**MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

# EDİRNE'DE ROMAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMDEKİ BAŞARI DURUMLARININ ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK TEORİSİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

**DOKTORA TEZİ**

**Tülay TEKİN YILMAZ**

**Sosyoloji Anabilim Dalı**

**Genel Sosyoloji ve Metodoloji**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Aylın DİKMEN ÖZARSLAN**

**ŞUBAT 2023**

**Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;**

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Ücret karşılığı başka kişilere yazdırmadığımı (dikte etme dışında), uygulamalarımı yaptırmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Tülay TEKİN YILMAZ

**EDİRNE'DE ROMAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMDEKİ BAŞARI DURUMLARININ ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK TEORİSİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

## ÖZET

Bu çalışma Romanların maruz kaldıkları toplumsal faktörlerin genel olarak onların öğrenilmiş çaresizlik içerisinde bir hayat sürmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Öğrenilmiş çaresizliğin ise Roman çocukların okul başarısını olumsuz yönde etkilediğine inanılmaktadır. Söz konusu çocukların okul başarısını açıklamada temel alınan öğrenilmiş çaresizlik teorisinin, her ne kadar psikoloji ve sosyal psikoloji alanlarında kullanılsa da, sosyolojik bir bakış açısıyla yeniden yorumlanmayı hak ettiği düşünülmektedir. Çünkü toplum ve birey ayrılmaz bir ikili olarak birbirlerini her daim yeniden üretmeleri sebebiyle birbirlerinden kopuk değerlendirilmeleri mümkün gözükmemektedir. Kaldı ki, öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkmasında ve süreklilik göstermesinde toplumun Romanlara karşı olumsuz algı ve tutumlarının ilk elden sorumlu olduğu düşünülmektedir. Edirne'de yaşayan Roman topluluğuna mensup çocukların eğitim sistemi içindeki durumlarını anlamaya yönelik bir çabaya dayanmaktadır.

Çalışmanın amacı Roman çocukların eğitimdeki başarısızlıkları ve devamsızlıkları üzerine sosyolojik bir bakış açısıyla, konunun karmaşıklığı ve çok boyutluluğu nedeniyle, farklı alanların yaklaşım ve tartışmalarını bir araya getirerek bir analiz yapmaktır. Böylece tek bir disiplinin tartışmalarının kısıtlayıcılığından kurtularak daha geniş bir perspektiften konuyu yorumlama imkânı elde edileceği düşüncesiyle çalışmanın teorik kısmında interdisipliner bir tavır içerisinde kalınarak; sosyoloji, eğitim bilimleri ve psikolojinin kavramlarından ve tartışmalarından faydalanılmıştır.

Çalışmanın saha kısmı Edirne il merkezinde ilköğretim ikinci kademede 6. ve 7. sınıfa devam eden 186 adet Roman öğrenciyle oluşturulmuştur. Bu grup ile hem nicel hem de nitel çalışma yapılması planlanmış olsa da çocuklar kendi çalışmalarını kendileri şekillendirmiştir. Çünkü çocuklara dağıtılıp cevaplamaları istenen ve sonrasında toplanan anket formu aracılığıyla uygulanan "Öğrencilerde Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği"nin çocuklar tarafından okunmadan doldurulduğu daha sonra çalışmanın nitel kısmını yapmak üzere sahaya gidince anlaşılmıştır. Ölçek ile derinlemesine görüşmeden elde edilen bulguların birbiri ile uyumsuzluğu nedeniyle sahanın nitel kısmına daha çok ağırlık verilmiştir. Böylece çocukların kendi sesleri ve sözleri ile dâhil olamadıkları çalışmaları önemsemedikleri anlaşılmış, bu durumla birlikte yeni çocukluk sosyolojinin teorik ve metodolojik tartışmaları ön plana

çıkmıştır. Çalışmanın nitel kısmında ise 29 öğrenci ile görüşülmüştür. Çalışmada niteliksel araştırma deseni olarak fenomenoloji yöntemi benimsenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenilmiş Çaresizlik, Yükleme Biçimleri, Roman Çocuklar, Eğitim

# THE EVALUATION OF THE EDUCATIONAL SUCCESS OF ROMA CHILDREN IN EDİRNE IN THE CONTEXT OF THE THEORY OF LEARNED HELPLESSLESS


## ABSTRACT

In this study, it is thought that the social factors that the Romani people are exposed to generally cause them to lead a life in learned helplessness. It is believed that learned helplessness negatively affects the school success of Romani children. It is thought that the theory of learned helplessness, which is based on explaining the school success of the children in question, deserves to be reinterpreted from a sociological point of view, although it is used in the fields of psychology and social psychology. Since the society and the individual, which are an inseparable duo, always reproduce each other, it does not seem possible to be evaluated separately from each other. Moreover, it is thought that the negative perceptions and attitudes of the society towards the Romani people are primarily responsible for the emergence and persistence of learned helplessness. This study is based on an effort to understand the situation of Romani children living in Edirne within the education system. The aim of the study is to make an analysis on the failures and absenteeism of Romani children from a sociological point of view, by bringing together the approaches and discussions of different fields due to the complexity and multidimensionality of the subject. In this way, with the thought that it will be possible to interpret the subject from a wider perspective by getting rid of the constraints of the discussions of a single discipline, by staying in an interdisciplinary attitude in the theoretical part of the study; The concepts and discussions of sociology, educational sciences and psychology were used. The fieldwork of the study was formed with 186 Romani students attending the 6th and 7th grades in the secondary school in the city center of Edirne. Although both quantitative and qualitative studies were planned with this group, the children shaped their own studies. Because, it was understood when taking part in the fieldwork to do the qualitative part of the study that the "Learned Helplessness Scale in Students", which was applied through the questionnaire form distributed to the children and then collected, was filled without being read by the children. Due to the inconsistency of the findings obtained from the scale and in-depth interviews, more emphasis was placed on the qualitative part of the field. Thus, it was realized that children had not cared about the studies that they could not participate in with their own voices and words, so the theoretical and methodological discussions of the new childhood sociology came to the fore. In the qualitative part of the study, 29 students were interviewed. The phenomenology method was adopted as a qualitative research design in the study.



**Key Words:** Learned Helplessness, Attribution Patterns, Roma Children, Education

## ÖNSÖZ

Roman çocukların okul başarısızlıklarını anlamak üzere hazırlanan bu tez çalışmasında, çalışmaya dâhil olan Roman öğrenciler okulla ve derslerle ilgili düşüncelerini, geleceğe dair umutlarını, öğrenci olarak kendilerini ve diğer Roman öğrencileri değerlendirmişlerdir. Hiç tanımadıkları birisine vakit ayırmaları ve tüm içtenlikleriyle hem kendilerini hem de hayatlarını anlatmaları çalışmanın saha kısmının zenginleşmesini sağlamıştır. Ayrıca sıcacık bakışları ve neşeli yüzleriyle bütün zorluklara rağmen bu tezin biteceğine dair de umut ışığı olmuşlardır. Bu çocukların yumuşacık kalpleri ve pozitif yaklaşımları ve çalışmayı umulmadık bir şekilde biçimlendirmeleri nedeniyle tezin diğer sahipleri olduklarını ve bu nedenle en büyük teşekkürü onların hak ettiklerini düşünmekteyim.

Uzun bir zaman dilimine yayılan bu tez çalışmasında tüm süreç boyunca desteğini hiç esirgemeyen danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Aylın Dikmen Özarslan'a minnet ve şükran duymaktayım. Bir danışman olmanın çok ötesinde zaman zaman benzer sıkıntıların içinden beraberce geçtiğimiz ve kader ortaklığı yaptığımız, zaman zaman tüm sıkıntılara beraberce gülebildiğimiz ve bunaldığımız zamanlarda aslında hiçbir şeyin öneminin olmadığını hatırladığımız sevgili hocama sadece iyi bir hoca ve danışman olması sebebiyle değil tüm varlığı için teşekkürü bir borç bilirim.

Tez izleme jürimde olmayı kabul eden Dr. Öğr. Üyesi Büke Koyuncu Kahvecioğlu'na asistanlık sürecimizde olduğu gibi tez dönemimde de yine tüm kalbiyle ve içten gülümsemesiyle benim yanımda olduğu ve o pozitif desteğini hiçbir zaman kaybetmediği için teşekkür ederim. Tez izleme jürimde olan ve Romanlarla ilgili çalışmaları neredeyse birlikte yürüttüğümüz Doç. Dr. Gökhan Ilgaz'a da yardım severliği, samimiyeti, yol göstericiliği ve sonsuz anlayışı için ayrıca teşekkür ederim.

Tez savunmamda yanımda olan, öğrencilik ve asistanlık dönemimde kendisinden pek çok şey öğrendiğim değerli hocam Prof. Dr. Yıldırım Şentürk'e, hem bu süreçteki hem de tüm öğrencilik ve asistanlık dönemimdeki katkılarından dolayı minnet duyduğumu belirtmek isterim. Tez savunma jürisindeki hocalarımdan Doç. Dr. Menekşe Eskici'ye de kendi alanından konuyu ele alarak çalışmaya eğitim bilimlerine ait bir perspektif kazandırdığı ve değerli vaktini ayırdığı için çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimimi tamamladığım ve aynı zamanda asistanlık yaptığım Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyoloji Bölümündeki bütün hocalarımın ve arkadaşlarımın akademik olarak gelişimimde çok önemli bir yerleri olduğunu belirtmeden geçemeyeceğim. Hepsine hocalıkları, dostlukları ve içtenlikleri için ama asıl önemlisi cömertçe paylaştıkları her şey için şükran duymaktan bir gün bile vazgeçmediğimi de eklemek isterim.

## İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... v
ABSTRACT ..... ix
ÖNSÖZ ..... xi
İÇİNDEKİLER ..... xiii
TABLOLAR LİSTESİ ..... xvii
ŞEKİL LİSTESİ ..... xix
1. GİRİŞ ..... 1
1.1. Çalışmanın Amacı, Önemi ve Kapsamı ..... 2
1.2. Çalışmanın Yöntemi ve Saha Süreci ..... 7
1.2.1. Klasik Çocukluk Sosyolojisinden Yeni Çocukluk Sosyolojisine Geçiş ..... 10
1.2.2. Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinin Uygulanması ..... 14
1.2.3. Çocuklarla Derinlemesine Görüşmeler ..... 18
1.3. Çalışmanın Sınırlılıkları ..... 21
2. ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK TEORİSİNE GENEL BİR BAKIŞ ..... 25
2.1. Öğrenilmiş Çaresizliğin Tanımı ..... 25
2.2. Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisinin Kısa Tarihçesi ..... 29
2.3. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Yükleme/Atıf Biçimleri ..... 32
2.4. Öğrenilmiş Çaresizliğin Sosyolojik Kökenleri ..... 36
3. OKUL HAYATINDA ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİĞE NEDEN OLAN ETKENLER ..... 45
3.1. Yüklemelerin/Atıfların Etkileri ..... 46
3.2. Motivasyonun/Güdülenmenin Etkileri ..... 50
3.3. Aile ve Yakın Çevrenin Etkileri ..... 52
4. ROMANLARA VE ROMANLARIN SORUNLARINA GENEL BİR BAKIŞ ..... 59
4.1. Romanların Kökenlerine ve Tanımlanmalarına Dair Temel Tartışmalar ..... 60
4.2. Edirne'de Romanlar ..... 66
4.3. Romanların Temel Sorunları ..... 68
4.3.1. Romanların Eğitim Sorunları ..... 75
4.3.2. Roman Öğrencilerde Öğrenilmiş Çaresizlik ..... 82
5. BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ, TARTIŞMA ve YORUMLAR ..... 95
5.1. Çalışmaya Katkı Sunan Öğrenciler Kimlerdir? ..... 95

5.2. Ailelerin Çocuklarının Okuması Hakkındaki Düşünceleri ..... 99
5.3. Öğrencilerin Mahalleleri Hakkındaki Görüşleri ..... 103
5.4. Başarılı veya Başarısız Olmaya Neden Olan Etkenler ..... 108
5.4.1. Ailede Yaşanan Sorunların Etkileri ..... 112
5.4.2. Ders Çalışma Ortamının Olmamasının Etkileri ..... 115
5.4.3. Rol Modellerin Etkileri ..... 118
5.4.4. Öğretmenini ve Okulunu Sevmenin Etkileri ..... 120
5.5. Öğrencilerin Devamsızlık Nedenleri ..... 127
5.6. Öğrencilerin Gelecek Hedefleri ve Kendilerine Olan İnançları ..... 130
5.7. Öğrencilerin İfadelerinde Nedensel Yüklemeler ve Öğrenilmiş Çaresizliğin İzleri ..... 136
6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER ..... 145
KAYNAKÇA ..... 157
EKLER ..... 167
ÖZGEÇMİŞ ..... 227

**TABLOLAR LİSTESİ**

**Sayfa**

**Tablo 1.1.:** Normal dağılımı göstermeyen boyutlarda gruplar arası ortalamaların karşılaştırılması……..15

**Tablo 1.2.:** Normal dağılımı gösteren boyutlarda gruplar arası ortalamaların karşılaştırılması……16

**Tablo 1.3.:** Normal dağılımı gösteren boyutlarda gruplar arası ortalamaların karşılaştırılması……..17

**Tablo 1.4.:** Katılımcı Bilgileri……21

**Tablo 5.1.:** Çocuklara Ait Sosyo-Demografik Bilgiler……98

**ŞEKİL LİSTESİ**

**Sayfa**

**Şekil 5.1** : Kod Bulutu……143

## 1. GİRİŞ

Bu tez çalışması, Roman topluluğunun en temel sorunlarından birisi olduğu düşünülen Roman çocukların eğitim süreçlerinde başarısız ve devamsız öğrenciler olmaları meselesini konu edinmiştir. Bu kapsamda Romanların sosyal olarak dışlanmalarının, toplumsal damgalamalara maruz kalmalarının, ekonomik ve kültürel olarak toplumun geneline göre daha az imkânlara sahip olmalarının Roman çocukların öğrencilik hayatlarını olumsuz olarak etkilediği ve onların başarısız öğrenciler olmalarına neden olduğu tartışmaları tez konusunun belirlenmesinde etkili olmuştur[1]. Teze başlarken eğitim sisteminin çocukların bilişsel, sosyal, sınıfsal pek çok farklılığını yok sayarak herkese eşit eğitim adı altında yapısallaştırılmış olan genellemeci yaklaşımının söz konusu çocukların okulla olan ilişkilerini nasıl etkilediği sorusu da tez konusunun olgunlaşmasına yardımcı olan bir diğer sorudur. Ayrıca Roman öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal yapılarının okul başarısı üzerinde bir etkisinin olup olmadığı da bu tez kapsamında merak edilen bir diğer meseledir.

Yukarıda bahsi geçen konulara duyulan merakla başlanan bu tez çalışmasının amacı Roman çocuklarının maruz kaldıkları pek çok olumsuz yaşam deneyiminin onların okul süreçlerinde etkilerini anlamak ve eğitimle olan ilişkilerine yön verecek şekilde bir algılama, hissetme, davranma ve hatta başarma ya da başarmama pratiği geliştirmelerine sebep olacağı düşünülen öğrenilmiş çaresizlik durumunun toplumsal değişkenlerini ortaya çıkarabilmektir.

Bu amaç doğrultusunda Edirne il merkezinde Roman çocukların yoğun olarak devam ettikleri yedi adet ikinci kademe ilköğretim okulunda eğitim gören Roman öğrencilerle çalışılmıştır. Çalışmaya başlarken karma yöntem kullanılmaya karar verilmiş ve bu nedenle ilk olarak "Öğrencilerde Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği"

[1] Roman öğrencilerin okul başarılarının düşük olduğu ve devamsızlık oranlarının yüksek olduğu hem Türkiye'de hem de farklı ülkelerde yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Tezin ilerleyen bölümlerinde bu çalışmalardan detaylı bir şekilde bahsedilecektir. Ayrıca bu tez kapsamında ve daha farklı çalışmalar sırasında görüşülen okul idarecilerden ve öğretmenlerden de Roman öğrencilerin ders başarılarının düşük olduğu ve devamsızlık oranlarının yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

uygulanmış, daha sonra ise daha az sayıda çocukla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Ancak söz konusu ölçeğin öğrencilerin büyük bir oranı tarafından okunmadan işaretlenmiş olması nedeniyle nitel verilerin öneminin artmasına neden olmuş, böylece çalışma klasik çocukluk sosyolojinden yeni çocukluk sosyolojisine doğru bir ivme kazanmıştır. Çalışmada niteliksel araştırma deseni olarak fenomenoloji benimsenmiş, bu yaklaşım araçlığıyla öğrencilerin duygu dünyalarında okul deneyimlerinin yeri anlaşılmaya çalışılmıştır.

### 1.1. Çalışmanın Amacı, Önemi ve Kapsamı

Kaynaklardan elde edilen bilgiler ışığında Roman çocukların okul başarısızlığının altında yatan yoksulluk, sosyal dışlanma, kalabalık ve/veya parçalanmış/dağılmış ailelerde yaşamak, çalışmak, ebeveynlerin okulla ilgili süreçleri takip edememesi/destek olamaması, rol model eksikliği gibi sıralanabilecek pek çok olumsuz neden bulunmaktadır (Bunlardan bazıları için bkz. Akgün, 2004; Aksoy, Özkan; 2015; Diktaş, Deniz, Balcıoğlu, 2016; Genç, Taylan, Barış, 2015; Kolukırık, 2007; Öksüz, Güven Demir, Baba Öztürk, 2018; Yaşar, 2017;). Ayrıca eğitim sistemi içerisinde yeniden yeniden üretilen üst ve orta sınıf değerlerinin onların okul hayatları dışında kalan kocaman bir dünyada yerinin olmaması da diğer nedenlerden biridir. Çünkü bu çocuklar okullarda öğretilenleri uygulayabildikleri ya da öğrendiklerini pekiştirebildikleri bir aile ve sosyal çevrede yaşamamakta, birbirine neredeyse teyet bile geçmeyen iki hayatın içerisinde, okuldan öğrendikleri ile ailede deneyimledikleri arasındaki uçuruma sıkışıp kalmaktadırlar. Onlar okul kitaplarında bahsi geçen hayatları, okul içerisinde uymaları beklenen kuralları, öğretmenleri ile konuşurken kullanacakları dili ve belki de kendisinden farklı olan okul arkadaşlarını anlamakta ve içselleştirmekte zorlanmaktadırlar (Smith, 1997; Kyuchukov, 2000). Bütün bu olumsuzluklara ek olarak söz konusu çocukların maruz kaldıkları toplumsal eşitsizliklerin sonucu olarak kendilerine dair olumsuz düşünme ve hissetme biçimlerinin de okul süreçlerindeki engellerden biri olduğu düşünülmektedir. Sonuçta bu çocukların aile ve mahalle ortamının, içinde bulundukları kültürün, yaşam biçimlerinin, toplumun geri kalanları tarafından olumsuz kalıp yargılara maruz kalmalarının ve diğerlerince kurgulanan Roman stereotipinin dayattıklarının

çocukların zihinlerinde kendilerine dair olumsuz inanç ve özgüven eksikliğine sebep olacağına inanılmaktadır. Benzer bir şekilde Akkan ve diğ. (2011), sürekli olarak sosyal dışlanmanın ve bu durumun getirdiği damgalanmanın bir toplumun en aşağı pozisyonunda yer alan bir Roman statüsü yarattığına değinmektedirler. Bu düşünceler doğrultusunda toplumsal süreçlerin bireylerin kendilerini algılamalarında ve yapabilirliklerinin sınırlarını belirlemede sanıldığından çok daha fazla etkili olduğu savından hareketle çalışmanın teorik kısmında öğrenilmiş çaresizlik teorisinden faydalanılmıştır.

Öğrenilmiş çaresizlik kişilerin hayatlarında meydan gelen olumsuz ya da travmatik olayları değiştiremediği ya da bu türden olayların gerçekleşmesini engelleyemedikleri durumlarda ortaya çıkan ve ruhsal, bilişsel, davranışsal etkileri olan bir hissetme biçimidir. İnsanların yaşadıklarının nedenlerini bilme ihtiyacıyla birlikte olaylara anlam yükleme süreci başlamaktadır. Özellikle sürekli olarak çaresizlik yaşayan kişiler bu çaresizliğin nedenlerini kendilerine bağladıklarında, genelde tüm olaylarda çaresiz olduklarını düşünmeleri halinde ve ne yaparlarsa yapsınlar sonuçları değiştiremeyeceklerine inanmaları durumunda öğrenilmiş çaresizlik net bir biçimde görünür hale gelmektedir. Bu süreç beraberinde kişilerde davranışsal olarak da bir atalete neden olmakta ve dolayısıyla hayatta genel olarak çabalamaktan vazgeçme sonucunu doğurmaktadır.

Roman çocukların okul başarısızlığına neden olan toplumsal ve bireysel nedenler üzerine odaklanan bu çalışmaya başlarken akılda oluşan sorular şu şekildedir:

1. Roman çocukların diğer çocuklara nazaran ders başarılarının daha düşük, devamsızlık oranlarının ise daha yüksek olmasına ve diğer öğrencilere göre erken bir yaşta okulu terk etmelerine neden olan sosyolojik/toplumsal etkenler nelerdir?
2. Söz konusu çocukların hayat şartlarını zorlaştıran olumsuz toplumsal süreçlerin yarattığı durumlara maruz kalma sayısının çokluğu, bu olumsuzluklara maruz kalma süresinin uzunluğu ve bu olumsuzlukların sebeplerini açıklama biçimleri öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarına neden olmakta mıdır?

3. Öğrenilmiş Çaresizlik, Roman çocukların okul başarısızlığının açıklanmasında işlevsel bir teori olabilir mi?
4. Böyle bir durumda bireysel ve psikolojik bir durum olan öğrenilmiş çaresizliğin kökenleri veya bu duruma yol açan sebepler aslında toplumsal mıdır?

Bu sorulardan hareketle yola çıkılan bu tez çalışmanın amacı her zamanki gibi Roman çocukların eğitim sorunlarını tespit etmek ya da söylenegeldiği üzere okulda başarısız ve devamsız öğrenciler olduklarını bir kez daha yinelemek değildir. Bu çalışmanın amacı sorun olarak tespit edilen bu olgunun sosyolojik kökenlerine doğru bir kazı çalışması yaparken aynı zamanda görünmeyen sosyal sınırların, farklı grupların birbirini algılama biçimlerinin, diğerlerinin yargılamalarının, hatta başkalarının düşüncesinde kendimizi değerlendirirken oluşturduğumuz kendimize dair kabullerin, düşünce dünyamızda ve eylemlerimizde yarattığı kırılmaları ortaya çıkarabilmektir. Tersten gidecek olursak bu çalışmanın amacı Roman çocuklarının eğitimle olan ilişkilerine yön verecek şekilde bir algılama, hissetme, davranma ve hatta başarma ya da başarmama pratiği geliştirmelerine neden olan tüm bu değerlendirmelerin sebep olacağı düşünülen öğrenilmiş çaresizlik durumunun toplumsal değişkenlerini ortaya çıkarabilmektir.

Psikoloji alanında yapılan çalışmalar sonucunda ortaya atılan Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisinin sosyoloji disiplini içerisinde de kullanılabilecek önemli bir yaklaşım olduğu, aynı zamanda psikolojinin sorunlara yaklaşırken bu sorunların toplumsal kökenlerini de dikkate alması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın bir diğer amacı sosyolojinin birey ve yapı arasındaki ilişkiyi açıklama noktasında Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisinden istifade edilebileceğini gösterebilmek ayrıca psikoloji alanının öğrenilmiş çaresizliğin nedenlerini toplumsal, ekonomik ve siyasal süreçlerden kaynaklanabileceğinin göz önünde bulundurması yani meselenin sosyolojik bir boyutu olduğunun da kabul etmesi gerektiğini ortaya koyabilmektir.

Çalışmada öncelikle Roman topluluğunun temel sorunlarından birisi olduğu düşünülen eğitim meselesine odaklanılmış olmasına rağmen Romanların sorunlarının sadece eğitimden ibaret olmadığı bilinmektedir. Bu sorunların tamamının birbiri ile ilişkili olması, çok uzun yıllardır devam eden sorunlar yumağının bir türlü çözümlenememesi ve çözüm noktasında ise farklı kurum ve kuruluşların iş birliğine

gereksinim duyulması Romanlarla ilgili yapılacak çalışmalarda interdisipliner bir bakış açısını zorunlu kılmaktadır. Bu inançla başlanan tez çalışmasında sosyoloji ve psikolojinin kesişim noktasından konuyu değerlendirmeğe gayret edilmiş, ayrıca eğitim bilimlerine ait çalışmalardan ve tartışmalardan istifade edilerek meselenin analiz edilmesinde farklı disiplinlerin birbirlerini tamamlaması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu noktada çalışma her ne kadar sosyoloji anabilim dalında yapılmış bir doktora tezi olsa da farklı alanların birbiri ile kaynaşmasına izin vererek bir alan şovenizminden kendisini sıyırmayı nispeten de olsa başarabildiği için önemli ve özgün bir hale gelmiştir. Çünkü daha önce de bahsedildiği üzere üzerinde çalışılan konunun böylesi bir kaynaşmayı zorunlu kıldığı çok açıktır.

İnterdisipliner bir yaklaşım içerisinde olan bu çalışmanın bir diğer önemli tarafı ise farklı alanların kavramlarını ve yaklaşımlarını ayıran net bir çizgi olmadığını ortaya koyabilmiş olmasıdır. Çünkü psikolojik ve bireysel bir süreç olarak görülen ve psikoloji alanın içinde bir teori olarak varlığını sürdüren Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisinin sosyoloji alanında işlevsel bir açıklama aracı olabileceği görülmüştür. Diğer taraftan bireysel ve psikolojik süreçlerin kökenlerinin zaman zaman toplumsal meselelerce şekillendiği ve bu yüzden de kişilerin yaşadıkları bazı bilişsel, ruhsal ve davranışsal sorunların kaynağına bakarken sosyolojik bakış açısının mutlaka devreye sokulması gerektiğine dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Çünkü kişilerin yaşadıkları bazı sorunların kaynağının sadece o kişinin yapısal bir sorunu olduğunu varsaymak ve onu bu sorunun bireysel meselesi olduğuna inandırmak aslında sorunun ekonomik, politik, kültürel ve toplumsal kaynaklarını görmezden gelerek sorumluluğu üstlenmekten kaçınmak anlamına gelmektedir.

Çalışmayı özgün ve önemli kılan bir diğer özelliği sahanın kendi kendisini şekillendirmiş olmasıdır. Çocukların kendi çalışmalarını kendilerinin yaptığı ve bu çalışmayı kendilerine ait kıldığı bir saha süreci yaşanmış, bu süreçle birlikte tezde başlanılan noktadan bambaşka bir noktaya doğru yöntemsel ve metodolojik bir kayış gerçekleşmiştir. Sahanın ve sahaya dâhil olan çocukların konuşmasına izin vermek ve onların isteği doğrultusunda esneyerek şekil almak araştırmaya önemli şeyler katarak çalışmanın zenginleşmesini sağlamış ve süreç oldukça öğretici olmuştur. Klasik çocukluk sosyolojinden yeni çocukluk sosyolojisine doğru bir ivme kazanan çalışmanın

belki de en beklenmedik sürprizi çocukların kendilerine ait sesleri ve sözleri ile dâhil olmadıkları çalışmaları önemsemediklerini hatta çalışmayı yanlış yönlendirebileceklerini görmek olmuştur. Bu durum yeni çocukluk sosyolojisinin önemli savlarından birisi olan çocukların etkin failler olduğu görüşünü doğrular niteliktedir. Klasik çocukluk çalışmaları ve yeni çocukluk çalışmalarının temel yaklaşımlarının tartışıldığı pek çok çalışma bulunmaktadır ancak konunun tez kapsamının dışında kalması nedeniyle bu çalışmalara değinilmemiştir (Bunlardan bazıları için bkz. Akbaş, Erükçü Akbaş, 2019; Aydoğmuş Ördem, 2020; Demir Güldal, 2013; Dikmen Özarslan, 2016; Eraslan, 2019; Ercan, 2011; Güçlü, 2016; Hammersley, 2019; Işık, 2019; Koru, Gündüz, 2022; Şenol, Taş, 2020, Şirin, 2019).

Çalışma giriş ve sonuç bölümlerinin de içinde olduğu 6 bölümden oluşmaktadır. "Giriş" bölümünde çalışmanın konusu, amacı, önemi, kapsamı, yöntemi, saha süreci ve çalışmanın sınırlılıkları ile ilgili bilgiler verilmektedir. "Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisine Genel Bir Bakış" başlıklı 2. bölümde Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisinin tanımı, tarihçesi, insanlarda öğrenilmiş çaresizliğin gelişmesine neden olan yüklemeler veya atıflar ve öğrenilmiş çaresizliğe neden olan sosyolojik etkenler üzerinde durulmaktadır. 3. Bölümde okul hayatında öğrenilmiş çaresizliğin nasıl oluştuğuna dair bilgiler aktarılmakta ve eğitim süreçlerinde öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarına neden olan etkenlerden bahsedilmektedir. Bunlar yüklemelerin/atıfların etkileri, motivasyonun/güdülenmenin etkileri ve aile ile yakın çevrenin etkileri şeklinde ele alınmaktadır. "Romanlara ve Romanların Sorunlarına Genel Bir Bakış" başlıklı 4. bölümde ise Çingene topluluklarından biri olan Romanların adlandırılması ve kökenlerinin tanımlanmasına yönelik literatürde yoğun bir biçimde sürdürülen tartışmalara kısaca değinilmektedir. Ayrıca çalışma sahasının Edirne olması nedeniyle Edirne'de Romanların durumları hakkında bilgi verilmekte ve ardından pek çok kaynakta bahsedilen ve hemen her ülkede ortak özellikleri olan Romanların sorunları üzerinde durulmaktadır. Ancak çalışmanın konusu olması nedeniyle Romanların en temel sorunlarından olduğu düşünülen eğitim sorunları daha detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Yine bu bölümde öğrenilmiş çaresizliğin Roman öğrencilerin eğitim hayatı ve ders başarıları üzerindeki etkileri etraflıca tartışmaya açılmakta, söz konusu öğrencilerin yaşadıkları zorlukların ve maruz

kaldıkları toplumsal şiddetin öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarına neden olabileceği üzerinde durulmaktadır. Bulguların değerlendirildiği ve yorumlamlandığı 5. Bölüm aynı zamanda tezin tartışma bölümüdür ve burada öncelikle çalışmaya katkı sunan öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerine yer verilmektedir. Daha sonra ise Roman öğrencilerin sözlerinden ve seslerinden kendilerine ve diğer Roman öğrencilerin eğitim hayatlarına, ders başarılarına ve genel olarak nasıl bir öğrenci olduklarına dair değerlendirmeleri aktarılmaktadır. Yine bu bölümde Roman öğrencilerin eğitim hayatı üzerine yapılan çalışmalarda çocukların okul süreçlerini olumsuz yönde etkilediği öne sürülen süreçler üzerinde durulmakta ve öğrencilerin bahsi geçen olumsuzluklar hakkında neler düşündükleri aktarılmaya çalışılmaktadır. Çocukların öğrenilmiş çaresizlik yaşayıp yaşamadıklarını anlamak üzere öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olduklarını düşündürten ifadeleri üzerinde durulmaktadır. Sonuç olarak bu bölümde saha çalışmasından elde edilen bulgulardan hareketle çocukların sıklıkla üzerinde durdukları konular, literatürde bahsi geçen Roman çocukların okul başarısını olumsuz etkileyen faktörler ve çocukların anlatılarının satır aralarında yer alan öğrenilmiş çaresizliği çağrıştıran ifadeler üzerinde durulmuştur. Sonuç bölümü olan 6. Bölümde ise çalışmadan elde edilen sonuçların aktarılarak çalışma sonlandırılmıştır.

### 1.2. Çalışmanın Yöntemi ve Saha Süreci

Çalışmanın saha kısmı Edirne il merkezinde yer alan ve yoğun olarak Roman öğrencilerin devam ettiği yedi adet ilköğretim ikinci kademe okulunda 6. ve 7. sınıfa devam eden Roman çocukların katılımıyla oluşmuştur. Eğitim süreçlerinden kopuşların daha ziyade ergenlik döneminde olduğu gerçeğinden ve bu yaştaki çocukların süreçle ilgili yaşadıklarını, algıladıklarını ve düşündüklerini aktarabilecek bir yaş grubu olduğu inancından hareketle bu örneklem grubu belirlenmiştir. 8. sınıfların sınava hazırlanmaları, 5. sınıflardaki öğrencilerin ise özellikle Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinde yer alan soruları anlamakta zorlanma ihtimali nedeniyle örneklem grubuna 5. ve 8. sınıfa devam eden öğrenciler dâhil edilmemişlerdir.

Çalışmanın saha kısmı Korona Virüsü salgınına denk gelmiş olması nedeniyle sahaya çıkılması uzunca bir süre sekteye uğramıştır. Verilerin toplanması süreci ancak okulların kapalı olduğu dönemin sona ermesi ve aşı uygulamaları ile salgının nispeten

kontrol altına alınması sonucunda başlayabilmiştir. Saha sürecinde ilk olarak söz konusu çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin eğitim süreçlerinde etkinliğini ölçmek amacıyla 186 öğrenciye, Gül Aydın tarafından 1985 yılında Türkçeye uyarlanmış olan "Çocuklar İçin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek uygulaması aşamasında salgın önlemlerine dikkat edilmeye özen gösterilmiş olunsa da bazı öğrencilerin tam olarak okuma ve yazma bilmiyor olmaları nedeniyle sosyal mesafe kurallarına riayet edilemediği durumlar oluşmuştur. Çünkü okuma, yazma bilmeyen öğrencilere ölçek soruları tek tek okunmuş ve öğrencilerin cevapları işaretlenmek zorunda kalınmıştır. Bu şekilde yapılan ölçek uygulaması sonucunda ise Korona Virüsüne yakalanılmış ve böylece bir süre daha saha çalışmasına ara verilmek zorunda kalınmıştır. Böylece özellikle eğitim konusunda dezavantajlı bir grup olan ve okuma, yazma düzeyleri düşük olan çocuklarda genel olarak ölçek uygulamalarının işlevsel olmadığı anlaşılmıştır.

Çalışmaya başlarken konuyu derinlemesine kavrayabilmek adına hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılması planlanmıştır. Ancak yukarıda da bahsedildiği üzere nicel çalışmanın yetersiz kalması nedeniyle nitel çalışmanın çapının genişletilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Nitel çalışma kapsamında çocukların okul ve eğitim süreçlerinde kendilerini nasıl değerlendirdiğini, okula gitmek hakkında ne düşündüklerini, okulda başarılı olmak hakkındaki görüşlerini, okulu nasıl algılayıp deneyimlediklerini anlayabilmek ve onların sözleriyle aktarabilmek amacıyla 29 öğrenciyle yüz yüze derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Roman öğrencilerin eğitim sorunları hakkında kendi düşüncelerini açığa çıkarmalarını ve bu deneyimi kendi sesleri ve sözlerinden aktarmalarını sağlamayı hedefleyen bu çalışmada fenomenolojik bir yaklaşım içerisinde olunarak çocukların okul deneyimlerinin ve öğrenci olmanın duygu dünyalarındaki yeri anlaşılmaya hedeflenmiştir.

Çalışmada niteliksel araştırma deseni olarak fenomenoloji benimsenmiştir. Nitel araştırmaların temel amacının algı ve deneyimleri açığa çıkartmak olduğunu söyleyen Tekindal ve Uğuz Arsu (2020), bu yöntemlerden birisi olan fenemonolojinin kişilerin ortak deneyimlerini vurgulayarak adlandırdığını söylemektedirler. Ayrıca fenomenolojinin, herhangi bir duruma ait insani yönleri açığa çıkardığını ve kişilerin duygusal dünyaları ve ruhsal durumları ile ilgilendiğini de eklemektedirler.

Fenemonolojik çalışmaların az sayıda katılımcının deneyimleri hakkındaki anlamlandırmalarını incelediğini söyleyen Yılmaz ve Şahin (2016) ise, bu yaklaşımın hedefinin deneyimlerin özüne ulaşmak olduğu tespitinde bulunmaktadırlar.

> Fenomenolojik yaklaşımın odak noktası, öznel deneyimdir. Bu yaklaşım, bireyin kişisel dünya görüşüyle ve olayları yorumlamasıyla yani, bireyin fenomenolojisiyle ilgilenir. Fenomenolojik yaklaşımda araştırmacı, olaylara ya da fenomenlere hiçbir ön kavram ya da kuramsal düşünce empoze etmeden, birey tarafından yaşandığı gibi anlamaya çalışır. Fenomenolojik yaklaşımı benimseyen araştırmacılar bireylerin davranışlarını gözlemlemenin yanısıra, kendilerini ve dünyalarını nasıl gördüklerini inceleyerek insan doğası hakkında daha çok şey öğrenebileceğimize inanmaktadırlar. (Çekmez ve diğ, 2012, s. 89)

Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere eldeki çalışmanın nitel kısmında uygulanabilecek en uygun yöntemin fenomenoloji olduğu açık bir şekilde görülmektedir.

Daha önce de belirtildiği üzere başlangıçta karma yapıda bir saha çalışması tasarlanmış olmasına rağmen nicel çalışma tamamlandıktan ve ölçekler analiz edildikten sonra çalışmanın nitel kısmını yapmak üzere sahaya gidildiğinde beklenmedik bir durum ile karşılaşılmıştır. Çünkü çocuklarda öğrenilmiş çaresizliği ölçmek amacıyla kullanılan ölçeğin sonuçları ile yüz yüze görüşmelerin sonuçları birbirleri ile tutarlı çıkmamıştır. Böylece "Öğrencilerde Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği"nin hem soru sayısı, hem de içerik ve anlam bakımında Roman öğrenciler için uygun olmadığı bir kez daha anlaşılmıştır. Çünkü çalışmanın nitel kısmında yüz yüze görüşmeler sırasında bu öğrencilerin anketi okumadan cevapladıkları ortaya çıkmıştır. Bu noktada tez çalışmasının başında karar verildiği gibi karma yöntem kullanılsa da bu beklenmedik durum karşısında çalışmanın nitel kısmından elde edilen verilerin önemi bir kat daha artmıştır. Yüz yüze görüşmeler sırasında sorulacak olan sorular çocukların öğrenilmiş çaresizlik yaşayıp yaşamadığını anlamaya yönelik olarak formüle edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca sorular oluşturulurken, hem yabancı hem de Türkçe kaynaklarda bahsedilen Roman öğrencilerin okul başarısızlığına yönelik tespitler göz önünde bulundurularak benzer durumların var olup olmadığı da anlaşılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak klasik çocukluk ve yeni çocukluk sosyolojisi tartışmalarına katkı sunan bu çalışmanın aynı zamanda çocuklarla yapılacak

çalışmalarda nasıl bir yol izlenmesi ve hangi yöntem ile daha sağlıklı verilere ulaşılabileceği yönünde yeni çalışmalara açılım sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda bahsi geçen çocukluk çalışmalarının tarihsel süreçte geçirdiği teorik ve metodolojik değişimlerin adeta uygulamalı bir örneği olacak şekilde ilerleyen bu tez çalışmasının saha kısmında öncelikle literatürde hali hazırda bulunan, ilk ve ortaokul öğrencilerini kapsayan ve adı kimi çalışmalarda "Çocuklar İçin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği" kimlerinde ise "Çocuklar İçin Yükleme Biçimi Ölçeği" şeklinde geçen ölçeğin uygulanmasının doğru olacağı düşünülmüştür. Ancak sadece ölçek uygulaması yapmanın verilerin niteliğiyle ilgili eksikliklere neden olacağı düşüncesiyle bir de nitel yöntem uygulanmasının yerinde olacağı düşünülmüştür. Böylece ölçek uygulamasının sonucunda her okuldan en yüksek ve en düşük puan alan öğrencilerle derinlemesine görüşme yapılamasına karar verilmiştir.

### 1.2.1. Klasik Çocukluk Sosyolojisinden Yeni Çocukluk Sosyolojisine Geçiş

Çalışmada toplam yedi adet ortaokulda okuyan ve ölçeğin uygulandığı gün okulda bulunan 6. ve 7. sınıflardan toplam 186 öğrenci ile ölçek uygulaması yapılmıştır. Ölçekten çıkan sonuçlara göre sahanın bir diğer ayağı olan nitel çalışmayı yapmak amacıyla ölçekten düşük ve yüksek puan alan öğrencilerle görüşmek üzere okullara yeniden gidilmiştir. Ancak bu noktada öncelikli olarak puanları belli olan öğrencilere ulaşmakta zorluk yaşanmıştır. Çünkü bu öğrencilerin devamsızlık oranlarının yüksek olması nedeniyle görüşmeye gidilen her seferde aynı öğrenciye ulaşmak kolay olmamıştır. Ayrıca öğrencilerin bazılarında ölçek sonuçları ile öğrencilerin ders başarıları arasında beklenilenin dışında tutarsız ilişkiler olduğu; öğrenilmiş çaresizlik puanı düşük olan bazı öğrencilerin okul ve derslerle hemen hemen hiç alakaları olmadığı, öğrenilmiş çaresizlik puanı yüksek olan öğrencilerin bazılarının ise başarılı öğrenciler oldukları görülmüştür. Bu durumun fark edilmesiyle birlikte görüşme yapılan öğrencilere öncelikle ölçeği cevapladığını hatırlayıp hatırlamadığı ve/veya ölçeği uygulayan kişiyi hatırlayıp hatırlamadığı sorulmuştur. Ayrıca ölçek sorularını cevaplarken okuyarak mı yoksa okumadan mı cevapladığı sorusu da yöneltilmiştir. Öğrencilerin çok büyük bir oranı ilk soruya "hatırlamıyorum", ikinci soruya ise "okumadım" şeklinde cevap vermişlerdir. Bu beklenmedik durum çalışmanın saha kısmının kendi kendine şekillenmesine neden olmuştur. Ayrıca çocuklar da kendi

sözleri ve sesleriyle dâhil olmadıkları çalışmalara pek de ilgi göstermeyeceklerini böylece anlatmışlardır. İşte bu noktada bu tez çalışması klasik çocukluk çalışmalarından, yeni çocukluk çalışmalarına doğru önemli bir değişim göstermiştir.

Bu değişimle birlikte ortaya çocuklarla yapılacak çalışmalarda illa ki nicel çalışma yapılması gerekiyorsa soruların özel olarak o gruba uygun bir şekilde hazırlanması gerektiği sonucu çıkmıştır. Mesela Çocuklar İçin Öğrenilmiş Çaresizlik ölçeğinin özellikle Roman öğrenciler gibi okuma ve yazma kapasitesi düşük olan öğrenciler için çok uzun ve anlaşılması zor olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla her çocuğun aynı olduğu varsayımdan yola çıkarak nicel çalışmaya dâhil olan bütün çocuklara aynı soruları soran ölçek ve anket uygulamalarının çocukların bireysel ve sınıfsal farklılıklarını yok saydığı açık bir şekilde görülmektedir. Oysaki yeni çocukluk çalışmalarında ve çocukluk çalışmalarına teorik altlık oluşturan kadın çalışmalarında; toplumsal cinsiyet, etnisite, sınıf gibi diğer toplumsal kategorilerin kesişmesiyle oluşan kadınlık ve çocukluk kategorilerinin bulundukları tarihsel ve toplumsal süreçlerden ayrı düşünülemeyeceği üzerinde durulmakta, bireysel ve kültürel farklılığın önemi vurgulanmaktadır. Dolayısıyla sabit bir kadın veya çocuk kategorisinden bahsetmek neredeyse imkânsızdır. Bu çalışma kapsamında uygulanan ölçek sonuçları da bu durumu doğrular niteliktedir. Ölçek uygulaması sonucunda öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek veya düşük çıkan öğrencilere ulaşıldığında bu öğrencilerin nitel görüşmelerinden bambaşka sonuçlar elde edilmesi çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin bu grupta uygulanmaması gerektiğini göstermiştir.

Ölçek uygulamasından sonra çocuklarla yapılan nitel çalışma sırasında onların okula gitmek ve okulda başarılı olmak hakkındaki değerlendirmeleri, okulu/eğitim süreçlerini nasıl algılayıp deneyimledikleri, kendilerini okul süreçlerinde nasıl gördükleri ve genel olarak Roman çocuklarının okulda başarısız olmaları hakkında ne düşündükleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte ölçek uygulamasından çok farklı bir atmosfer ve çocuklarla çok farklı diyaloglar gelişmiştir. Görüşmeler toplumsal ve sınıfsal farklılıklar nedeniyle oluştuğu varsayılan mesafenin aslında olmadığını ya da bu mesafenin aşılabilir olduğunu anlamamıza olanak sağlamıştır. Çünkü nitel çalışma görüşmelerin bazılarında beraberce gülünmesine bazılarında birlikte ağlanmasına, bazı görüşmelerde birlikte espri yapılıp kimilerinde dertleşilmesine olanak

sağlamıştır. Ayrıca bu görüşmelerin çalışmanın nicel kısmından en temel farkı çocukların çoğunun ölçek uygulamasının yapıldığı günü, uygulamayı yapan kişiyi ve sorulara cevap verdiklerini hatırlamamalarıdır. Oysaki nitel kısımda görüşmelerin birçoğunda çocuklarla unutulmayacak diyaloglar, duygular ve paylaşımlar oluşmuştur. Anketlerin uygulandığı gün çocuklar için herhangi bir anda okula bir yabancının gelmesi kadar sıradan bir günken, yüz yüze görüşmelerde durum tam tersine dönmüştür. Görüşmenin olduğu gün kimi çocuk için özel bir gün, onlarla görüşen kişi ise artık tanıdıkları, bildikleri ve belki de sıcaklık hissettikleri birisi olarak hafızalarında yer etmiştir. Aynı şekilde çocuklar da bu çalışmada kâğıt üzerinde bir sayı olmanın çok daha ötesinde gerçekliğe bürünmüş, canlı, kanlı ve bir sürü yaşanmışlıklarını paylaşma cömertliğini göstermiş gerçek çocuklar haline gelmişlerdir. Görüşmeler sırasında çocuklar pek çok soruya tutarlı cevaplar vermeseler de, paylaşımlarının gerçek hayattan kesitler sunması ve dolayısıyla her bir görüşmenin kendine has doğası nedeniyle toplanan görüşme kayıtlarının sadece veri olarak değerlendirilmesi yanlış olacaktır. Çünkü görüşmeler soru cevap gibi değil birlikte düşünme, anlama, yorumlama ve bazen de susma şeklinde ilerlemiştir. Belki çocukların yetişkinlerin duymak istediklerini söyledikleri yönündeki iddia doğru olabilir, hatta düşüncelerinin çok hızlı değişebileceği bir yaşta oldukları da söz konusu olabilir. Ama bunlarda daha önemli olan onların kendilerini anlatmaları, düşüncelerini doğru olmasa bile ifade etmeleri, dinlenilmeye değer birisi olduklarını görmeleri, kendilerini birilerinin merak ettiğini hissetmeleridir. Bu noktada en önemli şey tıpkı kadınlar gibi sosyoloji ve tarihin pek de ilgilenmediği çocukların ama özellikle pek çok alanda dezavantajlı konumda bulunan Roman çocukların kendi sözlerini ve seslerini duyurmalarıdır. Çünkü biliyoruz ki sosyal bilimlerde kadınlar ve çocuklar uzun yıllar sessiz kalmış iki gruptur. Oysaki egemen kültürün taşıyıcısı ve yeniden üreticisi konumunda olan okulun, toplumun en alt tabakası olarak değerlendirilen Roman çocukları için ne anlama geldiğini anlamak sadece ve sadece onları dinlemek ile mümkün olabilecektir.

Roman çocukların eğitim sorunları ile ilgili yapılan çalışmalarda genelde yetişkinlerin yani öğretmenlerin, ebeveynlerin ama özellikle annelerin görüşlerinin alınmaktadır. Ancak bu öğretmenlerin hemen hiç birisi Roman çocuklarla aynı sosyal sınıftan

değildir. Ayrıca öğretmenler için tek başarı derslerde alınan notlardan ibaretken bu çocukların yaşam tecrübeleri veya hayat başarıları onlar için bir anlam ifade etmemektedir. Anne ve babaların da çocukların okul süreçlerini değerlendirmelerinin yine öğretmenler gibi dışarıdan bir bakış olduğu çok açıktır. Başta ebeveynlerin çoğu çocukları kadar eğitim almamış durumdadır; yani çocuklarının şu anda deneyimledikleri süreci deneyimlememişlerdir. Ayrıca veliler olarak "okulda eğitim yok", "hep dışlanma var" derken çocuklar okullarını ve öğretmenlerini çok sevdiklerini söylemektedir. Hatta dışlanma kelimesini hiç kullanmadıkları görülmüş konuyla ilgili sorulara ise Roman olmaktan dolayı herhangi bir olumsuzluk yaşamadıkları yönünde cevaplar vermişlerdir. Böylece Corsaro'nun (2014) çocuklar kendi yaşamlarının uzmanları olmaları nedeniyle sosyal bilim araştırmalarında içeriden bir bakış sağlamaktadır görüşü doğrulanmıştır. Ayrıca çocuklarla sadece kendileri hakkında değil tüm Roman çocukların eğitim süreçlerinde yaşadığı sorunlar üzerine beraberce değerlendirmelerde bulunarak, hem kendine hem de kendilerine benzerleri üzerine düşünmeleri sağlanmış ve böylece içeriden bakış bir kez daha yakalanmaya çalışmıştır.

Sonuç olarak bu nitel çalışma çocukların bir taraftan içinde bulundukları topluluğun kültürünün taşıyıcıları olduğunu gösterirken diğer taraftan kendilerine ait deneyimleri, olayları algılama ve yorumlama biçimleri olduğunu da göstermiştir. Böylece yeni çocukluk çalışmalarının öne sürdüğü gibi çocukların toplumsal sorunlardan yetişkinler kadar etkilendikleri, olaylar karşısında bir takım değerlendirmeler yaptıkları ve aslında yetkin failler oldukları anlaşılmıştır. Çünkü görüşmeler sırasında çocukların zaman zaman kendi ebeveynleri gibi konuştuğu, zaman zaman ise onlardan tamamen farklı ya da onlara karşıt fikirlere sahip oldukları görülmüştür. Bu yüzden çocuklarla ve onların sorunlarıyla ilgili konuşanlar kadar çocukların kendilerini anlatma hakları olduğu ve çocuklarla yapılacak yeni çalışmalarda onların seslerinin ve sözlerinin duyulmasını sağlayacak araştırma yöntemlerinin ve yaklaşımlarının uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

### 1.2.2. Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinin Uygulanması

Ölçek ilk olarak Seligman ve arkadaşları tarafından 1984 yılında geliştirilmiş, Türkçe'ye ise 1985 yılında Aydın tarafından uyarlanarak standardizasyonu yapılmıştır (Fırat, 2009a). Aydın (1986), "Çocuklar İçin Yükleme Biçimi Ölçeği"[2]nin öğrenilmiş çaresizliğe neden olan içsel, değişmez ve genel yükleme boyutlarını ölçecek biçimde hazırlanmış 48 maddeden oluştuğunu söylemektedir. Bu maddeler üç gruba bölünmüştür ve her grup kendi içinde 16 sorudan oluşmaktadır. Bu gruplar içsel-dışsal, özel-genel ve değişir-değişmez olarak birbirlerinden ayrılmaktadır. Ölçek uygulaması sonucunda deneklerin aldıkları puanlara göre öğrenilmiş çaresizliğe neden olabilecek yükleme biçimine sahip olup olmadıkları anlaşılmaktadır. Cananoğlu ve Tümkaya (2011) ölçekte, içsel-dışsal yükleme boyutunu ölçen maddelerin, bireyin karşılaştığı olayların sebeplerinin kendisine mi yoksa kendi dışındaki etkenlere mi yüklediğinin ölçüldüğünü söylemektedirler. Özel-genel yükleme ile ilgili maddelerde, kişinin karşısına çıkan olayların nedenini, sadece bu durumda karşılaşılan yani söz konusu ortamla ilgili bir nedene mi, yoksa her benzer durumda ya da ortamda karşılaşılan bir nedene mi yüklediğinin araştırıldığını ortaya koymaktadırlar. Ölçeğin değişmez-değişebilir boyutu ile ilgili olan maddelerinde ise, bireyin olayların nedenini zaman içerisinde değişebilir olarak mı yoksa hiçbir zaman değişmez olarak mı gördüğünün ölçüldüğünü ifade etmektedirler. "Ölçekten alınabilecek puanlar 0–48 arasında değişmektedir. Yüksek puan öğrenilmiş çaresizliğe özgü içsel, değişmez ve genel yükleme biçiminin varlığına işaret etmektedir. Bu şekilde, deneklerin bu ölçekten aldıkları puanlardan öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimine sahip olup olmadıklarını saptamak mümkün olmaktadır" (Cananoğlu ve Tümkaya, 2011, s. 922).

Çalışmada Roman öğrencilerin yoğunluklu olarak devam ettikleri ilköğretim ikinci kademedeki yedi adet okulun 6. Ve 7. Sınıfa devam eden 186 öğrencinin öğrenilmiş çaresizlik durumlarını anlayabilmek ve buradan hareketle öğrenilmiş çaresizliği yüksek olan öğrencilerle görüşme yapabilmek için iki farklı kümeleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci yöntemde ölçeğin 6 alt boyutunun toplam puanları katılarak K-means ortalama yöntemi ile kümeleme yapılmıştır. Bu analiz sonucunda "makul"

[2] Aydın bu ölçeği Seligman ve arkadaşları tarafından 1984 yılında geliştirilen ve "Children's Attributions Style Quassionnaire" adlı ölçekten Türkçe 'ye uyarlamıştır.

düzeyde 2 grup elde edilmiştir. Bu gruplamanın boyutlar bazında anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını belirlemek için boyutların gruplara göre dağılımı incelenmiştir. Skewness ve Kurtosis değerlerinin standart hatalarına bölümünün -1,96 ile +1,96 arasında olması normal dağlım gösterdiği şeklinde yorumlamıştır (Büyüköztürk, 2018). Normal dağılım gösterenler için t testi, göstermeyenler içinse Mann Whitney U test yapılmıştır. Sonuçlar Tablo * ve Tablo ** de sunulmuştur.

**Tablo 1.1. Normal dağılımı göstermeyen boyutlarda gruplar arası ortalamaların karşılaştırılması**

| Boyutlar | Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel | Öğrenilmiş Çaresizlik Yüksek Olasılık | 123 | 102,82 | 12647 | 2605 | 0,00* |
| | Öğrenilmiş Çaresizlik Düşük Olasılık | 62 | 73,52 | 4558 | | |

*p<0,05

**Tablo 1.2. Normal dağılımı gösteren boyutlarda gruplar arası ortalamaların karşılaştırılması**

| Boyutlar | Gruplar | N | Ortalama | Standart Sapma | t | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dışsal | Öğrenilmiş Çaresizlik Yüksek Olasılık | 123 | 4,20 | 1,17 | 11,03 | 183 | 0,00* |
| | Öğrenilmiş Çaresizlik Düşük Olasılık | 62 | 6,14 | 1,04 | | | |
| Değişmez | Öğrenilmiş Çaresizlik Yüksek Olasılık | 123 | 4,02 | 1,16 | 2,64 | 105,21 | 0,01* |
| | Öğrenilmiş Çaresizlik Düşük Olasılık | 62 | 3,48 | 1,39 | | | |
| Değişir | Öğrenilmiş Çaresizlik Yüksek Olasılık | 123 | 3,18 | 1,34 | -6,11 | 183 | 0,00* |
| | Öğrenilmiş Çaresizlik Düşük Olasılık | 62 | 4,51 | 1,52 | | | |
| Genel | Öğrenilmiş Çaresizlik Yüksek Olasılık | 123 | 3,13 | 1,40 | 2,43 | 183 | 0,00* |
| | Öğrenilmiş Çaresizlik Düşük Olasılık | 62 | 2,60 | 1,42 | | | |
| Özel | Öğrenilmiş Çaresizlik Yüksek Olasılık | 123 | 3,41 | 1,32 | 5,33 | 183 | 0,00* |
| | Öğrenilmiş Çaresizlik Düşük Olasılık | 62 | 4,56 | 1,51 | | | |
| Toplam | Öğrenilmiş Çaresizlik Yüksek Olasılık | 123 | 21,14 | 3,43 | 4,90 | 183 | 0,00* |
| | Öğrenilmiş Çaresizlik Düşük Olasılık | 62 | 23,87 | 3,86 | | | |

*p<0,05

**Tablo 1.3. Normal dağılımı gösteren boyutlarda gruplar arası ortalamaların karşılaştırılması**

| Boyutlar | Gruplama | N | Ortalama | Standart Sapma | t | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dışsal | Öğrenilmiş Çaresizlik Yüksek Olasılık | 123 | 4,20 | 1,17 | 11,03 | 183 | 0,00 |
| | Öğrenilmiş Çaresizlik Düşük Olasılık | 62 | 6,14 | 1,04 | | | |
| Değişmez | Öğrenilmiş Çaresizlik Yüksek Olasılık | 123 | 4,024 | 1,16 | 2,64 | 105,21 | 0,01 |
| | Öğrenilmiş Çaresizlik Düşük Olasılık | 62 | 3,48 | 1,40 | | | |
| Değişir | Öğrenilmiş Çaresizlik Yüksek Olasılık | 123 | 3,18 | 1,34 | 6,11 | 183 | 0,00 |
| | Öğrenilmiş Çaresizlik Düşük Olasılık | 62 | 4,52 | 1,52 | | | |
| Genel | Öğrenilmiş Çaresizlik Yüksek Olasılık | 123 | 3,13 | 1,40 | 2,43 | 183 | 0,02 |
| | Öğrenilmiş Çaresizlik Düşük Olasılık | 62 | 2,60 | 1,42 | | | |
| Özel | Öğrenilmiş Çaresizlik Yüksek Olasılık | 123 | 3,41 | 1,32 | 5,33 | 183 | 0,00 |
| | Öğrenilmiş Çaresizlik Düşük Olasılık | 62 | 4,56 | 1,51 | | | |
| Toplam | Öğrenilmiş Çaresizlik Yüksek Olasılık | 123 | 21,14 | 3,43 | 4,9 | 183 | 0,00 |
| | Öğrenilmiş Çaresizlik Düşük Olasılık | 62 | 23,8710 | 3,86 | | | |

*p<0,05

Tablo 1.1. ve Tablo 1.2. incelendiğinde öğrenilmiş çaresizliğin göstergesi olan “içsel”, “değişmez” ve “genel” boyutlarında “Öğrenilmiş Çaresizlik Yüksek Olasılık” grup lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Öte yandan ölçeğin, öğrenilmiş çaresizliğin düşük olduğunu gösteren “dışsal”, “değişir” ve “özel” boyutlarında ise “Öğrenilmiş Çaresizlik Düşük Olasılık” grubu lehine anlamlı farklılık olduğu

belirlenmiştir. Bu analizler ile elde edilen grupların öğrenilmiş çaresizliği yansıtacak şekilde kümelendiği ifade edilebilir.

### 1.2.3. Çocuklarla Derinlemesine Görüşmeler

Çalışmanın nitel kısmında ilk etapta ölçekten yüksek ve düşük puan alan öğrencilerle görüşmeye karar verilmiş, ancak devamsızlığın yüksek olduğu bu öğrencilerden bazılarına ulaşılamamıştır. Bu durumda çalışmada okul başarısı ile öğrenilmiş çaresizlik ilişkisine bakılıyor olması nedeniyle 6. ve 7. sınıflarda dersleri iyi olan ve dersleri kötü olan öğrencilerle görüşülmüştür. Görüşemeye katılacak olan çocukların belirlenmesinde kriterlere uygun bir şekilde o gün orada olan öğrencilerden idarecilerin ve rehber öğretmenlerin seçim yapması istenmiş ve onların yönlendirmeleri sonucu seçilen kişilerle görüşülmüştür.

Görüşmeler için yarı yapılandırılmış soru formu oluşturulmuştur. Formun ilk bölümü öğrencilerin aile profilini ortaya çıkarabilmek için sosyo-demografik sorulardan oluşmaktadır. Ardından çocukların okul ve dersler hakkında neler düşündüğünü anlamaya yönelik sorular sıralanmıştır. Ayrıca bu çocukların okul süreçlerinde kendilerini nasıl gördüklerini ve kendi kendilerini bir öğrenci olarak nasıl değerlendirdiklerini ortaya koyabilmek için de bir grup soru formüle edilmiştir. Çocukların daha üst kademelere devam etmek isteyip istemedikleri, ileriye dönük hedeflerinin olup olmadığı, yapabileceklerine dair kendilerine güvenip güvenmedikleri yani bir öğrenci olarak kendilerine inanıp inanmadıkları gibi konular üzerinde de durulmuş, ileride hangi mesleği seçeceklerine, bu konuda kurdukları hayallerine, bu hayallere ulaşmadaki umutlarını anlayabilmeye yönelik de sorular hazırlanmıştır. Bu sorular kapsamında öğrencilerin okul süreçlerinde kendilerine dönük farkındalığı, geleceğe yönelik düşünceleri, hem kendi öğrencilikleri hem de kendilerine benzeyen diğer Roman çocukların öğrencilikleri hakkındaki düşünceleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda okul başarılarını ya da başarısızlıklarını, okula düzenli devam etme ya da edememe nedenlerini nasıl açıkladıkları da üzerinde durulan diğer konulardır. Böylece bu sorularla birlikte söz konusu öğrencilerin okul süreçlerinde kendilerine ve geleceğe dair güven duyguları, başarabileceklerine olan inançları ve okul süreçlerini belirleyen etkenleri nasıl açıkladıkları üzerinden öğrenilmiş çaresizlik durumları analiz edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda sorular

kaynaklarda[3] bahsi geçen Roman öğrencilerin okul başarılarını olumsuz etkileyen ve devamsızlık yapmalarına neden olan tespitleri ölçmeye yönelik olarak da oluşturulmuştur. Bu noktada Roman çocukların okul başarısızlığının ve devamsızlığının nedenleri olarak gösterilen sosyo-ekonomik imkânsızlıklar, kalabalık ailede yaşıyor olmak, ders çalışmak için kendine ait bir odasının olmaması, aile içi şiddet, anne babanın boşanması, rol model eksikliği, erken yaşta evlenmek ve benzeri durumların söz konusu çocukların okul başarılarını etkileyip etkilemediklerini anlamak üzere de sorular hazırlanmıştır.

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ise tematik ve içerik analizi yöntemlerinden destek alınarak yorumlanmıştır. Nitel araştırmalarda veri analizi; verilerin hazırlanıp organize edilmesini, kodlanmasını ve kodların bir araya getirilerek temalara indirgenmesini, daha sonra verilerin şekiller, tablolar veya bir tartışma şeklinde sunulmasını içermektedir (Creswell, 2018 ss. 51-52). Bu araştırmada elde edilen veriler tematik analiz ve içerik analizi yöntemleri çerçevesinde incelenmiştir. Tematik analiz, elde edilen verilerdeki temaların belirlenmesi, analiz edilmesi ve raporlanması için kullanılan bir yöntem olup verilerin en küçük boyutlarda düzenlenmesini ve betimlenmesini sağlamaktadır (Boyatzis, 1998, s. 100-103). Tematik analizin aşamaları şu şekilde sıralanabilir (Braun ve Clarke, 2019, s. 883):

- Veriye aşina olunması, verinin yazıya geçirilmesi ve tekrar tekrar okunması
- İlk kodların oluşturulması
- Kodların temalar altında toplanması
- Her temanın açıkça tanımlanması ve isimlendirilmesi
- Çarpıcı alıntıların seçilmesi, verilerin analiz edilerek araştırma sorusu ile ilişkilendirilmesi ve analizlerin raporlaştırılması.

İçerik analizi, çeşitli dokümanların içeriğinin sistematik, objektif ve mümkünse nicel olarak incelenmesidir (Robert ve Bouillaget, 1995'den aktaran Bilgin, 2006, s. 11). İçerik analizinin temel amacı, toplanan verilerin açıklanmasına yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Tematik analiz ile katılımcıları tanıtıcı bulgular

[3] Bu konuda yapılmış yerli ve yabancı çalışmalardan tezin teorik kısmında etraflı bir şekilde bahsedilmektedir.

değerlendirilirken, içerik analizi ile katılımcıların görüşlerinin içerikleri sistematik olarak incelenir (Karataş, 2015, s. 72-73). İçerik analizinin aşamaları şu şekilde sıralanabilir (Bilgin, 2006, s. 11):

- Araştırma hedeflerinin belirlenmesi
- Örneklemin oluşturulması
- Kod ve kategorilerin saptanması
- Kod ve kategorilerin frekanslarının nicel olarak belirlenmesi, gerekli ise kategoriler arası ilişkilerin çözümlenmesi, değerlendirme, çıkarsama ve yorumlama yapılması

Araştırmada öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Yazılı görüşme verileri MAXQDA 2022 programına aktarılmıştır. Arayüzü Türkçe olan, görsel analiz araçlarının yoğun bir şekilde kullanıldığı, temel istatistiksel analizlere ek olarak karma araştırma yöntemlerinde de kullanılabilen MAXQDA programı, elde yapılan analizlere göre verilerin daha sistematik bir şekilde çözümlenmesini sağlamaktadır (Kuckartz ve Rädiker, 2019 ss. 8-9). MAXQDA 2022 programına aktarılan verilerin analizinde tümevarımcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Veriler tekrar tekrar okunmuş ve ilk kodlar oluşturulmuştur. Birbiri ile ilişkili kodlar temalar altında toplanarak isimlendirilmiştir. Daha sonra, elde edilen temalar okuyucuların anlayabileceği bir dil ile açıklanmıştır. Son olarak, araştırmacı, elde edilen bulgulara anlam kazandırmak amacıyla bulguları yorumlamış ve çeşitli görseller ile desteklemiştir. Tablo X'de verilerden elde edilen kod ve kategori oluşturma sürecine örnek verilmiştir.

**Tablo 1.4. Veri Analiz Sürecinde Kodlama Örneği**

| **Soru:** Peki nasıl oldu tanı süreci, sizin fark etme süreciniz? | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Tema** | **Kategori** | **Kod** | **Ham Veri** | **Araştırmacının Yorumu** |
| Tanı ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşler | Ebeveynin Çocuğundaki Sorunu İlk Fark Etme Süreci | Metabolik ve Genetik Sorunlar | *"Şimdi 18 aydan sonra davranışları tuhaftı ve ben altında hep bir şey arıyordum. Onun öncesinde de doğduğundan bu yana hep bağırsak problemi vardı, anne sütü 40 gün aldı. Beslenme problemleri hep oldu, çok doktora gittik. Gaz sancısı, gece çığlık atma, çok ağlama, öyle şeyler oluyordu. Bağırsak probleminden, gaz sancısı probleminden ötürü çok doktora gittik ama hiç altında başka bir şey aramadılar. Sadece anne sütü almıyor işte mama ek gıda bunlardan." (K1)* | Katılımcı çocuğunda ilk değişimleri, gece ağlamaları, gece uyku sorunları, sindirim ve beslenme sorunları ile fark ettiğini ifade etmiştir. |

### 1.3. Çalışmanın Sınırlılıkları

Eldeki bu tez çalışmasının bir kısmının Korana Virüsü salgınına denk gelmiş olması saha kısmında bazı sıkıntılar yaşanmasına, yine bu sebepten okulların uzun süre kapalı kalması ise saha sürecinin planlandığından daha uzun bir zamana yayılmasına neden

olmuştur. Bu durum beraberinde hem saha çalışmaları sırasında hem de sahadan elde edilen verilerin analiz edilme ve yorumlanma aşamasında zaman sıkıntı yaşanmasını da getirmiştir. Söz konusu süreç için ihtiyaç duyulan sürenin büyük bir bölümünün saha çalışmasına, yani bulguların toplanmasına ayrılmış olması analiz ve yorumlama aşamasında hızlı davranılmasını zorunlu kılmıştır. Bu nedenle saha çalışması kapsamında verilerin detaylı bir şekilde toplanmasına karşın analiz kısmı sürenin yetersizliğinden dolayı istendiği kadar derinleştirilememiştir.

Edirne il merkezinde yaşayan ve Edirne il merkezindeki okullara devam eden 6. ve 7. sınıf Roman öğrencilerin bazılarının katılım sağladığı bu çalışmadan elde edilen sonuçlar sadece çalışmaya dâhil olan çocuklar için geçerlidir ve dolayısıyla çalışmanın sonuçları bu öğrencilerin dışında kalan diğer öğrenciler için genellenebilir özellikte değildir. Ancak Romanların dünyanın hemen her yerinde barınma, istihdam, düşük gelir, sağlık, dışlanma alanlarında olduğu gibi eğitimde de ortak sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmaları nedeniyle Roman çocukların çoğunun eğitim alanında benzer süreçlerden geçtikleri düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın belli sayıda Roman öğrenciyle sınırlı kalmış olması belki bulguların genellenmesini zorlaştıracak olabilir ancak tezin bütünü dikkate alındığında benzer çalışmalar için yol gösterici olacağı açıktır.

Tezin bir diğer sınırlılığı ise çalışmanın kapsamının sadece Roman çocukların eğitim sistemindeki yerini, okul süreçlerini, bu çocuklar için okul başarısını ve bunu etkileyen faktörleri anlamaya yönelik olarak belirlenmiş olmasıdır. Ancak pek çok çocuğun eğitimle ilişkisinde benzer durumların yaşanıyor olmasının söz konusu olacağı düşünülse de bu çalışma kapsamında bu türden bir tespitte bulunmanın afaki bir şeyden bahsetmek anlamına geleceği düşüncesiyle çalışmadan elde edilen sonuçların sadece çalışmaya katılan öğrenciler için geçerli olduğunu söylemek zorunluluğu oluşmaktadır. Benzer çalışmaların farklı gruplarla ve hatta orta ve üst sınıfa mensup öğrencilerle yapılması halinde paralellik arz eden sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Çünkü gözden kaçırılmaması gereken önemli bir nokta eğitim sisteminin kendisinden kaynaklanan nedenlerden dolayı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okul süreçlerine yeterince dâhil olamamaları, derslerde sıkılmaları ve hatta tatil günlerini sabırsızlıkla beklemeleridir.

Daha önce de bahsedildiği üzere çalışmanın veri toplama süreci başta planlandığı gibi gelişmemiştir. Saha kısmı hem nicel hem de nitel biçimde tasarlanmış ve o şekilde ilerlenmiş olunsa da nicel ve nitel bulgular arasında tutarsızlık oluşması nicel çalışmadan elde edilen verilerin güvenirliği konusunda soru işaretlerine neden olmuştur. Çünkü öğrencilere uygulanan ölçeğin bazı çocuklar tarafından okunmadan cevaplanmış olduğu çocuklarla yapılan yüz yüze görüşmeler sırasında anlaşılmıştır. Çocukların bir kısmının ölçekleri okumadan cevaplamaları bu tez çalışmasının nicel kısmının eksik kalmasına ve nitel verilerin daha çok öne çıkmasına neden olmuştur. Ancak söz konusu durum çalışmanın perspektifini değiştirmiş, çocukluk çalışmalarında teorik ve metodolojik yaklaşımın nasıl olması gerektiğine dair yeni bir tartışmanın sayfasını aralamıştır. Bu tartışma ise tezin yöntem kısmının daha da zenginleşmesini sağlamıştır.

## 2. ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK TEORİSİNE GENEL BİR BAKIŞ

Çalışmanın bu bölümünde öğrenilmiş çaresizlik teorisi detaylı bir şekilde aktarılmaya çalışılacaktır. Öncelikle ilk bölümde öğrenilmiş çaresizliğin ne olduğu ve bireylerin dünyasında nasıl etkilerinin bulunduğu üzerinde durulacak, daha sonraki alt başlıkta ise öğrenilmiş çaresizlik teorisinin tarihsel sürecinden bahsedilecektir. Hayvan deneyleri ile ortaya atılan bu teorinin insanlar için de geçerli olduğu ancak insanlarda hayvanlardan farklı olarak olaylara anlam yükleme, nedenlerini arama ve gerçekleşmesinde etkili olduğu düşünülen gerekçelere atıfta bulunma sürecinin devreye girdiği görülmüştür. Bu nedenle insanlarda öğrenilmiş çaresizliğin var olup olmadığının tespitinin yapılabilmesi için öncelikle kişilerin başlarına gelen olaylara neden bulma biçimlerinin anlaşılmasının gerekliliği gündeme gelmiş, bu farkındalık ile birlikte öğrenilmiş çaresizlik teorisiyle bağlantılı yükleme/atfetme teorisi oluşturulmuştur. Dolayısıyla bu bölümün bir diğer alt başlığında yükleme/atfetme teorisi üzerinde durulacak, son olarak ise çaresizliği yaratan ve devamını sağlayan etkenlerin toplumsal nedenler olduğu ve bireylerin olayları anlamlandırma biçimlerinin yaşadıkları kültür ve toplum tarafından şekilleniyor olduğu yaklaşımından hareketle öğrenilmiş çaresizliğin sosyolojik yönüne dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

### 2.1. Öğrenilmiş Çaresizliğin Tanımı

Modern toplum yapısında orta sınıf değerleri toplumun tamamı için genel geçer bir norm olarak işlev görmektedir. Bu anlayış beraberinde tüm toplumsal yapı, kurum ve organizasyonların bu norma göre düzenlenmesini getirmektedir. Orta sınıf değerleri tarafından şekillenen modern toplumlarda bu yapıya uymayan kişi ve gruplar ya yok sayılmakta ya da cezalandırılmaktadır. Bu durum ise bu gruplar ile toplumun geneli arasında derin bir eşitsizliğe neden olmaktadır. Aynı zamanda bu yapı bireylere neleri yapmalarını ya da yapmamalarını sosyalleşme süreci içerisinde çok katı bir biçimde

öğreterek kişilerin zihinlerinde bu öğretilere uygun şekillerde kalıp yargılar oluşmasına da neden olmaktadır (Bilican Gökkaya, 2015). Eşitsizliğin devamını sağlayan en önemli etken söz konusu bu olumsuz yargılamalardır. Her birey sosyalleşme sürecinde toplumun geneli tarafından dayatılan kurallar ışığında düşünmeyi ve davranmayı öğrenirken hem kendisi hem de diğerleri hakkında bir fikir sahibi olmaktadır. Bu süreç beraberinde kişilerin kendilerini toplumun geneline göre tanımlamaları zorunluluğunu doğurmaktadır. Adeta kişiler kendilerine dair düşünme, fikir üretme ve yargılamalarını diğerlerinin kendileri hakkındaki görüşlerine uydurmaya çalışmaktadırlar.

Sosyalleşme sürecinde kadınların erkek egemen bir toplumda erkeklere göre tanımlanırken onlar tarafından ötekileştirildiğinden, güçsüz ve bağımlı hale getirildiğinden ve erkeğe göre konumlanmak zorunda kalmasından bahseden Bilican Gökkaya (2015), bu şartlarda kadınların bir süre sonra kendi hayatı hakkında karar alamaz hale geldikleri tespitinde bulunmaktadır. Toplumun farklı alanlarında var olamayan kadınlar, mevcut eşitsizliği değiştirmeye ya da aşmaya uğraşmasına rağmen toplum tarafından oluşturulmuş ve çoğu zaman görülmeyen ama hissedilen engellerle karşılaşmaktadır. Bu durum kadınlarda öğrenilmiş çaresizliğe neden olmakta ve sonuçta kadın erkeğin göreli üstünlüğünü kabul ederek, kimliğini bunun üstüne inşa etmektedir.

Tıpkı Bilican Gökkaya'nın (2015) kadınlarla ilgili tespitlerine benzer bir şekilde Roman topluluğu da tabi oldukları toplumun egemen değerlerince tanımlanmaktadır. Roman topluluğunun içinde bulunduğu yaşam koşulları ve sosyal dışlama/damgalama pratikleri onların genel olarak belli bir hayatın içinde hapsolmalarına neden olmakta; kendileri ve diğerleri hakkında düşüncelerinin toplumun egemen kültürü tarafından şekillenmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu durumda Romanlar neleri yapabileceklerini ve bu yapmalarına izin verilenleri de hangi şekillerde yapmaları gerektiği gibi neredeyse tüm yaşamlarını belirleyecek kalıp yargıları içselleştirmektedirler. Böylece bir süre sonra Romanlar hayatlarının kontrolünün kendilerinde olmadığını öğrenmektedirler.

Öğrenme kuramına göre bir davranışla bu davranışın doğurduğu sonuçlar arasında iki tür ilişki bulunduğundan bahseden Cananoğlu ve Tümkaya (2011), bunlardan ilkinin

davranışın sonucu kontrol edebildiği bağımlılık ilişkisi, diğerinin ise herhangi bir davranışın yapılması ya da yapılmaması halinde sonucunun değiştirilemediği yani sonucun kontrol edilemediği bağımsızlık ilişkisi olduğuna değinmektedir. Kişilerin egemen olmayan bir konumda kalması onların hayatlarının kontrolünü sağlayamadıklarını düşünmeleri sonucunu doğururken aynı zamanda beklenmedik, değiştirilmesi ve/veya baş edilmesi imkânsız olan travmatik olaylar da bu kontrolsüzlük hissine neden olmaktadır. Bu türden tecrübeler bireylerin olayları kontrol etmekte aciz kalmalarına ve bunun sonucunda da davranışsal, ruhsal ve bilişsel bazı değişiklikler yaşamaları sonucunu doğurmaktadır. Çünkü acı ve mutsuzluk veren olayları değiştirememek ve bunlara sürekli maruz kalmak yaşamın geneline yayılan bir umutsuzluk ve başarısızlık hissi oluşturmaktadır.

Kişinin kontrol uygulama dürtüsünün engellenmesinin sebebini sürekli bir şekilde bireysel eylemlerine yanıt alamadıkları bir ortamda bulunuyor olmalarına bağladıklarını söyleyen Goldsmith ve diğ. (1996), kontrol duygusunun kaybolması sonucunda ise kişinin şimdiki ve gelecekteki durumunun büyük olasılıkla aldığı herhangi bir karar veya yapacağı herhangi bir eylemle anlamlı bir şekilde değişmeyeceğine inandığından bahsetmektedirler. Hayatlarını etkileyen olayların kontrolünün kendilerinde olmadığını düşünen bu insanlar koşulların değişmiş olduğu durumlarda bile kontrolü ellerine alabileceklerine inanmazlar. Yani hayatını ve çevresini kontrol edemeyen kişi yaptığı davranışla olayların sonuçlarını değiştirmekte yetersiz kaldığını gördüğü zaman bir şeyleri değiştirmek için çabalamaktan vazgeçmektedir.

Aktan ve Yay (2016) da benzer bir şekilde önceki tecrübelerinden hareketle değişimi gerçekleştirmekte zorlanacağına veya değişimi gerçekleştirmenin neredeyse imkânsız olduğuna inanan bireyler ve toplumların değişime karşı pasif bir direniş gösterebildiklerinden bahsetmektedirler. Kişinin değişime olan pasif direncinin sebebi istenmeyen durumları değiştiremeyeceğine olan inancının sabitlenmesidir. Norman (2002) bu durumu, kendini gerçekleştiren bir kehanetin içinde kısıtlı kalmak olarak açıklamaktadır. Çünkü ona göre genelde insanlar başarısızlıklar karşısında kendilerini suçlamaya ve söz konusu başarısızlığın nedenlerini kendi hataları olarak düşünmeye eğilimlidirler. Dolayısıyla bir süre sonra

başarısız oldukları durumlardan ve/veya görevlerden uzak durmayı veya onları tekrar denemekten vazgeçmeyi tercih etmektedirler. Sonuçta ise kişi düşündüğü gibi "yapamaz", "başaramaz" veya "değiştiremez" hale gelmektedir. Bayat (2002) ise bu durumu "önceki yaşantılarında istenilen sonucun ortaya çıkmasını sağlayamayan ve davranışları ile sonucun ortaya çıkışını kontrol edemeyeceğine (başarısız olacağına) inanan bir insan gelecekte davranışlarıyla sonucu kontrol edebilecek dahi olsa sonucu kontrol etmesini mümkün kılacak davranışları göstermeyecektir" (s. 4) şeklinde ifade etmektedir.

Kontrolsüzlük durumuna ek olarak olayların tahmin edilememesi yani belirsizlik durumu da tıpkı kontrol edememe durumunda olduğu gibi kişilerde benzer duygusal, zihinsel ve bilişsel etkilere neden olmaktadır. Ross ve Hill (2004) olaylar tahmin edilemez ve kontrol edilemez olduğunda kişilerin kendi kaderinin dış güçler ya da başkaları tarafından belirlendiğine dair kronik bir inanç geliştiğine değinmekte, söz konusu bu inançların kişinin ruhsal ve fiziksel sağlığında bozulmalara neden olduğunu söylemektediler. Tüm bu olumsuzluklara ek olarak genel anlamda kişinin kendine duyduğu inancın kaybolması olarak tanımlayabileceğimiz bu psikolojik durum, çaresizliğin öğrenilmesine ve içselleştirilmesine neden olmaktadır. Hayatlarının kontrolünün kendilerinde olduğu inancını kaybeden çaresiz kişiler içselleştirdikleri bu yanlış kabulün tesiriyle şartlar değişse bile kontrolü ellerine alacaklarına, belirsizliğin ortadan kalkacağına inanmazlar.

Literatürde Öğrenilmiş Çaresizlik olarak adlandırılan bu süreç "organizmanın üretebileceği tüm davranış örüntülerinin çevre/sonuç üzerinde hiçbir etkisinin olmadığının, ne yapılırsa yapılsın içinde bulunulan kötü durumun değiştirilemeyeceğinin öğrenilmesi ile gelişen bir fenomeni tanımlamaktadır." (Kılıç ve Oral, 2006, s. 76). Bireyin yaşantıları sonucunda öğrendiği bu başarısızlık veya kendi davranışının sonucunu kontrol edememe beklentisi, onun sadece belli olaylar karşısında değil hemen her alanda çabalamaktan vazgeçmesine neden olmaktadır. Kişi bir süre sonra büyük bir boş vermişlik içerisinde hayatını sürdürmeye başlar. Dolayısıyla bu durum beraberinde bireylerin akademik, sosyal ve kişisel pek çok alanda başarısız olması sonucunu doğurur.

Biber ve Başer (2014) daha da ileriye giderek öğrenilmiş çaresizlik durumunun kişilerde sadece başarısızlık beklentisine neden olmadığına aynı zamanda belli bir işi başarmak için sahip olduğu yeterliliğini görmesini de engellediğine dikkat çekmektedirler. Benzer bir şekilde Tutar (2007) da, çaresizliği öğrenen kişilerin zihinlerinin derinliklerinde kendilerine dair zamanla "ben yetersizim" kalıp yargısının yerleşik hale geldiği tespitinde bulunmaktadırlar. Yetersizlik duygusu kişiyi eylemsizliğe iterek sınırlandırırken yeteneklerinin farkına varmasına ve/veya onları kullanmasına engel olmaktadır. Kümbül Güler (2005) ise öğrenilmiş çaresizliği "bireyin tepki ve davranışlarının sonuca ulaşmada boşuna olduğunu ve isteklerini gerçekleştirebilmede çabalarının başarısız olması nedeniyle bireyin kaygılanması ve bu nedenle de sonucu kontrol etmek için motivasyonunda düşüş görülmesi demektir" (ss. 383-384) şeklinde açıklamaktadır.

Bireylerin hayatında kontrol edilemez olaylar karşısında pes etmek ve bu olumsuzlukları değiştirmek için çabalamaktan vazgeçmek, adeta kendi kaderine razı gelmek şekilde açıklayabileceğimiz öğrenilmiş çaresizlik durumu yetişkin veya çocuk hemen herkesi etkileyebilmektedir. Kişi ne kadar çok bu türden olumsuz tecrübe ile karşılaşır ve bunları değiştirmekten aciz olduğunu görür veya kabullenirse çaresizliğin hissedilmesi ve yerleşmesi o kadar güçlü olmaktadır. Daha önce de söylendiği üzere öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olan bireylerde bilişsel, duygusal ve davranışsal alanlarda bir takım değişiklikler meydana gelmektedir. Bunlar yetersizliği kabullenerek eylemsiz hale geçmek, çabalamaktan vazgeçmek, başarısızlığı içselleştirmek, değişimin olacağına dair inancını yitirmek, umutsuzluğa düşmek, öz saygıyı kaybetmek ve tüm bunların sonucunda depresyona girmek şekilde sıralanabilir

### 2.2. Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisinin Kısa Tarihçesi

Öğrenilmiş Çaresizlik teorisi ilk olarak Seligman ve Maier tarafından, 1967 yılında yayınlanan "Failure to Escape Traumatic Shock" başlıklı makalede ortaya konmuştur. Bu teori "kaçma/kaçınma", "çaresizlik" ve "kontrol" grubu adında üç gruptan oluşan köpeklerin kullanıldığı iki aşamalı bir deneyin sonuçlarına dayanır. Deneyin birinci aşamasında bu köpeklerden iki tanesine daha önceden tahmin edemeyecekleri

şekilde; yani önceden herhangi bir işaret verilmeksizin elektrik şoku uygulanmıştır. Bu iki gruptan "kaçma/kaçınma" grubundaki köpeklere burunlarıyla bir düğmeye basarak elektrik şokundan kaçabilecekleri/kurtulabilecekleri öğretilmiş, "çaresizlik" grubu olarak adlandırılan ikinci gruba ise boyunduruk altında/kaçılamaz bir şekilde şok verilmiştir. Yani deneyin bu aşamasında ikinci grup birinci gruptaki gibi elektrik şokunu durdurabilecek bir düzeneğe sahip değildir. Deneyin ikinci aşamasında ise iki bölmeli kutuya konan köpeklere şoku durdurarak diğer bölmeye kaçabilecekleri öğretilmiştir. Ancak daha önceden şoku durduramayan gruptaki köpekler bu kaçma davranışını gösterememişlerdir. Çünkü bu köpekler şoka verilen karşılık ile şokun sona ermesinin birbirinden bağımsız olduğunu, yani davranış ile davranışın sonucu arasında bir bağlantı olmadığını öğrenmişlerdir. Bu durumda kaçmayı öğrenemeyen bu köpekler yere yatarak pasif bir şekilde şokun geçmesini beklemişlerdir. Seligman ve Maier (1967) bu durumu kaçma davranışını sekteye uğratan bir öğrenilmiş çaresizlik durumu olarak açıklamaktadırlar.

1967 yılında ortaya atılan bu teori pek çok çalışmaya ilham vermiş ve bu çaresizlik durumunun başka hayvanlarda ama en önemlisi insanlarda yaşanıp yaşanmadığı üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Seligman öğrenilmiş çaresizliği, çok sayıda psikolojik fenomenle ilişkili olduğunu ileri sürerek, sadece hayvanlardaki değil aynı zamanda insanlardaki işlevsizliği de açıklayacak şekilde genişletmiştir. Böylece öğrenilmiş çaresizliğin genel olarak depresyon ile ilişkisi üzerinde duran çalışmalar ortaya konmaya başlanmıştır.

Seligman 1972 yılında kontrol edilemez travmatik olayların davranışsal ve psikolojik etkisi ile ilgili çalışmasında organizmaların her zaman davranışları ile kontrol edebilecekleri olaylarla karşı karşıya kalmadıkları üzerinde durmaktadır. Bu kontrol edilemez olaylar organizmayı önemli ölçüde zafiyete uğratmakta, bu durum ise beraberinde hayvanlarda ve insanlarda öğrenmede yetersizlik (bilişsel eksiklik), duygusal stres (duygusal eksiklik) ve travma karşısında edilgenlik (davranışsal eksiklik) üretmektedir. Çalışmasının devamında depresyonun özünün umutsuzluk, çaresizlik ve değersizlik tarafından karakterize olduğunu belirtmekte, olumsuz bilişsel takım/set (negative cognitive set) olarak tanımladığı bu bilinç durumunun ise aynı zamanda öğrenilmiş çaresizlik durumunda da görüldüğünü söylemektedir. Böylece

öğrenilmiş çaresizlik durumunun bir depresyon hali olduğunu ve dolayısıyla depresyona karşı uygulanan tedavi yöntemlerinin de bu durumda başarı elde edeceği üzerinde durmaktadır.

1976 yılında Maier ve Seligman insanların öğrenilmiş çaresizlik durumunun yani davranışlarıyla bir sonucu değiştiremeyeceğini öğrenmesi durumunun doğuracağı sonuçlar üzerine bir çalışma yapmışlardır. Buna göre "organizma ilk adımda davranışlarıyla bu davranışlarının sonuçları arasında bir bağlantı bulunmadığını öğrenmektedir. Bu öğrenme kişide davranışlarıyla sonuçları kontrol edememe beklentisinin oluşmasına yol açmakta bu beklentinin sonucu olarak kişi gereken ortamlarda gereken tepkiler vermemekte yani çaresizlik durumu ortaya çıkmaktadır." (Ersever, 1993, ss. 624-625).

Heider'in 1958'de yüklemeler üzerine yaptığı çalışmasında, Weiner ve arkadaşlarının 1971'de geliştirdikleri atıf modelinde, 1978 yılında Ambramson ve diğ. öğrenilmiş çaresizliği yeniden formüle ettikleri çalışmalarında ortak bir yaklaşım içerisinde oldukları görülmektedir. Bu çalışmalarda bireyin davranışlarıyla sonucu kontrol edemediğini öğrenmesinin öğrenilmiş çaresizlik davranışları göstermesi için yeterli olmadığının, çaresizlik davranışının oluşması için bireyin yaptığı nedensel yüklemelerin mahiyetinin önemli olduğunun altı çizilmektedir (Hovardaoğlu, 1986). Buna göre çaresiz olduğunu anlayan bir kişi ilk olarak neden çaresiz olduğu sorusunu sorar. Kişinin bu soruya verdiği cevap çaresizliğe karşı nedensel yüklemesidir ve bu yükleme biçimi o kişinin daha sonraki özsaygısını, çaresizlik durumunun genel mi yoksa özel mi olduğunu ve kronik olup olmadığını belirler.

Organizmanın yaptığı davranış ve bu davranışın sonucu arasında bir bağlantı olmadığını görmesi üzerine çaresizliğin öğrenilmesi söz konusudur. Ancak özellikle insanlar için öğrenilmiş çaresizliğin meydana gelmesi için sadece davranış ve sonucu arasındaki bağımsızlık yani kontrolsüzlük değil aynı zamanda kişinin bu bağımsızlığa yüklediği anlam da etkili olmaktadır. Yükleme veya atıf biçimleri olarak kavramsallaştırılan bu süreç insanlarda öğrenilmiş çaresizliğin anlaşılmasında kilit bir öneme sahiptir.

## 2.3. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Yükleme/Atıf Biçimleri

Seligman'ın öne sürdüğü öğrenilmiş çaresizlik teorisinin, insanlar için eksikliklerine dikkat çeken ve nedensel yüklemelerin olmazsa olmaz bir analiz unsuru olduğunu söyleyen Ambramson ve diğ. (1978), çaresizlik içerisindeki kişinin önce belirli sonuçların ve tepkilerin bağımsız olduğunu keşfettiğini, ardından bu bağımsızlığın nedeni hakkında bir yükleme/açıklama yaptığını söylemektedirler. Bu yükleme/açıklama türü ise kişinin gelecekteki tepki-sonuç ilişkileri hakkındaki beklentilerini etkilemektedir. Bu noktadan hareketle Hovardaoğlu (1986, 1990) çaresizliğin gelişmesi için ön koşulunun davranış ile bu davranışın sonucu arasında bağımsızlık ilişkisi olması gerektiğini ancak bu durumun insanlarda çaresizliğin gözlenmesi için tek başına yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Bu noktada önemli olan çaresizlik yaşantısından geçen bireyin bu bağımsızlık ilişkisine ya da davranış ile sonucu arasındaki kontrolsüzlüğe yaptığı nedensel yüklemelerdir.

Gürses (2008), yükleme/açıklama kelimesini "bizi çevreleyen dünya hakkında veya kişisel eylemlerimiz hakkında nedensel açıklamalar yapmak için kullandığımız bir kavramdır" (s. 361) şeklinde tanımlamaktadır. Dolayısıyla kişiler başlarına gelen olaylar sonucunda o olayı neden yaşadıklarına dair bir sorgulama içerisine girmektedirler. Bu durumu "neden sürekli olarak bir neden arayışı içerisindeyiz?" sorusu ile cevaplamaya çalışan Weiner (1985), bir olayın meydana gelme sebebini bilmenin çevreyi anlamak, kendimize ve çevreye nüfuz edebilmek için gerekli olduğuna değinirken aynı zamanda bu arayışın işlevsel olduğuna da dikkat çekmektedir. Çünkü olayların sebepleri hakkında bir belirleme yaptıktan sonra bu sebepler daha sonraki olaylar veya eylemler için bir reçete ya da kılavuz gibi kullanılabilir. Mesela sonucun başarılı olduğu durumlarda nedensel ağı eski haline getirmek için çabalanır ya da sonuç olumsuzsa o zaman daha olumlu bir etki yaratmak için nedenleri değiştirmeye yönelik çabalanır ve böylece hafızada neredeyse sonsuz sayıda nedensel atıf oluşur.

Nedensel atıfların belirsizlikten kurtulmamızı ve kendimizi güvende hissetmemizi sağlaması sebebiyle faydalı olduğuna değinen Gürses (2008), kişilerin olayların nedenlerini açıklarken veya nedensel yüklemeler/açıklamalar yaparken üç farklı etki altında bu yüklemeleri yaptıkları üzerinde durmaktadır. Bunlar; kişinin o an içinde

bulunduğu durum, geçmiş yaşantılar ve beklentilerden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra, her ne kadar farklı yükleme biçimleri olsa da, bireylerin olayların nedeniyle ilgili çıkarımları veya yüklemeleri daha sonraki davranışlarını etkileyeceğine de dikkat çekmektedir.

Benzer şekilde Gronhaug ve Falkenberg (1994) de yükleme kuramının temel hareket noktasının, bireyin içine gömülü olduğu sosyal bağlamı anlamlandırmaya çalışması olduğuna ve nedensel çıkarımların gelecekteki davranışları etkilediğine vurgu yapmaktadırlar. Anlamlandırma sürecinin, yani nedensel yüklemelerin öncü belirleyenleri ise kişinin motivasyonu, bilgisi ve önceki inançlarıdır. Ayrıca yazarlar yapılan çalışmaların motivasyona dayalı yüklemelerin, yükleme yapan kişiye hizmet eden veya hedonik bir yapıda olabileceğini gösterdiği üzerinde durmaktadırlar. Çünkü genellikle olumlu sonuçları kişinin kendi içindeki nedenlere atfetmesi ve olumsuz sonuçları ise dış güçlere atfetmesi söz konusudur. Özellikle aniden gelişen ve hayatı olumsuz anlamda etkileyen olaylar karşısında daha fazla nedensel yükleme yapıldığı ya da olayların nedenlerinin sorgulandığı açık bir şekilde görülmektedir.

Benzer bir şekilde, yeni ve beklenmedik olayların nedensel analizleri tetiklediğini söyleyen Spilka ve diğ. (1985), bireylerin aniden meydana gelen olaylar karşısında çok daha fazla neden arayışına girdiklerine değinmekte ve atıf sürecini başlatan olaylardan ilkinin bireyin mevcut anlam ve inanç sistemine meydan okuyan olaylar olduğunu söylemektedirler. Atıf sürecini başlatan bir diğer olayın ise kişisel kontrol ve olayların öngörülebilirliği duygularını sorgulatan yani bireyin gelecekteki sonuçları kontrol etmesi üzerinde etkileri olan olaylar olduğu üzerinde de durmaktadırlar. Benlik saygısıyla ilgili duyguları önemli ölçüde değiştiren ve bu duyguları olumsuz yönde etkileyen olaylar da diğer nedensel yükleme sebebi olarak görülmektedir. Örneğin, bir görevdeki başarısızlık veya trajik olaylar benlik saygısına zarar vererek yükleme sürecinin başlamasına neden olmaktadırlar. Bu türden durumlar meydana geldiğinde devreye giren yükleme süreci atıf yapanın anlam ve inanç sistemine bilişsel tutarlılığını geri kazandırmaktadır. Ayrıca Spilka ve diğ. (1985), yine bu yükleme sürecinin gelecekteki sonuçların tatmin edilebilir ve/veya kontrol edilebilir olacağına dair güven duygusu sağladığını ve öz saygıya yönelik tehditleri en aza indirgeyerek kişinin kendisini geliştirme kapasitesini en üst düzeye çıkardığını da söylemektedirler.

Sonuç olarak nedensel yüklemelerin ve/veya atıfların sebebi dünyada olanları anlama ve yorumlama, olayları tahmin etme ve/veya kontrol etme, kişinin benlik saygısını koruma, sürdürme ve geliştirme ihtiyaç ve isteğinden doğmaktadır. Bu yüklemeler kişinin anlam, kontrol ve özsaygıyla alakalıdır.

Tüm bu çıkarımlara ek olarak Kızgın ve Dalgın (2012), atfetme/açıklama sürecinin bireylerin motivasyonunu teşvik ederek verimli hale gelmelerini ve istenilen davranışları sergilemelerini sağladığını söylemektedirler. Atfetme süreciyle birlikte herhangi bir olayın nedeni, olayın sonuçlarından kimin sorumlu olduğu ve insanların davranışlarının sebepleri anlaşılmakta ve bu sayede karşıdakinin kişisel özellikleri belirlenebilmektedir. Atfetme süreci yani olayları anlamlandırma, olayların nedenleri hakkında yapılan yorumlar, beraberinde öğrenilmiş çaresizlik yaşantısının gelişip gelişmeyeceğini de göstermektedir.

Yeniden formülasyon olarak adlandırdıkları çalışmalarında Ambramson ve diğ. (1978), bireyin eylemleri ve sonuçları arasında meydana gelen bağımsızlık durumuna yaptığı yüklemenin, gelecekteki beklenmedik durumlar için sonraki beklentilerinin bir belirleyicisi olduğunu söylemektedirler. Buna göre şimdi ve şu anda gerçekleşen eylem ve sonuç arasındaki kontrolsüzlük daha sonra gerçekleşecek olan durumlarda benzer bir kontrolsüzlük beklentisine yol açmaktadır. Sonuçta bu beklentiler yani kişinin eylemi ile bir şeyleri değiştiremeyeceği beklentileri yaşayacağı çaresizlik belirtilerinin genelliğini, kronikliğini ve türünü belirlemektedir. Yeniden formülasyon, klasik öğrenilmiş çaresizlik teorisinden farklı olarak bireyin burada ve şimdiki zamanda eylemleri ve sonuçları arasındaki bağımsızlığa yaptığı nedensel açıklamayı, gelecekteki belirsiz durum için sonraki beklentilerinin bir belirleyicisi olarak gördüğünü söylemektedir. Bu beklentiler ise çaresizlik belirtilerinin genelliğini, kronikliğini ve türünü belirlemektedir. Bazı atıfların evrensel, bazılarının ise yalnızca belirli sonuçları vardır. Deneklerin çözülebilir sorunları çözemeyeceklerine inandıkları durumlar, yeniden formüle edilmiş öğrenilmiş çaresizlik teorisine göre kişisel çaresizlik örnekleridir. Evrensel çaresizlik ise kişinin ne kendisinin ne de konuyla ilgili diğerlerinin sorunu çözemeyeceğine inandıkları durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bazı atıfların kronik, bazılarının geçici etkileri bulunurken, kişi ayrıca içten veya dıştan çaresiz olabilir. Evrensel olarak çaresiz bireyler başarısızlıklar için dışsal yüklemeler

yaparken, kişisel olarak çaresiz bireyler içsel yüklemeler yapmaktadırlar. Buna göre kişilerin olayları açıklama biçimleri çaresizlik durumunun genel (evrensel) mi yoksa özel mi; kronik mi yoksa geçici mi; içsel mi yoksa dışsal mı olduğunu belirlemektedir.

Fırat (2009) yeniden formüle edilmiş öğrenilmiş çaresizlik modelinde çaresizliğin belirtilerinin sadece belirli bir durumda değil daha farklı durumlarda da görülebileceğinin ortaya konulduğu üzerinde durmaktadır. Bu durumu sürekli olarak derslerde çabalamasına rağmen başarısız olan bir öğrenci sadece derslerle ilgili çaresizlik yaşayabileceği gibi aynı zamanda hayatının okul dışında kalan alanlarında da çaresizlik duygusunu genelleyebilmektedir. Bu genelleme beraberinde öğrencinin arkadaşları ile ilişkilerinde, aile hayatında ve diğer pek çok alanda çaresiz davranışlar göstermesine neden olmaktadır şeklinde açıklamaktadır. Fırat (2009) ayrıca çaresizlik belirtilerinin ortaya çıkmasında en önemli sebebi kişinin kontrol edilemez olan duruma yaptığı nedensel yüklemelerin uzun süreli olması şeklinde açıklamaktadır. Özet olarak, gözden geçirilmiş öğrenilmiş çaresizlik modeline göre davranış-sonuç arasındaki kontrol yokluğunu içsel, değişmez ve genel bir nedensel yükleme biçimiyle açıklamayı alışkanlık haline getirmek, yaşamın birçok alanında daha uzun süreli çaresizlik yaşantılarına neden olmaktadır.

Abramson ve diğ. (1978) çalışmalarında kişinin kötü olayları içsel, değişmez ve evrensel nedenlerle açıklama tarzının aynı zamanda depresif semptomlarla da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadırlar. Çünkü depresif kişiler de tıpkı öğrenilmiş çaresizlikte olduğu gibi başarılarını dışsal, değişebilir ve özel etmenlere, başarısızlıklarını ise içsel, değişmez ve genel etmenlere yükleme eğilimindedirler Dolayısıyla bu çalışma aracılığıyla öğrenilmiş çaresizlik ile depresyon arasındaki ilişki de açıklanmış olmaktadır. Buna göre kontrol edemediği olumsuz sonuçlarla karşılaşan birey kontrol edememe konusunda kendini sorumlu tuttuğunda, yani kişisel bir özelliğe yükleme yaptığında kendilik algısında bir bozulma olmaktadır. Kendilik algısındaki bozulma ise depresyonun en önemli belirtisi olarak değerlendirmektedir.

Öğrenilmiş çaresizlik modelinin analitik olarak iki ayrımda düşünülmesi gerektiğini söyleyen Ayan (1996), bunlardan birincisinin psikolojik öğrenme, ikincisinin mantıksal süreçler ve hüküm aşaması olduğunu belirtmektedir. Mantıksal süreçler aşamasında kendilik algısında bozulma durumu ortaya çıkmaktadır. Abramson ve arkadaşlarına

göre çaresizlik belirtileriyle birlikte kendilik algısında da bozulma varsa bu durum artık basit bir çaresizlik olayı değil depresyon olarak değerlendirilmelidir (Hovardaoğlu, 1986). Lachman ve Weaver (1998) da araştırmaların, daha fazla kontrol duygusuna sahip kişilerin hayatlarından daha memnun olduklarını, daha az depresif ve daha sağlıklı olduklarını ortaya koyduğuna değinmektedirler. Dolayısıyla kişi kontrol edemediği durumlarla uzun süreli karşı karşıya kalması ve bu kontrolsüzlük durumunun sorumlusu olarak kendisini görmesi halinde kendilik algısında bozulmalar yaşamakta ve öğrenilmiş çaresizlik gelişmektedir. Bu durum ise beraberinde kişinin ruhsal ve fiziksel sağlığının bozulması sonucunu doğurmaktadır. bu noktadan hareketle öğrenilmiş çaresizlik teorisinin yeni terapi yöntemlerinin geliştirilmesine olanak sağlayacak bir potansiyele sahip olduğunu söyleyen Ovemier ve Molet (2017), bu nedenle söz konusu teorinin iyi analiz edilip anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

İnsanların öğrenilmiş çaresizlik içerisine girmeleri için ya da öğrenilmiş çaresizlik yaşantısı geliştirmeleri için belirli aşamalardan geçmiş olması; davranış ile bu davranışın sonucu arasında bir bağlantısızlığın yani kontrolsüzlüğün somut olarak gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu durumun uzun sürmesi öğrenilmiş çaresizliğin yaşanma ihtimalini arttırmaktadır. Ardından daha önce benzer durumlarda gerçekleşmiş bağlantısızlıkların farkına varılması ve bu farkındalıkla birlikte hem şimdiki duruma hem de geçmişteki duruma nedensel bir atıf/yükleme yapılmaktadır. Bu nedensel atıf/yükleme daha sonra da benzer durumlarda ilişkisizliğin olacağına dair bir beklentinin gelişmesine neden olacak türden bir açıklama biçimidir. Ve en sonunda ise çaresizliğe ilişkin kaygı düzeyinin oluşması söz konusu olmakta, bu durumda ise kişinin motivasyonel, bilişsel, duygusal kapasitesinde ve dolaylı olarak da özgüvenin de düşüş meydana gelmektedir. Ruhsal dünyasında ise kişi en son kertede depresyon ile karşı karşıya kalmakatadır.

### 2.4. Öğrenilmiş Çaresizliğin Sosyolojik Kökenleri

Bireylerin hayatında kontrol edilemez olaylar karşısında pes etmek ve bu olumsuzlukları değiştirmek için çabalamaktan vazgeçmek, adeta kendi kaderine razı gelmek şekilde açıklayabileceğimiz öğrenilmiş çaresizlik durumu yetişkin veya çocuk

hemen herkesi etkileyebilmektedir. Kişi ne kadar çok bu türden olumsuz tecrübe ile karşılaşır ve bunları değiştirmekten aciz olduğunu görür veya kabullenirse çaresizliğin hissedilmesi ve yerleşmesi o kadar güçlü olmaktadır. Daha önce de söylendiği üzere öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olan bireylerde bilişsel, duygusal ve davranışsal alanlarda bir takım değişiklikler meydana gelmektedir. Bunlar yetersizliği kabullenerek eylemsiz hale geçmek, çabalamaktan vazgeçmek, başarısızlığı içselleştirmek, değişimin olacağına dair inancını yitirmek, umutsuzluğa düşmek, öz saygıyı kaybetmek ve tüm bunların sonucunda depresyona girmek şekilde sıralanabilir.

Öğrenilmiş çaresizlik durumunda hissedilen duygular ve sergilenen davranışlar her ne kadar bireysel gibi görünse de aslında kökenleri ya da sebepleri açısından öğrenilmiş çaresizlik bir o kadar da toplumsal bir fenomendir. Şöyle ki, özellikle dezavantajlı grupların genel olarak yaşam koşullarının zorluğu onların gerçek anlamda çaresizlik hissetmelerine neden olmaktadır. Bu nesnel çaresizlik durumunun uzun sürmesi, çaresizliğin belli nedenlere bağlanması, grup içerisinde ve kuşaklar arasında bu nedensel çıkarımların aktarılması çaresizliğin öğrenilmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu anlamda öğrenilmiş çaresizliğin grup bireyleri tarafından sonraki kuşaklara aktarılması ve aynı grup içerisindeki bireyler tarafından adeta ortak bir kültür gibi özümsenmesi söz konusudur.

Her bir kişinin duygu, davranış ve tutumlarının kültürel bir yapı tarafından oluşturulduğunu söyleyen Büyükşahin Çevik ve Gündoğdu (2015); bu kültürel yapının bireyleri farklı alanlarda yaşam boyu etkileyerek ideallerini, ilgilerini, yaşam biçimlerini ve insan ilişkilerini şekillendirdiği üzerinde durmaktadırlar. Bu yönü ile öğrenilmiş çaresizliğin toplumsal bir bağlamı da bulunmaktadır. Ayrıca insanların içindeki yaşama sevincini, öğrenme/öğretme isteğini ve aynı zamanda kendi potansiyelini kullanma eğilimini engelleyen ve kişiyi tamamen hareketsiz ve pasif bırakan bir umutsuzluk hali olan öğrenilmiş çaresizlik, kişilerin sadece kendisi ile sınırlı kalmamaktadır. Çünkü öğrenilmiş çaresizliğin Duman'ın (2004) da dediği gibi "bulunduğu çevreye bulaşarak" etrafındakileri de etkisi altına alan bir yapısı vardır.

Genel olarak tüm toplumun ya da toplumun bazı üyelerinin öğrenilmiş çaresizlik duygusu yaşadıklarına değinen Yörükan (2020) böyle bir durumda toplumun

genelinin olup biteni kazanılmış bir davranış şekli olarak hayatlarının bir parçası hâline getirdiklerinden ve kalıcı veya geçici bir depresyon yaşadıklarından bahsetmektedir. Ayrıca bu psikolojik yaşantının pekişmesinde devamlı yinelenen sözlerin, sürekli bir şekilde maruz kalınan olgu ve görüntülerin, büyük bir etkisi bulunduğu üzerinde durmakta, aynı zamanda öğrenilmiş çaresizliğin toplumların geneline yayılabileceğini ve bireysel olanın dışında toplumsal araçlarla daha da kemikleşeceğini ortaya koymaktadır.

Yukarıda da bahsedildiği üzere toplumların ya da toplulukların hep beraber öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olmaları mümkündür. Çünkü onların da tıpkı bireyler gibi kendi kültürlerine uygun inanışları, kabulleri, akıl yürütmeleri ve olayları yorumlama stilleri; yani olayları açıklama, onlara nedensel yükleme tarzları vardır. Bunlar toplumsal öğrenme süreçleri sonucunda ortaya çıkmakta ve zaman zaman öğrenilmiş çaresizliğe neden olmaktadır. Çünkü toplumlar da tıpkı tek tek bireyler gibi önemli olaylar sonucunda ortak hafızalarına uygun bir biçimde akıl yürütmektedirler. Özellikle olumsuz koşullar toplum üzerinde psikolojik etkilere ve olayların toplumsal olarak mantıksal bir yorumlamadan geçirilmesine neden olmaktadır. Böyle kritik anlarda en temel ihtiyaçlardan biri olan bilinmezlikten kurtulma çabasından kaynaklı olarak olanlara neden atfetme, yani yükleme yapma süreci devreye girmektedir. Kılıç ve Oral (2006) yükleme biçimlerinin kültürden kültüre değişebileceğini; bazı kültürlerde doğaüstü güçlere atıf yapılırken, bazılarında zekâ veya çabanın öneminin vurgulandığına değinmektedirler. Söz konusu bu yüklemeler ise beraberinde -tıpkı bireylerde olduğu gibi- toplumsal kendilik algısında bozulmalara neden olmaktadır. Yani toplumlar ya da toplumsal birimler doğal afet, ekonomik bunalımlar gibi tecrübeler ya da dil, düşünce, zihniyet, propaganda gibi bilgiler nedeniyle toplumsal bir çaresizlik yaşayabilmektedirler.

Olumsuzluklar karşısında yapılan yüklemeler o topluluğun kültürünün bir parçası, tarihsel ve sosyolojik bilgi birikiminin bir uzantısıdır. Bu nedenle de toplumsal olarak olumsuz koşullara yapılan yükleme biçimleri her toplumda bu bilgilere dayalı ön kabullere göre farklılık göstermektedir. Yani bazı toplumlar çaresizliği öğrenip aktarırken, bazı toplumlar ise olumsuzluklara atfettiği nedensel açıklamalar ile tam tersi bir davranış içerisine girebilmektedir. Bu noktada yüklemelerin kültürel olduğu

gerçeği öğrenilmiş çaresizliğin aynı zamanda sosyolojik olduğunu gösteren bir diğer durumdur. Ayrıca çaresizlik bütün insanlar için söz konusu iken çaresizliğin öğrenilmesi ve hatta benzer çaresizlik durumlarında sadece belli toplumsal kesimlerin çaresizlik davranışı göstermesi öğrenmenin sosyolojik yönünü hatırlatmaktadır (Ayan, 1996).

Türkiye'de sosyoloji alanında öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili yapılmış tek araştırma olan "Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma" başlıklı doktora tezinde psikoloji ve sosyal psikolojinin alanına giren bu teorinin sosyoloji alanında da kullanılmasının gerekçesi şu şekilde açıklanmaktadır:

> Birey kültürü taşır ve onun temelidir. Öğrenilmiş çaresizlik de bireysel ruhi bir model olarak psikolojiden alınmakla beraber bireylerle kültüre, tinsel-varlık alanına taşınarak kolektif bir nitelik kazanmaktadır. Tek tek bireylerin çaresizlik öğrenmeleri veya öğrenmemeleri bir toplumsal alana taşınıyor ise bu alanda çaresizlik kültürel, sosyolojik bir boyut kazanarak bireylere geri dönemeden ortaklık kazanmış olacaktır. Oysaki bu durumun bireysel boyutla davranışı aştığı ve bireylerin davranışlarını belirleyerek bir toplumsal gidişat, zihniyet oluşturduğu dikkat çekmektedir. (Ayan, 1996, s. 47).

Tüm bu nedenlerle öğrenilmiş çaresizlik yaşantısının sadece bireysel olarak ele alınmaması ve bu durumun sosyolojik bir bakış açısı ile yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Bir toplumda öğrenilmiş çaresizlik olup olmadığını anlamak için o toplumun genel akıl yürütme şekline yani zihniyetine bakmak gerektiğini söyleyen Ayan (1996) toplumsal zihniyeti toplumsal akıl yürütme ya da toplumsal düşünme olarak tanımlamaktadır. Öncül koyma ve bilgi sağlama biçimleri olarak işlev gören toplumsal akıl yürütme veya toplumsal düşünmenin ise kökenlerinin gündelik hayat içerisinde kullanılan dilde ve bu dilin içinde sıklıkla kullanılan "kültürel ifade kalıpları olan" (s. 97) atasözleri ve deyimlerde olduğuna dikkat çekmektedir.

Ergüt (2021) ise dilin bir milletin yıllar boyunca biriktirdiği ortak hazinesi olması nedeniyle bireyleri aşan bir yapısı olduğunu vurgulamaktadır. O da tıpkı Ayan gibi dilin sosyal yapısına dikkat çekerek hem sosyal yaşamı şekillendirdiğini hem de toplumsal şuuru geliştirip topluluğun sürekliliğini sağladığını söylemektedir. Dil aracılığıyla oluşturulan söylemler gelecek kuşaklara aktarılarak kişilerin hayatı algılama

biçimlerini, inançlarını, iyi-kötü gibi ayrımlarını, kendini ve başkasını tanımlama biçimlerini şekillendirmektedirler.

> Bildirişim anında söylemi üreten bireyler, zaten sosyal yapıda mevcut olan düşünce kalıplarına göre bu söylemleri üretirler. Söze ve yazıya dökülmüş bir araç olmaktan öte toplumsal bir ruh barındıran dilin söz varlığı, sözlü ve yazılı iletişimde sıklıkla kullanılan sözcükler, atasözü, deyim, kalıp sözler gibi dilsel yapılardan meydana gelir (Ergüt, 2021, s. 85).

Ergüt (2021), yukarıda bahsettiği dilsel yapılara ek olarak efsane ve mitlerden de bahsetmektedir. Genel olarak bu söylem türlerinin egemen ideolojiler tarafından toplumun ötekisi olarak görülen grupları toplumsal düzendeki, yerlerini belirlemek, bu grupları istenen yönde dönüştürmek ve dolayısıyla kendi ideolojisine uygun bir şekilde sosyal düzen kurmak için oluşturduklarına değinmektedir.

> Toplumsal düzenin oluşturulması, yerleşik düzenin korunması gibi gereksinimler sonucu ortaya çıkan *mit* ve *efsaneler*, hoş karşılanmayan tutum ve davranışlarda bulunan kişi ve grupları engelleyici rol üstlenir. Toplumsal kuralları öğretme, onaylanan davranışlara yönlendirme amaçlarına hizmet eden bu söylenceler, bir topluluğa yönelik olumsuz yargılamalar içerebilir. Toplumun kendi dışında olan gruplara yönelik oluşturduğu mitolojik söylemler, inandırıcılık taşıdığı için topluluğu oluşturan kişilerin bilinçaltında, o gruplara karşı genellemeler oluşturur. İnsanların karşılaştıkları sosyal sorunları çözerken ortaya koydukları davranışlar ve kullandıkları dil, o toplumun psikolojisi ve kültürünü yansıtan araçlardır (Ergüt, 2021, s. 86)

Bu söz varlıklarının önemli bir diğer özelliği kişilerin kendi düşünceleri olmaktan çok; ideolojik gücün belirlediği anlam oluşturmaya hizmet eden düşüncelerin tekrarı olmalarıdır. Söylemin sadece iletinin içeriğinden oluşmadığını söyleyen Çelik ve Ekşi (2013), aynı zamanda söylemi var eden şeyin onu dile getireni; yani kimin söylediğinin bilgisini, otoritesini kime ne amaçla neyi hedefleyerek söylediğini kapsadığına dikkat çekmektedirler. Dolayısıyla söylemin bazı grupların diğer gruplar ile ilgili oluşturdukları fikirleri, ifadeleri ve bilgileri içerdiğini, bu türden bir bilginin kullanımının ise iktidardan ayrı düşünülemeyeceğini vurgulamaktadırlar. Söylemlerin iktidar tarafından toplumsal düzeni sağlamak amacıyla bireylere ama özellikle belli gruplara yönelik toplum kurallarını öğretme, onları toplumun geneli tarafından kabul edilen davranışlara yönlendirme amacıyla oluşturuldukları çok açıktır. Ancak bunlar aynı zamanda bu gruplara yönelik bir takım yargılamalar içerdikleri gibi toplumun bilinçaltında, o gruplara karşı genellemelere de neden olmaktadırlar (Ergüt, 2021).

Medya ve artık sosyal medya da kendine has bir söylem ve anlam üretme aracı olması nedeniyle tıpkı atasözleri, deyimler, mitler ve efsanelerle benzer bir etkiye sahiptir çünkü modern toplumlarda efsane ve mitleri inandırıcılığı çok yüksek ve etki alanı çok geniş olan medya ve sosyal medya yaratmaktadır. Bu nedenle genel olarak medya ürünleri toplumun büyük bir çoğunluğu tarafından sorgulanmadan kabul edilmekte, bir süre sonra ise bu ürünler tıpkı söylemler gibi insanların bilinçaltında birikerek anlam dünyalarını şekillendirmektedir. Taaruz'da (2013) bu durum şu şekilde açıklanmaktadır:

> Birkaç on yılda, siyasal ve dinsel kurumlar çökerken anlam, toplumsal norm ve ortak düş üretiminin tekelini televizyon eline geçirdi. İlişkiyi televizyon sağlıyor ve başlıca toplumsal kabul edilme alanı haline geliyor. Tahayyülleri (temsilleri) o biçimlendiriyor. Tahayyüller insanın doğasında var, böyle olmakla birlikte, bunlar gerçeğin yerini alıp toplumun büyük bir çoğunluğu için dünyaya erişimin biricik yolu haline geldiğinde gerçek anlamda antropolojik bir dönüşüme tanık oluyoruz (Taaruz, 2013, s. 30).

Medya ve sosyal medya inandırıcılık özelliğine ek olarak hayalleri, kişilerin ve şeylerin temsiliyetini ve toplumsal kabul görme biçimlerini de belirleyen önemli bir güce sahiptir. Bunun da ötesinde eğer bir şeyleri içeriyorsa içerdiklerinin dışında kalanları da dışarıda bırakıyor olduğu çok açıktır. Böylece temsil edilmeyecekleri, hayal edilmemesi gerekenleri, toplumsal kabul görmeyen şeyleri de dolaylı yoldan göstermekte ve bu nedenle inandırıcılığının da çok ötesinde siyasal ve toplumsal anlamlar üretmektedir.

Egemen konumunda olan grupların diğerlerini denetim altında tutmak için kullandıkları ideolojik aygıtlardan en önemlisinin medya olduğunu söyle Şimşek ve Ukuş (2020), özellikle haber metinlerinin hazırlanmasında bu durumun net bir biçimde görüldüğüne değinmektedirler. "Haber değeri" taşıdığı için medyada yer verilen pek çok olayın seçilme nedeni, sunumun şekli, ne sıklıkla tekrar edileceğine karar verilmesi toplumun düşünme ve yorumlama biçimlerini şekillendirmek amacıyla bilinçli bir şekilde organize edilmektedir. Çünkü inandırıcılığı ve dolayısıyla etki gücü çok fazla olan haberler aynı zamanda egemen ideolojilerin yaygınlaştırılmasında da önemli bir işleve sahiptir.

Haberler gibi reklamların da ürünlerin çok sayıda tüketici ile buluşması için, inandırıcılık etkisinin yüksek olması gerekmektedir. Bu nedenle reklamlarda, dizi ve

filmlerde toplumun geneli tarafından güven duyulan, olumlu bir imaja sahip oyuncular tercih edilmektedir. Ayrıca dizi ve filmler genelde toplum tarafından yıllarca ötekileştirilmiş gruplar ve kişilerin adeta bu konumda kalmalarını sağlamak amacıyla kurgulanmakta, senaryolar var olan ön yargıları daha da pekiştirecek şekilde oluşturulmaktadır. Çünkü söz konusu hikâyelerde damgalanmış gruplarla ilgili damgalamaya neden olan söylemlerin ve anlamların hiç değiştirilmeden tekrar edildiği net bir biçimde görülmektedir. Böylece var olan kalıp yargılar sabit hale gelmektedir. Akkaya (2014), medya içeriklerinin söylem ve anlam ürettiğine ama özellikle "biz ve onlar" arasındaki ayrımı gündelik hayata taşıma ve o alanda da var etme gücüne değinmektedir. Bu ayrım sayesinde kişilerin "öteki" olarak gördüğü farklı olanı kendisinden uzakta bir mekânsal ve sosyal alana adeta kapattığına dikkat çekmektedir.

Tüm bu ötekileştirme, dışlama, karalama süreçlerine maruz kalan grupların duruma yükledikleri anlam da bu noktada önem kazanmaktadır. Norman'ın (2022) bahsettiği gibi "kendi kendini gerçekleştiren kehanet"; bu sürece maruz kalan gruplar tarafından ötekileştirilme, dışlama ve karalama süreçlerinin içselleştirilmesi ve bu konumda kalmalarının tüm sorumluluğunu üstelerine almaları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Böylece bu kişiler hali hazırda yaşadıkları maddi ve manevi çaresizliklerin ve toplumun geneli tarafından farklı araçlarla yıllardır tekrar edilen tanımlamaların etkisiyle hayatlarındaki olumsuzlukları değiştirmek için uğraşmamaktadırlar. Çünkü söz konusu bu süreç özellikle Romanlar gibi dezavantajlı konumdaki kişilerin olumsuz durumları değiştirmek için yaptıkları davranışların değişimi yaratmalarına, yani hayatlarının kontrolünü ellerine almalarına engel olmaktadır. Böyle bir durumda ise bireysel ya da toplumsal bir öğrenilmiş çaresizlik hali ortaya çıkmaktadır.

Bireyin bilgisinin toplumsal olandan yani kültürel alandan şekillendiği ve toplumsal bilginin ise bireysel düşünceler yolu ile oluştuğu çift taraflı bir ilişki söz konudur. Topluluğun ortak hafızasında ve egemen kültürün söylemlerinde olumsuz imajlarla yer edinen öteki, kemikleşmiş bu tanımlamaları ne yaparsa yapsın değiştiremeyeceğini öğrenmekte ve öteki konumundan sıyrılmak için çabalamaktan vazgeçmektedir. Hatta daha da ileri bir evrede kendisi için üretilmiş olan olumsuz söylemleri kabullenerek bu olumsuz söylemlere paralel bir hayat sürdürmeye

başlamaktadır. “Toplum kişileri kategorize etme araçlarını ve her bir kategorinin mensupları için sıradan ve doğal olduğu düşünülen nitelikler bütününü tesis eder. Diğer bir ifadeyle toplumsal çerçeveler, işaret ettikleri toplumsal bağlamlarda karşılaşılması muhtemel kişi kategorilerini sabitler” (Goffman, 2020, s. 28). Hayatının gidişatı, toplumdaki yeri ve hatta kim olduğu özne konumundaki egemen kültür tarafından belirlenen Romanlar ve diğer dezavantajlı bireyler ya da gruplar böylece çaresizliği öğrenmektedirler. Çünkü toplum tarafından tanımlanmak, karalanmak, yaftalanmak ve dışlanmak bunlara maruz kalanların kendilik algısında bozulmalara neden olmaktadır. Bu süreçte değersizleştirilenlerin kendilerine güven ve saygı duymaları ve hatta buna uygun bir hayat tahayyülü içinde olmaları mümkün görünmemektedir. Bu nedenle öğrenilmiş çaresizliğe neden olan toplumsal süreçler gözden kaçtığı, dezavantajlı grupların maruz kaldığı toplumsal şiddet ortadan kalkmadığı sürece bazı ruhsal sorunların üstesinden gelmek imkânsız hale gelmektedir. Sonuç olarak psikoloji alanının içine hapsolmuş bir teori olan öğrenilmiş çaresizlik durumunu toplumsal kökenlerinin görmezden gelinmemesi ve dolayısıyla meselenin aynı zamanda sosyolojik boyutunun farkına varılması gerekmektedir.

## 3. OKUL HAYATINDA ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİĞE NEDEN OLAN ETKENLER

Eğitim süreçlerinde kolay öğrenmek, derslerde başarılı olmak, okul kurallarına uymak gibi iyi bir öğrenci olma adı altında toplanabilecek durum ve davranışların her çocuk için aynı oranda olmasını beklemek imkânsızdır. İyi bir öğrenci olarak nitelenebilmeyi sağlayan pek çok ruhsal ve fiziksel etken bulunmaktadır. Bu etkenlerin bazıları çocuğun yaşadığı sosyal çevre ve doğup büyüdüğü ailenin sosyo-kültürel yapısı tarafından belirlenmektedir. Anne-baba tutumları, ailenin kültürel, ekonomik ve sosyal sermayesi, anne-babanın varlığı/yokluğu, yaşanılan evin fiziksel özellikleri, evde yaşayan kişi sayısı, yakın çevrede okumuş rol model olabilecek örneklerin varlığı/yokluğu, yaşanılan mahalle ortamı ve bu ortamda birlikte olunan sosyal çevre vb. pek değişken başarı üzerinde etkilidir. Bunlara ek olarak okul atmosferi adı altında toplayabileceğimiz ve öğretmen tutum/davranışlarını da içinde barındıran etkenler de okul başarısını belirleyen faktörlerden bazılarıdır.

Tüm bunlara ek olarak öğrencinin kendi bilişsel yapısından kaynaklanan nedensel açıklamalar da süreçte oldukça etkilidir. Başarısızlığa yapılan yükleme bir öğrencinin daha sonraki başarı ya da başarısızlığını belirlerken, yüklemelerin mahiyeti geçmiş deneyimler tarafından oluşturulmaktadır. Dolayısıyla yüklemeler hem sonraki başarı durumunu belirlemekte hem de geçmişteki başarı ya da başarısızlığa bağlı olarak olumlu ya da olumsuz bir hal alabilmektedir. Ancak bu durum genellikle bilinçli bir seçim sonucunda oluşmamaktadır. Otomatik düşünce kalıpları şeklinde devreye giren bu nedensel atıflar aynı zamanda öğrencinin ruh sağlığını da etkilemektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin okul başarısını olumsuz anlamda etkileyen pek çok değişkenin olduğu ve bunların genelde öğrencinin kontrolü dışında devreye girdiği görülmekte, kontrolsüzlük durumu ise öğrencilerin kendilerini okul süreçlerinde çaresiz hissetmelerine neden olmaktadır. Çaresizlik durumunun uzun sürmesi halinde ise öğrenci başarısızlığının sebeplerini dışarıdaki güçlerden kaynaklı, sadece kendisini

etkileyen ve her zaman geçerli olan yani değişmez/değiştirilemez bir yapıda kavramaya başlamaktadır. Bu durum beraberinde öğrencinin kendine olan inancını ve motivasyonunu kaybederek öğrenilmiş çaresizlik yaşamasına neden olmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerde okul başarısızlığının hem nedeni hem de sonucu olarak değerlendirebileceğimiz öğrenilmiş çaresizlik durumunu doğuran, öğrenciden ve öğrencinin sosyal çevresinden kaynaklanan etkenler üzerinde durulacaktır. Buna ek olarak öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliğe neden olan başarısızlık durumunu açıklama biçimi yani başarısızlığa yapılan olumsuz yüklemeler ve öğrencinin çevresinden kaynaklı sosyolojik etkenler de aktarılacaktır.

### 3.1. Yüklemelerin/Atıfların Etkileri

Chinedu ve Nwizuzu (2021), yükleme kuramına göre, insanların başarıyı ya da başarısızlığı açıklamak için yapma eğiliminde oldukları açıklamaların üç özellik kümesi açısından analiz edilebileceğini söylemektedirler. Bunlardan birincisi kontrol edilebilirlik; kontrol edilebilir veya kontrol edilemez olmak, ikincisi yer; yani iç ya da dış olmak, üçüncüsünü ise kararlılık; durağan ya da kararsız olmaktır. Fowler ve Peterson (1981) da benzer bir biçimde başarısızlıkların ve hataların öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğunu söylemektedirler. Ancak burada önemli olan başarısızlık durumunda öğrencinin kendisine ne söylediği; yani başarısızlığı hakkında kendisini motive edici mi yoksa yıkıcı mı konuştuğudur. Onlar başarısızlık durumunda pes eden öğrencileri sonucun çabadan bağımsız olduğuna inanan “çaresiz öğrenirler” şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu öğrencilerin hatalarını yetenek eksikliğine veya görevin zorluğuna, öğretmenin önyargısına ve diğer kötü şans biçimlerine bağladıklarına ve ne kadar uğraşırlarsa uğraşsınlar, sonucun başarısızlık olacağına inandıklarına değinmektedirler. Bu nedenle, bu öğrenciler başarısızlık duygusundan kaçınmakta veya başarısızlık durumunu en aza indirmek için denemeyi bırakmaktadırlar. Böylece çaba sarf ederek ve yine de başarısızlığa uğrayarak aptal olduklarına dair daha fazla kanıt oluşması riskini göze almak yerine hiçbir şeyi göze almayarak "onurla başarısız olabilirler" diye de eklemektedirler. Yani bir öğrenci başarısızlık karşısında yeniden başarısız durumuna düşmekten korunmak amacıyla bir sonraki eyleme geçmekten, yeni görevler almaktan vazgeçmekte ve pasif bir hale geçmektedir.

Çaresiz öğrencilerin başarısızlık yüklemelerini, değiştirilmesi kolay olmayan nedenlerle, özellikle de yetersizlik gibi içsel ve nispeten istikrarlı nedenlerle açıkladıkları tespitinde bulunan Goetz ve Dweck (1980), başarısızlıklarını kontrol edilemez şeklinde açıklayan ve başarısızlıklarını yetenek eksikliğine bağlayan çocukların çok daha az çaba harcadıklarından bahsetmektedirler. Bu öğrenciler başarısızlık sonucunda bir sonraki görevde daha az etkili stratejilere başvurmaktadırlar. Çaresiz öğrencilerin tam tersi bir yapıda olan öğrencileri ise "ustalık yönelimli" öğrenciler daha ısrarcı, problem çözme verimliliği daha yüksek kişilerdir ve başarısızlığı kontrol edilebilir bir durum olan çaba eksikliğine bağlamaktadırlar. Öğrencinin başarısızlık sebebi olarak kişisel yetersizliği göstermesinin gelecekteki başarı için çok düşük bir beklentiye neden olduğuna ve aynı zamanda bu türden bir yüklemenin çok güçlü olumsuz sonuçları doğuracağına dikkat çekmektedirler. Böyle bir durumda olumsuz sonuçların en çok bilineni kişinin benlik saygısında düşüş yaşanmasıdır (Erdoğdu, 2006). Sonuçta benlik saygısında düşüş ise depresyon vb. ruhsal sorunlara ama özellikle de öğrenilmiş çaresizliğe neden olmaktadır.

Çaba ve başarı arasındaki ilişkiyi tüm ayrıntıları ile anlatan Kızgın ve Dalgın (2012), bir öğrencinin çabalaması ya da çabalamaması sonucunda elde ettikleri başarı ya da başarısızlık durumuna yaptıkları yüklemeleri ve bu yüklemeler sonucunda öğrencilerin geliştirdikleri tutumları dört şekilde açıklamaktadırlar. Onlara göre bir öğrenci yeterli düzeyde çabalaması sonucunda başarısız olursa başarısızlığının nedenlerini sınavın zorluğu, şanssızlık gibi dışsal değişkenlere yüklemektedir. Bir diğerinde öğrenci çabalamaya devam etmesine rağmen sürekli başarısız oluyorsa bu durumun sebebini yetenek eksikliği gibi içsel nedenlere bağlayacaktır. Böyle bir durumda ise öğrenci kendine güvenini kaybedecek ve bir süre sonra çabalamaktan vazgeçecektir. Diğer bir durumda ise öğrenci yeterli çabayı gösterdiği halde bazen başarılı bazen başarısız oluyorsa bunun sebebini şans faktörüne yükleyecektir. En sonuncu da ise öğrenci başarılı olmak için yeterli çaba göstermediği halde sürekli başarılı oluyorsa başarısının sebebini kendi yeteneklerine ya da sınavın kolay olmasına bağlayacak ve sonunda başarılı olmak için çabalamaktan vazgeçecektir (Kızgın ve Dalgın, 2012).

Öğrenciler öğrenme sürecinde olayları kimin kontrol ettiğine dair de bir takım sorular sormaktadırlar. Yani başarı ya da başarısızlık durumunda her iki duruma da neden olan etkenlerin kendilerinden mi yoksa başka faktörlerden mi kaynaklandığını bilmek istemektedirler. Rotter (1966) buna kontrol odağı (LOC: Locus Of Control) adını vermiştir. Olaylardan kim veya neyin sorumlu olduğuna yönelik sorulan soru öğrencilerin kontrol odağının harici ya da dâhili yani içsel ya da dışsal olduğunu anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bir öğrencinin başarı ya da başarısızlık karşısında kontrolün kendisinde olduğunu düşünmesi onun iç kontrol odağına sahip olduğu anlamına gelmektedir. Diğer taraftan böyle bir durumda kontrolü sağlayan kişi ya da durumun dışarıdan kaynaklandığını düşünmesi onun dış kontrol odağına sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde başarıda ya da başarısızlıkta etkin olan kontrol odağının kim veya ne olduğuna verdikleri cevap onların öğrenmeye yaklaşımlarında belirleyici bir rol oynamaktadır. Çünkü bu durum öğrencinin zihinsel imajlarını etkileyerek öğrenme kavramlarını oluşturmasını sağlamaktadır. "Dolayısıyla öğrenci düşüncesinin kendi öğrenmesini şekillendirebileceğini, hem hoş hem de hoş olmayan sonuçlar üretebileceğini ve hatta gelecekteki öğrenmeleri bile etkileyebileceğini söylemek mümkündür." (Dişlen Dağgöl, 2015, s. 2 ).

Benzer bir şekilde öğrencilerin akademik çıktılarının nedensel analizini yaptıklarına değinen Hasan ve Khalid (2014) genellikle öğrencilerin akademik sonuçlarını zekâ, çalışkanlık ve yetenek gibi içsel faktörlere; şans, sınav sistemi ve önyargılı notlandırma gibi dışsal faktörlere bağladıklarını söylemektedirler. Buna göre iç akademik inanç sistemine sahip öğrencilerin dış akademik inanç sistemine sahip öğrencilere göre daha başarılıdırlar. Onlara göre içsel akademik kontrol odağına sahip bir öğrenci, başarı veya başarısızlığın kendi kontrolünün ötesinde olmadığına, notların kendi çabasının sonucu olduğuna inanmaktadırlar. Harici akademik kontrol odağına sahip bir öğrenci ise, dış güçler tarafından kontrol edilmektedir. Bu öğrenciler, notların çabayı yansıtmadığına ve şans, sınav sistemi, öğretmenin önyargılı tutumu vb. gibi dış faktörlerden etkilendiğine inanabilmektedirler.

Buna ek olarak kontrol odağının belirlenmesi ileride benzer olaylar için de bir genelleme yapılmasına neden olmaktadır. Yani söz konusu durumda kontrol odağının

kendisi olduğuna inanan, iç kontrol odağına sahip bir öğrenci bir sonraki durumda da kontrolü elinde tutabileceğine inanmaktadır. Ancak bunun tam tersi bir durumda yani kontrolün dışarıdan sağlandığını düşünen dış kontrol odağına sahip bir öğrenci ise bir sonraki denemede kontrolün yine başka güçlerce sağlanacağını düşünmekte ve kontrolü eline alabileceğine inanmadığı için çabalamaktan da vazgeçmektedir. Birinci tip öğrenci başarı ya da başarısızlığın sorumluluğunu kendi üstüne alırken, diğer türden öğrenciler başarı ya da başarısızlığa neden olan sorumluları şans, kader, kısmet, öğretmen faktörü, ailenin imkânları gibi kendi dışındaki güçler olarak görmektedirler. Bu türden öğrenciler başlarına gelen olayların kendilerinden kaynaklanmadığını düşündükleri için bunları değiştirebileceklerine de inanmamaktadırlar. Dolayısıyla iç kontrol odağına sahip öğrencilerin tam tersi olarak başarısızlık durumunda bu durumu tersine çevirmek için kendilerine güvenmek ve inanmakta zorlanmaktadırlar. Sonuçta dış kontrol odağına sahip öğrenciler iç kontrol odağına sahip öğrencilerden çok daha az çabalamakta ve bu nedenle sürekli olarak başarısızlık döngüsünün içinde kalmaktadırlar. Ayrıca çocuklar özellikle ergenlik dönemine girdiği ortaöğretim yıllarında daha çok okul başarısızlığı yaşamaktadırlar. Okul başarısızlığı pek çok farklı değişken tarafından belirlense de özellikle ergenlik dönemimdeki başarısızlık yaşam deneyimleri ile bağlantılı olarak gelişen ve depresyona neden olan bilişsel çarpıtmalar sebebiyle oluşmaktadır. Bu durum ise beraberinde bu öğrencilerin olayları açıklama veya onlara anlam verme biçimini olumsuz bir biçimde etkileyerek başarısızlığa neden olmaktadır (Ekinci, 2011).

Öğrencinin sürekli olarak başarısızlıklarının tekrar etmesi ve bunun değişeceğine ya da bu durumu değiştireceğine dair bir inancının olmaması ise beraberinde umutsuz bir ruh haline ve kötümser bir düşünce yapısına neden olmaktadır. Aynı zamanda kötümser bir düşünce ve umutsuz bir ruh hali de öğrencilerin bir şeyleri değiştirebileceklerine ya da bir şeylerin değişeceğine inanmalarını engellemektedir. Bu türden öğrenciler olumsuzlukları sürekli olarak genelleme eğilimindedirler ve bu nedenle de başarısızlığın kalıcı olduğuna inanmaktadırlar. Söz konusu bu bilişsel ve ruhsal yapı öğrenilmiş çaresizliğin oluşmasında etkilidir. Büyükşahin Çevik ve Gündoğdu (2015) iyimser ve umutlu olmanın pek çok kişilik özelliğini etkilemesinin yanı sıra özellikle öğrenilmiş çaresizlik ile oldukça yüksek bir bağı olduğuna dikkat

çekmektedir. Kötümser bir düşünce ve umutsuz bir ruh hali sonucu olarak karşımıza çıkan öğrenilmiş çaresizlik aynı zamanda bu türden bir kişilik özelliğinin de devamcısı durumundadır. Umutsuz ve kötümser yaklaşım öğrenilmiş çaresizlikle, öğrenilmiş çaresizlik ise güdülenme/motivasyon ile ilişkilidir. Dolayısıyla öğrenilmiş çaresizlik durumunda kişilerin bir şeyleri değiştirmek için isteksiz ve hareketsiz kaldıkları net bir biçimde anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okul hayatında, ders başarılarında motivasyonun/güdülenmenin çok önemli olduğu görülmektedir.

### 3.2. Motivasyonun/Güdülenmenin Etkileri

Güdüyü organizmanın ihtiyacını karşılamak için davranışta bulunma eğilimi şeklinde açıklayan Tutar (2007), güdünün varlığının belli bir faaliyette bulunmak için güçlü bir motivasyon sağladığına; güdü kaybının ise çaresizlik, eylemsizlik veya atalet gibi mevcut durumdan kurtulma ihtiyacının belirmesine engel olduğuna değinmektedir. Bu nedenle özellikle öğrencilerde güdülenme/motivasyon ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkisinin iyi analiz edilmesi gerekmektedir.

Sucuoğlu (2003) öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarının sebeplerini genel olarak yetenek, çaba, işin güçlüğü, şans, ruh hali ya da ruh sağlığı gibi etkenlere bağladıklarına değinmektedir. Öğrencinin başarısızlık durumunda yaptığı yüklemelerin en olumsuz olanlarının ise içsel, durağan ve kontrol edilemez bir yapıda olduğunu söylemektedir. Çünkü bu türden bir yükleme öğrencinin motivasyonunu/güdülenmesini düşürmekte ve öğrenilmiş çaresizliğe neden olmaktadır. Okul süreçlerinde en önemli şeyin öğrencinin öğrenilmiş çaresizlik yaşamasının engellenmesi olduğuna çünkü motivasyonun azalmasıyla birlikte yaşanan öğrenilmiş çaresizliğin öğrencinin yeniden motive olmasına/edilmesine engel oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Böylece öğrenci motivasyonu düştükçe öğrenilmiş çaresizlik yaşamakta, öğrenilmiş çaresizlik ise öğrencinin bir dahaki sefere motive olmasını engellemektedir.

> Öğrenilmiş çaresizliğin sonucunda ortaya çıkan etkiler doğrultusunda öğrenilmiş çaresizliği yüksek olan öğrencilerde uykusuzluk, iştahta azalma, kızgınlık, saldırganlık, hatta tükenmişlik ve motivasyon eksiliği gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durumlar da öğrencide; okuldan soğuma, akademik başarıda düşüklük yaşama, kariyer ve hedeflerinde umutsuzluğa

> düşme, yapacağı işlerde motivasyon seviyesinin düşmesi gibi etkilere sebebiyet verebilir (Barutçu ve Çöllü, 2020, s. 9)

Barutçu ve Çöllü (2020), öğrencilerin içinde bulundukları olumsuz durumdan çıkabileceklerine dair inancın oluşması için motivasyonlarının arttırılması gerektiğini söylerken bu sayede öğrenilmiş çaresizlikten de kurtulacaklarını eklemektedirler. Onlara göre "okul hayatında başarılı, her koşuldan iyi bir şekilde çıkabileceğini düşünen, bulunduğu koşulları kabul eden değil kendi inançları doğrultusunda hareket eden, gelecekten umutlu ve yaptığı ve yapacağı işlerde daha çok motive olarak başarılı olabileceklerdir" (s. 10)

Motivasyonun, öğrencinin öğrenmeye katılımı için bir ön koşul ve gerekli bir unsur olduğunu söyleyen Chinedu ve Nwizuzu (2021), bazı öğrenmelerin çok az motivasyonla veya hiç motivasyon olmadan gerçekleşebilse de, çoğu öğrenmenin motive edilmesi sonucunda gerçekleştiği üzerinde durmaktadırlar. Motive olmuş öğrencilerin, zorlukla karşılaştıklarında bırakmak yerine daha fazla çaba harcadıklarından, öğretime katılarak soru sorma gibi etkinlikleri gerçekleştirdiklerinden ve daha önce edindikleri bilgilerle yeni öğrendiklerini ilişkilendirebildiklerinden bahsetmektedirler. Sonuç olarak motivasyon, öğrencileri öğrenmeyi kolaylaştıran etkinliklere dâhil eden önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Güdülenmesi/motivasyonu düşük öğrenciler uzun vadede öğrenilmiş çaresizlik yaşamaya başlamakta, bununla birlikte öğrenilmiş çaresizlik de öğrencinin güdülenmesini/motive olmasını engelleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrenilmiş çaresizlikle öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkinin iyi anlaşılması gerekmektedir. Yapılan çalışmalar öğrencilerin motivasyonlarının yükseltilerek öğrenilmiş çaresizliğin üstesinden gelinebileceğini göstermektedir.

Öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliğe neden olan bireysel faktörlerin dışında öğrencinin içine doğdu aile ve yaşamını sürdürdüğü yakın çevresi ve okul ortamı da göz önünde bulundurulması gereken bir diğer etkendir. Çünkü çocuğun ilk sosyalleşme yeri olan ailesi ve ardından yakın çevresi ve okul hayatı onun tüm kişiliğinde, dünyaya ve kendine bakışında, yaşamla mücadelesinde, ruh sağlığında, okul ve iş hayatında vb. pek çok alanda etkili olmaktadırlar. Kılıç ve Oral (2006) da hem durumsal hem de doğuştan var olan yapısal değişkenlerin, yükleme örüntülerinin ve öğrenilmiş

çaresizliğin gelişiminde özel bir role sahip olduğundan bahsetmektedirler. Ayrıca çocuğun özellikle ailesinde kontrolsüzlük ve öngörülemezlik yaşadığı durumlarda olumsuz sonuçlarla ya da çaresizlik durumuyla başa çıkmak zorunda kalacağına değinmektedirler.

### 3.3. Aile ve Yakın Çevrenin Etkileri

Bir çocuğun okula başlaması ile birlikte toplumun en küçük birimi olan aile ortamından çıkması ve daha geniş toplumsal yapılarla etkileşime geçmesi süreci başlamaktadır. Ancak bu süreçle birlikte çocuğun ilk sosyal çevresini oluşturan aile ortamı tam olarak etkisini kaybetmez. Çünkü çocuk okula da gitse zamanın büyük bir bölümünü içine doğduğu ailede geçirmektedir. Genel olarak bir çocuğun gelişim sürecinde genetik ve çevresel faktörlerin etkili olduğunu söyleyen Ünal (2021), genetik faktörlerin çocuğun potansiyelini, çevresel faktörlerin ise bu potansiyeli ne düzeyde kullanılabileceğini belirlediğine değinmektedir. Ancak bir çocuğun gelişiminde çevresel faktörlerin, yani çocuğun içinde yaşadığı ve büyüdüğü aile ile ailenin çevresinin, çok daha fazla etkili olduğunu eklemektedir. Bu anlamda Erdoğdu (2006), çocuğun sağlıklı gelişiminde ailenin çocuklarına yönelik tutum ve davranışlarının önemine dikkat çekmekte, çocuk okula başladığında ise öğretmenlerin çocuğa yaklaşımının en az aileler kadar çocuğun sağlıklı gelişiminde etkili olduğunun altını çizmektedir. Çünkü öncelikli olarak aile ailenin hemen arkasından ise okul çocuğun gelişiminde iki önemli çevresel faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle çalışmanın bu bölümünde öncelikle çocuğun öğrenilmiş çaresizlik yaşamasında okuldan daha fazla etkili olduğu düşünülen ailevi faktörlerden biri olan "aile öngörülemezliği" üzerinde durulacaktır.

Aile bir bireyin tüm hayatı boyunca onu bir kabuk gibi saran ve kendi iç dinamikleriyle kişiyi şekillendiren bir yapıda karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle her bir bireyin farklı olması gibi bireylerden oluşan ailelerin de birbirlerine benzememeleri çok normaldir. Bir aile için söz konusu olan bir ilişki veya davranış biçimi bir diğer ailede hoş görülmemekte ya da yasaklanmaktadır. Ancak tüm bu farklılıklara rağmen temelde ailelerden beklenen işlevler aşağı yukarı benzerlik arz etmektedir. Söz konusu bu benzerlik aile içerisinde bireylerin ailenin sahip olduğu kaynaklara ileride de sahip

olacağından emin olmasına dayanmaktadır. Bunun yanı sıra aile üyelerinin maddi ve manevi, duygusal ve fiziksel ihtiyaçların düzenli bir şekilde diğer aile üyeleri tarafından karşılanacağının bilinmesi gerekmektedir. Ancak bazı ailelerde yukarıda bahsi geçen ve ailenin istikrarının devamı gibi işlev gören konularda belirsizlikler yaşanmaktadır. Bu belirsizlik durumu aile fertlerinde öngörülemezlik algısı oluşmasına neden olmaktadır.

Howat Rodrigues ve Tokumaru (2014), fiziksel veya organizasyonel yani aile ortamları gibi farklı ortamlarda oluşabilecek çevresel öngörülemezlik algısının; organizmanın mevcut kaynakların varlığından ve çevresel değişimin daha fazla olduğu dönemlerde kaynakların gelecekteki mevcudiyetinin korunacağından emin olamadığı bir durum olarak tanımlamaktadır. Bu noktada ortamdaki kaynakların mevcudiyetine ilişkin algı bireyin uzun ve kısa vadede neyin mevcut olacağına ilişkin beklentilerinden önce gelir. Aile öngörülemezliğinin ise, ebeveynlerin çocukların temel ihtiyaçlarını karşılamak gibi sorumlulukları yerine getirmedeki tutarsızlık düzeyini ifade etiğine değinmektedirler. Geliştirilen ölçek ve anketlerde ömür beklentisi, anne babanın ayrılması, üvey baba veya üvey anne ile yaşama, düşük sosyoekonomik düzey, sürekli değişiklikler ve ebeveynlerin suçluluğu gibi tahmin edilemez durumların da öngörülemezliğin bir bileşeni olduğunun ortaya koyulduğunu belirtmektedirler. Ayrıca farklı çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre ailenin daha düşük satın alma gücüne veya daha düşük gelire sahip olmasının çocukluk döneminde daha yüksek aile öngörülemezliğine neden olduğunu da eklemektedirler.

Öngörülemezliği ilk inceleyen Ross ve Hill (2000), çocuklukta oluşan ve zamanla gelişen bireysel öngörülemezliğin kişinin içine işleyen zihinsel bir öngörülemezlik modelinin oluşumunu desteklediğini söylemektedirler ve bu modele de "öngörülemezlik şeması" adını vermektedirler. Aile öngörülemezliği kavramının ise; finansal konularla, yemekle ile ilgili meselelerle, anne babanın fiziksel, duygusal doyum sağlamaları ve anne baba disiplini ile ilgili öngörülemezlikler şeklinde sınıflandırmaktadırlar. Finansal öngörülemezlikler; maddi durumun istikrarsız olmasıyla, öğün ile ilgili öngörülemezlikler; yemeklerin kimlerle birlikte yeneceği ve zamanlamasının nasıl olacağıyla, anne-babanın doyum sağlamadaki öngörülemezliği; çocuğun fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmamasıyla ve anne-baba

disiplinindeki öngörülemezlik ise kural koyulması ve sürdürülmesiyle ilgili tutarsızlıklar şeklinde sıralanmaktadır.

Bir diğer çalışmalarında ise Ross ve Hill (2004) daha fazla öngörülemezliğe sahip ailelerin yapısını şu şekilde tanımlamaktadırlar. Onlara göre bu tür aile fertlerinin daha az aile rutini, daha zayıf problem çözme ve iletişim, daha fazla rol karmaşası, daha tutarsız disiplin ve sevgi, daha az duygusal katılım ve daha fazla ebeveyn anlaşmazlığı gibi aile işleyişinin çeşitli istenmeyen yönlerini deneyimleme olasılıkları yüksektir. Böyle bir durumda bir ailenin davranışlarındaki ve düzenleyici sistemlerdeki tutarlılığın olmayışının, daha kötü aile sağlığı ile ilişkili olduğunu söylemektedirler. Tüm bunlara ek olarak ailenin öngörülemezliğinin, sağlıksız bireysel işleyişle de ilişkili göründüğünü çünkü daha büyük aile öngörülemezliğinin, ebeveynlerin ve çocuklarının uyumsuzluğu olduğunu eklemektedirler.

Aile öngörülemezliği algısının, çocuk gelişiminde oldukça önemli olduğu, çünkü bir bireyin çocukluktan yetişkinliğine kadar hemen her dönemini etkilediği ortadadır. İlk olarak aile ortamında gelişen öngörülemezlik ebeveynin fiziksel ve ruhsal sağlığıyla ve dolayısıyla çocuğun fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarına cevap verebilecek kapasiteye sahip olup olmadığıyla, çocuğu büyüten kişinin veya ona ebeveynlik yapan kişinin kim olduğuyla, ailenin maddi imkânlarıyla, çocuğa bakım veren kişilerin bebeklikten itibaren göstermiş olduğu tutum ve davranışlarıyla ilişkilidir. Bu alanlarda yaşanacak olan istikrarsızlık beraberinde çocuğun öngörülemezlik algısı geliştirmesine, öngörülemezlik algısı ise öğrenilmiş çaresizliğe neden olmaktadır.

Aile öngörülemezliğinin içinde de sayılabilecek olan ve öğrenilmiş çaresizliğe neden olan bir diğer ailevi faktör ailenin demogarafik özellikleri olarak sıralayabileceğimiz özelliklerdir. Ailenin demografik yapısı, içinde yetişen çocuğun ruhsal ve fiziksel sağlığını belirleyen bir güce sahiptir. Bu noktada ebeveyn kaybı, kalabalık ailelerde yaşam, çok kardeş sayısı, anne ve babanın otoriter ya da aşırı esnek tavrı, sevgisiz ve ilgisiz ebeveyn tutumları, ailenin ekonomik durumu, anne- babanın eğitim düzeyi ve ebeveynin ruhsal ve fiziksel sağlığı şeklinde sıralayabileceğimiz değişkenler çocuklarda öğrenilmiş çaresizliğe neden olmaktadır.

Diyarbakır ilinde yaptığı çalışmasında erkek çocuklarında kız çocuklarından daha fazla öğrenilmiş çaresizlik yaşandığını ortaya koyan Erdoğdu (2006), bu durumun nedenini

ise şu şekilde açıklamaktadır; "Özellikle alt sosyo-ekonomik düzeydeki aileler çocuklarını daha erken yaşlarda çalışmaya zorlamaktadırlar. Buna bağlı olarak ailenin bu çocuklara ilgisizliği uygulanan şiddet, sokakta çalışmanın zorlukları ve karşılaştıkları engellenmeler bu çocukların öğrenilmiş çaresizlik yaşamasının temel nedenleri olarak düşünülmektedir" (s. 103). Ayrıca çalışma kapsamında kalabalık ailelerde büyümek de bir diğer öğrenilmiş çaresizlik nedeni olarak gösterilmektedir. Çünkü çocuğun ihtiyacı olan temel duygu ebeveyninin ona verecekleri sevgi, ilgi ve destektir. Ancak bu türden kalabalık ailelerde anne ve babanın bütün çocuklarına aynı oranda sevgi ve ilgi göstermesi oldukça zordur. Bunlara ek olarak yine aynı çalışmada öncelikle annenin hayatta olmamasının babanın hayatta olmamasından daha fazla olumsuz etkileri olduğu ve annesi hayatta olmayan çocukların babası hayatta olmayan çocuklardan daha fazla öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca annenin otoriter tutumlarının babanın otoriter tutumlarından daha fazla öğrenilmiş çaresizliğe neden olduğu da bu çalışma tarafından gösterilmektedir.

Annelerin otoriter tutumlarının yanı sıra ruhsal durumlarının da çocuklar üzerinde etkili olduğu yapılan çalışmalar tarafından ortaya konmuştur. Öğrenilmiş çaresizliğe neden olan iyimserlik ya da kötümserlik duygu durumunun çocukluk yaşlarında öğrenildiğine değinen Seligman (2011), yetişkinlik döneminde de etkili olan bu duygu durumlarının yaşanılan aile ortamından ama özellikle annelerden öğrenildiğini de vurgulamaktadır. Bu nedenle annelerin varlığı ve çocuklarıyla kurduğu ilişki onların sağlıklı yetişmelerinde oldukça önemlidir. Yapılan çalışmalarda çocuğun sağlıklı bir birey olarak yetişmesinde annelerin önemli bir rolü olduğu ortaya konmaktadır. Baba ise süreçte anneden sonra etkin gibi görünse de en az anne kadar önemli olduğunu bilerek davranması gerekmektedir. Oysaki Türk aile yapısında çocuğun yetiştirilmesinde ve büyütülmesinde hatta iyi bir insan olup olmamasında tek elden sorumlu olarak anne görülmektedir. Bu toplumsal ön kabul ne yazık ki toplumsal cinsiyet rollerinin bir dayatması olarak karşımıza çıkmakta ve hemen her durumda olduğu gibi erkeğin yerine getirmesi gereken görevlerini ve üzerine alması gereken sorumluluğu kadının sırtına yüklemektedir. Çocukların öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olmasının bir nedenin de anneler olarak kabul edilmesinin bu çalışma kapsamında yinelenmek zorunda kalınmasından dolayı hicap duyulmaktadır.

Çocuğun üzerinde etkili olan bir diğer faktör ise çocuğun okula başlamasıyla gününün önemli bir bölümünü birlikte geçirdiği öğretmendir. Okul süreçleri ile birlikte ailenin etkisi tam olarak ortadan kalkmamakla birlikte öğretmelerin de çocuğun gelişimini ciddi oranda etkileyecek şekilde sürece dâhil oldukları yeni bir dönem başlamaktadır. Erdoğdu (2006), aileden sonra çocuğun eğitiminde en önemli çevresel faktörlerden birinin okul olduğuna ve okul içerisinde çocuğun eğitimiyle bizzat ilgilenen öğretmenin önemli hale geldiğine değinmektedir.

Öğrencilerin gerek kişilik özellikleri ve olumlu davranışlar kazanması, gerekse akademik başarıları açısından, okul ortamında öğretmen davranışlarının önemli etkileri bulunmaktadır. İyi bir öğretmen, yeri geldiğinde, öğrencinin gözünde ana-babadan ve tüm başka kişilerden üstün tutulabilmektedir. Bu sebeple, öğretmenin, öğrenci üzerinde davranışsal ve eğitsel etkileri önemli bir yer tutar. Öğretmenin cana yakın, sempatik, hoşgörülü tavır ve davranışları öğrencilerin istenilen davranışları kazanması açısından önemlidir, bu nedenle öğretmen-öğrenci ilişkisi birincil (yakın) bir ilişki türüdür (Celep 1997, Demirtaş 1999, Sadık 2002'den aktaran Erdoğdu, 2006, s. 99).

Çalışmalarında öğretmenin tutum ve davranışlarının öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini etkilediği üzerinde duran Cananoğlu ve Tümkaya (2011) da öğretmen tutum ve davranışlarının olumlu olması durumunda çaresizlik düzeylerinin düştüğünü göstermektedirler. Hatta öğretmen ilgisinden yoksun kalan ya da öğretmeni ile daha az iletişimde bulunan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Kalabalık sınıflardaki öğrencilerin az mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre nispeten başarı oranlarının daha düşük olmasını öğretmen ilgisinden yoksun oluşu ile açıklamaktadırlar. Biber ve Başer (2014), öğretmen davranışlarını içine alan öğretmen "sınıf yönetimi"nin de öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik oluşmasına neden olacağını söylemektedirler. "Sınıfında bağırarak, fiziksel şiddet uygulayarak, gereksiz otoriter kurallar koyarak baskıcı bir ortam yaratan öğretmenlerin öğrencilerini derse olumsuz yönde motive edebileceği ve onlarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının doğmasına sebep olabileceği düşünülebilir." (Biber ve Başer, 2014, s. 495)

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarında öğretmen davranışlarına ek olarak okul ortamının da önemine dikkat çeken Cananoğlu ve Tümkaya (2011), sınıfların bakımlı ve temiz olması gibi sınıf düzeni olarak sıralanabilecek özelliklerin öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliğin gelişmesini engellediği tespitinde bulunmaktadırlar. Ayrıca sınıfının yeterince büyük olduğu ve bir öğrenme ortamı olarak uygun özelliklere sahip olduğu algısına sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu üzerinde durmaktadırlar.

## 4. ROMANLARA VE ROMANLARIN SORUNLARINA GENEL BİR BAKIŞ

Çalışmanın bu bölümünde genel olarak Çingene topluluklarının özel olarak ise Çingene topluluklardan birisi olan Romanların kimler oldukları, tarihte ve bu gün nasıl adlandırıldıkları, içinde bulundukları ülkelerde ve/veya toplumlarda algılanma biçimleri, geçmişten günümüze yaşam pratiklerinde geçirdikleri değişimler ve mücadele etmek zorunda kaldıkları toplumsal sorunlar gibi konular hakkında literatürde var olan tartışmalar aktarılacaktır. Farklı çalışmalarda da karşılaşıldığı üzere bu topluluğun kökenleri ve adlandırılması ile ilgili farklı bakış açıları tarihsel süreç içerisinde değişime uğramıştır. Bu nedenle çalışmanın ilk bölümünde köken ve isim tartışmalarına değinmek zorunlu hale gelmiştir. Bu bölümde henüz hala net bir tanımlaması yapılamayan Çingene ve/veya Roman topluluğu tarihsel bir perspektiften ele alınacak, kökenleri hakkında öne sürülen farklı görüşler aktarılacaktır. Ayrıca yine bu bölümde söz konusu topluluğun tanımlanmasında yaşanan zorlukların sosyolojik nedenleri üzerinde de durulacaktır. Daha sonra ise Edirne'de yaşayan Romanların ikamet ettikleri mahalleler, kişi sayısı, meslekleri gibi konular hakkında da hem tarihsel hem de güncel bilgiler aktarılmaya çalışılacaktır. Bir diğer bölümde ise Romanların maruz kaldıkları zorluklar ve bu zorlukların neden olduğu sorunlar üzerinde durulacaktır. Bu bölümde sadece Türkiye'de değil dünyanın pek çok farklı ülkesinde Romanların tarih boyunca en çok yoksulluk ve yoksunluk çeken kişiler olduğu, farklı damgalama ve yaftalama pratikleri sonucunda dışlandıkları, kötü yaşam koşulları nedeniyle kısa yaşam ömürlerinin olduğu (Atasoy ve Ertürk, 2011; Derin Yoksulluk Ağı ve Açık Alan Derneği, 2020;) gibi pek çok sorunla baş etmek zorunda kaldıkları farklı kaynaklarla ortaya konulmuştur. Çalışmanın Romanlar ve Temel Sorunları başlıklı bölümünde konuyla ilgili farklı çalışmalar tarafından tespit edilen bu sorunlar üzerinde durulacak, en son bölümde ise tez çalışmasının ana konusu olan Roman Çocukların Eğitim Sorunları etraflı bir şekilde ele alınacaktır.

### 4.1. Romanların Kökenlerine ve Tanımlanmalarına Dair Temel Tartışmalar

Romanlar, Çingene adı altında genellenen oldukça geniş bir topluluğun içinde yer alan bir gruptur. Son yıllarda birbirlerinin yerine kullanılsa da bu iki kavram iki farklı kategoriye işaret etmektedir. Türkiye'de de Çingeneler üzerine yapılan pek çok çalışmada Çingene yerine Roman kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Türkiye'de Çingene gruplarının farklı bölgelerde farklı şekillerde isimlendirildiklerine ama en çok bilinen Çingene grubu olan Romanların Türkiye'nin batı bölgesinde yaşayan Rom grupları olduğuna yönelik bilgiler mevcuttur.

> Türkiye coğrafyası içerisinde Çingeneler, Ege, Marmara ve Karadeniz Bölgelerinde "Roman" olarak adlandırılırken, Erzurum, Artvin Bayburt, Erzincan ve Sivas Çingeneleri için "Poşa", Van Hakkari, Mardin ve Siirt Çingeneleri için "Mıtrip", İç Anadolu Çingeneleri için "Elekçi", Karadeniz Bölgesindeki Çingeneler için "Arabacı" ya da "Manuş", Adana ve Osmaniye yöresindekiler için "Cono" tabiri kullanılabilmektedir. Çingeneler ayrıca yaptıkları mesleklere göre de "Bohçacı", "Çiçekçi", "Kalaycı", "Sepetçi" "Ayıcı", "Demirci", "Trampacı" gibi adlar da alabilmektedir. (Kolukırık, 2016, s. 40).

Bu grupların bölgeden bölgeye değişik biçimlerde adlandırıldıkları üzerinde duran Özkan (2010), Batı Anadolu ve Trakya'da yaşayanların Roman, Van ve Ardahan civarındakilerin Mutrip, Orta Anadolu'dakiler Elekçi, Erzurum, Artvin, Erzincan, Bayburt ve Sivas'ta Poşa, Akdeniz ve Ege bölgelerinde yaşayanların ise Sepetçi olarak adlandırıldığını söylemektedir. Ayrıca, Anadolu'nun birçok yerinde Esmer Vatandaş, Köçeri, Arabacı, Cono gibi isimlerle de çağırıldıklarını da eklemektedir. Kolukırık (2016) Çingene/Roman olarak adlandırılan grupların günümüzde dünyanın pek çok yerinde rastlanabileceğini ama geçtikleri ya da yaşadıkları yerlerde her dönem değişik adlandırıldıklarını söylemektedir. Görüldüğü gibi Çingeneler sadece Türkiye'de değil dünyanın farklı bölgelerinde değişik isimlerle anılmışlar ve anılmaya da devam edilmektedirler. Altınöz (2003) Suriye'de yaşayan gruplara "Gace" ve "Navar" dendiğini söylemektedir. Ayrıca Bulgarca'da "Ciganin", Rumen ve Makedonca'da "Ciganu", Almanca'da "Cingany", "Cinkan", "Zigeuner", İtalyanca'da "Zingari", Venedik'te "Cingano", Fransızca'da "Gitane" ve "Tsigane", İngilizce'de "Gipsy", İspanyolca'da eskiden "Agypciano" bugün ise "Gitano" şeklinde isimlendirildiklerini

de eklemektedir. Sonuç olarak farklı dönemlerde ve farklı toplumlarda Çingenelere verilen isimler "gerek Çingeneler gerekse Çingene olmayanlar tarafından geldikleri düşünülen yerler, yerleştikleri yerler, yaşam tarzları, kültürel özellikleri, meslekleri, dezavantajlılıkları, yabancılıkları gibi özelliklerine vurgu yapmak amacıyla kullanılmıştır" (İlhan ve Fırat, 2017, s. 265).

Özateşler (2016), Çingene denen kategorinin, birçoğu birey ve grup özdeşleşmesi anlamında birbirlerinden farklılıkları olan alt gruplara ayrıldığını söylemektedir. 1971 yılında Dünya Roman Kongresinde özellikle Avrupa'daki Çingeneleri tanımlamak, bu grupları aynı kavram altında birleştirmek ve "Gpsy", "Cigani", "Tsigane" "Zingari", "Zieguner", "Gitano" "Çingene" ve bunlara benzer kelimelerin aşağılayıcı kullanımlarını önlemek amacıyla Çingene yerine "Roman" isminin kullanılmasına karar verilmiştir. Romanların kullanmış oldukları dil Romani olarak tanımlanırken Rom ve Romni kelimelerinin eril ve dişil anlamları olduğu ifade edilmektedir. Rom kelimesinin adam/insan anlamına gelmesinden hareketle kongrede Roman ifadesi özellikle seçilmiştir (Berger, 2000).

> Şüphesiz bu kararın ardında Çingene sözcüğünün ardına gizlenen pejoratif algının etnik bir grup adı olarak bu gruba mensup bireylere yüklediği damga (stigma), dışlanma ya da maruz bırakıldıkları ayrımcı pratiklerden sıyrılma ve Roman sözcüğünün türediği anlamda (rom; insan) olduğu gibi yalnızca insan olarak değerlendirilme, saygı görme gibi temel nedenler etkili olmuştur. (Yanıkdağ, 2021, s. 60).

Bu kongrede, Avrupa Komisyonu Roman topluluklarını, kendi içlerinde farklı olmalarına rağmen, dört başlık altında tanımlamaktadır:

> ● Kentlerde çoğunlukla varoşlarda ve yoksulluk içinde yaşayan, diğer etnik azınlıklara ve çoğunluk içerisindeki ezilen bireylere yakın olan Romanlar. ● Kırsal bölgelerde, küçük şehir ya da köylerde çoğunluğun yaşadığı bölgelerden uzakta yaşayan Romanlar. ● Bulunduğu ülkenin vatandaşı olan gezgin Romanlar. ● Vatandaşlığı olmayan, sığınmacı olan gezgin ya da yerleşik Romanlar (Brown, 2013'den aktaran Gezgin, 2015 )[4].

[4] Çingene gruplarına verilen isimlerin farklı olması durumuna, Çingene gruplarına verilen adların anlam boyutunda ve Çingenelerin kökeni tartışmalarında da rastlanmaktadır. Ancak daha dikkat çekici olan nokta bu gruplara verilen isimlerin pek çok olumsuz sıfat taşıması, yani pejoratif anlamlarla yüklü olmasıdır. Konuyla ilgili yapılan çok sayıda çalışmada Çingene gruplarına verilen isimler ve bu isimlerin olumsuz anlamaları üzerinde durulduğu görülmektedir. Ancak olumsuz olanı dile getirerek yeniden üretmemek adına bu çalışmada konuyla ilgili detaylı bilgi vermekten özellikle kaçınılmaktır. Ayrıca bu tez çalışmasının Çingene gruplarının adları, anlamları ve kökenleri üzerine antropolojik ve etimolojik

Yukarıdaki sınıflandırma Romanların yaşadıkları yerler ve yaşam biçimleri ile ilgili ipuçları verse de kimlere Roman dendiğine dair net bir açıklama içermemektedir. Çelik (2018); antropologlardan, tarihçilerden, Roman çalışmaları uzmanlarından ve hatta Roman akademisyenlerden çok sayıda araştırmacının çalışmalarından oluşan literatürde, geçmişte ya da günümüzde kimin "Çingene" olduğuna dair ortak bir tanımlama yapılamadığına değinmektedir. Özateşler (2016), bu durumun nedenlerinden birisi olarak Çingenelerin maruz kaldıkları dışlanma deneyimlerinin kimliklerini saklamak zorunda bırakmasına bağlamaktadır. Ayrıca Çingene tanımının grubun niteliklerine göre, Çingene olmayanlarla kurulan ilişkilere ve hükümet politikalarına göre değişebileceğini de eklemektedir. Çingeneliği ötekileştirilmiş olmasına rağmen, yerellikleri ve kişisel tecrübeleri ile yaşadıkları toplumun bir parçası haline gelerek özdeşleşen, akışkan, değişebilir, ilişkiselliği ve bağlantısallığı olan bir kategori olarak ele almaktadır. Ancak bu noktada özdeşleşmenin ne derece ve nasıl gerçekleşeceğini belirleyen toplumsal faktörler önem kazanmaktadır. Çünkü "damgalanma, dışlanmanın biçim ve dereceleri, asimilasyon politikaları, tüm bunlar özdeşleşme yollarını etkiler" (Özateşler, 2016, ss. 41-42).

Çingene denen topluluğun kimlerden oluştuğuna dair ortak bir tanımlamaya gidilememesinin bir diğer nedeni ise bu topluluğun sosyal örgütlenme yapısı ve yaşam biçiminden kaynaklanmaktadır. Çünkü göçebe bir topluluk olmaları nedeniyle sabit bir yerde yaşamlarını sürdürmemeleri, yazılı bir belgelerinin bulunmaması, dillerinin gittikleri bölgelerde kullanılan dillerden etkilenerek farklılaşması gibi kendine özgü grupsal özellikler göstermeleri nedeniyle Çingene denebilecek tek bir topluluktan bahsetmek neredeyse imkânsız hale gelmektedir.

Yukarıda sıralanan nedenlerden dolayı Çingeneler için kullanılan isimlerin anlamlarına ve kökenlerine dair tartışmalardaki muğlaklık Çingenelerin tarihsel kökenleri ile ilgili de net bir açıklama yapılmasını engellemektedir. İlhan ve Fırat (2017) literatürde yaygın bir şekilde kabul gören yaklaşımın Çingenelerin Hindistan kökenli olduğuna dair görüşlerce oluştuğuna dikkat çekmektedirler. Bu yaklaşıma göre aşağı yukarı Çingeneler 1000 yıl önce Hindistan'dan çıkarak üç farklı yoldan değişik coğrafyalara

bir çalışma olmaması nedeniyle literatürdeki tartışmalar üzerinde durulmayacak, konuyla ilgili sadece genel görüşler aktarılacaktır.

dağılmışlardır. Dom, Lom ve Rom adı altında üç değişik dil grubuna sahiptirler ve kültürel yapılarını neredeyse orijinal özellikleriyle devam ettirmektedirler. Sezgin de benzer bir şekilde Çingenelerin Hindistan kökenli olduklarını ve V. Yüzyıldan itibaren Hindistan'ı terk ederek dünyaya yayıldıklarını söylemektedir. "IX. asırda İran'da görülen Çingenelerin bir kısmının Suriye üzerinden Filistin ve Mısır bölgesine, bir kısmının da Anadolu'daki Bizans toprakları üzerinden Balkanlara geçtikleri kabul edilmektedir. Mısırdaki Çingeneler de deniz yoluyla İspanya üzerinden Avrupa'ya geçmişlerdir" (2015, s. XXII). Ancak Osmanlıda Kıpti olarak kullanılan Gypsy kelimesinin Mısırlı anlamına gelmesi nedeniyle Çingenelerin uzun yıllar Mısırdan geldiklerine inanılmıştır (Altınöz, 2003). 19. yüzyıl boyunca yapılan dil çalışmaları sonucunda ise Çingenelerin dilleri ile Hindistan'da kullanılan dil arasındaki benzerlik nedeniyle Çingenelerin, Mısır değil Hindistan kökenli oldukları düşünülmeye başlanmıştır.

20. yüzyıl boyunca dil çalışmaları artmış ve sonuçta Çingenelerin Hindistan'ın yerli halklarından birisi olduğu ve buradan göç ederek dünyanın farklı bölgelerine dağıldıkları yönündeki görüş genel olarak kabul edilmiştir (Kenrick, 2000). Çingenelerin pek çoğunun kimliğini Hint kökenli olarak tanımlamadığını söyleyen Özateşler (2016), hatta bu bilgiden hiç haberdar olmamalarına rağmen Çingene aktivistler tarafından kültürel haklar talebinde bulunmak için yaygınlaştırıldığına değinmektedir. Oysaki Çingenelerin Hint kökenli olduklarını kabul etmenin, egzotik öteki olarak görülmeyi de kabul etmek anlamına geldiğini de eklemektedir. Benzer bir durumun Türkiye'de yaşayan Çingeneler için de geçerli olduğu görülmektedir.

> Türkiye Romanlarının büyük bir bölümü ortak bir aidiyet ve topluluk bilincinden yoksundur. Yaşadıkları coğrafyanın ve konuştukları anadilin, icra ettikleri mesleklerin ve yaşamsal faaliyetlerinin farklılık göstermesinin yanı sıra etnik aidiyetleri, toplumsal bilinçleri ve grup dayanışmalarının farklı düzeylerde olması, aynı ulusal sınırlar içerisinde farklı Roman gruplarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sonuç olarak, Türkiye'deki Roman topluluklar homojen bir yapı oluşturmaz. Kullandıkları dilin farklı lehçelerini konuşan, ülkenin farklı bölgelerinde kümelenmiş, birbirleriyle hem coğrafi hem de kültürel olarak toplumsal mesafenin var olduğu topluluklardır Bu topluluğun büyük bir kısmı ortak bir aidiyet duygusundan ve topluluk bilincinden yoksun olmaları nedeniyle homojen bir grup yapısı oluşturmamaktadırlar. (Yanıkdağ, 2021, s. 61).

Günümüzde sadece dildeki benzerlikler nedeniyle bir analize gidilmesini yanlış bulan ve Çingeneleri Hindistan kökenli bir etnik grup olarak kabul etmeyen araştırmacılar da mevcuttur. Bunlardan Hint ırkına özgü olarak kabul edilen bir Romani dilinin varlığını ret eden Okely (1983), bu dilin, seyahat eden ve ticaret yapan gruplar tarafından oluşturulmuş olabileceği üzerinde durmaktadır. 15. ve 16. yüzyılda feodalizmin çöküşü ve endüstrileşme sürecinin başlaması ile bu sürecin dışında kalan okuma yazma bilmeyen geniş bir grubun "Gaco" tarafından isimlendirildiğini söylemektedir. Lucassen de benzer bir şekilde feodalizmden kapitalist sisteme geçiş dönemi ile aylaklık yapan, gezici ya da serbest çalışan kişilerin şüpheyle karşılanıp damgalanmaya başlanmalarının tarihsel olarak benzerliğine dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımın altında yatan nedeni ise "emeği sermayeye ve sabit ücrete bağlama" politikası olarak göstermektedir.

> Zamanla daha esnek hale gelen aylak ve Çingene etiketleri görünürlüklerine, hayat tarzlarına, sosyal ve ekonomik işlevselliklerine bağlı olarak farklı insan gruplarını tanımlamak için kullanıldı. Avrupa'daki ekonomik büyüme ile birlikte emek gücüne talebin arttığı 16. yüzyıl bu esnekliğe iyi bir örnek teşkil eder. Mevsimlik emek gücüne ve gezgin esnafa ihtiyaç duyulduğundan, yararlı ve zararlı gezerlik ayrımı giderek yaygınlaştı: böylece göçü sınırlamak ve düzene koymak için yasalar geliştirildi (Lucassen, 1998'den aktaran Özateşler, 2016, s. 46).

Sonuç olarak 20. yüzyılda Çingeneler adı altında zikredilen grupların kendi aralarında dilsel, tarihsel ve kültürel farklılıkları daha da gün yüzüne çıkmıştır. Bu grupların dilsel bağlantılarla Hindistan kökeni ile ilgili genelleştirici bir tanımlamaya gidilmiş olması yeni çalışmalarla geçerliliğini kaybetmeye başlamıştır. Yılgür (2018) Okely, Lucassen, Willems ve Cottaar gibi araştırmacıların Çingene gruplarının tamamının Romanes dilini kullanmadıkları tespitinde bulunduklarını söylemektedir. Bu yazarlar Çingeneliğin kökenleri ile ilgili yapılan tartışmaları dilbilim alanına ek olarak Sosyoloji ve Sosyal Tarih disiplinlerinin konusu hâline getirmişlerdir. Böylece Çingene grupları ile ilgili yapılan çalışmalarda iki yaklaşım ortaya çıkmıştır: bunlardan ilkinde Çingene toplulukları Romani dilini konuşan gruplar olarak değerlendirilirken diğerinde ise -köken ve dil tartışmalarından bağımsız bir şekilde- peripatetik topluluklar olarak ele alınmaktadır.

Peripatetik toplulukların soy/klan/kabile esasına dayalı, geçim stratejileri gereği gezgin/göçebe bir hayat tarzına sahip olduklarını belirten Yılgür (2016), peripatetik

toplulukları kendi gıdalarını üretmeyip gıdalarını kapalı ya da mobilite olasılıkları görece daha düşük olan köylerde yaşayan kişilerden belli zanaat ve hizmetlerin sunumu karşılığında almayan gruplar olarak tanımlamaktadır. Bu gruplar diğerlerinin ulaşılamaz gördükleri, sürekli olarak temin edemedikleri ya da etmek için çabalamak istemedikleri mal ve hizmetlere dönük olarak değişken talebi karşılamaktadırlar. Ancak kapitalizmin ve teknolojinin ilerlemesi ile değişen ve göçlerle birlikte adeta küçülen kırsal yapı beraberinde bu grupların diğerlerinin ihtiyaç duydukları mal ve hizmetleri üretmelerine gerek kalmamasına ve sonuç olarak bu topluluğun işlevsizleşmesine neden olmuştur. Böylece peripatetik toplulukların da bu sürece uyum sağlamaya çalışarak kendi toplumsal örgütlenmelerini ve geçim stratejilerini değiştirmek zorunda kaldıkları üzerinde durmaktadır. Ayrıca çoğunun göçebe hayat tarzını bırakmak zorunda kalarak mekân temelli yeni bir örgütlenme tarzına geçmiş ve kentlerin belli bölgelerinde Çingene mahalleleri oluşturacak şekilde bir arada yaşamaya başladıkları tespitinde bulunmaktadır. Böylece bu grupların artık geç peripatetik gruplar olarak adlandırılmaları gerektiğini de eklemektedir. Geç-peripatetik grupları ise kapitalist birikim yasalarına tabi olan bir ülkede hizmet ve sanayi sektörü tarafından emilemeyen nüfus fazlasının kendi hesabına, ama devlet tarafından resmen tanınmamış gelir getirici ekonomik faaliyetler içerisinde olan gruplar şeklinde açıklamaktadır. Ancak enformel sektörde kazanç elde etmek için peripatetik topluluklardan daha güçlü konumda olan farklı grupların bulunması ve bu grupların birbirleri ile rekabet halinde olmaları nedeniyle geç peripatetik toplukların daha az getirisi olan ve daha yüksek risk içeren ekonomik faaliyetler içinde olmak zorunda kaldıklarına dikkat çekmektedir. Böylece Çingene Mahallelerinde ve yeni ekonomik stratejiler geliştirerek yaşamlarını sürdüren geç peripatetik topluluklar artık tam olarak Çingenelik algısı ile kuşatılmışlardır. Bu durum beraberinde bu kavramın tüm olumsuz çağrışımları ile birlikte geç peripatetik toplulukların damgalanmasını ve diğerleri tarafından dışlanmasını da beraberinde getirmiştir.

Çingene tanımlaması hem tanımlayan hem de tanımlanan için pejoratif pek çok anlamla yüklüdür. Çingene isminin barındırdığı bu olumsuzlukların bu ismi kullananlar tarafından içselleştirilmesi kadar, kendisine Çingene denilenler tarafından da içselleştirilmiş olması mümkündür. Bu anlamda her ne kadar kendilerini Çingene

yerine Roman olarak kabul etseler ve o şekilde anılmak isteseler de özdeşleştirildikleri olumsuz damgalamalardan kurutulmaları o kadar kolay olmayacaktır. Bu anlamda bu tez çalışmasında şimdilik Roman ismi kullanılsa da Yılgür'ün (2016) geç-peripatetik topluluklar kavramsallaştırmasının da göz önünde bulundurulması gereken önemli bir kavramsallaştırma olduğu düşünülmektedir.

### 4.2. Edirne'de Romanlar

Edirne, Türkiye'de Romanların yoğun olarak yaşadıkları bölgelerden biridir. Romanların şehirdeki mahalleleşmelerine dair bilgiler 1650'li yıllarda şehre gelen Evliya Çelebi'nin aktardığı bilgilere kadar gitmektedir. Evliya Çelebi seyahatnamesinde Edirne'de beş mahallede Roman bulunduğunu belirtmektedir (Kahraman ve Dağlı, 2006). Yakın dönem tarihimizde ise Romanların yaşamış oldukları mahallelere ait kayıtlar arşiv belgelerinden hareketle tespit edilmektedir. Buna göre 19. Yüzyıl ortalarında şehirde Romanların yaşadığı mahalleler; *Evliya Kasım Paşa*, *Daye Hatun*, *Cami-i İbrahim Paşa*, *Mirahur Ayas Bey*, *Alemdar*, *Mümin Hoca*, *Yıldırım Beyazıt*, *İmaret-i Mezid Bey* ve *Cedid Kasım Paşa* Mahalleleridir (Tağ, 2017). Aynı yüzyıla ait kayıtlardan hareketle Halûk Kayıcı tarafından 2013 yılında hazırlanan eserde ise Romanlara dair kayıtların yedi mahallede olduğu aktarılmıştır. Bu mahallelerden *Maruf Hoca* Mahallesinde tamamen Romanlar yaşadığı aktarılmakla birlikte diğer mahalleler ise şunlardır; *Bülbül Hatun*, *Yıldırım Bayezid*, *Umur Bey*, *Mümin Hoca*, *Mirahur Ayas Bey* ve *Daye Hatun* mahalleleridir (Kayıcı, 2013). Günümüzde ise yaşamış oldukları mahalleler, kendi içlerinde resmî olmayan adlandırmaları da bulunmakla birlikte; *Menzilahır Mahallesi* (Kemikçiler, Çadırcılar, Kıyık'ın bir kısmı), *Yıldırım Beyazıt Mahallesi* (Bademlik), *Yıldırım Hacı Sarraf Mahallesi, Yeni İmaret Mahallesi*, *Çavuşbey Mahallesi* (Papazoğlu, Süpürgeciler, Gazimihal) *Karaağaç Mahallesi* ve *Umurbey Mahallesi* (Küçükpazar)'dir. Burada bahsedilen mahalleler Romanların birlikte yaşadıkları ve Roman Mahallesi olarak bilinen mekânlardır. Bunların haricinde dağınık olarak diğer mahallelerde de yaşamlarını sürdüren Romanlar bulunmaktadır (Özmen, 2015). Mahalleler arasında sosyo-ekonomik olarak farklar bulunmaktadır. Menzilahır Mahallesi Romanların Edirne'de en yoğun yaşadığı mahalledir. Bu mahallede bulunan Kemikçiler

bölgesindeki Romanlar ise sosyo-ekonomik yönden en kötü koşullarda olanıdır. Mahalle suç ve işsizlik oranı yüksek, eğitim düzeyi düşük ve sağlıklı konut açısından sorunludur. Buna karşılık Yıldırım bölgesinde yaşayan Romanların büyük bir bölümü sosyo-ekonomik yönden ve eğitim düzeyi bakımından Edirne toplumu içinde orta düzeyde sayılabilecek bir konumdadırlar. Bunda ekonomik şartların verdiği avantaj açıkça gözlenmektedir (Özmen, 2015). Mahalleler arasındaki sosyo-ekonomik farklılıklar birbirlerine karşı algılarını da etkilemiştir. Mahallelerin genelinde Roman isimlendirmesinin kullanılması tercih edilmektedir. Ancak kendi aralarındaki var olan sosyo-ekonomik farklar yaşam koşullarını etkilediği gibi birbirlerine hitaplarını da etkilemiştir. Örneğin *Yıldırım Mahallesindeki* Romanlar, *Menzilahir Mahallesindeki* Romanlardan bahsederken "onlar Çingene" diye hitap ediyor olması aralarındaki farklılıkların bir yansımasıdır. Bu durum sadece Yıldırım Mahallesi özelinde değil farklı mahallelerdeki Romanların birbirlerine karşı aynı şekilde hitap ettiği de bilinmektedir.

Edirne'de tarihi süreç içinde Romanların nüfusuna dair veriler yıllara göre farklılık göstermekle birlikte 20. yüzyılın ilk yıllarında Edirne genelinde 631.094 kişinin 1092'si Roman'dır. Bu hali ile Romanlar Edirne nüfusunun %0,17'sini oluşturmaktadır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Romanların resmî nüfus istatistiklerine ulaşmak ise mümkün olmamaktadır. Günümüzde Edirne şehir genelinde 60-65 bin arasında Roman olduğu tahmin edilmektedir (Özmen, 2015). Bu hali ile 2020 yılı Edirne toplam nüfusu olan 407.763 kişinin tahminen %16'sını Romanlar oluşturmaktadır. Edirne'deki tarihi kayıtlara bakıldığında karşılaşılan rakam ve oranlarla günümüzde ki oran kıyaslanınca Romanların büyük bir kısmının 1920'li yıllardan sonra mübadele ve göç ile gelen Romanlar olduğu görülmektedir.

Günümüzde Romanların yapmış oldukları meslekler büyük oranda değişime uğramıştır. Özellikle demircilik mesleğinde usta olan Romanlar değişen teknoloji ile meydana gelen yeniliklere yenik düşmüşler ve bu mesleği sürdüremez hale gelmişlerdir. Bu mahallelerde yapılan işler ise çoğunlukla kâğıt toplayıcılığı, hamallık, seyyar satıcılık ve çalgıcılık gibi sosyal güvenceleri olmayan işlerdir (Kılınç Demirvuran, 2007). Bunun aksine *Yıldırım* ve *Karaağaç Mahallerindeki* Romanların durumu ise daha iyidir. Buradaki Romanlar diğer mahallelere oranla sabit ve sigortalı işlerde çalışmaktadırlar. Kadınların bir bölümü temizlik işlerinde çalışmakta ayrıca pazarcılık

yapanlar da bulunmaktadır (Özmen, 2015). Yine Roman kadınlarının bir kısmı temizlik işçiliğinin yanında tekstil (Kahraman ve Dağlı, 2006) sektöründe faaliyet gösteren fabrikalarda da çalışmaktadırlar (Fazla ve diğ 2021). Ayrıca kurbağa toplayıcılığı ve salyangoz toplayıcılığı da günümüz Edirne Romanları tarafından yapılmaktadır. Genel olarak Romanlar arasında yaygın olan mesleklerden bazıları ise boyacılık, hurdacılık, kâğıt toplama, hamallık, çeltik işçiliği, mevsimsel işçilik, bazı kamu kurumlarında temizlik isçiliği olmak üzere geçici işçilik ve misk sabunu üreticiliği ve inşaat işçiliğidir (Özmen, 2015). Ancak Edirne'de yaşayan Romanların çok büyük bir oranı kayıt dışı bir şekilde enformel sektörlerde çalışmaları nedeniyle düzensiz bir gelire sahiptirler.

### 4.3. Romanların Temel Sorunları

Romanlar tarih boyunca farklı coğrafyalarda pek çok olumsuzlukla mücadele etmek zorunda kalmış, toplumsal şiddetin mağduru olmuş ve içinde yer aldıkları toplumların her zaman en düşük statüsündeki insanlar olarak yaşamlarını sürdürmüş ve sürdürmeye de devam etmektedirler. Tarihleri göçebelikle yazılmış bir grup olan Romanlar, gittikleri her yerde, özellikle ulus devlet ve sanayileşme süreçleri ile birlikte istenilmeyen, beğenilmeyen ve aşağılanan bir topluluk haline gelmişlerdir. Bu tarihsel kırılmalarla birlikte Romanlar hem yerleşik hayata hem de geçim stratejilerinde yaşanan değişimlere adapte olmaya zorlanmışlardır. Bu gün çocuğunun yerleşik ya da yarı yerleşik olarak hayatlarını devam ettirdikleri bilinmektedir. Kentleşmenin ve ayrışmanın hızlandığı dönemlerden itibaren ise mekânsal damgalamaya maruz kalmaya başlamışlar ve böylece mağduriyetlerini daha da arttıracak yeni bir sorunla daha yüz yüze gelmişlerdir. Bu noktada Romanların yaşadıkları yerlerin "Çingene mahalleleri" adı altında zikredilmeye başlanmasıyla birlikte söz konusu yerler, toplum için tehlikeli ve uzak durulması gereken mekânlar olarak görülmeye başlanmıştır. Güler ve Parlıyan (2020), iş gücü piyasasında yaşanan değişimlerle birlikte Romanların formel sektörler yerine enformel sektörlere başvurmak zorunda kaldıklarını ve bu nedenle yaşadıkları mahallelerin de birer suç mekanı olarak damgalandığını söylemektedirler.

> Kentin güvenliği veya toplumun refahı için "tehlikeli" olarak görülen Roman mekânları, yasa dışı vakaların ve suçun yuvası olarak damgalanmış ve kent yaşamıyla hem mekânsal hem de

> toplumsal açıdan bağlarını koparır hale gelmiştir. Kentsel gelişmenin önünde bir tehdit olarak görülen Roman mahalleleri zaman içerisinde ulaşım sorunları yaşayan, kötü, eskimiş yaşam alanlarına sahip ve illegal ekonomik faaliyetler ile geçimini sürdüren gettolar haline dönüşmüştür. (Güler ve Parlıyan, 2020, s. 52).

Romanların bu yerleşim yerlerine adeta hapsolmaları bu grubun kendi içine daha da kapanmasını, toplumun geri kalanları için görmek ve birlikte yaşamak istemedikleri, zaman zaman iğrenip zaman zaman bir araya gelmekten imtina ettiklerinin göz önünden uzaklaşmasını sağlamıştır. Böylece Romanlar görülmez, duyulmaz ve umursanmaz olmaya ve sorunları da benzer şekilde yok sayılmaya başlanmıştır. Mekânsal ayrışma sınırlı düzeyde de olsa var olan birliktelikleri tamamen ortadan kaldırmış, ilişkisizlik beraberinde ön yargıları keskinleştirip nefret söylemini arttırmıştır. Oysaki sosyal bağların ve toplumlar arası ilişkilerin marjinalleşmeyle mücadelede oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Çünkü marjinalleştirilmiş bir grup marjinalleştirilmemiş topluluklardan ayrıldığında marjinalleştirilmiş durumlarını hafifletmek pratik olarak artık imkânsızdır (Kyuchukov, 2000).

İş ve meslek alanında da benzer bir süreç yaşanmış, geleneksel mesleklerini yapamaz hale gelen Romanlar daha çok karmaşıklaşan ve uzmanlık gerektiren istihdam süreçlerine dâhil olamamışlardır. Ayrıca mahalle bazlı mekânsal ayrışma ile birlikte gerekli eğitimden geçmiş olsalar bile çoğu zaman adres bilgilerinden dolayı Roman oldukları anlaşıldığı için kendilerine iş verilmemektedir. Bu noktada Romanların mekânsal olarak ayrıştırılmaları ve istihdam alanından dışlanmalarının iç içe geçtiği çok yönlü bir sabitlenme, hareketsizleştirilme, değişip gelişmelerinin engellenmesi durumuyla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir.

Sanayileşme beraberinde Romanların geleneksel mesleklerini yapmalarını engellemiş, mesleklerinin makineleşme ile birlikte bir değer ve geçerliliği kalmadığı için çoğu üretimden uzaklaşıp "işsiz, güçsüz" insanlar haline gelmişlerdir. Tarihsel olarak zanaata dayalı bir topluluk olmaları nedeniyle Romanlar mesleğin bir sonraki kuşağa aktarıldığı bir çeşit aile içi eğitimden geçmekteydiler. Zanaatlarına ihtiyaç duyulmadığı kapitalist üretim biçiminde söz konusu eğitim de ortadan kalkmış, aile içinde aktarılan bir takım değer ve uygulamalar önemini kaybetmiştir. Kapitalist ekonominin ihtiyaç duyduğu eğitim süreçlerinden de geçemedikleri için yeni nesiller

istihdama dâhil olamamış ve kültürel olarak toplumun geneline uyum sağlayamamıştır. İstihdam edilememeleri ise beraberinde derin bir yoksulluğa neden olmuş, söz konusu yoksulluk ise kuşaklar boyunca devredilmiş ve bu gün üstesinden gelinmesi neredeyse imkânsız bir sorun haline gelmiştir. Kapitalist sistem Romanların emeğine sahip çıkamadığı ölçüde onları bir atık-çöp gibi görmüş ve değersizleştirmiştir. Her tür damgalama, yok sayılma ve en düşük işleri yapamaya mahkûm olmaları söz konusu değersizleştirme sürecinin hem bir parçası olmuş hem de bu süreci yeniden üretmiştir. Böylece Romanlar yaşadıkları şehirlerin en pis ve en tehlikeli işlerini yapan insanlar haline gelmişlerdir. Romanların kentlerde temizlik, çöp toplayıcılığı ve atıkların ayrıştırılması işlerinde yoğunlaşmasını sağlayan şeyin sosyal ağlar olduğunu ve sosyal ağların ise mekân temelli sosyal ilişkiler ve sosyalleşme süreçleri sayesinde kurulduğunu söyleyen Balkız ve Göktepe (2014), mekânsal ayrışmanın enformel işgücü piyasasına girişi kolaylaştırdığı üzerinde durmaktadırlar. Ancak bu mekânsal yoğunlaşmanın söz konusu formel işler ise bir dezavantaj oluşturduğunu, iş başvurularında adres bilgisinin Roman mahallesine ait olmasının işe alınmanın önünde bir engel oluşturduğunu da eklemektedirler. Roman mahallesinde ikamet ediyor olmak nedeniyle işe alınmamak Goffman'ın (2020) damgasına dair bir yanılsama içerisinde olan kişinin damgasının farkına varması olarak tarif ettiği durumun bir ifadesidir. Bu noktada Goffman'ın (2020) damgalı kişinin âşık olunca ya da iş başvurusunda bulunduğunda damgasına dair gerçeklerle yüzleşeceği tespiti Romanların iş başvurusu sırasında adres bilgilerinin deşifre olmasıyla işe alınmıyor olmalarını açıklar niteliktedir. Sonuç olarak Romanların formel sektörlerde işe alınmamalarının nedeni yaşadıkları mahalleler üzerinden damgalanmış olmalarıdır. Mercan (2019) Bu mahallelerde yaşayan insanların enformel sektörün gün geçtikçe daha da belirsizleşmesi ve daha az gelir getirmesi ve aynı zamanda sosyal korumadan yoksun kalmaları sebebiyle illegal ve gayrimeşru alanlara yönelmek zorunda kaldıklarının altını çizmektedir.

Romanlar yukarıda sıralanan çok yönlü ve karmaşık toplumsal, ekonomik ve kültürel etkenler nedeniyle pek çok sorunla baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu sorunlar daha önce de bahsedildiği üzere yaşamlarını sürdürdükleri tüm toplumlarda benzerlikler göstermektedir. Yapılan literatür taramasında hem Türkçe hem de

yabancı kaynaklarda benzer sorunların üzerinde durulduğu görülmüş, dolayısıyla konuyu çok uzatmanın tekrara düşme riskini taşıdığı düşünülmüştür. Bu düşünceden hareketle Türkiye'deki ve farklı birkaç ülkedeki Romanların sorunlarından bahseden çalışmalardan yola çıkarak bir durum tespiti yapmanın ötesine geçilmeyecektir.

Romanların tarihi işkence, soykırım, yerinden edilmek, sürülmek, zorla yerleştirilmek, köleleştirilmek, vatansız bırakılmak, köksüzleştirilmek, marjinalleştirilmek gibi pek çok acı olayla örülmüş gibidir. Polonya hükümetinin 1952 yılında "Büyük Duraklama" adında, Çingenelerin yerleşimini zorunlu kılmak amacıyla geniş çaplı bir program uygulamaya koyduğunu belirten Fonseca (2002), bu uygulamanın asimilasyon programının bir parçası olduğunu söylemektedir. Aynı program 1958'de Çekoslavakya ve Bulgaristan'da, 1962'de Romanya'da uygulanmaya başlanmış; 1960'ların sonunda ise her yerde Çingenelerin yerleşik hayata geçirilmesi temel amaç haline gelmiştir. İngiltere ve Galler bölgesinde "Karavan Alanları Yasası" çıkarılmış ve böylece ülkenin büyük bir bölümü gezginlere kapatılarak bir nüfus kontrol yöntemi hayata geçirilmiştir. Söz konusu uygulamaların ise bu insanları bir felakete ve köksüzlüğe sürüklediği tespitinde bulunmaktadır. "Kalaycılık ve nalbantlık zanaatlarını ülkenin en ücra köşelerine kadar taşıyan Çingenelerin seyahat etmesine karşı çıkılınca geleneksel Çingene meslekleri yavaş yavaş kaybolmaya yüz tutmuştu. Geleneksel mesleklerle geçinme şansı kalmayan birçok Çingene toplumun öbür kesiminin sırtından geçinmeye başlamıştı" (Fikowski, 1984'den aktaran Fonseca, 2002, s. 20). Formaini (2020) ise, Romanya'daki Romanların yüzlerce yıl köle olarak yaşmak zorunda bırakıldığından bahsetmektedir. Ancak Romanların yaşadığı acıların belki de en büyüğü Nazi Almanyası tarafından soy kırıma uğratılmaları ve tıbbi deneylerde kullanılmalarıdır. US Holocaust Memorial Museum'de bulunan Nazi rejimi tarafından gettolara ve kamplara kapatılan Romanların tutulduğu yerlerin haritasında, oldukça geniş bir alana yayılan Roman yerleşim ve tutsak yerlerinin gösterilmesine rağmen üst köşesinde yer alan uyarı oldukça dikkat çekicidir. Bu uyarıda "harita ölçeği nedeniyle, tüm gettolar ve Çingene popülasyonunun bulunduğu kamplar gösterilemiyor veya etiketlenemiyor" yazmaktadır. Haritanın altında ise "Romanlara (Çingenelere) Yapılan Zulüm (1939-1945)" başlıklı yazıda ise şu bilgiler yer almaktadır:

> Romanlar (Çingeneler), Nazi rejimi tarafından ırksal nedenlerden ötürü zulüm edilen gruplar arasındaydı. Romanlar tutuklama, sürgün ve zorunlu çalıştırmaya maruz bırakıldı. Ölüm kamplarına gönderildi. Einsatzgruppen (Mobilize Katliam Birlikleri) de Almanya tarafından işgal edilmiş doğu topraklarında on binlerce Romanı öldürdü. Romanların kaderi de Yahudilerinkine çok benziyordu. Holokost sırasında öldürülen Roman sayısını belirlemek zordur. Savaştan önce Avrupa'da yaşayan bir milyon Romandan 200.000 ila 500.000'inin hayatlarını kaybettiği tahmin edilmektedir. (Holokost Ansiklopedisi, Erişim Tarihi: 03.02.2023 https://encyclopedia.ushmm.org/content/tr/article/genocide-of-european-roma-gypsies-)

Yukarıda verilen sayıdan çok daha fazla Romanın katledildiğini söyleyen Formaini (2020), Roman tarihçi Vanai de Gila Kochanowski'nin o yıllarda tüm Avrupa Romanlarının %75'inin yaklaşık 7-8 milyon insanın öldürüldüğü tespitinde bulunduğunu aktarmaktadır. Ayrıca çoğu Roman olmayan kaynakta 250000-500000 bin kişinin öldürüldüğü yazarken Simon Weisenthal Merkezi[5] kayıtlarında 2-2.5 milyon Romanın öldürüldüğünün, ancak çoğu Romanın kampların dışında açık arazide Eisatgruppen[6] tarafından öldürülmeleri nedeniyle kaydedilmediğinin bildirildiğini söylemektedir.

Bu gün ise Romanların yaşadıkları ülkelerin sosyal ve ekonomik olarak en alt tabakasını oluşturdukları kabul edilmiştir. Romanlar, yeni dünya düzeninin etkilerini en çok hisseden, Avrupa'nın tarihsel olarak en çok ezilen ve ekonomik olarak en marjinal etnik azınlığı olarak görülmektedirler ( Kyuchukov ve New, 2016). Bu günlerde önemli ve büyüyen bir Roman orta sınıfı olduğunu söyleyen Klaus ve Marsh (2014) buna rağmen yine de genel olarak Romanların hem yaşam beklentisini hem de yaşam kalitesini olumsuz etkileyen yoksulluk, işsizlik ve cehalet düzeyleriyle Avrupa'daki en büyük ve en çok dışlanan etnik azınlıklar olmaya devam etiklerini eklemektedirler. 2009 yılında Avrupa Birliği Temel Haklar Ajansı birçok ülkede, Roman ailelerin çoğunluğunun izole yerleşim yerlerinde ve mahallelerde yaşadığını,

[5]Kendisini Nazi Avcılığına adamış Wiesenthal'ın kurduğu, eski Nazileri bulup yargı önüne çıkaran merkez (Nazi zanlısı Csatary konusunda Macaristan'a baskı (2012 Temmuz). https://www.bbc.com/turkce/haberler/2012/07/120717_hungary_nazi, erişim tarihi 03.02.2023)

[6] *Einsatzgruppen* (özel görev birimleri, özel harekât grupları), Avrupa'daki ülkelere saldıran ve onları işgal eden Alman ordusunu takip eden Güvenlik Polisi ve SD (SS İstihbarat Teşkilatı) birimleridir. Genellikle "Mobilize Katliam Birlikleri" olarak adlandırılırlardı. Sovyet topraklarındaki kitlesel silahlı katliam operasyonlarında Yahudilerin sistematik şekilde öldürülmesindeki rolleriyle tanınırlar (Einsatzgruppen: Genel Bir Bakış. Holokost Ansiklopedisi. https://encyclopedia.ushmm.org/content/tr/article/einsatzgruppen, Erişim Tarihi 03.022023).

kırsal alanlardakilerin ise çevredeki çoğunluk nüfustan coğrafi olarak en çok ayrıştırılmış grup olduklarını, 2013 yılında Avrupa Af Örgütü ise Bulgaristan ve Romanya'dan, İtalya ve Fransa'ya taşınan Roman ailelerin kamplarda tutulduğunu ortaya koyduklarını aktarmaktadırlar. Çek ve Slovak Cumhuriyetlerinde olduğu gibi, bazı bölgelerde, çoğunluğun konutlarına ve tesislerine erişimi kapatmak için duvarların inşa edildiğini de eklemektedirler (Bilefsky 2010'dan aktaran Klaus ve Marsh, 2014).

Macaristan'da yaşayan Romanların karşılaştıkları zorluklarla ilgili tespitlerde bulunan Molnar ve Havas (2019) ise bu tespitlerinin diğer marjinalleştirilen yoksul, işsiz ve eğitimsiz gruplar için de geçerli olduğunu ancak Romanlara uygulanan etnik ayrımcılığın merjanalleştirilmeyi tam bir dışlanmaya dönüştürdüğünü söylemektirler. Ayrıca bu marjinalleştirme pratiğinin sadece Macaristan için değil diğer Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde de yeniden üretildiğini de eklemektedirler. Birçok Avrupa ülkesinde yüzyıllardır sosyal dışlanma ile karşı karşıya kalan Romanların çoğunun bu gün hala günlük yaşamlarında önyargı, hoşgörüsüzlük ve sosyal dışlanma ile karşı karşıya oldukları ve çok kötü sosyo-ekonomik koşullarda yaşadıkları üzerinde durmaktadırlar. Avrupa genelinde ise Romanların çoğu hayatının neredeyse her alanında (eğitim, istihdam, gelir, barınma, arazi mülkiyeti ve sağlık) dezavantajlı durumda iken, Romanların beşte dördü yoksulluk riski altında yaşamaktadır. Roman çocuklarının ise üçte birinin ayda en az bir kez yatağa aç girme riski altında, genç Romanların beşte üçünden fazlası ise istihdam edilmedikleri gibi eğitim sisteminde de yer almamaktadırlar. Romanların çoğunun ise okullarda, işyerlerinde, konutlarda veya hastanelerde ayrımcılığa uğradıklarını düşündüklerini de eklemektedirler.

İngiltere'de yaşayan Romanların da benzer durumda oldukları 2019 tarihinde Avam Kamarası Komisyonu, Kadın ve Eşitlik Komitesi tarafından İngiltere hükümetine sunulan "Çingene, Roman ve Gezgin topluluklarının karşılaştığı eşitsizliklerle mücadele - Rapor Özeti"nde belirtilmektedir. Bu rapora göre; İngiltere'de yaşayan Çingene, Roman ve Gezginlerin; eğitim, sağlık, istihdam, ceza adaleti ve nefret suçu dâhil olmak üzere çeşitli alanlarda etnik gruplar içinde en kötü durumda oldukları tespitinde bulunulmaktadır (https:// publications.parliament.uk/ pa/cm201719/ cmselect/cmwomeq/360/fullreport.html. Erişim Tarihi: 03.05.2022).

Romanlar yaşamlarını farklı ülkelerde sürdürüyor olsalar da benzer sorunlarla yoğrulan bir hayatı deneyimlemek zorunda kaldıkları çok açıktır. İçinde bulunulan ülkenin şartları, politik tavrı, yönetilme biçimi ama en önemlisi sosyal devlet olup olmadığı bu noktada önem kazanmaktadır. Eğer bir ülke demokratik bir toplum yapısından, yüksek bir ekonomik refah düzeyinden, farklılıklara saygı kültüründen ve birlikte yaşama pratiğinden yoksunsa Romanlar çok daha zor koşullara dayanmak zorunda kalacaklardır. Çünkü daha önce de söylendiği gibi toplumların en alt sosyo-ekonomik sınıfı oldukları genel kabul görmüştür. Türkiye'de yaşayan Romanlar ülkenin ekonomik ve kültürel yapısının bir uzantısı olan ve yukarıda da sıralanan pek çok sorunla baş başadırlar. Özellikle istihdam, barınma, sağlık ve eğitim gibi alanlarda desteklenmeye en çok ihtiyaç duyan kesim olmalarına ek olarak damgalanma, mekânsal ve toplumsal ayrışma, pek çok alandan dışlanma gibi olumsuz davranışlara ve uygulamalara maruz kalmaktadırlar. Çoğunun düzenli bir işinin bulunmadığı, geçici günlük ve oldukça zor şartlarda pek çok kimsenin yapmak istemediği işleri yaptıkları bilinmektedir. Sağlıklı barınma imkânlarına sahip olmayan derme çatma yapıların içinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Evler çok küçük ve iç içe geçmiş olmalarından dolayı, mahremiyet ve temizlik imkânlarından yoksundur. Ayrıca küçük mekânlarda, genelde herkesin aynı odada uyuduğu evlerde mekânlarla tam tersi oranda kalabalık bir şekilde yaşamlarını sürdürmek zorundadırlar. Evlenen erkek çocuklar için ya bir oda verilmekte ya da odası olmayanlar hemen eve dâhil ettikleri bir oda inşa etmektedirler. Sağlığa erişimde sıkıntı yaşamasalar da yaşam koşulları dikkate alındığında sağlıklı yaşlanmalarının veya uzun yaşamalarının zor olabileceği görülmektedir. Görüştükleri kişilerden birkaç istisna dışında geri kalanların düzenli ve sigortalı bir işte çalışmadıklarını söyleyen Akkan ve diğ. (2011), bu durumun bu kişilerin düzensiz, niteliksiz ve ağır işlerde çalışmak zorunda kalmalarına neden olduğu tespitinde bulunmaktadırlar. "Düzenli bir gelirin olmaması geleceğe yönelik belirsizlik durumunu pekiştirirken, ağır çalışma koşulları da kronik meslek hastalıklarını tetikliyor" (Akkan ve diğ, 2021, s. 62). Ayrıca eğitim seviyelerinin çok düşük olması nedeniyle sağlık okuryazarlıkları da düşüktür ve bu nedenle de sağlıkla ilgili süreçlerde de desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle gençlerin çok büyük bir oranı lise döneminde eğitimini yarıda bıraktıkları ya da bırakmak zorunda kalmaktadır. Bu süreç eğitim sisteminin Roman çocukları içine alamadığının, onları bu alan içinde

kalmalarını sağlayamadığının bir göstergesidir. Romanların sorunlarından oluşan uzunca bir liste yapmak mümkündür ancak bu sorunların hemen hepsi hem akademik çalışmalar hem de siyasi otoriteler tarafından tespit edilmiştir. Herkesin bildiği ve her geçen gün biraz daha büyüyen sorunlar yumağının çözülmesi için değişim tohumlarının atıl(a)madığı da görülmektedir. Eldeki bu çalışma da konuya dikkat çekmekten öteye gidemeyecek olmasına rağmen son söz olarak; eğitim alanından dışlanma ya da eğitim süreçlerine farklı sebeplerle dâhil olamama durumu sürdükçe söz konusu sorunların çözüm bulmasının çok zor olacağı tespitinde bulunulacaktır.

### 4.3.1. Romanların Eğitim Sorunları

Konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde çoğu çalışmada Romanların diğer sorunlarında olduğu gibi eğitimle ilgili sorunlarda da öncelikle sosyal dışlanma olgusuna vurgu yapıldığı görülmüştür. Bu olgunun tespit edilmesinin önemli olduğu ancak her durum için bir reçete olarak kullanılmasının sorunların analizi için yeterli bulunmamaktadır. Çünkü sosyal dışlanma meselesinin Romanların yaşadıkları sorunlarda temel bir mesele olmasına rağmen aynı zamanda analize muhtaç bir mesele olduğu da düşünülmektedir. Dolayısıyla Roman çocuk ve gençlerin okul başarısızlıklarında ve okula devam sorunlarında bir etkisinin olduğu kabul edilse de cevabı bulunamayan ya da dile getirilemeyen her durumda bir kurtarıcı olarak devreye sokulmasını kabul etmek mümkün değildir.

Roman çocuk ve gençlerin okul başarısızlığının nedenleri üzerinde durulacak olan bu bölümde sıralanacak olan nedenlerin hiçbirisi birbirinden kopuk nedenler olarak ele alınmamaktadır. Dolayısıyla nedenlerden bahsederken zaman zaman her bir nedenin birbirinin içine geçtiği ve birbirini kapsadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bu birbirinin içine girmiş nedenler aynı zamanda sorunun sonuçları olarak da zaman zaman yer değiştirebilmektedir. Çünkü daha önce de bahsedildiği üzere bu yapı sürekli bir kısır döngü içerisinde kendi kendisini tekrar etmektedir. Genel olarak Romanların yaşadığı temel sorunun sanayileşme ve kentleşmeden kaynaklandığı ama özelde eğitimle ilgili sorunların; modern eğitim sistemi, aile topluluk veya sosyal çevre ve toplumsal süreçlerin yarattığı ama dışarıdan bireysel olarak değerlendirilen bilinçsel ve davranışsal kalıplarla alakalı olduğu düşünülmektedir. Ama bunlar

birbirinden kopuk sınıflandırmalar olarak görülmemekte, birisinin bir diğerini mutlaka öncelediği düşünülmektedir.

İngiltere Avam Kamarası Komisyonu Kadın ve Eşitlik Komitesinin 5 Nisan 2019 tarihli raporuna göre İngilltere'de yaşayan Roman çocukların eğitim sorunları ülkemizdeki ile tıpa tıp benzemektedir. Bu raporun tespitlerine göre Çingene ve Gezgin çocuklar, diğer etnik gruplardaki çocuklardan çok daha erken yaşta okulu bırakmakta, erken yaşlardan itibaren diğer etnik gruptaki herhangi bir öğrenciden daha kötü başarı standartlarına sahiptirler. Her yıl sadece bir avuç genç üniversiteye devam ettiği kaydedilmiştir. Bunun nedenini etnik kökenlerini gizlemeyi seçmeleri olabileceğini de çünkü hem geçici hem de kalıcı olarak dışlanma düzeylerinin yüksek olduğunu söylemektedirler. Çingene/Roman öğrencilerin neredeyse yarısı sürekli devam etmeyen öğrenciler olarak sınıflandırılırken 4. kilit aşamadan sonra yani genellikle 16 yaşında, Çingene, Roman ve Gezgin çocukların dörtte biri ne eğitime ne de istihdama katılmamaktadırlar. Bulgaristan'da yaşayan Romanlar istihdam ve sağlıkta olduğu gibi eğitim alanında da olumsuz etkilenen toplulukların basında gelmektedir. "Bulgar bilim uzmanlarına göre son çeyrek yüzyılda ülkedeki tüm azınlıklar arasında eğitim düzeyi ve eğitim kalitesi kötülesen tek örnek Romanlardır" (Atasoy ve Ertürk, 2011, s. 107).

Türkiye'de yaşayan Romanların eğitim seviyesinin düşük olmasının nedenlerini etraflıca ortaya koyan Gün (2016), Roman ailelerin ekonomik olarak oldukça düşük bir seviyede olmasının ve çocuk sayısının fazlalığı sebebiyle çocuklarla yeteri kadar ilgilenilememesinin Roman öğrencilerin eğitim hayatından uzaklaşmalarına neden olduğu tespitinde bulunmaktadır. Ayrıca çocukların nüfus cüzdanın bulunmaması sebebiyle okula geç yaşta başlamaları, okula erişimde problemler yaşamaları, farklı sebeplerden dolayı okula devam edememeleri veya derslerde başarı gösterememeleri, ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalmaları, çocuk yaşta çalışmak zorunda olmaları, kötü şartlarda barınmaları sebebiyle sağlık problemleri yaşamaları, erken yaşta evlenmeleri vb. gibi daha başka sebepleri de bu çocukların okul başarısızlıklarının ve/veya terklerinin diğer nedenleri olarak eklemektedir.

Maddi imkânsızlıkların çocukların eğitime devam etmesinin önündeki en önemli nedenlerden birisi olduğuna dikkat çeken Derin Yoksulluk Ağı ve Açık Alan Derneği (2020), çok sayıda ailenin çocuklarının okul kıyafet ve araç gereçlerini alamadığını,

beslenme göndermekte zorlandıklarını, harçlık verecek imkânlarının bulunmadığını söylemektedirler. Tüm bunlara ek olarak bu çocukların evlerinde elektrik ve suyun olmaması ve temel ihtiyaçlarının karşılanamamasının da eğitimin önünde ciddi engeller yarattığını eklemektedirler. Benzer bir şekilde Roman çocukların eğitimden kopuşlarının en önemli nedenin maddi yetersizlikler olduğunu söyleyen Akkaya ve diğ. (2011), okuldan dışlanmaya maruz kalmak, erken yaşta evlenmek, farklı bir yaşam tarzına sahip olmak, kamusal eğitimin piyasalaşması gibi nedenlerin de eğitimden kopmalara sebep olduğunu eklemektedirler.

Genel olarak Romanların eğitimle bağlarının zayıf olmasında okullardaki ayrımcı ve dışlayıcı muamelenin, ders müfredatlarının ve ders kitaplarının etkili olduğunu söyleyen Balkız ve Göktepe (2014), özellikle maddi yetersizliklerin okula devam etmenin önündeki en büyük engel olduğunu vurgulamaktadırlar. Ailenin maddi yetersizliğinin erkek çocuklarını erken yaşlarda çalışarak aile bütçesine katkı sunmaya zorladığına, kız çocuklarının ise evde çocuk baktıkları ya da dışarıda çiçek satıcılığı gibi işlerde çalıştırıldıkları için eğitimden erken bir evrede koptuklarına değinmektedirler. Pek çok çalışmada erken yaşta evlilikler de Romanlar arasında önemli bir sosyal sorun olarak görülürken aynı zamanda gençlerin eğitim hayatlarının sonlanmasına neden olduğu üzerinde durulduğuna dikkat çekmektedirler. Ancak kendi çalışmalarında Roman çocukların büyük bir kısmının zaten evlilik öncesinde maddi sebeplerden dolayı okulu bırakmak zorunda kaldıklarını söylemektedirler.

Yılgür (2016), bu topluluğun kapitalizm öncesiz tarım toplumlarında mal ve hizmet sunan göçebe bir topluluk olarak hayatını devam ettirdiğine değinmektedir. Tarım toplumlarında önemli bir işlevi bulunan bu topluluğun sanayileşme ile birlikte sundukları hizmet ve zanaat modern kurumlar tarafından karşılanır hale gelmiştir. Topluluğun bildikleri ve geçimlerini sağladıkları işler geçerliliğini ve dolayısıyla değerini kaybetmesiyle birlikte geleneksel mesleklerini bırakmak zorunda kalmışlar ve yerleşik bir hayata geçmişlerdir.

> Romanların işgücü piyasasındaki konumları ve hâlihazırdaki yaptıkları işlerin türü ekonomide yaşanan küresel/neo-liberal dönüşümlerden, teknolojik gelişmelerden, yoğun göç ve yarattığı işsizlik ortamından yalıtık biçimde değerlendirilemez. Üretim teknolojisindeki hızlı gelişmeler ve küresel rekabet ortamı, Romanların geleneksel el hünerine dayalı üretim modellerine darbe vurmuş ve ürünlerin piyasa değerini düşürmüştür. Dolayısıyla eski geleneksel işlerden

> yeterli gelir elde edemeyen Romanların mesleki örüntüleri de farklılaşmaya başlamıştır. (Balkız ve Göktepe, 2014, s. 10-11).

İşgücü piyasasında kökten değişimlerin yaşandığı bu süreçte bireylerin sayıları artan ve daha karmaşık hale gelen mesleklere uygun eğitimlerden geçmesi zorunluluğundan dolayı eğitim giderek daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Çünkü. Uygun eğitimden geçen bireyler görece ekonomik olarak daha refah bir hayat imkânı bulmuşlardır. Ancak bu sürece dâhil olamayan grup veya bireylerin büyük bir çoğunluğu toplumun alt sınıfı olarak kalmaya adeta mahkûm olmuşlardır. Bu nedenle sınıfsal bir değişim için bireyler eğitim ve öğretim süreçlerine dâhil olarak, kapitalistleşmenin gereklerine uygun meslekler edinmek zorunda kalmışlardır. Günümüz toplumlarında Romanlar bu süreçlere dâhil olamayan, hem ekonomik hem de kültürel olarak toplumun en alt sınıfında kalan gruplarından bir tanesidir. Bu uyumlanamama Romanların kendi yaşam çevrelerinde, kendi gruplarına mensup bireylerin yer aldığı mahallelerde ortak bir kültür içerisinde yaşamlarını devam ettirmelerine neden olmaktadır. Bu yaşam pratiği içerisinde eğitimin işlevlerinden de adeta habersiz bir hayat sürdürmektedirler. Eğitimin bireye kattığı pek çok değer ve kazanım kişiler arasında değer görmediği gibi, gelecek kuşaklara da aktarılacak bir öneme sahip bulunmamaktadır. Sonuçta böylesine bir sosyo-psikolojik ortamın bireylere etkisi okula karşı herhangi bir özlem ya da gereklilik hissetmeme sonucunu doğurmaktadır. Eğitime verilen değerin düşük olması, eğitim süreçlerine dâhil olamama durumu beraberinde bu grupların iş bulmalarını da zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla herhangi bir donanımı bulunmayan bu bireylerin yoksullukları da her gün biraz daha artmaktadır.

Ancak yukarıda bahsedilen süreç tek başına sorunu açıklamak için yeterli değildir. Bu nedenle sorunun kaynağı olarak değerlendirilen bir diğer etken olan modern eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlardan bahsetmek gerekmektedir. Buradaki temel argüman bu çocuk ve gençlerin eğitim sistemi içerisinde aktarılan ve uyulması beklenen kurallara uygun davranmıyor olduklarıdır. Bunun en temel nedenin ise eğitim sisteminin dayattığı kültürün bu grubun kültürel değerleri ile örtüşmemesi olduğu düşünülmektedir. Eğitim sistemi aslında tüm kurumsal yapılar gibi bireysel farklılıklar temel alınarak oluşturulmamakta aksine bir ortalama üzerinden

yapısallaştırılmaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminin bireylere aktardığı değerler orta sınıf değerleridir. Wills (2020) aile kültürü ile okulun değerleri arasındaki ilişkinin orta sınıfa mensup bir öğrenci ile işçi sınıfından olan bir diğer öğrenci tarafından nasıl farklı deneyimlendiğini şu şekilde aktarmaktadır:

> Orta sınıf çocuğunun evdeki ilişikleri rekabet yerine bağımlılık ilişkisine dayanır. Evdeki eksen okuldaki eksenle benzerlik göstermektedir. Bir ast/üst ilişkisi ekseninde bilgi ve rehberlik saygı ile değiş tokuş edilir. Bu ilişki türü, özellikle, anne-babaların çocuklarını destekleyecek maddi imkânlara sahip olmalarıyla güvence altına alınır. Dolasıyla, ortaya çıkan kriz ne olursa olsun, işçi sınıfında çocuğun bağımsız hareket etmesine karşı kayıtsız kalınırken orta sınıfta anne-babalar bağımlı olana karşı bir sorumluluk hissederler. Bu, okulda edinilen ilişkiyi bir ölçüde yeniden üretir. (Wills, 2020, s. 129)

Okul ve ailedeki ilişki ve davranış kültürünün örtüşmediği ailelerde büyüyen, yani okulun değerleri ile aile ortamında daha önce tanışmamış çocuklar için bu durum adeta bir engel yaratmaktadır. Çünkü biliyoruz ki ilk ve en yoğun öğrenme erken çocukluk döneminde ve aile içerisinde gerçekleşir. Bu nedenle aileden alınan değerler, inançlar, yüklemeler daha sonra okuldan alınması beklenen değerlerden çok daha baskındır. Hele ki kendi içine görece daha kapalı olan ve belli bir mekân içerisinde benzer sosyalleşme formalarıyla yetişen çocuklar için buradan öğrenilen kültür daha da baskın ve kalıcıdır. Aileden ve mensubu olunan topluluktan alınan değerler ile söz konusu eğitim sisteminin değerleri arasındaki bu fark çocukların tüm eğitim hayatı boyunca başarısız olmalarının temellerini oluşturmaktadır. Aileden edinilen dil, iletişim, davranış kalıpları okulda kullanılanlarla ne kadar uyumsuzsa çocuğun okulda başarılı olması da o kadar zor olmaktadır. Başarısızlığın süreğen hale gelmesi ise bu çocukların başarısızlığı içselleştirmesine ve adeta kendilerinin bir kaderi olarak görmelerine neden olmaktadır. Böyle bir durumda ise kendilerini yetersiz, aşağı ve dolayısıyla başarısız hisseden bu çocuklar okulu kendilerinden farklı ve belki de daha üstün özelliklere sahip diğerlerinin dünyası olarak algılamaya başlamakta, okula yabancılaşma ve okuldan kopuşlar hızlanmaktadır. Yıldırım (2021), eğitim sisteminin okulun bir öğrenciden beklediği tutum ve davranışlara uygun özellikleri içinde barındıran kültürel sermayeye sahip çocukların başarılarını sürekli olarak pekiştirdiğini söylemektedir. Ancak kültürel sermayesi düşük olan öğrenciler ise bu beklentileri karşılayacak donanımları bulunmadığı için sistemin işleyişi tarafından

sürekli olarak kendilerine başarılı olamayacakları hatırlatılmakta ve dolayısıyla açıkça olmasa da üstü kapalı bir şekilde zeki olmadıkları hissettirilmektedir. Bu durumda bu çocuk ve gençler başarmak için bir inanç ve çaba içerisine girememektedir. Psikolojide yüklemeler adı altında bahsedilen durum bu sistemin devamını sağlar. Anlayamadığı ve uyum sağlamakta zorlandığı doğrultuda bu çocuklar güdülenmekte ve öz yeterlilik oluşturmakta zorlanırlar.

Toplumsal olarak eğitime önem verilmemesi ya da verilmiyor gibi davranılması ve aynı zamanda mensubu olunan topluluğun üyelerinden başarılı kişileri görememek de çocukların okulla olan ilişkilerinde etkili olmaktadır. Türkiye'de Romanlarla ilgili yapılan bazı çalışmalarda Roman kadınların erkelere oranlara daha çok sosyal dışlanma algısına sahip oldukları, daha ümitsiz, kaygılı ve karamsar oldukları tespit edilmiştir. Roman çocukların okul başarısızlıklarının bir nedeni olarak ebeveynlerinden ama özellikle annelerinden kendilerine aktarılan olumsuz ruh halini söyleyebiliriz. Olumsuz ruh hali içerisinde olan çocukların okul başarılarının da düşük olduğu yapılan çalışmalarla net bir biçimde ortaya konmuştur. Ayrıca Roman ailelerinin çocuklarının okumasını istemesine rağmen okulla ilgili süreçleri takip edememesi, derslerine yardımcı olamaması, çocuklar için uygun çalışma ortamının yaratılamaması, hatta kardeşlerin ya da yaşlıların bakımı için yaşı uygun olan çocukların okul yerine evde kalmasının tercih edilme zorunluluğu diğer sebeplerden bazılarıdır. Genellikle kalabalık ve küçük evlerde, standartları düşük ve yoksulluk içerisinde bir hayat sürdürmeleri nedeniyle çocukların eğitim süreçlerine adaptasyonları da oldukça zordur. Böylesine bir ortamda çocukların başarı için güdülenmesi adeta imkânsızdır. Çünkü öğrencinin öğrenme ortamına temel gereksinimleri karşılanmış olarak gelmesi gerekmektedir. Aile içerinde yaşanan herhangi bir sorun; maddi yetersizlikler, madde bağımlılığı, anne baba çatışması, engelli ve yaşlıların bakımı çocuğun okulla bağlarını zayıflatacaktır. Bu sıralanan olumsuzlukların neredeyse tamamı ne yazık ki Roman mahallerinde yaygın bir şekilde yaşanmaktadır. Bu duruma ek olarak çocukların yakın çevrelerinde kendilerine rol model alabilecekleri, "okuyarak bir yerlere gelmiş" kişilerin olmaması da çocukların okumanın değerli bir şey olduğuna inanmalarını engellemekte ve kendi kendilerine ket vurmalarına neden olmaktadır.

Bu psikolojik durumu yaratan şey sadece rol modellerin görülmüyor olması değil aynı zamanda ailelerden Roman olmakla ilgili olumsuz kalıp yargıların da aktarılmasıdır. Yaşanan her tür sorunun kaynağını Roman olma durumuna bağlamak ve bu bilinçle hayatı yaşamak erken yaşlarda çocuklara aktarılmaktadır. Bu da kuşaktan kuşağa aktarılan bir bilinç dışına dönüşerek toplumsal hafızaya adeta kazınmaktadır. Eğitim bilimlerinde çocuğun okulda başarılı olması için öncelikle güdülenmesi gerektiğinden bahsedilirken güdünün kaynağının beklenti, umut, öz yeterlilik, benlik saygısı ve önceki başarılar olduğu söylenmektedir. Bunların tamamının ise çevreden öğrenildiği üzerinde durulmaktadır. Yani çocuk hem kendisinin hem de kendisine benzeyenlerin önceki başarılarını, geleceğe umutlarını, başarı beklentilerini, yeterlilik ve saygınlığını vb. olumlu duygu ve durumları içselleştirerek başarıya ulaşmaktadır. Ancak Roman çocukların çevreden gördükleri, duydukları, öğrendikleri güdülenmelerinin önünde adeta bir engeldir. Bunun yanı sıra çocuğun çevresi tarafından oluşturulan ve önemli bir başarı kaynağı olan olumlu benlik kavramının da bu ailelerde oluşturulması mümkün gözükmemektedir. Çünkü ilk yıllarda aile içerisinde temelleri atılan benlik kavramının olumlu gelişmesi için çocuğun ailede değer görmesi, yeteneklerini keşfetmesine ve geliştirmesine zemin hazırlanması, haksız yere eleştirilme, horlanma, yasaklanma gibi olumsuz davranışlara maruz kalmaması gerekmektedir. Ancak bu ailelerin bu türden bir ortamı yaratmak için kültürel ve ekonomik sermayeleri yeterli değildir.

Sistemden ve aileden ya da yakın çevreden kaynaklanan sorunlar nedeniyle okulda başarısız olan bu çocuklar aynı zamanda başarısızlığı içselleştirerek kendi kendilerini başarısızlığa mahkûm etmektedirler. Adeta bilerek ve isteyerek başarısız, okulda düzeni bozan, sorun çıkaran bir öğrenci kimliği oluşturmaktadırlar. Ancak bu çocukların yukarıda bahsi geçen pek çok engeli aşarak hala okula ve kendilerine dair olumlu duygular ve güdülenmelerle başarı elde etmelerini beklemek de doğru değildir. Bu durumda bu çocukların yaşadıkları gerçeğin onları derin bir öğrenilmiş çaresizlik içerisinde bıraktığı düşünülmektedir. Çünkü biliyoruz ki öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olan çocuklar olumsuz kendilik bilişleri sergilemekte, kendilerini beceriksiz, yeteneksiz veya akılsız olarak addetmektedirler. Bir şeyleri yapmak için hevesli değildirler ve öğrenmeyi sürekli erteleyerek, başarabilecekleri durumlarda bile

harekete geçmemektedirler. Bu durum beraberinde başarısızlıkların süreğen hale gelmesine neden olmaktadır. Devam eden başarısızlık hali çocuğun kendisi ile ilgili olarak hissettiği olumsuz duyguların kalıcı hale gelmesi ve olumsuz benlik algısının içselleştirilmesi yeni başarısızlıkları beraberinde getirmektedir. Böylece çocuk okul sürecinde büyük bir kısır döngünün ortasında çaresiz ve başarısız bir şekilde kalmaktadır. Sonuç olarak sadece eğitim konusunda değil Romanların yaşadıkları sorunların neredeyse tamamının tekrar eden ve birbirini yeniden üreten karmaşık yapıları olması nedeniyle bireyler için içinden çıkılamaz bir hal almıştır. Bu nedenle Roman olma halinin kendisi genel bir öğrenilmiş çaresizliğe neden olmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik ise söz konusu döngünün devamını sağlayan en önemli etkendir.

### 4.3.2. Roman Öğrencilerde Öğrenilmiş Çaresizlik

Bireylerin hayatında kontrol edilemez olaylar karşısında pes etmek ve bu olumsuzlukları değiştirmek için çabalamaktan vazgeçmek, adeta kendi kaderine razı gelmek şekilde açıklayabileceğimiz öğrenilmiş çaresizlik durumu yetişkin veya çocuk hemen herkesi etkileyebilmektedir. Kişi ne kadar çok bu türden olumsuz tecrübe ile karşılaşır ve bunları değiştirmekten aciz olduğunu görür veya kabullenirse çaresizliğin hissedilmesi ve yerleşmesi o kadar güçlü olmaktadır. Burada hissedilen duygu ve sergilenen davranış her ne kadar bireysel gibi görünse de aslında kökenleri ya da sebepleri açısından öğrenilmiş çaresizlik bir o kadar da toplumsal bir fenomendir.

Farklı çocukluk deneyimlerinin, insanların kendi kaderlerini ne ölçüde kontrol edebilecekleri konusunda farklı beklentilere yol açtığını söyleyen Goldsmith ve diğ. (1996), bu beklentilerin sonunda sertleşerek kişinin ileride yeni durumlara ve gelişmelere nasıl tepki vereceğini ve bunlarla nasıl başa çıkacağını belirlediğine değinmektedirler. Dolayısıyla çocukların mensubu olduğu ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel imkânları ya da Bourdieu'nun (2010) bahsettiği ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeleri diğer çocuklarla arasında farklılıklara neden olmaktadır.

> Anında ve doğrudan paraya çevrilebilir ve mülkiyet hakları biçiminde kurumsallaştırılabilir olan ekonomik sermaye; belirli şartlar içinde ekonomik sermayeye çevrilebilir olan ve eğitim vasıfları biçimlerinde kurumsallaştırılabilir olan kültürel sermaye ve son olarak toplumsal yükümlülüklerden ("bağlantılar") oluşan, belirli şartlar içinde ekonomik sermayeye çevrilebilir

> ve bir soyluluk unvanı gibi biçimlerde kurumsallaştırılabilir olan sosyal sermaye. (Boudieu, 2010, s. 49).

Söz konusu sermayelere sahip olmak ya da olamamak ileriki yaşlar da dâhil olmak üzere kişinin tüm hayatını şekillendirmektedir. Sonuç olarak çocukluk deneyimlerinin yetişkinlikte hayatı algılama ve olayları değerlendirme biçimini, karar alma süreçlerini ve hatta genel olarak ruh sağlığını belirlediği bilinmektedir.

Özellikle Romanlar gibi ortak bir kökene, ortak sorunlara sahip olan ve pek çok benzer imkânsızlıklarla mücadele etmek zorunda kalan topluluklarda çaresizliğin de ortak hale gelmesi muhtemeldir. Söz konusu sorunların en başında ise işsizlik ve bununla bağlantılı olarak yoksulluk gelmektedir. Düzenli bir gelirin olmaması nedeniyle günlük kazanılan paralarla karın doyurmanın kendisi kontrol edilemez bir yaşam deneyiminin en somut göstergesidir. "Bugün var yarın yok" şeklinde geçen bir hayat, içinde bir şeylerin değişeceğine dair bir umut barındırmamaktadır. Bunun da ötesinde bir süre sonra kişiler düzenli bir geliri hak ettiğine dair inancını da kaybetmekte, hatta iş aramaktan vazgeçmektedirler. Çünkü "uzun süre yoksunluk yaşayan bireyler kişisel yetersizlik, olumsuz benlik imgesi, kendini suçlama, karamsarlık ve geleceğe ilişkin olumsuz beklentiler gösterebilmektedirler" (Kılıç ve Oral, 2006, s. 81). Birçok teorisyenin bireyin işini kaybettiği zaman içinde bulunduğu pasifize ve demoralize olmuş durumunu öğrenilmiş çaresizlik olarak nitelendirdiklerine dikkat çeken Kümbül Güler (2005), "aslında, kontrol kaybı olarak görülebilecek iş kaybı ve bu kaybın sonucunda bireyin yaşayacağı özgüven ve moral düşüklüğü, yüksek düzeyde endişe, stres ve depresyon belirtileri ve daha da önemlisi iş bulma beklentisinin kaybolmaya başlaması öğrenilmiş çaresizliğe zemin hazırlamaktadır" (ss. 386-387) tespitinde bulunmaktadır. Nitekim Peterson ve Seligman (1993) da çalışmalarında uzun süreli yoksulluğun sıklıkla öğrenilmiş çaresizliğe yol açabileceği tespitinde bulunmaktadırlar.

Bunlara ek olarak ebeveynin işsizliği kendilerinde olduğu gibi çocuklarında da öğrenilmiş çaresizlik yaşanmasına neden olmaktadır. Ekonomistlerin işsizliğin olumsuz bir etkisi olarak işsizler ve ailelerinin maruz kaldığı psikolojik tahribat olduğunu tespit ettiklerine dikkat çeken Goldsmith, Veum ve Darty (1996), çalışmaları sırasında iş gücü deneyimlerinin erkek gençlerin kişisel kontrol odağını etkilemediğini

ancak genç kadınlar arasında kişisel yeterlik algısının değiştiğine dair kanıtlar bulduklarını belirtmektedirler. Mevcut bir işsizlik döneminin süresi uzadıkça, genç kadınların kişisel yeterlik duygularında azalma yaşanacağını ve kişinin kendini çaresiz olarak algılamasının daha da şiddetli hale geleceğini savunmaktadırlar. Ancak özellikle işsiz kalan kadınlarda çaresizlik duygusunun daha da yoğun hissedilmesi beraberinde işsiz kadının eğer anne ise çocuklarını da duygusal olarak etkilemesi ve onlara çaresizlik duygusunu aktarması ihtimalini ortaya çıkmaktadır. Daha önce de bahsedildiği üzere çocuklar çaresizliği öncelikle annelerinden öğrenmektedirler. Bu anlamda işsiz annelerin çaresizlik duygularını aktarma ihtimali oldukça yüksektir.

Çocuklarda öğrenilmiş çaresizliğe neden olan ebeveynin düzenli bir geliri olmaması örneğine eklenebilecek daha pek çok olumsuz durum söz konusudur. Erdoğdu (2016) çocukların alt soyo-ekonomik gruplarda, ailede çocuk sayısının çok olduğu durumlarda, ilgisiz, sevgisiz ve destekten mahrum kalmaları halinde, ebeveyn kaybında ama özellikle annenin kaybedilmesi durumunda öğrenilmiş çaresizlik yaşayacaklarını söylemektedir. Sonuçta annenin varlığı, çocuğuyla kurduğu ilişki, annenin ekonomik gücü ve çocuğuna aktardığı duygu ve düşünceleri çocuğun ruhsal sağlığı açısından oldukça önemlidir.

Anneler ve çocuklardaki çaresizlik ilişkisini belirleyen bir diğer etken ise anne eğitim düzeyidir. Fırat (2009) çalışmasında annesi okuryazar olmayan ve ilkokul terk ya da ilkokul mezunu olan çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, annesi lise terk veya lise mezunu olan çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Babanın öğrenim durumunun ise çocuğun öğrenilmiş çaresizlik düzeyine anlamlı bir fark yaratacak kadar etki etmediğini söylemektedir. Fırat'la benzer bir şekilde okur-yazar olmayan annelerin çocuklarında öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek çıktığını belirten Cananoğlu ve Tümkaya (2011), Fırat'ın öne sürdüğünün tam tersine babanın eğitim durumunun da öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik düzeyini belirleyen bir faktör olduğu sonucuna varmışlardır. Şöyle ki çalışmaları sırasında babalarının eğitim düzeyi düşük olan çocuklarda sosyal alanlarda yetersizlikler tespit edilirken, babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının çaresizlik düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Öğütçü Zeman,

ve diğ. (2019) da çalışmalarında hem annenin hem de babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların çaresizlik puanlarının anlamlı bir şekilde düştüğünün altını çizmektedirler.

Anne ve babanın eğitim durumuna ek olarak anne-baba ve çocuk ilişkisinde ebeveynlerin çocuklarına karşı eleştirel ve yargılayıcı bir tavır içinde bulunmaları da çocuklarda öğrenilmiş çaresizliğe neden olan bir diğer etkendir. Bu durumun bağlanma ile ilgili araştırmalarda güvensiz bağlanma olarak adlandıran Kılıç ve Oral (2006), bu türden bir ilişkiye maruz kalan çocukların kendileri ve ilişkileri konusunda katı, olumsuz ya da savunucu değerlendirmeler yaparak hatalarını kabul etmeyen özellikler sergilediklerine söylemektedirler. Ayrıca sosyal olarak ihmal edilen çocukların girişim yeteneğinin zayıf olduğunu, edilgen tepkiler ve çaresizlik davranışları gösterdiklerini de eklemektedirler.

Roman kökenli çocukların ailenin sahip olduğu sosyal ve ekonomik imkânlar, anne ve babanın hayatta olup olmadığı, anne ve babanın birlikte yaşayıp yaşamadığı, ebeveynin eğitim düzeyi, ailede yaşayan kişi sayısı, yaşanılan evin fiziksel şartları, mahalle ortamı vb. pek çok açıdan aile öngörülemezliği içinde oldukları çok açıktır. Yapılan çalışmalar bu çocukların bazılarının tek ebeveynli olduğunu ya da üvey anne ya da baba ile hatta bazen büyükanne ve büyük babaları ile yaşamlarını sürdürmek zorunda kaldıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra bu çocukların anne ve babalarının eğitim düzeyinin ve dolayısıyla sosyo-ekonomik imkânlarının oldukça düşük olduğu ve hatta çoğunun düzenli bir işi bulunmadığı bilinmektedir. Düzensiz gelir aynı zamanda hem alım gücünde hem de gıdaya ulaşmada ciddi istikrarsızlıklara yol açmaktadır. Çocukların yaşadıkları evler derme çatma ve oldukça küçük evlerdir. Bu evlerde çocukların kendilerine ait bir odaları bulunmamaktadır. Evlerin bulunduğu bazı mahallelerde ise madde kullanımının ve satışının olduğu, kimi mahallerde ise zaman zaman şiddet olaylarının yaşandığı bilinmektedir. Yukarıda sıralananlara ek olarak daha pek çok olumsuz durum bu çocukların aileden kaynaklı ya da ailenin öngörülemez yapısından dolayı öğrenilmiş çaresizlik içerisine girmeleri ihtimalini arttırmaktadır.

Ancak Roman çocukların aile ve mahalle ortamlarının dışında okul süreçleri de öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarına neden olmaktadır. Söz konusu çocukların okul süreçlerinde yaşadıkları öğrenilmiş çaresizliğin en önemli nedenlerinden birisi açık

veya örtük bir şekilde zuhur eden dışlanma sürecidir. Dezavantajlı grupların genel olarak toplumun geri kalanlarından daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarına değinen Ömerli (2017), bu grupların kendi kendine yetemeyen, yani problemlerini bir başkasından veya bir kurumdan destek almadan çözemeyen, hayatın getirdikleriyle mücadele etmekte zorlanan, sosyo-ekonomik açıdan toplumun genelinden daha düşük statüde bulunan ve çoğunlukla toplumsal alanın dış sınırlarına itilen bireylerden oluştuğunu söylemektedir. Dolayısıyla Ömerli'nin yukarıda dezavantajlı gruplar için yaptığı tespitlerin tamamının Roman öğrenciler için de geçerli olduğunu söylemek pek de yanlış olmaz. Çünkü dezavantajlı bir gruba mensup bir öğrencinin eğitim hayatında destek almadan ilerlemesi, okulun gerektirdiği sorumluluk ve/veya zorunlulukları yerine getirmekte zorlanması, okula devam etmek için gerekli olan ekonomik ve kültürel donanıma sahip olamaması sebebiyle en sonunda okul denilen mikro evrenin dış sınırlarına itilmesi ihtimali oldukça yüksektir. Bourdieu (1995) kültürel sermayesinin hacmi yüksek olan hatta ekonomik sermayesinden daha büyük olan ailelerin çok daha fazla eğitime yatırım yaptıklarını söylemektedir. Ancak Roman ailelerin okula yatırım yapmasını sağlayacak kültürel ve ekonomik sermayeye sahip değildirler. Bu nedenle de Roman çocuklar okul süreçlerinde desteksiz ve yalnız kalmaktadırlar. Tüm bu sıralanan dezavantajlılığa neden olan olumsuz etkenler bu öğrencilerin eğitim sisteminden açık veya örtük bir biçimde dışlanması sonucunu doğurmaktadır.

Romanya'da ya da Avrupa'nın geri kalanında yakın zamana kadar bazı istisnalar olsa da genel olarak Romanların çoğuna eğitim hakkının yasaklandığı ve okul kapılarından geri çevrildikleri tespitinde bulunan Formaini (2020), Romanların o kapılardan geçmelerine izin verildiğinde bile eğitimin maliyetinin onların erişemeyeceği bir düzeyde olduğuna dikkat çekmektedir. Bu durum beraberinde çok sayıda Romanın okuma yazma öğrenmesine engel olurken aynı zamanda işsiz kalmalarına da neden olmaları sonucunu doğurmaktadır. Yunanistan'daki Romanların eğitim durumları ile ilgili Hüseyinoğlu ve Alioğlu Çakmak (2019), Yunanistan eğitim sistemine "kültürlerarası eğitim teması"nın 1997 yılında dâhil edilmesiyle birlikte AB'den gelen fonlar sayesinde azınlık topluluklarına (Romanlar, göçmenler, Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığı, vd.) kendilerine has özellikleri dikkate alınarak özel eğitim programları

uygulanmaya başlandığına değinmektedirler. Ancak pek çok yenilikçi uygulamaya rağmen Yunanistan'da hala altı yılın sonunda ilkokul mezunu olan Roman çocukların bazılarının ekonomik yetersizlikler nedeniyle çalışmak zorunda kaldığı ve dolayısıyla zorunlu üç yıllık ortaokul eğitimine devam edemediği görülmektedir. Bu durumun sonuçlarını şu şekilde açıklamaktadırlar:

> Son yıllarda her ne kadar temel eğitimi tamamlayabilmiş Roman çocuklarının sayısında küçük de olsa bir artış gözlemleniyor olsa da, eğitim alanındaki yukarıda ele alınan hususlar, Roman çocuklarının temel eğitim alma hakkını engellemenin yanında onların sosyomekansal segregasyonunu kuvvetlendirip çoğunluk toplum ile entegrasyonunu olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir. (Hüseyinoğlu, Alioğlu Çakmak, 2019, ss. 413-414).

Roman çocukların sosyal ve mekânsal ayrışması ve toplumun geri kalanları ile bütünleşememesi durumu beraberinde öğrenilmiş çaresizliğin yaşanması ihtimalini arttırmaktadır. Yukarıda bahsi geçen ekonomik imkânsızlıklar yüzünden okul süreçlerine dâhil olamama durumu daha ziyade açık bir dışlanma sebebi olarak ele alınabilir. Ancak daha örtük bir şekilde dışlanmaya sebep olan faktörler de en az ekonomik yetersizlikler kadar bir öğrencinin eğitime dâhil olmasının önünde engel oluşturabilmektedir. Bunlardan en önemlisi eğitim sistemi içerisinde yeniden yeniden üretilen üst ve orta sınıf değerlerinin onların okul hayatları dışında kalan kocaman bir dünyada yerinin olmamasıdır. Bu çocuklar okullarda öğretilenleri uygulayabildikleri ya da öğrendiklerini pekiştirebildikleri bir aile ve sosyal çevrede yaşamamaktadırlar. Roman çocuklar birbirine neredeyse teyet bile geçmeyen iki hayatın içerisinde, öğrendikleri ile yaşadıkları arasındaki uçuruma sıkışıp kalmaktadırlar. Onlar okul kitaplarında bahsi geçen hayatları, okul içerisinde uymaları beklenen kuralları, öğretmenleri ile konuşurken kullanacakları dili ve belki de sınıfındaki kendisi gibi olmayan diğer arkadaşlarını anlamakta ve içselleştirmekte zorlanabilecekleri düşünülmektedir. Kyuchukov (2000) da benzer bir şekilde Roman çocukların örgün eğitime başladıklarında, yaşam ve toplum hakkındaki bilgilerinin tamamen farklı bir şekilde sunulduğu Roman olmayan bir dünyaya geldiklerine değinmektedir. Bu durum onların kendilerini okula ait hissetmemelerine neden olmakta, süreç ilerledikçe yabancılaşma artmakta, sonunda ise kendilerinden herhangi bir şey bulamadıkları ve hiçbir zaman tam olarak ait olamadıkları okuldan kopmaları sonucunu doğurmaktadır. Çocukların yaşamış olduğu yabancılaşma onlar için okulun

kendilerinden farklı ve belki de daha üstün özelliklere sahip diğerlerinin dünyası olarak algılanmasına ve beraberinde kendilerini yetersiz, aşağı ve dolayısıyla başarısız hissetmelerine neden olabilmektedir. Dolayısıyla bu süreç Roman öğrenciler için kontrol edilmesi imkânsız ve belki de oldukça travmatik bir süreç olarak algılanabilinir. Sonuçta kendisini eksik, yabancı, eğitilemeyen/öğretilemeyen ve başarısız bir kişi olarak gören ve ne yaparsa yapsın bu durumu değiştiremeyeceğine inanan bu öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşamaları söz konusu olabilmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik ise beraberinde kişinin kendisini eksik, başarısız, beceriksiz vb. olumsuzluklarla özdeşleştirmesine neden olmaktadır.

Genç, Taylan ve Barış (2015), Roman çocukların eğitimden dışlanmalarının sebeplerini açıklarken dikkat çekici bir noktaya değinmektedirler:

> Roman olmayanlar okulda çocuklarının sınıfında Roman çocukları istememektedirler. Romanların eğitim seviyeleri düşük olduğu ve sınıfın eğitim homojenliğine ayak uyduramadıkları için ders işleme ve anlama düzeyleri düşmekte, böylece eğitimde fırsat eşitliği ilkesi uygulanamamakta ve başarıya ulaşmada aynı imkânlar Roman çocuklar için sağlanamadığından eğitimden dışlanma gündeme gelmektedir. (s. 86).

Sonuçta bu öğrencilerin eğitim seviyelerinin diğer öğrencilerden daha düşük olması mevcut müfredata ayak uyduramamalarına ve başarıya ulaşmada diğerlerinden çok daha fazla çaba harcamak zorunda kalmalarına neden olmaktadır. Bu durum örtük bir dışlanmaya işaret ederken aynı zamanda söz konusu çocukların okul kurallarına uymaması, derslere yeterince kendilerini vermemeleri ve dolayısıyla başarısız öğrenciler haline gelmeleri sonucuna neden olması beklenen bir durumdur. Yıldırım (2021), bu durumu "birey için 'olduğu gibi kabul edilme' yönündeki beklentilerin karşılanmadığı, sahip olduğu koşulların dışındaki koşullara zorlandığı bir ortam, bireyin bunu tepkiyle karşılamasına yol açar. Başka bir ifadeyle, kendi çevresinin sahip olduğu değerlerin dışında bir zorlanma beraberinde tepkisel bir yaklaşımı sergilemeye neden olur" (s. 177) şeklinde açıklamaktadır.

Macaristan'daki Romanların eğitim sistemi içindeki durumu üzerine yaptıkları çalışmalarında benzer tespitlerde bulunan Molnár ve Havas (2019), eğitim sistemini yöneten kuralların Romanların bilişsel çerçeveleri üzerinde önemli etkileri olduğuna dikkat çekerken müfredatın günlük sorunları çözmek için neredeyse hiç bilgi

içermediği üzerinde durmaktadırlar. Bu nedenle dezavantajlı öğrencilerin özellikle Romanların okul hakkında düşmanca duygulara sahip olduklarına değinmektedirler. Ayrıca müfredatta Romanların olumlu bir özdeşleşmeyi geliştireceği hiçbir unsurun olmadığı ve öğretmenlerin bütünleştirilmiş[7] eğitim için geliştirilmiş pedagojik yöntemleri kullanacak şekilde yetiştirilmedikleri tespitinde bulunmaktadırlar. Sonuç olarak ayrışmanın başladığı ancak henüz tamamlanmadığı okullarda düşmanlığın çok güçlü olduğunu ve böylece eğitimin bu çocuklar için öğrenilmiş çaresizliğe ve hatta kendilerinden nefrete yol açtığını söylemektedirler[8]. Ne yaparsam yapayım sonunda daha da kötüleşecek duygusunun marjinalleştirilenlerin çoğunda yerleşmiş durumda olduğunu da vurgulamaktadırlar. Marjinalleştirilmiş gruplar ise sosyal ağlardan yoksun olmaları nedeniyle kendilerini değersiz hissetmekte, benlik saygıları ve kolektif benlik saygıları büyük ölçüde baltalanmaktadır. Bu durum beraberinde öğrenilmiş çaresizliğin oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Ayrıca yazarlar topluluklar arası sosyal bağların olmamasının (arkadaşlıklar, Romanları iyi komşular olarak kabul etmek, Romanlar ve Roman olmayanlar arasında gündelik iletişim) Romanlar hakkında bilgi eksikliğine yol açtığına ve bu durumun da Roman olmayanlar arasındaki önyargılar için mükemmel bir üreme alanı yarattığına değinmektedirler. Romanlara karşı önyargılar toplumlar arası bağların oluşmasını engellemekte, sosyal ağların olmaması ise önyargıların artmasına neden olarak bir çeşit kısır döngüye meydan vermektedir. Roman çocukların öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarına neden olan bir diğer faktörün bu grubunun toplumun geneli tarafından önyargıya, dışlanmaya ve damgalanmaya maruz kalmaları nedeniyle marjinalleştirilmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Goffman'a (2020) göre, damgalı bir çocuk damgasını okula başlaması

[7] "Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin her tür ve kademede diğer öğrencilerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu öğrencilere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim şeklinde ifade edilmektedir" https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim-uygulamalari/icerik/1938. Erişim tarihi: 20.01.2023

[8] Molnar ve Havas'ın dikkat çektiği en önemli bir nokta, Roman çocukların ilk ayrıştırıldıkları yerin okul olduğu yönündeki tespitleridir. Okula başlayana kadar mahallelerinden hemen hemen hiç çıkmayan bu öğrenciler için ayrışmaya maruz kalma durumu ilk olarak okulla başlamakta ve ilerleyen yıllarda özellikle iş bulma süreçlerinde yoğun bir şekilde yaşanmaya devam etmektedir. Bu nedenle Molnar ve Havas ayrışmanın okulla başlamasına rağmen okulla birlikte tamamlanmayacağını, farklı alanlarda devam edeceğini vurgulamaktadırlar.

ile keşfetmektedir. Çünkü bu çocuklar daha ilk günden sataşmalara, dışlanmalara, kavgalara ve dalga geçmelere maruz kalmaktadırlar.

Marjinalleştirmenin ırkçılıktan kaynakladığına ve yoksulluğa, kendinden nefrete ve diğer psiko-sosyal felaketlere yol açtığına değinen Formaini (2020), marjinalize edilmiş grupların kendi adına hareket edemeyen, yoksullaşmış/zayıf egoları[9] olduğuna dikkat çekmektedir. Marjinalleştirilmiş bir grup olarak Romanların işleyen bir egoları olmadığını bunun yerine ego işlevini, yani kişinin kendi adına hareket etme kapasitesini, dünyanın nasıl işlediğini biliyor gibi görünen Roman olmayanlara aktardığını söylemektedir. Bunun sebebini ise çoğu Romanın kendisini dünyadan dışlanmış hissetmesine ve çaresizlik duygularının hem gerçek hem de önceki nesilden miras kalması nedeniyle öğrenilmiş olmasına bağlamaktadır. Yine hem gerçek hem de öğrenilmiş dışlanma duygusunun ise Romanya'da yüzlerce yıllık köleliğin bir sonucu olduğuna değinmektedir. Kölelik ise uzun yıllar boyunca Romanların büyük bir bölümünü çaresiz ve bağımlı hale getirmiş olması nedeniyle Romanlar için çaresizlik ve bağımlılık bir varoluş biçimi haline gelmiştir.

Bu durumu Bourdieu'nun sembolik şiddet kavramsallaştırması ile açıklayan Gezgin (2016 a), sembolik şiddet vasıtasıyla özellikle alt sınıfa mensup kişilerin egemen konumda olanların dayatmalarını uysal bir biçimde kabul ettiklerini ve başlarına gelen olumsuz olayların kendi eksikliklerinden dolayı gerçekleştiğine inandıklarını söylemektedir. "Bu kabullenişin beraberinde bireylerde eylemsizliğe ve eğitim alanından koşulları zorlama gereği duymadan –belki de herhangi bir engelle karşılaşmayı dahi beklemeden- kopmaya neden olduğu tahmininde bulunulabilir" (Gezgin, 2016 b, s. 316). Bu ruh hali ise uzun vadede kişilerin kendilerine güven duymasını engelleyip öz saygılarını kaybetmelerine neden olabilir. En sonunda ise benlik algısında bozulmalar yaşanabilirken depresyon ve/veya farklı ruhsal sorunlar da beraberinde hissedilmeye başlanabilir.

> Dışlanmışlar, kendilerini kollektif olarak benimsenen ve onaylanan, dolayısıyla da psikolojik olarak tartışılmaz ve tartışılmayan bir ölçüt olan zekâ adına mahkûm edilmiş buluyorlar: Bu nedenle de tehdit altındaki bir kimliği yeniden oluşturmak için çoğu zaman okul ve toplum düzeniyle kopmanın (Fransa'da pek çok suçlu çetesinin okula karşı isyan çerçevesinde

[9] Formaini egoyu kişinin kendi adına hareket etme kapasitesi olarak tanımlamaktadır.

> biçimlendiği ve kaynaştığı gözlenmiştir) ya da yine örnekleri görüldüğü gibi psişik bunalımın hatta akıl hastalığı ve intiharın dışında bir çareleri kalmıyor. (Bourdieu, 1995, ss. 49-50).

Yoksulluğun özellikle kadın, çocuk ve yaşlıların ruh sağlığına olumsuz etkilerde bulunduğunu ortaya koyan Taşdemir (2014), "bu kişilerde sosyo-psikolojik uyumsuzluk, sosyal beceri eksikliği, saldırgan olma ya da boyun eğici davranma, umutsuzluk, içe kapanma, özsaygı yitimi gibi psikososyal sorunların; depresyon, somatoform bozukluklar[10] ve şizofreni gibi psikiyatrik hastalıkların daha yaygın olduğu" (s. 83) görüşündedir.

Tıpkı Taşdemir gibi Kılıç ve Oral (2006) da "uzun süre yoksunluk yaşayan bireyler kişisel yetersizlik, olumsuz benlik imgesi, kendini suçlama, karamsarlık ve geleceğe ilişkin olumsuz beklentiler gösterebilmektedirler" (s. 81) tespitinde bulunmaktadırlar. Bir çocuğun arkadaşları ile arasında sosyo ekonomik açıdan büyük farklar varsa, o çocukta aşağılık duygusunun gelişebileceğini söyleyen Arslan ve diğ. (2011), özellikle ergenlik döneminde olan bir çocuk için bu durumun daha da şiddetli hissedilmekte ve yaşanmakta olduğunu da vurgulamaktadırlar. Alt sosyo-ekonomik gruba mensup öğrencilerin üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler tarafından kabul görmemesi çocukta aşağılık duygusuna ve dolayısıyla depresyona neden olabileceği yönündeki tespitleri de depresyon ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkisini hatırlatmaktadır. Bu durum Roman öğrencilerin okulu özellikle ergenliğe denk gelen lise döneminde terk etmelerini açıklar niteliktedir. Çünkü Roman öğrencilerin karma yapıda bir okula gittikleri ve kendilerinden daha üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerle ilk kez karşılaşmaları genelde bu döneme denk gelmektedir.

Gezgin'in (2016 b) bahsettiği üzere bireylerin eylemsizliği ve hatta herhangi bir engellemeyi beklemeden eğitimden kopmaları öğrenilmiş çaresizliği ve eğitim süreçlerindeki başarısızlığın kendilerinden kaynaklandığını düşünmeleri de olumsuzluklara yapılan içsel yüklemeyi bize ifade etmektedir. Böylece özellikle toplumun en alt tabakasını oluşturan Roman ailelerin çocuklarında orta ve üst sınıf

[10] Somatoform bozuklukların tanımı Prof. Dr. Sibel Karakaş Psikoloji Sözlüğünde şu şekilde açıklanmaktadır: "Bu gruptaki bozukluklarda tıpsal bir duruma işaret edebilecek yoğun fiziksel şikâyetler vardır. Kişi kendini gerçekten hasta hisseder, hasta olduğunu düşünür. Ancak bu şikâyetler için temelde yatan bir organik bozukluk kanıtı yoktur. Aksine, şikâyetin psikolojik olduğuna işaret eden pozitif kanıtlar vardır" https://www.psikolojisozlugu.com/somatoform-disorder-somatoform-bozukluk. Erişim tarihi 21.01.2023

değerlerine uygun hazırlanan eğitim müfredatından kaynaklı okul başarısızlığını çocuklar tarafından kendi hataları ya da başarısızlıkları olarak algılandığını da eklemektedir.

Özellikle Romanlar gibi kapalı topluluklara mensup bireylerin ama özellikle Roman çocukların yaşadığı olumsuzluklara kendi grubuna ya da kültürüne içkin bir sebeple açıklama yapmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Durkin, çocukların içinde bulundukları kültürün açıklama biçimini yanlılıklarını ve sterotiplerini içselleştirdiklerinden bahseder (Durkin 1995den akt. Kılıç ve Oral, 2006). Bu durum olayları açıklamada ve anlamlandırmada içinde bulunulan grubun açıklama ve anlamlandırma biçimini referans almak anlamına gelmektedir. Bireyin içinde bulunduğu toplumun da öğrenilmiş çaresizlik davranışı içerisinde olduğuna vurgu yapan Aktan (2016)'dan hareketle daha önce de bahsedildiği üzere Romanlar gibi kapalı topluluklarda grup dinamiklerinin, inanç ve davranışlarının, hayatı yorumlama ve anlamlandırma pratiklerinin grup mensupları üzerinde daha belirleyici olduğu söylenebilir. Bu nedenle Roman çocukların okul başarısızlıklarına yükledikleri anlam içinde bulundukları grubun okul başarısızlığına yükledikleri anlamdan ayrı düşünülemez. Ayrıca Bayat (2004), öğrenilmiş çaresizliğin sadece çaresizliğin ortaya çıktığı durumlarda karşılaşılmadığını, bir süre sonra hayatın her alanına yayıldığını söylemektedir. Bu anlamda Roman çocuk ve gençleri için öğrenilmiş çaresizliğin sadece okul hayatıyla sınırlı olmayıp yaşamın içine nüfus etmiş ve sıradanlaşmış bir halde olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Çünkü bu çocuk ve gençler yaşamın her alanında kontrol edilemez olaylarla karşılaşmakta ve/veya travmatik tecrübelerden geçmektedirler.

Öğrenilmiş çaresizlik sadece çaresizliğin yaşandığı durumlarda değil hayatın her alanına yayılan bir yapıda karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle Roman öğrencilerin okul başarısızlıklarını anlamada bir referans noktası olarak alınan öğrenilmiş çaresizlik durumunun bu öğrencilerin okul hayatlarının da ötesinde tüm yaşamlarında görülebileceği düşünülmektedir. Bunun da ötesinde öğrenilmiş çaresizliğin içinde bulunulan toplumdan ve kültürel ortamdan aktarıldığı gerçeğinden yola çıkılarak çaresizliğin Romanların tamamının yaşamlarında yaygın durum olduğunu ileri sürmek çok da iddialı olmayacaktır. Tüm bunlara ek olarak öğrenilmiş çaresizliğin Romanların

hali hazırda var olan olumsuz hayat şartlarının devamında rolü olduğu da gözden kaçırılmamalıdır.

Ancak burada Romanların yaşadıkları sorunların kaynağının öğrenilmiş çaresizlik nedeniyle atalet ve çabasızlık olduğunu söylemek meselenin toplumsal adaletsizlik, toplumsal şiddet vb. gibi sosyal sorunlardan kaynaklandığını yok saymak demektir. Burada vurgulanmaya çalışılan nokta bu topluluğun süregelen olumsuz yaşam deneyimlerinin kökenlerinin toplumsal olduğu ancak davranışsal olarak çaba eksikliğinin beraberinde bu sorunların devam etmesinde etkili olduğudur. Toplumsal kökenli olumsuz olaylara maruz kalmak öğrenilmiş çaresizliğe, çaresizlik kendine dair olumsuz inançlara neden olmaktadır. Bu kabuller ise kişiyi hareketsiz bırakırken beraberinde kişinin dezavantajlılığının devamına da yardımcı olmakta ve devam eden aşılamayan dezavantajlılık hali ise yeniden öğrenilmiş çaresizliğe sebep olmaktadır. Sonuç olarak bu durum aşılması pek de kolay olmayan bir kısır döngünün devamı şeklinde sürmektedir.

## 5. BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ, TARTIŞMA ve YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde daha öncelikle, çalışmaya katılan öğrencilerin kimler oldukları ve nasıl örnekleme dâhil edildikleri üzerinde durulacaktır. Çocukların anlatılarından yola çıkılarak onların literatürde Roman çocukların okul başarısını olumsuz yönde etkileyen nedenler ile ilgili görüşleri yine bu bölümde aktarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca görüşmeler sırasında çocukların sıklıkla dile getirdikleri konular ve bu konular arasında geçen ifadelerde öğrenilmiş çaresizliği çağrıştıran cümleler ayrıca aktarılmıştır. Çalışmanın nitel bölümü çalışmaya katkı sunan ve kendi gerçekliklerini tüm açık yüreklilikleriyle aktaran öğrencilerin sesleri ve sözleriyle oluşturulmuştur.

### 5.1. Çalışmaya Katkı Sunan Öğrenciler Kimlerdir?

Çalışmaya 19 tanesi kadın, 10 tanesi erkek olacak şekilde toplamda 29 öğrenci dâhil olmuştur. Öğrencilerin her birine, kimliklerini silikleştirmemek ve aynı zamanda kişilik haklarına zarar vermemek adına, kurgu isimler atanmıştır. Böylece çocukların aynı zamanda cinsiyetlerinin de daha net bir şekilde anlaşılacağı düşünülmüştür. Çocukların isimleri şu şekilde kurgulanmıştır: K1: Mert, K2: Gülcan, K3: Rıfat, K4: Şennur, K5: Zülal, K6: Irmak, K7: Şenay, K8: Egehan, K9: Havva, K10: Ömür, K11: Özgür, K12: Ahmet, K13: Gülcan, K14: Melek, K15: Damla, K16: Yasemin, K17: Emine, K18: Gülay, K19: Aleyna, K20: Birol, K21: Buse, K22: Fatih, K23: Hayal, K24: Kumru, K25: Tarık, K26: Çağla, K27: Didem, K28: Birkan, K29: Gamze. Ayrıca çocukların görüşmeler sırasında bahsettikleri kişilerin adları da kişilik haklarını korumak amacıyla aynı şekilde değiştirilmiştir.

Çocukların ve ailelerinin sosyo-demografik özelliklerini anlayabilmek için sorulan sorulara verilen cevaplar sonucunda oluşturulan tabloya göre çocukların sadece bir tanesinin ebeveyn kaybı yaşadığı görülmektedir. Kumru isimli katılımcı annesini 3 yaşındayken bir trafik kazası sonucunda kaybetmiştir. 6 çocuğun anne ve babasının

ayrı oldukları görülmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumları ile ilgili tabloda paylaşılan bilgilerin ise doğruluğu hakkında net bir şey söylemek mümkün değildir. Çünkü çocuklarla yapılan görüşmelerde anne, baba eğitim durumları hakkında sorulan "anne ve baban hangi okuldan mezun" sorusunu anlamayarak genelde anne ve babalarının en son devam ettikleri okulu söyledikleri görülmüştür. Çünkü görüşme ilerlediğinde tekrardan anne ve babalarının söz konusu okulları bitirip biriktirmedikleri sorusu sorulduğunda genelde terk ettikleri cevabını vermeleri ve bazılarının ise söz konusu sorunun cevabını bilmiyorum şeklide düzeltmeleri aslında bu öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarını tam olarak bilmediklerini ortaya çıkarmıştır. Tablodan da görüleceği üzere kimi çocukların ise anne ve babalarının eğitim durumları ile ilgili herhangi bir bilgileri bulunmamaktadır. Görüşmeye katılan öğrencilerin 16 tanesinin annesi çalışmamakta, işçi olarak tabloda yer alan 12 anne ise temizlik ve tekstil işçisi olarak çalışmaktadır. Çocuklardan 15 tanesinin babasının mesleğini serbest meslek şeklinde tanımladığı görülmektedir. Çocuklara serbest meslek derken neyi kastettikleri sorulduğunda ise verdikleri cevaplardan bu babaların düzenli bir işi olmadığı ve/veya iş buldukça çalışan kişiler olduğu anlaşılmıştır. Bu noktada zaman zaman nakliye işinde eşya taşıdıkları, inşaatlarda ve/veya genel olarak ne iş bulurlarsa kısa süreliğine ve çoğunlukla günü birlik olarak çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen sonuçların değerlendirilmesine geçmeden önce öğrencilerin bir kısmı hakkında bilgi vermenin yerinde olacağı düşünülmektedir. Önceki bölümlerde üzerinde durulduğu gibi diğer Roman öğrencilerle benzer hayatları sürdüren 29 öğrencinin yaşam koşulları genel olarak birbirine benzese de hikâyeleri belli noktalarda birbirinden farklılaşmaktadır. Bu öğrenciler arasında iç kontrol odağı yüksek, kendine güvenen, gelecekle ilgili bir hedefi ve hayali olan, kendine dair farkındalığı yüksek, potansiyelini bilen ve bu potansiyeli harekete geçirebilmiş öğrenciler olduğu görülmektedir. Ayrıca onlarla sürdürülen görüşmelerde anlatılarının her bir satırını özenle ilmek ilmek dokudukları görülmektedir. Bu nedenle hem öğrenilmiş çaresizliği düşük öğrencilerin kendini nasıl ifade ettiklerini daha iyi anlayabilmek, hem de söz konusu öğrencilerin hayata bakışlarından feyz alabilmek için Roman öğrenci sterotipinin dışında oldukları düşünülen öğrencilerin görüşme metinleri bütün halinde eklere koyulmuştur. Çünkü

bu çocukların kendi hikâyesini ilmek ilmek dokuyan, sadece okul, eğitim, dersler gibi süreçlerden değil bir bütün olarak hayatlarından bahseden, zorluluklarla nasıl mücadele ettiklerini ve geleceğe nasıl umutla baktıklarını apaçık ifade eden çocuklardır. Sonuç olarak bu çocukların bütün olumsuzluklara rağmen sıra dışı bir kişilik özelliği ve eğitim hayatı yaşadıkları açıkça görülmektedir

Görüşülen çocuklardan Rıfat adındaki öğrenci çalıştığını ifade eden tek öğrenci olması nedeniyle diğer öğrencilerden farklılaşmaktadır. Gün (2016), Balkız ve Göktepe (2014) Türkiye'de yaşayan Roman çocuklar için; Hüseyinoğlu ve Alioğlu Çakmak (2019) ise Yunanistan'daki çocuklar için yaptıkları tespitlerinde çalışmak zorunda kalmaları nedeniyle okulu bıraktıklarını ifade etmektedirler. Ancak böyle bir durum görüşme yapılan Roman öğrenciler için geçerli değildir. Bunun bir nedenin Edirne'nin oldukça küçük bir şehir olması, sanayi ve hizmet sektörünün nispeten az olması sebebiyle iş imkânları ile nüfus oranı arasındaki uçurum olduğu düşünülmektedir.

Akşamları amcasının kahvesinde çalışan Rıfat görüşmenin gidişatını tamamen kendisi belirlemiştir. Görüşmenin bir noktasından sonra sorulan soruya cevap vermek yerine kahvede çalıştığını anlatmaya başlamıştır. Bunun üzerine görüşme onun istediği gibi çalışma hayatı ile ilgili olacak şekilde ilerlemiş, ancak satır aralarında okula devam ve ders başarısı üzerine dolaylı sorular sorulabilmiştir. Notları çok kötü olmasına rağmen kendisini başarılı bulduğunu hatta en çok Türkçe dersinde başarılı olduğunu ifade eden Rıfat'tan bir süre sonra kısa bir cümle okuması rica edilmiş ve aslında okuyamadığı anlaşılmıştır. Rıfat'ın zaten okul ve eğitim hayatından daha çok kahvede çalışmanın kendisini ilgilendirdiği, okul ve dersler yerine çalışmayı önemsediği görüşmeyi bu konuyla sürdürmesinden anlaşılmaktadır.

Dayısı tır şoförü olan ve okulların kapalı olduğu bir zaman onunla birlikte başka bir şehre mal götüren ve bu çalışmasından dolayı da para kazanan Mert ileride tır şoförü olmayı istediğini ifade etmiştir. Mert de tıpkı Rıfat gibi görüşme sırasında dersler ve okul yerine detaylı ve oldukça heyecanlı bir şekilde tır şoförü olunca neler yapıldığını anlatmayı tercih etmiştir. Tır şoförlüğünün nesini seviyorsun sorusuna zevkli olduğu için cevabını vermiştir. Çok konuşmayı sevmediği sorulan sorulara sadece birer cümle ile cevap vermesinden belli olan Mert, konu tır şoförlüğü ile ilgili olunca daha detaylı bir anlatım tarzına geçmiştir. "Mesela biz gidiyoz şimdi yüklemeye. Kepçemizi

yüklüyoz sonra boşaltma yerine gidiyoz. Sonra brandayı kapatıyoz, branda açıyoz. Sonra arka kapak açıyoz, damper kaldırıyoz. Ya sonra işte arka kapıdan brandaları söküyoz, indiriyoz malları."

Bu iki örnekte benzerlikler söz konusudur çünkü her iki öğrenci de derslerde oldukça başarısızdırlar ve görüşme sırasında okul ve dersler yerine çalışmak hakkında konuşmayı tercih etmişlerdir. Hâlbuki çocuklara genel olarak eğitimle ilgili süreçler hakkında sorular yöneltilse de bu iki öğrenci bu konuda konuşmayı tercih etmemişlerdir. Rıfat'ın daha çok iş tecrübesi olsa da Mert'in de yavaş yavaş çalışma hayatını deneyimlemeye başladığı görülmektedir. Ayrıca her ikisi de en yakındaki akrabalarının yaptıkları işleri gördükleri ve bu meslekleri deneyimledikleri için onların işlerini ileride sürdürmeyi düşünmekte ve âdeta o yakınlarını kendilerine rol model olarak almaktadırlar.

Okuldan sıkıldığını söyleyen ve ders başarısı yine oldukça düşük olan Ahmet okuldan çok daha fazla ilgilendiği ve vakit geçirmekten hoşlandığı şeyin güvercinleri olduğunu ifade etmiştir. O da tıpkı diğer iki erkek öğrenci gibi dersler ve okul hakkında konuşmaktansa kuşlarını anlatmayı tercih etmiştir. Bu üç örnek okul hayatının bazı çocukların dünyasında yeri olmadığını, çocukların okul hayatı ve dersler yerine daha çok ilgilerini çeken başka uğraşlarla meşgul olduklarını ve dolayısıyla okulda olmanın veya okumanın onlar için pek de bir anlam ifade etmediğini göstermektedir. Sonuç olarak eğitim sisteminin bazı çocukları içine alamadığı, onların ilgi ve alakalarını kendine yöneltemediği anlaşılmaktadır. Ancak görüşmeler sırasında okumaya hevesli, kendine güvenen, bütün olumsuzluklara rağmen geleceğe umutla bakan ve okuyarak bir şeyler elde edeceğine inanan çocukların varlığına ve umuduna tanık olunmuştur.

Çalışmaya katkı sunan öğrencilerin ve ailelerinin sosyo-demografik bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 5.1. Çocuklara Ait Sosyo-Demografik Bilgiler**

| Kişi Adı | Anne Baba Durumu | Anne Yaş | Baba Yaş | Anne Eğitimi | Baba Eğitimi | Anne Mesleği | Baba Mesleği |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| MERT | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 31-40 | 31-40 | Ortaokul | Ortaokul | Çalışmıyor | İşçi |
| GÜLCAN | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | Bilmiyor | Bilmiyor | Ortaokul | Ortaokul | Çalışmıyor | İşçi |
| RIFAT | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 41-50 | 50 Üzeri | Bilmiyor | Bilmiyor | İşçi | İşçi |
| ŞENNUR | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 31-40 | 41-50 | İlkokul Terk | İlkokul Terk | İşçi | Serbest Meslek |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ZÜLAL** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 30 ve Altı | 41-50 | Ortaokul | Ortaokul | İşçi | Serbest Meslek |
| **IRMAK** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 30 ve Altı | 30 ve Altı | Ortaokul | Lise | Çalışmıyor | Serbest Meslek |
| **ŞENAY** | Anne/Baba Hayatta. Ayrı | 31-40 | 31-40 | Okur Yazar Değil | Ortaokul | Çalışmıyor | Çalışmıyor |
| **EGEHAN** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 41-50 | 50 Üzeri | İlkokul Terk | Ortaokul | İşçi | Serbest Meslek |
| **HAVVA** | Anne/Baba Hayatta. Ayrı | 31-40 | 31-40 | İlkokul | Ortaokul | İşçi | Çalışmıyor (Cezaevinde) |
| **EMİR** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 31-40 | 41-50 | Lise | Ortaokul | Çalışmıyor | İşçi |
| **ÖZGÜR** | Anne/Baba Hayatta. Ayrı | 31-40 | 31-40 | Okur Yazar Değil | İlkokul Terk | Çalışmıyor | Serbest Meslek (Şehir Dışında) |
| **AHMET** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 30 ve Altı | 31-40 | İlkokul | İlkokul | Çalışmıyor | Serbest Meslek |
| **GÜLCAN** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 31-40 | 41-50 | İlkokul | İlkokul Terk | Çalışmıyor | Serbest Meslek |
| **MELEK** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 50 ve Üzeri | 50 Üzeri | Bilmiyor | Bilmiyor | İşçi | İşçi |
| **DAMLA** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 41-50 | 41-50 | Bilmiyor | Bilmiyor | Çalışmıyor | Serbest Meslek |
| **YASEMİN** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 41-50 | 41-50 | Bilmiyor | Bilmiyor | İşçi | Serbest Meslek |
| **EMİNE** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 31-40 | 41-50 | Lise | Lise | Çalışmıyor | Serbest Meslek |
| **GÜLAY** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 41-50 | 41-50 | Ortaokul | Ortaokul | Çalışmıyor | İşçi |
| **ALEYNA** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 41-50 | 41-50 | İlkokul | Ortaokul | Çalışmıyor | Serbest Meslek |
| **BİROL** | Anne/Baba Hayatta. Ayrı | Bilmiyor | Bilmiyor | Ortaokul | Ortaokul | İşçi | İşçi |
| **BUSE** | Anne/Baba Hayatta. Ayrı | 31-40 | 41-50 | Bilmiyor | Bilmiyor | İşçi | Bilmiyor (Yurt Dışında) |
| **FATİH** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 31-40 | 31-40 | İlkokul | Ortaokul | İşçi | İşçi |
| **HAYAL** | Anne/Baba Hayatta. Ayrı | 31-40 | Bilmiyor | Okur Yazar Değil | Ortaokul | Çalışmıyor | Serbest Meslek (Şehir Dışında) |
| **KUMRU** | Anne Hayatta Değil. | - | 41-50 | - | Ortaokul | - | İşçi |
| **TARIK** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 31-40 | 31-40 | İlkokul | İlkokul | İşçi | Serbest Meslek |
| **ÇAĞLA** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 30 ve Altı | 31-40 | İlkokul Terk | İlkokul Terk | Çalışmıyor | Serbest Meslek |
| **DİDEM** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 30 ve Altı | 31-40 | İlkokul Terk | İlkokul Terk | Çalışmıyor | Serbest Meslek |
| **BİRKAN** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | Bilmiyor | 31-40 | Okur Yazar Değil | Bilmiyor | İşçi | İşçi |
| **GAMZE** | Anne/Baba Hayatta. Birlikte | 31-40 | 31-40 | İlkokul Terk | İlkokul | Çalışmıyor | İşçi |

## 5.2. Ailelerin Çocuklarının Okuması Hakkındaki Düşünceleri

Görüşmeler sırasında öğrencilerle birlikte sıklıkla ailelerinin eğitim hayatlarına olan etkilerinden bahsedilmiş ve konuyla ilgili detaylı bilgiler elde edilmiştir. Çocukların neredeyse tamamı ailelerinin okumaları yönünde kendilerini teşvik ettiklerini aşağıdaki şekilde ifade etmektedirler.

Ders başarısı düşük olan Zülal'in anne ve babası okuması konusunda onu desteklemektedir. En çok babasının okumasını istediğini söyleyen Zülal annesinin ise bu konuda şu şekilde yorum yaptığını ifade etmektedir: "Annem diyor ki fakir de olsam ordan harç bulurum burdan borç bulurum seni okuturum diyo. Benim için oku

eline bir meslek al diyo." Yine Zülal gibi ders başarısı düşük olan Mert anne ve babasının okumasını istediklerini ifade etmektedir. Annesinin konuyla ilgili görüşünü, "Oku diyor, her şeyini bitir diyor, ehliyetini al diyor. Yoksa ehliyet falan alamazsın diyor" şeklinde ifade ederken, babasının ise okumasına sevindiğini, teşekkür alırsa kendisine hediye olarak motor alacağını söylemektedir. Görüşme boyunca sorulara kısa ve isteksiz cevaplar veren ve görüşmenin başında oldukça gergin olan Mert, babasının kendisine motor alacağını söylerken bambaşka bir ruh hali içinde olduğu görülmüştür. Egehan'ın babası da tıpkı Mert'in annesi gibi ehliyet almak için en azından liseyi bitirmesi gerektiğini söylerken, liseden sonra okuyup okumamayı Egehan'ın tercihine bırakmaktadır. Devamlı takdir alan kadın öğrencilerden birisi olan Irmak ailesinin ama özellikle babasının en başından beri okuyup avukat olmasını istediğini söylemektedir.

Annesi ve babası ayrı olan, anneanne ve dedesi ile kalan Özgür "anneannen senin okumanı istiyor mu?" sorusuna; "Evet hocam çok istiyor. Bir gün ben derslerimi bırakıp maç izlemiştim. Anneannem televizyonun karşısına geçip ağladı. Annen ve baban gibi biri olmanı istemiyorum demişti" şeklinde cevap vermiştir. Özgür'ün anneannesinin bu türden bir cevap vermesinin nedeni hem annesinin hem de babasının oldukça sorunlu hayatları olmasıdır. Anne ve babası ayrılmış olan Özgür'ün babası Edirne'nin bir ilçesinde yaşamaktadır. Başka bir kadınla evlenmiş; hem o kadından hem de daha önceki eşinden olan çocukları ile birlikte kendisine yeni bir hayat kurmuştur. Madde bağımlısı olan annesi ise başka bir erkek ile evlilik dışı bir ilişki sürdürmektedir. Babası bırakıp gitmiş olan Özgür'ün annesi de onunla ilgilenecek durumda değildir. Bu nedenle yaşamını anneannesi ve dedesinin evinde, eşinden ayrılmış iki çocuklu teyzesi ile birlikte sürdürmektedir. Okul yönetiminden alınan bilgiye göre anneannesi Özgür ile çok yakından ilgilenmekte ve sürekli olarak okulla iletişim halindedir. Anne ve babası ayrı olan bir diğer öğrenci Buse, babasının uzun zamandır yurt dışında yaşadığını ifade etmektedir. Annesi ve abisi ile yaşamını sürdüren Buse, annesinin sürekli olarak kendisine bağırdığını ve zaman zaman fiziksel şiddet uyguladığı için derslerine odaklanamadığını söylemektedir. Annesinin psikolojik olarak sağlıklı olmadığı ve onun okul süreçleriyle ilgilenmediği Buse'nin

anlatımlarında ifade bulmaktadır. Buse tüm bu olumsuzluklara ve kimseden destek görememesine rağmen ders başarısı oldukça yüksek bir öğrencidir.

Çocukların okumaları hakkında bazı anne ve babaların görüşleri şu şekildedir: Fatih annesinin kendisine liseyi mecbur bitirmesi gerektiğini söylediğini, babasının ise kendisi hakkındaki ilginç yorumunu şu şekilde aktarmaktadır: "Üniversite için babam senin o kadar kafan çalışmıyor dedi. Ara sıra derslerim kötü olduğu için söylüyor. Lise mezunu ol yeter diyor. Eğer lisede derslerin çok iyi olursa üniversiteye de gidebilirsin dedi." Ahmet'in annesi çocuklarının okumasına duyduğu isteği biz okuyamadık siz okuyun şeklinde ifade etmektedir. Gülcan annesinin okumasını istediğini ve "oku hayatını kurtar" dediğini söylerken, Melek annesinin "oku kızım büyüdüğünde çekmeyesin, iyi bir meslek sahibi olursun" dediğini aktarmaktadır. Damla'nın annesi "okuyup adam ol, ben yapamadım sen yap" derken babası ise "babam yaptıramadı bana ama ben size yaptıracağım, elimden gelene kadar" demektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının okul süreçleri ile ilgilenmesinin olumlu anlamda katkı sunduğu ders başarısı yüksek olan kadın öğrencilerden Çağla'nın ifadelerinde net bir biçimde görülmektedir:

> Annem ile babam bizi okutmak için çaba gösterdikleri için, ben de o çabaya layık olmaya çalışıyorum. Benim annem 3. sınıfa kadar bekledi beni. Zaten ben ders çalışırken hep gelip yardımcı oluyordu. Yani ben başarımı ona borçluyum şu an. Diğer Roman çocuklarının aileleri onları çok rahat bırakmışlar. Göndermemişler, hiç çaba göstermemişler bence.

Tıpkı Çağla gibi Damla da ailenin çocuğa olan ilgisinin ve yaklaşımının o çocuğun okul başarısını etkilediğini şu şekilde ifade etmektedir: Bağırıyorlar, dövüyorlar. Ama benim ailem hiç öyle yapmıyor. Bağırıyorlar, işte okula göndermiyorlar, işe gönderiyorlar. Bir de şey amcalarından, annelerinden babalarından huylarını alıyor. İşte küfürlerini falan. Bu da okulu etkiliyor."

Anne babaların neredeyse tamamına yakınının çocuklarının eğitim almasını destekledikleri öğrencilerin anlatılarında öne çıkmaktadır. Cerit ve Porsuk (2020) ailelerin çocuklarından en büyük beklentisinin okumaları olduğu tespitinde bulunmaktadırlar. Derin Yoksulluk Ağı ve Açık Alan Derneği (2020) de çalışmalarında ailelerin eğitimi çocuklarının geleceği için bir umut kaynağı olarak gördüklerini ortaya koymaktadırlar. Ayrıca ailelerin çoğunun eğitim düzeylerinin çok düşük olması

nedeniyle çocuklarının eğitimlerine destek olamadıkları tespitinde de bulunmaktadırlar. Eldeki bu çalışmada da benzer sonuçlara varılmış; ailelerin çocuklarının okumalarını istemelerine rağmen onlara dersler konusunda destekte bulunabilecekleri düzeyde bir eğitime sahip olmadıkları görülmüştür. Çünkü daha önce de belirtildiği üzere görüşmeye katılan öğrencilerin ebeveynleri ya okur-yazar ya da ilkokul mezunu düzeyinde bir eğitim seviyesine sahiptirler. Çocukların birinci derece akrabalarından lise veya üniversite bitiren öğrenci bulunmazken Damla'nın abisi liseye, Egehan'ın abisi ise üniversiteye (sivil havacılık yüksekokulu) devam etmektedirler. Bazı çocuklar uzaktan akrabalarının lise/üniversite bitirdiğini söylemektedirler. Çocukların ifadelerine göre dayısı astsubay, kuzeni doktor ve hemşire, uzaktan akrabalarında öğretmen ve avukat olanlar bulunmaktadır. Ancak bu akrabaları ile çok da yakın ilişkileri olmadığı çocukların beyanlarından anlaşılmaktadır. Aile üyelerinin eğitim düzeyinin düşük olduğu göz önüne alındığında çocukların ödevler veya anlamadıkları derslerle ilgili yardım alabilecekleri kimsenin olmadığı görülmektedir Görüşmeye katılan öğrencilerin de büyük bir oranı derslerinde hiç kimseden yardım almadıklarını net bir biçimde ifade etmektedirler. Ders başarısı yüksek olan Damla, anne ve babasının fazla bilgisi olmadığı için kendisine yardımcı olamadıklarını genelde abisinden yardım istediğini söylemektedir. Jandarma olmak istediğini ifade eden Egehan istediği bu mesleği elde edebileceğine dair kendisine inanmadığını eklerken böyle düşünmesinin sebebini "Ailem bana yardımcı olamadıkları için o beni biraz etkiliyor. Derslerime çalışamıyorum. Derslerime ilgimi veremiyorum o yüzden" şeklinde açıklamaktadır.

Başarılı öğrencilerden biri olan Şennur ise annesi ilkokul 1. sınıfta babası ise 5. sınıfta okulu bırakmış olmalarına rağmen kendisine yardım ettiklerini söylemektedir. Ancak sadece Şennur için değil görüşülen tüm öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyinin çocuklarından çok daha az olması nedeniyle onlara derslerinde yardımcı olmalarının zor olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu aileler çocuklarının derslerine yardımcı olmak ya da onları doğru bir şekilde yönlendirebilmek için kültürel sermayeden yoksundurlar ve bu yüzden aslında çocuklar eğitim süreçlerinde tek başlarına desteksiz bir şekilde ilerlemek zorunda kalmaktadırlar. Oysaki alt sosyoekonomik gruplarda büyüyen çocuklar orta ve üst sınıfa mensup çocuklardan çok daha fazla

desteklenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Eğitimin ilkokul öncesi, erken çocukluk döneminde başlamasının ilerleyen yıllarda çocukların öğrenme kapasitelerinde ve okula adaptasyonlarında önemli katkıları olduğu bilinmektedir. Roman öğrencilerin okul öncesi bir eğitim alma imkânları da ne yazık ki bulunmamaktadır. Ayrıca erken çocukluk döneminde kendilerine kitap okunan çocukların dil becerilerinin ve bununla bağlantılı olarak zekâ ve akıl yürütme potansiyellerinin de arttırdığı bilinmektedir. Ama Roman çocukların çok büyük bir oranının anne ve babası ya okuryazar değildir ya da çok düşük düzeyde okuyabilmektedirler. Bu nedenlerden ve daha pek çok olumsuz süreçlerden dolayı Roman çocukların eğitim hayatına devam etmesi beklentisi aileler için bir temenniden öteye geçememektedir.

Dersler ve ödevler konusunda destek göremeyen bu öğrenciler ailelerinin veli toplantılarına katılım göstermemeleri nedeniyle de okul süreçlerinde yalnız kalmaktadırlar. Bazı öğrenciler anne ve babalarının çalıştıkları için gelemediğini söylerken bazıları herhangi bir gerekçe göstermeden sadece katılmadıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı velilerinin ancak okuldan çağırılmaları durumunda veya herhangi bir sorun yaşandığında okulla iletişime geçtiklerini söylemektedirler. Oysaki eğitimin önemli bileşenlerinden birisi olan velinin okul ve öğretmenlerle işbirliği içinde olmasının çocuğun okul başarısını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir.

### 5.3. Öğrencilerin Mahalleleri Hakkındaki Görüşleri

Roman mahalleleri kendi iç dinamikleri olan, dışarıya görece kapalı ve içinde yaşayan kişileri adeta bir kabuk gibi saran yapısıyla özel mekânlardır. Mahalle sakinleri için mahalleleri bir taraftan sığındıkları, kendilerini dışarıdaki yabancıya karşı güvende hissettikleri, hayatta kalmak için adeta mecbur oldukları yerlerken öte yandan içinde farklı tehlikeler barındıran, birçok sorunun somutlaştığı ve aslında diğerleri tarafından damgalanan yerlerdir. Söz konusu bu yerlerle ilgili bir takım tanımlamalar yapmanın okuyucunun gözünde mekânların daha net bir biçimde canlanmasını sağlayacağı düşünülse de çocukların bakış açısını ön plana çıkarmayı hedefleyen böyle bir çalışmada sözü onlara bırakmanın daha doğru olacağına inanılmaktadır. Bu inanç doğrultusunda çocuklara onların gözünden mahallelerini anlamaya yönelik sorular

yöneltilmiş, bu sorulara karşılık çocuklar net cevaplar vermese de anlatılarının satır aralarında düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bazı öğrencilerle mesleğini eline alıp para kazanmaya başladığında ilk maaşıyla yapacakları üzerine hayallerini dile getirdiği anlarda mahallenin etkileri gün yüzüne çıkmaktadır.

> Şengül gel hayal kuralım şimdi seninle. Hemşire oldun, ilk maaşını aldın. Ne yapacaksın ilk maaşınla?
>
> Anneme ve kardeşlerime bir şeyler alırım. Geri kalan parayla onları geçindiririm. Annemin cebine koyarım, bir kenara toplarım.
>
> Yine aynı mahallede mi yaşarsın? Anneni o mahalleden alıp başka mahalleye mi geçersin?
>
> Tabii ki de.
>
> Neden çıkmak istersin o mahalleden?
>
> Annemi dedikodularla sıkarlar o yüzden.

Havva ile de meslek sahibi olduğunda alacağı ilk maaş ile ne yapacağına dair aynı şekilde hayal kurarken en sonunda söylediği söz oldukça çarpıcıdır:

> Benim şeyim var ee benim değil de annemin hayali var. Annem çok ev sahibi olmak istiyordu. İnşallah da benden önce babam yapmaz, benim hayalimi gerçekleştirmez. Ben anneme ev almak istiyorum, yani annemle babama. Küçük böyle tatlı sevimli bir ev almak istiyorum anneme çünkü gerçekten hayali annemin. Eğer çok para kazanırsam kendimi idare edeyim babama da araba istiyorum almak. Babam araba tutkunu, çok araba değiştirdi.
>
> Evi nereden alacaksın?
>
> Annem nereden istersen oradan alırım.
>
> Sen avukat olunca yine bu mahallede yaşamak ister misin?
>
> O an ki durumuma bağlı bilemem yani.
>
> Şuan ki durumuna göre nasıl karar verirsin?
>
> Şöyle de bir şey var eğer ben mahalleden bu şekilde sıyrılıp çıkıp gittiysem burada kalırım yani. Çünkü hani onca şeye rağmen çıkabilmişim buradan.

Çağla ile aramızdaki diyalog ise şu şekilde gelişmiştir:

> Peki, Çağla diyelim ki sen istediğin mesleğe ulaştın ve para kazanmaya başladın. Paranla ne yapmak istesin?
>
> Pek bir düşüncem yok.

Mesela aynı mahallede yaşamak ister misin?

Hayır. Ailem oradaysa yaşamak isterim, yoksa yaşamak istemem.

Neden yaşamak istemezsin peki?

Aslında annem de yaşamak istemiyor. Ama babam çok alışkın. Biz de alıştık gerçi gitmek de istemiyoruz.

Didem daha önce yaşadıkları mahalle ile şu anda yaşadıkları mahalleyi karşılaştırırken şimdiki mahallelerinde bir sorunları olmadığını ama daha önce ikamet ettikleri mahallede çok daha fazla sorunlar yaşandığını ifade etmektedir:

Peki diyelim ki okulu bitirip meslek sahibi oldun yine aynı mahallede yaşamak ister misin?

Bilmem, mahallede kötü şeyler olursa çıkarım. Ama ben şu an mahallemi çok seviyorum.

Mahallede seni rahatsız eden bir olay yok yani?

Hayır.

Bazı mahallelerde çok olaylar oluyor ya o yüzden sordum.

Babam aslında …….[11] Mahallesinde oturuyordu. Orayı çok istemiyordu, çünkü çok olaylar oluyordu. Silah atılıyordu. Annemde de panik atak gibi bir şey var, çok korkuyor. Benim 5 yaşındayken ayağımın üstünden polis arabası geçmişti. O günden beri panik atak hastalığı var. O yüzden bu mahalleye taşındık. Annem önceden bu mahalledeydi zaten.

Birkan'la ileride para kazandığında neler yapacağı üzerine konuşmalarımız sırasında mahallenin etkisi yine son cümlede karşımıza çıkmaktadır:

Peki, ileride berber oldun diyelim, para kazanmaya başladın. Paran ile ne yapmak istersin?

Evlenirsem, evimi dizerim. Sonra annemi, babamı yanıma alırım. Eğer kardeşim de bir arada olmak isterse onu da yanıma alırım.

Peki, evini nereden almak istersin?

Sakin mahallelerden birini seçerim. Evin 1 katlı veya 2 katlı olmazı fark etmez, sakin bir yer olsun yeter.

O zaman sen mahalleden çıkmak istiyorsun.

Evet.

[11] Mahalleyi yaftalamamak adına isim bilgisi bilinçli bir şekilde belirtilmemiştir

Neden çıkmak istiyorsun?

Bilmiyorum, mahalle köşelerinde çocuk büyütmek istemiyorum. Bana güvenceli gelmiyor.

Eğitimine spor lisesinde devam etmek isteyen Birol, spor yapmanın katkılarında bahsettiği sırada dolaylı olarak mahallenin etkisinden de bahsetmektedir.

Peki Birol sporun insana ne gibi bir faydası var sence?

Hem sağlık açısından, hem de stres falan olmuyor hiç. İnsan rahatlıyor. Bazı kötü şeylerden de uzak tutuyor insanı

Mesela seni kötü şeylerden uzak tutuyor mu?

Evet

Biraz anlatabilir misin?

Mahallede gezeceğime böyle boş boş spora giderim daha iyi. Hem kendi açımdan hem de geleceğim için daha iyi olur

Mahallede kötü alışkanlıkları olan kişiler var mı?

Bir iki tane var onlar da yukarı tarafta oturuyor

Hangi kötü alışkanlıkları var?

Madde bağımlısı

Madde bağımlılığında spor etkili mi?

Evet. Çoook madde bağımlısı spor sayesinde bırakıyor.

Mahallesinde okumuş birilerinin olup olmadığı sorulduğunda Tarık, yeni muhtar olan Erdoğan abisinden bahsederken mahallenin etkisi de net bir biçimde görülmektedir.

Bu arada mahallede okumuş kimse var mı?

Geçen bizim muhtar oldu Erdoğan abi var

Konuşuyor musun onunla? Sen de onun gibi olmak ister miydin?

Cık. Muhtarlık nasıl bir şey....? Ya bir de bizim mahalle ile uğraş

Sizin mahalleyle uğraşması zor mu?

Evet

Neden zor bir mahalle

Çok inat bizim mahalle.

Biraz anlatsana merak ettim

Orda ….[12]Mahallesinden olanlar falan da var. Kötü huylular.

Mahalle ortamında madde kullanan, kavga gürültü yapan, tartışma çıkaran birileri var mı?

Aşağıda var. Bizim evin kahve yolu var orada içip içip hep kavga yapiyler. Toplaniyler, içiyler sonra da kavga ediyler

Peki bu seni etkiliyor mu?

Yok ben evden çıkmıyom zaten kavga olunca.

Yukarıda bazı öğrencilerin anlatılarında yaşadıkları mahallelerde sorun olmadığı ya da sorun yaşansa bile mahallenin farklı bir bölgesinde yaşandığına dair ifadelerde bulundukları görülmektedir. Yaşanan sorunların çocuklar tarafından uzak bir yerde olduğunu, kendileri ile alakası bulunmadığını göstermeye yönelik söylemlerinin neredeyse herkes tarafından kabul edilen bir damgayı reddetme çabasına dayandığı düşünülmektedir. Çünkü sadece Edirne'de değil Romanların yoğun olarak yaşadığı hemen her şehirde en az bir tane Roman Mahallesi suç oranının yüksek olduğu, hatta girilmesi tehlikeli yerler olarak damgalanmış mekânlardır.

Romanların yaşadıkları mahallelerin içerisinde yaşam pek çok sorunla karşı karşıya kalma riskini içinde barındırırken aynı zamanda mahallede yaşayanlar için ortak bir kültürel alan oluşturmaktadır. Genel olarak hemen herkesin Roman olmasının yanında benzer sorunlarla mücadele ediliyor olması da hem kültürel özelliklerin hem de sıkıntıların ortak olarak paylaşılmasına neden olmaktadır. Böylece bu mahalleler ortak bir kültürün ürünü olarak şekillenirken aynı zamanda tek tek bireyleri de kendisine uymaya zorlamakta, bu türden bir zorlama ise kişinin zamanla mahallenin bir parçası haline gelmesi ve mahalleye karşı bir aidiyet duygusu geliştirmesi sonucunu doğurmaktadır. Mahalleye karşı aidiyet geliştiren bireyin söz konusu mekânda yer edinebilmesi için mahalleli olmanın gereğini yerine getirmesi zorunluluğundan bahseden Gezgin (2016a), böylece kişilerin mahalle kültürünü daha da benimsediğini ve tekrar ettiğini eklemektedir. Eğitim süreçlerine dâhil olamayan Roman çocukların Roman mahallelerinin ortak ve bilindik kültürüne dâhil olabilmek

[12] Didem'in bahsettiği mahalleden bahsetmektedir.

için mahalle ortamına ve mahalleli olmanın ifadesi olan davranış kalıplarına ayak uydurmaktan başka çareleri olmadığı çok açıktır. Bu noktada mahallede yaşayan insanların çok büyük bir oranının eğitim hayatını yarıda bıraktığı ve çoğunun işsiz ve yoksulluk içinde yaşadığı düşünüldüğünde bu çocukların kendi grubunun davranışını tekrar etme hatta bu olumsuz durumu aşamayınca adeta kültürün bir parçası gibi içselleştirme riski oldukça yüksektir. Ancak bu durum bir tercih olmaktan çok bir zorunluluk olarak işlev gördüğü çünkü Romanların okul süreçlerine dâhil olmasının önünde pek çok yapısal ve toplumsal engel bulunduğu gözden kaçırılmamalıdır.

### 5.4. Başarılı veya Başarısız Olmaya Neden Olan Etkenler

Bu bölüm çocukların hem kendi ders başarılarını değerlendirmelerinden hem de derslerde başarısız olan diğer Roman çocukların başarısızlık sebepleri hakkındaki görüşlerinden oluşmaktadır. Çocukların ifadelerinde okul başarısını etkileyen faktörlerin en önemlisinin aile içinde yaşanan sorunlar olduğu görülmektedir. Görüşmeler sırasında çocuklara ders çalışmak için kendilerine ait bir odalarının olup olmadığı da sorulmuştur. Çok büyük bir oranının odasının olmamasına rağmen bu durumun bazı öğrencilerin ders başarıları üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca sessiz ve sakin bir ortamda derslerine daha iyi odaklandığını ifade eden öğrenciler de olmuştur. Fakat bu çocukların yaşadıkları evlerin küçük olması, kalabalık ailelerde yaşamlarını sürdürüyor olmaları ve aile içinde pek çok sıkıntı ile mücadele etme zorunluluğu çocukların ders çalışmak için kendi kendilerine kalabilecekleri sakin bir ortamlarının bulunmasını zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin çevrelerinde rol model alabilecekleri kişilerin olup olmaması da onların direk okul başarısı üzerinde herhangi bir somut etkiye neden olmazken öte yandan uzun vadede gelecekte yapabilecekleri meslekleri tanımalarına ve kendilerini bu mesleğin içinde hayal etmelerine katkısı olduğu görülmektedir. Tüm bunların yanı sıra çocukların anlatılarında okulunu ve öğretmenini sevmek ifadeleri öne çıkmakta, öğrencilerin neredeyse tamamı okulunu ve öğretmenini sevdiğini söylemektedir. Bu noktada özellikle olumlu öğretmen davranışlarının çocukların okul sevgisini ve ders başarılarını direk etkilediği sonucuna varılmıştır.

Tüm bunlara ek olarak çocuklarla yapılan görüşmelerde bazı öğrencilerin başarıyı kişinin istemesine, kendine güvenmesine bağladığı, bazılarının hedef koymadıkları için başarısız olduklarını dile getirdikleri görülmektedir. Kimi öğrenciler ise aileden edinilen kültürün önemine dikkat çekmekte, başarısızlığı Romanların kültürel bir meselesi olarak değerlendirirken öğrencilerin ailesindeki kişileri kendilerine örnek aldıklarını belirtmektedir. Ayrıca okulu bırakıp evlenmek de kültürel sebeplerden bir diğeri olarak gösterilmektedir. Derslerden ve okuldan sıkılmak, derslerin zor gelmesi, anlayamamak, çalışmamak, çaba göstermemek gibi nedenler üzerinde de durulmuştur.

Öğrenciler başarılı ya da başarısız olmaya neden olan etkenleri şu şekilde ifade etmektedirler:

Başarı için kişinin kendine güven duyması gerektiğini düşünen Gülcan, "Seni başarılı yapan şey nedir?" sorusunu şu şekilde cevaplamıştır: "Benim hocam özgüvenim yüksek, baya bir şekilde. Kendime güvendiğim zaman her istediğimi başarabiliyorum. Çalışınca zaten her şey oluyor. En düşük notum geçen sene 49'du hocam. Bu sene bütün telafisini verdim hocam, çalıştım." "Bir öğrenci neden başarılı olur veya neden başarısız olur?" sorusunu ise "Bir öğrencinin çok başarılı olması için çok çabalaması, çok ders çalışması lazım. Dersleri aksatmadan dinlemesi lazım. Başarısız olmalarının nedeni ise eve gidince telefonu eline alıp oyunlara girmek, derslerine hiç çalışmamak, sürekli derste arkadaşlarının derslerini bölmek" şeklinde açıklamıştır. Gamze de bir öğrencinin başarısını çalışmasına, dikkatine, ilgisine bağlarken onun çalışmasını engelleyen şeyleri; telefon, internet, oyunlar, dikkatsizlik, ilgisizlik şeklinde tanımlamıştır. Başarılı kadın öğrencilerden biri olan Didem ile Roman öğrencilerin genel olarak ders başarılarının düşük olması üzerine konuşmalarımız ise şu şekilde gelişmiştir:

> Peki, sence neden başka çocuklar çalışmak istemiyor? Okulları geziyorum, çoğu çocuğun okul başarısı düşük oluyor. Çabuk okulu bırakıyorlar. Bunları neye bağlıyorsun?
>
> Ne gibi şeyler bilemiyorum ama herkesin evinde sıkıntılar olabiliyor. Mesela durumları kötü olabilir, okutamayacak gibi olabilirler, belki çalışmayı sevmiyorlardır, belki de kalkmak zor geliyordur. O yüzden bırakabiliyorlardır veya belki erken yaşta evlenebilirler. Küçük yaşta sevgilisi olan birçok çocuk var. Ben sevmiyorum öyle şeyler. Mesela oyun arkadaşlarım olsun hemen onlardan kopuyorum.

Sen de mesela Romansın, aynı yaşam şekline sahipsiniz ama sen başarabiliyorsun, "Ben çalışıyorum." diyorsun, "Derslerime geliyorum." diyorsun. Senin bu iç motivasyonunun sebebi nedir?

Benim küçüklüğümden beri istediğim bir meslek var. Yunus polis olmak. Her gördüğümde çok havalı, çok iyi buluyorum. O biraz etkiliyor beni. Aileme sürekli Yunus polis olacağım diyorum. Ailemin verdiği tavsiyelerin de etkisi var. Bende okuma isteği sağlıyor, okumak istiyorum yani.

Görüldüğü üzere Didem başarılı olmayı kişinin istemesine ve bir hedef koymasına bağlamaktadır. Bu şekilde düşünen diğer öğrenci Damla'dır ve konuyla ilgili şu aktarımlarda bulunmuştur:

Damla, sen okul başarını neye bağlıyorsun? Mesela bazı arkadaşların çok başarılı değil ama sen başarılı bir öğrencisin?

Ben başarılı olmak istiyorum.

Sen başarılı olmak istediğin için… Peki, istemek nasıl bir şey onu bana biraz anlatır mısın?

Mesela mesleklerden örnek alalım, şimdi biz diyelim hemşire olmak istiyoruz onun için çok çabalamalıyız ve o da istemekle oluyor.

Peki, bazılarının dersleri neden kötü bazılarınınki neden iyi?

İyi olanların çalıştıkları için, çaba sarf ettikleri için. Çalışmadıkları için öbürlerinin de.

Peki, çalışan neden çalışıyor çalışmayan neden çalışmıyor sence?

Çalışmayanın ileride düşüneceği bir şeyi yok, çalışanın da geleceği var. Bir hayali olduğu için çalışıyor.

Başarının ya da başarısızlığın öğrencinin okuma isteğine bağlı olduğunu düşünen Aleyna, "neden bu istek oluşmuyor bazılarında sana göre? Bunu neye bağlıyorsun?" sorusuna "Sevgili muhabbetleri olabiliyor bazen, bir de dersler sıkıcı geliyor bence. Konularda başarılı olamıyorlar. Ben yapamam diyenler oluyor. Çok çabuk pes edenler oluyor" şeklinde cevap vermiştir.

Kendisinin ve diğer Roman çocukların potansiyeline güvenen Kumru düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Sence Roman çocuklar neden yapamıyorlar?

Kendilerini ben okusam da ne olacak, bu hayatta ne başarabilirim diye görüyorlar. Ben kendimi asla öyle sıfatlandırmadım. Okusam ne olacak değil, okuyacağım bir şeyler

belirleyeceğim ki kendi hayatımı kendi düzenime göre kurabileyim. Kendi kaderimi kendim yazayım istiyorum.

Peki, sence onlar neden böyle düşünmüyor?

Onların böyle düşünmemesi biraz da yaşam tarzına bağlı bir şey. Çünkü çevremize bakarsanız sokağa çıktığımızda herkes neredeyse ilkokul, ortaokul mezunu ve bunların aileleri de öyle ne olacağız diye düşünüyorlar. Ben başarmaya çalışıyorum ve başarılı olduğuma da inanıyorum. Diğerleri pek başarılı değil gibiler ama onlar da zamanla buna alışacak ve başarılı olacaklardır.

Senin farkın ne sence?

Ben de onlar gibiyim aslında. Ben sadece kendi fikirlerine önem veren bir insanım. Kendi bilinçaltımı tutan bir insanım. Kendini geliştirmeye odaklı bir insanım. Onlar hayatı anlık yaşıyorlar. Ne olacak ne bitecek diye düşünmüyorlar. Bir şey yaparlarsa başına buyruk şekilde yaparlar. Sonucu iyi ya da kötü olacak diye düşünmezler. Beni ayıran özelliğimin bu olduğunu düşünüyorum. Sonuç olarak her insan her çocuk farklıdır.

Tıpkı Kumru gibi Roman öğrencilerin isterse derslerinde başarılı olabileceklerine dair umudu olan Havva, "Genelde Roman öğrencilerde başarısızlık devamsızlık çok oluyor. Sen ne düşünüyorsun bu konuyla ilgili?" sorusuna şu şekilde cevap vermiştir: "Romanlarda, ben de Romanım bu arada, Romanlarda şöyle bir şey var hani aman işte ortaokulu bitirsin evlenir falan. Ama gerçekten isteseler hepsi yapabilir." Ayrıca Havva, bazı Roman öğrencilerin maddi yetersizlikler yüzünden okuyamadığını, kiminin okumak istese de çalışkan ve zeki olmadığı için lise tutturamadığını, özel liselerin de paralı olması sebebiyle gidemediklerini söylemektedir. Havva da okul başarısı üzerinde kültürün etkisinden bahsetmekte, diğer sebepleri ise; maddi yetersizlikler, çalışkan ve zeki olmamak ve en önemlisi de evlenmeyi tercih etmek şeklinde sıralamaktadır.

Şennur ile Roman öğrencilerin başarısızlık durumu üzerine konuşmalarımız sırasında Roman öğrencilerin okula şaka olsun diye geldiklerini, "dışarıdayken sınıfa girip kudurduklarını", "çığlık attıklarını"" ve "çalışmak istemediklerini" ifade etmiştir. Bu öğrencilerin okuma isteğinin az olmasını "onlar direkt işe girsin, fabrikaya girsin, evlensin diye bakıyorlar. Mesela benim en yakın arkadaşım var İpek, ben 8. sınıftan sonra okumayacağım dedi. Evde oturucam ya da fabrikaya girip çalışırım dedi" şeklinde ifade etmiştir. Gülay ise Roman öğrencilerin hem başarısızlıkları hem de devamsızlıkları ile ilgili olarak bu durumun nedenlerinin kültürel olduğuna dikkat

çekmektedir. “Romanlarda galiba bu bir kültür hocam. Bütün hepsi erkenden okulu bırakıp evlenmek istiyorlar hocam. Herhalde annelerini örnek alıyorlar. Romanların çoğusu nerdeyse 14-15 yaşında evlenmiş.”

Birol ise okul sıkıcı geldiğinden dolayı derslerine çalışmağı için okuldan uzaklaşan çocukların başarısız olduklarını söylemekte, bunun nedenini ise hedeflerinin olmamasına bağlamaktadır. Bir öğrencinin hedefinin olmamasının aile ve arkadaş çevresiyle alakalı olduğunu da eklemiştir. Bazı öğrenciler de başarısızlıklarının nedeni olarak zor geldiği için ders yapmayı sevmemelerini, yapılan şeyleri kafasının almamasını, anlatılanların aklında kalmamasını, öğretmeni dinlese bile dersleri anlayamamasını, okulda canı sıkıldığı için sürekli devamsızlık yapmasını, evde canı sıkıldığı için dışarıya gezmeye çıkarak derslerine çalışmamasını göstermektedirler.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, başarının tamamen öğrencinin çalışmasına ve çabasına bağlı olduğuna inan çocuklar bulunmaktadır. Bu öğrencilerin Goetz ve Dweck’in (1980), “ustalık yönelimli” öğrenciler tanımlamasına uydukları düşünülmektedir. Çünkü ustalık yönelimli öğrencilerin daha ısrarcı, problem çözme verimliliği daha yüksek kişiler olmaları ve başarısızlığı kontrol edilebilir bir durum olan çaba eksikliğine bağlamaları nedeniyle çaresiz öğrencilerin tam tersi bir yapıda olduklarını söylemektedirler.

### 5.4.1. Ailede Yaşanan Sorunların Etkileri

Çocuklar okul başarısızlığına en çok ailede yaşanan sorunların neden olduğunu ifade etmektedirler. Konuyla ilgili Kumru ile aramızda geçen diyalog şu şekildedir:

> Anladığım kadarıyla başarında ailenin pek etkisi yok. Olumlu veya olumsuz anlamda söylüyorum. Diğer arkadaşlarının özellikle dersleri kötü olan arkadaşların için ailelerinde yaşadığı problemler, geçim sıkıntıları, velilerin dersleriyle ilgilenmemesi onları olumsuz etkiliyor olabilir mi?
>
> Tabi ki etkiliyor olabilir. Çünkü düşünürseniz sizin de elinizde bir sorun varsa siz de derslerinize odaklanamazsınız. Herhangi bir şeyi kafanıza takarsanız, o gün sınava girdiğinizi düşünün, sürekli o şey kafanızda olduğu için hemen başınızdan savmak isterseniz. Ailevi meseleler en çok çocukları etkiler. Aileler bunları pek fazla düşünemiyor. Hemen söylüyorlar, kavga ediyorlar. Bir saat sonra barışıyorlar ama o çocuğun psikolojisini kimse düşünmüyor. Belki o çocuk büyüdüğünde bunlar onda bir travma olarak kalacak, belki kötü günleri hep aklına gelecek. O yüzden aile içi kavgaların çocukları etkilediğini düşünüyorum.

Bazı öğrencilerin aileleri tarafından okuldan alındığını, kalanların ise evlenmeyi tercih ettiklerini söyleyen Havva, “Senin gibi bir ortaokul öğrencisini başarılı ya da başarısız yapan şey nedir?” sorusuna “İnsanlar ailesiyle yaşadığı için örnek aldığı kişi onlar oluyor. Çünkü birazcık sanki onlara benzemeye çalışıyor. Başarısızsa başarılı veya başarısız olur değil de yani mesela bir anne çocuğu ders çalışmaya teşvik etmiyorsa yani ne bileyim kendisi de çalışmamıştır zamanında” şeklinde bir açıklama getirmiştir.

Özgür ailesinde yaşadığı sorunları başarısızlığının sebebi olarak görmektedir.

Özgür sen başarılı bir öğrenci misin yoksa başarısız bir öğrenci misin?

Ben başarısız bir öğrenciyim

Neden?

Çünkü notlarım düşük

Notlarının düşük olmasının sebebini nedir?

Dinlemiyorum, kale almıyorum, başka şeye ilgileniyorum. Öyle yani hocam

Peki, bunlara sebep olan şey ne?

Ailem hocam

Aile ortamında ki huzursuzluk mu seni rahatsız ediyor?

Evet hocam

Mert ile ailede yaşanan sorunların okul başarısını etkilemesi üzerine konuşurken aramızda şu şekilde bir diyalog gelişmiştir:

Ailende sorunlar oluyor mu Mert? Anne baba tartışması, ekonomik zorluklar gibi.

Cık. Hayır

Olsaydı bu senin okul başarını etkiler miydi?

Evet

Nasıl etkilerdi biraz anlatır mısın bana?

Nasıl diyim? Yani……(uzun bir sessizlik)

Mesela anne baba tartışması çocuğun okul başarısını etkiler mi?

Etkiler

Psikolojisini bozar mı?

Evet

Veya ekonomik zorluklar?

Ne bilim öyle olduğunda okula gelemem ki hep ağlarım

Okul başarısızlığının nedeninin aile içinde yaşanan sorunlarla ilgili olduğunu söyleyen Buse, kendisi de ailede huzursuzluk yaşayan bir çocuk olmasına rağmen başarılı olmasının nedenini ne olursa olsun derslerine çalışıyor olmasına bağlamaktadır:

Bazıları niye başarılı da bazıları değil?

Çalışmadıkları için ya da ailevi sıkıntılar filan

Ama senin de var ailevi sıkıntıların? Sen nasıl takdir alıyorsun?

Ben ne olursa olsun kendim çalışmak istiyorum o yüzden

Niye bazı çocuklar yapamıyor sence

Kendilerine güvenleri olmayabilir ya da çalışmak istemiyor olabilirler.

Ailevi sorunların okul başarısını etkilemesinin öğrencinin elinde olduğunu ve başarının tamamıyla öğrencinin çalışmasıyla ve isteğiyle ilgili olduğunu düşünen Aleyna şu türden ifadelerde bulunmaktadır:

Mesela ailen derslerinle ilgilenmese, ya da sana ya boş ver okula da gitmene gerek yok deserler, evde kardeşine ya da şu yaşlı kişiye bak deseler sen yine de başarılı olur muydun?

Olurdum. Benim eğitim hayatımın ailemi ilgilendirdiğini düşünmüyorum. Sonuçta bu benim kararım. Onun için karışmalarını fazla istemezdim.

Sence ailevi problemler etkiler mi okul başarısını?

Olabilir, etkileyebilir. Ama eğer okulu seviyorsan, okulda derslerinde başarılıysan etkileyemeye de bilir. Mesela beni etkilemiyor açıkçası.

Var mı ailede maddi zorluklar, geçim sıkıntısı ya da kavga gibi şeyler?

Maddi sıkıntı yaşanıyor aslında. Çok da açık söylemek istemiyorum. Şöyle söyleyeyim ekonomik sıkıntılar yaşanıyor, bütün ülkede yaşanıyor aslında.

Öğrencilerin ailelerinde yaşanan ve onların ders başarısı üzerinde etkileri olan sorunlara ve ailelerin sosyo-demografik özelliklerine bakıldığında bu çocukların daha önce üzerinde durulan öngörülemez aile özelliklerine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Aile öngörülemezliği ebeveynin fiziksel ve ruhsal sağlığıyla ve dolayısıyla çocuğun fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarına cevap verebilecek kapasiteye sahip olup olmadığıyla, çocuğu büyüten kişinin veya ona ebeveynlik yapan kişinin kim olduğuyla, ailenin

maddi imkânlarıyla, çocuğa bakım veren kişilerin bebeklikten itibaren göstermiş olduğu tutum ve davranışlarıyla ilişkilidir. Howat Rodrigues ve Tokumaru (2014), geliştirilen ölçek ve anketlerde ömür beklentisi, anne babanın ayrılması, üvey baba veya üvey anne ile yaşama, düşük sosyoekonomik düzey, sürekli değişiklikler ve ebeveynlerin suçluluğu gibi tahmin edilemez durumların da öngörülemezliğin bir bileşeni olduğunun ortaya koyulduğunu belirtmektedirler. Ayrıca farklı çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre ailenin daha düşük satın alma gücüne veya daha düşük gelire sahip olmasının çocukluk döneminde daha yüksek aile öngörülemezliğine neden olduğunu da eklemektedirler. Roman öğrencilerin ailelerinin demografik özelliklerine bakıldığında çocukların arasında ebeveynini kaybedenlerin olduğu, kalabalık ve kardeş sayısı çok olan ailelerde üvey anne ve baba ile zaman zaman sevgisiz ve ilgisiz ebeveyn tutumlarına maruz kalarak yaşamlarını sürdürdükleri görülmektedir. Ayrıca ailenin ekonomik durumunun yetersiz, anne ve babanın eğitim düzeyinin düşük ve ebeveynin ruhsal sağlığının bozuk olması da bu öğrencilerin aile öngörülenmezliği yaşadıklarını göstermektedir. Bilindiği üzere bu alanlarda yaşanacak olan istikrarsızlıklar çocuğun öngörülemezlik algısı geliştirmesine, öngörülemezlik algısı ise öğrenilmiş çaresizliğe neden olmaktadır.

### 5.4.2. Ders Çalışma Ortamının Olmamasının Etkileri

Görüşemeye katkı sunan öğrencilerin 22 tanesinin kendisine ait odasının olmadığı, sadece 7 tanesinin kendine ait odaları bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır. Çocuklardan kendisine ait odası olan 7 çocuğun okul başarı durumuna bakıldığında ise 4 tane kadın öğrencinin derslerinin çok iyi olduğu, 1 tane kadın öğrenci ile 2 tane erkek öğrencinin ise diğer 4 öğrenciden daha az başarılı oldukları görülmüştür. Kendine ait bir odası olmayan 22 öğrencinin ise 8 tanesi dersleri çok iyi olan kadın öğrenciler, 4 tanesi ders başarısı ortalama olan öğrenciler, geriye kalan 10 öğrenci ise ders başarıları diğerlerine göre daha düşük olan öğrencilerden oluşmaktadır.

“Senin odan var mı?” sorusuna dersleri ortalamanın biraz altında olan Fatih “Yok hocam. Bizim odamız yok” şeklinde cevap vermiştir. Kendi odası olmayan ve sürekli takdir alan Şennur “eviniz kaç odalı” sorusunu şu şekilde cevaplamıştır: “İki odalı. Benim kendi odam yok. Kardeşim ile ikimiz ortak kullanıyoruz. Bir de oturduğumuz bir

oda var.” Ders başarısı orta olan ve kendine ait bir çalışma odası bulunmayan Şenay ise yaşadığı evi ve kaç kişi ile birlikte yaşadığını şu şekilde aktarmaktadır:

> Eviniz kaç odalı? Nasıl bir düzeni var?
>
> 2 oda 1 salon[13]
>
> Senin kendine ait bir odan var mı?
>
> Yok.
>
> Kaç kardeşsiniz?
>
> Altı.
>
> Onlar kaç yaşındalar?
>
> İkizler var 2 yaşındalar, Sıla 6 yaşında, abim var 14 yaşında (abisi babaannesi ile birlikte yaşıyor), ben de 13 yaşındayım ve bir tane yeni bebek var Gülsüm. O da 25 haftalık.
>
> Peki, sen odada kiminle kalıyorsun?
>
> Ben odada annemlerle kalıyorum, diğer odada da dayım kalıyor.
>
> Kardeşlerin nerede kalıyor?
>
> Aynı odada kalıyoruz.
>
> Kalabalık bir evde yaşıyorsun, zor olmuyor mu senin için?
>
> Yoo, bence eğlenceli. Vakit geçiriyorum kardeşlerimle.
>
> Peki, ailedeki problemler, anne-baba ayrılığı, kalabalık ailede olmak, ailede şiddet olayları gibi şeyler bir öğrencinin ders başarısını olumsuz etkiler mi sence?
>
> Evet, etkiler

Anne ve babası boşandıktan sonra anneannesi ve 4 dayısının yanında, annesi ve kardeşi ile yaşamaya başlayan Havva her dönem takdir almaktadır. Odası olmayan ve oldukça kalabalık bir ailede yaşamını sürdüren Havva “bir öğrencinin çalışma ortamının olmaması onun başarısını etkiler mi sence?” sorusuna şu şekilde cevap vermiştir:

> Yani o şekilde şeyler de yaşadım ben. İşte ne bileyim salonda kalmak zorunda kaldım, 1 hafta kadar. O zaman daha çok evde ne yapıyorsam okulda yapmaya çalıştım. Mesela teneffüslere bazen çıkmıyordum onları yapmak için. Mesela tekrar mı edeceğim tekrar ediyorum, not mu

[13] Öğrenciler evlerindeki odalardan bahsederken salon olarak tanımladıkları mekânın koridor benzeri, boş bir alan olduğu düşünülmektedir.

çıkaracağım not çıkarıyorum. Evde de mesela 2 saat ders çalışacaksam yarım saat gözden geçirip yatıyordum. Böyle bir çözüm buldum ben de.

Ders notları ortalamanın biraz altında olan ve anneannesi, dedesi, eşinden ayrılmış teyzesi ve onun iki çocuğu ile bir evde yaşayan Özgür ise yaşam koşullarını şu şekilde aktarmaktadır:

Ders çalışmak için kendine ait bir odan var mı?

Hayır hocam yok. Ben genel olarak çardakta çalışıyorum.

Eviniz kaç odalı?

Salon, mutfak, küçük oda var. Orda teyzem kalıyor.

Sen hangi odada yatıyorsun?

Salonda çekyatta yatıyorum. Anneannem ve dedem de aynı yerde yatıyor. Tolga (kocasından ayrılmış olan teyzesinin oğlu) annesinin yanında yatıyor. Onun kardeşi (Tolga'nın kardeşinden bahsediyor) de ara sıra ya benimle yatıyor, ya da anneannemle. Benimle yatınca ara sıra üzeri açılıyor, onu örtmeye uykusuz kalıyorum. Sabah bazen erken kalkıyor "benim karnımı doyur" diyor ben de kalkıyorum, onu doyurup geri yatıyorum."

Ders notları ortanın üstünde olan Gamze'nin kendisine ait odası bulunmaktadır. "Peki, odan olmasaydı bu senin çalışmana engel olur muydu?" sorusuna; "Biraz olurdu ama hiçbir şey imkânsız değildir" şeklinde cevap vermiştir. Benzer bir şekilde kedine ait bir odası olan ve en başarılı kadın öğrencilerden birisi olan Melek bir öğrencinin odasının olmasının onu daha başarılı yapacağına inanmamaktadır:

Peki, senin odanın olması, odanda ders çalışıyor olman daha başarılı olmanı sağlıyor mu?

Hayır.

Mesela odası olmayan, evi küçük olan, kalabalık bir ailede büyüyen bir arkadaşın derslerinde başarılı olabilir mi sence?

Eğer çok isterse olabilir.

Ama çalışacak ortamı yok.

Akrabalarına gidebilir, dışarıda çalışabilir.

Yine devamlı takdir alan ve kendisine ait bir odası bulunan Aleyna "kendine ait bir odanın olması derslerinde başarılı olmanı sağlıyor mu?" sorusuna şu cevabı vermiştir: "ilk önce sakinlik ve sessizlik beni çok rahatlatıyor. Kafamı toparlayabiliyorum. Sakin olduğumda her şeye odaklanabiliyorum. Beni rahatsız eden bir şey olmadığı sürece

iyiyim." Aleyna'nın söylediklerinden hareketle aslında sessiz sakin ortamların insanlara iyi geldiğini, böyle ortamlarda kişilerin daha rahat yoğunlaşabildiğini ve kişinin kendisini iyi hissetmesi için onu rahatsız eden şeylerden uzak kalması gerektiğini bir kez daha hatırlamış oluyoruz. Böylesine huzurlu bir ortamın Aleyna'nın ders başarısına katkısı olduğu açık bir şekilde görülmektedir.

Kendisine ait bir odası olmayan ve ders başarısı yüksek olan Buse de Aleyna ile sessizliğin önemine dikkat çekmektedir. Buse annesinin bağırmalarından dolayı evde çok fazla ses olduğunu ve derslerinin daha iyi olabilecekken, bu gürültü sebebiyle yeterince çalışamadığını söylemektedir. Buse'nin burada anlatmaya çalıştığı şey tıpkı Aleyna gibi derslere odaklanabilmek için huzurlu bir ortama ihtiyaç olduğudur. Ancak Roman öğrencilerin büyük bir kısmının maalesef ki böyle bir ortamları bulunmamaktadır. Çalışmamıza dâhil olan Roman öğrencilerden hareket edecek olursak ise sessiz ve sakin bir ortamı olmadığı halde başarılı olabilen ya da böyle bir ortamı ev dışında yaratarak derslerine yine de çalışabilen öğrenciler olduğu da görülmektedir. Sonuç olarak her öğrencinin kendisine ait bir odasının olup olmaması ders başarısı üzerinde tek başına etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

### 5.4.3. Rol Modellerin Etkileri

Çocukların çevrelerinde kendilerine rol model alabilecekleri kişilerin olması ya da olmamasının etkilerine ilişkin farklı görüşleri bulunmaktadır. Mesela Irmak yakın çevrede ya da mahallede okumuş birilerinin olmasının kendilerini olumlu yönde etkileyeceğine inanan öğrencilerdendir. "Çevrede okumuş abiler ablalar görselerdi okumak istemeyen çocuklar için örnek olur muydu?" sorusuna "Bence de iyi olurdu ama yok öyle insanlar" şeklinde cevap vermiştir. Ahmet, Tarık, Egehan ve Gülcan da aynı şekilde çevresinde okuyan, meslek sahibi olmuş birilerinin olmasının kendilerini olumlu anlamda etkileyeceğini net bir biçimde ifade etmektedirler. Ancak özellikle ders başarısı düşük olan bu öğrencilerin çevrelerinde okumuş kişileri görmelerinin kendilerini heveslendireceğini ifade etmeleri başarısızlık ya da derslere ilgi duymamanın gerekçesini yeterince çalışmamaları ya da çaba göstermemeleriyle açıklamak yerine kendilerinden bağımsız ve değiştiremeyecekleri bir nedene yükleme yaptıklarını göstermektedir.

Kumru ve Aleyna ise konuyu daha farklı bir şekilde ele almaktadırlar. Aleyna "başarısız öğrenciler çevrelerinde okumuş iyi bir yerlere gelmiş birilerini görseler bu onları olumlu anlamda etkiler miydi sence? Onlar da okumaya heveslenirler miydi?" sorusuna "Yani aslında çok da heveslendirmezlerdi diye düşünüyorum. Bunu görmek insanı neşelendiriyor ama bu tembel bir öğrenci için değiştirmez diye düşünüyorum" şeklinde bir cevap vermiştir. Kumru ise çevrelerinde okumayan insanları görmenin öğrenciler için hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu ifade etmektedir.

> Sence çevrede okuyan bir kişiyi görmemiş olmaları etkiliyor mu onların düşüncelerini?
>
> İyi anlamda da etkiliyor kötü anlamda da etkiliyor. İyi anlamda, onları örnek alarak onlar gibi olmamak için çalışmaları gerektiğini gösterir. Kötü anlamda, bak bu adam hiçbir şey olamamış ben de olamazsam ne anlamı var diye bakıyorlar. Çoğunluğu da böyle düşünüyor zaten. Ben genelde hep iyi anlamında düşünüyorum. Bu adam okuyamamış böyle olmuş, ben okusam nasıl olurum acaba diye düşünüyorum.
>
> Genelde senin arkadaşların çevredeki bu insanları olumlu mu olumsuz mu örnek alıyorlar?
>
> Onlar çok değişik. Bazen olumlu alıyorlar bazen olumsuz alıyorlar. Ama çoğunlukla olumsuz alıyorlar.

Bazı öğrenciler için çevrelerinde okuyup meslek sahibi olan birilerini görmelerinin etkili olduğu durumlar söz konusudur. Mesela, hemşire olmak isteyen Damla'yla yapılan görüşmede bu isteğinin nedenin hemşire olarak çalışan kuzeni olduğu anlaşılmıştır. Plastik cerrah olmayı hayal eden Aleyna'nın da bu isteğinin daha önce bir başka plastik cerrah ile karşılaşmasıyla uyandığı anlaşılmaktadır:

> Hangi mesleği yaptığını hayal ediyorsun?
>
> Gözümde şu canlanıyor: Ameliyattayım, önümde bir hasta onu tedavi etmiş gibi görüyorum
>
> Haa doktor olmak istiyorsun
>
> Plastik cerrah aslında
>
> Bu hayali kurmanı sağlayan şey nedir? Dışarıdan bir şey, bir film, bir kişi ya da başka bir şey etkili oldu mu?
>
> Babamın eli kesilmişti, tendonları kopmuştu. Hastaneye gitmiştik ve dedim artık neden çıkmıyoruz. Plastik cerrah doktoru gelecekmiş. O zamandan beri ben o mesleği istiyorum.

Zülal de okumak ve meslek sahibi olmak konusunda yakın çevresinden gördüğü ve bildiği birini kendisine örnek almaktadır. Bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

"Allah nasip ederse çıraklık eğitimine gidicem. Kuaför olmak istiyom. Benim kendi halam kuaför. El becerisi saç yapmak, makyaj yapmak hoşuma gidiyor. Seviyom yani, onda baya özentim var."

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere çocuklar için çevrelerinde okumuş birilerinin olması, meslek sahibi insanlarla karşılaşmaları etkili olabilmektedir. Ancak görüşme yapılan öğrencilerden hiç birinin öğretmen olmak istediğini dile getirmemesinin kendilerine rol model alacakları bir Roman öğretmenle karşılaşmamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu noktada eğitim kurumu içerisinde, yani devam ettikleri okullarda Roman öğretmenlerle karşılaşmalarının bu çocuklar için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü Roman bir öğretmenden ders almak, onunla vakit geçirmek ya da Roman bir okul müdürü ya da müdür yardımcısının görevli olduğu okula devam etmek bu öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik bir sempati kazanmasına neden olurken ileride öğretmen olabileceklerine dair umutlarını da yükseltecektir. Bu duruma ek olarak aynı kültürün içinde yoğrulmuş olan bir öğretmenin veya okul idarecisinin varlığının onların dersleri anlamasını kolaylaştıracağı, daha fazla bilgi ve değerlerin hayatlarında yer etmesini sağlayacağı ve genel olarak okul ve hayat süreçlerinde kendilerine aynı koşullara sahip birisi olarak rehberlik edeceği düşünülmektedir. Ancak okul süreçlerinde bu öğrencilerin karşılarına kendi gruplarından birisinin çıkması ihtimali hem bugün için hem de bir sonraki kuşak için çok düşüktür. Zira bu çalışma ve farklı çalışmalar kapsamında birinci ve ikinci kademe ilköğretim okullarına yapılan ziyaretler sırasında Roman olduğunu ifade eden herhangi bir öğretmenle karşılaşılmamıştır. Ayrıca Roman çocukların tıpkı anne ve babaları gibi erken yaşta okulu bıraktıkları düşünülecek olursa gelecek kuşaklar için de Romanların öğretmen olmaları ihtimali düşük görünmektedir.

### 5.4.4. Öğretmenini ve Okulunu Sevmenin Etkileri

Görüşmeye katkı sunan öğrencilerin başarılı ve başarısız oldukları ya da sevdikleri veya sevmedikleri derslerle ilgili görüşleri alınmıştır. Bu noktada çocukların sevdikleri derslerin ya da sevmedikleri derslerin farklılaştığı; bazıları matematik dersini sevdiğini ifade ederken bir diğerinin beden eğitimi dersini sevdiğini söylediği görülmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken konu, çocukların herhangi bir dersi sevmesi ya

da sevmemesinde veya herhangi bir derste başarılı ya da başarısız olmasında öğretmenin etkisidir. Eğer çocuklar öğretmenleri ile iyi ilişki kurabilir, onun tarafından sevildiğini, dikkate alındığını hissederse derse olan ilgi ve başarılarının arttığı anlaşılmaktadır. Dersin öğretmeninin dersi anlatma biçimi ve kendilerine davranış şekilleri, çocukların o dersi sevip sevmemelerini ya da o derste başarılı olup olmamalarını belirleyen önemli bir etkendir. Konuyla ilgili Havva'nın aktardıkları şu şekildedir:

Havva en çok hangi dersi seviyorsun?

İngilizce.

Neden en çok İngilizce?

Ya bilmiyorum ama ilkokuldan beri ben ilkokulda fazla İngilizceyi sevmiyordum ama hani hep yüksekti notlarım. Ee ortaokula geldim Tuğçe hocayla falan tanıştık. Tuğçe hoca aşırı kafa bir kadın, her türlü yani. Bir denk gelirseniz konuşun, gerçekten aşırı iyi bir insan. Ne çok serbest bırakıyor ne çok sıkıyor ama aşırı iyi bir şekilde tutabiliyor bizi. Kendi sınıfı var 7 A, biz 7 C'yiz ama her türlü bizi daha çok sevdiğini anlatıyor bize. Hem bizim sınıfın genelinin de İngilizcesi daha iyi. İngilizcesi iyi olmayanlar bile bunun için çaba gösterdiği için Tuğçe hoca bizi seviyor, o şekilde yani.

Yani sen İngilizceyi öğretmenin için mi daha çok seviyorsun?

Öğretmenimden dolayı da seviyorum ders olarak da seviyorum.

En sevmediğin ders hangisi?

En sevmediğim ders yok ama dersi sıkıcı olan bir öğretmen var, fen. Dersimiz onaydı, şuan kaçtım kurtuldum.

Öğretmen sıkıcı anlattığı için mi o dersi sevmiyorsun?

Evet, sıkıcı anlatıyor. Biraz da böyle sanki zorunda olduğu için anlatıyor. Hani bazı öğretmenler mesela kendini vererek anlatıyor Serpil Hoca, sosyalcimiz, sınıf öğretmenimiz, Tuğçe hoca falan kendini vererek anlatıyor. Yani bizimle arasındaki bağı koparmıyor. Ama işte bizim fencimiz, sanki biraz böyle başından savma anlatıyor. Anlıyor muyum anlıyorum tamam, o konuda sıkıntı yok ama işte ne bileyim sıkıcı anlatıyor. Herkes uyuyor falan. Daha iyi olabilirdi.

Peki, fen bilgisi notun nasıl?

Orta yani iyiye yakın.

Öğretmenin daha farklı biri olsaydı daha iyi olur muydu notların?

Kesinlikle olurdu.

Okulu sevdiren şeyin arkadaşları ve öğretmenleri olduğunu söyleyen Kumru'yla aramızda geçen diyalog şu şekildedir:

> Okulunu seviyor musun?
>
> Okulu seviyorum genel olarak.
>
> Neyini daha çok seviyorsun? Yani bu okulda seni en çok mutlu eden şey ne?
>
> Sosyal tarzı galiba. Arkadaşlarımla olan ortamım, öğretmenlerim onlar sevdiriyor zaten okulu. Tabi ki bazen kalkmak falan yorucu oluyor ama gerçekten seviyorum. İyi bir arkadaş ortamım var. Öğretmenlerim de ellerinden geldiğince destek olmaya çalışıyorlar. Konuşuyorlar, sohbet ediyoruz. Yani gerçekten seviyorum.

Tıpkı Kumru gibi okulu sevme nedeni olarak öğretmenlerini gösteren Ömür, "bu okulu neden seviyorsun?" sorusuna "Hocaları seviyorum. Hocalar çok yardım ediyor. Müdürlerle iyi anlaşıyorum. Derslerime de şuan daha iyi odaklanıyorum." Birkan da okulda olmayı öğretmenlerinin kendisine güler yüzlü olması ve kötü davranmaması nedeniyle sevdiğini ifade etmektedir.

Gülay en az sevdiği dersin sosyal bilgiler dersi olduğunu söylerken bunun nedenini dersin hocasının kendisine takması şeklinde açıklamaktadır:

> En az hangi dersi seviyorsun Gülay?
>
> Sosyal bilgiler
>
> Neden?
>
> Hocam hoca bana takıntılı. Derslerinde cevap hakkı istiyorum, vermiyor. Bir de onun dersinden hiçbir şey anlamıyorum
>
> Sana niye takıntılı hoca sence
>
> Bilmiyorum hocam
>
> Takıntılı olduğunu nerden biliyorsun?
>
> Şöyle hocam kalemim yere düşüyor hocam, Onu almaya çalışıyorum hocam, bana yüzsüz diyor
>
> Niye ki? Sen onu kızdıracak bir şey yapıyor olabilir misin?
>
> Bir de güldüm hocam
>
> Güldüğünde kızıyor mu?
>
> Evet

Sen niye gülüyorsun?

Hocam içimden gülmek geliyor

Yine başarılı kadın öğrencilerden biri olan ve okulda olmaktan mutlu olduğunu ifade eden Damla, okulda en çok öğretmenlerini sevdiğini söyledikten sonra "…bazılarını, bazılarını da sevmiyorum" diye eklemiştir. Aramızda geçen konuşma şu şeklide devam etmiştir:

En çok hangi dersi seviyorsun?

Fen

Neden?

Öğretmeninden dolayı.

En az hangi dersi seviyorsun peki?

Türkçe.

Onu da öğretmeninden dolayı mı az seviyorsun.

Hı hı.

Peki, o öğretmeni neden sevmiyorsun?

Ya hem dersi anlamıyorum, hem de anlatamıyor, farklı. Benim için öyle işte. Soğuk geliyor hocam bana.

Peki, fen bilgisi öğretmenini neden çok seviyorsun?

Daha arkadaş gibi konuşuyor bizimle.

Türkçe öğretmeni mesela size kötü davranıyor mu, kötü bir şey söylüyor mu, hakaret ediyor mu?

Yani bazen, kırılacak bir şekilde bağırıyor da yani bağırıyor biraz.

Peki, fen bilgisi öğretmeni?

O bağırmıyor, bana hiç bağırmadı.

Tamam. Kendini derslerinde başarılı buluyor musun Yağmur?

Bazılarında buluyorum bazılarında bulmuyorum.

En çok hangi derste başarılısın sence? En iyi ben bu dersi yapıyorum dediğin ders hangisi?

Matematik galiba ya, matematik bir de fen. Matematiği fazla yapamasam da feni.

Neden bu dersler? Seviyor musun yani ilgini mi çekiyor?

Hocalardan kaynaklanıyor. Matematik hocasını da çok seviyorum. Fen hocasından sonra ilk o geliyor zaten. Bir de Ayşe Hoca.

O ne öğretmeni?

İngilizce.

Onları sevme sebebin ne?

İşte hocam, iyi ders anlatıyorlar. Arkadaş gibi konuşuyorlar. Bazen yardıma ihtiyacım olunca ödevlerde yardım yapıyorlar. Yani kızmıyorlar hocalar.

Damla'nın bir öğretmeni sevme ya da sevmeme noktasında öğretmenin kendisine bağırmasını, kırıcı olmasını ya da bağırmayıp arkadaş gibi davranmasını kıstas aldığı görülmektedir. Bu noktada öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik oluşmasına neden olan öğretmen davranışları akla gelmektedir. "Sınıfında bağırarak, fiziksel şiddet uygulayarak, gereksiz otoriter kurallar koyarak baskıcı bir ortam yaratan öğretmenlerin öğrencilerini derse olumsuz yönde motive edebileceği ve onlarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının doğmasına sebep olabileceği düşünülebilir" ( Biber ve Başer, 2014, s. 495). Dolayısıyla Roman öğrenciler gibi kırılgan gruplarda öğretmenlerin öğrencilere karşı davranışlarına bilhassa dikkat etmesi gerektiği açık bir şekilde görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı bir öğrencinin okulu sevmesine ya da sevememesine neden olurken aynı zamanda daha da ciddi sorunlara yani öğrenilmiş çaresizlik yaşayıp yaşamamasını da belirlemektedir.

Ancak bu noktada Roman okullarındaki öğretmen ve idarecilerin de motivasyonlarının arttırılması gerektiği düşünülmektedir. Farklı sorunlarla yüz yüze kalan bu öğretmen ve idarecilerin aynı zamanda Roman çocuklarının okulu ve dersleri sevmelerini de sağlamalarını beklemek tek taraflı bir yaklaşım sergilemek anlamına gelmektedir. Kumcağız ve diğ. (2018) Roman okullarında görevli olan idareci ve öğretmenlerin çalışma arzu ve isteklerinin düşük olduğu, tükenmişlik düzeylerinin ise yüksek olduğu tespitinde bulunmaktadırlar. Eldeki bu çalışma kapsamında ziyaret edilen okullardaki öğretmenlerin çoğunun baş etmek zorunda kaldıkları sorunlardan bahsetmeleri ve hatta bir öğretmenin "bizdeki öğrenilmiş çaresizliği de çalışmanız gerek" tavsiyesinde bulunması oldukça dikkat çekicidir. İşinde mutlu ve tatmin olmamış bir öğretmenin öğrencilerini de mutlu etmesinin zor olacağı çok açıktır.

Dersin hocası ile anlaşamadığı için Türkçe dersini en az sevdiğini söyleyen Irmak anlaşamama nedenini öğretmenin Roman olan öğrencilerden hoşlanmamasına ve Romanlar ile diğer öğrencileri ayırdığına bağlamaktadır.

> Peki, hangi dersi sevmiyorsun?
>
> Ahmet hocanın dersini sevmiyorum.
>
> O hangi ders?
>
> Türkçe dersi. Hocasını sevmiyorum daha doğrusu.
>
> Nasıl anlaşamıyor musunuz hocayla?
>
> Evet.
>
> Peki onunla anlaşamadığın konu ne?
>
> Kendisi çok fazla insan ayırıyor. Öğrenci kayırıyor. O yüzden çok hazzetmiyorum kendisinden.
>
> Sence neye göre ayırıyor öğrencileri?
>
> Biz Roman olduğumuz için hiç hoşlanmıyor bizden. Hiç de yalan değil söylediğim. Gerçekten insan aşağılamayı çok seviyor. 5. sınıftan beri hiç sevmediğim bir öğretmen.
>
> Roman olmayan arkadaşların da var mı bu okulda?
>
> Evet. Onlarla arası gayet iyi.
>
> Siz Roman olduğunuz için mi size olumsuz davranıyor?
>
> Ben öyle düşünüyorum. Hepimiz öyle düşünüyoruz.
>
> Anladım. Peki, okulda size böyle davranan başka öğretmenler var mı?
>
> Hayır yok. Bir tek o var.
>
> Dışarıda sana Roman olduğun için kötü davranan var mı?
>
> Hayır asla yok.

Irmak'ın yukarıda ifade ettikleri oldukça dikkat çekicidir. 29 öğrencinin içinden sadece Irmak okulda bir öğretmeninin Roman olan çocuklarla olmayan çocuklara karşı farklı davrandığını ifade etmiştir. Bu dışlayıcı tutumun sadece bir öğretmenle sınırlı kalması, okul ortamının ve genel olarak öğretmenlerin çoğunun bu şekilde ayrımcılık yaratacak eylem ve söylemlerde bulunmuyor olması sevindiricidir. Çünkü okullarda bu türden bir ayrıştırıcılık ve dışlayıcılık kültürünün öğretmenler tarafından yaratılması okulla bağları görece zayıf olan Roman öğrencilerin bu bağlarının daha da zayıflamasına neden olacağı çok açıktır. Ayrıca öğretmen tutum ve davranışlarının öğrencilerin

okulla olan bağlarını etkilemesinin yanında aynı zamanda onların ruhsal ve kişisel yapılarında da etkili olmaktadır. Tüm bunlara ek olarak Cananoğlu ve Tümkaya (2011), öğretmenlerin olumlu yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin düşmesine yardımcı olduğu, öğretmen ilgisinden yoksun kalan ve öğretmeni ile daha az iletişim kuran öğrencilerin ise öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yüksek çıktığı tespitinde bulunmaktadırlar.

Öğrencilerin hemen hepsinin okulu ve okulda vakit geçirmeyi sevdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Okulu sevme nedenleri olarak en sık tekrarlanan gerekçe okudukları okulların kendilerine tanıdık gelmesi ve okulda yabancılık çekmiyor olmalarıdır. Fatih "okula gelmeyi seviyor musun?" sorusuna "okulu seviyorum da bu okul benim için farklı. Arkadaşlarımın hepsi burada, yabancılık çekmiyorum. Başka okula gitsem hiç kimse beni anlamaz. Öğretmenlerim de çok iyi, seviyorum hepsini" şeklinde cevap vermiştir. Zülal de benzer bir şekilde tanıdıklık vurgusu yapmaktadır. Okulunu "hem benim mahallemde olduğu için hem de benim okulum olduğu için seviyorum" derken aynı zamanda okulda olmaktan hoşlandığını, çünkü hocalarla birlikte geziye gidip bir şeyler izlediklerini eklemektedir. Irmak da tıpkı okulu sevme gerekçesini Zülal gibi mahalle ve tanıdıklık üzerinden açıklamaktadır. "Okulunu derslerini neden seviyorsun?" sorusuna "çünkü çoğu tanıdığım insanlar. Aynı mahallede oturduğumuz insanlar var. Bir yabancılık çekmiyorum. Arkadaşlarımı seviyorum mesela" şeklinde cevap vermiştir. Gülse de okulu sevme nedeninin yine benzer bir hissiyat içerisinde açıklamaktadır: "Bütün ailem falan burda okumuş benim. O yüzden seviyorum. Eski anılar var burda." Bu öğrencilerden farklı bir gerekçesi olan Tarık "yani mahallede gezeceğime okul daha iyi" derken okulda olmanın kendisine mahallede vakit geçirmekten daha fazla fayda sağlayacağını anladığını göstermektedir. Gamze ise "okula gelmeyi, eğitim almayı seviyor musun?" sorusunu "evet, bir geleceğim olsun istiyorum" diye cevaplarken okulun kendisine bir gelecek sağlayabileceğinin farkında olduğu anlaşılmaktadır.

Çocukların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bazı öğrenciler tıpkı anne ve babaları gibi okulun kendilerine daha iyi bir gelecek vadettiğine inanmaktadırlar. Ancak eğitimin bu kademesinde duyulan bu inanç süreç ilerledikçe umutsuzluğa evrilmekte, eğitimden kopuşlar hızlanmaktadır. Yaşadıkları ekonomik, sosyal ve kültürel sorunlar,

dersler konusunda yardım alamamaları, eğitim sistemi içindeki bilgi ve değerler ile aile ve sosyal çevreden öğrendikleri arasındaki farklılıklar gibi nedenler yüzünden bu çocukların okulla olan bağları gün geçtikçe zayıflamaktadır. Bu sebeple henüz okula olan sevgilerini, geleceğe dair umutlarını ve eğitimin kendileri için önemli olduğuna dair inançlarını kaybetmemiş olan bu öğrencilerin sistemin içinde kalmaları için bu evrede gerekli önlemlerin alınması gerektiği düşünülmektedir. Roman öğrencilerin lise kademesine gelinceye kadar kazanılmış olması gerektiği aksi takdirde lise döneminde bu öğrencilerin eğitime devam etmesini sağlamak için geç kalınacağı çok açıktır.

### 5.5. Öğrencilerin Devamsızlık Nedenleri

Görüşme yapılan öğrencilerin bazılarının devamsızlık oranları yüksek olsa da okullarda sürekli devamsız öğrenci sayısı düşüktür. Daha sık devamsızlık yapan öğrencilerin ders başarılarının da düşük olduğu görülmektedir. Öğrenciler devamsızlık yapma nedenlerini ailelerinden birisinin rahatsızlanması, aileye yardım etmek, okuldan sıkılmak ve sabahları uyanamamak şekilde açıklamaktadırlar.

Çocuklar en çok aile bireylerinden birinin hasta olması durumunda devamsızlık yaptıklarını dile getirmiştir. Konuya ilişkin ifadeleri şu şekildedir: Kendisini ortalama bir öğrenci olarak tanımlayan Gamze, eskisine göre notlarının devamsızlık yaptığı için düştüğünü söylemektedir. Devamsızlık yapma nedenini annesinin rahatsızlığı yüzünden İzmir'e gitmek zorunda kalmaları şeklinde ifade etmekte, bu durumun ders başarısını da olumsuz etkilediğini aktarmaktadır: "Bir dönem annemin hastalığı yüzünden İzmir'e gitmiştim. Notlarım biraz geriledi. Düzeltmeye çalışıyordum. Biraz biraz düzeldi şimdilerde." Genelde devamsızlık yapmadığını, ama geçenlerde mecburen okula gelemediğini ifade eden ve derslerinde ortalamanın biraz altında kalan Egehan ise devamsızlık yapma nedenini şu şekilde açıklamaktadır: "Babam ameliyat oldu safra kesesinden. 7,5 gün hastanede ona yardım ettim, ona baktım." Ders başarısı yüksek olan kadın öğrencilerden Gülay da son zamanlarda devamsızlık yaptığını şu sözler ile ifade etmektedir: "Benim yeğenim doğdu, onlara gittik hocam. Ablam hep bizi çağırdı, orda kaldık. Annemin böbreğinde kist çıktı, onu doktorlara falan götürdük." Ders başarısı düşük olan Zülal "okula düzenli geliyor musun?"

sorusuna “yedi-sekiz gündür gelemiyorum babaannem ameliyat oldu. Onun yanında ben duruyorum. Annem fabrikada olduğu için” şeklinde cevap vermiştir.

Öğrencilerin ailelerine yardım etmek için devamsızlık yaptıklarını dile getirdikleri durumlar da bulunmaktadır. Babasının kokoreç dükkânı olan Tarık “okula düzenli devam ediyor musun?” sorusuna; “arada sırada gelmiyorum. Dükkâna yardıma gidiyorum” şeklide cevap vermiştir. Aileye yardım etmek amacıyla kardeşine bakan ve bu nedenle devamsızlık yapan öğrencilerden Şenay ise devamsızlık yapma nedeni hakkında şunları söylemektedir: “Bu aralar pek gelemedim. Kardeşimin doğuştan damağı ayrık. Annem onu kontrol ettirmek için fakülteye gitti. İkiz kardeşlerime bakacak kimse olmadığından ben baktım onlara. Anneannemin zaten kalçası kırık, nasıl baksın? Dayımın işi oluyor, hem iki çocukla uğraşmak zor.” Oldukça başarılı kadın öğrencilerden birisi olan Şennur’un okula devam etme konusunda oldukça azimli olduğu görülmektedir. Şennur annesinin evden ayrıldığında kendisinden kardeşine bakmasını istemesine rağmen o okula gitmeyi tercih ettiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Okula düzenli devam ediyorum hocam ama şu an annem evde yok. Kardeşim evde. Annem dedi ki istersen sen gitme kardeşin küçük, kalamaz evde dedi. Ben yine de bıraktım geldim hocam.” Okul devamsızlığına neden olan etkenler de aileye yardım kodunun altında aktarılanlardan görüleceği üzere ebeveynlerin oğlan ve kız çocuklarından beklediği yardımlar toplumsal cinsiyet rolleriyle doğru orantılıdır. Oğlan çocuklarının babasına yardım etmesi beklenirken, kız çocuklarının ev içi alanda çocuk ve yaşlı bakımını üstlenmeleri talep edilmektedir.

Öğrenciler arasında devamsızlık yapma nedenlerini derslerde, okulda sıkılma ve sabahları uyanamama şeklinde açıklayan öğrenciler de bulunmaktadır. Özgür’le yapılan görüşmede aşağıdaki gibi diyaloglar gelişmiştir:

> Özgür sence sınıfındaki arkadaşlarının dersleri nasıl?
>
> Nurcan ve Zühal’in notları iyi. Onların dışında hepsinin kötü. Benim erkek arkadaşlarım var genelde dersten kaçıp top oynuyoruz.
>
> Neden böyle yapıyorsunuz biraz anlatsana.
>
> Okumak istiyoruz ama aynı zamanda okula da gelmek istemiyoruz. Dersler zor ve sıkıcı geliyor.

Kendisinin her şeyden ve tabi ki derslerden de çok çabuk sıkıldığını söyleyen Ahmet okula gelmek için sabah uyanmakta zorlandığını da eklemektedir. “Okulunu seviyor musun?” sorusuna; “seviyorum ama kalkmak beni zorluyor. Yoksa öğretmenlerimi ve arkadaşlarımı seviyorum” şeklinde cevap vermiştir. Derslerde başarısız olmasının sebebini okula düzenli devam etmemesine bağlayan Gülcan, devamsızlık nedenini ise okulda canının sıkılması şeklinde açıklamıştır. Neden okulda sıkıldığını anlamak amacıyla sorular sorunca ise okulda öğrenciler arasında her gün kavga olduğunu ifade etmiştir. Birinci dönem teşekkür aldığını ama devamsızlığının çok geldiğini ifade eden Birkan ise sabah kalkmakta zorlandığı için devamsızlık yaptığını söylemektedir.

Devamsızlık yapan öğrencilerin yanı sıra hemen hemen hiç devamsızlık yapmayan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerden okul başarısı ortalama olan ama kendine dönük farkındalığı ve kendini geliştirmeye yönelik çabası oldukça yüksek olan Kumru, okula sürekli devam ettiğini şu sözlerle anlatmaktadır: “Ben hasta olsam bile okula gelirim. Salgın gibi grip falan olduğumda gelmem. Kendimi halsiz falan hissettiğimde ilaç kullanır bir iki saat uyur, hemen okuluma geri gelirim.” Kumru’yu yakından takip eden kadın müdür yardımcısı okula düzenli devam etme sebebini gitmesine izin verilen tek yer okul olması şeklinde açıklamış ve evde babası ve babaannesi tarafından baskı gördüğünü eklemiştir. Kumru’nun okula gelmek istemekteki ısrarcılığının toplumsal cinsiyete dayalı baskıdan kaynakladığı açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

Görüşmeye katılan öğrencilerden bazılarının sağlıkla ilgili problemler yaşandığı zaman ya da evde daha küçük kardeşe bakmak zorunda kalındığı durumlarda devamsızlık yaptıkları görülmektedir. Ayrıca oğlan çocuklarının daha çok babalarının ihtiyaçlarına, kız çocuklarının ise annelerinin ihtiyaçlarına yönelik yardımlarda bulundukları görülmektedir. Bu noktada toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünün bu grupta da geçerli olduğu sonucuna varılabilir. Bazı öğrencilerin sabah uyanmakta zorluk yaşamaları, bazılarının ise okuldan ve derslerden sıkılmaları nedeniyle okula gitmedikleri anlaşılmaktadır. Ancak bu çalışmaya dâhil olan ve katkı sunan bazı öğrencilerin okula düzenli bir şekilde devam ettikleri de görülmektedir. Yine burada okulun evdeki olumsuz ortamdan uzaklaşmak için ya da toplumsal cinsiyete dayalı şiddet ve baskıdan kaçmak için adeta bir sığınak olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Roman öğrencilerinin okul terklerinin en çok lise döneminde olduğu genel kabul görmüş bir gerçektir. Söz konusu çocukların liseden önce kendi mahallelerindeki okullara devam ettikleri ve adrese dayalı sistem nedeniyle okula kayıtlı öğrencilerin hemen hepsinin Roman öğrencilerden oluştuğu bilinmektedir. Görüşmeye katılan gruptaki çocuklar ve onlarla aynı kademede eğitimine devam eden diğer Roman çocuklar için mahallenin bir uzantısı gibi olan okullarına devam etmek bildikleri ve alışkın oldukları ortamda olmak anlamına gelmektedir ve bu nedenle de devamsızlık ve okul terkleri lise dönemindekinden görece daha düşüktür. Daha önce de söylendiği üzere öğrencilerin okulla bağları görece daha güçlü olduğu ve öğretmenlerine ve okullarına daha pozitif bir gözle baktıkları bu dönemde eğitim sisteminin içinde kalabilmelerine dair yapılması gerekenlerin uygulamaya geçirilmesi gerektiği aksi takdirde lisede bu öğrencilerin sisteminin içinde kalmasını sağlamanın neredeyse imkânsız hale geldiği düşünülmektedir.

### 5.6. Öğrencilerin Gelecek Hedefleri ve Kendilerine Olan İnançları

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında kendilerine olan inançlarına ve geleceğe yönelik hedeflerine ilişkin düşünceleri de anlaşılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler sırsında öğrencilerle liseye veya üniversiteye gidebileceğine inanıp inanmadıkları hakkında konuşulmuş; bu konuşmalar sırasında hemen hepsinin liseye gitmek istediğini, çok büyük bir oranının ise üniversiteye gitme konusunda aynı şekilde düşünmediği görülmüştür. Bunun nedenini ise zor olduğu için yapamayacağını düşünmek olarak göstermektedirler. Öğrencilerle okul hedefleri ile ilgili yaptığımız sohbetlerden birinde zor olduğu için üniversite hayallerinden vazgeçen Egehan içinde bulunduğu çelişkiyi şu şekilde aktarmaktadır:

> Liseyi bitirip üniversiteye devam mı edeceksin yoksa iş hayatı falan mı düşünüyorsun?
>
> Bazen üniversite okumak aklıma geliyor bazen gelmiyor.
>
> Bazen ne olunca üniversiteye gitmek istiyorsun?
>
> Bazen çok iyi geliyor hayal kuruyorum.
>
> Ne canlanıyor gözünün önünde?
>
> Hocam mesela bir işe girip para kazanmak, evli, mutlu ve çocuklu olmak, gezmek gibi öyle yani
>
> Peki, üniversiteyi kazar mısın sence? Üniversiteye gitsen okuyup bitirebilir misin?

Zor gelmezse okuyup bitirebilirim. Zor olacak o belli yani zor gelmezse üniversiteyi kazanırsam okurum üniversiteyi.

Sen kendine inanıyor musun?

Ben kendime inanıyorum ama o kadar da fazla değil yani.

Peki, senin kendine inanmanı, tam böyle evet inanıyorum yaparım demeni engelleyen şey nedir?

Hayal kurduğum için bir anda zorluk aklıma geliyor. Diyorum ki yapamam artık.

Ders başarısı yüksek olmasına rağmen yine de lisede başarılı olabileceğine tam olarak inanmayan Şennur arkadaşları tarafından kendisine başarısızlık duygusunun aktarıldığını şu şekilde ifade etmektedir:

Annen okumanı ve eğitimine devam etmeni istiyor mu?

İstiyor hocam, oku sen diyor ablan gibi olma diyo. Ama ben diyom kafam fazla çalışmıyo, iyi değilim diyom. Diyom yapabildiğim kadar yapıcam.

Ama takdir belgesi almışsın.

Onları yapıyom ama liseyi düşünüyom herkes bana diyor çok zor, arkadaşlarımdan. Ben diyom okurum, onlar diyo çok zor. Ben istiyom ama yapamayacağımı düşünüyom. Herkes bana sen yapamazsın diyo.

Ama sen takdir almışsın sınıfın en başarılısısın, asıl onlar yapamaz. Sen onlara inanmamalısın.

Ben okucam zaten okuyacağım kadar.

Ama onun dışında önce kendine inanman lazım.

İnanıyom kendime.

Ama yapamayacağını söyledin az önce?

Şaşırıyom ben bazen bir öyle geliyo bir böyle.

Sana yapamayacağını düşündürten şey ne?

Sınavlar zordur diye korkuyom.

Sana lisenin zor olduğunu söyleyen arkadaşların daha liseye gitmemiş. Onlara bakıp, ben okumak istemiyorum, zor olduğunu düşünüyorum demen doğru olmaz değil mi?

Evet, ben üniversiteye gitmek ve ondan sonra bile okumak istiyom.

İnanıyor musun bir liseye ve üniversiteye gideceğine?

Evet hocam, inanıyom. Üniversitede de yapabilirim diyom hocam (ses tonu tereddütlü)

Hemşire olmayı çok isteyen Şengül, hedefine ulaşmak için bitirmesi gereken bütün okulları bitirmeyi göze aldığını net bir biçimde göstermektedir:

Liseye gitmek istiyor musun?

Tabii ki de, okulu bitirip hemşire olmak istiyorum.

Peki, liseye gideceksin. Liseden mezun oldun diyelim üniversiteyi düşünür müsün? Mesela hemşireliğin bir de üniversite bölümü var.

Ben ne varsa hepsini bitireceğim.

Bir takım engeller çıkabilir karşına, ailevi problemler, maddi imkânsızlıklar bunlar seni yıldırır mı?

Üzülürüm aslında.

Peki, seni hemşirelik hedefinden caydırıp, "ben de evleneyim." dedirtir mi sana?

Dedirtir, ama ben evlenmek istemiyorum.

Şengül gibi hemşire olmak isteyen Damla da liseye kesinlikle gitmek istediğini belirtirken üniversite konusunda emin olamamaktadır:

Peki, liseye gitmek istiyor musun?

Liseye gitmek istiyorum.

Neden?

Kendi paramı kendim kazanmak için. Mesela illa evleneceğiz, evlenmeyeceğiz demiyoruz, ama eşimden ondan para istememem için kendi paramı kendim harcamak için ileride.

Hangi liseye gitmek istiyorsun?

Sağlık. Hemşire olmak istediğim için.

Üniversitesini okuyacak mısın?

İstiyorum ama bilmiyorum okuyabilir miyim?

Yani okuyabilir miyim derken seni şüphelendiren şey ne?

Kazanamayacağım.

Başarılı ve özgüveni yüksek öğrencilerden biri olan Aleyna hem liseye hem de üniversiteye gitmek istediğini ifade etmektedir:

Liseye devam edecek misin?

Evet

Hangi liseye gitmek istiyorsun?

Fen Lisesi

Üniversite düşünüyor musun?

Evet

Nereyi düşünüyorsun üniversitede?

Üniversite ile alakalı çok bir bilgim yok açıkçası. Daha net bilgi aldığımda üniversiteyi de düşüneceğim. Şu anda tek amacım lise. Yükseldiğim zaman daha yüksek hedeflere ulaşacağım. Onları da göreceğime, başaracağıma inanıyorum.

Endüstri meslek lisesine gitmek isteyen Özgür üniversiteye çok zor olduğu için gitmeyi düşünmediğini, aynı şekilde yine meslek lisesine gitmeyi düşünen Mert üniversiteye gitmeyeceğini, Gülcan da benzer şekilde liseye gideceğini ama üniversiteye gitmek istemediğini söylemektedirler. Liseye gitmek isteyen ama lisede başarılı olup olamayacağından emin olamayan Fatih ise bu tereddüdünü şu şekilde açıklamaktadır: "Derslerinde ne kadar başarılı olsan da öğretmene bağlı. Ben çok çalıştım ama öğretmenin içinde de ben bu öğrenciye güveniyorum yapar olacak. Olmadığı zaman insan kendini geri çekiyor. Ben çalışıyorum ama öğretmenim gene şey yapıyor olunca insanın umudu kırılır." Fatih'in başarılı olmak için dışarıdan bir motivasyona ihtiyaç duyması akla öğrenilmiş çaresizlik ile motivasyon arasındaki ilişkiyi getirmektedir. Çünkü öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik oluşmaması için daha yüksek oranda motivasyona ihtiyaçları olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin Roman öğrencilerin daha yüksek bir motivasyona ihtiyaç duyuyor olmaları ile ilgili bilgi sahibi olmaları ve buna uygun davranmaları bu öğrencilerin ders başarılarının ve belki de kendilerine güvenlerinin artmasına neden olabileceği görülmektedir.

Daha önce de belirtildiği üzere öğrencilerin liseye gitme konusunda daha çok istekli, kararlı ve inançlı oldukları görülmektedir. Ancak aynı durum üniversite eğitimi söz konusu olduğunda geçerli değildir. Buradaki en önemli belirleyici öğrencinin üniversite eğitimini zor bulması sebebiyle yapabileceğine inanmama durumudur. Bu akıl yürütme biçimi bu öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olduklarını düşündürtmektedir. Çünkü denemeden bırakmak, kendine ve yapabileceğine inanmamak, en başından başarısızlığı kabullenmek, düşük hedef belirlemek ya da hiç hedef belirleyememek gibi durumlar öğrenilmiş çaresizlik sendromu ile alakalıdır.

Görüşmeye katkı sunan öğrencilerin ileride ne olmak istedikleri, hangi mesleği seçecekleri üzerine yaptığımız konuşmalar sırasında ise bazı mesleklerin daha çok tercih edildiği görülse de çocukların bu konuyla ilgili farklı görüşleri olduğu anlaşılmaktadır. Başarılı kadın öğrencilerden 4 tanesinin avukat, 1 tanesinin plastik cerrah, 4 tanesinin hemşire olmak istediği, 7 tane çocuğun ise polislik mesleğini düşündükleri görülmektedir. Bazı kız öğrenciler kuaför, bazı erkek öğrenciler ise berber olmak istediklerini söylemektedirler. Erkek öğrenciler arasında spor antrenörü ya da beden eğitimi öğretmeni, jandarma, marangoz, tır şoförü olmak isteyenlerin yanı sıra kadın öğrencilerden ise anaokulu öğretmeni olmak isteyenler de bulunmaktadır. Bir tane kadın öğrenci ise liseye gitmek istemediğini, abisi gibi ciğercide garsonluk yapmak istediğini ifade etmiştir. Cerit ve Porsuk (2020) çalışmalarında Roman öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının ileride sahip olmak istedikleri mesleklerin bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik arz ettiği görülmektedir. Söz konusu çalışmada çocukların polis, öğretmen, doktor, hemşire gibi meslekleri tercih ettikleri görülmektedir.

Meslek seçimlerinde bazı öğrencilerin kolaylık kıstasını temel aldıkları görülmektedir. Polis olmak isteyen Gülcan'a neden diye sorulduğunda şu şekilde cevap vermiştir: "Polis… Kolay yani polis." "Peki, komiser olsan, polis olmasan?" sorusuna ise "bana göre sıkıntı yok, ama polislik daha kolay" şeklinde cevap vermiştir. Ülkesini korumak için Yunus Polisi olmak isteyen Buse "Ama neden özellikle yunus polisi? Bir komiser niye olamayasın mesela?" sorusuna "Yani komiserlik zor gibi geliyor bana" şeklinde cevap vermiştir. Hemşire olmak isteyen Emine'ye "Doktor olmak istemez misin?" diye sorulduğunda ise "Onu da isterim" diye cevap vermekte ama hemşireliği tercih etmesinin nedenini "Yani hemşirelik kolay geldi" şeklinde açıklamaktadır. Hemşire olmayı isteyen bir diğer kadın öğrenci Melek doktorluk mesleğini yapamayacağını düşündüğü için hemşirelik mesleğini tercih ettiğini ifade etmektedir. "Ben hastalardan, beceremem diye de çok korkuyorum. Mesela şimdi biri hastalansa kötü, yapamam belki, zarar veririm daha çok."

Yunus polisi olmak isteyen Didem ve Çağla bu mesleği seçmelerinin nedeni olarak mesleğin havalı olmasını göstermektedirler. Lise ve üniversite eğitimi ya da ileride bir

meslek sahibi olmak hakkında hiçbir düşüncesi bulunmayan Yasemin ise kendini şu şekilde ifade etmektedir:

Liseye gitmek istiyor musun Yasemin?

Düşünmedim ki hocam

Üniversite?

Cık. Üniversiteyi istemiyom hocam

Neden?

Ne bilim

Bir düşün bakalım

Sessizlik

Okusan ne olmak istersin? Hangi mesleği istersin?

Sessizlik

Hayalinde bir meslek var mı?

Yok hocam

13 yaşında ortaokulu bitirdin ne yapacaksın sonra?

Çalışırım hocam

Nerde çalışacaksın?

Böyle abim gibi iş yerlerinde garsonluk filan

Neden çalışmak istiyorsun da okula gitmek istemiyorsun?

Ne bilim hocam işte merakım var

Nerde çalışacaksın?

Ciğercide falan. Garson olarak.

Daha önce de aktarıldığı üzere görüşülen öğrencilerin genelde kariyer hedeflerinin düşük olduğu görülmektedir. Çünkü ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla yapabileceklerine inandıkları daha kolay meslekleri seçmekte, daha zor olduklarını düşündükleri mesleklere genelde yönelmemektedirler. Yine burada denemeden vazgeçmek, yapabileceğine inanmamak, zorluk ön kabulü olduğu görülmektedir. Öğrencilerin daha ileri kademelerde okuyabileceklerini düşünmemeleri ve daha prestijli mesleklere yönelmemelerinin kendilerine güvenmemeleri, potansiyellerine

inanmamaları ve geleceğe dair umutlarının düşük olması ile alakalı olduğu düşünülmektedir. Bu durum daha önce de bahsedildiği üzere öğrenilmiş çaresizliğin bir göstergesi olarak değerlendirebilinir.

Öğrenilmiş çaresizlik içerisindeki öğrencilerin başarısızlık duygusundan kaçınmakta veya başarısızlık durumunu en aza indirmek için denemeyi bıraktıklarını söyleyen Fowler ve Peterson (1981) bu öğrencilerin çaba sarf ederek ve yine de başarısızlığa uğrayarak aptal olduklarına dair daha fazla kanıt oluşması riskini göze almak yerine hiçbir şeyi göze almadıklarını eklemektedirler. Okumaya ve ileride iyi bir meslek sahibi olmaya dair hiçbir hedefi olmayan Yasemin'in durumunda olduğu gibi, öğrenci başarısızlık karşısında yeniden başarısız durumuna düşmekten korunmak amacıyla bir sonraki eyleme geçmekten, yeni görevler almaktan vazgeçmekte ve pasif bir hale geçmektedir.

### 5.7. Öğrencilerin İfadelerinde Nedensel Yüklemeler ve Öğrenilmiş Çaresizliğin İzleri

Daha önce de bahsedildiği üzere öğrenilmiş çaresizlik durumunda olan bireyler kendine güvenmekte, inanmakta ve hedef koymakta zorlanmakta ya da hiç hedef koyamamaktadırlar. Geleceğe dair herhangi bir umudu bulunmayan bu kişilerin, ileriye dönük hayaller kurması da aynı ölçüde zorlaşmaktadır. Kendi potansiyeline güvenmediği ve yapabileceğine inanmadığından dolayı ya başarısızlık korkusu yaşamakta ya da en kolay yolu seçmektedirler. Çünkü genel olarak karşısına çıkan görevlerin zor olduğuna inanmakta ve bu nedenle de başlamadan bırakmaktadırlar. Bu şekilde yapamayacağına dair koşullanmış olması nedeniyle çalışmaktan ve çabalamaktan vazgeçmekte, başarısızlığın sorumluluğunu ise üstüne almak yerine değiştirilmesi imkânsız nedenlere bağlamaktadırlar. Öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olan kişilerin başarısız olmasının nedenlerine dair yapmış oldukları yüklemeler ya da atıflar genelde yetenek ve zekâ eksikliği, öğretmenin notunun kıt olması, şartların izin vermemesi, şanssızlıklar, zorluklar gibi kişinin istese de değiştirmeyeceği özelliktedir. Bu türden öğrencilerin iç kontrol odağı yerine dış kontrol odağına sahip öğrenciler oldukları bilinmektedir.

Görüşmelere katkı sunan öğrencilerin anlatımları sırasında kullandıkları ifadelerin satır aralarında öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olduklarına yönelik ipuçları

bulunmaktadır. Bu ifadelerden en çok öne çıkanı kendini başarılı bulmamakla ilgili olan ifadelerdir.

> Ben başarısız bir öğrenciyim (Özgür).
>
> Başarı okumak demek. Hocam 100 almak istiyorum ama aklımda bir şey kalmıyor. Bilmiyorum hocam, bir dağınık halim var (Hayal).
>
> Bazılarını iyi yapıyorum işte bazıları… Ben zaten nasıl takdir aldığıma şey yapamıyorum[14]. Bazen sözlülerden yüksek geliyor, bazen de işte bu saydığım derslerden yüksek geliyor. Seksen altı falan, seksen dokuz, doksan. Bazılarına da çok çalışıyor, sınavlardan da kaynaklı, işte öyle alıyorum. Ama öyle kendimi çok başarılı bir şekilde bulmuyorum (Damla).
>
> İstiyor hocam, oku sen diyor ablan gibi olma diyor[15]. Ama ben diyorum kafam fazla çalışmıyor iyi değilim diyorum (Şennur).

Öğrencilerin kendilerini başarısız bulmalarının en önemli nedeni daha önce de bahsedildiği üzere eğitim sistemi içerisinde öğretilenlerin yaşamlarında bir karşılığının olmamasıdır. Toplumun orta sınıf değerlerine göre hazırlanan eğitim müfredatı Roman çocuklar gibi bu sınıfa mensup olmayan çocuklar için örtük bir dışlama yaratmaktadır. Eğitim sisteminin okulun bir öğrenciden beklediği tutum ve davranışlara uygun özellikleri içinde barındıran kültürel sermayeye sahip çocukların başarılarını sürekli olarak pekiştirdiğini söyleyen Yıldırım (2021), alt sosyoekonomik sınıfa mensup çocuklara ise sistemin dayattığı tutum ve davranışları yerine getiremediği için sürekli olarak başarısız oldukları veya zeki olmadıklarının hissettirildiği tespitinde bulunmaktadır. Gezgin'in (2016a), Roman öğrencilerin herhangi bir somut engelleme ile karşılaşmadan okulu bırakmaları ya da başarısızlığı kendi hataları olarak görmeleri tespitinin bu çalışma için de geçerli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin ifadelerinde başarısızlık nedenlerini kendi özelliklerinden kaynaklandığını düşündükleri görülmektedir.

İnsanlardaki öğrenilmiş çaresizliğin hayvanlardaki öğrenilmiş çaresizlikten en önemli farkı insanların yaşadıkları olaylara neden atfetmeleri yani nedensel yükleme yapmaları olduğu bilinmektedir. Bu noktada öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olan öğrencilerin başarısızlık nedenlerini açıklama biçimleri genelde başarısızlıklarını değiştirilemeyecek bir nedene bağlamak yönündedir. Yani başarısızlık durumunda

[14] Takdir almasına şaşırdığını belirtmek istiyor
[15] Annesinden bahsediyor

öğrenciler kendilerinin değiştiremeyecekleri, zekâ, yetenek, kapasite, öğretmenin yaklaşımı vb. gibi nedenlerden kaynaklandığını düşünmektedirler. Goetz ve Dweck (1980) de, öğrencilerin başarısızlıklarının nedenlerini yetenek eksikliğine, zekâya ya da değiştiremeyecekleri kişisel özelliklere yüklemelerinin öğrenilmiş çaresizliğin bir göstergesi olduğunu söylemektedirler. Görüşmeler sırasında öğrencilerin Fowler ve Peterson'un (1981) söylediği gibi öğrencilerin başarısızlık karşısında kendilerine ne dedikleri, yani başarısızlıklarının nedenlerine yaptıkları yüklemeler üzerinde durulmuştur. Tıpkı Goetz ve Dweck (1980) ve Fowler ve Peterson'un (1981) dedikleri gibi özellikle belli öğrencilerin başarısızlıklarının nedenlerini kafalarının çalışmaması, derslerin/okulun zorluğu, öğretmenin önyargısı ile açıklamakta ve bu nedenlerle ne kadar çalışsalar da başarılı olamadıklarını ifade etmektedirler.

Mesela Hayal, başarısızlığının nedenini şu sözlerle açıklamaktadır: "Onun[16]aklında kalıyor benim aklımda kalmıyor. Ben çalışıyorum hocam. Yapamıyorum. Aklımda tutamıyorum." "Başarı okumak demek. Hocam 100 almak istiyorum ama aklımda bir şey kalmıyor. Bilmiyorum hocam, bir dağınık halim var." Bu ifadeler Hayal'in kendisini başarılı bir öğrenciden daha az akıllı hissettiğini, başarısızlığının nedenini ise aklında kalmamasına bağladığını göstermektedir. Hayal'in kendisiyle ilgili bu şekilde düşünmesi aşağılık duygusu içerisinde olduğu, kendine güvenmediği ve başarısızlığının nedenini değiştiremeyeceği bir gerekçe ile açıkladığı izlenimi vermektedir. Bu türden düşüncelerin kişinin öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olduğu durumlarda ortaya çıktığı bilinmektedir. Tıpkı Hayal gibi kafasının almadığını düşünen başka öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerden biri olan Şennur annesinin okumasını istiyor olmasıyla ilgili konuşurken "İstiyor hocam, oku sen diyor ablan gibi olma diyor[17]. Ama ben diyorum kafam fazla çalışmıyor iyi değilim diyorum" ifadelerinde bulunmakta, Gülcan ise derslerle ilgili olarak "Yapamıyorum. Aklımda tutamıyorum" demektedir. Zülal de Gülcan gibi derslerde başarı sağlayamamasını "Ne bileyim hocam yapılan şeyi kafam almıyor. Dersleri anlayamıyorum, anladığım zaman yapıyorum. Öğretmenlerimi de dinliyorum" şeklinde açıklamaktadır. Fatih ise babasının kendisi hakkındaki düşüncesini şu şekilde açıklamaktadır: "Üniversite için

[16] Sınıfın en başarılı öğrencisinden bahsediyor
[17] Annesinden bahsediyor

babam senin o kadar kafan çalışmıyor dedi. Ara sıra derslerim kötü olduğu için öyle söylüyor. Lise mezunu ol yeter diyor. Eğer lisede derslerin çok iyi olursa üniversiteye de gidebilirsin."

Yakın çevresinden bu türden bir olumsuz koşullanma içesine giren Fatih her başarısız olduğunda belki de babasının kendisi hakkında dediğini hatırlamakta, başarısızlığının nedenini değiştiremeyeceği bir özelliği olan kafasının çalışmamasına bağlayarak başarısızlığı normalleştirip içselleştirmektedir. Goetz ve Dweck (1980), bir öğrencinin başarısızlık sebebi olarak kişisel yetersizliği göstermesinin gelecekteki başarı için çok düşük bir beklentiye neden olduğuna ve aynı zamanda bu türden bir yüklemenin çok güçlü olumsuz sonuçları doğuracağına dikkat çekmektedirler.

Öğrencilerden bir kısmı başarısızlıklarının çevrelerinde örnek alabilecekleri okumuş birilerinin olmamasıyla ilgisinin olup olmadığı sorusuna hiç düşünmeden cevap vermektedirler. Mesela ders başarısı düşük olan Gülcan, "Peki diyelim ki senin çevrende okuyan birileri olsa mahallede, ailende, arkadaşlarının arasında sen de okumaya özenir miydin?" sorusuna "Özenirdim hocam" şeklinde cevap vermektedir. Damla da tıpkı Gülcan gibi çevresinde okumuş, bir yerlere gelmiş birilerinin olmasının kendisini okuması yönünde teşvik edip etmeyeceğine dair soruya hiç düşünmeden evet cevabını vermektedir. Babası kokoreççilik yapan ve aynı zamanda düğünlerde davul çalan Tarık hem kardeşiyle ilgilendiği için hem de kokoreççi dükkânında yardıma gittiği için derslerine çalışmadığını söylemektedir. Ancak babası davula gittiğinde dükkâna öncelikle ablasının yardım ettiği, annesi işe gittiğinde kardeşine aslında anneannesinin baktığı daha sonra anlaşılmaktadır. O da başarısızlığında çevresinde okumuş kişilerin yokluğunu gösteren bir diğer öğrencidir.

> Derslerin iyi mi kötü mü sence?
>
> Ya arada çalışamadığım için kötü bence
>
> Neden arada çalışamıyorsun Tarık?
>
> Ya kardeşimle ilgileniyorum, ablamın yanında kalıyorum
>
> Ablanın yanında nasıl kalıyorsun?

Babam bir yere kadar gidiyor ya da davula o zaman ablam dükkânda[18] kalıyor. O zaman ben de onun yanında kalıyorum.

Annen işe gittiğinde kardeşin evde yalnız mı kalıyor?

Yok, anneannemle kalıyor

Akrabalarından okumuş, meslek sahibi olmuş birileri olsaydı bu seni olumlu anlamda etkiler miydi? Ben de onlar gibi okuyup meslek sahibi olayım der miydin?

Evet, derdim

Başarısızlığının nedenlerini değiştiremeyecekleri bir gerekçe ile açıklayan diğer öğrencilerin konuyla ilgili açıklamaları şu şekildedir:

Gülcan görüşmememizde ilk olarak okula gelmeyi sevdiğini çünkü okulda olmayı eğlenceli bulduğunu ifade etmektedir. Ancak daha sonra okula gelmek istemediğinden bahsetmekte ve bu isteksizliğinin sebebini ise canım sıkılıyor şeklinde açıklamaktadır. Ne açılardan okulu sıkıcı bulduğu sorusuna ise "Her gün kavga oluyor hocam her gün burada" şeklinde cevap vermektedir. Egehan ise ders başarısının düşük olmasını "Çok fazla çalışmıyorum derslerime. Babam yaşlı olduğu için ona yardım etmeye çalışıyorum. Okul çıkışında gidip yardım ediyorum. Ara sıra gidiyor ben markete tek bakıyorum. Annem işte olduğu için" şeklinde ifade etmektedir.

Öğrencinin başarılı olmasının öğretmenle alakası olduğunu düşünen Fatih öğretmenin öğrenciye yaklaşımının başarısızlığa neden olabileceğini ifade etmektedir.

Liseye gidince başarılı olacağına inanıyor musun?

Bilmiyorum. Derslerinde ne kadar başarılı olsan da öğretmene bağlı.

Sence sadece öğretmenle mi ilgili olan bir şey?

Ben çok çalıştım ama öğretmenin içinde de ben bu öğrenciye güveniyorum yapar olacak. Olmadığı zaman insan kendini geri çekiyor. Ben çalışıyorum ama öğretmenim gene şey yapıyor olunca insanın umudu kırılır.

Çocuklar özellikle ergenlik dönemine girdiği ortaöğretim yıllarında daha çok okul başarısızlığı yaşadıkları bilinmektedir. Okul başarısızlığının pek çok nedeni bulunsa da özellikle ergenlik dönemindeki başarısızlık yaşam deneyimleri ile bağlantılı olarak

gelişen ve depresyona neden olan bilişsel çarpıtmalar sebebiyle oluşmaktadır. Bu durum ise beraberinde bu öğrencilerin olayları açıklama veya onlara anlam verme biçimini olumsuz bir biçimde etkileyerek başarısızlığa neden olmaktadır (Ekinci, 2011). Çalışmaya dâhil olan çocukların yaşlarına bakıldığında henüz tam olarak ergenliğe girmedikleri bir dönemde oldukları görülmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin ergenlik döneminde başarısızlığa neden olan ve yaşam deneyimleri ile bağlantılı olarak gelişen olaylara olumsuz türden anlam verme ve açıklama tarzlarının da tam olarak gelişmediği düşünülmektedir. Bu nedenle Roman öğrenciler için ilköğretim dönemi bu öğrencilerin eğitim sistemi içerisine dâhil edilmelerini sağlamak için bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olabileceğinin bir diğer göstergesi, geleceğe yönelik herhangi bir hayallerinin olmadığını belirttikleri ifadeleridir. Mesela Yasemin hayalinde bir meslek olmadığını söylerken, Fatih de benzer bir şekilde üniversiteyle ilgili herhangi bir hayali bulunmadığını belirtmektedir. Gülcan'ın liseye gitmeyle ilgili bir düşüncesi bulunmazken, Emir de hangi mesleği yapmak istediğiyle ilgili kararsız olduğunu söylemektedir.

Başarısız olmaktan korkmak da öğrenilmiş çaresizliğin bir işareti olabilmektedir. Öğrencilerin bazılarının başaramamaktan korktuklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu öğrencilerden bir tanesi olan Gülcan lisedeki derslerle ilgili başarısızlık yaşayacağından korktuğunu belirtmektedir. Başarılı öğrencilerden birisi olan Damla ise, hemşire olmak yerine daha yüksek bir hedef belirleyememesinin nedenini kendine güvenmemesi ve başarısız olmaktan korkması şeklinde açıklamaktadır.

Başarısızlık korkusunu yaratan ve aynı zamanda öğrenilmiş çaresizliğin yordayıcılarından birisi olan yapamayacağına inanmak ya da yapamayacağını düşünmek de bazı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Şennur, takdir almasına rağmen liseye gitmekten korkmasını şu şekilde ifade etmektedir: "Onları yapıyorum ama liseyi düşünüyorum herkes bana diyor çok zor arkadaşlarımdan. Ben diyorum okurum, onlar çok zor diyor. Ben istiyorum ama yapamayacağımı düşünüyorum. Herkes bana sen yapamazsın diyor." Hemşire olmak isteyen Damla ise üniversite okumak konusunda istekli olduğunu belirtmesine rağmen üniversiteyi kazanamayacağına inandığın söylemektedir.

Bir öğrencinin kendisine güvenememesi ve/veya yapabileceğine inanmaması da öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olduğunu düşündürtmektedir. Egehan birkaç kez kendisine çok da fazla inanmadığını ifade ederken, Damla da üniversite için kendisine güvenmediğini söylemektedir. Mert "liseye gidebileceğine, orada başarılı olabileceğine inanıyor musun?" sorusuna "İnşallah, bilmiyorum ki…" şeklinde cevap verirken tıpkı Mert gibi kendinden emin olmayan Fatih de üniversiteye gidip gidemeyeceğini bilmediğini ifade etmektedir.

Öğrenilmiş çaresizliğin bir diğer göstergesi ise lise/üniversitenin ve meslek sahibi olmanın baştan zor olduğunu kabullenmek, yani zorluk ön kabulü içinde olmaktır. Özgür, "Üniversiteye gitmeyi istiyor musun?" sorusuna hiç düşünmeden "Hayır, hocam üniversite çok zor" şeklinde cevap verirken, Emir bu soruyu "Üniversite için çok iyi üstün başarılı olmam lazım ve çok çalışmam lazım" diyerek cevaplamıştır. Egehan ise üniversite okumakla ilgili şu ifadelerde bulunmuştur: "Zor gelmezse okuyup bitirebilirim. Zor olacak o belli yani. Zor gelmezse, üniversiteyi kazanırsam okurum üniversiteyi." "Hayal kurduğum için bir anda zorluk aklıma geliyor. Diyorum ki yapamam artık." Gülcan da diğer öğrenciler gibi üniversiteye gitmek istememesinin nedeni üniversitenin zor olduğuna inanmasıdır. Şennur ise başarılı bir öğrenci olmasına rağmen liseye gitme konusunda tereddütlüdür. Bunun sebebini ise lisedeki sınavların zor olmasından korkması şeklinde açıklamaktadır. Damla ise meslek tercihini hemşirelikten yana kullanmasının nedenini "Yani hemşirelik kolay geldi[19]" şeklinde açıklamaktadır.

Yukarıda öğrenilmiş çaresizliği çağrıştıran ifadelerde bulunan öğrencilerden ve onların nedensel yüklemelerinden bahsedilmiştir. Bu öğrencilerin gerçekten öğrenilmiş çaresizlik yaşayıp yaşamadıklarını anlamak için psikoloji ve psikiyatri alanının devreye girmesi gerekmektedir. Ancak kendilerine dair olumsuz inançları olan, akılsız ve başarısız olduğunu düşünen, başarısızlığının nedenlerini değiştiremeyecekleri sebeplerle açıklayan, daha üst kademelerdeki okulların zor olduğuna inanan ve yüksek hedef koymak yerine kolay olanı tercih eden öğrencilerin hep aynı öğrenciler olmasının bir tesadüf olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenilmiş çaresizliği anımsatan ifadelerde bulunan öğrencilerin içinde sadece 2 kadın öğrencinin

[19] "Hemşireliğin doktorluktan farklı olarak nesini seviyorsun?" sorusuna verdiği cevap

derslerinde başarılı, diğerlerinin ise ders başarılarının kötü olması öğrenilmiş çaresizlik ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi doğrulamaktadır. Bu durumun tam tersi ders başarısı yüksek ve orta olan öğrencilerin ise öğrenilmiş çaresizliğe dair söylemlerde bulunmadıkları, hatta bu öğrencilerin kendilerine dair inançlarının ve güvenlerinin son derece yüksek olduğu görülmektedir.




**Şekil 5.1. Kod Bulutu**

Katılımcı ifadelerinin yoğunluğa göre dağılımı Şekil 10'da gösterilmektedir. Daha büyük puntolu olarak gösterilen kodlar daha yoğun olarak kullanılan ifadeleri gösterirken, daha küçük puntolu olan ifadeler, kodların daha az yoğun olarak kullanıldığını göstermektedir.

## 6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu tez çalışması Roman öğrencilerin okul başarısızlığını anlamak ve analiz etmek amacıyla hazırlanmıştır. Türkçe literatürde Romanların genel olarak sorunlarından bahsedildiği ancak özellikle Roman çocukların okul başarısızlığı üzerine odaklanan çalışmaların nispeten daha az olduğu ve genelinin ise sadece tespitte bulunmasından dolayı meseleyle ilgili yeterince derinleşilemediği görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın görünenin arkasında kalan psikolojik ve sosyolojik nedenleri açığa çıkarma gayretinde olması nedeniyle literatürdeki önemli bir açığı kapatacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı Roman çocukların eğitimdeki başarısızlıkları ve devamsızlıkları üzerine sosyolojik bir bakış açısıyla, konunun karmaşıklığı ve çok boyutluluğu nedeniyle, farklı alanların yaklaşım ve tartışmalarını bir araya getirerek bir analiz yapmaktır. Böylece tek bir disiplinin tartışmalarının kısıtlayıcılığından kurtularak daha geniş bir perspektiften konuyu yorumlama imkânı elde edileceği düşüncesiyle çalışmanın teorik kısmında interdisipliner bir tavır içerisinde kalınarak; sosyoloji, eğitim bilimleri ve psikolojinin kavramlarından ve tartışmalarından faydalanılmıştır. Çocukların okul başarısızlığına neden olan toplumsal ve tarihsel etkenlerin yanı sıra Roman olmanın çocukların zihinlerinde yarattığı ve toplumun geri kalanları tarafından dayatılan Roman Stereotipinin etkilerinin de okulla olan ilişkilerinde belirleyici olduğu düşüncesinden hareket edilmiştir. Bu düşünce aynı zamanda hem pek çok olumsuz yaşam deneyiminin hem de bu olumsuzlukları aşmak için ekonomik, toplumsal ve kültürel olarak gerekli olan imkânlardan yoksun olmalarının etkisiyle Roman toplumunun genel olarak çaresizlik içerisinde oldukları varsayımına neden olmuştur.

Romanların çaresizliklerinin tarihsel olarak çok eskilere dayanması, yoksulluk ve yoksunluklarının giderek daha da artması, eğitim olanaklarına ulaşmada ciddi sorunlar yaşamaları ve toplumsal şiddete maruz kalmaları nedeniyle öğrenilmiş

çaresizlik içerisinde oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada Romanlar gibi dezavantajlı ve kendi içine kapalı bir grupta öğrenilmiş çaresizliğin yaşanmasına neden olan tarihsel, kültürel ve toplumsal pek çok olumsuzluğun var olduğu gösterilmeye gayret edilmiştir.

Çocukların okul başarısızlığında etkili olan çok sayıda kontrol edilmez olumsuz durumun öğrenilmiş çaresizliğe neden olacağını, öğrenilmiş çaresizliğin ise okul başarısızlığını beraberinde getireceğini doğrular nitelikte sonuçlar elde edilmiş ve bu kontrol edilemez durumların toplumsal ve kültürel süreçlerden kaynaklanması nedeniyle öğrenilmiş çaresizliğin sosyolojik temelleri olduğu gösterilmiştir. Böylece söz konusu teorinin tek bir alan içerisine hapsedilmesindense sosyoloji disiplini içerisinde kullanılmasının aynı zamanda bireysel ve psikolojik süreçlerin anlaşılması ve yorumlanmasında sosyolojik bir bakış açısı içerisinde olunmasının yeni açılımlar sağlayacağı ortaya konmuştur.

Roman çocukların okul başarılarında öğrenilmiş çaresizliğin etkilerini anlamaya yönelik bir çaba içerisinde olunarak teorik tartışmalardan faydalanılan bu çalışmada, asıl öznenin Roman çocuklar olduğu düşüncesinden hareketle yetişkinler yerine Roman çocuklarla hem nicel hem de nitel olacak şekilde saha çalışması yapılmıştır. Çalışmanın başında karma analiz yöntemine gidilmesinin konunun daha etraflı bir şekilde anlaşılmasına katkı sunacağı düşünülmüş ve bu nedenle yoğunluklu olarak Roman çocukların devam ettiği yedi okulun 6. ve 7. sınıflarındaki öğrencilerine "Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek çalışması o gün okulda bulunan çocuklarla yapılmış ve toplamda 186 öğrenciye ulaşılmıştır. Daha sonra başlangıçta karar verildiği gibi ölçek uygulamasının sonucunda her okuldan en yüksek ve en düşük puan alan öğrencilerle derinlemesine görüşme yapmak üzere çalışmanın nitel kısmına geçilmiştir. Devamsızlığın yüksek olduğu bir grupla çalışmanın verdiği belirsizlik nedeniyle örnekleme dâhil olan bazı öğrencilere yeniden ulaşmakta sıkıntılar yaşanmış, görüşülebilin öğrencilerin ise büyük bir oranının ölçekleri okumadan işaretlediği anlaşılmıştır. Çünkü ölçek sonuçlarına göre öğrenilmiş çaresizlik puanı yüksek çıkan bazı öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliği düşündürecek söylemlerde bulunmadığı görülmüştür. Ya da tam tersine öğrenilmiş çaresizlik puanı düşük çıkan öğrencilerden bir kısmının ise derslerinin kötü olduğu ve okul süreçleriyle

hiçbir alakalarının bulunmadığı yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda anlaşılmıştır. Bu durum ölçeklerin okunmadan işaretlenmiş olabileceği şüphesini doğurmuş ve sonuçta öğrencilerin beyanından okumadan işaretledikleri bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerin ölçekleri cevapladıkları günü ve ölçeği uygulayan kişiyi hatırlamadıkları da fark edilmiştir. Sahanın nitel kısmında karşılaşılan bu beklenmedik durum tez kapsamında literatürde var olan çocukluk sosyolojisi çalışmalarında yöntem tartışmasını zorunlu kılmıştır. Çünkü çocukların kendi sözleri ve sesleriyle dâhil olmadıkları çalışmalara ilgi göstermedikleri, hatta bu türden çalışmalara katılım noktasında adeta direnç gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Klasik çocukluk sosyolojisi ile yeni çocukluk sosyolojisinin çocuğu ele alışı ve çocuğa yaklaşımı arasındaki teorik ve metodolojik farklılıkların adeta uygulama alanı haline gelmiş bu çalışmanın çocukluk sosyolojisi çalışmaları kapsamında literatürde var olan tartışmalara da önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Görüşmelerin nasıl geçtiğiyle ilgili bahsedilecek olursa çocukların bir kısmı sadece sorulara cevap vermeyi tercih ederken birkaç tanesinin ise her iki tarafın da orada olma nedenini sorgular türden bir tavır içerisinde oldukları görülmüştür. Böylesine bir yaklaşım içerisinde olan çocukların kendilerini adeta gizlemiş olmaları nedeniyle onlarla yapılan görüşmelerde beklendiği ölçüde derinleşilememiştir. Ancak bazı öğrenciler çalışmaya tam manasıyla bedenen ve ruhen katılım göstermişler ve kendi deneyimlerini, görüşlerini, hayata bakışlarını, geleceğe dair umutlarını açık bir yüreklilikle paylaşmışlardır. Aslında çocuklarla yapılan görüşmelerin çalışmayı şekillendirmiş olması sebebiyle çalışmanın bir diğer sahiplerinin de onlar olduğu düşünülmektedir. Çünkü onların bu cömertliği, güven duygusu ve yakınlığı olmasaydı yazılmaya ve okunmaya değer herhangi bir çalışmadan bahsetmek mümkün olamazdı. Çocukların çok zor hayatlarına sadece dinleyerek şahit olmak bile oldukça üzücü bir süreç yaşanmasına neden olurken öte taraftan kendi dünyalarını isteyerek bir yabancıya açmaları araştırma sürecini kolaylaştırmış ve kendilerine minnet duyulmasını sağlamıştır.

Bu tez çalışmasından elde edilen bulgulardan en önemlisi okul başarısını etkileyen çok sayıda olumsuzluğun varlığına ve genel olarak araştırmaya katılan tüm çocukların benzer hayat şartlarında benzer zorluklar içerisinde yaşamlarını sürdürmelerine

rağmen bazı öğrencilerin beklendiği üzere başarısız olmalarına karşın kimilerinin okul başarısının bu olumsuzluklar tarafından etkilenmediğidir. Bu durum literatürde defaatle tekrarlanan ve bazı öğrenciler için geçerli olduğunun bu çalışma kapsamında da tespitinin yapıldığı pek çok olumsuz toplumsal ve kültürel etkenlere rağmen bazı durumlarda bireysel farklılıkların süreci belirlemede etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu noktada benzer yaşam deneyimlerinin herkeste benzer etkilerde bulunacağı varsayımından hareketle genellemeci yaklaşımlardan kaçınılması gerektiği sonucu elde edilmiştir. Böylece özellikle çocukların sadece çocuk olmalarından dolayı birbirlerine benzer ruhsal, davranışsal ve zihinsel yapılarının olduğunun varsayıldığı ve hatta sınıfsal ve kültürel farklılıklarının hesaba katılmadığı nicel çalışmaların çocuklarla ilgili yapılacak analizlerde eksik, hatta yanlış sonuçlara neden olacağı da ortaya konmuştur.

Çalışmanın bir diğer dikkat çeken sonucu görüşmeler sırasında özellikle kız çocuklarının okul başarılarının daha yüksek olduğu ve gelecekle ilgili daha net planları bulunduğu yönündedir. Ayrıca bu kız çocuklarının kendilerine daha çok güvendikleri, hedef koymakta daha başarılı oldukları, geleceğe dair hayaller kurdukları ve hayattan beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Özellikle yine bu grupta kendi potansiyeline ve yapabilirliklerine dair inancın, bugünü ve geleceği kendisinin şekillendirebileceğine dair bir kavrayışın var olması oldukça dikkat çekicidir. Aynı zamanda yine başarılı kadın öğrencilerin anlatılarında öğrenilmiş çaresizlik yaşadıklarına dair herhangi bir emare bulunmazken öğrenilmiş çaresizliği çağrıştıran ifadelerin sahibi olan öğrencilerin neredeyse tamamının görüşülen öğrencilerin içindeki ders başarısı en düşük olan öğrenciler olması oldukça dikkat çekicidir. Sadece başarılı olan 2 kadın öğrencinin kendilerine güvenmediklerini, zorluk nedeniyle daha üst kademelerde yapabileceklerine inanmadıklarını ifade etmeleri ve başarısızlıklarını değiştirilemeyecek nedenlere bağlamaları nedeniyle öğrenilmiş çaresizlik içerisinde oldukları düşünülmüştür. Bu iki örneğin dışında kalan diğer öğrencilerin anlatılarında öğrenilmiş çaresizlik ile başarısızlık arasında bir ilişki olduğu net bir biçimde ortaya konmuştur.

Literatüde annesi hayatta olmayan çocukların babası hayatta olmayan çocuklardan daha fazla öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları tespitinde bulunulurken (Erdoğdu, 2006)

bu tez çalışmasında tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Çünkü görüşmeye katılan çocuklardan annesini kaybetmiş tek öğrenci olarak Kumru'nun hiçbir şekilde öğrenilmiş çaresizlik yaşamadığı, hatta öğrencilerin içinde kendine en çok güvenenin ve farkındalığı en yüksek olan öğrencinin o olduğu sonucuna varılmıştır. Annesi madde bağımlısı olan, babası başka bir ilçede yeni eşi ve çocukları ile yaşamını sürdüren Özgür'ün benzer şekilde ders başarısı orta seviyelerde olsa bile kendini ifade edişi, gelecek hedefinin olması, hayatı boş vermeyip çalışıp para kazanmak istemesi maruz kaldığı tüm olumsuz yaşam deneyimlerine rağmen kendini aşmaya çalıştığını göstermektedir. Zaman zaman öğrenilmiş çaresizlik belirten ifadeler kullansa bile aslında yaşadığı travmaların çok daha derin izlere sebep olabileceği düşünülmektedir.

Yine çalışmanın nitel kısmında özellikle hayatta çok büyük acılar yaşamış çocukların daha güçlü olduğu ve hayata daha çok sarıldıkları fark edilmiştir. Babası ile annesi ayrılmış ve babası cezaevinde olan; annesi, anneannesi, dayıları ve kardeşi ile küçük bir evde yaşayan Havva'nın sürekli takdir alması, kendine olan güvenini ifade etmesi ve hayata umutla bakması oldukça şaşırtıcıdır. Annesini 3 yaşındayken trafik kazası sonucunda gözlerinin önünde kaybeden, yaşamını babasının ve babaannesinin toplumsal cinsiyetçi baskılarına maruz kalarak devam ettiren Kumru'nun okul başarısı ortalama olsa da çalışmanın hayat başarısı en yüksek çocuğu olarak kabul edilebilinir. Kendi kaderini kendisinin yazacağını söylemesi, ileride avukat olup davamıza bakmaya aday olması, hayata her zaman gülerek baktığını anlatması hayranlık uyandıran bir gücü olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak annesi madde bağımlısı, babası başka bir kadınla evlenmiş ve yeni bir hayat kurmuş olan; yaşamını anneannesi, dedesi, kocasından boşanmış teyzesi ve onun iki çocuğu ile geçiren Ömer'in hayata tutunma mücadelesi okul başarısının öneminin birden azalmasına neden olmuştur. Günde sadece akşamları olacak şekilde bir öğün yemek yiyebilen bu erkek çocuğunun en büyük isteği çalışıp para kazanmaktır. Babası annesinden ayrılarak yurt dışına gitmiş olan, şimdilerde annesi ve abisi ile birlikte yaşayan ve evde annesinin şiddetine maruz kalan Buse'nin ise tüm zorluklara ve acı çekip ağlamalarına rağmen düzenli bir şekilde takdir alıyor olmasını açıklayacak herhangi bir teoriden bahsetmek mümkün görünmemektedir. Bu anlamda yapılacak çalışmalarda bu

gruptaki çocuklar için okul başarısının anlamını ve önemini tartışmaya açmak yerinde olacaktır.

Roman çocukların eğitim sorunları ile ilgili yapılan çalışmalarda başarısızlık nedeni olarak gösterilen bazı olumsuz şartların çalışmaya dâhil olan öğrenciler için de etkili olup olmadığına bakılmıştır. Özellikle daha başarılı ve geleceğe dair hedefleri olan öğrencilerin başarıyı sadece ve sadece kişinin kendi isteğine ve çabasına bağladıkları görülmüştür. Bu öğrenciler odası olmayan, kalabalık bir ailede yaşayan, derslerinde yardımcı olacak kimsesi bulunmayan, çevresinde okuyarak meslek sahibi rol modelleri olmayan, ekonomik zorluklar içinde yaşayan, anne ve babası ayrılmış ya da babası cezaevinde bulunan, ailesinde sorunları olan, annesini kaybetmiş, evde baskı ve şiddet gören çocuklardır. Tüm bunlara rağmen bu öğrenciler derslerinde başarılı olan öğrencilerdir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılmış pek çok çalışmada (bu çalışmalardan bazıları; Genç, Taylan ve Barış, 2015; Gün, 2016; Kyuchukov (2000); Molnár ve Havas, 2019) dışlanmanın, çocukların okul hayatını etkilediği yönünde tespitlerde bulunulmaktadır. Ancak bu tez çalışmasında çocuklardan biri sadece bir öğretmeninin Roman öğrencileri ayırıştırdığını söylemiştir. Hem bu öğrenci hem de diğer öğrenciler genel olarak öğretmenlerinin kendilerine çok iyi davrandığını, okulunu ve öğretmenlerini sevdiğini belirtmiştir. Bu noktada çocukların okudukları okulların adrese dayalı sistem nedeniyle Roman mahallelerinde ikamet eden ailelerin çocuklarının devam ettiği okullar olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Çocukların ifadelerinde de okulu sevmelerinin bir nedeni olarak tanıdıklık vurgusu öne çıkmaktadır. Dolayısıyla okullardaki çocukların çok büyük bir oranın Roman olması nedeniyle çalışmaya katılan öğrencilerin dışlanma deneyimine sahip olmaması normaldir. Bu öğrencilerin karma yapıdaki bir başka okulda farklı bir deneyime sahip olmayacağının hiçbir garantisi yoktur.

Çiftçi (2019) çalışmasında, karma yapıdaki okula devam eden Roman öğrencilerin öğretmenlerin dışlanma algısı hakkındaki görüşlerine yer vermektedir. Bu görüşlerden bazılarına göre Roman kadın öğrencilerin Roman olmayan kadın öğrenciler tarafından dışlanmaya daha çok maruz kaldıklarını ve yine özellikle kadın öğrencilerde dışlanma algısı daha yüksektir. Diğer öğrenciler tarafından Roman

olmaları ile ilgilenilmemesine rağmen bu öğrenciler kendi kendilerini kimliklerinden dolayı olumsuz değerlendirmekte ve bu yüzden de eğitimde içe kapanık davranmaktadırlar. Tıpkı Suriyeli çocuklarda olduğu gibi Roman öğrenciler de kendilerini diğerlerinden soyutlamakta adeta kendi kendilerini hor görmektedirler. Teneffüslerde diğer öğrenciler tarafından aşağılayıcı, saldırgan davranışlara ya da söylemlere maruz kalmamalarına rağmen Roman olmayan çocuklar tarafından davet edilmedikleri sürece oyuna veya etkinliğe katılmamaktadırlar. Bu çalışmadan yola çıkarak karma yapıdaki bir okula devam eden Roman öğrencilerin herhangi bir olumsuz muameleye uğramamış olmalarına rağmen eldeki bu tez çalışmasına dâhil olan ve neredeyse tamamı Roman öğrencilerden oluşan okullara devam eden çocuklar kadar kendilerini rahat hissetmedikleri çok açıktır. Bu durumun çocuk yaşlardan itibaren sosyalleşme süreci içerisinde dışlanma ve/veya hor görülme davranışına maruz kalınması ya da bu algının topluluğun geri kalanları tarafından çocuklara aktarılmasıyla oluşmuş olabileceği düşünülmektedir.

Bu tez çalışması kapsamında yer alan okullarda okuyan öğrencilerin neredeyse tamamının Roman olması ve okulların hemen mahallelerinin içinde yer alması aşinalık ve güven duygusuna neden olmaktadır. Bu sebeplerden dolayı öğretmen ve idareciler dışında Roman olmayanlarla karşılama oranları çok düşüktür ve dolayısıyla herhangi bir dışlanma deneyimi yaşamamış olmaları çok normaldir. Öksüz ve diğ. (2018) de çalışmalarında benzer bir şekilde Roman çocukların okul doyumu düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişler ve bunun nedenini araştırmanın yapıldığı okulun Roman mahallesinde yer almasına ve okulda daha çok Roman öğrencilerin bulunmasına bağlamışlardır.

Ayrıca bu durumun bir diğer nedeninin görüşmelere katkı sunan öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle herhangi bir olumsuzluk yaşasalar bile bunun bir dışlanma biçimi olduğunu algılayamadıkları düşünülmektedir. Bu durum Goffman'ın (2020), damgalı bireylerin zaman zaman damgalarına dair bir yanılsama içerisinde olabilecekleri, bu yanılsamayı ise okul hayatı boyunca koruyabilecekleri tespitiyle örtüşmektedir. Tüm bunların yanı sıra Roman öğrenciler açık bir biçimde okullarında herhangi dışlanmaya maruz kalmasalar bile eğitim sistemi tarafından dayatılan müfredatın bu türden çocuklar için uygun olmaması sebebiyle sürecin dışında

kalmaktadırlar. Eğitim sistemi herkese eşit eğitim adı altında genelleyici yapısı nedeniyle eşitsizliği kendi eliyle üretirken aynı zamanda çocukların başarısızlığını onların bireysel ve grupsal özelliklerine yükleyerek sorumluluktan da sıyrılmaktadır.

Ayrıca görüşmelere katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim seviyeleri ve genelde günübirlik, geçici işlerde çalıştıkları için gelir seviyeleri çok düşüktür. Çevrelerindeki hemen herkes benzer sosyo-ekonomik özelliklere sahiptir. Yani bu öğrenciler ekonomik, kültürel ve sosyal sermayesi bulunmayan bir grubun üyesidir. Bu durum öğrencilerin hayat veya dersler konusunda yardıma ihtiyaç duyduğunda desteksiz kalması anlamına gelmektedir. Bu nedenle bir yerlere gelmek, bazı aşamaları geçmek için uygun şartları olmamasına rağmen üst ve orta sınıf çocuklarından çok daha fazla çalışmaları gerekmektedir. Böylesine toplumsal ve yapısal bir eşitsizlik durumunda eğitimin eşit bir şekilde dağıtıldığından ve uygulandığından bahsetmek neredeyse imkânsız hale gelmektedir.

Sonuç olarak söz konusu çocuklar öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kabullenici bir ortamda okula devam ediyor olsalar bile başarı gösteremedikleri ve ilerleyemedikleri noktada okulu bırakmak zorunda kalacaklardır. Örtük bir dışlama biçimi olan bu durumda öğrenci başarısızlığının sorumlusunun kendisi olduğuna inanmakta/inandırılmakta ve böylece öğrenilmiş çaresizlik içerisine düşmektedir. Çünkü görüşmeye katılan öğrenciler dersleri yapamadıklarını, anlayamadıklarını, çalışsalar bile beceremediklerini ifade ederken bazılarının başarısız olma sebebini dersleri aklının almamasına, kafasının çalışmamasına, öğrendikleri konuların aklında kalmamasına bağladıkları görülmektedir. Bu öğrenciler derslerde başarısız olmayı değiştiremeyecekleri bireysel bir özelliklerini gerekçe göstererek ve Gezgin'in (2016 a) dediği gibi kendilerini suçlayarak öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olduklarını göstermektedirler. Oysaki orta ve üst sınıf çocukların kültürüne, anlama ve algılama kapasitelerine uygun olacak şekilde oluşturulan müfredat Roman çocukların kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle eğitim bilimlerinin alanına çok da müdahale etmeden ve sosyoloji disiplininin akıl yürütme biçiminden hareketle birkaç öneride bulunulacaktır. Bu noktada tek seferde çok sayıda sorunun çözümü olabilecek en önemli önerinin Roman çocukların mensubu olduğu kültürün eğitim sistemi içerisinde

yer alan birim ve kişiler tarafından en ince ayrıntısıyla bilinmesi ve bu kültürün kodlarının çözümlenerek bunlara uygun bir müfredatın hazırlanması olduğu düşünülmektedir. Çocukların kendilerine has kültürlerine ve/veya yaşam biçimlerine benzer örnekleri ders kitaplarında görmemelerinin onların kendilerini ve yaşam biçimlerine yakından bakarak sorgulamalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Nasıl ki öğrencilerin okulu sevmelerinde aşinalık/tanıdıklık duygusunun katkısı olduğu gibi derslere olan ilginin artması için de benzer bir tanıdıklık duygusunun oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca Roman çocukların kendi evlerinde ve mahallelerinde nasıl bir yaşam sürdürmekte olduğunu bilmeden onları sınıf ve okul ortamında hareketsiz bir şekilde tutmaya çalışmak çocukların alışkın oldukları öğrenme biçimlerinden çok farklı bir öğrenme sürecine dâhil olmalarına zorlanmaları anlamına gelmektedir. Çünkü Romanların kültürünün bir parçası olan pratiğe dökülmüş yaşam biçimi çocukların büyüme sürecinde öğrenip alıştıkları bir davranış örüntüsüdür. Bu nedenle daha çok pratiğe dökülmüş bir eğitim müfredatının bu öğrenciler için çok daha verimli olacağı düşünülmektedir. Görüşmeler sırasında sohbet edilen öğretmen ve idarecilerin en önemli tespitleri bu öğrencilerin özellikle atölye derslerinde kendilerinden beklenmeyecek bir performans gösterdikleri yönündedir. Ayrıca özellikle spor, müzik, görsel sanatlar, bilişim, akıl oyunları gibi atölyelerin olduğu günler öğrencilerin okula devam oranlarının arttığı da öğretmenler ve idareciler tarafından aktarılmıştır.

Bir diğer öneri ise yine bu çocukları ve onların yaşamlarını tanımanın önemli olduğuyla ilgilidir. Çoğu öğretmen ve idarecinin öğrencileri evlerinde ve mahallerinde ziyaret ettikleri bilinse de bazı öğretmenlerin çocukların mahallelerinin yakınından bile geçemedikleri de bir gerçektir. Öğrenci sorumluluğunu yerine getirmekte hep eksik kaldığı iddia edilen bu öğrencilerin içinde bulundukları yaşam biçimlerine yakından bakmanın onların çoğunun sorumsuz öğrenciler olarak etiketlenmelerinin ne kadar yanlış olduğu anlaşılacaktır. Çünkü bu öğrenciler üst ve orta sınıf ailelerin çocuklarının yaşam deneyiminden çok farklı bir hayat tecrübesine sahiptirler. Bu nedenle öncelikle Roman okullarında görevli öğretmen ve idarecilerin, ardından da milli eğitim müdürlüklerinde özellikle bu grupla çalışan görevli personelin bu çocukların özgün ve

kırılgan yapılarını anlamalarını sağlamak için bir takım eğitimlerden geçirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışma kapsamında Roman öğrenciler arasında derslerinde başarılı olan, azimli, hırslı, gelecek beklentisi yüksek ve yapabileceğine inan öğrencilerle karşılaşılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerle buluşulmasını okul idaresinin sağlamış olması onların da okullarındaki potansiyeli yüksek öğrencilerin farkında olduklarını göstermiştir. Dolayısıyla bu okullara devam eden öğrencilerin tespitinin yapılarak tüm eğitim hayatları boyunca desteklenmelerinin ve en sonunda iyi bir yerlere gelmemelerinin sağlanmasının neredeyse hayati derecede önemli olduğu düşünülmektedir. Hatta sadece Roman öğrenciler değil diğer dezavantajlı gruplardaki öğrencilerin de ilgili kurum ve kuruluşlarla desteklenmesi ve bu öğrenciler mezun olup bir işe girene kadar da takibinin yapılması gerekmektedir. Ailesinden ve yakın çevresinden maddi/manevi destek göremeyen, derslerinde yardım edecek kimsesi olmayan, okul dışındaki zamanını verimli bir şekilde geçiremeyen, diğer yaşıtları gibi kişisel ve/veya akademik gelişimi için bir kurstan ötekine gidemeyen bu öğrenciler eğer bu şartlarda hala başarılı oluyorlarsa desteklenmeyi ve kendilerine pozitif ayrımcılık yapılmasını hak etmektedirler.

Bu çalışma kapsamında bazı öğrencilerin söylemlerinde öğrenilmiş çaresizlik içerisinde olduklarını gösteren ifadeler tespit edilmiş ve bu türden ifadeleri sıklıkla kullanan öğrencilerin aynı zamanda ders başarılarının da düşük olduğu görülmüştür. Ancak bu çalışmanın sosyoloji tezi olması nedeniyle başka disiplinlerin alanlarına cüretkâr bir giriş yapmamak adına çocuklarda net bir biçimde öğrenilmiş çaresizlik olduğuna yönelik bir iddiada bulunmaktan imtina edilmektedir. Aynı yaklaşımdan hareketle öneriler konusunda da psikoloji ve psikiyatri alanının araç ve yöntemleri ile ilgili bir öneride bulunmak istenmemesine rağmen tezi okuyacak olan farklı disiplinlerdeki okuyucular için yol göstermesi adına çocuklara psiko-sosyal destek sağlanması yönünde öneride bulunacaktır.

Romanlar ve diğer dezavantajlı çocuklar için dezavantajlılığın yarattığı ruhsal sorunların üstesinden gelmenin oldukça önemli olduğu tüm çalışma boyunca vurgulanmıştır. Bu nedenle okullarda Roman çocuklarına yönelik sanat ve drama etkinliklerinin yapılarak sanatın sağaltıcı ve iyileştirici özelliğinden faydalanılmasının

katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca tez çalışması kapsamında okul ziyaretlerinde şahit olunan pek çok sorun nedeniyle de alanında uzman psikolog ve psikiyatristlerin düzenli bir şekilde sahada çalışmalar yapmasının oldukça önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Zira görüşmelerin yapıldığı yedi okuldan sadece iki tanesinde rehber öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerle yapılan sohbetlerde görevli oldukları okullardaki çocukların sorunlarına çözüm bulmakta zaman zaman yetersiz kaldıkları öğrenilmiş ve diğer Roman okullarında ise rehber öğretmen olmamasının olumsuzlukları dinlenmiştir. Bu nedenle dezavantajlı öğrencilerin devam ettikleri okullara rehber öğretmen atamasının şart olması ve hatta psikolog ve psikiyatristlerin düzenli bir şekilde destekte bulunması gerektiği düşünülmektedir.

Eldeki bu tez çalışması Roman öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik olup olmadığını ve eğer varsa bu durumun öğrencilerin başarısına etkisinin olup olmadığını anlamaya gayret edilmiştir. Ancak özellikle dezavantajlı konumda olan Roman öğrencilerin ders başarısını, okul süreçlerini etkileyen pek çok değişken olduğu bilinmektedir. Roman çocukların okul başarısızlığını sadece öğrenişmiş çaresizlik ile açıklamak daha önce de söylendiği üzere sorumluluğu Roman topluluğun omuzlarına yüklemek demektir. Oysaki ülkeyi sosyal devlet olmaktan gün geçtikçe uzaklaştıran politik yaklaşımların, bu yaklaşımların şekillendirdiği toplumsal kurumların ve tek tek kişilerin sorumluluğu üstlenmesi gerektiği çok açıktır.

**KAYNAKÇA**


**Akbaş, E., & Erükçü Akbaş, G.** (2019). Çocukluk Sosyolojisinin Özgün Sahası: Çocuklarla Nitel Araştırma. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi,* 4(7), 149-162.

**Akkan, B. E., Deniz, M. B., & Ertan, M.** (2011). *Sosyal Dışlanmanın Roman Halleri*. İstanbul: Sosyal Politika Forumu.

**Akgün, S.** (2004). *İlköğretim sekizinci Sınıfta Öğrenim Görmekte Olan Roman Çocukların Bir Üst Öğrenime Devam Etmelerini Etkileyen Faktörler (Antalya Zeytinköy Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**Akkaya , Ö.** (2014). Türkiye'de Popüler Kültür Ürünlerinde Çingene Kimliğinin Temsili: Gönülçelen Dizisi Örneği. *Suat Sungur Dergisi, Martı Yayınları*, 163-180.

**Aksoy, A. B., & Özkan, H. K.** (2015). Çocukların Bilişsel Tempoları İle Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4 (2), 401-417.

**Aktan, C.C., & Yay, S.** (2016). Öğrenilmiş Çaresilik ve Değişime Karşı Pasif Direnç. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(2), 58-71.

**Altınöz, İ. (2003).** *Osmanlı Toplumunda Çingeneler.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

**Ambramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D.** (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), 49-74.

**Arslan, C. , Güllü, M., & Tutal, V.** (2011). Spor Yapan Ve Yapmayan İlköğretim Öğrencilerinin Depresyon Durumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (2) , 120-132 .

**Atasoy, E. & Ertürk, M. (2011)**. Etnocoğrafya Perspektifinden Bulgaristan Romanları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 15 (24) , 87-116.

**Ayan, D.** (1996). *Çaresizlik Modeli Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma.* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**Aydın , G.** (1986). Çocuklarda Arkadaş İlişkilerinde Başarısızlık ve Öğrenilmiş Çaresizlik İlişkisi. *Psikoloji Dergisi, 5*(20), 9-16.

**Aydoğmuş Ördem, Ö.** (2020). Türkiye'de Çocukluk Sosyolojisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (31), 4469-4492.

**Balkız, Ö. İ., & Göktepe, T.** (2014). Romanlar ve Sosyo-Ekonomik Yaşam Koşulları: Aydın İli Örneğinde Bir Alan Araştırması. *Sosyoloji Dergisi,* (30), 1-39.

**Barutçu, E., & Çöllü, B. C.** (2020). Öğrenilmiş Çaresizlik İle Motivasyon Arasındaki İlişki: Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25*(1), 1-13.

**Bayat, B.** (2002). Örgütlerde, Güdülenme Yetersizlikleri ve Geri Çekilme-Kaçınma Davranışlarını Açıklamakta Kullanılabilecek Bir Model; Öğrenilmiş Çaresizlik. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4*(3), 1-14.

**BBC News Türkçe**. (2012) Nazi Zanlısı Csatary Konusunda Macaristan'a Baskı Https://Www.Bbc.Com/Turkce/Haberler/2012/07/120717_Hungary_Nazi. Erişim Tarihi 03.02.2023.

**Berger, H.** (2000). *Çingene Mitolojisi.*(M. Y. Sağlam, Çev.) Ankara: Ayraç Yayınları.

**Biber, M., & Başer, N.** (2014). Üniversite Öğrencilerine Yönelik Matematikte Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Geliştirilmesi. *OMÜ Eğt. Fak. Derg.*, 492-504.

**Bilican Gökkaya, V.** (2015). Çaresizliği Öğrenen Kadın: Öğrenilmiş Çaresizlik. *.Journal of Turkish Studies*, 53-70.

**Bilgin, N.** (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

**Bourdieu, P.** (1995). *Pratik Nedenler (Eylem Kuramı Üzerine).* (H. Tufan, Çev.) İstanbul: Kesit Yayıncılık.

**Bourdieu, P.** (2010). Sermaya Biçimleri. M. M. Şahin, & A. Z. Ünal içinde, *Sosyal Sermaye Kuram Uygulama Eleştiri* (s. 45-75). İstanbul: Değişim Yayınları.

**Boyatzis, R.E.** (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Sage Publications.London

**Braun, V., & Clarke, V.** (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çevirenler). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 7*(2), 873-898.

**Büyüköztürk, Ş.** (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabi: İstatistik Araştırma Deseni, SPSS Uygulamları ve Yorum.* Ankara: Pegem Yayınları.

**Büyükşahin Çevik, G., & Gündoğdu, H. M.** (2015). Stres, Umutsuzluk, ve Annelerin Öğrenilmiş Çaresizliğinin Ergenlerin Öğrenilmiş Çaresizliğini Yordama Düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 21-34.

**Cananoğlu, E., & Tümkaya, S.** (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi . *İlköğretim Online* , 919-933 .

**Cerit, Ç., &Porsuk, A. Ö.** (2020). Roman Çocukları ve Okula Devamsızlıkları: Kırklareli'de Bir Okul Örneği. *Humanistic Perspective Uluslararası Akademik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi,* 2 (3), 283-295.

**Chinedu, O. R., & Nwizuzu, C. B.** (2021). Relationship between Locus of Control and Academic Achievement of Secondary School Students in Abia State. *Journal of Analytical Sciences, Methods and Instrumentation, 11*(2), 15-22.

**Corsaro, W. A** (2014). *The Saciology of Childhood* (4th edition). Bloomington: Sage Publications.

**Creswell J.W.** (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

**Çekmez, E., Yıldız C., & Bütüner S. Ö.** (2012). Phenomenographic Research Method. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 6 (2), 77-102*

**Çelik, F.** (2018). Osmanlı İmparatorluğu'nda Çingeneleri/Romanları Çalışmak ya da İğneyle Kuyu Kazmak. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 249-266.

**Çelik, H., & Ekşi, H.** (2013). Söylem Analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 27*(27), 99-117.

**Çiftçi, B, (2019).** *Terzibayırı'ndaki Roman Öğrencilerin Türk Eğitim Sisteminde Yaşadığı Sosyoekonomik Zorluklara İlişkin Öğretmen Öğrenci ve Veli Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

**Demir Güldal, A.** (2013). Sosyolojinin İhmal Edilen Kategorisi Çocuklar Üzerinden Çocukluk Sosyolojisine ve Sosyolojiye Bakmak. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 15 (4), 1-26.

**Derin Yoksulluk Ağı & Açık Alan Derneği (2020)**. *Pandemi Döneminde Derin Yoksulluk ve Haklara Erişim Araştırması Yerel Yönetimlere Kriz Dönemi Sosyal Destek Programları İçin Öneriler.* https://derinyoksullukagi.org/wp-content/uploads/2020/11/Pandemi-doneminde-derin-yoksulluk-ve-haklara-erisim-arastirmasi-Yerel-Yonetimlere-Kriz-Donemi-Sosyal-Destek.pdf. Erişim Tarihi: 16.12.2021

**Dikmen Özarslan, A.** (2016). *Çocuk ve Çocukluk Sosyolojisi.* İstanbul: Resse Kitabevi.

**Diktaş, A., Deniz A. Ç., & Balcıoğlu M.** (2016). Uşakta Yaşayan Romanların Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Yaşadıkları Problemler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4),1121-1142.

**Dişlen Dağgöl, G.** (2015). *Gettıng Insıde The Mental Lıves Of Students: Learned Helplessness, Problem Solvıng Skılls And Lıfelong Learnıng Tendency In Efl Context* (A PhD Dıssertatıon), Çukurova Unıversıty, Instıtute Of Socıal Scıences, Adana.

**Duman, B.** (2004). Anlam Yükleme Teorisinin Öğrenme Öğretme Sürecinde Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizliği Üzerindeki Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya*.

**Einsatzgruppen:** Genel Bir Bakış. Holokost Ansiklopedisi. https://encyclopedia.ushmm.org/content/tr/article/genocide-of-european-roma-gypsies- Erişim Tarihi: 03.02.2023

**Ekinci, E.** (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Özyeterlilik Düzeyleri ve Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenilmiş Çaresizlik Düzyelerini Yordama Gücü (Yüksek Lisans Tezi).* Gaziosman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

**Eraslan, L.** (2019). Çocukluk Sosyolojisine Giriş. *Çocuk ve Medeniyet*, 4 (7), 149-162.

**Ercan, R.** (2011). Modern Çocukluk Paradigması. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3 (2), 85-98.

**Erdoğdu, Y.** (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(17), 95-106.

**Ergüt, M.** (2021). Mit ve Efsanelerdeki "Çingene" Algısının Türkçe Atasözü, Deyim ve Kalıp Sözlerdeki Görünümleri. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, 10*(24), 85-94.

**Ersever, H.** (1993). Öğrenilmiş Çaresizlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 622-632.

**Fazla, S., Oruç, İ., & Gezgin , D. M.** (2021). Çalışma Hayatında Ötekileştirmeye İlişkin Roman Kadınların Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 11*(21), 1-20.

**Fırat, C.** (2009b). *Suça Sürüklenmiş Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Farklı Değişkenler ve Algılanan Anne Baba Tutumları Bakımından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

**Fonseca, I.** (2002). *Beni Ayakta Gömün: Çingeneler ve Yolculukları.* (Ö. İlyas, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

**Formaini, H.** (2020). Political Passions and Jungian Psycholog In S. Carta, E. Kieh (Eds). *Learned helplessness and Roma, the most marginalized of all ethnic groups in Europe.* (pp. 168-178). England: Routledge.

**Fowler, J. P., & Peterson, P. L.,** (1981). Increasing reading persistence and altering attributional style of learned helpless children. *School of Education and Social Policy, 73*(10), 251-260.

**Genç, Y., Taylan, H. H., & Barış, İ.** (2015). Roman Çocuklarının Eğitim Süreci Ve Akademik Başarılarında Sosyal Dışlanma Algısının Rolü. *International Journal of Social Science*, 79-97.

**Gezgin, E.** (2015). *Çanakkale Fezvipaşa Mahallesinde Roman Kimliğinin Oluşumu Üzerine Bir Saha Çalışması (Doktora Tezi).* Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

**Gezgin, E.** (2016a). *Damgalanan Mekanda Yaşam: Bir Kentin Ötekisi Olmak.* Ankara: Phonex Yayınları.

**Gezgin, E.** (2016b). Have you said “equal opportunity in education”?: To be a student in Çanakkale Fevzipaşa Neighbourhood<p>Eğitimde fırsat eşitliği mi dediniz?: Çanakkale Fevzipaşa Mahallesi’nde öğrenci olmak. J*ournal of Human Sciences, 13*(2), 2768–2792.

**Güçlü, S.** (2016). Çocukluk Ve Çocukluğun Sosyolojisi Bağlamında Çocuk Hakları. *Sosyoloji Dergisi,* 1-22.

**Goetz, T. E., & Dweck, C. S.** (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(2), 246–255.

**Goffman, E.** (2020). *Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar* (Ş. Geniş; L. Ünsaldı & S.N Ağırnaslı, Çev.) Ankara: Heretik Yayıncılık.

**Goldsmith, A. H., Veum, J. R., & Darity JR, W.** (1996). The psychological impact of unemployment and joblessness. *The Journal of Socio-Economics*, 333-358.

**Gronhaug, K., & Falkenberg, J. S.** (1994). Success Attributions within and across Organizations. *Journal of European Industrial Training, 8*(11), 22-29.

**Gün, S. (2016).** *Etnikleşen Yoksulluk: Çingeneler/Romanlar Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**Gürses, İ.** (2008). Yükleme Teorisi ve Din İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, 17*(2), 359-377.

**Güler, M., & Parlıyan, B.M** (2020). Roman Toplumunun Kentlileş(e)memesi Kapsamında Suç Ve Kent İlişkisi: Edirne Örneği. *Kent ve Çevre Araştırmaları Dergisi 2(2), 40-73.*

**Hammersley, M.** (2019). Çocukluk Çalışmaları: Sürdürülebilir Bir Paradigma mı?. *Çocuk ve Medeniyet,* 4 (7), 61-79.

**Hasan, S. S., & Khalid, R.** (2014). Academic Locus of Control of High and Low Achieving Students. *Journal of Research and Reflections in Education, 8*(1), 22-23.

**Hovardaoğlu, S.** (1986). Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli. *Hacettepe Üniversitesi. Psikoloji Bölümü, 5*(20), 4-8.

**Hovardaoğlu , S.** (1990). Öğrenilmiş Çaresizlik Ve Depresyon: Yükleme Biçimi Ölçeği Ve Beck Depresyon Ölçeğiyle Yapılan Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 33*(1-2), 221-230.

**Hüseyinoğlu, A., & Alioğlu Çakmak, G.** (2019). Yunanistan’daki Roman haklarının Avrupa Birliği’nin Normatif Gücü Işığında Sorgulanması. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı, 17*(27), 395-424.

**Howat Rodrigues, A.B.C., & Tokumaru, R. S.** (2014). Scale of Family Unpredictability during Childhood: Validity evidence. *Paidéia, 24*(57), 11-20.

**Işık, E.** (2019). Batı'da Çocukluk Sosyolojisi Çalışmaları Tarihi. *Çocuk ve Medeniyet*, 4 (7), 179-194

**İlhan, S., & Fırat, M.** (2017). Bir İnşa Süreci Olarak Çingenelik: Kuramsal Bir Çözümleme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 265-276.

**Kahraman, S. A., & Dağlı, Y.** (2006). *Evliya Çelebi Seyahatnamesi.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

**Karakaş, S.** (2017). *Prof. Dr. Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü [Elektronik versiyon].* https://www.psikolojisozlugu.com/somatoform-disorder-somatoform-bozukluk. Erişim tarihi 21.01.2023

**Karataş, Z.** (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 62-80.

**Kayıcı, H.** (2013). *Salnamelere Göre İdari, Sosyal ve Ekonomik Yapısı İle Edirne Sancağı.* Edirne: Edine Valiliği Kültür Yayınları.

**Kenrick, D.** (2000). Romany Origins and Migration Patterns. *International Journal of Frontier Missions, 3*(17), 37-40.

**Klaus, S., & Marsh A.** (2014) A Special Challenge For Europe: The İnclusion Of Roma Children İn Early Years Education And Care. *European Early Childhood Education Research Journal,* 22:3, 336-346.

**Kılıç, B. G., & Oral, N.** (2006). Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerine Bir Gözden Geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 13*(2), 76-86.

**Kılınç Demirvuran, G.** (2007). *Kentsel Ölçekte Mekansal Ayrışma: Edinre-Çingene Mahallesi Örneği.* Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

**Kızgın , Y., & Dalgın, T.** (2012). Atfetme Teorisi: Öğrencilerin Başarı ve Başarısızlıklarını Değerlendirmedeki Atfetme Farklılıkları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 8*(15), 61-77.

**Kolukırık, S.** (2007). *Yeryüzünün Yabancıları Çingeneler.* İstanbul: Simurg

**Kolukırık , S.** (2016). Romanlar ve Akraba Grublarını Sosyolojik Görünümü: Kamusal Hizmetlere Erişim ve Katılım İmakanı Üzerine Bir Değerlendirme. H. Ateş içinde, *Tarihten Günümüze Türkiye"de Romanlar: Tarih-Kimlik-Kültür-Sosyolojik Profil-Sorunlar* (s. 37-56). Bursa: Bursa Kültür A.ş.

**Koru, N. B., & Gündüz, M.** (2022). Pedagojik Bir Araştırma Olgusu Olarak Çocukluk. *Alanyazın, 3* (1) , 189-199.

**Kuckartz, U., & Rädiker, S.** (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, and Video.* The USA: Springer.

**Kumcağız, H. , Özcan, Ö. & Şahin, C.** (2018). Roman Çocukların Okul Devamsızlığına İliŞkin Öğrenci, Öğretmen, Veli Görüşleri ve Çözüm Önerileri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1) , 54-85.

**Kümbül Güler, B.** (2005). İşsizlik ve Yarattığı Psiko-Sosyal Sorunların Öğrenilmiş Çaresizlik Bağlamında İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 373-394.

**Kyuchukov, H.** (2000). Transformative Education for Roma (Gypsy) Children: An Insider's View. Intercultural Education. *Creative Education, 8*(10), 273-280.

**Kyuchukov, H., & New, W.** (2017). Diversity Vs. Equality: Why The Education Of Roma Children Does Not Work. *Intercultural Education,* 27(6), 629-634.

**Lachman, M. E., & Weaver, S. L.** (1998). The Sense Of Control As A Moderator Of Social Class Differences İn Health And Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(3), 763-773.

**Mercan, B. A.** (2019). İleri Marjinalite Perspektifinden Altındağ'a Bakış:Suçun Mekânı,Mekânın Suçu mu? *İdealKent (Kent Araştırmaları Dergisi),* 26 (10), 176-213.

**Molnár, G., & Havas, A.** (2019). *Escaping From the Poverty Trap With Social Innovation: A Social Microcredit Programme in Hungary.* Hungarian: Hungarian Academy of Sciences.

**Norman, D.** (2022). *The Design of Everyday Things Revised and Expanded Edition.* United States.

**Okely, J.** (1983). *The Traveller Gypsies.* Cambridge: Cambridge Universty Pres.

**Overmier, J. B., & Molet, M.** (2017). *Learned Helplessness.* New York: Oxford University Press.

**Öğütçü Zeman, H., Çelikay Söyler, H., & Ender Altıntoprak, A.** (2019). Madde Kullanım Geçmişli Bireylerin Olumsuz Otomatik Düşünceleri ve Öğrenilmiş Çaresizlik Örüntülerinin İncelenmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi, 1*(1), 22-30.

**Öksüz, Y., Güven Demir, E., & Baba Öztürk, M.,** (2018). Roman Çocukların Okul Doyumu Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Samsun İli Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 256-268.

**Ömerli, O.** (2017). *Eğitimde Dezavantaj Olarak Yatılılık Olgusu/ Pierre Bourdieu Sosyolojisi Perspektiften Bir Analiz* (Yüksek Lisans Tezi).Bingöl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bingöl.

**Özateşler, G**. (2016). *Çingene-Türkiye"de Yaftalama ve Dışlayıcı Şiddetin Toplumsal Dinamiği* (D. Dinçsoy, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

**Özkan, A.R.** (2010). Çingenelerin Kökeni ve Türkiye'de Çingeneler. H. Suver (Ed.), Bir Çingene Yolculuğu. (ss. 9-69). İstanbul: Fatih Belediye Başkanlığı.

**Özmen, N.** (2015). *Edirne Romanlarında Geçiş Ritülleri ve Din.* İstanbul: Rağbet Yayınları.

**Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E.** (1993). *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control.* ONew York: Oxford University Press.

**Ross, L. T., & Hill, E. M.** (2000). The Family Unpredictability Scale: Reliability and Validity. *Journal of Marriage and the Family*, *62*(2), 549–562.

**Ross, L. T., & Hill, E. M.** (2004). The Family Unpredictability Scale: Reliability and Validity. *", Journal of Marriage and the Family*, 549-562.

**Rotter, J.** (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1-28.

**Seligman, M. E.** (1972). Learned Helplessness. *Departments of Psychiatry and Psychology,University of Pennsylvania, Philadelphia, Pennsylvania* , 407-411.

**Seligman, M. E.** (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.* Free Press.

**Seligman, M. E., & Maier, S. F**. (1967). Failure to Escape Traumatic Shock. *Journal of Experimental Psychology*, 1-9.

**Sezgin, İ.** (2015). *Osmanlı Romanları: Sosyal ve Ekonomik Hayatla İlgili Belgeler.* Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları.

**Smith, T.** (1997). Recognising Difference: The Romani 'Gypsy' Child Socialisation And Education Process, *British Journal of Sociology of Education,* 18:2, 243-256.

**Spilka, B., Shaver, P. R., & Kirkpatrick, L. A.** (1985). A general attribution theory for the psychology of religion. *Journal for the Scientific Study of Religion, 24*(1), 1-20.

**Sucuoğlu , H.** (2003). *İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımları Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

**Şenol,D., & Taş, S.** (2020). Çocukluğa Yönelik Sosyolojik Teorilerin Paradigma Düzeyinde Sınıflandırılması. *EKEV Akademi Dergisi,* 0 (83) , 185-202.

**Şimşek, S., & Ukuş, K.** (2020). Türkiye'de Romanların Yaşadıkları Problemlere Romanlar, Yerel İdareciler ve Yöneticiler Perspektifinden Bir Bakış. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(50), 164-185.

**Şirin, M. R.** (2019). Değişen Çocuk ve Çocukluk (Biraz Tarih ve Felsefe Biraz Sosyoloji ve Çocukluk Sosyolojisi). *Çocuk ve Medeniyet*, 4 (7), 5-40

***Taarruz/Eğlendirerek Hükmetmek.*** (2013). (Y. Polat, Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.

**Tağ, M.** (2017). 19.YY Ortalarında Osmanlı Romanlarının Sosyal ve İktisadi Yapısı: Edirne Şehri Örneği. *Göç Konferansı*, 285-293. Atina: Transnationel Press London .

**Taşdemir, G.** (2014). Yoksulluğun ruh sağlığı üzerine etkileri. *International Journal of Human Sciences,* 11(2), 74-88.

**Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş.** (2020). Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi,* 20 (1) , 153-172 .

**TC. Milli Eğitim Bakanlığı** (2022). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları,* https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim-uygulamalari/icerik/1938. Erişim tarihi: 20.01.2023

**Tutar, H.** (2007). Örgütsel Eylemsizliği Açıklama Aracı Olarak Öğrenilmiş Çaresizlik. *The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 142-161.

**UK Parlement** (2019 Nisan). *Tackling Inequalities Faced by Gypsy, Roma and Traveller Communities - Report Summary,* This is a House of Commons Committee Report with Recommendations to the Government. https://publications.parliament.uk/pa/cm201719/cmselect/cmwomeq/360/full report.html. Erişim Tarihi: 03.05.2022.

**Ünal, Ş.** (2021). *Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Bölgede Yaşayan Çocukların Anlatı Becerileri İle Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Weiner, B.** (1985). An attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548–573.

**Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (**1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.

**Willis, P.** (2020). *İşçiliği Öğrenmek Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?* (D. Elhüseyni, Çev.)*. Ankara:* Heretik Yayınları.

**Yanıkdağ , T.** (2021). Türkiye'de Romanlar ve Alt Kimlik Grupları: Etnodilsel Farklılıkların Kimliğe Yansıması. *Trakya Üniversitesi Roman Dili ve Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 2*(1), 57-76.

**Yaşar, Ö.** (2017) Eğitimsizlik Sarmalının Kısır Döngüsündeki: Roman Çocukların Eğitimi, *Journal of Social and Humanities Sciences Research,* 4(12), 1241-1253.

**Yıldırım, İ.** (2021). Kültürel Sermaye Bağlamında Spor Liselerinin Akademik Başarı Durumu. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 153-184.

**Yılgür, E.** (2018). Editöryel Sunuş: Roman-"Çingene" Peripatetik. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 219-225.

**Yılgür, E.** (2016). *Roman Tütün İşçileri: Türkiye Sol Tarihinin Kayıp Sayfasına Sosyolojik Bir Bakış.* İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.

**Yılmaz, K. & Şahin, T.** (2016). Eğitim Fakültelerindeki Araştırma Görevlilerinin Mesleki Deneyimlerinin İncelenmesi: Araştırma Görevlisi Olmanın Anlamına İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences,* 44 (44), 143-168

**Yörükan, T.** (2020). Umutsuzluk ve Öğrenilmiş Çaresizlik. *Türk Yurdu Dergisi, 109* (389), 14-19.

**EKLER**

**EK 1: Aleyna ile Yapılan Görüşmenin Dökümü**

Bana adını söyler misin?

Aleyna

Sınıfın?

6/A

Annen baban sağ mı?

Evet

Kaç yaşındalar?

Annem 46 yaşında, babam 49 veyahut da 50

Kaça kadar okumuşlar?

Babam ortaokul, annem ilkokul

Çalışıyorlar mı?

Hayır.

İkisi de mi çalışmıyor?

Babam serbest meslek

Ne iş yapıyor?

Bazen büfeye gidiyor. Bazen farklı şeyler yapıyor. Tam olarak ben de bilmiyorum

Annen?

Annem çalışmıyor, ev hanımı

Evde kimlerle yaşıyorsun?

Abim ve biz

İki kardeşsiniz o zaman

3 kardeşiz. Diğer abim farklı bir yerde oturuyor

Evli mi?

İkisi de evli

Evdeki abin kaç yaşında

28

Diğer evli olan?

İkisi de evli

Ha öylemi?

Bizimle yaşayan büyük abim.

Çocuğu var mı?

Bir tane var

Aynı evde misiniz yoksa aynı bahçede misiniz?

Evimiz iki katlı. Alt katında abim oturuyor, üst katında da biz oturuyoruz

Eviniz kendinizin mi?

Evet

Abilerin okula gitmişler mi?

Evet

Kaça kadar gitmişler?

Büyük abim lise, küçük abim de ortaokul

Bitirmişler mi?

Küçük abim ortaokulu bitirmemiş, sanırım büyük abim de liseyi tam olarak bitirmemiş

Okula giderlerken dersleri nasılmış?

Küçük abimin kötüymüş ama büyük abimin iyiymiş

Peki, neden bırakmış okulu?

Bilmiyorum

Ailende ya da çevrende okuyan kimse var mı?

Hayır

Abilerin ne iş yapıyorlar?

Abilerim de serbest meslek

Serbest meslek derken biraz açıklar mısın?

Büyük abim hurdacılıkla uğraşıyor. Küçük abim de babamla birlikte yine büfede falan

Büfe kendinizin mi?

Hayır

Yakın çevrende, akrabalarının arasında üniversiteye giden kimse var mı?

Yok

Annen baban sana derslerinde yardımcı olabiliyorlar mı?

Evet

Ortaokul düzeyindeki dersleri bilip, anlayıp sana derslerinde yardım edebiliyorlar mı?

Evet

Peki, başka yardımcı olan var mı?

Var, abimler var, yengem var

Yengen okumuş mu?

Evet

Kaça kadar okumuş

Liseyi de o da tam olarak okumamış

O çalışıyor mu?

Hayır

Ailenden okula gelip senin derslerinle ilgilenen var mı?

Annem var

En çok annen mi ilgileniyor seninle?

Evet

Annen okumanı istiyor mu? Okula devam etmeni istiyor mu?

Evet

Ne diyor sana okumanla ilgili?

Elime meslek almamı, kendi ayaklarımın üstünde durmamı istiyor. Hayata karşı gelmemi istiyor

Üniversiteye git diyor mu sana?

Evet

Baban ne diyor okumanla ilgili?

Babam da okumamı istiyor. Yani üniversiteyi kazanıp bir meslek edinmemi istiyorlar

Sen peki okula gelmeyi seviyor musun? Bir şeyler öğrenmek hoşuna gidiyor mu?

Evet

Neden hoşlanıyorsun peki

Derslerimde ilgimi çekecek konuları öğrenmek, yeni bilgiler öğrenmek hoşuma gidiyor

Mesela en çok hangi bilgileri öğrenmek hoşuna gidiyor? Ya da hangi dersler ilgini çekiyor?

Fen bilimleri dersi aşırı derecede ilgimi çekiyor. Çok bilimsel olduğu için. Başka sosyal bilgiler

Peki bu okulu  seviyor musun?

Evet

En çok hangi dersi seviyorsun?

Fen

En az hangi dersi seviyorsun?

Türkçe

Neden?

Bilmiyorum. Sıkıcı geliyor.

Zorlanıyor musun?

Hayır. Bazen cümle kurmakta, hikâye yazmakta

Hangi derslerde en çok kendini başarılı buluyorsun?

Fen

En yüksek notları o dersten mi alıyorsun

Evet

En düşük notlar hangi dersten

Sosyal bilgiler dersi

Neden?

Konulara alışamadığım için nasıl diyeyim ilgimi çekmediği için. Zorlayıcı olduğunu düşünüyorum

Peki, sen genel olarak kendini derslerinde başarılı mı buluyorsun yoksa başarısız mı?

Başarılı buluyorum

Peki, başarılı olmayı neye bağlıyorsun?

Notlarıma

Yok, yani bir öğrenci okulda nasıl başarılı olur, neden başarılı olur? Bunun sebepleri neler? Nasıl başarılı olur bir öğrenci?

Derslerine çalışarak aslında başarılı olabilir. Notlarını yüksek tutarak ve oldukça kitap okuyarak

Sen bunları yapıyor musun?

Evet

Evinizde ders çalışmak için senin bir odan var mı?

Var

Eviniz büyük o zaman

2 odası var. 1 salonu var 2 odası var

Sen diğer odada mı ders çalışıyorsun?

Kendi odamda çalışıyorum

Yani bir salonu bir de senin ayrı bir odan mı var

Bir oturma odamız var, bir benim kendi odam var. Mutfağımız ve böyle nasıl diyim yol gibi bir salonumuz var

Peki, annen babanın yatak odası?

Yok

Onlar nerde kalıyor?

Onlar oturma odasında kalıyor

Senin ama içeride kendine ait bir odan var?

Evet

Peki, kendine ait bir odanın olması derslerinde başarılı olmanı sağlıyor mu? Ya da derslerinde başarılı olmana neden olan şeyler nelerdir.

İlk önce sakinlik ve sessizlik beni çok rahatlatıyor. Kafamı toparlayabiliyorum. Sakin olduğumda her şeye odaklanabiliyorum. Beni rahatsız eden bir şey olmadığı sürece iyiyim.

Ailenin sana destek vermesi derslerinde başarılı olmana sebep oluyor mu?

Evet

Mesela ailen derslerinle ilgilenmese, ya da sana ya boş ver okula da gitmene gerek yok deşerler, evde kardeşine ya da şu yaşlı kişiye bak deseler, sen yine de başarılı olur muydun?

Olurdum

Nasıl olursun?

Benim eğitim hayatımın ailemi ilgilendirdiğini düşünmüyorum. Sonuçta bu benim kararım. Onun için karışmalarını fazla istemezdim

Peki, sınıfındaki arkadaşlarının dersleri sana göre nasıl?

Bana göre kötü

Bunu neye bağlıyorsun?

Birkaç kişi aslında bana yakın benim gibi iyi ama birkaç kişi baya kötü, not ortalamaları kötü, sınavları kötü

Bunu neye bağlıyorsun?

Bunu da ders çalışmadıklarına, istekleri olmadığına bağlıyorum,

Peki, onların aileleri onlarla ilgileniyor mu, destek oluyorlar mı onlara?

Büyük ihtimalle oluyorlardır

Ailevi problemler etkiler mi okul başarısını

Olabilir, etkileyebilir. Ama eğer okulu seviyorsan, okulda derslerinde başarılıysan etkileyemeye de bilir. Mesela beni etkilemiyor açıkçası

Var mı ailede maddi zorluklar, geçim sıkıntısı, kavgalar gibi şeyler yaşanıyor mu?

Evet

Mesela neler yaşanıyor?

Maddi sıkıntı yaşanıyor aslında. Çok da açık söylemek istemiyorum. Şöyle söyleyeyim ekonomik sıkıntılar yaşanıyor, bütün ülkede yaşanıyor aslında

Çekinmemesi yönünde telkinde bulunuyorum

Şöyle söyleyelim bizim oturduğumuz mahalle çok iyi bir mahalle değil, güzel bir ortam yok. Abim bir kavga etmişti. O yüzden benim psikolojim birazcık bozulma noktasına gelmişti

Biraz mahalle ortamında bahseder misin bana?

Alkol kullanan, yasaklı madde kullanan, her gece cam şişlerin kırıldığı, bağrışın çağrışın olduğu bir mahalle

Abinin yaşadığı olayın sebebi neydi biliyor musun?

Hatırladığım kadarıyla olay yeni olmuştu ama o sıra psikolojim kötü olduğu için her şeyi net hatırlamıyorum. Öncelikle babama bir atar gider olmuştu. Ardından Emirhan abime mesaj yazmışlar. Sigara kullanıyordu, dışarıya çıkmıştı.

Ona zarar mı verdiler

Evet anlamında kafa işareti ve sessizlik

Peki, sen bu mahallede oturmasaydık daha iyi olurdu ya da ben derslerimde daha başarılı olurdum gibi şeyler düşünüyor musun?

Derslerimde değil de o mahallede oturmasak daha iyi olurdu

Ne açıdan

Huzur bakımından daha iyi olurdu. Çünkü orası çok ses alan bir yer. Zaten çok küçük bir yer. Çok ses alıyor ve inanılmaz derecede olay, kavga falan oluyor

Çok mu sık oluyor?

Bu aralar sadece alkol kullanan ve şişe kıranlar oluyor, kavga falan çok olmuyor.

Peki, büyüdüğünde o mahallede oturmak ister misin?

Hayır. Elime bir meslek aldıysam ilk maaşımla ilk öncelikle bir ev almayı düşünüyorum. Ailemi de o eve koymayı düşünüyorum. Ben o evde kalabilirim. Diğer maaşımla de kendime ev alabilirim.

Başarısız olan arkadaşlarının başarısızlığı bu mahalle ortamıyla ilgili olabilir mi? Ya da ailede yaşadıkları sıkıntılarla ilgili olabilir mi? Mesela madde kullanan babası olan senin yaşında bir çocuğun bu durum derslerini etkiler mi?

Bence etkilemez ama etkileye de bilir. Çünkü çocuğun içindeki isteğe bağlı okula gelmesi, derslerine çalışması

O zaman okulu terk eden ya da başarısız olanların içinde okuma isteği yok sence?

Bence öyle

Neden bu istek oluşmuyor bazılarında sana göre? Özellikle Roman çocukların içinde bu istek olmuyor. Bunu neye bağlıyorsun?

Sevgili muhabbetleri olabiliyor bazen, bir de dersler sıkıcı geliyor bence. Konularda başarılı olamıyorlar. Ben yapamam diyenler oluyor. Çok çabuk pes edenler oluyor. Onun için olabilir yani, bundan kaynaklı olabilir.

Çevrelerinde okumuş iyi bir yerlere gelmiş birilerini görseler bu onları olumlu anlamda etkiler miydi sence? Onlar da okumaya heveslenirler miydi?

Yani aslında çok da heveslendirmezlerdi diye düşünüyorum. Bunu görmek insanı neşelendiriyor ama bu tembel bir öğrenci için değiştirmez diye düşünüyorum

Okula düzenli devam ediyor musun?

Evet

Liseye devam edecek misin?

Evet

Hangi liseye gitmek istiyorsun?

Fen lisesi

Üniversite düşünüyor musun?

Evet

Nereyi düşünüyorsun üniversitede?

Üniversite ile alakalı çok bir bilgim yok açıkçası. Daha net bilgi aldığımda üniversiteyi de düşüneceğim. Şu anda tek amacım lise. Yükseldiğim zaman daha yüksek hedeflere ulaşacağım. Onları da göreceğime, başaracağıma inanıyorum.

Hangi mesleği yaptığını hayal ediyorsun?

Gözümde şu canlanıyor: Ameliyattayım, önümde bir hasta onu tedavi etmiş gibi görüyorum

Haa doktor olmak istiyorsun

Plastik cerrah aslında

Bu hayali kurmanı sağlayan şey nedir? Dışarıdan bir şey, bir film, bir kişi ya da başka bir şey etkili oldu mu?

Babamın eli kesilmişti, tendonları kopmuştu. Hastaneye gitmiştik ve dedim artık neden çıkmıyoruz. Plastik cerrah doktoru gelecekmiş. O zamandan beri ben o mesleği istiyorum.

Ben senin başaracağına inanıyorum. Sen başaracağına inanıyor musun?

Evet

**EK 2: Birol ile Yapılan Görüşmenin Dökümü**

Adını söyler misin?

Birol

Kaçıncı sınıfsın

7

Bir şube mi var 7'lerde

Evet

Nasıl dersler Birol?

Dersler iyi geçiyor. Eğlenceli

Notlar?

Notlar orta

Annen baban hayatta mı?

Evet

Kaç yaşındalar?

Bilmiyorum yaşlarını

Okumuşlar mı, bir okul bitirmişler mi?

Liseye kadar ikisi de okumuş

Kaç kardeşsiniz Birol?

Tek

Evde kimlerle yaşıyorsun?

Babaannem, annem, babam

İlk defa tek çocuklarla karşılaşıyorum

Sessizlik[20]

Peki, eviniz kaç odalı?

6-7 odalı

Oo baya büyük bir ev. Senin kendine ait bir odan var mı?

Evet var

Çalışma masan?

Var var hepsi var

Derslerini kendi odanda mı yapıyorsun?

Kendi odamda yapıyorum

Sana derslerinde yardımcı olan kimse var mı?

Babam ara sıra oluyor

Baban çalışıyor mu?

Evet

Nerde?

Murat yapıda.

Annen çalışıyor mu?

Annem de modavizyonda çalışıyor

Dikiş mi dikiyor?

Evet

Okulu seviyor musun?

Evet

Dersleri seviyor musun? Yani derse gelmek bir şeyler öğrenmek hoşuna gidiyor mu? Güzel bir şey mi yoksa yorucu mu?

Ya bazen yorucu oluyo, bazen de eğlenceli

En çok hangi dersi seviyorsun?

Beden

Neden?

Çünkü spora yatkınım

Hangi sporu deha çok seviyorsun?

[20] Daha sonra okul müdüründen aslında tek çocuk olmadığını, babası ile birlikte babasının yeni eşiyle beraber yaşadıklarını öğrendik. Görüşmeler sırasında annem diye bahsettiği kişi aslında babasının yeni eşi

Futbol

En az sevdiğin ders?

İngilizce

Neden?

Ya pek yatkın değilim

Bu okulu seviyor musun?

Seviyorum

Nesini seviyorsun?

Ortamı iyi

Biraz anlatır mısın?

Arkadaşlarım iyi, yabancılık şey yapmıyorlar. Hocalar iyi

Öğretmenleriniz iyi mi?

Evet

Birol seneye yine bu okuldasın değil mi?

Evet

Peki, daha sonra ne yapacaksın?

Spor lisesine gideceğim

Futbol oynamak için mi?

Yok, spor antrenörü veya beden hocası olmak için

Liseden sonrasını da düşünüyor musun?

Evet. Gerekiyorsa üniversiteyi de okurum

Yapabileceğine inanıyor musun?

İnanıyorum

Annen okumanı istiyor mu? Mesela üniversite filan okumanı

Evet

Ne diyor sana okumayla ilgili?

Ya bir hedefin varsa oku

Baban?

Babam da aynı şekilde

Çevrende okumuş meslek sahibi olmuş kimse var mı?

Akrabalarımız var bir iki tane

Ne iş yapıyorlar?

Biri İngilizce hocası, biri avukat

Peki, sen de onlar gibi daha yüksek para kazandığın bir iş ister misin yoksa daha az para kazandığ bir iş mi istersin?

Daha yüksek para kazanabileceğim bir iş isterim

Yapabileceğine inanıyor musun peki?

İnanıyorum

Sen kendini başarılı buluyor musun birol?

Evet

Arkadaşlarını başarılı buluyor musun?

Evet

Ama genelde Roman çocukları okulu çabuk bırakıyor, erkenden evleniyor ya da okul başarıları düşük oluyor. Sen bu durumu neye bağlıyorsun?

Bazıları aileleri istemiyor, durumu olmuyor bazılarının da canı okumak istemiyor

Ailede problemler olsa, mesela madde bağımlılığı, anne baba ayrılığı gibi bu durum çocuğun okul başarısını etkiler mi?

Ya çocuğa bağlı. Çocuk nasılsa, kendini nasıl hissediyorsa öyle

Yani bunlardan etkilenmeyen çocuk da olabilir mi?

Evet

Sen öyle bir ortamda yaşasaydın etkilenir miydin?

Yok

Peki, canı okumak istemeyen çocukların canı neden okumak istemiyor sence?

Okul ona göre sıkıcı oluyor. Derslerine çalışmadığı için okuldan uzaklaşıyor

Ona okul sıkıcı geliyor ama sana neden gelmiyor?

Onun bir hedefi olmadığı için

O neden hedef belirleyemiyor?

Çevreyle alakalı olabilir.

Biraz açabilir misin? Çevre kim?

Ailesi olabilir, arkadaş ortamı olabilir

Senin arkadaşlarının hedefi var mı?

Çoğunun var.

Ne olmak istiyorlar peki

Birkaç arkadaşım spor lisesine gitmek istiyor. Bazıları bilgisayar mühendisi olmak istiyor

Yapabilirler mi sence?

Yaparlar

Peki, Birol sporun insana ne gibi bir faydası var sence?

Hem sağlık açısından, hem de stres falan olmuyor hiç. İnsan rahatlıyor. Bazı kötü şeylerden de uzak tutuyor insanı

Ne gibi kötü şeyler? Mesela seni kötü şeylerden uzak tutuyor mu?

Evet

Biraz anlatabilir misin?

Mahallede gezeceğime böyle boş boş, spora giderim daha iyi. Hem kendi açımdan hem de geleceğim için daha iyi olur

Mahallede kötü alışkanlıkları olan kişiler var mı?

Bir iki tane var onlar da yukarı tarafta oturuyor

Hangi kötü alışkanlıkları var?

Madde bağımlısı

Madde bağımlılığında spor etkili mi?

Evet. Çoook madde bağımlısı spor sayesinde bırakıyor

Var mı çevrende bu tip insanlar?

Çevremde yok da görmüştüm

**EK 3: Buse ile Yapılan Görüşmenin Dökümü**

Adın ne?

Buse

Kaçıncı sınıf?

6/A

Nasıl dersler Buse?

İyi

İyi mi, orta mı? Daha iyi olur mu?

Daha iyi olabilir

Neden daha iyi değil peki?

Pek çalışmadığım için

Neden çalışmıyorsun?

Evde çok ses var

Kalabalık bir aile misiniz?

Cık

Ses neden oluyor peki?

Annemin bağrışmasından

Annen neden bağırıyor?

Galiba işte olan şeylerden dolayı

Kaç kardeşsiniz?

1 tane öz abim var, 1 tane üvey abim var annemden, 1 tane de üvey kız kardeşim var babamdan

Hepiniz bir evde mi yaşıyorsunuz?

Hayır

Sizin evinizde kimler yaşıyor?

Öz abim ve annem

Baban?

Şu an annemle babam ayrı. O İsveç'te

Diğer üvey kardeşlerin nerede?

Annemden olan babasının yanında, babamdan olan da annesinin yanında

Anneden olan ve babasının yanında yaşayan kardeşini görebiliyor musun?

Yani şu an annemle kavgalılar

Peki, annesinin yanında olan kız kardeşinle görüşüyor musun?

Hayır. O İsveç'te olduğu için görüşmüyoruz.

Baban İsveç'te ne yapıyor?

Bilmiyorum

Çalışıyor mu?

Bilmiyorum

Size para yolluyor mu?

Yani şu anlık yollamıyor

Annen çalışıyor mu?

Hıhı

Ne iş yapıyor?

Annem söve işinde

Söve ne?

Böyle köpükler var onları boyuyorlar böyle evlerin yanlarında falan oluyor

Hangi sektör, inşaat falan mı?

İnşaat

Kendi odan var mı beste?

Hıihıı

Peki derslerini o odanda mı çalışıyorsun?

Genelde odamda çalışıyorum

Uyurken de o odayı mı kullanıyorsun?

Evet

Odanı abinle beraber değil senin kendine ait öyle mi?

Yok, abimle beraber

Evinizde kaç oda var beste

2

Birinde annen birinde abinle sen yatıyorsun öyle mi?

Evet

Hani böyle bağrış çağrış oluyor dedin ya annen çok mu stresli çalışıyor?

Evet

Sizinle sizi rahatsız edecek şekilde mi konuşuyor?

Evet

O zaman sen evde çok mutu olamıyorsun anladığım kadarıyla?

Hıhı

Bu durum senin derslerini etkiliyor mu?

Yani

Nasıl etkiliyor? Çalışmanı mı engelliyor?

Çalışmamı engelliyor genellikle. Mesela kitap okumak istiyorum, bağrıştan okuyamıyorum.

Sürekli mi böyle yüksek sesle konuşuyor annen?

Yani

Peki, daha çok seninle mi kavga ediyor, abinle mi?

Benimle

Neden seninle daha çok kavga ediyor peki?

Antrenmana gidiyorum, antrenmana gittiğim için geç geliyorum, evin işlerini yapamıyorum. O yüzden bağırıyor

Ne antrenmanına gidiyorsun?

Koşu

İyi misin koşmada?

Hıhı

Peki, annen başka neden sana bağırıyor?

Evde iş yapmadığım zaman, dışarıda arkadaşlarımla gezdiğimde

Okumanla ilgili ne düşünüyor annen?

Pek bir şey söylemiyor o konuda

Okumana destek oluyor mu? Oku kızım falan diyor mu?

Hıhı öyle diyor. Okumazsan bir şey başaramazsın diyor

Babanla görüşüyor musun?

Birkaç kere arıyor o kadar.

Aradığında ne konuşuyorsunuz?

Napıyosun kızım falan diyor, iyiyim diyorum, o kadar

Ne zaman gitti baban İsveç'e? Uzun zaman önce mi yoksa

Hıhı uzun zaman oldu

En son ne zaman gördün?

Geçen, bir yıl falan önce

İyi mi aranız babanla?

(Ağlamaklı)hıhı

Yanında olmanı ister miydin?

Hıhı (ağlamaklı)

Peki, babanın yanında olmaması sana ne hissettiriyor? Mesela okulla, derslerle ilgili olumsuzluk yaratıyor mu?

Yani biraz yaratıyor

Yanımda olsaydı daha iyi olurdu derslerim diye bir şey söylüyor musun, yoksa ben etkilenmem derslerime bakarım mı diyorsun?

Hıhı evet etkilenirim

Annenin bu bağırmaları ders başarını düşürüyor mu?

Ağlamaklı kafa sallıyor

Nasıl oluyor biraz anlatır mısın?

Kitap okumaya çalışıyorum, kitabı elime alıyorum. Konuşmaya başlıyor yüksek sesli, bağırıyor falan, küfür ediyor. O yüzden okuyamıyorum. (ağlatarak anlatıyor). Bazen geç geliyorum antrenmandan, kitap okumak istiyorum. Bu ev neden toparlanmadı diye bağırıp küfür ediyor.

Abin ne yapıyor böyle zamanlarda?

Abimmm? Ona da biraz bağırıyor da…(sessizlik)

Abin sana destek oluyor mu mesela?

Cıkkk

Sadece bağırıyor mu, yoksa fiziksel şiddet de uyguluyor mu?

Pek fazla uygulamıyor

Uyguladığı zaman oluyor mu peki

Hıhı(sesi titriyor)

Birinci dönem karnen nasıldı Buse?

Takdir

İkinci dönem?

Şu an belli değil ama teşekkür alabilirim

Annen senin derslerinle ilgileniyor mu? Ödevlerine yardımcı oluyor mu?

Cık

Abin?

Olmuyor

Abin bir okula gidiyor mu?

Evet, bu okulda

Kaçıncı sınıfta?

7/A'da

Onun dersleri nasıl?

Kötü

Aranızda 1 yaş mı var?

Yok, 2. Ama abim geç başladı. Annemin maddi sıkıntıları vardı, kitapları falan alamayacaktı o yüzden

Maddi sıkıntı devam ediyor mu?

Hıhı

Oturduğunuz ev size mi ait yoksa kira mı?

Kira

Sana derslerinde yardımcı olan birileri olsaydı daha başarılı olur muydun?

Hıhı

Peki, çevrende lise, üniversite bitirmiş, meslek sahibi olmuş birileri var mı?

Cık, yok

Kendini başarılı buluyor musun?

Evet atletizmde

Okuyup bir meslek sahibi olmak istiyor musun? Bir hayalin var mı?

Evet. Yunus polisi olmak

Neden?

Ülkemi korumak, Türkiye'yi korumak istiyorum

Ama neden özellikle yunus polisi? Bir komiser niye olamayasın mesela?

Yani komiserlik zor gibi geliyor bana

Ne açıdan zor

Mesela herkese bir şeyleri söylemek falan

Mahalle ortamı nasıl? Kavga gürültü, madde kullanan gibi?

Cık. Mahallede şu yukarki tarafta var ama benim oturduğum tarafta yok

Arkadaşlarını başarılı buluyor musun?

Bazılarını evet

Bazıları niye başarılı da bazıları değil?

Çalışmadıkları için ya da ailevi sıkıntılar filan

Ama senin de var ailevi sıkıntıların? Sen nasıl takdir alıyorsun?

Ben ne olursa olsun kendim çalışmak istiyorum o yüzden

Hangi liseye gitmek istiyorsun?

Spor

Üniversite okumak istiyor m usun?

Hıhı

Hangi ünv

Şu anlık düşünmedim

Edirne'de mi yoksa başka bir şehirde mi okumak istersin?

Başka bir şehirde

Peki, sen bir iş sahibi oldun ve ilk maaşını aldın ne yapmak istersin o maaşınla?

Iııı (düşünüyor) ilk maaşım; kendi evime yiyecek alırım. Annem vefat etmezse ona yardım ederim

İleride de okullarda başarılı olacağına inanıyor musun? Kendine güveniyor musun?

Hıhıhı. Evet

Niye bazı çocuklar yapamıyor sence

Kendilerine güvenleri olmayabilir ya da çalışmak istemiyor olabilirler.

En çok hangi derste başarılsın?

Beden ve fen bilgisi

En az hangisinde başarılısın?

Türkçe ve matematik

Onlarda niye daha az başarılısın?

Dinlemediğim için olabilir

Dinlesen yapar mısın?

Hıhıhı

Niye dinlemiyorsun?

Başka şeyler düşünüyorum

Ne gibi

Geleceğim falan. Bir dahakine annemle babamın birlikte olabilirler mi onu falan düşünüyorum (sesi titriyor)

Olmalarını istiyor musun?

Hıhı

Neden?

Yani psikolojim daha iyi olabilir

Onların ayrı olması seni çok mu etkiliyor?

Hıhı

Peki, onlar bir araya gelseler ve sürekli kavga etseler o zaman da etkilenmez misin?

Etkilenirim

Ama sen her şeye rağmen derslerini okulunu bırakmamışsın. Bazı gençler sorunlarını bahane edip okulu bırakabiliyor veya erkenden evleniyor. Mesela annen kaç yaşında evlenmiş?

17-18

Erken evlenme hakkında ne düşünüyorsun?

Erkan evlenerek hayatlarının hatasını yapıyorlar. Yani biraz daha ilerlediğinde evlenebilirler, hayatlarını yaşayabilirler.

**EK 4: Çağla ile Yapılan Görüşmenin Dökümü**

S: İsmin nedir?

C: Çağla

S: Sınıfını, şubeni ve numaranı söyler misin?

C: 6-B sınıfı 54 numara.

S: Dersler nasıl Çağla?

C: Şu anlık iyi.

S: Siz Efe ile aynı sınıftaydınız, değil mi? Onun dersleri nasıl?

C: Evet aynı sınıftayız, onun dersleri biraz kötü.

S: Sence neden?

C: Çünkü ilgilenmiyor.

S: Peki, annen ve baban sağ mı?

C: Evet.

S: Kaç yaşındalar?

C: Babam 33, annem de 30 yaşında.

S: Çalışıyorlar mı?

C: Babam serbest meslek sahibi olarak kayıtlı, annem ise ev hanımı çalışamıyor.

S: Peki nasıl geçiminizi sağlıyorsunuz?

C: Biz okuldan maaş alıyoruz.

S: Annen ile baban okula gitmişler mi?

C: İlkokul 4. sınıfa kadar okumuş ikisi de.

S: Evde kimler ile yaşıyorsun Çağla?

C: Ablam, kardeşim, annem ve babam ile yaşıyorum?

S: Ablan bu okulda okuyor, onun dersleri nasıl?

C: Çok iyi, ikimiz de sürekli takdir alıyoruz.

S: Yakın çevrende ya da akrabaların arasında lise veya üniversite mezunu olarak meslek edinmiş birisi var mı?

C: Hayır, yok.

S: Annen ve baban derslerinde yardımcı oluyorlar mı?

C: Evet, babam matematikte iyi annem ise Türkçede, zaten okuma yazma öğrenirken onlar yardımcı oldular bize.

S: Onlardan başka yardımcı olan var mı?

C: Halamın oğlu ve kızı yardımcı oluyorlar.

S: Ablan yardımcı oluyor mu?

C: Evet, o da yardımcı oluyor.

S: Ailen okul gelip derslerini ve gelişmeni takip ediyorlar mı?

C: Evet, annem ablamın ve benim öğretmenlerimizi devamlı arar ve derslerimizin durumunu, yanlış bir şey yapıp yapmadığımızı sorar.

S: Peki, veli toplantılarına katılıyorlar mı?

C: Evet katılıyorlar.

S: Annen ile baban okumanı istiyorlar mı?

C: Evet.

S: Annen okumanla ilgili ne diyor?

C: “Okursan meslek sahibi olur kendini kurtarırsın, rahat yaşarsın” diyor.

S: Baban ne diyor peki?

C: O da annem ile aynı şeyleri söylüyor.

S: Peki sen okula gelip gitmeyi, bir şeyler öğrenmeyi seviyor musun?

C: Evet.

S: Neden seviyorsun?

C: Çünkü eğlenceli geçiyor, aynı zamanda annemin ve babamın bana söylediklerini algılayabiliyorum artık. Annemin ve babamın bana verdiği tavsiyelere uyuyorum.

S: Bu Okulu seviyor musun?

C: Evet, ilkokuldan beri buradayım.

S: Bu okulun hangi özelliklerini seviyorsun?

C: Mesela ayrımcılık yapılmıyor. Etkinliklerini çok seviyorum, yarışmaları da, mesela özel bir gün olduğunda hemen program hazırlıyoruz.

S: En çok hangi dersi seviyorsun Çağla?

C: Sevdiğim üç ders var; Beden eğitimi, İngilizce ve matematik.

S: Bunları neden çok seviyorsun?

C: Matematikte öğretmen çok iyi anlatıyor, eğlenceli anlatıyor. İngilizceye küçüklüğümden beri merakım var. Beden eğitiminde ise öğretmenimi seviyorum, hem de etkinliklerini seviyorum çok eğleniyoruz.

S: Peki en az sevdiğin dersler hangileri?

C: Belki bilişim dersi olabilir, çünkü biraz zorlanıyorum.

S: Kendini derslerinde başarılı buluyor musun?

C: Evet, mesela yarışma yaptık ben birinci oldum.

S: Ne yarışması?

C: Türkçe. Biz Türkçe kitabımızı bitirdik ve önümüzde 1 hafta süre vardı. 2 kişi tahtadan soru çözüyorduk yenilen eleniyordu.

S: Başarılı bir öğrenci olmanı neye bağlıyorsun?

C: Çünkü ders çalışmayı çok seviyorum, hasta olmadığım sürece devamsızlık yapmıyorum sadece göz kontrolüm olduğu zamanlar.

S: Gözlük numaran yüksek mi?

C: Önceden 7.5'du, zaten annem hariç hepimiz gözlüklüyüz.

S: Peki sınıfındaki arkadaşlarının sana kıyasla dersleri nasıl?

C: 4-5 kişiyi kendim kadar çalışkan buluyorum.

S: Peki sence neden başka çocuklar çalışmak istemiyor? Okulları geziyorum, çoğu çocuğun okul başarısı düşük oluyor, çabuk okulu bırakıyorlar, bunları neye bağlıyorsun? Birçoğu erken yaşta okulu bırakıyor, evleniyor sence bunun sebebi ne olabilir?

C: Aile sıkıntıları olabilir.

S: Ne gibi şeyler oluyor aile sıkıntıları biraz açıklar mısın?

C: Ne gibi şeyler bilemiyorum ama herkesin evinde sıkıntılar olabiliyor mesela durumları kötü olabilir, okutamayacak gibi olabilirler, belki çalışmayı sevmiyorlardır, belki de kalkmak zor geliyordur. O yüzden bırakabiliyorlardır veya belki erken yaşta evlenebilirler. Küçük yaşta sevgili olan birçok çocuk var, ben sevmiyorum öyle şeyler mesela oyun arkadaşlarım olsun hemen onlardan kopuyorum.

S: Etraflarında okuyan çok kişi de yok.

C: Bizim etrafımızda mı?

S: Evet, yani Romanların etrafında okuyan kişi az oluyor.

C: Çoğu 8. sınıfta bırakıyor veya 4. sınıfta hatta hiç gitmeyen bile var.

S: Peki sence çevrede daha çok okuyan insan olsa, iyi bir meslek sahibi olan, daha çok para kazanan, düzenli bir işe gelip giden, o zaman Roman çocukları da heveslenir mi?

C: Bence heveslenir. Çünkü kim istemez elinin altında bir mesleğinin olmasını, ailesine yardımcı olabilmek, bir işe girip para kazanmayı kim istemez.

S: Yani çevrede örnek alınacak birisi olsa, onlar da bundan etkilenip derslerine çalışırlar mıydı?

C: Çalışırlardı.

S: Sen de mesela Romansın, aynı yaşam şekline sahipsiniz ama sen başarabiliyorsun, "Ben çalışıyorum." diyorsun, "Derslerime geliyorum." diyorsun. Senin bu iç motivasyonunun sebebi nedir?

C: Benim küçüklüğümden beri istediğim bir meslek var. Yunus polis olmak, her gördüğümde çok havalı, çok iyi buluyorum. O biraz etkiliyor beni, aileme sürekli "Yunus polis olacağım." diyorum. Ailemin verdiği tavsiyelerin de etkisi var. Bende okuma isteği sağlıyor, okumak istiyorum yani.

S: Peki yunus polis olmak çok okumayı gerektiren bir meslek değil. Liseden sonra üniversiteye gitmeden yunus polis olunabiliyor galiba veya üniversiteye gitsen bile polis akademileri var çok zor okullar değiller. Çok para kazanılan bir meslek de değil. Havalı bir meslek ama mesela emniyet amiri olabilirsin, komiser olabilirsin. Onları hayal etmiyor musun?

C: Hayır, çünkü yunus polis olmak daha iyi geliyor.

S: Neden onu daha iyi buluyorsun?

C: Bilmem küçüklüğümden beri o mesleği havalı buluyorum, güzel geliyor yani.

S: Anladım ama derslerin iyiyse hedefini daha yüksek tutman daha doğru olmaz mı?

C: Ne gibi?

S: Mesela daha çok para kazanabileceğin, ileride seni maddi olarak daha çok tatmin edecek bir meslek.

C: Bilgisayar mühendisliği var.

S: Olabilir, mühendislikler olabilir.

C: Ben yine de yunus polis olmak istiyorum ama bilgisayar mühendisliği de aklımda bulunuyor. Şey de olabilir, kardeşimi çok sevdiğim için çocukları da çok seviyorum, çocuklarla ilgilenmeyi çok seviyorum. Önümde 10 sene var okumam için belki ileride aklıma çok daha iyi şeyler gelebilir.

S: Zaten daha çok erken netleştirmek için.

C: Yok ya sonuçta dediğim gibi önümde 10 sene var belki kararım değişebilir yani ben de tam olarak %100 demiyorum.

S: Sadece küçük bir hayal.

C: Evet. Beni uğraştıracak bir şey istiyorum ben. Uğraşmayı seviyorum

S: Kendine inanıyor musun?

C: Evet.

S: Biraz onlardan bahsetsene; mesela liseye gidebileceğine, başarılı olacağına veya üniversiteye gidip orada başarılı olacağına, iyi bir meslek sahibi olacağına inanıyor musun?

C: Evet.

S: Mesela hangi liseyi istiyorsun? Kafanda bir lise var mı?

C: İki lise var. Spor lisesi veya Fen Lisesi var aklımda. Puanıma göre birine gidicem.

S: "Üniversiteye giderim, mezun olurum." diyorsun. Orada başarılı bir öğrenci olabilir misin sence? Diğerlerinin içinden sıyrılabilir misin?

C: Evet. Ailem de mesela sürekli "Oku, okuluna devam et." diyor bana. Küçüklüğümden beri çok hevesli kalkıyorum okula.

S: Diyelim ki istediğin bölümü okudun, iyi bir yere geldin, iyi para kazanıyorsun, güzel bir mesleğin var. Paran ile ne yapmak istersin? Bir hayal kuralım.

C: Param ile ilk önce gereken malzemelerimi alırım. Eğer ailem yaşlı olursa onları kendi evime alırım. Paramı boşu boşuna, gereksiz şeylere harcamam.

S: Peki diyelim ki okulu bitirip meslek sahibi oldun. Yine aynı mahallede yaşamak ister misin?

C: Bilmem, mahallede kötü şeyler olursa çıkarım ama ben şu an mahallemi çok seviyorum.

S: Mahallede seni rahatsız eden bir olay yok yani.

C: Hayır.

S: Bu mahalleler biraz daha iyi o zaman. Bazı mahallelerde çok olaylar oluyor ya o yüzden sordum.

C: Babam aslında …. Mahallesinde oturuyordu. Orayı çok istemiyordu, çünkü çok olaylar oluyordu. Silah atılıyordu. Annemde de panik atak gibi bir şey var çok korkuyor. Benim 5 yaşındayken ayağımın üstünden polis arabası geçmişti. O günden beri panik atak hastalığı var. O yüzden bu mahalleye taşındık. Annem önceden bu mahalledeydi zaten.

S: Tamamdır. Çok teşekkür ederim Çisem.

**EK 5: Havva ile Yapılan Görüşmenin Dökümü**

Havva bana okulunu söyler misin?

….. Ortaokulu.

Kaçıncı sınıftasın?

7/C

Nasıl dersler iyi mi?

Yani iyi aslında zor hiçbir şey yok her konuda ama çalışılması gerekiyor her şekilde. Bazı şeyler mantıken de yapılabiliyor ama bazı şeyler de oturup çalışmak gerekiyor.

Doğru söylüyorsun. Mesela hangi derslerde çalışmak gerekiyor?

Matematik.

Nasıl matematiğin?

Yani iyi diyeyim şöyle söyleyim siz anlayın ilk sınavdan 40 aldım beni tabi ki bir hırs aldı. Ben 4.sınıftan beri takdir aldım ve tabi ki takdirle bitirmeyi düşünüyorum, nasip kısmet olursa. O yüzden şey aldım ikinciden 84 aldım. E tabi ki hocalarımız da yardım ediyor ama şöyle bir şey de var bizim sınıfın geneli kaynatma. O yüzden ders dinlemek zor oluyor ama yine de başardım.

Evde kendine ait bir ders çalışma ortamın var mı?

Var.

Odan var mı?

Yani annemle birlikte kalıyorum ama yani annem işte olduğu için bayağı rahatım yani. Kardeşim var arada bir o rahatsız ediyor ama susturuyoruz bir şekilde.

Kaç yaşında kardeşin?

Üç buçuk.

Annen işteyken kardeşine kim bakıyor?

Ben okuldayken anneannem bakıyor. Anneannemlerdeyiz şu an. Ama okuldan geldikten sonra ben ilgileniyorum. Ama tabi ki sınavlarım olduğu zaman başımı kaldıramıyorum onlar bakıyor o şekilde.

Sen kimlerle yaşıyorsun evde?

Ben anneannemlerdeyim şuan. Anneannem, dayılarım annem ben ve kardeşim.

Kaç tane dayın var?

4.

Onlar çalışıyorlar mı? kaç yaşındalar?

Eee, üç tanesi çalışıyor biri yeni çıktı. Hıımm; biri 35, diğeri 30, biri 26 diğeri, 22 yanlış hatırlamıyorsam. Zor birazcık.

Evliler mi?

Hiçbiri değil.

Nerede çalışıyorlardı?

Üçü çalışıyordu zaten. İkisi fabrikada çalışıyor dayımda sağlıkta çalışıyor.

Fabrika ne üzerine peki?

Tekstil.

Sağlık çalışanı dediğin ne iş yapıyor?

Hasta bakıcı.

Diğer işten ayrılan ne iş yapıyordu?

A101'de kasiyerdi.

Deden var mı sizinle beraber?

Dedem vardı ama anneannemle bazı sorunlardan dolayı ayrıldılar.

Ne zaman ayrıldılar?

Şubatta 1 sene oldu.

Baban var mı?

Babam da annemle ayrıydı, tam kesin net olarak bilmiyorum ama galiba barıştılar. O şekilde yani. Ama annemle babamın ayrılık sürecinde hiçbir şekilde, yani babanla konuşma görüşme gibi hiçbir şekilde öyle şeyler yapılmadı. Baskı kurulmadı üstümde ki kurulamaz da. Hani ben babasına çok düşkün bir kızım. Asla nolursa olsun da babamdan ayrılmam. Yani biliyorlar evdekiler benim huyumu.

Babanı çok seviyorsun o zaman sana iyi mi davranıyor?

Tabii.

Baban ne iş yapıyor?

Babam da fabrikada falan çalışıyor şu an cezaevinde.

Suçlu olarak mı cezaevinde bulunuyor?

Şimdi benim babam arkadaşlarıyla birlikte balık tutmaya gidiyor. Balık tutmayı gittiği yerler de yasaklı bölgede o yüzden girdi.

Ne kadar ceza aldı?

Valla bilmiyorum ama eylülde çıkıcak.

Ne kadardır cezaevinde?

Bir buçuk sene kadar falan oldu yani.

Baban seninle iyi bir ilişki kurmamış olsa o kadar sevmezdin diye düşünüyorum.

E yani. Tabi bir de benim ailem bana sevgilerini gösteren insanlar. O yüzden de olabilir o şekilde.

Annende aynı şekilde sevgisini gösterebilen bir insan mı?

Evet gösterir.

Annen ve baban kaç yaşındalar?

Annem 33 babam 34.

Annen nerde çalışıyordu?

Temizlik şirketinde çalışıyor.

Hangisinde?

Valla bilmiyorum, bilsem de hatırlamıyorum.

Annen baban okula gitmişler mi?

Gittiler.

Kaça kadar okumuşlar?

Annem 6'yı okudu, çok iyi bilmiyorum ama 7 ve 8 i açıktan bitirdi yani ortaokul. Babam da ilkokulu bitirdi. Ortaokulu ailesinden dolayı okuyamadı. İşte babası, yani dedem o da çalışmak zorunda kalmış. Benim babamın da 3 kardeş 2 ablası var. Ailedeki babasından sonra tek erkek olduğu için o yüzden çalışmak zorunda kalmış, o yüzden okuyamamış.

Ailende veya çevrende üniversite bitirmiş meslek sahibi olmuş birileri var mı?

Yok. Varsa da bilmiyorum yani.

Derslerinde sana kim yardım ediyor Havva?

Ya bu aralar dediğim ortaokula başladığımdan beri bana kimse yardım etmiyor. Ben kendi kendimeyim evde.

Okuldaki durumunla ilgili bilgi almaya geliyorlar mı?

Geliyorlar ama gelemeseler de annem işe gittiği için gelemiyor. Yine de toplantı bittikten sonra sınıf öğretmenini arayıp konuşuyor onunla.

Sence annen senin derslerinle ilgileniyor mu yeterince?

Yani okuldaki durumumla ilgileniyor. Yani derslerimle de şöyle bir şey var genellikle sorsam bile bilemeyeceğini düşündüğüm için ben kendi kendime anlamaya çalışıyorum.

Peki, baban cezaevine girmeden ne kadar süre önce ayrılmışlar annenle?

Bir sene oluyor galiba.

Siz annenle baban ayrılınca anneannenin evinde mi yaşamaya başladınız?

Evet

Baban okuldaki durumunla ilgileniyor muydu?

Babam da ilgileniyordu.

Sen eğitim almayı seviyor musun?

Yani sonuçta herkesin bir hedefi var ve ne olursa olsun o hedef okuldan geçiyor….. hoca belki anlatmıştır size ben hukukçuyum birazcık, sosyalim de iyidir. Hukuk okumak istiyorum.

Neden hukuk okumak istiyorsun?

Valla nedenini hiç bilmiyorum ama 5. sınıfın sonlarına doğru bana geldi bir şey. O şeyden sonra hiçbir şekilde vazgeçmek istemedim. Nedenini bilmiyorum.

Senin hayalin ne olmak peki?

Avukat olmak istiyorum ben.

Neden peki avukat?

Ya ne bileyim avukatlığın bana yakışacağını düşünüyorum. Ama ben hocanın da söylediği gibi kendimi savunmayı çok iyi bilen bir insanım. Nasıl anlatayım, konuşkanım yani orada savunuluyor karşı taraftaki insanlar. Yani yaparım diye düşünüyorum. Hem ilgi ve isteklerimi göz önünde bulunduruyorum. Bunun için, ben buldum yani. Ondan önce stilist olmak istiyordum. Çizimlerim de kötü değil ama ne bileyim küçüktüm o zaman. Değişti işte şimdi avukatlık oldu.

Peki, bu okulunu seviyor musun?

Yani okulumu seviyorum.

Nesini seviyorsun daha çok?

Öğretmenlerimi ama bazılarını.

İyi davranıyorlar mı genelde?

Yani evet

Sevmediğin öğretmen var mı?

Var tabi

Derslerden hangi dersin öğretmenini sevmiyorsun?

Şu an ki Türkçe öğretmeni değil de bize 5. sınıfta giren bir Türkçe öğretmeni vardı, kulakları çınlasın, ısınamadım ısınamıyorum da hala. Zaten şimdi derslerimize de girmiyor.

En çok hangi dersi seviyorsun?

İngilizce.

Neden en çok İngilizce?

Ya bilmiyorum ama ilkokuldan beri ben ilkokulda fazla İngilizceyi sevmiyordum ama hani hep yüksekti notlarım. Ee ortaokula geldim, ….. hocayla falan tanıştık, ….. hoca aşırı kafa bir kadın her türlü yani. Bir denk gelirseniz konuşun falan gerçekten aşırı iyi bir insan. Ne çok serbest bırakıyor ne çok sıkıyor, ama aşırı iyi bir şekilde tutabiliyor bizi. Kendi sınıfı var 7/A, biz 7/C'yiz ama her türlü yani bizi daha çok sevdiğini anlatıyor

Bize. Hem bizim sınıfın genelinin de İngilizcesi daha iyi. İngilizcesi iyi olmayanlar bile bunun için çaba gösterdiği için ….. hoca bizi seviyor, o şekilde yani.

Yani sen İngilizceyi öğretmenin için mi daha çok seviyorsun?

Öğretmenimden dolayı da seviyorum kendi ders olarak da seviyorum. Bir de müzik.

Enstrüman falan çalıyor musun?

Hayır, ama bizim evdekiler çalıyor.

Aa ne çalıyorlar?

Hıım gitar bir de şey org

Kimler çalıyor?

Dayım biri ikisini de çalıyor o şekilde. Hatta şeyi hatırlıyorum, küçükken dayımla beraber şarkı söyledim falan. Dans da ediyorum.

En sevmediğin ders hangisi?

En sevmediğim ders yok ama dersi sıkıcı olan bir öğretmen var fen. Dersimiz onaydı şuan kaçtım kurtuldum şuan

Öğretmen sıkıcı anlattığı için mi o dersi sevmiyorsun?

Evet, sıkıcı anlatıyor. Biraz da böyle sanki zorunda olduğu için anlatıyor. Hani bazı öğretmenler mesela kendini vererek anlatıyor. ….. hoca sosyalcimiz, sınıf öğretmenimiz, ….. hoca falan kendini vererek anlatıyor. Yani bizimle arasındaki bağı koparmıyor. Ama işte bizim fencimiz, sanki biraz böyle başından salma anlatıyor. Anlıyor muyum anlıyorum tamam, o konuda sıkıntı yok Ama işte ne bileyim sıkıcı anlatıyor. Herkes uyuyor falan daha iyi olabilirdi.

Peki, fen bilgisi notun nasıl?

Orta yani iyiye yakın.

Öğretmenin daha farklı biri olsaydı daha iyi olur muydu notların?

Kesinlikle olurdu.

Derslerinde genel olarak kendini başarılı buluyor musun?

Yani ben kendimi övmeyi fazla sevmem ama beni övenlerden duyuyorum. Şöyle bir şey var; ee zekiyim, çalışıyorum, ama hani çalışmadan da yüksek alabiliyorum. Mesela yazarlıktan sınav olduk, bir bölümü var kâğıdın işte normal sınav şeklinde, bir bölümüne de metin yazdırıyorlar. Ben her şeyi unuttum. Arkadaşlara falan şey dedim ben kesin düşük alıcam. Ama sonra 91 aldım. Sonra beni yıkaladılar laflarıyla hani düşük alıcaktın falan filan. Hani ne bileyim artık o şekilde bir şeyler oluyor. Ama ben şunun farkındayım daha çok abanırsam daha yüksek alırım. Farkındayım bunun ama ben abanmıyorum şu an, kendimi seneye saklıyorum.

Lise sınavı ile ilgili ne düşünüyorsun?

Ee biz …. hocayla yine ara ara ders boş olduğu zaman gelirim, çok seviyorum kendisini o da beni seviyor. Ee aslında ben burdaki Anadolu lisesini istiyorum. Hem puanlarından dolayı yüksek bir puanı var iyi bir puanı var, yani tam bilmiyorum puanını, bir onu istiyorum zaten bir de 80. Yıl olabilir. Bir de Edirne lisesi olabilir. Hıımm yani sınavlı olanlara giricez, tutturamazsak ortalamama bakıcaz. Artık Allah ne verdiyse.

Peki, sen iyi bir liseye yerleşeceğine inanıyor musun?

Hıımmm, eğer kafamı hiçbir şeye takmazsam inanıyorum. Bir şey düşünmezsem yani direk o yaptığım şeye odaklanırsam yaparım. İnanıyorum da şuan bir şey var bu son ikinci sınavlar falan başlamadan önce de tam yatağa kafamızı koyacakken aklımıza öyle bir şey düşer ya işte benim de aklıma o düşüyor; ya düşük alırsam ya yapamazsam diye. Ama yani sınav sonuçlarını öğrendikten sonra inanın hiçbir şey kalmıyor o kadar rahatlıyorsunuz ki böyle. Ya ben aslında çok düşük alınca üzülen biri değilim ama hırslanıyorum yani.

Liseyi başarıyla bitirebileceğine inanıyor musun?

Ahhh, şimdi lisede çoğu ders değişiyor ve derslerin üstüne ekleniyor ayrılıyor dersler. Şimdi şey olabilir; ilk lise bir de 9. sınıfta şey olur böyle bir kargaşa olur ilk dönem ikinci dönem alışırız. 10. Sınıfta toparlarız herhalde diye düşünüyorum. Çünkü o ortama yeni gidiyorsunuz, ilk gidiyorsunuz o ortama alışmak hocalara alışmak nasıl anlatım şekillerine alışmak, anlamak. Onları kaptığım zaman yaparım ya olur yani.

Peki, sınıfındaki arkadaşların başarılı mı sence?

Başarılı

Notları iyi mi senin gibi?

Çoğu liseye girer.

Genelde Roman öğrencilerde başarısızlık devamsızlık çok oluyor. Sen ne düşünüyorsun bu konuyla ilgili?

Romanlarda, ben de Romanım bu arada, Romanlarda şöyle bir şey var; hani aman işte ortaokulu bitirsin evlenir falan. Ama gerçekten isteseler hepsi yapabilir. Mesela bizim sınıfta da 3-4 kişi var yani yine arkadaşım konuşuyor muyum konuşuyorum, ama dönem başında onlarla konuştuğumda kendimde gerçekten büyük bir değişim gördüm hatta kötü anlamda. Geldim ….. hocayla konuştum bir şekilde yaptıklarımın farkında değildim ama daha sonra farkına vardım ve gerçekten kınadım kendimi. ….. hocayla falan konuştum işte daha sonra düzelttim kendimi. Şak diye bir dönüş oldu yani düzelttim kendimi. Ama hani o an ergenliğin getirdiği bir şey mi ne bilmiyorum ama o anki ruh halim, modum, psikolojim falan ne bileyim o onların yaptıklarını yapmaya sürüklüyordu beni. Onlar da kötü bir şey yapmıyordu gerçi ama ben kendimde kötü değişimi fark ettim zaten.

Mesela kötü değişimden kastın ne?

Mesela rahatsız ediyordum, insanları işte bağırarak çağırarak falan o anlamda. Derslerimdeki başarımı etkilemedi, ona şükür ama hani herkesin bana bakış açısının

değiştiğini hissediyordum. O an onlarla takılıyorum onlar kötü falan diye hani. Yani kötüydü geçti bitti diyeyim hatırlamak da istemiyorum.

Peki, onlar ne tür davranışlar sergiliyorlardı genelde?

Nasıl anlatayım okuldan falan kaçıyorlardı, hıı çok küfür ediyorlardı. Ben de ediyorum şimdi yalan söylemeyim ama çok da etmiyorum yani o kadar ee o şekilde yani. Daha nasıl kötü diyeyim, insanları itip kakıyorlardı, iyi bir arkadaş değillerdi bana göre. İki üç kişiyle konuşuyorum şu anda yani hepsi farklı çünkü. Şimdi selam sabah kesersem hoş olmaz. Bir de en yakın arkadaşımı da onların arasından çekip çıkarmayı başardım. Kendi etrafıma da yararım dokunuyor yani bu şekilde öyle yani. Bizim sınıfın çoğu da iyi yani bir şekilde çalışıyorlar. İşte biz mesela en çok dördümüz takılıyoruz; ben ve üç kız arkadaşım. Ee işte hatta ikisi ikiz, biri normal benim gibi falan. Konuşuyoruz direk zaten mesela bir şey yaptıktan sonra boş bırakıyorlar bizi son üç beş dakika biz hep yan yana oturuyoruz. Biri mesela polis olmak istiyor, biri hemşire olmak istiyor, biri psikiyatrist olmak istiyor, ben avukat olmak istiyorum. İşte düşünüyoruz yakışır mı yapabilir miyiz yapar mıyız falan diye. Ben bunu fark ettim arkadaşlarımla birlikte çalışmak onları çalıştırdığım zaman yüksek alıyorlar. Mesela dördümüz çalıştık geçen dönem hepsi takdir aldılar.

Bu sana da olumlu yansıyor mu?

Yani bana da yansıyor. Bir de ben mutlu oluyorum, yani sonuçta arkadaşlarım ya hani o yüzden mutlu oluyorum. Bir de bizim sınıf genel olarak belge alıyor; 8 takdir 3 teşekkür kalan 4 kişi boş geçti. Zaten en çok biz belge aldık. Şöyle de bir şey var müdür yardımcımız bir şey diyor 7/C'yi seviyorum diyor. Çünkü gerektiğinde yaramaz, gerektiğinde uslu, sorumluluk alan bir sınıf diyor. Gerçekten de öyleyiz. Bizimkiler matematik dersini biraz kaynatıyor, ama bayağı kaynatıyor, ama istesek çıt çıkarmadan durabiliriz öyle söyleyim.

Çoğu öğrencilerin okuma düzeyleri çok düşük. Sen bunu neye bağlıyorsun?

Yani kiminin maddi durumu karşılamıyor, hani okumak istese bile çalışkan ve zeki olmadığı için lise tutturamıyor. Bazı liseler özel liseler de paralı olduğu için maddi durumu da olmadığı için bir şekilde yapamıyorlar. Diğerleri de aileleri tarafından alınıyor bazıları. Kalanları direk, mesela bizim sınıfta biz kız var o da Roman, direk evlenecek. İki üç sene sonra nişanı var.

Kendisi mi istiyor evlenmek?

Evet, kendisi istiyor. Benim annem kaçarak evlendi babama. Ailesi istemiyor diye anneannemler falan istemiyor diye. ma benim annem ne bileyim 14-15 yaşında kaçmadı. 20 yaşında normal bir yaş yani. 21 yaşında da beni doğurmuş o şekilde yani ki ben okuyup üniversite bitirip inşallah elime mesleğimi almadan evlenmeyi düşünmüyorum. Hani bazı insanlar evleniyorlar, yuvamı kurayım çocuklarıma bakayım diye düşünüyorlar. Ama şey daha iyi mesela; kocanıza muhtaç olmayın, gidin kendi paranızı kendiniz kazanın falan diye. Onun yüzünden de gitmek istiyorum. Annenizin üstünüze geçin derler ya yani.

Senin gibi bir ortaokul öğrencisinin başarılı ya da başarısız yapan şey nedir?

Çevreye bağlıdır. Yani ailesi, arkadaşları. Aslında kendisi de öyledir de nasıl anlatayım size insanlar biraz da ailesiyle yaşadığı için örnek aldığı kişi onlar oluyor. Çünkü birazcık sanki onlara hani benzemeye çalışıyor. O yüzden de nasıl söyleyim bu şekilde oluyor yani. Başarısızsa başarılı veya başarısız olur değil de yani mesela bir anne çocuğu ders çalışmaya teşvik etmiyorsa yani hani ne bileyim kendisi de çalışmamıştır zamanında, ama çok sıkmak ne bileyim yani. Benim annem beni ne çok sıktı ne çok serbest bıraktı Ya ben hep okulunu seven bir öğrenciydim, hep de öyle olmayı düşünüyorum. Ama yani ben gerektiğini yaptığım için hiç annemi uğraştırmadım o konuda, o şekilde yani.

O zaman sen dış etkenlerden çok etkilenmedin demek ki?

Ben fazla yansıtmadım. Zaten uzaktan eğitimdeydik sorunlarımın olduğu sırada. Sınavlar falan olmuyordu. Ama hani bir çocuğun özellikle bir kızın babasından ayrı kalması zor bir şey. Ama ben tabi ki babamla görüşüyordum yine tabi ki gidip geliyorum görüşüyorum. Çıkınca da inşallah eskiye geri döneceğiz.

Peki, sence aile içi olaylar, şiddet falan çocuğun okul başarısını etkiler mi?

Yani etkiler. Mesela çocuk ders çalışırken orada annesiyle babası yükseliyorsa psikolojik olarak da etkiler, o an ki durumunu da etkiler. Yani küçük bir örnek bu.

Çalışma ortamın olmasaydı bu durum senin başarını etkiler miydi?

Yani o şekilde şeyler de yaşadım ben. İşte ne bileyim salonda kalmak zorunda kaldım bir hafta kadar da. O zaman daha çok evde ne yapıyorsam okulda yapmaya çalıştım. Mesela teneffüslerde bazen çıkmıyordum onları yapmak için. Mesela tekrar mı ediyorum tekrar ediyorum not mu çıkartıcam not çıkartıyorum orda da evde de. Mesela iki saat ders çalışacaksam gidince yarım saat gözden geçirip yatıyordum. Böyle bir çözüm buldum ben de.

Okula düzenli devam edebiliyor musun?

Ediyorum, fazla devamsızlığım yok. Bir hasta olunca gelmiyorum o da. Gelememiştim covid vardı hani bir hafta evde kalayım nolur ne olmaz diye. Çünkü hasta bir şekilde okula geldiği zaman insan düzelemiyor hep o şekilde kaldım. Bir de babama gittiğim zaman gelemiyorum; o da öğleden sonra gelemiyorum.

Ne kadar sıklıkla görüyorsun babanı?

Normalde ayda iki kere görüş izni var ama ben ayda bir kere gidiyorum. Hem devamsızlığım olmasın hem fazla kaçırmayım diye. Hem de açığa gidiyorum ben, daha fazla sarılıyorum en azından. Bir de arkadaş ortamında da arkadaşlarım iyi şeyler yaşamadı. Mesela biri babasını kaybetti çok yakın zamanda onun psikolojisi de etkiliyor ne olur ne olmaz diye. Ben şeyi hatırlıyorum o günleri arkadaşımla beraber çöküp ağladığımı hatırlıyorum. Ben aslında duygusal bir insanım, karşımdaki kişiden çok kolay etkilenirim ama yani yaşadığı da kolay şey değil. Ağlama sus demek olmaz yani o içindekini bir şekilde atması gerek zor bir şey yani. Bir şekilde paylaştı bizlerle, iyi yani şuan aklına geldikçe bir üzülüyor. Ama kardeşlerinin sünnet düğünü olacakken bir de kalp krizinden öldü. Ben en sonunda avutmak şey dedim; dün ben senin yerinde olsaydım senin kadar güçlü olamazdım. Allah korusun, Allah geçinden versin ama ben onun kadar güçlü olamazdım ki ….. babasına çok bağlı bir kızdı. Hatta biz iki gün

öncesinden gece sokakta ailelerimizle otururken durup dururken babama bir şey olursa ben yaşayamam falan filan dedi, çok dedi zorlanırım. Sonra ertesi günü babası vefat etti.

Sen kendine okullara devam edeceğine ve meslek sahibi olacağına inanıyor musun?

İnanıyorum, yapıcam yaparım.

İlk meslek sahibi olduğunda para kazanmaya başladığında ne yaparsın?

Benim şeyim var, ee benim değilde annemin hayali var. Annem çok ev sahibi olmak istiyordu inşallah da benden önce babam yapmaz benim hayalimi gerçekleştirmez. Ben anneme ev almak istiyorum, yani annemle babama. Küçük böyle tatlı sevimli bir ev almak istiyorum anneme. Çünkü gerçekten hayali annemin. Eğer çok para kazanırsam, kendimi idare edeyim, babama da araba istiyorum almak. Babam araba tutkunu çok araba değiştirdi.

Evi nereden alacaksın?

Annem nereden istersen oradan alırım.

Sen avukat olunca yine bu mahallede yaşamak ister misin?

O an ki durumuma bağlı bilemem yani.

Şuan ki durumuna göre nasıl karar verirsin?

Şöyle de bir şey var eğer ben mahalleden bu şekilde sıyrılıp çıkıp gittiysem burada kalırım. Yani çünkü hani onca şeye rağmen çıkabilmişim buradan.

**EK 6: Irmak ile Yapılan Görüşmenin Dökümü**

Hangi okuldasın Irmak?

…. ortaokulundayım.

Kaçıncı sınıftasın?

7/A sınıfındayım.

Derslerin nasıl Irmak?

Bu ara derslerimin pek iyi olduğunu söyleyemeyeceğim. Ortalamam 72.

Bence fena değilmiş.

Evet, o kadar değil.

Annen baban sağ mı?

Evet.

Kaç yaşındalar?

Annem 27 babam da 30.

Gençler daha. Kaç kardeşsiniz?

3 kardeşiz.

Senden büyükler mi küçükler mi?

En büyüğü benim.

Onlar kaç yaşında?

Ortanca kardeşim 5 yaşında en küçük kardeşim de 5 aylık.

Annen ve babanın öğrenim durumunu biliyor musun? Nereye kadar okumuşlar?

Annem ortaokul mezunu. Babam da lise mezunu.

Çalışıyorlar mı?

Babam taksicilik yapıyor annem de evde çalışmıyor.

Taksi sizin mi yoksa baban şoförlük mü yapıyor?

Taksi bizim.

Evde başka sizinle yaşayan birileri var mı?

Hayır.

Peki, ailende veya çevrende liseyi bitiren üniversiteyi bitiren yani uzun süre eğitim almış birileri var mı?

Yok.

Derslerinde sana yardımcı olan kimse var mı?

Hayır.

Annen baban yardımcı olamıyor mu?

Yani olurlar aslında ama öyle çok ödev verilmiyor.

Böyle yakın akrabalarından liseye giden veya bitiren var mı?

Bir tane ablam var liseye gidiyor. O da kuaförlük okuyor.

Akraban mı o senin?

Annemin ablasının kızı.

Derslerinde yardımcı olabilecek başka kimse var mı?

Yok.

Ailen okula gelip gidiyor mu? Senin derslerinle durumunla ilgili okulla görüşüyor mu?

7. Sınıfta fazla gelmiyorlar. Geçenlerde bir öğretmenle sorun yaşamamıştım en son babam o zaman gelmişti.

Ne sorunu yaşadın?

Ben aslında onun dersini çok seviyorum ama derste bir tatsızlık olmuştu.

Anlatsana bakalım aranızda ne olmuş.

Maske döneminde maskemizi çıkartmaya çok aşırı kızıyordu. ……. hoca bu konuda çok dikkatli. Çıkarmıştı o. Hepimiz o sırada ayaktaydık. Sınıf arkadaşlarımda benim yanımdaydı. Hocaya laf yetiştiriyorlardı. Sonra hoca geldi hepimize çaktı. Ben tabi çok üzüldüm ağladım sinirlerim bozuldu. Babamı çağırdım. Sonra da babam geldi. Öğretmenle oturdu konuştu babam.

Sonra tatlıya bağladınız mı ….. hocayla?

Evet …… hocamı çok seviyorum.

Ne öğretmeni ….. hoca?

Fen öğretmeni.

Fen Bilgisi dersin nasıl?

Notlarıma bakarsanız iyi.

Bu aralar ailem pek okula gelmiyor dedin. Önceden gelip ilgileniyorlar mıydı?

Babam derslerime falan çok ilgili. Gerekmediği için buraya gelmiyor.

Anladım. Daha çok baban mı okul sürecinle ilgileniyor?

Babam da annem de ikisi de ilgileniyor. Küçük kardeşlerim olduğu için annem gelemiyor.

Annen okumanı istiyor mu?

Avukat olmamı istiyor. Ben de çok istiyorum.

Peki, baban okumanı istiyor mu?

Babam zaten en baştan beri çok istiyor.

Hadi bakalım inşallah. Sen okula gelmeyi seviyor musun?

Seviyorum. Okulla bir problemim yok.

Peki derslere girip çıkmak güzel mi?

Güzel. Sınıfım da güzel. Memnunum.

Bir şeyler öğrenmekten hoşlanıyor musun? Okulda anlatılanlar yeni şeyler öğrenmek hoşuna gidiyor mu?

Aynen hoşlanıyorum. Derslerimi de seviyorum.

Okulunu derslerini neden seviyorsun?

Dedim ya bir amacım var. Çok küçüklüğümden beri avukat olmayı çok istiyorum.

Bu okulu seviyor musun?

Evet.

Bu okulu neden seviyorsun?

Çünkü çoğu tanıdığım insanlar. Aynı mahallede oturduğumuz insanlar var. Bir yabancılık çekmiyorum. Arkadaşlarımı seviyorum mesela.

Arkadaşlık ilişkileriniz iyi mi?

Çok iyi.

Öğretmenlerle falan durumunuz nasıl?

Öğretmenlerimle de iyiyiz. Çok seviyorum onları da.

Gördüğüm kadarıyla öğretmenleriniz çok tatlı. Genç öğretmenleriniz var.

Çoğu genç zaten hiç yaşlı yok.

Evet. Peki en çok hangi dersi seviyorsun?

Matematik dersim …. hocayla gayet iyi. Matematik dersini çok seviyorum. Bütün derslerimi seviyorum aslında. hoca ile olan derslerimi seviyorum.

O ne öğretmeni?

Sosyal Bilgiler öğretmeni.

Anladım.

Ama Din Kültürü derslerine de o giriyor. En sevdiğim ders Din Kültürü aslında.

Aaa neden?

Orada anlatılanları daha çabuk anlıyorum. O derste daha iyiyim. Sınavlarında falan hep 100 alıyorum. Bayağı seviyorum hoşuma gidiyor.

Tamam. Peki, hangi dersi sevmiyorsun?

…… hocanın dersini sevmiyorum.

O hangi ders?

Türkçe dersi. Hocasını sevmiyorum daha doğrusu.

Nasıl anlaşamıyor musunuz hocayla?

Evet.

O kaç yaşında peki genç mi?

Yok, 55 yaşında.

Peki, onunla anlaşamadığın konu ne?

Kendisi çok fazla insan ayırıyor. Öğrenci kayırıyor. O yüzden çok hazzetmiyorum kendisinden.

Sence neye göre ayırıyor öğrencileri?

Biz Roman olduğumuz için hiç hoşlanmıyor bizden. Hiç de yalan değil söylediğim. Gerçekten insan aşağılamayı çok seviyor. 5. Sınıftan beri hiç sevmediğim bir öğretmen.

Roman olmayan arkadaşların da var mı bu okulda?

Evet. Onlarla arası gayet iyi.

Siz Roman olduğunuz için mi size böyle olumsuz davranıyor?

Ben öyle düşünüyorum. Hepimiz öyle düşünüyoruz.

Anladım. Peki, okulda size böyle davranan başka öğretmen var mı?

Hayır yok. Bir tek o var.

Dışarıda sana böyle roman olduğun için kötü davranan var mı?

Hayır, asla yok.

Bir tek bu öğretmenden mi böyle bir şey hissediyorsun?

Evet, aynen öyle.

Kötü bir şey keşke olmasaymış. Olsun insanlar çeşit çeşit o da hayatından bir gün çıkacak gidecek. Sen takılma hedefine odaklan. Genel olarak derslerde kendini başarılı buluyor musun?

Hayır.

Doğru başlangıçta da hayır demiştin. En çok sen hangi derste başarılısın?

Benim en çok anlamak istediğim ders aslında matematik ama ben onda hiç başarılı değilim.

Önceden nasıldı?

Önceden daha iyiydi aslında ama bu dönem pek memnun değilim.

Bu dönem başarılı olmanı engelleyen şeyler ne sence?

Odaklanmıyorum.

Neden?

Derslere pek fazla ilgimi vermiyorum düşündüğüm zaman.

Derslere ilgini vermemeni engelleyen şey nedir?

Aslında arkadaşlarım olabilir.

Onlar beraber vakit geçirmek mi yoksa onlarla yaşadığın problemler mi engel oluyor?

Derste yakın olan bir arkadaşımla hep sohbet halindeyiz. O ikimizi de engelliyor.

Birbirinizle uzun vakit geçirdiğiniz için yani.

Aynen o tamamen benim problemim. Ben fazla derslerle ilgilenmiyorum.

Ailede falan senin başarılı olmanı etkileyen herhangi bir şey var mı?

Hayır.

Sadece senin kendi ilgin azaldı yani.

Evet.

En az hangi derste kendini başarılı buluyorsun diye sorsam matematik mi diyeceksin?

Aynen matematik.

Tülay Hoca: Türkçe de mi var?

Yok, hayır. Türkçe dersim iyi öğretmeniyle iyi değilim.

Tamam. Sınıfındaki arkadaşlarının dersleri nasıl sana göre?

Aynı durumdayız şuan hepimiz aslında.

Sen kendinden daha başarılı mı buluyorsun onları yoksa daha başarısız mı?

Hepimizi aynı seviyede buluyorum açıkçası.

Okula düzenli devam edebiliyor musun?

Evet.

Aferin sana. Liseye gitmek istiyor musun?

Evet, gitmek istiyorum ama hangisi olduğuna karar vermedim.

Bir de hukuk istiyorsun ya puanın yüksek olmalı.

Aynen çok zor benim. Hangi lise daha verimli olur?

Sosyal Bilgiler Lisesine gidebilirsin. Fen Lisesi de var ama o yüksek puan belki zor olabilir. Rehber öğretmeniniz size bu konuda yardımcı oluyor mu?

Aynen ilgileniyor o da aslında.

Tamam, onunla konuş bunları. Sence gitmek istediğin liseyi kazanabilir misin?

Pek umudum yok bu konuda. Emin değilim.

Neden emin olamıyorsun?

Ortalamamın çok yüksek olması gerekiyor ya mesela o kadar yükseltebilir miyim bilmiyorum.

Dersler konusunda kendine güveniyor musun?

Güveniyorum.

Bende öyle düşünmüştüm. Sence hukuk fakültesini kazanıp gidebilecek misin?

Evet, istersem başarırım.

Sence Roman olmak engel olur mu senin önünde?

Hayır asla.

Sen Roman olarak hukuk fakültesini kazandın gittin mezun oldun. İş bulabilir misin?

Bulurum.

Romansın diye birileri sana engel koyar mı?

Koyamaz. Bir insan isterse yapamayacağı başaramayacağı bir şey yok bence. Ben çok istiyorum ve hala umudumu kaybetmezsem başarırım. Hedefime de ulaşırım.

Her şey insan kendi elinde diyorsun yani.

Aynen kesinlikle öyle.

Sen bu yakındaki Roman mahallesinde misin?

Evet.

Çok mu karmaşık bir yer orası? Hani mesela diyorlar ya oraya girmek yasak oraya girilmez[21].

Hiç anlatıldığı gibi bir yer değil aslında.

Gerçekten mi?

Elini kolunu sallayarak girsen kimse sana hiçbir şey demez. Çok kötüler var ama asla öyle anlatıldığı gibi değil.

Hani böyle geceleri silahlar falan patlıyormuş.

Kavgalar oluyor tabi.

Sence neden çok kavga orada oluyor?

Onlara sormak lazım bunu.

Senin arkadaş çevren nasıl? Arkadaşların okumaya isteği olan insanlar mı?

Arkadaşlarımın hepsi bu sene içerisinde vardı ama şuan hepsi okulu bıraktı.

Niye?

Soruyorum onlara canım istemiyor okula gelmek diyor. O kızdan bir şey bekleyemezsin.

Roman çocuklarının çok erken yaşta okulu bırakmalarını neye bağlıyorsun?

Bazılarının ailesi sebep oluyor bazılarının da tamamen kendi isteğiyle bırakıyorlar.

Aile nasıl etkiliyor onları?

Bence okula gitme otur ablana yardım et falan dedikleri için olabilir.

Anne babası ayrı çok insan var mı mahallede? Veya cezaevinde olan.

Cezaevinde olan var da ayrı çok insan yok hatta hiç yok desem yalan olmaz.

Kalabalık aileler var mı? Kalabalık aile olmak ders çalışmaya da bir engel oluşturur mu sence?

Aslında evet ama ayrı bir odaya geçsen çok da engel olmaz bence.

[21] Öğrencinin yaşadığı yer Edirne'de "Kemikçiler" diye anılan ve "polisin bile giremediği" bir mahalle olarak bilinen kötü şöhretli bir mahalle

Senin var mı mesela ayrı bir odan?

Evet var.

Sen çok şanslısın. Ayrı odası olmayan çok çocuk var. Mahallede ya da yakın çevrenizde okumuş birilerinin olmaması sizi olumsuz anlamda etkiliyor mu? Olsaydı onu örnek alır mıydınız?

Olmaması etkili bence.

Olsa örnek alınır mıydı mesela? Çevre de okumuş abiler ablalar görselerdi okumak istemeyen çocuklar için örnek olur muydu?

Bence de iyi olurdu. Ama yok öyle insanlar.

Sence neden yok?

Okumuyorlar. Kendi istekleri bu aslında. Hedefleri yok.

Neden senin gibi hedef koyamıyorlar peki?

Aslında aileye bağlı bir durum. Mesela benim babam olmasaydı bana bu şekilde destek çıkmasaydı avukatlık benim aklıma bile gelmezdi. Çok küçüklüğümden beri babam beni bu konuda hep destekliyor.

Ne diyor baban sana?

Okursan ben sana her türlü destek çıkarım dedi.

Çok iyi.

Evet çok iyi bu benim için.

Doğru söylüyorsun gerçekten ailenin çok büyük etkisi var. Teşekkürler Irmak

**EK 7: Kumru ile Yapılan Görüşmenin Dökümü**

KUMRU

Kumru sen hangi okula gidiyorsun

…… Ortaokuluna gidiyorum.

Kaçıncı sınıfa gidiyorsun?

7. Sınıfa gidiyorum.

Annen baban sağ mı?

Babam sağ, annem vefat etti.

Annen neden vefat etti?

Trafik kazasında vefat etti.

Annen vefat ettiği zaman sen kaç yaşındaydın?

3 yaşındaydım.

Babanın öğrenim düzeyi nedir yani kaçıncı sınıfa kadar okumuş?

Ortaokul mezunu.

Baban şuan çalışıyor mu?

Evet, inşaatlarda çalışıyor.

Evde kiminle yaşıyorsunuz?

Babaannem, abim, babam ve ben yaşıyoruz.

İki kardeşsiniz o zaman değil mi?

Evet, iki kardeşiz.

Abin de okula gidiyor mu?

Evet gidiyor?

Hangi okula gidiyor?

Ticaret Meslek Lisesine gidiyor?

Meslek lisesinde ne okuyor?

Muhasebe okuyor?

Abin liseyi bitirdikten sonra ne yapmayı düşünüyor?

O konuda pek bir fikrim yok. Bazen üniversite okumayı istediğini söylüyor. Bazen çalışacağını söylüyor. Bu konuları çok konuşmadık.

Peki, ailende ve çevrende başka lise veya üniversite okuyanlar var mı?

Amcamın oğlu subay olmuştu. Amcamın oğullarından lise mezunları var. Üniversiteye hazırlanan kuzenlerim de var.

Üniversiteye hazırlanan kuzenlerin ne okumak istiyorlar mesela söylüyorlar mı şunu okumak istiyorum bunu okumak istiyorum diye?

Evet söylüyorlar. Bir tanesini biliyorum grafik tasarımcısıydı. Onun üzerine odaklanacağını söylüyor.

Abin okula düzenli devam ediyor mu Kumru?

Ediyor fakat stajyer olduğu için çalışması gerekiyor. Bazen gitmediği oluyor dinlenmek istiyor.

Dersleri iyi mi peki?

Yani az çok.

Anladım, tamam. Sana derslerinde yardımcı olan birileri var mı?

Hayır etmiyor.

Abin falan da yardım etmiyor mu?

Ben kendim pek yardım almıyorum.

Okula gelen giden, senin durumunu soran ve derslerinle ilgilenen kimse var mı?

Öğrenci: Yok.

Veli toplantılarını falan katılmıyorlar mı?

Babam çalışıyor, babaannem de çok yaşlı olduğu için gelemiyor. Abimin de okula gitmesi gerekiyor o yüzden kimse gelmiyor.

Anladım. Peki, aileden en çok okulla iletişimde halinde olan kim?

Babam.

Derslerini durumunu baban takip ediyor o zaman.

Yani.

Ama çok da takip ediyor herhalde?

Çalıştığı için çok ilgilenemiyor.

O zaman sen kendin götürüyorsun her şeyi anladığım kadarıyla.

Aynen öyle oluyor.

Aferin sana. Peki, baban ileride okumanı okula devam etmeni istiyor mu?

Evet istiyor.

Ne okumanı istiyor?

Babam okumayı kesinlikle bana bıraktı ne okumak istiyorsan hangi mesleği olmak istiyorsan onu oku dedi. Ben de avukat olmayı istiyorum.

Çok güzel aferin sana. Güzel meslek sana da yakışır. Peki, okula gitmeyi seviyor musun?

Evet seviyorum. Tabi ki bazen kalkmak falan yorucu oluyor ama gerçekten seviyorum. İyi bir arkadaş ortamım var. Öğretmenlerimde ellerinden geldiğince destek olmaya çalışıyorlar, konuşuyorlar, sohbet ediyoruz. Yani gerçekten seviyorum.

Okulda dersleri seviyor musun?

Okulda dersleri yani. Seviyorum ama bazen de sevmiyor gibi oluyorum. İkilemde kalıyorum.

Ne zamanlar sevmiyorsun?

Zor konular olduğu zaman çözemeyeceğim şeyler olduğu zaman dara düşüyorum. Ne yapacağımı bilemiyorum.

Peki, hangi dersler bunlar özellikle? En çok zorlandığın ders hangisi diye sorayım?

Pek yok gibi.

Mesela matematikle aran iyi mi?

Matematikle aram iyi de sınavda performans gösteremiyorum. Sınavda bütün bildiklerimi unutuyor gibi oluyorum.

Heyecan mı yapıyorsun acaba?

Bilmiyorum ki. Normalde derse katılım oranım falan iyi. Matematik öğretmenimle de konuşursanız anlarsınız. Ama sınavda yapamıyorum.

Belki heyecan yapıyor olabilirsin. Bu okulunu seviyor musun peki?

Bu okulu seviyorum genel olarak.

Neyini daha çok seviyorsun? Yani bu okulda seni en çok mutlu eden şey ne?

Sosyal tarzı galiba. Arkadaşlarımla olan ortamım, öğretmenlerim onlar sevdiriyor zaten okulu.

İyi geçiniyor musun onlarla?

Evet.

Tamam. Arkadaşlık ilişkileri genelde iyi o zaman bu okulda.

Evet iyi.

Kavga, dövüş falan olmuyor mu?

Bizde çok nadir oluyor.

İyi aferin size. Peki, en çok hangi dersi seviyorsun Kumru?

Beden eğitimini seviyorum.

Neden?

Bilmiyorum, hoşuma gidiyor.

Eğlenceli mi geliyor acaba?

Evet.

Sen kendini başarılı bir öğrenci olarak görüyor musun?

Görüyorum tabi ki.

Biraz anlatır mısın başarılı öğrenci nasıl olur?

Başarılı öğrenci bence ilk önce öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı saygılı olması gerekir. Derslerine iyi bir şekilde zaman ayırıp çalışması gerekir. Yeri geldiği zamanlar da güzel performanslar vermesi gerekir. Okulunu iyi yansıtması gerekir insanlara karşı. Mesela sizin gibi bireylerle konuşurken iyi bir örnek olması gerekir.

Aferin çok iyi anladım seni. Güzel ifade ediyorsun kendini. Senin Türkçe dersin bence iyidir.

İyi.

Evet, çünkü çok güzel ifade ediyorsun kendini. Güzel kelimeler seçiyorsun. Çok hoşuma gitti. Aferin sana. Peki, sen kendini en çok hangi derste başarılı buluyorsun?

Ben kendimi genel olarak çoğu derste başarılı buluyorum. Bir derste kendimi odaklamak niyetinde değilim. Bütün derslere eşit derecede ağırlık göstermekteyim.

Mesela bizde herkes en çok matematiğin iyi mi diye söylerler. Benim matematiğim iyi diğer derslerim kötü olduktan sonra bu hiçbir işime yaramaz. Ben bütün derslerimi eşit korumaya çalışıyorum. Bu dönemde de biraz saldım ama ikinci dönemde söz toparlayacağım.

Gerçekten çok hoşuma gitti aferin sana. Sence sınıfındaki arkadaşlarının dersleri nasıl?

Çoğunluk olarak iyi olmaya çalışanlar var. Çoğunluğu çaba gösteriyor. Hepsi zeki çocuklar aslında çaba da gösteriyorlar ama yapamıyorlar.

Sence neden yapamıyorlar?

Kendilerini ben okusam da ne olacak, bu hayatta ne başarabilirim diye görüyorlar. Ben kendimi asla öyle sıfatlandırmadım. Okusam ne olacak değil, okuyacağım bir şeyler belirleyeceğim ki kendi hayatımı kendi düzenime göre kurabileyim. Kendi kaderimi kendim yazayım istiyorum.

Peki, sence onlar neden böyle düşünmüyor?

Onların böyle düşünmemesi biraz da yaşam tarzına bağlı bir şey. Çünkü çevremize bakarsanız sokağa çıktığımızda herkes neredeyse ilkokul, ortaokul mezunu ve bunların aileleri de öyle ne olacağız diye düşünüyorlar. Kimisi ben liseyi endüstri olarak seçmek istiyorum diyor. Endüstriyi düşük bir lise olarak görüyorlar. Düşük bir lise olabilir ama onu da içindeki öğrenciler öyle yapıyor. Aslında endüstri meslek çok güzel bir lise. Sana hayatın boyunca çalışman için her şeyi öğreten bir lise, işyeri açma belgesi veren bir lise. Sen kendin batırıyorsun o liseyi. Öğrenciler batırıyor o liseyide.

Anladım. Sence çevrede okuyan kişiyi görmemiş olmaları etkiliyor mu onların düşüncelerini?

İyi anlamda da etkiliyor kötü anlamda da etkiliyor. İyi anlamda, onları örnek alarak onlar gibi olmamak için çalışmaları gerektiğini gösterir. Kötü anlamda, bak bu adamda hiçbir şey olamamış ben de olamazsam ne anlamı var diye bakıyorlar. Çoğunluğu da böyle düşünüyor zaten. Ben genelde hep iyi anlamında düşünüyorum. Bu adam okuyamamış böyle olmuş ben okusam nasıl olurum acaba diye düşünüyorum.

Genelde senin arkadaşların çevredeki bu insanları olumlu mu olumsuz mu örnek alıyorlar?

Onlar çok değişik. Bazen olumlu alıyorlar bazen olumsuz alıyorlar. Ama çoğunlukla olumsuz alıyorlar.

Senin anladığım kadarıyla başarında ailenin pek etkisi yok. Olumlu veya olumsuz anlamda söylüyorum. Diğer arkadaşlarının özellikle dersleri kötü olan arkadaşların için ailelerinde yaşadığı problemler, geçim sıkıntıları, velilerin dersleriyle ilgilenmemesi onları olumsuz etkiliyor olabilir mi?

Tabi ki etkiliyor olabilir. Çünkü düşünürseniz sizin de elinizde bir sorun varsa sizde odaklanamazsınız. Herhangi bir şeyi kafanıza takarsanız o gün sınavca girdiğinizi düşünün sürekli o şey kafanızda olduğu için hemen başınızdan savmak isterseniz. Ailevi meseleler en çok çocukları etkiler. Aileler bunları pek fazla düşünemiyor. Hemen söylüyorlar kavga ediyorlar, bir saat sonra barışıyorlar ama o çocuğun

psikolojisini kimse düşünmüyor ki. Belki o çocuk büyüdüğünde bunlar onda bir travma olarak kalacak belki kötü günleri hep aklına gelecek. O yüzden aile içi kavgaların çocukları etkilediğini düşünüyorum.

Arkadaşların bu tip yoğun sorunlarını sana anlatıyor mu? Böyle yoğun sorunları olan arkadaşların var mı?

Tabi ki var anlatıyorlar ama biz hep birbirimize dertlerimizi şakayla anlatıyoruz. Çünkü hüzünlü anlatırsak hep üzüleceğimizi düşünürüz. Çoğunlukla sınıfımızda annesi babası olmayan bayağı bir insan var. Annesi babası ayrı olan insanla da var. O yüzden sorun yaşayabiliyorlar. Zaten en çok gülen insanlardan birileri de onlar oluyor. Çünkü buna üzülürsek hep üzülmüş olacağız. Bununla başa çıkmamız gerekiyor. Her kötü bir şeyin arkasında iyi bir şey vardır. Biz ona odaklanmaya çalışıyoruz.

Peki, biz diyorsun ama sen mi yoksa diğer arkadaşlarınla hep beraber bunu başarabiliyor musunuz?

Ben başarmaya çalışıyorum ve başarılı olduğuma da inanıyorum. Diğerleri pek başarılı değil gibiler ama onlarda zamanla buna alışacak ve başarılı olacaklardır.

Senin farkın ne sence?

Ben de onlar gibiyim aslında. Ben sadece kendi fikirlerime önem veren bir insanım. Kendi bilinçaltımı tutan bir insanım kendini geliştirmeye odaklı bir insanım. Onlar hayatı anlık yaşıyorlar. Ne olacak ne bitecek diye düşünmüyorlar. Ben düşünerek hareket ettiğimi söyledim ama pek fazla öyle bir şey yapmam. Çoğunlukla ben de pek fazla düşünmem ama yine de bir iki olsun bu yaptığım şey hayatımı nasıl etkileyecek çevremi nasıl etkileyecek diye düşünürüm. Bunlar da o yoktur. Bir şey yaparlarsa başına buyruk şekilde yaparlar. Sonucu iyi ya da kötü olacak diye düşünmezler. Beni ayıran özelliğimin bu olduğunu düşünüyorum. Sonuç olarak her insan her çocuk farklıdır.

Kesinlikle doğru söylüyorsun. Annenin olmuyor olması seni nasıl etkiliyor?

Tabi ki olumsuz etkiliyor ama ben bunları aştım. Uzun zaman önce aştım. Böyle konular küçükken çok etkiliyordu ama artık etkilemiyor.

Etkilenmemek çok zor olur. Haklısın. Ama gördüğüm kadarıyla sen hayata çok pozitif yönden bakıyorsun.

Negatif yönden bakarsak hiçbir şekilde hayata çıkamayacağımızı düşünmemiz gerekir. Tabi ki herkesin durum durum benim de zaman zaman olmuştur daha çocuk olabilirim ama çıkamayacak gibi sorunları olabilir. Ama biz bunların üstesinden gelmezsek kendimizi çok kötü hissederiz. Evimiz hayatımız etkilenir ve hep bunlarla yaşamak zorunda kalırız. Bunlarda hiç iyi bir şey değildir. Her kötü şeyin arkasında iyi bir şey vardır. Bizde o iyi şeye odaklanmalıyız. Hüzünlerimiz tabi ki olacak. Ben de çok üzüldüm ben çok hassas duygusal bir insanımdır. Bunu hep içimde yaşarım kimseye de belli etmem. Çünkü onların da üzülmesini istemem. Ben hep iyi, pozitif yöne odaklanırım. Benim yanımda birisi ağladığı zaman 1 saniye sonra gülerek çıkabilir. Ben hep insanları mutlu etmeye çalışırım. Bana çok konuşkansın sıcakkanlısın derler. O yeteneğimi kullanırım insanlara karşı. Yeni tanıştığım insanlarla çok sıcakkanlı olurum çok iyi sohbetler kurarım.

Evet, doğru çok doğru söylüyorsun. Çok güzel ifade ediyorsun kendini. Kendini de çok iyi tanıyorsun aferin sana. Düzenli devam edebiliyor musun okula?

Okula ben düzenli devam edebiliyorum. Bugün gelmedim çünkü evimizde bir işimiz vardı o yüzden gelemedim. Zaten benim devamsızlığım en fazla beş altı gündür.

Öğretmenin de devamsızlığının olmadığını zaten söyledi.

Ben hasta olsam bile okula gelirim. Salgın gibi grip falan olduğumda gelmem. Kendimi halsiz falan hissettiğimde ilaç kullanır bir iki saat uyur hemen okuluma geri gelirim.

Neden gelmek istiyorsun okula?

Bilmiyorum, burada öğrendiğim şeyler arkadaşlık ortamı benim çok hoşuma gidiyor.

Sen kendine inanıyorsun herhalde?

Evet inanıyorum.

Güveniyor musun?

Ben eskiden pek kendime güvenen insan değildim ama kendimi tanıya tanıya yavaş yavaş… Ben üzüldüğümde bile gülen bir insanım. Böyle şeylerin arkasından çıkabiliyorsam bunlarında arkasından çıkarım. En kötü şeylerle başa çıkabiliyorsam ufacık şeyler benim hayatımı bile etkilemez.

Sen çok güçlüsün aferin sana. Liseye gitmek istiyorsun değil mi?

Evet, tabi ki.

Üniversiteye de gideceksin inşallah.

İnşallah.

Avukat olmak istiyordun.

İnşallah olurum.

Bana haber ver olursan.

Veririm tabi ki ama daha çok var. Davanızı almaya gelirim.

Davam olmaz inşallah beni ziyarete gelirsin. Peki, sen avukat olacağını inanıyor musun?

İnanıyorum tabi ki de. İnanmak başarmanın yarısıdır zaten bir şeye inanırsan ona göre hareket edersin. İçgüdüsel olarak gerçek olduğunu düşünüyorum. Ben buna inanıyorum ve buna karşı çaba sarf ediyorum. Bu olmak zorunda. Olacakta zaten. Ben kaderimi kendim yazmak istiyorum. Kaderimin ne olduğunu kimse bilemez ama ben kendim oluşturmak istiyorum. Kendi hayatımı kendim yaşamak istiyorum. Kendi kararlarımı kendim almak istiyorum.

Çok güçlü bir karaktersin çok teşekkür ederim sana. İnşallah ileri de de görüşme imkânımız olur Kumrucuğum.

Kumru Öğrenci: İnşallah hocam rica ederim.

**EK 8: Özgür ile Yapılan Görüşmenin Dökümü**

T: Özgür nasılsın?

Ö: iyim hocam siz nasılsınız

T: iyim ben de. Sen şimdi hangi okuldasın?

Ö:…… ortaokulu

T: kaçıncı sınıfsın şuben ne?

Ö: 7. Sınıfım şubem B

T: Annen baban sağ mı?

Ö: Sağ ama ayrı

T: Neredeler peki?

Ö: Hocam babam Keşan'da yeni karısıyla bir kızı var. Annem uyuşturucu bağımlısı olduğu için nerde olduğunu bilmiyorum

T: Babanla görüşüyor musun?

Ö: Arada sırada. Ben aradığımda konuşuyoruz

T: O seni görmemeye buraya geliyor mu?

Ö: Hayır hocam

T: Kız kardeşini gördün mü hiç?

Ö: Keşan'a gitmiştim orada görmüştüm

T: Keşan'a babanın yanına mı gittin?

Ö: Evet hocam

T: Ailesinin evine gittin mi?

Ö: Gittim hocam

T: Kaldın mı?

Ö:Kaldım hocam

T: Kaç gün kaldın?

Ö: 1 ay falan kaldım hocam

T: Peki sana iyi davrandılar mı orda?

Ö: Evet hocam

T: Yeni karısının sana karşı davranışları nasıldı?

Ö: Karısı bana karşı biraz soğuktu

T: Babanın senin annenden önce bir karısı daha mı varmış?

Ö: Annem sonuncu. Annemden önceki karısından iki abim bir ablam var. Onlar da Keşan'da.

T: Sen neden buradasın? Siz annen ve baban ayrılmadan önce burada mı yaşıyorsunuz Keşan'da mı yaşıyordunuz

Ö: Annem ve babam ayrıldıktan sonra buraya geldik. Onlar ben altı-yedi yaşındayken ayrıldılar. O zamandan beri böyleyiz. Anneme çok yalvardığım için annem de beni üzmemek için giderdi babamın yanına. Babam da işten sonra bira içerdi. Sonra annem de alkol bağımlısı oldu

T: Başka bir bağımlılığı var mı?

Ö:Uyuşturucu bağımlılığı var

T: Babanla evliyken mi uyuşturucu kullanmaya başladı

Ö: Hayır hocam babamla ilk ayrıldıklarında başladı. Beni sokakta bırakıp gözümün önünde gitmişti. "Annecim korkma seni alıcam" demişti. Sonra bir amca aldı beni ordan beni anneanemle dedemin yanına götürmüştü. 9-10 yaşlarındayken annem yine gelmişti "seni alıcam düzenimizi kurucaz" dedi. O zamandan beri peşimde, okula geliyor beni almaya çalışıyor.

T: Peki sen annenle gitmek istiyor musun?

Ö: Kötü alışkanlıkları olduğu için ve bana da bulaştırmaması için istemiyorum

T: Peki babamla yaşamak ister miydin?

Ö: Babamla yaşamak isterdim

T: Baban iyi birisi mi, babanın kötü akışkanlıkları yok mu?

Ö: Her gün işten geldikten sonra bira içiyor.

T: Peki senin bu anne babadan başka kardeşin var mı?

Ö: Benim annemden başka bir kız kardeşim daha var. Annemle beraber kalıyor. Annemin aklının başında olduğunu düşünmüyorum insanlara gidip kavga yapıyor. Annemden çok utanıyorum

T: Evet çok haklısın. Annen kız kardeşinle birlikte nerde yaşıyor?

Ö: Bir ara …… okulunun oralarında olduğunu düşünmüştüm. Dostuyla beraber yaşıyor. Beraber yaşadığı adam camları kırıp indiriyormuş. Ben de gittim birkaç kere oraya. Kardeşimin kolları mosmordu. O Adamın da çocukları var onlarla beraber yaşıyor. Onlar kardeşimi dövüyormuş.

T: Peki sen şimdi kimle kalıyorsun

Ö: Ben ananem dedem ve teyzemle kalıyorum. Teyzem de kocasından ayrıydı, onun da kocası alkolikti. O adam kendini 26 kere ciğerlerinden bıçakladı, o yüzden teyzem de onla yaşamayı bıraktı. Teyzemin 2 tane çocuğu var onlar da bizimle yaşıyor.

T: Sana iyi davranıyorlar mı? Onlarla yaşamaktan mutlu musun?

Ö: Evet iyi davranıyorlar. Kısmen mutluyum. Ara sıra babam ve abimlerle kalmak istiyorum.

T: Abinler nerde kalıyor

Ö: Keşan'da

T: Abiler, ablan, babanın yeni karısı ve onların çocukları hep birlikte kalabalık olarak kalıyorlar. Bu kalabalık ailede mutlular mı?

Ö: Evet hocam mutlular. Normalde babamın yeni karısı bana da iyi davranıyordu. Benim annem benim Facebookuma girmiş babama türlü türlü küfürler etmiş.

T: Hangi zamanlar babanlarla yaşamak istiyorsun?

Ö: Özellikle param olmadığında ve İnternet Kafede arkadaşlarımla buluşmak istediğimde. Keşan'da babaannemin bir akrabası var, onların bir organizasyon şirketi var. Ben Keşan'a gidince onların yanında çalışıyordum. Kız kardeşlerim düğünlerde kullanılan masa örtülerini yıkıyorlardı. Biz yani orda iyiydik hocam. Orda paraya sıkıştığımda arkadaşlarımla toplaşıyorduk ya da babam veriyordu. Şimdi dedem de veriyor fakat kalabalığız

T: Sen çalışıp para kaznamak ister misin?

Ö: Yani

T: Annen ve baban okula gitmişler mi?

Ö: Babam ilkokul terk etmiş. Annem okumamış

T: Ailenden hiç okula giden var mı?

Ö: ….. ablam var. O liseye gidiyor. Ama okuldaki arkadaşlarında kötü akışkanlıklar olduğu için babam onu ara sıra yolluyor. Lise bire gidiyor.

T: Peki çevrende aileden akrabadan okuyan var mı?

Ö: Evet hocam teyzemin eski kocası. O da annemle takıldı. Annem de ona kötü alışkanlıklar kazandırmış.

T: Ailen senin okuldaki durumla ilgili okulla iletişime geçiyor mu?

Ö: Evet hocam sadece anneannem iletişime geçiyor.

T: Anneannen senin okumanı istiyor mu?

Ö: Evet hocam çok istiyor. Bir gün ben derslerimi bırakıp maç izlemiştim. Anneannem televizyonun karşısına geçip ağladı. Annen ve baban gibi biri olmanı istemiyorum demişti.

T: Peki sen düşünüyorsun bu konuyla ilgili?

Ö: Haklı Hocam

T: Peki ne yapacaksın okula devam edecek misin; liseye, üniversiteye? Bir meslek sahibi olmak ister misin?

Ö: İstiyorum hocam.

T: Var mı hayalinde bir meslek?

Ö: Marangozculuk

T: Evet güzel meslek olabilirsin bence. Peki, bu mesleği neden istiyorsun?

Ö: Ben küçüklüğümden beri bir şeyleri kırıp döküp tamir etmeyi seviyorum. Benim ….. abim de lisede bu bölüme gidiyor.

T: peki sen lisede istediğin bölüme gitsen o bölümü istediğin başarıyla tamamlayacağını düşünüyor musun? Kendine inanıyor musun?

Ö: Evet hocam

T: Okulda olmak ve bir şeyler öğrenmek seni mutlu ediyor mu?

Ö:Sevdiğim derslerden keyif alıyorum. Sosyal dersini seviyorum

T: Notun nasıl?

Ö: Bir sınavdan 79 aldım diğerinden 65 aldım. 2. notum biraz düştü çünkü annem kardeşimi sokakta bırakmış, ben de onu almaya gittim. Kardeşim bana "abi bu gece benimle sokakta kalır mısın?" dedi. Ben "neden" diye sordum; "annem beni bıraktı gitti" dedi. Ben de kardeşimi aldım anneanneme getirdim. Anneannem kardeşimi istemedi.

T: Neden istemiyor

Ö: Pislik yapıyor cinsellik gibi şeyler yapıyor, ordaki kardeşlerime zarar veriyor.

T: Peki okulunu seviyor musun?

Ö: Evet hocam çünkü disiplinli davranıyorlar, disiplinli bir okul burası

T: Öğretmenlerin size burada iyi davranıyor mu?

Ö: Evet hocam

T: Peki en sevmediğin ders ne?

Ö: Türkçe ve matematik hocam

T: Peki o dersleri neden sevmiyorsun?

Ö: İlgi durmuyorum hocam

T: Peki anlayamadığın için ilgi duymuyor olabilir misin?

Ö: Evet hocam

T: Sence sınıfındaki arkadaşlarının dersi nasıl?

Ö: ….. ve …..[22] notları iyi onun dışında hepsinin kötü. Benim erkek arkadaşlarım var, genelde dersten kaçıp top oynuyoruz.

T: Neden böyle biraz anlatsana.

Ö: Okumak istiyorlar ama aynı zamanda okula da gelmek istiyorlar. Dersler zor ve sıkıcı geliyor.

T: Sen para kazanan başarılı meslek sahibi bir insan olmak istiyor musun?

Ö: Yani hocam

T:Ppeki sen başarılı bir öğrenci misin başarısız bir öğrenci misin?

Ö: Ben başarısız bir öğrenciyim

T: Neden?

Ö: Çünkü notlarım düşük

T: Peki notlarının düşük olmasının sebebini nedir?

Ö: Dinlemiyorum, kâle almıyorum başka şeye ilgileniyorum öyle yani hocam

T: Peki bunlara sebep olan şey ne?

Ö: Ailem hocam

T: Evde hiç ders çalışıyor musun? Ve derslerin de sana yardımcı olan bi var mı?

Ö: Sosyal bilgilere çalışıyorum derslerime yardımcı olan biri yok.

T: Anneannen kaç yalında Özgür?

Ö: Ananem 55 dedem de 56 yaşında

T: ikisi de çalışmıyorlar değil mi?

Ö: Dedem fabrikadan emekli, teyzem de yeni yeni çalışmaya başladı

T: Kuzenlerin okula gidiyor mu?

Ö: …. Okulunda …., 3. Sınıf.  Nil küçük olduğu için gitmiyor

T: …… dersleri nasıl?

Ö: Onun dersleri bende daha iyi. ….. daha başlamadan babası ona önceden ders çalıştırmış.

T: Bir çocuğun anne babasının ayrı olması ders başarısını etkiler mi?

Ö: Etkiler hocam

T: Ders çalışmak için kendine ait bir odan var mı?

Ö: Hayır hocam yok ben genel olarak çardakta çalışıyorum.

[22] İkisi de kadın öğrenci

T: Eviniz kaç odalı?

Ö: Salon mutfak ve küçük oda var orda teyzem kalıyor

T: Sen hangi oda da yatıyorsun

Ö: Salonda çekyatta yatıyorum. Anneannem ve dedem de aynı yerde yatıyor. ….. annesinin yanında yatıyor. Onun kardeşi de ara sıra ya benimle yatıyor ya da anneannemle. Benimle yatınca ara sıra üzeri açılıyor onu örtmeye uykusuz kalıyorum. Sabah bazen erken kalıyor "benim karnımı doyur" diyor bende kalkıyorum onu doyurup geri yatıyorum.

T: Kendini başarısız bulduğunu söyledin sebeplerini sayar mısın?

Ö: Bilmiyorum hocam

T: Peki üniversiteyi düşünüyor musun?

Ö: Hayır hocam orası çok zor

T: Okula düzenli geliyor musun?

Ö: Evet hocam. Sadece dün öyleden sonra gelmedim, futbol antrenmanım vardı. …. Takımındayım.

T: Kim seçti seni oraya?

Ö: Arkadaşlarım yazılıyordu gidip ben de yazıldım

T: Sen orda kendini nasıl hissediyorsun?

Ö: İyi hocam. Orda hem arkadaşlarımla hem de hocalarımla vakit geçirmeyi ve aktiviteler yapmayı seviyorum

T: Aferin sana görüşme bu kadar, teşekkür ederim

**EK 9: Şengül ile Yapılan Görüşmenin Dökümü**

S: Hangi okula gidiyorsun Şengül?

C: …… Ortaokulu.

S: Annen ve baban sağ mı?

C: İkisi de sağ.

S: Kaç yaşındalar?

C: Babam 40 yaşında, annem 35 yaşında.

S: Okula gitmişler mi?

C: Babam ortaokula gitmiş, annem hiç gitmemiş.

S: Annen okuma yazma biliyor mu?

C: Bilmiyor.

S: Annen baban bir yerde çalışıyor mu?

C: Babam çalışmıyor. Annem ev hanımı.

S: Peki nasıl geçiniyorsunuz?

C: Bir yerden yardım alıyoruz, onunla geçiniyoruz?

S: Devletten yardım alıyorsunuz.

C: Evet

S: Ne kadar yardım alıyorsunuz?

C: Annem 2 ayda bir bizim için çocuk parası alıyor. 1300 lira alıyor.

S: Eviniz bu mahallede mi?

C: Evet

S: Kaç odalı? Nasıl bir düzeni var?

C: 2 oda 1 salon.

S: Senin kendine ait bir odan var mı?

C: Yok.

S: Kaç kardeşsiniz?

C: 6.

S: Onlar kaç yaşındalar?

C: İkizler var 2 yaşındalar, Sıla 6 yaşında, abim var 14 yaşında, ben de 13 yaşındayım ve bir tane yeni bebek var Gülsüm. O da 25 haftalık.

S: Peki sen odada kiminle kalıyorsun?

C: Ben odada annemlerle kalıyorum, diğer odada da dayım kalıyor.

S: Kardeşlerin nerede kalıyor?

C: Aynı odada kalıyoruz.

S: Hepiniz aynı odadasınız, bir de dayın kalıyor sizinle. O kaç yaşında?

C: Dayım 27 yaşında.

S: Şimdi siz, annen, baban, dayın, anneannen, dayın ve 6 kardeşinle beraber kalıyorsunuz öyle mi?

C: Annem ile babam ayrı.

S: Baban nerede?

C: Babam Kaleiçi'nde oturuyor. Eşi de var.

S: Annen evlendi mi başka biriyle?

C: Evlendi.

S: Peki evlendiği adam, baba mı diyorsun ona?

C: Abi diyorum.

S: Peki annenin evlendiği abi sizinle mi yaşıyor?

C: Toki'de işi var orada kalıyor. Hafta sonları gelip çocuklarını görüyor.

S: Yeni bebek onun çocuğu.

C: Evet, Sıla, ikizler ve yeni bebek ondan.

S: Peki Toki'de nerede çalışıyor?

C: Fabrika… Odun gibi bir şeyler kesiyormuş.

S: Baban Kaleiçi'ndeydi demiştin.

C: Babam sofi, çalışmıyor, namazında.

S: Onun şimdiki eşinden kaç tane çocuğu var?

C: 3 tane.

S: Görüyor musun kardeşlerini?

C: Hayır.

S: Babanı görüyor musun?

C: Arada sırada görüyorum.

S: O mu geliyor yoksa sen mi görmeye gidiyorsun onu?

C: Mesela çarşıya çıkınca orada görüşüyoruz. Bazen bizim mahalleye de geliyor.

S: Telefonla arıyor musun babanı?

C: Telefon numarası yok.

S: Babanı seviyor musun? Onu özlüyor musun?

C: Evet, tabii ki.

S: Onunla yaşamak ister miydin?

C: Evet, annemle birlikte olmalarını da isterdim.

S: Peki abi dediğin kişi, onu seviyor musun?

C: Evet.

S: Size iyi davranıyor mu?

C: Evet.

S: Onun başka bir evliliği olmuş mu? Başka çocukları var mı?

C: Hayır.

S: Tek evliliği annenle mi olmuş?

C: Evet.

S: O kaç yaşında?

C: 38 veya 39.

S: Kalabalık bir evde yaşıyorsun, zor oluyor mu senin için?

C: Yoo, bence eğlenceli gibi. Kardeşlerimle vakit geçiriyorum.

S: Dayınla aran nasıl?

C: Dayımla aram iyi.

S: Çalışıyor mu bir yerde?

C: Bazen iş çıkınca gidiyor.

S: Ne gibi işler mesela?

C: İnşaat, odun kırma, o gibi şeyler.

S: Oturduğunuz ev anneannenin evi sanırım.

C: Evet.

S: Onunla aran nasıl?

C: İyi.

S: Bir yerde çalışıyor mu?

C: Hayır.

S: Kaç yaşında?

C: 65 yaşında

S: Senden başka okula giden kardeşin var mı? Bir tane abin vardı değil mi?

C: Evet, bu okulda okuyordu ama …… okuluna kaydını aldırdı.

S: Neden?

C: Çünkü orada evi, buraya gelmesi zor oluyordu. Hem burada okumak istemiyordu.

S: Abinin evi orada mı?

C: Evet.

S: Peki orada kiminle yaşıyor?

C: Babaannemle yaşıyor.

S: İkinizin de anne ve babası aynı mı?

C: Evet, anneler bir babalar da bir.

S: Peki o neden babaannenin yanında kalıyor? O mu istedi yoksa babaannen mi yanında olmasını istedi?

C: Küçükken annemden abimi almışlar. Beni de annem de bırakmışlar.

S: O zaman epey eskiden ayrılmışlar.

C: Evet.

S: Siz küçük müydünüz ayrıldıklarında?

C: Evet küçüktük.

S: Sen hatırlıyor musun?

C: Hayır.

S: Abini baban alınca babaannenin yanında kalmış. O zaman abini babaannen büyüttü.

C: Evet.

S: Dersleri nasıl abinin?

C: Abimin dersleri hiç iyi değil, okula gitmiyor.

*Öğretmen araya giriyor*

Ö: Bir ıslahevi durumu vardı galiba. Öyle bir şey olmuş muydu Şerife hatırlıyor musun? Sanki bir market olayı olmuştu.

C: Abim ile arkadaşları markete gitmişler, abim bir şeyler alıp parasını vermiş. Ama arkadaşları çalmışlar ve abimin üzerine kalmış.

Ö: Bir tedbir kararı çıkmıştı sanırım hocam. Danışmanlık tedbiriydi sanırım. Sonra bir şeyler oldu, ….. Okuluna geçiş yaptı. Ama okula gitmiyor. Niye gitmiyordu okula?

C: Abimin bazı psikolojik sorunları var hocam.

Ö: Ne gibi sorunlar?

C: Sinirlenince camlar, kapılar kırılabiliyor. Babaanneme abuk subuk şeyler söyleyebiliyor.

Ö: Bir şey kullanıyor mu? Alkol gibi mesela?

C: Hiçbir şey kullanmıyor sadece psikolojisi için hap kullanıyor.

Ö: Doktorun yazdığı antidepresan tarzı bir ilaç mı?

C: Evet.

Ö: Şimdi sizinle oturmuyor öyle mi?

C: Evet.

S: Siz o zaman hiç birlikte yaşamadınız.

C: Evet.

S: Abinle görüşüyor musun peki Şengül?

C: Hayır.

S: Peki babaannenin eşi, deden yaşıyor mu?

C: Evet yaşıyor.

S: Onlarla görüşüyor musun?

C: Telefonda görüşüyorum. Pek oraya gittiğim yok.

S: Ailende okuyan başka kimse var mı? Yani liseye giden üniversiteye giden birileri var mı? Meslek sahibi olmuş kişiler.

C: Yok.

S: Derslerinde sana yardımcı olan birileri var mı?

C: Yok, tek başıma yapıyorum.

*Öğretmen araya giriyor*

Ö: Hocam, Şerife düzenli okula gelir. Takdir ediyorum onu. Hiç aksatmaz.

S: Aferin sana.

Ö: Elinden geleni de yapar değil mi Şerife?

C: Evet hocam. Ama bu aralar çok gelemedim. Çünkü kardeşimin doğuştan damağı ayrık. Kontrol ettirmek için fakülteye gittik. O yüzden gelemedim ve Fen bilgisi sınavını kaçırdım.

S: Peki sen neden gittin kontrole? Annen gitse olmuyor muydu?

C: İkiz kardeşlerim var onlara bakacak kimse yok. Anneannemin zaten kalçası kırık, nasıl baksın? Dayımın işi oluyor. Hem iki çocukla uğraşmak zor.

S: Peki ev ahalisi dışında. Kuzenler, akrabalar veya komşulardan yardımcı olan var mı?

C: Yok.

S: Peki okulu arayıp durumunu kontrol eden birileri var mı?

C: Var.

S: Kim peki?

C: 1. Sınıftaki öğretmenim Murat Kılıç. Müdürümüzü arayıp soruyor.

S: Belirli aralıklarla soruyor öyle mi?

C: Evet.

S: Sana maddi olarak destek oluyor mu?

C: İlkokulda oluyordu.

S: Halâ oluyor mu?

C: Oraya gittiğimde bir sorun olursa haber ver demişti. Olur yani.

S: Annen okumanı istiyor mu Şengül?

C: İstiyor.

S: Ne diyor mesela okumanla ilgili?

C: Mesela “Okuluna tam vaktinde git.”, “Derslerine çalış.”, “Kötü durumlara düşme.” diyor. Öyle işte.

S: Baban okumanı istiyor mu?

C: Evet istiyor.

S: Ne diyor sana. Hiç sohbet ediyor musunuz okumanla ilgili babanla?

C: Hayır, ama istiyor.

S: Peki sen liseye gitsen veya üniversiteyi kazansan, ailenin seni okutmak için ekonomik durumu var mı?

C: Bilmiyorum.

S: Okula gitmekten, bir şeyler öğrenmekten keyif alıyor musun?

C: Evet.

S: Neleri öğrenmek hoşuna gidiyor? Neden okulu seviyorsun?

C: Arkadaşlarım burada, oyun oynuyoruz, yeni şeyler öğreniyoruz. Öğretmenlerimiz iyi davranıyorlar bize. Güzel anlatıyorlar, aklımıza işleniyor. Sınavlar da iyi geçiyor.

S: En çok hangi dersi seviyorsun?

C: Matematik.

S: İyi mi peki notların?

C: Evet.

S: Kaç aldın yazılı sınavdan?

C: 92.

S: Aferin. Hangi dersi sevmiyorsun?

C: Hepsini seviyorum sevmediğim bir ders yok.

S: Kendini başarılı bir öğrenci olarak görüyor musun?

C: Evet.

S: En çok hangi derste başarılısın?

C: Matematikte.

S: En düşük notları hangi derste alıyorsun?

C: Türkçe.

S: Neden?

C: Bilmiyorum.

S: Mesela çalışmadığın için mi? Çalışıp anlamadığın için mi? Öğretmeninden dolayı mı? Seviyor musun öğretmenini?

C: Seviyorum tabii ama sınavından düşük not aldım.

S: Peki çalışmadan mı girmiştin?

C: Evet.

S: Neden çalışmadın peki o sınava?

C: Bilmiyorum.

S: Hani bazen insan çalışır ama anlayamaz, öyle de olmuş olabilir. Ya da o gün canın sıkkın olabilir.

C: O gün ben gelmemiştim, neye çalışacağımı bilmediğim için çalışamadım.

S: Okulda başarılı olduğunu söylüyorsun. Bunu neye bağlıyorsun peki?

C: Çalıştığım için.

S: Peki başarısız arkadaşların var mı sınıfta?

C: Birkaç tane var.

S: Genelde başarılılar mı onlar da senin gibi.

C: Eh işte.

S: Peki başarılı bir öğrenci neden başarılıdır? Başarısız bir öğrenci neden başarısızdır?

C: Başarılı olan öğrenci çalıştığı için, vaktini verdiği için yüksek notlar alır. Ama çalışmayan, öylece okula gelip giden düşük notlar alır.

S: Peki çalışmama sebepleri olarak neleri görüyorsun? Neden okullarda bazı çocuklar çalışıp okulda başarılı olurken, bazıları çalışmayıp başarısız oluyor?

C: Bizim sınıfta bir kız var, mesela üçüncü derste sınav varsa o birinci dersten defteri açıp çalışıyor. Öbürleri konuşup duruyor.

S: Peki ailedeki problemler, anne-baba ayrılığı, kalabalık ailede olmak, bazı ailelerde şiddet oluyor mesela, dayak yiyen öğrenciler oluyor. Bu tür şeyler bir öğrencinin ders başarısını olumsuz etkiler mi?

C: Evet.

S: Peki böyle ailevi problemleri olan arkadaşların var mı?

C: Bilmiyorum.

S: Peki ailede madde bağımlılığı olan birisi olsa, bu etkiler mi?

C: Benim babam eskiden madde bağımlısıydı. Eline serum gibi bir şey alıyordu gelene geçene vuruyordu. Şu anda yapmıyor ama. Annem o yüzden ayrıldı babamdan.

S: Madde bağımlılığı yüzünden mi ayrıldı?

C: Evet.

S: Peki baban nasıl sofi oldu, nasıl o maddeyi bıraktı?

C: Orasını bilmiyorum.

S: Bırakmış olmasına çok sevindim. Peki bu seni olumsuz anlamda etkiliyor muydu? Mesela halâ kullanıyor olsaydı ne yapardın?

C: Korkardım. "Bana zarar verir mi? Anneme zarar verir mi? Kardeşlerime zarar verir mi?" diye endişelenirdim.

S: Derslerine çalışmana engel olur muydu bu durum?

C: Olurdu.

S: Liseye gitmek istiyor musun?

C: Tabii ki de. Okulu bitirip hemşire olmak istiyorum.

*Öğretmen araya giriyor*

Ö: Kişiliğine uygun hocam. Yardımsever ve iyi huylu bir çocuk. Değer duygusuna fazlasıyla sahip bir çocuk, temiz kalpli, içi dışı birdir.

S: Neden hemşire olmak istiyorsun Şerife?

C: Kafama takıldı hemşirelik o yüzden istiyorum.

S: Neden peki? Neden öğretmen olmak değil de hemşire olmak takıldı kafana?

C: İçimden geliyor yani başka bir meslek istemiyorum.

S: Niye doktor olmak istemiyorsun?

C: Bilmiyorum.

S: Mesela doktorluk daha zor olduğu için mi doktor olmak istemiyorsun?

C: Yoo ondan değil. Çok eskiden beri aklımda olan bir şey.

S: Peki liseye gideceksin. Liseden mezun oldun diyelim. Üniversiteyi düşünür müsün? Mesela hemşireliğin bir de üniversite bölümü var.

C: Ben ne varsa hepsini bitireceğim.

S: Hepsini okuyacağım, bitireceğim diyorsun. Aferin sana. Yapabileceğine inanıyor musun Şerife?

C: İnanıyorum.

S: Kendine güveniyor musun?

C: Evet.

S: Bir takım engeller çıkabilir karşına, ailevi problemler, maddi imkânsızlıklar bunlar seni yıldırır mı?

C: Üzülürüm aslında.

S: Peki seni hemşirelik hedefinden caydırıp, “Ben de evleneyim.” dedirtir mi sana?

C: Dedirtir, ama ben evlenmek istemiyorum.

S: Roman çocukları çok erken evleniyor, neden?

C: Ben istemiyorum.

S: Sence neden erken evlilikler var?

C: Sevdikleri için belki, ayrı kalmamak için olabilir. Ama ben en fazla 19 veya 20 yaşında evlenebilirim.

S: Ama “19 veya 20” derken 19 yaşında liseden mezun olunuyor. Bence önce bir mesleğini eline alsan da öyle evlensen, daha iyi değil mi?

C: Evet, her şeyi yoluna koyup o şekilde de olabilir.

S: Peki liseye ve üniversiteye gideceksin, başarabileceğine inanıyor musun?

C: Evet hocam.

S: İyi bir hemşire olacağına inanıyor musun?

C: Evet.

S: Peki gel hayal kuralım şimdi seninle. Hemşire oldun, ilk maaşını aldın. Ne yapacaksın ilk maaşınla?

C: Anneme ve kardeşlerime bir şeyler alırım. Geri kalan parayla onları geçindiririm. Annemin cebine koyarım, bir kenarı toplarım.

S: Yine aynı mahallede mi yaşarsın? Anneni o mahalleden alıp başka mahalleye mi geçersin?

C: Tabii ki de.

S: Mesela neden çıkmak istersin o mahalleden?

C: Annemi dedikodularla sıkarlar o yüzden.

S: Anladım. Seni tanıdığıma çok memnun oldum.

C: Ben de.

## ÖZGEÇMİŞ

İlk, orta ve lise öğrenimini Antalya'da, lisans eğitimini 1999 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde tamamladı. 2002 yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 2003 yılında aynı üniversitenin Genel Sosyoloji ve Metodoloji Anabilim dalında başladığı yüksek lisans eğitimini 2005 yılında *"Göçün Kadın Yaşamı Üzerine Etkileri"* başlıklı teziyle tamamladı. 2007 yılında Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde 35. Maddeyle araştırma görevlisi olarak çalışmaya ve aynı üniversitenin Genel Sosyoloji ve Metodoloji Anabilim dalında doktora eğitimine başladı. Doktora eğitimini 2023 yılında "*Edirne'de Roman Çocukların Eğitimdeki Başarı Durumlarının Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisi Bağlamında Değerlendirilmesi*" başlıklı teziyle tamamladı. 2019 yılında Trakya Üniversitesi, Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü'nde Öğretim Görevlisi olarak başladığı görevini halen sürdürmektedir.