

PAPER DETAILS

TITLE: Roman Çocuklarda Öğrenme Yoksulluğu: Mersin Örneği

AUTHORS: Mustafa Çağlayandereli, Hasan Sever, Neriman Açıkalin

PAGES: 1359-1390

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4297872>

Roman Çocuklarda Öğrenme Yoksulluğu: Mersin Örneği

Mustafa ÇAĞLAYANDERELİ¹

ORCID: 0000-0002-1530-6200

Hasan SEVER²

ORCID: 0000-0002-8946-0411

Neriman AÇIKALIN³

ORCID: 0000-0003-1574-1912

DOI: 10.54752/ct.1569629

Öz: Bu çalışmanın amacı, Roman çocukları arasında yaygın olarak görülen öğrenme yoksulluğu olgusunu alan araştırması verileri ile ortaya koymaktır. Literatürde “öğrenme yoksulluğu” belirli bir yaşa kadar asgari öğrenme düzeyine ulaşamamış çocuklar için kullanılan bir kavramdır. Roman topluluğunun yaşadığı marjinalleştirme ve dışlanma olgusu kendisini Roman çocuklarının eğitim sürecinde de göstermektedir. Bu çalışma, yoksulluk olgusu üzerine temel tartışma alanı olan yoksulluğu bireysel nedenlerle açıklayan yaklaşım biçimleri ile yapısal sebeplere vurgu yapan yaklaşım biçimlerini alan verileri üzerinden irdelemektedir. Alan araştırmasına dayanan bu çalışma; Mersin ili merkezinde yer alan ve Romanların yoğun olarak yaşadığı mahallelerde Roman çocuklar, Roman ebeveynler öğretmen ve okul müdürleri dahil olmak üzere 40 kişi ile derinlemesine görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda; Roman çocukların öğrenme yoksulluklarının temel nedenleri mağduru suçlayan bireysel nedenlerden ziyade düşük sosyoekonomik düzey, mekânsal eşitsizlikler, okul yönetimi ve öğretmenler dahil olmak üzere öğrenme

¹ Doç. Dr. Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, cagdereli@mersin.edu.tr

² Dr. Bağımsız Araştırmacı, Gaziantep, hasan_sever@yahoo.com

³ Prof. Dr. Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, acikalin@mersin.edu.tr

ÇAĞLAYANDERELİ, M., SEVER, H., AÇIKALIN, N., (2024) “Roman Çocuklarda Öğrenme Yoksulluğu: Mersin Örneği”, *Çalışma ve Toplum*, C.4, S.1359-1390

Makale Geliş Tarihi: 29.06.2024 - Makale Kabul Tarihi: 28.09.2024

ortamı yetersizlikleri, düşük ebeveyn katılımı, Romanlara yönelik dışlanma, damgalanma ve toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dezavantajlı gruplar, Sosyal dışlanma, Damgalanma, Roman çocuklar, Öğrenme yoksulluğu, Covid-19.

Learning Poverty in Romani Children: A Case Study in Mersin

Abstract: The aim of this study is to reveal the widespread phenomenon of learning poverty among Romani children through field research data. In the literature, “learning poverty” refers to children who have not reached a minimum level of learning by a certain age. The phenomenon of marginalization and exclusion experienced by the Romani community also manifests itself in the educational process of Romani children. This study examines the main debates on the phenomenon of poverty, including approaches that explain poverty in terms of individual causes and approaches that emphasize structural causes, through field data. Based on field research, this study was conducted by conducting in-depth interviews with 40 people, including Romani children, Romani parents, teachers and administrators, in neighborhoods in the center of Mersin province where Romani people live densely. The study revealed that the main causes of learning poverty among Romani children are low socioeconomic levels, spatial inequalities, inadequacies in the learning environment including school management and teachers, low parental involvement, stigmatization against Romani children and gender inequalities, rather than individual reasons that blame the victim.

Keywords: Disadvantaged groups, social exclusion, stigmatization, Romani children, Learning poverty, Covid-19.

Giriş

Dünya Bankası küreselleşme sürecinin bir açmazı olarak dünya genelinde mevcut olan ve derinleşen “öğrenme krizine” dikkat çekmektedir ve öğrenme krizinin önemli bir yönünü tanımlamak için de “öğrenme yoksulluğu” kavramını üretmiştir. Öğrenme krizi, farklı konularda ve yaş gruplarında çeşitli eğitimsel eksikliklere dikkat çeken genel bir kavramdır, öğrenme yoksulluğu ise özellikle belirli bir yaşa kadar temel okuma-anlama ve basit matematiksel işlemleri çözümleme becerilerinin eksikliğini vurgulayan bir kavramdır. Buna göre öğrenme yoksulluğu, öğrenme krizine yol açan daha derin sistemik sorunların hem bir göstergesidir hem de ölçülebilir bir yönünü temsil etmektedir.

Bu makalede Roman çocuklarda öğrenme yoksulluğu sorunu incelenmektedir. Roman çocukların eğitime ilişkin içinde bulundukları dezavantajlı

bağlam dikkate alındığında, belirli bir yaşa kadar asgari öğrenme düzeyine ulaşamamış çocuklar için kullanılan “öğrenme yoksulluğu” durumu son derece önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme yoksulluğu olgusu çocukların eğitimde kalma sürelerini ve akademik başarılarını belirleyen önemli bir ölçüt niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla meritokratik toplumlarda yukarı doğru dikey hareketliliğin ölçütü olan belgelemecilik yani diploma sahibi olmak öncelikli olarak eğitim öğretim sürecinin belirleyicisi olan temel becerileri edinilmesinden geçmektedir. Bu temel becerileri edinebilmek ve bir belge sahibi olmak ise yoksulluk döngüsünün kırılabilmesinde önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu makalede dezavantajlı bir grup olarak Roman çocukların eğitim sorunları öğrenme yoksulluğu kavramı bağlamında ele alınmıştır. Roman toplumuna ilişkin yaygın olan damgalayıcı söylemin Romanların içinde bulunduğu dezavantajlı durumdan kendilerinin sorumlu olduğunu ileri süren “eksiklik ve kültürel kalıpyargılaştırma söylemi” ile bu dezavantajlı durumun “yapısal eşitsizlikleri ve sosyal dışlanmayı eleştiren söylemin” sisteme yönelik eleştirisi temel tartışma alanlarını oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle yoksulların yoksulluğundan kim sorumludur sorusuna bir taraf yoksulların kendilerini sorumlu tutarken; diğer taraf ise yapısal sorunlara işaret etmektedir.

Roman çocuklarda öğrenme yoksulluğu sorununun “eksiklik ve kültürel kalıpyargılaştırma söylemi”, çocuklarda okul başarısızlıklarını genetik patolojiye, davranışsal bozukluklara ve düşük sosyoekonomik statünün getirdiği marjinalliğe yüklemektedir. Daha geniş olarak ise eksiklik söylemi, Romanlar gibi belirli kültür gruplarını damgalamak ve dışlamak için kullanılmaktadır. Buna karşın Roman çocuklarda öğrenme yoksulluğu sorununa yol açan yapısal eşitsizlikleri eleştiren söylem, sosyoekonomik ve mekânsal eşitsizlikler, okul yönetimi ve öğretmenler dahil olmak üzere öğrenme ortamı yetersizlikleri, düşük ebeveyn katılımı, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, dışlanma ve damgalanma unsurlarına odaklanmaktadır. Bu noktadan hareketle çalışma, bu iki farklı söylemi tartışmak üzere alan çalışması bulgularına dayanarak Roman çocukların öğrenme yoksulluğu olgusunu ele almaktadır.

Nitel araştırma yöntemine dayanan bu çalışmada amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak, 20 ebeveyn, 15 çocuk ve 3 öğretmen ve 2 okul müdürü katılımcıya ulaşılmıştır. Veriler derinlemesine görüşme tekniği, odak grup çalışması ve katılımcı gözlem teknikleri ile elde edilmiştir. Bu araştırma, belli bir etnik kimlik üzerinde damgalayıcı ve dışlayıcı bir dil geliştirerek Romanların içinde bulunduğu dezavantajlı koşullardan kendilerini sorumlu tutmak yerine yapısal eşitsizliklere dikkat çekerek toplumsal kaynakların paylaşımında hakkaniyetli bir politikanın geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle, damgalayıcı ve dışlayıcı söylemin sorumlu tuttuğu bireysel ve kültürel özelliklerin aslında yapısal problemlerin karmaşık bir sonucu olduğu alan verileri ile bu çalışmada ortaya konulmaktadır.

Makalede “Roman çocuklar” ve “öğrenme yoksulluğu” kavramları tanımlanmakta ve ardından Roman çocuklarda öğrenme yoksulluğu sorununun

negatif ve pozitif yön anlamlı iki söylemi teorik ve pratik bilgiler kanıt gösterilerek açıklanmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Roman Çocuklar

“Çocuk” kavramı, sosyal yapılar, kültürel gruplar, kesişen kimlikler ve yapısal eşitsizlikler gibi farklı gerçeklikler arasındaki karmaşık etkileşimler sonucu ortaya çıkan sosyolojik bir olgusallığı ifade eder. Genel olarak “çocuk” kavramı, “bir toplumda yetişkinlerle aynı ölçüde tam bir ekonomik ve hukuksal statü kazanamamış birey” anlamında kullanılmaktadır (Gökçearslan Çifçi, 2018). Allison ve Adrian James’e (2012) göre çocuk kavramı, çocuğu yetişkin değer yüküdür. Buna göre, ‘çocuk’ kavramı topluca ‘çocuklar’ olarak adlandıran yetişkinler aslında bu kavramı kendileri için yaratmışlardır ve ‘çocukluk’ olarak adlandırdıkları sosyal alanı ise çocukların geçici olarak birlikte işgal ettikleri bir kuşak olarak görmektedirler. Buna karşın çocuk kavramının, bebeklik ile yetişkinlik (1-15 yaş) arasındaki geçiş dönemi olmanın ötesinde daha geniş bir anlama sahip olduğunu baştan kabul etmek gerekir. Sosyal inşacılık perspektifinden “çocukluk” doğal veya evrensel bir yaş kategorisi olmaktan ziyade sosyal olarak inşa edilen bir olgudur. Örneğin anadilini öğrenen çocuk sadece biyolojik bir birey değil, aynı zamanda kültürel bir özne haline gelir (Hall, 2017). Farklı toplumlar, çocukluğu sosyokültürel ve ekonomipolitik faktörlerin çeşitli kombinasyonları çerçevesinde farklı anlamlandırır. Örneğin “çocuğun değeri” konusu düşünüldüğünde; yoksul olan ve geleneksel kültürel özelliklere sahip ailelerdeki ebeveynler için çocuk, yetişkin bir birey gibi aile ekonomisine katkı sağlayan bir işgücüdür ve yaşlılıkta da kendilerine bakacak olan bir sosyal güvenlik aracıdır. Buna karşın, varıl olan ve modern kültürel özelliklere sahip ailelerde, ebeveynler için çocuk, çoğunlukla duygusal doyum kaynağı olan bir varlıktır ve çalışma yaşamı ile ilişkilendirilmemektedir.

Dünyanın pek çok yerinde Romanlar “azınlık grubu” olarak tanımlanmıştır. Batılı refah toplumlarının çoğunda azınlık grubu statüsü daha çok göç, etnik köken ve kültürel veya dini farklılık konularıyla ilişkilendirilmektedir. Özellikle çocukların azınlık grubu statüsü, onları politik güçsüzlük ve kaynaklara erişim eksikliği gibi nedenlerle sömürülen ve ayrımcılığa uğrayan ve çoğunlukta yetişkin nüfustan ayrı ve farklı kabul edilen bir sosyal grup olarak tanımlar (James ve James, 2012). Tipik olarak Roman çocuklar dezavantajlı bir alt kültür topluluğunun üyesidirler. Sayım ve kayıt bilgilerinin olmaması ya da eksik olması nedeniyle kesin sayıları ve tüm nitelikleri bilinmese de Roman çocuklar genellikle çeşitli marjinalleştirme ve ayrımcılık biçimleriyle karşı karşıya kalmakta ve eğitim, sağlık, barınma ve diğer temel haklara sınırlı erişim yaşamaktadırlar. Roman çocuklara yönelik mevcut eşitsizlikler hem çocukluk deneyimlerini hem de yaşam şanslarını olumsuz etkilemektedir. Roman topluluklarındaki kültürel uygulamalar, normlar ve değerler çocukların sosyalleşmesini ve kimlik oluşumunu şekillendirmektedir. Bunun

yanında yoksulluk ve ayrımcılık gibi yapısal faktörler de Roman çocukların deneyimlerinin biçimlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Wintersberger, 2014; Koca ve Avcı, 2017).

Romanlar, Avrupa'nın en büyük ve en dezavantajlı azınlık gruplarından biridir. Avrupa'da 10-15 milyon Roman'ın yaşadığı ve bunun yaklaşık yarısının 18 yaşın altında olduğu tahmin edilmektedir. Avrupa'daki Romanların yaklaşık üçte ikisi Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde yaşamaktadır. Bunlardan bazıları yoksulluktan kurtulabilirken, milyonlarcası *slum*'larda yani düzensiz yerleşmelerde yaşamaktadır ve sağlık ve eğitimden, elektrik ve temiz suya kadar ihtiyaç duydukları temel hizmetlerden yoksun durumdadırlar. Onların bu kötü yaşam koşulları, sosyal içermeleri için destek sistemleri geliştirmek yerine, genellikle politika yapıcılarının ve halkın kalıplaşmış görüşlerini pekiştirmektedir. Roman çocuklar annelerinin doğum öncesi ve anne sağlığı hizmetlerinden yeterince yararlanamadıkları için genellikle daha doğmadan başlayan ve büyüdükçe yaşamlarını şekillendirmeye devam eden eşitsizliklere maruz kalmaktadırlar (UNICEF, t. y.).

Roman çocukların tipik özelliği, eğitimde fırsat eşitliği sağlayan süreçlerin görece dışında kalmaları ve buna bağlı olarak, öğrenme yoksulluğu da dahil olmak üzere yüksek düzeyde okul başarısızlığı yaşamalarıdır. Bu konuda resmi veri eksiktir. Araştırmacıların ve bir kısım sivil toplum kuruluşunun belirli illerde gerçekleştirdiği araştırma verileri ise genellenememektedir. Ancak yine de ilgili araştırma verileri bir arada değerlendirildiğinde olgunun genel görünümü hakkında bir kanaat oluşabilmektedir.

Öğrenme Yoksulluğu

“Öğrenme yoksulluğu” (*learning poverty*), 10 yaşına eriştikleri halde kısa bir metni okuyup anlayamayan ve toplama, çıkarma gibi temel matematik işlemleri yapamayan çocukları ifade etmektedir (World Bank, 2022; Filmer vd., 2022). Okuyamamak gerçek bir öğrenme krizidir. Yeterli çabayla sonradan öğrenmek olası ise de en geç ilkokulun sonunda okuyamayan çocuklar genellikle okul yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde okumada ciddi sorunlar yaşamaktadırlar (World Bank, 2019a; World Bank, 2021). “Uluslararası sınavlardaki okuma becerisi ile fen ve matematik becerileri arasındaki pozitif ilişkiler de bu yargıyı desteklemektedir.” (Çelikdemir, 2020). Öğrenme yoksulluğu, genel olarak, iyi organize olmayan eğitim sistemlerinin matematik, fen ve sosyal bilimler gibi temel alanlarda çocukları başarısızlığa uğratmasının açık göstergesi olarak kabul edilmektedir (World Bank, 2018; World Bank, 2021).

Dünya Bankası ile Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü İstatistik Enstitüsü (UIS) “öğrenme yoksulluğu” kavramını popüler hale getirmişlerdir ve küresel öğrenme yoksulluğunu ölçmek için bir metodoloji geliştirmişlerdir. Öğrenme yoksulluğu indeks değeri hesaplaması, 10-14 yaş aralığındaki 4., 5. ve 6. sınıf çocuklara uygulanan okuma ve matematik testleri aracılığıyla yapılmaktadır. Bu indeks değerinin hesaplanmasında çocukların yaşlarına

uygun okuma parçalarını okuyup anlamaları ve matematik işlemleri çözmeleri istenmektedir. Testin değerlendirilmesinde minimum yeterlilik eşikini geçemeyen çocuklar “öğrenme yoksulu” olarak nitelenmektedir. Metodolojide ayrıca, farklı bölge ve ülkelerdeki öğrenme yoksulluğunun kapsamlı bir değerlendirmesini sağlamak için okullaşma, eğitime erişim, okula devam ve sosyoekonomik statü gibi faktörler de dikkate alınmaktadır. Böylece öğrenme yoksulluğu kavramı sadece okuma ve anlama yeterliliğini değil, aynı zamanda eğitime erişimi, eğitimin kalitesini ve elde edilen gerçek öğrenme çıktıları da açığa çıkartmış olmaktadır (World Bank, 2018; World Bank, 2021). Öğrenme yoksulluğu, eğitim sistemlerinin çocukların gelecekteki başarıları ile yoksulluk döngüsünü kırabilecek temel becerileri edinmelerini sağlamadaki başarısızlığı vurguladığı için önemlidir. Dünya Bankası, öğrenme yoksulluğunu ölçerek, kaliteli eğitimin önemine dikkat çekmeyi ve dünyanın dört bir yanındaki çocuklar için öğrenme sonuçlarını iyileştirmeye yönelik müdahalelere duyulan ihtiyacı vurgulamayı amaçlamaktadır.

Öğrenme yoksulluğu, ülkelerin yoksulluğu azaltma ve insan sermayesi oluşturma çabalarını ve Birleşmiş Milletler’in Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine (SDG) ulaşmasını tehdit eden bir öğrenme krizinin habercisi olarak değerlendirilmektedir. Öğrenme yoksulluğunu ortadan kaldırmak, aşırı maddi yoksulluğu, bodurluğu veya açlığı ortadan kaldırmak kadar acildir. World Bank ve UNESCO İstatistik Enstitüsü’nün sunduğu verilere göre, dünya genelinde 10-14 yaş aralığındaki yaklaşık her iki çocuktan biri (%48) öğrenme yoksuludur. Bu oran düşük ve orta gelirli ülkelerde %57 (hatta Sahra-altı Afrika’da %86) olduğu halde, yüksek gelirli ülkelerde %9’dur. Türkiye’de ise ilköğretim çağındaki çocukların %5’i okula kayıtlı değildir; okul dışındaki bu çocuklarla birlikte ilköğretimin son dönemindeki çocukların %21,7’si yeterli okuma becerisine sahip değildir. Türkiye dünya öğrenme yoksulluğu sıralamasında 116 ülke arasında 49. sırada yer almaktadır. Türkiye’de öğrenme yoksulluğu, Avrupa ve Orta Asya bölgesi ortalamasından %8,4 puan daha kötü durumdadır, üst orta gelirli ülkelerin ortalamasından ise %7,3 puan daha iyi durumdadır (World Bank, October 2019b, September 2022; Çelikdemir, 2020; World Bank vd., 2022).

Cinsiyete göre incelendiğinde, Türkiye’de öğrenme yoksulluğu erkek çocuklarda (%22,1) kız çocuklara (%21,3) göre daha yüksektir. Bu sonuç iki etkinin birleşimidir: Öncelikle, okul dışında kalan çocukların payı erkeklerde (%4,6) kızlara (%5,5) göre daha düşük olduğu halde; ilköğretim sonunda asgari yeterliliğe ulaşamama olasılığı erkeklerde (%18,4) kızlara (%16,7) göre daha yüksektir. Öğrenme yoksulluğu hesaplamasında dikkate alınan İnsan Sermayesi Endeksi (HCI) erkek çocuklarda 0.60 iken kız çocuklarda 0.63’tür. Gelir gruplarına göre incelendiğinde ise Türkiye’de ilköğretim çağındaki çocuk başına ilköğretim harcaması 3.6 dolardır, bu rakam Avrupa ve Orta Asya bölgesi ortalamasının %52 altında, üst orta gelirli ülkeler ortalamasının ise %61,7 üzerindedir (World Bank, 2019b, World Bank, 2022).

Covid-19 salgını dünya çapında öğrenme krizini daha da derinleştirmiştir. Dünya genelinde Şubat 2020 ile Şubat 2022 arasında eğitim sistemleri ortalama 141

gün boyunca yüz yüze eğitime tamamen kapatılmıştır. Neredeyse tüm ülkeler uzaktan eğitime geçtiği halde bu uygulama, geniş dijital uçurumdan dolayı, genellikle yüz yüze öğrenmenin zayıf bir alternatifi olabilmektedir. Son verilere dayanan simülasyon sonuçları, salgının küresel öğrenme yoksulluğu oranını %70'e kadar keskin bir şekilde artırdığını göstermiştir. Türkiye'de ise öğrenme yoksulluğu oranının arttığı ve öğrenme yoksulluğu içerisindeki dezavantajlı çocukların salgın koşullarından diğerlerine göre daha olumsuz etkilendiği tahmin edilmektedir. Özellikle düşük ve orta gelirli ülkelerde öğrenme yoksulluğu konusunda 2000'den beri elde edilen tüm kazanımlar büyük olasılıkla kaybedilmiştir. Öte yandan öğrenme yoksulluğunun azaltılmasındaki ilerleme, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini karşılamak için çok yavaştır; mevcut iyileşme hızıyla, 2030'da çocukların yaklaşık %43'ü hala öğrenme güçlüğü çekeceği öngörülmektedir. Ülkeler öğrenme yoksulluğunu bu yüzyılda şimdiye kadar gördüğümüz en hızlı oranlarda azaltsalar bile, 2030 yılına kadar bunu sona erdirmeye hedefine ulaşmada güçlükler çekileceği tahmin edilmektedir (ERG, 2020; World Bank, 2021; World Bank 2022).

Öğrenme yoksulluğunun birincil kaynağı, çocuğun kendisi, ebeveynleri, akranları ve öğretmenleri gibi sosyalleşme temsilcileri olabilir ya da politika yapıcılar, okul yöneticileri veya yoksulluk ve genel eğitim sistemi gibi yapısal eşitsizlikler de olabilir. Ancak öğrenme yoksulluğuna birçok faktörün kesişimsel olarak neden olduğunu bilmek önemlidir. Bunlardan tipik olarak öne çıkanlar ilgili çalışmalardan derlenerek aşağıda sıralanmıştır (Stinson, 2006; Duncan ve Murnane, 2011; Sampson, 2012; Putnam, 2015; OECD, 2018; World Bank, 2018, October 2019a, October 2022; Valencia, 2020; Filmer vd., 2022)

Sisteme Yönelik Sorunlar

Teknik karmaşıklıklar ve politik zorluklar eğitim sisteminin öğrenmeyle uyumunu ve tutarlılığını bozabilmektedir. İlk olarak, eğitim sistemi öğrencinin öğrenmesini değerlendirmek ve eğitimdeki yeniliklere ilişkin geri bildirim sağlamak için gereken güvenilir ve güncel değerlendirmelerden yoksun olabilmektedir. İkinci olarak, sistemin çeşitli unsurları öğrenmeye yönelik olarak uyumsuz olabilmektedir; örneğin sistemdeki bazı aktörlerin öğrenmeyi teşvik etmek dışında başka hedefleri olabilmektedir. Üçüncü olarak, bu uyumsuzlukları gidermeyi amaçlayan eğitim reformu çalışmalarında iyi örnek oluşturan ülkeler modellenmek istendiğinde, çeşitli tutarsızlıklar ortaya çıkarabilmektedir.

Sosyoekonomik Eşitsizlikler

Ekonomik kısıtlamalar genellikle çocukları düzensiz okula gitmeye veya okulu bırakmaya zorlamaktadır. Yoksulluk, çocukların açlık, yetersiz ve düzensiz beslenme veya yaşam koşullarıyla ilgili stres gibi nedenlerle sınıfta odaklanma yeteneklerini olumsuz etkilemektedir. Sosyoekonomik eşitsizlikler, öğrenme için eşit olmayan fırsatlara neden olmaktadır. Daha da vahimi, ilköğretim çağına temel okuryazarlık becerilerinin eksikliği, yoksulluğun ve kırılganlığın kuşaklar arası aktarımına yol açabilmektedir.

Mekânsal Eşitsizlikler

Çocuklar dezavantajlı bir mahallede ne kadar uzun süre yaşarlarsa, bunun öğrenmeye etkileri de o kadar olumsuz olabilmektedir. Bu konudaki araştırmalar göstermiştir ki; yoksulluğun yaygın olarak yaşandığı, suç oranlarının yüksek olduğu, sağlık koşullarının kötü olduğu, sosyal yaşama katılımın düşük olduğu, madde bağımlılığının yaygınlaştığı, şiddetin normalleştiği, aile mahremiyetinin ortadan kalktığı vd. özellikleriyle dezavantajlı olarak tanımlanan mahallerde sosyalleşen çocuklarda okula devamsızlık, okul terki ve öğrenememe gibi davranışlar yaygındır. Bu kötü sonuçlara birden fazla kuşaktan beri devam eden dezavantajlar da eklenebilir: Ebeveynleri yoksul mahallelerde büyüyen ve kendileri de hâlâ yoksul mahallelerde yaşayan çocuklar, ebeveynlerinin taşıdığı yaralarla beraber çifte dezavantajlı duruma gelmektedirler.

Okul Yönetimi ve Öğretmenler Dahil Olmak Üzere Öğrenme Ortamı Yetersizlikleri

Dünyanın birçok yerinde, özellikle düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar, okula erişememektedir veya gittikleri okullarda kitap, teknolojik olanaklar, ders dışı etkinlikler gibi kaynaklardan, kaliteli eğitim programlarından ve nitelikli öğretmenlerden yoksun kalabilmektedirler. Bu durum çocukların öğrenme yoksulluğunun önemli bir nedenidir. Ayrıca aşırı kalabalık sınıflar ve güvenli olmayan okul ortamları da öğrencilerin öğrenme yeteneğini olumsuz etkilemektedir. Tüm bu faktörler öğrenciler arasında zayıf öğrenme sonuçlarına yol açmaktadır.

Düşük Ebeveyn Katılımı

Ebeveyn desteğinin olmaması veya ebeveynlerin çocuklarının eğitime eksik katılmaları öğrenme yoksulluğunun önemli bir nedenidir. Çoğunlukla hem maddi yoksul hem de öğrenme yoksulu olan ebeveynler eğitim sürecindeki çocuklarını destekleyememektedirler.

Toplumsal Cinsiyet Eşitsizlikleri

Bazı topluluklarda, erkek çocukların eğitime öncelik veren veya kız çocuklarının okula erişimini kısıtlayan kültürel normlar baskındır, bu ise kız çocukları aleyhine öğrenme yoksulluğunu artırabilmektedir.

Dil Engelleri

Dil çeşitliliği olan bölgelerde, çocuklara ana dillerinde eğitim verilmiyorsa çocukların müfredatı anlamaları zorlaşmakta ve temel kavramları kavrama yetenekleri zayıflamaktadır. Dil engeli çocukların okul terkinin de önemli bir nedenidir.

'Eksiklik' ve 'Kültürel Kalıpyargılaşırma' Böylemleri

Düşük beklentileri, sınırlı desteği, özgüven yitimini ve kurumsal ayrımcılığı niteleyen eksiklik ve kültürel kalıpyargılaşırma söylemleri de dezavantajlı çocuklarda öğrenme yoksulluğu sorununu çeşitli şekillerde ağırlaştırabilmektedir.

Bu faktörler içerisinde özellikle öğretmenler ve okul yöneticileri Romanlar gibi dezavantajlı çocuklar hakkında olumsuz klişelere sahip olduklarında, akademik performansları ve potansiyelleri için daha düşük beklentilere sahip olabilmektedirler. Bu durum, Roman çocukların daha düşük seviyeli sınıflara yerleştirilmesine veya ileri öğrenim için daha az fırsat verilmesine neden olabilmektedir ve böylece bir başarısızlık döngüsü ortaya çıkmaktadır. Eksiklik ve kültürel kalıpyargılaştırma söylemleri okullar ve aileler arasında iletişim ve iş birliği eksikliğine de yol açarak dezavantajlı çocukların eğitim başarısını engelleyebilmektedir. Yine ayrıca dezavantajlı çocuklara yönelik olumsuz tutumlar ve önyargılar, eğitim kurumlarında disiplin konusunda veya kaynaklara erişimde eşitsiz muamele ve ayrımcı uygulamalara neden olabilmektedir. Tüm bu kurumsal ayrımcılıklar, dezavantajlı çocukların kaliteli eğitime erişimde karşılaştıkları engelleri daha da kötüleştirerek öğrenme yoksulluğu oranlarını artırmaktadır.

Dünya Bankası'nın vurguladığı üzere, öğrenme yoksulluğu ahlaki bir krizdir. Nitelikli eğitimin birçok toplumsal sorunun ortadan kaldırdığı bilinen bir gerçektir. Nitelikli eğitim bireyler için istihdamı, kazancı, sağlığı ve yoksulluğun azaltılmasını teşvik etmektedir. Toplumlar için ise yeniliği teşvik etmekte, kurumları güçlendirmekte ve sosyal uyumu sağlamaktadır. Ancak bu faydalar büyük ölçüde öğrenmeye bağlıdır. Öğrenmeden okula gitmek boşa harcanan bir fırsattır. Dahası, bu büyük bir adaletsizliktir: Toplumun en çok yüzüstü bıraktığı çocuklar, yaşamda başarılı olmak için iyi bir eğitime en çok ihtiyaç duyanlardır (World Bank, 2018). Öğrenme yoksulluğu gerçekte topluma büyük ekonomik maliyetler de yüklemektedir. Bugünün öğrenme yoksulluğu, daha düşük beceri düzeylerine dönüşecektir ve bu da günümüz çocuklarının işgücüne katıldıkları andan itibaren üretkenliklerini ve kazançlarını azaltacaktır (World Bank, 2019a; World Bank vd., 2022).

Öğrenme Yoksulluğunun Sosyolojik Bağlamı

Genel bir tanımlamayla, çocukların 10 yaşına kadar basit bir metni okuyamaması ve anlayamaması anlamına gelen “öğrenme yoksulluğu” toplumsal bir sorundur ve ekonomi politik ve sosyokültürel faktörlere göre açıklanması gereken sosyolojik bir olgudur. Karl Marx, Max Weber, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens ve James S. Coleman gibi sosyologlar, sosyoekonomik statünün bireylerin fırsatlarını, yaşam şanslarını ve sosyal sonuçlarını nasıl şekillendirdiğine dair kapsamlı çözümlemeler yapmışlardır. Bunlardan *Pierre Bourdieu*, sosyal tabakalaşmanın ve toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimini anlamak için kültürel sermaye ve habitus kavramlarını üretmiştir. Bourdieu'ye göre “kültürel sermaye”, sosyal avantaj elde etmek için kullanılacak nitelikte olan bireyin sahip olduğu eğitim, bilgi, beceri ve zevkler gibi kültürel varlıkları ifade eder. “Habitus” ise bireylerin sosyalizasyon sürecinde edindiği kökleşmiş alışkanlıklarını, eğilimlerini ve davranış kalıplarını ifade eder. Habitus, bireylerin dünya görüşlerini, değerlerini, inançlarını, yaşam tarzı seçimlerini ve toplum içindeki sosyal konumlarını etkiler. (Bourdieu, 2015, 2018)

Bu anlamda “habitus, bireylerin yaşam paradigmasıdır” denilebilir. Habitus aynı zamanda “ortak yatkınlıklar sistemi”dir. Benzer yaşam deneyimlerine sahip insanlar, söylenmemiş bilgileri ve kültürel yeterlilikleri paylaşırlar. Bireyler kendileri gibi başkalarıyla sosyal durumlarda nasıl hareket edeceklerini bilirler. Habitus, kısmen sınıf, ırk ve cinsiyete dayalı deneyimlerle tanımlanan bir konum olan sosyal statünün hem ürünü hem de göstergesidir (Albistont ve Green, 2018). Modern toplumda statülerin, ayrıcalıkların ve benzeri sosyal ödüllerin, bireylerin zeka, yetenek ve stratejik çaba gibi özelliklerine bağlı olarak “kazanıldığı” iddia edilse de Bourdieu bu görüşte değildir. Bourdieu, daha yüksek sosyoekonomik geçmişe sahip bireylerin, eğitim ve sosyal alanlarda avantajlar sağlayan kültürel kaynaklara ve eğilimlere sahip olduğunu ve bunun sosyal eşitsizlikleri sürdürmede önemli rol oynadığını iddia etmektedir. Böylece Bourdieu toplumsal yapının merkezinde bir tahakküm ve eşitsizlik modeli görmektedir (Lareau, 2011; Bourdieu, 2015, 2018). Catherine Albistont ve Tristin K. Green’e (2018) göre, sosyal kapanma, habitusun ürettiği bir ayrımcılık biçimi olarak değerlendirilmelidir. İşyeri ve okul gibi ortamlarda bazılarının diğerlerinden ayrıcalık tanıyan kültürel ağlar ve mekanizmalar söz konusudur. Bu ağlarda habitusu oluşturan davranış, görünüm veya performansla ilgili kriterlerin uygulanması, grup dışı üyeleri tercih edilen grubun üyelerinden ayırabilir ve grup dışı üyeleri ilerleme fırsatlarının dışında bırakabilir.

Bourdieu’nün tabakalaşma teorisiyle bağlantılı açıklayıcı bir çerçeve “*Sosyal Kapanma Teorisi*”nde mevcuttur. Max Weber’in öncüsü olduğu bu teori, belirli bir güç alanındaki baskın grupların diğerlerini engelleyecek şekilde sınırlar çizerek ve kimlikler inşa ederek sosyal eşitsizlikleri ürettiklerini ve sürdürdüklerini açıklamaktadır. Max Weber, sosyal kapanmayı, “sosyal grupların belirli ekonomik ve sosyal fırsatlara erişimi kısıtlayarak ve bunları sınırlı bir hak sahipliği çerçevesinde tutarak ödülleri en üst düzeye çıkarmaya çalıştığı bir süreç” olarak tanımlamıştır. Weber’e göre sosyal kapanma tarihsel bir süreçtir ve kapanmanın sınırları ırk, din, dil, cinsiyet, meslek, yerel veya sosyal köken ve yerleşim yeri gibi faktörlere dayalı olarak çizilebilmektedir. Baskın gruplar bazen devletle birlikte zenginlik, eğitim ve politik güç gibi kaynakları tekelleştirirken, marjinal grupların bu kaynaklara erişimini engellemektedirler. Böylece dışlananlar için sosyal hareketlilik yolları da kısıtlanmış olmaktadır (Weber, 2012). Sosyal kapanma, “bir grubun aşağı ve uygunsuz olarak tanımlandığı diğer grubun fırsatlarını kapatarak avantajlarını güvence altına aldığı bir tabiiyet sürecini” içerir. Kaynaklar bu statü ayrımlarına göre dağıldığında, zamanla toplum daha fazla kaynağa sahip gruba yeterlilik ve değer atfeder, böylece hem ayrımcılık hem de eşitsizlik somutlaşmış olur (Murphy, 1984). Sosyal kapanma modern toplumda en açık biçimde profesyonelleşmede gözlenmektedir. Profesyonellik, belirli bir meslekte olanların bir özyönetim sistemi kurduğu ve diploma/sertifika gibi bariyerler yoluyla alana girişleri kısıtladığı ve böylece tekelleştiği bir mesleki kontrol stratejisidir (Parry ve Parry, 1977). Kavramı daha geniş kapsamda değerlendiren Frank Parkin (1974) sosyal kapanma ile sınıflaşma süreçleri arasındaki nedensel ilişkiye dikkat çekmiştir. Sosyal kapanma,

profesyonellerin seçkin mesleklerini tekelleştirirken, tabakalaşma yapısı içindeki sınıfsal konumlarını da korumaya ve iyileştirmeye çalıştıkları bir araç haline gelmiştir. Sosyal kapanma teorisi, yapısal eşitsizliklerin ve sosyal mekanizmaların eğitim sonuçlarındaki eşitsizliklere nasıl katkıda bulunduğunu da anlamamıza yardımcı olabilir. Özellikle ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeleri güçlü olan kesimler kapanma eğilimi göstermektedirler ve başta dezavantajlı gruplar olmak üzere diğerlerinin kaliteli eğitime ve öğrenme fırsatlarına erişimlerini sınırlandırabilmektedirler. Özel okullar, devlet okulları ve ayrılmış okullar hiyerarşisi bunun tipik kanıtı olarak gösterilebilir. James S. Coleman dezavantajlı çocukların kaliteli eğitime erişimde karşılaştıkları zorluklara dikkat çekmek için “eğitimde fırsat eşitliği” kavramını geliştirmiştir. Coleman, aile geliri, ebeveyn eğitim düzeyi ve mahalle özellikleri gibi aile geçmişinin, ebeveyn katılımının ve akran etkilerinin öğrenci başarısını şekillendirmede finansman veya tesisler gibi eğitim sistemi kaynaklarından daha çok okul ikliminin ve okul dışı faktörlerin önemine vurgu yapmıştır (Schneider ve Coleman, 1993; Coleman, 2019).

Sosyal kapanma teorisiyle bağlantılı diğer bir açıklayıcı çerçeve “*Sosyal Dışlanma Teorisi*”nde mevcuttur. Sosyal dışlanma teorisi bireylerin veya grupların, genellikle yoksulluk, ayrımcılık veya kaynaklara ve fırsatlara erişim eksikliği gibi faktörler nedeniyle marjinalleştirilebileceğini veya sosyal, ekonomik ve politik yaşama tam olarak katılmaktan dışlanabileceğini öne sürmektedir. “Sosyal dışlanma” kavramının genel kabul görmüş bir tanımı henüz yok ise de “toplumsal katılım eksikliği” ölçütü mevcut tanımların neredeyse tamamının merkezinde yer almaktadır. Genel olarak sosyal dışlanma, bireylerin toplumsal yaşama tam olarak katılamama durumunu ve bu durumu doğuran ve sürdüren süreci ifade etmektedir. Avrupa Birliği sosyal dışlanma kavramını şu şekilde tanımlamıştır:

Sosyal dışlanma, yoksulluk, temel yeterlilik ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarından yoksunluk ya da ayrımcılık nedeniyle bazı bireylerin toplumun kenarına itildiği ve topluma tam katılımlarının engellendiği bir süreçtir. Bu onları iş, gelir, eğitim ve öğretim fırsatlarının yanı sıra toplumsal ağlar ve faaliyetlerden uzaklaştırır. İktidara ve karar alma organlarına çok az erişimleri vardır ve bu nedenle çoğu zaman kendilerini güçsüz hissederler ve günlük yaşamlarını etkileyen kararlar üzerinde kontrol sahibi olamazlar. (European Communities, 2005:10)

Sosyal dışlanma olgusunu çağdaş demokratik toplumların “eşitlik” ilkesi temelinden ele alan Anthony Giddens’a (2000) göre, sosyal dışlanmanın iki türü belirgin olarak seçilebilmektedir. Birincisinde, toplumun sunmak zorunda olduğu fırsatlardan faydalanamayanların bulunduğu toplumun en alt tabakasında yer alanlar dışta bırakılmaktadır. İkincisinde ise en üsttekiler kendi rızaları ile dışta kalmaktadırlar. Yani, etrafı yüksek duvarlarla çevrili mekânlarda yaşayan ve toplumun geri kalan kesimleriyle ilişkilerini kesen varsıl ve ayrıcalıklı gruplar, eğitim ve sağlık gibi alanlarda kamusal hizmetlerden ve kamu kurumlarından bilinçli olarak

yararlanmamayı tercih etmektedirler. Öğrenme yoksulluğunu da içeren birinci tür dışlanmaya odaklandığımızda, yoksullar, etnik ve azınlık gruplar, göçmenler, kadınlar, engelliler, eşcinseller gibi geniş toplum kesimlerinin sadece ekonomik alandan değil politik, kültürel ve sosyal alanlardan da dışlandığı dikkat çekmektedir. Ayrıca yoksul, göçmen, kadın gibi dışlanan grupların farklı özelliklerinin bir araya getirilerek dışlandıkları da dikkat çekmektedir. Çoğunlukla niteliksiz okulların ve az sayıda iş fırsatının olduğu bir semtte, konfor donanımsız evlerde yaşayan bu insanlar, toplumdaki diğer insanlardan farklı olarak, kendilerine daha iyi koşullar yaratabilecek fırsatlardan yoksundurlar. Öyle ki bankalar ya da sigorta şirketleri belirli bir posta kodu bölgesinde yaşayan bireylere kredi kartı vermeyi ya da sigorta hizmetleri sunmayı reddedebilmektedir (Giddens, 2012). Genel olarak sosyal dışlanma hem bireylerin yaşam kalitesini hem de bir bütün olarak toplumsal eşitliği ve uyumu olumsuz etkilemektedir (Levitas vd., 2007).

Yöntem

Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışma, Mersin ili merkezinde yer alan ve Romanların ağırlıklı olarak yaşadığı Mahmudiye, Kiremithane, Turgutreis, Alsancak ve Barış mahallelerinde ikamet eden Romanlarla derinlemesine görüşme teknikleri uygulanarak yapılan alan araştırmasına dayanmaktadır. Bu araştırmanın örneklem grubu; Roman çocuklar, Roman ebeveynler ve bu mahallelerde yer alan ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler/okul müdürlerinden oluşmaktadır. 40 kişilik örneklem grubundaki 20 ebeveyn, 15 çocuk, 3 öğretmen ve 2 okul müdürü katılımcı amaçlı örnekleme tekniğine uygun olarak seçilmiştir. Öğretmenlerle ve okul müdürleri ile yapılan derinlemesine mülakatlar söz konusu mahallelerde yer alan ve ağırlıklı olarak Roman çocukların eğitim aldığı ilk ve orta öğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmada, görüşme, odak grup çalışması ve katılımcı gözlemi gibi nitel veri toplama teknikleri bir arada kullanılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler okullarda, ebeveynlerle ve çocuklarla yapılan görüşmeler ise hanelerde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak tüm görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler deşifre edilmiş, konular kategorilere ayrılmış ve tematik analizler yapılmıştır. Araştırma izni, Mersin Üniversitesi Etik Kurulu'nun 02.06.2023 tarihli ve 2023/131 No'lu toplantı onayı ile alınmıştır. Saha çalışması 10 Haziran 2023- 20 Ekim 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Bulguları

Öğrenme Yoksulluğu ve Roman Çocuklar

Mersin genelindeki Romanların tahmini nüfusu 40-50 bin dolayındadır. Mersin il merkezindeki düşük gelirli ve göçmen aileler yoğunluklu olarak Akdeniz İlçesi'nde yaşamaktadır. Mersin kent merkezindeki Roman hanelerinin büyük çoğunluğu

devletten belirli bir tür sosyal yardım almaktadır, ancak sosyal yardım alan haneler içerisindeki oranları çok düşüktür (Piirainen, 2016:14).

Mersin'deki Roman topluluğunun sosyal sorunları Türkiye'nin geri kalanındakilerle görece benzerdir. Yaşanan sorunlar arasında en önemli olanları; eğitim düzeyinin düşük olması, Roman çocuklar arasında okula devam etme ve okul bitirme oranının düşük olması, çocuklarda yaygın olan çocuk işçiliğinin okul başarısızlığına yol açması, nitelikli işgücü talebinin azalması ve işgücü piyasasındaki ayrımcılık gibi nedenlerle ebeveynlerde ve gençlerde işsizliğin yaygın olması, çalışanların önemli bir bölümünün enformel işlerde ve düşük ücretle çalışması, konutlardaki yaşam koşullarının yetersiz olması, gençler arasında madde bağımlılığının yaygın olmasıdır. "Suriye'den ve Türkiye'nin doğusundan çok fazla sayıda göçmen gelmesi düşük ücretli, bedensel işlerde rekabeti kızıştırarak yerel Romanların istihdam açısından gelecek beklentilerini azaltmaktadır" (Piirainen, 2016).

Öğrenme yoksulluğunun yapısal analizine "öğrenme yoksulluğunun" tespiti ile başlamak doğru olacaktır. Aşağıda sıralanan öğrenci, ebeveyn ifadelerinde "Roman çocukların öğrenme yoksulluğu sorunu" yaşadıkları belirgindir. Özellikle 4. sınıfa geçmiş çocuklarda bile harfleri tanıyamama durumu oldukça dikkat çekicidir.

Görüşme örneği 1. [Araştırmacı] "g" harfini gösteriyor, bu harfi biliyor musun? [Çocuk] Şu harf neydi? Şu harfi ben görmüştüm, neydi? Bu harfi bulamadım, bu ne harfiydi? Her gün bakıyorum o harfe anlayım diye... iki saat falan bakıyorum, dün oluyo yine bakıyorum... Matematikim çok iyi. [Araştırmacı] Çarpım tablosunu biliyor musun? [Çocuk] Çarpım tablosunu biliyorum, ben şu harfle her şey yapabiliyorum ama şu harfi toplayamıyorum (sayıları göstererek). [Araştırmacı] 2 kere 1? [Çocuk] İki tane bir mi? İki tane bir...7 eder. Okulu sevmiyom (Erkek çocuk, 10 yaşında, 4. sınıf öğrencisi).

Görüşme örneği 2. Çocuğum okulda iyi değil. Öğretmeni "harfleri tanıyor ama birleştiremiyor" dedi, bu çocuk 4. sınıfa gidiyor, okulda boyama işi falan yaptı mahsus karneyi almak için. (Anne, 40 yaşında, okuryazar değil).

Roman çocuklarla yapılan görüşmelerde çocukların kelimeleri okuyamama ve sayılarla işlem yapamama durumları, öğrenme yoksulluğu kavramının tüm unsurlarının Roman çocuklarda olduğunu göstermiştir. Bu durum roman çocukların eğitimde uzun süre kalma durumunu kırılgan hale getirmekte ve dezavantajlı durumlarını gittikçe artırmakta ve kümülatif dezavantajlar yaratmaktadır.

Eksiklik ve Kültürel Kalıpyargılaştırma Söylemi

‘Eksik’ ölçülebilir bir yetersizlik durumunu tanımlamak ve kategorileştirmek için kullanılan bir kavramdır. Kültürel sınıflandırmanın bir biçimi olan ‘eksiklik’ ise kişilerdeki kayıp veya yoksunluğu, belirli bağlamlarda ise başarısızlığı ima eden ve bunu kişiye bağlayan bir metafordur (Candlin ve Crichton, 2011). Bu metafor aynı zamanda, sistemsel veya yapısal faktörleri dikkate almaksızın, kişilerde veya belirli gruplarda algılanan kültürel, eğitimsel ve yaşam deneyimi yetersizliklerine odaklanan bir reflektir. Richard R. Valencia (2020) “eksiklik düşüncesi”nin üç teorik bileşeni olduğunu söylemektedir: “Genetik patoloji” modeli, “yoksulluk kültürü” modeli ve marjinalleştirilmiş düşük Sosyoekonomik seviye, öğrencilerini sorunlu olarak etiketleyen ve kendi sorunlarının yaratıcısı olduklarını iddia eden “risk altındaki” (*at-risk*) model. Bu üç model tek başına veya kombinasyon halinde çalışabilmektedir. Bu üç modelden biri okul başarısızlığının (ya da bu araştırmada incelediğimiz öğrenme yoksulluğunun) temel açıklaması olarak kabul görebilir.

Yapısal eşitsizliklere, marjinalleştirme ve dışlama söylemlerine bağlı olarak gelişen yoğun stres veya sürekli olumsuz duygular beynin öğrenme, bilgiyi saklama ve kullanma becerisine müdahale etmektedir. Stres etkenlerine uzun süre maruz kalmak gelişmekte olan beyinler için toksik bir etki yaratabilmekte ve dezavantajlı çocukların sınıfta başarılı olmalarını engelleyebilmektedir (World Bank, 2018).

Eksiklik söylemi, öğrencinin bireysel kapasitesi için kullanıldığı gibi, sosyokültürel grubuna da genellenmektedir. Bu söylem, öğrencinin düşük performansını okuldaki öğrenme koşullarına ve sosyal bağlamın yapısal etkilerine dayandırmak yerine öğrencinin veya ailesinin bazı ‘içsel’ niteliklerine (örneğin etnik kökenine, dil yetersizliğine, yetersiz sosyalleşmesine, hatta sınırlı zekasına) bağlamaktadır (Candlin ve Crichton, 2011; Valencia, 2020). Okullardaki bu ayrımcı tutum, eğitim sistemi ve sosyal politika gibi daha geniş çerçevede aporofobiye yani yoksullara karşı bir nefrete yol açabilmektedir; yani belirli gruplar görmezden gelinmekte, marjinalleştirilmekte ve dışlanmaktadır. Williams (1964), özellikle azınlıkların açık, müsait ve savunmasız olmaları nedeniyle ideal günah keçisi haline getirildiklerine dikkat çekmektedir.

Mersin’de gerçekleştirilen bu araştırmada, Roman çocukların ağırlıklı olarak gittiği okullarda görev yapan bazı öğretmenlerin de eksiklik söylemine katıldığı gözlenmiştir. Bu çalışma sırasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, yapısal eşitsizliği vurgulayanların yanında çocukların “zekâ kıtlığına” vurgu yapan öğretmenler de bulunmuştur. Aşağıda eksiklik söyleminin kanıtı olabilecek öğrenci, ebeveyn ve öğretmen ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

Çocuklarım okul ya da başka bir yerde Roman olduğu için bir ayrımcılık oluyor mesela ‘çingene’ diyorlar, Roman olduğumuz için dışlanıyoruz, sözümüze itibar edilmiyor. (Anne, ilkokul terk, 6 çocuğu var).

Sınıfta dışlanma yaşıyoruz. Roman olmayanlar bizim elimizden bir şey alıp yemiyor, bizim yanımıza da oturmuyor (Erkek çocuk, 12 yaşında, 6. sınıf öğrencisi).

Romanlar eğitimsizlikten, yardımsızlıktan değil tam tersi bence tembelliklerinden bu haldeler, şimdi şunu bilmemiz gerekiyor. O çeşmeden su içmek istiyor. Sen o çeşmeden su içmek için burada on metre emeklemek lazım, on metre tepe üstü gitmek lazım, on metre sırtında yüz kilo yük taşıman lazım, on metrede bilmem ne yapman lazım, yani siz hep böyle yetiştiniz. Bunlar [Romanlar] diyor ki ben de o çeşmeden su içmek istiyorum... eee ama yürüye yürüye... Yani zahmetine katlanmıyor. (Öğretmen, 42 yaşında, erkek).

Diğer negatif yön anlamlı söylem “kültürel kalıpyargılaştırma”dır. Kalıpyargı, bireysel farklılıkları göz ardı ederek, belirli bir grubun tüm üyelerini tanımlamak için kullanılan, abartılı ve yanlış genellemelere dayanan bir inançtır. Kalıpyargılaştırma inancı sosyal olarak inşa edilmektedir. Kalıpyargı terimini Walter Lippmann 1922’de çeşitli grupların “kafamızdaki resmine” atıfta bulunmak için tanıtmıştır. Kalıpyargılaştırılan ve çoğunlukla ötekileştirilen grup hakkındaki kalıp yargılar genellikle olumsuzdur (Grant ve Ladson-Billings, 1997). Bu kalıp yargılar bir kısım ‘doğruluk payı’ taşıyabilir. Örneğin Romanlar arasında gerçekten de hırsızlar vardır. Ancak “Çingene” kalıp yargısı, Romanların tüm üyelerini bireysel niteliklerinden soyutlayarak damgalanmış bir grubun üyesi haline getirmektedir. Damgalanmış birey ise birçok alanda ayrımcılığa uğramaktadır. Örneğin nitelikleri uygun olsa bile bir Romanın iş bulması oldukça zordur (Çayır, 2012). Mersin’de gerçekleştirdiğimiz bu araştırmada eğitim sürecindeki Roman çocuklar hakkında kültürel kalıpyargılaştırma yapıldığı tespit edilmiştir.

Öğretmenler bize Roman havası oynatıyor... bak şimdi benim 4. sınıftan bir arkadaşım var o herkese yaydı benim Roman olduğumu, o yüzden bana diyorlar hadi oyna diyorlar... [Araştırmacıya] Abla beni bazen dellendiriyorlar, sen diyo Romansın falan diyorlar, öldürürüm onları. (Erkek çocuk, 5. sınıf öğrencisi).

Eksiklik düşüncesinden türetilen *Kültürel Yoksunluk Teorisi*, yoksulların kendi maddi dezavantajlıklarının, yoksunluklarının ve okul başarısızlıklarının yaratıcıları olduğunu öne sürmektedir (Valencia, 2020). Bu teoriye göre, okullardaki belirli gruplardan öğrenciler akademik başarı için gerekli olan kültürel sermayeden yoksundurlar ve bu nedenle dilsel, bilişsel ve sosyal gelişimde geri kalmakta ve okulda başarısız olmaktadır (Ausubel, 1964; Bloom et al, 1965; Deutsch, 1967; aktaran, Ogbu, 1978). Kültürel yoksunluk teorisine göre, örneğin Siyahi, Roman, göçmen, gecekondu, yoksul vb. aileler eğitime ilgisiz veya çocuklarının öğrenimini desteklemeye isteksiz olarak tipeleştirilmektedir. Örneğin ABD’de yaygın olan bu anlayışa göre, siyah çocuklar beyaz çocuklara göre akademik olarak daha az

başarıldırlar, çünkü normal gelişim için kendilerine yeterince organize teşvik sağlamayan ev ve mahalle ortamlarından okula gelmektedirler (Ogbu, 1978; Stinson, 2006).

Eksiklik düşüncesinden türetilen kültürel kalıpyargılaştırma “mağduru suçlayan” bir söylemdir (Ryan, 1971). Şikâyet ettiklerindeki patolojileri ortadan kaldırılabilmek için de sürekli “iyileştirici programlar” önermektedir. Uygulamada ise bu programlar hedeflerine ulaşmada başarısızdırlar. Çünkü bu programlar okulları çocukların artan çeşitliliğine hizmet etmeye hazırlamak yerine, “çocuğu okula hazırlamaya” odaklanmışlardır. Buna rağmen bu sözde iyileştirici programlar getto okullarında meşruiyet sağladıkları mitoloji ve politikalara dayanarak baskın değişim yaklaşımı olmaya devam etmektedir (Swadener ve Lubeck, 1995; Stinson, 2006). Garrett Albert Duncan (2002), bu tür programların belirli gruplardan öğrencilerin sürekli ötekileştirilmesine hizmet edebileceğine dikkat çekmiştir.

Kültürel kalıpyargılaştırma söylemi çerçevesinde “risk altındaki” çocuklar ve aileler etiketinin artan kullanımı dikkat çekmektedir ve bu etiketlemede işaret edilenlerin başarısızlık riski altında olduğu varsayımı gizlidir: düşük akademik başarı, erken okul terki, dil öğrenememek, istihdam dışında kalmak, suça bulaşmak gibi olgular ile adil bir sosyal politika yerine yardıma muhtaç kişiler olarak nitelendirilmektedir. Bu durum ise onların gelecekteki başarı potansiyellerini göz ardı etmek için kullanılmaktadır (Grant ve Ladson-Billings, 1997).

Yapısal Eşitsizlikleri ve Sosyal Dışlanmayı Eleştiren Söylem

Pozitif yön anlamalı eleştirel söylem, Roman çocuklar arasında öğrenme yoksulluğu sorununu artıran toplumsal düzeydeki yapısal eşitsizliklere odaklanmakta ve eleştirmektedir. Bu söylem, yoksulluk, mekânsal ayrışma ve temel hizmetlere sınırlı erişim gibi daha çok sosyoekonomik faktörlerin belirlediği çoklu ayrımcılıklara dikkat çekmektedir.

Dünyada artan eşitsizliklere paralel olarak mevcut öğrenme krizinin giderek derinleştiği bir gerçektir. Öğrenme yoksulluğu, öğrenme krizinin önemli bir bileşenidir. Eşitsizlik özellikle iyi bir eğitime en çok ihtiyaç duyan dezavantajlı çocuk ve gençleri ciddi bir şekilde engellemektedir. En dezavantajlı olanlar, okula erişimden, okulu bırakma oranlarından ve öğrenme eksikliklerinden mustarıptır. Gelir düzeyine göre farklılıklar çok belirgindir (Bourdieu ve Passeron, 2014; World Bank, 2018).

Öğrenme yoksulluğunu da içeren okul başarısızlığı konusunda “*sosyoekonomik eşitsizliklere*” odaklanan Valencia’ya (2020) göre, pek çok göz ardı edilen çocuk ve gencin okul başarısızlığı, toplumun güçsüz olanlara yönelik yapılandırılmış, sürekli, yaygın ve derin eşitsizlikle bağlantılı bir sorundur. Marjinalleştirilen grupların güç ve kontrol konumlarından dışlandığı bir sistemde okullar tarafsız alanlar değildir. Ekonomik güçler ile okullarda işleyen süreçler arasında ayrılmaz bağlantılar vardır.

Okullar gerçekte Horace Mann'ın⁴ 1848'de coşkuyla iddia ettiği gibi “büyük eşitleyici” olarak hizmet etmemektedir. Yani okullar, yoksullar ile varlıklar arasındaki fırsatları eşitlemek yerine, toplumdaki ekonomik eşitsizlikleri yeniden üretip pekiştirmektedir. Bu eşitsizliklerin yeniden üretiminde ebeveynlerin sosyoekonomik statüsünün çocuklarına aktarılmasının etkisi büyüktür. Sorie Gassama (2012) ‘okulda başarısız olan çocukların sosyoekonomik koşullarının çoğunlukla kötü olduğu’ düşüncesine katılmakla beraber, belirli bir faktörü okul başarısızlığının en önemli nedeni olarak belirlemenin eksik çözümleme olabileceğine dikkat çekmiştir. Çünkü bir grup faktör bir araya geldiğinde risk olasılığı belirginleşmektedir. Bu yargıyı bir Roman annenin aşağıya aktarılan sözleri doğrulamaktadır:

Çocuklar mesela okula gidecek, kitap istiyordu öğretmen, harçlık veremiyorduk ona aç gidip aç geliyordu oğlum. Okulda beslenme saatinde onlar yiyordu benim oğlum bakıyordu, mesela bir peynir atıyordum onun ekmeğinin arasına bir sarelle sürüyordum, sürekli sürekli onu yiyor ya artık çocuk tiksindi artık onlardan... Görüyordu tost yiyordular hamburger yiyordular, anne arkadaşlarım tost yiyor, hamburger yiyor, ben alamadım, benim param, ben üzülüyordum ben ağlıyordum. (Anne, 38 yaşında, ilkokul terk).

Carol Leroy ve Brent Symes'e (2001) göre, yoksulluk okul başarısızlığının önemli bir risk faktörüdür ancak olası diğer faktörler ile ilişkiseldir. Ebeveynlerde yetersiz eğitim geçmişi, işsizlik, evsizlik, tehlikeli mahalleler, madde kullanımı, yetersiz beslenme, kötü sağlık, çevresel toksinlere maruz kalma, yetersiz çocuk bakımı, televizyon ve internet bağımlılığı, düşük kiloda doğum gibi faktörler bunlardan bazılarıdır (aktaran, Gassama, 2012). Özellikle pandemi döneminde deneyimlendiği üzere, yoksullukla bağlantılı olan teknolojik eşitsizlikler de kaliteli eğitime erişimi sınırlandıran önemli bir faktördür. Bir Roman anne pandemi sürecinde yaşadıkları mağduriyeti şu şekilde ifade etmiştir:

10 ve 8 yaşında iki oğlum var, 3'e geçti şu an hiç okumuşluğu yok. Harfleri tanımıyor, birleştiremiyor. Birinci sınıfta ilk dönem karneleri aldı, Covid çıktı, ondan beri de hiç okula gitmiyor. Bu pandemi geldi derslere katılmıyor, ağlıyor, sıkılıyor. İstemiyor okulu. Zaten öğretmen konuştuğunda ben bile anlayamıyorum, bağlantı kesiliyor. Mesela benim evimde internetim yok. Kaynanam bir ev aşağıda oturuyor, onun şifresini giriyoruz ama sürekli donuyor. Kayınbabamın

⁴ Horace Mann (1796-1859) ABD'de Massachusetts Eğitim Kurulu Başkanıydı. Amerikan toplumunda eğitimin özgür, evrensel, mezhepsel olmayan ve demokratik bir yöntem olduğuna ve iyi eğitilmiş profesyonel öğretmenlere dayanması gerektiğine inanan bir hukukçu ve eğitimciydi. Mann, ahlaki bir girişim olarak halk eğitimini savunmuştur (Cremin, 1957).

telefonunu alıyorum, mesela arkadaştan istiyorum. Misal biri giriyor, diğer çocuğum ağlıyor, tantana işte böyle çıkıyor. (Anne, 30 yaşında, ortaokul terk).

Okul başarısızlığına yol açan ortam ve etkenler, yani sorunun bağlamı, genel olarak çocukların davranışlarına yansımaktadır. Yaygın belirtiler, zamanında okuyamamak, dil gelişiminde gecikme, artan devamsızlık, depresyon, şiddet ve uyuşturucu kullanımı olabilmektedir. Bu tür öğrencilerin hanelerindeki yoksulluk koşulları ve bağlantılı diğer etkenler nedeniyle ne ödevlerini tamamladıkları ne sınavlara çalıştıkları ne de okula öğrenmeye hazırlıklı geldikleri verilerle ortaya konulmuştur. Ayrıca başarısızlık riski altındaki bu öğrenciler, okuldaki öğretmenleriyle, sınıftaki akranlarıyla ya da diğer öğrencilerle uyumlu ilişkiler kurma konusunda isteksizdirler ya da başarısızdırlar. Sonuçta tüm bu durum sadece kendi öğrenmelerini değil, diğer çocukların öğrenmelerini de olumsuz etkilemektedir (Gassama, 2012). Bu araştırmada da yoksulluk koşullarının ve bağlantılı diğer etkenlerin Roman çocuklarda okul başarısızlığına yol açtığı açık olarak tespit edilmiştir.

Üç gün gidiyor iki gün gitmiyor... Okul malzemelerini alamıyoruz... Öğretmenleri halimizden anlamıyor... Büyük ihtimal onlar da ilerde hurdacılığa başlayacaklar...Asıl neden okul masraflarını karşılayamamamız... Okulun talep ettiği ve çocuklarımızın ihtiyaç duydukları masrafları karşılayamadığımız için çocukların moralleri bozuluyor ve okula gitmek istemiyorlar. (Anne, 42 yaşında, ilkököl terk).

Çocuklar temizliğe gidiyorlar, ne yapsın ev işine gidiyorlar. Hizmetçilik yapıyorlar, ev işleri yapıyorlar. Yani biraz katkıda bulunuyorlar. Katkıda bulunduğu zaman hafifliyor hani, yük gidiyor. Ama okula gidemiyorlar, okuldan oluyorlar. (Baba, ilkököl mezunu, işsiz).

Öğrenme yoksulluğu sorununun ikinci önemli sebebi “mekânsal eşitsizlikler”dir. Merkez ve çevre mahalleler, varıl ve yoksul semtler gibi mekânsal ayrışma birçok bilim insanı tarafından eşitsizliğin nesiller arası aktarımında anahtar bir mekanizma olarak görülmektedir (Massey ve Denton 1993; Wilson 1987, 1996; Jargowsky 1997). Buradaki iddia, yoksulluğun yoğunlaştığı mahallelerdeki kaynakların yetersizliği, yoksul ailelerin yoksulluktan kaçarken karşılaştıkları zorlukları artırdığı yönündedir. Çünkü yoksul mahallelerde konut değerleri daha düşük, suça bulaşma olasılığı daha yüksek, yüksek gelirli işler olasılığı ise hemen hemen hiç bulunmamakta, hastalıklara ve madde bağımlılığına maruz kalma olasılığı ise daha fazla ve dolayısıyla bireyler sosyal olarak daha izole durumdadır. Bu nedenle yoksulluğun yoğunlaştığı mahallelerde yaşamak ve bu mahallere karşı ayrımcılık, ailenin sosyoekonomik durumunun önemli bir belirleyicisi

olabilmektedir ve bu durum öğrenme yoksulluğu gibi çocukların öğrenme sonuçları üzerinde etki yaratabilmektedir (Pebley ve Sastry, 2008).

Şu mahallede uyuşturucu denilen hiçbir şey yoktu, en büyük içkimiz rakıydı biraydı. O da düğünden düğüneydi. Bizim bu saymış olduğumuz meslekler bittikten sonra gençlerimiz tabla etmeye, hurdacılık yapmaya başladılar. Hurdacılık yaparken baronlar diyelim artık, çocuğa diyor ki: “Gel lan buraya, kaç lira alıyorsun akşama kadar? 20 TL 30 TL. Gel buraya şu 100 TL’yi al, şu evrakı şu kutuyu ver”. Bu sefer, “Allah Allah ben 20 TL alacağıma 100 TL alacam...” Bu çocuk bir götürüyor, 100 lira alıyor mu? Bu sefer hoşuna gidiyor, o ona o ona derken bu sefer torbacılık başlıyor. “Lan bir de tadına bakım” diyor. Tadına bakınca da çıkamıyor. Tamamı hep işsizliğe dayanıyor. Bizde böyle bir şey yoktu. En son iki tane üç tane uzun yıl ceza aldılar. Tamamen koptu, şimdi yirmişer yıl ceza aldılar. Yazık değil mi o gençlere ya? Yazık değil mi 20 yıl? ... 40 yaşında ceza evinden çıkacak. (Baba, 49 yaşında, ilkokul terk).

Roman aileler arasında yaygın olarak yeni evlenen çiftlerinin gelir yetersizliği dolayısıyla ayrı ev açamamak ve ana- babaları ile aynı evde yaşamak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum kalabalık geniş aile üyelerinin bir arada yaşamalarına, çocukların ders çalışmaya odaklanamamalarına ve çocuklar için fiziki ve akademik ortamının da ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Roman bir dedenin ifade ettiği gibi:

Ev küçük ve çok kalabalık. İş durumları çok kötü olduğu için sen oğlunu evlendirip odanın birine oturuyorsun ben oğlumu evlendirip odanın birine oturtuyorum 3 odamızda 3 tane gelin oturuyor. Olmadığı için ama olsa o çocuklar muhakkak dışarıya çıkacak bir ev bir şeyleri olsa muhakkak ayrı yere oturacaksın gelinini o da rahat edecek. Şimdi kaynana kayınbaba yanında gelinler ve çocuklar rahat edemiyor. Genelde çocuklar da okumuyor. Okumaktan vazgeçiyorlar babaya yardım etmek için tamirciliğe başlıyorlar. (Baba, 68 yaşında, ilkokul mezunu).

Çocukların yaşamındaki yaygın rolleri nedeniyle, aileler çocuklarının sonuçları üzerinde mekânsal veya diğer sosyal çevrelerden daha büyük bir etkiye sahiptirler. Buradan hareketle öğrenme yoksulluğu sorununa yol açan önemli bir etkenin “*düşük ebeveyn katılımı*” olduğunu söylenebilir. Ancak bu her durumda ebeveynlerin ilgi eksikliği anlamına gelmez, çünkü bunun kesişimsel birçok nedeni vardır. En önemli nedensellik ise yoksulluktur.

Yoksul ailelerdeki ebeveynlik yeteneği, yoksulluk koşullarında yaşamak ve bunun getirdiği psikolojik stres ile mücadele etmeye çalışmak nedeniyle zayıflamaktadır. Oysaki çocuklar, çevrelerine aracılık etme, gereksinimlerini

karşılama ve duygusal uyarım ve destek sağlama konusunda ebeveynlerine güvenirler. Yoksulluğa bağlı stres nedeniyle ebeveyn bunu yapamazsa öğrenme yoksulluğu dahil olmak üzere çocuğun gelişimi gecikebilmektedir. Bunun yanında kötü ortamlar genellikle büyümeyi ve başarıyı teşvik eden koşullardan yoksundur. Paylaşılan güçlü bir değer sistemi, güvenlik, istikrar, temel gereksinimlere erişim ve birlikte iyi zaman geçirme gibi olumlu hanehalkı koşulların eksikliği durumunda aile ilişkileri zarar görmektedir. Bu durumda ebeveynler, destekleyici ve tutarlı ebeveynlik konusunda daha az kapasite sergilemektedirler, daha az iletişim ve duygusal uyarı sağlamaktadırlar, basit bir dil modeli oluşturmaktadırlar ve çocuklarının gereksinimlerine daha az yanıt vermektedirler. Ebeveynlik tarzı ise daha cezalandırıcı, zorlayıcı ve daha az tutarlı olmaktadır (Kaiser ve Delaney, 1996; Gassama, 2012).

Roman toplumunda düşük ebeveyn katılımının önemli sebeplerinden bir tanesi düzenli ve sürekli bir gelir getirici işlerinin olmaması, sosyal güvenlik dışında kalmış olmaları, düşük eğitim düzeyi ve çocukların eğitim yolu ile meslek edinecek kadar okulda kalma umutlarının olmaması yeni kuşaklarda öğrenme yoksulluğunu yeniden üretmektedir.

[Kendi çocukluğu] Okula gitmemek için parmağımı boğazıma atıp kusardım, hastayım diye okula gitmezdim. Okuldan çıktım üç ay gittim, okulu sevedim, hala da sevedim, okula girdiğim zaman sıkılıyordum. Bu içten gelen bir şey derste sıkılıyorum, ders yapmak istemiyorum. Hala da var içimde yani, pişmanlık duymuyorum... [Çocukları] Çocuklar sokakta oynuyorlar, 10-11'e kadar, zorla sokaktan alıyoruz. Gece 2-3'te yatıyorlar. Sabah derslerine katılmıyorlar, hiçbir şey bilmiyor. Bizim çocuklar pek sevmiyorlar, okula gitmek istemiyorlar, oyun peşindeler. (Anne, 30 yaşında, ilkokul terk).

Romanların düzenli ve sürekli bir çalışma yaşamından dışlanmış olmalarının önemli göstergelerinden biri de mevsimlik tarım işlerinde çalışıyor olmalarıdır. Mevsimlik tarım işçiliğinin öğrenme yoksulluğu bağlamında en önemli dezavantajı çocukların ya kendilerinden küçük kardeşlerine bakmakla sorumlu olmaları ya da ellerinden ne geliyorsa ailelerine destek olacak işgücü olarak çalışmak zorunda olmalarıdır. Bu durum çocukların kısa vadede eğitimini kesintiye uğratmakta uzun vadede ise eğitimden tamamen kopmalarına neden olmaktadır:

Ben ilkokulu bitirdim. Okuma yazmam var. Mesela benim en ufak kız var okumuyor, ilkokul 2. sınıftan terk ediyor. Bizim burada tarım işine giderler. 15 gün oldu ben geleli Konya'nın Çumra kazasındaydım. Hep ailecek pancar işine gittik. Kime bırakacaksın ki ailecek gidiyorsun. Ben istemez miyim çocuğumu okutmak. Keşke okusaydım da aha şimdi emekli olurdum. İyi kötü maaşımı alırdım devletten. Mesela öğretmene gidiyorsun hocam biz çalışmaya

gidiyoruz bize 1-2 ay izin ver. Bazen demeden gidiyoruz. Yapacak iş yok mecbur çocuk gidiyoruz. Mesela bu kebab şişi kaç yapıyorum ki bunu 30-40 lira bir şey. Mesela tarlanın başındasın çocukları okula gönderemiyoruz orda. (Baba, 37 yaşında, ilkokul mezunu, tarım işçisi).

Öğrenme yoksulluğu sorununa yol açan etkenlerden biri de okul yönetimi ve öğretmenler dahil olmak üzere *öğrenme ortamı yetersizlikleridir*. Öncelikle okul sosyal çevresinin olumlu değer ve davranış kalıplarının öğrenilmesi bakımından yaşamsal öneme sahip olduğu bilinen gerçektir. Ancak yoğun Roman nüfusun yaşadığı yerlerdeki öğrenme ortamları çoğunlukla niteliksizdir. En başta eğitim kurumlarına erişilebilirlik önemli bir sorundur. Bu sorun aşıldığında bile okullarda kaynaklar yetersizdir. UNESCO'nun 2017 Küresel Eğitim İzleme Raporu'nda dünya çapında eğitim tesislerinin ve öğrenme ortamlarının durumuna dair bilgiler sunulmuştur. Okullarda gerçekleştirilen araştırmaların sonucuna göre, altyapı eksikliklerinin özellikle dezavantajlı okullarda öğrenmeyi engellediği bulgulanmıştır (UNESCO, 2017). Kaynak yetersizliğinin yanında, kaliteli eğitim programlarının ve öğretmenlerin yetersiz olması, sınıfların kalabalık ve okul ortamının güvensiz olması da öğrenme ortamı yetersizliklerinin diğer boyutlarıdır. Öğrenme ortamı yetersizlikleri konusunda aşağıda aktarılan ebeveyn, okul müdürü görüşleri oldukça çarpıcıdır:

Temizlik işi yapıyordum, hala da çalışıyorum, yani ben gidip geliyordum işe... Öğretmen kadını dövecektim az daha... [öğretmene] O öksüz müdür? Toplayıp okula götürüyorsunuz [dedim]. [Öğretmen] Ya dedi, yani okutmak için. Ben dedim, götürme istemiyorum; orda zaten ne yaptysalar yaptılar, çocuklar hepsi toplanıyor, sigara içmeye başladı, okulda kötü arkadaşları ile takılıyor kötü alışkanlıklar orada başladı. Okula gitmese daha iyi. (Anne, 42 yaşında, ilkokul terk, 5 çocuğu var).

Okulun hem hamalıyım hem temizlikçisiyim hem tamircisiyim hem yöneticisiyim, devlet okula kaynak ayırmıyor, okulun ihtiyaçlarını kendi olanaklarımızla karşılamaya çalışıyoruz, veliden bağış almayı da yasaklıyor, elimiz kolumuz bağlı kalıyor. (Okul müdürü, 53 yaşında, erkek).

Öte yandan öğrenme yoksulluğuna neden olan diğer önemli bir sorun ise Roman çocuklara yönelik eksiklik ve kültürel kalıpyargılaştırma söylemlerine katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, öğrencilerden beklentilerini düşürmeleri ve akademik ilerleme için desteklememeleridir. Bu durumu bir anne şu şekilde ifade etmiştir:

Yazıyı birleştiremediği zaman panik yapıyor. [Sınıfta öğretmen] Dört beş kişi çalışıyor ya onların üstüne düşüyor, sen bilmiyorsun ya senin

üstüne düşmüyor. Bunun velilerle tantanası oldu, erken okumayı çözenlere bayılıyor, onların daha çok üstüne düşüyor. (Anne, 30 yaşında, ortaokul terk).

En ağır durum ise okullarda Roman olmayan öğrencilerin ve bazen yönetici ve öğretmenlerin, yerine göre şiddet içeren olumsuz davranışlarıdır. Şiddet okul başarısızlığının ve okuldan kopmanın önemli bir nedenidir.

Ben hiç gitmedim okula. Okulu sevmedim diye, çünkü bir kere gittim, öğretmenimi sevmedim, çıktım. Dayak atıyordu, yok bağırıyordu çağırıyordu, felaket bir kadın, dayanamadım ondan kaçtım. (Anne, 36 yaşında, ilkokul terk).

... Okul sıkıcı, öğretmenle aram kötü, ne biliyim, hem bağırıyor, salak, geri zekalı, aptalsınız, mal falan işte öyle, anlamıyorsunuz diyor, sadece kafalara vuruyor, eli ağır olduğuna göre acıtıyor. Bir de böyle tahta kalemle vuruyor, bir de eliyle vuruyor. Vuruşundan korkuyorum, böyle mesela ders anlatışından böyle anlamayınca, korkuyorum. (Kız çocuk, 9 yaşında, 2. sınıf öğrencisi).

Şiddet Roman çocuklar arasında da normalleşmiş durumdadır. Bu durum yoksul çocuklar arasında şiddetin oyun ile örtülmüş halidir, çocuk uğradığı şiddeti, bir biçimde akran grubu içinde dışa vurabilmektedir.

... Benim öğretmenim bir şey olduğu zaman tek kalemle kafamıza vuruyor, bazen şaka yapıyoruz, arkadaşımıza vuruyoruz, öğretmen de kalemle bizim kafamıza vuruyor... ama çok sinirlenince belimize vuruyor. (Erkek çocuk, 8 yaşında 3. sınıf öğrencisi).

... 4 yaşındaki oğlum insanlara zarar veriyor, vuruyor, küfrediyor. Çocuğu psikoloji doktoruma götürdüm, dedi yaşı küçük ben anlaşılamam bunla, istersen ilaç yazıyım ama deli kalır, ben de istemedim, bir hocaya götürdüm, muska yazdı ama aynı değişmedi çocuk... sokakta bütün çocukların ağzı bozuk, birbirlerine vururlar... (Anne, 38 yaşında, ilkokul terk, belediyede çalışıyor).

Öğrenme yoksulluğunun bir diğer önemli faktörü *toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri*dir. Özellikle kız çocukları yetişkin bir birey gibi ev işlerinden sorumlu tutulmaktadır. Bu ise okul başarısızlığının önemli nedenlerinden biridir.

Mesela beş gün gidiyordun, beş gün gitmiyordun hani... benim hep derslerim kaçıyordu, evdeki sorumluluk bize yansıyor. Niye diyeceksin, annenin babanın adam akıllı bir işi yok ki, ben okuldaki gelip yemeğimi yiyip dersimi yapıp yatmam lazımken, ben okuldaki gelince iş yapıyordum, yemek yapıyordum, kardeşim küçük ona bakıyordum. Aslı ben büyük okulu kendi evimde yaşıyordum. Yani

okula gidiyordum ama oradan hiçbir şey anlamıyordum. Çünkü bütün aklım evde. Okuldayken mesela herkes dersine çalışıyor ama ben diyorum ki, eve gideyim bulaşıkları yıkayım, kardeşimin mamasını yapayım, acaba sütü var mıydı evde, neyse geçerken alırım sütü, ben oraya kafamı vereceğime evi düşünüyordum, anne yok evde baba yok evde. Ben okula mı gideceğim evi mi geçindireceğim. 10-11 yaşında vardım. Annem ev temizliğine gitti ikisinin de sigortası yok. Anlayacağın bir roman milletinde okuyamamanın sorunları bu. (Kız çocuk, 12 yaşında, ortaokul öğrencisi)

Roman toplumunda kız çocukları genellikle 13-14 yaşlarda evlendirilmektedir. Türkiye’de erken yaşta evlilik yasal olmamasına rağmen, Roman evliliklerinin çoğunlukla resmi olmaması nedeniyle mevzuata aykırılığın tespiti de zor olmaktadır. Roman gruplarda erken evlilikler nedeniyle kız çocuklarının okulu bırakması da oldukça yaygındır. Erken evlenen ve hemen çocuk sahibi olan genç annelerin okuryazarlık düzeyi düşük kalmaktadır. Bilgi birikimi olmayan bilinçsiz genç anneler, çocuklarına okula devam etmeleri yönünde gereken desteği verememektedirler. Böylece eğitim konusunda edindikleri geleneksel olumsuz davranışları çocukları üzerinden sürdürmüş olmaktadırlar. Daha çok erkek çocukların okul devamsızlığının ve okul terkinin önemli nedeni ise erken yaşta çalışma yaşamına dahil olmalarıdır. Okul çağındaki Roman çocuklar varsa aile işletmelerinde, yoksa atık toplama, işportacılık ve cam silme gibi marjinal ve enformel işlerde çalışmaktadırlar (Piirainen, 2016).

Yani bizim mahallede gerçekten de erken evlilik oluyor. 14-15 bazen bu yaş daha da aşağıya düşebiliyor. Bunun sebebi okumuyor. 15-16 yaşındaki kızlarımız biriyle kaçtığı zaman özentisi de olabiliyor. İlkokulu yaklaşık 9-10-11 yaşları arasında terk ediyorlar. Okul bittikten sonra da evlilik düşünüyor. Bazen okul çağındayken bile evlenmek istiyorlar... mart ayı geliyor. Çalışması gerekiyor ailenin buna ihtiyacı var. Okuldan çıkıyor yallah tarlaya çalışmaya. Okul bitiyor. Erken evliliklerin sebepleri bunlar. (Baba, 48 yaşında, ilkokul terk)

Roman toplumu içinde diğer önemli bir olgu ise sosyal dışlanmadır. “Sosyal dışlanma”; bireylerin ekonomik, sosyal, politik ve kültürel yaşama tam olarak katılamama durumunu ve bu durumu doğuran ve sürdüren süreci ifade etmektedir. “Sosyal dışlanma söylemi” ise dezavantajlı gruplara yönelik toplumsal yaşantıdaki ayrımcı politikalara ve uygulamalara odaklanmakta ve eleştirmektedir. Eksiklik düşüncesinin özünde var olan ötekileştirme, güç sahiplerinin hedeflediği bir referansa (daha çok etnik kökene) farklılık atfetme, olumsuz değerler yükleme ve sonuçta onu bir “şeytani” dış grup haline getirme sürecidir. Sosyal dışlanma söylemi toplumsal olarak inşa edilmektedir.

[Öğrenci] Yani şimdi bizim giyim tarzımız evde ne bulursak bolca şeyler falan oluyor genelde eski püskü şeyler giyiyoruz. Yani Roman olduğumuz için tarzımız değişik ya alay ediyorlar, Roman diyorlar, Çingene diyorlar. Bizle genelde dalga geçiyor... [Araştırmacı] Ayrımcılık oluyor mu? [Öğrenci] Evet ayrımcılığa uğradım hep, siz Çingenesiniz deyip hor görüyorlar hatta bizim için atasözü bile yazmışlar “Çingeneden olmaz evliya, sokma kralını avluya”. (Kız çocuk, 14 yaşında, ortaokul öğrencisi).

Foucault'ya (1987) göre, Sosyal dışlanmanın inşa sürecinde *eğitim*, olanak tanıdıklarında ve engellediklerinde, sosyal mesafeler, karşıtlıklar ve kavgalarla belirlenmiş çizgileri izlemektedir. Her eğitim sistemi, içeriğinde var olan bilmeleriyle ve güçleriyle beraber, söylemleri benimsetmenin, kalıcılaştırmanın veya değiştirmenin politik bir yoludur.

Sonuç

Bu makalede Roman çocuklarda öğrenme yoksulluğu sorunu, negatif yön anlamlı “eksiklik ve kültürel kalıpyargılaşırma söylemi” ile pozitif yön anlamlı “yapısal eşitsizlikleri ve sosyal dışlanmayı eleştiren söylem” çerçevesinde incelenmiş ve sahadan elde edilen veriler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Alan araştırması verilene dayalı olarak analiz edilen Roman çocukların öğrenme yoksulluğu olgusunda ortaya çıkan en belirgin sonuçlardan biri Roman çocukların öğrenme yoksulluğu yaşadığıdır. Gerek öğretmenlerin ve ebeveynlerin ifadeleri gerekse de görüşme anında çocuklara sorulan soruların yanıtları incelendiğinde çocukların edinmesi gereken temel okuma-yazma becerisini geliştiremediği ve basit toplama, çıkarma, bölme işlemlerini yapamadığı açığa çıkarılmıştır.

Roman çocukların öğrenme yoksulluğunun nedenlerinden birincisi, yapısal eşitsizlik söylemi bağlamında *sistemsel* sorunlar olduğu görülmüştür. Bunlar en temelde; a) Roman çocukların ailelerin ekonomik durumların düşük olması, çocukların barınma, beslenme, giyim gibi temel ihtiyaçlarının yeterli düzeyde karşılanamaması ve eğitime hazır hale getirilememesi; b) çocukların kaliteli eğitime erişimini kısıtlayan sosyalizasyon süreçleri, çocukların yaşadığı mekanların/mahallelerin suç, şiddet, madde bağımlılığı gibi ortamlardan dolayı tehlikeli olması dolayısıyla çocukların mekânsal ayrışmaya maruz kalmaları; c) mahallede bir değer olarak, çocuk çalıştırma, erken yaşta evlilik, okuldan kopuşların yaygın olması diğer bir deyişle mahallede çocukların eğitimlerini olumsuz etkileyecek bir alt kültürün varlığı; d) Roman çocukları negatif alt kültürler kategorisinde damgalanması ve sosyal izolasyon ve sosyal dışlanmaya maruz kalması; e) okuldaki sosyal çevrenin, olumsuz değer ve davranış kalıplarının yaygınlığı, okul yönetimi ve öğretmenler dahil olmak üzere öğrenme ortamı yetersizlikleri; f) Roman nüfusun yaşadığı yerlerde, öğrencilerinin de çoğunlukla Roman kökenli olduğu okullar olması dolayısıyla çocuklar için alternatifler ve

olumlu rol modellerin olmaması; g) Ebeveynlerde yetersiz eğitim geçmişi dolayısıyla öğrenme yoksulluğunun kuşaklar arası aktarımına neden olan bir mekanizmaya dönüşmesi gibi unsurların Roman çocukların öğrenme yoksulluğunun sebepleri arasında olduğu görülmektedir.

Öte yandan araştırmada Roman çocuklar hakkında eksiklik söyleminin ve yaygın kültürel kalıpyargılaşırmanın de öğrenme yoksulluğunun önemli bir nedeni olduğu bulgulanmıştır. Negatif yön anlamlı kültürel kalıpyargılaşırma söylemi, Roman çocukları negatif alt kültürler kategorisinde damgalamaktadır. Bu durum Çocukların okul umutlarını kaybetmesine özellikle erkek çocukların erken yaşta çalışma hayatına atılmasına, sokak risklerine açık hale gelmesine, kız çocukların erken yaşta evlenmesine bu sonuçların ise çocuklar için risklerin çoğalarak artmasına neden olmaktadır. Örneğin çalışmanın saha verilerinde dikkat çeken bulgular arasında erken yaşta çalışma ya da erken yaşta evlilik kültürünün yaygın olduğu görülmektedir.

Bu durum çalışmanın teorik çerçevesinde ele alınan “damgalayıcı söylem” “genetik patoloji”, davranışsal yoksulluk teorilerine de bir alan açmaktadır. Zira “eksiklik söyleminde”, Roman çocuklar “doğası gereği” genetik olarak eksik veya yetersiz olarak damgalanabilmektedirler. Bu damgalanma çocukların davranışlarına yansarak, zamanında okuyamamak, okuldan soğumak, artan devamsızlık, kendisini okula ait hissedememe, okul içerisinde şiddet hatta madde kullanımına kadar ilerleyebilmektedir. Bu durum da çocukların ödevlerini tamamlayamamaları, sınavlara çalışamamaları, okuldan kopmalarına kadar sebep olmakta ve Roman çocukları eğitimsiz bir dünyanın çemberine mahkûm etmektedir.

Roman çocukların öğrenme yoksulluğu olgusu değerlendirilirken yapısal eşitsizlik teorisi görmezden gelinerek eksiklik söylemi ile “mağduru suçlayan” bir söylem ortaya koymak, öğrenme yoksulluğunun Roman çocuklar arasında yeniden üretilmesine neden olduğundan bu olgunun yapısal bir perspektifte ele alınması gerektiğini saha verileri ortaya koymuştur.

Araştırmaya İlişkin Etik Bilgiler

Mersin Üniversitesi Etik Kurulu’nun 02.06.2023 tarihli ve 2023/131 No’lu toplantısıyla etik kurul onayı alınmıştır.

Extended Summary

This article examines the problem of learning poverty among Romani children. Given the disadvantaged context in which Romani children live in relation to education, "learning poverty", which refers to children who have not reached a minimum level of learning by a certain age, is an extremely important problem. The phenomenon of learning poverty is an important criterion that determines the duration of children's stay in education and their academic achievement. The aim of this article is to analyze the problem of learning poverty among Romani children, to reveal the causes and consequences of widespread learning poverty

among Romani children and to examine the difficulties they face in accessing quality education. This study examines the main debates on the phenomenon of poverty, including approaches that explain poverty in terms of individual causes and approaches that emphasize structural causes, through field data.

As a hunch, the likely finding of this paper is that "cultural biases and structural inequalities cause and perpetuate the problem of learning poverty among Romani children". An action-oriented critical approach was adopted in this study to address the problem. This approach advocates for Romani children as a disadvantaged group, identifies opportunities for their empowerment and recommends policy change. By focusing on the principles and propositions of critical theory, this research aims to contribute to insights into the educational challenges faced by Romani children and to draw attention to the need to pave the way for transformative change.

This qualitative research is based on field research using in-depth interviews with 20 Romani parents, 15 Romani children, 3 teachers and, 2 school principals selected using the Purposive Sampling Technique in neighborhoods in the center of Mersin province where Romani predominantly live. Based on the voluntary participation of the participants, all interviews were audio-recorded. Interviews were transcribed, topics were categorized and thematically analyzed. The data used in this study were evaluated in accordance with discourse analysis techniques. Discourse analysis is conducted according to two approaches: "interactional" and "critical". The interactional and critical discourse analyses used in this study involve examining the language, power dynamics and underlying ideologies present in the discourses surrounding the problem of learning poverty in Romani children. The article defines the concepts of "Romani children" and "learning poverty" as the basis for the study and then explains the two discourses of the problem of learning poverty in Romani children, negative and positive, using theoretical and practical evidence.

In this article, the problem of learning poverty among Romani children is examined within the framework of the negatively significant "Discourse of Deficit and Cultural Stereotyping" and the positively significant "Discourse Criticizing Structural Inequalities and Social Exclusion". The first reason for the learning poverty of Romani children is systemic problems in the context of structural inequality discourse. These include: the inability to adequately meet the basic needs of Romani children and prepare them for education; socialization processes that restrict children's access to quality education; the existence of a subculture in the neighborhood that negatively affects children's education; inadequacies in the learning environment, including school management and teachers; the lack of positive role models for Romani children; the discourse of deficiency and widespread cultural stereotyping of Romani children; and finally, inadequate educational background of parents, which turns learning poverty into a mechanism that facilitates intergenerational transmission. In conclusion, ignoring the theory of

structural inequality when assessing the phenomenon of learning poverty among Romani children, and using a discourse of deficit and "victim blaming" discourse, leads to the reproduction of learning poverty among Romani children, and therefore, the phenomenon needs to be analyzed from a structural perspective.

Negatively significant cultural stereotyping discourse stigmatizes Romani children as negative subcultures. This leads to children losing their school hopes, especially boys being thrown into the workforce at an early age, becoming vulnerable to street risks, and girls getting married at an early age, all of which increase the risks for children. For example, one of the most striking findings in the field data of the study is the widespread culture of early work and early marriage. This situation exposes Romani children to negative cultural stereotyping discourse and further restricts their access to quality education, condemning them to a world without education.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

KAYNAKÇA

- Albistont, C. ve Green, T. K. (2018). Social closure discrimination. *Berkeley Journal of Employment and Labor Law*, 39(1): 1-36.
- Ausubel, D. P. (1964). How reversible are cognitive and motivational effects of cultural deprivation? Implications for teaching the culturally deprived. *Urban Education*, 1: 16-39.
- Bloom, B. S., Allison D. ve Hess, R. (1965). *Compensatory education for cultural deprivation*. Holt.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2014). *Vârisler – öğrenciler ve kültür*. (Çev. L. Ünsaldı ve A. Sümer) Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayırım- beğeni yargısının toplumsal eleştirisi*. (Çev. D. Fırat ve G. Berkkurt) Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2018). *Bir pratik teorisi için taslak- kabiliye üzerine üç etnoloji çalışması*. (Çev. N. Ökten) İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Candlin, C. N. ve Crichton, J. (2011). Introduction. Candlin, C. N. ve Crichton, J. (eds.), In *Discourses of deficit* (p. 1-22). Palgrave Macmillan.
- Coleman, J. S. (2019). *Equality and achievement in education*. Routledge.
- Cortina, A. (2022). *Aporophobia - why we reject the poor instead of helping them*. Princeton University.
- Cremin, L. A. (1957). *The republic and the school: Horace Mann on the education of free man*. Teachers College, Columbia University.
- Çayır, K. (2012). Gruplararası ilişkiler bağlamında ayrımcılık. Çayır, K. ve Ceyhan, M. A. (der.). *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar içinde* (s. 5-15). İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Çelikdemir, K. (2020). *Öğrenme yoksulluğu*. TEDMEM. <https://tedmem.org/storage/writes/February2023/w7VCyTyQmsu6lvk2pQk5.pdf>
- Deutsch, M. (1967). *The disadvantaged child: Selected papers of Martin Deutsch and associates*. Basic Books.
- Duncan, G. A. (2002). Beyond love: A critical race ethnography of the schooling of adolescent Black males. *Equity & Excellence in Education*. 35(2): 133-143.
- Duncan, G. J. ve Murnane, R. J. eds. (2011). *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances*. Russell Sage Foundation.
- ERG (2020). *Eğitimin çıktıları – Eğitim izleme raporu 2020*. Eğitim Reformu Girişimi. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR20_Egitimin-Ciktilari.pdf
- European Communities (2005). *Report on social inclusion 2005 - An analysis of the National Action Plans on Social Inclusion (2004-2006)*, submitted by the 10 new Member States. E.U. https://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/sec256printed_en.pdf

- Filmer, D., Gatti, R., Rogers, H., Spatafora, N., ve Emrullahu, D. (2022). Education and health. Cerra, V., Eichengreen, B., El-Ganainy, A., ve Schindler, M. (eds.), In *How to achieve inclusive growth* (p. 497-538). Oxford.
- Foucault, M. (1987). *Söylemin düzeni*. (Çev. T. Ilgaz), Hil Yayınları.
- Gassama, S. (2012). *The correlation between poverty and learning: What can be done to help children with limited resources learn*. U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530618.pdf>
- Giddens, A. (2000). *Üçüncü yol - sosyal demokrasinin yeniden dirilişi*. (Çev. M. Özay), İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Giddens, A. (2012). Sosyoloji (çev. C. Güzel). İstanbul: Karmızı Yayınları.
- Gökçearslan Çifçi, E. (2018). Çocukluk tarihi. Özkan, Y. (ed.). *İnsan davranışı ve sosyal çevre-1* içinde (s. 58-85). Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Grant, C. A. ve Ladson-Billings, G. eds. (1997). *Dictionary of multicultural education*. ORYX.
- Hall, S. (2017). Temsil: Kültürel temsiller ve anlamlandırma uygulamaları. (Çev. İ. Dündar) İstanbul: Pinhan Yayınları.
- Inzlicht, M., ve Schmader, T. (2011). *Stereotype threat - theory, process, and application*. Oxford University.
- James, A., ve James, A. (2012). *Key concepts in childhood studies*. Sage.
- Jargowsky, P. A. (1997). *Poverty and place: Ghettos, barrios, and the American city*. Russell Sage Foundation.
- Kaiser, A. P., ve Delaney, E. M. (1996). The effects of poverty on parenting young children. *Peabody Journal of Education*, 71(4): 66-85. <https://doi.org/10.1080/01619569609595129>
- Koca, A., ve Avcı, C. (2017). Roman çocuklar: "Okuyacağız da ne olacak?". Sulukule Gönüllüleri Derneği. https://insanhaklarizleme.org/vt/yayin_view.php?editid1=776
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life* (2nd ed.). University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1ppgj4>
- Leroy, C. ve Symes, B. (2001). Teachers' perspectives on the family backgrounds of children at risk. *McGill Journal of Education*, 36(1): 45-60. <https://mje.mcgill.ca/article/view/8553/6496>
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E., ve Patsios, D. (2007). *The multi-dimensional analysis of social exclusion*. January 2007, Department of Sociology and School for Social Policy, Townsend Centre for the International Study of Poverty, and Bristol Institute for Public Affairs, University of Bristol.
- Lippmann, W. (2020). *Kamuoyu*. (Çev. O. Doğuş), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Massey, D. S., ve Denton, N. A. (1993). *American apartheid: Segregation and the making of the underclass*. Harvard University.
- Murphy, R. (1984). The structure of closure: A critique and development of the theories of Weber, Collins, and Parkin. *British Journal of Sociology*, 35: 547-567.

- Ogbu, J. U. (1978). *Minority education and caste - the American system in cross-cultural perspective*. Academic Press.
- OECD (2018). *Equity in education: breaking down barriers to social mobility*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Parkin, F. (1974). Strategies of social closure in class formation, Parkin, F. (ed.), In *Analysis of class structure* (p. 1-18). Tavistock.
- Parry, N., ve Parry, J. (1977). Social closure and collective social mobility, Scase, R. (ed.). In *Industrial society: Class, cleavage and control* (p. 111-121). Allen ve Unwin.
- Pebley, A. N., ve Sastry, N. (2008). Neighborhoods, poverty, and children's well-being, Grusky, D. B. (ed.). In *Social stratification - Class, race, and gender in sociological perspective* (p. 360-368). Westview.
- Piirainen, T. (2016). Romanların Türkiye'deki sosyal durumu ve sosyal içermenin desteklenmesine yönelik kamu politikaları ön çalışma, ikinci rapor. İKGPRO, TC Sağlık Bakanlığı.
- Putnam, R. D. (2015). *Our kids - the American dream in crisis*. Simon & Schuster.
- Ryan, W. (1971). *Blaming the victim*. Pantheon Books.
- Sampson, R. J. (2012). *Great American city: Chicago and the enduring neighbourhood effect*. University of Chicago.
- Schneider, B., ve Coleman, J. S. (1993). *Parents, their children, and schools*. Routledge.
- Sharkey, P., ve Elwert, F. (2011). The Legacy of disadvantage: Multigenerational neighbourhood effects on cognitive ability, *American Journal of Sociology*, 116: 1934-1981.
- Stinson, D. W. (2006). African American male adolescents, schooling (and Mathematics): Deficiency, rejection, and achievement, *Review of Educational Research*, 76(4): 477-506.
- Swadener, B. B. ve Lubeck, S. eds. (1995). *Children and families "at promise": Deconstructing the discourse of risk*. State University of New York.
- UNESCO (2017). *Global education monitoring report, 2017-8; Accountability in education: meeting our commitments*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF (t. y.). *Roma children*. <https://www.unicef.org/eca/what-we-do/ending-child-poverty/roma-children> (16.02.2024)
- Valencia, R. R. (2020). *International deficit thinking - Educational thought and practice*. Routledge.
- Weber, M. (2012). Ekonomi ve toplum (çev. L. Boyacı). *İstanbul: Yarın*.
- Williams, Jr., R. M. (1964). *Strangers next door - ethnic relations in American communities*. Prentice-Hall, Inc.
- Wilson, W. J. (1987). *The truly disadvantaged*. University of Chicago.
- Wilson, W. J. (1996). *When work disappears: The World of the new urban poor*. Alfred A. Knopf.

- Wintersberger, H. (2014). Childhood and inequalities: Generational distributive justice and disparities, Ben-Arieh, A., Casas, F., Frones, I., ve Korbin, J. (eds.). In *The handbook of child well-being* (p. 1523-1561). Springer.
- World Bank (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstreams/bda7b0b6-f09a-5a52-9b97-1bf7eb6c3698/download> (23.04.2024)
- World Bank (October 2019a) *Ending learning poverty - What will it take?* World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/32553https://openknowledge.worldbank.org/bitstreams/bda7b0b6-f09a-5a52-9b97-1bf7eb6c3698/download> (20.03.2024)
- World Bank (October 2019b) *Turkey Learning Poverty Brief*. World Bank. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/3208115712233547970090022019/original/ECAECCTRTURLPBRIEF.pdf> (10.05.2024)
- World Bank (April 2021) *Brief: What is learning poverty?* <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/what-is-learning-poverty> (08.03.2024)
- World Bank (September 2022) *Flier: Learning losses*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/related/WBG-LearningLosses-flier-10-09-22-e-version.pdf> (12.02.2024)
- World Bank (October 2022) *Brief: Ending learning poverty*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/ending-learning-poverty> (01.06.2024)
- World Bank, UNESCO, UNICEF, USAID, FCDO, Bill ve Melinda Gates Foundation. (June 2022). *The state of global learning poverty - 2022 update*. World Bank. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e4160200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf> (07.04.2024)

