

Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi

Cilt: 7 Sayı: 1
(2026)

ISSN: 2757-640X

Journal of Education and Social
Sciences Research

www.esarjournal.com

ESAR

ESAR

ISSN: 2757-640X

esardergi.com

esarjournal.com

ESAR- Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları

Cilt: 7 Sayı: 1 (2026 Temmuz) ISSN: 2757-640X

ESAR- Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, uluslararası hakemli bir dergidir. Temmuz ve Aralık olmak üzere yılda iki kez yayınlanacaktır. Ayrıca yılda iki kez özel sayı yayımlanabilir. Dergi elektronik ortamda yayınlanacak olup, yayımlanan sayılara; esardergi.com ve esarjournal.com adreslerinden erişim sağlanabilir. Makaleler intihal tespit programında gözden geçirilerek yayımlanmaktadır.

Journal of Education and Social Sciences Research

Volume: 7 Issue: 1 (2026 July)

ISSN: 2757-640X

ESAR- Journal of Education and Social Sciences Research is an international refereed journal. It will be published two times a year, July, and December. In addition, a special issue may be published twice a year. The journal will be published electronically and published issues; It can be accessed at esardergi.com and esarjournal.com. The articles are published after being reviewed in the plagiarism detection program.

Sorumlusu/ Official Contact

Anakara Yayıncılık

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Ramazan Şen

Dergi İletişim:

info@esardergi.com

info@journaljose.com

Editör Kurulu:

Doç. Dr. Mehmet Korkud Aydın

Dr. William Martin Geible (University of California)

ESAR

Alan Editörleri

Prof. Dr. Arif Sarıçoban/ Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Solunoğlu/ Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Dilek Ulusal/ Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Şihmehmet Yiğit/ Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim Dalbudak/ Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cem Karakılıç/ Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cemal Karadağ/ İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nazım Karadağ/ MEB
Dr. Öğr. Üyesi Özcan Ekici/Dicle Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cebail Karadağ/ Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Başer/ Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Adnan Şimşek/ Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Kaya/ İnönü Üniversitesi

İngilizce Alan Editörü
Dr. Ramazan Şen/ Kırıkkale Üniversitesi

Bilim ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Mesut Aydın, İnönü Üniversitesi- Türkiye

Prof. Dr. Recep Dünder, İnönü Üniversitesi- Türkiye

**Prof. Dr .Sevinç Aliyeva İsrailqızı, Azərbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi-
Azərbaycan**

Prof. Dr. Merziyye Necefova, Azərbaycan Milli Bilimler Akademisi / Azərbaycan

Prof. Dr. Fikret Ramazanoğlu, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi- Türkiye

Prof Dr. Hamdi Öney, İnönü Üniversitesi- Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Karagöz, İnönü Üniversitesi- Türkiye

Prof. Dr. Hacı Ömer Budak, Kırıkkale Üniversitesi- Türkiye

Prof. Dr. Ömer Faruk Sönmez, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi- Türkiye

Prof. Dr. Rahmi Doğanay, Fırat Üniversitesi- Türkiye

Prof. Dr. Erdal Açıkse, Munzur Üniversitesi- Türkiye

Prof. Dr. Rafet Metin, Bayburt Üniversitesi- Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Müjdecı, Kırıkkale Üniversitesi- Türkiye

Doç. Dr. Özkan Akman, Süleyman Demirel Üniversitesi- Türkiye

Doç. Dr. Erkan Yeşiltaş, Cumhuriyet Üniversitesi- Türkiye

Doç. Dr. Recep Özman, İnönü Üniversitesi- Türkiye

Doç. Dr. Ümmügölsüm Candeger, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi- Türkiye

Doç. Dr. Aynur Gazanfargizi, Hazar Üniversitesi, Azərbaycan

Doç. Dr. Tekin İdem, Batman Üniversitesi- Türkiye

Doç. Dr. Oğuz Han Öztay, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi- Türkiye

Doç. Dr. Bahadır Köksalan, İnönü Üniversitesi- Türkiye

Doç. Dr. İhsan Ünlü, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi- Türkiye

Doç. Dr. Özlem Ulukalın, Artvin Çoruh Üniversitesi- Türkiye

Doç. Dr. Tekin Çelikkaya, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi- Türkiye

Doç. Dr. Sibel Oğuz-Haçat, Kastamonu Üniversitesi- Türkiye

Doç. Dr. Elvan Yalçinkaya, Erciyes Üniversitesi- Türkiye

Doç. Dr. İsmail Efe, Kırıkkale Üniversitesi- Türkiye

Doç. Dr. Muhabbet Doyran, İstanbul Aydın Üniversitesi

Doc. Dr. Liliana Boscan, Bükreş Üniversitesi, Romanya

Dr. Öğr. Üyesi Güllü Karanfil, Komrat Devlet Üniversitesi, Moldova

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre Avcı, Siirt Üniversitesi- Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Hakan Doğan, Kırıkkale Üniversitesi- Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Nargis Özgenç, Hacı Bayram Veli Üniversitesi- Türkiye

Dr. Mehpare Yağlıcı, Erciyes Üniversitesi- Türkiye

Dr. Azwan Hamid, Araştırmacı- Malezya

Dr. Fakhra Aziz - Lahore College for Women University/ Pakistan

Dr. Manu R. Chakroborty, Araştırmacı- Hindistan

Dr. İsmail Yıldız, MEB- Türkiye

Esar- Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi'nin Tarandığı İndeksler:

Index Copernicus (Master List)

WorldCat

Asos Index

ESJI

I2OR

ESAR

Hakemler Kuruluna Teşekkür

Doç. Dr. Dilek Ulusal, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Canan Sarıyar Sezan, Batman Üniversitesi
Doç. Dr. Hacı Veli Gök, Bağımsız Araştırmacı
Doç. Dr. Erkan Dağlı, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Faruk Taşkın, Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Mikail Kolutek, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Osman Yılmaz, Batman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cem Karakılıç, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. İsmail Yıldız, MEB
Dr. Sevcan Solunoğlu, MEB

Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisindeki Cilt:7 Sayı: 1 (Temmuz 2026)'deki makalelerin değerlendirme sürecine zaman ayırarak değerli katkılarını sunan tüm meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Cilt:7 Sayı 1 (Temmuz 2026)' de yayımlanan yazıların tümünün sorumluluğu Yazarlarına aittir.

The responsibility of all the articles published in Volume:7 Issue: 1 (2026 July) belongs to their authors.

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki yorum, görüş ve önerilerinizi dergi editörlerine gönderiniz

Please submit your comments, opinions, and suggestions regarding the published articles to the journal editors

info@esardergi.com

info@esarjournal.com

ESAR

ESAR

Cilt:7 SAYI: 1 (Temmuz 2026) YAZARLARI

Volume:7 Issue: 1 (2026 July) Authors

Roshan ARA, Saimat un NISSA, Mehrina RASHID

Women and Unpaid Family Work: An empirical study of Kashmir (s. 1-26)

Gülşah ÖZDEMİR

Dijitalleşme, Güvenlik ve Aile: Toplumsal Sözleşmeye Yeni Yaklaşımlar (s. 27-46)

Rabia KAYA

Erken Cumhuriyet Döneminde Çocuk ve Gençlik Üzerinden Siyasal Toplumsallaşma (1923-1945) (s. 47- 69)

Tekin İDEM

Maarif Vekâleti İhsaiyat Mecmuası 1925-1926 Ders Yılı İstatistiklerine Göre Urfa ve Siverek'te Eğitim (s.70- 94)

Eser KABACIK, Olcay ÇINKIR ÖZBİTİRGİÇ

Makale Tercümesi: Türk Alfabesinin Latinceleştirilmesi: Bir Kültürel Değişimin Başlatılmasına Dair İnceleme ("Latinizing the Turkish Alphabet: A Study in the Introduction of a Cultural Change" Margaret M. Wood) (s. 95- 101)

Yayın Etiği ve Yazım Kuralları (102-104)

ESAR

Women and Unpaid Family Work: An empirical study of Kashmir

Roshan ARA¹

Saimat un NISSA²

Mehrina RASHID³

DOI: 10.5281/zenodo.21744490

Abstract

This paper explores the gendered dimensions of unpaid family work among women in Kashmir, focusing on their participation in household responsibilities and the unequal division of labor. Drawing upon empirical data from 75 women across four districts of the Kashmir Valley Pulwama, Kulgam, Kupwara, and Budgam the study investigates how unpaid work shapes women's social and economic status. Data was collected through a structured, self-designed questionnaire examining patterns of unpaid labor and perceived effects on health and well-being. The study pursues three objectives: (1) to examine gender inequality in women's participation in paid and unpaid work, (2) to analyze intra-household division of labor, and (3) to estimate the time women devote to unpaid work and its implications on their health. Findings reveal that women shoulder a disproportionate share of domestic responsibilities particularly cooking, childcare, cleaning, and agricultural assistance often without social or economic recognition. Education emerged as a crucial factor enabling women to access paid employment and challenge gendered labor norms. The paper concludes that unpaid work constitutes a key dimension of women's economic disempowerment, perpetuating gender inequality and invisibility in national statistics. It calls for recognition of unpaid labor in policy frameworks, equitable sharing of domestic responsibilities, and greater infrastructural and educational support for women.

Keywords: Unpaid work, Gender inequality, Kashmir, Division of labor, Economic empowerment

¹ Dr. Head, Centre for Women's Studies and Research, University of Kashmir, roshanara66@gmail.com (contact person)

² Research Scholar, Centre for Women's Studies and Research, University of Kashmir

³ Student, Centre for Women's Studies and Research, University of Kashmir

1. Introduction

The valuation of work has long been debated in economic and feminist scholarship, particularly concerning gendered participation in productive and reproductive labor. Across societies, “work” is often narrowly defined as income-generating activity, rendering unpaid domestic tasks largely invisible in economic accounts (ILO & ADB, 2023). This raises a critical question: why is the same tasks such as cooking or caregiving considered productive when performed for wages, but unproductive when done at home?

Unpaid work encompasses the production of goods and services within the household for self-consumption, including food preparation, childcare, elder care, and household management. Although central to family and societal well-being, this labor remains unrecognized in national income statistics, reflecting a gendered bias in the conceptualization of economic productivity (Reskin, 2002). The disproportionate burden of unpaid work not only limits women’s participation in paid employment but also restricts their access to education, income, and decision-making power, thereby constraining their economic empowerment.

Women’s Invisibility in Work

Women’s invisibility in the labor force stems from the coexistence of private and public patriarchy. Within families, private patriarchy assigns household responsibilities to women, while in the public sphere, patriarchal labor structures confine them to informal and low-paying work. Societal attitudes and gender norms reinforce these roles, restricting women’s mobility and employment opportunities. Feminist theories from liberal to radical highlight that gender inequality is structurally embedded in both public and private domains, where men hold economic and decision-making authority while women perform undervalued reproductive labor.

Social and Cultural Processes

From birth, women are socialized into subordinate roles through family, education, and cultural norms that dictate gendered behavior. Practices such as child marriage, limited access to education, and restrictions on mobility reinforce dependence and economic marginalization. These factors are particularly pronounced in rural regions, where patriarchal control and lack of infrastructure intensify women’s unpaid workload. Consequently, unpaid work is both a cause and a consequence of women’s social subordination.

Unpaid Work and Gendered Division of Labor

The gender division of labor assigns productive, income-generating roles to men and reproductive, care-based responsibilities to women. This unequal distribution persists across class, caste, and region. Rural women, especially, carry the double burden of domestic chores and agricultural labor without recognition or remuneration. Time-use studies indicate that women spend significantly more hours on unpaid work compared to men (Budlender, 2007). The resulting “time poverty” limits their ability to engage in paid work, pursue education, or participate in community decision-making.

Despite economic growth, only about 15% of Indian women earn income for their labor compared to over 50% of men (Mazumdar & Neetha, 2018). The rest remain financially dependent, their contribution uncounted in GDP metrics. In rural Kashmir, this invisibility is exacerbated by poverty, limited access to resources, and conservative social norms that define domestic work as a woman's moral duty rather than a form of labor.

Interconnection between Paid and Unpaid Work

Paid and unpaid work are deeply intertwined. Women's extensive unpaid labor underpins the functioning of the paid economy by sustaining households and the labor force. Yet, since unpaid work remains excluded from national accounting systems, policy interventions often overlook it. The unequal division of domestic labor creates hierarchical relationships within households and perpetuates women's lower economic status. Recognizing unpaid work through time-use surveys and social policy is essential to achieving gender equity in both private and public spheres.

The Kashmiri Context

The situation in Kashmir mirrors these broader patterns but is compounded by conflict, economic uncertainty, and rural underdevelopment. Women contribute significantly to household sustenance through agriculture, caregiving, and domestic management, yet their work remains largely invisible. This study focuses on rural women from four districts of the Kashmir Valley — Pulwama, Kulgam, Kupwara, and Budgam — including the Tral area of Pulwama district, examining how unpaid family work affects their health, autonomy, and participation in community life.

2. Review of Literature

The literature on women's unpaid work demonstrates that gendered divisions of labor persist globally, constraining women's access to economic resources and social recognition. Unpaid care and domestic work, central to household and community sustenance, remain invisible in economic statistics and undervalued in public policy (ILO & ADB, 2023). Scholars across feminist economics, sociology, and development studies have repeatedly emphasized that women's unpaid contributions sustain both families and markets but seldom receive institutional acknowledgment (Hirway, 2021; Folbre, 2020).

Gender inequality in work has deep historical roots. In India, prescriptive texts such as *Manusmriti* codified women's dependence and domestic confinement (Chakravarti, 2018). Over time, this ideology was reinforced through patriarchy that restricts women to caregiving and household management while men dominate the productive and public spheres (Boserup & Kanji, 2007).

Theorists link this to the *gender division of labor*—the social allocation of productive roles to men and reproductive roles to women (Bidner & Eswaran, 2015). Feminist scholarship from liberal to radical interprets this as a systemic form of oppression where unpaid household work underpins both patriarchy and capitalism. Federici (2021) and Fraser (2016) argue that

domestic labor subsidizes capitalist production by reducing the cost of waged labor, while Marxian and socialist feminists highlight its role in reproducing labor power without remuneration.

Feminist development discourse has shifted from *Women in Development (WID)* to *Women and Development (WAD)* and later to *Gender and Development (GAD)* approaches (Chant & Sweetman, 2012; Cornwall et al., 2007). Each stage progressively emphasized structural inequality rather than individual advancement. Duflo (2012) underlines that gender equality is integral to human development but hindered by socio-economic barriers limiting women's access to resources and labor markets.

In India, feminist mobilization evolved in three waves: the 19th-century reform movements against social evils; the early 20th-century struggle for political participation and autonomy; and the post-independence focus on equality in home, workplace, and governance (Forbes, 1996; Menon, 2015; Roy, 2018). Despite this progress, patriarchal norms and socio-cultural taboos continue to restrict women's work participation and recognition (Ghosh, 2021; Chandra, 2005).

The domestic division of labor where men bear financial responsibility and women perform unpaid care and household tasks remains a major axis of gender inequality (Lachance-Grzela & Bouchard, 2010). Women's self-perception of domestic work as a moral duty perpetuates this imbalance (Hochschild & Machung, 2012). Studies reveal that women perform most of the world's unpaid care work which is around 75 percent globally and 10–12 times more than men in India (Ferrant et al., 2014; NSSO, 2020).

Feminist economists like Fine (2002) and England & Budig (2021) observe that unpaid domestic work indirectly subsidizes capitalist economies by lowering household expenditure and enabling men to work for lower wages. This dual system male paid labor and female unpaid labor results in the *double* and even *triple burden* for women, combining market, domestic, and reproductive roles (Folbre, 2020).

Discrimination in the labor market is reflected in lower participation, occupational segregation, and wage disparities (Blau & Kahn, 2017; Goldin, 2021). Unpaid work responsibilities further reduce women's capacity to engage in formal employment or pursue higher-level positions. Globalization and technological change have opened new avenues but also reinforced flexible and part-time work models that often limit career progression (Elson & Pearson, 1981).

In India, over 90 percent of female workers are in the informal sector, many as unpaid family laborers (Swaminathan, 2009; Mazumdar & Neetha, 2018). NSSO data reveal declining rural female labor-force participation from 126 million in 2004-05 to 103 million in 2011-12 while the proportion engaged in domestic duties rose sharply (NSSO, 2013). These statistics demonstrate how unpaid household work displaces women from formal economic activity.

Marriage, childcare, and migration further constrain women's employment. Cultural expectations often force women to withdraw from the labor market after marriage or childbirth, limiting skill development and income continuity (Klasen & Pieters, 2015; Desai & Banerji, 2008). The absence of supportive infrastructure such as childcare services and maternity benefits aggravates this gendered exclusion, particularly in rural India.

Unpaid work is not separate from paid employment but underlies it. Women's time and labor sustain household functioning and the productive economy, yet remain excluded from GDP estimation (Benería, 2016). Time-use surveys show that unpaid work time often equals or exceeds that spent in paid employment (Swiebel, 1999). The unequal division of unpaid work, therefore, directly shapes women's access to paid work and reinforces the "care penalty" in earnings (Razavi, 2012).

Agriculture exemplifies the invisibility of women's labor. Rural women undertake multiple unpaid activities crop management, livestock care, food processing, water and fuel collection—that are vital to family welfare but rarely classified as "economic work" (FAO, 2020; Agarwal, 1997). They supply significant manual labor in farming while men control income and decision-making (Srivastava & Ravi, 2010). Limited education, caste hierarchies, and poor infrastructure further entrench this unpaid workload (Holmstrom, 1981; Kalia, 2005).

Indian feminist scholars have highlighted that official statistics systematically undercount women's work. Census 2001 classified over 36 crore women as "non-workers," grouping them with dependents, beggars, and prisoners, despite their daily contribution to household maintenance (Choudhary et al., 2009). Such categorization obscures the true scale of women's labor and its economic value.

Time-Use Surveys conducted in the late 1990s (Palriwala & Neetha, 2010) provided the first systematic attempt to measure unpaid work in India, revealing that women spend nearly five to six hours daily on unpaid domestic and care activities compared to men's 30–40 minutes. However, despite these insights, unpaid work remains outside formal policy frameworks.

Government programs indirectly benefit from women's unpaid labor by reducing the need for public spending on childcare, health, and elder care. This "hidden subsidy" transfers costs from the state to women, reinforcing gendered inequity in social reproduction (Antonopoulos & Hirway, 2010). Thus, infrastructure deficits lack of water, electricity, childcare centers translate directly into longer unpaid work hours for women.

At the international level, the issue gained prominence after the 1975 UN Conference on Women in Mexico City and subsequent summits at Copenhagen (1995) and Beijing (1995). The UNDP (1999) Human Development Report estimated that women perform over half of the world's total work hours, two-thirds of which are unpaid. These findings established the need to integrate unpaid work into national accounting systems and to promote shared domestic responsibilities through gender-sensitive policy frameworks.

The reviewed literature demonstrates that despite decades of feminist advocacy, unpaid work remains undervalued in both scholarship and policy. In India, especially in rural contexts like Kashmir, empirical research quantifying women's unpaid family work is limited. Most existing studies focus on national or urban settings, leaving regional disparities underexplored. This gap underscores the need for localized studies that analyze how unpaid work affects women's health, autonomy, and participation in the labor market. The present research seeks to address this gap through empirical investigation across five sampling localities within four districts of Kashmir, situating women's unpaid labor within its socio-economic and cultural specificities.

3. Research Methodology

This study adopts a mixed-method empirical design to analyze women's unpaid household work and its socio-economic implications. Both primary and secondary data was utilized to understand the extent, nature, and impact of unpaid work performed by women in rural Kashmir. The research aimed to quantify women's participation in unpaid domestic activities while also capturing their lived experiences and perceptions regarding gendered labor divisions.

The methodology was guided by three core objectives:

1. To examine gender inequality in women's participation in paid and unpaid work.
2. To analyze the division of labor within households.
3. To estimate the time women spend on unpaid work and its effects on their health and well-being.

The study covered four districts of the Kashmir Valley Pulwama, Kulgam, Kupwara, and Budgam representing diverse rural and semi-urban socio-economic conditions. To ensure adequate representation within Pulwama district, which is geographically large and socio-economically diverse, data collection was further disaggregated across two localities within it: the Pulwama town area and the Tral area. Respondents were accordingly drawn from five sampling localities in total Pulwama, Tral, Kulgam, Kupwara, and Budgam nested within the four districts named above.

A purposive random sampling technique was employed to select 75 women respondents, aged between 20 and 60 years, from various villages across these districts. The sample included women of different educational levels, marital statuses, and occupational backgrounds to ensure representativeness.

Primary data formed the core of the analysis and was collected through face-to-face interviews using a structured questionnaire. The questionnaire, developed by the researcher under expert supervision, comprised both closed and open-ended questions to elicit quantitative as well as qualitative insights. It covered questions related to demographic characteristics, work-related information and attitudinal questions. Direct observations and informal

discussions supplemented the interviews to provide contextual understanding of the respondents' daily routines and community dynamics. Secondary data were gathered from books, journals, government reports, and newspaper articles to frame the study within broader theoretical and policy debates on unpaid work and gender inequality. National sources such as NSSO reports, Time Use Surveys, and relevant UN and ILO publications were consulted to compare regional findings with national and international trends.

The collected data were systematically organized, coded, and analyzed using both quantitative and qualitative methods. Responses were checked for accuracy and completeness, and coded into relevant thematic categories (e.g., time use, gender roles, health outcomes). Key variables were summarized into tables and charts for descriptive analysis. Quantitative data were analyzed using simple percentages and frequency distributions to identify patterns and trends.

Open-ended responses were thematically analyzed to interpret women's subjective experiences, focusing on issues such as invisibility of labor, social recognition, and perceptions of fairness in domestic work distribution. Participation in the study was voluntary, and informed consent was obtained from all respondents. Confidentiality and anonymity were ensured throughout the data collection and reporting process. The integration of both statistical and narrative data enabled a holistic understanding of the gendered dimensions of unpaid family work.

RESULTS AND DISCUSSIONS

This study focuses on 'women and unpaid family work' which affects their health and other important factors which are equally important in deciding the nature and quantum of women's work. Therefore, the present section will discuss how factors like marriage, age and others affect the women time use patterns.

Table 4.1 Distribution of the respondents as per Age

Age in Years	No. of respondents(N)	Percentage (%)
20-30 years	6	8.0
30-40 years	31	41.3
40-50 years	16	21.3
50-60 years	22	29.3
Total	75	100.0

Table 4.1 represents the age distribution of the respondents. The majority of the respondents, 41.3% (N=31), fall in the age group of 30-40 years, followed by respondents aged 50-60 years comprising 29.3% (N=22) of the total sample. The age group of 40-50 years accounts for 21.3% (N=16) of respondents, while a smaller portion, 8.0% (N=6), falls in the age group of 20-30 years. This distribution indicates that the sample was predominantly

composed of women in their middle adulthood, a life stage typically associated with peak domestic and caregiving responsibilities.

Table 4.2 Distribution of the respondents as per Educational Status

Educational Status	Number of respondents (N)	Percentage (%)
Illiterate	39	52.0
Primary	13	17.3
Matric	9	12.0
Graduate	11	14.7
Post Graduate	3	4.0
Total	75	100.0

Table 4.2 provides an overview of the educational status of respondents. A significant portion of respondents i.e 52% (N=39), were illiterate, which represents the highest category of the respondents which was followed by 17.3% (N=13) of respondents with a primary-level of education and 14.7% (N=11) had completed graduation. The remaining 12% (N=9) of the respondents were matric, and a smaller proportion i.e. only 4% (N=3), hold postgraduate degree.

Table 4.3 Distribution of the respondents as per Marital Status

Marital Status	N0. of Respondents	Percentage (%)
Married	65	86.6
Unmarried	2	2.7
Separated	1	1.3
Divorced	2	2.7
Widow	5	6.7
Total	75	100.0

The above table reveals the marital status of the respondents. The majority of respondents were married, accounting to 86.6% (N=65) of the total sample, suggesting a prevalence of marital stability within the group. Small percentage were represented by widows, who make up 6.7% (N=5) and those who were divorced were 2.7% (N=2). Additionally, both unmarried and separated categories were represented by 2.7% (N=2) and 1.3% (N=1) of respondents respectively.

Table 4.4. Type of Family

Type of family	Number of respondents	Percentage
Joint family	53	70.7
Nuclear family	22	29.3
Total	75	100

Table 4.4 shows that most of the respondents were from joint families, i.e., 70.7% (N=53), while the remaining 29.3% (N=22) were from nuclear families. In joint-family settings, women's unpaid workload is often intensified, as they are expected to manage domestic responsibilities not only for their own household but also for extended family members, further increasing the overall work burden.

Table 4.5 Distribution of the respondents as per Occupation

Occupation	No .of Respondents	Percentage (%)
Housewife	72	96.0
Working women	3	4.0
Total	75	100.0

Table 4.5 illustrates the occupational status of respondents. An overwhelming majority of respondents, 96.0% (N=72), were housewives, indicating a high prevalence of non-employed women within the sample, while only 4.0% (N=3) of respondents were engaged in paid work outside the home.

Table 4.6 Distribution of the respondents as per Husband's Occupation

Husband's Occupation	No. of Respondents	Percentage (%)
Govt Employee	7	9.3
Business man	44	58.7
Farmer	2	2.7
Labour	9	12.0
Imam	7	9.3
Carpenter, Driver, Plumber & Pvt Teacher	6	8.0
Total	75	100.0

Table 4.6 illustrates the occupational distribution of the respondent's husbands, showing a diverse range of professions. The largest group, 58.7% (N=44), were engaged in business, reflecting a strong presence of entrepreneurial activity among the respondents' households.

Labourers make up the second-largest category, comprising 12.0% (N=9), followed by government employees and Imams, who each represent 9.3% (N=7) of the sample. Husbands working as carpenters, drivers, plumbers, or private teachers together account for 8.0% (N=6), while only 2.7% (N=2) are engaged in farming.

Table 4.7 Distribution of the respondents as per Family Monthly Income

Family Income	No. of Respondent	Percentage (%)
Rs. <15000	26	34.7
Rs. 15000-25000	9	12.0
Rs. 25000-35000	7	9.3
Rs. 35000-45000	7	9.3
Rs. 45000-55000	6	8.0
Rs. 55000-65000	8	10.7
Rs. >65000	12	16.0
Total	75	100.0

Table 4.7 represents the monthly family income of the respondents, showing significant income variation within the sample. The largest income bracket, representing 34.7% (N=26), is for households earning less than Rs. 15,000 per month, indicating that a substantial proportion of the sample belongs to low-income households. Households with an income exceeding Rs. 65,000 make up 16.0% (N=12), while those earning Rs. 55,000 and Rs. 65,000 represent 10.7% (N=8). Those earning Rs. 15,000-25,000 comprise 12.0% (N=9) of the sample.

However, it was found that 9.3 % of the respondents had a monthly income of Rs. 25,000-35,000 and Rs. 35,000-45,000 respectively

Table 4.8 Distribution of the Respondents by Sampling Locality

Locality	No. of Respondents	Percent
Pulwama	15	20.0
Kulgam	15	20.0
Kupwara	15	20.0
Tral Pulwama	15	20.0
Budgam	15	20.0
Total	75	100.0

Table 4.8 outlines the geographical distribution of the respondents by sampling locality. The sample was evenly distributed across five localities, with each locality accounting for 20% (N=15) of the respondents. Four of these Kulgam, Kupwara, Budgam, and Pulwama town correspond to distinct districts, while the fifth, Tral, is an administrative area within Pulwama

district that was sampled separately to capture its distinct socio-economic profile. In total, the sample therefore spans four districts of the Kashmir Valley, with equal representation across all five sampling localities.

Table 4.9: Activities Performed

Activities performed	No. of Respondents	Percentage
Care giving	7	9.3
Household chores	13	17.3
Care giving & household chores	3	4.0
Household & Agriculture	1	1.3
Firewood collection	3	4.0
Agriculture	19	25.4
All of the above	29	38.7
Total	75	100.0

Table 4.9 highlights the primary types of unpaid work the respondents were engaged in, showcasing a variety of responsibilities. The most common response, reported by 38.7% (N=29) of respondents, was engagement in all of the listed activities simultaneously, indicating a substantial multi-tasked workload. Agriculture alone was the primary activity for 25.4% (N=19) of respondents, while 17.3% (N=13) were engaged solely in household chores. Caregiving alone accounted for 9.3% (N=7) of respondents. Smaller proportions combined caregiving with household chores (4.0%, N=3) or were engaged solely in firewood collection (4.0%, N=3), while only 1.3% (N=1) combined household chores with agriculture.

A study conducted by Singh et al. (2020) reveals that rural women have multiple predefined traditional work schedule, as she must perform all the household responsibilities such as collecting firewood, washing, cultivating and husbandry.

Table 4.10: Working hours per day

Responses	No. of Respondents	Percentage
5-7 hours	21	28.0
7-9 hours	27	36.0
9-11 hours	16	21.3
11-13 hours	11	14.7
Total	75	100.0

Table 4.10 describes the number of hours respondents dedicate to unpaid work each day.

The most frequently reported daily work duration was 7-9 hours, accounting for 36.0% (N=27) of respondents, indicating a substantial time commitment to unpaid work. It was further

found that 28.0% (N=21) of respondents worked between 5-7 hours daily, while 21.3% (N=16) reported working 9-11 hours. Respondents working 11-13 hours per day represent 14.7 % (N=11).

Table 4.11: Acknowledging the work done

Responses	No. of Respondents	Percentage
Yes	29	38.7
No	46	61.3
Total	75	100.0

Table 4.11 provides insight into whether respondents feel their work was acknowledged by other family member and society at large. Majority i.e. 38.7% (N=29), respondents were of the opinion that their efforts were being recognized, while 61.3% (N=46) stated that their work goes unacknowledged.

Table 4.12: Requit for your work

Responses	No. of Respondents	Percentage
Yes	3	4.0
No	72	96.0
Total	75	100.0

Table 4.12 examines whether respondents receive any requital for their unpaid work. Majority of the respondents i.e 96% (N=72) revealed that they did not receive any requital of their work. Only a meager percentage reported that they are being redressed which accounts for 4%.

Mehrotra et al. (2014) reported that in a country like India , merely 22% of women are engaged in workforce and out of them 70% are associated with activities that are informal in nature with little or no economic remuneration or social recognition and almost zero access to social protection.

Table 4.13: Satisfaction level of respondents

Responses	No. of Respondents	Percentage
Yes	61	81.3
No	14	18.7
Total	75	100.0

Table 4.13 reflects the satisfaction level of respondents with their work. A substantial number i.e 81.3% (N=61) reported being satisfied with their work, thus indicating a sense of personal fulfillment despite the challenges associated with unpaid labor. Conversely, 18.7% (N=14) express dissatisfaction, which may reflect the hardships, lack of compensation, or lack of acknowledgement associated with their roles.

Table 4.14: Time spent on other activities

Responses	No. of Respondents	Percentage
Leisure	13	17.3
Self-care	55	73.3
Education	7	9.3
Total	75	100.0

Table 4.14 shows how respondents distribute their time between unpaid work and other activities. The majority (73.3%, N=55) of respondents reported dedicating their remaining time to self-care, while 17.3% (N=13) spent it on leisure activities. A smaller group, comprising 9.3% (N=7), allocates time for education.

Table 4.15: Effect of work burden upon health of the respondents

Health Problems	No. of Respondents	Percentage
Weakness	5	6.67
Fatigue	10	13.33
Physical strain	3	4.00
Body aches	38	50.67
Exhaustion	8	10.67
No effect	11	14.67
Total	75	100.0

Table 4.15 examines the impact of unpaid work on respondents' health. Half of the respondents (50.67%, N=38) reported experiencing body aches due to their unpaid responsibilities, while 13.33% (N=10) experienced fatigue. Additionally, 10.67% (N=8) reported they feel exhausted and 6.67% (N=5) mentioned weakness because of their daily work. A smaller percentage, 4.0% (N=3), cited physical strain and 14.67% (N=11) shows that unpaid work had no effect on their health.

A similar study conducted by Hussain et al. (2011) stated that domestic work needs sufficient time and women in particular work for whole day and their health gets affected due to over load of work.

Table 4.16: Opinion about unpaid work

Statement	No. of Respondents (N)	Percentage (%)
Believe unpaid work is solely a woman's responsibility		
Yes	30	40.0
No	45	60.0
Total	75	100.0
Expect society values unpaid work		
Yes	2	2.7
No	73	97.3
Total	75	100.0

Table 4.16 divulges the outlook of respondents towards their work which they believe is solely a woman's responsibility. A majority of respondents i. e 60%, (N=45) disagreed with the idea that unpaid work is exclusively for women, while 40% (N=30) believed it wholly and solely a woman's duty. These responses reflect a diverse perspective on gender roles in unpaid work. Furthermore, the above table addresses society's view on unpaid work versus paid work. The overwhelming majority of respondents, 97.3% (N=73), believed that society does not value unpaid work as much as paid work, while only 2.7% (N=2) felt that society values both equally.

Table 4.17: Opinion of Society and role of education

Responses	No. of Respondents	Percentage
Experienced any family, social or cultural pressure to perform unpaid work		
Yes	42	56.0
No	33	44.0
Total	75	100.0
Unpaid work limits your ability to pursue education or employment opportunities		
Yes	57	76.0
No	18	24.0
Total	75	100.0

Table 4.16 highlights whether respondents experienced any family, social, or cultural pressure to engage in unpaid work. Almost half of the respondents i. e 56%, (N=42) revealed that they were being pressurized to perform unpaid work, while 44% (N=33) did not experience such pressures from family and society at large.

It further focuses on whether unpaid work limits respondents' ability to pursue education or employment opportunities. A significant portion of respondents (76%, N=57) reported that

unpaid work restricted their ability to engage in educational or employment pursuits, while 24% (N=18) stated it did not hinder these opportunities.

Table 4.18: Decision Making issues related to Finance

Responses	No. of Respondents	Percentage
Yes	37	49.3
No	38	50.7
Total	75	100.0

Table 4.18 reveals that nearly half of the respondents, 49.3% (N=37), report having control over household financial decision making power within their family, while as many as 50.7% (N=38) indicate they don't take part in decision making related to finance in their family.

Table 4.19: Biggest challenges you faced in your daily life as a rural woman

Challenges faced by rural women	No. of respondents	Percentage
Limited education	9	12.0
Gender based violence	4	5.3
Social isolation	11	14.7
Low income	9	12.0
No recognition	4	5.3
Balancing work	15	20.0
Lack of time	5	6.7
Financial struggles	18	24.0
Total	75	100.0

Table 4.19, focusses attention on the various challenges faced by these women in their day-to-day life. Financial struggles were the most reported challenge, affecting 24.0% (N=18) of respondents. Balancing work was the next prevalent issue being reported by these women i.e 20.0% (N=15), social isolation was another big issue faced by them which accounts for 14.7% (N=11). Additionally, gender-based violence and a lack of recognition were another obstacle faced by them accounting to 5.3% (N=4) each, and 6.7% (N=5) of the sample experience time constraints as a significant hurdle in their daily lives.

Table 4.20: Addressing Unpaid work

Responses	No. of Respondents	Percentage
Govt support and policy formulation	31	41.3
Community events	22	29.3
Recognition	9	12.0
Monetary compensation	8	10.7
Caregiving support system	5	6.7
Total	75	100.0

Table 4.20, a significant portion of respondents, 41.3% (N=31), believe that policy support is key to recognizing unpaid work. Community events were also considered a means for acknowledgment by 29.3% (N=22), followed by 12.0% (N=9) who simply feel their work should be recognized in general. Monetary compensation was desired by 10.7% (N=8), while 6.7% (N=5) see the establishment of a caregiver support system as a valuable form of recognition for unpaid work.

Table 4.21: Opinion regarding work distribution

Opinion	No. of Respondents	Percentage
Yes	75	100.0
No	0	0
Total	75	100.0

Table 4.21 reveals the opinion of respondents regarding the distribution of work. All respondents (100.0%, N=75) unanimously agreed that unpaid work should be distributed more equitably among all family members.

Table 4.22: Type of work that is generally taken care by women

Responses	No. of Respondents	Percentage
Household chores	28	37.3
Domestic work/ Agriculture/ Animal Husbandry	32	42.7
Caregiving	3	4.0
All of the above	12	16.0
Total	75	100.0

The above table depicts the type of work generally taken care of by women. The largest percentage, 42.7% (N=32), Domestic work/ Agriculture/ Animal Husbandry, followed by

37.3% (N=28) for household chores. 16.0% (N=16) of the respondents indicated that all of the above tasks are typically managed by women. Only 4.0% (N=3) of the respondents mentioned caregiving as a task exclusively handled by women.

Table 4.23: Most time consuming activities

Responses	No. of Respondents	Percentage
Cooking	16	21.3
Cleaning	22	29.3
Agriculture	12	16.0
Childcare	5	6.7
Firewood collection	6	8.0
Fetching water	2	2.7
Laundry	5	6.7
All of the above	7	9.3
Total	75	100.0

Table 4.23, shows the most time-consuming activities, as reported by the women respondents was cleaning which accounts for 29.3% (N=22) that requires a significant amount of time. Cooking was also a major time-consuming task, with 21.3% (N=16) of the participants reporting it. Other activities such as agriculture (16.0%, N=12), childcare

(6.7%, N=5), firewood collection (8.0%, N=6), fetching water (2.7%, N=2), and laundry (6.7%, N=5) were mentioned by fewer respondents. Interestingly, 9.3% (N=7) of the respondents noted that all of the listed activities are equally time-consuming.

Table 4.24: Interventions suggested by women

Responses	No. of Respondents	Percentage
Network support	10	13.3
Shared household responsibilities	42	56.0
Housekeeping services	3	4.0
Domestic help	17	22.7
supporting her decision	3	4.0
Total	75	100.0

Table 4.24 presents the responses of women regarding possible substitutes or supports for their unpaid work. The majority, 56.0% (N=42), suggested sharing household responsibilities more equitably as the most viable solution. Domestic help was the next most common suggestion, proposed by 22.7% (N=17) of respondents, followed by network support

from family or community, proposed by 13.3% (N=10). Housekeeping services and support for women's own decision-making were each suggested by 4.0% (N=3) of respondents.

Table 4.25: Role of education in unpaid work

Responses	No. of Respondents	Percentage
Yes	72	96.0
No	3	4.0
Total	75	100.0

Table 4.25, illustrates the role of education in the unpaid work which women performs daily. A large majority, 96.0% (f=72), agreed that education plays a significant role in enabling work participation. Only 4.0% (f=3) of the respondents disagreed, suggesting that education does not play a significant role in work participation.

Education plays a significant role in bringing changes in the gendered norms of a society that have significant impact on women's work status (Marphatic & Moussie, 2013).

Table 4.26: Time Spent by women on Animal husbandry (Collection of fodders, cutting of fodders, caving of water to animals, giving of food , washing animals , cleaning cow sheds)

Time Spent/ day	No. of Respondents	Percentage
1-3 hours	69	92.0
4-6 hours	6	8.0
Total	75	100.0

Table 4.26 illustrates the *Time spent on Animal Husbandry i.e., Collection of Fodders*,

Cutting of Fodders, Carrying Water to Animals, Giving Food, Washing Animals, Cleaning Cow Sheds, it was found that the large majority of respondents, 92.0% (N=69), spent between 1 and 3 hours per day on animal husbandry-related tasks, while the remaining 8.0% (N=6) spent between 4 and 6 hours daily on these activities.

Table 4.27: Time Spent on Cooking (Preparing breakfast, lunch, dinner)

Time Spent/ day	No. of Respondents	Percentage
1-3 hours	64	85.3
3-5 hours	11	14.7
Total	75	100.0

Table 4.27, shows *Time Used on Cooking ,preparing Breakfast, Lunch, Dinner* 85.3% (N=64) of respondents stated that they spent between 1 and 3 hours on cooking daily, while the remaining 14.7% (N=11) spent between 3 and 5 hours. Overall, the data reflect the significant amount of time dedicated to cooking activities by the respondents.

Table 4.28: Time spent on Domestic work (washing of clothes, utensils, cleaning floors)

Time spent/ Day	No. of Respondents	Percentage
1-3 hours	71	94.7
5-6 hours	4	5.3
Total	75	100.0

Table 4.28, shows Time spent on Domestic Work like Washing Clothes, Utensils, Cleaning Floors etc, the large majority of respondents, 94.7% (N=71), spent between 1 and 3 hours on domestic work daily, while the remaining 5.3% (N=4) spent between 5 and 6 hours.

Table 4.29: Time spent on Childcare (Feeding, sending them to school, bathing, dressing, etc)

Time spent/ Day	No. of Respondents	Percentage
Not applicable	11	14.7
1-3 hours	56	74.7
3-6 hours	8	10.7
Total	75	100.0

Table 4.29, illustrates the time spent on Childcare which includes feeding, sending them to school, bathing, dressing, etc. 14.7% (N=11) of respondents reported that childcare was not applicable to them. Among the remaining respondents, the majority, 74.7% (N=56), spent between 1 and 3 hours daily on childcare, while 10.7% (N=8) spent between 3 and 6 hours.

Table 4.30: Time Spent on Personal care (sleeping, taking rest, recreation, shopping, etc)

Time spent on personal care	No. of Respondents	Percentage
1-2 hour	52	69.33
3-4hours	18	24.0
More than 5 hours	5	6.7
Total	75	100.0

Table 4.30, illustrated time used on Personal Care (Sleeping, Taking Rest, Recreation, Shopping, Others). It was found that 69.3% (N=52) of the respondents spend 1-2 hours on

personal care activities. 24.0% (N=18) spent 3-4 hours and a small percentage of women, i.e., 6.7% (N=5), spent more than 5 hours on personal care.

DISCUSSION

The study reveals significant socio-economic and gendered dimensions of unpaid work among women. A majority of respondents belonged to the 30–40-year age group, were married, and lived in joint family structures. More than half of them were illiterate, with only a small proportion having received higher education. The overwhelming majority were housewives, while their husbands were predominantly engaged in business activities. The respondents represented five sampling localities within four districts, with variations in household income levels, reflecting diverse socio-economic contexts.

Unpaid work largely consisted of caregiving, household chores, and agricultural labour, with most women spending between seven and nine hours daily on such activities. Despite the extensive time commitment, their labour remained unacknowledged and uncompensated, highlighting its invisibility within conventional economic frameworks. Although many women expressed personal satisfaction with their contributions, a large proportion also reported health issues such as body aches and fatigue, indicating the physical toll of this work.

The findings also reveal strong gender norms shaping household responsibilities. Most respondents rejected the notion that unpaid work is inherently a woman's duty yet acknowledged persistent societal and familial pressures that reinforced this division of labour. Unpaid work significantly restricted their opportunities for education and paid employment, thereby reinforcing cycles of economic dependency. Additionally, nearly half of the respondents reported limited participation in household financial decision-making.

Economic hardship, social isolation, and challenges in maintaining work–life balance emerged as major concerns. Respondents emphasized the need for greater policy support, shared household responsibilities, and formal recognition of unpaid work to address these challenges. Cooking and cleaning were identified as the most time-consuming daily activities, underscoring the routine and repetitive nature of women's unpaid labour. Importantly, education was widely viewed as a critical factor in enhancing women's participation in paid work and improving their overall socio-economic status. This underscores the intersection between gender, labour, and structural inequalities in the valuation of women's work.

These findings resonate with, and extend, the broader feminist-economic literature on unpaid care work. Consistent with Ferrant et al. (2019) and Folbre (2020), the present data confirm that women's unpaid labour functions as a structural subsidy to both the household and the wider economy, one that remains invisible precisely because it falls outside market valuation. Yet the Kashmir findings also complicate a purely economic reading of this invisibility. Whereas much of the international literature treats women's unpaid work primarily as a problem of missing statistical recognition (Hirway, 2021), respondents in this study did not

experience their unpaid labour solely as an accounting omission: a majority expressed subjective satisfaction with their domestic role even as they rejected the notion that such work is exclusively a woman's duty. This coexistence of personal fulfilment and structural inequity echoes Hochschild and Machung's (2012) concept of the "second shift," but the Kashmiri data suggest a further layer, women's moral and emotional investment in caregiving operating alongside, rather than in simple opposition to, their recognition of its unfairness. This nuance is often flattened in aggregate, national-level time-use surveys, underscoring the value of regionally grounded qualitative-quantitative work of the kind undertaken here.

The socio-political specificity of Kashmir further differentiates these findings from comparable studies conducted elsewhere in India. Rural Kashmir's unpaid work burden is shaped not only by patriarchal household structures documented widely in the South Asian literature (Lachance-Grzela & Bouchard, 2010; Mazumdar & Neetha, 2018) but also by decades of political conflict and economic uncertainty that have curtailed infrastructural investment, restricted women's mobility, and weakened the formal labour market that might otherwise absorb educated women's labour. Where national studies attribute women's low workforce participation chiefly to social norms and childcare responsibilities (Klasen & Pieters, 2015; Desai & Banerji, 2008), the present sample's near-total concentration in unpaid domestic and agricultural roles (96.0%, N=72, housewives) suggests that in Kashmir this pattern is compounded by a narrower range of local paid-employment opportunities and by conflict-related disruptions to schooling and mobility that have historically limited girls' educational attainment. This helps explain why illiteracy (52.0%, N=39) remained so high in the sample relative to some other Indian states, and why the minority of women with higher education were disproportionately more likely to report autonomy and participation in paid work, a pattern broadly consistent with Duflo's (2012) observation that the empowerment-development relationship is neither automatic nor uniform across contexts.

At the same time, the joint family structure that characterised 70.7% (N=53) of surveyed households appears to have a double-edged effect that is worth foregrounding in a way the existing literature does not always capture. While joint families are often theorised as a source of social support for women, particularly in caregiving, the present data suggest that in the Kashmiri context they more often intensify unpaid workloads, since women are expected to extend domestic labour to a wider circle of dependents without any redistribution of that labour among adult family members. Read alongside the finding that 97.3% (N=73) of respondents felt society does not value unpaid work as much as paid work, this points to a specifically regional configuration of the "care penalty" described by Razavi (2012): one shaped less by formal labour-market discrimination than by the household- and community-level norms that govern who is expected to absorb the unpaid workload created by joint-family living. Future comparative research across conflict-affected and non-conflict rural regions of India would help clarify how far these dynamics are attributable to the Kashmiri context specifically, as opposed to joint-family systems more broadly.

It is also important to situate these findings within the methodological limits of the study. The purposive sampling strategy and modest sample size (N=75), while appropriate for

an in-depth, community-grounded inquiry, restrict the statistical generalizability of the findings to the wider population of Kashmiri women, a limitation also worth mentioning. This study is therefore best read as an exploratory regional case study that complements, rather than replaces, larger probability-based surveys such as the NSSO Time Use Survey. Its contribution lies in the qualitative depth and contextual specificity it offers, capturing lived experiences and local meanings of unpaid work that large-scale surveys are structurally unable to register.

These findings speak directly to the ongoing debate over the integration of unpaid work into national accounting systems. The System of National Accounts (SNA) continues to exclude non-market household production from GDP calculations, an exclusion that this study's data illustrate concretely: the 92.0% of respondents spending three or more hours daily on animal husbandry alone, or the near-universal engagement in cooking and domestic work, represent substantial economic contributions that remain statistically invisible. India's own Time Use Survey (NSSO, 2020) was a step toward correcting this omission, but its national aggregates conceal exactly the kind of regional and conflict-specific variation this study documents. Satellite accounts that value unpaid work, alongside region-specific time-use data collection in conflict-affected areas such as Kashmir, would allow policymakers to design more targeted interventions, for instance channeling infrastructure investment toward the specific unpaid-work burdens (water collection, animal husbandry, firewood gathering) that this study finds to be most time-intensive, rather than applying uniform national policy prescriptions.

5. CONCLUSION

This study provides a multidimensional understanding of women's unpaid family work in rural Kashmir, uncovering its economic, social, and psychological implications. The findings highlight how deeply gender norms shape household labor distribution, economic participation, and women's well-being. Across the surveyed localities Pulwama, Tral, Kulgam, Kupwara, and Budgam women remain the primary contributors to unpaid domestic work, including cooking, cleaning, childcare, and agricultural assistance. Despite being essential to family survival and community welfare, these activities remain largely invisible in both policy and economic accounting systems.

A key finding of this study is the persistence of gendered divisions of labor, where domestic work is considered a woman's responsibility irrespective of her involvement in paid employment. The majority of respondents confirmed that domestic duties occupy most of their day, leaving limited time for income-generating or educational activities. This imbalance reinforces a cycle of economic dependency and restricts opportunities for empowerment.

Interestingly, many women reported subjective satisfaction with their unpaid roles, deriving a sense of purpose and familial duty from their contributions. However, this emotional fulfillment coexists with structural inequality, unpaid work remains undervalued, unacknowledged, and unsupported. Women continue to experience time poverty, financial

insecurity, and social isolation, particularly in rural settings where infrastructural deficiencies and patriarchal expectations compound their challenges.

Education emerged as a critical enabling factor, strongly correlated with access to paid work and awareness of rights. Women with higher educational attainment demonstrated greater autonomy, decision-making power, and aspirations for economic independence. Nonetheless, barriers such as lack of childcare, mobility restrictions, and inadequate market access continue to limit their participation in formal employment.

The study reaffirms that unpaid care and domestic labor underpin both household welfare and the functioning of the broader economy. Without women's unpaid contributions, the paid economy could not operate efficiently. Yet, because this labor is excluded from GDP calculations and social protection policies, women's economic value remains systematically underestimated.

Women's unpaid work must be recognized not merely as a private household responsibility but as a public and economic issue requiring policy intervention. Recognition, redistribution, and reduction of unpaid labor through education, infrastructure, and social support are essential for achieving gender equity. This study underscores the need for targeted interventions that address structural inequalities, promote shared domestic responsibilities, and integrate unpaid work into economic and policy frameworks.

By valuing women's invisible contributions, society can move toward a more inclusive model of development where both economic growth and gender justice reinforce each other.

6. RECOMMENDATIONS

- Encourage equitable distribution of domestic and caregiving tasks among family members through awareness programs, community dialogue, and educational curricula.
- Integrate unpaid care work into labor statistics, time-use surveys, and social protection frameworks. Policies should acknowledge its economic value and extend benefits such as pension or insurance coverage to women engaged in full-time domestic roles.
- Expand access to affordable education, vocational training, and digital literacy programs for rural women to enhance their employability and independence.
- Improve rural infrastructure transport, water supply, electricity, and market linkages to reduce the time burden of domestic work and facilitate women's participation in paid employment.
- Establish community childcare centers, eldercare programs, and women's cooperatives to alleviate the intensity of unpaid care responsibilities.
- Provide targeted financial programs, microcredit access, and entrepreneurship support for women facing financial instability, especially those in remote or marginalized communities.

- Formulate and implement gender-responsive budgeting and policies that explicitly address the unequal division of unpaid labor and promote women's inclusion in all sectors of the economy.
- Challenge patriarchal norms through sustained advocacy, media campaigns, and educational reforms that promote gender equality at both household and community levels.

7. REFERENCES

- Agarwal, B. (1997). Bargaining and gender relations: Within and beyond the household. *Feminist Economics*, 3(1), 1–51.
- Antonopoulos, R., & Hirway, I. (Eds.). (2010). *Unpaid work and the economy: Gender, time use and poverty in developing countries*. Palgrave Macmillan.
- Benería, L., Berik, G., & Floro, M. (2016). *Gender, development, and globalization: Economics as if all people mattered* (2nd ed.). Routledge.
- Bhat, A. H., Nengroo, & Yasin, et al. (2011). An empirical analysis of women participation in farm activities in rural Kashmir. *European Journal of Business and Management*, 3(5).
- Blau, F. D., & Kahn, L. M. (2017). The gender wage gap: Extent, trends, and explanations. *Journal of Economic Literature*, 55(3), 789–865.
- Budlender, D. (2007). *The statistical evidence on care and non-care work across six countries*. United Nations Research Institute for Social Development.
- Chakravarti, U. (2018). *Gendering caste through a feminist lens*. Sage Publications.
- Desai, S., & Banerji, M. (2008). Negotiated identities: Male migration and left-behind wives in India. *Journal of Population Research*, 25, 337–355.
- Duflo, E. (2012). Women empowerment and economic development. *Journal of Economic Literature*, 50(4), 1051–1079.
- Elson, D., & Pearson, R. (1981). 'Nimble fingers make cheap workers': An analysis of women's employment in Third World export manufacturing. *Feminist Review*, 7, 87–107.
- England, P., Budig, M., & Folbre, N. (2002). Wages of virtue: The relative pay of care work. *Social Problems*, 49(4), 455–473.
- FAO. (2020). *The state of food and agriculture 2020: Women's roles in rural development and agricultural economies*. Food and Agriculture Organization.
- Federici, S. (2021). *Patriarchy of the wage: Notes on Marx, gender, and feminism*. PM Press/Spectre.

- Ferrant, G., Pesando, L. M., & Nowacka, K. (2014). Unpaid care work: The missing link in the analysis of gender gaps in labour outcomes. OECD Development Centre.
- Folbre, N. (2020). The rise and decline of patriarchal systems: An intersectional political economy. Verso Books.
- Fraser, N. (2016). Contradictions of capital and care. *New Left Review*, 100, 99–117.
- Ghosh, J. (2021). Globalization and the feminization of labor: The persistent challenges of job quality and discrimination. *World Development*, 138, 105272.
- Goldin, C. (2021). Career and family: Women's century-long journey toward equity. Princeton University Press.
- Hirway, I. (2021). Unpaid work and the economy: Linking time use data and national income accounts. *Feminist Economics*, 27(1), 164–182.
- Hochschild, A. R., & Machung, A. (2012). The second shift: Working families and the revolution at home. Penguin Books.
- ILO, ADB, UNDP, & UNRISD. (2023). Investments in childcare for gender equality in Asia and the Pacific.
- Klasen, S., & Pieters, J. (2015). What explains the stagnation of female labor force participation in urban India? *World Bank Economic Review*, 29(3), 449–478.
- Lachance-Grzela, M., & Bouchard, G. (2010). Why do women do the lion's share of housework? A decade of research. *Sex Roles*, 63(11–12), 767–780.
- Marphatia, A. A., & Moussié, R. (2013). A question of gender justice: Exploring the linkages between women's unpaid care work, education, and gender equality. *International Journal of Educational Development*, 33(6), 585–594.
- Mazumdar, I., & Neetha, N. (2018). Unpaid care work and women's employment in India.
- Mehrotra, S., et al. (2014). Women's employment in India: What do recent NSS surveys of employment and unemployment show?
- National Sample Survey Office (NSSO). (2020). Participation of women in specified activities: 75th round (2019–2020). Ministry of Statistics and Programme Implementation, Government of India.
- Razavi, S. (2012). Rethinking care in a development context: The care economy and women's empowerment. UNRISD.
- Reskin, B. (2002). Women and men at work. Pine Forge Press.

Singh, P., & Pattanaik, F. (2020). Upholding unpaid domestic work in India: Women's constraints, choice and career. Palgrave Communications, 6, 111.

United Nations Development Programme (UNDP). (1999). Human Development Report 1999: Globalization with a human face. Oxford University Press.

Dijitalleşme, Güvenlik ve Aile: Toplumsal Sözleşmeye Yeni Yaklaşımlar

Gülşah ÖZDEMİR¹

DOI: 10.5281/zenodo.21744553

Özet

Dijitalleşme, toplumsal kurumların işleyişini köklü biçimde dönüştürerek aile yapısını yeniden şekillendirmektedir. Klasik toplumsal sözleşme teorileri birey–devlet ilişkisini güvenlik, özgürlük ve mülkiyet temelinde açıklarken, dijital çağda büyük teknoloji şirketleri ve platformlar bu sözleşmenin yeni dolaylı aktörleri hâline gelmiştir. Bu makale, dijitalleşmenin aile kurumuna etkilerini ve toplumsal sözleşme anlayışını nasıl yeniden tanımladığını incelemektedir. Kuramsal çerçeve, Hobbes’un güvenlik, Locke’un mülkiyet ve doğal haklar, Rousseau’nun genel irade ilkeleriyle; Zuboff’un gözetim kapitalizmi, Berners-Lee’nin veri egemenliği ve Castells’in ağ toplumu kavramlarını bir araya getirmektedir. Analiz, dijitalleşmenin ailede mahremiyet sınırlarını yeniden çizdiğini, ebeveynlik rollerini dönüştürdüğünü, çocukların dijital vatandaşlık kimliklerini öne çıkardığını ve kuşaklar arası dijital eşitsizlikleri derinleştirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, dijital çağın gereksinimlerine uygun yeni bir toplumsal sözleşme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Sözleşmenin temel ilkeleri; dijital mahremiyet hakkı, eşit erişim, çevrim içi güvenlik, dijital okuryazarlık ve kullanıcıların platform politikalarında temsil edilmesi olarak belirlenmiştir. Politika düzeyinde ulusal düzeyde anayasal güvenceler ve çocuk odaklı veri koruma yasaları; uluslararası düzeyde Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler ve UNICEF’in normatif çerçeveleri; çok paydaşlı düzeyde ise devlet–şirket–sivil toplum iş birlikleri öne çıkmaktadır. Sonuç olarak dijitalleşme, yalnızca teknik bir süreç değil; aileyi merkeze alan yeni bir toplumsal sözleşmenin inşasını zorunlu kılan kapsamlı bir toplumsal kırılmadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital yönetim, Toplumsal sözleşme teorisi, Gözetim kapitalizmi, Dijital egemenlik, Dijital güvenlik.

¹ Dr. Öğr. Üy. Balıkesir Üniversitesi, Burhaniye Uygulamalı Bilimler Fakültesi, gulsah.ozdemir@balikesir.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8900-2560

Digitalization, Security, and the Family: New Approaches to the Social Contract

Abstract

Digitalization is a transformative process that reshapes the functioning of social institutions, including the family. While classical social contract theories explained the relationship between individuals and the state through security, freedom, and property, in the digital age major technology companies and platforms have become new indirect actors of this contract. This article examines how digitalization affects the family institution and redefines the social contract.

The theoretical framework combines Hobbes's notion of security, Locke's focus on property and natural rights, and Rousseau's principle of the general will with Zuboff's surveillance capitalism, Berners-Lee's data sovereignty, and Castells's network society. The analysis shows that digitalization redraws the boundaries of privacy, transforms parenting roles, brings forward children's digital citizenship identities, and deepens intergenerational inequalities.

The study highlights the need to establish a new social contract adapted to the digital age. Its core principles include the right to digital privacy, equal access, online security, digital literacy, and user representation in platform governance. Policy implications involve constitutional guarantees and child-centered data protection at the national level; European Union and United Nations frameworks at the international level; and multistakeholder cooperation across governments, corporations, and civil society.

In conclusion, digitalization is not merely a technical shift but a profound societal rupture that necessitates a new social contract centered on the family.

Keywords: Digital governance, Social contract theory, Surveillance capitalism, Digital sovereignty, Digital security.

Extended Abstract

Digitalization has transcended being merely a technical process involving the development of technological infrastructure; it has become a comprehensive transformative dynamic restructuring political, economic, and social relations. With the penetration of information and communication technologies into every aspect of daily life, individuals' perceptions of privacy, family communication patterns, children's socialization processes, and states' understanding of security have changed significantly. In particular, the decisive position of large technology companies in data production and management has created new power centers beyond the classic individual-state relationship, necessitating a reassessment of the social contract concept. This study aims to analyze the effects of digitalization on the family institution within the framework of classical social contract theories. In this study, Thomas

Hobbes's security-oriented approach, John Locke's understanding of natural rights and property, and Jean-Jacques Rousseau's concept of the general will are reinterpreted in light of the dynamics of the digital age. Thus, it is argued that the family institution is not merely a sociological structure; it has transformed into a strategic actor at the center of digital security, data sovereignty, and global governance processes. In this respect, the study aims to fill a significant gap in existing studies by integrating the relationship between digitalization and family with the literature on international security and digital governance. The research is theoretical in nature and relies on a comparative analysis method. In the first stage, the social contract approaches of Hobbes, Locke, and Rousseau are examined; in the second stage, these theories are re-evaluated within the framework of surveillance capitalism, data sovereignty, and network society, which are fundamental concepts of the digital age. In this context, Shoshana Zuboff's approach to surveillance capitalism, Tim Berners-Lee's understanding of data sovereignty, and Manuel Castells' network society theory are used as key reference points. Furthermore, the European Union's General Data Protection Regulation (GDPR), the United Nations and UNICEF's regulations on children's rights, and NATO's cybersecurity policies are evaluated to explain the international dimension of the digital social contract.

The findings of the study show that digitalization is transforming the family institution in a multi-dimensional way. Firstly, the understanding of privacy within the family is being reshaped. Data generated through digital platforms and smart devices is shifting a significant portion of family life online; children's personal data is becoming part of the digital ecosystem even before their conscious consent is obtained. This situation is transforming family privacy from a matter of protecting private life into a subject of national and international security policies. Secondly, parenting roles are changing significantly with digitalization. Traditional parental supervision is giving way to digital guidance and digital literacy skills. Children's use of social media, online games, AI-powered applications, and algorithmic content suggestions necessitate parents acquiring new knowledge and skills. Intergenerational differences in digital competence are deepening communication problems within families and creating new security risks. Thirdly, digitalization is placing the family at the center of international security discussions. States are developing digital sovereignty strategies while trying to establish new balances between individual privacy and national security. While the European Union develops data protection policies based on individual rights, China adopts a more state-centric understanding of digital sovereignty. NATO, on the other hand, considers digital security an integral part of collective defense. These different approaches highlight the fundamental challenges to establishing a universal social contract in the digital age. The study's most significant theoretical contribution is its reinterpretation of classical social contract theories within the context of the digital age, explaining the concept of a "digital social contract" from a family-centered perspective. The research demonstrates that digitalization not only transforms the relationship between the state and the individual but also creates a new multi-actor governance structure between the state, technology companies, international organizations, and the family. Therefore, in the social contract of the digital age, the principles of security, freedom, and equality should be considered together with the concepts of digital privacy, data rights, digital citizenship, and platform governance.

The policy recommendations developed within the scope of the research are addressed at three levels. At the national level, it is recommended that digital rights be constitutionally guaranteed, child-focused data protection regulations be developed, and family-centered cybersecurity strategies be created. At the international level, it is emphasized that the GDPR, child rights-focused digital norms developed by UNICEF and the United Nations should be disseminated and international cooperation strengthened. At the multi-stakeholder governance level, it is argued that new governance mechanisms should be developed where states, technology companies, academia, and civil society organizations act together, based on transparency and accountability.

In conclusion, the study reveals that digitalization is not only a technological transformation but also a comprehensive social upheaval that redefines the understanding of security, rights, and governance. The family institution holds a central position in building a new social contract suitable for the needs of the digital age. Protecting digital privacy, guaranteeing children's rights, promoting digital literacy, and increasing democratic participation in platform governance are considered fundamental elements of a sustainable and inclusive social order in the digital society of the future. In this respect, the study offers a unique theoretical contribution to both international relations and digital governance literature by reinterpreting digitalization, security, and family relations within the framework of classical social contract theories.

GİRİŞ

Dijitalleşme, 21. yüzyılın en kapsamlı ve derinlemesine toplumsal dönüşüm süreçlerinden biridir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması yalnızca ekonomik ve siyasal yapıları değil; gündelik yaşam pratiklerini, mahremiyet algılarını ve toplumsal ilişkilerin temel yapılarını da köklü biçimde dönüştürmektedir. Bireyler arası iletişim biçimlerinden kimlik inşasına, sosyalleşme pratiklerinden aidiyet ilişkilerine kadar pek çok alanda yeni toplumsal dinamikler ortaya çıkmakta; özel ve kamusal alanlar giderek daha fazla iç içe geçmektedir (Castells, 2000).

Bu bağlamda dijitalleşmeden en yoğun biçimde etkilenen yapılardan biri aile kurumudur. Aile, modern toplumlarda hem özel alanın merkezinde konumlanmakta hem de kamusal politikaların doğrudan konusu hâline gelmektedir. Dijitalleşme ile birlikte aile içi iletişimde dijital araçlar belirleyici hâle gelmiş, ebeveynlik rolleri yeniden tanımlanmış, çocukların çevrim içi ortamlarda sosyalleşmesi yaygınlaşmış ve mahremiyet sınırları giderek bulanıklaşmıştır (Hiniker v.d., 2016, s. 1378). Bu dönüşüm, ailenin yalnızca biyolojik ve duygusal bağlara dayalı bir yapı olmaktan çıkıp, dijital teknolojilerle şekillenen çok aktörlü bir toplumsal sözleşmenin parçası hâline gelmesine neden olmaktadır.

Bu çok katmanlı değişim, klasik siyasal kuramların yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Özellikle Hobbes'un güvenlik, Locke'un mülkiyet ve bireysel haklar, Rousseau'nun ise genel irade temelli toplumsal sözleşme anlayışları tarihsel bağlamda devlet-

birey ilişkisini açıklamakta önemli referans noktaları sunmuştur. Ancak dijital çağın özgün koşulları, bu kuramsal çerçevelerin yeniden yorumlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bugün yalnızca birey ile devlet arasında değil; birey, aile, devlet ve dijital aktörler (teknoloji şirketleri, çevrim içi platformlar, algoritmik sistemler) arasında yeni bir sözleşme ilişkisi oluşmaktadır (Berners-Lee v.d., 2021; Zuboff, 2019).

Dijitalleşme yalnızca toplumsal ilişkileri dönüştürmekle kalmamakta, aynı zamanda uluslararası güvenlik, dijital egemenlik ve küresel norm inşası açısından da yeni tartışmaları gündeme getirmektedir. Avrupa Birliği (AB)'nin Genel Veri Koruma Tüzüğü (GDPR) düzenlemeleri, Çin'in veri güvenliği stratejileri ve NATO'nun siber politikaları, dijitalleşmenin aile odaklı insani güvenlik boyutunu doğrudan uluslararası ilişkiler gündemine taşımaktadır.

Mevcut literatürde dijitalleşme ve aile ilişkileri daha çok sosyolojik bir perspektiften ele alınırken, bu sürecin uluslararası güvenlik, norm inşası ve küresel yönetim boyutları henüz yeterince tartışılmamıştır. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamakta; klasik sözleşme kuramlarını dijital çağ bağlamında yeniden yorumlayarak aile kurumunu bu perspektiften analiz etmektedir. Çalışma, kuramsal bir analiz sunmakta ve klasik sözleşme teorileri ile dijitalleşme tartışmalarını karşılaştırmalı bir yöntemle ele almaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Toplumsal sözleşme kuramları, modern siyasal düşüncenin temel yapı taşlarını oluşturarak birey ile devlet arasındaki ilişkinin nasıl kurulması gerektiğine dair kuramsal açıklamalar sunar. Bu teoriler yalnızca siyasal otoritenin meşruiyetini değil, aynı zamanda toplumsal düzenin ahlaki ve hukuki temellerini de tanımlar. Ancak dijitalleşme ile birlikte toplumsal yapılar, iletişim biçimleri ve iktidar ilişkileri köklü biçimde dönüşmektedir. Özellikle birey, aile ve devlet arasındaki ilişkiler dijital teknolojiler, veri politikaları ve platform dinamikleri aracılığıyla yeniden şekillenmektedir. Bu dönüşüm, klasik sözleşme anlayışlarının çağdaş bağlamda yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Bu bölüm, kuramsal bir inceleme olarak kurgulanmış; klasik sözleşme kuramları ile dijital çağın yönetim sorunlarını karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele almaktadır. Çalışma, hem Thomas Hobbes, John Locke ve Jean-Jacques Rousseau gibi kurucu düşünürlerin klasik sözleşme yaklaşımlarını incelemekte; hem de bu yaklaşımları dijital çağda aile kurumu, mahremiyet, veri mülkiyeti ve platform yönetimi gibi güncel kavramlarla ilişkilendirerek yeniden değerlendirmektedir. Bu üç yaklaşımın günümüz dijital bağlamındaki izdüşümleri, sırasıyla devletlerin siber güvenlik politikalarında Hobbesçu bir güvenlik anlayışının, veri mülkiyeti ve veri koruma düzenlemelerinde Lockeçu hak kavramının, dijital platformlarda katılım ve eşitlik sorunlarında ise Rousseaucu genel irade tartışmalarının yeniden gündeme geldiğini göstermektedir.

Klasik Toplumsal Sözleşme Anlayışı

Thomas Hobbes, toplumsal sözleşme teorisinin kurucu isimlerinden biri olarak, siyasi otoritenin meşruiyetini bireylerin güvenlik arayışına dayandırır. Leviathan (1651) adlı eserinde formüle ettiği kuram, bireylerin mutlak özgürlük içinde yaşadıkları ve herhangi bir merkezi

otoritenin bulunmadığı “doğa durumu” (state of nature) kavramıyla başlar. Hobbes’a göre bu ortam, sürekli çatışma ve güvensizlik halidir ve bireyler bu kaostan kurtulmak için özgürlüklerinin bir kısmını egemene devreder. Egemen, kolektif güvenliğin teminatı olarak yasaları koyma ve uygulama konusunda mutlak yetkilere sahiptir (Baumgold, 2010; Karaduman, 2020, s. 125).

Hobbes’un bu modelinde güvenlik, bireysel özgürlüklerin önünde gelir. Bu yönüyle, günümüzde devletlerin siber güvenlik stratejileri, gözetim teknolojileri ve dijital denetim politikalarında Hobbesçu bir mantığın izleri görülmektedir. Özellikle bireylerin çevrim içi güvenlik gerekçesiyle mahremiyetlerinden feragat etmesi, Hobbes’un güvenlik-özgürlük dengesi tartışmasını dijital bağlamda yeniden güncel kılmaktadır.

John Locke’un siyasal teorisi, bireylerin yaşam, özgürlük ve mülkiyet gibi devredilemez doğal haklara sahip olduğu varsayımına dayanır. Bu hakların güvence altına alınması meşru bir siyasal düzenin ön koşuludur. Locke’a göre mülkiyetin kaynağı emektir; birey doğadaki ortak kaynakları emeğiyle dönüştürdüğünde, o kaynak üzerinde mülkiyet hakkı kazanır (Marguerat, 2014; Waldron, 1984, s. 101). Bu nedenle devletin temel görevi, bireylerin doğal haklarını ve mülkiyetini korumaktır (Heyman, 2018, ss.711-712; Yolton, 1958, s. 479).

Dijital çağda Locke’un mülkiyet teorisi, veri mülkiyeti tartışmaları üzerinden yeniden gündeme gelmiştir. AB’nin GDPR düzenlemeleri, Türkiye’deki KVKK gibi veri koruma yasaları, bireylerin dijital varlıklarını Lockeçu bir mülkiyet hakkı olarak tanımlamakta ve koruma altına almaya çalışmaktadır. Ancak küresel ölçekte teknoloji şirketlerinin asimetrik gücü, bu hakların fiilen nasıl korunabileceğine dair önemli soru işaretleri yaratmaktadır.

Jean-Jacques Rousseau, adil bir toplumun inşasında genel irade (*volonté générale*) ve eşitlik ilkelerini merkeze alır. Toplum Sözleşmesi (1762) adlı eserinde, bireylerin doğa hâlindeki özgürlüklerinden vazgeçerek sivil toplum içinde ahlaki ve siyasal özgürlüğe ulaşabileceklerini savunur. Genel irade, bireylerin yalnızca kendi çıkarları doğrultusunda değil, toplumun ortak yararı için karar almasını gerektirir (Sreenivasan, 2000, s. 558; Song, 2013, s. 96).

Rousseau’nun eşitlik vurgusu, dijital çağda platform temelli katılım süreçleri ve dijital eşitsizlik tartışmaları ile yeniden gündeme gelmiştir. Algoritmik yönlendirmelerin şeffaf olmaması ve platform politikalarında kullanıcıların sınırlı söz hakkına sahip olması, Rousseau’nun katılımcı yurttaşlık ideali ile tezat oluşturmaktadır. Bugün platform yönetişimi ve dijital demokrasi tartışmaları, Rousseaucu genel irade anlayışının dijital izdüşümleridir.

Hobbes, Locke ve Rousseau’nun sözleşme yaklaşımları, farklı tarihsel bağlamlarda şekillenmiş olsa da ortak bir sorunsalı paylaşıyor: birey ile otorite arasındaki ilişki nasıl meşrulaştırılacak ve bu ilişkide güvenlik, özgürlük ve eşitlik nasıl dengelenecektir? Dijitalleşme, bu kuramların sınırlarını zorlamaktadır. Hobbes’un güvenlik anlayışı, devletlerin dijital gözetim kapasiteleri üzerinden; Locke’un mülkiyet yaklaşımı, veri sahipliği ve kişisel verilerin korunması üzerinden; Rousseau’nun genel irade ilkesi ise platform demokrasisi ve dijital eşitsizlikler üzerinden yeniden tartışılmaktadır.

Dijital Toplumsal Sözleşme Yaklaşımı

Dijitalleşme, birey ile devlet arasındaki klasik sözleşme ilişkisini köklü biçimde dönüştürmekte; bu ilişkiye özel sektör, dijital platformlar ve veri altyapıları gibi yeni aktörler dahil olmaktadır. Bu bağlamda geliştirilen Dijital Sosyal Sözleşme (DSC), toplumsal sözleşme düşüncesinin dijital çağ koşullarına uyarlanmış bir versiyonunu temsil etmektedir. DSC, bireyler arasında dijital ortamda yürütülen, teknolojik altyapılar tarafından tanımlanan ve uygulanan karşılıklı yükümlülöklere dayalı gönüllü bir uzlaşma biçimidir (Cohen, 2019).

Bu noktada Zuboff'un (2019) "gözetim kapitalizmi" analizi, dijital sosyal sözleşmenin neden gerekli olduğunu en güçlü biçimde ortaya koyar. Zuboff'a göre, bireylerin dijital ortamlardaki tıklama, arama ve etkileşimlerinden üretilen "davranışsal fazlalık" veriler, kullanıcıların rızası ya da karşılıklı bir fayda ilişkisi olmadan toplanmakta ve şirketler tarafından öngörü modelleri geliştirmek ile kullanıcı davranışlarını yönlendirmek için kullanılmaktadır. Bu süreç, bireylerin özgür seçimlerine dayalı olması gereken dijital etkileşimleri, asimetrik bir güç ilişkisine dönüştürmektedir (Venkatesh, 2021, s.366). Böylece Locke'un doğal haklar ve rıza anlayışı, dijital ekonomide büyük ölçüde zayıflamıştır.

Buna karşılık, Tim Berners-Lee'nin veri egemenliği vizyonu daha kapsayıcı ve kullanıcı merkezli bir dijital sözleşme önerisi sunmaktadır. *Solid* projesi ile bireylerin kendi verileri üzerindeki kontrolünü yeniden kazanması, Lockeçu hakların dijital bağlamda yeniden işlerlik kazanmasını amaçlamaktadır (Berners-Lee, 2019). Ancak Zuboff'un işaret ettiği sistemsel asimetriler, Berners-Lee'nin önerisinin uygulanabilirliğini tartışmalı kılmaktadır (Foini, 2023; Mishra, 2023). Bu nedenle, yalnızca bireylerin verileri üzerindeki kontrolünü güçlendiren çözümler yeterli değildir; dijitalleşmenin doğurduğu sorunlar çok daha geniş bir kurumsal ve küresel düzenleme ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Dijital toplumsal sözleşme bu noktada yalnızca ulusal düzeyde birey-devlet ilişkisini değil; aynı zamanda uluslararası örgütlerin, teknoloji şirketlerinin ve sivil toplumun ortak sorumluluk üstlendiği çok aktörlü bir küresel yönetim düzenini zorunlu kılmaktadır. AB'nin veri koruma politikaları, Çin'in dijital egemenlik stratejileri ve NATO'nun siber güvenlik vizyonu, bu sözleşmenin giderek küresel bir norm inşasına dönüştüğünü göstermektedir. Aile ise bu düzenin merkezinde, insani güvenliğin en kırılgan odağı olarak konumlanmaktadır. Çocukların verilerinin korunması, ebeveynlerin dijital yeterliliklerinin artırılması ve kuşaklar arası mahremiyet sınırlarının yeniden tanımlanması, dijital toplumsal sözleşmenin temel bileşenleridir (Metra & Dobelniece, 2022, s. 320; UNICEF, 2023).

Sonuç olarak, dijitalleşmenin aile kurumunu dönüştüren dinamikleri salt koruyucu tedbirlerle yönetilemeyecek kadar kapsamlıdır. Bu nedenle, çok aktörlü işbirliğine dayanan ve aileyi merkeze alan yeni bir toplumsal sözleşme, hem toplumsal istikrarın hem de insani güvenliğin dijital çağda sürdürülebilirliğini sağlamanın en önemli dayanaklarından biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda çalışma şu temel soruya yanıt aramaktadır: "Dijitalleşme sürecinde aile kurumunun karşılaştığı dönüşümler, klasik toplumsal sözleşme

teorilerinin güvenlik, hak ve eşitlik eksenlerinde nasıl yeniden yorumlanmasını gerektirmektedir ve bu süreç uluslararası güvenlik ile küresel yönetim açısından ne ifade etmektedir?” Bu soru ekseninde makale, klasik sözleşme yaklaşımlarını dijital çağın çok aktörlü yapısıyla karşılaştırarak, özellikle aile kurumunu insani güvenlik odağı olarak merkeze almakta; devletlerin dijital politikaları, teknoloji şirketlerinin küresel etkisi ve uluslararası örgütlerin normatif düzenlemeleri üzerinden yeni bir toplumsal sözleşmenin unsurlarını tartışmaktadır.

Dijital Toplumsal Sözleşmenin Uluslararası Boyutları ve Politika Analizi

Dijital dönüşüm, devletlerin egemenlik ve güvenlik anlayışlarını köklü biçimde dönüştürmektedir. Geleneksel anlamda fiziksel sınırların korunmasına dayalı ulusal güvenlik, yerini dijital altyapıların, veri akışlarının ve siber uzayın kontrolüne bırakmaktadır. Bu bağlamda dijital egemenlik, modern devletlerin ulusal güvenlik stratejilerinde temel bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Devletlerin dijital alan üzerindeki hâkimiyetini sağlama çabaları; veri güvenliğinden teknolojik bağımsızlığa, siber tehditlerden dijital sömürgecilığe kadar çok boyutlu bir mücadeleyi içermektedir (Shoker, 2022, s. 59; Zinovieva & Shitkov, 2023, s. 78).

Dijital egemenlik, yalnızca teknik değil; aynı zamanda siyasi, ekonomik ve kültürel boyutları olan çok katmanlı bir egemenlik türünü temsil eder. Veri çağın yeni stratejik kaynağı haline gelirken, siber güvenlik ulusal güvenliğin ayrılmaz bir bileşeni olmuştur. Bu durum, Hobbes’un güvenlik için güçlü merkezi otorite ihtiyacının dijital çağda yeniden gündeme gelmesine yol açmaktadır. Devletler, vatandaşlarının çevrim içi güvenliğini sağlamak adına gözetim ve denetim araçlarını genişletmekte; bireyler ise mahremiyetlerinden feragat ederek güvenliği öncelemektedir. Bu gelişmeler, Hobbesçu güvenlik–özgürlük dengesinin dijital bağlamda yeniden tartışılmasına neden olmaktadır.

Buna karşılık, Locke’un doğal haklar ve mülkiyet vurgusu dijital çağda veri hakları bağlamında yeniden yorumlanmaktadır. AB’nin GDPR düzenlemeleri ve Türkiye’deki 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK), bireysel veriyi bir hak olarak tanımlamakta ve korumaya çalışmaktadır. Ancak Çin’in yaklaşımı, bireysel haklardan ziyade devlet güvenliği ve toplumsal düzeni öncelemekte; veriyi bir kamu varlığı olarak konumlandırmaktadır. Bu normatif çeşitlilik, veri egemenliğinin evrensel değil, kültürel ve jeopolitik bağlamlara göre farklı şekillendiğini göstermektedir.

Rousseau’nun genel irade anlayışı da dijital egemenlik bağlamında yeni bir tartışma alanı açmaktadır. Özellikle AB’nin veri politikaları, bireylerin dijital alandaki kolektif çıkarlarını gözetme çabasıyla Rousseaucu bir “ortak yarar” anlayışını yansıtmaktadır. Öte yandan, platformların kullanıcı katılımını sınırlayan algoritmik işleyişi, genel iradenin dijital dünyada ne ölçüde temsil edilebildiğini sorgulatmaktadır.

Dijital egemenlik çabaları aynı zamanda Zuboff’un “gözetim kapitalizmi” analizinde işaret ettiği güç asimetrisini de görünür kılmaktadır. Küresel teknoloji şirketlerinin dijital altyapı üzerindeki hâkimiyeti, “dijital kolonizasyon” riskini beraberinde getirmekte; kritik verilerin ve altyapıların yabancı aktörlerin kontrolüne geçmesine yol açmaktadır (Kurochkin &

Morozova, 2024, s. 68). Dijital teknolojilerin sınır ötesi doğası, siber saldırıların sıklığını artırmış; jeopolitik gerilimlerin dijital alana taşınması ise siber alanın giderek militarize edilmesine yol açmıştır (Kaloudis, 2024, s. 75; Timmers, 2023, s. 581; Zadorozhna, 2023, s. 24).

Devletler bu tehditleri bertaraf etmek için çok katmanlı stratejiler benimsemektedir. Çin, Rusya ve ABD gibi ülkeler, dijital altyapılarını güvence altına almak ve teknolojik bağımsızlıklarını artırmak amacıyla ulusal politikalar ve stratejik belgeler oluşturmuştur. Türkiye de benzer şekilde “Ulusal Siber Güvenlik Stratejisi ve Eylem Planı (2020–2023)” ile kritik altyapıların korunması, yerli teknoloji üretiminin teşviki ve siber güvenlik kapasitesinin güçlendirilmesini hedeflemiştir. Yerelleştirme politikaları sayesinde hem ekonomik sürdürülebilirlik sağlanmakta hem de stratejik bağımlılıklar azaltılmaktadır (Shoker, 2022, ss. 70-71).

Küresel ölçekte ise farklı aktörler dijital egemenliği farklı araçlarla inşa etmektedir. ABD, dijital altyapılar ve yapay zekâdaki üstünlüğünü stratejik bir güç unsuru olarak kullanırken; AB, düzenleyici kapasitesiyle “dijital normatif güç” rolünü üstlenmektedir. Çin ise “Dijital İpek Yolu” girişimiyle, yalnızca kendi dijital bağımsızlığını pekiştirmeyi değil, aynı zamanda küresel düzeyde veri egemenliği vizyonunu yaygınlaştırmayı amaçlamaktadır. Türkiye gibi orta ölçekli güçler için ise dijital egemenlik, ulusal güvenlik stratejilerinin vazgeçilmez bir bileşeni haline gelmiştir.

Sonuç olarak, dijitalleşme devletlerin egemenlik ve güvenlik anlayışlarını yeniden şekillendirmiştir. Dijital egemenlik, yalnızca teknik bir kapasite değil; ulusal güvenlik, birey hakları ve uluslararası istikrarın kesişim noktasında yer alan stratejik bir kavramdır. Bu doğrultuda devletlerin, veri odaklı güvenlik politikalarını birey haklarını da gözetken dengeli bir dijital toplumsal sözleşme anlayışıyla bütünleştirmesi gerekmektedir. Küresel işbirliği ile ulusal çıkarların uyumlaştırılması, dijital egemenliğin hem iç hem dış güvenliğe katkı sunmasını sağlayacaktır.

Küresel Aktörler: Teknoloji Şirketleri ve Uluslararası Örgütler

Dijital egemenlik, artık yalnızca devletlerin ulusal dijital altyapıları üzerindeki kontrolüyle sınırlı değildir. Musiani (2022)’nin vurguladığı gibi, dijital teknolojilerin sınır aşan doğası egemenliğin salt devlet temelli bir yapı üzerinden tesis edilmesini zorlaştırmakta; bu boşluğu giderek daha fazla Büyük Teknoloji (Big Tech) şirketleri ve uluslararası örgütler doldurmaktadır. Bu aktörler, hem teknik kapasite hem de norm üretimi bağlamında dijital düzenin kurucu unsurlarına dönüşmüştür.

Teknoloji şirketleri, dijital ekosistemin yeni güç merkezleri haline gelmiştir. Google, Amazon, Meta, Apple ve Microsoft gibi ABD merkezli şirketler ile Alibaba ve Tencent gibi Çinli firmalar, sahip oldukları altyapı ve veri yönetimi kapasitesiyle birçok devletin ekonomik gücünü aşan bir etki yaratmaktadır. Zuboff (2019), bu süreci “gözetim kapitalizmi” olarak tanımlar; bireylerin dijital etkileşimlerinden elde edilen davranışsal veriler, ekonomik ve politik güce dönüştürülmekte ve devletlerin düzenleyici kapasitesini zorlamaktadır. Roberts (2024), bu

şirketlerin karar alma süreçlerinin demokratik meşruiyet eksikliğine dikkat çekerken, özellikle yapay zekâ geliştirme süreçlerinde şirketlerin belirleyici konumu meşruiyet sorununu daha da görünür kılmaktadır. Buna karşılık, Costa-Barbosa (2024), sivil toplumun ve yerel toplulukların katılımına dayalı alternatif dijital yönetim modellerini önererek platform kapitalizmine karşı daha kapsayıcı bir dijital egemenlik vizyonu geliştirmektedir.

Uluslararası örgütler ise dijital alanın normatif çerçevesini şekillendirmektedir. AB GDPR ve Dijital Hizmetler Yasası aracılığıyla bireysel veri haklarını Lockeçu anlamda “mülkiyetin korunması” ilkesi üzerinden güvence altına alırken (Lehuede, 2024), NATO siber güvenliği kolektif savunmanın ayrılmaz bir parçası olarak tanımlamıştır. Birleşmiş Milletler (BM) ise dijital hakları kalkınma hedefleriyle ilişkilendirerek Rousseaucu anlamda “genel irade” ve “ortak yarar” anlayışını dijital alana taşımaktadır (Pohle & Santaniello, 2024, s.675). Bununla birlikte, normatif çeşitlilik ciddi bir gerilim yaratmaktadır. AB’nin hak merkezli yaklaşımı ile Çin’in devlet güvenliği odaklı modeli arasındaki farklılık, küresel bir dijital toplumsal sözleşmenin inşasını zorlaştırmaktadır (“Data Sovereignty”, 2023).

Dijital egemenlik tartışmalarında altyapı meselesi de giderek ön plana çıkmaktadır. Yerel olarak kontrol edilen dijital altyapılar, devletlerin öz belirleme hakkını dijital alanda tesis etmeleri için kritik görülmektedir (Allgayer, 2022, s.791; Musiani, 2022, s. 788). Ancak bu hedefe ulaşırken temel zorluk, egemenlik ile yenilik arasındaki dengeyi kurabilmektir. Frattini ve arkadaşları (2024)’nın belirttiği gibi, teknolojik gelişmeyi engellemeden dijital özerkliği sağlamak, sağlam ve esnek yönetim modelleri gerektirmektedir.

Sonuç olarak, dijital toplumsal sözleşmenin uluslararası boyutu, devletler, teknoloji şirketleri ve uluslararası örgütler arasında sürekli yeniden şekillenen bir güç ve otorite dengesi üzerinden ilerlemektedir. Zinovieva ve Shitkov (2023), bu çok katmanlı yapının küresel dijital düzen için kalıcı olduğunu belirtir. Türkiye de bu çerçevede, NATO üyeliği kapsamında yürütülen siber güvenlik işbirliklerine ve uluslararası platformlardaki düzenleyici tartışmalara katılımıyla, dijital egemenliği yalnızca ulusal değil aynı zamanda küresel güvenlik meselesi olarak ele almaktadır. Ancak bu süreç yalnızca jeopolitik çıkarlarla sınırlı değildir; aynı zamanda toplumların en kırılgan birimlerinden biri olan aileyi de doğrudan etkilemektedir. Mahremiyet, çocuk hakları ve dijital eşitlik gibi insani güvenlik alanları, dijital egemenlik tartışmalarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Dolayısıyla, dijitalleşmenin geleceği için çok taraflı, şeffaf ve insani güvenliği gözetten bir yönetim modeli kaçınılmazdır.

Ailenin İnsani Güvenlik Boyutu

Dijitalleşme, aileyi insani güvenlik açısından yeni kırılganlıkların merkezine yerleştirmektedir. Özellikle çocukların çevrim içi ortamlarda maruz kaldığı veri toplama uygulamaları, bireysel özgürlüklerin yanı sıra aile bütünlüğü açısından da ciddi riskler doğurmaktadır. Metra ve Dobelniece (2022), dijital mahremiyetin yalnızca bireysel bir hak değil, aynı zamanda ailevi ilişkilerin sürdürülebilirliği için kolektif bir güvenlik alanı olduğunu vurgulamaktadır.

Daha önceki bölümde tartışılan GDPR ve Big Tech düzenlemelerinden farklı olarak, aile bağlamında mahremiyet daha somut bir nitelik taşımaktadır. Çocukların dijital ortamlarda rızaları olmaksızın veri toplanması, ebeveynlerin çevrim içi davranışlarının aile içi dinamiklere yansımaları ve ev yaşamının sosyal medyaya taşınması, aile mahremiyetinin özgün kırılma alanlarını oluşturmaktadır. Bu nedenle mahremiyet, aile için yalnızca veri koruması değil, aynı zamanda kuşaklar arası güvenliğin, ev içi sınırların ve toplumsal değerlerin korunması anlamına gelmektedir.

Sosyo-ekonomik farklılıklar, dijital araçlara erişim ve okuryazarlık düzeylerindeki uçurumlar, özellikle düşük gelirli hanelerde çocukların eğitim ve güvenlik açısından dezavantajlı konuma düşmesine yol açmaktadır. UNICEF (2023) raporu, dijital uçurumun yalnızca teknik bir erişim meselesi olmadığını; çocuk hakları, fırsat eşitliği ve kuşaklar arası adalet gibi daha geniş kapsamlı sorunları tetiklediğini ortaya koymaktadır. Türkiye’de Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK) ve MEB’in yürüttüğü projeler çocukların güvenli internet kullanımını desteklemeye çalışsa da, ebeveynlerin dijital yeterlilik eksiklikleri aile güvenliğinde boşluk yaratmaktadır.

Siber zorbalık, çevrim içi istismar, yanlış bilgilendirme ve dijital bağımlılık gibi tehditler, yalnızca bireyleri değil doğrudan aile kurumunu da zayıflatmaktadır. Zadorozhna (2023), bu tehditlerin aile kurumunun işlevselliğine zarar verdiğini ve politika yapıcılarının aile merkezli stratejiler geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Devletlerin dijital egemenlik uygulamaları bu noktada aile güvenliğini koruma amacını taşısa da, koruma ile aşırı gözetim arasında hassas bir denge kurulması gerekmektedir (Chander & Sun, 2023, s.78). Bu denge, klasik Hobbesçu güvenlik vurgusunun ötesinde, doğrudan aile bireylerinin özerkliği ve mahremiyetine yönelik güncel bir tartışmayı gündeme getirmektedir.

Dijitalleşme, ebeveynler ile çocuklar arasındaki bilgi ve deneyim farkını büyütmekte, bu da aile içi iletişimde yeni gerilimler yaratmaktadır. Ebeveynlerin dijital okuryazarlığının artırılması, çocukların çevrim içi risklerden korunması ve güvenli dijital kullanımın teşvik edilmesi, aileyi bir bütün olarak güçlendirecek politika alanlarının başında gelmektedir. AB’nin Better Internet for Kids girişimi bu yönde iyi bir örnek oluştururken, Türkiye’de de benzer programların sürdürülebilir şekilde yaygınlaştırılması önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, aile kurumu dijital çağda yalnızca toplumsal yapının temel taşı değil, aynı zamanda güvenlik riskleri karşısında en kırılgan birimdir. Mahremiyetin korunması, dijital eşitliğin sağlanması, çevrim içi tehditlere karşı koruma ve kuşaklar arası adaletin gözetilmesi, aile merkezli insani güvenliğin vazgeçilmez ilkeleridir. Devletin dijital egemenlik kapasitesini bu ilkeler doğrultusunda kullanması; birey hakları ile kolektif güvenlik arasında denge kuran kapsayıcı, etik ve sürdürülebilir politikaların geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu noktada, dijital toplumsal sözleşmenin yalnızca kuramsal bir tartışma değil, aynı zamanda somut politika tasarımları gerektiren bir alan olduğu açıktır. Bir sonraki bölüm, ulusal ve uluslararası düzeyde uygulanabilir politika önerilerini tartışarak aile merkezli dijital güvenlik yaklaşımını pratik bir yönetim çerçevesine dönüştürmeyi amaçlamaktadır.

Politika Önerileri: Aile Merkezli Dijital Güvenlik İçin Yeni Çerçeveler

Dijitalleşmenin aile yapısı üzerindeki çok boyutlu etkileri, ulusal düzeyde kapsamlı ve aile odaklı politika çerçevelerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Çocukların, ebeveynlerin ve aile bütünlüğünün çevrim içi risklere maruz kalması, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal güvenlik bağlamında da ele alınması gereken yapısal kırılganlıklar doğurmuştur. Türkiye gibi orta ölçekli devletler açısından bu kırılganlıkların etkin biçimde yönetimi, dijital hakların anayasal düzeyde güvenceye alınması, dijital okuryazarlığın güçlendirilmesi, aile odaklı siber güvenlik stratejilerinin oluşturulması ve yerli dijital çözümlerin geliştirilmesi yönünde politika üretimini gerekli kılmaktadır.

Bu doğrultuda atılması gereken ilk adım, dijital hakların anayasal düzeyde tanınmasıdır. Mahremiyet, veri güvenliği ve dijital eşitlik gibi hakların temel hak ve özgürlükler içinde düzenlenmesi, aile bireylerinin dijital ortamdaki konumunu hem hukuken hem de pratikte güçlendirecektir. Türkiye’de yürürlükte olan 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK), bu alanda önemli bir temel sunmakla birlikte, özellikle çocukların verilerinin korunması konusunda yetersiz kalmaktadır (Liszkowska, 2024, s. 82). Bu nedenle, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Genel Yorum No. 25 ile uyumlu şekilde, çocuk odaklı özel bir Dijital Haklar Yasası’nın hayata geçirilmesi gerekmektedir (Roman-Urrestarazu v.d., 2022; Sommer, 2024, s. 125).

Dijital beceri eşitsizliğini azaltmaya yönelik bir diğer öncelik, ebeveyn ve çocuklara yönelik dijital okuryazarlık programlarının güçlendirilmesidir. Türkiye’de yapılan araştırmalar, hem çocukların yeterli dijital beceriye sahip olmadığını hem de ebeveynlerin çevrim içi riskleri yönetmede yetersiz kaldığını göstermektedir (Kaşıkçı v.d., 2014, s. 235). MEB ve BTK tarafından yürütülen mevcut programlar olumlu örnekler sunmaktadır; ancak bu eğitimlerin eleştirel dijital farkındalık, etik kullanım becerileri ve ebeveyn-çocuk iş birliğine dayalı içeriklerle daha kapsayıcı hâle getirilmesi gerekmektedir (Oshodi v.d., 2024, s. 2298).

Aileleri doğrudan etkileyen dijital tehditlerle mücadelede, aile merkezli siber güvenlik stratejilerinin oluşturulması bir diğer gerekliliktir. Siber zorbalık, çevrim içi istismar, yanlış bilgilendirme ve dijital bağımlılık gibi olgular yalnızca bireyleri değil, doğrudan aile kurumunu zayıflatmaktadır. Bu bağlamda, Ulusal Siber Güvenlik Stratejisi ve Eylem Planı (2020–2023) gibi belgeler yeniden ele alınmalı; farkındalık kampanyaları, ebeveyn denetim araçları ve dijital ebeveynlik modelleri gibi uygulamalar ulusal stratejilerin merkezine yerleştirilmelidir (Yurdakul et al., 2013, s. 889; Gündoğdu, 2023, s. 1335).

Ulusal dijital güvenlik kapasitesinin güçlendirilmesinde yerli teknolojilerin rolü de göz ardı edilmemelidir. Kültürel değerlere duyarlı dijital platformların geliştirilmesi, stratejik dışa bağımlılığı azaltırken aynı zamanda ailelerin daha güvenilir hizmetlere erişimini sağlayacaktır. Tüm bu politika başlıkları, sadece mevzuat üretimine indirgenmemeli; çok sektörlü iş birliği, uygulamada denetim mekanizmaları ve sürekli değerlendirme süreçleri ile desteklenmelidir. Ancak bu şekilde hem sürdürülebilir hem de aile merkezli bir dijital güvenlik çerçevesi kurulabilir (Sommer, 2024, s.146).

Dijitalleşmenin sınır ötesi doğası, yalnızca ulusal politikalarla sınırlı kalan çözümlerin yetersizliğini ortaya koymakta; veri akışları, yapay zekâ uygulamaları ve dijital platformların karmaşık yapısı, devletlerin tek başına denetim kapasitesini aşmaktadır. Bu nedenle dijital güvenlik ve mahremiyetin korunması, çok aktörlü ve çok düzeyli uluslararası iş birliği gerektirmektedir. Özellikle aileler ve çocuklar gibi kırılgan grupların korunması, küresel normların uyumlaştırılmasını zorunlu hale getirmektedir.

AB, dijital hakların korunmasında en güçlü normatif örneklerden birini sunmaktadır. GDPR, kişisel verileri Locke’cu bir yaklaşımla mülkiyet hakkının uzantısı olarak tanımlayarak bireylerin dijital ortamda güçlendirilmesini hedeflemektedir. GDPR yalnızca AB vatandaşlarını değil, AB pazarıyla etkileşimde bulunan tüm şirketleri bağladığı için küresel ölçekte etki üretmektedir (Lehuede, 2024; Milkaite, 2023, s. 412). Buna ek olarak, “Çocuklar için Daha İyi İnternet” girişimi, güvenliğin ötesinde çocuklara daha anlamlı ve geliştirici çevrim içi deneyimler sunmayı amaçlamakta; kamu kurumları, teknoloji sektörü ve sivil toplum arasında işbirliğini teşvik etmektedir (O’Neill v.d., 2013).

BM ise dijital hakları yalnızca bireysel özgürlükler bağlamında değil, sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda da ele almaktadır. UNICEF’in çalışmaları, dijital uçurumun çocuk hakları ve kuşaklar arası adalet açısından küresel bir tehdit olduğunu göstermekte; bu nedenle çocukların çevrim içi güvenliğinin uluslararası düzeyde ortak normlarla güvence altına alınmasını zorunlu kılmaktadır (UNICEF, 2023). BM Çocuk Hakları Sözleşmesi (UNCRC) ve Genel Yorum No. 25, dijital çağda mahremiyet, güvenlik ve bilgiye erişim arasındaki dengeyi kuran ilkeleri ortaya koyarak politika yapıcılara yol göstermektedir (Sommer, 2024, s. 142; Roman-Urrestarazu v.d., 2022).

NATO ise dijitalleşmenin güvenlik boyutuna odaklanmakta ve siber tehditleri kolektif savunma stratejisinin merkezine yerleştirmektedir. 2021 ve 2023 zirvelerinde alınan kararlar, Hobbes’cu bir anlayışla dijital tehditlere karşı güçlü merkezi otorite ihtiyacını yansıtmaktadır (Hathaway, 2010, s. 22). Ancak bu devlet merkezli güvenlik yaklaşımı, aile gibi mikro düzeydeki insani güvenlik ihtiyaçlarını ikincil plana itmekte; bu nedenle daha kapsayıcı, çok paydaşlı normların gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Kettemann & Müller, 2025, s. 115).

Bununla birlikte, büyük teknoloji şirketlerinin küresel ölçekte artan etkisi, uluslararası düzenlemelerin en büyük sınaması olarak öne çıkmaktadır. Zuboff’un (2019) tanımladığı “gözetim kapitalizmi” modeli, bireylerin davranışsal verilerini ekonomik güce dönüştürerek yalnızca devletlerin değil ailelerin de mahremiyetini tehdit etmektedir. Bu durum, yalnızca devletler arası işbirliğini değil, aynı zamanda yerel topluluklar, ebeveynler ve sivil toplum örgütlerinin katılımıyla çok katmanlı işbirliği mekanizmalarının güçlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Costa-Barbosa v.d., 2024).

Bu çerçevede iki temel politika önerisi öne çıkmaktadır:

1. Çocuk Dijital Hakları Yasası: Ulusal düzenlemelerin küresel standartlarla uyumlu hale getirilmesi, yalnızca çocukların verilerinin korunmasını değil, aynı zamanda aile bütünlüğünün dijital ortamda güvence altına alınmasını sağlayacaktır. Böyle bir yasa,

ebeveynlerin sorumluluklarını netleştirirken, devletlerin ve teknoloji şirketlerinin çocuk dostu politikalar üretmesini zorunlu kılacaktır (Roman-Urrestarazu et al., 2022).

2. Dijital Vatandaşlık Eğitimi: Çocukların ve ebeveynlerin dijital ortamda karşılaşabilecekleri risklere karşı daha dirençli hale gelmesi için yalnızca teknik bilgi değil, aynı zamanda etik, kültürel ve toplumsal boyutları da kapsayan eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır. Bu yaklaşım, aileyi bir bütün olarak güçlendirirken, kuşaklar arası güvenlik ve adaletin de temelini atacaktır.

Bu iki öneri, dijital güvenliğin yalnızca devletlerarası normlarla değil, aynı zamanda aile merkezli insani güvenlik politikalarıyla tamamlanması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla bir sonraki bölüm, ulusal ve uluslararası düzeyde uygulanabilir politika çerçevelerini tartışarak, dijital toplumsal sözleşmenin aile odaklı bir yönetim pratiğine nasıl dönüştürülebileceğini ele alacaktır.

Dijitalleşmenin küresel ve çok katmanlı doğası, yalnızca devlet merkezli politikalarla yönetilemeyecek kadar karmaşık bir yapı oluşturmıştır. Veri akışları, algoritmik süreçler, yapay zekâ uygulamaları ve dijital platformların aile yapısı üzerindeki etkileri, daha kapsayıcı ve işbirliğine dayalı bir yönetim modelini zorunlu kılmaktadır. Çünkü dijital tehditler, yalnızca teknik değil, aynı zamanda sosyal, etik ve kültürel boyutlara sahiptir; bu nedenle çözüm de tek aktörlü olamaz. Bu çerçevede, çok paydaşlı yönetim, dijital çağda aile merkezli güvenliğin tesisinde temel yaklaşımlardan biri haline gelmiştir. Devletlerin düzenleyici gücü, teknoloji şirketlerinin teknik altyapısı ve yenilik potansiyeli ile sivil toplumun etik denetim ve katılım mekanizmaları, bu modelin üç temel ayağını oluşturmaktadır.

Öncelikli olarak, teknoloji şirketlerinin şeffaflık ve hesap verebilirlik sorumluluğu, bu yönetim modelinin temel taşıdır. Şirketler; veri toplama uygulamaları, algoritmik karar süreçleri ve kullanıcı profillemeye gibi işlemleri açık şekilde kamuoyuyla paylaşmalı, özellikle çocukların kişisel verilerinin korunması konusunda özel önlemler almalıdır. Veri kullanım pratiklerinin yaşa uygun gizlilik ilkeleriyle uyumlu hale getirilmesi, çocukların ve ailelerin dijital ortamda korunması için kritik bir gerekliliktir (Roberts, 2024; Pothong & Livingstone, 2023).

Bu noktada, çocuk verilerinin ticari kullanımının sınırlandırılması, çocuk merkezli dijital güvenliğin olmazsa olmazıdır. Zuboff'un (2019) ortaya koyduğu "gözetim kapitalizmi" bağlamında, çocukların çevrim içi etkileşimlerinden elde edilen verilerin ticarileştirilmesi, yalnızca mahremiyetin ihlali değil, aynı zamanda çocuğun gelişimsel bütünlüğüne yönelik bir tehdittir. Bu nedenle, çocuk verilerinin yalnızca onların yararına kullanılmasını esas alan, veri toplama sürecini en aza indiren ve aile dostu tasarım ilkeleriyle desteklenen bir yaklaşım benimsenmelidir (O'Neill v.d., 2013; Gupta v.d., 2023).

Aile dostu dijital tasarım anlayışı, yaşa uygun dijital ürün ve hizmetlerin geliştirilmesini; çocukları zararlı içeriklerden koruyan filtreleme, sınırlama ve yönlendirme mekanizmalarının dijital sistemlere entegre edilmesini içermelidir. Bu tasarım yaklaşımı, çocukların gelişim aşamalarına uygun çözümler sunmalı; zararlı içerikleri filtreleyen, ebeveyn rehberliğini teşvik

eden ve güvenli dijital deneyimleri destekleyen unsurları barındırmalıdır. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin dijital okuryazarlıklarını ve rehberlik rollerini güçlendirecek araç ve eğitim programlarının sağlanması, ailelerin dijital dünyada daha bilinçli ve koruyucu bir tutum geliştirmesini kolaylaştıracaktır (Gupta v.d., 2023; Oshodi v.d., 2024, s. 2304).

Bu çerçevede, devlet–şirket–sivil toplum iş birlikleri, yalnızca teknik düzenlemeler değil, aynı zamanda demokratik meşruiyeti önceleyen bir dijital toplumsal sözleşmenin inşası için elzemdir. Devletler, çocuk haklarını ve dijital güvenliği koruyan yasal düzenlemeleri oluşturmalı; teknoloji şirketleri güvenli dijital altyapılar sunmalı, sivil toplum ise şeffaflık ve etik denetim mekanizmalarıyla sürece dahil olmalıdır (Costa-Barbosa v.d., 2024; Livingstone v.d., 2016). Böylece, dijital alanın sadece koruyucu değil, aynı zamanda kapsayıcı ve adil bir ortam haline gelmesi sağlanabilir.

Bu yaklaşım aynı zamanda küresel dijital haklar çerçevesi oluşturma yönünde bir adım olabilir. Roman-Urrestarazu ve arkadaşları (2022), dünya çapında çocukların dijital teknolojilere güvenli ve adil erişimini sağlamak üzere bir Çocuk Dijital Hakları Bildirgesi önerisinde bulunmuş; bu çerçevenin, ulusal ve bölgesel düzenlemelere yön verebileceğini savunmuştur. İnternet yönetim organlarının çocukların sadece korunma haklarını değil, katılım ve gelişim haklarını da gözetten bir yaklaşıma geçmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Livingstone v.,d. 2016).

Ayrıca, dijital çocuk korumasına yönelik politikaların bilimsel araştırmalara dayandırılması, yani çocukların gelişimsel ihtiyaçları ve kırılganlıklarına uygun biçimde tasarlanması, düzenlemelerin etkinliğini artıracaktır (Gilad v.d., 2023, s. 1298). Bu tür çabalar, yalnızca çocukları dijital tehditlerden korumayı değil; aynı zamanda dijital fırsatlara eşit, güvenli ve anlamlı erişim sağlamayı da hedeflemelidir.

Ancak bu tür çok paydaşlı yönetim modellerinin uygulanmasında önemli zorluklar bulunmaktadır. Küresel standartlara ulaşma çabası, yerel bağlamların çeşitliliği nedeniyle esneklik ve adaptasyon gerektirirken; ticari çıkarlar ile çocuk hakları gibi etik sorumluluklar arasındaki denge, sürekli diyalog ve işbirliği gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle, sürdürülebilir ve çocuk dostu bir dijital ekosistem inşa edebilmek için tüm paydaşlar arasında güvene dayalı, şeffaf ve bilim temelli bir işbirliği modeli geliştirilmelidir. Sonuç olarak, çok paydaşlı yönetim yalnızca bir yönetim tercihi değil, dijital çağın karmaşık risk yapısı içinde çocukların ve ailelerin güvenliğini sağlayacak yegâne sürdürülebilir modeldir.

SONUÇ

Dijitalleşme, yalnızca teknolojik araçların artışı değil; birey, aile, devlet ve küresel aktörler arasındaki ilişkilerin mahiyetini kökten dönüştüren çok boyutlu bir toplumsal dönüşümdür. Bu çalışma, klasik toplumsal sözleşme teorilerinin (Hobbes, Locke, Rousseau) normatif mirasını dijital çağın özgün riskleriyle ilişkilendirerek, aile kurumunun insani güvenlik çerçevesinde nasıl yeniden konumlandığını analiz etmiştir. Böylece literatürde sıklıkla ayrı kulvarlarda ele alınan dijitalleşme, güvenlik ve aile ilişkileri arasında kuramsal bir köprü inşa edilmiştir.

Analitik olarak, dijitalleşme sürecinin güvenlik–özgürlük dengesi üzerinde üç düzeyli bir yeniden tanımlama yarattığı görülmektedir. Devletler açısından dijital egemenlik, yalnızca altyapı kontrolü değil; aynı zamanda bireysel hakların korunması, ulusal güvenliğin sürdürülebilirliği ve aile yapısının güçlendirilmesi bağlamında stratejik bir politika alanına dönüşmüştür. Teknoloji şirketleri ve uluslararası örgütler, norm üretimi ve altyapı denetimi yoluyla dijital düzenin yeni kurucu aktörleri haline gelirken, aileler dijital çağın en kırılgan ve en az hazırlıklı güvenlik birimi olarak öne çıkmaktadır. Bu kırılganlık, özellikle çocuk verilerinin ticarileştirilmesi, ebeveynlerin dijital yetersizliği ve kuşaklar arası iletişim kopuklukları üzerinden kendini göstermektedir. Nitekim AB’nin 2021’de yürürlüğe koyduğu Çocukların Çevrim İçi Güvenliği Stratejisi ve TikTok/Meta gibi platformlara açılan davalar, çocuk verilerinin rızasız toplanmasının hem hukuki hem de etik açıdan küresel bir tartışma konusu haline geldiğini göstermektedir. Çalışmanın en belirgin katkısı, dijitalleşme sürecini sadece bireysel ya da teknik bir dönüşüm olarak değil, toplumsal sözleşmenin yeniden inşası olarak yorumlamasıdır. Klasik sözleşme teorilerinin kavramsal arka planına sadık kalarak geliştirilen bu yorum, hem literatürdeki kuramsal boşluğu doldurmakta hem de yeni bir araştırma gündemi önermektedir.

Politika düzeyinde, çok katmanlı bir yönetim çerçevesi önerilmektedir. Ulusal düzeyde, dijital hakların anayasal güvenceye alınması, çocuk odaklı veri koruma yasalarının geliştirilmesi ve aile merkezli siber güvenlik stratejilerinin oluşturulması gerekmektedir. Uluslararası düzeyde, AB’nin GDPR ve UNICEF’in çocuk hakları odaklı çerçeveleri gibi normatif örneklerin küresel çapta uyumlaştırılması kritik bir önceliktir. Çok paydaşlı düzeyde ise devlet, teknoloji şirketleri ve sivil toplum arasında şeffaflık, etik denetim ve eşgüdüm mekanizmalarının kurumsallaştırılması, dijital çağda aile merkezli güvenliğin sürdürülebilirliği açısından zorunludur.

Son olarak, bu çalışma, dijital çağın toplumsal sözleşmesini yeniden düşünmek için bir zemin sunmakta; ancak bu zemin yeni risk alanlarının derinlemesine incelenmesini de gerekli kılmaktadır. Yapay zekâ algoritmalarının karar alma süreçlerine etkisi, metaverse gibi alternatif dijital yaşam alanlarında çocukların maruz kaldığı tehditler, biyometrik gözetim teknolojilerinin aile içi dinamikleri nasıl dönüştürdüğü ve kuşaklar arası dijital eşitsizliklerin yarattığı sosyal gerilimler, geleceğin en acil araştırma alanları arasında yer almaktadır.

Dijital çağın toplumsal sözleşmesinin adil, kapsayıcı ve insani güvenliğe duyarlı biçimde kurulabilmesi için bu tür araştırmaların hem akademik araştırmalar hem de politika tasarımları açısından önceliklendirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Allgayer, H. (2022). Infrastructuring digital sovereignty: a research agenda for an infrastructure-based sociology of digital self-determination practices. *Information, Communication & Society*, 25(6), 785–800. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2022.2049850>

- Baumgold, D. (2010). *Contract Theory in Historical Context: Essays on Grotius, Hobbes, and Locke*. Brill's *Studies in Intellectual History*, 187. Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004184251.i-190.2>
- Berners-Lee, T. (2018, October 22). *One small step for the Web*, Inrupt Blog. Retrieved from <https://www.inrupt.com/blog/one-small-step-for-the-web>
- Castells, M. (2000). The rise of the network society: The information age. *Economy, society and culture*. Volume I (2nd ed.). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444319514>
- Castells, M. (2004). *The network society: A cross-cultural perspective*. Edward Elgar Publishing.
- Chander, A., & Sun, H. (2023). Digital sovereignty as double-edged sword. In *Data sovereignty* (pp. 72–88). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197582794.003.0004>
- Cohen, J. E. (2019). *Between truth and power: The legal constructions of informational capitalism*. Oxford University Press.
- Costa-Barbosa, A., Herlo, B., & Joost, G. (2024). Digital Sovereignty in times of AI: between perils of hegemonic agendas and possibilities of alternative approaches. *Liinc Em Revista*, 20(2). <https://doi.org/10.18617/liinc.v20i2.7312>
- Data Sovereignty*. (2023). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197582794.001.0001>
- Foini, D. (2023, February 17). *Personal autonomy and surveillance capitalism: possible future developments* [Preprint]. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.08946>
- Fratini, S., Hine, E., Novelli, C., Roberts, H., & Floridi, L. (2024). Digital sovereignty: A descriptive analysis and a critical evaluation of existing models. *Digital Society*, 3(59). <https://doi.org/10.1007/s44206-024-00146-7>
- Gilad, M., Fishbein, D., Nave, G., & Geslevich Packin, N. (2023). Science for policy to protect children in cyberspace. *Science*, 379(6639), 1294–1297. <https://doi.org/10.1126/science.ade9447>
- Gupta, S., Kumari, S., & Sugandh, U. (2023). *Protecting Children's Data from Cybersecurity Attacks to Prevent Child Sexual Abuse: A Techno-Legal Approach*. 1–7. <https://doi.org/10.1109/iccsai59793.2023.10421403>
- Gündoğdu, S. (2023). Uluslararası politikada bir etki aracı olarak siber güvenlik ve Türkiye'nin siber güvenlik politikası uygulaması: Ulusal Siber Olaylara Müdahale Merkezi (USOM), *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(3), 1325–1337. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1261707>

- Hathaway, M. E. (2010). Toward a Closer Digital Alliance. *SAIS Review*, 30(2), 21–31. <https://doi.org/10.1353/SAIS.2016.0020>
- Heyman, S. J. (2018). The Light of Nature: John Locke, Natural Rights, and the Origins of American Religious Liberty. *Marquette Law Review*, 101(3), 705–758. Retrieved from <https://scholarship.law.marquette.edu/mulr/vol101/iss3/4>
- Hiller Marguerat, S. (2014). *The origins of property rights: A comparison on the basis of John Locke's concept of property and his natural law limits based on reason* (Doctoral thesis, University of Geneva). <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:36849>
- Hiniker, A., Schoenebeck, S. Y., & Kientz, J. A. (2016). Not at the dinner table: Parents' and children's perspectives on family technology rules. *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing (CSCW '16)* (s. 1376–1389). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2818048.2819940>
- Hobbes, T. (2017). *Leviathan* (R. Tuck, Ed.). Cambridge University Press. (Original work published 1651)
- Kaloudis, M. (2024). Digital sovereignty as a weapon of diplomacy in cyber warfare in democracies. In *National security in the digital and information age* (pp. 72–88). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1005231>
- Karaduman, İ. C. (2020, 17 Mayıs). Thomas Hobbes ve Leviathan'ı Üzerine Bir İnceleme: Yönetim Bilimi'ni İçeriye Almak. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(1), 114–137. <https://doi.org/10.33712/mana.687980>
- Kaşıkcı, D. N., Çağıltay, K., Karakuş Yılmaz, T., Kurşun, E., & Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230–243.
- Kettemann, M. C., & Müller, M. (2025). 'This is not a drill': international law and protection of cybersecurity. 110–125. <https://doi.org/10.4337/9781035308514.00014>
- Konuk Sommer, B. (2025). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin 25 no'lu genel yorumu kapsamında dijital ortamda çocuk haklarının korunmasında mahremiyet, güvenlik ve bilgiye erişim dengesi , *İnsan Hakları Yıllığı*, 42(2), 123–154. <https://doi.org/10.69958/ihy.1593592>
- Kurochkin, A., & Morozova, S. (2024). Digital colonization as a threat to national security. *Politicheskaya Ekspertiza*, 20(1), 64–72. <https://doi.org/10.21638/spbu23.2024.105>
- Lehuedé, S. (2024). An alternative planetary future? Digital sovereignty frameworks and the decolonial option. *Big Data & Society*, 11(1). <https://doi.org/10.1177/20539517231221778>

- Liszkowska, D. (2024). Türkiye's cybersecurity policy framework. *Cybersecurity and Law*, 11(1), 79–91. <https://doi.org/10.35467/cal/187262>
- Locke, J. (1988). *Two treatises of government* (P. Laslett, Ed.). Cambridge University Press. (Original work published 1689).
- Metra, R., & Dobelniece, S. (2022, May). *Society in the shackles of surveillance capitalism*. In *Proceedings of the 2022 International Conference "Economic Science for Rural Development"* (No. 56, pp. 319–329). Jelgava: LLU ESAF. <https://doi.org/10.22616/ESRD.2022.56.031>
- Milkaite, I. (2023). *Strengthening Children's Rights to Privacy and Data Protection in the Digital Environment: Walking the Tightrope in the EU*. 391–436. <https://doi.org/10.1017/9781839704543.014>
- Mishra, H. (2023). *Personal autonomy and surveillance capitalism: possible future developments*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2302.08946>
- Musiani, F. (2022). *Infrastructuring digital sovereignty: a research agenda for an infrastructure-based sociology of digital self-determination practices*. 25, 785–800. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2022.2049850>
- Pohle, J., & Santaniello, M. (2024). From multistakeholderism to digital sovereignty: Toward a new discursive order in internet governance?, *Policy & Internet*, 16(4), 672–691. <https://doi.org/10.1002/poi3.426>
- Roberts, H. (2024). Digital sovereignty and artificial intelligence: a normative approach. *Ethics and Information Technology*, 26(4). <https://doi.org/10.1007/s10676-024-09810-5>
- Roman-Urrestarazu, A., Kinsey, J., & van Kessel, R. (2022). A Bill of Children's Digital Rights Is Required to Improve and Sustain Children's Futures Globally. *JAMA Pediatrics*, 176(11), 1064. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.3418>
- O'Neill, B., Staksrud, E., & McLaughlin, S. (2013). *Towards a better internet for children? Policy pillars, players and paradoxes*. Göteborg: Nordicom. ISBN 978-91-86523-72-5.
- Oshodi, A. N., Adelodun, M. O., Anyanwu, E. C., & Majebi, N. L. (2024). Combining parental controls and educational programs to enhance child safety online effectively. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(9), 2293–2314. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i9.1592>
- Pothong, K., & Livingstone, S. (2023). Child rights by design: unboxing children from the child-only digital corner. *AoIR Selected Papers of Internet Research*. <https://doi.org/10.5210/spir.v2022i0.13072>
- Rousseau, J.-J. (1997). *The social contract* (V. Gourevitch, Ed.). Cambridge University Press. (Original work published 1762).

- Sandel, Michael J, 'Locke: Property Rights', in Michael J Sandel (ed.), *Justice: A Reader* (New York, NY, 2007; online edn, Oxford Academic, 31 Oct. 2023), <https://doi.org/10.1093/oso/9780195335118.003.0004>, accessed 27 Aug. 2025.
- Shoker, A. (2022). *Digital Sovereignty Strategies for Every Nation*. *abs/2307.01791*(1), 56–72. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.0943>
- Song, J. (2013). Freedom under the general will. *Philosophical Thought*, **49**, 85–113. Seoul National University, Philosophy Institute.
- Sreenivasan, G. (2000). What Is the General Will? *The Philosophical Review*, *109*(4), 545–581. <https://doi.org/10.2307/2693624>
- The Editors of Encyclopaedia Britannica. (2025, 31 Temmuz). Social contract: Definition, examples, Hobbes, Locke, & Rousseau. In *Encyclopaedia Britannica*. Retrieved from <https://www.britannica.com/topic/social-contract>
- Timmers, P. (2023). Sovereignty in the Digital Age. In H. Werthner, C. Ghezzi, J. Kramer, J. Nida-Rümelin, B. Nuseibeh, E. Prem, & A. Stanger (Eds.), *Introduction to Digital Humanism* (pp. 571–592). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-45304-5_36
- UNICEF. (2023). *Children's rights in the digital environment* [Discussion paper]. UNICEF Discussion Paper Series. Retrieved from <https://www.unicef.org/globalinsight>
- Venkatesh, N. (2021). *Surveillance capitalism: a Marx-inspired account*. *Philosophy*, *96*(3), 359–385. <https://doi.org/10.1017/S0031819121000164>
- Waldron, J. (1984). Locke, Tully, and the Regulation of Property. *Political Studies*, *32*(1), 98–106. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1984.tb00168.x>
- Yolton, J. W. (1958). Locke on the law of nature. *The Philosophical Review*, *67*(4), 477–498. <https://doi.org/10.2307/2182945>
- Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital Ebeveynlik ve Değişen Roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *12*(4), 883–896. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223235>
- Zadorozhna, A. (2023). Digital technologies as a factor of national security of Ukraine. *Vadyba – Journal of Management*, *39*(2), 23–29. Retrieved from <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1197198>
- Zinovieva, E., & Shitkov, S. (2023). Sovereignty as practice in digital age. In A. Baykov & E. Zinovieva (Eds.), *Digital International Relations* (pp. 75–90). Palgrave Macmillan, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-3467-6_5
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. New York: PublicAffairs.

Erken Cumhuriyet Döneminde Çocuk ve Gençlik Üzerinden Siyasal Toplumsallaşma (1923-1945)

Rabia KAYA¹

DOI: 10.5281/zenodo.21744647

Özet

Bu çalışma, 1923-1945 yılları arasında Erken Cumhuriyet yönetiminin çocukları ve gençleri yeni siyasal düzenin sürekliliği bakımından nasıl konumlandığını ve bu kesimler üzerinden yürütülen siyasal toplumsallaşma politikalarını incelemektedir. İmparatorluktan ulus-devlete geçiş sürecinde Cumhuriyet'in kurucu kadroları, yeni rejimin ilke ve değerlerinin toplumsal düzeyde benimsenmesini yalnızca hukuki ve kurumsal düzenlemelere bağlı görmemiş; çocukluk ve gençlik dönemlerini siyasal kimliğin biçimlendirildiği temel alanlar olarak değerlendirmiştir. Çalışmada eğitim programları, yasal düzenlemeler, arşiv belgeleri, resmî yayınlar, dönemin basını ve ilgili araştırma literatürü üzerinden eğitim, millî bayramlar, Öğrenci Andı, Gençliğe Hitabe, beden terbiyesi, spor ve izcilik faaliyetleri ele alınmaktadır. İnceleme sonucunda bu uygulamaların birbirinden bağımsız faaliyetler olmadığı; ortak bir ulusal kimlik, tarih bilinci ve Cumhuriyet'e bağlı yurttaşlık anlayışı oluşturmaya yönelik bütünlüklü bir toplumsallaşma siyasetinin parçaları olduğu görülmüştür. Eğitim aracılığıyla Cumhuriyet'in siyasal ve kültürel değerleri aktarılırken millî bayramlar, törenler ve ortak metinler bu değerlerin duygusal ve sembolik düzeyde benimsenmesini sağlamıştır. Spor, beden eğitimi ve izcilik ise sağlıklı, disiplinli, dayanıklı ve toplumsal sorumluluk sahibi bir kuşak yetiştirme hedefinin araçları olarak kullanılmıştır. Bu yönüyle Erken Cumhuriyet döneminde çocuk ve gençlik politikaları, bir taraftan çağdaşlaşma ve yurttaşlık eğitimi amacı taşıırken diğer taraftan yeni rejimin değerleriyle uyumlu bir toplum oluşturmayı hedefleyen ideolojik bir yönlendirme süreci niteliği göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken Cumhuriyet, Siyasal Toplumsallaşma, Çocukluk, Gençlik, Millî Bayramlar, Beden Terbiyesi.

¹ İnönü Üniversitesi, Tarih Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi, rabiakayax44@gmail.com

Political Socialization Through Children and Youth in the Early Republican Period (1923–1945)

Abstract

This study examines how the Early Republican administration positioned children and young people in relation to the continuity of the new political order between 1923 and 1945, and analyzes the processes of political socialization carried out through these groups. During the transition from empire to nation-state, the founding cadres of the Republic did not regard the social adoption of the principles and values of the new regime as a process limited to legal and institutional reforms. Instead, childhood and youth were considered fundamental stages in which political identity could be shaped. Drawing on educational programs, legal regulations, archival documents, official publications, contemporary newspapers, and relevant scholarly literature, the study focuses on education, national holidays, the Student Oath, the Address to Youth, physical training, sports, and scouting activities. The findings indicate that these practices did not operate as separate or independent activities; rather, they constituted complementary components of a comprehensive socialization policy aimed at constructing a shared national identity, historical consciousness, and a model of citizenship loyal to the Republic. While education served as a means of transmitting the political and cultural values of the Republic, national holidays, public ceremonies, and collective texts contributed to the emotional and symbolic internalization of these values. Sports, physical education, and scouting were also employed to cultivate a healthy, disciplined, resilient, and socially responsible generation. In this respect, policies concerning children and youth during the Early Republican period combined the objectives of modernization and citizenship education with an ideological effort to shape society in accordance with the values of the new regime.

Keywords: Early Republican Period, Political Socialization, Childhood, Youth, National Holidays, Physical Education.

Extended Abstract

The Early Republican period is not merely a political establishment process in which the government's form of administration changed, but also a comprehensive transformation period during which the quest to form a society that would adopt the values of the new regime became prominent. Within this transformation, children and youth were seen as the generations that would sustain the Republic in the future and were placed at the center of the state's education, culture, physical education, and public representation policies. The practices discussed in the study reveal that childhood and youth periods were not evaluated merely as stages of pedagogical development; they were viewed as strategic domains where political affiliation, national identity, and civic consciousness were shaped. Education has been the most effective and continuous instrument of the political socialization process. The unification of educational institutions under a centralized structure with the Law on the Unification of Education (Tevhid-i Tedrisat Kanunu) did not merely mean an administrative regulation; it

constituted the institutional foundation for transferring the values of the new state to society through a common education system. The modifications made in primary school curricula and the emphasis given to History and Citizenship (Yurt Bilgisi) courses served to transfer the Republic's understanding of the past, society, and citizenship to new generations. Thus, education went beyond imparting knowledge and skills, becoming one of the primary tools for creating a common sense of belonging and spreading the vision of the ideal citizen.

However, the Republican administration did not keep political socialization limited to schools and curricula. Through institutions such as People's Houses (Halkevleri), Village Institutes, and Nation's Schools (Millet Mektepleri), educational activities were sought to be extended to different age groups and social segments. Transforming rural areas through education was particularly significant in ensuring that the political and cultural values of the Republic were not limited to the urban population alone. Alongside concrete objectives such as developing literacy and imparting vocational knowledge, these institutions also undertook the function of expanding the social base of the new regime. Thus, educational policies evolved into a comprehensive modernization program where individual development and social transformation goals were pursued together.

National holidays, on the other hand, strengthened the public, ceremonial, and emotional dimensions of political socialization. Celebrations of April 23, October 29, and May 19 created public spaces where, beyond commemorating historical events, the foundational narrative of the Republic was regularly reproduced. The visible participation of children and youths in these celebrations demonstrates that they were regarded not only as future citizens, but also as carriers of the public representation of the Republic. The marches, speeches, flags, physical demonstrations, and shared symbols used during the ceremonies transformed loyalty to the regime from a merely intellectual experience into an emotional one. In this respect, national holidays became important political and cultural practices through which the relationship between the state and the individual was re-established via a sense of community.

Texts such as the Student Oath (Öğrenci Andı) and the Address to the Youth (Gençliğe Hitabe) also represent the dimension of this process carried out through language and discourse. Repeated concepts and the duties ascribed to the youth aimed to establish a strong bond between individual identity and national identity. Values such as honesty, industriousness, self-sacrifice, independence, and the responsibility to protect the Republic were presented to children and youth not merely as moral principles, but as essential attributes of citizenship. Thus, language became one of the carriers of political socialization; through shared texts, the Republic's narrative regarding the past, its values directed toward the present, and its expectations for the future were brought together.

Sports, physical education, and scouting activities, meanwhile, completed the physical dimension of the Republic's ideal citizen vision. The objective of raising a healthy, strong, resilient, and disciplined generation was associated with social development and national defense beyond individual health policies. Training the body was not considered separate from training the mind and character; meanings such as self-control, solidarity, work discipline, and being useful to society were attributed to sports activities. Scouting, besides being a pedagogical

activity that developed altruism, responsibility, patriotism, and the ability to live in nature, also carried traces of the security concerns and military preparedness mindset of the period. Therefore, sports and scouting must be evaluated as domains where modern educational methods intersected with the concept of national defense.

The findings put forth by the study indicate that the child and youth policies in the Early Republican period did not possess a one-sided character. While these policies aimed to raise literate, healthy, productive, open to scientific thought, and socially responsible individuals on one hand, they aimed to align children and youth with the political and cultural values determined by the state on the other. Consequently, this process exhibits a dual-structured nature where modernization and civic education intertwine with ideological orientation objectives. Although children and youth were glorified in Republican discourse as the foundational subjects of the future, they were simultaneously evaluated as a social segment that needed to be shaped in accordance with the values deemed appropriate by the regime.

Nevertheless, the sources utilized in the study predominantly make visible the state's expectations, goals, and practices regarding children and youth. How these policies were received by different social segments, how children and youth experienced these practices, and what kind of differences emerged at the local level are issues that need to be examined separately. Differences in implementation between rural and urban areas, different social roles assigned to girls and boys, the impact of economic conditions on educational participation, and the attitudes developed by youth against official discourses necessitate addressing the subject through a broader source base.

In conclusion, the political socialization carried out through children and youth in the Early Republican period is a comprehensive social transformation program shaped through educational institutions, curricula, national holidays, shared texts, sports, and scouting activities. These policies reflect the desire to base the continuity of the Republic not only on political institutions, but also on the values, behaviors, and belongings of the new generations. Therefore, childhood and youth were not a secondary element of the modernization politics of the period, but one of the fundamental domains upon which the Republic's vision for the future was constructed. Evaluating the Early Republican era through children and youth allows us to understand more clearly not only which institutions the regime established, but also what kind of human and societal model it aimed to bring into existence.

GİRİŞ

Siyasal toplumsallaşma, bireyin içinde bulunduğu toplumsal ve siyasal çevreyle kurduğu ilişkiler sonucunda siyasal sisteme yönelik bilgi, değer, tutum ve davranışlar geliştirmesini ifade eden çok yönlü bir süreçtir. Bu kavram, “bireylerin hayatları boyunca siyasal-toplumsal çevresi ile olan her türlü iletişimi nihayetinde bireylerin siyasal sistemle alakalı fikir ve tutumlarının ilerlemesi” şeklinde tanımlanabilir (Sala, 2022). Bununla birlikte siyasal toplumsallaşma, yalnızca siyasal bilgi edinme veya belirli kurumları tanıma süreci

olarak değerlendirilmemelidir. Bireyin siyasal düzene ilişkin aidiyetlerinin, meşruiyet algısının, yurttaşlık bilincinin ve kamusal sorumluluk anlayışının oluşması da bu sürecin kapsamı içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla siyasal toplumsallaşma, bir yandan bireyin siyasal sistemi anlamlandırmasını sağlarken diğer yandan toplumun temel değerlerinin ve siyasal kültürünün kuşaklar arasında aktarılmasına imkân vermektedir. Siyasal toplumsallaşma kavramını sistem teorisi çerçevesinde ele alan Easton ve Dennis, bu süreci bireyin mevcut siyasal düzen içerisine yerleştirilmesi olarak değerlendirmişlerdir. Onlara göre toplumsallaşma, toplumun sahip olduğu temel ilke ve değerlerin bireye aktarılması ve kişinin siyasal sistemle uyumlu hâle getirilmesidir (Asma vd., 2021, s. 26). Bu yaklaşım, siyasal sistemlerin devamlılığının yalnızca anayasal kurumlara, yasal düzenlemelere veya idari yapılara bağlı olmadığını göstermektedir.

Bir siyasal düzenin kalıcılık kazanabilmesi, aynı zamanda kendisini benimseyen, meşru kabul eden ve sonraki kuşaklara taşıyan yurttaşların yetiştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle çocukluk ve gençlik dönemleri, siyasal tutumların henüz şekillenmeye başladığı ve siyasal aidiyetlerin kalıcı hâle gelebildiği kritik evreler olarak önem kazanmaktadır. Toplumun bir parçası olmayı öğrenme süreci olan toplumsallaşma; aile, okul, kitle iletişim araçları ve akran grupları gibi temel mekanizmalar aracılığıyla şekillenmektedir. Sosyal bilimler literatüründe genel kabul gören bu araçlar, bireyin yalnızca toplumsal normları öğrenmesini sağlamaz; aynı zamanda siyasal tutum, değer ve davranışların kazanıldığı siyasal toplumsallaşma sürecinde de belirleyici bir rol oynar. Aile içerisinde kazanılan ilk aidiyet duyguları, okulda aktarılan yurttaşlık bilgisi, kamusal törenler aracılığıyla oluşturulan ortak hafıza ve akran çevreleri içerisinde gelişen topluluk bilinci, bireyin siyasal kimliğinin farklı boyutlarını meydana getirir. Bu bakımdan toplumsallaşma araçlarının işlevleri ile siyasal kimlik inşası arasında doğrudan ve tamamlayıcı bir ilişki bulunmaktadır (Akin, 2009, s. 159-160). Toplumsallaşma araçları ile siyasal kimlik inşası arasındaki bu ilişki, Erken Cumhuriyet döneminin kuruluş felsefesinde de temel bir strateji olarak ortaya çıkmıştır. İmparatorluktan ulus-devlete geçişin yalnızca siyasal kurumların değiştirilmesiyle tamamlanamayacağını düşünen Cumhuriyet'in kurucu kadroları, yeni bir toplum ve yurttaşlık anlayışı meydana getirmeye yönelmiştir. Bu süreçte devletin sınırlarının belirlenmesi kadar, bu sınırlar içerisinde yaşayan toplumun kendisini ortak bir tarih, kültür, dil ve gelecek tasavvuru etrafında tanımlaması da önem taşımıştır. Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte gerçekleştirilen reformlar, bu nedenle yalnızca hukuki veya idari düzenlemeler olarak değil, toplumun düşünce dünyasını, gündelik hayatını ve kamusal davranışlarını yeniden şekillendirmeye yönelik kapsamlı bir modernleşme programı olarak değerlendirilmelidir.

Cumhuriyet'i kuran kadronun yeni bir vatan ve millet tasarımı eşliğinde giriştiği toplumsal hafıza inşası, doğrudan doğruya çocukluk ve gençlik dönemlerini hedef almıştır. Çocuklar ve gençler, henüz geçmiş siyasal düzenin değerlerini tam anlamıyla içselleştirmemiş olmaları ve geleceğin toplumunu oluşturacak kesimleri temsil etmeleri nedeniyle yeni rejimin en önemli toplumsal dayanakları arasında görülmüştür. Rejimin ilkeleri ve ideolojisiyle uyumlu bir nesil yetiştirme idealinde çocuklar ve gençler yalnızca belirli yaş gruplarına mensup bireyler olarak değil, Cumhuriyet'in değerlerini geleceğe taşıyacak, rejimi yaşatacak ve güçlendirecek siyasal özneler olarak konumlandırılmıştır (Başboğa Özen, 2024, s. 20). Bu yaklaşım, çocukluk

ve gençliğin Erken Cumhuriyet döneminde yalnızca eğitim politikalarının değil, aynı zamanda kültür, spor, sağlık ve toplumsal disiplin politikalarının da merkezine yerleştirilmesine yol açmıştır. Cumhuriyet yönetiminin çocuklara ve gençlere verdiği önem, Osmanlı Devleti'nden devralınan eğitim mirasıyla da yakından ilişkilidir. Osmanlı Devleti'nin gerileme sürecinde karşı karşıya kaldığı önemli sorunlardan biri, eğitim kurumlarının bilimsel ve teknik gelişmeler karşısında ihtiyaç duyulan dönüşümü yeterli ölçüde gerçekleştirememesidir. Önceki dönemlerde askerî ve siyasal başarıları destekleyen eğitim kurumları, Batı'da yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamakta zorlanmış ve zaman içerisinde işlev kaybına uğramıştır. XVIII. yüzyılın sonlarından itibaren gerçekleştirilen modernleşme girişimleri ise eğitim alanında bütünüyle birleşmiş bir yapı meydana getirmek yerine, geleneksel medreseler ile Batı tarzı okulların yan yana varlığını sürdürdüğü ikili bir sistemin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Osmanlı Devleti'nin son döneminde art arda yaşanan savaşlar da eğitimin kurumsal gelişimini ve toplumsal yaygınlığını olumsuz yönde etkilemiştir. Özellikle I. Dünya Savaşı ve Milli Mücadele yıllarında devlet kaynaklarının büyük ölçüde savunma ihtiyaçlarına ayrılması, okulların fiziki ve mali imkânlarını sınırlamıştır. Genç nüfusun önemli bir bölümünün cephelere sevk edilmesi, hem öğrenci sayısında hem de eğitilmiş insan gücünde ciddi kayıplara yol açmıştır. Cumhuriyet dönemi eğitim reformları, bu nedenle yalnızca mevcut eğitim kurumlarını yeniden düzenleme amacı taşımamış; savaşların meydana getirdiği insan kaybını telafi etme, toplumsal kalkınmayı hızlandırma ve ülkenin ihtiyaç duyduğu çağdaş insan gücünü yetiştirme arayışının da bir sonucu olmuştur. Cumhuriyet yönetimi, Osmanlı Devleti'nden devraldığı bu parçalı ve yetersiz eğitim mirası üzerinde millî, laik, merkezi ve çağdaş bir sistem kurma mücadelesine girişmiştir (Demirtaş, 2008, s. 156).

Cumhuriyet'in ilanından sonra üzerinde önemle durulan meselelerden biri, yeni siyasal düzeni anlayacak, benimseyecek ve sürdürecektir bir yurttaş profilinin oluşturulmasıdır. Literatürde "makbul vatandaş" olarak kavramsallaştırılan bu profil, yalnızca devlete bağlı bir bireyi değil; aynı zamanda çalışkan, sağlıklı, disiplinli, üretken, vatansever ve Cumhuriyet'in temel ilkelerini benimsemiş bir insan tipini ifade etmektedir. Bu yurttaşlık anlayışında bireyin haklarının yanı sıra devlete, millete ve topluma karşı sorumlulukları da ön plana çıkarılmıştır. Eğitim sistemi, yeni yurttaşın hangi bilgilere sahip olması gerektiğini belirlerken; bayramlar, törenler, spor faaliyetleri ve ortak metinler, bu yurttaşlık modelinin duygusal ve davranışsal yönlerini tamamlamıştır. Bu süreçte çocukluk ve gençlik yılları, siyasal toplumsallaşmanın en kritik evreleri olarak değerlendirilmiştir. Yeni neslin Cumhuriyet değerlerini erken yaşlardan itibaren benimsemesini sağlamak amacıyla okul müfredatından ders kitaplarına, millî bayram kutlamalarından spor ve izcilik faaliyetlerine kadar uzanan geniş bir alan toplumsallaşma aracına dönüştürülmüştür. Başka bir ifadeyle siyasal toplumsallaşma, yalnızca sınıf içerisinde verilen bilgilerin aktarılmasıyla sınırlı kalmamış; törenler, semboller, marşlar, beden hareketleri, toplu yeminler ve kamusal gösteriler aracılığıyla gündelik hayatın içerisine yerleştirilmiştir. Böylece Cumhuriyet'in siyasal değerlerinin yalnızca öğrenilmesi değil, aynı zamanda hissedilmesi, tekrar edilmesi ve davranışlara dönüştürülmesi amaçlanmıştır.

Gençliğin "devrimlerin sarsılmaz bekçisi" gibi ifadelerle tanımlanması, Cumhuriyet yönetiminin rejimin devamlılığına ilişkin beklentisini açık biçimde yansıtmaktadır. Gençliğe yüklenen bu misyon, yalnızca gelecekte ülkenin idari, askerî ve ekonomik sorumluluklarını

üstlenmekle sınırlı değildir. Gençlerden aynı zamanda Cumhuriyet'in temel ilkelerini korumaları, devrimlerin kazanımlarını sonraki kuşaklara aktarmaları ve ülkenin çağdaşlaşma mücadelesini sürdürmeleri beklenmiştir. Dolayısıyla çocukların ve gençlerin Cumhuriyet değerleri doğrultusunda yetiştirilmesine verilen önem, basit bir eğitim tercihi değil, yeni devletin geleceğini güvence altına alma arayışının bir sonucudur. Bu bakımdan Erken Cumhuriyet döneminde çocuklar ve gençler, yeni siyasal kimliğin oluşumunda yalnızca eğitim verilen edilgen unsurlar değil, Cumhuriyet'in geleceğine ilişkin tasavvurun merkezinde bulunan özneler olarak ele alınmıştır (Kaya, 2020). Bununla birlikte çocukların ve gençlerin siyasal özne olarak konumlandırılması, onların devlet politikalarının yöneldiği temel toplumsal kesimlerden biri olma durumunu ortadan kaldırmamıştır.

Erken Cumhuriyet'in çocuk ve gençlik politikaları, bir taraftan bireyi bilgi, beceri ve toplumsal sorumluluk bakımından geliştirmeyi amaçlarken diğer taraftan onu yeni rejimin belirlediği siyasal, kültürel ve ahlaki değerlerle uyumlu hâle getirmeye çalışmıştır. Bu nedenle söz konusu politikalar, modernleşme ile siyasal yönlendirme, bireysel gelişim ile toplumsal disiplin ve yurttaşlık eğitimi ile ideolojik aktarımın iç içe geçtiği çok katmanlı bir yapı sergilemektedir. Dönemin çocuk ve gençlik politikalarını anlamak, yalnızca hangi kurumların kurulduğunu veya hangi yasal düzenlemelerin yapıldığını tespit etmekle mümkün değildir. Aynı zamanda bu kurum ve uygulamalar aracılığıyla nasıl bir toplum, nasıl bir yurttaş ve nasıl bir gelecek tasavvur edildiğinin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin rejimin temel ilke ve değerlerini çocuklara ve gençlere hangi araçlar üzerinden aktardığını ve siyasal toplumsallaşma sürecini nasıl yapılandırıldığını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın temel sorusu, Erken Cumhuriyet döneminde eğitim, millî bayramlar, ortak siyasal metinler, spor, beden terbiyesi ve izcilik faaliyetlerinin çocuk ve gençlerin siyasal kimliklerinin oluşturulmasında nasıl bir işlev üstlendiğidir. Bu doğrultuda Cumhuriyet değerlerinin yeni kuşaklara aktarılmasında kullanılan kurumsal, sembolik ve bedensel araçlar birlikte ele alınacak; söz konusu araçların birbirinden bağımsız uygulamalar değil, ortak bir yurttaşlık anlayışını meydana getiren bütünlüklü bir siyasal toplumsallaşma programının parçaları olduğu gösterilmeye çalışılacaktır. Çalışmada öncelikle eğitimin merkezleştirilmesi, öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi ve tarih ile yurttaşlık derslerine yüklenen işlevler değerlendirilecektir. Ardından Öğrenci Andı ve Gençliğe Hitabe gibi metinlerin çocuklar ve gençler üzerinde oluşturması hedeflenen aidiyet, sorumluluk ve görev bilinci ele alınacaktır. Millî bayram kutlamalarının ortak tarih ve kimlik bilincinin oluşturulmasındaki rolü incelendikten sonra spor, beden terbiyesi ve izcilik faaliyetlerinin sağlıklı, disiplinli, dayanıklı ve topluma bağlı bir gençlik yetiştirme hedefiyle ilişkisi ortaya konulacaktır. Böylece Erken Cumhuriyet döneminde çocukluk ve gençlik üzerinden yürütülen siyasal toplumsallaşma politikalarının modernleşme, uluslaşma ve ideal yurttaş inşasıyla kurduğu çok yönlü bağ açıklanmaya çalışılacaktır.

2. Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitimde Siyasal Toplumsallaşma

Osmanlı İmparatorluğu'ndan devralınan dini temelli kültürel yapı, Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte köklü bir değişim sürecine girmiştir. Yeni kurulan Türk devleti, kendi sürekliliğini sağlamak amacıyla yeni kurumlar ve özgün bir vatandaşlık bilinci geliştirmeyi

amaçlayarak kendi siyasal kültürünü inşa etmeye çalışmıştır. Bu bağlamda hayata geçirilen reformların temel amacı; Türk kültürünü milli bir kimliğe kavuşturarak evrensel standartlara taşımak, eğitim ve sosyal hayatta ise geleneksel dini düzenden ve batıl inançlardan arındırmayı hedeflemektir (Yılmaz, 1997, s. 19). Türkiye’de modern eğitim sistemini oluşturan temel ilkeler, Milli Mücadele Dönemi’nde 5-21 Ekim 1921 yılında gerçekleştirilen I. Maarif Kongresi’nde şekillenmiştir. Bu süreçte eğitimin milli, çağdaş ve üretkenlik gösteren bir yapıya kavuşturulması temel hedef olarak belirlenmiştir. 15 Temmuz 1923’te toplanan I. Heyet-i İlmiyye bünyesinde Ziya Gökalp, Selim Sırrı Tarcan ve Ahmet Ağaoğlu gibi dönemin önemli entelektüellerinin katılımıyla bu düşünce tekrarlanarak pekiştirilmiştir. Cumhuriyet’in kurucu kadrosu, eğitim kurumlarını toplumsal dönüşümün ve yeni nesil inşasının merkezine koymuş, Meşrutiyet döneminin vatandaşlık ve tarih düşüncesini benimseyerek okulları devletin denetimi altında yapılandırılmıştır (Coşgun Kandal, 2019).

3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Cumhuriyet kadrolarının eğitimde kontrolü sağlamak adına attığı en önemli adımlardan biridir. Bu kanun ile tüm eğitim kurumları Maarif Vekaleti çatısı altında toplanmış ve eğitim müfredatı merkezden belirlenen bir yapıya bürünmüştür. Dönemi düşünürlerinden biri olan Hıfzırrahman Raşit, bu dönüşümü “tek millet, tek mektep” ilkesiyle tanımlayarak toplumsal ayrıcalıkların ötesinde bir milli terbiye hedefinin ilk adımı olarak nitelendirmiştir. Başlangıçta geleneksel dini eğitim yapısına son vermeyi amaçlayan bu kanun, zamanla ortak bir ideolojik kimliğe sahip vatandaş profili oluşturma ve toplumun düşünsel yapısını belirli bir devlet ideolojisi doğrultusunda şekillendirme sistemine dönüşmüştür (Turgut, 2012, s. 52-53). 1924 müfredatı, dönemin Maarif Vekili Vasıf Çınar riyasetindeki heyet tarafından karara bağlanan ve zorunlu eğitim süresini altı yıldan beş yıla çeken bir reformdur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile sağlanan kurumsal bütünleşmenin ardından uygulamaya konulan bu program, teoride cinsiyet ayrımı gözetmeyen bir yaklaşıma sahip olsa da uygulama düzeyinde farklılıklar barındırmaktaydı. Nitekim ders çizelgeleri incelendiğinde ev yönetimi, nakış ve dikiş gibi derslerin kız öğrencilere; el işi derslerinin ise erkek öğrencilere ayrılması dönemin toplumsal cinsiyet rollerinin eğitim planlamasına yansıdığını göstermektedir (Batdal Karaduman, 2023, s. 2). Bu düzenlemeler hem pedagojik verimliliği artırmayı hem de yeni rejimin ideolojik temellerini eğitim sistemine aktarmayı hedeflemiştir. İdeolojik boyutta, öncelikle Osmanlı Devletinin ideolojik fikirleri çıkartılarak yerini Cumhuriyet rejimi ve ideolojisini aktaran fikirler eklenmiştir. Pedagojik boyutta ise, ortaokul ve lise öğrencileri açısından yoğun olan felsefe, malumat-ı iktisadiye ve fen tarihi gibi dersler kaldırılmıştır. Bunların yerine çocuk bakımı ve uygulamalı sanatlar gibi doğrudan toplumsal hayata hazırlayan uygulamalı dersler almıştır (Üstel, 2004, s. 129).

1924 yılında ortaokul programlarından felsefe, hukuk ve psikoloji gibi teorik derslerin çıkarılması, eğitimde yeni bir dönemin habercisi olmuştur. Bu süreçte dikkat çeken en önemli değişim Yurt Bilgisi dersinin müfredattaki ağırlığının yıllara göre farklılık göstermesidir. 1931 yılında ortaokulların tüm sınıflarında haftada bir saat verilen bu ders, 1937 yılında 1. Sınıftan kaldırılmış bunun yerine üst sınıflarda haftalık iki saate çıkarılmıştır. Liselerde de 1931 yılından itibaren okutulmaya başlanan Yurt Bilgisi ilk iki sınıf düzeyinde haftalık birer saatlik ders yüküyle programda yerini almıştır (Üstel, 2004, s. 139). Cumhuriyet dönemi eğitim, Mustafa Necati Bey’in başkanlığı döneminde kabul edilen 789 sayılı yasa ile, stratejik bir boyut

kazanmıştır. Bu dönemde okulların şehir ve köy okulları olarak ayrılması eğitimin toplumsal gerçekliklere ve köyün doğasına ters düşmemesi ilkesine dayanmaktaydı. Eğitimde birliği hedefleyen bu süreçte III. Heyet-i İlmiyye modern dünya örneklerini inceleyerek bir program komisyonu kurmuştur. Müfettişlerin ve eğitimcilerin geri bildirimleriyle şekillendiren bu yeni program sadece bir müfredat değişikliği değil aynı zamanda zorunlu ilköğretimin her vatandaşa ulaştırılmasını amaçlayan bir toplumsal inşa programıdır. 1926 İlkokul Programı, 1926-27 eğitim yılından itibaren tatbik edilmeye başlanmıştır (Tuğluoğlu & Tuncay, 2010).

1926 eğitim programının amacı; milli kimliği benimsemiş, laik düşünce yapısına sahip ve modern dünyanın gereklilikleriyle donatılmış bir nesil inşa etmektir. Bu dönemde ilköğretimin zorunlu bir devlet politikası haline getirilmesi, toplumsal modernleşmenin tabana yayılmasını sağlamıştır. Programın asıl amacı, Türk eğitim sisteminin evrensel standartlara ulaştırarak öğretim faaliyetlerini çağdaş medeniyetler düzeyine taşıyacak dinamik bir yapıya kavuşturmadır (Gül, 2017, s. 67). 1926 İlkokul Programı, temel eğitimi iki devreye; 1-3. Sınıflar ve 4-5. sınıflara ayırarak yapısal bir yenilik getirmiştir. Birinci devrede (1-3. Sınıflar) derslerin “hayat ve cemiyet mihveri” etrafında birleştirildiği toplu öğretim usulü benimsenmesidir. Bununla birlikte tabiat tetkiki, tarih ve coğrafya gibi disiplinleri Hayat Bilgisi çatısı altında toplanmıştır.

Programda her dersin özel hedefleri, öğretim yöntemleri ve materyalleri ayrıntılı olarak tanımlanmış, öğrencinin bireysel ilgisini ve araştırmacı kimliğini ön plana çıkaran çağdaş pedagojik ilkeler esas alınmıştır. Müfredatın içeriği ise yeni rejimin ihtiyaçlarına göre değiştirilmiştir. Örneğin; tarih derslerine İstiklal Mücadelesi ve laik Cumhuriyet gibi konular dâhil edilirken, Yurt bilgisi dersi demokratik hak ve sorumluluklarını bilen ideal vatandaşlar yetiştirme amacıyla oluşturulmuştur (Budak& Budak, 2014, s. 61-62). Cumhuriyet’in onuncu yılı yaklaşırken eğitim politikaları, sosyal ve milli hayatta daha etkin bireyler yetiştirme hedefine yönelmiştir. 1931’de ortaokul müfredatında Yurt Bilgisi dersi haftada bir saat, aynı yıl liselerde Yurt Bilgisi dersi haftada 1 saat, 1937 yılında ise 1. Sınıflardan kaldırılarak sadece 2. ve 3. Sınıflarda haftada iki saat olarak belirlenmiştir. Dönemin Maarif Vekili Esat Bey’in ifadelerinde de vurgulandığı üzere temel amaç; “her Türk çocuğunu Cumhuriyet ideolojisini tam anlamıyla kavramış, devlete azami fayda sağlayan bir vatandaş haline getirmektir.” 1930 müfredat reformuyla Tarih ve Yurt Bilgisi dersleri bu yeni kimlik inşasının merkezine yerleştirilmiştir. Hasan Ali Yücel’in ifadesiyle “hakiki vatanperver elitler” yetiştirmeyi amaçlayan bu program; demokrasi, hürriyet ve eşitlik gibi kavramların yanı sıra vergi ve askerlik gibi vatandaşlık sorumluluklarını ve rejimi anlamayı da içermektedir (Üstel, 2004, s. 136-137).

Cumhuriyet’i kuranlar, hem yeni devleti halka benimsetmek hem de bir millet bilinci oluşturmak için tarihten güç almış ve onu bir araç olarak kullanmışlardır. Özellikle 1928’den itibaren ders kitaplarında yapılan değişiklikler, 1932’deki Türk Tarih Kongresi ile en üst seviyeye ulaşmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunu öğretmenlerin oluşturduğu bu kongre yeni tarih tezinin öğretmenler aracılığıyla topluma yayılmasını hedefleyen bir öğretme projesidir. 1930’lu yılların tarih yazımı, geçmişi anlamlandırma çabasından ziyade geleceği şekillendirme ve müstakbel vatandaş oluşturma amacını taşımaktadır. Bu içerikte Kemalist

ulus inşası, tarih tezi aracılığıyla yeni kuşaklara dünyayı anlamlandıracak ideolojik bir çerçeve sunmuş, tarih yazımını siyasal bir inşa aracı kimliğine büründürmüştür (Turgut, 2012, s. 61).

1 Kasım 1928 tarihinde kabul edilen ve 3 Kasım 1928 tarihinde uygulanmaya başlanan Türk Harflerinin Kabulü Kanunu ile Türk harfleri resmileşmiş ve hızla uygulanmaya başlanmıştır. Bu süreçte sadece okullardaki çocuklar değil, yetişkinler de unutulmamış ve Millet Mektepleri aracılığıyla eğitim seferberliği başlatılmıştır. Millet Mektepleri sadece yeni alfabeyi öğretmekle kalmamış, aynı zamanda halkın bir arada öğrenmesini sağlayarak güçlü bir bağlılık duygusu oluşturmuştur (Tanğ, 2017, s. 102). 16 Ekim 1929 Millet Mektepleri Talimatnamesi mahiyet ve gaye adlı bölümün 1. maddesince “Türkiye halkını okuyup yazmağa muktedir bir hale getirmek ve ona hayat ve maişetinin istilzam ettiği ana bilgileri kazandırmak maksadiyle millet mektepleri teşkilâtı vücuda getirilmiştir” (Resmi Gazete, 1929, md. 1). Belgeye göre Millet Mektepleri’nin açılış amacı, yeni alfabeye geçmiş bir milleti ve okuma yazma oranının düşük olduğu Anadolu halkına okuma yazmayı öğretmek ve bulunduğu coğrafyada hayatını sürdürebilmesi ve geçimini sağlayabilmesi için gerekli bilgileri öğretmektir.

19 Şubat 1932 yılında kurulan halkevleri, Cumhuriyet ideolojisinin toplumsal tabanda güçlenmesi adına hayata geçirilmiştir. Halkevleri, halkı bilimsel bir dünya görüşüyle modernize etmeyi amaçlayan çok işlevli kültür merkezleri olarak kurgulanmıştır. Halkevlerinin amaçları ve görevleri tüzükte: “Atatürkçülüğün niteliğinin ve amaçlarının bilinçli algılanıp benimsenmesi, değer yargılarının buna uyumlu gelişme sürecine girmesi, yeni değer yargılarının oluşması, Doğu kültüründen Batı kültürüne geçişte kültür, sanat, spor ve yazının etkinliklerine katkıda bulunarak halka gönüllü hizmet sunulması” (Kara, 2019, s. 53) şeklinde ifade edilmiştir. Bu kurumlar, laik, halkçı ve milliyetçi değerleri topluma aşılamanın yanı sıra, özellikle genç kuşağın siyasal toplumsallaşma sürecinde merkezi bir rol oynamıştır. Köy-şehir arasındaki kültürel farkın daraltılması ve yetişkin eğitiminin yanı sıra Halkevleri; gençlerin fikir alışverişinde bulunduğu cumhuriyetin değerlerini içselleştirdiği ve toplumsal sorumluluk aldığı dinamik bir zemin sunmuştur. Halkevleriyle ayrıcalıksız ve kaynaşmış bir toplum idealini yani halkçılığı genç zihinlerde yerleşmesini sağlamaya çalışmış ve kültür inkılabının toplumsal meşruiyetini genç nesiller üzerinden güçlendirmesi amaçlanmıştır (Özdemir&Aktaş, 2011, s. 243). Dönemin İçişleri Bakanı Şükrü Kaya, halkevleri hakkında görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir: “Halkevleri teşkilatı, memleket için faydası ve kıymeti ölçülemeyecek yüksek bir eser olmuştur. Halkevleri, her tarafa gençliği ve muhitin mütefekkir ve rejime yardımcı unsurları sinesinde toplayan hayat ve hareket kaynakları halinde doğmağa ve inkişaf etmeğe başlamışlardır” (BCA,1932). Bu sözlerle Halkevlerinin sadece bir bina veya kurs değil, Cumhuriyet rejiminin ideolojisini gençlere ve topluma yayacak merkezler olduğunu anlatmıştır. Bu sebeple önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir.

Halkevleri’nin kuruluşu yıl dönümü sebebiyle İsmet İnönü şu sözleri sarfetmiştir:

“Halkevleri fikir olarak ve müessese olarak mesuliyet mevkiinde bulunan siyasi partimizin, bütün özünü ve varlığını halkın geniş tabakalarına anlatması ve sevdirmesi için, mühim bir merkezdir. Her vesileden istifade ederek Halkevleri, hiçbir siyasi kayıt aranmaksızın her vatandaşı geniş mikyasta müstefit etmeğe çalışıyorlar. Bunda muvaffak olduğumuz nispette

fırkamızın milli hayatı, kültür istikametinde o derece muvaffak olmuş olacaktır. (Ülkü Mecmuası, 1933, s. 101).”

İsmet İnönü bu sözlerle Halkevlerinin Cumhuriyet ideolojisini kültürel faaliyetler aracılığıyla halka sevdirmek ve her vatandaşın eğitim-kültür imkanlarından faydalandırmak amacıyla kurulmuş merkezler olduğunu belirtmiştir.

Halkevleri’nin kuruluşundan sonra eğitimde yapılan bir diğer değişiklik ise 1936 ilkökul müfredatıdır. 1936 ilkökul müfredatı, derslerin teorik çerçevesini belirleyen ana hedeflerin yanı sıra öğretim sürecinde takip edilecek metodolojik esasları da ayrıntılandırmıştır. Bu programın en ayırıcı niteliğine baktığımızda Cumhuriyet’in ilkökul modelini geleneksel ezberci kalıplardan arındırarak öğrenciyi hayatın içindeki konularla doğrudan temas kurmaya yöneltmesidir. Müfredat rehberliğinde öğretmenlerden beklenen öğrencilerin gözlem ve araştırma kabiliyetlerini geliştirerek, onları milli meselelere karşı duyarlı ve çözüm odaklı bireyler olarak yetiştirmektedir. Bu yaklaşım, eğitimin sadece sınıf içi bir faaliyet değil, toplumsal gerçeklikle kurulan mantıklı bir bağ olduğu ilkesine dayanmaktadır (Gül, 2017, s. 70-71).

1936 İlkokul Programı, Cumhuriyet’in kurucu ideolojisini oluşturan altı ilkenin bir eğitim müfredatı bünyesinde bütün olduğunu göstermektedir. 1924 Anayasası ile hukuki çerçevesi çizilen bu ilkeler, 1936 programıyla birlikte Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci fertler yetiştirme idealine dönüşmüştür. Söz konusu program 1924 ve 1926 düzenlemelerinden farklı olarak Türk Devrimi’nin değerlerini sadece birer slogan olmaktan çıkarıp, yurduna bağlı, milli hedefler için fedakarlık ve Türk milletinin gücüne inanç gibi geniş kapsamlı niteliklerle pedagojik bir zemine oturtmuştur. Bu durum on üç yıllık sistemleşme sürecinin ardından reformların gerektirdiği insan profilinin eğitim aracılığıyla yeni nesillere sistematik bir şekilde aktarılmaya başlandığının en somut göstergesidir (Demir, 2018, s. 108). 1936 İlkokul Müfredatı ile Yurt Bilgisi dersi 4. Sınıflarda haftada 2, 5. Sınıflarda 1 saat verilmeye başlanmıştır. Köy okullarında ders 3. sınıflarda haftalık 2 saat okutulmuştur (Üstel, 2004, s. 137). 1936 İlkokul Programı ile birlikte eğitim sistemine hakim olan “millilik” ilkesi, Yurt Bilgisi dersini sadece bir vatandaşlık bilgisi dersi olmaktan çıkarıp, Türklük merkezli bir kimlik inşası aracına dönüştürmüştür. Yakın yurt ve yakın zaman esasları çerçevesinde şekillenen bu yeni içerik, birey ile devlet arasındaki sözleşmecî-siyasî bağı ikinci plana itmiştir. Bunun yerine, ortak bir tarih ve kimlik vurgusuyla beslenen bir yurttaşlık bilinci ön plana çıkarılmıştır (Üstel, 2004, s. 141).

Cumhuriyet yönetimi, eğitim reformlarını kentsel alanlarla sınırlı tutmayarak kırsal kesimin dönüşümünü hedefleyen kapsamlı bir planlama yürütmüştür. Bu amaçla, 1927 Köy Mekteplerine Mahsus Müfredat Programı ile başlayan süreç; 1936 Müfredatı, 1937 Köy Eğitim Kanunu ve 1939 Program Projesi gibi birbirini tamamlayan yasal ve pedagojik düzenlemelerle devam etmiştir. Bu yoğun mevzuat çalışması, rejimin temel ilkelerini ve devrimci idealini köylere taşıma kararlılığının bir oluşumudur. Temel amaç, Türk köylüsünü modern toplumun üretken ve bilinçli bir parçası haline getirerek, kent ile köy arasındaki sosyo-kültürel mesafeyi Cumhuriyet idealleri doğrultusunda en aza indirmektir (Boyko, 2011, s. 162). 1940 yılında Türk eğitim sistemine dahil edilen Köy Enstitüleri, kırsal kalkınmayı eğitim

yoluyla hızlandırmayı amaçlayan yenilikçi bir hareket olarak yapılandırılmıştır. Bu modelin temelini oluşturan eğitim felsefesi, toplumsal seferberliği sağlama kırsal alanlarda sosyoekonomik dönüşümü hızlandırma ve iş içinde eğitim metodolojisini merkeze alma ilkeleri üzerine inşa edilmiştir. Söz konusu pedagojik yaklaşım bireyin sadece teorik bilgiyle donatılmasını değil, aynı zamanda üretim süreçlerine doğrudan katılan toplumsal fayda üreten ve yüksek bir sosyal sorumluluk bilincine sahip bir kimlik kazanmasını hedeflemiştir (Atmaca vd., 2025, s. 1112).

Enstitülerin bir diğer temel amacı ise yeni rejimin siyasal temeli olan demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak toplumsallaştırmaktır. Nüfusun büyük çoğunluğunun kırsalda yaşadığı o dönemde öğrencilerin önce enstitü bünyesinde demokratik süreçleri tecrübe etmeleri ardından öğretmenlik yapacakları köylerde bu bilinci halka aşılama, Cumhuriyet'in tabandan tavana demokratik inşası açısından önemli bir hamle olarak görülmüştür (Akandere & Yıldız 2017, s. 283). Ulus-devlet inşasının bir diğer ayağı olan 1933 Üniversite Reformu, akademiye Kemalist ideolojinin entelektüel savunucusu olarak yeniden konumlandırmıştır. 1933 Üniversite Reformu Kanunu'nun gerçekleştirilmesi, siyasi iktidarın kurumlar üzerindeki denetimleri artırma çabasının yanı sıra Darülfünun'un yeni rejimin yenilikçi dinamiklerine karşı sergilediği mesafeli tutumun bir sonucudur. Bu reformla birlikte üniversiteler, sadece bilgi üretilen merkezler olmaktan çıkarılarak Cumhuriyet'in modernleşme sürecine bilimsel bir meşruiyet zeminine oturtan stratejik kurumlar hüviyeti kazanmıştır (Tanğ, 2017, s. 82). Cumhuriyet dönemi üniversite idealinin temelinde, siyasi ve dini görüşlerden arınmış ilmi ve felsefi hürriyeti sahip bir akademik zemin inşası vardır. Bu vizyona göre üniversiteler, sadece bilgi aktaran kurumlar olmanın ötesine geçerek yerli toplumsal gerçekliklerle uyumlu özgün bir fikir piyasası ve ilim havası yaratmakla yükümlüdür. Mezun öğrencilerden köklü bir değişim hedeflenerek geleneksel devlet kapısına "üşüşmek" anlayışı yerine, memleketin her yerinde uygulayıcı ve düzenleyici vasfına sahip yüksek şahsiyetli aydınların yetiştirilmesi esas alınmıştır. Bu bağlamda üniversitenin halkla kuracağı doğal bağ, inkılap fikirlerinin toplumsallaşması ve yerleşmesi noktasında belirleyici bir stratejik unsur olarak değerlendirilmiştir (Yolcu, 2014, s. 226-227). Erken Cumhuriyet döneminde eğitimde yapılan yenilikler laiklik, milliyetçilik ve halkçılık gibi temel ideolojilerin sınıflara ve ders kitaplarına taşınmasını sağlamıştır. Bu süreçte yapılan her şeyin ortak bir amacı vardı: İnsanları kendi haklarını bilen, sorumluluk sahibi ve bilimsel düşünen çağa uygun birer vatandaş haline getirmektir. Yapılan her reform aslında birbirini tamamlayan yapboz parçası gibiydi. Bu reformlarla sadece alfabe ya da müfredat değişmedi, toplumun düşünce yapısı da değiştirilip zihinlerde de bir devrim gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

3. Milli Bilinç Aşılama Stratejisi Olarak Andımız ve Gençliğe Hitabenin Gençler ve Çocuklar Üzerine Etkisi

Cumhuriyet'in eğitim pratiğinin en köklü ritüellerinden biri olan Öğrenci Andı 1932 yılında Maarif Vekaleti görevini üstlenen Reşit Galip tarafından kaleme alınmıştır. 1933 yılının 23 Nisan Çocuk Bayramı sabahında bizzat kendi çocuklarıyla gerçekleştirdiği bayramlaşma esnasında ortaya çıkan bu metin, öğrencilerin her sabah ders öncesinde ortak bir sesle yineledikleri rejimin çocuklara sunduğu ideolojik bir miras olarak ve nesli bu ideolojileri

benimseyen entelektüeller olarak gelişmesi için oluşturulmuştur (Turan, 2006, s. 10). Öğrenci Andı, Cumhuriyet'in eğitim anlayışının çocuklarda milli bilinç aşılama stratejisinin en somut örneğidir. Metnin ilk hali sadakat, çalışkanlık ve fedakarlık temaları üzerine inşa edilmiştir. “Türküm, doğruyum, çalışkanım” ifadesiyle başlayan bu metin, bireysel ahlakı (doğruyum, çalışkanım) ulusal kimlikle (Türküm) özdeşleştirerek dönemin ideal yurttaş anlayışına uygun bir zemin hazırlamıştır. “Varlığım Türk varlığına armağan olsun” cümlesiyle biten bu ant, sadece bir ezber değil, çocuğun kendi kimliğini milletin kaderiyle birleştirmesini hedeflemiştir (Kartal, 2019, s. 28).

Mustafa Kemal Atatürk'ün 15-20 Ekim 1927 tarihlerinde CHP'nin ikinci büyük kongresinde okuduğu Nutuk'un son sayfasında yer alan ve Gençliğe Hitabe olarak bilinen metin içeriği; Osmanlı Devleti'nin dağılış sürecinden Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar uzanan çetin bir mücadelenin özeti niteliğine sahiptir. Ayrıca Gençliğe Hitabe, Atatürk'ün gençlere miras bıraktığı bir metin niteliği taşımaktadır (Gariper, 2021). Atatürk, Nutuk'un son bölümünü oluşturan Gençliğe Hitabeyi; geçmiş, güncel ve gelecek bölümlerinden oluşturmuştur. Metin içerisinde geçmişe dair tecrübelerden yola çıkarak, gelecekte yaşanabilecek olası sorunlara karşı Türk gençliğini tedbirli olmayı ve uyanık tutmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda “Türk İstiklâli ve “Türk Cumhuriyeti'ni” en kıymetli iki hazine olarak tanımlamış ve muhafazasını gençliğe emanet etmiştir. Hitabenin giriş ve sonunda “Türk İstiklâli ve Cumhuriyetini kurtarmak” görevi tekrarlanmış, gençliğe duyulan güven vurgulanmıştır (Yücel, 2000). Nutuk'un son metni olan Gençliğe Hitabeyi Atatürk mecliste okuyup bitirdiği vakit meclis salonunda milletvekilleri dakikalarca alkışlar, “Yaşa” nidaları ve birbirlerine sarılarak tepkilerini göstermişlerdir. Ardından kürsüye çıkan Necip Asım, Atatürk'ün konuşmasını Türk Tarihindeki yerini belirtmek için konuşma yapmaya çalışmıştır ancak o kadar duyulanmıştır ki konuşmaya başlayamamış ve onun metnini Ruşen Eşref okumak durumunda kalmıştır. Ruşen Eşref Bey'in okuduğu metin sonrası meclis salonunda bulunan herkes gözyaşları içinde kalmıştır. Necip Asım Bey'in hazırladığı ve Ruşen Eşref'in okuduğu önerge de Gazi'nin büyük nutku için teşekkür etmişlerdir ve kongreye katılan her delegenin metni imzalayıp Gazi'ye takdim edilmesi oy birliği ile kabul edilmiştir (Vakit, 1927). Bu coşku ve duygu ortamı Nutuk ve Gençliğe Hitabenin ne kadar kıymetli ve manevi bir karşılık bulduğunun göstergesi olmuştur. Bu durum erken Cumhuriyet döneminde siyasal toplumsallaşmanın şekillenmesinde ritüellerin ve metinlerin lider merkezli anlatıların belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır.

4. Milli Bayramların Çocuk ve Gençlik Üzerine Etkisi

Milli bayramlar, ulus-devletin kendi varlığını ve ideolojisini halkın gözünde meşrulaştırdığı laik ritüeller niteliğindedir. İnşa edilmek istenen ulusal kimlik, bu bayramlarda kullanılan görseller, marşlar ve törensel rutinler aracılığıyla somutlaşır. Bayram kutlamaları, devlet tarafından inşa edilen ortak kimliğin kamusal alanda doğrulandığı ve hakikat rejiminin anlatılarıyla toplumun yeniden şekillendirildiği törensel süreçlerdir. Resmi bayram kutlamaları ve bu törenlerde kullanılan yoğun sembolizm, rejimin kendi tarihsel anlatısını toplumsal hafızaya işlendiği ve ulusal kimliği düzenli bir şekilde yeniden üretme amacına hizmet eder.

Bu bağlamda milli bayramlar, resmi ideolojinin görünür kılındığı ve toplumsal iznin estetik bir dille aktarıldığı en etkili pedagojik araçlardan biridir (Akay, 2020, s. 62).

4. 1. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı

Mustafa Kemal Atatürk'ün liderliğinde 23 Nisan 1920'de Ankara'da açılan TBMM'nin açılış günü 23 Nisan 1921 tarihinde alınan kararla (TBMM ZC, Cilt 10, İçtima 2, 1921, s. 69-74) "Milli Bayram" olarak kabul edilmiş ve her sene kutlanmıştır (Özçelik, 2011). 23 Nisan'ın "Çocuk Bayramı" olarak kutlanma geleneği, milli bayramlardan farklı olarak doğrudan bir yasal düzenlemeyle değil, Himaye-i Etfal Cemiyeti'nin 23 Nisan 1927'de aldığı bir kararla başlatılmıştır (Akın, 1997). 23 Nisan 1920'de TBMM'nin açılışıyla somutlaşan milli irade; işgale karşı yürütülen siyasal, askeri ve ideolojik mücadelenin temel dayanağını oluşturmuştur. Bu tarihi dönüm noktasını meşrulaştırmak ve toplumsal hafızada yer edinmesini sağlamak amacıyla ilan edilen bayram, ilk dönemlerde "Hâkimiyet-i Milliye Bayramı" ya da "Milli Hakimiyet Bayramı" ifadeleriyle anılmıştır. 27 Mayıs 1935 tarihinde kabul edilen yasa ile birlikte dilin özleştirilmesi amacıyla "Ulusal Egemenlik Bayramı" şeklinde güncellenmiştir. Meclis'in kurumsallaşma sürecinde sembolik bir görev üstlenen bu bayramın toplumsal algısı erken Cumhuriyet yıllarında "Çocuk Bayramı" ve "Çocuk Haftası" etkinlikleriyle birlikte anılarak farklı bir boyut kazanmıştır (Aslan, 2011, s. 59).

1933 Cumhuriyet Gazetesinde 23 Nisan'ın bir "Çocuk Haftası" olarak kutlanmasının arkasında yatan temel motivasyonun; çocukları "inkılap Türkiye'sine bağlamak" olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bayram rejimin değerlerini yeni nesillere aktaran eğitsel bir gelenek işlevi görmüş, çocukları ise gelecekteki "büyük Türkiye'nin tohumları" olarak değerlendirmiştir (Cumhuriyet, 1933). Çocukların ülkenin geleceği olarak görüldüğü, onların bu bayramlarla aşılana değerlerin geleceğe aktarılmasında önemli bir rol üstlendiği belirtilmiştir. Aynı gazete, Kazım Paşa'nın sözlerine yer verdiği uzun makale de sadece nüfusun artması yeterli görülmemekte, asrın ilerlemesine uyum sağlayacak "ilmi ve fenni iktidara" sahip bir nesil yetiştirilmesi şart koşulmaktadır. Makalede "milletin nüfusunu artırmak kadar evsafını yükseltmek" vurgusu Cumhuriyet'in kaliteli insan gücü yaratma hedefini kanıtlar. Türk çocuğunun "yeni rejimin temeli ve geleceğin özü" olduğu belirtilmiştir. Evde, okulda ve çevrede çocuğun, çağın ihtiyaçlarına uygun bir "terbiye sistemi" ile yetiştirilmesi, hükümetin ve cemiyetin (Himaye-i Etfal Cemiyeti) ortak görevi olarak tanımlanmıştır. "Çocuklarımızı kendimizden her cihetçe daha ileri bir kudret ve kabiliyetle mücehhez olarak yetiştirmeliyiz" ifadesi eğitimde ilerleme anlayışının en somut örneğidir (Cumhuriyet, 1933). Bu haber detayları, erken Cumhuriyet'in yalnızca nüfus artırmayı değil, bilimsel ve teknik açıdan rejimin değerlerini taşıyan nitelikli bir nesil yetiştirerek toplumu bilinçli şekilde dönüştürmeyi hedeflediğini göstermektedir. Erken Cumhuriyet döneminde 23 Nisan mana olarak çocukları yeni Türkiye'nin geleceği olarak görülmüş, bu anlayışa göre bayramlar ve eğitimler verilmiştir.

4. 2. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı

Türkiye'nin yönetim biçiminin belirlendiği 1923 Ekim'i, siyasal kurumların inşası ve başkentin belirlenmesi gibi kritik dönemlerde şekillenmiştir. 11 Eylül'de Cumhuriyet Halk Fırkasının kuruluşu ve 13 Ekim'de Ankara'nın başkent ilanı, yeni rejimin idari merkezini ve

siyasi kadrosunu somutlaştırmıştır. Mustafa Kemal Paşa'nın *Neue Freie Presse* muhabirine verdiği demeçle uluslararası boyuta taşınan Cumhuriyet tartışmaları; İstanbul ve Anadolu basınında zamanlama ve yürütme erkinin yetkileri üzerinden yoğun bir tartışma zeminine oturtmuştur. Bu entelektüel ve siyasi gerilimin ortasında 28 Ekim akşamı verilen tarihi kararlar anayasal süreç tamamlanmış, ertesi gün Meclis çatısı altında gerçekleştirilen oylama neticesinde Türkiye Devleti'nin yönetim biçimi resmen "Cumhuriyet" olarak resmileşmiş ve 29 Ekim 1923 günü ilan edilmiştir (Bolat&Delimanlar, 2024, s. 37-38). Cumhuriyetin ilanı her ne kadar 1923'te gerçekleşmiş olsa da bu özel günün resmi bir bayram olarak ilan edilmesi 1925 yılındaki yasal düzenlemeyle somutlaşmıştır. Cumhuriyet Arşivi belgelerinde rastlanan Şubat 1925 tarihli "Cumhuriyetin ilanına müsadif 29 Teşrin-i evvel günün milli bayram addı hakkında layihai kanuniye" isimli kaynak bu sürecin hukuki zeminini oluşturmaktadır (BCA, 1925). Cumhuriyet'in ilanıyla kutlama yılı farklılık göstermiştir. Yasallaşma gününden sonra bayram olarak kutlanmaya başlanmıştır. İlk yıllardan itibaren Cumhuriyet Bayramı kutlamaları, devletin kendisini halka anlattığı ve yeni düzeni meşrulaştırdığı en önemli kamusal alan olmuştur. 1930'lara kadar ki süreçte yapılan törenler, bilinçli bir şekilde eski ve yeni arasındaki farkı vurgulayan bir söylem üzerine inşa edilmiş ve Osmanlı'nın son dönemindeki imkansızlıklar ile Cumhuriyet'in getirdiği ilerlemeler kıyaslanarak halkın yeni rejime olan bağlılığı güçlendirilmeye çalışılmıştır. Laik ve çağdaş bir düzen kurma hedefi doğrultusunda bayram kutlamaları birer devrim sahnesine dönüştürülmüş ve söylemlerde inkılapların korunması vurgusu her zaman en üst seviyede tutulmuştur (Bolat, 2023). Böylece Cumhuriyet Bayramı kutlamalarının sadece birer eğlence değil, aynı zamanda siyasal meşruiyet ve toplumsal inşa aracı olduğu anlaşılmaktadır.

4. 3. 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı

19 Mayıs'ın resmiyet kazanma süreci, merkezi bir devlet kararından başka yerel hassasiyetler ve sivil toplum kuruluşlarının uyumlu çabalarıyla şekillenmiştir. Samsun halkının 1926'dan itibaren büyük bir sadakatle sürdürdüğü "Gazi Günü" kutlamaları, bayramın toplumsal meşruiyet zeminin oluşturmıştır. Nitekim 1935 yılındaki ilk ulusal kutlamalarda basının Samsun'a başkent Ankara'dan daha fazla yer ayırması, bu şehrin öncü rolünün kamuoyundaki tescili niteliğindedir. Sürecin kurumsallaşmasındaki bir diğer nokta Güneş Kulübü'nün bugünü "Atatürk Günü" olarak kutlama teklifidir. Bu teklifin Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı tarafından benimsenmesi 19 Mayıs'ın spor ve gençlik temalarını eklemiştir. Böylece yerel bir anma günü, tüm ulusu kapsayan dinamik bir bayrama dönüştürmüştür (Uzun, 2010).

19 Mayıs'ın kurumsallaşma sürecine dair Cumhuriyet Arşivi'nden elde edilen veriler, bugünün sadece tarihsel bir dönüm noktası değil, aynı zamanda "zinde bir ulus" inşa etme projesinin merkezi olarak tasarlandığını göstermektedir. 1936 yılındaki Türk Spor Kurumu kongresinde alınan kararlar, 19 Mayıs'ı Türk milletinin "fizik ve moral kalkınmasının ilk hamlesi" olarak tanımlamaktadır. Metinde geçen "güzel insan, hareketli insan aşılama" ve "temizlik, sağlık, güzellik aşkını yerleştirmek" gibi ifadeler, bayramın yaşam siyaseti bir işlev üstlendiğini kanıtlar nitelikte olduğu söylenebilir. Cumhuriyet Halk Partisi'nin bu bayramı modernleşmenin bir vesilesi olarak okuması, devletin sporu ve gençliği rejim ideallerine bağlı

sağlıklı nesiller yetiştirme aracı olarak gördüğünü belgelemektedir (BCA, 1937). 19 Mayıs'ın yerel bir anma günü olan "Gazi Günü"nden ulusal bir kimliğe bürünme süreci, 20 Haziran 1938 tarihli TBMM oturumunda kabul edilen kanunla son aşamasına ulaşmıştır. 2739 sayılı kanuna eklenen fıkra ile 19 Mayıs "Gençlik ve Spor Bayramı" adıyla resmi genel tatil günleri arasına dahil edilmiştir (TBMM ZC, Cilt 26, İçtima 3, 1938, s. 217). Söz konusu yasallaşma süreci, sivil cemiyetlerin atılımlarıyla başlayan sürecin devlet tarafından resmen benimsendiğini ve kurumsal bir yapıya kavuşturulduğunu belgelemektedir. Bu kanunla birlikte 19 Mayıs Cumhuriyet'in sağlıklı nesil yetiştirme idealini her yıl tekrarlanan hukuki bir ritüel haline gelmiştir. Bu bayramlar sayesinde devlet, görseller, marşlar ve törenlerle halka ortak bir geçmiş ve ortak bir gelecek ideali sunarak modern ulus-devlet kimliğini inşa etmeye çalışmıştır.

5. Erken Cumhuriyet Dönemi Spor Faaliyetlerinin Gençlik Üzerinde Etkisi

Atatürk dönemi eğitim anlayışında spor, sadece bir serbest zaman aktivitesi değil, ulusal bekayı güvence altına alan bir koruma unsuru olarak konumlandırılmıştır. Mustafa Kemal Atatürk'ün; sporun "vatanın menfaatlerine tecavüz edenleri bertaraf edecek maddi ve manevi bir kabiliyet" olduğu yönündeki tanımı, bedensel terbiyenin savunma ilkelerine ne denli iç içe geçtiğini göstermektedir. Atatürk'ün "sağlam kafa sağlam vücutta bulunur" ilkesi çerçevesinde, gençliğin bilimsel yöntemlerle bedenlen geliştirilmesi; sadece bireysel sağlık için değil, vatani korumada zafiyet gösterilmemesi adına önemli bir zorunluluk olarak kabul edilmiştir. Bu yaklaşım, Cumhuriyet'in "zinde ve mukavemetli nesiller" yetiştirme idealinin temel hedefini oluşturmaktadır (Kayadelen, 2025, s. 920). Erken Cumhuriyet döneminde spor, yeni kurulan devletin ideal vatanda düşüncesini gerçekleştirmek için kullandığı en dinamik araçlardan biri olmuştur. Devletin 1920'lerde belirlediği yaygınlaştırma ve çeşitlendirme hedefleri, sporun seçkin bir zümre aktivitesinden çıkarılıp tüm yurdu kapsayan bir vatandaşlık görevi haline getirilmesini amaçlamıştır. Cumhuriyet'in ilanından çok kısa bir süre sonra Atatürk'ün bizzat spor alanındaki gelişmeleri yönlendirmesi, sporun ulusal kimlik inşasındaki kurucu rolüne işaret eder. Bu yaklaşım doğrultusunda spor; sağlıklı nesiller yetiştirerek toplumsal refahı artırmanın yanı sıra, modern Türkiye'nin çağdaş dünyadaki temsil yeteneğini de güçlendirme amacını üstlenmiştir (Metin Acher, 2024, s. 46).

Cumhuriyetin ilk yıllarında beden eğitimi ve spor, başlangıçta pedagojik bir uzmanlaşma alanı olarak ele alınmış, 1930'lu yıllara gelindiğinde ise bu alan yasal yollarla tüm topluma yayılmıştır. Bu dönüşüm, sporun profesyonel kulüp faaliyetlerinin ötesine geçerek her bir Cumhuriyet bireyinin günlük yaşam pratiğine dahil edilmeye çalışıldığını göstermektedir. Devletin bu konudaki düzenleyici rolü, fiziksel aktiviteyi bireysel bir tercih olmaktan çıkarıp, ulus-devletin ortak gücünü temsil eden kamusal bir sorumluluk düzeyine yükseltmiştir. Dolayısıyla bu dönem, sporun toplumsallaştığı ve devletin kontrolünde bir toplumsal terbiye metoduna dönüştüğü kritik bir kesiti temsil eder (Gözcü, 2025, s. 1148). 13 Nisan 1936 tarihinde yapılan Spor Kongresini Ülkü Mecmuası ele almıştır. Spor Kongresi başlıklı makale de dikkati çeken bir yazı şudur: "Sporda bilgisi ve denemesi olan gençlerin kabiliyetleri önemli kurslara tâbi tutulduktan sonra muallim olarak memleketin her spor kımıldanışı olan köşesine göndermeleri onaylanmıştır; bu suretle spor âşk ve kanlardaki asil ve ezeli hareketçiliğin sevkile çalışan memleket çocuklarının hizmetine ve yardımına bilgi de yetişecek, katışacaktır"

(Çağlar, 1936, s. 201) Bu cümle de Cumhuriyet'in spora bakışını göstermesi açısından çok değerlidir. Spor, sadece boş vakit aktivitesi değil, milli bir disiplin ve eğitim meselesi olarak görülmüştür.

Erken Cumhuriyet döneminde beden eğitimi, milli eğitim sisteminin kurucu unsurlarından biri olarak tasarlanmıştır. 1923 Hükümet Programı'nda yer alan ifadeler, bireyin bedeni ve fikri yeteneklerinin yanı sıra “ahlaki ve içtimai” yönlerinin de geliştirilmesini hedefleyen bir terbiye anlayışına işaret etmektedir. Özellikle beden eğitimi öğretmeni yetiştirecek bir okulun (Dar'ülmüallimin) kurulması ve izcilik teşkilatının sosyal esaslara göre yapılandırılması kararı, devletin sporu bir vatandaşlık eğitimi disiplini olarak gördüğünü doğrular. Bu durum, Cumhuriyet'in ilanından önce dahi yeni devletin “zinde ve sosyal yetkinliğe sahip” bir toplum tasarımı üzerine çalıştığının belgesidir (Türkmen, 2013, s. 736). 1929 Talimatnamesi'nde açıkça belirtilen “Cumhuriyete bedenen faydalı nesiller yetiştirme” amacı, sporun bireysel bir uğraştan daha çok, milli bekaya hizmet eden faydalı bir araç olarak kurgulandığını kanıtlamaktadır. Erken Cumhuriyet döneminde beden terbiyesi, 1938 yılında gerçekleşen yasal hamle ile (Beden Terbiyesi Kanunu) milli eğitim politikalarının merkezine yerleşmiştir. 2287 ve 2273 sayılı kanunlar, devletin sporu ve izciliği tek bir merkezden (Beden Terbiyesi ve İzcilik Müdürlüğü) yöneterek okul ve toplum arasındaki bağları güçlendirme iradesini ortaya koymaktadır. Eğitim kadrosunun Margarete Korge gibi isimlerle uluslararası standartlara taşınması ve kadın öğretmenlerin sisteme dahil edilmesi, modernleşme projesinin toplumsal tabakalara yayılma stratejisinin bir parçasıdır (Türkmen, 2013, s. 737). Cumhuriyet'in ilk yıllarında spor, çağdaş bir toplum inşa etme çabasının örneğidir. Devlet, sporu sadece bir aktivite olarak değil, toplumun sağlık seviyesini yükselten ve Cumhuriyet değerlerine bağlı, disiplinli bireyler yetiştiren bir araç olarak görmüştür.

6. Erken Cumhuriyet Dönemi İzcilik

İzcilik; farklı yaş gruplarına sahip genç ve çocukların zihinsel, fiziki, sosyal ve kişilik inşası, kendi rızaları doğrultusunda, siyaset dışı, evrensel ve özel kıyafetle çocukların ve gençlerin eğitimine fayda sağlayan bir etkinliktir (Dam, 2020, s. 731). Türk eğitim sisteminde izcilik, Cumhuriyet rejiminden bile eski bir geçmişe sahiptir. Osmanlı Devletinde 1910 yıllarına kadar geçmişe sahip olan izcilik, İngiltere'de meydana gelmiş olsa da Avrupa'da eğitim görmüş sivil ve asker aydınlar sayesinde Osmanlı Devletinde karşılık bulmuştur. İzcilik faaliyetleri, askeri yönüyle devlet ve asker yetkilileri tarafından benimsenmiştir. İttihat ve Terakki iktidarlığı döneminde izcilik faaliyetleri subay eğitimi için öngörülmüş olsa da bu alandaki gelişmeler Osmanlı Devletinin son döneminde meydana gelen krizler sebebiyle gelişmemiştir. Savaşlar nedeniyle genç nüfus dahil olmak üzere cephelere gitmek durumunda kalmıştır. Erken Cumhuriyet döneminde izcilik, geleneksel yöntemlerden ayrılarak dönemin şartları sebebiyle askeri eğitimin zemini olarak oluşturması sebebiyle önemli bir faaliyet olarak görülmüştür (Sevindik, 2011, s. 8-9). Cumhuriyet'in ilanı sonrasında 12 Mayıs 1928 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin onayladığı “Türkiye’de Gençlik Teşkilatının Türk Vatandaşlarına Hasrı Kanunu” ile ülke içindeki izcilik etkinliklerinin tamamını devlet kontrolüne geçmiştir. Kanun ile yabancı genç ve çocukların izcilik faaliyetlerine katılımları engellenmiş ve izcilik, keşşafılık, boyskavtlık faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. 10 Haziran 1935

tarhinde çıkarılan kanun ile Beden Terbiyesi ve İzcilik Müdürlüğü kurulmuş ve Milli Eğitim bünyesine dahil edilmiştir. Kökeninde askeri bir anlayış barındıran izcilik faaliyetlerinin ideolojik olarak siyasal toplumsallaşma da önemli bir yere sahiptir. İzcilik, ulusal savunma bilinci ve vatanın korunmasına yönelik bir hazırlık sürecini temel alır. Mektepli İzciler dergisinde yer alan Nureddin Ok'a ait "Gençlik ve İzcilik" başlıklı yazıda izcilik, "inkılabın en müessir nazım organı" olarak tanımlanmakta, ayrıca ordunun temelini oluşturan bir aşama olarak görölmektedir (Tanğ, 2017, s. 141). 1942 yılına gelindiğinde izcilik ile ilgili yeni bir gelişme yaşanmıştır. Ortaokullarda önceden bulunan izci oymakları kaldırılarak yerine yeni "İzci Oymağı" kurulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı gönderdikleri emirle izcilik için sabit özel kıyafet mecburiyetini ortadan kaldırmıştır. İzciliğin bedensel gelişimi, ahlaki değerleri, vatan sevgisi ve bilinci kazandırma gibi hedefleri gerçekleştirmek amacıyla Temmuz 1943'te farklı çeşitlerde izci oymaklarından 450 izci kamp faaliyetlerine dahil edilmiştir. İzcilerin katıldığı kamp etkinliği, şehirden uzak bölgede kurulmuş ve izciler çadır hayatına dair bilgiler öğrenmiştir. On gün devam eden kamp programında izciler, çevre köylere ziyaretler düzenleyerek gözlem yapmış ve bilgiler öğrenmiştir (Güven, 2003, s. 71). İzcilik faaliyetleri, Cumhuriyet'in eğitim anlayışının ne kadar kapsamlı olduğunu kanıtlar. Devlet, izciliği bir siyasal toplumsallaşma aracı olarak kullanarak; vatan sevgisi, ahlak, disiplin ve yardımseverlik gibi değerleri gençlere aşılamıştır.

SONUÇ

Erken Cumhuriyet dönemi, yalnızca devletin yönetim biçiminin değiştiği siyasal bir kuruluş süreci değil, aynı zamanda yeni rejimin değerlerini benimseyecek bir toplum oluşturma arayışının belirginleştiği kapsamlı bir dönüşüm dönemidir. Bu dönüşüm içerisinde çocuklar ve gençler, gelecekte Cumhuriyet'i sürdürecekt kuşaklar olarak görölmüş ve devletin eğitim, kültür, beden terbiyesi ve kamusal temsil politikalarının merkezine yerleştirilmiştir. Çalışmada ele alınan uygulamalar, çocukluk ve gençlik dönemlerinin yalnızca pedagojik gelişim evreleri olarak değerlendirilmediğini; siyasal aidiyetin, ulusal kimliğin ve yurttaşlık bilincinin biçimlendirildiği stratejik alanlar olarak göröldüğünü ortaya koymaktadır. Siyasal toplumsallaşma sürecinin en etkili ve süreklilik gösteren aracı eğitim olmuştur.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim kurumlarının merkezi bir yapı altında birleştirilmesi, yalnızca idari bir düzenleme anlamına gelmemiş; yeni devletin değerlerinin ortak bir eğitim sistemi aracılığıyla topluma aktarılmasının kurumsal temelini oluşturmuştur. İlkokul programlarında yapılan değişiklikler ile tarih ve Yurt Bilgisi derslerine verilen ağırlık, Cumhuriyet'in geçmiş, toplum ve yurttaşlık anlayışının yeni kuşaklara aktarılmasına hizmet etmiştir. Eğitim böylece bilgi ve beceri kazandırmanın ötesine geçerek ortak bir aidiyet duygusu oluşturma ve ideal yurttaş tasavvurunu yaygınlaştırmanın başlıca araçlarından biri hâline gelmiştir. Bununla birlikte Cumhuriyet yönetimi, siyasal toplumsallaşmayı okul ve ders programlarıyla sınırlı tutmamıştır. Millet Mektepleri, Halkevleri ve Köy Enstitüleri gibi kurumlar aracılığıyla eğitim faaliyetleri farklı yaş gruplarına ve toplumsal kesimlere ulaştırılmaya çalışılmıştır. Özellikle kırsal alanların eğitim yoluyla dönüştürölmesi, Cumhuriyet'in siyasal ve kültürel değerlerinin yalnızca kentli nüfusla sınırlı kalmaması bakımından önem taşımıştır. Bu kurumlar, okuryazarlığın geliştirilmesi ve mesleki bilgi

kazandırılması gibi somut hedeflerin yanında, yeni rejimin toplumsal tabanını genişletme işlevini de üstlenmiştir. Böylece eğitim politikaları, bireysel gelişim ile toplumsal dönüşüm hedeflerinin bir arada yürütüldüğü kapsamlı bir modernleşme programına dönüşmüştür.

Millî bayramlar ise siyasal toplumsallaşmanın kamusal, törensel ve duygusal boyutunu güçlendirmiştir. 23 Nisan, 29 Ekim ve 19 Mayıs kutlamaları, tarihsel olayların hatırlanmasının ötesinde, Cumhuriyet'in kuruluş anlatısının düzenli olarak yeniden üretildiği kamusal alanlar meydana getirmiştir. Çocukların ve gençlerin bu kutlamalarda görünür biçimde yer almaları, onların yalnızca geleceğin yurttaşları değil, aynı zamanda Cumhuriyet'in kamusal temsilinin taşıyıcıları olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Törenlerde kullanılan marşlar, konuşmalar, bayraklar, beden gösterileri ve ortak semboller, rejime bağlılığı yalnızca düşünsel değil, duygusal bir deneyime de dönüştürmüştür. Bu bakımdan millî bayramlar, devlet ile birey arasındaki ilişkinin topluluk duygusu üzerinden yeniden kurulduğu önemli siyasal ve kültürel pratikler olmuştur. Öğrenci Andı ve Gençliğe Hitabe gibi metinler de bu sürecin dil ve söylem aracılığıyla yürütülen boyutunu temsil etmektedir. Tekrarlanan kavramlar ve gençliğe yüklenen görevler, bireysel kimlik ile ulusal kimlik arasında güçlü bir bağ kurulmasını amaçlamıştır. Doğruluk, çalışkanlık, fedakârlık, bağımsızlık ve Cumhuriyet'i koruma sorumluluğu gibi değerler, çocuklara ve gençlere yalnızca ahlaki ilkeler olarak değil, yurttaşlığın temel nitelikleri şeklinde sunulmuştur. Böylece dil, siyasal toplumsallaşmanın taşıyıcılarından biri hâline gelmiş; ortak metinler aracılığıyla Cumhuriyet'in geçmişe ilişkin anlatısı, bugüne yönelik değerleri ve geleceğe dair beklentileri bir araya getirilmiştir.

Spor, beden eğitimi ve izcilik faaliyetleri ise Cumhuriyet'in ideal yurttaş tasavvurunun bedensel yönünü tamamlamıştır. Sağlıklı, güçlü, dayanıklı ve disiplinli bir kuşak yetiştirme amacı, bireysel sağlık politikasının ötesinde toplumsal kalkınma ve ülke savunmasıyla ilişkilendirilmiştir. Bedenin eğitilmesi, zihnin ve karakterin eğitilmesinden ayrı düşünülmemiş; spor faaliyetlerine öz denetim, dayanışma, çalışma disiplini ve topluma faydalı olma gibi anlamlar yüklenmiştir. İzcilik ise yardımseverlik, sorumluluk, vatan sevgisi ve doğa içinde yaşayabilme becerilerini geliştiren pedagojik bir faaliyet olmasının yanında, dönemin güvenlik kaygılarının ve askerî hazırlık anlayışının izlerini de taşımıştır. Bu nedenle spor ve izcilik, modern eğitim yöntemleriyle ulusal savunma düşüncesinin kesiştiği alanlar olarak değerlendirilmelidir. Çalışmanın ortaya koyduğu bulgular, Erken Cumhuriyet dönemindeki çocuk ve gençlik politikalarının tek yönlü bir nitelik taşımadığını göstermektedir. Söz konusu politikalar bir taraftan okuryazar, sağlıklı, üretken, bilimsel düşünceye açık ve toplumsal sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlamış; diğer taraftan çocukları ve gençleri devlet tarafından belirlenen siyasal ve kültürel değerlerle uyumlu hâle getirmeye yönelmiştir. Dolayısıyla bu süreç, modernleşme ve yurttaşlık eğitimi ile ideolojik yönlendirme amaçlarının iç içe geçtiği çift yönlü bir yapı göstermektedir.

Çocuklar ve gençler Cumhuriyet söyleminde geleceğin kurucu özneleri olarak yüceltilmiş olmakla birlikte, aynı zamanda rejimin uygun gördüğü değerler doğrultusunda biçimlendirilmesi gereken bir toplumsal kesim olarak değerlendirilmiştir. Bununla beraber çalışmada kullanılan kaynaklar, ağırlıklı olarak devletin çocuklara ve gençlere yönelik beklentilerini, hedeflerini ve uygulamalarını görünür kılmaktadır. Bu politikaların farklı

toplumsal kesimler tarafından nasıl karşılandığı, çocukların ve gençlerin bu uygulamaları nasıl deneyimlediği ve yerel düzeyde ne tür farklılıkların ortaya çıktığı ayrıca incelenmesi gereken konulardır. Kırsal ve kentsel alanlar arasındaki uygulama farklılıkları, kız ve erkek çocuklarına yüklenen farklı toplumsal roller, ekonomik koşulların eğitime katılım üzerindeki etkisi ve gençlerin resmî söylemler karşısında geliştirdikleri tutumlar, konunun daha geniş bir kaynak tabanı üzerinden ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Sonuç olarak Erken Cumhuriyet döneminde çocuk ve gençlik üzerinden yürütülen siyasal toplumsallaşma; eğitim kurumları, müfredatlar, millî bayramlar, ortak metinler, spor ve izcilik faaliyetleri aracılığıyla şekillenen kapsamlı bir toplumsal dönüşüm programıdır. Bu politikalar, Cumhuriyet'in sürekliliğini yalnızca siyasal kurumlara değil, yeni kuşakların değerlerine, davranışlarına ve aidiyetlerine dayandırma arzusunu yansıtmaktadır. Çocukluk ve gençlik bu nedenle dönemin modernleşme siyasetinin tali bir unsuru değil, Cumhuriyet'in geleceğe ilişkin tasavvurunun kurulduğu temel alanlardan biri olmuştur. Erken Cumhuriyet'i çocuklar ve gençler üzerinden değerlendirmek, rejimin yalnızca hangi kurumları oluşturduğunu değil, nasıl bir insan ve toplum modeli meydana getirmeyi amaçladığını da daha açık biçimde anlamaya imkân vermektedir.

KAYNAKÇA

Arşiv Belgeleri

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi [BCA]. (1925, 8 Şubat). Fon No: 30-18-1-1, Kutu No: 12- Dosya No: 75, Gömlek No: 6.

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi [BCA]. (1932, 10 Şubat). Fon No: 30-10-0-0, Kutu No: 117, Dosya No: 817, Gömlek No: 2.

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi [BCA]. (1937, 11 Mayıs). Fon No: 490-1-0-0, Kutu No: 3, Gömlek No: 15.

Vakit Gazetesi, “Büyük Bir Tarihi Yapan ve Yazan Gazi'nin Türk Gençliğine ‘Ulvi Hitabeleri’”, 21 Teşrinievvel 1927, ss. 1.

Cumhuriyet, “Bugün 23 Nisan Bayramıdır!”, 23 Nisan 1933, ss. 1.

Cumhuriyet, “Çocuk Meselesi Bizim İçin Hayat Meselesidir”, 23 Nisan 1933, ss. 1-2.

T. C. Resmi Gazete, 16 Teşrinievvel 1929, Sayı 1321.

TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 10, İçtima 2, 23 Nisan 1337, ss. 69-74.

TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 5, Cilt 26, İçtima 3, 20. 6. 1938, ss. 217.

İsmet Paşa'nın Nutku. (Mart 1933). Ülkü Mecmuası, 1 (2), 99-103.

Çağlar, B. K. (Mayıs 1936). Spor Kongresi. Ülkü Mecmuası, 7 (39), 200-202.

Kitaplar

- Asma, A., Elmas, A., Seven, Ö. (2021). Siyasal Toplumsallaşma ve Türkiye'nin Siyasal Toplumsallaşma Süreci, İksad Yayınevi, Ankara.
- Batdal Karaduman, G. (2023). Geçmişten Günümüze İlkokul Programları (1924-2018), (4. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Sülker Yılmaz, T. (1997). Türkiye'de Gençlik Hareketleri, (1. Baskı), Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul.
- Üstel, F. (2004). Makbul Vatandaşın Peşinde II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi, (1. Baskı), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Kayadelen, F. (2025). Erken Cumhuriyet Döneminde Devletin Spora Bakışı: Beden Terbiyesi Kanunu'na Uzanan Süreç. Ed. Nejla Günay *Cumhuriyetin Kuruluşundan Türkiye Yüzyılına Türk Spor Kongresi bildiri kitabı içinden (s. 909-940)*, Türk Tarih Kurumu, Ankara.
- Gözcü, A. (2025). Atatürk Döneminde Beden Terbiyesi ve Spor Alanında Yabancı Etkisi. (Ed. Nejla Günay) *Cumhuriyetin Kuruluşundan Türkiye Yüzyılına Türk Spor Kongresi bildiri kitabı içinden (s. 1145-1164)*, Türk Tarih Kurumu, Ankara.

Makaleler

- Akandere, O. & Yıldız, N. (2017). Köy Enstitülerinin İdeolojik Yapısı, Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi, 17 (35), 275-316.
- Akın, M. H. (2009). Siyasal Toplumsallaşma Sürecinde Gençlik -Teorik Ve Uygulamalı Bir Çalışma-, Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 22, 153-183.
- Akın, V. (1997). 23 Nisan Millî Hakimiyet ve Çocuk Bayramı'nın Tarihçesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(3), 91-96.
- Atmaca, T., Kesim, E., Çelik, N. K., & Gündüz, D. (2025). TBMM Zabıt Ceridelerinde Köy Enstitüleri'ne İlişkin Tartışmalar, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (2), 1111-1137.
- Başboğa Özen, S. (2024). Ulusun Hafızasının İnşası: Erken Cumhuriyet Dönemi Süreli Çocuk Yayınlarında Yeni Bir Tarih Anlatısının Kurgulanması, XIX. Türk Tarih Kongresi Kongreye Sunulan Bildiriler VI. Cilt, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 373-399.
- Bolat, B. (2023). 1923'ten 2000'e Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları, Avrasya Uluslararası Araştırma Dergisi, Özel Sayı (Cumhuriyetin 100. Yılında Türkiye), 284-306.
- Bolat, B. ve Delimanlar, N. (2024). İlan Edilişinden Günümüze Değişen Algı ve Söylemi ile Cumhuriyet, Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Dergisi, 14, 35-56.

- Boykoy, S. (2011). Türkiye’de 1939-1945 Yıllarında Tarih Öğretim Programları ve Tarih Ders Kitaplarının İncelenmesi, U. Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (21), 157-181.
- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne İlkokul Programları (1870-1936), Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 181 (181), 51-68.
- Coşğun Kandal, S. (2019). Atatürk Dönemi’nde Yurttaşlık Dersleri: Tarihsel Süreç, Ders Kitapları ve Programları, Türk İncelemeleri Dergisi, 34 (2), 387-412.
- Dam, H. (2020). Değerler Eğitiminde İzciğin Önemi ve Eğitsel Değeri Üzerine Nitel Bir Araştırma, Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 20 (2), 727-754.
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler, Akademik Bakış, 1(2), 155-176.
- Gariper, C. (2021). İstiklal Marşı İle Gençliğe Hitabe Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Okuma, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 35, 171-182.
- Güven, İ. (2003). Osmanlı’dan Günümüze İzciğin Gelişimi ve Türk Eğitim Tarihindeki Yeri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36 (1-2), 65-73.
- Kartal, S. (2019). Türkiye Cumhuriyeti’nin Eğitim İdeolojisi ve Andımız Metni, Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6 (12), ss. 25-31.
- Metin Acher, T. (2024). Tanzimat ve Erken Cumhuriyet Dönemi Sosyal Yapısı Bağlamında Spor, Siyaset ve Devlet İlişkisinin İncelenmesi, Türkiye Araştırmaları Dergisi, 1 (2), 35-54.
- Özçelik, M. (2011). 23 Nisan Çocuk Bayramı’nın Ortaya Çıkışı ve 1922-1929 Yılları Arasında 23 Nisan Kutlamaları, Akademik Bakış Dergisi, 5 (9), 265-284.
- Özdemir, Y. ve Aktaş, E. (2011). Halkevleri (1932’den 1951’e), A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 45, 235-262.
- Sala, B. (2022). Siyasal Toplumsallaşma Bağlamında Türkiye’de Solcu Kimliğin Oluşumunda Ailenin Rolü, Universal Journal of History And Culture, 4 (2), 142-157.
- Tuğluoğlu, F. ve Tunç, T. (2010). 1926 İlköğretim Müfredatı ve Cumhuriyet Dönemi Eğitimin Ekonomik Hedefleri, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 26 (76), 55-98.
- Turan, Ş. (2006). Dr. Reşit Galip’in Atatürk’e Yakınmaları, Türkiye Araştırmaları Dergisi, 25 (39), 1-25.
- Türkmen, M. (2013). Erken Cumhuriyette Beden Eğitimi ve Sporun İdeolojik Temelleri, Turkish Studies, 8 (6), 729-740.

Uzun, H. (2010). Millet'in İradesiyle Oluşan Bir Bayram: Atatürk'ü Anma 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı ve Atatürk Döneminde Kutlanması, Karadeniz Araştırmaları Dergisi, 6 (24), 109-125.

Yücel, A. (2000). Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nin Tahlili, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 16 (47), 637-644.

Tezler

Akay, F. (2020). CHP (1938-1950) ve DP (1950-1960) Dönemleri Gençlik Politikaları Karşılaştırması: Süreklilikler Ve Kırılmalar, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Siyaset Bilimi Ve Kamu Yönetimi ABD, İstanbul.

Aslan, D. A. (2011). Cumhuriyet'in Törenselleşmesi: Ulus-Devlet İnşa Sürecinde Milli Bayramlar (1923-1938), (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ABD, Ankara.

Demir, F. (2018). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları Kapsamında Yetiştirilmek İstenen İnsan Modeli, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD, Ankara.

Gül, U. (2017). Cumhuriyetten Günümüze İlkokul Eğitim Programları ve İnovatif Etkisinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, İstanbul.

Kara, A. (2019). Halk İnkılabı'nın Yaygınlaştırılmasında Halkodalarının Rolü ve Önemi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gaziantep Üniversitesi Tarih ABD, Gaziantep.

Kaya, A. (2020). Modernleşme Sürecinde Türkiye'de Gençlik Hareketleri: Örgütsel, Düşünsel, Fonksiyonel ve Tarihsel Bir Değerlendirme (1865-1960), (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi ABD, İzmir.

Sevindik, Ü. (2011). Türkiye İzcilik Federasyonu ve Milli Eğitim Bakanlığı İzcilik Teşkilatının Farklılıkları ve Yıllık Faaliyet Programları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor ABD, Ankara.

Tanç, E. (2017). Türkiye'de 1923-1950 Dönemi Ulus Devlet Yapılanması ve Gençlik Politikaları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyoloji ABD, Balıkesir.

Turgut, S. (2012). Cumhuriyet Dönemi Türk Modernleşmesi Bağlamında Milli Eğitim İdeolojisi ve Öğretmen, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyoloji ABD, İzmir.

Yolcu, S. (2014). Türkiye'de Bir Politik Özne Olarak Gençliğin İnşası (1930-1946), (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler ABD, İstanbul.

Maarif Vekâleti İhsaiyat Mecmuası 1925-1926 Ders Yılı İstatistiklerine Göre Urfa ve Siverek'te Eğitim¹

Tekin İDEM²

DOI: 10.5281/zenodo.21744670

Özet

Osmanlı bürokratik dönüşümünde önemli bir kırılma noktası olan Tanzimat döneminden itibaren devletin nüfus, asker, ekonomi, kültür vb. potansiyelini ortaya koyabilen istatistikler tutulmaya başlanmıştır. Bu istatistiklerden biri de eğitim alanında tutulmuş olup devletin okul, öğrenci, öğretmen sayılarına ilişkin verileri buradan öğrenebilmek mümkün olmuştur. Osmanlı'da başlayan bu gelenek Cumhuriyet döneminde de aynen devam ettirilmiş ve eğitim adına tutulan bu kayıtlar Maarif Vekâleti tarafından "İhsaiyat Mecmuası" adıyla yayımlanmıştır.

Bu çalışmada, 1926 Teşkilat-ı Mülkiye Kanunu ile Urfa vilayeti çatısında birleştirilen Urfa ve Siverek vilayetlerinin erken Cumhuriyet dönemindeki eğitim potansiyelleri ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bu iki vilayetteki okul, öğrenci, öğretmen sayıları, okul binalarının durumu gibi önemli verilere ulaşılmıştır. Çalışmanın neticesinde, Cumhuriyet'in ilk yıllarında ortaya çıkan sayıların Osmanlı dönemine kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. İstatistik kayıtlarında adı geçmesine rağmen Harran'dan hiç veri aktarılmadığı, bazı ilçelerin ise ismine hiç yer verilmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İhsaiyat Mecmuası, Urfa, Siverek, Eğitim.

¹ Bu çalışma, Batman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından finanse edilmiştir. Hibe numarası: BTÜBAP-2025-FED-03

² Doç. Dr., Batman Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, BATMAN, ORCID ID: 0000-0001-6374-9762, Eposta: tekin.idem@batman.edu.tr

Education in Urfa and Siverek According to the Statistics for the 1925–1926 School Year from the Ministry of Education's Statistical Journal

Abstract

Starting with the Tanzimat period—a major turning point in the Ottoman bureaucratic transformation—the state began compiling statistics that revealed its potential in areas such as population, military, economy, and culture. One such set of statistics pertained to education, making it possible to obtain data on the number of schools, students, and teachers. This tradition, which began in the Ottoman Empire, continued unchanged during the Republican era, and these records on education were published by the Ministry of Education under the title “İhsaiyat Mecmuası.”

This study aims to reveal the educational potential of the Urfa and Siverek provinces—which were merged under the Urfa province following the 1926 Law on the Organization of Local Administration—during the early Republican era. Important data, such as the number of schools, students, and teachers, as well as the condition of school buildings, were obtained for these two provinces. The results of the study show that the figures from the early years of the Republic were lower compared to those from the Ottoman period. Although Harran is mentioned in the statistical records, no data was provided for it, and the names of some districts were not listed at all.

Keywords: İhsaiyat Mecmuası, Urfa, Siverek, Education.

Extended Abstract

Salnames prepared from the Tanzimat period onward in order to reveal the state's potential in military, economic, cultural and other domains constitute extremely important sources by virtue of the statistical information they contain.

State Yearbooks (*Devlet Salnamesi*) in particular, together with those prepared on education, the army, mining and related subjects, enable us to acquire knowledge of the Ottoman Empire as a whole, while provincial yearbooks afford insight into conditions in the provinces. The practice of keeping statistics—an important source for revealing the state's military, economic and social potential and for formulating state policies on the basis of such data—was continued without interruption in the Republican period.

The modernisation process that began in the bureaucracy during the final century of the Ottoman Empire, and the attendant reform movements, made clear the degree to which the state required a qualified human resource. From the early nineteenth century special importance was therefore attached to education in order to render this qualified human resource sustainable. Alongside traditional educational institutions, schools providing instruction according to Western standards were opened. During the reign of Sultan Abdülhamid II, who has entered history as the “education-loving sovereign” (*Maarifperver Padişah*), a large number of schools were established. Educational policies that were initially centred on Istanbul gradually extended their influence to the provinces as well. The final period of the Ottoman Empire was one in

which society as a whole came to an awareness of the importance of education. Nevertheless, the successive wars that were embarked upon dealt a severe blow to the literate cadre that the Ottoman state had raised with intensive effort. The occupations that took place on the remaining national territory after the First World War, and the National Struggle waged to end those occupations, brought the already diminished human and financial resources to the point of exhaustion.

Following the victorious conclusion of the National Struggle and the proclamation of the Republic, one of the most important problems facing the new Turkish state was likewise that of a qualified and well-trained human resource. Fully aware that this resource was indispensable for raising Turkey to the level of contemporary civilisations, Mustafa Kemal Paşa and the founding cadres of the Republic attached special importance to education. Through the *İhsaiyat Mecmuası* it became possible for them to ascertain the potential represented by the number of schools, teachers and pupils, the physical infrastructure of schools, and similar data, and to determine educational policies in the light of these figures.

In the present study, which examines the educational statistics of the 1925–1926 academic year for the provinces of Urfa and Siverek—united under the province of Urfa by the 1926 Law on Civil Administration (*Teşkilat-ı Mülkiye Kanunu*)—it has been possible to evaluate the educational and cultural potential of the provinces of Urfa and Siverek. The complete absence of any data for the district (*kaza*) of Harran, which lay within the boundaries of Urfa province, both in the 1925–1926 statistics and in the earlier statistics for the 1923–1924 and 1924–1925 academic years, has rendered a sound overall assessment of the city impossible.

The important steps taken in the name of social education during the final Ottoman period produced a significant level of schooling among both girls and boys. This development was also observable in Siverek and Urfa, where a continuous increase is recorded from the 1894–1895 academic year onward. Yet the first educational statistic of the Republic, that of the 1339–1340 (1923–1924) academic year, demonstrates that this increase was not transferred intact into the Republican period. The most decisive reason for this was the First World War and the National Struggle. The adversities experienced in every institution during the eight-year period of warfare were inevitably reflected in educational institutions as well. In addition, the policies of the new Turkish state aimed at institutionalising education under the Ministry of Education through the Law on the Unification of Education (*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*) at times produced adverse effects in the provinces. The existing *idadis* in Siverek and Urfa were closed; the İmam-Hatip Lycée in Urfa was among the schools shut down in the course of this process.

Although the statistical data of the late Ottoman period appear higher than those of the early years of the Republic, the institutionalisation efforts undertaken by the new state in the field of education subsequently led society to grasp the importance of education. The continuous rise observable from the 1923–1924 educational statistics onward in the Republican period constitutes the most concrete illustration of this development.

GİRİŞ

Osmanlı Devleti, 19. yüzyılda Batılı devletler karşısındaki askeri, ilmi ve teknik alandaki gerilemeyi durdurabilmek için büyük bir dönüşüm sürecine girmiştir. Bu süreç gerek devletin gerekse toplumun ciddi bir değişim geçirmesine neden olmuştur. Literatürde “Batı Tarzı İslahatlar” olarak tanımlanan bu değişim süreci başta askeri alanda olmak üzere hukuki, siyasi, toplumsal vb. birçok alana etki etmiştir. Yapılan bu ıslahatların kalıcı hale gelmesinin eğitim yolu ile mümkün olacağını gören Osmanlı padişahları ve devlet adamları 19. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren eğitim alanında da köklü ıslahatlar yapmışlardır.

Osmanlı Devleti esasen kurulduğu dönemden başlayarak kayıt tutmayı ihmal etmemiş, bu anlayış bürokratik dönüşümün önemli kırılma noktalarından biri olan Tanzimat Dönemi ile birlikte yeni bir boyut kazanmıştır. Devletin zirai, iktisadi, içtimai, askeri vb. kayıtları adına “Salname” denilen yıllıklarda yer almış, bu yıllıklar “Devlet Salmeleri” ve “Vilayet Salmeleri” olmak üzere iki ayrı kategoride yayımlanmıştır. (İlki 1847 yılında olmak üzere 1918’e kadar düzenli yayımlanan Devlet Salmeleri, devletin hem kitlesel hem de bölgesel potansiyelini ortaya koymuş ve eğitim alanıyla ilgili çeşitli verilere de yer vermiştir (Yıldız ve Deniz, 2016). (Bu dönemde eğitim alanına yönelik istatistiklerin müstakil olarak da tutulmaya başlandığı görülmektedir). Maarif-i Umumiye Nezareti Mektubi Kalemi bünyesinde İstatistik Şubesi tarafından hazırlanan *1894-1895 Ders Yılı İstatistiği* eğitim alanında hazırlanmış olan ilk eğitim istatistiği olarak kabul edilmektedir.

1 Kasım 1922 tarihinde TBMM’nin aldığı kararla Osmanlı Devleti tarih sahnesine karışmış, Lozan Antlaşması ile yeni Türk devleti uluslararası alanda kabul görmüş ve nihayetinde 29 Ekim 1923 tarihinde devletin yönetim biçimi Cumhuriyet rejimi olarak belirlenmiştir. Türk milleti, 20. yüzyılın başlarından itibaren üst üste girmiş olduğu savaşlarda, çoğunluğu okur-yazar nitelikli insan gücünün ciddi bir kısmını kaybetmiştir. Aynı şekilde, yaşanan savaşların maliyeti de ekonomiye ağır bir darbe indirmiştir. Yeni Türk devletinin hedefini asri medeniyetler seviyesinde müreffeh bir toplum olarak belirleyen Gazi Mustafa Kemal Paşa bu hedefin başarı ile sonuçlanmasında eğitimin önemini keşfetmiş ve Milli Mücadele devam ederken bile eğitimin sorunlarına çözüm bulmaya çalışmıştır. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabulü sonrasında Türk milletinin yol haritasını sonuca götürecek bir eğitim politikası takip edilmeye, Cumhuriyet’in ideal insan profili bu eğitim kurumlarında yetiştirilmeye çalışılmıştır.

Cumhuriyet döneminin ilk eğitim istatistiği ise 1923-1924 yıllarına ait eğitim verilerinin yer aldığı “Maarif Vekâleti 1339-1340 Ders Senesi İhsaiyat Mecmuası” (MVİM, 1341) adı ile 1927’de yayımlanmıştır. Bu istatistiği 1927 yılında yayımlanan “Maarif Vekâleti 1340-1341;1924-1925 Ders Senesi İhsaiyat Mecmuası” takip etmiştir. 1928’de yayımlanan “Maarif Vekâleti 1925-1926 Ders Senesi İhsaiyat Mecmuası” da İhsaiyat Mecmuaları içerisinde en kapsamlı olanıdır. Söz konusu bu üç eser Osmanlıca olarak basılmıştır (Yücel, 2018).

“Maarif Vekâleti 1926-1927 İstatistik Yıllığı” adlı çalışma ise verilerin toplanıp kayda aktarılması sürecinde latin alfabesine geçildiği için 1929 yılında yeni Türk harfleriyle

basılmıştır (MVIY, 1929). Eğitim tarihimiz açısından tartışmasız önemli bir yere sahip olan bu eserler özellikle de erken Cumhuriyet döneminin eğitim/kültür potansiyelini ortaya koyması açısından son derece önemlidir. Bu istatistiklere dayanarak dönemin eğitim potansiyelinin kurum bazında ortaya konması sağlanabileceği gibi vilayetler bazında da ortaya konulması mümkündür. Bu alanda özellikle M. Serhan Yücel tarafından kaleme alınan çalışmalar öne çıkmaktadır. Yücel'in "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Köy Yatı Mektepleri" (Yücel, 2023) ve "Cumhuriyet in İlk Yıllarında Anaokulları" (Yücel, 2016) adlı çalışmalarında dönemin eğitim kurumlarının genel yapısı ortaya konulmuştur. Bunların yanı sıra "1925-1926 Ders Yılında Manisa'da Eğitim" (Yücel ve Bilgin, 2018) ve "İhsaiyat Mecmuası 1925-1926 Ders Yılı İstatistiklerine Göre Mardin'de Eğitim" (İdem, 2022) başlıklı çalışmalarda ise dönemin vilayetlerinin bölgesel eğitim potansiyeli ortaya konularak eğitim tarihimize ışık tutulmaya çalışılmıştır.)

Yapılan literatür taramasında Urfa ve Siverek vilayetlerindeki eğitimi İhsaiyat Mecmuası temelinde ele alınan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı 1926 Teşkilat-ı Mülkiye Kanunu ile Urfa vilayeti çatısında birleştirilen Urfa ve Siverek vilayetlerinin Erken Cumhuriyet dönemindeki eğitim potansiyelleri ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

Belirtmek gerekir ki, Siverek 1908 yılında Diyarbekir vilayetine bağlı olarak örgütlenmiş bir şehir iken 1923 yılında bağımsız bir livaya dönüştürülmüş ve I. ve II. TBMM'ye milletvekillerini müstakil olarak göndermiştir. 26 Haziran 1926 tarihinde *Resmi Gazete*'de yayımlanarak yürürlüğe giren "877 Sayılı Teşkilat-ı Mülkiye Kanunu" ile de vilayet statüsünü kaybederek idari bakımdan Urfa'ya bağlı bir ilçe haline gelmiştir (Çolak, 2023). Bu çalışmada, eğitim istatistiklerinin hazırlandığı dönemlerde iki ayrı vilayet olmakla birlikte 1926 yılında tek bir vilayet bünyesinde birleştirilen Urfa ve Siverek vilayetlerinin 1925-1926 Maarif Vekâleti İhsaiyat Mecmuası'na göre eğitim potansiyeli ele alınmaya çalışılmıştır.

Çalışmada her ne kadar en kapsamlı veriler 1925-1926 Maarif Vekâleti İhsaiyat Mecmuası'nda yer alıyor olsa da 1339-1340 (1923-1924) ve 1924-1925 Maarif Vekâleti İhsaiyat Mecmualarından da istifade edilmiştir. Osmanlıca olarak yayımlanmış olan bu çalışmalar latin alfabesine transkript edilmiş, doküman analizi tekniği ile yorumlanarak Urfa ve Siverek vilayetlerinin eğitim potansiyeli ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu temel kaynakların dışında diğer telif ve tetkik eserlerden de yararlanılmıştır.

1. 1925-1926 Eğitim Dönemi Öncesi Urfa ve Siverek'te Eğitim

1.1. Urfa'da Eğitim

Urfa, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan ve Mezopotamya ile Mısır arasındaki tarihi ulaşım ve ticaret güzergâhı üzerinde konumlanan önemli bir yerleşim merkezidir. Köklü tarihi ve stratejik konumu nedeniyle önemini korumuştur. Doğu ile Batı arasında bir geçiş noktası niteliği taşıyan Urfa, farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmış ve çeşitli dinlerin, kültürlerin ve toplulukların etkileşim alanı olarak gelişmiştir. Şehir, 36° kuzey enlemi ile 37°–40° doğu boylamları arasında yer almakta olup deniz seviyesinden yaklaşık 518 metre

yüksekliktedir. Urfa'nın kuzeybatısında Fırat Nehri, doğusunda ise Habur Irmağı havzası bulunmakta; doğusunda Mardin, batısında Antep, kuzeybatısında Adıyaman ve kuzeyinde Diyarbakır illeri yer almaktadır. Güneyinde ise Türkiye-Suriye sınırı uzanmaktadır (İlyas, 2017; Kapaklı, 1927).

Bugün Şanlıurfa sınırları içerisinde yer alan ve kısa bir dönem de olsa Emevîler'e başkentlik yapmış olan Harran kazası başta tıp olmak üzere eczacılık, matematik, astronomi, kimya, biyoloji gibi bilimlerin okutulduğu önemli ilim merkezlerinden birisi olmuştur (Bakkal, 2006; Ekinci, 2006). Harran Okulu ile başlayan bu süreç ilerleyen dönemlerde daha da gelişerek devam etmiştir. Osmanlı döneminde Urfa'da Abbasiye Medresesi, Abdurrahman/Rahmaniye Medresesi, Eyyubi Medresesi, Firuz Bey Medresesi, Halilürrahman Medresesi, Hamis Efendi Medresesi, Hasan Padişah Medresesi, Haydariye/Haydar Ağa Medresesi, İbrahimiye/Dabbakhane Medresesi, İhlasiye Medresesi, Kutbeddin Medresesi, Nakibzade Usameddin İbrahim Efendi Medresesi, Rahimiye Medresesi, Rızaiye Medresesi, Rızvaniye Medresesi, Sakıbiye Medresesi, Süleymaniye Medresesi, Şabaniye Medresesi, Şehbenderiye Medresesi, Ulu Cami Medresesi, Yusufpaşa Medresesi, Darü't-Talim ve Darü'l-Hüffaz (Darü'l-Kurra olmak üzere 23 tane medresenin eğitim faaliyetlerinde bulundukları görülmüştür. 1900-1902 yılları arasında Maarif Nezareti Salnamesi'ne göre Rızvaniye Medresesi'nde 221, Rahmaniye Medresesi'nde 116, Sakıbiye Medresesi'nde 113, İbrahimiye Medresesi'nde 114, İhlasiye Medresesi'nde 223, Rızaiye Medresesi'nde 114, Süleymaniye Medresesi'nde 225 ve Şabaniye Medresesi'nde 110 öğrenci olmak üzere 1.236 öğrencinin eğitim gördüğü kayıtlara yansımıştır (Karakaş, 2012).

Urfa'da halkın eğitimi açısından önemli kaynaklardan biri olan kütüphaneler konusunda da ciddi bir altyapı olduğu göze çarpmaktadır. Osmanlı döneminde 251 cilt/196 adet esere sahip olan Hacı Mustafa Hafız/Halilürrahman Kütüphanesi, (60 eserli Haydariye Kütüphanesi, 300 eserli İbrahimiye Kütüphanesi, 600 eserli İhlasiye Kütüphanesi, 221 eserli Rahimiye Kütüphanesi, 100 eserli Rızaiye Kütüphanesi, 700 eserli Rızvaniye Kütüphanesi, 150 eserli Sakıbiye Kütüphanesi, 95 eserli Süleymaniye Kütüphanesi, 40 ciltlik 11 eserin yer aldığı Şehbenderiye Kütüphanesi ile içerisinde kaç tane eserin bulunduğu tespit edilemeyen Nakibzade Kütüphanesi ile Urfa son derece güçlü bir kaynak altyapısına sahiptir (Karakaş, 2012).

Osmanlı Devleti'nin son yüzyılında Batı karşısında başta askeri alandaki başarısızlıklar olmak üzere ilmi ve teknik alandak yetersizlikler geleneksel eğitim politikalarının yanında Batı tarzı bir eğitim benimsenmesine neden olmuştur. Bu çerçevede merkezi yönetimi güçlendirme ve Avrupalı tarzda bir bürokratik yapı hedefleyen Sultan II. Mahmud gerekli kadroların yetişmesinin eğitimle mümkün olacağına inanmıştır. İlköğretimin zorunlu hale getirilmesinin yanı sıra modern bilimlere yer veren yeni askeri okulların açılması, Tercüme Odası'nın kurulması gibi gelişmeler eğitim alanındaki önemli adımlar olmuştur (Vurgun, 2023). 1824 Tarihli ferman ile ilköğretimin erkek çocuklarına zorunlu hale getirilmesi başlangıçta İstanbul ve çevresinde uygulanmışsa da zaman içerisinde Osmanlı taşrasını da etkilemiştir. II. Mahmud döneminde ilk, orta ve yüksek öğretim; sıbyan mektebi, rüştiye ve Mekteb-i Maârif-i Adliyye adı verilen eğitim kurumlarında verilmeye başlanmıştır (Akyıldız, 2012). Geleneksel sıbyan

mekteplerinden masalı, sıralı, kara tahtalı sınıflarda bir müfredata bağlı olarak ve yaş gruplarına ayrılarak eğitimin verildiği modern ilkokula ise 1872 yılında adına “ibtidâî mektep” denilmeye başlanmıştır (Demirkıran, 2022). Eğitim alanındaki modernleşme deneyimi merkezin yanı sıra taşraya da yansımış, Urfa ve Siverek'te de yansımaları görülmüştür. Osmanlı döneminde Urfa ve Siverek sıbyan, ibtidai, rüştiye mektepleri ve idadilerin yer aldığı dikkati çekmektedir.

Urfa'da resmi ilkokulların açılışına kadar çocuklar mahalle mektepleri ya da sıbyan mektepleri adı verilen eğitim kurumlarında ilk eğitimlerine başlamışlardır. Urfa'daki sıbyan mekteplerine bakıldığında; Çakeri Camii Sıbyan Mektebi, Dabbakhane Sıbyan Mektebi, Hacı Yadiğâr Mescid-i Sıbyan Mektebi, Haydariye/Haydar Ağa Sıbyan Mektebi, Karameydanı Cami'i Sıbyan Mektebi, Muhammed Fazlı Efendi Sıbyan Mektebi, Rahimiye Sıbyan Mektebi, Sakıb Efendi Sıbyan Mektebi, Tuzeken Cami'i Sıbyan Mektebi ve Yusuf Paşa Cami'i Sıbyan Mektebi isimleri ile 10 adet sıbyan mektebinin çocukların ilk eğitimlerini aldıklarını yerler oldukları görülmüştür (Karakas, 2012).

1873 tarihli Devlet Salnamesi'ne göre Halep vilayetine bağlı Urfa sancağındaki rüştiyede 45 öğrenci bulunmaktaydı. Bu sayı 1883 tarihli Devlet Salnamesi'nde 60 olarak kayda geçilmiştir. 1894-1895 ders yılına 65 öğrenci ile başlanmış olup yeni kayıt yapılan öğrenci sayısı 7'dir. Öğrencilerden 11'i yıl içerisinde okuldan ayrılmış ve 7 öğrenci de yıl sonunda mezun olmuştur. Rüştiyenin 1894-1895'teki öğretmen ve memur sayısı ise 3'tür. 1905-1908 yılı eğitim istatistiklerine göre ise 3 erkek ve 1 kız rüştiyesi olmak üzere toplam 4 rüştiyenin eğitim faaliyeti sürdürdüğü görülmektedir (Alkan, 2000). Cumhuriyet dönemine gelindiğinde, 1923-1924 ders yılı eğitim istatistiklerine göre Urfa'daki ortaokul sayısının 1'e düştüğü dikkati çekmektedir. Bu tek ortaokulda ise 121 erkek öğrencinin olduğu tespit edilmiştir. İlk yatı mektepleri de denilen yatılı ilkokulda ise 69 erkek öğrencinin olduğu ve bu okulda 8 erkek öğretmenin görev yaptığı görülmüştür (MVİM, 1341)

1894-1895 eğitim-öğretim döneminde Urfa'daki İslam İbtidai Mekteplerinde Sultan II. Abdülhamid'in eğitim faaliyetlerini de desteklemesinin etkisiyle önemli bir atılım yapılmıştır. Bu dönemde 2.780'i erkek 680'i kız olmak üzere 3460 öğrencinin eğitim gördüğü tespit edilmiştir. 1905-1908 yılı eğitim istatistiklerine göre ise 16 erkek, 3 kız ve 6 karma olmak üzere 25 resmi ibtidai mektep faaliyetini sürdürürken 1'er tane de Ermeni ve Katolik özel ibtidai mektebinin toplumsal eğitime katkı sunduğu görülmüştür. 1913-1914 yılı eğitim istatistiklerine göre ise Urfa'daki resmi ibtidai mektep sayısı 21'i erkek ve 2'si kız olmak üzere 23'e düşmüştür. Aynı yılın öğrenci sayılarına bakıldığında 1.006'sı erkek ve 146'sı kız olmak üzere toplam 1.152 öğrencinin öğrenime devam ettiği, bunlardan 37 erkek öğrencinin mezun olduğu dikkati çekmektedir. 678 erkek ve 88 kız toplam 766 öğrenci üst sınıfa geçerken 291 erkek 58 kız toplam 349 öğrenci ise sınıf tekrarına kalmıştır. Aynı ders yılında Urfa'daki ibtidai mekteplerde 41'i erkek ve 8'i kadın toplam 49 öğretmen görev yapmakta, okullarda 15'i erkek ve 2'si kadın toplam 17 hizmetli çalışmaktaydı. Urfa'da resmi ibtidai mekteplerin yanında 15'i erkek ve 2'si kız olmak üzere 17 özel müslim ibtidai mektebi bulunmaktaydı. Ayrıca 3'ü erkek, 2'si kız ve 3'ü karma olmak üzere şehirde 8 tane de özel Ermeni ibtidai mektebi mevcuttu. 7 özel Süryani ibtidai mektebi ile birlikte özel ibtidai mektep sayısı 32'ye ulaşmıştı. Bu özel ibtidai mekteplerde 702'si erkek ve 20'si kız olmak üzere toplam 722 Müslüman öğreni

öğrenim görmektedir. 575'i erkek ve 510'u kız olmak üzere toplam 1.085 Ermeni öğrencinin yanı sıra diğer cemaatlerden de 297 erkek ve 171 kız öğrenci vardı (Alkan, 2000). Burada asıl ilginç olan Müslüman özel ibtidai mekteplerindeki kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısının yaklaşık % 3'üne tekabül etmekte iken Ermeni ve diğer cemaatlerde kız öğrenci sayısı ile erkek öğrenci sayısının neredeyse eşit oranda olmasıdır). Bu durum Gayrimüslümlerin cinsiyet ayrımı gözetmeksizin çocuklarını okuturken Müslümanların daha ziyade erkek çocuklarını okuttukları, kız çocuklarını okutmaya ise pek önem vermediklerine işaret etmektedir. Kız çocuklarının okutulmamasındaki en büyük gerekçe ise bunun ayıp olarak görülmesidir (İlyas, 2017). Cumhuriyet'in ilk eğitim istatistiği olan 1923-1924 ders yılı eğitim istatistiklerine göre ise Urfa'da 19'u erkek ve 3'ü kız olmak üzere toplam 22 ilkokulun eğitim hizmeti verdiği, bu okullarda 742'si erkek ve 205'i kız olmak üzere 947 öğrencinin eğitim aldığı tespit edilmiştir (MVİM 1341).

İdadilere gelince, 1905-1908 yılı eğitim istatistiklerine göre Urfa'da yalnızca 1 tane idadi bulunduğu kayıtlara geçmiştir. 1903 yılında açılmış olan Urfa İdadisi'nin 1913-1914 yılı eğitim istatistiklerine göre 166'sı Müslüman, 17'si Ermeni ve 1'i Musevi olan 184 öğrenciden 20'si yıl sonunda mezun olmayı başarmıştır. Urfa İdadisi'nde 3'ü idareci, 8'i öğretmen ve 2'si hizmetli olmak üzere 13 kişi görev yapmaktaydı (Alkan, 2000). 1923-1924 ders yılı istatistiklerine göre ise Urfa Erkek Lisesi'nde 140'ı gündüz eğitimli, 18'i parasız ve 29'u paralı toplam 187 öğrenci öğrenim görmektedir. Lisenin idari işleri için 2'si asil ve 1'i vekil olmak üzere kadroda 3 memur görev yapmaktaydı. İbtidai kısmında (birinci sınıf) 6 asil öğretmen kadroda yer alırken ara sınıflarda ise 11'i asil ve 1'i vekil 12 öğretmen görev yapmaktaydı. Öğretmen sayısı toplam 18'di. (MVİM 1341).

1923-1924 ders yılı eğitim istatistiklerine göre Urfa'da bir İmam Hatip Mektebi de eğitim vermektedir. Bu mektebin birinci sınıfında 18, ikinci sınıfında 9 ve üçüncü sınıfında 5 olmak üzere toplamda 32 öğrenci öğrenim görmektedir (MVİM 1341).

1913-1914 eğitim istatistiklerine göre Suroç merkezde 1 erkek ibtidai mektebi bulunduğu, bu mektepte 2 öğretmenin görev yaptığı ve 165 erkek öğrencinin olduğu kayda geçmiştir. Suroç kazasına bağlı köy ve nahiyelerde ise 4 erkek ibtidai mektebinin bulunduğu ve her birinde 1 öğretmen çalıştığı tespit edilmişse de öğrenci sayılarına dair bir veriye ulaşılamamıştır (Alkan, 2000).

1.2. Siverek'te Eğitim

1873 tarihli Devlet Salnamesi'ne göre Diyarbekir vilayetine bağlı Siverek sancağındaki rüştiyede 123 öğrencinin okuduğu tespit edilmiştir. Bu Salname'ye göre, Ma'mûretülazîz vilayetine bağlandığı görülen Siverek sancağındaki rüştiyedeki öğrenci sayısı 50 olarak kayıtlara geçirilmiştir. 1894-1895 Ders yılı eğitim istatistiklerine göre Siverek sancağının yeniden Diyarbekir vilayetine bağlandığı görülmektedir. Bu istatistiklere göre Siverek'teki rüştiyede 68 öğrenci ile eğitime başlandığı, yıl içerisinde 11 yeni öğrenci kaydı yapıldığı, 8 öğrenci okuldan ayrılırken 4 öğrencinin de sınavlarını başarı ile vererek mezun olduğu tespit edilmiştir (Alkan, 2000).

1913-1914 yılı eğitim istatistiklerine göre Diyarbekir vilayetine bağlı Siverek sancağında 1'i kız ve 1'i erkek olmak üzere 2 adet ibtidai mektep olduğu ve bu okullarda 147'si erkek ve 26'sı kız toplam 173 öğrencinin olduğu görülmüştür. Ayrıca merkeze bağlı yerlerde 2 erkek ibtidai mektebinin bulunduğu ve bu mekteplerde de 19 erkek öğrencinin eğitim aldığı tespit edilmiştir (Alkan, 2000). 1923-1924 eğitim istatistiklerine göre Siverek'te 7'si erkek ve 1'i kız olmak üzere 8 ibtidai mektep bulunduğu, bu mekteplerde 55'i kız ve 219'u erkek olmak üzere toplam 274 öğrencinin okuduğu ve bu mekteplerde 14 erkek öğretmenin görev yaptığı kayıtlara geçilmiştir. Ayrıca Siverek İlk Yatı Mektebi'nde de 132 öğrencinin eğitim aldığı ve mektepte 7 erkek öğretmenin görev yaptığı görülmüştür (MVİM 1341). 1924-1925 eğitim-öğretim döneminde ise Siverek İlk Yatı Mektebi'nin öğrenci sayısı 131 olarak tespit edilmiş olup yıl sonu sınavlarında bu öğrencilerden 12'sinin mezun duruma geldiği, 74'ünün üst sınıflara geçtiği, 17'sinin ikmale kaldığı ve 28'inin de sınıf tekrarına kaldığı belirlenmiştir (MVİM 1927).

1913-1914 yılı eğitim istatistiklerine göre Siverek'te 1910 yılında yalnızca 1 idadinin eğitim-öğretim faaliyetlerine devam ettiği ve bu okulda 120 Müslüman öğrencinin okuduğu dikkati çekmektedir. Birinci sınıfında 99 ve ara sınıflarda ise 21 öğrencisi olan bu idadi yıl sonunda 6 mezun vermiştir (Alkan, 2000). Cumhuriyet döneminde, 1923-1924 eğitim istatistiklerine göre bu idadinin 158'i gündüzlü, 4'ü parasız ve 6'sı da paralı olmak üzere toplam 168 öğrencisinin olduğu görülmektedir. İdadinin kadrosunda ise 12'si asil ve 3'ü de vekil olmak üzere toplam 15 öğretmenin ve ayrıca 3 asil memurun görev yaptığı tespit edilmiştir (MVİM 1341).

1913-1914 yılı eğitim istatistiklerine göre Siverek sancağının bir kazası olan Viranşehir'de 3'ü erkek, 1'i kız toplam 4 ibtidai mektebin bulunduğu ve bu mekteplerde 147'si erkek ve 26'sı kız olmak üzere toplam 173 öğrencinin öğrenim gördüğü görülmektedir (Alkan, 2000). Viranşehir'e ait bir diğer eğitim verisi de 1924-1925 eğitim istatistiklerinde karşımıza çıkmaktadır. Buna göre Viranşehir'de 1 erkek ibtidai mektebinin bulunduğu ve bu mektepte 37 öğrencinin okuduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden 27'si sınıflarını geçerken 2 öğrenci ikmale kalmış, 8 öğrenci ise yıl tekrarına bırakılmıştır (MVİM 1927).

2. Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Urfa'nın İdari Yapı, Nüfus ve Eğitime Dair Temel Bilgiler

Cumhuriyet döneminin ilk genel nüfus sayımı 1927 yılında yapılmıştır. Başbakanlık İstatistik Umum Müdürlüğü'nce (BİUM) yapılan 1927 yılı nüfus sayımı istatistiklerine göre 6.563.879 erkek ve 7.084.391 kadın olmak üzere Türkiye'nin toplam nüfusu 13.648.270 kişidir (BİUM, 1929). Buna göre Urfa vilayeti; Urfa merkez, Birecik, Harran, Suruç, Siverek, Viranşehir ve Yaylak kazalarından oluşmaktaydı. Urfa vilayet merkezi ve kazalarının nüfusu şu şekildeydi (BİUM, 1929):

Tablo 1. 1927 Yılı Nüfus Kayıtlarına Göre Urfa Şehir Merkezi ve Kazalarının Nüfusu

Yerleşim Birimi	Erkek Nüfus	Kadın Nüfus	Toplam
Birecik	15.415	16.057	31.472
Harran	6.813	6.376	13.189
Hilvan	6.040	6.118	12.158
Suruç	9.447	9.185	18.632
Siverek	20.590	22.532	43.122
Urfa	29.501	29.132	58.633
Viranşehir	4.613	4.490	9.103
Yaylak	8.643	8.643	17.286
Toplam	101.062	102.533	203.595

Eğitim çağı itibarıyla bir değerlendirme yapıldığında, Urfa'da 3-6 yaş grubunun nüfusu 13.541'i erkek ve 12.210'u kız olmak üzere toplam 25.751'dir. 7-12 yaş grubundaki öğrencilerin 10.428'i erkek ve 8.238'i kızdır. 13-19 yaş aralığında ise 10.862'si erkek ve 10.918'i kız olmak üzere toplam 21.780 kişi yer almaktadır. Anaokulundan lise eğitim çağına Urfa'nın toplam öğrenci potansiyeli 69.311 kişi (BİUM, 1929) olup bu sayı Urfa genel nüfusunun yaklaşık olarak % 34.04'üne tekabül etmektedir.

1927 yılı nüfus sayımına göre Türkiye nüfusunun 1.111.946'sı okur-yazar iken okuma yazma bilmeyen toplam nüfus 12.517.992 kişiydi. Okur-yazar nüfusun okuma yazma bilmeyenlere oranı (% 8.16'dır. (Sertel, 2015). Urfa ile ilgili veriler incelendiğinde, 5.158'i erkek ve 609'u kadın olmak üzere toplam 5.767 kişinin okuma-yazma bildiği görülmektedir. Buna göre Urfa'daki erkeklerin % 5.1'i ve kadınların ise % 0,59'u okuma-yazma bilmektedir. 92.567'si erkek ve 98.539'u kadın olmak üzere toplamda 190.806 kişinin okuma-yazma bilmediği tespit edilmiştir. Tüm bu veriler dikkate alındığında, vatandaşların % 93.72'sinin okuma-yazma bilmezken ancak 6.28'inin okuryazar olduğu dikkati çekmektedir. Buradaki okuryazar oranı Türkiye genel ortalamasının altında kalmıştır (BİUM, 1929).

Tablo 2. 1927 Nüfus Sayımına Göre Urfa'nın Dini Yapısı

	Müslüman	Katolik	Protestan	Ortodoks	Ermeni	Hristiyan	Musevi	Dinsiz veya dini meçhul	Toplam
Erkek	97.501	29	1	4	22	5	153	10	97.705
Kadın	98.907	30	2	-	26	1	165	12	99.143
Toplam	196.408	59	3	4	48	6	318	22	196.848

Tablo 2'den hareketle Urfa nüfusunun dini inançlara göre dağılımına bakıldığında, nüfusun büyük çoğunluğunun Müslüman olduğu ve gayrimüslimlerin toplam nüfusa oranının % 0,22 olduğu görülmüştür (BİUM, 1929).

Tablo 3. 1927 Nüfus Sayımına Göre Urfa'da Konuşulan Diller

Dil	Erkek	Kadın	Toplam
Türkçe	41.366	40.816	82.182
Rumca	—	—	—
Ermenice	15	48	63
Fransızca	2	—	2
İtalyanca	—	—	—
İngilizce	—	—	—
Arapça	12.197	13.396	25.593
Yahudice	24	20	44
Çerkesçe	7	—	7
Kürtçe	41.153	41.635	82.788
Tatarca	1	—	1
Arnavutça	—	—	—
Bulgarca	—	—	—
Sair Lisanlar	2.960	3.228	6.188

Tablo 3'teki veriler değerlendirildiğinde, Urfa'da Türkçe ve Kürtçe'nin neredeyse aynı oranda konuşulduğu ve bu dilleri Arapça'nın takip ettiği görülmektedir. Az sayıda da olsa Ermenice, Yahudice, Çerkesçe, Fransızca, Tatarca ve diğer dilleri konuşan vatandaşlar söz konusudur (BİUM, 1929).

3. 1925-1926 Ders Yılı İstatistiklerine Göre Urfa ve Siverek Vilayetlerinin Eğitim-Öğretim Durumu

1926 yılında çıkarılan Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun ile eğitim teşkilatında önemli düzenlemelere gidilmiş; ilkokul, lise ve üniversitelerin belirli kurallara göre düzenlenmesi sağlanmıştır. Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun ile “Mıntıkâ Emirlikleri” kurularak Türkiye 12 maarif mıntıkasına ayrılmıştır. Buna göre Edirne 4, Erzurum 5, İzmir 6, Adana 5, Antalya 3, Ankara 6, Diyarbakır 13, Sivas 4, Trabzon 7, Gaziantep 3, Kastamonu 4 ve Konya 6 vilayetten oluşmuştur (Yücel ve Bilgin, 2018). İçinde Urfa'nın da yer aldığı Diyarbakır mıntıkasında Diyarbakır, Siirt, Siverek, Genç, Mardin, Muş, Van, Elazığ, Ergani, Urfa, Bitlis, Hakkari ve Dersim vilayetleri yer almaktadır (MVİM, 1928).

Maarif Vekâleti'nce 1928 yılında, İstanbul'daki Devlet Matbaası'nda bastırılan “1925-1926 Ders Senesi İhsaiyat Mecmuası” içerisinde Urfa ve Siverek vilayetlerindeki eğitim-öğretim kurumları ile bu kurumların personel ve öğrenci sayıları, öğrencilerin ders başarı durumları hakkında bilgi sunulmuştur. Ayrıca kütüphane ve matbaalara dair kayıtlar da yer almaktadır. Bu bağlamda ilk alt başlıkta kurumsal yapıyı analiz edebilmek adına Urfa ve Siverek Maarif Müdürlüğü'nde görev yapan personel ele alınmıştır.

3.1. Urfa ve Siverek Maarif Müdürlüğü Görevlileri

1925-1926 ders yılında Urfa'da maarif müdürü olarak kimin görev yaptığı tam olarak belirlenememekle birlikte ders yılı başlamadan önce Niyazi Bey'in (BCA, 180.9.0.0/151.725.2) ve ders döneminde ise Celil Bey'in (BCA, 180.9.0.0/217.1081.22) isimleri arşiv belgelerinde geçmektedir. Maaş açısından bir değerlendirme yapıldığında, maarif müdürlerine ödenen maaşın standart olmadığını belirtmek gerekir. O dönemde Aksaray, Isparta ve Kocaeli maarif müdürleri aylık 50 lira ile en yüksek ücretleri alırken Urfa maarif müdürü ise 40 lira ücret almaktadır. Diğer yandan memurluk kadrosu boş olup katip memur kadrosunda çalışan kişiye de 15 lira aylık maaş ve ilk tedrisat (ilköğretim) müfettişi kadrosunda bulunan kişiye ise 20 lira ücret ödendiği tespit edilmiştir (MVİM, 1928). Katip kadrosu yetersiz gelmiş olacaktır ki, Ocak 1926'da bir kadronun daha verilmesi talep edilmiştir (BCA, 180.9.0.0/219.1091.11).

1925-1926 yılı ders yılı istatistiklerinde Siverek Milli Eğitim Müdürlüğü'nün müdür, müfettiş ve memur kadrosu ile bu şahısların aldıkları maaşlar hakkında bir veriye rastlanılmamıştır.

3.2. Urfa'da Kütüphaneler

Urfa'da *Halk Kütüphanesi* adı ile bir kütüphane bulunmaktadır. Kütüphanenin binası Hususi Muhasebe'ye (İl Özel İdaresi) aittir. Kütüphanede 1 memur ve 1 müstahdem çalışmaktadır. Memur Mehmed Nazım Efendi, hususi muhasebeden 35 lira ücret almışken müstahdeme ne kadar ücret ödendiği belirtilmemiştir. Kütüphanede 117'si yazma ve 895'i basma olmak üzere toplam 1.012 kitap bulunmaktadır (MVİM, 1928).

3.3. Urfa Erkek Orta Mektebi

1925-1926 Eğitim-Öğretim dönemi istatistiklerine göre, Urfa'da Urfa Erkek Orta Mektebi adı ile ilkokul kısmı da bulunan 1 adet ortaokul bulunmaktaydı. Bu okulun idari kadrosunda 3'ü asil ve 1'i vekil olmak üzere 4 kişi görev yapmaktaydı. Okulda görev yapan idareci ve öğretmenlerin tamamı erkek olup ilkokul kısmında 5 öğretmen ve ortaokul kısmında ise 10 öğretmen bulunmaktaydı. İlkokul kısmında görev yapan 5 öğretmenin tamamı asil kadroda iken ortaokul kısmında görev yapan 10 öğretmenin 8'i asil, 2'si ise vekil olarak görev yapmaktaydı (MVİM, 1928). İdare heyetinde görev yapan 4 kişiden 2'sinin Darülfünun mezunu, kalan 2 kişiden 1'inin yüksekokul ve 1'inin de ortaokul mezunu olduğu tespit edilmiştir (MVİM, 1928).

Urfa Erkek Orta Mektebi'nin ilkokul kısmında görev yapan 5 öğretmenin 4'ü ilk öğretmen okulu mezunu iken 1'i ise ortaokul mezunudur. Okulun orta kısmındaki 10 öğretmenden 2'sinin Darülfünun mezunu, 2'sinin yüksekokul, 2'sinin yüksek öğretmen okulu, 1'inin lise, 1'inin ilköğretmen okulu mezunu ve 2'sinin de diğer menşeli oldukları görülmüştür (MVİM, 1928).

Urfa Erkek Orta Mektebi bina mülkiyetinin "İsviçrelilere" ait olduğu kayıtlara yansımışsa da bu bilginin doğru olmadığı, istatistiki bilgilerin birleştirilmesi sırasında bir hata yapıldığı düşünülmektedir. Ortaokul binasının değeri adına bir miktar belirtilmemişken okulun

müsait bir bahçesinin bulunduğu ve okul binasının kargir yapıda olduğu dikkati çekmektedir. Binanın eğitime elverişli olup olmadığı hususunda ise bir kayıt düşülmemiştir (MVİM, 1928).

Mayıs 1926'da Urfa Erkek Orta Mektebi'nin ilk kısmının 104 öğrencisi mevcuttu ve okulun yatılı kısmı olmadığından tüm öğrenciler gündüzlüydü. 104 öğrenciden 100'ü sınavlara katılırken 4 öğrenci ise sınavlara katılmamıştır. İlk kısımdaki öğrencilerin umumi sınav neticelerine bakıldığında 85 öğrenciden 72'si sınavlarda başarılı olurken 9'u ikmale kalmış ve 4 öğrenci ibka edilmiştir (yıl tekrarı) (MVİM, 1928).

Mektebin ortaokul kısmında eğitim, ilkokul kısmındaki gibi gündüz eğitimiydi. Ortaokul kısmında 45 öğrenci olup bu öğrencilerin 26'sı ücretli, 9'u ise ücretsiz okumaktaydı. Birinci kısım öğrencilerinin umumi imtihan neticelerine bakıldığında öğrencilerden 17'sinin imtihanda ve ikmalde şadadname (mezun) aldığı, ikmale kalan 7 öğrencinin tamamının yıl tekrarına bırakıldığı görülmüştür (MVİM, 1928).

3.4. Urfa ve Siverek İlk Yatı Mektepleri

Urfa ve Siverek İlk yatı mekteplerinde 4 idareci 5 öğretmen olmak üzere toplam 9'ar kişi görev yapmaktaydı. Urfa İlk Yatı Mektebi'nde görev yapan idarecilerin tamamının, öğretmenlerin ise 4'ünün asil kadroda görev yaptığı kayıtlara yansımıştır³. Siverek İlk Yatı Mektebi'nde ise hem idareci ve öğretmenlerin tamamının asil kadroda oldukları görülmektedir. Urfa İlk Yatı Mektebi'ndeki idare heyetinde çalışan 4 kişinin eğitim geçmişlerine bakıldığında bu kişilerden 1'i Darülfünun, 1'i lise mezunu iken 2'sinin ise eğitim geçmişi diğer menşeli olarak belirtilmiştir. 4 öğretmenden 3'ü ilk muallim mektebi mezunu iken 1 öğretmen ise diğer menşeli olarak gösterilmiştir. Siverek İlk Yatı Mektebi'nde görev yapan 4 idareciden 1'i Darülfünun, 1'i lise, 2'sinin de ortaokul mezunu olduğu, öğretmen kadrosunda görev yapanların 2'sinin ortaokul, 3'ünün ise ilköğretmen okulu mezunu oldukları kayıtlara yansımıştır (MVİM, 1928).

Urfa İlk Yatı Mektebi'nin binası hazineye ait olup bina değeri 35.000 lira olarak gösterilmiştir. Kargir yapıdaki mektebin bahçesinin bulunduğu kayıtlara geçirilmiştir. Siverek İlk Yatı Mektebi'nin binasının yarısı Milli Eğitim Müdürlüğü'ne diğer yarısı ise evkafa ait olup 10.000 lira bina değerinin bulunduğu ve bu binanın eğitime elverişli olmadığı tespit edilmiştir (MVİM, 1928).

Urfa İlk Yatı Mektebi'nde öğrenim gören 100 öğrencinin 7'si gündüzlü iken 93'ü ise leyli meccani (parasız yatılı) olarak eğitim görmekteydiler. 100 öğrencinin umumi imtihan sonuçlarına bakıldığında yalnızca bir öğrencinin sınava katılmadığı dikkati çekmektedir. Sınava katılan 99 öğrenciden 72'si bir üst sınıfa geçerlerken 18'i ikmale kalmış, 9'u ise sınıf tekrarına bırakılmışlardır. İkmalde kalan 18 öğrencinin ise 2'si üst sınıfa geçerken 16'sı sınıf tekrarına kalmıştır (MVİM, 1928). Yıl tekrarı yapan öğrenciler ikmal sınavından sonra toplam 25 kişi olup öğrencilerin ¼'üne tekabül etmektedir. Siverek İlk Yatı Mektebi'nin 63'ü gündüzlü, 53'ü de parasız yatılı olmak üzere toplam 116 öğrencisinin olduğu, bu öğrencilerin tamamının yıl sonu sınavlarına katıldığı görülmüştür. Sınavlara katılan öğrencilerden 4'ü

³ 5 Öğretmenden 4'ü asil kadro olarak belirtilmesine rağmen vekil kadroya herhangi bir sayı verilmemiştir.

mezun olurken 78'i üst sınıflara geçmiştir. Öğrencilerden 8'i ikmale kalırken 28 öğrenci de sınıf tekrarına kalmıştır. İkmale kalan öğrencilerden 2'sinin bir üst sınıfa geçtiği ve 6 öğrencinin sınıf tekrarına kaldığı tespit edilmiştir (MVİM, 1928). Siverek İlk Yatı Mektebi öğrencilerinin Urfa İlk Yatı Mektebi'ne kıyasla daha başarılı bir eğitim-öğretim dönemi geçirdikleri söylenebilir.

3.5. Urfa ve Siverek'teki İlkokullar

1925-1926 Eğitim-Öğretim yılında Urfa vilayetinde 15'i erkek, 4'ü kız olmak üzere toplam 19 ilkokul ve toplam 47 derslik bulunmaktaydı. İlkokulların Urfa geneli ve ayrıca ilçelere göre dağılımı⁴ aşağıda Tablo 4'te gösterilmiştir (MVİM, 1928):

Tablo 4. 1925-1926 Ders Yılına Göre Urfa'daki İlkokullar

İlkokul Sayısı	Erkek Okulu	Kız Okulu	Karma Okul	Toplam Okul	Derslik Sayısı
Urfa Merkez	9	1	-	10	22
Suruç	2	1	-	3	5
Birecik	4	2	-	6	20
Urfa Geneli	15	4	-	19	47

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, Urfa merkezdeki 9 ilkokulda 30 öğretmen kadrosunun bulunduğu, bu kadrolardan 20'sinde erkek, 5'inde kadın öğretmen çalışırken 5 kadronun ise münhal (boş) olduğu görülmektedir. Suruç'taki 3 ilkokulda 7 öğretmen kadrosu olup bu kadrolarda 5 erkek ve 1 kadın öğretmen görev yaparken 1 kadronun ise boş olduğu dikkati çekmektedir. Birecik'teki 6 ilkokulda ise 26 öğretmen kadrosunun bulunmaktadır. Bu kadrolarda 16'sı erkek ve 7'si kadın olmak üzere toplam 23 öğretmenin görev yaptığı, 3 öğretmen kadrosunun ise boş olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Urfa genelinde 19 ilkokulda 63 öğretmen kadrosunun bulunduğu, bu kadrolardan 41'inde erkek öğretmen ve 13'ünde ise kadın öğretmen çalıştığı, 9 öğretmen kadrosunun ise boş olduğu kayıtlara yansımıştır (MVİM, 1928).

Urfa merkezde görev yapan 20 erkek öğretmenin eğitim menşelerine bakıldığında bu öğretmenlerden 1'inin yüksekokul, 3'ünün öğretmen okulu mezunu 16'sının ise diğer menşelerden geldikleri görülmektedir. 5 kadın öğretmenin ise diğer menşeli oldukları kayıtlara yansımıştır. Suruç'ta görev yapan 5'i erkek ve 1'i kadın toplam 6 öğretmenin tamamının diğer menşeli oldukları; Birecik'te görev yapan öğretmenlerden 6 erkek ve 2 kadın öğretmenin öğretmen okulu mezunu oldukları, 10 erkek ve 5 kadın öğretmenin ise diğer menşeli oldukları tespit edilmiştir (MVİM, 1928).

İlkokul öğretmenlerinin yaş gruplarına bakıldığında Urfa merkezde görev yapan öğretmenlerden 12'sinin 20-25 yaş aralığında, 8'inin 25-30 yaş aralığında, 4'ünün 30-35 yaş aralığında ve 1'inin de 40-45 yaş aralığında oldukları görülmüştür. Suruç'ta görev yapan 6 öğretmenden 3'ünün 20-25 yaş aralığında, 2'sinin 25-30 yaş aralığında ve 1'inin 30-35 yaş

⁴ Kaynakta Harran ilçesi de yer almaktadır. Fakat tüm rakamlar sıfır olduğundan tabloda yer verilmemiştir.

aralığında oldukları tespit edilmiştir. Birecik ilçesinde görev yapan 23 öğretmenin 8'inin 20-25 yaş aralığında, 6'sının 25-30 yaş aralığında, 4'ünün 30-35 yaş aralığında ve 5'inin de 40-45 yaş aralığında oldukları kayda geçmiştir (MVİM, 1928).

Tablo 5. 1925-1926 Ders Yılına Göre Siverek'teki İlkokullar

İlkokul Sayısı	Erkek Okulu	Kız Okulu	Karma Okul	Toplam Okul	Derslik Sayısı
Siverek Merkez	6	-	1	7	19
Viranşehir	1	1		2	7
Siverek Geneli	13	1	2	16	26

Tablo 5'teki verilerden hareketle, Siverek merkezde bulunan 7 ilkokulda 13'ü erkek ve 2'si kadın olmak üzere 15 öğretmenin görev yaptığı, 4 öğretmen kadrosunun ise boş olduğu dikkati çekmektedir. Viranşehir'deki 2 ilkokulda ise 4'ü erkek ve 1'i kadın olmak üzere 5 öğretmenin görev yaptığı, 2 kadronun ise boş olduğu tespit edilmiştir. Siverek'te görev yapan öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında; 6 erkek öğretmenin öğretmen okulu mezunu ve 7 erkek öğretmenin ise diğer menşeli olduğu anlaşılmaktadır. Siverek'te görev yapan 2 kadın öğretmenin de diğer menşeli oldukları kayıtlara yansımıştır. Viranşehir'de görev yapan erkek öğretmenlerden 1'i öğretmen okulu mezunu iken 3'ü diğer menşelidir. İlçedeki tek kadın ilkokul öğretmeni ise diğer menşelidir (MVİM, 1928). Siverek merkez ilçede görev yapan ilkokul öğretmenlerinin yaş gruplarına bakıldığında 8 öğretmenin 20-25 yaş aralığında, 3 öğretmenin 25-30 yaş aralığında, 2 öğretmenin 30-35 yaş aralığında ve 2 öğretmenin de 40-45 yaş aralığında oldukları tespit edilmiştir. Viranşehir'de görev yapan 5 öğretmenin ise 2'sinin 20-25 yaş aralığında, 1'er öğretmenin de 25-30, 30-35 ve 40-45 yaş aralıklarında oldukları kaydedilmiştir (MVİM, 1928).

Tablo 6. 1925-1926 Ders Yılında Urfa'daki İlkokullarda Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları

İlçe	1. Sınıf (K/E/T)	2. Sınıf (K/E/T)	3. Sınıf (K/E/T)	Toplam (K/E/T)
Urfa Merkez	52/169/221	24/113/137	11/80/91	104/407/511
Suruç	10/30/40	8/14/22	-/5/5	18/63/81
Birecik	63/198/261	29/80/109	18/81/99	131/443/574
Urfa Genel	125/397/522	61/207/268	29/166/195	253/913/1166

İlçe	4. Sınıf (K/E/T)	5. Sınıf (K/E/T)	İkiden Giren (K/E/T)	Okuldan Ayrılan (K/E/T)
Urfa Merkez	7/30/37	10/15/25	7/92/99	7/74/81
Suruç	-/9/9	-/5/5	2/12/14	5/7/12
Birecik	8/58/66	13/26/39	27/8/35	27/10/37
Urfa Genel	15/97/112	23/46/69	36/112/148	39/91/130

1925-1926 Ders yılının başında Urfa vilayetindeki ilkokulların öğrenci mevcudu ile ders yılı içinde okuldan ayrılanlara ve yeni kayıt yaptıranlara dair bilgiler Tablo 6'da verilmiştir (MVİM, 1928). Bu tabloya göre 1925-1926 başında Urfa genelinde 125'i kız ve 397'si erkek olmak üzere toplam 522 yeni öğrenci kayıt yaptırmıştır. İleri sınıflarda ise öğrenci sayılarında özellikle de kız çocuklarının eğitim devamlılığında ciddi bir düşüş yaşanmıştır. Bu durum ailelerin çocuklarını alfabeyi öğrendikten sonra okuldan aldığı şeklinde yorumlanabileceği gibi yeni rejimle birlikte ailelerin eğitimin önemini idrak ettiği yönünde olumlu bir gelişme olarak da değerlendirilebilir.

Tablo 7. 1925-1926 Ders Yılında Siverek'teki İlkokullarda Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları

İlçe	1. Sınıf (K / E / T)	2. Sınıf (K / E / T)	3. Sınıf (K / E / T)	Toplam (K / E / T)
Siverek Merkez	- / 108 / 108	- / 55 / 55	- / 44 / 44	- / 291 / 291
Viranşehir	14 / 6 / 20	1 / 12 / 13	- / 9 / 9	16 / 47 / 63
Siverek Genel	14 / 114 / 128	1 / 67 / 68	- / 53 / 53	16 / 338 / 354

İlçe	4. Sınıf (K / E / T)	5. Sınıf (K / E / T)	İkiden Giren (K / E / T)	Okuldan Ayrılan (K / E / T)
Siverek Merkez	- / 45 / 45	- / 39 / 39	- / 112 / 112	- / 81 / 81
Viranşehir	1 / 2 / 3	- / 8 / 8	6 / 29 / 35	- / 16 / 16
Siverek Genel	1 / 47 / 48	- / 47 / 47	6 / 141 / 147	- / 97 / 97

1925-1926 ders yılında Siverek vilayetinde toplam 114 öğrenci kayıt yaptırmıştır. Siverek'te bir tane de karma ilkokul bulunmasına rağmen ilkokulda eğitim alan kız öğrencinin bulunmaması son derece ilginç bir durumdur. Öğrenci mevcutları hem Siverek merkez ilçede hem de Viranşehir'de ilerleyen sınıflarda ciddi biçimde düşmektedir. Viranşehir'de ilkokul birinci sınıf öğrencileri arasında kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından fazla olması kız çocuklarının okutulması adına önemli bir göstergedir. Yıl içerisinde eğitim gören öğrencilerin yaklaşık 1/4'ünün okuldan ayrılması da dikkate değer bir durumdur (MVİM, 1928).

Tablo 8. Urfa'daki İlkokul Öğrencilerinin Velilerinin Meslekleri

Öğrencilerin Babalarının Meslekleri	Çiftçi-Ziraat İle Uğraşan	Ticaret ve Zanaat Erbabı	Asker ve Sivil Memur	Serbest Meslekler	Diğer Meslekler	Toplam
Merkez İlçe	58	165	45	118	81	467
Suruç	12	28	4	20	17	81
Birecik	25	236	30	96	158	545
Urfa Geneli	95	429	79	234	256	1093

Tablo 8'de öğrencilerin velilerinin meslekleri belirtilmiştir. Veliler içerisinde sayıca en az olanı 79 kişi ile asker ve sivil memurlardır. Buna karşılık Urfa genelindeki ilkokul öğrencilerinin velileri içerisinde sayıca en fazla meslek grubu ticaret ve zanaat erbabı kitledir. Şehirlerde sosyo-ekonomik açıdan önemli bir statüye sahip esnaf ve zanaatkarların çocuklarını okutma konusundaki tavırları şehrin sosyo-ekonomik yapısının sürdürülebilirlik istendiği biçiminde de yorumlanabilir (MVİM, 1928).

Tablo 9. Siverek'teki İlkokul Öğrencilerinin Velilerinin Meslekleri

Öğrencilerin Babalarının Meslekleri	Çiftçi-Ziraat İle Uğraşan	Ticaret ve Zanaat Erbabı	Asker ve Sivil Memur	Serbest Meslekler	Diğer Meslekler	Toplam
Siverek Merkez İlçe	62	110	22	61	67	322
Viranşehir	-	49	-	7	16	72
Siverek Geneli	62	159	22	68	83	394

Siverek'te eğitim gören imtihan arifesindeki öğrenci velilerinin mesleklerine bakıldığında bunlar içerisinde ticaret ve zanaat erbabından olanların sayıca öne çıktığı görülmektedir. Viranşehir'de veli meslekleri içerisinde hem çiftçi hem de asker ve sivil memur kimsenin bulunmaması ilginç bir sonuçtur. Bu durum verilerin sağlıklı biçimde yansıtılamadığı olarak yorumlanabilir (MVİM, 1928).

Tablo 10. 1925-1926 Ders Yılında Urfa'daki İlkokullarda Öğrenci Başarı Durumu

	Yıl Sonu Sınavı Sonuçları								İkmal Sonuçları					
	Geçenler		İkmale Kalanlar		Dönenler		Toplam		Geçenler		Dönenler		Toplam	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Merk ez İlçe	56	271	16	9	138	39	104	425	5	7	4	9	9	16
Suruç	8	36	8	-	24	7	68	15	-	-	-	8	-	8
Bireci k	69	291	25	1	125	61	441	131	1	13	-	12	1	25
Urfa Genel i	136	598	49	10	287	107	934	250	6	20	4	29	10	49

Tablo 10'a göre yıl sonu imtihanında, 136 kız öğrenci ve 598 erkek öğrenci başarılı olmuştur. İkmale kalan 49 öğrenciden 6 kız ve 20 erkek öğrenci başarılı olmuşlardır. 10 kız ve 29 erkek öğrenci ise ikmâl sınavlarında başarısızdır (MVİM, 1928). Kayıtlara göre öğrencilerin başarı oranlarının son derece yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 11. 1925-1926 Ders Yılında Siverek'teki İlkokullarda Öğrenci Başarı Durumu

	Yıl Sonu Sınavı Sonuçları								İkmal Sonuçları					
	Geçenler		İkmale Kalanlar		Dönenler		Toplam		Geçenler		Dönenler		Toplam	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Merkez İlçe	-	178	-	31	-	113	-	322	-	31	-	-	-	31
Viranşehir	12	29	-	14	10	7	19	50	-	-	-	14	-	14
Siverek Geneli	12	207	-	45	10	120	19	372	-	31	-	14	-	45

Siverek ve Viranşehir'de sınava giren 372 ilkokul öğrencisinden 12 kız ve 207 erkek öğrenci sınavlarında başarılı olmuşlardır. 45 erkek öğrenci ikmale, 120 erkek ve 10 kız öğrenci ise yıl tekrarına kalmışlardır. İkmal sınavlarına giren Siverek'teki 31 öğrencinin tamamı başarılı olurken Viranşehir'deki 14 öğrenci ise tekrara kalmıştır (MVİM, 1928).

Tablo 12. 1925-1926 Ders Yılında Urfa'daki İlkokulların Fiziki Durumu

	Yapı Malzemesi		Eğitime Uygun Olup Olmadığı		Kime Ait Olduğu				Değeri (TL)
	Kargir	Ahşap	Uygun	Uygun Değil	Evkaf	Milli Emlak	Hususi İdare	Şahıs	
Merkez İlçe	10	-	5	5	-	6	-	4	12.847
Suruç	2	1	1	2	-	1	-	2	500
Birecik	6	-	2	4	-	5	-	1	966
Urfa Geneli	18	1	8	11	-	12	-	7	14.313

Tablo 12'de belirtildiği üzere Urfa genelinde 19 adet ilkokul binası olup bu binaların 18'i kargir yapıda ve 1'inin ise ahşap olduğu; okul binalarından 8 tanesi eğitime uygunken, 11 tanesinin eğitime uygun olmadığı tespit edilmiştir. Okul binalarından 12 tanesi milli emlaka, 7 tanesi ise şahsa aittir (MVİM, 1928).

Tablo 13. 1925-1926 Ders Yılında Siverek'teki İlkokulların Fiziki Durumu

	Yapı Malzemesi		Eğitime Uygun Olup Olmadığı		Kime Ait Olduğu				Değeri (TL)
	Kargir	Ahşap	Uygun	Uygun Değil	Evkaf	Milli Emlak	Hususi İdare	Şahıs	
Merkez İlçe	7	-	4	3	-	6	-	1	8.700
Viranşehir	2	-	-	2	-	2	-	-	250
Siverek Geneli	9	-	4	5	-	8	-	1	8.950

Siverek vilayetinde 9 ilkokul binası olup bu binaların tamamı kargir yapıdadır. Okul binalarından 4 tanesi eğitime uygun olduğu, 5 tanesinin ise eğitime uygun olmadığı tespit edilmiştir. Okul binalarından 8 tanesi milli emlaka aitken, 1 tanesi ise şahsa ait olup bu okul binası için yıllık 250 lira bina sahibine kira ödenmiştir (MVİM, 1928).

Tablo 14. 1925-1926 Ders Yılında Urfa'daki İlkokulların Demirbaş Eşya Durumu

Demirbaş Eşya								
	İdareye Ait		Tedrisata Ait		Müzeye Ait		Kütüphaneye Ait	
	Yeterli	Yetersiz	Yeterli	Yetersiz	Yeterli	Yetersiz	Yeterli	Yetersiz
Merkez	5	4	5	4	-	1	1	7
Suruç	-	3	-	1	-	-	1	-
Birecik	1	6	-	5	-	1	-	6
Urfa Geneli	6	13	5	10	-	2	2	13

Tablo 14'te görüleceği üzere ilkokullardaki demirbaş eşyaların son derece yetersiz olduğu, özellikle de Suruç ilçesinde eğitim-öğretimin zor şartlar altında, yeterli teknik malzeme olmadan yürütülmeye çalışıldığı dikkati çekmektedir (MVİM, 1928).

Tablo 15. 1925-1926 Ders Yılında Siverek'teki İlkokulların Demirbaş Eşya Durumu

Demirbaş Eşya								
	İdareye Ait		Tedrisata Ait		Müzeye Ait		Kütüphaneye Ait	
	Yeterli	Yetersiz	Yeterli	Yetersiz	Yeterli	Yetersiz	Yeterli	Yetersiz
Merkez	-	7	-	7	-	-	-	7
Viranşehir	-	2	-	2	-	-	-	2
Siverek Geneli	-	9	-	9	-	-	-	9

Tablo 15'ten hareketle, Siverek ve Viranşehir'deki 9 ilkokuldaki idareye, tedrisata ve kütüphaneye ait demirbaş eşyalarının tüm okullarda yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Müze olmadığından müzeye ait demirbaş eşya da söz konusu değildir (MVİM, 1928).

Tablo 16. 1925-1926 Ders Yılında Urfa'daki İlkokulların Gider Tablosu

	Öğretmenlerin Maaşları	Müstahdem Ücretleri	Maaş Ücretleri Toplam	Diğer Giderler	Genel Toplam
Merkez İlçe	16.032	2.100	18.132	23.687	41.819
Suruç	3.504	480	3.984	12.285	16.269
Birecik	13.416	1.680	15.096	25.753	40.849
Urfa Geneli	32.952	4.260	37.212	61.675	98.937

Urfa genelinde öğretmenlere 32.952 lira ve müstahdemlere de 4.260 lira maaş ödemesi yapılmıştır. 61.675 liralık diğer giderlerle birlikte toplam 98.937 liralık gider gerçekleştirilmiştir (MVİM, 1928). Bina yapımı, tamirat, tadilat, ısınma vd. ihtiyaçlar için toplam maaşların iki katına yakın bir harcama yapılması eğitime verilen önemin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 17. 1925-1926 Ders Yılında Siverek'teki İlkokulların Gider Tablosu

	Öğretmenlerin Maaşları	Müstahdem Ücretleri	Maaş Ücretleri Toplam	Diğer Giderler	Genel Toplam
Merkez İlçe	2.256	2.460	4.716	-	4.716
Viranşehir	660	900	1.560	-	1.560
Siverek Geneli	2.916	3.360	6.276	-	6276

Siverek vilayetinde 1925-1926 eğitim-öğretim döneminde öğretmenlere toplam 2.916 lira ücret ödemesi yapılmıştır. İlkokullarda görev yapan hizmetli kadrosundaki personele ise 3.360 lira ödemenin yapılması ilginçtir (MVİM, 1928). Hizmetlilerin kadro sayısı ve maaş ücretlerinin öğretmenlerden fazla olamayacağı düşünüldüğünde bu tablodaki verilerin yanlış olma ihtimali söz konusudur.

3.7. Urfa'daki Anaokulları

Urfa vilayetinde 1 adet anaokulu olup bu okulun 80 öğrencisi bulunmaktaydı. Filiz, Gonca ve Gül olarak sınıflandırılmış öğrencilerden⁵ 45'inin Filiz, 35'inin ise Gonca sınıfına

⁵ Erken Cumhuriyet döneminde anaokulu öğrencileri kendi içerisinde yaş ve fiziksel gelişimlerine bakılarak 3 grupta Filiz, Gonca ve Gül olarak sınıflandırılmıştır. 3-5 yaş aralığındaki çocuklar daha ziyade Filiz sınıfına kabul edilirken, 5 yaş üstü çocuklar ise Gonca ve Gül sınıflarına alınmıştır.

mensup oldukları görülmüştür. 3-7 yaş arasında öğrenci kabul edilen anaokullarında Urfa vilayeti anaokulundaki çocuklardan 29'unun 4 yaşında, 36'sının 5 yaşında ve 15'inin de 6 yaşında oldukları tespit edilmiştir. Anaokulundaki çocukların velilerinin meslek durumlarına bakıldığında, kayıtlı 80 öğrencinin babalarının 15'inin neccar (marangoz veya dülger), 12'sinin esnaf ve zanaat erbabı, 28'inin asker ve sivil memur, 5'inin ulema ve 20'sinin servet sahibi oldukları kayıtlara yansımıştır. 1925-1926 eğitim-öğretim yılı içerisinde bu 80 öğrenciden 15'i adi hastalık (bulaşıcı olmayan) sebebiyle okuldan alınmışlardır. Diğer yandan Urfa vilayeti anaokulunda görev yapan öğretmenlerin eğitim menşelerine bakıldığında 3 öğretmenden 1'i anaokulu öğretmenliği mezunu iken 2 öğretmenin diğer menşeli oldukları görülmüştür (MVİM, 1928).

Öğretmenlerden 2'si 601-1000 lira arasında ve 1 öğretmen ise 1001-3000 lira arasında yıllık maaş almıştır. Bu öğretmenlerden 2'sinin 18-25 yaş aralığında ve 1'inin de 25-40 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Okulda 2 hademenin çalıştığı ve bunlardan 1'inin kadın olduğu kayıtlara yansımıştır. Anaokulunun yıllık gideri ise 1.434 lira öğretmen maaşı, 480 lira hademe maaşı ve 55 lira da diğer giderler olmak üzere toplam 1.969 liradır. Urfa vilayeti anaokulunun taş ve tuğla cinsinden bir yapıya sahip 2 katlı bir bina olduğu ve okulda 3 adet derslik bulunduğu tespit edilmiştir (MVİM, 1928).

3.8. Matbaa

İhsaiyat Mecmuası yıllığına göre Urfa'da "Vilayet Matbaası" ve "İrfan Matbaası" adı ile faaliyet gösteren 2 adet matbaa olduğu görülmüştür. Vilayet Matbaası'nın binası ve matbaası özel idareye ait iken İrfan Matbaası'nın binası özel idareye matbaası ise şahsa aittir. Vilayet Matbaası'nda 6 personel, İrfan Matbaası'nda ise 3 personel çalışmaktadır. Vilayet Matbaası'nın matbaa ve diğer aletlerinin 5.000 lira değerinin bulunduğu ve yıllık 2.500 lira gelire karşılık 4.000 lira masrafının bulunduğu tespit edilmiştir. İrfan Matbaası'nın matbaa ve diğer aletlerinin 1.500 lira değerinde olduğu, yıllık 300 lira gelire karşılık 800 lira gider kaydedildiği dikkati çekmektedir. Vilayet Matbaası'nda haftalık "*Urfa*" gazetesi yayımlanırken İrfan Matbaası'nda ise hafta iki defa "*İrfan*" gazetesi yayımlanmıştır (MVİM, 1928).

SONUÇ

Tanzimat döneminden itibaren devletin askeri, ekonomik, kültürel vb. alanlarda potansiyelini ortaya koymak için hazırlanmış olan salnameler sahip oldukları istatistiki bilgiler nedeniyle son derece önemli kaynaklardır.

Devlet Salnamesi başta olmak üzere eğitim, ordu, maden vb. konularda hazırlanmış salnameler Osmanlı Devleti'nin tamamı hakkında bilgi sahibi olmamızı sağladığı gibi vilayet salnameleri ise taşrada bilgi sahibi olmamızı sağlamaktadır. Devletin askeri, ekonomik, içtimai potansiyelini ortaya koyması ve bu veriler doğrultusunda devlet politikalarının oluşturulması açısından önemli bir kaynak olan istatistik tutma alışkanlığı Cumhuriyet döneminde de aynen devam ettirilmiştir.

Osmanlı Devleti'nin son asrında bürokraside modernleşme süreci ile başlayan yenileşme hareketi devletin nitelikli insan kaynağına ne derece ihtiyaç duyduğunu ortaya

çıkarmıştır. Bu nitelikli insan kaynağının sürdürülebilir kılınması adına 19. yüzyılın başlarından itibaren eğitime özel önem verilmiştir. Geleneksel eğitim kurumlarının yanında Batılı standartlarda eğitim veren okullar açılmıştır. “Maarifperver Padişah” olarak tarihe geçen Sultan II. Abdülhamid döneminde çok sayıda okul açılmıştır. Başlangıçta İstanbul merkezli yürütülen eğitim politikaları zaman içerisinde taşrada da etkisini göstermiştir. Osmanlı Devleti’nin son dönemi toplumsal olarak eğitimin farkındalığına varıldığı bir dönem olmuştur. Lakin üst üste girilen savaşlar, Osmanlı’nın yoğun çabalarla yetiştirdiği okur-yazar insan kadrosuna ağır bir darbe indirmiştir. I. Dünya Savaşı’ndan sonra elde kalan son vatan topraklarında yaşanan işgaller, işgalleri sonlandırmak için verilen Milli Mücadele yeterince azalmış olan insan ve mali kaynaklarımızı tüketme noktasına getirmiştir.

Milli Mücadele’nin zaferle sonuçlanması ve Cumhuriyet’in ilanı sonrasında yeni Türk devletinin de en önemli sorunlarından birisi nitelikli ve iyi yetişmiş insan gücü olmuştur. Bu gücün Türkiye’yi çağdaş medeniyetler seviyesi hedefine ulaştırmak için gerekliliğinin farkında olan Mustafa Kemal Paşa ve Cumhuriyet’in kurucu kadroları eğitime özel önem göstermişlerdir. İhsaiyat Mecmuası vasıtasıyla okul sayısı, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı, okulların fiziki altyapısı vb. potansiyeli görebilmeleri, bu veriler doğrultusunda eğitim politikalarını belirlemeleri mümkün olmuştur.

1926 Teşkilat-ı Mülkiye Kanunu ile Urfa vilayeti bünyesinde birleştirilmiş olan Urfa ve Siverek vilayetlerinin 1925-1926 ders dönemi eğitim istatistiklerinin incelenmiş olduğu bu çalışmada Urfa ve Siverek vilayetlerinin eğitim/kültür potansiyelini değerlendirebilmek mümkün olmuştur. Urfa vilayetinin sınırları içerisinde yer alan Harran kazasına ait gerek 1925-1926 ders yılı istatistiklerinde gerekse daha önceki 1923-24 ve 1924-25 ders yılı istatistiklerinde hiçbir verinin yer almıyor olması şehrin bütününe sağlıklı biçimde değerlendirilmesini mümkün kılmamıştır.

Osmanlı son döneminde toplumsal eğitim adına atılmış olan önemli adımlar kız ve erkek çocuklarında önemli seviyede bir okullaşma ortaya çıkarmıştır. Bu durum Siverek ve Urfa’da da kendisini göstermiş, 1894-1895 ders yılından itibaren sürekli bir artış görülmüştür. Ne var ki Cumhuriyet’in ilk eğitim istatistiği olan 1339-1340 (1923-1924) ders yılı istatistiği, bu artışın Cumhuriyet dönemine aynen yansıtlamadığını ortaya koymaktadır. Bunda en etkili neden; I. Dünya Savaşı ve Milli Mücadele’dir. 8 yıllık savaş dönemlerinde her kurumda yaşanan olumsuzluklar hiç kuşkusuz eğitim kurumlarına da yansımıştır. Bununla birlikte yeni Türk devletinin Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimi Maarif Vekâleti çatısı altında kurumsallaştırma politikaları bazı zamanlarda taşrayı olumsuz yönde etkilemiştir. Siverek ve Urfa’da var olan idadiler kapanmış, ayrıca Urfa’daki İmam Hatip Lisesi de bu süreçte kapatılan okullardan bir başkası olmuştur.

Her ne kadar Osmanlı son dönemi istatistiki verileri Cumhuriyet’in ilk yıllarına nispetle daha yüksek gözükse de yenedevletin eğitimdeki kurumsallaşma çabaları sonrasında attığı adımlar toplumun eğitimin önemini idrak etmesine neden olmuştur. Cumhuriyet döneminde de 1923-1924 eğitim istatistiğinden itibaren sürekli bir artış görülmesi bu durumun en somut örneğidir.

KAYNAKÇA

- Akyıldız, A. (2012). *Osmanlı Bürokrasisi ve Modernleşme*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Alkan, M.Ö. (2000). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri 1839-1924*, Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları.
- Bakkal, A. (2006). "Medreseleşme Sürecinde Harran Okulu", *I. Uluslararası Katılımlı Bilim, Din ve Felsefe Tarihinde Harran Okulu Sempozyumu*, 28-30 Nisan 2006, Şanlıurfa: C. I: 248-258.
- Başbakanlık İstatistik Umum Müdürlüğü (1929). *1927 Umumi Nüfus Tahriri*, I, Hüsnütabiat Matbaası.
- BCA, 180.9.0.0/151.725.2
- BCA, 180.9.0.0/217.1081.22
- BCA, 180.9.0.0/219.1091.11
- BCA, 180.9.0.0/95.466.5
- Çolak, D. (2023). "Türkiye Cumhuriyeti Mülki İdare Tarihinde İlçeye Dönüştürülen İller", *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 19/37: 1-35.
- Demirkıran, A. M. (2022). "İbtidâî Mektep". *Türk Maarif Ansiklopedisi*. Erişim adresi: <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/ibtidai-mektep/#yazar-1> (Erişim Tarihi 10.04.2026).
- Ekinci, A. (2006). "Harran ve Harran Okulunu Etkileyen Siyasi, Dinî, Coğrafi ve İlmî Unsurlar", *I. Uluslararası Katılımlı Bilim, Din ve Felsefe Tarihinde Harran Okulu Sempozyumu*, 28-30 Nisan 2006, Şanlıurfa: C. II: 9-22.
- İdem, T. (2022). "İhsaiyat Mecmuası 1925-1926 Ders Yılı İstatistiklerine Göre Mardin'de Eğitim", *2. Uluslararası Anadolu Bilimsel Araştırmalar Kongresi*, 25 Ekim 2022, Şanlıurfa: 29-42.
- İlyas, A. (2017). "1927 Nüfus Sayım Sonuçlarına Göre Urfa Nüfusunun Genel Yapısı ve Özelliği", *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 12/24: 143-156.
- Kapaklı, H. K.(1927). *Urfa Vilayet Salnamesi*, İstanbul: İlhami Fevzi Matbaası.
- Maarif Vekâleti (1341) *Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti 1339-1340 Ders Senesi İhsaiyat Mecmuası*, İstanbul: Devlet Matbaası.
- Maarif Vekâleti (1927). *Maarif Vekaleti 1340-1341;1924-1925 Ders Senesi İhsaiyat Mecmuası*, İstanbul: Devlet Matbaası.
- Maarif Vekâleti (1928). *Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti 1925-1926 Ders Senesi İhsaiyat Mecmuası*, Devlet Matbaası.
- Maarif Vekâleti (1929). *TC Maarif Vekâleti 1926-1927 İstatistik Yıllığı*, İstanbul: Devlet Matbaası.

- Sertel, S. (2015). “1927 Nüfus Sayımı Sonuçlarına Göre Elazığ Nüfusu”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25/I: 303-316.
- Vurgun, A. (2024). “19. Yüzyıl Türkiye’sinde Eğitimde Modernleşme Atağı: II. Mahmud ve Tanzimat Döneminde Eğitime Bakış”, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 13/37: 185-208.
- Yıldız, M. Z. Ve Deniz, O. (2016). “Maarif Salnamelerine Göre, 19. Yüzyıl Sonunda Van’da Eğitim ve Kültürel Hayat”, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21/35: 197-208. <https://doi.org/10.17295/dcd.86109>
- Yücel, M. S. (2016). “Cumhuriyet in İlk Yıllarında Anaokulları”, *The Journal Of International Social Research*, 9/43: 995-1004.
- Yücel M. S. ve Bilgin T. (2018), “1925-1926 Ders Yılında Manisa’da Eğitim”, *Geçmişten Günümüze Manisa Şehzade II. Mehmet ve Manisa Tarihi-Kültürü-Ekonomisi*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Yayınları, C. II: 985-996.
- Yücel, M. S. (2018). “Eğitim Tarihi Açısından Maarif Vekâleti İhsaiyat Mecmuası”, *XVIII. Türk Tarih Kongresi*, 1 - 05 Ekim 2018, Ankara: 391-410.
- Yücel, M. S. (2023), “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Köy Yatı Mektepleri”, *History Studies*, 15/Cumhuriyetin 100. Yılı Özel Sayısı: 293-313.

EK: Urfa Orta Mektebine Ait Fotoğraf (1925 Yılı)



Kaynak: BCA, 180.9.0.0/95.465.5

Makale Tercümesi

Türk Alfabesinin Latinceleştirilmesi: Bir Kültürel Değişimin Başlatılmasına Dair İnceleme

“Latinizing the Turkish Alphabet: A Study in the Introduction of a Cultural Change”

Margaret M. Wood

(American Journal of Sociology, Vol. 35, No. 2 (Sep., 1929), pp. 194-203

URL: <https://www.jstor.org/stable/2766122>)

Eser KABACIK¹

Olca ÇINKIR ÖZBİTİRGİÇ²

DOI: 10.5281/zenodo.21744763

Çeviri Notu: Bu makale, sosyolog Margaret M. Wood tarafından Türk alfabesinin Latin harflerine uyarlanışının hemen akabinde, devrimin toplumsal etkilerini dışarıdan bir gözlemcinin bakışıyla incelemek amacıyla kaleme alınmıştır. Metinde yer alan bazı kavramlar (örneğin dönemin Batı sosyoloji literatürüne ait "öteki" ve "ırk psikolojisi" gibi terimler), yazarın 20. yüzyılın başındaki akademik arka planını yansıtmakta olup, Harf İnkılabı'nın uluslararası alanda nasıl yankı bulduğunu ve bir dönemin Batılı entelektüel çevrelerince nasıl okunduğunu göstermesi açısından önemli tarihsel bir tanıklık sunmaktadır.

Özet

Türk alfabesinin Latinceleştirilmesi, bir halkın liderlerince başlatılan temel bir kültürel değişimi hızla benimsemesinin dikkate değer bir örneğidir. Eski Türk yazısı yaklaşık beş yüz ayrı Arap harfi gerektiriyordu. Bu yazının öğrenilmesindeki güçlük, Türk eğitim sistemindeki geriliğin ve Avrupa kültüründen uzak kalmanın önemli nedenlerinden biriydi. Başkan Mustafa Kemal Paşa'nın incelikli yaklaşımı ve coşkusu, diğer reformlarla birlikte yirmi dokuz Latin harfinden oluşan yeni alfabenin başarıyla yerleşmesinde başlıca rolü oynamıştır. Arap alfabesinin de sonradan benimsenmiş bir yazı sistemi olması, Başkan'ın “Türk dili yüzyıllardır tutsaktı; şimdi zincirlerini kırıyor” sözünü söylemesine imkân vermiştir. Başkan Kemal'in

¹ Bağımsız Araştırmacı, Türkiye, eserkabacik@gmail.com ORCID: 0009-0008-5111-6261

² Bağımsız Araştırmacı, Türkiye, olcaycinkirozbitirgic@gmail.com ORCID: 0009-0008-3764-6303

atadığı dil komisyonu yeni alfabeyi önermeye hazır olur olmaz, o bu alfabeyi büyük bir hevesle öğrenmeye başlamış ve Dolmabahçe Sarayı’nda devlet bakanları ile diğer yüksek memurları bizzat ders vererek yetiştirmiştir. Kasım 1928’de Büyük Millet Meclisi, eski yazının gazete ve diğer süreli yayınlarda 1 Aralık 1928’den, devlet belgelerinde 1 Ocak 1929’dan, sivil belgelerde 1 Haziran 1929’dan, ticaret kayıtları ve antetler gibi diğer bütün belgelerde ise 1 Haziran 1930’dan sonra kullanılmasını yasaklayan bir kanun kabul etmiştir. Yeni alfabenin yaygınlaştırılmasında asıl büyük adım, 1 Ocak 1929’da ulusal okulların açılmasıyla atılmıştır. On altı ile kırk yaş arasındaki bütün yurttaşlar, yeni alfabeyle Türkçe okuyup yazamadıkları ve bu kurslara devam etmedikleri takdirde para cezasına çarptırılacaklardır. Kurs süresi okuma yazma bilmeyenler için dört, bilenler için iki aydır. Yeni eğitim düzeni, okuma malzemesine olan talebi hızla artırmış; çevirmenler, daha önce çoğu kez yalnızca Kur’an’la sınırlı kalan okuyuculara yabancı eserleri kazandırmak için çalışmaya başlamıştır.

GİRİŞ

Eski kinlerin ve önyargıların yıkılarak “biz” grubunun duygusunun, daha önce “öteki” sayılanları da kapsayacak biçimde genişlemesi, kalıcı dünya barışına ulaşma çabasında temel koşullardan biridir. Çünkü dünya nüfusunun kaynaklara tatmin edici biçimde uyum sağlaması, barışın vazgeçilmez şartı olarak artık genel kabul görmektedir. İnsan doğası öyledir ki, komşu ülkelerin nüfusu ile gıda arzı arasında güvenlik payı bulunsa bile, arzu edilen bir toprağı elinde tutan küçük, nefret edilen veya hor görülen bir “öteki” grubunu dışarıda bırakan hiçbir düzenleme uzun süre tatmin edici sayılmaz.

Beyaz ırka mensup “öteki” gruplardan hiçbiri, yakın geçmişte kültürel farklılık nedeniyle Türkler kadar zarar görmemiştir. Türklere karşı sempati son derece sınırlı kalmıştır. Bunun bir nedeni, ülkenin göz dikilen stratejik konumu, diğer nedeni ise Türklerin Batı Avrupalı komşularından yönetim biçimi, din, aile düzeni, dil, giyim ve “ırk psikolojisi” adı verilen daha az somut düşünce ve davranış tarzları bakımından ayrılmasıdır. Türkler farklılıklarıyla tanınmış; “sınır, soy ve doğum” farklarını silen insan doğasının temel benzerlikleri ise, savaş sonrası olayların Türklerin hâlâ güçlü bir millet olduğunu ve yozlaşmış bir ırk olmadığını ortaya koymasına kadar büyük ölçüde göz ardı edilmiştir.

1923 Lozan Antlaşması, üç yıl önceki onaylanmamış Sevr Antlaşması’nın fiilen ortadan kaldıracağı Türk ulusal varlığını tanımıştır. “Öteki” grup önemli bir zafer kazanmış ve Türkiye’de uyanan milliyetçilik ruhu büyük bir ivme kazanmıştır. Aynı dönemde, Küçük Kaynarca Antlaşması’ndan sonra yabancıların Türk iç işlerine karışmasıyla bir buçuk yüzyıl önce başlayan batılılaşma süreci de hızla ilerlemiştir.

Milliyetçilik ile batılılaşma, belli ölçüde birbirine karşıt güçlerdir; bu nedenle ayarlamalar yapılırken zaman zaman gerilim ve çatışma doğmaktadır. Örneğin, özünde Türk olan bazı gelenekleri korurken Batı’ya ait fikir ve yöntemleri benimseme çabası böyle gerilimlere yol açmaktadır. Uluslararası bankacılık ve ticaret ilişkileri, hem Cuma hem Pazar günü işlem yapılamadığı için zarar görmekte; bu nedenle Cuma’nın haftalık tatil günü olarak sürdürülmesi hususunda hissedilir bir sıkıntı bulunmaktadır. Tatil gününün Cuma’dan Pazar’a alınması yönündeki eğilim güçlenmektedir; ancak Cuma’yı dinî bir kutsal gün sayanların

muhalefетinin aşılması gerekmektedir. Bu değişimin gerçekleşmesi kaçınılmaz görünmektedir. Çünkü geçimle ilgili töreler temeldir; ihtiyaç bunların değişmesini gerektirdiğinde, diğer bütün töreler zamanla uyum sağlamak zorunda kalır, süreç içinde biraz gıcırdasalar da.

Yurtseverlik ve güçlü ulusal duygu ile uluslararasılık ve evrensel barış özleminin ne ölçüde bağdaştığı sorunu yalnızca Türkiye’ye özgü değildir; dünya çapında bir meseledir ve bu makalenin kapsamını aşar. Bu çalışmanın amacı, belirli bir kültürel değişimin nasıl başlatıldığını anlatmak ve bu değişimin Batı ulusları ile Türk “öteki” grubu arasında anlayış ve iyi niyeti geliştirmeye nasıl katkıda bulunabileceğini göstermektir. Halklar arasında dil farklarının yarattığı engel çok somut ve herkesçe bilinen bir engeldir. Bu engeli azaltan her adım barışa hizmet eder. Bu bakımdan Türk alfabesinin yakın zamanda Latinceleştirilmesi, onaylanmaya değer bir adımdır.

Arap harflerini kullanan eski Türk yazısı, estetik açıdan güzel olmakla birlikte, görünüşte son derece yabancıdır ve başı sonu belli değilmiş izlenimi uyandırır. Bu nedenle Türkiye’de yaşayan yabancılar için okunması ve yazılması son derece güçtür. Ülkede yıllarca kalmış ve konuşma dilini oldukça iyi öğrenmiş birçok yabancı, hâlâ sokak, dükkân ve istasyon adlarını tanıyamamakta, hatta heceleyememektedir. Türkiye’de seyahat edenler için tabelaları okuyamamak çoğu kez rahatsızlık yaratmış ve Türklerle aralarındaki farklılıkları gereksiz yere abartmalarına yol açmıştır. Artık tabelalar anlaşılır hâle gelmiş, istasyon ve gemi adları kolayca tanınmakta, yolcular kendilerini daha güvende hissetmektedir.

Türk dilbilgisi zordur. Latin harfleriyle bile, dili konuşmayanlar için Türkçeyi akıcı biçimde okumak kolay bir iş değildir. Ancak bu iş eskisiyle kıyaslanamayacak ölçüde kolaylaşmıştır. Yabancılık duygusu kaybolmuş, artık imkânsız gibi görünmemektedir. Aynı kolaylık Türkler için de geçerlidir. Latin alfabesini kullanan ulusların yazısı artık onlar için de anlaşılır hâle gelmekte ve bu ortaklık eskiden var olmayan bir sempati bağı yaratmaktadır. Bu gelişmenin eski önyargıları ne ölçüde sileceğini kesin olarak söylemek güçtür; çünkü böyle bir etkinin nesnel ölçümü zordur. Yine de bu etkinin dikkate değer olacağını düşünmek abartılı değildir. Zira nesnel olmaya ne kadar çabalarsak çabalayalım, başka uluslara karşı tutumlarımız büyük ölçüde kişisel etkenlerle şekillenir. Gruplar arasındaki dil farkları, bireylerin birbirleriyle kurduğu ilişkileri diğer pek çok farktan daha yakından etkiler.

Alfabenin Arap harflerinden Latin harflerine dönüştürülmesinin ne denli köklü bir olay olduğunu kavramak için, eski alfabenin halkın yaşamına hem ekonomik hem de sanat ve edebiyat yönünden ne kadar derin kök saldıığını göz önünde bulundurmak gerekir. Böyle bir değişimin yaratacağı ivedi güçlükleri anlamak için, kendi ülkemizde hantal ağırlık ve ölçü sisteminin, çok daha elverişli ve bilimsel metrik sistemle değiştirilmesine karşı ileri sürülen itirazları hatırlamak yeterlidir. Birleşik Devletler’de etkilenecek insan ve iş hacmi elbette çok daha büyüktür. Ancak bireysel düzeyde, bu değişimin güçlüklerinin Türk bireyi için alfabe değişiminden daha ağır olup olmayacağı tartışmalıdır. Öyle görünmemektedir. Bugünkü Türk kuşaklarının, ülkenin geleceği uğruna bu değişimin külfetini ve rahatsızlığını göze almaları hayranlık uyandırmaktadır.

Değişimin kendisi, bu denli hızlı tamamlanması ve uyum sürecinin görece rahat yaşanması, büyük ölçüde Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Paşa'nın esinine ve yeni alfabeye duyduğu coşkunun bulaşıcı etkisine bağlıdır.

Başkan Kemal'in yönetimi, emsali görülmemiş bir ulusal eğitim seferberliğiyle nitelenir. Başkan, Arap harflerinin halkın eğitim ilerlemesini engellediğine ve alfabenin değiştirilmesinin gerekli olduğuna inanıyordu. Bu nedenle sorunu incelemek ve Latin harflerine dayalı yeni bir alfabe önermek üzere dil uzmanlarından oluşan bir komisyon atadı.

Eski Arap alfabesi karmaşık ve zordu. Çocukların Türkçe okumayı öğrenmesi, Latin harflerini kullanan dilleri öğrenmekten daha uzun sürüyordu. Üstelik Arap alfabesi de sonradan benimsenmiş bir sistemdi; Türk dilinin doğal gelişiminin ürünü değildi ve Türkçenin ses yapısına Latin alfabesinden daha az uygundu. Başkan Kemal'in ifadesiyle: "Türk dili yüzyıllardır tutsaktı; şimdi zincirlerini kırıyor." Batı dünyasının anlayabileceği bir alfabe, Yeni Türkiye'yi daha geri kalmış Doğu komşularından ziyade ilerici Batı ulusları ailesine yaklaştırma amacındaki diğer reformlarla da uyumluydu.

Terk edilen eski Arap alfabesinde yaklaşık beş yüz harf vardı. Nihayet onaylanan yeni alfabede ise yalnızca yirmi dokuz harf bulunmaktadır. Bizim alfabemizdeki q, w ve x harfleri alınmamıştır. Buna karşılık c'nin iki biçimi (c ve ç), g'nin iki biçimi (g ve ğ), i'nin iki biçimi (noktalı i ve noktasız ı), o'nun iki biçimi (o ve ö), s'nin iki biçimi (s ve ş) ve u'nun iki biçimi (u ve ü) yer almaktadır.

Türkçenin bu yirmi dokuz harfle başarıyla yazılabileceği artık açıkça görülmüştür. Ancak öğretmenlerin umduğu gibi yeni fonetik yazım, yanlış yazmayı tümüyle ortadan kaldırmamıştır. Sokaklarda ve binalarda bir gecede beliren yeni tabelalarda aynı sözcüğün çeşitli biçimlerde yazıldığı görülmektedir. Bu tür farklar ikincil önemdedir ve yazımın standartlaşması için yetke ile kullanımın zaman bulması gerekmektedir.

Alfabedeki reform, Türkiye'deki diğer önemli reformlar gibi, yetkililerden başlamış ve halka doğru yayılmıştır. Buna rağmen neredeyse hiç muhalefetle karşılaşmamıştır. Başkan Kemal, reformları tanıtma yönteminde temkinli davranmıştır. Afganistan Kralı Amanullah'ın hatasına düşerek halkın hazır olmadığı yenilikleri dayatmaktan kaçınmış; önce zemini hazırlamıştır. Alfabenin fiilen değiştirilmesinden aylar önce çalışmalar başlamıştı. Önce rakamlar değiştirilmiş, kolay bir geçiş adımı atılmıştı. Basın, komisyonun çalışmalarını geniş biçimde duyurmuş; halka açık konuşmalarda konu işlenmiş; okullar bilgilendirilmişti. Böylece halk gelecek değişime hazırlanmıştı. Değişim, Kral Amanullah'ın bazı reformlarında olduğu gibi ani bir şok olarak gelmedi. Bununla birlikte, yeni alfabenin benimsenmesinden sonra kullanıma girmesi şaşırtıcı bir hızla gerçekleşti.

Dil komisyonu yeni alfabeyi önermeye hazır olur olmaz, Başkan Kemal büyük bir coşkuyla öğrenmeye ve öğretmeye koyuldu. Yaz tatilini geçirdiği Dolmabahçe Sarayı, devlet bakanları ile yüksek memurların cumhurbaşkanının öğrencisi olarak A B C öğrendiği bir ilkokula dönüştü. Başkan'ın yeni alfabe öğretmenliğiyle ilgili birçok ilginç anı anlatılır. Karşılaştığı herkese, büyük küçük demeden, yeni alfabeyi öğrenip öğrenmediğini sorar;

öğrenmemişse hemen ders verirdi. Yoğun bir günün ortasında bile, evlatlık kızlarının sınıfına girerek İngiliz öğretmenlerine yeni harfler üzerine ders verdiği olmuştur.

Büyük Millet Meclisi 1 Kasım'da Ankara'da toplanıp yeni alfabeyi yasal olarak kabul etmeden önce, alfabe fiilen kullanılmaya başlamıştı. Gemiler eski harfleri silip yenilerini yazan ilkler arasındaydı; trenler ve tramvaylar onları izledi. Birkaç gün içinde her yerde yeni tabelalar belirdi. Bazıları özenle basılmış, bazıları ise yazmayı yeni öğrenen bir çocuğun elinden çıkmış gibi sarsak harflerle yazılmıştı. Galata Köprüsü'ndeki gazete standları ve eski İstanbul'un sokak köşeleri, yeni alfabeyi öğreten kâğıt kaplı kitapçıklara boğuldu. Arz yine de talebi karşılayamadı. Yaşlısı genci, zengini yoksulu, eski Türkçeyi bilen bilmeyeni, yeni harfleri öğrenmeye can atıyordu. Öğrenenler, öğrenmeyenlere öğretmenlik ediyordu. Türk tarihi dramatik olaylarla doludur; ancak halk arasında bu yeni tür "kutsal ateş" in yayılmasıyla boy ölçüşebilecek az olay vardır.

Maynard Williams'ın Ocak 1929 tarihli *National Geographic Magazine*'de yayımlanan "Türkiye Okula Gidiyor" başlıklı yazısına eşlik eden fotoğraflar, eski yazıdan yeni yazıya geçişin ruhunu başarıyla yansıtmaktadır. Bu ruh yalnızca İstanbul ve büyük merkezlerle sınırlı kalmamış, en ücra kasaba ve köylere kadar yayılmıştır. Williams, sonbaharda Anadolu içlerine yaptığı uzun yolculuktan döndüğünde, gözlemlediği en önemli şeyin halkın yeni alfabeyi okuyup yazmayı öğrenme hevesi olduğunu belirtmiştir. Öğretimin yetersiz olduğu yerlerde insanlar etrafını sarıp alfabe hakkında sorular sormuştur.

Yalnızca Türkçe değil, Fransızca, İngilizce veya Almanca bilen eğitimli kesim için yeni harflere geçiş nispeten kolaydır. Buna karşılık yalnızca Türkçe bilenler, özellikle yaşlılar için her şeyi yeniden öğrenmek güçtür. Çoğu bu işe isteyerek koyulmuştur. Ancak yer yer yaşlı bir adam, birdenbire okuyamadığı gazetesinin başında pişmanlıkla başını sallar ve "Ben artık öğrenemem" der. Yaşlılar için bu geçişin zor olduğu inkâr edilemez.

Daha derin bir kayıp da estetik kayıptır. Arap harfleri güzeldir ve Türkiye'de hat sanatı gerçek bir sanattı. İstanbul'daki Evkaf Müzesi'ndeki paha biçilmez Kur'an koleksiyonunu görenler, Arap yazısının ne denli zarif olabileceğini takdir eder ve bu sanatsal unsurun daha pratik Latin harfleri uğruna feda edilmesine duyulan üzüntüyü anlar. Arap harfleriyle yazılmış Kur'an ayetleri camilerin süslemelerinin önemli bir bölümünü oluşturur. Dinî duygu eski yazıyla iç içe geçmiştir. Bu nedenle yeni alfabe sevinçle karşılanırken, eskinin ortadan kalkışı bir pişmanlık duygusu da bırakmaktadır.

Başkan Kemal, bazı pişmanlıkların kaçınılmaz olduğunu kavramış ve bunları dengelemek için yeni alfabeyi hızla ve yaygın biçimde yerleştirme yolunu seçmiştir. Halk yeni yazıya ne kadar çabuk egemen olursa, eski yazıyı özlemek için o kadar az fırsat bulacaktır. Latin harflerinin kabulü sayesinde, daha önce hiç okuma yazma fırsatı bulamamış binlerce yetişkine bu imkân tanınmıştır. Okuma yazma bilmenin getirdiği onur ve başarı duygusu, eğitimsiz köylüyü çoğu kez niteleyen değişim korkusundan daha ağır basmıştır.

Kendi örneğiyle Başkan Kemal, yeni alfabeyi sevilir kılmıştır. İstanbul'dan Ankara'ya dönüş yolculuğunda Samsun, Sivas ve güzergâhındaki diğer kasabalarda coşkulu kalabalıklara

seslenerek alfabe değişikliğinin gerekçelerini açıklamış ve yeni harflerle okuyup yazmanın eski yazıya göre ne kadar kolay olduğunu göstermiştir. Çocukların eskiden yıllarca süren okuma yazma öğrenimini artık birkaç ayda tamamlayabileceğini söylemiştir. Konuşmalarından birinde okuma yazma bilmeyen bir köylüyü kürsüye çağırmış ve on dakikada adını yazmayı öğretmiştir. Adamın yüzündeki gurur ve sevinç unutulmazdı.

Yaz tatilinden sonra 1 Kasım'da Ankara'da toplanmadan önce milletvekilleri kendi bölgelerini dolaşmış, yeni alfabe lehinde konuşmalar yapmış ve öğrenme sınıfları örgütlemişti.

Basın, yeni alfabeyi yaymada etkin bir rol oynadı. Latin harflerini öğrenme çabaları günün en önemli haberi hâline geldi. Sivil ve askerî memur gruplarının A B C çalışırken çekilmiş fotoğrafları, daha mütevazı çalışanların ve hatta hapisanelerdeki mahkûmların alfabe kitaplarına eğilmiş görüntüleri yayımlanıyordu.

Hükümet, yeni harfleri öğretmek ve ucuz alfabe kitapları ile basit okuma metinleri sağlamak için elindeki bütün imkânları seferber etti. Kanun çıkmadan ve yeni alfabenin kullanımı zorunlu hâle gelmeden önce bile bütün devlet memurlarına öğretim verildi. Okulların sonbaharda açılışı, öğretmenlerin yeni harfleri öğrenmesi ve ders kitaplarının basılması için birkaç hafta ertelendi.

1 Kasım 1928'de Büyük Millet Meclisi'nin ilk toplantısında kabul edilen kanun, eski yazının kullanımını belirli tarihlerden sonra yasakladı ve cezaya bağladı: gazete ve süreli yayınlarda 1 Aralık 1928; Türkiye'de basılan diğer eserler ile devlet dairelerinin resmî belgelerinde 1 Ocak 1929; evlilik cüzdanları, mahkeme kararları gibi sivil belgelerde 1 Haziran 1929; ticaret kayıtları ve antetler gibi diğer bütün belgelerde 1 Haziran 1930. Böylece dil komisyonunun yeni alfabeyi önermesinden beş ay, yasal kabulünden iki ay sonra, başlıca alanlarda yeni yazı kullanılmaya başlanmıştı. 1 Haziran 1930'da, iki yıldan az bir süre sonra, yalnızca yeni alfabe geçerli olacaktı. On dört milyon nüfuslu bir ulusun yazılı dilini birkaç ay içinde, neredeyse birkaç haftada bu denli köklü biçimde değiştirmek, gerçekten olağanüstü bir eğitim başarısıdır.

Yeni alfabenin yaygınlaştırılmasında asıl büyük adım, 1 Ocak 1929'da ulusal okulların açılmasıyla atıldı. Bu okullar, daha doğrusu kurslar, yetişkin eğitiminde benzersiz ve cesur bir deneydir. İki tür kurs vardır: eski Türkçeyi veya bir yabancı dili bilenler için iki aylık hızlı kurs; okuma yazma bilmeyenler için dört aylık kurs. Sınıflar haftada iki kez toplanır: kadınlar için öğleden sonra, erkekler için akşam.

On altı ile kırk yaş arasındaki bütün Türk yurttaşları, yeni alfabeden sınav geçirmemiş veya başka yoldan öğretim almamışlarsa bu kurslara devam etmek zorundadır. İşverenler çalışanlarını göndermek veya onlara öğretim sağlamakla yükümlüdür. Zorunluluk, kurs sürelerinin sonunda sınavı başaramayanların, kurslara devam etmemişlerse para cezasına çarptırılacaklarında yatmaktadır. Yalnızca İstanbul'da yaklaşık iki yüz bin erkek ve kadın kurslara yazılmıştır; kadın sayısı erkeklerden fazladır. Kadınların fazla oluşu, şaka yollu, hiçbir kadının kırk yaşını geçtiğini ve muaf olduğunu kabul etmeye yanaşmamasına bağlanmıştır. Asıl

nedenler ise, erkeklerin birçoğunun sınıflar dışında öğretim alması veya kırk yaşını geçmiş olup zorunlu olmadıkları hâlde vakit bulamamalarıdır.

Kurs öğretmenlerinin çoğu, küçük bir ek ücret karşılığında düzenli okul öğretmenleri arasından seçilmiştir. Dersler, okul binalarının küçük öğrenciler tarafından kullanılmadığı saatlerde yapılmaktadır. Bu sayede maliyet en aza indirilmiştir. Büyük Millet Meclisi, ulusal okullar için dört yüz bin Türk lirası (yaklaşık iki yüz bin Amerikan doları) ödenek ayırmıştır. Bu, girişimin büyüklüğüne göre mütevazı bir tutardır; ancak o dönemde ayrılacak en yüksek miktar buydu. Başkan Kemal, ulusal okulların genel başkanı ve baş öğretmenidir.

Kurslar kısa olmakla birlikte, iki aylık süre eski Türkçeyi bilenlerin yeni yazıyı okumayı öğrenmesi için yeterlidir. Dört aylık kurs ise okuma yazma bilmeyenlere alfabeyi ve en basit okuma yazma becerilerini kazandırabilir. Bundan fazlasını beklemek gerçekçi değildir. Birçok kişi için bu, eğitimlerinin son noktası olacaktır. Ancak binlerce insan için yalnızca bir başlangıçtır; uyanan bilgi susuzluğunu gidermek üzere kullanacakları bir araçtır. Yeni Türkçede okuma malzemesine talep hızla artmaktadır. Çevirmenler yalnızca eski metinleri yeni yazıya aktarmakla kalmamakta, birçok yabancı eseri de Türkçeye kazandırmakta; sözlükler hazırlanmaktadır. Böylece Batı düşüncesinin yayılması, özellikle geçmişte Batı kültürüyle temas imkânı az olan ve okuyabilenler için tek okuma kaynağı Kur'an olan kırsal ve yalıtılmış bölgelerde büyük ölçüde hızlanmaktadır.

Alfabe değişikliği, Türkiye'deki hemen hemen her erkeğe, kadına ve çocuğa —on dört milyon kişiye— zihinsel bir sarsıntı vermiştir. Oysa bu, bugün Türkiye'de yürütülen veya planlanan, yalnızca Türk halkı için değil, Batı dünyasının “biz” grupları ve Doğu komşuları için de büyük önem taşıyan bir dizi köklü sosyolojik deneyden yalnızca biridir.

KAYNAK

Wood, Margaret M.(1929). Latinizing the Turkish Alphabet: A Study in the Introduction of a Cultural Change, *American Journal of Sociology*, Vol. 35, No. 2 (Sep., 1929), pp. 194-203. URL: <https://www.jstor.org/stable/2766122>

YAYIN ETİĞİ

Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ESAR), etik yayıncılık hususunda en yüksek standartlara bağlı kalmayı ilke edinmiştir. Bu kapsamda; Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) ve World Association of Medical Editors (WAME) tarafından yayınlanan etik yayıncılık ilkeleri benimsenmiştir. Dergiye gönderilen makaleler daha önce yayımlanmamış ve başka bir dergide değerlendirme sürecine tabi tutulmamış olmalıdır. ESAR’a gönderilen her bir makale en az bir editör ve iki hakem tarafından çift kör değerlendirmeden geçirilecektir. Değerlendirme sırasında rastlanılan intihal, duplikasyon, sahte yazarlık, araştırma/veri fabrikasyonu, eser dilimleme, telif hakları ihlali ve çıkar çatışmasının gizlenmesi etik dışı durumlar olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda, kabul edilen etik standartlarına uygun olmayan makalelerin değerlendirme süreci sona erdirilir. Yayından sonra tespit edilen olası etik ihlallerine sahip makaleler yayından kaldırılır. Makalelerin etik kurallara uygun yazılması yazarların sorumluluğundadır. ESAR’ın benimsediği uluslararası araştırma etiği ilkeleri şunlardır;

*Araştırmanın tasarlanması, tasarımın gözden geçirilmesi ve araştırmanın yürütülmesinde, bütünlük, kalite ve şeffaflık ilkeleri sağlanmalıdır.

*Araştırma ekibi ve katılımcılar, araştırmanın amacı, yöntemleri ve öngörülen olası kullanımları; araştırmaya katılımın gerektirdikleri ve varsa riskleri hakkında tam olarak bilgilendirilmelidir.

*Araştırma katılımcılarının sağladığı bilgilerin gizliliği ve yanıt verenlerin gizliliği sağlanmalıdır. Araştırma katılımcıların özerkliğini ve saygınlığını koruyacak şekilde tasarlanmalıdır.

*Araştırma katılımcıları gönüllü olarak araştırmada yer almalı, herhangi bir zorlama altında olmamalıdır.

*Katılımcıların zarar görmesinden kaçınılmalıdır. Araştırma, katılımcıları riske sokmayacak şekilde planlanmalıdır.

*Araştırma bağımsızlığıyla ilgili açık ve net olunmalı; çıkar çatışması varsa belirtilmelidir.

*Deneyisel çalışmalarda, araştırmaya katılmaya karar veren katılımcıların yazılı bilgilendirilmiş onayı alınmalıdır. Çocukların ve vesayet altındakilerin veya tasdiklenmiş akıl hastalığı bulunanların yasal vasisinin onayı alınmalıdır.

*Çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluşta gerçekleştirilecekse bu kurum ya da kuruluştan çalışma yapılacağına dair onay alınmalıdır.

*İnsan ögesi bulunan çalışmalarda, “yöntem” bölümünde katılımcılardan “bilgilendirilmiş onam” alındığının ve çalışmanın yapıldığı kurumdan etik kurul onayı alındığı belirtilmesi gerekir.

PUBLICATION ETHICS

The Journal of Education and Social Sciences Research (ESAR) is committed to adhering to the highest standards in ethical publishing. In this context; Ethical publishing

ESAR

principles published by the Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) and World Association of Medical Editors (WAME) have been adopted. Articles submitted to the journal should not have been published before and have not been evaluated in another journal. Each article sent to ESAR will be double-blinded by at least one editor and two referees. Plagiarism, duplication, fraudulent authorship, research / data fabrication, work slicing, copyright infringement and concealment of conflict of interest encountered during evaluation are considered unethical situations. In this context, the evaluation process of articles that do not comply with the accepted ethical standards is terminated. Articles with possible ethical violations detected after publication are removed from the publication. It is the authors' responsibility to write the articles in accordance with ethical rules. The international research ethics principles adopted by ESAR are as follows;

*The principles of integrity, quality and transparency should be ensured in the design of the research, the review of the design and the conduct of the research.

*Research team and participants, purpose of the research, methods and possible uses envisaged; They should be fully informed about the requirements and, if any, risks of participation in the research.

*Confidentiality of information provided by research participants and confidentiality of respondents should be ensured. Research should be designed to preserve the autonomy and dignity of the participants.

*Research participants should participate in the research voluntarily and should not be under any coercion.

*Participants should be avoided from harm. The research should be planned in a way that does not put the participants at risk.

*Be clear about research independence; If there is a conflict of interest, it should be indicated.

*In experimental studies, written informed consent of the participants who decide to participate in the research should be obtained. The legal guardian's approval must be obtained for children and those under guardianship or those with confirmed mental illness.

*If the study will be carried out in any institution or organization, approval must be obtained from this institution or organization that the study will be carried out.

*In studies with a human element, it should be stated in the "method" section that "informed consent" was obtained from the participants and the ethics committee approval was obtained from the institution where the study was conducted.

YAZIM KURALLARI

- 1- Yazarların, ESAR Yönetim Kurulu'nun belirlediği yazım kurallarına uyması zorunludur. Eserlerin imla ve noktalama yönünden kontrolü yazarın sorumluluğundadır.
- 2- Makaleler yayınlanmadan önce ön değerlendirmeye tabi tutulur. Ön değerlendirmeyi geçen makalelerin intihal kontrolü yapılır. Editör Kurulu, İntihal raporu doğrultusunda makaleyi hakemlere gönderir.
- 3- Hakemlerden gelen rapor doğrultusunda Editör Kurulu tarafından makalenin yayınlanıp yayınlanmayacağına karar verilir. Editör Kurulu Hakem raporlarından bağımsız olarak makaleyi yayınlamama hakkını saklı tutar.
- 4-Hakemlerin düzeltme isterlerse makale yazara geri gönderilir. Vaktinde geri dönmeyen makalelerin süreci sonlandırılır.
- 5- Editör Kurulunda kabul edilen çerçeve dahilinde düzeltmesi yapılmış olan makaleler Yönetim Kurulu'na sevk edilir.
- 6- Yönetim Kurulu tarafından onaylanan makaleler yayınlanmak üzere sıraya alınır.
- 7- Yazar, ESAR Editör Kurulunun tebliğ ettiği hususları zamanında yerine getirmelidir. Aksi taktirde makalenin işlem süreci durdurulur ve makale için tahakkuk eden harcamalar (dizgi, mizampaj vb.) yazardan tahsil edilir.
- 8- Yayın Dili: Derginin yazım dili Türkçedir. Ayrıca İngilizce, Almanca, Arapça ve Farsça yazılar da kabul edilebilir. Dergimize gönderilecek çalışmalar için şu kurallar esastır;

*Ana Başlık Boyutu 14 pt, ortalanmış, kalın

*Kağıt Boyutu A4

*Ana Metin Üst Kenar Boşluk 2,5 cm

*Alt Kenar Boşluk 2,5 cm

*Sol Kenar Boşluk 2,5 cm

*Sağ Kenar Boşluk 2,5 cm

*Yazı Tipi Times New Roman Yazı

*Tipi Stili Normal Normal

*Metin Boyutu 12 pt

*Aralıklar

*Sol: 0 cm

*Sağ: 0 cm

*Önce: 0 nk

*Sonra: 10 nk

*Satır Aralığı 1,15

*Alıntı Metni Boyutu 10 pt

*Özet Yazı Tipi Times New Roman

*Öz Başlığı 12 pt, İki Yana Yaslı, Kalın



ESAR