

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI
KAMU POLİTİKASI BİLİM DALI

**CHP (1938-1950) VE DP (1950-1960) DÖNEMLERİ
GENÇLİK POLİTİKALARI KARŞILAŞTIRMASI:
SÜREKLİLİKLER VE KIRILMALAR**

Yüksek Lisans Tezi

FURKAN AKAY

İstanbul, 2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI
KAMU POLİTİKASI BİLİM DALI

**CHP (1938-1950) VE DP (1950-1960) DÖNEMLERİ
GENÇLİK POLİTİKALARI KARŞILAŞTIRMASI:
SÜREKLİLİKLER VE KIRILMALAR**

Yüksek Lisans Tezi

FURKAN AKAY

Danışman: Prof. Dr. AHMET KEMAL BAYRAM

İstanbul, 2020

ÖZET

CHP (1938-1950) VE DP (1950-1960) DÖNEMLERİ GENÇLİK POLİTİKALARI KARŞILAŞTIRMASI: SÜREKLİLİKLER VE KIRILMALAR

Bugün insan yaşamının bir evresi olarak karşımıza çıkan gençlik dönemi, tarihin günümüze yakın olan kısmında, sanayi devrimi sonrası türetilmiş, ulus devletleşme ile birlikte uyruklaştırmanın sahası olmuş, bu alanı konu edinen kamu politikası yazını ağırlıklı olarak 1980 yılı sonrasında teşekkül ettirilmiştir. Nispeten yeni olarak adlandırılabilir alanda devletlerin gençlik politikası başlığı altında yaptığı uygulamalar da yine yakın dönemin ürünü olmaktadır. Ancak gençlik politikası kavramının ortaya çıkışından önce de çeşitli politika alanlarında yapılan uygulamalardan bir gençlik politikası izlencesi çıkarmak mümkündür. Bu çalışma, Türkiye'nin 1938-1960 yılları arasını kapsayan döneminde izlenen gençlik politikalarını CHP (1938-1960) ve DP (1950-1960) dönemleri olarak incelemekte, kırılma ve süreklilikleri saptama iddiası ile literatüre bu alanda katkı sağlama çabasını içermektedir.

1938 sonrası CHP Dönemi'nin gençlik politikası izlencesine bakıldığında kendisinden önceki dönemde izlenen gençlik politikalarından belli noktalarda farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşma ağırlıklı olarak gençliğe verilen eğitimin içeriğinde gerçekleşmiştir. CHP dönemi gençlik politikaları, yeni sistemin meşruiyetini yeni yetiştirilen vatandaşlar olan, gençler üzerinden inşa etme çabası olarak özetlenebilir. Bu çabanın yanında gençler iyi değerlendirilmesi gereken işgücü kaynağı olarak görülmüştür. DP döneminde ise gençler üzerinden meşruiyet inşa etme çabası yoğunluğunu kaybetmiştir. Ancak Gençler, DP döneminde de iyi değerlendirilmesi gereken işgücü kaynağı olarak görülmeye devam etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gençlik, Gençlik Politikası, Cumhuriyet Halk Partisi, Demokrat Parti

ABSTRACT

COMPARISON OF YOUTH POLICIES OF CHP (1938-1950) AND DP (1950-1960) PERIODS: CONTINUITIES AND BREAKS

The youth period, which appears as a phase of human life today, was derived after the industrial revolution in the part of history close to today, became the field of nationalization with the nation-stateization, and the public policy literature on this field was mainly formed after 1980. The practices of the states under the title of youth policy in the field that can be called relatively new are also the products of the recent period. However, before the emergence of the concept of youth policy, it is possible to derive a youth policy program from the practices in various policy areas. In this study, Turkey's 1938-1960 between the years covering the period monitored the youth policies of the CHP (1938-1960) and the DP (1950-1960) examines the period, the literature dealing with allegations detection breaking continuity and include the effort to contribute in this area.

Looking at the youth policy program of the CHP Period after 1938, it is seen that it differs from the youth policies followed in the previous period at certain points. This differentiation took place mainly in the content of the education given to the youth. Youth policies of the CHP period can be summarized as an effort to build the legitimacy of the new system through newly trained citizens, young people. In addition to this effort, young people are seen as a workforce resource that should be well utilized. In the DP period, the effort to build legitimacy through the youth lost its intensity. However, the youth continued to be seen as a workforce resource that should be well utilized during the DP period.

Keywords: Youth, Republican People's Party, Democratic Party

ÖNSÖZ

Tez yazım sürecinde desteğini esirgemeyen Danışman Hocam Prof. Dr. Ahmet Kemal Bayram'a teşvik ve rehberliği için şükranlarımı sunarım.

Öğrenim yaşamım boyunca desteklerini esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürler.

İstanbul, 2020

FURKAN AKAY



İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	VII
1. GİRİŞ.....	1
2. Gençlik ve Bir Kamu Politikası Konusu Olarak Gençlik	3
2.1. Gençlik Kavramı	3
2.1.1. Gençliğin Olmadığı Dönem: Yetişkinlik ve Çocukluk	4
2.1.2. Genç Kavramının Ortaya Çıkışı	7
3. Kamu Politikası.....	10
3.1. Kamu Politikasının Konusu Olarak “Gençlik”	12
3.2. Gençlik Politikası Tanımları.....	14
3.3. Gençlik Politikası Uygulamaları	16
3.3.1. Hitler Gençliği (Hitlerjugend)	17
3.3.2. Öncü Faşist Gençliği (Avanguardie Giovanile Fasciste)	19
4. Vatandaşlık Eğitimi ve Kültürü	21
4.1. Vatandaşlık Kavramı	21
4.2. Kamusal-Özel Alan ve Vatandaşlık İlişkisi.....	24
4.3. Vatandaşlık Eğitimi	26
4.4. Vatandaşlık Kültürü	28
4.4.1. Geç Osmanlı Dönemi Vatandaşlık ve Gençlik Politikası.....	30
4.4.2. Cumhuriyet’in Erken Döneminde Vatandaşlık ve Gençlik Politikası.....	32
5. CHP (1938-1950) ve DP (1950-1960) Dönemleri Gençlik Politikaları Karşılaştırması	38
5.1. CHP Dönemi (1938-1950)	38
5.1.1. Parti Tüzüğünde Gençlik.....	39
5.1.2. Parti Programlarında Gençlik.....	40
5.1.3. Hükümet Programlarında Gençlik.....	41
5.1.4. Yasama Faaliyetlerinin Konusu Olarak Gençlik.....	43

5.1.4.1. Beden Terbiyesi Kanunu	43
5.1.4.2. Köy Enstitüleri Kanunu	46
5.1.4.3. Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu	47
5.1.4.4. Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun	48
5.1.5. CHP Dönemi Eğitim Politikaları	49
5.1.5.1. Şuvalar	52
5.1.5.2. Eğitim Programları, Yönetmelikler ve Ders Kitapları	53
5.1.5.3. Köy Enstitüleri	55
5.1.6. CHP Dönemi Kültür Politikaları	58
5.1.6.1. Kültür Politikaları ve Türk Tarih Kurumu	58
5.1.6.2. Kültür Politikalarında Halkevlerinin Yeri	59
5.1.6.3. Kültür Politikalarında Köy Enstitülerinin Yeri	61
5.1.7. Milli Bayramlar	62
5.1.7.1. 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı	62
5.1.7.2. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı	63
5.1.7.2. 23 Nisan Milli Hakimiyet ve Çocuk Bayramı	64
5.2. DP Dönemi (1950-1960)	64
5.2.1. Parti Programlarında Gençlik	65
5.2.2. Hükümet Programlarında Gençlik	67
5.2.3. Yasama Faaliyetlerinin Konusu Olarak Gençlik	70
5.2.3.1. Güzel Sanatlarda Fevkalâde İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun	70
5.2.3.2. Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun	71
5.2.3.3. Köy Enstitüleriyle İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun	71
5.2.4. DP Dönemi Eğitim Politikası	72
5.2.4.1. Şuvalar	73
5.2.4.2. Eğitim Programları, Yönetmelikler ve Ders Kitapları	74
5.2.5. DP Dönemi Kültür Politikaları	74

5.2.6. Milli Bayramlar	76
5.2.6.1. 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı	76
5.2.6.2. 23 Nisan Kutlamaları.....	77
5.2.6.3. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı.....	78
6. Sonuç.....	78
Kaynakça.....	82



KISALTMALAR

BTGD	: Beden Terbiyesi Genel Direktörlüğü
CHF	: Cumhuriyet Halk Fırkası
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
DP	: Demokrat Parti
GUF	: Gruppi Universitari Fascisti
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TİCİ	: Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı



1. GİRİŞ

Bugün üzerinde uzlaşılan bir tanımı bulunmayan gençlik kavramı, modern zamanda anlaşıldığı şekliyle tarih sahnesine sanayi devrimi ile birlikte çıkmıştır. İlkel dönemde geçiş töreni ile yetişkinliğe ulaştırılan çocuğun, Antik Yunan olarak tanımlanan dönemde dezavantajlı bir yapıya sahip olduğu varsayılmış, yetişkinliğe ait davranışlar ile anlam bulmuş, bu davranışları sergilediği ölçüde saygıya değer bulunmuştur. Roma döneminde Hristiyanlığın kabul edilmesi ile çocuğa bakış ilk günden hareketle gelişmiş, çocuk var oluş sebebi bir günah olan ve yetişkinlik için kaynağı günah olan davranışlarından arındırılması gereken olarak kabul edilmiş, kilise bu davranışlardan arındırma eğitiminin yetkili otoritesi olarak görülmüş, bu durum orta çağda da sürekliliğini sürdürmüştür.

Genç kavramının modern zamanda ele alınan şekli ile ortaya çıkışı ise sanayi devrimi sonrası gereken nitelikli işgücü eğitiminin bir gereklilik olarak belirmesi ile olmuştur. Artık yetişkinliğin iş yapabilme kapasitesini karşılayabilen bireylerin çocukluktan yetişkinliğe geçmesi söz konusu değildir. İş yapabilme kapasitesi daha nitelikli iş bilgisi gerektirmekte, bu iş bilgisinin verildiği eğitim yıllar sürmekte ve bu süreçte çocuk olmayan ama yetişkinliğin gereklerini de yerine getirmeyen bir nüfus kesimi ortaya çıkmaktadır. Bu nüfus kesimi “genç” olarak tanımlanmaktadır.

Çocukluk ile yetişkinlik arasında konumlandırılan gençliğe dair çok sayıda tanıma ve bakış açısına rastlamak mümkündür. Genci yetişkine göre konumlandırıp yetişkinliğe de varamamış olarak tanımlayanlara rastlamak mümkün olduğu gibi, çocuğu başlangıç noktası olarak alıp genci artık çocuk olmayan olarak tanımlayanlara da rastlamak mümkündür. Başka bir bakış açısı ile gençliğin kendisini merkeze alarak gençliği bir yaş aralığı ve benzer faaliyetlerde bulunan nüfus kesimi olarak tanımlayanlara da rastlamak mümkündür.

Sanayi devrimi ile şekillenen genç kavramı, Fransız İhtilali ile kilisenin elinden alınması gereken değer olmuş, ulus devletlerin ortaya çıkışı ile uyruklaştırılması gereken nüfusun şekillendirilebileceği alan olarak benimsenmiştir. Burada uyruklaştırma dendiğinde ulus devletleşme sürecinde devletlerin kendi kimliklerini kurgulamak sureti ile uluslarını inşa etme sürecinin, bu çaba için kullanılan itidar teknolojilerinin anlaşılması gerektiği ifade edilebilir.

Uyruklaştırılan nüfusun vatandaşa dönüştürülmesi gençlik döneminde verilen eğitim ile sağlanmıştır. İdeal genç ve ideal yurttaş tanımlamaları bu noktada sıkça karşımıza çıkan unsurlar olmakta, bu safhada gençler ideal olan olarak yapılan tanımlamalara yaklaştıkları ölçüde kabul görmektedir. İdeal olan tanımlamaları vatandaşa kazandırılmak istenen kimlik unsurlarını içerisinde barındırmakta, kamusal alanda bu kimlik desteklenerek hakim kılınmaya çalışılmaktadır. İşte bu uyruklaştırma faaliyetinin sahasını gençlik oluşturmaktadır. Gençlik politikası olarak ifade edilenleri bu faaliyet sahasında bulmak mümkündür.

Ancak modern anlamda genç kavramının ortaya çıkışı ile gençlik politikalarının eşzamanlılığından söz etmek mümkün değildir. Gençlik kavramı modern zamanda şekillenmiş bir kavram iken gençlik politikaları dendiğinde çağdaş bir politika alanı ifade edilmektedir. Bu anlamda Gençlik politikası yazınının 1980 tarihi sonrası geliştiğini söylemek mümkünken, gençlik politikası emarelerinin görüldüğü ilk örnekler ise (adı gençlik politikası olarak konulmasa da) I. Dünya savaşı öncesinde kurulan gençlik örgütleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Gençlik örgütlerinde ilk emareleri görülen gençlik politikasının sonraki dönemde de tanımlanmış dört başı mamur bir şekilde ortaya konduğunu söylemek de güçtür. Bu anlamda spor, kültür, eğitim ve savunma alanların izlenen politikaların gençliği ilgilendiren yönüyle ele alıp bir gençlik tasavvuru ortaya koymak mümkündür.

Bu perspektif ile çalışmada 1938-1960 yılları arasını kapsayan, CHP (1938-1950) ve DP (1950-1960) dönemleri içerisinde konusunu gençliğin oluşturduğu faaliyetler, literatür ve yasama faaliyetleri temel alınarak çalışılmıştır. Bu kapsamda dönemin İnformal eğitimi, eğitim sürecinin hedeflerinin saptanmasındaki güçlükler nedeni ile çalışmanın dışında bırakılmış, formal eğitim ile ulaşılmak istenen ideal genç tanımlamaları çalışmanın kapsamında tutulmuştur.

Çalışmanın amacı bahse konu dönemlerde izlenen konusunu gençliğin oluşturduğu politikalardan gençlik politikası izlencesi çıkarıp, iki dönem arasında meydana gelen süreklilik ve kırılmaları ortaya koymaktır. Süreklilik ve kırılmalar saptanmaya çalışılırken incelenen faaliyetlerde inşa edilip gençlere aktarılacak istenen özellikler ve ideal genç tanımlamaları ele alınacaktır.

Literatürde Gençlik Politikası alanında yapılan çalışmalar daha çok yakın tarihi kapsamakta, gençlik politikası tanımı altında yapılan uygulamaları ele almaktadır. Bu kapsamda literatürde, çalışmada ele alınan şekli ile farklı politika alanlarını incelemek sureti ile gençlik politikası alanında yapılan çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Çalışmanın bu noktada literatüre katkıda bulunması temenni edilmektedir.

2. GENÇLİK VE BİR KAMU POLİTİKASI KONUSU OLARAK GENÇLİK

2.1.Gençlik Kavramı

Gençlik kavramı, kökeni incelendiğinde türetilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Nüfusunu, insan kaynağını en verimli şekilde değerlendirmek isteyen bir anlayışın ürünü olarak, gençlik politikalarının sahası olması için türetilmiştir. Uygulanan politikalar ile tanımlanan formda insan yetiştirmenin alanı olan gençlik, insan yaşamının diğer safhalarında olmadığı kadar politikanın konusunu oluşturmaktadır. Bu politika alanı gençlik politikası olarak isimlendirilmektedir.

Gençlik politikasının belirlenmesi sürecinde politika yaklaşımlarının farklılaştıkları noktalardan en önemlisi gençlik tanımlamalarıdır. Gençliği, yetişkinliği merkez alarak konumlandıran bakış açısına göre ülkelerin gençlik sınırları, sivil, ekonomik ve sosyal hakların edinilmesiyle birlikte toplumda yetişkin rolünün üstlenilmesi beklenen ortalama yaş faktöründen etkilenir (Uslu 2013:5-6). Gençliği yetişkinliğe giden süreç, yetişkinliği ise varılacak nihai nokta olarak gören anlayış gençliği, yetişkin olmayan olarak sınıflandırarak varılması gereken noktayı yetişkinlik olarak belirler dolayısı ile genç olan henüz tamamlanmamış bir sürecin, hedefe varılmamış bir noktasına tekabül eder. Yetişkinin konumuna göre pozisyonu tayin edilen genç, böylelikle yetişkinin rehberliğine gereksinim duyar ve bu gereksinim, yetişkinlerin yukarıda olduğu bir iktidar mekanizmasını üretir. Bu bakış bir takım hakların elde edilmesi için yetişkinliğin beklenmesini öngörür (Yentürk, Kurtaran, Nemutlu 2008: 6). Bu noktada yetişkin rolünün içeriği, kültür kaynaklı farklılıklar göstermekle birlikte genel olarak ekonomik bağımsızlığını elde etme ve evlenme durumlarını kapsamaktadır. Evliliğin gençlik döneminde de rastlanılan bir durum olduğu dolayısı ile ekonomik bağımsızlık ile birlikte kendine yetebilme durumunun yetişkinlik için yeterli olduğu görüşü de kabul görmektedir (Asutay 2017: 61-63). Aileden bağımsız bir şekilde hayatı idame ettirebilmek, gençlik tanımlamasının mevcut olmadığı dönemde de yetişkinliğe geçiş için gerekli görülen kıstas olmuştur (Heywood 2017: 17). Ekonomik duruma bağlı olarak evlenme ve mali açıdan bağımsızlık elde etme yaşı değişkenlik göstermektedir. Bu açıdan gençliğin üst sınırı oldukça belirsiz kalmaktadır, işsizlik oranlarının arttığı yıllarda gençlik yaşının uzayabildiği, savaş zamanlarında ise kısılabildiği bir durum söz konusu olmaktadır.

Yetişkinliği merkeze alıp genç olanı ona göre konumlandıran yaklaşımın yanında genç tanımlamasını çocuğu merkeze alıp yapan bir bakış açısından da söz etmek mümkündür. Bu noktada genç, çocuk olmayandır. 1904 yılında G. Stanley Hall'in yaptığı tanımlamayla gençlik yeniden doğuş dönemidir. Biyolojik gereksinimlerini sağlamaya yönelik içgüdüleriyle yaşayan insan gençlik sürecinde daha uygarlaşmış bir türe dönüşür. Bu süreçte uygar bir birey olarak insan, başkalarını düşünme, sosyal refah, adalet vb. meseleleri kendisinin önüne koyar. Böylelikle insan yavrusunun toplumun bir parçası olarak uygarlaşması olarak ifade edilen süreç, bireyin artık biyolojik ihtiyaçlarını karşılama güdüsü ile hareket etmediği bir döneme işaret eder (Özbay, Öztürk 1992: 14).

Gençliği bir ikinci kavramı merkeze alarak değil de gençliğin kendisini merkeze alarak, gençliği bir vakıa olarak ele alan yaklaşımlardan da söz etmek mümkündür. Bu yaklaşımları üç eksenle toplamak mümkünken ilki, gençliğin sınırlandırılmış yaş grubu olarak insan yaşamının bir evresi olarak tanımlanmasıdır. Bu tanım Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi ve Dünya Bankası tarafından da kabul edilen yaygın bir tanım halini almıştır. Burada gençliğin belli bir yaş grubunda bulunan nüfus kesimi olarak ele alındığı perspektiften söz edilmektedir. Bir diğer yaklaşım ise faaliyet odaklı tanımlamadan hareketle yaş sınırlaması olmaksızın gençliği, benzer faaliyetlerde bulunan, yaşam tarzı ve kültür açısından kendine özgü değerler atfedilen bir varlık olarak görür (<https://www.youthforum.org/>).ⁱ Bu noktada gençlik kavramının, gençliğe atfedilen değerlerin, kültürün ve faaliyetlerin içinin zaman ve ülkeler bağlamına göre sürekli farklılaşmasından söz edilebilir. Son olarak üçüncü perspektif ise gençliğin başlangıcı olarak biyolojik değişiklikleri kabul ederken, dönemin sonlanışını ise bireyin ekonomik bağımsızlığını kazanması gibi bir sosyo-ekonomik faktöre bağlar (Özbay, Öztürk 1992: 12).

Gençleri toplumun görev yüklenmeye hazır, en dinamik unsuru olarak tanımlayan bir yaklaşım olduğundan bahsetmek de mümkündür. Eğitime “genç sanayi” olarak yaklaşan anlayış, gençliğe yapılacak yatırımı “yüksek hasıla sağlayan yatırım” olarak görmektedir. Eğitim faaliyeti doğrudan işgücü üretim faaliyeti olarak görülmektedir (Erkal 1985: 359). Gençliğin toplumun en dinamik kesimi, yarınlara teminatı ve sürdürülebilir ekonomik büyüme için yatırım yapılan araçsal nesne konumuna indirgenmesi, gençliği sabit bir veri olarak kabul eden yaklaşımın uzantısı olarak ortaya çıkar: gençliğin tarihsel ve toplumsal olaylardan etkilenmeyen değişmez bir doğası olduğu varsayılır ve gençlik bu perspektif ile kendisinde daha büyük ve daha önemli bir amaca hizmet ettiği ölçüde önemli kabul edilir (Yentürk, Kurtaran, Nemutlu 2008: 5). Gençliğe aktif, dinamik, girişken, toplumu ileriye götürecek olanlar olarak bakan ve gençliği aydın, eğitilmiş kabul eden, siyaseten gençliğe misyon yükleme anlayışının “gençlik miti” olarak adlandırıldığını ifade etmek bu noktada faydalı olacaktır (Lüküslü 2008: 288). Gençliğe yüklenen misyonun kültürel kodlardan büyük ölçüde etkilendiği, kültürel olarak makbul olan ne ise (Vatan muhafızı vs.) gençlerden “o” olması istendiği bu noktada ifade edilebilir.

2.1.1. Gençliğin Olmadığı Dönem: Yetişkinlik ve Çocukluk

Gençlik kavramının daha iyi ele alınabilmesi için yukarıda bahsedilen gençlik tanımlamalarının yanında gençlik kavramının ortaya çıkışının da ifade edilmesi gerekmektedir. Bu anlamda gençlik kavramının tarihin başlangıcından itibaren var olmadığını söylemek mümkündür.

İlkel toplumlarda bir geçiş (inisyasyon) töreni ile çocuk yetişkin düzeye ulaşırdı. Geçiş töreniyle çocuk artık kesinleştirilmiş kurallara uymakla mükellef kılınmakta, yasaklar, töreler ve gelenekler uyulması gereken kurallar dizisini belirlemekteydi. Kurallara uymak, bir yetişkin olarak onaylanmayı beraberinde getirirken kural ihlalleri cezalandırmaya yol açmaktaydı (Tezcan 1997:17).

Diğer birçok toplumsal ve doğal olgu gibi çocukluktan yetişkinliğe geçiş Antik Yunan döneminde bilimsel- felsefi bir mesele olarak kurgulanmış, daha önce hiç olmadığı kadar insanı biçimlendirmenin alanı olmuştur. Antik Yunan, yetişkinlerin dünyası olarak ifade edilmektedir. Antik Yunan’da bir çocuğun dikkate değer bulunması için yetişkinler gibi düşünüyor olması gerekmektedir. Antik Yunan filozoflarından Aristoteles’e göre, insan yaşamının çocukluk evresi bir felakettir. İnsan hayatının tehlikeye açık dönemi olan çocukluk, zorluklar, hastalıklar ve kazalar ile çevrelenmiştir ona göre. Çocuk aklını kullanamayan, hareketlerinde erdem olmayandır. Dolayısı ile çocuk kendi haline bırakılmamakla birlikte, çocuğun başına otorite olarak baba figürü konmakta, çocuk baba figürüne yakınlaştığı ölçüde yetişkinliğe yönelmiş ve değerlendirilmiş kabul edilmekteydi. Antik dünyada yurttaş öncelikli olarak siteye aitti, sitenin yasalarına uymakla mükellefti. Burada çocuk siteye yurttaş olmak için yetiştirilirdi (Bumin 2013: 12-17).

Sokrates çağdaşı olan çocuklar için “lüks düşkünü, otoriteyi küçümseyen, kötü davranışları olan, büyüklerine saygısı olmayan, eğitim yerine aşktan bahseden, evlerinin hizmetkârı değil de haydutları olan”, nitelermelerini yaparak dert yanmıştır (Özbay ve Öztürk 1992:14). Sokrates’e göre iyi çocuk lüks düşkünü olmayan, otoriteyi dikkate alıp büyüklerine saygı duyan, gündeminde eğitim gibi önemli konular olan ve evinin hizmetkarlığını yapan olmalıydı.

Roma dönemine gelindiğinde ise Antik Yunan ile farklılaşma Hristiyanlığın resmen kabul edilmesiyle gerçekleşmiş, eğitimde kilisenin hakim olmasıyla birlikte çocuğa ve çocukluktan sonraki sürece bakış, babanın çocuğun üzerindeki ilk kademe otorite olarak kabul etmesi bakımından Antik Yunan’a benzese de daha çok dinin çizdiği çerçeve dahilinde olmuştur. Bu noktada Kilisenin çocuğa bakışı ilk günahı hareketle oluşmaktadır. Çocuğun davranışları ilk günahın izlerini taşıırken, çocuğun kalbindeki kötülük değnek kullanılarak defedilmelidir. Çocuk yetişkinin bir minyatürü olarak ulaşılabilecek ideal yetişkinlik için disipline edilmeli, çocuk eğitimi çocuğun isteklerine karşı bir mücadeleyi içermeli, terbiye edilen çocuğun Hristiyanlaştırılması asıl hedef olmalıydı. Antik Yunan’da siteye yurttaş yetiştirme amacı taşıyan eğitim faaliyeti Roma’da farklılaşarak Hristiyan halk, Hristiyan yurttaş yetiştirme odaklı gerçekleştirilmekteydi. Site ile sınırlı kalmayan kutsallık evrensel bir nitelik taşımaktaydı. Tanrı için yurttaşlar yetiştirmek amaç edinilmişti (Bumin 2013:13-14).

Ortaçağa gelindiğinde ise eğitim alanının hakimiyeti tamamıyla kilisenin elindeydi. Kilisenin hakimiyetindeki eğitimde Roma dönemine benzer şekilde ana hedef Hristiyan yetiştirmekti. Öğretici odaklı olan okulda sessizlik olarak ifade edilen öğretim biçimi bu dönemde ortaya çıkmıştır (Bumin 2013: 13-22). Yetiştirilen Hristiyan’ın kiliseye mutlak itaati istenirken disiplin eğitimin esas unsuru olarak kullanılmaktaydı. Disiplin mekanizması Roma döneminde de olduğu gibi çocuğa bir günahın sembolü olarak bakışın ifadesiydi.

16. yüzyıla kadar yetişkinliğe adım atma yaşı olarak erginlik yaşı, kızlar için on iki, erkekler için on dört olarak kabul edilmiştir. Erginlik öncesi dönemde de çocuğun çocuğa atfedilen bir niteliği

yoktur. Yetişkin ile çocuk arasında fiziksel ve ahlaki bir farklılığa müsamaha gösterilmemiştir. Çocuk yetişkinlere biçilen role yakınlığı ölçüsünde kabul görmektedir. Bu bakış açısıyla birlikte dönem içerisinde orduya katılma yaşı 12-13 seviyelerine kadar düşmüştür. 9 yaşındaki çocukların savaşılar götürüldüğü bilinmektedir. Bu noktada belirtilen dönemde ortalama ölüm yaşının 25'i geçmediğini belirtmek gerekir (Bumin 2013: 17-21).

Ortaçağ'da bugün genç olarak nitelenen yaş grubunda bulunan nüfus kesimine, kilisenin savaşlarında asker gücü olarak kullanarak yararlandığı bir insan kaynağı olma görevi yüklenmiştir. Bu görev, insan yaşamında bebeklik veya çocukluk ile yetişkinlik dönemleri arasında bir geçiş dönemi öngörmeyen bir bakış açısını yansıtmaktadır. Okuma yazma yetisine sahip olanların sayısının hayli az olduğu, eğitimin sınırlı bir kesime ulaştığı dönemde mesleki eğitim usta çırak ilişkisi temelinde aktarılmıştır (Tanğ 2017:18).

Aynı dönemde İslam Coğrafyasına bakıldığında da yine çocukluk ile yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi olduğunu söylemek mümkün değilken, bu coğrafyada çocuğa bakış, büyük ölçüde dinin tanımladığı şekliyle gelişmiştir. Çocuk buluğ çağı olarak ifade edilen erginlik çağına erişinceye kadar edimlerinden sorumlu olmayan, temiz olan fitrat üzere yaratılmış, aile tarafından iyi ahlak ile eğitilmesi gereken olarak görülmektedir. Bu noktada çocuğun üzerinde eğitici otorite olarak baba figürünün olduğu ifade edilebilir. Buluğ çağına gelen çocuk ibadet yükümlülüklerini yerine getirmekle mükellef kılınmakla birlikte artık “aklı eren” bir birey olarak edimlerinin sorumluluğuna haiz olarak kabul edilmiştir (Karadoğın 2019: 211- 214).

Aynı dönemde Anadolu'da da gençliğin var olduğunu söylemek de mümkün değildir. Selçuklu döneminde ortaya çıkan ahilik kurumu, var olduğu dönem içerisinde çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecini yönetmektedir. 10 yaşını geçen çocukların yamak olarak mesleki eğitime alındığı ahilik geleneğinde mesleki eğitimin yanında “tebalık” ve askeri alanlarında da eğitim verilmektedir. Tebalık eğitimi olarak ifade edilen eğitimin içeriğini, dini öğretilerin, milli törenin ve göreneklerin öğretilmesi oluşturmaktaydı. Mesleki eğitim ise mesleğin devamlılığını sağlama amacı taşımakla beraber teorik bilgi yoluyla değil taklit yoluyla öğretilirdi. Meslek öğretiminde ana amaçlardan biri meslek ahlakının öğretilmesiyken, askeri eğitimin içeriğini ise silah talimleri ve ata binmenin öğretilmesi oluşturmaktaydı. Ahilik eğitiminde mesleki dereceler sırasıyla yamak, çırak, kalfa ve usta olmak üzere 4 derece olmakla birlikte, 10 yaşından büyük çocuklar yamak olarak girdikleri ahilik eğitiminde çeşitli gereklilikleri yerine getirdikçe kademe atlayarak ustalığa kadar yükselmekteydi. Ustalık kademesine yükselmek artık kendi başına ticari faaliyette bulunma yeterliliğine sahip olma anlamı taşıyordu. Bu noktada meslek edinimi yetişkinliğe adım atmak için gerekli görülmekteydi (Tezcan 1997:76).

Osmanlı dönemine bakıldığında ise 15. Yüzyılda kanunlaşıp kurumsallaşma zeminine oturan devşirme uygulaması içerisinde devlet eli ile yetiştirilen çocukların varlığı bakımından dizayn edilmiş bir çocukluktan yetişkinliğe geçişi gözlemlene imkanı sunmaktadır. Ortaya çıkışı itibari ile asker

ihtiyacını karşılama hedefinin ürünü olan uygulama daha sonra devlet görevlilerinin yetiştirilmesi için uyarlanmıştır. Ağırlıklı olarak Gayri Müslüm Osmanlı tebasının yaşadığı bölgelerden belirlenen esaslara göre (kalabalık ailelerden, sağlıklı ve asil Hristiyan, papaz çocukları vb.) devşirme memuru tarafından seçilen sekiz-yirmi yaş aralığındaki çocuklar, sünnet edilip Müslüman Türk isimleri alarak saraylarda ve Anadolu ve Rumeli'deki Türk köylülerinin yanlarına verilerek eğitime tabi tutulmuş, gelenek görenek, Türkçe ve İslam Dini'ni öğrenmeleri sağlanmıştır. bu uygulamadan hareketle Osmanlı dönemi anlayışı içerisinde makbul genç tanımı yapılacaksa, sünnet işlemi ve isim şekil şartlarının yanında Türkçe, gelenek görenek ve İslam Dini hususunda yeterli bilgiye sahip olma durumu bu tanım içerisinde önem arz etmektedir (Dinç:1-8).

Gençlik kavramının, dönemsel ve mekânsal olarak değişse de genç tanımlamasının tarihi çok eski çağlara dayanmamaktadır. Nispeten tarihin yakın döneminde ortaya çıktığı ifade edilen gençlik kavramının ortaya çıkışında bir yakın eş zamanlılıktan da söz etmek mümkün değildir. 17. yüzyıl Almanya'sına bakıldığında gençlik dönemi çocukluktan yetişkinliğe geçiş olarak anlaşılmaktayken, yetişkinliğe geçişte evlilik ve meslek ediniminin yanında toplumsal rolleri üstlenebilme yetisi de aranmaktaydı. (Asutay 2017: 63). 18. yüzyıla kadar Fransa'da puer (çocuk) ile adolescent (genç) terimi birbirleri yerine kullanılan anlamları çok da farklı olmayan iki kelimeyken, İngiltere'de baby (bebek) sözcüğü okul çağına gelmiş çocuklar için de kullanılmaktadır (Postman 1994: 50). Bu anlamda Gençlik kavramının ortaya çıkışında toplumların ekonomik ve kültürel altyapısının etkili olduğu ifade edilebilir. Kültürel, toplumda insana biçilen rol ve bu rolün insan yaşamının farklı kesitlerinde yaşadığı dönüşüme bağlı olarak kültürel. Ekonomik, üretim süreçlerinde devamlılığın temini için gereksinim duyulan yeterliliklerin sağlandığı öğrenme sürecinde, verilen eğitimin niceliksel ve niteliksel unsurlarının belirlenmesi kapsamında ekonomik.

2.1.2. Genç Kavramının Ortaya Çıkışı

Gençlik kavramının ortaya çıkışı devlet ve pedagoji ilişkisi ile doğrudan bağlantılıdır. Platon'dan itibaren pedagoji devlet ile beraber düşünülmektedir. Çocuğun yani insanın doğasının iyi veya kötü kabul edilmesi gençliğe bakışı, dolayısı ile eğitimi ve pedagojiyi şekillendiren bir unsur olarak ifade edilmektedir. 18. Yüzyılın ikinci yarısında Rousseau'nun öncülük ettiği insanın doğasının iyi olduğu düşüncesi, çocuğa bakışı doğrudan etkilemiş, bu düşüncenin ortaya çıkmasından sonra doğası iyi olan insanda kötülük yok iken kötülük toplumda aranmıştır. Eğitimle insan doğasının dönüştürülebileceği varsayımı çerçevesinde cinsiyetçi bir eğitim ile erkek ve kızların yetiştirilmesi, okullaşma, eğitim marifetiyle istenilen insan tipinin yetiştirilmesi modern varsayımlar ve uygulamalardır ve Rousseau bu açıdan önemli bir esin kaynağıdır. Bu esinlenme 20. Yüzyılın başlarında Almanya, Rusya, Türkiye de ilginç uygulamaları beraberinde getirmiştir.

Fransız Devrimiyle birlikte toplumsal sözleşme temelli yeni bir toplum-İktidar ilişkisinin temellendiği dönemde devletin egemenliği ulus ile bütünleştirilmiş, bu anlamda ulusu oluşturan yurttaşların birbiri için önemi hayati derecede kabul edilmiştir. La Chalotais'in 1764'de "Devletin çocukları, devletin üyelerinden başkasına teslim edilmeyecektir." sözü devletin çocukları Kilisenin elinden kurtarmaya çalıştığı bir mücadeleye işaret etmektedir. Bu şekilde Antik Dönem' de ve Roma' da babanın, Ortaçağ'da Kilisenin çocuk üzerindeki otoritesinin yerini artık laik devlet almaya başlayacaktır (Bumin 2013: 8)

Ancak yeni otoritenin kendisinden öncekilerden farklı olduğu noktalar vardı. Bunlardan biri de kendisine biçtiği roldür. Artık devlet için çocuk bir günah lekesi ile dünyaya gelmiş, içindeki kötülüğün bastırılması zorunluluğu olan bir mücadele alanı değildi. Çocuk artık otoritenin yaşken eğilmesi kolay olan, kusursuz yetiştirilmesi gereken bir parçası olacaktır.

Fransız Devrimi sonrası ortaya çıkan devlet yapısı, egemenliği ulus ile bütünleştirmektedir. Egemenlik ulus ile tamamlanırken sınırları içinde devlet mevcut tüm kurumları denetimine almaya ve onlarda varlığını temellendirmeye çalışmaktadır. Yine aynı dönemde nüfusta ve üretimde yaşanan olağanüstü artışla birlikte Foucault' nun (2013: 12) da belirttiği şekliyle orduda mevcut olan inzibati yöntemler ekonomik, hukuksal, medikal ve pedagojik kurumlara da yerleştirildi. Aile, okul, ordu, hastane, hapishane ve fabrika bu dönemde benzer bir güdümlenme ile karşımıza çıkar.

Ailede okula hazırlanan çocuk (Yurttaş) okulda ordu ve fabrikaya hazırlanıyordu. Disiplinli bir aile ve okul olmaksızın disiplinli bir ordu ve fabrikaya ulaşılamayacağı anlayışı kendisini gösteriyordu. Eğitimin, yurttaşın inşası süreci o kadar önemliydi ki ülkelerin liderleri başöğretmendi ve bilgi-İktidar özdeşliği artık filozoflar üzerinden değil devlet adamları üzerinden kurulmaktaydı (Bumin 2013: 6-8) .

İnsan yaşamının belli bir bölümünü ifade etmek için kullanılan "gençlik" dönemi, çocukluk ve yetişkinlikten bağımsız bir süreç olarak modernizm, kentleşme, sanayi devrimi ve eğitim alanındaki reformlar sonucu ortaya çıkmıştır (Tanğ 2017: 22-23). Bu anlamda sosyal kategori olarak gençlik bir modern zaman icadıdır (Lüküslü 2016: 638). Sanayileşmiş ve sanayileşen toplumlarda, gençlikten yetişkinliğe geçiş süresi uzamakla birlikte, daha erken dönemlerde fiziksel olgunluğa erişmek, iş yapabilme kapasitesinin sağlanması anlamına gelirken, sanayi devrimi sonrasında üretim süreçlerinin devamlılığının sağlanması için nispeten daha uzun süre eğitim alması gereken, nitelikli işgücüne olan ihtiyaç gün yüzüne çıkmaktadır (İnanır 2005). Gençler bu uzayan süreçte sanayileşme öncesi döneme kıyasla daha karmaşık kurallar sistemiyle karşılaşmaktayken, gençlik döneminin uzunluğu, bireylerin yetişkinliğe geçerken kişiliklerinin daha fazla işlenmesi anlamına gelmektedir (Tezcan 1997: 20). Nitelikli işgücünde aranan niteliklerin komplike hale gelmesi ve sonrasında bireyin bu nitelikleri edinmesi süreci, çocukluktan yetişkinliğe geçişte çocuk olmayan fakat üretim sürecine de katılmayan, bir nüfus kesimi ortaya çıkarmıştır. Genç olarak adlandırılacak bu kesim ulus inşası için "ideal yurttaş"

Üretim sürecinin de alanı olarak kabul edilmiştir. İktisadi refahın en önemli değişkenlerinin nüfus büyüklüğü, işgücünün boyutu ve niteliği olduğu düşüncesi bireyin niteliğini geliştirmeye yönelik müdahaleci iktidar tekniklerini bu alan üzerinde meşrulaştırmıştır (Akın 2018:29-37).



3. KAMU POLİTİKASI

Kamu politikası alanı multi-disipliner bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Siyaset bilimi, ekonomi ve hukuk gibi farklı disiplinlerin de kamu yönetimi alanında işteğal etmesi, kamu politikası alanını disiplinlerin ortak çalışma alanı haline getirmiştir. Gençlik de bu hususda muaf kalmamıştır. Farklı disiplinlerin de kamu politikası alanında çalışmasının nedeni kamu politikası disiplininin fonksiyonuyla doğrudan bağlantılıdır. Kamu politikalarının temel hedefinin toplumsal talep ve ihtiyaçlara (girdi) belirlenen politikalar ile uygun çözümler (çıkıtı) getirmek olduğu göz önüne alındığında, toplumdan gelen talep ve ihtiyaçların çeşitliliği kamu politikalarının uygulandığı alanları genişletirken, multi-disipliner yapısına katkı sunduğu görülmektedir. Bu noktada toplumsal talep ve ihtiyaçların doğru tespitinin önem taşıdığını belirtmek gerekir. İhtiyaç ve talepler çözülmesi gereken bir sorun olarak kabul edilirse, sorunun nasıl tanımlandığı çözüm içeriğini belirleyen bir unsur olarak etki etmektedir.

Kamu politikası tanımları çeşitlilik göstermektedir. Harold Lasswell' a göre kamu politikası “amaçların, değerlerin ve uygulamaların projelendirilmiş programı” dır (Lasswell, Kaplan 1970'den aktaran Huang 2002: 275). Richard Wilson ise kamu politikasını, hükümetlerin belirli konulardaki hedefleri, eylemleri ve açıklamalarıyla birlikte bir bütün olarak ele alarak tanımlamaktadır (Wilson 2006: 154). Lowi ve Ginsburg biraz farklı bir açıdan yaklaşarak ödöl ve ceza ile desteklenen kamu politikasını bir niyet beyanı olarak ifade etmiştir (Lowi, Ginsburg 1996: 607). Kamu politikası, eylemsizliğin de sonuçları olduğu varsayımı ile hükümetlerin yapmayı ve yapmamayı tercih ettiğı uygulamalar olarak da ifade edilmiştir (Dye 1992: 1). James Anderson' da bu tanımlamaya benzer şekilde kamu politikasını, belirli bir konu dahilinde aktörelere uygulamayı seçtiğı veya uygulamayı seçmeyerek eylemsiz kaldığı faaliyetler ekseninde açıklamaktadır (Anderson 1994: 5). Bu anlayışla bir durumun sorun olarak tanımlanıp kamu politikasının alanı kabul edilip edilmeyeceğinin tercihi de kamu politikasının konusudur.

Kamu politikası yapım süreci Easton tarafından bütüncöl bir yaklaşımla kara kutu modelinde, siyasi girdilere (vatandaşın destek ve talepleri) refleks olarak siyasi-idari sistemde üretilen siyasi çıktılar (kanunlar, programlar vb.) olarak ifade edilmiştir (Demir 2011: 110). Kara kutu olarak nitelemek, sadece siyasa yapım sürecinin öncesini ve sonrasını ilişkilendirerek siyasa yapım sürecinin içeriğini görmezden gelmek olarak ifade edilebilir. Ancak kamu politikalarının işlevselliğinin arttırılabilmesi için sürecin anlaşılması da önem taşımaktadır.

Kamu politikası süreci gündem oluşturma, politikanın oluşturulması, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Yıldız, Sobacı 2013: 24). Gündem oluşturma süreci siyasa konularının rastlantısal olarak seçilmediğı varsayımına dayanır. Sorunun tanımlanması aşamasına, politika oluşturma sürecinde hayati önem atfedilmektedir (Dye 1992: 335). Neyin sorun olarak

tanımlanıp çözümü noktasında alternatiflerin çalışılacağı bu aşamada belirlenir. Bir sorunun tanımlanması, kamu politikalarının hükümetlerin yapmayı veya yapmamayı seçtikleri her şey olduğu düşünüldüğünde önem arz etmektedir. Sorun olarak tanımlanan alana, hükümetlerin politikalarının konusunu teşkil etme anlamında potansiyel tanınmaktadır. Tanımlanıp gündeme alınan sorun bir seçim sonucu gerçekleşir. Kamu politikasının aktörlerinin bir mücadele alanı olarak ortaya çıkan süreçte, politik aktörler amaçları doğrultusunda çeşitli problemler ve meselelerin sorun olarak tanımlanıp politika geliştirilmesi veya sorun olarak tanımlanmasının önüne geçilmesi amacıyla kamuoyunda etki oluşturmaya çalışırlar. Potansiyel politika konusu olarak öne çıkan tanımlanmış sorunla ilgili alternatifler, sorunun tanımlanması sonrasında çalışılarak ortaya konur. Sürece önem atfedenlerin kıymetlendirdikleri nokta burada ortaya çıkmaktadır. Sorunu tanımlayanlar, diğer alternatif politika önerileri arasından sıyrılacak güçlü politika önerisini hazırlama anlamında öncelikli konumu elde ederler.

Politikanın oluşturulması süreci, tanımlanan soruna yönelik çözüm alternatiflerinin belirlenmesi ve belirlenen alternatiflerden birinin seçilmesiyle sonlanan süreçtir. Sorunun çözümünde izlenecek politikanın amacına ulaşması için süreç önem taşımaktadır. Politikanın oluşturulması aşamasında, amaç ve öncelikler, politika seçeneklerinin fayda ve maliyetleri, alternatif politikaların olumlu ve olumsuz dışsallıkları kamu politikası aktörlerinin dikkate aldıkları esaslar olmakta, bu noktalardan bakılarak uygulanabilirlik ve politik kabul edilebilirlik açısından çözüm önerileri değerlendirilmekte ve biri kabul edilerek uygulamaya karar verilmektedir (Sidney 2017: 79). Gündem oluşturma sürecinde görülen kamu politikası aktörlerinin çıkar mücadelesi bu safhada da devam etmektedir. Sorunu tanımlayanın çözüm noktasında öncelikli bir pozisyona geçeceği mutlak olsa da çözüm alternatiflerinin yarışması durumu da söz konusu olmaktadır. Bu aşamada tanımlanan problem, politika önerileri, talepler ve teklifler hükümet programına dönüşür (Jann, Wegrich 2017: 75).

Uygulama aşaması, politika oluşturma sürecinde geliştirilen seçeneklerden birinin seçilerek, belli bir program dahilinde uygulamaya geçirilmesidir. Uygulama aşamasını kapsayan literatürde, yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ve melez yaklaşımları olmak üzere üç farklı uygulama modeli öne çıkmaktadır (Demir 2011: 113-115). Yukarıdan aşağıya modelinde yetkinin daha çok karar verici konumundaki merkezde olması gerektiği görüşü hakimdir. Merkezde bulunan siyasa üreticilerinin siyaseti ve hedeflerini belirledikten sonra uygulama aşamasında da rehber olarak yer alması gerektiği kabul edilir (Demir 2011: 113-114). Aşağıdan yukarıya yaklaşımında ise belirlenen siyasaların hedefleriyle çıktıları arasındaki uyumsuzluğa dikkat çekilerek, uygulamaya geçirilecek politikanın başarısında politikanın uygulayıcıları olarak bürokratik kadroların hayati önem teşkil ettiği varsayılır. Sorunlara yakın olan yereldeki yöneticilerdir. Dolayısı ile sorunun içeriği ve çözümün ne olacağı noktasında yeterli bilgiye sahip olanın da yereldeki bürokratlar olduğu varsayılır. Melez yaklaşım adından da anlaşılacağı üzere yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya yaklaşımlarına atfedilen değerler gereğinden fazla olduğu, aslında uygulamada her iki yaklaşımın bir sentezinin söz konusu olduğu

varsayılır. Uygulama safhası merkezi rehberlik ile yerel özerklik arasında bir süreç olarak görülür (Demir 2011: 114-115). Kamu politikasının uygulandığı alana göre farklı değişkenlerin de hesaba katılmasıyla merkez-yerel dengesinin ağırlığının hangi tarafta olacağının değiştiği kabul edilmektedir.

Hükümetler çeşitli alanlarda tanımladıkları sorunlara ilişkin politika tercihlerinde bulunmaktadır. Bu anlamda kamu politikalarının düzenleyici, dağıtıcı, yeniden dağıtıcı ve ekonomiye yön verici niteliği vardır (Frohock 1979: 13). Mal, çıkar ya da menfaati topluma dağıtma fonksiyonuyla dağıtıcı, özel sektörün işleyişini yönetmesi bakımından düzenleyici ve ekonomiye yön verici, kaynak ve değerleri toplumsal sınıflar arasında tahsisini gerçekleştirmesi bakımından yeniden dağıtıcı niteliklerden söz edilebilir(Yıldız, Sobacı 2013: 20).

Kamu politikasının aktörlerini uygulanacak politikayı tercih edenler ve bu tercihi etkileyenler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Uygulanacak politikayı tercih edenler ulus devlet bağlamında; parlamento(yasama), bürokrasi ve kendisine yasayla çerçevesi çizilmiş bir alanda etkide bulunan yürütme erki olarak ifade edilebilir. Parlamento, halkın iradesinin temsil edildiği zemin olarak yürütülecek politikaların çerçevesini çizmek ve gerekli meşruiyet zeminini sağlamak suretiyle, bürokrasi ise kamu politikası alanında sahip olduğu teknik bilgi ve uzmanlığıyla politikayı hayata geçirecek aktör olarak etkide bulunmaktadır. Yasalarla çizilen çerçeve dahilinde belli bir sonuç doğuracak işlemler yapabilme yetkisi olan yürütme organı da yürütme işlemleri yoluyla etkide bulunmaktadır. Yıldız ve Sobacı (2013: 23) ulus üstü bir yapı olarak uluslararası örgütleri de çeşitli koşulsallık mekanizmaları yoluyla ulus devletlerin politikalarının belirlenmesine etki eden bir aktör olarak belirtmektedir. Kamu politikasını tercih eden resmi aktörler; parlamento, bürokrasi ve yürütme, uluslararası aktörler: uluslararası örgütler olarak kabul edilirken tercihi etkileyen gayri resmi aktörler olarak başta demokratik devletlerin varlık sebebi ve meşruiyet kaynağı vatandaşlar olmak üzere; siyasi partiler, baskı grupları, politik liderler, düşünce kuruluşları, medya olarak sayılmaktadır (Yıldız, Sobacı 2013: 19-23).

3.1. Kamu Politikasının Konusu Olarak “Gençlik”

Foucault’ a (2015) göre 17. ve 18. yüzyıllarda devlet yönetimi pratiğinde yaşanan değişim nüfusu ve ekonomiyi daha önce olmadığı şekliyle kamu politikasının konusu haline getirecektir. Foucault, biyo-politikanın ortaya çıkışına dair yaptığı kavramsallaştırma ile 18. Yüzyıl ile birlikte değişen iktidar yapısına işaret etmektedir. Bu tarihle birlikte önceki dönemde uygulanan yasa koyma ve yasaya uymayanları cezalandırma yoluyla işleyen, bedenler üzerine uygulanan disiplin mekanizmalarının yanına belirlenen alanlarda hedeflenen şartların oluşturulması için regülasyon politikalarını kullanan, nüfus üzerine ve diğer sahalara uygulanan güvenlik düzenekleri eklenmiştir (Foucault 2013: 7). Daha önce amaçlara ulaşabilmek için işlerinde hedeflenenlerin ve hedefe

ulaştıracak çalışmaların sınırı olmazken, artık hukuk yoluyla devletlerin yönetim pratiğinin çerçevesinin şekillendirilmesi, yönetimlerin yapabilecekleri ve yapamayacakları eylemler, yapılması gerekenler ve yapılması gerekenler için kullanılması gerekenler ile yapılmaması gerekenler, sınırlar dahilinde belirtilerek ynetimsizliğin ve aşırı yönetimin oluşturacağı zararların bertarafı için çalışılması söz konusu olmaktadır. Yönetim pratiğinin kısıtlanmasında, toplum içerisindeki iktidarların düzenlenmesi, dağıtılması ve sınırlandırılmasının yolunu açan ekonomi politik esas alınmaktadır.

Bu noktada ekonomi politiğe de değinmek gerekir. Dönem itibariyle ev halkının ortak çıkarı yararına evin idaresi anlamına da gelen ekonomi anlayışı değişen akılla birlikte dönemin yönetim aklına eklenmiştir (Foucault 2013: 85). Yönetilen şeylerin doğasını göz önünde bulundurarak normal ve anormal sınırlar saptamak suretiyle işleyen bu yönetim aklının pratikleri, ynetimsizliğin önüne geçme hedefi taşıdığı gibi şeylerin doğasına aykırı şekilde fazla yönetim sorununun önüne geçmek için de doğaya aykırı yönetimden sakınmakta, kendini bu çerçevede sınırlandırmaktadır (Foucault 2015: 12-13). Nüfusu faaliyet alanlarından biri olarak belirleyen bu yönetim aklının nüfus üzerindeki veri kaynağı ise istatistik olarak belirlemektedir (Foucault 2013: 242). Bu tarihten sonra nüfusun yönetimi, ekonomi politik çerçevesinde ortak fayda ilkesi çerçevesinde gelişecektir. Ekonomi politik çerçevesinde belirlenen yönetim pratiğinin nihai hedefini ulusun refahı oluşturmaktadır. Bu anlayışa göre ulusun refahı kaynakların en etkili şekilde kullanılmasıyla mümkündür. Yasalar ortak fayda gözetilerek hazırlandığından yasalara uymak da ortak faydaya katkı sağlamak olarak kabul görecektir.

Yukarıda ifade edilen ulusun refahını arttıracak yönetim pratiklerinin piyasa ekonomisi işleyişi dahilinde bir akılsallık içerisinde formüle edilmesidir. Piyasa ekonomisi sınırlı kaynaklarla sınırsız ihtiyaçların nasıl karşılanacağı sorunsalına karşı piyasa içerisinde faaliyet gösteren aktörlerin serbest bırakıldıklarında çıkarlarını maksimize etme güdüsüyle hareket ettiğinden üretimde optimum etkinlik düzeyinin kendiliğinden gerçekleşeceği öngörüsü üzerine şekillenir. Devlet müdahalesi yalnızca dışsallıklar ve kamusal mallar üzerinden meşrulaştırılır. Burada ulusal refahın arttırılması için piyasaya devlet müdahalesini sınırlayan ve kendi içsel dinamikleriyle yönetim pratiğini sınırlı şekilde akılsallaştıran bir hakikat rejimini görmekteyiz.

Normal olan ve normal olmayan ayırımında bir doğrulama rejimi olarak hakikat rejiminden de bu noktada bahsetmek gerekir. Normale atıfla norm belirlenirken hakikat rejimi belirleyici bir rol üstlenmektedir. Yukarıda bahsedilen yönetim aklı değişimi aynı zamanda bir hakikat rejimi değişimine de işaret etmektedir. Kendisini yönetilen şeylerin doğasıyla sınırlayan yönetim pratiği, yönetim pratiği olarak uygulanabilecek olanların ve uygulanamayacak olanların ayırımı ve içeriği, hakikat rejiminin doğrulama mekanizması ile meşruluk kazanmaktadır (Foucault 2015: 33-34).

Herhangi bir yönetim pratiğinin doğrulaması/yanışlanması hakikat rejimi olarak ifade edilen mekanizma ile gerçekleştirilir (Foucault 2015: 32). Hakikat rejimlerinin değişmesiyle doğrulama mekanizması dolayısıyla yönetim pratikleri de değişmektedir. Gençlik kavramı nüfusu teba olarak değil

ama yurttaş olarak istatistiğin konusu kabul eden bir hakikat rejiminin ürünüdür. Foucault bu noktada halk- nüfus ayırımına gitmekte, bu ayırmada halkı, nüfus olmayan olarak ifade etmektedir (Foucault 2016: 42-43). Nüfus uyruklaştırılmış olan iken, halk uyruklaşmayı reddeden olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan nüfus olarak kast edilenin “vatandaş” topluluğu olduğu söylenebilir. Nüfus emek gücüyle üretim sürecinin önemli bir faktörüken tüketim gücüyle de piyasa içerisinde önem arz etmektedir. Bu anlamda nüfus insan kaynağı olarak ele alınıp en iyi şekilde değerlendirilmesi gereken konumundadır. İyi şekilde değerlendirilmesi gereken insan kaynağı olarak nüfusun ülkenin ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda en yararlı olabileceği düşünülen biçimde şekillendirildiği safha ise insan yaşamının “Gençlik” dönemi olarak isimlendirilmiştir.

Gençlik dönemi olarak tanımlanan aralıktaki nüfus kesimi bedeni ve ruhu ile bir yönetim nesnesidir artık. Gençlik artık iyi değerlendirilmesi gereken, insan kaynağının şekillendirildiği dönem olarak, “nasıl en iyi şekilde değerlendirileceği” sorun tanımlaması ekseninde kamu politikasının konusunu oluşturacaktır. Kamu politikasının konusu olan gençlikten çoğu zaman beklenen iktisadi refaha yetişmiş işgücü olma vasfı ile katkıda bulunmasıdır. Bunun yanında gençliğe aktarılmak istenen kültüre ve ulus devletlerin inşa etmek istedikleri vatandaş kimliği ile de bağlantılı olarak icat edilen gereklere uygun olarak gençlikten beklentilerin değiştiği ifade edilebilir. Bu bağlamda gençlik politikalarının hakikat rejimini ve doğrulama mekanizmalarını, ağırlıklı olarak politika üretici mekanizmalara hakim olan ideolojilerin oluşturduğu bilinmektedir.

Tarihin akışı içerisinde olguları din ve mitolojiye atıf yapmadan açıklama, anlamlandırma eğiliminde olan modern toplumlarda ideolojiye hayati önem atfedilmektedir. Bu toplumlarda ideoloji hakim grupların iktidar mekanizmalarına meşruiyet kazandırarak, sürekliliğini sağlama misyonunu üstlenmektedir. Özellikle ulus devletleşme sürecinde ulus inşa etmek isteyen devletlerin, uyruklarının siyasal tutumlarını belirlemede uyguladığı, toplumu biçimlendirme çabası olarak sosyal mühendislik, ideolojilerin güdümünde şekillendirilmektedir (Bayram 2007: 472-478).

Bu anlamda toplumları kendi istikameti üzerine şekillendirmek isteyen ideolojilerin meşruiyetlerini inşa ettikleri zemin, daha önce hiçbir ideolojinin/geleneğin tesiri altında kalmamış olarak kabul edilen bir “tabula rasa” (boş levha) olarak gençliktir.

3. 2. Gençlik Politikası Tanımları

Bir yönetim aklı değişimi ile ortaya çıktığı belirtilen, ideolojilerin güdümünde ulus inşasında önem arz eden gençlik politikasının yazınının çok yeni olduğunu söylemek mümkündür. Alandaki literatür birkaç istisna dışında 2. Dünya Savaşı sırasında, çoğunlukla 1990 yılı sonrasında yazılmış eserlerden oluşmaktadır. Dolayısı ile alan yazını nispeten son dönem gençlik politikası anlayışına ışık tutmaktadır. Bu anlamda öne çıkan çalışmalardan biri Schrizotto ve Gasporoni (2001) tarafından

yapılmıştır. Schrizotto ve Gasporoni (2001) yaptıkları çalışma da 18 (İrlanda, İngiltere, Danimarka, Belçika, Hollanda, İtalya, İsveç, Finlandiya, Almanya, Fransa, İspanya, Portekiz, Lüksemburg, Avusturya, Yunanistan, Lihtenştayn, İzlanda ve Norveç) Avrupa ülkesinde uygulanan gençlik politikalarını karakteristik özelliklerine göre Evrenselci Model, Toplum Tabanlı Model, Koruyucu Model, Merkezi Model olarak 4 başlık altında sınıflandırmıştır.

Evrenselci Model, politika hedeflerini ergenlik dönemi ile 25 yaş arasındaki nüfus grubu için belirleyen İskandinav ülkelerinde görülen şekliyle, gençliği değerlendirilmesi gereken bir kaynak olarak değil gelişimi için fırsatlar sunulması gereken bir değer olarak görmektedir. Diğer ülkelere kıyasla İskandinav ülkelerinde ailelerinden daha erken ayrılan gençlerin bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmelerinin desteklenmesi modelin ana hedeflerinden birini oluşturmaktadır. Bu anlamda gençliğin mesleki anlamda eğitilmesi ve onlara iş imkanlarının sunulması öncelenmektedir. Koruyucu Model, Orta Avrupa ülkelerinde görülürken politikanın konusunu oluşturan genç nüfus aralığının yaşı 28'e kadar çıkmaktadır. Adından da anlaşılacağı üzere gençlik korunması ve desteklenmesi gereken dezavantajlı bir grup olarak görülür. Gençlik çalışmalarında kurumsallaşma üst düzeydedir. Bu modelde politikanın ana hedefini gençliğin topluma entegrasyonu oluşturmaktadır.

Toplum Tabanlı Model ise gençlik döneminin 13-30 yaş aralığı olarak kabul edildiği Birleşik Krallık' ta uygulanan şekliyle gençlik politikalarında gençliğin aşırı yönetiminden kaçınma iradesi üzerine şekillenmektedir. Burada gençlik politikalarının geliştirilme sürecinde sivil toplum kuruluşlarının sürece dahil edilmesi sık rastlanan bir durumdur. Gençlik bir problem olarak kabul edilerek, gençlik döneminin uzamasının önüne geçilmesi hedeflenmektedir.

Merkezi Model ise gençlik dönemini 15-25 (bazen 15-30) yaş aralığı olarak kabul eden, politika belirleme sürecinin daha çok merkezi yönetimler tarafından yürütüldüğü Akdeniz ülkelerinde görülmektedir. Gençlik hem değerlendirilmesi gereken bir kaynak hem de dezavantajlı doğası itibarıyla potansiyel bir problem alanıdır. Burada politikanın hedefini, gençliğin ekonomik ve sosyal alanlarda desteklenerek ailelerinden bağımsız bir toplumsal aktöre dönüşmeleri oluşturmaktadır (Schrizotto, Gasporoni 2001).

Denstad (2014: 20-26) ise gençlik politikası bileşenlerini; açıkça tanımlanmış bir hükümet otoritesi tarafından uygulanması ve koordine edilmesi, politikanın konusunu oluşturan hedef grubunun yaş aralığı vb. değişkenleriyle tanımlanmış olması, somut ve şeffaf bir stratejiyle yürütülmesi, bilimsel bilgiye dayanması, gençleri sorun olarak değil kaynak olarak görmesi, katılımcı olması, farklı politika alanlarıyla da eşgüdüm halinde yürütülmesi, bağımsız bir bütçeye sahip olması, yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde işbirliği ve paralellik dahilinde yürütülmesi, olarak sıralamıştır.

Sıurala (2006) ise gençliği çocukluktan yetişkinliğe doğru, belirli kesinlikleri barındıran bir pozisyondan sonu belirsiz bir yolculuğa çıkmak olarak nitelemiştir. Gençliği fırsatları ve tehlikeleri içerisinde barındıran bir dönem olarak uygulanan politikalar ile güvence altına alınacak alan olarak

görmüştür. Gençlik politikaları gençlerin karşılaştığı zorluklardan kopuk bir şekilde değil doğrudan dönemin gençlerinin yaşadığı meydan okumalar ve zorluklar göz önünde bulundurularak oluşturulmalıdır. Gençliğe bakılan bu perspektifle birlikte gençlik politikasının ana amacı gençlerin topluma başarılı bir şekilde entegre edilme ihtimalini arttırmak olmaktadır. Topluma entegre olmuş birey sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik alanda aktif rol oynayan vatandaş anlamını taşımaktadır. Gençlik politikası, eğitim politikaları ve diğer politika enstrümanlarıyla bireyleri aktif bir yurttaş dönüştürme hedefi taşımaktadır.

Gençlik politikası, yerel otoriteler, ulusal hükümet veya uluslararası organizasyonlar tarafından belirli bir amaç doğrultusunda tasarlanmış bir plan, program ile yürütülmektedir. Belirlenen amaç farklı değişkenlere bağlı olarak oldukça farklılık göstermektedir. Gençlik politikalarının belirlenmesinde etkili olan politik aktörün gençliğe bakışı, bahsedilen politikanın amacında farklılığın ortaya çıkışını fazlasıyla etkilemektedir.

3. 3. Gençlik Politikası Uygulamaları

Bir önceki bölümde aktarılan gençlik politikası tanımlarına uyan şekilde bir uygulama olarak Avrupa Birliği bünyesinde uygulanan gençlik politikası ifade edilebilir. Avrupa Birliği bünyesinde 1990 öncesi dönem izlenen gençlik politikalarının temel konu başlıkları mesleki eğitim ve istihdam olarak karşımıza çıkar. Ancak sonraki süreçte gençlik politikaları daha kapsamlı olarak ele alınmıştır. Demografik olarak Avrupa ülkelerinin yaşlı bir popülasyona sahip olması nispeten azalan genç nüfusun önemini arttırmış, yaşlılık ödeneklerinin kamu ekonomisine yüklediği maliyetin artışı istihdam artışını kaçınılmaz kılmıştır. Bu kapsamda 1993 yılında temelleri atılan birlik ülkelerinin ortak gençlik politikası geliştirme çabasının sonucu olarak 1999 yılında ortaya çıkan “Gençler İçin Beyaz Kitap” ile birlikte gençlik politikaları artık ülkeler düzeyinde değil birlik düzeyinde ele alınmıştır. Beyaz Kitap’ta genç sorunlu yanıyla değil olumlu yönüyle bir güç olarak tanımlanmıştır. Sadece gençlik politikalarında değil izlenecek tüm politikalarda uygulamaların gençlik yanının öncelenmesi tavsiye edilmiştir. Bu çalışmanın hedefi olarak gençlerin aktif vatandaşlar olmalarının sağlanması ve aynı zamanda birliğin “savunucuları” haline getirilmeleri fikri öne çıkmaktadır (Argun vd. 2011:3-9).

Gençlik politikası şekillenmesi yakın tarihte gerçekleşse de adı konmamış şekilde gençlik politikasının uygulandığı dönemlerin var olduğu ifade edilebilir. Kurumsallaşmanın düşük düzeyde olduğu, belli plan ve program dahilinde, gençleri merkeze alarak faaliyet yürüten yapılanmaların ilk örnekleri spor faaliyetlerini içermektedir. Ulus devletlerin erken dönemlerinde devletin potansiyel askeri olarak görülen genç, sıhhatli ve hazır vaziyette olmakla vazifelendirilmiştir. İlk spor teşkilatı olarak ifade edilebilecek Friedrich Ludwing Jahn’ ın 1811’ de açtığı spor alanında tek tip üniforma ile antrenman yapan jimnastikçiler 1813’ de Almanya ile Fransa arasındaki savaşa gönüllü olarak

katılmışlardır (Ateş 2012). Ancak 19. Yüzyılın sonralarından itibaren gençlik politik alanın ufak da olsa bir öznesi haline gelmeye başlamıştır.

Gençlerin siyasi faaliyetlerde bulunan bir gençlik örgütünde gençler için tanımlanmış bir alanla var olması ilk olarak 1886 yılında Belçika’da Belçika İşçi Partisi “Genç Muhafızlar” adlı gençlik teşkilatını kendisine bağlamasıyla mümkün olmuştur. Genç Muhafızlar örgütünün görevi gençleri yaşlarına uygun araçlarla fiziksel ve kültürel açıdan yetiştirmektir. 21 yaşına gelen genç muhafızlar İşçi Partisinin yerel örgütlerine katılabilmek için yeterliliğini kazanmış kabul edilmiştir. Bu ilk siyasi gençlik örgütünün ardından 1900 de İsviçre’de, 1901’de İtalya’da, 1902’ de Norveç’te, 1904’ te Avusturya’ da, 1905’ te Macaristan ve Danimarka’ da, 1906’ da İspanya ve Finlandiya’ da, 1906’da İngiltere’de, 1926’da Hitler Gençliği adıyla Almanya’da benzer misyonlar taşıyan gençlik örgütleri kurulmuştur (Tanğ 2017: 22-23).

Smith (Rogers, Smith 2003) gençlik çalışmalarını; zaman içerisinde belli aralıklarla yeniden tanımlanmış, kendi içerisinde uygulamaları dönüşmüş, birbiriyle dağınık biçimde de olsa ilişkileri bulunan ve merkezde gencin bulunduğu faaliyetlerin, zaman içerisinde dönüşümünün incelenmesi yoluyla temel özelliklerinin saptanması olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamadan hareketle, tanımlanmış bir gençlik politikasının bulunmadığı gençlik politikası uygulamalarının erken dönemlerinde, eğitim kurumları ve gençlik örgütleri vasıtasıyla uygulanan, konusunu gençlerin oluşturduğu politikaların uygulandığı örnekleri ele almak mümkündür.

Bu kapsamda uygulandığı dönem içerisinde hiç olmadığı kadar gençliği merkeze alan, bu anlamda öne çıkan uygulamalar olarak Hitler Almanya’sının Hitler Gençliği (Hitlerjugend) ve Mussolini İtalya’sının Öncü Faşist Gençliği (Avanguardie Giovanile Fasciste) gösterilebilir.

3. 3. 1. Hitler Gençliği (Hitlerjugend)

Almanya için tanımlanmış bir gençlik politikasının henüz bulunmadığı 1922 yılında kurulan Hitler Gençliği (Hitlerjugend), 14-18 yaşları arasındaki gençleri bünyesinde barındırıyordu. 10-14 yaş aralığında bulunan gençler için 1931 yılında Alman Gençliği (Deutsches Jungvolk) kurulmuştur. Hitler Gençliği ve Alman Gençliği yapılanmalarının yanında 1930 yılında kurulan Alman Kızlar Birliği (Bund Deutscher Madel) ise sadece genç kızları iyi bir anne olarak yetiştirmek için teşekkül ettirilmiştir. Başlangıçta bu örgütler katılım gönüllülük esaslı olsa da 1939 yılında Hitler gençliği örgütüne tüm gençlerin üye olması zorunlu hale getirilmiştir (Polat 2009: 132).

Hitler Gençliği örgütünde ve diğer gençlik yapılanmalarında ağır basan hedef gençlerin Nasyonal Sosyalizme olan desteğini arttırmak olarak karşımıza çıkmaktadır (Stachura 1973: 155). Gençlerle gençler için hareket eden oluşumun gençleri taze bir başlangıç vaadiyle kinlerini Weimar Cumhuriyetine yöneltip yerine Hitlerin üçüncü Reich’ ini getirmeleri için güdülediği bilinmektedir.

1931-1941 tarihleri arasında Hitler Gençliği örgütüne liderlik yapan Baldur von Schirach bir konuşmasında “Farklılıklarımızdan, geçmişimizden ve sahip olduklarımızdan bağımsız olarak bütün çabamız bir gayeye hizmet etmek içidir. Hitlerin gençliği zengin ya da fakir, okuyan ya da okumayan kız ve erkeklere veya çalışan gençlere özel bir grup değildir. Burası Katolik ya da Protestanlara özel bir yapı da değildir. Alman kanı taşıyan herkes bizim grubumuza “aittir”. Bayrağımız altında bulunan tüm gençler eşittir... Giydiğimiz kahverengi üniformalar bir sınıfı veya mesleği temsil etmek ile ilgili değil ortak görev ve kazanımlarımızla ilgilidir.” İfadelerini kullanmıştır (Aktaran Stachura 1973: 161). Konuşmada belirtilen gaye Nasyonal Sosyalizmin hakimiyetinin sağlanmasıdır. Hitler Gençliği’ nin ilk başkanı Kurt Gruber’ in deyişiyle Hitler Gençliği, Alman ırkından ulusuna kader bağıyla bağlı devrimci gençlerden oluşan, devleti ve ekonomiyi ulus karşıtı, kapitalist unsurlardan soyutlayacak bir yapıdır (Stachura 1973: 161).

Hitler’in destekçilerinin büyük bölümünü mevcut otoriteye başkaldıran ve yerine başka bir otorite koymak için mücadele eden gençler oluşturmaktaydı (Tyldesley 2006: 26) Ancak bu mevcut otoriteye karşı duruş gençliğin bağımsızlığından kaynaklanmamaktaydı. Burada güdülenmiş bir başkaldırıya işaret edilmektedir. Hitler gençliği sadece Cumhuriyet rejiminin otoritesine karşı güdülenmemekteydi aynı zamanda ailelerinin gençler üzerindeki otoritesinin de zayıflatılması hedefteydi (Redding 2004: 5). Gençler okulda ve Hitler Gençliği içerisinde ebeveynlerinin hareketleri ve fikirleri konusunda uyarılıyor, gençlere ebeveynlerinin öğüt ve davranışlarına şüphe ile yaklaşmaları gerektiği söyleniyordu (Redding 2004: 6).

Hitler Gençliği bir eğitim aracı olarak aylık yayınlanan; içerisinde hayali, biyografik, bilimsel, tarihsel, mizahi, orduda aktif görevde veya Hitler Gençliği içerisinde bulunanlardan gelen mektup metinlerinin yer aldığı, militarist anlatının ve sembolizminin etkilerinin görüldüğü dergileri kullanmaktadır. Her seferinde Alman gençliğine bütün zihinsel ve fiziksel zorlukları Führer’ e hizmet edebilmek için aşmayı öğütleyen bu dergiler grup üyeleri tarafından okunup kendi aralarında değiştirilerek dolaşıma sokulmaktaydı. Değer eğitiminde onur, sadakat ve ırk temelli güçlü ulusal kimlik aktarımı, devletin kültür ve eğitim faaliyetleri vasıtası ile fiilen denetlediği unsurlardı. Dönem içerisinde gençlik savaş teması ile çevrenmekteydi. Sinemada savaş romantizmi hakimken, kültür faaliyetleri ile endoktrinasyonu, spor faaliyetleri ile fiziksel gelişimi ilerletilen Hitler Gençliği üyeleri, şehir devriyelerine dahil edildiği bilinmektedir. 1943 yılı başlarında 16 yaşındaki erkek çocukları ve 17 yaşındaki kız çocukları savaş hizmetleri olarak adlandırılan silah fabrikaları, radyo tesisleri, yapı inşa tugayları ve özel birliklerdeki görevlere kabul edilmeye başlanmıştır. Öyle ki 1943 yılı Hitler Gençliği tarafından “Alman Gençleri Savaş Hizmetlerinde” (German Youth in War Service) olarak isimlendirilmişti (Redding 2004: 4).

3. 3. 2. Öncü Faşist Gençliği (Avanguardie Giovanile Fasciste)

20. yüzyılın başında Faşist İtalya’da tanımlanmış bir gençlik politikası olmasa da konusunu gençlerin oluşturduğu türden gençlik politikasının ilk örneklerinin görüldüğü ülkelerden biridir. İtalya’da gençlik politikalarının ana uygulama alanları dönemin diğer devletlerinde olduğu gibi okul eğitimi ve gençlik teşkilatları vasıtasıyla yürütülmektedir. Faşizmin sadık askerleri olarak öğretmenlerin temel görevi faşizmin ilkeleri doğrultusunda gençleri siyasal ve askeri açıdan şekillendirmektir. Okulda öğretmenin şekillendirdiği genç okul dışında da gençlik örgütleri vasıtası ile şekillendirilmektedir.

1930 yılında Duçe Gençlik Mücadele Faşyoları kurulmadan önce 1921 yılında Öncü Faşist Gençliği (Avanguardie Giovanile Fasciste) ve buraya bağlı teşkilatlar ile faşist ideolojinin gençleri kendilerine siyasi arenada yer bulmuştur. Öncü Faşist Gençliği 1923’de partiye bağlanmış daha sonra 1929 yılında devlete bağlı bir organ olarak var olmuştur. 1930 yılında kurulan Duçe Gençlik Mücadele Faşyoları 18-21 yaş arasındaki gençleri içerisinde barındırırken, kızları içerisinde barındıran Küçük İtalyan Kızlar (Piccole Italiane) 8-14, Genç İtalyan Kızlar (Giovani Italiane) 14-18, Genç Faşist Kızlar 18-21, Faşist Kadınlar ise 21 yaşından büyük olanlara hitap etmekteydi. Bahsedilen örgütlerin mottosu olarak kullanılan “hisset, düşünme ve inan, itaat et, savaş!” sloganları, Faşist İtalya’nın nasıl bir gençlik istediğine dair ipuçları vermektedir (Tağ 2017:33-34).

1. Dünya savaşı sonrasındaki süreçte İtalyan Faşizmi odağını, sağlığını restore etme amacıyla genç nesle çevirdiği ifade edilmektedir (Dogliani 2009: 251-252). Daha önceki dönemlerde de fiziksel ve mental sağlığı geliştiren yönüyle geçerliliğini kanıtlamış spor aktiviteleri, vatanseverliği ve askeri eğitimi destekler niteliğiyle gençliğin endoktrinasyonu ile birlikte süreç içerisinde merkeze yerleştirilen unsur olmuştur. Atletizm, spor ve sosyal aktiviteler faşizmin kültürünü oluşturmada rejimin en etkili enstrümanlarından biri olmuştur. Aylık yayımlanan bir dergi olan “Lo Sport Fascista” dergisinin 1936 Nisan ayında yayımlanan sayısında belirtildiğine göre rejimin o zamana kadar yapımını tamamladığı spor alanı sayısı 700, jimnastik alanı sayısı 580, yüzme havuzu sayısı 22, piknik alanı sayısı ise 520 olmuştur. 1938 yılında Öncü Faşist Gençliği örgütünün 1 milyon üyesinin atletizm, 200.000 üyesinin futbol, 163.000 üyesinin ise bisiklet sporuyla ilgilendiği bilinmektedir (Dogliani 2014: 252-253).

Beden eğitimi faaliyetleri için tahsis edilen alanların dışında da aktiviteler yapılmaktadır. Askerliğe hazırlık dersi olarak izcilik faaliyetleri bu noktada ifade edilebilir. 1930’ların ortalarında 6-13 yaş aralığındaki İtalyan çocukların %10’unun 30 günden fazla dağ veya deniz kampı tecrübesi bulunmaktadır. 1932 yılında 14-23 yaş aralığında bulunan Öncü Faşist Gençliği’ nin dağlarda yürüyüş yaptığı bilinmektedir. Bedensel faaliyetlerin propaganda ile birleştirildiği faaliyetlerden de bahsetmek mümkündür. 1940 Eylül’ünde Öncü Faşist Gençliği 1922 yılında doğan o gün için 18 yaşında bulunan 24.000 genç ile birlikte, İtalya’nın kurucularından biri olarak kabul edilen Garibaldi’ nin ilerleyişini simgeleyen yolda Liguria’ dan Veneto’ ya Antik Roma yollarını kullanarak “Gençlik Yürüyüşü” isimli 420 kilometrelik bir propaganda yürüyüşü gerçekleştirmiştir (Dogliani 2014: 253).

Mussolini' nin 1928'de yazdığı şekliyle "İtalya" nın gençlerinde bulunan Faşist bilinç İtalya'nın yarınlarını bugününden iyi hale getirecektir. Bu anlamda Mussolini' nin faşizm anlayışı evrimsel olduğu, sadece politik olarak değil sosyolojik olarak da evrimsel olduğu ifade edilebilir (Cannistraro 1972: 116). Yeni İtalya gençlerin yaşamlarında ortaya çıkmaktadır ona göre. Gençler kendilerini, ortaya çıkan bu yeni ruhun askerleri olarak kabul etmelidir. Çünkü gençler faşist olmayan dönemde yaşamamış dolayısı ile yozlaşmamışlardır.

Faşist gençlerin siyasi arenada verdikleri mücadele, sağlıklı ve girişken gençlerin yozlaşmış ve yaşlılarla savaşı olarak görülmektedir. Faşist ruh yeni medeniyetin esasıdır ve evrenseldir. Mussolini' ye göre yeni ruhu geliştirip yayacak olan yeni nesildir. Özellikle eğitilmiş gençler arasında faşizm ideolojisi elden ele yayılmalıdır. Endoktrinasyonun sağlanması ve gerekli ruh ikliminin yerleşmesi mümkün olan en kısa zamanda sağlanması önem taşımaktadır. Ancak bu ruh iklimi sağlandığında devrim tamamlanmış ve İtalya derin faşist kültüre sahip olabilecektir. İnsanların medenileşmesi bu vesile ile gerçekleşecektir. Ancak Üniversiteli Faşistler Grubu (Gruppi Universitari Fascisti- GUF) lideri Carlo Scorza 11 Temmuz 1931 tarihli raporda Mussolini' ye Üniversiteliler arasında partiye bağlılığın yeterli düzeyde olmadığını, öğrencilerin davranışlarında "otonomiye" rastladığını hala tam anlamıyla endoktrinasyonun sağlanmadığını bildirir. Bunun sorumlusu kısmen üniversitelerde bulunan faşizm karşıtı hocalardır (Ledeen 1969: 141-142).

Genç üzerinde hakimiyet kurma yarışı okullar dışında da faşist örgütler ile kilise arasında sürmektedir. Novismo (İnsan davranışları üzerindeki dogma, önceden tanımlanmış kalıp ve önyargıların reddi) gibi akımlar da faşizmin hızlı yayılması önünde engel oluşturmaktaydı (Ledeen 1969: 143).

Yeni üretilen, çeşitli faaliyet ve enstrümanlar ile gençlere benimsetilmeye çalışılan kimliğin, tarihsel bağlarının da itina ile kurulduğunu söylemek mümkündür. Aynı dönemde Avrupa da bulunan diğer faşist hareketler köklerini antik döneme kadar dayandırmaktadır. Yabancı etkisinden korunmak isteyen İtalyan Faşistleri sadece yabancı kültürü reddetmenin yeterli olmayacağını, sadece yabancı etkisini reddederek yeni bir kültür oluşturma'nın mümkün olmadığını iddia etmekteydi. Bu anlayış 1925 yılında Roma Çalışmaları Enstitüsü kurulmasında da etkili olmuştur. İtalyan Faşizm' inin temelleri artık bu enstitünün çalışmaları ile Roma' ya kadar dayandırılacak böylelikle ilk ve mükemmel ifadesini Roma'da bulan faşizm, italik ırkın ruhunda tekrar hayat bulacaktır. Bu noktadan hareketle 1926 yılında Mussolini' nin basın ofisi şefi, Antik Roma İmparatorluğunun kurucusu olan Augustus'un mezarını "Faşizmin Tapınağı" ilan etmiştir. Roma dönemine ait eserler faşist hareketin ürünleri olarak sergilenmeye başlamış, bu sergilere okul gençliği ve faşist hareketin gençleri götürülmüş, kitleler Antik Roma'nın hukuku, kurumları ve ordusu ile "yikanmıştır"¹. Bu çerçevede Sezar ve Mussolini aynı ulusal hareketin kahramanları olarak sunulmaktaydı (Cannistraro 1972: 126).

¹ Tırnak içindeki ifade Cannistraro' nun alıntı yaptığı dökümanda geçmektedir "the masses can take a bath in..."

4.VATANDAŞLIK EĞİTİMİ VE KÜLTÜRÜ

Gençliği konu alan uygulama ve politikaları gençlik örgütleri ile sınırlamak mümkün değildir. Bir kamusal alan olan okulda verilen eğitim de içeriği doğrultusunda bir uyruklaştırma faaliyeti olarak gençliği konu almaktadır. Vatandaşlık eğitimi bu hususta okullardaki uyruklaştırma faaliyetlerinin içeriğini oluşturmaktadır. Verilen vatandaşlık eğitimi ile gençler, tanımlanan sorumluluk, görev ve aidiyetlerle istenen özelliklere haiz bireyler olarak kurgulanırken, halktan vatandaşa dönüşmekte, ulus devletler içerisinde egemenliğin kaynağı olan milletin mensupları olarak bir iktidar mekanizması içerisinde makbul olan tanımına yaklaştıkları ölçüde değer atfedilen olmaktadır. Bu noktada gençlerin uyruklaştırılmasının süreci olarak vatandaşlık eğitimi ve aktarılan vatandaşlığın içeriğini oluşturan türetilmiş ve tabi unsurlarıyla vatandaşlık kültürü önem arz etmektedir.

4. 1. Vatandaşlık Kavramı

Vatandaşlık, ele alındığı perspektifle alakalı olarak farklı şekillerde kavramsallaştırılsa da bugünkü şekliyle sade bir ifade ile tabi olunan devlet tarafından tanımlanan, hak ve yükümlülükler dizgesi olarak ifade etmek mümkündür. Ancak kavram, Antik Yunan'da ortaya çıktığı ilk şekliyle kamusal alana katılım hakkını kapsamaktadır. Kamusal alana katılımın erdem kazanmanın bir yolu olarak kabul edildiği Antik Yunan'da vatandaşlık, zorunlu ihtiyaçların giderildiği özel alandan çıkıp eylemlerin ve söylemlerin ölümsüzleştiği kamusal alanda, aşkın değerlere ulaşma imkanını içermektedir. Kamusal alana katılım değerli görülmekte bunu ihmal edenler bencillikle suçlanarak "budala" olarak anılmaktadır (Kadıoğlu 2008: 85). Bu açıdan ortaya çıktığı bağlam itibarıyla vatandaşlık aktif katılım üzerinden işlerlik kazanmaktaydı.

Antik Yunan'dan sonra Roma İmparatorluğu döneminde ise aktif katılımcı yurttaşlığa vatandaşlığın statü boyutu da eklenmiştir (Çelik 2019: 47). Vatandaş olmak bir statünün göstergesi olma halini almıştır. Ortaçağ Avrupa'sına gelindiğinde ise vatandaşlık, önceki dönemden farklı olarak, bireyin feodal bağlarından kopup birey olarak kapitalist kontrat zemininde taraf olabilme hakkını içererek, feodalizmden arınmış kentin nispeten özgür ortamında kendisine yer bulmuştur (Kadıoğlu 2008: 86). Modern vatandaşlık anlayışı için de zemin teşkil eden, bireyi toplumun bir ferdi olarak kabul eden ve toplumu oluşturan bireylerin hiçbirini dışlamadan tümünü kapsayan eşit haklar prensibi çerçevesinde vatandaşlık fikri ise ilk olarak 1789 tarihli İnsan ve Yurttaş Hakları Beyannamesi 1791 Fransız Anayasası'yla gündeme gelmiştir (Buğra 2008: 159). Modern vatandaşlığın içeriğinin sivil haklarla zenginleştirilmesi bu dönemde gerçekleşmiş, parlamentonun 19. yüzyılda gündeme gelmesi ile

siyasi haklar, refah devletinin ortaya çıkması ile 20. yüzyılda sosyal haklar vatandaşlık hakları bünyesine dahil olmuştur (Kadioğlu 2008: 85). Vatandaşlığı haklar temelinde anlamlandıran Marshall'ın Vatandaşlık ve Sosyal Sınıf adlı eserinde (2006: 25-26) ifade ettiği şekliyle vatandaşlığın gelişim serüveni 18. yüzyılda sivil vatandaşlığın getirdiği bireysel özgürlüklerin ortaya çıkmasıyla başlamış, 19. Yüzyılda siyasal katılımın çevresinde şekillenen vatandaşlık kurgusuyla siyasal vatandaşlık ve daha sonra 20. yüzyılda toplum içerisinde gelişen dayanışma talepleriyle birlikte sosyal vatandaşlık halini almıştır (Akt. Çelik 2019: 3).

Buraya kadar aktarılanlar vatandaşlığın hak kazanımlarını kapsayan serüvenini yani vatandaşlığın hukuki boyutunun izlencesini aktarma çabasını içermektedir. Vatandaşlığın anayasalar ve kanunlarla sınırları çizilen, haklar ve özgürlükleri kapsayan hukuksal boyutunun yanında, vatandaşın kurgulanan ve kendisinden istenilen davranışları göstermesi için güdümlenen olduğunu söylemek de mümkündür. Üstel (2013: 41) vatandaşlık kavramını bu kapsamda iki alt başlığa ayırarak, hukuki vatandaşlıktan sonra fiili vatandaşlığı saymış, fiili vatandaşlığı birey tarafından yaşanan vatandaşlık olarak nitelemiştir. Birey tarafından yaşanan vatandaşlık olarak fiili vatandaşlık, kurgulanmanın ve ulus inşasının faaliyet alanını da oluşturmaktadır.

Vatandaşlık kurgusu ve vatandaş üretimiyle ulus devletlerin ulus inşası arasında kuvvetli bağlar bulunmaktadır. Bu bağın tarihini ulus devletlerin ortaya çıktığı döneme kadar götürmek mümkündür. Üstel'e göre (1999:5 4) bu bağ, ulus devletin sınırları içerisinde farklılıklardan arınmış “birlik ve bütünlük” oluşturma ihtiyacından ortaya çıkmıştır. Birlik ve bütünlük ise ortak iradenin, iradeler içerisinde en üstün ve anlamlı olanı olması sebebiyle gerekli görülmüştür. Ortak iradenin, farklılıkların asgariye çekildiği ortamda ulusun egemenliğini daha etkili kılacağı varsayımı bu noktada etkili olmaktadır.

Ortak irade üretmenin zemini olarak millet ve milli kimlik kavramlarının vatandaşlık ile ilişkisi yine ulus devletleşme ile birlikte başlamış, bu dönemde kaynağı millet iradesi olan egemenlik iktidarın kaynağı olarak geleneğin yerini almış, vatandaşların teşekkülünden ibaret olan milleti oluşturan vatandaşların, milli bir bilince sahip olduğu kabul edilmiş, vatandaşlık, vatanseverliğin tamamlayıcı unsuru olarak akılcı irade tarafından kurgulanırken, vatanseverliği tamamlaması, mükemmel hale getirmesi hedeflenmiştir (Özkırmı 2017: 40). Bu anlamda halktan farklılaşan milleti oluşturan vatandaşların millete karşı taşıdığı sorumluluklar onları milli bilince sahip olanlar olarak daha değerli kılmaktayken, ulus devletler bu noktada halkı eğitim yoluyla bilinçlendirerek vatandaş oluşturma gayretinde olmuşlardır (Kadioğlu 2008: 86).

Cumhuriyet rejiminin egemenliği ulusun iradesiyle temellendirmesi, cumhuriyet rejimiyle ulus devlet arasındaki uyumun merkezini oluştururken, ulusun başka bir otoritenin egemenliği altına girmesinin önüne geçmek amacıyla bir takım Sosyo-politik düzenlemeler (anayasalar vb.) yaparak ulusu ve milli kimliği güçlü kılmının meşruiyetini oluşturmaktadır. Bu noktada haklar, özgürlükler ve

sorumluluklar ekseninde kurgulanan vatandaşlığın sabit ve tek düze olmadığı görülebilmekte, vatandaşlığın kapsadığı haklar, özgürlükler ve sorumluluklar değiştirilerek yeniden kurgulanmaya açık toplumsal bir kimlik olduğu ifade edilebilmektedir (Keyman 2008: 13). Vatandaşlık rejimi ifadesi, devletlerin bu noktada kurguladıkları vatandaş kimlikleri vasıtasıyla toplum içerisinde var olan kimlikleri hiyerarşik olarak konumlandırarak topluma uyguladığı yönetim teknolojisinin karşılığıdır (Keyman 2008: 13). Vatandaşlığın fiili boyutu da vatandaşlık rejimiyle ortaya çıkmaktadır. Ortak bir ulusal kimlik oluşturularak farklı iktidar mekanizmaları üretebilecek olan diğer kimlikler yadsınmaktadır. Oluşturulan ulus kimliğini bir takım değer yargılarıyla donatarak, bireyin bu değerlere bağlılığı ile bireyin kendisi ve ulus içerisindeki yeri tanımlanmaktadır (Narter 2004: 51). Oluşturulan vatandaş kimliğinin öncelenmesi ölçüsünde bireyin alt kimlikleri olarak ifade edilebilecek olan dinsel, etnik vb. kimlikler arka planda kalmakta, Birtek (2008: 19) tarafından ele alınan şekliyle aydınlanma sonrası ulus devlet inşa ettiği kimlikler yoluyla bireyleri güdüleyerek geliştirmek için çaba harcamakta, insan kaynağının niteliğini arttırmaya yönelik iktidar teknolojilerine kimlik inşası yoluyla işlerlik kazandırmaktadır.

Vatandaşlık anlayışında ortaya konan kimlik tasavvuru önem taşımaktadır. Bireyin diğer bireylerle ve toplumla ilişkisinin şekillendirilmesinde önemli olan kimlik, ben kimim sorusuna verilen cevapla doğrudan bağlantılı olarak sosyal psikolojide, bireyin diğer bireylerle ve toplumla ilişkisini biçimlendiren bir kavram olarak ifade edilmektedir (Narter 2004: 46). Burada bireyin kimlik vasıtası ile bir iktidar mekanizmasına tabi kılınması da söz konusudur. Mensup olduğu kimlik vasıtasıyla bireyin hareket alanı ve davranış kalıpları tanımlanarak bireye yön verilmektedir. Bireye çizilen hareket alanında ve davranış kalıplarında kültürün, bil hasa dilin önemi büyüktür. Ritüellere, sembollere ve sözcüklere yüklenen anlamlar bu noktada etkili olmaktadır.

Uluş inşasında dile atfedilen önem tesadüfi değildir, keza Johann Gottfried Herder (1744-1803) dilin ortak bir düşünce yapısını da beraberinde getirdiğini belirterek insanın dil ile var olduğunu dilden önce insandan söz edilemeyeceğini belirtir, bu bakış açısına göre bir milletin oluştuğu zemin ortak dil iken, İnsan konuştuğu dilin, düşünce yapısının, çıktısı olarak kabul edilir, milletlerin birbirinden ayrıldığı nokta dil olarak kabul edilerek, tarih ile birlikte milleti oluşturan ana unsur olarak öne çıkarılır (Özkırımlı 2017: 37). Dile atfedilen önem dili sadeleştirmenin ve diğer dillerden kaynağını alan kelimelerin dilden atılmasını meşrulaştırmakta, bu çaba ile asli unsur olan dil, gayrı milli etkenlerden korunmaktadır.

Vatandaşlık olgusuna ilişkin iktidar teknolojilerinin yanında bu iktidar teknolojilerini biçimlendiren iki temel yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Bu yaklaşımlar bireyi topluma önceleyen ve bireyi haklar ekseninde ele alan liberal yaklaşım ve topluma ilişkin genel iyiyi bireyin üstünde tutan toplulukçu/cumhuriyetçi yaklaşım olarak ifade edilebilir (Kadıoğlu 2008: 85). Bu noktada iki temel yaklaşıma ek olarak, bireyi topluma önceleyen yaklaşımın karşısında ortak iyiyi bireye önceleyen perspektifle, insanın doğasını toplum içerisinde gerçekleştirebileceği varsayımı ile cumhuriyetçi

yaklaşımı destekleyen üçüncü bir yaklaşım olarak komüniteryan yaklaşımı eklemek mümkündür (Tüzen 2017: 519-520). Cumhuriyetçi vatandaşlık modelinde, birey haklar ve yükümlülükler temelinde tanımlanmaktadır. Organik toplum anlayışının da etkisi ile birey kendisinde daha büyük ve anlamlı bütüne (topluma) dahil olduğu, görev paylaşımı doğrultusunda saat gibi işleyen düzene katkı yaptığı ölçüde anlam kazanmaktadır. Liberal modelde ise haklar daha ön planda yer almaktadır. Birey haklarından yararlanırken başkalarının hakkına riayet ettiği ölçüde erdemli bir vatandaş kabul edilmektedir. Toplulukçu yaklaşım bireyi hak ve özgürlük temelli değil bütüne katılımı ile tamamlanan, birey olarak değil toplulukla anlam kazanan görev merkezli olarak ele almaktadır. Birey kendisini aşarak kamusal görevlere katılır ve böylelikle kendisinden daha yüce bir değere ulaşır. Liberal vatandaşlık anlayışında kamusal özel ayrımı yapıldıktan sonra kamusal alan hak ve görevlerin zemin bulduğu sınırlar, özel alan ise devletin giremeyeceği sınırlar olarak tanımlanır (Kadioğlu 2008: 89). Liberal anlayışta devlet bireye kendisini gerçekleştirebilmesi için gerekli olan özgürlük alanını sağlayacak bir araç olarak görülmektedir. Homoekonomik olarak birey kendi çıkarını maksimize etme güdüsüyle hareket edeceğinden her müdahale bu çıkar maksimizasyonunu homoekonomik aleyhine bozmaktadır. Yani devlet yalnızca kuralları belirlemeli, oyuna dahil olmamalıdır.

Immanuel Kant tarafından dile getirilen insan olmanın ön koşulunun kendi kaderini tayin etme olduğu fikri egemenliğin kaynağı olan milletlerin, bağımsız olması gerektiği kabulünü güçlendirmiştir (Kadioğlu 2008: 87). Bu düşünce, ulusu oluşturan vatandaşları egemenliğin paydaşları olarak kabul ederken, ulus devlet sınırları içerisinde tanımlanan vatandaş kimliğine diğer kimliklerden farklı şekilde, egemenliğin sahibi olarak, bir iktidar bahşetmektedir (Üstel 1999: 81). Tanımlanan vatandaş kimliğine mensup yurttaşların oluşturduğu ulusun egemenliğinin faaliyet alanı da kamusal alan olarak ortaya çıkmaktadır.

4.2. Kamusal-Özel Alan ve Vatandaşlık İlişkisi

Vatandaşlık kavramından bahsedilirken, vatandaşlığın yaşandığı alan olarak kamusal alan ve vatandaşlık dışında bir hayatı barındıran özel alan arasındaki ayrıma da değinmek gerekmektedir. Kamusal-Özel alan ayrımının ortaya çıkışıyla ilgili olarak iki farklı kabul bulunmaktadır. Bu ayrımın ortaya çıkışını Antik Yunan dönemine dayandığını kabul edenlerin yanında ayrımın 18. yüzyılda ortaya çıktığını varsayanlardan da söz etmek mümkündür. Habermas (2004: 97-98) kamusal alan kavramının 18. yüzyılda feodalizmin unsurlarında yaşanan değişimler sonucu ortaya çıktığını ifade etmektedir. 18. yüzyılda feodalitenin başındaki prensin kişisel harcamalarının hesabını hazineden ayrı tutmasıyla ve bazı yönetim faaliyetlerinin prensin şahsından ayrı olarak kurumsallaşmasıyla başlayan kamusal-özel ayrımı, 20. yüzyılda özel olmayan alan, kamu otoritesinin müdahale alanı olarak kamusal alanın belirginleşmesi şeklinde gelişmiştir (Olgun 2017: 47-49). Feodal dönemde doğrudan pazarlıklar yoluyla

otoritelerin baskı altına alınması, kamuoyu oluşturulması söz konusuysen, kitle iletişimin ortaya çıkışıyla birlikte Habermas'ın kamusal alanının yapısı da değişmiştir (Yükselbaba 2008: 250). Habermas' a göre moderniteye ait bir fenomen olarak kamusal alan, kamu olarak bireylerin bir araya gelerek toplumsal emek ve meta değişimini gerçekleştirdikleri ilişkilerin yönetimi ile ilgili bir tartışma alanıdır (Baban 2008: 65). Sivil toplum ile devlet ikiliği arasında özel alanın sivil topluma ve bireye ait olduğu kabul edilirken kamusal alan genel iyiye ulaşmaya çalışan bireylerin üzerinde uzlaştığı zemin olarak ifade edilebilir (Baban 2008: 66). Habermas'ın kamusal alanında birey katılımcı olarak kamusal alanda kamuoyu oluşturma faaliyetlerine katılmakta özgürdür (Onat 2010: 87). Bu kavramsallaştırmada kamusal alan, her bir yurttaşın katılımının önünde engellerin bulunmaması bakımından eşitlikçi katılım, etkinliklerin herkesçe görünür olması açısından şeffaf ve genel yarar odaklı olması dışında konu kısıtlaması bulunmama özelliklerini taşımaktadır (Yükselbaba 2008: 251). Habermas'ın kavramsallaştırmasında kamusal alanda gelişen genel iradeye çokça vurgu yapıldığını ifade etmek gerekir. Bireylerin ortak zeminde buluşmasının, genel iradenin bu denli önemsenmesi kamusal alanın homojenleştirmenin alanı olma durumunu düşündürmektedir.

Antik Yunan'da ki şehir devletlerine dayandırılan kamusal-özel alan ayrımının özünde ise yüce bir değer olarak ölümsüzlüğe ulaşma dürtüsü yatmaktadır. Bu ayrımın dildeki karşılığı koine (kamusal alan) ve oikos (hane, özel alan) sözcükleriyle sağlanırken, özel alanın, mahremiyetin sahası olarak siyaseti içermeyen zorunlu ihtiyaçların karşılandığı etkinlikleri içerdıği, polis içerisindeki ortak kullanım alanlarında kendisinde yer bulan kamusal alanın (koine) ise zorunlu ihtiyaçların karşılanmasını açan anlamları içerisinde barındıran eylem ve söylemlerin sahası olduğu kabul edildiği söylenebilir (Yılmaz 2006: 360-363). Burada ifade edilen aşkın anlamlara sahip eylem ve söylemlerin aşkınlığının kaynağı bu eylem ve söylemlerin kamusal alanda hafızalara kazınıp ansallığın bertaraf edilme imkanının olması ve hayvanlardan farklılaşarak zorunluluğun ötesinde siyasal etkinlikler olmasıdır. (Yılmaz 2006: 364-366).

Kamusal alanın ortaya çıkışını Antik yunan dönemine dayandıran Arendt'e göre (2006:76) yaşamın zorunluluklarına hanede “boyun eğdirmek” ile siyaset mümkündür. Hanede yaşam zorunluluklarını karşılayanlar siyasetin alanı olan kamusal alanda var olabilir. Kamusal alan insan etkinliklerini ölümsüzleştirmenin alanıdır. Birey kamusal alanda eylemde bulunarak eylemlerine tanıklıklar sağlar ve eylem hafızalarda ölümsüz bir hal alır ve hafızadan hafızaya aktarım mümkün hale gelir (Yükselbaba 2008: 232).

Kamusal-özel alan kavramları üzerine çalışmalar yapan düşünürler olan Habermas ve Arendt'in yanına Sennett'i de ekleyecek olursak kamusal-özel alan kavramlarını ele alışları, bu kavramların ne zaman ortaya çıktığı da dahil olmak üzere düşünceleri farklılık taşısa da, düşünürlerin bu kavramlar üzerinde uzlaştığı noktalardan söz etmek mümkündür. Üç düşünür de kamusal alanı; siyasanın üretim alanı olarak ele almakta, toplumun alt kimliklerinden farklı olarak başka bir aidiyete, politik cemaatlere üye olduğu saha olarak görmekte, toplumsal sorunlara çözüm aranan, siyasilerin

üzerinde mücadele ettikleri bir zemin olarak tanımlamakta, bireylerin ifade yoluyla varlığını inşa ettiği düzlem olarak ele almaktadır (Olgun 2017: 53).

Aktarılan şekliyle kamusal alan, vatandaşlık anlayışının gün yüzüne çıktığı bir saha olarak ifade edilebilir. Kamusal alanda bireye tanınan otonomi veya bireyin sosyal bütünlüğe tabi kılma anlayışı, hakim vatandaşlığın içeriği hakkında ipuçları vermektedir. Ulus inşa sürecinde genel iradenin olduğu alan olarak kamusal alan toplumu homojenleştirmek için kullanılan bir saha halini de alabilmektedir.

4.3. Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimi bireylerin ileriki dönemlerde üstlenecekleri görev ve yükümlülüklerine hazırlanmaları süreci olarak ifade edilebilir (Kerr 1999: 201). Görev ve yükümlülükleri yerine getirebilme kapasitesinin kazandırılmasının yanında ulusal bilinç ve kurgulanan kimliğin kazandırılması da bugün vatandaşlık eğitiminin bir parçasını oluşturmaktadır. Ancak vatandaşlığın ilksel anlamda örneklerinin görüldüğü Antik Yunan ve Roma İmparatorluğu dönemlerinde vatandaşlık eğitimi anlamında planlı bir eğitimden söz etmek mümkün olmamakla birlikte bu anlamda vatandaşlık eğitimi ailenin sorumluluk alanına girmektedir (Çelik 2019: 49).

Vatandaşlık eğitiminde odağın değişiminin ilk sinyali 17. Yüzyılda görmek mümkündür. Spinoza, 1670 yılında yazdığı Tractatus Theologico- Politicus adlı eserinde “insanların yurttaş olarak doğmadıklarını” belirtmiş, İnsanların sonradan yurttaş olduklarını, yurttaş olarak yetiştirildiklerini ifade ederek, aslında uyruklara atfedilen bir takım sorunların kaynağının uyruklaştırmadaki sorunlar olabileceğini belirterek, dikkatleri uyruklaştırma eğitimine çekmiştir (Spinoza 2018: 66)

Vatandaşlık eğitiminin bugün ifade edilen anlamıyla okul müfredatı içerisinde yer alması fikri, Cizvit tarikatının eğitim sahasında kısıtlanmasıyla devletin ulusal eğitim vermeye başladığı 18. yüzyıl Fransa’sında ortaya çıkmıştır (Çelik 2019: 50). Sonrasındaki süreçte bugüne gelinceye kadar ülkelerin değişen sosyo- ekonomik ihtiyaçlarına uygun olarak bu eğitime teknik bilgi ve moral değer unsurları eklenmiştir.

Vatandaşlık eğitiminin işaret fişğini atarak 1764 yılında Fransa’da devletin ulusun çocuklarını kilisenin elinden alması gerektiğini söyleyen La Chalotais, devletin denetiminde verilecek eğitimde kilisede Hristiyanlığın temel bilgilerinin öğretilmesi gibi çocuğa ilk olarak memleket yasalarının, yurttaşlık ödevlerinin gösterilmesi gerektiğini savunarak, vatandaşlık eğitiminin öncü ülkesi olarak gösterilebilecek Fransa’da bu fikrin öncülüğünü yapmıştır. 1801 yılında alınan kararla Fransa’da hayır kurumlarına eğitim ve öğretim faaliyetinde bulunma yetkisi verilirken, hayır kurumlarından biri tarafından hazırlanan raporda eğitim faaliyetlerinden beklenenler okuma, yazma ve hesap öğretimi,

dinsel eğitimle “ahlak ve düzen düşüncesinin” yerleştirilmesi, çalışmanın sevdirmesi olarak sıralanıyordu. Çocuklarını okula göndermeyen ailelerin hayır kurumlarından aldığı yardımlar kesilmekteydi. Hayır kurumlarının yalnızca kentlerde faaliyet gösterdiği düşünüldüğünde projenin kent nüfusu içerisinde yoksul çocukları düzene bağlı çalışan işçiler olarak yetiştirme odaklı geliştirildiği görülmektedir. 19. yüzyılın sonlarına gelindiğinde parasız, zorunlu ve laik eğitimi savunan Fransız Cumhuriyetçiler bahse konu eğitimin amacı olarak okuma yazma oranını arttırmayı, gençlere içerisinde yaşadıkları toplumu ve bu toplum içerisinde görevlerini öğretmeyi ve Fransa’ya, uğruna her şeyin feda edilebileceği, gerekirse uğruna canın verileceği bir kutsiyet atfedilerek, öğrencilerin bunu benimsemesinin sağlanmasını sıralamaktaydı. Bumin (Bumin 1983: 53-85) tarafından incelenen 17. ve 19. Yüzyılları arasında Fransa’da bulunan eğitim kurumlarında, otoritenin ismi ve niteliği değişse de öğretmen şahsında çocuklardan istenen hep bir disiplin düzenini sindirerek İlah’a, Kral’a, İmparator’a ve Devlet’e itaati sağlamaları olduğu ifade edilmektedir.

Vatandaşlık eğitiminin ilk örneklerinin görüldüğü tarihten sonra, 19. Yüzyılın sonlarında vatandaşlık eğitimi özelinde verilen derslerin yanında, coğrafya ve tarih derslerinin içeriği de kurgulanan vatandaş kimliğine uygun olarak geliştirilerek, “vatan sevgisi” kavramı etrafında nesillerin ülkü birliğinin sağlanması hedeflenmiş, laik ilkelerle temellenmiş eğitim sisteminin müfredatında dinsel öğelere ve ödevlere yer bırakılmamış, bunun yeri benzer bir bağlılığı içeren yurttaşlık görev ve ilkeleri ile doldurulmuştur (Bumin 1983: 79-82). Bu kapsamda gelinen noktada vatandaşlık eğitiminin temel unsurları Çelik (2019: 11-20) tarafından; ulusal tarihin, devletin ve siyasal yaşamın yapısı ve süreçlerinin aktarılması olarak bilgi aktarımı; oy verme, siyasal katılım ve toplum hizmeti gibi siyasal yeteneklerin geliştirilmesi bakımından beceri kazandırılması ve toplumun veya bir grubun varlığını sürdürebilmesi için devamlılığı sağlama adına ortak amaç, ilke ve düşüncelerin aktarılması vesilesiyle temel değerler eğitimi olarak üç ana başlıkta ifade edilmiştir.

Verilen temel eğitimde başka aygıtlar kullanılsa da bir kamusal alan olarak okul önemli bir yer teşkil etmektedir. Kentel (2008: 116) kamusal alanın modernitenin bakış açısı ile “gelişmemiş insan yığınları” olan halkı modernitenin nesneleri haline dönüştürme ihtiyacından hareketle ortaya çıktığını ifade etmektedir. Kentleşmeyle birlikte kentlere yığılan, üretim süreçlerinde emeğine ihtiyaç duyulan fakat mevcut düzene ayak uyduramadıkları takdirde risk unsuru olabilecek yığınlar kamusal alanda eğitilerek modern bireyler haline getirilmiştir. Amos’ un (2010:11) da ifade ettiği şekliyle bu noktada okul, ulus devlet için insan üreten bir kurum halini almıştır.

Bu üretim sürecinde “utanma” duygusu da bir teknoloji olarak kullanılmıştır. Okulda değerlerin güçlü olanlara atfedilmesi güçlü olana özenilmesini, güçlü olana atfedilen değerlere sahip olmayanın utanmasının sağlanması sonucunu doğurmuş, birey kamusal alanda gördüğü ileri değerleri referans alarak kendisinde bulunan utanç verici unsurlarla mücadele ile ödevlendirilmiştir. Bu süreç modernleşme argümanı ile kurulan bir iktidar mekanizmasına işaret etmektedir (Kentel 2008: 115-117).

Vatandaşlık eğitiminde kullanılan vatan tarifi vatanseverliğin içeriğinin belirlenmesi noktasında etkili olmaktadır. Vatan olarak nitelendirilen toprak parçasının vatanlaşmasının tarihi, vatana karşı tehditlerin ele alınışı, vatanlaşan alanın vatan olarak kalması için yapılması gerekenlerin tarifi kurgulanan vatandaş karakterize edilirken belirleyici olmaktadır (Ertürk 2008: 37-40). Vatandaşlık eğitimi ele alındığında okullarda rol model olarak konumlanan öğretmenlerden de bahsetmek gerekir. Vatandaşlık eğitiminin ortaya çıktığı dönem itibariyle öğretici merkezli bir eğitim söz konusu olduğundan öğretmenlerin eğitim sürecindeki rolü tartışılmakla birlikte tıpkı makbul vatandaş tanımları gibi birçok yerde ideal öğretmen tanımlamasına da rastlamak mümkündür. Öğretmenlere vatandaşlık kültürünün aktarılmasında büyük iş düşmektedir. Öğretmenler, kültür ordusunun bir neferi olarak milli ülkünün uğruna can verip can alacak olanlara yüksek idrakler bahşedecektir. Fransa örneğinde görüleceği üzere, öğretmenlerden tıpkı dinin misyonerleri gibi vatanseverliğin misyoneri olmaları istenmiştir (Bumin 1983: 80). Bu perspektif, kilise ile devletin iktidar mücadelesinin eğitim sahasına yansması şeklinde okunabilir. Eğitim yoluyla biçimlendirilen çocuğun hakimiyetinin mücadelesi.

4.4. Vatandaşlık Kültürü

Toplumsallaşma, bir grubun beklenti ve normlarının bireye aktarılması ve sonrasında bireyin hareket kalıplarına aktarılan beklenti ve normlar çerçevesinde davranışlarına yön verilmesi olarak kabul edilmektedir (Kaplan 1999: 11-12). Burada ifade edilen yaşam tarzının, bir yaşam biçiminin aktarılmasıdır. Bu tanımdan hareketle vatandaşlık kültürü, aktarılması itibariyle bir toplumsallaşma faaliyeti olarak ele alınabilir. Vatandaşlık kültürünün aktarılması olarak toplumsallaşma faaliyeti, milletlerin devamlılık sağlama çabasında da görülebilir.

Milletlerin tarihte hep var olduğunu eski çağlardan bugüne değişikliğe uğramadan sürekliliğini koruyarak geldiğini savunanlar, bu varsayımlarını kanıtlamak için tarihsel olarak sürekliliğini koruyan milli kültür unsurlarını; gelenek, görenek, törenler ve sembolleri ortaya koyma arayışında olmuşlardır (Özkırımlı 2017: 41). Gelenek ve görenekler, törenler ve semboller milletlerin varlığının ve devamlılığının kanıtı olarak kabul edilmiştir. Bu unsurlar vatandaşlık kurgusunun yeniden kurulması, ulusun devamlılığı ve ulusun tarihsel olarak kadimliğinin kanıtı için önem teşkil ederken, kendi içerisinde ulusun yeniden üretimini sağlamakta, Hobsbawm' ın (2012: 1) ifadesiyle bu unsurların üretimi ile geçmişle bugün arasında bir köprü kurulmaktadır. Ulus devletlerin ulus inşa döneminde geçmiş ile kurulan\kurgulanan köprü, gelenek ve göreneklerin içinin doldurulması, bir kimlik inşası faaliyeti olarak karşımıza çıkar.

Bu noktada köprünün yazılı hali olarak resmi tarih önem teşkil etmektedir. Ulus devletlerin kurulma sürecinde devletlerin, resmi tarih anlatısını, toplumu geleneksel bağlardan koparıp ulusal düzeyde bir kimliğe eklemek için araç olarak kullandığı bilinmektedir (Akman 2011: 81-82).

Vatandaşlık kültüründe tarih anlatısı ideal olanın geçmişte var olanlar üzerinden tasviri, layık olunması gereken atanın resmedilmesi işlevini taşımaktadır. Bu anlatı bayrak taşıyıcı olarak gençliğin vazifelendirilmesi ve bayrağı devraldıklarına karşı tanımlanan sorumluluklarla tanımlanan hedeflere yürümekle güdülenmesi şeklinde araçsallaşmaktadır.

Bir vatandaşlık kültürü aktarımı örneği vermek gerekirse Erken Cumhuriyet Dönemi'nin ders kitabı olarak okutulan Medeni Bilgiler Kitabı'na bakmak yeterli olacaktır. Medeni Bilgiler kitabında Türk milletinin hasletleri teker teker sayılmış, 10 başlık altında açıklanmıştır. Buna göre Türk milleti; cumhuriyetle idare olan, laik, Türkçe konuşan, Asya'nın batısında, Avrupa'nın doğusunda yer alan Türk yurdunda yaşayan, fizik yapısı itibarıyla birbirine benzeyen, ortak mazisi bulunan, aynı yüksek ahlaka sahip ve bu ahlak üzere inkişaf etmiş, aynı dine iman etmiş (İslamiyet öncesi inanışlar), milliyetçiliğini dini motivasyonlarla değil beşeri motivasyonlarla geliştirmiş olandır. Aynı kitapta devlet tanımına, vatandaşa karşı devletin vazifelerine ve vatandaşın devlete karşı vazifeleri tanımlamalarında rastlamak mümkündür. Buna göre devlet, bir toprak parçası üzerine milletin mevcuda getirdiği, kıymeti kendinden menkul yapıdır. Kıymeti kendinden menkuldür çünkü devlet meşruiyetini uyruklarının kendisine devrettiği haklardan almaz, o meşruiyet kendisinde mevcuttur. Vatandaşa karşı devletin vazifeleri, içeride adalet ve asayiş sağlarken, dışarıda her türlü tehdiye karşı milleti savunmak başta olmak üzere yollar ve demiryolları yaparak altyapı hizmetlerinin geliştirilmesi, eğitim ve öğretim faaliyetleri, sağlık hizmetleri, içtimai muavenet işleri (Sosyal Yardım) ve iktisadi işler olarak sayılırken, vatandaşın devlete karşı vazifeleri vergi vermek, askerlik yapmak ve intihap etmek (Seçme-Seçilme) olarak sayılmıştır (Atatürk 2018: 23-145).

Aynı kitapta öteki, sakıncalı olan tanımlaması da ihmal edilmemiştir. Cumhuriyet ile ideal şeklini bulan demokrasiye muhalif cereyanlar Bolşevik nazariyesi, ihtilalci sendikalizm ve menfaatlerin temsili nazariyesi olarak sayılmıştır. Bolşeviklik istibdatçı olmakla sakıncalıyken, ihtilalci sendikalizm ve menfaatlerin temsili nazariyesi kamu yararının aksine sadece kendisine mensup olanların çıkarları müdafaa etmekle sakınca barındırmaktadır (Atatürk 2018: 23-145).

Daha önce belirtilen, inşa edilen kimliğin kadimliğini temellendirme çabasını da yine Erken Cumhuriyet Döneminde görmek mümkündür. Atatürk'ün tarih çalışmaları başlarken aydınlatılmasını istediği noktalar, yaşanan coğrafyada ilk medeniyetin nasıl ve kimler tarafından kurulduğu, Türk medeniyetinin dünya tarihindeki yeri ve önemi, Türklerin Anadolu'daki varlığının delillendirilmesi ve son olarak da İslam Tarihi ve İslam Tarihindeki yeri olarak ifade edilebilir (İnan 1939: 224-225). Bu noktalar daha sonra Türk Tarihi Tetkik Heyeti tarafından yayınlanan "Türk Tarihinin Ana Hatları" kitabıyla aydınlığa kavuşturulmaya çalışılacaktır. Buna göre Türkler, beyaz ırkın ana yurdu ve medeniyetin beşiği olan Orta Asya'dan brakisefal ırktan olmakla birlikte, dünyaya Orta Asya'dan göçlerle medeniyeti yayanlar olarak Anadolu'nun yerli halkı, ilk sahibidir (Tosun 2002: 233).

4.4.1. Geç Osmanlı Dönemi Vatandaşlık ve Gençlik Politikası

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş aşamasında ve sonrasındaki dönemde kurgulanmış olan vatandaşlık anlayışını ve gençlik politikasını kavrayabilmek için söz konusu dönem öncesine uzanmak gerekmektedir. Cumhuriyet öncesi dönemde izlenen vatandaşlık anlayışının Cumhuriyet sonrası döneme etkileri ancak bu şekilde açıklığa kavuşturulabilir, Cumhuriyet dönemi uygulamalarının öncülleri Cumhuriyet dönemi uygulamalarının anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu perspektifle Cumhuriyet öncesi dönemde yürürlükteki vatandaşlık anlayışına bakıldığında çok uluslu bir imparatorluğun dağılmayı önleme çabasının etkisi açıkça görülmektedir. 1839 Gülhane Hatt-ı Hümayunu ile hukuksal zeminde karşılık bulan İmparatorluğun dağılmasının önüne geçme çabası II. Meşrutiyet ile birlikte vatandaş üretme çabasına dönüşmüştür (Üstel 2016: 25). Daha sonraki tarihlerde hukuk önünde eşitliği hedefleyen, 1840 Ceza Kanunnamesi, 1871 İdare-i Umumiye-i Vilayet Nizamnamesi ve 1878 Dersaadet ve Vilayet Belediye Kanunu gibi hukuksal düzenlemeler ile üretilmeye çalışılan vatandaş kimliğinin diğer alt kimliklerin arasında bulunan hiyerarşiden etkilenmeyerek, mensuplarına kendi içerisinde hukuk önünde eşitlik sunan bir üst kimlik olması için çalışılmıştır. Bu çalışmayı Osmanlı tebaasını, dini ve etnik alt kimlikleri korunmakla birlikte alt kimliklerden kısmen soyutlayarak, "Osmanlılık" üst kimliğini inşa ederek, tebaayı bu üst kimlikte buluşturma çabası olarak ifade etmek mümkün olmakla birlikte, bu Osmanlılık kimliğinin doğumla kazanılan haklar temelinde değil bir üst kimlik olarak giyim, kuşam ve dil üzerinden kurgulandığını eklemek gerekir (Birtok 2008: 21). 1876 yılında yürürlüğe giren Kanun-ı Esasi' nin "Tebaa-i Devlet-i Osmaniye'nin Hukuk-ı Umumiyesi" başlığının 8. maddesi "*Devlet-i Osmaniye tabiiyetinde bulunan efradın cümlesine herhangi din veya mezhepten olursa olsun bila istisna Osmanlı tabir olunur.*" (Üstel 2016: 26) ifadesi bu yönde bir iradenin ifadesi olarak okunabilir.

Kurgulanan yeni vatandaşlığın üretileceği alan olarak çocukluğun öne çıkması, çocuğun üzerinde bir otorite olarak ailenin yanında devletin yer almaya başlaması da yine II. Meşrutiyet ile belirginleşmeye başlamıştır (Üstel 2016: 30). Devletin, Üstel' in (2016: 32) nitelemesiyle "kamusal alanın potansiyel aktörü" olan çocuğu sahiplenişinde okul önem teşkil etmekteyken Cumhuriyet döneminde Yurttaşlık Bilgisi adını alacak olan Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye dersinin başlangıcını yine bu döneme kadar takip etmek mümkündür. Çocuğun kimliğinin sahiplenilmesinden önce bedeninin sahiplenildiğini söylemek mümkündür. Beden terbiyesi olarak ifade edilen spor aktivitelerini içeren derslerin müfredata girmesi 1860'lı yıllara dayanmaktadır. İlk olarak bu dersler askeri okullarda müfredata girmiş, diğer okullarda bu derslerin programlara alınması 1870 yılına rastlamıştır (Akin 2018: 50).

1908-1912 yılları arasında vatandaşlık eğitiminde öne çıkarılan unsur fiili vatandaşlıktan farklı olarak, vatandaşlığın hak ve özgürlükler tarafı olmaktadır. Bu aralıkta görevler daha geri planda kalmıştır. Anlayışın sona ermesi Balkan savaşlarıyla gerçekleşmiş, savaşın etkisi ile isyan eden

azınlıklar öteki olarak kurgulanmış, vatandaşlığın kurgulanmasına etnik unsurların etkisi görünür hale gelmiştir. Buna benzer bir kırılma 1925 Şeyh Said İsyanı'yla gerçekleşecek, sonraki yıllarda ders kitaplarında azınlık karşıtlığıyla birlikte Üstel' in ifadesiyle “vatandaş bütün aidiyet eksenleriyle devlete tabi kılınmak istenecek” ve bu tema ders kitaplarında işlenecektir. Bu durum hak, özgürlükler ve görevler dengesinin görevler lehine değişmesine neden olacaktır. Gençlerin görevlerinin başlıcaları ise oy, vergi ve gerektiğinde canını vatan için seve seve vermek olarak ifade edilmiştir (Üstel 2013: 43).

1912 sonrası gelişen vatandaşlık anlayışının bireyselliğe vurgusunun düşük olduğunu söylemek mümkündür. Dönemin ders kitaplarında ülkeyi bir ev, milleti bir aile, vatandaşı bu ailenin üyesi olarak tasvir eden bakış açısından yola çıkarak Üstel (2016: 73), döneme “toplulukçu vatandaşlık” anlayışının hakim olduğunu belirtmektedir. Birey vatandaş olarak bütüne katıldığı ölçüde anlam kazanmaktadır. Bu yıllarda vatandaşlık eğitiminde, yükümlülüklerini yerine getirme bilincine sahip bir vatanseverlik hasletinin kazandırılması amaçlanmıştır (Çelik 2019: 52-57). Yine II. Meşrutiyet sonrası ders kitaplarında Teşebbüs-i şahsi (girişimcilik) övülmekte, serbest girişimin çalışanlarına gelir kapısı olmasının yanısıra devlet için de vergi gelirini arttıracacağı ifade edilerek teşebbüs-i şahsi düşüncesi desteklenmektedir (Üstel 2016: 93). 1913 yılında yürürlüğe giren Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı' nin talimatnamesinde ortaya konan şekliyle oluşturulmak istenen vatandaşın temel özellikleri ve ideal genç tanımı dindar, eğitilmiş münnevver bir vatansever ve milliyetperver olarak işaret edilmiştir (Aytekin 1991: 47). Bu dönem içerisinde ideal vatandaş kurgusunda bireye biçilen rolün cinsiyete göre değiştiği durumlardan söz etmek mümkündür. Kız çocuklarına biçilen rol neslin devamlılığını sağlamak ve kültür aktarımı yapmak olarak öne çıkmaktadır (Üstel 2016: 113). Bahse konu roller aile içerisinde faaliyet alanı bulurken, bu faaliyet alanında gelişen iktidar ilişkisinde kadın ailenin lideri olan erkeğin altında çocukların üstünde konumlandırılarak itaat ve sadakatle görevlendirilmiş, ev işlerinde gayretli olmaya sevk edilmiştir (Üstel 2016: 116-117). Spor, beden terbiyesi Osmanlı'nın son döneminde vatan müdafaasına hazırlık olarak görülmüştür. Aynı şekilde izcilik eğitimi de askerlik öncesi dönemde gençlerin doğada yaşam tecrübeleri edinmelerini sağlamak amacıyla verilmiştir.

Beden terbiyesinde militarizmin dozu 1. Dünya savaşı yıllarında doruğa çıkmıştır. Bu kapsamda 1914 yılında Osmanlı Güç dernekleri kurulmuştur. Yapı içerisinde 12-17 yaş aralığındaki çocuklar için Gürbüz Dernekleri'nde askerliğe hazırlık dersleri olarak izcilik eğitimi verilmiştir. 17 yaşından büyük olanlar Güç derneklerine kabul edilmiş, atış talimi de dahil olmak üzere askeri nitelik taşıyan eğitimler verilmiştir (Akın 2018: 134-135). Bu dönemde askerliğe hazırlık derslerinin spor ve izcilik vasıtası ile topluma yayma fikri Erken Cumhuriyet Dönemi'nde de etkisini sürdürecektir, 1926 yılı itibarıyla öğretmen liselerinde askerlik dersleri müfredata girecektir (Akın 2018: 143).

Birinci Dünya Savaşı sonrasında girilen Milli Mücadele Döneminde de eğitim yoluyla vatandaş kurgusu unutulmamıştır. TBMM'nin 23 Nisan 1920'de Ankara'da kurulması sonrası oluşturulan Birinci İcra Vekilleri Heyeti programında eğitimin ve öğretim faaliyetlerinin amacı

verilecek öğretimi dini ve milli bir niteliğe kavuşturmak ve gençlere ileriki yaşamlarında başarı kazandıracak nitelikleri vermek olarak ifade edilerek eğitim felsefesi dini bilgi, milli bilgi ve araçsal bilgi üçlü sacayağına oturtulurken Birinci İcra Vekilleri Heyetinden sonra program sunan ikinci icra vekilleri heyeti olan Beşinci İcra Vekilleri Heyeti'nin programında dini unsurlara yer verilmemiş, eğitim felsefesi milli bilgi ve araçsal bilgi olarak iki temel üzerine bina edilmiş, eğitim faaliyetlerinin kapsama alanına çocukların yanında halk da eklenerek, halkın ve çocukların terbiye ve talimi sonrasında ulusal aydınların yetiştirilmesi eğitimin amaçları olarak sıralanmıştır (Kaplan 1999: 152-155). Aynı dönemde 1921 yılında yapılan Maarif Kongresinde Mustafa Kemal bağımsız ve mutlu olmak isteyen her milletin yeni nesillerine, mevcudiyeti, hakkı ve birliği ile ters düşen yabancı unsurlara karşı milli düşünceleri savunma fikrini aşılması gerektiğini ifade etmiştir (Kaplan 1999: 137-138).

4.4.2. Cumhuriyet'in Erken Döneminde Vatandaşlık ve Gençlik Politikası

Cumhuriyetin ilan edilmesi ve ulus devletleşme sürecinde vatandaşlık kurgusunun önceki döneme kıyasla daha detaylı tasarlandığını söylemek mümkündür. Bu süreçte Türkiye'de kamusal alan toplumun modernizasyonu sürecinin bir parçası olarak inşa edilmiş, kamusal alanda bireye sağlanan otonomi sosyal bütünleşme lehine kısıtlanmıştır (Baban 2008: 68). Modernleştirimin alanı olarak kamusal alan bu işleviyle kısıtlayıcı ve düzenleyici bir nitelik kazanmış, kendisinden önce yıkılan imparatorluğun çokuluslu yapısının yıkılmanın baş etkenlerinden biri olarak gösterilmesi, tektipleştirimin meşruiyetini inşa etmede kullanılmıştır (Baban 2008: 72). Modernleşmenin ulus devlet ve merkezi devlet yönü alınırken farklılıkların kabulü ve ifade özgürlüğü gibi konulara kamusal alanda sınırlamalar getirilmiştir. Ulus devletin kurucu unsuru olarak kabul edilen Türk kimliği dışında etnik kimlikler yok sayılmış, bu anlayış resmi ideolojiyle desteklenmiştir (Beşikçi 2013: 16).

Erken cumhuriyet döneminde Osmanlı döneminin belirsiz tutumunun aksine moderniteye geçiş bireyin yeniden kurgulanmasıyla sağlanmaya çalışılmış, bu kurgulama, modern ile geleneksel arasındaki mücadelede geleneksel olanın özel alana itilmesine, modernliğin ise kamusal alanın kurucu unsuru olmasına yol açmış, alfabe değiştirilerek geleneksel olanla mevcut bağın koparılması istenmiştir. Vatandaşlık kurgusu, kamusal alanda diğer alt kimlikleri son derece dışlayıcı bir tutum ile uygulanmakla birlikte, bireysel talepler, makbul olanın dışındakileri son derece dışlayıcı bir kamusal kimlik olarak inşa edilen vatandaşlık kurgusunu parçalayıcı tehditler olarak görülmüştür (Birtok 2008: 24-71).

Modernite ile geleneksel arasındaki mücadele hayatın her alanına sirayet etmiştir. O kadar ki Halk oyunları bedeninin disiplin altına alınmamış aktivitesi olarak kabul edilmekle birlikte salon danslarının bedeninin disipline dilmesini yansıttığı kabul edilerek toplum düzeninin bir tezahürü olarak kabul görmüş, modernleştirici bir faaliyet olarak teşvik edilmiştir (Yumul 2008: 96).

Eğitim de muasır medeniyetler seviyesine çıkma hedefiyle modernleşme çabasının dışında kalmamıştır. Cumhuriyet döneminin eğitim anlayışı, pozitivist bir fikir yapısı temeliyle halkı eğiterek Cumhuriyet Halk Partisi ilkelerini halka benimsetmek ve homojen bir ulus inşa etme hedefiyle şekillendirilmiştir (Şimşek 2002: 62-64).

Bu dönem inşa edilen ulus devlet, ekonomik ve sosyal alanda gerekli görülen ilerlemenin sağlanması için vatandaşlarından seferberlik şartlarına uygun davranmalarını istemektedir (Birtek 2008: 24). Üstün gayretin istendiği bu seferberlik döneminde beden terbiyesi gençlerin ve çocukların sağlığını dezavantaj oluşturacak etkilerden korumak için bir enstrüman olarak kullanılmıştır. Erken dönem itibarıyla Kemalist yönetim sporu, sağlık tesislerine yapılması gereken yatırımı gerektirmeyen ucuz, önleyici sağlık etkinliği olarak da kullanmıştır. Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet dönemlerinde sporun biyo-politik çerçeve içerisindeki rolü Akın (2018:46) tarafından benzer nitelikler taşıyan tek bir dönem olarak ele alınmış, bu dönemde devlet eliyle yürütülen spor faaliyetlerinin ana amacı “ortalama sağlık düzeyinin artırılması, iktisadi kalkınma ve askeri hazırlık süreçleri için gerekli kabiliyetleri geliştirmek, kötü alışkanlıklardan gençleri uzaklaştırmak ve gençleri düzene tabi kılmak” olarak belirtilmiştir. Bu aşamada spor faaliyetleri ile ulaşılmak istenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için kurulan Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı’na değinmek gerekir. 1922 yılında kurulan başlıca amaçları nizamnamesinde gençleri kötü alışkanlıklardan koruyarak sıhhatlerini koruma imkanı tanıyacak spor faaliyetlerinin tertibi olarak belirtilen Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı (TİCİ), 1936 yılında Türk Spor Kurumu kuruluncaya kadar merkezi spor teşkilatı görevi görmüş, olimpiyatlara katılan ekiplere varıncaya kadar bu organizasyon bünyesinden çıkmıştır. Faaliyet yürüttüğü yıllar içerisinde Cumhuriyet Halk Fırkası (CHF) ile TİCİ ilişkisinin yakın bir seyir izlediği ifade edilebilir. Bu ilişki CHF 1929 yılında TİCİ için bir nizamname hazırlama girişiminde bulunması, 1933 yılında ise Cumhuriyet’in 10. yıldönümü kutlamalarında TİCİ’ nin adının Çocuk Esirgeme Kurumu ve Kızılay gibi devlet kurumlarıyla beraber anılmasıyla görünür bir hal almıştır (Akın 2018: 43-99).

Yakınlık, kuruluşundan 2 yıl sonra 1924 yılında TİCİ’ nin 1. Kongresinde, İttihat ve Terakki döneminde Enver Paşa’ nın İzci teşkilatlarının Başbuğ’ u olarak kabul edilmesine benzer şekilde Atatürk’ e hami reislik, İnönü’ ye ise fahri reislik teklif edilmesiyle başlamış, Atatürk ve İnönü bu teklifi kabul etmiş, aynı yıl TİCİ kamuya yararlı dernek statüsüne kavuşturulmuştur (Akın 2018: 60). Atatürk 1 Ekim 1926 günü kendisini ziyarete gelen TİCİ heyetine hitaben “Efendiler, Gürbüz ve yavuz evlatlar isterim.” demiş, mevcut Türk neslinin cılız kaldığını bu durumun değiştirilmesi ve Türk neslinin fiziken ıslahı için kendisini ziyaret eden ekipten gayret beklediğini ifade etmiştir (Akın 2018: 98). Sonrasında TİCİ 1928 tarihli 4. Kongresinde aldığı kararda “sporum gençleri askerliğe hazırlama işi olarak milli bir mesele” olduğu belirtilmiştir (Akın 2018: 152). Bu karar Türk neslinin neden Gürbüz ve Yavuz olması gerektiğini açıklar niteliktedir. Sıhhatin muhafazası da çalışmayı ve ulusun kalkınmasını olanaklı kılan bir etken olarak ele alınmıştır (Üstel 2016: 194). Sağlığın korunması vatandaşlık görevlerinin yapılabilmesi için de gerekli görülmüştür. Temizlik ve hijyene dikkat edilmesi bireyin sağlığının

korunmasının yanı sıra toplum sağlığına etkisiyle de ön plana çıkarılır. Yurttaşın vatanına borcu temiz olmaktır (Taşkiran 1945: 3).

Bu noktada 1926 yılında verilmeye başlanan, önce Askerliğe Hazırlık Dersleri olarak okutulan, daha sonra 1949 yılında ismi Milli Savunma Bilgileri olarak değiştirilerek ortaöğretim ders programında kendisine yer bulan derslerden de bahsetmek gerekir. Askerliğe hazırlık kapsamında genel olarak öğrencilere yapılan reformları içselleştirip vatan savunmasına her an katkıda bulunmaya hazır halde bulunmaları öğütlenmektedir. Harp tarihiyle desteklenen anlatılar ile “her Türk, Türk olmanın gururunu yaşamalılmalıdır” anlayışı desteklenmektedir. Sadece Askerliğe hazırlık dersleri değil diğer dersler de uyruklaştırmanın bir parçasıdır. 1930 yılı Ortaokul Ders Programı’na (1930: 15) bakıldığında Türkçe dersinde okutulacak metinlerin talebelere Cumhuriyeti, reformları ve kahramanlığı benimsetecek nitelikte olması istenmektedir.

Cumhuriyetin kurucu kadrosunun asker kökenli olması, orduyu rejimin savunucusu pozisyonuna konumlandırmayı kolaylaştırmıştır. Türk milliyetçiliğinin merkezinde bulunan ordu millet anlayışı da bu konumu güçlendirilmesine yardımcı olmuştur. Bu noktada Cumhuriyet öncesi dönemden miras kalan topyekün savaş anlayışından da bahsetmek gerekir. Savaşın bütün milletin seferberliğini gerektiren bir aksiyon olarak kabul edilmesi ordu dışındaki “ordu mensupları” olarak sivil vatandaşların da her an savaşa hazır bir şekilde ordu ile bütünlük göstermesi beklentisini ortaya çıkarmaktadır. Her yurttaş bu konuda üstüne düşeni eksiksiz yapmalıdır aksi durumda vatan savunması zaafa uğrayacaktır. Milletler arası mücadelenin farklı alanlara yayılması ile birlikte de yurttaşların görevleri çeşitlenmiş vatan için verilen mücadelenin alanı genişlemiştir. Ekonomiden tarıma, eğitimden sanata her alan bu mücadelenin sahası olma potansiyelini taşımaktadır (Özdamar 2007: 18-46).

1935 yılında hazırlanan ilgili talimatnamede “orta ve yüksek tahsil çağında bulunan gençlerin” askerliğe hazırlık derslerini almaları, talimlere ve kamplara katılmaları zorunluluk olarak düzenlenmiştir. Yine aynı talimatnamede detaylı olarak derslerin nasıl işleneceği ve talimler için gerekli olan teçhizatın niceliği detaylandırılmıştır (Gümüsel 2017: 6-9). Talimatnamede belirtilen silahlı eğitimi içeren Askerliğe Hazırlık Kampları 20 gün sürmekle beraber lise ve sonrasındaki yüksekokul döneminde bir öğrencinin 3 defa bu kamplara katılması gerektiği bilinmektedir (Gümüsel 2017: 10).

Beden terbiyesi ve eğitim faaliyetleri ile fiili vatandaşlık tarafını görebileceğimiz dönemin, hukuki vatandaşlık tarafını, Anayasalardan görmek mümkündür. Tanör (1998: 249) tarafından aktarılan şekliyle 1921 Anayasası’nın hazırlanış sürecinde, bir vatandaşlık tanımından ziyade “Türkiye Halkı” kavramı üzerinden gidilmiş, Türkiye Halkı bağımsızlık ülküsünü kabul eden belli bir coğrafyada yaşayan kitle olarak tanımlanmış, etnik aidiyetten ziyade yaşanan coğrafya baz alınmıştır. 1924 Anayasası’nda ise 88. madde de “Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibariyle Türk ıtlak olunur” ifadesi yer almıştır. Burada Türklük diğer etnik ve dinsel alt kimlikleri de içerisinde

alan bir üst kimlik olarak konumlandırılmış kimliğe mensubiyet ülke sınırı kapsamında coğrafi kıstaslara göre, toprak temelli olmuştur.

1924 Anayasası bireysel hakların yer alması bakımından liberal bir anayasa olarak kabul edilebilecek olsa da uygulamada, eğitimde vatandaşın devlete karşı yükümlülüklerinden bahsedilmekte, bu anlamda liberal bir anayasa ile uygulanan Cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışı ortaya çıkmaktadır (Şentürk 2008: 29). 1928 Vatandaşlık Kanunuyla birlikte toprak bağına ek olarak kan bağı da eklenmektedir (Şentürk 2008: 29). Bu kanunla birlikte toprak bağından bağımsız olarak yurtdışında doğanlar da Türk vatandaşlarından doğanlar olarak, Türk vatandaşı kabul edilmiştir.

Erken Cumhuriyet döneminde vatandaşlık eğitiminde yaşanan ilk değişim 1924 yılında ilköğretim, ortaokul ve lise ders programlarının değiştirilmesi ve önceki dönemin hakim ideolojisini yansıtan ders içeriklerinin Cumhuriyet rejimine uyarlanması şeklinde olmuştur. Bu kapsamda Malumat-ı Medeniye dersinin adı Malumat-ı Vatanîye olarak değiştirilmiştir. İsmi değişen dersin müfredatında ağız birliği sağlanmış, dersin amacı 1926 müfredat programında öğrencilere vatanı ve milleti sevdirmek olarak ifade edilmiştir. 1927 ve 1931 yıllarında dönemin Milli Eğitim Bakanlarınca yayımlanan genelgelerde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ana amacı Türk milletine ve Türkiye Cumhuriyetine faydalı, Cumhuriyet rejimini içselleştirmiş Türk vatandaşları yetiştirmek olarak yer almıştır (Narter 2004: 18). Gelişen olaylar ve bu olaylara gösterilen reflektörler göz önünde bulundurulduğunda süreç içerisinde izlenen vatandaşlaştırma sürecinin izlencesi Şeyh Said isyanıyla başlayarak “sertleşmiş, militanlaşmış ve etnikleşmiş” olduğunu ifade etmek mümkündür. 1930’lu yıllar ile birlikte Üstel’in (2016: 136) ifadesi ile “militan yurttaşlık” anlayışı kuvvetlenmiştir. Bu noktadan sonra öğrencilere yüklenen misyonlarda adanmışlık dozu arttırılır. Artık vatandaşlardan istenen, milli davaya cansiperane katılımdır. Katılım çocuğun ancak topluluk içinde anlam bulabileceği ön kabulü ile gerçekleşir. Bir kırılma noktası da 1936 yılı olarak ifade edilebilir. Bu yılda müfredatta Türklük vurgusuyla milliyetçilikte etnisizmin dozu arttırılmış, parti-devlet özdeşleşmesi okul müfredatında doruğa çıkmıştır. 1935 tarihli CHP programında partinin 6 ilkesi sayılmış buna uygun yurttaş yetiştirmek ilkokul hedefleri arasında belirtilmiştir (Üstel 2016: 52-143).

Eğitimde yaşanan değişim diğer alanlara da sireyet etmiş, 1926 yılında yapılan düzenlemeler ile devlet memuru olmanın koşullarından biri Türk olmak olurken, Türkiye’de faaliyet gösteren yabancı şirketlerinde çalışanların Türkçe bilmesi şart koşulmuştur (Polatel 2013: 78). Bu zorunluluk Türk olmayanların işten çıkarılmasına neden olmuş, kurgulanan vatandaşın ekonomik alanda desteklenmesi ve ekonomik alanda hakim olan kimliğin Türk kimliği olması amaçlanmıştır. Bununla paralel olarak Türk kimliği ile millet olmanın gerekleri Cumhuriyet Halk Partisi’ nin 1927 tarihli programında ortak dil, ortak hisler ve ortak idealler olarak ifade edilmiştir.

Kimlik inşası sürerken spor faaliyetleri de ihmal edilmemiştir. 1930’lu yıllarla birlikte okullarda spor faaliyetlerinin teşvikinde ivmelenen bir artış olduğu ifade edilebilir. Spor faaliyetlerine

ayrılan ödeneklerin seyrine bakıldığında da 1934 yılı itibariyle ayrılan kaynağın ciddi miktarda arttırıldığı gözlenmekle birlikte, 1935 yılında spora ayrılan ödenek 1934 yılına göre %150'den fazla arttırılmış, sonraki yıllarda da artış farklı oranlarda da olsa sürdürülmüş, 1950 yılına gelindiğinde ise 1935 yılına göre spora ayrılan ödenek 4 kattan fazla artmıştır (Akın 2018: 210). Ancak artan desteğin yanısıra 1930 yılında Maarif Vekaleti tarafından öğrencilerin spor kulüplerine katılması yasaklanmış, spor faaliyetlerini Talebe Spor Yurtları bünyesinde sürdürmeleri istenmiştir (Akın 2018: 103). Bu durum Sovyetler örneğinden hareketle öğrencilerin spor kulüplerine katılmalarının yasaklanması ile bir tezatlık oluşturmaz. Burada ki yasak sporun rekabet içerenine alınan mesafeden kaynaklanmakta, yapılan beden terbiyesi faaliyetlerinin “fikir terbiyesine” mani olmaması sağlanmaya çalışılmaktadır (Akın 2018: 103). Bu noktada spor faaliyetlerini halk sağlığıyla ilişkili gören anlayışa ek olarak, sporun tek tipleştiren, askeri disiplinle kitlelerin uyum içinde hareket etmesine yarayan işlevinin güçlenmesi istenmiştir. Spor, ahlaka tesir ettiği ölçüde faydalı kabul edilmiş, gençlerin milli bir ülkü etrafında toplanmasını sağlamak sporun ulaştıracağı ideal nokta olarak görülmüştür (Akın 2018: 196-197). Sporun rekabete dayalı oyunları içinde barındıran tipinin “gereğinden fazla” yapılmaması öğütlenirken sporun beden terbiyesi için yapılan, sıhhati arttıran kültürfizik hareketlerini içinde barındıran tipi günlük yapılması gerekenler olarak öğütlenmiştir. Jimnastik ve beden hareketleri de bu kapsamda Halkevleri'nin spor programında yer verilen faaliyetler olmuştur.

Kişini fiziki aktiviteler ile sıhhat bulması fikri resmi ideolojide kendisine yer bulan, bireyin topluma borcu olarak kabul ediliyordu. Akın (2018: 116) öjenik olarak ifade dilen, üstün niteliklerin nesilden nesle aktarılabilceğini varsayarak bu niteliklerin yaygınlaşması için çabalayan anlayışın Erken Cumhuriyet Dönemi'nde kendisine zemin bulduğu görüşündedir. Hıfzıssıhha Kanununda engelli bireylerin evlenmesinin engellenmesi ve aynı dönemde spora bakış, bu görüşü desteklemektedir.

1930 yılından itibaren Balkan savaşıyla başlayan değişimin geldiği noktada artık öteki kurgusunun Türk olmayanlar üzerinden kurgulandığı bir anlatıya geçilmiştir. Türk olan ise hasleti gereği cesurluk, hayırseverlik ve alicenaplık özelliklerinde sahip üstün bir topluluk olarak kurgulanmıştır. Türk milletini oluşturan unsurlar Maarif Vekaleti, Milli Talim ve terbiye Dairesi' nin 07.09.1931 tarihli 2197 sayılı kararıyla orta okul ve liselerde ders kitabı olarak okutulan Medeni Bilgiler kitabında siyasi varlıkta birlik, dil birliği, yurt birliği, ırk ve menşe birliği, tarihi karabet (yakınlık), ahlaki karabet olarak sayılmıştır. İçerideki ötekiler olarak Türk ırkına mensup olmayan Musevi ve Hristiyan vatandaşların yabancı kabul edilmeme şartı ise “mukadderat ve talihlerini (yazgılarını) Türk milletine vicdani arzularıyla raptetmeleri (bağlamaları)” olmaktadır (Atatürk 2018: 30-33).

Yahudi ve Hristiyanlar gibi bir diğer içerideki yabancı unsuru da dili Türkçe olmayanlardır. Onların mukadderat ve talihlerini Türk milletine raptetmeleri yetmemekte Türkçeyi mutlak suretle öğrenmeleri ve Türkçeden başka dil kullanmamaları gerekmektedir. Bu da 1934 İskan Kanunu ile sağlanmaya çalışılmıştır. Dil üzerinden kurulan vatandaşlık kimliğine karşı direncin, direnci oluşturan unsurlar, coğrafi olarak dirençlerini muhafaza etmelerinin mümkün olmadığı bölgelere yayılarak

kırılması hedeflenmiştir. Yine İskan Kanunu'yla ilk defa ortaya konan bir durum olarak 3. Madde' de Türk soyundan gelen veya Türk kültürüne bağlı kimselerin de belli evrak prosedürlerini de yerine getirmeleri koşuluyla vatandaşlığa kabulü öngörülmektedir (21.06.1934 tarih 2733 sayılı İskan Kanunu). Bu madde ile vatandaşlık için toprak ve kan bağına ek nitelikler getirilmektedir. Bu durum mübadele döneminde oluşan şartlara göre vatandaşlığın uyarlanması olarak anlaşılmaktadır.

Siyasi varlıkta birlik, dil birliği, yurt birliği, ırk ve menşe birliği, tarihi karabet (yakınlık), ahlaki karabet hasletlerinden oluşan Türk milletini oluşturan unsurların arasında sınıflar yoktur. 1938 yılında yapılan düzenleme ile sınıf esasına dayanan cemiyetlerin kurulması yasaklamıştır, bu yasak 1946 yılına kadar sürecektir (Çelik 2008: 148-149). Bu minvalde sınıf mücadelesini çağrıştıran her sembol hasıraltı edilmeye çalışılmıştır. O kadar ki 1925' den itibaren 1 Mayıs kutlamaları yasaklanırken, 1 Mayıs 1935 yılında "Bahar ve Çiçek Bayramı" olarak ilan edilmiştir (Sezer 2013: 94). İnşa edilmeye çalışılan ulus o kadar homojendir ki sınıfsızdır ama iş bölümü olan bir toplumdur. Dönemin resmi ideolojisini inşa eden düşünürlerden biri olan Yakup Kadri' ye göre Avrupa'da çok partili yaşam her parti bir sınıfı temsil ettiği için gerekliliktir, Türkiye'de sınıflar olmadığı için çok partili sistem gereksizdir (Sezer 2013: 104). İnşa edilen kimlik dışında alt kimlik olsa dahi hiçbir kimlik kabul edilmemiştir. Daha sonra 1937 yılında Anayasa'ya da girecek olan Halkçılık ilkesi de "organik toplum" temelinde toplumu birbirini tamamlayan unsurların birleşimi olarak kabul edecek, sınıfları yadsıyarak işbölümünü önceleyecektir.

Yeni kurulan ulus devletin yeni bir kimlik inşa etme süreci okullarda başlamış, okulun etki alanında olmayan yetişkin nüfusa yönelik okul dışı kimlik edindirme programlarıyla devam etmiştir. Bu süreçte okulların yanında 1928 yılında kurulan Millet Mektepleri, 1930 yılında kurulan devri sabığın inkarıyla geçmişte oluşan boşluğu doldurmak için çalışmalar yürüten Türk Tarih Kurumu (1930 yılında Türk Ocağı Türk Tarihi Tahkik Heyeti'nin kurulması ile başlayan sürecin sonunda 1935 yılında Türk Tarih Kurumu adını aldığı kabul edilmektedir), 1931 yılında kurulan CHP Halk Hatipleri Teşkilatı, 1932 yılında kurulan Türk Dil Kurumu, 1932 yılında kurulan Halkevleri 1936 yılında kurulan Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi ve 1939 yılında kurulan Halkodaları inşa edilen yeni kimliğin aktarılmasında, vatandaşlaştırma sürecinde etkili kullanılan enstrümanlar olmuştur (Narter 2004: 13). Halkevlerinin tüzüğünde halkevlerinin temeli cumhuriyetçilik, ulusçuluk, halkçılık, devletçilik, laiklik ve devrimcilik olarak sayılmış, bu sıfatları taşıyan vatandaşların yetiştirilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir (Şimşek 2002: 62).

Hükümet programlarına bakıldığında da 1930-1937 yılları arasında hükümet eden İsmet İnönü Hükümeti'nin programlarında az masrafla fazlaca teknik bilgiyi edinmiş ve ulusal ahlak ve düzeni kendi bünyesinde barındıran, zararlı düşünce akımlarına kapılmayacak yurttaşlar, gençler yetiştirmek eğitimin amacı olarak sunulmuştur (Kaplan 1999: 162-163). Cumhuriyet Halk Partisi Programlarına bakıldığında ise Altı Ok'un da parti programına girdiği 1931 programında eğitimin odağı milliyetçi, cumhuriyetçi ve laik yurttaşlar, gençler yetiştirmek olarak belirlenmiş, 1935 programında milliyetçi ifadesi yerine ulusçu

ifadesi de eklenerek, eğitimin odağı cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik, ve devrimci gençler yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Kaplan 1999: 173). Yine 1935 yılında oluşturulan aynı programda yer alan şekilde gençlik devrimi ve yurdu korumayı en üstün görev addederek bunları korumak için tüm varlığını vermeye hazır bir şekilde yetiştirilecektir (CHP programı 1935: 19-20).

5. CHP (1938-1950) VE DP (1950-1960) DÖNEMLERİ GENÇLİK POLİTİKALARI KARŞILAŞTIRMASI

5.1. CHP Dönemi (1938-1950)

Atatürk'ün 1938 yılında vefatı sonrası 11 Kasım 1938 tarihinde İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanı seçilmesiyle başlayan İnönü Dönemi, 22 Mayıs 1950 tarihine kadar sürmüş, Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün pozisyonu değişmemekle birlikte bu dönem içerisinde 6 farklı hükümet görev yapmıştır. İncelenen 12 yıllık süre içerisinde hükümetler sık sık değişse de büyük ölçüde değişmeyen, kendisinden önceki dönem politikalarını ana hatlarıyla devam ettirmeye çalışan bir yönetim aklından söz etmek mümkündür. Bu süreklilikten konusu itibarıyla gençliği ilgilendiren düzenleme ve faaliyetler de nasibini almıştır.

1933 yılında kurulan, kuruluş amacı yardımsever ve “faziletli vatandaşlık hislerine sahip” gençler yetiştirmek, ülke genelinde sıhhat arttırıcı faaliyetlerde bulunmak, gelir ve üye arttırıcı faaliyetlerde bulunmak ve son olarak başka ülkelerde bulunan benzer gençlik örgütleriyle ilişkiler kurmak olarak ifade edilen Kızılay Gençlik Teşkilatı bu anlamda örnek teşkil etmektedir. Kızılay Gençlik Teşkilatı'nın Tek Parti Dönemi içerisinde öne çıkan faaliyeti Gençlik Kampları olmuş, bu

kamplar yaz aylarında ailelerinin yanında yeterince beslenemeyecek yoksul aile çocuklarının iyi beslenerek disiplin altında eğitimlerinin sağlandığı faaliyetler olarak tasarlanmıştır. İlk Kamp 1936 yılında 160 çocuğun katılımı ile gerçekleştirilmiş sonraki yıllarda yeni kamplar da açılarak faaliyetin kapsamı genişletilmiş, kamp sayıları ve kamp faaliyetlerinden yararlanan çocukların sayısı yıldan yıla değişiklik göstermekle birlikte, 1949 yılına gelindiğinde kamp sayısı 13'ü bulurken bu kaplarda 1936 yılından bu yana eğitim görenlerin sayısı 10 bini aşmıştır (Bulut 2007: 108-120).

Aynı sürekliliği İzcilik ve spor faaliyetlerinde de görmek mümkündür. Sporun ulus devletlerin erken dönemlerindeki işlevine bakıldığında sporun, genç nüfusu her daim askere alımlara hazır vaziyette tutmanın formülü olarak görülmesinin yanında kitlelerin hızlı bir şekilde disiplin altına alma ve kamu sağlığını korumanın nispeten ucuz yolu olma işlevlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Bu durum İnönü döneminde de değişmemiştir. Güven (2003: 72) Türk eğitim tarihinde izcilik faaliyetlerinin yerini incelediği çalışmasın Erken Cumhuriyet dönemi ve II. Dünya savaşı yıllarına gerçekleştirilen izcilik faaliyetlerinin ortak amacını “gençleri yurt savunmasına hazırlanması” olarak ifade etmektedir. İzcilerin organik bağlarla olmasa da vatan savunması ile görevli ordunun altına konumlanması bayram kutlamaları ile görünür hale gelmiştir. 1940 yılında kurulan İzcilik Federasyonu ile yönetimi merkezileştirilen izcilerin, milli bayram törenlerinde ordu ile birlikte Milli Şef'e bağlılıklarını sunanlar arasında olduğu bilinmektedir (Bolat 2007: 209).

Dönem içerisinde Kızılay Gençli Teşkilatı ve İzcilik müessesesi gibi kısıtlı alanlar dışında “Gençlik Politikası” başlığı altında bir resmi politikanın tanımlanmamış olmasının yanı sıra farklı alanlarda yapılan düzenlemelerden bir gençlik politikası çerçevesi çizmek mümkündür.

5.1.1. Parti Tüzüğünde Gençlik

1939 tarihli CHP tüzüğünün 9. Madde 'sinde “Siyasetle uğraşmak çağına gelmemiş bütün Türk gençlerinin partinin tabi namzeti” sayılacağı yer olsa da Cumhuriyet Halk Partisi tüzüğünde gençleri konu edinen düzenlemelerden ilki üyelik ve teşkilatlanma ile ilgili düzenlemelerdir. CHP 7. Tüzük (1947) görüşmelerinde parti üyeliği için konan 22 yaş sınırının 18' e düşürülmesi konuşulmuş ancak “eğitim çağındaki gençlerin siyasete karışmasının” uygun olmadığı gerekçesi ile yaş sınırı 22 olarak kalmıştır. Yine 7. Tüzükte yer alan düzenlemeler ile gençlik kolları teşkilatının kurulması kararlaştırılmıştır. 1951 tüzüğü ile de gençlik kolları ve kadın kollarının farklı komisyonlarda temsil hakkı öngörülmüş, bu alanda teşkilatlanmalar hız kazanmıştır. Genç kimliği ile belli bir yaş grubundaki bireylere siyasette alan açılması CHP için iktidarı kaybettikten sonra söz konusu olmuştur. 1959 yılıyla birlikte gençlik kolları ve kadın kolları teşkilat başkanları il idare kurulunun doğal üyesi olarak kabul edilip büyük kurultay delegesi olmaya hak kazanmışlardır (Erdoğan 2000: 95). Söz konusu teşkilatların parti içindeki etkinliğinin artırılması bakımından bu düzenleme önem teşkil etmektedir. Aynı yıl

yapılan bir diğer düzenleme ise gençlik kollarını mensup oldukları teşkilat yapılanmalarının bir alt kademesi olarak ayrı bir teşkilat yapısına kavuşturulmalarıdır (Erdoğan 2000: 57-97).

5.1.2. Parti Programlarında Gençlik

“Belirtilen hususlarda parti programına bağlı kalınacaktır.” ifadesi hükümet programlarında sıkça rastlanan bir ibare olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan bağlı kalınan ve sürekli referansta bulunulan metin olarak hükümet programlarının yanında, parti programları da siyasa belirleme vizyonu bakımından önem taşımaktadır.

Bu anlayışla 1939 tarihli CHP Programına bakıldığında konusunu gençliğin oluşturduğu ifadeler bakımından 1935 tarihli program ile fazlaca benzerlik taşıdığı görülmektedir. 1939 tarihli CHP Programı’nda genel olarak gençlikle ilgili meselelerde Atatürk dönemi anlayışının devam ettirildiği ifade edilebilir. Ancak daha önceki programlarda görülmeyen bir vurgu olarak, Türkçe’nin etkin kullanım yeterliliğinin kazandırılması Maarif Vekaleti’ nin sorumluluk alanına tanımlanmıştır (C.H.P. 1939: 19).

1943 tarihli CHP Programına bakıldığında ise önceki programlardan “millilik” vurgusu açısından farklı olduğu söylenebilir. 1943 programında önceki programa nazaran Milli Eğitim’de daha fazla millilik vurgusu yapılmıştır. Programa göre “Türkün derin tarih ve medeniyetini bilmesi” onu milli varlık için zararlı cereyanlardan koruyacaktır. Eğitimin esasları vatan, millet ve aile severlik ilkelerine dayanmalıdır. Milli Eğitim’in amacı milli karakteri tarihin ilham etiği yüksek derecelerde, tek bahtiyarlığı millete hizmette bulan bireyler yetiştirmektir (C.H.P. 1943: 6).

Teknik eğitime yapılan vurgu da yine 1943 tarihli programı öncekilerden farklılaştıran bir diğer husustur. Teknik eğitim “*kutretli bir milletin en ehemmiyetli meselesi*” olarak görülmüştür. Bunun yanında güzel sanatlara olan ilginin de arttığını ifade etmek mümkündür. “*Türk kabiliyetini az zamanda meydana çıkarmak ve insanlığa Türk sanatında yeni hazineler kazandırmak*” partinin hedefleri arasındadır (C.H.P. 1943: 7-8).

Kültürel olarak gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi de hedefler arasında yer alırken, bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için müze, kütüphane, halkevleri ve halkodaları “ilk muhtaç olduğu” kurumlardır. Bireylerin kültürel olarak geliştirilmesi tek hedef değildir. Programda spor kudretli vatandaş yetiştirmenin aracı olarak tanımlanırken çalışma kudreti için de faydalı görülmüş, “karakterin ve iyi ahlakın bir vasıtası olarak devlet gözetim ve teşvikiyle ilerletilmesi gerektiği” üzerinde durulmuştur (C.H.P. 1943: 9-10).

5.1.3. Hükümet Programlarında Gençlik

Hükümetlerin dönemlerinin başlangıcında açıkladıkları programlar, yönetim vizyonu sunma anlamında önem taşımaktadır. Hükümetler kendi dönemleri içerisinde programlarında yer vermeyi seçtikleri meselelere dair nasıl bir bakış açısı ile siyasa geliştireceklerini, programları vasıtası ile duyurmaktadır. Bu anlayışla İnönü Dönemi'nde kurulan hükümetlerin programlarına bakıldığında “gençlik” konusunda rastlamak mümkün değildir. Gençliğin programların konusu olması daha çok eğitim başlığı altında rastlanan bir durumdur.

Atatürk'ün ölümü sonrası kurulan II. Celal Bayar Hükümeti'nin hazırlanmış, detaylı bir program sunduğunu söylemek mümkün değildir. Bu program için Atatürk'ün vefatından bir gün sonra yapılan, günün anlamına uygun bir söylev olarak nitelenebilir. Programda eğitim veya gençlik konuları yer almamaktadır.

II. Celal Bayar Hükümeti sonrası 25.01.1939 tarihinde kurulan I. Refik Saydam Hükümeti'nin programında ise eğitim konusunda şu ifadeler yer almaktadır:

“Memleketimizin maddî refahı ve iktisadî kalkınması ancak kültür seviyemizin bunlarla muvazi olarak yürümesiyle mümkün olacaktır kanaatindeyiz. Türk çocuğunu daha ilk tahsil yaşında iken mektebe alarak zekâ, istidad ve faaliyetine uygun bir silsile takib ettirmek memleketin ilim, sanat ve pratik hayat ve teknik faaliyet sahalarında görülen eleman ihtiyacını onların yetişkin varlıklar ile karşılamak maarif islerinde tutacağımız esaslı yoldur. Bu yolda emin yürüyebilmek için, ilk tahsili öğretmen ve eğitimcilerimizle vermeğe çalışmakta devam edeceğiz. Mevcud liseleri, keyfiyetçe olgunlaştırmak ve yüksek tahsil müesseselerini tam hazırlayıcı mektebler haline getirmek emelindeyiz. Ankara, İstanbul üniversiteleri ile diğer yüksek tahsil mekteblerinin inkişafı yakından takib edilecektir. Türk çocuğunun ahlâkı temiz, ruhça ve bedence sağlam, milletine, vatanına, Cumhuriyete ve inkılâba sadık yetiştirmek maarifimizin başlıca hedefidir (Bravo sesleri, alkışlar). Tarih ve dil inkılâbımızın millî ruhun doğuşuna ve kuvvetlenmesine verdiği hızı arttıracğız.”(Neziroğlu vd. 2013:320).

II. Bayar Hükümeti'nin programında maddi refah ve iktisadi kalkınmanın kültür seviyesi ile eşzamanlı iletilmesi zaruret olarak sunulurken, genç nüfus, ihtiyaçları karşılayacak ölçüde eğitilmesi ve iyi değerlendirilmesi gereken kaynak konumundadır. Kaynak olarak gençleri “ahlakı temiz, ruhça ve bedence sağlam, milletine, vatanına cumhuriyete ve inkılaba sadık” olarak yetiştirmek hükümetin programda açıkladığı hedefleri arasındadır.

Yapılan seçim sonrası, küresel tansiyonun arttığı 3 Nisan 1939 tarihinde kurulan II. Refik Saydam Hükümeti Programı'nda ise eğitim ve gençlik konuları ile alakalı olarak herhangi bir ifade yer almamakta, program kısa olmakla birlikte döneminde de etkisi ile ağırlık olarak hariciye hususları yer teşkil etmektedir.

Refik Saydam'ın vazifesi başında vefat etmesi üzerine, II. Dünya Savaşı yıllarında 09.07.1942 tarihinde kurulan I. Mehmet Şükrü Saraçoğlu Hükümeti Programında ise harici meseleler kısmında dünyanın içerisinde bulunduğu durumun hükümet penceresinden tahlili yapılmış, dahili meseleler kısmında gıda alanında yapılan düzenlemeler uzun uzun anlatıldıktan sonra, üniversitelerin ve Köy Enstitüleri'nin gayretleri aktararak *“Bu iki uç arasındaki yüz binlerce Türk genci bir tek yoldan aynı hedefe yürümek için hazırlanıyor.”* (Neziroğlu vd. 2013:366). ifadeleri kullanılmıştır.

Yapılan seçimlerin neticesinde 09 Mart 1943 tarihli II. Saraçoğlu Hükümeti kurulmuştur. Programda Maarif bütçesinde ve öğrenci sayılarında geçen senelere göre meydana gelen artıştan bahsedilerek bu artışın gerekçeleri şu şekilde açıklanmaktadır:

“Son senelerde halkımızda ve maarifimizde gördüğümüz hamleleri takviye etmek ve bir an evvel bilgili ve verimli vatandaş adedini arttırmak için bütün kuvvetimizle bu cereyana katılmakta vatan ve millet için büyük faydalar gördük ve bu cereyanın hızını azaltmamak için önümüzdeki senenin Maarif bütçesine 14.5 milyon lirayı ilâve ederken cidden haz duyduk.” (Neziroğlu vd. 2013: 392).

Bu minvalde II. Saraçoğlu Hükümeti'nin programında maarif faaliyetlerinin amacı *“bilgili ve verimli vatandaş adedini arttırmak”* olarak ifade edilmektedir.

5 Ağustos' da yapılan Türkiye Cumhuriyeti'nin çok partili siyasi hayatının ilk seçimi sonrası 07 Ağustos 1946 tarihli Mehmet Recep Peker Hükümeti kurulmuştur. Programın gençlik ile ilgili bahsinde şu ifadeler yer verilmektedir:

“Öğretimin her kademe ve nevindeki Türk gençliğinde milli duygunun kuvvetlenmesi ve gençlerimize Türk inkılâbının ana fikirlerinin benimsetilmesi, Türk tarihi mefahirinin öğretilmesi öğretim ve eğitim çalışmalarımızın esası olacaktır.”(Neziroğlu vd. 2013: 423).

Öğretmen yetiştirme faaliyetlerine ağırlık verileceği belirtilerek *“Köy enstitülerinden çıkan gençlerin kendilerinden beklenen hizmeti başaracak surette bilgi ve tam bir milli duygu için yetiştirmelerine dikkat edilecektir.”*(Neziroğlu 2013: 424) ifadeleri eklenmiştir. Bu noktada belirtilen enstitülerden mezun olan gençlerden beklenen ilerleyen bölümlerde de detaylı ele alınacağı üzere *“ülkü eri”* olmalarıdır.

10 Eylül 1947 tarihli I. Saka Hükümeti Programında eğitim konusu kendisine tek bir cümle ile yer bulmuştur. I. Saka Hükümeti *“milli eğitimin gelişme şartları üzerinde ehemmiyetle duracağını”* ifade etmektedir (Neziroğlu vd. 2013: 490).

10 Haziran 1948 yılında kurulan II. Saka Hükümeti Programında özellikle ülke gençliğini konu edinen bir ifadeye rastlamak mümkün değildir.

16 Ocak 1949 tarihinde kurulan Mehmet Şemsettin Günaltay hükümetinin programına din dersinin ihtiyari olarak verilebilmesi için gerekli imkanların sağlanacağı belirtilir (Neziroğlu vd. 2013: 681). Bu ifadeler programda konusunu gençliğin oluşturduğu nadide ifadelerdir.

Hükümet programlarında sporun ilk kez yer alışı I. Celal Bayar hükümeti ile olmuştur. Bu programda spor şehirde sıhhatle alakalı belediyelerin mesai planına dahil edeceği işler arasında sayılmıştır. Ayrıca sporun Türk kültürünün bir cüzü olduğu belirtilmiş, okuma yazma bilmenin zaruri olduğu gibi her yurttaşın bir sporla alakadar olması gerektiği de bi zaruret olarak ifade edilmiştir. 1937 tarihli bu programdan sonra spor bir kez daha 1946 tarihli Recep Peker Hükümeti programında “beden terbiyesi ve spor sahaları” açılacağı, gerekli spor eğitmeni ihtiyacını karşılamak için “Yüksek Beden Terbiyesi Enstitüsü” açılmaya çalışılacağı vaadiyle birlikte görünür olmuştur. Bu programdan sonra spor hükümet programlarına 1965 yılında girecektir.

5.1.4. Yasama Faaliyetlerinin Konusu Olarak Gençlik

İncelenen dönem itibari ile gençlik politikası başlığı altında bir politikanın tasarlanmamış olması politika belirleme süreçlerinde gençlik politikası emarelerini aramayı gerekli kılmaktadır. Yasaların tasarlandığı, onaylandığı ve yasa görüşmelerinde bahse konu meseleler ile ilgili perspektiflerin ortaya konduğu alan olarak parlamento, bu arayışın sahasını teşkil etmesi gereken alanlardan biri konumundadır. Çalışmanın bu kısmında bu gereklilikten hareketle yasama faaliyetlerinin konusu olarak gençlik ele alınmaya çalışılacaktır.

5.1.4.1. Beden Terbiyesi Kanunu

1938 yılında çıkarılan Beden Terbiyesi Kanunu İsmet İnönü İnönü’nün Cumhurbaşkanlığı başlamadan 3 ay önce çıkarılsa da, İnönü döneminde uygulanmaya başlamış ve uygulama devam ettirmekle birlikte, spora gençlerin eğitiminde ne tür bir misyonun yüklendiğini anlama noktasında önem teşkil etmektedir. Dönemin Başbakanı Celal Bayar’ın kanun TBMM’den geçerken yaptığı konuşma bu noktaya ışık tutmaktadır. Bayar konuşmasında “garp memleketlerinde” sporun ele alınış şeklini örnek göstererek, garp memleketlerinde neslin ıslahı ve vatandaşların yüksek beden vasıfları kazanması noktasında sporun, vatan müdafaasını ve iktisadi kalkınmayı desteklediğini belirtmiş, bu durumun spor faaliyetlerinin merkezileşerek devlet eliyle yürütülmesinin bir ürünü olduğunu

vurgulamıştır (TBMM Zabıt Ceridesi 29.06.1938, Cilt 26, Devre 5, İçtima 3, s.1-2). Bu noktadan hareketle çıkarılan beden Terbiyesi Kanunu ile birlikte ilgili kanunun birinci maddesinde belirtilen şekliyle “*Yurddaşın fizik ve moral kabiliyetlerinin ulusal ve inkılabcı amaçlara göre gelişimini*” (Resmî Gazete ile neşir ve ilâm: 16.07.1938 - Sayı: 3961) sağlamak amacını taşıyan faaliyetlerin sevk ve idaresinin gerçekleştirilmesi için Beden Terbiyesi Genel Direktörlüğü (BTGD) kurulmuştur. Burada yurttaşlaştırılan bireyden alınan verimin arttırılması için bir organizasyon teşekkül ettirilmesi söz konusudur.

Kanun görüşmeleri sırasında söz alan Dahiliye Vekili Şükrü Kaya, beden terbiyesi ve sporu milli terbiyenin esaslarından biri olarak gördüklerini ifade eder (TBMM Zabıt Ceridesi 29.06.1938, Cilt: 26, Birleşim:83, S.484). Yine aynı konuşmada coğrafi olarak üç tarafı denizlerle çevrili ve kışın çetin geçtiği Türkiye’de kış sporlarına ve su sporlarına olan ilginin azlığı memleketin müdafaasının icaplarına aykırı bir durum olarak ifade edilir (TBMM Zabıt Ceridesi 29.06.1938, Cilt:26, Birleşim:83, S.485.). Spor millete hayırlı bir fert yetiştirecek milli terbiyenin esaslı bir rüknü (temeli) olarak sayılmıştır. Kaya’ya göre beden terbiyesi fikir terbiyesinin tamamlayıcı unsuru olarak vücudu kuvvetlendirip güzelleştirerek hayat savaşına hazır hale getirmektedir. Türklüğün ananelerinden olan spor Türk tarihinde elde edilen zaferlerin hazırlayıcılarından biri olarak nizam altına alınmalıdır. Bu kanun bu düşüncenin eseridir. Sporun vatan savunmasına yardımcı bir unsur olarak yaygınlaştırması fikri de yine bu konuşmada öne çıkmaktadır. (TBMM Zabıt Ceridesi 29.06. 1938, Cilt: 26, Birleşim: 83, S.484.).

Türkiye’nin coğrafi şartları vatan savunmasına destek amacı ile yapılacak sporların içeriğini ve türünü de belirlemektedir. Kaya’nın ağzından bunu duymak mümkündür:

“Dağcılık da kayakçılık da, yüzücülük, yelkencilik ve denizcilik gibi bizim uğraşmamız icab eden mevzulardır. Memleketin müdafaası bunu icab ettirmektedir. Bundan sonra olacak muharebelerin kış muharebesi olacağını tahmin ve tayin zor bir şey değildir. Kışa karşı kim mücehhezse muharebeyi o kazanacak ve o nisbette kendisini koruyacaktır.” (TBMM Zabıt Ceridesi 29.06.1938, Cilt 26, Devre 5, İçtima 3, s.485).

Beden Terbiyesi Kanunu görüşmeleri sırasında Dahiliye Nazırı Şükrü Kaya tarafından ifade edilen “Bizim Atatürk rejiminin, Kemalist inkilâbının rejiminin adamı güzel vücudlu, sağlam düşünceli, cesur, vakur, hakkını ve fikrini her yerde müdafa eder, neşeli ve ciddi olmaktan ibarettir.” Şeklindeki ideal yurttaş tanımı dönemin gençlik anlayışına, politikasına ışık tutmaktadır.

Kanunun ilk maddesinde “Yurttaşın moral ve fiziki kabiliyetlerinin ulusal ve inkılapçı amaçlara göre” gelişimini sağlayacak faaliyetlerin sevk ve idaresi için, Başvekilin seçeceği Cumhuriyet Reisinin tasdikiyle atanacak bir başkanın yöneteceği, Beden Terbiyesi Genel Direktörlüğünün kurulması öngörülmüştür (Beden Terbiyesi Kanunu, Resmi Gazete 29.06.1938, Sayı 3961). Dördüncü maddede gençlerin spor kulüplerine katılımı zorunlu tutulmuş, gençler spor mükellefi olarak tanımlanarak, icra vekilleri heyeti mükellefiyetin nicel ve nitel unsurlarını tanımlamada yetkili kılınmıştır (Beden Terbiyesi

Kanunu, Resmi Gazete 29.06.1938, Sayı 3961). Kanunun yirmi birinci maddesinde ise bünyesinde beş yüzden fazla işçi veya memur bulunduran müessese ve kurumların spor alanları yaptırması ve spor alanında eğitmen istihdam etmesi karara bağlanmıştır (Beden Terbiyesi Kanunu, Resmi Gazete 29.06.1938, Sayı 3961).

Kanunda BTGD organizasyonu içerisinde yer alan vilayet istişare heyetine mahalli askeri kumandanı, kaza istişare heyetine ise askerlik şubesi reisi dahil edilmiştir. Kanunun mecliste görüşülmesi sırasında oluşturulacak encümene Diyarbakır Milletvekili Kazım Sevuktekin'in önerisi ile Milli Müdafaa Encümeni'nden birinin seçilmesi kararlaştırılmıştır (TBMM Zabıt Ceridesi 29.06.1938, Cilt:1, Devre 5, İçtima 80, s.304). Kurulan BTGD' nin başkanı emekli asker olduğu gibi danışma kurulu emekli asker ağırlıklı bir şekilde oluşturulmuştur (Akın 2018: 79). Askerlik tecrübesi olan ve mili savunma konusunda bilgi sahibi figürlerin beden terbiyesi kanununun hazırlanmasına katkıda bulunması, kanunun mecliste görüşülmesi sırasında ifade edilenler ve kanun çıktıktan sonra da kurulan BTGD bünyesinde görev almaları bu kanunun saikleri arasında askerliğe hazırlık faaliyetlerinin yaygınlaştırılmasının da olduğunu ortaya koymaktadır.1938 beden terbiyesi kanunu Alman Hitler-Jugend ve İtalyan Ballila teşkilatlarının hukuki yapısı örnek alınarak hazırlanmış, Kanun, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde beden terbiyesi ve spor faaliyetlerini ele aldığı eserinde Akın (2018: 77) tarafından "fiziki kültür üzerinde devlet denetimini mutlaklaştırmaya yönelik etkili bir çaba" olarak betimlenmiştir.

Yukarıda bahsi geçen Gençlik kulüplerinde bir milli müdafaa amirinin istihdamı zorunlu tutulmuştur. Gerekli personelin bulunamaması durumunda o bölgede görev yapan bir jandarma subayı gençleri eğitecektir. Bununla birlikte bir kısım spor faaliyetleri kulüplerde zorunlu tutulmuştur. Bu faaliyetler jimnastik, atletizm, yüzme, izcilik, atış, dağcılık, kayakçılık ve tercihe bağlı olarak hentbol, voleybol ve basketbol sporlarından biri olarak sıralanmaktadır (Akın 2018: 164-165).

Beden Terbiyesi Kanunu elliden fazla beden terbiyesi mükellefinin bulunduğu yerlerde kulüplerinin elliden az mükellefin bulunduğu yerlerde ise grupların kurulmasını öngörmektedir. Yine kanunda yer alan şekliyle halkevlerinde BTGD ile koordinasyonun sağlanması durumunda işbirliği içerisinde faaliyet gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir.

Akın (2018: 80) Beden Terbiyesi Kanunu ile başlayan süreçte spora özel bir önem atfedildiğini ve hatta sporun, vatana bağlılık hisleri ile tarafsızlık (rekabet içermeyen) içerisinde ahlaki değerler kazanılan bir beden faaliyeti olarak yeniden tanımlandığını aktarmaktadır. İstenen moral değerlerin kitlelere aşılması için araç olarak görülen sporun, Bayar'ın kanun TBMM'den geçerken yaptığı konuşmada vurguladığı üzere, merkezileşmesi ve devlet kontrolüne girmesine yönelik adımlar atılmıştır. Kanun'un 4. maddesinde gençlere spor yapma yükümlülüğü getirdiği gibi 1940 yılında yayımlanan nizamname ve izahname ile hükümete de bu alanda politika üretme yetkisi tanımlamıştır. Bu düzenlemelerle yeni gençlik kulüpleri kurulacak, spor kulüpleri gençlik kulüplerine dönüştürülecek

ve “komutanı” Beden Terbiyesi Genel Direktörü olan bir şema ile örgütlenecektir (Akın 2018: 81-82). 1940 yılında yürürlüğe giren nizamname ile birlikte BTGD’nin amacı “yurttaşların fiziki ve moral kabiliyetlerinin ulusal ve inkılapçı amaçlara ve yurt müdafaa içaplarına göre” faaliyetlerde bulunmak olarak düzenlemiştir (Akın 2018: 160). Bu ifade Beden Terbiyesi Kanunu’nun ve getirdiği düzenlemelerin arkasındaki temel motivasyonu ortaya koymaktadır. Bu noktada daha önce aktarılan emek gücü olarak nüfusun en iyi şekilde değerlendirilme çabası, Beden Terbiyesi Kanunu örneğinde bir biyo-politika vakıası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aynı nizamname ile birlikte gençlik kulüplerinde 12-45 yaş aralığındaki yurttaşlar için beden terbiyesi idmanı zorunlu tutulmuştur. Akın (2018: 163) bu düzenlemeler ile gençlik kulüplerinin gençlik ile ordu arasında konumlandırıldığını belirtmektedir. Gençlik kulüplerinde spor yapan beden terbiyesi mükelleflerinin kullandıkları eşyaların, kemer ve şapkaların üzerinde “Yurdu korumaya daima hazırız.” sloganı da bu yapılanmadaki militarist saiklerin varlığına işaret etmektedir. BTG Direktörü Cemal Taner de direktörlük bünyesinde yapılan faaliyetlerin amacını askerlik öncesi askerlik için gerekli olan kabiliyetlerin kazandırılması olarak ifade etmektedir (Akın 2018: 158-163).

1947 yılında Cahit Çaka (1947: 141-152) tarafından yazılan, Genel Kurmay Başkanlığı bünyesinde çıkarılan askeri mecmuada yayımlanan yazıda, sürekli orduların asli unsuru olan gençlerin askerlik öncesi eğitimine özel bir önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Dönem içerisinde gençlere potansiyel asker olarak bakılması yaygın bir görüş olmaktadır.

1941 yılı Mayıs ayı itibarıyla gençlik kulübü sayısı 483’e, gençlik gruplarının sayısı 454’e varmış, bu kulüplerde toplam 88.153 mükellef spor yapmakta, bunların 38.000’i 15-17 yaş aralığında, 49.500’ü de 18-20 yaş aralığındadır. 1944 yılında mükellef sayısı 120.000’e kadar çıkacaktır. Ancak imkan yetersizlikleri ve zorunlu beden terbiyesini yerine getirmeyenler için bir müeyyidenin (1945 yılında mümkün olacak) uygulanmıyor oluşu nedeniyle faaliyetlerin niteliği ve niceliği anlamında bir verimlilikten söz etmek mümkün değildir. Spor faaliyetlerine ayrılan kaynak Beden Terbiyesi Kanunu ile birlikte 1939 yılında önceki yıla göre neredeyse 2,5 kat artış sağlasa da sonraki yıllarda bu artış sürememiş hatta sonraki 3 yıl için, spor faaliyetlerine ayrılan kaynak azalmıştır (Akın 2018: 168-214).

5.1.4.2. Köy Enstitüleri Kanunu

17 Nisan 1940 tarihli 3803 Sayılı Kanun ile kurulan Köy Enstitüleri’nin kanun teklifinin gerekçesinde, nüfusun çoğunluğunun yaşadığı köylerde eğitim faaliyetlerini yaymanın ilk bahis olduğu görülmektedir. Köylünün “okutulması” ve teknik bilginin köye götürülme ihtiyacı da kanunun gerekçesinin açılımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu enstitülerden mezun olan öğretmenlerin maaşlarının diğer öğretmenlere nazaran az oluşu kanun görüşmelerinde eğitimi yaygınlaştırmanın ucuz yolu olarak öne çıkarılmıştır (TBMM 98 Numaralı Komisyon Raporu).

Kanun görüşmeleri sırasında söz alan Maarif Vekili Hasan Ali Yücel Köy Enstitülerinin açılma ihtiyacını köyde okullaşma gereksinimi üzerinden açıklayarak, Milli Şef'in beşinci parti kurultayında ki konuşmasından “Kati olarak inanıyoruz ki köylümüzün tahsilini ve maişetini daha yüksek bir dereceye vardırıdığımız gün, milletimizin her sahada kudreti bugün güç tasavvur olunacak kadar yüksek ve heybetli olacaktır.” ve “Önümüzdeki senelerde nüfusumuzun çoğunu teşkil eden köylümüzün gerek tahsil, gerek geçim hususunda seviyesini yükseltmeği başlıca hedef tutacağız. Bu hususta elde edeceğiniz neticelere çok ehemmiyet ve kıymet veriyoruz.” sözlerine referansta bulunmuştur. Yine aynı konuşmanın devamında Köy Enstitülerine öğrenci kabulünde sadece köy okullarından gelen talebelerin kabul edileceği, “karakterleri yoklanarak ve bedeni kabiliyetlerine bakılarak” öğrenci alınacağı ifade dilmiştir. Yücel’e göre Köy Enstitülerin amacı “ köyün içerisinde bilgili, sıhhatli, memleketine bağlı ve müstahsil vatandaş yetiştirmektir” (TBMM Zabıt Ceridesi 17.04.1940, Devre 6, Cilt 10, Birleşim 41, s.77-79).

5.1.4.3. Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu

Maarif Vekili Hasan Ali Yücel’in kanun görüşmelerinde aktardığı şekliyle 1942 yılında nüfusun çoğunluğu köylerde yaşamasına rağmen okula giden gençlerden sadece %19’u köylerde yaşamaktadır. Yücel tarafından enstitülerin gerekliliği bu veriler üzerinden köylerde okullaşma ihtiyacı zeminine bina edilmektedir (TBMM Zabıt Ceridesi 03.06.1942, Devre 6, Cilt 26, Birleşim 68, s.54). Okullaşma ihtiyacı giderilirken aynı zamanda köy öğretmenini de yetiştirilecektir. Yücel’e göre yetişmesi gereken öğretmen ahlaklı, hayvandan anlayan, ilk yardım bilgisine sahip, tarım bilen olmaktadır (TBMM Zabıt Ceridesi 03.06.1942, Devre 6, Cilt 26, Birleşim 68, s.56). Kanunda 10 yıllık hizmet süresini dolduran eğitimci ve talebelerin Ülkü eri sayılması öngörülmüş, ay yıldızlı bir işaret ile taltif edilmeleri hükme bağlanmıştır (Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu, Resmî Gazete ile neşir ve ilâm 25.06. 1942, Sayı: 5141). Bu anlamda enstitülerde tanımlanan ülkeye er yetiştirmenin amaçlandığını ifade etmek mümkündür.

1942 tarihli köy öğretmenlerinin görevlerinin ve enstitülerin teşkilat yapısının detaylı bir şekilde belirtildiği kanunda, köy öğretmenlerinin görevi okul ve kurslarla ilgili işler ve köy halkının eğitimi olarak belirtilmiştir (Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu, Resmî Gazete ile neşir ve ilâm 25.06. 1942, Sayı: 5141). Okul ve kurslarla ilgili işler eğitim öğretimin yanında, imar ve tarımsal faaliyetleri de kapsarken, köy halkını yetiştirmek ile ilgili vazifeler köy halkının milli kültürünü yükseltmek, köyün ekonomik hayatını geliştirmek, köyün doğal ve kültürel varlığının korunması için çalışmak, “köy gençlerinin yüzücü, kayakçı, güreşçi, binici, atıcı, avcı, bisiklet, motosiklet ve traktör kullanıcı gibi hareketli ve canlı vasıflarda yetiştirilmeleri için gereken her türlü teşebbüslerde

bulunmak” olarak sayılmıştır (Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu, Resmî Gazete ile neşir ve ilâm 25.06. 1942, Sayı: 5141).

Kanun başka bir eğitim kurumuna devam etmeyen 6-16 yaş arası gençleri meslek eğitimi almakla mükellef kılmıştır (Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu, Resmî Gazete ile neşir ve ilâm 25.06. 1942, Sayı: 5141). Kanunla öngörüldüğü şekliyle gençler ya eğitim kurumlarında ülkü eri olarak yetiştirilecek ya da meslek sahibi olacaktır. Üçüncü bir seçenek bulunmamaktadır.

Kanun görüşmeleri sırasında kanun metnine “Köylerde eğitimci ve öğretmenler din terbiyesine, mânevi terbiyeye önem vereceklerdir.” ifadelerinin eklenmesi Kütahya mebusu Besim Atalay tarafından teklif edilmiş, ancak kanun metnine dahil edilmemiştir (TBMM Zabıt Ceridesi 03.06.1942, Devre 6, Cilt 26, Birleşim 68, s.63). Tanımlanan ülkü erlerinin nitelikleri arasında dini terbiye ve manevi değerler yoktur.

5.1.4.4.Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun

1949 yılında Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun çıkarılmış, “*Beden, ruh, ahlâk gelişmeleri tehlikede olup ana ve babasız, ana ve babası belli olmıyan ve Türk Medeni Kanunu hükümlerine göre haklarında korunma tedbirleri alınmasında zaruret görülen çocukların mahkeme kararıyla ve reşit oluncaya kadar bu kanunla belli edilen şartlar içinde bakılma ve yetiştirilerek meslek sahibi edilmelerinin, köy ihtiyar heyetleri, mahallî belediyeler, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığınca*” sağlanması hükmüne bağlanmıştır (Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun, Resmî Gazete ile ilâm: 27.05.1949 - Sayı: 7217). “Beden, ruh, ahlak gelişmeleri tehlikede” olmak durumunun tespiti mahkemenin inisiyatifine bırakılmış bir karar olarak, yoruma açıklık teşkil etmektedir. Bu yetki ile mahkemelerin belirtilen durumlar için çocukları mahalli çapta bakmaya uygun yerlere ve ailelere nakletmesi öngörülmüştür. Köy, kasaba ve şehirlerde mahalli olarak bakımı mümkün olmayan çocuklar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’nın kuracağı yetiştirme yurtlarına nakledilecektir. Kanunun konusu olarak korumaya muhtaç çocukların eğitimi sonrası öncelik sıralamasında ikinci gelen husus meslek edinmeleridir. Kanunun dokuzuncu maddesinde “Yetiştirme yurtları ilköğretimi bitiren çocukların değişik mesleklere girmesini sağlayacak tedbirleri alırlar.” şeklindedir. Gerekli görülen şartlar aileleri veya vasileri tarafından sağlanamayan çocuklar için gerekli şartlar sağlandığında ilköğretim sonrasında meslek edinmesi üzerinde durulan husustur. On Birinci Madde’ de belirtildiği üzere “ilköğretimini bitiren çocuklardan kabiliyet gösterenler, daha ileri tahsil yapmak üzere imtihan ile parasız yatılı okullara alınabilirler”. Yeterli kabiliyeti gösteremeyenlerin akıbeti ise meslek öğrenmek üzere, çıraklıktır.

1949 yılında çıkarılan bu kanunda “*beden, ruh, ahlâk gelişmeleri tehlikede olup ana ve babasız, ana ve babası belli olmıyan ve Türk Medeni Kanunu hükümlerine göre haklarında korunma*

tedbirleri alınmasında zaruret görülen çocuklar” korunmaya muhtaç çocuk olarak tanımlanmıştır (Resmî Gazete ile ilâm: 27.05.1949 - Sayı: 7217). Yine bu kanunla korunmaya muhtaç çocukların bakımı ve yetiştirilmesinde mahalli sorumluluğun yanında “ köy ihtiyar heyetleri, mahallî belediyeler, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı” yetkili kılınmıştır. Korunmaya muhtaç çocukların tespitinde zabıta, devlet ve belediye memurları ve muhtarlar görevlendirilmiş, tespit edilen çocukların mahallen en büyük milli eğitim memuruna bildirilmesi öngörülmüştür. Korumaya muhtaç çocuğun köyde bir ailenin yanına verilmesi durumunda köy muhtarı ve ihtiyar heyeti çocuğun gelişimine nezaret ile görevlendirilmiştir.

Köyler dışında belediyeler korumaya muhtaç çocukların korunmasında görev verilen olmaktadır. Bakıldığına kanunda çocukların dezavantajlı durumdan kurtarılması için mahalli bir sorumluluk tanımlandığını söylemek mümkündür. Mahallen bakılması mümkün olmayan çocuklar için Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı devreye girecektir. İlköğretimi bitiren çocuklardan yalnızca “kabiliyet gösterenler” ileri tahsil olanaklarına sahip olmakta, kabiliyet göstermeyenlerin akıbeti işyerlerinde çıraklık olmaktadır (Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun, Resmî Gazete ile ilâm: 27.05.1949 - Sayı: 7217).

Kanunun gerekçesi, çocukların fert olarak beden sağlıklarının, cemiyetin ileride görev alacak olanları olarak da akıl ve ruh sağlıklarının korunması gerekliliği üzerinden açıklanmaktadır (TBMM 145 numaralı komisyon raporu s.1). Bunun yanında gerekçede “nüfusun cemiyete her bakımdan faydalı bir unsur olarak” yetiştirilmesi de gereklilik olarak sunulmuştur.

Nüfusun niteliğinin arttırılması önem teşkil etmekteyken, bu kanunun niceliği arttırmaya da olumlu etki edeceği düşünülmekteydi. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu kanunun meclisteki görüşmelerinde “Bu kanun, memleketimizin çok elim bir derdine derman olacaktır. Memleketimizde nüfus artımı bakımından da faydalı neticeler alacağımızı ümit etmekteyiz.” ifadelerini kullanmaktadır (TBMM Zabıt Ceridesi 23.05.1949, Devre 8, Cilt 19, Birleşim 90, s. 600).

5.1.5. CHP Dönemi Eğitim Politikaları

İnönü döneminde eğitim; laiklik, hümanizm ve batılılaşma ilkeleri çerçevesinde şekillendirilmiştir. Dinin yapılmak istenen reformlara karşı olanlar tarafından tutuculuğun argümanı olarak kullanıldığı ileri sürülerek yapılacak reformlar dinin karşısına konumlandırılmış, laiklik reformları ile yeniden düzenlenecek alanın dinin etkisinden arındırılması için bir enstrüman işlevi görmüştür. Bu dönemde hümanizmin ise batılılaşmayı destekleyici bir unsur olarak toplumun zihin yapısını da “batılı” yapma isteğinin tezahürü olarak karşımıza çıkmaktadır. Batılılaşma çabalarının bu dönemden çok önce başladığını söylemek mümkün olsa da bu dönemde, önceki dönemlerden farklı olarak Batı’nın teknik

yönünün değil kültürünün de eğitim faaliyetleri vasıtasıyla bütünüyle topluma yerleştirilmeye çalışıldığını söylemek mümkündür (Özkan 1996: 89-99).

Maarif Vekilliği bünyesinde 1939 yılında düzenlenen Birinci Türk Neşriyat kongresinde dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel, Türkiye Cumhuriyeti'nin batı klasiklerine yönelik tercüme seferberliği başlatması gerekliliğini, Batı'nın "kültür ve tefekkür camiasının seçkin bir uzvu" olma hedefinden kaynaklanan bir zorunluluk olarak dile getirmiştir (Altınışik 2011: 39).

Kültür alanında batılılaşma üzerinde karar kılınsa da uluslaşma için "millilik" gerekliliği göz ardı edilmemiştir. İsmet İnönü 1925 yılında Muallimler Birliği'nde yaptığı konuşmasında öğretmenlere verecekleri terbiyenin "dini değil milli, beynelmilel değil milli" olması gerektiğinden, dini eğitimin de kısmen beynelmilel olduğundan bahsetmektedir. Verilecek milli eğitimle Türk milletinin kültürel ve toplumsal açıdan birliği sağlanacaktır. Bu millet yaşayacaksa "yekpare bir millet kütlesi olarak yaşayacaktır" İsmet İnönü'ye göre (Kaplan 1999: 143-144).

1948-1950 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı yapan Tahsin Banguoğlu dönemin ilköğretim sonrası eğitim kurumlarının varlığı ve işlevi ile ilgili düşüncesini anlamamız açısından önem teşkil edecek 07.07.1948 tarihli konuşmasında şunları söylemektedir:

"Arkadaşlar, lise açmak hususunda düşüncem şudur: Bizim 56 kadar lisemiz vardır. Bunlar yüksekokullara kâfi miktarda talebe yetiştirmektedir. Fakat liselerin artışı süratli olduğu, İçin kâfi derecede kuvvetlenememişlerdir. Benden evvel yapıldığı gibi, bir müddet lise açma işini durdurmak düşüncesindeyim. Liseleri içinden işlemek, kuvvetlendirmek daha iyi talebe yetiştirir hale getirmek lâzımdır. Çünkü, biraz evvel Teknik Üniversite kadro kanunu vesilesiyle bahsettiğim gibi, lise mezunlarının zafı birçok yüksekokullarımızda hissedilmektedir. Lise açmak niyetinde değilim. Ortaokul açmak meselesine gelince; bu hususta başka türlü düşünüyorum. Kasabalarımızda irfan seviyesi yükselmektedir ve 5 senelik tahsil kasaba çocukları için az gelmektedir. Mümkün olduğu kadar ortaokulları tedricen, bir plân dâhilinde artırmak zarureti vardır. Ancak, ortaokul programları üzerinde tekrar durulmasına ve programlarının daha hayati şekle sokulmasına ihtiyaç vardır, kanaatindeyim. Kasabalarımızda ortaokuldan çıkan çocukların hepsi liselere gidememektedirler. Bunlar öğrendikleri nazari bilgileriyle hayatta muvaffak olmuyorlar, onlara daha pratik bilgiler vermek, liseyi takip etmedikleri takdirde hayatta gayrimemnun, nevmit bir insan halinde kalmalarını önlemek lâzımdır." (T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Devre 8, Cilt 12, s. 942.).

Bu beyanattan anlaşılacağı üzere liseler öğrencileri yükseköğretime hazırlayan kurumlar olarak görülürken, ortaokullar sonrasında liseye devam eden talebelerin sayısının azlığı ve ilköğretim eğitiminin “kasabalardaki irfan seviyesinin” altında eğitim vermesi nedeni ile yaygınlaştırılmalı ve ortaokullarda verilen eğitim, sonrasında öğrencilerin “hayatta muvaffak” olmalarını sağlamalıdır.

İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanı seçilmesinden sonra, 75 günlük görev süresi ile II. Celal Bayar Hükümetini saymayacak olursak kurulan ilk hükümet olan Birinci Refik Saydam hükümetinin programında eğitimin hedefi “ahlaklı, ruhu ve bedeni sağlam, millete, vatana, Cumhuriyete ve inkılaba sadık” Türk çocukları yetiştirmektir. İkinci Saydam hükümetinde de bu hususlar üzerine bir ek yorum getirilmez (Kaplan 1999: 167).

1942 yılında kurulan Birinci Şükrü Saraçoğlu hükümetinin programında ise faşist rejimlerin yükselişinin etkisine bağlanan, milliyetçilik dozu artışından söz etmek mümkündür. İçinden geçilen zor zamanlarda Büyük Şef’in etrafında birlik olmak zaruret olarak vurgulanır. Programda mevcut yönetim, gençlerin ideallerini gerçekleştiren yönetim olarak sunulur. Gençlerin idealleri “müstakil ve hür bir vatan, şuurlu ve Mütecanis (türdeş) bir millet” dir ve bu idealler sağlanmıştır. 1943 CHP programında Türkiye, fikir, karakter ve mevcudiyet olarak “bir” kabul edilmiş, eğitimin esasları “milli ideolojiye uygun, vatan, millet ve aile severlik” olarak tanımlanmıştır. 1946 yılına kadar görev yapacak İkinci Saraçoğlu Hükümetinin belirtilen esaslara farklı bir yorum getirdiğini söylemek mümkün değildir (Kaplan 1999: 168-177).

1946 yılında kurulan Recep Peker Hükümeti’nin Programı’nda eğitim konusunda kendisinden önceki programların tekrar edildiğini söylemek mümkündür. Eğitim konusu programda “Öğretimin her kademe ve nevindeki Türk gençliğinde milli duygunun kuvvetlenmesi ve gençlerimize Türk inkılâbının ana fikirlerinin benimsetilmesi, Türk Tarihi mefahirinin (İftihar edilecek şeyler) öğretilmesi öğretimi ve eğitim çalışmalarımızın esası olacaktır.” ifadeleriyle kendisine yer bulmuştur(https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_1.pdf).

1947 yılında kurulan Birinci Hasan Saka Hükümeti’nin Programı’nda eğitim konusunda bir yeniliğe rastlamak mümkün değildir. Programda eğitim konusunda parti programına bağlı kalınacağı vurgulanır. İkinci Hasan Saka hükümeti programında eğitime doğrudan referans veren bir söyleme rastlamak mümkün değildir. Ancak dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguloğlu’ nun ilköğretime yoğunlaşacaklarını söylediği beyanatları mevcuttur (Taşdöven 2013: 23). Bununla birlikte kısa süren bu dönem için eğitim hususunda önceki hükümetlerden ayrıştığı söylenemez.

1949 yılının Ocak ayında kurulan ve 1950 yılının Mayıs ayına kadar yönetimde kalacak Şemsettin Günaltay Hükümeti’nin Programı’nda din eğitiminin isteğe bağlı olarak alınması için gerekli imkanların sağlanacağı beyan edilmiştir. Bu beyandan sonra 1949 yılı itibarıyla ilkokul dört ve beşinci sınıfların isteğe bağlı din dersi alabilmelerinin önü açılmıştır (Kaplan 1999: 212-213).

Bu dönemde başlayan ve sonrasında da devam ettirilecek olan şuraların Milli Eğitim'in izlencesinde etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Gençlik politikaları kapsamında inşa edilmek istenen genç ve yurttaş kimliğinin eğitim alanına yansımalarını şuralardan gözlemlenebilmektedir (Balcı 2019: 161). Bu anlamda şuraların politikaların tasarlandığı alan değil, tasarlanan politikaların uygulama yöntemlerinin belirlendiği atölyeler olduğunu ifade etmek gerekir.

5.1.5.1. Şuralar

1939 yılında ilk kez yapılan Milli Eğitim Şurası eğitim politikaların içerisinde önem taşıyan bir noktadır. Bu şurada eğitim faaliyetlerinin öğrenci sayısı temel alındığında ağırlıklı kısmını oluşturan köy okullarında görev yapacak öğretmenlerin, köy enstitülerinde ki eğitiminde teknik ve tarımsal derslere ağırlık verilmesi kararlaştırılmıştır (Cenan 2015: 72-73). Bu dönemde özellikle yönetim rejiminin içselleştirilmesinin sağlanması kadar teknik bilginin okullar ve öğretmenler vasıtası ile yerele ulaştırılması hedeflenmiştir.

1939 yılında yapılan Birinci Maarif Şurasında Milli kültür ile Hümanist Batı kültürü eğitim hedefleri doğrultusunda yan yana anılmış bu noktada bir kafa karışıklığı olduğu izlenimi verilmiştir (Altınışık 2011: 41). Ancak bu durumu kafa karışıklığı olarak değil, Türk medeniyetini Batı medeniyetine eklemlene isteğinin tezahürü olarak anlamlandıranların olduğunu ifade etmek mümkündür.

1939 yılında yapılan Birinci Maarif Şurasında Yükseköğretime dair hazırlanan raporda “bölümlerde ülke ihtiyacından fazla öğrenci olmaması gerektiği” ifadesi yer almaktadır (Balcı 2019: 146). Bu ifade dönemin eğitim odağını anlamamız için açıklayıcı olmaktadır. Üniversite bölümlerinde eğitim “ülke ihtiyaçlarının karşılanması” için yapılmaktadır. Yükseköğretime olan talebin karşılanması, belirlenen yükseköğretim almış bir nüfus oranına ulaşılması veya başka bir odak noktası değildir yükseköğretim faaliyetlerinin amacı. Yükseköğretim faaliyetlerinin amacı, ülkenin ilgili alanlarda ihtiyaç duyduğu nitelikli emeğin sağlanmasıdır, fazlası değil.

1943 yılında yapılan İkinci Maarif Şurası'nın öne çıkan gündemleri ahlak, dil ve tarih eğitimleri olmuştur. Eğitim faaliyetleri ile öğrencilere kazandırılması gereken ahlak, milli bilinç üzerine temellendirilmektedir. Milli bilincin kazandırılması ise tarihin ve dilin iyi öğretilmesi ile mümkün görülmüştür. Ahlaklı birey kendi iyisini toplumun iyisine bir tutacak, toplumu muasır medeniyetler seviyesine çıkarmak için çabalayacaktır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in şura açılışında yaptığı konuşma ve sonrasında yapılan komisyon raporları bu yöne işaret etmektedir (Balcı 2019: 151-153).

İkinci Maarif Şurası'nda ortaya çıkan ahlak eğitiminin geliştirilmesi hedefiyle 1945 yılında ilkökul 4. ve 5. sınıflarda yurt bilgisi kitaplarına ek olarak “Türk Ahlakının İlkeleri” kitapçığı da okutulmuştur. Kitapçıkta ahlak ilkelerine itaat, aileye, yurda ve bütün insanlığa karşı görevlerin yerine

getirilmesi, iyi Türk olmak için gereklilik olarak sunulmuştur (Taşkiran 1945:3). Yurt Bilgisi dersinin adının Yurttaşlık Bilgisi olarak değiştirilmesi İkinci Maarif Şurası ile olmuştur (Balcı 2019: 154).

İlkokullarda itaatin çocuklar tarafından benimsenmesi ve Türk tarihinde yer etmiş figürlerin rol model olarak sunulması da yine İkinci Maarif Şurası'nın raporlarında kendisine yer bulmuştur. Ortaokul ahlak eğitiminde ise öğrencilere topluma karşı “görevlerinin” anlatılmasının üstünde durulmaktadır (Balcı 2019: 154).

Üçüncü Milli Eğitim Şurası (ismi bu yıl değiştirilecek) 1946 yılında toplanmış ve ana gündem maddesi olarak teknik ve mesleki eğitim ele alınmıştır.

Dördüncü Milli Eğitim şurası 1949 yılında yapılmıştır. Şuranın ana gündem maddesi ortaokul eğitimidir. Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu açılış konuşmasında bu konuya dikkat çekmiş, ortaokul eğitiminin ilkokula nazaran pasif bir eğitim olduğunu belirtmiş, bu anlamda ortaokul eğitiminin ilkokul eğitimine yaklaştırılması gerektiğini ifade etmiştir (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf). Bu doğrultuda şurada yeni bir ortaokul programı projesi incelenmiş. Hazırlanan kapsamlı Ortaokul programı Demokrat parti dönemi de dahil olmak üzere uzun yıllar yürürlükte kalmıştır.

5.1.5.2. Eğitim Programları, Yönetmelikler ve Ders Kitapları

Eğitim politikası olarak belirlenen esasların şuralarda detaylarının belirlenmesi sonrası uygulama planına dönüşmesi ve uygulanması program, yönetmelik ve ders kitapları ile gerçekleşmektedir. Okul program ve yönetmeliklerinde eğitimin hedeflerinin belirtilmesi sık sık karşılaşılan bir durum olmakta, verilecek eğitimin niteliğini bu dökümanlarda bulmak mümkün olmaktadır. Bu noktada ders kitapları da önem taşımaktadır. 1939 yılında Maarif Şurası'nda alınan kararla eğitimin her ders için okullarda devlet eliyle basılan tek kitap üzerinden yürütülmesi sağlanmıştır (Üstel 2016: 154). Öğretmenlerin ders anlatırken yararlandığı bir kaynak olarak ders kitaplarının tek merkezden hazırlanıp veya seçilip basılacak olması derslerin içeriğinin ne olması gerektiği konusunda merkezi yönetimin iradesini yansıtan bir tablo ortaya çıkarmıştır.

Program, yönetmelik ve ders kitaplarına bakıldığında, 1936 İlkokul programının hedefleri tek parti döneminin inşa edilmeye çalışılan partiye sıkı sıkıya bağlı yurttaş profiline vurgu yapıldığı görülmektedir. Programda daha sonra Anayasa'ya da girecek olan altı ok ilkeleri sayılarak, ilköğretim eğitiminin hedefi olarak bu ilkelerin Türk milletinin ortak malı haline gelmesine katkıda bulunmak olduğu belirtilmektedir (Üstel 2016: 143). Yine 1936 Programı'nda daha ilkokul seviyesinde öğrencilere verilecek bilginin iş hayatında maharet kazandırmasının amaçlandığı belirtilmektedir (Kaplan 1999: 187).

1948 yılına kadar yürürlükte kalacak olan 1936 yılında yayınlanan İlkokul Müfredat programında Yurt Bilgisi dersi 4. sınıflar için 2, 5. sınıflar için 1 saat olarak uygun görülmüştür. Dersin amacı “Millet mefhumunu, Türk milletinin karakterini ve askerliğin önemini kavratmak”; Cumhuriyet rejiminin mahiyetini ve Türklerin istikbali için önemini kavratmak; Cumhuriyet rejimi için sadık yurttaşlar yetiştirmek; Türk inkılabının faydalarının kavratmak ve “Atatürk İnkılabına fedakar unsurlar yetiştirmek”; devletin işleyişini kavratmak; kanunu ve kanuna, devlete itaati, vatandaşlık hak ve vazifelerini kavratmak; millet ve yurt işlerine karşı alaka uyandırmak ve bu işlere olan ilgiyi arttırmak, olarak belirtilmiştir (Çelik 2019: 61). Buna paralel olarak 1939 yılında Maarif Vekaleti’ nin ilkokul 4. Sınıflar için hazırlanan ders kitabında bir ulusu oluşturan asli unsurları olarak dil birliği ve “kan bağı” sayılmıştır (Üstel 2016: 171).

1941-1961 yılları arasında Türk Tarih Kurumu’nun başkanlığını da yapan Şemsettin Günaltay’ın 1939 yılında basılan ve liselerde okutulan “Tarih I” isimli kitabında, tarih yazımında Türkleri merkeze alan ve Türklere medeniyet başlatıcı rol tayin eden “Türk Tarihinin Ana Hatları” kitabından birçok ize rastlamak mümkündür. Türk Tarihinin Ana Hatları kitabı ile tarih dersi kitapları arasındaki benzerlik aynı ders için 1942 yılında basılan tarih dersi kitabında da görülmektedir (Akdağ 2005: 73-82). Sakaoğlu’nun (1992:106) aktardığı şekliyle 1930-1950 yılları arasında tarih dersi programları ve kitaplarında üstün ırk ve uygarlığın atası olarak Türk ırkı tezlerinin işlenmesi baskın gelen anlayış olmuştur.

Maarif Vekilliği tarafından 1939 yılında basılan “İlkokul IV.Sınıf Yurt Bilgisi Dersleri” kitabında “TÜRK ÇOCUĞUYUM!” başlığını taşıyan metinde bir Türk Çocuğu’ nun ağzından bütün yıl yurttaşlık derslerini almanın “yurt ve milleti sonsuz bir yükselmeye ulaştırmak için üzerine düşen ödevleri” öğreteceği belirtilirken yine aynı metinde Türk Çocuğu’ nun en değerli ve en sevgili üç varlığı yurdu, milleti, cumhuriyetidir. Türk Çocuğu değerli ve sevgili varlıklarını verilen Yurt Bilgisi Dersi sayesinde öğrenmiştir ve bu üç varlığını “canından üstün tutarak her zaman onlar için durmadan, yorulmadan çalışmaya” and içmiştir (Rona 1939: 81).

1944 tarihli Lise ve Ortaokullar Yönetmeliğinde okullarda verilecek eğitimin hedefi; “milli ahlakı benimsemiş, çalışkan ve yararlı yurttaş yetiştirmek”; öğrencilerin, yükseköğretime hazırlık için yeterli bilgi birikimine kavuşturulması; mesleki yeterliliklerin sağlanması; öğrencilere iyi alışkanlıklar ve maharetlerin kazandırılması olarak sayılmıştır (Kaplan1999: 189).

1968 yılına kadar yürürlükte kalacak olan 1948 tarihli ilkokul programında ilkokul eğitiminin amacı çocuklara milli kültürü aşlamak, yetişen çocuklara aynı milli amaçları, aynı ülküleri vermek olarak ifade edilmekte, 1949 tarihli ortaokul programında bu amaçlar tekrar edilmektedir (Kaplan 1999: 213-2014). 1948 tarihli İlkokul programına göre milli eğitim ile gençlerin toplumsal bakımdan; Türk ulusunun evladı olma şerefini duyan, Türk devriminin ilkelerinde bağlı, yurttaşlık hak ve özgürlüklerine saygılı, kişisel açıdan; anadilini doğru konuşan, okuyan ve yazan, boş zamanlarını temiz ve yararlı işlerle

geçiren, sorumlu işler almaya hazır, İnsanlık ilişkileri açısından; güvenilir, uyumlu, aileye değer veren ve bütün üyelerine saygı duyan, ekonomik hayat açısından çalışkan ve hesaplı yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Binbaşoğlu 1995: 282-283).

Aynı program ile Yurttaşlık Bilgisi dersi 4. ve 5. sınıflara haftada 3 saat okutulmuş, bu dersle birlikte öğrencilerin “Türk ulusuna, Türk askerine ve Türk ordusuna karşı duydukları sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirmek”, ulus ve yurt işlerine alakalarını arttırmak ve bu işleri her işin üstünde tutup hizmet etmeyi ülkü haline getirmelerini sağlamak, Cumhuriyetçi, Ulusçu, Halkçı, Devletçi, Layık (Laik), Devrimci olarak yetişmesini sağlamak, Cumhuriyet rejiminin benimsemesini sağlamak, “vatandaşlık hak ve ödevlerini benimsemelerini sağlamak” amaçlanmıştır (Çelik 2019: 64-65).

Çok partili hayata geçişin değişimini 1949 yılında yayınlanan Ortaokul Programında görmek mümkündür. Yurttaşlık Bilgisi dersinin amacı programda milli birliği bozmayacak fikir ayrılıklarına karşı saygıyı geliştirmek; toplumun refah ve huzuru için çalışanlara karşı saygıyı, onların işini kolaylaştıran davranışları kazandırmak; demokrat görüşlü ve görünüşlü yurttaşlar yetiştirmek; yurttaş olarak meslek sahibi olmanın ve işini iyi yapmanın saygıya değer olduğunu kavratmak; Yurtta sulh dünyada sulh, ilkesinin zemin bulması için Türk milletine düşen görevleri ve sorumlulukları kavratmak olarak sıralanmıştır (Çelik 2019: 65-66).

İnönü döneminde maarif işlerinde görülen hümanizm etkisinin tarih kitaplarına bile sirayet ettiğini söylemek mümkündür. Tarih derslerinde Yunan ve Roma tarihinin işgal ettiği alanın artışı bu noktada delillendirme için kullanılabilir (Köremez 2005: 41). Hümanizmin eğitim içerisindeki etkisinin artışıyla ilişkili olarak din dersi şehirlerdeki ilk ve ortaokullarda 1927, köy okullarında ise 1940 yılında müfredattan çıkarılmıştır (Kaplan 1999: 224).

5.1.5.3. Köy Enstitüleri

1938 yılından, İnönü döneminin başından itibaren 1946 yılına kadar Maarif Vekilliği görevini 7 yıl sürdüren Hasan Ali Yücel’in göreve başlarken verdiği beyanatta, CHP’nin kültür meselelerinde belirlediği prensiplere ve hükümet programında yazılı esaslara dayanarak mesaide bulunacağını belirtmiştir (Sakaoğlu 1992: 86). Yücel’in göreve geldiği yıl itibarıyla 7-16 yaş arası nüfusun okuma yazma oranı %30 dur (Sakaoğlu 1992: 86). Bu durum okuma yazma güçlüğüne neden olduğu argümanı ile alfabetikliği değiştiren bir ülke için sorun teşkil etmektedir. Bu sorunu aşmak için Yücel yönetiminin çözümü, okullaşmanın artırılmasıdır. Nüfusun büyük çoğunluğunun köylerde yaşadığı düşünüldüğünde köyde okullaşmanın artırılması gerekmektedir. Bunun önünde iki engel bulunmaktadır. Öğretmen sayısının yetersizliği ve gerekli sayıda bulunmayan öğretmenlerden köy şartlarında çalışma yeterliliği ve isteğinde bulunan öğretmenlerin sayısının azlığı, kırsalda okullaşmanın önündeki engellerdir. Bu engellerin aşılması için üretilen çözüm ise Köy Enstitüleridir. 1940 yılında kurulan Köy

enstitüleri ile bahsi geçen iki sorun çözülmeye çalışılarak eğitimin köy yaşamının gereklerine uygun verilmesinin sağlanması da amaçlanmıştır (Sakaoğlu 1992: 90-91).

Cumhuriyetin kurulması ile kendisinden önceki dönemden ciddi ölçüde farklılaşan yönetim sisteminin ve ilkelerinin topluma benimsetilmesi önem taşımaktadır. Bu önemli görev cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yeni rejimin gözü pek savunucuları olarak idealize edilen öğretmenlerin sırtında olacaktır. Bu görevlendirme Cumhuriyet'in kurucuları tarafından da birçok kez dile getirilecektir (Cenan 2015: 20-21). Kıymetli bir vazifeyi üstlenen öğretmenlerin yetiştirilmesi ciddiyle ele alınacak tıpkı ideal yurttaş, ideal genç tanımlamaları gibi ideal öğretmen tanımlaması, karakterizasyonu yapılacak, konu eğitilecek öğrencilerin eğitimcilerinin nasıl eğitileceği sorusu etrafında, nicelik ve nitelik artırma hedefiyle ele alınacaktır. Okuma yazmanın artırılmasının yanında okullaşmanın artırılmasının bir sebebi de cumhuriyetin tebliğcileri öğretmenlerin rejimi benimsetmesi için alan açmak olarak karşımıza çıkacaktır.

Üstel (2016: 148) 1947 Köy Eğitimleri Kanunu'nda bulunan, köy eğitimini "Türk köylüsüne Cumhuriyet rejiminin bir yurttaşı olduğu bilincini vermek." ile görevlendiren ifadeleri aktararak bu kanunun köyün gençlerini ve halkını yurttaşlaştırma iradesinin bir ürünü olduğunu ifade etmektedir.

Köy Enstitüsü yönetmeliğine göre gençler cumhuriyetçi ve milli duyguları tam şekilde yetiştirilecektir. Öğretmenler, "milli ülkü ve maksatların" köyde zemin bulması, Türkiye'nin sınıfsız ama iş bölümü olan bir toplumsal yapıda olduğu kabulüyle, ilerleme ve kalkınma için köyde çalışacaktır (Kaplan 1999: 184). Milli ülkü ve maksatlar batı değerlerinden ayrı düşmemektedir. Tercüme Bürosu tarafından çevrilen kitaplar enstitülerde zorunlu okuma saatlerinde okutulduğu bilinmektedir (Gök 2011: 126).

4274 Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Yasası ile 18-50 yaş aralığında bulunan köy sakinlerinin yılda 20 gün köy enstitülerinin imar edilmesi faaliyetlerinde çalışma zorunluluğu getirilmiştir (Sakaoğlu 1992: 95). Bu düzenleme ile kaynakların verdiği imkanların da ötesinde bir okullaşma hedeflendiği görülmektedir. Her türlü imkanlar ile teşekkül edilen Köy Enstitülerinin öğrencileri 12 ile 18 yaş aralığındaki gençlerden oluşmaktadır (Tanğ 2017: 89). Yaş aralığı kıstasının yanında Enstitü öğrencilerinin ve ailesinin köyde ikamet etmesi ve tarımla iştigal etmeleri, sağlık yönünden öğrencinin bir manisinin bulunmaması da öğrenci kabul şartları arasında bulunmaktadır (Gök 2011: 123).

Köy enstitülerinden ilk mezun olan öğretmenler 1942-43 yıllarında gittikleri köylerde 150 kitaplık bir kültür seti ve kendilerine toplam 1,5 milyon dönüm arazi, 150 bin büyük ve küçükbaş hayvan, 2 milyon parça da araç gereç tahsis edilmiş şekilde göreve başlamışlardır. Bu dönemde enstitülerde kültür dersleri haftada 22 saat, tarım dersleri haftada 11 saat, teknik ders ve çalışmalar haftada 11 saat olarak verilmektedir (Sakaoğlu 1992: 96).

Kültür dersleri: Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Tabiat ve Okul Sağlığı, El yazısı, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar, Müzik, Askerlik, Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı (Kızlar için), Öğretmenlik Bilgisi, Ziraî İşletmeler Ekonomisi ve Kooperatifçilik olarak belirlenmişken, ziraat dersleri ve çalışmaları: Tarla Ziraati, Bahçe Ziraati, Sanayi Bitkileri Ziraati, Zootečni, Kümes Hayvanları Bilgisi, Arıcılık ve İpekböcekçiliği, Balıkçılık ve Su Ürünleri, Ziraat Sanatları olarak, teknik dersleri ve çalışmaları: Köy Demirciliği, Köy Dülgerliği, Köy Yapıcılığı, Köy El Sanatları olarak belirlenmiştir. Programda 1947'de yapılan değişiklikle kültür derslerine ayrılan süre arttırılmış, Teknik derslere Atelye Dersleri denilmiş, bu alan için öğretim yılının 1/3'lük zamanı yeterli görülmüştür (Sakaoğlu 1992 :96-97).

Enstitülerdeki faaliyetlere katılım cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Güzel sanatlar ve zirai işletme ekonomisi kız ve erkek öğrenciler için, yapıcılık, maden işleri, hayvan bakım, tarla-bahçe-ziraat kolu erkek öğrenciler, kümes hayvancılığı, köy ev ve el sanatları kolu kız öğrenciler için faaliyet göstermektedir (Gök 2011: 129).

Köyler için öğretmen yetiştirmek üzere kurulan köy enstitülerinde çalışacak öğretmenler bulunması noktasında yaşanan sorunlar sonucu, köy enstitülerinde çalışacak öğretmenleri yetiştirmek üzere 1943 yılında Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur (Anık 2006: 297). Burada köy enstitülerinden başarıyla mezun olan öğrenciler sınavla seçilip öğretmen olarak yetiştirilmiştir. Yüksek Köy Enstitüsünde öğrenciler güzel sanatlar, zirai işletme ekonomisi, tarla ve bahçe ziraati, köy ev ve el sanatları kolu, kümes hayvancılığı kolu, hayvancılık bakımı kolu, yapıcılık kolu, maden işleri kolu olarak 8 ayrı kola ayrılarak, ihtisaslaşma sağlanmaktadır (Anık 2006: 298). 1947 yılı itibariyle Köy Enstitüleri'nden 5447 öğretmen, 8756 eğitmen, 541 sağlık memuru mezun olmuş, sayıları 20'yi bulan enstitülerdeki öğrenci mevcudu da 16.400'e ulaşmıştır (Sakaoğlu 1992: 99). Ancak okuma yazma oranını arttırmak için gösterilen 1935-1950 yılları arasında ki tüm çabalara rağmen okuma yazma bilenlerin sayısı 4 milyon artmıştır. Bu da 1950 yılı için nüfusun %15'lik kısmına denk gelmektedir.

Köy Enstitülerinden önce açılan Kız Enstitülerine de bu noktada değinmek gerekmektedir. Kız Enstitüleri'nin ilki genç kızları *“iyi bir üretici, bilinçli bir tüketici ve nitelikli bir iş ve mesleğe sahip, ev yönetiminde eğitilmiş, iyi bir ev kadını olabilecek”* kimseler olarak yetiştirmek amacıyla 1927 yılında açılan eğitim kurumlarıdır (Soydan 2002: 276). İlkokul eğitiminden sonra ortaöğretim kurumu olarak faaliyet gösteren Kız Enstitüleri'nde kültür derslerinin yanında ev idaresi, yemek pişirme ve dikiş-moda dersleri verilmektedir. Enstitülerin sayıları 1939 yılında 11'i 1944 yılında 33'ü bulacaktır (İleri 2019: 202-207). Enstitülerde verilen derslerle iyi bir ev kadını yetiştirmek amaçlanırken, ev kadını uyruklaştırmak ihmal edilmemiştir. Bu anlamda ders programlarında Türkçe, Tarih, Coğrafya ve Yurt bilgisi derslerine de yer verilmiştir (Arıç 2014: 203). 1946 yılında Kız Enstitülerinden mezun olanların alanında uzmanlaşmaları için İstanbul Beyoğlu Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüsü açılacaktır.

Olgunlaşma Enstitülerinde ağırlık eğitimin el sanatları ve moda üzerine verildiğini söylemek mümkündür.

5.1.6. CHP Dönemi Kültür Politikaları

İnönü Dönemi Kültür Politikaları, kendisinden önce kültür politikalarını oluştururken merkeze laikliği ve milliyetçiliği alan anlayıştan farklılaşarak merkeze laik ve hümanist değerler konumlandırılarak tasarlanmıştır (Şeker 2006: 14-15). Kültür Politikalarının merkezinde yaşanan bu değişimin etkilerini Türk Dil Kurumu bünyesinde Türkçe üzerine yapılan çalışmalarda ve diğer kültür faaliyetlerinde görmek mümkündür.

1938 yılı öncesinde Türkçe’ ye kazandırılan kelimelerin kaynağı Orta-Asya iken 1938 sonrasında Latin-Yunan kökenli kelimelerin Türkçe’ ye kazandırılması amaçlanmıştır (Şeker 2006: 60). 1938-1946 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı yapan Hasan Ali Yücel, Türkçenin Arapça ve Farsçanın etkisinden kurtarılması sonrası oluşan boşluğu Latince ve Yunanca ile doldurduklarını ifade etmektedir (Elbir, Karakaş 2007: 384). 1939 yılında toplanan I. Neşriyat Kongresi’nde kurulan altı encümenenden biri olan Tercüme İşleri Encümeni hazırladığı raporda çevrilmesini önerdiği 248 eserden hümanizmle ilgili olanlarına dikkat çekmiş, bu eserlerin çevirisinde ayrıca önem verilmesi gerektiği üzerinde durulmuş, yine aynı raporla önerilen Tercüme bürosu 1940 yılında kurularak 1950 yılına kadar 753 eserin çevrilmesi sağlanmıştır (Gök 2011: 104-107). 1947 yılında yazılan ve sonrasındaki 35 yıl okullarda tarih kitabı olarak okutulacak olan “Tarih I” adlı kitapta konu dağılımı incelendiğinde Türk ve Anadolu Tarihi anlatılarının oranının Yunan ve Roma Tarihi anlatılarının gerisinde kaldığı görülmüştür (Şeker 2006: 78).

Kendisinden önceki dönemde izlenen kültür politikasından kısmen farklılaşan İnönü Dönemi Kültür Politikalarının Türk Dil Kurumu, Türk Tarih Kurumu, Halkevleri ve Köy enstitüleri üzerinden okumak mümkündür.

5.1.6.1. Kültür Politikaları ve Türk Tarih Kurumu

Türk Tarih kurumunun kuruluşunda Atatürk’ün kurumdan beklentisi “Türk Tarihi ve Türk uygarlığının dünya tarihindeki önemi” ile ilgili çalışmalar yapmalarıdır (İğdemir, 1994:6). Kurumun amacı tüzüğündeki 4. Madde ’de “*Türk tarihi ve Anadolu Tarihi hakkındaki konuları inceleyerek ulaşılan sonuçları her türlü yolla ülke ve dünya medeniyetlerine bildirmek.*” olarak kendisine yer bulmaktadır (İğdemir 2014: 37). Kurumun çalışmalarını, kurumun vitrini olarak gösterilebilecek tarih kongrelerinden takip etmek mümkündür.

Verilecek tarih eğitiminin içeriğinin ana konusunu oluşturduğu I. Türk Tarih Kongresi, 1932 yılının Temmuz ayında toplanmıştır (Cumhuriyet Ansiklopedisi 2002:192.). Kongrenin bir diğer gündem maddesi de Türk Tarih Tezi' nin duyurulmasıdır. Türk Tarih Tezi ile Türklük batı tarih yazımına bir tepki olarak, tarihin akışı içerisinde medeniyetin başlatıcısı olarak konumlandırılmıştır (Akçuraoglu 1933: 26). Bu tez ile Osmanlı geçmişi kısmen atlanarak Türklüğün tarihinde Orta Asya geçmişi öne çıkarılmaktadır. II. Türk Tarih Kongresi 20 Eylül 1937 tarihinde yapılacaktır. I. Türk Tarih Kongresinden sonra İç Anadolu' da yapılan kazılarla desteklenen Türk Tarih Tezi bu kongrede dünyaya duyurulacaktır (Akman 2011: 86).

III. Türk Tarih kongresi 1943 yılında gerçekleştirilmiş, kurumun başkanı Şemsettin Günaltay'ın konuşması ile başlamış, konuşmada Günaltay tarihin “milli heyecan ve ulusun enerji kaynağı” olduğunu, “enerjiyi başkalarına aşılayan, yayan ve bireyleri kutsal kılan araç” olduğunu ifade etmiştir (Şahin 2019: 78). Bu kongrede bir tarih anlatısının çalışıldığını söylemek mümkün değildir. Daha çok yakın döneme ait tarih araştırmaları kongrenin konusunu oluşturmuştur.

IV. Türk Tarih Kongresi 1948 yılında gerçekleştirilmiştir. Kongrenin konusunu 4 başlık teşkil etmektedir. Bunlar: Eski Anadolu ve Ön Asya, Klasik Çağlar ve Bizans, Orta Asya ve Orta Çağ Türk Tarihi, Osmanlı Tarihi olarak sıralanmaktadır (Şahin 2019: 80).

5.1.6.2. Kültür Politikalarında Halkevlerinin Yeri

Halkevleri Cumhuriyet Halk Fırkasının III. Büyük kongresinde alınan karar sonrasında 1932 yılında kurulmuş, Halkevlerinin gerekliliği dönemin CHF Genel Sekreteri Recep Peker tarafından millet haline gelebilmek için “*mektep tahsilinin yanında ve ondan sonra mutlaka bir halk terbiyesi yapmak ve halkı bir arada ve birlikte çalıştırmak esasının kurulması lazımdır*” denilerek açıklanmaktadır (Arıkan 1999: 268).

Halkevleri ile CHF'nin, halkevlerinin gelir kaynakları ve idarecilerine bakıldığında organik bağlarla bağlı olduğunu söylemek mümkündür. CHF il başkanları Halkevlerinin de başkanları sayılmakta, halkevlerinin bütçesi bağlı bulunan bölgenin parti örgütüne onaylatılmaktadır (Özdemir, Aktaş 2011: 250-252).

Halkevleri, dil ve edebiyat, tarih ve müze, güzel sanatlar, temsil (tiyatro ve seyirlik oyunlar), spor, sosyal yardım, halk dershanelesi ve kurslar, kütüphane ve yayın, köycülük alanlarında faaliyet yürütmektedir (Arıkan 1999: 272). Bir yerde halkevi kurulabilmesi için bu faaliyet alanlarından üç şubenin orada hali hazırda bulunabilmesi şartı arandığından halkevi kurulamayan yerlere daha küçük ölçekli olan ve halkevi faaliyetlerini yürütebilen halkodaları açıldığı da rastlanan bir durumdur.

Faaliyet gösterilen bu alanlarda icra edilenler halkevlerinin ana amacına uygunluk taşımaktadır. Halkevleri bünyesinde gerçekleştirilen faaliyetlerden biri olan tiyatro oyunları, CHP Genel Merkezi'nden gönderilecek repertuara göre seçilerek sergilenmiş. Bu repertuar dışında oyun sergileme durumu CHP Genel Sekreteri'nin izni ile mümkün kılınmıştır (Şeker 2006:139-140). Temsil şubesinde sergilenen 1938 basım tarihli bir tiyatrodaki hilafet ve saltanatın işgalcilerle işbirliği halinde olduğu karakterlerden birinin ağzından dile getirilmektedir. Temsillerde devri sabığın kötülenmesi yeni iyyinin benimsenmesi için sıkça başvurulmuş bir durumdur. Bu durum 1940 tarihli bir piyeste de karşımıza çıkmaktadır. Piyeste yine bir karakterin ağzından Türk'ün Cumhuriyetle beraber memleketin asli unsuru olduğu, cumhuriyet öncesi “insan yerine konmadığı” aktarılmaktadır. Yine aynı piyeslerde ele alınan şekliyle vatan sevgisi, ferdin vatani kendi çıkarlarından önde tutmasıdır (Varnalı 2008: 22-44).

Piyeslerde işlenen şekli ile kadına hak ettiği değeri veren de yine Cumhuriyet rejimidir, Cumhuriyet öncesi kadın yok sayılmıştır. Piyeslerde ailenin görevi “vatana evlat” yetiştirmek olarak işlenmiş, yetiştirilmesi gereken evlat cumhuriyet değerlerine bağlı kanuna saygılı, devlete karşı yükümlülüklerini yerine getiren olarak tasvir edilmiştir. “Vatan için ölüme gitmek” de bir vatana hizmet anlayışı olarak piyeslerde görülmektedir. Türk Tarih Tezi de piyeslerde işlenen konular arsındadır (Varnalı,2008:85-160).

Halkevlerinde “kültür inkılabının halk ve köylerde kolaylıkla ve süratle yayılmasını gaye sayacak” dergiler de çıkarılmakta idi. Halkevlerinden İstanbul ve Ankara’da çıkarılan, görevi “Cumhuriyetin ilke ve fikirlerini yaymak” (Özdemir, Aktaş 2011: 254) olan Ülkü ve Yeni Türk dergilerini örnek alarak yerleştirilmiş gündemleri olan belirtilen gayeyi taşıyan dergiler çıkarmaları istenmekteydi (Arıkan 1999: 273). Dergilerde tarihi Orta Asya’ya dayanan eski Türkçe ile yazılmış metinlerden sözcüklerin ve deyişlerin aktarılması sık görülen bir durumdur (Arıkan 1999: 276). Bu anlamda dil ile ilgili çalışmalara aktif bir destekten, dil ile ilgili çalışmalar vasıtası ile Türk Tarih tezini de destekleyecek biçimde Türk tarihinin Orta Asya dönemi ile bağları kuvvetlendirme çalışmasından söz edilebilir.

Spor faaliyetleri de CHP’nin ali amaçlarına hizmet etmektedir. 1942 yılında CHP tarafından bastırılan Halkevleri ve Halkodaları isimli kitapçıkta halkevlerinde yapılan beden terbiyesi ve spor faaliyetleri “*vücutun güzelleşmesinde, bünyenin sağlamlaşmasında, ahlâk ve karakterin teşekkülünde, vatan ve millet duygularının beslenip gelişmesinde, fedakârlık ve kahramanlık hislerinin yaratılmasında, insancıl düşüncelerin uyanmasında, güzel fikirler kadar, yaratıcı bir vasıta olarak*” tarif edilmiştir (CHP 1942: 7).

Spor, dil ve edebiyat, temsil dışında da CHP’nin Halkevleri üzerinde her alanda tam hakimiyetinden söz edilebilir. Halkevlerinin kütüphanelerinde yer alacak eserlerin belirlenmesinde CHP Genel Merkezi belirleyici olmuştur (Şeker 2006: 22). İsmet İnönü döneminde uzun yıllar Milli Eğitim Bakanlığı yapan Hasan Ali Yücel, bir takım düşünceleri “zararlı” olarak nitelemektedir. Yücel’e göre

zararlı olan düşünceler Atatürk'ün ortaya koyduğu esaslara bağlı olarak teşekkül edilen Kemalizm dışında kalan tüm düşünce sistemleridir ve okulların dışında tutulmalıdır (Baki 2010: 173). Bu perspektif ile 1940 yılında Halkevlerinin kütüphanelerinde Türk İnkılabının İdeolojisine uymayan dini içerikli yayınların bulundurulması yasaklanmıştır (Altınışik 2011: 34).

Halkevleri faaliyetlerini sadece yukarıda belirtilenler ile sınırlı tutmak mümkün değildir. 2. Dünya savaşı yıllarında İngiltere ile yapılan ittifak sonrası bu ittifakın halka benimsetilmesi noktasında Halkevlerinden çalışmalar yürütmesi istenmiştir. (Şeker 2006: 23). Halkevlerinin Tek Parti rejiminin politika kurgusunda nerede konumlandığını anlamak adına bu istek açıklayıcı olabilir. Yukarıdan aşağıya işleyen politika üretim sürecinde halkevlerine biçilen rol yukarıdan gelen politikaları halkın benimsemesini, içselleştirmesini sağlamaktır. Bu alanda çalışmalar yürüten Halkevlerinin 1940 yılı sonrası faaliyetlerinde azalmalar meydana gelmiş 1950 yılına doğru etkinlik kaybedilmeye başlamıştır (Özdemir, Aktaş 2011: 257-258).

5.1.6.3. Kültür Politikalarında Köy Enstitülerinin Yeri

3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'nda Köy Enstitülerinin açılış amacı "Köy öğretmeni ve köy yararına meslek erbabı yetiştirmek" olarak ifade edilmekle birlikte buna 1943 yılında yürürlüğe giren 4459 sayılı kanun ile sağlık memuru ve ebe yetiştirmek de eklenecektir (Anık 2006: 292). Enstitülerinin köy halkını konu edinen görevleri, köy halkının kültürünü yükseltmek, köy ekonomisine katkı sunabilecek alanlarda çalışmalar yapmak, köy civarında bulunan tarihi ve doğal mirasın korunmasını sağlamak olarak sıralanırken, gençlerin hareketli sporlara yönelik yeteneklerinin geliştirilmesi de bu görevler arasında sayılmıştır (Anık,2006:294). Köy okullarında görev yapacak öğretmenin yetiştirilmesi ve okuma yazma oranının arttırılması için kurulmuş olan köy enstitülerinin kanunda yazan amaçlarına bakıldığında farklı amaçlarının olduğu da görülecektir. Köy enstitüleri nüfusun çoğunluğunun yaşadığı köylerde değişen rejimin içselleştirilmesi için görev üstlenmektedir. Hasan Ali Yücel Milli Eğitim bakanlığı yaptığı dönemde bir konuşmasında Köy Enstitü' lerinde öğrencilerin Atatürk'ün parçaları olmak üzere yetiştirildiği ifade etmiştir (Kaplan 1999: 194). Bu kapsamda görev alanı sadece gençler ve okuma yazma bilmeyenler değil, köy ahalisinin tümüdür

1943 yılına kadar köy enstitülerinde planlı programlı tek elden çıkmış bir eğitim programından söz etmek mümkün değilken enstitülerin eğitim programları bölgesel olarak hazırlanıp bakanlığa sunulmakta bu anlamda farklılaşmaktadır (Aydın 2008: 84). Programlar ne kadar bölgesel olarak farklılaşsa da kültür dersleri olarak adlandırılan içerik her enstitüde ders programlarında ağırlıklı yer işgal etmektedir. Bu anlamda köy ahalisinin kültür bilincinin yükseltilmesi enstitülerin asli amaçlarından biri olduğu görülmektedir. Enstitülerde kültür dersleri 40 saate kadar çıkmaktayken, bu süre neredeyse diğer okullarda verilen kültür derslerinin iki katıdır (Anık 2006: 294).

5.1.7. Milli Bayramlar

Meşruiyet üretmenin bir aracı olarak milli bayramlar ulus devletler için önem taşımaktadır. Ulus devletler tarafından inşa edilen kimliğin kutlanası günleri milli bayramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda milli bayramlarda resmi ideolojinin anlatılarına ve sembollerine sıkça rastlamak, inşa edilmek istenen hakikat rejiminin mekanizmalarının izlerini bu bayramlarda, düzenlenen resmi kutlama törenlerinde görmek mümkündür.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Erken Dönem' inde, 1928 yılında Anayasa' da yapılan değişiklik ile "Devletin Dini İslam'dır." ifadesinin ve yemin metnindeki din kaynaklı ifadelerin çıkarılması ile birlikte meşruiyet kaynağı olarak din artık kullanılmamaya başlamıştır. Bu durum dini bayramların devlet töreni ile kutlanmasını da tartışmaya açmış daha sonra 1931 yılı itibarıyla dini bayramların devlet töreni ile kutlanması son bulmuştur. Dini bayramların resmi törenler ile kutlanmasına son verilmesi sonrası uluslaşmanın ürünü olan milli bayramlar bu alanda öne çıkmıştır. Bu noktada 1938 yılı ve sonrasında milli bayram olarak kutlanan bayramlar 19 Mayıs Gençlik ve Spor, 23 Nisan Milli Hakimiyet ve Çocuk, 29 Ekim Cumhuriyet bayramları olarak ifade edilebilir. 30 Ağustos Zafer ve Teyyare Bayramı bu başlık altında incelenmeyecektir. Çünkü 30 Ağustos Zafer ve Teyyare Bayramı 1926 (Sayılı 100) yılında resmi bayram olarak ilan edilse diğer resmi bayramlar gibi kapsamlı ve devlet güdümünde bayram kutlamalarından söz etmek mümkün olmamakla birlikte, "30 Ağustosun 1940'lı yıllar ile birlikte önemini yitirdiği" (Öztürk 2018: 233) ifade edilirken esas itibarıyla resmi bayram hüviyetine kavuştuğu tarih olarak 27 Mayıs 1960 darbesi sonrasına işaret edilmektedir.

5.1.7.1. 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı

19 Mayıs'ın Gençlik ve Spor Bayramı olarak, milli bir bayram olması 20 Haziran 1938 tarihinde gerçekleşecektir. 1938 yılında milli bayram olan 19 Mayıs'ın özelinde bayram kutlamalarının belli başlı ritüeller üzerinden gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. 1938 yılı ve sonrasındaki 19 Mayıs kutlamalarına bakıldığında, kutlamaların 07.00' da yapılan top atışlarıyla başlaması, Atatürk'ün kabrine çelenk koyularak devam etmesi, sonrasında Türkkuşu uçaklarının gösteri yapması (sonraki yıllarda törenlerde yer almayacaktır), Milli Şef'in Stadyuma gelişiyle birlikte stadyumdaki törenin başlaması, istiklal marşının okunması ve sonrasında gerçekleşen geçit töreni içerisinde gençlerin Milli Şef'e hitaben 3 kere "Sağ ol!" diye bağırımları ve hazırlandıkları hareketleri sergilemeleri, son olarak da hazır bulunan devlet erkanının konuşmalarını gerçekleştirmeleri, sıralamaları değişse de her yıl görülen rutinler olarak gözlenmektedir (Tur 2013: 87-107).

1941 yılında 19 Mayıs kutlamalarında Beden Terbiyesi Genel Direktörlüğü tarafından düzenlenen bir bayrak koşusu sembolik ritüelleri içerisinde barındırması bakımından dikkat çekmektedir. O yıl Samsun'dan başlayıp Ankara'da biten koşuya daha sonra 1942 yılında Erzurum, 1943 yılında Edirne, 1944 yılında ise Hatay eklenecektir. "Ebedi Şef'ten Milli Şef'e" sembolünü taşıyan

bayraklara daha sonra 1943 yılında koşuya başlanan kentten toprak getirilmesi ritüeli de eklenecektir. 19 Mayıs tarihinden önce koşularına başlayan koşucular 19 Mayıs töreninde Ankara 19 Mayıs stadına gelerek getirdikleri bayrak ve toprağı İnönü'ye teslim edecektir (Tur 2013: 92-99).

1949 yılında yapılan törende Harp Okulu öğrencilerinin yaptığı gösteri dikkat çekmiştir. Öğrenciler ülke sınırlarını çizerek etten bir duvar örmüş, elinde meşale tutan bir öğrenci Samsun'dan başlayarak Erzurum ve Sivas üzerinden Ankara'ya gelişi temsil etmiştir (Tur 2013: 134).

5.1.7.2. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı

1925 yılında resmi olarak başlayan 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlamaları ritüelleri olarak şehirlerin afiş ve pankartlarla süslenmesi, yapılan heykellerin açılışı ve Başvekil' in konuşmasının radyodan dinletilmesi ifade edilebilir (Öztürk 2015: 592-593). Kutlamaların organizasyonu CHP Genel Sekreterliği tarafından sağlanmaktadır. Genel Sekreterliğin direktifleri doğrultusunda illerde valilerin başkanlığında kutlama tertip komitesi kutlama programlarını gerçekleştirmektedir.

Bolat tarafından yapılan Cumhuriyet Bayramı kutlamalarının ele alındığı çalışmada (2012: 209-210) 1939-1945 yılları arasında yapılan kutlamalarda bir tekdüzelik olduğu ifade edilmektedir. 1939-1945 tarihleri arasında yapılan 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlamalarına askeri müfrezeler ile birlikte izci bölükleri de katılmıştır. İzicilerin Milli Şef'e ve Cumhuriyete bağlılıklarını bildirdikleri ritüel ile 28 Ekim'de Ankara'da başlayan törenler, Ulus Meydanında Başbakanın bayram açılış konuşması ve Zafer Abidesine çelenk konulması ile devam etmiş, 29 Ekim günü ise TBMM'de Cumhurbaşkanı'nın kabul ve resmigeçit töreni ile devam eden programlar aynı gün balo ve sonrasındaki gün ise halk kürsüleri faaliyeti ile devam ettirilmiştir. Programların şehirlerin çeşitli yerlerine hoparlörler konmak sureti ile yayınlanması da söz konusudur (Bolat 2012: 210).

Çok partili siyasi hayata geçilmesi sonrası Cumhuriyet Bayramlarını İçişleri Bakanlığı ve Savunma Bakanlığı düzenleyecektir. Bu değişiklikle birlikte ilk kaldırılan uygulama halk kürsüleri olmuştur (Bolat 2012: 267). Bir diğer belirgin farklılaşma ise çok partili dönemde bayram kutlamalarında CHP'nin kuruluş yıldönümü de öne çıkarılan unsur olmuş, kutlamalar ile ilgili hazırlanan materyallerde CHP icraatleri öne çıkarılmıştır (Bolat 2012: 270). Kutlamaların basına yansımaları özellikle “cumhuriyet kazanımları” olan fabrika dumanı, modern giyimli yurttaş resimleri üzerinden gerçekleşmiştir (Bolat 2012: 253).

5.1.7.2. 23 Nisan Milli Hakimiyet ve Çocuk Bayramı

1935 yılında daha önce 1 Kasım'da kutlanan Milli Hakimiyet Bayramı 23 Nisan gününe alınacaktır. 1926 yılına kadar TBMM'nin açılışı dolayısı ile Milli Bayram olarak kutlanan 23 Nisan'a 1926 yılında çocuk bayramı da eklenmiştir. Himeye-i Etfal Cemiyeti bünyesinde başlayan ilk kutlamalar Cumhurbaşkanı M. Kemal' in himayelerinde gerçekleştirilecektir (Akın 1997: 92). Bayram kutlamalarının ilk yıllarında “batılı, modern” bir faaliyet olarak çocuk baloları ve uçaklardan şehirlerin üzerine konfetilerle birlikte çocuklar için özdeyişlerin yazılı olduğu kağıtların atıldığı bilinmektedir (Saban 2019: 81).

Bayram kutlamalarının ilk yıllarında Halkevleri kutlamaların mekanı ve düzenleyicisi olarak öne çıkmaktadır (Saban 2019: 83). Halkevlerinde gerçekleştirilen kutlamalar konferans ve müsamere şeklindedir (Temizgüney 2019: 150). Halkevlerinde 23 Nisan kutlamaları kapsamında sergilenen tiyatro oyunlarında eski- yeni çatışmasının işlenerek yeni ve üstün değerler olarak cumhuriyet değerlerinin benimsenmeye çalışıldığı ifade edilebilir (Temizgüney 2019: 161).

Önceki yıllarda başlatılan çocukların 23 Nisan'da Çankaya ziyareti gerçekleştirmesinin, İnönü Dönemi'nde de bir 23 Nisan geleneği olarak sürdürüldüğünü söylemek mümkündür (Temizgüney 2019: 151). Çocukların içerisinde yer aldığı dikkat çekici bir kutlama ritüeli olarak, 1937 yılında çocukların kutlama merasimlerine asker kıyafetleri ile katılıp İstanbul Komutanlığı binasına gitmeleri gösterilebilir (Saban 2019: 84). 23 Nisan kutlamaları ile çocukların gelecekteki rollerine, temsili kıyafetler giydirilerek ve rollerinin “gereklerini” yerine getirmeleri sağlanarak hazırlanmaları sağlamaktadır. Öğrencilere and okutulması uygulaması da bu kapsamda bir “milli şuura vakıf yurttaş yetiştirme faaliyeti” olarak 1933 yılında 23 Nisan'da başlamıştır (Aslan 2011: 78-79).

5.2. DP Dönemi (1950-1960)

Demokrat Parti 22 Mayıs 1950 tarihinde iktidara geldikten sonra 27 Mayıs 1960 tarihine kadar hükümette kalmıştır. 27 Mayıs 1960 tarihinde askeri darbe sonucu iktidarı sonlanana kadar beş farklı hükümet görev yapmış, on defa da Milli Eğitim Bakanı değişmiş, dokuz farklı isim Milli Eğitim Bakanlığı yapmıştır. Demokrat Parti hükümetlerinin tümüne Adnan Menderes başbakanlık yapmıştır. DP iktidarı süresince Cumhurbaşkanlığı görevini Celal Bayar yürütmüştür.

CHP içerisinden çıkan bir ekip tarafından kurulan DP'nin CHP'ye benzer şekilde DP'nin de toplumsal yapıya bakışı sınıflı toplum üzerine değildir. DP'nin kurucularından olan ve DP iktidarı süresince Cumhurbaşkanlığı görevini yürütecek olan Celal Bayar, Türk toplumunun Batı toplumlarından farklı olarak katı sınıf ayrımı içermeyen bir toplum olduğunu ifade etmektedir.

Değişmeyen bu perspektif, ideal gençlik ve ideal vatandaş tanımlamalarında da yine birlik, benzerlik ve teklik vurguları ile karşımıza çıkacaktır.

Tek vücut olarak tasavvur edilen toplumun gençlerine biçilen rol, siyasetin alanı dışında, ileride üstlenecekleri rollere hazırlanmalarıdır. Bu anlamda Demokrat Parti'nin eğitim çağındaki gençlerle siyaset arasındaki mesafeyi, tek parti dönemine benzer şekilde, bilinçli olarak ayarladığı ifade edilebilir. Bunu Adnan Menderes'in ağzından 19 Aralık 1956 tarihli meclis konuşmasında duymak mümkündür. Menderes bu konuşmasında bu iradelerini şu şekilde beyan etmektedir: *“Biz dört senelik muhalefetimizde eğer üniversitelerde ocaklar açsaydık üniversitemizin hali ne olurdu? Biz dört sene orduya ve üniversiteye hiç bir surette siyaseti sokmadık.”* (Öz 2014: 49).

Orduya ve üniversitelere siyaseti sokmayan DP ordu ve üniversiteler dışındaki gençlere ulaşmayı ihmal etmemiştir. 7 Ocak 1954 tarihinde Demokrat Parti gençlik yapılanması olan “Genç Demokratlar Teşkilatı” kurulmuştur. Demokrat Parti'nin kuruluşundan sekiz yıl sonra kurulan gençlik teşkilatının amaçları gençlerin kontrollü bir şekilde siyasetle iştigal etmelerinin, siyaset tecrübesini kazanmalarının sağlanması olarak ifade edilebilir (Öz 2014: 64-66). Bunun yanında belirtilen amaçların biri dikkat çekmektedir. Bu amaç “Türk İnkılaplarını korumak.” amacıdır. Bu ifadeden anlaşılacağı üzere Tek Parti Dönemi'nde yapılan bazı köklü değişikliklerin benimsenmesi ve sahip çıkılması söz konusudur. Bu noktada Birinci Menderes Hükümeti Programı'nda “mille mal olmuş inkılaplara” sahip çıkılacağına belirtildiğini ifade etmek faydalı olacaktır. Bu noktada daha önce belirtildiği şekilde bir ayırım ile inkılaplara sahip çıkılması söz konusudur. Seçicilikle inkılaplara sahip çıkan bu teşkilatın etkin ve uzun soluklu faaliyetlerinden söz etmek mümkün değildir. Aynı şekilde Tek Parti döneminde etkin kullanılan izcilik faaliyetlerinin 1950 sonrasında önceki döneme nazaran etkinliğini kaybettiğini söylemek mümkündür (Bayrak 2010: 169). Genç Kızılay Teşkilatı da bu anlamda DP döneminde geri planda kalmıştır.

5.2.1. Parti Programlarında Gençlik

1946 yılında kurulan Demokrat Parti'nin parti programında, eğitimin amacının gençlerin “yalnız bilimsel ve teknik bilgiyle değil, milli ve insani bütün manevi değerlerle donatılması” olması gerektiği yer almaktadır (Kaplan 1999: 201). Bu anlamda eğitim faaliyetlerinin amacına Tek Parti Dönemi'nde görülmeyen bir ilave olarak “manevi değerler” eklemesi yapılır. DP' nin yetiştirmek istediği genç bilimsel ve teknik bilginin yanında milli ve insani manevi değerlere sahip olmalıdır. Bir diğer farklılık ise din öğretimi alanında karşımıza çıkar. Laikliğin din karşıtlığını içeren yorumu reddedilerek, din eğitimin ve din adamı yetiştirme eğitiminin eğitim programlarına dahil edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Kaplan 1999: 202). Eğitim alanına ilişkin bir diğer farklılık ise öğretmenlerin eğitiminin programda yer alma biçimidir. Programın 35. maddesinde ilköğretimin önemine vurgu

yapılarak “ *Bütün ilkokul öğretmenlerinin aynı şuura ve aynı seviyede bilgiye sahip olmaları esasının göz önünde tutulmasını, bunlar arasında farklı zümrelerin teşekkülüne meydan verilmemesi bakımından, lüzumlu görmekteyiz.*” ifadelerine yer verilmektedir (Demokrat Parti Tüzük ve Programı 1946: 25). Bu anlayış CHP’nin izlediği köy öğretmeni yetiştirme politikasına zıtlık teşkil etmektedir. yine aynı programda 37. Madde’ de teknik eğitimin yaygınlaştırılmasının ekonomik kalkınmaya olumlu etki yapacağı vurgulanmaktadır.

Teknik eğitim konusu 1946 tarihli programda şu şekilde ele alınmaktadır:

“Muhtelif derecelerdeki teknik öğretim kurullarının yurdun her tarafına yaymak yönündeki çalışmaları, eğitim ve öğretim cihâzımızın ekonomik kalkınmamızda da Vazife alması bakımından, yerinde bulmaktayız. Bu çalışmaların iktisadi ihtiyaçlarımızla ayarlanmasını lüzumlu görmekteyiz.”
(Demokrat Parti Tüzük ve Programı 1946: 25)

1946 parti programında yer alan 13. Madde’ de Demokrat Parti’nin yurttaşlık anlayışı şu şekilde ifade edilmiştir: “*Yurttaşlar arasında müşterek bir tarihin kültür ve ülkü birliğine dayanan ve her türlü ayırıcı temayülleri reddeden bir milliyetçilik telakkisine bağlıyız. Partimiz, bütün yurttaşları din ve ırk farkı gözetmeksizin Türk sayar, ve Türk olmanın bütün haklarına sahip tanır. Kanuni vazifelerini yerine getiren her ferde iyi bir yurttaş gözüyle bakarız. Bu ana görüşlerin tatbikatta da yer bulmasına çalışacağız. Eğitim ve öğretim müesseselerimizi, böyle bir milliyetçilik idealinin tahakkukunda vazifeli saymaktayız.*” (Demokrat Parti Tüzük ve Programı 1946). Bu tanıımı Demokratik bir dille antidemokratik bir yurttaşlık tanıımı olarak ifade etmek mümkündür. Bu anlamda DP, CHP’nin yurttaşlık anlayışından çok da farklılaşmamaktadır.

1952 Programında ise DP’nin milliyetçilik anlayışı şu şekilde aktarılır: “*yurttaşlar arasında müşterek bir tarihin kültür ve ülkü birliğine dayanan ve her türlü ayırıcı temayülleri reddeden*” (DP,1952:49). Ancak önceki programda olduğu gibi “bütün yurttaşların din ve ırk farketmeksizin Türk olması durumu devam etmektedir. Bu hususlar dışında önceki programa ek olarak konusunu gençliğin oluşturduğu yeni bir ifadeden bahsetmek mümkün değildir.

Kültür politikaları açısından içeriğine bakıldığında 1946 tarihli programda 39. Madde önem teşkil etmektedir. Bu madde de “*milli ve insani kültür seviyesinin yükselmesini sağlayacak her faaliyeti desteklemek, kanaatimizce, devletin başlıca vazifelerindendir.*” ifadesi kullanılmış, ilim, teknik ve güzel sanatlar birlikte ele alınarak bu hususlarda gelişme katedilmesi için bütün vasıta ve tedbirlere başvurulacağı belirtilmiştir (

https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/917/200805461_1946.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Programın 39. Madde’ sinde ilim, teknik ve güzel sanatlar şu şekilde ele alınmaktadır:

“İlmin, tekniğin ve güzel san’atların suratla gelişmesini sağlamak için bütün, vasıta ve tedbirlere başvurmak, bu cümleden olarak ehliyet ve istidatları teşvik etmek, kütüphaneler, Müzeler, Tiyatrolar, Konservatuarlar kurmak, ciddi neşriyata yardımda bulunmak, Türk dilinin millî bünyesine uygun olarak süratle gelişmesi yolundaki çalışmalara yardım etmek, kısaca, yurdumuzda millî ve insanî kültür seviyesinin yükselmesini sağlayacak her faaliyeti desteklemek, kanaatımızca devletin başlıca vazifelerindendir.”(<https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/917>).

Demokrat Parti’nin 1946 tarihli programında muvazeneli (dengeli) ve ahenkli bir gelişme için her alanda örgütlenme şart görülmüş ve bu düşünce programa 7. Madde’de dahil olmuştur:

“Umumî hayata her bakımından muvazeneli ve ahenkli bir gelişmenin sağlanması için, yalnız siyasî partiler kurulmasını, yani sadece Siyasî sahada teşkilâtlanmış olmâğı kâfi görmüyoruz; milletimizin iktisadî ve içtimâî sahalarda da suretle teşkilâtlanması ve daha Şuurlu bir birlik tecellisi için işçilerin, çiftçilerin, tüccar ve sanayiîçilerin, serbest meslekler mensuplarının, memur ve muallimlerin, yüksek öğretim talebesinin içtimaî ve iktisadî maksatlarla: cemiyetler,; kooperatifler ve sendikalar kurmalarını gerekli buluyoruz.”(<https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/917>).

Madde 12’de de bu minvalde şu ifadeler yer almaktadır: *“Memleketimizin istiklâlîni veya toprak bütünlüğünü bozmayı, yurddaş ana haklarını kayıtlamayı gaye edinen, veya memleket dışındaki siyasî teşekküllere bağlı olan siyasî cemiyet ve partilerin kanton dışı sayılmasını isteriz”*(<https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/917>).

12. Madde’de düşülen şerh yeterli olmamış olacak ki 1951 tarihli DP Programı’nda önceki programa ilaveten 7. Madde’ de belirtilen cemiyet kurma özgürlüğüne “siyasi faaliyetlerin dışında kalmak” şartı eklenmiştir (DP 1952: 48).

Çocuk suçları da DP programında yer edinmektedir. Madde 31 ‘de konuyla ilgili şu ifadeler yer almaktadır: *“Çocuk suçluların, özel bir imtihan ve bakım ile yargılanmaları için büyük şehirlerden başlayarak özel mahkemeler kurulmasını ve cezalarını çekecekleri ayrı işlâh evleri açılmasını lüzumlu görmekteyiz.”*(<https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/917>).

5.2.2. Hükümet Programlarında Gençlik

Birinci Menderes Hükümeti’nin programında gençliğin sahip olması gereken değerler konusunda, 1946’da hazırlanan parti program referans alınacaktır (Taşdöven 2013: 38-39). *“Maddi*

bakımdan ne kadar ilerlemiş olursa olsun, milli ahlakı sarsılmaz esaslara dayanmayan, ruhunda manevi kıymetlere yer vermeyen bir cemiyetin, bugünkü karışık dünya şartları içinde kötü akıbetlere sürükleneceği tabiidir.” görüşü yinelenir (Neziroğlu vd. 2013: 757). Milli ve manevi değerler Demokrat Parti’ nin eğitim anlayışında dışarıda bırakılamaz değerlerdir.

Yapılan seçim neticesinde 22 Mayıs 1950 tarihinde kurulan I. Menderes Hükümeti yukarıda belirtilen hususların yanında eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması hedefini de şu şekilde ifade etmektedir: “Tamamiyle demokratik bir ruh ile ve ilmin son neticelerine göre tespit edilecek geniş ve teferruatlı bir plan içinde mâarif nimetini memleketin her tarafına müsavi şartlarla yaymayı temin edecek kanun tasarılarını hazırlıklarımız biter bitmez yüksek tasvibinize arzedeceğiz.” (Neziroğlu vd. 2013:757). Bunun yanında “aşırı sol cereyanlara” ve “irticai faaliyetlere” karşı bir tutum göze çarpmaktadır programda. Aşırı sol cereyanlar “yıkıcı cereyanlar” olarak tanımlanarak bunlara karşı her türlü hukuki tedbirin alınacağı belirtilmiştir. İrticai faaliyetlerin tahriklerine ise müsaade edilmeyeceği belirtilmiştir (Neziroğlu vd. 2013: 759).

9 Mart 1951 tarihinde kurulan II. Menderes Hükümeti Programı’ Başbakan Adnan Menderes tarafından TBMM kürsüsünde okunmuştur. Programa başlamadan Menderes’in ilk ifadelerinden biri I. Menderes Hükümeti Programı ile arada çok bir fark aramanın gereksiz olacağı yönündedir. Kökü dışarıda olan teşkilatların faaliyetlerinin fikir hürriyeti bağlamında değerlendirilmeyeceği vurgulanır. Eğitim konusunda İlk, orta, yüksek ve teknik eğitimde idarenin birleştirilmesi yoluna girildiği ifade edilir. Teknik öğretim okullarında bölge ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte ustalar yetiştirmek hedefi belirtilir. Doğu bölgesinde bir üniversitenin açılacağı ve köy okullarının özellikle bu anlamda geri kalmış olan doğu illerine ağırlık verileceği ifade edilmektedir. Tüm bunlarla birlikte “*Gençliğini milli karakterine ve ananelerine göre manevi ve insani kıymetlere teçhiz edemiyen bir memlekette ilmin ve teknik bilginin yayılmış olması, hür ve müstakil bir millet olarak yasamanın teminâtı sayılamaz. Gençliğimizin “Vatan” ideali etrafında toplanmasını hareket noktası olarak alıyoruz*” ifadeleri programda kendisine yer bulmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin aynı menşeden gelmelerinin önemi vurgulanmıştır (Neziroğlu vd. 2013: 921-927).

İkinci Menderes Hükümeti Programında ise gençlik ile ilgili olarak şu ifadeler yer almaktadır:

“Memlekette ilk, orta, yüksek ve teknik öğretim şubelerinin bir tek umumi maarif siyasetine göre idare edilmesi yoluna girilmiştir. Bu suretle muhtelif derece ve istikamette maarif müesseselerin ahenkli bir şekilde gelişmeleri sağlanmış olacaktır. Teknik öğretim okullarında ziraat ve yol kalkınmasının makineleşmesine muvazi olarak bölge ihtiyaçlarına lüzumlu ustaları yetiştirmek üzere kurslar ve şubeler kurulacaktır. Köy okulları inşaatında Doğu illeri ile bu iller kadar geri kalmış diğer illerin ihtiyaçları ön planda tutulacak ve köylü vatandaşlarımızın mükellefiyete tabi tutan mevzuat kaldırılacaktır. Doğuda bir üniversitenin temeli atılacaktır. Umumi terbiyemizde milli ve insani hedefleri gözden kaçırmadan ilmi ve pedagojik esaslara göre karakter şahsiyet ve maneviyat

gelişmesine ehemmiyet vereceğiz. Gençliğini milli karakterine ve ananelerine göre manevi ve insani kıymetlere teçhiz edemeyen bir memlekette ilmin ve teknik bilginin yayılmış olması, hür ve müstakil bir millet olarak yaşamının teminâtı sayılamaz. Gençliğimizin “Vatan” ideali etrafında toplanmasını hareket noktası olarak alıyoruz. Tahsil ve terbiyede ilmi usullere sıkı sıkıya bağlı kalacağız.” (Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı Yayınları 1988: 176

1946 tarihli parti programında yer alan öğretmen okullarında tevhit fikrinin “ilk, orta, yüksek ve teknik öğretim şubelerine” sirayet ettiğini söylemek mümkündür. Önceki hükümet programında belirtilen teknik ilerlemenin sağlanması için Teknik Öğretim Okullarında kurslar ve şubeler açılması bu programda da öngörülmüştür. Manevi değerlerin ilmi ve teknik bilgiyi işler kılan, hür ve müstakil milletin garantörü olma pozisyonu bu programda da korunmakta, yanına insani kıymetler de eklenmektedir.

14 Mayıs tarihinde yapılan seçim sonrası 17 Mayıs 1954 tarihinde III. Menderes Hükümeti kurulmuştur. Hükümet programında daha önce kurulan Demokrat parti Hükümetleri’ nin programlarına bağlılık vurgulanır (Neziroğlu vd. 2013: 1010). Bu program, daha çok geçen yılların muhasebesi ile teşekkül etmiştir.

Üçüncü Menderes Hükümeti Programı’nda gençlik konusu daha çok bu alanda yapılan icraatlerin takdimi ile geçmiş, gençliğe dair bir bakış açısı olarak alınabilecek *“Hür ve müstakil bir millet olarak yaşamının teminatını yalnız memleketin maddi kudret ve takatinde değil, aynı zamanda halkın ve gençliğin manevi değerlerle teçhizinde bulan iktidarımızın mâârif sahasına hayati bir ehemmiyet atfetmesi elbetteki tabii idi.”* ifadeleri kullanılmış, manevi değerlerin aktarılması maarif sahasını hayati kılacak, hür ve müstakil bir millet için olan önemini korumuştur (Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı Yayınları 1988: 198).

9 Aralık 1955 tarihli IV. Menderes Hükümeti ve 25 Kasım 1957 tarihli Menderes Hükümetleri’ nin programlarında gençlik konulu herhangi bir ifadeye rastlamak mümkün değildir. Ancak V. Menderes Hükümeti Programı’nda CHP Dönemi’nde iktisadi alanda yaşanan seferberliği hatırlatan ifadelerle rastlamak mümkündür:

“Bu dünyada yalnız basımıza ve kendi kendimize yaşıyor olsak, belki başka bir hayat tarzı ve daha ağır ve bati bir tekâmül seyri takip edip etmemek hususu münakasa görülebilir. Fakat öyle bir vatanda yaşamaktayız ki, hudutlarımızı her tarafa karşı müdafaa etmek mecburiyetindeyiz. Böyle bir müdafaa her şeyden evvel süratle ve bütün şümuliyle iktisadi cihazlarımızda mühim terakkiler kaydetmemizi zaruri kılmaktadır. Çünkü muayyen inkişaf seviyesine ulaşmadıkça vatanın müdafaaası için elzem olan modern bir orduya sahip olabilmek bir hayal olur.” (Neziroğlu vd. 2013: 1201).

Bu noktada CHP dönemi kolektivizminin DP döneminde çok da terkedilmediğini ifade edilebilir. Bu noktada dış düşmana karşı vatan savunmasını, sulh dönemine iktisadi alanda topyekün bir şekilde yapan anlayışı görmek mümkündür. Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere yaşadığımız vatan parçasında bir başına tehditlerden azade bir şekilde değil, dört yanı düşman ile çevrili bir şekilde yaşandığından iktisadi ve dolayısı ile askeri hususlarda güçlenmek, bu hususlarda seferberlik bir zaruret olarak sunulmaktadır.

5.2.3. Yasama Faaliyetlerinin Konusu Olarak Gençlik

Demokrat Parti döneminde konusunu gençliğin oluşturduğu 3 kanundan söz edilebilir. Bunlar Güzel Sanatlarda Fevkalâde İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun, Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun ve Köy Enstitüleriyle İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun dur. Bunlardan Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun ve Köy Enstitüleriyle İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun daha önceki dönemde çıkarılan kanunların revize dilmesinden ibaret iken Güzel Sanatlarda Fevkalâde İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun DP' hükümetinin ürünüdür.

5.2.3.1. Güzel Sanatlarda Fevkalâde İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun

1956 yılında “Güzel Sanatlarda Fevkalâde İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında” Kanun çıkarılmıştır. Kanun güzel sanatlarda yetenekli gençlerin, oluşturulacak bir komisyonun teklifi üzerine gelişimlerini sağlamaları için gerekli imkanlar sağlanarak, Maarif Vekaleti tarafından yurt dışında veya yurt içinde yetiştirilmesini öngörmektedir. Maarif Vekaleti tarafından hazırlanan kanunun gerektirici sebepleri, uzun zamandır Batı medeniyeti ile etkileşimde bulunduğumuz ama geçirmememiz gereken safhaları yeterince hızla kat edemediğimiz belirtilerek, bu safhaların hızla kat edilip batı medeniyeti seviyesine çıkmanın, batı medeniyetine hükmetme seviyesine çıkmanın “mucitlerin, muhterilerin, büyük sanatkârların bir an önce yetişmesini sağlamak” ile mümkün olacağı savı üzerinden inşa edilmiştir. Maarif Vekaletine göre yeterli insan kaynağı vardır fakat bu kaynak “hakkiyle kullanılmamış(tır)”. Bu kaynağın hakkıyla kullanılması için teşhisi nisbeten kolay olan güzel sanatlardan başlanarak memleketin yetenekli gençleri bulunmalı ve gerekli imkanlara kavuşturulmalıdır (T. C. Başvekâlet, 27.01. 1955, Kanunlar ve Kararlar, Tetkik Dairesi, Sayı: 71-2876, s.225).

5.2.3.2. Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun

1949 yılında çıkarılan Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun 1955 yılında önce belli hususlar düzeltilmek üzere kanun teklifi verilmiş sonrasında ilgili encümende (komisyon) görüşülen teklif büyük ölçüde yeniden düzenlenerek 1957 yılında 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun olarak kabul edilmiştir. Yapılan değişiklikle korunmaya muhtaç çocuk tanımı değiştirilmiş, bu tanım “*Beden, ruh ve ahlâk gelişmeleri tehlikede olup: Ana ve babasız, Ana ve babası belli olmayan, Ana ve babası tarafından terk edilen, Ana ve babası tarafından ihmal edilip fuhşa, dilenciliğe, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanmaya veya serseriliğe sürüklenmek tehlikesine mânız bulunan, Çocuklara (Korunmaya muhtaç çocuklar) denir.*” şeklini almıştır (Resmî Gazete ile ilam: 24.05.1957, Sayı:9615.). Yapılan değişiklik teklifinin ilk maddesi ile korunmaya muhtaç çocukların reşit oluncaya kadar kurulan müesseselerde bakılması hükme bağlanmıştır. Bu kapsamda önceki kanunla getirilen çocukların bakımında mahalli yükümlülük kaldırılmıştır. Yine değiştirilen haliyle yeni kanunda belediyelerin bünyesinde kurulacak birliklerin çocuk bakım ve yetiştirme tesislerini kurması ve gerekli mesleki eğitimi sağlaması öngörülmektedir. Bakıma muhtaç çocukların tespitinde ise artık memurların ilgili mülki idari amire bildirmesi ile süreç işletilmektedir. Önceki kanunun içerdiği yöntem vatandaş ihbarı üzerine kurulurken, yeterli bilinçlenme oluşmadığı için korunmaya muhtaç çocukların tespitinde yaşanan eksikliğin giderilmeye çalışıldığı kanun teklifinde belirtilmektedir. Yapılan bu değişikliklerin bir diğeri de ilkokulu bitiren çocukların meslek okullarına geçişinin önünün açılmasıdır. Kanun teklifinde yatılı parasız okulu kazanan yardıma muhtaç çocukların azlığına dikkat çekilerek, çıraklık ilişkisi ile meslek öğrenmenin güçlüğü üzerinden meslek okullarına yönlendirme yapılması fikri gerekçelendirilmiştir. Bu teklif kanun değişikliğine yansısı da ilkokul sonrası mesleki ve yatılı eğitime devam edecek olanların “kabiliyet göstereneler” sınırlı tutulduğu görülmektedir. Yine bunun dışında kalanları ilkokul sonrası çıraklık beklemektedir.

Yarıma muhtaç çocuklar ile ilgili kanuna bakıldığında ana gayenin bahse konu çocukları, bulundukları dezavantajlı ortamlardan koruyarak eğitimlerini aksatmamalarını ve meslek sahibi olmalarını sağlamaktır. Bu anlamda dönemin yönetim anlayışına göre yardıma muhtaç olmayan çocuğun eğitim alan ve meslek edinme olanağı olan, olduğunu ifade etmek mümkündür.

5.2.3.3. Köy Enstitüleriyle İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun

Bu kanun ile Köy Enstitüleri ile Öğretmen Okulları 1954 yılında birleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan tasarının meclise sunulması Bakanlar Kurulu kararıyla olmuştur. Kanun tasarısında birleşimin gerekçelendirilmesi, enstitülere şehirli öğrenci kabul edilmemesi ve mezun olan

öğretmenlerin köyde kalma mecburiyetinin köy- şehir ikiliği çıkarması, köy enstitülerinden mezun olan öğretmenler ile diğer öğretmenlerin arasında tabi oldukları hükümlerin, hak ve vazifelerin ayrılığı nedeni ile oluşan ikiliğin giderilmesi üzerinden yapılmıştır (TBMM 44 numaralı komisyon raporu 1954). Tasarının görüşüldüğü Milli Eğitim Komisyonu raporunda ise öğretmenleri farklı ekollerden yetişen eğitim sisteminde “gaye- hedef birliğini” sağlamanın güçlüğü vurgulanmaktadır.

5.2.4.DP Dönemi Eğitim Politikası

Demokrat Parti’nin programında eğitimin amacı “gelecek kuşakların milli ve insani bütün manevi değerlerle donatılması” olarak belirtilmiştir (Kaplan 1999: 201). Bu amacın Demokrat parti iktidara geldikten sonra I. Menderes Hükümeti Programına da kendisine yer bulduğunu söylemek mümkündür. Programda “ ruhunda manevi kıymetlere yer vermeyen bir cemiyetin, bugünkü karışık dünya şartları içinde kötü akıbeta sürükleneceği tabiidir” ifadelerine yer verilir (Üstel 2016: 243). Bu doğrultuda Demokrat Parti’nin eğitim alanında ilk icraatlarından biri ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf müfredatlarına zorunlu din dersinin eklenmesi olmuştur (Tozar 2010: 121). Bir takım tepkilerle karşılaşılrsa da dersin devamlılığı sağlanmıştır.

II. Menderes Hükümeti programında da benzer bir yaklaşımla gençliğin vatan etrafında toplanmasının eğitimin temel noktası olacağı vurgulanır (Üstel 2016: 244).

Menderes Dönemi’nde Tek Parti Dönemi’ne kıyasla hümanist değerlerin terk edilmesi ve yerine dini eğitimin yerleştirilmesi bir kırılma olarak ifade edilebilmek ile bereber devamlılıklardan da söz etmek mümkündür. 1948 tarihli İlkokul programı ve 1949 tarihli Ortaokul Programı Demokrat Parti Döneminde de yürürlükte olacak, Tek Parti Dönemi’nde tasarlanan ilkokul ve ortaokul eğitiminin temel ilkeleri Demokrat Parti döneminde de değiştirilmeyecektir. Bu durumun sebeplerinden biri de şüphesiz bahsi geçen programlarda demokratik değerlere yapılan vurgudur. Programlarda okulda demokratik zeminin gerçekleşmesi için öğrenciler arasında imkan ve fırsatların oluşturulması istenmektedir. Bu programların ortak yönünün milliyetçi doktrine verdikleri ağırlık olduğunu söylemek mümkündür. 1948 tarihli Program’da geçen tabir ile “ her ders milli ereklere ulaştıracak birer vasıta olarak” görülmektedir. Programda Yurttaşlık Bilgisi dersinin hedefleri arasında “millet için yaşamanın ve millet için ölmenin Türk çocuğunun ülküsü olduğunun aşılması” yer almaktadır (Üstel 2016: 245-256).

1951 yılında kurulan İkinci Menderes Hükümeti’nin Programı’nda ilk programa göre eğitim konusunda ilk programda belirtilenler tekrarlanır ve eğitimin hareket noktasının gençlerin vatan ideali etrafında toplanması olduğu eklenir (Kaplan 1999: 219).

1954 yılında kurulan Üçüncü Menderes Hükümeti Programı’nda hürriyet ve bağımsızlık için halkın ve gençliğin manevi değerlerle donatılması gerekli görülmüştür. Daha önceki programlarda eğitimde milli değerlere yapılan vurgu yerini sadece manevi değerlere bırakmıştır (Kaplan 1999: 220).

Dördüncü Menderes Hükümeti programında ve Beşinci Menderes Hükümeti programında eğitime ilişkin bir yenilikten söz etmek mümkün değildir. Dördüncü Menderes Hükümeti programında eğitim ile ilgili ifade bulunmazken Beşinci hükümetin programında eğitim dahil tüm devlet işlerinin ülke ihtiyaçları ve imkanlar ölçüsünde geliştirileceği ifade edilmiştir (Torun 2006: 309).

5.2.4.1.Şuralar

Beşinci Milli Eğitim Şurası 1953 yılında toplanmıştır. Şura açılış konuşmasında dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri tarafından ilkokul eğitiminin önemi vurgulanmış yaygınlaştırılması gerektiği görüşü deklare edilmiştir (Taşdöven 2013: 46). Aynı şurada sonraki yıl yürürlüğe girecek ve Köy Enstitüleri ile öğretmen okullarını birleştirecek kanunun tavsiye kararı alınmıştır (Taşdöven 2013: 52). Şurada Ders programının sadece erkeklere göre hazırlandığı, kız öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde programın yenilenmesi gerektiği belirtilmiş, sivil savunmayı öğretecek konuların, milli ve vatani terbiye bakımından etkili faaliyetlerin de ders programına eklenmesi tavsiye edilmiş, kurmay subayların ve savaş görmüş kahramanların öğrenciler ile teması yararlı olabilecek bir faaliyet olarak ifade edilmiştir (Tangülü 2008: 87). Öğretmen okulları için tavsiye olunan milli savunma dersinin programı bu anlamda dikkat çekicidir. CHP dönemi eğitiminde ağır basan militarist anlayış söylem düzeyinde terk edilmişse de eğitimde kısmen yerini korumaktadır. Yine CHP Dönemi ile benzerlik taşıyan hususlara şuranın Hayat Bilgisi dersi ile ilgili tavsiyelerinde görmek mümkündür. Eğitim verilen bölgeye uygun olarak hayat bilgisi konularının öğretmenler tarafından seçilmesi istenir. Bu yaklaşım köy enstitülerinin müfredatının oluşturulmasında izlenen yaklaşımla benzerlik göstermektedir. Benzerliklerden bahsetmek mümkünken kesin bir ayrılıktan da bahsetmek mümkündür. bu kesin ayrılık din dersi programı içeriğinde ortaya çıkmaktadır. Din dersi programında Peygamberimizin ve büyük din adamlarının cazip ve ahlaki değer taşıyan hikaye ve menkıbelerinin yer alması tavsiye edilmiştir (Tangülü 2008: 88-90).

Altıncı Milli Eğitim Şurası 1957 yılında toplanmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Ahmet Özel'in Açılış konuşmasında söylediği şekliyle, “tasarruf devrinden dinamik bir yatırım devrine” geçen ülkenin meslek ve teknik adamlarına olan ihtiyacı artmıştır (MEB 1957: 12-13). Bu ihtiyacı karşılamak için atılacak adımlar şuranın konusunu oluşturmuş, halk eğitimin ve teknik eğitim verecek kurumların yaygınlaştırılması kararlaştırılmıştır.

Altıncı Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlardan biri de kız enstitülerinde verilen aile bilgisi derslerinin ağırlığının arttırılmasıdır (Arıç 2014: 203).

5.2.4.2.Eğitim Programları, Yönetmelikler ve Ders Kitapları

DP dönemi İlkokul ve Ortaokul programları CHP dönemi ile aynı kalmış bu anlamda bir değişikliğe gidilmemiştir. Bu konuda bir devamlılıktan söz etmek mümkün olsa da DP öncesi dönemde eğitimde hümanizme ayrılan alanın DP döneminde daraldığını söylemek mümkündür. 1956 yılında ortaokul birinci ve ikinci sınıflarda seçmeli olarak din dersi müfredata konmuştur (Kaplan 1999: 224). Bu gelişmeyle birlikte öncesinde Din dersinin ilkökul müfredatına eklenmesi halk tarafından memnuniyetle karşılanmış hatta öyle ki okulda verilen din dersi okullaşma oranını ve devamlılığı bile arttırmıştır (Nal 2005: 157).

Demokrat Parti Dönemi'nde liseler için 1952 yılında basılan Tarih I kitabının içeriği Tek Parti Dönemi tarih kitaplarının içeriğine paralel bir seyir izlemektedir. Bu kitapta da Türk Tarihi Tez'ine sadık kalınmıştır. Kitaba göre medeniyetin beşiği olan Orta Asya dan diğer coğrafyalara göç eden Türkler dünyaya medeniyeti yayanlardır. Ancak yine DP döneminde basılan 1956 basım tarihli Tarih II, 1953 basım tarihli Tarih III (Yeni ve Yakın Çağlar), yine 1953 basım tarihli Tarih IV (Yeni ve Yakın Çağlar Tarihinden Seçilmiş İçtimai ve Siyasî Meseleler) isimli tarih kitaplarında Türklerin Müslümanlaştıktan sonraki anlatılarına Tek Parti döneminde kıyasla daha fazla yer verildiğini ifade etmek mümkündür. Tek Parti döneminde kitaplarda Türklerin İslamiyeti kabul ettikten sonra yüksek değerleri temsil eden asli hasletlerinin aşındığı ifade edilirken DP dönemi kitaplarında ise Türklerin İslamiyeti kabulden sonra İslamın bayraktarı olduğu kabulü görülmektedir (Akdağ 2005: 87-116).

1953 yılı itibarıyla Köy Enstitüleri'ndeki müfredatta kültür derslerinin ağırlığı artırılarak, iş yapma pratiğini içerisinde barındıran dersler azaltılmış bu vesile ile şehirlerdeki öğretmen okulları ile aradaki farklılıklar azaltılmış, sonraki yıl da bu okullar birleştirilmiştir (Çatalbaş 2016: 78).

Yurttaşlık eğitiminde de önceki dönem anlayışının terkedildiğini söylemek mümkündür. 1952 tarihli Ortaokul Yurttaşlık bilgisi kitabında demokrasinin ferdi yönü, bireyin “toplumsal ve siyasal meseleler üzerinde hisse” sahibi olması ile açıklanır, her fert bu hissesinin peşine düşmeli sahip çıkmalıdır (Üstel 2016: 272). Bu anlamda DP yurttaşlık anlayışında bütünde anlam bulan bir birey yoktur. Birey bütünde hakkı ve sorumlulukları olan bir parçadır.

Son olarak bir devamlılık olarak DP döneminde önceki dönem icraatlarından olan Olgunlaşma Enstitülerinin devam ettirildiğini ifade etmek mümkündür. 1958 yılında Ankara'da, 1959 yılında Eskişehir'de, 1960 yılında Samsun'da olgunlaşma enstitüleri açılmıştır (Gürçayır 2013: 115).

5.2.5.DP Dönemi Kültür Politikaları

DP iktidarı döneminde kültür politikası izlencesine bakıldığında İsmet İnönü Dönemi'nden farklılaştığı görülmektedir. Bu noktada İsmet İnönü döneminde etkisi ifade edilen hümanist değerlerin yerini milli-manevi değerlere bıraktığını ifade etmek mümkündür. Aynı zamanda İnönü Dönemi kültür

politikalarında aktif rol alan Türk Tarih Kurumu, çalışmalarının odağını değiştirmekle birlikte kısmen önemini korusa da Halkevleri ve Köy enstitülerinin DP döneminde kültür politikaları içerisindeki rollerini ve önemlerini yitirdikleri görülmektedir. Odağını değiştiren Türk Tarih Kurumu'nun Menderes Döneminde çalışmalarını “İslamiyet sonrası Türk Tarihi” üzerine yoğunlaştırdığını söylemek mümkündür.

V. Türk Tarih Kongresi 1956 yılında yapılmıştır. Kongrenin konusunu Eski Anadolu ve Ön Asya, Orta Asya ve Ortaçağ Türk ve Türkiye Tarihi, Osmanlı Tarihi, Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılap Tarihi başlıkları oluşturmaktadır. Çalışmaların odağının değişmesi ile birlikte “önemli günler ve haftalar” başlığı altında önem atfedilen gün ve haftaların niteliğinde de değişmeler meydana gelmiştir. 1956 yılında Katip Çelebi'nin 300. yıl dönümünde anılması için TTK tarafından çalışmalar yapılmıştır (Şahin 2019: 48). Aynı zamanda 1953 yılında yapılan İstanbul'un fethinin 500. Yıl dönümü kutlamalarını da bu minvalde değerlendirmek mümkündür. Benzer şekilde Demokrat Parti Dönemi'nde ziyarete açılan türbelerin arasında 1950 yılında açılan Fatih Sultan Mehmet Han'ın türbesi ve Ebu Eyyub El- Ensari'nin türbesinin de bulunması dikkat çekmekte, 1950-1958 yılları arasında yapılan tarihi eser onarım ve koruma çalışmalarının %80'ini Türk-İslam devletleri dönemine ait eserler oluşturduğu görülmektedir (Güzel 2006: 64). Bu anlamda İslamiyet sonrası Türk tarihine önceki döneme nazaran daha fazla sahip çıkıldığını söylemek mümkündür. 1958 yılında Topkapı Sarayı'nda Kanuni Sultan Süleyman Han Dönemi'nden kalma eşyaların sergilendiği bir sergi yapılmış, serginin maksadı “şerefli mazinin izlerini ziyaretçilerin istifadesine sunmak” olarak ifade edilmiştir (Güzel 2006: 44).

Halkevleri ve Enstitülerin etkisini yitirmesi ve kapatılması sonrası oluşan boşluğu doldurma çabalarından söz etmek mümkündür. Bu kapsamda değerlendirilebilecek bir çaba olarak Ankara'da Türk Kültür Ocakları kurulması ifade edilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevzuatı dahilinde çalışan ocaklar, yetişkinlerin eğitimi, güzel sanatlar, sosyal sağlık (toplum sağlığı), dış münasebetler, propaganda, neşriyat, kütüphaneler, hukuk ve gelir bürosu olmak üzere sekiz büroya ayrılarak faaliyetlerini yürütmüştür. Ancak bu noktada etkin bir faaliyetten söz etmek mümkün değildir.

Okuma yazma öğretme ihtiyacı, seferberliği Tek Parti Dönemi ile sınırlı değildir. Demokrat parti döneminde de bu anlamda bir ihtiyaçtan ve çabadan söz etmek mümkündür. 1959 yılında eğitimcileri askeriye personellerinden teşekkül ettirilen 2 ay süreli “Okuma Yazma Taburları” bu çabanın bir neticesi olarak gösterilebilir. Sakaoğlu (1992: 114) Halk Eğitim Bürosu bünyesinde kurulan Halk Eğitim Merkezleri ve Halk Okuma Odaları ile birlikte Okuma Yazma Taburlarını, kaldırılan Köy Enstitüleri ve Halkevleri'nin boşluğunu doldurma çabası olarak aktarmaktadır. Açılan bu kurumlarda verilen eğitimin içeriğini okuma-yazma, aritmetik ve yurttaşlık bilgisi dersleri oluştururken, etkin bir faaliyetten söz etmek mümkün değildir (Türkoğlu, Uça 2011: 54). Bu anlamda DP dönemi halk eğitimi faaliyetlerinin CHP döneminin gerisinde kaldığını söylemek mümkündür.

1951 yılında Halk Eğitim Şubesi, 1952 yılında Halk Eğitim Bürosu, 1953 yılında Halk eğitim Bürosuna bağlı Halk Okuma Odaları, 1956 yılında da yine Halk Eğitim Bürosuna bağlı Halk Eğitimi Merkezleri açılmış, Halk Okuma Odaları, köy ve bucaklarda, Halk Eğitim Merkezleri ilçelerde faaliyet göstermiştir (Gezer, Ortak 2015: 81).

Ancak bu çabanın büyük fark oluşturduğunu söylemek mümkün değildir. Demokrat Parti iktidarının sonuna gelindiği 1960 yılında okuma yazma bilenlerin genel nüfusa oranı %39 dur. Bu oran Demokrat Parti iktidarı devraldığında %40 olarak ifade edilmektedir. Bir kıyaslama yapılacak ise 1950-1960 yılları arasında Türkiye nüfusunun 24 milyondan 27.800.000'e çıktığını da belirtmek gerekir (Sakaoglu 1992: 12-13).

CHP Dönemi'nde başlayan tercüme faaliyetleri DP Dönemi'nde de devam etmiş, 1950-1960 yılları arasında 199 eser tercüme edilmiştir (Çatalbaş 2014: 111). 1951 yılında milli kütüphanede yer alan eski Türkçe ile yazılmış eserlerin o günün diline çevrilmesi faaliyetleri yürütülmüştür (Kasalı 2010:148).

Bu dönemde radyoda çalınan müziklerin yabancı olması halkın tepkisine neden olmuş, Türkçe müziğin radyo programlarında aldığı süreyi uzatmaya yönelik düzenlemeler yapılmıştır (Çatalbaş,2014:86). Radyo yayınlarında yapılan bir diğer değişiklik ise Cuma günleri Kuran yayını ve kandil gecelerinde yapılan mevlit yayınlarıdır (Çatalbaş 2014: 118).

5.2.6.Milli Bayramlar

Milli bayramların kutlamalarında DP döneminde önceki dönemin ritüellerinin devam ettirildiğini söylemek mümkündür. Önceki dönemde görülmeyen bir farklılık olarak Türklerin İslamiyeti kabulünden sonra yaşamış önemli şahsiyetlerin anılması ile birlikte tarihi bir vakıa olarak İstanbul'un fethinin yıl dönümünün kutlanması ve milli bayramlarda kutlamalarda mehter takımına yer verilmesi ifade edilebilir.

1953 yılında İstanbul'un fethinin 500. yıldönümü kutlamalarında milli bayramlarda görülen cinsten geniş kapsamlı organizasyonlara rastlamak mümkündür. Kutlamalarda diğer illerden gelen oyun ekipleri İstanbul'un meydanlarında gösteriler yapmış, konserler verilmiş, atlı cirit gösterileri sahne almıştır. Kutlamaların 7 Haziran'a kadar sürdüğü ifade edilmektedir (Kasalı 2010: 153).

5.2.6.1. 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı

1950 yılında 19 Mayıs kutlamaları seçim haftasına denk geldiği için 27 Mayıs'a ertelenmiş, önceki yıllardan farklı olarak Askeri Lise öğrencilerinin törenlere katılacağı duyurulmuş, 27 Mayıs' da yapılan kutlamalarda da önceki yıllardan farklı bir ritüele rastlanmamıştır (Tur 2013: 142). 1951 yılında 19 mayıs kutlamalarında Kore savaşına gönderilen Türk askerleri için gösteri yapılmıştır (Duman,

Çetinkaya 2019: 253). Öğrenciler sahaya ay yıldız figürleri çizerek altına “Kore’de” yazmışlardı (Tur 2013: 150). Bu anlamda ulus bilincine katkıda bulunması ve ulus bilincinin arttırılması için kurgulanmış bir ritüele dış politika unsurlarının dahil edilmesi söz konusudur.

1952 yılı ile birlikte programa basın ilgisinin azaldığı görülmüştür, 1954 yılı itibariyle törenlere mehter takımı da dahil edilmiştir. Mehter takımının kutlamalara dahil edildiği yıl yapılan gösterilerde sahaya Anıtkabir ve Atatürk görsellerinin içerisinde yer aldığı bir tablo çizilmiştir (Duman, Çetinkaya 2019: 256).

Demokrat Parti Dönemi’nde 19 Mayıs kutlamalarında değişen bir diğer ayrıntı ise bayrak koşusunun koşucuların iştiraki ile değil artık bisikletçilerin katılımı ile gerçekleştirilmesidir (Duman, Çetinkaya, 2019: 252). Bu değişiklik sonraki yıllarda bu koşuya olan rağbeti azaltan etkenlerden biri olarak eleştirilecektir.

Duman ve Çetin (2019:256) basına yansıyan haberler üzerinden Demokrat Parti Dönemi 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı kutlamalarını ele aldıkları çalışmalarında İnönü Dönemi ile Demokrat Parti Dönemi kutlama programları arasında farklılığın azlığına işaret etmektedir. Devamlılığın sembolik göstergelerini kutlamalarda da görmek mümkündür. 1955 yılında yapılan Gençlik ve Bayrak Koşusu sonunda Ankara’ya getirip Cumhurbaşkanı Celal Bayar’a teslim edeceği bayrağın üzerinde İnönü döneminde yazan “Ebedi Şef’ten Milli Şef’e” ifadesine benzer şekilde “Ebedi Şef’ten Resicumhur’a” ifadesi yer almaktadır (Duman, Çetinkaya, 2019:257). Geleneğin devam ettirilmesinin yanında geleneğe ek yapılması da söz konusudur. 1958 yılında bayrak koşusu ile getirilen topraklara Kıbrıs toprağı da eklenmiştir (Tur 2013: 169). Bir diğer benzerlik olarak ise Demokrat Parti Dönemi’nde de 19 Mayıs günlerinde irili ufaklı Atatürk heykellerinin açılmasıdır. CHP gibi DP’de 19 Mayıs günlerinde Atatürk heykeli açılışları yapmıştır.

Cumhuriyet Bayramı kutlamalarında DP Dönemi’nde göze çarpan ilk değişiklik devlet büyüklerinin radyodan yaptıkları konuşmaların yapılmaması ve önceki yıllarda düzenlenen Cumhuriyet Balolarının kutlama programından çıkarılmış, mehter takımının kutlama programlarına eklenmiş olmasıdır (Bolat 2007: 296-299).

5.2.6.2. 23 Nisan Kutlamaları

DP Dönemi’nde önceki dönem 23 Nisan kutlamaları içerisinde yer alan çocuk baloları, sinema gösterimi ve diğer benzeri faaliyetlerin sürdürüldüğünü söylemek mümkündür (Temizgüney 2019: 154-158). Halkevlerinin DP Dönemi’nde kapatılması sonrası 23 Nisan kutlamaları Çocuk Esirgeme Kurumu bünyesinde gerçekleştirilmiş, bu dönemde çoğu 23 Nisan kutlaması siyasetin gölgesinde kalmıştır (Temizgüney 2019: 169).

5.2.6.3. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı

DP iktidarı sonrası ilk 29 Ekim kutlamaları için yayınlanan bakanlar kurulu kararında önceki dönemde olduğu gibi geçit töreni düzenlenmesi öngörülmüştür. Geçit törenine askerler ile birlikte okulların ve izcilerin katılması gerektiği de yine bakanlar kurulu kararında yer almaktadır. Bu kararnamede önceki dönem ile benzer uygulamalara rastlansa da farklılıklar da bulunmaktadır. Önceki dönemden farklılaşılan nokta ise kutlamalar için balo düzenlenmemesi olmaktadır.

1954 yılı itibari ile izcilerin katılımı sınırlandırılmış, Ankara'ya diğer illerden izcilerin getirilmesine son verilmiş olsa da DP dönemi 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlamaları önceki dönem ile büyük benzerlikler göstermektedir (Bolat 2012: 330).



6. SONUÇ

Ulus devletler inşa ettikleri kimliği uyruklarına gençlik dönemi için tasarlanan faaliyetler ile benimsetmiştir. Bu durum Mustafa Kemal Atatürk'ün ölümü sonrası Cumhurbaşkanı olan İsmet İnönü döneminde de geçerliliğini korumaktadır.

İnönü Dönemi'nin ilk yıllarında Erken Cumhuriyet Dönemi Gençlik politikalarının sürdürüldüğü ifade edilebilir. Bu süreklilik parti programlarına da yansımıştır. Gençlere verilen bahtiyarlığı millete hizmette arama görevi bu programlardaki ortak noktadır. Bu öğüt millete hizmet etmenin gereklerini tanımlayanlara gençlerin tabiyetini sağlamak içindir. Genç nüfus bu dönemde teknik eğitimle donatılması, ve ülke ihtiyaçlarına göre değerlendirilmesi gereken işgücü kaynağı olarak sıkça ifade edilmiştir. II. Saraçoğlu Hükümeti Programı'nda ifade edilen “bilgili ve verimli vatandaş adedini arttırmak” gayesi bu durumu ortaya koymaktadır. Burada vatandaş olarak ifade edilen Tek Parti Dönemi içerisinde tanımlanan parti ilkelerine sadık, yapılan devrimi içselleştirmiş bireylerdir. Bu dönemde Köy enstitülerinin kuruluşu, Korumaya Muhtaç Çocuklar Kanunu aynı noktaya işret etmektedir. Gençleri meslek erbabı ve vatana sadık yurttaşlar olarak yetiştirmek öncelikler arasındadır. Gençlerin sadece teknik bilgi ile donanarak bir mücadele sahası olarak iktisadi alanda ülkelerine hizmet etmeleri yetmemekte, gençler tüm tabiyet sahalarında tanımlanan ölçülerle devlete ve resmi ideolojiye bağlılıkla mükellef kılınmaktadır.

Eğitim politikaları çerçevesinde dönemin gençleri, İnönü Dönemi'nde Atatürk döneminden miras alınan laiklik ve batılılaşmanın yanına hümanist değerler de eklenerek maarif faaliyetlerine tabi tutulmuştur. Bu noktada yeni neslin zihin yapısının kökten değiştirilmesi, cumhuriyet öncesi dönem ile bağların koparılma istenmesi söz konusudur. Eğitim ile gençler Parti ilkelerine sıkı sıkıya bağlı yurttaşlar olarak yetiştirilmek istenmiştir. Din de devri sabığın kurucu unsurlarından biri olarak kabul edilmiş, eskinin savunucularının buluşma noktası olarak kodlanarak kamusal alandan dışlanmış, 1949 yılına kadar eğitim sisteminin dışında tutulmuş, yeni kurgunun içerisine dahil edilmemiştir. Yeni kurguda milli değerler ve hümanist, batılı değerler yan yana sunulmuştur. Hem milli olmak hem de “batılı bir laik” olmak bir çelişki oluşturmamaktadır, çünkü İsmet İnönü Türkiye'si kültürü ile birlikte Batı Medeniyetine eklenmek istenmektedir. Yeni Cumhuriyetin devrimlerinin taşıyıcısı olacak gençler bu minvalde yetiştirilmektedir. Devrimlerin taşıyıcısı olan gençleri yetiştirecek öğretmenlere de bu dönemde özel bir önem atfedilmiştir. Köy Enstitüleri kurularak hem eğitimin kırsala kadar uzanması ve kırsaldaki halkın vatandaşlaştırılması hem de Cumhuriyet'in sadık savunucusu olacak öğretmenlerin yetiştirilmesi için çaba sarfedilmiştir.

Bu dönemde gençlerin bedeni de sadece gençlere ait değildir. Atatürk'ün ölümünden 3 ay önce çıkarılan ve uygulama aşamasına İnönü döneminde geçen Beden Terbiyesi Kanunu, “Yurttaşın fiziki kabiliyetlerini, ulusal ve inkılapçı amaçlara göre” geliştirmek için çıkarılmıştır. Düzenlemede spor ile vatandaşlarına yüksek beden vasıfları kazandıran “Garp memleketleri” örnek alınmıştır. Gençler, yasa ile belirlenen esaslara göre her an vatan savunmasına hazır, “Yurdu korumaya daima Hazır!” bir şekilde askeri uzmanların gözetiminde spor faaliyetleri ile, sporun rekabeti barındırmayan, kitleleri düzene sokan şekli ile meşgul olmuştur. Bu noktada izlenen politikanın, devletin gençlerin bedeni üzerindeki hakimiyeti noktasında dönemin Mussolini İtalya'sı ve Hitler Almanya'sı ile büyük benzerlikler taşıdığını söylemek mümkündür.

Bu dönemde kültür politikalarına Türk Tarih Kurumu, Halkevleri ve Köy Enstitüleri eşgüdümlü bir şekilde kullanılmış, kurgulanan yeni Türk kimliğine ait yeni bir düşünce dünyası inşa edilmeye çalışılmış, yapılan dil inkılabı ile de bu çaba desteklenmiştir. Bu noktada İsmet İnönü Dönemi itibari ile kültür politikalarında da hümanist ve batılı değerlerin ağır bastığını söylemek mümkündür. Tarih kitaplarında ağırlıklı olarak Yunan ve Roma Tarihi'ne yer verilmiş, dili yabancı etkilerden koruma gerekçesi ile atılan sözcüklerin yeri Latince ve Yunanca kelimeler ile doldurulmuş, Halkevlerinin ve Köy Enstitülerinin faaliyetlerine de bu anlayış hakim olmuştur.

Milli bayram kutlamalarında bakıldığında ise İsmet İnönü dönemi'nde yine ağırlıklı olarak Atatürk dönemi ritüellerinin sürdürüldüğünü söylemek mümkündür. önceki dönemde görülmeyen bir farklılık olarak bayrak koşusu 1942 yılında başlatılmış. Gençler çeşitli illerden vatan topraklarını yanlarında getirerek üzerinde "Ebedi Şef'ten Milli Şefe" yazısı bulunan bayrak ile birlikte bayram sabahı Milli Şef'e sunmuştur. Vatanın birliği ve bütünlüğü, yönetim geleneğinin devamlılığı ve milli şefin konumu ile ilgili olarak detaylarla bezeli bu ritüel uzun yıllar sürdürülmüştür. Gençlere bayram kutlamalarında verilen rol hep vatanın sembolleri ile bütünleşmelerine yönelik olmuştur.

DP Dönemi ile birlikte gençlik politikalarında yaşanan ilk değişiklik gençliğin eğitiminde manevi değerlerin ön plana çıkarılması olmuştur. Teknik eğitimin yaygınlaştırılması konusunda önceki dönem ile aynı kanaatlere sahip olan Menderes yönetimi gençleri bilimsel, teknik ve manevi değerlerle donatarak ayırıcı temayülleri reddeden bir perspektif ile birlik bütünlük içinde görmek istemektedir. Komünizm tehlikesi DP Dönemi tehdit algılamasında önemli yere sahiptir. "Kökü dışarıda olan teşkilatların" faaliyetlerinin fikir hürriyeti bağlamında değerlendirilmeyeceği ifade edilir. Gençleri bu tehditte korumanın görev edinildiğini ve gençlik tasavvuruna bu tehdit algısının etkilerinin olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu dönemde gençliğin manevi değerlerle birlikte sık sık anılması bu tehdit algısının ürünü olarak ifade edilebilir. Din dersinin müfredata girmesi de yine bu minvalde değerlendirilebilir.

Önceki dönemde gençlik mevzusunda sıkça zikredilen batılılık ve laiklik DP Döneminde karşımıza çıkmamaktadır. Bunun yerine yasama faaliyetlerinde gençliği konu edinen faaliyetlerde de görüldüğü üzere gençler batıya eklemlenme değil batı seviyesini yakalayıp geçme hedefi ile güdümlenmektedir. İnönü Dönemi müfredatında önemli yer kaplayan hümanist değerler ile birlikte Yunan ve Roma tarihi anlatılarının DP Dönemi'nde kademeli olarak yerini Manevi değerlere ve İslamiyet sonrası Türk Tarihi anlatılarına bıraktığını söylemek mümkündür. Yine ziyarete açılan türbeler ve devlet eliyle düzenlenen sanatsal faaliyetlerin içeriği kültür hayatında Türk-İslam etkisinin bu dönemde arttırılmak istendiğini göstermektedir. Vatandaşlık eğitiminde ise önceki döneme nazaran bir farklılık olarak "bireyin toplumsal meselelerde hisse sahibi olması" söylemi öne çıkmaktadır. Birey bütünde anlam bulmaktan ziyade bütünün anlamlı bir parçası olmaktadır.

Menderes yönetimi eğitimde Doğu Bölgesi'nin geri kaldığını bu bölgeye yoğunlaşmak gerektiğini ifade etmektedir. Bu gerekliliğin ifadesi ile birlikte önceki dönemde eğitimin yaygınlaşması için açılan Köy enstitüleri ve Halkevleri gibi kurumların DP Döneminde etkisizleştirilerek faaliyetlerine son verildiğini de belirtmek gerekmektedir. Bununla birlikte önceki dönemde devralınan okul eğitimi müfredatlarında yer alan militarist öğeler Menderes yönetimini rahatsız etmemektedir. Aksine savaş görmüş kahramanların öğrenciler ile teması gerekli görülmekte sivil savunma derslerinin de müfredata eklenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Milli bayramların kutlamalarına bakıldığında ise DP Dönemi ile İsmet İnönü Dönemleri ciddi farklılıklar ile birlikte bir süreklilikten söz etmek mümkündür. Farklılıklar olarak resmi bayram kutlamalarında DP Dönemi'nde balo düzenlenmemesi ve kutlama törenlerine mehter takımının dahil edilmesi ifade edilebilir. İstanbul'un fetih yıldönümünün kutlanması da yine İsmet İnönü Döneminde görülmeyen bir kutlama olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzerlikler ise geçit törenleri ile birlikte bayram kutlamalarında Atatürk heykellerinin açılması, bayrak koşusunun "Ebedi Şeften Reisicumhura" sloganı ile devam ettirilmesi ifade edilebilir.

İnönü Döneminde de Menderes Döneminde de gençler ile siyaset arasındaki mesafe dikkat ile ayarlanmaya çalışılmıştır. 1947 yılında yapılan CHP 7. Tüzük görüşmelerinde partiye üyelik yaşının 18'e düşürülmesi görüşülmüş fakat eğitim çağındaki gençlerin siyasete girmesinin uygun olmayacağı düşüncesi ile üyelik yaşı 22 olarak kalmıştır. Adnan Menderes' de 1956 yılında yaptığı bir konuşmada Üniversitelerde ocak açmamama nedenlerinin üniversiteli gençleri siyasetin içine çekmek istememeleri olduğunu ifade etmiştir.

CHP Döneminde ideal gencin sahip olması gereken, gençlere aktarılan bilgiler hümanist, teknik ve milli içerikli iken DP döneminde bu aktarım manevi, teknik ve milli değerler üzerinden gerçekleşmiştir.

CHP ve DP Dönemleri Gençlik Politikaları açısından kırılmalar ve süreklilikler açısından incelendiğinde sürekliliklerin ve kırılmaların bir arada bulunduğu görülecektir. Menderes yönetiminin önceki dönemde yapılan düzenlemelere seçicilikle beraber sahip çıkması söz konusu olmaktadır. İnönü Döneminde yapılan İlkokul ve Ortaokul Eğitim Programları DP Döneminde de yürürlükte kalmıştır. Topluma bakışları benzerlikler teşkil etmekte, iki dönemde de Türk Milleti iş bölümü olan fakat sınıf ayrımı bulunmayan bir kitle olarak görülmüş, birlik bütünlüğe vurgu hep görünür olmuştur. Ancak CHP Döneminde yoğunluğu fazla olan gençler üzerinden yeni rejimin meşruiyetini inşa etme çabasının DP döneminde yoğunluğunu kaybettiğini ifade etmek mümkündür.



KAYNAKÇA

Kitaplar

Akın, Y. (2014), *Gürbüz ve Yavuz Evlatlar: Erken Cumhuriyet'te Beden Terbiyesi ve Spor*, İstanbul:İletişim.

Anderson, J. (1994). *Public Polymaking: An Introduction*, Geneva: Huoghton Mifflin.

Arendt, H. (2006). *İnsanlık Durumu* (3. Baskı), İstanbul: İletişim Yayınları.

- Atatürk, K. M. (2018). *Medeni Bilgiler* (10. Baskı), İstanbul: Örgün Yayınevi 1969.
- Ateş, Y. S. (2012), *Asker Evlatlar Yetiştirmek 2. Meşrutiyet Dönemi' nde Beden Terbiyesi, Askeri Talim ve Paramiliter Gençlik Örgütleri*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aydın, B. M. (2008), *Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması*, Ankara: Anı Yay.
- Aytekin, H, (1991), *İttihâd ve Terakkî dönemi eğitim yönetimi*, Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi.
- Baban, F. (2008), “Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluşunda Vatandaşlık ve Ulusal Kimlikler”, Keyman, E. F. (Ed.), *Aydınlanma, Türkiye ve Vatandaşlık*, İstanbul: Osmanlı Bankası Araştırmaları Merkezi: 64-83.
- Baki, E. (2010), *Ulusun İnşası ve Resmi Edebiyat Kanonu*, İstanbul: Libra Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Bayram, A. K. (2007), “Türkiye’de Resmi İdeoloji ve Dönüşüm”, Edt. D. Dursun, B. Duran, H. Al, *Dönüşüm sürecindeki Türkiye: aktörler, alanlar, sorunlar*, İstanbul: Alfa Basım Yayım: 471-499
- Beşikçi, İ. vd. (2013), “Türk Siyasal Hayatı: Resmi İdeoloji, Kemalizm ve Kürtler”, Altınörs, Alp (Ed.), *Resmi İdeoloji ve Kemalizm* (s.11-25) İçinde. İstanbul: Ceylan Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1995), *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi, Araştırma-İnceleme Dizisi*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Birtek, F.(2008). “Aydınlanma, Vatandaşlık ve Siyasi Rejimler”, Keyman, E. F. (Ed.), *Aydınlanma, Türkiye ve Vatandaşlık*, İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi: 18-26.
- Buğra, A. (2008), “Sosyal Haklar ve Eşit Vatandaşlık Kavramı”, Keyman, E. F. (Ed.), *Aydınlanma, Türkiye ve Vatandaşlık*, İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi: 159-170.
- Bumın, K. (2013), *Batı’da devlet ve çocuk*, İstanbul: Çizgi kitabevi.
- C.H.P.(1939), *Cumhuriyet Halk Partisi Programı*, Ankara: Ulus Basımevi.
- C.H.P. (1943), *Cumhuriyet Halk Partisi Programı*, Ankara: Zerbamat Basımevi.
- C. H. P. (1939), *C.H.P. Nizamnamesi*, Ankara: Ulus Basımevi.
- Cumhuriyet Halk Partisi Programı* (1935), Ankara: Devlet Matbaası.
- CHP (1942), *Halkevleri ve Halkodaları*.
- Çatalbaş, S. G. , Koç, N. (2016), *DEMOKRAT PARTİ DÖNEMİ KÜLTÜR POLİTİKALARI (1950-1960)*.
- Çelik, A. (2008), “Vatandaşlık, Demokratikleşme ve Toplu İşçi Hakları: Yüzyıllık Vesayetçi Gelenek (1908-2008)”, Keyman, E. F. (Ed.), *Aydınlanma, Türkiye ve Vatandaşlık*, İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi: 27-37.

- Çelik, H. (2019), *Vatandaşlık Eğitimi Üzerine*, İstanbul: Kriter.
- Demokrat Parti (1952), *Demokrat Parti Tüzük ve Programı*, Ankara: Güneş Matbaacılık.
- Demokrat Parti Tüzük ve Programı (1946), Ankara.
- Denstad, F. Y. (2014), *Ulusal gençlik stratejisi nasıl geliştirilir?: gençlik politikaları kılavuzu*, İstanbul:İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dogliani, P. (2009), “Propaganda and Youth.”, edited by R. J. B. Bosworth, *Oxford Handbook of Fascism*, Oxford: Oxford University Press: 185–202.
- DYE, T. R. (1992), *Understanding public policy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.*
- Erdoğan, A. (2000), *CHP Tüzükleri- Düny Bugünü*, Ankara: Barok Matbaacılık.
- Ertürk, E. (2008), “Yeni Ders Kitaplarında Milliyetçi Söylem ve Vatandaşlık Anlayışının Dönüşümü”. Keyman, E. F. (Ed.), *Aydınlanma, Türkiye ve Vatandaşlık*, İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi: 38-63.
- Foucault, M. (2013), *Güvenlik, toprak, nüfus: Collège de France dersleri (1977-1978)*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Foucault, M. (2015), *Biyopolitikanın doğuşu*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Frohock, F. M. (1979), *Public policy: Scope and logic*, NJ: Prentice-Hall.
- Habermas, J. (2004), *Kamusal Alan*, Der. ve Çev. Özbek, M., İstanbul: Hil Yayın: 95-102.
- Heywood, C.(2017), *A history of childhood*, John Wiley & Sons.
- Hobsbawm, E. (2012), *The invention of tradition*, Cambridge University Press
- Hükümetler ve Programları I 1920 – 1960* (1988), Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı Yayınları.
- İğdemir, U. (1994), *Cumhuriyetin 50. Yılında Türk Tarih Kurumu*, Ankara: TTK Yayınları.
- İnan, A. (1939), *Atatürk ve Tarih Tezi*, Belleten, C.III, S. 10, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Jann, W., Wegrich, K. (2017), “Theories of the policy cycle”, In: *Handbook of public policy analysis*. Routledge, p. 69-88.
- Kadıoğlu, A. G. (2008), “Aydınlanma, Vatandaşlık ve Kadın: Türkiye Örneği”, Keyman, E. F. (Ed.), *Aydınlanma, Türkiye ve Vatandaşlık*, İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi: 83-96.
- Kaplan, İ. (1999), *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Kentel, F. (2008), “Modern Yurttaşlık, İslam ve Gündelik Yaşam. Modern Yurttaşlık, İslam ve Gündelik Yaşam”, Keyman, E. F. (Ed.), *Aydınlanma, Türkiye ve Vatandaşlık*, İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi: 114-132.

Keyman, E. F. (2008), “Kimlik, Vatandaşlık ve Demokratikleşme: Türkiye Örneği”, Keyman, E. F. (Ed.), *Aydınlanma, Türkiye ve Vatandaşlık*, İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi: 7-18.

Lowı, T. J., Ginsburg, B. (1996), *American Government: Freedom and Power*, New York: W.W. Norton & Company.

Lüküslü, D. (2008), “Günümüz Türkiye gençliği: ne kayıp bir kuşak ne de ülkenin aydınlık geleceği”, Keyman, E. F. (Ed.), *Aydınlanma, Türkiye ve Vatandaşlık*, İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi: 287-297.

Narter, M. (2004), *Cumhuriyet Algısı Siyasetin Gençlerin Kimliğindeki Yeri* (1. Baskı), İstanbul: Alfa Yayınları.

Neziroğlu, İ., Yılmaz, T., Erdem E., G., *Hükümetler, programları ve genel kurul görüşmeleri*, Türkiye Büyük Millet Meclisi.

Özbay, H., Öztürk, E. (1992), *Gençlik*, İstanbul: İletişim.

Özkırımlı, U. (2017), *Milliyetçilik kuramları: eleştirel bir bakış*, Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Polat, K. (2009), *Heil Hitler*, İstanbul: Yeni Yüzyıl Yayınları.

Polatel, M. (2013), “Kemalizm ve Gayrimüslimler”, Altınörs, A. (Ed.), *Resmi İdeoloji ve Kemalizm*, İstanbul: Ceylan Yayıncılık: 70-82.

Postman, N. (1994), *The Disappearance of Childhood*, New York: Vintage Books.

Redding, K. A. (2004), *Growing up in Hitler's shadow: remembering youth in postwar Berlin*, Greenwood Publishing Group.

Rogers, A., Smith, M. K. (2003), *Introducing Youth Work and Informal Education*, London: George Williams College.

Rona, T. E. (1939), *Yurttaşlık Bilgisi Dersleri*, İstanbul: Maarif Matbaası.

Sakaoğlu, N. (1992), *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Schirach, B. V. (1934), *Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt* (Leipzig).

Sezer, S. (2013), “Kemalizm ve Emekçiler: Sınıf Yok, İş Bölümü Var”. Altınörs, A. (Ed.), *Resmi İdeoloji ve Kemalizm*, İstanbul: Ceylan Yayıncılık: 94-108.

Sıurala, L. (2006), A European framework for youth policy. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Sıdney, M. S. (2017), "Policy formulation: design and tools.", In: *Handbook of public policy analysis*. Routledge: p. 105-114.

Spinoza, B. (2018), *Politik inceleme*, M. Erşen, Çev., Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Şimşek, S. (2002), *Bir İdeolojik Seferberlik Deneyimi Halkevleri, 1932-1951*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Şentürk, N. S. (2008), "Türkiye'de Vatandaşlık: Anayasal ve Yasal Düzenlemeler Işığında Bir İnceleme", Keyman, E. F. (Ed.), *Aydınlanma, Türkiye ve Vatandaşlık*, İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi: 27-37.

Tanör, B. (1998), *Osmanlı-Türk anayasal gelişmeleri:(1789-1980)*, Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık Ticaret ve Sanayi AŞ.

Taşkıran, T. (1945), *Türk Ahlakının İlkeleri*, İstanbul: Maarif Matbaası.

Torun, E. (2006), *II. Dünya Savaşı Sonrası Türkiye'de Kültürel Değişimler -İç ve Dış Etkenler- (1945-1960)*, Antalya: Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Yayınları.

Üstel, F. (2016), " *Makbul Vatandaş* " ın *Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi* (7. Baskı), İstanbul: İletişim Yayınları.

Üstel, F. (1999), *Yurttaşlık ve Demokrasi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Üstel, F. (2013), "Bir Vatandaşlık Projesi Olarak Kemalizm", Altınörs, A. (Ed.), *Resmi İdeoloji ve Kemalizm*, İstanbul: Ceylan Yayıncılık: 41-51.

Yentürk, N., Kurtaran, Y., Nemutlu, G. (2008), *Türkiye'de gençlik çalışması ve politikaları*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Yıldız, M., Sobacı, M. Z. (2013), "Kamu Politikası ve Kamu Politikası Analizi: Genel Bir Çerçeve", *Kamu Politikası Kuram ve Uygulama*, Ankara: Liberte Yayınları: 14-44.

Yumul, A. (2008), "Bir Adam Yaratmak", Keyman, E. F. (Ed.), *Aydınlanma, Türkiye ve Vatandaşlık*, İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi: 96-104.

Wilson, R. (2006), *Policy analysis as policy advice. The Oxford handbook of public policy*, 152-185.

Süreli yayımlar

Akçuraoglu Yusuf (Akçura) (1933), “Birinci Türk Tarih Kongresi”, *Ülkü Halkevleri Dergisi*, C.1, S. 1, s. 26.

Akman, E., Argun Ç., Akçay E. Y. (2011), "AVRUPA BİRLİĞİ'NİN DEĞİŞEN NÜFUS YAPISINDA GENÇLER VE AB'NİN GENÇLİK POLİTİKALARI." *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 11.21: 41-72.

Akın, V. (1997),” Nisan Milli Hâkimiyet ve Çocuk Bayramının Tarihçesi”, *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3.

Akman, Ş. T. (2011), “Türk tarih tezi bağlamında erken cumhuriyet dönemi resmi tarih yazımının ideolojik ve politik karakteri”, *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1.1: 80-109.

Akman, E., Argun, Ç. Akçay, E. Y. (2011), “AVRUPA BİRLİĞİ'NİN DEĞİŞEN NÜFUS YAPISINDA GENÇLER VE AB'NİN GENÇLİK POLİTİKALARI”, *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11.21: 41-72.

Amos, K. (2010), “Governance and Governmentality: Relation and Relevance of Two Prominent Social Scientific Concepts For Comparative Education”, *Educação e Pesquisa*, 36.

Anık, M. (2006), “Bir Modernleş (tır) me Projesi Olarak Köy Enstitüleri”, *Divan İlmi Araştırmaları Dergisi*, 11.20: 279-309.

Arıç, A. S. (2014), “TÜRKİYE'DE KIZ ENSTİTÜLERİ: GELENEKTEN GELECEĞE”, *Hacettepe University Journal of Turkish Studies/HÜTAD Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Arastirmalari Dergisi*, 20.

Asutay, H. (2017), “ALMANYA'DA GENÇLİK VE GENÇLİK KÜLTÜRLERİ KAVRAMLARININ TANIMI VE TARİHSEL GELİŞİMİ”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19.1: 59-74.

Balcı, M. (2019) , “TEK PARTİ DÖNEMİ'NDE EĞİTİM ŞÛRALARININ HÜKÜMETLERİN EĞİTİM POLİTİKALARINA ETKİLERİ”, *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 9.17: 143-164.

Bayrak, T. (2010), “İZCİLİĞİN TÜRKİYE'YE GELİŞİ VE GÜNÜMÜZDEKİ GÖRÜNÜMÜ”, *Sosyoloji Dergisi/Journal of Sociology*, 20.

Cannistraro, P. V.(1972), “Mussolini's cultural revolution: fascist or nationalist?” , *Journal of Contemporary History*, 7.3: 115-139.

Çaka, C. (1947), “Gençliğin Yurt Savunmasına Hazırlanması”, *Askeri Mecmua*, Sayı, 142, s. 141-152.

Çetinkaya, S., Duman, D. (2019), “BASINDA DEMOKRAT PARTİ DÖNEMİ 19 MAYIS GENÇLİK VE SPOR BAYRAMI KUTLAMALARI”, *Journal of Modern Turkish History Studies/Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 19.38.

Demir, F. (2011), “KAMU POLİTİKASI VE POLİTİKA ANALİZİ ÇALIŞMALARININ TEORİK ÇERÇEVESİ”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30: 107-120.

Dogliani, P. (2014), "Environment and leisure in Italy during Fascism." *Modern Italy*, 19.3: 247-259.

Elbir, B. , Karakaş Ö. (2007), “Cumhuriyet Dönemi Türk Kültür ve Edebiyatında Hümanizmin Etkileri”, *Turkish Studies*, C.2, S.4.

Erkal, M. E. (1985), “Toplumda Bir Sosyal Grup Olarak Gençlik”, *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 43.1-4.

Gezer, M., Ortak, Ş. (2015), “Demokrat Parti iktidarının halk eğitimi politikaları”, *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 80-108.

Gümüşel, G. (2017), "Erkekler İçin Askerliğe Hazırlık Dersleri.", *ÇANAKKALE ARAŞTIRMALARI TÜRK YILLIĞI*, 22:1-40.

Güven, İ. (2003), “Osmanlı'dan günümüze izciliğin gelişimi ve Türk eğitim tarihindeki yeri”, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 36 (1) , 65-73 . DOI: 10.1501/Egifak_0000000077

Huang, R. (2002), “On the Nature of Public Policy”, *Chinese Public Administration Review*, 1(3-4), s.275-282.

İnanır, S. (2005), “Bildiğimiz gençliğin sonu. Halleriyle İmajlarıyla Gençlik”, *Birikim Dergisi*, 196.

İleri, T. (2019), "CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARI BAĞLAMINDA KIZ ENSTİTÜLERİ'NİN TÜRK MODERNLEŞMESİNDEKİ YERİ VE ÖNEMİ", *Atatürk Yolu Dergisi* 0: 193-226 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ankuayd/issue/51828/674286>

Karadoğan, U. C. (2019), ““Çocuk ve Çocukluk” Kavramının Tarihsel Süreçte Değerlendirilmesi”, *ÇOCUK VE MEDENİYET DERGİSİ*, 4.7.

Kerr, D. (1999), “Citizenship education in the curriculum: An international review”, *School Field*, 10.3/4: 5-32.

Ledeen, M. A. (1969), "Italian fascism and youth." *Journal of Contemporary History*,4.3: 137-154.

Lüküslü, D. (2016), "Creating a pious generation: youth and education policies of the AKP in Turkey", *Southeast European and Black Sea Studies*, 16.4: 637-649.

Nal, S., (2005), "Demokrat Partinin Din Siyaseti (1950-1954)", *Ankara SBF Dergisi*, C. 60, Say.3, s. 157.

Olgun, H. B. (2017), "Jürgen Habermas, Hannah Arendt ve Richard Sennett'in kamusal alan yaklaşımları", *Sosyolojik Düşün*, 2.1: 45-54.

Özdemir, Y., Aktaş, E. (2011), "Halkevleri (1932'den 1951'e)", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 45: 235-262.

Öztürk, G. (2015), "Niğde'de Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları (1926-1948)", *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14.3.

Öztürk, Y. (2018), "30 Ağustos Zafer ve Tayyare Bayramı Kutlamaları: Amaç, Süreç ve Kazanımlar.", *History Studies* (13094688) 10.9.

Sayılır, B. (2014), "30 Ağustos Zafer Bayramı Kanunu, İlk Zafer Kutlaması ve Büyük Taarruz İle İlgili Bazı Bilgiler.", *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ*,12.16 (30): 89-114.

Soydan, A. (2002), "Kadın Kimliğinin Oluşması Çerçevesinde Mesleki Teknik Eğitim (Cumhuriyet İdeolojisinin Kuruluş Sürecinde Kız Enstitüleri 1923-1940)", *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 1.

Stachura, P. D. (1973), "The Ideology of the Hitler Youth in the Kampzfelt.", *Journal of Contemporary History*, 8.3: 155-167.

Temizgüney, F. (2019), "Demokrat Parti Dönemi 23 Nisan Milli Hâkimiyet ve Çocuk Bayramı Kutlamaları", *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 23.1.

Tosun, R. (2002), "Atatürk'ün Türk Tarih Tezi", *Ata Dergisi*, Selçuk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Tezcan, M. (1997), Gençlik sosyolojisi ve antropolojisi araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*.

Türkoğlu, A , Uça, S . (2011), "Türkiye'de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri", *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 2 (2) , 48-62 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33887/375224>.

Tüzen, M. A. (2017), "Liberal Öğretinin Komüniteryan Eleştirisi", *Mavi Atlas*, 5.2: 517-529.

Tyldesley, M. (2006), "The German youth movement and National Socialism: some views from Britain." Journal of contemporary history 41.1: 21-34.

Yılmaz, Z. (2006), "ÖZEL ALAN-KAMUSAL ALAN AYRIMININ TARİHSEL TEMELLERİ ANTİK YUNAN", Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14: 359-371.

Yükselbaba, Ü. (2008), "KAMUSAL ALAN MODELLERİ VE BU MODELLERİN BAĞLAMLARI", İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, 66.2: 227-271.

Diğer Yayınlar

Akdağ, H. (2005), Tek Parti ve Demokrat Parti Dönemi Lise Tarih Ders Kitaplarının Muhtevası, Yüksek Lisans Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altınışik, A. H. (2011), Atatürk-İnönü Dönemi Kültür Politikaları Temelinde Türk Tarih ve Türk Dil Kurumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir, Ahi Evran Üniversitesi.

Arıkan, Z. (1999) Halkevlerinin kuruluşu ve tarihsel işlevi. (<https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/56595/10206.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Erişim Tarihi:17.09.2020).

Aslan, D. A. (2011), Cumhuriyet'in törensel meşruiyeti: Ulus-devlet inşa sürecinde milli bayramlar (1923-1938), Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı.

Beden Terbiyesi Kanunu, Resmi Gazete 29.06.1938, Sayı 3961 5141 (<https://www.resmigazete.gov.tr/> Erişim tarihi:15.09.2020).

Bolat, B. S. (2012), Milli bayram olgusu ve Türkiye'de yapılan Cumhuriyet Bayramı kutlamaları (1923-1960), Doktora Tezi, Ankara: AKDITYK Atatürk Araştırma Merkezi.

Bulut, T. (2007), Cumhuriyet'in bir gençlik projesi olarak Kızılay kampları (1936-1950), (<http://psi421.cankaya.edu.tr/uploads/files/Bulut%2C%20Kizilay%20Kamplari%2C%201936-1950.pdf> Erişim tarihi: 17.09.2020).

Cenan, Ö. (2015), İsmet İnönü dönemi öğretmen yetiştirme politikaları (1938-1950), Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

Demokrat Parti Programı (1946) <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/917> (Erişim Tarihi:15.06.2020).

Demokrat Parti Programı (1951) https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/917/200805461_1946.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Erişim Tarihi:05.06.2020)

Dinç, Z. , DEVŞİRME SİSTEMİ, (https://www.academia.edu/3861368/Osmanl%C4%B1_Dev%C5%9Firme_Sistemi Erişim Tarihi: 16.09.2020).

Gök, H. V. (2011), Atatürk ve İnönü Dönemi Kültür Politikaları, Yüksek Lisans Tezi Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.

Gürçayır, S. (2012), Resmî Eğitim Süreçlerinde Gelenek Aktarımı ve Kadın: Ankara ve Trabzon Olgulaşma Enstitüsü Örneği, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güzel, E. C. (2006), Türkiye’de 1950-1960 Arasında Kültür Politikaları ve Müzelere Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kasalı, K. B. (2010), ÇOK PARTİLİ DÖNEMDE KÜLTÜR POLİTİKALARI VE SANATA YANSIMALARI (1946-1960), Doktora Tezi, İzmir, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köremez, B. (2005), Demokrat parti dönemi liselerde tarih eğitimi üzerine bir araştırma,Yüksek Lisans Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MEB, Altıncı Maarif Şûrası, Çalışma Esasları, Komisyon Raporları, Konuşmalar, Ankara, 1957.

Mezkit S. G. (2019), MİLLÎ KİMLİĞİN OLUŞTURULMASI BAĞLAMINDA 23 NİSAN ULUSAL EGEMENLİK VE ÇOCUK BAYRAMI, Doktora Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Onat, N. (2010), Kamusal alan ve sınırları, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ortamektep Müfredat Programı, Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti, Devlet Matbaası, İstanbul, 1930, s. 15.

Öz, İ. (2014), Demokrat Parti’nin Gençlik Politikaları ve Gençlik Teşkilatı (1946-1960), Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, FSM Vakıf Üniversitesi.

Özdamar, H. (2007), 1930-1945 Arası Dönemde Türkiye'de Militer Anlayış ve Yansıması, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Özkan, S. (1938), 1938-50 Arası Türkiye'nin Eğitim-Kültür Politikası, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kayseri, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Resmî Gazete 29.06.1938, Sayı 3961 (<https://www.resmigazete.gov.tr/> Erişim tarihi:15.09.2020).

Resmî Gazete ile neşir ve ilâm 25.06. 1942, Sayı: 5141 (<https://www.resmigazete.gov.tr/> Erişim tarihi:15.09.2020).

Resmî Gazete ile ilâm: 27.05.1949, Sayı: 7217 (<https://www.resmigazete.gov.tr/> Erişim tarihi:15.09.2020).

Resmî Gazete ile ilâm: 24.05.1957, Sayı:9615 (<https://www.resmigazete.gov.tr/> Erişim tarihi:15.09.2020).

Schizerotto, A., Gasperoni, G, (2001), “Study On The State of Young People and Youth Policy in Europe”, *Research Carried Out for the European Commission D.G. Education and Culture*, Final Reports Executive Summary and Comparative Reports, Milano.

Şahin, Ü. (2019), ŞEMSETTİN GÜNALTAY'IN BAŞKANLIĞI DÖNEMİNDE TÜRK TARİH KURUMU TARAFINDAN YAPILAN ÇALIŞMALAR (1941-1961), Yüksek Lisans Tezi, Trabzon, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şeker, K. (2006), İnönü dönemi kültür hayatı (1938-1950), Yüksek Lisans Tezi, Isparta, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

T. C. Başvekâlet, 27.01. 1955, Kanunlar ve Kararlar, Tetkik Dairesi, Sayı: 71-2876, s.225

TBMM Zabıt Ceridesi 29.06.1938, Devre 5, Cilt 26, İçtima 3. (https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/kanunlar_erisim.Giris , Erişim Tarihi:15.09.2020).

TBMM Zabıt Ceridesi 29.06.1938, Devre 5, Cilt:1, İçtima 80. (https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/kanunlar_erisim.Giris , Erişim Tarihi:15.09.2020).

TBMM Zabıt Ceridesi 29.06.1938, Devre 5, Cilt: 26, İçtima 83. (https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/kanunlar_erisim.Giris , Erişim Tarihi:15.09.2020).

TBMM Zabıt Ceridesi 17.04.1940, Devre 6, Cilt 10, Birleşim 41. (https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/kanunlar_erisim.Giris , Erişim Tarihi:15.09.2020).

TBMM Zabıt Ceridesi 03.06.1942, Devre 6, Cilt 26, Birleşim 68. (https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/kanunlar_erisim.Giris , Erişim Tarihi:15.09.2020).

TBMM Zabıt Ceridesi 23.05.1949, Devre 8, Cilt 19, Birleşim 90
(https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/kanunlar_erisim.Giris , Erişim Tarihi:15.09.2020).

T.B.M.M. Tutanak Dergisi, Devre 8, Cilt 12
(https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/kanunlar_erisim.Giris , Erişim Tarihi:15.09.2020).

TBMM 44 numaralı komisyon raporu 1954
(<https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d09/c027/tbmm09027031ss0044.pdf> Erişim Tarihi:15.09.2020).

TBMM 98 Numaralı Komisyon Raporu
(<https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d08/c006/tbmm08006075ss0215.pdf>, Erişim Tarihi:15.09.2020)

TBMM 145 Numaralı Komisyon Raporu
(<https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d08/c011/tbmm08011063ss0145.pdf> Erişim Tarihi:15.09.2020).

Tangülü, Z. (2008), DEMOKRAT PARTİ DÖNEMİ'NİN İLKÖĞRETİM POLİTİKALARI (1950 – 1960), Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tanğ, E. (2017), Türkiye’ de 1923-1950 Dönemi Ulus Devlet Yapılanması ve Gençlik Politikaları, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşdöven, Z. (2013), Demokrat Parti Dönemi Eğitim Anlayışı (1950-1960), Yüksek Lisans Tezi, Aydın, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tozar, Y. (2010), EĞİTİM POLİTİKASI VE DEMOKRAT PARTİ DÖNEMİ, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tur, S. (2013), 1930-1960 Döneminde 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı Kutlamaları, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

Uslu, F. B. (2013), AB’de ve Türkiye’de Gençlik Politikaları Uygulamaları, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Varnalı, Ö. Ş. (2008), Türkiye’de 1932-1950 Sürecinde Halkevleri Temsil Şubelerinin Yurttaş Eğitimine Katkıları, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

“I. Türk Tarih Kongresi”, Cumhuriyet Ansiklopedisi, Cilt I, İstanbul, 2002, s. 192.

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf (Erişim Tarihi:14.07.2020).

<https://www.youthforum.org/> (Erişim Tarihi: 10.02.2020)

