

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
BİLİM DALI**

**SOSYAL YARDIMLAŞMA VE DAYANIŞMA
VAKFI'NDAN YARDIM ALAN KADINLARIN EĞİTİME
İLİŞKİN ANLAMLANDIRMALARI**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Nezaket Mina ÇELEBİ**

**Danışman
Doç. Dr. Ersin TÜRE**

MAYIS 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı’ndan Yardım Alan Kadınların Eğitime İlişkin Anlamlandırmaları” isimli **“Yüksek Lisans”** tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Nezaket Mina ÇELEBİ

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri

Program Adı : Tezli Yüksek Lisans

Tez Başlığı : Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'ndan Yardım

Alan Kadınların Eğitime İlişkin Anlamlandırmaları

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 72 sayfalık kısmına ilişkin 05/05/2026 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %12'dir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 05/05/2026

Danışman: Doç. Dr. Ersin TÜRE

Öğrenci: Nezaket Mina ÇELEBİ

KILAVUZA UYGUNLUK

“Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı’ndan Yardım Alan Kadınların Eğitime İlişkin Anlamlandırmaları” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Nezaket Mina ÇELEBİ

Danışman

Doç. Dr. Ersin TÜRE

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Ersin TÜRE danışmanlığında **Nezaket Mina ÇELEBİ** tarafından hazırlanan “**Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı’ndan Yardım Alan Kadınların Eğitime İlişkin Anlamlandırmaları**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

05/05/2026

JÜRİ:

Danışman	: Doç. Dr. Ersin TÜRE	(İmza)
Üye	: Prof. Dr. İshak KOZİKOĞLU	(İmza)
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Ayhan KOÇ	(İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2026 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... /2026

Doç. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitim, bireylerin yaşamlarını anlamlandırma biçimlerini şekillendiren, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimi ya da dönüştürülmesinde önemli bir rol oynayan temel bir olgudur. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı gruplar içerisinde yer alan kadınlar için eğitim, yalnızca bireysel gelişimin değil, aynı zamanda toplumsal katılımın ve güçlenmenin de anahtar unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışma, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'ndan yardım alan kadınların eğitime yükledikleri anlamları inceleyerek, onların deneyimlerini kendi bakış açılarıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu tez çalışması sürecinde, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda kadınların yaşam öykülerine, eğitimle kurdukları ilişkiye ve bu ilişkinin sosyal yardımlar bağlamında nasıl şekillendiğine odaklanılmıştır. Çalışmanın, sosyal politika, eğitim sosyolojisi ve toplumsal cinsiyet alanlarına katkı sunması hedeflenmektedir.

Nezaket Mina ÇELEBİ, Erzincan, 2026

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında yol gösterici bilgi ve deneyimiyle bana rehberlik eden, her aşamada yapıcı geri bildirimleriyle çalışmanın gelişmesine katkı sunan danışmanım Doç. Dr. Ersin TÜRE'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Sabırlı yaklaşımı ve akademik desteği, bu süreci verimli ve öğretici kılmıştır. Çalışmamın şekillenmesinde katkı sağlayan, geri bildirimleriyle tezime katkıda bulunan Prof. Dr. İshak KOZİKOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Ayhan KOÇ'a teşekkür ederim.

Akademik yolculuğum boyunca bilgi birikimleriyle ufkumu genişleten ve eleştirel düşünme becerilerimin gelişmesine katkı sağlayan tüm öğretim üyelerine teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde yanımda olan, inancı ve desteğiyle bana güç veren kıymetli aileme teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Onların anlayışı, cesaretlendirmesi ve sevgisi, bu çalışmayı tamamlamamda en büyük dayanak noktalarından biri olmuştur.

Bu süreçte yalnızca akademik değil, duygusal anlamda da desteğini hissettiren; sabırla dinleyen, motive eden ve yol arkadaşlığı yapan sevgili arkadaşlarım Hande SÖZER, Hatice KAYA FINDIKOĞLU, Hatice ÇELİK ve Miraç ŞAHİN'e gönülden teşekkür ederim. Varlıkları, bu uzun yolculuğu daha anlamlı kılmıştır.

Nezaket Mina ÇELEBİ

SOSYAL YARDIMLAŞMA VE DAYANIŞMA VAKFI'NDAN YARDIM ALAN KADINLARIN EĞİTİME İLİŞKİN ANLAMLANDIRMALARI

Nezaket Mina ÇELEBİ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Mayıs 2026

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ersin TÜRE

ÖZET

Bu çalışma SYDV'den yardım alan yoksul kadınların gündelik hayat deneyimleri üzerinden eğitimi anlamlandırmalarını tartışacak bir alan oluşturmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın kuramsal çerçevesi Bourdieu'nün habitus, sermaye ve alan teorisi; Sen'in yapabilirlik yaklaşımı ile Edin ve Kefalas'ın anneliği önceliklendirme teorisi üzerine inşa edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji benimsenmiş; veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve fenomenolojik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu SDYV'den düzenli olarak yardım alan yoksul kadınlar oluşturmaktadır. Analiz süreci, verilerin yalnızca betimlenmesiyle sınırlı kalmayıp, katılımcıların deneyimlerinde ortaklaşan anlam yapılarını ve bu yapıların özsel yönlerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmanın temel bulguları, kadınların kendi eğitim deneyimlerini çoğunlukla “ertelenmiş”, “yarım kalmış” ve “zorlayıcı” bir süreç olarak anlamlandırdıklarını; buna karşılık çocuklarının eğitimini güçlü bir “umut”, “kurtuluş” ve “gelecek yatırımı” olarak konumlandıklarını göstermektedir. Bu bulgu, eğitimin yoksulluk bağlamında tekil ve sabit bir olgu olmadığını; annelik sorumlulukları, ertelenmiş benlik ve toplumsal beklentilerle iç içe geçen çok katmanlı bir deneyim alanına dönüştüğünü göstermektedir. Araştırma, sosyal politika, yetişkin eğitimi ve eğitimde fırsat eşitsizliği alanlarına katkı sunmayı hedeflemekte; dezavantajlı kadınlara yönelik yapabilirlik odaklı, toplumsal cinsiyet duyarlı eğitim programlarının geliştirilmesi yönünde öneriler içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kadın Eğitimi, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı, Yoksulluk, Fenomenoloji, Fırsat Eşitsizliği

**WOMEN RECEIVING ASSISTANCE FROM THE SOCIAL SOLIDARITY AND
COOPERATION FOUNDATION’S INTERPRETATIONS REGARDING
EDUCATION**

Nezaket Mina ÇELEBİ

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master's Thesis, May 2026

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ersin TÜRE

ABSTRACT

This study aims to create a space for discussing how poor women who receive assistance from Social Assistance and Solidarity Foundations make sense of their education through their daily life experiences. The theoretical framework is grounded in Bourdieu's theory of habitus, capital and field; Sen's capability approach; and Edin and Kefalas's theory of prioritizing motherhood. A phenomenological design from qualitative research methods was adopted; data were collected through semi-structured interview forms and analyzed using phenomenological analysis. The study group consists of poor women who regularly receive assistance from Social Assistance and Solidarity Foundations. The main findings of the study show that women mostly interpret their own educational experiences as a “delayed,” “incomplete,” and ‘challenging’ process; in contrast, they position their children's education as a strong “hope,” “salvation,” and “investment in the future.” This finding demonstrates that education, in the context of poverty, is not a singular or fixed phenomenon but rather a multilayered experience interwoven with maternal responsibilities, deferred selfhood, and social expectations. The study aims to contribute to the fields of social policy, adult education, and educational inequality, and includes recommendations for the development of capability-oriented, gender-sensitive educational programs for disadvantaged women.

Keywords: Women's Education, Social Assistance and Solidarity Foundation, Poverty, Phenomenology, Inequality of Opportunity

İÇİNDEKİLER

SOSYAL YARDIMLAŞMA VE DAYANIŞMA VAKFI'NDAN YARDIM ALAN KADINLARIN EĞİTİME İLİŞKİN ANLAMLANDIRMALARI

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖN SÖZ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitim.....	5
1.2. Yetişkin Eğitimi	6
1.3. Kadın Eğitimi.....	9
1.3.1. Kadın Eğitiminin Önemi	10
1.3.1.1. Ekonomik Bağımsızlık	10
1.3.1.2. Sosyal Güçlenme	11
1.3.1.3. Politik Katılım	11
1.3.2. Kadın Eğitiminin Karşılaştığı Engeller	11
1.3.2.1 Toplumsal ve Kültürel Engeller	11
1.3.2.2. Ekonomik Engeller	11

1.3.2.3. Fiziksel ve Altyapı Sorunları	11
1.3.3. Kadın Eğitiminin Karşılaştığı Engellere Yönelik Çözüm Önerileri	12
1.3.3.1. Eğitim Fırsatlarının Artırılması:	12
1.3.3.2. Toplumsal Bilinçlendirme	12
1.3.3.3. Yerel ve Uluslararası Destek	12
1.4. Kadınlara Yönelik Fırsat Eşitsizliği	13
1.4.1. Eğitimde Fırsat Eşitsizliği	14
1.4.2. İş Gücü ve Ekonomik Eşitsizlik	14
1.4.3. Sağlıkta Fırsat Eşitsizliği	14
1.4.4. Toplumsal Cinsiyet Roller ve Kültürel Normlar	15
1.4.5. Siyasi Katılım ve Karar Alma Mekanizmaları	15
1.5. Kadınlara Yönelik Fırsat Eşitsizliğine Dair Çözüm Önerileri	15
1.5.1. Eğitimde Eşitlik	15
1.5.2. Kadın İstihdamının Artırılması	15
1.5.3. Sağlık Hizmetlerine Erişim	15
1.5.4. Toplumsal Cinsiyet Rollerle Mücadele	16
1.5.5. Siyasi Temsilin Artırılması	16
1.6. Tek Ebeveyn Kadınlar	16
1.6.1. Hukuki Zorluklar	18
1.6.2. Tek Ebeveyn Rolüne İlişkin Zorluklar	18
1.6.3. Ekonomik Zorluklar	18
1.6.4. Sosyal Yaşama İlişkin Zorluklar	18
1.7. Kadın Yoksulluğu	19
1.7.1. Kadın İstihdamı	20
1.7.2. Ayrımcılık	20

1.7.3. Sosyal Dışlanma.....	21
1.7.4. Eğitim.....	21
1.7.5. Aile İçi Şiddet.....	22
1.8. Sosyal Yardımlaşma Ve Dayanışma Vakıfları	22
1.9. Pierre Bourdieu: Alan, Habitus, Sermaye ve Sembolik Şiddet	24
1.9.1. Alan ve Sermaye	24
1.9.2. Habitus: Yapının Bedene Yazılması	24
1.9.3. Sembolik Şiddet: Eşitsizliğin Görünmez Yüzü.....	25
1.10. Amartya Sen: Özgürlük Olarak Kalkınma ve Yapabilirlik Yaklaşımı	25
1.11. Edin ve Kefalas: Yoksul Kadınlarda Anneliği Önceliklendirme.....	26
1.12. Teorilerin Birlikte Çalışması: Yapı, Faillik ve Annelik	27
1.13. İlgili Araştırmalar	28

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli	31
2.2. Çalışma Grubu	32
2.3. Veri Toplama Araçları	39
2.4. Veri Toplama Süreci.....	40
2.5. Verilerin Analizi	41
2.6. Araştırmacının Rolü ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışmaları	42

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Kadınların Kendi Eğitimlerine İlişkin Anlam Yapıları	44
3.2. Çocukların Eğitimine İlişkin Anlam Yapıları.....	49
3.3. Genel Değerlendirme	53

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	56
KAYNAKÇA.....	72
EKLER.....	77
ÖZ GEÇMİŞ	83

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

SYDV: Sosyal Yardımlaşma Ve Dayanışma Vakfı

GİRİŞ

Bu çalışmada yoksul kadın ve eğitime yönelik deneyimleri bağlamında teorik bir çerçeve kurulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda eğitim, yetişkin eğitimi, kadın eğitimi, kadınlara yönelik fırsat eşitsizliği, çözüm önerileri, tek ebeveyn kadınlar ve kadın yoksulluğu konuları üzerinde durulmuştur.

Problem

Eğitim, bireylerin sosyal ve ekonomik durumlarını iyileştirmeleri, yaşam standartlarını yükseltmeleri ve toplumsal yaşama daha aktif katılmaları için temel bir araç olarak kabul edilir (Sen, 1999). Ancak, yoksulluk içinde yaşayan kadınlar için eğitim, yalnızca erişim sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bu sürecin anlamını keşfetmek de oldukça zordur. Yoksulluk, kadınların eğitim imkanlarına ulaşmalarını sınırlayan bir faktör olmakla birlikte, toplumsal cinsiyet normları ve kültürel engeller gibi daha derin yapısal sorunlarla birleşerek eğitime katılımı zorlaştırabilir (Bourdieu, 1986).

Bu kadınların eğitimle ilgili bakış açıları, genellikle ekonomik zorluklar, toplumsal cinsiyet normları ve sınırlı eğitim fırsatlarına erişim ile şekillenir (Kabeer, 2005). Dolayısıyla, eğitim çoğu zaman bu kadınlar için bir güçlenme aracı olmaktan ziyade, ulaşılması zor bir hedef ya da bir yük olarak algılanabilir (UNESCO, 2021).

Buna karşın, yoksul kadınların eğitimi nasıl anlamlandırıdığı, bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve onları motive eden faktörlere dair derinlemesine bir anlayış eksikliği bulunmaktadır (Aksu & Yıldız, 2019). Bu noktada, kadınların eğitim algılarını anlamak, eğitim engellerini aşmak ve daha etkili eğitim politikaları geliştirmek, toplumun eşitlikçi bir şekilde ilerlemesi adına kritik bir adımdır.

Pierre Bourdieu'nün habitus, sermaye ve alan teorisi, bireylerin eğitimle kurdukları ilişkinin toplumsal yapıdan bağımsız olmadığını ortaya koymaktadır. Kadınların aileden devraldıkları kültürel sermaye, sosyal çevreleri ve içinde bulundukları toplumsal alanlar, eğitimi nasıl değerlendirdiklerini ve eğitimden ne beklediklerini etkilemektedir. Bu bağlamda eğitim, yalnızca bilgi edinme süreci değil, aynı zamanda toplumsal konumların yeniden üretildiği bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öte yandan Amartya Sen'in yapabilirlik yaklaşımı, bireylerin sahip oldukları kaynaklardan çok, bu kaynakları hangi fırsatlara dönüştürebildiklerine odaklanmaktadır. Kadınların eğitim olanaklarına erişebilmiş olmaları, bu olanakları yaşamlarını dönüştürecek biçimde kullanabildikleri anlamına gelmemektedir. Toplumsal, ekonomik ve kültürel sınırlılıklar kadınların eğitim yoluyla geliştirebilecekleri kapasiteleri sınırlandırabilmektedir.

Bununla birlikte Edin ve Kefalas'ın anneliği önceliklendirme teorisi, özellikle dezavantajlı sosyal koşullarda yaşayan kadınların yaşamlarında anneliğin merkezi bir anlam kaynağı haline gelebildiğini göstermektedir. Bu durum, kadınların eğitim, kariyer ve kişisel gelişim gibi alanlara ilişkin önceliklerini etkileyebilmekte; eğitime yükledikleri anlamın annelik rolleri çerçevesinde yeniden şekillenmesine neden olabilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları'ndan yardım alan yoksul kadınların gündelik hayat deneyimleri üzerinden eğitimi anlamlandırmalarını tartışacak bir alan oluşturmaktır. Bu bağlamda bu kadınların eğitim deneyimleri, çocuklarına ilişkin eğitim deneyimleri, gelecek beklentileri ve eğitime yönelik ihtiyaçları bağlamında tartışılacaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları'ndan yardım alan yoksul kadınların eğitimi nasıl anlamlandırdıklarını, kendi gündelik yaşam deneyimleri üzerinden derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitim, literatürde çoğunlukla bireysel güçlenme, ekonomik bağımsızlık ve toplumsal katılımın temel bir aracı olarak ele alınmakta; özellikle kadın eğitimi bağlamında eğitimin dönüştürücü etkisine vurgu yapılmaktadır (Sen, 1999; Kabeer, 2005). Ancak yoksulluk koşullarında yaşayan kadınlar için eğitim, her zaman bu ideal çerçevede deneyimlenmemekte; kimi zaman ertelenen, gündelik yaşamın yükleriyle çatışan ya da ulaşılması güç bir hedef olarak anlam kazanmaktadır (Bourdieu, 1986; UNESCO, 2021).

Bu çalışmanın önemi, yoksul kadınların kendi eğitim deneyimleri ile çocuklarının eğitimine yükledikleri anlamları aynı görüşme bağlamında, paralel ve karşılaştırmalı biçimde ele almasından kaynaklanmaktadır. Literatürde annelerin kendi

eğitim süreçlerini çoğunlukla bakım emeği, zaman yetersizliği ve ekonomik maliyetler nedeniyle yarıda bırakmak zorunda kaldıkları; buna karşın çocuklarının eğitimini yoksulluktan çıkış, toplumsal hareketlilik ve gelecek umudu olarak gördükleri belirtilmektedir (Duncan & Edwards, 1999; Edin & Kefalas, 2005). Kadınların kendi eğitimlerini “masraf”, “yük” ya da “gecikmiş bir hedef” olarak tanımlamalarına karşılık, çocuklarının eğitimini “umut”, “gelecek” ve “kurtuluş” olarak anlamlandırmaları, eğitimin tekil ve sabit bir olgu olmadığını; aksine toplumsal cinsiyet rolleri, annelik sorumlulukları ve yoksulluk deneyimiyle birlikte yeniden kurulduğunu göstermektedir.

Fenomenolojik yaklaşımın sunduğu olanaklar sayesinde bu araştırma, eğitimi yalnızca erişim ya da yapısal engeller bağlamında değil; kadınların yaşam dünyaları (Lebenswelt), duygulanımları ve sorumluluk ağları içinde nasıl deneyimlediklerini ortaya koymayı hedeflemektedir (van Manen, 1990; Giorgi, 2009). Bu yönüyle çalışma, kadın yoksulluğu, yetişkin eğitimi ve eğitimde fırsat eşitsizliği literatürüne, eğitimin annelik üzerinden kurulan çelişkili ve çok katmanlı anlam yapılarını görünür kılarak özgün bir katkı sunmaktadır.

Kadın yoksulluğu, kadın eğitimi ve eğitimde fırsat eşitsizliği konuları, ulusal ve uluslararası literatürde geniş biçimde ele alınmıştır. Mevcut çalışmalar, yoksul kadınların eğitime erişimde karşılaştıkları ekonomik ve toplumsal engellere (Bourdieu, 1986; UNICEF, 2020), annelerin çocuklarının eğitimi için yaptıkları fedakârlıklara (Edin & Kefalas, 2005) ve eğitimin kadınların güçlenmesindeki rolüne (Kabeer, 2005; World Bank, 2018) odaklanmaktadır. Ancak bu çalışmaların büyük bir kısmında kadınların kendi eğitim deneyimleri ile çocuklarının eğitimi çoğunlukla ayrı araştırma başlıkları altında ele alınmıştır.

Literatürde dikkat çeken önemli bir boşluk, yoksul kadınların kendi eğitimlerini nasıl anlamlandırdıkları ile çocuklarının eğitime yükledikleri anlamların aynı öznenin deneyimi içinde, karşılaştırmalı ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmemiş olmasıdır. Özellikle sosyal yardım alan kadınlar bağlamında, eğitimin kadın için neden çoğu zaman ertelenen ya da geri plana itilen bir hedef haline geldiği; buna karşın çocukların eğitiminin neden güçlü bir gelecek tahayyülü olarak konumlandığı yeterince açıklığa kavuşturulamamıştır (Duncan & Edwards, 1999; UNESCO, 2021).

Bu çalışma Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları'ndan yardım alan yoksul kadınların gündelik yaşam deneyimleri içinde eğitimi nasıl anlamlandırdıklarını fenomenolojik bir bakış açısıyla ele almaktadır. Kadınların kendi eğitimleri ile çocuklarının eğitimi arasında kurdukları anlam farklılıklarını görünür kılmak, eğitimin yoksulluk bağlamında tek yönlü bir güçlenme aracı değil; annelik, fedakârlık ve gelecek beklentileriyle iç içe geçen çok katmanlı bir deneyim olduğuna ilişkin tartışma alanı yaratacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın bulguları yorumlanırken göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıklar mevcuttur. Katılımcıların tamamı Kelkit ve çevre ilçelerinde yaşayan, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'ndan destek alan kadınlardan oluşmaktadır; dolayısıyla bulgular bu özgün bağlamla sınırlıdır ve farklı coğrafi, kültürel ya da sosyo-ekonomik bağlamlara doğrudan genelleme yapılması metodolojik açıdan uygun değildir. Fenomenolojik araştırmanın doğasında bulunan bu sınırlılık, aynı zamanda yöntemin gücüdür: Araştırma, genellenebilirlik değil derinlik üretmektedir.

Katılımcı sayısının on sekiz ile sınırlı kalması ve yalnızca kadın perspektifini kapsamaması da göz önünde bulundurulmalıdır. Son olarak, araştırmacı ile katılımcı arasındaki sosyo-kültürel mesafe ve görüşme ortamının sosyal arzu edilebilirlik etkisi, fenomenolojik araştırmada göz ardı edilemeyecek metodolojik kısıtlar olarak not edilmelidir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitim

Eğitim, kişilerin bilgi, beceri, değer, tutum ve toplumsal sorumluluklar edindiği bir süreçtir. Bu süreç, sadece akademik bilgi kazanma süreci değil, kişisel ve toplumsal gelişimi de sağlayan bir süreçtir. Eğitim, bireylerin eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme, sosyal sorumluluk taşıma gibi beceriler geliştirmelerine katkı sağlar. Eğitimin toplumsal yapılar üzerindeki etkisi yadsınamaz; çünkü eğitim, kişilerin toplumsal normları, değerleri ve davranış biçimlerini içselleştirmelerini sağlamaktadır (Öztürk, 2016; Freire, 2005).

Bilgi birikimi yüksek, bireysel ve evrensel kültürle donanmış, sağlıklı bir toplum oluşturmayı hedefleyen eğitim; her çağda ve her toplumda tüm kesimlerin ortak ilgi alanı olmuştur. Toplumsal değişimlerin temelinde yer alan eğitim, bu değişimlere hem yön vermek hem de onlara uyum sağlamak zorundadır. Bir ülkenin barış ve mutluluk içinde varlığını sürdürebilmesi, toplumun nitelikli ve süreklilik gösteren bir eğitim sürecinden geçmesine bağlıdır. Bu nedenle eğitim düzeyi, toplumsal kalkınmanın en güçlü dinamiği ve verimliliğin artmasında belirleyici bir unsurdur (Çakmak, 2008).

Eğitim sistemi genel olarak örgün, yaygın ve algın eğitim olmak üzere üç ana başlık altında ele alınabilir. Örgün eğitim; okul öncesinden başlayarak ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerini kapsayan, kurumsal yapıya sahip ve birbirini tamamlayan bir süreçtir. Algın eğitim ise, bireylerin günlük yaşam içinde, örgün ve yaygın eğitim dışında kalan sosyal çevreler aracılığıyla edindikleri bilgi, beceri ve tutumları içeren bir eğitim türüdür. Bu öğrenme süreci, insanların çevreleriyle kurdukları etkileşimler yoluyla gerçekleşirken televizyon, gazete ve radyo gibi kitle iletişim araçları da önemli bir rol oynamaktadır. Yaygın eğitim ise örgün eğitim

sisteminin dışında, ancak belirli bir plan ve program çerçevesinde yürütülen, düzenli ve sistemli eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır (Güneş ve Deveci, 2021).

Teknolojide yaşanan ilerlemeler, toplumsal yaşamın tüm alanlarında köklü değişimlere yol açmıştır. Bu değişimlerin belirgin biçimde hissedildiği alanlardan biri de eğitimidir (Akpınar, 2003). Uzaktan eğitim, uzun süredir uygulanan bir eğitim modeli olmakla birlikte özellikle 1980'li yıllardan itibaren önemli bir gelişim sürecine girmiştir. Bu süreçte uzaktan eğitim sunan kurumların sayısı artmış, daha geniş kitleler eğitim olanaklarına erişme şansı bulmuş ve bireylerin farklı öğrenme gereksinimlerine yönelik çözümler üretilmeye başlanmıştır. Ayrıca çağdaş öğretim yaklaşımlarının uzaktan eğitim ortamlarında kullanılması mümkün hâle gelmiştir. Bu ilerlemelerin temel nedenleri arasında, artan eğitim talebinin geleneksel eğitim yöntemleriyle karşılanamaması ve özellikle iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler yer almaktadır. Örneğin televizyon ve bilgisayar alanındaki yenilikler, klasik öğretim anlayışından farklı uzaktan öğretim modellerinin uygulanmasını sağlamıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar ve mevcut uygulamalar, uzaktan eğitimin gelecekte daha da hız kazanacağını ortaya koymaktadır. İnternetin yaygınlaşması ile birlikte çevrim içi eğitim uygulama ve etkinliklerinin giderek önem kazanması da bu durumu desteklemektedir (Aydın, 2020).

1.2. Yetişkin Eğitimi

Türkiye'de yetişkin eğitimi, örgün eğitim sisteminde yer alan okullarda öğrenim gören, mezun olan ya da eğitimini yarıda bırakmış bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla katıldıkları çeşitli etkinlikler ve programlar bütünü şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Yetişkin eğitimi, bireylerin kişisel özellikleri, ilgi alanları, gereksinimleri, eğitimin hedefleri, işlevselliği, içeriği, süreçleri ile kullanılan yöntem ve tekniklerin uyumluluğu doğrultusunda tanımlanabilmektedir (Bülbül, 1991).

Cumhuriyetin ilanından bu yana, yetişkin eğitimi alanında farklı uygulamalar hayata geçirilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında bu eğitim faaliyetleri halk eğitimi, daha sonra yaygın eğitim ve son olarak yetişkin eğitimi gibi farklı isimlerle anılmıştır. Bu çeşitli adlarla ifade edilen yetişkin eğitiminin temel amacı, örgün eğitim sistemine dahil

olmamış ya da eğitimini yarıda bırakmış bireylerin her yaşta ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik etkinlikler bütününe kapsamaktadır (Tekin, 1982).

Toplumun her kesimine ulaşarak yaşam boyu öğrenme ihtiyacını karşılamak ve bilgiyi halka ulaştırmak temel hedefler arasındadır. Bilgi aktarımı bağlamında, yetişkin eğitimi, köklü bir geçmişe sahip bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Okçabol, 2006).

Yetişkin eğitimi, öğrenmenin yaşam boyu devam ettiği anlayışına dayanır. Yaşlılık döneminde de süren bu eğitim, yetişkinlerin farklı alanlarda kendilerini geliştirmelerine olanak tanır. Mesleki, yaratıcı, teknolojik ve sosyal beceriler gibi pek çok alanda öğrenme fırsatları sunar. Bu süreç, bireylerin yapabilirliklerini keşfetmelerine ve yeni iş olanaklarına ulaşmalarına katkı sağlar. Yetişkin eğitimi, bireylerin yaşam kalitesini artırarak kişisel gelişimlerinde ilerleme kaydetmelerine olanak tanır. Bu sayede, doyuma ulaşan bireyler toplum içinde daha aktif ve farklı roller üstlenmek için adım atar. Farklı alanlarda bireylerin önünde yeni fırsatlar açan yetişkin eğitimi, herkesin yaşam boyu öğrenme anlayışını benimsemesi ve bu eğitimden en etkili şekilde faydalanması açısından, toplumsal gelişim için büyük bir önem taşır (Karamanlıoğlu, 2023).

Duman (1999: 42-43) tarafından yetişkin eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- “Toplumun gereksinim duyduğu bilgi, görgü, beceri ve yeterlik düzeyine sahip bir yetişkinler toplumu oluşturmak,
- Yetişkinlerde içinde yaşadıkları toplumun gelişmesini ve yaşamasını engelleyen sorunların üstesinden gelmeyle ilgili bir anlayış geliştirmek ve yetişkinleri bu sorunların çözümüne hazırlamak,
- Kendini gerçekleştirme amacına yönelik olarak tüm yetişkenlere kendi tutum, bilgi, anlayış ve özelliklerini geliştirme fırsat ve olanakları sağlamak.

Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanabilme ve yeni bilgi üretebilecek donanıma sahip olmanın temel yolu eğitimden geçmektedir. Bu nedenle eğitimin yaşam boyu devam etmesi, hem bireyler hem de toplumlar açısından kaçınılmaz bir gereklilik hâline gelmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilmesi ise, bireylerin örgün eğitim

sürecinin ardından da eğitim olanaklarına erişebilmesiyle mümkündür. Bu durum, yetişkin eğitimi ya da ülkemizde yaygın olarak kullanılan adıyla halk eğitimi kapsamında ele alınmaktadır. Bilgi ve becerilerin hızla geçerliliğini yitirdiği küresel dünyada, hangi eğitim düzeyine sahip olursa olsun herkesin kendini yenilemesi ve geliştirmesi için yetişkin eğitimi hizmetlerinden sürekli yararlanması zorunludur. Bu bağlamda yetişkin eğitimi, gün geçtikçe bireylerin ve ülkelerin geleceğini şekillendiren en kritik alanlardan biri hâline gelmektedir (Miser, 2002).

Yetişkin eğitimi, aynı zamanda sosyolojiyle yakından ilişkili bir alan olarak değerlendirilmektedir. Eğitim, öğrenme sürecinin kurumsal bir yapı kazanmış hâli olarak tanımlanabilir. Kurumsallaşma ise, belirli toplumsal amaçların benimsenmesi ve bu amaçların süreklilik kazanması sürecini ifade eden sosyolojik bir kavramdır. Bu bağlamda yetişkin eğitimi, yalnızca bireysel öğrenme ihtiyaçlarına değil, toplumsal yapıya da hizmet etmektedir. Yetişkinlere yönelik eğitim programları tarihsel süreç boyunca sosyal ve siyasal gereksinimlerin yanı sıra ekonomik ihtiyaçlarla da doğrudan ilişkili olmuştur (Avcı ve Kıran, 2021).

Günümüzde yetişkin eğitimi çalışmalarının hedefleri genel olarak ortak bir çerçeveye sahip olsa da, bu çalışmaların çıkış noktaları ve uygulanış biçimleri ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilmektedir. Ülkelerin içinde bulundukları toplumsal, ekonomik ve siyasal koşullar ile öncelik verdikleri ihtiyaçlar ve kültürel özellikleri, yetişkinlere sunulan eğitimin kapsamını ve içeriğini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Geray (2002) yetişkin eğitiminin tarihsel süreç içinde kazandığı rolleri şu şekilde incelemiştir:

- İnsani ve hayırseverlik duygularıyla yapılan bir eğitim olarak başlayan süreçten; kamu görevi yönü ağır basan bir özellik kazanmış ve siyasal iktidara insan yetiştirme görevini üstlenmiştir.
- Örgün eğitimden yoksun kalanların eğitilmesi ile birlikte örgün eğitim alanların hayatı boyunca eğitilmesi görevini üstlenmiştir.
- Belli bir grubun ya da sınıfın diğer bir ifadeyle sadece seçkinlerin eğitilmesi yerine tüm halkın eğitimine odaklanmıştır.

- Yetişkinlerin bireysel yapabilirliklerini geliştirmek amacının yanı sıra, bireyin toplum ve grup içindeki görevini daha iyi kavramasına, bunu daha iyi yerine getirmesine yardımcı olmak amacıyla ön plana çıkmıştır (Aktaran: Bilir, 2009).

1.3. Kadın Eğitimi

Kadın eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli bir yere sahiptir. Ama günümüzde hala bazı toplumlarda ikinci plana atılan kadınlar, erkekler ile aynı haklara sahip olamamaktadır. Bunlardan birisi de eğitim alanındaki fırsatlardır. Bilindiği üzere kalkınma eğitim ile mümkündür. Nüfusun yarısını oluşturan ve ekonomik kalkınmadaki payları göz ardı edilemeyen kadınlara eğitim açısından fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması hem niteliklerinin hem de verimliliklerinin artmasını sağlayacaktır. Bu da sosyal, ekonomik ve kültürel kalkınmanın hızlanmasını sağlayacaktır (Karaman, 1994).

Kadın eğitimindeki ilk gelişmeler Tanzimat Dönemi ile başlamıştır. 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile kadın erkek ayrımı yapılmaksızın ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. Daha sonra bu alanda yapılan köklü girişimler Atatürk öncülüğünde olmuştur. Atatürk'ün kadın eğitimine verdiği önem şu sözlerinden de anlaşılmaktadır:

“Bir toplum, bir millet, erkek ve kadın denilen iki cins insandan oluşur. Mümkün müdür ki, bir kitlenin bir parçasını ilerletelim, diğerini görmezlikten geelim de kitlenin tümü ilerlemeye imkan bulabilsin? Mümkün müdür ki bir toplumun yarısı topraklara zincirlerle bağlı kaldıkça, diğer kısmı göklere yükselebilsin? Şüphe yok, ilerleme adımları, dediğim gibi iki cins tarafından atılmak, ilerleme ve yenilenme sahasında birlikte kesin aşamalar yaptırmak lazımdır. Böyle olursa inkılap başarılı olur. Memnuniyetle görmekteyiz ki, bugünkü gidişimiz, gerçek ihtiyaçlara yaklaşmaktadır. Herhalde daha cesur olmak lüzumu açıktır.” (Karaman, 1994).

Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları kapsamında, eğitim her bireye eşit şekilde ulaşılabilir hale getirilmelidir (UN, 2015). Ancak dünyada 130 milyon civarı kız çocuğu okula erişimden mahrumdur (Malala Fund, 2021). Türkiye’de kadın eğitiminde büyük gelişmeler kaydedilmiş olsa da kız çocuklarının okullaşma oranları kırsal bölgelerde hala düşüktür (TÜİK, 2022).

Türkiye’de kadınların eğitim düzeyi yükseldikçe iş gücüne katılım oranlarının da arttığı görülmektedir. Buna karşın, TÜİK’in 2008 İş Gücü İstatistikleri incelendiğinde, istihdam edilenler arasında okuma yazma bilmeyen kadınların sayısının erkeklere göre yaklaşık yedi kat daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Öte yandan, lise altı eğitim düzeyine sahip erkeklerin oranının kadınlardan 1,2 kat daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu göstergeler, Türkiye’de iş gücü piyasasında yaşanan düşük eğitim düzeyi sorununun büyük ölçüde kadınlar açısından daha belirgin bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır (Parlaktuna, 2010).

Eğitim, kadınların ekonomik kalkınma sürecindeki konumunu belirleyen ve istihdama etkin biçimde katılımlarını destekleyen temel unsurların başında gelmektedir. Alpaydın’ın (2008) gerçekleştirdiği araştırma, eğitim düzeyi ile yoksulluk arasında ters yönlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, eğitim seviyesi yükseldikçe yoksulluk oranlarında belirgin bir düşüş yaşanmaktadır. Eğitim, iş gücünün üretkenliğini artırmanın yanı sıra aile gelirini yükselterek yoksulluğun azalmasına katkı sağlamakta; sağlık ve beslenme koşullarını iyileştirmekte, doğurganlık oranlarını düşürmekte ve sonuç olarak bir ülkenin toplumsal ve siyasal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Özgen ve Ufuk, 2001; aktaran Kızılgöl, 2012).

Eğitim düzeyi yüksek kadınlar, daha düşük yoksulluk oranları, düşük çocuk ölüm oranları ve daha yüksek ekonomik katılım gibi çeşitli toplumsal faydalar sağlar (World Bank, 2018). Bunun yanı sıra, kadın eğitimi toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında da önemli rol oynamaktadır.

1.3.1. Kadın Eğitiminin Önemi

1.3.1.1. Ekonomik Bağımsızlık

Kadın eğitimi, ekonomik bağımsızlık elde etmenin en etkili yollarından biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim düzeyi yükselen kadınlar, daha geniş iş fırsatlarına erişmekte ve gelirlerini artırmaktadır. Dünya Bankası’nın 2018 tarihli raporuna göre, kadınların bir yıl daha fazla eğitim alması, gelirlerinde %10 ila %20 arasında bir artış sağlamaktadır. Ayrıca, eğitilmiş kadınlar, ekonomik karar alma süreçlerinde daha aktif bir rol üstlenmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2022).

1.3.1.2. Sosyal Güçlenme

Eğitim düzeyi yüksek kadınlar, hem bireysel hem de toplumsal yaşamda daha etkin bir rol üstlenmektedir. Kadınların eğitim seviyesinin artması, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin azalmasına önemli ölçüde katkıda bulunur. Ayrıca, eğitilmiş anneler çocuklarının eğitime daha fazla destek sağlayarak onların akademik başarılarını artırmada önemli bir rol oynamaktadırlar.

1.3.1.3. Politik Katılım

Kadınların eğitim alması, siyasal katılımlarını artırarak karar alma süreçlerine daha aktif şekilde dahil olmalarını sağlar. Birleşmiş Milletler'in 2020 tarihli bir raporu, eğitilmiş kadınların siyasal temsilde daha fazla rol üstlendiklerini ve liderlik pozisyonlarında daha etkili olduklarını ortaya koymaktadır (UN Women, 2020).

1.3.2. Kadın Eğitiminin Karşılaştığı Engeller

Kadınların eğitime erişiminde dünya genelinde birçok engel bulunmaktadır. Bu engellerin en yaygın olanları şunlardır:

1.3.2.1 Toplumsal ve Kültürel Engeller

Bazı toplumlarda, kadınların eğitime erişimi toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel normlar doğrultusunda kısıtlanmaktadır. Bu engeller, erken yaşta evlilik ve ailenin kız çocuklarının eğitimi gereksiz görmesi gibi durumlarla kendini gösterebilir (Kandiyoti, 1988).

1.3.2.2. Ekonomik Engeller

Birçok kadın, maddi zorluklar nedeniyle eğitim alma fırsatından mahrum kalmaktadır. Okul harcamaları ve ailelerin erkek çocuklarına öncelik verme eğilimleri gibi faktörler, bu engeller arasında yer almaktadır (UNICEF, 2019).

1.3.2.3. Fiziksel ve Altyapı Sorunları

Kırsal alanlarda eğitim kurumlarına erişim konusunda yaşanan güçlükler ve yetersiz altyapı, kadınların eğitim imkanlarından yararlanamamasına neden olmaktadır. Bu engeller özellikle kırsal bölgelerde yaşayan kadınları daha fazla etkilemektedir (World Economic Forum, 2022).

1.3.3. Kadın Eğitiminin Karşılaştığı Engellere Yönelik Çözüm Önerileri

1.3.3.1. Eğitim Fırsatlarının Artırılması: Kadınların eğitime erişimini artırmak amacıyla burs programları, uzaktan eğitim imkanları ve özel kurslar oluşturulmalıdır. Teknoloji, kadınların eğitim fırsatlarına ulaşmasında etkili bir araç olarak kullanılabilir (Selçuk, 2023).

1.3.3.2. Toplumsal Bilinçlendirme

Kadın eğitiminin toplumsal önemi konusunda farkındalık oluşturulmalıdır. Medya kampanyaları ve kamu spotları, bu farkındalığı artırmak için etkili araçlar olabilir.

1.3.3.3. Yerel ve Uluslararası Destek

Hükümetler, sivil toplum kuruluşları ve uluslararası organizasyonların iş birliği yaparak ortak projeler geliştirmesi, kadın eğitimi teşvik etmek için etkili bir yöntem olabilir. Örneğin, "Haydi Kızlar Okula" kampanyası, kız çocuklarının eğitime erişimini sağlamak adına başarılı bir model oluşturmuştur (Global Partnership for Education, 2022).

Sonuç olarak, kadın eğitimi, toplumsal değişimin ve kalkınmanın temel taşlarından biridir. Kadınların ekonomik, sosyal ve politik alanlarda güçlendirilmesi, genel olarak toplumun refahını yükseltir. Bu sebeple, kadın eğitime yönelik politikaların güçlendirilmesi ve engellerin ortadan kaldırılması, sürekli bir gündem maddesi olmalıdır. "Eğitimli bir kadın, güçlü bir toplum" anlayışının benimsenmesi, daha adil ve gelişmiş bir dünyaya ulaşmanın anahtarı olabilir.

Efendioğlu'nun 2018 yılında yaptığı çalışmada kadın eğitime dair bazı kadın katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Kadınları her zaman küçük görüyorlar. Namus her şeyden önemli, ama bazıları okumayı istemiyor, aileleri istemiyor her hal. Ben istiyorum, okumak bizi kötülükten korur, iyi oluruz. Yoksa böyle kalmazdık. Tabi ki imkânlar da olmalı.”

“Beş yıl okula gittim, köyde öyleydi, ilkokul tek okuduk. Şimdi olsa belki daha çok okurdum. 2 kız çocuğum var, daha okula gitmiyorlar, daha küçükler, ama okutacaz önemli bence.” (Efendioğlu, 2018).

1.4. Kadınlara Yönelik Fırsat Eşitsizliği

Bireylerin biyolojik özellikleri ve içinde yetiştikleri kültürel yapı, her toplumda çeşitli eşitsizliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu eşitsizlikler genel olarak ekonomik, siyasal ve kültürel alanlarda bireylerin kaynaklara erişimi ve bu kaynaklardan yararlanma düzeylerinde kendini göstermektedir. Geleneksel toplumlarda söz konusu farklılıklar, doğal ve kaçınılmaz kabul edilmiş; bu anlayış gelenekler, değer yargıları, inançlar ve hukuki düzenlemeler aracılığıyla meşrulaştırılarak sürdürülmüştür. Aydınlanma, sanayileşme, kentleşme ve demokratikleşme süreçleriyle şekillenen modern toplumlarda ise eşitsizlikler tamamen ortadan kaldırılamamış olmakla birlikte, herkesin eşit yurttaş olduğu düşüncesi ön plana çıkarılmış ve eşitlik ilkesi yazılı hukuk kurallarıyla güvence altına alınmaya çalışılmıştır. Eşitliğin sağlanabilmesinin temel koşullarından biri fırsat eşitliğidir. Fırsat eşitliği, bireylerin kendilerini geliştirmeleri ve potansiyellerini gerçekleştirmeleri önündeki engellerin kaldırılmasını amaçlayarak, toplumsal, sınıfsal ya da ekonomik köken gözetilmeksizin herkesin kaynaklara erişimde aynı imkânlarla sahip olması gerektiği anlayışına dayanmaktadır. Bu çerçevede eğitimde fırsat eşitliği ise bireylerin eğitim olanaklarına ulaşma ve bu olanaklardan yararlanma konusunda eşit şartlara sahip olmasını ifade etmektedir (Kurttaş, 2021).

Fırsat eşitsizliği, toplumların karşılaştığı en önemli sosyal sorunlardan biri olup, özellikle kadınlar için büyük bir engel teşkil etmektedir. Kadınlar, eğitim, iş gücü, sağlık hizmetleri ve siyasal katılım gibi pek çok alanda erkeklerle eşit fırsatlara sahip olamamaktadır. Kadınların toplumsal hayatta erkeklerle eşit haklara sahip olmaları, yalnızca adaletin bir gerekliliği değil, aynı zamanda toplumsal gelişimin temel bir unsuru olarak kabul edilmelidir. Ancak, kadınların yaşadığı fırsat eşitsizliği, köklü nedenlere dayanmakta ve çözülmesi zaman alacak bir sorundur.

Eğitim alanında ortaya çıkan eşitsizliklerin en belirgin biçimlerinden biri cinsiyete dayalı farklılıklardır. Dünya genelinde, eğitim imkânlarına erişim ve bu imkânlardan yararlanma konusunda erkeklerin kadınlara kıyasla daha avantajlı olduğu görülmektedir. Oysa kadınların eğitim düzeyinin yükselmesi, bir ülkenin kalkınma sürecinde kritik bir öneme sahiptir. Kadın eğitimi, aileden başlayarak toplumsal yapının tamamını olumlu yönde etkilemektedir. Eğitimli kadınlar, aile sağlığının korunması, çocukların eğitim süreçlerinin desteklenmesi ve iş gücüne katılım yoluyla üretime katkı

sağlamalarının yanı sıra, toplumun genel gelişmişlik düzeyinin artmasına da önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Kurttaş,2021).

1.4.1. Eğitimde Fırsat Eşitsizliği

Kadınların eğitime erişimindeki engeller, fırsat eşitsizliğinin en belirgin örneklerinden biridir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, kız çocuklarının eğitimi sıklıkla ikinci plana itilmekte ve toplumsal normlar tarafından kısıtlanmaktadır. Birleşmiş Milletler'in 2020 tarihli raporuna göre, dünya genelinde 132 milyon kız çocuğu okuldan mahrum kalmaktadır (UNICEF, 2020). Eğitimdeki eşitsizlik yalnızca kız çocuklarının okuldan mahrum kalmasıyla sınırlı değildir; aynı zamanda kadınların yükseköğretim ve mesleki eğitime erişiminde de engeller bulunmaktadır. Türkiye örneğinde ise, kadınların üniversite mezuniyet oranı erkeklerden daha düşük kalmaktadır (TÜİK, 2021). Bu durum, kadınların iş gücü piyasasında eşit şartlarda yer alabilmelerini zorlaştırmakta ve cinsiyet temelli eşitsizlikleri pekiştirmektedir.

1.4.2. İş Gücü ve Ekonomik Eşitsizlik

Kadınların iş gücü piyasasındaki durumu, fırsat eşitsizliğinin bir başka önemli göstergesidir. Kadınlar, erkeklere kıyasla daha düşük ücretler almakta ve üst düzey yöneticilik gibi liderlik pozisyonlarında daha az yer almaktadır. Dünya Ekonomik Forumu'nun 2022 raporuna göre, kadınların küresel gelirleri erkeklerden ortalama %20 daha düşüktür (World Economic Forum, 2022). Ayrıca, kadınların iş gücüne katılım oranı dünya genelinde erkeklerin gerisindedir. Özellikle kırsal alanlarda yaşayan kadınlar, geleneksel toplumsal roller nedeniyle iş gücü piyasasına daha az dahil olabilmekte ve genellikle ev içi işlerle sınırlı kalmaktadır.

1.4.3. Sağlıkta Fırsat Eşitsizliği

Kadınlar, sağlık hizmetlerine erişim konusunda da erkeklerle eşit fırsatlara sahip değildir. Özellikle gelişmekte olan bölgelerde, kadınlar gerekli sağlık hizmetlerine ulaşamamakta ve bu durum doğum sırasında yaşanan komplikasyonlar gibi ciddi sağlık sorunlarına yol açmaktadır. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) 2021 raporuna göre, gelişmekte olan ülkelerde her 100.000 doğumda 216 kadın hayatını kaybetmektedir (UNDP, 2021).

1.4.4. Toplumsal Cinsiyet Roller ve Kültürel Normlar

Kadınların fırsat eşitsizliği yaşamasının bir diğer önemli nedeni, toplumların dayattığı toplumsal cinsiyet rolleridir. Kültürel ve dini normlar, kadınları geleneksel rollerle sınırlayarak onları eğitim, iş hayatı ve toplumsal katılım gibi alanlarda geri planda tutmaktadır. Türkiye’de, özellikle kırsal bölgelerde, kadınların iş gücüne katılım oranı erkeklerden daha düşüktür ve çoğunlukla ev içi işlerle sınırlıdır (Kandiyoti, 1988). Bu durum, kadınların ekonomik bağımsızlıklarını kazanma fırsatlarını kısıtlamakta ve toplumsal eşitsizliğin pekişmesine yol açmaktadır.

1.4.5. Siyasi Katılım ve Karar Alma Mekanizmaları

Kadınların siyasi katılımı, fırsat eşitsizliğinin en belirgin olduğu diğer bir alandır. Birçok ülkede, kadınların siyasetteki temsili erkeklere kıyasla çok daha düşüktür. Dünya Ekonomik Forumu’nun 2022 raporuna göre, dünya genelinde kadınların parlamentolarda yer alma oranı yalnızca %25’tir (World Economic Forum, 2022). Bu durum, kadınların toplumsal karar alma süreçlerinde daha az etkili olmalarına neden olmaktadır. Eğitimli ve güçlü kadınların daha fazla yer aldığı karar alma süreçleri, toplumların daha demokratik ve adil bir yapıya kavuşmasına yardımcı olabilir.

1.5. Kadınlara Yönelik Fırsat Eşitsizliğine Dair Çözüm Önerileri

1.5.1. Eğitimde Eşitlik

Kız çocuklarının eğitim alması teşvik edilmeli ve eğitimin erişilebilirliği artırılmalıdır. Ayrıca, kadınların mesleki eğitim ve üniversiteye erişimleri için burslar ve destekler sağlanmalıdır (Selçuk, 2023).

1.5.2. Kadın İstihdamının Artırılması

Kadınların iş gücüne katılımı artırılmalı ve eşit işe eşit ücret uygulamaları hayata geçirilmelidir. Kadınların yöneticilik pozisyonlarında daha fazla yer alabilmesi için mentorluk ve liderlik programları düzenlenmelidir.

1.5.3. Sağlık Hizmetlerine Erişim

Kadınların sağlık hizmetlerine erişimini kolaylaştırmak için sağlık altyapısı güçlendirilmeli ve kadın sağlığına yönelik özel programlar oluşturulmalıdır.

1.5.4. Toplumsal Cinsiyet Rollerine Mücadele

Kadınların toplumsal ve ailevi rolleri üzerindeki baskılar azaltılmalı ve cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık oluşturulmalıdır.

1.5.5. Siyasi Temsilin Artırılması

Kadınların siyasi katılımı teşvik edilmeli, kadınların siyasette daha fazla yer alabilmesi için kota sistemleri ve eğitim programları uygulanmalıdır.

1.6. Tek Ebeveyn Kadınlar

Tek ebeveynli aile kategorisine giren ailelerin sayısı, hem dünyada hem de Türkiye'de her geçen gün artış göstermektedir. Bu durum, boşanma, ölüm, bireysel tercihler veya geçici koşullar gibi çeşitli sebeplerden kaynaklanabilmektedir. Tek ebeveyn olarak hayatını sürdüren bireyler arasında kadınların sayısının erkeklere kıyasla daha fazla olduğu gözlemlenmektedir (European Community Statistical Office [EUROSTAT], 2017, s. 2; Hemingway 2022, Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2022b).

Kadınların emek piyasasında karşılaştığı düşük ücret, ayrımcılık gibi çeşitli dezavantajlara tek ebeveyn olma durumu da eklendiğinde, bu bireylerin daha fazla mali kaynağa ihtiyaç duyduğu bir tablo ortaya çıkmaktadır. Bu durum, tek ebeveynli aileleri sosyal açıdan kırılgan ve risk altındaki gruplar arasında önemli bir konuma yerleştirmektedir (Gönülaçan-Özer & Öztürk, 2022, s. 223, 232).

Kadın olmak her toplumda doğrudan bir dezavantaj anlamına gelmese de, eğitim, istihdam ve gelir gibi alanlarda birçok toplumda kadınların benzer zorluklarla karşılaştığı gerçeği göz ardı edilemez (Ak, 2019). Farklı kişisel, psikolojik ve sosyal dezavantajların ölçümleri, karşılaşılan engeller arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Butterworth, 2003). Tek ebeveynler, işsiz kalma riski en yüksek gruplar arasında yer almaktadır. Bu risk, en küçük çocuğun yaşı, ebeveynin engellilik durumu ve sahip olduğu yetkinlikler gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir (Berthoud, 2003; Butterworth, 2003).

Refah düzeyi görece yüksek olan ülkelerde, tek ebeveyn olarak yaşamını sürdüren kadınlar için çeşitli sosyal destek mekanizmaları oluşturulmaktadır. Bu destekler, ülkelerdeki tek ebeveynlerin ihtiyaç ve profillerine göre farklılık

göstermektedir. Örneğin, İngiltere'de tek ebeveyn kadınların istihdama katılım oranlarının düşük olması nedeniyle, “refah için çalışma” politikası çerçevesinde istihdama teşvik amaçlı farklı destek programları uygulanmaktadır (Marsh, 2001).

Avustralya’da yapılan bir araştırmaya göre, gelir desteği alan tek ebeveyn kadınların %70’inin en az iki dezavantajlı duruma sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, sosyal yardım almayan kadınların %65’i ya hiç dezavantaj yaşamamakta ya da yalnızca bir dezavantajlı durumla karşılaşmaktadır. Dezavantaj sayısı arttıkça sosyal yardıma duyulan ihtiyaç da yükselmektedir. Özellikle ikinci dezavantaj unsurunun ortaya çıkmasıyla birlikte, tek ebeveyn kadınların yardım ihtiyacı, eşiyle birlikte yaşayan kadınlara kıyasla daha da fazlalaşmaktadır (Butterworth, 2003, ss. 27-28).

Türkiye’de tek ebeveynli aileler üzerine yapılan en kapsamlı çalışma, 2011 yılında Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmiştir. İstanbul, Ankara, İzmir, Samsun, Adana, Şanlıurfa ve Erzurum illerinde hem kentsel hem kırsal bölgelerde yürütülen bu araştırma, 33 odak grup çalışması ve 276 yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme sonucunda 473 tek ebeveynli aile bireyinden elde edilen verilere dayanmaktadır. Araştırma bulguları, tek ebeveynli annelerin mal rejimi ve nafaka gibi konularda zorluklar yaşadığını; aile bütçesi ve sosyal hareketlilikte azalma olduğunu; bu ailelerin sosyal hayatlarının olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca boşanma sonucu oluşan tek ebeveynli ailelerin, özellikle başlangıç dönemlerinde duygusal zorluklar yaşadığı ve genellikle psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğu ancak bu desteğe erişim imkanlarının sınırlı olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, çocuk ile babanın, anneye kıyasla daha az düzenli olarak iletişim kurduğu ve Türkiye’de tek ebeveynli ailelere yönelik bütüncül bir kurumsal destek sisteminin eksik olduğu da vurgulanmıştır (ASAGEM, 2011).

Afyonoğlu, Bayyar, Kesen ve Morgül’ün 2021 yılında yaptıkları çalışmada tek ebeveyn kadınların karşılaştıkları bazı sorunlar şunlardır:

1. Hukuki Zorluklar
2. Tek Ebeveyn Rolüne İlişkin Zorluklar
3. Ekonomik Zorluklar
4. Sosyal Yaşama İlişkin Zorluklar

Bu sorunlara dair katılımcıların bazı yorumları şu şekildedir:

1.6.1. Hukuki Zorluklar

Tek ebeveynli kadınların hukuki süreçlerde karşılaştıkları zorluklar, hak arama mekanizmalarından uzaklaşmalarına neden olabilmektedir. Boşanma sonrasında nafaka hakkından yararlanamama veya nafakanın düzenli ödenmemesi kadınların ekonomik sorunlarını derinleştirirken, ölüm nedeniyle tek ebeveyn kalan kadınlar ise daha çok mirasla ilgili sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu durum, hukuksal sorunların tek ebeveynliğin oluşma biçimine göre farklılaştığını göstermektedir. Genel olarak hukuki haklara erişimde yaşanan güçlükler, kadınların ekonomik ve sosyal açıdan daha kırılgan hale gelmelerine yol açmaktadır.

1.6.2. Tek Ebeveyn Rolüne İlişkin Zorluklar

Tek ebeveynli ailelerde ebeveynlik sorumluluklarının tek kişi tarafından üstlenilmesi, kadınların yükünü artırmakta ve zaman zaman yetersizlik hissi ile otorite eksikliği yaşamalarına neden olmaktadır. Bazı çalışmalarda katılımcılar, çocukların en önemli psikolojik ihtiyaçlarından birinin eksik ebeveynin yokluğunu hissetmeleri olduğunu ve bu boşluğu dede, dayı veya amca gibi yakın akrabalar aracılığıyla doldurmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, tek ebeveynli aile deneyimi çoğunlukla olumsuz yönleriyle ifade edilse de, özellikle boşanma sonucunda oluşan ailelerde bazı katılımcılar çatışmalı bir aile ortamından uzaklaşmanın kendileri ve çocukları açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu da vurgulamıştır.

1.6.3. Ekonomik Zorluklar

Tek ebeveynli kadınlar çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çalıştıklarında, onlara yeterli zaman ve psiko-sosyal destek ayıramama sorunu yaşamaktadır. Buna karşılık çalışmadıklarında ise yoksullukla mücadele etmek zorunda kalmakta ve çocuklarının ekonomik ile sosyal ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çekmektedirler. Bu durum, kadınların çocuk bakımı ile ekonomik geçim arasında denge kurmakta zorlandıklarını göstermektedir.

1.6.4. Sosyal Yaşama İlişkin Zorluklar

Tek ebeveynli kadınlar toplumda özellikle "dul kadın" kimliği üzerinden damgalanmakta ve çeşitli sosyal dışlanma biçimleriyle karşılaşmaktadır. Kadınlar,

toplum tarafından tehdit veya risk unsuru olarak görülmeleri nedeniyle sosyal ilişkilerinde kısıtlanmakta, bu durumla başa çıkabilmek için zaman zaman kendilerini sosyal yaşamdan izole etmektedirler. Ayrıca artan çocuk bakım sorumlulukları ve iş yükü de sosyalleşme imkânlarını sınırlandırmaktadır. Sonuç olarak hem toplumsal önyargılar hem de ebeveynlik yükümlülükleri, tek ebeveynli kadınların sosyal hayata katılımını ve sosyal destek ağlarını olumsuz etkilemektedir.

1.7. Kadın Yoksulluğu

Kadın yoksulluğu, 1970’li yıllardan itibaren akademik literatürde ele alınmaya başlamıştır. Yoksulluk, cinsiyet, yaş, medeni durum, ırk ve etnik köken fark etmeksizin toplumun her kesimini etkileyebilir. Ancak, herkes yoksulluğu aynı şekilde deneyimlemez. Yoksulluk yaşayan bireyler arasında belirgin farklılıklar görülebilir. Örneğin, cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kadınların yoksulluğu erkeklerin yaşadığı yoksulluktan farklıdır. Yoksulluk, temel ihtiyaçların karşılanamaması, sahip olunamayan kaynaklar ve ulaşılamayan imkanlar anlamına gelirken; aynı zamanda dışlanma, arka planda bırakılma ve ötekileştirilme gibi kavramlarla da ilişkilendirilmektedir. Bu durumdan en çok etkilenen ve buna en fazla maruz kalanlar ise genellikle kadınlardır. Bu nedenle, yoksullukla ilgili literatürde “kadın yoksulluğu” adıyla yeni bir kavram ortaya çıkmıştır. Kadın yoksulluğu ya da “yoksulluğun kadınlaşması” kavramı, Amerika’da yalnız yaşayan ve yoksulluk yardımı alan kadınlar (özellikle anneler) üzerine yapılan tartışmalardan doğmuştur (Yusufoğlu, 2010).

Kadın yoksulluğu, toplumun iç dinamikleriyle yakından ilişkili bir konudur. Donkor’a göre, bu durum kadını ikinci sınıf vatandaş olarak gören, onu geri planda bırakan ve hak ettiği değeri vermeyen sosyo-kültürel ve politik yapıların bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Başka bir deyişle, kadınların yoksullaşmasında toplumsal yapıların etkili olduğu söylenebilir. Bu olgu, çoğu zaman dini unsurlarla ilişkilendirilse de, daha derinlemesine incelendiğinde, kadının ikinci planda kalmasına neden olan temel faktörün din kurumu değil, geleneksel yapıların kendisi olduğu görülmektedir (Donkor, 2006).

Kadınların yoksulluğu daha derin ve yaygın bir şekilde deneyimlemelerinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Akçay’a göre, kadınların işgücüne katılımda dezavantajlı bir konumda olmaları, eğitim olanaklarından yeterince faydalanamamaları,

çalışma hayatında karşılaştıkları engeller, düşük ücretlerle çalışmaları ve kazandıkları gelir üzerinde yeterli denetim hakkına sahip olmamaları gibi etkenler, kadınların yoksulluğa daha fazla maruz kalmalarına yol açmaktadır (Akçay, 2008).

Kadın yoksulluğunu etkileyen temel unsurlar arasında kadın istihdamı, ayrımcılık, sosyal dışlanma, eğitim eksikliği ve aile içi şiddet önemli bir yer tutmaktadır. Kadınlar, yeterince istihdam edilmedikleri, eğitim olanaklarına erişim sağlayamadıkları, hayatın pek çok alanında ayrımcılıkla karşılaştıkları ve sosyal açıdan dışlandıkları için yoksulluğu erkeklere kıyasla daha yoğun bir şekilde deneyimlemektedir. Ayrıca, aile içi şiddetten en fazla etkilenen bireyler olmaları, kadınların yaşadığı yoksulluğu daha da derinleştiren bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Yusufoğlu, 2010).

Kadın yoksulluğuna en fazla etki eden bu 5 faktör aşağıda yer almaktadır.

1.7.1. Kadın İstihdamı

Kadının çalışma hayatındaki yeri ve işgücüne katılım oranı, kadın yoksulluğunu belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Öncelikle, kadınlar işgücüne girişte erkeklere göre daha dezavantajlı bir konumdadır. Ayrıca, işgücüne dahil olabilen kadınlar genellikle mesleki beceri gerektirmeyen veya yoğun fiziksel emek gerektiren işlerde, düşük ücretlerle çalışmaktadır. Düşük ücret uygulamaları, sermaye sahiplerinin çıkarına olduğu için, günümüzde dünyanın birçok bölgesinde, özellikle erkek işsizliğinin yüksek olduğu yerlerde, kadınlar düşük ücretlerle çalışmaya zorlanmaktadır (Yusufoğlu, 2010).

Kadınlar, resmi istatistiklere tam olarak yansımaya da, özellikle şehirlerde kayıt dışı sektörlerde çalışmaktadırlar. Latin Amerika, kadınların şehirlerde ve tarım dışı işlerde en yüksek oranda istihdam edildiği bölgelerin başında gelirken, Arap ülkeleri kadınların şehirselsel işlerde en düşük oranda çalıştığı yerler arasında yer almaktadır. Sahra Altı Afrika ve Asya'da ise kadınların şehirselsel işlerde çalışma oranı küresel ölçekte %25-30 civarındadır (Özgüç, 1998: 124-125).

1.7.2. Ayrımcılık

Kadın yoksulluğu konusunda en fazla vurgulanan konulardan biri ayrımcılıktır. Ayrımcılık, küresel, yerel ya da hanehalkı düzeyinde farklı biçim ve yapılarla hemen her toplumda karşılaşılan bir sorundur. Genellikle yaş, cinsiyet ve eğitim gibi alanlarda

yoğunlaşan ayrımcılık, çoğu durumda en fazla kadınları etkilemektedir (Yusufoğlu, 2010).

Turner'a göre, kadınlar hem işe alım süreçlerinde hem de ücretlendirme konusunda genellikle ikinci planda bırakılmaktadır. Erkekler, yüksek vasıf ve mesleki beceri gerektiren pozisyonlarda yoğunlaşırken, kadınlar daha düşük beceri gerektiren, düşük statülü ve düşük ücretli işlerde çalışmaktadır. Kadınlar özellikle gıda, temizlik ve kişisel hizmet sektörlerinde yoğunlaşmakta, bu alanlardaki çalışanların yaklaşık %80'ini kadınlar oluşturmaktadır. Meslekler arasındaki cinsiyet eşitsizliği ise bu durumun en belirgin şekilde hissedildiği alanlardan biridir (Turner, 1997).

1.7.3. Sosyal Dışlanma

Sosyal dışlanma, bireylerin toplumsal hayattan kopma noktasına gelecek şekilde maddi ve manevi yoksunluk yaşaması, haklarını ve yaşamlarını koruyabilecek kurum ve sosyal desteklerden mahrum kalması durumunu ifade eder (Silver'den akt. Çakır, 2002: 85). Bu kavram, ayrımcılık, dışlanma ve ötekileştirme gibi olgularla yakından ilişkilidir. Sosyal dışlanmaya yol açan en önemli etkenler arasında işsizlik ve gelir yetersizliği öne çıkar. İşsiz bireyler, nakit ekonomisinin hakim olduğu geniş pazarda yapabilirliklerini değerlendiremedikleri için genellikle kendilerine bir yer bulamazlar. İşe alınmamak ya da işten çıkarılmak, bireylerin kendilerini değersiz hissetmelerine ve özgüvenlerini kaybetmelerine neden olur (Rahnema, 2009: 244). Bu durum, zamanla toplumun da onları aynı şekilde algılamasına yol açar ve bir dışlanma ve yok sayılma döngüsü oluşur.

1.7.4. Eğitim

Eğitim düzeyinin, kadın yoksulluğunu etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Kendini ifade edememe, yeterli becerilere sahip olamama ve toplumda kabul görmeme gibi sorunlar, büyük ölçüde eğitim eksikliğiyle bağlantılıdır. Mesleki beceri edinme de eğitimle doğrudan ilişkilidir. Yoksul kadınların büyük bir kısmı eğitimsiz olduğu gibi, mesleki becerilere de sahip değildir. Bu nedenle, yoksulluk genellikle kapasite eksikliği olarak tanımlanmaktadır (Yusufoğlu, 2010). Örneğin, A. Sen (2004: 126), yoksulluğun sadece gelir yetersizliği değil, aynı zamanda “temel kapasitelerin eksikliği” olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

1.7.5. Aile İçi Şiddet

Aile içi şiddet, bir aile üyesinin diğerine uyguladığı şiddettir. Hangi türde olursa olsun, şiddetten en çok etkilenen grup genellikle kadınlardır. Kadınların şiddete daha fazla maruz kalmalarının birkaç nedeni bulunmaktadır. Bunların başında, kadının eğitimsiz ve farkındalık eksikliği ile karşı karşıya olması gelir. Diğer nedenler arasında, kadının kendisine destek olabilecek bir yakınının olmaması, hükümet ve sivil toplum kuruluşlarının bu konuda kadına yardım sağlayacak faaliyetler yürütmemesi ve düşük gelir düzeyi sayılabilir (Yusufoğlu, 2010).

1.8. Sosyal Yardımlaşma Ve Dayanışma Vakıfları

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile bu bakanlığa bağlı kuruluşlar, Türkiye’de sosyal yardım faaliyetlerinin yürütülmesinde temel rol oynayan kurumlardır. Bakanlığa bağlı olarak faaliyet gösteren Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü, sosyal yardım sisteminin planlanması ve yönetilmesinde önemli sorumluluklar üstlenmektedir. Bu müdürlük, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonunun sekretarya hizmetlerini yürütmenin yanı sıra, düzenli merkezi sosyal yardımların uygulanmasını sağlamakta ve Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları (SYDV) arasındaki koordinasyonu temin etmektedir. Bununla birlikte Sosyal Hizmet Merkezleri ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı İl Müdürlükleri de sosyal yardım hizmetlerinin sunulmasında görev alan önemli kurumlardır (Başaran, 2022).

Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları (SYDV), yürüttükleri yardım faaliyetlerinin kapsamı ve çeşitliliği açısından diğer kurumlardan ayrılmaktadır. SYDV’ler, bir yandan ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği içerisinde hareket ederek onların sosyal yardım çalışmalarının sahadaki uygulamalarını desteklemekte, diğer yandan ise bu kurumların erişemediği kişi ve bölgelerde yardım faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu yönüyle SYDV’lerin, Türkiye’deki sosyal yardım politikalarının hayata geçirilmesinde merkezi bir konumda yer aldığı söylenebilir. Nitekim Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından sağlanan yardımların önemli bir kısmı, uygulama aşamasında SYDV’ler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Başaran, 2022).

Yoksulluğun azaltılmasına yönelik çalışmalar, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de sosyal politikaların önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu kapsamda sosyal yardımlar, yoksullukla mücadelede etkili araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 2. maddesinde yer alan "Türkiye Cumhuriyeti, sosyal bir hukuk devletidir." hükmü, devletin sosyal sorumluluklarını açıkça ortaya koymaktadır. Sosyal devlet anlayışı çerçevesinde, gelir dağılımındaki eşitsizliklerin giderilmesi ve ihtiyaç sahibi bireylerin desteklenmesine yönelik politikalar, toplumsal dayanışmanın artırılması ve sosyal barışın sürdürülebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu, 1986 yılında yürürlüğe giren 3294 sayılı Kanun ile hayata geçirilmiştir (Atasever ve Işıklı, 2024).

3294 sayılı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunun amacı; Fakru zaruret içinde ve muhtaç durumda olan vatandaşlara ve gerektiğinde her ne sebeple olursa olsun Türkiye'ye kabul edilmiş veya gelmiş kişilere yardım etmek, sosyal adaleti güçlendirici tedbirler alarak gelir dağılımının adil şekilde dağıtılmasını sağlamak, sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı teşvik etmektir (Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu, 1986).

Türk Medeni Kanunu hükümlerine göre ve yerellik ilkesi esas alınarak oluşturulan bu vakıflar, bulundukları bölgelerin ihtiyaçlarını yakından tanıma avantajına sahiptir. Bu sayede Türkiye genelinde il ve ilçe düzeyinde faaliyet gösteren SYD Vakıfları, sosyal yardımların hızlı, etkin ve doğrudan ihtiyaç sahibi hanelere ulaştırılmasında önemli bir işlev üstlenmektedir (Gülşen, 2019: 37). Güncel verilere göre Türkiye'de toplam 1.003 SYDV vardır.

Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıflarının yönetim yapısı, vakıf başkanı ve müteveli heyeti olmak üzere iki ana organdan oluşmaktadır. Vakıf başkanlığı görevini, bulunduğu yerin en üst mülki idare amiri üstlenmekte; bu görev illerde vali, ilçelerde ise kaymakam tarafından yürütülmektedir. Vakfın yönetimi ve temsili konusunda yetkili olan müteveli heyeti ise, vakfın amaçlarının hayata geçirilmesi için gerekli kararları almakla sorumludur. Her bir SYD Vakfı, sosyal yardım faaliyetlerine ilişkin kararlarını bu müteveli heyeti aracılığıyla almaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2024).

Tüm bu öncül bilgiler ışığında çalışmanın kuramsal çerçevesi üç teorik kaynak etrafında örülmüştür: Pierre Bourdieu'nun alan, habitus ve sermaye kavramları; Amartya Sen'in özgürlük olarak kalkınma yaklaşımı; ve Kathryn Edin ile Maria

Kefalas'ın yoksul kadınlarda anneliği önceliklendirme teorisi. Bu teoriler birbirini tamamlayıcı biçimde kullanılmaktadır: Bourdieu yapıyı, Sen failliği ve özgürlük boyutunu, Edin ile Kefalas ise annelik ile eğitim arasındaki çelişkili anlam ilişkisini açıklamaktadır. Üç teorinin birlikte oluşturduğu çerçeve, yoksul kadınların eğitimi kendi hayatlarında ve çocuklarının hayatlarında nasıl anlamlandırdığını hem yapısal hem öznel hem de ilişkisel düzeyde kavramayı mümkün kılmıştır.

1.9. Pierre Bourdieu: Alan, Habitus, Sermaye ve Sembolik Şiddet

Pierre Bourdieu'nun sosyal yeniden üretim teorisi, eşitsizliklerin nasıl nesiller boyunca sürdürüldüğünü ve bu sürecin neden görünmez kaldığını açıklamak için geliştirilmiştir (Bourdieu ve Passeron, 1977). Bourdieu toplumsal yaşam; alanlar, habitus ve sermaye olmak üzere birbiriyle ilişkili üç temel kavram üzerinden işlemiştir. Bu üç kavram, eğitim hakkından yoksun bırakılmış yoksul kadınların deneyimlerini anlamak için güçlü bir analitik zemin sunmuştur.

1.9.1. Alan ve Sermaye

Bourdieu (1986), sermayeyi yalnızca ekonomik bir kategori olarak değil; kültürel, sosyal ve sembolik boyutlarıyla çok biçimli bir kavram olarak ele almaktadır. Kültürel sermaye, bireyler tarafından içselleştirilmiş bilgi, beceri ve eğitim düzeyini (somutlaşmış biçim); kitap, sanat eseri gibi kültürel nesneleri (nesneleşmiş biçim) ve diploma, sertifika gibi kurumsal onayları (kurumsallaşmış biçim) kapsamaktadır. Ekonomik sermaye, bireyin maddi kaynaklarını ve gelirini; sosyal sermaye ise güçlü ilişki ağlarına sahip olmayı ifade etmektedir.

Bu araştırmadaki yoksul kadınların büyük çoğunluğu her üç sermaye türü açısından da yoksundur: Eğitim hayatları erken kesintiye uğratılmış (kültürel sermaye eksikliği), düzenli ve güvenceli bir gelirden yoksundurlar (ekonomik sermaye eksikliği) ve çoğu zaman kurumsal destek mekanizmalarına erişemeyen, sosyal ağları sınırlı bir konumdadırlar (sosyal sermaye eksikliği). Bourdieu (1986), farklı sermaye türlerinin birbirini besleyerek yoksunluk döngüsü oluşturduğunu vurgulamaktadır.

1.9.2. Habitus: Yapının Bedene Yazılması

Habitus, bireyin içinde yetiştiği sosyal koşulların bedene ve zihinsel yapıya kazınan kalıplarını ifade etmektedir. Bourdieu (1977), habitusun bireyin ne yapabileceğine, neye özeneceğine ve neyin 'kendi için' mümkün olduğuna dair algısını

biçimlendirdiğini öne sürmektedir. Habitus, bilinçli bir tercih değil; yaşanmış deneyimlerin içselleştirilmiş ürünüdür. Bu nedenle, habitus bireyin hem gerçekliği algılamasını hem de bu gerçeklik içinde eylemesini düzenlemektedir. Bu kadınların eğitimi bir hak olarak değil lütuf ya da kader olarak deneyimlemeleri, habitusun —yani toplumsal koşulların bedene ve zihinsel yapıya yazılmasının— doğrudan bir yansımasıdır. Öte yandan habitusun değişmez olmadığını, deneyim ve dönüşüm yoluyla kısmen aşılabileceğini de göstermektedir (Bourdieu ve Passeron, 1977).

1.9.3. Sembolik Şiddet: Eşitsizliğin Görünmez Yüzü

Bourdieu'nun (2001) sembolik şiddet kavramı, fiziksel zorlama olmaksızın rızayla sürdürülen tahakküm biçimlerini ifade eder. Sembolik şiddet, egemen grupların değer yargılarının evrensel ve doğal görünmesini sağlayan bir mekanizma olarak işler; bu sayede tahakküme maruz kalanlar bu düzeni sorgulamak yerine içselleştirme eğiliminde olmaktadır. Toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler, Bourdieu'ya göre sembolik şiddetin en belirgin biçimlerinden birini oluşturur: Erkek egemenliği, yalnızca dışarıdan dayatılmaz; kadınların kendi deneyimlerini değersizleştirme ve sınırlamalarını doğallaştırma eğiliminde olduğu içselleştirilmiş bir süreçle de işlemektedir (Bourdieu, 2001). Bu nedenle sembolik şiddet kavramı, kadınların kimi zaman kendi yoksunluklarına ortak olarak görünmelerine rağmen bu durumun eleştiri ve direnişten uzak kalmasının nedenini açıklamak için zorunlu bir analitik araç olarak kullanılmaktadır.

1.10. Amartya Sen: Özgürlük Olarak Kalkınma ve Yapabilirlik Yaklaşımı

Amartya Sen (1999), kalkınmayı ekonomik büyüme ya da gelir artışıyla özdeşleştiren geleneksel yaklaşımları eleştirerek kalkınmayı özgürlüklerin genişlemesi olarak tanımlamaktadır. Sen'e göre yoksulluk, yalnızca maddi yetersizliği değil; bireyin değer verdiği bir hayatı yaşayabilmek için gerekli olan temel özgürlük ve yapabilirliklerinden yoksun kalmayı da kapsamaktadır. Bu çerçevede eğitim, yalnızca bir politika çıktısı ya da ekonomik yatırım değil; bireyin özgürlük kapasitesini belirleyen temel bir yapabilirlik olduğu söylenebilir.

Sen (1999), yapabilirlik ile işlevsellik (functioning) arasında önemli bir ayrım yapmaktadır. Yapabilirlikler, bireyin gerçekte yapabileceklerinin ve olabileceklerinin kümesini oluşturur; işlevsellikler ise bu yapabilirliklerin hayata geçirilmiş biçimleridir.

Bir kadın, okumak istiyor olabilir; ancak bu isteğin gerçek bir seçeneğe dönüşmesi — yani yapabilirlik olarak var olabilmesi— için ekonomik kaynak, aile onayı, güvenli ulaşım ve zaman gibi koşulların sağlanması gerekmektedir. Bu koşullardan yoksun kalmak, isteğin varlığına rağmen özgürlüğün fiilen sınırlandığı anlamına gelmektedir.

Bu araştırmanın bağlamında Sen'in yapabilirlik yaklaşımı bağlamında eğitimi dar anlamda bir bilgi edinme süreci olarak değil; bireyin yaşam seçeneklerini genişleten bir özgürlük zemini olarak anlayan katılımcıların sesi olarak kabul edilmektedir. Sen (1999), sosyal fırsatlardan yoksunluğun (eğitime erişememe, sağlık hizmetlerinden yararlanamama) bireyin yaşam seçimlerini nasıl daralttığını vurgulamaktadır ve bu araştırmadaki kadınların anlatıları bu kavramsal çerçeveye doğrudan örtüşmektedir.

Öte yandan Sen'in yaklaşımı, Bourdieu'yu tamamlayıcı bir işlev görmektedir. Bourdieu, eşitsizliklerin yapısal yeniden üretimini güçlü biçimde açıklarken, bireyin bu yapı içinde nasıl hareket edebildiğini (failliği) görece geri planda bırakmaktadır. Sen'in yapabilirlik yaklaşımı ise yapısal kısıtlar içinde dahi bireyin özgürleşme potansiyelini ve bu potansiyelin gerçekleşmesi için gereken toplumsal koşulları ön plana çıkarmaktadır.

1.11. Edin ve Kefalas: Yoksul Kadınlarda Anneliği Önceliklendirme

Kathryn Edin ve Maria Kefalas'ın (2005) etnografik araştırması, düşük gelirli yüzlerce tekil anneyle yürütülen derinlemesine görüşmelere dayanmaktadır. Bu araştırma, yoksul kadınların neden eğitim ya da kariyer yerine anneliği önceliklendirdiğini ve evlilik ile anneliği birbirinden kopararak yürüttüklerini açıklamaya çalışmaktadır. Edin ve Kefalas'ın temel bulgusu şudur: Yoksulluk içinde yaşayan kadınlar için annelik, anlam, kimlik ve saygınlık üretmenin birincil alanıdır.

Edin ve Kefalas'a (2005) göre yoksul kadınlar, evlilik kurumuna ilişkin son derece yüksek beklentiler beslemekte; bu beklentilerin karşılanamaması halinde evlenmemeyi tercih etmektedirler. Buna karşın annelik, aynı standartlara tabi tutulmaz; zira bir çocuk sahibi olmak, ilişkilerin tersine, kadının kendisine ait olan ve kimsenin elinden alamayacağı bir kimlik ve anlam kaynağı sunar. Bu bağlamda yoksul kadınlar için annelik yalnızca bir biyolojik ya da sosyal rol değil; varoluşsal bir proje niteliği kazanmaktadır.

1.12. Teorilerin Birlikte Çalışması: Yapı, Faillik ve Annelik

Bu araştırmada kullanılan üç teorik çerçeve, birbirini dışlamak yerine birbirini tamamlayan katmanlı bir analiz imkânı sunmaktadır. Bourdieu (1977, 1986, 2001), yapısal eşitsizliklerin —alan, habitus ve sembolik şiddet aracılığıyla— nasıl sürdürüldüğünü ve bireyler tarafından nasıl içselleştirildiğini açıklar. Bu çerçeve, kadınların neden eğitime erişemediğini ve bu yoksunluğu neden çoğu zaman kişisel kader olarak deneyimlediğini anlamak için temel analitik araçları sağlamaktadır. Bununla birlikte Bourdieu'nun çerçevesi, bireyin yapı içindeki dönüştürücü potansiyelini (failliğini) görece zayıf bırakmaktadır. Bu boşluk Sen (1999) ile doldurulmuştur. Yapabilirlik yaklaşımı, yapısal kısıtların varlığını kabul ederken aynı zamanda bu kısıtların altında yaşayan bireyin özgürlük kapasitesine odaklanmaktadır. Bazı kadınların eşitsiz koşullara rağmen çocuklarını okutur, kurslar arar, açık öğretime devam eder —bu davranışlar, kısıtlı da olsa var olan özgürlük alanlarının kullanımıdır ve Sen'in kavramsal çerçevesiyle açıklanabilir.

Edin ve Kefalas (2005) ise hem Bourdieu'nun yapı analizini hem de Sen'in faillik vurgusunu, annelik deneyiminin özgüllüğüne taşımaktadır. Yoksul kadın için annelik, hem yapısal eşitsizliklerin içinde şekillenen hem de bu eşitsizliklere karşı anlam ve kimlik üretilen bir alandır. Kendi eğitiminden yoksun bırakılan kadın, bu yoksunluğu çocuğuna verdiği imkânla doldurmaya çalışmaktadır. Bu süreç ne yalnızca bir yapısal zorunluluk ne de salt bireysel tercih olarak açıklanabilir —o, hem yapısal hem de öznel boyutlarıyla anneliğin merkezi bir anlam alanı olarak işlediğini gösteren varoluşsal bir pratik olarak görülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada üç teorik çerçeve, yukarıda tartışılan analitik düzlemde birlikte çalışmaktadır: Bourdieu, eğitimin neden bu kadınlar için bir hak değil lütuf olarak deneyimlendiğini; Sen, eğitimin neden özgürlüğün zemini olarak anlam kazandığını; Edin ve Kefalas ise kadının kendi eğitimini erteleyip çocuğunun eğitimini bir kurtuluş projesi olarak neden önceliklendirdiğini açıklamaktadır. Bu üçlü çerçeve, yoksul kadınların eğitim olgusunu anlamlandırmalarını hem yapısal hem öznel hem de ilişkisel katmanlarda kavramayı mümkün kılmaktadır.

1.13. İlgili Araştırmalar

Bu bağlamda yapılmış pek çok araştırma mevcuttur. Bu çalışmalardan bazıları ve ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Avcı ve Kıran'ın 2021 yılında yapmış oldukları araştırmada yetişkin eğitimi ile ilgili şu sonuca ulaşmışlardır: Yetişkin eğitimi tarih boyunca toplumsal, ekonomik ve siyasal değişimlere bağlı olarak dönüşmüş; bu nedenle ülkelerin ihtiyaçlarına göre farklı yapı ve içerikler kazanmıştır. Esnek yapısı sayesinde toplumsal değişimlerden doğrudan etkilenen yetişkin eğitimi, sosyolojik açıdan önemli bir inceleme alanı oluşturmaktadır.

Öztürk ve Karataş'ın 2020 yılında yapmış olduğu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Kadınların çalışma yaşamında karşılaştıkları sorunların temelinde ataerkil toplumsal yapı ve toplumsal cinsiyet kalıpları bulunmaktadır. Kadınlar tarihsel olarak eş ve anne rolleriyle özdeşleştirilmiş, çalışma hayatına katıldıklarında ise ev içi sorumluluklarının yanı sıra iş yaşamının yükünü de üstlenmek zorunda kalmışlardır. Uzun çalışma saatleri, yetersiz bakım hizmetleri, kreş eksikliği ve esnek olmayan çalışma koşulları kadınların istihdama katılımını zorlaştırmaktadır. Ayrıca kadınlara yönelik "bazı mesleklerin erkek işi olduğu" yönündeki toplumsal önyargılar, kadınların belirli ve düşük ücretli mesleklere yönelmesine neden olmaktadır. Bu durum, kız çocuklarının eğitim olanaklarından erkeklerle eşit düzeyde yararlanamamasıyla da ilişkilidir.

Karakaya, 2020 yılında yaptığı çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır: Kadın yoksulluğu; eğitim ve meslek edinme fırsatlarından yeterince yararlanamama, istihdama katılamama, düşük ücretli ve güvencesiz işlerde çalışma, siyasette yetersiz temsil edilme ve bakım yükünün büyük ölçüde kadınların üzerinde olması gibi faktörlerden beslenmektedir. Bu nedenle kadın yoksulluğunun azaltılması için kadınların eğitim, istihdam ve toplumsal yaşama katılım olanaklarının artırılması gerekmektedir. Özellikle kız çocuklarının erken yaşlardan itibaren fırsatlara eşit erişiminin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Ataerkil toplumsal yapı ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığı kadınları kamusal alandan uzaklaştırırken, Sen'in yapabilirlik yaklaşımına göre kadınların yapabilme ve gerçekleştirebilme kapasitelerinin geliştirilmesi yoksulluk riskini azaltacaktır.

Okan Yaşar'ın 2007 yılında yaptığı çalışmada kadın eğitimi ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Ülkemizde yasalar, kız ve erkek çocuklara eşit eğitim hakkı tanımış olsa da, kızların farklı eğitim kademelerine katılımı ve bir üst seviyeye geçiş oranları erkeklerin gerisinde kalmıştır. Başka bir deyişle, eğitimde fırsat eşitliği tam anlamıyla sağlanamamıştır. Örgün eğitimden yeterince yararlanamayan genç kızlar ve kadınlar için çağın ihtiyaçlarına uygun yaygın eğitim programları ve projeleri geliştirilip uygulanmalıdır. Bu sayede, kadınların mesleki eğitim alarak iş dünyasına katılımları ve girişimci bireyler olarak toplumda yer edinmeleri desteklenebilir. Aynı zamanda, kitle iletişim araçlarının etkili kullanımıyla kadın eğitimi konusunda farkındalık artırılmalı ve destekleyici içerikler sunulmalıdır. Genç kızların eğitimden uzaklaştığı kritik kademeler tespit edilerek, bu sorunların çözümüne yönelik bilimsel araştırmalar yapılması önem arz etmektedir.

Ülker Şener'in 2012 yılında yaptığı çalışmada kadın yoksulluğu ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yoksulluk sadece bir kadın sorunu değildir fakat kadınlar yoksulluğu erkeklerden daha farklı biçimlerde yaşamaktadırlar. Hem toplumda hem de aile içinde kadın ve erkek arasındaki eşitsizlik, kadının erkeğe ve onun kazancına bağımlılığı kadın yoksulluğunun sebeplerindendir. Bakım hizmetlerinin kadının görevi olarak görülmesi ve “aile” ideolojisi, kadın ve erkek arasındaki eşitsizliği kalıcı hale getirmektedir. Bundan sonraki uygulanacak her politika bu eşitsizliği gidermek üzerine yapılandırılmalıdır.

Duflo (2012) çalışmalarında kadınların ekonomik olarak güçlendirilmesinin yoksulluğu azalttığını ve kadınlara verilen kaynakların aile refahını artırdığını göstermektedir.

Türkiye'de kadın eğitimi üzerine yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, eğitimin kadınların bireysel, ekonomik ve toplumsal güçlenmesinde temel bir rol oynadığı görülmektedir. Araştırmalar, eğitim düzeyi yükseldikçe kadınların işgücüne katılımının arttığını, karar alma süreçlerinde daha etkin hale geldiklerini ve toplumsal yaşamda daha görünür bir konum elde ettiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte kadınların eğitim süreçleri yalnızca bireysel istek ve çabalarla şekillenmemekte; aile yapısı, ekonomik koşullar, toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel değerler ve yaşanan bölgenin sosyoekonomik özellikleri tarafından da etkilenmektedir.

Son yıllarda kız çocuklarının okullaşma oranlarında önemli artışlar sağlanmış olsa da, özellikle kırsal bölgelerde, düşük gelirli ailelerde ve geleneksel toplumsal yapının güçlü olduğu çevrelerde eğitim fırsatlarına erişimde eşitsizliklerin devam ettiği görülmektedir. Ayrıca kadınların eğitim düzeyleri yükselse bile istihdam, kariyer gelişimi ve toplumsal yaşama katılım konularında çeşitli engellerle karşılaşabildikleri belirtilmektedir. Bu durum, eğitimin kadınların yaşamlarını dönüştürmesinde önemli bir araç olmakla birlikte, tek başına yeterli olmadığını göstermektedir.

Dolayısıyla alanyazındaki çalışmalar, kadınların eğitime ilişkin deneyim ve anlamlandırmalarının toplumsal yapı, kültürel sermaye, yaşam fırsatları ve toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda kadın eğitimi, yalnızca eğitim politikalarının değil, aynı zamanda toplumsal eşitlik ve sosyal adalet politikalarının da önemli bir bileşeni olarak ele alınmalıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen benimsenmiştir. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediklerini, bu deneyimlere hangi anlamları yüklediklerini ve bu anlamların gündelik yaşam bağlamında nasıl kurulduğunu ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Fenomenolojik araştırmalarda amaç, olgunun nedenlerini açıklamaktan ziyade, bireylerin yaşantıları aracılığıyla ortaya çıkan özsel anlam yapılarını betimlemektir (van Manen, 1990; Giorgi, 2009).

Bu araştırmanın temel felsefesi, Husserl'in fenomenoloji yaklaşımı bağlamında transandantal fenomenoloji olarak belirlenmiştir. Husserl, fenomenolojiyi yalnızca bir düşünce yaklaşımı olarak görmemiş; aynı zamanda gerçekliğe bilincin aracılığıyla ulaşılan bilimsel bir çaba olarak ele almıştır. Husserl'e göre fenomenoloji, gündelik hayat yaşantılarında bir nesnelliğin ortaya çıkışının betimlenmesi bilimidir (Husserl, 1936; 1970). Nesnel gerçekliklere ulaşmak için Husserl, redüksiyon (indirgeme), yönelimsellik (intentionality) ve transandantal kavramlarına başvurmuştur (Giorgi, 2017; Smith, 2013; Husserl, 1936).

Bu çalışmada ele alınan temel fenomen, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları'ndan yardım alan yoksul kadınların "eğitim" olgusunu nasıl anlamlandırdıklarıdır. Çalışma, bu anlamlandırma sürecini yalnızca kadınların kendi eğitim deneyimleriyle sınırlı ele almamakta; aynı zamanda kadınların çocuklarının eğitimine yükledikleri anlamları da kapsayacak şekilde, aynı öznenin deneyimi içinde paralel ve karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Bu yönüyle fenomenoloji, eğitimin

yoksulluk ve annelik bağlamında kazandığı çok katmanlı ve çelişkili anlamları görünür kılmak için uygun bir yöntemsel zemin sunmaktadır.

Yönelimsellik, düşünen ile düşünülen arasındaki bilinçli edimden, yani deneyimden oluşan ilişkiyi ifade eder (Lewis & Staehler, 2014). Bu çalışmada yönelimselliğin nesne tarafını (noema) "eğitim" olgusu oluştururken, yönelimselliğin edim tarafını (noesis) ise yoksul kadınların gündelik hayat deneyimleri oluşturmaktadır. Fenomenolojik yaklaşım, katılımcıların eğitimi yalnızca bir politika, kurum ya da erişim meselesi olarak değil; kendi yaşam dünyaları (Lebenswelt), sorumlulukları, duygulanımları ve gelecek beklentileri içinde nasıl deneyimlediklerini ortaya koymayı mümkün kılmaktadır (Husserl, 1970; van Manen, 1990). Bu bağlamda araştırma, eğitimin kadınlar için neden kimi zaman ertelenen ya da yük olarak deneyimlenen bir olguya dönüştüğünü; buna karşın çocukların eğitiminin neden güçlü bir umut ve kurtuluş tahayyülü olarak kurulduğunu, katılımcı anlatıları üzerinden derinlemesine anlamayı hedeflemektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırma problemine ilişkin belirli özellikleri taşıyan bireylerin seçilmesini esas alan bir örnekleme türüdür (Büyüköztürk ve ark., 2009).

Bu çalışmada çalışma grubunu, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları'ndan düzenli olarak yardım alan yoksul kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde şu ölçütler dikkate alınmıştır: Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'ndan yardım alıyor olmak; en az bir çocuk sahibi olmak; eğitimle ilgili bir deneyime (yarım bırakma, devam edememe, kursa katılamama vb.) sahip olmak; gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul etmek. Bu ölçütler, katılımcıların hem kendi eğitim deneyimlerine hem de çocuklarının eğitimine ilişkin anlamlandırmalarını karşılaştırmalı biçimde ortaya koyabilmek amacıyla belirlenmiştir.

Transandantal fenomenoloji anlayışına göre dünya, transandantal öznel arasılık tarafından kurulmaktadır (Smith, 2013). Bu çalışmada ulaşılmaya çalışılan öz; deneyimin nesnesi değil, deneyimin anlamıdır. Bu nedenle hem katılımcıların deneyimlerinin anlamı hem de araştırmacının solipsizme düşmeden kendi anlam ve ön

yargılarını paranteze alması gerekmektedir. Çalışmanın özneleri; araştırmacı ve görüşmelere katılan yoksul kadınlardır. Araştırmacının danışmanlardan ve alan uzmanlarından düzenli geri bildirim alması, verilerin yorumlanmasında tekil bir bakış açısına sıkışılmasının önüne geçmiştir (Starks & Trinidad, 2007).

Bu araştırmada toplam on sekiz kadınla (araştırmanın öznelerinden biri) yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler, iki farklı deneyim dünyasında tartışılmıştır; eşiyile birlikte yaşayan kadınlar ve tek ebeveyn kadınlar. Her bir katılımcı, yoksulluk, analık ve eğitim olgularının kesiştiği özgün bir anlam evreni içinde yer almaktadır. Aşağıda sunulan tanımlayıcı paragraflar, her katılımcıyı hem sosyo-demografik özellikleriyle hem de araştırmanın kuramsal çerçevesi içindeki konumuyla birlikte ele alınmıştır.

A. Eşi Olan Kadınlar

1. K1

Kırk üç yaşında, Bayburt köylerinde doğmuş, aslen Iğdırlı olan K1; ilkokul beşinci sınıfına kadar okuyabilmiş, ardından eğitim hayatı annesini on dört yaşında kaybetmesiyle birlikte fiilen sona ermiştir. Üç çocuğu olan K1'in büyük oğlu üniversitede okumakta, büyük kızı lise son sınıftadır. Eşi inşaat ve nakliye işiyile geçimlerini sağlamakta, ancak ev içi sorumlulukların tamamı çocukların bakımı, ev işleri, okul takibi K1'in üzerine kalmaktadır. Araştırmadaki yeri açısından K1 son derece kritik bir konumdadır: Eğitime derin bir iştiyak besleyen ama kendine bu hakkı teslim edemeyen bir kadın profili çizmektedir. Kitap okuma alışkanlığını sürdürmesi çocuklarının getirdiği her kitabı okumak bu iştiyakın sembolik ifadesi olarak okunabilir. Öte yandan en büyük keşkesinin eğitimsizliği olduğunu vurgulaması, araştırmanın merkezindeki 'geride bırakılmış ben' ile 'geleceğe yansıtılan çocuk' gerilimini cisimleştirmektedir.

2. K2

Otuz yaşında, Iğdır doğumlu olan K2, ortaokul yedinci sınıfı tamamlamış; ancak diplomanı alamadan okulu bırakmak zorunda kalmıştır. Bırakma gerekçesi aile engelidir: 'Ailem yüzünden; okumama izin vermediler.' Kız kardeşinin 'kaçarak evlenmesi' nedeniyle ortanın ikinci dönemini başlatamamış, aile denetimi onun üstünde kapanmıştır. İki çocuk annesi olan K2, kızının ortaokula geçmesini büyük bir gurur ve

telafi çabası olarak deneyimlemektedir. Günlük hayatında hobisinin kalmadığını, kimliğini ev ve çocuk sorumluluğunun büründürdüğünü belirtmesi; kadınlığın eğitimsiz yoksulluğun içinde nasıl bir kimlik daralmasına dönüştüğünü göstermesi bakımından araştırmaya özgün bir vaka sunmaktadır. Avukat olmak istediğini ancak 'nasip olmadığını' söylemesi, 'nasip' söyleminin eğitim kısıtını dini-kaderci bir çerçeveye yerleştirme işlevini sorguladır.

3. K3

Otuz yedi yaşında, Kelkit doğumlu olan K3, ilkokul beşinci sınıfına kadar okuyabilmiştir. Babası 'kız çocuğunun okumada ne işi var' diyerek kendisini okula göndermemiştir; köyden şehre ulaşım zorluğu da ek bir engel teşkil etmiştir. Eşinin berberlik yaptığı ailesinde ekonomik kırılganlık pandemi döneminde belirginleşmiş, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'na başvurmaları zorunlu hâle gelmiştir. Bebeği henüz bir yaşındadır ve bu durum hem eğitime katılımını hem de eşinin destek vermeyeceğini bildiği bir toplumsal çerçevede hareket alanını kısıtlamaktadır. Araştırma açısından K3, anneliğin eğitimi nasıl hem zorunlu hem de imkânsız kıldığını en yoğun biçimde yaşayan katılımcılardan biridir: Çocuklarının ödevlerine yardım edemediğini söylemesi, eğitimsizliğin kuşaklar arası yansımasına somut bir örnek sunmaktadır.

4. K4

Kırk iki yaşında, Erzincan doğumlu olan K4, hiç okula gitmemiştir; okuma yazması bulunmamaktadır. Bu araştırmanın en kırılgan ve en temsil edici katılımcılarından biridir. Dedesi tarafından 'kadın olduğu için' okula gönderilmemiştir. Eşi şu an cezaevinde olup bel fıtığı nedeniyle çalışamamakta, dört kızının sağlık sorunları mevcuttur. Geçimini tarlada mevsimlik çalışarak ve sosyal yardımlarla sağlamaktadır. 'Çocuklarım okusun diye buraya geldim ve kaldım' ifadesi, onun için eğitimin bir anlamlandırma değil, bir kurtuluş projesi olduğunu ortaya koymaktadır. Telefonu yalnızca arama amacıyla kullanan, kurslarda 'bu yaştan sonra kafam almıyor' diyen K4; eğitimsizliğin yoksullukla ve fiziksel dışlanmayla nasıl pekiştiğini gösteren bir yaşayan belgedir.

5. K5

Kırk yaşında, Gümüşhane'nin Deredolu Beldesi'nden gelen K5, ilkokul beşinci sınıfına kadar okuyabilmiştir. Ailesi 'kız kısmı okumaz' diyerek kendisini okuldan alıkoymuştur. Eşi yirmi yıldır gurbette çalışmakta, hem annelik hem babalık rolünü tek başına üstlenmektedir. 'Hayatımda en çok keşke dediğim konu eğitimimdir' sözü, eğitimsizliği bir kayıp olarak içselleştirdiğini gösterir. Ancak çocuklarının özellikle kızının eğitimini sürdürmek için gösterdiği özveride bu kayıp dönüşüme uğramaktadır: Kar yağarken yolları kürekle açarak kızını okula götürmesi, bu dönüşümün en güçlü imgesidir. Araştırma açısından K5, eğitimin yokluğunun bedensel ve mekânsal bir mücadeleye dönüştüğünü gösteren bir katılımcıdır.

6. K6

1964 Kelkit doğumlu olan K6, araştırmanın en yaşlı katılımcısıdır ve ilkokul beşinci sınıf mezunudur. Babası çiftçiydi ve tarla işleri için ona okula gitme fırsatı tanımamıştır; öğretmeni babasına yalvarmış olmasına rağmen kendisi okutulmamıştır. Beş çocuğundan üçü üniversite mezunu ve devlet memuru olmuştur. Kızlarının okuması için eşiyle mücadele etmiş, 'gerekirse mahkemeye veririm' demiştir. Bu kararlılık, çok yıllar öncesinde kendisine kapatılan kapıyı çocukları için zorla açma iradesine dönüşmüştür. Araştırma açısından K6, 'eğitim özgürlüğün kapısıdır' söylemini en içselleştirilmiş biçimde taşıyan ve bu inancını çocuklarının yaşamlarında somutlaştırmayı başaran katılımcıdır.

7. K7

Otuz iki yaşında, doğma büyüme Kelkitli olan K7, araştırmanın eşi olan kadınlar grubundaki en yüksek öğrenim düzeyine sahip katılımcıdır: Ortaokul (sekizinci sınıf) mezunudur. Okulu bırakmayla ilgili pişmanlığı eğitim için değil, Kur'an kursundan icazetini alamamak içindir. Bu istisna, eğitime yüklenen anlamların dinî-manevi boyutuna dikkat çekmektedir. Üç çocuğu olan K7, eşinin yardımcı olduğu bir ortamda görece daha dengeli bir ev içi düzen kurabilmiştir. Ancak meslek sahibi olmak istediğinde 'eşim izin vermez' ifadesi, yapısal cinsiyet kısıtının kadının bireysel iradesini nasıl sınırladığını göstermektedir. Araştırmada K7, eğitimsizlik acısını değil eğitimi ertelenmiş ama mümkün gören bir perspektifi temsil etmektedir.

8. K8

Otuz üç yaşında, doğma büyüme Kelkitli olan K8, araştırmadaki eşi olan kadınlar grubunun lise mezunu tek üyesidir. Bu nitelik onu ötekilere kıyasla ayrıcalıklı bir konuma yerleştirmiyor; aksine eğitimin tek başına yeterli olmadığını, eşin onayı olmaksızın elde tutulamadığını gösteren bir örnek kılmaktadır. Lise sonrası hastaneden sekreterlik teklifi geldiğinde eşi razı olmadığı için çalışmamıştır. 'O zaman ekonomik bir gücüm olsaydı belki kararlarıma daha az müdahale edilirdi' cümlesi, ekonomik bağımsızlığın karar özerkliğini nasıl biçimlendirdiğini keskin biçimde ifade etmektedir. Araştırma açısından K8, eğitimin gerekli ama yeterli olmadığını; cinsiyete dayalı kontrolün eğitimi aşabileceğini gösteren kritik bir vakadır.

9. K9

Kırk iki yaşında, on yedi yıldır Kelkit'te yaşayan K9, ilkokul dördüncü sınıfına kadar okuyabilmiştir. 'Kız çocuğu okur mu?' baskısı ve maddi imkânsızlıklar, eğitim yolunu kapatmıştır. Üç çocuğundan biri üniversite mezunu, biri askere hazırlanmaktadır. Çocukların okul süreçlerini yakından takip eden, öğretmenlerle en sıkı ilişkiyi kuran katılımcılar arasındadır: 'Öğretmenler babalarını değil, beni tanırlar.' Bu söylem, anneliğin eğitim aktarımındaki merkezi rolünü simgelemektedir. 'Mesleğin olmayınca her şey eksik kalıyor' ifadesi, eğitimsizliği varoluşsal bir eksiklik olarak konumlandırmaktadır. Araştırmada K9, eğitim yoksunluğunu en güçlü kimliksel kayıp söylemiyle dile getiren katılımcıdır.

B. Tek Ebeveyn Kadınlar

10. K10

Otuz sekiz yaşında, fiziksel engeli bulunan K10 eşiyle yasal olarak boşanmamış ama fiilen ayrı yaşamaktadır. Beşinci sınıfa kadar okuyabilmiştir; babası hayvancılıkla uğraştığı için onu okula göndermemiştir. Yürümekte güçlük çektiğinden kurslara katılmak istememekte, bu fiziksel kısıt eğitim önündeki güçlüğü daha da derinleştirmektedir. Lise son sınıftaki kızının okumasını ve oğlunun okulu bırakmış olmasının acısını iç içe yaşamaktadır. 'Kızıma her zaman okuyup bir meslek sahibi olmasını ve kendini kurtarmasını söylüyorum' ifadesi, yaşadıklarını kendi bedeni üzerinden aktarma refleksini yansıtmaktadır. Araştırma açısından K10, engelli, yoksul ve tek ebeveyn olmanın üst üste bindiği çok boyutlu kırılganlığı temsil etmektedir.

11. K11

Kırk yaşında, Kelkit'te on üç yıldır yaşayan K11, ilkokul beşinci sınıfına kadar okuyabilmiştir. Eşiyle resmi olarak boşanmamış olmakla birlikte ayrı yaşamaktadır; kira yardımı almaktadır. Roman okumayı seven, el işi yapan, kilim kursuna giden bir kadın olmasına karşın sol gözündeki görme kaybı bu uğraşları sürdürmesini güçleştirmektedir. 'Eğer okumuş olsaydım kendi ayaklarımın üzerinde dururdum, daha güçlü olurdu ve yaşadığım bu zorlukları yaşamazdım' ifadesi, eğitimi geriye dönük bir koruyak olarak anlamlandırmasını gösterir. Araştırma açısından K11, sağlık kırılganlığının eğitime yönelik fırsatları nasıl kapattığını ve yine de bilgi arayışının sürdüğünü gösteren bir katılımcıdır.

12. K12

Otuz dokuz yaşında, altı-yedi yıldır boşanmış olan K12, ortaokul mezunudur. Dışarıda ücretli temizlik işine giden, lif örüp satan, Türk sanat müziği dinleyen, sosyal ilişkileri canlı bir kadın profili çizmektedir. Dikiş kursuna gitmek istemekte, 'bir kadının dikiş öğrenmesi her zaman iyidir' demektedir. 'En azından liseyi bitirmiş olmayı çok isterdim; okumamış olmanın zararını gördüm, belki okumuş ve daha bilinçli olsaydım eski eşim beni bu kadar ezemezdi' söylemi, eğitimi siddete karşı bir kalkan olarak konumlandırmasına işaret etmektedir. Araştırma açısından K12, ekonomik faaliyetleri ve sosyal ağlarıyla görece daha özerk bir tek ebeveyn kadın deneyimini temsil etmekte; eğitimi özgürlük olarak, eğitimsizliği ise ezilmeye açık olmak olarak anlamlandırmaktadır.

13. K13

Otuz iki yaşında, 2021'de boşanan ve beş yıldır tek başına yaşayan K13, ortaokul mezunudur. İstanbul, Çayırova ve köy gibi farklı mekânlarda yaşamış; ardından Kelkit'e yerleşmiştir. İki çocuğuyla yakın ve sıcak bir ilişki içindedir; özellikle oğlunun ev işlerine katılımını övmekte, kızının gelişimini takip etmektedir. 'Benim gibi zorluk çekmemeleri için okuyup meslek sahibi olmalarını istiyorum' söylemi, eğitimi nesilden nesile bir koruyucu olarak aktarma isteğini göstermektedir. Kendi 'keşkesi' hafızlığı tamamlanamamaktır; bu da eğitimi dinî-manevi bir tamamlanma deneyimi olarak anlayan özgün bir perspektif sunmaktadır. Araştırma açısından K13, yoksulluğu ve yalnızlığı deneyimleyip buna rağmen çocuklara yönelik kararlı bir eğitim tutumu geliştiren bir katılımcıdır.

14. K14

Otuz sekiz yaşında, şiddet dolu bir evlilikten ayrılan ve kızıyla birlikte yaşayan K14, araştırmanın en yüksek eğitim düzeyine sahip katılımcısıdır: Bilgisayar programcılığı ön lisans mezunudur. KPSS sertifikası, halk oyunları, yüzme, güvenlik, ilk yardım gibi çok sayıda kurs ve sertifika edinmiştir. Çalışmaktadır. Ayrılma gücünü 'diplomam var, çalışabilirim' düşüncesinden aldığını belirtmektedir. Bu ifade, eğitimi yalnızca ekonomik bir araç değil, özgürlük imkânı olarak anlayan bir özneyi göstermektedir. Kızıyla birlikte kitap okuyan, yüzme kursuna ve folklor çalışmalarına giden bu anne-kız ilişkisi, araştırmada eğitim aktarımının en dinamik ve bilinçli biçimini örneklemektedir. Araştırma açısından K14, eğitimin özgürleştirici potansiyelini en somut biçimde yaşayan ve bu deneyimi kızına taşıyan bir katılımcıdır.

15. K15

Otuz sekiz yaşında, 1,5 yıl önce ayrılan ve annesinin evinde kalan K15, imam hatip birinci sınıftan ayrılmış olmakla birlikte şu an açık öğretim lisesine devam etmektedir. Bilgisayar, kişisel gelişim, dikiş ve özel güvenlik sertifikaları mevcuttur. Çocuklarının eğitimi için 'ayaklarının üzerinde durabilirler, kimseye muhtaç olmazlar, kendi kararlarını verebilirler' demesi, eğitimi özerk bireylik olarak anlamlandırmasını yansıtmaktadır. Eski eşinin 'kadının yeri evdir' söylemi onun öğrenim ve çalışma fırsatlarını engellemiştir. Araştırma açısından K15, eğitim önündeki engeli eşten devralan ama ayrılıkla bu engeli aşmaya çalışan dinamik bir katılımcı profili sunmaktadır.

16. K16

Yirmi yedi yaşında, Iğdır Gülpınar köyü doğumlu olan K16, araştırmanın en genç katılımcısıdır ve on altı yaşında erken yaşta evliliğe maruz kalmıştır. Ortaokul sonrasında eğitime devam edememiştir; şu an dışarıdan açık öğretim lisesini okuyarak sertifika almayı hedeflemektedir. Tek ebeveyn olarak firında çalışmakta, annesiyle çocuğunun bakımını paylaşmaktadır. 'Eğitimli bir kadın olsaydım 16 yaşında evlenmezdim' ifadesi, eğitimi erken evlilikten bir koruyucu kalkan olarak konumlandırmasına işaret etmektedir. Araştırma açısından K16, eğitimsizliğin en somut biçimde erken evlilik ve ekonomik bağımlılık döngüsüyle iç içe geçtiğini gösteren bir katılımcıdır.

17. K17

Kırk yedi yaşında, boşanma süreci iki buçuk yıldır devam eden K17, ilkokul beşinci sınıf mezunudur. Kızı ve büyük oğlu büyümüş, küçük oğluyla birlikte yaşamaktadır. Eşiyle birlikte olduğu dönemde de çocukların eğitimiyle yalnızca kendisi ilgilenmiştir. 'Yeter ki sen oku, bir meslek sahibi ol ve kendi ayaklarının üzerinde dur; ben çalışırım' söylemi, anneliği öz-fedakârlıkla çocuğa yatırıma dönüştürmektedir. Büyük oğlu Amerika'da çalışmakta, kızı okuyamadığı için işe girip evlenmiştir. Bu profil, eğitim şanslarının çocuklar arasındaki dağılımındaki cinsiyete dayalı eşitsizliği de görünür kılmaktadır. Araştırma açısından K17, uzun soluklu evlilik şiddetinden ayrılmaya çalışan ve tüm yükünü çocuğunun okuması üzerine yatan bir anne olarak araştırmada özgün bir konum işgal etmektedir.

18. K18

Kırk beş yaşında, on iki yıldır boşanmış olan K18, ilkokul beşinci sınıfa kadar okuyabilmiştir. İki aylıkken babasını, dört yaşında annesinin amcayla evlenmesiyle aile düzenini yitirecek kadar zorlu bir çocukluk geçirmiştir. Hayvancılık zorunluluğu ve kız çocuklarının okutulmaması algısı, eğitimi kesmiştir. Yedi yıl boyunca okul temizlik işçisi olarak çalışmış, Halk Eğitim bünyesinde aşçılık sertifikası almıştır. İş aramaya devam etmektedir. Çocuklarından biri hafız olmuş, ikisi teşekkür belgesi getirmektedir. 'Çocuklarım okusun, benim gibi devlete ya da başkasına muhtaç kalmassınlar' ifadesi, eğitimi bireysel özgürlüğe giden yol olarak anlamlandırmaktadır. Araştırma açısından K18, yoksul, boşanmış ve eğitimsiz olmasına karşın çalışmak için kararlı bir özne olarak hem kırılma hem direniş temsil etmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form 42 sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini kendi sözcükleriyle ve ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak tanınması bakımından fenomenolojik araştırmalar için uygun bir veri toplama tekniğidir (Creswell, 2013). Yönelimsellik kavramının araştırmanın yöntemine yansması da bu görüşme soruları üzerinden gerçekleşmektedir. Bilinçli edimi ve deneyimi açığa çıkarmak için görüşme soruları; kadınların eğitim deneyimlerine, çocuklarına ilişkin eğitim beklentilerine, gündelik hayat pratiklerine ve gelecekle ilgili

anlam dünyalarına ulaşmak üzere kurulmuştur. Gündelik yaşam deneyimleri, analizin başlangıç ve yola çıkış noktasını oluşturmaktadır (Husserl, 1970).

Görüşme formu, araştırmanın amacı ve ilgili alan yazın doğrultusunda geliştirilmiş; özellikle kadınların kendi eğitim deneyimleri ile çocuklarının eğitimine ilişkin deneyimlerini paralel biçimde ele alacak şekilde yapılandırılmıştır. Görüşme soruları, katılımcıların eğitimle ilgili yaşantılarını, bu yaşantılara eşlik eden duyguları, karşılaşılan güçlükleri ve eğitime yüklenen anlamları ortaya çıkarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırmanın öznelere olan nitel araştırmalarda deneyimli alan uzmanları ve fenomenoloji alanında uzman bir araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Soruların hazırlanma süreci; literatür taraması, soruların oluşturulması, uzman görüşü alma ve pilot uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Görüşme sorularının hazırlanmasında şu ilkelere dikkat edilmiştir: soruların açık, anlaşılır ve tek boyutlu olması; katılımcıları yönlendirici ifadeler içermemesi; deneyime ve yaşantıya dayalı anlatımları teşvik etmesi; kadınların kendi eğitimleri ile çocuklarının eğitimi arasında kurdukları anlam farklılıklarını görünür kılacak şekilde yapılandırılması.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları düzenlenip sıralandıktan sonra biri nitel, biri alan uzmanı ve biri dil uzmanı olmak üzere toplam 3 uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşü alınan uzmanlar; alanında deneyimli araştırmacılar, nitel araştırma uzmanları ve Türk dili alanından bir uzman olmak üzere farklı boyutlarda değerlendirme yapmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda yer alan, aynı amaca hizmet eden ve tekrar niteliği taşıyan sorular çıkarılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda görüşme formuna son hali verilmiş; ardından iki gönüllü katılımcı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler aracılığıyla soruların anlaşılabilirliği hem araştırmacılar hem de katılımcılar açısından değerlendirilmiş ve form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların onayı alınarak ses kaydı ile kaydedilmiş ve daha sonra kelimesi kelimesine çözümlenmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci etik kurallar çerçevesinde araştırmanın potansiyel katılımcılara duyurulması ile başlatılmıştır. Gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen

kadınlar araştırmacıyla iletişime geçmiş; ortak bir takvim oluşturularak görüşme süreci planlanmıştır. Gönüllü katılımcılara görüşmeler öncesinde araştırmanın amacı, süreci ve görüşme soruları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Görüşme sürecinin veri analizi amacıyla ses kaydına alınacağı açıkça ifade edilmiş ve katılımcı onayı alınmıştır.

Her bir katılımcıya kimliklerinin gizliliğini sağlamak için araştırmacı tarafından üretilmiş bir kod verilmiştir. Görüşme sürecinde katılımcının kimliğini açığa çıkaracak herhangi bir isim kullanılmamış ve bu yönde soru sorulmamıştır. Görüşmeler, yarı yapılandırılmış soruların yanı sıra süreci zenginleştirecek nitelikte açıcı sorular da sorularak yürütülmüştür. Katılımcılara soruların dışında eklemek istedikleri konulara yer verme fırsatı da tanınmış ve katılımcı bu yönde bir ifade bildirmediğinde görüşme sonlandırılmıştır. Görüşmeler ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Veri toplama süreci, veriler doyuma ulaşip kendini tekrar edinceye dek sürdürülmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde fenomenolojik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Analiz süreci, verilerin yalnızca betimlenmesiyle sınırlı kalmayıp, katılımcıların deneyimlerinde ortaklaşan anlam yapılarını ve bu yapıların özsel yönlerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir (Giorgi, 2009). Bu doğrultuda analiz süreci şu aşamalardan oluşmuştur: görüşme dökümlerinin tekrar tekrar okunarak bütüncül bir anlamın kavranması; katılımcı ifadelerinden anlamlı ifade birimlerinin belirlenmesi; anlam birimlerinin kodlanarak tematik yapılar altında toplanması; kadınların kendi eğitimleri ile çocuklarının eğitime ilişkin temaların karşılaştırmalı biçimde analiz edilmesi; ve bu temalar arasındaki ilişkilerden hareketle, eğitimin yoksulluk ve annelik bağlamında kazandığı özsel anlam yapılarının ortaya konulması.

Veri analiz süreci birinci ve ikinci döngü kodlama sürecinden oluşmaktadır. Birinci döngü kodlamada açık kodlama (Saldaña, 2014) yapılmış; görüşmelerden elde edilen veriler katılımcıların verdikleri ifadeler şeklinde olduğu gibi sıralanmış ve kodlanmıştır. İkinci döngü kodlamada ise eksensel ve fenomenolojik kodlama (Saldaña, 2014) uygulanmıştır. Bu aşamada kadınların kendi eğitim deneyimleri, çocuklarına ilişkin eğitim deneyimleri, gelecek beklentileri ve eğitime yönelik ihtiyaçları temel eksenler olarak belirlenmiştir. Bu eksenler, görüşme sorularında yer alan ana

kategorilerle de örtüşmektedir. Her iki döngüde de araştırmacı ile danışmanlar arasındaki konsensus süreci etkin biçimde işletilmiştir.

Nesne ile deneyim arasındaki ilişkiyi betimleyebilmek için redüksiyon (indirgeme) yapılmıştır (Smith, 2013). Diğer bir ifadeyle, katılımcıların gündelik hayat deneyimleri nesnelleştirilirken araştırmacı kendi ön yargılarını bir kenara bırakmış ve redüksiyon yardımıyla katılımcıların deneyimleri üzerinden ortak anlama (öze) ulaşılmıştır (Moustakas, 1994; Giorgi, 2006; Merriam, 1994). Bu süreçte analiz yalnızca betimsel içerik analiziyle sınırlı tutulmamış; temaların ötesine geçilerek eğitimin kadınlar için nasıl bir yaşantısal yapı oluşturduğuna odaklanılmıştır.

2.6. Araştırmacının Rolü ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacının temel sorumluluklarından biri, kendi ön kabullerinin ve varsayımlarının farkında olarak bunları analiz sürecinde bilinçli biçimde askıya almasıdır. Bu süreç, fenomenolojik literatürde parantezleme (epoché) olarak adlandırılmaktadır (Husserl, 1970). Epokhe alma sürecinde dünyanın varlığına ilişkin yargıyı ne olumlamak ne de yadsımak; redüksiyon ile ise dikkati bilince görünme şekline yönlendirmek söz konusudur (Lewis & Staehler, 2014; Steinbock (Husserl), 2001). Bu bağlamda araştırmacının kendinin farkındalığı ile öznellik paradoksu ve bilinç problemi aşılmıştır.

Bu araştırmada araştırmacı, eğitim, kadın yoksulluğu ve annelik konularına ilişkin sahip olduğu kuramsal ve kişisel kabullerin farkında olarak, katılımcı anlatılarına mümkün olduğunca açık bir tutumla yaklaşmayı hedeflemiştir. Araştırma sürecinde analizlere eşlik eden yansıtıcı alan notları tutulmuş; bu notlar, araştırmacının düşünce süreçlerini görünür kılarak analiz sürecinin denetlenebilirliğini artırmıştır. Araştırmacı ayrıca süreç boyunca danışman ve alan uzmanlarından geri bildirim alarak verilerin yorumlanmasında tekil bir bakış açısına sıkışmaktan kaçınmıştır (Starks & Trinidad, 2007).

Çalışmanın inandırıcılığı için farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak çeşitlemeye başvurulmuş (doküman inceleme, bireysel gözlemler) ve alan uzmanlarından oluşan uzman incelemesi süreci gerçekleştirilmiştir. Aktarılabilirlik için katılımcı seçim ölçütleri ayrıntılı biçimde tanımlanmış; başka araştırmalarla karşılaştırma yapılabilecek şekilde çalışma süreci hakkında zengin betimleme ortaya

konulmuştur. Teyit edilebilirlik için araştırmacının ön yargılarından uzaklaşmak amacıyla kodlama süreci çıktıları ve ulaşılan özler, çalışma sürecinden haberdar olmayan bağımsız alan uzmanlarına sunulmuş ve bu uzmanların görüşleri de dikkate alınmıştır. Tutarlılık için görüşme sorularının geliştirilme süreci ayrıntılı olarak aktarılmış; araştırmacı kendi konumunu ve ön kabullerini açık bir dille ortaya koymuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların eğitimle ilgili anlatıları eksensel bağlamda fenomenolojik bir yaklaşımla kodlanmıştır. Kodlama, katılımcıların hem kendi eğitim deneyimlerine hem de çocuklarının eğitimine yükledikleri anlamları kapsayacak biçimde çift katmanlı olarak tasarlanmıştır. Kod kategorileri, araştırmanın teorik çerçevesiyle —van Manen'in yaşantı betimlemesi, Husserl'in yaşam dünyası kavramı ve Giorgi'nin fenomenolojik analizi— örtüşecek biçimde oluşturulmuştur.

3.1. Kadınların Kendi Eğitimlerine İlişkin Anlam Yapıları

Eğitim Bir Hak Değil Bir Lütuf Olarak Deneyimlenmek

Araştırmaya katılan kadınların büyük çoğunluğu, okulun kendi hakkı olduğunu değil, ailenin 'izin vermesiyle' mümkün olan bir lütuf olduğunu yaşayarak içselleştirmiştir. Eğitim bir özne hakkı değil, başka öznelerin (baba, eş, aile büyükleri) takdirine bırakılan bir fırsattır gibi deneyimlenmiştir. Bu yapının en yoğun ifadelerinden biri K2'den gelmiştir:

"Okumak isterdim. Şu an imkânım olsa çok isterim ama nasip olmadı."

'Nasip' söylemi burada dikkat çekicidir: Eğitim, toplumsal bir hak olarak değil kaderle gelen ya da gelmeyen bir armağan olarak çerçevelenmiştir. Bu söylem, bireysel isteği teslim ederken yapısal engeli görünmez kılmıştır. K5 ise aynı deneyimi daha açık bir bilinçle dile getirmiştir:

"Benim zamanımda kız çocuklarının okumasına sıcak bakılmıyordu, bu yüzden okulu bırakmak zorunda kaldım. Aslında okumayı çok seviyordum."

'Bırakmak zorunda kaldım' ifadesi, bireysel tercih ile yapısal zorunluluk arasındaki gerilimi yansıtmış; eğitim dışında bırakılmanın özne tarafından bir kayıp

olarak deneyimlendiğini ortaya koymuştur. K3 ise babanın açık söylemiyle bu mekanizmayı özetlemiştir:

"Ailem, özellikle de babam, 'kız çocuğunun okumada ne işi var' düşüncesiyle beni göndermedi."

K6'nın anlatısı ise bu tabloya bir zamansal boyut eklemiştir: Öğretmeni babasına yalvarmış, ancak baba tarla işlerini öne sürerek kararını değiştirmemiş; yıllar sonra pişmanlık duymuştur:

"Öğretmenlerim beni çok istedi ama babam işler yüzünden göndermedi. Sonradan kendisi de çok pişman oldu. 'Keşke göndereseydim, hayatını kurtarırdı' dedi."

Araştırmanın eşi olan kadınlar grubundaki tek lise mezunu katılımcı olan K8'in anlatısı bu koda en paradoksal katkıyı sağlamıştır: Eğitim almış olmak, eşin onayı olmaksızın sürdürülemez olduğunda 'lütuf' söyleminden özgürleşmeye yetmemiştir:

"Eşim de şu an abimle aynı düşünce yapısına sahip. Kafa yapıları böyle olduğu için çalışmama veya okumama sıcak bakmıyorlar."

Eğitimsizliği Bedensel ve Gündelik Bir Yük Olarak Deneyimlemek

Araştırmadaki kadınların büyük bölümü, eğitimsizliğin gündelik yaşama yansımaları beden ve mekân üzerinden tanımlamıştır. Okuma yazma bilmemek ya da yalnızca temel düzeyde bilmek, bankaları, hastaneleri, devlet kurumlarını, çocukların ödevlerini, hatta akıllı telefonları kullanmayı güçleştiren somut bir kısıtlılık olarak yaşanmıştır. K4 bu deneyimi en açık biçimde dile getirmiştir:

"Benim onlarla hiç ilgim yok. Sadece çocuklarımla, onların yemeğiyle, temizliğiyle ve ev işleriyle uğraşırım."

Ev içine kapatılmış bir bedeni ve zihinsel daralması, eğitimsizliğin gündelik sonucu olarak okunabilmiştir. Telefonu 'sadece arama yapmak için' kullandığını belirten K4, dijital dışlanmanın da bu tablonun parçası olduğuna işaret etmiştir. K3 ise çocuklarının ödevlerine yardım edememeyi somut bir eziyet olarak tanımlamıştır:

"Çok şey değiştirdi; en azından şu an ortaokula giden çocuklarımla ödevlerine yardımcı olabilirdim, şu an çoğunu anlamıyorum."

Bu ifade, eğitimsizliğin nesiller arası bir kırılma ürettiğini ortaya koymuştur: Anne, çocuğuna yardım edemez; çocuk, kendi başına bırakılır. K18 ise bu gündelik yükü çocuklara yönelik sormak gibi somut bir anlarda dile getirmiştir:

"Bazen derslerinde benden yardım istiyorlar; sanki ben üniversite okumuşum gibi sorular soruyorlar ama maalesef her zaman yardımcı olamıyorum."

'Keşke' Olarak Eğitim — Pişmanlık ve Gecikmiş Bilinç

'Keşke' sözcüğü, araştırma görüşmelerinde tekrar eden en belirgin ifadelerden biridir. Araştırmacı tarafından doğrudan 'keşke dediğiniz bir durum var mı?' sorusunun sorulduğu bölümlerde ve o soru sorulmaksızın da birçok katılımcı pişmanlığını bu sözcükle dışa vurmuştur. K1 bu pişmanlığın derinliğini şöyle aktarmıştır:

"Keşke okusaydım; o zaman maddi olarak daha iyi bir konumda olabilir, çocuklarıma daha iyi bir gelecek sağlayabilirdim. Sosyal hayatım da daha farklı olurdu. Bir meslek sahibi olmayı çok isterdim. Bu istek bende hâlâ bitmiş değil."

Bu ifade dikkat çekici bir özellik taşımıştır: Pişmanlık geçmişe dönük bir kabul değil, hâlâ yaşayan bir arzudur. Eğitim, kayıp olarak değil ertelenmiş bir imkân olarak zihinde tutulmuştur. K5 ise pişmanlığını çocuğa yatırıma dönüştürme refleksini net biçimde ortaya koymuştur:

"Hayatımda en çok keşke dediğim konu eğitimimdir. Keşke okusaydım da en düşük seviyede de olsa bir mesleğim olsaydı."

K9'un pişmanlığı, eğitimsizliği varoluşsal bir eksiklik olarak tanımlamıştır:

"Keşke okuyup meslek sahibi olsaydım. Okumuş olsaydım her şey değişirdi; özgürlüğün ve paran olurdu, kimseye minnet etmezdim. Öğretmen olmayı çok isterdim ama olmadı. Mesleğin olmayınca her şey eksik kalıyor."

'Her şey eksik kalıyor' ifadesi, mesleksiz varoluşu tamamlanmamış bir öznel olarak deneyimlemenin örneğidir. K12 ise pişmanlığı geriye dönük koruma talebiyle ifade etmiştir:

"En azından liseyi bitirmiş olmayı çok isterdim. Okumamış olmanın zararını gördüm; belki okumuş ve daha bilinçli olsaydım eski eşim beni bu kadar ezemezdi."

Bu söylem, eğitimi hem ekonomik hem de koruyucu bir güç olarak konumlandırmış; eğitimsizliği şiddete karşı savunmasızlıkla ilişkilendirmiştir. K8 ise bu pişmanlığı belirli bir fırsatın kaçırılışına bağlamıştır:

"Liseden sonra hastaneden masa başı sekreterlik için çağırmışlardı. O dönem eşimle nişanlıydık ve kendisi razı olmadığı için çalışamadım. Şimdi aklıma geldikçe pişmanlık duyuyorum. Hastaneye gittiğimde 'keşke benim de bir işim olsaydı' diyorum."

K15 ise pişmanlığı daha sistematik bir çerçevede dile getirmiştir:

"İnsanın kendi ayakları üzerinde durması ve kimseye muhtaç olmaması için okuması gerekir. Benim de bu konuda çok keşkelerim var."

Eğitim Özgürlük Olarak — Ekonomik Bağımsızlık ve Karar Özerkliği

Bu araştırmada eğitim yalnızca bir bilgi edinme süreci olarak değil, özgürlüğün ve karar özerkliğinin zemini olarak anlaşılmıştır. Ekonomik bağımsızlık —bir işin olması, para kazanmak— özgürlüğün somut ifadesi olarak öne çıkmıştır. K9 bu ilişkiyi en yalın biçimde kurmuştur:

"Okumuş olsaydım her şey değişirdi; özgürlüğün ve paran olurdu, kimseye minnet etmezdim."

K1 ise eğitilmiş olmanın getireceği özgüvenin seçim yapma gücüne nasıl yansıtacağını açıklamıştır:

"Ben bir şey yaparken tedirgin ve korkarak yapıyorum; ancak mesleği ve parası olan biri 'nasıl olsa yapabilirim' güvenine sahiptir. Ben bir şey alırken eşimin bütçesini düşünürken, çalışan bir kadının böyle bir kaygısı olmaz."

K8, ekonomik gücün kararlar üzerindeki etkisini doğrudan sorgulamıştır:

"Ekonomik özgürlüğüm olurdu ve eşimin eline bakmak zorunda kalmazdım. Bir şey alacağım zaman eşimin gönlü olursa alınıyor, olmazsa öylece kalıyor."

K14'ün anlatısı bu bağlantının en güçlü somutlaşmasını sunmuştur: Şiddet dolu bir evlilikten ayrılma gücünü bizzat eğitiminden almıştır:

"Eğitimim sayesinde buldum; 'diplomam var, çalışabilirim' diyerek kendimi motive ettim."

K6 ise bu bağlantıyı olumsuzundan kurmuştur; eğitim olmaksızın mekânsal özgürlük bile kısıtlanmıştır:

"Toplumsal kadınları küçümsemesi en büyük engel. Kendi başıma bir şehirden bir şehre gidemem; ya yanımda biri olacak ya da geçerli bir işim."

Ardından kendi okuyan çocukları üzerinden bu tabloyu dönüştürmüştür:

"Okuyan çocuklarımdan biliyorum, onlar kendi başlarına her yere gidebiliyorlar. Eğitim aslında özgürlüğün kapısıdır."

K18, kadın eğitimini soyuttan somuta bağlayan bir söylemle bu kodu tamamlamıştır:

"Bence kadınların mutlaka okuması ve ekonomik özgürlüğünü kazanması gerekiyor. Kimseye bağımlı olmadan, aşağılanmadan yaşayabilmek için eğitim ve çalışma hayatı şarttır."

Sınırlandırılmış Eğitim — Tarihsel, Mekânsal ve Cinsiyete Dayalı Engeller

Kadınların eğitime erişimini kısıtlayan engeller anlatılarında belirginleşmiştir:

(a) Tarihsel-kültürel engeller (kız çocuğu okumaz algısı, dönemin zihniyeti); (b)

Mekânsal engeller (köyde okul olmaması, taşıma güçlüğü); (c) Ekonomik engeller (kırtasiye alacak para yokluğu); (d) Aile içi güç ilişkileri (baba, eş ve erkek kardeş kısıtı). Bu engellerin anlatıdaki görünürlüğü katılımcıdan katılımcıya değişmiştir: Bir kısmı engeli açıkça isimlendirirken, bir kısmı 'nasip olmadı' ya da 'okuyamadım' söylemiyle yapısal olanı kişisel kadere dönüştürmüştür.

K3 mekânsal engeli doğrudan aktarmıştır:

"Ayrıca köylerden şehre gidiş gelişin zor olması ve barınma sorunları da engel teşkil etti."

K10'un anlatısında tarihsel-kültürel boyut belirginleşmiştir:

"O zamanlar ailem hayvancılıkla uğraşıyordu, işlere yardım etmemiz için babam okumamıza izin vermedi. Bizi destekleyen kimse yoktu, eski kafa yapısı nedeniyle okutmadılar."

K13 ise göçebeliğin eğitim sürekliliğini nasıl engellediğini aktarmıştır:

"Göçebe bir yaşam sürdüğümüz için eğitim hayatım devam edemedi."

K16, erken evliliğin eğitime nasıl bir kapan kurduğunu retrospektif olarak değerlendirmiştir:

"Eğer okusaydım her şey çok farklı ve olumlu olurdu. 16 yaşında evlenmezdim; o yaşta beni istemeye geldiklerinde karşı çıkacak bir bilincim olurdu veya öğretmenlerim beni uyarırdı."

K8'in anlatısı ise çok katmanlı aile içi kısıtı aktarmıştır:

"Abim ise okumamı hiç istemiyordu; tek kız kardeşi olduğum için evde oturmamı istiyordu. Eşim de şu an abimle aynı düşünce yapısına sahip."

Bu kümede K15'in ifadesi, eşin kısıtını en sistematik biçimde ortaya koymuştur:

"Eski eşimden dolayı çok fırsat kaçırdım. Her şeye karışıyordu, baskı yapıyordu ve izin vermiyordu. Kadının yerinin evi olduğunu söylüyordu."

Eğitim Kalıntısı — Sınırlı Eğitimin Gündelik Hayattaki Değeri

Araştırmadaki tüm katılımcılar aldıkları sınırlı eğitimin bile 'yararlı' olduğunu belirtmiştir. Okuryazarlık, hastane, banka, adres bulmak, çocukların okul gruplarını takip etmek gibi temel işlevlerde kendini göstermiştir. Bu 'eğitim kalıntısı', eğitimsizlikle karşılaştırıldığında ne kadar az da olsa değerli bulunmuştur. K4 bu kodu özetlemiştir:

"Okuma yazması olmayan bir insan için hayat çok zor. Bir yere gidip çalışamazsın, mecburen ev kadını oluyorsun; çünkü mağaza işinden veya bilgisayardan anlamazsın."

K5 ise basit okuryazarlığın somut karşılığını aktarmıştır:

"Yararı oldu tabii ki. Okuma yazmayı öğrendik; hastaneye gittiğimizde randevumuzu alabiliyor, tabelaları okuyabiliyor ve başka bir şehre gittiğimizde adresi bulabiliyoruz."

Bu söylemde okuryazarlık, toplumsal hayata katılabilmenin asgari koşulu olarak deneyimlenmiştir. K2 ise eğitimin gündelik kullanımını özgürlük temasıyla birleştirmiştir:

"Çok faydası var. Okumasaydım kendi başıma bir yere gidip gelme imkânım olmazdı. Şimdi hastaneye veya diğer resmi kurumlara kendi başıma gidebiliyorum."

K9'un söylemi bu koda pratik bir boyut eklemiştir:

"Tabii ki, en azından okuryazarlığım var. Bir yere gittiğimde kimseden yardım almadan işimi halledebiliyorum. Okumak büyük bir avantaj."

3.2. Çocukların Eğitimine İlişkin Anlam Yapıları

Çocuğun Eğitimi Ertelenmiş Benliğin Projesi Olarak

Araştırmadaki kadınların büyük çoğunluğu, çocuklarının eğitimini kendi gerçekleştiremediği bir yaşamın telafisi olarak anlam yüklemiştir. Bu temelde fenomenolojik bir yansıtma mekanizması söz konusudur: Kendi eğitiminden yoksun bırakılan kadın, bu yoksunluğu çocuğuna verdiği imkânla doldurmaya çalışmıştır. K5 bu yansıtmayı en sade biçimde dile getirmiştir:

"Onlar benim her şeyim. Kendim göremediğim eğitim imkânlarını onların görmesini istiyorum. Yeter ki onlar okusunlar. Kızımın kimseye muhtaç olmadan, baskı altında kalmadan kendi ayakları üzerinde durması en büyük arzumdur."

'Kimseye muhtaç olmama' ve 'baskı altında kalmama' vurguları, kadının kendi hayatında yaşadığı tam aksini arzuladığını göstermiştir. K1 bu yansıtmanın güçlü bir ifadesini sunmuştur:

"Benim için her şeyden önemli. Kızımın hastalığına kadar hayatımdaki birinci öncelik eğitimdi. Yine de çocuklarımın iyi eğitim alıp iyi yerlere gelmelerini çok istiyorum."

K9 ise bu ilişkiyi adeta bir misyon olarak konumlandırmıştır:

"Çocuklarımın okulla ilgili her şeyiyle ben ilgilenirim; öğretmenleri babalarını değil, beni tanırılar."

Bu ifade, anneliği eğitim aracılığıyla toplumsal tanınırlık kazanan bir öznelik biçimiyle iç içe geçirmiştir. K13 ise bu yansıtmayı en açık pişmanlık söylemiyle kurmuştur:

"Benim gibi zorluk çekmemeleri için okuyup meslek sahibi olmalarını çok istiyorum."

Eğitim Umut ve Kurtuluş Tahayyülü Olarak

Çocukların eğitimi, mevcut yoksulluk ve bağımlılık koşullarından çıkışın tek güvenilir yolu olarak deneyimlenmiştir. Bu kodda eğitim, rasyonel bir gelecek yatırımının çok ötesine geçerek varoluşsal bir kurtuluş tahayyülü niteliği kazanmıştır. K4 bu umudun en yoğun ifadesini sunmuştur:

"Çocuklarımın eğitimi, onların ileride daha iyi bir hayata sahip olmaları ve benim gibi cahil kalmamaları demek. İş sahibi olmalarını istiyorum."

'Benim gibi cahil kalmamaları' ifadesindeki öz-eleştirisinin şiddeti dikkat çekicidir: Kadın, kendi yetersizliğini içselleştirmiş ve bu içselleştirme çocuk için bir motivasyona dönüşmüştür. Bu durum fenomenolojik açıdan önemlidir: Kendini 'cahil' olarak tanımlayan özne, bu tanımlamayı çocuğu için bir seferberliğe çevirmiştir. K4 aynı temayı metaforik bir ifadeyle pekiştirmiştir:

"Okumuş olan insan 'Bağdat'a gitsem döner gelirim' der."

Eğitim, burada mekânsal özgürlükle ve dünyada hareket edebilme kapasitesiyle simgeleşmiştir. K17, kurtuluş tahayyülünü çocuğuna yönelik fedakârlık anlatısıyla örmüştür:

"Yeter ki sen oku, bir meslek sahibi ol ve kendi ayaklarının üzerinde dur; ben çalışırım."

Bu söylem, annenin kendi yoksunluğunu bir zemin olarak sunduğu bir özveride tezahür etmiştir. K18 ise eğitimi bağımsızlık-muhtaçlık karşılığı üzerinden konumlandırmıştır:

"Çocuklarım okusun, benim gibi devlete ya da başkasına muhtaç kalmasınlar diye çabalıyorum."

K15, çocuklarının eğitimini en soyut ama en kapsamlı biçimde ifade etmiştir:

"Eğitim aldıkları zaman ayaklarının üzerinde durabilirler, kimseye muhtaç olmazlar ve kendi kararlarını verebilirler. Okumasalar başkalarının emri altına girmek zorunda kalırlar."

Annenin Yatırım Kanalı Olarak Çocuk

Bu kodda annenin çocuğuyla kurduğu eğitim ilişkisi, özellikle parasal yatırımdan çok bedensel ve duygusal emek üzerinden biçimlenmiştir. Kar yağarken yol açmak, okula kadar götürmek, ödevlere saatlerce yardım etmek, öğretmenleri yakından tanımak; bunların hepsi annenin çocuk üzerinden eğitime yatırdığı emektir. K5'in anlatısı bu emeğin bedensel boyutunu en çarpıcı biçimde göstermiştir:

"Köydeyken evimiz okula çok uzaktı. Kar yağdığında yolları kürekle açarak kızımı okula götürürdüm. Maddi durumumuz iyi olmadığı için yedek ayakkabısı yoktu; ayakları sıırıslıklam olurdu. Akşama kadar ıslak ayakla beklerdi, eve gelince ayakkabılarını sobanın başında kurutmaya çalışırdık."

Bu tablo, eğitime yapılan yatırımın maddi boyutunu bedensel fedakârlıkla gösteren bir imgedir. K9 ise emeği tanınma yoluyla aktarmıştır:

"Çocuklarımin okulla ilgili her şeyiyle ben ilgilenirim; öğretmenleri babalarını değil, beni tanırlar."

K13, boşandıktan sonra dahi okul etkinliklerini kaçırmamıştır:

"Ertuğrul, 'Anne herkesin ailesi geliyor, babam gelmeyecek, sen de mi gelmeyeceksin?' deyince işimi ayarlayıp gittim. Onu yalnız bırakmadım."

Bu anı, eğitim yatırımını duygusal bağlılık ve çocuğun ihtiyaç anında hazır bulunmayla özdeşleştiren bir deneyimdir. K7 ise bu fedakârlığı pratik bir düzeyde aktarmıştır:

"Başlarda biraz yabancılık çekip ağlasalar da sonra alıştılar. Eşim çalıştığı için tüm sorumluluk bende."

Çocuğun Eğitiminde Yaşanan Kırılğanlıklar — Maddi, Duygusal ve Kurumsal

Çocukların okul sürecinde anneler, yalnızca maddi değil duygusal ve kurumsal kırılğanlıklar da yaşamıştır. Maddi kırılğanlıklar; harçlık verememe, kırtasiye ve servis masrafı, ek kaynak kitaplar alamamak gibi somut sorunlara karşılık gelmiştir. K5 bu kırılğanlığı öz-eleştirel bir söylemle aktarmıştır:

"Maddi yetersizlikler nedeniyle bazen çocuklarıma harçlık veremediğim zamanlar olurdu; bu durum beni çok zorlardı."

K3 ise sistemik bir açmazı gündeme getirmiştir:

"Devletin verdiği kitapları okullarda kullanamıyoruz, sürekli kırtasiyeden ek kaynak kitaplar almak zorunda kalıyoruz; bu yüzden maddi yükümüz pek azalmıyor."

Duygusal kırılganlıklar ise çocukların okul sürecinde yaşadıkları ve annelerin bununla başa çıkmaya çalıştığı zorlu anları kapsamıştır. K8, bir öğretmenle yaşanan anlaşmazlığı ve çocuğunun çekimser kişiliğinin yanlış yorumlanmasını aktarmıştır:

"Çocuğum çekimser bir yapıya sahip olduğu için bildiğini hemen söyleyemiyordu; öğretmeni ise bunu bilmediği şeklinde yorumlayıp çocuğuma sürekli cezalar veriyordu."

Bu anlatı, annelerin kurumlarla müzakere etmek, çocuğun bireysel özelliklerini okul sistemine tanıtmak gibi görünmez emek biçimlerini üstlendiğini göstermiştir. K18'in kızı ise akran zorbalığıyla karşılaşmıştır:

"Beni en çok zorlayan ve üzen durum akran zorbalığı. Kızım ortaokulda bu yüzden çok sıkıntı yaşadı ve psikolojik olarak etkilendi."

Eğitimli Annelik — Bilgi Aktarımı ve Kılavuzluk

Araştırmadaki bazı katılımcılar —özellikle görece daha fazla eğitim almış olanlar— annelik rolünü çocuğun eğitiminde etkin bir kılavuz olarak yerine getirmiştir. Bu kod, eğitimin nesiller arası aktarımını mümkün kılan annelik biçimini kapsamıştır. K8 bu kılavuzluğu en net biçimde ifade etmiştir:

"Eğitimli olmanın çocuklarıma çok faydası oluyor; onları daha iyi yönlendirebiliyorum ve ödevlerine yardımcı olabiliyorum."

K14 ise bu kılavuzluğu aktif ve karşılıklı bir bilgi deneyimine dönüştürmüştür:

"Kızım Ebrar sayesinde başladığımız kitaplar var; genellikle o bitiriyor, ben bazen tamamlayamıyorum."

K11, okuryazarlığını çocuğuna olan bağlılığını artırmak için kullanmıştır:

"İlkokul mezunu olmama rağmen çocuklarımla eğitimiyle yakından ilgilenirim, derslerini takip eder ve onlara eğitim vermeye çalışırım."

Öte yandan sınırlı eğitime sahip anneler, bu kılavuzluğun yokluğunu da açıkça fark etmiştir. K4, derslerde üniversite düzeyinde sorular soran çocuklarına yardım edemediğini dile getirirken; K3 ortaokul ödevlerini anlayamadığını itiraf etmiştir. Bu tablo, anneliğin eğitim aktarımı işlevini yerine getirememesinin bir nesil sonrasına taşınan eğitim açığına nasıl zemin hazırladığını göstermiştir.

Kız Çocuğunun Eğitimi — Toplumsal Cinsiyet ve Kuşaklar Arası Telafi

Pek çok katılımcı, kız çocuklarının eğitime özellikle vurgu yapmıştır. Bu vurgu, hem kendi deneyimlerinden gelen doğrudan bir telafi isteğini hem de kadın hayatına özgü kırılmalıkların farkındalığından beslenen özel bir önceliği yansıtmıştır. K11 bu duyarlılığı en güçlü metaforla ifade etmiştir:

"Kız çocukları evlendiklerinde daha çok ezilebiliyorlar; meslek sahibi olmak insanın kolundaki altın bilezik gibidir, her yerde ekmeğini kazanmasını sağlar."

Bu söylem, mesleği fiziksel olarak taşınan değerli bir varlık olarak simgeleştirmiştir. K12 ise kız çocuğuna yönelik mesajında kendi acı deneyimini bir uyarıya dönüştürmüştür:

"Kızıma her zaman okuyup kendini geliştirmesini, kendi parasını kazanıp kimseye minnet etmemesini söylüyorum. Benim gibi hayatını mahveden birine düşmemesi için okuması şart."

K13, kız çocuğunun eğitimi özellikle vurgulamıştır:

"Erkekler bir şekilde çalışma hayatına atılabiliyor ama kız çocuklarının eğitimi benim için çok daha kritik."

Bu söylem, işgücü piyasasındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ailenin eğitim stratejisine nasıl yansıdığını göstermiştir. K10 ise kız çocuğuna yönelik ümidini şöyle dile getirmiştir:

"Kızıma her zaman okuyup bir meslek sahibi olmasını ve kendini kurtarmasını söylüyorum."

3.3. Genel Değerlendirme

Bu araştırma, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'ndan destek alan on sekiz yoksul kadının eğitim olgusunu nasıl anlamlandırıldığını fenomenolojik bir yaklaşımla incelemiştir. Bulgular, eğitimin bu kadınların yaşam dünyalarında ne bir politika meselesi ne de yalnızca ekonomik bir araç olarak deneyimlendiğini ortaya koymaktadır. Eğitim; sorumluluklar, kayıplar, umutlar ve kısıtlamalarla iç içe geçmiş çok katmanlı bir anlam evreni içinde yaşanmaktadır.

Kadınların kendi eğitimleri söz konusu olduğunda, ağırlıklı tema bir 'gecikmiş bilinç'tir: Çoğunlukla okula gitmek istemişler ama yapısal engellerle karşılaşmışlardır. Bu engeller cinsiyete dayalı aile baskısı, mekânsal uzaklık, maddi yetersizlik ve eş denetimi olarak sıralanmaktadır. Eğitime yüklenen en belirgin anlam, özgürlük ve bağımsızlıktır: Mesleği olmak, kimseye muhtaç kalmamak, kendi kararlarını

verebilmek. Eğitim bir 'hak' olarak değil lütuf ve kader olarak deneyimlenmiş; bu durum katılımcıların pek çoğunun yapısal sorumluluğu bireysel kadere dönüştürmesine yol açmaktadır.

Çocukların eğitimi söz konusu olduğunda ise tablo daha karmaşık ve çelişkili bir hal almaktadır. Eğitim güçlü bir umut tahayyülüne dönüşmektedir: Çocuk, annenin gerçekleştiremediği hayatın taşıyıcısıdır. Bu yansıtma, Van Manen'in 'yaşantının anlamlılık yapısı' kavramıyla örtüşmektedir: Kadınlar, kendi yaşantılarını çocuklarının geleceği üzerinden anlamlandırmaktadır. Eğitim, hem bir çıkış kapısı hem de bir koruyucu kalkan olarak işlemektedir; yoksulluktan, şiddetten, erken evlilikten, muhtaçlıktan korunmanın yolu olarak görülmektedir.

Eşi Olan ve Tek Ebeveyn Kadınlar Arasındaki Karşılaştırmalı Okuma

İki grup karşılaştırıldığında, eğitime yüklenen özsel anlam yapıları büyük ölçüde örtüşmektedir: Her iki grupta da eğitim özgürlük, meslek, bağımsızlık ve çocuğun kurtuluşu olarak anlamlandırılmaktadır. Ancak deneyimlerin yapısı farklılaşmaktadır. Eşi olan kadınlarda eş denetimi (eğitime ve çalışmaya izin vermeme) eğitim önündeki en belirgin güncel engel olarak öne çıkmaktadır. Tek ebeveyn kadınlarda ise bu engel ayrılık ya da ölümle kalkmakta; ancak yerini farklı bir güçlükler bütünü almaktadır: Ekonomik yalnızlık, çocuk bakımının tek sorumluluğunun üstlenilmesi ve kurumsal destek eksikliği.

Tek ebeveyn kadınlar arasında eğitime daha somut katılım iradesi (kurs, sertifika, açık öğretim) gözlemlenmektedir. K14'ün durumu bu eğilimin en gelişmiş örneğini sunmaktadır: Şiddet dolu evliliğini, eğitimiyle edindiği iş imkânı sayesinde terk etmiştir. Bu bulgu, tek ebeveynliğin tüm güçlüklerine karşın kimi durumlarda özgerçekleştirme için daha elverişli bir zemin sunabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmanın Fenomenolojik Kuramsal Çerçevesiyle İlişkisi

Husserl'in yaşam dünyası (Lebenswelt) kavramı, bu araştırmada katılımcıların eğitimi yalnızca soyut bir süreç olarak değil; gündelik mekânlar, bedenler, ilişkiler ve sorumluluklar içinde yaşanmış bir olgu olarak deneyimlediğini görmemize olanak tanımaktadır. Kar yağarken okula giden çocuk, ıslak ayakkabıların sobanın yanında kurutulması, ödevlerini anlayamayan anneler bütün bunlar eğitimin soyut söylemin ötesinde nasıl somutlaştığını gösteren yaşam dünyası örüntüleridir.

Van Manen'in anlam yapısı yaklaşımı, kadınların eğitimi kimi zaman açık bir bilinçle, kimi zaman ise 'nasip', 'olmadı', 'kaderimiz' gibi örtük söylemlerle

anlamlandırdığını ortaya koymaktadır. Bu örtük söylemler, yapısal engellerin nasıl kişisel kader olarak içselleştirildiğini göstermekte; fenomenolojik araştırmanın derinlemesine analiz gerektirdiğine işaret etmektedir.

Giorgi'nin betimleme yöntemiyle uyumlu biçimde, bu araştırma katılımcıların deneyimlerinden evrensel anlam yapılarını (eğitim-özgürlük, eğitimsizlik-kırılganlık, çocuk-kurtuluş tahayyülü) çıkarmayı hedeflemiş; bu yapıların bireysel yaşantılar içinde nasıl somutlaştığını ayrıntılı alıntılarla belgelemiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Tartışma

Bu araştırma, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'ndan destek alan on sekiz yoksul kadının eğitim deneyimlerini fenomenolojik bir perspektiften incelemiştir. Bulgular, eğitimin bu kadınların yaşam dünyalarında salt bir politika çıktısı ya da ekonomik araç olarak değil; anlam, kimlik, özgürlük ve gelecek beklentisi olarak deneyimlendiğini ortaya koymaktadır. Mevcut bölümde bu bulgular, Pierre Bourdieu'nün habitus, sermaye ve alan teorisi; Amartya Sen'in insani yapabilirlik yaklaşımı; ve Kathryn Edin ile Maria Kefalas'ın yoksul annelere ilişkin anneliği önceliklendirme teorileri ile birbirini tamamlayan üç teorik çerçeve aracılığıyla yorumlanmıştır.

Bourdieu, yapısal eşitsizliğin nasıl içselleştirildiğini ve yeniden üretildiğini açıklamayı mümkün kılmaktadır. Sen, bu içselleştirmenin somut özgürlük kayıplarına (yapabilirlikler üzerindeki kısıtlamalara) nasıl dönüştüğünü görmemizi sağlamaktadır. Edin ve Kefalas ise yoksulluk içindeki anneliğin neden öylesine merkezi bir anlam kaynağına dönüştüğünü, çocuğun eğitiminin neden annenin kendilik projesiyle bu denli iç içe geçtiğini kavramsal olarak temellendirmektedir. Birlikte ele alındığında bu üç teorik hat, araştırmanın bulgularına hem yapısal hem bireysel hem de ilişkisel tartışma imkânı sunmuştur.

Bourdieu'nün Habitus, Sermaye Ve Alan Teorisi: Yapının Özneye Kazınması "Kız Çocuğu Okumaz" Söylemi ve Habitusun Oluşumu

Pierre Bourdieu'nün sosyal pratik teorisi, toplumsal eşitsizliğin nasıl yeniden üretildiğini anlamak için güçlü bir analitik araç sunmaktadır. Bourdieu'ye göre bireyler, toplumsal koşulların ürünü olan bir *habitus* (içselleştirilmiş eğilimler, algı şemaları ve eylem kalıpları bütünü) aracılığıyla dünyayla ilişki kurmaktadır (Bourdieu, 1977, 1990). Habitus ne tamamen bilinçli ne de tamamen bilinçdışıdır; pratik bir bilgi biçimi olarak bireyin bedenine ve düşünme yapısına işlenmiştir. Habitus, bireyin hangi düşüncelerin, isteklerin ve eylemlerin "mümkün" ya da "makul" görüldüğünü belirleyen bir olasılıklar çerçevesi oluşturmaktadır.

Bu teoride üç temel sermaye türü belirleyicidir: ekonomik sermaye (maddi kaynaklar), kültürel sermaye (eğitim, bilgi, kültürel beceriler) ve sosyal sermaye (ilişki

ağları ve bağlantılar). Bourdieu'ye göre sembolik sermaye ise bu diğer sermaye türlerinin meşrulaştırılmış biçimi olarak prestij, itibar ve tanınma olarak işlev görmektedir (Bourdieu, 1986). Bireyler bu sermayeleri *alan* adı verilen görece özerk toplumsal alanlarda (eğitim alanı, ekonomik alan, aile alanı gibi) biriktirmek ve dönüştürmek için mücadele etmektedirler.

Bourdieu'nün eğitim sosyolojisindeki en kritik katkılarından biri, eğitim sisteminin kültürel yeniden üretimdeki rolünü ortaya koymasıdır. Bourdieu ve Passeron (1977/1990), eğitim kurumlarının kültürel sermayesi yüksek ailelerin çocuklarını ödüllendirirken kültürel sermayesi düşük olanları dışladığını; ancak bu süreci doğal ve meritokratik görünümlü bir biçimde gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bu mekanizma, eşitsizliği hem üretmekte hem de gizlemektedir.

Bu araştırmanın katılımcıları arasında en belirgin ve tekrar eden ifade, "kız çocuğu okumaz" söylemidir. Bourdieu'unun yaklaşımı ile bakıldığında, bu söylem bir habitus biçimlenişinin göstergesidir. Söz konusu aile yapılarında "kız çocuğu okumaz" yargısı bireysel bir görüş değil; toplumsal bir norm olarak içselleştirilmiş, nesilden nesile aktarılmış ve pratik bilgi olarak bedenleşmiş bir eğilimdir. Bourdieu'nün (1977) kavramıyla bu, *doxa* düzeyinde işleyen bir kabuldür: Sorgulanmayı bile gerektirmeyen, olağan ve "doğal" olarak algılanan bir toplumsal gerçeklik olduğu söylenebilir.

K2'nin kullandığı "nasip olmadı" söylemi, habitusun özellikle çarpıcı bir örneğini sunmaktadır. Yapısal bir engeli (aile tarafından okula gönderilmemeyi) dinî-kaderci bir çerçevede içinde anlamlandırmak, Bourdieu'nün "sembolik şiddet" kavramını hatırlatmaktadır: Tahakküm altındaki grubun, kendi konumunu meşrulaştıran düşünce kalıplarını benimsemesi (Bourdieu & Wacquant, 1992). Bu söylem, yapısal engelliği bireysel kader söylemine dönüştürerek hem gerçek kısıtı hem de ona yönelik olası direnişi görünmez kılmaktadır.

Öte yandan Bourdieu'nün kültürel sermaye kuramı, araştırma bulgularındaki eğitim düzeyi farklılıklarını da açıklamayı mümkün kılmaktadır. Ön lisans mezunu K14'ün "diplomam var, çalışabilirim" söylemiyle şiddetten ayrılabilmesi, kurumsal biçimde nesnelleşmiş kültürel sermayenin (bir diplomanın) somut bir eyleycilik kaynağına dönüşmesinin örneğidir (Bourdieu, 1986). Buna karşın K8'in lise diplomasına rağmen eşinin denetimi altında kalması, kültürel sermayenin tek başına

yeterli olmadığını; alan içindeki güç ilişkilerinin özellikle toplumsal cinsiyet alanındaki erkek egemenliğinin kültürel sermayeyi işlevsiz kılabileceğini ortaya koymaktadır.

Sembolik Yeniden Üretim: Eğitimsizliğin Kuşaklar Arası Aktarımı

Bourdieu'nün teorisinin bu araştırma için belki de en verimli boyutu, kültürel sermayenin kuşaklar arası yeniden üretim dinamiklerine ilişkin içgörüleridir. Araştırma bulguları, düşük kültürel sermayenin nesil içinde nasıl yeniden üretilme riskini taşıdığını açıkça göstermektedir. K3'ün çocuklarının ödevlerine yardım edememesi, K18'in "sanki ben üniversite okumuşum gibi sorular soruyorlar" ifadesi, K4'ün çocuklarının derslerini takip etmekte yaşadığı güçlük bunların hepsi, annenin kültürel sermaye eksikliğinin bir sonraki kuşağın eğitim destek altyapısını zayıflattığını göstermektedir (Lareau, 2003).

Bununla birlikte araştırma, Bourdieu'cü determinizmi kısmen sorunsallaştıran bulgular da içermektedir. K5'in kar yağarken yolları kürekle açarak kızını okula götürmesi, K6'nın kızlarını okutmak için eşiyle mahkeme tehdidine kadar giden mücadelesi, K15'in ayrılmanın ardından açık öğretime devam etmesi bu pratikler, alanın kısıtlayıcı yapısına rağmen habitus içinde bir dönüşüm potansiyeli taşıdığını ima etmektedir. Bourdieu (1990), habitusun katı ve değişmez olmadığını; pratiğin alan koşulları değiştikçe dönüşebildiğini belirtmektedir. Kadınların kendi deneyimlerinden hareketle çocukları için eğitim yatırıma girdikleri bu pratikler, habitusun eleştirel yeniden üretimi olarak okunabilmektedir.

Amartya Sen'in İnsani Yapabilirlik Yaklaşımı: Eğitim Ve Özgürlüğün Kesişimi (Eğitimin Yapabilirlik Genişletici İşlevi)

Amartya Sen'in geliştirdiği insani olabilirlik yaklaşımı (capability approach), refah ve eşitsizliğe ilişkin standart ekonomik çerçevelere (gelir, fayda, kaynak dağılımı) köklü bir eleştiri yöneltmektedir. Sen'e (1999) göre gerçek özgürlük, insanların değerli gördükleri yaşam biçimlerini fiilen seçme ve sürdürme kapasitesiyle ölçülmelidir. Bu kapasite bütünü Sen'in terminolojisinde *yapabilirlik* (insanların yapabilecekleri ve olabilecekleri şeylerin gerçek fırsatlar seti) olarak adlandırılmaktadır.

Yapabilirlik yaklaşımı, *işlevsellik* ile *yapabilirlik* arasında temel bir ayrım yapmaktadır. İşlevsellik, gerçekleştirilmiş durumları ve eylemleri ifade ederken; yapabilirlik, bireyin seçebileceği alternatiflerin kümesini, yani gerçek özgürlüğünü

göstermektedir. Sen'e göre bir bireyin refahını değerlendirmek için yalnızca ne yaptığına değil, ne yapabileceğine bakmak gerekir (Sen, 1992). Bu çerçevede yoksulluk, salt gelir yetersizliği değil, temel yapabilirliklerin yoksunluğu olarak tanımlanmaktadır.

Nussbaum (2000, 2011), Sen'in yaklaşımını insan onuruyla bağlantılı merkezi yapabilirlikler listesiyle genişletmiştir. Bu liste yaşam; bedensel sağlık; bedensel bütünlük; duyular, hayal gücü ve düşünce; duygular; pratik akıl; bağlantılı olma; diğer türlerle ilişki; oyun; ve politik ve maddi ortam üzerinde denetim yapabilirliklerini içermektedir. Eğitim ise bu yapabilirliklerin büyük çoğunluğunu doğrudan ya da dolaylı olarak biçimlendiren temel bir kaynak işlevi görmektedir.

Bu araştırmanın en belirgin temalarından biri, eğitimin doğrudan bir ekonomik araç olarak değil, özgürlüğün zemini ve yapabilirliğin kaynağı olarak anlamlandırılmasıdır.

Araştırma bulgularında özellikle tekrar eden bir yapabilirlik, Nussbaum'un (2000) çerçevesinde *pratik akıl* yapabilirliği olarak tanımlanabilecek olan şeydir: Kendi yaşamına ilişkin kararları kendi başına verebilme özgürlüğü.

Katılımcıların ifadeleri, Sen'in (1999) kaynak ile yapabilirlik arasında kurduğu kritik ayrımı göstermektedir: eğitim bir kaynak olarak önemlidir; ancak asıl değeri, bireyin bu kaynağı gerçek özgürlüklere (yapabilirliklere) dönüştürebildiği ölçüde ortaya çıkmaktadır. Araştırma katılımcılarının eğitime yükledikleri anlam, tam da bu dönüştürücü potansiyelidir: eğitim, kimseye muhtaç kalmadan yaşayabilmeyi, kendi kararlarını verebilmeyi, şiddet içinde bir hayatı terk edebilmeyi mümkün kılan bir yapabilirlik genişletici olmasıdır.

Dönüştürme Faktörleri: Eğitim Yapabilirliğini Kısıtlayan Yapılar

Sen'in yaklaşımında kaynakların gerçek yapabilirliklere dönüşümünü etkileyen *dönüştürme faktörleri* (conversion factors) kritik bir yer tutmaktadır. Bu faktörler bireysel (sağlık, beceriler), sosyal (normlar, ilişkiler) ve çevresel (altyapı, kurumlar) olmak üzere üç düzeyde işlemektedir (Sen, 1999; Robeyns, 2005).

Bu araştırmanın bulguları, eğitim yapabilirliğini kısıtlayan güçlü dönüştürme faktörlerine işaret etmektedir. Toplumsal cinsiyet normları ("kız çocuğu okumaz" söylemi) bir sosyal dönüştürme faktörü olarak eğitime erişim yapabilirliğini doğrudan kısıtlamaktadır. Köyde okul olmaması, ulaşım güçlüğü çevresel faktörler olarak işlev

görürken; sağlık sorunları (K10'un fiziksel engeli, K11'in görme kaybı, K4'ün çocuklarının hastalıkları) bireysel dönüştürme faktörleri olarak yapabilirlik setini daraltmaktadır. Bu faktörlerin bir arada işlediği durumlarda örneğin K10'un fiziksel engel + yoksulluk + tek ebeveynlik kesişiminde yapabilirlik yoksunluğu katlanmakta ve bütünleşik bir kırılganlık tablosu ortaya çıkmaktadır.

K14'ün ön lisans diplomasına sahip olmasına karşın yaş sınırı (35 yaş memuriyete giriş kısıtı) ve eğitim düzeyi çelişkisi nedeniyle istihdama erişememesi ise Sen'in (1999) vurguladığı bir paradoksu somutlaştırmaktadır: Kaynaklar (diploma) mevcut olsa bile kurumsal düzenlemeler bu kaynakların yapabilirliğe dönüşümünü engelleyebilir. Bu bulgu, yapabilirlik yaklaşımı perspektifinden eğitim politikasına önemli bir eleştiri yöneltmektedir: eğitim erişimini genişletmek, bu eğitimin gerçek yapabilirliklere istihdama, kararlarına, özgürlüğe dönüşeceği güvencesini vermemektedir.

Edin Ve Kefalas'ın Anneliği Önceliklendirme Teorisi: Çocuk Olmazsa Ne Kalıyor? (Çocuğun Eğitimi ve Ertelenmiş Benliğin Projesi)

Kathryn Edin ve Maria Kefalas (2005) geliştirdikleri teorik çerçeve, yoksulluk içindeki kadınların anneliğe neden bu denli merkezi bir anlam yüklediğini açıklamaya çalışmaktadır. Philadelphia'nın fakir mahallelerinde yürüttükleri etnografik araştırmada Edin ve Kefalas, düşük gelirli bekar annelerin büyük çoğunluğunun anneliği bilinçli ve olumlu bir tercih olarak değerlendirdiğini; hatta anneliğin bu kadınların yaşamlarındaki en önemli kimlik kaynağını oluşturduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, yoksul anneleri "sorumsuz" ya da "plansız" olarak tanımlayan ana akım söylemlere doğrudan bir itiraz niteliğindedir. Edin ve Kefalas'a (2005) göre yoksul kadınlar için annelik, anlam yokluğuna (işgücü piyasasından dışlanmaya, ilişkilerdeki istikrarsızlığa, statü eksikliğine) karşı anlam dolu bir varoluş zemini sunmaktadır. Annelik, bu kadınlar için hem kimliğin hem de onurun en güvenilir kaynağı olmaktadır.

Araştırmacılar bu dinamiği *anneliği önceliklendirme* (prioritizing motherhood) kavramıyla açıklamaktadır: annelik, eğitim ya da kariyer gibi alternatif kimlik kaynaklarına erişimden yoksun bırakılan kadınlar için en erişilebilir ve en anlamlı kendilik projesi olmasıdır. Bununla birlikte araştırmacılar, bu tercihin özgürce yapıldığı kadar yapısal kısıtların bir ürünü de olduğunu vurgulamakta: Kadınlar hem severek

anne olurlar hem de anlam arayışı için yeterli alternatifleri bulamamaları nedeniyle anneliği merkeze koymaktadır (Edin & Kefalas, 2005).

Edin ve Kefalas'ın çerçevesini tamamlayan bir teorik katkı, Hays'in (1996) *yoğun annelik ideolojisi* (intensive mothering ideology) kavramından gelmektedir. Hays'e göre çağdaş annelik söylemi, annenin çocuğu için zaman, enerji ve duygusal yatırımı sınırsız biçimde harcamasını beklemektedir. Bu ideoloji orta sınıf normlarıyla biçimlenmiş olsa da yoksul kadınlara da uygulanmakta; Onları kaynak eksikliğine rağmen bu beklentileri karşılamaya yönlendirmektedir. Bu araştırmanın katılımcıları arasında anneliği önceliklendirme dinamiği son derece belirgin biçimde gözlemlenmektedir. Ancak bu araştırmanın katılımcıları için söz konusu önceliklendirme, Edin ve Kefalas'ın çalışmasından farklı bir boyut taşımaktadır: Yalnızca annelik kimliğini değil, *çocuğun eğitimi* de merkeze koymak. Bu çifte önceliklendirme, annelik kimliğini eğitim aracılığıyla anlam kazanan bir projeye dönüştürmektedir.

Edin ve Kefalas'ın (2005) teorisine göre Annelik (özellikle çocukların eğitimi sağlama anlamında) varoluşun merkezine yerleşmiş; diğer her şey bu önceliğin etrafında örgütlenmiştir.

Katılımcıların ifadeleri Hays'in (1996) yoğun annelik ideolojisinin kaynaksız bir ortamda nasıl bedenselleştiğini göstermektedir. Annenin çocuğu için gösterdiği bu bedensel fedakârlık, annelik kimliğini hem pekiştirmekte hem de başkaları için de görünür kılmaktadır. Edin ve Kefalas'a (2005) göre yoksulluk içindeki anneler, "iyi anne" olduklarını kanıtlamak için özellikle çaba sarf ederler; çünkü bu, en güvenilir onur ve saygınlık kaynağı olmaktadır.

Ertelenmiş Benlik ve Nesiller Arası Umut

Edin ve Kefalas'ın teorisinin bu araştırmayla en zengin kesişim noktalarından biri, kendilik projesiyle çocuğun geleceğinin nasıl iç içe geçtiğidir. Araştırmanın katılımcıları için anneliği önceliklendirmek, aynı zamanda kendi gerçekleştirilemeyen yaşam projelerini çocuğa yansıtmak anlamına gelmektedir. Bu dinamik, fenomenolojik çözümlemede *ertelenmiş benliğin projesi* olarak kavramsallaştırılmaktadır.

K1 bu yansıtmayı en açık pişmanlık söylemiyle dile getirir: "Keşke okusaydım; çocuklarıma daha iyi bir gelecek sağlayabilirdim." Ancak aynı cümle annenin kendi

kaybını çocuğun kazanımına bağlamaktadır: kaybedilen, çocuk aracılığıyla geri kazanılacaktır.

Edin ve Kefalas'ın (2005) ortaya koyduğu bir örüntüyle şu şekildedir: Yoksulluk içindeki anneler için çocuk, yalnızca sevgi nesnesi değil; *kimliğin, anlamın ve olası kurtuluşun taşıyıcısıdır*. K17 bu özveride en uç ifadeyi bulmaktadır: "Yeter ki sen oku, bir meslek sahibi ol ve kendi ayaklarının üzerinde dur; ben çalışırım." Annenin kendi gereksinimlerini çocuğun eğitime feda etmesi, yoğun annelik ideolojisinin yoksulluk içindeki somutlaşmasıdır (Hays, 1996). Ancak bu fedakârlık salt ideolojik değil, aynı zamanda derin bir anlam arayışının kendi hayatına anlam katmak için mümkün olan en güçlü yatırımı yapma iradesinin ürünüdür.

Kız Çocuğuna Yönelik Eğitim Vurgusu: Anneliği Önceliklendirmenin Cinsiyete Duyarlı Boyutu

Bu araştırmanın katılımcılarında kız çocuklarının eğitiminin özellikle vurgulandığı gözlemlenmektedir. Bu vurgu, Edin ve Kefalas'ın (2005) teorisini genişleten özgün bir bulgu olarak değerlendirilebilir: Anneler yalnızca annelik kimliğini değil, *kadın kimliğini* de çocuğa aktarmaktadır.

Katılımcıların söylemleri, kendi deneyiminin, eğitimsizliğin ve ona eşlik eden savunmasızlığın bilinçli bir dönüşümünü temsil etmektedir. K13 bunu kavramsal düzeyde ifade eder: "Erkekler bir şekilde çalışma hayatına atılabiliyor ama kız çocuklarının eğitimi benim için çok daha kritik." K16 ise eğitimsizlik-erken evlilik bağını açıkça kurar: "Eğer okusaydım her şey çok farklı ve olumlu olurdu. 16 yaşında evlenmezdim." Bu öz-farkındalık, anneliği önceliklendirme teorisine toplumsal cinsiyet bilinci eklemekte; kadının çocuğuna aktardığı şeyin yalnızca "iyi bir gelecek" değil, kendisinin yoksun bırakıldığı *toplumsal cinsiyet özgürlüğü* olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, yoksul kadınların eğitimi yalnızca bir erişim sorunu olarak değil; anlam, kimlik, özgürlük ve gelecek tahayyülü olarak deneyimlediğini ortaya koymaktadır. Kendi eğitimlerini ertelenmiş bir arzu olarak içlerinde taşıyan bu kadınlar, bu arzuyu çocuklarına özellikle kız çocuklarına aktararak hem bireysel bir teselli hem de toplumsal bir dönüşüm umudu beslemektedir.

Eğitim burada yalnızca bir politika çıktısı değil; yoksulluğun içinde anlamlandırılan, anneliğin içinden geçen ve toplumsal cinsiyet kısıtlarıyla her gün müzakere edilen canlı bir fenomendir. Kadınların bu fenomeni nasıl yaşadıklarını anlamak; sosyal politika, eğitim politikası ve toplumsal cinsiyet eşitliği alanlarında daha bütüncül ve insani yaklaşımların geliştirilmesi açısından vazgeçilmez bir zemin sunmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, yoksulluk içindeki kadınların eğitim deneyimlerini yalnızca bir erişim meselesi olarak değil; anlam, kimlik ve özgürlük alanlarını kesişen karmaşık bir fenomen olarak ortaya koymaktadır. Bourdieu'nün habitus ve sermaye teorisi, bu kadınların eğitim dışında bırakılma süreçlerinin yapısal köklerini ve içselleştirilme biçimlerini açıklamada güçlü bir araç sunmaktadır. "Kız çocuğu okumaz" söyleminin doxalaşması, kültürel sermaye yoksunluğunun nesiller arası aktarımı ve eşin denetiminin alan içindeki yaptırım gücü, Bourdieucü bir okuma aracılığıyla görünür hale gelmektedir.

Sen'in insani yapabilirlik yaklaşımı ise bu yapısal kısıtların somut özgürlük yoksunluklarına nasıl dönüştüğünü görmemizi sağlamaktadır. Hastaneye kendi başına gidememe, karar özerkliğinden yoksun olma, şiddet içindeki bir ilişkiyi terk edecek kaynaklara sahip olmama bunların hepsi, kısılmış yapabilirlik setlerinin gündelik dışavurumlarıdır. K14'ün "diplomam var, çalışabilirim" ifadesiyle fiilen deneyimlediği özgürlük genişlemesi, eğitimin yapabilirlik genişletici gücünün en somut örneğini sunmaktadır.

Edin ve Kefalas'ın anneliği önceliklendirme teorisi ise bu araştırmanın belki de en güçlü teorik rezonansını bulmaktadır. Çocuğun eğitimini her şeyin önüne koyan bu kadınlar, bunu salt fedakârlık ya da annelik görevi olarak değil; anlam, kimlik ve kurtuluş tahayyülü olarak deneyimlemektedir. K4'ün "çocuklarım okusun diye buraya geldim" ifadesi ile K17'nin "yeter ki sen oku, ben çalışırım" sözleri, Edin ve Kefalas'ın ortaya koyduğu yoksul anneliğinin anlam yoğunluğunu Türkiye bağlamında teyit etmekte ve genişletmektedir.

Üç çerçevenin birlikte sunduğu tabloda şu temel sonuç belirginleşmektedir: yoksulluk içindeki kadınların eğitim deneyimi, yapısal belirlenimcilik ile bireysel anlam arayışı arasındaki gerilimli bir alanda şekillenmektedir. Bu gerilimin politika

karşılıkları, maddi transferlerin çok ötesine geçmeli; kadınların gerçek yapabilirlik setlerini genişletecek, sembolik tanınma sağlayacak ve anneliğin ötesinde anlam kaynakları üretecek bütüncül bir çerçeve içinde tasarlanmalıdır.

Bu araştırma, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'ndan destek alan on sekiz yoksul kadının eğitime ilişkin anlam dünyalarını fenomenolojik bir perspektiften incelemiştir. On iki kodda bütünleşen bulgular; eğitimin bu kadınların yaşam dünyalarında ne salt bir politika çıktısı ne de yalnızca ekonomik bir araç olarak deneyimlendiğini ortaya koymaktadır. Eğitim; sorumluluklar, kayıplar, umutlar ve kısıtlamalarla iç içe geçmiş çok katmanlı bir anlam evreni içinde yaşanmakta; kaybedilmiş bir hak, ertelenmiş bir arzu, özgürlüğün zemini ve çocuğa aktarılan bir kurtuluş tahayyülü olarak deneyimlenmektedir.

Araştırmanın bulgularını bütünsel olarak değerlendirdiğimizde, üç temel örüntü öne çıkmaktadır. Birincisi, yapısal dışlanma ile bireysel içselleştirme arasındaki gerilimdir: Kadınların büyük çoğunluğu, cinsiyete dayalı aile baskısı, mekânsal uzaklık, maddi yetersizlik ve eş denetimi gibi yapısal engellerle karşılaşmış; ancak bu engelleri "nasip olmadı", "okuyamadım" ya da "kaderimizdi" söylemleriyle bireysel kadere dönüştürmüştür. İkincisi, eğitime yüklenen özgürlük anlamıdır: Araştırmadaki neredeyse tüm kadınlar, eğitimi ekonomik bir araçtan çok kimseye muhtaç kalmama, kendi kararlarını verebilme ve şiddet karşısında ayakta durabilme kapasitesi olarak anlamlandırmaktadır. Üçüncüsü, çocuğun eğitiminin ertelenmiş benliğin projesi olarak deneyimlenmesidir: Kendi eğitim imkânlarından yoksun bırakılan kadınlar, bu yoksunluğu çocuklarına, özellikle kız çocuklarına sunmayı hem bireysel bir teselli hem de toplumsal bir dönüşüm umudu olarak taşımaktadır.

Kadınların Kendi Eğitimlerine İlişkin Anlam Yapılarına İlişkin Sonuçlar

Kadınların kendi eğitim deneyimlerine ilişkin altı temel anlam yapısı ortaya çıkmaktadır. Eğitim bir hak değil bir lütuf olarak deneyimlenmiş; baba, eş ve erkek kardeş gibi aile otoritelerinin izniyle mümkün olan bir ayrıcalık olarak içselleştirilmektedir. K2'nin "nasip olmadı" ifadesi bu içselleştirmenin simgesidir: Bourdieu'nün (1977) doxa kavramıyla okunduğunda, yapısal bir dışlanmanın kadersel bir çerçevede görünmez kılındığını göstermektedir.

Eğitimsizlik bedensel ve gündelik bir yük olarak da deneyimlenmektedir: hastaneye kendi başına gidememe, çocukların ödevlerine yardım edememe, dijital sistemlerin dışında kalma. K4'ün yalnızca arama yapmak için kullandığı telefonu ve K3'ün ortaokul ödevlerini anlayamaması, bu gündelik yükün somut yüzleridir. Buna eşlik eden "keşke" söylemi, araştırmanın en tekrar eden ifadesi olmuştur: Pişmanlık yalnızca geçmişe dönük bir kabul değil, hâlâ yaşayan ve çocuğa yatırıma dönüşen bir arzudur.

Araştırmada eğitim, özgürlük ve karar özerkliğinin zemini olarak güçlü biçimde konumlandırılmaktadır. K14'ün "diplomam var, çalışabilirim" diyerek şiddet dolu evliliğini terk edebilmesi; K9'un "okumuş olsaydım özgürlüğün ve paran olurdu, kimseye minnet etmezdim" ifadesi; K18'in "kimseye bağımlı olmadan, aşağılanmadan yaşayabilmek için eğitim şarttır" sözleri bunların tamamı eğitimi Sen'in (1999) yapabilirlik yaklaşımıyla örtüşen bir özgürlük deneyimi olarak tanımlamaktadır. Öte yandan tarihsel-kültürel, mekânsal, ekonomik ve aile içi sınırlandırıcı engeller ile aldıkları sınırlı eğitimin gündelik hayatta taşıdığı "eğitim kalıntısı" değeri okuryazarlığın randevu almayı, adres bulmayı, kurumsal bağımsızlığı mümkün kılması tamamlayıcı anlam katmanları olarak belgelenmiştir.

Çocukların Eğitime İlişkin Anlam Yapılarına ilişkin Sonuçlar

Çocukların eğitime yüklenen anlamlar, kadınların kendi deneyimleriyle derin biçimde örtüşmekte; ancak daha yoğun bir anlam yükü taşımaktadır. Çocuğun eğitimi ertelenmiş benliğin projesi olarak deneyimlenmektedir: "Kendim göremediğim eğitim imkânlarını onların görmesini istiyorum" (K5). Bu yansıma, Van Manen'in (1990) yaşantının anlamlılık yapısı kavramıyla örtüşmektedir: Kadınlar, kendi yaşantılarının çocuklarının geleceği üzerinden anlamlandırmakta; kaybedilen çocuk aracılığıyla geri kazanılmaktadır.

Eğitim umut ve kurtuluş tahayyülü olarak da işlemektedir: Çocuğun eğitimi, yoksulluktan, şiddetten, erken evlilikten ve muhtaçlıktan çıkışın tek güvenilir yolu olarak görülmektedir. "Benim gibi devlete ya da başkasına muhtaç kalmasınlar" (K18), "Okumasalar başkalarının emri altına girmek zorunda kalırlar" (K15). Bu tahayyül, Edin ve Kefalas'ın (2005) anneliği önceliklendirme teorisiyle paralel olduğu söylenebilir. Annenin yatırım kanalı olarak çocuk teması ise eğitime yapılan yatırımın parasal

boyutun çok ötesine geçtiğini; kar yağarken yolu kürekle açmak, öğretmenleri yakından tanımak, okul etkinliklerini kaçırmamak gibi bedensel ve duygusal emek biçimlerini kapsadığını ortaya koymaktadır.

Çocukların okul sürecinde yaşanan kırılmalıklar harçlık verememe, ek kaynak kitap masrafları, öğretmen-aile anlaşmazlıkları, akran zorbalığı, annenin görünmez emeğinin bir parçasıdır. Eğitimli annelik ise kılavuzluk edebilme kapasitesiyle ölçülmektedir: eğitim düzeyi arttıkça annenin çocuğuna sunabildiği kılavuzluk genişlemekte; bu da eğitimin nesiller arası değerini somutlaştırmaktadır. Son olarak kız çocuğunun eğitime yönelik özel vurgu, anneliği önceliklendirmenin cinsiyete duyarlı bir boyutunu oluşturmaktadır: Kadınlar, kız çocuğunu eğitimsizliğin yarattığı savunmasızlıktan korumak için özel bir anlam yüklemekte; "meslek, kolundaki altın bilezik gibidir" metaforuyla bu değeri dile getirmektedir.

Teorik Çerçevelere İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma, seçilen üç teorik çerçeveye (Bourdieu'nün habitus ve sermaye teorisi, Sen'in insani yapabilirlik yaklaşımı ve Edin-Kefalas'ın anneliği önceliklendirme teorisi) karşılıklı bir diyalog içinde yürütülmüştür. Bu diyalog, bulgulardan elde edilen içgörüler aracılığıyla her üç çerçeveye de özgün katkılar sunmaktadır.

Bourdieu açısından: Araştırma, "kız çocuğu okumaz" söyleminin doxa düzeyinde işleyişini ve kültürel sermaye yoksunluğunun nesiller arası yeniden üretimini Türkiye'nin kırsal-kentsel göç bağlamında belgelemiştir. Ancak aynı zamanda Bourdieu'cü determinizmi kısmen sorunsallaştıran bir örüntü de ortaya çıkmaktadır: Kadınların kendi eğitimsizliklerini bir motivasyon kaynağına dönüştürerek çocukları için eğitim yatırımına girmesi, habitusun *eleştirel yeniden üretimi* olarak okunabilecek bir karşı-habitus ögesi taşımaktadır. Yeniden üretim döngüsündeki bu çatlak, teorik ve politik açıdan önem taşımaktadır.

Sen açısından: Bulgular, yapabilirlik yaklaşımının eğitim araştırmalarına uygulanmasına zengin bir ampirik zemin sunmaktadır. Özellikle K14'ün yaş sınırına takılması, Sen'in kaynak- yapabilirlik ayrımının Türkiye sosyal politika bağlamındaki somut tezahürüdür: kaynaklar (diploma) mevcut olsa bile kurumsal düzenlemeler yapabilirliğe dönüşümü engelleyebilmektedir. Bu bulgu, eğitim politikasına yönelik *yapabilirlik odaklı bir değerlendirme ölçütü* geliştirilmesi çağrısını güçlendirmektedir.

Edin ve Kefalas açısından: Araştırma, anneliği önceliklendirme teorisini iki boyutta genişletmektedir. Birincisi, teoriyi Philadelphia'nın kentsel yoksulluk bağlamından alarak Türkiye'nin sosyo-kültürel dinamiklerine taşımakta; teorisin *kültürler ötesi geçerliliğine* katkıda bulunmaktadır. İkincisi, anneliği önceliklendirmenin bu örnekte çocuğun eğitimini özellikle merkeze alan ve kız çocuğu eğitimine toplumsal cinsiyet bilinci katarak genişleyen özgün bir biçim aldığını göstermektedir. Bu "*eğitim aracılığıyla anneliği önceliklendirme*" örüntüsü, teoriye Türkiye bağlamından kavramsal bir katkı sunmaktadır.

Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, teorik çerçevelerle bütünleşik biçimde okunduğunda; araştırmacılara, politika yapıcılara, uygulayıcılara ve kurumsal aktörlere yönelik birbiriyle ilişkili öneriler ortaya çıkmaktadır. Öneriler politika önerileri, kurumsal ve program önerileri, gelecek araştırmalar için öneriler ve toplumsal farkındalık önerileri şeklinde dört başlık altında sunulmuştur.

Politika Önerileri

Bu araştırmanın en belirleyici bulgusu, eğitim erişiminin tek başına yeterli olmadığıdır. Bu nedenle, eğitim politikalarının değerlendirme ölçütü yalnızca okul tamamlama ya da diploma sayısı değil; bu eğitimin bireyin gerçek özgürlüklerine istihdama, karar özerkliğine, kamusal yaşama katılıma ne ölçüde dönüştüğü olmalıdır (Sen, 1999; Nussbaum, 2011).

Bu doğrultuda somut politika önerileri şunlardır: Kamu istihdamında uygulanan yaş sınırlarının gözden geçirilmesi, özellikle yoksulluk içinde eğitimini geciktirmek zorunda kalan kadınlar için esnekleştirici düzenlemeler yapılması; mesleki sertifika programlarının ulusal yeterlilik çerçevesiyle entegre edilerek emek piyasasında tanınırlığının artırılması; yoksulluk ve istihdam dışı kalma arasındaki döngüyü kırmak amacıyla eğitim yardımları ile aktif işgücü piyasası politikalarının (İŞKUR kursları, girişimcilik destekleri, kooperatif modelleri) birbirine bağlandığı bütünleşik sosyal koruma paketleri tasarlanmasıdır.

Araştırma, kız çocuklarının eğitimden dışlanması yalnızca tarihsel bir olgu olmadığını; eş denetimi, erken evlilik riski ve cinsiyete dayalı aile baskısı biçiminde günümüzde de sürdüğünü ortaya koymaktadır. Politika düzeyinde bu bulgu birkaç

somut adım gerektirmektedir: Kız çocuklarının ortaöğretim ve yükseköğretime erişimini artırmaya yönelik bütünsel koşullu nakdi yardım programları (okul devam koşuluna bağlı) genişletilmeli; erken evliliği önlemeye yönelik eğitim kampanyaları yalnızca kız çocuklarını değil, aile üyelerini özellikle babaları ve ağabeyleri de hedef almalıdır.

Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı bünyesindeki görüşme ve değerlendirme süreçleri, yalnızca ihtiyaç tespitine değil güçlendirici bir ilişki pratiğine dönüştürülmelidir. Görüşmecilerin, katılımcıların eğitim deneyimlerini ve anlam dünyalarını dinleyen, bu deneyimleri kayıt altına alan ve katılımcıyı olası destek programlarına yönlendiren bir kılavuz işlevi üstlenmesi; sistemin sembolik boyutunu güçlendirecektir.

Kurumsal ve Program Önerileri

Halk Eğitim Merkezleri, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları ve diğer uygulayıcı kurumlar, "çocuğum için öğreniyorum" modelini programlarının merkezine almalıdır. Bu modelde annenin temel becerileri (okuryazarlık, sayısal okuryazarlık, dijital okuryazarlık) kendi bireysel gelişimiyle değil, *çocuğun okul başarısına doğrudan katkısıyla* ilişkilendirilmektedir. Brooks'un (2008) Aile Öğrenmesi (Family Learning) modelinden yararlanan, anne ve çocuğu aynı öğrenme sürecine dahil eden programlar bu doğrultuda uyarlanabilir.

Müfredat tasarımı yalnızca mesleki beceriler üzerine değil, Sen'in yapabilirlik yaklaşımından hareketle işlevsel yetkinlik alanları üzerine de kurulmalıdır. Bu alanlar; sağlık okuryazarlığı (sağlık kurumlarıyla etkin iletişim, randevu alma, hak arama), hukuki okuryazarlık (aile hukuku, tüketici hakları, temel başvuru yolları), dijital okuryazarlık (e-devlet, bankacılık, iletişim uygulamaları) ve finansal okuryazarlığı (bireysel bütçe, tasarruf, sosyal haklar) kapsamalıdır.

Freire'nin (1970/2005) eleştirel pedagoji anlayışından hareketle: Yetişkin eğitimi programları yalnızca beceri aktarmakla kalmayıp katılımcıların eğitime ilişkin anlam çerçevelerini de dönüştürmeyi hedeflemelidir. "Nasip olmadı" söylemini sorgulayan, yapısal engelleri isimlendiren ve eğitimi bir hak olarak yeniden çerçeveleyen grup refleksiyonu bileşenleri programlara entegre edilmelidir. Bu bileşen, Rogers ve Horrocks'ın (2010) dönüştürücü öğrenme kavramıyla örtüşmektedir: Bireyin yalnızca yeni bilgi edinmesi değil, bilgiyi anlamlandırdığı çerçevenin kendisini sorgulaması.

Sekiz ila on kişilik homojen akran grupları, paylaşılan deneyimlerin görünür kılındığı güvenli bir alan yaratmada etkili olacaktır.

Bourdieu'nün (1990) habitus dönüşümüne ilişkin görüşlerinden hareketle: Eğitim ortamları, alışlagelen yaşam pratiklerine uzak ve yabancılaştırıcı değil; gündelik yaşama yakın ve tanıdık biçimde tasarlanmalıdır. Programlar; mahalle düzeyinde, muhtarlık, okul ya da cami gibi tanıdık kamusal mekânlarda sunulmalı; eğitimciler kültürel duyarlılık ve yetişkin eğitimi pedagojisi konularında yetiştirilmelidir. K14 gibi eğitim aracılığıyla özgürleşme deneyimini yaşayan kadınların akran model olarak programa dahil edilmesi, Bandura'nın (1977) öz-yeterlik artırma mekanizmasına karşılık gelmekte ve değişimin somut örneklerle görünür kılınmasını sağlamaktadır.

Araştırma, kadının eğitime erişiminin bireysel bir karar değil; eş, baba ve erkek kardeş gibi aile otoritelerinin onayına bağlı bir süreç olduğunu tutarlı biçimde ortaya koymaktadır. Bu bulgu, eğitim müdahalelerinin yalnızca bireysel kadını değil aile sistemini de hedeflemesi gerektiğini göstermektedir. Eşlere ve babalara yönelik farkındalık oturumları; eğitimin hanehalkı refahına katkılarını, çocuk gelişimine olumlu etkilerini ve ekonomik dönüşler sağladığını kanıtlarla aktaran toplantılar düzenlenmelidir. Bu toplantılarda salt bilgi değil; katılımcıların deneyimlerini paylaştığı diyalogik bir ortam yaratılması, Jejeebhoy ve Sathar'ın (2001) ev içi güç dinamiklerine ilişkin bulgularıyla uyumludur: Değişim, söylem değil ilişki aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Eğitim programları, katılımcıları yalnızca eğitip geri çekilmemeli; istihdama geçişi kolaylaştıran bütünleşik destek paketleriyle sürdürülmelidir. Bu paket; İŞKUR ile koordinasyonlu mesleki yönlendirme, mikro girişimcilik finansmanı (küçük ölçekli kooperatif ve atölye modelleri), sertifika programlarının sektörel işverenlerle eşleştirilmesi ve yasal düzenlemelere yönelik savunuculuk bileşenlerini kapsamalıdır. Özellikle mesleki kurslar bittiğinde "artık ne yapacağım?" sorusuyla kalan kadınların varlığı, eğitim-istihdam köprüsünün kurumsal olarak tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Bu araştırmanın kesitsel niteliği, yoksulluk içindeki kadınların eğitim deneyimlerinin zaman içindeki dönüşümünü izlemeyi mümkün kılmamıştır. Aynı

katılımcı grubuyla yürütülecek uzunlamasına araştırmalar, eğitime katılımın uzun vadeli etkilerini (ekonomik bağımsızlık, karar özerkliği, nesiller arası kültürel sermaye aktarımı) belgeleyecek ve bu araştırmanın bulgularını sınamanın yanı sıra genişletecektir.

Bu araştırma yalnızca kadın perspektifini kapsamıştır. Ancak bulgular, kadınların eğitime erişiminde eşlerin, babaların ve erkek kardeşlerin belirleyici bir rol oynadığını tutarlı biçimde ortaya koymaktadır. Bu aile otoritelerinin eğitime ilişkin anlam dünyalarını inceleyen tamamlayıcı araştırmalar, direnç ve destek örüntülerini anlamada kritik bir boşluğu dolduracaktır. Erkeklerin kendi eğitim deneyimlerinin, habitus biçimlenişlerinin ve kadın eğitime ilişkin algılarının derinlemesine incelenmesi; müdahale programlarının bu gruba yönelik bileşenlerini de kanıta dayalı biçimde tasarlamayı mümkün kılacaktır.

Edin ve Kefalas'ın (2005) anneliği önceliklendirme teorisinin bu araştırmayla Türkiye bağlamında bulunduğu rezonans, teorisinin kültürler ötesi geçerliliğine işaret etmektedir. Ancak bu bulgunun güçlendirilmesi için, farklı bölge ve sosyo-kültürel bağlamlarda (kentsel, kırsal; Batı, Orta Anadolu ve Doğu Anadolu karşılaştırması; göç öncesi ve sonrası) yürütülecek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yoksulluğun eğitim anlamlandırma pratiklerine etkisinin bölgesel farklılıklar içinde nasıl değıştiğini inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar, hem teoriyi hem de politikayı besleyecektir.

Bu araştırmanın bulgularından hareketle, yoksulluk içindeki kadınlara yönelik yürütölen Halk Eğitim Merkezi kurslarının, SYDV destekli eğitim programlarının ve mesleki kursların yapabilirlik odaklı etki değıerlendirmeleri yapılmalıdır. Standart çıktı göstergelerinin (tamamlanma oranı, sertifika sayısı) ötesinde; katılımcıların yapabilirlik yapabilirlik deneyimlerini, eğitim öncesi ve sonrası anlam çerçevesindeki dönüşümü ve çocuklarının okul süreciyle bağlantısını izleyen nitel bileşenler içeren değıerlendirme tasarımları geliştirilmelidir. Van Manen'in (1990) yaşantı betimlemesi yöntemi, bu tür değıerlendirme araçlarının metodolojik temeli olarak uyarlanabilir.

Toplumsal Farkındalık Önerileri

Son olarak, bu araştırma; yoksul anneliğini sorumsuzluk ya da bilinçsizlikle ilişkilendiren yaygın söylemlere karşı güçlü bir ampirik itiraz niteliğindedir. Araştırmanın katılımcıları, kaynaklardan ve fırsatlardan büyük ölçüde yoksun bırakılmış

olmalarına karşın eğitime ilişkin derin bir anlam, özlem ve bilinç taşımaktadır. "Nasip olmadı" söyleminin arkasındaki yapısal engelliği; kar yağarken yolu kürekle açan annenin bedensel fedakârlığının içindeki eğitim yatırımını; "diplomam var, çalışabilirim" diyerek şiddetle yüzleşen kadının iradesini görünür kılmak, hem akademik hem de kamusal bir sorumluluktur.

Bu araştırmanın bulgularının sosyal yardım uzmanları, Halk Eğitim Merkezi öğretmenleri, okul yöneticileri ve yerel yöneticilerle paylaşıldığı hizmet içi eğitim programları aracılığıyla aktarılması önerilmektedir. Yoksulluk içindeki kadınların eğitim deneyimlerini, anlam yapılarını ve yapabilirliklerini merkeze alan bu perspektif; yardım ilişkisini bürokratik bir işlemde güçlendirici bir pratiğe dönüştürme potansiyeli taşımaktadır.

SON SÖZ: EĞİTİM BİR ANA SÖYLEMDEN ÖTEYE

"Bağdat'a gitsem döner gelirim" der K4, eğitimin mekânsal ve varoluşsal özgürlükle ilişkisini bir cümlede simgeleştirmiştir. Bu araştırmanın on sekiz katılımcısı; eğitim karşısında ne edilgen kurbanlar ne de yapısal koşullarından bağımsız özgür bireylerdir. Onlar; hem kısıtların içinde hem de bu kısıtlara rağmen, hem ağlayanlar hem de kar küreyenler, hem "nasip olmadı" diyenler hem de mahkeme tehdidiyle kızlarını okutanlardır.

Bu araştırmanın sunduğu en temel sonuç şudur: Yoksulluk içindeki kadınların eğitim deneyimi, yapısal belirlenimcilik ile bireysel anlam arayışı arasındaki gerilimli ve verimli bir alanda şekillenmektedir. Bu gerilimi anlamak (sadece ölçmek değil, içinden okumak) hem daha insani araştırmalar hem de daha adil politikalar için vazgeçilmez bir başlangıç noktasıdır.

KAYNAKÇA

- Afyonoğlu, M. F., Bayyar, A. B., Kesen, N. F., & Morgül, B. (2021). Tek ebeveyn kadınların sorunlarının sosyal hizmet perspektifinden değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 85-107,
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2024). Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları, <https://www.aile.gov.tr/sygm/genel-mudurluk/sosyal-yardimlasma-ve-dayanisma-vakiflari>
- Ak, Y. (2019). Çoklu bir dezavantajlılık olarak engelli yoksulluğu: Türkiye örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Akçay, A. (2008). Yoksulluğun kadınlaşması kadının yoksunluk hali,
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2(2), 79-96.
- Aksu, H., & Yıldız, S. (2019). Kadınların eğitimde yaşadığı sorunlar: Türkiye örneği. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 8(3), 45-60,
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- ASAGEM. (2011). Tek ebeveynli aileler araştırması (Yayın No: 148 b.). Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları,
- Atasever, E., & Isıklı, E. I. (2024). Kadın yoksulluğuyla mücadelede sosyal yardımların rolü: Düzce Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (61), 91-106.
- Avcı, M. G., & Kıran, E. (2021). Toplumsal değişme, yetişkin eğitimi ve sosyoloji. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 835-856.
- Aydın, C. H. (2020). Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler. *Elektrik Mühendisliği*, 28-36.
- Bacakoğlu, T. Y. (2022). Türkiye’de yetişkin eğitimi tarihine genel bir bakış. *Temel Eğitim*, (14), 18-29.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Başaran, K. (2022). Dönüşen devletin yeni sosyal politika aracı: Sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakfı. *Akademik Araştırmalar Ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 14(27), 259-275.
- Berthoud, R. (2003). Multiple disadvantage in employment: a quantitative analysis. Joseph rowntree foundation,
- Bilir, M., (2009). Yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi: A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.). *Yetişkin eğitimi: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Kalkedon.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge University Press. (Özgün çalışma 1972’de yayımlanmıştır)
- Bourdieu, P. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans.). Sage.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood,
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). Stanford University Press. (Özgün çalışma 1980'de yayımlanmıştır)
- Bourdieu, P. (2001). Masculine domination (R. Nice, Trans.). Stanford University Press. (Özgün çalışma 1998 tarihli)
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977/1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed., R. Nice, Trans.). Sage Publications.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Brooks, G. (2008). *Effective approaches to family learning*. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Butterworth, P. (2003). Multiple and severe disadvantage among lone mothers receiving income support. *Family matters*, 64, 22-29,
- Bülbül, S. (1991). Halk eğitime giriş. Eskişehir: *Açık öğretim Ön Lisans Programı Yayınları*, No: 213,
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Örnekleme Yöntemleri Bilimsel Araştırma Yöntemleri Kitabı* Sunusu,
- Çakır, Ö. (2002). Sosyal dışlanma, Dokuz Eylül Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Cilt: 4, Sayı: 3, s. 83-104, 10.08.2009,
- Çakmak, Ö. (2008). *Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41
- Donkor, M. (2006), "Women and poverty." *Encyclopedia of world poverty* sage publications.
- Duflo, E. (2012). *Women Empowerment and Economic Development*. Journal of Economic Literature.
- Duncan, S., & Edwards, R. (1999). *Lone mothers, paid work and gendered moral rationalities*. London: Macmillan Press.
- Edin, K., & Kefalas, M. (2005). *Promises I can keep: Why poor women put motherhood before marriage*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Efendioğlu, Ü. (2018). Temel eğitim çağında cinsiyet farklılıklarına dayalı sosyal ve kültürel dezavantajlı koşulların analizi doğubayazıt örneği (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- European Community Statistical Office. (2017). The life of women and men in europe: a statistical portrait,
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed., M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Özgün çalışma 1970'de yayımlanmıştır)
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Global Partnership for Education. (2022). Her girl education campaign: Ensuring education for every girl,

- Gönülaçan-Özer, A., & Öztürk, M. (2022). Yeni sosyal risk grubu: tek ebeveynli aileler ve sorunları. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 222-237,
- Gülşen, S. (2019). Veri Zarflama Analizi Tekniği ile Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'nın Gerçekleştirdiği Sosyal Yardımların Etkinlik Ölçümü: Arıcak Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı Örneği, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.
- Güneş, F., & Deveci, T. (2021). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press.
- Hemingway, S. (2022). A phenomenological examination of single mothers rising out of poverty. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University College Of Allied Health,
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (D. Carr, Trans.). Northwestern University Press.
- Jejeebhoy, S. J., & Sathar, Z. A. (2001). Women's autonomy in India and Pakistan: The influence of religion and region. *Population and Development Review*, 27(4), 687-712. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2001.00687.x>
- Kabeer, N. (2005). Gender equality and women's empowerment: A critical analysis of the third Millennium Development Goal. *Gender & Development*, 13(1), 13-24. <https://doi.org/10.1080/13552070512331332273>
- Kandiyoti, D. (1988). Bargaining With Patriarchy. *Gender & Society*, 2(3), 274-290,
- Karakaya, H. (2020). Kadın yoksulluğu ve kadın yoksulluğunu besleyen unsurlar. *Turkish Studies*, 15(1), 307-325.
- Karaman, Y. (1994). Planlı dönemde kadın eğitimi politikamız. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(1), 401-427,
- Karamanlıoğlu, İ.(2023). Paydaş görüşleri çerçevesinde yetişkin eğitimi süreci: nitel bir türkiye örneği. Aydın,
- Kurdaş, E. M. (2021). Eğitimde cinsiyet temelli fırsat eşitsizliği. *Sosyolojik Düşün*, 6(2), 112-144.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Marsh, A. (2001). Helping british lone parents get and keep paid work. In j. Millar & k. Rowlingson (eds.), lone parents, employment and social policy: cross-national comparisons (Ss. 11-36). Bristol University Press,
- MEB, (2018). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin görünümü, Ankara. s.12,
- Miser, R. (2002). " Küreselleşen" Dünyada Yetişkin Eğitimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 35(1), 55-60.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

- Okçabol, R. (2006). Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi). 3. Baskı, Ütopya Yayınevi, Ankara,
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33).
- Özgen, Ö. ve Ufuk, H. (17-21 Ocak 2001). Kırsal kesimde kadın eğitimi. Türkiye Ziraat Mühendisliği Teknik Kongresi, Ankara. ss.1050-1063.
- Özgüç, N. (1998). Kadınların coğrafyası, İstanbul: Çantay Kitabevi,
- Öztürk, M. (2016). *Eğitim sosyolojisi*, Pegem Akademi Yayınları,
- Öztürk, S., & Karataş, M. (2020). Türkiye’de Kadınların İstihdam Edilmelerini Zorlaştıran Faktörler. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 9(24), 180-204. <https://doi.org/10.31199/hakisderg.747129>
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye’de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış*, 4 (10), ss. 1217-1230.
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93–117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Rogers, A., & Horrocks, N. (2010). *Teaching adults* (4th ed.). Open University Press.
- Selçuk, F. (2023). Kadınların eğitime erişimini kolaylaştıran yöntemler ve teknolojinin rolü. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 45(1), 112-130,
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Harvard University Press.
- Sen, A. (1999). Development as freedom. Alfred A. Knopf.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2004). Özgürlükle kalkınma, (Çev: Y. Alogan), İstanbul: *Ayrıntı Yayınları*,
- Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu. (1986). T.C. Resmî Gazete, 19134, 14 Haziran 1986,
- Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: a comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380,
- Şener, Ü. (2012). Kadın yoksulluğu. *Mülkiye Dergisi*, 36(4), 51-67,
- Tekin, M. (1982). Halk eğitim merkezleri etkinliklerinin yönetim. FBD, XV Ekim, s.36-42,
- Turner, B. (1997). Eşitlik, (Çev. B. S. Şener), Ankara: Dost Kitabevi,
- TÜİK. (2021). Eğitim istatistikleri. Türkiye İstatistik Kurumu,
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022). Eğitim istatistikleri. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu,
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022b). İstatistiklerle aile,
- UN Women. (2020). Women in leadership: achieving an equal future in a covid-19 world. Birleşmiş Milletler Kadın Birimi,
- UNDP. (2021). human development report 2021: the next frontier - human development and the anthropocene. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı,
- UNICEF. (2019). The State of the World's Children 2019: Children, Education and Gender Equality. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu,
- UNICEF. (2020). The state of the world's children 2020: Children, education and gender equality. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu,

- UNICEF. (2020). *Girls' education and gender equality*. New York, NY: UNICEF.
- UNESCO (2021). Global education monitoring report. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*,
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.
- United Nations (UN). (2015). Sustainable Development Goals,
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies: A capabilities approach*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. Washington, DC: World Bank.
- World Economic Forum. (2022). Global gender gap report 2022,
- Yaşar, O. (2007). Türkiye'de kadın eğitimi, kadınlara ait diğer göstergeler ve Çanakkale ili örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-35.
- Yusufoğlu, Ö.Ş.(2010). Kadın yoksulluğu üzerine sosyolojik bir araştırma: Elazığ Örneği(Yüksek lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.

EKLER

EK-1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.12.2025-511052



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu



Sayı :E-88012460-050.04-511052
Konu : Etik Kurul Kararı (Nezaket Mina
ÇELEBİ)

28.12.2025

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun **26 Aralık 2025** tarihli ve **14** sayılı oturumunda alınan 14/16 sayılı karar yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerini rica ederim.

Prof.Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanı

Ek:Karar 16 (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Nezaket Mina ÇELEBİ

Bilgi:
Doç.Dr. Ersin TÜRE

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSFL3CBBVU

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/eby-ebys>

Adres Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü Yalnızbağ yerleşkesi Erzincan Sivas
karayolu 12. km 24002 Erzincan
Telefon:444 8 024 – (0446) 226 66 66 Faks:(0446) 226 66 65
e-Posta:rektorkluk@erzincan.edu.tr Web:https://ebyu.edu.tr/tr/
Kep Adresi:erzincanuniv@hs02.kep.tr

Bilgi için: Şehriban GAZİ
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu
Tel No: (0446) 226 6666 - 10058





T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	26/12/2025
Protokol No	14/16
Araştırma Başlığı	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'ndan Yardım Alan Kadınların Eğitime İlişkin Anlamlandırmaları
Araştırma Türü	Nitel araştırma
Araştırmacılar	Nezaket Mina ÇELEBİ (Sorumlu Araştırmacı) Doç. Dr. Ersin TÜRE (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama: 1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK-2. Görüşme Formu

1. Kendini tanııtma soruları

Kaç yaşınızdasınız?

Kaç yıldır burada yaşıyorsunuz?

Hangi öğrenim kurumundan mezunsunuz?

Ailenizden söz eder misiniz? Anne/Baba/Çocuklar

Nerede doğdunuz? Aileniz nerede yaşıyor?

Nerede yaşıyordunuz?

Akraba/Arkadaş/Komşular ile ilişkileriniz nasıldı?

Ailenizde/hanenizde çocukların bakımından ve ev işlerinden kim sorumlu? Bu iş bölümü nasıl oluştu?

2. Ne tür şeyler yapmaktan hoşlanırsın?

Film izler misin? Ne tür filmler izlersin?

Müzik dinler misin? Ne tür müzikler dinlersin? Konserlere gider misin? Bir müzik aleti çalıyor musun?

Spor yapar mısın? Hangi sporları yaparsın?

Kitap okur musun? Nasıl kitaplar okumaktan hoşlanırsın? Seni bugüne kadar en çok etkileyen kitap neydi? Okumuş olduğun kitapları nasıl seçtin? Gazete, dergi vb. okur musun?

3. Düzenli olarak ilgilendiğiniz bir etkinlik var mı? Ne kadar süredir ilgileniyorsunuz? Ne kadar zaman ayırıyorsunuz? Spor, edebiyat, müzik, tiyatro, resim, fotoğrafçılık vb. Bu ilgi alanlarına yönelik devam ettiğiniz kurslar var mı?

Günlük yaşamınızda düzenli olarak ilgilendiğiniz ya da size iyi gelen uğraşlar var mı? Bunları biraz anlatır mısınız?

4. Gittiğiniz bir kurs/eğitim/sertifika programı var mı? Bu kurs/eğitim/sertifika programı hakkında bilgi verebilir misin? (Süresi, ücreti vb.) Niçin bu kurs/eğitim/sertifika programına gidiyorsunuz? Bu kurs/eğitim/sertifika programının size nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?

5. Üye olduğunuz STK var mı? Hangileri?

6. Günlük hayatınızda hangi bilgi iletişim teknolojileri araçlarını kullanıyorsunuz?

Televizyon /Kişisel bilgisayarınız / Akıllı telefon/tablet var mı? Hangi amaçla kullanıyorsunuz? Kaldığınız yerde internet bağlantısı var mı? İnternette daha çok nasıl zaman harcıyorsunuz? Hangi sitelere giriyorsunuz?

7. Sosyal medya kullanıyor musunuz? Hangi sosyal medya uygulamalarını/sitelerini kullanıyorsunuz? Ne amaçla kullanıyorsunuz?
8. Ailenle birlikte neler yaparsın?
9. Hafta sonlarında neler yaparsın? Kimlerle zaman geçirirsin?
10. Arkadaşınız var mı? Kimlerle arkadaşlık ediyorsunuz? Kadın arkadaşlarınız mı çoğunlukta, erkek arkadaşlarınız mı? Bir araya geldiğinizde neler konuşursunuz? Akşam saatlerini kimlerle geçiriyorsunuz?
11. Kimler misafir olamaya gelir ? Bu ziyaretlerde neler yaparsınız?
12. Sabah kaçta uyanırsınız?

Sabah uyandıktan sonra kahvaltıya kadar geçen süreçte neler yapıyorsunuz?

Kahvaltı yapar mısınız? Kahvaltıyı nerede yaparsınız? Kahvaltıyı kimler ile yaparsınız? Neler konuşursunuz?

13. Kahvaltıdan sonra neler yaparsınız?
14. Öğle yemeği vaktinden nasıl haberdar olursunuz?

Yemek yer misiniz? Yemeği nerede yersiniz? Yemeği kimler ile yersiniz? Neler konuşursunuz?

15. Yemekten sonra neler yaparsınız?
16. Sıradan bir akşamda neler yaparsınız?
17. SYDV'den yardım alma süreciniz nasıl başladı? O dönemi anlatır mısınız?

Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'ndan destek almak hayatınızı nasıl etkiledi? (en çok neyi değiştirdi/değiştirmede?)

Kurumla iletişiminiz nasıl? Sizi anlayan/kolaylaştıran bir deneyiminiz oldu mu?

Eğitim geçmişi, eğitime erişim engelleri, annelik ve çocukların eğitimi, kurumsal destek deneyimleri gibi tematik bloklar oluşturulması önerilir.

Ekonomik zorluklar, tek ebeveynlik ve damgalanma gibi konulara geçişte etik bilgilendirme ve geçiş soruları eklenmesi önerilir.

18. Kendi eğitim geçmişinizi anlatır mısınız? (hangi sınıfa kadar, ne zaman/niçin bırakma/ara verme)

Okulla ilişkinizde sizi destekleyen/baskılayan kişiler veya durumlar nelerdi?

Eğitimle ilgili “keşke” dediğiniz bir dönem/karar var mı? Neden?

Sizin hayatınızda eğitimin “yararı” ya da “zararı” oldu mu? Somut bir örnek anlatır mısınız?

Okula başladığınız ilk günü hatırlıyor musunuz? Anlatır mısınız?

19. En sevdiğiniz derler nelerdi? Neden? Sevmedikleriniz? Neden?
20. En başarılı olduğunuz dersler? Neden? Başarısız olduğunuz dersler nelerdir? Neden?
21. Öğretmenlerinizi anlatır mısınız?

En çok sevdikleriniz/sevmedikleriniz? Neden?

İletişiminiz nasıldı?

22. Sınıfta nerede otururdunuz? Neden ?
23. Okulda arkadaşlarınızla aranız nasıldı? Arkadaş grubunuz var mıydı?
24. Ödevlerinize okul çalışmalarınıza yardımcı olan kimse var mıydı? Aileniz ve çevreniz okula gitmenizi nasıl karşılardı?
25. Okulda unutamadığınız bir anınız var mı?
26. Eğitim hayatınıza yönelik nelerin değişmesini isterdiniz?
27. Bugün olsa katılmak isteseniz en çok hangi tür eğitime giderdiniz? (okuma-yazma, açık lise, mesleki kurs, dijital beceri, ebeveyn eğitimi vb.)
28. “Bir eğitime katılmayı düşündüğünüzde sizi zorlayan ya da engelleyen durumlar neler oluyor? Bu durumu kendi yaşamınızdan örneklerle anlatabilir misiniz?” gibi sorulabilir.

Zaman, çocuk bakımı, ücret/yol, eş/aile izni, güvenlik, “ayıp”/damga, sağlık, yaş...

29. Sizce kadınların eğitimle ilişkisini zorlaştıran şeyler neler? Bunu kendi hayatınızdan örnekle anlatır mısınız?
30. Kadın olduğunuz için eğitimle ilgili bir fırsatı kaçırdığınız/ertelediğiniz oldu mu?
31. “Tek ebeveyn olmak” (veya eş desteğinin zayıf olması) eğitim kararlarınızı nasıl etkiliyor?
32. Çocuğunuz/çocuklarınızın eğitimi sizin için ne ifade ediyor? Okula nasıl gidip geldiği? Dersleri/başarı durumu Nasıl?

Çocuğunuzun okula başladığı ilk günü hatırlıyor musunuz? Anlatır mısınız?

33. Çocuğunuzun okul sürecinde sizi en çok zorlayan durumlar neler oldu?

Bu süreçte yaşadıklarınızı anlatabilir misiniz? (maddi, duygusal, iletişim, ödev, kıyafet, servis vb.)

34. Okulla/öğretmenlerle ilişkinizi anlatır mısınız?

35. Veli toplantılarına kim katılır? Neler yaşıyorsunuz bu toplantılarda?

Çocuğunuzun okulda yaşadığı sorunlar var mı? Nedir?

36. Çocuğunuzun okuldaki arkadaşlıkları nasıl?

Arkadaş grubu var mı?

37. Çocuğunuz okuldan eve gelince neler yapar?

38. Çocuğunuz okulla ilgili konuşur mu? Neler anlatır? Ne sıklıkla?

Çocuğunuz okulla ilgili derslerinde evde yardımcı olan var mı? Ödevlerini yapar mı?
Ders çalışır mı evde? Ne kadar süre ayırır?

39. Çocuğunuzun eğitiminde destek aldığınız biri/kurum var mı? (aile, komşu, öğretmen, kurs, vakıf vb.)

40. Çocuğunuzun eğitim hayatına ilişkin unutmadığınız bir anı var mı?

41. Çocuğunuzun eğitime yönelik gelecek beklentiniz nedir?

42. Son olarak eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Nezaket Mina ÇELEBİ	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Bilimleri Fakültesi
Bölümü	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	