

“Okumuşluk ele geçmez.”

Türkiye’deki Dom ve Abdal Çocukların
Eğitim Durumu: Gaziantep ve Şanlıurfa Örnekleri



“Okumuşluk ele geçmez.”

Türkiye’deki Dom ve Abdal Çocukların
Eğitim Durumu: Gaziantep ve Şanlıurfa Örnekleri

Raporu Hazırlayanlar

*Nehir Gündoğdu
Fatma Coşkun Caymaz
Zühal Gezicier
Kemal Vural Tarlan*

Fotoğraflar

Kemal Vural Tarlan

Tasarım

Salah Al Khal

Proje Koordinatörü

Fatma Coşkun Caymaz

Kırkayak Kültür

1. Baskı, Gaziantep, Ağustos 2020

KIRKAYAK KÜLTÜR

Kırkayak Kültür - Sanat Merkezi
Akyol Mah. Atatürk Bulvarı. Şaban Sok. No:36/1
P.K 27010 Şahinbey/Gaziantep
Tel: 0342 230 74 54
kirkayaksanat@gmail.com info@kirkayak.org

KIRKAYAK KÜLTÜR - GÖÇ VE KÜLTÜREL ÇALIŞMALAR MERKEZİ

Bey Mah. Atatürk Bulvarı Uyum Apt. No:30 Kat:1 Şahinbey/Gaziantep
Tel: 0342 220 20 80
gocmerkezi@kirkayak.org



Kırkayak Kültür
www.kirkayak.org

Middle East Gypsies
www.middleeastgypsies.com

Bu yayın kamu malıdır. Bir kısmından veya tamamından alıntı yapılabilmesi ve çoğaltılabilmesi için Kırkayak Kültür'den izin alınmasına gerek yoktur. Kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir ve yaygın olarak dağıtılabılır.

Bu Rapor Heinrich Böll Stiftung Derneği'nin mali desteği ile hazırlanmıştır. Bu raporun içeriği tamamen Kırkayak Kültür'ün sorumluluğundadır. Rapordaki ifadeler Kırkayak Kültür'ün kendi görüşleri olup, Heinrich Böll Stiftung Derneği'nin politikalarını ve görüşlerini yansıtmamaktadır.

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	4
GENEL TANIM VE KAVRAMLAR	5
ÖNSÖZ	6
YÖNETİCİ ÖZETİ	8
GİRİŞ	13
Eğitim Kimin Hakkı?	14
Kapsayıcı Eğitim	19
ARAŞTIRMANIN METODOLOJİK ÇERÇEVESİ	23
Göçebe Zanaatkârlar (Peripatetik) Topluluklar: Dom ve Abdallar	24
Araştırma Sahası: "Öteki" Mahalleler	28
Sahadan Önce	34
Sahada	38
İçeriden Araştırmacılar	39
Sahanın Yöntemi	42
Sahadan Sonra	44
Dom ve Abdal Çocukların Eğitimi	46
Okula Kaydolma ve Devamlılık	47
Okusunlar İstemez Miyiz... ..	51
(Ama) Ekonomik Koşullar... ..	55
(Ama) Biz Babadan Böyle Gördük!	60
(Ama) Okuldaki Haller... ..	64
Peki Ne Yapmalı?	68
SONUÇ	72
POLİTİKA ÖNERİLERİ	76

KISALTMALAR

AÇSHB	Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
BM	Birleşmiş Milletler
ÇHS	Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
ESKHS	Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
METK	Milli Eğitim Temel Kanunu
İHEB	İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

GENEL TANIM VE KAVRAMLAR

Bu raporda ingene ismi, Ortadoğu ve Anadolu halkları tarafından Nawar, Zott, Ghajar, Bareke, Gaodari, Krismal, Qarabana, Karaçi, Abdal, Aşiret, Qurbet, Mıtrıp, Gewende, ingene, Tanjirliyah, Haddadin, Hacıye, Arnavut, Halebi, Haramshe, Kaoli gibi jenerik terimlerle nitelendirilen Romanlar, Domlar, Lomlar, Teberler gibi Peripatetik grupların hepsini kapsayacak şekilde kullanılmıştır⁽¹⁾

Bugün dnyada ingene ismiyle adlandırılan, Dom, Rom/Roman, Lom, Teber/ Abdal gibi pek çok Peripatetik topluluk yaşamaktadır. Bu topluluklardan olmayanların kullandığı jenerik terimler dışında ki bu adlandırmalar toplulukların kendi öz adlandırılmalarıdır.

Kırkayak Kültür, kullanılan kavramlar ve isimler konusunda, grupların kendi iç adlandırmalarının en doğru tanım olduğunu düşünmektedir.

(1) Yılgr, E. (2017) Türkiye'de Peripatetik Gruplar: Jenerik Terimler ve z-Etnik Kategorizasyon Biçimleri. *Nişantası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 1-25.

ÖNSÖZ

Kırkayak Kültür, kurulduğu 2011 yılından bu yana; sosyal ve kültürel olarak risk altında olan dezavantajlı topluluklarla birlikte hak temelli çalışmalar yapmakta ve bu topluluklara yönelik önyargı ve ayrımcılığa karşı toplumu, diyalog ve dayanışma çerçevesinde, birlikte yaşam eksenli, sosyal uyum çalışmaları yapmaktadır. Bunu yaparken kültürü ve sanatı öne alan faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Ortadoğu coğrafyasındaki, siyasal ve toplumsal gelişmelerin ortaya çıkardığı insani sorunlarla birlikte, göç, mültecilik, dezavantajlı toplumsal gruplar ve kültürler üzerine akademik çalışmalar yapmakta ve bu çalışmaları ulusal ve uluslararası düzeyde kamuoyunun dikkatine sunmaktadır.

Kırkayak Kültür şuan da kurumsal olarak, “Sanat Merkezi” ve “Göç ve Kültürel Çalışmalar Merkezi” olmak üzere Gaziantep’te iki farklı mekanda kültür- sanat ve göç çalışmaları yapmayı sürdürmektedir.

Kırkayak Kültür Göç ve Kültürel Çalışmalar Merkezi, Ortadoğu ülkelerinde yaşayan Dom topluluklarının ve ilgili diğer grupların, yaşadıkları ülkelerde, sosyo ekonomik durumlarının iyileştirilmesinde, eğitim, barınma, sağlık, istihdam ve ayrımcılığın önlenmesi, insan hakları gibi alanlarda iyileştirme, sosyal ve kamu hizmetlerine erişebilmelerini sağlamak amacıyla çalışmalar yapmaktadır. Dom grupların yerleştikleri ülkelerde toplumun etkin bir üyesi olmaları ve ülkenin ekonomik, sosyal, kültürel, sivil ve siyasi hayatına katılıp katkıda bulunmaları temel hedefimizdir. Sosyal ve kültürel olarak riskli ve dezavantajlı bu toplulukların, sosyo-kültürel sosyo-kültürel açıdan gelişme gösterebilmesi ve bu topluluklara yönelik önyargı ve ayrımcılığa karşı toplumu, birlikte yaşam, diyalog ve dayanışma çerçevesinde bütünleştirme çalışmaları yaparak sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetlerde bulunmak merkezimizin ana hedefidir. Bu çerçevede strateji ve eylem planları oluşturmakta özellikle kamu ve sivil toplum kurumlarıyla Dom toplumu ve ilgili diğer grupların yaşadıkları ülkelerde kültürel çalışmalar yapmayı hedeflemektedir.

Kırkayak Kültür’ün yaptığı tüm çalışmalarda “Birlikte Yaşama” fikri, ana referans noktası olarak alınmaktadır. Kırkayak Kültür, göçle yeni gelenin, eskiyle birlikte, bir arada insanca yaşayacağı farklılıkların zenginlik olarak kabul gördüğü, temel haklar ve hizmetler başta olmak üzere her alanda kimsenin geride bırakılmadığı yeni bir anlayışa ihtiyacın olduğunu düşünüyor ve bu alanda çalışmalar yapıyor.

Çingeneler (Rom, Dom Lom), Ortadoğu coğrafyasında, yüzyıllarca, diğer halklarla birlikte yaşadılar. Peripatetik bir topluluk olarak birlikte yaşadıkları

halklara, iş aletleri ürettiler, çoğu zaman kültürlerinin taşıyıcısı oldular, geleneksel halk hekimliği ve dişçilik yaptılar, onlarca farklı alanda onlara hizmet götürdüler. Bugün ve gelecekte de bu kadim topraklarda yaşamaya devam edecekler. Onların yaşadıkları ülkelerde insan onuruna yakışır bir yaşam sürebilmesi için başta bu ülkelerde ki hükümetler olmak üzere BM ve AB kurumları ve Sivil Toplum Kurumlarına önemli görevler düşmektedir.

Covid-19 salgınının çeşitli toplumsal gruplar üzerinde önemli etkileri olduğu bu kriz günlerinde; azınlık topluluklar, dezavantajlı bireyler ve marjinalleştirilen grupların, daha görünür şekilde, ayrımcılığa uğradığını, bu kırılgan toplulukların acil durum önlemlerinin dışında kalma ve insani müdahalelerden dışlanma riski ile karşı karşıya kaldıklarını gösteriyor. Covid-19 salgını, Roman, Dom, Lom Topluluklarını, mülteciler, göçmenler, yerinden edilmiş nüfus, gibi toplumun belli kesimlerin daha da kırılgan hale getiriyor.

Tarih bize bu toplulukların yaşam hakkının, en temel insan hakkı olarak, savunmamız gereken günlerden geçtiğimizi gösteriyor.

Kırkayak Kültür'ün yürütmüş olduğu, **“Okumuşluk ele geçmez.” Türkiye'deki Dom ve Abdal Çocukların Eğitim Durumu: Gaziantep ve Şanlıurfa Örnekleri** raporu ile literatüre, Dom ve Abdal çocukların eğitime erişimde karşılaştıkları sorunların neler olduğuna dair mevcut durumu ortaya koymaya çalışarak katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma, sahada tanıştığımız herkese armağan olsun. Evlerini, çadırlarını, sokaklarını bize açan Suriyeli, Türkiyeli Dom ve Abdal ailelere, kadınlara, çocuklara çok teşekkür ederiz. Gaziantep ve Şanlıurfa'da görüşme yaptığımız okullardaki Müdür, Müdür yardımcısı ve öğretmenlere paylaşımları için teşekkür ederiz.

Projeyi destekleyen Heinrich Böll Stiftung Derneği'ne çok teşekkür ederiz.

YÖNETİCİ ÖZETİ

Kırkayak Kültür, Türkiye’de ve Ortadoğu’da yaşayan, Dom Toplumu ve diğer Peripatetik topluluklar ile ilgili hak temelli savunuculuk çalışmaları yürütmektedir. Türkiye ve Ortadoğu’da yaşayan bu toplulukların yaşam haklarının korunması için temel insan haklarına erişimleri için savunuculuk çalışmalarının yanı sıra , eğitim, sağlık, barınma, istihdam gibi temel hizmetlere erişimleri için araştırmalar yapıp, raporlar hazırlamaktadır. Sahadan topladığı bilimsel verilerle ulusal ve uluslararası platformlarda, Dom ve diğer peripatetik toplulukların temel hak ve hizmetlere erişimlerini sağlamak ve bu konularda sosyal politikaların geliştirilmesi için hak temelli savunuculuk faaliyetleri yürütmektedir.(2)

Bu rapor, Kırkayak Kültür tarafından yürütülen **“Türkiye’deki Dom ve Abdal Çocukların Eğitim Durumu: Gaziantep ve Şanlıurfa Örnekleri”** projesi kapsamında Türkiyeli ve Suriyeli Dom ve Abdal çocukların eğitime erişimde karşılaştıkları sorunların neler olduğuna dair mevcut eğitim durumunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca ulusal/uluslararası sözleşme ve mevzuatlardaki eğitim haklarının “güvenceye alınması”nın sahadaki karşılıklarını, pratikte bu hakların kendilerini nasıl gösterdiği ya da göstermediğini tartışmaya açılmayı hedeflemektedir.

Çalışmanın hedefi, Dom ve Abdal çocukların okul ile kurdukları ilişkiyi, okula kayıt ve okula devamsızlık durumlarını hem çocukların kendi bakışlarıyla hem de ailelerin ve okulun bakış açılarıyla ortaya koymaktır. Hedefimiz eğitimin hem çocuklar ve aileleri için anlamını görmek hem de okullar ile yapılan görüşmelerle de bu anlamın herhangi bir karşılığı olup olmadığını karşılaştırılabilmektir.

Eğitim, temel hakların vazgeçilmez bir ögesidir. Bu topluluklar için eğitim, gündelik yaşamda bazı kolaylıkları sağlamanın dışında tarihsel olarak topluluklarını yaşadığı ayrımcılık pratikleri nedeniyle ileriye dönük beklentilerin olmadığı bir alandır. Bu olumsuz algının yine eğitimle kırılabileceğini ve bunun için sabırla, büyük çaba harcanması gerektiğini düşünmekteyiz.

Rapor, Dom ve Abdal topluluklarında okul çağındaki çocukların mevcut eğitim durumlarının ne olduğunu ortaya koymaya çalışan pilot bir projedir.

Araştırmanın saha çalışmaları Gaziantep ve Şanlıurfa’da Domların ve Abdalların yoğun yaşadığı ilçe ve mahallelerde yürütülmüştür. Okul görüşmeleri de aynı

(2) Kırkayak Kültür’ün Dom Toplulukları ile ilgili yayınladığı raporlar. (çevirimiçi) <https://bit.ly/3b7pPZb> (erişim tarihi: 03.03.2020).

şekilde Dom ve Abdal ailelerin yoğun yaşadıkları mahallelerin yakınında ve çocukların e-Okul sistemi üzerinden kayıt edildiği ilkokul ve ortaokullarda yapılmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Ailelerle ve çocuklarla yaptığımız görüşmelerin mekanı ya çadır alanı ya da ev ile iç içe olan mahalle araları, sokaklar olmuştur. Yaklaşık olarak Gaziantep'te 75 yetişkin ve 30 okul çağındaki çocuklarla "akışkan görüşmeler" gerçekleştirilmiştir. Yine Gaziantep'te 6 okulda toplam 6 okul müdürü, 4 müdür yardımcısı, 1 sınıf öğretmeni ve 1 rehber öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Şanlıurfa'da ise yaklaşık 30 yetişkin ve 20 okul çağındaki çocukla "akışkan görüşmeler" gerçekleştirilmiştir. Şanlıurfa'daki okul görüşmelerin de ise 3 okulda 3 okul müdürü, 2 müdür yardımcısı, 1 sınıf öğretmeni ve 1 rehber öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeleri dezavantajlı/marjinalleştirilmiş/kırılgan gruplar ile yürütmek, bu topluluğun bir üyesi olmak ya da olmamak hallerinin sorgulanmasını gerekli kılmıştır. Bu sorgulama topluluk üyelerinin dışarıya kapalı olduğu varsayımını, sahada sınırların hem araştırmacılar hem de katılımcılar tarafından nasıl çizildiği konusu çerçevesinde tartışmaya açmıştır. Sahadaki sınırları sorgulayarak aileler, çocuklar ve kendi konumlarımızı anlamaya çalışırken ailelerin "...biz sırrımızı hiç vermedik, siz azıcık bizdensiniz ya, söyledik.."demeleri bu sorgulamalara paralel ailelerle kurduğumuz ilişkilerin bir sonucu oldu. Bu arada saha bize sürekli olarak şunu hatırlattı; kırılgan gruplarla çalışırken kimi davranışlar ve söylediğiniz kimi sözler bu topluluğun yıllarca maruz kaldıkları ayrımcılığa denk gelebilir. Tam da bu nedenle kırılgan gruplarla çalışmak bu tarihselliğin farkında olmayı gerektiriyordu.

Saha verilerinin analizinde, çocukların mevcut eğitim sistemine dahil olma(ma) durumları hak temelli bir çerçeveye ile değerlendirilmiştir. Konunun öznelerinden elde edilen veriler ışığında çocukların okula başlayıp başlamama, okula devam edip etmeme ve okulu terk edip etmeme durumları ve ardından çocukların okula gitmelerinin ve eğitimlerini tamamlamalarının ortak bir temenninin ötesine geçmemesinin farklı sebepleri tartışılmıştır. Bu sebepler ekonomik koşullar, geleneksel ve kültürel kodlar, okuldaki durumlar üzerinden hem ayrı ayrı durumlar olarak hem de birbiriyle kesişen durumlar olarak ele alınmıştır.

Bu raporda ayrıca, Suriye'den Türkiye'ye sığınan Mülteci Dom ve Abdal ailelerin çocuklarının eğitime erişimi, eğitim algısı üzerine de görüşmeler yapılmıştır. Dışlanan, ayrımcılığa kendileriyle benzer olanlarla aynı mahallelerde yaşama isteği, mekansal olarak ayrımcılığı en az hissedecekleri semtleri tercih etmeleri

sebebiyle bu göçmen aileler bugün büyük ölçüde Roman, Dom ve Abdalların yaşadıkları mahallelerde, onlarla birlikte yaşamaktadırlar. Aradan geçen 7-8 yıllık süre boyunca toplulukların aynı mahallelerde ve sokaklarda yaşamaları ve aynı mekanları kullanmaları çoğu zaman aynı avluda yaşamaları sebebiyle ciddi bir iç içe geçiş yaşansa da, bu ailelerin çocuklarının eğitime erişimlerinin çok düşük bir oranda olması onları mülteci olmaları sebebiyle daha da alta itip, geride bırakmaktadır. Bu çok katmanlı sosyal dışlanma hali göçmen ailelerin entegrasyonunu da zorlaştırmaktadır. Bu da, beraberinde, bu aileler için, iyi beslenememe, kötü yaşam koşulları, evsizlik, eğitim olanaklarına ulaşmada yaşanan zorluklar, sağlık hizmetlerine erişememe, ileri yaşta bakımsız ve ilgisiz kalınması gibi durumları getirecektir.

Kırkayak Kültür, yürüttüğü göç çalışmalarında “birlikte yaşam” eksenli bir program yürütmektedir. Bu sebeple, yeni gelenlerin yaşadıkları şehirlerin yeni hemşerileri olarak eskilerle eşit ve bir arada yaşamaları için çaba sarf etmektedir. Bu raporda Suriye’den gelen Dom ve Abdal ailelerin çocuklarının, 9 yıllık süreç sonunda, eğitim sorunlarının Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan ailelerle, *“Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 28. maddesi, çocukların eğitim hakkını tanımakta, taraf devletleri, çocuklara ücretsiz zorunlu temel eğitim sağlamak, ortaöğretimi genel ve mesleki olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlemek ve bunları tüm çocuklara açık bulundurmakla yükümlü tutmuştur”*, ilkesi gereğince birlikte değerlendirilmiştir.

Türkiyeli ve Suriyeli Dom ve Abdal ailelerle çocukların eğitim durumları ile ilgili görüşmeler yaparken hem Gaziantep’te hem de Şanlıurfa’da Suriyeli Dom/ Abdal ailelerin çocuklarının çoğu okula gitmemektedir. Aileler gıda, barınma, sağlık, istihdam ve geçici koruma belgesi gibi en temel haklara erişememekte ve eğitim hakkı bu ihtiyaçların içinde yer almamaktadır. Aileler ile yapılan görüşmelerde de tüm bu haklara erişememekten kaynaklı olarak çocukların okula gitmedikleri belirgin bir şekilde ifade edilmektedir. Türkiyeli Dom/ Abdal ailelerde ise çocuklar sistem üzerinden bir okula kayıt olsalar da, aileler çocukların okula gidip gitmediklerine dair net bir ifade kullanmamaktadırlar. Ne tam olarak “evet okula gidiyor” nede tam olarak “hayır okula gitmiyor” denilmiştir.

Okula düzenli bir şekilde devam ederek bütün eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan bir çocuğa rastlanılmamasının nedenleri saha çalışmasında şöyle sıralanmıştır;

“Ailelerin Ekonomik Durumları/Yoksulluk Durumları”:

Peripatetik/ zanaatkar topluluklar olan Dom ve Abdal aileler, değişen sosyo-ekonomik, kültürel, toplumsal nedenlerden dolayı günümüz koşullarında geleneksel mesleklerini yapamamaktadırlar. Günümüz koşullarında aileler

yoğun olarak hurdacılık, kâğıt toplayıcılığı, mevsimlik tarım işçiliği, bohçacılık, tesbih satma, yine mevsimsel olarak farklı illere göç ederek hurdacılık, kâğıt toplayıcılığı gibi kayıt dışı yürütülen işlerde çalışmaktadırlar. Geçim dertleri eğitimin önüne geçen ailelerin düzensiz çalışma saatleri, düzensiz gelirlerinin olması, okul gibi düzeni merkezinde bulunduran bir kuruma ulaşmada problemler çıkarmakta ve çocukların eğitime erişimlerinin önünde önemli bir engel olmaktadır.

“ Geleneksel ve Kültürel Kodlar”:

Ailelerde okuyarak bir meslek sahibi olunacağına dair inançsızlık topluluk içinde eğitimle kurulan ilişkiyi de belirlemiştir.

Topluluk içinde çocukların okumayacaklarına yönelik ifadelerde, çocukların zeka olarak yeterli olmadıkları düşüncesinin hakim olması, çocuk ve okul arasında kurulan ilişkiyi baştan dar bir çerçevenin içine sıkıştırmaktadır.

“Okulda ki Durumlar”:

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin genel olarak “derin yaramız” olarak ifade ettiği Dom ve Abdal çocukların okuyamayacaklarına dair genel bakışta, Dom ve Abdal çocukların okul kayıt oranlarının düşüklüğü, okula devam ve okulu terk oranlarının yüksekliği okul görüşmelerinde öne çıkan temel konulardır.

Çocukların okul kayıtlarının düşük, devamsızlık oranlarının yüksek olmasının temel nedeni olarak ailelerin ekonomik durumu ifade edilmiştir. Ayrıca Dom ve Abdal toplulukların yaşam tarzlarına, kültürlerine, etnik yapılarına dair ayrımcı söylemlerin çocukların eğitim haklarına erişimlerini engelleyen bir neden olarak öne çıkmaktadır.

Bu sebeple ‘okumuşluk ele geçmez’ eğer bu ailelerin ekonomik durumları güvence altına alınmazsa, eğer okullarda öğretilen bilgilerin bu dünyada ki bütün çocuklar için üretildiği kabul edilmezse, eğer Dom ve Abdal çocukların katılımı, temsiliyetleri müfredat ve uygulamalara dahil edilmezse, eğer ulusal/ uluslararası eğitim politika ve uygulamalar yerellikleri göz önüne alarak şekillenmezse taraf olarak imzalanan anlaşmaların bir hükmü kalmayacaktır.

Son olarak, Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi gereğince;

Dünyadaki ülkelerin tümünde çok güç koşullar altında yaşayan ve bu nedenle özel bir ilgiye gereksinimi olan çocukların bulunduğu bilinci içinde,

Çocuğun korunması ve uyumlu gelişmesi bakımından her halkın kendine özgü geleneklerinin ve kültürel değerlerinin taşıdığı önemi göz önünde tutarak,

Her ülkedeki, özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki çocukların yaşama

koşullarının iyileştirilmesi için uluslararası işbirliğinin taşıdığı önemin bilincinde olarak, sözleşmenin 28. Maddesiyle bitirelim.

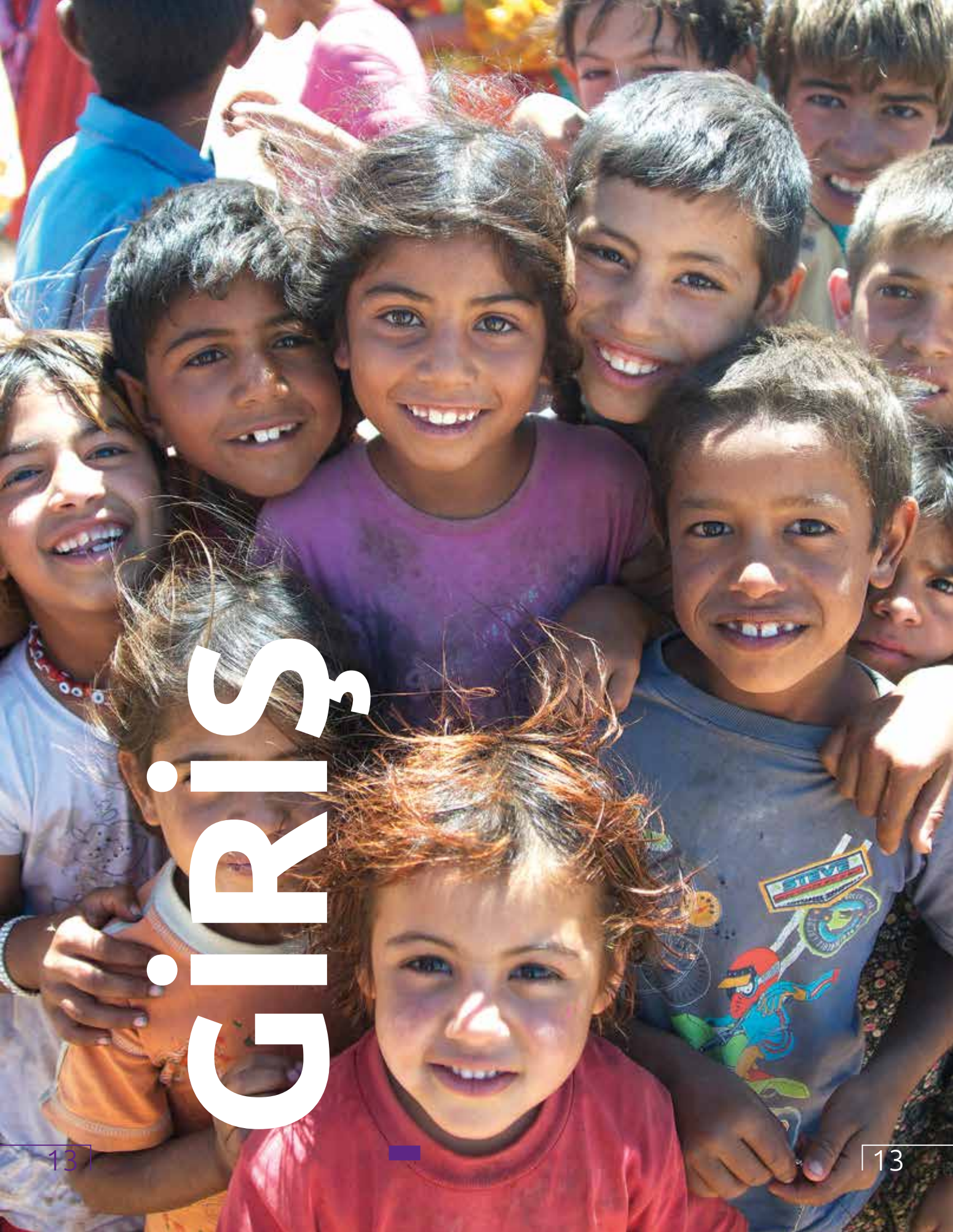
28. Madde:

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

- İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;
- Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;
- Uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler;
- Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler;
- Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

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

3. Taraf Devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur.



girls

■ Eğitim Kimin Hakkı?

Temel bir hak olarak eğitim hakkı, ülkelerin uluslararası sözleşmelere taraf olmaları ve kendi anayasaları ile “güvence altına” alınmaya çalışılmıştır. Uluslararası hukukta eğitime erişim hakkı İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin (İHEB)⁽³⁾ 26. Maddesi’nde “Her şahsın öğrenim hakkı vardır. Öğrenim hiç olmazsa ilk ve temel eğitim safhalarında parasızdır. İlköğretim mecburidir.” ifadeleri ile yer alırken, benzer biçimde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin (ÇHS)⁽⁴⁾ 28. Maddesi taraf devletler “ilköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler. Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.” ifadesi ile devletlerin sorumluluklarını belirtmiştir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu (BM) tarafından kabul edilen diğer bir sözleşme olan Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi’nin⁽⁵⁾ 13. Maddesi’nde benzer yükümlülükleri içermesi yanında eğitim hakkının tam olarak gerçekleşmesi için, “ilk eğitimin bütün dönemini tamamlayamamış ve bu eğitimi hiç alamamış olan kişiler, mümkün olduğu kadar temel eğitim almaya teşvik edilir veya bu eğitimi almaya mecbur tutulur.” denilmiştir.

Türkiye, yukarıda bahsedilen uluslararası sözleşmelere taraf olan bir ülke olarak ulusal hukukta eğitime erişim hakkını Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Anayasasının 42. Maddesi’nde⁽⁶⁾ “Kimse, eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz... İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve Devlet okullarında parasızdır.” hükmü ile ifade eder. Ayrıca 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun⁽⁷⁾ eğitim hakkını düzenleyen 7. Maddesi “ilköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.” hükmüne yer verir.

Tüm bu düzenlemelerde, devletlerin ücretsiz ve zorunlu eğitim sağlamakla ilgili yükümlülükleri belirtilirken eğitimin bütün çocuklar için kaliteli ve erişilebilir kılınması ve dezavantajlı gruplar açısından uyarlanabilirliği de ilgili maddelerde (İHEB’nde 26 (2); ÇHS’nde 29 (c)) vurgulanmıştır. Eğitimde yaşanabilecek her türlü ayrımcılıkla ilgili olarak Temel Eğitim Kanununun 4. ve 8. maddeleri ile de eğitimde fırsat ve imkan eşitliği ele alınmaktadır: “Eğitim

(3) İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. (çevirimiçi) <https://bit.ly/2QBkC2m> (erişim tarihi: 18.06.2020).

(4) Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. (çevirimiçi) <https://uni.cf/31G8jrG> (erişim tarihi: 18.06.2020).

(5) Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi. (çevirimiçi) <https://bit.ly/3lyW9sW> (erişimtarihi: 18.06.2020).

(6) Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (çevirimiçi) <https://bit.ly/3jrT248> (erişim tarihi: 18.06.2020).

(7) Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Kanunu. (çevirimiçi) <https://bit.ly/31D8lev> (erişim tarihi: 18.06.2020).

kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz”, “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır... Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır”.

Her ne kadar eğitimin herkese açık ve herkes için ulaşılabilir olması, eğitim politikalarının herkesin özel durumlarını ve ihtiyaçlarını kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerekliliği ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gibi noktalar ulusal ve uluslararası mevzuatlarda vurgulansa da eğitim hakkına erişim pratiklerde benzer bir tablo sunmamaktadır. Dünya genelindeki eğitim istatistikleri⁽⁸⁾ sosyo-kültürel-ekonomik nedenlerle okula eşit erişim sağlayamayan çocukları karşımıza çıkardığı gibi Türkiye’de de eğitime erişim konusunda kimi problemler mevcuttur. Türkiye’de 2017-18 yılında⁽⁹⁾ genel olarak net okullaşma oranının %90’ın üzerinde ve bu oranın ilkokulda %91,5, ortaokulda %94,5 ve ortaöğretimde %83,6 olduğunu görüyoruz. Ancak istatistikler okullaşma oranlarının kimleri içerdiği/içermediği ve okula devamsızlık, okuldan erken ayrılma/okul terk oranlarının takibinin bu oranlara ne kadar yansıtıldığını açıkça belirtmek için yeterli olmamaktadır.

Türkiye’de çeşitli nedenlerle eğitime erişim ve okula devam sorunu yaşayan çocukların belirsizliğini ortaya koymak adına yoksul çocuklar, kız çocukları, anadili Türkçe olmayanlar, kırsal alanda yaşayanlar, öğrenme güçlüğü olanlar, mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları, Roman çocuklar, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar üzerine çalışmalar yapılırken⁽¹⁰⁾, biz bu raporda Türkiyeli ve Suriyeli Dom ve Abdal çocukların eğitime erişim ve okula devam sorunlarına dikkat çekmek istiyoruz. Bunu yaparken öncelikle literatürde Dom ve Abdal çocukların eğitime erişim ve devamlılıkları ile ilgili kısıtlı çalışmalara katkıda bulunmak istiyoruz.

(8) UNESCO (2018) *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. Paris: UNESCO.

(9) Eğitim Reformu Girişimi (2019) *Eğitim İzleme Raporu 2017-18*, (çevirimiçi) <https://bit.ly/34liuho> (erişim tarihi: 28.02.2020).

(10) *Eğitim Reformu Girişimi* (2017) *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar*. (çevirimiçi) <https://bit.ly/3hFbZQn> (erişim tarihi: 19.06.2020). Kalkınma Atölyesi (2012) *Mevsimlik Tarım İşçiliği ve Çocuklar: Sorun Analizi ve Politika Önerileri*. Ankara: Kalkınma Atölyesi. (çevirimiçi) <https://bit.ly/2YOcrEu> (erişim tarihi: 19.06.2020). Alp, S. ve Taştan, N. (2011) *Türkiye’de İrk veya Etnik Köken Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu*. İstanbul: İstanbul Bilgi University. (çevirimiçi) <https://bit.ly/3lw9YYQ> (erişim tarihi: 19.06.2020). Ataman, H. (2008) *Eğitim Hakkı ve İnsan Hakları Eğitimi (Education Right and Human Rights Training)*. İzmir: Human Rights Agenda Association. (çevirimiçi) <https://bit.ly/2YJub3R> (erişim tarihi: 19.06.2020).

Literatürde Dom ve Abdal topluluklara benzeyen bir topluluk olarak Roman çocukların eğitimi ile ilgili tartışma ve çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların da ortak yanı ekonomik ve dışlanma sebepleri ile çocukların eğitim haklarından yararlanamadıkları üzerinedir. Avrupa Birliği'nin 2018 İlerleme Raporu'na⁽¹¹⁾ göre Roman çocuklar arasında devamsızlık ve okulu terk oranlarının yüksek seyretmeye devam ettiğini ve azaltmak için bir sistem geliştirilmesinin ve özellikle Roman çocuklar için eğitimin daha kapsayıcı bir hale getirilmesi önerileri yer almaktadır. Hem sınıfsal açıdan toplumun alt katmanlarında yer alan, hem de mekansal bir dışlanmaya maruz kalan Romanlar eğitime eşit erişim sağlayamamaktadırlar. Romanlar örneğinde eğitim, toplumdaki sınıfsal farklılıkları yumuşatacak bir eşitleme alanı olarak değil, onları yeniden üreten bir katmanlaşma alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun temel nedeni ise eğitimin vatandaşlık hakkı olarak herkesin eşit şekilde yararlanacağı bir kamusal hizmet olmaktan çıkmasıdır⁽¹²⁾. Yıllardır süregelen dışlama/ayrımcılık ve devletin Romanlara yönelik özel içerme politikalarının mevcut olmaması Roman çocukların eğitime eşit erişememesinin temel nedenlerinden biri olarak görülmektedir. İlköğretime başlayan Roman çocuklar devletin gerekli desteğini alamama, okul ortamında karşılaştıkları aşağılanma ve ayrımcılık nedeniyle okulu terk etmek durumunda kalmaktadır⁽¹³⁾. Ayrıca topluluğun eğitim hayatını sadece bir okur - yazar olabilme aracı olarak görmek, yoksulluk nedeniyle çocukların çalışma mecburiyeti ve okullarda çocukların maruz kaldıkları ayrımcılık bu nedenler arasında yer almaktadır⁽¹⁴⁾. Akkan ve arkadaşlarının⁽¹⁵⁾, "Sosyal Dışlanmanın Roman Halleri" çalışmalarında belirttikleri gibi Romanlar, toplumda eğitim ile ilişkileri en kopuk olan gruplar arasındadır. Okul kayıt oranlarının düşüklüğü, okul terk oranlarının ve okula devamsızlık oranlarının yüksekliğine bağlı olarak Roman çocukların okuma yazmayı öğrenemedikleri gözlenmiştir. Romanların yaşadıkları sorunlarla ilişkili olarak çocuklar eğitimden kopmuşlardır. Sorunların başında ekonomik anlamda zor durumda olan ailelerin yaşadıkları

(11) European Commission (2018) *Commission Staff Working Document: Turkey 2018 Report*. (çevirimiçi) <https://bit.ly/31JjeRP> (erişim tarihi: 03.06.2020).

(12) Akkan, B. E., Deniz, M. B. ve Ertan, M. (2011) *Sosyal Dışlanmanın Roman Halleri*. İstanbul: EDROM, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu ve Anadolu Kültür.

(13) Alp, S. ve Taştan, N. (2011) *Türkiye'de Irk veya Etnik Köken Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (çevirimiçi) <https://bit.ly/31FKZi> (erişim tarihi: 19.06.2020).

(14) Kaya, N. (2012) Türkiye'nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar ve Ayrımcılık: Kavramsal Çerçeve ve Temel Sorunlar. Kenan, Ç. ve Müge, A. C. (haz.), *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

(15) Akkan, B. E., Deniz, M. B. ve Ertan, M. (2011) *Sosyal Dışlanmanın Roman Halleri*. İstanbul: EDROM, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu ve Anadolu Kültür.

yoksulluğun çocukların okuldan ayrılmasına neden olmasıdır. Hem ailelerin çocuklarını okutacak ekonomik güçlerinin olmaması hem de bu yoksullukla mücadelede çocukların aileye destek olmak için çalışmak mecburiyetinde kalmasıdır. Roman çocukların okula devam etmemelerinin bir diğer nedeni de okullarda yaşadıkları sosyal dışlanmadır. Maruz kalınan bu dışlanma hem Roman çocukların sınıf arkadaşları ve onların aileleri tarafından yapılmakta hem de okul yönetimi tarafından yapılmaktadır. Yaşanan bu sosyal dışlanma Roman çocukların okul devamsızlıklarını ve okul terk oranlarını yükselterek okuldan uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Tam da bu sosyal dışlanma ile alakalı olarak Roman topluluğu içinde okul hayatına devam eden modellerin hiç olmaması ya da birkaç tane olması topluluğun, içerisine itildiği eğitimden koparılmış durumunun içselleştirildiğini ve topluluk üyelerinin eğitime olan inançlarının olmadığını göstermektedir. Yine aynı çalışmada bir başka neden olarak gösterilen erken yaşta evlilikler, Roman çocukların eğitimden kopuşlarının nedenlerindedir. Ayrıca göçebe yaşamın devam etmesi, Romanların formel eğitim sisteminin içine dahil olmamalarının nedeni olarak üzerinde durulması gereken bir durum olarak gözlemlenmiştir.

Aile, Çalışma Ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın Roman Vatandaşlara Yönelik Sosyal İçerme Ulusal Strateji Belgesi (2016-2021)⁽¹⁶⁾ öncelikli alanlar içinde eğitimi birinci sırada ele almıştır. Tüm Roman çocuklar için eğitimde eşit fırsatlara ve kaliteli eğitim hizmetlerine erişiminin ve Roman gençlerin en az zorunlu eğitimlerini başarıyla tamamlamalarının sağlanması amaçlanmıştır. Bu noktada belli hedefler sıralanmıştır:

- Zorunlu eğitimin tüm aşamalarında okulu erken terk etme ve devamsızlık şeklinde kendini gösteren eğitimden kopuşlar engellenecek ve daha önce çeşitli nedenlerle eğitimini yarıda bırakmak zorunda kalmış kişilerin – gençler öncelikli olmak üzere eğitimlerine devam etmeleri sağlanacaktır.
- Roman ailelerin eğitimin sosyal ve ekonomik faydaları ile eğitime yönelik sosyal yardımlara dair bilgi düzeyleri artırılacaktır.
- Roman veli ve öğrencilerin, okul, öğretmen ve akranları ile sosyal bağları güçlendirilecektir.

(16) Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (tarih belirtilmemiş) *Roman Vatandaşlara Yönelik Sosyal İçerme Ulusal Strateji Belgesi (2016-2021)*. (çevirimiçi) <https://bit.ly/3luB3M3> (erişim tarihi: 07.03.2020).

“Roman Vatandaşlara Yönelik Bir Sosyal İçerme Strateji Belgesi” olarak azırlanan bu belgede, Çingene toplulukları olan⁽¹⁷⁾ Roman, Dom, Lom, Abdal ve diğer peripatetik toplulukları Roman ismi altında toplamaktadır. Fakat Romanlara kıyasla, Dom, Lom ve Abdal çocukların okul kayıt oranlarına ve okula devamsızlık /okulu terk oranlarına dair çalışmalar oldukça kısıtlıdır⁽¹⁸⁾. Yapılan saha çalışmalarındaki nitel veriler bize bu grupların eğitim hakkından mahrum kaldıklarını göstermektedir. Önen’in (2011) *Türkiye’deki Çingenelerin Vatandaşlık Hakları: Roman Ve Dom Topluluklarının Çalışmaları*’⁽¹⁹⁾ adlı doktora çalışmasında, Dom topluluklarının eğitimden oldukça sınırlı faydalandıkları ve bununda 1992-1993 sonrası yerleşik hayata geçmeleri ile başladığını görmekteyiz. Benzer biçimde Yıldız ve arkadaşlarının⁽²⁰⁾ Kırşehir’deki Abdalların eğitime erişimleri konusundaki araştırmalarında ayrımcılığın önemli bir engel olması yanında düzensiz gelir durumlarının da çocukların okulla ilişkilerini sınırlandırdığını bulmuşlardır. Yoksulluk ve sosyal dışlanma Roman, Dom ve Abdal çocukların eğitim haklarından eşit yararlanmalarını engellerken, bu toplulukların sosyal haklardan her zaman daha az faydalandıkları⁽²¹⁾ tespiti önemlidir. Toplulukların kamusal hayata katılım yönünden yaşadıkları ayrımcılıklar/dışlanmalar eğitime eşit erişim imkanlarının da önünü kapatmaktadır. Domlar ve Abdallar bu süreci tarihsel olarak yaşamaya devam etmektedirler.

Biz bu raporda literatüre, Dom ve Abdal çocukların eğitime erişimde karşılaştıkları sorunların neler olduğuna dair mevcut durumu ortaya

(17) Marsh (2008:22-23), Türkiye’deki Çingenelerin başlıca üç grup olduğunu söyler: Romanlar, Domlar ve Lomlar. Romanlar, Avrupa Çingeneleriyle kültür, dil ve ekonomik özellikler paylaşıp daha çok Türkiye’nin batısında ve Trakya’da yaşamaktadırlar. Domlar, Ortadoğu’daki Çingenelerin bir kolu olup Türkiye’nin Güneydoğusuna (Antep,Urfa, Antakya, Mardin, Diyarbakır) 11. yy.da yerleşmişlerdir. Lomların ise “11. yy.da Romanlardan “ayrılan” ve batıya doğru ilerlemek yerine Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde Anadolu’nun doğusunda kalmış bir grup olmaları muhtemeldir. Günümüzde Lom nüfusu çoğunlukla, 1870’lerde Kafkasların fethinin ardından Ruslar tarafından yürütülen etnik temizlik sırasında Türkiye’ye göçe zorlananlardan oluşur” (Marsh, 2008:23). Bkz: Marsh, A. (2008) Türkiye Çingenelerinin Tarihi Hakkında. E. Uzpeder ve diğerleri (haz.), Biz Buradayız! Türkiye’de Romanlar, Ayrımcı Uygulamalar ve Hak Mücadelesi. İstanbul: HelsinkiYurttaşlar Meclisi.

(18) Eğitim Reformu Girişimi (2018) Bir *Arada Yaşamı ve Geleceği Kapsayıcı Eğitimle İnşa Etmek*. (çevirimiçi) <https://bit.ly/31Dlh8t> (erişim tarihi: 03.03.2020). Kırkayak Kültür (2018) *Domlar, Suriye’nin Öteki Sığınmacıları: Ayrımcılık, İzolasyon ve Sosyal Dışlanmışlık*. (çevirimiçi) <https://bit.ly/3bh3E2H> (erişim tarihi: 03.03.2020).

(19) Önen, S. (2011) *Türkiye’deki Çingenelerin Vatandaşlık Hakları: Roman Ve Dom Topluluklarının Çalışmaları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

(20) Yıldız, R., Nazenin, Ü., Özcan, O., Altaş, M., Doğan, A., Çöl, H., Güney, G. ve Özkan, Ü. (2015) Kırşehir Abdallarının Eğitim Hakkının Önündeki Engeller. *Eğitim Bilim Toplum*, 13(49), 100-126.

(21) Önen, S. (2011) *Türkiye’deki Çingenelerin Vatandaşlık Hakları: Roman Ve Dom Topluluklarının Çalışmaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

koymaya çalışarak katkı sunmayı amaçlamaktayız. Ayrıca ulusal ve uluslararası sözleşme ve mevzuatlardaki eğitim haklarının “güvenceye alınması”nın sahadaki karşılıklarını, pratiklerde bu hakların kendilerini nasıl gösterdiği ya da göstermediği konusunu tartışmaya açacağız. Bu amaçlar doğrultusunda öncelikle, çocukluk ve eğitim kavramlarını eleştirel olarak ele alarak eğitimle ilgili temel yaklaşımımızın ne olduğunu tanıtacağız.

■ Kapsayıcı Eğitim

“Geleceğin vatandaşları”, “ulusların temel yapıtaşları” olarak görülen çocukların eğitim süreci ile şekillenmesi için okullaşmanın zorunlu olması, diğer bir deyişle “kimsenin geride kalmaması” için, yukarıda da bahsedildiği gibi ulusal ve uluslararası yasa ve mevzuatlarla garanti altına alınmaya çalışılmıştır. Bunun yanında çocukların okula erişimlerini sağlama sorumluluğu sıkça eğitim sorunları başlığı altında tartışılmıştır; çünkü günümüzde hangi çocukların eğitime erişebildiği ya da erişemediği konusunda ekonomik, toplumsal cinsiyet, ırk, engellilik eksenli eşitsizlikler süregelmektedir. Bu sonucun hem çocukluğun hem de eğitimin modernist bakış açısıyla temellendirilmiş olması ile yakinen alakalı olduğunu tartışacağımız bu kısımda, eleştirel bakış açısı ile eğitimi ve eğitimle alakalı kimi kavramları nasıl ele alacağımızı ortaya koymaya çalışacağız.

Ulus - devlet anlayışında toplumu şekillendirmenin en temel araçlarından biri olarak görülen eğitim⁽²²⁾, kurumsallaşarak çocukları kamusal alandan özel bir alan olarak inşa edilmiş okul alanına çekmiştir. Modernleşme ile şekillenen bu okullaşma sürecinde yetişkinden farklı olarak görülmeyen yani yetişkinin yaptığı işleri yapan, yetişkinle aynı kamusal alanları paylaşan çocuk⁽²³⁾ ayrı bir kategori olarak görülmeye başlanmıştır. Bu ayrışma süreci ayrıca aile yapısının endüstrileşme ile geniş aileden çekirdek aileye dönüşümü, kırdan kente göçün artması gibi önemli değişimlerle de hızlanmıştır. Çekirdek ailede çocuk korunması gereken ve artık çalışma hayatında yer alması olumsuzlanan, okulda eğitim görmesi beklenen ve istenen “özne” olarak resmedilmeye başlanmıştır⁽²⁴⁾.

Sanayileşme sürecinde yaşanan toplumsal değişimlerle şekillenen modernist bakış açısının resmettiği çocukluk, çocukları pasif bir pozisyonda şekillenmeyi

(22) Althusser, L. (1991) *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. Y. Alp ve M. Özışık (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.

(23) Aries, P. (1962) *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Knopf Publishing.

(24) Eraslan, L. (2019) Çocukluk Sosyolojisine Giriş. *Çocuk ve Medeniyet*, 4 (7), 81-103.

bekleyen “boş levhalar” olarak görmekte ve ideal çocukluk tanımını da Batı dünyasının değer ve yargıları ile tanımlamaktadır. Bunu yaparken de çocuğu “gelişmemiş” ve birey olmak için belli gelişimsel basamakları geçmesi gereken “henüz olmamış bireyler” olarak kavramsallaştırmıştır. Bu yaklaşım çocuk üzerine planlar yapılması fikrini, ulus-devletler nezdinde uygulanabilir kılmak için elverişli yapmıştır. Pozitivist yaklaşımın linear gelişim anlayışı ile çocukların linear gelişim basamakları takibi perspektifleri birbirlerini tamamlarken, nasıl bir çocuk yetiştirmek istiyoruz sorusu ise karşımıza Batılı, orta sınıf, beyaz ve heteronormatif değerleri merkeze alan bir çocukluk anlayışı çıkarmaktadır. Evrensel olarak çocuğun bu değerler üzerinden inşa edilme sürecini temelinde barındıran günümüz eğitim politika ve uygulamaları, çocukların farklı yaşam deneyimleri, tarihsel bağlamları ve en önemlisi öznellikleri olduğunu uygulamalarına yeteri kadar yedirememişlerdir. Anaakım eğitim daha ziyade egemen söyleme göre belli bir çocukluk tanımını yeniden üretmeyi amaçlamıştır. Bu durum eğitimin de politik olmayan ve tarihsel süreçlerden bağımsız bir öğrenme süreci olarak pozitivist bir yaklaşımla tanımlanması ile ele ele gitmektedir.

Bu çalışma tam da bu noktada hem çocukluğun hem de eğitimin kavramsallaştırılmasında pozitivist yaklaşımın sunduğu tanımlara eleştirel yaklaşmaktadır. Çocukluk bulunduğu tarihsel koşullara göre şekillenen sosyal bir inşa olarak görülürken bu şekillenme sürecinde çocuklar pasif alıcı konumunda toplumsal hayatın şekillendirdiği değil aksine kendi hayatlarını ilgilendiren konularda öznellikleri ile çevresini etkileyen ve çevresinden etkilenen bir konumdadır⁽²⁵⁾. Benzer biçimde, çocukların farklılıklarını ve öznelliklerini merkezine alarak, öğrenme süreçlerinin bütün aşamalarında çocukların temsiliyetlerini, ihtiyaçlarını ve katılımlarını önceleyen bir eğitim anlayışını benimsemekteyiz. Eğitimin kurgulanma sürecine yaklaşımımız da yalnızca belli otoritelerce belirlenmiş politika ve müfredatlara dayanan bir süreçten ziyade, çocukların ve ailelerin kültürel ve sınıfsal farklılıklarını gözetererek diyalog halindeki bir sürece tekabül etmektedir.

Sınıf, yaş, cinsiyet, ırk, din, dil, engellilik ve etnisite gibi farklılıklar üzerinden kurulan eşitsizlikleri okul içerisinde en aza indirmeyi amaçlayan kapsayıcı v

(25) James, A., ve Prout, A. (1997) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press. Mayall, B. (2002) *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.

eğitim⁽²⁶⁾, okuldaki geleneksel uygulamaları sorunsallaştırması açısından bu çalışmaya yn göstermektedir. Kapsayıcı eğitim bütüncül bir yaklaşımla ğretmeni, veliyi, çocukları ve aileleri de okulun özneleri olarak görmesi yanında yalnızca niceliksel eğitim istatistiklerine değil niteliksel olarak okulda verilen eğitimi sorgulama olanağı yaratmaktadır. Biz de benzer bütüncüllüğü sağlamak adına okul ve aile, çocukların düşüncelerini anlamaya çalışacağız. Örneğin eğitime erişim dediğimizde istatistiki olarak okula kayıt olmaktan ziyade kayıt olma, devam etme ve de öğrenim süreçlerine dahil olmadan bağımsız bir erişimden bahsetmemiş olacağız. Ayrıca erişimin bir sonraki durağı olarak okulda egemen olan söylemle bu toplulukların nasıl bir ilişki kurduğu ya da kuramadığını ortaya çıkarmaya çalışacağız.

(26) Eğitim Reformu Girişimi (2016) Türkiye'de Orta ğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi. (evirimii) <https://bit.ly/34QLjrY> (erişim tarihi: 05.05.2020).

Temel bir hak olan eğitim hakkını da evrensel bir kurgu olması ötesinde yerellikleri merkezine alan bir hak olarak değerlendirmekteyiz. Bu sebeple de eğitim hakkından mahrum olma halinin mevcut eğitim anlayışının 'evrensel' olma kaygısından dolayısıyla yukarıda bahsedilen bakış açılarından bağımsız olmadığını düşünmekteyiz. Hak temelli yaklaşımda hakların, sesi az duyulan ve görünmeyen bireyleri görünür kılmadaki önemli rolünü tanıırken, bağlam dışı ve değerlerden arınık biçimde tartışılmaları konusunda çekinceliyiz çünkü hak ikon olmaktan ziyade araç olmalıdır⁽²⁷⁾. Kimlerin eğitim hakkından yararlanmadığı ve bunun sebeplerini anlamaya çalışırken mevcut eğitim uygulamalarının aile ve çocukların hayatında neye karşılık geldiği ve gelmediğini ortaya çıkarmak tam da bu noktada önemli bir yer tutacaktır. Aile ve çocukları araştırmanın özneleri olarak tasarlamamızın temelini oluşturan bu yaklaşım, araştırmanın metodolojik tartışmasında detaylandırılacağı gibi, Türkiye'deki Dom ve Abdal çocukların değer ve ihtiyaçlarını görünür kılmayı amaçlayacaktır. Bunu da aşağıdaki soruları yanıtlamaya çalışarak yapacaktır:

1. Çocukların eğitime erişimi okula kayıt, devamlılık ve öğrenim süreçlerine dahil olma/olamama konuları ekseninde nasıl bir seyir izliyor?
2. Mevcut durumda süregelen devamsızlık, eğitime dahil ol(a)mamanın sebepleri nelerdir?
3. Çocukların eğitime ve eğitimin bu çocuklara erişimini sağlamanın ne gibi yolları olabilir?

(27) Dahlberg, G., ve Moss, P. (2005) *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer..

ARAŞTIRMANIN METODOLOJİK ÇERÇEVESİ

Türkiyeli ve Suriyeli Dom ve Abdal topluluklarda çocukların mevcut eğitim durumunu anlamak için Gaziantep ve Şanlıurfa örneklerini inceleyen bu proje nitel bir araştırma olarak tasarlandı. Nitel araştırma yöntemini kullanmak bu çalışmaya sahanın tahmin edilemezliklerini dönüştürücü ve dinamik bir veri toplama süreci olarak görme olanağı sağlarken, araştırmanın yöntemini sahanın şekillendirmesi konusunda da esnek bir yol sundu. Raporun bu kısmı nitel araştırmanın bu dinamik ve esnek olabilme hallerini sahayı tasarlama, alan çalışması ve saha sonrası süreçleri kapsayacak şekilde ele alırken, sahaya erişim, sahanın yöntemi, sahadaki güç ilişkileri ve veri analiz süreçleri konularını temel alan yöntemsel bir tartışma sunacaktır. Tüm bunlardan önce de Dom ve Abdal toplulukları ve bu araştırmanın saha bölgelerini tanıtarak araştırmanın bağlamını tanıtacağız.

Göçebe Zanaatkârlar (Peripatetik) Topluluklar: Dom ve Abdallar

Göçebe zanaatkar (peripatetik/Çingene⁽²⁸⁾) topluluklar, kendi iç adlandırmalarıyla Roman, Dom ve Lom, Abdal topluluklar yüzyıllarca diğer topluluklarla birlikte yaşadılar. Yerleşik toplulukların, toprağı ekip biçmeleri ve ürettikleri ürünleri işlemeleri için saban, çapa, kalbur, elek, vb. iş aletleri ürettiler, düğün ve davetlerinde müzik icra ettiler, çoğu zaman kültürlerinin taşıyıcısı oldular. Geleneksel halk hekimliği, sünnetçilik ve dişçilik yaptılar. At terbiyeciliğı, koşum takımları yapımı, demircilik, kalaycılık gibi farklı zanaatlarla iş aletleri ürettiler, hizmet verdiler. Topluluklar zanaatlarını icra edebilmek için dünyanın farklı coğrafyalarına dağılmış, kendi içlerinde farklı zanaatlar icra eden gruplara bölünmüşlerdi. Her bir zanaatkar grup, içerisinde geniş ailelerden oluşuyordu. Geçmişte sahip oldukları demircilik, kalaycılık, dişçilik, sünnetçilik vb. meslekleri çocukluktan itibaren grup içerisinde öğrenmeleri, bu özel zanaatları icra edebilmeleri, özellikle de iş aletleri imal üretimi yapabilmeleri göçebe zanaatkar toplulukların dışarıyla -diğer topluluklara hizmet sunma dışında- iletişim kurmadan, içe kapanık yaşamalarına olanak sağlıyordu.

Tarih boyunca peripatetik topluluklar, çoğunlukla, kendi isimleri yerine diğer toplulukların onlara verdikleri; *Karaçi, Aşiret, Qurbet, Mıtrıp, Poşa, Gewende, Çingene, Nawar, Gajar*, vb. jenerik terimlerle bilindiler. Bu jenerik adlar çoğunlukla içerisinde, önyargıları barındıran ve göçebe zanaatkar toplulukları

(28) Bu raporda "Çingene" sözcüğü, Rom/Roman, Lom, Dom, ve diğer alt grup Peripatetik grupların hepsini kapsamaktadır.

ötekileştiren, büyük ölçüde damgalama ve dışlama sıfatları içermektedir. Bu topluluklar kendilerini kendi iç adlandırmalarıyla, Rom/Roman, Lom, Dom, Abdal, gibi isimlerle adlandırılmaktadır⁽²⁹⁾. Toplulukların konuştukları dillerden gelen asıl adları olan bu isimler, göçebe zanaatkar toplulukların kendi iç adlandırmaları olarak, topluluk içinde korunmuş olsa da son döneme kadar çok sık kullanılmamıştır⁽³⁰⁾.

Peripatetik⁽³¹⁾ kavramının sosyal bilim yazınında yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanması esas itibarıyla 20. yüzyılın ikinci yarısında gerçekleşmiştir. Kavram Türkçe'ye zanaat göçebeleri olarak çevrilebilir. Demircilik, kalaycılık, bakırcılık, cambazlık, müzisyenlik, kuyumculuk, dişçilik, halk hekimliği, sünnetçilik söz konusu zanaatlardan sadece birkaçıdır. Her bölgede müşteri topluluklarının taleplerine, zanaat göçebelerinin sahip oldukları bilgi ve becerilere ve içinde yaşanan coğrafyanın özgünlüklerine göre farklı meslekler icra edebilmektedirler⁽³²⁾.

Peripatetik üretim biçimiyle bu topluluklar yüzyıllar boyunca, yerleşik hayat süren tarım toplumları ve hayvancılık yapan diğer göçebe topluluklara hizmet götürmek ve ürettiklerini onlara ulaştırmak için göçebe bir hayat sürdürdüler ve farklı coğrafyalarda yaşamlarını sürdürdüler. Ürettiklerini satabilmek ve zanaatlarını icra edebilmek için sık sık yer değiştirme zorunluluğu, bu durum göçebe zanaatkar toplulukların mobilite seviyelerini de yükseltti. Grupların göçebe yaşam sürmeleri üretim ilişkilerinden kaynaklanırken, yüzyıllarca süren bu sistem sonucunda, neredeyse, dünyanın her köşesine dağıldılar. Ancak zamanla üretim ilişkilerinin ve biçimlerinin değişmesi, sanayii ve teknolojinin gelişmesiyle zanaatları geçerliliğini yitirdi. Bu durum göçebe zanaatkar toplulukların hareketlilik seviyelerini de düşürdü, çünkü onların ürettiği her şey fabrikalarda ve atölyelerde üretilip, dağıtım başlarındaki köylere dahi hızlıca ulaşıyordu. Halk hekimliği, dişçilik, sünnetçilik geleneksel sağaltma zanaatları okullarda üniversitelerde öğrenilen meslekler haline

(29) Yılgür, E. (2018) *Balkanlar, Anadolu ve Mezopotamya'da Zanaat Göçebeleri (Peripatetik Topluluklar) Üzerine Bir Deneme*. (çevirimiçi) <https://bit.ly/3qLXoRR> (erişim tarihi: 05.05.2020).

(30) Kırkayak Kültür Derneği daha önceden yapmış olduğu çalışmalara dayanarak kullanılan kavramlar ve isimler konusunda, grupların kendi iç adlandırmalarının en doğru tanım olduğunu düşünmektedir ve bu isimleri kullanmaktadır. Bugün dünyada Çingene ismiyle adlandırılan, Dom, Rom/Roman, Lom, Teber/Abdal gibi pek çok peri-patetik topluluk yaşamaktadır. Çingene olmayanlar tarafından kullanılan jenerik terimler dışında ki bu adlandırmalar toplulukların kendi öz adlandırmalarıdır. Çingene ismi bu öz adlandırmaların hepsini kapsayan Gypsy kelimesinin karşılığı olarak kullanılmıştır.

(31) Akademik yazında peri-patetik adlandırmasının mevcut şekliyle korunması daha yerinde bir tavır olacaktır.

(32) Yılgür, E. (2018) *Balkanlar, Anadolu ve Mezopotamya'da Zanaat Göçebeleri (Peripatetik Topluluklar) Üzerine Bir Deneme*. (çevirimiçi) <https://bit.ly/3qLXoRR> (erişim tarihi: 05.05.2020).

geldi. Gruplar içerisinde, bugün az da olsa geçerliliğini koruyabilen, eğlence ve düğünlerde icra edilebilen sadece müzisyenlik kaldı. Küçük çaplı üretim biçimi ve geleneksel zanaatlarla bu yeni üretim sistemiyle rekabet edemez duruma geldiler. Yıllar içinde, farklı mesleklere yöneldiler, bu yeni meslekleri yapabilmek için göçebe zanaatkar topluluklar kentlerin çeperlerine yerleştiler ve kentin bir parçası haline geldiler.

Geçmişte sahip oldukları zanaatlar yok olmaya yüz tutunca, yeni meslekler ve işlere yöneldiler. Yüzlerce yıl hep birlikte icra ettikleri zanaatlarının etkisini yitirmesi, hizmet götürdükleri pazarın onlara ihtiyaç duymaması, göçebe zanaatkâr grupları oluşturan her bir bireyin birer vasıfsız işçi haline gelmesine sebep oldu. Ugradıkları dışlanma ve ayrımcılık yaşadıkları ülkelerdeki işgücü piyasalarına girmelerinin önündeki en önemli engellerden biriydi. Uzunca bir süre tarihsel pazarlarını yitirmemek, pazarın yeni ihtiyaçlarını karşılamak için yeni mesleklere yönelseler de bu strateji çoğu kez başarısız oldu. Çünkü karşı karşıya kaldıkları bu yeni durum sadece hizmet üretememek değil ayrıca toplumsal dışlanma ve ayrımcılıktı da. Geçmişte sahip oldukları kadim zanaatlar, hizmetleri alanlar için bir nevi mecburiyettendi. Yerleşik olanın, göçebe - yersiz yurtsuz olana karşı korkusu sürekli diri tutulan bir korkuydu. Yerleşik olanın göçebe olandan hizmet alması, ona kapılarını açtığı anlamına gelmiyor, aksine çevrede oldukları süre boyunca, kapılarını daha sıkı kilitlemesi, mülkünde olan her şeye göz kulak olma tedbirlerini de artırıyordu. Sonuç olarak zanaatlarının geçerliliğini yitirmesi, o zanaatların bir zamanlar, üretim ilişkileri sebebiyle, göçebe zanaatkar topluluklara sağladığı statüyü de kaybetmelerine, zamanla karşı tarafça düşük statü ve alana itilmelerinde sebep oldu. Göçebe ve yarı göçebe yaşam tarzları, devletlerde ve toplumlardaki güçlü Çingene karşıtlığı, bu toplulukların kamusal hizmetlere erişimini önemli ölçüde engelledi.

Günümüzde topluluk üyelerinin büyük bölümü, gündelik işler ve mevsimlik tarım işlerinde çalışmakta, hurda- atık toplayarak ikinci el eşya alıp satarak ya da bohçacılık, halı kilim, perde satıcılığı gibi yine yüksek mobilite gerektiren küçük çaplı ticari faaliyetler yürütmektedir. Son dönemde, özellikle genç bireyler kayıt dışı işgücü piyasasında, ayakkabı, plastik, trikotaj ve tekstil atölyelerinde vasıfsız olarak en alttaki işlerde çalışmaya başladılar.

Geçmişin peripatetik toplulukları üretim ilişkileri açısından kapitalizm, şehirleşme, modernleşme ile birlikte, sosyal bilimciler tarafından, değişen geçim stratejilerinin dönüşümüyle "Geç-Peripatetik" topluluklar olarak adlandırılmaya başlanmıştır⁽³³⁾. Geç-Peripatetik dönem, geçim stratejileri

(33) Yılgür, E. (2015) Kuştepe Mahallesi'nde Geç-Peripatetik Gruplar: Katmanlar, Etkileşim ve Bütünleşme. *SAV-Katki*, 1(1), 25-44. Yılgür, E. (2016) Roman *Tütün İşçileri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

açısından toplulukların en güçsüz olduğu dönemi de ifade etmektedir. Yitirilen kadim zanaatların yerine koyacakları yeni bir zanaat edinilememiş, bireysel üretimin yerini, fabrika ve atölyelerdeki seri üretim almıştır. Bu dönem toplulukların göçebe olmaları sermayeye dönüştürebilecekleri toprak, hayvan ve herhangi bir ekonomik sermayeye sahip olmamalarının yanı sıra toplumlarda “Çingene karşıtlığı”, ayrımcılık ve ötekine karşı hoşgörüsüzlüğün de en fazla yükseldiği dönem olarak da tanımlanabilir.

21. yüzyıl; savaş, çatışma, şiddet, iklim değişikliği gibi, pek çok sebebin tetiklediği, göçün biçim değiştirdiği yeni bir sürecinde başlangıcı oldu. Göçmenler açısından yoksulluk - dışlanma sarmalının giderek belirginleştiği, yeni çağın “ötekileri” olarak damgalandıkları, bu yeni dönem göçmenler içindeki dezavantajlı ve kırılabilir grupları açısından daha fazla risk barındırıyor. Suriye’den gelen Dom ve Abdal toplulukları, tüm bu zorluklarla birlikte bir de “Çingene” olma sebebiyle dışlanmakta ve ayrımcılığa uğramakta, yoksulluk onları gün geçtikçe dibe çekmekte, derin bir yoksulluk içinde yaşamaya mecbur bırakılmaktadırlar.

Bu raporda, Suriye’den Türkiye’ye gelen Mülteci Dom ve Abdal ailelerin çocuklarının eğitime erişimi, eğitim algısı üzerine de görüşmeler yapılmıştır. Dışlanan, ayrımcılığa uğrayanların kendilerine benzer olanlarla aynı mahalleleri tercih etmeleri, mekansal olarak ayrımcılığı en az hissedecekleri semtleri tercih etmeleri sebebiyle bu göçmen aileler bugün büyük ölçüde Roman, Dom ve Abdalların yaşadıkları mahallelerde, onlarla birlikte yaşamaktadırlar. Aradan geçen 7-8 yıllık süre boyunca toplulukların aynı mahallelerde ve sokaklarda yaşamaları ve aynı mekanları kullanmaları çoğu zaman aynı avluda yaşamaları sebebiyle ciddi bir iç içe geçiş yaşansa da, bu ailelerin çocuklarının eğitime erişimlerinin çok düşük bir oranda olması onları mülteci olmaları sebebiyle daha da alta itip, geride bırakmaktadır. Bu çok katmanlı sosyal dışlanma hali göçmen ailelerin entegrasyonunu da zorlaştırmaktadır. Bu da beraberinde, bu aileler için, iyi beslenememe, kötü yaşam koşulları, evsizlik, eğitim olanaklarına ulaşmama sağlık hizmetlerine erişememe, ileri yaşta bakımsız ve ilgisiz kalınması gibi durumları getirmektedir.

Araştırma Sahası: “Öteki” Mahalleler

Göçebe Zanaatkâr toplulukların yüzyıllar süren göçebe yaşamları onların, yerleşik bir hayat sürmelerini engelledi. Kapitalist ilişkilerin yaygınlaşması ile geleneksel zanaat ve hizmetlere dönük talebin azalması peripatetik toplulukların müşteri toplulukları arasındaki mobilite düzeyinin gerilemesine ve peripatetik kökenli toplulukların kentsel yapılarla bütünleşmesine neden olmuştur⁽³⁴⁾. Peripatetik toplulukların kentsel yapılarla bütünleşmesi farklı yerleşme stratejileri çerçevesinde olsa da yerleştikleri bu alanlar, yerleşmeden önce de buraları zaman zaman göç mekanları olarak kullandıkları, bu mekanlara dair hafızayı kuşaktan kuşağa sürdürdükleri toplulukla yapılan görüşmelerde sık sık dile getirilmektedir.

Göçebe oldukları dönemde ev olarak adlandırdıkları çadırların yerini derme çatma ördükleri birkaç göz evler aldı. Bu mahalleler kimi zaman büyüyen kentin ortasında kalsa da zamanla oralardan çıkartılıp, kentin çeperlerine doğru itildiler. Çoğunlukla bu mahalleler merkezi hükümetlerin ve yerel yönetimlerin sunduğu alt yapı ve diğer hizmetlerden mahrum kaldılar. Buralar mekansal damgalanma olarak adlandırılabilir şekilde “Çingene mahalleleri” olarak adlandırıldılar. Kamu hizmetlerinin buralara erişimi konusunda mahallerde yaşayanlarca sürekli şikayetler dile getirilmektedir.



Fotoğraf 1: İkinci el pazarı, Şanlıurfa

(34) Yılgür, E. (2014) Peripatetik Gruplar ve Kentsel Mekana İlişkin Yerleşme Stratejileri: İhlamur Deresi, Küçükbakkalköy, Hasanpaşa, Unkapanı ve Kuştepe Örnekleri. *Toplum ve Bilim*, (130), 189-213.

Aileler yılın büyük bir bölümünü bu mahallelerde geçirseler de mevsimlik tarım işçiliği ya da gündelik işler için zaman zaman yarı göçebe bir yaşam sürmektedirler. Bu durum bu mahallelerin nüfus hareketliliği yönünden de oldukça canlı olmasına sebep olmaktadır. Müzisyenlik gibi geleneksel mesleklerini sürdüren grupların yaşadığı mahallelerde bu mesleği sürdürenler hala olsa da; hamallık, taşımacılık benzeri gününbirlik işler, hurda-atık toplamak, ikinci el pazarlarında pazarcılık yapmak vb. işler bu mahallelerde yaşayanların başlıca işleri arasında gelmektedir. İşsizlik oranının çok yüksek olduğu bu mahallelerin yaşayanları, günü kurtarmaya yönelik yaşam stratejileri geliştirmekten başka bir seçeneklerinin olmadığı bir dünyada yaşamaya mecbur kalıyor.

Kentlerin ve yerleşim yerlerinin yakınındaki bu göç mekanları zamanla, kentlerin büyümesi sonucu, kentiçi mahallelere dönüştü. Artık göçebe zanaatkâr topluluklar için kısa süreli konaklama mekanı olmaktan çıkıp kalıcı mekan haline geldi. Bu mahalleler bugün, gecekondu ve kentiçi yoksullaşmış alanlar olarak, büyük ölçüde bu toplulukların yoksulluk içinde yaşadığı, sürekli toplumsal yaşamın dışına düşmüş “Çingene mahallesi” olarak “damgalanmaya” mahkum edilmiş durumdadırlar.

Bu raporun saha görüşmeleri de bahsedilen kentiçi mahalle ve semtlerde yürütüldü. Gaziantep’te Şirinevler, Ünalı mahalleleri ile Nizip Yunus Emre mahallesi ve çadır alanı ve Şanlıurfa’da ise Kamberiye, Asya, Yenice ve İmam Keskin mahalleleri özellikle Dom ve Abdal toplulukların yaşadığı bölgeler olduğu için seçildi.

Gaziantep’te Dom Toplulukları, tarihsel olarak kentin farklı semtlerinde yaşamla birlikte, yoğun olarak kentin bu üç bölgesinde yaşamaktadır.



Fotoğraf 2: Şirinevler mahallesi, sokak düğünü, Gaziantep



Fotoğraf 3: Şirinevler Mahallesi, Gaziantep

Şirinevler Mahallesi: Kentin çeper mahallelerinden biri olan Şirinevler mahallesi Dom toplulukların tarihsel göç mekanlarından biridir. Şirinevler Ormanı olarak bilinen bölgede, özellikle kış aylarında, Dom ailelerin yaşadıkları çadırlar görülmektedir. Mahallede yaşayan yaşlılarla yapılan görüşmelerde bu alanın, özellikle 1950’den sonra kentin büyümesi sonucunda, kentin çeperine doğru itilen Dom gruplar tarafından çadır kurulan “göç mekanlarından” biri haline geldiği ve zamanla buraya gecekonduların yapılmasıyla mahalleye döndüğü, söylenmektedir. Bugün, Domlar’la birlikte Kürt, Türkmen ve Suriye’den gelen mültecilerin bir arada yaşadığı bir mahalle olarak varlığını sürdürmektedir. Son yıllarda mahalle çeperine TOKİ tarafından çok katlı konutlar yapılmış, bu sebeple mahalleye dışarıdan yeni sakinler de gelmiştir.

Mahallede yaşayan Dom aileler, diğer topluluklar tarafından Gurbet/Qurbed jenerik adıyla tanımlanmaktadır. Bu mahallede yaşayan topluluk üyeleri büyük ölçüde mevsimlik tarım işçiliği için yılın bir dönemini Gaziantep ve mahalle dışında geçirmekte, yaz aylarında özellikle İç Anadolu ve Doğu Anadolu illerinde mevsimlik tarım işçiliği için 3-5 aile birlikte göç etmektedir. Dom ailelerin bu mahallede kendilerine ait evleri bulunmakta, kış aylarını bu evlerde geçirmektedirler. Mahalle sakinleri dışında, kışı geçirmek için gelen aileler ise bu evlerin alt katlarında ki dükkanlarda, inşaatlar içerisinde ya da ormanlık alan içerisine kurdukları çadırlarda yaşamaktadırlar. Mahalle kış aylarında yüzlerce Dom aileye ev sahipliği yapmakta ve ilkbaharla birlikte bu aileler mevsimlik işler için farklı şehirlere göç etmektedirler.



Fotoğraf 4: Ünalı, Barış Mahallesi, Gaziantep

Ünalı ve Barış Mahalleleri: Görüşmelerin yapıldığı Ünalı bölgesindeki iki mahalledir. Bu mahalleler Gaziantep'in tarihi, Ünalı dokuma atölyelerinin yoğun olduğu sanayi bölgesinin güneyindeki yüksek bölgeye kurulmuş özellikle 1970'li yıllardaki gecekondulaşan alan içerisindedir. Bu mahaller ve komşu mahalleler yoğun olarak Abdal toplulukların yaşadıkları mahalleler olarak bilinmektedir. Bu bölgede yaşayan topluluk üyeleri geçmişte büyük ölçüde davul – zurna çalarak eğlence müziği icra eden Abdal peripatetik topluluklardan oluşmaktadır. Günümüzde hala bu zanaatı sürdürmeye çalışsalar da özellikle düğün salonlarının yaygınlaşması ve buna bağlı olarak geleneksel sokak düğünlerinin tercih edilmemesi ya da yerel yöneticilerce yasaklanması sebebiyle sanatlarını icra edemez duruma gelmişlerdir. Bu sebeple son yıllarda topluluk üyeleri, atık-hurda toplama, ikinci el eşya ticareti, mevsimlik ve gündelik işler yaparak yaşamlarını sağlamaktadırlar. Son yıllarda, genç kuşak içerisinde, Ünalı bölgesindeki atölyelerde plastik, ayakkabı, trikotaj ve tekstil gibi sektörlerde çalışanlarda bulunmakla birlikte çoğunlukla kayıt dışı işgücü içerisinde istihdam edilmektedirler. Bu mahalleler son yıllarda Suriye'den Türkiye'ye sığınan, Mülteci Abdal Topluluklarının da yoğun olarak yaşadığı, özellikle kış aylarında göçebe toplulukların gelip yerleştikleri semtlerin başında gelmektedir.



Fotoğraf 5: Nizip, Yunus Emre Mahallesi, Çadır alanı, Gaziantep

Nizip Yunus Emre Mahallesi: Gaziantep'in Nizip ilçesinde Dom ve Abdal topluluklarının bir arada yaşadıkları iki bölümden oluşan mahalledir. 2012 yılından bu yana Suriyeli Dom ve Abdal toplulukların yerleştikleri bir semttir. Bu mahallede yaşayan Dom aileler içerisinde geçmişte geleneksel dişçilik yapanlar bulunsa da günümüzde bu zanaatın yasaklanması sebebiyle aileler farklı işlere yönelmiştir. Mevsimlik tarım işçiliği, Antep fıstığı hasadı ve gündelik işler yapılan başlıca işlerdir. Mahallenin diğer bölümünde ise geleneksel zanaatları müzisyenlik olan Abdal topluluğu yaşamaktadır. Mahallede hala müzisyenlik yapan bireyler olsa da önemli ölçüde hurda-atık toplayıcılığı ve gündelik tarım işlerinde çalışanlar çoğunluktadır. 2012 yılından bu yana bu mahallenin yanı başında kurdukları çadırlarda yaşayan Suriyeli Abdal topluluğuna ait yaklaşık 20-30 aile bulunmaktadır. Bu aileler hurda-atık toplayarak ve tarımsal alanlar ve gündelik işlerde çalışmaktadır. Şanlıurfa'da Kamberiye, Eyyübiye'deki Asya, Yenice (İmam Keskin) mahalleleri Dom aileler ve Suriye'den Türkiye'ye sığınan Dom ve Abdal topluluk üyelerinin yoğun bir şekilde yaşadıkları bölgelerdir.



Fotoğraf 6: Kamberiye sokak arası, Şanlıurfa

Kamberiye Mahallesi: Şanlıurfa'da Dom topluluklarının, Arap ve Kürtlerle bir arada yaşadığı tarihi mahallelerden biridir. Mahallede 2012 yılından beri yoğun olarak Suriyeli mülteciler de yaşamaktadır. Bunlar arasında Suriyeli Dom aileler de bulunmaktadır. Görüşmelerde ailelerin belirttiği üzere geçmişte geleneksel dışçılık yapan aileler, bugün bu zanaatın yasaklaması ve geçerliliğini yitirmesi sonucunda farklı mesleklere yönelmişlerdir. Günümüzde mahallelerde yaşayan Dom aileler, mevsimlik tarım işçiliği yapmakta, fındık hasadı için Ordu'ya, çapa ve diğer tarımsal işler için İç Anadolu bölgesindeki illere, çilek ve diğer sera işleri için ise Akdeniz bölgesine gitmektedirler. Bazı aileler ise ikinci el eşya, perde ve ev içi tekstil satışı yani bohçacılık ve hamallık yapmaktadırlar. Ayrıca bazı aile bireyleri ise İstanbul, İzmir gibi illerde atölyelerde ayakkabı, trikotaj ve tekstil atölyelerinde çalışmaktadır.



Fotoğraf 7: Yenice, Asya Mahalleleri, Şanlıurfa

Eyyübiye/Asya/Yenice Mahalleleri: İmam Keskin olarak da bilinmekte ve Akçakale yolu üzerinde bulunması sebebiyle ağırlıklı olarak, Suriyeli mültecilerin yaşadığı bir bölgedir. Tarihsel olarak bu bölge Dom Topluluklarının göç mekanlarından biridir ve halen bu mahallelerin çeperinde özellikle sonbahar ve ilkbahar aylarının geçiş dönemlerinde Dom aileler çadırlarda yaşamaktadır. Bu mahalleler 2012 yılından bu yana Suriyeli Abdal ve Dom ailelerin yaşadıkları mahallelerdendir. Mahallede çok fazla inşaat alanı ve boş binanın olması ailelerin bu inşaatlar içerisinde kurdukları çadırlarda barınmalarına imkan sağlamaktır. Ayrıca bu semtte kurulan ikinci el eşya pazarı topluluklar tarafından yoğun olarak alışveriş için kullanılmaktadır. Bu mahallelerde kurulan pazar alanında çalışan Osmaniye'den gelen ve yılın büyük bir bölümünü burada geçiren bir grup Roman aile de burada yaşamaktadır. Bu mahallelerde yaşayan aileler genellikle mevsimlik tarım işçiliği ve sokaklarda yardım toplayarak ya da hamallık ve benzeri gündelik işlerde çalışarak yaşamaktadırlar.

Sahadan Önce

Bu mahallelerdeki katılımcılara ve bu mahallelerin bağlı olduğu okullara erişim süreçlerini tartışacağımız bu kısımda araştırmacının saha öncesi düşünömsellik pratiklerinden de bahsedeceğiz. Öncelikle araştırmanın sahasını hem aileler ve çocukları hem de okulu dahil edeceğimiz bir kurguyla tasarlamaya çalıştık. Böylece eğitimin bu gruplar için anlamını görebilecek

hem de bunun herhangi bir karşılığı olup olmadığını okuldaki durumla karşılaştırabilecektik.

Okullardaki katılımcılara, seçtiğimiz bölgelerdeki çocukların otomatik olarak kayıt edildikleri ilkokul ve ortaokullara giderek eriştik. Üniversitede çalışan bir araştırmacımız olması kamusal iş yapma ortaklığından kaynaklı bir güven alanı yaratırken, araştırmamızın konusunun direkt bu okulların 'dert'lerinden birine işaret etmesi de müdür ve müdür yardımcılarının gönüllü olarak araştırmaya dahil olmalarını destekleyen durumlardan oldu. Ayrıca Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüklerinden alınmış olan yasal saha izninin⁽³⁵⁾ sahada kapıların açılmasını hayli kolaylaştırdığını söyleyebiliriz. Her ne kadar araştırmaya katkı sunma(ma) konusunda son karar vericiler izinler değil kişiler olsa da bu araştırma için yasal izne sahip olma araştırmacının güvende hissetmesi ve güven verebilmesi konusunda destekleyici bir rol oynadı.



Fotoğraf 8: Tarihi göç mekanları, Gaziantep

Mahallelerdeki katılımcılara ulaşmada ise en büyük rolü Kırkayak Kültür'ün bu bölgelerde önceden yürütmüş olduğu araştırmalardan birçok katılımcının tanınması sağladı. Bu kısımda Dom ve Abdal aile ve çocuklara erişimde nasıl bir yol çizdiğimiz konusunu detaylandırmadan önce toplumda marjinalleştirilmiş gruplara erişim konusundaki kimi tartışmalara yer vermekte yarar görüyoruz. Marjinal gruplara erişim konusunda literatürde sıkça karşılaşılan tartışmalardan birisi bu toplulukların "ulaşılması güç" gruplar olarak ele alınmalarıdır⁽³⁶⁾. Genel olarak bu grupları "ulaşılması güç"

(35) Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, İzin ve Onay Talebi kapsamında hane ziyaretlerinin yapılmasına izin verilmiştir.

(36) Bhopal, K. (2010) Gender, Identity and Experience: Researching Marginalised Groups. *Women's Studies International Forum*, 33:3, 188–195. Brown, P., ve Scullion, L. (2010) "Doing research" with Gypsy–Travellers in England: Reflections on experience and practice doing. *Community Development Journal*, 45, 169–185. Myers, M. (2015) Researching Gypsies and Their Neighbours: The Utility of the Stranger.

yapan iki şeyin öne çıktığını söyleyebiliriz: Topluluk üyelerinin kendi içlerinde yakın ilişkiler kuran, dışarıya kapalı bir topluluk oldukları varsayımı ve onlara ulaşmaya çalışan araştırmacının çoğunlukla onlardan olmamasıdır. Birbiriyle ilişkili olan bu iki durumun sahaya erişim ve araştırmayı yürütme süreçlerini önemli boyutta şekillendirdiğini söyleyebiliriz.

Öncelikle Dom ve Abdal topluluklarının dışarıya kapalı olma halinin sahadaki karşılığını anlamak adına araştırma sürecinde içeri ve dışarının sınırlarının grubun içindekiler ve dışındakiler tarafından nasıl çizilmekte olduğu sorusunu sormakla başlayabiliriz. Ancak önemle belirtmek gerek ki araştırmacıların içeriden nasıl görüldüğü ve sınırların katılımcılar tarafından nasıl çizildiği katılımcıların perspektifi ile burada tartışılmayacağından sınırların daha çok araştırmacı tarafından nasıl çizildiğine odaklanacağız. Elbette bu soruyu sınırın içindeki/Çingeneler ya da dışındaki/Çingene olmayanlar ikilemleri üzerinden cevaplamaya çalışmak ayrımı yeniden üretme riski taşıyacaktır ancak -çoğunlukla Çingene olmayan- araştırmacının daha sahaya erişmeden dışarıya 'kapalı' olduğunu varsaydığı bir grupla nasıl araştırma yürütebileceği kaygıları taşıması içeri/dışarı sınırlarının çizilmeye başlandığını göstermiyor mu? Çingenelere ulaşmayı güçleştiren şey böyle bir varsayımla yola çıkıyor olmak olabilir mi?

Toplumda dışlanan, göçebe yaşayan, kurallara itaat etmeyen Çingene algısından bağımsız olmadığı açık olan bu kaygılar ile araştırmacının nasıl baş etmesi gerektiği hususu bu algıları yaratan sebepler ile yakinen ilişki kurmayı zorunlu kılmaktadır. Feminist yöntemin önemli araçlarından biri olan düşünümsellik araştırmacının bu algıları nasıl edindiği, bunları farklı yerlerden görerek nasıl rahatsız edebileceği, sahada Çingene olma\olmama sınırlarını genişletebilme yolunda kritik bir öneme sahiptir⁽³⁷⁾. Araştırma boyunca dört araştırmacı olarak biz de bu algıları sıkça tartışarak düşünümsellik pratiğine başvurduk. Hak savunuculuğu yapan bir dernekte çalışıyor olma ve eleştirel akademik çalışmalar üretme derdinde olma hallerimiz bu grupların toplumda uğradıkları eşitsizlikleri devamlı bir sorgulama halinde olmamızı da besleyen durumlar idi. Zuhal'ın Dom olması, Kemal'in Domlar ve Abdallarla yirmi yılı aşkın bir araştırma geçmişinin olması, Fatma'nın yakın zamanda bu gruplarla kurmuş olduğu bir ilişkisi olması ve Nehir'in Dom ve Abdal topluluklarla ilgili deneyiminin olmaması düşünümsellik pratiğini zenginleştiren bir durum olarak karşımıza çıktı diyebiliriz. Örneğin Zuhal kendi deneyimlerini bizimle paylaşırken Domlar arasındaki farklılıkları görmemizi sağladı, Vural yıllardır

Ross, D. ve Kalwant, B. (haz.) *Researching Marginalized Groups*. New York and London: Routledge.

(37) Bhopal, K. (2010) Gender, Identity and Experience: Researching Marginalised Groups. *Women's Studies International Forum*, 33:3, 188–195.

Domlar ve Abdallarla çalışıyor olma alışkanlığının bazı ayrıntıları gözden kaçırmaya neden olmasından bahsetti, Nehir'in gruplarla hiç tanışıklığının olmaması farklı bir gözden içeriye bakma halini ortaya çıkardı, Fatma'nın bu gruplara kimi konularda danışmanlık yapmış olması yakın ilişkiler kurabilmeyi olanaklı kıldı.

Hem Kırkayak Kültür'ün önceki araştırmalardan kurduğu tanıdıklıklar hem de araştırmacıların düşünümsellik pratikleri sahaya erişim ve katılımcıların güvenlerini kazanma konularında önemli roller oynadı. Kimi zaman hiç tanışık olmadığımız katılımcılara ulaşma konusunda da "ulaşılması güç" bir grupla karşılaştığımızı söyleyemeyiz. Aksine bu çalışma kapısı olmayan ya da kapısı zaten hiç kapanmayan bu grupları araştırmaya dahil edebilmenin birçok gruba göre çok daha olası olduğunu vurgulamanın önemini kuvvetle hissetmektedir. Çadırlar, eve çevrilmiş dükkânlar ve kapıları olmayan ya da hep açık olan evlerde yürüttüğümüz bu çalışma 'ev'i dışarıdan ayıran ilk sınır 'kapı'yı çoğu zaman çalmadan girdiğimiz alanlar olarak karşımıza çıktı. Sınırların esnek olduğu bu alanlar sahanın yönteminin şekillenmesinde bizlerin de esnek bir yol çizmemizi sağladı ki bir sonraki bölüm kullandığımız yöntem ve bu sırada ortaya çıkan güç ilişkileri ile bu durumu daha açık bir hale getirecektir.



Fotoğraf 9: Şirinevler Mahallesi, Gaziantep

Sahada

Ekim – Kasım 2019 tarihlerinde yürüttüğümüz saha çalışmasında seçtiğimiz bölgelerin mahalle ve okullarını⁽³⁸⁾ aynı zamanlarda ziyaret ettik. Okulları birer kez mahalleleri birden fazla kez ziyaret ettiğimiz sahada, kimi zaman önce okullarla görüşüyor sonra mahalleye gidiyor kimi zaman da tam tersini yaparak iki tarafın dediklerini birleştirmeye çalışıyorduk. Okullarda müdür veya müdür yardımcılarını ile birebir görüşmeler kimi zaman da müdür, müdür yardımcısı ve rehberlik öğretmenlerinin beraber katıldıkları görüşmeler yaptık. Sahanın aile ve çocuklarla yürüttüğümüz kısmında ise görüşme yöntemi kullandığımız söylemenin, peri-patetik grupların dinamik zaman ve mekan algısının görüşmelere kazandırdığı farkı ortaya çıkarma konusunda eksik kalacağını düşünüyoruz. Bu sebeple de bu kısımda sahada araştırmacıların nasıl konumlandırıldığı ile bağlantılı olarak okullardaki görüşmelerimizi ve mahallede görüşme yöntemi yerine akışkan görüşme yöntemini nasıl yürüttüğümüzü tartışmaya açmak istiyoruz.

Sahanın okullarla yürüttüğümüz kısmında herhangi bir ön tanışma ya da katılımcıları önceden bilgilendirme yapmadık. Öğleden önce 10 civarı yaptığımız ziyaretlerin hepsinde katılımcılar bizleri kabul ettiler ve yarı-yapılandırılmış görüşmeleri Fatma, Zühal ve Nehir beraber yürüttük. Sorularımızı temel olarak üç kategoride oluşturduk: araştırdığımız topluluklarla ilgili bilgi ve düşünceler, okul içinde yaşanan deneyimler ve bu çocukların eğitime katılımları için neler yapılabilir sorusuna öneriler. Müdürlerden bazıları görüşmelere konuya katkıda bulunabileceklerini düşündükleri diğer personel ve kişileri de davet ettiler. Çoğu zaman bu katılımlar görüşmeleri daha verimli hale getirdi çünkü kimi müdürler henüz o bölgede çalışmaya başlamış ve onun için bu gruplarla tanışıklıkları kısıtlı idi. Görüşmeler sırasında katılımcıların güvenini kazanmak adına ses kaydı kullanmak yerine -katılımcıların da izniyle- notlar tuttuk.

(38) Çalışma boyunca sahadaki okulların ve tüm katılımcıların gerçek isimleri yerine takma adlar kullanılacaktır.



Fotoğraf 10: Şirinevler Mahallesi, Gaziantep

Sahanın mahalle kısmı ise okullarda belirli zaman, mekan ve kişilerle yürüttüğümüz görüşmelerden farklı bir seyir izledi. Öncelikle mahallelere birden fazla ziyarette bulunduk. İlk ziyaretlerimiz hem kendimizi alana hem de alanı bize hazırlamak için bir tanışma olanağı yaratmak amaçlıydı. Böylece önceki tanışıklıklar vasıtasıyla ne yapacağımıza dair haberi de mahallelilere duyurabiliyorduk. Eğer önceden bir tanışıklık yoksa da bunu yaratma fırsatını bu ilk ziyaretlerde aradık. Daha sonraki ziyaretlerimizde ise bazen toplu olarak birçok kişi ile bazen bir kapı önünde birkaç kişi ile görüşmeler yaptık. Bu görüşmelerin nasıl yürütüldüğü konusunu detaylandırmadan önce katılımcıların, araştırmacıları içeriden nasıl konumlandıkları konusunu tartışacağız.

İçeriden Araştırmacılar

Mahallelerde daha ilk ziyaretlerden itibaren içeriden görülme hallerinden bazılarının öne çıktığını söyleyebiliriz. Sahada tanışık katılımcılar tarafından daha çok “yardım getiren kişi”, tanışıklığımız olmayanlar tarafından hem yardım getiren hem de “devletin elemanları” olarak görüldüğümüz birçok olayla karşılaştık. Bunun yanında araştırmacı olarak görünme halimizin de yarattığı kimi dezavantajlı durumlarla karşılaştık.

Araştırmacının sorularına katılımcının devletin cezai uygulamalarına maruz kalmaktan kaçınan yanıtları vermeye çalışması şaşırtıcı değildi. Örneğin Gaziantep Nizip'te Yunus Emre mahallesinde görüştüğümüz kimi aileler göçtenyenigeldiklerini onuniçin çocukların hemen yarın okula başlayacaklarını söylediler. Çocukların hemen yarın okula gideceklerini söyleme, Milli Eğitim

Bakanlığı'nın bir uygulaması dahilinde yapılan aile gezileri ile çağrışım yaparak bizlerin okula gönderilmeyen çocuklar için ailelere cezai bir uygulamada bulunup bulunmayacağımız endişesinden bağımsız değil gibiydi.

Yardım getiren kişi olarak görülme halinin dezavantajlı gruplar için de bu gruplarla araştırma yürütenler için de hayli tanıdık bir durum olduğunu söyleyebiliriz⁽³⁹⁾. Bu çalışmada da Kırkayak Kültür'ün hak savunuculuğu kapsamında yapmış olduğu danışmanlık gibi desteklerin yanında ulusal ve uluslararası sivil toplum kuruluşlarıyla birlikte yürüttükleri çalışmalarda bu gruplara kimi destekleri sağlamış olma geçmişi kimi zaman katılımcılar nezdinde bizlerin araştırmacı rolünden uzak konumlanmamıza sebep oldu. Mahalledeki katılımcılar araştırmacılara ve sivil toplum örgütlerinde çalışanlara dertlerini anlatma konusunda deneyimlilerdi. Daha çok ne amaçlı bu görüşmelerin yapıldığını anlamaya ve buradan ne gibi bir yardım alabileceklerini anlama derdinde olan katılımcılar bizim görüşmelerimizde de hayli fazlaydı. Örneğin Barış mahallesinde kadın ve çocuklarla toplu olarak yaptığımız bir görüşme sırasında Sıdika teyze torunlarının okulla ilgili sorunlarını anlatıp sonunda yardım ayarlamamızın mümkün olup olmadığını sorduğunda yardım için gelmediğimizi söylememiz üzerine 'O zaman kızım izninizle ben gidebilir miyim?' diyerek evine gitmeyi istedi. Kimileri ise yardımların verilmesi için önceden bir tespit çalışması yaptığımızı düşünerek görüşmeler boyunca konuşmalarını genel olarak mağduriyetleri üzerinden kurguladı. Yardımın, araştırmacı ve katılımcı arasındaki güç dengesini sağlayabilme ihtimali yanında katılımcıların özgür irade ile araştırmaya dahil olma hallerini bozma ihtimalleri bulunmaktadır⁽⁴⁰⁾. Bizlerin herhangi bir yardım sunmama sebebimiz daha çok araştırma yöntemimizde sabit kişilerle sabit bir halde görüşmemiş olmamız ve de toplu yaşam pratiklerini yakinen paylaşan bu gruplarda görüşülmeyen kişilerle görüşülen kişiler arasında çekişme hallerinin oluşmasına engel olmakla ilgili idi.

(39) Okely, J. (1983) *The Traveller-Gypsies*, Cambridge: Cambridge University Press.

(40) Brown, P. ve Scullion, L. (2010) "Doing research" with Gypsy-Travellers in England: Reflections on experience and practice doing. *Community Development Journal*, 45, 169–185.



Fotoğraf 11: İnşaat içerisinde çadırda kışı geçiren aileler, Şanlıurfa

Her ne kadar kimi katılımcıların bu algılardan uzaklaşabildiğini söylemek güç olsa da birçok katılımcının artan karşılaşmalarımız ve paylaşımlarımızla bizi daha çok araştırmacı rolüyle kabul edip konuyu da bu kaygılardan daha arındırarak araştırmaya dahil olduklarını söyleyebiliriz. Ancak bu rol de başka bir sorunu ortaya çıkarıyordu. Araştırma için geldiğimizi duyan kimi katılımcılar bu durumdan kendilerine hiçbir yarar dokunmaması konusunda yakındılar. Şanlıurfa'ya Suriye'den göçmüş olan Halit devamlı surette gelinip kendilerine sorular sorup, hallerini kayıt altına alan kişilerden mustarip olduğunu ifade ederken bizlere dediklerini 'yukarılara, Ankara'ya' iletmemiz konusunda koşul sundu. Halit'in rahatsızlığına benzer durumları Robinson⁽⁴¹⁾ 'az konuşma, çok iş' beklentisinde olan 'araştırma yorgunu' katılımcılar kavramı ile ifade ederken, Smith ve Pitts⁽⁴²⁾ de araştırmacıların gelip gerekli bilgileri alıp bir daha ortaya çıkmama hallerini helikopter araştırması olarak kavramsallaştırmıştır. Biz de bu yorgunluklar ve katılımcıların yaşamlarına dokun(a)mama hallerinin çaresizliğine saha boyunca sıkça düştük. Ayrıca Nimar'in⁽⁴³⁾ araştırmacının katılımcıların iyiliğini gözetmesinin, görüşmelerde katılımcıların yaşadıkları zorlukları sürekli tekrar etmek zorunda kalması durumu ile çelişmesi halini de katılımcıların eğitime erişimde yaşadıkları temel sıkıntıları anlatmalarını

(41) Robinson, V. (2002) Doing research with refugees and asylum seekers. *Swansea Geographer*, 37: 61-67.

(42) Smith, A. ve Pitts, M. (2007) Researching the Margins: An Introduction. M. Pitts and A. Smith (haz.) *Researching the Margins: Strategies for Ethical and Rigorous Research with Marginalised Communities*. London: Palgrave.

(43) Nimer, M. (2019) Reflections on the Political Economy in Forced Migration Research from 'Global South' Perspective. (çevirimiçi) <https://bit.ly/2Ga9LKQ> (erişim tarihi: 19.06.2020).

istediğimiz çoğu anda deneyimledik.

Bu içeriden görülme halleri, araştırmacı konumumuzu sıkça sorgulamamıza ve kimi zaman çaresiz kimi zaman umutlu hissetmemize yol açıyordu. Bir proje kapsamında belli bir bütçe ile araştırma yürütüyor ve dezavantajlı konumda olan insanların vakitlerini alıyorduk. Katılımcıların çalışıp para kazanabilecekleri vakitlerinden bize vakit ayırmasını istemenin sorumluluğu özellikle esnek çalışma saatleri olan bu gruplarda daha da görünmezleşebiliyordu. Her ne kadar biz daha çok katılımcıların uygun saatlerine göre görüşmelerimizi yapmaya çalışsak da bahsedildiği gibi boş vakitlerini bizlere ayırmaları karşılığında katılımcılara herhangi bir yardımda bulunmuyorduk. Her ne kadar Kırkayak Kültür yardım geçmişi ve bu gruplarla süregelen bir ilişki içinde olması helikopter araştırma yapmanın ağırlığını hafifletiyorsa da göç halinde olan, bir daha görme imkânımızın olmayacağı katılımcılar için aynı duyguları hissedemiyorduk. Yürüttüğümüz proje çocukların eğitim durumlarını iyileştirme, eğitim haklarına erişimlerini sağlama niyetini taşıyor ancak katılımcıların bu niyetin karşılığını uzun dönemde görüp göremeyecekleri garantisini veremiyordu. Bunun yanında görüşmelerimiz sonrasında okula gitmek isteyen Elif'in okula başladığı haberini duyarak umut duyabiliyorduk. Toplumda dezavantajlı konumda olan bu grupların seslerini duyurmak, okuma-yazma oranlarının hayli düşük olduğu bu grupların düşüncelerini raporlaştırmak da katılımcılara karşı duyduğumuz sorumluluğun umutlu yanlarından idi.

■ Sahanın Yöntemi

Mahallelere girdiğimizde görüşmelerimizi kimlerle, nerede, nasıl yürüteceğimize dair kesin kararlar almamıştık. Bu belirsizliğin sebebi hem yalnız bizlerin belirlediği bir rotayla sahayı yönlendirmekten kaçınmak hem de birlikte hareket eden bu topluluktan kısıtlı zaman ve kaynak sebebiyle belli kişileri seçerek araştırmanın güven kazanmamızda güçlük yaratacağını düşünmemizdi. Elbette belirsizlik hali, araştırmacının inisiyatifi ile başlamış ve katılımcı izninin kimi beklentilerle şekillendiği bir saha süreci içinde olduğumuz gerçeğini değiştirmiyor idi ancak yine de sözü olan herkesi dinlemeye ve katılımcıların rahat hissettikleri alanlara bizleri çekmelerine olanak yaratıyordu. Diğer yandan birlikte hareket etme pratiği hayatlarının her alanında olan bu gruplarla bu birliktelik içinde, onların istediği yerlerde ve ritimlerde konuşmak güvenlerini kazanma açısından elzem bir durumdu.

Mahallelerde genelde kapı önlerinde oturan kalabalıkların içine giriyor ve hal hatır sormaya başlayarak neden orada olduğumuzu söyleyerek sohbet

etmeye başlıyorduk. Evlerin, çadırların içine girsek de, mahallenin sokaklarında olsak da sabit bir kişi ile sabit bir mekanda görüşme yürütmenin pek kolay olamayacağını hemen kavradık çünkü görüşmenin orta yerinde aniden birileri gelip sohbe katılabiliyor, aniden bir evin içine çekilebiliyor sonra yeniden kendimizi sokakta bulabiliyorduk. Böyle anlarda ne gelen kişiyi dahil etmeme ne de bulunduğumuz mekanı sabitleme gibi bir yol seçtik. Kiminle, nerede ve ne kadar süre görüştüğümüzün kaydını sıkıca takip etme kaygısını kenara bırakarak anlatmak isteyen herkesin peşine düşmeyi tercih ettik. Çoğunlukla kalabalıklar içinde zengin ama çoğu zaman takibi hayli güç görüşmeler yürüttük. Bu yaklaşımla kimi zaman ayrı ama çoğu zaman birlikte dört kişi mahallenin sokaklarında, evlerde, dernekte ve çadırlarda görüşmeler yaptık.



Fotoğraf 12: Şirinevler Mahallesi, Gaziantep

Sohbet yaklaşımı ile yarı-yapılandırılmış sorularımızı yönelttiğimiz görüşmeleri akışkan bir seyrinde yürütüyorduk. Bu sebeple yöntemimize ne yarı-yapılandırılmış görüşme ne de odak grup görüşmesi diyemiyorduk çünkü kişi ve mekanların hızlı değişimi görüşmenin sınırlarını genişletebiliyordu. Benzer bir biçimde yönteme etnografik görüşme demek de kısa süreli ve yeterince derinlemesine görüşmeler yapmadığımızdan yaptığımız şeyi tam karşılamıyordu. Biz de yarı-göçebe yaşam pratikleri olan gruplarla en verimli şekilde görüşmenin yolunun onların akışkanlığına katılma olduğunu düşünerek yöntemimize akışkan görüşme yöntemi demeyi yerinde bulduk.

Görüşmelerimizi akışkan yapan durumlar kimi zaman kişiler kimi zaman mekanlardı. Görüşme yaptığımız sırada yeni kişiler görüşmelere dahil oluyor hatta bu dahil oluş başka dahil oluşlara da olanak yaratabiliyordu. Örneğin Nizip’de Safiye’ye kendi eğitim geçmişi sordüğümüzde annesini çağırıp onu da olayın içine dahil etmesi sonra kendi çocuklarından birini çağırarak

çocuğun da kendi hikayesini anlatması konuyu farklı kişiler üzerinden anlamamıza olanak sağlıyordu. Ya da Şanlıurfa Kamberiye mahallesinde sokakta görüştüğümüz Suat hemen karşı komşusuna sorduğu sorularla bizi o kişiyle konuşmaya başlatmış ve kendisi gitmiş olabiliyordu. Görüşmeleri çoğunlukla herkesin yanınızdan geçerken dahil olabileceği sokaklarda yürütmemiz de sabit sesler yerine bir sürü sesi duyma halini yaratıyordu. Nizip mahallesindeki görüşmelere sokakta konuşmaya başladığımız kadınlar, ardından kadınların çocukları, ardından başka akrabaları dahil olabiliyordu. Ayrıca ev ya da çadırların kapılarının her daim açık olması bu mekanları sokakların birer uzantısı haline getiriyor ve bir anda sohbete katılan ya da sohbetten ayrılan kişilerle görüşmelere hareket kazandırıyor. Ortak alan kullanımının yoğun olduğu bu gruplarda kimi zaman katılımcılardan hangilerinin evlerinde olduğumuzu kestiremiyorduk.



Fotoğraf 13: Yunus Emre Mahallesi ve Çadır Alanı, Nizip, Gaziantep

Sahadan Sonra

Saha sonunda elimizde akışkan görüşmelerdeki ses kayıtları, okullardaki görüşme notları ve kişisel olarak tuttuğumuz saha notlarımız vardı. Saha verilerini rapor haline getirme aşaması diğer aşamalar kadar araştırmacının düşünömsellik pratiğini yapmasını gerektiren bir kısımdı çünkü kimin dediklerinin verilerde görünür kılınacağı ve hangi konuların öne çıkacağı araştırmacıların öznelliği ile şekillenmekte olan bir süreç. Biz de notlarımızı birbirimizle paylaşp, kimi kayıtları birlikte dinleyerek verilerin analizi için temel olan kodlamaları birlikte oluştururken neleri daha çok duyduğumuzu

ya da duymadığımızı, neleri daha çok önemli bulduğumuz ya da bulmadığımızı sıkça tartıştık.

Verilerin analiz edilme sürecinde erişim, ayrımcılık, ekonomik kaygı vb. kodlar oluşturarak tüm verileri belli başlıklar altında topladık. Bu süreçte ses kayıtlarının takibini yapmakta güçlükler yaşadık. Her ne kadar akışkan olma hali zenginleştirici birçok unsuru beraberinde getirse de saha sonrasında ses kayıtlarını dinleme süreçlerini biraz zorlaştırdığını söyleyebiliriz. Çünkü kimi zaman seslerin kime ait olduğunu çıkarmak kimi zaman ifadelerin gürültüden birbirlerine karışıyor olması kayıtların analiz edilmelerini güçleştirdi. Bunun yanında kayıtlar o an fark etmediğimiz ya da dikkatimizi çekmemiş olan bir arka sesi duyabilme olanağı da sundu.

Dom ve Abdal Çocukların Eğitimi



Çocukların mevcut eğitim sistemine dahil olma(mama) durumlarını hak temelli bir çerçeve ile anlamaya çalışırken sahada konunun öznelinden elde ettiğimiz verilerden, öncelikle çocukların okula başlama, devam etme ve okulu terk etme durumlarını sunacağız. Ardından çocukların okula gitmesi ve eğitimlerini tamamlamalarının ortak bir temenni olarak karşımıza çıkmasından bahsedip benzer bir ortaklıkla bunun neden bir temenni ötesine geçemediğini açıklayan amalar ardına sıralı farklı sebepleri tartışacağız. Bu sebepleri genel olarak üç temel başlık: ekonomik koşullar, geleneksel ve kültürel kodlar, okuldaki durumlar altında açıklamaya çalışacağız. Bütün bu sebepleri birbirinden ayıran durumlar olduğu gibi, birbirleriyle kesiştiren de pek çok durum olduğunun farkındayız. Örneğin okuldaki ayrımcılık pratiklerinin çocukların toplumda marjinalleştirilmiş bir gruba mensup olmaları yanında dahil oldukları ekonomik koşullar ile de sıkı bir bağı olduğu gerçeğini göz ardı etmiyoruz. Onun için bu başlıklandırmayı verileri sunmada pratik bir yol olarak seçtiğimizi belirtmek isteriz.

Okula Kaydolma ve Devamlılık

Sahada genel olarak Türkiyeli ve Suriyeli Dom ve Abdal gruplardaki 7-18 yaş arası çocukların okula başlama ve devam etme oranlarının hayli düşük olduğunu gördük. Özellikle Suriyeli Dom ve Abdallarda okula başlama ve devam etme oranı yok denecek kadar azdı. Türkiyeli gruplarda ilkokul sonrası okul terk oranlarının hayli yüksek olduğu bir tabloyla karşılaştık. Tüm görüşmelerimiz boyunca liseyi bitirmiş ya da liseye devam eden hiçbir katılımcı ile karşılaşmadık. Sadece akrabaları olduklarını söyledikleri kişilerden liseyi bitiren ya da üniversiteye gitmiş olan birkaç örnek duyduk. Ortaokula devam eden birkaç örnek dışında, çocukların çoğunun ortaokulun başlarında okulu terk ettiği ya da ilkokula aralıklı olarak devam ettikleri ya da okula hiç gitmedikleri örnekler gördük. Okula düzenli bir şekilde devam ederek bütün eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan bir katılımcı ile karşılaşmadık.

Sahaya başladığımız ilk zamanlarda Türkiyeli Dom ve Abdalların çocuklarının okula gidip gitmediğini veya devam edip etmediğini anlamakta güçlük çektik çünkü katılımcılara çocuklarının okula gidip gitmediklerini sordüğümüzde aldığımız yanıtlar hiçbir zaman 'evet gidiyor' ya da 'hayır gitmiyor' cevapları kadar net değildi. Suriyeli mülteci Dom ve Abdallar için bu sorulara verilen yanıtlar daha net bir şekilde 'hayır, gitmiyor' olabiliyordu ve bu gruplarda okula gitme oranı yok denecek kadar azdı. Bu durumun sebepleri göçebe yaşam sürmek, zaten Suriye'deki yaşamlarında da okulun olmaması ve savaştan kaçarak Türkiye'ye gelmiş olmanın yarattığı zorlu koşullar sıralanıyordu:



Fotoğraf 14: Çocuklar, Dom Mahallesi, Gaziantep

“Biz bir yerde oturmuyoruz ki okula gidelim.”
(Ahmet, 13, Suriyeli Abdal, Şanlıurfa)

“Hiç okula gitmedim. Suriye’denim. Orda da hiç okula gitmedik. Okulu kim ne yapsın.”
(Zeynep, 14, Suriyeli Abdal, Gaziantep)

“Bu savaş olduktan beri her şeyi unuttuk, hafızalarımızdan silindi. Korkuyla yaşıyoruz. Buraya geldik yine korkuyla yaşıyoruz. Bizi atarlar mı, çocuklarımız burada mı kalır? Bunun için okula gönderemeyiz.”
(Seren, 33, Suriyeli Abdal, Nizip)

Bunun yanında nadiren Suriyeli grupların da tıpkı Türkiyeliler gibi muğlak yanıtlar verildikleri görüldü. Cevapları netleştirmeye çalıştığımızda ise okula gitme ve okulu bitirmenin ne demek olduğuna dair farklı bir algı olduğunu fark ettik. Örneğin Gaziantep Şirinevler’deki Cemil (40, Türkiyeli Dom, Gaziantep) “Ben okul yüzü görmedim ama çocuklarımı hep okuttum. Okudular çok güzel okudular” veya Belgin (30, Türkiyeli Abdal/Aşiret, Gaziantep) “Ben hep yolladım çocukları. Bunlar hep ortaokuldan çıkma” dediğinde çocukların linear bir eğitim kronolojisi içinde eğitim gördüğü varsayımına düşmememiz gerekiyordu. Çünkü ‘okuttum ben çocuklarımı’ demek genellikle çocukların en fazla ortaokulda birkaç yıl geçirmesine karşılık geliyordu. Ortaokuldan çıkmanın anlamı da ortaokuldan mezun olmuş olmak anlamına gelmiyor, sadece ilkokulu bitirip belki ortaokula yazılmış ve birkaç yıl ara sıra okula gidilmiş, hatta bazen ilkokul son sınıfa kadar gelip mezun olamama hallerine

karşılık geliyordu.

Benzer biçimde çocukların okula devamlılıklarını klasik bir okula devamlılık anlayışı içerisinde de değerlendirmememiz gerekiyordu. Çoğu zaman çocukların okula gidiyor oldukları yanıtına çocukların görüşme yaptığımız sırada -ki genellikle okul ders zamanlarına denk gelen vakitler- neden evde olduğu sorusunu iliştiirdiğimizde 'bugün gitmediler', 'canları istemedi' ve 'sabah gidip geldiler' gibi yanıtlar alıyorduk. Ya da 'göçtüğümüz yerde okuyorlardı buraya gelince daha kayıtlarını yaptıramadık', 'daha dün geldik yarın başlayacaklar okula' gibi yanıtlarla çocukların okula devamlılığının düzeni olmadığını anlıyorduk.

Okullardaki görüşmelerimiz de bu düzensizliklerle paralel bir tablo sergiledi. Adrese kayıt sistemine göre okula kayıtlar öğrencilerin yaşadıkları bölgelere en yakın okulların sistemlerine otomatik olarak eklenmeleri ile düzenlenmektedir. Ancak görüştüğümüz tüm okullar sistemlerine kayıtlı olup hiç okula gelmeyen sabit bir öğrenci grubu, belli dönemlerde gelip giden bir öğrenci grubu ve de okula birkaç gün gelip birkaç gün gelmeyen öğrencileri olduğundan bahsettiler. Okul yöneticileri sürekli devamsızların kayıtlarını 15 yaşına kadar yasal olarak tuttuklarını ama 15 yaşından sonra misal 2004 doğumlu olanların kaydını sistemlerinden sildiklerini söylediler. Bunun yanında geçici devamsızlar olarak tanımladıkları mevsimlik işçi olan, geçimlerini farklı şehirlere giderek sağlayan ailelerin çocuklarının hangi dönemlerde okula gidip geldiklerini bildiklerini ifade ettiler. Genel olarak geçici devamsız öğrencilerin Kasım ayı gibi okula döndükleri ve Mart ayı sonuna kadar okula devam ettikleri söylendi. Ancak bu dönem kimi okullar için Eylül - Nisan gibi farklı dönemlere de tekabül edebiliyordu. Bunun yanında okuldaki görüşmeciler sürekli ya da geçici değil, düzensiz devamlı öğrencilerinin de olduğundan bahsettiler. Okullar bütün bu devamlılık ve devamsızlık halleri ile ilgili inisiyatif kullandıklarını, geçici ve düzensiz devamsızlıktan öğrencileri sınıfta bırakmadıklarını belirttiler.

Diğer bir yandan okula devam eden çocukların okuldaki eğitim faaliyetlerine katılımlarını da aktif bir katılım kurgusu ile düşünmemek gerekiyordu. Genelde bu düzensiz ve geçici devamlı öğrencilerin okulda geçirdikleri süre içerisinde öncelikli olarak okuma-yazma temel becerileri kazanmaları bekleniyordu. Sahada ilkökul birinci sınıf sonrası okula giden çocukların okuma-yazma becerisini kazanmış oldukları varsayımı karşılık bulmuyordu. Onun için okula devam ettiğini söyleyen çocukların okuma yazma bilip bilmediklerini sormaya başladığımızda çoğu çocuğun okuma yazmayı hiç öğrenmeden yıllarca okula gidip gelmiş olduğunu öğrendik. Öyle ki çocuklar ilkökul beşinci sınıfa gidebiliyor ama okuma-yazma bilmiyor olabiliyorlardı.

Bunun için katılımcılar yukarıda da bahsedildiği gibi 'Güzel okudular' derken çocukların okuma-yazma öğrenerek belki ilkokul belki ortaokul döneminde okul hayatını tamamlamış olmalarını kast ediyorlardı. Diğer bir deyişle, okulu bitirmek eğer okuma-yazma öğrenilerek oldu ise iyi ya da güzel olarak niteleniyordu. Ama okula gidiyor ancak okuma-yazma bilmiyor ise o çocuk iyi okuyamıyor oluyordu.



Fotoğraf 15: Çocuk ve Kent, Gaziantep

Okusunlar İstemez Miyiz...

Tüm bu belirsizlikler ve belirli olan okula düşük katılım oranlarına rağmen konuştuğumuz bütün katılımcılar çocukların okula gitmesini ve eğitim almasını istediklerini dile getirdiler. Hatta çoğu zaman aileler 'çocuklarınızın okula gitmesini, eğitim görmesini ister misiniz?' sorusuna 'neden istemeyeyim?', 'kim istemez ki?' gibi yanıtlar vererek eğitimin herkes için gerekli olduğu ön kabulünü vurgulamak istediler. Benzer biçimde okullardaki görüşmeciler de bu gruptan gelen çocukların eğitime katılımlarının arttırılması ve mezun olabilmelerini önemli bulduklarını dile getirdiler. Sadece görüştüğümüz kimi çocuklar okula gitmek istemediklerini ve okulu sevmediklerini dile getirdiler.

Ailelerle yaptığımız görüşmelerde çoğu görüşmeci okula gitmenin getirilerini kendi yaşamlarındaki mağduriyetlerle ve eğitim geçmişleri ile ilişkilendirerek anlattılar. Eğer okula gitmiş olsalardı şu an sürdürdükleri yaşamın dezavantajlarını yaşamayacaklarını düşünen katılımcılar okula gidememe hikayelerinden bahsettiler.

*"Okumuşluk ele geçmez. Okuma yazma bilmiyorum. Çok zorluğunu gördüm, askerde olsun, evde olsun. Okumamışlık gibi kötü bir şey yok. Torunlar okusunlar."
(Sait, 55, Türkiyeli Abdal/Aşiret, Nizip)*

Özellikle kadınlar okumak istemelerine rağmen hem çalışmak zorunda olmak hem de evlilik gibi sebeplerle okulu bırakmak ya da okula hiç gidememiş olmalarını, yapabileceklerine engel bir geçmiş olarak tanımladılar. Hatta birçok kadın katılımcı okuma-yazma öğrenme ihtimallerinin hala olup olmadığına dair olanakları bizlere sordular.

*"Köyde otururduk, köy işine bakarlarmış, köy işine (kızarak söylüyor). Eskiden kalma. Babadan dededen kalma, zaten bizleri de kör ettiler. Kendileri kördü bizi de kör ettiler. Kendi yollarından bizi de yolladılar. Vaktinde tarla işinden, fıstık işinden, tarlanın altını pekemeye ellerimiz kabarır kabarır kalırdı. Eve gelir yorgunluktan düşer yatardık. Kalkmayı canımız istemezdi. Elbiselerimizi değiştirmeyi canım istemezdi. Annem çok yordu beni, ben kızımı yormam."
(Seren, 33, Suriyeli Abdal, Nizip)*

Neden çocuklar okula gitmeli sorusuna yanıtlarda aileler, eğitimin mevcut yaşam koşullarından daha iyi koşulların sağlanmasına aracı olabileceği inançlarını dile getirdiler. Her şeyden önce çocuklar okula gittiklerinde

okuma-yazma öğrenebileceklerdi. Gruplar için okul her şeyden önce okuma-yazma öğrenmenin yeri idi. Okuma-yazma öğrenmek için okula gidilmesi gerektiği düşüncesi katılımcıların hayatlarında bunun eksikliğinin yarattığı mağduriyetlerle ilişkili olarak bahsedildi. Ancak bu mağduriyetler toplumsal cinsiyet rollerine göre şekillenen durumlara işaret ediyordu. Her ne kadar gruplar eğitim konusunda kadın-erkek ayrımı yapmadıklarını dile getirirler de toplumsal cinsiyet rol beklentileri bu ayrımı doğruyordu. Örneğin çoğunlukla erkek ve birçok kadın katılımcıya göre okumak trafiğe çıkabilme ve trafik kurallarını anlayabilme için bir gereklilik idi. İş gereği sürekli seyahat etme zorunlulukları olan bu gruplar için ehliyet alabilecek kadar ve sonra yola çıktığında levhaları okuyacak kadar eğitim görebilmiş olmak önem taşıyordu.

“Ben okul yüzü görmedim ama çocukları okutuyorum. Biz dünyayı gezen bir adamız, ekmek parası için. Arabayla gideriz. Okula gitse yolu bilir, levhaları okur, Ehliyetini alır.”

(Veli, 40, Türkiyeli Dom, Gaziantep)

Her ne kadar Veli'nin ifadesinde kadın-erkek ayrımına dair bir ifade görülmesi de -ki bu görünmemeye beklentilerin normalleşmiş olduğunun bir göstergesi olarak okunabilir- bu yeterliliklere sahip olması beklenenler kadınlardan çok erkek idi. Çünkü bir erkek için bu yeterliliklere sahip olmamak aileleri için büyük bir mağduriyet yaratabilir ki kadınların da bu gerekliliği vurgulama sebebi bu mağduriyetin parçaları olmaları ile ilişkilendirilebilir. Ama çoğu kadının okuma-yazma bilmeme ile ilgili bahsettikleri sorunlar kamusal yaşamda karşılaştıkları güçlüklerle ilişkili idi. Hastalık gibi bakım gerektiren işlerle ilgilenme sorumluluğunu daha çok kadınların üstlendiğini anladığımız ifadelerde kadınların gerek hastane gerekse eczane deneyimlerinden bahsettikleri görüldü.

“Hastaneye gittiğimiz zaman bizi bir yere gönderiyorlar, bizim okumamız yok, bin kişiden sorduk, burası nedir diye. Ama okuma yazmamız olsa serbest gideriz.”

(Nazlı, 45, Türkiyeli Dom, Şanlıurfa)

Çocukların neden okumaları gerektiğini düşündüklerini sordüğümüzde verilen yanıtlardan diğer öne çıkan yanıt ise okulun bir meslek edindirme yeri olarak görülmesi idi. Şanlıurfa'da Melek'in (45, Türkiyeli Dom) dediği gibi çocuk okula giderse *“meslek sahibi olur hayatı kurtulur”*du. Devlette

memur, herhangi bir mesleğe sahip olup çalışabilmenin koşulu olarak eğitim, grupların belirsiz iş hayatlarını belirli bir duruma getirebilmenin bir yolu olarak görülüyordu.

“Okusa iyi olurdu, meslek sahibi olurdu (okumamış olan çocuğunu kastederek). Öğretmen, doktor, avukat olur her şey olur. Biz de istiyoruz onu. Kendi işini kurarlar. Ama gitmiyorlar. Zaten bizden giden yok.”
(Özlem, 30, Türkiyeli Dom, Şanlıurfa)

Özlem'in bahsettiği gibi okuyunca öğretmen, doktor, avukat olarak eğitimle işin garanti elde edebileceğini düşüncesine sahip birçok katılımcı ile karşılaştık. Bunun yanında nadir olarak okumanın iş garantisi olmadığı da dile getirildi. Örneğin Nizip mahallesindeki Sevinç (40, Türkiyeli Abdal/Aşiret) uzaktan akrabasının kızının iki tane iki yıllık üniversite bitirdiğinden ve hala evde işsiz oturuyor olmasından bahsetti. Durumu Sevinç için daha vahim yapan şey ise bu tanıdık kadının iş bulamamış olduğu gibi bir de okuyacağım derken evlenememiş olması idi. İleriki kısımlarda da tartışacağımız gibi evlenme, okumamanın önünde engel olarak karşımıza çıkarken bu örnekte okumuş olmak, evlilik önünde engel haline geliyordu.

Okullardaki görüşmeciler de Dom ve Abdal çocukların eğitime dahil edilmelerinin çocukların gelecekteki yaşantıları için önemli olduğunu dile getirdiler. Katılımcılar ailelerin bahsettiği ehliyet alma, kamuda rahat hareket etme gibi sebeplerle özelleştirmeden okuma-yazma temel becerisinin çocuklara kazandırılmasının önemli bir kazanç olduğu görüşünde idiler. Herkes gibi bu çocukların da eğitime erişim ve devamlılıklarının sağlanabilmesinin gerekli olduğunu belirten birçok yönetici ve öğretmen çocukları en azından okuma-yazma bilerek okuldan mezun etme hedefini koyduklarını dile getirdiler.

“Bizim bu çocuklardan beklentimiz ve kendimizce başarı saydığımız şey çocukların okuma yazma öğrenmeleri ve olumlu davranışları öğrenmeleri.”
(Tarık Önder Sayın İlkokulu, Ahmet Aslan, Okul Müdürü, Gaziantep)

“5. Sınıfta okuma yazma bilmeyen Gurbet öğrencileri bir araya getirdik. Bütün branş öğretmenlerine dedik, matematiği, ingilizceyi vs. bırakın sadece okuma yazma öğretin.”
(Osman Yalabık Ortaokulu, Osman Yılmaz, Okul Müdürü, Gaziantep)

Aile ve okuldaki katılımcıların çocukların eğitim görmesini gerekli bulma konusunda ortaklaşmasına karşın sahadaki bazı çocuklar okula gitmek

istemediklerinden bahsettiler. Sebeplerini sorduğumuzda çocuklar genelde sessiz kaldı ya da 'işte' yanıtını vererek durumu açıklamak istemediler. Böyle anlarda aileler müdahale ederek kendileri kaynaklı bir durum olmadığını belirtme ihtiyacı duydular. Aileleri çocukların yerine bu soruyu yanıtlamaya çalıştıklarında okulu sevmeme, okulda sıkılma, okuldaki öğretmen ya da akranla yaşanan anlaşmazlıklar kaynaklı sorunlardan bahsettiler. Diğer yandan çoğu çocuk tıpkı ailelerinin bahsettiği gibi okula giderlerse okumazma öğrenebilecekleri ve meslek sahibi olabileceklerini söylediler.

"Okula gitsek, doktor olurduk, avukat olurduk. Gitmedik, ne olacak hiçbir şey olmayacak. İş tutacağız. Çamaşır yıkayacağız."
(Berfin, 14, Suriyeli Abdal, Gaziantep)

Kimi çocuklar hariç çoğu katılımcı için çocukların okula gitmesi yaşamlarını iyileştirme için gerekli görülüyordu. Ancak yine çoğu katılımcı Dom ve Abdal çocukların eğitimlerini tamamlayıp meslek sahibi olabilme ihtimallerinin yok denecek kadar az olduğu inancındaydı. Mevcut durum ve koşullarda çocukların eğitim görmesini sağlayabilmenin güç olduğunu ancak okumazma öğrenirlerse bunun bir kazanç olduğunu hem aileler hem de okullarda sıkça duyduk. Ve sebepleri konuşmaya başladığımızda aşağıda önem sırasına göre sıraladığımız durumlarla karşılaştık.



Fotoğraf 16: Fıstık kıran çocuklar, Gaziantep

■ (Ama) Ekonomik Koşullar...

Okusunlar isteriz 'ama'ların çoğu ekonomik koşulları sebep olarak gösterenlerdi. Görüştüğümüz hemen hemen bütün katılımcılar için geçim kaygısı eğitim konusunun önüne geçiyordu. Temel ihtiyaçları karşılamada güçlük çeken bu aileler için çocuğun okuması demek temel ihtiyaçlardan kısmak, fazladan bir gider kaleminin oluşması anlamına geliyordu. Ailelerin, çocukların eğitime dahil olma ve devamlılıklarını sağlayabilme de ne maddi ne de manevi destek sunabilecek yeterli kaynaklarının olmaması, geçmişte yapılan kimi mesleklerin devam ettirilememesi, şu an yapılan işlerin geçim yapmaya kısıtlı katkı sunan, güvencesiz, sigortasız işler olması ve çalışmak için göçebe bir yaşam sürme durumları ile ilişkilendirildi.

Önceki bölümlerde bahsedildiği gibi Dom ve Abdalların geçmişte yapmış oldukları zanaatlarını günümüz koşullarında devam ettirememeleri ekonomik

sıkıntılarının kaynaklarından biri olarak sahada da bahsedildi. Sanayileşme ve kentleşme süreçleri ile diplomasız ve devletin kontrolü dışında yapılan mesleklerin zamanla yok olmaya başlaması grupların geçim kaynaklarını zorunlu olarak değiştirmelerini gerektiriyordu. Gaziantep Ünalı mahallesinde Davulcular ve Zurnacılar Derneği'nde yapmış olduğumuz görüşmede geçmişte bağımsız olarak çalışan müzisyenlerin düğün sektörünün gelişmesi ile eskisi gibi kazanç sağlayamadıklarını gördük. Düğün salonlarının davul-zurna yerine daha çok kendi müzisyenlerini istihdam etmeleri sektöre dahil olamamanın sebebi olarak bahsedildi.

“Ben malzeme (ikinci el eşyayı kastediyor) satmaya gidiyorum. Eşim zurna çalıyor. Şimdi o iş kalmadı. Saz grubu çıktı. O işte gitti. Biz de geçimimizi yazın Malatya'ya hurdaya kayısıya giderek, kışında gelip burada kalarak sağlıyoruz”.

(Gülhan, 32, Türkiyeli Abdal/Aşiret, Gaziantep)

Bunun yanında belediyenin almış olduğu sokakta düğün yapma yasağı kararı⁽⁴⁴⁾ da bu kişilerin gelir kaynaklarını kısıtlayan bir durum olarak belirtildi.

“Ünalı'da 8-10 düğün salonu var. Artık maddi durum darlaştı. Önceden gidiyorduk, düğüne. Kıt kanaat geçiniyorduk. Şimdi zorlaştı. Dışarda düğünler yasaklandı. Patlamadan sonra. Düğünlerin biçimi, müziğin tarzı değişti. Bunun yasaklamalarının anlamı düğün salonunu destekliyor devlet. Nasıl evi geçindireceksin?”

(Kamil, 40, Türkiyeli Aşiret/Abdal, Gaziantep)

Ayrıca düğünlerin sektörleşmesi müzisyenlik mesleğinin büyüklerden küçüklere aktarılma geleneğinin de sona ermesine sebep olup yeni yetişen kuşağı geçimi sağlamada daha farklı işlere yönlendirmiştir. Bu dönüşüm benzer bir biçimde Domlar'da geçmişte yapılan dişçilik gibi mesleklerin yok olmasında da görülüyordu. Örneğin Şanlıurfa Kamberiy'e'de Muhammed geçmişte dedelerinin, babalarının dişçilik yaptıklarından ama devletin sağlık sistemi üzerinde kontrolünün artması ile artık bu mesleğin geçmiş kuşakların yaptığı bir iş olarak kaldığından bahsetti.

(44) Gaziantep'de 20 Ağustos 2016 yılında sokakta kutlanan kına gecesinde yaşanan patlama sonucu 56 kişi hayatını kaybetmiştir. Bu olaydan sonra Valilik kararı ile düğünlerin açık alanlarda yapılması yasaklanmıştır. Bkz. <https://bbc.in/3hNOMv7> (erişim tarihi: 20/06/2020)

“Bizim dedelerimiz dışçidir. Sonradan dış işi de öldüğü için, devletimiz onu yasak ettiği için tarla işine başvurdular. Öyle öyle devam etti. Sıra bizdedir. Bizde elimizden geleni yapıyoruz. Bohçacıyız. Perde merde satıyoruz. Antep’ten, Diyarbakır’dan geliyor bize, gidip köylerde satıyoruz. Tarlaya da gidiyoruz.”
(Muhammed, 30, Türkiyeli Dom, Şanlıurfa)

Yeni iş kollarına yönelmek durumunda kaldıklarından bahseden katılımcılar genelde geçici, güvencesiz ve az gelir getiren işlerde çalıştıklarını ve bu işlerin çocukların eğitim masraflarını karşılamak bir yana ailelerin temel ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmadığından bahsettiler. Hurdacılık, kâğıt toplama, mevsimlik tarım işçiliği, bohçacılık, tesbih satma gibi işler karşımıza en çok çıkanlardı. Kayıt dışı yürütülen bu işlerin çoğunun düzensiz çalışma saatleri, düzensiz gelirlerinin olması okul gibi düzeni merkezinde bulunduran bir kuruma uyumlu yaşam sürmede problemler oluşturabiliyordu.

“1500-2000 yakın kabilemiz var, bize aşiret diyorlar. Mesleğim davulculuk, davulculuk bitti, hurdaya başladık, o da bitti. Çocuğu okula göndersem aç kalırım. Dışarıya göç ediyoruz. Yılın 7-8 ayı İstanbul, Ankara gibi büyükşehirleride gidiyoruz. Sosyal yardımımız, sigortamız yok. 8 çocuğum var, her biri 2’ye 3’e kadar gittiler. Çocukları okula göndersem aç kalırım. Geçinemeyiz. Sosyal yardım almıyoruz. Sabahtan akşama hurda toplasak 50 lirayı bulmuyor.”
(Şaban, 50, Türkiyeli Aşiret/Abdal, Gaziantep)

“Yabana iş yoktur. Nere gitsen Aşiretsin. Hor görüyorlar. Hurdayı da yaptırmıyorlar. Bir gül satıyoruz belli yerde, onu da sattırmıyorlar. Çocukların ihtiyaçlarını karşılayamıyoruz, geçinemiyoruz”
(Durmuş, 28, Türkiyeli Abdal/Aşiret, Gaziantep)

“Savaş olduğundan beri biz buradayız. Hurdaya gideriz, zeytine, fıstığa gideriz, tarlalarda taş toplamaya gideriz. Valla durumumuz belli, bir işe bakıyoruz, aldığımızı yiyip, içiyoruz. Biz bunu yapabiliriz. Okula gönderirsek, bir polis gelir bizi kaldırırsa, çocuklar burada kalır. Sonra defter, kalem almaya gücümüz yetmiyor.”
(Songül, 33, Suriyeli Abdal/Aşiret, Gaziantep)

“Biz bir kere özgürlüğü seçmişiz. 30-40 yıl dışarı gide gele insan alışıyor. Burada durmamız, buradaki gelir kaynağı ile ilgili, geçinemiyoruz. Çapaya, hurdaya mecbur dışarı gideriz.”
(Yaşar, 40, Türkiyeli Dom, Gaziantep)

Bu düzensizlik halinin en çok kendini gösterdiği durum çalışmak için ailelerin sürekli göç halinde olma gerekliliği idi. Eğitime erişim ve devamlılık konusunda en büyük engellerden biri olan çocukların aileleri ile göç etme halleri çocuğun okulla ilişki kurması, okula entegre olmasını zorlaştırmaktadır. Mevsimlik işlerin yanında hurda, kağıt toplama gibi işler için de ailelerin sık sık yer değiştirmek zorunda kalması çocuğun belli dönemlerde geçici devamsız olması durumunu daha da bulanıklaştırmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevsimlik tarım işçileri ile göçer ve yarı göçer ailelerin çocuklarının eğitime erişimleri ile ilgili 2016 yılında yayınladığı genelgenin⁽⁴⁵⁾ 5. Maddesi çocukların misafir öğrenci olarak gittikleri bölgedeki okullara kayıt edilebilmesini mümkün kılmaktadır ancak bu kararın sahadaki katılımcılar için çok da karşılık bulamadığını gördük.

“Önce gidiyordu okula, kaydı kaldırdılar. Misafir olarak gidiyordu. Geri almayınca, kaydımız Sivas'ta. Burada ki okul almadı. Orada gidiyordu. Bura misafir olarak da almadı. Çocuğun kaydı Sivas'ta ama evimiz burada.”
(Sevgi, 25, Türkiyeli Abdal/Aşiret, Gaziantep)

“Biz Ankara'dan yeni geldik. Çocukları yeni yazdırdık burada. Ankara'da gidiyorlardı. Öğretmenini de çok seviyordu.”
(Çiçek, 35, Türkiyeli Abdal/Aşiret, Gaziantep)

“Çocuklar okula devam etmediler, çıktılar. Benim adresim başkaydı, okula uzak, mahalleliyle de aramız iyi değildi. Bir de git gel masraflı olurdu, o yüzden çıkarttım.”
(Yusuf, 40, Türkiyeli Dom, Gaziantep)

Göç edilen yerde okula devam eden öğrenci sayısının çok az olduğunu belirten okul yöneticileri her ne kadar iyi bir uygulama olsa da çok az çocuğun bu uygulamadan yararlanabildiklerini belirttiler.

(45) Bkz. Milli Eğitim Bakanlığı Mevsimlik Tarım İşçileri ile Göçer ve Yarı Göçer Ailelerin Çocuklarının Eğitime Erişimi ile ilgili 2016 yılında yayınladığı genelge: <https://bit.ly/2YQi30J> (erişim tarihi: 24.04.2020)

“Öğrenciler ‘Gurbet’ ama “mevsimlik tarım işçisi” kibar olarak böyle söyleniyor. Şehir şehir dolaşıyorlar. Kışın dönüyorlar, Mart ayında tekrar gidiyorlar. Okul bu aileleri biliyor ve kabul ediyor. Şunu öğrettik ailelere, gittikleri yerlere adreslerini taşımalarını. Çocuk bir okulda görünüyor. 2 yıldır Bakanlık tarım işçilerinin çocuklarının adres olsa da olmasa da alınmasını söyledi. Tarıma gittiklerinde çoluk çocuk toplu çalışınca ellerine para geçiyor. Pamuk, biber, zeytin v.s topluyorlar. 1 aile 10 kişi, hepsi çalışıyor.”
(Nefike Atasoy İlkokulu, Ali Bulut, Okul müdürü, Gaziantep)

Uygulamanın hayata geçirilememesinde ailelerin göç edilen yerlerde sabit olarak ikamet etmekten ziyade sürekli hareket halinde işin peşine düşmeleri ve de mevsimlik işlerde de ürüne göre hareket halinde olma hali her seferinde çocukların okul kayıtlarını değiştirmeyi mümkün kılmıyordu.

“Salıyorum okula gitmiyorlar. Bir de biz İstanbul’a, Ankara’ya gidiyoruz. Sınıftan, eğitimden geri kalıyorlar. Bildiklerini de unutuyorlar. Çocuklar gitmek istemiyorlar. Gidip 5-6 ay kalıyoruz. 2 el eşya alıp satıyoruz. Dönünce de çocuklar okula gitmiyorlar. Gittiğimiz yerde de uzak oluyor, tanımadığım yere çocuğumu da koyamam, korkuyorum.”
(Berna, 27, Türkiyeli Aşiret/Abdal, Gaziantep)

“Çocuk tabii ki zorluk yaşıyor. Sürekli girip çıkıyor girip çıkıyor, öğrenemez. 6 ay evde yokuz. Çocuk tabii her şeyi unutacak. Büyük insan yetişkin her şeyi unutuyor. Neden? Tarla işine gidip gelmekten. Ya şimdi abla 4. ayda çıkıyoruz, taaa 11., 12. aya kadar gelmiyoruz. O sırada okula gidemiyor. Sonra gelip, tekrar yazılıyor, devam ediyor. 2 ay okusa 10 ay okumasa tarlaya aklını verse, tarlada ki patlıcan bibere aklı gider.”
(Mustafa, 25, Türkiyeli Dom, Şanlıurfa)



Fotoğraf 17: İncir Kurutması, Gaziantep

■ (Ama) Biz Babadan Böyle Gördük!

Diğer karşımıza çokça çıkan ‘ama’lar ise çocukların okumamasının geçmişten beri süregelen inanış ve alışkanlıklara bağlanmasını işaret ediyordu. Türlü sebeplerin ‘böyle gelmiş böyle gider’ haline bağlanması eğitimin ailelerin yaşamlarındaki varlığını güçsüzleştiriyordu. Örneğin katılımcılar kuşaklardır ailelerinde okumuş kişilerin olmaması durumunu, çocukların yaşamlarında rol model olarak görecekları kimselerin olmamasını eğitimin hayatlarına uzak konumlanması ile ilişkilendirdiler. Ayrıca okumanın yerini belli bir yaşta sonra evlenmenin almasının yaygınlığı da okula devamlılığı en çok yarıda kesen sebep olarak dile getirildi. Diğer yaygın bir inanç ise ailelerdeki çocukların zekâ yetmezliği olduğuna olan inanç idi.

Çocukların okula gitmeyi istememeleri, çevrelerinde rol model alacakları okumuş birilerinin olmaması ile sıkça ilişkilendirildi. ‘Çocuklar okumak istemiyor çünkü böyle görmüşler’, ‘Okuyan görmemiş ki istesin’, ‘Okumaya özeneceği kimse yok ki çevresinde’ gibi ifadeler çocuğun çevresinin önemli olduğu ve kendi çevrelerinin okumaya müsait olmadığını vurguluyordu. Aile

ve çocuklar için okula gitmenin ve zorunlu eğitimi tamamlamanın nadir, okumamanın ise alışageldik olması okul çağına gelen çocukların da benzer bir yolu izleyerek okumamayı devam ettirecekleri inancını kuvvetlendiriyordu.

“Okul iyi. Giden akıllı fikirli olur. Bak 60 sene 70 sene yaşım var. O zaman okul nerde, eski adamlar nerde. Köyde çamurdan yapardık evleri. Eski adamlarda okul yoktu. Benim çocukların zamanında okul vardı. Yollamadık.”
(Sırma, 60, Suriyeli Abdal, Gaziantep)

“Soyumuzda öyle bir şey yok, okuyan meslek sahibi olan. Bizim kabiledede 18 yaşını doldurdu mu evlenir. Okumak yok. Meslek sahibi olan yok. Geçtekiler öldü gitti. Çocuklar okumuyor, bir halt etmiyorlar, öyle sürünüp sürünüp gidecekler. En son budur”
(Fatma, 45, Türkiyeli Dom, Şanlıurfa)

Okullardaki katılımcılar çocukların ailelerindeki rol modellerin çocukları okula yaklaştırmaktan ziyade uzaklaştırıcı olduklarını dile getirdiler. Yasa dışı işler yürüten, madde bağımlısı ve şiddet eğilimli resmedilen ebeveyn ve büyük kardeşler çocukların okulla sağlıklı bir ilişki kurmalarında engel olarak belirtildi.

“Aileler için okulun anlamı yok. 7-8 ailemiz var, onlar eğitimin birazcık önemli olduğunu düşünüyorlar. Aileler değişime karşı. Kadına şiddet var, anne-baba ayrı, boşanma yok ama baba gitmiş, madde bağımlılığı çok. Dizilerde gördüğüm şeyleri bu ailelerde görüyorum. Tekin aile değiller yani. Aile çocuk okula gitsin, gittiği yeri biliyoruz, biraz bizden ayrılсын diye düşünüyor.”
(Leyla Sakalar Ortaokulu, Nimet Sağlam, Rehber Öğretmen, Gaziantep)

“Yarı göçebe yaşamları var. Aile yasa dışı yollardan para kazanıyor. Çocuklarda da bu düşünce var. Ayrıca hurda işi yapar geçinirim diye düşünüyorlar.”
(Mustafa Çağan Irmak Ortaokulu, Servet Çetin, Müdür yardımcısı, Gaziantep)

“‘Kareçi’ denilmesinden hoşlanmazlar. ‘Kirve’ denilmesini severler. Tehlikeli insanlar. 1 kişi bir anda 100 kişi olabilir. Çay ikram edeceksin, ‘sen benim başımın tacısın Kirvem’ diyeceksin, o zaman sorun olmaz. Okuldaki ilişkileri, sürekli şiddet içerikli. Kendi aralarında da şiddet var, rekabet var. Kim güçlü, reis o. Temizlik anlayışları yok. Verilen yardımları satar, paraya çevirirler.

• Zeka seviyeleri düşük. Akraba evliliği çok. Başkalarına kız alıp kız vermezler.
• Bu çocuklar okuma yazmasını sevmez. Çabukta geliíiyorlar. 4. Sınıf öğrencisi
• bakarsın boylu postlu lise öğrencisi gibi. Okumayı sevmezler. Eğlence
• kültürüne düşkünler. Halayları olsun, sen de halaya girdin mi seni severler.”
• (Yavuz Timuçin İlkokulu, Metin Görmez, Sınıf Öğretmeni, Şanlıurfa)

Çocukların özellikle belli bir yaştan sonra okula gitmiyor olmaları daha kabul gören bir durum olarak karşımıza çıktı çünkü okuldan çıkışın en önemli sebeplerinden biri 'evlenme yaşına gelmiş olmak' idi. Genelde 15 yaş ve sonrası yaşlarda evlenmelerin çokluğu özellikle ortaokul dönemi eğitim gören çocukların sayısındaki azlığa bir açıklama sunuyordu. Birinin evlenme yaşına gelmiş olması o yaştan hala zorunlu eğitim yaş dönemine denk gelmesine bir engel olarak görülmüyordu. Okula neden devam etmedin sorusu çoğu zaman 'evlendim sonra da bir daha okula gitmedim' şeklinde yanıtlanıyordu. Kadınların regl görmeye başladıkları an evlenmeye hazır bir hale geldikleri sıkça ifade edilirken erkekler için böyle bir başlangıç noktası dile getirilmedi. Ancak 15, 16, 17 yaşlarında evlenmiş olan birçok erkek katılımcı ile karşılaşmamız kadınların regl olmalarının erkeklerin de benzer yaş dönemlerinde evlenebilecekleri durumunu doğurduğunu söyleyebiliriz. Çocuk yaşta evlilik ve çocuk sahibi olma hem Dom hem Abdal toplulukları için yetişkinliğe geçişin önemli bir göstergesi olarak görülmektedir. Evliliğin okulun erken bitirilmesi sonucunu doğurması bu döneme geç kalmaktan daha önemli bir durum olarak görülmüyordu çünkü 'vakti gelince evlenilmeli' idi. Geleneksel olarak yetişkinliğe geçişin basamağı evlilik kaçınılmaz bir sonuç olarak sıkça dile getirildi.

“Evlendim diye bıraktım. Okul bana para vermiyor. Hurdacılık falan yapıyoruz. Okula gitsem 10 boğaza kim bakar. Çalışmam şart.”
(Osman, 17, Türkiyeli Dom, Gaziantep)

“Soyumuzda öyle bir şey yok, okuyan meslek sahibi olan. Bizim kabiledede 18 yaşını doldurdu mu evlenir. Okumak yok. Meslek sahibi olan yok. Geçtekiler öldü gitti. Çocuklar okumuyor, bir halt etmiyorlar, öyle sürünüp sürünüp gidecekler. En son budur”
(Fatma, 45, Türkiyeli Dom, Şanlıurfa)

Çocuklarda doğuştan zeka geriliği olduğu için okulda okuma-yazma öğrenememe ve ileriki sınıflarda derse dahil olamama hallerinin ortaya çıktığını düşünen katılımcılar bu zeka gerililiğini gruplardaki çocukların bir özelliği olarak betimlediler. Çocukların okuma yazma öğrenememelerinin tüm

nedenlerden azade sadece zeka geriliği söylemi üzerinden hareketle aileler çocukları Rehberlik Araştırma Merkezlerine (RAM⁽⁴⁶⁾) göndermektedirler. Aileler ekonomik çıkmazları nedeniyle bu durumu zaman zaman bir gelir kapısı olarak görmektedirler. Zeka olarak çocukların yeterli olmadığı inancı çocuk ve okul arasında kurulan ilişkiyi baştan dar bir çerçevenin içine sıkıştırıyordu.

“Bir tane kızım var... Okula 5 sene gitti, birinci sınıfta kaldı. Hiç okuma yazmayı öğrenmedi. 5 sene birinci sınıfta kaldı, A harfini bile bilmedi. O yüzden çıksın dedim. Hastaneden rapor aldım, çıkarttım.”

(Ahmet, 40, Türkiyeli Dom, Gaziantep)

“4 çocuğum var. 13 yaşında kızım, akli biraz şeyde. Daima sınıfta kaldı. 4'ten çıktı. Aklını veremedi, biraz noksan. Aklını veremiyor.”

(Güliden, 32, Türkiyeli Abdal/Aşiret, Gaziantep)

“Her şey eğitim değil. Bunlarda zeka yok, maalesef yok. Bunlar hiç okumayacak. Ama ara elemana ihtiyaç var. Ara eleman olarak yetiştirmek gerekir. El becerilerine çok yatkınlar. Ara eleman olarak meslek eğitimleri vermek, bir yandan da milli duyguları, vatan sevgisini, ahlak anlayışını aşılmalıyız. Böyle entegre edebiliriz. Zeka yok, genetiğe bağlıyorum. Okuma için kapasitesi yok, o altyapı yok. Yarabdim vermemiş. Liseye gitmiyorlar, evleniyorlar. Manevi değerleri aşılacak lazım. Meslek edindirmek çözüm olabilir.”

(Yavuz Timuçin İlkokulu, Metin Görmez, Sınıf Öğretmeni, Şanlıurfa)



Fotoğraf 18: Çıksorut Mahallesi, Gaziantep

(46) Rehberlik ve Araştırma Merkezleri öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların problemlerini tespit eden bir kurumdur. Tanı koyma yetkisi olan bu kurumdan alınan rapor ile ailelere devlet tarafında maddi/aynı yardımlar sağlanmaktadır.

■ (Ama) Okuldaki Haller...

Ekonomik koşullar, geçmişten süregelen alışkanlık ve inançlara ek olarak çocukların ve ailelerin okullarla kurdukları ilişkiler ve deneyimler de devamsızlık ve terk sebepleri olarak sunuldu. Aileler için okulun evlere olan mesafesi ve bu mesafeyi kat ederken çocukların kaçırılabilme korkusu, okulu olduğundan ulaşılması daha uzak bir yer haline getiriyordu. Bu mesafeyi aşip okula ulaşıldığında ise okulun forma giyme gerekliliği gibi kuralları çocukların önlerine çıkabiliyordu. Okulun içine girildiğinde ise hem çocukların sınıftaki etkinliklere dahil olmada yaşadıkları sorunlar hem de uğramış oldukları ayrımcı davranış ve uygulamalar devamlılığı sağlamada engel teşkil ediyordu. Ailelerin okullarla olan kısıtlı ilişkisi ise çocukların devamlılığını sağlamada okulların gösterdiği çabayı zayıflatan bir durum olarak okullar tarafından dile getiriliyordu.

Okulla ev arasındaki mesafe aileler için çoğu zaman fiziksel mesafeden daha farklı bir mesafeye karşılık geliyordu. Çocukların yaşadıkları bölge dışına çıktıkları anda, fiziksel mesafeye kamuyla, dışarıdaki yaşamla kurulan kısıtlı ilişkilerin mesafesi de eklenince uzun bir okul yolu tahayyülüne ortaya çıkıyordu. İki km'lik bir mesafe de 500 m'lik bir mesafe de aileler için çocukların okula gitmelerine engel olabilecek uzaklığa karşılık gelebiliyordu. Örneğin Gaziantep'de Barış Mahallesi'nde çocukların okula gitmeme sebebi olarak çoğu ailenin okulun çok uzak olduğunu belirtmesi bizlerin yakın olduğunu düşündüğümüz okuldan farklı bir okuldan bahsedildiği yanılgısına düşmemize sebep oldu. Oysa okul 'uzak'tı çünkü önceden bu ilkokul daha yakın bir yerde imiş ancak bu okul ortaokula dönüştürülmüş ve ilkokul biraz daha uzak olan okula taşınmış.

"Okul uzak diye gitmiyorlar. Gitmiyorlar uzak diye. Yazıldılar ama gitmiyorlar. Yolda giderken bir şey olur diye gitmiyorlar okula. Benim oğlum gitmiyor. Yollardan korkuyorlar. Yazıldılar okula. Giden sene bundan 2 sene evvel bir çocuk kaçırdılar. Buradaki okul önce ilkokuldu sonra kaldırdılar ortaokul oldu. Şimdide uzak diye gitmiyorlar. Durumumuz yok ki servis tutalım. Burada olsa giderler. Gidiyorlar ama ara ara gidiyorlar. Kışın hiç gitmiyor, yazın ara ara gidiyorlar. Bir daha da gitmiyorlar. Ya yolda çocukları vuruyorlar (dövmek anlamında) ya da yolda adamlar kızıyor. Burada gidenler var, babaları motorla götürüyor. Ama mahallede ki çocuklar uzak diye gitmiyorlar"

(Gül, 28, Türkiyeli Abdal/Aşiret, Gaziantep)

Böyle bir durumda halihazırda yakınlarında olmadığını düşündükleri okul iyice uzağa düşüyordu. Servisle okula ulaşmanın maddi külfeti aileler tarafından karşılanması mümkün olmayan bir meblağ olduğundan bu da bir alternatif olarak görülmüyordu. Aileler yaşadıkları mahallelerden ne kadar dışarı çıkarsalar mesafeler de o kadar katlanarak uzuyordu. Bu sebeple 'okul ne kadar yakınsa o kadar iyi' örneği sürekli karşımıza çıkıyordu. Bunun en belirgin örneğini Nizip çadır alanındaki örnekte gördük. Hem çocuklar hem aileler okul eğer hemen çadırlarının yanında olsa çocukların okula gideceğini söylediler. Hatta okulun sadece kendi çocuklarının gideceği diğer çocuklarla karışmayacağı şekilde olması onları daha da rahatlatacak bir durum olarak dile getirildi çünkü 'dışarıdakiler' tehdit olarak görülüyordu.

"Başka okula göndermem, korkuyoruz biz. Uzak yere yollayamayız. Burada sevmiyorlar çocukları. Mahalleliler. Her taraftan çıkıyor çocuklar. Bazen çocuklar bakkala gidecek, geçirmiyorlar."
(Selin, 28, Suriyeli Abdal, Gaziantep)

"12 yaşındayım. Hiç okula gitmedim. Benim harfimi biliyorum (isminin baş harfini kastediyor). Okula gitmek istemedim. Korkuyoruz biz, dövüyorlar. Ama çadırdaysa gideriz. Annemin gözünün önünde olsa gideriz."
(Zeynep, 12, Suriyeli Abdal, Gaziantep)

Grupların evlerine yakın ve sadece gruptaki çocukların gideceği bir yer olarak okulun kurgulaması kamusal alanda başlarına gelecek tehlikelerle ilişkilendirilebiliyordu. Örneğin okula giderken çocukların kaçırılabilmesi korkusu okul mesafesi ile ilgili karşımıza en çok çıkan sorunlardan biri idi. Evden çıkılıp uzaklaşıldığı an artan bu tehlike aileler arasında oldukça korku yaratan çocukları okula yollamama sebebiydi. Kaçırılma hikayelerinin kaynağını sordüğümüzde çoğunlukla televizyonlardaki sabah-öğle kuşağı programlarından bahseden aileler ayrıca kendi mahallelerinde gerçekleşmiş olduğunu duydukları hikayelerden de bahsettiler. Suriyeli Abdallar arasında bu korkunun daha yaygın olması grupların dışarıya yabancı olma hali ile durumu alakadar kılıyordu. Diğer bir deyişle gruplar ne kadar içeri dönük ve kamuyla ilişkiler kısıtlı ise dışarıdaki tehlike o kadar büyüyordu.

"Çocuk kaçırımları oluyor. Kız çocuklarını. Benim kayınımın kız çocuğunu kaçırmışlar. Ondan dolayı göndermiyorlar"
(Gülistan, 28, Türkiyeli Abdal/Aşiret, Gaziantep)

“Hiç okula gitmedim. Okumayı bilmiyoruz. Öğrenemeyiz biz abla. Çadırda kalırdık biz Suriye’de. Suriye’de de hiç okula gitmedik. 17’imde vardım, evlendim. Çocukları yanımızdan ayırmayız. Okula yollamam. Akrabalarımız yollasa biz de yollarız. Kimse yollamıyor. 7 senedir buradayız. Kimliğimiz var. Bizlerden yollayan yok burada. İstanbul’dakiler yolluyorlar, çocuktan ayrı kalmaya dayanıyorlar. Ben dayanamıyorum çocuklardan ayrı durmaya. O yüzden okula yollamıyoruz.”
(Zerrin, 20, Suriyeli Abdal, Gaziantep)

Okulun kurumsallığı, ‘dışardaki’ çocukların da olduğu bir mekan olması okulu ailelerden daha da uzaklaştırırken, ayrımcı ve dışlayıcı söylemlerin sokakta, okul yolunda başlayıp okula girişte ve içeride devam ediyor olması da erişimi gittikçe güçleştiriyordu. Örneğin okul yolunda çocukların mahalleli çocuklar tarafından zorbalığa uğrama riski yolu hem uzatan hem de zorlaştıran bir sebep olarak kendini gösteriyordu.

“Bu savaş olduktan beri her şeyi unuttuk, hafızalarımızdan silindi. Korkudan yaşıyoruz. Buraya geldik yine korkudan yaşıyoruz. Bizi atarlar mı, çocuklarımız burada mı kalır. Bunun için okula gönderemeyiz. Korkuyoruz. Çocuklarımıza Suriyeli, Arap diyorlar, aslımızın Türk olduğunu bilmiyorlar, bizim kökümüz Türk’tür. Okula gidince çocuklara Arap, Arap diyorlar, kavga ederler diye korkuyoruz. Yabancıyız biz de.”
(Songül, 33, Suriyeli Abdal, Gaziantep)

“...Geçen sene Rabia’yı dövdüler. Mahalleden çocuklar dövdüler. Sonra gitmek istemedi okula, ağzı burnu kan içinde kalmıştı.”
(Hatice, 45, Türkiyeli Abdal/Aşiret, Gaziantep)

Yolu aşır okula gelindiğinde ise forma giyme kuralı çocukları karşılayabiliyordu. Her ne kadar görüştüğümüz tüm okullar forma giyinmeyi ailelerin ekonomik sıkıntılarından dolayı zorunlu kılmadıklarından bahsettilerse de kimi aileler bunun bir engel olarak karşılına çıkartıldığını dile getirdiler. Okulların kılık kıyafet mevzuatı gereği⁽⁴⁷⁾ öğrencileri forma giymeye zorlayamayacağı bilgisi görüşme yaptığımız bir okulda farklı bir şekilde uygulanıyordu. Aynı bölgedeki farklı katılımcılardan çocuklarının okul müdürü yüzünden formasız okula gidemediklerini duyduk. Okul müdürünün yorumları da çocukları okula gelmeye caydırmak amaçlı forma yaşağını kullandığını doğrulamaktaydı.

(47) Bkz. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık Ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik (2012): <https://bit.ly/31CPe9n> (erişim tarihi: 29.04.2020).

“Okula gelmelerindeki düşünce, nasıl yardım alabiliriz. Okul müdürü bize bakmak zorunda, kitap-defter gibi şeyleri almak zorunda. Ama biz o zihniyeti kırdık. Kıyafetsiz gelmemeleri gerektiğine alıştırdık. Okul formasız gelenleri engelleme bildiğimiz kadar engelliyoruz”
(Osman Yalabık Ortaokulu, Osman Yılmaz, Okul Müdürü, Gaziantep)

Yukarıdaki örnekteki benzer önyargıları kim zaman okullarda gördüğümüz katılımcılardan duymak zorunda kaldığımız anlar oldu. Örneğin çoğu katılımcı bu çocukların kim olduğunu yani diğer çocuklardan ‘farklı’ olduklarını hemen dış görünüşlerinden anlayabileceğimizi sıkça dile getirdiler. Bu tanınma halinin okulda tanınmama, istenmeme haline dönüşmesi kimi zaman bir öğretmenin bu çocuklarla ilişkisizliğinde kimi zaman velilerin çocuklarının sınıfından bu öğrencilerin alınmasını istemelerinde kimi zaman da yöneticilerin okulu bu çocuklardan temizleme isteklerinde görülüyordu.

“Öğretmenler sevmez bunları. Önceden öğretmen öğrenci ilişkisi yakın olurdu, şimdi dokunmak yok yanlış anlaşılabilir. Şimdi yakınlık yok, iyi ki yok bu çocuklar kokuyor. Kokan insanla diyaloga giremezsin.”
(Yavuz Timuçin İlkokulu, Metin Görmez, Sınıf öğretmeni, Şanlıurfa)

“Tanırsınız bunları. Simsiyahlar anlarsınız. Geniş şalvar giyerler. Siyah takım elbise, siyah parlak ayakkabılar. Kadınlarda simsiyahtır. Çorap giymezler. Saçları turuncu, kınalıdır. Çocuklar da kapkaradır.”
(Yavuz Timuçin İlkokulu, Özlem Çam, Rehber öğretmeni, Şanlıurfa)

“Bize gelenler ‘mahallenin atıkları’, Suriyelilerinde, Türkiyelilerinde. Mahalledeki aileler hayvancılıktan kalma. En zengini fabrikada sigortalı çalışan. Davarcılık yapanlar. Hanları var. Evlerinin altı hala ahır.”
(Osman Yalabık Ortaokulu, Osman Yılmaz, Okul Müdürü, Gaziantep)

“Okulda ki aşiret dışındaki veliler bazen “Benim çocuğumu Abdal uşaklarla oturtmuşsun, onlar pis” diyor. Anne bunu diyor. Anne bunu derse çocuğun algısı değişmez aşiret çocukları hakkında. Çocuklar beraber oyunlar oynuyor ama eve gittiğinde ailesi ayrımcı.”
(Nefike Atasoy İlkokulu, Orhan Demir, Müdür Yardımcısı, Gaziantep)

“Nüfus sistemine göre otomatik olarak sistem okula gönderiyor. Sistemden düşmüş yani. Yönetmelik 13 yaşına kadar okulda bulunmalı diyor. 15 yaşına kadar öğrenciyi mecbur tutuyorsun. 2004 doğumlu olanları ben temizledim.

Devamsızlığı uyguluyoruz. Çocuk okuma yazma bilmiyor. Geçirin, görmeyin diyoruz öğretmenlere.”
(Osman Yalabık Ortaokulu, Osman Yılmaz, Okul Müdürü, Gaziantep)



Fotoğraf 19: Kent çeperin çadırlar, Şanlıurfa

■ Peki Ne Yapmalı?

Herkes için ortak olan noktalardan biri Dom ve Abdal çocukların eğitime erişim ve devamlılığı için ailelerinin istihdam edilmesi ve yerleşik bir düzene geçiş yapmaları idi. Ancak bunun çok katmanlı ve sistemselsel bir sorun olarak nitelendirilmesi çoğu katılımcıyı daha önce de belirtildiği gibi umutsuz bir duruma düşürüyor idi. Aileler için düzenli bir iş sahibi olmak ve kamusal/kurumsal alanlarda ayrımcılığa uğramamak çocukların eğitime katılımlarının ana yollarını oluşturuyordu. Ayrıca okulların kendilerine yakın ve sadece kendi topluluklarındaki çocukların gidebileceği bir yer haline getirilmesi çözüm olarak sunuldu. Bu iki durumun temelinde yer alan Dom ve Abdallara yöneltilen ayrımcı söylemlerin yıkılması gerekliliği de önemle vurgulandı. Diğer yandan okullardaki birçok katılımcı da ailelerin bahsettiği çözümleri önerirken kendi olanakları ve MEB'in sunduğu kimi yolların da yararlı olduğundan bahsettiler.

Aileler için çocukların mevcut eğitim durumlarının düzelmesinin en önemli yolu güvenceli ve düzenli bir iş sahibi olmaları idi. Bunun için de katılımcılar kendi geçim kaynakları üzerinden çözüm yolları sundular. Örneğin Gaziantep'deki Abdallar düğün ve müzik sektörlerinde kalıcı işlere sahip olmalarının gerekliliğini belediyelerin kadrolu müzisyenleri olabilmeleri ile sağlanacağından bahsettiler. Nizip'teki Abdallar hurda ve kağıt toplama işinin

de belediyelerce tanınması ve kendilerini bu sektörde istihdam etmeleri gerektiğini dile getirdiler. Mevsimlik tarım işleri yapan katılımcılar ise göçtükleri bölgelerde kendilerine güvenli barınma ve desteğin sağlanması yanında gündelik ücretlerinin iyileştirilmesi gerekliliğini vurguladılar. Bütün bu çözüm yollarının kesiştiği bir gereklilik de ayrıştırıcı ve dışlayıcı davranışların istihdamın ekonomi ile ilişkili olarak beliren en büyük engellerden biri olarak değişmesi gerektiği idi.

“Aylak aylak gezmesinin sebebi erkeklere iş yoktur. Yabana iş yoktur. Nere gitsen Aşiretsin. Hor görüyorlar. Hurdayı da yaptırmıyorlar. Bir gül satıyoruz belli yerde, onu da sattırmıyorlar. Çocukların ihtiyaçlarını karşılayamıyoruz, geçinemiyoruz”

(Serap, 28, Türkiyeli Abdal/Aşiret, Gaziantep)

“Sadece okulla yapılacak bir iş değil. İşsizlik problemi çözülürse bu adam yerleşik düzende iş bulur. Bunları kimse işe almıyor. Temizliklere dikkat etmiyorlar. Lokantaya gittin, Gurbet biri sana çay getirdi, bardağın kenarları kirlî, içer misin? Bunlar kirpi avcılığına gidiyorlar. Etini yiyorlar, nahoş kokuları var. Sen onu işe alır mısın?”

(Osman Yalabık Ortaokulu, Osman Yılmaz Okul Müdürü, Gaziantep)

“Bu halk bu insanları tanıyor ve iş vermiyorlar. Bu insanlar ayrımcılığa maruz kalmışlar. Bunların ataları, dedeleri sürekli itilmişler, vatansızlar diye itilmişler.”

(Yavuz Timuçin İlkokulu, Metin Görmez, Sınıf Öğretmeni, Şanlıurfa)

“Aileler hurda işleriyle uğraşıyorlar. Davul zurna işleriyle uğraşıyorlardı önceden. İşleri bitti. Kendi düğünlerinde bile davul çalmıyorlar artık, org getiriyorlar. İşleri yok. Aileler çocukların sosyal yardımdan aldıkları para ile geçiniyorlar.”

(Mustafa Çağan İrmak Ortaokulu, Ahmet Aslan, Okul Müdürü, Gaziantep)

Suriye’den gelen Dom ve Abdallar için ülkelerine dönüp /dönmeyecekleri belirsizliği ailelerin istihdam edilmesinden daha önce gelen bir kaygı idi. Çocukların eğitiminin önüne geçen geçim sıkıntısının önüne vatandaş olmanın hayli güç olduğu ve geçici koruma statüsü ile yaşadıkları Türkiye’den Suriye’ye geri gönderilme korkusu geçiyordu. Bu sebeple de bu aileler için çözüm yolu bu belirsizliği kaldıracak önlemlerin alınması ve güvenceli, geçimlerini sağlayacak işlerin sağlanmasından geçiyordu.

Okuldaki yöneticiler ‘farklı’ olan bu çocukların okula adapte edilmesinde okullar tarafından yapılmış ve halen yapılmakta olan uygulamalardan

bahsettiler. Ev gezileri yaparak çocukların okula gelmesini teşvik etme, kıyafet ve kırtasiye malzemeleri konularında destekler sağlama, okuma-yazma kursları açma gibi örnekler en çok bahsi geçen uygulamalardandır.

“Okulda biz de öğrencilere, okul kıyafeti, kırtasiye malzemeleri, ayakkabı gibi yardımlar yapıyoruz. Bu yardımlar öğrencilerde okula devamı sağlıyor.”
(Leyla Sakalar Ortaokulu, Serkan Yıldız, Müdür Yardımcısı, Gaziantep)

“Yardımlar çocukların devamlılığını sağlıyor. Bütün öğrencilerime yardım yapıyoruz. Ailelere diyorum sakın çocukları “dilenci” mantığıyla büyütmeyin. Ellerini neye uzatıp, neye uzatmayacaklarını biliyorlar.”
(Nefike Atasoy İlkokulu, Ali Bulut, Okul Müdürü, Gaziantep)

“Bizim işimiz grup işi. Bu da bizim gücümüz. 1800 öğrenci var. Bizde ‘ötekileştiren’ öğretmen yok. Bizim elimizden gelen, üst başlarını donatıyoruz, her sene yapıyoruz. Öğretmenler hemen hızlandırılmış okuma-yazma kursları veriyor, arayı kapatmaya çalışıyoruz. Şu an 500 devamsız olan öğrenciden 360’ını okula kazandırdık.”
(Nefike Atasoy İlkokulu, Ali Bulut, Okul Müdürü, Gaziantep)

Kimi okulların özel yardım kuruluşları ya da şirketlerle ilişkileri bu destekleri sağlamada önemli bir rol oynuyordu. Milli Eğitim Bakanlığı ve özel kuruluşlar ile yürütülen bu uygulamaların çocukların devamlılığını sağlamada ne kadar başarılı ne kadar başarısız olduğu konusunda çoğunlukla olumsuz ama çok az olsa da bazı okullarda daha olumlu yorumlarla karşılaştık.

“Bizim amacımız, “destek eğitimi” ile öğrencilere faydalı olmak. İYP-İlkokul Yetiştirme Programı”. Hafta sonları kursları ile çocukların eğitimine destek olunuyor. Çocuklar sınav yapıyor, seviyelerine göre. 160 saatlik bir program. Gönüllü öğretmenler oluyordu önceden, şimdi belli bir miktar veriliyor. 3. Sınıflarda yapılıyor.”
(Nefike Atasoy İlkokulu, Ali Bulut, Okul Müdürü, Gaziantep)

“Sosyal tesislerin altına hamam, çamaşır makinesi koysak dedik ve kaldı. Sonra tesislere sıcak su havuzlarında eğlenmeye gidelim dedik, yıkanmaya değil. Kızlar anneleri ile erkekler babaları ile gelsin. 6 yıl önce yapıldı bu etkinlik. 4 yıl uygulandı. Hamamın görevlisi, Tokatlı biri, “hocam su simsiyah oldu” dedi. Dedim ki görevliye o çocukların kalbi kırılırsa karşında beni bulursun.”
(Nefike Atasoy İlkokulu, Ali Bulut, Okul Müdürü, Gaziantep)

“Çocuklarını okula göndermeyen ailelere ceza var diyoruz, korkup gönderen aileler var.”
(Nefike Atasoy İlkokulu, Orhan Demir, Müdür Yardımcısı, Gaziantep)

Son olarak önceki bölümlerde bahsedildiği gibi okulun mesafe olarak kendilerine yakın olması ama bu yakınlığın karşılaştıkları ayrımcılıkları yok edecek biçimde yalnızca kendi topluluklarından çocukların gidebileceği bir yakınlık olması çocukların eğitimlerine devam edebilmelerinde çözüm olarak sunuldu.



Fotoğraf 20: Hurda-atık işçisi, Gaziantep



CHILDREN

Türkiyeli ve Suriyeli Dom ve Abdal çocukların mevcut eğitim durumlarına dair bir tartışma alanı açmak adına Gaziantep ve Şanlıurfa'da yürüttüğümüz küçük çaplı saha araştırmasında çocukların eğitime dahil olma/olamama süreçlerini ve mevcut devamsızlık ve okulu terk durumlarının sebeplerini anlamaya çalıştık. Raporun bu son kısmında saha verileri ışığında öne çıkan sonuçları sunarak, öneriler bölümünün temelini oluşturmayı amaçlamaktayız.

Öncelikle okulun, eğitim görmenin ve okula gitmenin anlamının ne olduğunun okullar (dahil oldukları ve temsil ettikleri mevzuatlar kapsamında) ve aile/çocuklar nezdinde farklılaştığının öne çıktığını gördük. Örneğin aileler için okulu 'iyi okumuş olmak' ilkokulu bitirmiş olup ortaokula başlayıp, okulu bırakmış olmak anlamına denk gelebiliyorken, okuldaki bir yöneticiye göre bu bir başarısızlık olarak karşılık buluyordu. Ya da aileler için 'okula gitmek' geçimlerini sağlamak için çıktıkları yollarda araba kullanmak için ehliyet ihtiyaçları için gerekli iken, uluslararası mevzuatlarda çocukların çocuk işçiliğinden korunmaları için gerekli görülmektedir. Bir başka örnekte okuldaki yöneticilere göre okullar 'ayaklarının dibinde' iken aileler çocukları okullara yollamıyorlarken, Dom ve Abdal ailelerin kamuda yaşadıkları ayrımcılıkla kendi yaşam alanları dışına çıktığı an uzak olan bir okul tahayyülü ortaya çıkıyordu.

Suriyeli Dom ve Abdallar içinse eğitime olan mesafeye savaş olan bir ülkeden geçici koruma statüsü ile yaşamak ve her an Suriye'ye gönderilebilme korkusu boyutu da ekleniyordu. Kimi ailelerin kayıtsız bir şekilde Türkiye'ye gelmiş olmaları okula kayıt olmayı olanaksız kılarken, her an yer değiştirebilme ihtimali de sabit bir okul düzenine dahil olmayı olanaksızlaştırıyordu. Bu aileler için önceliği eğitimden ziyade yaşayacakları yerin belli olması ve geçimlerini sağlayabilecekleri bir işlerinin olması kaygıları alıyordu.

Eğitimin yukarıda bahsedilen örneklerde olduğu gibi, Şanlıurfa ve Gaziantep'te görüştüğümüz Dom ve Abdal aileler/çocuklar ve ulusal/uluslararası eğitim politika ve uygulamalarında farklı şekilleniyor olmasının sebeplerine baktığımızda ailelerin ekonomik durumlarının kurumsal eğitimle ilişki kurmalarındaki temel engel olduğunu gördük. Peripatetik topluluklar olarak geçmişteki zanaatlarını günümüzde sürdürüyor olmak ancak hala yarı-göçebe halde hurdacılık, kağıt toplayıcılık ve mevsimlik tarım işçiliği gibi güvencesiz ve düzensiz işlerde çalışıyor olmak okulu çocuklarının yaşamında uzak konumlandırmaktadır. Çocukların yılın belli aylarında göçülen yerlerde okula gidememeleri, yılın geri kalan aylarında da yoğunlukla düzenli bir devamlılık göstermeden okula devam etmeleri geçim için göçmek zorunda olmanın bir sonucu olarak ortaya çıkıyordu. Ayrıca sınırlı gelirlerinin olması ailelerin çocukların okul masraflarını karşılayabilmelerine de olanak tanııyordu.

Böyle bir durumda okul okuma-yazma öğrenilip, meslek edinmeye olanak sağlayacak bir yer olmaktan ziyade ekstra bir gider kapısı haline geliyordu.

Sahada nadir olarak karşılaştığımız okula daha düzenli devam eden çocukların ailelerinin göç etmeyen, sabit bir işleri olan ailelerden ya da kendileri göç etse de aile büyüklerinin yanında çocukları bırakıp göç eden ailelerden olduklarını gözlemledik. Ancak bu nadir örnekler dışında Suriyeli aileler için ailenin birbirinden ayrılarak göç etmesinin neredeyse yok denecek kadar az ve Türkiyeli çoğu ailenin de bu durumu tercih etmediklerini gözlemledik. Ailenin birbirlerinden ayrılmama hali aslında daha geniş bir boyutta toplulukların bir aile gibi birbirlerinden ayrılmama hali ile de ilişkili idi. Örneğin sahada çalıştığımız bölgeler Domların ya da Abdalların birlikte yaşadıkları bölgeler olarak bilinen yerlerdi. Benzer biçimde Suriye'den gelen Dom ve Abdallar da Türkiyeli Dom ve Abdalların yaşadıkları bölgelerde yaşıyorlardı. Sonuç olarak da mekansal olarak 'dışarıdakiyle' birleşmeyi zorunlu kılan bir alan olan okul, bu ailelerin mekansal ayrışmayı 'dışarıdan' korunmanın en önemli stratejisi olarak kullanmaları gerçeği ile de uyuşmuyordu.

Diğer önemli bir sonuç olarak kamusal alanda yasal olarak nitelenmeyen, 'kayıt dışı' işlerde çalışıyor olmanın, toplumda marjinalleştirilerek gündelik yaşamda ayrımcı yaklaşımlara maruz kalmanın okula dahil olma/olamama konusunda önemli belirleyiciler oldukları ortaya çıktı. Çocukların, kendi yaşam alanları dışına çıkarak kamuyla ilk tanıştıkları yerlerden biri, çoğunlukla ilki, olan okulda birçok önyargı ve ayrımcılıkla karşılaşmaları okula dahil olmaktan ziyade okulunda dışında kalmayı yeğleyecekleri bir durum olarak belirliyordu. Aileler çocuklarının diğer çocuklar ya da öğretmenler tarafından dışlanmaları, okul yolunda başlarına kötü bir halin gelebilecek olma ihtimallerindense okula hiç gitmemelerini tercih ettiklerini belirttiler.

Okullarda geleneksel eğitim anlayışının dışına çıkabilecek, bu çocukların değer ve ihtiyaçlarını anlamaya çabalayan yöneticilerin olduğu okullarda çocukların eğitimlerine devam etmelerinin daha mümkün olabildiğini gözlemledik. Örneğin maddi yetersizliklerin yarattığı sorunları en aza indirmek için okul üniformasının zorunlu tutulmaması yanında kıyafet, ayakkabı ve kırtasiye yardımları ile çocukların okula devamlılığını destekleyen örneklerle karşılaştık. Ya da birinci sınıfta okuma-yazma öğrenememiş çocukların sonraki senelerde derslere katılımlarını ortadan kaldırma sorunu için kimi okulların özel okuma-yazma dersleri ile çocukları okula dahil etme stratejileri geliştirmeleri gibi. Ancak bu örneklerin yanında ayrı tutulma halinin gerekli olduğuna inanan okul yönetici ve öğretmenlerin olduğu okullarda Dom ve Abdal çocukların okula devam etmelerinin desteklenmediğini gördük. Göçebe yaşam ve de kültürleri gereği okulun bu topluluklar için gerekli olmadığı önyargısı ile

desteklenen çocukları eğitime dahil etmeme stratejileri kimi zaman üniforma giyme zorunluluğu kimi zaman takip edilmeyen devamsızlıklar olabiliyordu.

Okulla kurulan bu sınırlı ilişkiler gelenekselleşmiş olan erken evliliklerin de devam ettirilmesine sebep olmaktadır. Çünkü çocukların hayatlarında düzen kurmanın yolu, eğitim görüp meslek edinmekten değil, evlenip çocuk sahibi olmaktan geçiyordu. Süregelen bu erken evlilikler, aileler içinde okuyup meslek edinerek geçimini sağlayan örneklerin de olmaması ile de desteklenip yetişkinliğe geçiş basamağı olarak görülüyordu. Okumak bir zaman kaybı ve para kazanma yolu olmazken, kendi aşiretlerinden/tanıdıklarından biriyle evlenmek hayata atılma ve düzen kurma için gerekli bir adımdı. Evliliğin çocukların yaşamında 15'li yaşlarda başlaması olağan bir dönem olması da okula gitme çağının daha ufak yaşlara denk gelen bir dönem olmasına sebep oluyordu.

Sonuç olarak okul, araştırmayı yaptığımız katılımcılara göre okuma-yazma öğrenilirse kazançlı çıkılabilecek ama mezun olunup meslek edinilebilmesi güç bir alan olarak kendini gösterdi. Çünkü ne okuldaki uygulamalar bu çocukları temsil ediyordu ne de okulun kendi amaçları bu çocukların hayatında bir karşılık bulabiliyordu. Çocukların okula ve okulların bu çocuklara en çok eriştiği zamanlar karşılıklı anlayış ve ihtiyaçların göz önüne alındığı anlara karşılık geliyordu. Bu sebeple Ahmet'in (50, Türkiyeli Aşiret/ Abdal, Gaziantep) dediği gibi 'okumuşluk ele geçmez' eğer bu ailelerin ekonomik durumları güvence altına alınmazsa, eğer okullarda öğretilen bilgilerin kimin çıkarları için düzenlendiği sorgulanmazsa, eğer Dom ve Abdal çocukların katılımı, temsiliyetleri müfredat ve uygulamalara dahil edilmezse, eğer ulusal/uluslararası eğitim politika ve uygulamalar yerellikleri göz önüne alarak şekillenmezse. Bu çerçevede doğrultusunda bir sonraki öneriler bölümünde neler yapılabileceğini sıralamaya çalışacağız.

POLİTİKA ÖNERİLERİ



Türkiye’de Roman (Roman, Dom, Lom, Abdal) vatandaşların eğitim, sağlık, istihdam, barınma ve sosyal hizmetler gibi haklara erişimleri konusunda yaşadıkları sorunlarla mücadele etmek için, 10 Aralık 2015 tarihinde 64. Hükûmetin açıkladığı 2016 Yılı Eylem Planı’nda da “Temel Haklar ve Hürriyetler” başlığı altında “Roman vatandaşların sorunlarının çözümüne yönelik daha önce atılmış adımlar değerlendirilerek yeni çalışmalar başlatılmıştır. Bu doğrultuda Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi ve I. Aşama Eylem Planı; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı koordinasyonunda, ilgili Kamu Kurum ve Kuruluşlarının ve Sivil Toplum Kuruluşlarının (STK) katkılarıyla, Roman vatandaşların yaşam koşullarını iyileştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar sonucunda II. Aşama Eylem Planına (2019-2021) geçilmiş ve bu plan öncelikli alanların başında eğitimi birinci sıraya almıştır. “Roman vatandaşların yoğun olarak bulunduğu yerlerde yaşayan çocukların eğitim olanaklarından yeteri kadar yararlanamadıkları, eğitime erişimlerinin sınırlı olduğu ve okul bırakma ve devamsızlık oranlarının dikkate değer bir şekilde yüksek olduğu anlaşılmıştır.”denmektedir. Bu noktada tüm Roman (Roman, Dom, Lom ve Abdal) çocuklar için eğitimde eşit fırsatlara ve kaliteli eğitim hizmetlerine erişiminin ve Roman gençlerin en az zorunlu eğitimlerini başarıyla tamamlamalarının sağlanması için eğitimle ilgili stratejik hedefler aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Zorunlu eğitimin tüm aşamalarında okulu erken terk etme ve devamsızlık şeklinde kendini gösteren eğitimden kopuşlar engellenecek ve daha önce çeşitli nedenlerle eğitimini yarıda bırakmak zorunda kalmış kişilerin – gençler öncelikli olmak üzere eğitimlerine devam etmeleri sağlanacaktır.
- Roman ailelerin eğitimin sosyal ve ekonomik faydaları ile eğitime yönelik sosyal yardımlara dair bilgi düzeyleri artırılacaktır.
- Roman veli ve öğrencilerin, okul, öğretmen ve akranları ile sosyal bağları güçlendirecektir, denmektedir.⁽⁴⁸⁾

Bu politika önerilerine geçilmeden öncelikle hatırdaki tutulması gerekenler; bu toplulukların yaşadığı tüm sorunların temelinde “Çingene karşıtlığının” olduğudur. Hem ulusal strateji belgelerinde hem de konuyla ilgili yapılan diğer çalışmaların içerisinde ayrımcılıkla mücadele için stratejinin oluşturulmasına gerek vardır. Çingene karşıtlığının, nefret söylemi, damgalanma, şiddet ve ayrımcılıkla ifade bulan, ırkçılığın özel bir türü olduğu, tarihsel ayrımcılıktan beslenen insanlıktan arındırma ve kurumsal ırkçılık olduğunu hatırdaki tutarak, bununla her kademedeki her türlü vasıtayla mücadele edilmesi

(48) Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2016-2021) II. Aşama Eylem Planı (2019-2021)
<https://bit.ly/32Garzh> (Erişim 01.07.2020).

gerekmektedir. Okullarda ayrımcılıkla mücadele etmek için toplumsal uyum programları geliştirilmeli, bu programlar öğretmenleri ve Dom ya da Abdal olmayan çocukları ve ebeveynleri de kapsayacak hale getirilmelidir. Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgelerinin dikkate alındığı ve bu araştırmanın saha analizlerinden elde edilen veriler doğrultusunda önerilecek politikaları şöyle sıralayabiliriz:

1. *Dom ve Abdal çocukların maruz kaldıkları okul içi ayrımcılığın ve kalıplaşmış önyargıların önlenmesi ve bu çocukların eğitime katılım oranlarının yükselmesi ve devamsızlık oranlarının düşmesi için okulların tüm personelleri(yönetici kadro, öğretmenler, memur ve diğer çalışanlar) özellikle bu toplulukların kültürleri konusunda bilinçlendirilmeli ve ayrımcılıkla mücadele kapsamında kapsayıcı eğitim konusunda eğitimler almaları sağlanmalıdır.*
2. *Okul ders kitap içeriklerinin ailelerin kültürlerini temsil edecek biçimde ayrımcı dilden arındırılmalıdır. Dom ve Abdallar ile ilgili ayrımcılığa sebep olacak deyim ve atasözü gibi klişeleşmiş ifadelerin ayaklanıp çıkarılması sağlanmalıdır.*
3. *Dom ve Abdal topluluklarında okur yazarlık oranının artırılması, ebeveynlerin çocukların eğitimi konusundaki duyarlılıklarını da arttıracaktır. Arzu eden yetişkinlere yaşam boyu eğitime erişimi kolaylaştırılmalıdır.*
4. *Dom ve Abdal topluluklarının yaşadıkları mahallelerde çocukların gidip ödev yapabilecekleri etüt merkezlerinin yerel yönetimler tarafından sağlanmalı ve çocukların evde alamayacakları eğitsel destek bu merkezlerde verilmelidir. Ayrıca okuma-yazma öğrenmek isteyen aile üyeleri ile çocukları buluşturan etkinliklerle de bu etüt merkezlerinin kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.*
5. *Bireysel öğrenme farklılıklarını göz önüne alarak çocuklarla birebir iletişimi sağlayabilmek adına merkezi müfredat yerine bireysel müfredat uygulamaları hayata geçirilmelidir ve Dom ve Abdal çocukların, okula devamsızlık ve okulu terk etme durumları hassasiyetle takip edilmeli bunu önlemek için gerekli tüm tedbirler alınmalıdır.*

6. *Dom ve Abdal ebeveynlere anaokulunun önemi konusundaki bilinç düzeylerini arttırmaya, çocuklarının okulu terk etmelerini önlemeye ve çocuklarının eğitime öncelik vermelerini sağlamaya yönelik tedbirler alınmalı ve her çocuğun anaokuluna erişimi sağlanmalıdır. Böylece çocukların daha okulla ilk temaslarında özgüven duygusu gelişmiş, sınıf içinde konuşan, görünen, ayrımcılığı hissetmeden bir başlangıç yapmaları sağlanacaktır.*
7. *Maddi kaynaklarının kısıtlı olmasından dolayı Dom ve Abdal çocuklara giyim, okul yemeği ve kırtasiye yardımlarının düzenli yapılmalıdır. Ayrıca okul öncesine/anaokuluna başlayacak çocukların öz bakım ücretleri karşılanmalıdır.*
8. *Dom ve Abdal çocukların okullarda maruz kaldıkları ayrımcılığı sona erdirmek ve yaygın olan, bu çocukların özel eğitim merkezlerine yönlendirilmesi, Rehberlik Araştırma Merkezlerinden (RAM) raporu uygulamasını kaldırarak, zihinsel özürlü olmayan çocuklarının normal okullara yerleştirilmesi sağlanmalıdır.*
9. *Okullar ile ebeveynler arasında iletişimin sağlanabilmesi için, okullardaki okul-aile birliklerine bu ailelerin söz sahibi haline getirilmeleri, yine bu ailelerin de yer aldığı okul arabuluculuğu sistemi oluşturulmalıdır.*
10. *Dom ve Abdal ailelerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde, başta yerel yönetimler olmak üzere, sivil toplum kurumları ve eğitim kurumlarıyla birlikte bu aileleri ve çocukları içerecek stratejiler ve programlar geliştirmeli ve tüm bu çalışmalara Sivil Toplum temsilcileri ve kanaat önderleri de dahil edilmelidir.*
11. *Öğrencilerin okul ortamına uyumunun artırılması için okul kulüp çalışmalarında oyun ve benzeri yarışmalarda Dom ve Abdal çocukların katılımları teşvik edilmeli, bu öğrencilerin sosyal yaşama ve iletişime dair becerilerini geliştirmek ve okul ile bağlarını güçlendirmek için kültür – sanat ve sportif faaliyetleri desteklenmelidir.*
12. *Çocuk işçiliğinin önlenmesi için tedbirler alınmalıdır. Eğitime devamı desteklemek için ailelere mevcut eğitim yardımları hakkında bilgilendirme yapılmalı SYDV'ler (Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma*

Vakıfları) tarafından yapılan eğitim yardımları ve şartlı nakit yardımı gibi programlar hakkında aileler bilgilendirilmeli ve söz konusu yardımlardan yararlanmayan ailelerin bu yardımlara erişimi sağlanmalıdır. Ayrıca sosyal yardım politikaları geliştirilmeli, ihtiyaç sahibi ailelere düzenli olarak "temel vatandaşlık geliri" desteği verilmelidir.

13. Kız çocuklarının ev içi işleri dışında kalan zamanlarının kısıtlı olması eğitime katılımlarını azaltabileceğinden bu çocukların eğitimleri için ev ziyaretleri ile eğitimler verilmelidir

14. Etnik kimlikleri ve yaşam tarzları sebebiyle ayrımcılığa uğrayan Mülteci Dom ve Abdal çocuklarda okullaşma oranı oldukça düşüktür. Suriyeli Dom ve Abdal topluluklarda öncelikle ailelerin Geçici Koruma Statüsü kapsamında (geçici koruma kimlik belgesi, nüfus kayıt işlemleri, vb.,) ki bütün hizmetlere erişimleri sağlanmalıdır. Bu çocukların devlet okullarına kayıt edilmesi ve ailelerin eğitim sistemi konusunda bilgilendirilmesi yapılmalıdır. Dom/Abdal çocuklar ve yerel çocuklar arasındaki entegrasyon için devlet okullarındaki öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ve bu çocukların devlet okullarında karşılaştıkları her türlü ihlal ve ayrımcılığa karşı programlar oluşturulmalıdır.



Bu yayın kamu malıdır. Bir kısmından veya tamamından alıntı yapılabilmesi ve çoğaltılabilmesi için Kırkayak Kültür’den izin alınmasına gerek yoktur. Kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir ve yaygın olarak dağıtılabilir.

Bu Rapor Heinrich Böll Stiftung Derneği’nin mali desteği ile hazırlanmıştır. Bu raporun içeriği tamamen Kırkayak Kültür’ün sorumluluğundadır. Rapordaki ifadeler Kırkayak Kültür’ün kendi görüşleri olup, Heinrich Böll Stiftung Derneği’nin politikalarını ve görüşlerini yansıtmamaktadır.