



Have you said “equal opportunity in education”?: To be a student in Çanakkale Fevzipaşa Neighbourhood¹

Eğitimde fırsat eşitliği mi dediniz?: Çanakkale Fevzipaşa Mahallesi’nde öğrenci olmak

Elif Gezgin²

Abstract

Daily living activities of the residents of the neighborhoods mostly called ‘dangerous’ ‘ghettos’ differ from the rest of the city-dwellers in various aspects as might be expected. It can be said that one of the most distinct samples of them is seen in their relations with formal education system. Within this frame work, in this paper, it’s aimed to analyse the disadvantaged groups’ relations with educational field from the sociological perspective of Pierre Bourdieu. Especially, the concepts of *habitus*, *field* and *capital* are preferred to understand power relations which have an impact on educational field in a more relational way and to understand this power relations’ effect on daily living activities of disadvantaged groups. In this context, on the purpose of having a more concrete base for the discussion, some data gathered from various observations and interviews in Çanakkale Fevzipaşa neighbourhood – which is widely known as a Gypsy/Roma neighbourhood - was utilized and it was aimed to draw attention to the inequality they face and daily challenges Gypsy/Roma people encounter especially in educational field. As a result, collaterally to Bourdieuan perspective, it was seen that the dominant habitus has an effect which makes the oppressed groups interiorise the stigma of ‘unsuccess’ they are labelled and form a structural base legalizing the inequalities they

Özet

Günümüz kentsel yapılanmalarının çoğunluğun görüş alanının dışında tutmayı başardığı ve çoğunlukla ‘kaçınılması gereken’ ya da ‘tekinsiz’ mekânlar olarak anılan arka sokakların sakinlerinin yaşam deneyimleri, bekleneceği üzerine onları görmekte zorlanan çoğunluğunkinden pek çok anlamda farklılıklar göstermektedir. Söz konusu farklılıkların en belirgin olanlarından birinin ise bu grupların formal eğitim alanıyla olan ilişkilerinde ortaya çıktığını iddia etmek mümkündür. Bu çerçevede bu metinde, dezavantajlı grupların eğitim alanına katılım koşullarının Fransız sosyolog Pierre Bourdieu’nun sosyolojik yaklaşımı çerçevesinde değerlendirilmesi hedeflenmekte; bu konuda düşünürün *habitus*, *alan* ve *sermaye* gibi kavramları yoluyla eğitim alanına nüfuz eden güç ilişkilerinin öteki olarak adlandırılan grupların gündelik yaşam deneyimlerine yansıma biçimleri değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Bu çerçevede, tartışma konusuna somut bir zemin sağlayabilmesi anlamında, Çanakkale ili şehir merkezinde yer alan Fevzipaşa Mahallesi’yle ilgili bir takım gözlem ve görüşme verilerinden de yararlanılmış, Çingene/Roman topluluklarının eğitim alanlarında karşılaştıkları sorunlara değinilmesi ve grubun bu alanda maruz kalmakta olduğu eşitsizliklere dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu verilerin Bourdieu’nun eğitim alanıyla ilgili temel yaklaşımlarına paralellik gösterecek biçimde,

¹ This article has been produced from the doctoral thesis titled “A Field Study On Roma Identity Construction In Çanakkale, Fevzipaşa Neighbourhood” which was submitted to Anadolu University, Graduate School of Social Sciences in 2015.

² Ph.D., Research Assistant, Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Sociology, egezgin@comu.edu.tr

face. In this sense, it was tried to draw attention to the inadequacy of the concept of equal opportunity in education especially in the meaning of taking the rights of marginalized groups' under protection.

Keywords: Sociology of Bourdieu; Education, Field; Capital; Habitus; Inequality.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

egemen habitusun tahakküm altında bulunan gruplar üzerindeki 'başarısızlığı' içselleştirici etkisine ve eşitsizliğin meşrulaştırıldığı bir yapısal zemine işaret ettiği görülmüş; bu anlamda eğitimde fırsat eşitliği kavramının pratikte gözlemlenen sonuçlarının, özellikle ötekileştirilen kimlikleri kapsama anlamındaki yetersizliğine dikkat çekilmek istenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bourdieu Sosyolojisi, Eğitim; Alan; Sermaye; Habitus; Eşitsizlik.

1. Giriş

Dikkatle incelendiğinde günümüz 'modern' kentlerinin hemen hepsinde benzer bir örüntüyle karşılaşılır. Göz alıcı renklerle donatılmış cafacalı caddelerin çok değil bir kaç sokak ilerisinde 'kaçınılması gereken' ya da 'tekinsiz' mekânlar, kentin ötekileri olarak damgalanmış sakinlerine ev sahipliği eder. Böylece günümüz kentlerinin hiyerarşik yapısı daha görünür bir hal alırken, Wacquant'ın tabiriyle *kent paryaların* hayatları ve deneyimlediği eşitsizlikler de gün yüzüne çıkma imkânı bulur (Wacquant, 2010). Çanakkale il merkezinde yer alan 'Çingene/Roman mahallesi' ya da bazen yine olumsuz bir atıfla sadece 'mahalle'³ olarak tanınan Fevzipaşa Mahallesi'nin de, Wacquant'ın dikkat çektiği bu tekinsiz mekanlardan biri olarak tanımlanabilecek niteliklere sahip olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada Çanakkale ili şehir merkezinde yer alan Fevzipaşa Mahallesi, bu mekansal konumlanışın önemli örneklerinden biri olarak görülmüş, mahallede ikamet eden Çingene/Roman topluluklarının özellikle eğitim alanlarında karşılaştıkları sorunlara değinilerek, grubun maruz kalmakta olduğu eşitsizliklere dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Bu minvalde, bu değerlendirme sırasında; Pierre Bourdieu sosyolojisi ve özellikle habitus, sermaye ve alan kavramlarından yararlanılacak ve literatür taraması yöntemiyle elde edilen bu analize, Aralık – Haziran 2015 yılları arasında Çanakkale'de Roman Mahallesi olarak tanınmakta olan Fevzipaşa Mahallesi'nde yürütülen bazı derinlemesine görüşme verilerinden, eğitim konusunu merkeze alan bir takım kesitler eşlik edecektir⁴. Söz konusu alan araştırması sürecinde; mahalle sakinleri içerisinden, amaçlı örneklem yoluyla seçilmiş 54 katılımcıyla⁵ derinlemesine görüşmeler yürütülmüş, grubun konuyla ilgili deneyimlerini anlamaya dönük birinci elden nitel veriler elde edilmeye çalışılmış ve buna

³ Yürütülen görüşmelerden edinilen bilgiye göre, polisler diğer tüm mahallelere ismi her ne ise onunla hitap ederken, Fevzipaşa Mahalle'sini yalnızca 'mahalle' olarak anmakta; bu da mahalleye özgü suç algısını yansıtan bir gösterge olarak yorumlanmaktadır. Bu bilgi, mahalleden sorumlu çocuk suçları bürosu yetkilisiyle yapılan görüşmede doğrulanmıştır (Gezgin, 2016: 142).

⁴ Söz konusu bulgular, 2015 tarihli *Çanakkale Fevzipaşa Mahallesi'nde Roman Kimliğinin Oluşumu Üzerine Bir Saba Çalışması* adlı doktora tez araştırması sırasında elde edilmiş olan nitel verilerin bir kısmından oluşturmaktadır.

⁵ 2011 nüfus sayımlarına göre Fevzipaşa Mahallesi'nde 2.388 kişi yaşamaktadır. Araştırmada yer alan ve derinlemesine görüşme yürütülen 54 katılımcının tamamı 18 yaşın üzerindedir ve 27'si erkek 27'si ise kadındır. Amaçsal örneklem yöntemiyle ulaşılan katılımcılardan araştırma süreci boyunca edinilen bilgi ve referanslar doğrultusunda kartopu tekniği ile yeni katılımcılara ulaşılması sağlanmıştır.

araştırmacının doğrudan doğruya gündelik yaşam deneyimlerine dahil olabilmesi ve elde edilen verileri doğrulayabilmesi anlamında katılımlı gözlem yöntemi eşlik etmiştir⁶.

Geçmişte özellikle sosyal bilimler alanında, modernleşme sürecinin geçici bir yan etkisi olarak değerlendirilen 'gecekondu mahalleleri'nin, esasen ötekileştirilen kimliklerin öngörülenden çok daha kalıcı bir sığınağı halini aldığı ve kapitalist sistemin mevcut eşitsizlikleri daha da dramatik bir biçimde derinleştiren işleyişinin zamanla –özellikle 1980'ler itibarıyla- etnik ve mezhepsel ayrışmalarla bu durumu daha da keskinleştiği görülmektedir. Bu tarihsel dönüşüm sürecinde neo liberal politikaların, kentlerde bir arada yaşayan yoksul mahallerin iç dinamikleri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar; "kapitalist ekonomilerin eşitsiz gelişmesi ile refah devletlerinin küçülmesi sonucu post-fordist şehirlerde billurlaşmış toplumsal-mekansal sürgün ile dışlayıcı kapatma hadiselerinin görüldüğü yeni düzene" işaret etmektedir (Wacquant, 2015: 12). Söz konusu dönüşümün, dünyanın her bölgesinde alt sınıf olarak da adlandırabileceğimiz gruplarda yarattığı etkinin, yaşam koşullarını öncesine kıyasla çok daha fazla zorladığı ve grup içi dayanışmanın da bu dönüşümden olumsuz yönde etkilenmekte olduğu görülür. Çanakkale'de söz konusu dönüşümü en yoğun biçimde deneyimleyen kesimlerden birinin, Fevzipaşa Mahallesi'nde yaşamakta olduğu iddia edilebilir. Mahalle sakinlerinden 42 yaşındaki Okan, yaşadığı mahalleyi şu sözlerle tanımlar:

Sadece seçimlerde bizi şey yapıyorlar, insan olarak sayıyorlar. Biz sadece seçimlerde insan olarak sayılırız. Fevzipaşa Mahallesi Türkiye'nin en doğu köylerinden bi tanesi, mezra. Bize hizmet gelmez, bizim çocuklarımızın bi tane çocuk parkı yok şuanda. Bizim çocuklarımız çöpte oynar (Okan, 42).

Katılımcılardan 37 yaşındaki Ali ise söz konusu dönüşümün gündelik yaşam üzerindeki etkilerine dikkat çekerken, zor durumda kalması durumunda kimden yardım isteyeceği sorusunu "sana söylerim daha iyi" sözleriyle cevaplayarak, grup içi dayanışma dinamiklerindeki zayıflamaya işaret etmektedir. İleri marjinalliğin gettolarla yarattığı dönüşüm, yoksul mahallelerin, dayanışma anlamında eskisinden daha zorlayıcı koşullara sahne olduğunu ortaya koymaktadır:

Akşam ben diyelim aç kaldım. Bunu söylemem mi lazım? Kendin anlamam lazım değil mi? Eskiden varmış. Eskiden daha güzellik varmıştı, mutluluk varmıştı. Eskiden dışarılarda yatarmış büyüklerimiz. Şimdi nerde gidicen? (Ali, 37).

Bu noktada işaret edilen mevcut ekonomi politik kaynaklı mekansal dönüşümün, dünya genelinde olduğu gibi bu mahallede de "bireylerin özel ev hanesi alanına geri adım atması eğilimi ile güvenlik arayışı ve toplumsal kolektiflerin halihazırda zaten zayıflıyor olmasıyla artan korunmasızlık hissiyle birlikte" gitgide daha büyük sorunlara yol açtığı görülmektedir (Wacquant, 2007). Geç modernizmin etkisiyle tüm topluluklarda yoğunlaşan içe kapanış eğiliminin, avantajlı konumdaki grupların Fevzipaşa gibi mahallelerle ilgili olumsuz görüşlerinin keskinleşmesiyle sonuçlanması kaçınılmaz görünmektedir:

⁶ Süreç boyunca yarı yapılandırılmış bir görüşme protokolü çerçevesinde ve tamamı araştırmacının kendisi tarafından yürütülen derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler; NVİVO nitel veri analizi programında değerlendirilmiştir (Gezgin, 2016: 150).

Eskiden Fevzipaşa Mahallesi dediğin zaman bir saygınlığı vardı. Romandır Çingenedir diye bir ayırım yoktu (Akif, 62).

Eskiler, Çanakkale yerli insanları bizi tanır, bilir. Her işlerini yapmışızdır, birbirimize alışverişimiz vardır. Bakmayın şimdilerde böyle haller, hareketler değişti. Eski insanlar bizi çok iyi bilir, sever. Bu yenileşti; dünya değişiyor. Türkiye de, Çanakkale de... Onun için biz hep eksi kalıyoruz. Onlar artıkça, çıktıkça, biz eksiye düşüyoruz. Anlatabiliyor muyum? (Yakup 24).

Kent merkezinin en işlek noktalarından birinde bulunmasına karşın, sosyal olarak kentten neredeyse tamamen yalıtılmış haldeki Fevzipaşa Mahallesi'ne yönelik suç algısının ve mahalle sakinlerine yönelik ön yargıların, Türkiye'de bulunan diğer pek çok Roman mahallesinde olduğu gibi burada da oldukça yoğun olduğu görülmektedir. Elbette bu noktada Çingene/Roman topluluklarının yaşam koşullarının hiçbir zaman beklenen düzeyde olmadığı gerçeğinin altını çizmek de önem taşır. Bununla birlikte ekonomik sistemde yaşanan dönüşümler, onların yaşam koşullarına ve kimlik oluşum süreçlerine de etki eden pek dönüşümü beraberinde getirmiştir ve bu dönüşümün mevcut koşulları ve özellikle de eğitim ve çalışma koşullarını daha da ağırlaştıracak yapıda olduğunu öne sürmek mümkündür. Bu anlamda, sosyal devletin geri çekilişi, esnek ve güvencesiz çalışma koşulları gibi faktörler, mahalle halkının eğitim imkanlarına layıkıyla erişimini gitgide daha fazla zorlaştırırken, zanaat türlerinin değersizleştirilmesi, rekabet, işsizlik gibi olumsuzluklar da çalışma koşullarıyla ilgili mevcut sorunları öncesinden daha da fazla keskinleştiren bir hal almıştır.

Tüm bu gelişmelerin ışığında bu çalışmada, Çingene/Roman topluluklarının eğitim alanında maruz kalmakta oldukları eşitsizliklerin; güncel yaşam koşullarının gitgide daha fazla köşeye sıkıştığı Çingene / Roman mahallelerinden yalnızca biri olan Fevzipaşa Mahallesi sakinlerinin eğitim alanıyla olan ilişkilerinde karşılaştıkları zorluklardan yola çıkarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede ilk olarak, makale boyunca değinilecek olan *habitus*, *alan* ve *sermaye* kavramlarından kısaca söz edildikten sonra, mahalle halkının konuyla ilgili güncel deneyimlerine yer verilerek, onları bu alandan koparan temel faktörlerin irdelenmesine çalışılacaktır.

2. Pierre Bourdieu'nun Alan, Habitus ve Sermaye Kavramlarına Kısa Bir Giriş

Bourdieu sosyolojisinin en temel kavramları olarak değerlendirebileceğimiz alan, sermaye ve habitus; belirli bir grubu ele alırken onun iç ve dış dinamikleri arasındaki karmaşık ilişki ağlarını gözlemleme ve anlayabilmede oldukça işlevsel araçlardır. Örneğin farklı topluluklar arasındaki ilişki ve eşitsizlik türlerini açıklamayabilmede *alan* kavramı farklı güç gruplarının etkileşim sahnelerini ve biçimlerini gözlemleme imkanı sunarken, söz konusu gücün kaynağını ele almak sermaye kavramının idrakiyle kolaylaşacak; bireylerin ellerindeki sınırlı sermaye ile belirli bir alan üzerinde nasıl hareket edeceğini ortaya koyan görünmez dinamikleri anlamak ise *habitus* kavramı sayesinde kolaylaşabilecektir.

Alan kavramını, kendine özgü yaptırımlarını “içine girenlere dayatan bir güç alanı” olarak tanımlanmak mümkündür (Wacquant, 2007b:63). Bu kavram “hem simgesel mekanizmalar tarafından dışarıdan sınırlandırılan hem de eyleyiciler tarafından üzerinde mücadele edilen iki boyutlu bir yapı” olarak ele alınmaktadır (Göker, 2007: 545). Son derece hareketli ve bağlamsal bir yapı olarak alan kavramından ve onun üzerinde cereyan eden mücadele biçimlerinden söz ederken, bireylerin hangi ortak eğilimlerinin ne tür etkiler altında şekillendiği sorusuna ise habitus kavramıyla yanıt vermek mümkündür. Büyük oranda farkında olmadan içselleştirdiğimiz temel kabulleri içinde barındıran ve zaman içerisinde edinilen yatkınlıklar bütünü olarak tanımlanan habitus; bireylerin neden belli şekillerde davranmakta olduklarını açıklamaya çalışan bir kavramdır. Bununla birlikte söz konusu etkiyi yapıdan bireye doğrudan doğruya nüfuz eden bir biçimde tanımlamak mümkün değildir; zira birey söz konusu etkileşimin öznesi ve nesnesi olmayı aynı anda sürdürmektedir. Bu

karmaşık ilişki; “bireysel olanın dahi toplumsal, kolektif olduğunu” ortaya koyarak, habitusu “toplumsallaşmış bir öznellik” olarak tanımlamayı mümkün kılar (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 116).

Habitus ve alan kavramlarının sosyal bilimler alanına sağladığı katkının, özellikle kimliğin bireyci ya da belirlemci yaklaşımlardan farklı bir çerçevede ele alınmasına imkan sağlaması olduğu iddia edilebilir. Böylelikle belirli bir araştırma alanına özgü bir kimliği; tüm bağlamsal koşullar gözetilerek ve etkileşimsel bir yolla ele almak görece mümkün bir hal alacaktır. Bireye içkin halde olan ve bireyin onu benimsemesinde belli başlı çıkarlar gördüğü ve bu çerçevede benimsediği eğilimlerin toplamını ifade eden habitusun, aynı zamanda toplumsal olarak inşa edilmiş olduğunu kabul etmek, alan ve habitus arasında olduğu kabul edilen diyalektik bağı gündelik yaşam ilişkileri içerisinde de aramak anlamına gelecek ve bu, araştırmayı son derece dinamik, esnek ve bağlamsal bir yapıda tutmayı zorunlu kılacaktır.

Bourdieu'nun alan ve habitus gibi kavramlarının bu çalışmadaki önemi, Fevzipaşa Mahallesi'nde yaşayan Roman topluluğunun eğitim alanıyla ilgili deneyimlerini bu kavramlar çerçevesinde; yani bireylerin içerisinde buldukları sosyal alanlarla olan etkileşimleri sırasında şekillenen ve içselleştirilen değerler, zevkler, beğeniler ve gündelik yaşam alışkanlıklarının etkisini gözeterek değerlendirmeyi mümkün kılmasıdır. Bu çerçevede, belli başlı eşitsizliklere maruz bırakılan bireylerin, gündelik yaşamlarına özgü deneyimlerinden yola çıkarken, aynı zamanda söz konusu deneyimlerin toplumsal ve yapısal koşullar ile arasındaki döngüsel ilişkinin daha detaylı bir biçimde değerlendirilebilmesi umulur.

Toplumsal dünya çoğunlukla aldatıcı bir biçimde “güçlü bir şekilde yapılaşmış bir gerçeklik” gibi görünür (Bourdieu, 1999: 25). Oysa bu düzenli işleyişin ardında –örneğin bu çalışmada ele alınacak olan eğitim alanında- son derece dinamik; yapı, birey ve sosyal alanlar arasında durmaksızın seyreden akışkan bir ilişkiler ağı, benzerlik örüntülerinin ardında yatan karmaşık bir sisteme işaret etmektedir. Habitus ve alan kavramsallaştırmalarının, birey ya da yapı etkilerinden birini ötekenden daha fazla önplana çıkarmama yönündeki eğilimine rağmen, özellikle tahakküm altındaki ve eşitsiz yaşam koşullarına maruz bırakılan bireylerin konumlanışının; egemen habitusun belirlemiş olduğu ve genel geçer bir gerçeklik görünümünü ardındaki yapısal etkiler ile olan ilişkisinin, bireyin öznel konumlanışından daha yoğun bir güce sahip olduğunu öne sürmek mümkündür. Bu noktada belirli bir alana özgü kültürel görünümünün ardında yatan ve mevcut eşitsizlikleri pekiştirme işlevi gören gündelik yaşam alışkanlıkları, inanç ve değerler önem taşır. Egemen habitusun lehine bir biçimde şekillenen ve nesilden nesile aktarılan kabullerin, kültürel ve ekonomik sermayenin eşitsiz dağılımından kaynaklandığı kadar, bunlara hizmet ettiği de görülmektedir. Ekonomik sermayeden yoksunluk, bireylerin yalnızca eğitim olanaklarına, araç ve gereçlerine ve dolayısıyla akademik başarısına engel olmakla kalmamakta; onları ihtiyaç duydukları kültürel sermayeden de mahrum kalmalarına neden olacak şekil, yer ve şartlarda yaşamaya zorlamaktadır. Bu yoksunluk durumu ise onların maruz kaldıkları eşitsizlikleri doğallaştırmalarına ve özellikle eğitim alanıyla olan bağlarını pek çok anlamda daha başlamadan kesmelerine neden olan zemini sağlamlaştırmaktadır. Sistemin, eğitimde başarılı olma imkânına herkesin eşit derecede sahip olduğu görünümünde kurgulanmasının, bireylerin itham edildikleri ‘başarısızlık’ ya da ‘uyumsuzlukları’ konusunda kendilerini sorumlu görme duygularını pekiştirdiği görülmektedir. Bu anlamda Bourdieu sosyolojisinin ve ele alınan kavramlarının; söz konusu tahakkümü deşifre edici araçları ve motivasyonu araştırmacıya kazandırabilmesi umulur.

Ele alınacak olan alanda, habitus yoluyla pekiştirilerek içselleştirilen kabullerin irdelenmesinde ve farklı gruplar arasında gözlemlenen eşitsizlik tezahürlerinin anlamlandırabilmesinde kullanılan bir diğer kavram olarak; bireylerin sahip oldukları *sermaye* biçimlerinin de önem taşıdığı görülmektedir. Bunlardan *ekonomik sermaye*, sahip olunan maddi değerlere karşılık gelirken; *sosyal sermaye*, bireyin

dâhil olduğu topluluğun üyeleriyle olan ilişkilerini ifade etmekte ve bu ilişkilerden kaynaklanan “eyleyicinin üstündeki veya ona yönelik yükümlülükler, ayrıcalıklar ve itimat” olarak tanımlanmaktadır (Göker, 2007: 282). Eğitim alanıyla sıklıkla ilişkilendirilen, “belirli şartlar içinde ekonomik sermayeye çevrilebilir” ve “eğitim vasıfları biçimlerinde kurumsallaştırılabilir” olan sermaye biçimi ise *kültürel sermaye* olarak tanımlanmaktadır (Bourdieu 2010: 49). Günümüzde son derece incelikli bir biçimde, egemen habitusun içselleştirilmesi işlevini gören bu sermaye biçimini eğitim alanında bireylerin kullandıkları dillerinde, jest ve mimiklerinde, ‘başarı’(kimin başarılı ve kimin başarısız olduğu) konusundaki düşüncelerinde ya da diploma ve benzeri nesnelleşmiş, kurumsallaşmış niteliklerinde gözlemek mümkündür. Son olarak *simgesel sermaye*nin ise diğer sermaye türlerinin bağlamsal koşullara özgü bir şekilde bir araya gelişine ilişkilendirilmesi ve sıralanan sermaye biçimlerinden herhangi birinin “algı kategorileriyle kavrandığında büründüğü biçim” olarak tanımlanması mümkündür (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 108). Söz konusu kavramsallaştırmaların, Fevzipaşa Mahallesi gibi damgalanan mekânlarda yaşayan bireylerin eğitim imkânlarına görünürde eşit erişim imkânına sahip olmaları ile bu alandaki ‘başarısızlıkları’ arasındaki ilişkiyi irdelemede elverişli soyutlamalar olduğu düşünülmektedir.

3. Mahalle Halkının Eğitim Alanıyla İlgili Deneyimleri

Çanakkale Fevzipaşa Mahallesi sakinleriyle yapılan görüşmelere katılan 54 kişiden sadece dördü lise mezunu iken, 32 katılımcı ilkokul ve sekiz katılımcı ortaokul mezunudur. On katılımcı ise okula hiç gitmemiştir ve okuma yazma bilmemektedir. Araştırma boyunca, mahallede yaşayan farklı eğitim düzeylerindeki kişilere erişebilmek öncelikli hedeflerden biri olduysa da, katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, mahallede hiç üniversite mezunu bulunmadığı öğrenilmiş, geçmişte üniversite okumayı başarabilmiş olan az sayıda kişininse kendilerine iş bulduktan sonra mahalleden ayrıldığı ifade edilmiştir. Alan araştırmasının son günlerine denk gelen bir görüşme sırasında, mahallede üniversite mezunu bir gencin yaşadığı fakat işsiz olduğu ve pazarlık yaptığından bahsedilmiş ancak sözü edilen bu kişiye ulaşmak mümkün olmamıştır. Mahallede sıklıkla gözlemlenen en yaygın inanış; eğitsel bir başarı gösteren nadir bireylerin mutlaka mahalleden ayrıldığı ve bunu takiben de mahalle ile olan ilişkilerini keserek, kimliklerini mümkün olduğunca gizlemeyi tercih ettiği yönündedir:

Okuyan da var ama biri hatta okul müdürü olmuştu ama kendini saklamış, kimseye Romanım dememiş. Kendini saklamış, kütüğünü değiştirmiş. Yaşadığı şehri değil de, doğduğu mahalleyi değiştirmiş (Tarık 19).

Kütüğünde Fevzipaşa Camikebir yazıyorsa. Tabi şimdi dışarıda Fevzipaşa çok öcü gibi bakılan yer ya. İçlerinde girip yaşamadıkları için, ucube gibi gördükleri için herkes şimdi kütüğünü değiştirip aman Camikebir⁷ çıkmasın (diyor). (Emel, 38).

Roman olduklarını gizli tutmuşlar o yüzden başarılı olmuşlar. Profesörler bile var. Ben hiç gizlemedim, onları bilmem yani, niye gizliyorlar. Belki o dönemde daha çok algı vardı gizli tutmak zorunda kalıyorlardı ama mesela şuanda Cumhurbaşkanı vesaire biraz imkân verdi: “Özür dilemem gereken toplum varsa onlar Roman vatandaşlarıdır” diye. Biraz insanlar cesaretlenmeye başladı (Özcan 38).

Pierre Bourdieu'nun ifade ettiği gibi ‘seçkinlerin kültürüne nüfuz etmek’ bazı kesimler için son derece kolaylıkla elde edilmiş bir ‘miras’ken, ötekiler için büyük zorluklarla kazanılmış bir ‘fetih’i ifade eder. Fevzipaşa Mahallesi örneğinde görüldüğü gibi bu, gerçekten de kişinin geçmiş yaşamına dair her şeyi silmesine kadar varabilecek, uğruna oldukça yüksek bedeller ödenen bir ‘fetih’tir

⁷ Fevzipaşa Mahallesi'nin eski adı.

(Bourdieu ve Passeron, 2015b: 44-45). İçinde bulunulan sınıf, egemen sınıfın ne kadar altında ise, ona erişildiğinde terk edilmesi gereken eski alışkanlık ve yakınlıklar da o kadar çok olacaktır. Dolayısıyla, Fevzipaşa Mahallesi gibi acımasızca damgalanmış bir alandan çıkarak toplum içerisinde kabul gören bir mevkiye ulaşmanın, üyeleri için ne denli büyük bir fetihse o denli de geçmişi silmeye mecbur bırakıcı niteliklere sahip, dramatik bir dönüşüm olduğunu öne sürmek mümkündür.

Fevzipaşalı olmayı gizleme eğiliminin, yukarıda Özcan'ın da dile getirdiği gibi son yıllarda Roman kimliğinin tanınırlığına yönelik girişimlerle birlikte, eskiye kıyasla azalma kaydettiğini öne sürmek mümkün olsa da, özellikle ebeveynlerin, eğitim alanında yer alan çocuklarının okulda karşılaşabilecekleri olası sorunları ve bunun onların başarılarına yönelik olumsuz etkilerini gözeterek kimliklerini saklama yönünde gayret göstermeyi sürdürdüğü görülmektedir:

Çocuğumun okulunda (kimliğimi) saklamak zorunda kaldım. Gazi İlköğretim Okulu'nda okuyodu. Savcının, doktorun, hâkimin, zenginin çocuğu Gazi İlköğretim Okulu'na giderdi. Benim çocuğum da çok başarılı Cevatpaşa İlköğretim Okulu'nda okuyodu. Roman okulu deniyodu oraya. Benim çocuğum beşinci sınıfa kadar hep takdirname getirdi. Öğretmeni kendi isteyerek “ben Özgür'ü mahvetmicem, Gazi İlköğretim Okulu'na vericem” dedi ve benim haberim yok Gazi İlköğretim Okulu'na verildiğinden. Sonra bi duydum oraya verilmiş benim oğlum (Emel, 38).

Herhangi bir yerde Roman olduğunuzu saklamak zorunda kaldınız mı?

Kaldım tabi ki. Okulda. Okuluna gitmiştim, ilkokuluna çocuğum... Söylemedim. Ama sonradan oğlum zaten kendini tanıtmış. “Anne saklama. Ben Romanım, saklamana gerek yok” dedi. O zamandan beri ben de saklamıyorum (Berna, 38).

Bu çerçevede, Çingene/Roman vatandaşların eğitim alanında karşılaştıkları sorunların, başta dışlanma olmak üzere, varlığını olağanca etkisiyle sürdürdüğü görülmektedir. Bu durum ise onların eğitim alandaki başarısızlıklarını açıklamaya yönelik kalıp yargılar konusunda daha eleştirel bir tutum sergilemeyi gerektirmektedir. Çingene/Roman toplulukları hakkında süregelen çalışmalar çoğunlukla onların “az eğitim gören, en az başarı gösteren, okula devam ve okuma oranı en düşük grup” olduğu konusunda hemfikirdir (Marsh, 2008: 56). Benzer şekilde, hangi etnik kökenden geldiğine bakılmaksızın, içinde bulunduğu bağlamsal koşullar içerisinde “en yoksun sınıflardan gelen öğrencilerin gecikme, kalma veya geride saymaları, eğitim hayatlarının bütün seviyelerinde” gözlemlenmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015b: 19). Dolayısıyla bu çocuklara, -bizim örneğimizde Roman çocuklarına- sıklıkla atfedilen sınıfta kalma, devamsızlık, başarısızlık gibi olumsuz özellikleri, egemen habitusça şekillenen eğitim sisteminin tasnif edici yapısından ayrı değerlendirmek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle, Çingene/Roman çocuklarının derslere yönelik ilgisizlik, başarısızlık ya da devamsızlık gibi gerekçelerle okuldan uzaklaştıkları yönündeki yaygın kanyı tersten okumak ve bu doğal görünümlü gerekçelerin diğer ne tür etkilerle ilişki içerisinde olabileceğini irdelemek önem taşır. Dolayısıyla, en az Fevzipaşa Mahallesi'nde yaşayan çocukların derslere yönelik ilgisizlik, başarısızlık ya da devamsızlık gibi gerekçelerle okuldan uzaklaşmakta olmaları sonucu kadar, bu sonucu ortaya çıkaran nedenler de önem taşımaktadır. Fevzipaşa Mahallesi'nde yürütülen görüşmelerde, görüşmeci ya da görüşmeci yakınlarının büyük kısmının, eğitim alanıyla olan ilişkilerinin ellerinde olmayan çeşitli nedenlerle daha başlamadan sona erdiği görülmektedir.

3.1. Eğitimden kopuşun arka planı

Formal eğitimi, özellikle Bourdieu'nun habitus ile sermaye kavramları arasındaki ilişki söz konusu olduğunda önem kazanan temel alanlardan biri olarak ele almak mümkündür. Bourdieu'ya göre eğitim sistemi “mevcut kültürel mirası koruyup güçlendirmek, kültürel sermayenin eşitsiz dağılımını

pekiştirmek ve bu durumu –yani toplumsal yeniden üretim işlevinin yanlış tanınması durumunu-meşrulaştırmak” olmak üzere üç temel işlevi yerine getirmektedir (Swartz, 1997: 190-191). Bu bakış açısına göre eğitim, egemen habitusun kendisini yeniden üretebilmesi anlamında son derece önemli bir işlev görmektedir ve bu durum Çingene/Roman topluluklarının egemen habitusla olan ilişkisinin eğitim alanına nasıl yansıdığı sorusunu gündeme getirmenin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle onların eğitim alanındaki ‘başarısızlıklarına’ yönelik genel kabullerden farklı yorumlama alanları açmak, sosyal bilimler alanı için etik bir zorunluluk halini alır. Bu bakış açısı sayesinde eğitimin, toplumdaki hiyerarşik konumlanmayı pekiştirici ve devamında da bireylerin üretim süreçlerine katılımını eleyici bir işlev görmekte olduğu gerçeği mevcut önyargıları parçalayıcı bir etkiyle gün yüzüne çıkar (Harker, 1984). Bu durumda, ücretsiz eğitim olanaklarının ya da mahalle sakinlerinin ekonomik yetersizliklerinin giderilmesinin Fevzipaşa Mahallesi'nde gözlemlenen eğitim problemlerinin aşılabilmesi için -önemli olmakla birlikte- yeterli adımlar olamayabileceği sonucuna varmak mümkündür:

Gerekli ‘yeteneklere’ sahip herkese aynı ekonomik imkânları sağladığımızda eğitim sisteminin en üst seviyesine ve en yüksek kültür mertebesine erişme noktasında herkese eşit şans tanıdığımızı sanmak, engellerin tahlilini yarıda bırakmak ve tedrisi kriterlere göre ölçülen kabiliyetlerin, doğal ‘yeteneklerden’ ziyade bir sınıfın kültürel alışkanlıkları ve bir eğitim sisteminin icapları veya başarıyı tanımlayan kriterleri arasındaki yatkınlıkta hâsıl olduğunu bilmemek demektir. ‘Soylu’ bir tahsil yapma şansına çok büyük ölçüde katkı yapan kültür merkezli öğretim programlarına yöneldiklerinde öğrencilerin, sosyal değerlerden hiç bir zaman tamamen ayrılamaz olan ve geldikleri sınıfın değerlerine sıklıkla zıt bir malumat ve teknik bütünü özümsemeleri gerekir (Bourdieu ve Passeron, 2015b: 42).

Böylece gruplar arasında gözlemlenen eşitsizlikler, kurulan hiyerarşik sıralamanın alt tabakalarında kalan grupları egemen grubun habitusu doğrultusunda şekillenen diğer alanlardan olduğu gibi eğitim alanından da oldukça usta bir biçimde uzaklaştırmakta ve bunu, herkese eşit eğitim imkânı veriliyor görünümü altında gerçekleştirerek, mevcut anayasal hakların da zorlama imkânı bulamayacağı bir elverişlilik içerisinde gerçekleştirilmektedir. Görünürde eşit imkânlar, egemen grupların gündelik yaşam alışkanlıkları ve ideolojilerine uygun bir kuruluşla sağlandığında, farklı arka planlardan eğitim alanına dâhil olmaya çalışan çocukların bu düzene ayak uydurabilmesi bir mucize halini almakta, bu nedenle araştırma boyunca Fevzipaşa Mahallesi sakinlerinin “hayata bir sıfır yenik başlıyoruz” ifadesini sıklıkla kullanıyor olmaları şaşırtıcı görünmemektedir.

Doğumları itibarıyla hayata en az bir sıfır yenik başlayan mahalle sakinlerinin bu ifadesi, maruz kaldıkları eşitsizlik konusunda bir bilince işaret etmekle birlikte; yürütülen görüşmelerde katılımcıların, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanındaki başarısızlarında da herkesten çok kendilerini suçlama eğiliminde oldukları görülmektedir. Katılımcıların bu konuda kendilerini suçlamaları ve yetersiz görmeleri Fevzipaşa Mahallesi'nde *sembolik şiddet* ne düzeyde işlerlik gösterdiğini ortaya koyan en önemli göstergelerden biridir. Bourdieu'nun şiddetin görünmez bir versiyonu olarak kavramsallaştırdığı sembolik şiddet, “kişilerin silah gücünden değil, yanlış anlamının gücünden zarar görmeleri/engellenmeleri” olarak tanımlanabilir (Özsöz, 2009: 33). Bu kavram, katılımcıların egemen habitusun dayatmalarını uysal bir biçimde kabul etmelerinin bir ürünü olarak, başlarına gelen problemleri kendi eksikliklerinin bir ürünü olarak görmelerine, buna ikna olmalarına üstü örtülü bir biçimde aracılık eder. Bourdieu'nun ifade ettiği gibi bu durumun “alt sınıflardan gelen öğrencileri kendi başarı ya da başarısızlıklarını karizmatik ideolojiye gönderme yaparak yargılamaya itmesinden dolayı; öğrenciler yaptıkları şeyi, oldukları şeyin basit bir sonucu [mahsülü] olarak” görmektedirler. Böylece “karizmatik ideolojinin örtük biçimde içerdiği tözcülük,

sosyal belirlenimlerin tesirini ikiye katlamakta” ve neticede kaçınılmaz bir biçimde ‘tedrisi başarısızlık’, yetenek eksikliği ile açıklanmaya mahkûm kalmaktadır (Bourdieu, 2015b: 113). Bu noktada öğrencilerin içerisinde yaşadıkları topluluk nedeniyle sahip oldukları dezavantajlı konumlarını içselleştirmelerine ve maruz kaldıkları eşitsizliklerin meşrulaştırılmalarına aracılık eden bir eğitim müfredatının varlığı da dikkate değer bir öneme sahiptir. Zira “okullardaki baskın bakış biçimi, çocuklara kalıplaşmış ‘yetenekli’-‘yeteneksiz’ sınıflamasını kabul etmeyi öğreten ayırıcı alt-kültürler yaratmaktadır” (Turner, 1997: 49). Söz konusu işlevin bireylerin bakış açıları üzerinde somutlaşan etkilerine ve yarattıkları rızaya Fevzipaşa Mahallesi halkının ifadelerinde sıkça rastlamak mümkündür. Onların ifadeleri, içselleştirdikleri hiyerarşiyi ve kendilerine dayatılan kimlik tanımlamasında onları ‘bilgili’, ‘kültürlü’ *Goray*⁸ tanımlamalarının karşıt noktasında bırakan konumlarına yönelik peşinen kabul edilmiş bir yenilgiyi yansıtmaktadır:

Diğerleri daha zengin oldukları için, daha fazla bilgiye ihtiyaçları var. Diğerlerinin de fazla bilgiye ihtiyaçları olmadığı için burada yaşıyorlar. Yani biri yüksekte, diğeri alçakta. Yani zenginlik olarak, yani bilgi olarak...Yani bi şirketi olanla bi mahallede yaşayan insanın arasında çok büyük fark vardır. Çünkü devamlı bilgiyle alakası olması gerekiyordur. Yani hep bilgiyle idare. Buradakiler hep ekmek parası. (Mert, 19).

Katılımcıların eğitsel alandaki ‘başarısızlıklarının’ sorumlusu olarak kendilerini gördüklerine işaret eden ifadelerini, eğitim alanındaki eşitsiz düzenlemeleri deşifre eden çalışmalarıyla tanınan Paulo Freire’nin *kültürel istila*⁹ kavramıyla ilişkilendirmek de mümkün görünmektedir:

Kültürel istilanın başarısı için, istilaya uğrayanların mutlak şekilde daha zayıf olduklarına ikna edilmeleri şarttır. Her şey karşıtı da içinde barındırdığından, istilaya uğrayanlar kendilerini değersiz saydıkları ölçüde, zorunlu olarak istilacıların üstünlüğünü de tanımak durumunda kalırlar (Freire, 1991: 122).

Yukarıdaki kavramsallaştırmalara paralel biçimde; Fevzipaşa Mahallesi’nde yaşayan katılımcılardan 69 yaşındaki Gülsüm, eğitime neden devam etmediği sorusunu “kafama laf girmedim” diyerek yanıtlarken, 57 yaşındaki Hamiyet de aynı soruya “kafam çalışmadı, hep kaldım” yanıtını vermiştir. 45 yaşındaki Hasan, Fevzipaşa’da eğitim konusundaki sorunların temelinde bir “ayak uyduramama” sorunu olduğunu hissettiğini ifade etse de; “artık onların kafaları mı almıyo bilemiyorum” diyerek değerlendirmesinde yine mahalleye dönük bir eleştiride bulunmuştur. Hayali hemşire olmak olan 24 yaşındaki Esmâ’nın, buna ulaşamamış olmasıyla ilgili kendini suçlayan sözleri de, benzer bir eğilimin izlerini taşımaktadır:

Ben en çok hemşire olmak isterdim. Ama okuyamadım işte çalışmadı beynim.
Kaçınca sınıfa kadar okudun?
5. sınıfa kadar okudum. Beynim çalışmadı.
Beynin çalışmadı değildir. Belki başka bir nedeni vardır?
Tembeldim ben (Esmâ, 24).

⁸ Fevzipaşa Mahallesi’nde yürütülen alan araştırmasında Goray kelimesinin Roman olmayan kişilere işaret etmek amacıyla kullanıldığı görülmüştür.

⁹ *Kültürel istila* kavramı, Freire’nin eğitim üzerine geliştirdiği kuramsal çalışmalarında yer alan ve egemen kesimin diğer grupların kültürel bağlamlarına ve potansiyellerine saygı göstermeksizin kendi bakış açılarını dayattıkları ve “ifade imkanlarını felce uğratarak, istila edilenlerin yaratıcılığına ket vurdukları” süreci ifade etmektedir (Freire,1991:121). Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Freire, P. (1991) *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu). İstanbul: Ayrıntı.

Eğitim alanında yaşanan sorunların Fevzipaşa Mahallesi halkınca yorumlanışında dikkat çekici olan bir diğer nokta ise katılımcıların kendileri dışında en sık yargıladığı kesimlerin yine kendi aileleri ve diğer mahalle üyeleri olmasıdır. Yani egemen habitusun güdümünde oluşan kabulleriyle bireyler, egemen güçlerin çıkarına olacak kabulleri zahmetsizce içselleştirmekte (Bourdieu, 2006b: 198) ve böylece maruz kaldıkları eşitsizliklerin sorumluluğunu kendileri kadar yakın çevrelerinin de bulunduğu sınırlı alan içerisinde aramaya yönelmektedir. Bu durumu, egemen habitusun azınlıklara uyguladığı sembolik şiddetin başarısının bir diğer göstergesi olarak yorumlamak mümkündür:

Bizim okumamamız, annemizde babamızda kabahat. Bizi okutmamış yetiştirmemiş. Çocukkana çocuğu kim eğitir ki? Anne baba... Bunlar olmayınca biz de böyle cahil kalmışız, konu bu işte (Sevgi, 54).

Benim babamın da eğitimi çok yok ama mesela benim babamın annesi olsun babası olsun çok iyi yetiştirmişler; mesela teyze çocukları hapçı, esrarcı, içerden çıkmayan insanlar ama babamın sigarası dahi yoktur. Demek ki anne babasından kaynaklanan bi durum var (Ceren, 21).

Yürütülen görüşmelerde egemen habitus üzerinde temellenip şekillenen bir eğitim sistemine tutunabilmenin, Fevzipaşa Mahallesi'ne özgü bir habitusa sahip katılımcılar tarafından ne denli güç olduğu görülmektedir. Elbette söz konusu uyumsuzluğun çocuğun dünyasında karşılık bulduğu ilk topluluk ailedir. Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, farklı sosyal sınıflar arasındaki eğitsel başarı farklılıklarıyla ilgili yürüttüğü araştırmada, okuldaki başarının belirlenmesinde en önemli etkenin, çocuğun okul dışındaki ortamda edindiği yerel eğitim olduğunu ortaya koymuştur (Bourdieu ve Passeron, 2015a). Çocukların aile ortamında edindikleri gündelik yaşam alışkanlıkları, kullandıkları dil ve benzeri tüm özellikler, onların dâhil olma gayreti içerisinde oldukları formal eğitim alanına adaptasyon düzeylerini belirleyen unsurların başlıcalarıdır. Katılımcıların ifadeleri, eğitim alanıyla olan temaslarının, doğup büyüdüğü ev ve mahallede ne gördükleri ve ne göremedikleri ile olan ilişkisini yansıtır niteliktedir:

Bilmek önemli olan, görmek... O zaman onlar hiç bişey görmemiş; çünkü anne baba cahil hiç bişey bilmiyo ki. (Özcan 38)

Alana özgü habitusun yeni nesillere aktarımı işleviyle ailenin, eğitim alanındaki başarının belirlenmesinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Fevzipaşa Mahallesi'nde belli başlı alışkanlık ve kabullerin yeni nesile öncelikle ve bizzat aileler tarafından aktarılmakta olduğu görülmektedir. Çocukların çoğunlukla sorgulanmaz nitelikler olarak içselleştirdiği inanç ve kabullere dair temel çerçeveler aile tarafından şekillendirilmekte (Murdock, 2000: 136) ve çocuklar yetişme çağında mevcut konularıyla ilgili bilgilerini ve ona adaptasyon becerilerini bu yolla edinmektedir. Çocukların hayatlarının bu ilk aşamasında son derece yoğun bir biçimde ilişki kurduğu aile kurumunun eğitim alanıyla ilişkisinin boyutları bu anlamda büyük önem taşımakta, çocuğun yetişme evresinde ailesinde ve yakın çevresinde göremediği eğitim alanına, halihazırdaki anlam şemalarında ve gündelik hayatı yorumlama biçiminde yer verebilmesi güç görünmektedir. Söz konusu şartlar göz önüne alındığında; çeşitli yoksunluk nedenleriyle şehrin kenarına itilen diğer tüm mahallelerde olduğu gibi Fevzipaşa Mahallesi'nde de eğitimin bireylerin gündemlerinde yeterince yer alamıyor oluşu şaşırtıcı görünmemektedir:

Okumak ister miydiniz?
Kim okutacak seni?
Peki okusaydınız ne olmak isterdiniz?
Ne olcam ben? (Sevgi, 75).

Okumak ister miydiniz?

Okusaydım.. [çok uzun bi süre düşündükten sonra yanıt verir] bilmiyorum ki... Yani çünkü o hissi alamadık ki üstümüze. O hissi alamadık, okuyamadık... Eğer ki sizin gibi okusaydık yani, bu zamana kadar gelseydik. Medyadan da haberimiz olurdu (Doğan, 30).

Bireylerin kim olacaklarını, ne tür bir yaşam süreceklerini ve gelecekte ne gibi işlerle uğraşacaklarını, onların gündelik yaşam alışkanlıkları ve koşullarının etkisinden bağımsız bir biçimde değerlendirmek güç görünmektedir. Bunu Lefebvre'nin "insanlar yaptıkları şeylerden ibarettirler ve ne iseler ona göre düşünürler" (1958: 193) ifadesindeki kadar kaçınılmaz bir gerçeklik şeklinde ele almak ilişkisel sosyoloji anlayışı çerçevesinde fazlaca belirlenimci bir tutum olarak değerlendirilme riski taşısa da, Fevzipaşa Mahallesi'ndeki yoksunluklarla dolu gündelik yaşam çerçevesinde, kendisine bunca sınırlı yer bulabilen eğitim alanında başarı gösterebilmekten söz edebilmek gerçekten de oldukça zordur. Eğitim alanında kabul gören ve eğitim sürecini kolaylaştırabilecek neredeyse hiç bir şeyin mahallede hâkim habitus ile paralellik göstermemekte olduğu görülmektedir. Bunun, mahallelinin çocuklarının eğitim alanına adaptasyonuna katkı sağlama konusundaki başarısızlıklarına olduğu kadar, mevcut başarısızlıklarını kendileriyle ilişkili problemler olarak değerlendirmelerine de neden olduğu iddia edilebilir. Genel olarak mahalle halkının başarısızlıklarından yalnızca kendilerini ya da kendi yakın çevrelerini sorumlu tutan tüm bu ifadeleri, onların geçmişten günümüze maruz kalmayı sürdürdüğü eşitsizliği ve bu eşitsizliği ayakta tutarak onu meşrulaştırmaya yarayan genel kabulleri gözler önüne sermektedir. Bireylerin kendilerine ya da aile üyelerine yönelttiği bu suçlamalar Bourdieu'ya göre sistem açısından üç temel işlevi karşılamaktadır:

Bir öğrenci annesi, kendi oğlu hakkında ve sıklıkla kendi oğlunun önünde "Fransızcasının iyi olmadığını" söylediğinde, kendisini üç menfi tesir alanının işbirlikçisi haline getirir: ilkin, oğlunun sınav sonuçlarının ailedeki entelektüel atmosferle doğrudan bağlantılı olduğundan bihaber olmasından ötürü, sadece bir eğitimin ürünü [sonucu] olan ve eğitsel bir eylemle en azından kısmi de olsa halen düzeltilebilecek şeyi bireysel alnyazısına dönüştürür. İkinci olarak ise okula ilişkin şeylerin bilgisine sahip olmadığından ve öğretmenlerin otoritesi karşısına çıkarabileceği hiçbir şeyinin sıklıkla bulunmamasından dolayı, basit bir tedrisi sınav sonucundan fazlasıyla erken ve nihai sonuçlar çıkarır. Son olarak üçüncüsünde ise bu nevi bir yargıya onay vererek çocuğu doğası gereği böyle veya şöyle olduğu hissiyatında pekiştirir. Böylece okulun meşrulaştırıcı otoritesi toplumsal eşitsizlikleri ikiye katlayabilir; zira kaderlerinin fazlasıyla farkında olan, ancak bu kaderin gerçekleştiği yollardan fazlasıyla bihaber en yoksun sınıflar, tam da bu itibarla kaderlerinin gerçekleşmesine katkıda bulunurlar (Bourdieu, 2015b: 113-114).

Böylelikle Bourdieucu bir bakış açısıyla eğitim alanı incelendiğinde, bu alanda yer edinemeyen bireylerin, maruz kaldıkları tahakkümün birden fazla anlamda pekiştiricisi olma işlevi gördüğünü öne sürmek mümkün hale gelmektedir. Bu bakış açısı aynı zamanda her türlü iktidar biçiminin, düzeyi ne olursa olsun ezilenin de asgari rızasını gerektirdiği kabulüyle Weberyen bir geleneğe de işaret etmektedir. Bu kavrayışı Fevzipaşa Mahallesi'ni ele alırken kullanabilmeyi elverişli kılan en güncel sosyolojik araçlardan birinin Bourdieu'nun habitus kavramsallaştırması olduğunu öne sürmek mümkündür. Bu anlamda -yukarıda da değinildiği üzere- habitus kavramı, bireylerin öznel dünyalarında yer eden beklentilerinin, içinde buldukları yaşam koşullarıyla olan ilişkisini vurgulamada ve bu iki taraf arasındaki karmaşık ilişkiyi ele almada yararlı görünmektedir. Zira o, "toplumsal eyleyicilere, kendi toplumsal konumlarının nesnel arzularıyla bağdaşabilir biçimde özlem

ve eylemler kazandırmaya yönelimli” bir kavramdır (Çeğin ve Arlı, 2004: 73). Dolayısıyla habitusun etkisi altında şekillenen ve aileden itibaren tüm sosyal ilişki biçimlerinde pekiştirilmeyi sürdüren kabullerin; mahalle halkının eğitim alanında karşılaştıkları sorunlara yönelik kayıtsızlığı ve hatta koşulları zorlama gereği dahi duymadan bu alandan uzaklaşmasıyla sonuçlanacağı tahmin edilebilir.

Bununla birlikte Fevzipaşa Mahallesi halkı, eğitim alanındaki başarısızlıkları konusunda kendisini suçlamak kadar, eğitimin bambaşka bir hayatın kapılarını açabileceğine inanmaları konusunda da çoğunlukla benzer görüşler ifade etmişlerdir.

Eğer eğitim alabilseydin ne değiştirdi hayatında?

Hayatım değiştirdi. Burada olmazdım. Belki başkasıyla evlenirdim (Esmâ, 24).

Eğitim iş güvencesi, sonra arkadaşlar. Mesela üniversiteyi bitirseydim daha çok üstüme düşerlerdi. Her yerde sekreter olma ihtimalim artardı (Mert 19).

Okuryazarlığım yok, göndermemiş anne babam. Onlar da bilmiyorlar, inan beni de hiç yollamadılar. Bak işte cahilim, ne bilim ben. Ne yazıyo ne bilim ben? Okur yazarlığım olsa gene bi başka olurdu, tahsilli olurdu yani. Her şeyi okurdum... (Mukadder, 72).

Katılımcıların eğitime verdikleri önem ve ondan mahrum kalmanın hayatlarında neden olduğu sorunlara yönelik farkındalık dikkat çekicidir:

Eğitim isterdim, istemez miyim? Okumak gibi var mı? Gidiyorum ben, bir evin adresini bile bilemiyorum. Kaç kere kayboldum işlerde (temizlik işleri) ben. O zaman böyle değildi. Yoldan geçenlere söyledim, okuyun şunu diye (Fatma 60).

Çok üzülüyorum. O kadar üzülüyorum ki onları gördüm mü. Gasteye bakayım diyom bak, okumam yazmam yok. TVde devamlı kulağım, bütün haberleri dinliyorum. Okuma kursu açılmıştı ama beyim çok hastaydı gidemedim (Sevim, 72).

Eğitim kültürü kazandırıyor. Kendini eğitmesini, bilgilenmesini ve bilmediği çoğu şeyi öğrenip halkına öğretmesi... Çünkü kendi öğrendiği an, bir çocuğumuz okuyup iyi bi yerlere geldiği an, Türkiye’de ne olup ne bittiğini; mesela bizim anlamadığımız diller oluyo; aralarında kibarca konuşup... Bi kelime konuşuyo mesela biz bunu algılayamıyoz. Ama okuyan bi çocuğumuz olduğunda “ya abla şu konu böyle, buradan girip buradan çıkmamız lazım” diyip bizi yönlendirir okuyan bi çocuk (Emel, 38).

Bu noktada, Bourdieu sosyolojisince kültürel sermaye olarak tanımlanan, mahalle dışında egemen olan gündelik yaşam alışkanlıkları ve içselleştirilmiş davranış kalıplarıyla ilgili edinilen yaygın kodların, mahallenin kendine özgü habitusu çerçevesinde üyelerine edindirdiği sermaye biçimleriyle açık bir biçimde çalışmakta olduğu ve yine -yukarıda değinildiği üzere- Fevzipaşa mahallesi halkının söz konusu çelişkiyle ilgili olarak büyük oranda kendini sorumlu hissetmekte olduğu yorumunda bulunmak mümkündür. Sözü edilen farklılıkların eğitim alanına nasıl yansıdığı sorusu göz önüne alındığında bunun; çocukların giyim kuşamlarından, konuşma biçimlerine ya da beslenme çantalarında bulunan gıdalara kadar pek çok göstergeye yansıdığı ve bunun, çocukların eğitim alanında gerek diğer öğrenciler gerekse öğretmenler tarafından dışlanma deneyimlerinin yoğunlaşmasına neden olduğu görülmektedir.

3.1.1. Fevzipaşa Mahallesi'nde Eğitimden Kopuş ve Sosyal Dışlanma

*Ben zamanında böyle ayağıma bi kara ayakkabı, üstüm tişört gibi bişey..
Aa bi de baktım okula gittim. E bi de baktım okuldaki Türklere baktım: Farklı...
Ben niye öyle gittim, o niye öyle gitti? (Ali, 55)*

Fevzipaşa Mahallesi sakinlerinin, yaşam alanlarına özgü olarak sahip oldukları sermaye biçimleri ile egemen kesimin yaygın kabullerinin çizgisinde süregelen eğitim hayatının dışında kalmakta olduğu ve bu durumun onların hayata hep 'bir sınıf yenik' başlamalarına neden olacak mağduriyetleri beraberinde getirmekte olduğu görülmektedir. Fevzipaşa Mahallesi'nde yaşayan çocukların, okul öncesi dönemde edindikleri ve içselleştirdikleri genel kabul ve alışkanlıkları okula beraberlerinde götürmelerinin, maruz kaldıkları dışlanma ve buldukları ortama ait hissedememe hissini arttırdığı iddia edilebilir. Söz konusu uyumsuzluk durumunun ise, yine bireyin 'farklılığıyla' ilgili kendini suçlamasına neden olduğunu öne sürmek mümkündür. Bu nedenlerle okula alışmama, utanma veya suçlu hissetme gibi duyguların, yetişme çağındaki çocuklarda onları okuldan koparan devamsızlık ya da okul kurallarına uymama gibi davranışlara neden olması olası görünmektedir:

Bizle dalga geçerler.. öksüz, gariban... E bize öyle derlerdi.[..] Mesela devlet o zamanlarda okul önlük parası vermiyordu, önlüğü sen alıyorsun. Ben zamanında böyle ayağıma bi kara ayakkabı, üstüm tişört gibi bişey.. Aa bi de baktım okula gittim. E bi de baktım okuldaki Türklere baktım: Farklı... Ben niye öyle gittim, o niye öyle gitti? Ben bi pantolonla okula gittim, millet siyah önlükler vardı o zamanlar bakıyorum; siyah altında kumaş pantolon, ayağına baktım kundura ayakkabı... E bizim ayağımıza bakıyorum lastik ayakkabı... Üstümüze bi pantol, yaka maka yok. Ben şoka girdim... İki sene gittim ama kaçtım; utancımından kaçtım. Dedim böyle okul mu olur (Ali, 55).

Biz dışlandık ya! Bizim çocuklarımızı okula yolladık, ayağında yırtık ayakkabı var diye yargılandı. Üstünde montu yok diye yargılandı. Ay sen Romansın, ben Gorayım ayrımı yapıldı. Çocuklar okulu sevmemeye başladı. Biraz Çanakkale halkından, zenginlerinden gelen de bişey oldu bu. Bu sefer okulu sevmeyi çocuklar. Okutamıyoruz. [...] Çok başarılıydı ama çocuğum çok dışlanmaya başlamış. Arkadaşları tarafından; o yeni mont giyiyo da o niye giymiyo. Tabi o zaman işe yeni yeni başlamıştım tabi birini alırsam birini alamıyodum ama Allah razı olsun benim çocuğumdan azimlikle o zengin çocuklarına göre benim çocuğum hep onlara yetişiyodu ve onlardan daha üstün çıkıyodu. Oyunlara girdiğinde Özgür'ü hep ittiyolamıştı. Benim çocuğum da biraz sinirli; bağırıp çağırıyomuştı "niye bizi böyle yargılıyorsunuz, hep beni böyle dışlıyorsunuz" diye (Emel, 38).

Karşı taraftaki... Nası deyim ben şimdi size, açık konuşayım. Her aile çocuğunu bi okula yolluyo di mi? Ama Fevzipaşalı olduğunu duyunca karşı tarafın ailesi daha farklı şeyler de olabiliyo.

Huzursuzluk mu oluyor?

Yani... Ya da karşı tarafı rencide ediyor. (Böyle olunca da) Soğuyor. Okuldan soğuyor (Seymen, 24).

Katılımcıların ifadeleri, Fevzipaşa Mahallesi sakinlerinin karşılaştığı sosyal dışlanmanın eğitim alanında da son derece belirgin bir biçimde sürmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra eğitimin egemen güçlerin meşruiyetini sağlama ve yeniden üretme işleviyle, sistemin idamesinde en işlevsel rollerden birine sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle ilkokul çağından itibaren bireyler, mevcut yaşam koşulları ve kabullerini bu süzgeçten geçirerek değerlendirirler. Fevzipaşa

Mahallesi'nde yaşayan bir çocuğun formal eğitim alanıyla temasının doğurduğu sonuçlardan biri de hissettikleri yalnızlık ve ebeveynlerin psikolojik sorunlar olarak yorumladığı mutsuzluk halidir:

İşte çocuklarımızın psikolojisine yansıyor. Çok da karşılaştık böyle şeylerle. Okuldan geliyo çocuk, “anne bana okulda Çingene dediler” , “arkadaşım beni kovaladı” falan filan. Okuldan uzaklaştırıyor tabi. Öğretmenler de bazı yapıyo bunları. Mesela iki çocuk kavga ettiği zaman hemen bizim çocuklarımızı yargıyo sen yapmışsındır falan, yeri geldi mi çocuğa tokat atıyo. Öğretmen bunu yaptığı zaman, bu sefer çocuk okula gitmek istemiyö. Aslında öğretmenin kendini sevdirmesi lazım. Bizim çocuğumuz haksız olsa bile, daha uyumlu yaklaşıya çocuğa... Belki o çocuğun içinde cevher var. nerden biliyosun? (Sadık, 42).

Çocuklarımızın psikologu bozuluyo yani. Benim torunum var, on dört yaşında. İnan yani “anane diyo, biz şey yapıyoz ama illa ayırıyolar, benim sınırlarımı bozuyolar” diyo. İnternete gidiyo, internette bilem ayırım oluyomuş yani. Kendimi saymıyom diyo ama çok arkadaşlarımız kimisi tence esmer oluyo, onları dışlıyolar anane “boğuverceğim geliyo insanları” diyo. Öfke yapıyo (Ayşe, 58).

Çocukların okulu bırakma eğilimi ile ilgili daha genç katılımcılarla yapılan görüşmelerde de, mevcut durumun genellikle son derece açık dışlanma deneyimleriyle ilişkili olduğu görülmektedir:

İlkokulda olmuştu, dışlandım. Bu Romanmış dediler, dışladılar biraz.

Nası tepki vermiştin bu duruma?

Ağladım, bişey yapmadım. Aileme söylemedim (Mert, 19).

İlkokulda yaşamıştım ayrımcılık. Mesela bi arkadaşım vardı benim, “sen Romansın, sen Çingenesin” diyodu. Diyodum bak yargılama. Nasıl bi insan olduğumu bilmiyosun, yargılamak Allah’a mahsustur dedim. Sonra ilerde anladı özür diledi (Tanık 19).

Bununla birlikte çocuklarının okul durumunu daha yakından gözlemleyen bazı velilerin ifadelerinde de mahalle halkının maruz kaldığı dışlanma örneklerine rastlamak mümkün olmuştur:

Ben çocuğumu ilköğretime gönderiyorum. Orda ilk iki sene gitmek istemedi, hep ağladı. Çocukla dalga geçiyolar Roman Çingene, Roman Çingene diye sürekli. Çocuk ağlayarak okula gidiyo. Öğretmen yardımcı oldu; müdürümüz olmadı. En sonunda bi problem olacak diye tüm Roman çocuklarını bi sınıfa topladı Erdem¹⁰ Bey, İstiklal İlköğretim Okulu'nda. Ben Milli Eğitim'e kadar gittim şikayet ettim. Üç sene önce oldu bu. Sonra yine aynı. Yine biz aynı sınıftayız. Mesela sınıf 40 kişilik, 30 tanesi Roman çocuğu. Bir 1-B vardı, 1-B'de Roman çocuğu bi tane, 1-A'da otuz tane. Nası karışmaz biz, nasıl açılıcaz? (Okan, 42).

Burada ayrı bir sınıf açmaya kalktılar. Roman vatandaşlarına böyle on, on iki kişilik. Vali aradı, hemen emniyet müdürü aradı. Öyle bişey yok dediler hemen toparladılar sonra (Özcan 38).

Çingene dedikleri Roman dedikleri bi sınıflandırma yapmışlar. Biz Atatürk'ün yolunda yürüyen Türk bayrağı altında yaşayan Türk toplumuyuz. Hani bizim nüfusumuz ayrı mı? (Sevda 30).

¹⁰ Bu metinde kullanılan katılımcı isimleri ve katılımcıların söz ettikleri üçüncü şahısların isimleri gizlilik ilkesi gereğince değiştirilmiştir.

Katılımcı ifadelerinin de yeniden altını çizdiği gibi, Çingene/Roman gruplarına yönelik sosyal dışlama günümüzde de varlığını korumaktadır ve bunun en belirgin yansımalarından biri eğitim alanında deneyimlenmektedir. Mahallenin sınırları belirginleştikçe ve bu alana özgü önyargılar mahalle içinde ve dışında yaşayan bireyler arasındaki temassızlığı arttırdıkça, mevcut dışlanma durumunun giderilmesine yönelik adımların başarısı da sınırlanmaktadır. Konuşmalarında mahalle sakini çocukların diğer çocuklar ile olan zorunlu temassızlığının altını özellikle çizen Özcan da sözleriyle bu konunun önemine dikkat çekmektedir:

Mesela basın toplantısında diyo ki “ben Romanları çok severim”. Hanginiz dedim çocuğunuzu ders çalışmaya mahalleye yollarsınız. Ya da mahalledeki bi çocuğu evinize ne zaman çağırdınız? Sen çağıracaksın bi tane Roman vatandaşın çocuğunu, senin cocuğunla zaman geçirecek. O şekilde silinir yoksa bu ön yargı kesinlikle kalkmaz. Kaynaştırıcaksın insanları (Özcan 38).

Özetle, sembolik şiddetin meşrulaştırılması işlevini gören devlet unsurlarından biri olarak eğitim alanının (Bourdieu, 2006b: 99), dışlanmaya maruz kalan grupların bunu en şiddetli biçimde deneyimlediği mecralardan biri olduğu görülmektedir. Bu noktada damgalanan bir grubun üyesi olmanın okul hayatında göstereceğiniz performansı ve belki de bir okul hayatımız olup olmayacağını dahi belirleyebilecek derecede önemli bir etken olduğu yorumunda bulunmak mümkündür. Bu konuda sosyal dışlanma konusunun haricinde üzerinde durulması gereken bir diğer mesele ise mahalleye özgü gündelik yaşam alışkanlıklarının etkisi ve özellikle de mahallede bir gelenek halini alan erken evliliklerdir.

3.1.2. Fevzipaşa Mahallesi'nde Erken Evliliklerin ve Gündelik Yaşam Alışkanlıklarının Eğitim Hayatı Üzerindeki Rolü

Egemen habitusun eğitim alanını büyük oranda şekillendiren etkisi; Fevzipaşa Mahallesi'nde yaşayan çocukların gündelik yaşam alışkanlıklarının formal eğitim alanına uyum sağlamalarında yarattığı zorluklarda kendisini bir kez daha göstermektedir. Mahallenin kendine özgü habitusunun bireylerin eğitim hayatlarıyla arasındaki bağı zayıflatmakta olduğunu öne sürmek mümkündür. Bu anlamda gündelik yaşamın formal eğitimin sürdürülmesi için gerekli koşullara ayak uydurmaya elverişsiz yapısı ve erken evlilikler, mahallede söz konusu kopuşu hızlandıran temel faktörler olarak sıralanabilir. Mahallenin şahsına münhasır yapısıyla, formal eğitim alanına katılımındaki düşüklük arasındaki ilişkiyi ve mahalle ortamının eğitim hayatı üzerindeki olumsuz etkilerini katılımcıların şu sözleriyle ele almak mümkündür:

Neden biliyon mu abla... İnsanların yaşamış olduğu hayat... Benim yaşamış olduğum mekân mesela, mahallede... Şimdi birazdan mesela tesisatlar kurulur, sandalyeler kurulur falan, birazdan çalgılı düğünlü bişeyler olur. Ben bunu biliyorum çünkü aynı ortamın içersindeyim. Ona aşına oluyorum anladın mı abla? Aşına olduğum için ben de o tarafa meyilli olmuş oluyorum. Bu sefer onu kendime aynen almış oluyorum abla (Hüseyin, 25).

Mahallenin çok içindeyken, her akşam düğün, şey, gürültü... Kulaklıkla oturuyodum. Yarın öbür gün evlensem, orda içinde yaşamam. Ne kadar eğitim verseniz de çocuk sokağa çıkacak. Sokak Roman toplumunda hala devam etmektedir. Evde iyi yağurmaya çalışın, diğer taraftan mahalleden de etkilenecektir. Arkadaşlarından dolayı fütursuzca hareket etmeyi, küfür etmeyi öğrenebilir. Ben yarın öbür gün nezih bi ortamda otursam hiç olmadık bi yerde söyleyebilir (Kemal, 31).

Oturduğumuz evler zaten iki oda. Çocukların ders yapacak yerleri yok (Okan, 42).

Çocuklar birbirini görenler bırakıyolar, üçe dörde kadar gidiyolar, bırakıyolar (Aylın, 63).

Çocuk mahallede görüyo okulda da uyguluyo. Görgüden mesela. Şansı düşüyo bence o yüzden (Nur, 22).

Alan araştırmasından kısa bir süre önce henüz Lise 1. sınıf öğrencisiyken okulu maddi yetersizlikler nedeniyle terk ettiğini ifade eden Bedirhan, kendi deneyimini şu sözlerle açıklamaktadır:

Arkadaş ortamı da öyle burada... Mesela toplanılır bi yerde, bi kaç kişi. Tam okula giderken, mesela oldu bana, okula giderken beni çevirdiler. “Gitme” diye mesela. “Takılırız” falan hesabı (Bedirhan, 18).

Katılımcılar, yukarıdaki ve benzeri deneyimlerine binaen; mahalle ortamı olarak tanımladıkları, dahil oldukları mikro alana özgü habituslarından kurtulmalarının tek yolu olarak mahalleden taşınmayı görmekte olduklarını ifade etmektedirler. Özellikle çocuk sahibi katılımcıların, çocuklarının geleceğinden duydukları kaygı, onların mahalleden uzaklaşma konusunda en temel motivasyonlardan biri olarak göze çarpmaktadır:

Uzakta oturmayı isterim. Daha kültürlü insanlarla çocuklarımın oturmasını isterim. Okumuş bilgili insanların yanında. Mahalledekilerle, kısıtlı insanlarla konuşmak gene başka... Çocuklarımın daha yüksek yerlere gelmesini isterim, torunlarım falan için (Elif, 65).

Uymasan da uyduruyolar insanları. Çocukların beyni yıkaniyo. Ben bu yüzden çocuklarımı ayrı tutmak istiyom (Ayşe, 58).

Valla bizim herhalde bilgisizliğimiz çocuklarımızın okumaması. Mesela yanımda çalışan bi çocuk var, ilkokulu bıraktı, gitmiyo. O onu görüyo, o onu görüyo. Abi bak o gitmiyo diyo.birbirlerinden görüyolar. Anne baba da ilgilenmiyo. Farklı bi yerde olsa okurdu (Hasan, 45).

Kızı okula Biga'ya yolladım mahalle kültüründen uzaklaştırmak için. Mahalle kültürünü almalarını istemiyom. Okula göndermekle vatana kazandırmakla alakaları yok çünkü (Erdal, 47).

Bu noktada dikkat çeken bir diğer nokta da katılımcıların çocuklarının mahalleden edindikleri kültürel sermayeyi tanımlayan sözlerinde özellikle dil konusuna verdikleri önemdir. Onlar mahallede yaşayan gençlerin gündelik yaşam etkinlikleri sırasında edindikleri iletişim yöntemlerinin, öncelikle eğitim ve ardından çalışma hayatlarında egemen habitusun şekillendirdiği iletişim becerileriyle olan uyumsuzluk nedeniyle önemli bir engel haline gelebildiğini ifade etmektedirler:

Şansı eşit değil. Mesela şuradan ben taşınayım. Mesela çocuklarım iki yaşında. Buradan taşınayım Barbaros'a; çocuklarım altı, yedi yaşına geldiği zaman daha farklı olur benim görüşüme göre.

Neden? Ne değişir sizce?

Bizim mahallemizin bi huyu vardır şimdi. Kavga falan ederken bayanlar mesela birbirine laf söylüyolar. Bu sefer noluyo, ufak çocuk duyuyo, kulağına geliyo. Ondan sonra annesi ona vurunca, o da ona o tepkiyi veriyo yani. Ama diğer tarafta yok öyle bişey (Deniz, 25).

Mesela bi abi var, çok yakışıklı, renkli gözlü falan ama dil belası derler ya konuştuğunda yani... Külhan bir ağız. “Yaa birader nabıcan” falan gibi böyle, üslup hatası var mesela. Olay ailede evde başlıyor. “Allah belanı versin” denen ya da “anamı avradını...” diyen babanın yanında yetişen bi çocuk maalesef böyle oluyor (Kemal, 31).

Bu noktada Bourdieu ve Passeron'nun da ifade ettiği gibi dilin, bir iletişim aracı olmaktan çıktığı ve “temel işlevi iletişimin ve iletilen içeriğin pedagojik otoritesini ortaya koymak ve dayatmak olan bir efsun aracı” na dönüştüğünü iddia etmek mümkündür (2015a: 147). Fevzipaşa Mahallesi'nde edinilen dil, üyelerinin mahalle dışındaki hayata uyum sağlama konusunda karşılaştıkları zorlukların nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla bu engelin, mahallede yaşayan çocukların eğitim hayatından erken yaşta kopmalarına neden olan uyumsuzluğu ve karşılaştıkları sosyal dışlanmayı pekiştirici bir işleve sahip olduğunu öne sürmek mümkündür. Böylece, toplumsal kökene bağlı bir dezavantaj, “tedrisi yönelimler tarafından devralınmış ve yeniden üretilmiş olur” (Bourdieu ve Passeron, 2015b: 30).

Bunun yanı sıra, dünyanın pek çok bölgesinde olduğu gibi Türkiye'de de erken evlilikler geleneksel bir uygulama olarak varlığını sürdürmekte, bu da Fevzipaşa Mahallesi gibi sosyo ekonomik koşulları son derece yetersiz bölgelerde özellikle eğitime erişim anlamında oldukça ciddi bir engel olarak değerlendirilmektedir. Geçmişe göre nispeten gerilediği kabul edilmekle birlikte, belirli bir düzeyde hala varlığını koruyan erken yaşta evliliklerin, Fevzipaşa Mahallesi'nde bilhassa kız çocuklarının okutulmasını zorlaştıran koşulların başında geldiğini iddia etmek mümkündür:

Şuan bir de mahallede on dört yaşında evlenmek var. Nikâhları bile yok. Bu şuan var bizde. On üç yaşında, kendi çocuk. İmam nikâhı da olmuyo. Evleniyö düğünleri oluyo, başları bağlansın diye. Bi de şimdi çoğu insan benim yaşına kadar gelemiyor. Hapse giriyö, birini bıçaklıyö, hırsızlık yapıyö, uyuşturucu satıyö. Yani baba da bakıyor gidişata, bunun sonu iyi değil. Biz bunu everelim diyo. Bulalım bi kız. Kocaman kız da bulacak değil on iki, on üç yaşında. Kızlara da bakıyor, gidiş iyi değil, piyasa bozuk. Söz yani, başı bağlansın. Ateşle barut da bir arada durmuyo, cahillik yapıyolar. O zaman da mecburen evleniyolar (Yakup 24).

Beşe kadar okudum, ondan sonra beni verdiler halamın oğluna. On üç yaşında... Sorunlar vardı, fakirlik vardı, okuyamadım. Şuan keşke çalışsam (Ayşe, 58).

İlköğretim bitirdim. Bizde genelde erken evlenilir. Sevdığimi almak için bıraktım (Faruk, 27).

Eğitim imkânlarından yararlanabilmek, avantajlı kesimlere kıyasla alt sınıf olarak nitelendirilebilecek diğer gruplar açısından zor olduğu gibi; erkek öğrencilere kıyasla da kadın öğrenciler açısından oldukça zorlayıcı görülmektedir ve “bu dezavantaj, alt sınıflardan geldikleri ölçüde kız çocukları için çok daha belirgindir (Bourdieu, Passeron, 2015b: 17):

Eğitimim çok güzeldi fakat ailem göndermedi. Kız çocukları okutulmazmış. Abim önledi. Ben çok devam etmek istedim fakat bi türlü olmadı (Gülây 46).

Abim okutmadı, çok okumak istedim ama (Candan, 43).

Bizim Fevzipaşa Mahallesi'nde okuma diye bişey yok. Özellikle kızlarımız Lise 1'e geldi mi bırakır okulu. Kıskançlık başlıyö anne babalardan. Öyle bi adet edinilmiş (Mehmet 18).

Fevzipaşa Mahallesi sakinlerinin ifadeleri, onları formal eğitim sürecinden hızla koparan ya da onları belirli eğitim düzeyleri ve alanları içine mahkûm eden dinamiklerin çokluğunu ve çeşitliliğini gözler önüne sermektedir. Bir kısmı ilk bakışta göze çarpmayan bu karmaşık dinamikler topluluğu içerisinde, kendisini en belirgin biçimde hissettiren etkenlerin başında ise yoksulluk ve ona bağlı olup en az onun kadar etkili bir engel işlevi görmeyi sürdüren iş güvencesizliği ve gelir düzensizliği faktörleri gelmektedir.

3.1.3. Fevzipaşa Mahallesi'nde Yoksulluğun Eğitim Hayatı Üzerindeki Rolü

Arkadaş sandviç yedi, ekmeğin arasında kaşar koyarlardı. Ben onla doymazdım, bakardım herkesinkine mi varmıştı, başka şey varmıştı. E bizim beslenmemizde bir şey yok; bi simit... Bi de onun beslenmesine bakıyoruz; kuvvetli... Hani eşit değiliz.. Anladın mı? (Ali, 55).

Çingene/Roman topluluklarının geçmişten günümüze deneyimlemeyi sürdürdüğü sosyal dışlanmanın boyut ve biçimleri tarihsel olarak farklılık göstermekle birlikte, her biri onları emek piyasasından uzak tutma anlamında benzer etkiler yaratmayı sürdürmektedir. Bu anlamda istihdam alanında günümüz neoliberal politikalarının daha da keskinleştirdiği rekabet koşullarının etkisiyle Çingene/Roman bireyler, ekonomik dışlanmayı deneyimlemeyi sürdürmekte, çoğu devamlı bir işsizlik hali içerisinde yaşamakta ve bu, mevcut koşullara ilaveten onların kültürel anlamda dışlanma deneyimlerini pekiştirerek mevcut kısır döngüyü beslemektedir. Buğra ve Keyder'in ifadesiyle bu durum, özellikle mağdurlarının farklı etnik kökene mensup olmaları durumunda siyasi olarak da dışlanmalarını pekiştirmekte (Buğra ve Keyder, 2003:21) ve Çingene/Roman topluluklarının istihdam alanında son derece sorunlu bir konumda çakılı kalması durumuna işaret etmektedir. Buna paralel biçimde örneğin Avrupa'da, Çingene/ Roman topluluklarına mensup çocuklar, toplumun kalanına kıyasla nitelikli eğitim olanaklarına erişebilme anlamında "hala en alt seviyede" yer almayı sürdürmektedir (Cahn vd. 2002: 80).

Bourdieu ve Passeron'un da ifade ettiği gibi toplumsal kökenin en belirgin göstergelerinden biri olan yoksulluk, etkisini bilhassa eğitim alanında göstermektedir ve bu, yoksulluk içerisindeki ailelerin çocuklarının yalnızca eğitim alanından kopuşlarına değil, bilinçli ya da çoğunlukla bilinçsiz bir biçimde eğitim alanı tercihlerine kadar uzanan bir etkidir:

Toplumsal kökenin tesiri, tüm bir tahsil boyunca ve özellikle de eğitim hayatının büyük dönemeçleri sırasında tatbik olur. Tahsilin (bilhassa bazılarının) masraflı olduğunun ve maddi bir birikime sahip olmaksızın bazı mesleklere yönelmenin imkânsız olduğunun bilinci; tahsil tipleri ve bunların sundukları iş imkanları hususundaki malumatın dağılımındaki eşitsizlik, bazı meslekleri ve bazı tedrisi tercihleri bir sosyal çevreyle sıkı sıkıya ilişkilendiren kültürel modeller ve son olarak okulu idare ve tanzim eden değerlere, kaidelere, modellere uyum gösterme yatkınlığı gibi, kendini tam da olması gereken 'yerde' veya 'ait olmadığı bir yerde' hissettiren ve dışarıdan da bu şekilde algılanmasını sağlayan tüm bu faktörler bütünü diğer tüm bu kabiliyetlerin eşit olduğu bir durumda toplumsal sınıflara göre ve bilhassa söz konusu olan ister entellektüel araç ister kültürel alışkanlık isterse de gelir olsun, bir malumat müktesebat bütünü gerektiren disiplinlerde eşit olmayan tedrisi başarı oranını açıklar (Bourdieu, Passeron 2015b: 29-30).

Çingene/Roman topluluklarının meslek tercihleri incelendiğinde, yukarıda sözü edilen "kendini olması gereken 'yerde' " hissettirme işlevinin etkilerine rastlamak mümkündür. Fevzipaşa

Mahallesi'nde katılımcıların, belirli bir topluluğa mensup olma duygularından kaynaklanan kolektif bilinçlerinin, onların hayallerini dahi bu etki üzerinden şekillendirmekte olduğu görülmektedir. Örneğin 18 yaşındaki Gülizar “mesleğin ne olsun isterdin?” sorusuna “kuaförlük çok istedim” cevabını verirken, diğer mahalle sakinlerinin büyük kısmı da bu soruyu sekreter ya da astsubay, bankacı gibi meslek gruplarıyla yanıtlamış; bunun dışında kalan katılımcılar ise herhangi bir meslek tanımlı yapmadan, ‘masa başı’ bir işe sahip olmalarının yeterli olacağı görüşlerini ifade etmişlerdir. Önen’in Çingene/Roman topluluklarıyla ilgili olarak Edirne ve Diyarbakır’da yürüttüğü araştırmanın sonuçları da Roman topluluğunun eğitim yoluyla bir toplumsal ilerleme kaydedebilecekleri yönündeki umutsuzluğa işaret etmektedir. Örneğin onlar, “çocuklarına eğitim verseler bile devlet memuru olabileceklerine inanmamaktadırlar.” Zira “devlet bu işleri yapmalarına etnik kimliklerinden dolayı izin vermez” (Önen, 2011: 476). Şüphesiz ki bu durum onların deneyimlemeyi sürdürdüğü dışlanma sonucunda ikna oldukları bir *öğrenilmiş çaresizlik* duygusuyla¹¹ ve maruz kaldıkları tarihsel sistematik ötekileştirmenin ve egemen habitusun kimin neye layık olduğunu belirleyici / dayatıcı etkisinin kendilerini başarısız ya da yeteneksiz oldukları konusunda ikna etmedeki başarısıyla yakından ilişkili görünmektedir.

Çingene/Roman topluluklarının neredeyse tamamınca deneyimlenen söz konusu olumsuz sosyo ekonomik koşulların, Fevzipaşa Mahallesi'nde de çocukları eğitim alanından uzaklaştıran etkenlerden biri olduğu ve bu anlamda, ekonomik yetersizlikler kadar ekonomik belirsizliklerin de bu sürece hizmet ettiği görülmektedir:

Çocuğu diyolar ki okula yazdır. Kudretimiz yetmiyo. Çalışan bi kişi. Nasıl baksın? Kışın çok zorluk çekiyoruz ne bulursa çalışıyorlar. Bütün yaz bekle Allah bekle. Çalışırız evimize bakarız, hiç olmadı 850-900 veriyolar. Şimdi ama öyle şeyimiz yok işte. Okuyo çocuk, “ben bunu olucam anne” diyo ama kudret yok (Sevim, 72).

Biz iki lira verirsek, zengininki 20 lira, 25 lira veriyö. Baba diyo, “e bu kadar var yavrum, durumumuz yok”. Okuduğu yere kadar okutuyoruz.[...] İşte bu şeyler kızım neyden oluyo biliyo musun; babadan. Şimdi zengin nasıl bırakıyo da. Hani düşünmüyo yani, bişey var. Karımca nasıl yetişecek? Beslersen karıncayı, karıncanın bi tarafında parası olur. E şey vermezsen, nerden olacak. Bana babadan kalmadı diyom. Benden de evladıma ne kalacak diyom. Bir aileden kaynaklaşıyo. Anlatabiliyo muym yani, hepimiz öyle bi insanlarız yani (Ali, 55).

Şimdi benim bi oğlum sakat kaldı, bi oğlum öldü. Ben emekli olsaydım benim için daha şey olmaz mıydı? Fazla sıkıntılara gitmezdik. Şimdi mesela kış geldiği zaman, işe çıkamıyoz. E kızım okula gidiyo (torunum). E öğlen geldiğinde karnım aç dedi. Bi aylık olmuş olsa, hiç sıkıntı olmaz; beş lira vericeme otuz lira verirdim. Al kızım, koy çantana derim. Bizim buradaki mahallede çok fakir olduğu için liseye üniversiteye gönderemiyö. Hep bunlar maddi duruma dayanıyo. Tek bi tane çocuk yok ki ya üç ya dört çocuk var her birimizde. Dört tane çocuğu okutamazsın (İbrahim, 55).

Ekonomik belirsizlikler nedeniyle günü kurtarma olarak tanımlanabilecek geçim stratejileri benimsenen mahallelerde gündelik yaşam, çocukların okula gönderilebilmesini daha da güçleştirmekte ve dahası, söz konusu yaşam koşullarını deneyimleyerek büyüyen çocuklar da kendilerini geçim mücadelesi içerisinde yer alma mecburiyetinde hissederek çalışma hayatına katılmada gönüllü bir tutum sergileyebilmektedirler:

¹¹ Öğrenilmiş çaresizlik kavramı “bir bireyin herhangi bir durum ya da olay karşısında çok sayıda başarısızlığa uğrayarak, bir şey yapsa bile hiçbir şeyin değişmeyeceğini, olayların kendi kontrolü altında bulunmadığını ve o konuda asla başarıya ulaşamayacağını düşünüp cesaretini yitirmesi” durumunu ifade etmektedir (Sekman, 2006: 8).

Maddi durumdan biraz... İsterdim evin tek okuyanı bendim. Abim var ablam var ikisi de okuma yazma bilmiyor. Bir bendim okuyan insan. Annem babam okutmak istiyordu okuduğun yere kadar oku diyorlardı ama durumumuz kritikti, çalıştım yardım ettim mecbur kaldım (Ahmet, 30).

Benim hayalimdeki meslek yalan söylemişim okumaktı. Ben okumayı çok istedim. Okumayı çok istedim... Annem temizliğe gidiyordu, babam ayakkabı boyacılığı yapıyordu. Baktım aileme katkı yok. Tek erkek çocuğu da benim. Mecburiyetten babama dedim o zaman babam davul da çalıyordu. Baba dedim, bana bi klarnet al; ben de geleyim düğünlere. Tek kişinin çalışması başka, iki kişinin çalışması başka... Öyle müzisyenliğe başladım (Sadık, 42).

Nasıl devam edelim okula? Limon satarak, fabrika köşelerinde çalışarak, merdiven silerek biz çalıştık. Okumaya fırsat yoktu ki. Çünkü ana baba bize çabalıyo, e biz napmamız gerekio? Yokken okuyamadım (Emel, 38).

Her şey maddiyattan geçiyo. Baba rahatsa tabi ki çocuğunun eve ekmek getirmesini beklemez, okumasını sağlar ama maalesef maddiyatın olmadığı yerde hiçbir sosyal yaşantı olmuyor (Rahmi, 42).

İlkokula kadar gittim geçim sıkıntısından... Kardeşler de. Geçim sıkıntısından ilkokuldan sonra inşaatlarda çalıştık, seyyar satıcılık yaptık. Hangi işi bulursak, düzenli bi işimiz yok (Okan, 42).

Fakirliğin yüzünden okula gidemedim ama neden? Abim okuyo, ablam okuyo. İki tane çocuk var evin içinde kim bakacak? Kandırdılar mandırdılar, yarın yollicaz, bugün yollicaz derkene, benim okuma yazma kaldı. Ben çok meraklıydım istekliydim (Aylın, 63).

Konuyla ilgili çok daha güncel bir örnekte ise, evde kendi ürettiği hediyelik eşyaları satarak geçinen 42 yaşındaki Okan'ın, Hukuk Fakültesi'ni kazanan oğlunu, gelir durumunun düzensizliği nedeniyle okula gönderemediği –daha doğrusu göndermeye çalıştığı ancak bir süre sonunda pes ederek okuldan almak zorunda kaldığı- görülmektedir:

Geçim sıkıntısı olduğundan dolayı, büyük oğlum avukatlığı kazandı iki ay gönderdim üçüncü ay dayanamadım. Yol parasına dayanamadık. Belediye'ye başvurduk oraya başvurduk buraya başvurduk. Daha önce de söylemişim çok problemlili olduğunu düşünüyolar (mahallenin) aslında hiç bi problemimiz yok. Gidiyoruz “Fevzipaşa mı? Biz size haber veririz.” Her tarafa başvurduk hiç bi dönüşüm olmadı. Üç sene oldu bıraktı benim yanımda çalışıyo o da (Okan, 42).

Konuyla ilgili bir diğer güncel örnek ise katılımcılardan 18 yaşındaki Bedirhan'ın okuldan ayrılmasıdır. Bedirhan okula gidip gitmiyor oluşuyla ilgili soruyu “tabi ki gitmiyorum” diyerek büyük bir kanıksama içerisinde yanıtlamış ve bu durum, Fevzipaşa Mahallesi'nde eğitime devam etmenin – hele ki ilkokul çağından sonra- oldukça nadir karşılaşılan bir durum olduğuna bir kez daha işaret etmiştir:

Tabi ki lise birden terkim. Maddi durumlardan dolayı... Burada babamın mekânında çalışıyorum, öyle geçinip gidiyorum (Bedirhan, 18).

Konuyla ilgili olarak Bedirhan'ın kendisi ve ailesiyle yapılan görüşmede onun okulu bırakma nedeninin; sene başında yaşadıkları ekonomik sıkıntılar nedeniyle okul üniformasını alamaması, okul yönetiminin ise bu konuya müsama göstermeyerek onun derslere katılmasına engel olması olduğu öğrenilmiştir. Bedirhan'ın annesi, olayı öğrendiğinde Bedirhan'ın okuluna giderek geçici bir işte çalışmayı sürdürdüğü ve eline para geçer geçmez üniformasını temin edeceklerini okul müdürüne söylediğini fakat bu sürede girmediği dersler nedeniyle Bedirhan'ın devamsızlıktan sınıfta kalması nedeniyle okul yönetimince yapılacak bir şey olmadığını kendilerine bildirildiği ifade edilmiştir. Bu süreçte tarafımızca Bedirhan'ın okuduğu okulun yönetimiyle iletişime geçilerek gerekli görüşmeler yapıldı ise de; yetkili idari amir konuyla ilgili olarak ailenin önceden uyarılması ve devamsızlıktan kalma durumunun düzeltilemeyecek olması nedeniyle konuyla ilgili yapılacak bir şey olmadığını ifade etmiştir. Sınıf tekrarı yapma riskini göze alma şansı ve imkânı olmayan Bedirhan ise bu sürecin sonunda okulu tamamen bırakmış ve mahallede bulunan kahvehanede garsonluk yapmaya başlamıştır.

Fevzipaşa Mahallesi'nde gözlemlenen eğitimden erken kopuşla ilgili olarak, yoksullukla ilişkilendirilebilecek bir diğer boyutun da mahkûmiyet durumu ve olumsuz sağlık koşulları olduğunu ifade etmek gerekir. Hâlihazırda son derece yetersiz ve düzensiz bir gelir ile gündelik yaşantısını sürdüren mahalle halkının herhangi bir hastalık, aile üyelerinden -özellikle ebeveynlerden- birinin kaybı ya da mahkûmiyet durumuyla karşılaşması da çocukların eğitim alanıyla olan ilişkisini son derece olumsuz yönde etkilemekte ve onları bu alandan daha da hızlı bir biçimde uzaklaştırabilmektedir:

Matematikte çok şeydim ama babamı kaybettim, durumum olmadı. Fakir olduğumuz için bizi evlendirmek zorunda kaldılar. Ömrüm boyunca çalıştım yedi yaşından beri (Elif, 65).

İki abim içerde. Annem babam yaşlı, gelirleri yok. Bende iki oğlan var; tek başıma mücadele ediyom (Ahmet, 29).

Oğlan gitti iki çift ayakkabı boyadı geldi. Okula beşten çıktı. Babası mahkum olmuştu o yüzden okutamadım yoksulluktan (Emine, 60).

Okula hiç gitmedim. Çok fakirdik biz. Abim ikiye kadar gitti, ben gitmedim. Babam bırakmış bizi (Sevim, 72).

Özetle, yukarıda sıralanan sosyal dışlanma, gündelik yaşam alışkanlıkları ve yoksulluk gibi faktörlerin bilhassa sosyo ekonomik yaşam koşulları sınırlı olan çocukları haksızca eğitim alanından koparmakta olduğu ve egemen habitusun etkisi altında belirlenen sınırlar içerisinde deneyimlenen bu sorunların; bireyleri, başarısızlıkları konusunda kendilerini ya da yakın çevrelerini suçlamaya yönlendirdiği görülmektedir. Yukarıda bazı alıntılarla örneklenmeye çalışılan Fevzipaşa Mahallesi sakinleri arasında da, durumun bundan farksız olduğu ve bu mahallede yaşayan çocukların eğitim alanına katıldıklarında, “toplum içinde yaşadıkları yoksunluğun sınıf ortamında yeniden üretildiği” bir kısır döngü içerisinde yaşamak zorunda bırakıldığı görülmektedir (Yüce, 2007: 53). Söz konusu koşulların eğitimde fırsat eşitliği konusunu değerlendirmede alınması gereken önlemlerin aciliyetini ve çokboyutluluğunu ortaya koyduğu düşünülmektedir.

4. Sonuç

Eşitsizliğin geçmişten günümüze geçirdiği dönüşüm, ona önceki dönemlere kıyasla çok daha incelikli ve üzeri örtülü bir yapı kazandırmış; bu durum ise sosyal bilimlerde alanında yürütülen araştırmaları görünürdeki olguların çok daha derinine inmeye zorunlu kılmıştır. Bu durumun eğitim

alanı söz konusu olduğunda da geçerliliğini koruduğu görülmektedir. Bourdieu'ya göre modern toplumda eşitsizliklerin aktarımında eğitimin işlevi aile, kilise ya da şirketlerden dahi daha büyüktür (Swartz, 1997: 190). Bu anlamda sosyo ekonomik düzeyi düşük gruplar arasında kanıksanmış halde olan eğitimsizlik durumu şaşırtıcı görünmemektedir. Bununla birlikte o, “eğitimin doğrudan doğruya devlet, ekonomi ya da sosyal sınıflar tarafından belirlendiğini düşünmez” ve “eğitim ile emek piyasası arasındaki ilişkiyi yakın bir mutabakattan çok ‘görelî özerklik’ içeren bir ilişki olarak kavrar”. (Swartz, 1997: 191). Yani Bourdieu, eğitimi tarafsız, etkisiz bir konumda ele almak kadar doğrudan doğruya güç ilişkilerini yansıtmaktan sorumlu bir kurum olarak değerlendirmekten de kaçınmaktadır. Bu anlamda “eğitim, güç ilişkilerini koruması ve güçlendirmesi anlamında son derece karmaşık, dolaylı ve arabulucu bir rol üstlenmiştir.” (Swartz, 1997: 191).

Bugün ‘halk sınıfları ve orta sınıf çocuklarının’ büyük çoğunluğunun eğitim alanından dışlanması, Bourdieu'nun ifade ettiği gibi “artık ilkokulun bitiminde değil de derece derece hissedilmeden ortaöğretimin ilk yılları boyunca geride kalma ya da bırakılma gibi aşamalandırılmış eleme, eğitimsel veya toplumsal yazgının erken bir biçimde kabulünü dayatmaya özgü damgalama ve markaj etkisini yaratan ikinci sınıf dallara sürgün ve son olarak da değerini kaybetmiş diploma verme gibi aslında varlığı yadsınan eleme biçimleri yoluyla” gerçekleşmektedir (2014: 232). Bu metinde, üzeri ‘eğitimde fırsat eşitliği’ adı altında büyük oranda örtülen söz konusu ayrımın, diğer alanlara kıyasla en az göz ardı edilebildiği yerlerden biri olan bir Roman mahallesi, mevcut değerlendirmeyi somutlaştırıcı bir örnek olarak ele alınmış; günümüz kentlerinin ‘öteki’lere ayrılan ve damgalanan sayısız mekânlarından birisini oluşturan Fevzipaşa Mahallesi'nde gözlemlenen yoksulluk, gelir düzensizliği ve yetersiz yaşam koşulları gibi olumsuz faktörlerin, katılımcıların eğitim hayatına dâhil olabilmeleri konusunda oldukça büyük engeller oluşturduğu öne sürülmüştür. Söz konusu engellerin ise pek çok anlamda katılımcıların okula devamsızlığı, uyumsuzluğu ya da başarısızlığı gibi, okuların mağdurların kendilerine yönelttiği ifadelerin gölgesinde kaldığı görülmektedir. Oysa Fevzipaşa Mahallesi'nde yaşayan çocukları okuldan uzaklaştıran etkenleri en az yaşam koşulları kadar, egemen habitusun şekillendirdiği eğitim sisteminin ve çocukların maruz kaldıkları sosyal dışlanmanın kendisinde aramak önem taşımaktadır. Öyle ki eğitim sistemindeki eşitsizliklerin sorumluluğunu sadece sosyo ekonomik eşitsizliklere veya siyasi iradeye yüklemek, “sistemle mücadele ettiğini sanırken sisteme hizmet etmenin en iyi yolu” olarak dahi değerlendirilebilir (Bourdieu ve Passeron 2015b: 48).

Özetle ve elde edilen bulguların da işaret ettiği üzere, egemen habitusu garanti altında tutan bir eğitim sisteminin, bu alana adapte olmakta güçlük yaşayan azınlık gruplarının mevcut koşullarını kendi yetersizliklerinin bir sonucu olarak içselleştirmelerine zemin hazırlayarak, eşitsizliğin ona maruz bırakılanların da rızası ile yeniden üretilmesine aracılık ettiğini öne sürmek mümkündür. Formal eğitim alanına adapte olamayan bireylerin ise, çoğunlukla içerisinden geldikleri gruba özgü ötekileştirilmiş kimliklerin alternatif mücadele yollarına yöneleceğini ve bunun sonucunda, bulunduğu yere ait olma kodlarının gerektirdiği biçimde bir yaşam sürerek, içinde bulunduğu alanın habitusunu benimseyeceğini öngörmek mümkündür. Fevzipaşa Mahallesi örneğinde de görüldüğü üzere, dâhil olunan alana özgü yatkınlıklar bütününe bireyleri büyük oranda belirli bir biçimde yaşama ve davranmaya yönlendirdiği ve -sınırlı istisnai örnek dışında- maruz kaldıkları tahakkümün onları; eğitim alanından erken yaşta kopararak, son derece benzer ‘kader’leri paylaşacakları bir noktada yaşama yoluna sevk ettiği görülmektedir.

Kaynakça

- Bourdieu, P. (1999) Toplumsal uzam ve sembolik iktidar. (Çev. I. Ergüden). Cogito: 18.
 Bourdieu, P. (2006b). Pratik nedenler: Eylem kuramı üzerine. (Çev. H. U. Tannöver). İstanbul: Hil.
 Bourdieu, P. (2010). Sermaye biçimleri. (Der. M. M. Şahin ve A. Z. Ünal) Sosyal Sermaye. İstanbul: Değişim. s. 45-75.

- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2014). Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar (Çev. N. Ökten). İstanbul: İletişim.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015). Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri. (Çev. A. Sümer, L. Ünsaldı, Ö. Akkaya). Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015b). Varisler: Öğrenciler ve Kültür. (Çev. Levent Ünsaldı, Aslı Sümer). Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P. (2014). Ayrım: Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi. (Çev. D. Fırat, G. Berkkut) Ankara: Heretik.
- Buğra, A. ve Keyder, Ç. (2003) New poverty and the changing welfare regime of Turkey, Ankara: UNDP.
- Freire, P. (1991) Ezilenlerin pedagojisi (Çev. D. Hattatoğlu). İstanbul: Ayrıntı.
- Gezgin, E. (2016) Damgalanan mekanda yaşam: Bir kentlin ötekisi olmak. Ankara: Phoenix.
- Göker, E. (2007). Ekonomik indirgemeci mi dediniz?, (Ed: G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan) Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi. İstanbul: İletişim.
- Harker, R. (1984) On reproduction, habitus and education. *British Journal of Sociology of Education*, 5(2) 117-127.
- Marsh, A. (2008). Eşitsiz vatandaşlık: Türkiye Çingenerinin karşılaştığı hak ihlalleri. Biz buradayız: Türkiye'de Romanlar, ayrımcı uygulamalar ve hak mücadelesi. (Ed: E. Uzpeder, S. Danova/Roussinova, S. Özçelik ve S. Gökçen). İstanbul: Mart Matbaacılık. 53-109.
- Özsöz, C. (2009). Pierre Bourdieu sosyolojisi ve simgesel şiddet. Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sekman, M. (2006) Her Şey Seninle Başlar. İstanbul: Alfa.
- Swartz, D. (1997). Culture & Power: The Sociology of Pierre Bourdieu. USA: The University of Chicago Press.
- Önen S. (2011). Çingenerin sosyal haklara erişimindeki zorluklar: Roman ve Dom toplulukları karşılaştırması. Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu III Bildiriler. İstanbul: Petrol İş Yayımları.465-483.
- Wacquant, L. (2007a). İlerlemiş marjinalite çağında bölgesel damgalama. *Birikim Arşiv*. Sayı 219. (Sayı : 219 - Temmuz 2007) İstanbul: Birikim. <http://www.birikimdergisi.com/sayi/219/ilerlemis-marjinalite-caginda-bolgesel-damgalama> (Erişim Tarihi: 18.08.2015).
- Wacquant, L. (2007b). Pierre Bourdieu: Hayatı, eserleri ve entelektüel gelişimi. Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi. (Ed: G. Çeğin, E. Göker, A.Arlı, Ü.Tatlıcan). İstanbul: İletişim.
- Wacquant, L. (2010). Kent Paryaları: İleri marjinaliteğin karşılaştırmalı sosyolojisi. (Çev. M. Doğan). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Wacquant, L. (2015). The Zone. Dünyanın Sefaleti. (Çev. L. Ünsaldı, A. Sümer, H. E. Mescioğlu, Ö. İlyas, L. Tutar, B. Öztürk, Z. Baykal, Ö. Akkaya). Ankara: Heretik. 251- 289.
- Yüce, E. (2007). Simgesel seçkinler ve habitus: Hürriyet Gazetesi'nde köşe yazarlığı. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended English Abstract

If we look closer to modern cities in today's world, we encounter nearly the same pattern: poor neighbourhoods and ghettos are overshadowed by the colorful and flashy streets and they host the otherized visitors of the city. Therefore, 'urban outcasts' - in Wacquants words - and the possibility to examine their lives in a deeper way appears. As might be expected, daily living activities of the residents of the neighborhoods mostly called 'dangerous' 'ghettos' differ from

the rest of the city-dwellers in various aspects. It can be said that one of the most distinct samples of them is seen in their relations with formal education system.

Within this framework, in this paper, it's aimed to analyse these disadvantaged groups' relations with educational field from the sociological perspective of Pierre Bourdieu. The paper aims to present some answers for the questions about otherized groups' relations with educational institutions and question the so-called 'unsucces' impression they are labeled. These relations have been evaluated through the Pierre Bourdieu's sociological perspective (specifically the habitus concept), which is one of the most suitable ways to investigate the dynamic and dialectic relationships between the individual, the structure and the space. Especially the concepts of *habitus*, *field* and *capital* are preferred to understand the power relations which have an impact on educational field in a more relational way and to understand these power relations' effect on the daily living activities of the disadvantaged groups.

The concept of *field* in Bourdieuan perspective is defined as a force field "which imposes its own rules upon its residents" (Wacquant, 2007b:63). By the nature of relational approach, field is a two dimensional entity which is both limited by external effects and which its residents go on struggling unceasingly (Göker, 2007: 545) So, for instance, from this perspective, Gypsy / Roma people aren't impotent agents only submitting to the external effects, and different fields functions according to different power relations. In this framework, the thing which makes the handled dynamics' reproduction is *habitus* which determines the individuals' tendencies and which is always amenable to it. It can be defined as a complex combination of the effects of free will and structures the individuals surrounded. As for the concept of capital, there are three different types of capital—which Bourdieu sorts as economic, cultural, social capital and they are also useful tools to understand the power relations out of only economical factor's depth. Thus, while handling Gypsy / Roma issue from the perspective of its relations with educational field, it can be possible to discuss it without degrading it into pure economical or cultural problems because all of them are integral parts of their sui generis position and domination they encounter.

On the purpose of having a more concrete base for the discussion, a suitable neighbourhood and some data from the observations and interview held there was chosen. Some qualitative data gathered from the various observations and interviews in Çanakkale Fevzipaşa neighbourhood – which is widely known as a Gypsy/Roma neighbourhood – has been utilized and it was aimed to draw attention to the inequality they face and daily challenges Gypsy/Roma people encounter especially in educational fields. In this six-month-long field study which is supported by participant observations, 54 interviews have been conducted with people above the age of 18 and it has been learned that only four of them have completed high school education. While 32 of the participants are primary school graduate, the other 10 people were illiterate. When the reasons of this low participation to formal education are questioned, it is possible to make an inference in the light of gathered and analyzed data that the neighborhood still goes on struggling with social exclusion in both social and economical fields. This exclusion obviously redounds up the participation to the educational fields and because of the negative factors like poverty, income irregularity and inadequate living conditions, it seems that this process goes round in circles and concept of equal opportunity never functions as requested.

Finally, and as all the discussion indicates, an education system which guarantees the dominant habitus seems to create the base which makes the the oppressed groups interiorise the stigma of 'unsucces' they are labelled and therefore; mediate the reproduction of inequalities these groups face with their own consent. As for the people who discontinue to formal education because of the factors like social exclusion, poverty, early marriages or their sui generis daily living activities, they mostly tend to choose alternative surviving methods specific to their marginalized identities and maintain their lives according to the habitus specific to their own otherized neighborhood. As seen

in Fevzipaşa sample too, all the tendency they were interiorized make mostly all members of these groups maintain their lives in similar ways and -apart from a few exceptions- the domination they were oppressed get them out of the play (of the educational field) at the very early ages and with sealing their 'fate', doom them to live in very similar living conditions. To sum up, collaterally to Bourdieuan perspective, it was seen in this study that the dominant habitus has an effect which makes the oppressed group interiorise the stigma of 'unsuccess' they are labelled and form a structural base legalizing the inequalities they face. In this sense, it was tried to draw attention to the inadequacy of the concept of equal opportunity in education especially in the meaning of taking the marginalized groups' rights under protection.