

ROMANLARIN MARUZ KALDIĞI DIŞLANMA VE AYRIMCILIĞA İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME

AN EVALUATION ON EXCLUSION AND DISCRIMINATION EXPOSED TO ROMA SOCIETIES

Doç. Dr. Mustafa ÇAĞLAYANDERELİ

Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü,
cagdereli@mersin.edu.tr

Mersin / Türkiye

ORCID: 0000-0002-1530-6200

Dr. Hasan SEVER

Bağımsız Araştırmacı, hasan_sever@yahoo.com

Gaziantep / Türkiye

ORCID: 0000-0002-8946-0411

Prof. Dr. Neriman AÇIKALIN

Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü,
acikalin@mersin.edu.tr

Mersin / Türkiye

ORCID: 0000-0003-1574-1912

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Roman topluluklarına ilişkin damgalayıcı, ayrımcı ve dışlayıcı bir içeriğe sahip olan eksiklik söylemi yerine insani bir yaklaşım biçimi olarak yapısal eşitsizliklere dikkat çeken söylemin önemini ortaya koymaktır. Çalışmada literatür taramasında uluslararası organizasyonların programları, hükümet politikaları, sivil toplum kuruluşlarının raporları ve akademik araştırmalar veri grubunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada dünyada ve Türkiye’de Roman topluluklarının uğradığı ayrımcılık ve dışlanma iki farklı söylem bağlamında ele alınmıştır. Bu iki farklı söylem biçiminden eksiklik ve kültürel ayrımcılık söylemi Romanların içinde buldukları dezavantajlı koşulları hakkettiklerine dair bir söylem biçimi geliştirerek “kurbanı suçlayıcı” bir dil kullanırken, yapısal eşitsizlikler ve dışlanma söylemi ise makro politikalara, istihdam eksikliğine, eğitim olanaklarına erişememelerine ve bunların bir sonucu olarak ayrımcılığa uğramalarına ve dışlanmalarına dikkat çekmektedir. Diğer bir deyişle romanların içinde buldukları koşulları bir taraf “hakkettiklerine” dair bir söylem biçimi geliştirirken, diğer taraf “maruz kaldıklarına” dair bir söylem biçimi geliştirmektedir.

Anahtar kelimeler: Romanlar, sosyal dışlanma, ayrımcılık, damgalanma, yapısal eşitsizlikler, toplumsal kapanma

ABSTRACT

The aim of this study is to demonstrate the importance of a discourse that draws attention to structural inequalities as a form of humanitarian approach rather than a discourse of deficiency, which has a stigmatizing, discriminatory and exclusionary content regarding Roma communities. In the literature review, programs of international organizations, government policies, reports of non-governmental organizations and academic research constitute the data group. In this study, discrimination and exclusion experienced by the Roma community in the world and in Turkey are discussed in the context of two different discourses. The discourse of deficit and cultural discrimination uses a "victim-blaming" discourse to argue that Roma deserve the disadvantaged conditions in which they find themselves, whereas the discourse of structural inequalities and exclusion draws attention to their lack of access to macro policies, employment and education opportunities and their discrimination and exclusion as a result. In other words, while one side develops a form of discourse that Roma "deserve" the conditions they are in, the other side develops a form of discourse that they are "exposed to".

Key words: Roma, social exclusion, discrimination, stigmatization, structural inequalities, social closure

1. GİRİŞ

Bu çalışma, teorik çerçeveyi genel olarak içeren "eleştirel yaklaşım", tarihsel bağlamı içerisinde eşitsizliklerin nasıl sürdürüldüğünü belirlemek için modern toplumun yapısını ve kurumlarını analiz etmeyi önermektedir. Eleştirel modernistler özellikle sosyokültürel yapılarda araçsal aklın egemenliğini ve bireysel özerkliğin kaybolmasını eleştirmektedirler. Eleştirel teorisyenlerin genel amacı modern toplumda baskılanan ve mutsuz edilen bireyi özgürleştirmektir. Bunun için endüstrileşme, kentleşme ve küreselleşme gibi süreçler etrafında modernleşmenin gerilimlerini, çelişkilerini ve sonuçlarını araştırmaktadırlar. Daha özelden ise toplumsal kurumların toplumdaki rollerini, güç dinamiklerini ve yol açtıkları eşitsizlikleri giderebilmek için iyileştirme potansiyellerini anlamakla ilgilenmektedirler. Eleştirel modernistler toplumsal kurumları hem potansiyel faydalarının hem de sınırlamalarının farkında olarak doğrudan reddetmemektedirler, bunun yerine toplumsal kurumların bilinçli eleştirisiyle ve yapıcı reform önerileriyle daha adil ve eşitlikçi bir yapıya kavuşmalarına katkıda bulunmaktadır (Çağlayandereli & Tamaç, 2023). Bu bağlamda bu çalışma Roman toplumlarının yoğun olarak uğradığı ayrımcı ve dışlayıcı söylem ve politikaların eleştirel söylem ve eksiklik söylemi çerçevesinde değerlendirmektedir.

Bu araştırmada kullanılan literatür eleştirel söylem analizi yaklaşımlarına uygun olarak değerlendirilmiştir. Söylem analizi insanlararası etkileşimde altta yatan anlamları, davranışsal kalıpları ve toplumsal etkileri ortaya çıkarmak için iletişimin içeriğini, yapısını ve bağlamını incelemeyi içermektedir. Söylem analizi bir meta-analizdir yani analizin analizidir. Bu analiz "etkileşimsel" ve "eleştirel" olmak üzere iki yaklaşıma göre yapılmaktadır. Literatürde bu iki yaklaşım Yapısalcı söylem analizi ve Post-yapısalcı söylem analizi olarak da bilinmektedir. Etkileşimsel söylem analizi, sosyal gerçekliğin günlük konuşma yoluyla nasıl inşa edildiği ile ilgili bir incelemedir. Eleştirel söylem analizi ise daha çok yazılı metinlerin analizine uygulanan bir incelemedir (Çağlayandereli & Tamaç, 2023). Bu çalışmada eleştirel söylem analizi ile Romanlara yönelik toplumsal dışlanma ve ayrımcılık kavramları temelinde bir literatür tartışması yapılmıştır.

Söylem analizinde incelenen söylem genel olarak dil ve dil pratiği olarak bilindiği halde Foucault onu 'dilden daha fazlası' olarak kavramsallaştırmıştır. Foucault'ya göre söylem, sadece yazılı veya sözlü iletişimi değil, aynı zamanda bilginin üretildiği ve paylaşıldığı daha geniş sosyal yapıları, kurumları ve güç ilişkilerini de kapsar. Foucault'ya göre söylemler rastgele değil bir düzen içerisinde işler. Söylem düzeni, toplumdaki söylemi düzenleyen ve organize eden yapıları ve sistemleri ifade eder.

Belirli bağlamlarda neyin söylenip söylenemeyeceğine veya neyin kastedildiğine veya kastedilmediğine atıfta bulunmak, tümü zaman içinde izin verilen ve izin verilmeyen davranış ve eylemler şeklinde gelenekselleştirilen ideolojik konum, bilgi, inanç ve değer sistemleriyle ilişkilidir. Söylem düzenleri statik değildir, ancak güç dinamikleri ve sosyal koşullar değiştikçe zaman içinde değişebilir (Foucault, 1987; Candlin & Crichton, 2011). Bu çalışmada iki farklı söylem temelinde Roman toplumuna yönelik damgalayıcı, dışlayıcı ve ayrımcı söylem değerlendirilecektir. Bu söylemlerden biri eksiklik ve kültürel ayrımcılık söylemi diğeri ise yapısal eşitsizlikler ve sosyal dışlanma bağlamında konuyu ele alan söylemdir. Roman toplumların yoksulluğu ile ilgili uluslararası organizasyonların programları, hükümet politikaları, sivil toplum kuruluşlarının raporları ve akademik araştırmalar teorik veri grubunu oluşturmaktadır.

2. TARİHSEL SÜREÇTE ROMANLAR

Tarihsel olarak Romanlar, eski Hint lehçesi olan “Romani” dilini konuşan topluluklar bütünüdür. Kesin sayıları bilinmemekle birlikte, Romanların dünyada 30-40 milyon kişi olduğu, bunun 10-15 milyonunun Avrupa’da ve 4-5 milyonunun da Türkiye’de yaşadığı tahmin edilmektedir. Buna göre Romanlar için Türkiye önemli bir vatandır. Genel olarak Romanlar “gezgin topluluklar” olarak algılsa da çoğunluk görüşüne göre günümüzde Romanların sadece üçte biri göçebe olarak yaşamaktadır. Üstelik yeryüzündeki göçebelerin hepsi de Roman değildir. Romanlar ve diğer azınlık grupları üzerine çalışmalarına tanınan Jean-Pierre Liégeois’in verdiği bilgiye göre, 2005 yılında Avrupa’da Roman nüfusunun en yoğun olarak bulunduğu üç ülke Romanya (1.8–2.5 milyon; toplam nüfusun %10’u), Bulgaristan (700–800 bin; toplam nüfusun %9’u) ve İspanya’dır (700–800 bin; toplam nüfusun %2’si) (Liégeois, 2005; aktaran, Arayıcı, 2008). Türkiye’de ise ırk ya da azınlık ayırımına dayalı bir nüfus istatistiği bulunmadığından resmi olarak Romanların sayıları tam olarak bilinmemektedir. Bu konuda sivil toplum kuruluşları tarafından da kapsamlı bir çalışma yürütülmemiştir (Kolukırık, 2008; Koca & Avcı, 2017). Edirne Roman Derneği (EDROM), Avrupa Roman Hakları Merkezi (ERRC) ve Helsinki Yurttaşlar Meclisi’nin (HCA) “Biz Buradayız! Türkiye’de Romanlar...” isimli araştırma raporuna göre Türkiye’deki Romanların (Rom, Dom ve Lom toplulukları) toplam sayısının 4,5-5 milyon kişi olduğu tahmin edilmektedir (Uzpeder, vd., 2008).

“Romanların Hint asıllı olduğu” görüşü genelde kabul görmektedir. Günümüzde Romanların önemli bir çoğunluğu, Kuzey-Batı Hindistan’ın Penjab, Rajasthan ve Banjara eyaletlerinde yaşamaktadır. Hindistan parlamentosunda güçlü bir parlamenter grupları vardır ve Hindistan Romanlarının sosyoekonomik durumları görece iyidir. Tarihsel olarak Romanların meslekleri arasında demircilik ilk sırayı almaktadır. Yani Romanlar çalgıcı-çenginci vs. bilirse de demirci toplumdur. Romanlar anavatanları Hindistan’dan 9. ve 10. yüzyılda dünyanın çeşitli yerlerine göç etmişlerdir. Avrupa’ya 15. yüzyılda gelmişlerdir. Göç eden ilk grupların kendi içerisindeki bir bölünme sistemine göre üç ana topluluk oluşturmuşlardır: Birincisi Kanada’dan Güney Afrika’ya, Avustralya’dan Japonya’ya dek geniş bir alana yayılan ve özellikle Avrupa’ya yerleşen Rom’lardır. Rom’lar dünyadaki Roman nüfusun %90’ını oluşturmaktadır; ikincisi asıl yerleri İtalya olan, ama bunun yanı sıra Fransa, Almanya, eski SSCB ve Kanada’da da yaşayan Sinte’lerdir (Manuşlar); üçüncüsü özellikle İspanya’ya, Portekiz’e, Fransa’ya, Kuzey Afrika’ya, Almanya’ya ve Güney Amerika’ya yerleşmiş olan Kale’lerdir (Gitan’lar) (Büyük Larousse, 1992; Kenrick, 2006; Şener, 2006; Arayıcı, 2008).

Coğrafi olarak çok farklı bölgelere dağılmış olan Romanlar, yaşadıkları yerlerde en dezavantajlı ve dışlanmış azınlık gruplarından birisidir. Kültür, etnik köken, dil ve gelenekler açısından çoğunluk nüfustan son derece farklı olan bu topluluk, tarihsel olarak çeşitli resmi ve gayri resmi ayrımcılık biçimlerinin ve sosyal ve politik dışlamanın sıklıkla hedefi olmuştur (Stewart, 2012). Avrupa Konseyi 1993 yılında Roman nüfusu Avrupalı azınlık ilan etmiştir. Dünyanın her yerinde olduğu gibi Avrupa ülkelerinde de bu topluluğun genel olarak yaşam kalitesi düşüktür.

Açlık ve yoksullukla baş etmeye çalışan Romanlar ayrıca ırkçılığa varan ayrımcılıklara da göğüs germektedirler. Hangi toplumsal yapıda olursa olsun, Romanları güncel yaşamda dışlayan ve aşağılayan ‘pis’, ‘yan kesici’, ‘başı boş gezen serseri’ ve hatta ‘buçuk’ gibi sıfatlara rastlamak olanaklıdır (Arayıcı, 2008). Romanların ötekileştirilmesini edebiyat eserleri üzerinden takip eden Nathalie Bessler’in (2010) değerlendirmesine göre, Romanlar Batı Avrupa edebiyatında nadiren dost ve yardımcı figürler olarak görülmektedir. Söz konusu eserlerde Romanlar “sihirli güçler” ile iç içe olan, erkekleri “kaba ve barbar” olan ve kadınları da “sıra dışı dişilik” özellikleri sergileyen, korkutucu ve tekinsiz bir topluluk olarak resmedilmektedir. Türkiye’de de durum çok farklı değildir. Örneğin Şener Şükrü Yiğitler’in “ Çocuk Romanlarında Çingene Algısı ” konusunda yaptığı araştırmada (2018) tespit ettiğine göre, Ahmet Mithat Efendi 1887 tarihli “Çingene” isimli eserinde Ziba karakteri özelinde ırk ayrımcılığını sözde eleştirdiği halde, örneğin bir eğlence sırasında tüm uyarılara rağmen taşkınlığa devam eden Romanlardan söz ederken, “Çingene bu ya! Artık bu kadar edepsizliği hoş görmelidir” gibi bir etiketlemeyi yapabilmektedir.

Romanları sosyal statüleri düşük bir kültürel topluluk olarak etiketleyen eserlerde onların ucuz işgücü olarak boğaz tokluğuna üçüncü sınıf işlerde çalıştırılmalarına ve sağlığa elverişsiz gettolarda ayrılmış olarak yaşamak zorunda bırakılmalarına ise hiç değinilmemektedir. Bu durumun onları doğrudan veya dolaylı yollarla kriminal olaylarla karşılaştırdığına da değinilmemektedir. Macaristan’da cezaevlerinde bulunan kadınların %60’ını Roman kadınları oluşturmaktadır. Romanya’da yaşayan 2 milyondan fazla Romandan 1,5 milyonu resmi olarak kayıtlı değildir ve %50’si işsizdir. Bunların büyük bir çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır (Arayıcı, 2008). Bu sistemik eşitsizliği yansıtan verilere rağmen sanat ve edebiyata yansıtılan alaycı, aşağılayıcı Roman imgesi önyargılı ve dışlayıcı söylemlerin sürdürülmesine hizmet etmektedir.

Toplumun geneli tarafından aslında tanınmayan Roman topluluğu Kris adı verilen bir tür geleneksel mahkeme olan Meclislerine çok önem vermektedir. Genellikle soy şefleri (adalet) tarafından yönetilen bu meclisler, Romanların birliğini ve (Nazilerin imha siyaseti gibi) yerleşik toplumlar tarafından defalarca tehdit edilen ve hakarete uğrayan kültürel kimliklerini korumaktadır. Romanlar, yaşadıkları ülkelerin çeşitli ayrımcılıklarına karşı (Uluslararası Rom Komitesi gibi) yeni savunma kurumları da oluşturmak zorunda kalmışlardır (Büyük Larousse, 1992).

Çoğunluğun gözden kaçırdığı önemli bir nokta ise Romanların işlevsel yararlılığıdır. Roman bireyler, yaşadıkları toplumların ekonomik ve sosyokültürel zenginliğine çok önemli katkılarda bulunmaktadır (Arayıcı, 2008). Örneğin Türkiye Romanları özellikle Edirne, İstanbul ve İzmir gibi illerde müzik yaratılmasında önemli bir rol oynamaktadırlar (Kenrick, 2010).

Romanlar Anadolu’ya İ.S. 1300’lerde gelmişlerdir. Bu göç hareketi Anadolu Beylikler Dönemi’ne denk gelmişti ve o tarihlerde Osmanlı Beyliği kuruluş ve genişleme sürecini yaşıyordu. Balkanlar’ın Osmanlı egemenliğine girdiği 16. yüzyılda merkezi Kırkkilise (Kırklareli) olan Çingene Sancağı (Liva-i Çingane) kurulmuştur. Bu Sancakta Romanlar içişlerinde bağımsız olarak yaşamışlardır. Çingane Sancağı’nın beyi “Miri Kıptıyan”dı. Balkanlardaki ve İstanbul’daki Romanlar bu sancağa bağlıydı. Sancağın içerisindeki Çingane müsellemleri 300 ocaktan oluşmaktaydı ve her ocak 5 kişiydi (Şener, 2006; Cengiz, 2022). Romanlar üzerine araştırmalarıyla tanınan Donald Kenrick’in (2006) verdiği bilgiye göre; Osmanlı İmparatorluğu’nun Tuna üzerindeki Nikopol bölgesinin bir toprak kaydında Romanlardan ilk kez 1430 yılında söz edilmiştir. Yine Kenrick’in (2010) bildirdiğine göre, Osmanlı İmparatorluğu’nda Romanlar genel olarak Müslümanların biraz daha alt kademesinde muamele görüyordu. Daha yüksek vergi ödüyorlar ve askerlik hizmetinden muaf tutuluyorlardı. Kanun-i Esasi’nin yürürlüğe girdiği 1874’te Müslüman Romanlar İmparatorluk’taki diğer Müslümanlarla eşitliğe kavuştu. Askere çağrıldılar ve özel vergi ödemeye son verildi.

Günümüzde Romanlar Anadolu coğrafyasına dağınık halde yaşamaktadırlar. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra çok sayıda Müslüman Roman Yunanistan’dan Türkiye’ye göç etmiştir (Kenrick, 2010). Türkiye’de yaşayan Romanlar konar göçerler ve yerleşikler olmak üzere iki farklı topluluk görünümündedirler. Daha çok Doğu Anadolu’da dağınık göçer gruplar halinde bulunan konar göçerler küçük gruplar halinde dolaşırlar, kent dışına kurdukları çadırlarda yaşarlar.

Kadınlar kente inip fal bakar, kendi ördükleri sepetleri satar ve bazıları da dilencilik yaparlar. Erkekler ızgara, maşa, ateş küreği yaparak satarlar. Kalaycılık da uğraşları arasındadır (Büyük Larousse, 1992).

Suat Kolukırık (2008), kültürel özellikler ve yerleşim yeri ölçütlerini esas alarak Türkiye Romanlarını Romlar, Lomlar ve Domlar olmak üzere üç gruba ayırmaktadır. Daha kalabalık bir nüfus oluşturan Romlar ülkenin Batı kısımlarında (Trakya'da Edirne ve Kırklareli, Marmara'da Adapazarı ve Bursa, Akdeniz'de Antalya, Burdur, Isparta-Eğirdir, Adana - Aksu Ovası, Serik, Ege'de Denizli ve Uşak, İç Anadolu'da Konya ve Niğde), Lomlar Kuzey Doğu kısımlarında (Zonguldak, Kastamonu, Erzurum, Erzincan, Artvin, Hakkâri, Van) ve Domlar da Güney Doğu kısımlarında (Gaziantep, Adıyaman, Şanlıurfa, Diyarbakır, Mardin, Siirt) daha çok bulunmaktadır (Kolukırık, 2008). Domlar, Domari ya da Türkçede geçtiği şekliyle Domca konuşan ve Hindistan kökenli farklı bir dilbilimsel grup oluştururlar. Dünyada Dom toplulukları daha çok Orta Doğu ve Kuzey Afrika'da yaşamaktadırlar. Lom grupları ise Türkiyeli Romlardan ve Domlardan dil olarak farklılık gösterirler, ama Romlara daha yakındırlar. Lomlar, Lomari dili konuşurlar (Koca & Avcı, 2017). Türkiye'de sayıca çok olan Romlar İstanbul'da yoğun olarak bulunmaktadır. Romlar İstanbul'da daha çok Surdibi, Sulukule, Lonca, Ayvansaray, Büyükdere'de Çayırbaşı, Üsküdar'da Selamsız ve Beyoğlu'nda Sazlıdere ve Dolapdere semtlerine yerleşmişlerdir (Kolukırık, 2008; Büyük Larousse, 1992; Arayıcı, 2008).

Göçebe olanlara göre yerleşik Romanların yaşam koşulları görece daha iyidir. Ancak yine de günöbirlik yaşarlar, tipik olarak konfor donanımsız evlerde otururlar ve müzisyenlik, çiçek satıcılığı, hamallık, kalaycılık, çerçicilik, çengilik ve falcılık gibi çoğu enformel olan işlerle geçimlerini sağlarlar. Sepet, maşa, elek, ızgara gibi araç gereçler yapıp satanlar ya da (yasaklanana kadar) ayı oynatanlar da vardır. Roman çocuklarda ayakkabı boyacılığı ve dilencilik gibi faaliyetler de gözlenmektedir. Etnik gruplar üzerine çalışmalarıyla bilinen Cemal Şener, özellikle göçer Romanlar'da aşiret sisteminin devam ettiğini ve kendi içlerinde oldukça katı normlara uymak zorunda olduklarını bildirmiştir: Yazara göre, yerleşik Romanlar ile göçer Romanlar pek anlaşamazlar, örneğin, Mıtrıp Romani ile Karaçi Romani asla evlenmez. Genel olarak evlilikler aşiretin kendi içinde olur, yabancı ile evlilik olmaz (Şener, 2006; Kenrick, 2010).

Romanlar İstanbul Türkçesine yakın bir dille konuşmakla birlikte sözcükleri özel bir söyleyiş biçimleri vardır. Kendi aralarında Romanca konuşurlar (Büyük Larousse, 1992). Romanlar Türkiye'de tarihsel ve coğrafi olarak farklı isimlerle anılmıştır; Osmanlı döneminde Mısır halkından olanlar anlamında "Kıpti," ya da "Çingene" olarak isimlendirilmişlerdir. Günümüzde daha çok yerleşim ölçütüne göre, Marmara ve Ege bölgelerinde "Rom-Roman", "Çingene", İç Anadolu bölgesinde "Elekçi", Van, Hakkâri, Mardin ve Siirt'te "Mutrib-Mıtrıp-Midreb", Akdeniz bölgesinde "Arabacı" ya da "Manuş", Adana ve Osmaniye yöresindekiler için "Cono", Erzurum, Artvin, Bayburt, Erzincan ve Sivas'ta "Poşa-Boşa", Urfa'da "Karaçi", Malatya'da "Cuki" gibi isimlendirmeler yapılmaktadır. Hıristiyan kökenli Romanlar ise, "Balamoron" olarak çağırılmaktadır. Romanlar da kendi kültür grubundan olmayanları "Gaco" olarak anmaktadırlar. Günümüzde Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de "Çingene" sözcüğü aşağılayıcı bir ifade biçimi olarak kullanılabildiği için daha çok "Roman" sözcüğü tercih edilmeye başlamıştır (Benninghaus, 1991; aktaran, Arayıcı, 2008; Kolukırık, 2008; İlhan & Fırat, 2017).

3. ROMAN TOPLUMLARINDA DIŞLANMA VE AYRIMCILIK

İspanyol filozof Adela Cortina (2022), nefret söylemlerine yol açan, yabancı düşmanlığı (zenofobi), ırksal ve dinsel düşmanlıklar, yaş ve cinsiyet düşmanlıkları ve daha çok slum'larda yaşayanları ve evsizleri işaret eden mekânsal düşmanlık gibi sosyal dışlanmalara dikkat çekip, bunlar içerisinde giderek yaygınlaşan "yoksulların dışlanması" olgusu için "aporofobi" kavramını önermiştir. Cortina, İspanya Kraliyet Akademisi'nin "aporofobi" kelimesini İspanyol Dili Sözlüğü'ne "Yoksullara, ayrıcalıklı olmayanlara veya evsizlere karşı nefret, tiksinti veya düşmanlık" tanımıyla eklemek istediğini, ama olgunun anlamının bu tanımdan daha geniş olduğunu söylemektedir.

Cortina'ya göre, aporofobi, diğerleri tarafından yoksulluğun ve yoksulların önyargılı bir şekilde reddedilmesi söylemidir. Ama bu öyle bir reddetmedir ki yoksulu hem aşağılayan/tiksinen, hem ondan korkan hem de onu düşmanlaştıran bir söylemdir. Cortina'nın çözümlemesine göre, aporofobi söylemini üreten ve sürdüren figür "ekonomik insan"dır (homo economicus). Ekonomik insan bireyci, hesapçı ve çıkarıcıdır. Toplumsal ilişkileri kârını maksimize edebileceği bir alışveriş olarak görür. Kapitalist toplum sözleşmesi de bu ilkeye göre düzenlenmiştir. Bu tarz bir toplum sözleşmesinde yoksullar dışarıda bırakılmıştır. Çünkü, ekonomik insanın gözünden yoksullar, alışverişte eksik taraftır yani alan ama vermeyendir. Bu nedenle reddedilmekte ve dışlanmaktadır. Cortina'ya göre, 21. yüzyılın en önemli sosyal dışlamalarından biri aporofobidir. Bu ayrımcılığın panzehiri ise insanların fayda-maliyet hesabına indirgenemeyecek eşit onuruna içten saygı gösterilmesidir. Yoksulların reddedilmesi, isimleri olan gerçek kişilerin onuruna, refahına ve mutluluğuna yönelik, yaygın ve neredeyse görünmez bir hakarettir. Aslında uygulayanları da alçaltan bu dışlama bir sosyal patolojidir ve teşhis edilip tedavi edilmesi gerekir. Ayrıca aporofobi demokrasiye karşı da bir meydan okumadır. Çünkü tüm dünyada yükselişe geçen otokrasi ve yaygınlaşan aporofobi birbirini beslemektedir. Çağdaş demokrasilerin çekirdeğini oluşturması gereken, kültürel ve ekonomik talepler ve sosyal haklar çok uzun bir süredir görmezden gelinmektedir. Ve üstelik ortak özellikleri yoksulluk olan azınlıklar, göçmenler, evsizler... pek çok toplumsal sorundan sorumlu tutulmaktadır. Dezavantajlı grupların refaha yönelik bir tehdit olduğuna, suçlu ya da terörist olduklarına, değer sistemlerinin antidemokratik olduğuna... dair her türlü kötü hikâye anlatılmaktadır. Cortina, kendi ülkesinde de Gitanoların (İspanya Romanları) genellikle kenarlarda yaşadıklarına ve ünlü Flamenko yıldızları olmadıkları sürece ihtiyat ve şüphe nesnesi haline getirildiklerine dikkat çekmiştir. Sonuçta Cortina, aporofobi olarak isimlendirdiği sosyal dışlanmanın ortadan kaldırılabilmesi için "ekonomik insan" yerine yeni bir insan düşüncesine gereksinim olduğunu söylemektedir. Bu "karşılıklı insan"dır (homo reciprocans). Bu yeni insan, ekonomik insan düşüncesinde olduğu gibi mutlaka kârı maksimize etmek için değil, aynı zamanda kendisine de fayda sağlayan toplumun iyiliği adına, almadan da verebilen, iş birliği yapan, rasyonel davranış yeteneğine sahip bir varlıktır. Bu olgunlukta insanların etkileşimi ise birçok durumda üçüncü taraflara da faydalar sağlayacaktır. Cortina, insan ilişkilerinde (alışverişte) "sunacak hiçbir şeyi olmayan bir insanın olmadığına" inanmaktadır.

Sosyal kapanma ve sosyal dışlanma teorilerinin dikkat çektiği, "sosyoekonomik statü" (SES) ya da "yaşamdaki duruş", dezavantajlı grupların marjinalleştirilmesini açıklamaya çalışan araştırmalarda sıkça bağımsız değişken olarak kullanılmaktadır (Kabeer, 2005). Sosyal kapanma ve dışlanma kavramlarına Roman çocuklarının eğitimde karşılaştıkları güçlükler bağlamında bakıldığında ebeveynlerinin gelir, eğitim ve meslek gibi çeşitli nitelikleriyle ölçülebilen değişkenlerin çocuğun aldığı eğitimin kalitesini, akademik başarısını ve okulda kalma süresini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir (Kerbo, 2012). Tipik olarak düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar genellikle kaliteli eğitim ve kaynaklara erişimde daha büyük zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Sirin, 2005). Gerçekte düşük gelirli olma durumu diğer birçok dezavantajlılık durumuyla da kesişimseldir (Kneebone & Reeves, April 2016; World Bank et al., 2021). Dezavantajlı çocukların sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan niteliksiz bölgelerde bulunan ve kaliteli eğitim sağlamak için yeterli finansmana, donanımlı öğretmenlere ve kaynaklara sahip olmayan okullara gitme olasılıkları daha yüksektir (Baker et al., 2008). Ayrıca, düşük gelirli ailelerden gelen dezavantajlı çocuklar, finansal güvensizlik, yetersiz barınma, yetersiz beslenme ve sağlık hizmetlerine sınırlı erişim gibi ek stres faktörleriyle de karşı karşıyadırlar. Bu durum dezavantajlı çocukların öğrenmeye odaklanma yeteneklerini olumsuz etkilemektedir (Khaliq, February 2020). Ayrıca dezavantajlı çocuklar eğitim sistemindeki kültürel ve dilsel farklılıklarla ilgili zorluklarla da karşılaşabilmektedirler. Yine ayrıca dezavantajlı çocuklar, eğitim ortamlarında akademik performanslarını ve aidiyet duygularını zedeleyebilecek stereotip tehdidi ve önyargı yaşayabilmektedirler (Schweiger & Graf, 2015).

Lorella Terzi ve arkadaşları (2023) ayrı ayrı çalışmalarda ele alınan tüm bu faktörlerin bir arada öğrenme krizini derinleştirdiğine dikkat çekmişlerdir.

Romanlarla ilgili oldukça geniş bir literatür bulunmasına rağmen “Roman çocuklar” hakkında büyük bilgi boşlukları vardır. Güneydoğu Avrupa ülkelerinde, Moldova’da ve Türkiye’de Roman çocukların durumuna ve çeşitli eşitsizliklere ilişkin görece bilgiler mevcut olduğu halde, Belarus ve Ukrayna gibi ülkelerde ve özellikle de Güney Kafkasya ve Orta Asya Bağımsız Devletler Topluluğu (BDT) ülkelerinde Roman çocuklara ilişkin yeterli bilgi bulunmamaktadır. Etnisiteye, cinsiyete ve yaşa duyarlı doğru istatistiksel verilerin genel olarak bulunmaması, gerçekliğe ilişkin bilgiyi sınırlamaktadır ve daha önemlisi bölgedeki azınlık topluluklarına mensup çocukların ihtiyaçlarının profilinin çıkarılmasını engellemektedir (ADC Memorial 2013; Marushiakova & Popov, 2014; UN HRC 2010; aktaran UNICEF, July 2016).

UNICEF’in verdiği bilgiye göre, Tüm Avrupa’da ve Asya’nın bazı kısımlarında varlık gösteren, akraba devletlerle bağlantısı olmayan ve en savunmasız ve dışlanmış azınlık olarak kabul edilen tek ulusötesi azınlık Romanlardır. Bölgede yaklaşık 7,7 milyonluk bir toplam nüfusa sahip olan Romanların yaklaşık 3,5 milyonu (%46) 19 yaşın altındadır (Richardson et al., 2008; Akiner, 1997; Villarreal, F. ed., December 2010; aktaran UNICEF, July 2016). Bu çocukların kırılgan bir durumda olduğunu gösteren çok sayıda rapor vardır. Bu raporlarda Roman çocukların eğitime, sağlık hizmetlerine, barınmaya sınırlı erişimlerinin olduğu, adalete eşitsiz erişimlerinin olduğu ifade edilmektedir ve özellikle dezavantajlılığın bir göstergesi olan kurumsal bakımda aşırı temsil edilmeleri endişe verici bir sosyal sorun olarak değerlendirilmektedir. Bu sorun genellikle kötü sosyoekonomik koşullar (yapısal işsizlik, borçluluk ve yetersiz barınma), tek ebeveynlik (özellikle bekar annelik), istenmeyen gebelikler ve göç gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir (UNICEF, July 2016).

Yoksulluk başta olmak üzere, Roman çocukların karşılaştığı sorunlar erken yaşlarda başlamaktadır. Örneğin Bosna-Hersek’te Roman bebeklerin düşük kilolu doğma olasılığı diğerlerine göre dört kat daha fazladır. Ayrıca doğumda kayıt altına alınma olasılıkları daha düşük olduğu için birçoğu doğum belgesine dayalı bir dizi kamusal hizmetten yoksun kalmaktadır. Roman çocuklar büyüdükçe, diğerlerine göre daha düşük kilolu olma olasılıkları daha yüksektir ve ayrıca tam olarak aşılma olasılıkları da daha düşüktür. Erken çocukluk eğitime çok azı katılabilmektedir. İlkokula başlama veya bitirme olasılıkları Roman olmayan çocuklara göre daha düşüktür ve özellikle Roman kızların ortaokula gitme olasılıkları çok daha düşüktür. Örneğin Sırbistan’da ortaokula gitme oranı %89 olduğu halde Roman çocuklarda %19’dur. Romanların yoğun yaşadığı 10 Avrupa ülkesinden sağlanan verilere göre okuryazarlık oranlarında da eşitsizlikler vardır: Ulusal düzeydeki okuryazarlık oranlarıyla karşılaştırıldığında Roman erkek çocuklarda %80 ve Roman kız çocuklarında %75’in biraz altındadır. Roman çocuklar çok kez normal okullardaki ‘telafi’ sınıflarına (remedial classes) ayrılmaktadır ve bazen de ‘özel’ amaçlı okullara gönderilmektedir. Azınlık dil grubuna mensup çocukların yanlışlıkla zihinsel engelli olarak kabul edilmesi alışılmadık bir durum değildir. Aslında bu durum çocuk açısından belirli bir başarısızlıktan ziyade, ihtiyaçlarını karşılamakta başarısız olan okulların bir yansımasıdır (UNICEF, n. d.; Wintersberger, 2014). Bireysel nedenlerin yanı sıra, kötü sosyoekonomik koşullar, çocuk işçiliği, çoğunluk öğrencilerinden ve öğretmenlerinden gelen ayrımcılık ve taciz, okula devam oranının düşük olmasına ve okuldan ayrılmaya yol açmaktadır. Bunun öğrenme yoksulluğu üzerinde doğrudan etkisi vardır (UNICEF, 2016).

Kötü sosyoekonomik koşullar ve konut yetersizliği başta Romanlar olmak üzere pek çok kırılgan grubu etkilemektedir. Bununla birlikte, Orta ve Doğu Avrupa ve BDT bölgelerindeki bazı etnik azınlıklar yoksulluktan ve standartların altındaki yaşam koşullarından orantısız bir şekilde etkilenmektedir ve bu durum bazen nüfusun çoğunluğunun ayrımcılığa uğramasına neden olmaktadır. Bunun küçük çocukların asgari yaşam standartlarına, kapsamlı refaha ve afet risklerinden korunma haklarına doğrudan etkisi olduğu gibi diğer birçok çocuk haklarına da dolaylı etkisi vardır (UNICEF, 2016).

Roman ve diğer dezavantajlı azınlık grubu çocuklarının temel haklara ve korumaya erişimlerinin sınırlandırılması, onların istismar ve sömürüye maruz kalmalarını artırmaktadır. Kimi raporlarda, bazen aynı etnik grup veya aile içinde organize edilen insan ticaretine karşı özellikle kimlik belgesi olmayan çocukların daha savunmasız olduğu bildirilmiştir (HRC 2010; ADC Memorial 2013; UNICEF et al., 2008; aktaran, UNICEF, 2016).

Romanların yanı sıra bölgedeki diğer etnik azınlıklar için de adalet eşitsiz erişim, ayrımcı muamele ve hatta kolluk kuvvetleri tarafından azınlık çocuklarına yönelik taciz vakaları rapor edilmiştir. Bazı raporlar, azınlık ve düşük gelirli gruplara mensup çocukların çocuk adaleti sistemlerinde aşırı temsil edildiğini, hatta gözaltında daha fazla tutulduğunu doğrulamıştır. Adalet sistemiyle olan temasları, onlara destek eli uzatmak yerine çoğu zaman onları daha da yoksulluğa ve dışlanmaya itmektedir (ADC Memorial 2013; UNICEF 2013; aktaran, UNICEF, 2016).

Roman topluluklarının kendi iç yapısına bakıldığında ise, sosyal bir sorun olan çocuk işçiliğinin yaygın olduğu dikkat çekmektedir. Bazı azınlık gruplarının belirli sosyal katmanlarında (örneğin Romanlar'da), çocuk dilencililiğinin normalleştirildiği rapor edilmiştir (UNICEF, July 2016). Çocuk evliliği diğer önemli bir sosyal sorundur. Roman topluluklarında hem genç kızları korumanın 'geçerli' bir yolu hem de değer verilen bir gelenek olarak çocuk yaşta evlendirme usulü yaygındır. Gerçekte, bu tür evlilikler kızların yaşadığı eşitsizlikleri derinleştirmektedir ve yaşam fırsatlarını daraltmaktadır. Pek çok Balkan ülkesinde, 20-24 yaş arası Roman kadınların yarısı 18 yaşından önce evlenirken, bu oran söz konusu ülkelerde %10 dolayındadır. Çocuk yaşta evlilik ve okulu bırakma, özellikle kız çocukları için yakından bağlantılıdır ve bu tür evlilikler aynı zamanda kızları erken hamilelik ve doğum tehlikelerinin yanı sıra yüksek aile içi şiddet riskine de uğratmaktadır (UNICEF, n. d.). Romanların uğradığı ötekileştirme ve dışlama süreçleri üzerine yürütülen araştırmalarda dışsal bir dinamik olan yapısal eşitsizliklerin ve kültürel stereotipleştirmelerin eleştirildiği halde, içsel dinamikler olan "çocuk yaşta evlilik" ve "çocuk işçiliği" gibi olumsuz kültür kodlarının gereğince eleştirilmemesi dikkat çekmektedir.

Avrupa Konseyi, 1969'da "Çingenelerin [Gypsies] ve Avrupa'daki diğer Gezginlerin [Travellers] durumu" hakkındaki ilk resmi metni kabul ederek Romanlarla ilişkiye başlamıştır. 1983 yılında Roman çocuklarla çalışan öğretmenler için ilk eğitim seminerini düzenlemiştir. Devamında Avrupa Birliği (AB) 1993 yılında Roman nüfusu Avrupalı azınlık ilan etmiştir. AB Parlamentosu Nisan 2005'te "Avrupa Birliği'nde Romanların Durumuna İlişkin" bir karar kabul etmiş ve üye devletlere ırkçılık ve dışlamayla mücadele etmeleri yönünde bir kez daha çağrıda bulunmuştur (Kenrick, 2010).

4. EKSİKLİK VE KÜLTÜREL AYRIMCILIK SÖYLEMİ

İrk, cinsiyet veya sosyoekonomik statü tartışmalarındaki "eksiklik söyleminde", belirli gruplar "doğası gereği" (genetik olarak) eksik veya yetersiz olarak damgalanabilmektedir. Ancak bu genetik patoloji iddialarının bilimsel gerçeklere değil, ayrımcı ideolojilere ve güç dinamiklerine dayandığını bilmek önemlidir. 19. Yüzyılda ortaya atılan ve 20. Yüzyılın ortalarına kadar etkili olan frenoloji ve öjeni gibi sözde bilimsel teoriler, Mendel genetiğinin önyargılı ve yanlış bir anlayışına dayalı olarak, belirli ırksal ve etnik grupların doğuştan gelen biyolojik farklılıklarının onları entelektüel veya ahlaki olarak aşağı kıldığını iddia etmiştir. Bu görüş baskıyı ve marjinalleştirmeyi haklı çıkarmak için de kullanılmıştır (NHGRI, May 2022). Benzer şekilde, toplumsal cinsiyet klişeleri de kadınların erkeklere kıyasla doğuştan gelen entelektüel ve duygusal eksikliklerini öne sürmek için sıklıkla kullanılmaktadır. Clotilde Napp ve Thomas Breda (2022), 72 ülkede ve 500.000'den fazla öğrencinin katılım sağladığı bir araştırmada, "erkekleri kadınlardan daha zeki veya doğuştan yetenekli olarak betimleyen" cinsiyetçi klişenin dünya çapında var olduğunu bulmuşlardır. Düşük sosyoekonomik statü de çeşitli şekillerde genetik özelliklerle yanlış bir şekilde ilişkilendirilmektedir:

Bazı bilimciler yoksulluğun veya okullardaki düşük performansın sistemsel adaletsizliklerden ve kaynaklara ve fırsatlara eşitsiz erişimden daha çok belirli gruplardaki genetik özelliklerinin bir sonucu olduğunu savunmuştur (örneğin, Terman, 1916; Bereiter, 1969; Jensen, 1972; Herrnstein & Murray, 1994). Bu konuda kimi bilimciler de yoksulluğun genlere işlediğini iddia etmektedirler (örneğin, McDade et al, 2019). Gerçekte, ırk, cinsiyet veya sosyoekonomik duruma dayalı bu eksiklik söyleminin bilimsel bir temeli yoktur. İnsanın genetik çeşitliliği vardır, ancak bu zekayı, ahlaki veya değeri belirlemez. Bu tür damgalamalar, genetik gerçekliğin doğru yansımaları değil toplumsal önyargıların, tarihsel adaletsizliklerin ve eşitsiz güç yapılarının ürünleridir (Lewontin et al, 1985). Valencia (2020), eksiklik düşüncesini “sahte bilimsel model” olarak nitelemiş ve eleştirmiştir.

Dünya Bankası, çağdaş bilimde genetik yerine “öğrenmenin biyolojisine” odaklanmanın daha işlevsel olduğunu tavsiye etmiştir. Araştırmalar beynin nasıl çalıştığına ve dolayısıyla insanların nasıl öğrendiğine dair anlayışımızı önemli ölçüde genişletmiş durumdadır. Son bulgulara göre, beyin oldukça esnek; çevresine uyum sağlar. Bu olguya nöroplastisite denilmektedir; bu, öğrenme yeteneğinin yalnızca genetik donanım tarafından değil, aynı zamanda genlerin deneyimler ve çevresel girdilerle nasıl etkileşime girdiğiyle de belirlendiği anlamına gelmektedir. Genler belirli beyin devrelerinin oluşmasını yönetir, ancak deneyimler bu genleri açıp kapatabilir ve aynı zamanda hangi sinir bağlantılarının (sinapsların) yaşam döngüsü boyunca yaşamda kalacağını belirleyebilir. Ebeveynlerin ya da öğretmenlerin uyarımı, beslenme ya da şiddet gibi çevresel girdiler, gelişim yıllarından itibaren beynin mimarisini şekillendirir. Stres etkenlerine uzun süre maruz kalmak gelişmekte olan beyinler için toksiktir ve dezavantajlı çocukların sınıfta başarılı olmalarını engelleyebilir (World Bank, 2018).

Öğrenmenin biyolojisini göz ardı eden Hubert M. Blalock, Jr., eksikliklerin suçunun kısmen dezavantajlı grupların kendisinde olduğunu ve dezavantajlılardan bazılarının rekabetçi kaynakları ve telafi edici mekanizmaları harekete geçirerek algılanan eksikliklerin üstesinden gelebildiklerini iddia etmiştir. Blalock’ın ABD toplumundaki gözlemine göre, istendik bir azınlık alt kültürü geliştirme konusunda siyahiler çok da başarılı olamadıkları halde, örneğin Japon Amerikalılar İkinci Dünya Savaşı’ndan bu yana ‘beyaz orta sınıf davranışı’ geliştirebildikleri için Batı Yakası’nda (Washington’dan Kaliforniya’ya kadar kıyı şeridi) dikkate değer kazanımlar elde etmişlerdir. Blalock’ın eksiklik söylemine göre, dezavantajlı grupların giderek daha fazla tek taraflı bir yaklaşım benimsemesi ve tüm eksikliklerinin suçunu baskın gruba atması olasılık dahilindedir. Ancak örneğin, beyazları siyahilerin yüksek suç oranları, zayıf okul performansı, istikrarsız aile kalıpları ve diğer sapkın davranışlar nedeniyle kınamak, gerçekliğin aşırı basitleştirilmesi olacaktır. Ve üstelik bu tarz bir bakış diğer azınlıkların farklı çözümler geliştirebildiği gerçeğini göz ardı ederken, beyaz bireylerin önündeki engelleri de önemsizmiş gibi gösterecektir (Blalock, 1967).

Blalock’ın bu Asyalı Amerikalıları öven, Afrikalı Amerikalıları yeren “model azınlık” çözümlemesi eksiklik söylemini desteklemektedir. Çeşitli araştırma bulguları siyahilerde suç oranlarının daha yüksek olduğunu, okul performansının daha düşük olduğunu veya aile kalıplarının daha istikrarsız olduğunu göstermektedir (örneğin, Majors & Gordon, 1994; Anderson, 2008). Bu doğrudur, ancak bu olumsuz sonuçların öznel nedenlerini (siyahi kültür) öne çıkarıp, sisteme ait (kronik işsizlik, derin yoksulluk veya okul ayrımcılığı gibi) nesnel nedenlerini geri planda tutmak bilimin objektiflik ilkesiyle çelişmektedir. Dezavantajlı ve azınlık grupların içinde bulunduğu kötü durumu çoğu zaman öznel değerlendiren araştırmaların ve popüler medyanın etkisiyle örneğin siyahiler genel olarak kamuoyunda “serseriler, sorun çıkaranlar, uyuşturucu bağımlıları, çete üyeleri, tembel ve düşman” olarak etiketlenmektedir (Stinson, 2006). Bunun karşısında, örneğin Asyalı Amerikalı öğrenciler genellikle okullarda başarılı olan örnek azınlıklar olarak işaretlenmektedir. Bu “model azınlık” stereotipi, olumlu gibi görünse de, başarıyı deneyimlememiş birçok Asyalı Amerikalının deneyimlerini ve Asyalı Amerikalıların da ırkçılıkla karşı karşıya olduğu gerçeğini görmezden gelmektedir (Grant & Ladson-Billings, 1997).

Bu konudaki son araştırmalarda, örneğin Ben Rampton (2006), evde okul dilini konuşmayan azınlık çocuklarına yönelik sosyal önyargıların okullarda ve genel olarak toplumda oldukça yaygın olduğunu göstermiştir (aktaran, Esch, 2011).

Eksiklik söylemine katılan okul yöneticileri ve öğretmenler ise çoğu zaman, eksik olarak etiketledikleri öğrencilerin okulların önceden belirlenmiş amaç ve hedeflerini karşılama konusunda yetersiz olduklarını, akademik başarı için gereken davranışsal ve sosyal becerilere ve yaşam deneyimlerine sahip olmadıklarını iddia etmektedirler. Bu söylem eğiticilerin (Siyahi ve Roman gibi) belirli öğrencilerden daha düşük beklentilerinin olması veya onlara akademik ilerleme için daha az fırsat sağlamaları gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Stinson, 2006). ABD'deki eksiklik söylemini konu alan 36 ampirik çalışmayı karşılaştırmalı olarak inceleyen Jacqueline Jordan Irvine'in (April 1988) tespitine göre, "Özellikle beyaz öğretmenler, kişilik özellikleri, yetenek, dil, davranış ve potansiyel gibi değişkenler konusunda, beyazlara göre siyah öğrencilerden daha olumsuz beklentilere sahiptirler" (Irvine, 1991).

5. YAPISAL EŞİTSİZLİKLER VE SOSYAL DIŞLANMA SÖYLEMİ

Gelişmekte olan ülkelerde ortalama olarak en yoksul ve en varıl yüzde yirmilik dilimdeki çocukların ilkokulu tamamlama şansları arasında %32 oranında bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yine örneğin Kamerun'da 2018 yılında öğrenme yoksulluğu oranı, en yoksul yüzde yirmilik kesimdeki kızlarda %95 ve en varıl yüzde yirmilik kesimdeki kızlarda %24 olarak tespit edilmiştir. Öğrenme sonuçları aynı zamanda engellilik, cinsiyet, etnik köken ve yerleşim yeri açasından da oldukça eşitsizdir. Örneğin Sahra-altı Afrika'da kırsal kesimdeki yoksul kız çocukların okulu bitirme olasılığı kentlerdeki yoksul olmayan erkek çocuklara göre yedi kat daha azdır; bu kızların yirmide birinden daha azı ortaokulu bitirebilmektedir. Engelli çocuklar ise eğitim konusunda ciddi engellerle karşılaşmaktadırlar ve okula katılımları da önemli ölçüde zayıftır. Örneğin Burkina Faso'da engelli bir çocuğun okula hiç gitmeme olasılığı diğerlerine göre yaklaşık iki kat daha fazladır. İlkokula kayıt oranlarının yüksek olduğu ülkelerde bile engelli çocukların okula gitme olasılıkları daha düşüktür. Moldova'da 7-15 yaş arasındaki engelsiz çocukların %97'si ilkokula devam ettiği halde, bu oran engelli çocuklarda %58'dir. Öğrenme yoksulluğu, eşitsizliklerin daha fazla olduğu toplumlarda daha yüksektir. Milyonlarca dezavantajlı çocuk çatışmalar, yoksulluk ve bizzat öğrenme krizi nedeniyle okula gidememektedir. Özellikle yerinden edilmiş çocukların durumu okuldayken bile daha kötüdür. Yüksek ve düşük gelirli ülkeler arasındaki temel eğitime kayıt farklılıkları giderek kapanmasına rağmen düşük-orta gelirli ülkelerde ilkokul ve ortaokul çağındaki çocukların beşe biri ve ilkokul çağındaki çocukların onda biri okula gidememektedir. Dünya genelinde 3-6 yaş aralığındaki çocukların yarısının okul öncesi eğitime erişimi vardır; düşük gelirli ülkelerde bu oran sadece beşe birdir. Okul terki bir başka önemli sorundur: Yoksulluk eğitimin tamamlanamamasının en önemli nedenidir; cinsiyet, engellilik, kast ve etnik köken buna katkıda bulunmaktadır. Bazı bağlamalarda etnik köken eğitime erişimin önemli bir göstergesi olabilmektedir. Örneğin Romanya'da 2011 yılında yetişkin Romanların yalnızca %10'u ortaöğretimi tamamlamışken, Roman olmayanlarda bu oran %58'di. Bir diğer örnek olarak, Latin Amerika'daki yerli grupların çocuklarının okula gitme yerine çalışma olasılığı diğer çocuklardan iki kat daha fazladır (World Bank, 2018).

Yapısal eřitsizlikleri eleřtiren söyleminin makro düzeyde odak noktası, öđrenmenin önündeki ekonomik, teknik ve politik engeller ve bunlara yol ačan "güç iliřkileri"dir.

Ekonomik açından, ulusal gelirden eğitime ayrılan pay ve genel olarak eğitimin finansmanı eşitsizdir: Fonlar okullara adaletli şekilde dağıtılmamaktadır ve çok kez öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirmeyen girdiler için harcanmaktadır ve bu da genel öğrenmeyi azaltmaktadır (IMF, October 2017). Yoksul ve kırsal topluluklar, materyaller ve personel de dahil olmak üzere daha az eğitim kaynağı almaktadırlar (Lafortune et al., 2018; Kirabo Jackson 2020). Eğitim kaynaklarının büyük kısmı, dışlanmış çocukların tamamlama olasılığının düşük olduğu orta ve yüksek öğretime ayrılmaktadır (Filmer et al., 2022).

Teknik açıdan, pek çok ülke, özellikle de düşük gelirli ülkeler öğrenmeye ilişkin çok az sistematik bilgi toplamaktadır; bu durum öğrenme aktivitelerini izlemeyi ve yönetmeyi zorlaştırmaktadır. Dünya genelinde ülkelerin üçte biri ilkokulun sonundaki çocukların okuma ve matematik yeterliliğine ilişkin bilgidir. Mevcut veriler genellikle zaman içinde izlemeye izin vermeyen tek seferlik değerlendirmelerden elde edilmiştir (World Bank, 2018; Filmer et al., 2022).

Politik açıdan, eğitimin birçok aktörü vardır ve bunlardan bir kısmının öğrenmenin ötesinde ilgi alanları olabilmektedir. Örneğin ders kitapları yayıncıları, inşaat firmaları ve bürokratlar kendi mali kazançları için standartların altında ürünler yapmak üzere gizlice anlaşabilmektedirler ve öğrencilerin yararına olmayan politika tercihlerini savunabilmektedirler. Öğretmenler ve diğer eğitim profesyonelleri, bir misyon duygusuyla motive olsalar bile, güvenli istihdamı sürdürmek ve gelirlerini korumak için mücadele edebilmektedirler. Politikacılar, eğitim işlerini liyakat yerine patronaj yoluyla ödüllendirmek gibi, faydaları kendi tabanlarına odaklayabilmektedirler. Ve yine politikacılar iktidardaki konumlarını korumak ve oy devşirmek adına (coğrafi, etnik veya ekonomik) belirli grupları hedef alabilmektedirler. Yüksek gelirli kentli aileler, çocuklarına fayda sağlayacak yatırımlar için baskı yapmaktadırlar, bu da finansmanın daha yoksul topluluklardan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Özel okullardaki aileler devlet okullarına para ödemeye daha az isteklidirler. Ve çeşitli aktörler, belirli ideolojileri desteklemek için eğitimi kullanmaktadırlar. Özellikle kötü yönetilen sistemlerde politika tercihleri, öğrenmeyi neyin iyileştirdiğine göre değil, daha güçlü aktörlerin kim olduğuna göre belirlenmektedir (World Bank, 2018; Filmer et al., 2022). Ozan Uştuk (2019), İzmir Urla Sıra Mahallesi Romanları özelinde “emek pazarı ve kimliklenme ilişkisini” incelediği çalışmada, yerleşim ayrımcılığının dışlama sürecinde araçsallaştırıldığını bulmuştur, Uştuk’un gözlemine göre, “Hegemonik söylemlerde Gaco ile Roman arasındaki ‘fark’ın ... ‘gettoya özgü davranışlar’ üzerinden kurulması, Romanların kültürel çeşitliliğini göz ardı ederek, topyekûn dışlanmalarına sebep olmaktadır.”

EDROM, ERRC ve HCA’nın “Biz Buradayız! Türkiye’de Romanlar...” (2008) isimli araştırma raporunda çeşitli imar uygulamaları marifetiyle Romanların yersiz yurtsuz bırakılmalarına dikkat çekilmiştir. Yerel yönetimler kentsel dönüşüm projeleri çerçevesinde, Romanlar başta olmak üzere dezavantajlı grupları hak arama yollarını kapatarak, topluca tahliye edebilmektedir. Bu durum yerinden edilenleri genellikle ortalamanın çok altında yaşam koşullarına maruz bırakmaktadır (Uzpeder, vd., 2008). Bu hak ihlallerinden en mağdur olan nüfus kesimi ise özellikle mahalle ve okul arkadaşlıklarını yitiren çocuklardır.

Dünyada milyonlarca yoksul ebeveyn, çocuklarını eğitip eğitmeme konusunda kararsızdır. Maliyetlerin hem okulun doğrudan maliyetini hem de çocuğun okul dışında geçirdiği zamanın fırsat maliyetini içerdiği bu maliyet-fayda değerlendirmesi, çocukların okula kaydını, sınıf tamamlamasını ve öğrenme sonuçlarını belirlemektedir. Bazı durumlarda bu hesap, çocukların tamamını olmasa da yalnızca bir kısmını okula göndermeyi içerebilmektedir. Örneğin Burkina Faso’daki kırsal hanelerin sadece dörtte biri tüm çocuklarını okula kaydettirmektedir. Eğitim maliyetinin düşürülmesi durumunda ise yoksul ailelerin çocuklarının okula katılımının önemli ölçüde arttığı gözlenmiştir. Örneğin Uganda’da doğrudan maliyetlerin ortadan kaldırılması sonucunda ilköğretime kayıt oranı %60’ın üzerinde artmıştır ve okul terki oranı da %33 azalmıştır. Ancak yine de ister iş gücü piyasasında ister evlilik pazarı gibi alanlarda algılanan getiriler genellikle yoksul ebeveynlerin çocuklarını okula göndermeye ne kadar istekli olduklarını belirlemektedir. Aşırı yoksulluk ve eğitime ilişkin algılanan düşük getiri karşısında yoksul insanlar eğitime yönelik genel isteklerini kısıtlayabilmektedirler. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının öğrenip öğrenmediğine ilişkin algıları da okula devam edip etmeme konusundaki kararlarını etkilemektedir. Çoğu düşük gelirli ülkede, sınıf tekrarı yapmak zorunda kalan veya sınıf arkadaşlarının yaş ortalamasını birkaç yıl aşan öğrencilerin ilkokulu tamamlamadan okulu terk etme olasılıkları daha yüksektir (World Bank, 2018).

Örneğin, 2015 yılında Endonezya ve Ürdün'deki okul müdürlerinin yaklaşık %40'ı ve İsrail ve İtalya'daki okul müdürlerinin %25'i ve %30'u altyapı sorunlarının eğitimi önemli ölçüde engellediğini bildirmiştir. Buna karşın Türkiye'de orta ve üst gelir grubu nüfusa hizmet veren okul müdürlerinin %4'ü, dezavantajlı nüfusa hizmet veren müdürlerin ise %69'u bu tür sorunlar bildirmiştir (UNESCO, 2017).

Bunun yanında dil engeli ile karşılaşan çocuklar, okullarda anadillerinde eğitim sağlanmadığı durumda ne anadillerinde yetkinleşebilmekte ne de resmi dili öğrenememektedirler (Karan, 2017). İşte bu durumda dil engeli öğrenme yoksulluğunun önemli bir nedeni olabilmektedir. Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG) ve Sıfır Ayrımcılık Derneği (SAD) tarafından yürütülen “Türkiye’de Eğitim ve Barınma Hakkına Erişimde, Roman Toplumuna Yönelik Ayrımcı Uygulamaların İzlenmesi için Sivil Toplumun Mobilize Edilmesi Projesi” çerçevesinde Antakya-Kırıkhan’da, Artvin’de, Diyarbakır’da ve Gaziantep’te 2016 yılında gerçekleştirilen izleme faaliyetinde Domların ve Lomların en az dörtte üçünün güncel yaşantıda anadillerini konuştukları tespit edilmiştir. Anadilin görece asimile olduğu batıdaki metropollerden İzmir’de bile bu oran beşte bir olarak kaydedilmiştir. Karan’ın (2017) değerlendirmesine göre, Roman toplulukları gündelik yaşantıda anadillerini hâlâ ağırlıklı olarak kullanmaktadırlar.

5.1. Sosyal Dışlanma Eleştirisi

Gökçen ve Öney’in (2008) gözlemine göre, Türkiye Romanları Avrupa’nın bazı bölgelerinde olduğu gibi tecrit edilmemelerine ya da nefret söylemine görece daha az uğramalarına rağmen vatandaşlık haklarından eşit biçimde yararlanamamaktadırlar. Bunun önemli bir nedeni nüfus, seçim, eğitim ya da maliye gibi kayıt sistemlerinde tam olarak yer almamalarıdır. Diğer taraftan anaakım toplum Romanları dans, müzik ve çiçek figürleri çerçevesinde tipleştirilmektedir ve onları “günübirlik yaşayan”, “kararsız”, “düzensiz” ve hatta “suç işleyen” ve “ahlaksız” insanlar olarak damgalamaktadır.

Fikret Adaman ve Çağlar Keyder, Avrupa Komisyonu’nun Çalışma, Sosyal İşler ve Fırsat Eşitliği Dairesi’ne sunulacak olan “Sosyal İçerme Belgesi”ne katkı sağlamak amacıyla, 2004 yılında Türkiye’nin altı büyük ilinde (Adana, Ankara, Diyarbakır, Gaziantep, İstanbul ve İzmir) gecekondular ve kent içi yoksul mahallelerinde Sosyal Dışlanma Araştırması gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada Romanların belirli bir kültürel stereotipleştirme çerçevesinde dışlandığı açık olarak tespit edilmiştir. Şöyle ki, araştırmacılar altı ilde uyguladıkları ankette belirli toplum kesimlerine yönelik sosyal dışlanmayı belirlemek üzere katılımcılardan “Çocuğumun, ... birisinin çocuğuyla arkadaşlık etmesine izin vermezdim.” önermesindeki boşluğu doldurmalarını istemişler ve verilen yanıtların frekans dağılımını şu şekilde kayda geçmişlerdir: 1. Eşcinsel (%91), 2. Hayat kadın (%90), 3. AIDS hastası (%83), 4. Çingene (%76), 5. Alkolik (%72), 6. Sinir hastası (%70), 7. Sabıkalı (%63), 8. Farklı dini inançtan (%31) ve 9. Farklı etnik kökenden (%23). Katılımcıların özniteliklerine göre yapılan ikinci analizde, Romanların; Diyarbakır (%93) ve Gaziantep (%84) illerinde ortalamanın üzerinde dışlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, erkeklere (%72) göre kadınlarda (%80) Romanları dışlama eğilimi görece daha yüksektir. Bu araştırmanın dikkat çektiği önemli bir gerçek, toplumun önemli bir kesimi hem dışlanmakta hem de dışlanmaktadır. Bu tutumda ise diğer değişkenlere göre eğitim daha belirleyicidir; yoksulluk, dini inanç ve etnik köken gibi değişkenler sabit tutulduğunda, eğitim hem dışlanmışlık hissini hem de üçüncü kişileri dışlamayı azaltmaktadır (Adaman & Keyder, 2009).

Batıda (özellikle ABD’de) marjinalleştirme ve dışlama süreçlerini inceleyen birçok araştırmada, devlet okullarının orta ve üst tabakadan ve azınlık olmayan (özellikle beyaz) çocukları kayırmak ve dezavantajlı çocukların isteklerini bastırmak için düzenlendiği ve bu nedenle azınlık çocukların okullarda düşük performans gösterdikleri bulgulanmıştır.

Bu araştırmalarda, eğitim sisteminin azınlık çocuklarda akademik başarısızlığa yol açan yöntemler şöyle sıralanmıştır: Öğrencilerin etnik kökenlerine göre ayrı ve çoğunlukla da kötü okullara yerleştirilmesi; azınlık gruplarından öğrencilere karşı öğretmenlerin önyargılı tutumları, duyarsızlıkları ve düşük beklentileri; okulların bu öğrencileri takip ve test etmeleri; ve yetersiz müfredat (Kozol 1966; Kohl 1969; Stein 1971; Ogbu, 1978; Valencia, 2020).

Türkiye’de yapılan araştırmalarda da Romanların eğitmeden dışlandıklarına dair pek çok kanıt ortaya konmuştur. Bunlardan EDROM, ERRC ve HCA’nın “Biz Buradayız! Türkiye’de Romanlar...” (2008) isimli araştırma raporunda tespit edilen bulgular şu şekildedir:

Türkiye’de Anayasa’ya göre “eğitimde, cinsiyet ve etnik kimlik temelinden ayrımcılık uygulanamaz” kuralı geçerli olduğu halde, Roman çocukların ve gençlerin kaliteli eğitime ulaşabilmelerinin önündeki engellerin çok ve çeşitli olduğu söylenebilir.¹ (i) “Eğitim parasızdır” kuralı geçerli olduğu halde, ders araç gereçlerinin, kıyafetlerin, proje ve gezi gibi etkinliklere katılım ücretlerinin ve (bağış adı altında) kayıt ücretlerinin toplam maliyeti zaten yoksul olan Roman ailelerin karşılayabileceğinin çok üzerindedir. Geinemeyen ailelerde erken yaşlardan itibaren çocukların da çalışmaya başlaması, onların okul başarısızlığına yol açmaktadır. Bu çocukların temel eğitmeden yüksek öğrenime geçme oranları da oldukça düşüktür. Eksiklik ve kültürel stereotipleştirme analizinde vurgulandığı üzere, Sadece yoksulluk değil çeşitli marjinalleştirme süreçleri de Roman çocukların okul başarısızlığını belirlemektedir. (ii) Sosyal dışlamanın aracı olan kültürel stereotipleştirme, çoğunlukla öğretmenlerin ve Roman olmayan ebeveynlerin çeşitli olumsuz davranışlarıyla ve diğer öğrencilerin bunları taklit etmesiyle yaygınlaşmaktadır. (iii) Bazı okullarda belirli sınıflarda, öğrencilerin çoğunluğu Roman kökenli ise Roman olmayan çocukların sınıftan alınması sonucunda tecrit edilmiş sınıflar ortaya çıkmaktadır. Daha az olanak tanınan bu okullarda öğretmenler de daha düşük motivasyonla çalıştığı için Roman çocuklarda (başta öğrenme yoksulluğu olmak üzere) okul başarısızlığı oranı artmaktadır. Raporda Roman çocukların okul başarısızlığını etkileyen diğer sosyal dışlama yolları şu şekilde sıralanmıştır: (iv) Roman bir mahalleden ebeveynler çocuklarını çevredeki okullara kaydettirmek istediklerinde, mahalle ayrımcılığı önyargısı nedeniyle zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Ebeveynler, çocuklarının genelde birkaç okul tarafından reddedildikten sonra, bir okula kaydedilebildiğini belirtmişlerdir. (v) Yoksul ailelere yapılan eğitim yardımları genelde öğretmenlerin denetimindedir ve Roman çocuklar bu yardımlardan yeterince yararlanamamaktadır. (vi) Okul yönetimlerinin önyargılı tavırları Roman ebeveynleri okul ortamından uzaklaştırmaktadır ve böylece çocuklarının eğitimine yeterli ilgi göstermemektedirler. (vii) Temel eğitimin yaygınlaştırılması çabalarına rağmen, Roman çocukların okul kaydının yapılmaması, okul devamsızlığı ve okul terki yaygındır ve bu normal karşılanmaktadır. (viii) Roman çocuklar, resmi tören ve kutlamalardan çoğu zaman dışlanmaktadır; Roman ocuklara bu tip etkinliklerde çoğunlukla müzisyen rolü verilmektedir. (ix) Roman ocuklar şiddet yanlısı olarak etiketlenmektedir. Diğer ocukların şiddetine uğradıklarında ise okul yönetimlerinin hiçbir müdahalede bulunmaması sıklıkla rastlanan bir durumdur (Uzpeder, vd., 2008).

FSG, ERRC ve EDROM ’un “Türkiye’de Romanların Durumu” (2010) isimli araştırma raporunda da Romanların eğitmeden dışlandıklarına dair yukarıdakine benzer bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca bu raporda yer alan; “Antakya ve Bartın’da bazı ebeveynlerin sınıftaki Roman çocukları gerekçe göstererek çocuklarının kaydını başka okullara aldırđıkları”, ya da “Antakya ve orlu’da Roman ocukların Roman olmayan çocuklar tarafından etnik kökenleri nedeni ile korkutulduğu ve rahatsız edildiği” gibi bilgiler sosyal dışlanma kanıtı olarak değerlendirilmiştir (Villarreal, F. ed., December 2010).

¹ Ankara, Artvin, Bartın, İstanbul ve İzmir’de gerçekleştirilen nitel araştırmaların verileri kanıt olarak gösterilmiştir.

Romanların eğitimden dışlandıklarına dair kanıt içeren bir diğer araştırma, Roman Topluluklar için Bütünlüklü Sosyal Politikalar Geliştirme Projesi kapsamında, EDROM, SPF ve Anadolu Kültür ortaklığı ile gerçekleştirilmiş ve “Sosyal Dışlanmanın Roman Halleri” ismiyle 2011 yılında yayınlanmıştır. Bu araştırma raporunun incelediğimiz konu açısından önemi, “Roman çocukları arasında okul terk oranının yüksek olduğunu, devamsızlığın sıkça görüldüğünü, üst sınıflara geçmiş çocukların dahi okuma yazmayı sökemediğini” tespit etmiş olmasıdır². Araştırmada bu sorunun birincil nedeni yoksulluk olarak belirlenmiştir. Raporda ayrıca, okulda yaşanan dışlanmanın eğitimden kopuşa yol açan bir diğer önemli faktör olduğu bildirilmiştir. Katılımcıların ifadelerine göre, sosyal dışlama iki boyutta ortaya çıkmaktadır; ilki, Roman çocukların okul ortamında diğer öğrenciler tarafından dışlanmasıdır, ikincisi ise okul yönetimleri çerçevesindeki dışlanmadır. “Toplumda Romanlara yönelik algı ve kullanılan dışlayıcı dil, okul yönetimleri tarafından da yeniden üretilebiliyor ve çocuğun okuldan soğumasına neden olabiliyor.” Örneğin Roman ebeveynler okulda yapılan yardımlardan yeterince yararlanamadıklarını ve Roman öğrenciler de ağır disiplin cezalarına uğradıklarını anlatmışlardır. Araştırmacılara göre, tüm bu faktörler Roman mahallelerinde eğitim düzeylerinin düşük olmasına ve bir eğitimsizlik sarmalına yol açmaktadır. Bunun yanında, mahallelerde okuyan rol modellerin olmaması, çocukların reşit olmadan evlendirilmesi, bazı Roman gruplarının konar göçer yaşaması ve kamusal eğitimin piyasalaşması olguları da çocukların eğitimden kopmalarının önemli nedenleri olarak sıralanmıştır. Eğitimin piyasalaşması konusunda, “hem sınıfsal açıdan toplumun alt katmanlarında yer alan, hem de mekânsal bir dışlanmaya maruz kalan Romanların eğitimdeki katmanlaşma sürecinin mağduru oldukları” vurgulanmıştır (Akkan, vd., 2011).

Sosyal dışlanma söyleminin marjinalleştirilenler üzerindeki önemli bir etkisi, başarısızlığın sorumluluğunu kabullenmedir. Yani mağdur yapısal eşitsizliklere rağmen kendini yetersiz görüp suçlayabilmektedir. Elif Gezgın (2015) başarısızlığı içe yansıtma durumunu Çanakkale Fevzipaşa Mahallesi’nde Roman kimliği üzerine gerçekleştirdiği araştırmada gözlemlemiştir. Araştırmacının aktardığına göre, görüşmelere katılanların büyük çoğunluğu ağız birliği etmişçesine “hayata bir sıfır yenik başlıyoruz” ifadesini paylaşmıştır. Bir katılımcı, mahallenin genel eğitimsizlik durumunu “ayak uyduramıyorlar; artık onların kafaları mı almıyo bilemiyorum” diyerek değerlendirmiştir. Araştırmacıya göre bu durum, “sembolik şiddetin son derece uysal bir biçimde kanıksandığı izlenimi uyandırmaktadır”. Eğitimde başarısızlığın sorumluluğunu üstlenme tutumu, Serap Gün’ün ‘Romanlarda etnikleşen yoksulluk’ konusunda Ankara’nın Altındağ ilçesi Kale Mahallesi’nde gerçekleştirdiği araştırmada da gözlenmiştir (2016). Araştırmacının değerlendirmesine göre, “Bu bakış, ancak sorunların gerçek (yapısal) nedenlerini görmeden-anlamadan ‘suçu kendinde arama’ ve ‘kendinde bir eksiklik görme’ başka deyişle önyargı ve kalıp yargılarının oluşmasını meşrulaştırma veya doğal görme anlayışını doğurmaktadır.” Tülay Tekin Yılmaz (2023) da Edirne’de gerçekleştirdiği araştırmada Roman çocukların okul başarısızlık durumlarını “öğrenilmiş çaresizlik” kavramıyla açıklamıştır. Araştırmacının değerlendirmesine göre, Roman çocuklar okul başarısızlığını içe yansıtıcı ruh halini kendi kültür grubundan (büyüklerinden) edinmektedirler.

6. TÜRKİYE’DE ROMANLARIN DIŞLANMA VE AYRIMCILIK DİNAMİKLERİ

Türkiye’de de eğitim sürecindeki Roman çocukları inceleyen bir kısım araştırmacı eksiklik söylemine destek vermiştir. Örneğin Kırıkkale, Ankara ve İstanbul’da yaşayan üç Roman grubu hakkında “kimlik, aile ve eğitim” konulu bir araştırma yapan Güray Alpar (2003) yeterli kanıt göstermeden Roman çocukların kalıtsal olarak “eksik” olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacının değerlendirmesine göre, “Roman çocuklar yeterli eğitimi aile yaşamında almaktan yoksundurlar ve bu eksiklik eğitim sistemindeki yetersizlikler nedeniyle okul yaşamında da kapatılamamaktadır”.

² Erzurum, Hatay, İstanbul, İzmir, Konya, Sakarya ve Samsun’da gerçekleştirilen nitel araştırmaların verileri kanıt olarak gösterilmiştir.

Araştırmacı, Roman çocukların öğrenme güçlüklerini ve okul başarısızlarını (1) Zekâ ve sinir sistemine dayalı nedenlere, (2) Beden ve duyu organları ile ilgili nedenlere, (3) Kişisel nedenlere ve (4) Çevreyle ilgili nedenlere dayandırmıştır:

Sağlıklı bir çevrede, sağlıklı anne ve babadan meydana gelmeyen çocukların başarısı daha düşük olmaktadır...³ Araştırmalarımız neticesi tespit etmiş olduğumuz çeşitli hususlar eğitim konusundaki eksikliklerin nedenlerini kısmen ortaya koymuştur. Zaten çocuk çoğunlukla sağlıklı bir çevrede yetişmektedir. Genetik olarak veya sonradan büyük bölümü rahatsızdır ve yeterli sağlık hizmetini alamamaktadır. Araştırma yapılan Çingene evlerinde ders kitapları dışında hiçbir kitaba rastlanılmamıştır. Bazı Çingene ailelerinin eğitimi olmadığından çocuk evde de yeterli bir bilgi alamamaktadır. Çevresindeki insanlarda benzer şekilde ona bir bilgi sunmadığından çocuğun eğitim alabileceği tek yer okul ve eğitim kurumları olmaktadır. Eğer okulda eğitimci kendisini iyi eğitmemiş ve özel olarak bu çocuklar üzerinde durmuyorsa ve zaten arkadaş çevresinden de dışlanmış ise çocuğun yapabileceği pek fazla bir şey kalmamaktadır (Alpar, 2003, s. 116-117).

İstanbul'un Fatih ilçesinde iki ilköğretim okulunda öğretmenlerin görüşlerine göre Roman öğrencilerin eğitime erişimlerini değerlendiren diğer bir araştırmada, "Roman öğrencilerin Roman olmayan öğrencilere göre daha sorunlu ve uyumsuz olduğu ve öğretmenlerin onlara ulaşamadığı" bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacı Esin Yavuzak Taban'ın aşağıya aktarılan ifadesinde eksiklik söylemine katıldığı anlaşılmaktadır:

Romanların gelecek beklentisi taşımamaları, yarını düşünmeyen bakış açıları, uzun vadeli ve meşakkatli bir süreç olan eğitimle bağdaşmamaktadır. Bu durum onların okul yaşantılarında diğer öğrencilerden farklılaşmasına neden olmakta ve bütün bunlar etnisite ve eğitim arasında bir ilişki olduğunu söyleyebilmemizi sağlamaktadır.⁴ (Taban, 2010, s. 87)

Karlıdağ ve Marsh'ın Türkiye'de Roman kimliği üzerine gerçekleştirdikleri literatür incelemesinde (2008) vurguladıkları üzere, Türkiye Romanlarını betimleyen tarafsız ve kanıtla dayalı araştırmalar oldukça azdır, çünkü araştırmacıların çok kez ideolojiden soyutlanmış ve önyargısız yaklaşımlara sahip olmayı başaramadıkları görülmektedir. Sosyal dışlanma süreçlerinin hiçbir etkisi yokmuş gibi, Romanların içinde buldukları yoksulluğun ve uğradıkları haksızlıkların sorumlusunun tamamen kendileriymiş gibi algılanmasına sıklıkla rastlanmaktadır. "Ne yazık ki bazen, akademisyenler tarafından Türkiye'deki Romanlar hakkında yapılan araştırmalar, mevcut önyargıları ortadan kaldırmak yerine güçlendirmekte, onların sorunlarının anlaşılmasını sağlamak ve bu sorunlara yapıcı çözümler bulmak konusunda başarı sağlayamamaktadır."

Eksiklik ve kültürel ayrımcılık söylemi, belirli kültür gruplarını, azınlıkları veya yoksulları özelleştirmektedir (essentialisation) ve onları anaakım toplumla⁵ uyumsuz alt kültürler olarak damgalamaktadır. James Earl Davis (2005), toplumlarda kültürel stereotipleştirme söyleminin yaygın olduğunu, çünkü "Zenci erkek" ya da "Çingene çocuk" gibi imajların medyada ve günlük yaşamda olumsuz bir şekilde inşa edildiğini ve sürdürüldüğünü savunmaktadır. Örneğin, "genç siyahi erkeğin"; şiddet yanlısı, saygısız, zeki olmayan, aşırı cinselleştirilmiş ve tehditkâr olduğuna inanılmaktadır. Kültürel stereotipleştirilen gruplar, kendileriyle ilgili üretilen kalıp yargılara uygun davrandıklarında anaakım toplum bunu ayrımcılık olarak görmemektedir. Örneğin bir Romanın sokakta çiçek satması ya da müzisyenlik yapması "normal" bir davranıştır. Ancak aynı Roman, politikaya girmek isterse, yani toplumdaki kalıp yargılara uygun olmayan bir role talip olursa bu "anormal" bir davranıştır (Çayır, 2012).

³ İtalikler bu makalenin yazarlarına aittir.

⁴ İtalikler bu makalenin yazarlarına aittir.

⁵ "Anaakım toplum" (*mainstream society*) kavramı, belirli bir toplumda insanların çoğunluğu tarafından paylaşılan baskın kültürel normları, değerleri, tutumları ve uygulamaları ifade etmektedir. Eleştirel analizde bu kavram hegemonya ve tahakküme ve kültürel asimilasyona gönderme içermektedir.

ABD’de 1964’teki Chicago Kültürel Yoksulluk için Telafi Edici Eğitim Konferansı raporunda, “kültürel yoksunluk ırk ile eş tutulmamalıdır” uyarısı yapıldığı halde, çelişik bir şekilde “Çok sayıda zenci çocuğun, özellikle de işlevsel açıdan okuma-yazma bilmeyen ebeveynleri olan evlerde yaşayanların, muhtemelen kültürel açıdan yoksun kalacakları doğrudur.” nitelemesi yapılabilmektedir (Ogbu, 1978, p.44-45).

Birçok sosyal bilimci kültürel yoksunluk teorisini karşı kanıtlar göstererek reddetmektedirler (Spradley & McCurdy, 1972; Ogbu, 1978; Swadener & Lubeck, 1995; Valencia, 2020). Bu bilimcilere göre, kültürel yoksunluk teorisi en başta yönteminde yerleşik önyargılar içermektedir, yani taraflıdır: Kültürel yoksunluk teorisi okulda başarısız olan çocukların başarısızlıklarından okulun veya toplumun yapısal eşitsizliklerinin değil, kendisinin sorumlu tutulacağı varsayımını içermektedir. İkinci olarak, araştırmacıya okulda nereye bakması gerektiğini söylemektedir (örneğin, test puanları, okul notları, öğretmenlerin değerlendirmesi ve okulu bitirememesi). Üçüncü olarak, veri seçimi sürecinde kültürel açıdan yoksun olduğunu iddia ettiği ya da “risk altında” veya “dezavantajlı” olarak etiketlediği öğrencilerin birçok olumlu özelliğini göz ardı etmektedir. Risk altında olduğu halde okulda başarılı olanları ve risk altında olmadığı halde okulda başarısız olanları incelememektedir. Dördüncü olarak, okul performansını ve kültürel arka planın yeterliliğini ölçme kriterlerini (testler, notlar, beceriler vb.) beyaz orta sınıf kültürel değerlerine dayandırmaktadır. Bu ise yanlış ele alıştır, çünkü bu standartlara göre dünyanın çoğunu “kültürel açıdan yoksun (risk altında) olan ve iyileştirme programlarına ihtiyaç duyan” olarak değerlendirmek gerekecektir.

Okullarda “risk altındaki öğrenci” veya “özel ihtiyaçları olan öğrenci” gibi etiketler, belirli gruplardan öğrencilerin takip edilmesini haklı çıkarmak ve onları orantısız bir şekilde düşük yetenek düzeyindeki bölümlere ve özel eğitim sınıflarına yerleştirmek için kullanılmaktadır (Oakes, 1990; Harry & Anderson, 1999; Irvine, 2003; Stinson, 2006). Örneğin 20. Yüzyılın başlarında ABD’de genetik eksiklik düşünürü Lewis Terman, Kızılderililerin, Meksikalıların ve Zencilerin miras aldıkları “aile stoklarından” dolayı entelektüel olarak “kalın kafalı” (dull) olduklarını iddia ederek, bu gruplardan çocukların özel sınıflara ayrılmasını ve somut ve uygulamalı eğitim verilmesini tavsiye edebilmiştir! Terman’a göre, (ötekileştirdiği) bu çocuklar “soyutlamalarda ustalaşamazlar ama sıklıkla kendi başlarının çaresine bakabilen verimli işçiler haline getirilebilirler” (Terman, 1916, p. 91-92; aktaran, Valencia, 2020). Bu tarz ayrımcı kültürel stereotipleştirme günümüzde de farklı coğrafyalarda sürdürülmektedir. Örneğin, Singh ve Kumar (2010), Hindistan’ın ücra bir köyünde öğretmenlerin düşük kastlı ilkokul öğrencilerinin kalıtım temelli eğitilebilirliği ifade eden “sanskara”ya sahip olduğuna ve bu nedenle okulda başarısız olduklarına inandıklarını bildirmişlerdir (aktaran, Valencia, 2020). The Bell Curve (Çan Eğrisi) adlı kitapta Richard Herrnstein ve Charles Murray (1994), Afrikalı Amerikalıların entelektüel açıdan Beyazlardan daha aşağı olduğunu ve akademik takibin ve hatta bazı ayrımcılık biçimlerinin haklı olabileceğini öne sürmüşlerdir (aktaran, Irvine, 2003). Bu tarz eksiklik söylemlerini eleştiren Valerie Polakow’a (1993) göre, özellikle “risk altındaki” çocuklar ve aileler metaforu farklı açılardan ırkçı, sınıfçı, cinsiyetçi, engelli karşıtı (ableist) ve paternalisttir. Bu söylemin altındaki gizli anlam ise toplumda yaygın olan dışlayıcı ve baskıcı uygulamaları sistematik olarak inkâr eden veya görmezden gelenlerin “risk altındaki kendi ayrıcalıkları”dır. Bu eleştiriye katılan Tyack (1989) risk altındaki yapıyı “koyun kılığına girmiş kurt” olarak nitelemiştir. Polakow (1993) ve Swadener ve Lubeck (1995) bu adaletsiz yapıyı dönüştürebilmek için çocukları ve aileleri “risk altındakiler” (at risk) olarak etiketlemek yerine, onları başarı potansiyeline sahip “vadedenler” (at promise) olarak görmeyi önermişlerdir.

Kültürel olarak olumsuz etiketlenen bireyler, farklı ortamlarda kültürü hakkında olumsuz klişelere muhatap olduğunda veya potansiyel olarak bu klişelere uyma olasılığına karşı endişe yaşayabilmektedir. Buna “stereotip tehdidi” denilmektedir (Stinson, 2006).

Özellikle etnik azınlıklar veya kadınlar gibi dışlananların entelektüel yeteneklerine gölge düşüren negatif stereotipleştirmelerin önemli bir sonucu; bu klişelerin hedeflerine onların birey olarak görülmediği, akademik ortamlarda tam olarak değer verilmediği veya saygı duyulmadığı mesajını vermektir (Walton & Carr, 2011). Bu konudaki son araştırmalarda, azınlık veya dezavantajlı gruplara yönelik kültürel stereotipleştirmelerin hedef bireyler için tehditkâr bir entelektüel ortam yarattığına; marjinalleştirilenlerin söylediği veya yaptığı her şeyin düşük beklentiler merceğinden yorumlandığına; bunun da sosyal aidiyet duygularını, motivasyonlarını ve başarılarını olumsuz etkilediğine dikkat çekilmiştir (Inzlicht & Schmader, 2011; Walton & Carr, 2011). Örneğin Claude M. Steele ve Joshua Aronson, stereotip tehdidinin Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin test performansını düşürdüğünü tespit etmişlerdir (1995). Stereotip tehdidi, aynı zamanda entelektüel işlevselliğe ve akademik katılıma müdahale ederek eğitimsel kazanım, kariyer seçimi ve iş ilerlemesinde daha sonraki farklılıklara da zemin hazırlayabilmektedir (Inzlicht & Schmader, 2011).

7. SONUÇ

Bu çalışmada dünyada ve Türkiye’de Romanların yaşam koşullarına, istihdam olanaklarına, eğitime erişime, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ve toplumsal ayrımcılık ve dışlanmalarına yönelik yapılan literatür incelemesi eksiklik ve kültürel ayrımcılık söylemi ile yapısal eşitsizlikler ve sosyal dışlanma söylemi çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Eksiklik ve kültürel ayrımcılık söylemi: Bu söylem biçimi doğrudan doğruya mağduru suçlayan ve içinde bulunduğu yoksulluk, yetersizlik ya da dışlanmayı Roman toplumunun bireysel eksiklikleri ya da sahip oldukları alt kültür ile açıklayan bir yaklaşım biçimidir. Romanlar için gerekli temel beceri ve yeteneklerden “doğası gereği” yoksun diğer bir deyişle “bir ırka ilişkin eksiklik ya da yoksunluk söylemi ağır basmaktadır. Örneğin Romanların doğuştan tembel ve pis oldukları ve zihinsel yetilerinin genetik olarak yeterince gelişmediğine ilişkin bir söylem yaygın olarak kullanılmaktadır. Yapısal engelleri ve ayrımcılığı göz ardı eden bu ayrımcı söylem genellikle mağduru suçlamaktadır. Bu söyleme göre, Romanlar arasında görülen yaygın işsizlik, yoksulluk, eğitimsizlik, erken yaşta evlilik ve çocuklardaki okul başarısızlığı ile erken okul terkinin nedenleri kalıtsal özellikler, ailelerinin çocuklarına yeterince değer vermeyişi ve eğitime ilgisiz olmaları ile açıklanmaktadır. Bu söylem çerçevesinde Romanlar ve Roman kültürü toplumsal yaşantıda marjinalleştirilmekte ve dışlanmaktadır.

Yapısal eşitsizlikler ve sosyal dışlanma söylemi: Roman toplumunda var olan yoğun işsizlik, yoksulluk, erken evlilik, erken okul terki ve belli bir alt kültürün mekânsal ayrışma ile yeniden üretim sorununa yapısal eşitsizliklere dikkat çekerek, mekânsal ayrışma ve temel hizmetlere sınırlı erişim gibi çoklu ayrımcılıklar bağlamında ele almaktadır. Ayrıca bu söylem, Roman toplumlarının istihdam olanaklarından ve eğitim fırsatlarından sistematik olarak dışlandığını iddia etmekte ve eğitim sistemindeki örtük-ayrımcı politikaları eleştirmektedir. Bu söyleme göre, Romanlar kesişimsel olarak birden fazla yapısal eşitsizlik ve ayrımcılık biçimine uğramaktadırlar.

Ayrımcı politikalar, kültürel önyargılar ve yapısal eşitsizlikler Romanlar arasında yoksulluğu ve dezavantajlı koşulları yeniden üretirken sürdürmektedir. Sorunun çözümü adına bu araştırmada “eylem odaklı eleştirel yaklaşım” benimsenmiştir. Bu yaklaşım uyarınca dezavantajlı bir grup olan Romanların güçlendirilmesi için fırsatların belirlenmesi ve politika değişikliği önerilmektedir. Eleştirel teorinin ilke ve önermelerini merkeze alan bu çalışma ile Romanların karşılaştığı zorluklara ilişkin içgörülere katkı sağlamak ve dönüştürücü değişimin önünün açma gereksinimine dikkat çekmek amaçlanmıştır.

KAYNAKÇA

Adaman, F., & Keyder, Ç. (2006) *Türkiye’de büyük kentlerde gecekondu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma*. Sosyal İçerme Belgesi, No: VC/2005/015. Avrupa Komisyonu: Çalışma, Sosyal İşler ve Fırsat Eşitliği Dairesi.

- ADC Memorial (2013). *The situation of children belonging to vulnerable groups in Russia*. Anti-Discrimination Centre Memorial. https://adcmemorial.org/wp-content/uploads/crs_eng_www.pdf
- Akiner, S. (1997). Central Asia: Conflict or stability and development? *Minority Rights Group International Report*, 96/6. <https://minorityrights.org/app/uploads/2023/12/download-420-central-asia-conflict-or-stability-and-development.pdf>
- Akkan, B. E., Deniz, M. B., & Ertan, M. (2011). *Sosyal dışlanmanın Roman halleri*. Edirne Roman Kültürünü Araştırma Geliştirme Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği (EDROM), Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu (SPF), Anadolu Kültür.
- Alpar, G. 2003 Kırıkkale, Ankara ve İstanbul'da Yaşayan Üç Çingene Grubu Arasında Kimlik, Aile ve Eğitim (yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi
- Arayıcı, A. (2008). *Avrupa'nın Vatansızları Çingeneler*. Kalkedon.
- Baker, B. D., Green, P., & Richards, C. E. (2008). *Financing Education Systems*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Benninghaus, R. (1991). Les Tsiganes de la Turquie orientale, *Études Tsiganes*, 3(91): 47-53.
- Bereiter, C. (1969). The future of individual differences. *Harvard Educational Review*, 39, 310-318.
- Bessler, N. (2010). Batı Avrupa edebiyatında Çingeneler. Suver, H. vd. (yay. haz.), *Bir Çingene yolculuğu* içinde (s. 93-100). Fatih Belediyesi.
- Blalock, Jr., H. M. (1967). *Toward a theory of minority-group relations*. John Wiley & Sons.
- Büyük Larousse. (1992). Çingeneler. *Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi*, Cilt 6 içinde (1. bs., s. 2737).
- Candlin, C. N. & Crichton, J. (2011). Introduction. Candlin, C. N. & Crichton, J. (eds.), In *Discourses of deficit* (p. 1-22). Palgrave Macmillan.
- Cengiz, H. A. (2022). XVI. yüzyılın ilk yarısında eski Zağra Kazası'ndaki Romanlar üzerine bir araştırma, *Vakanüvis Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 7(1): 1-22.
- Cortina, A. (2022). *Aporophobia - why we reject the poor instead of helping them*. A. N. W. (trans.), Princeton University.
- Çağlayandereli, M., & Tamaç, S. (2023). Illich'çi söylemin teorik değeri üzerine bir söylem analizi. *Journal of Applied and Theoretical Social Sciences*, 5(4): 326-361. <https://doi.org/10.37241/jatss.2023.96>
- Çayır, K. (2012). Gruplararası ilişkiler bağlamında ayrımcılık. Çayır, K. & Ceyhan, M. A. (der.). *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (s. 5-15). İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Davis J. E. (2005). Black boys at school: Negotiating masculinities and race. R. Majors (ed.), In *Educating our Black children: New directions and radical approaches* (p. 169-182). Routledge.
- Esch, E. (2011). Epistemic injustice and the power to define: interviewing Cameroonian primary school teachers about language education. Candlin, C. N. & Crichton, J. (eds.). In *Discourses of deficit* (p. 235-255). Palgrave Macmillan.
- Filmer, D., Gatti, R., Rogers, H., Spatafora, N., & Emrullahu, D. (2022). Education and health. Cerra, V., Eichengreen, B., El-Ganainy, A., & Schindler, M. (eds.), In *How to achieve inclusive growth* (p. 497-538). Oxford.
- Foucault, M. (1987). *Söylemin düzeni*. T. I. (çev.), Hil.
- Gezgin, E. (2015). *Çanakkale Fevzipaşa Mahallesi'nde Roman kimliğinin oluşumu üzerine bir saha çalışması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Grant, C. A. & Ladson-Billings, G. eds. (1997). *Dictionary of multicultural education*. ORYX.

- Gün, S. (2016). *Etnikleşen yoksulluk: Çingener/Romanlar örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Harry, B., & Anderson, M. G. (1999). The social construction of high-incidence disabilities: The effect on African American males. Polite, V. C. & Davis, J. E. (eds.), In *African American males in school and society: Practices and policies for effective education* (p. 34-50). Teachers College, Columbia University.
- Herrnstein, R. J. & Murray, C. (1994). *The bell curve - Intelligence and class structure in American life*. The Free Press.
- IMF (October 2017). *IMF fiscal monitor: Tackling inequality*. International Monetary Fund. <https://www.imf.org/-/media/Files/Publications/fiscal-monitor/2017/October/pdf/fm1702.ashx>
- Inzlicht, M., & Schmader, T. (2011). *Stereotype threat - theory, process, and application*. Oxford University.
- Irvine, J. J. (1991). *Black students and school failure - Policies, practices, and prescriptions*. Praeger.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity - seeing with a cultural eye*. Teachers College, Columbia University.
- İlhan, S., & Fırat, M. (2017). Bir inşa süreci olarak çingenelik: kuramsal bir çözümleme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2): 265-276.
- Jensen, A.R. (1972). *Genetics and education*. Harper & Row.
- Kabeer, N. (2005). Social exclusion: concepts, findings and implications for the MDGs. *DFID Strategy Paper on Social Exclusion*, London: Department for International Development. https://www.researchgate.net/publication/267377288_Social_Exclusion_Concepts_Findings_and_Implications_for_the_MDGs
- Karlıdağ, M., & Marsh, A. (2008). Türkiye'deki Çingene toplumu ve Çingene kimliği üzerine bir yazın taraması. Uzpeder, E., Danova Roussinova, S., Özçelik, S., & Gökçen, S. (yay. haz.). *Biz buradayız! - Türkiye'de Romanlar, ayrımcı uygulamalar ve hak mücadelesi* içinde (s. 137-156). EDROM & ERRC & HCA.
- Kenrick, D. (2006). *Çingener - Ganj'dan Thames'e*. B. T. (çev.), Homer.
- Kenrick, D. (2010). *The A to Z of the Gypsies (Romanies)*. Scarecrow Press.
- Kerbo, H. R. (2012). *Social stratification and inequality: Class conflict in historical, comparative, and global perspective*. McGraw-Hill.
- Khaliq, M. (February 2020). *Child poverty and education outcomes by ethnicity*. Office for National Statistics. <https://www.ons.gov.uk/economy/nationalaccounts/uksectoraccounts/compendium/economicreview/february2020/childpovertyandeducationoutcomesbyethnicity/pdf>
- Kirabo Jackson, C. (2020). Does school spending matter? The new literature on an old question. Tach, L., Dunifon, R., & Miller, D. L. (eds.), In *Confronting inequality: How policies and practices shape children's* (p. 165-186). American Psychological Association.
- Kneebone, E., & Reeves R. V. (April 2016). *The intersection of race, place, and multidimensional poverty*. Brookings. <https://www.brookings.edu/articles/the-intersection-of-race-place-and-multidimensional-poverty/>
- Koca, A., & Avcı, C. (2017). *Roman çocuklar: "Okuyacağız da ne olacak?"*. Sulukule Gönüllüleri Derneği. https://insanhaklariizleme.org/vt/yayin_view.php?editid1=776
- Kohl, H. (1969). *The open classroom*. Random House.
- Kolukırık, S. (2008). Türkiye'de Rom, Dom ve Lom gruplarının görünümü. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 8: 145-154.
- Kozol, J. (1966). *Death at an early age*. Houghton-Mifflin.

- Lafortune, J., Rothstein, J., & Schanzenbach, D. W. (2018). School finance reform and the distribution of student achievement. *American Economic Journal: Applied Economics* 10(2): 1-26.
- Lewontin, R. C., Rose, S. & Kamin, L. J. (1985). *Not in our genes - biology, ideology, and human nature*. Pantheon Books.
- Majors, R. & Gordon, J. U. eds. (1994). *The American Black male - his present status and his future*. Nelson-Hall.
- Marushiakova, E., & Popov, V. (2014). Migrations and identities of Central Asian 'Gypsies', In *Asia Pacific Sociological Association Conference: "Transforming Societies: Contestations and Convergences in Asia and the Pacific"* (p. 1-22), 15-16.02.2014, Chiang-Mai, Thailand. <http://rcsd.soc.cmu.ac.th/web/APSA2014/docmedia.php?type=1&page=2>
- McDade, T. W., Ryan, C. P., Jones, M. J., Hoke, M. K., Borja, J., Miller, G. E., Kuzawa, C. W., & Kobor, M. S. (2019). Genome-wide analysis of DNA methylation in relation to socioeconomic status during development and early adulthood. *American Journal of Physical Anthropology*, 169(1): 3-11.
- Napp, C. & Breda, T. (2022). The stereotype that girls lack talent: A worldwide investigation. *Science Advances*, 8(10): eabm3689. <https://doi.org/10.1126%2Fsciadv.abm3689>
- NHGRI (May 2022). *Fact sheet: eugenics and scientific racism*. National Human Genome Research Institute. <https://www.genome.gov/about-genomics/fact-sheets/Eugenics-and-Scientific-Racism>
- Oakes, J. (1990). *Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Rand Corporation.
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority education and caste - the American system in cross-cultural perspective*. Academic Press.
- Polakow, V. (1993). *Lives on the edge: Single mothers and their children in the other America*. University of Chicago.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity - Interaction in an urban school*. Cambridge University.
- Richardson, D., Hoelscher, P., & Bradshaw, J. (2008). Child well-being in Central and Eastern European countries and the commonwealth of independent States. *Child Indicators Research*, 1(3): 211-250.
- Schweiger, G., & Graf, G. (2015). *A philosophical examination of social justice and child poverty*. Palgrave Macmillan.
- Singh, P. D., & Kumar, S. (2010). *Social hierarchy and notion of educability: Experiences of teachers and children from marginalized and non-marginalized communities in Gaya, Bihar, India*. Deshkal Publications. https://www.deshkalindia.com/img/inclusive_education/9_PDF.pdf
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement; a meta-analytic review of research, *Review of Educational Research*, 75(3): 417-453.
- Spradley, J. P. & McCurdy, D. W. (1972). *The cultural experience: Ethnography in complex society*. SRA.
- Stein, A. (1971). Strategies for failure. *Harvard Educational Review*, 41(2), 158-204.
- Stewart, M. ed. (2012). *The Gypsy 'menace': Populism and the new anti-Gypsy politics*. Hurst.
- Stinson, D. W. (2006). African American male adolescents, schooling (and Mathematics): Deficiency, rejection, and achievement, *Review of Educational Research*, 76(4): 477-506.
- Swadener, B. B. & Lubeck, S. eds. (1995). *Children and families "at promise": Deconstructing the discourse of risk*. State University of New York.
- Şener, C. (2006). *Türkiye'de yaşayan etnik ve dinsel gruplar*. Etik.
- Taban, E. Y. (2010). Roman öğrencilerin eğitime erişimleri: Fatih İlçesi örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi.

Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Houghton Mifflin.

Terzi, L., Unterhalter, E., & Suissa, J. (2023). Philosophical reflections on child poverty and education. *Studies in Philosophy and Education*, 42: 49-63.

Tyack, D. (March 1989). The mismatch between schools and students who don't fit them. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, San Francisco.

UN HRC (2010). *Report of the independent expert on minority issues: Addendum, Mission to Kazakhstan*, A/HRC/13/23/Add.1, 2010.
<https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/13session/A-HRC-13-23-Add1.pdf>

UNESCO (2017). *Global education monitoring report, 2017-8; Accountability in education: meeting our commitments*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNICEF (July 2016). *Rapid review on inclusion and gender equality in central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia*. The United Nations Children's Fund.
https://www.unicef.org/eca/media/1061/file/Rapid_Review_On_Inclusion_Report.pdf

Uştuk, O. (2019). *Emek pazarı ve kimliklenme ilişkisi; İzmir Urla Sıra Mahallesi Romanları örneği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Uzpeder, E., Danova Roussinova, S., Özçelik, S., & Gökçen, S. (2008). *Biz buradayız! – Türkiye'de Romanlar, ayrımcı uygulamalar ve hak mücadelesi*. EDROM & ERRC & HCA.

Valencia, R. R. (2020). *International deficit thinking - Educational thought and practice*. Routledge.

Villarreal, F. ed., (December 2010). *Understanding employment and decent work challenges in Turkey: The situation of Roma in Turkey. Final Report - Contract Reference No: VC/2009/0365*. FSG & ERRC & EDROM. https://www.errc.org/uploads/upload_en/file/understanding-employment-and-decent-work-challenges-in-turkey-december-2010.pdf

Walton, G. M. & Carr, P. B. (2011). Social belonging and the motivation and intellectual achievement of negatively stereotyped students. Inzlicht, M. & Schmader, T. (ed.). In *Stereotype threat - theory, process, and application* (p. 89-106). Oxford University.

Wintersberger, H. (2014). Childhood and inequalities: Generational distributive justice and disparities, Ben-Arieh, A., Casas, F., Frones, I., & Korbin, J. (eds.). In *The handbook of child well-being* (p. 1523-1561). Springer.

World Bank (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstreams/bda7b0b6-f09a-5a52-9b97-1bf7eb6c3698/download>

World Bank (April 2021) *Brief: What is learning poverty?*
<https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/what-is-learning-poverty>

Yılmaz, T. T. (2023). *Edirne'de Roman çocukların okul başarı durumlarının öğrenilmiş çaresizlik teorisi bağlamında değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

Yiğitler, Ş. Ş. (2018). Çocuk romanlarında Çingenelik algısı ve Çingene çocuk imajı. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(6): 83-111.