



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

ROMAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA AİDİYET DUYGULARININ
İNCELENMESİ

Ethem GÜRHAN
ORCID: 0000-0002-5870-3986

Danışman
Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ
ORCID: 0000-0002-5437-9867

Konya – 2023

TEŞEKKÜR

Öncelikle bana nimetlerin en büyüğü olan “akıl” nimetini veren ve verdiği bu akıllı ilim yolunda kullanmayı bahşeden biricik Rabbime sonsuz şükürlerimi sunarım.

Sonrasında ise tez konumun kararlaştırılmasından tamamlanmasına kadar her aşamada bana destek veren kıymetli danışmanım Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ’ye, tezimin esinlenme evresinde tez konusunu belirlerken bana ilham kaynağı olan, nitel kısmında velilere sorulacak soruları oluşturmama yardımcı olan, yöntem kısmında ihtiyaç duyduğum zaman desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Ahmet SABAN’a, araştırma sürecinde ve analiz kısmında tezin nicel bölümüyle ilgili tüm konularda bana desteğini esirgemeyen, güler yüzüyle her zaman bana cesaret veren, destek olan ve çalışma azmi aşılayan Prof. Dr. İsa KORKMAZ’a, araştırmanın bulgularını yazarken sormam gereken soruları çekinmeden arayıp sorduğum Dr. Öğr. Gör. Mehmet AŞIKCAN’a ve tezimin dil ve imlâ yönünden kontrolünü yaparak düzeltme ve tavsiyelerde bulunan Prof. Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ’a teşekkür ederim.

Ayrıca, araştırmanın hem nicel hem de nitel kısmında velilerle ve öğrencilerle iletişimimi sağlayan uygulama yaptığım okullardaki idareci ve öğretmenlere ve araştırmaya katılarak görüşlerini paylaşan Roman öğrenci ve velilerine de teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte her zaman desteğini arkamda hissettiğim sevgili eşim Tuğba GÜRHAN’a da teşekkür ediyorum.

Ethem GÜRHAN

KONYA- 2023

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	V
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	Vi
ÖZET	Vii
ABSTRACT.....	Viii
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Varsayımlar.....	12
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Tanımlar	13
1.6.1. Eğitimde Fırsat Eşitsizliği.....	13
1.6.2. Eğitim Hakkı	14
1.6.3. Sosyoekonomik Dezavantajlılık	15
BÖLÜM 2	16
2. ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.1. Romanlar ile İlgili Genel Bilgiler	16
2.1.1. Roman Kavramı	17
2.1.2. Romanların Kökeni	19
2.1.3. Geçmişten Günümüze Anadolu'daki Romanlar	22
2.1.4. Romanlarda Aile	24
2.1.5. Romanlarda Sosyokültürel Yapı	26
2.1.6. Romanlarda Sosyoekonomik Yapı	27
2.1.7. Romanların Mekânsal Olarak Dışlanması ve Damgalanması	29
2.1.8. Romanların Konuştuğu Diller.....	31
2.1.9. 2000-2022 Yılları Arası Türkiye'de Roman Politikaları	31
2.2. Aidiyet Kavramının Tanımı ve Türleri	33
2.2.1. Mekânsal Aidiyet	37
2.2.2. Duygusal Aidiyet	39
2.2.3. Sosyal Bağ Aidiyeti	39
2.3. Okula Aidiyet Duygusu	40
2.3.1. Akademik Başarı ve Okula Aidiyet Duygusu.....	43
2.3.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri ve Okula Aidiyet Duygusu	46
2.3.3. Akran İlişkileri ve Okula Aidiyet Duygusu	50
2.3.4. Katılım ve Okula Aidiyet Duygusu	52

2.3.5. Okul Ortamı ve Okula Aidiyet Duygusu	54
2.4. Roman Öğrenciler ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Çalışmalar.....	60
2.4.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	60
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	71
BÖLÜM 3	78
3. YÖNTEM	78
3.1. Esinlenme Evresi	78
3.2. Araştırmanın Yöntemi	79
3.2.1. Araştırmanın Deseni	80
3.2.2. Nicel Boyut	81
3.2.3. Nitel Boyut.....	83
3.3. Katılımcılar	84
3.4. Verilerin Toplanması	87
3.4.1. Öğrencilerden Verilerin Toplanması	90
3.4.2. Velilerden Verilerin Toplanması	90
3.5. Verilerin Analizi	91
BÖLÜM 4.....	92
4. BULGULAR.....	92
4.1. Nicel Bulgular.....	92
4.1.1. Okula Aidiyet Duygusu ile İlgili Genel Eğilimler.....	92
4.1.2. Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Cinsiyet Farklılıkları.....	97
4.2. Nitel Bulgular.....	97
4.2.1. Okul Memnuniyeti	99
4.2.2. Roman Yoksulluğu	105
4.2.3. Okul Devamsızlığı ve Terki.....	109
4.2.4. Sosyal Damgalanma.....	111
4.2.5. Sosyal Dışlanma.....	116
4.2.6. Sosyal İçerme ve Kaynaşma	126
BÖLÜM 5	134
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	134
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	134
5.2. Öneriler	146
KAYNAKÇA.....	149

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Roman İlkokul Öğrencilerinin Okula Aidiyet Duygularının İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **175** sayfalık kısmına ilişkin, 23/02/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%13** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

24/02/2023
Ethem GÜRHAN

Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu belirtirim. Ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

24/02/2023
Ethem GÜRHAN



ÖZET
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

ROMAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA AİDİYET DUYGULARININ
İNCELENMESİ
Ethem GÜRHAN

Bu araştırmanın amacı Konya ilinde öğrenim gören Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının incelenmesidir. Araştırmanın katılımcıları 121 Roman öğrenci ve 44 veliden oluşmaktadır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsak karma deseni tercih edilmiştir. Bu desende nicel ve nitel veriler eş zamanda toplanmaktadır. Önce nicel veriler analiz edilerek betimlenmekte, daha sonra da nitel veriler analiz edilerek yorumlanmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda; Roman öğrencilere Selçuk ve Güner'in (1999) *Ait Olma Duygusu Ölçeği* uygulanmıştır. Nitel kısmında ise nitel araştırma desenlerinden *Durum Çalışması Deseni* kullanılmıştır. Nitel boyutta, uzman görüşleri alınarak hazırlanan 10 adet açık-uçlu soru Roman velilere yöneltilmiştir. Velilerden alınan cevaplar analiz edilerek nicel bulgularla beraber değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularından Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularında ise bazı Roman velilerin okulda yaşadıkları deneyimler sonucunda uzman görüşü alınarak *okul memnuniyeti*, *Roman yoksulluğu*, *okul devamsızlığı ve terki*, *sosyal damgalanma*, *sosyal dışlanma* ile *sosyal içerme ve kaynaşma* olmak üzere altı adet tema oluşturulmuştur. Bu temalardan bazı Roman velilerin dışlanma ve damgalanma deneyimleri yaşamalarına rağmen çocuklarının okula aidiyet duygularının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin velilere karşı olumlu yaklaşımları öğrencilerin okula aidiyet duygularını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda kapsayıcı eğitim içeriğine Roman öğrencilerin de alınması, öğretmenlere bu konuda seminerler verilmesi, uygulanan öğretim programlarının Roman öğrenciler dikkate alınarak hazırlanması, Roman yoksulluğu probleminin çözülmesi, Roman öğrencileri okula kazandırmak amacıyla etkili projeler yapılmasının yanı sıra araştırmacılara da ortaokul ve lise düzeyinde Roman öğrencilerin okula aidiyet duygularının incelenmesi yönünde öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde Fırsat Eşitliği, Okula Aidiyet Duygusu, Roman Öğrenciler

ABSTRACT

Department of Basic Education
Primary Education Program
Doctoral Thesis

EXAMINATION OF ROMAN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SENSE OF SCHOOL BELONGING

Ethem GÜRHAN

The aim of this research is to examine the sense of belonging to the school of Romany primary school students studying in Konya. The participants of the research consisted of 121 Romany students and 44 parents. In the research, the convergent mixed design was preferred among the mixed method designs. In this design, quantitative and qualitative data are collected simultaneously. First, quantitative data is analyzed and described, and then qualitative data is analyzed and interpreted. In the quantitative dimension of the research, Selçuk and Güner's (1999) *Sense of Belonging Scale* was applied to Romany students. In the qualitative part, the *Case Study Design*, one of the qualitative research designs, was used. In the qualitative dimension, 10 open-ended questions prepared by taking expert opinions were directed to Romany parents. The answers received from the parents were analyzed and evaluated together with the quantitative findings. From the quantitative findings of the study, it was concluded that Romany primary school students have a high sense of school belonging. In addition, it was determined that the level of school belonging of female students was significantly higher than that of male students. In the qualitative findings of the research, six themes (*school satisfaction, Romany poverty, school absenteeism and dropout, social stigma, social exclusion, and social inclusion and cohesion*) were formed by taking expert opinion as a result of the experiences of some Romany parents at school. It was concluded that although some Romany parents experienced exclusion and stigmatization from these themes, their children's sense of belonging to school was at a high level. In addition, it was concluded that the positive attitudes of teachers and school administrators towards parents positively affected the students' sense of belonging to the school. As a result of the research, the participation of Romany students in the inclusive education content, giving seminars to the teachers on this subject, the preparation of the applied curriculum by considering the Romany students, the solution of the problem of Romany poverty, production of effective projects to bring the Romany students to school have been suggested. Moreover, suggestions have been made to the researchers about the sense of belonging to the school level of Romany students at the secondary and high school to examine their emotions.

Keywords: Equal Opportunity in Education, Romany Students, Sense of School Belonging

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Sosyal devletin en önemli sorumluluğu; dili, dini, rengi, etnik kökeni ya da sosyoekonomik, sağlık veya eğitim durumunu gözetmeksizin eşitlik ilkesi gereği tüm vatandaşlarına her alanda eşit imkânlar sağlamaya çalışmaktır. Bu imkânlardan biri de eğitimidir. İnsanın toplum içerisinde onuruna yakışır bir hayat sürdürebilmesi için sosyoekonomik düzeyi, cinsiyeti, etnik kökeni, dili, dini gibi nitelikleri her ne olursa olsun fark etmeksizin tüm bireylerin belli bir eğitimden geçmesi gerekir. Bu sebeptendir ki eğitim hakkının en temel insanî bir hak olarak kabul edilerek tüm bireylere eşit olarak verilebilmesi amacıyla her platformda “sosyal devlet” olgusuna vurgu yapılmaktadır. Yine aynı sebeptendir ki bütün sosyal devletler, eğitimi öncelikli görevleri arasında görerek tüm vatandaşlarının eşit şartlarda eğitim almasını amaç edinmektedir.

Eğitim hakkı, toplumun tüm bireylerinin eşit şekilde yararlanması gereken en temel haktır. Dünyanın birçok ülkesinde insanların bir bölümü eğitim sisteminden kaynaklanan aksaklıklar, sosyoekonomik dezavantajlar, toplumsal etiketlenme, dışlanma ve ötekileştirilme gibi nedenlerle bu haktan gerektiği gibi yararlanamamaktadır. Bu topluluklardan biri de Romanlardır. Romanlar, her zaman saldırganlık, şiddet, suç ve kirlilik gibi kavramlarla nitelendirildiklerinden, içinde yaşadıkları toplumda bir önyargı ile karşı karşıya kalmakta (Bhopal, 2011) ve başkaları tarafından en fazla ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalmaktadırlar (Bhopal ve Myers, 2016; Cudworth, 2008; Derrington, 2016; Hamilton, 2018; Macura-Milovanović, Munda ve Peček, 2013; Tor, 2017). Romanların kültürel yönden eğitim konusunda yaşadıkları en temel problem ise çocuklarını okula göndermemeleridir (Bedmar ve León, 2012; Bhopal, 2011; Derrington, 2016). Bu nedenle Roman öğrenciler, eğitime erişimde ciddi problemler yaşamaktadırlar. Sayısı küçümsenemeyecek kadar çok sayıda Roman çocuk ya hiç okul yüzü görmemekte ya da gittikleri okulu terk etmektedir (European Economic and Social Committee, 2009). Erişimin sağlandığı durumlarda ise iyi bir eğitim almış olsalar bile işsizlik ve dışlanma durumlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sebeple Roman veliler çocuklarını okula göndermekte isteksiz görünmektedirler. Bunun sonucunda da durumun iyileştirilmesi mümkün olmamaktadır (Bhopal ve Myers, 2016; Gould, 2017; İlik, 2016). 1982 Anayasamızda (https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/DM_/d02/c010/b154/dm__020101

540683.pdf) eğitim hakkı herkese eşit temel bir hak olarak verilmiş olmasına rağmen, birçok toplumdaki Roman karşıtı önyargılar toplumumuzda da Romanların eğitime adil erişimlerini zorlaştırmaktadır (Akkan ve Buğra, 2021; Stark ve Berlinschi, 2021).

Değişik nedenlerle Roman öğrencilerin eğitim hakkından yeterince yararlanamama durumları birçok araştırmacının ilgi odağını oluşturmaktadır (Akgün, 2004; Okutan ve Turgut, 2018; Pereira, 2017). Bu durum, Roman öğrencilerin okula aidiyetlerinin sorgulanmasını akla getirmektedir. Okul aidiyeti bir öğrencinin öğrenim gördüğü okul içerisinde kendini kıymetli hissetmesi ve çeşitli hususlarda desteklenmesiyle ilgili bir kavram olarak ele alınmaktadır (Goodenow ve Grady 1993; Osterman, 2000). Goodenow ve Grady (1993) okul aidiyetini okulda bireyin kendini değerli olduğunu hissetmesinin yanı sıra okuldaki tüm etkinliklere de dâhil edilmesi şeklinde tanımlamıştır. Bu kavram, bireyin kendisini kıymetli ve aynı zamanda mühim gördüğü okul yaşantılarını kapsamaktadır (O'Neill, 2009). Okul aidiyeti, bireyin kendini okul içerisinde anlamlı, değerli ve okulun önemli bir parçası olduğunu hissetmesi ve bu şekilde değerlendirmesidir (Arslan ve Duru, 2017). Bu açıklamalardan yola çıkarak okul aidiyeti, öğrencinin okul içerisinde herkes tarafından benimsenen, saygı gören, okula değer katan, aynı zamanda kendisini değerli ve önemli hisseden bir birey olarak algılaması biçiminde ele alınabilir.

Yapılan araştırmalar, okul aidiyetinin öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik yaşantılarını önemli ölçüde etkileyen bir unsur olduğunu göstermektedir (Anderman, 2003; Arslan ve Duru, 2017; Deci ve Ryan, 1991; Goodenow, 1993a; Goodenow ve Grady, 1993; Osterman, 2000). Okula aidiyet duygusu, öğrencinin kendisine okulda saygı duyulduğunu bilmesi ve kendisini değerli hissetmesi neticesinde oluşmaktadır (Booker, 2004). Son zamanlarda okul aidiyeti hakkındaki uluslararası alanyazında (Kim, Furlong ve Dowdy, 2019; Korpershoek, Canrinus, Fokkens-Bruinsma ve Boer, 2019; Phan, 2013) ve ulusal alanyazında (Doğan ve Özdemir, 2019; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010) gerçekleştirilen araştırmalarda önemli bir artış görülmektedir. Bu çalışma ile de Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duygularını ele alan ulusal ve uluslararası alanyazına önemli bir katkı getirmek amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, çeşitli yasalarla bireylerin eşit şartlarda erişebileceği, garanti altına alınmış temel bir haktır. Eğitimde eşitlik, adalet ve kapsayıcılık olmak üzere iki boyutta tanımlanmaktadır (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2007). *Adalet boyutu* sosyoekonomik durum, cinsiyet ve etnik koken gibi bireysel özelliklerin ya da sosyal şartların bireylerin eğitim almalarına ve akademik başarılarına bir engel teşkil etmemesi gerektiği, *kapsayıcılık boyutu* ise toplumun her kesiminin minimum standartlarda bir eğitim alması gerektiği anlamını taşımaktadır.

Eğitim hakkı noktasında eşitlik, hiçbir ayrımcılık gözetmeksizin ve toplumun tüm bireyelerine eşit şekilde arz edilmesi anlamına gelmektedir (Kılıç ve Tanman, 2009). Bu bağlamda eğitime ulaşma imkânı ve hakkı, herkese en iyi şekilde tanınmalıdır. Herkesin asgari bir eğitime ulaşması, eğitim sisteminin amacı olmalıdır. Eğitimde eşitlik, bireyler arasında herhangi bir bakımdan ayrımcılık yapmayı reddeden hukuksal bir eşitliği öngörmektedir (Tunç, 1969). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26. Maddesi (<https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/>), Çocuk Hakları Sözleşmesinin 28. ve 29. Maddeleri (<https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>) ile Birleşmiş Milletlere üye ülke vatandaşlarının eşit olarak eğitim görme hakları garanti altına alınmıştır. Birleşmiş Milletler üyesi olarak Türkiye de bu anlaşmanın tarafı olmuştur. Böylelikle Anayasanın 10. ve 42. Maddeleriyle (<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTerTip=5#:~:text=Madde%2010%20E2%80%93%20Herkes%2C%20dil%2C,e%C5%9Fitli%C4%9Fin%20ya%C5%9Fama%20ge%C3%A7mesini%20sa%C4%9Flamakla%20%C3%BCk%C3%BCml%C3%BCd%C3%BCr.>) tüm vatandaşlara eğitim hakkı sağlanmıştır. Anayasada düzenlenmiş olan eğitim hakkı temel bir insani haktır. Türkiye'nin de taraf olduğu uluslararası sözleşmelerde geçen bu hak, diğer hakların elde edilebilmesi için aynı zamanda önemli bir araçtır. Ekonomik, Sosyal, Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmenin 13. maddesine göre eğitim hakkı vatandaşlar tarafından erişilebilir ve çocukların ihtiyaçlarına uyarlanabilir olmalıdır.

Her ne kadar Anayasa ile eğitim hakkı garanti altına alınmış olsa da sosyal, ekonomik ve kültürel şartlar nedeniyle bazı yerleşim birimlerinde eğitim imkânları daha düşük seviyede olabilmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği kapsamında sosyoekonomik

düzy olarak dezavantajlı ailelerin bulunduğu okulların eğitim süreçlerine etki edebilecek etkenlerin kapsamlı çalışmaların konusu olması önemlidir (Karabağ-Köse, 2014). Sosyoekonomik düzey; bir ailenin aylık ortalama geliri, anne-babanın eğitim düzeyi, evdeki toplam kitap sayısı, aile fertlerinin tiyatro, konser, sinema gibi sosyal ve kültürel etkinliklere katılıp katılamama durumları, anne-baba mesleği, aileye ait evin ve arabanın olup olmaması anlamına gelmektedir (Deniz, Türe, Uysal ve Kunduroğlu-Akar, 2015). Sosyoekonomik dezavantajlılık faktörü, bazı öğrencilerin okula devam durumunu ve okula devam eden öğrencilerin de okul başarı durumunu olumsuz yönde etkilemektedir (Bakış, Levent, İnsel ve Polat, 2009). Bu olumsuzluktan etkilenen, eğitimle olan bağları zayıf ve kopuk etnik gruplardan birisi de Romanlardır (Çetin, 2017). Romanlar, hep önyargıyla yaklaşılan, sosyal dışlanma, işsizlik, yoksulluk, barınma gibi problemlerle mücadele eden, temel hak ve hizmetlere erişmede zorluklar yaşayan ve bu hizmetlerden faydalanamadan hayatını idame ettirmeye çalışan bir topluluk olarak tanımlanmaktadır.

Romanlar eğitim alanında ilerleyememiş olduklarından, bu durum onların eğitim gerektiren meslekler edinmelerini de zorlaştırmaktadır. Marsh ve Strand (2005) Türkiye’deki farklı meslek grupları içerisinde Roman film yapımcısı, yazar, entelektüel, öğretmen veya öğretim görevlisi, gazeteci, hesap uzmanı veya bankacı örneklerine pek rastlanılmadığını rapor etmiştir. Ayrıca, Romanların sosyal yaşantılarında başarılı kabul edildikleri ve hâlen bir prestije sahip oldukları tek alanın müzisyenlik olduğu görülmektedir. Fakat bu alanda da onları bir stüdyo direktörü, girişimci ya da yapımcı olarak görmek mümkün değildir.

Türkiye’de Romanların eğitim konusunda bazı problemler yaşadıkları bilinmektedir. Bu problemler arasında “okula devamsızlık” ve “okul terki” dikkate değer olanlardır. Roman çocuklarla ilgili tüm bilimsel araştırmalarda vurgulanan ortak nokta, devamsızlık konusu ve mezun olmadan okulu erken terk etme oranlarının yüksekliğidir (Akgün, 2004; Akkan, Deniz ve Ertan, 2011; Alp ve Taştan, 2011; Diktaş, Deniz ve Balcıoğlu, 2016; İlik, 2016; Tor, 2017; Yavuzak Taban, 2010). Bunun temel sebebi olarak Romanlarda erkek çocukların aile gelirlerine katkıda bulunmaları amacıyla çalıştırılmaları ve kız çocuklarının da bir nevi güvence sağlamak amacıyla erken yaşta evlendirilmeleridir (Akkan, Karatay, Erel ve Gümüş, 2007). Ayrıca, Roman aileler çocuklarının iyi bir eğitim alsalar bile etnik kökenleri nedeniyle dışlanmalarından dolayı güvenceli iyi bir iş bulamayacaklarına inanmaktadır (Uzpeder, Danova, Özçelik

ve Gökçen, 2008). KONDA 2006 yılında Türkiye’de etnik kimliğe dayalı eğitim kazanımı üzerine yapığı araştırmada, ilk ve ortaokul düzeyindeki eğitim kazanım oranları açısından Roman öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla tüm zamanların en düşük seviyesinde olduğunu rapor etmiştir (<https://konda.com.tr/uploads/2006-09-konda-toplumsal-yapi-e06eae581afa97f4a6acc01606f55f9f4f8a3a44797a2401c11b16aca4f34aec.pdf>). Alp ve Taştan (2011) Roman çocuklarının eğitim yönünden Türkiye’deki en dezavantajlı grup olduğunu belirtmiş, bunun nedenini de Romanların yıllardır herkes tarafından dışlanmasına ve devletin Romanlar için kapsayıcı bir eğitim politikasının yoksunluğuna bağlamıştır. Eğitim alma oranının düşük olması hem yoksulluğun, hem kayıtlı istihdamdan dışlanmanın, hem de döngüsel ve hızla gelişen yaşamın bir sonucudur (İlik, 2016). Çoğu Romanın eğitimi ilkokul düzeyindedir ve kızlarını okula göndermeme eğilimi yaygındır. Roman ilkokul öğrencileri arasında devamsızlık yapma ve okulu bırakma oranları çok yüksektir.

Dışlanma ve ayrımcılığın yanı sıra ekonomik şartlar ve mevsimlik işçilik de devamsızlık yapma ve okul terkinin önemli sebeplerindedir (Alp ve Taştan, 2011; Okutan ve Turgut, 2018). Roman çocukların eğitim gördüğü okulların yönetici ve öğretmenleri, velilerin ve öğrencilerin ilgisizliklerine, öğrencilerin devamsızlıklarına ve okulu terk ettiklerine dikkat çekmektedir. Sayılarının az olmasına rağmen yüksek öğrenim görenler sosyal dışlanma veya işsizlik problemi ile karşı karşıya kalmalarının neticesinde Roman ailelerin çocuklarını okula göndermeme davranışları pekişmektedir (Bhopal ve Myers, 2016; Gould, 2017; İlik, 2016). Okul devamına etki eden unsurların araştırıldığı çalışmalarda öğretmen etkisi, okul dışı etkenler, ailelerin eğitime bakış açıları, cinsiyet gibi faktörlerin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Devamsızlık süresi uzadıkça okula ilişkin aidiyetin de olumsuz olarak etkilendiği görülmektedir (Köse, 2019).

Okula devamsızlık sorunu, velilerin ilgisiz tutumları, sosyal dışlanma, devletin kaynak yetersizliği, çocukların sosyalleşme sorunları gibi nedenler, Roman çocukların eğitimden uzaklaşmasındaki etkili faktörler arasında gelmektedir. Okul yaşantılarındaki bu olumsuzluklar, Roman çocukların temel bilgi ve beceriler edinmelerini de engellemektedir. Bu durum, bu çocukların gelecek yaşantılarını da olumsuz yönde etkilemekte, hayatlarını idame ettirmeye yarayacak bir meslek sahibi olmalarının önüne geçmektedir. Eğitim seviyesinin yetersizliği, işsizlik problemine yol açmasının yanı sıra

Romanların siyasî katılım ve yönetim yönüyle sosyal gelişimlere dâhil olamamalarına sebep olmaktadır (Kolukırık, 2007).

Romanların eğitim seviyesindeki düşüklük bilhassa ilkokul döneminden itibaren eğitimlerini bırakma durumu, sonra gelen kuşaklarda da görülmektedir. Roman çocukların eğitimle alakalı sorunlarına yönelik araştırmalar, çocukların düzenli bir şekilde okula devam etmediğini ve akademik başarılarının düşük olduğunu, küçük yaşlardan itibaren okulu terki eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır (Akkan vd. 2011; Avrupa Birliği, Çalışma ve Sosyal İşler ve Fırsat Eşitliği Genel Direktörlüğü, 2010). Bu çocukların eğitimle olan bağlarının güçlü olmamasında etkili olan bazı faktörler vardır. Okula devam edemiyor oluşlarının en temel sebeplerinden biri maddi yetersizliktir. Aileler çocuklarının zorunlu eğitim masraflarını karşılamaktan ziyade hayatlarını devam ettirmek için mücadele vermektedirler. Roman öğrenciler, ulusal ve uluslararası sınavlarda hiçbir başarı gösterememekte, tam tersine önemli ölçüde başarısız olmakta ve akademik olarak da kendilerini geliştirme imkânı bulamamaktadır (OECD, 2016a, 2016b). Yine bu çocuklar bilhassa zorunlu eğitimin imkânlarından gerektiği gibi faydalanamamaktadır (Acar, 2006; Adaman ve Keyder, 2005; Giddens, 2005; Gür ve Çelik, 2009; Güvenç, 1997; Özbaş, 2015; Özden, 2010; Sal, 2015).

Romanların günlük hayatta yaşadığı dışlanma süreci, eğitim alanında iki şekilde gerçekleşmektedir: *Birincisi* Roman çocukların okul içerisinde okul idaresi ve öğretmenler tarafından dışlanması ve *ikincisi* de Roman olmayan çocuklarca sınıfta dışlanmasıdır. Türkiye'deki resmî okullarda ayrı sınıf gibi bir uygulama olmadığından okullara göre Roman öğrencilerle Roman olmayan öğrencilerin sayıları değişebilmektedir. Roman öğrencisi fazla olan okullarda Roman olmayan ebeveynler çocuklarını diğer okullara almak istemektedir. Bu okullar, "Roman Okulu" gibi cümlelerle damgalanmakta ve bunun sonucunda da daha az maddi kaynak ve hizmet almaktadır. Bazen okul yöneticilerinin bu nakilleri bariz bir şekilde yaparak "Roman Okulu" imajının oluşmasında payı olduğu vurgulanmaktadır (Akkan vd., 2011; Avrupa Birliği, Çalışma ve Sosyal İşler ve Fırsat Eşitliği Genel Direktörlüğü, 2010; Marsh ve Strand, 2005).

Eğitim hakkının tesis edilebilmesi için bireysel ve toplumsal unsurlar, kaliteli eğitime erişime engel oluşturmamalıdır. Eğitimde kapsayıcılığın sağlanabilmesi, ihtiyaç olan asgari yeterlik ve becerilerin kişisel ve sosyal unsurların ayırt edilmeden toplumun

tüm bireylerine kazandırılabilmesine bağlıdır (Polat, 2009). İmkânlar eşit şekilde dağıtılsa bile, bazı durumlarda imkânları az olan bireyler ile imkânları elverişli olan bireyler arasındaki dengesizliklerin ortadan kaldırılması zor olabilmektedir. Bu husus uzaktan eğitimin yapıldığı durumlarda daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Karakütük, 2016). Roman öğrencilerin çoğu uzaktan eğitime katılamamakta, internete erişme, okula devam etme, teknolojik materyalleri edinme ve kullanma gibi eğitim faaliyetlerinden yararlanamamaktadır. Buna ek olarak, Roman öğrenciler okulda ve sosyal çevrelerinde bazı insanlar tarafından dışlanabilmektedir (Bhopal, 2011). Bu durum onların kendilerini okuldan ve sosyal çevrelerinden soyutlamalarına neden olmaktadır. Okul devam durumları ile akademik başarıları olumsuz yönde etkilenmekte, okula aidiyet duyguları zedelenmekte ve çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Okuldan uzaklaşan öğrencilerin eğitimden ve gelecekte beklenen düzeyleri de olumsuz yönde etkilenebilmektedir.

Roman öğrencilerin toplumsal dışlanmaları, sosyoekonomik durumları, ailelerinin tutumu, akademik başarısızlıkları gibi hususlar bu öğrencilerin okulla olan bağlarını etkilemektedir. Bu bağ güçsüz olduğunda öğrencilerin okula devamsızlıklarını artırmakta ve okula aidiyet duygularını zayıflatmaktadır. Okula mutsuz olarak giden öğrenciler, okuldan soğumakta, bunun neticesinde de yalnızlık duygusu hissetmekte ve zamanla eğitimlerini aksatarak okul terkine meyilli olabilmektedir (Sarı, 2012). Eğer tam tersi bir şekilde Roman öğrenciler kendilerini sınıfın ve okulun bir parçası olarak hissedersen, okul devamsızlık durumları ve okul terki eğilimleri de azalacaktır. Aynı zamanda, bu öğrenciler günlük hayatta da psikolojik olarak daha mutlu bireyler olarak yaşamlarını sürdürecektir. Osterman (2000) iyi karşılanma, kabul edilme, saygı duyulma gibi durumların mutluluk, huzur, gurur, hoşnutluk gibi olumlu hislerle alakalı olduğunu; dışlanma, reddedilme, inkâr edilme gibi durumların da yalnızlık, depresyon, anksiyete, üzüntü ve kıskançlık gibi olumsuz hislere sebep olduğunu ifade etmektedir.

Bozkurt (2010) okul aidiyet duygusu zayıf olan Roman öğrencilerde şiddete eğilim, kavgacı tutum, kötü söz kullanımı ve agresif davranışlar sıklıkla görüldüğünü, öğrencilerin aidiyet duygusuyla saldırgan tutumları arasında bir bağlantı olduğunu belirtmektedir. Gordon (2010) ise nedenine bakılmaksızın sınıfta güven, benimsenme ve ait olma gibi psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmadığı hissine kapılan, kendisine değer verilmediğini ve kendini yalnız ve gergin hisseden öğrenciler okula karşı negatif duygular besleyerek istenmeyen davranışlar sergileyebildiğini ifade etmektedir. Balkıs,

Buluş ve Duru (2005) okula aidiyet duygusu ile şiddet eğilimi arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğunu vurgulamış ve öğrencilerin okuldaki şiddet eğiliminin azalmasının kendini okulun değerli ve anlamlı bir üyesi olarak hissetmesine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde bireylerin eğitim hayatının temelini oluşturan ilkökul kademesindeki okula aidiyet duygusu zayıfladığında psikolojik, davranışsal ve akademik açılardan düşüş olduğu görülmektedir. Roman öğrencilerinin okula aidiyet duyguları düştükçe okuldan beklentileri kalmamakta ve eğitim hayatından tamamen kopabildiği anlaşılmaktadır. Tüm bu olumsuzluklara ve dezavantajlılıklara dikkat çekmek amacıyla “Roman ilkökul öğrencilerinin okula aidiyet duyguları nasıldır?” biçimindeki problem cümlesi, bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okula aidiyet duygusu, geçmişte ve günümüzde eğitim araştırmalarının odağında yer almakta ve aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeleri bakımından çok önemli bir hareket noktası olarak kabul edilmektedir. Okula aidiyet duygusu, genel olarak okula devam etme, derse katılım gösterme, başarılı olmak için gayret etme gibi olumlu öğrenci davranışlarını içeren ve okulla olan psikolojik bir bağ olarak ele alınmaktadır. Eğitim bilimciler öğrencilerin akademik başarısızlığının, okula karşı yabancılaşma, okuldan kopma ve okul terki gibi problemlerin kilit noktası olması sebebiyle bu konuyla yakından ilgilenmektedirler (Anderson, Christenson, Sinclair ve Lehr, 2004). Okula aidiyet duygusu yüksek düzeyde olan öğrencilerin akademik açıdan başarılı oldukları ve olumsuz davranışlardan kaçındıkları rapor edilmektedir (Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008).

Öğrencilerin okula aidiyet duygusu, okul ortamı ve duygusal bağlarını içermesi nedeniyle akademik başarılarını sağlayan önemli faktörlerden biridir (Furlong ve Christenson, 2008). Nitekim araştırmalar öğrencilerin akademik başarıları ve okul davranışları ile okula aidiyet duygusu arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu vurgulamaktadır (Klem ve Connell, 2004; Ripski ve Gregory, 2009). Okula aidiyet duygusunun düşük olmasının ise öğrencilerin ergenlik dönemlerinde anti sosyal davranışlara yol açabileceği gibi gençlerin bu dönemde suça bulaşma oranını arttırdığı belirtilmektedir (Hambleton, 2011). Öğrencilerin okula aidiyet duygusunun arttırılması ile suça yönelme gibi istenmeyen durumlardan kendilerini koruyabilecekleri

düşünülmektedir (Skinner vd., 2008). Bu nedenle, bu tür istenmeyen davranışların sıklıkla görüldüğü ve eğitim hayatı açısından çeşitli dezavantajlara sahip olduğu düşünülen Roman öğrencilerin okula aidiyet duygularının araştırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu çalışmada, Konya ilindeki ilkokulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören Roman öğrencilerin okula aidiyet duyguları nasıldır?
2. Roman öğrencilerin ve velilerinin okula aidiyet duygusu çerçevesindeki deneyimleri nasıldır?

1.3. Çalışmanın Önemi

Öğrenciler okuldaki arkadaşları tarafından kabul edilmek, sevmek ve saygı görmek isterler. Böylece kendilerini okula ait hissederler. Arkadaşları tarafından kabul görmeyen bir çocuk yalnızlık duygusuyla kendini mutsuz hissedecektir. Daha sonra bu çocuğun çeşitli sorunları olacak, okuldan herhangi bir beklentisi olmayacak ve sonunda da okula aidiyet duygusu gelişmeyecektir. Yavuzer (2004) çocuğun akranları tarafından alaya alınmasının ve dışlanmasının benlik değerini, güven duygusunu büyük ölçüde zedeleyebileceğini belirtmiştir. İlkokulda olumlu bir okul ikliminde eğitim görmemiş, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul görmemiş, kendini güvende hissetmediği bir ortamda büyümüş olan çocukların sağlıklı bir benliği olmayabilir. Okul, sosyal bir yapıdır (Tinto, 1997). Bu sosyal yapı kendini oluşturan tüm parçaların tek bir vücut olup birbiriyle uyumlu ve bir bütün olarak çalışmasıyla işlemektedir. Tüm okul personelinin birbiriyle bütünleşebilme düzeyleri okulların verimliliği, başarısı ve etkililiği açısından belirleyici olmaktadır.

Kortering ve Christenson (2009) okula aidiyet duygusunu, okul terki kavramını açıklamak amacıyla ana kuramsal bir model olarak kullanmaktadır. Okul terki genellikle ortaokul çağlarında başlayıp daha sonra öğrencinin okula aidiyet duygusunun kademeli olarak düşmesi sonucunda meydana gelmektedir (Anderson vd., 2004). 2012-2013 öğretim yılından itibaren Türkiye’de uygulanan 4+4+4 eğitim sistemi ile 12 yıllık

zorunlu eğitim, ortaokul ve lisede okul terkini yasal olarak engellemiştir. Bu uygulama fiziki olarak öğrencilerin okul terkini azaltmış, hatta önlemiş olabilir. Fakat bu durum öğrencilerin okula aidiyet duygularını arttırmış mıdır? Bu eğitim sistemi değişikliğine rağmen öğrencinin okuldan psikolojik olarak kopma ve okul terki probleminin önemli bir problem olarak devam ettiği tahmin edilmektedir. Bu aşamada okul terki sinyallerini veren öğrenciler için erken tanı ve müdahale çok önemli olmaktadır (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006).

Zorunlu eğitim ile öğrencilerin okul terki engellenmeye çalışılmaktadır. Okul terkinin en ciddi uyarıcılarından biri de devamsızlık faktörüdür. Devamsızlığın alışkanlık haline gelmesi, okul terkinin bir işareti olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte erken yaşlarda yapılan okul devamsızlığı, öğrencilerin aldığı eğitimin kalitesinin ve akademik başarısının düşmesine, ileriki dönemlerde de telafisi zor olan sorunlara neden olmaktadır (Malcolm, Wilson, Davidson ve Kirk, 2003; Zorc, O'Reilly, Matone, Long, Watts ve Rubin, 2013). Tüm bu sorunların üstesinden kolayca gelinebilmesi için nitelikli bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır. Alanyazında okula aidiyet duygusu düşük öğrencilerin yüksek öğrencilere kıyasla daha fazla kural dışı davranışlar gösterdikleri vurgulanmaktadır. Jones ve Jones (1998) kendisini okuluna ait olarak gören, sürekli olarak desteklenen öğrencilerin davranışlarının diğer öğrencilere göre daha pozitif olduğunu ifade etmektedir. Sınıfında aidiyet ihtiyaçları karşılanmış, okulun diğer üyeleri tarafından kabul edilmiş (okula aidiyet duygusu yüksek olan) öğrencilerin olumlu davranışlar gösterdiğini ifade etmektedir. Aidiyet ihtiyaçları giderilemeyen öğrenciler ise sınıf ve okul içerisinde daha fazla kural dışı olumsuz davranışlar sergilemektedir (Burden 2003).

Nitelikli bir eğitim sisteminde öncelikle öğrencilerin okula aidiyet duyguları geliştirilmelidir. Ayrıca, yaşamlarının herhangi bir bölümünde onlara sunulan kaynaklara erişim imkânı sağlamalıdır. Aynı zamanda, eğitim sisteminin, bilgi sahibi olan kişilerin bilgilerini paylaşacağı insanlara ulaşabilmesinin yanında paylaşımlarını kolayca yapabilmeleri ve bireylerin yeteneklerini ortaya çıkarmak için her türlü imkânı sağlaması gerekir. Her türlü imkânı erişebilen dezavantajlı öğrenciler okullarda daha az sorunla karşılaşacak ve geleceği hakkında daha ümitli olacaktır. Bu kapsamda toplumun tüm bireylerinin eğitime erişimi en iyi derecede sağlanmalıdır. Eğitim sisteminin amacı toplumu asgari bir eğitim düzeyine ulaştırmak olmalıdır. Herkes kendi yeteneği ve potansiyelinin tamamını kullanabileceği bir eğitimle buluşturulmalıdır.

Geniş kitlelerin üst düzey eğitime ulaşabilmeleri için eğitim imkânları artırılmalıdır (Tezcan, 1991). Bu eğitim imkânları okullar aracılığıyla geniş kitlelere ulaştırılmaktadır. Okullar belki de çocukların aidiyet ihtiyacını aradıkları en önemli yerler olarak görülmektedir (Berk ve Meyer, 2015). Okullar aynı zamanda çocuklar için güvenilir ortamlardır. Araştırmacılar, sağlam ve iyi ilişkilere sahip olan okul ortamının, riskli olaylar veya durumlar yaşayan çocuklar için temel koruyucu etki gösterebileceğini ileri sürmektedir (Benard, 2004; Prince-Embury ve Saklofske, 2014). İyi ilişkiler kurulan güvenilir bir okul ortamında, devlet tarafından sunulan her türlü eğitim imkânına erişebilen çocukların okula aidiyet duyguları da gelişerek başarıları artacaktır. Aksi takdirde dezavantajlı çocuklar okulda birçok sorunla karşılaşabilirler. Hiçbir eğitim imkânına sahip olamayan bu öğrencilerin okuldan ve gelecekte bir beklentisi de kalmayabilir. Geleceğin teminatı olan çocukların sağlıklı bir okul ortamında arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iyi ilişkiler kurması, onların ileriki yaşantılarının sağlam temeller üzerine oturmasını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra karşılaştığı sorunları arkadaşları ve öğretmenleriyle işbirliği yapacak ve çeşitli çözüm yolları üretebilecektir. Böylece öğrencilerin okuldan ve eğitimden beklenti düzeylerini artırarak okula aidiyet duygularının gelişmesini sağlayacaktır. Bu bakımdan bu araştırmanın öğrencilere, velilere, öğretmenlere, idarecilere ve politikacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin (bkz. Açılan ve Özgenel, 2021; Altınsoy ve Karakaya Özyer, 2018; Avcı ve Çakır, 2021; Bilgin ve Taş, 2018; Canlı, 2020; Çuhadar, 2021; Doğan, 2015; Erdoğan ve Yüzbaş, 2018; Gencer, 2019; Gökdal ve Düşünceli, 2019; Gören, 2019; Kalaycı ve Özdemir, 2013; Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz, 2017; Mammadova, 2022; Sarı, 2013; Ulusoy ve Erkuş, 2017; Yanık, 2018; Yılmaz, 2015; Yüksel 2020), yükseköğretim öğrencilerinin (bkz. Açık ve Yıldız, 2023; Akkuş ve Akkuş, 2020; Aşık, 2018; Büyükalim, 2020; Düzenli, Işık ve Çiğdem, 2018; Freeman, Anderman ve Jensen, 2007; Kılıç ve Öksüz, 2020; Mutlu, Eş ve Çeçan, 2022; Saki, 2018; Şimşek ve Akdemir, 2015; Yokuş, Ayçiçek ve Yelken, 2017) ve ergenlerin (bkz. Arslan ve Duru, 2017; Arslan ve Tanhan, 2019; Coleman, 1961; Cruwys, Dingle, Haslam, Haslam, Jetten ve Morton, 2013; Duru ve Arslan, 2014; McNeely ve Falci, 2004; Newman, Lohman ve Newman, 2007; Newman, Newman, Griffen, O'Connor ve Spas, 2007; Ragelienė, 2016; Uslu ve Gizir, 2017; Yıldırım, 1997) okula aidiyet duygularının kapsamlıca çalışılmış olduğu, ancak Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duyguları (bkz. Akyol, Vural ve Gündoğdu, 2017;

Balak, 2017; Özdemir vd., 2010; Uslu, 2012) hakkında diğerk öğretim kademelerine göre daha az sayıda araştırmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu yönüyle bu araştırmanın alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Ayrıca, bu etnik grupta ilkokul düzeyinde yüksek oranda okul terkinin göröldüğü tespit edilmiştir (Greenberg, 2010). Bu nedenle araştırmanın bu yaş grubundaki Roman olmayan akranlar arasındaki ayrımcılığı azaltmaya yönelik çabaların Roman çocukların okula aidiyet duygusunu artırmaya ve okulu erken terk etmelerini azaltmaya yardımcı olması muhtemeldir (Rosário vd., 2017).

Araştırmanın ilkokul öğretmenlerinin Roman öğrencileri daha iyi anlamalarına ve bu öğrencilerle yaşadıkları sorunları çözmelerine katkıda bulunacağı düşünölmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin Roman öğrencilerin okula aidiyet duygularını arttıracak yöntem, teknik ve stratejiler geliştirmelerine, yine Roman öğrencileri okula ve sınıf ortamına motive edecek şekilde ders planlamaları yapmalarına yardımcı olacağı da beklenmektedir. Bunun yanında bu araştırma eğitim yöneticilerinin Roman öğrencilerin okuldan zevk aldığı, aidiyet duygusunu artırıcı uygulamalar ve etkinlikler düzenlemelerine, onların sorunlarına çözüm getirecek tedbirler almalarına da ilham verecektir. Bu çalışma eğitim politikacılarının kapsayıcı eğitime ağırlık vermesi, Roman öğrencilerin karşılaştığı sorunlara çözüm üretmeleri ve okuldan beklenti düzeylerini artıracak, okula aidiyet duygularını geliştirecek uygulamalar planlamaları açısından önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın birinci sorusuna (*İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören Roman öğrencilerinin okula aidiyet duyguları nasıldır?*) Selçuk ve Güner'in (1999) *Ait Olma Duygusu Ölçeği* ile yanıt aranırken, ikinci sorusuna (*Roman öğrencilerin ve velilerinin okula aidiyet duygusu çerçevesindeki deneyimleri nasıldır?*) ise öğrenci ve veli görüşmeleriyle yanıt aranmıştır. Dolayısıyla, tüm katılımcıların veri toplama araçlarında yer alan soruları gönüllü olarak ve samimiyetle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Konya'nın merkez ilçelerinde ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören Roman öğrenciler ve velilerinden toplanan verilerle ve araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan sorularla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Eğitimde Fırsat Eşitsizliği

En yalın tanımıyla, bireyleri birbirine bağlayan karşılıklı ilişkiler sistemine toplum denir (Giddens, 2000). Toplumı meydana getiren bireylerin eğitiminin bir bölümü okullarda yapılmaktadır. Tarihin her döneminde okulların amacı insanı eğitmek, yetiştirmek ve topluma kazandırmak olmuştur.

Sümerlerde okula giden çocukların önemli bir bölümü zengin ailelerden gelmekteydi. Gelişmemiş toplumlarda okul, zengin ailelerin ayrıcalıklı olan bu konumlarını devam ettirmek ve sosyal statülerinden dolayı kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmek için soylu ailelerin erkek çocuklarına yönelikti. Yoksul ailelerin çocukları bir eğitim kurumuna devam etme ve eğitimin sağladığı toplumsal statüye sahip olma imkânı yoktu (Mutluay, 2010). Bu durum, eğitimde eşitsizliğin daha ilk çağlardan beri var olduğunu göstermektedir. Eğitimin temel gayesi insanı bir bütün olarak mükemmel hale getirmektir. Platon'un öğrencisi Aristoteles, içinde kütüphane, hayvan ve bitki koleksiyonları bulunan bir okulu Atina'da inşa ettirmiştir. Adına "Lise" ismini verdiği bu okulda Aristoteles, öğrencilerine Platon'un Akademiası'ndakinden farklı olarak pozitif ilimler öğreterek insanı siyasal bir hayvan şeklinde isimlendirmiştir (Brun, 2008, akt. İnal, 2014). Yunancada "skhole (okul)" kelimesinin eğlence ve boş zaman sözcükleriyle aynı kökten türediği bilinmektedir (<https://eksisozluk.com/skhole--1958703>). Bu sebeple okul zengin ve boş zamanı olan kişilere yönelik bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ortaçağda ise eğitim dinin otoritesindeydi. Bu dönemdeki okulların amacı çocukları sadık birer Hıristiyan olarak yetiştirmektir. Cizvit okullarında okulun temizlik işlerini parasız gündüzlü öğrenciler yapmaktaydı. Ayrıca, bu öğrenciler paralı ve yatılı öğrencilere (zengin ve soylu ailelerin çocuklarına) hizmetçilik yapmaktaydılar (İnal, 2014). Çünkü paralı ve yatılı kalan öğrenciler sosyoekonomik yönden çok iyi olan ailelerin çocuklarıydı ve okulun gelir kaynağını oluşturmaktaydı. Hurn (2016) okulların toplumun zengin kesimine hitap eden, toplumdaki mevcut eşitsizlikleri daha da güçlendiren ve geçmişten gelen kuralların geçerliğini devam ettiren araçlar olduğunu vurgulamaktadır. Toplumlar, bu eşitsizliklere destek veren üst tabakalar ve alt tabakalar şeklinde örgütlenmiştir. Böyle bir hiyerarşik toplumda, okulların rolü de güçlülerin ayrıcalıklarını güvence altına almaktır (Bourdieu ve Passeron, 2015).

Modern toplumların çoğunda okul zorunlu hale getirilmiş parasız eğitim sayesinde toplumda en düşük gelirli kesime bile ulaşabilecek bir biçime kavuşturulmuştur. Ancak toplumların hiçbiri teorik olarak ulaşılmış olan bu eşitliğe uygulamada ulaşamamıştır. Aile reisinin çocuğunu sadece okula göndermek için dahi ailenin belirli bir gelir düzeyinde (çocuğun çalışmasına ihtiyaç duymadan ailesini geçindirebiliyor) olması gerekir. Bundan dolayı okulun varlığı bile eşitsizlik üreten bir kurum olarak ortaya çıkmaktadır. Eşitsizliklere karşı yapılan eğitim politikalarında eğitime yapılan harcamalara ve zorunlu ücretsiz eğitime erişime öncelik verilmektedir (Akkan ve Buğra, 2021). Roman öğrencilerin gittikleri okullara ayrılan bütçenin yeterli olmadığına ilişkin tespitler bulunmakla birlikte (Alp ve Taştan, 2011), 2022 MEB politikalarında değişime gidilerek temel eğitim okullarına doğrudan ödenek çıkarılmaya başlanmıştır. Bu da eşitsizliklerin giderilmesi açısından olumlu bir gelişme olmuştur.

1.6.2. Eğitim Hakkı

Bireyin kendini geliştirme, eğitim alma, öğrenme, öğretme gibi yetkilere hukukî olarak sahip olup bu yetkilerden istediği gibi faydalanmasına eğitim hakkı denir (Elma ve Aytac, 2020). Eğitim hakkının kapsamının kanunla tespit edilerek, kimsenin eğitim hakkından mahrum bırakılmayacağı, devletin maddî imkânlar bakımından yoksun öğrencilerin öğrenimlerine devam edebilmeleri için burs gibi çeşitli yollarla gerekli yardımları yapacağı Anayasanın 42. maddesi ile belirtilmiştir. Uluslararası kapsamda ise Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi (EİHB, 1948, Madde 26, <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/>) başta olmak üzere Avrupa Temel Hak ve Özgürlükler Sözleşmesi (1 Numaralı Ek Protokol, 1952, 2, https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/05/08/AIHS_1.protokol.pdf)) BM Çocuk Hakları Anlaşması, 1989, 28-29, <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>), BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Anlaşması, 1996, Madde 13-14, <https://unmik.unmissions.org/sites/default/files/regulations/06turkish/TIntCovEcSocCulRights.pdf>), Eğitimde Ayrımcılıkla Mücadele Sözleşmesinde (<https://www.ihd.org.tr/egitimde-ayrimciliga-karsi-sozlesme/>) eğitim hakkının bir insani hak olduğu ifade edilmektedir. Avrupa İnsan Hakları Eğitim Sistemleri raporuna göre, adalet odaklı eğitim, katılımcılık, eşitlik ve kapsayıcılığın yanı sıra uyuşmazlıkları ortadan kaldırmayı ve çözmeyi sağlar. Sonuç olarak, adalet temelli eğitim, toplumun her

ferdinin hakkına saygı duyulan ve hakkının korunduğu bir toplumu oluşturmanın en etkili aygıtı olarak ifade edilmektedir (OSCE, Council of Europe, UNHCHR ve UNESCO, 2008).

1.6.3. Sosyoekonomik Dezavantajlılık

Dezavantajlılık terimi, toplum içinde genellikle çeşitli sosyal kaynaklara erişimin reddedildiği gruplara atıfta bulunmak için kullanılmaktadır (Sandford, Armour ve Warmington, 2006). Maddî imkânsızlık ve yetersizliklerin ortaya çıkardığı bir problem olarak hayatın her alanında orta ve yüksek gelirli kişilere nazaran yaşanan her türlü olumsuz şartlardır. Dezavantajlılık, bireyleri hem kendi ülkelerinin hem de dünyanın sahip olduğu gelişim ve imkânlardan yoksun bırakmaktadır (Özbaş, 2018). Sosyoekonomik dezavantajlılık ise sosyal güvencenin ve gelirin olmaması veya yetersiz ve süreksizliği, düşük sosyal statü mevsimlik ya da geçici işlerde çalışma, eğitimle ilgili sosyal statü imkânlarından faydalanamama, ayrıca devlet tarafından sunulan her türlü hizmetten ve sosyokültürel imkânlardan yoksun olma durumudur (Arpacıoğlu ve Yıldırım, 2011).

BÖLÜM 2

2. ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Romanlar ile İlgili Genel Bilgiler

Romanların anavatanları olan Hindistan'dan 5-15. yüzyıllar arasında dünyaya dağıldığına dair genel bir görüş hâkimdir (Liebich, 2007). Alanyazında, Romanların anayurtları Hindistan'dan neden ayrıldıklarına dair net ve kesin bir bilgi yoktur (Kenrick, 2006). Fraser (2005) eğer halk, ortak kültüre, dile ve soya sahip insanların beraber yaşadığı, belli özellikleriyle diğer insan topluluklarından kolayca fark edilebilen bireylerden oluşuyor ise Romanların halk olma özelliğini çok uzun zaman önce kaybettiklerini, zamanla da birbirlerinden kopmaya başlayarak farklılaştıklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla, Romanlar dilsel ve morfolojik özellikler bakımından ortak bir etnik kökenden gelmelerine rağmen birçok alt grubun varlığından dolayı homojen bir toplum olarak adlandırılmazlar (Halwachs, 2005).

Romanların kökenleri hakkında birçok farklı görüş ileri sürülmesine rağmen dillerine dayalı olarak yapılan son araştırmaların ardından kökenleri ancak tespit edilebilmiştir (Fraser, 2005). Dünyanın hemen her bölgesinde varlıklarını sürdüren Romanların 10 milyonu aşkın nüfusu Avrupa'da yaşamaktadır (Baçlija, 2008). Arayıcı (2008) ise dünya genelinde yaklaşık olarak 30-40 milyon arasında Roman olduğunu, bunun da 10-15 milyon kadarının Avrupa'daki ülkelerde yaşadığını belirtmektedir. Bu sayı ile Romanlar Avrupa'nın en büyük azınlığı ve aynı zamanda da en hassas ve savunmasız etnik grubunu oluşturmaktadır (Bobakova vd., 2015).

Dünyanın her ülkesinde ötekileştirilen Romanların kitleler halinde yok edilmesi tarihsel olarak Adolf Hitler döneminde Almanya'da yaşanmıştır. Glajar ve Radulescu (2008), Almanya'da "Roman Soykırımı" diye isimlendirilen bu dönemde sayısal olarak 500.000, farklı kaynaklara göre de iki milyon civarında Roman gerek gaz odalarında yakılarak gerekse de tıp deneylerinde kobay olarak kullanılarak yok edildiğini belirtmektedir (akt. Kurtuluş, 2012). Hatta daha da ileri giden Naziler buldukları dönemden üç kuşak geriye giderek Roman soyundan gelen herkesi katletmiştir. Yapılan bu katliamlardan yıllar sonra 1981 yılında Göttingen'de toplanan 3. Dünya Roman Kongresinin öncelikli gündem maddesi Nazi Almanyası'nda yapılan Roman katliamı

olmuştur. Romanlar bu kongrede Almanya'dan tazminat talebinde bulunmuşlar, fakat bu talepleri karşılıksız bırakılmıştır (Hancock, 2002).

Avrupa'da Romanlar ötekileştirilen bir topluluk olarak görülmekte ve bu ön yargı ile mücadele ederek yaşamlarını sürdürmektedirler. Romanlarla ilgili tembel, hırsız, çocuk kaçıran, asalak özellikleri taşıyan uydurulmuş efsaneler, bu ön yargıları haklı çıkarmak için dayanak olmaktadır. Bunların hepsi Roman karşıtlığını pekiştiren Avrupa kültürü içindeki halk masallarının, inançlarının ve atasözlerinin içinde bulunmaktadır (Hancock, 1997, akt. Avara ve Mascitelli, 2014). Romanlar yaşadıkları bölgelerde özellikle Avrupa'da sosyal kategori içinde en dezavantajlı konumda olan kesimdir. Buldukları tüm ülkelerde şiddet, dışlanma, eşitsizlik, nefret söylemi ile ayrımcılığın yanı sıra sağlık, eğitim, barınma ve istihdam gibi insan haklarının en temel alanlarında da birçok sorunla karşı karşıya kalmakta ve hayatlarını bu şekilde idame ettirmeye çalışmaktadırlar.

Romanlar Türkiye'nin çoğu il ve ilçelerinde, şehrin diğer sakinlerinden ayrı olarak, dışlanmış bir şekilde, genellikle şehirlerin yoksul mahallelerinde hayatlarını sürdürmektedirler (Alp ve Taştan, 2011). Konya'da yaşayan Romanlar ise kenar mahallelerde değil de diğer insanların ikâmet ettiği mahallelerde, şehrin içinde, genelde müstakil betonarme veya kerpiç evlerde birbirlerinden kopmadan yaşamaktadırlar. Mollaer (2008, s. 210) Türkiye'de Romanların "toplumunun görünmez ötekileri" olduklarını ve bu sorunun sosyal ve kültürel olarak dayanılmaz bir ağır yük olmasının yanında ekonomik olarak da dezavantajlı bir toplumsal varoluş hâli olduğunu belirtmiştir. Bu varoluş hali, Konya'da yaşayan Romanlarla yapılan görüşmelerde "Biz Çingene değiliz, Romanız. Biz de Allah'ın yarattığı bir kuluz." biçimindeki sözlerle ifade edilmektedir.

2.1.1. Roman Kavramı

İlk kez Türklerin kullandığı "Çingene" sözcüğü köken olarak "çeng" veya "çing"ten türemiştir. "Çeng" kanuna benzeyen bir enstrüman, "çengi" ise bu enstrümanı çalan kişi veya dansöz anlamlarına gelmektedir. Farsçada kelimelerin sonuna "gân/gen" eki getirilerek çoğul yapılmaktadır. Türkçedeki Çingene kelimesinin de "Çengi-gân" ya da "Çengi-gâne" = "Çengicilik" ya da "çengiler" manasına gelen bu kelimelerden türediği düşünülmektedir (Özkan, 2000). Ayrıca "Çingene" kelimesinin 2003 yılından önceki yenilenmemiş Türkçe Sözlükteki anlamı "dinsizlik", "hırsızlık" ve "kadın

satıcılığı” şeklinde verilmiştir (Arayıcı, 2009). Çingene kelimesi güncel “TDK” Sözlükte (<https://sozluk.gov.tr/>) ise “Hindistan’dan çıktıkları söylenen, dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan bir topluluk, Çingen, Kıpti, Roman” şeklinde tanımlanmaktadır.

Özkan (2000) Çingene sözcüğünü farklı kökten inceleyerek bunun manalarından birisinin Türkçede ve Farsçadaki “ahen-ger” (ahen=demir, ger=yapan) yani demirci veya nalbant olduğunu savunmuştur. “Ahen-ger” kavramı sonraları Gnostik mezhebi ile kurulan ilişki “Athinganoi” olarak bilinmekte ve Çingene isminin bu iki kelimenin birleşiminden oluştuğuna inanılmaktadır. Püsküllüoğlu (2003) ise Çingene kelimesinin iki anlamı olduğuna dikkat çekmektedir. *İlk anlamı*, Hindistan kökenli olduğu düşünülen, dünyanın birçok yerinde göçebe olarak yaşayan, küçük şeyleri çalarak geçimini sağlayan bir topluluğu, *ikinci anlamı* ise bu topluluğun soyundan gelenleri simgelemektedir. Burada yine günlük dilde Çingene kelimesi açgözlülüğe, hırsızlığa, suça katılıma, fuhşa ve madde kullanımı ile ticaretine karşılık geldiğinden hem akademik çalışmalarda hem de bu toplulukların kendilerini anlatmalarında sıklıkla kötü çağrışımlara yol açmaktadır. Yürütülen bilimsel projelerde veya yazılan raporlarda ise Çingene kelimesi kullanılmamakta bunun yerine genellikle Roman kelimesi tercih edilmektedir.

Romanların ilk olarak ortaya çıkışının nasıl olduğu hep merak konusu olmuştur. Dünyanın hemen her bölgesinde varlıklarını sürdüren Romanlar buldukları her yerde farklı isimlerle anılmaktadır. Romencede Tigan, İsveçcede Zigenare, Hırvatçada Tsigani, Almanca ve Flamancada Zigeuner, Fransızcada Tsiganes, İtalyancada Zingari olarak adlandırılan Çingene kelimesinin karşılığı Yunancada Atsinganos’tur (Kenrick, 2006; Fraser, 2005). Romanlar, Süryani ile İran Romanisinde “Dom”, Ermeni Romanisinde “Lom” ve Avrupa Romanisinde de “Rom” olarak isimlendirilmektedir (Fraser, 2005). Mezarcıoğlu (2010), göçebe kültürleri nedeniyle farklı coğrafi bölgelerde çeşitli isimlerle anılan Romanların, 18. yüzyılda Kuzey Avrupa’da “Gatinos”, Doğu Avrupa’da “Kaldereş”, Mısır’da “Kıpti”, Fransa’da “Gitan” ve İngiltere’de “Gypsy” olarak adlandırıldığını ifade etmektedir. Kırgız Türkçesinde “Siğan” olarak bilinen Romanlar, Farsçada “Çingâne” olarak adlandırılmaktadır. Romanlara tarihte bölgeden bölgeye farklı isimler verilmiştir. Hindistan’da Romanlara “Parya ve Chandala”, Afganistan’da aşağılayıcı bir anlama gelen “Jat”, Pakistan’da ise “Kalender” adı verilmektedir. Pakistan Romanları olan Kalenderler genel olarak eğlence, sihirbazlık gibi sektörlerde kendini göstermektedirler (Mezarcıoğlu, 2010).

Romanya’da yaşayan Romanlara “Ramon”, İspanya’da yaşayanlara “Filamanco”, Almanya’da yaşayanlara “Mohem” veya “Romani”, Macaristan’da yaşayanlara ise “Çigan” denir. Bir diğer ünlü isim ise “Kıpti”dir (Kurtuluş, 2012). Kıpti kelimesi Türkiye’de yaygın olarak kullanılmaktadır. “Kıpti” Mısırlı demektir. Osmanlı döneminde Romanların Mısırlı olduklarına inanıldığından “Kıpti” olarak adlandırılmış olup bu tabirin kullanımı günümüzde hâlâ devam etmektedir (Özkan, 2000).

Oprışan ve Yılmaz (2004), aynı yerde yaşayan Romanların bile bazen değişik biçimlerde isimlendirilebildiğini belirtmiştir. Türkiye’de yaşayan Romanlar, kendilerini etnik köken olarak Roman; dini yönden de Alevî, Abdal, Müslüman şeklinde tanıtmaktadırlar. Roman olmayanlar ise “Gaco”, Konya’da da “Yezit” veya “Geben” olarak adlandırılmaktadırlar. Romanlara Roman olmayanlarca verilmiş olan adlar ise Konya ve Ankara’da Abdal ve Teber, Doğu Anadolu’da Poşa; Hakkâri, Mardin, Siirt ve Van’ın güney bölgesinde Mırtı/Mutrib/Mırtıp; Adana-Osmaniye yöresinde Koçer ve Cono; Diyarbakır’da ise Kereçi (Qereçi/Karaçi), Aşık/Aşıklı ve Gelsın şeklinde sıralanabilir. Romanların mesleklerle alakalı olup yaptıkları işe göre Arabacı, Bohçacı, Demirci, Elekçi, Kalaycı, Kemikçi, Sepetçi gibi isimleri de vardır. Yunanistan’dan göç etmiş ve Türkiye’ye yerleşmiş Hıristiyan Romanlar için “Balamoron”; Bulgaristan’dan göç etmiş Türkiye’ye yerleşmiş Romanlar için ise “Haymantos” ifadeleri kullanılmaktadır. Bunlar Adana, Çorum, Kayseri, Osmaniye ve Sakarya’da ikâmet etmektedirler (Türkdoğan, 2003).

1960 yılında Ionel Rotaru tarafından kurulan Dünya Çingene Cemiyetinin başvurusu ve Dünya Kiliseler Derneği ve Hindistan hükümetinin desteği ile 1971 yılında 1. Dünya Roman Kongresi Londra’da toplanmıştır. Toplantıda dışlama, ötekileştirme ve ayrıştırma gibi kavramları çağrıştırdığından ve verdiği rahatsızlıktan dolayı Türkçede “Çingene” kelimesine karşılık gelen Gypsy, Zigeuner ve Gitano gibi kelimeler yasaklanarak; adam, erkek, insan anlamına gelen ve “Rom” kökünden türeyen “Roman” sözcüğünün kullanılması kararlaştırılmıştır (Hancock, 1991). Bu araştırmada da Çingene yerine Roman kelimesinin kullanımı tercih edilmiştir.

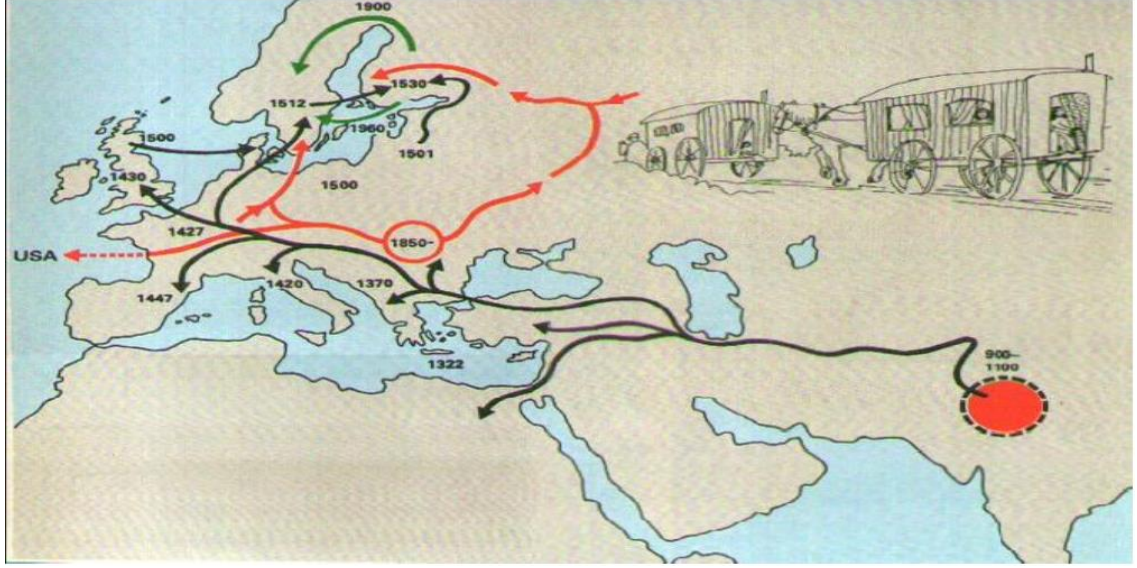
2.1.2. Romanların Kökeni

Romanların kökenleri hakkında tarihsel olarak onların izlerini sürebilmemizi sağlayan yazılı kaynaklar çok azdır. Fraser (2005) tarihi kaynaklardaki Romanlarla ilgili yazılan yazıların tamamını Roman olmayan insanların yazdığını belirtmiştir. Bu nedenle

de yazı içeriklerinde önyargıların bulunduğu değinmiştir. Alanyazına bakıldığında, Romanların Hindistan'dan geldiği görüşü kabul görmüş ve yaygınlık kazanmıştır. Bu görüşün nedeni, tarihsel olmasından ziyade, dil kaynaklı olmasıdır. Romanların kökeninin Hindistan'ın kuzeybatısı olduğu tespit edilmiştir (Ünaldı, 2012). Bu tespit 18. yüzyılın sonlarında Roman dili üzerine özellikle de Macar bilim insanları tarafından yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır (Kurtuluş, 2012). Fakat Fraser (2005) Romani dilinin standart bir şekli olmadığından, dille ilgili bu görüşe dikkatli yaklaşılması gerektiğini belirtmektedir. Romanların Hindistan'dan geldikleri varsayımı filolojik araştırmalarla birlikte antropolojik ve etnolojik araştırmalarla da desteklenmektedir. Ayrıca, 1978 yılında Cenevre'de toplanan 2. Dünya Roman Kongresinde en dikkat çeken karar, Romanların kökeni ve anavatanlarının Hindistan olduğu yönündedir (Marushiakova ve Popov, 2005).

Ancak Romanların Hindistan'ın hangi bölgesinden, hangi yıllarda, hangi yollardan gelerek dünyaya yayıldıkları konusunda görüş birliği yoktur. Özkan (2000) Roman göçlerinin belli bir zamanda toplu ve büyük kitleler hâlinde değil de değişik dönemlerde küçük gruplar biçiminde yapıldığını düşünmektedir. Bu göçler tarımsal sebepler, savaşlar, tehcir, takip ve dış etmenler neticesinde gerçekleşmiştir. Küçük toplulukların göçü, Hindistan'dan İran'a olmak üzere M.S. 5. ve 7. yüzyıllar arasında yaşanmıştır. Daha sonraki göçler Müslümanlar tarafından İran ve Hindistan'ın fethedildiği 7. ve 10. yüzyıllar arasında yaşanmıştır. En sonuncu göç ise 10. ve 13. yüzyıllarda Gazneli Mahmud ve ondan sonraki hükümdarlar zamanında olmuştur.

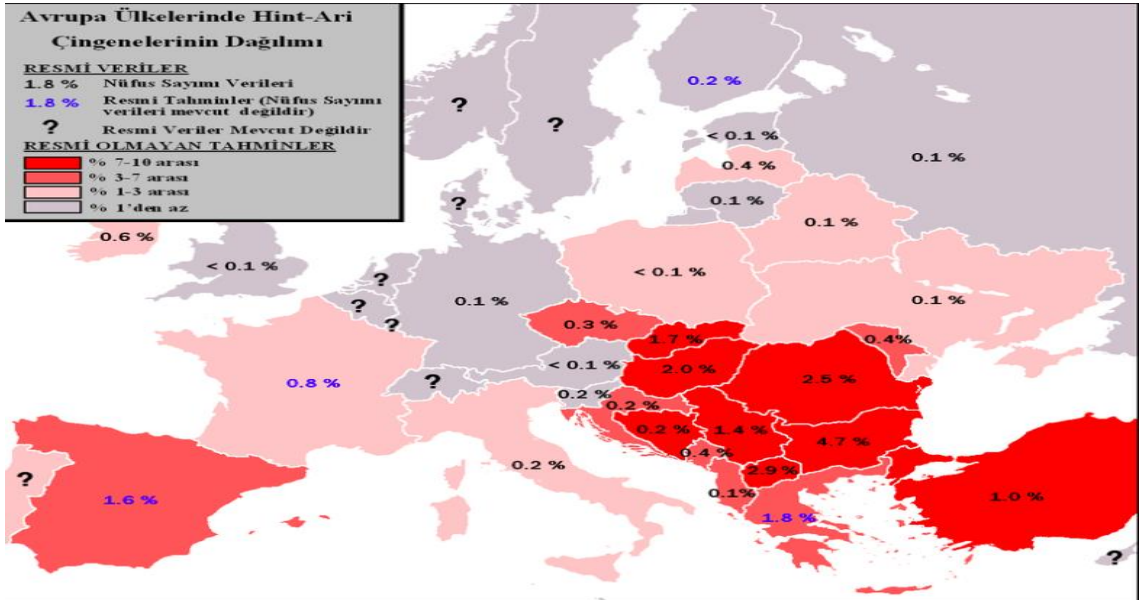
Romanların Avrupa'ya göç ederken İran'dan Ermenistan'a, oradan Anadolu ve Yunanistan'a ve son olarak da Güney Slovakya bölgesine geçtikleri varsayılmaktadır. Bunun sebebi Türkçe, Ermenice, Yunanca ve Slovakçadan alınan bazı sözcüklere tüm Avrupa Romanlarının lehçelerinde de rastlanmasıdır. Avrupa Romanlarının lehçelerinde Arapça kelimeler de bulunmaktadır. Romanların bir kısmının Anadolu'dan geçerek Balkanlara, bir kısmının İran ve Suriye'den Kuzey Afrika ve İspanya'ya ve diğer bir kısmının da Kafkasya'ya göç etmesi, onların Hindistan'dan çıktıktan sonra üç ayrı koldan dünyaya yayıldıkları düşüncesini desteklemektedir (Özkan, 2000). Görsel 2.1, Romanların göç yollarını göstermektedir.



Görsel 2.1. Romanların Göç Yolları

(Kaynak: Özkan, 2000, s. 19)

Dünyadaki sayıları takriben 30-40 milyon arasında olan Romanların, Avrupa'daki nüfusun %10'u Romanya'dadır. Romanya'dan sonra Romanların en fazla olduğu ülkeler sırasıyla Bulgaristan, İspanya, Macaristan, Slovakya, Türkiye, Yugoslavya (Eski) ve Çek Cumhuriyeti şeklinde sıralanabilir (Kurtuluş, 2012). Görsel 2.2, Romanların Avrupada'ki nüfus dağılımını göstermektedir.



Görsel 2.2. Romanların Avrupada'ki Nüfus Dağılımı

(Kaynak: <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87ingeneler#/media/Dosya:Europipsy.tr.png>)

2.1.3. Geçmişten Günümüze Anadolu'daki Romanlar

Türkiye'de Romanların kökeninin Bizans döneminde yaşayan "Atsinganoi (Athinganoi)" olarak bilinen ve Eskişehir civarında yaşayan ritüelleri ve ibadetleri Hıristiyanlara benzeyen Frigyalı bir topluluk olduğu tahmin edilmektedir (Marsh, 2008). Bu topluluk 9. yüzyılda Frigyalı Michael'in zamanında en güçlü dönemini yaşamıştır. Sonraki dönemlerde ise Ortodoks kilisesi tarafından zulme uğramış ve o zamanki din adamları tarafından sık sık cezalandırılmıştır. 10. yüzyılda sayıları önemli ölçüde azalmış ve artık tehdit unsuru olan birer kâfir değil de doğru yoldan çıkmış kimseler olarak kabul edilmiştir (Uzpeder vd., 2008). Romanların Türk toplumu ile en eski ilişkileri Selçuklular zamanına dayanmaktadır; İstanbul'a en erken varış tarihleri ise 1050 olarak belirtilmektedir (Ünaldı, 2012). Tarihçi Nichephoros Gregoras Romanların, 1322'de İstanbul'a geldiğini ifade etmektedir. 10. asırda İstanbul'a gelmelerinin demircilik ve seyislik yapmak amacı taşıdığı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında Romanların Anadolu'ya 9. ve 14. yüzyıllar arasında geldikleri söylenebilir (Aktaş, 2008).

Romanlar, eski çağlardan beri birtakım önyargılarla, sosyal alanda dışlanmayla; fakirlik, işsizlik, temel hak ve hizmetlere erişememe gibi sorunlarla karşılaşmışlardır. Batı coğrafyalarında ise asimilasyon, baskı, gözdağı, ağır cezalar, yaralanma hatta cinayet gibi insanlık dışı muamelelere maruz kalmışlardır. Anadolu topraklarında görece olarak daha iyi durumda yaşadıkları söylenebilen Romanlar, Osmanlı Devleti zamanında belli başlı işlerde çalışmış ve kimliklerini saklama gereği duymadan kültürleri ile var olarak yaşayabilmişlerdir. Bu dönemde Roman sancağı kurulmuş ve idarî anlamda düzenlemeler yapılmıştır (Turan, 2012). Bu sancak, her biri beş kişiden oluşan 300 adet ocaktan oluşmaktaydı. İstanbul ve Balkanlardaki Romanların toplamı yaklaşık 1,500 kişi olup onlar da bu sancağa bağlıydılar (Şener, 2006). Osmanlı arşivlerinde Romanlara dair genel bilgilere ulaşmak mümkündür. Göçebe bir yaşam tarzı benimsedikleri için Osmanlı Devleti Romanlardan düzenli olarak vergi alamamıştır. Yerleşik hayata geçmeleri, tarımla uğraşmaları için devletçe fethedilen yeni yerlerden Romanlara topraklar vermiştir. Yine bu dönemde Romanlar, sınır boylarına yerleştirilmiş ve Avrupa devletlerine karşı Romanlardan oluşan bir koruma ve savunma hattı kurulmuştur. Sultan II. Selim'in 1574 yılında yayınladığı bir fermanla Bosna Hersek topraklarına yerleştirilen, büyük çoğunlukla madencilik faaliyetleriyle uğraşan Romanlar vergiden muaf tutulmuştur. Yine Osmanlı Devleti'nde Romanlar

Müslimler ve Gayr-i Müslimler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu iki grup Romanların birbirleri arasında kız alıp vermeleri, beraber göç etmeleri, birbirlerine karışmaları Kanunname-i Kıbtîyân-ı Vilâyet-i Rum İli kanunu ile engellenmiştir. Yine bu kanunla Romanlar kayıt altına alınmıştır (Özkan, 2000).

Romanlar, Ortaçağ Avrupa'sına kıyasla Osmanlı döneminde göreceli olarak daha iyi bir yaşam sürmüşlerdir. Romanların, Kanuni Sultan Süleyman döneminde Rumeli vilayetinde ikâmet etmeleri amacıyla özel bir kanun hazırlanmış ve bu kanunla orduda da görev yapabilmüşlerdir (Kolukırcık, 2009). Lozan Antlaşması ile Romanların sosyal anlamdaki iyi durumları ve saygınlıkları sona ermiştir. Yine Lozan Antlaşması ile Cumhuriyet döneminde nüfus mübadelesine tâbi tutulan ve bu şekilde Yunanistan'dan Türkiye'ye gelen Romanların olduğu bilinmektedir. Ayrıca, Yugoslavya ve Bulgaristan'dan da gönüllü olarak gelen Romanlar olmuştur. Çünkü mübadelede din tek kıstas olmuş ve bu kapsamda Müslüman olan herkes göç ettirilmiştir. Göçmenler genel olarak Balıkesir, Edirne, İstanbul, Bursa, Kırklareli, İzmir, Samsun, Niğde, Kocaeli, Manisa gibi illere yerleştirilmiştir (Kolukırcık, 2007).

Türkiye'de toplam Roman sayısı 2-5 milyon arasında olduğu, ancak net rakamın kesin olarak bilinmediği belirtilmektedir (Marsh, 2008). Romanlar, yaşadıkları bölgelere göre farklı isimlerle anılmaktadır. Büyük çoğunluğu Avrupa kökenli olan ve Türkiye'nin Kuzeydoğu Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde yaşayanlar "Lom", Batı bölgelerinde yaşayanlar "Rom", Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayanlar ise "Dom" olarak isimlendirilmektedir (Marsh, 2010). Batı Avrupa'da yaşadıkları ülkelere nazaran sosyoekonomik olarak en alt tabakada bulunan Romanlar, Doğu Avrupa'da bulunan kardeşlerine göre daha iyi yaşam standartlarına sahiptir (Barany, 1998). Türkiye'de yaşamakta olan Romanlar ise genel olarak iş sahibi olmayan, yeterli eğitim almamış, çeşitli sağlık sorunlarından mustarip, hayat standartları açısından elverişli olmayan evlerde ikamet eden ve Türkiye'de yaşayan diğer farklı etnik gruplara göre etnik olarak daha çok dışlanmış topluluklardır (Marsh ve Strand, 2005). Romanların bu sıra dışı durumlarının hâlen devam etmekte olduğu ECRI (2011) raporu ile ortaya konmuştur. Romanlar iş, sağlık, eğitim, konut ve kamu hizmetlerine erişim anlamında dışlanmaktadır. Roman çocukların okuma-yazma ve okula devam oranları oldukça düşüktür. Ayrıca, Romanlar kanunî haklarından da bihaber olduklarından, herhangi bir ayrımcılıkla karşılaştıklarında yasal olarak haklarını arama yollarını da bilmemekte ve bu haklardan yararlanamamaktadırlar. Toplumdaki algılanma

durumlarını değiştirme konusunda da gönülsüzdürler (ECRI, 2011). Türkiye’de yaşayan Romanlara ait STK’ların kurulması ve örgütlenmeleri ise 2000’li yıllara denk gelmektedir (ASPB, 2016; Uzpeder vd., 2008). Bu sivil birlikteliğin başlamasının ardından Romanların teorik ve pratik çalışmaları artmıştır. Ayrıca, Roman vatandaşların karşılaştıkları birtakım problemler mevcut hükümet tarafından gündeme getirilmiştir (Dişli, 2016).

Türkiye’de yaşayan, bilhassa Trakya’da bulunan Romanların büyük çoğunluğu kendilerini Roman olarak tanımlamaktadır. Bunun sebebinin “Çingene” tabirinin aşağılayıcı bir anlam içermesidir. Roman kelimesi, Roman dilinden (Romani’den) gelmektedir. Konya’da yaşayan Romanlar da Çingene olarak anılmak yerine Roman veya Abdal olarak anılmayı tercih etmektedirler. Sanskritçe dilinde “Rom” sözcüğünün “erkek” ve “koca” manasına geldiği bilinmektedir. Roman dilinde kullanılan “Kalo” kelimesi ise siyah anlamındadır. “Kalo” Bengalde, Hintçede, Nepalcede ve o bölgede konuşulan dillerde siyah-kara anlamında kullanılmaktadır. Bu da Romanların ana vatanının Hindistan olduğu tezini güçlendirmektedir. Ayrıca “Kalo” İşpanya’da Romanlar için kullanılan siyah-kara ve insan anlamında bir kelimedir (Taşyürek Kirez, 2015).

2.1.4. Romanlarda Aile

Aile, tüm toplumlarda temel sosyalleşme ve kültür aktarma aracıdır. Çocuklar ilk toplumsallaşma yeteneğini aile ortamında kazanır. Roman toplumlarında da aile hayatın merkezinde yer alır. Ayrıca, aile halihazırdaki kültürün aktarılmasında da önemli bir rol oynar. Roman gruplarında yaşlılar, gelenek ve göreneklerin koruyucusu olarak görülmüş, saygın ve yüksek bir mevkide konumlandırılmıştır (Özkan, 2007). Roman ailelerde evlilik yaşı küçüktür ve aileler az sayıda çocuk sahibi olma eğilimindedir. Ailelerin çoğunluğu, kalabalık sayılmayan, en fazla dört-beş üyeden oluşan çekirdek ailelerdir (Kazgan, 2002). Türkiye’deki kimi yerleşim yerlerinde ikamet eden Romanlarda evlilik yaşı erkeklerde on dört, kızlarda ise on ikiye kadar düşebilmektedir. Erkekler otuz beş yaşlarında “büyükbaba” kadınlar ise otuzlu yaşlarında “büyükanne” olabilmektedir. Genç erkekler ve kadınlar, çocukluklarını ve gençliklerini yaşayamadan evlendirilmektedir. Bu yaş aralığını geçen kız çocukları üzerinde toplum ve aile tarafından bir baskı söz konusudur. Roman toplumlarındaki kadınlar, sosyal anlamda ön planda yer almakta ve eğlence alanında da bu olęu öne

çıkılmaktadır. Türkiye'nin büyük şehir merkezleri dışındaki yerlerde kadın ve erkekleri bu denli kaynaşmış bir şekilde görmek mümkün değildir (Alpman, 2004).

Roman aileler nikâhlı yaşamayı tercih etmekte, boşanmalara ve akraba evliliklerine de olumlu bakmamaktadır. Evlenmek için kendi toplumları ve kültürlerinden eşler tercih etmektedir. Yine Romanlar, toplumsal baskı ve ekonomik etkenlerden ötürü tek eşliliği tercih etmektedir. Gençler arasında anlaşarak evlenme daha yaygınken orta yaş üzerindeki ise genellikle görücü usulü ile evlenmektedir. Evliliklerde, "Gacoların bir Romanı anlaması ve Roman ile evlenmesi zordur." ve "Bir Romanı yine bir Roman anlar." gibi düşünceler hâkimdir. Akraba evliliklerine çocukların sakat doğma ihtimalinden dolayı sıcak bakmadıklarını söylese de boşanma gerçekleştiği takdirde akrabalarla olan bağların kopmasından çekinmektedirler. Mülkiyet yokluğu da akraba evliliği istenmemesinde bir etkidir. Hayat şartlarının zorluğu nedeniyle aileler fazla çocuk sahibi olmak istememektedir. İki veya üç çocuk sahibi olmalarında, annenin geçim için (ev temizliği vb.) çalışma hayatına atılması, çocukların eğitim sürecinde tutunamaması, çocukları meslek sahibi yapamama ve ekonomik durumlarını koruma düşüncesi belirleyici etmendir (Kolukırmık, 2007).

Kent yaşamına uyum saylayan Roman kültürü zamanla yozlaşmakta ve değişime uğramaktadır. Türkiye'deki Romanların bir kısmı gelenek ve göreneklerini devam ettirmelerine rağmen çoğunluk bilhassa da yerleşik hayata geçmiş olanlar kendi kültürlerini kaybetmiş ve göçebe olarak yaşayan Romanları da bizden değil düşüncesiyle küçük görmüşlerdir (Övür, 1996). Roman ailelerde Roman kadınlar hem ev işlerini yapmakta hem de çocuk yetiştirme konusunda tüm sorumluluğu alarak çocukların eğitim hayatlarını şekillendirmektedir. Bu konuda erkeklerden daha fazla görev üstlenirler (Avrupa Birliği Temel Haklar Ajansı, 2019). Bu bulgu Türkiye için de aynıdır. Yapılan bir araştırmanın (Akgül, 2021) sonucunda Türkiye'de erkeklerin çocuk eğitimi konusunda ilgisiz, takip etmeyen, karar verici rolü olmadığı; kadınların ise erkeğe oranla takipçi ve önemli ölçüde karar verici olduğu, yoksulluklarına rağmen çocuklarını okutmak için ellerinden geleni yaptığı ve büyük bir gayret sarf ettiği tespit edilmiştir. Bunun yanında erkeğin, çocuğun kaçınıcı sınıfta olduğu ve hangi okula gittiği gibi mutlaka bilinmesi gereken bilgilerden dahi bihaber olduğu rapor edilmiştir.

2.1.5. Romanlarda Sosyokültürel Yapı

Romanlar sosyal anlamda heterojen yapıdadırlar ve bu durum Romanların kültürel anlamda farklı olmalarını beraberinde getirmiştir. Uzun süre yerleşik hayat yaşamış Romanlardan farklı olarak daha egzotik ve farklı coğrafyalara yayılmış olan Eflak Romanları, geleneklerini daha fazla koruyanlar olarak değerlendirilmektedir. Romanlara has kültürel birikimlerin hangilerinin ya da ne kadarının gerçekten de onlara has olduğu sorusunun yanıtını bulmak kolay değildir. Örneğin, folklor alanında, etkileşim içinde oldukları toplumların Roman olmayan bir kültürden öğeler alıp kendi şarkı ve türküleriyle birleştirmişlerdir (Fraser, 2005). Zamanla bu toplumların mirası unutulmuş ve Romanları da en başta ödünç aldıkları şeylerin koruyucusu konumunda bırakmıştır.

Roman kültürünün heterojen yapısının yanında Romanlar arasında benzerlik gösteren birtakım değerler de bulunmaktadır. Roman kültürü çeşitlilik göstermektedir ve belli bir kültüre aidiyeti bulunmamaktadır. Ancak tüm Romanlarca sergilenen ortak davranışların bulunduğu dair görüşler de vardır. Kadere inanç gibi dinî değerler, aile birliği gibi Romanlara ait değişen durumlara uyum sağlamak, standartlar ve normlar bir koldan diğerine farklılaşarak geçmektedir. Romanların Roman olmayanlarla uyum içinde yaşamaları yerleşik kültüre geçtiklerinde kendine has inanç ve tutumların zayıflamasıyla gerçekleşmektedir. Romanların en azından kendilerine has davranış ve konuşmalarıyla ayırt edildiği düşünülmektedir (Kolukırık, 2007).

Romanların kültürü ve müziği onların kültürel yaşamının da önemli bir parçasıdır. Romanlar, her yıl Mayıs ayının beşini altısına bağlayan gece düzenledikleri “Kakava” şenlikleri ve “Hıdrellez” kutlamaları gibi daha birçok etkinliklerle kültürel çeşitlilik ve farklılıklara katkı sağlamaktadırlar (Arayıcı, 2008). Bilindiği üzere Hıdrellez, Türkiye’de insanların dileklerinin gerçekleşmesi için yaptıkları kutlamaların en önemlilerinden biridir. Bu şenliklerin içeriği bolluk ve bereketdir. Nevruz’da da tıpkı Hıdrellez’de olduğu gibi insanların günahlarından arınması için dualar okunur, ateşler yakılır ve o ateşler üzerinden atlanır. Geleceğe dair dilekler dilenir, mutluluk, sağlık, bereket istenir. Kısmet açmak ve talihi artırmak için farklı ritüeller uygulanır (Günay, 1995).

Sahiplenme kavramı Romanlar için alışılmışın dışında bir kavramdır. Çünkü Romanlar yarından beklenti duymadan, günübürlük yaşamayı benimsemişlerdir. Bilhassa

Lovaralar bir şeylerin biriktirilmesine inanmazlar, sahiplikte de bir güç görmezler. Romanlara göre sahip oldukları şeylerden keyif almak, onları harcamaktan geçmektedir. Bu konuyla ilgili olarak Tşurara Kabilesine ait bir Roman hikayesi şu şekildedir: “Adamın biri üzerinde kötü paçavralar, berbat halde kıyafetler, yüzünde hüznü bir ifade olmasına rağmen herkes kendisinden milyoner diye bahsedermiş. Adam milyonlar harcamış ve harcadığı paranın değerinin, cinsinin hiç önemi yokmuş. Hikâyenin kahramanı olan ve bir servete sahip olduğundan değil, aksine sahip olduğu servetini harcadığı için zengin sayılan bu adamın adı ‘Pitti la Kaliako’dur” (Yours, 2005, s. 20).

2.1.6. Romanlarda Sosyoekonomik Yapı

Türkiye’de yaşayan Romanlar özgür yaşamayı sevdikleri ve başkasının emrinde çalışmayı sevmedikleri için esnek ve sürekli olmayan günöbirlik işleri yapmayı tercih etmektedirler. Bu durumu Fonseca (2002, s. 112) şöyle tanımlamaktadır: “Meslekleri onlar için kültürel olarak ayakta kalabilmenin anahtarı olmuştur. Hamallık, seyyar satıcılık, geri dönüşüm için çöp toplamak, ayakkabı boyacılığı, müzisyenlik gibi işler yapmaktadırlar. Geleneksel meslekleri olan demircilik ve kalaycılık teknolojinin gelişmesiyle yerini yarı zamanlı işlere bırakmıştır”. Altınöz (2013) yerleşik ve göçebe Romanlar arasındaki kültür ve dil farkının çok büyük olduğunu belirtmiştir. Romanlar göçebelikten yerleşik hayata geçtikten sonra beraber yaşadıkları toplumlardan etkilenererek kendi dillerine yeni kelimeler eklemiş ve önceki gelenek göreneklerini zamanla terk ederek asimile olmuşlardır. Yerleşik hayata geçen Romanlar zamanla göçebe yaşayan Romanlarla olan ilişkilerini kopararak köy ve kasabaların kenarlarındaki boş arazilere gecekondular yaparak yaşamışlardır (Altınöz, 2013).

Romanların önemli bir kısmı iş bulma ve meslek edinme hususunda zorluk çekmektedir. Bu durum kimliklerini gizlemek zorunda kalmaya kadar dayanmıştır (Arayıcı, 2008). Romanların geçimlerini sağlamak için yaptıkları başlıca işler; müzisyenlik, yarı zamanlı ve sezonluk işler, falcılık, ayı oynatma, sepetçilik, aktörlük, demircilik, kalaycılık, bakırcılık, at seyisliği, bozacılık, odunculuk, çiçekçilik vb. işlerdir. Bu tür işler her zaman onların göçebe hayatlarıyla alâkalı olagelmıştır. Buna ek olarak yerli halkın yapmak istemediği işleri yaparak toplumdaki iş ve meslek sahasındaki boşlukları doldurmuşlardır (Bozkurt, 2006). Hatta demircilik mesleğinde kendini ispatlamış olan “Roman Derviş” isimli bir ustanın Süleymaniye Camii’nin inşaatında (1550-1557) Sengtraş Kalemleri’ni ve iskeleler için gerekli çivileri yaptığı ve

onardığı, caminin şantiye defterinin muhasebe kayıtlarında mevcuttur (Yükselsin, 2000).

Zamanla bu meslekler de geçerliğini yitirince özellikle Konya’da seyyar satıcılık, hurdacılık, kâğıt toplayıcılığı, günübirlik kazanç getiren meslekler, oyun salonu işletmeciliği ve gazinoculuk gibi işler yaptıkları görülmektedir. Maddî imkânsızlıkların olması ve iş bulamama Romanları suç işlemeye meyilli hale getirmiştir. Konya’da yaşayan Romanların hırsızlık, gasp, uyuşturucu madde kullanımı ve satıcılığı gibi gayri meşru işlere bulaştıkları da bilinmektedir. Kısacası yaşadıkları toplumda Romanlar sabit gelirli kamusal işlerde istihdam edilmeyince çözümünü geçici işler ya da suç olarak adlandırılan, kendilerinin ise iş diye isimlendirdiği sıra dışı işler yaparak bulmuşlardır (Akkan vd., 2007). Görsel 2.3, Konya’da hurdacılık yaparak geçimini sağlayan bir Roman vatandaşı göstermektedir.



Görsel 2.3. Hurdacılık Yaparak Geçimini Sağlayan bir Roman Vatandaşı

Roman çocuklara örnek olacak iyi eğitim almış, meslekî bir kariyeri olan rol modellerin çok az oluşu da eğitime gösterdikleri ilgi ve alâkayı azaltmaktadır. Roman çocuklarının kendilerini müzisyenlerle özdeşleştiriyor oluşu onların bir an önce ünlü

olma istek ve hayallerini pekiştirmektedir. Bu kısır döngü “mahalle etkisi” olarak kavramsallaştırılmış olup eğitimsizlik sarmalını da pekiştirmektedir (Aşkın, 2012).

2.1.7. Romanların Mekânsal Olarak Dışlanması ve Damgalanması

Sibley (1995), insanların yaşamlarını sürdürdüğü mekânlar kendilerinin dışlanma mekânı da olabildiğini ifade etmektedir. Dışlanmanın, gücün ve mekânın tekelleştirilmesi, toplumdaki zayıf kesimlerin istenmeyen mekânlara sürgün edilmesiyle gerçekleşir. Romanlar işsizlik, yoksulluk ve suçla beraber anıldıkları için mekânsal olarak dışlanabilmektedirler. Romanların mekânsal ayrışma dinamiklerini ele almak, sosyal dışlanma süreçlerini değerlendirilebilmesi açısından önemlidir. Genel olarak liberal ve küresel dönüşümlerin etkisiyle şekil alan yeni kentleşme düzenlerinde insanlar arasında kutuplaşma ve ayrışmalar görülmekte, bunun sonucunda da sınıfsal farklılıklar oluşmaktadır (Gökçe, 2013). Dezavantajlı gruplar arasındaki yoksullar, işsizler veya kimi etnik yapılar çoğu zaman mekânsal ayrışmayı yaşayan kesimler olmaktadır. Türkiye’de Romanlar toplum içerisinde mekânsal dışlanmaya en çok maruz kalan kesimdir ve büyük şehirlerin kenar mahallelerinde yaşam sürmektedirler. Fakat bu durum, genel-geçer değildir. Konya’daki Romanlar şehrin merkezindeki mahallelerde toplumla iç içe yaşamaktadır.

Mischek (2002) Romanların bir alt sınıf olarak tanımlanmasının yalnızca toplumsal ve mekânsal ayrışma ölçütünden hareket edilerek yapılamayacağını belirtmektedir. Zira İstanbul’daki Roman mahallelerinin pek çoğu Avrupa şehirlerinde olduğu gibi kentin diğer semt ve bölgelerinden ayrılmamıştır. Romanların evleri belirli bir yerleşim kümesi özelliği göstermemekte, bir mahalle içinde dağınık halde de bulunabilmektedir. Kentin iç veya dış mahallelerinde yaşam sürmelerine bakılmaksızın, mekânsal olarak dışlanmış olan Romanların toplumun diğer kesimleriyle eşit imkânlarla sahip değildir. Mekânsal anlamdaki dışlanma ve ayrılmaya bağlı olarak mekânsal damgalanma da yaşanmaktadır. Damgalanmış mekânlarda yaşamak Romanların ekonomik, sosyal ve kültürel kaynaklara erişimini büyük ölçüde etkilemektedir. Uyuşturucu madde kullanımı/satıcılığı, her türden kayıt dışılık ve asayişsizlik olayları sebebiyle Romanların yaşadığı mahalleler damgalanmaktadır. Damgalanan bu mahalleler şehir yaşamından soyutlanabilmektedir.

Bazı araştırmacılar damgalamanın genelde medya ve kamu görevlilerinin kullandıkları dil aracılığıyla oluştuğunu belirtmiş ve bu damgalayıcı üslubun Romanları

ve Roman mahallelerini tanımlanırken de kullanıldığına dikkat çekmiştir (Akkan vd., 2011). Kullanılan bu damgalayıcı dile örnek olarak Romanların mahallelerinin yanından geçilmesinin tehlikeli olduğu, bu mahallelerde yaşayan insanların düzgün insanlar olmadığı, hep suçlu insanların yaşadığı yerler olduğu gibi söylemler gösterilebilir. O’Nions (1995) Romanların marjinalleştirilme süreçlerine vurgu yapmış, onların bir tarafta sosyal parazit imajıyla, diğer tarafta da ilkel-kırsal bir karakter olarak Romantik bir imajla sınıflandırıldığını belirtmiştir. Suçla damgalanmış mekânlarda yaşayan grupların belirli bir süre sonra yaşadığı mekânın dışına çıkamaz duruma geldikleri, adeta o mekâna sabitlenmiş olarak sosyal ilişki ağlarıyla yaşamlarına devam ettikleri alanyazında dikkat çekilen bir husustur (Akkan vd., 2011; Aras, 2009). Bancroft (2001) sosyal düzenin mekânsal düzene göre işlediğini belirtmektedir. Toplumun dışında veya kıyısında yaşayan gruplar, buldukları mekânın dışındaki bir mekânı istedikleri gibi kullanamamakta ve buldukları mekânın dışında özgürce hareket edememektedirler. Kimi büyükşehirlerde Roman mahalleleri getirim değeri yüksek bölgelere konumlanmıştır. Bu sebeple bu mahalleler bilinçli olarak suç bölgesi adıyla damgalanmış, şehrin gelişiminde tehdit unsuru oluşturduğu düşüncesi neden gösterilerek çeşitli müdahale ve dönüştürmelere konu olmuştur. Yerel yönetimler ve “TOKİ” arasında yapılan protokollerle işletilen Kentsel Dönüşüm ve Gecekondu Projeleri, Türkiye’de bilhassa da 2000’li yıllarda hız kazanmıştır. İlk olarak İstanbul ve bazı büyükşehirlerin “küresel kent” olma hedefiyle dönüştürülmesi sınırlı olan kentsel arazilerin değerinin artmasını sağlamıştır. Bu sebeple de özellikle düşük gelirli ve farklı etnik grupların yaşadıkları “kıymetli” mekânlar alışveriş merkezlerine veya lüks binalara dönüştürülerek yüksek gelirli vatandaşlara sunulmuştur. Çubukçu (2011) sermaye gereksinimleri yönünde yapılan kentsel dönüşüm faaliyetlerini “yersizleştirme” ve de “soylulaştırma” kavramları ile açıklamıştır. Çubukçu (2011) soylulaştırmayı yeniden kurulan mekânların sahiplerinin kültürel, etnik ve sınıfsal anlamda el değiştirmesi olarak tanımlamaktadır. Yersizleştirme ise yenilenen mekânların eski sahiplerinin mekânsal ve sosyal açıdan dışlanmalarıdır. İstanbul-Sulukule’de yapılan kentsel dönüşüm Türkiye’deki uygulamalar arasında en göze çarpan kentsel dönüşüm örneğidir. Sulukule’nin “etnik olarak temizlenmesi” Romanların yaşamsal kapasiteleri ve kültürel faaliyetlerinin yok edilmesine sebebiyet vermiş ve dışlanmışlık düzeylerine yeni boyutlar eklemiştir (Çubukçu, 2011). Dönüştürme projelerinde Roman mahallelerinin sadece bir yaşam alanı olarak değil, geçimlerini sağladıkları bir mekân

olmasının göz ardı edilmesi, Romanların geçim stratejilerini de tehlikeye sokmuştur (Akkan vd., 2011).

2.1.8. Romanların Konuştuğu Diller

Romanlar kendilerini Rom olarak isimlendirmekte ve Romani/Romanca konuşmaktadırlar (Yours, 2005). Bin yıldan daha fazla bir geçmişi olan bu dilin yazılı ve standart bir biçimi olmamakla birlikte farklı lehçelerde konuşulduğu da bilinmektedir (Fraser, 2005). Roman filologlarına göre Romani yahut Romans denilen bu dil, Hint-Avrupa dil grubu üyesidir. Özellikle Hint Sanskritçesi'nin özelliklerini taşıyor olması dikkat çekicidir. Bunun yanısıra Romanların dünyadaki diğer dillerden de birçok sözcüğü dillerine kattıkları bir gerçektir (Özkan, 2000). Romanların dilini Rom, Lom ve Dom olmak üç ana lehçeye ayıran filologlar da bulunmaktadır (Asseo, 2007). Yapılan araştırmalarda Hindistan'da konuşulan Sanskritçeye benzeyen bu üç ana lehçe konuşuldukları coğrafyalara göre farklılıklar gösterse de temelde birbirine benzemektedir. Hintçe ile Roman dili arasında ilk ciddi karşılaştırmayı yapan August Friedrich Pott 1844-1845 yıllarında kaleme aldığı *Die Zigeuner in Europa und Asien* isimli kitabında bahsini ettiği Roman dilinin kendine özgü özellikleri olduğunu ve yapısal olarak da Sanskritçeye benzediğini ifade etmiştir (Yürüktümen, 2010).

Türkiye'deki yerli Roman grubu dillerinde çok sayıda Türkçe kelimeye yer verilirken; Türkiye'ye Yunanistan, Bulgaristan ve Romanya'dan göç etmiş Romanların dillerine, geldikleri ülkelerin dillerinden pek çok kelime aldıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla, bu gruplar hem Türk hem Avrupa Roman şivesiyle konuşmaktadırlar. Türkiye'nin güney, orta ve batı kesimlerinde yaşayan Romanların şivelerinde büyük oranda benzerlikler göze çarparken, Güney Doğu Anadolu Bölgelerinde yaşayan Romanlarda çok büyük şive farklılıkları görülmektedir. Bu gruplar genellikle Farsça ağırlıklı kelimeler kullanır, babaya pader, anaya mader, çocuğa biçe derler. Diğer yörelerin Romanları babaya=dad, anneye=mıday, çocuğa=sopay, erkek çocuğa=çav, kız çocuğa=çay demektedirler (Sal, 2009).

2.1.9. 2000-2022 Yılları Arası Türkiye'de Roman Politikaları

Avrupalılar Romanları ilk başta ülkelerine kabul ederek onlara iyi davranmışlar, fakat zamanla onları potansiyel suçlu olarak algılayarak sınır dışı etmişlerdir. Romanlar hakkındaki bu olumsuz tutum ve davranışlar günümüz Avrupası'nda halâ sürmektedir.

Örneğin, 29.07.2010 tarihinde Fransa Cumhurbaşkanı Nicolas Sarkozy, Romanların yaşadığı 300 çadır kampının yıkılmasını ve bu kamplarda yaşayan Romanların sınır dışı edilmelerini emretmiştir. Sebep olarak bu yerleşimlerde fuhuş ve kaçakçılık olmasını göstermiştir (https://www.bbc.com/turkce/haberler/2010/09/100914_eu_roma). Türkiye’de ise bunun tam aksine Osmanlı İmparatorluğu döneminde olduğu gibi günümüzde de Roman vatandaşlarına yönelik birçok iyileştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda Millî Eğitim Bakanlığı, İslam Ansiklopedisi’nde ve Türk Ansiklopedisi’nde yer alan “hayvan ve çocuk satarlar, göçebe olarak yaşarlar, hırsızlık yaparlar, inançsızdırlar, nikâha ve sünnete itibar etmezler, buçuk millet olarak bilinirler” gibi rencide edici ve aşağılayıcı ifadeleri kaldırılmıştır. Ayrıca, “TDK” sözlüğündeki Romanlarla ilgili bu tür ifadeler 2003 yılında değiştirilerek daha insanî tanımlara yer verilmiştir.

2010 yılında “Roman açılımı” adı altında çalışmalarda bulunan dönemin Başbakanı, İstanbul Abdi İpekçi Spor salonunda Romanlarla buluşarak onların dertlerini dinlemiş ve çözüm bulunacağını söylemiştir. Romanların en büyük sıkıntısı olan işsizlik ve barınma problemlerinin çözüleceği, “TOKİ” tarafından kendilerine ev yapılacağı ifade edilmiştir. Ayrıca, Romanlara bir çok sosyal haklar verilmiştir. Kanun ve yönetmeliklerde geçen “göçebe Çingener” gibi ifadeler kaldırılmıştır. 1934 tarihli iskân kanununun “Türk kültürüne bağlı olmayanlar, anarşistler, göçebe Çingener, casuslar, memleket dışına çıkarılmış olanlar, Türkiye’ye muhacir olarak kabul edilemezler” maddesi ile “Yabancıların Türkiye’de Seyahatleri” hakkındaki kanunun “tabiiyetsiz veya yabancı devlet tebaası olan Çingenerlerin veya Türk kültürüne bağlı olmayan yabancı göçebelerin sınır dışı edilmeleri İçişleri Bakanlığının صلاحyetindedir” maddesi yürürlükten kaldırılmıştır. Romanların “İŞKUR” ve Halk Eğitim Merkezleri tarafından açılan meslek edindirme kurslarından faydalanmaları için gereken düzenlemeler yapılmıştır. 30.04.2016 tarihinde Romanlara yönelik 1. Eylem Aşaması Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 11.12.2019 tarihinde de Resmî Gazetede yayımlanan 2. Aşama Eylem Planıyla da çeşitli iyileştirmeler yapılmıştır. Resmî Gazete’nin 11.12.2019/28 sayısında yer alan Cumhurbaşkanlığı genelgesinde (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/12/20191211.pdf>), 2016-2021 yıllarını kapsayan Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi’nin 2. Aşama Eylem Planı (2019-2021) Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’nın internet sitesinde yayımlanarak (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160430-11-1.pdf>)

ilgili tüm kurumlar tarafından uygulanacağı belirtilmiştir. Ayrıca genelgede “Mezkûr Eylem Planı'nın uygulanmasında, ilgili bakanlıklar ile kurum ve kuruluşlarca azami gayret gösterilecek, ihtiyaç duyulacak her türlü destek sağlanacaktır” ifadesi yer almaktadır (11.12.2019 tarih ve 30975 sayılı Resmî Gazete). Ek olarak, Cumhurbaşkanlığı tarafından yayımlanan 8 Nisan 2021 tarih ve 31448 sayılı genelgeyle 8 Nisan tarihinin Dünya Romanlar Günü olarak kutlanmasına karar verilmiştir (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/04/20210408-8.pdf>). Bu kapsamda Roman vatandaşlarının eğitim, istihdam ve iskân sorunları da gündeme getirilmiş, yapılacak etkinliklerin ilgili kamu kurum ve kuruluşlarınca yürütülmesi ve etkinliklerde yapılacak masrafların bu kurumlarca karşılanması kararlaştırılmıştır (08.04.2021 tarih ve 31448 sayılı Resmî Gazete).

2.2. Aidiyet Kavramının Tanımı ve Türleri

Aidiyet kavramı ilk olarak aile içerisindeki anne-baba ile çocuk arasındaki ilişkilerin araştırılması sırasında ortaya çıkmıştır. Bir birey ile belirli bir nesne veya kişi arasındaki duygusal bağlılığa dayanan ilişkiye aidiyet denir (Bowlby, 1979). Bu tanım ışığında yetişkinler arası ilişkiler (Hazan ve Shaver, 1994), mal ve hizmetler (Belk, 1988), sosyal ilişkiler (Weiss, 1988), sosyal çevre (Milligan, 1998), mekânlar (Kyle, Graefe, Manning ve Bacon, 2004a; Kyle, Graefe, Manning ve Bacon, 2004b; Kyle, Mowen ve Tarrant, 2004) ve ev-komşuluk ilişkileri (Hidalgo ve Hernandez, 2001; Easthope, 2004) konularında araştırmalar yapılmıştır. Günümüzde aidiyet ebeveyn-çocuk ilişkilerinin araştırma konusu olmaktan çıkarak tüketici davranışları, sosyal ilişkiler ve pazarlama alanlarında da araştırma konusu haline gelmiştir. Kısaca aidiyet, insanın temel gereksinimleri ve güvenlik ihtiyacından doğan bir kavram olarak tanımlanabilir (Bracato, 2006).

Alanyazında aidiyet kavramının birçok tanımı yapılmıştır. Örneğin, Hunter (1978) aidiyeti özel ve belli bir çevreye özgü oluşturulan bağ olarak ele alırken, Shumaker ve Taylor (1983) bireylerin yaşam alanları ile aralarında kurdukları ilişki olarak tanımlamıştır. Hummon (1992) ise aidiyeti alanlar ve mekânlarla kurulan duygusal bağlar olarak tanımlamıştır. Low (1992) Hummon'u destekler nitelikte aidiyetin, bireylerin fiziksel ve sosyal çevreleri ile arasında kurdukları duygusal ve bilişsel bağlantılar olduğunu belirtmektedir. Hidalgo ve Hernandez (2001) de aidiyetin, insanların bir yer ile ilgili oluşturdukları duygusal bağ olduğunu ifade etmektedir.

Williams ve Vaske (2003) aidiyeti, insanların kendilerine göre özel gördükleri mekânlar ve bu mekânlara yükledikleri öznel, duygusal ve sembolik anlamlar olarak ifade etmektedir. Cresswell (2004) ise aidiyetin insanlarla binalar, çevreler, nesnelere, yaşam alanları, komşular, kasabalar ve şehirler arasında oluşan bir duygu olduğunu belirtmektedir. Konuyu toplumsal aidiyet açısından değerlendiren Kasarda ve Janowitz'in (1974) yanı sıra sosyal duygu, aidiyet, mekânsal konum veya kimlik, mekânsal etki ve mekânsal bağlılık olarak ele alan araştırmalar da mevcuttur (Manzo ve Perkins, 2006). Bu konuda genel kabul görmüş bir tanımın olmaması aidiyet olgusunu kavramsallaştırmayı güçleştirmektedir (Hidalgo ve Hernandez, 2001). “Yine de aidiyet kavramına bir birey ile bir yer, bölge veya mekân arasındaki ilişkiler bütünüdür demek yanlış olmaz” (Manzo ve Perkins, 2006, s. 37). Ayrıca, Bracato (2006) aidiyeti; bir mekâna derin duygularla bağlanma, bir çevreye bağlanma, o yere kök salma ve o mekânla aynı duygularda ilişki kurma olarak tanımlarken, Gifford (2002) bireysel olarak bir yerle alâkalı görüş oluşturma çabası olarak görmektedir.

Bu tanımlar bilhassa fiziksel ve duygusal özelliklere ve unsurlara değinmektedir (Bracato, 2006). Aidiyet yalnızca fiziksel unsurlara karşı geliştirilen bir duygu değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerin olduğu sosyal ortamlara ilişkin geliştirilebilen bir duygudur. Nitekim Milligan (1998) da aidiyet kavramını hem sosyal çevre hem de fiziksel unsurları ele alacak şekilde tanımlamıştır. Ona göre sosyal ilişkiler için ortam oluşturma yerleri fiziksel unsurlardır. Sosyal ilişkiler yoluyla kişisel olarak anlam yüklenen fiziksel alanlarla mekânsal aidiyet kavramı geliştirilmektedir. Aidiyet duygusu insanlar ile bina, yaşam alanları, ev, obje, komşu, çevre, köy, kasaba ve şehirler arasında gelişir (Bracato, 2006).

Yapılan tüm bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere “aidiyet” bireyin fiziksel ve sosyal ortamlara veya kişilere karşı geliştirdiği duygusal bir bağlıdır. Sosyal ortamlar insanların bir araya gelmesini, ilişkiler kurmasını sağlayan her türlü kişi veya ortamlardır. Fiziksel alanlar ise ev, işyeri, okul, mahalle, şehir, ülke gibi unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk Dil Kurumuna ait Türkçe sözlükte (<https://sozluk.gov.tr>) aidiyet terimi “ilişkinlik, ait olma durumu” olarak tanımlanmaktadır. Alantar ve Maner (2008) bağlanma kuramını, istenmeyen ayrılıklar, kayıp durumlarında gelişen duygusal bunalımlar ve kişinin bir diğeri ile daha sağlam duygusal bağlar kurma eğilimi olarak açıklar. Aidiyet kavramıyla ilgili Kuşat (2003, s. 49) ise şunları belirtmektedir: “İnsanın ergenlik yaşlarına adım atmasıyla birlikte kimlik ve buna bağlı olarak da yüksek benlik

ihtiyaçları, statü, bağlılık ve aidiyet Maslow'un oluşturduğu ihtiyaçlar hiyerarşisinin başında gelmektedir ve kritik bir öneme sahiptir. İnsan yaşadığı toplumda sayılan biri olmak ister, topluma uyum sağlaması da bu isteğinin karşılanmasına bağlıdır.”

Ait olma ihtiyacı, temel insan motivasyonu olarak kabul edilir ve insanların birbirlerinin iyiliğiyle ilgili bir bağlamda önemli, kalıcı, destekleyici ve istikrarlı kişilerarası ilişkiler kurma ve sürdürme dürtüsüne sahip olduğunu ifade eder (Baumeister ve Leary, 1995). Maslow (1943) aidiyetin bireyin başkaları tarafından değer verilme, kabul edilme, benimsenme ve tanınma ihtiyacının karşılanması ile geliştiğini vurgulamaktadır (Alptekin, 2011). İlkel topluluklardan günümüze kadar bireylerin temel ihtiyaçlarından biri olan ait olma ihtiyacının altında pek çok psikolojik faktör yatmaktadır. Bireylerde aidiyet ihtiyacının karşılanması durumunda olumlu sonuçların doğduğuyla ilgili geniş bir araştırmacı kitlesinin ortak fikri vardır (Anderman, 2002). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre, bireyin hem fizyolojik hem de güvenlik ihtiyacı çok iyi bir şekilde karşılanırsa bile aidiyet ihtiyacı ortaya çıkacaktır (Maslow, 1943). Maslow, “sevgi ve ait olma ihtiyacını” motivasyonel hiyerarşisinin merkezine yerleştirir; kısaca aidiyet ihtiyacı yemek, güvenlik ve diğer temel ihtiyaçlar karşılanana kadar ortaya çıkmaz. Özsaygı ve kendini gerçekleştirmenin önüne geçer. Özgürlük, sevgi, topluluk duygusu, saygı, felsefe karın doyurmadığı için gereksiz olarak görülüp ertelenebilir. Maslow (1943) bu görüşleriyle insan için fizyolojik ihtiyaçların en öncelikli ihtiyaçlar olduğuna inanmaktadır. Aidiyet duygusu doğuştan vardır ve özellikle ergenlik döneminde daha güçlü olarak karşımıza çıkar (Kuşat, 2003). Goodenow ve Grady (1993) bir gruba ait veya bir gruba bağlantılı ve o grubun önemli bir üyesi olarak gören bireylerin başkalarının değerlerini daha yüksek olasılıklarla içselleştirdiklerini ortaya koymuştur. Glasser (1986: akt. Finn, 1989) aidiyet ihtiyacının insanın genetik yapısındaki beş temel ihtiyaçtan biri olduğunu savunmuştur.

Hem sosyolojik hem de psikolojik bir kavram olan “aidiyet” kavramı, öğretim programının başarıya ulaşması bakımından toplum ve okul için de önemli bir kavramdır (Akar-Vural, Yılmaz-Özelçi, Çengel ve Gömlüksiz, 2013). Bütün bunların yanı sıra bir gruba, okula veya bir topluma aidiyet ile ilgili yararların da kalıcı etkileri olduğu saptanmıştır. Ait olma ihtiyacı bireyleri diğer insanlarla sosyal ilişkiler ve bağlar kurmaya yönlendirir. Bu bağların olmaması durumunda genelde bireyde psikolojik ve hatta fiziksel sağlık sorunları oluşur (Slaten, Ferguson, Allen, Brodrick ve Waters, 2016). Alanyazın, insanlardaki ait olma duygusunun, hayatı süresince psikolojik ve

fiziksel sağlık yönünden biçimlendirici etkileri olan önemli bir psikolojik his olduğunu ortaya koymaktadır (Slaten vd., 2016).

Bireylerin öncelikli olarak fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması yanı sıra psikolojik ve üst düzey ihtiyaçlarının karşılanması, onları daha verimli, mutlu ve huzurlu kılmaktadır (Deveci, 2007). McMillan ve Chavis (1986) psikososyal farkındalığın ancak insanların bir topluma ait oldukları, toplumu etkiledikleri ve toplumdan etkilendikleri ve aynı zamanda toplumla paylaştıkları duygusal bir bağa sahip olduklarını hissettiklerinde ortaya çıktığını ifade etmektedir. Aidiyeti örgüt bazında inceleyen Chen ve Aryee (2007) ise algılanan aidiyet durumunun, çalışanların örgütte kişisel bir yer kazandıklarını ve kabul edildiklerini hissetmeleri ve bir anlamda çalışanın örgütteki kimliğini şekillendirmeleri anlamına geldiğini ifade etmektedir. Ayrıca aidiyet duygusu, sosyal bir varlık olan insanın gelişme sürecinde aile, iş arkadaşları ve ulus için kişinin toplumda üstlendiği rolün belirlenmesinde ve belli bir statüye ulaşmasında önemli değerlerden biri olarak görülmektedir (Şahan, 2007).

İnsan sosyal bir varlık olmasından dolayı çevresindeki diğer insanlarla iletişim kurmak, doğumundan itibaren çevresiyle sürekli bir ilişki ve etkileşim içinde olmak zorundadır. Fromm (2003) insanların bu ilişkileri kendi başlarına kurmak zorunda olduğunu belirtmektedir. Bu ilişkilerin en güçlü noktası insanların birbirlerine karşı hissedebilecekleri yakınlıkla gerçekleşmektedir (akt. Ersanlı ve Koçyiğit, 2013). Bunun yanı sıra aidiyet duygusunun sosyal yabancılaşma ve soyutlanmadan kaynaklanabilecek acı ve yalnızlığa karşı koruyucu bir işlevi bulunmaktadır. Ayrıca, aidiyet duygusunun, gruba ait olma, grubun içinde önemli olma, ortak bir gayenin ve birlikteliğin getirdiği ihtiyaçların karşılanması durumlarında destekleyici rolü bulunmaktadır (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema ve Collier, 1992).

Aidiyet kavramı son yıllarda eğitimcilerin yanında birçok bilim dalına ait araştırmacının dikkatini çekmiş ve araştırmaların konusu olmuştur. 1970'li yılların başında Batı kültürü hakkındaki araştırmaların çoğu insanların yer değiştirmeleri ve yeni çevreyle olan uyumları üzerine yapılmış, insanların içinde yaşadıkları çevre, alan ya da mekânlar arasında nasıl bir ilişki kurduğu ise göz ardı edilmiştir (Bracato, 2006). İnsan ve çevre ilişkisini konu edinen araştırmalar psikolojik bakış açısı, bilgi ve inanışların etkisinde yapılmıştır. Zamanla bu etkinin azalmasıyla fiziki ortam ile insanlar arasındaki duygusal bağlar çalışılmaya başlanmıştır. Daha sonraları sosyal

psikoloji ve sosyoloji alanında yapılan araştırmalar bölge, kişisel alan, mekân kullanımı ve kutsal mekânlar ile birey arasındaki bağ konularına yönelmiştir (Low ve Altman, 1992). Birçok anlamı barındıran yer veya mekân kavramı mimari, coğrafi ve sosyal anlamların oluşturduğu çevresel bir deneyimdir. Deneyimler, fiziksel ve sosyal ortamlar olarak adlandırılabilir ortamlarda gerçekleşir. Aidiyet konusundaki araştırmalar hem çevrenin fiziksel unsurlarının oluşturduğu fiziksel çevreyi hem de bireyler arası ilişkilerin oluşturduğu sosyal çevreyi konu edinmiştir (Bracato, 2006). Osterman (2000) da bu görüşü destekler nitelikte aidiyeti; bağlılık, okul ya da sınıf üyelik duygusu, topluluk duygusu, destek ve kabul gibi değişik biçimlerde tanımlanan geniş kapsamlı bir kavram olarak tanımlamıştır.

Araştırmacılar aidiyet konusunda yaptıkları ilk araştırmalarda genellikle aidiyeti alan veya mekân kimliği ve alan veya mekân bağlılığı olmak üzere iki boyutta incelemiştir (Bracato, 2006). Yapılan bazı araştırmalarda aidiyet kavramının kimlik ve bağlılık boyutlarına ilaveten duygusal aidiyet ve sosyal aidiyet boyutlarının da eklendiği görülmektedir (Jorgensen ve Stedman, 2001; Kyle, Graefe ve Manning, 2005). Okula aidiyet ise duygusal, sosyal, mekânsal ve kimlik aidiyeti olmak üzere tüm aidiyetleri içine alan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.1. Mekânsal Aidiyet

Aidiyet kavramına ilişkin yapılan ilk araştırmalarda alan veya mekânsal bağlanma boyutunun ele alınmadığı görülmektedir. Ancak son yıllarda aidiyetle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında bağlılık ve bağlanma boyutuna daha fazla önem verildiği göze çarpmaktadır. Bağlanma, bir mekân veya alan üzerinde gelişen, zamanla sınırlı bir alan veya mekâna karşı yoğunlaşan ve değişik alan ve mekânlara yerleşmenin yapılamadığı duygusal bir bağdır. Jorgensen ve Stedman (2001) bağlılığı bir mekânın başka mekânlara nazaran sunduğu avantajların birleşimi olarak tanımlamıştır. Bireye sunulan tüm seçenekler iyi olmasa bile bireyin ihtiyaçlarını asgari düzeyde karşılayan sosyal ya da fiziksel alan bir aidiyet oluşturabilir. Diğer bir deyişle, seçeneğin kötü olması bağlılığın oluşmasını etkilemeyebilir (Jorgensen ve Stedman, 2001). Konuya bu yönden bakıldığında, aidiyetin duygusal etkenlerden çok, bir takım işlevsel faktörlerden etkilendiği söylenebilir (Bracato, 2006). Shumaker ve Taylor (1983) da aidiyeti, bir birey ile belli bir alan veya mekân arasında beraberlikten doğan güçlü bağ olarak tanımlamıştır.

Alan veya mekânla ilgili birey iki çeşit analiz yapabilir. Bunların ilki bireyin o an içinde yaşadığı alan veya mekân değerlendirmesi, ikincisi ise bireyin daha önce yaşadığı alan veya mekânlarla ilgili yaptığı değerlendirmeleridir (Bracato, 2006). Başka alan veya mekânlarda yaşananlar, bireyin herhangi bir alan veya mekâna bağlanma duygusunun artıp azalmasına etki edebilir (Vaske ve Kobrin, 2001). Alan veya mekân bağlılığı, bireyler tarafından tercih edilen bir alanı, o alana alternatif sağlayabilecek diğer alanlarla karşılaştırma sürecidir. Birey, seçtiği alanın kişisel gereksinimlerini ne kadar iyi karşıladığını değerlendirir (Backlund ve Williams, 2003). Alanyazında yer alan mekân kimliği oluşturma süreci olarak açıklanabilecek kimlik boyutu aidiyet kavramının en çok tartışılan yönüdür (Hidalgo ve Hernandez, 2002; Jorgensen ve Stedman, 2001; Knez, 2005; Kyle, Absher ve Graefe, 2003; Kyle, Graefe, Manning ve Bacon, 2003; Kyle vd., 2004a; Saleh, 1998; Stedman, 2002; Uzzell, Pol ve Badenas, 2002). Frederickson ve Anderson (1999) mekânsal kimliği bireyin herhangi bir mekânla arasında kurmuş olduğu bağ sonucunda kendisi için oluşturmuş olduğu bireysel kimlik ve o mekânla ilgili hissedilen olumlu duygular şeklinde tanımlamıştır. Pretty, Chipuer ve Bramston (2003) mekânsal kimlik duygusunun oluşumunda alan veya mekânlar olumlu yönde değiştirildiği zaman, kişi ile alan veya mekân arasında bağlantı kurulduğunu belirtmiştir. Bağlantının dozu arttıkça birey ile mekân arasındaki bağ devamlılık kazanacak hatta bireyin devamlı olarak yaşamayı bile düşüneceği bir yere dönüşeceğini vurgulamıştır. Bracato (2006) mekân ve alan kimliğini bireyin mekânlar ile arasındaki anlamlandırmaları, bu ortamlar ile ilgili duyguları, hatıraları ve düşünceleri şeklinde tanımlamaktadır. Mekânsal kimlik, kişilerin bireysel kimliklerini ortaya çıkarma fırsatı vermektedir.

Kişisel kimlik teorisine göre alan veya mekânsal kimliğin duygusal boyut, bilişsel boyut ve ihtiyaç boyutu olmak üzere üç boyutu vardır (Bracato, 2006). *Duygusal boyut*, bireyin belirli bir alana veya mekâna karşı beklentileri, duyguları ve o alan veya mekâna yüklediği anlamlar yoluyla meydana gelen boyuttur. Ortamın aydınlatılması, çalınan müziğin türü, mekânın rengi ve tasarımı gibi öne çıkan estetik faktörler duygusal boyutu şekillendirmektedir. Bunlar, daha ziyade somut faktörlere dayalı olarak geliştirilen duygulardır. Bir lokantada her zaman oturduğunuz masa, zevkinize uygun bir tasarım veya dekor, sizin için uğurlu olduğunu düşündüğünüz bir sandalye, mekân kimliği oluşturmanın araçları olarak kabul edilebilir. *Bilişsel boyut*, alan veya mekânsal kimliğin doyurucu yönünü yansıtmakta olup alan veya mekânın

küçüklüğü, büyüklüğü, imajı, rengi, hatıraları, uzaklığı, kısacası alan veya mekânın özelliklerini içerir. *İhtiyaç boyutu* ise bireylerin mesleki ya da özel yaşamlarındaki zorunluluklar sebebiyle bir mekâna ya da alana duydukları ihtiyacın meydana getirdiği boyuttur. Genellikle maddi unsurlarla ilişkiler koptuğunda ortaya çıkar. Evlenilen mekân, düğün salonu veya bireyin kullandığı araçlar ile arasında bir bağ meydana gelmektedir (Bracato, 2006).

2.2.2. Duygusal Aidiyet

Özellikle çevre psikolojisi dalında karşımıza sıkça çıkan duygusal aidiyet, aidiyetin bir diğer boyutudur. Jorgensen ve Stedman (2001) duygusal aidiyeti özel bir alan veya mekân ile birey arasında kurulan duygusal bağ olarak tanımlamaktadır. Bagozzi, Gopinath ve Nyer (1999) de duygusal bağı bireyin yaşamını sürdürdüğü yerle alakalı hissettiği keyif, zevk ve duygulanım şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin kafelerle ilgili aidiyet duygularını araştıran Milligan (1998), öğrenciler ile sürekli gittikleri kafe arasında belirgin ve güçlü bir duygusal bağ olduğunu belirtmiştir. Tuan (1977) da duygusal bağı fiziksel alanlar ile insanların yaşantıları arasında kurdukları ilişki şeklinde açıklamaktadır. Jorgensen ve Stedman (2001) göl evi sahiplerinin evleriyle alakalı aidiyet duygularını araştırdıkları çalışmada, aidiyet boyutlarından en güçlü olanın duygu boyutu olduğunu belirlemişlerdir. Kyle vd. (2005) bu konu ile ilgili yaptıkları araştırmalarda duygusal boyut ile aidiyet kavramının güçlü bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.

2.2.3. Sosyal Bağ Aidiyeti

Aidiyetin diğer bir boyutu olan sosyal bağın birçok araştırmanın konusu olduğu görülmektedir. Guest ve Lee (1984) sosyal bağın aidiyet kavramının en önemli boyutlarından biri olduğunu, arkadaşlar, eş, dost ve akrabalar arasında meydana geldiğini belirtmektedir. Milligan (1998) sosyal bağ konusunu etkileşim noktasında ele alarak konuyla alakalı önceki etkileşimler ve potansiyel etkileşimler olmak üzere iki yeni kavramdan bahsetmiştir. *Önceki etkileşimler*, bireyin bir mekândaki insanlarla daha önceden yaşadıklarının hafızasında olması, *potansiyel etkileşimler* ise bireyin gerçekleşmesini umduğu beklentileridir. Low ve Altman (1992), sosyal bağ aidiyetinin bir mekândaki insan ve insan grupları arasında oluşan sosyal ve kültürel etkileşimler sonucu ortaya çıktığını, önemli olan alan veya mekânın değil, o alan veya mekânda olan iletişim ve etkileşimler olduğunu vurgulamaktadırlar.

Hidalgo ve Hernandez (2001) aidiyet oluşumunda sosyal ve mekânsal bağlardan hangisinin daha güçlü olduğunu incelemiş ve sosyal bağların mekânsal bağlardan daha güçlü olduğunu vurgulamıştır. Cooper-Marcus (1992) da eş-dost, akraba, aile vb. ilişkilerin mevcut olmadığı alan ve mekânların insanlar açısından hiçbir önem arz etmediğini belirtmiştir. Sosyal bağların aidiyet kavramının önemli bir parçası olduğu yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır (Bracato, 2006). İnsanların olumlu ve olumsuz olarak deneyimledikleri en güçlü duyguların çoğunluğu aidiyet ile ilgilidir. Başka bir deyişle, hayatta mutlu olmanın yolu, yakın bireysel ilişkilerden geçmektedir. Yapılan araştırmalar, bir kişinin ilişki türünün büyük bir fark yaratmadığını, ancak güçlü sosyal ilişkilerin eksikliğinin (depresyon, mutsuzluk gibi) olumsuz psikolojik sıkıntılar ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir (Baumeister ve Leary, 1995).

2.3. Okula Aidiyet Duygusu

İnsanlar yaşamları süresince farklı ortamlarda farklı insanlarla ve gruplarla etkileşime girerler. Bireyler, bu ortamlardan biri olan okulda yaşamlarının önemli sayılacak bir bölümünü geçirirler. Sosyal bir ortam olan okulun, bireyin akademik gelişiminden olduğu kadar psikolojik ve sosyal gelişiminden de sorumludur (Marks, 1998). Marks (1998) okul ortamının olumlu olmasının, öğrencilerde okula aidiyet duygusunun gelişmesine yardımcı olacağını savunmaktadır. Bir bireyin içinde yaşadığı herhangi bir sosyal gruba veya topluluğa duyduğu aidiyet hissi o grubu muhafaza etme ve geliştirme hissini beraberinde getirmektedir. Bir öğrencinin de öğrenim gördüğü okula duyduğu aidiyet hissi okulunu koruması ve geliştirmesi bakımından önem taşımaktadır. Çocukların ve gençlerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri okullarda onlara kendilerini mutlu, huzurlu ve güvenli bir eğitim ortamının sağlanması, onların okula aidiyet duygularını artırabilecek en önemli faktörlerdendir (Sarı, 2012). Okula karşı olumlu yanıt veren öğrenciler, okula devam etme ve öğrenme isteklerini devam ettirebilmekte ve okuldan mezun olana kadar bu şekilde devam etmektedirler (Çalık, 2008). Okula aidiyet kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde ifade edilmiştir. Örneğin, Goodenow (akt., Ma, 2003) bu kavramı okul üyeliği hissi, Meloro (2005) okula bağlanma, Finn (1989) ve Voelkl (1997) okula aidiyet, Murray ve Greenberg (2000) okulla bütünleşme, Osterman (2000) ise topluluk hissi şeklinde kullanmıştır. Booker (2004) okula aidiyet duygusunu, öğrencilerin kendilerini okulun kabul edilmiş, saygı duyulan, önemli bir üyesi olarak hissetmesi olarak

tanımlamaktadır. Allen ve Kern (2017) de okula aidiyet duygusunu, duygusal olarak başkalarına bağlanma, okulda bir yer edinme duygusu olarak ifade etmektedir.

Okula aidiyet duygusu, sosyoloji, eğitim ve psikoloji alanlarında kullanılan bir kavramdır. Okula aidiyet, okul kimliğini kabul etmeyi ve öğrencilerin okula aktif olarak katılımını içermektedir. Bir okul toplumu olarak öğrencilerin, öğretmenlerin, idarecilerin vb. içinde yaşadığı grubun üyelerine değer vermesi, onları desteklemesi ve grubun kendileri için değerli olduğunu diğer üyelere hissettirmesi gerekmektedir. Öğrencilerin okuldaki çalışanlar tarafından bireysel olarak benimsenmesi, kabul edilmesi ve desteklendiğini hissetmesi, onlara saygı gösterilmesi, değer verilmesi neticesinde öğrencilerde oluşan duygu hali, alanyazında okula aidiyet veya okula bağlılık duygusu olarak tanımlanmaktadır. Goodenow (1992b) ve Goodenow ve Grady (1993) okula aidiyet duygusunu bir öğrencinin okulun diğer üyeleri (öğrenci, hizmetli, memur, öğretmen ve idareciler) tarafından ne ölçüde saygı duyulduğuna, yapılan etkinliklere katılımlarının ne derece sağlandığına yönelik bireysel duygu hali olarak ele almıştır. Balkıs vd. (2005) ise “okula aidiyet duygusu” kavramını kullanmamış onun yerine “okula bağlılık” kavramını tercih etmiştir. Burada vurgulanmak istenen, öğrencilerin okulları hakkında olumlu duygu ve düşünceler beslemesi, okula bağlılıkları ve kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmeleridir.

Okula aidiyet duygusu, öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile olan sosyal ilişkileri aracılığıyla hissettikleri ve okulun sosyal ortamı içerisinde başkalarınca birey olarak kabul edilip ve desteklenmesi (psikolojik bir ihtiyaç) (Osterman, 2000) ya da okul içinde diğer okul üyelerince benimsenme ve değer görme duygularıyla beslenen psikolojik bir his (Willms, 2000) olarak tanımlanmaktadır. Arslan ve Duru (2017) okula aidiyeti, öğrencilerin kendilerini öğrenim gördükleri okulun anlamlı bir parçası, değerli bir üyesi olarak algılamaları şeklinde tanımlamıştır. Aynı şekilde Samdal, Wold ve Bronis (1999) ile Roeser, Midgley ve Urdan (1996) da okula aidiyet duygusunu öğrencilerin okulun bir üyesi olarak kendilerinin değerli olduğuna ve saygı duyulduğuna inanması olarak tanımlamıştır.

Arastaman (2006) yönetici öğretmen ve öğrenci boyutunda lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılıkları ile ilgili yaptığı bir araştırmada okul ortamından keyif alan, okula aidiyet duygusu yüksek, kendini okulun bir parçası gibi hisseden öğrencilerin olumsuz davranışlar sergileme ve okul terki ihtimalinin azalacağını tespit

etmiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin okula aidiyet duygularının erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okulda mutsuz olması, onların okula karşı aidiyet duygularının ve öz-yeterlik inançlarının düşük olması da okula bağlılığını azaltan sebeplerdendir. Barber ve Schluterman (2008) eğer öğrencinin okula aidiyet duygusu düşük olursa, yalnızlık, yabancılaşma, şiddet, öfke, kin, düşmanlık, akademik başarıda düşüklük, okulda olumsuz davranışlar, düşük okul katılımı, devamsızlık, okul terki ve nihayetinde de suç işlemeye sebep olabilecek davranışların da artacağını vurgulamaktadır. McMillan ve Chavis (1986) ise kendine güvenini kaybeden ve kendini güvensiz hisseden bireylerin aidiyet duygusunu kaybeden bireyler olduğunu ifade etmektedir.

Goodenow (1993b) okula aidiyet duygusunu tanımlarken öğrencilerin kendini sınıftaki yaşamın ve okul etkinliklerinin önemli bir parçası olarak hissetmesi, diğerleri (öğretmen ve akranlar) tarafından kabul edilmesi, öğretmenler ve idareciler tarafından teşvik edilmesi, saygı görmesi ve okula dâhil olması hislerine vurgu yapar. Bir öğrencinin kendini öğrenim gördüğü okul ve sınıf topluluğuna ait hissetmesi, başarılı öğrenme faaliyetinin önemli bir öncülü olarak kabul edilmektedir (Beck ve Malley, 1998). Nasıl ki bireyin sosyal bir gruba olan aidiyet duygusu o topluluğu veya yapıyı koruma ve geliştirme duygusunu beraberinde getiriyorsa, öğrencideki okula aidiyet duygusu da okulu koruması ve geliştirmesi bakımından son derece büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde önemli bir yeri olan "aidiyet" kavramı, öğretim programının başarılı olması bakımından da önemli bir kavramdır. Hazırlanan öğretim programlarının okulda başarılı ve etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin yüksek olması ve kendilerini okulun anlamlı bir parçası olarak hissetmeleri önemli bir etkidir (Akar-Vural vd., 2013).

Araştırmalar gösteriyor ki okula aidiyet duygusunun tek bir belirleyicisi yoktur. Okula aidiyet duygusu öğrencinin sosyal ve fiziksel çevresi ile inşa edilen bir olgudur (Allen, Kern ve Vella-Brodrick, 2018; Allen, Cordoba ve Parks, 2022). Okullar, çocukların ve gençlerin aidiyet ihtiyacını destekleyebilecek ve dolayısıyla ruh sağlığına katkıda bulunabilecek kritik ortamlardan biri olarak kabul edilmektedir. Çünkü okullar çocukların ve gençlerin aidiyet ihtiyaçlarını karşılayabilecek pek çok fırsatı (öğretmenler, akranlar veya yöneticilerle etkileşimler, gruplara katılım, faaliyetlere katılım vb.) bünyesinde barındırmaktadır (Benard, 2004; Eccles vd., 1993). Öğrencinin

akademik başarısı açısından okula aidiyet duygusunun önemi büyüktür. Aidiyet duygusu yüksek öğrencilerin okul başarı oranları da yüksek olmaktadır. Okula aidiyet duygusu konusunda Capps (2003) öğrencilerin okula dair aidiyet duygusunun geliştirilmesi hem okul hem de toplum açısından çok önemli olduğunu ifade ederken, Osterman (2000) bir toplum ancak üyelerinin aidiyet duygusunun var olması ve kişisel bağ hissettiği müddetçe var olacağına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda topluluk üyelerine göre içinde buldukları grup kendileri için önemlidir. Üyeler, ihtiyaçlarının toplumca karşılanacağına, önemseneyeceğine ve destekleneceğine inanırlar ve de kendilerini de grup için önemli hissederler. Osterman (2000) ayrıca öğrencilerin gerçek manadaki ihtiyaçlarıyla ilgilenilmediğini, okuldaki etkinliklerin takım çalışmaları yerine genellikle yarıştı destekleyen ve bireyselci etkinliklerden oluştuğunu ifade etmektedir. Kısaca uygulanan eğitim politikalarının ve uygulamalarının, öğrenciler arasındaki aidiyet duygusunu düzenli olarak engellediğini ve bu nedenle de öğrencilerde yalnızlaşma, kutuplaşma ve yabancılaşma duygularının oluşmasına sebebiyet verdiğini belirtmektedir. Mok ve Flynn (1997) ise çocukların eğitime dair değerleri kabul etmesinde, okulu benimsemesinde ve motivasyonunda okul tatmininin ve okula aidiyet duygusunun önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğrencinin okula göstereceği alakanın, okula ait olma duygusunun bir göstergesi olduğunu, bu nedenle de okula aidiyet duygusunun öğrencinin akademik başarısı, sosyalleşmesi ve toplumda yalnızlaşmaması için oldukça önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedirler.

2.3.1. Akademik Başarı ve Okula Aidiyet Duygusu

Okula aidiyet duygusu ile yakından alakalı bir unsur akademik başarıdır. Alanyazındaki birçok araştırmaya (Goodenow, 1993b; Goodenow ve Grady, 1993) göre, okula aidiyet duygusu ile akademik başarı arasında bir doğru orantı vardır. Goodenow (1992a) 5-8. sınıflarda öğrenim gören 301 öğrencinin katılımıyla okula aidiyet duygusu ile motivasyon, öğrenci gayreti ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda bir sınıfa ait olma duygusunun öğrencilerin akademik başarı beklentileri, akademik olarak başarılı olmaya ve çalışmaya karşı olan gayreti ve ders notları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Williams ve Downing'in (1998; akt. Ma, 2003) yaptığı bir araştırmada, başarısı yüksek olan öğrenciler, başarısı düşük olan öğrencilere nazaran istatistiksel olarak anlamlı ve daha olumlu bir aidiyet duygusu göstermiştir. Başka bir çalışmada da başarı notu yüksek ve akademik çalışmaları yararlı, ilginç ve önemli bulan öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin

akranlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Anderman, 2003). Okul aidiyetini etkileyen faktörler yönünden, önceki okuldaki akademik başarı öğrencilerin okula aidiyet düzeylerini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bilhassa sınıflarını görev-hedef odaklı algılayan öğrenciler, akranlarından daha yüksek düzeyde aidiyet bildirmişlerdir. Aynı zamanda, öğrenciler akademik görevlerini yararlı, ilginç ve de önemli algıladıklarında okula aidiyet duygularının arttığı tespit edilmiştir (Anderman, 2003). Genelde yüksek notlar, akademik başarı ve liseyi bitirme oranları güçlü okula aidiyet duygusuna dayandırılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin okuldan ne derece keyif aldıkları ve okula karşı hissettikleri duygusal faktörler, psikolojik olarak okula aidiyet duygusunun birer göstergesidir (Uwah, McMahon ve Furlow, 2008). Araştırmalar, okula aidiyet duygusu yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olması, olumlu bir benlik imajına sahip olması, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin akranlarına göre daha olumlu olması ve sosyal-duygusal sorunlarının daha düşük olması gibi avantajlara sahip olduklarını göstermiştir (Cheung, 2004).

Öğrencilerin bir ortaokula aidiyet algılarının doğasını keşfetmek amacıyla Nichols (2008) tarafından nicel ve nitel yöntemler kullanılarak yapılan bir araştırmada, nicel verilere göre okula aidiyet inancı ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında akademik başarının etkisine bakıldığında aidiyetin devamsızlık değişkeni ile önemli ve olumsuz yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Arastaman (2006) başarı ve verimliliği amaç edinen okulların en önemli görevinin öğrencilerin okula aidiyet duygularını geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Ashford (1997) da ait olma duygusunun öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarında en önemli unsurlardan biri olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde okula aidiyet duygusunun akademik başarı üzerine etkisine değinen Sarı (2012) da okula aidiyet duygusunun öğretmenler ve diğer öğrencilerle olan iletişimlerden de etkilenen bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Okula aidiyet duygusunun akademik motivasyon ve yüksek başarı yönünden olumlu, devamsızlık ve okul terki ile de olumsuz yönde yüksek ilişkiler gösterdiği araştırmalarla tespit edilmiştir (Beyer, 2008; Finn, 1989; Hallinan 2008; Osterman, 2000). Anderman (2002) yaptığı araştırmada, öğrencilerdeki okula aidiyet duygusu ile benlik kavramı, iyimserlik ve not ortalaması arasında olumlu ve anlamlı yönde bir ilişki; depresyon, dışlanma, okulda yaşanan problemler ve devamsızlık arasında ise olumsuz yönde ilişki olduğunu tespit etmiştir. Özgök (2013) de yapmış olduğu araştırmada okulunu seven, aidiyet duygusu yüksek öğrencilerin, okulunu

sevmeyen öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğunu; bu öğrencilerin okul terki, devamsızlık, disiplin sorunları ve okuldan kaçma problemlerinin de düşük olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Adelabu (2007) ve Israelashvili (1997) yaptıkları çalışmalarda okula aidiyet duygusu ile öğrencilerin akademik başarıları ve geleceğe bakışı arasında olumlu ilişkiler tespit etmiştir.

Alanyazındaki bu ve benzer bulgular, okula aidiyet duygusunun öğrencinin okuldaki başarı ve gelişiminin yanı sıra tüm yaşam boyu gelişimini de etkilediğini göstermektedir (Alaca, 2011). Alanyazında öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarının okula aidiyet duygusu ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Booker, 2007; Faircloth ve Hamm, 2005; Finn, 1989; Freeman vd., 2007; Gillen-O’Neel ve Fuligni, 2013; Goodenow, 1993a; Goodenow, 1993b; Goodenow ve Grady, 1993; Henchy, Cunningham ve Bradley, 2009; Moallem, 2013; Neel ve Fuligni, 2013; Osterman, 2000; Sarı, 2013; Slaten vd., 2016; Uwah vd., 2008). Ayrıca, okuldan uzaklaşan ve okula yabancılaşan öğrenciler psikolojik ve akademik problemlerle karşılaşmakta ve okulu terk etmektedirler (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009; Chipuer, 2001).

Alanyazında okula aidiyet duygusunun başarı ile arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna varan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Afrikalı-Amerikalı ergenlerle yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin okula aidiyet algıları ile akademik başarıları arasında istatistiksel manada bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır (Booker, 2004). Bununla beraber bu araştırmanın sonucundan elde edilen nitel verilere göre öğrencilerin öğretmenlerle olan etkileşimlerinin onları daha da motive ettiği ve akademik olarak başarısız olmamak için okuldan sonra fazladan derslere kalmaya teşvik ettiği görülmüştür. Yine konuyla ilgili alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde okula aidiyet ve dışlanmışlık (reddedilmişlik) duygusunun öğrencilerde pozitif ve negatif dönütleri beraberinde getirdiği görülmektedir. Okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrenciler, akranlarına, öğretmenlerine ve sınıftaki çalışmalara olumlu baktıkları gibi akademik öz-yeterlikleri ve pozitif okul duyguları (Roeser vd., 1996), akademik çaba ve başarıları (Goodenow, 1993a), eğitim beklentileri düzeyleri (Smerdon, 2002) de artmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin aidiyet duyguları onların akademik başarılarını, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve akran ilişkilerini pozitif yönde etkilemektedir (Furrer ve Skinner, 2003; Osterman, 2000).

2.3.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri ve Okula Aidiyet Duygusu

Aidiyet duygusunun temelini, öğretmen-öğrenci arasındaki bağ oluşturur. Öğrencilerin okula ve okuldaki topluluğa duyacağı bağlılık duygusundan önce öğretmenleri ile bir bağ kurmaları ve o bağı geliştirmeleri gerekir. Öğretmenler, çocuklarla diğer kişilere oranla daha fazla vakit geçirdiklerinden öğrencilerin hayatında güvenilen kişilerin başında yer almaktadırlar. Reddedilme duygusuyla yüklenen öğrenciler için bu reddedilme konusu daha da önemlidir (Beck ve Malley, 1998). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi; öğrencilerin sınıfla ilgili pozitif algıları, derse katılımları ve sınıftaki akademik başarılarıyla da tutarlı bir bağlantı içindedir (Skinner ve Belmont, 1993). Okul topluluk duygusunu güçlendiren bir diğer etmen de öğretmen-öğrenci arasındaki karşılıklı güvendir (Battistich, Solomon, Watson ve Schaps, 1997).

Goodenow'un (1993a) yaptığı bir araştırmada erken ergenlerin akademik motivasyonlarının büyük bir çoğunluğunun okul ortamında başkaları tarafından desteklenme algısı ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ryan ve diğerleri (1990; akt. Goodenow, 1993a) öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimin kalitesinin, öğrencinin özerklik duygusu, okula katılım ve bireysel kontrol ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisiyle ilgili yapılan deneysel araştırmalarda öğrencilerin pozitif öğrenci algıları ile okula aidiyet duygularının onların olumlu akademik başarılarına bağlı olduğu tespit edilmiştir (Goodenow, 1993b; Osterman, 2000). Akademik motivasyon, görev-amaç yönelimi ve akademik öz-yeterlik öğrencilerin okula aidiyet algıları ile ilişkilendirilmiştir. Rout (1996; akt. Ma, 2003) öğrencilerin; özenli, yardımsever, saygılı öğretmenlerini kendilerinin akademik ve sosyal başarılarıyla ilgilenen kişiler olarak gördüğünü ve bu durumun öğrencilere aidiyet duygusu aşıladığını ve akademik olarak başarılarını desteklediğini belirtmektedir. Dolayısıyla araştırmalar gösteriyor ki akademik yönden başarılı olan ve okula aidiyet duyguları yüksek olan öğrencilerin güvenli okulları ve kendilerine adil davranan ve önemseyen öğretmenleri bulunmaktadır (Brown ve Evans, 2002; Libbey, 2004; OECD, 2017; Resnick vd., 1997).

Farklı bireylerle kurulan otantik temas, kişilerin kıymetli olan hedeflerini içselleştirmesinde ve sosyal görevlere bağlanmasında oldukça önemli rol oynamaktadır. Birey öncelikle bağlı olduğu veya bağlı olmayı isteyebileceği kişilerle özdeşleşmekte ve onların uygulamalarını taklit etmektedir. Bilhassa aileleri ve çevrelerince akademik

anlamda destek göremeyen öğrenciler ile okuldaki öğretmenler arasında kurulan samimi bir bireysel aidiyet duygusu, öğrencilerin akademik motivasyonlarının geliştirilerek sürdürülebilmesi için gereklidir (Goodenow ve Grady, 1993). McNeely ve Falci (2004) geniş bir ergen örneklemeyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin bilhassa öğretmenlerine karşı kendilerini ne kadar bağlı hissedersen, (sigara içmek, sarhoş olma noktasına kadar içki içmek, esrar kullanımı, intihar düşüncesi, cinsel davranışlar ve silahla ilgili şiddet gibi) tehlikeli davranışlarda bulunma ihtimallerinin de o ölçüde düşük olacağını tespit etmiştir.

Geniş çapta yapılan birçok çalışmayla öğretmenlerin öğrencilerinin okula aidiyetini desteklemedeki payı olduğu anlaşılmıştır (Slaten vd., 2016). Anderman (2003) yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin okula aidiyet duygusu hakkında tahminde bulunmada öğretmenlerin önemli bir rolü olduğunu tespit etmiştir. Yine bu konuyla alakalı olarak Crouch, Keys ve McMahon (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenleriyle ilişkilerinin olumsuz olduğunu düşünen öğrencilerin okula aidiyet duygusunun daha düşük; öğretmenleriyle ilişkilerinin olumlu olduğunu düşünen öğrencilerin ise okula aidiyet duygularının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Booker (2004) Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerle yürüttüğü bir anket çalışmasında, öğrencilerin okula aidiyet duygularının en önemli katkısının öğretmen ilişkileri ile akran ilişkileri olduğunu tespit etmiştir.

Nichols'un (2008) yaptığı bir çalışmada bir öğrenci, gittiği son okulu, müdürünü sevdiği için sevdiğini söylemiştir. Bu sebeptendir ki müdürler ve öğretmenler, öğrencilerin kendilerini okula ait hissedebilmeleri için neler yapılması gerektiğini düşünmelidirler. Örneğin; farklı seviyelerdeki öğrencileri yine farklı okul etkinliklerine katılmaları desteklenmeli, sınıf boyutunu küçültmeli, öğrencilere onları destekleyen öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Tüm bunlar öğrencilerin okula aidiyet duygusunu destekleyen etmenlerdir (Nichols, 2008). Ayrıca aynı çalışmada bir öğrencinin "Öğretmenlerimiz bize eşit davrandığı için kendimi okuluma ait hissediyorum." dediği ortaya çıkmıştır (Nichols, 2008, s. 158). Özellikle öğretmenleri ile daha iyi anlaşılan, öğretmenlerinin merhametli ve adaletli olduğunu düşünen öğrenciler, öğretmenlerle iletişim kurmakta zorlanan öğrencilere nazaran daha başarılı ve daha disiplinli olmaktadır (McMahon, Parnes, Keys ve Viola, 2008). Araştırmalar öğretmenlerinden samimiyet, şefkat gören ve yaşlılarıyla da yüreklendirici etkileşime giren öğrencilerin daha fazla aidiyet gösterdiklerini ve bu durumun da akademik başarılarını olumlu yönde

etkilediğini ortaya koymuştur. Bulunduğu ortamda önemsendiğini ve desteklendiğini hisseden öğrenciler, okullarıyla da bir bağ hissetmektedirler.

Goodenow ve Grady (1993) yaptıkları araştırmada, bir öğrencinin öğretmeninden destek almasının ve samimiyet görmesinin aidiyet anlamında önemli bir etken olduğu sonucuna varmışlardır. Yine Booker'ın (2004) yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerinin kendilerini akademik ve kişisel anlamda önemsendiğini hisseden öğrencilerin, bu destek ve ilgi sayesinde kendilerini okula da daha ait hissettiği ortaya çıkmıştır. Uslu ve Gizir (2017) öğretmen-öğrenci ilişkileri ve akran ilişkilerinin, ergenler arasında okula aidiyet hissiyatı açısından önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Büyük bir aileye benzer ilişkilerin olduğu, öğretmenlerin tüm öğrencilerine sevecen, özenli ve saygılı, adil davrandığı okullar, alanyazına oldukça etkili okullar olarak geçmiştir (Tosolt, 2010). Aynı şekilde, öğretmenler öğrencilerine özen ve ilgi gösterip onlara saygı duyduğunda, bu durum sadece okula aidiyet duygusunu, bireysel ilişkileri, öğrenciler arasındaki iş birliğini geliştirmek ve onları motive etmekle kalmamakta, aynı zamanda hoş olmayan davranışları engellediği ve daha ılımlı bir okul iklimi oluşturduğu, sınıf içi çatışmaları da azalttığı belirtilmiştir (Ma, 2003).

Uslu ve Gizir (2017) tarafından yedinci ve sekizinci sınıftaki 815 öğrenci ile yapılan bir araştırmada öğretmen-öğrenci ilişkileri açısından en etkili değişken olduğu ve varyansın % 44,7'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Okul ortamındaki öğretmen ve öğrenci ilişkileri hakkında olumlu düşüncelere sahip olmak, öğrencilerin okuldan keyif aldıkları güvenli bir duygusal temel sağlamaktadır. Öğrenciler ebeveyni olmayan rol modellerine ihtiyaç duyabilmektedir. Bu sebeple öğretmenleriyle yaşadıkları olumlu ilişkiler öğrencilerin okula uyum sağlamalarında da önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencinin okula aidiyet duygusunun gelişmesinde önemli bir belirleyicidir (Birch ve Ladd, 1997; Connell, Halpern-Felsher, Clifford ve Crichlow, 1995; Skinner ve Belmont, 1993).

Öğrencilerin okul ortamında kendilerini daha güvenli ve yetkin hissetmeleri için öğretmenleriyle destekleyici ilişkiler kurmaları gerekir. Bu durum, öğrencilerin akranlarıyla olan bağlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Uslu ve Gizir, 2017). Önemli araştırmalardan bir diğeri de okulun izlediği disiplin yöntemleri ve okulu bırakma oranı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardır. Rumberger (1995; akt.

Anderman, 2002) öğrencilerce okullarda uygulanan disiplin politikalarının adaletli olduğunun hissedildiğinde, bu durumun okul terk oranını da düşürdüğünü ortaya koymuştur. Okullardaki diğer bir önemli yetişkin grubu da yöneticilerdir. Çünkü okul müdürleri, müdür yardımcıları öğrencilerin gözünde bir karar mercii, düzenleyicidirler. Dolayısıyla da okul atmosferini etkilerler. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi üzerinde daha çok durulduğundan ve öğretmenlerin bu ilişkinin etkisine daha çok ilgi gösterildiğinden, yönetici-öğrenci ilişkisi üzerinde fazla durulmamış ve bu konu hakkında fazla bilgi sahibi olunamamıştır. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin liderlik niteliklerinin öğrencilerin okul bağlılığı üzerindeki göreceli etkilerini araştıran bir çalışmada, müdürlerin liderlik niteliklerinin öğrencilerin okul bağlılığı üzerinde öğretmenlerden daha büyük bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Leithwood ve Jantzi (1999) okul müdürlerinin ve öğretmenlerin liderlik özelliklerinin, öğrencilerin okula bağlılıkları üzerindeki çeşitli etkilerini araştıran bir çalışma yapmış ve aslında müdürlerin sahip olduğu liderlik vasıflarının, öğrencilerin okula bağlılığı üzerinde öğretmenlerinkine nazaran daha büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerle ilişkileri erken ergenlik döneminde değişebilir. Bu değişimin temel nedenlerinden biri olarak küçük bir ilkokuldan daha büyük bir ortaokula geçerken kendisiyle daha az ve kısa temas kurulan, daha az kişiselleştirilmiş sınıflara geçmesi ve böyle bir okul düzeninin olmasıdır. Yapılan çalışmalar sonucunda ortaokula geçtikten sonra öğrencilerin öğretmenleriyle daha az temas kurdukları ve destekleyici bireysel ilişkilerinde bir düşüş olduğu tespit edilmiştir (Feldlaufer, Midgley ve Eccles, 1988; akt. Goodenow, 1993a).

Odak merkezinde öğretmenlerin olduğu çalışmalar, ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine göre öğrencileri kontrol edememe, daha fazla duyarsızlaşma; tükenmişlik, stres ve daha zayıf bir öğretim yeterliği duygusu üzerinde daha fazla bulgular tespit edilmiştir. Bu tespitler, gençlerin çoğunun ailelerinin dışındaki yetişkin bireylere potansiyel bir rol modeli veya destek kaynağı olarak bakmaya başladıkları gelişim döneminde, öğrenci- öğretmen ilişkisinde de sıkça karşılaşılan önemli bozulmalar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğrencilerin öğretmenlerin desteğinin düştüğünün hissedilmesi, bazen öğrencilerin okul çalışmalarının değerine olan düşük ilgi ve inançla da ilgili bulunmuştur (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; akt. Goodenow, 1993b). Avustralya’da 269 ortaokul öğrencisinin incelendiği bir araştırmada (Wong, Allen ve Gallo-Cordoba, 2022), öğretmenin öğrencilere adaletli ve eşit

davranmasının ve onları önemsemediğini göstermesinin öğrencilerin okula aidiyet duygusunun gelişmesi için temel bileşen olduğu sonucuna varılmıştır. Tüm bu araştırmaların sonuçları öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin iyi olması, öğrencilerin okula aidiyet duygularının gelişmesini etkileyen önemli bir belirleyicidir.

2.3.3. Akran İlişkileri ve Okula Aidiyet Duygusu

Arkadaş veya akran ilişkileri okula aidiyet duygusunun diğer önemli belirleyicilerindendir. Akranlarınca kabul ve saygı gören öğrencilerin akademik başarıları diğer öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Henchy vd., 2009). Olumlu yönde gelişen akran ilişkileri sonucunda oluşacak duygusal uyum, öğrencilerin okula bağlanmasını ve okulu terklerinin azalmasını sağlamakta iken (Morrison, Cosden, Q'Farrell ve Campos, 2003); olumsuz ve memnuniyetsiz akran ilişkileri ise duygusal uyumun zayıf olmasına ve yabancılaşmaya neden olmaktadır (Newman, 1981).

Okula aidiyet duygusunun konu olduğu birçok araştırmada araştırmanın sonucunu değiştirecek bir diğer değişken olarak öğrencilerin arkadaşlık ve akran ilişkileri ortaya çıkmaktadır. Demanet ve Van Houtte (2011) okul ve okul gibi sosyal gruplarda akran bağlılığının kötü ve olumsuz davranışların önüne geçtiğinden bahsetmiştir. Ma (2003) öğrencilerin okuldaki akranları ve öğretmenleriyle olan etkileşimlerinin okula aidiyet duygusuna önemli ölçüde etki ettiğini tespit etmiştir. Bu etkileşim, öğrencinin okul içerisine dâhil edildiğini, okula kabul edildiğini, ona saygı duyulduğunu ve onu desteklediğini hissetmesini sağlamaktadır. Okuldaki akranlarıyla olan yakınlaşma süreci okula aidiyet duygusunu etkileyen anahtar bir süreç olabilir. Etnik olarak dört değişik bir ergen örnekleminde yapılan çalışmada (Faircloth ve Hamm, 2005), aidiyet duygusunun yalnızca okulda arkadaş sahibi olmak değil, bunun yanında bu arkadaşların yakınlık, destek ve sıcaklık gibi ilişkilerinin de aidiyet duygusunu etkilediği bulunmuştur. Lise deneyimlerinin değerlendirilmesi istenen ergen öğrenciler de genellikle okula aidiyet konusunda bireysel ilişkilerin önemini altını çizmektedirler (Coleman, 1961). Sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada ise araştırmacılar öğrencilerin akranları ve okuldaki diğer yetişkinler ile olumlu ilişkiler kurmalarının aidiyet duygularını daha yüksek düzeyde etkilediğini bulmuştur (Uwah vd., 2008). Sınıf arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kuran öğrencilerin daha güvenli okul

ortamlarından yararlanma olasılığı daha yüksek olup, yalnız olan öğrencilere oranla zorbalıkların hedefinde olma olasılıkları da düşüktür (Rodkin ve Hodges, 2003). Ancak, kurulan bu arkadaşlıklar ve akran ilişkileri daima yararlı olmayabilir. Bu arkadaşlar, yükselen olumsuz duyguların temel kaynağı da olabilir. Bir araştırmada bu akranlar okuldan kopma, soğuma, akademik uyumsuzluklar, rahatsızlıklar ve sonunda okul terki ile ilişkilendirilmiştir (Vitaro, Larocque, Janossz ve Trembley, 2001).

Akran grubu tarafından en yüksek düzeyde etkilenme dönemi erken ergenlik dönemi ve uyma yaşı olduğundan arkadaş çevresi okul aidiyeti üzerinde olumlu veya olumsuz etkilere sahip olabilir (Goodenow, 1993b). Nichols'un (2008) yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin çoğunluğu önceki okullarının olumlu bir yer olduğuna inanmalarının birinci nedeninin kişilerarası olumlu ilişkiler olduğunu ve önceki okullarına ait hissettiklerini belirtmiştir. Yine aidiyet duygusunun yüksek olduğunu belirten öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bunun sebebinin akranlarıyla ve yetişkinlerle olan olumlu ilişkilerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Booker (2004) yaptığı araştırmada, öğrencilerin akranlarıyla ders dışı faaliyetlere katılımlarının okula aidiyet duygularını etkilediğini bulmuştur. Pittman ve Rishmond (2008) öğrencilerin duygularının üyesi olduğu akran grubunun duygularıyla kesişmesinin okula aidiyet için temel şart olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, akran kabulü ve desteği daha yüksek benlik saygısı ve akademik motivasyon; kişisel gelişim, dışsallaştırma davranışlarında azalma okula aidiyeti ile alakalıdır (Uslu ve Gizir, 2017).

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yanında, akran ilişkileri de bir ergenin okula aidiyet duygusunun oluşmasında önemli bir yere sahiptir (Ma, 2003; Osterman, 2000). 7. ve 8. sınıfa devam eden 815 öğrencinin katılımıyla Uslu ve Gizir (2017) tarafından yapılan bir araştırmada akran ilişkisi, öğretmen ilişkileri ve ebeveyn katılımıyla okula aidiyet duygusu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Toplam örneklem için değişkenlerin yordayıcı gücüne göre yapılan aşamalı regresyon analizinin bulguları, akran ilişkilerinin ergenlerin okula aidiyet duygusunu en çok yordayan ikinci değişken olduğunu göstermiştir. Lise deneyimlerini değerlendirmeleri istenen ergenlik dönemi gençler, kişiler arası ilişkilerin bağlılık ve aidiyeti etkilediğini belirtmişlerdir (Coleman, 1961).

2.3.4. Katılım ve Okula Aidiyet Duygusu

Okul katılımı, katılım adı verilen davranışsal bir bileşene ve kimlik adı verilen duygusal bir bileşene sahip olmak olarak tanımlanabilir (Finn, 1989). Katılım, bir öğrencinin düzenli olarak derse, sınıf ve okul etkinliklerine katılma derecesidir. Genel olarak katılım, öğrencilerin okula devam ederek öğretmeni iyi bir şekilde dinlemesini, yönergelere, sorulara uygun şekilde yanıt vererek ödevlerini zamanında yapmasını kapsar. Başarılı akademik sonuçlar almak için bu yıllar boyunca gereklidir (Finn ve Voelkl, 1993). Öğrencilerin okulda iyi karşılanması ve desteklenmesi algıları ile katılım pozitif yönde ilişkilidir (Finn ve Voelkl, 1993). Okullarda, öğrencilerin gereksinimlerini dile getirebilecekleri aktif bir katılım ortamı sağlandığında, dolaylı olarak aidiyet duygusu da geliştirilmiş olmaktadır (Battistich ve Hom, 1997). Burada esas olan varsayım öğrencilerin gereksinimlerini ifade edebilecekleri, aktif katılım sağlayabilecekleri gruplar meydana getirildiğinde onların okullarıyla duygusal köprüler kurarak bütünleşmelerinin sağlanacağı ve okulun amaçları ve değerlerine uygun davranarak aidiyet duygusunun edinileceğidir (Battistich vd., 1997). 2000 yılında yayımlanan *OECD* raporunda 43 ülkede 15 yaşındaki öğrencilerin katılımı ile yapılan *PISA* çalışmasının sonuçları, okula aidiyet duygusu ile okul etkinliklerine katılım arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Willms, 2003). Son yıllarda yapılan araştırmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Örneğin, Gören (2019) öğrencilerin öğrenme ortamlarında süreçlere katılımlarının artmasıyla okula aidiyet duygularının da buna paralel olarak arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Okullarda, yöneticiler ve öğretmenler tarafından belirlenen hem kurallar hem de uygulanma biçimleri öğrenci katılımını etkilemektedir. Genel olarak daha sert kurallar, okul ikliminin sıcaklığına ve desteğine ilişkin daha düşük algı ve daha düşük katılım oranları ile bağlantılıdır. Kuralları katı olan okullarda, esnek kurallara sahip okullara oranla öğrenci katılımının daha düşük olduğu bulunmuştur (Finn ve Voelkl, 1993).

Öğrencilerin derste soru sorma isteklerinde ortaokulda 6. sınıftan 8. sınıfa doğru bir azalma olduğu, araştırmalarda öğrencilerin daha pasif olma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Bilhassa yeteneği düşük olan öğrenciler erken ergenlik döneminde iken derslerde yardım almaya pek istekli olmasalar da bu aşamadaki tüm ergenler için katılımın duygusal riskleri artabilir. Bu nedenle, bir okul ortamında, genel bir güven ve aidiyet duygusu gerekli olabilir (Goodenow, 1993b). Uwah vd. (2008) bilhassa

akademik yönden daha az başarı gösteren ergenlere yönelik olarak; öğrenme ortamını öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi karşılayacak düzeyde tasarlanmanın ve katılım kültürü oluşturmanın, okullara katılımı teşvik etmede önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir.

Battistich vd. (1997) yalnızca güçlü bir “ait olma” ihtiyacının değil, aynı zamanda gruba önemli katkılarının da olduğu bir gelişim dönemi olan ergenlik döneminde öğrencilerin okul yaşamına aktif olarak katılmalarını ilkökul düzeyinden ziyade ortaokul düzeyinde beklediklerini belirtmektedirler. Bireyin yeteneğine olan özgüveni (akademik, sportif ve sosyal) okula aktif katılımını teşvik edebilir. Bunun yanında özgüvensizlik veya bireyin yeteneğiyle alakalı şüphe içinde olması, bireyi okul etkinliklerine katılmaktan soğutabilir (Ma, 2003). Daha yüksek katılım düzeylerindeki öğrenciler öğretmenlere soru sorarak bir diyalog başlatabilirler. Sınıfta daha fazla zaman geçirerek veya gereğinden fazla etkinlik ve ev ödevi yaparak öğrenmeye yönelik istek gösterebilirler. Katılımcı davranış, bunlara ek olarak öğretim programı dışı veya konuyla alakalı sosyal kulüplere, topluluk etkinliklerine ve sosyal faaliyetlere katılmayı veya ders dışı spor etkinliklerine katılımı içerebilir (Finn ve Voelkl, 1993).

Yaptığı bir çalışmada Marsh (1992) lise öğrencilerinin okulda spor faaliyetlerine katılım ve ders dışı faaliyetlere katılım ile sosyal ve akademik benlik, devamsızlık, ebeveyn katılımı ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Ebeveyn ve öğretmen desteğinin yanı sıra ders dışı etkinlikler aracılığı ile akran desteğinin de okula aidiyet duygusunun güçlü bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Araştırmalara göre, ders dışı etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin akranlarına göre daha yüksek bir okula aidiyet duygusuna sahip oldukları tespit edilmiştir (Blomfield ve Barber, 2010). Okula aidiyet, okula bağlılığın önemli bir bileşeni olup kendilerini okula ait hissedilen, kabul edilen ve okula dahil edilen öğrencilerin katılım ihtimali diğer öğrencilere göre daha yüksektir (Osterman, 2000). Katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmelerde, ders dışı etkinliklere özellikle de spor faaliyetlerine katılımın okula aidiyet duygusu ve okula devam için bir motivasyon kaynağı olduğu vurgulanmıştır (Booker, 2004). Buna karşılık ders dışı etkinliklere katılmayan veya katılmayı tercih etmeyen öğrencilerin ise okula aidiyet duygusu bildirimlerinin olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir (Booker, 2004).

Finn (1989) geliştirdiği kimlik-katılım modeli bağlamında bir okula aidiyet duygusu tanımı yapmıştır. Bu tanıma göre okula aidiyet duygusu öğrencilerin kendilerini okullarına ait hissetmeleri veya okullarına bağlılık duymaları ve okulun hedeflerine değer vermeleri olarak ele alınmaktadır. Finn'in (1989) ğrencilerin okul ve sınıf etkinliklerine aktif katılımına ve beraberindeki okul kimliğine odaklanan araştırmasının sonuçlarına göre, akranlarına nazaran daha az başarılı olan öğrenciler okul kimliği geliştiremeyecektir. Bu da gösteriyor ki okul, öğrencilerin hayatında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin akademik başarısı, kimliklerinin gelişimi için okul hayatına katılımları sağlanmalıdır.

Tüm bunlara ek olarak, katılım ve aidiyetin olmadığı eğitim alanlarında yapılan diğer araştırmalarda tanımlanmış olan diğer olumsuz sonuçlarla karşılaşıldığı vurgulanmaktadır. Akademik başarı üzerinde etkisinin araştırıldığı özdeşleşme ve katılma kavramlarının akademik başarıya güçlü bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Okula sürekli aktif olarak katılım göstermeyen ve okula aidiyet duygusu geliştirmeyen öğrencilerin, sınıfta olumsuz yıkıcı davranışlar, okuldan kaçma, devamsızlık ve okul terki gibi davranışlar sergilediği görülmektedir (Finn, 1989). Maalesef tüm bu olumsuz davranışlar *azınlık öğrencileri* veya sosyoekonomik olarak düşük ailelerden gelen çocuklarda daha yaygın olarak görülmektedir (Finn ve Voelkl, 1993).

2.3.5. Okul Ortamı ve Okula Aidiyet Duygusu

Öğrenciler ve öğretmenler için okul yalnızca eğitim ve öğretimin yapıldığı bir yer değil, zaman olarak hayatın önemli bir bölümünün yařandđı bir ortamdır; bu nedenle de her okulun kendine ait bir kültürü olması kaçınılmazdır. Öğrenciler de öğrenim gördükleri okula ait bu kültürün genel özelliklerine sahiptirler. Ancak bu kültür öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterebilir. Bundan dolayı öğrencilerde ailelerine ve çeşitli başka sosyal gruplara karşı bir aidiyet duygusu geliştiği gibi hayatlarının büyük bir kısmının geçtiği ve hatta hayatlarının şekillendiği okula karşı da bir aidiyet duygusu geliştiğinden okulların nitelikleri oldukça önemlidir (Aşlamacı ve Eker, 2016). Öğrencilerin aidiyet duygusu besleyecekleri okulun onları destekleyici, güvenecekleri bir ortama sahip olması gerekmektedir. Çünkü okul, çocuğun sosyalleştiği, aidiyet duygusuyla alışkanlık ve davranışlar oluşturduğu ve kendini ifade edebildiği yerdir (Bakır ve Kaya, 2017).

Çocukların okul arkadaşları ve öğretmenleriyle birlikte geçirdikleri zaman, aileleriyle birlikte geçirdikleri zamandan fazla olabilmektedir. Elbette okulların birincil hedefleri eğitimidir. Ancak okullar aynı zamanda çocuklara aile dışındaki bir ortamda sosyalleşme imkânı da sağlar. Öğrencilerin akademik, psikolojik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunur (Cemalcılar, 2010). Düşük aidiyet duygusu gösteren öğrencileri belirlemek ve onların derslere katılımlarını güvence altına almak, akademik ve sosyal anlamda beceriler geliştirmelerine yardımcı olmak oldukça önemlidir. Bununla beraber kimi sınıf ortamları diğerlerine nazaran daha az destekleyicidir, kimi öğrencilere daha çok statü ve sınıf desteği verilir. Örneğin, iş birliği baz alınarak yapılan öğrenme etkinlikleri, küçük disiplinler arası öğretim ekipleri, farklı beklentilerin öğretmen tarafından kendi kendine izlenmesi veya öğrencilere yönelik muamele gibi sınıf “öğrenme toplulukları” oluşturmaya yardımcı olacaktır (Goodenow, 1993b).

Okulda bulunan danışman, öğretmen, koçlar gibi yetişkin rehberlerin teşvikiyle beraber gelen destek duygusunun; okula devam konusunda ve azınlık hâlinde bulunan gençlerin eğitime dair istekleri üzerinde faydalı etkileri olduğu tespit edilmiştir. Fakat anlaşılabilir bir biçimde bu okul desteklerinin çoğu ergenlik döneminde azalmaktadır. Bu sebeple, öğrenciler başarılı olmak için okula daha fazla aidiyet duygusuna ve daha fazla desteğe ihtiyaç duydukça tam tersine bu desteğin azaldığı görülmektedir (Uwah vd., 2008). Aidiyet duygusunun gelişimi için en önemli dönem hiç şüphesiz ortaöğretimin başlangıç dönemidir. Çünkü bu dönem aynı zamanda öğrencilerin çocukluktan ergenliğe geçtiği dönemdir (Goodenow, 1991; akt. Ma, 2003). Ma (2003) 6. ve 8. sınıfta okuyan çeşitli öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirdiği ve okullar arasındaki farklılıklara dikkat çektiği araştırmasında, okula aidiyet duygusunun okul içerisindeki değişkenlerden etkilendiğini ve bunun okullar arasındaki farklardan daha fazla etkilendiğini saptamıştır. Ma (2003) okul ikliminin, öğrencilerin okula aidiyet duygusunu şekillendiren en önemli unsur olduğunu ortaya koymuştur. Yine bu çalışmada kesitsel veriler ortaokul öğrencileri düzeyinde kullanılarak öğrencilerin okula aidiyet duygusundaki değişikliklerin okullar değil, temel olarak okul ve öğrenciler arasında olduğunun altını çizmiştir. Israilashvili (1997) yaptığı bir çalışmada, ortaokul ve lise öğrencileri arasında sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okula aidiyet duygularının azaldığını tespit etmiştir.

Anderman (2003) da bu bulguyu destekler nitelikte bir çalışma yapmıştır. Ortaokul döneminde öğrenciler okullarında daha uzun süre kalmaktadırlar. Ancak buna

rağmen altıncı sınıfın bahar döneminden yedinci sınıfın bahar dönemine kadar bu ortamda daha az rahat hissettiklerini ve yine daha az kabul gördüklerini belirtmişlerdir. Buradan çıkarılan sonuca göre öğrencilerin ortaokulda bulunma süreleri arttıkça, bu ortamı kabul ve ortama bağlılık duyguları azalmıştır (Anderman, 2003). Ergenlerin birtakım akademik ve psikososyal sonuç için aidiyet duygusunun önemi göz önünde bulundurulduğunda bu bulgu, ortaokul öğrencilerine dair yabancılaşma duygusunu engellemek için okul nezdinde müdahalelerin gerektiğine dikkat çekmektedir. Cemalcılar (2010) tarafından yapılan bir araştırmada İstanbul'da bulunan devlet okullarına devam eden 799 ortaokul öğrencisinden oluşan bir örnekleme okula aidiyet duygusunu artırmaya yardımcı olabilecek politikaya uygun sosyal yönleri belirlemeyi amaç edinmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin hem okul hem de okul ortamındaki sosyal ilişkilerden duydukları memnuniyetin, okula aidiyet duyguları için de olumlu sonuçlar doğurduğunu tespit edilmiştir. Sosyal ilişkilerden duyulan memnuniyet, okul ortamından duyulan memnuniyetten çok okula aidiyet duygusunun daha güçlü bir etkeni olarak ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonucunda, okulların bağlamsal/yapısal çevresinin üç yönünü de (okullarda hissedilen fiziksel ortamın kalitesi, sınıf içi ve dışı etkinlikleri destekleyen kaynakların varlığı ve güvenlik algısı) öğrencilerin okula dair pozitif duygularıyla güçlü bir şekilde ilgili olduğu saptanmıştır. Öğrenciler okulda günlük olarak uzun zaman geçirmektedirler. Bu sebeple sadece sağlanan akademik imkânlar değil, fiziksel çevrenin de teşvik eden, rahat ve güvenli olması da öğrencilerin okulu sevmesi için önemli bir etkidir (Cemalcılar, 2010). Kurallara uyulduğu sürece okul, güvenli bir ortam haline gelmektedir. Okula aidiyet duygusu yüksek düzeyde olan öğrencilerin kurallara daha bağlı olduğu bilinmektedir. Okul aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin okul kurallarını daha çok benimseyen öğrenciler olduğu başka bir çalışmayla da ortaya konmuştur (Kuş ve Karatekin, 2009).

Algılanan okula aidiyet duygusunun, eğitimin çıktılarını etkileyen önemli bir psikolojik değişken olduğu yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bir kişinin aidiyet ihtiyacı karşılanırsa olumlu sonuçlar ortaya çıkacaktır. Öğrenciler, eğitim kurumlarında olumlu bir aidiyet duygusu algılayorsa bu algı motivasyon duygusunu da artıracak, okula dair olumlu tutumlar geliştirilmesini sağlayacak ve akademik başarıyı da destekleyecektir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkilerin, okula dair aidiyet duygusu üzerindeki etkisi incelenirken sınıflardaki öğrenci-öğretmen oranına da ayrı olarak dikkat çekilmesi gerekmektedir. Pianta (1999; akt. Anderman, 2002) sınıflarda

düşük öğrenci-öğretmen oranlarının, öğretmen ve öğrenci arasında daha iyi bir iletişim ve daha olumlu etkileşimlere vesile olacağını, öğrencilerin ilerlemesinin öğretmenleri tarafından daha yakından izlemesini sağlayacağını belirtmiştir. Anderman'ın (2002) yaptığı araştırmada anaokulundan 12. sınıfa kadar olan tüm sınıf düzeylerinin olduğu okullarda eğitim alan öğrencilerin, diğer okul türlerinde eğitim alan öğrencilere kıyasla daha yüksek bir aidiyet algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmalar sonucunda okul ortamı ve ikliminin ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak için değiştirilebileceği anlaşılmıştır. Bu bağlamda, aidiyet duygusunun beslendiği ortamları geliştirmeyi amaçlayan uygulama ve politikalar, kimi ergenlerin psikolojik ve akademik olarak iyileşmelerini sağlayabilir. Bununla beraber okul reformu ile ilgili olanlar hususunda dikkatli olunmalıdır. Çünkü kimi öğrenciler için diğer öğrencilerin dışlanarak oluşturulduğu bir aidiyet duygusu, bazı öğrenciler için daha yüksek düzeyde algılanan sosyal olarak reddedilme ve okuldaki problemlerin daha fazla rapor edilmesi gibi olumsuz sonuçlara neden olabilir (Anderman, 2002).

Goodenow (1993a) tarafından erken ergenlerin katılımıyla yapılan araştırmada da 6. sınıftan 8. sınıfa ilerledikçe aidiyet duygusunun azaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin okula aidiyet duygusunu etkileyen bir diğer faktör de okulun fizikî imkânlarıdır. Nichols'un (2008, s. 154) araştırmasında bir öğrenci, okul düzeyindeki imkânlar sebebiyle önceki okulunun daha iyi olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: *Eski okulum daha büyük ve eğlenceliydi. Sınıfımız da daha büyüktü. Herkese ait olan büyük bir kafeterya ve büyükçe bir oyun oynayacağımız alan vardı.* Bir diğer öğrenci ise şöyle demiştir: *Ben futbolu çok seviyorum ama okulumda futbol sahası olmadığı için kendimi okula ait hissetmiyorum* (Nichols 2008, s. 159). Görüldüğü üzere öğrencilerin okullarında deneyimledikleri süreçleri ve bu süreçlerin sonuçlarını daha iyi irdelemek gerekmektedir. Öğrenciler vakitlerinin büyük bir çoğunluğunu okulda geçirmektedirler ancak bu tecrübelerini anlamak amacıyla geliştirilmiş mevcut modellerin sayısı oldukça azdır (McMahon vd., 2008). İhtiyaçları karşılamayan ergenler kendilerini okula ait hissetmezler. Ergenlerin ihtiyaçlarına öğretmenler ve yöneticiler tarafından odaklanılması da ayrı bir boyuttur (Uslu ve Gizir, 2017). Bazı araştırmalarda aidiyet (ve ilgili değişkenler) özellikle okul öğrenme ortamlarıyla ilişkili olarak incelenmiştir. Bu çalışmaların birçoğunun sonucunda, öğrencilerin okulda kendilerini destekleyici bir ortam bulduklarında pozitif sonuçlar alma ihtimalinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Anderman, 2002). Öğretmenlerin de etkili sınıf yönetimi stratejileri aracılığı ile

sınıflarda bir aidiyet ortamı ve ortaklık oluşturmaları gerekmektedir. Diğer bir deyişle öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinin pozitif yönde gelişmesi, zorbalık ve şiddet olaylarına daha az rastlanması, öğretmenlerin okulda destekleyici ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaya bağlıdır (Uslu ve Gizir, 2017). Okullar taşıdıkları özelliklere ve kalitesine göre, öğrencilerin sağlıklı ve iyi davranışlar kazanmaları amacıyla bir risk veya koruyucu unsur olabilmektedirler. Okuluna karşı sevgi duymayan öğrencilerin genelde derslerinde de başarısız oldukları, sağlıksız istenmeyen davranışlar geliştirmeye meyilli, psikosomatik problemleri olan ve yaşam kalitelerinin de diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu belirtilmektedir (Epstein, 1981; Jessor, 1991; Nutbeam, Smith, Moore ve Bauman, 1993). Alanyazında okul aidiyet duygusunun öğrencilerde okul terkinin azalttığını gösteren araştırmalara da rastlanmıştır (Janosz, Archambault, Morizot ve Pagani, 2008; Sinclair, Christenson, Evelo ve Hurley, 1998). Demanet ve Van Houtte (2011) öğrencilerin akranlarına, öğretmenlerine veya okullarına duygusal anlamda bir aidiyet hissetmelerinin onları birtakım olumsuz davranışlardan uzak tutacağını belirtmişler ve bu anlamda öğrencilerin kendilerini evlerinde gibi hissettikleri sosyal bir okul ortamının önemine dikkat çekmişlerdir.

Okula aidiyet duygusu ile ilgili yapılan araştırmalarda tespit edilen okul aidiyetini etkileyen bir diğer faktör de okulun büyüklüğüdür. Araştırmaların bazıları okul büyüklüğünün okula aidiyet duygusu ile alakalı olduğunu tespit ederken bazı araştırma sonuçlarında da böyle bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ABD’de 1970-1990 yılları arasında genelde büyük okullar tercih edilmiştir. Çünkü bu okulların ekonomik verimlilik, yüksek maaşlar ve prestij sağladığı ve ayrıca büyük okullar için erken ve etkili destek, daha düşük maliyetlerle daha yüksek eğitim kalitesi sunacağı iddia edilmiştir (Aydın, 2012). Fowler (1992; akt. Finn ve Veolkl, 1993) ise daha küçük okullarda, sınıflarda daha fazla etkinliğin yapıldığını ifade etmiştir. Büyük ölçekli okullarda öğrencilerdeki aidiyet duygu düzeyleri orta ölçekli okullara oranla azalmıştır. Okul büyüklüğü önemli bir etken olarak ortaya çıksa da küçük okullardaki öğrencilerde okula aidiyet duygu düzeylerinin yüksek çıkması muhtemelen okul büyüklüğünün diğer süreç değişkenleriyle ilişkili olmasından ileri gelmektedir (Anderman, 2002). Ayrıca, Anderman (2002) ve Battistich vd. (1997) okulun küçük veya büyük olması ile öğrencilerin topluluk duygusu arasında herhangi bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Bunun yanında okulun büyüklüğü ile öğretmenlerin topluluk duygusu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fiziki olarak küçük, sıcak ve kapsayıcı bir ortama

sahip okullarda en güçlü okula aidiyet duygusu gözlenmiştir (Ma, 2003). Büyük okullarda ise öğrencilerde yalnız hissetme ve bağlanamama problemleri ortaya çıkmaktadır (Dehuff, 2013).

Okulun bulunduğu çevrenin öğretimin rahatça yapılması, çocukların kötü sayılabilecek mekânlardan uzak tutulması, nitelikli bireyler yetiştirilmesi amacıyla güvenli bir çevre olması gerekir. Bu yüzden okulların belli bir mesafe yakınına kadar bu tür mekânların (kahvehane, oyun salonları, eğlence mekânları vs.) açılması ve çalıştırılması kanunen yasaktır. Bireylerde okula aidiyet duygusunun oluşabilmesi için kişinin kendine has hâkim olduğu veya rahat ve özgür bir şekilde davranabildiği bir çevrenin olması gerekmektedir (Alaca, 2011). Böyle bir çevrede yer alan okulda birey kendini rahat ve özgür hissederse okula karşı bir yabancılık hissetmez, zamanla kendini okulun bir parçası olarak görmeye başlar ve okula aidiyet duygusu oluşur. Araştırmalarda okulun bulunduğu çevre faktörünün okula aidiyet duygusunu etkileyen faktörlerden biri olduğu saptanmıştır.

Kırsal, kentsel ve kenar mahalle okulları olarak okulun bulunduğu çevre faktörü araştırmaların konusu olmuştur. Freeman, Hughes ve Anderman (2001; akt. Anderman, 2002) tarafından yapılan bir araştırmada, kırsal ve kentsel okullarda öğrenim gören öğrencilerin okula aidiyet algıları karşılaştırılmış ve kırsal okullarda öğrenim gören öğrencilerin aidiyet algılarının şehir okullarında öğrenim gören öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anderman (2002) araştırmasında şehir okullarına devam eden öğrencilerin okula aidiyet algılarının kenar mahalle okullarına devam eden öğrencilere nazaran daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Araştırmalarda incelenen bir diğer boyut ise okulun kırsal veya kentsel bir bölgede yer alıp almadığı ile ilgilidir. Trickett'in (1978) yaptığı bir araştırmada şehir okullarına giden öğrencilerin, kırsal okullara giden öğrencilere oranla daha yüksek bir aidiyet duygusu bildirdiklerini tespit etmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Goodenow ve Grady (1993) Hispanik ve Afrikalı-Amerikalı işçi nüfusun hâkim olduğu bir şehirdeki okullar ile Amerikalı beyaz nüfusun hakim olduğu kenar mahalle okullarında bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda şehir okullarında öğrenim gören öğrencilerin okula aidiyet puanlarının kenar mahalle beyaz okullarında öğrenim gören öğrencilerin puanlarından önemli ölçüde daha düşük olduğu rapor edilmiştir.

2.4. Roman Öğrenciler ve Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Çalışmalar

2.4.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Ocak (2004) ilköğretim öğrencilerinin istenmeyen davranışlarıyla okula aidiyet ve bazı demografik özelliklerin ilişkisini incelemiştir. Araştırmada, aidiyet ihtiyaçları okulda karşılanmayan ilkokul dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin yüksek seviyede istenmeyen davranış gösterdiği, ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ve gelir seviyeleri ile istenmeyen davranışlar arasında ters bir orantı olduğu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha fazla istenmeyen davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2008) 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okula aidiyet duygularını farklı değişkenlere göre incelemiştir. Kız öğrencilerin okula aidiyet duygularının toplam puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca öğrencilerin okula aidiyet duygusu toplam puanlarının öğrencinin ailesinin parçalanmış ya da bütün bir aile olması, öğrencinin yaşı, devlet ya da özel okula devam etmesi gibi değişkenlere göre de anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cemalcılar (2010) ortaokul öğrencileriyle yaptığı bir araştırmada, genel okul ortamı ile okuldaki sosyal ilişkiler doyumunun öğrencilerin okula aidiyet duygularını etkilediği neticesine varmıştır. Çalışmada, okul ortamının güvenliği ile öğrencilerin akranlarıyla ilişki kalitesinin okula aidiyet duygusunun gelişmesiyle bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir vd. (2010) ilköğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenler konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yönetici ve öğretmenleri destek verici olarak görmesinin, öğrencilerin okula aidiyet duygusu düzeylerinin ve okul ikliminin akademik başarı ile doğru orantılı olduğu görülmüştür. Okula aidiyet duygusu yüksek olan ve kendilerinin idareci ve öğretmenlerce desteklendiğini hissedilen öğrencilerin başarı odaklı olduğu tespit edilmiştir.

Yavuzak Taban (2010) İstanbul ili Fatih ilçesinde Roman öğrencilerin eğitime erişimleri ile ilgili onlara eğitim veren öğretmenlerin görüşlerine başvurarak bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda Roman öğrencilerin en pozitif oldukları konuların sosyal faaliyetlere katılım, iletişim becerileri ve kendini tanıma konuları olduğu, en negatif oldukları konuların ise çözüm odaklı olma, çevreye duyarlı olma ve

verimli ders çalışma konularının olduğu tespit edilmiştir. Roman olmayan öğrencilerde en pozitif özelliklerin okul kültürü, takım çalışması, verimli ders çalışma konuları iken en negatif özelliklerin de sosyal faaliyetlere katılım, çevreye duyarlılık ve iletişim becerileri konuları olduğu tespit edilmiştir.

Uslu (2012) 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul aidiyeti duygusuna dair yaptığı araştırmada; aile katılımının ve öğretmen-öğrenci akran ilişkisinin öğrencilerin okula aidiyet duygularını olumlu bir şekilde etkilediği sonucunu elde etmiştir.

Kalaycı ve Özdemir'in (2013) lise öğrencilerinin okula aidiyet duygu düzeyleri durumları ile okul yaşam kalitesine ilişkin algıları üzerine yaptığı araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeylerinin orta düzeyde olduğu, ayrıca lise öğrencilerinin okula yönelik içsel bağlılıkları ve öğretmenlerle olan ilişkilerinin okula aidiyet duygularını önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özgök (2013) ortaokul öğrencilerinin arkadaş bağlılığı, okula aidiyet duyguları ve empatik sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu ve bu iki değişkenin okula aidiyet duygusunu önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Sarı (2013) lise öğrencilerinin okula aidiyet duygusunu incelemiş ve öğrencilerin okula aidiyet duygularının ortalamasının üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte erkek öğrencilerin okula aidiyet duygularının kız öğrencilere nazaran daha düşük olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, sınıf düzeyi ile okula aidiyet duygusu arasında ters orantı, akademik başarı ile okula aidiyet duygusu arasında ise doğru orantı olduğunu tespit etmiştir. Düşük sosyoekonomik seviyedeki öğrencilerin okula aidiyet duygularının orta ve yüksek sosyoekonomik seviyedeki öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bellici (2015) ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunu farklı değişkenler açısından inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeylerinin erkeklere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Öğrencilerin yaşı ve sınıfı büyüdükçe okula aidiyet duygu düzeylerinin ters orantılı olarak azaldığını tespit etmiştir. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeyleri, akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne-babasının eğitim durumu yüksek ve ailesinin ekonomik durumu

iyi olan öğrencilerin okula aidiyet duyguları anne-babasının eğitim durumu düşük ve ailesinin ekonomik durumu kötü olan öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Doğan (2015) lise öğrencilerinin kurlsız davranışları ile okula aidiyet duygusu ve öğrenim hayatını denetleyememe inancı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin özsaygı düzeyleri ve okula aidiyetleri ile kural dışı davranışları arasında ise ters orantı vardır. Ancak öğrencilerin eğitim yaşamlarını kontrol edemediklerine yönelik inançlarının artması neticesinde ise kurlsız davranışlarının arttığı sonucuna varmıştır.

Genç, Taylan ve Barış (2015) yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin küçük bir kısmı Roman kimliğini gizlemeyi uygun görmüş, büyük çoğunluğu ise Roman olmaktan herhangi bir rahatsızlık duymadığını belirtmiştir. Yine araştırmanın sonucunda Roman öğrencilerin kendi ailevi değerleri ile eğitim sistemindeki değerlerin farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca eğitim yönüyle nitelikli okullarda eğitim görememe, yoksulluk, evde ders çalışma ortamının olmayışı, ders konusunda çevrede yardım edecek birilerinin bulunmaması, okulda kendilerine karşı önyargılı olumsuz tutum ve davranışlar, küçük yaşlarda evlenmeye ve çalışmaya yönlendirilmeleri, dışlanma ve damgalanma gibi sebepler Roman öğrencilerin okuldan uzaklaşmalarındaki faktörler olarak belirtilmiştir. Çalışmaya göre, Roman öğrencilerin derslerindeki başarısızlıkları ile okulda dışlandığını sezmeleri ve düşünmeleri, kendilerini okula ait hissetmemeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Uzun ve Bütün (2015) Roman öğrencilerin okula devamsızlık sebeplerini ve bu durumun öğrenciler üzerindeki etkilerini Roman mahallelerinde görev yapan 15 sınıf ve okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirdikleri yarı-yapılandırılmış görüşmelerle incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerin bilhassa ilkbahar ve yaz döneminde yoğun olarak devamsızlık yaptıkları, derslerden geri kaldığı ve ders kaybı yaşadığı, dolayısıyla da derslere karşı motivasyonlarını ve ilgilerini yitirdikleri görülmüştür. Ayrıca Roman velilerin ekonomik yetersizlikler nedeniyle çocuklarını okul öncesi eğitime gönderemediği, ilkokul döneminde çocuklarının akademik başarıları ile yeterince ilgilenmedikleri, iyi bir eğitim alarak hayatta güzel bir konuma gelebileceği inancının olmaması sebebiyle de Roman öğrencilerin okul devamsızlığı yaptıkları ve sonunda da okulu terk ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2015) lise öğrencilerinin okula aidiyet duygusunun başarı düzeylerine etkisi konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyet değişkeninin okula aidiyet duygu düzeylerini etkilemediğini tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin buldukları lise türüne göre okula aidiyet duyguları arasında farklılık olduğunu, meslek liselerine devam eden öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeylerinin düşük olduğunu, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeylerinin de yüksek olduğunu saptamıştır. Bunun yanında öğrencilerin sınıf seviyelerine göre de okula aidiyet duygularının değişiklik gösterdiğini ifade etmiştir.

Alparslan (2016) ebeveyni boşanmış olan ergenlerin benlik saygısı ve okula aidiyet duygusu düzeylerini inceleyen çalışmada okula aidiyet duygusu ve benlik saygısı arasında düşük ama anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bunun yanında anne-babası boşanmış olan ergenlerde okula aidiyet duygusu ve başarı durumları arasındaki ilişki anlamlı iken cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, gelir durumu arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Bilgin ve Taş'ın (2016) lise seviyesindeki öğrencilerin okula bağlılık ile okul iklimi ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda güvenli öğrenme ortamı, destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık ile okula bağlılık arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Yine araştırmanın sonucunda okul ikliminin okula bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı, sosyal medya bağımlılığının ise yordamadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında sosyal medya bağımlılığının öğrencinin okula bağlılık duygusunu hiçbir şekilde etkilemediği sonucuna ulaşılrken sosyal medya bağımlılığı ile okul iklimi ve güvenli öğrenme ortamı alt boyutu arasında da negatif bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diktaş, Deniz ve Balcıoğlu (2016) Uşak'ta yaşayan Roman öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde karşılaştığı sorunlar üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın katılımcıları 12 öğrenci, 8 veli, 10 öğretmen ve 6 idareci olmak üzere toplam 36 kişidir. Öğrenci, öğretmen, veli ve idareci olmak üzere dört gruptan oluşan bu çalışmada, Roman öğrencilerin okulda yaşadığı sorunlar dört farklı yönden incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda veliler öğretmenlerin okulda kendi çocuklarını dışladığını ifade ederken Roman öğrenciler ise velilerinin ifadelerinin tersine öğretmenlerinin kendilerine çok iyi davrandığını, okullarını çok sevdiğini, okul hayatlarından memnun olduklarını, arkadaşlarıyla çok iyi geçindiklerini belirtmişlerdir.

Tavşanlı, Birgül ve Oksal (2016) ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarını yordayan değişkenlerin neler olduğunu araştırmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin hangi derecede öğrencilerin okul iklimi algılarını yordadıkları da çalışmanın bir diğer amacıdır. Bursa ilinde toplam 371 ortaokul öğrencisine “Okul İklimi Öğrenci Ölçeği” ve Okul Atmosfer Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul idarecilerinin ve öğretmenlerin destekleyicilik rolü, akademik program memnuniyeti, okul imkânlarının yeterli olması ve okula aidiyet duygusu değişkenleri ile öğrencilerin okul iklimi algıları arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Akyol vd. (2017) ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet algıları, okul atmosferi ve iklimi ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmaya, farklı sosyoekonomik düzeyde yedi ilkokuldan toplam 265 dördüncü sınıf öğrencisi ile 80 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda okulların sosyoekonomik düzeyinin hem okul iklimini ve atmosferini hem de öğrencilerin okula aidiyet düzeyini etkileyen önemli bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyoekonomik düzey arttıkça araştırma kapsamındaki tüm değişkenlerde anlamlı bir şekilde olumlu yönde bir artış olduğu görülmüştür.

Kızıldağ vd. (2017) lise öğrencilerinin akademik başarı, akran ilişkileri, devamsızlık ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin okula aidiyet duygusu değişkenini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını incelemiş, devamsızlık değişkeni ile akran ilişkileri değişkeninin okula aidiyet duygusunun yordayıcıları olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda akran ilişkileri değişkeni ile okula aidiyet duygusu arasında olumlu yönde bir ilişki bulunurken, devamsızlık değişkeni ile okula aidiyet duygusu arasında olumsuz yönde bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda başarısızlık korkusu ile akademik başarı değişkenlerinin okula aidiyet duygusunu etkilemediği belirtilmiştir.

Sağlam ve İkiz (2017) 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinde şiddet eğilimleri ile okula aidiyet duygu düzeyleri arasındaki ilişki konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okula aidiyet duygusu düzeylerinin azaldığı ölçüde şiddet eğilim düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerde şiddet eğilim düzeyinin kız öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet faktörüne göre de kız öğrencilerin okula aidiyet duygularının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yanık (2017) lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin okula aidiyet duyguları düzeylerinde cinsiyete göre bir fark olmadığını, Fen Lisesinde öğrenim görenlerin ve okullarında yapılan spor aktivitelerine katılmayan grubun okula bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca ortaöğretimde okulda sportif faaliyetlerin artırılması ve bu tür etkinliklere katılan öğrencilerin idareci ve öğretmenler tarafından desteklenmesinin öğrencilerin okula aidiyet duygusu artırdığını ifade etmiştir. Araştırmanın bulgularında Fen Lisesi öğrencilerinin okula aidiyet duygularının diğer liselerdeki öğrencilere nazaran daha düşük olduğu da tespit edilmiştir. Öğrencilere okulun imkânları sorulduğunda ise okullarının fiziki olarak dört duvardan oluşan, sadece ders gördükleri yerler olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler okullarında herhangi bir sosyal ve sportif faaliyetin olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Erdoğdu ve Yüzbaş (2018) lisede öğrenim gören öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile genel öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerin başarılı olma konusunda ve gelecekle ilgili hedeflerine ulaşma konusunda kızlara göre daha istekli olmalarından dolayı okula aidiyet duygusu düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca ebeveynleriyle birlikte yaşayan ve birlikte yaşamayan öğrencilerin okula aidiyet duygusu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını da saptamışlardır. Araştırma yapılan okulda alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okula aidiyet duygusu düzeylerinin üst sınıflara nazaran daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yine bu çalışmanın sonuçlarına göre anne-babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin, hayat şartlarının zorluğundan dolayı bu zor durumdan kurtulmanın tek yolu olarak okula gitmek ve okumak olduğunu anlamalarının neticesi olarak okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunların yanında, öğretmenini kendi alanında başarılı ve yetkin olarak algılayan öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Taş-Akarsu (2018) ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duygusu düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre değişiklik gösterdiğini, kız öğrencilerin okula aidiyet duygusu düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, anne ve baba eğitim durumlarının öğrencilerin okula aidiyet duygularını etkilemediği tespit edilmiş ve okul moral ikliminin öğrencilerin okula aidiyet duygularını anlamlı düzeyde yordadığı ortaya konmuştur.

Altınsoy ve Karakaya Özyer (2018) örneklemini Türkiye'deki bir devlet lisesinde bulunan 10. sınıflardaki 189 liseli öğrenci oluşturduğu ergenlerin yalnızlık ve umutsuzluk seviyelerinin okula aidiyet duygularına etkisi konulu bir araştırma yapmış, araştırmanın en kıymetli bulgusu olarak liseli ergenlerin yalnızlık ve umutsuzluklarının okula aidiyet duygusunu anlamlı düzeyde yordamakta olduğunu tespit etmişlerdir.

Dönmez ve Taylı (2018) da 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle okul iklimi, okula aidiyet duygusu ve okul yaşam kalitesi algısını inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın neticesinde bu öğrencilerin okula aidiyet duygusu düzeyi, okul iklimi algısı ve okul yaşam kalitesi algısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca okul içi etkinliklere katılım konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha istekli olduklarını, bununla birlikte yine kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okulun nüfusu, fiziki yapısı ve okulda ortaya çıkan psikolojik bir durumdan daha çok etkilendiklerini, okulu daha çok benimsediklerini, okuldaki olumlu değişiklikleri ve imkânları daha iyi fark ettiklerini tespit etmişlerdir. Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında öğrencilerin okula aidiyet duygusu düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeylerinin, kız öğrencilere nazaran anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kayal (2018) ilköğretim 3-8. sınıflarında öğrenim gören Roman öğrencilerde benlik saygısı, algılanan sosyal destek (aileden, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından algılanan sosyal destek) ve sosyal beceriler arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda Roman çocukların algıladıkları sosyal desteğin ve sosyal beceri puanlarının benlik saygısı düzeylerini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Algıladıkları sosyal destek ve sosyal beceri düzeyi bakımından kız öğrencilerle erkek öğrencilerin benlik saygısı arasında herhangi bir fark gözlenmemiştir.

Okutan ve Turgut (2018) Roman çocuk yoksulluğu üzerine yaptıkları araştırmada yoksulluk, dışlanma ve ötekileştirilme gibi nedenlerin Roman çocukların eğitim hayatına katılımlarını engellediğini, eğitim hayatına girseler bile devam edemediklerini tespit etmişlerdir. Bu sebeple Roman çocukların ailelerine yardımcı olmak amacıyla erken yaşlarda çalışma hayatına atıldıklarını veya evlenme yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda Roman çocuklar diğer çocuklardan farklı olarak sosyal hayattan soyutlanarak aileleri gibi yoksulluklarını sürdürdükleri görülmüştür.

Akıncı Gökdal (2019) ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Kırklareli'nin Lüleburgaz ilçesinde bulunan üç farklı devlet okulunda öğrenim gören 738 kız, 476 erkek olmak üzere 1214 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerin okula aidiyet duygusu puanları kız öğrencilerden daha fazla çıkmıştır.

Çiftçi (2019) Terzibayırı'ndaki Roman öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde yaşadıkları zorlukları öğretmen, öğrenci ve veli boyutu ile ele alarak tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışma 2018-2019 öğretim yılında Roman öğrencilerin yoğunlukta olduğu bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 23 Roman öğrenci, 15 Roman veli ve bu öğrencilerin 12 öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda Roman öğrencilerin akademik olarak zorluk yaşadığı, buna bağlı olarak okul kurallarına aykırı davrandığı, ekonomik nedenlerden dolayı eğitimle ilgili olumsuzluklar yaşadığı, aile desteği yeteri kadar alamadığı, sürekli olarak sosyal damgalanma ve kültürel adaptasyon sorunlarıyla karşı karşıya kaldığı tespit edilmiştir.

Gencer (2019) 2018-2019 öğretim yılında Çorum il merkezinde bulunan imam hatip liselerinde öğrenim görmekte olan 145 kız, 131 erkek olmak üzere toplam 276 öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin okula aidiyet düzeyinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okula aidiyet ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ve erkek öğrencilerin ortalamalarının kız öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Gören (2019) 2017-2018 öğretim yılında Ankara'da bulunan 52 resmî lisedeki 2553 öğrenci ile yaptığı çalışmada, sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkiyi öğrenci görüşlerine göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algıları orta düzeyde bulunmuştur. Alt boyutlar çerçevesinde en düşük ortalamanın katılım boyutunda en yüksek ortalamanın ise fırsat ve başarı boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde etkili olan faktörler öğrenci düzeyinde eğitim beklentisi, okul düzeyinde katılım, sosyal bütünleşme, öğretmen ve genel doyum değişkenlerinin önemli ölçüde etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Canlı (2020) 510 lise öğrencisinin okula aidiyet duygusu ile okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin okula aidiyet duygularının orta düzeyde olduğu ve okul müdürlerinin orta düzeyde sosyal liderlik davranışları sergilediği belirlenmiştir. Öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını algılama biçimlerinin okula aidiyet duygularını yordadığı ve okula aidiyet duygularına ilişkin varyansın %17'sini netleştirdiği belirlenmiştir.

Cerit ve Porsuk (2020) Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesinde bir ilkokulda öğrenim gören Roman çocuklarının okula devamsızlık nedenlerini tespit etmek ve problemlerinin çözümüne katkıda bulunmak amacıyla 189 haneyi kapsayan bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yaşadıkları evlerde yaşlı engelli bireylerin bulunması ve ebeveynlerin eğitimsiz olmaları Roman öğrencilerin okula devamsızlık probleminde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Yine Roman öğrencilerin okula devamsızlık probleminin öncelikli olarak aileye, kısmen de öğrenciye, topluma ve okula özgü faktörlerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gökdal ve Düşünceli (2019) Kırklareli'nin Lüleburgaz ilçesinde üç farklı türde devlet lisesinde öğrenim gören 1214 öğrenci (476 erkek, 738 kız) ile ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejileri hakkında bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda ergenlerin okula aidiyet duygusu ile aktif başa çıkma arasında orta derecede pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Yine okula aidiyet duygusu ile kaçınan ve olumsuz başa çıkma arasında da negatif yönde anlamlı düşük düzeyde bir ilişki tespit etmişlerdir. Okula ait olma değişkeninde ve başa çıkma değişkeninde cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, lise seçim sürecine göre anlamlı fark olduğunu saptamışlardır.

Kılıç ve Öksüz (2020) 2019-2020 öğretim yılında farklı üniversitelerde öğrenim gören 326 üniversite öğrencisi ile üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ile genel aidiyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri arasında yetersizlik duygusu puanları yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Yetersizlik duygusu puanlarının algılanan sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını saptamışlardır. Ayrıca genel aidiyet

puanlarının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yüksel (2020) Ankara ve Çankırı’da tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin okula aidiyet düzeylerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı 1817 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeylerinin ortalama değerinde olduğunu ortaya koymuştur.

Açılan ve Özgenel (2021) ortaokul ve lise öğrencilerinde öğretmen yakınlık davranışlarının okula aidiyet düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre ortaokul ve lise öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlarının, öğrencilerin okula aidiyet düzeylerini orta-pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Araştırmada öğretmen yakınlık davranışları değişkenine göre lise öğrencilerine nazaran ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet düzeylerini daha yüksek düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Arslan (2021) ortaokul öğrencilerinde okula aidiyetin okul sporları bağlamında incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma 2020-2021 öğretim yılında Konya ili Beyşehir ilçesi ikinci kademe eğitim gören 218 kız ve 182 erkekten oluşan toplam 400 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda okulda spor takımlarında oynayan ortaokul öğrencilerinin diğer ortaokul öğrencilerine nazaran daha yüksek okula aidiyet duygusuna ve daha düşük reddedilmişlik duygusuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha fazla reddedilmiş hissettikleri ve bunun neticesinde de reddedilmiş hisseden öğrencilerin okul terki riski taşıdıkları saptanmıştır. Ayrıca çalışmada okula aidiyet düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul başarısının yüksek olduğu ve az devamsızlık yaptıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

Avcı ve Çakır (2021) ebeveynlerin duygusal desteği, öznel iyi oluş, hedef yönelimi ve okula aidiyet duygusu değişkenlerinin lise öğrencilerinin dayanıklılık ve akademik başarı düzeylerini tahmin etmedeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada 2018 yılında uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavı kapsamında değerlendirilen 6358 lise öğrencisine ait veriler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okula aidiyet ve öznel iyi oluşun akademik başarı için doğrudan anlamlı birer yordayıcı olmadıkları tespit edilmiştir.

Bora (2021) ortaokul öğrencilerin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun etkisini saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; öğrencilerin okula aidiyet, mutluluk ve öğretmen etkililiği algılarının iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin mutluluk algısı, öğretmen etkililik algısı ve öğrenci aidiyet duygusu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yine araştırmanın sonucunda öğretmen etkililik algısının öğrenci mutluluğunun ve öğrencilerin okula aidiyetlerinin doğrudan pozitif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretmen etkililik algısının öğrencilerin okula aidiyetini öğrenci mutluluğu üzerinden dolaylı olarak yordadığı da ortaya konmuştur.

Çuhadar (2021) lise öğrencilerinin bilgi edinme ve katılım hakları ile okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın nitel kısmı Ankara ilinde özel ve kamu Anadolu liselerinde öğrenim gören 793 öğrenci ve 587 öğretmen ile yürütülmüştür. Nitel bölümü ise özel ve kamu Anadolu liselerinde okuyan 33 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin bilgi edinme ve katılım haklarını bilme düzeyi ile okula aidiyet duyguları arasında düşük düzeyde, haklarını kullanma düzeyi ile okula aidiyet duyguları arasında orta düzeyde olumlu ilişki bulunmuştur.

Mammadova (2022) Suriyeli öğrencilerin eğitim hedefleri ve okula aidiyet duygularını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma Ankara ili Altındağ ilçesinde bir ortaokul üç lisede öğrenim gören 318 Suriyeli ortaokul ve lise öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin eğitim hedefleri ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin eğitim hedefleri, okula kabul, sosyal yabancılığa, ailenin sosyoekonomik durumu, anne-baba eğitimi ve öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Okula aidiyet duygu düzeylerinin ise öğrencilerin cinsiyet, Türkiye’de kalış süresi ve halâ eğitim gördükleri okula göre değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Akranları tarafından reddedilme, kabul görme, genel doyum, sosyal bütünleşme, eğitim beklentisi, ve öğretmen-öğrenci ilişkisi etkenlerinin Suriyeli öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile anlamlı bir biçimde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tatal (2022) 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin empati ve öz saygı düzeylerinin okula aidiyet durumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya Ankara ili Akyurt ve Çankaya ilçelerinde bulunan toplam 682 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin empati düzeyleri ile genel öz saygı düzeyleri, ev, aile öz saygı ve akademik özsaygı düzeyleri ile empati düzeyleri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde, genel empati düzeyleri ile sosyal öz saygı düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğunu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin empati düzeyinin okula aidiyet düzeyi üzerinde etkisi bulunmazken, öz saygı düzeyinin okula aidiyet üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Roeser vd. (1996) okula dair inançların; duygu, okul psikolojik çevresi algısı ile başarı arasındaki ilişkiye aracılık etmede kişisel başarı amaçlarının ve okula aidiyet duygusunun rolünü inceledikleri araştırmalarına, sekizinci sınıf ortaokul öğrencilerinden oluşan toplamda 296 öğrenci katılmıştır. Pozitif öğrenci-öğretmen ilişkilerini algılama, okulla ilişkili olumlu etkiyi öngördüğünü ve bu ilişkinin okula dair aidiyet duyguları aracılığıyla sağlandığını ortaya çıkarmışlardır. Okula aidiyet duygusunun ve akademik yeterliliğin öğrencilerin son dönemdeki akademik notlarıyla pozitif bir ilişki içinde olduğunu tespit etmişlerdir.

Llyod ve Norris (1998) İskoçya'daki Roman öğrencilerin eğitime etkin bir şekilde katılmaları sağlanmaya çalışılırken diğer yandan bilhassa ortaokul döneminde disiplin suçları sebebiyle okuldan atılmaları gerçeğinden hareketle, okullarda Roman öğrencilerin kültürlerinin onların davranışları üzerindeki etkisi konusunda bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada Roman öğrenciler, okulda aldıkları eğitimi kültürleri için bir tehdit unsuru olarak görürlerse veya kendi kültürleri ile alâkasız bir eğitim aldıklarını hissederlerse hemen kendi etnik kimliklerini öne çıkarma ve kabul ettirme çabası içine girdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonrasında da suç işleme ve okuldan atılma olayları yaşanmaktadır. Araştırmada, okulların Roman yaşam tarzının ve kültürünün eğitim sisteminin içinde yer bulamaması, Roman kültürünün farkına varılamaması okuldan atılmaların gerekçesi olduğu ifade edilmiştir.

Capps (2003) yapmış olduğu çalışmada okulun genel akademik başarısının öğrencinin okula aidiyet duygusuyla olan ilişkisini ve ortaokul öğrencilerinin aidiyet duygusuna sahip olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda azınlık grupları

arasındaki aidiyet duygusunun çeşitliliğini, öğrencilerin aidiyet duygusu hissetmesinde öğretmenlerin önemli bir rolü olduğunu ve öğrenci başarısında okula aidiyet duygusunun etkisini ve önemini destekler nitelikte veriler ortaya çıkarmıştır.

Derrington ve Kendall (2003) İngiltere’de 2000-2003 yılları arasında Roman öğrencilerin sayısının az olduğu bir ortaokulda 44 Roman ortaokul öğrencisinin üç yıl boyunca eğitimsel gelişimi ve deneyimlerini gözlemleyerek boylamsal bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Roman öğrencilerin okula karşı tutumları, akademik başarı düzeylerine ve okula devamlarına etki eden etmenlerin tespit edilerek analiz edilmeleri amacıyla öğrencilerin, velilerinin ve öğretmenlerinin istek ve beklentileri doğrultusunda veriler toplanmıştır. Veriler, tüm katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşme tekniğiyle eğitim-öğretim süreci içerisinde yılda iki kez toplanmıştır. Katılımcı öğrencilerden 20’si 14 yaşında ve ortaokula devam eden, geri kalan 24’ü ise araştırma sürecinde farklı dönemlerinde okulu terk eden öğrencilerdir. Roman öğrenciler 11 yaşlarındayken aileleri çocuklarından geleneksel olarak yetişkinlik rolüne girmelerini beklemektedir. Bu beklentinin sebebi çocuklarının 14 yaşında okulu terk edebilecekleri düşüncesidir. Roman veliler okul hayatını “deneme” olarak görmekte, okulda yaşanan herhangi bir olumsuz durum karşısında hemen çocuklarını okuldan alma yoluna gitmektedirler. Eğer öğrencileri okulda mutsuz iseler, velileri onları okula göndermeme taraftarıdır. Bu araştırmada, Roman öğrencilerin çoğunluğu yaşadıkları olumsuz olayları dile getirmemekle birlikte %80 gibi büyük bir çoğunluğu da zaman zaman ırkçı söylemlerle çağırılma veya zorbalık gibi muameleler ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Roman öğrenciler buldukları ortaokulda sayıları az olduklarından farklı birçok strateji geliştirmişlerdir. Roman kız öğrencilerden 4’ü kendilerinin, kardeşlerinin, kuzenlerinin ve tanıdıklarının etnik kimliklerini sakladıklarını belirtmiştir. Roman çocuklar okulun beklentileri ile ev beklentilerinin farklılığı ve uyumsuzluğu arasında şaşkın bir halde eğitimlerine devam etmektedirler. Araştırma sonucunda Roman öğrencilerin okuldan uzaklaşma oranının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı Roman öğrencilerin 1/4’i çalışanlara ya da akranlarına karşı sözlü veya fiziksel saldırı sonucunda en az bir defa okuldan uzaklaştırma cezası almıştır. Çoğu Roman öğrenci ve Roman veliye göre Roman öğrenciler gördüğü muamelelerin intikamını şiddete başvurarak almaktadır. Hem ilkokul hem ortaokul düzeyinde yapılan ulusal sınavlarda Roman öğrencilerin akademik başarı düzeyleri düşük çıkmıştır. Ders kayıpları ve okula devamsızlık yapmaları bu başarısızlığın temel sebebidir.

Öğretmenleri ise araştırmada yer alan öğrencilerin yarısının, özel eğitime ihtiyaçları olduğunu ifade etmiştir.

Sanchez, Colon ve Esparza (2005) aidiyet duygusu ve cinsiyet rollerinin etkisini, şehirli ve Latin kökenli olan ergenlerin akademik sonuçlarına bakarak incelemişlerdir. Bu incelemeler neticesinde de akademik motivasyon, çaba ve devamsızlık gibi akademik sonuçların okula aidiyet duygusuyla ilişkili olduğu ve cinsiyet faktörünün de bu ilişkiye etki etmediğı sonucuna varmışlardır.

Booker (2007) okula aidiyet duygusunu on üç Afro-Amerikan lise öğrencisi üzerinde araştırmıştır. Bu araştırma neticesinde, öğrencilerin okul topluluğıyla daha güçlü bir bağ kurmalarının, okul bünyesinde kendileri ve diğerkleri arasında daha az fark görüldüğü takdirde okula aidiyet duygusu oluşabileceğı sonucuna varmıştır. Ayrıca öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda, aidiyetin kişisel tanımlamaları için konfor ve hoşgörü duygularının gerekli olduğunu, öğrencilerin okul aidiyetlerini tartışırken benzerlik ve rahatlık faktörünü önemli bulduğunu tespit etmiştir. Ancak aynı durumun akademik başarıyla bahse konu etkenler açısından geçerli olmadığı neticesine ulaşmıştır.

Freeman vd. (2007) üniversite öğrencilerinin sınıf ve kampüs düzeyindeki aidiyet duyguları, öğretim üyelerinin niteliklerinin algıları ve sınıf aidiyet duyguları, sınıfta aidiyet duygusu ve sınıftaki akademik başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada öğrencilerin sınıf aidiyet duyguları ile akademik öz yeterliğı; görev değeri ile içsel motivasyon, öğrencilerin üniversitedeki aidiyet duygusu ile sosyal kabul duyguları ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyinde aidiyet duygusu ve öğretim üyelerinin açıklık ve sıcaklık algıları ile öğrenci katılımı ve organizasyonunun teşvik edilmesi arasında ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Cecilia (2010) Macaristan’da yaşayan Roman çocukların eğitimde karşılaştığı güçlükleri konu edinen bir araştırma yapmıştır. Roman çocukların okulda kendilerini rahat hissetmediklerini, bu nedenle devamsızlık yaptıklarını ve akademik olarak başarısız olduklarını tespit etmiştir. İngiltere’de 2018 yılında, “Key Stage 2” adı verilen ulusal bir sınavın değerlendirmesinde sınava giren öğrencilerin %64’ünün Matematik dersinde ve İngilizce okuma-yazmada beklenen başarıya ulaştığı fakat Roman öğrencilerin sadece %18’inin beklenen başarı standardına erişebildiğı tespit edilmiştir. Bu da okulda yaşanan olumsuz tecrübeler, onların öğretim programına adaptasyonlarını

engelleyen sebepler, kesintiye uğrayan eğitimleri gibi iç içe geçmiş girift halde bir dizi faktörle alakalıdır (<http://www.gipsyhillfederation.org.uk/>). Araştırmanın sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Ailelerdeki sorunların çözülmesi ile öğrencilerin eğitime erişimi sağlanabilir. Yoksulluk, evsizlik ve ailevi problemler, öğrencilerin eğitim sistemine etkin bir şekilde dahil olmasına mâni olmaktadır. Roman öğrencilerin yetkili birimlerce burs veya sosyal desteklerle desteklenerek örgün eğitime etkin olarak katılmaları sağlanmalıdır.

Liu ve Lu (2011) Çinli lise öğrenciler üzerinde başarı ile okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Başarı olarak İngilizce, Çince ve Matematik derslerindeki akademik başarı dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda başarı ile okula aidiyet duygusu arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Perry (2011) yaptığı bir çalışmada öğretmen davranışlarının öğrencilerin okula bağlılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmasının sonucunda derslerin ilgi çekici eğlenceli ve bir hale getirilmesinin öğrencilerin okula bağlılığında önemli derecede etkili olduğunu, öğretmenlerin öğrencilerin isteklerine cevap vermelerinin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde etkilediğini ve öğrencilerin iyi bir meslek sahibi olmak için iyi bir üniversiteye gitmeleri gerektiğini bildiklerini tespit etmiştir. Buna paralel olarak da öğrencilerin başarılı olmaya önem verdiklerini ve bu durumun öğrencilerin okula bağlılık düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gillen-O'Neel ve Fuligni (2013) öğrencilerdeki okula aidiyet duygusunun ortaöğretim yıllarına gelindiğinde nasıl bir değişime uğradığını, bu değişimin akademik başarı ve motivasyonla ilişkisinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda dokuzuncu sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin okula aidiyet duygularının yine aynı sınıftaki erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu; kız öğrencilerin sınıf düzeylerinin yükselmesiyle okula aidiyet duygularının azaldığı, okulu eğlenceli bir yer olarak gören öğrencilerin ise okul aidiyet duygularının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Roman (2013) Romanya'da yaşayan Romanların eğitime entegrasyonlarında karşılaştıkları problemleri saptamak ve çözüm önerileri sunmak amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmaya 87 yetişkin, ilköğretim ve ortaokula devam eden 127 Roman öğrenci, Roman öğrencilerin de olduğu karma sınıflarda görev yapan 37 öğretmen ve

Kaloşvar'ın (Romanya'da bir şehir) eğitimi konusunda araştırma yapan 3 danışman katılmıştır. Roman erkekler genelde hayatlarıyla ilgili konuşmayı reddettikleri için görüşmelere katılan yetişkinlerin çoğunluğu kadındır (%67) ve yaşları 40'ın altındadır. İlkokul ve ortaokula giden öğrencilerin eğitim konusundaki düşüncelerini öğrenmek için iki seçenekli 20 maddeden oluşan anket dağıtılmıştır. Ankette öğrencilere okuldaki eğitimleri, boş zamanlarında neler yaptıkları ve ailelerine nasıl yardım ettikleri konusunda sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda Romanya'da yaşayan Romanların yoksulluk içinde olduklarını devletin yaptığı yardımın onların eğitim ihtiyaçlarının sadece üçte birini karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Garvik, Idsoe ve Bru (2014) depresif belirtiler ile okula bağlı olma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda depresyon belirtileri gösteren öğrencilerde okulla aralarında bulunan aidiyet duygusunun kalmadığını ve bu durumun öğrenciyi okul terkine yönlendiren bir risk faktörü olduğunu ifade etmişlerdir.

Kılıçoğlu (2014) İngiltere'deki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin, öğrencilerin okula aidiyet duygularını ve akademik başarılarını yordayıp yordamadığını inceleyen bir araştırma yapmıştır. İlişkisel desende yapılan araştırmanın katılımcılarını Türklerin yoğun olarak yaşadığı Londra'dan seçilen 7 İngiliz okulundaki Key Stage 3, Key Stage 4 ve 16 yaş sonrası aşamasındaki 275 Türk öğrencisi ve onların İngilizce, Matematik ve Fen derslerine giren 77 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri yüksek çıkmıştır. Öğrenciler kültürleşme tercihlerini en yüksek ortalamayla bütünleşme iken, bu tercihi sırasıyla ayırma, aykırılışma ve erime takip etmektedir. Öğrencilerin okula aidiyet duyguları orta düzeyin üstünde iken büyük çoğunluğunun akademik başarıları orta ve alt düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Heffner ve Antaramian (2016) yaşam doyumunun okul bağlılığını yordayıp yordamadığını araştırmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre pozitif duygulanma ve negatif duygulanma değişkenleri ile öznel iyi oluş ve yaşam doyumunun okul bağlılığını anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmişlerdir.

Jonas (2016) öğrencilerin akademik başarıları ile okula bağlılığını incelediği araştırmasının sonucunda akademik başarı ile okula bağlılık ile arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin okula bağlılığında öğretmen desteği, akran desteği, okul iklimi ve öğrencinin sosyoekonomik düzeyinin pozitif olarak etkisi olduğu

ifade edilmiştir. Bu bulguların yanı sıra cinsiyet değişkeninin okul bağlılığına olan etkisinin oldukça az olduğu belirtilmiştir.

Pereira (2017) Portekiz’de ilkökul öğrencilerinin Romanlara yönelik bilgilerini artırmak ve damgalamayı azaltmak için okul temelli video eğitiminin etkililiğini test etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören 663 öğrenci oluşturmuştur. Değişikliklerin zaman içinde korunup korunmadığı değerlendirildiğinde, Romanlara yönelik tutumların daha olumlu hale geldiği ve sosyal mesafenin azaldığı tespit edilmiştir. Ancak müdahaleden üç ay sonra tutum puanları ön test seviyelerine geri dönmüştür. Bu sonuçlar olumlu etkilerin zaman içinde sürdürülebilmesi için bu tür video gösterim müdahalelerinin devam ettirilmesinin önemli olduğunu göstermiştir. Araştırmada 4. sınıftaki bir Roman öğrencisinin: *Biliyor musun? Bazen okula gitmek istemiyorum. Çünkü orada iyi hissetmiyorum. (...) Bazı oyun arkadaşlarım tüm Roman çocukların pislik olduğunu, hırsızlık yaptıklarını ve kavgacı olduklarını düşünüyor. Ama okulumu seviyorum ve öğrenmek istiyorum* (Pereira, 2017, s. 6) cevabı ise Portekiz’de yaşayan Roman ilkökul öğrencilerinin sosyal dışlanma ve damgalanma yaşadıklarını göstermektedir. Ancak sosyal dışlanma yaşamalarına rağmen okula aidiyet duygularının halâ yüksek olması dikkat çekicidir.

Wara (2018) ortaokul öğrencilerinde akademik başarı ile okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda akademik başarının okula aidiyet duygusu düzeyinin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada akademik başarısı yüksek öğrencilerin derse katılım isteklerinin de yüksek olduğu bunun sonucunda da okula aidiyet duygularının arttığı da ifade edilmiştir.

Manzuoli, Pineda-Báez ve Sánchez (2019) okula aidiyet duyguları arttırılan öğrencilerin okul terkinin engellenebileceğini ifade etmişlerdir. Okul ikliminin de okula aidiyet duygusunu arttırmada önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin derslere aktif olarak katılmaları, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere yönelik tutumları, öğretmenlerin öğrencileri desteklemeleri ve sıcak bir sınıf ortamında eğitim görmelerinin okula aidiyet duygusunu arttırdığı belirtilmiştir.

Valkov ve Lavrentsova (2019) öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkisinin okula aidiyet duygusuna etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen pozitif ilişkilerinin okula aidiyet duygusu bakımından önemli bir faktör olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada çatışmasız akran ilişkilerinin

ve destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkilerinin okula aidiyet duygusunu arttırdığı, öğretmenlerle ve akranlarıyla kötü ilişkiler yaşayan öğrencilerin ise okulu sevmedikleri ve okul terkine meyilli olduklarını belirtmişlerdir

Lee ve Huang (2021) Hong Kong'da ortaokullarda öğrencilerin okula aidiyet duygusu, okul nezaketi algıları ve nezaket karakter gücü arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırma hem öğrenci hem de okul düzeyinde yapılmıştır. Çalışma aynı zamanda öğrencilerin okula aidiyet duygusu, okul nezaketi algıları ve nezaketin karakter gücündeki cinsiyetler arasındaki olası farklılıkları incelemeyi de amaçlamıştır. Bu araştırma kesitsel bir desende ergenlik döneminde yapılmıştır. Araştırmanın sonucu ise kız öğrencilerin okula aidiyet duygusu erkek öğrencilere göre daha fazladır hipotezini desteklememiştir.

Lowell (2021) arkadaşlık kurma ve sınıftan dışlanma gibi zorlukların okula aidiyetin önündeki en önemli engeller olduğunu vurgulamaktadır.

Wong vd. (2022) Avustralya'da 269 ortaokul öğrencisi üzerinde yaptıkları bir çalışmada öğretmenin öğrencilere adaletli ve eşit davranmasının öğrencinin okula aidiyet duygusunun gelişmesi için temel bileşen olduğu sonucuna varmışlardır.

Özetle, incelenen araştırmalara genel olarak bakıldığında okula aidiyet duygusunun okul yaşam kalitesi, yaşam doyumu, algılanan sosyal destek, çalışma alışkanlıkları, anne-babaya bağlanma, zorbalık, şiddet ve benzeri bazı psikolojik değişkenler ile öz yetkinlik değişkenlerinin ilişkisel olarak incelendiği görülmektedir. Bu ilişkiler yordamsal veya korelasyonel olarak incelenmiştir. *Bu araştırmalar analiz edildiğinde araştırmaların hiçbirinin Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duygularını ele almadığı görülmektedir.* Roman ilkokul öğrencileri ve velileriyle yapılan bu çalışma ise alanyazındaki bu boşluğun giderilmesine yönelik önemli bir çaba olarak değerlendirilmektedir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın esinlenme evresi, araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerinin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Esinlenme Evresi

Araştırma konusunun belirlenmesi aşamasında araştırmacı ile danışmanı çeşitli konularda fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Bu görüşmelerde özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duyguları üzerinde durulmuştur. Araştırmacının öğretmenlik yaptığı okul, Roman ailelerin yoğunlukta yaşadığı bir mahallede bulunmaktadır. Araştırmacının gözlemlerine göre bu ailelerin çocukları hayatın zorluklarını daha çok hissetmekte, diğer çocuklar tarafından dışlanmakta, damgalanmakta veya ötekileştirilmektedir. Ayrıca araştırmacının okulunda bu öğrencilerden çok sayıda (% 45) bulunmaktadır. Bunun yanı sıra e-okul sisteminde yıl sonunda yapılan istatistiklerde devamsızlık yapan, öğrenim çağı dışına çıktığı için okulla ilişkisi kesilen veya okulu terk eden öğrencilerin neredeyse tamamı (%94) Roman öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmacı uzun yıllar bu okulda sınıf öğretmeni ve yönetici olarak görev yaptığı için öğrencileri, ailelerini, sosyoekonomik ve kültürel durumlarını yakından tanıma imkanına sahip olmuştur. Bu süreçte araştırmacı devamsızlık yapan veya okulu terk eden öğrencilerin genellikle Roman ailelerin çocukları olduğunu gözlemlemiştir. İlkokula başlarken Roman aileler çocuklarını daha iyi bir okula ve daha iyi bir öğretmenin olduğu sınıfa kaydettirmek için çabalamaktadırlar. İlk başlarda öğrenciler de okula heyecanla ve istekle devam etmektedir. Fakat ilerleyen dönemde öğrencilerin okula karşı takındıkları olumsuz tavırlar araştırmacının dikkatini çekmiş ve şu soruları sorgulamasına neden olmuştur:

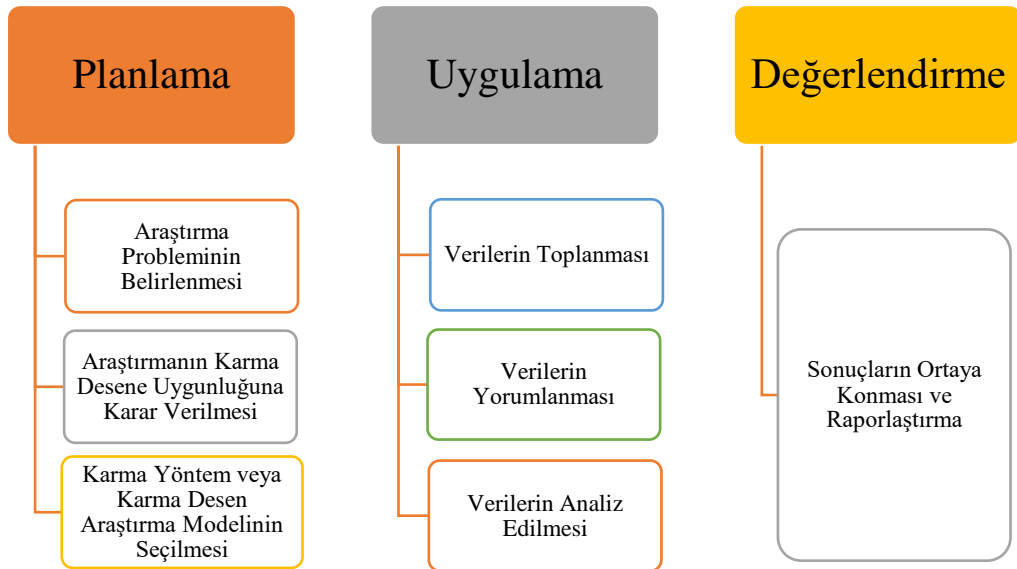
- İlkokula büyük bir istekle başlayan Roman öğrenciler ilerleyen dönemlerde neden devamsızlık yapmakta veya okulu terk etmektedirler?
- Genel olarak bu öğrenciler akademik açıdan neden başarılı olamamaktadır?
- Neden çocuk yaşta iş hayatına yönlendirilmektedirler?

- Aileler bu çağdaki çocuklarını niçin erken yaşta evlendirerek onların okulla bağlarını koparmaktadır?

Araştırmacı, zihnini meşgul eden bu tür sorular doğrultusunda Roman çocuklarını okula bağlayan, onlarda aidiyet duygusunu geliştiren, onları okula aidiyet bağlamında motive eden arkadaş, öğretmen gibi değişkenlerin etkilerini merak etmiştir. Tüm bunların ışığında araştırmacı Roman çocukların okula aidiyetlerini etkileyen durumları derinlemesine araştırmak, bunların sebeplerini ortaya koymak ve mümkünse bu durumu ortadan kaldırma yollarını keşfetmek amacıyla bu araştırmayı yapmayı kararlaştırmıştır.

3.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmanın ortaya konmasında en uygun olduğu düşünülen *karma yöntem* tercih edilmiştir. Karma yöntem ile gerçekleştirilen çalışmalarda nicel ve nitel araştırma yaklaşımları birlikte kullanılmaktadır. Patton (2002) bir araştırma problemini derinlemesine incelemek için nicel ve nitel yaklaşımların birlikte işe koşulabileceğini ifade etmiştir. Karma yöntemde araştırmanın problemini anlamak amacıyla nicel ve nitel yaklaşımlar birlikte kullanılarak veriler toplanır ve bu veriler analiz edilerek bütünleştirilir (Creswell, 2012). Şekil 3.1, karma yöntem araştırmalarında izlenecek adımları yansıtmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 23).



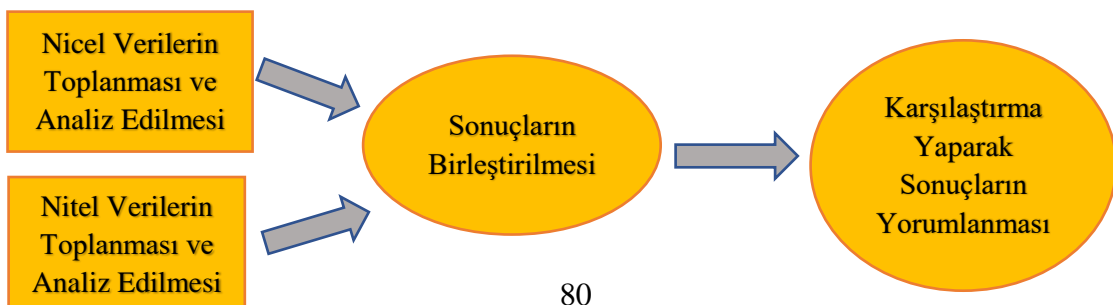
Şekil 3. 1. Karma Yöntemde İzlenecek Adımlar
(Kaynak: Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 23)

Buna göre; *planlama aşamasında* araştırma problemi belirlenir ve araştırmanın karma modelde yapılabileceğine karar verilerek karma yöntem deseni seçilir. *Uygulama aşamasında*, veriler toplanır, analiz edilir ve yorumlanır. *Değerlendirme aşamasında* ise sonuçlar ortaya konur ve raporlaştırılır.

Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan karma yöntem araştırmaları; açıklayıcı karma yöntem, paralel karma yöntem, gömülü karma yöntem ve keşfedici karma yöntem olmak üzere dört ana başlık altında sınıflandırılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2013) olgu ve olayların basit ve tek boyutlu olmadığını ifade etmektedir. Bu nedenle araştırmacının olgu ve olayları anlamak için çoklu yöntemleri kullanması gerekir. Gerçeğin zengin ve bütünsel olarak anlaşılması için olgu ve olaylar hem nicel hem de nitel boyutuyla incelenmelidir. Böylece araştırma probleminin derinlemesine irdelenerek anlaşılabilmesi amacıyla bu araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Elde edilen nicel ve nitel veriler karşılaştırılıp ilişkilendirilerek analiz edilmiştir.

3.2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden biri olan *yakınsak karma yöntem deseni* kullanılmıştır. Creswell ve Creswell (2021) bu desenin amacının, araştırma problemini anlamak amacıyla nicel ve nitel verilerin eşzamanlı olarak toplanıp bu verileri birleştirmek ve ortaya çıkan sonuçları kullanmak olduğunu ifade etmektedir. Bunun sebebinin ise araştırma probleminin detaylı olarak açıklanması için bir veri formundaki zayıflık veya eksikliklerin diğer veri formuyla dengelenmesi şeklinde açıklamıştır. Bu desende araştırmacı, nicel ve nitel verileri eş zamanlı olarak toplar, topladığı verileri ayrı ayrı analiz ederek elde ettiği sonuçları her iki veri setinin analizi ile karşılaştırır. Daha sonra, sonuçların birbirini destekleyip desteklemediğini tespit eder. Araştırmacının iki veri kümesini doğrudan karşılaştırması, veri kaynaklarının yakınsamasını sağlar. Şekil 3.2, *yakınsak karma yöntem deseninin* tasarımını göstermektedir (Creswell ve Creswell, 2021, s. 218).



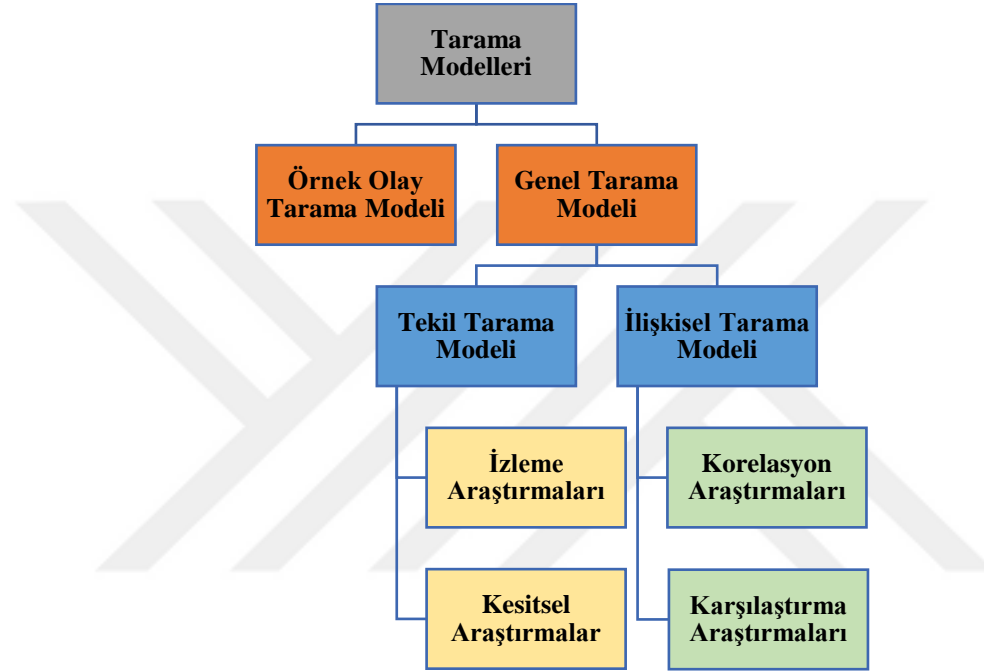
Şekil 3. 2. Yakınsak Karma Yöntem Deseni Tasarımı
(Kaynak: Creswell ve Creswell, 2021, s. 218)

Şekil 3.2’de de görüldüğü üzere, araştırmacı nicel ve nitel verilere eşit öncelik verir ve araştırma süresince eşzamanlı olarak nicel ve nitel verileri toplar. Nihayetinde iki veri setinin benzer ve farklı sonuçları olup olmadığını ortaya koymak için bu sonuçları karşılaştırır. Bu karşılaştırma farklı biçimlerde olabilir. En yaygın karşılaştırma yaklaşımı, bulgular kısmında nicel ve nitel sonuçların yan yana verilmesidir. Örneğin, araştırmacı öncelikle nicel sonuçları ortaya koyar ve bu sonuçları doğrulamak amacıyla nitel alıntılarla destekler. Başka bir yaklaşım da nicel ve nitel verilerin bir tabloda birleştirilmesidir. Bu amaçla araştırmacı, bu konularla örtüşen sütunlardaki nitel temaları ve nicel istatistiksel sonuçları gösterebilir. Üçüncü yaklaşımda ise veri kümelerinden birini, diğeri ile doğrudan karşılaştırılabilecek şekilde dönüştürmektir. Meselâ, görüşme sürecinde oluşturulan nitel temalar nicelleştirilerek sıklıklarına göre puan verilir. Daha sonra bu puanlar temalarda aynı düşünceleri ele alan diğere ölçme araçlarındaki puanlarla karşılaştırılır. *Yakınsak karma yöntem deseninin* gücü, nicel ve nitel veri formlarının avantajlarının birleştirilerek kullanılabilmesinden kaynaklanmaktadır. Böylece bir yandan nicel veriler genellenebilirliği sağlarken, nitel veriler de temalar, bağlamlar ve ortam hakkında bilgiler verir (Creswell ve Creswell, 2021). Bu araştırmada da nicel veriler nitel verilerle desteklenerek temalar oluşturulmuş ve en yaygın olan tartışma kısmında nicel ve nitel sonuçlar yanyana verilmiştir.

3.2.2. Nicel Boyut

Araştırmacı araştırmının konusuna ve amacına uygun olması sebebiyle bu araştırmanın nicel boyutunda tarama modelini kullanmayı tercih etmiştir. Birçok öğeden oluşan bir evrende, o evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tümü ya da ondan alınan bir grup örneklem üzerinde yapılan araştırma modeline *tarama modeli* denir (Karasar, 2016). Bu yaklaşım geçmişteki veya günümüzdeki bir durumu herhangi bir değişim yapmadan var olduğu şekliyle ortaya koyan bir yaklaşımdır. Geniş gruplarla gerçekleştirilen tarama modeli, bireyin herhangi bir olgu veya olaya ilişkin tutumunun araştırıldığı çalışmalardır (Karasar, 2016). Genel olarak tarama modellerinde amaçlar soru cümleleri ile ifade edilmektedir. Bu sorulardan alınan cevaplar genellikle cevaplayan kişilere ait sıklık dereceleri ve yüzdeler halinde cetvel haline getirilerek rapor edilir. Tarama modelinin önemli avantajlarından biri de birçok bireyden oluşan örneklemde elde ettiğimiz bulgular hakkında bize bir çok bilgiyi vermesidir

(Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2020). Araştırmacılar bu soru cümleleriyle elde ettikleri görüşlerin veya özelliklerin kaynağının ne olduğundan ziyade örneklemedeki katılımcılar arasında ne şekilde dağıldığıyla ilgilenirler (Fraenkel ve Wallen, 2006). Şekil 3.3, Karasar (2016, s. 77-87) tarafından tanımlanan tarama modellerini göstermektedir. Araştırmacı, araştırmanın konusuna ve amacına uygun olması sebebiyle, bu araştırmanın nicel boyutunda Karasar (2016) tarafından tanımlanan tarama modellerinden *örnek olay tarama modelini* kullanmıştır.



Şekil 3. 3. Tarama Modelleri

(Kaynak: Karasar, 2016, s. 77-87)

Yin (1984) tarama modelini güncel olan bir olguyu kendi gerçekliği içinde araştıran, olgu ile içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların net çizgilerle ayrılmadığı ve birden fazla veri kaynağının olduğu hâllerde başvurulmuş bir araştırma metodu olduğunu vurgulamaktadır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Karasar (2016) örnek olay tarama modeli ile yapılan araştırmaların, genel tarama modelleri ile yapılan araştırmalara nazaran daha detaylı ve gerçeğe yakın bilgiler verdiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Hopkins (1980) tarama modellerinin kurum, toplum, grup ve kişi gibi sosyal ünitelerin derinliğine araştırılmasında çok sık kullanılan bir tarama modeli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca genel tarama modelleriyle yürütülecek araştırmaların önemli değişkenlerini belirlemek amacıyla ön çalışma olarak örnek olay tarama

modelinden faydalanılabilmektedir (Karasar, 2016). Örnek olay araştırma aşamalarının nitel araştırma aşamalarıyla aynı olduğu da bilinmektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

Bu çalışmada Roman ilkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okula aidiyet duygularını ölçmek amacıyla Selçuk ve Güner (1999) tarafından geliştirilen *Ait Olma Duygusu Ölçeği* kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçek tek bir boyuttan ve 24 maddeden meydana gelmektedir. *Ait Olma Duygusu Ölçeği* Likert tipi “Her zaman”, “Bazen” ve “Hiçbir zaman” olmak üzere üç aşamalı cevapları olan bir ölçektir. Ölçek uygulanmadan önce bu ölçeğin araştırmanın amacına uygunluğu hakkında araştırmacının danışmanı ile birlikte üç öğretim üyesine danışılarak uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlar söz konusu ölçekteki soruların, araştırmanın amacına uygun olmasından dolayı çalışmada kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

3.2.3. Nitel Boyut

Bu araştırmanın nitel kısmında ise nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin (2009) karışık olan sosyal bir olgunun araştırmacı tarafından derinlemesine anlaşılabilmesi amacıyla durum çalışmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Yin (2009) bir durum çalışmasında “ne, nasıl, niçin, nerede, kim” sorularının önemine dikkat çekmekte ve bilhassa durum çalışması deseni ile yapılan nitel araştırmalarda daha sık “ne”, “nasıl” ve “niçin” sorularının kullanıldığını ifade etmektedir.

Durum çalışması, araştırmacının belli bir zaman diliminde sınırları belli bir olguyu çeşitli yollarla (gözlem, görüşme, işitsel ve görsel materyaller, belge ve raporlar) derinlemesine betimleyerek bu duruma dayalı temalar ortaya koymasınıdır (Creswell ve Creswell 2021). Durum çalışması bilimsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Akar (2017) durum çalışmasını, bir sonuca ulaşmak için verileri önceki kuramsal önermelerle destekleyerek, veri toplama süreçlerine ve analizlerine rehberlik ederek, kendine özgü durumları anlamak amacıyla, ilgili pek çok değişkene göre farklı veri toplama yöntemlerinden faydalanarak çeşitleme yapmak şeklinde tanımlamaktadır.

Bu çalışmada da Selçuk ve Güner’in (1999) ölçeğine ek olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulama bölümüne geçmeden iki Roman veli ile pilot uygulama yapılarak soruların anlaşılabilirliği test

edilmiştir. Roman öğrencilerin ölçekteki sorulara verdiği cevaplara velilerin çocuklarla ve okulla ilgili yaşadığı deneyimler de eklenince araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Hazırlanan soruların içeriği, araştırmanın amacına hizmet edip etmediği, araştırmanın kapsamı bakımından uygunluğu ile dilbilgisi kuralları bakımından anlaşılabilirliği hakkında eğitim bilimleri alanından üç öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda araştırmanın amacına hizmet etmediği gerekçesiyle sorulardan biri çıkarılmıştır. İçerik olarak aynı türde olan sorular birleştirilerek soru sayısı 15'ten 10'a düşürülmüştür. Ayrıca, dilbilgisi ve cümlelerin anlaşılabilirliği bakımından sorularda düzenlemeler yapılmıştır. Öğrencilerin velilerinden çocuklarının okulda öğretmenleriyle yaşadığı deneyimleri anlatmaları istenerek araştırmanın bulgularının zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, görüşme için randevu alınmasına rağmen dört veli görüşmeye gelmemiş, her seferinde randevuyu ertelemiş ve bunun neticesinde bu velilerle görüşme yapılamamıştır.

3.3. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya ilinde Roman öğrencilerin yoğun olduğu ilkokullarda (beş ilkokul) öğrenim gören Roman ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ve onların velileridir. Ayrıca saha notları oluşturmak amaçlı bu okullarda öğrenim gören fakat Roman olmayan bazı öğrenciler ve onların velileriyle de görüşülmüştür. Bunun yanı sıra Roman öğrencilerin akademik başarı durumları, okulla ve arkadaşlarıyla olan ilişkileri ile okula devam durumları hakkında bilgiler edinilirken okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine de başvurulmuştur.

Katılımcıların seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, örneklemin araştırmanın problemi ile ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, nesnelere, olaylar ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın problemine uygun olarak araştırmanın katılımcıları Roman öğrenciler ve onların velilerinden olduğu için bu yöntem tercih edilmiştir. Tablo 3.1, araştırma konusunun hedef kitlesi olan dördüncü sınıf Roman öğrencilerine ait bilgileri sunmaktadır.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Roman Öğrenciler

Cinsiyeti	Öğrenci Sayısı	Sınıfı
Kız	52	4. Sınıf
Erkek	69	4. Sınıf
Toplam	121	

Tablo 3.1’de de görüldüğü gibi araştırma; 52 kız ve 69 erkek öğrenci olmak üzere 121 öğrenci ile yapılmıştır. Roman öğrencilerin oldukça fazla devamsızlık yapmaları ve bu yüzden okulda bulunmamaları, bazı öğrencilerin araştırmaya katılmak istememeleri ve bazı öğrencilerin de velilerinin izin vermemesinden dolayı okullarda bulunan Roman öğrencilerin tamamına ulaşılammıştır. Dolayısıyla çok zor erişilebilen bir katılımcı gurubuyla araştırma yürütülmüştür. Devamsızlık sorunu araştırma kapsamındaki tüm okullarda gözlenmiştir. Öyle ki görüşülen sınıf öğretmenleri kendi sınıflarındaki çoğu Roman öğrencinin yıl içerisinde çok fazla devamsızlık yaptığını, bazılarının ise okula sene başında bir hafta kadar geldiğini ve bir daha o öğrencileri görmediklerini ifade etmişlerdir. Bunun sebebinin ise erkek öğrencilerin aile bütçesine katkıda bulunmak amacıyla farklı işlerde çalışmaları ve kız öğrencilerin de ev işlerinde annelerine yardım etmeleri, evde küçük kardeşinin bakımını üstlenme ve erken yaşta evlilik yapmaları olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bir okulda görev yapan öğretmenlerin olumsuz tutumlarıyla da karşılaşmıştır. Bu okul haricinde gidilen diğer tüm okul idareci ve öğretmenleri görüşmenin yapılacağı mekânı, öğrencileri ve velileri hazır bulundurmuşlardır. Bu durum araştırmacının 07.03.2022 tarihli günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Uygulama yapmaya gittiğim X ilkokulunun öğretmenleri neden özellikle Roman öğrenciler hakkında böyle bir araştırma yaptığımı sordular. Niçin diğer öğrencilerin de araştırmaya dâhil edilmediğini, bu araştırmanın Roman öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olacağını düşündüklerini ifade ettiler. Hem derslerinin işleyişini olumsuz etkileyeceğini hem de öğrencilerin benimle görüştürmek istemeyeceklerini söylediler. Her ne kadar bu araştırmanın bilimsel bir araştırma olduğunu, alanyazında benzer araştırmaların var olduğunu, araştırma sorularının öğrencileri rencide edici sorular olmadığını ve araştırmanın öğrenciler üzerinde herhangi bir olumsuz etkisinin olmayacağını söylesem de bu okuldaki hiçbir öğretmen kendi sınıflarındaki Roman öğrencilerle görüşmeme izin vermedi. Ben de araştırmada gönüllülüğe dayalı katılımı göz önünde bulundurarak veri toplamadan bu okuldan ayrıldım.”

Tablo 3.2, araştırma kapsamında görüşmeye katılan velilerin cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş ve meslek bilgilerini sunmaktadır. Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmanın nitel bölümünün katılımcıları 25 erkek 19 kadın olmak üzere toplam 44 veliden oluşmaktadır. Erkek velilerin dokuzu ilkokul terk, yedisi ilkokul mezunu, ikisi ortaokul mezunu, dördü ortaokul terk, ikisi lise terk ve biri de lise mezunudur. Kadın velilerin ise yedisi ilkokul terk, yedisi ilkokul mezunu, üçü ortaokul terk, biri ortaokul mezunu ve biri de lise terktir. Erkek velilerin 12’si seyyar satıcı, dokuzu hurdacı (kâğıt, plastik, metal, eşya), ikisi emlakçı, biri galerici ve biri de eğlence sektörü çalışanıdır. Kadın velilerin tamamı ise ev hanımıdır. Katılımcı Roman velilerin görüşmeye pek istekli olmadıkları görülmüştür. Ancak çocuklarının ve kendilerinin kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ifade edildiğinde katılımcılar sorulara cevap vermişlerdir. Sistemik bir düzen olması amacıyla görüşme yapılan veliler ve çocukları aynı rakamla kodlanmıştır. Örneğin: Ö1 “Öğrenci 1’i; V1 ise “Veli 1’i” simgelemek için kullanılmıştır.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Roman Veliler

<i>Sıra No</i>	<i>Cinsiyeti</i>	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>Yaşı</i>	<i>Mesleği</i>	<i>Sıra No</i>	<i>Cinsiyeti</i>	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>Yaşı</i>	<i>Mesleği</i>
V1	E	İlkokul terk	26	Hurdacı	V23	K	Ortaokul terk	28	Ev hanımı
V2	E	İlkokul terk	28	Seyyar	V24	E	Ortaokul	35	Seyyar
V3	E	İlkokul terk	25	Seyyar	V25	E	Ortaokul terk	30	Hurdacı
V4	E	İlkokul	30	Hurdacı	V26	K	İlkokul	27	Ev hanımı
V5	K	Ortaokul	24	Ev hanımı	V27	E	İlkokul terk	32	Hurdacı
V6	E	Lise	32	Emlakçı	V28	K	İlkokul terk	28	Ev hanımı
V7	K	İlkokul	28	Ev hanımı	V29	K	İlkokul terk	26	Ev hanımı
V8	K	İlkokul terk	29	Ev hanımı	V30	K	İlkokul	27	Ev hanımı
V9	E	İlkokul	37	Hurdacı	V31	E	İlkokul	33	Seyyar
V10	E	İlkokul	33	Hurdacı	V32	E	Ortaokul terk	38	Seyyar
V11	E	Ortaokul terk	28	Hurdacı	V33	K	İlkokul terk	28	Ev hanımı
V12	K	İlkokul terk	34	Ev Hanımı	V34	K	İlkokul terk	29	Ev Hanımı
V13	K	İlkokul	25	Ev hanımı	V35	K	İlkokul terk	31	Ev hanımı

V14	E	Ortaokul	44	Eğlence sektörü	V36	E	İlkokul	44	Seyyar
V15	K	İlkokul	29	Ev hanımı	V37	E	İlkokul	26	Seyyar
V16	E	İlkokul terk	28	Seyyar	V38	K	Lise terk	25	Ev hanımı
V17	E	İlkokul terk	35	Seyyar	V39	K	Ortaokul terk	27	Ev hanımı
V18	K	İlkokul	27	Ev hanımı	V40	E	İlkokul	30	Seyyar
V19	E	Ortaokul terk	30	Seyyar	V41	E	İlkokul terk	35	Hurdacı
V20	K	İlkokul	25	Ev hanımı	V42	E	Lise terk	29	Esnaf
V21	E	İlkokul terk	29	Hurdacı	V43	K	Ortaokul terk	30	Ev hanımı
V22	E	Lise terk	33	Galerici	V44	E	İlkokul terk	41	Seyyar

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin elde edilmesine uygun araç ve tekniklere başvurulmuştur. Araştırmanın nicel veri toplama aracı olarak Selçuk ve Güner (1999) tarafından geliştirilen “*Ait Olma Duygusu Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, yazarlarından gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. *Ait Olma Duygusu Ölçeği*’nin faktör yapısını incelemek için temel bileşenler analizi yöntemi ile yapılan açımlayıcı faktör analizi yürütülmüştür. Barlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde verinin küresellik varsayımını karşıladığı görülmektedir ($\chi^2 (276= 2704.073, p < 0.001)$). Analiz sonucunda, 0.88 KMO değerine sahip olan ve toplam varyansın %43,88’ini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. *Ait Olma Duygusu Ölçeği*’nin Cronbach Alfa iç tutarlılık değeri ise 0.938 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri ve madde silindiğinde elde edilen yeni Cronbach Alfa katsayı değerleri incelendiğinde ölçeğin bütün maddelerinin iyi düzeyde çalıştığı ve ölçekten çıkarılması gereken bir madde bulunmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmı için Roman velilere yönelik açık-uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Karasar (2016) yarı-yapılandırılmış görüşmeyi, araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formu hazırladığı ve görüşmenin doğal akışına göre sonda sorularla katılımcıların yanıtlarını detaylandırdığı, sorulan sorulara bireyin özgürce istediği yanıtlar vermesini

sağlayan bir teknik olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada katılımcılara ek olarak sonda sorular da yöneltilmiştir. Bu sorular görüşme formunda parantez içinde verilmiştir. Öğrencilerden ölçeğe ait nicel veriler toplanmadan önce onlarla sohbet edilmiş, bu yolla onlardan güvenilir ve gerçeğki verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Nitel süreçte ise açık-uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara alınan yanıtlar araştırmanın verileri olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, veri çeşitliliğinin sağlanması açasından araştırmacı tarafından gözlem, saha notları, ses kayıtları ve sohbet tarzı görüşmelerden de yararlanılmıştır. Araştırmada Roman olmayan veliler, öğrenciler, öğretmen ve idarecilerin de görüşlerine başvurularak saha notları alınmıştır. şekil 3.4, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını göstermektedir.



şekil 3.4. Veri Toplama Araçları

Veli görüşmelerinde Roman velilere yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Çocuğunuzun eğitiminde niçin bu okulu tercih ettiniz?
2. Çocuğunuzu okula kaydettirirken okul idaresinin size karşı tavrı nasıldı?
3. Eğitim süresince sınıf öğretmeninin size ve çocuğunuza karşı tavrı nasıldı?
4. Çocuğunuzun eğitim gördüğü okulla ilgili genel düşünceleriniz nelerdir? Yine bu okulu tercih eder misiniz?
5. Çocuğunuzun eğitim gördüğü okulu başka bir arkadaşımızın çocuğu için tavsiye eder misiniz? Neden?
6. Çocuğunuzun eğitim gördüğü okulun çocuğunuza kazandırdığı en önemli nitelikler nelerdir? Okul sizin beklentilerinizi karşılıyor mu? Neden?

7. Çocuğunuzun okulda yaşadığı olumsuz durumlar oldu mu? Varsa anlatınız.
8. Çocuğunuz eve geldiğinde size okulla ilgili ne tür paylaşımlarda bulunuyor? (Arkadaşlarıyla, öğretmeniyle veya okul idaresiyle yaşadığı olumlu ve olumsuz olaylar, sınıfça ve okulca yapılan yarışmalarda kazanma ve kaybetme durumlarında neler anlatıyor?)
9. Çocuğunuzun arkadaşlık ilişkileri nasıldır? (Arkadaşlarını eve [ödev, tanışma, yemek daveti maksatlı] getiriyor mu?)
10. Çocuğunuzun okulu benimsemesi için öğretmen ve idarecilerden okulda yapılmasını istediğiniz etkinlik, uygulama gibi faaliyetler var mıdır?

Veri toplama, araştırma planının bir parçası ve araştırma sorusunun bir sonraki aşamasıdır. Bu aşamada araştırmacılar bazen sürecin dışında yer alırken bazen de araştırmanın bir parçası (katılımcısı) olmaktadır. Katılımcı araştırmacı, araştırdığı konuyu aydınlatacak farklı kaynaklardan veriler toplar (Stringer, 2008). Bu araştırmanın yöntemi olan yakınsak karma desende ise nicel ve nitel veri toplama teknikleri eş zamanlı olarak kullanılır (Creswell, 2012). Bu çalışmada işe koşulan veri toplama araçlarının kullanılmasında araştırmanın amacı ve deseni göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, araştırma çeşitli veri toplama tekniklerinden faydalanılarak veri elde edilmek suretiyle zenginleştirilmiş, nicel ve nitel veri toplama yaklaşımına uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Görüşme sorularının hazırlanmasında uzman görüşü alınarak Roman öğrencilerin okula aidiyet duygularının incelenmesine yönelik sorular hazırlanmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun ve *Ait Olma Duygusu Ölçeğinin* uygulanması için araştırmacı tarafından ilk önce Necmettin Erbakan Üniversitesinden ve ardından Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınmıştır. Daha sonra uygulama yapılacak okullara gidilerek okul idarecileri ile görüşülmüş ve velilerden Veli Onam Formunu doldurmaları istenerek onlardan da izin alınmıştır. Tekrar okula gidilerek öğrenciler boş bir sınıf, kütüphane veya rehberlik odasına tek tek alınmış ve onlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylelikle verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Görüşmelerde öğrenciler hakkında bilgi almak amaçlı bir ön sohbet gerçekleştirilmiş ve saha notları tutulmuştur. Bu saha notları düzenlenerek “Bulgular ve Yorumlar” kısmında sunulmuştur. Ölçekte yer alan sorular öğrencilere tek tek açıklanıp sözlü olarak sorulmuş ve cevapları kaydedilmiştir.

Araştırmada veli görüşme sorularının anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla önce pilot görüşmeler yapılmıştır. Sonrasında araştırmanın amacına uygun yanıtların alınabilirliği test edilmiş, ardından sorulara son şekli verilerek görüşmelere başlanmıştır. Stewart ve Cash (1985) görüşme yöntemini, bir amaç, doğrultusunda önceden belirlenmiş soru sorma ve yanıtlama şeklinde, etkileşimli olarak yapılan bir iletişim süreci olduğunu ifade etmektedir.

3.4.1. Öğrencilerden Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelere başlamadan önce güncel ve ailevi konulardan oluşan bir sohbet ortamı oluşturulmuştur. Bu sırada öğrenci ve ailesi hakkında bilgi toplanarak küçük saha notları elde edilmiştir. Böylece katılımcıların samimi bir ortamda olmaları sağlanmıştır. Daha sonra *Ait Olma Duygusu Ölçeği* hakkında genel bir bilgi verilmiş ve öğrencilere anlaşılmayan herhangi bir yer olup olmadığı sorulmuştur. Bazı öğrenciler ses kayıt cihazları ile görüşmelerin kaydedilmesini istemedikleri için onlarla yapılan görüşmelerde saha notları alınmıştır. Görüşmeler okul kütüphanesi, boş sınıf ve rehberlik servisine ait görüşme odasında gerçekleştirilmiştir. Ölçekte yer alan sorular öğrencilere tek tek sorulmuş, güvenilirlik açısından cevaplar bizzat araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

3.4.2. Velilerden Verilerin Toplanması

Araştırma deseninin doğası gereği veli görüşmeleri öğrenci görüşmeleri ile eş zamanlı olarak yapılmıştır. Veliler ile yapılan görüşmelerden önce velilere araştırma hakkında kısaca bilgi verilmiş, Katılımcı Onam Formu imzalatılarak görüşmelerin gönüllülük esasına dayalı olduğu bildirilmiştir. Zaman sıkıntısının önüne geçmek amacıyla gönüllü olan velilerden randevu alınarak görüşmeler yapılmıştır. Bu süreçte randevu verip gelmeyen veliler de olmuştur. Randevuya gelen veliler ile sohbet havasında başlayan görüşmelerde uzman görüşü alınarak önceden hazırlanmış 10 sorudan oluşan açık-uçlu sorular yöneltilmiştir. Sorulara ek olarak sonda sorular da yöneltilerek velilerin görüşleri alınmıştır. Zaman sıkıntısı olan veliler ile de onların izni doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Bu görüşmeler toplamda 5 saat 17 dakika 25 saniye sürmüş ve bu kayıtlardan 25 sayfalık ham veri elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel kısmında ise SPSS programı kullanılmıştır. Bu analiz programından elde edilen betimsel sonuçlar ilgili bölümde tablolar eşliğinde sunulmuştur. Araştırmadaki nitel verilerin değerlendirilmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmış ve toplanan veriler derinlemesine incelenerek bulgular oluşturulmuştur. İçerik analizinde temel gaye, araştırma süresince toplanan verileri açıklayabilecek ana kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Ses kaydı ile yapılan veli görüşmelerinde ses kayıtları yazıya dökülerek elde edilen ham veriler, görüşme formlarından toplanan bilgiler ve saha notları içerik analizi yöntemi ile değerlendirmeye alınmıştır.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

4.1. Nicel Bulgular

4.1.1. Okula Aidiyet Duygusu ile İlgili Genel Eğilimler

Öncelikle, *Ait Olma Duygusu Ölçeği*nde yer alan her bir ifade ile ilgili genel eğilime bakılmıştır. Sonrasında “Öğrencilerin okula aidiyet duygusu düzeyleri genel olarak nasıldır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Ayrıca, cinsiyet faktörüne göre öğrencilerin okula aidiyet duygusu düzeyleri de karşılaştırılmıştır. Tablo 4.1, *Ait Olma Duygusu Ölçeği*ne ilişkin genel sonuçları vermektedir.

Tablo 4.1. Ait Olma Duygusu Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

İfadeler	Hiçbir zaman f (%)	Bazen f (%)	Her zaman f (%)
1. Öğretmenimden her zaman yakınlık ve anlayış görüyorum.	2 (1.7)	15 (12.4)	104 (86)
2. Arkadaşlarımla iyi geçinemiyorum.	88 (72.7)	22 (18.2)	11 (9.1)
3. Bu sınıfta olmaktan çok mutluyum.	2 (1.7)	10 (8.3)	109 (90.1)
4. Arkadaşlarım beni anlamıyor.	97 (80.2)	17 (14)	7 (5.8)
5. Sınıfça yapılan gezilerden çok hoşlanıyorum	2 (1.7)	13 (10.7)	106 (87.6)
6. Fırsat bulsam bu okuldan ayrılıp başka bir okula gitmek isterdim.	111 (91.07)	10 (8.3)	---
7. Arkadaşlarım benimle sırlarımı paylaşırlar.	2 (1.2)	41 (33.9)	78 (64.5)
8. Öğretmenimle konuşmaya çekiniyorum.	104 (86)	15 (12.4)	2 (1.7)
9. Arkadaşlarımdan ve öğretmenlerimden birini kaybetmeye korkuyorum.	2 (1.7)	16 (13.2)	103 (85.01)
10. Öğretmenim sınıfta yaptığım her şeyle ilgilenir.	4 (3.3)	42 (34.7)	75 (62)
11. Bu sınıfta arkadaş edinmekte sıkıntı çekiyorum.	96 (79.3)	20 (16.5)	5 (4.1)
12. Okul tatillerinde arkadaşlarımı ve öğretmenimi çok özlemiyorum.	2 (1.7)	39 (32.2)	80 (66.01)
13. Bu sınıfın bir öğrencisi olmaktan gurur duyuyorum.	2 (1.7)	19 (15.7)	100 (82.6)
14. Öğretmenim sadece ödevlerimle ilgileniyor.	102 (84.3)	17 (14)	2 (1.7)
15. Öğretmenim hep bana bilemeyeceğim sorular soruyor.	104 (86)	16 (13.2)	1 (0.8)
16. Kendimi bu sınıfın bir üyesi olarak hissetmiyorum.	104 (86)	15 (12.4)	2 (1.7)
17. Teneffüslerde arkadaşlarımla birlikte bahçede oyun oynamaktan hoşlanırım.	6 (5)	15 (12.4)	100 (82.6)
18. Arkadaşlarımla küme çalışması yapmayı seviyorum.	9 (7.4)	20 (16.5)	92 (76)
19. Bu sınıftaki hiçbir şey benim için önemli değildir.	106 (87.6)	14 (11.6)	1 (0.8)
20. Sınıf içinde bazı işlerde öğretmenim benden de yardım ister.	6 (5)	21 (17.4)	94 (77.7)
21. Derslerde grup çalışması yerine tek başıma çalışmayı tercih ederim.	86 (71.1)	25 (27.7)	10 (8.3)
22. Başıma bir iş geldiğinde arkadaşlarım hemen yardıma koşar.	3 (2.5)	18 (14.9)	100 (82.6)
23. Sınıfımızda herkes birbirini adıyla tanır.	2 (1.7)	13 (10.7)	106 (87.6)
24. Bizim sınıfın diğer sınıflardan başarılı olması benim için önemlidir.	3 (2.5)	14 (11.6)	104 (86)

Tablo 4.1'e göre, ölçeğin birinci maddesine ("Öğretmenimden her zaman yakınlık ve anlayış görüyorum." ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 104 öğrenci "Her zaman", 15 öğrenci "Bazen" ve 2 öğrenci ise "Hiçbir zaman" seçeneğini işaretlemiştir. Birinci maddeye katılımcıların %86'sı olumlu yönde cevap verdiği için bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif açıdan yordamaktadır.

İkinci maddeye ("Arkadaşlarımla iyi geçinemiyorum." ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 88 öğrenci "Hiçbir zaman", 22 öğrenci "Bazen" ve 11 öğrenci ise "Her zaman" seçeneğini işaretlemiştir. Ters madde olan bu görüşe katılımcıların %72.7'si olumsuz cevap verdiği için bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Üçüncü maddeye ("Bu sınıfta olmaktan çok mutluyum." ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 109 öğrenci "Her zaman", 10 öğrenci "Bazen" ve 2 öğrenci ise "Hiçbir zaman" seçeneğini işaretlemiştir. Bu görüşe katılımcıların %90'ı olumlu cevap verdiği için bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Dördüncü maddeye ("Arkadaşlarım beni anlamıyor." ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 109 öğrenci "Hiçbir zaman", 10 öğrenci "Bazen", 2 öğrenci ise "Her zaman" seçeneğini işaretlemiştir. Ters madde olan bu görüşe katılımcıların %80.2'si olumsuz cevap verdiği için bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Beşinci maddeye ("Sınıfça yapılan gezilerden çok hoşlanıyorum." ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 106 öğrenci "Her zaman", 13 öğrenci "Bazen" ve 2 öğrenci ise "Hiçbir zaman" seçeneğini işaretlemiştir. Bu görüşe katılımcıların %87.6'sı olumlu cevap verdiği için bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Altıncı maddeye ("Fırsat bulsam bu okuldan ayrılıp başka bir okula gitmek isterdim." ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 111 öğrenci "Hiçbir zaman", 10 öğrenci "Bazen" seçeneğini işaretlemiştir. "Her zaman" cevabını veren öğrenci olmamıştır. Bu görüşe katılımcıların %91.07'si olumsuz cevap verdiği için ve "Her zaman" cevabını veren katılımcı olmadığı için bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Yedinci maddeye (“Arkadaşlarım benimle sırlarını paylaşırlar.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 78 öğrenci “Her zaman”, 41 öğrenci “Bazen”, 2 öğrenci ise “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Bu görüşe katılımcıların %64.5’i olumlu cevap verdiğinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Sekizinci maddeye (“Öğretmenimle konuşmaya çekiniyorum.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 104 öğrenci “Hiçbir zaman”, 15 öğrenci “Bazen”, 2 öğrenci ise “Her zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Ters madde olan bu görüşe katılımcıların %86’sı olumsuz cevap verdiğinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Dokuzuncu maddeye (“Arkadaşlarımdan ve öğretmenlerimden birini kaybetmeye korkuyorum.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 103 öğrenci “Her zaman”, 16 öğrenci “Bazen”, 2 öğrenci ise “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Bu görüşe katılımcıların %85.01’i olumlu cevap verdiğinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Onuncu maddeye (“Öğretmenim sınıfta yaptığım her şeyle ilgilenir.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 75 öğrenci “Her zaman”, 42 öğrenci “Bazen”, 4 öğrenci ise “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Bu görüşe katılımcıların %62’si olumlu cevap verdiğinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Onbirinci maddeye (“Bu sınıfta arkadaş edinmekte sıkıntı çekiyorum.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 96 öğrenci “Hiçbir zaman”, 20 öğrenci “Bazen”, 5 öğrenci ise “Her zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Ters madde olan bu görüşe katılımcıların %79.3’ü olumsuz cevap verdiğinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Onikinci maddeye (“Okul tatillerinde arkadaşlarımı ve öğretmenimi çok özlüyorum.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 80 öğrenci “Her zaman”, 39 öğrenci “Bazen”, 2 öğrenci ise “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Bu görüşe katılımcıların %66.01’i olumlu cevap verdiğinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Onüçüncü maddeye (“Bu sınıfın bir öğrencisi olmaktan gurur duyuyorum.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 100 öğrenci “Her zaman”, 19 öğrenci “Bazen”, 2 öğrenci ise “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Bu görüşe katılımcıların %82.6’sı olumlu cevap verdiğiinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Ondördüncü maddeye (“Öğretmenim sadece ödevlerimle ilgileniyor.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 102 öğrenci “Hiçbir zaman”, 17 öğrenci “Bazen”, 2 öğrenci ise “Her zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Ters madde olan bu görüşe katılımcıların %84.3’ü olumsuz cevap verdiğiinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Onbeşinci maddeye (“Öğretmenim hep bana bilemeyeceğim sorular soruyor.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 104 öğrenci “Hiçbir zaman”, 16 öğrenci “Bazen”, 1 öğrenci ise “Her zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Ters madde olan bu görüşe katılımcıların %86’sı olumsuz cevap verdiğiinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Onaltıncı maddeye (“Kendimi bu sınıfın bir üyesi olarak hissetmiyorum.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 104 öğrenci “Hiçbir zaman”, 15 öğrenci “Bazen”, 2 öğrenci ise “Her zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Ters madde olan bu görüşe katılımcıların %86’sı olumsuz cevap verdiğiinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Onyedinci maddeye (“Teneffüslerde arkadaşlarımla birlikte bahçede oyun oynamaktan hoşlanırım.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 100 öğrenci “Her zaman”, 15 öğrenci “Bazen”, 6 öğrenci ise “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Bu görüşe katılımcıların %82.6’sı olumlu cevap verdiğiinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Onsekizinci maddeye (“Arkadaşlarımla küme çalışması yapmayı seviyorum.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 92 öğrenci “Her zaman”, 20 öğrenci “Bazen”, 9 öğrenci ise “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Bu görüşe katılımcıların %76’sı olumlu cevap verdiğiinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Ondokuzuncu maddeye (“Bu sınıftaki hiçbir şey benim için önemli değildir.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 106 öğrenci “Hiçbir zaman”, 14 öğrenci “Bazen”, 1 öğrenci ise “Her zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Ters madde olan bu görüşe katılımcıların %87.6’sı olumsuz cevap verdiğiinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Yirminci maddeye (“Sınıf içinde bazı işlerde öğretmenim benden de yardım ister.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 94 öğrenci “Her zaman”, 21 öğrenci “Bazen”, 6 öğrenci ise “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Bu görüşe katılımcıların %77.7’si olumlu cevap verdiğiinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Yirmibirinci maddeye (“Derslerde grup çalışması yerine tek başıma çalışmayı tercih ederim.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 86 öğrenci “Hiçbir zaman”, 25 öğrenci “Bazen”, 10 öğrenci ise “Her zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Ters madde olan bu görüşe katılımcıların %71.1’i olumsuz cevap verdiğiinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Yirmiikinci maddeye (“Başıma bir iş geldiğinde arkadaşlarım hemen yardıma koşar.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 100 öğrenci “Her zaman”, 18 öğrenci “Bazen”, 3 öğrenci ise “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Bu görüşe katılımcıların %82.6’sı olumlu cevap verdiğiinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Yirmiüçüncü maddeye (“Sınıfımızda herkes birbirini adıyla tanır.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 106 öğrenci “Her zaman”, 13 öğrenci “Bazen”, 2 öğrenci ise “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Bu görüşe katılımcıların %87.6’sı olumlu cevap verdiğiinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

Yirmidördüncü maddeye (“Bizim sınıfın diğer sınıflardan başarılı olması benim için önemlidir.” ifadesine) ilişkin 121 öğrenciden 104 öğrenci “Her zaman”, 14 öğrenci “Bazen”, 3 öğrenci ise “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Bu görüşe katılımcıların % 86’sı olumlu cevap verdiğiinden bu madde öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde yordamaktadır.

4.1.2. Okula Aidiyet Duygusuna İlişkin Cinsiyet Farklılıkları

Araştırmanın nicel boyutunda yapılan analizler sonucunda, Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının genel olarak yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. *Ait Olma Duygusu Ölçeği*nin toplam puan ortalaması $67.72 \pm 6,88$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonucunda kız öğrencilerin aidiyet puanlarının erkek öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($t(119) = 3.78, p < .$). Bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	Ort.	S	%95 Güven Aralığı		<i>t</i>	<i>p</i>
				Alt Sınır	Üst Sınır		
Kız	52	70.12	3.95	1.80	6.58	3.466	$p < .001$
Erkek	69	65.93	8.00				

Tablo 4.2’ye bakıldığında Roman ilkokul öğrencileri arasında kız öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeyleri erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alanyazındaki okula aidiyet duygusu ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunluğuyla örtüşmektedir (Adelabu, 2007; Aşlamacı ve Eker, 2016; Cheung, 2004; Cheung ve Hui, 2003; Goodenow, 1992b; Goodenow ve Grady, 1993; Nichols, 2008; Sarı, 2012; Sarı, 2013).

4.2. Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel bölümünde görüşme yapılan velilerin çoğunluğu çocuklarının okullarından çok memnun olduklarını, sınıfını, arkadaşlarını ve öğretmenlerini çok sevdiklerini, öğrencilerin ve kendilerinin Roman oldukları için herhangi bir olumsuzluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bazı veliler ise çocuklarının ve kendilerinin bazı olumsuzluklar yaşadığını ama buna rağmen sınıfını, arkadaşlarını ve öğretmenini çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmadaki öğrenci velilerinin eğitim seviyelerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, okula devamsızlık oranının ve okul terkinin yüksek olduğu, veliler arasında da tahsilli veli oranının çok düşük olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Veliler genelde seyyar satıcı, hurdacı, kâğıt toplayıcısı, eğlence sektörü vb. işlerde çalıştığından çocukların eğitimi ile genelde annelerin ilgilendiği anlaşılmıştır. Yapılan veli görüşmelerinde Roman çocuklarının okulu terk etmelerinin en önemli sebebinin ise çocuk yaşta çalışma hayatına yönlendirilmeleri ve erken yaşlarda yapılan evlilikler olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Roman ailelerdeki kız öğrencilerin evin

temizliği, yemek yapımı, küçük çocuk bakımı gibi annenin görevi olan işleri yüklendiği, anneleri tarafından yavaş yavaş evliliğe hazırlanığı, bu sebeple okul devamsızlığı ve sonunda da okul terki yaptığı anlaşılmıştır. Ayrıca, yetişkin ve yaşlı Romanlar arasında okuryazar oranının çok düşük olduğu görülmüştür. Erkek çocukların evin geçimini sağlamak amacıyla babalarına yardımcı olarak çeşitli işlerde çalıştırılmaktadır. Bu sebeple de çocukların olumlu rol model alacakları bir aile büyüğu olmamaktadır.

Roman velilerin yaşadıkları deneyimler ve öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerden, alınan saha notlarından faydalanılarak temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken iki uzmanın görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde Roman öğrenci velileriyle yapılan görüşmelerde velilerin verdikleri cevaplar, öğretmen, öğrenci, idarecilerle yapılan görüşmeler, saha notları, ses kaydı dökümleri analiz edilerek altı ana tema oluşturulmuştur. Bu temalar şunlardır:

1. Okul memnuniyeti,
2. Roman yoksulluğu,
3. Okul devamsızlığı ve terki,
4. Sosyal damgalanma,
5. Sosyal dışlanma,
6. Sosyal içirme ve kaynaşma.

Şekil 4.1, araştırmada ulaşılan altı ana temayı göstermektedir. Aşağıda bu temalar sırasıyla detaylı bir şekilde ele alınarak açıklanmaktadır.



Şekil 4.1. Araştırmanın Temaları

4.2.1. Okul Memnuniyeti

Araştırmanın okul memnuniyeti teması velilere yöneltilen soruların ilk altısına verdikleri cevaplardan oluşturulmuştur. Bu cevaplar tablolaştırılarak verilerin daha net ve anlaşılır olması amaçlanmıştır. Sorulan sorular ve verilen cevaplar tablolaştırılarak sunulmuştur. Okul memnuniyeti temasının ilk alt teması olan okul tercih sebebine ilişkin bulgulara Tablo 4.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Velilerin Okul Tercih Sebepleri

Tercih Sebebi	Tercih Eden Veli Sayısı	Tercih Eden Veli Yüzdesi
Evlerine En Yakın ve Güvenli Bir Okul	44	%100
Eğitiminin İyi Olması	27	%61,36
Kendisinin de Bu Okulda Okuması	26	%59,09
Fiziki Şartlarının Güzel Olması	16	%36,36
Ayrımcılık Yapılmaması	5	%11,36

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere velilerin tamamı evlerine en yakın ve güvenli bir okul olması sebebiyle mevcut okulu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla alakalı olarak V1: *Hocam okul evimize en yakın olan okul. Konya'da daha güzel şartlarda eğitim veren okullar vardır elbet. Ama çocuğumu uzak bir okula göndermem çok zor. Servis ücreti var öğlen yemeği var. Bunun için en yakın okul hangisi ise bizim için en iyi okul orası. Hem bildiğimiz mahallemizin okulu. Güvenliği de var. Çocuğum öğlen yemeğini eve gelip yiyebiliyor. Ama çoğu zaman okulda beslenmesini yiyor. Olumsuz bir durum olsa hanım iki dakikada okula varır. Sabah çok erken kalkmak gerekmiyor. Bu yüzden bu okulu tercih ettik. Çocuğum da okuluna giderken uykusunu almış ve istekli bir şekilde gidiyor, şeklinde fikir beyan etmiştir. Velinin bu beyanı Ö1'in Ait Olma Duygusu Ölçeğinden elde edilen bulguyu da desteklemektedir.*

Bu cevaba ek olarak 27 veli okulun eğitiminin iyi olmasından dolayı bu okulu tercih ettiğini ifade etmiştir. V6 bu konuda: *Hocam bu okulun eğitiminin iyi olduğunu biliyorum. Buradan mezun olan çok öğrencinin güzel üniversitelerde okuduğunu da biliyorum. Hatta bir tanesi benim büyük oğlanın arkadaşı. Şu an Tıp Fakültesinde okuyor. Son sınıfta olması lâzım. Öğretmenlerin verdiği eğitim iyi olmasa bu öğrenciler yetişmezdi. Büyük oğlan şimdi bu okula giden kardeşine her zaman nasihat eder. Bak ben okumadım arkadaşım okudu doktor olacak. Sen de oku doktor ol diye. Abisini dinliyor şimdilik. Derslerine çok çalışıyor. Öğretmenini ve okulunu çok seviyor. Ben de doktor olacağım diyor, şeklinde konuşmuştur. Velinin bu beyanı Ö6'nın Ait Olma Duygusu Ölçeğinden elde edilen bulguya örtüşmektedir.*

Velilerin 26'sı çocuğunu gönderdiği okuldan mezun olduğunu, bu yüzden okulu tanıyıp bildiği okul olmasından dolayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bu konuda V2: *Hocam ben de kardeşlerim de annem de babam da hepimiz bu okuldan mezun olduk. Okulu sahiplenme gibi bir duygu var içimizde sanki. Mahallemizin okulu. Öğretmenler değişse de çocuğumuzu sanki bu okuldan başka okula göndermemiz yanlış bir şeymiş gibi. Okulu sahiplenmişiz sanki babamızın malı gibi hocam. Adrese dayalı sistemde evimize uzak bir okul çıktı bizim çocuğa. Sonra mecburen adres değişikliği yapıp kendi okulumuza kayıt yaptırдық. Bu okul evimize en yakın okul. Çocuğum da okulunu ve öğretmenini çok seviyor. İnşallah sonu bizim gibi olmaz, okur,* ifadesiyle mevcut okulun eve yakınlığını ve bu yüzden okulu sahiplendiklerini ön plana çıkarmıştır. V2'nin yanıtı Ö2'nin *Ait Olma Duygusu Ölçeği*nden elde edilen bulguyu da desteklemektedir.

Velilerin 16'sı okulun fiziki şartlarının güzel olması nedeniyle bu okulu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda V8: *Hocam ben de çocuğumun şu an okuduğu okuldan mezunum. Bizim zamanımızda okul çok eskiydi. Ne kadar temizlik yapılırsa yapılırsın belli değildi. Okulun her tarafı dökülüyordu. Daha sonra devlet okulu yıkıp komple sıfırdan okul yaptı. Tuvaletleri, koridorları, bahçesi, oyun alanları, kütüphanesi, sınıfları, her tarafı yepyeni çok güzel bir okul oldu. Hatta bizim evde bilgisayar ve internet yok. Müdür çocuklara ödevlerini gidip okuldaki bilgisayarlardan yapabileceklerini söyleyince benim çocuk havalara uçtu. Çoğu zaman arkadaşlarıyla okula gidiyor. Ödevlerini okulda yapıyorlar. Pandemi zamanında da uzaktan eğitime katılmak için okula gidip geldi. Okulunu, öğretmenlerini, sınıf arkadaşlarını ve okul idarecilerini çok seviyor. İnşallah bu hevesi ilerde kırılmaz, şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca Ö8 ile yapılan ön görüşmede okulla ilgili düşünceleri sorulmuştur. Bu görüşmede Ö8: *Okulumu çok seviyorum. O kadar çok seviyorum ki tatil dönemlerinde kokusunu bile özlerim. Salgın hastalık döneminde bilgisayarım olmadığı için okul müdürümüz mesaj attı. Evinde internet ve bilgisayar olmayan çocuklar okula gelip okulun internetinden ve bilgisayarlarından faydalanabilirler diye. O kadar çok sevindim ki. Arkadaşlarımla toplanıp okula gittik. Derslerimizi orda takip ettik. Ödevlerimizi orda yaptık. Okulumuza duyduğum özlemi giderdim o dönemde. Müdürümüze çok teşekkür ettim,* ifadesiyle okula olan bağlılığını ve arkadaşlarına olan sevgisini vurgulamıştır. Buna ek olarak Ö8'in okula aidiyet duygusu yüksek düzeyde çıkmıştır.*

Beş veli ise okulun evlerine yakın olmasının yanında okulda idareci ve öğretmenler tarafından öğrenciler arasında ayrımcılık yapmadıkları gerekçesiyle bu okulu tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bu konuda V25: *Hocam hurdacılık yaparak geçimimi sağlıyorum. Ben kendim de bu okuldan mezun oldum. Benim zamanımda da babam fakir olmasına rağmen bu okulda öğretmenlerim de arkadaşlarım da beni dışlamadılar. Ayrımcılık yapmadılar. Mahallemizin okulu olduğu için zaten hepsi maddi durumu kötü olan ailelerin çocukları. Aynı zamanda Roman olan öğrenciler de fazla olduğundan asla kendimizi yabancı hissetmiyoruz bu okulda. Ayrımcılık olmaması bu okulu tercih etmemizdeki nedenlerden birisi. Çocuğuma sorduğumda okulundan memnun musun? Okulda seni üzecek bir şey olduğunda bana anlat diye, okulunu çok sevdiğini ve şimdiye kadar olumsuz bir olay yaşamadığını söylüyor. Zaten hocam çocuk okula isteksiz gittiğinde anlarsınız olumsuz bir durum olduğunu. Bizim çocuk her zaman okula giderken istekli gider, şeklindeki görüşüyle okul tercihinde okul yöneticilerinin etkisine dikkat çekmiştir. V25'in verdiği cevap Ö25'in okula aidiyet duygusu düzeyi bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Benzer nitelikteki veli görüşleri Roman öğrencilerin okula aidiyet duygularının yüksek olduğu bulgusuyla örtüşmektedir.*

Okul memnuniyeti temasının ikinci alt teması olan okul kaydında idarenin tavrına ilişkin bulgulara Tablo 4.4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Okul Kaydında İdarenin Tavrı

İdare Tavrı	Veli Sayısı	Veli Yüzdesi
İlgili ve Yakın	42	95,46
İlgisiz ve Mesafeli	2	4,54

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, veliler çocuğunu okula kaydettirirken idarenin tavrını 42 veli olumlu olarak değerlendirmiş, iki veli ise idarenin kendilerine kötü davrandığını ifade etmiştir. Bu konuda V13: *Okula çocuğumu kaydettirmek için götürdüğümde müdür yardımcısı beni hoş geldiniz hanımefendi diyerek karşıladı. Bana o güne kadar hanımefendi diyen hiç kimse olmamıştı. Annem ara sıra dalga geçmek amacıyla hanımefendi başka ne ister? gibi cümlelerin içerisinde kullanırdı. Kendimi çok özel biriymiş gibi hissettim. Çok hoşuma gitmişti. Kayıt yaparken de zorluk çıkarmadan kolay bir şekilde çocuğumun kaydını yaptı. İsmimi yardım listesine de yazmıştı sağ olsun. Kaymakamlıktan yardım almamızı sağladı. Okulumuzun idarecilerinden çok memnunum. Ayrıca çocuğuma da çok iyi davrandı. Onunla tıpkı bir büyük adamla konuşur gibi konuştu. Ona büyüünce ne olacağını sormuştu. O da polis olacağını söylemişti, ifadesiyle okul yönetiminin nezakete dayalı yaklaşımı üzerinde durmuştur.*

Ö13 de okulunu ve öğretmenlerini çok sevdiğini ve okula aidiyet duygusunu yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

V18 de: *Çocuğumu okula kayıt yaptırırken müdür yardımcısı kalabalıkta benim ayakta beklediğimi görünce bana lütfen buyurun oturun dedi. Kalabalık dağılınca sıra bize geldiğinde çaycı bayana bize bir çay getirir misin? dedi. Çaycı bayan da sadece müdür yardımcısına çay getirdi. Bunun üzerine müdür yardımcısı burada kaç kişiyiz? diye sorunca çaycı bayan bir çay getir dediniz ben de bir çay getirdim diye cevap verdi. Bu kadın ben çay içerken beni mi izleyecek? Lütfen bir tane daha çay getirir misin deyince çaycı bayan bana da çay getirdi. Müdür yardımcısının bu tavrı çok hoşuma gitmişti. İnsan yerine konmak çok güzel bir duygu hocam. İdarecilerden de öğretmenlerden de memnunuz. Bize karşı herhangi bir olumsuz hareketlerini görmedik. Öğrencilerimize de çok iyi davranıyorlar, ifadesiyle okul yönetiminin misafirperverliğine dikkat çekmiştir. V18'in bu yaklaşımı Ö18'in okula aidiyet duygusu bulgusunu desteklemektedir.*

Velilerin ikisi ise okul idaresinin tavrını olumsuz şekilde değerlendirmiştir. Bu doğrultuda V20: *Okul kaydında görevli müdür yardımcısı benden önceki velilere (Roman olmayan veliler) çok iyi ve kibar davranmıştı. Fakat sıra bana geldiğinde ise bu tutumundan uzaklaşıp bana karşı sert davranmıştı, ifadesiyle okul yönetiminin velilere karşı ayrımcı bir tutum sergilediğini dile getirmiştir.*

Okul memnuniyeti temasının üçüncü alt teması olan sınıfta öğretmenin tavrına ilişkin bulgulara Tablo 4.5'te yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Sınıfta Öğretmenin Tavrı

Öğretmen Tavrı	Veli Sayısı	Veli Yüzdesi
İlgili	43	% 97,73
İlgisiz	1	% 2,27

Tablo 4.5'te “Çocuğunuzun eğitimi boyunca öğretmenin tavrı nasıldı?” sorusuna ilişkin 43 veli öğretmenlerinden memnun olduklarını ve öğretmenin çocuklarına iyi davrandığını, bir veli önceki öğretmenden memnun olmayıp çocuğun naklini aldırıldığı yeni okulundaki öğretmenin çok iyi olduğunu ve çocuğuna iyi davrandığını, bir veli de (V16) hiç memnun olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen tavrından memnun olan bazı velilerin görüşleri şu şekildedir:

- *Öğretmenimiz ile dört yıldır beraberiz. Bir aile gibi olduk. Hastamız olduğunda, düğünümüz derneğimiz olduğunda bizi asla yalnız bırakmaz. Aynı şekilde biz de onu. Öğretmen hasta olup izinli olduğu gün bizim çocuğun ağzını bıçak açmaz. Öğretmenim çabuk iyileşsin diye dua eder. (V7)*
- *Öğretmenimiz çok iyi bir insan. Şu zamana kadar çocuğuma bir fiske dahi vurmamıştır. Hocam eti benim kemiği benim dememe rağmen çocuğumu bir kez dahi dövmemiştir. Bizim çocuk da bu yüzden öğretmenini asla üzmez. Okulunu ve arkadaşlarını çok sever. (V15)*
- *Eski öğretmenimiz çok iyiydi. Bizi çok severdi. Biz de onu. Hocam bizim öğretmenimiz bu sene yeni geldi. Sene başında tanışmamıza rağmen gayet sıcakkanlı bir öğretmen. Öğrenciler onu görünce gülleri açıyor. Onlara flüt çalmayı bile öğretti. Her cuma günü babasının hayrına çocuklara bisküvi, lokum ve çikolata dağıtıyormuş. Bizim çocuklar da pek sever dadak (çikolata, cips, bisküvi, kraker vs.) yemesini. Çocuğumdan şimdiye kadar ne eski öğretmen hakkında ne de bu sene başında gelen öğretmen hakkında olumsuz bir şey duymadım. Allah hepsinden razı olsun. (V27)*
- *Öğretmenimiz sağ olsun çocuğumu hiçbir konuda dışlayıp aşağılamadı. Duyuyoruz başka okullarda öğretmenlerin Roman çocukları aşağıladığını, sınıf arkadaşları önünde küçük düşürdüklerini, diğer öğrencilere Romanlarla arkadaşlık etmeyin diye tavsiyede bulduklarını. Ama bizim öğretmenimiz şimdiye kadar asla böyle bir şey yapmadı. O yüzden çocuğum da biz de ailecek öğretmenimizi çok seviyoruz. (V29)*

Velilerin bu cevapları Ö7, Ö15, Ö27 ve Ö29'un okula aidiyet duygusu bulgularıyla örtüşmektedir. Velilerin benzer nitelikteki bu görüşleri Roman öğrencilerin okula aidiyet duygularının yüksek olduğu bulgusunu desteklemektedir. Öğretmen ve okul sevgisinin öğrencilerin okula aidiyet duygularını olumlu yönde etkilediği yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir (Brown ve Evans, 2002; Libbey, 2004; OECD, 2017; Resnick vd., 1997). Öğretmenin öğrenci ile ilişkisi bu yönüyle çok önemlidir. Öğretmenini seven öğrencilerin okula aidiyet duygularının gelişebileceği göz önünde tutulacak olursa öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Tüm öğrencilere eşit davranmak, kendini, okulu, dersleri ve eğitimi sevdirmek bu görevlerin başındadır.

Okul memnuniyeti temasının dördüncü alt teması olan velilerin okulla ilgili görüşlerini, okulu tekrar tercih edip etmeme ve arkadaşına tavsiye edip etmeme durumlarına ilişkin bulgulara Tablo 4.6’da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Okulla İlgili Veli Görüşü ve Tekrar Tercih/Arkadaşına Tavsiye Edip Etmeyeceği

Veli Görüşü	Veli Sayısı	Veli Yüzdesi
Olumlu	40	90,90
Olumsuz	4	9,10
Tekrar Tercih Ederim	40	90,90
Tekrar Tercih Etmem	4	9,10
Arkadaşıma Tavsiye Ederim	40	90,90
Arkadaşıma Tavsiye Etmem	4	9,10

Tablo 4.6.’ya göre, 40 veli okulla ilgili olumlu, dört veli ise olumsuz düşünceler beyan etmiştir. Tekrar bu okulu tercih edip etmeyeceği, arkadaşının çocuğu için de tavsiye edip etmeyeceği sorulduğunda ise 40 veli tekrar tercih edebileceğini, arkadaşının çocuğuna da tavsiye edebileceğini, dört veli (V5, V14, V38, V42) de asla tercih etmeyeceğini ve arkadaşlarının çocuklarına da tavsiye etmeyeceğini ifade etmiştir. Tercih ve tavsiye etmeme sebebi sorulduğunda ise velilerin okulda yaşadıkları deneyimlerden kaynaklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda görüş bildiren iki veli şunları söylemiştir:

- *Hocam okulumuz idarecileri, öğretmenleri, hizmetlileri ile tüm beklentilerimize cevap veriyor. Ayrıca fiziki yapısı da çok güzel. Bizim için önemli olan çocuklarımızın okulda yabancılık çekmemesidir. Yani idareciler, öğretmenler ve arkadaşları tarafından dışlanmasınlar. Zaten bizim çocuk okumaz. Okuma yazmayı öğrensin yeter. Baba mesleğini devam ettirsin. Alım satım yaparken okuma yazması olsun yeterli. Tekrar bu okulu tercih ederim. Çünkü çocuğum okulunu ve öğretmenini seviyor. Okuluna giderken mutlu. Başka arkadaşımın çocuğuna da tavsiye ederim tabi ki. Ben kendi çocuğumu gönderiyorsam arkadaşımın çocuğunun bu okula gelmesinde herhangi bir sakınca yok demektir. (V22)*
- *Hocam okulun benim çocuğumu alıp eğitmesi, onu iyi ve kültürlü bir insan yapmaya çalışması ne kadar güzel. Yoksa biz çocuklarımıza öğretmenlerin verdiği eğitimi veremeyiz. Mümkün değil. Devlet okulu ayağımıza kadar getirmiş. Para istemiyor bizden. Sadece çocuğunuzu okula gönderin yeter diyor. Kitaplar bedava. Daha ne olsun. Bize düşen de çocuklarımızı okula göndermek. Öğretmenlerimiz iyi. Okulumuz güzel. Çocuğum öğretmenini çok seviyor.*

Öğretmeninden bir aferin aldı mı o gün evde bayram havası olur. İkinci bir çocuğum olsa yine bu okulu tercih ederdim. Arkadaşımın çocuğu için de tavsiye ederim. (V33)

Okul memnuniyeti teması altında sorulan sorulara V22 ile V33'ün (ve diğer velilerin benzer nitelikteki cevapları) Ö22 ve Ö33'ün okula aidiyet duygularının yüksek olduğu bulgusunu desteklemektedir.

4.2.2. Roman Yoksulluğu

Bu tema, okullarda yoksul olan bazı Romanların bundan dolayı dışlanmalarını, görmezden gelinmelerini ve ötekileştirilmelerini ele almaktadır. Dünya Bankası yoksul kavramını standart bir gelirin altında kalan ve temel ihtiyaçlarını karşılayamayan birey olarak açıklamaktadır (<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30418/9781464813306.pdf>). Toplumun veya toplumda bulunan belirli bir kesimin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan temel gıda, giyim ve barınma amaçlı bir ev gibi en zorunlu ihtiyaç malzemelerinden yoksun olma durumu da yoksulluk olarak tanımlanır (Uzun, 2003). Bu bağlamda yoksul olan aileler çocuklarının zihinsel, bedensel ve duygusal açıdan hem ihtiyaçlarını karşılayamamakta hem de onların ayrımcılığa, istismara ve şiddete maruz kalmasına engel olamamaktadırlar (Durgun, 2011). Ayrıca, ilkokulların bazı temel ihtiyaçlarının devlet tarafından yeteri kadar karşılanamaması sebebiyle okul idarecilerinin velilerden “bağış” adı altında para toplaması (Köse ve Şaşmaz, 2014) bu parayı veremeyen Roman çocukları ve velilerini daha da dezavantajlı bir duruma getirmiştir. Bağış konusu üzerinde fazla durmasalar da Romanlarda okul yaşamı onlar için bir farklılığı ortaya koyabilmektedir. Çocuklar okul ortamlarında akranlarıyla çeşitli problemler yaşayabilmektedir. Aileleri çocuklarını okul hayatına hazırlamada yetersiz ve ilgisiz kalabilmektedir. Bununla birlikte Roman çocukların Roman olmayan çocuklarla büyük çoğunlukla okulda ilişkiler kurmaya başladığı düşünülecek olursa aralarındaki farklar daha da belirginleşmekte ve önyargılar da artarak pekişmektedir (Kolukırık, 2009). Roman toplumunun yoksulluğu ise mevcut şartlara göre eğitim ve yetenek noksanlığından meydana gelmekte ve nesilden nesle aktararak kısır bir döngü haline dönüşmektedir (Özateşler, 2013). Romanların belli etnik özelliklerinden dolayı etiketlenme ve yoksulluğun ortaya çıkardığı sorunlardan en çok Roman çocuğu etkilenmektedir. Romanların karşılaştığı ekonomik, kültürel ve eğitimle ilgili sorunlar

Roman çocuğunun hayatını derinden etkilemektedir (Alp, 2015). Öztürk (2008) çocukluk zamanında yaşanan yoksulluğun yetişkinlikte etkisini sürdürebileceğini, bu durumun çocukların toplumun diğer üyeleriyle ilişkilerini zedeleyebileceğini ve yetişkin yaşlarında onları toplumsal dışlanma ile karşılaştırabileceğini ifade etmiştir.

Bu etkilenmenin en bariz örneğini de araştırma sırasında karşılaşılan bir durum gözler önüne sermektedir. Bu amaçla bu tema oluşturulmuştur. Bu bölümde öğretmenlerle ve Roman velilerle yapılan görüşmelerde tutulan saha notlarından ve izinli olarak alınan ses kayıtlarından da faydalanılmıştır. Araştırmanın bulgularında yoksul olan Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, Ö32'nin okula aidiyet duygusunun diğer Roman öğrencilere göre düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yapılan görüşmelerde alınan saha notları incelendiğinde Ö32'nin arkadaşlarından ve öğretmeninden sevgi ve ilgi beklediği bulgusuna da ulaşılmıştır. V32 ile yapılan görüşmede öğrencisinin okulda yaşadığı problemler olup olmadığını sorulduğunda: *Hocam biz kalabalık bir aileyiz. Salgın hastalık başlayınca malum dersler uzaktan eğitimle yapılmaya başlandı. Evde okula giden üç tane çocuk var. Hepsinin dersleri çakışıyor. Öğretmenler whatsapp gruplarından bişeycikler yolladı buradan derse bağlanın dedi. Evde akıllı telefon hanımda ve bende var. Hanımın telefon kaldırmadı. Sonra da cortladı. Benim telefonla da bir iki dersi dinledi çocuklar. Baktım benim telefon da aşırı ısındı. Artık vermedim telefonu. Ben bir seyyar satıcıyım. Sabah çıkıyorum akşam geliyorum. Bir günlük ihtiyacımızı ancak karşılıyorum. Bilgisayar veya tablet lazımmış dersi güzelce dinlemek için. Ama çok pahalı hayatta alamam. Kirayı zor ödüyorum. Geçimimizi zor sağlıyorum hocam. O yüzden çocuklarım okuldan ve derslerden uzak kaldılar. Param olsa en güzel bilgisayarları tabletleri alırdım çocuklarıma ama alamadım işte. Bu yüzden içim buruk. Fakirliğin gözü kör olsun. Diğer çocuklar derslere girerken benim çocuklarım çok geride kaldı. Tanıdığım zenginlere söyledim çocuklarıma bilgisayar alsınlar diye ama hiçbirinin umurunda olmadı. Okullar açıldı çok şükür de çocuklarım okullarına kavuştu. İnşallah bir daha uzaktan eğitim olmaz diye dua ediyorum. Çünkü lazım olan bilgisayar ve tableti alacak durumum da yok,* diye cevap vermiştir. V32'nin verdiği cevapla Roman yoksulluğunun bazı durumlarda eğitim alma hakkına bile erişemediklerini gözler önüne sermektedir. Okuldan tamamen kopan bir öğrencinin akademik başarısı da düşük, okula aidiyet duygusu da buna paralel olarak düşük düzeyde olabilmektedir.

Uygulama sırasında araştırmacı Roman bir velinin yanına yanaşarak ayaküştü küçük bir sohbetin ardından soracağı sorular olduğunu, kendisine cevap vermek isteyip istemediğini sormuştur. Araştırmacının elindeki kâğıtları gören veli soruları hangi amaçla soracağını merak etmiştir. Araştırmacı da Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının nasıl olduğunu araştırdığını, bu konuyla alakalı sorular soracağını ifade etmiştir. Kendisinin ve çocuğunun kimliğinin gizli tutulacağını isimlerinin asla ifşa edilmeyeceği garantisini veren araştırmacı veliyi ikna edebilmiştir. Araştırmacı sorulara başlamadan önce V16 öğrencisi Ö16'nın okulda bayağı devamsızlık yaptđını belirtmiştir. Sebebi sorulduğunda da: *Hocam ben ilkokul terkim. Ben okuyamadım çocuğum okusun diye bu okulu seçtik. Seçtik ama iyi mi yaptık kötü mü yaptık bilemedim. Çocuğum öğretmenini çok seviyor hocam, öğretmenin de bizim çocuğu sevdiğini düşünüyorum. Ama çocuğun bile dikkatini çekmiş, diğer öğrenciler okula bir gün bile gitmese öğretmen öğrencilerin yanında hemen ailelerini arıyormuş neden okula gelmediklerini soruyormuş. Bizim çocuk da öğretmenin arkadaşlarının ailelerini aradığını duymuş. Kendisi de okula gitmediğinde beni arayıp baba öğretmen seni aradı mı diye soruyor. Ben de üzülmeyin diye evet aradı diyorum. Öyle deyince mutlu oluyor. Hâlbuki bizim çocuk okula bir hafta bile gitmese öğretmen ne arıyor ne de soruyor. Böyle olunca da bizim çocuk çok üzüliyor,* demiştir. V16 durumunun iyi olmadığını bu yüzden çocuğunun bazı ihtiyaçlarını karşılayamadığını da belirtmiştir. Ayrıca, çocuğuna harçlık veremediğini, çocuğunun kantinden alışveriş yapamadığını bu yüzden de çok üzüldüğünü ifade etmiştir. Roman olmayan öğrencilerle yapılan görüşmelerde çocuğun arkadaşları tarafından da dışlandığı ve sevilmediği, oyunlarda aralarına almadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. *Ait Olma Duygusu Ölçeği* analizinde de Ö16'nın okula aidiyet duygusunun düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. V16: *Okula normalde velilerin girmesi yasak olmasına rağmen öğrencisinin çantasını sınıfına kadar taşıyan ve okula girilmesine müsaade edilen Roman bir veli var hocam. Güvenlikçi bizi öğretmen girişinden içeri almaz. Ama o veli geldiğinde çocuğuyla beraber hem de öğretmen girişinden girip sınıfa kadar gider. O veli çok zengin. Okula çok yardım yapar. Bunun için de sadece o veliye imtiyaz tanıyor,* şeklinde cümleler kurmuştur. Araştırmacı önce V16'nın bu anlattıklarına inanmak istememiştir. Ancak gözlemleri sonucunda velinin anlattıklarının doğru olduğunu görmüştür. Daha sonra derinlemesine incelemek amacıyla o velinin çocuğunun olduğu sınıfı tespit ederek öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Öğretmene önce zengin olan Roman velinin çocuğunun sınıfta dışlanıp dışlanmadığını sormuştur. Öğretmen çocuğun sınıfta arkadaşları tarafından

dışlanmadığını tam tersine sınıfın en popüler öğrencisi olduğunu, tüm öğrencilerin onunla arkadaşlık kurmak istediğini ifade etmiştir. Hatta sınıfça oyun oynanacağında lider olarak oyuncuları o öğrencinin seçtiğini vurgulamıştır. Araştırmacı bu çocuğun okula aidiyet duygusunu merak ettiğinden kendisine *Ait Olma Duygusu Ölçeği*ndeki soruları yöneltmiştir. Ö45'in verdiği cevaplardan okula aidiyet duygusunun yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni ise bu öğrencinin babasının sınıftaki öğrencilere sık sık hediye ve kıyafetler getirdiğini, yine babasının öğrenciyi son model bir arabayla okula getirip sınıfına kadar çantasını taşıdığını ifade etmiştir. Araştırmacı öğretmene okula velinin girmesinin yasak olup olmadığını sorunca öğretmen: *Yasak normalde ama bu aileye serbest hocam, dedi. Müdür güvenlikçiye talimat vermiş, sadece bu veli öğretmen girişinden sınıfa kadar girebiliyor, şeklinde cevap vermiştir.* Araştırmacı sınıfta başka Roman öğrenci olup olmadığı sorduğunda da var ama varlığı ile yokluğu belli olmayan bir öğrenci cevabını almıştır. Ö16 hakkında soru sorulduğunda ise: *Aman hocam onun okumayacağı şimdiden belli zaten. Okula gelse ne olur gelmese ne olur, ailesi de ilgisiz ve cahil, varlığıyla yokluğu belli değil, şeklinde bir cevap vermiştir.* Öğretmenlerin öğrencilerini dışlama ve damgalamasının devamlı ve sürekli olması durumunda öğrencilerin okula aidiyet duygularının zedeleneceği, devamsızlık ve okul terkine yol açabileceği söylenebilir.

V24 ile yapılan görüşmede çocuğunuzun yaşadığı olumsuz bir olay oldu mu sorusuna: *Hocam sen öğretmensin değil mi? Ayın 15'i olduğunda maaşın yatıyor. Gidip paramı çekiyorsun borçlarını dağıtıyorsun, istediğini de alabiliyorsun. Ya biz? Eskiden tablaya kıyafetler, ayakkabılar koyar akşama kadar satıp bitirirdik. Para kazanırdık yani. Şimdi internet alışverişi çıktı. Herkes oradan alışverişini yapıyor. Eskiden bir günde sattığımız ürünleri şimdi bir haftada satamıyoruz. Öyle olunca çoğu seyyar işi gücü bıraktı. Ben çocuğumun ve ailemin isteklerini alamıyorum. Kitap lazım olur para, sınıfta para toplanır o da para, bilgisayar lazım olur para, her şey para hocam. Ben nasıl yetişeyim hepsine? Zor geçiniyoruz zaten. Çocuğu da çalıştırıyorum böyle olunca. Mecburum. Çocuk da okulda sık sık devamsızlık yapıyor. Okuldan, öğretmeninden ve arkadaşlarından uzaklaştı. Maddi durumum iyi olsa veya devlet bize sahip çıksa karnımız doysa niye çalıştırayım çocuğumu? Mahallede herkes benim gibi. Dışardan ülkemize gelen mülteciler bizden kıymetli. Onlara her türlü yardımı yapan devletimiz inşallah bir gün bize de sahip çıkar, şeklinde cevap vermiştir. V24'ün anlattıklarından yola çıkarak Romanların dışlanması veya damgalanmasının temelinde yoksulluğun*

önemli bir payı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ö24 ile doldurulan *Ait Olma Duygusu Ölçeği*nde de okulun, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının Ö24 için bir anlam ifade etmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ö24'ün okula aidiyet duygusu düzeyi düşük çıkmıştır. Sonuç olarak yoksul olan Romanların iyi bir gelir getiren işleri ve meslekleri olmadığından geçimlerini sağlamak için çocuklarını çalıştırdıkları, bu yüzden çocukların okuldan uzaklaşarak aidiyet duygularının zayıfladığı bulgusuna ulaşılmıştır. V24'ün anlattıkları, Ö24'ün aidiyet duygusunun düşük olması bulgusunu desteklemektedir.

4.2.3. Okul Devamsızlığı ve Terki

Okul devamsızlığı öğrencilerin akademik başarılarında, eğitimde ilerleyebilmelerinde, iyi bir meslek sahibi olmalarının yanı sıra özsaygılarının gelişmesinde ciddi bir engel olarak görülmektedir (De Kalb, 1999). Roman öğrencilerinde okul devamsızlığı sorunu düşük akademik başarı, okul kurallarına uyumda sıkıntılar ve okul terki gibi problemleri de doğurmaktadır. Bu durum Roman öğrencilerin eğitim sisteminin dışında kalmasına neden olmaktadır (Mercan-Uzun ve Bütün, 2015). Okula aidiyet duygusunun yüksek düzeyde olmasını sağlayan en önemli faktörlerden biri de şüphesiz ki okula devamdır. Okula devam etmeyen öğrencilerin okula aidiyet duygularının yüksek düzeyde olması beklenemez. Yaşanılan problemler aileleri güç durumda bırakmakta ve akademik olarak da başarısız olan öğrenciler zamanla okul devamsızlığı yapmakta ve okulu terk etmektedirler. Öğrencilerin okula devam etmesi okulların amacına uygun olarak varlığını sürdürebilmesi açısından vazgeçilmezdir (Balantekin ve Kartal, 2016). Roman öğrenciler arasında devamsızlık yapmanın ve okul terkinin nedenleri; grup psikolojisi, akranlarının devamsızlık oranlarının yüksek olması, erken yaşta evlilik, aile bütçesine katkıda bulunmak amacıyla çalıştırılmasıdır. Ayrıca okuma-yazmada karşılaşılan problemler ve bununla birlikte yaşanan yetersizlik duygusu okula olan ilginin azalmasına sebep olmaktadır. Araştırma sırasında velilerle, öğrencilerle, öğretmen ve idarecilerle yapılan görüşmelerde Roman öğrencilerin okul devamsızlığı ve okul terkinin çeşitli nedenleri olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda; Roman öğrencilerin yoğun olarak öğrenim gördüğü okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin çalışma isteklerinin düşük olması, mesleki tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması, eğitim sürecinde çocuğa akademik olarak destek olacak bilgi ve becerilere ailelerin sahip olmaması, öğretmenlerin bu

süreçte yalnız kalmaları gibi olumsuz durumların neticesinde Roman öğrencilerin okul devamsızlığı yaptıkları ve okulu terk ettikleri bulgularına erişilmiştir.

Bu tema kapsamında V26 ile görüşme formundaki sorulara geçmeden önce kendisi ve çocuğu hakkında bir diyalog gerçekleştirilmiştir. Bu diyalogda kendi okul hayatından, okuldan beklentilerinin neler olduğundan, çocuğunun ilerde meslek olarak ne olmasını istediğinden bahsetmesi istenmiştir. Cevap olarak V26: *Hocam ben ilkokul mezunuyum. Babam okutmadı. Zaten zar zor okulu bitirdim. Derslerde başarısız bir öğrenciydim. Yaşıtlarıma göre biraz gelişmiş olduğumdan babam ortaokula gitmeme izin vermedi. Bizde genelde evdeki kızlar ev işlerinde, temizlik, yemek vs. işlerde annelerine yardım ederler. Annem de hep bana yakında evlenecen gelinlik kız oldun derdi. Ben bişey anlamazdım tabi. Sadece gelinlik dediği için gelinlik kıyafeti aklıma gelirdi. Mutlu olurdum. Gerçekten evleneceğim aklımın ucundan geçmezdi. Çünkü çok küçüktüm. Küçük kardeşimin bakımını bile bana yaptırırdı. Çocuğun altını değiştirmeyi bile öğrenmiştim. Zaten üç sene sonra da beni evlendirdiler. Evlendiğimde 14 yaşındaydım. Daha oyun oynama yaşındayken kocaya gitmişim. Abimle beraber okula giderdik. Babam onu da okutmadı. Pazarda kıyafet satardı. Abimi de yanında götürürdü. Pazar pazar dolaştırırdı. Abim de şimdi babamın mesleğini yapıyor. O da okumadı. İsterdim ki okuyalım. Devlet işinde çalışalım diye. Ama bizim mahallede öyle okuyacak adam nerde? Bulamazsınız. Kızların çoğu zaten erken yaşta kocaya varır. Bir halt varmış gibi. Erkekler de eve para getirmek için babalarıyla beraber çalışmaya gider. Okulu unuturlar. Biz okuyamadık ama çocuklarımızın okumasını istiyorum. Savcı, hâkim, doktor, polis olmasını isterim çocuğumun. İnşallah okurlar. Çocuğumun dersleri iyi şimdilik. Öğretmenini ve arkadaşlarını çok seviyor. Okul tatil olduğu zamanlarda öğretmeninden ayrıldığı için üzülüyor. Ne bileyim işte hocam. Ben çocuklarımı erken yaşta evlendirmem. Ama ille de evlenecem diye tuttururlarsa da yapacak bir şey yok. Sonuçta kendi hayatları. Ama ben okuyup adam olmalarını isterim, demiştir. V26'nın söyledikleri Ö26'nın okula aidiyet duygusu düzeyinin yüksek olduğu bulgusunu desteklemektedir.*

V26'nın anlattıkları adeta Roman mahallelerinin genel görünümünü yansıtmaktadır. Kızlar erken yaşlarda evlenip yuva kuruyor. Erkekler de aile bütçesine katkı sağlamak amacıyla yakınlarının mesleklerini yapıyorlar. Bunu okul zamanında yaptıklarından devamsızlık yapıp daha sonra da okuldan soğuyarak okulu terk ediyorlar. Görüşme yapılan çoğu veli hep erken yaşlarda bu problemleri yaşamış kişilerden

oluşmaktadır. Muhtemelen Roman ailelerin yoksulluk problemleri çözülmezse bu kısır döngü hep aynı şekilde devam edecektir. Bu konuda V40'a Roman öğrencilerde okul devamsızlığı ve terkinin yoğun olarak karşılan bir durum olduğu söylenince: *Hocam dediğin doğru. Bizim zamanımızda da aynen öyleydi. Ben de okuldan sık sık kaçardım. Çok problemlili bir öğrenci olduğum için babam beni yanında ayakkabı satmaya götürürdü. Okulda problem çıkarıp başımı ağrıtmaktansa çocuğum gözümün önünde olsun, yaramazlık yaparsa hakkından ben gelirim diye. Benim gibi bizim çocuk da çok yaramaz. Müdür yardımcısı sık sık beni okula çağırıyor. Oğlun küfretti, kavga etti, çok yaramaz, al bunu başka okula götür diye. Ben de nereye götüreyim? Hangi okul kabul eder bizi? Gittiğim okulun müdürü, müdür yardımcısı eski okulunu arayıp sormaz mı neden gönderdiniz bu öğrenciyi diye? Ben seyyar satıcıyım hocam. Kıyafet, ayakkabı, çocuk elbiseleri satarım. Babadan kalma bir evimiz var. Allaha şükür ailemi geçindiriyorum. Oğlanı da yanımda götürüyorum ticareti öğrensin diye. Bu yüzden okula pek göndermiyorum. Nasıl olsa cezası falan da yok. Gözümün önünde olsun başımı belâya sokmasın diye. Zaten Romanlardan kim okumuş da çok zengin olmuş ki bizim çocuk da okusun? Okul, eğitim, memuriyet bunlar bize çok uzak şeyler hocam, şeklinde görüş bildirmiştir.*

V40'ın verdiği cevapla, bazı anne-babaların çocuğunun güvenliği ve aile bütçesine katkı yapması sebebiyle okul devamsızlığına ses çıkarmadığı anlaşılmaktadır. Ö40'ın ölçek analiz sonuçlarında da okula aidiyet duygusunun düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu tema kapsamında Roman ailelerinin eğitime gereken önemi vermemesi, okulda veli olma rolüne girememeleri, ekonomik yetersizlikler, erkek çocuklarını eve gelir getiren bir araç olarak görme ve bunun sonucunda çeşitli işlerde çalıştırma, kız çocuklarını da ev işlerinde çalıştırma ve erken yaşlarda evlendirme, sosyal dışlanma ve damgalanma gibi faktörlerin okul devamsızlığı ve okul terkinde önemli faktörler olduğu görülmektedir.

4.2.4. Sosyal Damgalanma

Bauman (1999) damgala(n)mayı tarif ederken tarih boyunca insanların toplum içerisinde yaşamlarını sürdürürken dünyayı anlamak ve dünya üzerinde karşılaştığı uyarıcıları tek tek ele alarak değil de bir sınıflamaya tabi tutup değerlendirerek ona göre tepkide bulunmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Toplumda sınıflandırılmış insanlar arasındaki güç dengesizliği bu damgalama sürecinde açıkça gözlemlenebilir.

Damgalayabilme damgalayanlar tarafından bir toplumsal gücü ifade ederken damgalananlar da kendilerini damgalanmış olan bu kesimden kurtardıkları zaman kendilerini tanımlayabilme gücüne kavuşurlar (Çayır ve Ayan Ceyhan, 2012). Bu konuyla ilgili Goffman (2014), damganın ortaya çıkabilmesi için normal olarak tanımlanan bireye ihtiyaç olduğunu, damganın bir ilişki türü olduğunu (sabit bir nitelik özelliği taşımadığını) belirtmektedir. Damganın bu yönüyle damgalayan veya normal rolü oynayan birine ihtiyacı vardır. Bunun yanı sıra toplum içerisinde bugün normal olarak tanımlanan bir özellik yarın bir damgaya dönüşebilir. Kısaca normallik de sabit kalmamaktadır. Her an değişebilecek bir olguyken normale göre tanımlanan damga da normallik gibi her an değişebilir. Bu bakımdan damgalı olan birey, normal olanın içine girememiş sınırdaki kalmışlığı tanımlar. Aslında damgalı olan birey, normal insanların arasına girememekle diğer insanlarla ilişki içerisinde iki dünya (normaller-damgalananlar) arasında savrulup durur (Goffman, 2014). Bu iki dünya arasında normallerin iki tür damgalama yaptıkları görülmektedir. Bunlar “gözden düşürülmüş” ve “gözden düşürülebilir” damgalardır (Goffman, 2014).

Bu araştırmanın konusu olan Romanlar ilk bahsedilen gözden düşürülmüş damgalar grubuna girmektedir. “Gözden düşürülmüş” olan damgada damgalanmış birey farklılıklarının diğer üyeler tarafından bilindiğini ve bunun açık olduğunu bilir. Bu sebeple de birey damgala(n)ma durumunun normal insanlar tarafından bilinmesinin oluşturduğu gergin durumu idare etmeye çalışır (Goffman, 2014). Böylece gözden düşürülmüş damgada damgalanmış olan alt gruplar baskın grupların kendileriyle ilgili önyargıları ve kalıp yargılarıyla boğuşurlar. Bu alt konumda bulunan gruplardan olan Romanlar da nerede olsalar yaşadıkları toplum tarafından tüm olumsuz ve kötülük içeren (pis, küfürbaz, kavgacı, arsız, yüzsüz, gelecek kaygısı olmayan, alkol ve uyuşturucu madde kullanan, hırsız, yasadışı işlerle uğraşmaya meyilli olan) damgalamalara maruz kalmaktadırlar. Bazen de baskın olan gruplar Romanlar için “müzisyen, dans etmeyi seven, eğlenceli, özgür ruhlu, neşeli” gibi “olumlu” olarak tanımladığı sıfatları da kullanmaktadırlar (Aşkın, 2012; Kolukırık, 2005). Normal olanlar tarafından Romanlar hakkında kullanılan olumsuz dil nesillere aktarılırken hayatında bir kez dahi bir Romanla karşılaşmamış olan bir insana Romanlar hakkında kalıp yargılar sunmaktadır. Örneğin Roman bir vatandaşın herhangi bir hırsızlık olayına karışması tüm Romanların hırsız olarak düşünülmesi kalıp yargısı gibi.

Bu araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubu olarak seçilen Roman veliler gittikleri her yerde bu tür damgalanmalara maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda Roman velilerin damgalanma konusunda yaşadıkları deneyimler anlatılmaktadır. V5 kodlu kadın veli ile yapılan görüşmede “Çocuğunuzun okulda yaşadığı olumsuz bir durum oldu mu?” sorusu karşısında söyledikleri sosyal damgalanmanın bir örneğini yansıtmaktadır: *Biz okulu ve öğretmenimizi çok seviyoruz. Yalnız ara tatil öncesinde okulda tatsız bir olay yaşadık. Sınıfta bir çocuğun kalemligi ile içindeki 5 TL kaybolmuş. Sınıf arkadaşlarından biri benim çocuğumun çaldığını ve çalarken de gördüğünü söylemiş. Tüm sınıf çocuğumun üstüne giderek kalemligi vermesini söylemişler. Öğretmen sınıfa girince ona da kalemligi benim çocuğumun çaldığını söylemişler. Çocuk bayağı ağlamış. Her ne kadar çalmadığını söylese de öğretmen böyle hataların yapılabileceğini, önemli olan hataları tekrar etmemek gerektiğini söylemiş. İnanmamış çalmadığına yani. Daha sonra tüm öğrencilerin gözü önünde çocuğumun çantasını didik didik aramış. Ne yapsın o da diğer öğrencilerin çalarken gördüm demesi üzerine mecbur kalmış. Çocuğum eve gelince kendisine sordum. Sonuçta çocuktur, kalemlik hoşuna gitmiştir diye düşünerek doğru söyle sen mi çaldın diye. Vallahi ben çalmadım anne dedi. Ben de emin oldum çocuğumun çalmadığından. İhtiyacımız da yok çünkü. Her gün harçlığını veririz öyle göndeririz okula. Neyse ara tatil oldu. Bir hafta tatilden sonra okul açıldı. Çocuk bir hafta daha okula gitmedi. O gitmediği günlerde kalemlik bulunmuş. Allaktan iyi ki de gitmemiş hocam. Yoksa suç yine benim çocuğumun üstünde kalacaktı. Çaldı sonra da yerine koydu derlerdi bu sefer. Çocuk kalemligin bulunduğunu duyunca okula gitti. Öğretmeni de gönlünü aldı. Ama insanın içinde bir kırgınlık oluyor yine de. Roman olduğumuz için hemen hırsız damgasını yapıyorlar. Çok üzümüştük ailece. Eşimle çocuğun okulunu değiştirmeyi düşündük. Değiştirsek ne olacak ki? Sonuçta Roman olduğumuz için gittiğimiz her yerde bu tür olaylarla karşılaşacağız. Ama ne olursa olsun çocuğum okulunu, arkadaşlarını ve öğretmenini çok seviyor.*

V5’in anlattıklarından yola çıkarak Roman öğrencilerin okul içerisinde arkadaşları ve öğretmeni tarafından sosyal bir damgalanmaya maruz kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna rağmen öğretmenin ve arkadaşlarının özür dilemesiyle de onları affeden bir öğrenci ile velisi bulunmaktadır. V5’in diğer sorulara verdiği cevaplarda da okuldan memnun olması, okulu güvenilir bir mekân olarak görmesi, idarecilerin ve öğretmenlerin genel olarak iyi davrandıklarını söylemesi, her şeye rağmen Ö5’in

okulunu, öğretmenlerini ve arkadaşlarını çok sevdiğini söylemesi Ö5'in aidiyet duygusunun yüksek olduğunun göstergesidir. Ayrıca yapılan *Ait Olma Duygusu Ölçeği* analizinde de Ö5'in okula aidiyet duygu düzeyinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ö31'e okulda yaşadığı bir sorun olup olmadığı sorulduğunda: *Öğretmenim Roman olmayan öğrencilere 'Geben' diyoruz. Gebenlerle aramız iyi. Özellikle oyunlarda çok iyi anlaşıyoruz. Sorun çıkmıyor. Yalnız bir şeyden şikayetçiyim öğretmenim. Babam seyyar ayakkabı satarak bizi geçindiriyor. Babama sabit bir iş bulabilir misiniz? Çok mutlu olurum o zaman. Babam çok yoruluyor. Üzülüyorum. Bir de öğretmenim sınıfta bir öğrencinin bir şeyi kaybolursa Gebenler ve öğretmen hemen suçluyu biz Roman öğrenciler arasında aramaya başlıyorlar. Öğretmen önce bizim çantalarımızı arıyor. Sonra da sanki biz çalmışız gibi bize bakarak hırsızlığın kötü bir şey olduğunu anlatıyor. Bu da bizi 'Rencine' ediyor. Ama bizim suçsuz olduğumuz ispatlanınca da kimse gelip bizden özür dilemiyor. En çok da bundan şikâyetçiyim. Bunun dışında öğretmenimiz, arkadaşlarımız idarecilerimiz hepsini çok seviyoruz ve memnunuz, demiştir. Ö31'in görüşünden hareketle bazı Roman öğrencilerin etnik kimlikleri dolayısıyla bir damgalanma problemi ile karşı karşıya oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Fakat yine de Ö31'in okulunu ve arkadaşlarını çok sevdiği görülmektedir. Ayrıca, V31 ile yapılan görüşmede V31 çocuğunun okulunu, öğretmenini ve arkadaşlarını çok sevdiğini belirtmiştir. Velinin bu görüşü yapılan *Ait Olma Duygusu Ölçeği* analizinde Ö31'in okula aidiyet düzeyinin yüksek düzeyde olduğu bulgusunu desteklemektedir.*

V4 de "Çocuğunuzun okulda yaşadığı olumsuz bir durum oldu mu?" sorusuna cevaben şu görüşü paylaşmıştır: *Çocuğumla ilgili herhangi bir olumsuz olayla karşılaşmadım. Ama kendi sınıflarından olmayan bazı arkadaşları teneffüslerde kendisiyle bazen alay ettiklerini anlatıyor. Ben de kendi sınıf arkadaşlarıyla oynamasını ve diğer çocukların yanına gitmemesini söylüyorum. Sonuçta hayatta her yerde bu tür şeylerle karşılaşacak. Buna alışması lazım. Roman olmamızdan dolayı. Ardından sorulan "Çocuğunuz eve geldiğinde sizinle okulla ilgili ne tür paylaşımları oluyor?" sorusuna ise: *Bir gün çocuğum arkadaşlarıyla oynarken bir arkadaşı kendisine 'çingenoglu' demiş. Ben de akşam eve gittiğimde baba biz Çingene miyiz diye bana sordu. Ben de ne diyeceğimi bilemedim, şaşırđım. Hayır değiliz tabi ki. Biz doğanlar mahallesinde oturduğumuz için öyle diyorlar dedim. Konuyu kapattım. Ama ikna oldu**

*mu bilmiyorum. Biz Romanız hocam Çingene değiliz. Çingene biraz küfreder gibi oluyor. Ben de bu okuldan mezunum. Biz okurken de aynı durumları yaşadık. Bize de Çingene, mırtıp, karşı mahalleli, doğanlarlı, gara gara gapgara, teber, abdal gibi değişik değişik şeyler söylerlerdi. Umurumuzda olmazdı. Ama şimdiki çocuklar çok alıngan eve gelip ağlıyorlar bir de. Ben de çocuğum aynı durumları yaşamamasın diye ara sıra okuduğu sınıfa gofret, çikolata alıp sınıfa dağıtıyorum ki arkadaşları çocuğuma iyi davransın. Bu durumlar bizi üzse de çocuğum okulunu ve öğretmenini çok seviyor, şeklinde cevap vermiştir. V4'ün söylediklerinden kendisinin ve çocuğunun etnik kimliğinden dolayı sosyal damgalanmaya maruz kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ama Ö4'ün *Ait Olma Duygusu Ölçeği* analizinde okulunu, sınıfını ve öğretmenini sevdiği, okula aidiyet duygusunun yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.*

V21'in "Çocuğunuz eve geldiğinde sizinle okulla ilgili ne tür paylaşımları oluyor? sorusuna verdiği cevapla sosyal damgalanmaya maruz kaldığını, fakat diğer sorulara verdiği cevaplardan ise çocuğun okula aidiyet duygusunun yüksek olduğu anlaşılmaktadır. V21'in verdiği cevap şu şekildedir: *Çocuğum bir keresinde başka sınıflardan arkadaşlarıyla kavga etmişti. Eve geldiğinde çok üzgündü. Ben de sordum neden üzgün olduğunu. Çocuğumun gözlerinin önünde diğer sınıfın öğretmeni öğrencilerine doğanların çocuklarıyla (Roman öğrencilerle) muhatap olmamalarını söylemiş. Tabi bizim çocuk bu duruma çok üzülmüş. Ben de üzülmemesini söyledim. Çocuğuma sen yanlış anlamışsındır. Öğretmen öğrencilerine doğanların (Roman öğrencilerin) yaramaz öğrencileriyle muhatap olmayın demiştir dedim. Olay büyümesin diye o öğretmenle de görüşmeye gitmedim. Hocam sonuçta o öğretmen benim çocuğun öğretmenine söyler o da çocuğuma kötü davranır diye korktum. Bu olay haricinde bir paylaşımı olmadı. Bir de geçen senelerde başka bir okula minibüsle geleneksel çocuk oyunları turnuvasına gitmişlerdi. Yakan top, mendil kapmaca oyunlarına katılmışlar. Diğer okullara yenilmişlerdi. Çok üzgündü. V21'in anlattıklarından çocuğunun etnik kimliğinden dolayı damgalanmaya maruz kaldığını ancak Ö21'in okul turnuvalarında kendi arkadaşları yenildiği zaman üzüldüğü ve ayrıca ölçek analizinde okula aidiyet duygusunun yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.*

V17 "Çocuğunuzun okulda yaşadığı olumsuz bir durum oldu mu? sorusuna cevaben: *Okulda iki çocuk kavga etmişler. Birbirlerini bayağı hırpalamışlar. Bizim çocuk da ayırayım derken öğretmen bunları görmüş. Nöbetçi öğretmen bizim çocuğa dalmış. Sonra da sınıf öğretmenine şikâyet etmiş. Bizim çocuk da öğretmenine kavgayı*

ayırmaya gittiğini ağlayarak anlatmaya başlamış. Ne nöbetçi öğretmen ne de sınıf öğretmeni bizim çocuğa inanmamış. Çocuk günlerce okula gitmek istemedi. Ben de okul idaresine şikâyet ettim. Kameralar incelendi. Bizim çocuğun masum olduğu ortaya çıktı. Ama çocuk okuldan bayağı bir soğumuştur. Şimdi iyi. Çocuk işte hocam yine de arkadaşlarını ve öğretmenini çok seviyor, şeklinde konuşmuştur. “Çocuğunuz eve geldiğinde sizinle okulla alakalı olarak ne tür paylaşımları oluyor? sorusuna ise: Sene başında öğretmenleri bilim merkezine götürmüş. Sınıfça otobüse binip bilim merkezine gitmişler. Sınıfta hiç konuşmadığı arkadaşlarıyla o gezide kanka olmuşlar. Mutluluktan uçuyordu, şeklinde cevap vermiştir. Bu cevaplarla Ö17’nin okulunda “kavgacı” damgasına maruz kaldığını fakat tüm yaşadığı olumsuzluklara rağmen sınıf öğretmenin yaptığı bilim gezisi etkinliği sonucunda çocuğun bu damgayı unuttuğu ve yapılan ölçek analizinde okula aidiyet duygusunun yüksek düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir.

4.2.5. Sosyal Dışlanma

İlk olarak Fransa’da kullanılan “sosyal dışlanma” kavramı daha sonraları İngiltere ve Avrupa Birliği ülkelerinde hızla yayılmıştır. Sosyal dışlanma yoksulluğun sosyal, politik ve ekonomik boyutlarını düşünmeyi temel almaktadır (Loury, 2000). Sosyal dışlanma bireyin toplumla bütünleşmesini sağlayan ekonomik ve sosyal haklara bazı etnik grup veya kişilerce erişilememesi şeklinde tanımlamaktadır (Walker ve Walker, 1997, akt. Çakır, 2002). Erişimin örgütsel, zamansal, fiziksel ve finansal olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır. Sosyal dışlanmanın temelini bu boyutların yokluğu oluşturmaktadır (Cass, Shove ve Urry, 2005). Del Castillo (1994) sosyal dışlanmanın insanların toplumsal hayattan git gide uzaklaşmasına sebep olacak yoksulluk ve her türlü sosyal destek ve kurumsal yapılardan yoksun olma süreci olduğunu ifade etmektedir. Sosyal dışlanma sadece yoksulluk kavramı etrafında değil farklı konular çerçevesinde de tartışılmalıdır. Başka bir tanımla toplumdaki kimi üyelerin bazı sosyal, kültürel, ekonomik ve politik haklarından belirgin biçimde mahrum olma durumlarına genel itibariyle “dışlanma” denilebilir (Bilton vd., 2008). Bununla birlikte vatandaşlık, sosyal haklar ve sosyal adalet gibi kavramlara erişememek de sosyal dışlanmanın kapsamı içine girmektedir (Ivanov ve Kagin, 2014). Arslan (2011) sosyal dışlanmanın dinamik bir süreç olduğunu ve bireylerin, ailelerin ve grupların bu süreçten etkilendiğini belirtmektedir. Elbette ki başka ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de bu süreçten en fazla etkilenen gruplardan birisi Romanlardır. Dolaylı olarak çocukları da okulda ve

arkadaş çevresinde bu dışlanmaya maruz kalmaktadır. Dışlanmaya dair temel kaygılar kişiyi toplumla birleştiren ahlaki, iktisâdi ve kültürel bağların kopması ve ailedeki dengesizlik etrafında toplanmaktadır (Munck, 2005). Sosyal dışlanma toplumun belirli kesimlerinin bir bütün olarak ekonomik büyümeye yaptıkları katkılardan adaletli olarak faydalanamaması şeklinde tanımlanabilir. Sosyal dışlanmayı tanımlayacak en bariz ve en net ölçüt “yalnız yaşamının imkânsızlığıdır” (Sapancalı, 2003, s. 13). Sosyal dışlanma toplumun belirli kesimlerinin bir bütün olarak ekonomik büyümeye yaptıkları katkılardan adaletli olarak faydalanamaması şeklinde tanımlanabilir. Okulla araları pek de iyi olmayan Romanların eğitimle ilişkileri kopuktur. Bu durum, Romanların başta yaşam biçimleri olmak üzere farklı sebeplerle açıklanmaktadır. Roman öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasında genel olarak ebeveynlerin okur-yazar olmaması ve eğitimin kendileri için bir anlam ifade etmemesi, sosyal ve kültürel çevre koşullarının elverişsiz ve yetersiz olması, kırtasiye masraflarını karşılayamama ve okul yaşantısındaki farklılıklar gibi problemler etkilidir. Ayrıca, Roman veliler gönderdikleri okullarda çocuklarının okul yönetimi, öğretmenler ve Roman olmayan veli ve öğrenciler tarafından sembolik şiddete, ayrımcı ve mikro saldırgan davranışlara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir (Ateş ve Ünal, 2022).

Romanların yaşadığı mekânsal dışlanma durumlarına değinilecek olursa, katılımcılar belirli mahallelerde yoğunlaşmış durumdadırlar. Çünkü Konya ili içerisinde Romanların toplu olarak yaşadığı birkaç mahalle vardır. Romanların şehrin elit kesimlerinde ikamet etmeyip genelde sosyoekonomik yönden düşük mahallelerde ikamet etmeleri, kendilerinin de gelir düzeylerinin düşük olması, düzenli işlerinin olmayışı, toplum tarafından dışlanmaları ve ötekileştirilmeleri ile açıklanabilir. Birbirlerinden haberdar olma, sıkı aile ve akrabalık ilişkileri nedeniyle de genelde bir arada yaşadıkları tespit edilmiştir.

Ayrıca, Romanların mekânsal dışlanmanın yanında sosyal dışlanma da yaşadıkları katılımcılarla yapılan görüşmelerden tespit edilmiştir. Sosyal dışlanmanın beraberinde getirdiği eğitimden dışlanma durumunu da yaşamaktadırlar. Okul devamsızlıkları ve sonunda da okul terki durumunu hemen hemen Roman ilkökul öğrencilerinin genelinin yaşadığı bu araştırmanın sonuçları arasındadır. Ayrıca, bu durumun nedeninin erkek öğrencilerin erken yaşlarda aile ekonomisine katkıda bulunmak amacıyla çalışma hayatına yönlendirildiklerinden, kız öğrencilerin de erken yaşlarda evlendirildiklerinden dolayı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmacı Ö12'ye Roman olmayan arkadaşlarıyla ilgili olumsuz bir olay yaşıyıp yaşamadığı sorulmuştur. Ö12 araştırmacının gözlerine bakarak: *Öğretmenim var ama anlatmaya utanıyorum*, demiştir. Neden? diye sorulduğunda çocuğun yüzünün kızardığı araştırmacı tarafından görülmüştür. Araştırmacının “Anlat kuzum benden neden utanıyorsun? Utanacak bir şey yok.” demesi üzerine çocuk cesaretini toplayıp aşağıdaki olayı anlatmaya başlamıştır: *Öğretmenim çok sevdiğim bir sınıf arkadaşım var. Bir gün dışarda oynarken bana bize gidip öğlen yemeğini beraber yiyelim. Sonra da tekrar sokağa çıkar oynamaya devam ederiz dedi. Ben de çok şaşırdım önce, sonra da hemen tamam olur dedim. O kadar mutlu olmuştum ki arkadaşım beni evine çağırmişti. Onların ev yine bizim mahallede idi. Ama onlar apartmanda oturuyorlardı. Apartmanlarında asansör de vardı. Asansöre binmeye bayılıyorum. Neyse asansöre bindik 4 numaraya bastık sonra tekrar aşağı sonra tekrar yukarı inip çıktık. Çok eğlenmiştim. Sonra onların katta indik asansörden. Kapıları açtı. Galiba yaz olduğu için annesi ev serin olsun diye kapıyı açık bırakmıştı. Sonra arkadaşım annesine seslendi ve beni eve çağırıldığını söyledi. O sırada ayakkabılarımı çıkarmış içeri girecektim. Arkadaşımın annesi içerden çok sert bir şekilde arkadaşımına öyle bir bağırdı ki. ‘Sakin o Çingene çocuğunu evimize getirme öldürürüm seni!’ O kadar kötü hissettim ki kendimi. Tekrar ayakkabılarımı giymemle merdivenlerden koşarak inmeme bir oldu. Arkadaşım da çok üzülmüştü arkamdan sessizce seslendi ama onun bir suçu yoktu. Okulda yine en iyi arkadaşımdaydım. Hatta öğretmenimiz bize ayrılmaz muhteşem ikili diyor. O gün aşağı inerken üzüntüden asansöre bile binmemiştim. Sanki artık o asansöre binmem bile suçmuş gibi hissettim. Merdivenlerden o kadar hızlı indim ki. İkişer ikişer... Kendimi bir anda sokakta buldum. Arkadaşımın okulda görüşmeye devam ediyorum ama bir daha davetleri kabul etmem zor. Hayatımda kendimi hiç o kadar kötü hissetmemiştim. Öğretmenim hem biz Çingene değiliz Romanız. O bize gelse benim annem asla onun annesi gibi davranmazdı. Buna eminim.*

V12'ye de çocuğunun yaşadığı bu deneyim sorulduğunda şu cevabı vermiştir: *Hocam olayı çocuğumdan dinledim ve çok üzüldüm, aynı durumda ben çocuğumun arkadaşını asla geben olduğu için eve almamalık etmezdim. Sorunumuz bu zaten birbirimizi olduğumuz gibi kabullenmemek. Benim de çocuğumun da geben birçok arkadaşımız var. Okulda öğretmenimiz de okul idaresi de bize karşı çok iyi. Herhangi bir problem yaşamadık şimdiye kadar. Ö12 bu yaşadığı olumsuz deneyimden sonra bir daha bir davete gider mi bilinmez ama yaşadığı bu travmatik olay onun etnik*

kimliğinden dolayı sosyal bir dışlanma yaşadığını gözler önüne sermektedir. Bu öğrenci okulda arkadaşlarını ve öğretmenini çok sevdiğini belirtmiştir. Ayrıca, yapılan ölçek analizinde bu öğrencinin okula aidiyet duygusu yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ek olarak, velisinin görüşleri de öğrencinin okula aidiyet duygusunun yüksek olduğu bulgusunu desteklemektedir.

V14'e "Çocuğunuzu okula kayıt yaptırırken okul idaresinin size karşı tavrı nasıldı?" sorusu yöneltildiğinde şu şekilde cevap vermiştir: *Kayıt yaptırmaya gittiğimde müdür ile müdür yardımcısı beraber oturuyorlardı. Biraz ön yargılı davrandılar. Önce adresimi sordular. Adresimin okul kayıt alanı içerisinde olduğunu öğrenince biraz üzüldüler. Bunu yüzlerinin ifadesinden anladım. Müdür bana ne iş yaptığımı sordu. Gazino işlettiğimi söyleyince daha da bakışları değişti. Affedersin hocam çok aşağılayıcı bir şekilde baktılar. Bana zengin olduğumu neden çocuğumu özel okula göndermediğimi sordular. Ben de mahallemizde okulumuz var evimize yakın. Öğretmen aynı öğretmen neden özel okula bir ton para vereyim dedim. Haklısın dediler. Okula bağış yapıp yapmayacağımı sordular, ben de hayır yapmayacağım müsait değilim deyince bir an önce kaydı yapıp gönderdiler bizi. Eğer bizi ilk gördüklerinde bize iyi davransaydılar vallahi okula elimden geldiğince yardım ederdim. Ama idarecilerin bu tavırları yüzünden bağış falan yapmadım. Hocam sadece okulda değil, gittiğim tüm resmî kurumlarda hemen hemen aynı muameleyle karşılaşıyorum. Hâlbuki biz de bu memleketin çocuklarıyız. Ben askerliğimi güneydoğuda yaptım. Vatanım için teröristlerle çatışmalara girdim. Askerde de bazı komutanlar beni 'cingenoğlu' diye çağırırlardı. Ama beni severlerdi. Ya da seviyormuş gibi görünürlerdi. Bilmem artık. Dediğim gibi diğer vatandaşlar gibi ben de vergimi veriyorum. Ama nereye gidersek gidelim konuşmamızdan, tenimizin renginden bizim Roman olduğumuzu hemen anlıyorlar ve tavırları değişiyor. Çocuk okula kaydolduktan sonra öğretmenimizden ve arkadaşlarından böyle bir tavırla karşılaşmadık. Çocuğum okuluna severek ve isteyerek gidiyor. Bu cevapla V14'ün de etnik kimliğinden dolayı sosyal dışlanmaya maruz kaldığı ancak bunun öğrencinin okula aidiyet duygusunu etkilemediği açıkça görülmektedir. Öğrencisi Ö14'ün okula aidiyet duygusu yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.*

Araştırmacı öğrenci görüşmelerinde aldığı saha notlarında Ö34'ün okulunu ve öğretmenlerini çok sevdiğini yalnız ara sıra arkadaşlarından bazılarının bu öğrenciyi dışladığını söylediğini not almıştır. Bunu nasıl anladığı öğrenciye sorulduğunda:

Öğretmenim benim annem de babam da Roman. Bunu sınıfımızda sık sık yüzüme vuran bir arkadaşım var. Onu hiç sevmiyorum. Sınıfta diğer arkadaşlarımı da benden soğutmak için elinden geleni yapıyor. Ama diğer arkadaşlarım Allahtan onu dinlemiyorlar öğretmenim. Benim kötü koktuğumu, pis olduğumu yanımda oturlularsa bitleneceklerini söylemiş diğer arkadaşlarıma. Annem okula gelirken sıkmam için bana parfüm bile aldı. Diğer arkadaşlarımdan böyle bir şey duymadım. Ama onları kaybetmekten korkuyorum. Bu yüzden okula gelmeden önce parfümümü sıkıp geliyorum, şeklinde cevap vermiştir. Ö34'ün de etnik kimliği nedeniyle sosyal dışlanma yaşadığı görülmektedir. Ancak Ö34'ün okula aidiyet duygusu düzeyi yüksek çıkmıştır. Öğrencinin velisi V34 çocuğunun okulunu ve öğretmenlerini çok sevdiğini ve öğretmenin ve arkadaşlarının da çocuğunu çok sevdiğini, onların sevgisini kaybetmekten çok korktuğunu ifade etmesi Ö34'ün bulgusunu desteklemektedir.

V38'e okulda olumsuz bir durum yaşayıp yaşamadığı sorulduğunda dışlanmaya maruz kaldıkları görülmektedir. V38 şu şekilde cevap vermiştir: *Okulda bazen olumsuz olaylar yaşıyoruz. Size çocuğumun ve benim çok üzüldüğümüz bir günü anlatayım. Öğretmenimiz sınıfta toplu beslenme günü yapıyordu. 'Çorba günü' diye adlandırdığımız haftanın bir günü sırası gelen iki veli tencerede çorba yapıp sınıftaki öğrencilere dağıtıyordu. O gün benimle gebenlerden başka bir veli (doğanlardan olmayan) çorbalarımızı yapıp sınıfa götürdük. Ekmekleri dilimleyip servisleri hazırladık. Ben yayla çorbası diğer veli ise mercimek çorbası yapmıştı. Öğrencilerin kâselerine çorbalarını koymadan önce kendilerine hangi çorbadan içmek istediklerini soruyorduk. Kim hangi çorbayı içmek istiyorsa kâsesine o çorbadan koyuyorduk. Çorbalar lezzetli olsun diye üzerine tereyağı dökmek için tüp, tava ve tereyağı bile getirmiştim. Sonuçta çocuğumun öğretmenine ve arkadaşlarına karşı mahcup olmaması gerekiyordu. Öğrencilerden yayla çorbası içmek isteyen sadece benim çocuğumla samimi olduğu bir arkadaşı oldu. Çocukların diğerleri mercimek çorbası istediler. Öğretmen bile ben yayla çorbası sevmem diyerek mercimek çorbasını tercih etti. Getirdiğim çorbayı eve geri götürmek zorunda kaldım. O kadar malzemeyi okula taşımak için komşumdan da yardım istemiştim. Yaptığım çorbayı kimse içmeyince (öğretmen dâhil) öğretmene söyleyip bir daha da çorba yapmadım. Sanki çorbada zehir varmış gibi kimse içmek istemeyince ben de çocuğum da çok üzülmüştük. Ama tüm bu yaşadığımız dışlanma durumlarına rağmen çocuğum okulunu, öğretmenini ve arkadaşlarını çok seviyor. Bir kere bile ağzından okulla ilgili olumsuz bir kelime*

duymadım. V38'in bu deneyiminin sonucunda etnik kimlik nedeniyle sosyal bir dışlanma yaşadığı görülmektedir. Ayrıca, V38'in tüm bu olanlara rağmen çocuğunun öğretmenini ve arkadaşlarını çok sevdiğini söylemesi ayrıca Ö38'in *Ait Olma Duygusu Ölçeği*'nin sonucunda okula aidiyet duygusunun yüksek düzeyde olduğu bulgusunu desteklemektedir.

V35 çocuğunun okulda yaşadığı olumsuz bir durum oldu mu? sorusuna: *Evet okulun ilk günlerinde bir kere oldu. Okula çocuğumu almaya gitmiştim. Yanında hep beraber oynadığı sevdiği bir arkadaşı vardı. Eve geldik. Ertesi gün çocuğuma senin annen Çingene mi? Siz doğanlardan mısınız? diye sorunca çocuğum ne diyeceğini bilememiş. Evet demiş doğanlarda oturuyoruz ama Çingene değiliz demiş. Hocam biz Romanız herkes bizi dışlıyor. Çocuk bile bize Çingene diyor. Toplumun bu dışlamasından bıktık. Kıyafetlerimizden mi tipimizden mi bilmiyorum. Sanki alnımızda Roman olduğumuz yazıyormuş gibi nereye gitsek bizi tanıyorlar. Hemen Roman olduğumuzu anlıyorlar. Normal insan gibi davranılmak istiyoruz. Arkadaşı çocuğumdan ertesi gün özür dilemiş. Bu hareketi çok hoşuna gitmiş. Bu olay hariç herhangi bir olumsuz bir şey yaşamadık. Çocuğum okulunu, arkadaşlarını ve öğretmenini çok seviyor, şeklinde cevap vermiştir. Bu cevabından hareketle Roman vatandaşların sosyal dışlanma yaşadıkları saptanmıştır. V35'in son cümlesi Ö35'in ölçek değerlendirme sonucunda okula aidiyet duygusunun yüksek düzeyde olması bulgusunu desteklemektedir.*

Çocuğunun okulda yaşadığı olumsuz bir durum oldu mu? sorusuna V19: *Hocam çocuk hasta oldu bir hafta okula gönderemedim. Senin öğrencin bir hafta okula gelmese merak etmez misin bu çocuk niye gelmiyor diye? Bizim öğretmen çocuk okula gelmese daha mutlu oluyor sanki. Ne arar ne sorar. Bu çocuk hasta mı başına bir iş mi geldi. Hiç arayıp sorduğu yok. Bizim çocuk da buna rağmen öğretmenini çok seviyor. Okulunu ve arkadaşlarını seviyor. Derste de çok azarlıyormuş. Azarladığı günün ertesi günü okula gitmiyor. Ama diğer gün yine gidiyor. Çocuk işte, şeklinde cevap vermiş ve ardından da *Aman hocam öğretmen bu dediklerimi öğrenemez değil mi? Çocuğa daha kötü davranır sonra,* diye de eklemiştir. Kendi isminin ve öğretmenin isminin kullanılmayacağını söyleyince ise rahatlamıştır. Yine, çocuğunuz eve geldiğinde sizinle okulla ilgili ne tür paylaşımları oluyor? sorusuna V19: *Diğer çocuklar hep ayrı takılıyormuş. Bizim çocuk da koridorda tek başına oynuyormuş. Bahçeye bile çıkmıyormuş. Yani çocuğumu arkadaşları da dışlamışlar anlattığına göre, şeklinde**

cevap vermiştir. Çocuğunuzun arkadaşlık ilişkileri nasıl? sorusuna ise *Eve getirmeyi bırak hocam okulda da arkadaş çevresi oluşmadı daha. Çocuk çoğu zaman bahaneler uydurarak okula gitmek istemiyor. Karnım ağrıyor, hastayım vs. diyerek. Arkadaşı olmasını eve getirmesini beraber ders çalışmasını çok isterdim ama 4. sınıf oldu halâ arkadaş çevresi yok maalesef,* şeklinde cevaplamıştır. Çocuğunuzun okulu benimsemesi için okulda yapılmasını istediğiniz bir etkinlik veya öğretmen ve idarecilerden bir isteğiniz var mı? sorusuna da: *En başta öğretmenin çocuğuma kendini sevdirmesini isterdim. Çocuk öğretmenini severse okulu seveceğine ve istekle okula gideceğine inanıyorum. Ama bizim öğretmenin umurunda değil. Bu saatten sonra da düzeleceğine inanmıyorum. Müdür bey aslında öğretmeni çekip konuşsa, öğrencilere karşı daha düşünceli davranırsa, okula gitmedikleri zamanda merak edip arasa bile bize yeter. Çok şey değil telefonla arayıp neden okula gelmedin dese bizim çocuk mutluluktan havalara uçar. Biz de çok mutlu oluruz hocam,* şeklinde cevap vermiştir. Bu cevaplardan arkadaş çevresinin ve öğretmenin öğrenciye karşı gösterdiği olumsuz tutum ve davranışın öğrencinin okula aidiyet duygusunu olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ö19'un okula aidiyet duygusu düzeyinin düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. V19'un verdiği tüm cevaplar çocuğun arkadaşları ve öğretmeni tarafından şiddetli bir dışlanmaya maruz kaldığını göstermekte ve Ö19'un okula aidiyet duygusunun düşük düzeyde olduğu bulgusunu desteklemektedir.

V39'un sorulara verdiği cevaplardan çocuğun önceki okulunda dışlandığı görülmektedir. Çocuğunuzun okulda yaşadığı olumsuz bir durum oldu mu? sorusuna ilişkin olarak V39: *Evet yaşadık. Daha önceki okulda çocuğum Suriyeli öğrenciler tarafından dışlandı ve şiddete maruz kaldı. Benim çocuğum biraz duygusal bir çocuk. Kimseye karışmaz, kavga etmeyi sevmez, içine kapanık bir çocuk. Okuldaki diğer Suriyeli öğrenciler her gün ama her gün çocuğuma hem psikolojik hem de fiziki şiddet uygulamışlar. Çocuk dayanamayıp en sonunda bana söyleyince niçin böyle davrandıklarını ayrıca sen ne yaptın ki onlar sana böyle davranıyorlar? diye sordum. Ağlayarak anne ben onlara bir şey yapmadım bana 'Cingân' deyip benimle her gün dalga geçiyorlar diye cevap verdi. Kendi vatanımızda yabancı uyruklu birileri tarafından dışlanmak nasıl bir duygu bilir misiniz? Çok aşağılayıcı ve çok üzücü bir durum hocam. Ben bu olayı büyümemesi için eşime anlatmadım. Kızıma da babasına anlatmaması için tembih ettim. Eşime de çocuğun okulunun yabancı uyruklularla dolduğunu ve çocuğumuzu başka eve yakın bir okula kaydettireceğimi söyledim. Daha*

sonra o okuldan çocuğumu alıp evimize yakın başka bir okula naklini aldırđım. Bu durumu çocuğumu yazdırdıđım Őimdiki geldiđim okuldaki mŪdŪr yardımcısına anlatınca sađ olsun zorluk çıkarmadan ara dŪnem olmasına rađmen naklimizi aldı. Bu yeni geldiđimiz okulda da çocuđum arkadaŐını korumak amaçlı bir kavgaya karıŐmıŐ. Bu olayı diđer çocuđun annesiyle konuŐmak istedim. Okulda sınıfın ŐnŪnde ŐzŪr diledim. Daha ađzımı açar açmaz kadın kızım ve bana sŵzlu Őiddet uygulayarak beni de aŐađılayıcı ve dıŐlayıcı sŵzler sŵyledi. Ama sonunda ben yine de alttan alarak durumu anlattım ama o gŪnden sonra kızına kızım la bir daha konuŐmamasını tembihlemiŐ. Bu durumu kızım bana sŵyledi. Ben de kızım a ŪzŪlmemesini ve diđer arkadaşlarıyla oynamasını sŵyledim. Sonuçta tekrar okul deđiŐtirmekle olmadı. Çocuđuma problemlili ocuk denmesin diye kimseyle tartıŐmamasını, kavga etmemesini, kavga eden arkadaşlarını ayırmaya kalkmamasını sıkı sıkı tembih ettim. Hocam diken ūstŪnde yaŐıyoruz. Roman olmamızdan dolayı bir kavga bir suç olayı olduđu zaman tŪm gŵzler direkt ūzerimize çevriliyor. Dikkatli davranmamız gerek, Őeklinde cevap vermiŐtir. Verilen bu cevaplarda çocuđun dıŐlanmaya ve damgalanmaya maruz kaldıđı gŵrŪlmektedir. Çocuđunuz eve geldiđinde sizinle okulla ilgili ne tŪr paylaŐımları oluyor? sorusuna da V39 Kızım mŪdŪr yardımcısının gelip kendisiyle konuŐup sohbet ettiđini aralarının çok iyi olduđunu anlatır. Őđretmenin de sorulara cevap verdiđi zaman kendisine kŪŪk ŐdŪller verdiđini, arkadaşlarına alkıŐlattıđını ve kendisini sevdiđini sŵylŪyor. Çocuđum bu okulu, arkadaşlarının çođunu ve Őđretmenini çok seviyor. Biz de memnunuz. Bazı insanların bizi dıŐlamalarına rađmen biz Őđretmenimizi ve okulumuzu seviyoruz. Çocuđum da bu yeni okulunu yeni arkadaşlarını ve yeni Őđretmenini çok seviyor, Őeklinde cevap vermiŐtir. Ő39'un Őlek analizinden çocuđun yeni okulunda aidiyet duygusu dŪzeyinin yŪksek olduđu bulgusuna ulaŐılmıŐtır. V39'un verdiđi cevaplar da bu bulguyu desteklemektedir.

V42'ye okulla ilgili olumsuz bir durumla karŐılaŐıp karŐılaŐmadıđı sorulduğunda son zamanlarda herhangi bir olumsuz durumla karŐılaŐmadıđını, yalnız dŵrt sene evvel çocuğunu okula kaydettirmek için okula geldiğinde olumsuz bir durumla karŐılaŐtıđını sŵylemiŐtir. Bu olumsuz durumu Őzel bir Őey değilse anlatmasını istediğimde Őnce itiraz etmiŐ, fakat daha sonra okulun, çocuğunun ve kendisinin isminin gizli tutulacağını, zaten kimlik kullanmanın yasak olduğunu, kimliklerini deŐifre ettiğim zaman tarafıma cezai iŐlemlerin uygulanacağını sŵyleyince aŐađıdaki olayı anlatmaya karar vermiŐtir: Hocam ben liseden terkim. Okuyamadık. Sebebini sorma. Bir sŪrŪ mesele. Ben

okumadım bari çocuğum okusun diyerek büyük bir şevkle çocuğumu alıp okula geldim. Müdür yardımcısı hiç yüzüme bile bakmadı. Alnımızda yazıyor sanki Roman olduğumuz. Başka veliler en iyi öğretmen kim diye seçerken biz çocuğumuzu okula kaydetsinler de başka bir şey istemeyiz diyoruz. Neyse hocam dedim çocuğu kaydettirmeye getirmişt看 de. Hangi mahallede oturduğumu sordu. Mahallemin ismini söyleyince orası bizim alanımız değil deyip diğer okula gönderdi bizi. Yazın sıcağında dediği okula gittik. O okulun müdür yardımcısı da bilgisayardan baktı ve çocuğun okulunun geldiğim okul olduğunu söylemez mi? Sinirlendim ama yapacak bir şey yok. Yeter ki çocuğu kaydetsin okula. Neyse geri gittim müdür yardımcısı başka velilerle oturmuş, çay içerek, sohbet ederek kayıt yapıyor. Beni görünce suratını ekşitti. Yüzüme bile bakmadı. Ben yavaş yavaş içeri sokuldum. Halâ bana bakmıyor. İçeri davet edip bir otur bile demedi. Artık boş bir sandalyeye oturunca neden geri geldiğimi sordu. Ben de gittiğim okulun müdür yardımcısının bilgisayardan baktığını ve çocuğun okulunun burası olduğunu söyleyince bana çık dışarda bekle, yanındaki velilerin işi bitince seni içeri alacağım dedi. Ben de çıktım bekledim. Sıra bana gelince beni çağırdı. Ben oturun demesini bekledim. Bana yine otur demeyince artık ben yine kendim oturdum. Diğer velilere çay söylemişti, bana çay falan söylemedi. Çocuğun kaydını hemen yaptı ve beni gönderdi. Bu durum çocuğun da dikkatini çekti. Baba müdür yardımcısı bize neden böyle sert davrandı diye sorunca ben de ne diyeyim kafası bozuktu herhalde deyip geçiştiriverdim. Hocam bu durumu her yerde yaşıyoruz. Çocuğum okulda öğretmeniyle aynı şeyleri yaşamaz inşallah diye dua ettim. Çok şükür dört yıldır olumsuz bir şey yaşamadık. Çocuğum okulunu, sınıfını ve öğretmenini çok seviyor. Ödevlerini yapıyor. İnşallah okur. Ceketimi bile satar okuturum eğer okursa. Ama hocam okusa bile devlette bir memur olacağını sanmıyorum. Hiç gördünüz mü devlet memuru olan bir Roman? Hocam benden duymuş olma ama benim bir akrabam var. Öğretmen oldu. Kimse onun Roman olduğunu bilmiyor. Roman olduğu belli olmasın diye de soyadını değiştirdi. Şu anda bir devlet okulunda görev yapıyor. Belki bizimkisi de olur ama ümidim az. Umutsuz bir şekilde çocuğumu okula gönderiyorum. Bu da beni çok üzüyor, gerçekten çok zor. Başkalarının çocukları okuyor öğretmen oluyor, doktor oluyor, savcı-hâkim oluyor. Görüyoruz. Bizim çocuklar olamıyor. Gerçekten bir Roman savcı-hâkim görmedim ben. Siz gördünüz mü?

V42 toplumda değersiz görüldüğün veya dışlanmaya maruz kaldığın başka bir olay oldu mu? sorusuna: *Yaşamaz olur muyum hocam? Kışın iş olmadığı için parasız*

kaldığımız zamanlar oluyor. Kömür de bitince hava soğuk mecbur devlet babaya el açmak zorunda kalıyoruz. Kömür listesine yazılmak için belediyeye gittim. Oradaki görevli tipime bakıp size kömür mömür yok deyip azarlayıp beni kovdu, demiştir. V42'ye kendisini kimsenin kovamayacağını söylediğimde ise: Ne yapayım hocam kavga mı edeyim bir kömür yüzünden. Ama benim zoruma asıl giden şey o değil. Asıl zoruma giden şey askere gidip vatani görevimi yapan ben, vergimi veren ben, bu vatan için canını gözünü kırpmadan veren benim dedelerim ama kömür yardımını alan yabancı uyruklular. İşte bu zoruma gidiyor. İhtiyacım olmasa vallahi billahi istemem hocam. Kışın iş yok güç yok nüfus kalabalık mecburum devletten yardım istemeye, şeklinde cevap vermiştir. V42'nin yaşadıkları gerçekten toplumda hiçbir insanın karşılaşmak istemediği bir durumdur. Bu velinin de etnik kimliğinden dolayı bir dışlanmaya maruz kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ö42'nin ölçek analizinde ise okula aidiyet duygusunun yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. V42 dışlandığını ifade etmesine rağmen Ö42'nin okula aidiyet duygusu düzeyinin yüksek olması bulgusunu desteklememektedir.

Ayrıca, V30 çocuğunun okulda yaşadığı olumsuz durum oldu mu? sorusuna: *Beden eğitimi dersinde kızım ve arkadaşları okulda saklambaç oynuyorlarmış. Kızım sınıfında bulunan en arkadaki sıranın altına girerek saklanmış. Saklandıktan bir dakika sonra sınıf öğretmenleri içeri girip masasına oturmuş. Benim kızı görmemiş. Daha sonra yan sınıfın öğretmeni içeri girmiş. Korkusundan benim kız kendisini göstermemiş. Diğer öğretmen bizim öğretmene nasıl olduğunu sormuş. O da iyi değilim hocam demiş. Sebebini sorunca bizim öğretmen sınıfın Roman öğrencilerle dolduğunu, bu yüzden idarecilere kızdığını söylemiş. Ardından zaten okumayacaklar bu Romanları neden okula sokuyorlar anlamıyorum demiş. Bunların okulla alakaları yok. Okulun kalitesini de düşürüyorlar demiş. Diğer öğretmen de haklısın hocam demiş. Bizim kız da bütün bu konuşulanları duyunca çok üzülmüş. Korkudan sıranın altından çıkıp kendisini gösterememiş. Bunu da akşam eve gelince bana anlattı. Tabi ki ben de çok üzüldüm. Hocam insanın değersiz olduğunu öğretmenin söylemesi kadar kötü bir durum olabilir mi? Ben de ertesi gün okula gidip öğretmenin kendisiyle görüştüm olayı olduğu gibi anlattım. Öğretmen çocuğun yalan söylediğini, kendisinin asla o cümleleri kurmadığını söyledi. Ben de müdür beye çıkıp durumu anlattım. Çocuğun öğretmeninden çekindiğini artık o sınıfta okumak istemediğini söyledim. Müdür bey de sağ olsun kızımın sınıfını değiştirdi. Şimdiki öğretmenini çok seviyor. Önceki sınıftaki*

arkadaşlarıyla da hâlâ görüşüyor. Ama önceki öğretmenini hiç sevmiyor, şeklinde cevap vermiştir. Verdiği bu cevaptan öğretmeni tarafından değersiz görülerek dışlanan Ö30'un öğretmenini görmemek için arkadaşlarını ve sınıfını terk ettiğini ve okula aidiyet duygusunu olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır. Ancak *Ait Olma Duygusu Ölçeği*nin analizinde kendisine değer veren yeni öğretmenini ve arkadaşlarını çok sevdiği bu durumun da okula aidiyet duygusunu olumlu olarak etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. V30'un verdiği cevap Ö30'un okula aidiyet duygusu bulgusunu desteklemektedir.

4.2.6. Sosyal İçerme ve Kaynaşma

Sosyal içerme kavramı dezavantajlı bireylerin sosyal hayata bizzat katılımları sağlanarak yaşadıkları toplumun diğer bireyleriyle kaynaşmaları şeklinde tanımlanabilir (Genç ve Çat, 2013). Bu tanımdan hareketle sosyal içerme kavramı ben ile bizin, biz ile onların arasındaki engelleri kaldırmayı hedefleyen eylem, politika veya zihniyet olarak tanımlanabilir. Sosyal dışlanma ile sosyal içerme arasında bir diğer kavram ise sosyal kaynaşmadır. Durkheim'dan günümüze kadar gelmiş olan bu kavram, Avrupa Konseyi tarafından demokratik kaynaşma, sosyal kaynaşma ve kültürel kaynaşma olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır (Duman ve Alacahan, 2010). Sosyal kaynaşma, bir toplumun bütün bireylerinin refah kapasitesi olup eşitlik ve adalete dayanmaktadır. Ayrıca, bireysel gelişim, insan onurunun korunması ve toplumsal yaşama katılım sosyal kaynaşma kavramının dayanağı olan diğer faktörlerdir. Sosyal kaynaşmanın mutlak şartı kültürlerarası ilişkilerin ve etkileşimin güçlendirilmesi, çeşitliliğin kültürel renkler olarak görülüp tanınması ve farklılıklara saygıdır (Duman ve Alacahan, 2010).

Alanyazında sıkça yer alan sosyal içerme kavramı dezavantajlı grupları toplumsal hayata kazandırmayı amaçlar (Biçerli, 2016). Sosyal bütünleşme ile sosyal içerme aynı anlama gelmektedir ve sosyal dışlanmaya karşı kurumsal düzenlemeler anlamına gelmektedir. Sosyal içerme (bütünleşme) sosyal dışlanmaya maruz kalmış dezavantajlı gruplar (engelliler, etnik köken, cinsiyet, eğitim) için uygulanan kurumsal düzenlemelerdir (Buğra, 2005). Sosyal içerme (bütünleşme) sadece sosyal dışlanma yaşayanlara istihdam imkânı sağlamak değil herkesin bu imkânlardan eşit oranda faydalanması için siyasiler tarafından alınan önlemlerin tamamıdır (Seyyar ve Genç, 2010). Bir başka deyişle sosyal içerme (bütünleşme) kavramı dezavantajlı grupların (eğitim, sağlık, istihdam, sosyal yardım vs. gibi) hizmetlere erişimini kolaylaştırıp

artırmaya yönelik uygulanan politikalar bütünüdür (Kurtipek, 2012). Sosyal içerme (bütünleşme) kavramı toplumdaki sosyal ahenk, aidiyet duygusunu temsil eder ve bireyin konumunu, nereye ait olduğunu belirtir. Sosyal bütünleşmeye kavramsal olarak bakıldığında başkalarıyla tek vücut gibi olma, ortak değerleri paylaşma ve diğer bireylerin katılımının sağlanması gibi bazı insanî özelliklerdir (Sheppard, 2006).

Farklı bir açıdan bakılacak olursa sosyal olarak dışlanan bireyler kendi aralarında grup oluşturarak ortaya yeni bir dezavantajlı grup oluşturabilirler ve kendi aralarında sosyal bir bütünleşme meydana getirebilirler. Bu da olumsuz yönde bir sosyal bütünleşmedir. Birlikten kuvvet doğar misali bu birleşme onların gücünü artırarak toplum üzerinde söz sahibi olmalarına ve yaptırım güçlerinin artmasına zemin hazırlayabilir. Bu durum onlardan uzaklaşmak yerine onların daha da güçlenerek karşımıza çıkmalarına sebep olabilir. Bu nedenle toplumda var olan farklı etnik kimliklere, sosyokültürel ve sosyoekonomik değerlere, dillere, dinlere ve eğitim düzeylerine sahip farklı toplumsal grupların hep birlikte birlik ve beraberlik duygularıyla karşılıklı anlayış ve hoşgörü içinde yaşamaları gerekir. Kısacası toplumun refahı için tüm bu sosyal grupların sosyal bütünleşmelerinin tesis edilmesi şarttır.

Sınıf arkadaşları ve öğretmeni ile sosyal bütünleşme içinde olan, paylaşımlar ve kaynaşmalar yaşayan Roman kimliğine sahip ilkökul öğrencilerinin de okula aidiyet duygularının yüksek düzeyde olması araştırmamın bulguları arasındadır. Bu araştırmada da sosyal içerme (bütünleşme) ve sosyal kaynaşma temasının oluşturulmasına vesile olan veli-öğrenci görüşmeleri olmuştur. Bu görüşmelerde göze çarpan örnekler aşağıda verilmiştir.

V35 “Çocuğunuz eve geldiğinde sizinle okulla ilgili ne tür paylaşımları oluyor?” sorusuna: *Öğretmeni beden dersinde benim çocuğın olduğu takımın oyuncusu olmuş. Beraber oynadıkları için öğretmeniyle çok mutlu olmuştu. Ayrıca öğretmeni başını okşayınca çocuğum çok mutlu oluyor. Hocam diğer öğretmenlere de söyleseniz de arada bir öğrencilerinin başlarını okşasınlar lütfen. Çocuklar çok mutlu oluyorlar,* şeklinde cevap vermiştir. Bu cevap Roman vatandaşların benimsenip kabul gördükleri zaman mutlu olduklarını göstermektedir. Velinin diğer sorulara verdiği cevaplar Ö35’in okula aidiyet duygusunun yüksek olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmacı Roman öğrencilerle yüz yüze yaptığı görüşmelerde *Ait Olma Duygusu Ölçeği*ndeki soruları sormadan önce bazı çocuklara anne-babalarının ne iş

yaptıklarını, beraber mi ayrı mı yaşadıklarını öğrenme maksatlı sorular yöneltmiştir. Sıra Ö91'e geldiğinde araştırmacı Ö91'e "babam ne iş yapıyor" diye sorunca çocuk gülerken: *Babam hapiste öğretmenim*, diye cevap vermiştir. Araştırmacı soruyu sorduğuna pişman olmuş bir vaziyette: *Çocuklar insanlar hata yaparlar ve bu hatalarından dolayı pişman olurlar ve ders alırlar, olabilir, inşallah en kısa zamanda çıkar üzülme*, diyerek çocuğu teselli etmeye çalışmıştır. Ö91 de gülerken: *Üzülmiyorum öğretmenim benim babam hatayı biraz fazla yaptı. Tam 27 eve girip hırsızlık yaptı. 26'sında devlet tutuklayıp tutuklayıp saldı. Artık babam uslanmayınca da hapse dihti. Adam duramıyor öğretmenim meslek edinmiş artık*, deyip kahkahayı patlattı. Okulu ve arkadaşları ile arasının nasıl olduğu sorulunca da: *Okulumu ve arkadaşlarımı çok seviyorum arkadaşlarım da beni seviyor. Öğretmenim babamın yokluğunda bize baba gibi davranıyor. Bir ihtiyacım olduğunda alamadığım zaman öğretmenime söylüyorum o da alıyor. Allah razı olsun*, diye cevap vermiştir. Araştırmacı Ö91'in konuşmalarından etkilenerek durumunu öğretmeniyle görüştüğünde ise öğretmeni Ö91'in çok zeki bir çocuk olduğunu, gözlerinin ışıltılı parladığını ve derslerde başarılı olduğunu söyledi. Ö91'in ve öğretmenin söylediğilerinden öğretmeni ve okulunu çok sevdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca yapılan ölçek analizinde okula aidiyet duygusunun yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

V37 "çocuğunuz eve geldiğinde sizinle okulla ilgili ne tür paylaşımları oluyor?" sorusuna: *Öğretmeni 29 Ekim Bayramında sınıfı süslerken bizim oğlanı yanına çağırıp bayrakları ve süsleri beraber yapıştırmalarını söylemiş. Bizim çocuğun eline bant verip kesmesini söylemiş. Öğretmeni ile sınıfı süslemişler. Daha sonra öğretmen bizim çocuğun kendisine çok yardımcı olduğunu söyleyerek arkadaşlarına alkışlattırması. O gün bizim oğlan öğretmeni ile iş yaptığı için ve yardımcı olduğu için çok mutlu olmuş. Öğretmenim beni seviyor, sevmese o kadar kişi içinde bana görev vermezdi diyerek o günü annesine, ninesine, dedesine ve bana anlatmıştı. Ben de kendi kendime yahu çocuk nelerle mutlu oluyor diye şaşırılmışım. Günün yorgunluğunu çocuğumun o mutluluğuyla unuttum*, şeklinde verdiği cevaptan öğrencinin öğretmeni ve arkadaşları tarafından kabul edilip benimsendiği görülmektedir. Ayrıca, Ö37'nin ölçek analizinde okula aidiyet duygusunun yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. V37'nin anlattıkları bu bulguyu desteklemektedir.

"Bu okulun çocuğunuza kazandırdığı en önemli nitelik nedir? Beklentilerinizi karşılıyor mu? Karşılıyorsa neden?" sorusuna V11: *Önceden çocuğum aksi ve*

yaramaz bir öğrenciydi. Evde yemek yemezdi. Okula geldikten sonra yemek yeme alışkanlığı kazandı. Davranışlarında da düzelme oldu. Arkadaş çevresi oldu ve sosyalleşti. Kankası bile var. Beklentilerimi fazlasıyla karşılıyor, şeklinde cevap vermiştir. “Çocuğunuzun okulda yaşadığı olumsuz bir durum oldu mu?” sorusuna ise V11: *Pandemi nedeniyle iki yıldır doğru dürüst okula gelemedi. Arkadaşları okula ilk başladıkları zamanlarda çocuğumu oyunlarda dışladılar. O zamanlarda eve geldiğinde artık okula gitmek istemediğini, arkadaşlarının kendisini hep dışladıklarını söylüyordu. Ödevlerini yaparken de isteksiz olmaya başladı. Sabahları kaldırırken çok zorluk çektim. Daha sonra öğretmenle konuştum. Sağ olsun öğretmeni ilgilendi ve arkadaşları çocuğumu aralarına almaya başladılar. Daha sonra düzenli olarak okula gelmeye başladı. Ödevlerini de istekle yaptı, şeklinde cevap vermiştir. “Çocuğunuz eve geldiğinde sizinle okulla ilgili ne tür paylaşımları oluyor?” sorusuna da V11’in: *Öğretmenim benimle konuştu sohbet ettik, öğretmenim beni sevdi diye sık sık söyler. Öğretmeniyle geçirdiği zamanlarda çok mutlu oluyor. Beden derslerinde diğer sınıflarla takım oyunları oynadıklarında kendi takımı kazandığı zaman eve gelene kadar yendik şişirdik.... diye bağıra bağıra geliyor. Onu öyle mutlu görünce ben de mutlu oluyorum, diye verdiği cevaplardan öğrencinin öğretmeni ve arkadaşları tarafından kabul edilip benimsendiği görülmektedir. Ayrıca V11’in diğer sorulara verdiği cevaplar Ö11’in ölçek analizinin sonucu olan okula aidiyet duygusunun yüksek düzeyde olduğu bulgusunu da desteklemektedir.**

Araştırmacı Ö43’e ölçek uygulamasına başlamadan önce Roman olmayan öğrencilerden evinize -yemek, ders çalışma veya oyun amaçlı- gelen oldu mu? Seni dışlayan arkadaşın oldu mu? diye bir soru sormuştur. Ö43: *Babam bana playstation aldı öğretmenim. İki tane sınıf arkadaşım haftada bir iki kere bize gelir. Diğer arkadaşlarım da gelmek istiyorlar ama ben sadece o iki arkadaşımı eve getiririm. Annem bize yemek hazırlar beraber yeriz. Çayımızı içeriz. Hem playstation oynarız hem oturup eğleniriz. Ben de onlara giderim. Dışarda da beraber oynarız. Onların dışında başka arkadaşlarım gelmezler ben de kimseye gitmem, dedi. Diğer arkadaşlarımla da okulda oynarız. Beni asla dışlamazlar, şeklinde cevap vermiştir. Ö43’ün anlattıklarından iki arkadaşı tarafından benimsendiğini ve ailelerin de Ö43’ü kabul ettikleri anlaşılmaktadır. V43 de çocuğunun arkadaşlarının kendilerine gelip oyun oynadıklarını, beraber ders çalıştıklarını, arkadaşlık ilişkilerinin çok iyi olduğunu anlatmıştır. Ayrıca V43 çocuğunun okulunu, öğretmenini ve arkadaşlarını çok sevdiğini okula istekli bir şekilde*

gittiğini söylemiştir. V43'ün verdiği cevaplar yapılan *Ait Olma Duygusu Ölçeğinin* analizinde Ö43'ün aidiyet duygusunun yüksek düzeyde olduğu bulgusunu desteklemektedir.

“Bu okulun çocuğunuza kazandırdığı en önemli nitelik nedir? Beklentilerinizi karşılıyor mu? Karşılıyorsa neden?” sorusuna V41: *Çocuklarım sevgiyi, saygıyı, edep ve birçok davranışı bu okulda kazandı. Ben evden sabah çıkıp akşam yorgun argın geliyorum. Onlarla ilgilenemiyorum. Buna rağmen çocuklarım çok terbiyeli büyüğünü küçüğünü bilir. Davranışları çok güzeldir. Bu da benim okuldan beklediğim tek şey. Beklentilerimi fazlasıyla karşıladı. Öğretmenlerime teşekkür ediyorum. Öğretmeni benim çocuğuma İnci Tanem diye hitap ediyormuş. Biz de çocuğumuzda bu hitap şeklinden memnunuz ve onur duyuyoruz. Toplumda Roman insanlara değişik bir gözle bakılmasına rağmen bizim öğretmenimiz benim çocuklarımı ve bizleri bağrına bastı. Öğretmenimizi bir gün yemeğe davet ettik. Eşiyle beraber akşam bize geldiler. Yemek yiyip çayımızı içtik. Sohbet ettik. Hayatımızda ilk defa bir öğretmeni yemeğe çağırıştık. Sağ olsun o da bizim bu davetimize icabet edip eşiyle teşrif etti. Çocuğum o gün çok heyecanlanmıştı. Ertesi gün tüm arkadaşlarına öğretmeninin ve eşinin bize yemeğe geldiğini tüm okula duyurmuş (Güllüyor). Çocuklarımın hiçbiri okulda olumsuz bir durum yaşamadı. Hiçbir zaman kavga dövüş olaylarını duymadım. Öğretmenden kaynaklanıyor bu da. Bir keresinde bir boya kalemi üreticisi firmanın resim yarışmasında çocuğum derece kazanmıştı. Belge kazanmıştı. Tüm okul içtima alanında çocuğumu alkışlamıştı. Onunla gurur duydum. Bu öğretmenimizin eseridir, şeklinde cevap vermiştir. V41'in verdiği cevaplar öğrencisi Ö41' in uygulanan *Ait Olma Duygusu Ölçeğinin* sonucu olan okula aidiyet duygusu düzeyi yüksek olduğu bulgusunu desteklemektedir.*

Araştırmacı öğrencilerin sorduğu sorulara samimi bir şekilde cevap vermeleri için öğrencilere küçük hediyeler almaktadır (çikolata, sakız vb.). Hediyelerini alınca ortam daha samimi olmaktadır. Araştırmacı cevapların tüm içtenlik ve samimiyetle verildiğini hissetmektedir. Daha sonra görüşmek ve *Ait Olma Duygusu Ölçeğini* uygulamak için çağırdığı Ö79'a adını soyadını babasının mesleğini kaç kardeş olduklarını sormuştur. Ö79: *Öğretmenim babam demir hurdaları toplayıp satar. Üç tekerlimiz var bir tane. Onunla hem hurda toplar hem de ailece bir yere gideceğimiz zaman onu kullanırız. Dört kardeşiz. Ninem ve dedem de bizimle yaşıyorlar, demiştir.* Araştırmacı Ö79'a okumayı isteyip istemediğini sormuştur. Bunun üzerine Ö79: *Tabi ki*

isterim öğretmenim. Ben de okuyup öğretmen olmayı çok istiyorum” cevabını vermiştir. Araştırmacı çocuğa okul ve arkadaşları ile arasının nasıl olduğunu sorduğunda da Arkadaşlarımı ve okulumu çok seviyorum. Arkadaşlarım da beni çok sever. Öğretmenim, geçenlerde bizim mahalleden olmayan yani “geben” bir arkadaşımın doğum günüydü. Arkadaşım evlerinde doğum günü partisi tertip ettiğini, annesinin de doğum günü pastası yaptığını ve tüm sınıf arkadaşlarımızla birlikte kutlamak istediğini söyledi. Ben kendisine benim de davetli olup olmadığını sorduğumda sen sınıf arkadaşım değil misin? Tabi ki davetlisin dediğinde çok mutlu oldum. Doğum günü partisine tüm sınıf arkadaşlarımı tabi beni de davet etti. Ben de hayatımda ilk defa bir arkadaşımın evine gidip doğum gününü kutlayacaktım. Sünnetimde giydiğim takım elbisemi giydim. Temiz çoraplar ve ayakkabımı da giyip aldığım hediye ile evlerine gittim. Arkadaşım ve annesi ‘bizi’ çok iyi karşıladılar. Sınıf arkadaşlarımla beraber arkadaşımızın doğum gününü kutladık, pastamızı yedik, çayımızı içtik, çok eğlendik. Arkadaşlarımla geçirdiğim o anları hayatım boyunca unutamam. Ben de doğum günüm yaklaştığında arkadaşlarım için bir parti düzenlemeyi düşünüyorum. Ben de tüm sınıf arkadaşlarımı davet edeceğim. İnşallah hepsi de gelir, şeklinde cevap vermiştir. Burada Ö79’un söylediklerinden ve kullandığı “bizi” kelimesi, kendisini sınıfının değerli bir parçası olarak hissettiğini göstermektedir. Aynı zamanda arkadaşının ve ailesinin Ö79’a karşı davranış ve tutumundan da kabul edilip benimsendiği anlaşılmaktadır. Ö79’un *Ait Olma Duygusu Ölçeği* nin analizinde de okula aidiyet duygusunun yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmacı Ö67’ye adını soyadını babasının mesleğini sorarak kendisiyle tanışmıştır. Babasının seyyar satıcı olduğunu söyleyen Ö67 anne-baba ve çocuktan oluşan çekirdek bir aileye sahiptir. Çocuğa okulda yaşadığı, onu üzen veya çok mutlu eden unutmadığı bir olay yaşayıp yaşamadığını sorduğunda Ö67 biraz düşünür sonra da: Öğretmenim eskiden olmuş olsa olur mu? diye sorar. Araştırmacı da olur deyince anlatmaya başlar: Öğretmenim 1. sınıfta okula aşıcılar gelmişti. O kadar korktum ki ağlamaya başladım. Bütün sınıf arkadaşlarım birkaçı hariç hepimiz ağlıyorduk. Öğretmenim benim yanıma geldi ve bana neden ağladığımı sordu. Bu aşıcılar senin sağlıklı olman için dedi. Bana ağlama senin gözyaşların benim için çok kıymetli ağlarsan üzülürüm dedi. Bana sarıldı. Sağlıklı biri olmazsan daha çok üzülürüm dedi. Hadi kolunu aç dedi ve kolumu açtı. Gözlerime bakarak senin ne kadar güzel gözlerin varmış dedi. Ben de gülümsedim. Bir de baktım ki aşı olmuşum. Bitmiş. O günü asla

unutmam. Öğretmenimi, okulumu ve arkadaşlarımı çok seviyorum, demiştir. Ö67'nin anlattıklarından ve de ölçek analizinden okula aidiyet duygusunun yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

V23 Çocuğunuzun okulda yaşadığı olumsuz durumlar oldu mu? sorusuna şu şekilde cevap vermiştir: *Eşim uyuşturucu bağımlıydı. Durmadan cezaevine girer çıkardı. Doğru düzgün evine bakmaz çocuklarıyla ilgilenmezdi. Geçen yıl alacak verecek davası yüzünden eşimi sokak ortasında öldürdüler. İki çocukla ortada kaldım. Çocuğumun öğretmeni tüm sınıfı almış eve başsağlığına getirmiş. Gelirken de elleri dolu dolu geldiler sağ olsunlar. Çocuğumun sınıf arkadaşlarının ve öğretmenin kendisini bu kadar çok sevdiklerini düşünmemiştim. Öğretmen bey başınız sağ olsun dedikten sonra ne ihtiyacınız olursa bize iletin biz hallederiz, sakın çekinmeyin deyince gözyaşlarımı tutamadım. İlk defa bir yabancı insan bize değer vermişti. Çocuğum da çok mutlu oldu. O günden sonra çocuğumun arkadaşları ve öğretmeni kendisine çok daha iyi davrandılar. Sınıfça yapılan 23 Nisan etkinliklerinde de Pamuk presnes ve Yedi Cüceleri canlandırdılar. Öğretmeni benim kızı pamuk presnes rolü vermişti. Elbisesini ve ayakkabısını da sınıfça topladıkları paralarla almışlar. Ne ben ne de kızım yaşadığımız bu güzel günleri asla unutmuyoruz. Öğretmenimize, sınıf arkadaşlarına ve onların velilerine ne kadar teşekkür etsem azdır. V23'ün anlattıkları Ö23'ün okula aidiyet duygusunun üst düzeyde olduğu bulgusunu desteklemektedir.*

Araştırmacı Ö89'a tanışma esnasında bazı sorular yöneltmiştir. Bunlardan biri de sınıfta öğretmenin ve arkadaşlarıyla geçirdiğin unutamadığın özel bir anın var mı? sorusu olmuştur. Ö89 bu soruya: *Öğretmenimiz bize ebru sanatını öğretmek istediğini söyledi. Hepimiz çok mutlu olduk. Yalnız ebru sanatının biraz masraflı bir iş olduğunu kimlerin isteyip istemediğini, ertesi gün cevap beklediğini söyledi. Ben de annelere fırça, boya ve kitrenin fiyatını söyleyince annem alamayacağımızı bu etkinliği istemediğimizi söylememi istedi. Ertesi gün diğer arkadaşlarımın aileleri katılmalarını istemiş. Ben istemediğimi söyleyince öğretmenim sebebini sormadı. Neyse ertesi hafta öğretmenimiz tüm malzemeleri alıp sınıfa geldi. Sıraları yan yana koyup herkesi başına çağırdı. Ben gitmeyince bana seslendi sen de gel kızım dedi bana. Çok mutlu olmuştum. Daha sonra numara sırasına göre herkes teknenin başına giderek öğretmenin eşliğinde ebru kâğıtlarına istedikleri renkte istedikleri desenleri çıkartıp ipe asıyorlardı. Numara sırasına göre çağırdığı için beni atlayacağını sandım. Öğretmenim benim ismimi de söyleyince arkadaşlarım beni alkışlamaya başlamaz mı? Mutluluktan*

ağlamak üzereydim ama gülüyordum. Çok değişik bir duygu. Arkadaşlarım öğretmenimizin malzemeleri fazla aldığını, istediğim malzemeleri kullanabileceğimi söylediler. Sonra ben de ebru kâğıdına istediğim deseni yaptım. Öğretmenim çok beğendi. Arkadaşlarıma ve öğretmenime çok teşekkür ettim. Daha sonra KOMEK'in düzenlediği ebru kursuna yazıldım. Orda çok güzel şeyler öğrendim. Öğretmenim orda yaptığım bir ebru resmini çerçeveletip sınıfımıza astı. O kadar mutlu oldum ki, şeklinde cevap vermiştir. Ö89'un ölçek analizi yapılmış ve okula aidiyet duygusunun yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının bu davranışı öğrencinin okula aidiyet duygusunun gelişmesine pozitif yönde katkısının olduğu söylenebilir. Öğretmenin Roman öğrencinin yaptığı o ebru sanatını çerçeveleterek sınıfa asması çok anlamlı ve güzel bir davranış olmuştur. Şekil 4.2, öğrencinin yaptığı ve sınıfa asılan ebru tablosunu göstermektedir.



Görsel 4.1. Sınıfında Ebru Tablosuyla Bir Roman Çocuk

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları tartışılarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duyguları incelenmiştir. Uygulanan *Ait Olma Duygusu Ölçeği*nin sonuçlarında genel eğilime bakılmış olup, Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duyguları yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca, araştırmada kız öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeylerinin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazındaki okula aidiyet duygusu ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunluğuyla örtüşmektedir (Adelabu, 2007; Aşlamacı ve Eker, 2016; Cheung, 2004; Cheung ve Hui, 2003; Goodenow, 1992b; Goodenow ve Grady, 1993; Nichols, 2008; Sarı, 2012; Sarı, 2013). Araştırmanın sonucunda Roman ilkokul öğrencilerinin okul içerisinde dışlanma, damgalanma ve ötekileştirilmeye maruz kalmalarına rağmen okula aidiyet duygularının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, temalarla ve araştırmanın bulgularından örneklerle açıklanmıştır.

Romanlar tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de toplumun diğer üyeleri tarafından toplumdan ayrı marjinal bir grup olarak kabul edilmekte ve bu şekilde hayatlarını sürdürmektedirler. Anayasal düzenlemelerle diğer tüm vatandaşlarla aynı vatandaşlık haklarına sahip olan Roman kökenli vatandaşların sahip oldukları bu haklara erişimi ve bu haklardan faydalanma bakımından birçok problemle (yoksulluk, eğitim imkânlarına erişememe gibi) karşılaştıkları görülmektedir. Ayrıca, Anayasadaki “Türk vatandaşı” kavramı toplumdaki tüm etnik grupları kapsamaktadır. Bu bağlamda Roman kökenli vatandaşların “Türk vatandaşlığı” ile ilgili düzenlemelere konu oldukları görülmektedir. Türkiye’de uygulanan “Roman Açılımı” politikası da bunun bir örneğidir. Bu açılım politikalarında Romanların diğer vatandaşlardan hiçbir farkının olmadığını belirten ifadeler ise Roman vatandaşların gönüllerinde açılan yaraları bir nebze de olsa sarmaya yöneliktir.

Bununla birlikte Roman vatandaşların diğer vatandaşlarla aynı hak ve özgürlüklere sahip olduklarının yasa metinleriyle ortaya konması tek başına yetersiz

kalmaktadır. Yasalar soyut kavramlardır. Bu soyut yasaların somut önlemler ve desteklerle hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan birisi de hukuksal olarak vatandaşların eşit olduğu fakat günlük yaşamda Roman vatandaşların anayasal olarak sahip oldukları hak ve hizmetlere erişim noktasında problemler yaşadıklarıdır. Eğitim alanında gösterilen tüm çabalara ve kapsayıcı eğitim politikalarına rağmen (ACIDI, 2013), Romanlar arasında okula devam etme ve akademik başarı halen bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Frazer ve Marlier, 2011). Bu problemle yüzleşmek amacıyla, araştırmacılar tarafından Roman öğrencilerin okula aidiyet duygusunu teşvik etmek için bazı programlar uygulanmaktadır (Flecha ve Soler, 2013; Rosário vd., 2015). Ancak bu programların tamamı Roman çocukların davranışlarını değiştirmeye odaklanmış programlardır. Romanların okula devam etmemesini ve okul terkini etkileyen faktörlerin hepsi ele alınmamıştır. Roman çocukların okula devam etmemeleri sadece kendi davranışları ve ilgisizliklerinden değil, akranları ve öğretmenleri tarafından sürdürülen dışlanma ve ayrımcılıktan da kaynaklanmaktadır (Derrington, 2005; Hert ve Van, 2012; Lloyd ve McCluskey, 2008). Bu konuda maalesef tüm dünyadaki Romanlar aynı kaderi paylaşmaktadır. Nerede yaşarlarsa yaşasınlar bir dışlanma ve damgalanmaya maruz kalmaktadırlar.

Ayrıca, ECRI'nin 2011 yılında yayımladığı rapor incelendiğinde, Türkiye'deki Romanların sosyal mekânlardan dışlandıkları ve bu sebeple çeşitli zorluklarla karşılaştıkları, konut edinme ve kamuya açık alanlardan yararlanmada ayrımcılık yaşadıkları vurgulanmaktadır. Kısacası, Türkiye'de Romanlar bir ön yargı, dışlanma ve damgalanmaya maruz kalan bir topluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşanan tüm bu olumsuzluklara rağmen bu araştırmanın sonucunda Roman ilkökul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının yüksek düzeyde olması ise dikkat çekicidir. Bunun sebebi olarak diğer arkadaşlarının ve öğretmenlerinin olumlu davranışları, hayatın henüz başında olmaları, çocuk olmaları, bazı Roman öğrencilerin yaşadıkları sosyal dışlanma ve sosyal damgalanmanın farkında olamayışları gösterilebilir.

Romanların kültürel özellikleri sosyal dışlanmışlık, sosyal damgalanma ve yoksulluk gerçeği ile bir araya geldiğinde içinde yaşadıkları hayat koşulları gerçekten son derece olumsuz bir hale gelmektedir. Haliloviç (2016) Roman kız öğrencilerin annelerinin hasta olduğunda veya bir sebeple evden ayrılmak zorunda kaldığı zamanlarda evdeki temizlik, yemek, çocuk bakımı vs. annenin yaptığı tüm işleri kendilerinin yüklendiğini tespit etmiştir. Bu sebeple de okul devamsızlığı yaptıklarını

ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda Roman öğrencilerin toplum tarafından dışlanma sebeplerinden yoksulluğun güçlü bir etkisi olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu sebeple dezavantajlı gruplar arasına giren Roman vatandaşların çocukları da bu olumsuz hayat şartlarından etkilenmektedir. Okulda her türlü dışlanma, damgalanmaya maruz kalan ve yoksulluk içinde hayat mücadelesi veren bu öğrencilerde aidiyet duygusunun yüksek olması ise dikkat çekicidir. Bu araştırmanın sonuçlarından en dikkate değer olanı da budur. Türkiye’de yaşayan Roman vatandaşların en büyük sorunlarından biri, yaşadıkları birçok olumsuz koşulun yoksulluğun nesilden nesle aktarılmasıdır. Okula ilk kayıt zamanlarındaki heyecanın giderek yerini isteksizliğe, devamsızlığa ve ardından da ilerleyen sınıflarda okul terkine kadar götüren sebepler elbette vardır. Erken yaşlarda yapılan evlilikler, çocukların aile bütçesine katkıda bulunmak amacıyla küçük yaşlarda çalıştırılması, Roman ailelerin çocuklarının ilerleyen yaşlarında devlet kadrolarında iş bulamama korkusu bu sebeplerin başında gelmektedir. Nitekim Genç vd. (2015) 29 Roman çocuğu ile yürüttükleri çalışmada, sosyal hayattan dışlanma faktörünün okul başarısında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Roman vatandaşlar için bir diğer sorun da kamu hizmetine giremeyeceği düşüncesidir. Şüphesiz ki bir kamu kurumuna memur olarak girme, birçok vatandaşın ortak isteklerinden biridir. Daha önceki yıllarda memur olma ve atama işlemlerinde birtakım sıkıntıların yaşanmasından dolayı son yıllardaki merkezi sınavlar ile yapılan atanma işlemleri nesnel ölçütler sunmaktadır. Roman vatandaşlar eğitim eksiklikleri yüzünden ve kendileri hakkındaki toplumun olumsuz önyargıları nedeniyle kamu hizmetine giremediklerini ifade etmişlerdir. Memur olduktan sonra soyadını bile değiştiren Roman vatandaşların olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi belki de aynı soyadı taşıyan başka bireylerin suça bulaşmış olmalarından ve sicillerinin temiz olmamasından kaynaklanabilir. Araştırmanın sonuçlarından biri de toplumdaki bu olumsuz önyargılar yüzünden Roman çocukların ve gençlerin okulun ilerleyen dönemlerinde okula devam etme yönündeki istek ve heveslerinin kaybolması ve bunun neticesinde de okula aidiyet duygularının azalarak okulu terk etmeleridir. Bu konuda Levinson (2007), Roman vatandaşlar arasında ilköğretim düzeyinde eğitimin yeterli görüldüğüne dair yaygın bir inanç olduğunu ifade etmektedir. Roman ebeveynlerin, ilkokula başlarken çocuklarının Roman olmayan akranları ile arkadaş olacakları ve onlarla bütünleşebileceklerini umarlarken, bu çocuklar kayıt gününden itibaren birçok

dışlanma, damgalanma ve ötekileştirilmeye maruz kalmaktadırlar. Romanlık bireyin sosyal dışlanma ve ötekileştirilme korkusu sebebiyle toplumdan gizlenebilen bir kimliktir (Parsova, 2018). Araştırmanın bulgularında bazı bireylerin “Dedelerimiz Van’dan, Erzurum’dan gelip Konya’ya yerleşmişler. Aslen Konyalı değiliz biz.” gibi ifadelerle kendilerini gizledikleri tespit edilmiştir.

Ayrıca bu araştırmanın nitel bulgularında Roman velilerin ve Roman ilkokul öğrencilerinin diğer öğrenciler ve veliler, öğretmenler veya idareciler tarafından bazen dışlandığı, ötekileştirildiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular neticesinde velilerin okula kayıt yaptırırken iyi öğretmen seçmek için gösterdikleri gayretin ve öğrencisinin okula başlamasının verdiği heyecan duygusunun okulun ilerleyen dönemlerinde giderek yok olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat tüm bu olumsuz durumlara rağmen Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duygusu düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Demirel’in (2012) çalışmasına katılan Romanların %48’i okullarda dışlanmanın olduğunu düşünmemektedir. %40’lık bir kesim ise kısmen veya tamamen bir dışlanmanın olduğundan bahsetmiştir. Dışlanmanın daha çok öğretmenlerden değil, öğrencilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Romanların eğitim hayatından uzak kalmasının sebebinin ise okullardan dışlanma hissinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada resmî kurumlar, ibadethaneler, toplu taşıma araçları arasında en çok okullarda dışlanma probleminin olduğu tespit edilmiştir. Dışlanmanın okullarda daha fazla olmasının sebebi aynı ortamda uzun süre beraber yaşamak zorunda kalınması olduğu düşünülebilir. Bu araştırmanın bulguları da kısmen araştırmamın sosyal dışlanma temasıyla örtüşmektedir.

2015 yılında Batı Karadeniz Kalkınma Ajansı (BAKKA) tarafından Zonguldak Valiliği ve Eren Enerji tarafından “Sosyal Dışlanma Sorunsalı ve Zonguldak Roman Araştırması” (http://bakkakutuphane.org/upload/dokumandosya/sosyal-dislanma-sorunsali-ve-zonguldak-roman-arastirmasi_1%20_%202_3.pdf) adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada Zonguldak’ta yaşayan Romanların şehirdeki algıları ve sosyal dışlanma düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmada Zonguldak’ta yaşayan Romanların sosyal dışlanmaya maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Romanların büyük bir kısmı sosyal güvencesi olmadığı için sağlık hizmetlerinden diğer vatandaşlar gibi faydalanamamakta, kendilerinin düzenli gelirleri olmadığı için de sosyal statüleri değişmeden sabit kalmakta, eğitim hizmetlerine de toplumun diğer kesimleri ile aynı oranda

erişememektedir. Dolayısıyla sosyal dışlanmaya maruz kalmaktadırlar. Bu sonuç bu araştırmanın sosyal dışlanma teması ile örtüşmektedir.

Genç vd. (2015) eğitim sürecinden ve sosyal hayattan dışlanma riskiyle karşı karşıya olan Roman çocuklarının, akademik yönden olumsuz etkilendiğini ve toplumla bütünleşme problemi yaşadıklarını rapor etmiştir. Bu araştırmanın sonucu da sosyal dışlanma temasıyla örtüşmektedir. Balkız ve Göktepe (2014) de Aydın ilindeki Romanlarla yürüttükleri araştırmanın sonucunda ilkokul sonrası okuyan katılımcı sayısının sınırlı olduğunu belirtmiştir. Eğitime devam edememe sebebi olarak maddi yetersizlikler ve çalışma zorunluluğuna vurgu yapılmıştır. Katılımcılardan yarısının çocukları eğitimlerine devam etmemektedirler. Çocukların eğitimle bağlarının zayıf oluşunda, maddî yetersizlikler ve çocukların çalışarak aile bütçesine katkıda bulunma zorunluluğu önemli bir rol oynamaktadır. Roman çocuklarının iyi eğitim almış bir rol modeliyle kendilerini özdeşleştirmemeleri, okumanın ve okuyarak bir statü elde etmenin mahalle veya topluluk içinde önemli bir değer olarak yüceltilmemesi, çocukların okula adaptasyonunu engellemektedir. Romanların yaşadıkları bu mahalle çeşitli hadiselerden dolayı bir suç bölgesi olarak damgalanmış durumdadır. Bazı çocuklar okula ve çalışma hayatına ilgi duymamakta, küçük yaşta çetelere ve suça bulaşabilmektedir. Çocukların okula yönelik ilgileri genel olarak zayıftır. Kız çocukları bu konuda daha ilgili görünse de erken yaşta gerçekleşen evlilikleri, ev işleri ve kardeşlerinin bakımıyla görevlendirilmeleri, eğitimi onlar için birincil öncelik olmaktan çıkarmaktadır.

Yaşar (2017) Roman çocuklarının önyargı, damgalanma ve sosyal dışlanmaya maruz kaldıklarını dile getirmiştir. Fırat ve İlhan (2019) Romanların kültürel ve sosyoekonomik açıdan “dezavantajlı bir grup” olduğunu, yoksulluk ve sosyal dışlanmayı şiddetli bir şekilde yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu araştırmaların sonuçları da sosyal dışlanma ve sosyal damgalanma temalarıyla örtüşmektedir. Karacan (2019) ise Romanların iş hayatında şiddetli bir sosyal dışlanma ve damgalanmaya maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Sağlık (2019) Roman kadınların özellikle kamusal alanlarda ten renkleri ve konuşmalarından dolayı hemen tanınarak dışlanmaya maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Fazla, Oruç ve Gezgin (2020) de Roman kadınların çoğunun iş yaşamında (iş yerinde muhatap olarak alınmama, iş yükü eşitsizliği ve iş türü adaletsizliği şeklinde) ötekileştirilmeye maruz kaldıklarını

belirtmiştir. Roman kadınların ötekileştirilerek dışlanması, bu araştırmanın sosyal dışlanma temasıyla örtüşmektedir.

Genç, Aynacı, Doğan ve Kuloğlu (2020) Romanların daha fazla etnik kimlik, eğitim durumu ve yoksulluk sebebiyle dışlandıklarını saptamıştır. Koçak ve Gencer (2020) Romanların yaşam biçimleri, meslekleri, giyim tarzları, eğitim durumları ve etnik özellikleri gibi nedenlerle sosyal dışlanmaya maruz kaldıklarını tespit etmişlerdir. Akgül (2021) de İzmir'deki Roman kadınların etnik kimliğinden dolayı Roman olmayan kadınlar tarafından baskı ve dışlanmaya maruz kaldığı bulgularına ulaşmıştır. Gümüş ve Çelik (2021) ise İzmir'deki Roman kadınların günlük hayatlarını sürdürürken sosyal dışlanma ve ayrımcılık yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, bu araştırmanın sosyal dışlanma temasıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmada Roman ilkökul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının nasıl olduğu incelenmiştir. Uygulanan *Ait Olma Duygusu Ölçeği*nin sonuçlarında genel eğilime bakılmış olup, Roman ilkökul öğrencilerinin okula aidiyet duyguları yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca, çalışmada kız öğrencilerin okula aidiyet puanlarının erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun sonuçlarında kızların okula aidiyet duygusu düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak kızların ders dışında yapılan sosyal faaliyetlere katılım oranlarının erkeklere nazaran daha yüksek olması, kızların okula aidiyet duygusu düzeylerinin artmasını sağlamaktadır (Fullarton, 2002). Başka bir çalışmada (Bruce ve Crump, 2003), kızların erkeklerden daha önce ergenliğe ulaştıkları ve buna bağlı olarak kızların erkeklerden daha farklı sosyalleşme süreçlerinden geçtiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra kızların erkeklere göre okula daha kolay uyum sağladıkları ve dolayısıyla kızların okula aidiyet duygusu düzeylerinin daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Yine Arastaman (2006) Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula aidiyet durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini incelemiş ve çalışmaya katılan kız öğrencilerin okula aidiyet duygusu düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Can (2008) 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okula aidiyet duygularını farklı değişkenlere göre incelemiş ve kız öğrencilerin okula aidiyet duygularının toplam puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Sarı (2013) da lise öğrencilerle yaptığı araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerin okula aidiyet puanlarının kız öğrencilere göre düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gillen-O'Neel ve

Fuligni (2013) dokuzuncu sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeylerinin yine aynı sınıftaki erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bellici (2015) cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeylerinin erkeklere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Sağlam ve İkiz (2017) ise 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Taş-Akarsu (2018) da kız öğrencilerin okula aidiyet duygusu düzeylerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırmaların sonuçları araştırmanın cinsiyet faktörüne göre ulaşılan sonucuyla örtüşmektedir.

Bunun tam aksine Sanchez vd. (2005) yaptığı araştırmanın sonucunda cinsiyet faktörü ile okula aidiyet duygusu arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Yılmaz (2015) da öğrencilerin cinsiyet değişkeninin okula aidiyet duygu düzeylerini etkilemediğini tespit etmiştir. Altınsoy (2016) Anadolu Lisesi 11 ve 12. sınıflardaki öğrencilerle yaptığı araştırmada okula aidiyet duygusunda cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Yine buna benzer bir araştırma yapan Jonas (2016) öğrencilerin akademik başarısı ile okula aidiyet duygusunu incelediği araştırmasının sonucunda cinsiyet değişkeninin öğrencinin okula aidiyet duygusuna olan etkisinin oldukça az olduğunu tespit etmiştir. Yanık (2017) lise öğrencileri düzeyinde yaptığı araştırmada öğrencilerin okula aidiyet duyguları düzeylerinde cinsiyete göre bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan ve Yüzbaş (2018) lise öğrencilerinin okula aidiyet duyguları ile genel öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarının sonucunda erkek öğrencilerin başarılı olma ve gelecekle ilgili hedeflerine ulaşma konusunda kızlara göre daha istekli olmalarından dolayı okula aidiyet duygu düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu bu tezin sonucu ile tamamen ters yöndedir. Dönmez ve Taylı (2018) da 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde okul iklimi, okula aidiyet duygusu ve okul yaşam kalitesi algısını inceleyen araştırmalarının sonucunda 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinde, cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında öğrencilerin okula aidiyet duygusu düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Erkek öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeylerinin, kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve bu farklılığın anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine bu araştırmaya paralel olarak Gencer (2019), İmam Hatip Lisesi (İHL) öğrencilerinin okula aidiyet duygularını incelediği araştırmasının sonucunda da erkek öğrencilerin okula aidiyet duygularının daha yüksek

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akıncı Gökdal (2019) da yaptığı araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerin okula aidiyet puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Gökdal ve Düşünceli (2019) de Kırklareli'nin Lüleburgaz ilçesinde üç farklı türde devlet okulunda lise kademesinde öğrenim gören 1214 öğrenci (738 kız, 476 erkek) ile yaptıkları çalışmada erkek ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutundan elde ettikleri puanların kız ergenlerin puanlarından manidar olarak daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmanın sonucunun bu şekilde çıkmasının okula aidiyet konusunun farklı bölgelerde çalışılmış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Yine araştırmanın bulgularında bu sonuca ulaşılmasında örnekleme oluşturan okulların kız ve erkek öğrenci sayıları, okulların niteliği (Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi) gibi faktörler de etkili olabilir. Gören (2019) ise sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisini incelediği doktora tezi çalışmasında okul yaşam kalitesi ölçeğinin diğer alt boyutları olan sosyal bütünleşme, genel doyum ve öğretmen boyutlarında okula aidiyet duygusuna ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre manidar bir şekilde farklılaşmadığını saptamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen bu sonuç, kız öğrencilerin okul yaşam kalitesi, fırsat ve başarı değişkenine daha olumlu bakmalarından kaynaklanmaktadır. Kılıç ve Öksüz (2020) üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ile genel aidiyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda genel aidiyet duygusu puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Alanyazında rastlanan öğrencilerin okula aidiyeti ile ilgili yapılmış bazı araştırmalarda ise cinsiyet faktörünün önemli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lee ve Huang (2021) Hong Kong' da ortaokullarda öğrencilerin okula aidiyet duygusu, okul nezaketi algıları ve nezaket karakter gücü arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan hem öğrenci hem de okul düzeyinde bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada öğrencilerin okula aidiyet duygusu, okul nezaketi algıları ve nezaketin karakter gücündeki cinsiyetler arasındaki olası farklılıkları incelemeyi de amaçlamıştır. Araştırmanın sonucu ise kız öğrencilerin okula aidiyet duygusu erkek öğrencilere göre daha fazladır hipotezini desteklememiştir. Bu sonuçlar bu araştırmanın cinsiyet faktörüne göre ulaşılan sonucuyla örtüşmemektedir.

Araştırmanın nitel bulgularından biri de Roman ilkokul öğrencilerinin sosyal damgalanmaya maruz kalmalarıdır. Öğretmenler, idareciler, öğrenciler veliler tarafından Roman öğrencilerin "hırsız, kavgacı ve küfürbaz" olarak damgalandığı tespit edilmiştir.

Okulda ve sınıfta meydana gelen hırsızlık olaylarında ilk olarak Roman öğrencilerin çantalarının arandığı, öğrenciler arasındaki kavgalarda görülen Roman öğrencilerin kız erkek farkı gözetmeden kavgayı çıkaran öğrenci olarak damgalandığı tespit edilmiştir. Kavgayı ayırmak amacıyla bile kavga ortamında bulunan bir Roman öğrencinin hemen suçlu olarak damgalandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Roman çocukların okul içerisinde ve dışında birbirleriyle küfürlü konuştukları ve diğer veliler tarafından küfürbaz olarak damgalandıkları tespit edilmiştir. Bu damgalanmaya rağmen Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının yüksek olduğu saptanmıştır.

Diktaş, Deniz ve Balcıoğlu (2016) da Uşak'ta Roman öğrencilerle ilgili yaptığı çalışmanın sonucunda Roman öğrenci velileri çocuklarının olumsuz bir önyargı ile damgalanmaya ve dışlanmaya maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden de derslerde başarısız olduklarını ve okula gitmekte isteksizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak Roman öğrenciler arkadaşları tarafından bazen rencide edici davranışlara maruz kaldıklarını ama buna rağmen okulu, öğretmenlerini ve arkadaşlarını çok sevdiklerini vurgulayarak okuldan ve öğretmenlerinden memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Roman öğrencilerin bu sözleri velilerin tezini çürütmüştür. Böylece öğrencilerin okula aidiyet duygularının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Pereira'nın (2017) Portekiz'de ilkokul 4 ve 5. sınıflar ile yaptığı araştırmada da Roman ilkokul öğrencilerinin her türlü dışlanma ve damgalanmaya maruz kaldıkları fakat buna rağmen okula aidiyet duygularının yüksek düzeyde çıktığı görülmektedir. Karadeniz (2022) de Roman olmayan bir öğrenci ile Roman bir öğrenci kavga ettiğinde suçlunun Roman öğrenci olduğu, herhangi bir eşya veya para çalındığında hırsızın Roman öğrenci olduğu yönünde tespitte bulunmuştur. Roman öğrencilerin her zaman "kavgacı ve hırsız" damgalanmasına maruz kaldıkları bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmaların damgalanma ile ilgili bulguları ile bu araştırmanın sosyal damgalanma teması örtüşmektedir.

Tüm bu dışlanma ve damgalanmanın yanı sıra araştırmanın olumlu bir sonucu olarak sosyal içerme (bütünleşme) ve kaynaşmanın da yaşandığı okulların olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulların birinde öğrencilerin eşyalarını Roman bir öğrenciyle paylaşması, Roman öğrencinin ebru sanatı eserinin öğretmen tarafından sınıfa asılması sosyal içerme (bütünleşme) ve kaynaşmanın bir göstergesi olmuştur. Ayrıca doğum gününe davet edilen bir Roman öğrencinin hissettiği güzel duygular sosyal içerme (bütünleşme) ve kaynaşmanın güzel örneklerindedir. Öğretmenleri ve

arkadaşları tarafından sosyal içerme (bütünleşme) duygusunu yaşayan Roman öğrencilerin okula aidiyet duygusunu pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Sosyal içerme (bütünleşme) ve kaynaşma duygusunu yaşayan öğrencilerin sınıf içerisinde mutlu oldukları ve akademik başarılarının da yüksek olduğu öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Araştırmanın bulgularından öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin velilere karşı olumlu yaklaşımları öğrencilerin okula aidiyet duygularını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Son araştırmalardan biri olan Wong ve diğerlerinin (2022) yaptığı araştırmanın sonucunda da öğrencilerin okula aidiyet duygularını belirlemede öğretmenin öğrencilerine onları önemseyerek eşit ve adil davranmasının temel bileşen olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple öğretmenin okul içerisinde öğrencilerine onları önemseyerek göstermesi ve adil davranması öğrencilerde okula aidiyet duygusunun gelişmesi için mutlaka olması gereken bir davranıştır, denebilir.

Araştırmanın diğer bulgularından biri olarak oluşturulan Roman yoksulluğu temasının araştırmanın kritik sonuçlarından biri olduğu söylenebilir. Romanlarda yoksulluk, Roman olmak ile girift bir hale gelmiş haldedir (Obrovská ve Sidiropulu Janků, 2021). Yapılan araştırmalarda toplumda çoğunlukla Romanların topluluk olarak eğitime gereken önemi vermedikleri görüşünün yanlış olduğu, Roman çocukların temel sorununun yoksulluk olduğu ortaya konulmuştur (Akkan vd., 2011; Önen, 2013). Her ülkede olduğu gibi Türkiye’de de eğitim sisteminde genel olarak sorunlar vardır. Bu sorunlardan en çok ve en üst düzeyde etkilenen yoksul öğrenciler ve velileridir. Bu yoksulluğun üzerine bir de dışlanma, ötekileştirilme ve damgalanma olgusu eklenince, eğitimin bu sorununu Roman öğrenciler üst düzeyde yaşamaktadırlar. Bu araştırmada elde edilen kıymetli bulgulardan birisi de zengin Roman velilerin okula ve öğrencilere bağış yapmaları, öğrencilere hediyeler almaları durumunda okulun genel kurallarını çiğneyebildikleri ve zengin olan Roman öğrencilerin favori öğrenci olabildikleridir. Tam aksine yoksul olan Roman veliye de öğrencisine de yokmuş gibi davranılması, Roman öğrencinin diğer öğrenciler tarafından oyunlarda aralarına alınmaması ve dışlanma bulgusu, gerçek problemin yoksulluk kaynaklı olduğu söylenebilir.

Roman yoksulluğu temasında K24’ün ifadelerinden hareketle Romanlarda dışlanmanın ve ötekileştirmenin temelinde Roman etnik kimliği ve bu kimliğin yarattığı yoksulluğun yattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Gün’ün (2016) araştırmasında

ulaştığı bulgularla örtüşmektedir. Gün (2016) yaptığı araştırmada etnik kimlik ile yoksulluk arasında sıkı bir ilişki olduğunu, Roman etnik kimliğinin yoksulluğu ortaya çıkaran ve aynı zamanda derinleştiren önemli bir unsur olduğuna vurgu yapmıştır. Ayrıca bu araştırmanın sonucunda yoksulluğun Romanlara yönelik önyargılar, dışlama ve damgalamanın da önemli bir nedeni olduğu tespit edilmiştir. Bu olumsuz etiketler yüzünden Romanlar başta barınma olmak üzere, eğitim, istihdam ve sağlık gibi kamusal alanlarda etnik ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalmaktadır. Dolayısıyla Romanların yaşadıkları yoksulluk kronik ve genetik bir hale gelerek kuşaktan kuşağa aktarılan “Roman yoksulluğu” kavramını ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırma bulgularından hareketle Romanların yoksulluk probleminin giderilmesi halinde dışlanma, ötekileştirilme ve damgalanma problemlerinin asgari düzeye çekilebileceği söylenebilir.

Sosyal dışlanma kavramını yoksulluğun farklı bir görünümü şeklinde kabul edenler de bulunmakla birlikte, yoksulluktan farklı dinamik bir süreç olarak tanımlayanlar da bulunmaktadır (Tokol, 2012). Buna göre yoksulluk sınırının çok altında ancak rahat bir hayatı olan iş hayatında aktif, çoğu fiziki kaynağa erişebilen insanlar olduğu gibi yoksulluk sınırının çok çok üzerinde olup sunulan çoğu kaynağa, imkân ve fırsatlara erişemeyen insanlara rastlamak mümkündür. Buna bağlı olarak dışlanmış olan Romanların her zaman yoksul insanlar olduğu söylenemez. Fakat yoksulluğun sosyal dışlanmada bir etkisi olduğu söylenebilir.

Aile ve akraba ilişkilerinin çok önemli olduğu Romanlarda çocukların yeri ayrıdır. Roman çocuklarının aile bütçesine katkı sağlamasından dolayı çocuk sayısının çokluğu sorun olmamaktadır. Dışlanma, damgalanma, ötekileştirilme, istihdam ve göç sorunları çocuğun gelir getiren bir araç olarak görülmesine sebep olmaktadır (Suntekin, 2008). Bu temanın içerisinde yer alan yoksulluk ve zenginlik kavramlarının öğrencinin okula aidiyet duygusu bakımından önemli kavramlar olduğu görülmüştür. Roman öğrencilerin genel eğilim olarak okula aidiyet duygularının yüksek düzeyde olduğu, yoksul olan Roman öğrencilerin bir kısmının okula aidiyet duygularının düşük olduğu, bu öğrencilerin öğretmeninden ve arkadaşlarından ilgi beklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Roman öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Zengin olan Roman öğrencilerin de okula aidiyet duygularının yüksek düzeyde olduğu ve öğrenciler arasında favori öğrenci olduğu, öğrencinin öğretmen tarafından sevildiği hatta sınıf başkanlığı görevi dahi verildiği tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin akademik başarısının yüksek olduğu sınıf öğretmeni

tarafından ifade edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin okula aidiyet düzeyine sosyoekonomik yönden bakıldığında, öğrencinin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe okula aidiyet düzeyinin de yükseldiği dikkati çekmektedir.

Bu bulgu Sarı'nın (2013, s. 147) lise öğrencilerinin okula aidiyet düzeyleri ile ilgili çalışmasında vardığı “ölçeğin toplam ve alt boyutlarından alınan puanların, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin puanları lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir” bulgusuyla örtüşmektedir. Bunun yanında yoksullukla birleşen bu durumlar Roman öğrencileri ve velilerini olumsuz olarak etkilemektedir. Ayrıca yoksulluğun bir sonucu olarak Roman öğrencilerin erken evlilik yapmaları ve aile bütçesine katkıda bulunmak amacıyla çalışmaları ve okulu terk ettikleri gibi nedenler tespit edilmiştir. Bu nedenle yoksulluğun okula aidiyet duygusunu negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gökce ve Cengiz (2016) de Konya'da Doğanlar Mahallesi'nde yaptıkları araştırmada Romanların mekânsal ve sosyal dışlanmaya maruz kaldıklarını, Roman ilköğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık yaptıkları ve sonunda da okulu terk ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca Roman öğrencilerin erken yaşta evlendikleri, aile bütçesine katkıda bulunmak amacıyla okul devamsızlığı yaptıkları ve okulu terk ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bulguları, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Alanyazında öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarının okula aidiyet duygusu ile ilişkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırma da mevcuttur (Booker, 2007; Faircloth ve Hamm, 2005; Finn, 1989; Freeman vd., 2007; Gillen-O'Neel ve Fuligni, 2013; Goodenow, 1993a, 1993b; Goodenow ve Grady, 1993; Henchy vd., 2009; Moallem, 2013; Neel ve Fuligni, 2013; Osterman, 2000; Sarı, 2013; Slaten vd., 2016; Uwah vd., 2008). Bununla beraber Stark ve Berlinschi'nin (2021) “Roman öğretmenlerin, Roman öğrencilerin olduğu okullarda görevlendirilmesi” biçimindeki önerisi bu öğrencilere olumlu rol model olacağından dikkate değerdir. Bu bağlamda, toplumda okumuş ve belli bir mevkide olan Roman öğretmenler, doktorlar, milletvekilleri vs. ile iletişime geçilerek onlardan Romanların yoğun olduğu bölgelerdeki okullarda öğrencilere ve velilere yönelik tüm vatandaşlar gibi Roman vatandaşların da ayrımcılığa uğramadan devletin her kadrosunda görev alabileceği konusunda paylaşım yapmaları istenebilir. Böylece Roman velilerin içindeki “okul okusak bile Roman olduğumuz için devlet kadrolarına alınmıyoruz” duygusu ve

önyargısı yerini umuda bırakabilir. Böylece Roman öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha güçlü bir seviyeye getirilebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve kazanılan deneyimler neticesinde aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öncelikle okullar da dâhil olmak üzere toplumun her kesiminde ötekileştirme, dışlama, damgalama ve önyargılar gibi toplumu ayrıştıran söylemlerin kullanılmaması konusunda faaliyetler tasarlanması elbette ki faydalı olacaktır. Bu yüzden Roman vatandaşlarla ilgili birleştirici ve kaynaştırıcı politikalar üretilebilir.
- Okula aidiyet duygusunu yüksek tutan etmenlerden biri de okuldaki iyi ilişkiler ve okulun ortamından alınan doyumdur. Buna paralel olarak okullarda öğrencilere okula aidiyet duygusu kazandırma çalışmalarına ağırlık verilirse öğrencilerin duygusal ve davranış problemlerini çözme konusunda önemli yollar kat edilebilir.
- Roman öğrencilerin okula aidiyet duygularının artırılması için Roman ailelerin yoğun olduğu bölgelerde yer alan okullara ödenek ayrılması en basit çözüm olabilir. Çünkü elde edilen bulgular neticesinde Roman ilkökul öğrencilerinin okula aidiyetleri konusunda yaşadıkları problemlerin çoğunun temelinde yoksulluğun yattığı düşünülmektedir.
- Öğretmenlere verilen kapsayıcı eğitim seminerlerinde engelli ve dezavantajlı öğrencilerin yanında Roman öğrenciler konusu da işlenerek hizmet öncesi ve hizmet içinde öğretmenler bilgilendirilebilir. Böylece öğretmenlerin Roman öğrencilere diğer öğrencilerle eşit bir şekilde davranmaları sağlanabilir.
- Roman ilkökul öğrencileri ile ilgili önemli konulardan biri de eğitimde fırsat eşitsizliğinin ortadan kaldırılarak okula katılım amacıyla gerekli faaliyetlerin yapılmasıdır. Eğitimi ve sosyoekonomik durumu düşük olan Roman aileler okula etkin olarak katılamamanın yanında evde de çocuğa okulun beklediği desteği verememektedirler. Bu sebeple Roman çocukların yoksulluğuna paralel olan ve Roman ilkökul öğrencilerinin yasal olarak çoğu hak ve fırsatlara erişememeleri konusu, çözülmesi gereken önemli problemlerden biridir. Bu sıkıntıların çözümlenerek tüm öğrencilere eşit imkânlar sunan eğitim politikaları

ve programları geliştirilebilir. Tüm vatandaşların sunulan bu imkânlarla eşit bir şekilde erişebilmeleri için devlet tarafından gerekli tedbirler alınabilir.

- Roman veliler eğitimin önemi konusunda bilinçlendirilerek kız öğrencilerin ev işlerinde çalıştırılması, erken yaşlarda evliliğe yönlendirilmelerinin önüne geçilebilir ve okula devamları sağlanarak okula aidiyet duyguları güçlendirilebilir.
- Aynı şekilde Roman veliler erkek çocuklarının eğitiminin önemi hakkında bilinçlendirilmesinin yanı sıra nakdî yardımlarla desteklenerek Roman erkek öğrencilerin aile ekonomisine katkı sağlamak amacıyla çalıştırmalarının önüne geçilebilir.
- Öğretim programları çocuklar ve gençler düzeyinde, ayrımcılıkla mücadeleye yönelik konuları içeren başlıklardan oluşturulabilir. Bu başlıklarda Roman kültürünü tanıtan ve Romanlara yönelik konuların ele alınması toplumsal uyumu ve kaynaşmayı hızlandırıcı bir etki gösterebilir. Öğretim programının yanında bir de Roman vatandaşlara yönelik bilgilendirme ve farkındalık oluşturma çalışmaları ve etkili projeler üretilebilir. Bu projelerde Roman vatandaşların kültürel zenginliklerinin tanıtılması da büyük önem arz edebilir.
- Roman ilkökullü öğrencilerinin çoğunun fiilen bir işte çalışma alışkanlıkları ve ders çalışmak için evlerinde odalarının veya uygun bir ortamlarının olmadığı tespit edilmiştir. Bu olumsuzluklara rağmen bu öğrencilerin okula aidiyet duygularının yüksek düzeyde çıkmasından dolayı onlara eğitim konusunda daha çok imkânlar sunulabilir. İlkokullarda yoksul Roman çocuklar için ders saatlerinden sonra vakit geçirebilecekleri, ders çalışabilecekleri, bilgisayar ve internet imkânı olan kütüphane ya da derslik gibi sosyal aktivite alanlarının açık tutulması onların okula aidiyet duygularının güçlenmesine katkı sağlayabilir. Bu uygulamaların Roman çocukların yoğun olarak yaşadığı bölgelerde gerçekleştirilmesi de öneriler arasındadır.
- Elde edilen veriler ışığında; Roman ailelerin eğitim algılarının değiştirilmesi ve bu ailelerin sosyoekonomik olarak daha güçlü bir yapıya gelmeleri için desteklenmeleri gerektiği sonucuna varmak mümkündür. Roman öğrencilerin sanatsal ve sportif yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve Roman çocukların Roman olmayan diğer akranlarıyla birlikte daha çok bir araya gelmelerinin önü açılabilir. Yine Roman öğrencilere yaklaşım konusunda yapılacak eğitim

çalışmalarına bu öğrencilerle çalışmakta olan öğretmenler dâhil edilebilir. Risk grubunda yer almakta olan Roman öğrencilerin eğitime erişimlerini sağlamanın onların okula aidiyet duygularına olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir.

- Bu çalışma kapsamında ortaya konan sonuçlara göre gelecekte Roman ilkökul öğrencileri ile yapılacak olan akademik araştırmalarda; Romanların sosyoekonomik bakımdan iyileştirilmesi üzerine yoğunlaşılması faydalı olacaktır. Ayrıca araştırmacıların ortaokul ve lisede öğrenim gören Roman öğrencilerin okula aidiyet duyguları hakkında araştırma yapmaları önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Acar, H. (2006). *Sokak çocuklarına yönelik hizmetlerin değerlendirilmesi: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Açıkel, A., & Yıldız, D. (2023). Bartın Üniversitesi Ulus Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin okula aidiyet duygularında ders dışı etkinliklerin yeri ve önemi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 1-33, <https://doi.org/10.23863/kalem.2021.208>
- Açılan, B. H., & Özgenel, M. (2021). Öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine etkisi: Lise ve ortaokul karşılaştırması. *Education Sciences*, 16(1), 1-16. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2021.16.1.1C0703>
- Adaman, F., & Keyder, Ç. (2005). *Poverty and social exclusion experienced in slum and collapsed areas of big provinces in Türkiye*. Ministry of Labor and Social Security and European Commission Delegation of Türkiye.
- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-539.
- Akar, H. (2017). Durum çalışması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.) *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (s.146-147). Anı Yayıncılık.
- Akar-Vural, R., Yılmaz-Özelçi, S., Cengel, M., & Gömleksiz, M. (2013). The development of the "Sense of Belonging to School" scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 215-230.
- Akgül, F. İ. (2021). Roman kadını gözüyle erkeklik: İzmir örneği. *Yıldız Social Science Review*, 7(1), 75-89. <https://doi.org/10.51803/yssr.901983>
- Akgün, S. (2004). *İlköğretim 8. sınıfta öğrenim görmekte olan Roman çocukların bir üst öğrenime devam etmelerini engelleyen faktörler (Antalya Zeytinköy örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Akıncı Gökdal, Ö. (2019). *Ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Akkan, B., & Buğra, A. (2021). Education and categorical inequalities: Manifestation of segregation in six country contexts in Europe. *Social Inclusion*, 9(3), 313-323. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4289>
- Akkan, B. E., Deniz, M. B., & Ertan, M. (2011). *Sosyal dışlanmanın Roman halleri*. Sosyal Politika Forumu.
- Akkan, B., Karatay, A., Erel, B., & Gümüş, G. (2007). *Romanlar ve sosyal politika*. SKYGD Yayını.
- Akkuş, Ç., & Akkuş, G. (2020). Türk dünyası öğrencilerinin aidiyet duygularının akademik başarılarına etkisinde sosyalleşmenin aracılık rolü. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 20(2), 355-382.
- Aktaş, A. (2008). *Kültürel renkleriyle Sakarya*. Adapazarı Merkez Belediyesi Kültür Yayınları.
- Akyol, B., Vural, R., & Gündoğdu, K. (2017). İlkokul öğrencilerinin okula aidiyet okul atmosferi iklimi ve müdürlerin öğretimsel liderlik becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 291-311.

- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Alantar, Z., & Maner, F. (2008). Bağlanma kuramı açısından yeme bozuklukları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(2), 97-104.
- Allen, K. A., & Kern, M. L. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Springer Singapore.
- Allen, K. A., Kern, M. L. & Vella-Brodrick, D. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Allen, K. A., Cordoba, B. G., Parks, A., & Arslan, G. (2022). Does socioeconomic status moderate the relationship between school belonging and school-related factors in Australia? *Child Indicators Research*, 1(19), 1741-1759. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09927-3>
- Alp, H. (2015). *Medyada nefret söylemi ve çingene toplumuna yönelik ayrımcı söylemin suça dönüşme süreci* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Alp, S., & Taştan, N. (2011). *Türkiye’de ırk veya etnik köken temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu: 1 Ocak-31 Temmuz 2010*. İstanbul Bilgi Üniversitesi. https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/24/Irk_veya_Etnik_Kok_en_Izleme_Raporu.pdf. Erişim: 26.01.2021.
- Alparslan, N. (2016). *Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Alpman, N. (2004). *Trakya Çingeneleeri: Sınırdan yaşayanlar*. Bileşim yayınevi.
- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal aidiyet ve gençlik: Üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Altınöz, İ. (2013). *Osmanlı toplumunda Çingeneleer*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Altınsoy, F. (2016). *Ergenlerde okula aidiyet duygusunun yordayıcısı olarak yaşam amaçları ve bağlanma stilleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Altınsoy, F., & Karakaya Özyer, K. (2018). Liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: Umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri. *İlköğretim Online*. <https://core.ac.uk/download/pdf/230035433.pdf>
- Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). (2013). *Estratégia nacional para a integração das comunidades Ciganas 2013-2020*. ACIDI. Erişim Tarihi: 24.09.2022.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.4.795>
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students’ sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/00220970309600877>

- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check and connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 95-113. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.01.002>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Aras, F. E. (2009). Etnik (Çingene) işgücünün enformel işgücü piyasasına katılım biçimleri ve bu süreçte etkili olan faktörler: İstanbul (Cankurtaran) ve Edirne (Menzilahr) örnekleri. *Gazi Üniversitesi İktisadî ve İdarî Bilimler Fakültesi Dergisi, 11*(1), 75-100.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Arayıcı, A. (2008). *Avrupa'nın vatansızları: Çingeneler*. Kalkedon Yayınları.
- Arayıcı, A. (2009). Gypsies the forgotten people of Türkiye. *International Social Science Journal, 59*(193-194), 527-538. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2009.01683.x>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Arpacıoğlu, Ö., & Yıldırım, M. (2011). Dünyada ve Türkiye'de yoksulluğun analizi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdarî Bilimler Fakültesi Dergisi, 4*(2), 60-76.
- Arslan, A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyetin okul sporları bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İzmir Demokrasi Üniversitesi.
- Arslan, H. (2011). *Sosyal dışlanma ve kentsel haklar bağlamında Türkiye'de kentsel dönüşüm: İzmir-Narludere kentsel yenileme uygulaması (Narkent projesi) örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Arslan, G., & Duru, E. (2017). Initial development and validation of the school belongingness scale. *Child Indicators Research, 10*(4), 1043-1058. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9414-y>
- Arslan, G. & Tanhan, A. (2019). Ergenlerde okul aidiyeti, okul işlevleri ve psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 33*(2), 318-332. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332127>
- Ashford, M. W. (1997). Preventing school violence by building connect edness: A local initiative. *Medicine Conflictand Survival, 13*, 57-62.
- Asséo, H. (2007). Pourquoi tant de haine? L'intolérance administrative à l'égard des Tsiganes de la fin du XIXe siècle à la veille de la Deuxième Guerre mondiale. Diasporas. *Histoire Et Sociétés, 10*(1), 50-67. <https://doi.org/10.3406/diasp.2007.1090>
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB). (2016). *Roman vatandaşlara yönelik strateji belgesi, 2016-2021*. <https://www.aile.gov.tr/Uploads/sgb/uploads/pages/arge-raporlar/2016-yili-faaliyet-raporu.pdf>. Erişim Tarihi: 01/01/2022.
- Aşık, N. A. (2018). Aidiyet duygusu ve nomofobi ilişkisi: Turizm öğrencileri üzerinde bir araştırma. *TURAR Turizm ve Araştırma Dergisi, 7*(2), 24-42. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/551823>

- Aşkın, U. (2012). Çingenerler ve sosyal politika. *Çalışma Ortamı Dergisi*, 122, 20-24. https://calismaortami.fisek.org.tr/wp-content/uploads/2012/05/calisma_ortami122.pdf#page=20
- Aşlamacı, İ., & Eker, E. (2016). İmam-hatip lisesi öğrencilerinin okula aidiyet ve dini tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32),7-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/712351>
- Ateş, A., & Ünal, A. (2022). Roman annelerin çocuklarının okullarıyla ilgili deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 299-319. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11176>
- Avara, H., & Mascitelli, B. (2014). European history and society 'do as we say, not as we do': EU to Türkiye on Roman/Gypsy integration. *European Review*, 22(1), 129-144. <https://doi.org/10.1017/S1062798713000690>
- Avcı, S., & Çakır, M. (2021). Lise öğrencilerinde akademik dayanıklılık ve başarının belirleyicileri olarak ebeveynlerin duygusal desteği öznel iyi oluş ustalık hedef yönelimleri ve okula aidiyet duygusu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 235-252. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/993819>
- Avrupa Birliği, Çalışma ve Sosyal İşler ve Fırsat Eşitliği Genel Direktörlüğü. (2010). *Türkiye'de Romanların durumu Türkiye'de çalışma ve insana yakışır iş koşulları sorunları raporu*. <https://docplayer.biz.tr/1513849-Turkiye-de-romanlarin-durumu-turkiye-de-calisma-ve-insana-yakisiris-kosullari-sorunlari.html>
- Avrupa Birliği Temel Haklar Ajansı. (2019). *Second European Union minorities and discrimination survey. Roma women in nine EU member states*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2019-eu-minorities-survey-roma-women_en.pdf
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar* (3. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Backlund, E. A., & Williams, D. R. (2003, April, 6-8). A quantitative synthesis of place attachment research: Investigating past experience and place attachment. *Proceedings of the 2003 Northeastern Recreation Research Symposium* (p. 320-325). New York, USA.
- Bačlija, I. (2008). "Positive discrimination" policies for inclusion of Europe's largest minority: Examples of educational policies for the Roma minority in Europe. *Politička Misao*, 45(5), 175-189. <https://hrcak.srce.hr/39938>
- Bagozzi, R. P., Gopinath, M., & Nyer, P. U. (1999). The role of emotions in marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27(2), 184-206. <https://doi.org/10.1177/0092070399272005>
- Bakır Ayğar, B., & Kaya, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okul aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 14-27.
- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A., & Polat, S. (2009). *Türkiye'de eğitime erişimin belirleyicileri*. Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/TurkiyedeEgitimeErisiminBelirleyicileri-1.pdf>
- Balak, D. (2017). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Balantekin, Y. & Kartal, H. (2016). Öğrencilerin okula devamından sorumlu paydaşların görüşlerine göre okul devamsızlığının nedenleri ve buna yönelik çözüm önerileri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 16-36.
- Balkıs, M., Buluş, M., & Duru, E. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlilik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.
- Balkız, Ö. İ. & Göktepe, T. (2014). Romanlar ve sosyoekonomik yaşam koşulları: Aydın ili örneğinde bir alan araştırması. *Sosyoloji Dergisi*, 30, 1-39.
- Bancroft, A. (2001). Closed spaces, restricted places: Marginalisation of Roma in Europe. *Space & Polity*, 5(2), 145-157. <https://doi.org/10.1080/13562570120104454>
- Barany, Z. (1998). Orphans of transition: Gypsies in Eastern Europe. *Journal of Democracy*, 9(3), 142-156. <https://doi.org/10.1353/jod.1998.0038>
- Barber, B. K., & Schluterman, J. M. (2008). Connectedness in the lives of children and adolescents: A call for greater conceptual clarity. *Journal of Adolescent Health*, 43(3), 209-216. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.012>
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational psychologist*, 32(3), 137-151. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1
- Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal Of Public Health*, 87(12), 1997-2001. <https://doi.org/10.2105/AJPH.87.12.1997>
- Bauman, Z. (1999). *Çalışma, tüketicilik ve yeni yoksullar* (Çev. Öktem, Ü.). Sarmal Yayınevi.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Beck, M., & Malley, J. (1998). A pedagogy of belonging. *Reclaiming Children and Youth*, 7(3), 133-137.
- Bedmar, V. L., & León, N. T. (2012). Lifelong learning of Gypsy women in Spain. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3119-3123. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.022>
- Belk, R. (1988). Possessions and the extended self. *Journal of Consumer Research*, 15(2), 139-168. <https://doi.org/10.1086/209154>
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned?* WestEd.
- Berk, L. E., & Meyer, A. B. (2015). *Infants, children and adolescents* (8th ed.). Pearson.
- Beyer, W. (2008). *Belonging in a grade 6 inclusive classroom: Three multiple perspective case studies of students with mild disabilities* [Unpublished master's thesis]. Queen's University.
- Bhopal, K. (2011). This is a school, it's not a site: Teachers' attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England, UK. *British Educational Research Journal*, 37(3), 465-483. <https://doi.org/10.1080/01411921003786561>

- Bhopal, K., & Myers, M. (2016). Marginal groups in marginal times: Gypsy and Traveller parents and home education in England. *British Educational Research Journal*, 42(1), 5-20. <https://doi.org/10.1002/berj.3198>
- Bıçerli, M. K. (2016). *Sosyal dışlanma ile mücadelede hayat boyu öğrenme*. Beta Yayıncılık.
- Bilgin, O., & Taş, İ. (2018). Ergenlerde okula bağlılığın yordayıcıları olarak okul iklimi ve sosyal medya bağımlılığı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 15-33. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.2>
- Bilton, T., Bonnet, K., Jones, P., Lawson, T., Skinner, D., Stanworth, M., & Webster, A. (2008). *Sosyoloji* (Çev.: Kemal İnal). Siyasal Kitabevi.
- Birch, S. G., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Blomfield, C., & Barber, B. (2010). Australian adolescents' extracurricular activity participation and positive development: Is the relationship mediated by peer attributes? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 114-128.
- Bobakova D., Dankulincova Veselska, Z., Babinska, I., Klein, D., Madarasova Geckova, A., Cislakova, L., & HEPA-META Team. (2015). Differences between Roma and non-Roma in how social support from family and friends helps to overcome health care accessibility problems. *International Journal for Equity in Health*, 14(37), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12939-015-0165-z>
- Booker, K.C. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
- Booker, K. C. (2007). Likeness, comfort, and tolerance: Examining African American adolescents' sense of school belonging. *Urban Review*, 39(3), 301-317. <https://doi.org/10.1007/s11256-007-0053-y>
- Bora, V. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teörün ilkeleri* (Çev.: A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya). Heretik Yayınları.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Tavistock.
- Bozkurt, T. (2006). *Artakalanlar: Anadolu'dan etnik manzaralar* (Çev.: C. Süvari, A. Yıldırım, T. Bozkurt, & İ. M. İşoğlu). E Yayınları.
- Bozkurt, H. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bracato, E. D. (2006). *Place attachment: An investigation of environments and outcomes in service context* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Texas at Arlington.
- Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity. *Urban Education*, 37(1), 41-58. <https://doi.org/10.1177/0042085902371004>

- Bruce, G., & Crump, D.A. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among six graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121-126. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586.x>
- Buğra, A. (2005). *Yoksulluk ve sosyal haklar. Sivil Toplum Geliştirme Merkezi Derneği için hazırlanan danışman raporu.* <https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-09/yoksulluk-ve-sosyal-haklar.pdf> Erişim Tarihi:28.09.2022.
- Burden, P. R. (2003). *Classroom management* (2nd ed.). Willey.
- Büyükalim, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinde genel aidiyet, nomofobive yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Canli, S. (2020). The relationship between social justice leadership and sense of school belonging. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 195-210.
- Capps, M. A. (2003). *Characteristics of a sense of belonging and its relationship to academic achievement of students in selected middle school in region IV. and VI. educational service centers* [Unpublished doctoral dissertation]. Texas A&M University.
- Cass, N., Shove E. & Urry, J. (2005). Social exclusion, mobility and access. *The Sociological Review*, 53(3), 539-555. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00565.x>
- Cecilia, E. S. (2010). Challenges of gipsy children in early childhood education. *Training and Practice* 8(4), 237-243. http://trainingandpractice.hu/sites/default/files/kepzes_es_gyakorlat/tanulmanyok/19-Szucs_Esster_Cecilia-tanulmany.pdf Erişim Tarihi: 05.05.2021
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on student's sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243-272. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x>
- Cerit, Ç., & Porsuk, A. Ö. (2020). Roman çocukları ve okula devamsızlıkları: Kırklareli’de bir okul örneği. *Humanistic Perspective*, 2(3), 283-295. <https://doi.org/10.47793/hp.778134>
- Chen, Z. X., & Aryee, S. (2007). Delegation and employee work outcomes: An examination of the cultural context of mediating processes in China. *Academy of Management Journal*, 50(1), 226–238. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.24162389>
- Cheung, H. Y. (2004). Comparing Shanghai and Hong Kong students' psychological sense of school membership. *Asia Pacific Education Review*, 5(1), 34-38. <https://doi.org/10.1007/BF03026277>
- Cheung, H. Y. & Hui, K. F. S. (2003). Mainland Immigrant and Hong Kong Local Students' psychological Sense of School Membership. *Asia Pacific Educational Review*, 4(1), 67–74. <https://doi.org/10.1007/BF03025553>
- Chipuer, H. M. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: Links with youths' loneliness experiences. *Journal of Community Psychology*, 29(4), 429-446. <https://doi.org/10.1002/jcop.1027>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Cooper-Marcus, C. (1992). *Environmental memories*. (I. Altman, & S. Low). Plenum Press.
- Coleman, J. (1961). *The adolescent society*. Free Press.
- Connell, J. P., Halpern-Felsher, L., Clifford, E., & Crichlow, W. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in high school. *Journal of Adolescent Research*, 10(1), 41-63. <https://doi.org/10.1177/0743554895101004>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. E. Karadağ (Çev. Ed.) ve M. Güler (Çev). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* içinde (5. baskı, s. 218). Nobel Yayınları.
- Cresswell, T. (2004). *Place: A short introduction*. Blackwell Publishing.
- Crouch, R., Keys, C. B., & McMahon, S. D. (2014). Student–teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 20-30. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855054>
- Cruwys, T., Dingle, G. A., Haslam, C., Haslam, S. A., Jetten, J. & Morton, T. A. (2013). Social group memberships protect against future depression, alleviate depression symptoms and prevent depression relapse. *Social Science & Medicine*, 98, 179-186. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.09.013>
- Cudworth, D. (2008). There is a little bit more than just delivering the stuff: Policy, pedagogy and the education of Gypsy/Traveller children. *Critical Social Policy*, 28(3), 361-377. <https://doi.org/10.1177/0261018308091275>
- Çakır, Ö. (2002). Sosyal dışlanma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 83-104.
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algularının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çayır, K., & Ayan Ceyhan, M. (2012). *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çetin, B. I. (2017). Kimlikleriyle Romanlar: Türkiye'deki Roman vatandaşlara yönelik sosyal içerme ulusal strateji belgesi ve birinci aşama eylem planının değerlendirilmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 85-112. <https://doi.org/10.11611/yead.278435>
- Çiftçi, B. (2019). *Terzibayırı'ndaki Roman öğrencilerin Türk eğitim sisteminde yaşadığı sosyoekonomik zorluklara ilişkin öğretmen öğrenci ve veli görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Çubukçu, S. U. (2011). Mekânın izdüşümünde toplumsal cinsiyet: Sulukule mahallesi ve Romanlar. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 44, 83-106. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/5279>
- Çuhadar, A. İ. (2021). *Lise öğrencilerinin bilgi edinme ve katılım hakları ile okula aidiyet duygusu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Dehuff, P. (2013). *Students' wellbeing and sense of belonging: A qualitative study of relationships and interactions in a small school district* [Unpublished doctoral dissertation]. Washington State University.
- De Kalp, J. (1999). *Student truancy*. ERIC Digests.
- Del Castillo, I. Y. (1994). A comparative approach to social exclusion: Lessons from France & Belgium. *International Labour Review*, 133(5-6), 613-634.
- Demanet, J. & Van Houtte, M. (2011). Social-ethnic school composition and school misconduct: Does sense of futility clarify the picture? *Sociological Spectrum*, 31(2), 224-256. <https://doi.org/10.1080/02732173.2011.541343>
- Demirel, N. (2012). *Romanların sosyal dışlanma probleminin Romanlar ve toplum düzeyinde karşılaştırmalı araştırması: Kocaeli örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yalova Üniversitesi.
- Deniz, K., Z, Türe, E., Uysal, A., & Kunduroğlu-Akar, T. (2015). Sosyoekonomik düzey değişenlerinin kümeleme analizi ile belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 108-117. <https://doi.org/10.17051/io.2015.99837>
- Derrington, C. (2005). Perceptions of behaviour and patterns of exclusion: Gypsy Traveller students in English secondary schools. *Journal of Research in Special Education Needs*, 5(2), 55-61. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2005.00042.x>
- Derrington, C. (2016). Supporting Gypsy, Roma and Traveller pupils. In G. Richards and F. Armstrong (ed.), *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms* (p. 41-51). Routledge.
- Derrington, C., & Kendall, S. (2003). *Gypsy Traveller students in English secondary schools: A longitudinal study*. Trentham Books.
- Deveci, H. (2007). *Öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Diktaş, A., Deniz, A. Ç., & Balcıoğlu, M. (2016). Uşak'ta yaşayan Romanların Türk eğitim sistemi içerisinde yaşadıkları problemler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1121-1142.
- Dişli, S. Ö. (2016). Çingene mi, Roman mı? Bir inşa süreci. *AÜDTCF Antropoloji Dergisi*, 31, 97-117. https://doi.org/10.1501/antro_0000000329
- Doğan, A. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerin kural dışı davranış göstermelerinde öğrenim hayatlarını denetleyememe inancı, öz saygı ve okula aidiyet duygularının rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Doğan, S., & Özdemir, Ç. (2019). Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(69), 205-227. <https://doi.org/10.17755/esosder.411180>
- Dönmez, Ş., & Taylı, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.

- Duman, B., & Alacahan, O. (2010). Sosyal kaynaşma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 103-128.
- Durgun, Ö. (2011). Türkiye’de yoksulluğu ve yoksulluğu üzerine bir inceleme. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 6(1), 143-154. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/40436>
- Duru, E. & Arslan, G. (2014). Evlenmek amacıyla evden kaçan kız ergenler: Bir olgubilim çalışması. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 41(5), 36-48. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200289>
- Düzenli, T., Işık, B. Ö., & Çiğdem, A. (2018). KTÜ örneğinde şehir dışından gelen öğrencilerin üniversite kampüsüne aidiyeti. *Journal of International Social Research*, 11(59), 511-516. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2656>
- Easthope, H. (2004). A Place called home. Housing, *Theory & Society*, 21(3), 128-138. <https://doi.org/10.1080/14036090410021360>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigneld, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Maclver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage- environment on young adolescents’ experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10254-034>
- Elma, C. & Aytaç, T. (2020). Uluslararası sözleşmelerde eğitim ve eğitim hakkı. (Ed. T. Aytaç). *Eğitim Hukuku*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- European Commission against Racism and Intolerance (ECRI). (2011). Irkçılığa ve hoşgörüsüzlüğe karşı Avrupa Komisyonu Türkiye raporu. <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-bycountry/Türkiye/TUR-CBC-IV-2011-005-TUR.pdf>. Erişim:27.12.2021.
- European Economic and Social Committee (EESC). (2009). *Cohesion policy as fundamental pillar for bringing the EU closer to its citizens and for reducing disparities among EU regions and inequalities among people. The views of organised civil society for the programming period 2021-2027*. <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/files/qe-04-20-656-en-n.pdf>.
- Epstein, J. L. (1981). *The quality of school life*. Health, Lexington.
- Erdoğan, Y. M., & Yüzbaş, D. (2018). Lise öğrencilerinde okula bağlılık ile genel özyeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(32), 205-227. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbe/issue/41366/468489>
- Ersanlı, K., & Koçyiğit, M. (2013). Ait Olma Ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Turkish Studies*, 8(12), 751-764. <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=6044>
- Fairecloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293-309. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-5752-7>
- Fazla, S., Oruç, İ. & Gezgin, D.M. (2021). Çalışma hayatında ötekileştirilmeye ilişkin roman kadınların görüşleri: Nitel bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(21), 1-20. <https://doi.org/10.33207/trkede.714861>
- Fırat, M., & İlhan, S. (2019). Çingenelerde yoksulluk ve sosyal dışlanma: Malatya örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 265-277. <https://doi.org/10.18506/anemon.449956>

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(1), 117-142. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268. <https://doi.org/10.2307/2295464>
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Fonseca, I. (2002). *Beni ayakta gömün: Çingener ve yolculukları* (Çev.: Özlem İlyas). Ayrıntı Yayınları.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill International Edition. http://www.johnlpryor.com/JP_Digital_Portfolio/EDU_7901_files/EDU%207901%20D ata%20Definitions.pdf
- Fraser, A. (2005). *Avrupa halkları: Çingener*. (Çev.: İlkin İnanç). Homer Kitabevi ve Yayıncılık.
- Frazer, H., & Marlier, E. (2011). *Promoting the social inclusion of Roma*. European Commission/EU Network of Independent Experts on Social Inclusion. https://www.euromanet.eu/upload/03/11/synthesis_report_2011-2_final_3.pdf Erişim Tarihi:12.07.2022
- Frederickson, L. M., & Anderson, D. H. (1999). A qualitative exploration of the wilderness experience as a source of spiritual inspiration. *Journal of Environmental Psychology*, 19(1), 21-39. <https://doi.org/10.1006/jevp.1998.0110>
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: Individual and school-level influences (LSAY Research Report No. 27)*. ACER.
- Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant constructs for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368. <https://doi.org/10.14742/ajet.1228>
- Furrer C., & Skinner E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148- 162. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Garvik, M., Idsoe, T., & Bru, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 592-608. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.798835>
- Gencer, N. (2019). İmam hatip lisesi öğrencilerinde okul aidiyet duygusu (Çorum örneği). *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(39), 149-172. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.514384>
- Genç, Y., & Çat, G. (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal içerme ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(1), 363-393.

- Genç, Y., Aynacı, C., Doğan, H., & Kuloğlu, S. (2020). Romanların sosyal dışlanmaya karşı direnişi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 81, 425-444. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.41948>
- Genç, Y., Taylan, H. H., & Barış, İ. (2015). Roman çocuklarının eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının rolü. *Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 79-97. <https://dx.doi.org/10.9761/JASSS2796>
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji* (Yay. Haz.: Hüseyin Özel ve Cemal Güzel). Ayraç Yayınları.
- Giddens, A. (2005). *Sosyal teorinin temel problemleri* (Çev.: Ümit Tatlıcan). Paradigma Yayınları.
- Gifford, R. (2002). *Environmental psychology: Principles and Practice*. Optimal Books.
- Gillen-O'Neel, C., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Goffman, E. (2014). *Damga* (Çev. Geniş, Ş., Ünsaldı, L. ve Ağırnaslı, S. N.). Heretik Yayıncılık.
- Goodenow, C. (1992a). School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349364.pdf>
- Goodenow, C. (1992b). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177-196. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2702_4
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X)
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Gordon, F. C. (2010). *School belonging: An exploration of secondary students' perceptions of life at school* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Washington.
- Gould, S. (2017). Promoting the social inclusion and academic progress of Gypsy, Roma and Traveller children: A secondary school case study. *Educational Psychology in Practice*, 33(2), 126-148. <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1259996>
- Gökce, D., & Cengiz, M. (2016). Kentsel dönüşümde mekânsal ayrışmayı azaltmanın bir aracı olarak mahalle eylem planı: Konya-Doğanlar mahallesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 324-337. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/221126>
- Gökçe, D. Ç. (2013). Sosyal dışlanmanın mekânsal izdüşümü. *VII. Ulusal Sosyoloji Kongresi Bildiri Kitabı III* (Ed.: Muammer Tuna, s. 565-573).

- Gökdal, Ö. A., & Düşünceli, B. (2019). Ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 815-834. <https://doi.org/10.24315/tred.647828>
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Greenberg, J. (2010). Report on Roma education today: From slavery to segregation and beyond. *Columbia Law Review*, 110(4), 919-1001. <https://www.jstor.org/stable/27806640>
- Guest, A. M., & Lee, B. A. (1984). How urbanites define their neighborhoods. *Population & Environment: Behavioral & Social Issues*, 7, 32-56. <https://doi.org/10.1007/BF01257471>
- Gümüş, B. E., & Çelik, F. (2021). İzmir’de roman kadın olmak: Sosyal dışlanma, yoksulluk ve yoksunluk ile müzakere anlatıları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(42), 5897-5906. <https://doi.org/10.26466/opus.905540>
- Gün, S. (2016). *Etnikleşen yoksulluk: Çingener/Romanlar örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Günay, U. (1995). Ritüeller ve hidrellez. *Millî Folklor*, 26, 3-7.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2009). *SETA rapor: Türkiye’de milli eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler*. SETA-Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Güvenç, B. (1997). Göç olgusu ve Türk toplumu. *II. Ulusal Sosyoloji Kongresi, Toplum ve Göç*, 20-22 Kasım 1996. Sosyoloji Derneği Yayınları, 21-25.
- Hagerty, B., Lynch-Sauer, J., Patusk, K., Bouwsema, M. & Collier, P. (1992). Sense of Belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172-177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-H](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-H)
- Haliloviç, S. (2016). *Minority romani pupils and exclusion from education* [Unpublished master’s thesis]. University of Oslo.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>
- Halwachs, D. (2005). Roma and Romani in Austria. *Romani Studies*, 15(2), 145-173.
- Hambleton, K. (2011). *The cognitive and psychological school engagement of young offenders* [Unpublished doctoral dissertation]. University College London.
- Hamilton, P. (2018). Engaging Gypsy and Traveller pupils in secondary education in Wales: Tensions and dilemmas of addressing difference. *International Studies in Sociology of Education*, 27(1), 4-22. <https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1377100>
- Hancock, I. (1991). The East European roots of Romani nationalism. *Nationalities Papers*, 19(3), 251-268. <https://doi.org/10.1080/00905999108408203>
- Hancock, I. (2002). *We are the Romani people*. University of Hertfordshire Press.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 1-22. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0501_1

- Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1681- 1701. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>
- Henchy, A., Cunningham, J., & Bradley, K. (2009). *Measuring Latino students' perceptions of school belonging: A Rasch measurement application*. <http://www.uky.edu/~kbrad2/Alex.pdf>. Erişim Tarihi:25.12.2021
- Hert, P., & Van Caeneghem, J. (2012). *Social thematic study the situation of Roma*. FRANET National Focal Point. <https://fra.europa.eu/sites/default/files/situation-of-roma-2012-1-de.pdf> Erişim Tarihi: 05.05.2022
- Hidalgo, M. C., & Hernandez, B. (2001). Place attachment: Conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 273-281. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0221>
- Hidalgo, M. C., & Hernandez, B. (2002). Attachment to the physical dimension of places. *Psychological Reports*, 91(3), 1177-1182. <https://doi.org/10.2466/pr0.2002.91.3f.1177>
- Hopkins, C. D. (1980). *Understanding educational reseach*. A Bell & Howell.
- Hummon, D. (1992). Community attachment. Local sentiment and sense of place. In I. Altman & S. M. Low (Eds.), *Place attachment* (pp. 253-277). Plenum.
- Hunter, A. (1978). Persistence of local sentiments in man's society. In C. Street, Dü., *Handbook of contemporary urban life* (p. 133-162). Jossey-Bass.
- Hurn, C. (2016). *Okulun imkân ve sınırlılıkları: Eğitim sosyolojisine giriş* (Çev.: A. Kayısılı ve A. Soylu). Pegem Akademi Yayıncılık.
- İlik, B. (2016). *Türkiye'de Roman yurttaşların sorunları ve çözüme ilişkin çalışmalar: Romanların yoğun olarak yaşadığı alanlarda sosyal içermenin desteklenmesi operasyonu için teknik destek projesi* (SİROMA). <https://docplayer.biz.tr/49068264-Turkiye-de-roman-yurttaslarin-sorunlari-ve-cozume-iliskin-calismalar.html> adresinden erişildi. Erişim Tarihi: 03.03.2022
- İnal, K. (2014). *Çocuk ve demokrasi*. Ayrıntı Yayınları.
- Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence*, 20(5), 525-535. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0107>
- Ivanov, A., & Kagin, J. (2014). *Roma poverty from a human development perspective*. UNDP.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding an action. *Journal of Adolescent Health*, 12, 597-605.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Jonas, A., H. (2016). *The relationship between student engagement and academic achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Auckland.

- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems*. USA: Allyn ve Bacon.
- Jorgensen, B. S., & Stedman, R. C. (2001). Sense of place as an attitude: Lakeshore owners attitudes toward their properties. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 233-248. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0226>
- Kalaycı H., & Özdemir M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Karabağ-Köse, E. (2014). Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 28-36. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/82092>
- Karacan, N. (2019). *Çalışma hayatında etnik kimliğe dayalı sosyal dışlanma: İzmit romanları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Karadeniz, S. (2022). *Yoksulluk ve sosyal dışlanma bağlamında Roman kimliği: Edirne örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Karakütük, K. (2016). *Eğitim planlaması*. Pegem Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (31. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kasarda, J. D., & Janowitz, M. (1974). Community attachment in mass society. *American Sociological Review*, 39(3), 328-339. <https://doi.org/10.2307/2094293>
- Kayal, M. (2018). *İlköğretim düzeyinde öğrenim gören roman öğrencilerde benlik saygısı, algılanan sosyal destek ve sosyal beceriler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Kazgan, G. (Ed.). (2002). *Kuştepe gençlik araştırmaları*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kenrick, D. (2006). *Çingeneler: Ganj'dan Thames'e* (Çev.: Bahar Tırnakçı). Homer Kitabevi ve Yayıncılık.
- Kılıç, S., & Öksüz, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ile genel aidiyet düzeyleri arasındaki ilişki. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 216-225. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/58553/804719>
- Kılıç, E. D., & Tanman, S. (2009). İlköğretim okullarında eğitimde fırsat eşitsizliği. *Üniversite ve Toplum*, 9(2), 2-5.
- Kılıçoğlu, G. (2014). *İngiltere'deki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin okula aidiyet duygusu ve akademik başarıyla ilgisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S., & Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6740>
- Kim, E. K., Furlong, M. J., & Dowdy, E. (2019). Adolescents personality traits and positive psychological orientations: Relations with emotional distress and life satisfaction mediated by school connectedness. *Child Indicators Research, Advance Online Publication*. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-9619-y>

- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. <https://doi.org/10.1002/casp.974>
- Knez, I. (2005). Attachment and identity as related to a place and its perceived climate. *Journal of Environmental Psychology*, 25(2), 207-218. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2005.03.003>
- Koçak, H., & Gencer, M. (2020, Aralık, 1-18). Mekânsal ayrışma ve sosyal dışlanma bağlamında roman vatandaşları: Yeşilyurt Örneği. *IV. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu* (Online).
- Kolukırık, S. (2005). Türk toplumunda Çingene imgesi ve önyargısı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 52-71.
- Kolukırık, S. (2007). *Yeryüzünün yabancıları: Çingeneler*. Simurg Yayınevi.
- Kolukırık, S. (2009). *Düünden bugüne Çingeneler*. Ozan Yayıncılık.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and student's motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Advanced Online Publication*, 35(6), 641-680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Kortering, L. J., & Christenson, S. L. (2009). Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 17(1), 5-15. <https://doi.org/10.1080/09362830802590102>
- Köse, E. (2019). Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 321-336. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7893>
- Köse, A., & Şaşmaz, A. (2014). *İlköğretim kurumlarının mali yönetimi araştırma raporu*. Eğitim Reformu Girişimi, http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_E% C4% B0R_2015-16.pdf Erişim, 20.12.2021
- Kurtipek, R. (2012). *A critical analysis of social inclusion in Türkiye: The case study of sodes (Social support programme)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Kurtuluş, B. (2012). Devletsiz bir halk olarak Çingeneler: Kökenleri, sorunları, örgütlenmeleri. (Der.: Levent Ürer), *Roman olup Çingene kalmak* (s. 17-43). Melek Yayınları.
- Kuş, Z., & Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1494919>
- Kuşat, A. (2003). Bir değerler sistemi olarak "kimlik" duygusu ve Atatürk. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 45-61. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/219256>
- Kyle, G. T., Absher, J. D., & Graefe, A. R. (2003). The moderating role of placeattachment on the relationship between attitudes toward fees and spending preferences. *Leisure Sciences*, 25(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/01490400306552>
- Kyle, G., Graefe, A., Manning, R., & Bacon, J. (2003). An examination of the relationship between leisure activity involvement and place attachment among hikers along the

- appalachian trail. *Journal of Leisure Research*, 35(3), 249-273. <https://doi.org/10.1080/00222216.2003.11949993>
- Kyle, G., Graefe, A., Manning, R., & Bacon, J. (2004a). Effect of activity involvement and place attachment on recreationists' perceptions of setting density. *Journal of Leisure Research*, 36(2), 209-231. <https://doi.org/10.1080/00222216.2004.11950020>
- Kyle, G., Graefe, A., Manning, R., & Bacon, J. (2004b). Effects of place attachment on users' perceptions of social and environmental conditions in a natural setting. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 213-225. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2003.12.006>
- Kyle, G., Graefe, A., & Manning, R. (2005). Testing the dimensionality of place attachment in recreational settings. *Environment & Behavior*, 37(2), 153-177. <https://doi.org/10.1177/0013916504269654>
- Kyle, G. T., Mowen, A. J., & Tarrant, M. (2004). Linking place preferences with place meaning: An examination of the relationship between place motivation and place attachment. *Journal of Environmental Psychology*, 24(4), 439-454. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.11.001>
- Lee, C. J., & Huang, J. (2021). The relations between students' sense of school belonging, perceptions of school kindness and character strength of kindness. *Journal of School Psychology*, 84, 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.001>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706. <https://doi.org/10.1177/0013161X99355002>
- Levinson, M. P. (2007). Literacy in English gypsy communities: Cultural capital manifested as negative assets. *American Educational Research Journal*, 44(1), 5-39. <https://doi.org/10.3102/0002831206298174>
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Liebich, A. (2007). Roma nation? Competing narratives of nationhood. *Nationalism and Ethnic Politics*, 13(4), 539-554. <https://doi.org/10.1080/13537110701678270>
- Liu, Y., & Lu, Z. (2011). Trajectories of chinese students' sense of school belonging and academic achievement over the high school transition period. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 187-190. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.12.007>
- Lloyd, G., & McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/Travellers: Contradictions and significant silences. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 331-345. <https://doi.org/10.1080/13603110601183065>
- Lloyd, G., & Norris, C. (1998). From difference to deviance: The exclusion of gypsy-traveller children from school in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 2(4), 359-369. <https://doi.org/10.1080/1360311980020407>
- Loury, G. C. (2000). *Social exclusion and ethnic groups: Challenge to economics*. 225-252. https://www.brown.edu/Departments/Economics/Faculty/Glenn_Loury/louryhomepage/papers/Loury%20-%20Social%20Exclusion.pdf Erişim Tarihi: 29.08.2022
- Low, S. (1992). *Symbolic ties that bind* (I. Altman, & S. Low). Plenum Press.

- Low, S. M., & Altman, I. (1992). Place attachment: a conceptual inquiry. *Human behavior & environment: Advances in Theory & Research*, 12, 1-12.
- Lowell, G. (2021). *Supporting sense of school belonging for primary school children with social, emotional and mental health needs: The views and perspectives of teaching staff* [Unpublished doctoral dissertation]. Exeter Üniversitesi.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349. <https://doi.org/10.1080/00220670309596617>
- Macura-Milovanović, S., Munda, M., & Peček, M. (2013). Roma pupils' identification with school in Slovenia and Serbia: Case studies. *Educational Studies*, 39(5), 483-502. <https://doi.org/10.1080/03055698.2013.801768>
- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J., & Kirk, S. (2003). *Absence from school: A study of its causes and effects in seven leas*. The SCRE Centre University of Glasgow.
- Mammadova, N. (2022). *Suriyeli öğrencilerin eğitim hedefleri ile okula aidiyet duyguları: Karma yöntem çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Manzo, L. C., & Perkins, D. D. (2006). Finding common ground: The importance of place attachment to community participation and planning. *Journal of Planning Literature*, 20(4), 335-350. <https://doi.org/10.1177/0885412205286160>
- Manzuoli, C., H., Pineda-Báez, C., & Sánchez, A., D. (2019). School engagement for avoiding dropout in middle school education. *International Education Studies*, 12(5), 35-48. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n5p35>
- Marks G. N. (1998). *Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school*. Australian Council For Educational Research Ltd. https://research.acer.edu.au/lsay_research/62
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 553-562. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.84.4.553>
- Marsh, A. (2008). Biz buradayız! Türkiye’de Romanlar, ayrımcı uygulamalar ve hak mücadelesi Uzpeder, E., Danova/Roussinova, S., Özçelik, S., Gökçen S. (Ed.), *Etnisite ve Kimlik: Çingenelerin Kökeni* içinde (s. 19-27). https://hyd.org.tr/attachments/article/30/biz_buraday%C4%B1z_-_turkiye'de_romanlar-1.pdf Erişim Tarihi: 05.02.2023
- Marsh, A. (2010). The Gypsies in Türkiye: History, ethnicity and identity. An action research strategy in practice. (Der.: Le Bas D., Acton T.), *All change Romani studies through Romani eyes* içinde (p. 27). University of Hertfordshire Press.
- Marsh, A., & Strand, E. (2005). *Reaching the Romans: A report on the feasibility studies "mapping" a number of Roman (Gypsy) communities in Istanbul*. International Romani Studies Network.
- Marushiakova, E., & Popov, V. (2005). "The roma- a nation without a state? historical background and contemporary tendencies." In: Burszta, W., Kamusella, T., Wojciechowski, s. (eds.) *Nationalisms across the globe: An overview of the nationalism of state-endowed and stateless nations*, Poznan: School of Humanities and Journalism, 3, 433-455. <http://212.72.210.78/sr-www/files/Virtual%20library/Nation.pdf> Erişim Tarihi: 28.01.2023.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387-401. <https://doi.org/10.1002/pits.20304>
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x>
- Meloro, P. C. (2005). *Do high school advisory programs promote personalization? Correlates of school belonging* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Rhode Island.
- Mercan-Uzun, E. & Bütün, E. (2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 315-327.
- Mezarcıoğlu, A. (2010). *Çingenelerin kitabı*. Cinius Yayınları.
- Milligan, M. J. (1998). Interactional past and potential: The social construction of place attachment. *Symbolic Interaction*, 21(1), 1-33. <https://doi.org/10.1525/si.1998.21.1.1>
- Mischek, U. (2002). The professional skills of Gypsies in İstanbul. *KURI Journal of Dom Research Centre*, 1(7), 2-7.
- Moallem, I. (2013). *A meta-analysis of school belonging and academic success and persistence* [Unpublished doctoral dissertation]. Loyola University.
- Mok, M. M. C., & Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life? *Issues in Educational Research*, 7(1), 69-86. <http://www.iier.org.au/iier7/mok.html>
- Mollaer, F. (2008). Görünmez ötekiler: Çingeneler örneği ve ötekiliğin dayanılmaz hali. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 11(44), 251-257.
- Morrison, G. M., Cosden, M. A., Q'Farrell, S. L., & Campos, E. (2003). Changes in Latino students' perceptions of school belonging over time: Impact of language proficiency, self-perceptions and teacher evaluations. *California School Psychologist*, 8(1), 87-98. <https://doi.org/10.1007/BF03340898>
- Munck, R. (2005). Social exclusion: New inequality paradigm for the era of globalization? In: Mary Romero and Eric Margolis (Eds.), *The Blackwell companion to social inequalities* (p. 31-49). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470996973.ch3>
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle. *Childhood Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- Mutlu, H. T., Eş, A., & Çeçan, M. (2022). Üniversiteye olan aidiyet duygusunun üniversite yaşam kalitesine olan etkisi: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği. *Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 20-41. <https://www.sobinarder.com/index.php/sbd/article/view/26>

- Mutluay, N. (2010). *Eski yakın doğu toplumlarında çocuk*. Alter Yayınları.
- Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Newman, F. M. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-564. <https://doi.org/10.17763/haer.51.4.xj67887u8715t66t>
- Newman, B. M., Lohman, B. J., & Newman, P. R. (2007). Peer group membership and a sense of belonging: Their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence*, 42(166), 241-263. <https://www.researchgate.net/publication/5990459>
- Newman, B., Newman, P., Griffen, S., O'Connor, K. & Spas, J. (2007). The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. *Adolescence*, 42(167), 441-459.
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 145-169. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.145-169>
- Nutbeam, D., Smith, C., Moore, L., & Bauman, A. (1993). Warning! Schools can damage your health: Alienation from school and its impact on health behavior. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 29(1), 25-30. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.1993.tb02256.x>
- Obrovská, J., & Sidiropulu Janků, K. (2021). Resilience capacity and supportive factors of compulsory education in ethnic minority families: Mixed methods study of Czech Roma mothers. *Contemporary Social Science*, 16(4), 448-463. <https://doi.org/10.1080/21582041.2020.1869813>
- Ocak, B. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2007). *Science competencies for tomorrow's world- Volume 1: Analysis*. OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264040014-en.pdf?expires=1674903268&id=id&accname=guest&checksum=391247C162E214D7C68B2608E441A339> Erişim Tarihi: 28.01.2023.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2016a). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy*. PISA, OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264281820-en.pdf?expires=1674903061&id=id&accname=guest&checksum=10CAAE47E9ED1AB0E56D8E7D0551B6B7> Erişim Tarihi: 28.01.2023.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2016b). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. PISA, OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264266490-en.pdf?expires=1674902813&id=id&accname=guest&checksum=E66E2D698FBD072CB7BC1E3D1484BDCB> Erişim Tarihi: 28.01.2023.

- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en> Erişim Tarihi: 19.01.2021
- Okutan, E., & Turgut, R. (2018). Çocuk yoksulluğunun farklı bir etnik grup olan Roman çocukları açısından değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 132-146. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/595273>
- O'Neill, F. K. (2009). Giving from our bodily belongings: Is donation an appropriate paradigm for the giving of bodies and body parts? *Hec Forum*, 21(2), 151-174. <https://doi.org/10.1007/s10730-009-9094-9>
- O'Nions, H. (1995). The marginalisation of Gypsies. *Web Journal of Current Legal Issues*, 3, 1-18. <https://www.bailii.org/uk/other/journals/WebJCLI/1995/issue3/onions3.html>
- Oprişan, A., & Yılmaz, H. (2004). *Türkiye'de Romanların hukuki durumu üzerine*. <https://www.mazlumder.org/tr/main/yayinlar/makaleler/8/turkiyede-romanlarin-sosyal-ve-hukuki-durumu-/910> Erişim Tarihi:10.06.2022
- OSCE, Council of Europe, UNHCHR and UNESCO. (2008). *Human rights education in the school systems of Europe, Central Asia, and North America: A compendium of good practice*. Poligrafus Andrzej Adamiak. <https://www.osce.org/files/f/documents/0/1/39006.pdf> Erişim Tarihi:09.10.2022
- Osterman F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Önen, S. (2013). Citizenship rights of Gypsies in Türkiye: Roma and Dom communities. *Middle Eastern Studies*, 49(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/00263206.2013.798310>
- Özateşler, G. (2013). Avrupa'da Roma/çingeneler üzerine sosyal politikalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 13-33. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deuefad/issue/34991/388255>
- Özbaş, M. (2015). Personal and familial properties of street children: The forgotten or not remembered ones. *Journal of Education and Learning*, 4(1), 97-107. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel>
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1143-1154. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.434262>
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213- 224.
- Özdener, O. E. (2010). *Adana ili toplumsal destek merkezi kayıt tabanlı 7-15 yaş grubu çalışan çocukların sağlık ve sosyal durumlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış uzmanlık tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Özkan, A. R. (2000). *Türkiye Çingeneleri*. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özkan, A. R. (2007). *Çingeneler'in kökeni ve Türkiye'de Çingeneler*. Fatih Belediyesi Yayınları.

- Öztürk, A.B. (2008). *Kentteki çocuk yoksulluğu: Keçiören örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Övür, A. (1996, 22-28 Eylül). Çingenenin hayatı roman. *Nokta Dergisi*, (38), 28-32.
- Parsova, G. (2018). Araçsal ve inşacı yaklaşımlarla Roman etnik kimliği. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.33905/bseusbed.382639>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Pereira, B. N. (2017). *Elementary school students' attitudes towards Gypsy people: School-based video training to increase knowledge and decrease stigma* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade do Minho.
- Perry, R. D. G. (2011). *Student perceptions of engagement in schools: A deweyan analysis of authenticity in high school classrooms* [Unpublished doctoral dissertation]. Georgia State University.
- Phan, H. P. (2013). Antecedents and consequences of school belonging: Empirical evidence and implications for practices. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 117-132. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v3n2p117>
- Pittman, L. D. & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality and psychological adjustment during the transition to college. *Journal of Experimental Education*, 76(4), 343-362. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 46-61.
- Pretty, G. H., Chipuer, H. M., & Bramston, P. (2003). Sense of place amongst adolescents and adults in two rural Australian towns: The discriminating features of place attachment, sense of community and place dependence in relation to place identity. *Journal of Environmental Psychology*, 23(3), 273-287. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(02\)00079-8](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(02)00079-8)
- Prince-Embury, P. S., & Saklofske, H. D. (2014). *Building a science of resilience intervention for youth. Resilience interventions for youth in diverse populations 3-12*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0542-3_1
- Püsküllüoğlu, A. (2003). *Türkçe sözlük*. Arkadaş Yayınları.
- Ragelienė, T. (2016). Links of adolescents identity development and relationship with peers: A systematic 330 literature review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(2), 97-105.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beurhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832. <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038>
- Ripski, M. B., & Gregory, A. (2009). Unfair, unsafe and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement? *Journal of School Violence*, 8(4), 355-375. <https://doi.org/10.1080/15388220903132755>

- Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086207>
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.88.3.408>
- Roman, I. (2013). Gypsies integration: Education for all. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 717-722. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.193>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Nunes, A. R., Fuentes, S., & Moreira, T. (2015). Promoting Gypsy children school engagement: A story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 84-94. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.005>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Azevedo, R., Pereira, R., Moreira, T., Fuentes, S., & Valle, A. (2017). Promoting Gypsy children's behavioural engagement and school success: Evidence from a four-wave longitudinal study. *British Educational Research Journal*, 43(3), 554-571. <https://doi.org/10.1002/berj.3271>
- Sağlam, A., & İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 1235-1246. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330253>
- Sağlık, B. (2019). *Sosyal dışlanma ve kadın yoksulluğu arasındaki ilişki: Roman kadınlar üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.
- Saki, Ü. (2018). *Üniversite öğrencilerinin aile aidiyeti düzeylerinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Sal, A. (2009). *Türkiye'de yaşayan Çingelenelerin sanatsal olarak ele alınışı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Sal, Ö. (2015). *Zorunlu göç ve kentleşme (Siirt örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Saleh, M. A. (1998). Place identity: The visual image of saudi arabian cities. *HABITATITNL*, 22(2), 149-164. [https://doi.org/10.1016/S0197-3975\(97\)00033-7](https://doi.org/10.1016/S0197-3975(97)00033-7)
- Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.3.296.3502>
- Sanchez, B. Colon, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 619-628. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8950-4>
- Sandford, R. A. Armour, K. & Warmington, P. C. (2006). Re-engaging disaffected youth through physical activity programmes. *British Educational Research Journal*, 32(2), 251- 271. <https://doi.org/10.1080/01411920600569164>
- Sapançalı F. (2003). *Sosyal dışlanma*. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.

- Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 95-119.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160. <https://hdl.handle.net/11421/128>
- Selçuk, Z., & Güner, N. (1999). Öğrencilerin okula ait olma duyguları ile gösterdikleri davranış problemleri arasındaki ilişki. 8. *Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, KATÜ-Fatih Eğitim Fakültesi.
- Seyyar, A., Genç, Y. (2010). *Sosyal hizmet terimleri (ansiklopedik "sosyal pedagojik çalışma" sözlüğü)*. Sakarya Yayıncılık.
- Sheppard, M. (2006). *Social work and social exclusion: The idea of practice*. Ashgate Publishing Company. Sakarya Yayıncılık. <https://doi.org/10.4324/9781315242859>
- Shumaker, S. A., & Taylor, R. B. (1983). Toward a clarification of peoplerelationships: A model of attachment to place. In N. R. Feimer, & E. S. Geller, *Directions and perspectives* (p. 19-25). Praeger.
- Sibley, D. (1995). *Geographies of exclusion, society and difference in the West*. Routledge.
- Sinclair, M. F., Christenson S. L., Evelo D. L., & Hurley, C.M. (1998). Dropout prevention for high-risk youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children*, 65(1), 7-21. <https://doi.org/10.1177/001440299806500101>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- Smerdon, B. (2002). Students' perceptions of membership in their high schools. *Sociology of Education*, 75(4), 287-305. <https://doi.org/10.2307/3090280>
- Stark, O., & Berlinschi, R. (2021). Community influence as an explanatory factor why Roma children get little schooling. *Public Choice* 189(3), 93-114. <https://doi.org/10.1007/s11127-020-00860-z>
- Stedman, R. C. (2002). Toward a social psychology of place: Predicting behavior from place-based cognitions, attitude, and identity. *Environment & Behavior*, 34(5), 561-581. <https://doi.org/10.1177/0013916502034005001>
- Stewart, C. J., & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices* (4th edition). Brown Publishers.
- Stringer, E. (2008). *Action research in education* (Second edition). Pearson Prentice Hall.
- Suntekin, C. (2008). *Roman çocukların gözüyle ailelerin işlevselliği: Tarlabası örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Şahan, H. (2007). *Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Şener, C. (2006). *Türkiye’de yaşayan etnik ve dinsel gruplar*. Etik Yayınları.
- Şimşek, H., & Akdemir, Ö. A. (2015). Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma. *Current Research in Education*, 1(1), 1-12.
- Taş-Akarsu, N. (2018). *Ortaokullarda moral iklim ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Taşyürek Kirez, A. (2015). *Roman ailesinde çocuğun din eğitimi (Yalova Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö. F, Birgül, K., & Oksal, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okul iklimine yönelik algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 821-838. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9616>
- Tezcan, M. (1991). *Eğitim sosyolojisi* (6. baskı). Yargıçoğlu Matbaası.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Expoloring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Tokol, A. (2012). *Sosyal dışlanma-ayrımçılık, sosyal politika*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tor, H. (2017). Roman çocukların okul başarısızlığına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 91-98.
- Tosolt, B. (2010). Gender and race differences in middle school students’ perceptions of caring teacher behaviors. *Multicultural Perspectives*, 12(3), 145-151. <http://dx.doi.org/10.1080/15210960.2010.504484>
- Trickett, E. J. (1978). Toward a social-ecological conception of adolescent socialization: normative data on contrasting types of public school classrooms. *Child Development*, 49(2), 408-414. <https://doi.org/10.2307/1128705>
- Tuan, Y. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. Minnesota Press.
- Tunç, S. (1969). *Türkiye’de eğitim eşitsizliği*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Turan, N. S. (2012). Evliya Çelebi’nin İstanbul anlatısında Çingene ya da Kıpti tasvirleri. (Der.: Levent Ürer), *Roman olup Çingene kalmak*. Melek Yayınları: 205-222.
- Tutal, A.K. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin empati ve öz saygı düzeylerinin okula aidiyet durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Türkdoğan, O. (2003). *Etnik sosyoloji*. Timaş Yayınları.
- Ulusoy, K., & Erkuş, B. (2017). Türk eğitim tarihinin mihenk taşlarından meslek liselerine karşı öğrencilerin ilkokuldan itibaren yönelimleri ve okula aidiyet duyguları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(61), 676-685. <https://doi.org/10.17755/esosder.304702>
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher–student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 63–82. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>
- Uwah, C. J., McMahon, H. G., & Furlow, C. F. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 11(5), 296-305. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801100503>
- Uzpeder, E., Danova, S., Özçelik, S., & Gökçen, S. (2008). *We are here*. Mart Matbaacılık.
- Uzun, A. M. (2003). Yoksulluk olgusu ve dünya bankası. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 155-173.
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(2), 121-139. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103896>
- Uzzell, D., Pol, E., & Badenas, D. (2002). Place identification, social cohesion, and environmental sustainability. *Environment & Behavior*, 34(1), 26-53. <https://doi.org/10.1177/0013916502034001003>
- Ünalı, H. (2012). Türkiye’de yaşayan kültürel bir farklılık: Çingener. *Batman University Journal of Life Sciences*, 1(1), 615-626.
- Valkov, P., & Lavrentsova, E. (2019). The effects of student-teacher and student-student relationship on school engagement: An empirical research in Bulgaria. *Pedagogy*, 91(3), 320-331.
- Vaske, J. J., & Kobrin, K. C. (2001). Place attachment and environmentally responsible behavior. *Journal of Environmental Education*, 32(4), 16-21. <https://doi.org/10.1080/00958960109598658>
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R. E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, 21(4), 401-415. <https://doi.org/10.1080/01443410120090795>
- Voelkl, K. E. (1997). School warmth, student participation, and achievement. *Journal of Experimental Education*, 63(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/00220973.1995.9943817>
- Wara, E. (2018). Relationship between cognitive engagement and academic achievement among kenyan secondary school students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 9(2), 61-72. <https://doi.org/10.2478/mjss-2018-0026>
- Weiss, R. S. (1988). Loss and recovery. *Journal of Social Issues*, 44(3), 37-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1988.tb02075.x>
- Williams, D. R., & Vaske, J. J. (2003). The measurement of place attachment: Validity and generalizability of a psychometric approach. *Forest Science*, 49(6), 830-840. <https://doi.org/10.1093/forestscience/49.6.830>
- Willms, J. D. (2000). Monitoring school performance for standards-based reform. *Evaluation & Research in Education*, 14(3-4), 237-253. <https://doi.org/10.1080/09500790008666976>
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation: *Results from PISA 2000*. OECD.

- Wong, D., Allen, K-A., & Gallo-Cordoba, B. (2022). Examining the relationship between student attributional style, perceived teacher fairness, and sense of school belonging. *Contemporary Educational Psychology*, 71(3), 12-22
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102113>
- Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde yapılan okul sporlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyine etkisi. *Spormetre Beden Eğitimi Dergisi*, 16(1), 73-78.
https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000344
- Yaşar, Ö. (2017). Eğitimsizlik sarmalının kısır döngüsündeki: Roman çocukların eğitimi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(12), 1241-1253.
- Yavuzak Taban, E. (2010). *Roman öğrencilerin eğitime erişimleri (Fatih ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (2004). *Okul çağı çocuğu*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. (1997). Gender role influences on Turkish Adolescents' self-identity. *Adolescence*, 32(125), 217-231.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, Z. (2015). *Ortaöğretim kurum öğrencilerinde okula bağlılık olgusunun başarı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th edition). Sage.
- Yokuş, G., Ayçiçek, B., & Yelken, T. Y. (2017). Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalite algılarının ve kurumsal aidiyet düzeylerinin incelenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Yoors, J. (2005). *Çingeneler*. (Çev.: Hale Alpman). Chiviyazıları Yayınevi.
- Yüksel, Z. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin okula aidiyet düzeyi. *Dini Araştırmalar*, 23(57), 173-194. <https://doi.org/10.15745/da.682798>
- Yükselsin, İ. Y. (2000). *Batı Türkiye Romanlarında kültürel kimlik, profesyonel müzisyenlik ve müziksel yaratıcılık* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yürüktümen, M.E. (2010). *Türk sinemasında Çingenelerin temsili* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Zorc, C. S., O'Reilly, A. L., Matone, M., Long, J., Watts, C. L., & Rubin, D. (2013). The relationship of placement experience to school absenteeism and changing schools in young, school-aged children in foster care. *Children and Youth Services Review*, 35(5), 826-833. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.02.006>