



Türkiye’de Cinsiyete Dayalı Perspektifle Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimine Yönelik İdeallerin İnşası: “Bir Politik Ebeveynlik Anlatısı”

Burcu Sel¹

Öz

Her ne kadar yasalar aracılığıyla “eşit” bir zeminde ele alınsa da vatandaşlık uygulamalarında dişil ve eril olmak üzere konumlanan ebeveynler vatandaşlığın ve vatandaşlık eğitiminin cinsiyetçi doğasında önemli unsurlardan biridir. Bu araştırmada cinsiyete dayalı perspektifle ebeveyn olarak annelerin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik ideallerine ilişkin anlatılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Anlatı sorgulaması temele alınarak yürütülen çalışmada katılımcıların belirlenmesinde hem ölçüt hem de maksimum çeşitlilik örnekleminden yararlanılmıştır. Öncelikle cinsiyete dayalı vatandaşlık perspektifi açısından ebeveynlerin vatandaşlık ideallerinde ve çocuk yetiştirme uygulamalarında çocuğun cinsiyetinin önemli olabileceği düşünülerek katılımcıların “hem kız hem erkek çocuğu olma” durumu göz önünde bulundurulmuş; cinsiyete dayalı olarak vatandaşlık eğitiminden beklentilerin farklılaşabileceği gerekçesi ile katılımcıların çocuklarının “ilkokul çağında” olması dikkate alınmıştır. Bununla birlikte Türkiye’de deneyimlenmiş vatandaşlık anlatıları üzerinde durulduğundan annelerin Türk vatandaşı olması ve Türkiye’de yaşıyor olması temel bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu ölçütler kapsamında ayrıca maksimum çeşitlilik örnekleminden yararlanılarak araştırmaya katılan annelerin eğitim durumları, yaşadıkları sosyal çevre, yaş ve meslek farklılıkları dikkate alınmıştır. Böylelikle farklı sosyal ve zamansal bağlamlar göz önünde bulundurularak vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi ideallerine ilişkin anlatılarda çeşitli ortak örüntülerin ortaya konması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarını 15 anne oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak en az iki kere olacak şekilde bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler tematik anlatı analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda anlatılar “vatandaşlık” ve “vatandaşlık eğitimi” idealleri kapsamında iki ayrı ana tema ekseninde değerlendirilmiştir. “Vatandaşlık” anlatıları ideal vatandaş olma yolunda engeller: kadın olmak, ideal vatandaşlık çatışması: kamusal vatandaşlık / ev içi vatandaşlık; “vatandaşlık eğitimi” anlatıları ise vatandaşlık eğitiminin öznesi olarak “annelik” ve

Anahtar Kelimeler

Cinsiyete dayalı vatandaşlık
Vatandaşlık eğitimi
Politik ebeveynlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.03.2022
Kabul Tarihi: 17.10.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 28.10.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.11760

¹ Emine Rasim Özkaya İlkokulu, Türkiye, burcusel3@gmail.com

tamamlayıcısı olarak “babalık”, çatışma alanı olarak vatandaşlık eğitimi ve ataerkil anlayış olmak üzere alt temalar göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Katılımcıların deneyimledikleri ve kurguladıkları ideal vatandaşlık anlayışında cinsiyetlerini önemli bir engel olarak ifade ettikleri, kamusal ve ev içi olmak üzere iki vatandaşlık anlayışı arasında yaşanan çatışmaları ortaya koydukları görülmüştür. Ayrıca anneliğin vatandaşlık eğitiminden birincil derecede sorumlu ve merkezi rol üstelendiği, babalığın ise daha dışarıdan ve tamamlayıcı nitelikte olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Katılımcılar vatandaşlığa dair okulda verilen eğitimi eşitlikçi bulurken; aile ve sosyal çevre gibi toplumsal etmenlerde hüküm süren ataerkil anlayışın söz konusu eğitimi desteklemediğini, hatta kimi zaman karşısını inşa ettiğini ifade etmişlerdir.

Giriş

Cinsiyetten arındırılmış evrensel bir vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi anlayışı mümkün müdür? Kadınların ve erkeklerin aynı adımlarla, aynı hızla, aynı yoldan yürüyerek ulaştıkları bir vatandaşlık modelinin var olması ne kadar olasıdır? Bu süreçte vatandaşlık eğitiminden beklentiler iddia edildiği kadar “eşitlikçi” midir? Özellikle vatandaşlık/vatandaşlık eğitimi kapsamında düşünüldüğünde “var olan” ve “olması gereken” süreçler hakkındaki tartışmalar dikkat çekmektedir. Vatandaşlık kavramları sadece analitik değil, aynı zamanda normatif kategorilerdir. Bunlar, insan doğası ve arzularının yanı sıra devletin ve bireysel rollerin altında yatan kavramsallaştırmalar tarafından da şekillendirilir (Meier ve Lombardo, 2008). Yasalarla sınırlandırılmasına rağmen vatandaşlığa ilişkin uygulamalar, yasal zemindeki vatandaşlıktan farklılıklar göstermektedir (Joseph, 1996). Yasalarda idealize edilenlerle uygulamada yaşananların oluşturduğu ikilik çeşitli eşitsizliklerin oluşumunu gözler önüne serer. Demokratik ve ekonomik refah düzeyi yüksek ülkeler de dâhil olmak üzere, dünyanın hemen hemen her yerinde tüm yaş, ırk ve sosyal sınıf kategorilerinde demokratik idealler ve gerçeklik açısından birçok vatandaş için çeşitli hayal kırıklıkları söz konusudur (Inbaraj, Kumar, Sambili ve Scott-Baumann, 2003). Yasalar evrensel bir vatandaşlık profili çizerken uygulamada vatandaşlığa dair pek çok unsurun yasalar çerçevesinde çizilen eşitlikçi anlayıştan uzak olduğu görülebilir. Son yıllarda gerçekleşen kamusal tartışmalara ve araştırmalara göre; vatandaşlığın gerçek anlamını kavramak için cinsiyet, etnisite ve sosyal sınıf gibi kavramlarla nitelenen sosyal ve kültürel koşullar anlaşılmalı ve yorumlanmalıdır (Nielsen ve Leighton, 2017). Bu doğrultuda resmi vatandaşlık söyleminin, buna bağlı olarak vatandaşlık eğitiminin inşasında ve bireyler tarafından anlamlandırılmasında dikkat çekici unsurlardan birinin de “cinsiyet” olduğu düşünülebilir. Bu doğrultuda araştırmada kavramsal açıdan genelden özele giden bir yaklaşımla vatandaşlık, cinsiyete dayalı vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine odaklanılmıştır.

Vatandaşlık

Vatandaşlık; başlangıcından bu yana çeşitli tutarsızlıklar barındıran (Kerber, 1997), üzerinde görüş birliği sağlanmış tek bir tanıma sahip olmayan (Lister, Williams, Anttonen, Gerhard ve Bussemaker, 2007; Merrifield, 2001) ve genellikle tartışmalı bir kavram (Lister, 1997) olarak görülmektedir. Doğası gereği keskin bir biçimde tanımlanmaya veya sınıflandırmaya meydan okuyan “dağınık” bir kavram olan vatandaşlığın (Merrifield, 2001) kapsamı, muğlaklığı ve güçlü ideolojik yanlılığı göz önünde bulundurulduğunda; vatandaşlık kavramının işlevselleştirmesinde bazı zorluklar ortaya çıkmaktadır (Benedicto ve Luz Morán, 2007). Her ne kadar vatandaşlığı oluşturan esas unsurlar hakkında genel bir uzlaşma oluşturulmaya çalışılsa da söz konusu unsurların her birinin kesin anlamları hakkında evrensel bir görüş birliği söz konusu değildir ve bu durum vatandaşlığın gerekliliklerine ilişkin farklı görüşlere neden olmaktadır (Scott ve Lawson, 2002). Uzun bir geçmişe sahip olan vatandaşlık kavramının kökenleri bir Atina vatandaşının yurttaş olarak nasıl davranması gerektiği konusunda

Aristo ve Platon arasında geçen tartışmalara kadar dayanmış ve semantik açıdan geçmişten günümüze değin pek çok değişim geçirmiştir (Dalton, 2008). Başlangıçta şehir devletleriyle ilişkilendirilen söz konusu kavram daha sonra ulus devlete aidiyeti belirtmek için kullanılmıştır (McCowan, 2011). Fransız Devrimi ile ortaya çıkan ulus devletle vatandaşlık kavramının ilişkilendirilmesi resmi açıdan oy verme ya da pasaport sahibi olmaktan çok daha kapsamlı bir anlama sahiptir (Yuval-Davis, 1999).

Vatandaşlık söylem ve teorilerinde çeşitli haklar ve sorumluluklar (Ichilov, 2013; Invernizzi ve Williams, 2008; Jones ve Gaventa, 2002; Kisby, 2007), ait olma ve üyelik (Abowitz ve Harnish, 2006; Bauböck, 2006; Holston, 1999; Kisby, 2007; Kymlicka ve Norman, 1994; McCowan, 2011) ve kimlik (Abowitz ve Harnish, 2006; Benedicto ve Luz Morán, 2007; Enslin, 2005; Osler ve Starkey, 2005) kavramları ön plana çıkmaktadır. Farklı vatandaşlık anlayışları bu kavramları farklı şekilde yorumlamakta, birbiriyle ilişkilendirmekte ve önceliklendirmektedir. Vatandaşlık çok sayıda yoruma ve tanımlamaya açık, tartışmalı bir kavram olmasına rağmen vatandaşlık yaklaşımlarının genel olarak liberal ve cumhuriyetçi olmak üzere ikiye ayrıldığı görülebilir. Liberal anlayış daha çok yasal statü ve haklara, cumhuriyetçi anlayış ise vatandaşın daha geniş topluluklara karşı yükümlülüklerine ve görevlerine odaklanır (Honohan, 2017; Munday, 2009). En yalın haliyle vatandaşlık, bireylerin bir devlete ya da siyasi bir topluluğa üyeliği ve bu üyelikten kaynaklanan yasal/manevi hak ve sorumlulukları olarak tanımlanmıştır (Kisby, 2007). Haklar ve sorumluluklar vatandaşlığın kalbinde yer alan unsurlardır (Jones ve Gaventa, 2002). Özellikle ulus devlet anlayışının bu kavramların anlamını pekiştirdiği ve ulus devlete bağlı vatandaşlığı güçlendirmek için kullandığı ifade edilebilir. Tebaa, akrabalık veya cemaat yerine vatandaşlık üye olmanın getirdiği ayrıcalıkları ve sorumlulukları tanımlamış ve bu kapsamı herhangi bir mahalle, şehir veya bölgeden ziyade ulus-devlet belirlemiştir (Holston, 1999). Vatandaşlığın hukuki bir zeminde haklar/sorumluluklar, ait olma/üyelik ya da kimlik olarak ele alınması, bu kavramın sadece “verilen” bir şey olması ve devletin tekelindeki yasal bir statü olarak yorumlanmasına neden olabilir. Vatandaşlığın statü, haklar ve kimliğin oluşturduğu bir yapı olarak anlaşılması onu “özünde” devletle ilgili bir kavram olarak bırakmaktadır (Joppke, 2007). Oysaki vatandaşlık, verildiği kadar alınan bir şey olarak da düşünülebilir (Honig, 2001). Vatandaşlığı bağlamsal bir sosyal uygulama olarak anlamak, onun yalnızca yasal bir statü ya da devletten karşı tarafa sunulan bir hediye olmadığını ortaya koymaktır (Nyers, 2007). Dolayısıyla vatandaşlık, devlet-birey dengesinde devleti önceleyen bir anlayıştan öte bireyin çeşitli süreçlerle “kazandığı” bir unsur haline gelmiştir.

Ulus-devlet ekseninde inşa edilmeye çalışılan haklar/sorumluluklar, ait olma/üyelik ya da kimlik eksenli vatandaşlık anlayışının küreselleşme süreçleriyle zaman içerisinde değiştiği ve çok katmanlı bir hal aldığı görülmektedir. Vatandaşların yeni uluslararası alanlarda hareket etme fırsatları arttıkça vatandaşlığın da değiştiği görülebilir (Osler ve Starkey, 2005). Artan göç dalgasıyla, toplumsal alanda yaşanan eşitsizliklerdeki yapısal değişikliklerle ve Avrupa Birliği’ne benzer yeni uluslar üstü yapıların yükselişiyle birlikte vatandaşlık anlayışının zeminindeki klasik bakış açısının aşındığı görülmektedir (Benedicto ve Luz Morán, 2007). Küreselleşme vatandaşlık kavramını büyük ölçüde etkilemiş; bireyler bir ulus devletle özdeşleşen durumdan, çok sayıda toplulukla özdeşleşebilecek ve bu toplulukların üyesi olabilecek bir konuma gelmiştir (Scott ve Lawson, 2002). Hızlı ve öngörülemeyen bir biçimde değişen dünyada sosyopolitik bütünleşme süreçleri karmaşık bir hal almaktadır. Bu durum vatandaşlığın her defasında neden sürekli olarak yeniden tanımlandığını; kapsamının, sınırlarının, aktörlerinin neden çeşitli uzmanlar ya da politikacılar arasında tartışıldığını açıklamaktadır (Benedicto ve Luz Morán, 2007). Güncel gelişmeler resmi bir statü olarak vatandaşlık ile normatif bir unsur ya da hedef olan vatandaşlık arasındaki gerilimleri ortaya koymakta ve mevcut koşullar vatandaşlığın hak ve sorumluluk eksenli resmi statüsünü aşan iddialara ve isteklere yönelik vurguyu artırmaktadır (Sassen, 2002). Vatandaşlığı durağan bir haklar ve sorumluluklar çerçevesinde tanımlamaktan ziyade, onu süreç olarak kavramsallaştırmak daha önemlidir (Turner, 1997). Dolayısıyla vatandaşlığın giderek daha bütüncül, bileşenli ve çok katmanlı bir yapıyı temsil etme durumu göz önünde bulundurulduğunda vatandaşlık kavramsallaştırılmalarının da değiştiği görülmektedir.

Resmi açıdan vatandaşlık pasaport hakkıyla da simgelendiği gibi bir ulus devlete üyeliğin yasal zeminini işaret ederken maddi, yasal, politik ve sosyal açıdan bu yaklaşımdan çok daha fazlasını içermektedir (Lister vd., 2007). Vatandaşlığın inşası çoğulculuk ve çoğunluk, iç ve dış, çoğul ve toplumsal, ben ve öteki, mekân ve zaman gibi aracı unsurları kapsamaktadır (Nyers, 2007). Vatandaşlık statüsünün sadece resmi yasal boyutlarının değil, aynı zamanda bir toplum içindeki gizil kısıtlamalarının ve kolaylıklarının da araştırılması gerektiği ifade edilmektedir (Haste, 2010). Hem iç hem de dışa bakan bir düşünce veya bakış açısı olan vatandaşlık (Bosniak, 2007), hem kaynakların yeniden paylaşılmasını gerektiren kapsayıcı bir süreç hem de ortak veya hayali dayanışma temelinde kimlikler inşa etmeye yönelik dışlayıcı bir süreç (Turner, 2001) olarak görülmektedir. Bu doğrultuda vatandaşlığın kapsayıcılık ve dışlayıcılık süreçlerinde etkili olabileceği düşünülen cinsiyet, dil, din, göç, kültür gibi unsurların incelenmesi önemli hale gelmektedir.

Cinsiyete Dayalı Vatandaşlık

İnsanların birbirinden farklı çeşitli sorumluluklara, rollere ve haklara sahip olarak eril ve dişil olmak üzere sınıflandırılması, vatandaşlığın başlangıcından bu yana onun temel bir niteliği olmuştur (Cook Martín, 2006). Söz gelimi Antik Yunan toplumunda vatandaşlık erkeklerin lehine inşa edilmiştir (Akkoç, 2014; Erdem, 2012; Gülpınar, 2012; Güzel, 2015). Dışlayıcı ve katılımcı özelliklere sahip olan Antik Yunan site devletlerinde ayrımcılık, özgür olmayanların (kölelerin), kadınların ve yabancıların vatandaşlık kategorisinin dışında tutulmasından kaynaklanmış; bir diğer ifadeyle Yunan site devletlerinde yaşayan ve reşit olan herkes değil, yalnızca reşit ve özgür olan erkekler vatandaşlık statüsüne erişmişlerdir (Erdem, 2012). Eski Yunan'da yurttaşlık kavramı açısından kadınlar, yabancılar ve yoksullar olmak üzere toplumun bütünü değerlendirildiğinde onlara kısıtlı bir bakış açısıyla politik hakların verildiği görülmektedir (Akkoç, 2014). Atina'da kadınlar siyasi haklardan mahrum bırakılmış, meclis görüşmelerine katılmamış, siyasi görevlerde yer almamış veya mahkemelerde jüri üyesi olarak hizmet etmemişlerdir (Peradotto, 1999). İlerleyen süreçlerde ise ulus-devlet inşasında milliyetçilik kavramının altında kadınların dışlandığı görülür. Militarize edilen savaşların erkek terimleriyle kavramsallaştırıldığı, bu durumun da kadınların görmezden gelinmesine neden olduğu görülmektedir (Omar, 2004). Tarihsel açıdan genellikle ulus-devletin kendisinin ya da inşasının erkekler tarafından (en azından başlangıçta erkekler ya da belirli erkek grupları göz önünde bulundurulur) yürütülen bir proje olması bakımından vatandaşlık karakteristik olarak cinsiyetlendirilmiştir. Bu durum ulus-devletin egemen sembolizminde erkekler tarafından "korunan" anavatan kavramını ortaya çıkararak kadınların siyasal katılımını, tüm ülkelerde olmasa da çoğu ülkede bu temel üzerine inşa etmiştir (Oleksy, Hearn ve Golańska, 2011). Eski ve modern tarihin büyük bir bölümünde, kadınların resmi vatandaşlık statüleri ve hakları reddedilmiş (Lister, 2003); kadınlar kamusal olan her şeyin dışında tutulmuş ve sonuç olarak kadınların toplum tarafından hane sınırları içinde kalmaları zorunlu kılınmıştır (Seely, Diambogne Diouf, Malischewski, Vaikath ve Young-Burns, 2013). Çağdaş toplumlarda, kadınlar vatandaşlık kategorisine dâhil edilmemiş, yalnızca kısmi katılım sağlayan bir kategoride yer almışlardır (Munday, 2009). Yirminci yüzyılın ana akım vatandaşlık kuramsallaştırması ise kadınların medeni, siyasi ve sosyal haklara kademeli olarak ulaşmalarının genellikle erkeklerden farklı bir örüntü izlediğini görmezden gelme eğiliminde olmuştur (Lister, 2016). Tarihsel olarak evrensel hakları uygulayabilen soyut birey fikriyle bağlantılı vatandaşlık kavramı, hegemonik erkeklik modeline dayanmış; bu durumda kadınlar kapsayıcı olmayan bir alana girmek zorunda kalmışlardır (Gordon, 2006). Feminist teorisyenler, kadınların vatandaşlık kategorisinden tarihsel olarak dışlanmasının altını çizmekten daha ileri gitmişlerdir. Hem teorik bir kavram olarak hem de tam vatandaşlık statüsü kazanmak için yerine getirilmesi gereken pratik gereklilikler açısından vatandaşlığın, oldukça cinsiyetçi bir dizi varsayıma dayandığını ortaya koymuşlardır (Munday, 2009). Ayrıca feminist teorisyenler, kadınların hem liberal hem de cumhuriyetçi kıyafetleri içinde uzun süredir vatandaşlık teorisinden ve uygulamalarından dışlanmasının tesadüfi olmaktan uzak olduğunu ortaya çıkarmışlardır (Lister, 2003). Feminist teorinin yurttaşlığın sahte evrenselliğine ve 'kadın' kategorisine meydan okuması, 'tüm toplumsal bölünmeleri aynı anda içine alacak bir yurttaşlık anlayışı'na olan ihtiyacın altını çizmiştir (Leca, 1992). Tarihsel açıdan bakıldığında uzun süre cinsiyetin vatandaşları sınıflandırmak için temel bir kıstas olduğu, diğer bir ifadeyle vatandaşlığın cinsiyete dayalı bir tarihinin olduğu görülmektedir.

Türkiye’de vatandaşlığın inşası ve vatandaşlık eğitimi kapsamında kadına yüklenen anlamın ise dönemsel ideolojik değişiklikler gösterse de özellikle cumhuriyetin ilanından itibaren büyük önem kazandığı görülmektedir. Türkiye’de vatandaşlık bağlamında cumhuriyetin kuruluşundan bu yana kadın erkek eşitliğinin hem kurucu unsurlar hem de Türk kadınları için önemli bir öncelik olduğu görülmüştür (Arat, 2000). Özellikle cumhuriyetin ilanı ile birlikte kadınların ulus-devlet inşasına uygun bir biçimde konumlandırıldığı görülmektedir. Makbul yurttaşın inşası sürecinde ulus devlet, kadını ve erkeği konumlandırarak cinsiyetlendirmiş ve aileyi yeniden çerçeveleyip milleti meydana getiren çekirdek yapıyı denetim altında tutmaya çabalamıştır (Aktaş, 2010). Cumhuriyetin ideal vatandaşını yetiştirebilmek hedefiyle hem kadın hem çocuk eğitimine büyük önem verilmiştir (Şirin, 2013). "Kadınların nüfustan (vatandaş) sayılması" amacıyla aile hukukuna, eğitime ve siyasal haklara ilişkin devrim niteliğinde gelişmeler yaşanmıştır (Demir, 2008). Öncelikli olarak cumhuriyet kadınının annelik görevi ön plana çıkarılarak eğitilmiş kimse olması hedeflenmiştir (Yalçın, 2019). Kurucu unsurların liderliğinde 1930’lu yıllarda kadınların çok sayıda sosyal ve ekonomik hakka sahip oldukları, 1930’lu yıllardan itibaren siyasal birtakım hakları kazandıkları görülmektedir (Yüceer, 2008). Vatandaşlık açısından kadın ve erkek eşitliği, bu eşitliğin hayata geçmesinde devletin sorumluluğu anayasal süreçlerle de garanti altına alınmıştır². Ayrıca Türkiye 1985 yılında devletleri hem hukuki hem de eylemli eşitliği sağlamakla yükümlü hale getiren (Dinmezpınar, 2014), "Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW)"³’ne katılımı onaylamıştır. Bununla birlikte, resmîyette var olan yasal eşitlik, maddi eşitlikten farklılıklar göstermektedir. Türkiye’de, Batı’da veya Orta Doğu’daki diğer ülkelerde olduğu gibi, kadınlar vatandaşlığı resmi yasal çerçevenin öngördüğünden çok farklı deneyimlemektedir (Arat, 2000).

Araştırmacılar, tam vatandaşlık ve hak talepleri doğrultusunda kadınların ve erkeklerin farklı erişimlerine dikkat çekerek vatandaşlığın cinsiyetçi doğasını ortaya çıkarmışlardır (Gazso, 2009). Vatandaşlığın cinsiyetlendirilmesi ve vatandaşlık eğitimi üzerine büyüyen literatür, Batılı "vatandaşlık" kavramlarının çoğu zaman kadınları örtük olarak dışlayacak şekilde inşa edildiğini vurgulamaktadır (Tormey ve Gleeson, 2012). Toplumsal cinsiyetin, birçok vatandaşlık tartışmasında yer almadığı, vatandaşlığın cinsiyetçi doğasına çok az önem verildiği görülmektedir (Arnot, 2005; Walby, 1994). Vatandaşlık kavramının görünürdeki toplumsal cinsiyet tarafsızlığı hem tarihsel olarak hem de bugün adına inşa edilen cinsiyet ayrımlarını gizlemektedir (Lister, 2003). Dünyanın çoğu yerinde her ne kadar resmi vatandaşlığa erişim artık reddedilmese de kadınların dışlanması süregelen bir gerçek olmaya devam etmektedir (Seely vd., 2013). Tüm bu olumsuz durumlara rağmen, vatandaşlık kavramı üzerindeki siyasal tartışmalar cinsiyetten bağımsız terimlerle ifade edilmekte ya da vatandaş sıklıkla hem "cinsiyetsiz" hem de "erkek" olarak görülmektedir (Oleksy vd., 2011). Dolayısıyla vatandaşlığın önemli katmanlarından biri olan cinsiyete bağlı "eşitlik" anlayışının sembolik hale geldiği, bu kapsamda erkekler lehine ağırlık kazanan cinsiyete dayalı vatandaşlığın değişime karşı uzun süredir direnç gösterdiği ifade edilebilir.

² Madde 10 – "Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. (Ek fıkra: 7/5/2004-5170/1 md.) Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür. (Ek cümle: 7/5/2010-5982/1 md.) Bu maksatla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz

(<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> adresinden erişilmiştir).

³ Madde 5- "Taraflar Devletler aşağıdaki bütün uygun önlemleri alacaklardır:

a- Her iki cinsten birinin aşağılığı veya üstünlüğü fikrine veya kadın ile erkeğin kalıplaşmış rollerine dayalı önyargıların, geleneksel ve diğer bütün uygulamaların ortadan kaldırılmasını sağlamak amacıyla kadın ve erkeklerin sosyal ve kültürel davranış kalıplarını değiştirmek,
b- Anneliğin sosyal bir görev olarak anlaşılmasını ve çocukların yetiştirilmesi ve gelişiminde kadın ve erkeğin ortak sorumluluğunun tanınmasını öngören ve her halükarda çocukların menfaatlerini her şeyden önce gözetilen anlayışa dayanan bir aile eğitimini sağlamak

(<https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/KadınlarKarşıAyrımcılığınÖnlenmesiSözleşmesi.pdf> adresinden erişilmiştir).

Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlığın cinsiyetçi doğası ve “vatandaşlık” anlayışının yaşadığı değişimler göz önünde bulundurulduğunda vatandaşlık eğitiminin amaç ve kapsamında da çeşitli değişiklikler yaşanmıştır. Vatandaşlık kavramının tanımları, bireysel olarak vatandaşın gelişimi için uygun ortamı ve ayrıca herhangi bir eğitim gündeminin amaçlarını ve kısıtlamalarını /sınırlarını ortaya koymaktadır (Haste, 2010). Ulusa odaklanan geleneksel vatandaşlık eğitimi öğrenenlerin genellikle ulus devlete doğal yakınlığı varsayımını temele almış (Osler, 20112); ortak bir kimlik ve tarih inşa etmek, vatanseverlik ve ulusa bağlılık vatandaşlık eğitiminin temel amacı olarak görülmüştür (Scott ve Lawson, 2002). Banks (2015) ana akım vatandaşlık eğitiminin toplumdaki statükoyu ve egemen güçleri pekiştirdiğini, okulların toplumda meydana gelen sınıf, ırk ya da cinsiyet eşitsizliklerine meydan okuyamadığını ifade ederek dönüştürücü bir vatandaşlık eğitimi savunmuş; öğrencilerin ırk, sınıf, cinsiyet eşitsizliğine meydan okuyabilecek sosyal becerilerle donanması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesinde kararlaştırılan 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri⁴ kapsamında dikkat çeken maddelerden biri de “toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak ve kadınların ve kız çocuklarının toplumsal konumlarını güçlendirmek”tir. Daha kapsamlı bir vatandaşlık eğitimi anlayışı için hem öğretim programlarının hem de öğretim programları dışındaki unsurların sürece dâhil edilmesi önemlidir (Eurydice, 2017). Galston (2001) bu süreçte “eğitim dışı kurumlar ve süreçlerin yanı sıra aileler, etnik gruplar, gönüllü dernekler ve somut siyasi olayların vatandaşlığın üzerinde çok önemli etkileri” olduğunu vurgulamaktadır (s.219). Veldhuis (1997) ise benzer bir biçimde okul ve aile gibi organize unsurlar ya da kitle iletişim araçları, çevre ve akran grupları aracılığıyla örgütlenmemiş ve kasıtsız unsurlara işaret etmektedir. Bu kapsamda özellikle aile vatandaşlık eğitiminin filizlendiği bir başlangıç noktasıdır (Quisumbing, 2002; Turner, 2008). Bu süreçte ailesel belirli özellikler ve ailenin geçmişi vatandaşlık gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır (Kerr, 2005; Niemi ve Chapman, 1999). Ailelerin vatandaşlık eğitiminden sorumlu oldukları (Ereş, 2015; Keleş ve Tonga, 2014), öğrencilere vatandaşlığa ilişkin farkındalık ve vatandaşlık becerilerini kazandırmada önemli oldukları (Ersoy, 2012; Genç ve Çelik, 2018; Memişoğlu, 2014; Som ve Karataş, 2015), öğrencilerin temel demokratik değerleri ailede kazandıkları (Doğanay ve Sarı, 2004), ailede ve okulda verilen vatandaşlık eğitimi arasındaki tutarlılığın dikkate alınması gerektiği (Kepenekçi, 2008) ifade edilmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmalar ebeveynliğin yurttaşlık deneyimleriyle ve hedefleriyle ayrılmaz bir bütün olduğunu ortaya koymaktadır (Van Beurden ve de Haan, 2020). Çocukların vatandaşlık yetkinliklerinin derin ailesel kökenleri dikkate alındığında politik ebeveynliğin önemi ortaya çıkmaktadır. Aile ve ebeveynlik onlarca yıldır politik ilginin ilgi odağı ve nesnesi (Macvarish, 2014; Richter ve Andresen, 2012) haline gelmesine rağmen, politik ebeveynlik nadiren ele alınan kavramlardan biri (McDevitt ve Kioussis, 2015) olmuştur. Oysaki “ebeveynlik” politik bir kavramdır. Ebeveynliğe geçiş ile birlikte yetişkinlerin yaşamında uzun vadeli ve keskin değişimler yaşanmakta; evlenmek, çocuk yetiştirmek, iş gücüne katılım ve yaşlanmak gibi süreçlerle birlikte ebeveynlik politik öncelikleri, tutumları ve davranışları şekillendirme potansiyeline sahip önemli bir sosyalleşme süreci haline gelmektedir (Elder ve Greene, 2012). Bu kapsamda politik olarak ebeveynlik hem bir meydan okuma hem de çeşitli fırsatlar sunan bir süreç olarak görülebilir (Sawhill, Reeves ve Howard, 2013). Bu süreçte annelik görece daha yoğun ve önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynliğin, özellikle de anneliğin politik tutumların ve politik davranışların oluşumundaki motivasyon süreçlerinde önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Greenlee, 2007). Genel olarak annelik vatandaşlık anlayışının aktarımında merkezi bir rol üstlenmiştir (López Rodríguez, 2018). Her ne kadar aile ve annelik “özel bir alan” olarak vatandaşlık tartışmaları açısından değersiz gibi görülse de özellikle vatandaşlık hakları ve vatandaşlığa erişim bakımından önemli işlevsellikte olduğu ifade edilebilir (Erel ve Reynolds, 2018). Genellikle maternalist hareketler ve çeşitli 'siyasi annelik' yaklaşımları tarihsel süreçlerde dünya çapında vatandaşlık mücadeleleri kapsamında anılmaktadır (Longman, De Graeve ve Brouckaert, 2013).

⁴ Hedef 5- Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak ve kadınların ve kız çocuklarının toplumsal konumlarını güçlendirmek (<https://www.unesco.org.tr/Home/AnnouncementDetail/302>)

Ebeveynlerden daha çok kadınlara odaklanılmasının temel sebebi ise çocuk bakımı, kültürel inşa, eğitim, vb. açıdan çocuk yetiştirme süreçlerinde üstlendikleri büyük rolün halen devam etmesidir (Gillies, 2007; Thomson, Kehily, Hadfield ve Sharpe, 2011). Ebeveynlik kapsamında anneliğin politik statüsü göz önüne alındığında; çocukları sadece dünyaya getirerek değil, aynı zamanda çocuğun sosyal ve eğitsel gelişiminde oynadıkları rollerle de vatandaşlığın yeniden üretilmesine katkı sağlamaktadırlar.

Vatandaşlık sosyolojik bir bakış açısıyla, hukuki ve politik terimlerle ne kadar dar bir kapsamda tanımlanmış olursa olsun, vatandaşlığın toplumsal temellerinin ve sonuçlarının anlaşılması gerekmektedir (Turner, 2008). Gerek vatandaşlığın gerekse vatandaşlık eğitiminin cinsiyetçi doğası göz önünde bulundurulduğunda bu toplumsal temellerin ve sonuçların anlaşılması daha fazla önem taşımaktadır. Kaldı ki tıpkı daha geniş vatandaşlık literatüründe olduğu gibi, vatandaşlık eğitimi, küresel vatandaşlık eğitimi ve kalkınma eğitimi ile ilgili literatür de toplumsal cinsiyeti göz ardı etme eğilimindedir (Tormey ve Gleeson, 2012). Toplumsal cinsiyet eşitliği en büyük demokratik ilkelerden biri olsa da eğitim sistemlerinin paradoksal bir şekilde üzerine inşa edildiği demokratik vatandaşlık modeli genellikle toplumsal cinsiyet kaygılarını dışlamaktadır (Arnot, 2005). Özellikle günümüzde vatandaşlık ve buna bağlı olarak vatandaşlık eğitimi; kapsayıcılık, eşitlik, özgürlük ve tarafsızlık kavramları kapsamında sunulurken “cinsiyet” göz önünde bulundurulduğunda söz konusu kavramların bulanıklaştığı görülmektedir. Bu doğrultuda her ne kadar yasalar aracılığıyla “eşit” bir zeminde ele alınsa da vatandaşlık/vatandaşlık eğitimi uygulamalarında dişil ve eril olmak üzere konumlanan ebeveynlerin oluşturduğu aileler, vatandaşlığın cinsiyetçi doğasında önemli unsurlardan biridir. Ayrıca Turner (2008)’a göre “vatandaşlık, evlilik ve aile arasındaki ilişki, vatandaşlığın sosyal ve politik teorisinde sıklıkla göz ardı edilmiştir” (s.45).

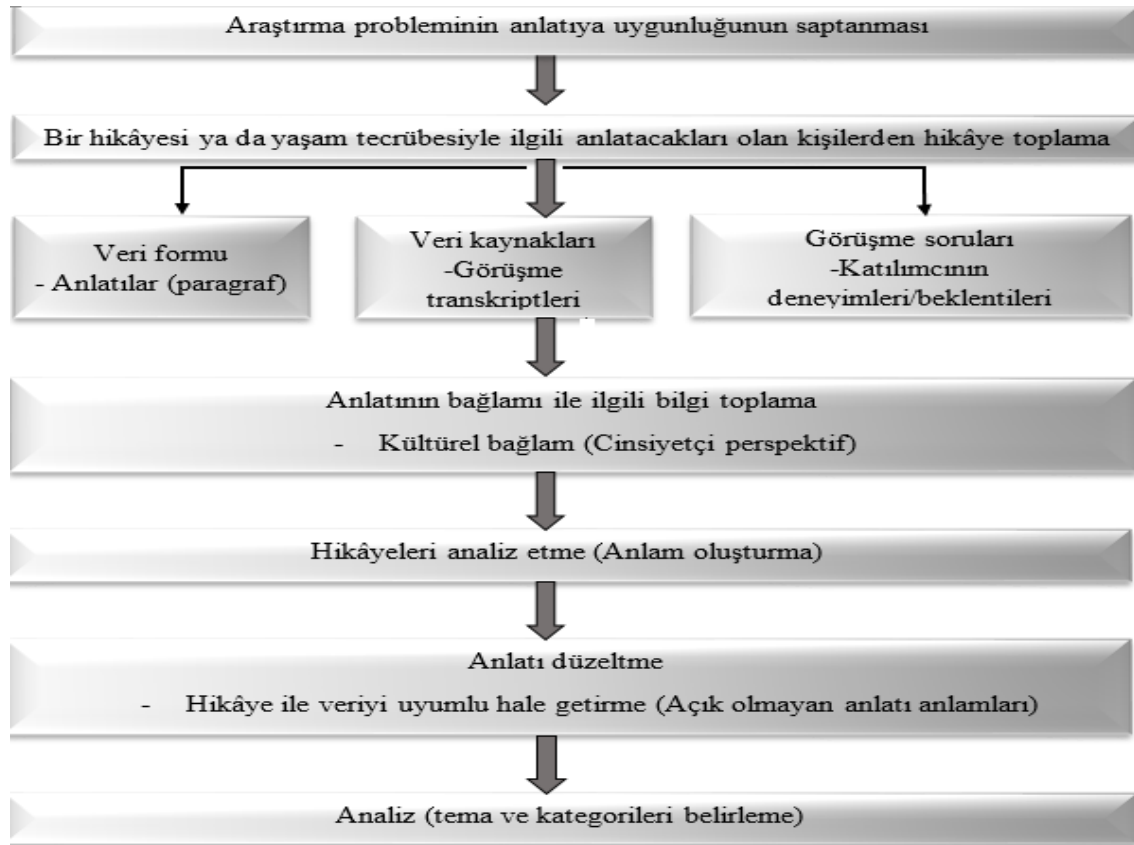
Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar değerlendirildiğinde velilerin/ailelerin vatandaşlık algılarının (Acar, 2018; Dere, Kızılay ve Alkaya, 2017; Ersoy, 2012), vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerinin (Altay, 2021), çocuklarına yönelik olarak vatandaşlık tercihlerinin (Kuş, Öztürk ve Elvan, 2014) incelendiği görülmektedir. Ayrıca vatandaşlık eğitimi kapsamında etkin bir şekilde aile iş birliğinin gerekliliğine (Çelik, 2009; Hablemitoğlu ve Özmete, 2012; Som ve Karataş, 2015; Tonga, 2013; Uğurlu, 2011) vurgu yapıldığı görülmektedir. Velilerin müfredatta yer alan söz konusu alanlara yönelik tutumlarının ne olduğunun, neyi önemli bulduklarının, neyi kendi alanları olarak gördüklerinin ve neleri okulun rolü olarak kabul ettiklerinin bilinmesi gerekmektedir (Holden, 2004). Evin etkisi diğer müfredat unsurlarından daha ağırlıklı olmasına rağmen genel olarak ebeveynlerin vatandaşlık öğretimini ne düzeyde desteklediği hakkında çok az şey bilinmektedir (Holden, 2004). Bu doğrultuda Türkiye’de cinsiyete dayalı perspektif bağlamında ebeveyn olarak annelerin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine ilişkin anlayışlarını nasıl inşa ettiklerini ortaya koyabilmek için bütüncül bir yaklaşımla kişisel anlatılarının incelenmesinin önemi olduğu düşünülmektedir. Cinsiyetten bağımsız bir vatandaşlık anlayışı ve cinsiyete göre farklılaştırılmış bir vatandaşlık anlayışı arasında süregelen gerilimler annelerin vatandaşlık eğitimi ideallerine ya da beklentilerine farklı şekillerde yansiyabilir. Kaldı ki vatandaşlık eğitiminin okul duvarlarının içine hapsedilmeyecek kadar kapsamlı ve çok değişkenli bir kavram olduğu düşünüldüğünde, annelerin bu süreçteki beklentilerinin ve ideallerinin de önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırmada cinsiyete dayalı vatandaşlık perspektifi kapsamında ebeveyn olarak annelerin öncelikli olarak vatandaşlık deneyimlerine, beklentilerine ve ideallerine yönelik anlatıları; daha sonra ise çocuklarını göz önünde bulundurarak vatandaşlık eğitimine yönelik anlatılarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Cinsiyete dayalı vatandaşlık perspektifi açısından annelerin vatandaşlığa ilişkin anlatıları nelerdir?
- Cinsiyete dayalı vatandaşlık perspektifi açısından annelerin vatandaşlık eğitimine ilişkin anlatıları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden anlatı sorgulaması temele alınarak yürütülmüştür. Anlatı araştırmaları kişilerin yaşamsal olaylar hakkında oluşturdukları anlama ilişkin çeşitli argümanlar sunmaktadır (Polkinghorne, 2007). Hikâyelerin birincil veri kaynağı olarak kabul gördüğü bu araştırmalarda bütüncül bir yaklaşımla anlatıların yapısı, içeriği, bağlamı ve uygulanma süreci incelenmektedir (Wells, 2011). Hikâyelerin/anlatıların ya da bir dizi olaya ilişkin betimlemelerin araştırılması, anlatı araştırmacılarının üzerinde durduğu ortak unsurdur (Pinnegar ve Daynes, 2007). Bu süreçte anlatının nasıl bir anlam ifade ettiği ise önemli hale gelmektedir. Anlatı araştırmasını kavramak için öncelikli olarak “anlatı”nın anlaşılması gerekmektedir (Thomas, 2012). Bu doğrultuda anlatı, bir kişinin dünyaya adım atmasıyla dünya deneyimlerinin yorumlandığı ve kişisel açıdan anlamlı hale getirildiği bir ana kapı olarak değerlendirilmiştir (Connelly ve Clandinin, 2006). Bu araştırmada ise cinsiyete dayalı vatandaşlık perspektifi kapsamında annelerin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik anlatılarının ortaya çıkarılması temele alınmıştır. Özellikle annelerin vatandaşlık deneyimleri, cinsiyetin bu sürece yansımaları ve bu doğrultuda vatandaşlık eğitiminden beklentileri anlatılarının temelini oluşturmuştur.

Anlatı araştırmalarıyla ne yaşandığı, yaşanan şeyin anlamı ve önemi, nasıl aktarıldığı ya da paylaşıldığı sürecine odaklanılır (Thomas, 2012). Katılımcıların yaşamlarında deneyimledikleri bir veya birden fazla özel bir durumu (tezahürü/aydınlanma anını) anımsaması anlatı araştırmalarının önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Bu süreçte araştırmacı bu özel durumun olduğu bağlamı veya ortamı kapsamlı olarak belirtmelidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Anlatı araştırmaları belirli bir hikâyenin derlenmesi, yeniden aktarılması ya da yeniden sunulmasından çok daha öte; araştırmacıyı, katılımcıları ve bu kişilerin bulunduğu kapsamlı kültürel süreçleri de kapsayacak şekilde verilerin daha dikkatli bir perspektifle analizini gerektirmektedir (Barrett ve Stauffer, 2009). Bu doğrultuda ebeveyn olarak annelerin farklı zaman ve sosyo-kültürel bağlamlar içerisinde vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik deneyimlerinin, beklentilerinin ve ideallerinin ortaya konması hedeflenmiştir. Bu durum bağlam olarak cinsiyetçi perspektifin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi üzerindeki etkilerini ortaya koymaya da katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda izlenen yaklaşım Şekil 1’de belirtildiği gibidir:



Şekil 1. Anlatı araştırma sürecine ilişkin benimsenen yaklaşım (Uğuz Arsu ve Tekindal (2021)'dan düzenlenmiştir).

Katılımcıların Belirlenmesi

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşamalı olarak hem ölçüt hem de maksimum çeşitlilik örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bazı kriterleri karşılayan durumların seçilmesini temele alır (Creswell ve Poth, 2016). Öncelikle cinsiyete dayalı vatandaşlık perspektifi açısından annelerin vatandaşlık ideallerinde ve çocuk yetiştirme uygulamalarında çocuğun cinsiyetine göre farklılıklar olabileceği gerekçesiyle; katılımcıların “hem kız hem erkek çocuğu olma” durumu göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca cinsiyete dayalı vatandaşlık kadar “vatandaşlık eğitimi”nden beklentilerin de ortaya konulabilmesine yönelik katılımcıların çocuklarının “ilkokul çağında” olması dikkate alınmıştır. Bununla birlikte Türkiye’de deneyimlenmiş vatandaşlık anlatıları üzerinde durulduğundan annelerin Türk vatandaşı olması ve Türkiye’de yaşıyor olması göz önünde bulundurulmuştur. Söz konusu ölçütler kapsamında ayrıca maksimum çeşitlilik örneklemeden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemeyle benzersizlikleri ortaya koymak için örnekleme özgü her bir durumun ayrıntılı ve kapsamlı bir biçimde tanımlanması, heterojenlikten ortaya çıkan önemli ortak kalıpların ve bunların değerinin ortaya çıkarılması söz konusudur (Patton, 2002). Maksimum çeşitlilik örneklemeyle araştırmacılar bilinçli bütünsel karar vermeyi kolaylaştırmak için farklı bağlamlar arasında çeşitli paydaşlar tarafından deneyimlenen bir olgunun temel ve değişken özelliklerini ortaya koyabilir (Suri, 2011). Bu kapsamda önceden belirlenen ölçütler sabit tutularak araştırmaya katılan annelerin yaşadıkları sosyoekonomik çevre, eğitim durumları, yaş, medeni durum ve meslek farklılıkları dikkate alınmıştır. Bu farklılıkların göz önünde bulundurulmasındaki en temel sebep katılımcıların farklı sosyal ve zamansal bağlamlarda ortaya koydukları anlatıları dâhilinde vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi ideallerine ilişkin çeşitli ortak örüntülerin ortaya konmasıdır. Katılımcılardan ikisine araştırmacının kişisel temaslarıyla ulaşılmıştır. Diğer katılımcılarla ise araştırma süreci başında belirlenen ölçütler göz önünde bulundurulularak araştırmacının kişisel temasıyla ulaştığı ilk katılımcıların tavsiyesiyle iletişim kurulmuştur. Bir katılımcı ile yapılan görüşme sonucunda yeterli veri doyumuna ulaşılamadığı için görüşme süreci 14 katılımcı ile gerçekleştirilmiş, veri doyumuna ulaşılamayan görüşme transkripti araştırma sürecine dâhil edilmemiştir.

Katılımcı Özellikleri

Tuğba 28 yaşında, evli ve lise mezunudur. İki çocuğu olan Tuğba yaşamının büyük çoğunluğunu ilçede geçirmiştir. Liseden 26 yaşında mezun olan Tuğba ev hanımıdır ve bugüne kadar hiç çalışma hayatı olmamıştır. Kendisini ince düşünen, kendini mutlu eden şeyleri hep geç yakalayan ancak hedeflerinin peşini bırakmayan biri olarak tanımlanmaktadır.

Ayşe 39 yaşında, evli ve lisans mezunudur. Üç çocuğu olan Ayşe bir devlet ilkokulunda öğretmenlik yapmaktadır. Yaşamının büyük çoğunluğunu il merkezinde geçiren Ayşe kendini azimli, çalışkan ve dürüst bir insan olarak tanımlamaktadır.

Seda 44 yaşında, evli ve lisans mezunudur. İki çocuğu olan Seda ilçede doğup büyümüştür, şu an ise il merkezinde yaşamaktadır. Yeni anne olduğu için iş hayatına bir yıl ara vermiştir. Kendini kötümser gerçekçi, emeğe çok önem veren, meraklı bir insan olarak tanımlamaktadır.

Sibel 37 yaşında, iki çocuğu olan boşanmış bir kadındır. Doktora eğitimini henüz tamamlayan Sibel özel bir şirkette çalışmaktadır. İlçe merkezinde doğan Sibel yaşamının büyük çoğunluğunu il merkezinde geçirmiştir. Kendini heyecanlı, kolay iletişim kurabilen, neşeli biri olarak ifade etmektedir.

Hülya 41 yaşında, evli, iki çocuğu olan bir yöneticidir. Yüksek lisans mezunu olan Hülya ilçede doğmuş ve belirli bir süre üniversite öğrenimi için il merkezinde yaşamıştır. Şu an ilçede yaşayan Hülya kendini “kendini tamamlamaya çalışan bir yolcu” olarak ifade etmektedir.

Zeliha 35 yaşında, boşanmış ve lisans mezunudur. Polis memuru olarak görev yapan Zeliha'nın üç çocuğu vardır. Yaşamının büyük çoğunluğunu il merkezinde geçirmiştir. Kendisini aşırı koruyucu bir insan olarak tanımlamaktadır.

Elvin 40 yaşında, evli, lise mezunu bir ön muhasebe uzmanıdır. Uzun bir aradan sonra yeni işe başlamıştır. Yaşamının büyük bölümünü il merkezinde geçirmiştir. Kendini kuralcı, her şeyin mükemmel olmasını isteyen, biraz da duygusal biri olarak tanımlamaktadır.

Aslı 40 yaşında, evli ve lisans mezunudur. Bir devlet ortaokulunda öğretmenlik yapan Aslı'nın üç çocuğu vardır. Aslı çocukluğunu ilçede, yetişkinlik dönemlerini il merkezinde geçirmiştir. Kendini rahat, kolay sinirlenmeyen, yapıcı, sakin, hayata olumlu bakan biri olarak ifade etmektedir.

Fatma 34 yaşında, lisans mezunu bir ev hanımıdır. İlçe merkezinde doğan ve hayatının büyük çoğunluğunu il merkezinde geçiren Fatma'nın iki çocuğu vardır. Kendini gelişime açık, uyumlu bir insan olarak tanımlamaktadır.

Sema 32 yaşında, iki çocuğu olan boşanmış bir kadındır. Araştırma görevlisi olarak bir yükseköğretim kurumunda görev yapan Sema'nın yaşamının büyük çoğunluğu il merkezinde geçmiştir. Kendini çalışkan, özgürlüğüne düşkün ve disiplinli bir insan olarak tanımlamaktadır.

Havva 36 yaşında, evli, lisans mezunu bir ev hanımıdır. Yaşamının kısa bir bölümünde iş hayatı olmuştur. Hayatının büyük bölümünü il merkezinde geçirmiştir. Kendisini sakin bir yapıya sahip ve çekingen bir insan olarak tanımlamaktadır.

Yeşim 41 yaşındadır ve iki çocuğu vardır. Doktorasını henüz tamamlayan Yeşim özel bir şirkette görev yapmaktadır. İl merkezinde doğup büyüyen Yeşim kendi kişisel özelliklerini duygusal, kırılabilir ve kaygılı biri olarak açıklamaktadır.

Arzu 33 yaşında, evli, ön lisans mezunu bir ev hanımıdır. Yaşamının büyük bölümünü il merkezinde geçiren Aslı'nın hiç çalışma hayatı olmamıştır. Kendisini samimi, içten ve bazı konularda titiz bir insan olarak tanımlamaktadır.

Gül 35 yaşında, evli, lise mezunudur. İki çocuğu olan ve hiç çalışma hayatı olmayan Gül yaşamının çoğunluğunu ilçede geçirmiştir. İl merkezinde yaşayan Gül kendini duygusal ve dakik biri olarak tanımlamaktadır.

Araştırmacının Rolü

Anlatı sorgulamasında anlatı araştırmacıları yorumlayıcı (constructionist) ve oluşturmacı (constructivist) olmak üzere farklı ontolojik konumlara sahiptir (Sparkes ve Smith, 2008). Bu araştırmada araştırmacı anlatıların inşasında oluşturmacı bir rol benimsemiştir. Oluşturmacı yaklaşımda anlatı bir sosyal eylem biçimi olarak vurgulanmakta; sosyo-kültürel faktörlerin, dilin ve toplumsal söylemin insan davranışı üzerindeki etkisi dikkate alınmaktadır (Sparkes ve Smith, 2008). Bu kapsamda cinsiyete dayalı bakış açısı katılımcı annelerin vatandaşlık anlayışlarını yapılandırma önemli bir sosyo-kültürel faktör olarak değerlendirilmiştir. Anlatı araştırmalarında ayrıca katılımcı ve araştırmacı arasında araştırma ilişkisinin karşılıklı inşası söz konusudur (Savin-Baden ve Niekerk, 2007). Anlatı sorgulaması boyunca katılımcı ile aktif iş birliği gereklidir. Araştırmacıların, katılımcının hikâyelerini katılımcıyla sürekli olarak tartışması ve kişisel, sosyal ve politik arka plan üzerinde düşünmesi gerekmektedir (Wang ve Geale, 2015). Bu bağlamda araştırma öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere katılımcılarla iş birliğine gidilmiştir. Anlatı araştırmacıları her ne kadar yaşayan hikâyeleri ya da yaşanmış hikâyeleri anlatarak sürece başlasa da aslında bir hikâyenin ortasından sürecin içerisine girmektedir (Clandinin, 2006). Ancak hikâyenin zamansal, sosyal, kültürel bağlamının bütününe hâkim olmak önemlidir. Bu nedenle araştırmacı görüşme sürecine başlamadan önce; katılımcıların doğdukları yere, yaşamlarının uzunca bir bölümünü geçirdikleri sosyal çevreye, mezun oldukları okullara, mesleklerine, medeni durumlarına, çocuk sahibi oldukları dönemlere ilişkin bilgiler toplamış; ayrıca her bir katılımcıdan kendi kişisel özelliklerini açıklayan cümleler oluşturmalarını istemiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen ham veriler ve veri analiz süreci sonrası ulaşılan bulgular katılımcılarla paylaşılmış, anlatılara ilişkin geri bildirim alınmaya çalışılmıştır (Ek.2). Bu doğrultuda katılımcıların hem kendi anlatılarını hem de diğer katılımcılardan gelen farklı/benzer sesleri duymaları bir doğrulama mekanizması olarak kullanılmıştır. Böylelikle araştırmacı ve anlatı sahibi arasındaki bu ilişki anlatılardan ortaya çıkan “anlamı” inşa etmeyi güçlendirmiştir.

Anlatı sorgulama literatüründe, araştırmacıların, araştırılan fenomenle olan ilişkilerini açıklaması olağan bir durumdur (Clandinin ve Connelly, 2000). Bu araştırmanın temel kavramlarından olan “cinsiyet ve vatandaşlık” kavramları araştırmacının çalışma alanlarından biridir. Bu anlamda ulusal ve uluslararası literatürde yükseköğretimdeki göstergeler açısından toplumsal cinsiyetin rolünü, ders kitapları bağlamında toplumsal cinsiyet eşitsizliğini, politik açıdan vatandaşlığın ve vatandaşlık eğitiminin tarihsel gelişimini ve göçmen kadınların vatandaşlık anlayışını konu edinen makaleleri ve kitap bölümleri mevcuttur. Ayrıca araştırmacının Türkiye’de vatandaşlık konulu çalışmalara ilişkin bir metasentez çalışması bulunmaktadır. Anlatı sorgulamasında dikkat çekmesi gereken bir diğer husus ise araştırmacının araştırılan “durum” ile olan ilişkisidir. Anlatı sorgulamasında araştırmacının rolü yalnızca anlatıları ortaya çıkaran sorular sorması değil, aynı zamanda anlatıların etkili bir şekilde analiz edilebilmesi için kendisini konumlandırabilmesidir (Savin-Baden ve Niekerk, 2007). Katılımcıların anlatıları analiz edilirken özellikle araştırmacının cinsiyeti dikkate alınarak gerek kodlama körlüğünün gerekse araştırmacı yanlılığının önüne geçebilmek adına katılımcılarla iş birliğine gidilerek yansıtıcı bir süreç benimsenmiştir. Nitel araştırmaların doğasından kaynaklanan araştırmacı yanlılığının önüne geçilmesinde araştırmacının daha önce yürüttüğü durum araştırmaları, olgubilim ve eylem araştırmalarındaki deneyimleri etkili olmuştur.

Veri Toplama

Veri toplama aracı olarak Ek 1.’de yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Öncelikli olarak taslak bir görüşme formu hazırlanmış, bu bağlamda literatürde incelenen araştırmalar doğrultusunda taslak sorular oluşturulmuştur. Yedi sorudan oluşan taslak form sosyal bilgiler alanında vatandaşlık eğitimi ile ilgili araştırmalar yürüten bir akademisyene ve doktora düzeyinde sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri ve uygulamaları dersi veren bir diğer akademisyene gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda “veya/ya da” bağlacı içeren iki soru yeniden gözden geçirilmiş ve katılımcıların görüşlerini tam olarak ifade edemeyecekleri olasılıkları göz önünde bulundurularak ana görüşme sorusuna bağlı sonda sorular şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca okullarda verilen vatandaşlık eğitimi ile ilgili olarak genelden özele gidecek şekilde iki soru eklenmesi tavsiye edilmiştir. Bu düzenleme ile birlikte dokuz sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşmeler anlatıların kapsamlı bir şekilde ortaya konulmasına yönelik bir katılımcıyla en az iki kez olacak şekilde tekrarlı bir biçimde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların kişisel tercihlerine bağlı olarak yaşanan Covid 19 pandemisi sebebiyle çevrimiçi video görüşmeleri aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve kayıt altında alınmıştır. Görüşmeler katılımcıların belirlediği tarih ve saat aralıklarında gerçekleştirilmiş ve her bir katılımcıyla yaklaşık 30-45 dakika sürmüştür. Görüşme öncesinde katılımcılar herhangi bir aşamada sebep belirtmeksizin araştırmadan çekilme haklarının bulunduğu, araştırma sürecinin gizliliğinin (bilginin, verilerin, kimliğin gizliliği) sağlandığı konusunda bilgilendirilmiş; bu doğrultuda bilinçli onam ve etik kurul izin belgeleri alınmıştır. İlk görüşme sürecinde vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimiyle ilişkin daha genel bir yaklaşım izlenirken, ikinci görüşmede daha fazla bireysel anlatılara (deneyimlere, beklentilere, ideallere) odaklanılmıştır. Bu görüşmelerde kronolojik açıdan zamansal ve kültürel bağlamı (cinsiyetçi) ortaya çıkarabilecek sorular üzerinde durulmuştur. Kimi zaman da daha derinlemesine ve bütüncül bir anlatı sürecine ulaşabilmek için aynı sorular farklı biçimde tekrar ederek aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

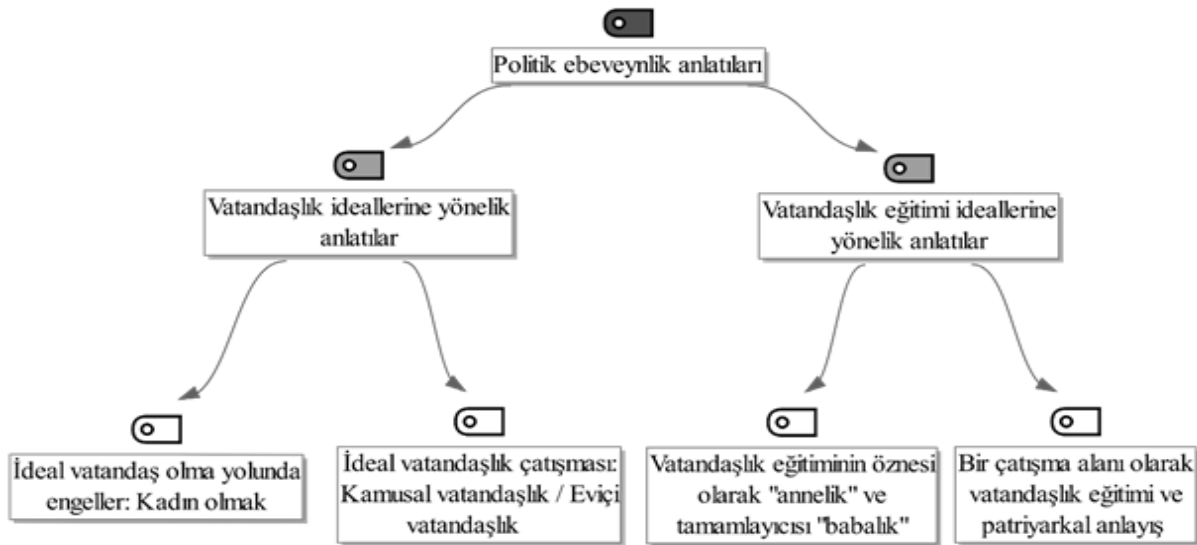
Anlatı araştırmaları sürecinde kısa cevaplı, sayısal ve anlatı olmak üzere araştırma verileri üç esas unsur kapsamında sınıflandırılmaktadır. Söz konusu her üç veri türünden de faydalanılmakla birlikte öncelik verilerin anlatı şeklinde ele alınmasıdır (Polkinghorne, 1995). Bu araştırmada da benzer bir biçimde "anlatı"lar veri türü olarak kabul edilmiştir. Anlatı analiz süreçlerinde farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Kimi zaman hikâyelerin "içeriği" ne, kimi zaman "anlam"a, kimi zaman da her ikisine birden odaklanılabilir (Etherington, 2011). Creswell (2016) analiz süreçlerinde tematik, yapısal ve diyalojik/performans olmak üzere üç ana unsura vurgu yapmıştır. Riessman (2005) ise anlatı analizini "tematik, yapısal, etkileşimsel ve edimsel" olmak üzere sınıflandırmıştır. Bu araştırmada ise tematik anlatı analizinden yararlanılmıştır. Bu süreçte, araştırmacılar hikâyeyi anlatırlar ve genellikle hikâyeden kaynaklanan temaları veya kategorileri tespit ederler. Bu nedenle nitel veri analizi hem hikâyenin açıklamaları hem de ortaya çıkan temalar olabilir (Ollerenshaw ve Creswell, 2002). Bu doğrultuda öncelikli olarak görüşmelerden elde edilen ham veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Söz konusu ham veriler Times New Roman yazı tipi, 1,5 satır aralığı, 12 yazı tipi boyutu ile toplamda 56 sayfadan meydana gelmektedir. Ham veriler araştırmacı tarafından bir kez daha kontrol edildikten sonra MAXQDA 2020 programına aktarılmıştır. İki kez ön okuma gerçekleştirilerek anlatılar ve araştırma soruları arasındaki etkileşim anlaşılmasına ve veri hâkimiyeti sağlanmaya çalışılmıştır. Sonrasında analiz sürecine başlanmış kodlar ve kodlarla ilişkili olarak olası alt ve ana temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimiyle ilişkin katılımcıların anlatıları üzerinden tematik bağlantılar kurulmaya çalışılmış ve bu bağlantılar cinsiyet perspektifi üzerinden değerlendirilmiştir.

Anlatıyı "gerçek", kılan şey doğrulanabilirliğinden daha çok gerçeğe yakın oluşudur (Bruner, 1991). Anlatı araştırmaları kapsamında geçerlilik, gözlemlenebilir ve ölçülebilir bir gerçekle değil, hikâyelerden çıkarılan kişisel anlamla ilişkilidir (Thomas, 2012). Okuyucular, anlatı kapsamında ortaya konulan kanıtların ve iddiaların geçerliliğine ilişkin bireysel kararlarını verecek kadar takip edebilmelidir. Bu nedenle, anlatı araştırmacıları, okuyucular bakımından iddiaların inandırıcılığına yönelik olarak araştırma sürecindeki kanıt ve argüman türlerini dikkate almalı ve tahmin etmelidir (Polkinghorne, 2007). Ayrıca Mertova ve Webster (2020)'a göre anlatı araştırmalarında güvenilirlik istatistiksel bir ölçü olmayıp verilerin doğruluğu ve erişilebilirliği ile ilgilidir ve bu erişim iki şekilde sağlanabilir: Bunlardan ilki araştırmanın okuyucularının; katılımcılara, katılımcıların kültürel bağamlarına ve araştırmacı ile katılımcılar arasındaki bilginin inşa sürecine erişimidir. İkincisi ise araştırmacının bulgularının dayandığı araştırma notlarının, transkriptlerinin, verilerin erişilebilirliği ve aynı hedef kitleye sunulmasıdır. Bu doğrultuda katılımcıların anlatılarından doğrudan alıntılar okuyucuya sunulmuş, kullanılan hatalı sözcükler, ünlem içeren ifadeler, eksik cümleler düzeltilmemiş, katılımcıların duygu durumları olduğu gibi aktarılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte katılımcıların sosyokültürel çevreleri, medeni durumları, yaşları, mezun oldukları okullar gibi anlatılarını etkileyebilecek olası etkenler okuyucuya sunulmuştur. Ayrıca gerek veri toplama gerekse veri analiz süreçlerinde katılımcılarla iş birliğine önem verilmiştir. Kaldı ki anlatı araştırmalarında katılımcılarla

aktif iş birliği önemlidir (Clandinin ve Connelly, 2000; Creswell, 2016; Etherington, 2011). İş birliği süreçleriyle anlatılan anlatı ile aktarılan anlatı arasındaki potansiyel mesafeyi azaltmak için araştırmacı ve katılımcı arasındaki ilişkilerin müzakere edilmesi kastedilmektedir (Clandinin ve Connelly, 2000). Bu kapsamda Etherington (2011) araştırmacı ve katılımcılar arasındaki boşluğu azaltarak, anlamın birlikte inşa edilmesinin veri toplama ve analiz süreçlerini organik ve uyumlu bir süreç haline getirdiğini ifade etmektedir. Katılımcılardan hikâyelerinin araştırmacı tarafından nasıl anlaşıldığına dair geri bildirim almak da geçerlilik süreçlerinde ele alınabilecek bir bakış açıdır (Thomas, 2012). Bu nedenle katılımcılarla gerek ham veriler gerekse bulgular paylaşılmış, katılımcı teyidi alınmıştır. Kodlama sürecinde de uzlaşmaya dayalı işbirlikçi bir yaklaşım benimsenmiştir. Kuckartz (2014)'a göre oybirliğine/uzlaşmaya dayalı kodlamalar araştırmanın niteliğini ve kodlamanın güvenilirliğini artıracaktır. Kodlamanın ilk aşamasında veriler bir uzmanın katılımıyla bağımsız bir şekilde kodlanmış; ikinci aşamasında ise benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak fikir birliğine ulaşılması hedeflenmiştir. Ayrıca kodlama körlüğünü de engelleyebilmek amacıyla kodlama süreçlerine belirli sürelerle ara verilmiştir

Bulgular

Annelerin vatandaşlık deneyimleri, cinsiyetin bu sürece yansımaları ve bu doğrultuda vatandaşlık eğitiminden beklentileri anlatılarının temelini oluşturmuştur. Katılımcı annelerin anlatılarından yola çıkılarak "vatandaşlık" ve "vatandaşlık eğitimi idealleri" kapsamında iki ayrı ana tema oluşturulmuş ve anlatılar bu bağlamda değerlendirilmiştir. Şekil 2'de görüldüğü üzere "vatandaşlık" anlatıları ideal vatandaş olma yolunda engeller: kadın olmak, ideal vatandaşlık çatışması: kamusal vatandaşlık / ev içi vatandaşlık; vatandaşlık eğitimi anlatıları ise vatandaşlık eğitiminin öznesi olarak "annelik" ve tamamlayıcısı olarak "babalık", çatışma alanı olarak vatandaşlık eğitimi ve ataerkil anlayış olmak üzere alt temalar göz önünde bulundurularak incelenmiştir.



Şekil 2. Katılımcıların Politik Ebeveynlik Anlatılarına Yönelik Ana ve Alt Temalar

İdeal Vatandaş Olma Yolunda Engeller: Kadın Olmak

Katılımcıların bireysel anlatıları analiz edildiğinde kurguladıkları eşitlikçi ideal vatandaşlık anlayışına ulaşma sürecinde cinsiyetlerini önemli bir engel olarak ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar kadın olduklarından dolayı geç saatlerde dışarı çıkma (Elvin, Fatma, Havva, Seda), araba kullanma (Tuğba, Havva, Elvin), sıradan bir iş başvurusu (Yeşim) gibi gündelik rutin işlerde vatandaşlık haklarının kısıtlandığını ifade etmektedirler. Geç saatlerde dışarı çıkma konusunda Havva *"...bir de tabi ki geç saatlerde dışarıda dolaşma özgürlüğümüz çok yok bir bayan olarak. Bu sıkıntılı bence... Çünkü bizim de yeri geliyor hastalık oluyor, çıkmamız gerekiyor hani, acil bir durum oluyor ama geç saatlerde dışarı çıkmamız çok sıkıntılı..."* ifadelerini kullanarak görüşlerini belirtirken; Elvin *"yani sosyal yaşamda mesela yalnız başına dışarıya, yalnız çıkabilme... Belli bir saatten sonra yalnız çıktığı zaman değişik görülmüyor mesela. O tarz haklarımızın elimizden alındığını düşünüyorum ben..."* ifadelerini kullanarak görüşlerini dile getirmiştir. Ayrıca Fatma küçüklüğünden örnekler vererek *"...ama ailem mesela şey yapmıştır hep sen kızsın, sen bu saatte dışarı çıkamazsın, işte erkeklerle çok konuşamazsın, görüşemezsin. Çocuklukta da tabi şuan değil de daha böyle kısıtlayıcı yetiştirilmişliğimiz var. O konuda bir ayrımsal şeye gitmişizdir..."* diyerek görüşlerini açıklamıştır. Seda ise mesleğe ilk başladığı zamanları kastederek *"(Çalıştığı bölgeyi söylüyor)... Ben çalışırken ayyy! Saat dörtten sonra erken karanlık bastığı için kadınlar asla markete gidemiyordu, inanabiliyor musun?"* ifadelerini kullanarak düşüncelerini açıklamıştır. Bu doğrultuda vatandaşlık haklarına yönelik ortaya konulan kısıtlamaların özel alandan daha çok trafikte yaşananlar, iş başvurusunda bulunma ya da geç saatlerde dışarı çıkma gibi kamusal alanda meydana geldiği görülmektedir. Kaldı ki bu durum kariyer gelişimi, iş yaşamı ve meslek seçimi gibi durumlarda da kendini hissettirmektedir.

Katılımcıların ideal vatandaşlık anlatıları incelendiğinde ayrıca kadın ve anne olduklarından dolayı özellikle kariyer gelişimi (Yeşim, Sibel) ve iş yaşamlarında (Hülya, Fatma, Zeliha) da birtakım engellerle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Doktora mezunu bir yönetici olan Sibel söz konusu durumu akademik yaşamdan örnekler vererek *"...mesela akademik şeylerde de görüyoruz. Konferanslarda hep erkek ağırlıklı, kadınlar hep hani laf olsun diye sanki oraya konuluyor. Kadın da olsun kontenjan dolsun gibi. Her yerde görüyoruz yani. Hakları savunma konusunda kadınlar her zaman bir adım geride. Yani korkuyorlar..."* ifadelerini kullanarak açıklamıştır. Bununla birlikte polis memuru olan Zeliha düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

"Mesela ben de polis memuruyum. Aynı zamanda kadın olduğumdan dolayı, anne olduğumdan dolayı zorunlu olarak istediğim şartlarda değil de o statüye uygun şartlarda çalışmak zorunda kalıyorum. Şöyle diyeyim mesela bir gün çalışıp bir gün çalışmayan polis memurları var. Çoğunluğu neyden oluşuyor erkeklerden oluşuyor. Çünkü niye bir gün çalıştığım zaman o süre zarfı içerisinde hani akşam vaktine kaldığım zaman çocuklarla ilgilenemiyorsun. Ama bir gün çalışıp bir gün çalışmadığımda çok rahat yönleri oluyor. Mecbur sürekli işe gidiyorsun her gün..."

Benzer bir biçimde kariyer gelişimine yönelik görüşlerini aktaran Yeşim ise düşüncelerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

"...herhangi bir şeye başvurmak istediğimde kadın ve anne olmanın sorumluluğu daha fazla olduğu için toplumun bile bakış açısı ona göre değişiyor. Çocuklarını bıraktı, işte burada ya da çocukları varken işte bunu düşünüyor, bunu yapıyor. Eğitim hakkında bile zaman zaman kendi kendini çok fazla kısıtlamaya gidiyorsun. Çünkü çocuklarının üzerindeki hak ve sorumlulukların var... Toplum bir kere daha fazla yük verdiği için sana ister istemez sen de kendini sınırlıyorsun, kısıtlıyorsun."

Katılımcıların ideal vatandaş anlatılarında dikkat çeken bir diğer unsur ise kadın oldukları için eğitim süreçlerinde (Seda, Tuğba, Gül) ve meslek seçimlerinde (Fatma) yaşadıkları sorunlardır. Örneğin öğretmen olan ve toplumun öğretmenliği tam bir “kadın mesleği” olarak etiketlediğini düşünen Fatma, meslek seçimini yaparken cinsiyetçi bakış açısının kendisini nasıl yönlendirdiğini anlatmaktadır. Bu doğrultudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“...mesela ben esnaf olmayı falan düşünmüşümdür aklımca (gülüyor). Severim böyle ticaret işlerini ama bayan böyle o işlere girdiği zaman erkeklerle çok fazla iletişimde kalmak zorunda kalıyorsun falan. Daha güvensiz hissediyorsun kendini. Hani cinsiyetçiliğin bu yönde bir negatif etkisi var. Kadınlar bizim toplumumuzda çok özgür ve rahat değiller. Yani hani o yüzden cinsiyetin meslek seçiminde etkisi olması çok normal bizim ülkemizde. Öğretmenlik de tam bir bayan mesleği diye etiketlenir. Çalışma şartları az, öğrencilerle büyük insanlarla beraber değil falan. O yüzden hani cinsiyetim farklı olsaydı muhtemelen başka bir mesleği tercih ederdim”

Eğitime erişim konusunda ise Gül ve Tuğba vatandaşlık hakları açısından cinsiyetlerinden dolayı yaşadıkları en büyük ayrımcılığın üniversiteye gidememek olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Gül görüşlerini “...üniversiteye gidemem diyeyim yani... Ailem açısından yani... Belki de o yüzden bu şekilde düşünüyorum...” cümleleriyle ifade etmiştir. 26 yaşında lise mezunu olan ve bu yıl üniversite eğitimine başlayan Tuğba ise eğitimini tamamlayamama sürecini “...pasif kadın her zaman erkek zorbalığına maruz kaldığı için hep o şekilde ilerliyor, onun sömürgesi altında ilerliyor. Ben de babamın sömürgesi altında ilerlediğim için onun sömürgesinden çıktıktan sonra ben benim, hayallerim var diyebildim” diyerek açıklamıştır. 2000’li yılların başında üniversiteye başlayan Seda ise “...üniversitedeyken aşırı dikkat ediyordum. Annem o kadar senaryo üretiyordu ki anlatamam. Yok, bu yoldan çıkacak, yok bunun başına bu gelecek. Zaten kadınlar da bu kadar sosyal yaşamın içinde değildi. Vatandaşlık mı şimdi bu?” diyerek eğitim sürecinde yaşadıklarını dile getirmiştir.

Görüldüğü gibi katılımcılar “ideal vatandaş” olma yolunda cinsiyetlerinden dolayı gündelik rutin yaşamlarında, meslek seçiminde, kariyer gelişiminde, iş yaşamlarında yaşadıkları sorunları kadın ve anne olmaları üzerinden açıklamaktadır. Bu süreçte görüşlerini “karşıtını” (erkek olma durumunda olası avantajlar) yaratarak ve o karşıt kurgu üzerinden karşılaştırmalar yaparak açıkladıkları görülmektedir.

İdeal vatandaşlık çatışması: Kamusal vatandaşlık / Ev içi vatandaşlık

Katılımcı anneler yaşadıkları vatandaşlık deneyimlerini ve buna bağlı olarak idealize ettikleri eşitlikçi vatandaşlık anlayışını açıklarken temelde kamusal ve ev içi olmak üzere iki vatandaşlık anlayışı arasında yaşanan çatışmaları ortaya koymuşlardır. Her ne kadar kadın ve erkekler açısından eşitlikçi ideallere sahip olsalar da yaşadıkları deneyimler sonucu ortaya koydukları anlatılarında bu ideallerden uzakta bir çatışma söz konusudur. Vatandaşlık deneyimlerinde kadınların erkeklere nispeten kamusal alandan daha çok ev içiyle sınırlandırılan görevlerinin yoğunluğu dikkat çekmektedir. Örneğin Seda, Gül, Fatma, Sema isimli katılımcılar her ne kadar vatandaşlık açısından kamusal alanda eşitlikçi bir bakış açısı benimsenmeye çalışılsa da ev içi sorumluluklara vurgu yaparak vatandaşlığın sınırlı bir alana sığdırılmaya çalışıldığını benzer cümlelerle ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Seda’nın görüşleri şöyledir:

“...yani kamusal alanda yine bir nebze bir eşitlik görüyorum da ev içinde kesinlikle bir eşitlik görmüyorum. Evet, vatandaşlık açısından, evet yani bence şöyle kanunlar önünde eşitiz ama toplumsal norm bazında bakarsan ne kadar eğitilmiş olursa olsun etrafımdaki kadınları düşünüyorum ben mesela. Hani toplumun kendi kuralları var ya o manada inanılmaz alttayız. Yani ben kendim yaşıyorum mesela, ben üniversite mezunuyum ama her akşam yemeği ben yapıyorum, temizliği ben yapıyorum, en basiti buradan pay biç...”

Gül ise benzer bir biçimde görüşlerini "...eşimde aynı şekilde ama (gülüyor). İşte onun da ne diyeyim ben size tam olarak... Biraz daha kadının evin içinde sorumluluğu varmış gibi. Benim düşüncem o şekilde. O şekilde düşünüyorum belki çalışmadığım içindir. Çocukları yetiştirdiğim içindir bilmiyorum benim düşüncem bu..." diyerek açıklamaktadır. Annenin babaya oranla nispeten daha fazla çocuklarla karşılıklı ve zorunlu bir bağ oluşturması, buna bağlı olarak ev içindeki bakım ve emeğin anne üzerinden açıklanması sosyal açıdan örtük ve yıllardır egemenliğini hissettirmiş toplumsal bir "anlaşma"nın sonucu olarak nitelenmektedir. Bu doğrultuda Sema ev içi ve ev dışı vatandaşlık görevlerine/sorumluluklarına ilişkin eleştirilerini şöyle ifade etmektedir:

"Ülkemizde erkeklerin sadece para kazanıp evini geçindirmeye çalışması, kadının yalnızca evinin işleriyle ya da çocuklarıyla ilgilenmesi tamamen insanlara empoze edilmiş durumda. Yeni kuşak son jenerasyon biraz daha iş birliği sağlamaya çalışıyor bence. Ama bu yasalar konusunda bunlara yönelik biraz daha duyarlılık arttı. Ne kadar şiddet çok fazla görüyor olsak da eskiden çok çok daha fazlaydı. Bu anlamda kadınları korumak için bazı yasalar çıkarıldı. Uygulama konusunda herhangi bir yorum yapamam ama böyle bir yasa var mı? Var..."

Fatma da benzer bir biçimde ev içi sorumluluk açısından çocuğun sağlığı ve bakımı ile ilgili görüşlerini aşağıda yer alan ifadelerle açıklamaktadır:

"...daha böyle ayrıntı bir örnek olacak ama mesela bizim çocuğumuz hastalanıyor. Aynı okulda çalışan bir erkek bir bayan öğretmeni düşün. Bu bayan öğretmen mecburen rapor almak zorunda kalıyor. Okulda hani... Çocuğu hasta olduğu için rapor almak zorunda kalıyor ama erkek öğretmen almak zorunda değil. Çünkü onun hanımı alıyor, eşi alıyor yani o da çalışıyorsa..."

Öte yandan Fatma diğerlerinden farklı olarak eşinin kamusal alanda kendinin de ev içi alanda daha fazla görünür olmasını çocuk yetiştirme açısından olağan ve faydalı bulmaktadır. Bu doğrultuda görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

"...ben daha çok yani çocukların daha sevgi dolu, daha anlayışlı, daha uyumlu, işte bir şeyler yaratıcı olmalarına çabalarken; eşim de atıyorum dışarıda işte bir işi hallederken... Hani bizim toplumumuzda şey vardır ya evin işi ve dışarının işi... O işleri ben evde kendim bunları ilişki anlamında çocuklara yansıtarken, eşimde mesela dıştaki işleri, işte dışa açılma, dıştaki işleri halletme açısından çocuklara daha faydalı oluyor."

Diğer katılımcılardan farklı olarak bu durum; Fatma'nın kendisini ev içi alanın bir üyesi olarak konumlandığını, ancak kamusal alanın bireysel bir üyesi olma halini öncelmediğini göstermektedir.

Vatandaşlık Eğitiminin Öznesi Olarak "Annelik" ve Tamamlayıcısı Olarak "Babalık"

Katılımcıların vatandaşlık eğitimine yönelik anlatıları incelendiğinde anneliğin vatandaşlık eğitiminden birincil derecede sorumlu ve merkezi rol üstelendiği, babalığın ise daha dışarıdan ve tamamlayıcı nitelikte olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu kapsamda ideal vatandaş yetiştirme sürecinde annelerin çocuğun eğitimi (Ayşe, Sibel, Elvin, Yeşim), bakımı (Elvin, Ayşe, Sema, Zeliha), beslenmesi (Ayşe, Yeşim), sağlığı (Elvin) gibi önemli konularda daha yoğun bir rol üstlendikleri, bunun temel nedenin de ev içi rollerin daha çok anneye atfedilmesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Örneğin çocuğun bir vatandaş olarak yetiştirilme sürecinde üstlendikleri roller ve bu süreçte karşılaşılan olumsuz durumlarla ilgili olarak Ayşe deneyimlerini şu ifadelerle dile getirmektedir:

"...mesela çocuğun örneğin ödevinde eksiklik var direkt anne suçlu oluyor ya da çocuğu iyi yetiştirmemiş aile çevresi hemen anneyi suçluyor. Hani bunda sanki çocuktan sorumlu kişi annemmiş gibi bir algı var. Artı çocuğun temizliğinde aynı şekilde beslenmesi, hani bir çocuk geri kalsa neden yemek yapmadın mı gibi yaklaşım var..."

Katılımcıların kendi eşitlikçi ideal vatandaşlık deneyimlerinde ve beklentilerinde olduğu gibi vatandaşlık eğitimi sürecinde de kamusal ve özel alan ayırımından kaynaklanan “anne” odaklı cinsiyetçi bir bakış açısının var olduğu görülmektedir. Nispeten ev içi alanla sınırlandırılmış kamusal alanda daha az görünür olan annelerin yine ev içi alanla ilişkilendirilen çocuğun temel bakımı, beslenmesi, temizliği gibi konularda sorumluluk odağı haline geldikleri görülmektedir. Bu duruma ilişkin eleştirilerini dile getiren Sibel görüşlerini şu ifadelerle açıklamaktadır:

“...tabii anneye daha fazla yüklüyor. Yani şöyle mesela çocuğun kötü bir davranışı olduğunda direkt anne suçlanıyor. Babadan ziyade hani yanlış bir davranış yaptığında çünkü anne yetiştiriyor gibi gözüküyor ona. Bence annenin sorumluluğu daha fazla. Ama öyle olmalı mı hayır... Toplum öyle diyor ama değil yani...”

Yeşim ise benzer görüşlerini şu ifadelerle dile getirmektedir:

“...toplumda aldığımız görevler sorumluluklar biraz daha farklı olduğu için yani ister istemez anneye daha fazla şey düşüyor. O yüzden annenin, daha açmam gerekirse annenin görevlerinin daha fazla ve çocukların üzerindeki etkisinin çok daha fazla olduğunu düşünüyorum. Yoksa tabii ki eşit sorumluluklar alıyoruz ama çocukla anne daha fazla vakit geçiriyor. Babanın iş yoğunluğu daha fazla olduğu için ya da görevi daha fazla olmasından dolayı belki de anne gerekirse beslenme konusunda gerekirse çocuğun eğitimiyle vesaire daha çok görev alıyor.”

Katılımcı annelerin anlatılarında çocuğa verilen vatandaşlık eğitiminde eşitlik, ortak ebeveynlik, görev paylaşımı vurgusunun göze çarptığı ancak “kalıplaşmış” babalık ve annelik görevlerinin bu süreçte engel olduğunu ortaya çıkaran görüşler de mevcuttur. Bu durumu Hülya şöyle açıklamaktadır:

“...evet, yani kendi evimizde de baktığımda zaten sorumluluk olarak da yetiştirme anlamında da yüzde doksan sorumluluk bende birçok ailede olduğu gibi. Babalar sadece genelde başarı ile övünüp hani bizim yaptıklarımızla övünüp eve sadece para getiren ama kazandırma konusunda çok da gayret göstermeyen... Bu hem velilerim, hem çevremde gördüğüm birçok arkadaşım için de geçerli maalesef. Anneler olarak daha büyük sorumlulukla, daha büyük bir çabayla hem annelik görevini hem babalık misyonunu yüklenip ilerliyoruz maalesef...”

Ayşe cinsiyetten arındırılmış annelik ve babalık rollerine vurgu yaparak “hâlbuki o çocuk beraber dünyaya getiriliyorsa her açıdan görev paylaşımı yapılarak beraber yetiştirilmeli. Bu tarz durumlarda bir sıkıntı var...” diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Toplumun ve vatandaşlığın cinsiyetinin olmaması gerektiğini düşünen Sema ise görüşlerini şöyle dile getirmektedir:

“...toplumun cinsiyeti olmaz. Toplumsal kurallar yasalar eşittir. Vatandaşın da cinsiyeti olmaz, vatandaşlık bireysellikle alakalı. Toplumun bireyci olması ile alakalı... Yani çocuğun temel bakımına yardım eden baba türü toplumumuzda çok az. Aslında olması gereken ebeveynliktir ortak ebeveynliktir. Ama maalesef çocuk belli bir yaşa gelene kadar tamamen anneye bağlı bir şekilde büyüyor”.

Ayrıca katılımcı annelerin çocuğa verilen vatandaşlık eğitiminde babaların üstlendikleri daha dışarıdan ve ikincil dereceden rolleri açıklarken “yardımcı (Ayşe), oyun arkadaşı (Sema), takviye (Elvin), şoför (Zeliha) gibi tamamlayıcı rollerini açıklayan metaforlar kullandıkları görülmektedir. Örneğin babanın vatandaşlık eğitimindeki tamamlayıcı rolünü Elvin, “ben daha çok sağlığıyla, bakımıyla, eğitimiyle ilgileniyorum. Ya babası benim yetemediğim bazı konularda müdahale ediyor... O biraz daha bana takviye gibi oluyor öyle söyleyeyim (gülüyor)” ifadelerini kullanarak açıklarken; Zeliha “yani hani şöyle mesela çocuk bakımı kadına has... Yani çocukların çoğu bakımı kadınlar yapacak... Çoğu bakımı... Kadına yapışmış bir şeymiş gibi... Hani şey konusunda da mesela atıyorum erkekler şuan da sanki şoförlük yapıyormuş gibi...” şeklinde açıklamaktadır. Çocuğun bir vatandaş olarak yetiştirilme sürecinde “özne” olarak annelere yüklenen rolün altında yatan cinsiyetçi kavramsallaştırmalar dikkate alındığında her ne kadar eşitlik arzusu söz konusu olsa da uygulamada yaşananların değişime karşı direnç gösterdiği görülmektedir.

Bir Çatışma Alanı Olarak Vatandaşlık Eğitimi ve Ataerkil Anlayış

Katılımcılar vatandaşlığa dair okulda verilen eğitimi eşitlikçi bulurken aile ve sosyal çevre gibi toplumsal etmenlerde hüküm süren ataerkil anlayışın söz konusu eğitimi desteklemediğini, hatta kimi zaman karşıtını inşa ettiğini ifade etmektedirler. Söz gelimi öğretim programlarını vatandaşlık eğitimi açısından eşitlikçi bulan Yeşim toplumsal ataerkil anlayışın bu eşitliği görmezden gelerek sınıf içi uygulamalarda bile etkili olduğunu düşünmektedir. Bu doğrultuda görüşlerini aşağıda yer aldığı gibi açıklamıştır:

“...müfredat gereği bakarsak eşitlikçi ama farklı illerde de çalıştım yüzdeye de vurursam mesela en basitinden sınıf başkanı seçecekken belli çocukların belli görevleri alması gerektiğinde hani bazı toplumlarda gerçekten erkek hani daha iyi temsil eder ya da bu görev alsın gibi... Öğretmenin bile yaklaşımı bazen farklı olabiliyor.”

Benzer bir biçimde okullarda verilen vatandaşlık eğitiminde eşitlikçi bir anlayış olduğunu belirten Ayşe, toplumsal bakış açısının ister istemez bu eşitlikçi süreci kadınlar aleyhine olumsuz etkilediğini ifade etmiş, görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“...var gibi ama Türk toplumu olarak bizde tam eşitlik olmadığını düşünüyorum aslında. Yani hep bakış algısı olarak farklı yani erkekler daha güçlüdür ailede... Hep bir kaoram yanılışına düştüğümüz için bu belli noktalarda ne kadar dikkatli davransa da böyle olabiliyor sanki. Bazen istemeden o tarafa kayabiliyoruz ya da bakış açımızı o yönde değiştirebiliyoruz.”

Bununla birlikte okullarda verilen vatandaşlık eğitimini kız ve erkek çocuklar açısından eşit bulan Havva, toplumun söz konusu eğitimi eşit bir şekilde desteklemediğini düşünmektedir. Bu düşüncelerini ise “açıkçası çok da desteklendiğini düşünmüyorum. Her zaman bence toplumda bu erkek egemenliği, erkek savunmacılığı her zaman var, hep de devam ediyor. Sözde geri planda kaldığı düşünülüyor ama uygulamada bu pek yapılmıyor...” ifadelerini kullanarak açıklamıştır. Hülya ise çevrenin etkisini aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

“Bazen bunu oğlum yapıyor çevresinden etkilenip o kız çocuğu akşam ezanından sonra evin dışına çıkamaz. Yani o istemesek de ne kadar ben yetiştirsem de demek ki çevreden arkadaşlarından bile etkilenebiliyor ama her zaman ben müdahalemi yapıyorum. Asla kız erkek diye bir durum yok.”

Okullarda verilen vatandaşlık eğitimini eşitlikçi bulan katılımcılar sosyal çevre kadar aile içi ataerkil anlayışın da bu süreci olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla vatandaşlık eğitimi bir yandan okullar, bir yandan sosyal çevre bir yandan da aile olmak üzere bir çatışma alanı haline gelmekte, farklı katmanların iddia ve isteklerinin mücadele ettiği bulanık bir alana dönüşmektedir. Örneğin Gül vatandaşlık görevini yerine getirme ya da meslek seçimi gibi süreçlerde okullarda verilen eğitimden farklı olarak aile içinde farklı uygulamalarla karşılaşabileceğini düşünmektedir. Bu kapsamda görüşlerini “...ben öyle düşünmüyorum ya. Mesela (kızının ismini söylüyor) gelse ben asker olmak istiyorum dese ben hayır demem, ben polis olmak istiyorum derse karşı çıkmam ama babasının çıkacağına düşünüyorum (gülüyor)” ifadelerini kullanarak görüşünü belirtmiştir. Çocuklarına yönelik verilen İnsan Hakları ve Demokrasi eğitimi dersinde herhangi bir ayırım hissetmediğini belirten Hülya ise eğitim süreçlerinde aile içi kalıp yargıların desteklediği eril bakış açısının üstünlüğüne dikkat çekmektedir. Bu kapsamda Hülya düşüncelerini aşağıdaki ifadelerle açıklamaktadır:

“...burada (gülüyor) yaşadığım bölgeye göre özellikle konuşmak istiyorum. Kesinlikle hayır. Kız çocuklarıyla erkek çocukları arasındaki farkı çok net görüyorum. Başka şehirlerden bu şehre (yaşadığı şehrin ismini söylüyor) yerleşmiş ailelerin kızlarına daha çok değer verdiklerini de görüyorum. Daha kıymetli, eşit yetiştirdiklerini... Ama bu şehir içerisinde maalesef erkek çocuğuyusanız şehzade doğurmuş gibi hani neden öyle bir şey oluyor? Çocuklarda da o var. Yani mesela o erkek bana bunu arayıp söyleyen velim bile oldu mesela. “O” dedi, “Erkek çocuğu sülalenin tek erkeği, ders çalışmak zorunda değil. Çok ödev vermeyin ağlıyor sonra” dedi. Yani o kadar sert... Çocuk bunu kullanarak zaten hemen sonrasında dersten kaçıp gidiyor, davranış olarak bir şey olduğunda velimi çağırırım, babamı çağırırım, ben ailenin tek çocuğuyum, erkeğim diyebiliyor. O konuda maalesef çok da güzel yetiştirdiğimizi düşünmüyorum.”

Yeşim ise bu bağlamdaki görüşlerini “...ailede o duyarlılıkla yetiştirilmemiş çocuklar okulda da öğretmenin sarf ettiği prosedür gereği hani bir şeyler vermesiyle o çocukta o bilinç oluşmuyor. Yani ailede aldığı eğitimi yansıtıyor. Öğretmenlerin bu konuda bir çabası var, okul olarak da sınıf olarak da... Var böyle eğitimler işte duyarlılık kazandırmak, yardımseverlik, eşitlik vesaire ama yine de ailede başladığını düşünüyorum ben...” ifadelerini kullanarak açıklamıştır.

Okullarda verilen vatandaşlık eğitiminin toplum tarafından desteklenmediğini ve beslenmediğini düşünen katılımcıların (Aslı, Ayşe, Fatma, Sibel, Zeliha) bu nedenle kız çocuklarının eğitimine daha tedbirli, dikkatli ve sürekli tetikte olarak yaklaştıkları görülmektedir. Bu hususta Ayşe görüşlerini şöyle dile getirmektedir:

“Kendi adıma onun daha çok okumasını isterdim çünkü okumadığı takdirde Türkiye’de bayana bakış biraz daha farklı oluyor. Birisinden para almak zorunda kalmak zor bir durum. Artı çocuğunun istediğini alamamak zor bir durum ya da kendi ihtiyaçları için bir kıyafet aldığında ya da mutfığa eve bir şey aldığında hani bazı şeyler kısıtlanma yaşamasını istemem. Artı evdeki söz sahibi olma noktasında da eşiyile birlikte düşüncelerini eşit bir şekilde söylemesini isterim. O nedenle kızlar kesinlikle okumalı.”

Benzer görüşleri paylaşan Aslı ise düşüncelerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“...Yani dediğim gibi o ataerkil yapıdan kaynaklanan bir şey var. Kızımın daha çok başarılı, daha iyi olmasını istiyorum. Yani öyle söyleyeyim. Nasıl diyeyim... Kızımın kendi ayakları üzerinde daha güçlü durabilmesini istiyorum. Tabii erkek çocuğum da öyle ama toplumsal bir şeyimiz var ya onu şey yapmak adına sanırım biraz öyle düşünüyorum olabilirim.”

Kız çocuklarının daha baskın, daha kendini koruyabilen, daha özgüvenli olmasını isteyen Zeliha ise bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“...hocam şimdi benim gözlemlediğim kadarıyla erkekler bir şekilde kendilerini koruyabiliyorlar. Hani bu baskınlık açısından olsun, ondan sonra belli bir yere gelme açısından... Yani daha rahat bir ortamları var. Mesela (boşandığı eşinin ismini söylüyor)... Benim açımdan söyleyeyim... Ders çalışırken bile onlar daha çok kendilerine vakit ayırıyorlar. Öyle... Onlara daha çok imkân sunulabiliyor bazen. Yani birazcık kadınlar bir tık daha baskın olamıyorlar hani. O yüzden baskın olmasını isterim. O güveni vermek isterim çocuklarıma.”

Fatma da benzer görüşleri koruyucu olma açısından aşağıda ifade edildiği gibi açıklamaktadır:

“Yine böyle bir tık kızıma karşı daha koruyucu davranabilirim, içgüdüsel olarak ama engelleyici olarak değil sadece koruyucu bir yapıda dikkat ederim ama bunu onun kız olduğu için değil, sadece ona zarar gelmemesi adına uyarılarda bulunurum. Erkek ve kız arasında hiçbir fark yok hatta kızlar bence daha değerliler (gülüyor).”

Vatandaşlık eğitimi açısından ataerkil anlayıştan uzak, steril bir vatandaşlık anlayışının oluşturulması kaygısını taşıyan anneler; her ne kadar okullarda iddia edilen/hedeflenen vatandaşlık eğitimi eşitlikçi bulsalar da halen cinsiyetçi toplumsal tezahürlerin güçlü etkilerini hissetmektedirler. Ayrıca anneler kız çocuklarına daha ayrıcalıklı ve korunaklı bir alan oluşturulmasını ve sürekli tetikte olunmasını bu duruma karşı bir panzehir olarak görmekteyiz.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada cinsiyete dayalı vatandaşlık perspektifi kapsamında ebeveyn olarak annelerin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik deneyimlerine, beklentilerine ve ideallerine ilişkin anlatılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Katılımcı annelerin "kadın olma"yı ideal vatandaşlık sürecinde bir engel olarak tanımladıkları görülmektedir. Söz konusu engeller sıradan gündelik vatandaşlık uygulamalarında ya da eğitim alma, meslek seçimi, iş yaşamı gibi görece daha önemli vatandaşlık hak ve sorumluluklarında dikkat çekmektedir. Her ne kadar vatandaşlığa ilişkin unsurlar Türkiye'de eşitlikçi bir bakış açısıyla yasalarla çerçevelendirilse de katılımcıların deneyimleri bu çerçeveden uzaktadır. Vatandaşlık kavramı, diğer siyasi unsurlarda olduğu gibi insan ürünüdür (Nkiwane, 2000). Kanunların prensipte sağladıkları ile kadınların uygulamada yaşadıkları genellikle oldukça farklıdır (Joseph, 1996). Kaldı ki cinsiyete dayalı vatandaşlık sadece "belirli" alanlarda eşitsizlikler yaratmamakta katılımcıların anlatılarında olduğu gibi geç saatlerde dışarı çıkma, araba kullanma, akademik konferansa katılma, izin alma, farklı mesleklere yönelme gibi hayatın hemen hemen her alanında tezahürlerini gösterebilmektedir. Aslında, kadınların vatandaşlık rollerini tam olarak yerine getirebilmeleri pek çok alanda sınırlıdır. Bunun nedeni, vatandaşlığın kendisinin cinsiyete dayalı olması ve birçok toplumda derin kökleri olan ve günümüzün modern toplumlarında etkisini göstermeye devam eden belirli geleneksel cinsiyet normlarını yansımasıdır (Seely vd., 2013). Dolayısıyla cinsiyete dayalı olarak hüküm süren söz konusu kalıplaşmış normların, kadınların günümüzde de çok sayıda alanda eşitlikçi vatandaşlık uygulamalarına ve bununla birlikte vatandaşlık haklarına erişimlerine engel olduğu görülmektedir. Çocuk bakımı/ eğitimi/sağlığı ve ev içi emek kapsamında kamusal alandan daha çok özel alana itilme gibi nedenlerden dolayı; kadınların çalışma yaşamına katılım ve çalışma yaşamını sürdürme problemleri, sosyal güvence eksikliği, kamusal alanda sınırlı temsil, bakım yükünün ve kadın yoksulluğunun artması gibi problemleri yaşamaları olasıdır. Bu kapsamda diğer dikkat çekilmesi gereken husus ise anlatıların sosyal bağlamıdır. Katılımcıların eğitim durumları, yaşadıkları sosyal çevre ya da meslekleri büyük ölçüde farklılık gösterse de cinsiyetin eşit vatandaş olma yolunda oluşturduğu engeller anlatılarının ortak odak noktalarıdır.

Katılımcı annelerin vatandaşlığa dair dikkat çekici bir diğer anlatısı ise bir çatışma alanı olarak gördükleri kamusal vatandaşlık ve ev içi vatandaşlık anlayışıdır. Katılımcıların anlatıları incelendiğinde cinsiyete dayalı vatandaşlık anlayışının özel ve kamusal ikilikler yarattığı, söz konusu ikiliklerin ise vatandaşlığın inşasında kadınlara daha çok ev içi roller yüklediği görülmektedir. Kamu-özel ayrımı ve bununla ilişkili erkek-kadın nitelikleri, cinsiyete dayalı vatandaşlık anlayışının merkezinde yer almaktadır (Lister, 2016). Özel/kamusal alan ayrımından; değer verilen eril özellikler (akıl, tarafsızlık, bağımsızlık, ön yargısız olma) ile bakım-annelik için gereken değer verilmeyen kadın özellikleriyle (duygu, ilgi, taraf olma, bağımlılık) ilişkili bir dizi söylem ortaya çıkmaktadır (Preece, 2002). Diğer bir ifadeyle "kamusal" olan akılla, rasyonellikle, nesnellikle, argümanla, çalışmayla, bilgiyle, kavramayla; "özel" alan ise kişisellekle, duyguyla, mahremiyetle, öznellekle, kimlikle, tüketimle, estetikle, popüler kültür ve zevk ile ilişkilendirilir (Dahlgren, 2006). Hem tarihsel hem de kültürel bağlamların yanı sıra farklı sosyal grupların görece gücünü yansıtan, sürekli değişen bir siyasi yapı olarak ifade edilen kamusal ve özel alan; karşılıklı olarak birbirini tanımlar ve birbirinden anlam kazanır. Örneğin, özel alandaki cinsiyete dayalı iş bölümü hesaba katılmadan, kamusal alandaki vatandaşlığa yönelik cinsiyetçi giriş kalıpları anlaşılabilir (Lister, 1997). Bugün, farklı toplumlarda değişen ölçülerde var olan cinsiyetçi iş bölümü, birçok kadının hala siyasetin ve ekonominin kamusal alanına "bir eli arkadan bağlı" olarak girmesi anlamında yorumlanmaktadır (Lister, 2008). Toplumsal cinsiyete dayalı vatandaşlık, kamunun maddi ve özeline kültürel olarak nasıl ilişkilendirildiğini sorgular (Chari, 2009). Özellikle kültürel açıdan yerleşik bir bakış açısıyla ebeveyn olarak ev içi (özel alan) emeğin daha çok kadınlara, ev dışı unsurların (kamusal alan) ise daha çok erkeklere yüklenmesi vatandaşlık açısından kadınların sosyal vatandaşlıktan kopuk, sınırlandırılmış dar bir alanda bağımlı hareket etmesine neden olmaktadır. Kadınların özel alandaki vatandaşlığı büyük ölçüde görünmezdir ve bu nedenle ihmal edilmiş veya sorunsuz olduğu gerekçesiyle görmezden gelinmiştir (Abraham, Chow, Maratou-Alipranti ve Tastsoglou, 2016). Kadınların ev içinde görünür olmayan, bakıma ve işgücüne dayalı emekleri sosyal vatandaşlığın sınırları içerisinde yer almamaktadır (Yılmaz, 2013). Neredeyse görünmez bir sözleşme haline gelen, değişime karşı direnç gösteren kamusal

ve özel alan arasında yaşanan bu asimetri aktif vatandaşlık açısından kadınların önüne çeşitli engeller çıkarmaktadır. Kamusal alanda yaşan eşitsizlikler kadınların aktif, siyasal ve sosyal vatandaşlığının tümünde sorunlar yaratmaktadır (Bilir, 2019). Feminist eleştiri açısından özel alan, hem liberal ilkelerden ve siyasi sorumluluktan dışlandığı için hem de kamusal alana göre daha az değer verildiği için kadınların ezilmesine neden olmaktadır (Prokhovnik, 1998). Oysaki her ne kadar yasalar çerçevesinde kamusal ve özel alan ayrımı olamamasına rağmen kadınların “özel” olarak adlandırılan ev içi rollerinin görmezden gelinmesi ve bir yandan da kamusal alanın karşısına konumlanması; erkeklerin vatandaşlığın kamusal esas unsuru haline gelmesini her defasında güçlendirebilir. Longman vd., (2013)’e göre “kadınların ücretsiz ev içi emeği, bakıcılık ve çocuk yetiştirme veya bakım işleri, erkek vatandaşların kendi kendine yeterli ve özerk olmaları ve kamusal alana özgürce katılmaları için gerekli koşul olarak işlev görür” (s.386). Kadınlar açısından kamusal alandansa ev içi alana verilen yoğun ağırlık, çocuğun bir vatandaş olarak yetiştirilme sürecinde kadına daha fazla sorumluluklar yüklenmesine neden olmaktadır. Diğer bir ifadeyle ironik bir biçimde vatandaşlık açısından kamusal alanın dışında konumlanmak durumunda kalan annelerden kamusal alanda etkin vatandaşlar yetiştirilmesi beklenmektedir. Özellikle ebeveynlerin çocuğa aktarılan vatandaşlık eğitimindeki açık ya da gizil işlevleri dikkate alındığında cinsiyetin bu süreçteki rolü önemli hale gelmektedir. Kadınlar ve erkekler, bir bütün olarak toplumu ve özellikle cinsiyet ilişkilerini dönüştürmek veya korumak için farklı şekillerde hareket edebilir veya hareket etmeyebilir (Zdmvomyslova ve Temkina, 2005). Bu süreçte cinsiyete dayalı olarak ebeveynler tarafından eşitlikçi bir söylem benimsenebileceği gibi eşitsizlikler de meşrulaştırılabilir.

Katılımcılar vatandaşlığa dair okulda verilen eğitimi eşitlikçi bulurken aile ve sosyal çevre gibi toplumsal etmenlerde hüküm süren ataerkil anlayışın söz konusu eğitimi desteklemediğini, hatta kimi zaman karşıtını inşa ettiğini ifade etmektedirler. Bu durumda temel iki husus dikkat çekicidir. Bunlardan ilki katılımcıların okullarda yaşanan cinsiyete dayalı eşitsizliklerinin farkında olmayışlarıdır. Sınıf öğretmenin yaklaşımını eleştiren bir katılımcı dışında diğer katılımcıların vatandaşlığa dair verilen eğitimi eşitlikçi buldukları görülmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde okula kayıttan (Ferreira ve Gignoux, 2010; Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu, 2013/4), eğitimsel başarıya (Ferreira ve Gignoux, 2010), okula devam oranından (Haberli ve Güvenç, 2012; Hoşgörür ve Polat, 2015; Kula ve Yıldız, 2014); okuldan erken ayrılma ya da okula gitmeme durumlarına (Küçüker, 2018; Tunç, 2009), ders kitaplarından (Asan, 2010; Balcı ve Sel, 2017; Çubukçu ve Sivastığil, 2007; Demirel, 2010; Fidan, 2019), öğretmenlerin/öğretmen adaylarının görüşlerine ve tutumlarına (Şahin, Çoban ve Korkmaz, 2016; Ünal, Tarhan ve Köksal, 2017; Yurtsever, 2011) kadar uzanan eşitsizlikler dikkat çekicidir. Dikkat çekilmesi gereken bir diğer husus ise okulda verilen vatandaşlık eğitimi ile toplumsal ataerkil anlayış arasında yaşandığı düşünülen çatışmadır. Ataerkil anlayış yaşamın her alanında kadına ikincil dereceden bir konum sunan, hiyerarşik açıdan erkek ve erkeklikle ilgili unsurların daha üstte, kadın ve kadınlıkla ilgili unsurların daha altta olduğunu destekleyen bir sosyal yapıya vurgu yapmaktadır (Kars, 2018). Ataerkil yapılar kadınların erkeklere tabii olduğu, katı bir biçimde tanımlanmış cinsiyet rollerine sahip sosyal düzeni ifade etmektedir (Moghadam, 1992). Katılımcı annelerin idealize ettikleri eşitlikçi vatandaşlık eğitimi ile toplumsal ataerkil anlayış arasındaki çatışma, okullarda verilen vatandaşlık eğitimi ile toplumsal yaşam arasına perde konulmasına ve bu yönde annelerin kaygılarının artmasına neden olmaktadır. Cinsiyete dayalı geleneksel toplumsal normlar arasına sıkışıp kalan vatandaşlık eğitimi okulda ve toplumda olmak üzere iki farklı temel üzerinden inşa edilmeye çalışılmaktadır. Söz gelimi okullarda verilmeye çalışılan eşitlikçi vatandaşlık eğitimi ile toplumsal görüşler arasındaki tutarsızlıklar kapsayıcı bir vatandaşlık anlayışının reddedilerek kız ya da erkek çocuklarının vatandaşlık eylemlerini sınırlandırılabilir, ileride daha derin düzeyde bir dışlanmayı besleyebilir ya da normalleştirebilir. Vatandaşlığın önemi göz önüne alındığında eğitimde ebeveynler, öğretmenler ve toplum olmak üzere tüm unsurların sorumluluklarını içeren işbirlikçi uygulamaların yapılması ve ortak bir perspektif geliştirilmesi önemlidir (Eurydice, 2005; Holden, 2004; Sarmiento ve Freire, 2012; Prior, 1999). Bu anlamda sağlanması elzem toplumsal uzlaşma ve iş birliği kız ve erkek çocukları açısından hem kamusal hem özel alanlarda daha eşitlikçi, katılımcı ve aktif bir vatandaşlığın zemini hazırlamak için önemli bir öncül olabilir.

Toplumsal cinsiyet konusu, vatandaşlık hakları mücadelesinde siyasi ve toplumsal açıdan öne çıkan önemli unsurlardan biri haline gelmektedir (Nkiwane, 2000). Özellikle vatandaşlık eğitimi kapsamında yasal vatandaşlık anlayışının normatif yanını görmezden gelmeyen, kalıplaşmış cinsiyet rollerini dönüştüren sosyal ve eğitsel politikalara ihtiyaç duyulduğu görülebilir. Bu kapsamda okullarda verilen vatandaşlık eğitimi ile paralellikler ve tutarlılıklar barındıran “eşitliği” önceleyen anne-baba eğitimlerinin verilmesi; sosyal bağlamın eşitlikçi vatandaşlık eğitimindeki kritik rolünün göz önünde bulundurularak öğretim programlarının farklılaştırılması ve paydaş çeşitliliğinin dikkate alınması gerekebilir. Bununla birlikte ataerkil anlayışın hüküm sürdüğü bölgelerde ailenin ve yerelin okuldaki vatandaşlık eğitimini nasıl etkilediğine ya da beklentilere ilişkin çeşitli araştırmalar yürütülebilir. Ayrıca ebeveynlik ve cinsiyetçi vatandaşlık perspektifi göz önünde bulundurularak vatandaşlık eğitimi tartışmalarının genişletilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada annelerin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik ideallerine ilişkin anlatıları incelenmiştir. Cinsiyetçi vatandaşlık perspektifinde terazinin diğer ucunda konumlanan babaların vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşleri incelenebilir ve çeşitli karşılaştırmalara gidilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin cinsiyetçi vatandaşlık perspektifi kapsamında velilerden ve toplumsal unsurlardan beklentilerine ilişkin çeşitli araştırmalar yürütülebilir.

Bu araştırmada anlatı sorgulamasının doğasından kaynaklanan belirli sınırlılıklar mevcuttur. Bunlardan ilki katılımcı annelerden bazılarının yaşadıkları deneyimleri hatırlamada güçlük çekmesi ve bazı bölümleri yüzeysel olarak anlatmak istemesidir. Bir diğer sınırlılık ise katılımcılar arasında ilkokul/ortaokul mezunu bir annenin yer almamasıdır. Araştırmada katılımcı annelerin yaşadıkları sosyoekonomik çevre, eğitim durumları, yaş, medeni durum ve meslek farklılıkları dikkate alınarak; ortaya koydukları anlatılarında farklı sosyal ve zamansal bağlamlarda ortak örüntülerin ortaya konması amaçlanmıştır ancak ilkokul düzeyi göz önünde bulundurulamamıştır.

Kaynakça

- Abowitz, K. K. ve Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653-690.
- Abraham, M., Chow, E. N., Maratou-Alipranti, L. ve Tastsoglou, E. (2016). Rethinking citizenship with women in focus. M. Abraham, E. N. Chow, L. Maratou-Alipranti ve E. Tastsoglou (Ed.), *Contours of citizenship women, diversity and practices of citizenship* içinde (s. 1-22). New York: Routledge.
- Acar, F. (2018). *Öğrenci velilerindeki vatandaşlık algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Akkoç, A. (2014). Yunan demokrasisinin kavramsal yönü ve toplumsal arka planı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 31-42.
- Aktaş, F. O. (2010). *Türkiye'de erkekliğin kurgulanışında askerliğin yeri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Altay, N. (2021). Öğrenci velilerinin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 136-157.
- Arat, Y. (2000). Gender and citizenship in Turkey. S. Joseph (Ed.), *Gender and citizenship in the Middle East* içinde (s. 275-286). Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Arnot, M. (2005). Gender equality and citizenship education. *JSS- Journal of Social Science Education*, 2, 1-14.
- Asan, H. T. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.
- Balcı, E. ve Sel, B. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı ürünlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini besleyen düşünme biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 723-740.
- Banks, J. A. (2015). Failed citizenship, civic engagement, and education. *Kappa Delta Pi Record*, 51(4), 151-154.
- Barrett, M. S. ve Stauffer, S. L. (2009). Narrative inquiry: From story to method. M. S. Barrett ve S. L. Stauffer (Ed.), *Narrative inquiry in music education* içinde (s. 7-17). Dordrecht: Springer.
- Bauböck, R. (2006). *Migration and citizenship: Legal status, rights and political participation*. Hollanda: Amsterdam University Press.
- Benedicto, J. ve Luz Morán, M. (2007). Becoming a citizen: Analysing the social representations of citizenship in youth. *European Societies*, 9(4), 601-622.
- Bilir, H. (2019). *Yurttaşlık ve toplumsal cinsiyet ilişkisi üzerine teorik bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bosniak, L. (2007). Varieties of citizenship. *Fordham Law Review*, 75(5), 2449-2453.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Chari, A. (2009). Gendered citizenship and women's movement. *Economic and Political Weekly*, 44(17), 47-57.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 44-54.
- Clandinin, D. J. ve Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience in story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, F. M. ve Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. J. L. Green, G. Camilli ve P. Elmore (Ed.), *Handbook of complementary methods in education research* içinde (s. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cook Martín, D. (2006). Soldiers and wayward women: Gendered citizenship, and migration policy in Argentina, Italy and Spain since 1850. *Citizenship Studies*, 10(5), 571-590.

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. Beşir Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çubukçu, H. ve Sivasslıgil, P. (2007). 7. sınıf İngilizce ders kitaplarında cinsiyet kavramı. *Dil Dergisi*, 137(7), 7-19.
- Dahlgren, P. (2006). Doing citizenship: The cultural origins of civic agency in the public sphere. *European Journal of Cultural Studies*, 9(3), 267-286.
- Dalton, R. J. (2008). Citizenship norms and the expansion of political participation. *Political Studies*, 56(1), 76-98.
- Demir, F. (2008). Tarihsel süreç içinde kadın hakları ve kadının çalışma hayatı içindeki yeri. *TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 21(4), 8-24.
- Demirel, E. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dere, İ., Kızılay, N. ve Alkaya, S. (2017). 'İyi vatandaş' kavramı, ailede ve okulda 'iyi vatandaşlık' eğitimi hakkında velilerin görüşleri ve algıları. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1974-1993.
- Dinmezpinar, C. (2014). TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu. *Yasama Dergisi*, 28, 5-29.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 356-383.
- Elder, L. ve Greene, S. (2012). *The politics of parenthood: Causes and consequences of the politicization and polarization of the American family*. Albany, New York: SUNY Press.
- Enslin, P. (2005). Education and democratic citizenship: In defence of cosmopolitanism. M. Leicester ve S. Modgil (Ed.), *Politics, education and citizenship* içinde (s. 246-257). New York: Routledge.
- Erdem, F. H. (2012). Anayasal vatandaşlık ve yeni anayasa. *Liberal Düşünce Dergisi*, 66, 49-56.
- Erel, U. ve Reynolds, T. (2018). Introduction: Migrant mothers challenging racialized citizenship. *Ethnic and Racial Studies*, 41(1), 1-16.
- Ereş, F. (2015). Vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 120-136.
- Ersoy, A. F. (2012). Annelerin vatandaşlık algısı, çocuklarında vatandaşlık bilinci geliştirme uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2111-2124.
- Etherington, K. (2011). Narrative approaches to case studies. <https://www.keele.ac.uk/media/keeleuniversity/facnatsci/schpsych/documents/counselling/conference/5thannual/NarrativeApproachestoCaseStudies.pdf> adresinden erişildi.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Citizenship_schools_Europe_2005_EN.pdf adresinden erişildi.
- Eurydice. (2017). *Avrupa'daki okullarda vatandaşlık eğitimi*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-tr/format-PDF> adresinden erişildi.
- Ferreira F. H. G. ve Gignoux, J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği, Türkiye Cumhuriyeti devlet planlama teşkilatı ve dünya bankası refah ve sosyal politika analitik çalışma programı*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/915131468318351703/pdf/754470NWP0Box30pportunity0Education.pdf> adresinden erişildi.

- Fidan, S. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217-234.
- Gazso, A. (2009). Gendering the 'responsible risk taker': Citizenship relationships with gender-neutral social assistance policy. *Citizenship Studies*, 13(1), 45-63.
- Genç, K. ve Çelik, H. (2018). Türkiye'deki vatandaşlık eğitiminin branş öğretmenlerinin bakış açılarıyla değerlendirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 126-138.
- Gillies, V. (2007). *Marginalised mothers: Exploring working-class experiences of parenting*. New York: Routledge.
- Gordon, T. (2006). Gender and citizenship. C. Skelton, B. Francis ve L. Smulyan, (Ed.), *The Sage handbook of gender and education* içinde (s. 279-292). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greenlee, J. (2007). *The political dynamics of parenthood* (Doktora tezi). University of California, Berkeley.
- Gülpınar, F. (2012). Eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma açısından vatandaşlık üzerine sosyolojik bir analiz. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 67(1), 81-109.
- Güzel, B. (2015). Iysistrata: Kadının Antik Yunan toplumundaki yeri. *Electronic Turkish Studies*, 10(10), 505-522.
- Haberli, M. ve Güvenç, M. F. (2012). Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında devamsızlık nedenleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 149-166.
- Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Haste, H. (2010). Citizenship education: A critical look at a contested field. L. R. Sherrod, J. Torney-Purta ve C. A. Flanagan (Ed.), *Handbook of research on civic engagement in youth* içinde (s. 161-188). New Jersey, ABD: John Wiley & Sons.
- Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu. (2013/4). *Öğretme ve öğrenme: Herkes için kaliteli eğitimi gerçekleştirmek*. http://www.unesco.org.tr/Content_Files/Content/Sektor/Egitim/EFA2013-4.pdf adresinden erişildi.
- Holden, C. (2004). 'Heaven help the teachers!' Parents' perspectives on the introduction of education for citizenship. *Educational Review*, 56(3), 247-258.
- Holston, J. (1999). *Cities and citizenship*. Kuzey Carolina, ABD: Duke University Press.
- Honig, B. (2001). *Democracy and the foreigner*. Princeton: Princeton University Press.
- Honohan, I. (2017). Liberal and republican conceptions of citizenship. A. Shachar, R. Bauböck, I. Bloemraad ve M. Vink (Ed.), *The Oxford handbook of citizenship studies* içinde (s. 83-106). Oxford: Oxford University Press.
- Hoşgörür, V. ve Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke ilçesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 25-42.
- Ichilov, O. (Ed.). (2013). *Citizenship and citizenship education in a changing world*. New York: Routledge.
- Inbaraj, J., Kumar, S., Sambili, H. ve Scott-Baumann, A. (2003). Women and citizenship in global teacher education: The Global-ITE Project. *Gender & Development*, 11(3), 83-92.
- Invernizzi, A. ve Williams, J. (Eds.). (2008). *Children and citizenship*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jones, E. ve Gaventa, J. (2002). *Concepts of citizenship: A review*. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/12081/Db19.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişildi.
- Joppke, C. (2007). Transformation of citizenship: Status, rights, identity. *Citizenship Studies*, 11(1), 37-48.

- Joseph, S. (1996). Gender and citizenship in Middle Eastern states. *Middle East Report*, 26(1), 4-10.
- Kars, G. (2018). *Neopatriarkal yaklaşım çerçevesinde toplumsal yapılanma sürecinde kadın: Orta Doğu ve Türkiye* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Keleş, H. ve Tonga, D. (2014). Öğrencilerin vatandaşlık bilincini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 61-85.
- Kepenekçi, Y. K. (2008). *İnsan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks.
- Kerber, L. K. (1997). The meanings of citizenship. *The Journal of American History*, 84(3), 833-854.
- Kerr, D. (2005). Citizenship education in England - listening to young people: New insights from the citizenship education longitudinal study. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 74- 96.
- Kisby, B. (2007). *New labour and citizenship education: Social capital, policy networks and the introduction of citizenship lessons in schools* (Doktora tezi). University of Bristol, Bristol.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kula, K. Ş. ve Yıldız, M. (2014). İlköğretim okulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 251-266.
- Kuş, Z., Öztürk, D. ve Elvan, Ö. (2014). Citizenship preferences of Turkish parents regarding their children. *Journal of Peace Education and Social Justice*, 8(2), 189-210.
- Küçüker, E. (2018). Reasons for dropouts of girls from the formal secondary education living in rural areas. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 97-117.
- Kymlicka, W. ve Norman, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Leca, J. (1992). Questions on citizenship. C. Mouflee (Ed.), *Dimensions of radical democracy: Pluralism, citizenship, community* içinde (s. 17-32). London: Verso.
- Lister, R. (1997). Citizenship: Towards a feminist synthesis. *Feminist Review*, 57(1), 28-48.
- Lister, R. (2003). *Citizenship: Feminist perspectives*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Lister, R. (2008). Inclusive citizenship, gender and poverty: Some implications for education for citizenship. *Citizenship Teaching and Learning*, 4(1), 3-19.
- Lister, R. (2016). Citizenship and gender. E. Amenta, K. Nash ve A. Scott (Ed.), *The Wiley-Blackwell companion to political sociology* içinde (s. 323-332). New Jersey, ABD: John Wiley & Sons.
- Lister, R., Williams, F., Anttonen, A., Gerhard, U. ve Bussemaker, J. (2007). *Gendering citizenship in Western Europe: New challenges for citizenship research in a cross-national context*. Bristol: Policy Press.
- Longman, C., De Graeve, K. ve Brouckaert, T. (2013). Mothering as a citizenship practice: An intersectional analysis of 'carework' and 'culturework' in non-normative mother-child identities. *Citizenship Studies*, 17(3-4), 385-399.
- López Rodríguez, M. (2018). Polish migrant mothers accommodating London; Practising transcultural citizenship. *Ethnic and Racial Studies*, 41(1), 132-150.
- Macvarish, J. (2014). The politics of parenting. E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth ve J. Macvarish (Ed.), *Parenting culture studies* içinde (s. 76-101). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- McCowan, T. (2011). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*. Londra: A&C Black.
- McDevitt, M. ve Kioussis, S. (2015). Active political parenting: Youth contributions during election campaigns. *Social Science Quarterly*, 96(1), 19-33.
- Meier, P. ve Lombardo, E. (2008). Concepts of citizenship underlying EU gender equality policies. *Citizenship Studies*, 12(5), 481-493.

- Memişoğlu, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1565-1584.
- Merrifield, J. (2001). Learning citizenship: Learning from experience trust. https://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/learning%20citizenship_ip_merrifield.pdf adresinden erişildi.
- Mertova, P. ve Webster, L. (2020). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to critical event narrative analysis in research, teaching and professional practice*. New York: Routledge.
- Moghadam, V. M. (1992). Patriarchy and the politics of gender in modernising societies: Iran, Pakistan and Afghanistan. *International Sociology*, 7(1), 35-53.
- Munday, J. (2009). Gendered citizenship. *Sociology Compass*, 3(2), 249-266.
- Nielsen, L. ve Leighton, R. (2017). What are the gender, class and ethnicity of citizenship?: A study of upper secondary school students' views on Citizenship Education in England and Sweden. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 5(1), 11-70.
- Niemi, R. G. ve Chapman, C. (1999). Making students good citizens. *The Education Digest*, 65(1), 36-40.
- Nkiwane, T. C. (2000). Gender, citizenship, and constitutionalism in Zimbabwe: The fight against Amendment 14. *Citizenship Studies*, 4(3), 325-338.
- Nyers, P. (2007). Introduction: Why citizenship studies. *Citizenship Studies*, 11(1), 1-4.
- Oleksy, E. H., Hearn, J. ve Golańska, D. (Ed.). (2011). *The limits of gendered citizenship: Contexts and complexities*. New York: Routledge.
- Ollerenshaw, J. A. ve Creswell, J. W. (2002). Narrative research: A comparison of two restorying data analysis approaches. *Qualitative Inquiry*, 8(3), 329-347.
- Omar, K. (2004). National symbolism in constructions of gender: Transformed symbols in post-conflict states. *Seton Hall Journal of Diplomacy and International Relations*, 5(1), 49-67.
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: National identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1-24.
- Osler, A. ve Starkey, H. (2005). *Ebook: Changing citizenship*. New York: McGraw-Hill Education.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peradotto, J. (1999). *Contextualizing classics: Ideology, performance, dialogue: Essays in honor of John J. Peradotto*. Lanham, Maryland, ABD: Rowman & Littlefield.
- Pinnegar, S. ve Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically. D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* içinde (s. 3-34). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 471-486.
- Preece, J. (2002). Feminist perspectives on the learning of citizenship and governance. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 32(1), 21-33.
- Prior, W. (1999). What it means to be a "good citizen" in Australia: Perceptions of teachers, students, and parents. *Theory & Research in Social Education*, 27(2), 215-247.
- Prokhovnik, R. (1998). Public and private citizenship: From gender invisibility to feminist inclusiveness. *Feminist Review*, 60(1), 84-104.
- Quisumbing, L. R. (2002). *Citizenship education for better world societies: A holistic approach*. 8th UNESCO-APEID International Conference, Bangkok.
- Riessman, C. K. (2005). Narrative analysis. N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts ve D. Robinson (Ed.), *Narrative, memory and everyday life* içinde (s. 1-7). Huddersfield: University of Huddersfield Press.

- Richter, M. ve Andresen, S. (Ed.). (2012). *The politicization of parenthood: Shifting private and public responsibilities in education and child rearing*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Sarmiento, T. ve Freire, I. (2012). Making school happen: Children-parent-teacher collaboration as a practice of citizenship. *Education Sciences*, 2(2), 105-120.
- Sassen, S. (2002). Towards post national and denationalized citizenship. E. F. Işın ve B. S. Turner (Ed.), *Handbook of citizenship studies* içinde (s. 277-292). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Savin-Baden, M. ve Niekerk, L. V. (2007). Narrative inquiry: Theory and practice. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(3), 459-472.
- Sawhill, I. V., Reeves, R. V. ve Howard, K. (2013). Parenting, politics, and social mobility. <https://www.brookings.edu/articles/parenting-politics-and-social-mobility/> adresinden erişildi.
- Scott, D. ve Lawson, H. (Ed.). (2002). *Citizenship education and the curriculum*. Connecticut, ABD: Greenwood Publishing Group.
- Seely, J. C., Diambogne Diouf, E., Malischewski, C. A., Vaikath, M. ve Young-Burns, K. (2013). Second-class citizens? Gender in African citizenship law. *Citizenship Studies*, 17(3-4), 429-446.
- Som, İ. ve Karataş, H. (2015). Türkiye’de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-50.
- Sparkes, A. C. ve Smith, B. (2008). Narrative constructionist inquiry. J. A. Holstein ve J. F. Gubrium (Ed.), *Handbook of constructionist research* içinde (s. 295-314). New York, NY: Guilford Press.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75.
- Şahin, M. K., Çoban, A. E. ve Korkmaz, A. (2016). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve Türk eğitim sistemindeki yeri: Okul öncesi öğretmen adaylarının gözünden. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 735-752.
- Şirin, F. S. (2013). İktidar ve çocuk. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1275-1284.
- Thomas, S. (2012). Narrative inquiry: Embracing the possibilities. *Qualitative Research Journal*, 12(2), 206-221.
- Thomson, R., Kehily, M. J., Hadfield, L. ve Sharpe, S. (2011). *Making modern mothers*. Bristol: Policy Press.
- Tonga, D. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tormey, R. ve Gleeson, J. (2012). The gendering of global citizenship: Findings from a large-scale quantitative study on global citizenship education experiences. *Gender and Education*, 24(6), 627-645.
- Tunç, A. İ. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237-269.
- Turner, B. S. (1997). Citizenship studies: A general theory. *Citizenship Studies*, 1(1), 5-18.
- Turner, B. S. (2001). The erosion of citizenship. *The British Journal of Sociology*, 52(2), 189-209.
- Turner, B. S. (2008). Citizenship, reproduction and the state: International marriage and human rights. *Citizenship Studies* 12(1), 45-54.
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-169.
- Uğuz Arsu, Ş. ve Tekindal, M. (2021). Nitel araştırmalarda anlatı araştırmasının tanımı, kapsamı ve süreci. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 21(1), 85-124.
- Ünal, F., Tarhan, S. ve Köksal, E. Ç. (2017). Toplumsal cinsiyet algısını yordamada cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplumsal cinsiyet oluşumunun rolü. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(1), 227-236.

- van Beurden, S. L. ve de Haan, M. (2020). I want good children, also for this country: How Dutch minority muslim parents' experience and negotiate parenting, parenthood and citizenship. *Journal of Intercultural Studies*, 41(5), 574-590.
- Veldhuis, R. (1997). *Education for democratic citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, and international activities*. Seminar on Basic Concepts and Core Competencies'de sunulan bildiri, Strasbourg, France.
- Walby, S. (1994). Is citizenship gendered?. *Sociology*, 28(2), 379-395.
- Wang, C. C. ve Geale, S. K. (2015). The power of story: Narrative inquiry as a methodology in nursing research. *International Journal of Nursing Sciences*, 2(2), 195-198.
- Wells, K. (2011). *Narrative inquiry*. Oxford: Oxford University Press.
- Yalçın, H. (2019). *Cumhuriyet dönemi kadın imajı inşası (1928-1938)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, B. O. (2013). Kadınların sosyal vatandaşlığı ve bakım emeğine yönelik tartışmalar. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 139-154.
- Yurtsever, K. (2011). *İlköğretim II. kademe öğretmenlerinin öğrencilere yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yuval-Davis, N. (1999). The 'multi-layered citizen'. *International Feminist Journal of Politics*, 1(1), 119-136.
- Yüceer, S. (2008). Demokrasi yolunda önemli bir aşama: Türk kadınına siyasal haklarının tanınması. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 131-151.
- Zdmvomyslova, E. ve Temkina, A. (2005). Gendered citizenship in Soviet and post-Soviet societies. V. Tolz ve S. Booth (Ed.), *Nation and gender in contemporary Europe* içinde (s. 96-113). Manchester: Manchester University Press.

Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Protokolü

Katılımcı Kod Adı:

Adım Burcu SEL. "Türkiye’de Cinsiyete Dayalı Perspektifle Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimine Yönelik İdeallerin İnşası: "Bir Politik Ebeveynlik Anlatısı"" adlı araştırma kapsamında sizinle bir görüşme gerçekleştirmek istiyorum. Bu kapsamda siz değerli katılımcıların görüşleri araştırma açısından oldukça önem taşımaktadır. Görüşmenin yaklaşık 20-30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşme sürecinde söylediklerinizin tümü gizli tutulacak ve isminiz araştırma kapsamında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce söylemek istedikleriniz ya da sormak istedikleriniz var mı? İzniniz olduğu takdirde görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kayıt etmek istiyorum. İzin veriyor musunuz? Görüşme sürecine sorularla başlamak istiyorum.

Mesleğiniz:

Hangi tarihte nerede doğdunuz?

Eğitim bilgileriniz:

Kendinizi kişisel özelliklerinizi birkaç kelimeyle tanıtmak isteseydiniz bunlar neler olurdu?

Kaç çocuğunuz var ve yaşları nelerdir?

Görüşme soruları (1)

1. İdeal vatandaşı nasıl tanımlarsınız?
 - Size göre ideal vatandaş kimdir?
 - Size göre ideal vatandaşın sahip olması gereken özellikler nelerdir?
 - İdeal bir vatandaş olarak bireylerin neleri yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?
 - Size göre ideal vatandaşın sahip olmaması gereken özellikler nelerdir?
 - İdeal bir vatandaş olarak bireylerin neleri yapmaması gerektiğini düşünüyorsunuz?
2. Kendinizi ideal bir vatandaş olarak tanımlıyor musunuz? Yaşamınızda bu görüşlerinizin oluşum sürecinde etkili olan olay, öykü ya da süreç nedir?
3. Cinsiyeti göz önünde bulundurduğunuzda ideal vatandaş hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 - Kadınları ve erkekleri ayrı ayrı değerlendirdiğinizde ideal vatandaş olarak sahip olması gereken özellikleri açıklar mısınız?
 - Kadınları ve erkekleri ayrı ayrı değerlendirdiğinizde ideal bir vatandaş olarak neleri yapmaları gerektiğini düşünüyorsunuz?
 - Kadınları ve erkekleri ayrı ayrı değerlendirdiğinizde ideal bir vatandaş olarak neleri yapmamaları gerektiğini düşünüyorsunuz?
 - Cinsiyetinizden dolayı herhangi bir vatandaşlık hakkından mahrum tutulduğunuzu düşünüyor musunuz?
 - Cinsiyetinizden dolayı vatandaşlık açısından ayrıcalıklarınızın olduğunu düşünüyor musunuz? Yaşamınızda bu görüşlerinizin oluşum sürecinde etkili olan olay, öykü ya da süreç nedir?
4. Bir vatandaş olarak anne (kadın) ve baba (erkek) olmak çocuğunuzun iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sürecinde size farklı görev ve sorumluluklar yüklüyor mu?
 - Eşinizin iyi bir vatandaş olarak çocuğunuzu yetiştirme sürecindeki rolü ile sizin ki aynı mı? Kendi yaşamınızdan veya çocukluğunuzdan örnekler verir misiniz?

5. Anne olmadan önce ve anne olduktan sonra ideal vatandaş hakkındaki görüşlerinizde herhangi bir değişim oldu mu? Görüşlerinizi paylaşır mısınız?
 - Anne olmak ideal vatandaşlık hakkındaki düşüncelerinizde bir değişiklik yarattı mı? Görüşlerinizi paylaşır mısınız?
 - Hayatınızda hangi olayın, öykünün ya da durumun bu sürece kaynaklık ettiğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
6. İdeal vatandaş olma konusunda çocuğunuzdan beklentileriniz nelerdir?
 - Çocuğunuzun nasıl bir vatandaş olmasını istiyorsunuz?
 - İdeal vatandaşlığa ilişkin çocuğunuzdan beklentilerinizde çocuğunuzun cinsiyetinin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?
 - Çocukluk ya da gençlik döneminizi ele aldığınızda aynı vatandaşlık süreçlerinden çocuğunuzun da geçmesini ister miydiniz?

Yanıt evet ise;

- İdeal vatandaşlığa ilişkin çocuğunuzdan beklentilerinizde, erkek çocuğunuzun göz önünde bulundurduğunuzda nasıl bir vatandaş olmasını istiyorsunuz?
 - İdeal vatandaşlığa ilişkin çocuğunuzdan beklentilerinizde, kız çocuğunuzun göz önünde bulundurduğunuzda nasıl bir vatandaş olmasını istiyorsunuz?
7. Okulda verilen vatandaşlık eğitimi hakkında neler düşünüyorsunuz?
 8. Okullarda verilen vatandaşlık eğitiminden beklentileriniz nelerdir?
 9. Okullarda verilen vatandaşlık eğitiminde çocuğun cinsiyetinin rolü hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 - Yaşamınızda böyle düşünmenize neden olan olayın, öykünün ya da durumun bu sürece kaynaklık ettiğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Ek 2. Katılımcı Teyitleri

Yeşim: Çok fazla düşük uzun bağlı cümlelerim var ancak ne demek istediğimin anlaşıldığını düşünüyorum hocam. Ben teyit ediyorum. Kolaylıklar dilerim...

Aslı: Noktasına virgülüne kadar anlatım bozukluğuma kadar hepsi tamı tamına doğru (gülüyor) falan bile yazılmış. Sadece daha iyi konuşabilirdim kendimi eleştireyim bu yönden. Heyecan yapmışım, yardımcı olabilirdiysen ne mutlu en azından. Kolay gelsin hocam.

Tuğba: Çok güzel olmuş hocam elinize sağlık.

Sema: Okudum hocam. Hepsi tastamam. Elinize sağlık. Evet, bu yazılanlar tamamen benim görüşlerim. Eksikliği ya da fazlası yok... Size kolay gelsin...

Ayşe: Okudum hocam verilerde bir eksiklik yok. Sürekli hani demişim. Belki o düzeltilebilir. Bu bilgilerin de kullanılmasını onaylıyorum.

Seda: Tamamdır sıkıntı yok. Teşekkür ederim. Başarılar dilerim.

Fatma: Ne kadar hani demişim. Böyle olduğu gibi yazıya geçireceğinizi bilsem daha düzgün konuşurdum. Benim için fark etmez aslında. Sağ olun hocam görüşürüz.

Hülya: Gayet güzel olmuş hocam. Tam anlamıyla yaşadıklarımı yazıya dökmüşsünüz. İnşallah faydam olmuştur. Katkım olduysa ne mutlu bana...

Gül: Hocam en doğal hali güzel olmuş. Elinize sağlık. Yani, işte, öyle fazla demişim ama olsun bence sıkıntı yok. Teşekkür ederim. Yardımcı olabildim ise ne ala...

Sibel: Güzel olmuş teşekkür ederim. Sadece ile merkezinde doğdum ama orada çok az kaldım diyebilirim. Belki orası yeniden düzenlenebilir. Kolay gelsin...

Elvin: Okudum hocam her Şey uygun...

Arzu: Okudum hocam benim düřüncelerim bunlar. Teřekkürler.

Havva: Herhangi bir yanlışlık yok, tam konuştuğumuz gibi yazmışsınız, teşekkür ederim. Size iyi alışmalar.

Zeliha: Dokümanı okudum düzeltilecek hiçbir Şey yok. Tamam, yani bence. İnşallah faydası olur.