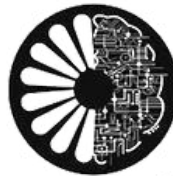


Depremın Ardından Ayrımcılık ve Yoksulluk ıkılmazında: Roman, Dom ve Abdal Çocukların Eğitim Hakkı



Funded by
the European Union



Romani Gadi



**Avrupa Birliği Tarafından
Finanse Edilmektedir.**

Bu rapor; Eşit Haklar için İzleme Derneği (ESHİD) ve İnsan Hakları Bilgi ve Belge Sistemleri'nin (HURIDOCS) Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu'nun finansal desteğiyle yürüttüğü "İzleme ve Savunuculuk Ortaklıkları Yoluyla Türkiye'deki Dezavantajlı Grupların Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklarının Desteklenmesi" projesi alt hibe programı kapsamında yürütölen "Roman Çocukların Eğitim Hakkına Erişim Projesi" kapsamında hazırlanmıştır.

İçerikten tamamen Roman Hafıza Çalışmaları Derneği sorumludur ve Avrupa Birliği, ESHID ve HURIDOCS'un görüşlerini yansıtmamaktadır.

Depremın Ardından Ayrımcılık ve Yoksulluk ıkılmazında: Roman, Dom ve Abdal ocuklarınEğitim Hakkı Raporu

Fatoş Kaytan
Alper Yalçın
Mehmet Kuyumcu
Göktan Yıldırım
Peri Orun
Tuba Akın
Mercan Dişi
Yusuf Gezer
Erkan Karabulut
Hatice Kuyumcu
Ebru Uzpeder
Mete Toplar
Sergen Gül
Nazar Zengi

Araştırma çalışmamıza gönüllü katkı sağlayan tüm
arkadaşlarımıza değerli emekleri için teşekkür ederiz.



İçindekiler

ÖNSÖZ	02
BÖLÜM 1: ARKA PLAN	03
1.1. Deprem Bölgesinde Yaşayan Domlar ve Abdallar: Nereden Nereye	05
1.2. 6 Şubat Depremlerinin Ardından Domların ve Abdalların Karşılaştıkları İnsan Hakları İhlalleri	08
1.3. Eğitim Hakkının İfade Ettikleri (Uluslararası standartlar ve ulusal yükümlülükler)	10
1.4. 6 Şubat Depremleri Sonrasında Devletin Eğitim Hakkına Yönelik Politikaları ve İhtiyaçlar	15
BÖLÜM 2: SAHA ARAŞTIRMASININ AMACI VE KAPSAMI	15
2.1. Hazırlık Süreci: Veri Toplama Araçlarının Oluşturulması	16
2.2. Örneklem	17
2.3. Yöntem	21
2.4. Etik Çerçeve	21
2.4.1. Katılımcılara Dair Etik Çerçeve	21
2.4.2. Araştırma Ekibine Dair Etik Çerçeve	21
BÖLÜM 2: ADIYAMAN	23
3.1. Adıyaman'da Deprem Sonrası Eğitim	24
3.2. Barınma Alanlarının Eğitim Hakkı Bağlamında Değerlendirilmesi	24
3.3. Erişilebilirlik	27
3.3.1. Ulaşım	27
3.3.2. Yoksulluk	26
3.3.3. Ayrımcılık	29
3.4. Kabul Edilebilirlik	31
3.4.1. Kalite	31
3.4.2. Anadilde Eğitim	32
3.5. Adapte Edilebilirlik	33
3.5.1. Okul Terki	33
3.5.2. Çocuk İşçiliği	34
3.5.3. Destek Mekanizmaları	35
BÖLÜM 4: HATAY	37
4.1. Hatay'da Deprem Sonrası Eğitim	38
4.2. Barınma Alanlarının Eğitim Hakkı Bağlamında Değerlendirilmesi	39
4.3. Erişilebilirlik	40
4.3.1. Ulaşım	40
4.3.2. Yoksulluk	41
4.3.3. Ayrımcılık	43
4.4. Kabul Edilebilirlik	45
4.4.1. Kalite	45
4.4.2. Anadilde Eğitim	46
4.5. Adapte Edilebilirlik	47
4.5.1. Okul Terki	47
4.5.2. Çocuk İşçiliği	49
4.5.3. Destek Mekanizmaları	50
5. Mevcudiyet	51
6. Hesap Verilebilirlik	51
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	52
REFERANSLAR	55
	62

ÖNSÖZ

Eğitim hakkı, yalnızca eğitime erişimle sınırlı tutulamayacak temel bir insan hakkıdır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nden yola çıkarak incelendiğinde, çocukların sadece herhangi bir eğitime erişim hakkına değil, aynı zamanda hayatlarını, kişilik bütünlüklerini ve saygınlıklarını koruyan; kapsamlı ihtiyaçlarını karşılayan; toplumsal cinsiyet eşitliği, yurttaşlık bilinci ve barış anlayışını destekleyen bir "eğitim hakkı"na sahip oldukları görülmektedir.

Sosyal ilişki, iki veya daha fazla kişinin iletişim halinde olması durumunu tanımlar. Ancak bu ilişkilerde tam bir eşitlik çoğu zaman sağlanamaz. Farklı aidiyetler, kimlikler, sınıflar ve tercihler bir araya geldiğinde, bireyler veya topluluklar arasında eşitsizlikler ortaya çıkabilir. Bu tür eşitsizlikler hem bireyleri hem de toplulukları etkileyebilmektedir.

Eşitsizlikler, hakların tam olarak korunmadığı, güvenilir bir hukuk sisteminin bulunmadığı ve güce dayalı üstünlük anlayışının hakim olduğu ortamlarda daha da derinleşmektedir. Mevcut hukuk sistemi de bazen bu eşitsizlikleri destekleyebilir; örneğin, belirli bir kimlik, sınıf veya aidiyet yasalarla daha fazla korunuyorsa, bu tür eşitsizlikler bir ihlali aşan şekilde, sistemin doğal bir sonucu olarak değerlendirilmelidir. Eşitsizliğin kronikleştiği durumlarda ortaya çıkan krizler, bu eşitsizlikleri gün yüzüne çıkararak daha da ağırlaştırmaktadır.

6 Şubat 2023 depremlerinin ardından, göçebelik eksenli bir tarihsel bir mirasa sahip olan ve Çingene/Roman karşıtlığı gibi özel bir ayrımcılık türüyle mücadele eden, ekonomik fırsatlardan eşit şekilde yararlanamayan Dom, Abdal ve Roman topluluklarının yaşadığı ayrımcılık daha da derinleşmiştir. Bu durum, bu toplulukların haklarının korunmadığını ve çıkarlarının ihlal edildiğini göstermektedir. Bu gruplar, güvencesizliğin kısılcığında kalmışlardır.

Ayrıca çocuk kimliği yetişkinlere göre zaten asimetrik bir eşitsizlik içindeyken, Dom, Abdal ve Roman çocukların göçebe kökleri ve kimlik aidiyetleri sebebiyle maruz kaldıkları ötekileştirme, onların haklarına erişimlerinde özel bir güçlendirme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Çocuğu merkeze alan, aidiyetlerine saygı duyan ve kimliklerini kendi aidiyetleriyle var etmelerine olanak tanıyan kapsayıcı bir eğitim sistemi, özellikle depremden etkilenen şehirlerde yaşayan Dom, Abdal ve Roman çocuklar başta olmak üzere, tüm ayrımcılık riski altındaki çocuklar için gerekli ve önceliklidir. Bu doğrultuda, kapsayıcı önlemlerin katılımcı bir yaklaşımla alınması gerekmektedir.

Bu çalışmanın, bahsedilen konularda derinlemesine bir bakış açısı sunmasını temenni eder; Roman çocukların eşit insan haklarına erişim mücadelesinde tüm paydaşların sorumluluk almasının elzem bir mesele olduğunu vurgulamak isteriz.

BÖLÜM 1: ARKA PLAN

Not: Raporlama çalışmasında Roman kelimesi Roman, Dom ve Abdal grupları kapsayıcı anlamda kullanılmıştır. Bazı bölümlerde bu gruplara tekil olarak da yer verilmiştir.

Giriş

Türkiye'de ötekileştirilmiş, göçebe kültürel mirasa sahip bir etnik azınlık olan Domlar ve Abdallar, Roman grupları içinde yer alır ve Şubat 2023 depremlerinden yoğun olarak etkilenen Hatay, Malatya ve Adıyaman gibi şehirlerde önemli bir nüfus yoğunluğuna sahiptir.

Deprem öncesinde, Dom ve Abdalların yaşadıkları alanlar genellikle yapısal bütünlükten yoksun gayri resmi yerleşimlerden oluşmaktaydı. Depremlerin yıkıcı etkisiyle bu yerleşim yerlerinin çoğu harap olmuş ve bu durum geniş çaplı yerinden edilmelere, mal kaybına ve geçim kaynaklarının tamamen kesintiye uğramasına yol açmıştır. Bu bölgelerdeki zayıf altyapı ve kaynaklara sınırlı erişim, afetin etkilerini daha da derinleştirerek Dom ve Abdalların deprem sonrası normale dönmelerini daha da zorlaştırmıştır.

Güvencesiz yaşam koşulları altında ve temel insan haklarına erişimden yoksun olan Domlar ve Abdallar, depremden önce zaten sıcak ve soğuk hava koşullarına dayanıksız, evde yaşayan kişi sayısına göre oldukça küçük ve altyapı sorunlarıyla dolu konutlarda yaşıyorlardı. Deprem sonrasında ise barınma başta olmak üzere birçok temel insan haklarına erişimleri oldukça kısıtlanmıştır.

Deprem sonrası artan eşitsizlikler, Dom ve Abdalların maruz kaldığı ayrımcılığı daha da derinleştirmiş ve sistematik hale getirmiştir. Özellikle deprem sonrası akut dönemde, düzensizliğin yoğun olduğu süreçte, Dom ve Abdallar ayrımcılık nedeniyle pek çok temel hakka erişememiştir. Uzun süre izole alanlarda yaşamak zorunda kalan bu gruplar, insani yardım hizmetlerine kısıtlı ulaşabilmiş ve diğer gruplara kıyasla dışarıda kalmışlardır.

Depremin yaşandığı kentlerde Roman, Dom ve Abdal toplulukları yoğun olarak bulunmalarına rağmen, karar alma mekanizmalarında temsil edilme imkânları olmayan, haklarında veri ve bilginin sınırlı olduğu ve ihtiyaçları kamu kurumları tarafından yeterince bilinmeyen bir toplum olarak öne çıkmaktadırlar. Tüm bu unsurlar, özel bir ayrımcılık türü olan Çingene karşıtlığı ile birleşerek deprem sonrası süreçte yükselen ayrımcılık eğilimini daha da artırmıştır.

Tüm bunlar, özellikle çocukların eğitim hakkı başta olmak üzere, temel haklarına erişimlerini de derinden etkilemiştir.

1.1. Deprem Bölgesinde Yaşayan Domlar ve Abdallar: Nereden Nereye



Domlar

Roman gruplarının kökenleri (Rom, Dom, Lom) çeşitli kaynaklarda Hindistan ve Pakistan sınırları içerisindeki bölgelere dayandırılmaktadır. Bu gruplar, savaşlar, kıtlık, kast sistemi gibi sosyal ve ekonomik etkenlerin etkisiyle 7. ve 10. yüzyıllar arasında göç dalgalarıyla dünyaya yayılmaya ve farklı bölgelere dağılmaya başlamışlardır. Hindistan ve Pakistan sınırından göç eden bu gruplar, zamanla gittikleri coğrafyalarda farklı isimlerle anılmaya başlanmıştır. Göç sırasında kullanılan “Drom” kelimesi, dilin gramer yapısına göre değişime uğrayarak Dom, Rom ve Lom halini almıştır (Kenrick, 2006: 20).

Farklı göç yollarıyla Türkiye’ye gelen bu üç ana grup, Türkiye’nin farklı bölgelerine yerleşmiş ve kültürel olarak çeşitlilik göstermiştir. Rom grupları daha çok Türkiye’nin batı ve güney kesimlerinde yoğunlaşırken, Lom grupları Kafkasya, Doğu Anadolu ve Karadeniz’in doğu bölgelerinde bulunur. Domlar ise ağırlıklı olarak Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu’nun bazı bölgeleri ve Doğu Anadolu’nun doğusunda yaşamaktadır (Tarlan, 2019: 36-37). Tarihsel olarak, Hindistan’da en yoksul ve en alttaki kast olan ‘Dom’ ismi, Roman toplumunun Hindistan’dan Ortadoğu’ya uzanan yolculuğunda taşıdıkları ve Rom ile Lom adlarının atası olan en eski isimdir (Kenrick, 2006: 41).

Domlar, buldukları bölgelere ve toplumdaki rollerine göre çeşitli alt gruplara ayrılmış ve farklı isimlerle anılmışlardır. Örneğin, Diyarbakır’da “Aşık,” Mardin’de “Mıtrıp,” Adıyaman’da “Gevende,” Gaziantep’te ise “Qurbet” ve “Abdal” olarak tanınırlar (Tarlan, 2016: 9). Diyarbakır, Mardin, Gaziantep, Adıyaman, Elazığ, Maraş, Hatay, Şanlıurfa, Adana ve Hakkari gibi illerde geniş bir nüfusa sahip olan Dom grupları tarihsel olarak göçebe bir yaşam tarzı benimsemişlerdir. Bir kısmı şehir hayatına uyum sağlasa da çoğunlukla yarı göçebe veya göçebe olarak yaşayan bu topluluğun nüfusu 500 binin üzerindedir.¹

Domlar, geleneksel olarak müzisyenlik, zanaat işleri, falcılık, şifacılık ve küçük çaplı ticaret gibi işlerle geçimlerini sağlamışlardır. Göçebe yaşamlarında yerel halkla etkileşim halinde olan Domlar, onlara hizmet sunarak hayatlarını idame ettirmiştir. Ancak, sanayileşme ve modernleşme süreçleri bu geleneksel meslekleri büyük ölçüde ortadan kaldırmış; Domlar, mevsimlik tarım işçiliği, hurdacılık ve fabrikalarda vasıfsız işçilik gibi işlere yönelmek zorunda kalmıştır (Yılıgür, 2016: 29).

¹ <https://www.kirkayak.org/dom-research-workshop/middle-east-gypsies/>

Bu topluluk, genellikle büyük yerleşim yerlerinin çevresinde derme çatma evlerde ya da çadırlarda yaşamaya başlamıştır. Yerleşik yaşama geçiş, bir ailenin yerleşik hayata adım atmasıyla diğer aileleri de etkileyerek topluluk içinde zincirleme bir dönüşüme yol açmıştır. Göçebe yaşamda kamusal alanda daha aktif olan Dom kadınları, yerleşik hayata geçişle birlikte daha çok ev içine çekilmiş ve geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine geri dönmüştür (Gezici, 2019). Erkekler ise kentlerde vasıfsız işlerde çalışmaya başlamış; ancak iş olanaklarının sınırlı olması nedeniyle kadınlar ve çocuklar da iş gücüne katılmak zorunda kalmıştır (Gezici, 2019).

Domlar, yaşadıkları bölgelerde sıklıkla “Çingene” olarak etiketlenmekte ve bu nedenle günlük etkileşimlerinde dışlanma, stereotipler (kalıp yargılar) ve yabancılaşma ile karşılaşmaktadır (Caymaz ve diğerleri, 2021).

Yürürlükteki yasal düzenlemelere rağmen birçok Suriyeli Dom ve Abdal mülteci, geçici koruma sisteminden bile tam olarak yararlanmakta zorlanmaktadır (Tarlan, 2019). Sistemik ayrımcılık ve bürokratik engeller nedeniyle sağlık, sosyal yardımlar ve eğitim gibi temel hizmetlerden mahrum kalan bu topluluklar, özellikle pandemi süreciyle birlikte daha derin bir yoksullukla karşı karşıya kalmış; gıda, barınma ve temiz su gibi temel ihtiyaçlara erişimleri daha da zorlaşmıştır (Caymaz ve diğerleri, 2021).



Abdallar

Abdalların kökenleri, büyük ölçüde erken dönem yazılı kayıtların azlığı ve sözlü geleneklere dayanmaları nedeniyle bilimsel bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Ancak tarihsel analizler, Abdalların Anadolu'ya gelişlerinin ve daha sonra yerleşmelerinin Selçuklu ve erken Osmanlı dönemlerinde diğer göçebe topluluklarla aynı zamana denk gelmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Abdallar, kendilerine “Teber,” konuştukları dile ise “Teber dili” derler. “Teber” kelimesi bu dilde hem “davul” hem de “Abdal” anlamında kullanılır (Sarıkaya ve Seyfeli, 2004: 249). Bazı tarihsel anlatılar, Abdalları Orta Asya Türkmen boylarına bağlarken, diğerleri Sufi geleneklerinin, özellikle Alevi-Bektaşî gruplarıyla olan bağlantılarını vurgular.

Geleneksel olarak zanaatkârlık ve gezgin bir yaşam tarzı benimsemiş olan Abdallar, müzisyenlik başta olmak üzere demircilik, kalaycılık, sepetçilik ve sünnetçilik gibi mesleklerle uğraşmıştır. Bu gezgin yaşam tarzı, onları çoğu zaman yerleşik toplumların sosyo-ekonomik yapısından ayrı bir konuma itmiş ve bu da onların “yabancı” olarak algılanmasını pekiştirmiştir. Tarih boyunca, bu durum Abdal kimliğinin “Çingene” veya “Roman” kimliğiyle karıştırılmasına neden olmuş, böylece Abdalların sosyal konumu daha karmaşık hale gelmiş ve benzer ekonomik ve sosyal marjinalleşme biçimlerine maruz kalmalarına yol açmıştır. Bu “yabancı” statü, Abdalları geçici ve çoğunlukla güvencesiz işlerde sınırlı bir şekilde çalışmaya zorlamış ve toplum içinde ekonomik olarak marjinal bir konuma itmiştir (Marsh, 2005).

Abdalların, Roman topluluklarıyla birlikte sınıflandırılması, marjinal olarak algılanmalarını kalıcı hale getirmiş ve toplumdaki dışlanmalarını daha da derinleştirmiştir (Marsh, 2005). Bu nedenle, bazı sivil toplum kuruluşları tarafından Türkiye’de Roman gruplarının dördüncü bir alt grubu olarak kabul edilmektedirler.

Abdallar, buldukları yörelere ve yaptıkları işlere göre Abdali, Abdallu, Teberci, Gevende, Çingene, Gurbet, Çalgıcı, Usta, Elekçi, Sepetçi, Bohçacı, Davulcu, Kıptî, Cingan gibi farklı isimlerle anılmaktadır (Can, 2010: 532).

Günümüzde Türkiye’de Abdallar; Antalya, Gaziantep, Adana, Şanlıurfa, Konya, Amasya, Afyon, Van, Muş, Kırşehir, Niğde, Mersin, Erzurum, Hatay, Eskişehir, Tunceli ve Zonguldak gibi birçok yerleşim yerinde yaşamaktadır. Yakın zamana kadar yarı göçebe bir hayat sürerlerken artık çoğunlukla yerleşik hayata geçmişlerdir (Can, 2010: 532).

Göç ve kentleşme süreçleri, Abdal toplumunu yeniden şekillendirmiş; kırsal alanlardan kent merkezlerine taşınmalarına yol açarak onları yeni sosyo-ekonomik zorluklarla karşı karşıya bırakmıştır. Geleneksel geçim kaynaklarının tükenmesi, Abdalların ekonomik uyum sağlama baskısını artırmış ve bu durum, zamanla yerleşik kültürel uygulamalardan ve manevi geleneklerden uzaklaşmalarına neden olmuştur.

1.2. 6 Şubat Depremlerinin Ardından Domların ve Abdalların Karşı Karşıya Kaldıkları İnsan Hakları İhlalleri

6 Şubat 2023'te meydana gelen depremlerin ardından, özellikle çoklu ayrımcılık riski altında olan gruplar arasında yer alan Domlar ve Abdallar, temel insan haklarına erişimde büyük engellerle karşılaştılar. Bu engeller, ırk, dil, din ve sosyal köken temelli ayrımcılıkların bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve topluluğun deprem sonrası süreçlerde yaşadığı mağduriyetleri derinleştirmiştir.

Depremle Beraber:

Deprem sonrasında, Roman, Dom ve Abdal topluluklarının tarihsel olarak yaşadıkları mahalleler de büyük bir yıkıma uğramıştır (Tarlan ve diğerleri, 2024). Yıkılan evlerin sahipleri geçici barınma merkezlerine, çadırlara veya konteyner alanlara yerleştirilmiş, ancak özellikle Domlar bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaşmışlardır.

Konteyner yardımlarına erişimde, mülkiyet belgelerinin eksikliği veya kira sözleşmesinin bulunmaması gibi sorunlar, bu topluluğun güvenli barınma alanlarına erişimini engellemiştir. Ayrıca deprem sonrası illerde hızla artan kiralar, düşük gelir düzeyine sahip Dom ve Abdal ailelerinin barınma hakkını daha da kısıtlamıştır.

Deprem sonrası iş imkanlarının büyük ölçüde inşaat sektörüne kayması, Dom ve Abdal toplulukları için ciddi zorluklar doğurmuştur. Bu gruplar çoğunlukla sigortasız ve güvencesiz işlerde asgari ücretin altında çalışmak zorunda bırakılmıştır. Kayıt dışı ekonomide yer alan Dom ve Abdal işçiler, bu dönemde daha fazla sömürüye maruz kalmışlardır (Tarlan ve diğerleri, 2024).

Depremi yıkıcı etkileri sağlık hizmetlerine erişimi de zorlaştırmıştır. Çoğunlukla çadır ve ayrıştırılmış alanlarda yaşayan Dom ve Abdal toplulukları, hastanelere ulaşım masraflarını karşılamakta zorlanmakta ve bu da düzenli tıbbi hizmetlere erişimi engellemektedir.

Çadır alanlarındaki yetersiz hijyen koşulları, suya erişim sorunları, çevresel kirlilik, aşırı kalabalık ve sert hava koşulları nedeniyle sağlık riskleri artmaktadır. Özellikle kadınlar ve çocuklar için bulaşıcı hastalık riski hayli yüksektir.

Sosyal medyada yayılan ve medya organlarında yer bulan asılsız "yağmalama" iddiaları, Dom topluluğuna yönelik önyargıları pekiştirmiş ve topluluğun daha fazla ayrımcılıkla karşılaşmasına zemin hazırlamıştır (Gezicier ve diğerleri, 2024). "Çingeneler dışarıdan gelip depremzedelerin mallarını yağmaladı" gibi asılsız ve ayrımcı söylemler, Domların fiziksel güvenliğini tehlikeye atmış ve yardımlardan faydalanmalarını zorlaştırmıştır.

Depremden önce de eğitim hakkına erişimde sorunlar yaşayan Dom çocukları, depremle birlikte bu haklarından neredeyse tamamen mahrum kalmışlardır.

Akut Dönem²

Roman, Dom ve Abdal topluluklarının tarihsel ve sosyo-kültürel özellikleri nedeniyle ayrımcılığa maruz bırakılmaları yeni bir durum değildir. Ancak deprem sonrası dönemde Domlar, yalnızca temel hizmetlere değil, yardım süreçlerine erişim konusunda da ciddi ayrımcılıkla yüz yüze gelmiştir (Gezicier ve diğerleri, 2024). İlk yardım dağıtımlarında Romanlara, Domlara ve Abdallara yönelik önyargılar öne çıkmış ve bu toplulukların yardım erişimi kısıtlanmıştır.

Yardım kuyruklarında beklerken veya çadır kamplarında barınırken ayrımcı muameleye maruz kalmışlardır. Bazı durumlarda, yardım dağıtımında "önce kendi vatandaşlarına" yaklaşımı dikkat çekmiştir. Geçici barınma merkezlerinde, özellikle Dom ve Abdal topluluklarının kimliklerinden ötürü dışlandıkları, "zaten çadırda yaşıyorlardı yine yaşasınlar" gibi tavırlarla karşılaştıkları gözlemlenmiştir (Gezicier ve diğerleri, 2024).

Barınma imkânlarına erişim konusunda da Romanlar, Domlar ve Abdallar, geçici barınma alanlarından dışlanmış, bu alanlarda bulunan diğer depremzedeler tarafından da ayrımcılığa uğramıştır. Örneğin, Roman çocukları diğer insanları rahatsız ettikleri gerekçesiyle barınma alanlarından uzaklaştırılmıştır.

Deprem sonrası Dom topluluklarının karşılaştığı en ciddi sorunlardan biri de bilgiye erişim olmuştur. Okuryazarlık oranlarının düşüklüğü ve dijital araçlara erişim sınırlılıkları, deprem sonrası yardım ve destek mekanizmaları hakkında bilgi edinmelerini zorlaştırmıştır. Yardım başvurularının genellikle dijital platformlar üzerinden yürütülmesi nedeniyle Domlar ve Abdallar bu süreçlere dâhil olamamış, toplumsal görünürlükleri ve hak talepleri de zayıflamıştır.

² <https://romanigodi.org/kahramanmaras-depreminin-roman-gruplarinin-uzerine-etkisi-bilgi-notu-the-effects-of-the-kahramanmaras-earthquake-on-roma-groups/>

Deprem sonrası süreçte, Roman topluluklarının içinde dezavantajlı grupların özel ihtiyaçları da göz ardı edilmiştir. Roman kadınları, LGBTİ+ bireyler, çocuklar ve engelli bireyler, hem toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılıkla hem de Roman kimliğinden kaynaklanan dışlanmayla mücadele etmek zorunda kalmıştır. Roman kadınlar, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve ekonomik dezavantajlar nedeniyle barınma ve temel ihtiyaçlara erişimde daha büyük zorluklar yaşarken, LGBTİ+ bireyler ise cinsel kimlikleri ve Roman kimlikleri dolayısıyla çok katmanlı bir dışlanma süreci yaşamıştır.

1.3.Eğitim Hakkının İfade Ettikleri (Uluslararası standartlar ve ulusal yükümlülükler)

1.3.1. Uluslararası Yükümlülükler

Eğitim hakkı evrensel olarak insani gelişimin temel taşlarından biri olarak kabul edilmekte ve hem uluslararası standartlarda hem de ulusal yükümlülüklerde yer almaktadır. Bununla birlikte, bu yasal çerçeveler kapsamlı olarak görünse de , bu hakkın pratikte hayata geçirilmesinde çoğu zaman zorluklar ortaya çıkarmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB) ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (ESKHS) gibi uluslararası belgeler, ücretsiz, zorunlu ve kapsayıcı eğitimi vurgulayan ilkeler sunmaktadır. Ayrıca, ESKHS eğitimin insan kişiliğinin ve haysiyet duygusunun tam gelişimine yönelik olması ve insan hakları ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmesi gerektiğini ve eğitimin ayrımcılık yapılmaksızın herkes için erişilebilir olmasının önemini vurgulamaktadır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi (CRC) ise, herkes için ücretsiz ilköğretime odaklanarak, ortaöğretimin farklı biçimlerini teşvik ederek ve mesleki eğitimi destekleyerek çocuğun eğitim hakkını tanıır. Devletlere, okul disiplininin çocuğun onuru ve insan hakları ile tutarlı bir şekilde uygulanmasını sağlama yükümlülüğü getirir. Ayrıca, UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (CADE) özellikle eğitimde ayrımcılık konusunu ele almakta ve ırk, renk, cinsiyet, dil, din veya diğer faktörlere dayalı ayırım veya dışlama olmaksızın herkesin eğitime eşit erişimini sağlamaktadır.

Eğitim sistemindeki eşitsizliklerle mücadele etmeye ve herkes için eşit fırsatlar sağlamaya odaklanmaktadır. Ayrıca Birleşmiş Milletler Eğitim Hakkı Özel Raportörü tarafından ortaya konulan eğitimde 4A şeması , devletlerin eğitimle ilgili sorumluluklarını netleştirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu kavram, eğitim hakkının sadece bir hizmet sunumu veya öğrenci kaydı anlamına gelmediğini, daha derin ve kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerektiğini savunur:

Mevcudiyet (Availability):

Eğitim kurumları ve programları fiziksel olarak var olmasını temsil etmektedir. Bu, okulların altyapısı, eğitim materyalleri ve öğretmenler gibi temel ihtiyaçların devlet tarafından sağlanmasını içerir. Eğitim, coğrafi, sosyal veya ekonomik engellere rağmen her çocuğa ulaşmalıdır. Ayrıca, özellikle ücretsiz ilköğretim hakkı kapsamında devletin eğitim sunma zorunluluğu vurgulanır.

Erişilebilirlik (Accessibility):

Eğitim, tüm bireyler için ayırım gözetmeksizin ulaşılabilir olmalıdır. Bu ilke, özellikle dezavantajlı grupların – örneğin etnik azınlıklar, engelliler, yoksullar veya cinsiyet ayrımı yaşayan bireyler – eğitim hakkına erişimini güvence altına alır. Aynı zamanda eğitimde ekonomik engellerin ortadan kaldırılması (ücretsiz eğitim), okulların fiziksel erişilebilirliğinin sağlanması (okul binalarına ulaşım) gibi konuları içerir.

Kabul Edilebilirlik (Acceptability):

Eğitim kalitesi ve içeriği, uluslararası normlar ve standartlara uygun olmalıdır. Müfredat, öğretim yöntemleri ve eğitim ortamı, öğrencilerin kültürel, dilsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamalı ve çocuk haklarıyla uyumlu olmalıdır. Eğitimin kabul edilebilir olması, öğrenciler ve aileleri tarafından benimsenebilir ve güvenilir olmasını sağlar.

Adapte edilebilirlik (Adaptability):

Eğitim, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına ve çevresel koşullarına göre uyarlanabilir olmalıdır. Örneğin, göçmen çocuklar, engelli öğrenciler veya kriz durumlarındaki çocuklar için özel düzenlemeler yapılmalıdır. Eğitimin esnekliği, öğrencilerin bireysel durumlarını dikkate alarak eğitim sisteminin onları dışlamadan kapsayıcı olmasını sağlar.

Her ne kadar Türkiye bu uluslararası sözleşmelere taraf olsa da bunların uygulanması Türkiye'nin iradesine bağlıdır. Ayrıca, Türkiye'nin özellikle azınlık haklarının tanınması ve din eğitimi ile ilgili uluslararası anlaşmalara bazı çekinceler koymuş olması, ulusal yasaların uluslararası standartlarla tam olarak uyumlu hale getirilmesini engellemekte ve ilgili uluslararası anlaşmaların doğasına uygun uygulanmasını engellemektedir.

1.3.2.Ulusal Yükümlülükler:

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. Maddesi herkes için eğitimi güvence altına almak amacıyla anayasaya eklenmiştir.Türkiye'de eğitim hakkı, Anayasa'nın 42. maddesi çerçevesinde güvence altına alınmıştır. Bu maddeye göre eğitim, devlet tarafından sağlanması gereken temel bir hak olarak tanımlanmakta ve devletin, zorunlu eğitimi ücretsiz olarak sunma yükümlülüğü vurgulanmaktadır.

Anayasa'nın 10. Maddesi: "Kanun Önünde Eşitlik" başlığını taşıyan bu madde, devlet organlarının ve idare makamlarının tüm işlemlerinde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket etmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrımcılık yasağı da bu madde ile güvence altına alınarak, bireylerin dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din ve benzeri nedenlerle ayrımcılığa uğramaması sağlanmaktadır.

Anayasa'nın 90. Maddesi: Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası anlaşmalar, ulusal kanunlara denk hükümdedir. Bu hüküm, eğitimde fırsat eşitliğini güvence altına alan uluslararası anlaşmaların, Türkiye'de ayrımcılık yapılmaksızın eğitime erişimi sağlama yükümlülüğünü doğrudan etkili kılmaktadır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS) ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (ESKHS) gibi belgeler, Türkiye'nin eğitimde ayrımcılık yapmama yükümlülüğünü güçlendirmektedir.

Ulusal Mevzuatta Eğitim Hakkı ve Ayrımcılık Yasağı

Türkiye'de eğitim hakkının korunması ve ayrımcılığın önlenmesi, Anayasa dışında çeşitli yasal düzenlemelerin ise şunlardır:

Milli Eğitim Temel Kanunu (METK): METK'nın 4. maddesi, eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet, din gibi ayrımcılık temellerine dayalı olarak herkese açık olduğunu ve eğitimde hiçbir kişiye, aileye veya gruba ayrıcalık tanınmayacağını belirtir. Ayrıca, METK'nın "Milli Eğitimin Temel İlkeleri" başlıklı kısmındaki 8. madde, fırsat ve imkan eşitliğini koruma yükümlülüğünü devlete yükler ve özellikle cinsiyetler arası eşitlik sağlanması ile maddi imkanlardan yoksun bireylerin desteklenmesini belirtir.

Devlet Memurları Kanunu ve Türk Ceza Kanunu (TCK): Devlet Memurları Kanunu, kamu görevlilerinin görevlerini eşitlik ilkesine uygun olarak yürütmelerini gerektirirken, TCK da ayrımcı uygulamalara karşı cezai yaptırımlar içermektedir.

MEB Yönetmelikleri ve Yönergeler: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından çıkarılan çeşitli yönetmelik ve yönergeler, eğitimin farklı alanlarında ayrımcılığı yasaklamakta ve fırsat eşitliğini güvence altına almaktadır. Örneğin:

- Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (Madde 5c): Ders kitaplarında cinsiyet, ırk, din, dil, renk gibi özelliklere dayalı ayrımcılık içeren ifadeler bulunmaması gerektiğini belirtir.

- Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği : Öğrencilerin ırk veya diğer farklılıklarına dayalı ayrımcılık yapmaması gerektiğini ifade eder..

- Eğitimde Fırsat Eşitliği: Dokuzuncu Kalkınma Planı Stratejisi (2007-2013) gibi ulusal kalkınma stratejilerinde de eğitimde fırsat eşitliği sağlanması devletin hedefleri arasında yer almakta, bu doğrultuda uygulama ilkeleri belirlenmektedir.

Teoriden Pratiğe: Yükümlülüklerin Uygulanması

Türkiye, eğitimin temel bir hak olarak tanınması konusunda ilerleme kaydetmiş olsa da bu hakkın kullanılması birçok eksiklik nedeniyle engellenmektedir.

En önemli sorunlardan biri, eğitimi düzenleyen yasaların dağınıklığıdır. Eğitimle ilgili hak ve yükümlülükler, Milli Eğitim Temel Kanunu ve İlköğretim ve Eğitim Kanunu gibi çeşitli kanun ve yönetmeliklere dağılmış durumdadır. Bu parçalanmışlık kafa karışıklığı yaratmakta ve özellikle farklı bağlamlarda farklı kanunlar uygulandığında öğrencilerin ve velilerin haklarını anlamalarını zorlaştırmaktadır (Aktaşlı ve diğerleri, 2009). Daha birleşik ve tutarlı bir yasal çerçeve, bilgiye erişimin basitleştirilmesine ve eğitim haklarının uygulanmasında tutarlılığın sağlanmasına yardımcı olacaktır.

Ayrıca, eğitim sistemi içerisinde ayrımcılık gibi kilit kavramlar için net tanımlar bulunmamakla birlikte Türkiye mevzuatı, neyin ayrımcılık teşkil ettiğini veya eğitim ortamlarında nasıl ortaya çıktığını açıkça tanımlamamaktadır.

Türkiye'deki yasalar genellikle teknik ve akademik konulara öncelik vermekte, kişilik gelişimi ve duygusal refah gibi çocukların genel gelişimi açısından kritik önem taşıyan alanları ihmal etmektedir. Uluslararası standartlarda tavsiye edildiği gibi daha bütüncül bir yaklaşım, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacaktır (Aktaşlı ve diğerleri, 2009).

Mevcut yasal çerçeve, farklı bölgeler veya sosyo-ekonomik gruplar arasında var olan eşitsizlikleri tam olarak ele almamaktadır. Kırsal bölgelerdeki ya da okul bulunmayan bölgelerdeki çocukların okullara taşınmasını amaçlayan “taşınmalı eğitim” gibi programlar yürürlüktedir ancak bu eşitsizlikleri etkili bir şekilde azaltmada çoğu zaman başarısız olmaktadır (Aktaşlı ve diğerleri, 2009).

Bir diğer kritik eksiklik de engelli çocuklar, Roman çocuklar ve diğer marjinalleştirilmiş/ötekileştirilmiş çocuklar dahil olmak üzere ayrımcılık riski altında olan gruplara yönelik hükümlerin sınırlı olmasıdır.

Keza yine Roman Strateji Eylem Planı da Roman çocukların eğitime devamının teşvik edilmesi ve katılımının artırılması ile ilgili eylem maddeleri olsa da eğitimde ayrımcılıkla mücadele yeterince ele alınmamış ve kurumların yükümlülükleri net bir şekilde çizilmemiştir. Tüm bunlar, Türkiye'nin ulusal mevzuatı eğitim hakkının sağlanması için bir temel oluşturmakla birlikte, açıklık, kapsayıcılık, uygulama ve uluslararası insan hakları standartlarıyla uyum açısından önemli eksiklikler bulunduğunu göstermektedir.

1.4. 6 Şubat Depremleri Sonrasında Devletin Eğitim Hakkına Yönelik Politikaları ve İhtiyaçlar

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) depremden sonra hazırladığı Psikososyal Destek Eylem Planı,³ depremlerden etkilenen çocuklara sağlanan psikososyal desteği ön plana çıkaran bir belge olarak öne çıkmıştır. Bu eylem planı, öğretmenlerin ve rehberlerin eğitimiyle çocukların travmatik olayları atlatmalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir. Psikososyal Destek Eylem Planı'nın kapsamı, travmatik olayların çocuklar üzerindeki kalıcı etkilerini azaltmayı amaçlayan uzun vadeli bir destek sistemine dayanmakla birlikte, bu sistemin sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulması gerekliliği öne çıkmaktadır.

Deprem yıkıcı etkileri göz önüne alındığında, bu desteklerin tek seferlik olmaması ve çocukların gelişim süreçlerini uzun vadede destekleyecek şekilde devamlılık arz etmesi kritik önem taşımaktadır. Ayrıca, bölgedeki öğretmenler ve aileler için de travma eğitimi sağlanarak çocukların çevresindeki yetişkinlerin psikososyal destek sürecine katkı sunabilmesi sağlanmalıdır. Özellikle kırsal ve erişimi zor alanlarda psikososyal desteklerin sınırlı kalması durumu ile karşılaşılabılır.⁴

Deprem sonrası Türkiye'de çocukların haklarının korunması amacıyla hazırlanan bir diğer önemli politika belgesi, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı'dır.⁵ 2023-2028 yıllarını kapsayan belge, çocukların eğitim hakkı, sağlıklı gelişim ve güvenli yaşam alanlarına erişimi gibi temel haklarını güvence altına almayı amaçlamaktadır. Bu strateji belgesi çocuk haklarını korumaya yönelik bir çerçeve sunmakla birlikte, afet sonrası çocukların eğitim, barınma, güvenlik ve sağlık gibi alanlarda karşılaştıkları acil ihtiyaçları tam anlamıyla ele almamaktadır. Ayrıca uygulamada karşılaşılan aksaklıklar ve kesişimsel ayrımcılık riski altındaki çocuklara ilişkin özel önlemleri öngörmüyor oluşu, bu belgenin sahada ne derece etkin uygulanabildiğine dair kaygı yaratmaktadır.

22 Ocak 2023 tarihinde yayınlanan Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2023-2030) ve I. Aşama Eylem Planı (2023-2025)⁶ Roman çocukların eğitim hakkına erişimi ile ilgili çeşitli eylem planı içerse de afetlerden ya da olağanüstü durumlardan sonrası için genel bir çerçeve sunmamaktadır. Her ne kadar bu belge depremden önce yayınlansa da pandemi dönemi ve benzeri olağanüstü durumlar, Romanların çoklu ayrımcılık riski altında özel önlemlere ihtiyacı olduğunu göstermiştir. Bu nedenle strateji planının özellikle böylesi koşullar için özel bir eylem planı içermesi gereklilik halini almıştır.

³ [03111629_Psikososyal_Destek_Eylem_PlanY.pdf](https://www.meb.gov.tr/03111629_Psikososyal_Destek_Eylem_PlanY.pdf)

⁴ <https://chm.fisa.org.tr/6-subat-depremlerinin-birinci-yildonumunde-adiyamanda-cocuklar-durum-raporu/>

⁵ <https://www.aile.gov.tr/media/132816/turkiye-c-ocuk-haklari-strateji-belgesi-ve-eylem-plan-2023-2028-dijital.pdf>

⁶ https://www.aile.gov.tr/media/127013/yeni-roman-strateji-belgesi-20221222_v19.pdf

BÖLÜM 2: SAHA ARAŞTIRMASININ AMACI VE KAPSAMI



2.1. Hazırlık Süreci: Veri Toplama Araçlarının Oluşturulması

Saha araştırmasında üç farklı grubun deneyimlerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda çocuklara, bakım verenlerine ve sivil toplum örgütü (STÖ) temsilcilerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme formları, BM Eğitim Hakkı Eski Özel Raportörü Katarina Tomaševski tarafından İnsan Hakları Komisyonu'na sunulan ön raporda ilkokulların sahip olmaları gereken dört özellik (4-A modeli) ile çizilmiş olan çerçeve temel alınarak hazırlanmıştır.⁷ 4-A modeli olarak bilinen çerçeve eğitim hakkını, eğitimde hakları ve eğitim yoluyla hakları; mevcudiyet, erişilebilirlik, kabul edilebilirlik, adapte edilebilirlik başlıklarında değerlendirmektedir. Keza bunlara ek olarak katılımcılık ve hesap verilebilirlik başlıklarında çalışmada yer bulmuştur.

Çocuklarla yapılan görüşmelerde, deneyimlerine dayalı sorular sormaya özen gösterilmiş; bakım verenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde kamu otoritesiyle olan temasları, erişebildikleri destek mekanizmaları ve karşılaştıkları güçlükler hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Sivil toplum örgütleriyle yapılan görüşmelerde ise bu örgütlerin deprem sonrası sahadaki gözlemlerine odaklanılmıştır.

2.2. Örneklem

Katılımcı Profili

10-14 yaş aralığında, ortaokul kademesinde, okula devam eden veya okulu terk eden çocuklarla görüşmeler yapılmıştır. Hatay'da 13 çocuk ve 13 yetişkinle ve Adıyaman'dan toplamda 10 çocuk ve 10 yetişkin ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bunlara ek olarak toplamda 7 sivil toplum örgütüyle görüşülmüştür.

Okula devam eden çocukların depremin ardından deneyimleri öğrenilmeye çalışılırken, okula devam etmeyen çocukların okul terkinin deprem ile ilişkisinin olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

İllerin Seçimi

Hatay ve Adıyaman, depremden en çok etkilenen ilk dört kentten biridir. Ancak bunun yanı sıra Hatay ve Adıyaman'ın seçilmesi, birbirinden farklı nedenlere dayanmaktadır.

⁷ https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf

Hatay, afetten en çok etkilenen ilk dört kent içinde, Dom ve Abdal nüfusunun yüksek olduğu kentlerden biridir. Depremi yaşadığı şehirler içerisinde en fazla ve en eski öz örgütlenmenin olduğu şehir Hatay'dır ve bu sebeple diğer şehirlere kıyasla depremden önceki sürece dair Hatay'daki Dom ve Abdallara ilişkin daha fazla bilgi bulunmaktadır. Bu nedenle Hatay'daki nüfusun etkilenme biçimlerinin belgelenmesi ayrıca önemsenmektedir.

Adıyaman ise Dom ve Abdalların yaşadığı ama deprem öncesi sürece dair çok az bilginin olduğu şehirlerden bir tanesidir. Adıyaman'daki Domlar ve Abdallara deprem sonrası süreçte raporlama çalışmasını yürüten derneklerden Romani Godi ve Sivil Düşler Derneği'nin daha fazla etkileşim kurma imkanı olmuştur. Deprem öncesi süreçte yetersiz bilginin bulunması, seçilmesinde etkili olmuştur.

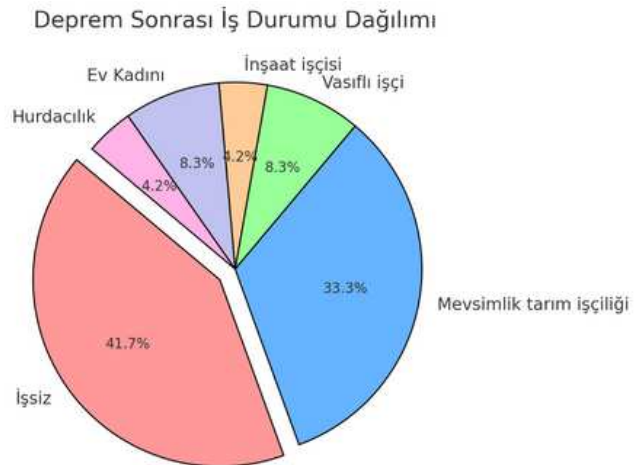
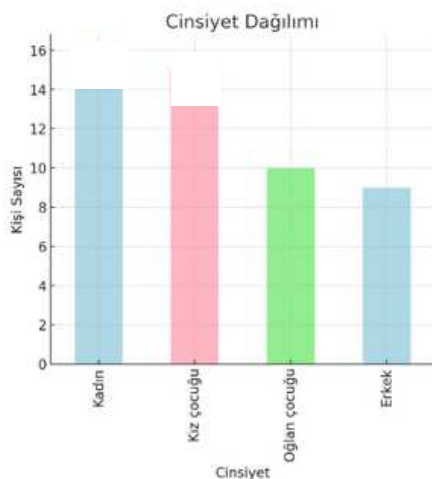
Mekân

Hatay ve Adıyaman'da yapılan görüşmeler, öncelikle sahada Dom ve Abdal topluluklara erişimin kolay olduğu lokasyonlara dayanmaktadır. Ancak saha araştırmacıları, görüşme yapılan mekanların seçiminde Dom ve Abdalların topluluk halinde yaşadığı konteyner kentlere ve/veya mahallelere odaklanırken, sayıca az olduğu lokasyonları da özel bir tercih nedeni olarak nitelendirmiştir. Dolayısıyla birbirinden üç farklı görüşme mekanı ortaya çıkmıştır:

- Dom ve Abdalların topluluk halinde yaşadığı konteyner kentler,
- Dom ve Abdalların sayıca az olduğu konteyner kentler,
- Dom ve Abdalların topluluk halinde yaşadığı mahalleler

Cinsiyet Kotası

Görüşme yapılan katılımcıların cinsiyet dengesine dikkat edilirken, çalışmanın odağı nedeniyle çocukların cinsiyetleri önceliklendirilmiştir. Bakım verenler arasında çoğunlukla kadınlarla görüşmeler yapılmıştır. Nitekim hane ziyaretlerinde, kadınların evde çocuk bakımı ve yaşam alanının sorumluluğu gibi toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümünü deneyimledikleri gözlemlenmiştir.



Çocuk Katılımcı Profili

Yaş	Cinsiyet	Şehir	Yaşadığı Alan Türü	Öğrenim Durumu
10	Oğlan çocuğu	Adıyaman/Kahta	Dom mahallesi	Mevsimlik tarım kaynaklı dönemsel devamsızlık
12	Kız çocuğu	Adıyaman/Kahta	Dom mahallesi	Devam etmiyor
11	Kız çocuğu	Adıyaman/Merkez	Konteyner Kent	Devam etmiyor
14	Oğlan çocuğu	Adıyaman/Merkez	Dom mahallesi	Mevsimlik tarım kaynaklı dönemsel devamsızlık
13	Kız çocuğu	Adıyaman/Merkez	Konteyner Kent	Devam etmiyor
12	Oğlan çocuğu	Adıyaman/Merkez	Konteyner Kent	Devam etmiyor
13	Oğlan çocuğu	Adıyaman/Gölbaşı	Konteyner Kent	Yüksek devamsızlıkla devam ediyordu
13	Oğlan çocuğu	Adıyaman/Gölbaşı	Konteyner Kent	Mevsimlik tarım kaynaklı dönemsel devamsızlık
12	Kız çocuğu	Adıyaman/Gölbaşı	Konteyner Kent	Devam ediyor
13	Kız çocuğu	Adıyaman/Gölbaşı	Konteyner Kent	Devam ediyor
14	Oğlan çocuğu	Hatay/Antakya	Konteyner Kent	Yüksek devamsızlıkla devam ediyor
14	Oğlan çocuğu	Hatay/Antakya	Konteyner Kent	Yüksek devamsızlıkla devam ediyor
13	Kız çocuğu	Hatay/Antakya	Konteyner Kent	Devam ediyor
13	Kız çocuğu	Hatay/Antakya	Konteyner Kent	Yüksek devamsızlıkla devam ediyor
13	Kız çocuğu	Hatay/Kırıkhan	Konteyner Kent	Devam etmiyor
13	Oğlan çocuğu	Hatay/Kırıkhan	Konteyner Kent	Devam etmiyor
10	Kız çocuğu	Hatay/Kırıkhan	Konteyner Kent	Devam etmiyor
10	Oğlan çocuğu	Hatay/Kırıkhan	Konteyner Kent	Devam ediyor
11	Kız çocuğu	Hatay/Kırıkhan	Konteyner Kent	Devam ediyor
11	Kız çocuğu	Hatay/Antakya	Konteyner Kent	Devam ediyor
14	Oğlan çocuğu	Hatay/Antakya	Konteyner Kent	Devam ediyor
11	Kız çocuğu	Hatay/Antakya	Konteyner Kent	Devam ediyor
12	Kız çocuğu	Hatay/Antakya	Konteyner Kent	Devam ediyor

Detaylar için <https://romanidata.uwazi.io>

Yetişkin Katılımcı Profili

Cinsiyet	Yaş	Lokasyon	Hanede Yaşayan Çocuk Sayısı	Depremden Sonra Ne İş Yapıyor?
Kadın	-	Adıyaman/Kahta	5	Mevsimlik tarım işçiliği
Kadın	30	Adıyaman/Gölbaşı	3	Mevsimlik tarım işçiliği
Kadın	27	Adıyaman/Merkez	3	İşsiz
Erkek	43	Adıyaman/Merkez	4	Mevsimlik tarım işçiliği
Erkek	46	Adıyaman/Merkez	8	Mevsimlik tarım işçiliği
Kadın	40	Adıyaman/Gölbaşı	5	İşsiz
Kadın	36	Adıyaman/Gölbaşı	3	Mevsimlik tarım işçiliği
Kadın	37	Adıyaman/Gölbaşı	4	Mevsimlik tarım işçiliği
Kadın	44	Adıyaman/Gölbaşı	3	Mevsimlik tarım işçiliği
Kadın	31	Adıyaman/Gölbaşı	4	Mevsimlik tarım işçiliği
Erkek	55	Hatay/Antakya	3	İşsiz
Erkek	60	Hatay/Antakya	1	İşsiz
Erkek	36	Hatay/Antakya	4	Vasıflı işçi
Erkek	52	Hatay/Antakya	2	İnşaat işçisi
Erkek	44	Hatay/Kırıkhan	4	Hurdacılık
Kadın	42	Hatay/Kırıkhan	4	İşsiz
Kadın	34	Hatay/Kırıkhan	4	Ev Kadını
Erkek	26	Hatay/Kırıkhan	4	İşsiz
Erkek	34	Hatay/Antakya	4	Vasıfsız işçi
Kadın	-	Hatay/Antakya	-	İşsiz
Kadın	-	Hatay/Antakya	-	Ev Kadını
Kadın	26	Hatay/Kırıkhan	3	İşsiz
Kadın	48	Hatay/Kırıkhan	5	Mevsimlik tarım işçiliği

Detaylar için <https://romanidata.uwazi.io>

2.3. Yöntem

Saha araştırması, nitel, yani deneyimi odağına alan bir yöntemle gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan kişilerin öykülerini ve deneyimlerini açığa çıkarmak, yaşanan mağduriyetlerin boyutlarının anlaşılabilmesi için özellikle tercih edilmiştir. Görüşme formları, bu nedenle yarı yapılandırılmış olup, büyük oranda açık uçlu soruları içermektedir.

2.4. Etik Çerçeve

2.4.1. Katılımcılara Dair Etik Çerçeve

Gönüllülük

Görüşme yapılan çocuklar ve bakım verenleri, görüşmenin gönüllülüğe dayalı olarak gerçekleştirileceği, istemedikleri soruyu yanıtlamak zorunda olmadıkları veya görüşmeyi istedikleri zaman sonlandırabilecekleri konusunda detaylı bir şekilde bilgilendirilmiştir.

Aydınlatılmış Onam

Görüşmeye katılan katılımcılar, bu çalışmanın amacı, sınırlılıkları ve sonuçlarının nerelerde paylaşılacağı konusunda detaylı bir şekilde bilgilendirilmiştir. Çocuklarla yapılacak görüşmelerden evvel çocuklardan ve bakım verenlerinden yazılı onay alınmıştır.

Gizlilik

Görüşme yapılan katılımcıların isimleri ve adresleri, katılımcıların onayı dahilinde gizli tutulmuştur. Bu çalışmayı yürüten kurumların haricinde üçüncü tarafların kişisel verilere erişimi bulunmamaktadır. Katılımcılar da bu konuda detaylı bir şekilde bilgilendirilmiştir.

2.4.2. Araştırma Ekibine Dair Etik Çerçeve

Anadilde İletişim

Katılımcılarla kurulan ilk iletişim, katılımcıların anadilinde gerçekleştirilmiştir. Saha araştırmacılarından birinin Domari veya Teber dilini bilmiyor olması nedeniyle yalnızca bakım verenlerle yapılan görüşmelerde katılımcıların da isteği doğrultusunda kendi anadillerinde konuşulmuştur. Çocukların çoğunluğu kendi anadillerini bilse de, saha araştırmacılarından birinin Domari veya Teber dilini bilmiyor olması nedeniyle görüşmeler Türkçe gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılarla kendi anadillerinde iletişim kurulması, görüşmelerin güvene dayalı olmasını sağlamış ve paylaşımları olumlu anlamda doğrudan etkilemiştir.

Yetkinlik

Saha görüşmeleri, nitel yöntemleri daha önce kullanmış, ispatlanabilir bir deneyime sahip, uzun yıllardır sahada çalışmalar yürüten kişiler tarafından yürütülmüştür. Görüşmecilerin bir kısmı Roman sivil toplum çalışmalarında tecrübeye sahip iken; görüşmecilerin bir kısmı çocuk hakları çalışmalarında tecrübelerine sahip kişilerdir.

Saha görüşmelerini gerçekleştiren içerisinde Domari dilini aktif konuşabilen kişiler yer almış, ayrıca Dom ve Abdal kolaylaştırıcılardan destek alınmıştır.



BÖLÜM 3: ADİYAMAN

3.1. Adıyaman'da Deprem Sonrası Eğitim

Adıyaman Milli Eğitim İl Müdürlüğü'nün paylaştığı bilgiye göre, depremlerden önce Adıyaman'da 153.872 öğrencinin okula kaydı bulunuyordu ve 9.561 öğretmen aktif çalışıyordu. Depremlerden sonra ise, 413 okulun hasar gördüğü, 55 okul kullanılamaz hale geldiği, 372'si ise hafif hasar aldığı bilgisi paylaşılmıştır. Öğretim, Şubat 2024 tarihinde 9 ilçede 749 faal okul binasında ve 166 konteyner sınıfta sürdürülmekteydi. Okul ve sınıf açığının kapatılması için, sağlam durumda olan okullardan 91 tanesi çift vardiyalı sistemle yani, "sabahçı" ve "öğlenci" şeklinde "ikili sistem"de faaliyet göstermekteydi. Milli Eğitim Bakanı'nın Adıyaman'da yaptığı açıklamalara göre, deprem sürecinde şu anda ihalesine çıkmış veya çıkılması için teknik sorunların halledilmesini bekleyenler dahil toplam 123 okul ve 1.511 derslik bulunmaktadır. Bakan, deprem öncesi Adıyaman'da 6 bin 248 dersliğin olduğunu, deprem sonrası ise eğitim öğretime 5 bin civarında derslikle başladığını, yani 1000'in üzerinde dersliğin problemlili olduğu bilgisini paylaşmıştır.⁸

İl Milli Eğitim Müdürü, 32 okulda güçlendirme çalışmasının yapıldığını, 44 okulun tekrar hizmete başladığını, yılbaşına kadar bu rakamı 62'ye yükseltmeyi hedeflediklerini açıklamıştır.⁹ Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün web sitesindeki bilgilere göre, Kasım 2024 itibariyle aktif 810 okul/kurumda, 160.711 çocuk öğretime devam etmektedir. Öğretmen sayısı ise 11.121 olarak paylaşılmıştır.

Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitim Sen) Adıyaman Şubesi'nin paylaştığı bilgilere göre 6 Şubat depremlerinde Adıyaman'da 1602 öğrenci, 181 eğitim çalışanı hayatını kaybetmiştir.

3.2. Barınma Alanlarının Eğitim Hakkı Bağlamında Değerlendirilmesi

Konteynerlerin içi, standart olarak 21 metrekarelik alanı ifade etmekte olup iki farklı biçimde düzenlenmiştir:

- Bir düzenlemede iki oda, içinde mutfağında yer aldığı bir oturma alanı ve dış kabininin içinde olduğu bir tuvalet bulunmaktadır.
- Diğer düzenlemede ise bir oda ve içinde mutfağında yer aldığı bir oturma alanı ve dış kabininin içinde olduğu bir tuvalet bulunmaktadır.

⁸ <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekun-adiyamanda-besiktas-ilkokulunun-acilisina-katildi/haber/31434/tr>

⁹ "Depremden etkilenen Adıyaman'da onarımı tamamlanan okullarda eğitim başladı", 19.10.2024, Anadolu Ajansı: <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/depremden-etkilenen-adiyamanda-onarimi-tamamlanan-okullarda-egitim-basladi/3367079#:~:text=Pazarc%C4%B1k%20ve%20Elbistan%20merkezli%20depremlerin,yeni%20e%C4%9Fitim%20%C3%B6%C4%9Fretim%20d%C3%B6nemine%20yeti%C5%9Ftirildi.> – Erişim Tarihi: 31.10.2024

Geçici barınma alanlarında görüşme yapılan 7 çocuktan yalnızca ikisi dört kişi yaşadıklarını, diğer çocuklar ise konteynerlerde en az 6, en çok ise 11 kişi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Hiçbir yetişkinin olmadığı gibi, hiçbir çocuğun da konteyner içinde bir mahremiyet alanı bulunmamaktadır. Nitekim görüşme yapılan çocuklar da, yalnız kalabilecekleri herhangi bir alanın bulunmadığını ifade etmiştir. Ancak İnsani Yardımda Asgari Standartlar, kişi başı minimum kullanılabilir alana dair oldukça net bir çerçeve çizmiştir:



“Kamp türü yerleşimler için minimum kullanılabilir alan her kişi için dâhil 45 m² olmalıdır. Bu alana, yol ve patikalar için ayrılmış yerler, harici pişirme ya da toplu pişirme yerleri, eğitim tesisleri ve rekreasyon alanları, temizlik, ateş yakma, idare, su depolama, dağıtım alanları, pazar, depolama ve her hane için sınırlı mutfak bahçeleri olmalıdır. Toplu hizmetler yerleşim alanı dışında mevcut ya da ek tesisler ile sağlanabiliyorsa minimum kullanılabilir yüzey alanı kişi başına 30 m² olmalıdır. Alan planlanırken, nüfustaki değişiklikler göz önüne alınmalıdır. Kişi başı minimum yüzey alanı sağlanamıyorsa yoğun kullanım olan yerlerde, haneler ve kullanım alanları arasında yeterli ayırım ve mahremiyet sağlanarak bu durum hafifletilmelidir.”¹⁰

Geçici barınma alanlarındaki kişi başı minimum kullanım alanına ilişkin insani standartlar Adıyaman da dahil olmak üzere, deprem bölgesindeki geçici barınma alanlarının tamamına yakınında hayata geçmemektedir.

Geçici barınma alanlarındaki asgari standartlar,¹¹ çocukların okul dışında derslerine çalışmalarını da etkilemektedir. Görüşme yapılan çocukların yaşadıkları konteyner kent içinde ders çalışabilecekleri alan gözlemlenmemiştir. Geçici barınma alanında yaşayan ve okula devam eden yalnızca iki çocuk yaşadıkları konteynerlerde kısıtlı olarak ders çalışabildiklerini ifade etmişlerdir. Bir diğer deyişle, çocukların ders çalışabilmesi, hane içindeki kalabalık nüfusun yaşadığı 21 metrekarelik alanda çocukların ve bakım verenlerinin özel çabası sonucunda gerçekleşebilmektedir.

Geçici barınma alanlarının çocukların eğitim hakkını destekleyecek nitelikte destekler ve etkinliklere sahip olması gerekmektedir. Ancak yaşadıkları konteynerler haricindeki yaşamlarında da bunun izlerine rastlanmamıştır:

¹⁰ “Sphere El Kitabı: İnsani Sözleşme ve İnsani Yardımda Asgari Standartlar”, Sf. 257: https://spherestandards.org/wp-content/uploads/2018/06/The_Sphere_Handbook_2011_Turkish.pdf

¹¹ Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'ne bağlı Komite'nin 4 No'lu genel yorumu olan “Yeterli Konut Hakkı”, asgari standartlara dair oldukça geniş bir çerçeve çizmektedir: <http://sorular.rightsagenda.org/Uploads/ESKH%20MEV/ESKH%204%20No%E2%80%99lu%20Genel%20Yorum.pdf>

“Sabah uyandıgımda ilk fırına gidiyorum. Sonra biberleri fırına getiriyorum; sonra Yumurta almaya gidiyorum. Yemek yiyip bulaşıkları yıkıyorum, yerleri temizliyorum ve bazen camları siliyorum. Banyoyu yıkıyorum. Bazen halı da yıkıyorum. Az önce 2 tane halı yıkadım.” (11 yaşında, kız çocuğu)

“Kalktım elimi yüzümü yıkadım; dişimi fırçaladım. Horozuma bakarım; adı Adanalı. Kahvaltımı ederim; arkadaşımınla beraber dondurma yemeye giderim. Canım çok sıkılınca konteynıra giderim. Akşamları çok geziyoruz ama eve çok geç gelmiyoruz 9 gibi geliyoruz eve.” (13 yaşında, oğlan çocuğu)

“Dün uyandım. FİFA oynadım ya telefondan. Bisiklet sürdüm arkadaşımınla beraber. Aşağıya gitti. Arkadaşın bisikletini evden çıkartacaktık ama çıkartamadık. Sonra da geri çıktık böyle futbol falan oynadım.” (13 yaşında, oğlan çocuğu)

“Kahvaltı yapıyorum, kitap okuyorum, oyun oynuyorum ve ev işlerine, sıkıcı işlere yardım ediyorum.” (12 yaşında, kız çocuğu)

“Okulda bir namaz alanı var; orada ders çalışıyoruz. Orası aynı zamanda kütüphane olarak kullanılıyor, arada kimse olmayınca”(14 yaşında, oğlan çocuğu)

Görüşme yapılan çocukların bakım verenleri de, kalabalık hane nüfusu, çalışma mecburiyeti gibi nedenlerden dolayı bakımından sorumlu oldukları çocukların derslerine destek olamadıklarını ifade etmektedir.

Çocukların çoğunlukla geçirdiği bir güne dikkatle bakıldığında, öncelikle kız ve oğlan çocukları arasındaki toplumsal cinsiyete dayalı roller göze çarpmaktadır. Ardından ise, çocukların yaşadıkları geçici barınma alanlarında, çocuk odaklı ve rutin çalışmaların çoğunlukla olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu kapsamda çocuklara yaşadıkları yerde değiştirmek istedikleri herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulmuştur. Çocukların verdikleri yanıtlar, gözlemledikleri sorunlara işaret etmektedir:

“İş yapmak istemiyorum; mesela bulaşıkları yıkama, ortalığı toplama gibi işleri yapmak istemiyorum.” (13 yaşında, kız çocuğu)

“Çocukları eğlendirecek bir şey yapardım. Düzgün bir saha yapardım; sıcak için havuz yaptırardım. Gölge alan yaptırardım. Fakirlere yardım ederdim.” (13 yaşında, oğlan çocuğu)

“Kalabalık aileler ve sığmıyorlar; konteynerleri daha büyük yapardım. olsun diye burada neleri değiştirdim? Havuz, gölgelik ve dere olsun isterdim.” (13 yaşında, kız çocuğu)

“Yolları biraz açardım, buraya internet getirirdim, halı saha getirirdim. Burada kamera var ama çok hırsızlık oluyor onu engelledim. En çok bana ait bir oda olsa çok güzel olurdu.” (12 yaşında, oğlan çocuğu)

Görüşme yapılan üç çocuk, Adıyaman’da Domların yoğunluklu yaşadığı mahallelerde oturmaktadır. Deprem sonrası çocuklarla ilgili yürütülen çalışmaların geçici barınma alanlarına odaklanması, bu çocukların herhangi bir etkinlik veya programa katılmamasıyla da sonuçlanmaktadır. Kamu otoritelerinin, çocuk odaklı çalışmaları ve destek programlarını Domlar gibi yoksullukla mücadele eden nüfusun bulunduğu mahallelere taşınmaları gerekmektedir.

3.3. Erişilebilirlik

3.3.1. Ulaşım

Ulaşım, eğitime erişimi doğrudan etkileyen temel haklardan birini ifade etmektedir. Görüşme yapılan ve okula kısmi veya düzenli olarak devam ettiğini ifade eden çocuklar arasında biri hariç tamamı yürüyerek okula gitmektedir.

Okula yürüyerek gitmek, eğitime erişiminin sağlandığı anlamına gelebilir. Ancak okul yolunun çocuklar için ifade ettiği anlam, çocukların okul ile ilgili düşüncesini ve karşılaştıkları sorunların daha görünür olmasını sağlamaktadır. Bu kapsamda, özellikle okula yürüyerek giden çocukların hiçbiri okul yolunu “yakın” olarak nitelendirmemiştir. Görüşme yapılan iki çocuk okulun uzak olduğunu, diğer çocuklar ise orta uzaklıkta olduğunu ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan çocuklara okul yolu hakkında neler düşündükleri, riskli buldukları veya sevindikleri yönleri sorulmuştur. Görüşme yapılan çocuklardan 6’sı bu soruyu yanıtlamış ve 5’i okul yolunun hızlı geçen arabalar nedeniyle tehlikeli olduğunu ifade etmişlerdir. Servis kullanabilen çocuk ise “*Servis sayesinde çok kolay oluyor,*” demiştir.

Okul yolunu güvensiz bulan çocuklardan ikisi, okula gitmeyi bırakan çocuklardır. Okul terkinin etkileyen tek neden bu olmasa dahi, okula ulaşımın kolay olabilmesi hayli önemlidir. Okula gitmeyen çocuklardan birinin, “*Okul uzak, 8’deki ders için 6’da uyanmak zorunda kalıyorum. Okul yolu tehlikeli, çok fazla araba geçiyor*” paylaşımı, okula gitmek için harcadığı zamanın ve okul yolundaki risklerin devletin eğitim hakkı çerçevesindeki yükümlülüklerini hatırlatmaktadır. Bu paylaşım, eğitim hakkının salt eğitim kurumlarının fiziki varlığından ibaret olmadığını ifade etmektedir.

3.3.2. Yoksulluk

Görüşme yapılan hanelerin tamamına yakını depremden önce yaptığı mevsimlik tarım işçiliğine, depremden sonra da devam etmektedir. Yalnızca bir hanede depremden önce tekstil işçisi olarak çalışıldığı ve depremden sonra işsiz kaldığı ifade edilmiştir.

Bakım verenlerin mevsimlik tarım işçisi olarak çalışması, çocukların okula devam ederken kesintiler yaşamasına, yani bakım verenleriyle birlikte çalışsınlar veya çalışmasınlar mevsimlik tarım işinin yapılacağı kente gitmelerine neden olmaktadır.

“Ekonomik zorluklardan dolayı okula gönderemiyoruz çocukları, bizimle beraber tarımda çalışıyorlar. Çocuklar okula gitmek istiyor tabii ama işte yoksulluk olunca nasıl gitsinler? Çocuklar için sosyal yardımlara başvurduk, verilmedi. Şimdi servis ayarlanmış çocuklara, ama o da kaldırılacakmış. Seneye verilmeyecek diyorlar; çocukları nasıl okula göndeririz bilmiyorum.” (44 yaşında, kadın)

Mevsimlik tarım işçiliği, Dom ve Abdallar arasında yaygın olarak icra edilen mesleklerdendir. Mevsimlik tarım işçiliğinde çoğunlukla güvencesizlik, düşük ücretlerle ve insan onuruna uygun olmayan yaşam şartlarından şikayet edilmektedir. Mevsimlik tarım işçilerinin sık seyahat etmeleri, çocukların eğitim hayatlarının sıkça kesintiye uğramasına neden olmaktadır Depremin ilk döneminde yaşanan şokun etkisiyle bir süre Domlar mevsimlik tarımdan da uzak kalmıştır.

Görüşme yapılan bakım verenler, sıklıkla deprem öncesinde birikimlerinin olmadığını, bu sebeple deprem sonrası süreçte yaşadıkları kayıpları telafi edemediklerini ve sahip olduklarını kaybettiklerini vurgulamıştır.

“Biz hep garibandık; deprem oldu elimizdeki de gitti. Önümüzde bayram var çocuklarımıza bir bayramlık alamıyor, çocuklarımız üzüyor hep.” (40 Yaş, K.)

“Kardeşim devletten sesleniyorum. Öyle bir şey yok. Çocuklar aç susuz gidiyor. Maddi durumumuz yok depremedeyiz. Yani biz çok mağdur durumdayız. Evim yıkıldı eşyaları gitti. İş yok güç yok.” (44 Yaş, K.)

Bir hane hariç, görüşme yapılan tüm hanelerde, çocukların okulda beslenme ve gündelik ihtiyaçlarını karşılayabilecek ekonomik koşullara sahip olunmadığı belirtilmiştir.

3.3.3. Ayrımcılık

Ayrımcılığın önlenmesinde, birincil yükümlülük doğrudan devlete aittir. İhlal etmemeye dayalı negatif yükümlülüğünün yanı sıra, üçüncü kişilerden veya taraflardan korumak için düzenlemeler, politikalar geliştirmek gibi bir pozitif yükümlülüğü de bulunmaktadır. Bununla birlikte ayrımcılığın doğrudan veya dolaylı da dahil olmak üzere birbirinden farklı biçimleri¹² olması itibarıyla tespiti ve kanıtlanması oldukça zor olabilmektedir. Domlar açısından bakıldığında ise en çok etnik kimliğe ve yoksulluğa dayalı ayrımcılıkların sistematik olarak yaşandığı örneklerle karşılaşmaktadır. Ayrımcılıkların sistematik karakteri, bu ihlallerin aynı zamanda önlenabilir olabileceğini de ortaya koymaktadır.

Etnik kimliğe dayalı ayrımcılıklar

Etnik kimliğe dayalı ayrımcılıklar, çocukların ve bakım verenlerinin farklı biçimlerde karşı karşıya kaldığı örnekleri içermektedir.

Yürütülen saha çalışmasında, çocukların karşı karşıya kaldıkları ayrımcılıkların, çoğunlukla okulda veya yaşadıkları mahallelerdeki akranları tarafından gerçekleştiğine dair bulgulara rastlanmıştır. Görüşülen çocukların okulda yaşlıları tarafından akran zorbalığına uğradığı ve ‘Çingene’ dalgalanmasına maruz kaldığı görülmüştür:

“Benimle çocuklar oynamıyorlar. Ben Çingene’yim diye benimle oynamıyorlar. Sınıfta tek Dom çocuk benim.” (10 yaş, oğlan çocuğu)

“Burada bir komşumuz var onun olmaması çok güzel olurdu. Geçen kardeşim geçerken biz Dom olduğumuz için bize ‘Karaçi’ demiş” (12 yaş, oğlan çocuğu)

“Bir de bizim sınıfta bu sene birisi kendisini astı, kendini öldürdü. Evde kendini asmıştı. Altıncı sınıftı. Bizim sınıf bizimle dalga geçiyorlardı. Bizimle dalga geçtikleri için o da dedi ben dayanamayacağım, kendimi öldüreceğim falan dedi. Benim arkadaşımdaydım. Dedim ‘öyle bir şey yapma sakın’. Sonra akşam oldu biz uyuyacaktık, telefon geldi dediler kız kendini öldürmüş. Dom olduğu için ayrımcılığa maruz kalıyorum. Arkadaşları ‘Karaçi’ diye dalga geçiyor.” (12 yaş, kız çocuğu)

Karşılaştığı ayrımcılık yüzünden arkadaşının intihar ettiğini paylaşan çocuğun anlatımı hayli çarpıcı bir örnektir.¹³

¹² Çocuğa yönelik ayrımcılığın çeşitleri ve boyutlarına ilişkin güncel bir tartışma ve verileri de içeren bir rapora bakmak için: [Türkiye’de Çocuğa Yönelik Ayrımcılık: Güncel Bir Değerlendirme Raporu – CHM \(fisa.org.tr\)](https://www.fisa.org.tr)

¹³ İntihar eden çocuk ile ilgili anlatım, saha araştırmacıları tarafından belgelendirilmemiştir.

Bir diğer deyişle, önlenmeyen sistematik bir ihlalin sonucunu ve devletin pozitif yükümlülüklerinin ihlalini ortaya koymaktadır. Hakların bütüncül doğasını, bir ihlalin başka bir ihlale sebep olabileceğini açıkça göstermektedir. Aktarılan yaşam hakkı ihlaline dair kapsamlı bir soruşturma yürütülüp yürütülmediği ile ilgili kapsamlı bir bilgi bulunmamaktadır; bu sonuç adalet erişimiyle ilgili bir başka hak ihlalini doğurmaktadır.

Kız çocukları, erkek çocuklar tarafından zorbalığa maruz kaldıklarını ifade etmektedirler. Kız çocuklarının yaşadığı toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılıklar, ev içindeki görünmez emeğe, okulda zorbalığa dek oldukça geniş bir alanı ifade etmektedir. Dom kimliği ve kız çocuğu kesişimsel bir ayrımcılık durumu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocukların etnik kimliklerinden dolayı karşılaştığı ayrımcılıklar, bakım verenleri tarafından da ifade edilmiştir. Ancak yetişkinlerin ifade ettiği ayrımcılık deneyimleri, öğretmen, okul idaresi gibi çeşitli kamu görevlilerini de kapsamaktadır:

“Okulda sürekli bizim çocukları en arkada sıraya oturtuyorlar.”

“Mesela çingen diyorlar, aptal diyorlar. Geçen bizim çocuklar bir yere giderken demişler bak çingenler geliyor. Vallahi çocuk oturup ağlamış okulda; gidip müdüre demiş ama müdür bir şey yapmamış ben onların kulağını çekerim demiş sadece. Mesela çocuklar okulda Dom olduğu için kavga ediyor; müdür vurdumduymaz davranıyor.”

“Depremden önce okulu seven çocuklarım, şimdi sanki bu sevgilerini yitirmiş gibi. Özellikle ihtiyaçlarının karşılanmaması, onların okul sevgisini azaltıyor. Diğer çocuklar, Dom çocuklarla oyun oynamıyor diye çocuklarım okula gitmek istemiyor.”

Öğretmen veya okul idaresinin tutumları her zaman doğrudan ayrımcılığı ifade etmese de şikâyeti ciddiye alıp harekete geçmemek, kaydı zorlaştırmak veya çocukları arka sıralara yerleştirmek, ayrımcılık yaşağının ihlali ile mücadele ederken daha yapısal bir çerçevenin izlenmesi gerektiğini de göstermektedir.

“Okula kayıt zordu. Dom olduğumuz için çok uğraştık. Okul müdürü kayıt yaparken çok zorluk çıkarttı.”

Bizim çocuklara demişler siz çingenesiniz domsunuz diyip gelmeyin okula diyorlar. Hep kovmaya çalışıyor. Ellerinden gelse bizim çocukları eve almazlar.”

Çocukların, bu ayrımcılıkların ayırdına varmadığını düşünmek olanaksızdır: Çocuklar ailelerini yöresel kıyafetlerle okula gelmemeleri konusundaki uyarmakta, Dom olduklarının başkaları tarafından fark edilmemesi ile ilgili kaygı duyduklarını ifade etmektedir.

“Bizim Dom olduğumuz bilen az; çevremizdekilerin çoğu bilmez...”

“Benim yöresel kıyafetlerle okula gitmemi istemiyorlardı.”

Çocukların ve bakım verenlerinin deneyimleri, çok kültürlü, çok dilli bir eğitim ortamları oluşturma anlayışının tam tersini temsil etmektedir.

3.4. Kabul Edilebilirlik

3.4.1. Kalite

Okulda eğitim ortamının ve içeriğinin kalitesi, çocuklara, okulda neleri değiştirmek istedikleri sorularak anlaşılmaya çalışılmıştır:

“Park yapardım; güzel bir kantin yapardım. Büsbüyük bir saha yapardım.” (10 yaş, oğlan çocuğu)

“Tuvaleti temiz yapardım. Sınıflara askılık yapardım. Sınıfta yoktu askılıklar. Biz hocaya söyledik müdür yardımcısına söyledik. Bizim sınıfa getirdi taktırdı başkalarınınki yok galiba. Matematik hocası derste başarılı olan öğrencilere ilgi gösteriyor, onları öpüyor. Diğerlerini önemsemiyor.” (12 yaş, kız çocuğu)

“Sınıfı değiştirmek isterdim. Sınıfa bilgisayar isterdim.” (14 yaş, oğlan çocuğu)

“Mesela okul bir kütüphane açardım; dersler boş olduğunu oraya gitsinler.” (13 yaş, oğlan çocuğu)

“Hocam şimdi bizim okulda betondan bir saha var; orayı çayır olarak yaptırırdım. Voleybol sahası yaptırırdım. İngilizceyi kaldırıp beden yapardım.”¹⁴ (13 yaş, oğlan çocuğu)

“Binalar tek katlı olmasını, yüksek kat olacaksa asansör olmasın ve okul temiz olması.” (12 yaş, kız çocuğu)

Çocukların talepleri, doğal gelişimlerini, kendilerini gerçekleştirmelerini doğrudan etkileyecek fiziksel koşulları ve aktiviteleri ifade etmektedir. Kabul edilebilirlik ile ilgili çerçevenin de ifade ettiği gibi eğitim sistemini yalnızca dersler ile sınırlamayan, eğitim hakkına ilişkin devletlerin yükümlülüklerinin, diğer insan hakları ile ilişki kuran bir perspektifin yerleşik hale gelmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

¹⁴ İngilizce'nin kaldırılmasını isteyen çocuk, İngilizce dersini kendi anadilinde öğrenmek istemektedir. Anadilinde öğrenemediği için zorlandığını, bu nedenle istemediğini başka bir soruyu yanıtlarken ifade etmiştir.

3.4.2. Anadilde Eğitim

Görüşme yapılan çocukların hepsi ana dilleri olan Domari dilini bilmektedir. Derslerin, kendi ana dillerinde gerçekleştirilmesi konusunda görüşme yapılan çocukların çoğu isteklidir. Çocuklara derslerinin kendi ana dillerinde işlenmesiyle ilgili düşünceleri sorulmuştur:

“Evet isterdim. Tüm derslerimizde olsun isterdim.” (10 yaş, oğlan çocuğu.)

“Evet isterdim. 2 dersin Domca olmasını isterdim. İngilizce ve Arapça derslerinin Domca anlatılmasını isterdim. 2 dersin hocaları çok kötü.” (11 yaş, kız çocuğu)

“Evet daha rahat olurdu matemetiği daha rahat öğrenirdim, anlardım.” (14 yaş, oğlan çocuğu)

“Evet bazıları olsun isterdim. Mesela Din ve İngilizce dersi Domca olsun isterdim.” (13 yaş, oğlan çocuğu)

“Çookkk! Karşımızda bizim dilde bizi anlayan biri olsa çok severdim. Sizin dilde konuşmak çok zor yani bazen karıştırıyorum kelimeleri hocalar kızıyor. Mesela İngilizce dersi var ondan çok kaçıyordum; hoca hep bana kızılıyordu, hocaya diyordum siz biliyorsunuz ama bu dil benim dilim değil yapamıyorum. Biz Domuz, İngilizceyi Domca öğretseler daha kolay olurdu.” (13 yaş, kız çocuğu)

“Yok istemem. Türkçe olsun istiyorum. Kendi dilimi arkadaşlarımın yanında konuşmaktan utanıyorum. Arkadaşlarımın yanında konuştuğumuz zaman ne diyorsun diyorlar. Utanmasaydım vallahi ne güzel olurdu.” (13 yaş, oğlan çocuğu)

Çocuklarının anadilde eğitim almasını destekleyen bakım veren sayısı ise oldukça azdır. Ancak çocuklarının anadilde eğitim almasının bir gereklilik olmadığını düşünenler de “öğrenseler, anadilde eğitim alsalar ne olacak, ne değişecek” şeklinde bir bakış açısını yansıtmaktadır.

3.5. Adapte Edilebilirlik

3.5.1. Devamsızlık ve Okul Terki

Depremden önce kesintili de olsa okula giden çocukların, depremin ardından okul ile ilişkisinin neredeyse bittiği gözlemlenmiştir. Saha araştırması esnasında, bakım verenlerin tamamına yakını devamsızlık yapan çocukları ile ilgili kimsenin kendilerini aramadığını ifade etmiştir.

Bakım verenlerle yapılan görüşmelerde, depremin üzerinden bir yıl geçmişken çocuklarının okula ancak başladığına ilişkin paylaşımlar dikkat çekmektedir:

“Çocuklar depremden önce mahalledeki okula gidiyorlardı, deprem sırasında epey gidemediler fakat depremden sonra tekrar mahalledeki okula gitmeye başladılar. Depremin ilk yılı çadırdayken çocuklar hiç okula gidemedi. Depremden sonra da bayağı gidemediler ama yeni yeni şimdi başladılar.”

“Depremden önce düzenli okula gidiyorlardı, tabii mevsimlik tarıma gittiğimiz zamanlar hariç. Ama depremden sonra okulları falan da değişti. Bu Eylül’de okula başladılar. Geçen sene hiç gidemediler. Bu okul iyi gelmedi onlara. Ne bileyim eski okulda daha iyi ders yapıyorlardı.”

“Depremden sonra çocuklar korkudan okula gitmediler. Okullarını değiştirdiler ve yeni okula başladılar, düzenleri oturmadı.”

“Depremden sonra çocuklar okula devam etmedi. Üç defa okul değiştirdiler ve daha yeni okula başladılar.”

Okuldan kopan çocukların çoğunun yoksul hanelerde bulunduğu anlaşılmaktadır:

“Depremden sonra çocuklar okulu bıraktı; hem korkuyorlar, hem de maddi yetersizlikler var.”

“Ekonomik zorluklardan dolayı okula gönderemiyoruz çocukları; bizimle beraber tarımda çalışıyorlar. Çocuklar okula gitmek istiyor tabii ama işte yoksulluk olunca nasıl gitsinler?”

3.5.2. Çocuk İşçiliği

Dom ve Abdal çocuklar, çalışmalarının yasak olduğu işlerde, mevsimlik tarım işçiliği veya hurda toplayıcılığı işlerinde çalışmaktadır ve bu durum eğitimlerine devam etmelerini doğrudan etkilemektedir.

Görüşme yapılan 10 çocuktan 7'si, mevsimlik tarım veya hurda toplayıcılığı işlerinde çalışmaktadır. Çalıştığını ifade eden 7 çocuktan 2'si, çalışmaya depremden sonra başlamıştır.

Görüşme yapılan çocuklardan birisi, hurda toplamaya gittiği için okula devam edemediğini, bunun için üzgün olduğunu paylaşmıştır. Bir diğer çocuk ise fındık toplamaya gittiğinde ev işlerini yapmaktan 'kurtulduğunu' söylemiştir. Mevsimlik tarım işçiliğini ev içi işçiliğe tercih eden kız çocuğunun aktarımları, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine de dikkat çekmektedir:

"Fındıkta çalışmayı eskiden sevmiyordum şimdi çok seviyorum çünkü o zaman ev işleri yapmak zorunda kalmıyorum, ev işlerinden kurtuluyorum..."

Çocukların bakım verenleri, yılın belirli zamanlarında kayısı, fındık vb. çıkacak mahsule göre mevsimlik tarım işçiliği yapmaya gittiğinde çocuklarını da beraberinde götürmek durumunda kalmaktadırlar. Görüşme yapılan hanelerdeki çocuk sayısı en az üç, en çok beş şeklindedir. Ayrıca hanelerdeki çocukların yaşları da yetişkin bakımına olan ihtiyacın kaçınılmaz olduğu dönemleri temsil etmektedir. Dolayısıyla, Dom ve Abdal çocukların eğitim hakkının tartışılabilmesi, devletin istihdam politikalarını da tartışmayı gerektirmektedir. Düzensiz ve güvencesiz çalışma koşulları, çocukların eğitim hayatını doğrudan etkileyecek niteliktedir.

Görüşme yapılan hanelerde, mevsimlik tarım işçiliğinin yapıldığı dönemlerde okuldaki öğretmenlerin, çocukların yaptığı devamsızlıklara anlayış gösterdiği ve yardımcı olduğuna ilişkin paylaşımlar da yapılmıştır. Bu durum her ne kadar olumlu bir durumu ifade ediyor gibi gözükse de Dom ve Abdal çocukların mevsimlik tarım işçisi olarak çalışmasını ve okul ile kurdukları düzensiz ilişkinin, sistem tarafından içselleştirildiğini de ortaya koymaktadır.

Görüşme yapılan bir bakım veren *"Ekonomik imkânlarımız yetmiyor, tek gelirimiz mevsimlik işlerden geliyor ama hep göçebe yaşam sürüyoruz"* paylaşımında bulunmuştur. Çocuklarla yeterince ilgilenemediklerini ifade ederken, *"Bizim de travmalarımız var,"* diye eklemiştir. Yaşadıkları zorlukların, hem çocuklarının psikolojisini hem de ailenin genel ruh halini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Görüşme yapılan bakım veren ise Dom ile Dom olmayanın arasında bir fark olduğunu belirtmiştir. Bu eşitsizlik duygusu, görüşme yapılan bütün hanelerde yaygın bir şekilde paylaşılmıştır.

3.5.3. Destek Mekanizmaları (Rehberlik Hizmeti, Ekonomik ve Sosyal Destekler, Hak Arama Mekanizmaları vb)

Destek ve hak arama mekanizmaları, çoğunlukla yetişkin merkezli yapılardan oluşmaktadır. Çocuk dostu başvuru usul ve esasları olan, çocuklarca bilinen bir mekanizma bulunmamaktadır.

Adıyaman'daki çocukların deneyimlerine bakıldığında ise, çocukların okulda en çok ayrımcılığa dayalı akran zorbalığına maruz kaldığı anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan çocuklardan yalnızca ikisi bunu deneyimlediğinde okul idaresi veya rehber öğretmenine giderek şikayet edebileceğini bildiğini ifade etmiştir. Görüşme yapılan diğer çocuklar, ne yapacaklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Okul idaresi veya rehber öğretmenine şikayet edebileceğini bilen iki çocuk ise şikayet ettiklerinde bir şey değişeceğine inanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan çocuklardan yalnızca ikisi rehberlik hizmetinden faydalandıklarını ifade etmiştir, diğer çocuklar bu hizmetten hiç faydalanmamışlardır. Depremi Ardından Milli Eğitim Bakanlığı'nın psikososyal destek hizmetinden haberdar olup olmadıkları çocuklara sorulmuştur. Görüşme yapılan bir çocuk haricinde hiçbir çocuk bu destekle karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir.

Depremi Ardından çocukların en çok zaman geçirdikleri yerlerin başında okulun geldiği düşünüldüğünde, okulların çocukların ihtiyaç duyabileceği destek mekanizmalarına sahip olmaları beklenmelidir. Ancak Dom ve Abdal çocukların deneyimleri temel alındığında, çocukların herhangi bir destek almadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, yaşanan ağır travmatik deneyimin ardından oldukça çarpıcıdır ve devletin afet sonrası çocuk haklarına dayalı yükümlülükleri açısından değerlendirilmeye muhtaçtır.

Çocukların bakım verenleri ile yapılan görüşmede de benzer bir deneyimle karşılaşılmaktadır. Hanelerin yalnızca birinde depremden önce alınan ekonomik destekler depremden sonra da devam etmektedir. Bunun dışında, görüşme yapılan 10 haneden 6'sında, depremden önce aldıkları desteğin, depremden sonra kesildiği ifade edilmiştir.

Çocuklarının yaşadıkları ayrımcılıklarla ilgili bakım verenlerinin herhangi bir mekanizmaya başvuru yapma deneyimi bulunmamaktadır. Görüşme yapılan bakım verenlerden dördü, şikayet etseler de bir işe yaramayacağını düşünmektedir.

Çocukların şikayet mekanizmalarını bilmemesi, bakım verenlerin ise bu yola başvurmaması veya bir işe yarayacağını düşünmesi, çocukları insan hakları ihlallerine karşı korunmasız bırakmaktadır. Okuldaki öğretmenlerin ve/veya idarecilerin bu konuda harekete geçmemesi ve merkezi düzeyde önleyici politikaların oluşturulmaması, çocukların eğitimle ilişkisini etkilediği gibi, adalet duygusunu da zedelemektedir.

Psikososyal destekler, konteyner kentlerde sivil toplum örgütleri veya Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından uygulanabilmektedir. Görüşme yapılan bakım verenlerden yalnızca dördünün bu hizmetten faydalandığı öğrenilmiştir.

Bakım verenler, depremin ardından yaşadıkları süreci şu şekilde özetlemiştir:

“Deprem olduktan sonra gene merkezde bir parkta çadır kurduk, orada kaç ay kaldığımızı hatırlamıyorum. Merkezde kirada yaşıyorduk, ama 6-7 ay boyunca o parkta çadırda yaşadık. Çadır kentlerde yer yoktu, bu yüzden oraya giremedik. Göçebeler giremedi, halkla göçebeler aynı yere yerleştirilmedi. Domlarla halkı aynı yere koymadılar. Biz göçebe olmasaydık halimiz böyle olmazdı”

“Depremden sonra o dönem çocuklar hiç oyun oynamıyorlardı; psikolojileri oldukça bozulmuştu. Hatta benim kızım burada psikolog tedavisine başladı. Bizim çocuklara, 'Siz çingenesiniz, Domsunuz, gelmeyin okula,' diyorlar, sürekli kovmaya çalışıyorlar. Depremden sonra çok yoruldum, bu durum beni de yıprattı. Onlarla (Dom olmayanlarla) bizimkilerin hali bir olur mu?”

“(Çocuklar) Dışarı çıktıklarında komşular kızıyor. Çocuklar aç susuz gidiyor. Maddi durumumuz yok; depremedeyiz. Çok mağdur durumdayız. Evim yıkıldı, eşyalarım gitti. İş yok, güç yok. Çocuklar okula yürüyerek gidiyor ama tırların geçtiği bir yoldan; bu durum son derece tehlikeli. Ayrımcılığa maruz kalıyorlar ve çoğu zaman kahvaltı etmeden ve su içmeden okuldan çıkıyorlar. Bir simit yedirecek gücümüz yok”



BÖLÜM 4: HATAY

4.1. Hatay'da Deprem Sonrası Eğitim

Depremde en çok yıkımın yaşandığı kentlerden biri olması itibariyle Hatay'da eğitime erişimde de ciddi sorunlar yaşanmıştır.

Okullar depremin ardından Kahramanmaraş, Hatay, Adıyaman ve Malatya'da kademeli olarak açılrsa da çocukların okula devamlılığı ile ilgili hala varlığını sürdüren sorunlar bulunmaktadır.

Hayata Destek Derneği'nin Mayıs 2023'te yayınladığı Acil Durum Raporu'nda¹⁵ "depremden etkilenen illere ait ilçelerin hepsinde 24 Nisan itibariyle eğitimin yeniden başlatılmasına rağmen, okula devamlılık oranının Hatay'da yüzde 35-50, Kahramanmaraş'ta yüzde 70, Malatya'da yüzde 35 ve Adıyaman'da yüzde 40" olduğu bilgisi yer almıştır.

Eğitim Sen'in Eylül 2024 tarihinde yaptığı açıklamada¹⁶, Hatay'da eğitim sisteminde yaşanan sorunlara dikkat çekilmiştir:

Depremden en fazla etkilenen illerden biri olan Hatay'da bulunan eğitim binalarının üçte biri hasar görmüş, toplamda 1604 eğitim binasından 210'u yıkılmıştır. Ayrıca, 180 okul orta hasarlı olup, bunların 141'i için güçlendirme kararı alınmış ve 71'inde çalışmaların tamamlandığı iddia edilmektedir. Kent genelinde 422 okulda bakım ve onarım çalışmaları tamamlandığı ve depremden sonra 100 yeni okul inşa edildiği ifade edilmektedir. Buna rağmen, hâlâ birçok öğrenci konteyner okullarda eğitim görmektedir. Hatay'da okulların üçte ikisine yakını bu şekildedir. 121 okul binasının inşaatı devam etmektedir ve 34 yeni okul yapımı planlanmaktadır.

Hâlihazırda okulların çoğunda ikili eğitim yapılmakta olup, sınıf mevcutları 40 öğrenciye dayanmış, ikili eğitim yapan okullara çözüm olarak gösterilen giriş saatlerinin çok erken, çıkış saatlerinin geç olması öğrencileri çeşitli risk ve tehlikelerle karşı karşıya bırakmaktadır. Depremden sonra okullarda yapılan güçlendirme çalışmaları ve yeni okul inşaatları olumlu bir adım olarak görünse de sürecin yavaş ilerlemesi öğrencilerin eğitim hakkına erişimini zorlaştırmaktadır. Örneğin, 9 Eylül 2024 itibarıyla yeni eğitim öğretim dönemine hazırlıklar tamamlanmış, eğitim öğretim yılının açılışı ile birlikte 400 binden fazla öğrencinin yeni binalarda eğitim göreceği iddia edilmiş olsa da gerçekte birçok bina henüz tamamlanmamıştır.

Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi sitesinde ise, 1.311 okul/kurum'da 398.675 öğrencinin öğrenimine devam ettiği bilgisi paylaşılmıştır.¹⁷

¹⁵ "Acil Durum Raporu", 10.05.2023, Hayata Destek Derneği: [Hayata Destek Acil Durum Raporu 230510](#) – Erişim Tarihi: 01.11.2024

¹⁶ "Deprem Bölgesinde Eğitimde Yaşanan Sorunlar Çözüm Bekliyor", 17 Eylül 2024, Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası: <https://egitimsen.org.tr/deprem-bolgesinde-egitimde-yasanan-sorunlar-cozum-bekliyor/> - Erişim Tarihi: 01.11.2024

¹⁷ <https://hatay.meb.gov.tr/> - Erişim Tarihi: 01.11.2024

4.2. Barınma Alanlarının Eğitim Hakkı Bağlamında Değerlendirilmesi

Geçici barınma alanlarında görüşme yapılan 13 hanenin her birinde en az 3, en çok ise 7 kişi yaşamaktadır. Ziyaret edilen hanelerin, konteynerlerde ortalama olarak 6 kişi yaşadığı anlaşılmaktadır. Hatay'daki konteynerler de standart olarak 21 metrekareden oluşmaktadır.

Ortalama 6 kişinin yaşadığı konteynerlerde çocukların veya yetişkinlerin özel bir alanı bulunmamaktadır. Nitekim çocuklar ve yetişkinler de bu durumu ifade etmişlerdir.

Çocukların yaşadığı konteyner kentlerde gelişimlerini destekleyecek, eğlenebilecekleri, farklı öğrenme alanlarıyla karşılaşabilecekleri etkinliklerin veya oyun alanlarının da yetersiz olduğu veya hiç olmadığı anlaşılmaktadır.

Görüşme yapılan 13 çocuktan yalnızca 4'ü, yaşadıkları yerde kısıtlı da olsa bir oyun alanı olduğunu ifade etmiştir. İki çocuk ise kurs merkezi olduğunu ifade etmiştir. Görüşme yapılan çocuklardan yalnızca 3'ü etkinlikler düzenlendiğini ve katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Çocuklara yaşadıkları geçici barınma alanlarını kendileri yönetiyor olsalardı, neleri değiştirmek istedikleri sorulmuştur. Çocukların çoğu harekete duydukları ihtiyacı ifade eden bir çerçeveden voleybol, basketbol veya futbol oynayabilecekleri sahalar yapacaklarını ifade etmişlerdir:

“Okulu boyardım mor, sarı, kırmızı lacivert.” (14 yaşında, oğlan çocuğu)

“Park yapardım; çocukların eğleneceği şeyler yapardım. İnsanların yüzü gülsün diye herkese yardım ederdim.” (13 yaşında, kız çocuğu)

“Park yapardım. Herkese yardım ederdim. Eşya, kıyafet yapardım. Çiçek yapmak isterdim.” (10 yaşında, kız çocuğu)

“Eşyaları değiştirdim, daha geniş bir konteyner yapardım. Çocuklar için park, top sahası yapardım. Çocuklar düşünce canları acımayan yer yapardım.” (10 yaşında, oğlan çocuğu)

“Konteyner kentte park yok. Gitar, saz, Kuran kursu, kuaför var, keşke park da olsa. İnsanlara para, erzak verirdim. Kimlikleri olmayanlara veriyorlar.” (11 yaşında, kız çocuğu)

“Ev isterdim; bahçe yapardım, çimenlik alan yapardım. Bilgisayar odası yapardım.” (14 yaşında, oğlan çocuğu)

“Banklar koyardım etrafa ve bir tane kütüphane açardım.” (12 yaşında, kız çocuğu)

Bakım verenleri de yaşam alanlarının çocukların eğitimini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir:

“Bir yıldan beri ders çalışacakları alan olmadı; okula gidemediler. Çocuklar hiçbir şey bilmiyor.”

“Çocuklar uzun zaman çadırda kaldı, çok kötü şartlardaydık, düzgün bir okul ortamımız olmadı.”

4.3. Erişilebilirlik

4.3.1. Ulaşım

Görüşme yapılan 13 çocuktan 6’sı okula devam ettiğini, 3’ü yüksek devamsızlığı bulursa da okula gittiğini, 4’ü ise devam etmediğini belirtmiştir.

Yaşadıkları alanın okula yakın olduğunu ifade eden 6 çocuk okula yürüyerek gittiğini ifade etmektedir. Orta uzaklıkta olduğunu ifade eden 4 çocuktan 2’si servis hizmetinden faydalandığını, biri ise komşularının aracılığıyla okula gittiğini ifade etmiştir.

Okula yürüyerek giden çocukların çoğu okul yolunu sevdiğini ifade ederken yalnızca bir çocuk okul yolunun tehlikeli olduğunu, kaldırım bulunmadığını, yağmur yağdığında her yerin çamur olduğunu, çok sık kamyonların geçtiğini ve bu nedenle korktuğunu ifade etmiştir.

Yaşadığı geçici barınma alanının okula uzak olduğunu ifade eden bir çocuk ise okula kaydının bulunduğunu ama hiç gidemediğini, nasıl gideceğini bilmediğini söylemiştir.

Saha araştırmacıları, bir konteyner kentte 70’in üstünde ilkokul kademesindeki çocuğun servis olmadığı için okula gidemediğini gözlemlemiştir. Yakın olduğu için servis hizmeti verilmediği ifade edilen okul yolu, saha araştırmacıları tarafından gözlemlenmiştir. Saha araştırmacıları, ilkokul kademesindeki çocukların okula yürüyerek 20 dakikaya yakın bir sürede varabileceğini, aynı zamanda geçici barınma alanından okula gidiş yolu üstünde, okul bölgesi olduğuna ilişkin herhangi bir uyarı levhası, kasis, yaya yolu ve trafik lambası ile karşılaşmadıklarını paylaşmışlardır. Okul bölgesi, çocuklar için ihmallerle dolu bir durumdadır ve servis hizmeti sağlanmasını zorunlu kılmaktadır.

4.3.2. Yoksulluk

Görüşme yapılan hanelerde, depremden önce güvencesiz ve informal olarak sürdürülen ev temizliği, inşaat, hurdacılık, mevsimlik tarım işçiliği gibi işlere depremden sonra da devam edilmektedir. Depremden sonra yalnızca ev temizliği gibi alanlarda iş kayıpları yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Bakımverenlerin tamamı, çocuklarının okula giderken beslenme vb. gibi ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını ifade etmektedirler. Görüşme yapılan hanelerde, depremden önce güvencesiz ve informal olarak sürdürülen ev temizliği, inşaat, hurdacılık, mevsimlik tarım işçiliği gibi işlere depremden sonra da devam edilmektedir. Depremden sonra yalnızca ev temizliği gibi alanlarda iş kayıpları yaşandığı anlaşılmaktadır.

Bakım verenlerin tamamı, çocuklarının okula giderken beslenme vb. ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını ifade etmektedirler.

“Uzun lafı kısası anlatabilir miyim: Gittim işe, kazandığım sadece 400 lira, ne alayım bununla? Bunlar da normal çocuklar gibi her şeyi istiyor. Ceplerine harçlık koysam neye yarayacak? Hep biz alıyoruz, bir destek alamadık, çocuğu poşet ile okula gönderdim.”

“Çocukların düzgün okula gitmesi için onlara düzgün imkân sağlamak lazım ama işte biz onu sağlamıyoruz.”

“Çocukların ihtiyaçları çok ama bizim imkânımız yok. Devletin bize destek vermesi lazım ama düzgün destek alamıyoruz.”

“Evde olursa götürüyorlar, olmadı aç kalıyorlar.”

“Bizim çocuklar yemek, kıyafet bir sürü şey istiyor alamıyoruz. Abdalın çocuğu daha yoksul kalıyor, şükür ayaktayız; zor günleri geride bıraktık, depremden sonra bir bisküvi bulup da yiyemedik.”

“Hiçbir şeyleri yok, çantaları, ayakkabıları yok. Ben isterim benim çocuklarım gitsin okusun. Yani biz cahil kaldık, biz okula gitmedik, çocuklarımız okursun adam olsunlar hayatlarını kurtarsınlar. Onu isteriz biz.”

Görüşme yapılan bakım verenlerden yalnızca 4’ü okuma-yazma bildiğini ifade etmiştir. Okuma-yazma becerisinin eksikliği, bakım verenlerin yaşadıkları yoksulluğu bir miras gibi çocuklarına bırakmasını, döngüye dönüşen yoksulluğu temsil etmektedir.

Bu durumun kişisel çaba ile aşılabileceğine yönelik tutum, yoksulluk veya ayrımcılıkları temsil eden sorunları görünmez kılma tehlikesi taşımaktadır:

“Pandemi falan araya girdi, bizim çocuklar hiçbir şey okuyamıyor. Öğretmenler diyor hep sizin ihmalkârlığınız; bizi suçluyorlar.”

Bir başka bakıma veren de öğretmenlerin Dom ve Abdal çocukları anlayamadıklarını ifade etmektedir:

“Öğretmen lazım; çocukların eğitime dahil olabilmeleri için onları anlayan öğretmenleri olması lazım.”

Bu durum, Dom ve Abdalların anadil ve kültürlerini kapsayan, çok kültürlü ve çok dilli bir toplumsal yaşamın ve mekanizmaların yokluğuna işaret etmektedir.

Hatay’da Dom ve Abdallar ile ilgili çalışmalar yürüten ve/veya tanıklıkları olan sivil toplum örgütlerinin gözlemleri de depremin Dom ve Abdalların üzerindeki etkisini anlayabilmek için ipuçları vermektedir:

"Deprem sonrasında Dom toplulukları daha da yoksullaştı ve sivil toplum örgütlerinin faaliyetleri neredeyse durma noktasına geldi. Var olan yoksulluk daha da derinleşti, madde kullanımı arttı. Uzun süre konteyner kentler dışında kalan ve hâlâ çadırlarda yaşayan Domlar var; bu Domlar herhangi bir hizmete erişemiyor ve son derece olumsuz koşullarda yaşıyorlar. Detaylı bir yardım programı oluşturulması şart, aksi takdirde bu toplulukların durumu daha da kötüleşebilir. Eğitim olanakları, sağlık hizmetlerine erişim ve temel hijyen koşulları gibi konularda acil müdahale gerekiyor. Bu şartlar altında çocuklar eğitimlerini sürdürüyor, gençler ise umutsuzluk içinde geleceksiz kalıyorlar."

"Deprem, zaten kırılmalı olan ekonomik yapıyı tamamen çökertti; iş imkanları yok oldu. Aileler geçim sıkıntısının yanı sıra temel ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma geldi. Bu süreçte eğitim, sağlık ve barınma gibi temel haklar daha da erişilmez hale geldi."

"Çocukların yaklaşık üçte biri yeterli beslenme ihtiyacını karşılayamıyor, bu oran Dom çocukları için daha da yüksek olabilir. Yetersiz beslenme durumu sağlık ve hijyen sorunlarını ön plana çıkarıyor. Bu nedenle, bu gruplara yönelik acil ve etkili destek programlarının geliştirilmesi büyük önem taşıyor. Eğitim, sağlık ve beslenme alanlarında atılacak adımlar, çocukların gelişimi ve toplumun geleceği açısından kritik bir rol oynayacaktır."

"Depremden Romanlar, Domlar ve Abdal toplulukları diğer gruplara göre daha fazla etkilendi; mahallede komşu ve akrabalar arasında zorunlu bir dağılım oldu. Özellikle köyleri olmayan bu toplulukların deprem sonrası kalacak yerleri yoktu."

Çocuklardan yetişkinlere kadar sağlık çalışmaları yürüttük, fakat zamanla özel gruplara yönelik projeler de başlattık. Kırıkhan ve Antakya'da Roman ve Abdal topluluklarına yönelik projeler geliştirdik. Roman grupların birlikte yaşama kültürünü vurgularken, yerel yönetimlere bilgi verip sağlık hizmetleri sunduk. Her ailede en az altı çocuk bulunmasına rağmen bulaşıcı hastalıklardan korunma, kanalizasyon ve su sanitasyonu gibi altyapı eksiklikleri vardı. Romanların yaşadığı çadır alanlarında açık kanalizasyon sorunu yaşandı. Ayrıca bağımlılık önemli bir sorun olarak öne çıktı; bu konuda çalışmaya başladık ancak sürecin takibi önemli. Bu süreçte Roman ve Abdal topluluklarıyla güven temelli ilişkiler kurmanın ne kadar kritik olduğunu anladık."

4.3.3. Ayrımcılık

Görüşme yapılan çocukların ayrımcılıkla ilgili deneyimleri birbirinden farklılık göstermektedir. Okula gittiğini ifade eden 9 çocuktan 2'si, etnik kimliğine dayalı bir çerçevede akranları tarafından ayrımcılığa maruz kaldığını ifade etmiştir:

"Anadilimi konuştuğum zaman kötü davranıyorlar. Kendi dilimi biliyorum ama hiçbir yerde kullanmıyorum. Garipseniyor." (14 yaşında, oğlan çocuğu)

"Arkadaşlarımın bazıları beni dışlıyor, Dom olduğum için dışlıyorlar." (14 yaşında, oğlan çocuğu)

Görüşme yapılan bir başka çocuk ise mülteci çocuklara ayrımcılık yapıldığını, diğerlerinin onlara Arapça konuşmalarını yasakladıklarını ve okulda Suriye'den gelen çocuklara yönelik şiddet olaylarının yaşandığını ifade etmiştir.

İki çocuk ise cinsiyete dayalı ayrımcılığa maruz kaldığını veya buna tanıklık ettiğini ifade etmiştir:

"Okul müdürü bize eşya taşıyor; okul müdürü sert biri, bence kötü bir müdür." (14 yaşında, oğlan çocuğu)

"Her gelen öğretmen kızlara daha iyi davranıyor. Erkek çocuklara daha kötü davranıyor. Benim aram iyi öğretmenle, alıştım." (11 yaşında, kız çocuğu)

Okula gitmeyi bıraktığını ifade eden bir çocuğun ayrımcılık deneyimi ise oldukça çarpıcı:

"Yörükler okuluna gidiyordum daha önce. Bizle Abdal diye dalga geçiyorlardı. Müdüre öğretmenlere söyledim. Aldırış etmediler. Dedim ki 'Bizi burada Abdal diye oynatmıyorlar'. Müdür telefonla oynuyordu, 'Tamam' dedi." (10 yaşında, kız çocuğu)

Çocukların okuldaki ayrımcılık deneyimleri, bakım verenlerine de sorulmuştur. Görüşme yapılan bakım verenlerin 9'u çocuklarının okulda ayrımcılık yaşadığını ifade etmiş, 2'si bu konuda bir şey bilmediğini, 1'i emin olamadığını, 1'i ise yaşamadığını ifade etmiştir.

Bakım verenlerin, çocuklarının yaşadıkları ayrımcılık deneyimlerine ilişkin anlatımları:

“Dom ile Dom olmayan çocuk bir arada oynamıyor; Dom olmayan Dom'dan korkuyor, çocuklara çekinerek bakıyor.”

“Diğer gruplardan aileler demişler; bizim çocuklar için ‘Gurbet çocuklar fazla oluyor’ demişler. Bir grup çocuk kavgaya etmiş hepimizi bir tutuyor, bizi hursuz biliyor.”

“Bizim çocukları ayrı gördüler, yeme içmelerinden, giyim kuşamlarından dolayı hep dışladılar. Bir gün gittim müdüre ‘Benim çocuklarımı çok dışlıyorlar’ dedim. Müdür dedi ‘Bunlara katlanmamız lazım çünkü diğerleri onu yabancı gibi görüyor.’ Ben de sinirlendim, ‘Çocuklar gitmeyin (okula)’ dedim.”

“Oğlumla kavga ediyor, ‘hurdacı’ deyip hakaret ediyorlar. Oğlan yaşadığı ayrımcılık vakalarını sadece öğretmene dedi; aslında CİMER'e yazardık ama yapmadık. Bizim dilimizi beğenmiyorlar ama aslında biz seviyoruz dilimizi.”

“Bayağı var, bizim çocukları kirli buluyorlar.”

“Ooo hem de nasıl! ‘Kurbat’ deyip duruyorlar. Uzaklaşıyorlar, dışlıyorlar sürekli, çocuğumun yanında oturmak istemiyorlar.”

“Çocuğu sınıfındaki öğrenciler sürekli dövüyorlar; bacakları hep yara içinde eve geliyor.”

Bakım verenlerin, çocuklarının yaşadıkları ayrımcılıklara dair anlatımları oldukça ağır ve sistematik ihlalleri ifade etmektedir. Bakım verenlerden birinin, okul müdürünün yaşanan ayrımcılığı normalleştirilmesi nedeniyle bakımından sorumlu olduğu çocuğu okuldan alması, okul terkinin nedenleri açısından da oldukça çarpıcı örneklerden biridir. Bir bakım veren haricinde tamamının ayrımcılıkla ilgili deneyimler yaşamaması, okullarda Dom ve Abdal çocuklara uygulanan ayrımcılıkların münferit olmadığını, sistematik bir hale dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

Görüşme yapılan STÖ temsilcileri de Dom ve Abdal çocuklara yönelik ayrımcılık vakalarıyla sıklıkla karşılaştıklarını ifade etmiştir:

“Konteyner okullardaki Dom çocukları, diğer gruplarla ve Türk çocuklarla aynı okullara gitmeye başladı. Ancak, çocukların hırçın davranışlarını fark etmeyen bazı insanlar, onlara daha ayrımcı bir bakışla yaklaştı. Konteyner kentlerdeki okullara giden çocukların ayrımcılığa uğradığına dair bilgiler alıyoruz. Bazı okullarda, Dom çocuklarının yaramaz oldukları gerekçe gösterilerek belirli sınıflara toplanıldığını ve bu sınıfların fiziki imkanlarının da nispeten yetersiz olduğunu öğrendik.”

“Dom çocuklar zaman zaman akranlarıyla kavga edebiliyor; bu tür çatışmalar, toplumda daha geniş sorunların bir yansıması olarak görülebilir. Özellikle Dom olmayan ailelerin çocukları, bu kavgaları Dom kimlikleri üzerinden yorumlayarak ‘Aşiret çocuğu’ veya ‘Gurbat çocuğu’ gibi ifadelerle alay ediyorlar. Bu tür ayrımcı söylemler, çocukların kendilerini kötü hissetmelerine ve özgüvenlerinin zedelenmesine neden oluyor.”

Ayrımcılık yapmama, Türkiye’nin de taraf olduğu BM Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin temel çatı ilkelerinden birini ifade etmektedir ve ayrımcılığın önlenmesi konusunda sözleşmeye taraf tüm devletleri her türlü politikayı önlemekle ilgili yükümlü kılar. Devletin, Dom ve Abdal çocukların yaşadığı ayrımcılıklarla ilgili yükümlülüklerini yerine getirmesi, ihlallere kayıtsız kalan kamu görevlileri hakkında adli ve idari cezai soruşturmaları başlatması, aynı zamanda yaşanan ihlallerin bir daha tekrarlanmaması için önleyici politikalar geliştirmesi gerekmektedir.

4.4. Kabul Edilebilirlik

4.4.1. Kalite

Okulda eğitim ortamının ve içeriğinin kalitesi, çocuklara, okulda neleri değiştirmek istedikleri sorularak anlaşılmaya çalışılmıştır:

Okulda kütüphane yok. Okul çok kalabalık.” (14 yaşında, oğlan çocuğu)

“Hali saha yapardım okula, basket, voleybol sahası yapardım. İki katlı yapardım okulu. Durumu olmayan insanlara böyle kalem çanta filan verirdim. Mesela okula başladım ben çantam yoktu, arkadaşım verdi.” (14 yaşında, oğlan çocuğu)

“Saha yapardım okula, okulu 12’de başlatırdım.” (13 yaşında, kız çocuğu)

“Sıralarımız hep çürümüş, bahçe yaptırırdım, park yaptırırdım. Oturma bankları yaptırırdım.” (10 yaşında, oğlan çocuğu)

“Oyuncak olsaydı, voleybol sahası. Ağaçları boyardım, kırmızı, yeşil, mor, pembe, siyah... Bazılarını da ışıkla doldururdum.” (11 yaşında, kız çocuğu)

“Resim odası laboratuvar açardım. Tenefüslerin süresini uzatırdım. Beden dersini 3 derse çıkarırdım. Kuzenim için tekerlekli sandalye alırdım. Yardımcı olurum çocuklara. Oyuna, sağlığa ihtiyaçları var çocukların. Resimden, yüzmeden hoşlanırım.” (11 Yaş, Kız Çocuğu)

“Okulda öğrencilere sinirlenmeyen bir olmalı; disiplin kurulu olmamalı. Yoklama olsun istemezdim. Yeni beden eğitim dersi eklerdim.” (14 Yaş, Oğlan Çocuğu)

“Okulun duvarları yıkık, balkonu yıkık keşke öyle olmasaydı; voleybol sahası olsaydı güzel olurdu. Okulu farklı bir renge boyardım. Yemekhane yaptırırdım. Tüm öğrencilere eşit davranırdım.” (12 Yaş, Kız Çocuğu)

Çocukların paylaşımları fiziksel koşullardan, yoksulluğa, oyun hakkına, yönetime, beslenmeye, müfredata dek geniş bir yelpazeye dayanmaktadır. Çocukların gözünden okulun yalnızca derslerle sınırlı olmadığı, orayı bir yaşam alanı olarak algıladıkları açıktır. Nitekim BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin eğitim hakkı ile ilgili çerçevesi de okulun geniş bir öğrenme alanı olduğunu vurgulamaktadır.

4.4.2. Anadilde Eğitim

Görüşme yapılan 13 çocuktan 4'ü kendi anadilini bildiğini söylerken, 3'ü bilmediğini ifade etmiş, 6 çocuk ise bu soruya yanıt vermek istememiştir. Çocuklara aynı zamanda anadilinde eğitim görmek isteyip istemediği sorulmuştur. Yine 6 çocuk bu soruyu yanıtlamak istemezken, 3 çocuk istediğini, 2'si emin olmadığını, 2'si ise istemediğini paylaşmıştır.

Bu konuda paylaşımda bulunan çocuklar ise şunları ifade etmiştir:

“Domca yapardım dersleri biraz.” (14 yaşında, oğlan çocuğu)

“Domca olmasın, hayır, rezil ederler bizi. Bizim sınıfta Kurbatlar var, davulcu. Biz onlara kurbat diyoruz, onlar bize Dom.” (13 yaşında, kız çocuğu)

“Domca biliyorum. Olsa güzel olurdu müzik dersi.” (11 yaşında, kız çocuğu)

“Tabii isterdim, tüm dersler olsun isterdim.” (14 yaşında, oğlan çocuğu)

Anadilin çocuklar tarafından öğrenilmesinde ve konuşulmasında bakım verenlerin etkisi bilinmektedir. Çocukların bakım verenleri ile yapılan görüşmelerde, yalnızca Türkçe konuşulan hane sayısı hayli düşüktür. Hanelerin çoğunda evde Türkçe, Domarice ve Teberce konuşulmaktadır. Yalnızca 1 hanede, sadece Domari dili konuşulduğu öğrenilmiştir.

Bakım verenlere, çocuklarının kendi anadillerinde eğitim almasının faydalı olup olmayacağı sorulmuştur. Bakım verenlerin bu konuda ikiye ayrıldığı gözlemlenmiştir. Görüşülen bakım verenlerin yarısı faydalı olduğunu düşünürken, diğer yarısı ise bir faydasının olmayacağını düşünmektedir:

“Yeni nesil Domca’yı pek bilmiyor; evde bile artık az konuşuluyor. Yeni nesil bilmiyor, bu dil kaybolmak üzere.”

“Çok iyi olurdu ama eğer olursa Kürtler nasıl sorun yaşıyorsa, bizim çocuklar da öyle sorun yaşarlar. Devlet böyle ders verse çok güzel olurdu.”

“Okulda kendi dili olsa çocuk da ilgili olurdu. Dilimiz kayboluyor, çocuklar bu dili yaşatır mı biliyorum. Kürt dili, Arap dili gibi bizim dil de önemli.”

“Teberce istemem, daha güzel hayatları olsun isterim, daha güzel şeyler konuşsun.”

“Bizim dilimiz kötüye kullanıma müsait; Teberce konuşurlarsa ayrımcılığa uğrarlar, o yüzden ben istemem.”

“Dilce birbirlerini anarlarsa belki okulda daha rahat okurlardı. Birbirinin kokusu olsa daha rahat hissederlerdi.”

“İsterdik tabii isterdik. Tabii iyi olurdu. Ama ne yapalım!”

Bu çalışmanın sınırlılıkları açısından bakım verenler arasındaki yaygınlığı veya temsiliyeti bilinmese de çocukların anadillerinde eğitim almaları halinde daha fazla ayrımcılıkla karşılaşacakları düşüncesi tartışılmaya muhtaç önemli bir sorun alanını ifade etmektedir.

4.5. Adapte Edilebilirlik

4.5.1. Okul Terki

Saha araştırmacıları, Dom ve Abdalların yaşadığı geçici barınma alanlarını ziyaret ederken okula giden çocukları bulmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Saha görüşmeleri kapsamında okula gitmediğini paylaşan 4 çocuk, en az bir, en çok iki dönemdir okula gitmediğini ifade etmiştir. 13 yaşında bir çocuk okula gitmeme nedenini *“Sıkılıyorum, arkadaşlarım yok. Bir de zor şeyler yapamıyorum”* diyerek açıklamıştır.

Çocukların okul ile ilgili anlatımlarında öne çıkan başka sorunlar bulunmaktadır. Çocuklardan birisi eskiden okula gittiği zaman kendine kötü davranan öğretmenler nedeniyle okuldan nefret ettiğini ancak okuma-yazma öğrenmek istediğini, bu sebeple okula gitmek istediğini ifade etmiştir ve en çok istediği şeyin yazmayı öğrenmek olduğunu eklemiştir.

Okula gidemeyen çocuklardan birisi, daha önce de ifade edildiği gibi okulun uzak olması ve ulaşımını sağlayamaması nedeniyle okula gidememektedir.

Okulda kaydı bulunan, devamsızlıkları olsa da okula devam eden çocukların bakım verenleri ise depremden sonra çocukların okul ile ilişkisine dair önemli paylaşımlarda bulunmuşlardır:

“Bu yıl biraz gidiyor gibi oldu ama sonra hiç gitmedi. Depremden önce de pek meyili yoktu ama depremden sonra hiç gitmemeye başladı.”

“Bir gün gittiyse beş gün okula gitmedi. Artık pek devam etmiyor okula. Depremden önce gidiyordu okuluna.”

“Okula giden çocuk sayısı az oluyor, bu sebeple çocuklar okula gitmiyor. Okulda bir düzenleri olmadığı için okula gidemiyorlar.”

“Çocuklarla düzgün ilgilenemiyoruz. Deprem öncesi okula devamları çok farklıydı. Bazen arkadaşları giderse o da gidiyor. Uyanamıyorum diyor, sabah 7’de gidilmez diyor. Okula gitmek istemiyor, sevmiyor. Arkadaşını kaybetti. Depremden önce okulu çok severdi. Okula devam etsin istiyorum sadece.”

“Depremden sonra okula sadece bir iki gün gittiler. Akranları mı dışladılar, Abdal diye hakaret mi ettiler bilmiyorum ama çocuk gitmek istemedi. Çadır alanında (Abdalların yaşadığı informal çadır alanını kast ederek) hiçbir çocuk gitmedi.”

“Depremden önce çocuklar okula gidiyordu. Depremden sonra okula devam edemediler.”
“Büyük kızım pandemide bıraktı, diğerleri de depremle bıraktı.”

Depremi, Dom ve Abdal çocukların eğitim hakkına yansımaları, kamu otoritelerinin düzenli bir takibini gerektirmektedir.

Görüşme yapılan sivil toplum örgütlerinin temsilcilerinin gözlemleri de bakım verenlerin ve çocukların paylaşımlarını desteklemektedir:

"Depremden önce, Dom çocukları arasında üniversiteye devam eden öğrenciler vardı ve okuma oranları yükseliyordu. Ancak depremle birlikte okullar yıkıldı, yollar tehlikeli hale geldi, eğitim ve sağlık sistemleri zayıfladı. Birçok öğretmen hayatını kaybetti. Konteyner okullar açılmasına rağmen, çocuklar artık okula gitmekte isteksiz. Deprem korkusu nedeniyle bir gün okula giden çocuklar, beş gün okula gitmiyor. Uzun süre şehir değiştirip çadırlarda yaşadık, bu da eğitimlerini olumsuz etkiledi. Eğitime bu kesintiler, öğrencilerin psikolojilerini de derinden etkiledi. Daha önce hayat dolu olan sınıflar şimdi sessiz ve boş. Öğretmenler sınıflara dönmeye çalışsa da, çocukların gözlerindeki korku ve belirsizlik eğitim ortamını zorlaştırıyor."

"Konteyner okullarda verilen eğitim, geleneksel okulların yerini tutmaktan uzak. Yetersiz malzemeler, sınıf ortamının darlığı ve öğretim yöntemlerindeki aksaklıklar, çocukların öğrenme hevesini kırıyor. Aileler, çocuklarını yeniden okula göndermekte endişeli; çoğu zaman eğitimden ziyade güvenliklerini düşünmek zorunda kalıyorlar."

"Bazı aileler, çocuklarını uzaktan eğitime yönlendirmeye çalıştı, fakat internet erişiminin sınırlı olması bu çabaları sonuçsuz bıraktı. Eğitimdeki fırsat eşitsizlikleri belirgin hale geldi; bazı çocuklar öğrenimlerine devam edebilirken, çoğu çocuk bu imkândan mahrum kaldı."

"Deprem, Roman çocuklar üzerinde de derin yaralar açtı ve ayrımcılığı artırdı. Aşiret kökenlerinden kaynaklanan önyargılar, eğitim süreçlerini olumsuz etkilerken, deprem öncesinde eğitim isteği duyan çocuklar, yaşadıkları travma sonrası okula gitme motivasyonunu kaybetti."

4.5.2. Çocuk İşçiliği

Görüşme yapılan çocuklardan yalnızca 2'sinin ekonomik anlamda gelir getirici bir işçilik deneyimi bulunmaktadır. Bir çocuk kendini sigortasız işçi olarak tanımlarken bir çocuk da hurda toplayıcılığı yaptığını ifade etmiştir. Sigortasız işçi olarak çalıştığını paylaşan çocuk, çalışma hayatına depremden sonra başladığını ifade etmiştir.

Kız çocukları da ev içi işçilik yaptıklarını, kardeşlere bakmak, yaşam alanının düzeninden sorumlu olmak gibi işler yaptıklarını paylaşmışlardır. Ekonomik gelir getirici işlerde çalışan çocukların da oğlan çocuklar olduğu göz önünde bulundurulduğunda toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümü yapıldığı gözlemlenmiştir.

Çocuklardan ikisinin ise mevsimlik tarım işçiliği yaptığı süreci bir işçilik deneyimi olarak tanımlamadığı gözlemlenmiştir. Mevsimlik tarım işçiliğinin, ziyaret edilen konteyner kentlerde de önemli bir geçim kaynağı olarak başvuru bir kazanç yöntemi olduğu gözlemlenmiştir.

Görüşme yapılan STÖ temsilcilerinin tamamının Dom ve Abdal çocukların depremden sonra çalışma hayatına başladığına ve eğitim sisteminden koptuğuna ilişkin gözlemleri bulunmaktadır. Bu gözlemlerden bazıları:

"Aileler, ekonomik zorluklar nedeniyle çocuklarını hurda toplama ve tarım işçiliğine götürmek zorunda kalıyor. Deprem sonrası bu durum daha da yaygınlaştı; ailelerin geçim kaynağı olarak gördükleri bu işler, çocukların eğitim hakkını ihlal ederken aynı zamanda çocuk işçiliği sorununu da derinleştiriyor."

"Depremle artan yoksulluk nedeniyle Dom ve Abdal çocuklar hurdacılık yapmaya başladı; okulu bırakıp ailelerine destek olmak zorunda kaldılar. Kamu kurumlarının bu duruma yönelik bir çalışması bulunmuyor. Bu durum, toplumsal eşitsizliklerin derinleşmesine ve dezavantajlı grupların daha da yoksullaşmasına yol açıyor. Hurdacılık, çocuklar için bir geçim kaynağı haline gelse de, eğitim haklarının ellerinden alınmasına sebep oluyor."

4.5.3. Destek Mekanizmaları

Çocukların karşı karşıya olduğu ayrımcılıklarla ilgili şikâyet ve destek mekanizmalarına erişimleri, Adıyaman'daki çocukların deneyimleriyle benzerlikler taşımaktadır. Hatay'da görüşme yapılan çocuklar da şikâyet mekanizmalarından haberdar olmadıklarını ifade etmiştir. Yalnızca iki çocuk, okul yönetimine bildirmeleri gerektiğini bildiklerini ifade etmiştir.

Şikâyet mekanizmalarından haberdar olmadığını söyleyen çocuklardan üçü, böyle bir mekanizma olduğunu bilseler bile başvurduklarında bir şeyin değişmeyeceğini düşünmektedir.

Okul yönetimine bildirebileceğini bilen bir çocuk, daha önce okuldaki çocukların kendisine Abdal olduğu için ayrımcılık yaptığını ancak müdürün bu konuda bir şey yapmadığını deneyimlediği için bu başvuru mekanizmasının bir şeyi değiştirmeyeceğini düşünmektedir.

Şikâyet mekanizmalarına ilişkin bilgi, çocukların yanı sıra görüşme yapılan bakım verenler tarafından da bilinmemektedir. Bakım verenlerin hiçbiri çocuklarının deneyimlediği ayrımcılıkla ilgili nereye başvuru yapacaklarını bilmemektedir. Bakım verenlerin ikisi hariç, şikâyet edince bunun faydalı olup olmayacağını da bilmemektedir. İki bakım veren ise şikâyet etseler de bir şeyin değişmeyeceğini düşünmektedir.

Görüşme yapılan bir STÖ temsilcisi, şikâyet mekanizmalarının etkin ve etkili olmadığını ifade etmiştir:

“Şikâyet edebileceğimiz resmi mekanizmaların varlığı, ne yazık ki etkili bir sonuç doğurmuyor. Okullardaki yöneticilere veya öğretmenlere başvurduğumuzda, bu durumları engelleyici bir işleve sahip olduklarını söylemek oldukça zor. Çoğu zaman bu tür sorunlara kayıtsız kalıyor veya geçiştiriyorlar.”

Şikâyet mekanizmalarının yanı sıra destek mekanizmalarına erişimde de benzer sorunlar yaşandığı gözlemlenmiştir. Görüşme yapılan çocukların okuldaki rehberlik hizmetine dair deneyimleri olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. 13 çocuktan 11’i daha önce hiç rehberlik hizmetinden yararlanmadıklarını söylemiştir.

MEB’in afet sonrası okullarda uygulamayı hedeflediği psiko-sosyal destek eylem planı doğrultusunda çocuklara psiko-sosyal destek hizmetlerinden yararlanıp yararlanmadıkları sorulmuş, çocukların tamamı hiç karşılaşmadıklarını ifade etmiştir.

Geçici barınma alanlarında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’nın veya STÖ’lerin verdiği psiko-sosyal destek hizmetleri bulunabilmektedir. Görüşme yapılan bakım verenlere bu hizmetlerden yararlanıp yararlanmadıkları sorulmuş, bakım verenlerin hiçbirinin bu hizmetten yararlanamadığı öğrenilmiştir.

Bakım verenlerin devletten aldığı ekonomik destek programları ile ilgili olarak ise depremden sonra bir düşüş yaşandığı gözlemlenmiştir. Depremden önce herhangi bir ekonomik destek alabildiğini ifade eden hane sayısı 9 iken, depremden sonra destek alabildiğini ifade eden hane sayısı 6’dır.

Çocukların ve bakım verenlerin karşılaşılabileceği destek ve şikâyet mekanizmalarına bakıldığında, bu mekanizmaların öncelikle Dom ve Abdallar tarafından bilinir hale gelmesi öncelikli bir durumu ifade etmektedir. Bununla birlikte şüphesiz bu mekanizmaların aynı zamanda Dom ve Abdalların karşı karşıya kaldıkları adalet erişim, yoksulluk, ayrımcılık gibi sorun alanlarını da içerecek özel önlemlere sahip olması gerekmektedir. Şikâyetin veya desteğin konusu olabilecek sorunlar, yapısal ve politik değişimleri gerektirmektedir.

5. Mevcudiyet

Katarina Tomaševski tarafından tanımlanan 4-A çerçevesinde "Availability/Mevcudiyet" eğitimin herkese açık ve yeterli kaynaklarla sağlanması gerektiğini ifade eder. Bu ilke, devletlerin eğitim hakkını güvence altına almak için yerine getirmesi gereken ilk sorumluluk olarak öne çıkar.¹⁸

¹⁸ https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf

Bu çerçeve, her bireyin eğitime erişimini garanti altına alırken, Roman toplumu gibi çoklu ayrımcılık riski altında olan gruplarının yaşadığı engellerin de göz önünde bulundurulmasını gerektirir. Deprem gibi acil durumlar sonrası özellikle Roman gruplarının eğitim erişimi açısından karşılaştığı sorunlar, mevcudiyet ilkesini yeterince yerine getirilmediğinin bir kanıtı olarak karşımıza çıkar.

Dom ve Abdalların deprem sonrası çoğunlukla yaşadığı kırsal ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde eğitim altyapısının yetersizliği dikkat çekmektedir. Devlet, dezavantajlı bölgelerde yeterli okul altyapısını sağlama yükümlülüğüne sahip olmasına rağmen, deprem sonrası birçok Roman çocuğu eğitimden uzak kalmakta, geçici barınma alanlarında ya da kırsal bölgelere yönlendirilerek eğitime erişim imkanlarına erişememektedir. 23 çocuktan 4 tanesi okulunun uzak; 10 tanesi okulunun orta uzaklıkta olduğunu ve 5 tanesi okula gitmediğini vurgulamıştır. Okula devam etmeyen çocuklardan birisi ise okulla ilgili neyi değiştirmek isterdin sorusuna “bir servisimiz olsa güzel olurdu” cevabını vermiştir. Okula devam etmeyen diğer çocuklardan birisi ise tek seçenek olan okulun uzak olduğunu ve bu yüzden devam etmediğini belirtmiştir. Okul yolunun ise tehlikeli olduğu ve çok fazla araba, tır geçtiği 7 çocuk tarafından belirtilmiştir. Bu durumda çocukların güvenliğini tehlikeye atmaktadır.

Okul binalarının altyapısı da mevcudiyetin önemli bir parçasıdır. Deprem sonrası Roman çocuklarının eğitim gördüğü birçok alan güvenli, sağlıklı ve çocuk dostu olmaktan uzaktır. Katılımcı çocuklardan birisi bu durumla ilgili olarak sınıfta farelerin olduğunu ve konuşunca okul olarak kullanılan konteynerin sallandığını belirtmiştir.

Eğitimin ücretsiz veya erişilebilir maliyetlerde sunulması, mevcudiyet ilkesinin bir diğer gerekliliğidir. Okullarda ne kadar kitap dağıtılsa da; defter, kalem ve dijital kaynakların eksikliği, Roman çocukların eğitimin niteliğinden uzak kalmasına ve bu çocukların eğitim sürecine dahil olmaları konusunda mevcudiyet ilkesine ters bir ilişki içindedir. Her ne kadar eğitim ücretsiz olsa da görünmeyen harcamaların, beslenme, ulaşım, kitap vb., maliyetli olduğu unutulmamalıdır.

6. Hesap Verilebilirlik

Roman, Dom ve Abdal çocukları başta olmak üzere, bu topluluklardaki çocuklar ve bakım verenleri, hangi haklara sahip oldukları, temel insan haklarına erişimde karşılaştıkları sorunların nasıl giderilebileceği, ayrımcılık durumunda hangi mekanizmalara başvurabilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip değillerdir. Bu bağlamda, kendilerine yönelik herhangi bir bilgilendirme veya farkındalık çalışması yapılmamıştır.

Örneğin, çocuklar okullarda bir sorunla karşılaştığında bu konuda destek alabilecekleri kişiler hakkında bilgileri çok sınırlıdır. Bu konuda yalnızca bir bakım veren, okul yönetimine başvurabileceğini belirtmiş; diğerleri ise konu hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiş veya soruya yanıt vermemiştir.

Ayrıca, çocuklarının ayrımcılığa uğradığını düşündüklerinde veya gelecekte böyle bir duruma maruz kalmaları halinde şikayette bulunabilecekleri mekanizmalar hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarına dair bir soru yöneltildiğinde, bakım verenlerden 17'si bu konuda bilgi sahibi olmadığını, 4'ü emin olmadığını, yalnızca 2'si ise kısmen bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, çocuklar arasında yapılan bir ankette, ayrımcılığa uğramaları durumunda nereye başvurabilecekleri konusunda bilgi sahibi olup olmadıkları sorulduğunda, 15 çocuk bu konuda bilgisi olmadığını belirtirken 4'ü ise soruya yanıt vermemiştir.

Bu veriler, gerek çocukların gerekse bakım verenlerin, ayrımcılık durumunda erişebilecekleri destek ve şikayet mekanizmalarına yönelik bilgi eksikliğini gözler önüne sermektedir.

Keza tüm bu toplam karşımıza deprem bölgesinde Roman, Dom ve Abdal bakım veren ve çocukların yaşadığı insan hakları ihlalleriyle ilgili yeterli, açık ve anlaşılır bilgilendirmeye erişemediği görülmektedir.

Çalışma kapsamında 33 bilgi edinme başvurusu yapılmıştır. Bu başvurulardan bir çoğuna şöyle cevap verilmiştir:

“Sayın Başvuru Sahibi:

Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezine yapmış olduğunuz ilgi başvurunuz incelenmiş olup öğrencilerimiz Roman ya da farklı bir şekilde ayrıma tabi tutulmadığından, kayıtlarımızda öğrencilerimizin bu tür bir kaydı olmadığı için istenen veriye ulaşamamıştır.

Bilgilerinize sunulur.”

Kamu tarafından Roman çocuklar için gerçekleştirileceği belirtilen eylem için ise aydınlatıcı bir bilgilendirme yapılmamıştır. Örnek bir bilgi edinme sorusu ve cevabı aşağıda yer almaktadır.

Soru: “Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2023-2030) I. Aşama Eylem Planı (2023-2025)”nda da anıldığı üzere, Roman çocuklar için kaliteli eğitime erişimin artırılması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve Roman çocukların en az zorunlu eğitimlerini başarıyla tamamlamalarının sağlanması amacıyla sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapılmış mıdır? Yapılmış ise hangi sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapılmış ve ne tür çalışmalar gerçekleştirilmiştir?

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Cevabı: Sayın İlgili, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı koordinesinde yürütülen "Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2023-2030) I. Aşama Eylem Planı (2023-2025)" kapsamında ilgili bakanlıklar ve Sivil Toplum Kuruluşları işbirliği ile faaliyetler yürütülmektedir. Bilgilerinize sunar esenlikler dileriz.

Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2023-2030) I. Aşama Eylem Planı (2023-2025), Roman çocukların eğitim hakkına erişiminin güvence altında alınması için bir dizi eylem öngördüğü halde sorumlu kurumlar bu kapsamda hem sorumluluklarından haberdar değildir hem de açık bir veriye sahip değildir.

Bu durum Türkiye'de kamuoyuyla aydınlatılmış veri paylaşılmıyor olmasıyla doğrudan alakalıdır. Örnek bir bilgi edinme sorusu ve cevabı aşağıda yer almaktadır.

Soru: "Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2023-2030) I. Aşama Eylem Planı (2023-2025)"nda, okul öncesi çağında bulunan çocukların eğitime erişiminin sağlanması amacıyla 2023 yılında dağıtılması öngörülen "Benim Oyun Sandığım Seti" ile "Okul Öncesi Öykü Seti ve Sınıf Kitaplığı" veya bunlara benzer kitap/oyuncak desteklerinden Hatay/Adıyaman illerinde kaç tane Roman çocuk yararlanmıştır?

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Cevabı: Sayın Başvuru Sahibi, Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezine yapmış olduğunuz ilgi başvurunuz incelenmiş olup öğrencilerimiz Roman ya da farklı bir şekilde ayrıma tabi tutulmadığından, kayıtlarımızda öğrencilerimizin bu tür bir kaydı olmadığı için istenen veriye ulaşılamamıştır. Bilgilerinize sunulur.



SONUÇ

Bu raporda, eğitim hakkı, çocukların, bakım verenlerin ve sivil toplum örgütlerinin gözlemlerine göre Dom ve Abdal çocuklar için akademik başarı veya müfredattan çok daha fazlasını ifade etmektedir. Özellikle bu çocukların sistematik hak ihlalleri yaşadığı göz önüne alındığında, eğitimde yapısal düzenlemelerin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Saha araştırması kapsamında görüşülen çocukların kaldığı geçici barınma alanlarında, eğitim, oyun ve gelişimlerini destekleyen alanların sınırlı ya da hiç olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, konteynerlerin standartlara uygun olmadığı, kişisel mahremiyet sağlamadığı ve ders çalışmaya elverişli olmadığı anlaşılmıştır.

Çocukların eğitim sistemi ile arasındaki en belirgin engel yoksulluktur. Bakım verenlerin depremden önce de güvencesiz işlerde çalıştığı, deprem sonrası ise bu işlerin daha da azaldığı gözlemlenmiştir. Temel eğitim ücretsiz olsa bile kırtasiye malzemeleri, beslenme ve kıyafet gibi giderlerin karşılanmadığı ortadadır. Ayrıca, çocukların okula yürüyerek giderken güvende hissetmediği, servis hizmetine erişimde zorlandığı da anlaşılmaktadır. Okula erişimden önce yaşanan bu zorluklar, yoksulluğun eğitim hakkını doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Okula devam eden çocuklar ise akranlarından, öğretmenlerinden veya okul idaresinden sistematik ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Bu deneyimler, ayrımcılığın münferit değil, sistematik bir ihlal olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrımcılık nedeniyle arkadaşının intihar ettiğini belirten bir çocuk, bu duruma dair çarpıcı bir örnek sunmaktadır. Devletin, ayrımcılık yasağının ihlalini önlemek için politikalar geliştirme yükümlülüğü olduğu hatırlanmalıdır.

Çocukların çoğunun kendi anadilleriyle güçlü bir bağ kurduğu ve anadillerinde eğitim almak istedikleri gözlemlenmiştir. Ancak, bakım verenlerin bir kısmı, çocuklarının daha fazla ayrımcılığa maruz kalmasından endişe duymaktadır. Bu deneyimlerin, birlikte yaşam, çok dilli ve çok kültürlü bir yaklaşımla ele alınması ve hak ihlallerinin kökeninde yatan egemen bakış açısının sorgulanması gerekmektedir.

Çocukların okulu terk etmelerine neden olan istihdam politikaları, şiddet ve dışlanma gibi sorunlar, önlenbilir niteliktedir ve bu sorunların çözümü, devletin insan haklarına dayalı yükümlülükleri arasındadır. Dom ve Abdal çocukların özgün durumlarını ve ihtiyaçlarını kapsayan etkili şikayet mekanizmalarının acilen kurulması gerekmektedir. Yaşanan hak ihlallerine karşı kamu görevlilerinin kayıtsız kalması, çocukların ve bakım verenlerin adalet duygusunu olumsuz etkilemektedir.

Deprem sonrası destek mekanizmalarına ilişkin ailelerin deneyimleri, desteklerin beklenenin aksine azaldığını göstermektedir. Depremden önce sağlanan ekonomik desteklerin azalması, hak temelli bir yaklaşımla açıklanamayacak bir durumdur. Psiko-sosyal destek açısından bakıldığında da çocuklar ve bakım verenlerin bu desteklerden yararlanma oranının yok denecek kadar az olduğu gözlemlenmiştir.

Öneriler



1. Kamu Kurumlarına Yönelik Öneriler

- Roman Strateji Eylem Planının ayrımcılıkla mücadele odaklı revize edilmeli ve afet sonrası süreçlere dair önemleri de kapsamalıdır.
- Afetlerde Roman Yönelik Maddi Sürdürülebilirlik Politikaları: Salt yardıma dayalı değil, sürdürülebilir geçim kaynaklarına erişimi hedefleyen programlar geliştirilmelidir.
- İstihdam Destek Programları: Romanlara afet sonrası yeniden yapılanma süreçlerinde öncelik tanıyan istihdam programları sağlanmalıdır.
- Okul İdareleriyle İletişim ve Kayıt Kolaylığı Sağlanması: Roman çocukların okula kayıt süreçlerinde ve okul idareleriyle iletişimde karşılaştıkları zorlukların giderilmesi için destek ve rehberlik hizmetleri sunulmalıdır.
- Psikososyal Destek Hizmetleri: Afetlerden etkilenen Roman çocuklara yönelik kalıcı psikososyal destek programları geliştirilmelidir.
- Barınma ve Ulaşım Destekleri: Deprem gibi afetlerde zorunlu yer değiştiren Roman çocukların eğitime erişimini sağlamak amacıyla taşınabilir eğitim mesafe sınırları esnetilmelidir.
- Afet Durumlarında Eğitim Kesintilerini Önleyici Destekler: Afet durumlarında Roman çocukların eğitime devam etmelerini sağlamak amacıyla eğitim materyalleri, kırtasiye, kıyafet ve beslenme desteği sağlanmalıdır.



2. Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler

- Eğitimde Eşitlik ve Ayrımcılık Karşıtı Politikalar: Eğitimde ayrımcılığı önlemek için sıfır tolerans politikası benimsenmeli ve bu yönde etkin disiplin yöntemleri uygulanmalıdır.
- Roman Kültürü ve Tarihinin Müfredata Dahil Edilmesi: Roman kültür ve tarihinin eğitim müfredatına dahil edilmesi sağlanmalıdır.
- Çift Dilli Eğitim Uygulamaları: Roman çocukların okul ortamında anadillerini öğrenmeleri(Domari ve Romanes) için gerekli altyapı çalışması geliştirilmelidir.Çift dilli eğitim uygulaması için çalışma yürütülmelidir.
- Akran Zorbalığıyla Mücadele: Okullarda akran zorbalığına karşı tedbirler alınmalı ve farklı kimliklerin bir arada yaşamasını teşvik eden programlar düzenlenmelidir.
- Öğretmenler İçin Farkındalık Eğitimleri: Öğretmenlere yönelik ayrımcılığı önleyici eğitim modülleri geliştirilmeli ve öğretmenlerin bu konuda farkındalıkları artırılmalıdır.
- Beslenme Destek Programları: Maddi imkansızlık yaşayan Roman çocukların beslenme ihtiyaçlarının karşılanması için okullarda destek mekanizmaları kurulmalıdır.
- Okul Sosyal Hizmet Programları: Roman çocukların ailelerinin sorumluluk yükünü azaltmak için okul sosyal hizmet programları devreye alınmalıdır.
- Taşınabilir Eğitim ve Ulaşım Destekleri: Eğitimde ulaşım sorunlarını çözmek amacıyla taşınabilir eğitim hizmetlerinin kapsamı genişletilmelidir.



3. Ulusal Eşitlik Kurumlarına (TiHEK ve KDK) Yönelik Öneriler

- Eğitimde Ayrımcılığı İzleme Mekanizmaları: Eğitim ortamlarında ayrımcılığın önlenmesi için ulusal ölçekte izleme ve raporlama mekanizmaları oluşturulmalıdır.

- **Ayrımcılıkla Mücadelede Düzenli Raporlama:** Roman çocukların eğitimde yaşadığı ayrımcılıkların tespit edilip raporlanması sağlanarak bu konuda kamuya düzenli bilgi sunulmalıdır.
- **Akran Zorbalığı ve Etnik Ayrımcılıkla Mücadele:** Okullarda Roman çocukların maruz kaldığı ayrımcılık ve zorbalık vakalarını belgelemek ve bu vakalara yönelik kamu farkındalığını artırmak üzere projeler düzenlenmelidir.
- **Ayrımcılıkla Mücadelede Rehberlik:** Kamu kurumlarına, okullara ve yerel yönetimlere, ayrımcılıkla mücadele konusunda rehberlik sağlanmalıdır.
- **Acil Durumlar İçin Afet Duyarlılığı ve Eşitlik Eğitimleri:** Afet durumlarında Roman toplulukların özel gereksinimlerinin karşılanması için eşitlik odaklı afet bilinci eğitimleri verilmeli ve ayrımcılık riskinin arttığı afet koşullarına özel önlemler önerilmelidir.



4. Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne Yönelik Öneriler

- **Ayrımcılıkla Mücadele Yasalarının Güçlendirilmesi:** Eğitim ortamlarında Roman çocuklara yönelik ayrımcılığı ve nefret söylemini önlemek için ilgili yasalar gözden geçirilerek güçlendirilmelidir.
- **Eğitimde Eşitlik Yasası:** Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için kapsayıcı bir yasa çıkarılmalı ve Roman çocukların eğitim sürecine katılımını engelleyen sistemik engellerin giderilmesi sağlanmalıdır.
- **Afet Durumlarında Çocuk Haklarını Koruma Yasa Taslağı:** Afet sonrası eğitim ve yaşam koşullarında çocuk haklarını koruyacak bir yasa tasarısı hazırlanmalıdır.
- **Çocuk Hakları Komisyonu:** Mecliste çocuk hakları ihlalleriyle mücadele için özel bir komisyon oluşturulmalı ve Roman çocukların durumuna yönelik çalışmalar yapılmalıdır.



5. Yerel Yönetimlere Yönelik Öneriler

- Roman Çocuklar İçin Eğitim Destek Merkezleri: Roman çocukların yoğun yaşadığı mahallelerde eğitim destek merkezleri kurularak çocukların okul dışı eğitimlerini destekleyen etkinlikler düzenlenmelidir.
- Psikososyal Destek Merkezleri Kurulması: Roman çocukların yoğun yaşadığı bölgelerde psikososyal destek merkezleri açılarak travma sonrası destek hizmetleri verilmelidir.
- Yerel Halkın Bilgilendirilmesi ve Farkındalık Çalışmaları: Romanlara yönelik ayrımcı tutumları azaltmak amacıyla toplum genelinde farkındalık kampanyaları düzenlenmelidir.
- Roman Kadın ve Gençlere Yönelik Mesleki Eğitim Programları: Roman toplumunun geçim kaynaklarını çeşitlendirmek için kadın ve gençlere yönelik mesleki eğitim projelerine destek verilmelidir.



6. Hibe Desteği Veren Kurumlara Yönelik Öneriler

- Roman Çocukların Eğitime Katılımını Destekleyen Projeler: Eğitimde ayrımcılıkla mücadele ve Roman çocukların eğitime erişimini kolaylaştıran projelere fon sağlanmalıdır.
- Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Anadil Eğitimi Projeleri: Roman çocukların eğitim haklarına erişimini artıracak ve anadil eğitimine destek verecek projeler için fon sağlanmalıdır.
- Kapsayıcı Eğitim Programlarına Finansman Desteği: Milli Eğitim Bakanlığı, yerel yönetimler ve STK'larla iş birliği yaparak Roman çocukların kapsayıcı eğitim imkanlarına erişimini sağlayacak projelere finansman sağlanmalıdır.
- Ayrımcılıkla Mücadele için Farkındalık Projeleri: Ayrımcılıkla mücadele, önyargıların giderilmesi ve toplumun bilinçlendirilmesine yönelik projelere destek verilmelidir.



7. Sivil Toplum Örgütlerine Yönelik Öneriler

- **Ayrımcılıkla Mücadele Farkındalığı ve Savunuculuk:** Eğitimde ayrımcılıkla mücadele eden STK'lar, Roman çocukların hak ihlallerini izlemek ve kamuoyuna duyurmak için daha güçlü savunuculuk faaliyetleri yürütmelidir.
- **Roman Çocukların Eğitime Erişimini İzleme ve Raporlama:** Eğitim sürecinde yaşanan ayrımcılıkları tespit etmek ve raporlamak için izleme çalışmaları yapılmalıdır.
- **Eğitimde Kapsayıcılık Eğitimleri:** Roman çocukların eğitim haklarını savunmak amacıyla eğitimde kapsayıcılık ve ayrımcılık karşıtı eğitimler verilmeli ve toplum farkındalığı artırılmalıdır.
- **Afet Durumlarında Yardım Ağları Oluşturulması:** Afet sonrası Roman çocukların eğitimine devam etmesi için yardım ağları oluşturulmalı, eğitim materyalleri, ulaşım ve beslenme destekleri sağlanmalıdır.

Referanslar:

Aktaşlı, İ., Berktaş Hacımiraçoğlu, A., Berktaş, N., & Şaşmaz, A. (2009). Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi.

Can, D. (2010). *Mersin Abdalları Halkbilimi Araştırması*. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156808>

Gezici, Z., Gül, S., Vargün, Z., & Yıldırım, G. (2024). Roman Topluluklarının Adalete Erişimi ve karşılaştıkları sorunlar. *Romani Godi*.

Gürdal, M. (2010). *Abdallar: Sözlü Kültürden Müziksel Kimliğe*. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1383047>

Marsh, A. R. (2005). Gypsies and Alevi: The Impossibility of Abdal Identity. In Markussen, H. I. (Ed.), *Alevi and Alevism: Transformed Identities* (pp. 162–174). Istanbul: Isis Press. Retrieved from https://eriac.org/wp-content/uploads/2021/12/Marsh-A.-R.-2005-Gypsies-and-Alevi_-the-impossibility-of-Abdallar-identity_-in-Markussen-Hege-I.-ed.-Alevi-and-Alevism_-Transformed-Identities-Istanbul_-Isis-Press-pp.162-174.pdf

Tarlan, K. V. (2019). Bölgesel bir sosyal içme strateji önerisi: Türkiye, Lübnan, Ürdün. *Kırkayak Kültür - Dom Araştırmalar Merkezi*.

Tarlan, K. V., Özden, Ş., Gezici, Z., 6 Şubat Depreminden sonra Suriyeli Mülteciler, Dom ve Abdal Topluluklarının Temel Hak ve Hizmetlere Erişimindeki Sorunlar. *Kırkayak Kültür - Dom Araştırmalar Merkezi*.