. (2017). *Biz Romanlar Siz Gacolar; Çingene\Roman Çocukların Kimlik İnşası*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kurtkan, Â. (1979). *Genel Sosyoloji*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayınları.
- Lopez, G. (2001). The Value of Hard Work: Lessons on Parent Involvement from an (İm) Migrant Household. *Harvard Educational Review*, 71(3), 416-438.
- Mahir Mak, M. ve Oğul Kurtişoğlu, B. (2018). Mardinli Koçerler. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(18), 327-348,
- Marsh, A. (2008a). Eşitsiz Vatandaşlık: Türkiye Çingenelerinin Karşılaştığı Hak İhlalleri. İçinde; *Biz Buradayız!: Türkiye’de Romanlar, Ayrımcı Uygulamalar ve Hak Mücadelesi* (ss. 53-107). (Çev: E. Taboğlu ve S. Öney). İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Marsh, A. (2008b). Etnisite ve Kimlik: Çingenelerin Kökeni. İçinde; *Biz Buradayız!: Türkiye’de Romanlar, Ayrımcı Uygulamalar ve Hak Mücadelesi* (ss. 19-27). (Çev: E. Taboğlu ve S. Öney). İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Marsh, A. (2008c). Türkiye Çingenelerinin Tarihi Hakkında. İçinde; *Biz Buradayız!: Türkiye’de Romanlar, Ayrımcı Uygulamalar ve Hak Mücadelesi* (ss. 5-18). (Çev: E. Taboğlu ve S. Öney). İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Martinez, N. (1992). *Çingeneler*. (Çev: Ş. Aktaş). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Marushiakova, E. & Popov, V. (2001a). Historical and Ethnographic Background. Gypsies, Roma, Sinti. In *Between Past and Future: The Roma of Central and Eastern Europe* (pp. 33-53). Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Marushiakova, E. & Popov, V. (2001b). *Gypsies in the Ottoman Empire*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Marushiakova, E. & Popov, V. (2006). The ‘Turkish Gypsies’ on Balkans and in the Countries of Former Soviet Union. In *Gypsies and the Problem of Identities. Contextual, Constructed and Contested* (pp. 179-189). İstanbul: Swedish Research Institute in İstanbul.
- Marushiakova, E. & Popov, V. (2016). Identity and Language of The Roma (Gypsies) in Central and Eastern Europe. In *The Palgrave Handbook of Slavic Languages, Identities And Borders* (pp. 26-54). London: Palgrave Macmillan UK.
- Mezarcioğlu, A. (2010). *Çingenelerin Kitabı*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Myers, M. ve Bhopal, K. (2009). Gypsy, Roma and Traveller Children in Schools: Understandings of Community and Safety. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 417-434.
- Myers, M., McGhee, D. ve Bhopal, K. (2010). At The Crossroads: Gypsy and Traveller Parents’ Perceptions of Education, Protection and Social Change. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 533-548.
- National Geographic Society. (2012). *Migrations of the Romani People*, https://media.nationalgeographic.org/assets/file/romani_MIG.pdf (Erişim Tarihi: 20.11.2023).
- Oğurlu İ., 2014. Çevre- Kent İmajı- Kent Kimliği- Kent Kültürü Etkileşimlerine Bir Bakış. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 13(26), 275-293.
- Okely, J. (1994). Constructing Difference: Gypsies as “Other”. *Anthropological Journal on European Cultures*, 3(2), 55-73.
- Okely, J. (2018). Ötekinin Rejiminde Yersiz Yurtsuzlaştırılmış ve Mekânda Hudutsuz Kültürler. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(18), 233-235.

- Onaran İncirlioğlu, E. (2008). Genişleyen Avrupa’da “Çingeneler”: Orta ve Doğu Avrupa’daki Roman Yoksulluğunun Türkiye Romanları İçin Düşündürdükleri. İçinde; *Yeryüzünün Yabancıları: Çingeneler* (ss. 55-68). İstanbul: Simurg Yayınları.
- Önen, S. (2011). Çingenelerin Sosyal Haklara Erişimindeki Zorluklar: Roman ve Dom Toplulukları Karşılaştırması. *III. Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Kocaeli, 465-481.
- Önen, S. (2012). Mevsimlik Tarım İşçiliği ve Çingeneler. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4(2), 281-290.
- Özalp, A. (2018). Ötekileştirme: Sembolik Etkileşimci Bir Bakış. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 16, 206-227.
- Özateşler, G. (2013). Avrupa’da Roma/Çingeneler Üzerine Sosyal Politikalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 13-34.
- Özdemir, A. (2014). *Romanlarda Çalışan Yoksulluğu: Sakarya Gazipaşa Mahallesi Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özden-Cankara, P. (2012). Bir Etnik Grup Olarak Çingenelerin Statüleri Hakkında Bir Analiz Denemesi. İçinde; *Roman Olup Çingene Kalmak* (ss. 97-121). İstanbul: Melek Yayınları.
- Özgür, A. (2009). *Romanistanbul/Şehir Müzik ve Bir Dönüşümün Öyküsü*. İstanbul: Punto Yayınları.
- Özgür, U. (2007). *Bulgaristan Türkleri’nin 1950-1951 Yıllarında Türkiye’ye Göçleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, A. R. (2000). *Türkiye Çingeneleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özkan, A. R. (2010). Çingenelerin Kökeni ve Türkiye’de Çingeneler. İçinde; *Bir Çingene Yolculuğu* (ss. 9-69). İstanbul: Fatih Belediye Başkanlığı,
- Özkan, H. H. (2006). Popüler Kültür ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Sage publications.
- Polat, A. (2022). Nitel Araştırmalarda Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları: Soru Form ve Türleri, Nitelikler ve Sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182.
- Ringold, D., Orenstein, M.A. & Wilkens, E. (2005). *Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle*. Washington, D.C.: World Bank.
- Sağlık, E. ve Kelkit, A. (2019). Kentsel Kimlik Bileşenlerinin Kent Kullanıcıları Tarafından Belirlenmesi: Örnek Kent Çanakkale. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 63-79.
- Sakarya, İ. (2018). Çanakkale’de Kentsel Mekânın Metalaştırılması Karşısında Direnen Kentsel Muhalefet. *Megaron*, 13(3), 431-423.
- Sal, A. (2009). *Türkiye’de Yaşayan Çingenelerin Sanatsal Olarak Ele Alınışı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Sarıkaya, P. (2019). *Toplumsal Yansımaların Öznesi Olarak Çingeneler ve Etnik Damgala(n)ma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Saylan, N. (2013). *Eğitim Bilimine Giriş*, (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sığircıkoğlu, K. (2020). *Avrupa'nın Ötekileri: Çingeneler*, <https://hacettepe.academia.edu/Kurtulu%C5%9FS%C4%B1%C4%9F%C4%B1rc%C4%B1ko%C4%9Flu> (Erişim Tarihi: 5.10.2023).
- Striegel, K. (2018). Çingene Musikisi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(18), 393-397.
- Stuart, W. G. & Laraia, M. T. (2004). *Principles and Practice of Psychiatric Nursing*, (7th Edition). St. Louis: Mosby.
- Sunar, L. ve Kaya, Y. (2018). Türkiye’de Değişen Sosyo-Ekonomik Yapı İçerisinde Meslekler. İçinde; *Türkiye’de Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik* (Cilt: 2, ss. 3-53). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Suvari, C., Yıldırım, A., Bozkurt, T. ve İsoğlu, İ. M. (2006). *Artakalanlar: Anadolu’dan Etnik Manzaralar*. İstanbul: E Yay.
- Tag, M. (2018). Temettuât Kayıtlarına Göre Osmanlı Devleti’nde Romanların Meslekî Yapıları ve Geçim Kaynakları. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(18), 303-319.
- Tanrıverdi, G., Ünüvar, R., Yalçın, M., Pelin, A., Yaman, B., Akçay, E., ... & Hastürk, Ö. (2012). Çanakkale’de Yaşayan Romanların Purnell’in Kültürel Yeterlilik Modeli ile Değerlendirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(4), 244-253.
- Taylan, H. H. ve Barış, İ. (2023). Medyada Romanlara Yönelik Kalıpyargı ve Önyargıların Sunumu. *Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 89-100.
- Taylor, B. (2014). *Another Darkness, Another Dawn: A History Of Gypsies, Roma And Travellers*. Londra: Reaktion Books Limited.
- TDK. (1993). *Türkçe-Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tezcan, M. (2015). *Sosyolojiye Giriş*, (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Timuçin, T. (2021). *Biraz Roman Havası*, <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/tayfun-timocin/biraz-roman-havasi-41721050> (Erişim Tarihi: 12.5.2024).
- Topkaya, Ö. ve Çay, H. (2023). Çanakkale İlinde Yaşayan Romanların Sosyo Ekonomik Sorunları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 21(48), 220-247.
- Turan, N. S. (2012). Evliya Çelebi’nin İstanbul Anlatısında Çingene ya da Kıpti Tasvirleri. İçinde; *Roman Olup Çingene Kalmak* (ss. 205-222). İstanbul: Melek Yayınları.
- Turanlı, K. (2020). Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık. *II. Uluslararası Ayrımcılık Konferansı*, İstanbul, 99-103.
- Türkdoğan, O. (2003). *Etnik Sosyoloji*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uğurlu Ö. (2013). Dönüşen Kentlerde Çingene Olmak: İzmit Örneği. *Mülkiye Dergisi*, 37(1), 71-104.
- Uzpeder, E. (2008). Türkiye’de Roman Hakları Hareketinin Gelişimi. İçinde; *Biz Buradayız!: Türkiye’de Romanlar, Ayrımcı Uygulamalar ve Hak Mücadelesi* (ss. 109-127). (Çev: E. Taboğlu ve S. Öney). İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Uzunöz, M. & Yurdakul A. (2021). Intersectional Challenges in Labor Market: The Case of Roma Women. In *The Economic of Gender Equality in the Labour Market: Policies in Turkey and other Emerging Economies* (pp. 172-186). (Edit: M. İnce Yenilmez ve G. Ş. Huyugüzel Kışla). UK: Routledge.
- Ünaldı, H. (2012). Türkiye’de Yaşayan Kültürel Bir Farklılık: Çingeneler. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 615-626.
- Wikipedia. (2009). *Çanakkale'nin İlçeleri*. https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87anakkale%27nin_il%C3%A7eleri

- Wilkin, A., Derrington, C. & Foster, B. (2009). *Improving the Outcomes for Gypsy, Roma and Traveller Pupils: Literature Review*, <http://dera.ioe.ac.uk/11361/1/DCSF-RR077.pdf> (Erişim Tarihi: 23.7. 2023).
- Wilkin, A., Derrington, C., White, R., Martin, K., Foster, B., Kinder, K. & Rutt, S. (2010). *Improving the Outcomes for Gypsy, Roma and Traveller Pupils*, <http://dera.ioe.ac.uk/11566/1/DFE-RR043.pdf> (Erişim Tarihi: 23.7. 2023).
- Yaşar, Ö. (2017). Eğitimsizlik Sarmalının Kısır Döngüsündeki: Roman Çocukların Eğitimi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(12), 1241-1253.
- Yıldırım, K. (2015). *Çingene Alt- Kültüründe Sosyalleşme sürecinin Suç Olgusuna Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Yıldız, C. (2011). *Türkiye’de Romanlar ve Suçluluk: Kırıkkale İli Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Polis Akademisi Başkanlığı Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, H. (2007). Türkçede Çingeneler için Kullanılan Kelimeler ve Bunların Etimolojileri. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 66-68.
- Yılgür, E. (2006). İstanbul Çingeneleri: Karşılıksız Bir Aşk Hikayesi. *İstanbul Dergisi*, 57, 34-39.
- Yılgür, E. (2018). Son Dönem Osmanlı İmparatorluğu’nda Devlet ve Çingeneler: Vergi, Askerlik ve Adlandırma Meseleleri. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(18), 267-302.
- Yiğit, A. (2015). Balkan Yarımadası’nın Beşerî Coğrafya Özellikleri ve Türk ve/veya Müslüman Nüfus Varlığı. *Yeni Türkiye*, 21(66), 943-971.
- Yiğitler, Ş. Ş. (2018). Çingene Konulu Bazı Eserlerde Toplumsal Eşitlik Kavramı. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, 1, 7-36.
- Yolcu, S. (2012). Devletsiz- Avrupa Çingeneleri. Roman Olup Çingene Kalmak. İçinde; *Roman Olup Çingene Kalmak* (ss. 179-201). İstanbul: Melek Yayınları.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Yörükoğlu, A. (1994). *Çocuk Ruh Sağlığı*, (19. Baskı). İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Yumul, A. (2018). Çingene’den Hanım Yaratmak. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(18), 236-248.
- Yükselsin, İ. Y. (2000). *Batı Türkiye Romanlarında Kültürel Kimlik, Profesyonel Müzisyenlik ve Müziksel Yaratıcılık*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Zene, C. (2007). Myth, Identity and Belonging: the Rishi of Bengal/Bangladesh. *Religion*, 37(4), 257-281.

EKLER DİZİNİ

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet: • Kadın (...) • Erkek (...)
Yaş: • 18-25 yaş arası (...) • 26-30 yaş arası (...) • 31-35 yaş arası (...) • 36-40 yaş arası (...) • 41 yaş ve üstü (...)
Eğitim Durumu: • Okur-yazar değil (...) • İlkokul terk veya mezunu (...) • Ortaokul terk veya mezunu (...) • Lise terk veya mezunu (...)
Gelir Düzeyi: • 1.000-9.999 TL arası (...) • 10.000-17.001 TL arası (...) • 17.002 TL ve üstü (...)

Ek 2: Görüşme Soru Formu

Temalar	İlgili Sorular
Öğrenciler Arasında Yaşanan Ötekileştirme	1. Çocuğunuz; sınıf içinde konuştuğu farklı dil ve/veya lehçe/şive nedeniyle sınıf arkadaşları tarafından aşağılandığını veya hor görüldüğünü diğer bir deyişle ötekileştirmeye/ayrımcılığa uğradığının düşünüyor musunuz? 2. Çocuğunuzun; sahip olduğu ten rengi (fiziksel görünüm) ve/veya etnik yapı/kimlik (Roman) nedeniyle sınıf içinde ve/veya sınıf dışında (koridorda, okul bahçesinde, vb. yerler) arkadaşları tarafından aşağılandığını veya hor görüldüğünü diğer bir deyişle ötekileştirmeye/ayrımcılığa uğradığını düşünüyor musunuz? 3. Çocuğunuzun; sahip olduğu ten rengi (fiziksel görünüm) ve/veya etnik yapı/kimlik (Roman) nedeniyle sınıf içinde ve/veya sınıf dışında (koridorda, okul bahçesinde, vb. yerler) arkadaşlarının iletişim kurmaktan kaçındığını düşünüyor musunuz? 4. Çocuğunuza; sahip olduğu ten rengi (fiziksel görünüm) ve/veya etnik yapı/kimlik (Roman), konuştuğu farklı dil ve/veya lehçe/şive nedeniyle sınıf içinde ve/veya sınıf dışında (koridorda, okul bahçesinde, vb. yerler) arkadaşları tarafından lakap takıldığını düşünüyor musunuz? 5. Çocuğunuzun; sahip olduğu ten rengi (fiziksel görünüm) ve/veya etnik yapı/kimlik (Roman) nedeniyle arkadaşlarının onu oyunlarına dahil etmekten kaçındıklarını düşünüyor musunuz? 6. Çocuğunuzun; sahip olduğu ten rengi (fiziksel görünüm) ve/veya etnik yapı/kimlik (Roman) nedeniyle arkadaşları tarafından öğretmenlere sık sık şikâyet edildiğini düşünüyor musunuz? 7. Çocuğunuzun; sahip olduğu ten rengi (fiziksel görünüm) ve/veya etnik yapı/kimlik (Roman) nedeniyle arkadaşları tarafından sık sık suçlandığını düşünüyor musunuz?
Öğrenci ile Öğretmen Arasında Yaşanan Ötekileştirme	8. Çocuğunuz sınıf içinde ders esnasında konuştuğu farklı dil ve/veya lehçe/şive nedeniyle öğretmeni tarafından ötekileştirmeye/ayrımcılığa uğradı mı? 9. Çocuğunuz sınıf dışında (koridorda, okul bahçesinde vb. yerler) konuştuğu farklı dil ve/veya lehçe/şive nedeniyle öğretmeni tarafından ötekileştirmeye/ayrımcılığa uğradı mı? 10. Çocuğunuzun sahip olduğu kimlik (Roman) nedeniyle sınıf içinde ve ders esnasında öğretmeni tarafından yeterince söz verilmediğini düşünüyor musunuz? 11. Çocuğunuz ödevlerini ve/veya dersle ilgili sorumluluklarını yerine getirmediğinde, öğretmenin sizin çocuğunuza gösterdiği tepki diğer çocuklara gösterdiği tepkiden daha fazla olduğunu düşünüyor musunuz? 12. Çocuğunuzun sahip olduğu kimlik (Roman) nedeniyle öğretmenin not verirken yeterince adil davranmadığını düşünüyor musunuz? 13. Sınıf içinde gerçekleştirilen grup çalışmalarında çocuğunuzun bir gruba dahil edilmesinde sorun yaşadığını düşünüyor musunuz?
Öğrenci ile Okul İdaresi Arasında Yaşanan Ötekileştirme	14. Çocuğunuzun yaptığı herhangi bir yaramazlık ve/veya kural ihlali durumunda okul idaresinin tepkisi ve yaptırımı benzer durumdaki diğer çocuklara gösterilen tepkiden daha fazla olduğunu düşünüyor musunuz? 15. Çocuğunuzun sık sık disiplin kuruluna verildiğini düşünüyor musunuz? 16. Okulda gerçekleştirilen faaliyetler ve etkinliklerde çocuğunuzun bunlara özellikle dahil edilmediğini düşünüyor musunuz? 17. Okul Aile Birliğine aidat ve benzeri bağışlarda bulunmadığınızda bu durumun çocuklarınıza olumsuz yansıtıldığını düşünüyor musunuz? 18. Çocuğunuzun yaşadığı sorunların size iletilmesinde öğretmenin yeterince ilgili davranmadığını (örneğin; sorunu önemsememe) düşünüyor musunuz?