



## Roman Annelerin Çocuklarının Okullarıyla İlgili Deneyimleri \*

Aysel Ateş<sup>1</sup>, Ali Ünal<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmada Türkiye’de Romanların yaşadıkları eğitim sorunlarının tespiti ve çözümüne katkıda bulunabilmek için ilköğretim kademesinde çocuğu bulunan Roman annelerin veli olarak çocuklarının okullarıyla ilgili deneyimlerinin anlamını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Katılımcılar İstanbul’da bir Roman mahallesinde yaşayan on bir Roman annedir. Katılımcılar ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma verileri yüz yüze ve odak grup görüşmeler ile toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Roman annelerin, çocuklarının okulunda sembolik şiddet, ayrımcı ve mikro saldırgan davranışları deneyimledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sembolik şiddet kurumsal olarak, ayrımcı ve mikro saldırgan davranışlar hem okul yönetimi ve öğretmenler hem de Roman olmayan veli ve öğrenciler tarafından uygulanmaktadır. Roman anneler belki de çaresizlikten, eğitimi yaşadıkları yoksul hayattan kurtulmanın yolu olarak görmeye umutsuzca devam etmektedirler.

### Anahtar Kelimeler

Roman anneler  
Roman öğrenciler  
Okul  
Eğitim  
Ayrımcılık

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.08.2021

Kabul Tarihi: 18.04.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.04.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.11176

### Giriş

Romanlar, aşırı miktarda şiddet ve saldırganlık kullanan, kirlilik ve suçluluk kavramlarıyla ilişkilendirilen önyargılarla karşı karşıya olmaları nedeniyle (Bhopal, 2011), yaşadıkları toplumlarda ayrımcı davranışlara en fazla maruz kalan gruplardandır (Bhopal ve Myers, 2016; Cudworth, 2008; Derrington, 2016; Hamilton, 2018; Macura-Milovanović, Mundab ve Pečekc, 2013; Tor, 2017). Bu kapsamda Romanların tarihi; kabul edilmeme, önyargı, sürgün, kölelik, kısırlaştırma, geniş kapsamlı sosyal dışlanma ve hatta soykırım tarihidir (Murray, 2012; Symeou, Luciak ve Gobbo, 2009).

Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi (EESC) (2015), Romanların günümüzde de sosyal dışlanma, önyargı, ayrımcılık ve hoşgörüsüzlük ile karşı karşıya olduklarını, kötü sosyo-ekonomik şartlarda yaşadıklarını ve marjinalleştiklerini göstermektedir. EESC’ye göre (2009), eğitime erişimle ilgili sorunların az yaşandığı Avrupa’da bile Roman çocuklar, savunmasızdır; kötü beslenme, kötü barınma, kötü sağlık, ayrımcılık, ırkçılık, dışlanma ve şiddete maruz kalmaktadırlar. Yüksek düzeyde devamsızlık, çocuk işçiliği, düşük eğitim kalitesi, okulu bırakma ve küçük yaşta evlilik Roman çocuklar arasında yaygındır (Bhopal ve Myers, 2016; Gould, 2017; Hamilton, 2018; Humphries, 2017; Macura-Milovanović vd., 2013). Roman çocuklarının, özellikle de kız çocuklarının okula

\* Bu makale 8. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> © Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [ates.aysel@yahoo.com](mailto:ates.aysel@yahoo.com)

<sup>2</sup> © Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [aliunal@erbakan.edu.tr](mailto:aliunal@erbakan.edu.tr)

gitmemesi/gönderilmemesi de Roman toplulukların kültürlerinden kaynaklanan temel sorunlardandır (Bedmar ve León, 2012; Bhopal, 2011; Derrington, 2016). Roman çocuklar, eğitime erişimde sorunlar yaşamakta; önemli sayıda Roman çocuk, okula hiç gidememekte ya da okulu bırakmaktadır (EESC, 2009). Erişim engelinin aşıldığı durumlarda da Roman çocukların yüksek düzeyde eğitim almış olsalar bile işsizlik ve dışlanma ile karşılaşmaları, Roman ailelerin çocuklarını okula göndermemesi ile sonuçlanarak durumun iyileşmesinin önüne geçmektedir (Bhopal ve Myers, 2016; Gould, 2017; İlik, 2016).

Roman öğrencilerin büyük bir kısmı etnik olarak ayrılmış okullara veya sınıflara devam etmektedir (Bruggemann, 2012). Roman çocukların akademik performansları da diğer öğrencilerden dikkat çekici düzeyde düşüktür (Boyle, Flynn ve Hanafin, 2020). Roman çocuklar eğitim sistemlerinde dışlanmakta (Helakorpi, Lappalainen ve Mietola, 2020) veya okula hiç gitmemektedirler (Alexiadou, 2017). Okula gittiklerinde de sınıf temelli eğitim yaklaşımı benimseyen sistemlerde sorunlar yaşamakta ve bunun sonucu olarak ya arka sıralara oturtulmakta ya da öğretmen "kirli" olduğunu düşündüğü için bu çocuklarla iletişime geçmemektedir (Kyuchukov, 2000). Araştırmalar, Romanların birlikte yaşadıkları diğer toplumların üyeleriyle aynı eğitim fırsatlarına sahip olmadıklarını açık olarak göstermektedir (UNICEF, 2007). Irkçılık ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu (ECRI), yaşanan sorunlar nedeniyle üye ülkelere, genel olarak eğitimin ırkçılık ve hoşgörüsüzlükle mücadelede önemli bir araç olduğunu hatırlatarak okula erişimle ilgili yaşanan doğrudan ve dolaylı ayrımcılığın her türünü reddetmeleri önerisinde bulunmaktadır (ECRI, 1998, 2011).

Roman toplumunun eğitimde yaşadığı ayrımcılık, eşitsizlik ve aktarılan diğer sorunlar, farklı ülkelerde benzer şekillerde yaşanmaktadır (Ugur Rizzi, 2020). Dolayısıyla benzer sorunların Türkiye'de de yaşanması söz konusudur. Ayrıca UNICEF (2012a, 2012b), sorunların doğru tespit edilip çözülmesi için Türkiye'deki Roman çocukların eğitim ihtiyaçlarına yönelik nicel ve nitel araştırmalar yapılması önerisinde bulunmuştur.

### *Türkiye'de Roman Çocukların Eğitimi*

Türkiye'deki Romanlar; Domlar, Lomlar, Göçebeler/Gezginler ve Romanlar olarak dört gruba ayrılmaktadır (Marsh ve Strand, 2005). Bununla birlikte, Türkiye'de Romanların kim olduğunun tanımı, Roman olmayan gruplarla ilişkileri, hükümetlerin farklı politikaları gibi farklı nedenlerle değişebilmektedir. Bu kapsamda Romanlar homojen bir grup değildir ve çevrelerindeki insanlarla birçok özelliği paylaşırlar. Diğer bir deyişle, marjinalleşmelerine rağmen içinde yaşadıkları toplumun parçasıdır (Özateşler, 2014). Türkiye'de Romanlar için Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak kimliklerinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Buna karşılık, ikinci sınıf vatandaş olarak görüldüklerini, alçaltıcı ve kötü koşullarda yaşamaya zorlandıklarını düşünmektedirler (Marsh ve Strand, 2005).

Romanlar, meslek olarak müzisyenlik ve demircilik gibi bazı geleneksel meslekleri yapmaktadırlar (Özateşler, 2014). Ancak bu geleneksel mesleklerine ilişkin becerilerinden birçoğunun, modern teknoloji ve yaşam tarzları sonucunda geçerliliğini yitirmesi nedeniyle sürekli yoksullaşmakta; hurda, kâğıt, plastik madde vb. toplayıcılığı, hamallık vb. düzensiz (UNICEF, 2012a) düşük ücretli kayıt dışı işlerde çalışmakta; sürekli olarak gıda ve temel ihtiyaçları için mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar (Diler, 2008). Romanların yaşadıkları yerlerde, aşırı kalabalık, elverişsiz konutlar, yol ve altyapı hizmetlerinin yetersizliği, kamu binalarının yıpranmışlığı ve hizmetlerin kalitesizliği gibi sorunlar dikkat çekmektedir ve bu yerler suçla birlikte anılmaktadır (UNICEF, 2012b).

Türkiye'de 1997 yılına kadar 5 yıllık ilkokul, 2011 yılına kadar 8 yıllık ilköğretim zorunlu iken, 2012 yılından itibaren de 12 yıllık ilkokul, ortaokul ve lise eğitimi zorunludur. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. 2019-2020 öğretim yılı istatistiklerine göre okullaşma oranları okul öncesi eğitimde %54.36, ilkokulda %97.96, ortaokulda %98.64 ve ortaöğretimde %89.19'dur. Kızların okullaşma oranları çok küçük oranlarda da olsa erkeklerden düşüktür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Türkiye'de, eğitime erişime dair etnik gruplara göre ayrıştırılmış veri toplanmadığı için Roman çocukların okula kaydolmama, geç kaydolma, devamsızlık veya erken okul terki gibi durumların hangi düzeyde olduğuna dair kesin bilgi mevcut değildir (ECRI, 2011; UNICEF, 2012a). Bununla birlikte, bazı araştırma

sonuçları, Roman çocukların okula erişimi ile ilgili çeşitli fikirler vermektedir. Örneğin geniş kapsamlı bir çalışmada Romanlar arasında, okuryazarlık oranının genel olarak Türkiye ortalamasının çok altında yaklaşık %30-40 arasında olduğu, bazı yerlerde okuryazar olmayanların oranının %90 civarında olduğu, kız çocuklarını okula göndermemenin yaygın bir eğilim olduğu, ilköğretimi bitirince üst eğitim kurumlarına devam edilmediği tespitleri yapılmıştır (Alp ve Taştan, 2010).

Türkiye’de eğitimde ayrımcılık açıkça yasaklanmıştır (Anayasa, 1982; Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973; Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu, 2016). Eğitim, devlet okullarında parasızdır. Öğretmen ve diğer çalışanların maaşları devlet tarafından ödenmektedir. İlköğretim kademesindeki tüm çocuklar ikamet adreslerine göre belirli bir okula kaydedilmektedir (Kaya, 2015). Ortaöğretimdeki öğrenciler, merkezi sınavlarda aldıkları puanlara göre ya da ikamet adreslerine göre okullara kayıt olmaktadır. Üniversiteye giriş ise merkezi sınavlarla yapılmaktadır. Yasal düzenlemelere göre Türkiye’de, Romanlar dâhil hiçbir gruba eğitimde ayrımcı bir politikanın hedeflenmediği söylenebilir. Bununla birlikte kanunla temel bir hak olarak verilmiş olsa da Roman karşıtı önyargılar, eğitimcilerin taciz edici davranışları, yetkililerin düzeltici önlem almaması gibi çeşitli mekanizmalar devreye girerek Romanlar için eğitime eşit erişimin engellenmesi söz konusudur (Akkan ve Buğra, 2021; Stark ve Berlinschi, 2021).

Romanların yaşadıkları sorunlar, özellikle 2000’li yılların başından itibaren Türkiye’nin Avrupa Birliği adaylık süreciyle başlayan araştırma ve projelerle (Kaya, 2005) ve Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşların raporlarıyla ortaya konulmaya başlamıştır. Yapılan çalışmalar, Türkiye’de yetişkin Romanların eğitiminin genellikle yetersiz olduğunu (Marsh ve Strand, 2005; Önen, 2013), toplumun ataerkil yapısı nedeniyle kızların eğitimde daha dezavantajlı olduğunu (Önen, 2013), Roman öğrencilerin olduğu okullarda kadrolu öğretmen eksikliği olduğu ve öğretmenlerin bu okullarda çalışmaya yönelik motivasyonlarının olmadığı, öğrenci ve velilere yönelik ön yargılarının olduğu, bazı öğretmenlerin kalıplaşmış davranışları ve düşük başarı beklentilerinin Roman öğrencilerin başarısını engellediğini (Kılıçoğlu ve Kılıçoğlu, 2018) göstermektedir.

Türkiye’deki merkezi ve eşitlikçi eğitim sistemi, çok sayıda dezavantajlı birey için eşit koşullar sağlamakla birlikte Romanlara özgü sorunları görmezden gelmesi nedeniyle ayrımcılığa yol açabilmektedir (Ugur Rizzi, 2020). Merkezi sistemle ilgili bir başka sorun, çocuğun hangi okula gideceğinin Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi ile belirleniyor olmasıdır. Temelde öğrencilerin ikamet edilen semtteki okula gitmelerini sağlayan sistem, bazı velilerin ikametlerini kâğıt üstünde de olsa daha iyi bir okulun olduğu semte aldırması (Kaya, 2015) ya da Romanların belli mahallelerde toplu olarak yaşamalarının sonucu olarak, Roman çocukların akademik başarısı en düşük okullara devam etmesi (Kılıçoğlu ve Kılıçoğlu, 2018) ya da Roman öğrencilerin aynı sınıfta olmak durumunda kalmasına neden olarak (Karan, 2017; Kılıçoğlu ve Kılıçoğlu, 2018) Roman öğrenciler için dezavantaj yaratmaktadır. Romanların bir şekilde neredeyse tecrit edilmiş olarak aynı mahallede oturmaları ya da üst sosyo-ekonomik düzeyde olan velilerin çocuklarını başka mahallelerdeki okullara, kimi zaman da özel okullara göndermeleri Roman öğrencilerin çoğunlukla gittiği okullardaki öğrencilerin daha kısıtlı imkânlarla ve çoğu kez yoksunluk içinde eğitim görmelerine neden olmaktadır. Bu durumun nedeni, Türkiye’de okulların finansmanına öğrenci velilerinin büyük oranda katkı sağlaması, bu katkıdan mahrum kalan okulların bazı ihtiyaçlarının karşılanamamasıdır (Karan, 2017).

Romanların eğitime değer vermedikleri, çocuğun okullu olmasının topluluk içinde bir değer taşımadığı genel olarak düşünülmeyle birlikte Akkan, Deniz ve Ertan (2011) tarafından yürütülen çalışmada, eğitime erişimin Romanların diğer alanlarda yaşadığı sorunlar ile ilişkili olduğu ve eğitimden kopuşun temel sebeplerinden birisinin yoksulluk olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu destekleyen bir başka çalışmada da kızların okula gönderilmesini engelleyen şeyin, kızların küçük kardeşlerine bakma ya da ev ekonomisine katkıda bulunması zorunluluğu olduğu ortaya konulmuştur (Arayıcı, 2008). Romanların kendileri de eğitime erişimde yaşadıkları sorunun nedenini yoksullukları olarak görmektedirler (Önen, 2013).

Okula erişimde sorun yaşayan çocuğun eğitimden dışlanmasına neden olabilecek ekonomik engellerin merkezinde hane halkı yoksulluğu yer almaktadır. Türkiye’de ülke genelinde altı yaşından küçük çocuklar için yoksulluk oranı yüzde 24,4 iken, aynı gruptaki kırsal kesimde yaşayan çocuklar için bu oran yüzde 48,7’ye çıkmaktadır ve Roman çocukların yoksul hanelerde yaşama olasılığı daha yüksektir (UNICEF, 2012b). Bununla birlikte Marsh (2008), Roman çocukların okulda başarılı olamamasının tek nedeni olarak yoksulluğun gösterilmesine karşı çıkararak; sorunların temelinde önyargıların, çoğunlukla öğretmenlerin takındığı olumsuz tavırların, düşük beklentilerin, öğrencilerin çoğunluğunun Romanlardan oluştuğu okul ve sınıfların, düşük motivasyonla çalışan öğretmenlerin de olduğunu göstermiştir.

Romanların yaşadığı sorunlar, devlet tarafından da fark edilmiş ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından 2016-2021 yıllarını kapsayan Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2016) hazırlanmıştır. Hazırlanan Planda eğitimle ilgili sorunlar olarak; Roman çocukların eğitim olanaklarından yeterince yararlanamamaları, eğitim olanaklarına erişimlerinin düşük, erken terklerin ve devamsızlıkların yüksek olduğu belirtilmekte ve bu sorunların nedeni olarak da Roman ailelerin çocuklarının eğitim masraflarını karşılayamaması, çocukların ailelerine destek olmak için çalışmak zorunda olmaları gösterilmektedir. Bu Planda yaşanan sorunların çözümü için okulu erken terk ve devamsızlıkların engellenmesi ve eğitimi kesintiye uğramış olanların eğitime devamının sağlanması, aileleri bilinçlendirmek, özellikle de sosyal yardımlarla ilgili bilgilendirmek ve Roman veli ve öğrencilerin okulla olan sosyal bağlarını iyileştirmek hedeflenmiştir (Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi ve Eylem Planı, 2016). Bununla birlikte Plan hedeflerine ulaşmak için yapılan çalışmalar ve sonuçlarına ilişkin Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının açıklamasına ulaşılamamıştır. Bu durum, Plan doğrultusunda somut adımların atılmadığı ve Roman çocukların eğitime erişimine yönelik sonuçlar elde edilemediği şeklinde değerlendirilebilir.

Roman çocukların eğitime erişimi, ayrımcılık, yoksulluk ve dışlanması ile ilgili konulara odaklanan araştırmalar yapılmasına rağmen veli deneyimlerine odaklanan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Obrovská ve Sidiropulu Janků, 2021). Özellikle Roman çocukların eğitime erişimi, yoksullukları ve dışlanması hususlarında annelerin deneyimlerine, yaşadıklarına odaklanan çalışmalar yoktur. Oysa Roman topluluklarında toplumsal cinsiyet rolleri, ailelerin eğitim kurumlarıyla kurdukları ilişkiyi yönlendirmekte; ev işlerini yapan Roman kadınlar, çocuk yetiştirme konusunda da temel sorumluluğu üstlenerek çocukların eğitim fırsatlarını erkeklerden daha fazla şekillendirmektedir (Avrupa Birliği Temel Haklar Ajansı [FRA], 2019). Bu bulgu Türkiye için de geçerlidir. Akgül (2021) tarafından yapılan araştırma, Türkiye’de erkeklerin çocukların eğitime karşı ilgisiz olduğunu; kadınların çocuklarının eğitimi konusunda ailedeki erkeğe kıyasla takipçi ve önemli ölçüde karar verici olduğunu, ekonomik yetersizliğe rağmen çocuklarını okutmak için büyük bir çaba sarf ettiklerini, çocuklarının eğitimi konusunda alınacak kararda inisiyatifin kadında olduğunu göstermektedir. Aynı araştırmada, erkeğin çocukların eğitimleri ile ilgili konularda tamamen ilgisiz olduğu, çocukların hangi okula gittikleri ve kaçınıcı sınıfta oldukları gibi konularda bile hiç haberinin olmayabildiği rapor edilmiştir. Dolayısıyla Roman çocukların eğitim sorunlarını tespit etmek, eğitimden dışlanma riskini azaltacak politikalar ve hedefli müdahaleler geliştirebilmek için Roman annelerin okul, eğitim deneyimlerine, görüş ve düşüncelerine odaklanmanın önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Bu konuda ulaşılabilen tek çalışmada, Avrupa’da altı ülkedeki Romanların %12’si, anketten önceki son 12 ay içinde okul yetkilileriyle iletişim kurduklarında ebeveyn ya da öğrenci olarak ayrımcılığa maruz kaldıklarını hissettiklerini bildirmişlerdir (FRA, 2020). Ancak bu ayrımcılığın ne şekilde gerçekleştiğine ilişkin bilgi yoktur. Buradan hareket ederek Türkiye’de Romanların yaşadıkları eğitim sorunlarının tespiti ve çözümüne katkıda bulunabilmek için bu araştırmada, ilköğretim kademesinde çocuğu bulunan Roman annelerin veli olarak çocuklarının okullarıyla ilgili deneyimlerinin anlamını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için şu soruya yanıt aranmıştır: Roman annelerin çocuklarının okullarıyla ilgili deneyimlerinin anlamı; (1) çocuklarının okula başlangıç öncesinde, (2) okula başlangıçta, (3) okula devam ederken ve (4) okulu bitirirken nedir?

## Yöntem

İlköğretim kademesinde çocuğu bulunan Roman annelerin veli olarak okul deneyimlerinin anlamını ortaya koymayı amaçladığı için çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Bu yaklaşımın kullanılmasının nedeni, fenomenolojik araştırmalarda bir deneyimin değişmez yapısı ve özü hakkında deneyim temelinde doğru bir anlayışı sunmanın amaçlanmasıdır (Moustakas, 1994). Patton (2015, s. 190) ise yaklaşımın amacını, “Günlük deneyimlerimizin doğası veya anlamı hakkında daha derin bir anlayış kazanmayı amaçlamasıdır.” şeklinde belirtmektedir. Araştırmadaki fenomen, Roman annelerin veli olarak okul deneyimidir. Bu araştırmada, fenomenoloji yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmaların önemli bir bölümünde kullanılan Giorgi’nin (2009) önerdiği paranteze alma, fenomenolojik indirgeme, imgesel çeşitleme ve sentez aşamalarından oluşan veri analiz süreci uygulanmıştır.

### *Katılımcılar*

Katılımcılar Türkiye’nin nüfus yoğunluğu en fazla ili olan İstanbul’un Beylikdüzü ilçesinde yer alan Yakuplu Mahallesi’nde yaşayan Roman annelerden seçilmiştir. Türkiye’de nüfus kayıtlarında etnik köken kaydı tutulmadığı için Mahalleye ilişkin kesin bilgiler vermek güçtür. Bununla birlikte, Yakuplu Roman Yerleşkesi İyileştirilmesi ve Toplumsal Kapasite Geliştirilmesi Araştırması Müdahale Önerileri Raporu’nda Mahalle hakkında ayrıntılı bilgiler yer almaktadır (Koca vd., 2015). Rapora göre, Mahallede, 1997 yılında kentsel dönüşüm yolu ile yerleştirilen Romanlar yaşamaktadır. Hanelerin bir bölümünde iki aile bir arada barınmaktadır. Mahalle, civarda yapılan siteler arasına sıkışmış bir yerleşim yeri görüntüsündedir. Mahalle halkı geçimini hurdacılık, kâğıt toplayıcılığı, işçilikle ve temizlik işlerinde çalışarak sağlamaktadır. Mahallede kadınlar genellikle çocuk bakımı ile meşgul oldukları için çalışmamaktadırlar. Ancak aile gelirine katkı sunmak amacı ile kâğıt ve hurda toplama işlerinde eşlerine yardım etmeleri de söz konusudur. Romanlarla ilgili yaygın inanışın aksine mahallede müzisyen olanların oranı oldukça düşüktür. Koca ve diğerlerinin (2015) hazırladığı rapora göre, mahalledeki Roman nüfusunun yaklaşık dörtte birinin herhangi bir sosyal güvencesi bulunmamaktadır. Mahallede yaşamakta olan Romanlar zamanının neredeyse %60’ını mahallede geçirmektedir. Adrese dayalı okul kayıt sistemi nedeni ile mahallede yaşayan çocukların gidebileceği bir ilkokul ve iki ortaokul bulunmaktadır.

Katılımcıları belirlemede ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçütlerden birincisi, katılımcıların hem Roman anne olmaları hem de bu annelerin aynı anda çocuklarından en az birinin ilkokul diğerinin ise ortaokul düzeyinde eğitimlerine devam ediyor olmalarıdır. Bu ölçütün temel nedeni, Roman annelerin çocuklarının devam ettikleri farklı kademelerdeki (ilkokul ve ortaokulda) okullarda farklı deneyimler yaşayıp yaşamadıklarını, deneyimlerinin zaman içinde değişip değişmediğini tespit edebilmektir. İkinci ölçüt, evli olmalarıdır. Üçüncü ölçüt, katılımcıların okula devam eden çocuklarının cinsiyetlerinin farklı olmasıdır. Dördüncü ölçüt ise araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları, veli olarak ne deneyimlediklerinin farkında olmaları ve bunu anlamlandırdıkları hali ile aktarabilecek durumda olmalarıdır.

Katılımcılara ait betimleyici bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır. Tabloda yer alan adlar katılımcıların gerçek adı değildir, takma ad kullanılmıştır. Gönüllü katılımcılara ulaşabilmek için mahallede bulunan Yakuplu Romanlar Kültür ve Dayanışma Derneği ziyaret edilmiş ve orada bulunan Romanlara yapılacak araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ziyareti takip eden üç gün boyunca dernek binasına farklı zamanlarda ziyaretler yapılmıştır. Her ziyarette araştırma amacı tekrar edilmiş ve araştırma ile ilgili Romanlardan gelen sorulara samimi ve ikileme yer bırakmayacak cevaplar verilmiştir. Romanlar araştırma sonuçlarının nasıl kullanılacağı, kimlerle paylaşılacağı, kendi özel yaşantılarına müdahale edilip edilmeyeceği, çocuklarının okuldaki zor durumlarının daha da zorlaşp zorlaşmayacağı yönünde kaygılarını dile getiren sorular sormuşlardır. Bütün sorularına dolaysız, geçiştirilmeden ve net cevaplar almışlardır. Ziyaretler sırasında dernek binasında bulunan Romanlar aracılığı ile mahallede yaşayan ve araştırmaya katılmak isteyen Roman annelere ulaşılmıştır. Görüşmeler, araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayacağını belirten Roman anneler ile gerçekleştirilmiştir.



**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Betimleyici Bilgiler

Ad	Meslek	Yaş	Çocuk sayısı	Çocuğun cinsiyeti	Çocuğun sınıfı
Zeynep	Ev hanımı	32	4	Kız	4. sınıf
				Erkek	7. sınıf
Nurcan	Ev hanımı	38	5	Kız	3.sınıf
				Erkek	8. sınıf
Nihal	Kâğıt topluyor	28	4	Erkek	3. sınıf
				Kız	6. sınıf
Sevim	Fabrika işçisi	34	5	Erkek	3. sınıf
				Kız	8. sınıf
Nergis	Kâğıt topluyor	31	5	Kız	3. sınıf
				Erkek	7. sınıf
Filiz	Fabrika işçisi	32	3	Kız	4. sınıf
				Erkek	6. sınıf
Sedef	Ev hanımı	30	3	Erkek	3. sınıf
				Kız	7. sınıf
Hacer	Geri dönüşüm işçisi	40	4	Erkek	3. sınıf
				Kız	6. sınıf
Elif	Ev hanımı	37	3	Erkek	4. sınıf
				Kız	8. sınıf
Ayten	Fabrika işçisi	35	3	Erkek	4. sınıf
				Erkek	7. sınıf
Zehra	Ev hanımı	41	6	Kız	4. sınıf
				Erkek	6. sınıf

### *Verilerin Toplanması*

Araştırma verileri iki biçimde toplanmıştır. İlk olarak 6 Roman anne ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra, yüz yüze görüşme yapılmayan 5 Roman anne ile de odak grup görüşmesi yapılmıştır. Her iki görüşmede de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonrasında ilgili araştırmalar, araştırma adı, yazar(lar)ı, yayınlandığı dergi ve yılı, araştırma sorusu ve yöntemi, katılımcıları, veri analizi, bulguları, sonuç ve önerileri başlıkları altında tablolandırılmıştır. Daha sonra araştırmanın amacı dikkate alınarak yedi araştırma sorusu hazırlanmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini ve kullanılabilirliğini test etmek için bir katılımcı ile yüz yüze görüşme yoluyla pilot uygulama yapılmıştır. Görüşmede yapılan ses kaydı yazıya dökülmüştür. İki araştırmacı, ilk görüşmeyi birlikte değerlendirmiş, soruların genel olarak anlaşılır olduğu tespit edilmekle birlikte sorular tekrar gözden geçirilmiştir. Görüşme formuna bir soru daha eklenerek sorulara son hali verilmiştir. Katılımcılara yönlendirilen sorular öğretmen ve öğrencilerin, okul müdürlerinin ve diğer velilerin kendilerine yaklaşımlarını betimlemelerini gerektiren sorulardır. Sorulan soruların iki tanesi şu şekildedir: “Kızınızı veya oğlunuzu okula ilk kaydetmeye gittiğiniz zamanı dikkate alırsanız kayıt sırasında okul yönetiminin size yaklaşımı nasıldı?, “Oğlunuzu/kızınızı ortaokula kayda götürdüğünüzde durum nasıl seyretti, orada kayıta nasıl bir durum yaşadınız?”

Yüz yüze görüşmeler etik kurul izni alındıktan sonra 31 Mart 2021-5 Nisan 2021 tarihleri arasında, odak grup görüşmesi ise 8 Nisan 2021 tarihinde birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen kullanılabilir veri miktarı fazla olduğu ve bilmek istediklerimizi öğrendiğimiz düşüncesiyle (Patton, 2015) katılımcı sayısı yeterli görülmüştür.

Bütün görüşmeler katılımcıların yaşadığı mahallede bulunan Yakuplu Romanlar Kültür ve Dayanışma Derneği binasında gerçekleştirilmiştir. Dernek, katılımcılar için bir çekim merkezi ve sıklıkla kullandıkları bir mekân olduğu için görüşmelerin burada gerçekleştirilmesini kendileri istemişlerdir. Katılımcılara gizlilik hakları konusunda açıklama yapılarak buna saygı duyulacağı

belirtilmiştir. Ayrıca görüşmelerden istedikleri zaman ayrılacakları, görüşme verilerinin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı, üçüncü taraflara aktarılmayacağı özellikle belirtilmiştir. Odak grup ve yüz yüze görüşmelerin tamamı katılımcılardan izin alınarak kaydedilmiştir.

### *Geçerlik ve Güvenirlilik*

Fenomenolojik yaklaşımda katılımcıların fenomene yükledikleri anlama ilişkin derinlemesine veriye ulaşmak ve bu veriye ulaşmada araştırmacının rolü önemlidir. Bu aşamada katılımcı ve araştırmacı arasında güven temelli empatik ilişki kurulması verinin güvenirliliğini artırmaktadır (Moustakas, 1994). Baltacı (2019) ise nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi kesin bir güvenirlilik ve geçerlik tespitinin yapılmasını mümkün görmemektedir. Araştırma boyunca bu görüşler akılda tutularak katılımcılarla görüşmeler yapılmadan önce, Yakuplu Romanlar Kültür ve Dayanışma Derneği sekiz gün boyunca düzenli olarak ziyaret edilmiş ve Roman veliler ile iletişim kurularak güven oluşturulmaya çalışılmıştır. Roman veliler ile mahallede yürüyüşler yapılmış, günlük yaşamlarına izin verdikleri kadarı ile dahil olunmaya çalışılmıştır. Bu aşamalarla katılımcı ve araştırmacı etkileşimi sağlanarak araştırmanın güvenirliliği ve tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Moustakas (1994), katılımcıları "ortak araştırmacı" olarak tanımlar. Bunu ise katılımcıların araştırmacıyla birlikte deneyimin özüne dahil edilmesi şeklinde gerekçelendirir çünkü araştırma sorularının cevapları, katılımcıların deneyimleri çerçevesinde şekillenecektir. Dolayısı ile araştırmacının öncelikli amaçları arasında "ortak araştırmacı"ları rollerinden ve durumlarından haberdar etmek olmalıdır. Birinci araştırmacı, görüşme öncesinde "ortak araştırmacı"ları araştırmanın amacı ve araştırma soruları hakkında bilgilendirmiştir.

Velilerin deneyimleri, ulaşılan veriler ışığında ayrıntılı ve zengin şekilde betimlenmeye çalışılarak olgunun okuyucunun zihninde canlanması amaçlanmıştır. Öte yandan katılımcıların yaşadığı mahalle ve özellikleri açıklanarak araştırmanın aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır (Patton, 2015). Ayrıca iç geçerlik için her iki araştırmacı, temaları ayrı ayrı oluşturmuş ve oluşturulan temalar ile ilgili görüş alışverişi yapılmıştır. Ek olarak katılımcılara deneyimlerinin anlamının açıklaması birinci araştırmacı tarafından kendilerine iletilerek görüşleri istenmiştir (Creswell, 2003). Katılımcılar kendileri ile paylaşılan anlamın deneyimlerini tanımladığını ifade etmişlerdir. Veri çeşitlemesi ile (yüz yüze ve odak grup görüşmeleri) araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği artırılmaya çalışılmıştır.

### *Verilerin Analizi*

Görüşmeden elde edilen ses kayıtları Microsoft Word programı kullanılarak metine dönüştürülmüştür (46 sayfa, 17174 kelime). Elde edilen metinler NVivo programı kullanılarak içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde Giorgi (2009) önerdiği paranteze alma, fenomenolojik indirgeme, imgesel çeşitleme, sentez aşamalarından oluşan veri analizi süreci uygulanmıştır. Paranteze alma aşaması, araştırmacıların araştırılan fenomene ilişkin tam bir açıklamanın yazılması ile başlar (Moustakas, 1994). Araştırmacıların beklenen veri analizi öncesi fenomene ilişkin kendi deneyimlerinden yola çıkarak oluşturdukları tanımı da kapsayan öznellik beyanını okumalarıdır. Bu araştırmada, araştırmacılar fenomene ilişkin önyargı ve anlayışlarını, kişisel deneyim ve varsayımlarını, yorum ve anlamları askıya alarak katılımcıların deneyimlerine girmesine ve yönlendirmesine izin vermemişlerdir. İkinci aşama olan fenomenolojik indirgemedeki yüz yüze ve odak grup görüşmelerinin yazıya dökülmüş metinleri iki araştırmacı tarafından bireysel olarak art arda okunmuştur. Burada amaç fenomenin farklılaştığı noktaların belirlenmesi olmuştur. Katılımcıların fenomene dair deneyimlerini açıklayan ifadeler yükledikleri anlama göre birimlere ayrılmıştır. İki araştırmacı anlam birimlerini karşılaştırarak görüş alışverişinde bulunmuş ve elde edilen anlam birimleri üçüncü aşama olan imgesel çeşitleme için kullanılmıştır.

İmgesel çeşitleme aşamasında anlam birimleri kullanılarak yapısal temalar oluşturulmuş. Bu aşamada fenomen "dokusal betimleme" kullanılarak açıklanmış ve "yapısal betimleme" ile de deneyimin nasıl gerçekleştiği tespit edilmiştir. Temalar katılımcı görüşleri, araştırmacı gözlemi ve literatür ile karşılaştırılmıştır. Son aşama olan sentez aşamasında anlam birimleri ve yapısal temalar sentezlenerek fenomenin anlamı belirlenmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin analiz edilmesi sonucunda Roman annelerin okula ilişkin deneyimleri; alt problemlerin sırasında çocuklarının okula başlangıcı öncesi, okula başlangıçta, okula devam ederken ve okulu bitirirken başlıklarında sunulmuştur.

### 1. Roman Annelerin, Çocuklarının Okula Başlangıç Öncesi Deneyimleri

Okula başlangıç öncesi temasında bütünleştirilen deneyimler, Roman annelerin temel olarak okula ve eğitime olumlu bakışını, çocukları için ümidi yansıtmaktadır. Roman annelerin beklentileri toplumla kaynaşma, ümit, önemseme ve güvenlik düşüncelerini içermektedir.

**Toplumla kaynaşma:** Roman anneler, çocukları ilkokula başlamadan önce okulu toplumun diğer kesimleri ile etkileşim içinde olabilecekleri, çocuklarının Roman arkadaşlarının dışında diğer akranları ile bir araya gelebilecekleri bir yer olarak algılamaktadırlar. Örneğin Zeynep bu durumu "...Bizim çocuklar anca okulda başka çocuklarla bir araya gelirler, okul dışında ya mahallededirler ya mendil, su satar ya da hurdaya kâğıda çıkarlar babalarıyla..." sözleri ile belirtmiştir.

**Ümit:** Roman anneler, okula başlangıç öncesi okulu çocuklarının kendi yaşadıkları yoksulluktan kurtarabilecek bir yer olarak görmektedirler. Özellikle kız çocuklarının eğitimlerini devam ettirme istekleri belirgindir. Sevim, durumu net bir şekilde ifade etmiştir: "...bizim okuduğumuz okuldan ne olur hoca, 4'e kadar okuttu anamlar, o da bahar olunca o tarlada bu tarlada çalışırdık. Çok şükür kızım okumak ister, bizim gibin olmayacak inşallah..." Ayrıca Filiz'de "...bütün gün fabrikada ayakta ordan oraya koşar dururum, niyeyin. Onlar okusun, meslekleri olsun, adam olsunlar deyin..." sözleri ile Sevim'den çok farklı düşünmediğini göstermiştir.

**Önemseme:** Roman annelerin okula dair ümitleri, onların okulu önemsemelerini de beraberinde getirmektedir. Nurcan, Roman velilerin okulu ne kadar önemsediklerini "...okul zamanı olmazdan önce mahallede analar kayıttan başka bi şey konuşmazlar..." ve "...kayıt zamanı müdürün kapısında bekleriz... sen bi gün de kayıt zamanı gel okula, bizim halimizin gör..." sözleri ile oldukça net bir şekilde ifade etmiştir.

**Güvenlik:** Roman anneler, özellikle de çalışanlar, okulu aynı zamanda güvenli bir yer olarak görmektedirler. Çalıştıkları zaman çocuklarının okulda olacağını bilmek, annelerde ümidin yanında aynı zamanda güvenlik hissi oluşturmaktadır. Nihal çocuklarının güvenlik sorunu için okulu nasıl bir çözüm olarak gördüğünü "...okula gönderirim...ben kağıttayken en azından bilirim nerde olduklarını. Mahallede oldukların da rahat ederim amayın okulda en azından sıralarında oturdukların bilirim..." şeklinde ifade etmiştir.

### 2. Roman Annelerin, Çocuklarının Okula Başlangıcındaki Deneyimleri

Roman annelerin deneyimleri, çocuklarının okula başlangıcında temel olarak "Sizi de çocuklarınızı da istemiyoruz." mesajı aldıklarını göstermektedir. Roman annelerin aldıkları bu mesajın anlamı, mikro saldırganlıkla karşı karşıya olduklarıdır. Roman anneler farkında olmasa da maruz kaldıkları mikro saldırganlık mesajları kendilerine şu şekillerde verilmektedir: Gelmeseniz de olur, oğlanlarınız hiç gelmesin, gelebilirsiniz ama gözümüz üzerinizde, siz de kimsiniz (nesiniz), sizin çocuklar ayrı sınıflarda olacak.

**Gelmeseniz de olur:** Roman anneler, okul yönetici ve öğretmenlerinin kendilerini ve çocuklarını okulda istemediklerini düşünmektedirler. Zeynep okulda istenmedikleri düşüncesini, "...bilesin devlet zorunlu tutmasa bu müdürler bizi okulun kapısından geçirmez..." sözleri ile ifade etmiştir. Filiz ise bu durumu, "...devletin okulu demin, yanım herkeslerin okulu. Amayın herkeslerin okulu bizim okulumuz olamayın..." şeklinde dile getirmiştir. Nergis de "...oğlanı götürdüm, zaten bizim kayıt düşüyo okula. Ama düşmese almazlar, adım gibi bilirim..." sözleri ile okulda istenmediklerini ifade etmiştir. Hacer okulda istenmedikleri ile ilgili düşüncesini, "...müdür, oğlan okula gelmesin de olur, çalışacaksa babasıyla gitsin. Biz idare ederiz deyo..." ifadesi ile desteklemiştir.



***Oğlanlarımızı hiç istemiyoruz:*** Roman annelere göre, erkek çocukların okula kaydı kız çocuklara göre daha zordur. Okul çalışanları, erkek Roman çocukların okulda daha fazla sorun çıkaracağından endişelenmekte, erkek Roman çocuklara ve annelerine okul kaydında daha fazla zorluk çıkarmaktadırlar. Zehra, yaşadıklarını "...bebe oğlan olunca okulda anların işi hepten zordur...oğlanlara sanki okulun altını üstüne getireceklermiş gibi bakarlar...biz de onların analarıyız ya, bize de öyleyin bakarlar..." sözleri ile açıklamıştır. Ayten ise "...müdür istemez ki biz gidelim, bizim çocuklar okula gitsin. Bizim çocukları problem görür, ona göre bizim çocuklar kavga için, kırıp dökmek için giderler okula, illaki erkek çocuklar..." sözleri ile ifade etmiştir.

***Gelebilirsiniz ama gözümüz üzerinizde:*** Roman anneler, çocukları okula başladığında okul yönetiminin onları sürekli gözetim altında tutacakları duygusu yaşattıklarını aktarmışlardır. Hacer bu duyguyu "(müdür)...bizi görmek, kendini bi bize göstermek ister. Ben okulda şunayın izin vermem, bunayın izin vermem der durur. Demeye getirir ki nereyin geldiğinizi bilin deyin..." şeklinde ifade etmiştir. Nihal nasıl kontrol altında tutulacaklarını "...müdür der, artıkın burası ortaokul, üyle arkadaşlarla bir araya gelmek, okulu kırmak, okulun eşyasına zarar vermek, örtmene laf etmek burda yoktur. Yapanı disipline gönderirim, okuldan attırırım..." okul yönetiminin bu sözleri ile dile getirmiştir.

Gözümüz üzerinizde mesajı erkek çocuk annelerine daha vurgulu verilmektedir. Nergis, oğlu ile ilgili olarak aldığı gözümüz üzerinizde mesajını, "...zorunan yazdırdık oğlanı. Yazarkene de vukuat çıkarmasın yoksam okuldan atarım deyi vermişidi..." sözleri ile paylaşmıştır.

***Siz de kimsiniz (Nesiniz):*** Roman anneler, çocuklarının okula kaydı için geldiklerinde, diğer velilerden farklı olarak okul müdürü ile görüşmek zorunda bırakılmalarından, müdür tarafından ayakta bekletilmelerinden ve bakışlarından "Siz de kimsiniz? Nesiniz? Burada ne işiniz var?" mesajı almaktadırlar. Elif aldığı bu mesajı, "...bildiğin bizi de aldıydı odasına, zateninen memur kayıdı yapmaz müdürünen görüşmeden...dersin sankim suç işlemişik, bizi görüp ifade alacaktır..." şeklinde ifade etmiştir. Sevim ise "...üyle odasına alıp ayakta bekletip, uzun uzun süzmüşüdi bizi de. İnsan sanır bi suç işlemiş..." sözleri ile ortaya koymuştur.

Roman annelerin "Siz de kimsiniz?" kapsamındaki bir başka deneyimleri de görmezden duymazdan gelinmek, saygı görmemektir. Zeynep görmezden gelinme deneyimini, "...sınıf karışık mı yoksa hepsi bizim mi dedim. Bi cevap vermedi bana. Okul açılınca görürsünüz dediler..." Nergis ise saygı görmeme deneyimini "...ah be müdürüm ne istersin bizden. Her kayıta aynı yaparsın bize. İlla ki bekletir, illa ki yüzümüze bakmaz, illa ki ucunda para lafı edersin..." cümleleri ile aktarmıştır.

***Sizin çocuklar ayrı sınıfta olacak ama okula başış yaparsanız iş değişir:*** Roman anneler, çocuklarının sadece Roman çocuklardan oluşan sınıflara yerleştirilmelerinden rahatsızdırlar. Nurcan, Roman çocukların yaşamak zorunda bırakıldıkları bu durumu "...bizim bebeleri bir sınıfa toplarlar, bizimkiler tikiş tikiş doluşurlar sınıfa, ötekin bebeler geniş geniş ferah ferah otururlar sınıflarında..." sözleri ile açık bir şekilde dile getirmiştir.

Velilerin, konuyla ilgili başka bir rahatsızlıkları, okula başış yapmaya zorlanmaları, başış yapabildiklerinde çocuklarının karma sınıflara alınmasıdır. Sedef bu durumu, "...müdüre benim bebeleri karışık sınıfa yaz bende bi kaç kuruş okula yardım edeyim deyin. . Müdür önce bir yok-mok dediyin, baktı ben parayı vercek gibiyim, ne kadar verebilcen deyince ben işta olacak bu iş dedim....." sözleri ile aktarmıştır.

### ***3. Roman Annelerin, Çocukları Okula Devam Ederkenki Deneyimleri***

Roman annelerin veli olarak okul deneyimleri, çocukları okula devam ederken de temel olarak, başlangıçta aldıkları "Sizi de çocuklarınızı da istemiyoruz." mesajının devamı niteliğindedir. Roman anneler yine mikro saldırganlıkla karşı karşıyadırlar. Roman annelerin maruz kaldıkları bu mikro saldırganlık deneyimleri, öğretmenden öğrenci ve velilere, öğrenciden öğrenciye ve veliden veliye olacak şekilde gerçekleşmektedir.

**Öğretmenden velilere:** Roman annelerin öğretmenlerden aldıkları mesajlar, “Sizinle uğraşamam.” düşüncesine dayalıdır. Roman annelerin anlatılarına göre öğretmenler bu mesajı, Roman velilere önyargılı davranışları, eğitsel destek vermeme ve velileri aşağılayarak vermektedirler.

Roman annelerin öğretmen davranışına yönelik temel deneyimleri, öğretmenlerin bireysel olarak velileri tanımaktan çok önyargı ile iletişim kurmalarındadır. Bu kapsamda öğretmenler, Roman annelerle çocukları pis, kirli ve kötü kokan olarak değerlendirerek iletişim kurmaktadır. Sedef, bu durumu öğretmenin kendilerine sürekli olarak “...çocukları yıkayın, temiz giydirin, güzel koksunlar.” telkininde bulunduğu ile ifade etmiştir. Bir başka deneyim, öğretmenlerin tüm Romanların hırsız olduğu önyargısıdır. Nihal bu deneyimini şu şekilde ifade etmiştir: “Ben ne zaman gitsem öğretmen hemen bi masasında neyi var neyi yok toplar. İnsan anlıyor be hoca. O bakışı, seninle konuşmasını. Çünkü görürsün başka velilerle nasıl konuşur, nasıl davranır sana nasıl davranır.”

Roman veliler, öğretmenlerin kendilerine çocuklarının eğitimiyle ilgili ne yapmaları gerektiği konusunda destek olmadıklarını deneyimlemişlerdir. Roman veliler açıkça ifade etmeseler de çocuklarının eğitimi konusunda ne yapacakları konusunda öğretmenden beklenti içindedirler ve bu beklentileri karşılanmadığında hayal kırıklığı yaşamaktadırlar. Hacer, ihtiyaç duyduğu ancak çocuğunun öğretmeninden alamadığı eğitsel desteği şu sözleri ile paylaşmıştır: “...örtmen bana dese neleri yapınca iyi olur deydi, ben onları da yapmaya çalışırım ama bağırır durur işte...” Nihal ise eğitsel destek yoksunluğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Anca veli toplantısında (öğretmenlerin) yüzlerini görmüştüm. Kızımın dersleri nasıldır derim, çalışsın iyi olacak derler. Benimlen bütün görüşmeleri budur.”

Roman anneler, öğretmenlerle ilgili olarak, dış görünüşlerinin yadırganması, sorularına cevap alamama veya en son cevap alma, diğer velilerden daha fazla bekletilme ve kendilerine bağırması gibi aşağılayıcı deneyimler de yaşamışlardır. Filiz, “...ee, bizim çocukları istemeyen bizi nasıl istesin. Toplantı yapardı, anca bize bağırır dururdu...” sözleri ile dile getirmiştir. Nurcan ise veli toplantılarında kendilerine uygulanan aşağılamayı “...ben beklerim benim bebeyi de anlatsın deyin. Beni her zaman bi sona bırakır...” şeklinde ifade etmiştir.

**Öğretmenden öğrencilere:** Roman annelerin deneyimlerine göre öğretmenlerin Roman çocuklarına verdiği mesaj aynı annelerine olduğu gibi “Sizinle uğraşamam.” düşüncesine dayalıdır. Roman annelerin anlatılarına göre öğretmenler bu mesajı; Roman öğrencilere önyargılı davranışları, düşük beklenti ve eğitsel destek vermeme yoluyla vermektedirler.

Roman anneler, çocuklarının okulda aynı kendileri gibi önyargılı davranışları deneyimlediklerini fark etmektedirler. Annelere göre öğretmenler çocuklarına okulda, Romanların pis, hırsız ya da kavgacı oldukları önyargısıyla davranmaktadırlar. Zeynep bu önyargıyı şu şekilde ifade etmiştir: “...örtmen herkesin ortasında oğlanı ayağa kaldırmış, git tuvalete temizlen, elini yüzünü yıka gel (demiş) ...biz ne kadar yıkansak da elimizin yüzümüzün rengi değişmez. Benim çocuklar hep temizdir...” Zehra ise bu durumu, “onlar (öğretmenleri kastediyor) için hepimiz aynıyızdır. Bakmazılar ki bize, bizi tanımaya çalışmazılar ki. Onalar için mahallenin bütün çocukları küfür eder, kavgacı eder, hırsızlık eder, hep suçlu onlarıdır.” şeklinde ifade etmiştir.

Roman anneler, öğretmenlerden çocuklarıyla ilgili düşük beklentilerini deneyimlemişlerdir. Annelerin bu deneyimine göre öğretmenler, Roman öğrencilerden öğrenmeleri beklentisinde değillerdir. Bu yüzden de öğrenmeleri için çaba göstermeye gerek olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin Roman öğrencilerden beklentilerinin düşüklüğünü Ayten “...derslere girmeyince öğretmenleri analarını ararmış, neyim girmedi diye sorarlarmış, ödevlerini takip ederlermiş, yapmayınca neyim yapmadı diye sorarlarmış. Bize kimse bir şey neyim sormaz...” şeklinde ifade etmiştir. Sevim de öğretmenlerin düşük beklentisini şu şekilde ifade etmiştir: “...yüzümüze bakmaz örtmen, boşuna uğraşma anca bu kadar öğreniyor deyivereyo...”. Düşük beklenti koronavirüs pandemisinde de ortaya çıkmıştır. Zeynep bu durumu “Örtmen ilkin çocukların analarını tek tek aramış konuşmuş, çocuklar derse girsin deyin. Benim aradı mı? Aramadı. Benim bebe diğer arkadaşları ile konuşunca öğrenmiş ders olduğunu. Sen biliyonmu biz o derslere de kendi zorumuzlan girdik.” ifadeleriyle açıklamıştır.

Roman anneler, öğretmenlerin Roman öğrencilerin öğrenmesi için sorumluluk almadıklarını, öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için destek olmadıklarını da deneyimlemektedirler. Nurcan durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Kız zaten zar zor okuma öğrendi idi, şimdi ben okutmazsam onu da unuttur. Kız bana der ana sen anam mısın örtmenim misin. ... Ben anca zaten okumayan biraz yazma bilirim. Toplamayı çıkarmayı abisi öğretir ona.”. Sevim de benzer bir deneyimini aktarmıştır: “... kız zaten okul açıldıktan bir ay sonra gitti. ... (Öğretmen) Bu bir aylık arayı nasıl kapatacaksınız, okula sınıfa nasıl uyum sağlayacak?, İşiniz çok zor dedi. Hoca, ben anladım ki kızın sınıfa uyumunu da ben yapacağım. Örtmen ne yapacaksa artık? ...”

Velilerin öğretmenlerin öğrenciye yönelik yaşadıkları deneyimler, öğretmenlerin Romanlara yönelik önyargılarının Roman veli ve öğrencilere karşı düşük beklentileri ve eğitsel destek vermemeye sonuçlandığını göstermektedir.

**Öğrenciden öğrenciye:** Roman annelerin okul ile ilgili deneyimleri, çocuklarının okulda diğer çocuklarla etkileşimini de kapsamaktadır. Buna göre, Roman anneler çocuklarının diğer çocuklar tarafından önyargılı davranışlarla karşılaşmalarını deneyimlemiştir.

Diğer çocuklar; okulda pis oldukları, kavgacı oldukları ya da müzisyen oldukları önyargısıyla Roman çocukları dışlamakta; onlardan uzak durmaktadırlar. Pis oldukları önyargısını Filiz, “Amayın diğer çocuklar pek rahat bırakmazlar onları. Üyle bahçede, koridorda neyim yan yana gelince burunlarını tutarlarım. Pek oyunlarına almazlarım.” şeklinde ifade etmiştir. Kavgacı oldukları önyargısını Nurcan şu şekilde anlatmıştır: “Oğlanın ismi zaten okulda çıkmış. Ne olursa ... (oğlunun adını söylüyor) yapmıştır hemen. ... (oğlu) bi şey neyim yapmaz, onlarla oynamak ister sadece. Bi oyuna alsalar onu bişeycik olmayacak.” Hacer “...bizim bebeleri oyuna almazlar, sınıfta neyim yanlarına oturmazlar, sınıflayın gezilere gitmelerini neyim istemezler.” diyerek Roman öğrencilerin okulda diğer öğrenciler tarafından önyargılar nedeniyle dışlandığını ifade etmiştir.

**Veliden Veliye:** Roman veliler, diğer velilerin önyargılı davranışlarıyla da karşılaşmaktadırlar. Diğer velilerin Roman annelere önyargılı davranışları, aşağılama ve dışlama şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte sonuçta aşağılama ve dışlama olarak tanımlanabilecek davranışların temeli korku olarak görünmektedir. Örneğin Filiz “... diğer analar çocuklarının ellerinde tutar hemen başkaca tarafa geçerler. Sanki dersin görünmez bir çizgi vardır, onlar bi yanda durur biz bi yanda dururuz...” diyerek diğer velilerin kendilerinden uzak durduklarını ifade etmektedir. Nurcan da aynı durumu “...bi köşede konuşurlar bende vardım yanlarına. Konuşsam deyi, günaydın derim, hayırlı sabahlar derim, cevap yok. Başlarını sallarlar, benimle konuşmazlar...” şeklinde ifade etmiştir. Zehra'nın “...bize garip garip bakarlar, anlamazlar. Anlamadıkların da rahatsız olurlar. Sanırlar kendilerini konuşuruz ama vallaha da diyom onları konuşmayız...” ifadesi diğer velilerin Roman annelerden korktukları için uzak durdukları düşüncesini güçlendirmektedir. Bununla birlikte sebebi ne olursa olsun diğer veliler Roman annelere karşı önyargılı davranmakta, onlarla konuşmayarak, onlardan uzak durarak aşağılama ve dışlama davranışı sergilemektedirler.

#### **4. Roman Annelerin, Çocukları Okulu Bitirirkenki Deneyimleri**

Roman annelerin çocukları okulu bitirirkenki deneyimleri, Roman annelerin başlangıçtaki okula ve eğitime olumlu bakışlarının, yaşadıkları mikro saldırganlık deneyimleri sonucunda çocukları için ümidin ortadan kalktığını göstermektedir. Roman anneler için, çocukları okulu bitirirken umudun yerini umutsuzluk almaktadır. Bu durum, erkek çocuk anneleri için daha belirgindir. Bununla birlikte belki başka çıkış yolu da olmadığı için eğitimin gerekli olduğunu düşünmektedirler.

**Umutsuzluk:** Roman annelerin, çocukları eğitime başlamadan önce okula yönelik besledikleri umut, eğitim sürecinde umutsuzluğa dönüşmektedir. Roman veliler, çocuklarının eğitimleri için eğitim sisteminden ve öğretmenlerden ihtiyaç duydukları desteği alamayacaklarına dair umutsuzluk içindedirler. Sedef, umutsuzluğunu “...okulu, müdürü, örtmeni anlatırım sana, nasıl ne yaptıklarını anlatırım sana, sen daha bana onların desteğini sorarsın...” diye kızgınca ifade etmiştir. Ayten de kızgın bir şekilde durumu “...örtmen kızı konuşmaz, konuşursa en son konuşur derim. Oğlanla ben kıza sorar öğretiriz derim, sen dersin ki öğretmen ve okul destekleyecek mi...”. Okula başlarken ki

umutların umutsuzluğa dönüşünü Filiz şu ifadelerle net bir şekilde açıklamıştır: “Bizim çocukları bilmezsin, okul açılmadan çok hayalleri vardır. Örtmenle şunu yaparız diğer çocuklarla bunu yaparız deyin ama bunların hepsi okul açılan kadardır. Niye bilir misin? Sınıfta örtmen çocukları çok görür, örtmen çok görünce diğer bebeler de onların ana-babaları da bizim bebeleri çok görür. Sanırsın onlar bizi doyurur, büyütür.”

**Oğlan çocuğu annesi olmak zor:** Erkek çocuğu olan Roman anneler daha fazla sorunla yüzleşmek zorunda kalmaktadırlar. Sedef, çocuğunun cinsiyetinden dolayı yaşadığı sorunu “...kızın örtmeni daha bi alıştı bana ya da bilmiyom kız diye mi öyle yapar? Sanki kızları daha bi iyi görürler. Oğlan anası oldun mu işler daha zor...” cümleleri ile dile getirmiştir. Sevim de yaşadığı sorunu “...okulda Roman olmak zor, erkek Roman anası olmak daha bi zor. Kız Roman anası olunca az biraz rahat ediyon...” sözleri ile aktarmıştır.

**Eğitim şart:** Roman anneler eğitim sistemi ve öğretmenlerden destek alamayacaklarını düşünseler de eğitimi hala yaşadıkları zor hayattan bir çıkış yolu olarak görmekte, kendilerine ayrımcılık yapılmadığında çocuklarının başarılı olabileceğini düşünmektedirler. Bu düşüncüyü Zehra şu şekilde ifade etmiştir: “...hep biz zorlaya zorlaya, ne okul ne örtmen ister bizim bebeler için birşeyim yapsınlar. Çok bir şey de yapmasın da, diğer bebelere yaptıkların yapsınlar o da yeter...” Eğitimin gerekli olduğuna ilişkin temel sözü Zeynep söylemiştir: “Biliriz, bizim çocuklar da artık kağıda hurdaya, çiçeğe gitmek istemezler. Okumak tek çareleridir.”

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ilköğretim kademesinde çocuğu bulunan Roman annelerin veli olarak çocuklarının okullarıyla ilgili deneyimlerinin anlamını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bulgular, Roman annelerin, çocukları ilkokula başlamadan çocuklarının Roman olmayan akranları ile etkileşim içine girecekleri, onlarla bütünleşebilecekleri beklentisi içinde olmalarına rağmen çocuklarının kaydı için okula gittikleri andan itibaren “Siz Romanlar değersiz ve yetersizsiniz, bu nedenle çocuklarınız da başarılı değiller ve başarılı olamayacaklar.”, “Sizi ve çocuklarınızı istemiyoruz.” mesajıyla karşılaşmaktadırlar. Roman anneler, özellikle de erkek çocuk anneleri, “Sizi ve çocuklarınızı istemiyoruz.” mesajını, öğretmenler, Roman olmayan öğrenciler ve velilerden, çocuklarının okul hayatı boyunca almaktadırlar. Roman annelerin sürekli olarak aldıkları bu olumsuz mesajın anlamı, çocukları okula başladıktan sonra ayrımcılığa ve mikro saldırganlığa maruz kaldıklarıdır. Roman annelerin maruz kaldıkları ayrımcılık ve mikro saldırganlıklar, çocukları ilkokula başlamadan önceki olumlu beklentilerini ortadan kaldırmakta; umut, yerini umutsuzluğa bırakmaktadır. Bununla birlikte, belki de çaresizlikten, eğitimi çocuklarının daha iyi bir yaşam sürmelerini ve sosyal hareketliliğini sağlamanın bir yolu olarak görmeye umutsuzca devam etmektedirler.

Roman annelerin maruz kaldığı mikro saldırganlık, belirli bir azınlığa ya da marjinal bir gruba yönelik çoğu kez bilinçsizce yapılan önyargıya dayalı ayrımcı, saldırgan söylem ve davranış anlamına gelmektedir. (Sue, Bucceri, Lin, Nadal ve Torino, 2007). Mikro saldırganın söylem ve davranışları o denli yaygın ve masum görünümlüdür ki saldırıyı yapanlar tarafından bile fark edilmeyebilmektedir (Sue, Capodilupo vd., 2007). Mikro saldırganlığın mikro aşağılama, mikro saldırı ve mikro reddetme olmak üzere, Sue, Bucceri ve diğerleri (2007) tarafından tanımlanan üç boyutu bulunmaktadır. Mikro aşağılama, genellikle bilinçsizce yapılan, kişinin ırksal mirasını veya kimliğini küçük düşüren davranışsal/sözlü açıklamalar veya yorumlardır. Zekâ düzeyine yapılan atıflar, önemsiz kişi ya da grup olarak davranma, suçlu varsayımı, değerlerinin ve iletişim tarzlarının anormal olduğu fikri bu kapsamdadır. Mikro saldırı, genellikle bilinçli olarak yapılan lakap takma, uzak durma, incitmek amacıyla şiddetli sözlü veya sözlü olmayan bir saldırı ile karakterize edilen açık değersizleştirme veya küçük düşürmedir. Mikro reddetme, genellikle bilinçsiz olarak yapılan, kişinin sahip olduğu özelliklerin değersiz veya önemsiz olduğu mesajını veren, kişinin düşüncelerinin ve duygularının veya deneyimlerinin gerçekliğini dışlayan, reddeden veya yok sayan sözlü yorumlar veya davranışlardır. Bulgular, Roman annelerin daha çok bilinçsiz olarak sergilenen mikro aşağılama ve mikro reddetmeye maruz kaldıklarını göstermektedir. Mikro saldırganlığa maruz kalmak; kafa karışıklığı, öfke, kaygı,

çaresizlik, umutsuzluk, hayal kırıklığı, paranoya ve korkuya neden olabildiği gibi inkâr, geri çekilme ve madde kullanımı gibi işlevsiz başa çıkma stratejilerine yol açabilir (Williams, 2020). Roman annelerin anlattıkları deneyimleri, diğer belirtilerle ilgili veri olmamakla birlikte mikro saldırganlık sonrasında daha çok öfke, çaresizlik ve umutsuzluk yaşadıklarını göstermektedir. Mikro saldırganlıkların, bir "ötekileştirme" aracı olduğu da dikkate alındığında (Williams, 2020) okuldaki deneyimlerinin Roman annelere, sosyal dokunun anlamlı bir parçası olarak kabul edilmediğini hatırlatması söz konusudur. Bu durum, tam tersini yapmaları beklenmesine rağmen okulların, Roman bireylerin ötekileştirilmesine katkı sağladığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeye dayalı olarak çocukları için eğitimden umudunu kesmeyen Roman annelerin mikro saldırganlık ile mücadele etmeleri gerektiği açık olarak ortaya çıkmaktadır.

Okula ilişkin işlevselci paradigma, okulun, tüm gruplara yarışa eşit şartlarda katılma fırsatı sunarak en yetkin olanların önemli mesleklere yerleşmelerine yardımcı olmasını bekler. Beklenti gerçekleştiğinde ayrıcalık ve kökenden ziyade yetenek ve çabanın bireyin statüsünü belirlediği daha meritokratik bir toplum yaratılacaktır. Çatışmacı paradigma ise okulları seçkinlere hizmet eden, toplumdaki mevcut eşitsizlikleri pekiştiren ve statükonun kabulünü teşvik eden araçlar olarak görür (Hurn, 2016). İşlevselci paradigmaya eleştiri getiren Bourdieu ve Passeron'a göre (2015) toplumlar, toplumsal eşitsizlikleri destekleyen üst ve alt tabakalar şeklinde hiyerarşik olarak örgütlenmiştir. Bu hiyerarşik toplumda okullar da güçlülerin ayrıcalıklarını güvence altına alan kurumlardır. Okullarda öğretilen içerik, başarı ve başarısızlığı, toplumsal olarak üretilmiş ilkelerin seçimine başvurarak meşrulaştırır. Bourdieu ve Passeron (2015), gücü destekleyen, güç ilişkilerini gizleyerek meşru olarak dayatmayı başaran güç uygulanmasını, "sembolik şiddet" olarak tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla hiyerarşik olarak toplumun en alt katmanlarında yer aldığı varsayılan Roman velilerinin, okul çalışanları tarafından maruz bırakıldıkları mikro saldırganlığın, kurumsal düzeydeki karşılığı olan sembolik şiddete de maruz kaldıklarını söylemek mümkündür. Sembolik şiddete maruziyet, okulun, Roman öğrencileri yabancılaştıran, kültürel sermayelerini görmezden gelen ve düşük başarılarının Roman kültüründen kaynaklandığını öne süren bir söylemi hayata geçiren bir kurum olduğunun göstergesidir. Gezgin (2016), bu yargıyı doğrulayacak şekilde Romanların eğitimdeki başarısızlıklarını kendi yetersizliklerine bağladıklarını tespit etmiştir. Sonuçta, kendileri adını koyamasa da Roman annelerin okulda maruz kaldıkları kurumsal sembolik şiddet, bireysel mikro saldırganlık ile birleşerek annelere siz bu toplumun ana unsuru değilsiniz mesajı vermekte ve onların bu mesajı içselleştirmelerini sağlamaktadır. Bu yönüyle, okulların Roman çocukların ötekileşmelerine ve akademik başarısızlıklarına katkı sağladığı söylenebilir.

Türkiye'de eğitimde ayrımcılığın yasak olması, bütün çocukların ikamet adreslerine göre zorunlu olarak belirli bir okula kaydedilmesi (Kaya, 2015) Roman annelerin veli olarak yaşadıkları ayrımcılık deneyimlerinin, devlet tarafından Romanlara uygulanan sistematik bir ayrımcılık sürecinin sonucunda olmadığını göstergesidir. Bununla birlikte hizmetler mevcut olsa bile sosyal ve kültürel olarak dışlanmış kişiler için bireylerin bu hizmetlere erişiminin ayrımcılık nedeniyle engellenebileceği bilinen hususlardandır (UNICEF, 2007). Bu hususlardan biri, yukarıda açıklandığı gibi güçsüzlerin, bu araştırma için Romanların, değerlerini dikkate almadan kurumsal olarak uygulanan tek yönlü eğitim programı uygulamaları olabilir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) (2019) tek yönlü eğitim programı uygulamaları yerine, öğrenciler arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurarak farklılıklara saygıyı ve değeri artıran ve hem sınıfta hem de toplumda ayrımcı tutumlarla mücadele etmeyi amaçlayan, kapsayıcı eğitim uygulamalarını önermektedir. Oysa Türkiye'deki eğitim programları bireysel ve kültürel farklılıkları tam olarak dikkate alan bir anlayışa sahip değildir (Şimşek vd., 2019). Dolayısıyla Roman velilerin deneyimledikleri ayrımcılık deneyimlerinin kaynaklarından birisi uygulanan eğitim programları, yukarıda açıklandığı biçimiyle "sembolik şiddet" olabilir.

Roman annelerin veli olarak yaşadıkları ayrımcılık deneyimlerinin, nedenlerinden birisi de öğretmen eğitimi ve nitelikleri olabilir. Nitekim Türkiye'de yakın zamanda yapılan sistematik bir incelemede (Amaç, 2021), öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda ya hiç eğitim almadıkları ya da eğitimin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yetersiz oldukları ortaya



konulmuştur. Mevcut eğitim programını uygulamak üzere yetiştirilen, programı uygulaması istenen ve ayrımcılık konusunda yeterli eğitimi almamış bir öğretmenin öğrenciler arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurması ve hem sınıfta hem de toplumda ayrımcı tutumlarla mücadele etmesi güçtür. Bu kapsamda mikro saldırganlık davranışını hiç duymamış bir öğretmenin, mikro saldırgan davranışlar yapmaması ya da kendi davranışlarını analiz ederek mikro saldırgan davranışlardan vaz geçmesi de güçtür. Örneğin kendisinin Roman olduğunu söyleyen veliye, “Senin Roman olduğun beni ilgilendirmiyor.” diyen öğretmen, söyleminin “mikro reddetme” boyutunda saldırgan bir davranış olduğunu bilmiyorsa farklılıklarına dikkat etmeden herkesi eşit görmenin huzuruyla benzer söylemlere devam edebilir. Diğer bir deyişle bilinçsizce mikro saldırgan davranışlara devam edebilirler.

Okul-aile ilişkilerinin öğrencinin akademik başarısının önemli belirleyicilerinden olduğu, tartışmasız kabul edilen bir durumdur. Bununla birlikte bazı velilerin çocuklarının akademik süreçlerini gözlemeyi, ev ödevlerini birlikte yapmayı, okul etkinliklerine katılmayı, çocuğunu disipline etmeyi ve çocuğun akademik başarısı için gerekli araçları temin etmeyi ısrarla reddettikleri de bir gerçektir (Smith, 2008). Bir başka gerçek de ailelerin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik statüleri düştükçe okula katılmalarının azaldığıdır (Keskin ve Sezgin, 2009). Dolayısıyla eğitim ve sosyoekonomik statüleri düşük Roman aileleri, okula etkin şekilde katılmamakta, evde çocuğa okuldan beklenen desteği sağlayamamaktadır (Karan, 2017). Bu nedenle okullar, Roman ailelerin kendiliklerinden katılımını beklemeden çocuklarının eğitimine katılmaları için velilere destek olmalıdır. Bu kapsamda okulların ailelere kucak açan, onları teşvik eden, sorunlarını duyurabilecekleri, karar verme sürecine katılabilecekleri ortamları yaratması, çocuklarının eğitimine katılma konusunda onları eğitmesi beklenir (Funkhouser ve Gonzales, 1997). Görüşme yapılan Roman anneler, istisnasız şekilde çocukları okula başladığı andan okulu bitirene kadar, yönetici, öğretmen ve diğer velilerden “Sizi istemiyoruz.” mesajı aldıklarını ifade etmişlerdir. Hatta öğretmenler, “Sizinle uğraşamam” mesajı vermişlerdir. Başlangıçtan itibaren, “Sizi istemiyoruz.” ya da “Sizinle uğraşamam.” mesajını veren öğretmen ve yöneticiler, Roman annelerle iş birliği yapmak istemediklerini göstermektedirler. Bu durumda Roman velilerin isteseler bile okulla iş birliği yapmaları güçtür. Okul-aile iş birliğinin olmaması da Roman öğrencilerin akademik başarısızlıklarına neden olabilir. Bu olasılık, Obrovská ve Sidiropulu Jankú'nun (2021) deyişle Roman çocuklar için endişe vericidir.

Dışlanma ile ilgili bilinen bir husus, yoksulluğun, insanları yüksek bir sosyal dışlanma riskine sokmasıdır (UNICEF, 2007). Roman olmak, aynı zamanda “fakir” olmaktır ve Romanlar bile daha fakir durumda olanları kendi içlerinde dışlamaktadırlar (Özateşler, 2014). Yoksul olmak, aile için eğitimle ilgili masrafları karşılayamama, okula gitmenin fırsat maliyeti; çocuk için, çok çocuklu ailede olmak, okula geç kaydolmak, çocuk işçiliği, okula devamsızlık, okulu erken bırakmak, kısaca çocuğun eğitimden dışlanma riski anlamlarına gelmektedir (UNICEF, 2012a). Romanlar için yoksulluk, Roman kimliği ile iç içe geçmiş görünmektedir (Obrovská ve Sidiropulu Jankú, 2021). Nitekim yoğun şekilde kabul gören, Romanların topluluk normu gereği eğitime değer vermedikleri düşüncesinin yanlış olduğu, Roman çocukların eğitimle ilgili yaşadıkları sorunun temel nedenin yoksulluk olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur (Akkan vd., 2011; Önen, 2013). Ayrıca, Türkiye’de Roman olmayan velilerin de eğitim sistemine, okula, okul müdürü ve öğretmenlere güvensizlikten, okullar arası başarı farkından, okul-aile işbirliğinin yetersizliğinden, eğitime yeterince kaynak ayrılmamasından kaynaklanan kaygıları vardır (Ateş ve Ünal, 2020). Diğer bir ifadeyle Türkiye’de eğitim sisteminde genel olarak sorunlar vardır ve yoksullar eğitimde bu sorunları daha yoğun düzeyde yaşamaktadırlar. Dolayısıyla Roman annelerin eğitimle ilgili deneyimledikleri ön yargı ve düşük beklenti temelli ayrımcılık, Roman olmak kadar yoksul olmaktan da kaynaklanmaktadır. Bu araştırmada elde edilen Roman annelerin okula bağış yapmaları durumunda çocuklarını istedikleri sınıfa kaydettirebildikleri bulgusu, gerçek sorunun yoksulluk olduğunun göstergelerindedir.

Roman annelerin deneyimlerini anlatırken yaptığı açıklamalar, Romanların eğitimde yaşadıkları şu sorunları da bir kez daha ortaya koymuştur: Eğitimcilerin Roman öğrenci ve velilere yönelik ön yargıları, düşük başarı beklentileri, taciz edici davranışları (Akkan ve Buğra, 2021; Kılıçoğlu ve Kılıçoğlu, 2018), Romanlara özgü sorunların görmezden gelinmesi (Ugur Rizzi, 2020), Adrese Dayalı

Nüfus Kayıt Sistemi ile kayıt uygulamasının Roman çocukların akademik başarısı en düşük okullara devam etmesine ya da Roman öğrencilerle aynı sınıfta olmak durumunda kalmasına neden olması (Karan, 2017; Kılıçoğlu ve Kılıçoğlu, 2018), temel sorunun yoksulluk olduğu (Akkan vd., 2011; Marsh, 2008; Önen, 2013). Önceki araştırmalardan farklı olarak elde edilen bulgulardan biri, Roman annelerin maruz kaldıkları mikro saldırganlıklara, çocuklarının eğitimi için yaşadıkları umutsuzluklara rağmen çocuklarının daha iyi bir yaşam sürmelerinin bir yolu olarak eğitimi önemli görmeleridir. Strataki ve Petrogiannis de (2021) Yunanistan’da benzer bir sonuca ulaşmış; Roman annelerin, eğitimi ve okulu daha iyi bir kariyer, yaşam standartlarının iyileştirilmesi ve yukarı doğru sosyal hareketlilik için bir araç olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Önceki araştırmalardan farklı olarak elde edilen bir başka bulgu, kızların eğitimde daha dezavantajlı olduğuna ilişkin önceki bulgulardan farklı olarak Roman ailelerin en azından annelerin, kızlarının eğitime önem verdikleri hususudur. Görüşülen annelerin yaşamlarının çok zor olması, yoksulluk ve maddi yoksunluk içinde yaşıyor olmaları; eğitimin kız çocuklarını yoksul kocalarına bağımlılıktan kurtaracağına inanmaya yönlendiriyor görünmektedir. Her iki bulgu, Roman annelerin, okula devam etmenin önemini ve çocuklarının özellikle de kız çocuklarının yaşamları üzerindeki olumlu etkisini fark ettikleri anlamına gelebilir. Bulgu, Romanların devlete, toplumdaki diğer bireylere ve eğitimcilere karşı çocuklarının eğitimi için güven duydukları anlamına da gelebilir. Bakış açılarının her ikisinin de doğru olma olasılığı olmakla birlikte her ikisinin yanlış olma olasılığı da mümkündür.

Bu araştırma ayrıca Romanların eğitimiyle ilgili alanyazına iki yönden katkı sağlamıştır. Birincisi, Romanların eğitimde yaşadıkları sorunların Roman annelerin deneyimlerine göre ortaya konulması; ikincisi ise İstanbul’un Beylikdüzü ilçesinde yer alan Yakuplu Mahallesinde yaşayan Romanların yaşadıkları ayrımcılık sorunlarının ortaya konulmasıdır. Eski İnsan Hakları Komisyonu Başkanı Tomaševski ve Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu (2002) Romanlar konusunda akıl almaz bir sessizliğin hüküm sürdüğünden yakınmaktadır. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar, bilinenlerin tekrarı niteliğinde de olsa Romanların eğitimde yaşadıkları ayrımcılığın ortaya konulmuş olması açısından önemlidir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar, Roman annelerin maruz kaldıkları ayrımcılık deneyimlerine rağmen çocuklarının daha iyi bir yaşam sürmelerinin bir yolu olarak eğitimi önemli görmeleri ve Roman annelerin, kızlarının eğitime önem verdikleri hususu hariç Roman velilerin ve öğrencilerin yaşadıkları sorunların tekrarı niteliğindedir. Bu nedenle, araştırma sonuçlarının uygulayıcılar için çıkarımları, önceki araştırmalardan farklı olmayacaktır. Anneler her şeye rağmen eğitimin gerekliliğine ve kendilerine ayrımcılık yapılmadığında çocuklarının başarabileceklerine inanmaktadırlar. Uygulayıcıların bu inancı desteklemesi, destekleyici çevresel koşulları sağlaması gereklidir. Bu koşulları sağlamak için Roman velilerin okulda yaşadıkları ayrımcılık deneyimlerine neden olan davranışların, Türkiye’de İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu (2016) tarafından “... insan onurunun çiğnenmesi amacını taşıyan veya böyle bir sonucu doğuran yıldırıcı, onur kırıcı, aşağılayıcı veya utandırıcı her türlü davranışı” olarak tanımlanarak yasaklanan “taciz” davranışı kapsamında olduğunu hatırlatmakta yarar vardır. Ayrıca, uygulayıcıların eğitimde ayrımcılığı ortadan kaldırmak için, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi (CESCR) (1999) tarafından devletlerin eğitim hakkına ilişkin yükümlülüklerine ilişkin belirlenen, eğitimi; mevcut, erişilebilir, kabul edilebilir ve uyarlanabilir özelliklere uygun hale getirmeleri için çaba harcamaları önemli görülmektedir. ECRI Genel Politika Tavsiye Karar ve Raporları da uygulayıcılara yol gösterici olabilir (ECRI, 1998, 2004, 2007, 2011, 2016). Bunun dışında, ek olarak, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının hazırlamış olduğu Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi ve Eylem Planı’nın göstermelik olmaktan çıkarılarak ciddi uygulamaların yapılması, Türkiye’deki mevcut sorunların çözümü için etkili bir adım olabilir.

Akkan ve Buğra (2021), eşitsizliklerle mücadele eden eğitim politikalarının, kaynakların mali tahsisine, eğitime yapılan devlet harcamalarına ve herkes için ücretsiz zorunlu eğitime erişime öncelik vermesine vurgu yapmaktadırlar. Oysa sadece Roman çocukların devam ettikleri okullara ayrılan bütçenin yetersiz olduğuna dair tespitler vardır (Alp ve Taştan, 2010). Bu kapsamda istatistiklerde yer almasa da Roman öğrencilerin bulunduğu bölgeler ve devam ettiği okullar tespit edilerek büyük

okullar ve kalabalık sınıfı olan yerler için daha fazla yatırım yapılması gerektiği söylenebilir. Bu şekilde, bölgedeki okul ve dersliklerin sayısının artırılmasıyla okul ve dersliklerdeki öğrenci sayısının azaltılarak yönetiminin kolaylaşması sağlanabilir. Ayrıca Romanların yaşadığı yerlerdeki okullara ya da yakınlarına yapılacak spor tesisleri ve sosyal tesisler, okulları bu öğrenciler için daha cazip yerler haline getirilebilir. Ve tabii okul ve tesis yapmakla sorunlar çözülmüyor. Eğitimin gerçekten ücretsiz olmasını sağlamak için okullara gerekli ödenekler gönderilerek bu araştırmada da dile getirilen okul yönetimi ve veli arasındaki çirkin denilebilecek pazarlıkları önlemek gerekiyor. Belki bu şekilde en azından daha başlangıçta yaşanan sorunlar önlenir.

Görüşmeler sırasında bazı veliler, çocuklarına evde yardım edecek bilgi ya da zamanlarının olmadığı, çocukların evde ders çalışacak ortamlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Bu sorunun çözümü için de daha fazla kaynak ayırmak gerekmektedir. Romanların yoğun olarak yaşadığı bölgelerde öğrencilerin okuldan çıktıklarında güvenli olarak gidebilecekleri, öğrencilere gerektiğinde destek olabilecek eğitimcilerin görev yaptığı, internet bağlantısının olduğu, ebeveynlerinin ikisi de çalışan çocuğun ebeveynleri eve gelene kadar kalabilecekleri kütüphane ya da etüt merkezleri açılabilir.

Roman öğrencilerin yoğun olduğu bölgelere daha fazla kaynak tahsisi, belki de kolay olanıdır. Roman anneler ve çocuklarının yaşadıkları ayrımcılık deneyimlerini artıracak ya da azaltacak olan eğitimcilerdir. Araştırma bulguları, okul müdürü ve öğretmenlerin bilinçsiz şekilde de olsa Roman veli ve öğrencilere ayrımcılık deneyimi yaşatabildiğini göstermektedir. Ayrımcılık davranışı sergileyen diğer veli ve öğrenciler de vardır ancak bunlar okul yönetimi ve öğretmenlerden destek alıyor görünmektedirler. Dolayısıyla eğitimde en önemli öge olan öğretmene, öğretmen niteliğine odaklanmak gerekmektedir. Oysa daha önce de vurgulandığı gibi, öğretmenler kapsayıcı eğitim konusunda yeterli ya da nitelikli eğitim almamışlardır (Amaç, 2021). Bu çalışmada Roman annelerin deneyimleri ele alındığı için Romanların farklılıklarını dikkate alarak onların farklılıklarına saygı duyacak öğretmenleri, hizmet öncesinde ve hizmetinde yetiştirmek önemli görünmektedir. Bunlara ek olarak Stark ve Berlinski (2021) tarafından getirilen Roman yaşam tarzına duyarlı ve Roman öğretmenlerin pozitif rol model olarak işe alınarak Roman öğrencilerin olduğu okullarda görevlendirilmesi önerisi de dikkate alınabilir.

Bu çalışmada yöntem dışında iki sınırlılık bulunmaktadır. Birincisi, Roman annelerin, çocuklarından duydukları, öğretmenlerin çocuklarına yönelik ayrımcılık davranışları, annelerin deneyimi olarak kullanılmasıdır. Bu deneyimler, doğrudan kendileri tarafından yaşanmamış, çocuklarının anlatılarına dayalı olsa da Roman annelerin okul deneyimlerinin bir parçası olarak değerlendirilmiştir. Bu durum, fenomenolojik bir çalışma için sınırlılık olarak ifade edilebilir.

İkinci sınırlılık, her iki araştırmacının da ortalama Türk kültürünün üyeleri olarak Romanlar hakkında bazı varsayımlara sahip olmasıdır. Araştırma süreci boyunca kendimizi paranteze alarak, önyargılarımızı göz önünde bulundurarak süreci yönetmeye çalışsak da veri toplama sürecindeki varlığımızın katılımcıların yanıtlarını etkilemiş olma ve bizim bu yanıtları doğru değerlendirememesi olasılığı mümkündür.

Bu araştırmada veriler nitel yöntemlerle toplandığı için sonuçların genellenememesi söz konusu olsa da katılımcıların yaşadıkları deneyimlerin neredeyse birebir aynı olması ve bulguların önceki araştırma sonuçları ile uyumluluğu nedeni ile sonuçların dış geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, Obrovská ve Sidiropulu Jankú (2021), yaptıkları çalışmada, Roman çocukların eğitim ortamında düşmanlık ve ırksal baskıya maruz kaldıklarını ifade eden sayısız dramatik anlatıya rağmen, nicel araştırmadan elde edilen verilerin, etnik kökene bakılmaksızın çocuklarına davranış konusunda ebeveynler arasında genel bir memnuniyet olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir deyişle nitel verilerle nicel veriler birbirleriyle tam uyumlu değildir. Türkiye’de etnik kökene ilişkin istatistikler bulunmadığı için nicel araştırma yapmak güç olmakla birlikte, bu araştırmada tespit edilen ayrımcılık ve mikro saldırganlığa maruz kalma deneyimlerinin yaygınlığının nicel bir araştırma ile ortaya konulması, daha sağlıklı yorum yapılmasını kolaylaştırabilir.

Bulgulara dayalı olarak Roman annelerin veli olarak yaşadıkları ayrımcılık deneyimlerinin kaynağının, yoksullukları olduğu şeklinde değerlendirme yapılmıştır. Oysa Obrovská ve Sidiropulu Janků (2021) Roman annelerin ve çocuklarının olumsuz okullaşma deneyimlerinin ırk, etnik kőken ve sosyal sınıfın keşiştiği noktalarda salınıyor gibi gőrüldüğünü tespit etmişlerdir. Yani, Roman annelerin yaşadıkları ayrımcılık deneyimleri, yoksullukları dışında etnik kőken, yaşam şekilleri gibi hususların birinden ya da bunların tamamının keşişiminden de kaynaklanabilir. Bu nedenle benzer bir araştırmanın, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek Roman veliler ve öğrenciler de dahil edilerek yapılması, eğitmcilerin etnik kőken ayrımcılığı yapıp yapmadıkları, çok kőltürlü eğitime ilişkin beceri ve tutumları araştırılabilir.

Bu çalışma, İstanbul'un Beylikdüzü ilçesinde yer alan Yakuplu Mahallesi'nde yapılmıştır. Roman öğrencilerin yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve çözülmesi için benzer çalışmalar Roman öğrencilerin yaşadıkları mahallelerde ve devam ettikleri okullarda durum çalışması olarak yapılırsa Romanların eğitimini geliştirmek için bölgesel düzeyde ya da kapsayıcı çözümler üretilebilir. Bu şekilde zamanla üretilecek daha fazla bilginin değişime katkı sağlaması da umut edilebilir.

## Kaynakça

- Akgül, F. İ. (2021). Roman kadını gözüyle erkeklik: İzmir örneği. *Yıldız Social Science Review*, 7(1), 75-89. doi:10.51803/yssr.901983
- Akkan, B. ve Buğra, A. (2021). Education and “categorical inequalities”: Manifestation of segregation in six country contexts in Europe. *Social Inclusion*, 9(3), 313-323. doi:10.17645/si.v9i3.4289
- Akkan, B. E., Deniz, M. B. ve Ertan, M. (2011). *Sosyal dışlanmanın roman halleri*. İstanbul: Sosyal Politika Forumu.
- Alexiadou, N. (2017). Equality and education policy in the European Union: An example from the case of Roma. S. Parker, K. N. Gulson ve T. Gale (Ed.), *Policy and inequality in education: Volume 1. Series: Education policy and social inequality* içinde (s. 111-131). Singapore: Springer.
- Alp, S. ve Taştan, N. (2010). Türkiye’de ırk veya etnik köken temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi. [https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/24/Irk\\_veya\\_Etnik\\_Koken\\_Izlem\\_e\\_Raporu.pdf](https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/24/Irk_veya_Etnik_Koken_Izlem_e_Raporu.pdf) adresinden erişildi.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/62791/883234> adresinden erişildi.
- Anayasa. (1982). [https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/DM/d02/c010/b154/dm\\_020101540683.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/DM/d02/c010/b154/dm_020101540683.pdf) adresinden erişildi.
- Arayıcı, A. (2008). Gypsies: The forgotten people of Turkey. *International Social Science Journal*, 59(193-194), 527-538. doi:10.1111/j.1468-2451.2009.01683.x
- Ateş, A. ve Ünal, A. (2020). Parents educational concerns about their middle school children. *Research on Education and Psychology (REP)*, 4(1), 73-97.
- Avrupa Birliği Temel Haklar Ajansı. (2019). *Second European Union minorities and discrimination survey. Roma women in nine EU Member States*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/fra-2019-eu-minorities-survey-roma-women\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2019-eu-minorities-survey-roma-women_en.pdf) adresinden erişildi.
- Avrupa Birliği Temel Haklar Ajansı. (2020). *Roma and Travellers in six countries: Roma and Travellers survey*. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/59861> adresinden erişildi.
- Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi. (2009). Cohesion policy as fundamental pillar for bringing the EU closer to its citizens and for reducing disparities among EU regions and inequalities among people - The views of organised civil society for the programming period 2021-2027. <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/files/qe-04-20-656-en-n.pdf> adresinden erişildi.
- Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi. (2015). Report on the implementation of the EU Framework for National Roma Integration Strategies: Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. <https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015DC0299&qid=1546026375643&from=EN> adresinden erişildi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. doi:10.31592/aeusbed.598299
- Bedmar, V. L. ve León, N. T. (2012). Lifelong learning of gypsy women in Spain. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3119-3123. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.022
- Bhopal, K. (2011). This is a school, it's not a site: Teachers' attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England, UK. *British Educational Research Journal*, 37(3), 465-483. doi:10.1080/01411921003786561
- Bhopal, K. ve Myers, M. (2016). Marginal groups in marginal times: Gypsy and Traveller parents and home education in England, UK. *British Educational Research Journal*, 42(1), 5-20. doi:10.1002/berj.3198



- Bourdieu, P. ve Passeron, J.-C. (2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri* (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Boyle, A., Flynn, M. ve Hanafin, J. (2020). Optimism despite disappointment: Irish traveller parents' reports of their own school experiences and their views on education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(13), 1389-1409. doi:10.1080/13603116.2018.1530805
- Bruggemann, C. (2012). *Roma education in comparative perspective. Findings from the UNDP/World Bank/EC regional Roma survey*. Bratislava: United Nations Development Programme. [https://www.researchgate.net/publication/256497194\\_Roma\\_Education\\_in\\_Comparative\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/256497194_Roma_Education_in_Comparative_Perspective) adresinden erişildi.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cudworth, D. (2008). There is a little bit more than just delivering the stuff': Policy, pedagogy and the education of Gypsy/Traveller children. *Critical Social Policy*, 28(3), 361-377. doi:10.1177/0261018308091275
- Derrington, C. (2016). Supporting Gypsy, Roma and Traveller pupils. G. Richards ve F. Armstrong (Ed.), *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms* içinde (s. 41-51). Oxon: Routledge.
- Diler, M. (2008). *The survivors: Roma university students in Turkey* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi. (1999). General Comment No. 11: Plans of action for primary education (article 14). <https://www.refworld.org/docid/4538838c0.html> adresinden erişildi.
- Funkhouser, J. E. ve Gonzales, M. R. (1997). *Family involvement in children's education, successful local approaches: An idea book*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Gezgin, E. (2016). *Damgalanan mekanda yaşam: Bir kentin 'öteki'si olmak*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Gould, S. (2017). Promoting the social inclusion and academic progress of Gypsy, Roma and Traveller children: A secondary school case study. *Educational Psychology in Practice*, 33(2), 126-148. doi:10.1080/02667363.2016.1259996
- Hamilton, P. (2018). Engaging Gypsy and Traveller pupils in secondary education in Wales: Tensions and dilemmas of addressing difference. *International Studies in Sociology of Education*, 27(1), 4-22. doi:10.1080/09620214.2017.1377100
- Helakorpi, J., Lappalainen, S. ve Mietola, R. (2020). Equality in the making? Roma and Traveller minority policies and basic education in three Nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 52-69. doi:10.1080/00313831.2018.1485735
- Humphries, R. (2017). Borders of home: Roma migrant mothers negotiation boundaries in home encounters. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(7), 1190-1204. doi:10.1080/1369183X.2016.1227698
- Hurn, C. (2016). *Okulun imkan ve sınırlılıkları: Eğitim sosyolojisine giriş*. (A. Kayısı ve A. Soylu, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Irçılık ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu. (1998). ECRI general policy recommendation No. 3 on combating racism and intolerance against Roma/Gypsies. <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-3-on-combating-racism-and-intolerance/16808b5a3a> adresinden erişildi.
- Irçılık ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu. (2004). ECRI report on Turkey: Third monitoring cycle. <https://rm.coe.int/government-comments-on-the-third-report-on-turkey/16808b5c8a> adresinden erişildi.

- İrkçılık ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu. (2007). ECRI's General Policy Recommendation No.11 on combating racism and racial discrimination in policing. <https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/recommendation-no.11> adresinden erişildi.
- İrkçılık ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu. (2011). ECRI general policy recommendation No. 13 on combating anti-Gypsyism and discrimination against Roma. <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-13-on-combating-anti-gypsyism-an/16808b5af7> adresinden erişildi.
- İrkçılık ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu. (2016). ECRI report on Turkey: Fifth monitoring cycle. <https://rm.coe.int/government-comments-on-the-fifth-report-on-turkey/16808b5c90> adresinden erişildi.
- İlik, B. (2016). Türkiye’de Roman yurttaşların sorunları ve çözüme ilişkin çalışmalar: Romanların yoğun olarak yaşadığı alanlarda sosyal içermenin desteklenmesi operasyonu için teknik destek projesi (SİROMA). <https://docplayer.biz.tr/49068264-Turkiye-de-roman-yurttaslarin-sorunlari-ve-cozume-iliskin-calismalar.html> adresinden erişildi.
- Karan, U. (2017). *Görmezlikten gelinen eşitsizlik: Türkiye’de Romanların barınma ve eğitim hakkına erişimi raporu*. Sıfır Ayrımcılık Derneği ve Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG).
- Kaya, A. (2005). *Avrupa Birliği perspektifi ve Türkiye’deki azınlıkların kamusal alandaki görünürlüğü*. First International Romani Symposium, Edirne.
- Kaya, N. (2015). *Türkiye eğitim sisteminde renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelli ayrımcılık*. İstanbul: Tarih Vakfı, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG).
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 1-18.
- Kılıçoğlu, G. ve Kılıçoğlu, D. Y. (2018). The Romany states of education in Turkey: A qualitative study. *The Urban Review*, 50(3), 402-429. doi:10.1007/s11256-017-0439-4
- Koca, A., Yılgür, E., Çavuşoğlu, E., Çılgın, K., Kırlangıç, Ö., Yardımcı, S. ve Çekiç, T. (2015). Yakuplu Roman yerleşkesi iyileştirilmesi ve toplumsal kapasite geliştirilmesi araştırması müdahale önerileri raporu. [https://www.researchgate.net/publication/329655721\\_Yakuplu\\_Roman\\_Yerleskesi\\_Iyilestirilmesi\\_ve\\_Toplumsal\\_Kapasite\\_Gelistirilmesi\\_Arastirmasi\\_Mudahale\\_Onerileri\\_Raporu](https://www.researchgate.net/publication/329655721_Yakuplu_Roman_Yerleskesi_Iyilestirilmesi_ve_Toplumsal_Kapasite_Gelistirilmesi_Arastirmasi_Mudahale_Onerileri_Raporu) adresinden erişildi.
- Kyuchukov, H. (2000). Transformative education for Roma (Gypsy) children: An insider's view. *Intercultural Education*, 11(3), 273-280. doi:10.1080/14675980020002420
- Macura-Milovanović, S., Munda, M. ve Peček, M. (2013). Roma pupils’ identification with school in Slovenia and Serbia: Case studies. *Educational Studies*, 39(5), 483-502. doi:10.1080/03055698.2013.801768
- Marsh, A. (2008). *Eşitsiz vatandaşlık: Türkiye Romanlarının karşılaştığı hak ihlalleri* (E. Uzpeder, S. Danova/Roussinova, S. Özçelik ve S. Gökçen, Ed.). İstanbul: Mart Matbaacılık Sanatları Tic. ve San. Ltd. Şti.
- Marsh, A. ve Strand, E. (2005). *Reaching the Romanlar: A Report on the feasibility studies “mapping” a number of Roman (Gypsy) communities in Istanbul*. İstanbul: International Roman Studies Network.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). National Education statistics formal education 2019/20. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf) adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişildi.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murray, C. (2012). A minority within a minority? Social justice for traveller and Roma children in ECEC. *European Journal of Education*, 47(4), 569-583. doi:10.1111/ejed.12009

- Obrovská, J. ve Sidiropulu Janků, K. (2021). Resilience capacity and supportive factors of compulsory education in ethnic minority families: Mixed methods study of Czech Roma mothers. *Contemporary Social Science*, 16(4), 448-463. doi:10.1080/21582041.2020.1869813
- Önen, S. (2013). Citizenship rights of Gypsies in Turkey: Roma and Dom communities. *Middle Eastern Studies*, 49(4), 608-622. doi:10.1080/00263206.2013.798310
- Özateşler, G. (2014). *Gypsy Stigma and Exclusion in Turkey, 1970: Social dynamics of exclusionary violence*. New York: Palgrave.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi ve Eylem Planı. (2016, 30 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 29699). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160430-11-1.pdf> adresinden erişildi.
- Smith, T. B. (2008). *A comparison of parent and teacher perceptions of parental involvement in elementary schools* (Doktora tezi). Capella University, Minneapolis, Minnesota.
- Stark, O. ve Berlinschi, R. (2021). Community influence as an explanatory factor why Roma children get little schooling. *Public Choice* 189(3), 93-114. doi:10.1007/s11127-020-00860-z
- Strataki, I. ve Petrogiannis, K. (2021). Greek Roma mothers' relationship with education: Aspirations and expectations regarding the educational future of their children. *Contemporary Social Science*, 16(4), 480-493. doi:10.1080/21582041.2020.1850848
- Sue, D. W., Bucceri, J., Lin, A. I., Nadal, K. L. ve Torino, G. C. (2007). Racial microaggressions and the Asian American experience. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(1), 72-81. doi:10.1037/1099-9809.13.1.72
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. ve Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286. doi:10.1037/0003-066X.62.4.271
- Symeou, L., Luciak, M. ve Gobbo, F. (2009). Teacher training for Roma inclusion: Implementation, outcomes and reflections of the INSETRom Project. *Intercultural Education*, 20(6), 493-496. doi:10.1080/14675980903448528
- Şimşek, H., Dağistan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağistan Yalçınkaya, G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. doi:10.31592/aeusbed.563388
- Tomaševski, K. ve Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu. (2002). Mission to Turkey, 3-10 February 2002: Report. <https://digitallibrary.un.org/record/461081> adresinden erişildi.
- Tor, H. (2017). Roman çocukların okul başarısızlığına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 91-98.
- Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu. (2016, 20 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 29690). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6701.pdf> adresinden erişildi.
- Ugur Rizzi, C. (2020). Antiziganism as a barrier for the Roma to access policies: The case of Romani access to education in Turkey. *Ethnopolitics*, 20(3), 305-316. doi:10.1080/17449057.2020.1839220
- UNESCO. (2019). *Right to education handbook*. Paris-London: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556> adresinden erişildi.
- UNICEF. (2007). *Breaking the cycle of exclusion: Roma children in South East Europe*. Belgrade: Publikum.
- UNICEF. (2012a). *All children in school by 2015. Global initiative on out-of-school children. Turkey country study*. Ankara: UNICEF.
- UNICEF. (2012b). Türkiye'de çocuk ve genç nüfusun durumunun analizi. <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/t%C3%BCrkiyede-%C3%A7ocuk-ve-gen%C3%A7-n%C3%BCfusun-durumunun-analizi-2012> adresinden erişildi.
- Williams, M. T. (2020). Microaggressions: Clarification, evidence, and impact. *Perspectives on Psychological Science*, 15(1), 3-26. doi:10.1177/1745691619827499