

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ VATANDAŞLIK EĞİTİMİ
TARTIŞMALARI: TEDRİSAT MECMÛASI ÜZERİNE BİR İNCELEME
(DEĞERLER, SEMBOLLER, KAHRAMANLAR)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMRE İĞNECİ

TRABZON
MART, 2020

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ VATANDAŞLIK EĞİTİMİ
TARTIŞMALARI: TEDRİSAT MECMÛASI ÜZERİNE BİR İNCELEME
(DEĞERLER, SEMBOLLER, KAHRAMANLAR)

Emre İĞNECİ

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek Lisans Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Kerem ÇOLAK

TRABZON
MART, 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.



Emre İĞNECİ

12 / 03 / 2020

ÖN SÖZ

Bu devlet nasıl kurtulur? sorusuna mukabil devletin kurtuluşu için insan yetiştirme politikalarının masaya yatırıldığı II. Meşrutiyet Dönemi'nde, anayasal gelişmelerin de bir sonucu olarak siyasal iktidarın ve eğitimcilerin ilgi alanına giren Mâlûmat-ı Medeniye dersi vatandaşlık eğitiminin merkezinde yer alan bir derstir. Büyük oranda resmî ideoloji ile entegre olan dersin en belirgin amacı gelecekte devletin kurtarıcısı olarak görülen çocukların okul sıralarında istenilen yönde yetiştirilmeleridir. Bu araştırmanın fikri lisans ve yüksek lisans süresince Sosyal Bilgiler öğretiminin târihsel gelişimi noktasında aldığım derslerde ve yaptığım okumalarda II. Meşrutiyet Dönemi boyunca oluşan Mâlûmat-ı Medeniye literatürünün vatandaşlık anlayışıyla, çağdaş vatandaşlık programlarındaki kazanımların yakından ilişkili olduğunu fark etmemle ortaya çıktı. Dolayısıyla hem II. Meşrutiyet Dönemi ve bu dönemi hazırlayan sürecin vatandaşlık eğitimine olan ilişkisini incelemek hem de Mâlûmat-ı Medeniye literatürüyle çağdaş vatandaşlık programlarını karşılaştırmak amacıyla bu tezi hazırladım.

Çalışmanın ortaya çıkmasında şüphesiz birçok kişinin katkısı oldu. Öncelikle çalışma süresince titiz okumaları, yapıcı eleştirileri ve özgün katkıları için danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Kerem Çolak'a minnettarım. Gönderdiğim her dokümanı ayrıntılı okuyup kıymetli dönütler verdi, vaktimin sınırlı olduğu zamanlarda resmî tatil günlerinde bile görüşme talebimi geri çevirmedi. Görüş ve önerilerini paylaşan Doç. Dr. Adem Beldağ'a, araştırma sürecinin çeşitli aşamalarında görüşlerine başvurduğum hocalarım Prof. Dr. Yavuz Akbaş'a, Doç. Dr. Ebru Gençtürk'e, Dr. Öğr. Üyesi Muzaffer Başkaya'ya ve Dr. İhsan Erdinçli'ye teşekkürü borç bilirim. Tezimi okuma nezaketi göstererek Eski Türkçe metinler üzerinde yaptığım hatalara dikkat çeken değerli hocam Dr. Mustafa Küçük'e, çalışma boyunca eski metinleri çözümlerken yardım aldığım Arş. Gör. Muhammed Salih Sürücü'ye, bölümleri tamamlayınca ilk okumayı yaparak maddi hataları düzeltten arkadaşım Mesut Yılmaz'a ve yabancı dil konusunda yardımına başvurduğum Mehmet Emin Aydın'a müteşekkirim.

Ayrıca harika çalışma ortamıyla tez süreci boyunca çalışmalarımı yürüttüğüm İSAM Kütüphanesine ve çalışanlarına teşekkür ederim. Tez sürecinin en sıkıntılı zamanlarında yanımda olan sevgili yeğenim Enes İğneci'ye şükran borçluyum. Elbette bu sürecin gizli kahramanı olan sevgili babama sonsuz teşekkürler, iyi ki var...

Mart, 2020
Emre İĞNECİ

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımı	4
1. 5. Tanımlar	4
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	6
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2. 1. 1. Meşrutiyete ve Buna Bağlı Olarak “Vatandaş’a” Giden Süreçte Modernleşme Hareketleri	6
2. 1. 2. Osmanlı Devleti’nde İlk Modernleşme Hareketleri	8
2. 1. 2. 1. II. Mahmud Dönemi: Merkezileşme ve Tebaa Arasında Eşitlik İsteği ..	12
2. 1. 2. 2. Tanzimat Dönemi ve Eşitliğin Kanunlara Geçme Arayışları	16
2. 1. 2. 3. Kânun-i Esâsî’nin İlanı: Temel Kanuna Geçen Tâbiyet	22
2. 1. 3. Jön Türk Muhalefetinin Oluşumu ve Kânuni-i Esâsî’nin İkinci Defa İlanı	27
2. 1. 3. 1. Kânun-i Esâsî Maddelerinin Tadili: Meclis Yanlısı ve Daha Hürriyetçi Bir Anayasa Arayışı.....	28
2. 1. 4. II. Meşrutiyet Dönemi	30
2. 1. 5. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Faaliyetleri.....	32
2. 1. 5. 1. Sanat-ı Terbiyenin Merkezi Olarak Dârülmualimîn	35
2. 1. 5. 1. 1. Tedrîsat Mecmûası: Döneminin Muteber Bir Meslek Dergisi	39
2. 1. 6. Vatandaşlık: Kavramsal ve Bağlamsal Bir Değerlendirme	40
2. 1. 7. II. Meşrutiyet Dönemi Vatandaşlık Eğitimi: İdeoloji, Eğitim ve Vatandaş	44

2. 2. İlgili Çalışmalar	51
2. 3. Literatür Taramasının Sonucu	53
3. YÖNTEM	55
3. 1. Araştırmanın Modeli	55
3. 2. Veri Kaynağı.....	56
3. 3. Verilerin Toplanması.....	57
3. 3. 1. Veri Kaynağının Temin Edilmesi	58
3. 3. 2. Veri Kaynağının Tenkidi / Geçerlik ve Güvenirlik	58
3. 4. Verileri Anlama ve Analiz Süreci.....	60
3. 4. 1. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	65
3. 4. 1. 1. Betimsel Analiz	66
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	67
4. 1. II. Meşrutiyet Dönemi Vatandaşlığının Müfredat Boyutu: İdeal İnsan Yetiştirme Politikalarının Somutlaştığı Mecralar	67
4. 2. Vatandaşlık Eğitiminde Mektep, Muallim ve Talebe İlişkisi.....	73
4. 3. Vatandaşlık Eğitiminde Disiplinler Arası Yaklaşım	76
4. 3. 1. Tarih ve Vatandaşlık Eğitimi: Mâzi–Hal–İstikbal Denkleminde Tarih Dersi.78	
4. 3. 2. Coğrafya ve Vatandaşlık: Vatani Sevmenin Bir Ön Koşulu Olarak Onu Tanımak.....	83
4. 3. 3. Edebiyat ve Müziğin Vatandaşlık Eğitiminde Kullanılması: Vatan Bestesini Aşkefzâ Makamında Okumak.....	84
4. 4. Vatandaşlık Eğitimi ve Mâlûmat-ı Medeniye: Siyasal ve Kamusal Katılım.....	88
4. 4. 1. Ekonomik Çerçeve	100
4. 4. 2. Hukuki Çerçeve.....	102
4. 4. 3. Toplumsal Birer Değer Olarak Yardımlaşma, Dayanışma ve İntizam	106
4. 4. 4. Vatandaşlığın Ahlâk Boyutu	109
4. 5. Vatandaşlık Eğitiminde Millî ve Vatanî Terbiye	111
4. 6. Terbiye-i Bedeniye: Bedenen Güçlü Ruhun Olgun Vatandaş.....	123
4. 6. 1. Akli ve Ruhi Olgunluk Açısından Sağlıklı Olma ve Beden Terbiyesi	124
4. 6. 2. Memleketi Müdafaaya Kuvvetli ve Müteyakkız Bir Nesil Yetiştirmek: Militarist Vatandaşlık.....	127
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	138
5. 1. Sonuçlar	138
5. 2. Öneriler	143
5. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	143

5. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	143
6. KAYNAKLAR	144
7. EKLER	159
Ek 1. İBB Atatürk Kitaplığı'nda 29. Sayı Olarak Kataloglanan Nüsha	160
Ek 2. Milli Kütüphane'de Kataloglanan 29. Nüsha	161
Ek 3. Hakkı Tarık Us Koleksiyonu'nda 28-2. Nüsha	162
Ek 4. İSAM Kütüphanesi'ndeki 28-2. Nüsha	163
Ek 5. Milli Kütüphane'de 32-5. Nüsha Olarak Kataloglanan Sayı	164
Ek 6. İBB Atatürk Kitaplığı'nda 32-6. Nüsha	165
Ek 7. Hakkı Tarık Us Koleksiyonu'nda 33-1. Nüsha	166
Ek 8. İSAM Kütüphanesi'ndeki 33-1. Nüsha	167
Ek 9. Milli Kütüphane'deki 35-3. Nüsha	168
Ek 10. İSAM Kütüphanesi'ndeki 35-3. Nüsha	169
Ek 11. Tedrîsat-ı İbtidâiyye Kânun-i Muvakkati	170
Ek 12. Dârülmualimîn-i İbtidâîlere Mahsus Müfredat Programı	171
Ek 13. Mekâtib-i İbtidâiyye Ders Müfredatı: Altı, Beş, Dört ve Üç Dershane ve Muallimi Mekteplere Mahsus	172
Ek 14. Mekâtib-i İbtidâiyye Ders Müfredatı: Bir ve İki Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsus	173
Ek 15. Mekâtib-i İdâdiyyede Tedris Olunan Ulum ve Fünunun Müfredat Programı	174
Ek 16. Ticari, Sanayi, Zirai, Umumi Şubeleri Havi İdâdîlere Mahsus Müfredat Programı	175
Ek 17. Mekâtib-i Sultânîye Ders Programı	176
Ek 18. İnas İttihad-ı Osmanî Mektebi Müfredat Programı	177
Ek 19. Mekâtib-i İbtidâiyyeye Mahsus Tâ'îmatname: Usûl-i Terbiyye - Usûl-i Tedris	178
Ek 20. Mekâtib-i İbtidâiyye-i Umûmiyye Ta'îmatnâmesi	179
Ek 21. Tatbikat Mektebi'nde 10 Temmuz Konulu Ders Örneği	180
ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	186

ÖZET

II. Meşrutiyet Dönemi Vatandaşlık Eğitimi Tartışmaları: Tedrîsat Mecmûası Üzerine Bir İnceleme (Değerler, Semboller, Kahramanlar)

Bu tez II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık eğitimini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda 1908 Jön Türk Devrimi'nden hemen sonra müfredat programlarına giren Mâlûmat-ı Medeniye dersinin konuları araştırmanın hareket noktasını oluşturmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda târihsel araştırma modeliyle yürütülen tezin veri kaynağı bir meslek dergisi olan Tedrîsat Mecmûası'nda yer alan vatandaşlık eğitimi ile ilgili dokümanlardır. Doküman incelemesi ile toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışmada ilk olarak vatandaşlık kurumunun Osmanlı Devleti'nde gelişim süreci, özellikle Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı ve Kânun-i Esâsî gibi bazı uğrak noktaları etrafında incelenmiştir.

Hareketli bir siyasi dönem olarak niteleyebileceğimiz II. Meşrutiyet Dönemi'ne gelindiğinde ise yalnızca yetişkinlerin değil çocukların da politik birer özne olarak kabul edildiği görülmektedir. Jön Türkler, devrimden sonra eski yönetime ait ne varsa bir kenara bırakmış ve meşruti yönetimin ruhuna uygun yeni bir değerler manzumesi, semboller ve kahramanlar yaratmışlardır. Söz konusu unsurlar siyasi ve sosyal hayatta göze çarptığı gibi eğitimde, çocukların politik inşasında da kullanılmıştır. Özellikle mecmûada yer alan târihsel anlatılar ve çocuk edebiyatı ürünlerinde bu tür değer, sembol ve kahramanlara sıkça yer verilmiştir. Tezin amaçlarından birisi de bu anlatılar altında yatan, resmî ideolojiye ait motiflerle vatandaşlık eğitiminin ilişkisini kurmaktır. Bu bakımdan söz konusu dönemde devlet ve birey arasındaki vatandaşlık bağının temelini resmî ideolojiyle belirlediği gözlemlenmiştir. Resmî ideoloji doğrultusunda inşa edilmeye çalışılan çocuklar, geleceğin vatandaşları ve kurtarıcıları olarak görülmektedir. Bu anlamda kolektif duygular çeşitli değer, sembol ve kahramanlarla tahkim edilmekte, geçmiş kontrol altında tutularak ortak hafıza güçlendirilmeye çalışılmaktadır. Vatandaşlık eğitiminde Osmanlılık siyaseti ortak kimlik arayışlarında temele alınsa da Balkan Savaşları'ndan sonra yerini tedricen Türkçülük siyasetine bırakacaktır.

Tedrîsat Mecmûası yazarı eğitimcilerin yazılarında, vatandaşlık eğitiminin doğasına uygun olan disiplinler arası yaklaşım kendini göstermektedir. Özellikle târih dersi vatandaşlık kazanımları için araç halini almakta ve târihî anlatılar dönemin politik ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirilmektedir. Öğrencilere vatandaşlık eğitimi doğrultusunda siyasal ve kamusal katılımın çerçevesi sunulurken ekonomik ve hukuki kazanımlar da

aktarılmaktadır. Vatandaşlık eğitiminde sembol ve kahramanlara sıklıkla yer verildiği milli eğitimde, aidiyet sağlama ve yeni bir kimlik oluşturulması amaçlanmaktadır. Beden-akıl-ruh dengesi ve militarizme bağlı askerliğe dönük becerilerin kazandırılmasında beden eğitimi gibi konular da ön plana çıkmaktadır. Diğer yandan Tedrîsat Mecmûası'nda yer alan vatandaşlık eğitimine ilişkin yaklaşımların 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programı ve 2018 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim programlarındaki kazanımların aradan bir asır geçmesine rağmen kültürel ve târihsel mirasın atarımı, hak ve sorumlulukların öğretilmesi ve birlikte yaşama kültürü gibi konularda benzerlik gösterdiği durumlar söz konusudur.

Anahtar Kelimeler: II. Meşrutiyet, Tedrîsat Mecmûası, Mâlûmat-ı Medeniye, Vatandaşlık Eğitimi

ABSTRACT

Second Constitutional Monarchy Period's Citizenship Education Discussions: A Review on Tedrîsat Mecmûası (Values, Symbols, Heroes)

This thesis aims to examine the citizenship education of Second Constitutional Monarchy Period. In this direction, lesson of Mâlûmat-ı Medeniye, inserted curriculum after the Young Turks Revolution in 1908, is the starting point of thesis. The thesis conducted with qualitative research method with historical research model and the resource of thesis is articles related to citizenship education from Tedrîsat Mecmûası which is a professional journal. The data collected by document review were analyzed with descriptive analysis technique. In the research, firstly, growing process of citizenship in Ottoman Empire were examined, especially such frequent subjects as Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı, and Kânun-i Esâsî.

When is come to Second Constitutional Monarchy Period which we can describe this political period as dynamic, not only adults were seen as political subject but also children too. After the 1908 revolution, Young Turks put aside whatever belonged to the old administration after the revolution and created a new set of values, symbols and heroes in line with the spirit of the legitimate government. These elements are noticeable in political and social life, they were used as well as in education and political raise of children. Especially in historical narratives and children's literature products in the magazine, such values, symbols and heroes are frequently included. One of the aims of the thesis is to establish the relationship between official ideology and citizenship education underlying these narratives. In this regard, it was observed that the foundations of the citizenship link between the state and the individual in this period was determined by official ideology. Children, who are trying to be built in line with the official ideology, are seen as the citizens and saviors of the future. In this sense, collective emotions are reinforced with various values, symbols and heroes, and the common memory is tried to be strengthened by keeping the past under control. Although Ottomanism politics was taken as a basis in the search for a common identity in citizenship education, it will gradually leave its place to Turkism politics after the Balkan Wars.

The interdisciplinary approach, which is suitable for the nature of citizenship education, manifests itself in the writings of the educators of the Tedrîsat Mecmûası. In particular, history lessons become a tool for citizenship education and historical narratives are harmonized with the political needs of the period. While the framework of political and

public participation is offered to students in line with citizenship education, economic and legal gains are also transferred. In national education, where symbols and heroes are frequently used in citizenship education, it is aimed to provide belonging and create a new identity. Issues such as physical education are also prominent in the acquisition of body-mind-spirit balance and military-related skills related to militarism.

On the other hand, although the approaches regarding citizenship education in Tedrîsat Mecmûası 2018 Social Studies Curriculum and 2018 Human Rights, Citizenship and Democracy curriculum have passed over a century, there are still similarities in issues such as the transfer of cultural and historical heritage, teaching rights and responsibilities and culture of living together.

Keywords: Second Constitutional Monarchy Period, Tedrîsat Mecmûası, Mâlûmat-ı Medeniye, Citizenship Education

TABLULAR LİSTESİ

<u>Tablo No:</u>	<u>Tablo Adı:</u>	<u>Sayfa No:</u>
1.	TM'de Çalışmanın Verilerini Oluşturan Dokümanların Listesi	63
2.	II. Meşrutiyet Dönemi İbtidâî, İdâdî, Sultânî, İnas ve Meslek Okulları Müfredat Programları	67
3.	Altı Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsus Tevzî-i Ders (Ders Dağılım) Cetveli	68
4.	Mekâtib-i ibtidâiyede Okutulan Musâhabat-ı Ahlâkiyye (Târîhiyye, Sıhhiyye ve Medeniyye) Dersinin Kademelere ve Okul Türüne Göre Dağılımı	69
5.	Bir ve İki Muallim ve Dershaneli Mekteplerde Musâhabat-ı Ahlâkiyye (Târîhiyye, Sıhhiyye ve Medeniyye) Dersi	70
6.	II. Meşrutiyet Dönemi'nde Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Üzerinde Durulan ve Çağdaş Vatandaşlık Programlarındaki Değerler	92

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

<u>Fotoğraf No:</u>	<u>Fotoğraf Adı:</u>	<u>Sayfa No:</u>
1.	Dârümuallimîn arması	37
2.	Dârümuallimîn marşı	38



KISALTMALAR LİSTESİ

- akt.** : aktaran
b. : baskı
bkz. : bakınız
C. : Cilt
Çev. : Çeviren
DİA : Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi
Ed. : Editör
Fr. : Fransızca
İBB : İstanbul Büyükşehir Belediyesi
İHYDÖ : İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretimi
İng. : İngilizce
İSAM : İslam Araştırmaları Merkezi
İTC : İttihat ve Terakki Cemiyeti
M : Muallim
md. : madde
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
MUN : Maârif-i Umûmiyye Nezâreti
S : Sayı
s : sayfa(lar)
SBÖ : Sosyal Bilgiler Öğretimi
Ş : Şakird
TM : Tedrîsat Mecmûası
TÜBA : Türkiye Bilimler Akademisi
vb. : ve benzeri
vs. : ve sair
yy. : yüzyıl

1. GİRİŞ

Devlet ve birey arasındaki münasebetlere odaklanan vatandaşlık kurumu, bu münasebetlerin düzenlenmesinde devlet-birey ilişkisini hukuk, toprak ve soy bağı olmak üzere çeşitli boyutlarıyla ele almaktadır. Ulus devletlerin teşekkülü ile bilhassa önem kazanan vatandaşlık kurumunun, Osmanlı Devleti gibi çeşitli dinleri, milletleri ve kültürleri bünyesinde barından bir devletin geç döneminde, demokratikleşme ve ulusallaşma sürecinde anlam kazandığı ifade edilebilir. Elbette Osmanlı Devleti'nin kendi yönetim anlayışı çerçevesinde ve söz konusu ilişki kapsamında belirli teamülleri bulunmaktadır. Millet sistemine dayalı bu yapı devlet-birey arasındaki ilişkide bireyi değil dini cemaatleri esas almakta ve bu cemaatlerin liderleri ile iletişim halinde bulunmaktaydı (Kenanoğlu, 2004).

18. yy'da başlayan modernleşme hareketleri başlangıçta askeri alanla sınırlı kalsa da 19. yy'a gelindiğinde, yönünü siyasi alana da çevirmesiyle Osmanlı Devleti'nin ilk anayasası olan Kânun-i Esâsî'nin ortaya çıkmasına zemin hazırladığı ifade edilebilir. 1908 yılında Kânun-i Esâsî'nin tekrar yürürlüğe girmesi ve meşrutî yönetime geçilmesi, beraberinde yeni bir insan dokusunu da beraberinde getirmiştir. Millet sisteminde cemaatleri önceleyen yapı anayasal gelişmelerle beraber siyasal ve kamusal katılımın öznesi olarak artık bireyi ön plana çıkarmıştır. Bu yeni insan, tedricen vatandaş olarak adlandırılacak insandır. Gerçekte yeni insanı, yani vatandaşı gerekli kılan emareler yeni siyasi dokudan kaynaklıdır. Bu doku gereği insanlardan beklenen vasıflar ve nitelikler neler olacak, insanlar yönetime nasıl iştirak edecek, kamusal alanda nasıl faaliyet gösterecek, aidiyet nasıl sağlanacak gibi meseleler, yeni insana kazandırılacak ve çok belirgin olmayan bir vatandaşlık çerçevesi ortaya çıkarmıştır. Eksikleri olsa da bu çerçevenin insanlara kazandırılması meşrutî yönetim için ontolojik bir zorunluluk mesabesinde-dir. Bununla beraber meşrutî sistemin ve anayasa düşüncesinin gelişmesi ve olgunlaşması sürecinde özellikle Tanzimat Dönemi'nden itibaren değişen ve dönüşen eğitim paradigmaları beraberinde çocuğa bakışın da değişmesine neden olmuştur. Eğitimin dönüştürücü yönünün farkında olan Jön Türkler 1908 Devrimi'nden sonra vatandaşlık eğitimi noktasında hızlı bir şekilde Mâlûmat-ı Medeniye dersine müfredat programlarında yer açarak resmî ideoloji doğrultusunda ders kitapları hazırlamışlardır.

Müfredat programlarında geniş bir yer tutan Mâlûmat-ı Medeniye dersi yeni insan profilinin oluşturulmasında işlevsel bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. 1908 Jön Türk Devrimi'nden sonra hemen her alanda gözlemlenen değişimler mevcuttur. İdeal insan yetiştirme açısından eğitimdeki değişimlerden birisi geleneksel devlet yönetiminde itaat ve

sadakat padişaha olurken yeni yönetim gereği vatandaşlık eğitimiyle itaatin ve sadakatin yönü tedricen kanuna olacak şekilde revize edildiği görülmektedir. Bu anlamda vatandaşlık eğitiminin çağdaş biçimine benzeyen ilk örnekleri II. Meşrutiyet Dönemi'nde ortaya çıkmaya başlamıştır.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, yukarıda bahsedilen II. Meşrutiyet Dönemi'nde vatandaşlık eğitimine tekabül eden Mâlûmat-ı Medeniye dersi etrafında yapılan tartışmalar konu edilmiştir. Eğitimcilerin ve onlarla ilişkisi olan siyasal iktidarın/Jön Türklerin arzu ettiği vatandaşlık anlayışının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda söz konusu dönemde, Dârülmualimîn (öğretmen yetiştirme okulu) he'yet-i tâ'limiyyesi tarafından çıkarılan ve bu itibarla resmî bir yayın olan Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası'nda¹ Mâlûmat-ı Medeniye dersine ilişkin yer alan makaleler ile farklı disiplinlerin vatandaşlık eğitimine ilişkin yaklaşımları, uygulama amaçlı yazılan ders numuneleri, neşredilen kırâat parçaları ve manzumelerden hareketle bir değerlendirme yapılmıştır. Tedrîsat Mecmûası'ndan (TM) hareketle yapılan değerlendirmelerle II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık anlayışı, halihazırda yürürlükte olan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim (SBÖ) Programı ve 2018 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim (İHYDÖ) programlarındaki ilgili kazanımlar ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca yapılan tartışmalara temel oluşturması için II. Meşrutiyet Dönemi'nin müfredat programlarında Mâlûmat-ı Medeniye dersinin konuları ve ders yoğunlukları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

1. II. Meşrutiyet Dönemi'nde, TM'de yazıları bulunan eğitimcilerin vatandaşlık eğitimine ilişkin yaklaşımları ve bu yaklaşımların 2018 vatandaşlık eğitimine yönelik öğretim programları ile benzerlik durumu nedir?

Alt Problemler:

- a) Vatandaşlık eğitimi söz konusu dönemde müfredat programlarında nasıl bir görünüm arz etmiştir?
- b) Vatandaşlık eğitimi bağlamında mektebe, muallime ve talebeye, devletin kurtulmasına dönük nasıl bir anlam yüklenmiştir?

¹ Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmûası'nın adı 18. Sayıdan sonra Tedrîsat Mecmûası şeklinde değiştirilmiştir. Değişikliğe ilişkin gerekli açıklamalar Literatür Taraması kısmında "Tedrîsat Mecmûası: Zamanın Muteber Bir Meslek Dergisi" başlığı altında verilmiştir.

- c) II. Meşrutiyet Dönemi'nde disiplinler arası yaklaşımın vatandaşlık eğitimine entegrasyonu nasıl yapılmıştır?
- d) Vatandaşlık eğitiminin ortaya koyduğu siyasal ve kamusal katılımın çerçevesi nedir?
- e) Vatandaşlık eğitiminde millî/vatanî eğitim hangi ideolojik eğilimleri ve sembolleri barındırmıştır?
- f) Terbiye-i bedeniye pratiğinin vatandaşlık eğitimindeki yeri nedir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Vatandaşlık eğitimi, başta temel eğitim olmak üzere eğitimin farklı kademelerindeki müfredat programlarında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilere istenilen vatandaşlık yeterliliklerini kazandırabilmek için disiplinler arası bir yaklaşım ile programlarda yer alan vatandaşlık eğitimi bugün olduğu gibi geçmişte; özellikle geç Osmanlı Dönemi'nde eğitimcilerin ve siyasal iktidarın üzerinde durduğu bir konu olmuştur. Bugün Türkiye'de ders kitaplarında, öğretim programlarında ve Millî Eğitim kanunlarında karşılaştığımız vatandaşlık eğitiminin târihsel dönüşümünü ortaya koyabilmek, vatandaşlığın ve buna bağlı olarak vatandaşlık eğitiminin ortaya çıkışındaki temel sebepleri anlama ve anlamlandırmada araştırmacılara bir bakış açısı kazandırabilir.

Mâlumat-ı Medeniye literatürüyle alakalı daha önce yapılan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların araştırma odağı ders kitapları merkezindedir: Açıkgöz (2013), Civelek (2019), Doğa (1994), Kuş, Arık, Altınok ve İridağ (2018), Tuna (2008), Üstel (2014), Tunç-Yaşar (2018). Ancak Açıkgöz (2013) çalışmasında ders kitaplarının yanında TM'deki bazı makaleleri de analizlerine dahil etmiş, Üstel (2014) ve Tunç-Yaşar (2018) ise çalışmalarında ders kitapları, dönemim müfredat programları ve TM'deki bazı makaleleri de veri kaynağı olarak kullanmışlardır. Yazarların TM'de kullandığı makaleler ve bu çalışmada da yer yer kullanılan makaleler sırasıyla şöyledir: Muallim Cevdet tarafından yazılan "*Ahlak ve Ma'lumat-ı Medeniyye Derslerinin Usûl-i Tedrisi ve Mekâtib-i İbtidâiyye Ahlak*" ve "*Ma'lumat-ı Medeniyye Dersleri Programları Etrafında*" başlıklı makaleler ile Sâtı Bey tarafından yazılan "*Ma'lumat-ı Medeniyye Dersleri*", "*Târih Dersinin Usûl-i Esasları*" ve "*Derslerde Te'sirat-ı Ahlakiyye*" başlıklı makalelerdir. TM'ye eğitim târihi çalışmalarında birçok araştırmacı tarafından atıf yapılırsa da Mâlûmat-ı Medeniye çalışmalarına yansımaları yukarıdaki makalelerle sınırlıdır. Dolayısıyla yukarıdaki makaleler hariç tutulursa çalışmada özgün veri kaynağının kullanıldığı ifade edilebilir. Bu itibarla çalışmanın ders kitapları üzerine yoğunlaşan diğer eserlerin aksine süreli bir yayının çalışılacağı ilk çalışmalardan biri olacağı düşünülmektedir. Mâlûmat-ı Medeniye literatürü çalışmalarında çağdaş vatandaşlık programlarıyla mukayeseli çalışmalar, Kuş ve diğerlerinin (2018) çalışmasıyla sınırlıdır. Söz konusu karşılaştırma ise ders kitapları temelinde yapılmıştır. Bu çalışmayla

TM'deki eğitimcilerin görüşlerinden hareketle II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık anlayışıyla 2018 SBÖ ve 2018 İHYDÖ programlarındaki kazanımlar mukayese edilebilecektir.

Osmanlı modernleşme olgusunun işlenen dönem itibarıyla son halkası olan 1908 Kânun-i Esâsî'nin yeniden ilanından sonra geçilen meşrutî yönetim sistemi ve buna bağlı siyasal, sosyal, kültürel mecralarda yaşanan dönüşüm ve yeni siyasal iktidarın bir anlamda kendine müttefik yaratma maksadıyla bireyden bir vatandaş oluşturma istencinin genelde eğitim, özelde vatandaşlık eğitimindeki tezahürlerini tartışmak, özellikle resmî ideoloji/siyasal iktidar ile vatandaşlık eğitimi arasındaki ilişkinin de boyutlarını ortaya koyacaktır. Zira bu dönemde getirilen yenilikler ve uygulamalar devam eden yıllarda cumhuriyetin ilanı ile Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikalarında da kendisini hissettirmiştir. Tezin ilgili literatüre diğer bir katkısı da geçmişte eğitim alanında yenilikler getirmiş eğitimcilerin ve onların bu çalışmalarının nispeten tanıtılması olacaktır.

Tüm bunların yanında şunu da eklemek gerekirse; genellikle bilimsel bir çalışmadan beklenen alanındaki bir eksikliği/boşluğu gidermesidir. Ancak en az bu beklenti kadar önemli hatta zaman zaman bundan da önemli bir beklenti daha vardır ki o da alanında yeni tartışmalar yaratmasıdır. Bu anlamda tezin resmî ideoloji, iktidar pratikleri ve bu unsurlardan hareketle şekillenen vatandaşlık kazanımlarına eleştirel bir yorum getirmesi de öngörülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- 1910-1918 yılları arasında vatandaşlık eğitimine dair teorik yazılar ve uygulamaya dönük ders örnekleri,
- Tedrîsat Mecmûasının 1910-1918 yılları arasında çıkarılan 1-43 sayıları ile sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımı

Vatandaşlık eğitiminin resmî ideolojiden bağımsız düşünülmesi neredeyse imkansızdır. II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık eğitimini konu alan bu tezde siyasal iktidarın kontrolünde yayınlanan Tedrîsat Mecmûasının resmi bir yayın olması sebebiyle yine siyasal iktidarın arzu ettiği vatandaş yetiştirme politikalarını yansıttığı bu araştırmanın varsayımını oluşturmaktadır.

1. 5. Tanımlar

Endoktrinasyon/Toplum Mühendisliği: Siyasi anlamda çoğu zaman belirli bir ideolojiye bağlı olarak toplumu genelde gayrı-iradi olarak belirli sosyo-kültürel istikametlere doğru

yönlendirme, belirli bir hayat tarzını empoze etme ve toplumsal değişim çabasıdır (Seyyar, 2007, s. 900).

Resmî İdeoloji (Official ideology): Devletin kabul ettiği herhangi bir ideolojik görüş. Belirli bir ideoloji üzerine kurulmuş (totaliter, despot-otoriter) devletlerin benimsedikleri, savundukları, sosyal hayatın hemen her alanında uyguladıkları ve özellikle milli siyaset ve milli güvenlik konuları mevzu bahis olduğunda mutlak anlamda başvurdukları ve titizlikle esas aldıkları ideolojik değerler, fikirler, devrimler, düşünceler ve esaslar (Seyyar, 2007, s. 774).

Kolektif Hafıza-Kolektif/Ortak Bilinç (Colective memory): Bir toplumda veya sosyal grupta oluşan, tek tek fertlerinkinden bütünüyle ayrı nitelikte ve fertlerin dışında olan müşterek tasarımlar ve düşünceler (Seyyar, 2007, s. 980).



2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

1908'de Kânun-i Esâsî'nin tekrar yürürlüğe girmesiyle birlikte devlet yönetimiyle ilgili birçok denge değişmiştir. Ancak bu değişim sadece yönetim bazında kalmamış toplumsal ve kültürel dinamikleri de etkilemiştir. Bu etkinin sınırlarını, bugünkü târih literatürünün klasik sınıflaması olan II. Meşrutiyet Dönemi'nin siyasi, sosyal ve kültürel hayatına tekil bir bakışla belirlemeye çalışmak yapılacak çıkarımları eksik bırakabilir. Zira Osmanlı'da meşrutî yönetimin kurulması, Meşrutiyet'in öncesinde yaşanan bir dizi yenileşme hareketleriyle ve Cumhuriyet'e bıraktığı mirasla ilişkilidir. Nitekim sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek ancak Osmanlı modernleşmesini, Cumhuriyet Dönemi politikalarını ve bu dönemlere müteallik süreçleri doğru bir şekilde anlamakla mümkün olabilir.

Kânun-i Esâsî'nin ilanı yönetim sistemindeki radikal değişimlerin yanında anayasaya bağlı, hak, hürriyet ve sorumluluklarının kaynağını anayasadan alan bir vatandaş profilini ortaya çıkarmıştır. İşte bu vatandaş profilini yetiştirmek eğitimin önemli amaçlarından biri olarak telakki edilmeye başlanmıştır. Anayasa fikrine bağlı olarak yeni bir vatandaşlık anlayışının doğması anayasa fikrinin gelişim süreciyle eş zamanlıdır. Ayrıca çalışmada üzerinde durulan savlardan biri de Osmanlı'da Meşrutî rejime geçilmesi, modernleşme hareketlerinin bir sonucu olmasıdır. Diğer bir sav ise, II. Meşrutiyet Dönemi'nde modern bir vatandaşlık anlayışının oluşması Kânun-i Esâsî'nin tekrar yürürlüğe girmesiyle anayasal gelişmeler ve eğitim paradigmalarındaki değişim temelinde meydana geldiğidir. İfade edilen bu iddialara temel oluşturmak için Osmanlı Modernleşme hareketleri incelenecektir.

Öncelikle şunu ifade/itiraf etmek gerekir ki; modernleşme gibi kompleks ve anlaşılması zor bir olguyu tüm boyutlarıyla gözler önüne serebilmek disiplinler arası bir çalışma konusudur. Bu olgu, ancak siyasi, hukuki, sosyolojik, ekonomik ve ilgili diğer disiplinlerce tahlili yapılırsa sağlıklı bir şekilde anlaşılacaktır. Ancak modernleşme sürecinde anayasal gelişmelere bağlı olarak gelişen Osmanlı vatandaşlığının ve yine söz konusu süreçte eğitimdeki dönüşüme bağlı olarak ortaya çıkan vatandaşlık eğitiminin de bu çalışma kapsamında incelenmesi gerekmektedir.

2. 1. 1. Meşrutiyete ve Buna Bağlı Olarak "Vatandaş'a" Giden Süreçte Modernleşme Hareketleri

19. yüzyıl, getirdiği yenilikler, diplomatik gelişmeler bakımından oldukça hareketli ve uzun bir asırdır. Ortaylı (2004) bu asrı İmparatorluğun en uzun yüzyılı olarak

değerlendirmektedir. Ayrıca Osmanlı modernleşme hareketlerinin bu asırda önem kazanması sebebiyle eski-yeni ve gelenek-modern çatışmasının da önemli ölçüde arttığı bir asırdır. Ancak Osmanlı-Türk modernleşmesinin 19. asırda başladığını iddia edemeyiz; zira modernleşme olgusu daha eskilere dayanmaktadır (Ortaylı, 2004). Tarihçilerin bu olguyla alakalı sıklıkla üzerinde durduğu kavramlar modernleşme, çağdaşlaşma ve batılılaşma ekseninde şekil almıştır. Modernleşme ve çağdaşlaşma kavramları en yeninin ve güncelin arayışı türünden bir yaklaşımla değerlendirilebilir olsa da Batılılaşma ideolojik bir yaklaşımı da barındırmaktadır. Modernleşme hareketlerinin, Osmanlı Devleti'nin klasik devlet teşkilatlanmasının artık ihtiyaçlara cevap verememesi ve buna bağlı olarak siyasi ve askeri alandaki başarısızlıkların sebeplerini aramak ve izâle etmek düşüncesiyle Avrupa'daki askeri gelişmelere yönelmesiyle başladığı varsayılmaktadır. Ancak bu varsayımın Osmanlı modernleşmesinin künhüne vakıf olmada ne kadar doğru bir başlangıç noktası oluşturduğu da tartışmaya açıktır. Ayrıca Koçak (2017, s. 73) 18. yy'ın sonları ve 19. yy'ın ilk döneminde, bugünkü anladığımız şekliyle bir Batılılaşma veya Çağdaşlaşma politikasından söz etmenin yanlış olduğu, Osmanlı modernleşmesinin süreç dahilinde olayların gidişatına göre birçok eklemelerin ve çıkarmaların yapılmasıyla dinamik ancak bütünlükten uzak aynı zamanda "... göç yolda düzülür..." kabilinden bir anlayış doğrultusunda şekillendiği görüşündedir. Dahası Ortaylı (2004, s. 14) da "Osmanlı modernleşmesinin, modernleşmenin klasik tarifine atıf yaparak gelişmiş toplum özelliklerinin az gelişmiş bir toplum tarafından alınması gibi bir tümceyle anlaşılabilir" olduğunu ifade etmektedir; örneğin daha 14 ve 16. yy'larda edebiyatta kullanılan dil, askeri alanda kullanılan teknik ve düzen birbirinden farklıdır. Üstelik bu farklılık henüz modern, ıslahat, reform ve yenilik kavramlarının târihî bağlamdaki yerini almadan önce, târihin kendi akışından kaynaklı bir farklılıktır. Aynı şekilde Osmanlı târihine bir bütün olarak bakıldığında görülecektir ki, kuruluş zamanında Sultanlar ordularının başında seferlerde yer alırken yükselişten sonra sadrazamlar ön plana çıkmış, Tanzimat Dönemi'yle beraber bürokrasi ağırlık kazanmış ve 19. yy. bürokrasi asrı olmuştur. Bu sürecin, 20. yy'da Cumhuriyet Dönemi ile siyasi, sosyal ve kültürel mekanizmalardaki radikal dönüşüm sonucu daha farklı bir boyut kazandığı ifade edilebilir. Osmanlı'nın Avrupa ile olan ilişkilerini ele alırsak görülecektir ki daha önceki devirlerde de Osmanlı ve Avrupa arasında savaşlar ve ticaret merkezli belli başlı ilişkiler mevcuttur. Bu ilişkilerin merkezinde Alkan'ın (2012) da ifade ettiği üzere Osmanlı Devleti'nin kurulmasıyla birlikte Batı istikametinin doğal bir fetih yönü olarak seçilmiş olması yatmaktadır. Ancak 18. yy'a gelindiğinde ne zaman ki Avrupa'nın askeri teknolojisi ve üstünlüğü kabul edilip o teknolojiye faydalanma yoluna gidildi; böylelikle artık başlarda daha sınırlı ve askeri alanda kalsa da bir dizi modernleşme hareketleri başlamış oldu. Bu anlamda modernleşme

hareketlerine geçmeden önce modern ve modernleşme kavramları üzerine bazı açıklamalar getirmek konuyu daha da berraklaştırma açısından yerinde olacaktır.

Modern kavramı, Ülken'e (1969, s. 209) göre "toplumlar arasında en çok gelişmiş olanların temsil ettikleri teknik, bilgi ve zihniyet seviyesidir." Öte yandan Giddens'a (1998) göre "modernlik XVII. yy'da Avrupa'da başlayan ve sonraları neredeyse bütün dünyayı etkisi altına alan toplumsal yaşam ve örgütlenme biçimlerine işaret eder." (s. 11). *İnsan ve Toplum Bilimleri Terimleri Sözlüğünde*, Seyyar (2007, s. 670) tarafından tanımlandığı şekliyle ise, "hümanizm, sekülerizm ve demokrasi temelleri üzerine kurulu; hakimiyetini insanlara geniş hürriyetler vermekte gören, kurtuluşu dinden ziyade akıl ve bilimde arayan insan biçimci ve insan merkezci dünya görüşü, [ve] ... yeni olan her şeyi peşinen kabullenme eğilimi"[dir]. Bu yönüyle modernin yeni ve güncel olana ulaşma amacı vardır ve bu doğrultuda eskiyi dışlayarak kendi muhtevası dışında kalanı gelenek olarak niteler ve onun üzerinde üstünlük iddia eder (Altun, 2005). Yine modern kelimesinden türetilen ve ilerlemeyi ifade eden modernleşme ise, toplumsal yapıda eski ritüeller ve anlayışları yok sayarak ekonomide, teknolojiye, politika ve düşüncede farklılaşma ve değişim süreçleri anlamına gelmektedir (Smith, 1988, s. 65-77). Değişme ve ilerleme fikri birbiriyle iç içedir ve bir değer yargısı olarak ilerleme/modernleşme daha iyiye doğru değişimdir (Gordon, 2013). Bu değişim süreçleri ise davranış ve dünya görüşlerinde de yavaş bir dönüşüm meydana getirmektedir (Smith, 1988). Kongar'ın (1995) ifadesiyle modernleşme "... eski zamanların toplum tipinden günümüzdeki toplum tipine doğru bir değişim anlamına gelir" (s. 228). Zamanın ihtiyaçları bağlamında toplumsal ve siyasal yapıları güncelleştirme çabaları olarak tanımlayabileceğimiz modernleşme kavramı siyasi, sosyal ve kültürel dinamikleri güncel olanla yeniden inşa etme sürecidir. Seyyar'ın (2007, s. 669) da ifade ettiği üzere modernleşme, "zamana veya bugün geçerli olan değerlere uymaktır. Toplumların iktisat, bilim, teknoloji, kültür, sosyal sistem vb. alanlarda gelişmiş bir seviyeye ulaşma çabalarıdır."

2. 1. 2. Osmanlı Devleti'nde İlk Modernleşme Hareketleri

Mardin'e (1996) göre "Osmanlı modernleşme sürecinin özünde askeri tedbir sorunu yatar..." (s.153). Yine benzer bir ifadeyle Alkan (2004, s. 75) da Osmanlı modernleşmesinin "var olma mücadelesinin bir sonucu olarak askeri alanda başladığını" ifade etmektedir. Zira bu var olma mücadelesi sonucu askeri alana yönelmek; eksik görülen en hayati noktayı gidermeye yöneldiği şekliyle pragmatist ve yaklaşım itibarıyla da doğal bir tutumdur (Alkan, 2004; Koçak, 2017). Öyle ki Osmanlı Devleti, kuruluşundan itibaren askeri alanda elde ettiği başarılarla klasik döneminde geniş bir coğrafyada hüküm sürmüştür. Kuruluşundan 1699 *Karlofça* ve 1718 *Pasarofça Anlaşmaları*'na kadar yerel ve bölgesel güç merkezi konumuna yükselmiş kendi içinde siyasi problemleri (isyanlar, fetret devri) yine kendisi bir ölçüde

çözmeye muktedir olabilmiştir. *Karlofça Anlaşması* ilk kez mağlup taraf olarak anlaşma imzalayan Osmanlı Devleti için bir dönüm noktasıdır (Lewis, 2011). *Karlofça Anlaşması*yla Osmanlı Devleti'nin, Macaristan ve Romanya'yı Avusturya'ya bırakması gibi toprak kayıplarının yanında, Hıristiyan devletlerin Osmanlı'ya savaş tazminatı ve vergi vermesinin kaldırılması; Osmanlı devletini artık güçlü bir devlet olmak yerine diplomatik alanda onu ikinci plana iten, Avrupalı büyük devletlerin çıkarları doğrultusunda yönlendirilen bir devlet haline getirecektir (Berkes, 2016, s. 41). Osmanlı Devleti askeri alanda yaşadığı bu yenilgilerle birlikte Batı'nın teknolojik üstünlüğünü de fark etmeye başlamış; bilhassa Batı'nın silah teknolojisi ve askeri kurumlarının İmparatorluğa taşınması I. Mahmud (1730-1754), I. Abdülhamid (1774-1789) ve Nizam-ı Cedit (Yeni Düzen) idealiyle bu girişimi daha da kurumsallaştırmak ve sistemli hale getirmek isteyen III. Selim (1789-1807) zamanında hızlanmıştır (Mardin, 1991).

Görüldüğü üzere Osmanlı ve Batı arasındaki üstünlük farkı Osmanlı'nın aleyhine savaşlarda ortaya çıktığı için ilk yenileşme/modernleşme çabalarının askeri alanda neşet etmesi doğal bir sonuç olarak gelişmesi ifade edilebilir. Osmanlı klasik çağında, Avrupa ordularının oluşturduğu müttefik orduları dahi yenilgiye uğratan kavî Osmanlı ordusu artık bu ordular tarafından tek tek mağlup edilmeye başlayınca Osmanlı reformcuları zorunlu olarak askeri reformlara yönelmiştir (Akyıldız, 2012, s. 18). Bu hususta Lewis'in Osmanlı ordusu ile alakalı yaptığı şu tespitini ifade etmek yerinde olacaktır: "Ne var ki Osmanlı'nın Avrupa'ya bir zamanlar dehşet salan ordusu, artık kendi idarecilerinden ve kendi halkından başka kimseyi korkutamıyordu." (2011, s. 35). Dahası zamanla kendi mesleğinden uzaklaşan askeri yapı ekonomik amaçlar doğrultusunda giderek "esnaflaşmakta" ve üst düzey yöneticilerin elinde padişah ve sadrazamların göreve getirilmesinde veya uzaklaştırılmasında "siyasi bir araca" dönüşmekteydi (Tanör, 1985, s. 10). Böylelikle, bir anlamda kendi üstünlüğünü ve başarısını ağırlıklı olarak askeri sahada kabul ettirmiş olan Osmanlı Devleti bu kez de askeri alandaki bozulma sebebiyle kötüye gidişin farkına varacak, böylelikle askeri ıslahat fikri ortaya çıkacaktır. Bunun yanında Batı'yla alakalı ilk tutarlı değerlendirmelerin yapılacağı raporlar da Avrupa'ya gönderilen elçilerden gelmeye başlayacak ve 1793 yılında Avrupa devletlerinin başkentlerinde daimî elçilikler açılacaktır (Mardin, 1991).

Modernleşme hareketlerinin hız kazandığı bir diğer dönem de III. Selim'in padişahlığı dönemidir. III. Selim henüz tahta çıkmadan önce Avrupa'ya karşı ilgili olan bir padişahtır. Keza şehzadeliği döneminde Fransa Kralı XVI. Louis ile mektuplaşmıştır (Zürcher, 2015a; Berkes, 2016; Davison, 1997a; Sander, 2014). 1789 Fransız İhtilalinin cereyan ettiği yıl tahta çıkan III. Selim (1789-1807) zamanındaki modernleşme hareketleri, yine onunla özdeşleşen *Nizam-ı Cedid* ideali etrafında şekillenmiştir. Tunaya (1996, s. 22) *Nizam-ı*

Cedit'i “mevcut rejimin yerine yenisini koymak” şeklinde ifade ederek bu idealin basit anlamda askeri bir ıslahat olarak nitelenmiş, geniş anlamda ise yeniçeriliğin ilgası, ulema gücünün kırılması ve Batılılaşmak olduğunu vurgulamıştır. Askeri anlamda *Nizam-ı Cedit'in* amacı ilk başlarda mevcut ordunun bir dizi reformlarla yeniden örgütlenmesini sağlamak olsa da kısa sürede yeniden örgütlenmenin mümkün olmayacağını anlaşılmaya başlanmıştır. Mevcut ordunun yanında yeni bir ordu kurulmasına karar verilerek 1794'ten 1807 yılına kadar yeni yöntemlerle eğitilmiş yaklaşık 30 bin askerden oluşan bir ordu meydana getirilmiş ve bu ordunun masraflarının karşılanacağı *İrad-ı Cedit* adında yeni bir hazine kurulmuştur (Zürcher, 2015a, s. 45). Sultan III. Selim kötüye gidişin önüne geçmenin 18. yy'da olduğu gibi askeri alanda olduğunu düşünmekle beraber aynı zamanda devlet yönetiminin her kademesinde bir mobilizasyona ihtiyaç olduğunu farkına varmış ve bu hususta yapılacak yenileşme çalışmalarının görüşülmesi, tartışılması, teklif ve önerilerin sunulacağı bir danışma meclisi (*meclis-i meşveret*) açılmasını sağlamıştır (Armaoğlu, 1997, s. 218; Tanör, 1985, s. 11-12). Akyıldız'a (2012, s. 32) göre meşveret meclisinin III. Selim Dönemi'nde önem kazanmasının sebebi *Küçük Kaynarca Anlaşması* ile sonuçlanan 1768-1774 Osmanlı-Rus Savaşı ardından yaşanan mağlubiyetlerin devletin gücünü kırması ve buna bağlı olarak meydana gelen siyasi ve sosyal bunalımın çözülmesinde “karar ve sorumluluğu yaymak, paylaşmak ve geniş bir mutabakata dayandırarak alınan kararı halkın gözünde meşrulaştırmak düşüncesi[dir].”

Sultan III. Selim'in ıslahat çalışmalarının diğer bir vechesini de teknik ve teknik eğitim oluşturmaktadır. Bilhassa yeni kurulan *Nizam-ı Cedit* ordusuna zamanın teknolojisine uygun top ve tüfek üretimi için Fransız, İsveç ve İngiliz uzmanlar nezâretinde atölyeler kurulmuş, yine Fransız gözlemciler kontrolünde donanmanın ıslahına yönelik çalışmalar yapılmıştır (Shaw, 2008). Teknik ıslahatlar, modern silahların üretilmesi ve donanmanın iyileştirilmesi yanında teknik okulları da kapsamaktadır. 1775 yılında *Mühendishane-i Bahri-i Hümayun* adıyla kurulan deniz mühendislik okulunun yanında 1795'te *Mühendishane-i Berr-i Hümayun* adıyla bir de kara mühendislik okulu açılarak ordu için yetiştirilen subayların yeni askeri teknikleri öğrenmeleri ve modern bir eğitimden geçmeleri amaçlanmıştır (Shaw, 2008, s. 194-200). Bu teknik okullar vasıtasıyla da artık Osmanlı eğitim modernleşmesine dönük bir yol açılmış olacaktır.

Bu dönemin yenileşme hareketleri III. Selim bahsinin girişinde, Tunaya'ya atfen ifade edildiği üzere, eski rejimin yerine yenisini koymak olsa da yine Tunaya'nın (1996, s. 23) ifadeleriyle “eskinin yanında yenisini kurmak” yönünde bir usûl ile gerçekleştirilmeye çalışılmış; Yeniçeri Ordusu yanında *Nizam-ı Cedit*, devlet hazinesi yanında *İrad-ı Cedit* ve medrese yanında teknik okullar kurulmuştur. Bunun neticesinde düalist bir anlayış ortaya çıkmış eski sistemde bir şekilde kendine çıkar bulan gruplar, dini, mali ve kültürel saiklerle

yeni kurumların karşısında muhalif bir tutum sergilemiştir. En nihayetinde bu reformlar Kabakçı Mustafa önderliğinde Yeniçerilerin isyanı sonucu akamete uğrayacaktır. Aslında en başından beri bu yeni usûl uygulamalara karşı başta yeniçeriler, ulema ve bir kısım halk olmak üzere bir hoşnutsuzluk söz konusudur (Zürcher, 2015a). Mayıs 1807'de kazan kaldıran Yeniçeriler, ellerinde bir listeyle reform hareketine öncülük etmiş devlet adamlarının bazılarının azlını istemiş bazılarını da öldürmüştü (Lewis, 2011). Bununla yetinmeyen isyancılar bu kez de yönlerini padişaha çevirmiş ve şeyhülislamdan III. Selim'in tahtan indirilmesine dair fetva alarak padişahı tahtan indirmiş yerine IV. Mustafa tahta çıkarılmıştı (Lewis, 2011, s. 99-100). III. Selim'in saltanatı, artık memnuniyetsizliklerin ifade edilme şekline dönüşen bir Yeniçeri isyanıyla sona ermiş, *Nizam-ı Cedid* ordusunun dağıtılmasıyla, reform hareketleri başarıya ulaşamamıştır. McCarthy (2006) III. Selim ıslahatlarının başarısız olmasının sebebinin yenilik hareketlerinden önce eski düzenin yok edilmemesi ve buna bağlı olarak da eski düzen taraftarlarının devre dışı bırakılmamasına bağlamaktadır.

Bu dönem reformları, etkisi sınırlı kalsa da gelecek yıllarda ıslahat hareketlerini devam ettirecekler için bir örnek teşkil etmekle birlikte askeri ve teknik reformların tek başına yetersiz kaldığını, askeri ve teknik başarının altyapısını oluşturan siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmelerin de incelenmesi gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmıştır (Sander, 2014; Shaw, 2008). Ayrıca bu dönem, Osmanlı'nın Avrupa denge siyasetine girmeye başladığı, modernleşme sürecinde Batı'dan üstün olduğu görüşünü terk ederek daha realist bir tutum benimsediği ve Viyana, Berlin, Paris, Londra gibi şehirlere daimî elçilikler açarak Avrupa ile etkileşimini artırdığı bir dönem olmuştur (Tunaya, 1996). Dahası yaşanan askeri ve diplomatik ıslahat çabaları Batı'ya dönük liberal ve reformist bir aydınlar grubunun oluşmasına zemin hazırlamıştır (Tanör, 1985).

Diğer yandan IV. Mustafa'nın tahta çıkmasıyla beraber isyanı tertip edenler ile padişah arasında bir *Şer'i Hüccet* imzalanmıştır. Bu belge isyanda rolü olanların suçlanmamasını ve yeniçerilerin devlet işlerine karışmadıkları takdirde onların cezalandırılmayacağını padişah tarafından taahhüt etmektedir (Karal, 1983a, s. 84-85). Çavdar'a (1995) göre bu belge "Sultanla kulları arasında kurulacak yeni ilişkilerin ana koşullarını belirleyen bir nevi ant niteliğindedir [ve] ... egemenliğin paylaşımına yönelik ilk adımlardan biri[dir]...." (s. 20). Başta ulema ile askerler ve padişah arasında karşılıklı bir sözleşmeye dayanması yine tarafların birbirine karşı sorumluluklarını ortaya çıkarmaktadır. Ancak Berkes'e (2016, s. 136) göre bu belge her ne kadar padişah, ulema, ocak arasında imzalanırsa da hukuksal bir değeri olmadığı gibi pratikte de bir anlam ifade etmemiştir.

2. 1. 2. 1. II. Mahmud Dönemi: Merkezileşme ve Tebaa Arasında Eşitlik İsteği

Siyasi bir kargaşa ortamında Rusçuk Ayanı Alemdar Mustafa Paşa'nın desteğiyle 1808'de tahta çıkan II. Mahmud reformlar hususunda daha mutedil olacak 1826'da Yeniçeri Ocağının kaldırılmasıyla da reformlara hız verecektir. II. Mahmud'un tahta çıkışından sonra ilk icraatlarından birisi, 1808 yılının ekim ayında Alemdar Mustafa Paşa'nın girişimiyle İstanbul'da toplanan ayanlar² ile bir ittifak senedi imzalamasıdır. *Sened-i İttifak* (tam metin için bkz. Akyıldız, 1998), padişah ile ayanların hak ve yükümlülüklerine istinat eden yedi konudan oluşmaktadır. Bu yedi konunun genel hatları ise, 1) Ayanların Padişahın otoritesini tanınması ve koruması, 2) Ayanlar arasında toplanan askerlerin devlet askeri olarak tahrir edilmesi, 3- Hazine ve Devlet gelirlerinin korunması, vergilerin devlet adamları ile hanedanlar arasında belirlenmesi ve düzenli toplanması, 4) Padişahlığa ait konularda sadaret makamını tanıma ve Sadrazamın hükümlerine itaat etme, 5) Padişahın ve ayanların hakları ve birbirlerine karşı sorumlulukları ile karşılıklı verilen sözlerin tutulması, işlenen suçların suça göre cezalandırılması, 6) Başkentte askeri veya başkalarınca bir isyan meydana gelirse tüm ayanların buna müdahale etmesi, 7) Reayanın korunması hususunda ayanlar kendi idareleri altındaki insanların güvenliğinden sorumlu olmaları şeklinde hülasa edilebilir (İnalçık, 1964, s. 604-606; Berkes, 2016, s. 139-140; Akşin, 1994, s. 115-117). *Sened-i İttifak* ile alakalı olarak literatürde muhtelif değerlendirmeler mevcuttur. Tunaya (1996, s. 25), *Sened-i İttifak*'ın Osmanlı Magna Carta'sı olduğunu ifade etmekte; Berkes (2016, s. 142) ise eksiklerine rağmen bir anayasa olarak nitelemektedir. Mardin (1996, s. 167), Ahmet Cevdet Paşa'ya dayandırarak ittifakın Magna Carta olmaktan uzak olduğuna vurguyla "devletin merkezîyetçi bir yapı kazanmasında atılan bir adım" yönünde değerlendirmektedir. Çavdar ise, *Sened-i İttifak*'ın Padişahın egemenliğinin paylaşılabilir olduğunu göstermek açısından "anayasal düzene yönelik atılmış önemli bir adım..." olduğu görüşündedir (1995, s. 21). Bu hususta Akşin (1994, s. 118) ise keyfi siyasetin yerine soruşturma ve suça görelilik getirilmesinden hukuk devleti yönünde, vergilerin karşılıklı olarak belirlenmesi ve ayanların birbirini denetlemesi aynı zamanda ittifak halinde olmalarını da parlamentoya gidiş yönünde bir adım olarak değerlendirmektedir. Stanford J. ve Ezel K. Shaw (1983, s. 27) ise taraflar arasında karşılıklı sorumluluk ve yükümlülükler bulunması hususunu meşrutiyetçiliğe atılan bir adım olarak değerlendirmektedir.

² Varlıkları 16.yy. ortalarından beri bilinen ayanlar 18.yy. merkezi yönetimin zayıflamasıyla toprakları zapt etme, devlet adına vergi toplama (iltizam) ve siyasi nüfuz kazanarak gittikçe güçlenmiş, devlet ve halk arasında bazı yönetim konularında aracılık yapmıştır. Bu güçleri o kadar artmıştır ki Alemdar Mustafa Paşa örneğinde gördüğümüz gibi artık Padişahları tahtan indirip istediğini tahta çıkaracak merhaleye ulaşmıştır (Mert, 1991).

II. Mahmud saltanatının ilk yıllarında reformlar konusunda zayıf kalmış yaklaşık 15 yıl önemli görevlere güvenilir isimler getirerek güçlenmeyi (Zürcher, 2015a, s. 55) amaçlamış, Davison'ın (1997a, s. 36) ifadesiyle "kendi evinin efendisi olmaya" çalışmıştır. II. Mahmud'un 1826'dan sonra reformist tutumu ile saltanatının ilk yıllarındaki tutumu oldukça farklıdır. Öyle ki zikredilen ilk yıllarda avını tuzağa çekmeye çalışan bir avcı soğuk kanlılığı ile hareket etmiştir. Gerçek manada reformlar ise Yeniçeri Ocağının kaldırılmasından sonra başlayacaktır. Gittikçe düzensiz ve başıbozuk hareket eden Yeniçeriler³ Yunan İsyanı esnasında bu tavırlarıyla bu kez halkın da nefretini kazanmış 1826'da At Meydanı'nda yine bir isyan girişimi sırasında yarım saat süren top ateşi altında binlercesi öldürülerek ortadan kaldırılmış ve asırlardır yeniçerilerle yakın ilişkisi olan Bektaşî Tekkesi dağıtılmıştır (Lewis, 2011, s. 110-112). Tunaya (1996) Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasıyla kurumlar arası ikili düzenin ilk defa yıkıldığını ve reformlar önündeki engelin de kalktığını belirtmektedir. Ortaylı (2004) ise, II. Mahmud'un bu uygulamasını 18. yy. başlarında modern ordu kurma yolunda yaptığı katı reformlara atfen Büyük Petro'ya⁴ benzetmektedir.

Gerçekleştiği dönemde Vaka-yı Hayriye (hayırlı olay) diye adlandırılan bu hadiseyle beraber reformların önündeki engel büyük ölçüde kalkmış ve 1830'dan sonra reformlar hız kazanmıştır. Bu anlamda, ilk olarak reformların seyri Yeniçeri Ocağı yerine kurulan *Asakir-i Mansure-yi Muhammediye* ordusunun eğitimi yönünde olmuştur. 1775'te kurulan deniz mühendis mektebi ve 1795'te kurulan kara mühendis mektepleri genişletilerek yeniden eğitim vermesi için çalışılmış, bunların yanında ordunun ihtiyaç duyduğu tabiplerin yetişmesi için bir *Tıbbiye*⁵, yine askeri amaçlarla *Muzıka-i Hümayûn Mektebi* ve Fransızca eğitim verilerek dil bilen zabıtlar yetiştirmek amacıyla *Mektep-i Ulum-i Harbiye* kurulmuştur (Ergin, 1977, s. 315-374). Harbiye bahsinde bir parantez açmak yerinde olacaktır. Zira bu kurum, Türk-Osmanlı modernleşmesi açısından önemli bir mevkiye sahiptir; Harbiye mezunları Cumhuriyet Dönemi'ne kadar Türk düşünce ve siyasi hayatında önemli bir isim haline gelecek ve nihai kerte Cumhuriyet Dönemi'nde Mustafa Kemal Atatürk ile birlikte ulusal birliğin gelişmesinde de etkili olacaklardır (Berkes, 2016; Zürcher, 2015a).

³ Ahmed Rasim itaatsizlikleri sebebiyle Yeniçeriler ile ilgili olarak şu ifadelere yer vermektedir: "Talim ve itaat ve terbiye-i askeriyye denilen şeyden nam-nişan yoğ idi. ...Zukaklarda [sokak] kaldırım kabadayılığında ve meyhane gavgalarında yektâ olan bu haşerat, muharebe meydanlarında düşmana tüfenk atmaktan kaçır ve bazen ordugahın yağmasına pişvâ [önder] olurlar idi." (Rasim, 1923/1342, s. 24-25).

⁴ Ortaylı'nın (2004) ifade ettiğine göre Büyük Petro, Kremlin Meydanı'nda eski Rusya'nın *Strelitz* denilen isyankâr kapıkulu askerlerini yok edip yerine *Novıy Stroy (Nizam-ı Cedid)* adıyla modern bir ordu kurmuştur. Ayrıca Ortaylı, eserinin bu bölümünde Rus ve Osmanlı modernleşmesini Büyük Petro ve Sultan II. Mahmut ekseninde karşılaştırmaktadır (Ortaylı, 2004, s. 38-58).

⁵ Tıbbiye'nin kurulması modernleşme hareketleri bakımından önemli bir yere sahiptir. II. Mahmut'un Tıbbiye'nin açılışındaki irad ettiği nutukta, bu okulun çağının ötesinde bir anlayışla kurulduğu görülmektedir. Nutkun tam metni için (bkz. Gencer, 1991, s. 10-11). Ayrıca karşılaştırma ve sadeleştirilmiş metin için (bkz. Berkes, 2016, s. 186).

Görüldüğü üzere eğitim konusundaki ilk reformlar ve buna bağlı olarak modern eğitim kurumlarının açılması askeri alandaki reformlar ekseninde ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, II. Mahmud Dönemi'nde sivil eğitim için de bazı reformlar yapılmıştır. Bu dönemde sivil mekteplerin açılmasıyla alakalı ilk husus, Ergin'in aktardığına göre aslında yine askeri mekteplerden neşet etmiştir. Yeni açılan askeri mekteplere alınan öğrenciler sıbyan mekteplerinin yetersizliği yüzünden tedrisata elifba ve kırâat ile başlar daha sonra lisan ve fen dersleri alırlardı, örneğin bu durum sebebiyle 1826'da açılan *Tıbbiye*'ye giren öğrenciler 14 yıl sonra 1840'ta mezun olabilmiştir (Ergin, 1977). Tıbbiye bugünkü anlamda bir tıp fakültesi değildir ancak yetişmiş insana ihtiyaç duyulan ve reformlardan en hızlı şekilde sonuç beklenen bir dönemde bu süre oldukça uzun gibi görünmektedir. İşte sıbyan mekteplerinin bu yetersizliğini gidermek amacıyla 1838 yılında çocukların yaşlarının rüşt çağına⁶ gelinceye kadar okuyacakları *Rüştiyeler* açılması kararlaştırılmıştır (Ergin, 1977, s. 383-384). Fakat söz konusu bu mekteplerin etkisi açıldığı yıllarda sınırlı kalmış Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanındaki düzenlemeler neticesinde 1845'te faaliyete başlayabilmiştir (Öztürk, 2018).

Diğer yandan sivil eğitim için Rüştiyelerin yanında, geleneksel bir anlayışa sahip olmakla birlikte modern eğilimleri olan, Fransızca eğitimine de yer veren, devlet kademelerine sivil memur ve tercüman yetiştirmek amacıyla *Mektep-i Maârif-i Adliye* ve *Mektep-i Ulum-i Edebiye* açılmıştır (Lewis, 2011, s. 119). Bu dönemde yeni okullar açılmış olsa da bu kurumlar, Rüştiyelerde olduğu gibi gerçek anlamda Tanzimat Dönemi'nde faaliyete geçebilmiştir. Ayrıca bu okullar açıldıkları dönem içinde hızlı bir sonuç elde etmeleri Tıbbiye bahsinde de vurguladığımız üzere mümkün olmamış; kurumsallaşmalarını tamamlayarak ancak Tanzimat Dönemi'yle birlikte devlet kademelerine yetişmiş kadrolar kazandırmaya başladığında anlam kazanmıştır. Mezunlarının ileriki yıllarda etkin olacağını vurguladığımız *Harbiye* yanında diğer bir kurum da *Tercüme Odası*'dır. *Tercüme Odası*'nda idari işlerin yanında Fransızca da öğrenen kişiler, 19. yy. boyunca devletin başta hariciye olmak üzere bazı kademelerinde görev yapmış aynı zamanda 1859'da kurulan *Mektep-i Mülkiye*'nin ilk hocaları da onlar olmuştur (Davison, 1997a, s. 40). Ayrıca ileride göreceğimiz Yeni Osmanlı muhalif hareketinin ilk temsilcileri de buradan yetişecektir. Bunların yanında bu kurumun müdavimleri Batılı "diplomatlar, düşünürler, bilim adamları ve yenilikçilerle" iletişim halinde olmuşlardır (Yıldız ve Gündüz, 2019, s. 278). Eğitim bahsini kapatmadan önce şu hususa da yer vermek gerekmektedir. O da modern okullar açılırken, geleneksel eğitim veren medreselere dokunulmamasıdır. Böylelikle Osmanlı klasik döneminde inkişaf

⁶ Reşit olan kimse, kanun nazarında hak ve sorumluluklarını kullanabilecek çağa gelmek. İslam fikhına göre ibadetlere ve dini sorumluluklara başlama yaşı 14'tür. Bugün ise birçok devletlerce medeni kanuna göre reşit olma yaşı 18 olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla Rüştiyeler öğrencilerin 14 yaşına gelinceye kadar tahsil görüp mezun oldukları mekteplerdir (Ergin, 1977, s. 384).

eden ancak bir dizi ihmaller sonucu gücünü kaybeden medreselerin yanında modern okulların açılmasından, 1924 *Tevhid-i Tedrîsat* kanununa kadar Osmanlı eğitiminde ikili yapı da oluşmaya başlamıştır (Shaw ve Shaw, 1983).

Bunların yanında II. Mahmud, bu dönemde devletin hukuk devleti yönünde birer adım olabilecek ve *Meşveret Meclisi*'nden farklı niteliklere sahip olan ordu, maliye, idare ve eğitim alanlarında kanun yapma ve "nizam-ı Esâsiye" hazırlama görevleri olan *Dar-ı Şûra-yı Bâb-ı Âlî*, *Meclis-i Ahkâm-ı Adliye* ve *Dar-ı Şûra-yı Askeri* adında sürekli danışma meclisleri kurmuştur (Berkes, 2016, s. 171-174). Günümüz Danıştay ve Yargıtay ile benzer özelliklere sahip olan *Meclis-i Ahkâm-ı Adliye* adalet makamının en üst kurulu olma özelliğindedir (Tanör, 2004, s. 67). Berkes (2016, s. 175), söz konusu bu meclisin "Tanrı emri ya da padişah iradesi dışında insan düşünüşü ile kurallar konabileceğinin, gerektiğinde bunların değiştirilebilir olduğunun kabul edildiğini gösterir" nitelikte olması ve buna bağlı olarak farklı bir kaynakla yasama sürecinin başlamasını demokratikleşme yolunda atılan bir adım olarak değerlendirmektedir. Yönetimsel anlamda merkezi gücü sağlamlaştırmak adına yapılan değişikliklerden birisi sadaret makamının başvekaletе dönüştürülmesi, diğeri de devlet yönetimine ait işleri dağınık şekilde yürüten kalemlerin *Dahiliye*, *Hariciye*, *Adliye*, *Maliye* ve *Evkaf-ı Hümâyun Nezâretleri* adıyla yeniden teşkilatlandırılmasıdır (Shaw ve Shaw, 1983, s. 66). Tanör (1985, s. 12), iş bölümüne dayalı nazırlıkların kurulmasını "bir anlamda ilkel bir kabine sistemi" olarak değerlendirmektedir. Akyıldız (2012, s. 46-54) *Evkaf-ı Hümâyun Nezâretiyle* daha önceden yönetimleri ve gelirleri Ulema elinde olan vakıfların devlet yönetimine geçmesiyle Ulema etkisinin kırılmasının amaçlandığını ifade eder.

Başlangıçta askeri alandaki bozulmayla başlayan modernleşme hareketleri, askeri istikamette ilerlemiş, *Nizam-ı Cedid* idealiyle sistemleşmeye çalışmış, Sultan II. Mahmud Dönemi'nde ise idari, eğitim vb. alanlarda dairesini genişleterek devam etmiştir. Tunaya (1996, s. 33), bu dönemi reformların "yukarıdan aşağıya" doğru padişah tarafından gerçekleştirildiği için "aydın despotluk" ve "münevver istibdat" olarak değerlendirmektedir. Berkes (2016, s. 171) ise, dönemi "mutlakıyetçi aydın monarşi" olarak değerlendirir. Ayrıca Tunaya (1996, s. 29), yeniliklerin anayasa garantisi altında alınmayışını, meşrutî bir sistemin yokluğunu ve reformların kişi özgürlüklerini ön plana almaktan ziyade zor durumda bulunan saltanatı güçlendirmeye yönelik olduğu için dönemi eleştirmekle birlikte, dönemde *Nizam-ı Cedid*'e göre kişi özgürlüklerine daha fazla yer verilerek Tanzimat Dönemi'nin de hazırlık evresini tesis ettiği belirtmektedir.

Bunlarla birlikte kişilerin bir dizi haklar kazanmasına yönelik atılan şu adımlar da önemli gelişmeler arasındadır: II. Mahmud'un kişinin ölümünden sonra mallarına el konulması olarak tanımlanan müsadere sistemini kaldırmasıyla mülkiyet ve miras hakkı koruma altına alınmıştır (Tanör, 2004, s. 69). Ayrıca II. Mahmud'a atfedilen ve Osmanlı

uyrukları arasındaki eşitliği vurgulayan şu ifadeler de önemlidir: “Ben tebaamın Müslümanını câmide, Hıristiyanını kilisede, Mûsevîsini de havrada fark ederim, aralarında başka gûnâ fark yoktur. Cümlesi hakkındaki muhabbet ve adaletim kavîdir ve hepsi hakîkî evlâdımdır” (Kaynar, 1985, s. 100) vecizi ile Tanör’ün (2004) de yer verdiği II. Mahmud’un Şumnu’da bir merasiminde ifade ettiği sözler şöyledir:

Siz Rumlar, siz Ermeniler, siz Yahudiler hepiniz Müslümanlar gibi Allah’ın kulu ve benim tebaamsınız; dinleriniz başka başkadır, fakat hepiniz kanunun ve iradei şahanemin himayesindeyiz. Size tarh edilen vergileri ödeyin; bunların kullanılacakları maksatlar sizin emniyetiniz ve sizin refa[hı]nızdır... (Moltke, 1969, s. 99).

Bu sözler tebaa arasındaki eşitliği, din ve vicdan özgürlüğünü vurgulamaktadır. Tanör (2004, s. 69-70) zaten eskiden beri Osmanlı’da var olan millet sistemi sebebiyle diğer dinlere de geniş özgürlüklerin verildiğini ifade ederek bağımsızlık hareketlerinin başlamasıyla bu durumun değişmiş olabileceği üzerinde durmakta ve padişahın bu hareketlere karşı tedbirler almak istediğini vurgulamaktadır. Aybay’a göre II. Mahmud’un bu sözleri “Osmanlı uyrukları arasında din ve mezhep farklılıklarına dayanan ayrımcılıklara son verme istencini ortaya” koymaktadır (2010, s. 142). Dahası II. Mahmud’un bu ifadeleri Osmanlılık fikrinin başladığını göstermesi açısından da önemlidir (Erdoğan, 2008, s. 29). Zira Osmanlılık politikası Fransız İhtilaliyle hızla yayılan milliyetçilik akımı ve beraberinde getirdiği bağımsızlık düşüncesine karşı bir tedbir olarak millet sisteminin işlevini yitirmesi sonucu, Osmanlı toplumunu oluşturan unsurların eşitliğini sağlamak amacıyla doğmuş ve Tanzimat politikalarının merkezinde yer almıştır (Yıldız, 2001, s. 61). Osmanlılık, Tanzimat Dönemi’ne kadar Müslümanların üstünlüğünü vurgulayan bir anlama sahipken Tanzimat’la birlikte milletler arası eşitliği ifade eden ve bu suretle devletin bütünlüğünü korumayı amaçlayan bir politika halini almıştır (Tekeli, 1985, s. 468).

2. 1. 2. 2. Tanzimat Dönemi ve Eşitliğin Kanunlara Geçme Arayışları

Arapça bir kelime olan tanzim, lügat kitaplarında kısaca, düzenleme, sıraya koyma ve ıslah etme şeklinde açıklanmaktadır. Tanzimat ise bu kelimenin çokluğu olarak düzenlemeler, tanzimler şeklinde ifade edilmektedir. Peki bu düzenlemelere ve tanzimlere neden ihtiyaç duyuldu? Hangi şartlar Tanzimat’ı gerektirdi? Aslında önceki bölümlerde de cevap aramaya çalışılan sorular genel olarak bunlardı. Bir buçuk asırdır tartışılan kötüye gidişin sebepleri ve bu gidişin izâlesi için Tanzimat ile yeni bir kapı aralanmak istenmesi ilk göze çarpan neden gibi görünüyor. İnalçık (2011, s. 32) Tanzimat için “XIX’uncu asır târihini izah eden temel hadisedir” der. Gerçekten de târihî süreçte ehemmiyetli bir yere sahip olan Tanzimat Dönemi, Osmanlı-Türk modernleşme hareketleri içinde ayrı bir önem

taşımaktadır. Tanzimat'ı hazırlayan sürecin bilhassa II. Mahmud reformlarıyla olduğu önceki bölümlerde zikredilmişti. *Tanzimat Fermanı* (tam metin için bkz. Karal, 1983a, s. 255-258) ile başlayan bu dönemde reformların muhtevası daha da genişleyerek askeri, mali eğitim gibi alanların yanında kültürel değişim de gündeme gelmiştir. Giyim ve ev eşyasından insanlar arası ilişkilere kadar Avrupa kültürü göze çarpacaktır. (Mardin, 1991, s. 15).

Tanzimat Fermanı'nın hazırlanmasında Mustafa Reşit Paşa'nın⁷ payı oldukça büyüktür. Ferman, Mustafa Reşit Paşa öncülüğünde *Bâb-ı Âlî*'de bir danışma meclisi tarafından hazırlanarak, Sultan Abdülmecid'in onayı ile 3 Kasım 1839 târihinde yine Mustafa Reşit Paşa tarafından Gülhane'de dönemin Osmanlı toplum yapısını oluşturan "kurumların sınıfların, grupların ve yabancı temsilcilerin önünde" (Shaw ve Shaw, 1983, s. 91) okunmuştur.

Ferman'ın vurguladığı, ayrıca Tanzimat bahsinde târihçilerin en fazla üzerinde durduğu temel maddeleri şu şekilde sıralayabiliriz: Sultan tarafından "tebaanın can, namus ve malının güvence altına alınması, iltizam sisteminin yerini alacak muntazam bir vergilendirme sistemi, zorunlu askerlik, hangi dinden olursa olsun bütün tebaa için yasa önünde eşitlik"⁸ (Lewis, 2011, s. 150; Karal, 1983a, s. 171; Zürcher, 2015a, s. 84; İnalçık, 2016, s. 136-138). Bu maddeler anayasal gelişmeler bağlamında önemli maddeler olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan, haklar ve kanunlarla ilgili olarak sonraki yıllarda çıkarılan nispeten Fransızcadan çevrilerek hazırlanan Osmanlı tebaası arasında eşitliği onaylayan Ceza Kanunu ve ticari anlaşmazlıkların çözümünde başvurulacak bir Ticaret Kanunu şeriata dayalı haklar sisteminin yanında laik özelliklere sahip hak/hukuk prensiplerinin de benimsenmeye başlandığını göstermektedir (Karal, 1983a, s. 173-174). Ceza Kanunu'nda Osmanlı tebaasının eşitliğine ve can, mal ve namus dokunulmazlıklarına bir kez daha vurgu yapılmaktadır (Bozkurt, 1989). Bu kanunları daha sonra şeriat ve cemaat mahkemelerinin yanında açılacak ticaret karma mahkemeleri ve asliye karma mahkemeleri izlemiştir (Karal, 1983a, s. 174). Çıkarılan bu kanunnamelerle eşitlik dini ya da etnik temelde değil hukuksal bir zeminde ilerlemeye başlamış, bu hukuksal zemin ise Osmanlı kimliğini pekiştirmeyi amaçlamıştır (Alkan, 2017, s. 384). Hatt-ı Hümayunda yer alan ve önemli bir madde olarak addedilen diğer bir konu ise askerliktir. Şimdiye kadar vatanî görev sayılmayan askerlik artık tebaa için bir ödev olarak kararlaştırılmıştır (Karal, 1983a). Bütün bunların yanında yasama konusunda üyelerinin Müslüman ve Hıristiyanlardan seçilerek oluşturulan ve 1868'de açılan

⁷ Mustafa Reşit Paşa Tanzimat Dönemi'nin önde gelen devlet adamıdır. Sultan II. Mahmut'un saltanatında Paris ve Londra elçilikleri yanında çeşitli bürokratik görevlerde bulunmuştur (bkz. Kaynar, 1985).

⁸ Zikredilen hususlar Ferman'da şu şekilde ifade edilmektedir: "... işbu kavânin-i mukteziyyenin mevadd-ı esasiyyesi dahi emniyet-i can ve mahfuziyet-i ırz u nâmus u mal ve tayin-i vergi ve asâkir-i mukteziyyenin suret-i celb ve müddet-i istihdamı kazıyyelerinden ibaret olup...." (Karal, 1983a, s. 255).

Şura-yı Devlet, yasaların ve tüzüklerin hazırlanmasında ve yürütülmesinde, mülki görevler hususunda karar verme, padişah ve nazırlara danışmanlık yapma gibi görevler yürütmüştür (Tanör, 1985, s. 16). 1864 yılında Vilayet Nizamnamesi ile birlikte yerel yönetimlerden başlayarak bir demokratikleşme pratiği de başlayacaktır. Halkın din ve mezheplerine göre belirli sayıda seçilen üyelerle oluşturulan vilayet meclisleri danışma meclisi görevi üstlenmiştir (Tahiroğlu, 1985, s. 599).

Davinson (1997a, s. 49), Tanzimat Fermanı'nın padişahın otoritesini/haklarını sınırlamadığı için bir anayasa niteliğinde olmadığını ancak can, namus, mülkiyet haklarına ve eşitlik ilkesine yer vermesi açısından 1876 Anayasası olan Kânun-i Esâsî'ye temel oluşturduğunu ifade etmektedir. Tanör (2004, s. 87-88), keyfiliğe yer bırakmayacak şekilde kamusal alanın yasalarla tanzim edilmesi ve bu suretle yasa önünde eşitlik, keyfi cezaların önüne geçilmesi ile vergi ve askerlik görevlerinin yasalarca düzenlenmesini “*yasa/ yönetime*” geçiş olarak değerlendirir. Bu konuda Berkes (2016, s. 288) ise Tanzimat'ın “*yönetilenlerin rızasına dayanmadığı için çağdaş bir devlet yasası*” olmadığını vurgulayarak, “*hükümdar mutlakıyetçiliğinin yerini Bâb-ı Âli mutlakıyetçiliğinin*” aldığını ifade eder. Ortaylı (2004, s. 89-123), ise tebaanın belli başlı haklar kazanması suretiyle bu hakları hukuk devletine geçişte önemli bir başlangıç olarak değerlendirir. Çavdar (1995, s. 23) ise Bâb-ı Âli'nin belli bir ağırlık kazanmasıyla II. Mahmud'un âyanlarla yaptığı iktidar paylaşımının şimdi de Padişah ve hükümet arasında yapıldığını ifade etmektedir. Tanzimat Dönemi'nin her ne kadar tartışmaya açık yönleri bulunsa da bu dönemde “*kişi hakları ve eşitlik*” gibi ilkeler doğrultusunda yeni bir tâbiyet (vatandaşlık) anlayışının oluşmaya başladığı ifade edilebilir (Osmanağaoğlu, 2009, s. 88).

Bir yenilenme dönemi olan Tanzimat'ta modernleşme artık bir amaç olarak telakki edilmeye başlanmış; eğitim ve bilimin de bu amaca ulaşmada etkili birer aparat olarak önemi anlaşılmıştır (Alkan, 2004). Böylelikle eğitim alanındaki gelişmelere de hız verilmiştir. 1845'te eğitim reformlarını ve planlamasını yapmak amacıyla çeşitli birimlerden oluşan bir heyet toplanmış bu heyet daha sonra *Maârif Nezâretini* teşekkül edecek *Meclis-i Maârif-i Umûmiyye* adıyla bir meclis haline gelmiştir (Lewis, 2011, s. 158). Bu dönemde eğitimle ilgili II. Mahmud'un açmaya çalıştığı Rüştiyelerin vilayet merkezlerine de taşınması, kız ve erkek çocukların altı yaşında Sıbyan mekteplerine yazılmasının zorunlu hale getirilmesi, öğretmen yetiştirme okullarının açılması, yüksek öğretim için yapılan girişimler ve eğitimde kullanılan eski yöntemlerin yerine yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması Tanzimat döneminin eğitimdeki başlıca yenilikleridir (Sakaoğlu, 2003). Diğer yandan bu dönemde Osmanlılık fikri eğitimde de ciddiyetle üzerinde durulan bir konu olmuştur. *Islahat Fermanı*'nda Osmanlı uyruğu herkesin askeri, sivil okul farkı gözetilmeksizin açılan mekteplere kabul edilmesi eşitliğin eğitimdeki tezahürü olarak görülebilir (Sakaoğlu, 2003, s. 71). Ayrıca Tanzimat ve

Islahat Fermanı ile daha da önemli hale gelen Osmanlılık ideali çerçevesinde açılan mekteplerle, “Osmanlı ulusları mozaiğinin kaynaştırılması” amaçlanmıştır (Sakaoğlu, 2003, s. 75). 1868’de Galatasaray sultânîsinin açılması bu mozaikle de ilgilidir. Bu konuda Tekeli ve İlkin (1993, s. 65) geç kalmış bir teşebbüs olduğunu belirterek Galatasaray’ın “... hem dış ilişkilerinin hem de Osmanlılık ideolojisini simgelemek bakımından tam bir Tanzimat okulu” olduğunu vurgular. Eğitimin yalnızca bir bilgi aktarımı olmadığı aynı zamanda iktidar pratikleriyle de alakalı olduğu malumdur ve Galatasaray sultânîsiyle Osmanlılık çerçevesinde öğrencilerin “Osmanlı Vatandaşı” olarak yetişmeleri ve kaynaşmalarını sağlayacak bir ortam oluşturulması amaçlanmıştır (Alkan, 2017, s. 379-380). Dolayısıyla Galatasaray sultânîsi Osmanlılığın yeniden üretildiği bir okuldur. Ubucini (1998), bu konuda devletin eğitimi ele almasıyla kurduğu okulların, Türkiye’nin ileride siyasi ve sosyal hayatındaki canlanmayı da başlatacağını, belirterek “... bu ana kadar kendi hınç ve gururları içinde içe dönük yaşayan nesilleri birbiriyle tanışmaya ve karşılıklı olarak birbirlerini affetmeye davet edecek ve böylelikle, bugün her şeyin üzerine yöneldiği, büyük millî, idarî, siyasî, kanunî ve eğitimsel birliğin hakimiyetini hazırlayacaktır” (s. 159) şeklindeki ifadeleriyle dönemin eğitimi ile ilgili gelişmeleri değerlendirir. Ubici’nin bu tespiti açık bir şekilde Osmanlılık idealine atıf yapmaktadır.

Her ne kadar Tanzimat’ın ilk yıllarında eğitimde bir canlılık söz konusu olsa da bu canlılık 1869 *Maârif-i Umûmiyye Nizamnamesi* ile anlam kazanmıştır. Nizamname, Sakaoğlu’na (2003) göre şimdiye kadar yapılan eğitim reformlarının dağınık halde olmasından dolayı bu reformları daha sistemli hale getirmek gerekçesiyle hazırlanmıştır. Nizamnamede yüksek öğretimin gündeme gelmesiyle Dârülfünun kurulmasına ve öğretmen yetiştirmenin gündeme gelmesiyle de İstanbul’da Dârümuallimîn (erkek öğretmen) ile Dârümuallimât (kız öğretmen) okullarının açılması kararlaştırılmıştır (Sakaoğlu, 2003, s. 90). Bununla beraber Maârif Nizamnamesiyle her büyük köy ve kasabaya Rüştiyeler, kent merkezlerine İdâdîler ve vilayet merkezlerine de Sultânîlerin açılması kararı verilmiştir (Zürcher, 2015a, s. 101). Bunların yanında Nizamname’de Sıbyan mekteplerinin süresi dört yıl olarak belirlenmiş ve usûl-i cedid doğrultusunda Elifba, Kur’an-ı Kerim, Tecvid, Ahlak risaleleri, İlmihal, Yazı tâlimi, Muhtasar Fenn-i Hesap, Muhtasar Târih-i Osmanî, Muhtasar Coğrafya, Mâlûmat-ı Nafia dersleri okutulması kararlaştırılmıştır (Akyüz, 2012, s. 163).

Tanzimat Dönemi’nde reformların istikametini belirleyen bazı ferman ve kanunnameler çıkarılmıştır. Bunlardan biri de *Islahat Fermanı*’dır (tam metin için bkz. Karal, 1983a, s. 258-264). Islahat Fermanı, Gülhane Hatt-ı Hümayunu gibi anayasal özellikler taşımaktan ziyade Gülhane Hattı’nda vurgulanan reformların uygulanması için yapılacak somut adımları ortaya koymaktadır (Berkes, 2016, s. 216). Ayrıca bu fermanla bir kez daha tüm Osmanlı uluslarının eşit olduğuna vurgu yapılıyor; aynı zamanda ilk Müslüman

devletlerden bu yana Gayrimüslimlerden alınan cizye vergisinin kaldırılması ve Gayrimüslimlerin de askerlik hizmetine alınması isteniyordu (Lewis, 2011). Tanör (2004, s. 96), Ferman'ın "ana hedefinin Müslüman olmayan uyruklara Müslümanlarla her yönden eşitlik sağlamak" olduğunu ifade etmektedir. Islahat Fermanı'nın çalışma açısından önemli olan diğer bir kısmı ise tebaadan vatandaş olarak bahsedilmesidir. Ancak Berkes (2016), bu kavramın henüz bugünkü anladığımız şekliyle bir anlama sahip olmadığını ifade etmektedir. Fermanda zikredilen "... revâbit-ı kalbiyye-i vatandaşî⁹ ile birbirine merbut olan ve nazar-ı madelet-eser-i müşfiknemde müsavi bulunan kâffe-i sunûf-ı tebaa-i şâhânemin..." ifadesi tebaanın kalpten/içten bir vatandaşlık bağıyla birbirlerine bağlılığını salık vermekte ve tebaanın padişahın nezdinde eşit olduğu vurgulanmaktadır (Somel, 2007, s. 69). Osmanlılık siyasetine bağlı Osmanlı kimliğine dayanan bir vatandaşlık telakkisi son kertede Islahat Fermanı'yla Müslim ve Gayrimüslimler arasındaki eşitliği hukuk ve eğitim alanında sağlayarak hayata geçmesi muhtemel görünmektedir (Somel, 2007, s. 70-71).

1869 yılında yayımlanan *Tâbiyet-i Osmâniyye Kânunnamesi* de vatandaşlık hukuku yolunda atılan diğer bir adımdır. Gerçekte kanun, Osmanlı nezdinde kapitülasyonlara bağlı olarak yabancı devletlerin korumasına ve uyrukluğuna girip birtakım imtiyazlar elde eden Gayrimüslim tebaayı caydırmak için çıkarılmıştır (Bozkurt, 1989, s. 149-150). Üstel (2014) ise kanunnameyi, "kapitülasyonlardan yararlanmak için yabancı devlet uyrukluğuna geçen Gayrimüslim tebaanın sayısının artması üzerine çıkarılan bir 'tepki ve tedbir' kanunu" (s. 26) olarak değerlendirmektedir. Toplamda dokuz maddeden oluşan basit gibi görünen ancak bir o kadar da önemli olan bu kanunname, "İslam dünyasında din ilkelerinden bağımsız ilk uyrukluk düzenlemesi" olmanın yanında Osmanlı Devleti'nde yaşayan herkesi Osmanlı uyruğu saymaktadır (Aybay, 2004, s. 65-66). Ayrıca kanunnameyle beraber Müslüman tebaa ve Müslüman olmayan tebaa (zimmî) arasındaki fark hukuki alanda son bulmuş; Müslim ve Gayrimüslim tebaa aynı haklara sahip aynı devletin uyruğu sayılmıştır (Bozkurt, 1989, s. 150). Osmanlı'da insanlar, İslam hukuku doğrultusunda, kavmiyet ve cinsiyet farkı şer'î şerifce hiç hükmünde olduğundan mensup oldukları dinlere göre birbirinden ayrılmış ve devletin bugünkü anlamda vatandaşı demek olan raiye (teba'a), Müslim ve Gayrimüslim olmak üzere ikiye, Gayrimüslim teba'a da kendi arasında İslam devletinin kanunlarına bağlı kalmayı zimmî akdiyle kabul eden zimmîler ve geçici olarak İslam ülkesinde ikâmet hakkı verilen müste'minler şeklinde iki kısma ayrılmaktaydı (Akgündüz, 2012, s. 1000-1001). Osmanlı Tâbiyet Kânunu ile Tanzimat'a kadar tâbiyet

⁹ Metin içerisinde geçtiği şekliyle, "...Devlet-i aliyyemizin bu kerre biinayetillâhi Taalâ haricen hukuk-ı seniyyesi bir kat daha teekküt eylediğine ve bu cihetle şu asr devlet-i aliyyemiz için bir zamân-ı hayriyyet iktiranın mâbadi olacağından dahilen dahi saltanat-ı seniyyemizin tezyid-i kuvvet ve meknetini ve revâbit-ı kalbiyye-i vatandaşî ile birbirine merbut olan ve nazar-ı madelet-eser-i müşfiknemde müsavi bulunan kâffe-i sunûf-ı tebaa-i şâhânemin..." (Karal, 1983a, s. 258-259).

konusunda da şer'i hükümleri dikkate alan Osmanlı Devleti'nin Tanzimat'ın getirdiği değişim sonucu tâbiyet hususunda bazı yeni hükümleri kabul etmesiyle "Ra'iyye, Müslim, Zimmî ve harbî tabirleri yavaş yavaş terkedilmeye başlanmış ve yerlerini teba'â-i Devlet-i Aliyye ve ecnebî gibi yenilerine terk etmişlerdir." (Akgündüz, 2012, s. 1002).

Tanzimat Dönemi kamuoyu hareketlerinin ve muhalefetin¹⁰ şekillenmeye başladığı bir dönemdir. Kamuoyunun oluşmasında İbrahim Şinasi'nin önce 1860'ta Agah Efendi ile yayımladığı *Tercüman-ı Ahval* ve 1862'de tek başına yayımlamaya başladığı *Tasvir-i Efkâr* gazeteleri önemli bir yer tutar (Mardin, 1996, s. 283). Lewis (2011, s. 206) bu muhalif grubun ortaya çıkmasını II. Mahmud ve devamında yapılan reform hareketlerine bağlamaktadır. Dahası bu grubun ortaya çıkışında modern eğitime dahil olmanın yanında esas nokta, yeni bir dil öğrenimiyle beraber Avrupa ve modern olanla temas kurdukları Tercüme Odası'dır (Koçak, 2017, s. 77). Nitekim filizlenmeye başlayan Yeni Osmanlı muhalefeti ileride Jön Türk hareketinin fikri temelini oluşturacaktır. Bu muhalefet hareketinin ilk somut örneği 1859 Kuleli Vakası'dır. Gizli bir grup tarafından Abdülmecid'in tahtan indirilmesi planlanmış, ancak planın ortaya çıkmasıyla grup üyeleri dağıtılmış ve sürgün edilmiştir (Lewis, 2011, s. 207). Bu muhalefet hareketi, daha sonra İbrahim Şinasi, Ali Suavi ve Namık Kemal'in keyfi ve taklidi gördükleri Âlî ve Fuat Paşaların Tanzimat politikalarının eleştirisi şeklinde devam etmiştir (Zürcher, 2015a, s. 109). Onlara göre Osmanlı Devleti, İslamî ve Osmanlı değerlerinden kopuk, keyfi ve taklidi¹¹ bir şekilde yapılan reformlarla değil anayasal yönetimle ancak kurtulabilirdi (Berkes, 2016, s. 282-286; Zürcher, 2015a). Gelgelelim Namık Kemal'de vücut bulan "vatan" ve buna bağlı olarak "vatan sevgisi" Yeni Osmanlıların aydınlara ve topluma kazandırmaya çalıştıkları ve askeri okullarda kısmen başarılı oldukları mefhumlardır (Mardin, 1964, s. 32). Bu mefhumlar Jön Türkler ile İttihat ve Terakki'nin siyasi faaliyetlerinde önemli bir motif haline gelecektir.

¹⁰ Cemil Koçak'a (2017) göre Osmanlı Devleti ile Avrupa'da ki muhalefet arasında büyük farklar bulunmaktadır: "Osmanlı'da muhalefet, Batı Avrupa'da görülen muhalefetten şekil olarak da, öz olarak da farklıydı Batı Avrupa'da muhalefet, kendisini bir 'devlet kurtarma projesi' ile sınırlamakla yükümlü görmüyordu. Aksinde, orada muhalefet, esas olarak, sosyal sınıflar arasında meydana gelen ve zaman zaman kanla sulanan iktidar ve güç mücadelesinin somut bir yansımasıydı. 1830/1848 ihtilallerinde olsun, 1871 Paris Komünü'nde olsun, kızıl bayraklar arasında barikat savaşları vermekte olan sosyal güçlerin, özellikle de işçi sınıfının, siyasal ve ideolojik çerçevesi içinde, mevcut devleti ve siyasal sistemi ayakta tutmak, onarmak, yenilemek ve yıkılmasını önlemek gibi bir düşüncesi hiç yoktu. Tam aksine, ayaklanan güçler, mevcut her türlü iktidarı ve devlet aygıtını felce uğratma, parçalama, berhava etmek üzere kurulu bir siyasi strateji ve taktik içinde hareket ediyorlardı. Bu nokta çok önemlidir, çünkü iki toplum arasındaki muhalefet adını verdiğimiz siyasal güçlerin derin farklılıklarına işaret eder...." (s. 76).

¹¹ Temelde Tanzimat'ı da modern bir hareket olarak ifade ediyoruz. Hal böyle olunca da akla Yeni Osmanlıların neden Tanzimat politikalarına muhalefet ettikleri sorusu gelebilir. Koçak, (2017) bu hususta "Yeni Osmanlıların modernleşmeye değil, modernleşmenin algılanma tarzına karşı...." (s. 77) olduklarını ifade etmektedir. Bu cümleden anlaşılıyor ki Yeni Osmanlılar, Tanzimat modernleşmesine öncülük edenlerin yaptıkları icraatları keyfi ve taklidi olarak görmektedirler. Keza muhalefetlerinin temelini de bu anlayış şekillendirmektedir.

Yeni Osmanlıların Tanzimat politikalarına karşı yürüttükleri muhalif hareketi sınırlı kalmış olsa da en önemli başarıları 1876 yılında Mithat Paşa önderliğinde Kânun-i Esâsî'nin ilan edilmesi ve Meclis-i Mebusan'ın açılmasıdır (Alkan, 2012, s. 46). Ayrıca Mardin'e (1996, s. 448-449) göre Yeni Osmanlıların kısa vadeli başarısı Kânun-i Esâsî'nin ilan edilmesi; uzun vadede ise 1879-1908 yılları arasında oluşan muhalefet hareketinin fikrî olarak beslemesidir.

Ayrıca ilerde Jön Türklerin söylem ve eylemlerinde büyük etkisi olacak pozitivism bu yıllarda Osmanlı düşünce dünyasına girmeye başlar. Pozitivistlerin, pozitivist felsefeyi doğu toplumlarına da yayma isteğinin ilk somut örnekleri Auguste Comte'un Mustafa Reşit Paşa'yı İnsanlık dinine davet ettiği ve pozitivismi tanıttığı mektupta ve daha sonra 1877'de Comte'un ardılı bir grup pozitivistin Mithat Paşa'ya Paris'te sürgün yıllarında yaptıkları ziyarette kendini belli eder (Kabakçı, 2008).

Bu sürecin Osmanlı düşünce dünyasındaki somut örneklerine özellikle İbrahim Şinasi'nin aklın eleştirel işlevini sezginin yerine koyarak pozitivismle ilgili görüşlerini edebi eserlerine yansıtmasıyla başladığını ifade etmek yanlış olmayacaktır (Işın, 1985). Nitekim akli bir değerlendirme ölçütü olarak gördüğü şu dizesi; "Ziya-yı akl ile tefrik-i hüsn ü kubh olunur" (Işın, 1985, s. 355) onun bu konudaki görüşlerine bir örnek oluşturur. Ayrıca düşüncelerini ve çalışmalarını pozitivist yöntem çerçevesinde yürüten ve büyük oranda Auguste Comte'dan etkilenen Ahmet Rıza bir dönem Paris'te Jön Türk muhalefetinin liderliğini yürütmüştür (Işın, 1985, s. 357). Bu bakımdan pozitivismin Jön Türklerin düşünce dünyalarında etkisi oldukça önemlidir. Pozitivismin en önemli ilkesi olan düzen ve ilerleme (ing. Order and Progress, Fr. Ordre et Progrés) (Gordon, 2013) İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin ismine (birlik ve ilerleme) dahi konu olduğu görülmektedir. Üstelik çalışmanın sorunsalında eğitimcilerin yazdıkları metinlerde birçok kez terakkiyi, yükselmeyi ve düzeni vurgulamaları da tesadüf değildir. Bu etki Jön Türklerin 1908'den sonra yönetimi ele aldıktan sonra eğitim politikalarında da kendini belli eder. Osmanlı aydınlarınca pozitivism büyük oranda imparatorluğu kurtarma pratiklerine bağlı olarak bir kurtuluş reçetesi şeklinde algılanır ve politik-ideolojik bir zeminde ilerler, ancak II. Meşrutiyet yıllarında bazı fikir adamlarının (Ahmed Şuayb, Mehmed Cavid, Rıza Tevfik) pozitivismi epistemolojik temelde sosyal bilimlere dahil etme çabaları görülür, Ziya Gökalp ise Comte-Durkheim çizgisini "Batılılaşma ve ulus inşası" çerçevesinde yeniden yorumlayarak "Türkiye toplumuna uyarlamaya çalışır (Kabakçı, 2008, s. 56-57).

2. 1. 2. 3. Kânun-i Esâsî'nin İlanı: Temel Kanuna Geçen Tâbiyet

Daha önceki bölümlerde reformların birbirine zemin hazırladığını ifade edilmişti. Tanzimat reformlarının hazırlayıcısı II. Mahmud Dönemi reformları olmuştu. Meşrutî

yönetim fikri ise, Tanzimat Dönemi'nin başarısız politikalarına, iç ve dış müdahalelerin giderek artmasına ve Bâb-ı Âlî'nin baskıcı yönetimine karşı tepki olarak şekillenmiştir (Tanör, 2004, s. 121). Karal (1983b, s. 227), Kânun-i Esâsî'nin beklenmeyen bir hadise olmadığını belirterek, Meşrutiyet fikrinin oluşmasında Tanzimat'ın rolünü şu ifadelerle değerlendirmektedir: “Gazete, mecmûa ve kritik yazılarıyla devlet bünyesi deşilmeye başlanmış, Gülhane Hattı Hümâyununun prensiplerinin yetersiz olduğu anlaşılmış ve devlet için mütekâmil bir hukuk nizamı araştırılmasına girilmiştir.”

Mithat Paşa'nın öncülüğünde hazırlanan Kânun-i Esâsî (tam metin için bkz. Killi ve Gözübüyük, 1985, s. 31-44; Tanilli, 1976, s. 25-43) 1876'nın aralık ayında ilan edilmiş, takip eden aylarda da seçimler yapılarak mart ayında meclis açılmıştır (Zürcher, 2015a, s. 113-119). Kânun-i Esâsî 12 bölüm içerisine dağılan 119 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler içinden kişi hak ve hürriyetlerini konu alan maddeler üzerinde durmaya çalışacağım. Öncelikle zikredilmesi gereken “*Tebaa-i Devlet-i Osmâniyyenin Hukuk-i Umûmiyyesi*” bölümündeki maddelerdir.

Bu bölümde ilk (8.) madde “Devleti Osmaniye tâbiyetinde bulunan efrâdın cümlesine herhangi din ve mezhepten olursa olsun bila-istisna Osmanlı tabir olunur ve Osmanlı sıfatı kanunen muayyen olan ahvale göre istihsal [elde etme] ve izâa [kaybetme] edilir.”¹² (Tanilli, 1976, s. 26). Bu maddeyle beraber Tanzimat'la birlikte düşünce hayatına giren Osmanlılık bir kez daha vurgulanmakta ve anayasa düzeyinde kendisine yer bulmaktadır (Aybay, 2010, s. 149). Böylelikle Osmanlılık fikri bir kez daha pekiştirilmektedir. Zira Karal (1983b, s. 229) da Osmanlılık fikrinin Kânun-i Esâsî'nin “doktrini” olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca uyrukluğun kazanılmasında din ve mezhep farklılıklarına bakılamaması, uyrukluğun yasaya bağlanmak istendiğini göstermektedir (Aybay, 2004, s. 66). Diğer yandan tüm Osmanlılar şahsi hürriyete sahiptir; keza bu hürriyetler kanunlarca koruma altındadır ve hiç kimse kanunlarla belirlenenin dışında hiçbir surette cezalandırılmaz ayrıca Osmanlılar, din ve mezhep halleri dışında kanun önünde hak ve vazife yönünden eşittir (9, 10 ve 17. maddeler) (Karal, 1983b, s. 222). 11. maddede din ve düşünce özgürlüğü konusunda devletin dininin İslam olduğu vurgusu yapılmakla beraber halk düzenini ve genel ahlakı bozmamak şartıyla diğer dinlerin de serbest olduğu belirtilmektedir. 12. madde ise yayıncılık faaliyetlerine temas ederek, matbuatın kanun dairesinde serbest olduğunu belirtmektedir. Ancak Tanör'e göre bu madde, basın özgürlüğünü tam olarak vurgulamadığı ve sansürü yasaklamadığı için çelişkili bir maddedir (2004, s. 145). 13. madde Osmanlı tebaasının kanunlar

¹² 1924'de hazırlanan Teşkilat-ı Esâsiyye Kanunu'nun vatandaşlık tanımı ise; “Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibariyle (Türk) itlak olunur. ...Türklüğü ihtiyar eden veyahut vatandaşlık kanunu mucibince Türklüğe kabul olunan herkes Türktür.” şeklinde ifade edilerek “Osmanlı” ifadesi yerini “Türk” ifadesine bırakmıştır (Günalp, 2011, s. 226-228). Bu yönüyle iki anayasa arasında benzerlikler bulunmaktadır.

çerçevesinde sanat, ticaret ve tarım yapabileceklerini ifade eder, vergiler kanunlara göre ve tüm tebaadan gücü ölçüsünde alınır, müsadere ve angarya kaldırıldığı için hiç kimseden kanun dışında tek akçe alınamaz (20, 24 ve 25. maddeler). Şahısların mal ve emlakları kendi tasarruflarındadır; mülkiyet güvence, mesken koruma altına alınmıştır (21 ve 22. maddeler). Bu maddelere göre de ekonomik açıdan tebaanın hak ve sorumlulukları anayasaya dahil edilmiştir. 14. madde ise tebaanın kanunlara aykırı durumları ilgili makamlara bildirme ve memurları şikâyet etme hakkı vardır, kanunlar çerçevesinde eğitim serbest tutulmuş, tüm okullar devlet denetimi altına girmiştir (15 ve 16. maddeler). Osmanlı tebaasının devlet hizmetinde çalışmak için devletin resmi dili olan Türkçeyi bilmeleri şarttır ayrıca kişiler memuriyette ehliyet ve kabiliyete göre istihdam olunur (18 ve 19. maddeler). 23. madde ise kanun hükmünce hiç kimse başka mahkemeye gitmeye zorlanamaz, mensup olduğu mahkemede yargılanır. 26. madde işkence ve sair eziyet katiyen yasaktır.

Bütün bu maddeler incelendiğinde artık *Osmanlı Devleti'nde yaşayanlar tebaa değil vatandaştır* veya *Osmanlı tebaası kamusal alanda özne konumuna yükselmiştir* demek mümkün olmasa da *Osmanlı tebaası, kamusal alanda kişi hak ve özgürlükleri bakımından kendisine yer bulmaya başlamıştır* diyebiliriz. Karal (1983b, s. 241), I. Meşrutiyetin 18. yy. ilk yarısında başlayan yenileşme hareketlerinin doğal ve zaruri bir sonucu olduğunu vurgulayarak realist bir amaç doğrultusunda dağılmakta olan devleti korumaya yönelik bir hareket olduğunu ifade etmektedir. Davison (1997b, s. 168), Kânun-i Esâsî'nin kusursuz olmadığını ancak dönemi bağlamında yaşamaya dair önemli bir gelişme kat ettiğini ifade eder. Diğer yandan Tanör (2004, s. 149) ise padişahın mutlak gücünün azalması ve kişi haklarının tanınıp güvence altına alınması gibi hususlara istinat ederek "... meşrutiyete geçiş değil ama mutlakiyetten çıkıldığını [ayrıca] monarşinin kendini sınırlayarak mutlak olmaktan çıkıp ılımlı, anayasalı ve parlamentolu hale..." geldiğini ifade etmektedir. İnalçık (2016, s. 217) ise padişahın ve kabinesinin Meclis-i Mebusan karşısında üstün olduğu için Kânun-i Esâsî'nin halkın iradesine dayalı bir siyasi yapı oluşturmadığını belirtmektedir.

Nitekim bu tecrübe uzun sürmeyecektir. Yaklaşık altı buçuk ay kadar yürürlükte kalan Kânun-i Esâsî nasıl ki II. Abdülhamid ikna edilerek ilan edildiyse; bu kez de onun kat'i kararıyla askıya alınacaktır. "Devletin çıkarları gereğince ilan edilen anayasa çok kısa bir süre sonra yine devletin çıkarları gereğince rafa kaldırılmıştır." (Koçak, 2017, s. 82). Padişahın Kânuni Esâsî'yi rafa kaldırmasındaki temel sebeplerden birisi devam etmekte olan Osmanlı-Rus savaşının menfi sonuçlarının mebuslar tarafından Padişaha ve hükümete yüklenmesidir (Karal, 1983b, s. 240). II. Abdülhamid 14 Şubat 1878'de Kânun-i Esâsî'deki hakkına dayanarak meclisi feshettiğini açıklamasıyla meclis-i umumi kapanmış, mebuslar geldikleri yerlere dönmüştür (Shaw ve Shaw, 1983, s. 234-235). Böylelikle 1908'e kadar yaklaşık otuz yıl devam edecek II. Abdülhamid dönemi başlamıştır. Bu otuz

yıllık süre iç ve dış siyasi olaylarıyla çok katmanlı ve tartışmalı bir dönem olarak bugün dahi II. Abdülhamid târihçiliğinde bu özelliğini korumaktadır. II. Abdülhamid, yaşanan iç ve dış kargaşalar muvacehesinde daha mutlakıyetçi ve merkezi bir yönetim tarzı benimsemiştir (Shaw ve Shaw, 1983, s. 263). Nitekim bu yönetim tarzı ise; II. Abdülhamid Dönemi değerlendirilirken onun saltanatıyla karakterize olacak bir istibdat kavramını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bu kavramla beraber siyasi jargona giren hafiyelik/jurnalcilik ve sansür gibi kavramlar da Jön Türklerin muhayyilesinden hiçbir zaman silinmeyecek, 1908 Devrimi'nde sonra menfi bir devr-i Hamidî anlatısıyla beraber yıllarca sert bir şekilde eleştirilecektir. Dahası bu eleştiriler Cumhuriyet yıllarında seküler ve ulusal bir kimlik inşası doğrultusunda, kopuş/süreklilik tartışmaları ekseninde kopuştan yana bir anlayışla ve ideolojik bir yaklaşımla devam edecektir (Özbek, 2004). 1950'lerden sonra özellikle iktisat târihçiliğinde değişmeye başlayan bu algının siyasi târihçiliğe sıçraması, ancak Engin Deniz Akarlı, Donald Quataert, Şevket Pamuk ve Stanford Shaw gibi târihçilerin öncü çalışmalarıyla meydana gelmiş, ideolojik değerlendirmeler yerini 1970-80 sonrası daha ılımlı ve sağduyulu değerlendirmelere bırakabilmiştir (Özbek, 2004, s. 71-75). II. Meşrutiyet Dönemi'nde ideolojik zeminde yürütülen II. Abdülhamid eleştirileri ise çalışmamın bulgular ve tartışma kısmında yeri geldikçe tahlil edilecektir. Yukarıda II. Abdülhamid'in saltanatının ilk yıllarındaki anayasal gelişmeleri hülasa edilmeye çalışıldı. Şimdi de maârif konusundaki gelişmeler üzerine bir değerlendirme yapılacaktır. Zira okullaşmanın arttığı bir dönem olarak II. Abdülhamid Dönemi bu mirasını II. Meşrutiyet'e devretmiştir.

II. Abdülhamid, Tanzimat Dönemi'nde kâğıt üzerinde kalan eğitim planlarını başta okullaşma olmak üzere uygulamaya dökmüştür (Fortna, 2005, s. 29). Kodaman (1988), iki dönemin eğitim faaliyetleri hakkında Tanzimat Dönemi'nin başlangıç ve geçiş, II. Abdülhamid Dönemi'nin ise uygulama dönemi olduğunu belirtmektedir. Zira önceki devirlerde eğitimde yenileşme hareketleri başlamış olsa da bu yeniliklerin İstanbul'dan başka İmparatorluk geneline yayılması ve özellikle ilk ve orta eğitimin yaygınlaşması ve okullaşmanın artması büyük oranda II. Abdülhamid Devri'nde gerçekleşmiştir; ayrıca bu çabalar vilayet maârif müdürlükleri ve meclislerinin açılması suretiyle yaygınlaştırılmıştır (Tekeli ve İlkin, 1993, s. 75). Dahası bu dönemde Sıbyan mektepleri İptidâîlere dönüştürülerek yaygınlaştırılmış ve idâdî düzeyinde eğitime önem verilerek sivil idâdîler açılmıştır (Alkan, 2004, s. 80). Bu uygulama döneminde yeni kurulan okullardan da bahsetmek mümkündür. Sanayi, ticaret, güzel sanatlar ve aşiret mektepleriyle polis okulları bunlardan bazılarıdır (Tekeli ve İlkin, 1993, s. 76-80). Dönemin eğitim düşüncesinde hangi ideolojik yaklaşımın hâkim olduğu da tartışılan konulardan biridir. Bu hususta Fortna (2005) II. Abdülhamid Dönemi eğitim politikalarının sadece İslamî veya Batılı anlayış doğrultusunda değil her ikisinin de birleşimi olduğunu ifade etmektedir. Bu birleşimin amacı

ise, bir yandan İslam anlayışı, okulların müfredatlarına entegre edilmek için rafine edilirken diğer yandan laik programa dini bir hüviyet kazandırmaya yöneliktir (Fortna, 2005, s. 28). Netice itibarıyla bu düalist tavır her iki yaklaşımı da başkalaştırmış İslamlaşma ve modernleşme temelinde oluşturulmak istenen yeni bir sentez ortaya çıkarmış; ancak bu sentez başarıyla sonuçlanmamıştır (Somel, 2010, s. 22-23).

Gündüz, II. Abdülhamid'in devletin dağılmasını engellemeye yönelik devletçi ve merkezi bir yönetim oluşturma yolunda din ve eğitimi saltanatı boyunca kullandığını ifade etmektedir (2008, s. 244). Eğitim, ayrılıkçı hareketlere karşı mücadele sahasının içine çekilirken İslamcılık siyaseti doğrultusunda ders kitapları ve müfredat programlarında "Halife-Sultan" ve "dini kimlik" öne çıkarılmıştır (Somel, 2010, s. 227-228). Bilhassa Tıbbiye, Harbiye ve Mülkiye gibi okullarda cereyan eden materyalist yaklaşım doğrultusunda II. Abdülhamid yönetimine karşı gelişen muhalif hareketler sonucu eğitim müfredatlarında dinselleşmeye ağırlık verilmeye başlanarak bir "İslam-Türk Sentezi" yaratılması amaçlanmıştır (Alkan, 2004, s. 81). Ancak gerek İslamlaşma ve modernleşme temelinde kurulmaya çalışılan sentez gerekse İslam-Türk sentezi II. Abdülhamid'in saltanatına dönük meşruiyet oluşturacak rızayı meydana getirmede yeterli olmamıştır. Zira Jön Türk muhalefetinin, II. Abdülhamid Dönemi'nde ve birçoğunu onun açtığı okullarda eğitim görenler arasından ortaya çıkması bir yönüyle de bu yetersizliğin bir sonucudur. Dönemin eğitiminden beklenen çocukların, sosyal disiplin altında "padişaha ve onun devletine, kendi ebeveynlerine, akrabalarına, hocalarına ve yaşlılara itaat etmek, saygı göstermek" ve insanlara yardım etmek, dinlerine bağlı, vatanlarını sevmek gibi kazanımları edinmeleridir (Somel, 2010, s. 231). Ancak bu politikanın da ne derece başarılı olduğu tartışmalıdır. Nitekim Jön Türk Devrimi'ni izleyen yıllarda Balkan ayrılıkçı faaliyetlerine katılan, I. Dünya Savaşı sonrası Kürt ulusçu faaliyetlerine katılan ve Arapların adem-i merkezîyet talepleri doğrultusunda isyan edenlerin büyük bir kısmının çocukluğu ve gençliği II. Abdülhamid Dönemi okullarında şekillenmiştir (Somel, 2010, s. 339). Aslında tüm bu gelişmeler bir bakıma yeni toplumun hazırlık dönemidir. Dolayısıyla 1908 Devrimi'nden sonra meşrutî yönetim gereği benimsenen (başarılı ya da başarısız) yeni toplum tahayyülleri, yeni eğitim paradigmaları ve özel olarak vatandaşlık anlayışı; dolaylı veya doğrudan büyük oranda II. Abdülhamid Dönemi'ndeki düşünsel süreçlerin bir ürünüdür. Buna ek olarak, düşünsel süreçleri etkileyen ve hızlandıran bir diğer faktör ise Jön Türklerin yakından takip ettiği Avrupa'da yaşanan gelişmelerdir.

2. 1. 3. Jön Türk Muhalefetinin Oluşumu ve Kânuni-i Esâsî'nin İkinci Defa İlanı

Jön Türk muhalefeti, 19. yy. boyunca açılan *Harbiye*, *Tıbbiye* ve *Mülkiye* gibi batı tarzı modern okullardan mezun olan entelektüel çevrenin oluşturduğu muhalefet hareketinin ortak adıdır. Bu muhalif gruba dahil olanlar sadece Türkler değildir; II. Abdülhamid yönetimine muhalif olan Çerkez, Kürt ve Araplar ile Müslüman olan veya olmayan herkes Jön Türk ismiyle anılmaktaydı (Karal, 1983b, s. 511). Alkan, bu muhalif hareketin *Genç Osmanlılar*, *Jön Türkler*, *İttihat ve Terakki* olmak üzere üç aşamada oluştuğunu ifade ederek; Jön Türklerin Genç Osmanlıların devamı olduğunu belirtmekte, İttihat ve Terakki'nin ise Jön Türklerin örgütlü teşkilatları ve siyasi partileri olduğunu vurgulamaktadır (2012, s. 44). İlk defa *Tıbbiye* ve *Harbiye* öğrencilerinden oluşan, Kânun-i Esâsî'yi yeniden yürürlüğe koymak ve parlamenter sisteme geçmek için 1889 yılında *İttihad-ı Osmanlı Cemiyeti*'ni kuran muhalif grup sonradan Jön Türkler olarak adlandırılmış ve II. Meşrutiyet döneminde de *İttihat ve Terakki Cemiyeti* (İTC) adıyla siyasi bir hüviyet kazanarak dönemin siyasi hayatında önemli bir aktör haline gelmiştir (Zürcher, 2015b, s. 152; Ramsour, 1982, s. 30-31). Bu muhalefet hareketi başlangıçta yukarıda zikredilen okulların öğrencileri arasında lokal bir yapı gösterse de yıllar geçtikçe bu gruba subaylar, memurlar ve sivil halktan da katılanlarla birlikte daha etkili bir hareket halini almıştır (Kansu, 1995).

Zikrettiğimiz muhalif hareketin oluşmasının saikleri büyük oranda Kânun-i Esâsî fikrinde yatmaktadır. Zira, 1876 tecrübesiyle toplumsal ve siyasi hafızaya yerleşen anayasa ve parlamentoya dayalı yönetim tarzı ile meşrutî idare biçiminin bu hareketin neşvünema bulmasında lokomotif görevi gördüğü ifade edilebilir. Ayrıca temelleri daha eskiye dayanan modernleşme olgusunda Tanzimatçılar bürokrasi, II. Abdülhamid Saray (monarşi) ve Jön Türkler ise Anayasa ve parlamento temelli bir modernleşme anlayışına sahiptiler (Alkan, 2004, s. 76). Ancak zamanla büyüyen bu grup Tunaya'na göre eylemlerini "...belirli bir kurama dayandırmadıkları gibi, belirli bir anayasa fikrinden kesin olarak yoksundurlar." (2001, s. 17). Öyle ki bu grup içinde İslamcı ve laik düşünceler ile Batıcı ve antiemperyalist eğilimlere sahip kişiler yer almaktaydı (Tanör, 1985, s. 22).

Ülke içinde ve birtakım siyasi baskılar sonucu yurtdışında Bükreş, Paris, Cenevre ve Kahire gibi şehirlerde örgütlenen Jön Türkler, ıslahat ve hürriyet fikirlerini çıkardıkları meşveret gazetesıyla yaymışlardır (Karal, 1983b, s. 517-518). Siyasi baskılar sonucu yurt dışına iltica eden Jön Türklerin faaliyetlerine atıfla Zürcher bu hareketin "mülteci bir hareket" olduğunu ifade etmektedir (2015a, s. 146). II. Abdülhamid, iktidarına karşı cereyan eden bu muhalif hareketlerden habersiz değildi. O, kimi zaman bu harekete karşı tutuklamalar ve sürgünlerle cevap verirken kimi zaman da Jön Türkleri ikna etmek için devlet kademesinde

memuriyetler vaat ederek muhalefetlerini bastırmaya çalışmıştır (Shaw ve Shaw, 1983, s. 311-314).

En nihayetinde bu harekete mensup subaylar 3 Temmuz 1908'de Makedonya'da Ahmet Niyazi (Resneli) (daha sonra Enver Paşa'da katılacaktır) önderliğinde dağa çıkmış ve İstanbul'a doğru ilerleyen bu gruba Selanik ve Manastır orduları da katılmıştır (Lewis, 2011, s. 280-283). Bu isyan hareketine ülkenin muhtelif yerlerinde yaşanan ayaklanmalar da eklenince II. Abdülhamid 23 Temmuz 1908'de¹³ (10 Temmuz 1324) bir *irâde-i seniye* ile Kânun-i Esâsîyi tekrar yürürlüğe koyduğunu ilan etmiştir (Lewis, 2011). Böylelikle yıllardır yurtiçi ve yurtdışında II. Abdülhamid yönetimine karşı muhalefet eden Jön Türkler amaçlarına ulaşmıştır. Daha sonra 1909 yılının 13 nisanında 31 Mart vakası¹⁴ olarak bilinen karşı ihtilâl hareketinin Selanik'ten gelen Hareket Ordusu tarafından bastırılmasıyla II. Abdülhamid tahtan indirilecek¹⁵ ve böylelikle Jön Türkler başta İTC olmak üzere kurdukları siyasi partilerle ülke yönetiminin her alanında söz sahibi olacaklardır. Rumeli coğrafyası bu anlamda önemli gelişmelerin yaşandığı, Osmanlı'ya Avrupa'dan gerek düşünsel ve gerekse maddi gelişmelerin nüfuz ettiği bir bölge olagelmıştır. Bunun yanında önemli hareketlerin de doğma ve gelişme noktası olmuştur. Takriben yüz yıl önce Alemdar Mustafa Paşa yanında on beş bin askerle, Yeniçeri İsyanıyla tahttan indirilen III. Selim'i yeniden tahta çıkarmak için Rumeli'den hareket etmişti; Jön Türkler Kânun-i Esâsîyi tekrar yürürlüğe koymak için Makedonya dağlarından hareket ettiler, 31 Mart Vakasını bastıran Hareket Ordusu Selanik'ten İstanbul'a geldi (Ortaylı, 2004, s. 33).

2. 1. 3. 1. Kânun-i Esâsî Maddelerinin Tadili: Meclis Yanlısı ve Daha Hürriyetçi Bir Anayasa Arayışı

Kânun-i Esâsî ilk kez 1876 yılında acele bir şekilde tam kemale ermeden yürürlüğe konulmuştur. Bu aceleci tutum ise padişahın meclis karşısında daha geniş haklara sahip olmasını sağlamış, ona bir üstünlük kazandırmıştır. Nitekim II. Abdülhamid kanun metnindeki hakkına dayanarak meclisi süresiz tatil etmiş, devam eden yıllarda da Yeni Osmanlılar grubuna mensup muhalifleri muhtelif yerlere sürgüne göndermiş ve basında sansür politikası uygulamıştı. Kânun-i Esâsî'nin 1876'daki ilanı; Batı'da olduğu gibi halk

¹³ Hadisenin yaşandığı dönemde kullanılan Rumî takvime göre Kanun-i Esâsî 10 Temmuz 1324'te yeniden yürürlüğe konulmuştur. Bu yüzden çalışmanın ilerleyen bölümlerinde değineceğimiz 10 Temmuz Bayramı veya 10 Temmuz İnkılabı gibi ifadeler takvim farklılığından kaynaklanmaktadır.

¹⁴ Bu hadise Miladî takvime göre 13 Nisan 1909'da cereyan etmiştir. Rumî takvime göre ise hadisenin târihi 31 Mart 1325 olduğu için 31 Mart vakası olarak bilinir.

¹⁵ Ayrıca 31 Mart Vakası Hürriyetin ilanına yönelik kötü bir şöhretin doğmasına da neden olmuştur. İTC yönetiminin böyle bir karşı hareketi engelleyememesi ve bu hareketin Adana, Osmaniye, Tarsus ve Dört Yol'da Müslüman-Ermeni çatışması şeklindeki tezahürü hem İTC'nin ülke içinde saygınlığının kırılarak "bir yüzüne gözüne bulaştırma görüntüsü yaratmış" hem de Avrupa Kamuoyunda Hürriyet algısının lekelenmesine sebep olmuştur (Akşin, 1987, s. 140; Karpat, 2008, s. 29).

hareketine dayanmamaktaydı, padişahın iradesiyle çıkarılmış ve son söz yine ona aitti (Tahiroğlu, 1985, s. 590). Hatta Yeni Osmanlıların girişimiyle hazırlanan anayasa bırakın hükümdarın yetkilerini kısıtlamayı, aksine meşrutî monarşi ve meşrutiyet adı altında padişah yetkilerini anayasa güvencesine almaktaydı (Koçak, 2017, s. 81). Padişah yanlısı bir anayasanın, hürriyet ortamı yaratmasından ziyade padişahın mutlak otoritesini güçlendirdiğini yıllarca acı bir şekilde tecrübe eden, tabiri yerindeyse sütten ağzı yanan Jön Türkler, kanunda yer alan bazı maddeleri 1909'da değiştirmiştir. Bu değişikliklerle anayasanın hakimiyet-i milliyeye dayalı bir karaktere kavuşması amaçlanmıştır (Eroğul, 2010, s. 86). Ayrıca meşrutî anayasal çerçeveyi temellendiren bu değişiklikten sonra 1918'e kadar 1) 28 Mayıs 1914, 2) 11 Şubat 1915, 3) 9 Mart 1916, 4) 9 Mart 1916, 5) 20 Mart 1916 ve 6) 21 Mart 1918 târihlerinde olmak üzere altı defa daha değişiklik yapılmıştır (Eroğul, 2010, s. 107-123; Tunaya, 2001, s. 20). 1909 tadilinde¹⁶ birçoğu yönetimle ilgili maddeler olmak üzere toplam 21 madde tadil edilmiş 119. madde tamamen çıkarılmış ve üç yeni madde daha eklenerek 121 maddelik bir kanun metni ortaya çıkmıştır.¹⁷ Tadil edilen maddelerden bazıları aşağıda değerlendirilmiştir.

İlk kanun metninin üçüncü maddesinde, saltanatın hanedandan büyük evlada ait olduğu belirtilirken tadilden sonra bu maddeye padişah tahta çıktığında meclis toplanmamışsa ilk toplantıda “*Şer'i Şerif ve Kânunu Esâsî* ahkâmına riayet, vatan ve millete sadakat edeceğine yemin eder.” hükmü de eklenmiştir (Tanilli, 1976, s. 46). Bu gelişme padişahın meclisten bir çeşit güvenoyu alması şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca bu tadil sadece Osmanlı geleneğinde değil birçok yönetim geleneğinde olan yönetilenlerin hükümdara *biat* etmesini de ortadan kaldırarak tam tersi bir uygulamayla yönetenin/padişahın güvenoyu alması yolunda bir değişmeyi de beraberinde getirmektedir. Bu durumun da meclisin otoritesini padişah karşısında güçlü hale getirdiği söylenebilir. 7. maddedeki tadil ise meclisin etkinliği ile ilgilidir. Bu madde ilk metinde devlet işlerinde, dış işleri, savaş ve barış ilanı hatta meclisin tatili gibi önemli konuların karara bağlanması padişahın elindeyken tadilden sonra padişah kararına bir de meclis-i umuminin tasdiki eklenmiştir. 10. madde ise kişi hürriyetine istinat ederek ilk metinde, hiç kimse kanun

¹⁶ Tadil edilen tüm maddelere ulaşmak ve karşılaştırmak için (bkz. Tanilli, 1976, s. 25-52).

¹⁷ Kanun Esâsî'nin tadil edilmesine ilişkin toplanan encümenin raporunda tadilin gerekçeleri olarak şu satırlar yer almaktadır: “Bizim kanun-ı esâsî vaz' u neşr olunduğu zamandan beri ta' til edildiği için ta' dîl olunamadı. Halbuki ilanından beri geçen otuz iki senelik taşkın bir karn-ı târihinin hayât-ı milliyemizde ihtiyâcât-ı cedide tevlîdi emrinde tesiri ise bedihidir. Bir de sâbikan dahi arz olunduğu vechile bizim Kanun-ı Esâsîmiz'miz bir meclis-i müessisan-ı milletin değil, o vakit âmâl-i milleti hülâsa eden bir fi'e-i güzîdenin mahsul-i tasavvuru olmasına ve berât-ı saâdet-i millet olacak bu düstûr-i 'âlî neşrinden evvel hükuk-ı milletin kasrı suretiyle tayy u ta'dîle uğratılıp yapıldığı gibi millete verilmemesine mebnî serâpâ görölüyor ki milletin hukukundan ziyade hükûmetin hukuku düşünülüşüne delâlet etmektedir. İşte her iki nokta-i mülâhazadan nâşi meclis-i millet ictima' eder etmez bütün milletin âmâline tercüman olarak ta'dîle şitâp etmesi hakikaten musîb ve hikmete pek muvâfık bulunmuştur.” (Köksal, 2018, s. 98-99).

dışında hiçbir sebepten dolayı cezalandırılmaz denirken, tadilden sonra kimse “şer ve kanun” dışındaki hiçbir sebepten dolayı “tutuklanamaz ve cezalandırılmaz” olarak değiştirilmiştir. Bununla beraber 12. madde de basın özgürlüğü sağlamak adına matbuat hiçbir surette ön değerlendirme ve incelemeye tabi tutulamaz denilmiştir. Kânun-i Esâsî'nin en tartışmalı maddesi olan 113. madde de tadil edilen maddelerdendir. İki hükümden oluşan maddenin ilk hükmü devletin herhangi bir yerinde bir ihtilâl veya ihtilâl belirtisi çıkması durumundan hükümetin o yere mahsus geçici bir “*idâre-i örfiye*” (sıkı yönetim) çıkarması, ikinci hükmü ise padişahın sürgüne gönderme yetkisiydi (Tanilli, 1976, s. 25-52). Bu maddenin tadiliyle birlikte ilk hüküm aynen kalmış ikinci hüküm ise tamamen kaldırılmış böylelikle siyasi sürgünlerin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Tunaya (2001, s. 21) ve Eroğul (2010, s. 99) temelde yönetim ve özgürlükler alanı üzerinde yoğunlaşan 1909'daki bu değişikliklerin “yeni bir anayasa kabulüyle özdeş sayılabilecek kapsam ve önemde” olduğunu belirtmektedir.

Diğer yandan yönetim alanına ilişkin düzenlemeler ise; mebusan meclisi padişahın kararı olmadan da açılabilir, toplantı yılı mebusların kararıyla da uzatılabilir, gerektiğinde her iki meclisin üçte iki çoğunluğuyla padişahın vetosu aşılabilecek, padişahın harcamaları bütçe ile belirlenecek, hükümet mebusan meclisi karşısında sorumlu olacak şekilde sıralanırken, özgürlükler alanına ilişkin değişiklikler ise; herkes demokratik bir ortamda yaşama hakkına kavuşacak, padişah mahkeme kararı olmaksızın keyfi sürgün kararı veremeyecek, basın ve haberleşme serbest olacak ve herkes toplantı ve örgütlenme özgürlüklerinden yararlanacak şekilde sıralanmaktadır (Eroğul, 2010, s. 100). Ancak ne var ki yaşanan siyasal gelişmeler ve İTC'nin otoriter tutumu, bu özgürlüklerin ve demokratik prensiplerin hayata geçirilmesine izin vermeyecektir (Tanör, 1985, s. 24). Aslında Osmanlı demokrasisi bir bakıma doğar doğmaz ölecektir (Tahiroğlu, 1985, s. 592).

2. 1. 4. II. Meşrutiyet Dönemi

Kânun-i Esâsî'nin 23 Temmuz 1908'de tekrar yürürlüğe girmesiyle başlayan II. Meşrutiyet Dönemi, takip eden yıllarda birçok gelişmeye şahitlik edecektir. Siyasi, sosyal ve kültürel olmak üzere hemen her alanda ciddi bir hareketliliğin yaşandığı dönem Osmanlı-Türk târihinin anlaşılmasında önemli bir sacayağını oluşturur. Feroz Ahmad (1995, s. 51), “Jön Türklerin Hamidiye kuşağının kaybettiği yılları telafi etme telaşıyla hayatın neredeyse her alanında faaliyet gösterdiklerini” ifade etmektedir.

Hürriyetin ilanıyla birlikte meşrutiyetin amentüsü olarak zikredebileceğimiz *adalet*, *hürriyet*, *müşâvat* (eşitlik) ve *uhuvvetin* (kardeşlik) içtimai hayata girmesi halk arasında kolektif bir mutluluk ve kardeşlik rüzgârı estiren halet-i ruhiye oluşturduğu ifade edilebilir. Ayrıca dönemin vatandaş tipi de ağırlıklı olarak bu efsunlu kelimeler ekseninde şekil

almıştır. Kânun-i Esâsî'nin tekrar yürürlüğe girmesi bir anlamda hürriyetin de ilanını ifade etmektedir. Ancak zaman içerisinde Osmanlı toplumunu oluşturan farklı grupların ve kişilerin hürriyete verdikleri anlamın çeşitli olduğu anlaşılmıştır (Karpaz, 2008, s. 28). Öyle ki 1908'de Bulgaristan'ın bağımsızlığını ilan etmesi ve 1912'de Arnavutluk'un kendi devletini kurması Müslüman ve Gayrimüslimlerin bir bölümü için hürriyetin kendi millî devletlerini kurmak anlamına geldiğini göstermiştir (Karpaz, 2008, s. 29).

Kânun-i Esâsî'nin yeniden yürürlüğe girmesiyle birlikte 1908'den 1919'a kadar dört genel seçim (1908, 1912 [sopalı seçim], 1914, 1919) ve bir de ara seçim (1911) gerçekleşmiş; İTC bazı ara dönemler dışında dönemin siyasi hayatında baskın grup olmuştur (Lewis, 2011, s. 305-307; Tunaya, 1959, s. 24). Tunaya (1976, s. 83) İTC'nin "meşrutiyetle özdeşleştiğini" ve bu dönemin her aşamasında; gerek parti olarak gerek (partinin olmadığı yerde de) ittihatçılar olarak söz sahibi olduklarını ifade etmektedir.

Meşrutî sisteme geçilmesiyle beraber bürokrasi mekanizmasında bir dizi değişiklikler yapılması gerekli görülmüştür. Bunun sebebi ise II. Abdülhamid yönetiminde kendilerine daha çok sadakatleriyle veya akraba ilişkileriyle yer bulabilmiş devlet adamları ve memurların statükoyu sürdürme eğilimidir (Kansu, 1995, s. 155-156). İttihatçılar ilk yıllardaki güçlü konumlarına dayanarak bu tasfiyeyi gerçekleştirmişlerdir (Kansu, 1995).

Meşrutiyetle birlikte kamuoyunu etkileyen en önemli adım, basın ve yayıncılık faaliyetlerindeki artıştır. Kendi politikalarını daha rahat yürütmek için matbuata sansür getiren II. Abdülhamid'in bu politikasının kaldırılmasıyla matbuatta ciddi bir canlılık yaşanmıştır. Her ne kadar II. Abdülhamid Dönemi basınında sansür uygulansa da Berkes'e (2016) göre Tanzimat Dönemi'ne kıyasla matbuat gelişmiş ancak sansür nedeniyle de basında siyaset dışı konulara yer verilmiştir. II. Meşrutiyet'te ise Koloğlu'nun (2005, s. 20-21) dönemin matbuat dairesinde görevli Miralay İsmail Hakkı'ya dayandırarak belirttiğine göre bir yılda altı kat artışla 1908-1909 arasında 377 tanesi İstanbul'da olmak üzere tüm ülkede 730 gazetenin çıkarıldığını belirtmektedir. Söz konusu canlılığın ağırlıklı olarak dönemin siyasi ihtiyaçlarından kaynaklı bir canlılık olduğu ifade edilebilir. Keza II. Meşrutiyet döneminde siyasi mecrada etkin olmaya başlayan siyasi partiler, kendi politikalarının propagandası için basına ihtiyaç duymuş; bu ihtiyaç da birçok gazetenin çıkmasına zemin hazırlamıştır. Siyasi partilere eklenen gazeteler bir noktaya kadar partilerin propaganda aracı olsa da ortak paydaları Akşin'in (1987) ifadesiyle; "meşrutiyeti tanıtmak ve öğretmek sonra da onun lehine propaganda yapmak" (s.87) suretiyle meşrutiyetin faziletlerini halka anlatmaktı. Ayrıca sansürün kaldırılmasıyla İmparatorluk dahilinde yaşayan cemaatler ve etnik gruplar fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri ortamı bulmuştur (Ahmad, 1995, s. 51). Öte yandan basın hayatındaki canlılıkla beraber vatandaşlarda bir "siyaset yapmak ve

iktidara iştirak” heyecanı ortaya çıkmış birçokları çeşitli gazete ve dergilerde devletin ayakta kalmasına dair çeşitli yazılar yazmıştır (Tunaya, 1959, s. 28).

Siyaset yapma konusunda vatandaşların heyecanı 31 Mart Vakası’ndan sonra iktidarın baskıcı politikaları sonucu askıya alınan bir dizi hak ve özgürlüklerle birlikte sonuçsuz kalmıştır (Üstel, 2014, s. 28). Bu dönemde her ne kadar hürriyetin ilanı geleceğe dair büyük bir ümit yaratsa da bu ümit realiteden bağımsız olarak bir zafer sarhoşluğuna dönüşerek meşrutiyetten beklenenlerin derhal yapılması istenmiş ancak sabırsızlık, taklitçilik, ekonomik yetersizlik, cehalet ve iktidarın tecrübesiz oluşu zamanla hürriyete bağlanan ümitleri hayal kırıklığına uğratmıştır (Tunaya, 1959, s. 53-65). Nitekim Avusturya-Macaristan’ın Bosna-Hersek’i ilhak etmesi, Bulgaristan’ın bağımsızlığını ilan etmesi ve 1911 Trablusgarp, 1912-13 birinci ve ikinci Balkan Savaşları’yla birlikte Osmanlı ordusu Çatalca hattına çekilmiş, Rumeli’de büyük toprak kayıpları yaşanmıştır (Zürcher, 2015a, s. 164); bu hadiseler ise toplumsal bir infiale dönüşmüştür. 1908’i takip eden ilk yıllarda gerçekleşen toprak kayıpları hürriyete bağlanan ümitleri bir bir yıkmıştır. Lewis’e göre yaşanan bu gelişmelerle beraber alınan sıkı ve hürriyetle bağdaşmayan katı tedbirler, yönetimi Jön Türklerin liderliğinde askeri bir oligarşi haline getirmiştir (2011, s. 286). İTC, Hürriyet’in ilanı ile Meşrutiyet’in parolasından biri olan müsâvat doğrultusunda Tanzimat’tan bu yana ittihad-ı anasır (Osmanlı Devleti’ni oluşturan farklı etnik grupların birliği) idealini amaçlayan Osmanlılığı, yaşanan bu siyasi gelişmeler neticesinde bir kenara bırakarak millet-i hâkime ayrıcalığına dayanan Türkçülük idealini benimsemeye başlamıştır (Timur, 2010, s. 55). Ayrıca Balkan Savaşlarındaki yenilgiden sonra Osmanlı aydınının düşünce yapısının değişmesi sonucu, yenilgi ve mağlubiyetlerin sebepleri ve toplumsal meseleler daha gerçekçi şekilde araştırılmış ve öz eleştiriler yapılmıştır (Akyüz, 2002, s. 55). Zikrettiğimiz bu hadiseleri 1914 yılında I. Dünya Savaşı izlemiştir. Yıllardır süren savaşların yıkıcı etkisiyle artık tükenme noktasına gelen ve yaşanan toprak kayıplarıyla da daha homojen bir yapıya dönüşen devlet, mütareke döneminin ardından elindeki son imkanlarla Mustafa Kemal ve arkadaşlarının önderliğinde Millî Mücadele Dönemi’ne girecektir.

2. 1. 5. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Faaliyetleri

II. Meşrutiyet Dönemi büyük umutlarla başlamıştı ancak yaşanan siyasi çekişmeler ve ardından Trablusgarp, Balkan ve I. Dünya savaşları, bu umutları hayal kırıklığına uğratsa da eğitim düşüncesinde çeşitli eğitim akımları doğrultusunda bir arayış dönemi olmuş ve önemli gelişmeler yaşanmıştır (Binbaşıoğlu, 2009, s. 268). Ergün’e (1996, s. 405) göre Meşrutiyet eğitimi Tanzimat eğitiminin kalıplarından çıkıp millî bir eğitim motifi arama dönemidir. Bu arayış dönemi Tevhid-i Tedrîsat’a gelinceye kadar üç alt dönemde incelenebilir (Alkan, 2004, s. 199):

İlki Meşrutiyet'in ilanından Abdülhamid'in tahttan indirildiği 31 Mart Olayı'na kadar geçen dönem; ikincisi, 31 Mart Olayı'ndan Balkan Savaşı'na kadar geçen dönem ve üçüncüsü ise Balkan Savaşı'ndan Birinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar olan dönemdir. Bu üç alt dönemin başlıca özellikleri şunlardır: İlk dönemde, ders program ve müfredatlarında radikal değişimler yaşanmamıştır. Ancak 'meşrutiyet' değerleri aktarılmaya başlanmıştır. Abdülhamid'in tahttan indirilmesi ardından yazılan ders kitaplarında, Abdülhamid dönemi bir 'istibdat' dönemi olarak gösterilmiş, 31 Mart Olayı ise II. Meşrutiyet'e karşı yapılan 'şeriatçı ve gerici' bir ayaklanma olarak ders kitaplarına girmiştir. Balkan Savaşı ise ulus ve ulusçuluğun karşı konulmaz önemini ortaya çıkardığından, Türklük ve Türkçülük militarist bir içerik ve İslami bir söylemle birleştirilerek verilecektir. Birinci Dünya Savaşı'yla birlikte Türk ulusçuluğu, ders kitaplarının belirgin özelliği olacaktır.

Jön Türkler halk için çalışmanın önemli bir erdem olduğu düşüncesini kendilerinden önceki aydınlardan almış ve halkı eğiterek halka her şeyin üzerinde olan kanunları öğretmek suretiyle her ne kadar onu bir müttefik haline getirmek istemişlerse de zamanla halkın donanımsızlığına ve ilgisizliğine bağlı olarak halk ile müttefik olma arzusu sınırlı kalmıştır (Uyanık, 2009, s. 70). Halk eğitimi bağlamında İsmail Hakkı [Baltacıoğlu]'nun (1330, s. 2-3) Terbiye-i Avam¹⁸ adlı risalesinde, hürriyetin ilanından sonra gece okulları açıldığını bu okulların programlarının günlük gazetelerde yayınlanarak halkın teşvik edildiğini ve gece okullarında ahaliye okuma, yazı ve hesap öğretilmek istendiği fakat bir süre sonra bu okulların kapandığını yazmaktadır. Toplum dönüşürme gayesine dayalı halk eğitimi hareketinden ciddi bir netice alınamamıştır. Diğer yandan formel eğitim konusunda, mevcut okullar revize edilirken bir yandan da yeni okullar açılmış aynı zamanda muhtelif eğitim akımları birçok eğitimci tarafından tartışılmıştır. Türk Eğitim Târîhi'nde II. Meşrutiyet Devri, eğitime yönelik en fazla yazının kaleme alındığı, eğitim meseleleriyle en çok ilgilenilen ve tecrübeler kazanılan bir dönemdir (Ergün, 1996, s. 54). Bahsedilen dönemde devletin meşrutî yapısına elverişli olarak tekâmül etmiş demokratik okul ve eğitim paradigmaları dile getirilmiş; Mustafa Sâti, Emrullah Efendi, İsmail Hakkı [Baltacıoğlu], Tefik Fikret, Halil Fikret [Kanad] gibi eğitimciler çeşitli eğitim ve meslek dergilerinde yazdıkları yazılar ile eğitim çalışmalarına katkı sağlamışlardır (Binbaşıoğlu, 2009, s. 268; Çelebi ve Asan, 2014, s. 264). Tedsat-ı İbtidâiye Mecmûası, Muallim, Yeni Fikir, Yeni Mektep, Talebe Defteri, Türk Yavrusu, Millî Tâlim ve Terbiye Cemiyeti Mecmûası, Resimli Mektep Alemi ve Envar'ul-

¹⁸ Ayrıca İsmail Hakkı (1330, s. 5-6), bu risalede yukarıda değindiğimiz halkın ilgisizliğine ve yeterli donanıma sahip olmayışına bir serzenişte bulunarak muallim bir arkadaşının ona naklettiği şekliyle "avam bayrağı tanımıyor" başlığı altında şu ifadelerle yer vermektedir: "Maârif nezareti vatan terbiyesi tesis etmek ihtiyacıyla bütün mekteplere, kapılarının üzerine daimî surette milli bayrak asılmasını tavsiye eder bir tamim [genelge] göndermişti. İşte o arkadaşım da bu tavsiyeye ittibâen [uyarak] muallimi bulunduğu köy mektebinin kapısına bayrak çekmiş, fakat çekilen bayrak köylülerin itirazına, hatta hücumuna maruz kalmış!.. Köylüler "biz mektebimizin kapısında hürriyet bayrağı istemiyoruz!.. diye kıyam etmişler!" İsmail Hakkı, bu hadisenin ilmi yönden ele alındığı zaman ciddi bir mesele olduğunu ifade ederek bayrağı tanımamanın, mazisinin, milletini ve milliyetini tanımamaya götüreceğini ifade ederek halk eğitiminin önemi üzerinde durur. Ayrıca anlatılan bu hadise toplum dağarcığındaki hürriyeti ve hürriyetin ilanını sınırlı da olsa tasvir etmektedir.

ulum (Karagöz ve Duman, 2014, s. 578) bu dönemde çıkarılan eğitim mecmûalarından bazılarıdır. Başta çıkarılan bu dergiler olmak üzere matbuat mecralarında tartışılan başlıca eğitim akımlarını; seçkinler (elitler) eğitimi akımı, çocuktan hareket akımı, iş okulu akımı, girişkenlik eğitimi akımı, kitle eğitimi akımı, kültür eğitimi akımı, kadın eğitimi akımı, toplumu kurtarıcı öğretmen görüşü, halk eğitimi, Anglo-sakson (eğitimde pragmatizm) ve beden eğitimi akımı şeklinde sıralamaktadır (Akyüz, 2012, s. 265; Ergün, 1996, s. 41-154).

1913 yılında *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti* (MUN) tarafından çıkarılan on bölüm içerisinde 101 maddeden oluşan *Tedrisat-ı İbtidâiyye Kânun-ı Muvakkati* (Geçici İlköğretim Kanunu) ile dönemin ilköğretim düzenlemeleri gerçekleştirilmiştir. Birçok maddesinin Cumhuriyet Dönemi'nde de yürürlükte kaldığı bu kanun ile birlikte ilköğretimde yeni gelişmeler yaşanmış, bu zamana kadar üç yıllık İptidâî ve üç yıllık Rüştiyeler birleştirilerek altı yıllık mekteb-i ibtidâiye¹⁹ (ilköğretim) adını almış ve okulların örgütsel yapısında önemli değişiklikler yapılmıştır (Akyüz, 2012, s. 268; Binbaşıoğlu, 2009, s. 269). Geçici İlköğretim Kanunu'nda ilköğretim zorunlu ve ilk mekteplerde parasız olduğu belirtilmiş (1. md.), her köy ve mahallede en azından bir tane ilk mektep açılması (8. md.) ayrıca her vilayet merkezine bir ilköğretim meclisi açılması ve bu meclise valinin başkanlık etmesi (27. md.) kararlaştırılmıştır. Diğer yandan II. Meşrutiyet Dönemi'nde yükseköğretim konusunda da dönemin şartları doğrultusunda bir atılım yaşanmıştır. Halk arasında yükseköğretime talebin artmasıyla Dârülfunun'da gerekli düzenlemeler yapılmış; ayrıca yükseköğretim öğrencileri arasında talebe cemiyetleri kurularak öğrenci gazeteleri çıkarılmıştır (Tekeli ve İlkin, 1993, s. 95).

II. Meşrutiyet eğitimi denilince akla gelen konulardan birisi şüphesiz Tuba Ağacı nazariyesidir. Emrullah Efendi'nin savunduğu ve Ziya Gökalp tarafından desteklenen fakat Sâtı Bey tarafından karşı çıkılan bu nazariyede Emrullah Efendi "ilim yukarıdan başlar" diyerek asıl üzerinde durulması ve önem verilmesi gereken konunun ilköğretim değil yükseköğretim olduğunu ileri sürmektedir (Bora, 2017, s. 31). Sâtı Bey ise tam aksi bir görüşle ilmin aşağıdan yukarıya, tedricen ilerlediği ve yeterli bir ilköğretime ve ortaöğretime sahip olmayan bir maârifin yeterli bir yükseköğretime de sahip olmayacağı görüşündedir (Bora, 2017; Sakaoğlu, 2003, s. 125). Reformların yükseköğretimden mi yoksa ilköğretimden mi yapıldığı sorusuna gelirsek; Tekeli ve İlkin (1993, s. 84) bu tartışmayla birlikte her iki uçtan da reformların yapıldığını belirtmektedir. Ancak Alkan (2004, s. 198) târihsel sınıflamalar ekseninde "Tanzimat rüştiyelerin, II. Abdülhamid Dönemi İdadilerin, II. Meşrutiyet Dönemi ise sultânîlerin" dönemi olduğunun altını çizmekte ve II. Meşrutiyet Dönemi'nde tuba ağacı nazariyesi sonucu çok sayıdaki ilk mekteplere yönelik değişiklikler

¹⁹ Mekteb-i ibtidâiyye de kendi bünyesinde 2'şer yıllık üç döneme ayrılarak devre-i ibtidâî, devre-i mutavassıta ve devre-i âliye şeklinde (ilk, orta ve yüksek) örgütlenmiştir (Binbaşıoğlu, 2009, s. 269).

yerine sayıları daha az olan idâdî, sultânî ve yüksekokullara yönelik reform yapıldığını ve öncelik verildiğini ifade etmektedir.

Dönemin eğitimcileri II. Meşrutiyet'in siyasi bir inkılap olduğunu ifade etmişler ve bu özgürlük ortamının sürekliliği için fedakâr, iradeli, aydın ve ödevlerini bilen vatansaver gençlerin yetiştirilmesini eğitimin en önemli görevi olarak görmüşlerdir (Çelebi ve Asan, 2014). Fakat tüm bu yenilikler ve gelişmelere rağmen yoğun olarak yaşanan siyasi çekişmeler, Trablusgarp ve Balkan Savaşları ile devam eden yıllarda I. Dünya Savaşı'nın başlaması bu çalışmalardan istenen sonucun alınmasına engel olmuştur. Söz konusu savaşlar ve mali imkanların yetersizliğinden dolayı II. Abdülhamid Dönemi'nde olduğu gibi okullaşma oranında artış olmamış ancak modern eğitim hususunda önemli atılımlar yaşanmıştır (Alkan, 2004, s. 198). Dönemin eğitim politikaları genel olarak değerlendirilirse Cumhuriyet Dönemi'ndeki eğitim faaliyetlerine ilişkin çeşitli tecrübelerin kazanıldığı bir dönem olarak nitelendirilebilir (Tekeli, 2011). Dönemin eğitim faaliyetlerindeki diğer bir gelişme ise tatbikat mektebiyle, Tedrîsat Mecmûasıyla ve eğitimci kadrosuyla Dârümuallimîn'dir.

2. 1. 5. 1. Sanat-ı Terbiyenin Merkezi Olarak Dârümuallimîn

II. Meşrutiyet Dönemi eğitim hareketlerinde üzerinde durulan konulardan biri de eğitim alanında getirilen yenilikleri uygulayacak olan öğretmen ve buna bağlı olarak da öğretmen yetiştirme meselesidir. 1909 yılında kurumun müdürlüğüne Sâtı Bey'in getirilmesiyle beraber onun girişimleriyle öğretmen yetiştirme okulunda bir dizi köklü diyebileceğimiz yenilikler meydana gelmiştir. Sâtı Bey öğretmenliğin önemli bir meslek olduğu, özel bir yetenek gerektirdiği ve herkesin yapabileceği bir meslek olmadığı görüşündedir (Sakaoğlu, 2003, s. 126). Keza göreve başladığında okul haricinde işi olan öğretmenleri uzaklaştırarak okulda daha çok genç öğretmenlerin kalmasını sağlamış ve aynı zamanda eğitim tekniği ve pedagoji derslerine önem vererek Dârümuallimîn programına el işleri, beden eğitimi ve mûsikî gibi dersler ekletmiş; bunun yanında okulun bünyesinde tatbikat mektebi açılmasını sağlayarak öğretmen yetiştirme eğitiminin tamamen nazarî olmasının önüne geçmeye çalışmıştır (Akyüz, 2012, s. 279; Öztürk, 2005, s. 31; Tekeli ve İlkin, 1993, s. 86). Berkes (2016) ise bu hususta profesyonel öğretmen tipinin oluştuğunu belirterek şu ifadelerle yer vermektedir: "İlk kez toplum içinde muallim (öğretmen) bir meslek adamı, bir yetiştirme uzmanı olarak tanınmaya başladı. Subay, doktor, hâkim, ebe gibi muallim de bir fennin uygulayıcısı oldu." (s. 453). Sâtı Bey'in bu konudaki görüşleri ise şöyledir: "Muallim, her şeyden evvel mürebbilik demektir; mürebbilik ise bir hünerdir: Avukatlık gibi, doktorluk gibi, çiftçilik gibi, tüccarlık gibi bir san'attır. Bu san'atın hususî usûlleri, hususî kâi'deleri vardır." (1326/1910h, s. 187).

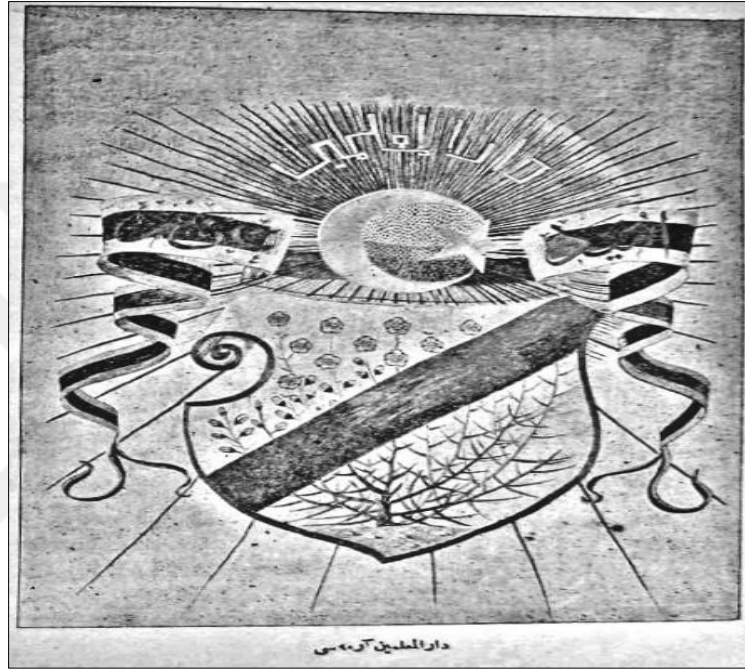
Ayrıca Geçici İlköğretim Kanunu'nda (Maârif-i Umûmiyye Nezâreti [MUN], 1329a) öğretmen olabilmek için Dârülmallimîn-i ibtidâiyeden mezun olma şartı (42. md.) getirilmesi de öğretmenliğin bir meslek grubu olarak öneminin vurgulandığını ortaya koymaktadır. Ancak madde 42'de her ne kadar Dârümuallimîn'den mezun olma şartı getirilse de Dârümuallimîn'den yetişmiş muallimlerin yeterli olmadığı bir dönemde bu maddenin pratikte ne derece anlam kazanacağı tartışmaya açıktır. Öğretmen eksikliğine bağlı olarak aynı kanun metninin 43 ve 44. maddelerinde muvakkat ehliyetname (geçici yeterlilik belgesi) çözümü getirilmiştir. Nitekim 43. maddede yer alan "Öğretmen okulundan mezun olanların yetersiz olduğu yerlerde ilköğretim meclisleri boş kalan muallim ve muallim muavinlikleri için her sene tatil günlerinde bir ehliyetname imtihanı (yeterlilik sınavı) açacak sınavda başarılı olanlara geçici bir ehliyetname verecektir" ifadesiyle geçici bir çözüm ortaya konulmaya çalışılmış; 44. maddede ise verilen ehliyetnamelerin üç yıl geçerli olduğu belirtilmiş; üç yılın sonunda Dârümuallimîn derslerinden imtihan verilip bir şahâdetnâme (diploma) almak şartı konularak zikredilen geçici çözüm, 42. maddeyle çalışmayacak bir surete büründürülmüştür. Ayrıca bu geçici çözümün yerini kalıcı icraata bırakması için de 46. maddede, ilköğretime öğretmen yetiştirmek üzere her vilayet merkezinde gece eğitim veren bir Dârümuallimîn-i ibtidâiye (bu madde Dârümuallimâtları da kapsamaktadır) açılması kararlaştırılmıştır. Sâtı Bey'in, yazılarında değişik şekillerde sıkça tekrarladığı Fenn-i Terbiye (1327, s. 8) adlı eserinin mukaddemesinde öğretmenlere hitaben yer verdiği, okuyanda veya dinleyende derin bir his yaratacak şu satırlar, dönemin öğretmenden beklentilerini gözler önüne sermektedir:

Mektep muallimleri, büyük bir ordunun efrâdı gibi telakki olunabilir. Bir ordu ki harici ve maddi düşmanlara değil, dâhilî ve mânevî düşmanlara karşı harp ile mükellef... Bir ordu ki düşmanların en kavî [güçlü] en mühlîki [helak edici] olan 'cehalet'i imha ile muvazzaf... Milletlerin mukadderatı asıl orduları kadar ve hatta ondan daha ziyade bu mânevî ordularının kuvvet ve fi'liyâtına tâbi!..²⁰

Sâtı Bey göreve başladıktan sonra öğretmen yetiştirme meselesi üzerine çalışmalar yürütmüş okul bünyesinde ve dışarda yenilikçi eğitim konusunda konferanslar vermiş ve öğretmenler için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlemiştir (Akyüz, 2012, s. 280). Bununla beraber yukarıda da vurguladığımız üzere öğretmen okulunun bünyesinde, dönemin ifadesiyle muallim namzetlerinin (öğretmen adayı) deneyim kazanabilecekleri (staj yapacakları) bir tatbikat mektebi (uygulama okulu) açılmıştır. Sâtı Bey (1327/1911b, s. 41) TM'nin 14. sayısında başyazı olarak kaleme aldığı yazısında tatbikat mektebinin lüzumuna dair görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

²⁰ Ayrıca geniş bilgi ve karşılaştırma için (bkz. Gündüz, 2012, s. 37; TÜBA, 2017, s. 89).

Tatbikat mektebi, Dârümuallimîn en ehemmiyetli uzvudur: Dârümuallimîn müdâvimleri terbiye-i meslekiyyelerini [mesleki eğitim] orada alıyorlar, muallimlik mekesini [beceri/yeti] orada evvela verilen dersleri dinleye dinleye, sonra bizzat kendileri, nezâret altında, ders vere vere kazanıyorlar. Biz kendilerine fenn-i terbiyyenin, usûl-i tedrisin [öğretim yöntemleri] kavâ'id ve nazariyatını [kaideler/kurallar ve teoriler] ta'lim ederken izahatımızı tatbikat mektebindeki fa'âliyet ile itmam [tamamlama] ve takviye ediyoruz; kendilerinde bir şüphe, bir tereddüt gördüğümüz zaman da bunu izâle [ortadan kaldırma] için hemen tatbikat mektebine mürâcaat ediyoruz. Ve'l-hâsıl oradan, bir dâr'ül-ameliyat [uygulama yeri] gibi istifade ediyoruz. Tatbikat mektebinde, bu suretle iki muhtelif gâye ta'kib etmiş oluyoruz: Bir taraftan oraya müdâvim-i etfalı, bir taraftan da Dârümuallimîne müdâvim efendileri müstefid [yararlanan] etmek istiyoruz.



Fotoğraf 1. Dârümuallimîn arması

Ay ve yıldızın üzerinde Dârümuallimîn, sağında Ümit solunda Azim ifadeleri yer alıyor.

Kaynak: Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası, S. 15, 1327/1911.

Tatbikat mektebinde uygulama dersleri için MUN (1330, s. 122-123) tarafından çıkarılan Dârümuallimîn-i ibtidâ'ilere Mahsus Müfredat Programında belirlenen hususları özetlenerek şu şekilde ifade edebilir:

1. Uygulama dersleri fenn-i terbiyye mualliminin kontrolünde yapılır,
2. Öğretmen adayı, uygulama okulunun muhtelif sınıflarında verilen numune derslerinde hazır bulunurlar.
3. Uygulama dersinden sonra bir tartışma yapılır.
4. Uygulama okulu öğrencilerine verilecek derslerin konuları uygulama okulu müdürü tarafından belirlenir ve öğretmen adayına tebliğ edilir.
5. Öğretmen adayları verilen konu üzerine bir plan hazırlayıp müdüre verir.

6. Planda müdür tarafından gerekli düzenlemeler yapılır ve adaya geri verilir.
7. Uygulama esnasında uygulama okulu ve fenn-i terbiyye muallimleri ile öğretmen yetiştirme mektebinin muallimleri ve diğer öğretmen adayları hazır bulunur.
8. Öğretmen adayları uygulama derslerinde şahit olunan olayları defterlerine not ederler.
9. Öğretmen adayları zaman zaman uygulama derslerinde şahit olunan olayları rapor haline getirerek müdüre teslim ederler.²¹

Ayrıca Dârümuallimîn son sınıf öğrencileri tarafından verilen derslerde dersi yürüten öğretmen adayının bütün sınıf arkadaşları da derste hazır bulunarak dersle ilgili notlar alır ve ders bittikten sonra bir Dârümuallimîn hocasının riyâsetinde toplanarak dersin eleştirisini yaparlar (Ders münakaşaları, 1327/1911, s. 100). Nafi Atuf [Kansu] Tatbîkat Mektebini "...bir tıp fakültesi için seririyat [klinik], bir kimya dersi için lâbaratuvar ne ise bir muallim mektebi için tatbîkat mektebi o idi." (1932, s. 32) şeklinde değerlendirmektedir.

Son olarak Tefvik Fikret tarafından Dârümuallimîn için yazılan marş da aşağıya eklenmiştir.

<p>مارش کفتمسی</p> <p>— دارالمعلمین ایچون —</p> <p>فکر اوردوسی، ز مشعل عرفانله مجیز؛ آیات حقیقت او فسونور دایتز ده . یأسک ابدی خصمی، ز امید معزز رهبرک ایدر مشیت ذی فکر تمزده ...</p> <p>جهلاک ، کیجه نلک هادی، ز ، خادم علمز ؛ فکر اوردوسی : فیض اوردوسی ، نور اوردوسی، ز بز ؛</p> <p>مشحون سحر کوزلرمز وقت تماشای ، منظورمز آفاق تکملکه، پر انوار . مشفق وطن ، ای سینة فیاض ومطرا ؛ برکون سنی آلبت کرورز مشرق افکار...</p> <p>فکر اوردوسی ، جهد اوردوسی ، عزم اوردوسی، ز بز ؛ جهلاک ، کیجه نلک هادی، ز ، خادم علمز ؛ توفیق فکریت</p> <p>— حصار : ۲۰ : نوموز ۱۳۲۶ —</p>	<p>Marş Güftesi²² (Dârümuallimîn marşı)</p> <p>—Dârümuallimîn için—</p> <p>Fikr ordusuyuz, meş'al-i irfanla mücehhez; Âyât-ı hakîkat okunur râyetimizde. Ye'sin ebedî hasmıyız, ümîd-i mu'azzez Rehberlik eder meşyet-i zî-fikretimizde...</p> <p>Cehlin, gecenin hâdimiyiz, hâdim-i ilmiz; Fikr ordusu, feyz ordusu, nur ordusuyuz biz!</p> <p>Meşhûn-i seher gözlerimiz vakf-ı temâşa Manzûrumuz âfâk-ı tekemmül ki pürenvâr; Müşfik vatan, ey sîne-yi feyyâz u mutarrâ, Bir gün seni elbet görürüz maşrk-ı efkâr...</p> <p>Fikr ordusu, cehd ordusu, azm ordusuyuz biz; Cehlin, gecenin hâdimiyiz; hâdim-i ilmiz.</p> <p>Tevfik Fikret</p>
--	--

Fotoğraf 2. Dârümuallimîn marşı

Kaynak: *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası*, S. 15, 1327/1911.

²¹ Ayrıca nezaretin belirlediği hususların tamamı ve karşılaştırma için (bkz. Sakaoğlu, 2003, s. 134).

²² Marşın transkripsiyonu Mehmet Kanar tarafından hazırlanan çalışmadan alınmıştır (bkz. Kanar, 2016, s. 197).

Diğer yandan hem öğretmen adayları hem de görev yapan öğretmenler için bir meslek dergisi olan ve Sâtı Bey'in müdürlüğünde onun girişimleriyle çıkarılan Tedrîsat Mecmûası da diğer bir gelişmedir. Çalışmamızı adı geçen mecmûadaki bulgular ekseninde yürüteceğimiz için mecmûa hakkındaki bilgiler ayrı bir başlık altında değerlendirilecektir.

2. 1. 5. 1. 1. Tedrîsat Mecmûası: Döneminin Muteber Bir Meslek Dergisi

Tedrîsat Mecmûası yayın hayatına 1325/1910 târihinde başlamış Maârif Nezâreti namına Dârülmualimîn *he`yet-i tâlimiyyesi* tarafından neşir olunmuştur. Başyazarlığını ilk olarak Sâtı Bey'in yaptığı dergi "Meşrutiyet döneminin en önemli meslek dergisi olmuş, yayın hayatına Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar devam etmiştir" (Akyüz, 2012, s. 289). 1926 yılına kadar yayın hayatında kalan dergi toplamda 69 sayı olarak çıkarılmıştır. Sâtı Bey'in ardından dergiye Ali Reşat başyazar olmuş ve derginin yalnızca ilköğretimi değil ortaöğretimi de kapsayacağı gerekçesiyle derginin adında değişiklik yapmıştır (Binbaşıoğlu, 2005, s. 254). 18. sayıya kadar Tedrîsat-ı İbtidâiye Mecmûası adıyla çıkarılan dergi 19. sayıdan itibaren artık Tedrîsat Mecmûası adıyla çıkarılmaya başlanmıştır. Uzun süreli bir yayın dönemi geçiren mecmûada Türkçe, târih, coğrafya, müzik, beden eğitimi, resim, mâlûmat-ı medeniye, ruhiyat (psikoloji), el işleri ve usûl-i tedris gibi konularda muhtelif eğitimciler tarafından birçok makale yazılmış ve ders numuneleri ile ameliyat ve tatbikat kısmında çeşitli ders örnekleri verilmiştir (Kaya, 2008). Bu bağlamda Tunaya'nın (1998, s. 19) II. Meşrutiyet Dönemi için sarf ettiği "...târimizin eşine rastlanmaz bir siyaset laboratuvarı..." ifadesinden ilhamla Tedrîsat Mecmûası'nı da eğitim târimimizin pedagoji laboratuvarı olarak değerlendirmemiz mümkündür.

Dârülmualimîn müdürleri aynı zamanda Mecmûanın ser muharrirliğini (başyazarlık) de yapmış 69 sayı boyunca altı farklı eğitimci başyazarlık görevini yürütmüştür. Bu yazarlar sırasıyla şöyledir:

1-18. sayılar: Mustafa Sâtı (1325- 1327)

19-21. sayılar: Ali Reşat (1328)

22-43. sayılar: Ebû Muhsin Kemal (1329-1333)

44-61. sayılar: Selim Sırrı [Tarcan] (1333-1337)

62-63. sayılar: İhsan [Sungu] (1337-1341)

64-69. sayılar: İbrahim Alaaddin [Gövsâ] (1341) (Kaya, 2008, s. 8; Ünal ve Birbudak, 2011, s. 106).

Mecmûa ilk başlarda genel olarak teori ve uygulama olmak üzere iki kısım şeklinde basılmıştır. Mecmûada teori kısmı, *Mâlûmat-ı Umûmiyye ve Terbiyyeviye Kısmı* ile *Nazariyat ve Mâlûmat Kısmı* başlıklarından; uygulama kısmı ise *Ders Numuneleri Kısmı* ile *Tatbikat ve Ameliyat Kısmı*, başlıklarından birisiyle verilmiştir. 43. sayıya kadar bu formatta

çıkarılan mecmûa 44. sayıdan sonra bu ayırım kaldırılmış, mecmûada yer alan gerek teorik makaleler gerekse uygulama örnekleri *Münderecat* başlığıyla verilmeye başlanmıştır. 20. sayıdan sonra bir de maarifle ilgili resmi işlerin duyurulduğu *Kısm-ı Resmi* bölümü eklenmiştir. Mecmûanın basılması ve dağıtımı ile ilgili bilgilere 21. sayısındaki *Kısm-ı Resmi* bölümünde *Tedrisat Mecmûası Hakkında Kararname* başlığı altında yer verilmiştir (Tedrisat mecmûası hakkında kararname, 1328/1912, s. 24-25; Kara, 2011, s. 350-351). Bu kararnameye göre, mecmûanın her sayısı 9000 adet basılmaktadır. Mecmûa bütün ibtidâiye ve rüştiyelere, tali ve Dârülmualimîn mekteplerine ücretsiz olarak dağıtılmakta ve demir baş olarak kaydedilmekteydi. Ayrıca mecmûa kitapçılardan alınabilmekte ve isteyenler mecmûaya abone olabilmektedir (s. 24-25).

TM'nin ilk sayısında neşredilen *İzah-ı Meslek* (1325/1910, s. 1-2) başlıklı yazıda mecmûanın hangi amaçlarla çıkarılmak istendiği açıklanmaktadır. Bu yazıda ilk olarak; Dârülmualimîn'in yüce vatana karşı borçlu olduğu hizmetleri yerine getirmek için kuvvetini harcamaktan geri durmadığını, şimdi de bu mecmûayı yayınlamak suretiyle hizmet dairesini bir kat daha genişletmeye muvaffak olduğu için kendini bahtiyar addettiği ifade edilmektedir. Yazıda ayrıca önceki dönemlerde (devr-i sabıkta) uygulanan tedris usûlleri, fikri etkinliğe ve beden faaliyetine önem vermeden kitapları aynen ezberlettiği ve öğrencileri faaliyetsiz hale getirip miskinleştirmek suretiyle esir fikirler, cesaret ve teşebbüsten mahrum mizaçlar yetiştirdiği ifade edilerek eleştirilmektedir. Devam eden satırlarda ise devr-i sabıktaki bu menfi durumu izâle etmek adına yapılması gerekenler anlatılmaktadır. Bu duruma son vermek, özgür ve araştıran kafalar, ciddi ve müteşebbis mizaçlar, fedakâr, iyiliksever kalpler, hakîkî ve hamiyetli Osmanlılar yetiştirmek için mekteplerin tedris usûlünde ve idarelerinde esaslı ıslahat ve değişikliklerin yapılması gerektiği, bunun için de hayli zamana ihtiyaç olduğundan iki katı çalışmayla ve geniş mesai ile gayret edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çizilen bu yol inkılap yoludur: "...yol intizam-ı meşiyetle yaklaşır, kısalır. Bu inkılâp yolunu kısaltmak için her türlü vesâ'ite [vasıtalar] mürâcaat ederek âzim-perverâne bir surette çalışmanın, herkes için bir vazîfe-i vataniyye teşkil ettiği" belirtilmektedir (s. 2). Yazıda son olarak bu vatanî vazîfeyi yerine getirmek adına basımcılık vasıtasıyla ilk eğitimde takip edilmesi gerekli olan maksat ve gaye ile bu gayeye ulaşmak için uygulanması gereken yöntemi herkese tanıtmak ve ders numuneleri kısmı ile bu yöntemlerin uygulama şeklini tam bir açıklıkla göstermek mecmûanın amacı olarak ifade edilmektedir.

2. 1. 6. Vatandaşlık: Kavramsal ve Bağlamsal Bir Değerlendirme

Vatandaşlık, bugünkü şekliyle feodal devlet yapısının son bulduğu ulusal-devletlerin teşekkül etmeye başladığı dönemde şekillenen ve devlet ile birey arasındaki ilişkiye

odaklanan bir kavramdır (Tol-Göktürk, 2006, s. 25). Târihsel süreçte vatandaşlık kavramının ihtiva ettiği bazı yönleriyle muadili olan ve bazı yönleriyle de olmayan tâbiyet kavramının kullanıldığı görülür. Ulusal devlet inşası yolunda önemli bir adım sayılan 1648 Vestfalya Anlaşması'ndan sonra şekillenen devletlerin bir kısmı vatandaşlarını kan bağıyla bir kısmı da sınırları dahilinde bulunanları vatandaş olarak kabul etmiştir (Serbestoğlu, 2014, s. 17-22). Marshall'ın İngiltere özelinde yaptığı târihsel değerlendirmeye göre vatandaşlık/yurttaşlık târihsel süreçte anayasa, adalet temelinde korunan medeni haklar (konuşma, düşünme ve inanç özgürlüğü gibi), siyasette karar alma süreçlerine katılımı ifade eden seçme-seçilme ekseninde şekillenen siyasi haklar, yaşanan toplumun standartları doğrultusunda sosyo-ekonomik refah ve güvenden oluşan sosyal haklar olmak üzere devlet-birey arasındaki ilişkileri belirleyen üç farklı momentin bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Marshall ve Bottomore, 2006, s. 6-9). İngilizce citizen ve Fransızca citoyen sözcüklerinin karşılığı olarak vatandaş veya yurttaş Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) (2011, s. 1308) tarafından hazırlanan bilim terimleri sözlüğünde "Bir cumhuriyete yasal bir bağ ile bağlı olan ve bundan kaynaklanan hak ve ödevleri bulunan gerçek kişi; halk egemenliğini paylaşan bireylerden her biri." olarak tanımlanmaktadır. Aynı sözlükte yurttaşlık ise "...kişinin, bir toplumun tam üyesi olan yararlandığı bireysel özgürlükler gibi sivil; seçme, seçilme hakları gibi siyasal ve belli bir yaşam ölçütüne sahip olma gibi toplumsal bileşenlerden oluşan konum." (2011, s. 1308) biçiminde tanımlanmaktadır. Başta hukuki ve siyasi literatürde olmak üzere muhtelif tanımlamaları barındıran söz konusu kavramın kesiştiği ortak nokta hak ve hürriyetlere sahip, bir devlete aidiyet hisseden ve eşit statüde olan, yönetime katılan bireylerin her birini ifade etmektedir (Osmanağaoğlu, 2009, s. 87). Vatandaşlık bu itibarla gerçek kişilerin bir devlete aidiyetini gösterir ve bu aidiyetin sınırlarını hukuksal, soy ve toprak temellerinde belirler (Topçuoğlu, 2012, s. 185-187). Dolayısıyla vatandaşlığı, hak ve sorumlulukları barındırması, siyasal karar alma süreçlerine katılımı ve topluma/devlete aidiyeti ihtiva etmesi bakımından, günümüzdeki yeni yaklaşımları (cinsiyet, çevre, kültürel kimlikler ve ulus ötesi boyutlar) dikkate almazsak üç başlık altında değerlendirmemiz mümkündür (Gerim, 2017, s. 159 ve 171).

Bununla beraber vatandaşlığı kavram olarak, incelenen dönem bağlamında değerlendirebileceğimiz bazı referans sözlükler de mevcuttur. Bağlamsal değerlendirme için çalışılan dönemin târihi (1910-1918) göz önüne alınarak, bu târih aralığından biraz önce ve biraz sonra hazırlanan İngilizce, Fransızca ve Türkçe sözlüklerdeki citizen, citoyen ve vatandaş/yurttaş sözcükleri ve bu sözcüklere taalluk eden türev sözcükler ekseninde bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Târihsel süreçte özellikle 19. yy'ın sonları ve 20. yy'ın başlarında hazırlanan sözlüklerde bu sözcüklerin izini sürerek târihsel bir kazı yapacak

olursak kavramın bugünkü tanımına ulaşmada bir hayli yol kat ettiği anlaşılacak, söz konusu tarihlere kavramlara ne tür anlamların yüklendiği ortaya çıkacaktır.

Örneğin J. W. Redhouse (1861, s. 138) tarafından hazırlanan *English and Turkish Lexicon* adlı sözlükte *citizen* sözcüğü “(1) şehiri: şehri kimse (2) ahâlî-i berâyâdan olan kimse (3) ahâlden olan kimse (4) tebaadan olan kimse (5) esnaf: esnaf takımından olan kimse” citizenship sözcüğü ise; “(1) berayalık safı (2) tebaalık safı (3) ahâlilik safı” şeklinde açıklanmıştır. Yine aynı sözlükte *countryman* sözcüğü “Bir memleket yahut eyalet veyahut devlet memalîği ahâlisinden olan kimse” (s.188) şeklinde, *compatriot* sözcüğü ise hemşehri şeklinde açıklanmıştır. Yine J. W. Redhouse tarafından (1880) hazırlanan *Redhouse’s Turkish Dictionary* adlı sözlükte *ciziten* veya *citizenship* sözcükleri yer almamaktadır. Ancak İngilizce akran, arkadaş ve yoldaş gibi anlamlara gelen *fellow* sözcüğünden vatandaş anlamına gelen *fellow-citizen* sözcüğünün anlamı verilmiş ve hemşehri olarak açıklanmıştır. Aynı sözlükte, *countryman* sözcüğü ise köylü ve hemşeri, *compatriot* sözcüğü sadece hemşehri ve *national* sözcüğü ise millete mensup şeklinde açıklanmıştır. Diğer yandan yine aynı sözlükte hemşehri sözcüğü ise “a fellow countryman or townsman” şeklinde açıklanmıştır.

Şemsettin Sâmî tarafından hazırlanan ve ilk baskısı 1882’de ve ikinci baskısı 1898’de *Kâmûs-i Fransevî* adıyla, 1901’de üçüncü baskısı ile 1905’de dördüncü baskısı ise *Resimli Kâmûs-i Fransevî* adıyla basılan Fransızcadan Türkçeye sözlüklerde (*Dictionnaire Français-Türk*), çağdaş Fransızca sözlüklerde vatandaş anlamında kullanılan *citoyen,ne* sözcüğü ilk baskıda “Bir şehrin veya serbest bir beledin [belde, diyar] ahâlisinden olan, şehri. Bir vatanın hükuk ve vezâ’ife [sorumluluklar] mâlik [sahip] ahâlisinden beheri [her biri]. Fransa ihtilâl-i kebiri zamanında cumhuriyet erbabı tarafından “efendi” ve “hanım” yerine kullanılırdı. Muhibb-i vatan [vatanını seven], hamiyetli.” (Sâmî, 1882, s. 351) şeklinde açıklanmış. İkinci baskısında (Sâmî, 1898, s. 354):

Bir şehrin ahâlisinden, şehri. Hükuk-ı medeniyyeye nail evlâd-ı vatanın beheri. Fransa ihtilâl-i kebiri zamanında cumhuriyet erbabı tarafından “efendi” ve “hanım” yerine kullanılırdı. Kavânine mutî [kanunlara bağlı] adam. Vatan-perver, hamiyet ve gayret-i vataniyye sahibi. ‘Ümmetim nev’-i beşerdîr [insanlık] vatanım rûy-i zemin [yeryüzü] fikir ve mesleğinde²³ bulunan adam. Vaktiyle *garde nationale* yerine asâkir-i milliyeye [milli ordu] manasıyla müsta’mel idi. Muhibb-i vatan, hamiyetli.

olarak ilave tanımlarla açıklanmış. Üçüncü baskıda (Sâmî, 1901, s. 501):

Şehrin ahâlisinden, şehri. Hükuk-ı medeniyyeye nail ahâlinin beheri. Hemşehri. Kavânine mutî adam. Devlet ve memlekete sadık, hamiyet ve gayret-i vataniyye sahibi.

²³ Bugün dilimizde bir kişinin geçimini sağlaması için çalıştığı veya seçtiği iş kolu olarak kullanılsa da ayrıca benimsenen ve tabi olunan yol, tarik anlamına da gelmektedir (Ayverdi, 2005).

Vaktiyle *garde nationale* yerine milis askiri manasıyla müsta'mel idi. Muasırları tarafından *Jean Jacques Rousseau*'ya verilen lakap. Sadık-ı mülk ve devlet [devletine ve ülkesine sadık], hamiyetli.

olarak açıklanmış. Dördüncü baskıda ise üçüncü baskıdaki anlam tekrar edilerek tanımlanmıştır (Sâmi, 1905, s. 501). Yine Şemsettin Sâmi (1885) tarafından hazırlanan Türkçeden Fransızcaya *Dictionnaire Türç-Français (Kāmûs-i Fransevî)* adlı sözlükte vatandaş kelimesinin karşılığı *compatriote* ve *concitoyen*²⁴ olarak verilmiştir. Diğer yandan Diran Kelekian tarafından hazırlanan *Kāmûs-i Fransevî* (1911) adlı Türkçeden Fransızcaya sözlükte ise vatandaş sözcüğünün karşılığı *compatriote*, *concitoyen* ve *citoyen,ne* olarak verilmiştir. Şemsettin Sâmi, vatandaş sözcüğünün karşılığı olarak *citoyen* sözcüğünü kullanmazken Diran Kelekian, Şemsettin Sâmi'den 26 yıl sonra *citoyen* sözcüğünü de kullanmıştır.

Türkçe'nin ilk modern sözlüğü olarak kabul edilen ve Şemsettin Sâmi tarafından hazırlanıp ilk baskısı 1317/1900'de yapılan *Kāmûs-i Türki*'de ise vatandaş; "bir memleket ahâlisinden olan, hemşehri, memleketli" olarak tanımlanırken vatandaşlık ise; "hemşehrilik, memleketlilik" (s. 1493) olarak açıklanmıştır. Ali Seydi (1330/1914) ve arkadaşları tarafından hazırlanan *Resimli Kāmûs-i Osmanî*'de ise vatandaş sözcüğü Sâmi Bey'de olduğu gibi hemşehri olarak açıklanmıştır. Yine Ali Seydi ve arkadaşlarının bu kez de geç bir târihte hazırladığı (1930, s. 1312) *Resimli Yeni Türkçe Lügat*'te vatandaş; "Bir memleket ahâlisinden olan; hemşeri ve aynı devletin tebaasından olanlar." şeklinde, vatandaşlık ise: "Bir vatan evlatlığı, hemşerilik." olarak açıklanmıştır. Dolayısıyla Türkçe sözlüklerde vatandaşın tanımı teritoryal bir anlayışla Fransızca *compatriote* ve *concitoyen* sözcükleri İngilizce *countryman* ve *national* sözcükleri ile karşılanmaya çalışıldığını ifade edebiliriz.

Yaklaşık bir, bir buçuk asır önce hazırlanan İngilizce, Fransızca ve Türkçe sözlüklerde sözlük yazarlarının vatandaş ve vatandaşlık sözcüklerine yüklediği anlamlar; hemşehri, hemşehrilik, memleketlilik, şehirli, tebaa ve ahâli sözcüklerinde kesişmektedir. Üç farklı sözlük grubunda incelenen açıklamalar dikkate alındığında vatandaş/vatandaşlık sözcüklerinin bugünkü kullanılan anlamına Türkçe ve İngilizce sözlükler dışarıda tutulursa *Kāmûs-i Fransevî*'de *citoyen* sözcüğünün açıklamalarıyla yakınlaştığı söylenebilir. Zira kavramsal değerlendirmede zikredildiği üzere vatandaş bir devlete bağlı ve bu bağdan kaynaklı hak ve ödevleri olan ve yönetimi paylaşan gerçek kişiyi işaret ederken vatandaşlık ise sivil, siyasi ve toplumsal bileşenlerden oluşan bir konumdu. Modern tanımına göre birkaç mertebesi bulunan vatandaşa, Türkçe ve İngilizce sözlük açıklamalarında tek yakınlaşılan

²⁴ Çağdaş Fransızca sözlüklerde ise *compatriote* ile *concitoyen* sözcüklerinin karşılıkları *hemşeri* ve *memleketli* olarak verilmektedir (Saraç, 1985).

nokta tâbi olmak anlamında tebaa/tebaalık ifadeleridir. Çünkü modern vatandaş da en az bir devlete bağlıdır. Gelgelelim Şemsettin Sâmî'nin Fransızca citoyen sözcüğüne yüklediği anlamlara ki; bu anlamlar çok çeşitlidir. Bir vatanın hukuk ve vazifelerine malik derken citoyen'nin haklarının ve görevlerinin olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca vatanını seven ve hamiyet sahibi yani vatanperver, vatani için gayret eden olarak tanımlamaktadır. Medeni hukuka nail evlâd-ı vatan ifadesindeki nail sözcüğü elde etmek ulaşmak gibi anlamları ihtiva etmesi bakımından citoyen'nin medeni haklarını kendisinin kazandığı yönünde bir anlam ortaya çıkmaktadır. Kavanine muti'lik ise, citoyen'ı herhangi bir krala değil kanunlara tabi olduğunu göstermektedir. Tanımlar arasında belki de en ilginç sadece ikinci baskıda yer verdiği “-Ümmetim nev'-i beşerdir vatanım rûyizemin- fikir ve mesleğinde bulunan adam” tanımlamasıdır. Genellikle bir peygambere iman edenleri ve ona tabi olanları ifade etmek için daha çok dini terminolojide kullanılan ümmet, bu kez citoyen'nin ümmetine atıfla bir dine bağlı kalmaksızın onun ümmetinin *nev'-i beşer* yani tüm insanlık olduğunu vurgulamaktadır. İnsanlık ümmetine ait citoyen'nin vatani da ancak ve ancak yeryüzü/dünya yani rûyizemin olacaktır. Şemsettin Sâmî her ne kadar bu düşünce ve yolda olan -adamı- bir yönüyle citoyen olarak tanımlasa da bu tanım doğrudan küresel vatandaşlığı imlemektedir. Benzer şekilde Çolak (2015, s. 24) da İbrahim Şinasi'ye atfen Bolay'dan (2006) aktardığı “Milletim nev'-i beşer, vatanım ruy-ı zemin” ifadeleri üzerinde durarak “Türk kültüründe dünyaya ait olmaya yönelik” örnekleri vurgulamaktadır.

Şemsettin Sâmî Fransızca citoyen sözcüğünü tafsilatlı açıklamasına rağmen Kâmûs-i Türkî'de bu açıklamaları vatandaşın tanımı için yapmamıştır. Onun ardılları tarafından da vatandaş için tafsilatlı bir tanım yapılmamıştır. Berkes'e (2016) göre bu durum dil çağdaşlaşmasında kavramların henüz Batılı anlamlarını kazan(a)mamasıyla da ilgilidir. Ayrıca sözcükler üzerinde yapılan bu inceleme, bizi iki ayrı vatandaşlık anlayışına götürmektedir. Bunlardan biri toprak/yurt temelli vatandaşlık anlayışı diğeri ise hukuksal vatandaşlık anlayışıdır. Öyle ki citoyen sözcüğü daha çok hukuksal vatandaşlık anlayışını temsil ederken compatriot, citizen ve vatandaş sözcükleri toprak temelli vatandaşlığı vurgulamaktadır.

2. 1. 7. II. Meşrutiyet Dönemi Vatandaşlık Eğitimi: İdeoloji, Eğitim ve Vatandaş

Batı'da esas olarak çocuğa politik bir çerçeveden bakılması Fransız İhtilalinin siyasi, sosyal projeksiyonlarında yatmaktadır; ihtilâlle birlikte eski rejimin redd-i mirası içinde eskinin pedagojisi de vardır ve artık ulus devlette ailesiyle beraber öncelik olarak devlete ait olan çocuk “millî bilinç”le, cumhuriyet erdemleriyle, vatanperverlikle donatılarak kamusal ve siyasi alanda tedavüle giren bir vatandaş olacaktır (Öztan, 2011, s. 26). Bu yeni vatandaş

telakkisinin en temel nitelikleri ise “hürriyet, eşitlik ve kardeşlik” esaslarına dayanmakta bu esaslar ise ancak kitlesel eğitim vasıtasıyla yani herkesin eşit eğitim hakkına sahip olmasıyla gerçekleştirilecektir (Aytaç, 1980, s. 205). Batı’da bu yeni vatandaşlık anlayışına dayalı vatandaşlık eğitim programının oluşması ise ilk olarak “modern merkezi devletin gelişimi ve daha sonra konsolidasyonu sürecinde” eğitimin dönüştürücü yönünün, yönetici seçkinler tarafından fark edilmesi, ikinci olarak “dünyevileşme ve laikleşme sürecinin” 18. yy’ın ikinci yarısından sonra hız kazanmasına bağlı olarak tanrısal egemenliğe karşı “millî egemenlik” anlayışının ortaya çıkmasıyla laikleşmeye bağlı olarak yönetici sınıfın yeni bir insan/vatandaş profiline ihtiyaç duyması, son olarak da “18. yy’dan itibaren çocukluğa bakıştaki” değişimle beraber çocuğun bağımsız bir birey olarak görülmesi şeklinde üç boyutta ortaya çıkmıştır (Üstel, 2014, s. 11). Birbirine yakın zaman dilimlerinde Fransa’da, Almanya, Belçika, İsviçre ve Rusya’da müfredata giren yurttaşlık ve medenilik eğitimi çocukların toplumsallaşmasını ve vatansever bireyler olarak yetişmesini amaçlamıştır. Zikredilen ülkeler içinde yurttaşlık eğitimi konusunda en başarılı ve kararlı ülke Fransa olmuş, I ve II. Cumhuriyet Dönemi’nde siyasal seçkinler Cumhuriyetçi ahlâk doğrultusunda belli başlı mit ve sembollere dayalı bir yurttaşlık şuuru ile ahlâk ve vatanseverlik erdemlerini kazandırmayı amaçlamış, devrimin sembolleri olan “eşitlik, özgürlük ve kardeşlik” yüceltilmiştir (Üstel, 2014, s. 13-18). Diğer yandan Fransa’da yurttaşlık eğitimi III. Cumhuriyet Dönemi’nde daha da kurumsal hale gelmiştir. Özellikle okullaşmanın köylere kadar yaygınlaştığı bu dönemde eğitim bakanı Jules Ferry’nin çabalarıyla çocuklara cumhuriyetçi bir yurttaşlık şuuru kazandırılması amaçlanmıştır (Borne, 1998, s. 157-159).

Gündüz’ün ifade ettiği üzere Fransız İhtilali sonrası ortaya çıkmaya başlayan ulusal devletler, Sanayi Devrimi sonrası kapitalist ekonominin de etkisiyle gelişme fırsatı bulmuş; bu iki yapının sürdürülebilirliği sanayi toplumu açısından nitelikli insan gücünü ulus devlet açısından ise vatandaşı gerekli kılmıştır. Dolayısıyla ulus devletin ve sanayi toplumunun arzu ettiği insan profilini ortaya çıkarmak eğitime yüklenen öncelikli bir sorumluluk olmuştur (Gündüz, 2009, s. 200). Zira bir yönüyle “eğitimin amacı, geleceğin yetişkinlerini çocukluk çağında şekillendirmektir.” (Marshall ve Bottomore, 2006, s. 17). Bununla beraber eğitimin parasız olmasının yanında zorunlu tutulması çocukları endoktrinasyon alanının içine çekmenin diğer bir adıdır ki; 19. yüzyılda “siyasi hakların, eğitilmiş seçmene, endüstriyel üretimin ise yine eğitilmiş işgücüne ve teknisyenlere” ihtiyaç duyması bu durumu meşrulaştırmış, bu yönüyle bireyin eğitimi sadece kendi özel alanı ile sınırlı kalmayıp kamusal alan içinde gerekli görülmüştür (Marshall ve Bottomore, 2006, s. 17-18). Söz konusu bu gereklilik yeniden üretimin bir parçasıdır ve var olan toplum düzeninin sürdürülmesi ve aksamadan çalışması için beceri ve bilgilerin yeniden üretilmesi, toplumsal statü ve rollerin insanlara kazandırılmasıyla alakalıdır. Keza eğitime dönük yenilik ve yatırım yapan

kapitalist toplumların bu girişimleri en evvel “sermaye birikimine ve egemen ideolojinin yeniden üretilmesine hizmet etmiştir....” (Frankel, 1991, s. 191).

Diğer yandan çalışmalarının büyük bir kısmında eğitim konusuna da yer veren Pierre Bourdieu eğitimin üç temel işlevi olduğunu ifade eder: Bunlardan ilki “kültürel mirası” koruma, öğretme ve yüceltmedir ki; bu en temel işlevidir ve bu işlev sosyalleşme ve “kültürel yeniden üretimi” sağlar; ikinci olarak “toplumsal sınıf ilişkilerini yeniden üretir”, “kültürel sermayenin eşitsiz dağılımını yeniden düzenlemektense pekiştirir” ve “toplumsal yeniden üretim işlevini” yerine getirir; üçüncüsü ise eğitimin meşrulaştırma işlevidir. (Swartz, 2011, s. 265). Eğitimin bu işlevsel yönü bilgiyi de araçsal hale getirerek siyasal iktidarın hizmetine sunar ve onun meşruluğu için araç haline getirir (Çetin, 2001, s. 208). Özellikle ders kitaplarına alınan bilgiye bilimsel anlamda itibar edilmemesi bu araçsallığın bir neticesi olarak okunabilir.

Siyasi, iktisadi ve toplumsal devamlılığın ve düzenin sağlanabilmesi bunlara ilişkin meşrulaştırma çabalarını beraberinde getirmektedir; ders kitaplarına ve müfredata, geleneksel değerleri ve bilgiyi yoğurarak enjekte edilen mevcut düzenin en iyi olduğu düşüncesi eğitimin meşruiyet kazandırmadaki görevine basit bir örnektir (İnal, 2004, s. 54-55). Eğitime yöneltilen bu misyon aynı zamanda ona ideolojik bir boyut kazandırmıştır. İdeoloji, Althusser’e göre insanları yaşadıkları toplumda özne şeklinde inşa ederek toplumdaki egemen üretim ilişkisine entegre eder ve bunlar arasındaki ilişkiyi düzenler (Eagleton, 1991, s. 41) ve “...çağırma/adlandırma mekanizması olarak çalışan bir oluşum içinde ortaya çıkar.” (Sancar-Üşür, 1997, s. 45). Ayrıca ideolojiler, “...kapalı düşünce sistemleridir ve hakikat tekeli iddiasıyla, karşıt görüş ve inançlara hoşgörüyü reddederler.” (Heywood, 2007, s. 12). İnşa edilen özneler ideoloji tarafından isimlendirilir ve çağırılır; “Türk, Müslüman, öğrenci, asker, kadın, genç, anne vb.” bir sonraki adımda isimlendirilen özneler “adlandırma, karşılama, ibadet etme, oy verme, vatani savunma eylemleri ile kendi özne konumlarının farkına varırlar.” (Sancar-Üşür, 1997, s. 45). Althusser (2003, s. 54-59) devletin elinde bulunan iki tür aygıttan bahseder; bunlardan birisi baskı aygıtıdır ki; polis, jandarma, yargıçlar, mahkemeler, hapishaneler ve orduyu ifade eder; diğer bir aygıt ise ideoloji aygıtıdır ki; bu da eğitim, siyaset, din, aile ve medyayı ifade eder. Ayrıca ideoloji aygıtının gördüğü fonksiyon, baskı aygıtından daha verimli çalışır ve egemen sınıfın kendi ideolojilerini sürdürmesine imkân verir (Örs, 2007, s. 24-25). Eğitim ve ideoloji târihsel bağlamda daha köklü bir ilişkiye dayanmaktadır; ancak modern devlet yapılarının teşekkül etmesiyle ulusal-devletlerde iktidarın, toplumun her alanına nüfuz etmek istemesiyle bu ilişki daha da artmış ve resmî ideolojiyi özümsemiş vatandaş tipinin ortaya çıkması eğitime yüklenen ideolojik bir işlev halini almıştır (Alpman, 2009, s. 85). Osmanlı Devleti’nde ise eğitim reformlarında eğitimin, genelde dini ve ahlâkî değerlere, otoriteye/sultana “itaat ve

sadakat" oluşturacak işlevsel yönü göz ardı edilmemiştir (Somel, 2010, s. 25). II. Meşrutiyet Dönemi'nde ise ders kitaplarında ve müfredat programlarında itaatin yönü kanuna olacak şekilde revize edilmiştir. Bu itibarla eğitimi ilgilendiren müfredat, ders kitabı ve okula ideolojik telkinlerin zerkedildiği vakidir. Hürriyet'in ilanıyla istikamet olarak belirlenen toplum yapısını ve meşrutî yönetimi kuşatan değerlerin müfredat programlarına, ders kitaplarına yoğun bir şekilde işlenmesi eğitimin ideolojik bir araç olarak kullanılmasına bir örnektir. Siyasi alandaki dönüşümün sosyal alana da yayılmasını isteyen İTC, eğitim vasıtasıyla toplumu dönüştürme ve meşrutiyet değerlerini toplumla bütünleştirme çabasıdaydı (Selçuk-Şirin, 2013, s. 1276). Zira siyasi örgütlenmeler şekil ve yönetim açısından farklı olsa da kendi meşrutiyetlerini sağlamak için ideolojik aygıtlara başvurmaktadır; bilhassa modern ulus devlet kendi imge, sembol ve işaretleriyle vatandaşlarını inşa etme eğilimindedir (Civelek, 2019, s. 65-66). Bu husus çalışmanın bulgular ve tartışma kısmında okuyucuya kendini hissettirecektir.

Eğitim bir anlamda toplumun devamlılığını sağlayacak bireyin davranışlarına odaklandığı için her toplumun, nesillerin hangi bilgiler ve değerler doğrultusunda eğitileceği ve nasıl şekillendirileceği hususunda belli başlı kalıpları bulunmaktadır (Aktay, 2007, s. 473). Bu kalıplar ise rastlantısal olarak değil belli bir sistemle ortaya çıkarak, hâkim ideolojiden toplumun değer yargılarına, kültürel mirastan târihî ve coğrafi sembollere, inançtan ritüellere, mitlere kadar geniş bir yelpazede zuhur eder. Ancak hâkim ideolojinin diğer tüm unsurlara mütemadiyen bir tahakkümü söz konusudur. Vatandaş yetiştirme bağlamında ise söz konusu unsurların hâkim ideolojinin süzgecinden geçirilip yeniden yazılarak ve yorumlanarak müfredatla birleştirilmesi vatandaşlık eğitiminin çerçevesini oluşturur ki bu çerçevenin dışına çıkabilmek neredeyse imkansızdır. Devlet, eğitim ve ideoloji doğrultusunda bir yorum yapılacak olsa iktidar öğretmen, öğretme ideoloji ve birey de öğrencidir; birey, kendi varlığını bütünü varlığına armağan etmeye şartlanır; ideoloji, yönetici sınıfın çerçevesini oluşturduğu mutlak doğrulardır ve öğretmen/iktidar ise "toplumu bir bütün olarak düzenler." (Çetin, 2001, s. 201). Toplumu düzenleme ve ideal yurttaş profili yaratma, siyasal iktidarın bu unsurlara nüfuz etmesini gerekli kılar ki "ideolojiler, semboller, kahramanlar, mitler, tabular, ritüeller, sloganlar ve korkuların" işe koşulması söz konusu nüfuzun sağlanmasına yönelik bir adım olarak görülebilir (Çetin, 2001, s. 209).

İster belirli zaman dilimlerinde insanların devlete vergi vermek veya devletin zor zamanlarında fedakârlık (askerlik vb.) yapmak şeklinde olsun, ister devlet yönetiminde bizzat özne olarak bireyin yönetimde söz sahibi olması şeklinde olsun, en basit organizasyona sahip devletlerden en karmaşık organizasyona sahip devletlere kadar; devletlerin teşekkül etmesiyle birlikte, insan ve devlet arasında bir ilişkinin olduğu vakidir. Öyle ki devletin ortaya çıkmasında başat rol oynayan insan aynı zamanda devletin sürekliliği

ve var olması için de devlet açısından önemli bir misyona sahiptir. Birey ve devlet arasındaki bu ilişkiyi kanunlar bağlamında açıklamak mümkün olabilir. Zira bireyin de devletin de ait olduğu konumu yine birey ve devletin mutabakatı neticesinde ortaya çıkan kanunlar belirlemektedir. Öte yandan bireyin aidiyet duygusu ile devlete bağlılığı da söz konusudur. Ortak târih, kültür ve dil gibi birleştirici kavramlar vatandaşlığın müşterek paydasını oluşturmakta, bu kavramların dışında kalan durumlarda ise yukarıda da bahsettiğimiz üzere kanunlarca belirlenen vatandaşlık çizgisi ortaya çıkmaktadır.

Günümüz anlayışı/ihtiyaçları bağlamında tanımlamaya çalıştığımız vatandaşlık anlayışı, 19. yy'ın ortalarından itibaren 1839 yılında *Gülhane Hatt-ı Hümayunu*, 1856 yılında *Islahat Fermanı*, 1851 yılında *Ceza Kânunnamesi*, 1871'de yürürlüğe giren *İdare-i Umûmiyye-i Vilayet Nizamnamesi* gibi kanunlarla ortaya çıkmaya başlamıştır (Üstel, 2014, s. 25). Bu kanunnamelere Kânun-i Esâsi'de kendine yer bulan tâbiyetin ve II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitimin dönüştürücü rolünün eklenmesiyle “tebaadan vatandaşa geçiş” (Üstel, 2014) süreci başlayacaktır. Tunaya (1959) bu süreci şöyle ifade etmektedir: “Meşrutiyet camiasını kaplayan olayların belki de en önemlisi, siyaset yapan fertlerin artışıdır. Tebaai Şahane'nin vatandaşlık mertebesine yükselişidir.” (s. 27), ayrıca “...hükümdar kullarını vatandaş yapacak meseleler ve hareketler bu devrede başlamıştır.” (s. 29). Adı geçen bu Ferman ve Nizamnameler önceki bölümlerde değerlendirmeye çalışıldı. Artık dönemi itibarıyla bu tecrübelerin son halkası olan II. Meşrutiyet'in vatandaş telakkisi ve bu telakkiyi tahkim eden devletin baskın ideolojisi üzerinde durulacaktır.

Osmanlı Devleti'nde özellikle Tanzimat'ın ilanından sonra çocuğa yönelik bakışın değişmesi ve eğitime dair yeni tartışmalar neticesinde hem çocuklara yönelik süreli yayınlar çıkarılmış hem de Ahmed Mithat (Peder Olmak Sanatı), Mehmed Şemseddin, Münif Paşa (Ehemmiyet-i Terbiyye-i Sıbyan [makale]), Edhem İbrahim Paşa (Terbiye ve Tâlim-i Adab ve Nesayih-ül Etfal, Vezâif-i Etfal) ve Muallim Naci tarafından çocuk kitapları yayınlanmıştır (Öztañ, 2011, s. 36-40). Bu pedagojik dönüşüm beraberinde çocuğun siyasi ve sosyal katılımına yansımış, dönemden döneme farklılıklar arz ederek çocuklar, yönetici sınıfın dünya görüşüne göre şekillendirilecek ve devletin hâkim görüşünü özümseyecek bireyler haline gelmiştir (Öztañ, 2011, s. 41-44). Özellikle II. Meşrutiyete gelindiğinde çocuklar, değişen siyasal yapı gereği vatandaş namzetleri olarak görülmüş ve bu doğrultuda eğitim-öğretim hayatları planlanmıştır. Dönemin çocukluk algısı, onları kendi çocukluk karakterleri ile değerlendirmeyi değil de onlara yetişkinlerin bir minyatürü olarak bakılmasına sebep olmuştur (Açıkgöz, 2013, s. 114).

Bununla beraber meşrutiyetin tekrar ilanıyla oluşmaya başlayan ve yönetici elitlerin hedeflediği “anayasal vatandaşlık” telakkisi düaliter hukuki yapıdan dolayı idealden gerçekliğe geçmede başarılı olamamıştır (Üstel, 2014, s. 27). Ancak Tanzimat Dönemi'nde

gelişmeye başlayan çağdaş bir vatandaş telakkisinin başarılı olamamasının temel saikleri sadece çağdaş bir anayasanın olmayışında ve düalist hukuksal sistemin varlığından değil aynı zamanda bu telakkiyi tanıtacak ve öğretecek, “ortak bir dil, ortak bir bellek ve ortak bir bilince” dayalı Osmanlı vatandaşlığını kazandıracak modern bir eğitim anlayışının ve okullaşmanın olmamasıyla da ilgilidir (Timur, 2010, s. 47). Dahası Tanzimat’a kadar bazı istisnalar dışında eğitim, cemaatlerin ve medreselerin elindedir ve cemaatlerde kendi düzenleri doğrultusunda eğitimlerini şekillendirmektedir (Alkan, 2004, s. 78). Hal böyle olunca, eğitimden ortak şuurda sahip bir insan tipi yaratması beklenemezdi. III. Selim ile başlayan eğitimdeki modernleşme hareketlerinin 1908’e gelindiğinde birçok eksiğine rağmen Tanzimat’a kıyasla hayli yol kat ettiği ifade edilebilir. Özellikle Sultan II. Abdülhamid Dönemi’nde okullaşma Jön Türklere miras kalmıştır. Ayrıca zikredilen ortak şuur verebilecek muallimlerin eğitimi hususundaki gelişmelere de Dârümuallimîn bahsinde yer vermeye çalışıldı. II. Mahmud Dönemi’nde eğitimin zorunlu hale getirilmesi çabaları başarılı olamasa da 1869 Maârif-i Umûmiyye Nizamnamesi ile kısmen yaygınlaştırılan eğitim ve Kânun-i Esâsî’nin 114. maddesinde “tahsil-i maarifin” birinci derecesinin herkese zorunlu tutulmasıyla özellikle ilköğretimin önemini artırmıştır (Üstel, 2014, s. 33). Diğer yandan bu gelişmelerin ışığında Jön Türk devriminin mutlak monarşilere ait tebaa anlayışı yerine vatandaşlarına karşı sorumlu olacağı liberal demokrasi temelli yeni bir devlet telakkisi bulunmakta ve bu telakki de yeni bir vatandaşlık kavramını temsil etmekteydi (Kansu, 1995, s. 218). Bu vatandaş hak ve sorumluluklarını bilecek, ortak bir vatana aidiyet hissedecek ve bireyler arası ilişkiler ise dönemin medenilik anlayışı çerçevesinde çizilecektir (Tunç-Yaşar, 2018, s. 316-317).

“II. Meşrutiyetle birlikte siyasi modernleşme, cemaatten topluma, mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçişle tarifini bulan yeni bir siyasal-kamusal alan anlayışını ve onun aktörü olacak ‘vatandaş’ı gerekli kılmıştır.” (Üstel, 2014, s. 27). Ayrıca eğitimin dönüştürücü yanının farkında olan elitler 10 Temmuz İnkılabını topluma yaymak suretiyle bir 10 Temmuz ruhu yaratma ve dönemin şartlarına bağlı olarak devletine bağlı vatansever bireyler yetiştirmek gibi amaçlarından dolayı öğretim programlarına *Mâlûmat-ı Medeniyye Ahlâkiyye ve İktisadiyye* dersi eklemiştir. İfade edildiği haliyle medeni, ahlâkî ve iktisadi bilgiler anlamına gelen bu terkip müfredat programlarında ve ders kitaplarında muhtelif isimlendirmeleri kendinde cem etmektedir. Cumhuriyet Dönemi’nde de *Malûmat-ı Vataniye*, *Vatandaşlık/Yurttaşlık Bilgisi* ve *Yurt Bilgisi* isimleriyle okutulacak olan ders II. Meşrutiyet döneminde söz konusu değişik adlarla²⁵ bağımsız bir ders olarak okutulmaya

²⁵ Farklı isimlerle neşredilen ancak içerik bakımından büyük oranda aynı olan şu kitaplar örnek olarak verilebilir; bkz. Ahmed Cevad, *Musâhabat-ı Ahlâkiyye –sihhiyye, medeniyye, vataniyye ve insâniyye*,

başlanmıştır (Toprak, 1988, s. 157; Üstel, 2014, s. 33). Mâlûmat-ı Medeniyye Ahlâkiyye ve İktisadiyye adıyla 1913 Geçici İlköğretim Kanunu'nda yer alsa da aslında Kânun-i Esâsî'nin tekrar yürürlüğe girdiği 1908'den itibaren muadil ders başlıkları altında okutulan bir derstir. Örneğin 1909 târihli İdadi mektepler programında Ahlâk ve Mâlûmat-ı Medeniyye, Mâlûmat-ı Kanûniyye ve Mâlûmat-ı İktisâdiyye adıyla okutulduğu anlaşılmaktadır (MUN, 1327, s. 125-133). Söz konusu ders için yazılan ilk kitaplardan biri olan “*Rehber-i İttihat*’ta geleneksel ahlâk kitaplarının aksine vatan, vatanperverlik, insaniyet, hürriyet, müsâvat, Meclis-i Mebusan ya da Millet Meclisi, askerlik ilk kez çocukların anlayabileceği bir dille bir ders kitabında okutulmaya başlanmıştır.” (Toprak, 1988, s. 158). Mâlûmat-ı medeniye kitaplarında, söz konusu kavramların yanında çok yönlü bir vatandaşlık anlayışına dayanarak, “kişinin kendisine, ailesine, milletine, vatanına ve hükûmetine karşı vazifelerine” de yer verilmekte, bu yönüyle yönetici seçkinlerin “ideal gelecek nesil tasavvurlarını” yansıtmaktadır (Tunç-Yaşar, 2018, s. 312). Bu itibarla II. Meşrutiyet Dönemi’nde Mâlûmat-ı Medeniye dersi, yöneticilerin toplumsal mühendislik aracı olarak kullanabilecekleri son derece işlevsel bir ders olarak tebârüz etmektedir. Dolayısıyla aslında çocuklar için yazılan Mâlûmat-ı Medeniye kitapları, onlara “sevgili çocuklar, çocuklarım, küçük dostlarım” gibi ifadelerle hitap etmenin dışında, çocuklar için yazıldığı pek anlaşılmamaktadır (Açıkgöz, 2013, s. 114). Burada eğitimin “bireyde, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda istendik davranış oluşturma süreci” (Ertürk, 1993’den akt., Özalp, 2018, s. 1) tanımına bir atıf yapmak gerekir ki bu tanım her ne kadar çağdaş bir tanım da olsa Jön Türk kitap yazarlarının eğitimden bekledikleri en önemli işlevin de bu tanımdan mülhem bir işlev olduğu açıktır. Eğitim, istendik davranışın yanında toplumsal değerlerin aktarılması ve kültür aktarımıyla ortaya çıkan, sözgelimi tek tip birey ortaya çıkarmaya dönük türdeşleştirme işlevi de görmektedir (Alpman, 2009, s. 80-81). Sâtı Bey’in (1327) Fenn-i Terbiyye eserinin ilk sayfasında ve diğer makale ve nutuklarında sıklıkla vurguladığı “Yarıncı Osmanlılık bugünkü mekteplerde hazırlanacaktır.” ifadesi, bahsedilen türdeşleştirme işlevine örnek olarak verilebilir. Böylece eğitim, tasavvur edilen makul ve makbul vatandaşın üretilmesinde ideolojik bir aygıt halini alırken; bu aygıtın üreteceği vatandaşlığın sınırları ise meşrutiyet rejiminin gerekleri ve dönemin ihtiyaçları doğrultusunda ideolojik bir çerçeve ile belirlenmiştir (Alkan, 2004, s. 86-87; Yamak, 2012, s. 111).

Söz konusu ideolojik çerçevenin mihenk noktasına, bu nokta Hürriyet’in ilanıyla beraber yeni bir toplum tasavvuru ve inşasıdır. Toprak (1988, s. 157), II. Meşrutiyet Dönemi’nde “Yeni bir insan dokusuna yöneldiğini” ifade ederek reaya veya tebaanın artık

Matbaa-i Orhayine, İstanbul, 1338; Ali Seydi, Terbiye-i Ahlâkiyye ve Medeniyye, Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası, Dersa’adet, 1329; Müstecabizade İsmet, Rehber-i İttihad (Terbiye-i Medeniyye ve Ahlâkiyye ve Ma’lûmat-ı Nâfia-ı Muhtasarayı Şamildir), Köylü Matbaasında Tab’ Olunmuştur, İzmir, 1325.

bağlamını yitirdiğini ve vatandaş olduğunu belirtmektedir. Üstel'e göre "meşrutî idarenin yeni değerler manzumesi doğrultusunda öngörülen meşrutiyet neslinin yetiştirilmesi hususu çocuğa yönelik ilgiyi artırarak toplumun geleceği olarak görülen çocuk rejimin geleceği açısından devletin manipülasyon alanına içine çekilmiştir." (2014, s. 30). Tanzimat'la birlikte bağımsız bir özne olarak keşfedilen çocuk II. Meşrutiyet Dönemi'nde kamusal aktör olarak görülmüş ve geleceğin potansiyel "üreticisi, askeri ve vatandaşı" olarak addedilmiştir (Üstel, 2014, s. 32). Toplumun ve rejimin geleceği bir noktada umudu olan bu nesil "hürriyet, müsâvat, adalet, uhuvvet ilkeleri doğrultusunda yetiştirilmeli" ve artık bu nesle vatandaşlık şuurunu kazandırılmalıdır (Toprak, 1988, s. 157). Böylelikle siyasal iktidarın arzu ettiği vatandaşlık kazanımları Mâlûmat-ı Medeniye kitaplarına nakşedilmiştir. Dolayısıyla okulun siyasal iktidarın tecessüm ettiği politik bir mekân haline gelmesi gözlemlenmektedir.

Genel olarak eğitim, ideoloji ve vatandaşlık ilişkisine değinilen bu bölümde yapılan değerlendirmeler, daha çok ulusal devlet projeksiyonlarından yapılan değerlendirmeler gibi görülebilir ve birçok etnik, dini, kültürel kimliği bünyesinde barındıran Osmanlı Devleti'ni açıklamakta yeterli olmayacağı düşüncesini akıllara getirebilir. Ancak ulusallaşma öncesi dönem olarak II. Meşrutiyet Dönemi'nin de birçok ulusallaşma pratiğini yansıttığını ifade etmek gerekir.

2. 2. İlgili Çalışmalar

Nuri Doğan (1994) tarafından çalışılan "*Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)*" adlı eser bu bölüme dahil edilebilecek çalışmalardan birisi olarak değerlendirilebilir. Çalışıldığı târih itibarıyla ilk denilebilecek çalışmalardan biri olan eser okulun ve ders kitaplarının sosyalleşme işlevi üzerinden II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet dönemlerinin ideal insan dokusuna odaklanarak okuyucuya söz konusu dönemler arasında mukayese imkânı sunmaktadır. Doğan; kırâat, târih, coğrafya, ahlak, mâlûmat-ı medeniye, edebiyat, sarf ve nahiv, lisan ve iktisat ders kitapları üzerinden ideal insan tipini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda II. Abdülhamid Dönemi ideal insan profili; dinine bağlı, padişaha "kayıtsız şartsız itaat eden" ve saygı gösteren, terbiyeli, ahlaklı, çalışkan, yardımsever ve kanaatkardır. Ayrıca ilim ve teknolojiye Avrupa'nın üstünlüğü kabul etmiş ve bunları kendi ülkesine taşımakla yükümlüdür. II. Meşrutiyet Dönemi'nde ise ideal insan profili; II. Abdülhamid ve mutlakiyet düşmanı, özel mülkiyet ve hür teşebbüsü önceleyen, önceki dönemde olduğu gibi itaatkâr (kanuna), çalışkan ve yardımseverdir. Bu dönemde Avrupa ilim ve teknolojisinin yanında kültürüyle de örnek alınmış, fen bilimlerine daha fazla ağırlık verilmiştir. Meşrutiyet'in temel değerleri İslami terminolojiyle süslenerek sunulmuştur. Başlangıçta

Osmanlılık siyaseti etrafında politikalar şekillense de Balkan Savaşlarından sonra bu politika yerini Türkçülüğe bırakmaya başlamıştır.

Fusun Üstel (2014) tarafından hazırlanan ve ilk baskısı 2004 yılında yapılan “*Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*” adlı çalışma, geç Osmanlı Dönemi ve Cumhuriyeti Dönemi vatandaşlık eğitimini berrak bir şekilde ortaya koyması açısından en önemli eserlerden birisidir. Çalışma zikredilen dönemleri yine o dönemlere ait vatandaşlık eğitimine ilişkin ders kitapları, müfredat ve makaleler kapsamında inceleyerek “makbul vatandaş profilini” ortaya koymaya çalışmaktadır. Çalışmada vatandaşlık eğitimi; II. Meşrutiyet Dönemi, Tek Parti Dönemi ve Çok Parti Dönemi olmak üzere üç bölümde incelenmiş, sunuş kısmında vatandaşlığın Batı’da gelişimi ele alınmıştır. Sonuç kısmında ise Üstel’in II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlığına dair tespitleri şu şekildedir: Kânun-i Esâsî’nin tekrar yürürlüğe girmesiyle birlikte tebaadan vatandaşa geçişin dönüm noktasında Mâlûmat-ı Medeniye ders kitaplarının rolü oldukça önemlidir. Kitaplar modern bir ulus inşası için meşrutiyetin değerlerini insanlara aktarma görevi görmüş bu değerlerin temelini ise hürriyet, müsavat, uhuvvet ve adalet oluşturmuştur. Ahlak eğitiminde seküler bir yorumun oluşması da bu döneme rastlar. Çocuklar, geleceğin toplum hayatında akıl-ruh-beden dengesine dayalı bir itidal çerçevesinde yetiştirilmeye çalışılır. Ayrıca hak ve sorumluluklarla donatılan bir vatandaş profili söz konusudur. Başlangıçta Kânun-i Esâsî’nin temin ettiği anayasal vatandaşlık çerçevesinde Osmanlılığa dayalı vatandaşlık anlayışı söz konusu olsa da özellikle Balkan Savaşlarından sonra Türkçülüğün öncelendiği bir revizyona girilecektir. Ders kitaplarındaki anlatılardan çıkarılacak bir diğer sonuç ise II. Abdülhamid’in tüm olumsuzlukların temsiline indirgenmesidir.

Erhan Tuna (2008) tarafından hazırlanan “*Bir Osmanlı Vatandaşlık Ders Kitabı olan Rehber-i İttihad Çerçevesinde II. Meşrutiyet Döneminde Vatandaşlık Eğitimi*” adlı yüksek lisans tezi daha önce Zafer Toprak (1988) tarafından “*80. Yıldönümünde Hürriyet’in İlanı (1908) ve Rehber-i İttihad*” adıyla çalışılan Rehber-i İttihad adlı ders kitabını ayrıntılı olarak inceleyen bir çalışmadır. Yine Erhan Tuna ve Doğan Duman tarafından (2012) “II. Meşrutiyet Dönemi İlk Vatandaşlık Kitaplarından Biri Olan Rehber-i İttihad’ın İçerik Analizi” adlı makale de hazırlanan diğer bir çalışmadır.

Betül Açıkgöz (2013) tarafından hazırlanan “*The Civics Textbooks in the Late Ottoman Empire: Children of Islam and the Homeland*” başlıklı makale de geç Osmanlı Dönemi’nde yazılan Mâlûmat-ı Medeniye kitapları üzerine yapılan diğer bir çalışmadır. Ders kitaplarında ağırlıklı olarak devlet organlarının görevleri yer almakta, hükümetlerin bürokratik temelleri ve kurumları detaylı olarak anlatılmaktadır. Açıkgöz’ün araştırmasında dikkat çektiği sonuçlardan birisi de kitaplarda hükümetin gerekliliğini, “toplumsal yaşamın zorunluluğu olarak güçlü insanların zayıf insanlar üzerinde egemenlik kurma eğiliminden

kaynaklandığı” şekilde tanıtılması ve devletin insanları iç ve dış düşmanlara karşı koruyan bir güç olduğunun belirtilmesidir.

Zafer Kuş ve diğerleri (2018) tarafından hazırlanan “100 Yılda Ne Değişti? Yeni Mâlûmat-ı Medeniye ve Günümüz Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabının Karşılaştırılması” adlı çalışmada, 1911 yılında Ahmet Ziya ve Ali Haydar tarafından yazılan Yeni Mâlûmat-ı Medeniye ders kitabı ile 2017 yılında dördüncü sınıflarda okutulmak için yazılan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi adlı ders kitabı mukayeseli olarak incelenmiştir.

Diğer bir çalışma ise Fatma Tunç Yaşar (2018) tarafından hazırlanan “II. Meşrutiyet Döneminde Yurttaşlık, Ahlak ve Medenilik Eğitimi: Mâlûmat-ı Medeniye Ders Kitapları” adlı makaledir. Yazar, Mâlûmat-ı Medeniye kitaplarının dönemin siyasi ve sosyal görünümüne ayna tuttuğunu ancak bunun toplumsal gerçeklikten ziyade siyasi iktidarın elinde şekillendiğini ifade etmektedir. Çalışmaya göre kitaplarda mâlûmat-ı medeniye ve mâlûmat-ı ahlakiyeye ilişkin bilgiler muayyen bir çerçeveden uzaktır ve yazarların tercihi doğrultusunda şekillenmektedir. Ayrıca dönemin vatandaşlık eğitimi “çok katmanlı ve çok yönlü” bir görünüm arz etmektedir.

Nuri Civelek (2019) tarafından hazırlanan “İkinci Meşrutiyet Dönemi “Mâlûmat-ı Medeniye” Ders Kitaplarında Vatandaşlık Kavramı (1908-1922)” başlıklı yüksek lisans tezi de Mâlûmat-ı Medeniye kitaplarının çalışıldığı diğer bir araştırmadır. Sosyolojik bir yorumla ele alınan çalışmada resmî ideoloji ve vatandaşlık ilişkisi, vatandaşlığa doğrudan taalluk eden konular ekseninde çalışılmıştır.

2. 3. Literatür Taramasının Sonucu

Bu bölüm boyunca Osmanlı Devleti’nde anayasa düşüncesinin gelişimi ve buna bağlı olarak vatandaşlık kurumunun gelişim evrelerini özetleyecek bazı kırılma noktaları üzerinde durulmuş, yeni vatandaşı yetiştirecek modern eğitim kurumlarının kurumsallaşma sürecine değinilmiştir. Bu kırılma noktalarındaki okumalara, ilk olarak ifade edildiği şekliyle vatandaşlık kurumunun modernleşme hareketlerine bağlı olarak anayasal gelişmeler ekseninde ortaya çıktığı iddiası tartışacak surette yaklaşmıştır. Bu doğrultuda, II. Mahmud ve ayanlar arasında imzalanarak karşılıklı hak ve yükümlülükler dayanan *Sened-i İttifak* anayasal anlamda ilk gelişmelerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu kez ulema veya asker gibi belli bir sınıfa değil de tüm tebaanın haklarını ve eşitliğini vurgulayan *Gülhane Hatt-ı Hûmâyunu*’nda ve Tanzimat Dönemi’nde Tanzimat politikalarına bağlı olarak çıkarılan *Islahat Fermanı*, *Ceza ve Ticaret Kânunnamesi* ile Osmanlı uyrukluğunu belirleyen *Tâbiyet-i Osmâniyye Kânunnamesi* de vatandaşlık kurumunun ortaya çıkmasında önemli duraklardan bazılarıdır. Bu gelişmelerin ışığında Osmanlı tâbiyetinin 1876’da hazırlanan

Kânun-i Esâsî'deki durumu ve 1909'da Kânun-i Esâsî üzerinde yapılan değişiklikler de modern bir vatandaşlık anlayışına doğru atılan adımlardandır.

Bununla beraber modernleşme sürecinde vatandaşlık kurumunun ortaya çıkmasında etkisi olan bazı idari değişimler üzerinde durularak meşrutî rejime geçiş süreci resmedilmeye çalışılmıştır. Ayrıca vatandaşlık kurumunun sürekliliğinde ve vatandaşlıktan kaynaklı hak ve sorumlulukların insanlara kazandırılmasında işlev gören vatandaşlık eğitiminin ortaya çıkmasını etkileyen eğitimdeki modernleşme çabaları ve uygulamaları üzerinde durulmuştur. Teknik ve askeri eğitimde başlayan modernleşmenin II. Mahmud Dönemi ile sivil eğitime yansması, ilköğretimin zorunlu tutulması ve II. Abdülhamid Dönemi'nde okullaşmanın artması; II. Meşrutiyet Dönemi'ne gelindiğinde eğitimin bir yandan kalifiye insan gücünü yetiştirirken diğer yandan da toplumu siyasi yapının istekleri doğrultusunda inşa edecek bir araç haline gelmiştir.

Kânun-i Esâsî'nin 23 Temmuz 1908'de tekrar yürürlüğe girmesiyle beraber meşrutî rejime geçilmesi Osmanlı siyasi örgütlenmesinde bir yapı sökülmesine neden olmuştur. Siyasi örgütlenmede yaşanan bu hızlı değişimin halk tarafından benimsenmesine yönelik siyasi seçkinlerin bir toplumsal mühendislik projesi geliştirdikleri gözlemlenebilir. Bu projenin temel saiki ise toplumun meşrutiyete intibakının sağlanmasıdır. Çalışmada vatandaşlık eğitimi ile siyasal iktidarın ilişkisine yeri geldikçe değinilmiştir. Şimdi de çalışmanın sorunsalında üzerinde durulacak şu savları zikretmek yerinde olur: II. Meşrutiyet Dönemi'nin vatandaşlık eğitimi dönemin resmî ideolojisiyle entegre edilmiştir. Çağdaş vatandaşlık eğitimi anayasal gelişmeler sonucu II. Meşrutiyet Dönemi'nde şekillenmeye başlamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin kaynağı, verilerin toplanması ve verilerin analizi hususunda bilgi verilecektir.

3. 1. Araştırmanın Modeli

II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık eğitimi tartışmalarının incelendiği tezde, nitel bir araştırma yaklaşımı benimsenmiş, çalışma bu yaklaşım doğrultusunda yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, tümevarıma dayalı bir bakış açısı benimsenerek algıları, olayları doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir surette ortaya koymayı ön plana alan gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, nitel bir sürecin takip edildiği, araştırmacının katılımcı rolünde olduğu ve esnek bir yaklaşımla gerçekleştirilen araştırmalardır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimsek, 2016). Çalışma, bu yaklaşım doğrultusunda târihsel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Târihsel araştırma, ortaya konulan bir problemin geçmişle ve bazen de günümüzle ilişkisi yönünden araştırılmasında ve geçmişte gerçekleşmiş ve davranış göstermiş olay, olgu, nesne ve subjelerin incelenmesinde kullanılan bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2015, s. 37). Karasar (1986), geçmişteki olgulara ait var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplama işlemini belgesel tarama olarak adlandırmaktadır. Literatürde târihsel tarama ve târihsel analiz olarak da adlandırılan bu yöntem sosyal olgular üzerinde çalışılırken geçmişle bugün arasında bir ilişki kurma imkânı vererek bugünün kültürel ve sosyal sorunlarını daha iyi kavramamızı sağlar (Yazıcı, 2015, s. 172). Târihsel araştırma niteliksel bir eğilim göstererek, belirli bir târihsel olayın sosyal olgular üzerindeki etkisiyle ilgilenmekle birlikte, yeterli kaynağa ulaşılması halinde bilimsel araştırmalar için etkili bir tamamlayıcı görevi görmektedir; ayrıca güncel olayların ve kurumların nasıl ortaya çıktığının öğrenilmek istenildiği durumlarda, târihsel araştırma yöntemi kullanılmaktadır (Bailey, 1994, s. 316). Berg (2001, s. 211), târihsel araştırmanın avantajlı bir yöntem olduğunu belirterek; onun kendi zamanımızla yetinmek yerine daha fazla insan davranışına ve düşüncesine ulaşmaya imkân tanıdığını belirtmektedir.

Günümüzde karşılaştığımız olguların birçoğu belirli bir târihsellikle alakalıdır; sosyal bilimler bünyesindeki disiplinlerde yapılan deneysel çalışmalarda literatür taraması dahi târihsel taramaya dayanmaktadır (Yazıcı, 2015, s. 172). Böylelikle incelenen sosyal olgular veya kavramlar belirli bir târihsellik ile ele alınmış olur.

Tarih ve eğitim olmak üzere iki farklı disiplinin de çalışma sahasına giren eğitim târihi çalışmaları hem târihin hem de eğitimin bir alt dalı olarak karşımıza çıkar; bu yönüyle eğitim târihi çalışmaları disiplinler arası bir çalışma alanıdır (Gündüz, 2018, s. 90-111). Buradan hareketle târihsel araştırma yöntemini eğitim çalışmaları açısından değerlendirmek gerekirse; bu araştırma yöntemi, mevcut eğitim sisteminin ve düşüncesinin meydana gelme süreci hakkında derinlemesine bilgilerin elde edilmesine, eğitimin her boyutunun târihî esasları saptanarak yapılacak yeni çalışmaların bu târihî esaslar doğrultusunda ortaya konulmasına imkân sağlamaktadır (Çepni, 2014, s. 54). Aynı zamanda târihsel araştırma yöntemi, bir önceki dönemin güvenilir bir temsiline ulaşmak için tasarlanmış, eleştirel araştırma ruhuyla gerçekleştirilen bir yeniden yapılanma süreci olmakla beraber, geçmişî açıklamak için geçmişin kullanılmasına dayalı olarak geleceğin tahmin edilmesini sağlamakta; ayrıca bir eğitim düşüncesinin veya kurumun târihsel olarak incelenmesi ile mevcut eğitim sisteminin nasıl ortaya çıktığını anlamamıza yardımcı olmaktadır (Cohen, Manion, ve Morrison, 2007, s. 191-192). Buradan anlaşılacağı üzere eğitim târihi çalışmalarında araştırmacı, eserleriyle bilinen bir şahsın eğitime ilişkin görüşlerini, faaliyetlerini, düşüncelerini, hizmetlerini ve tüm bunların eğitim târihindeki yerini, önemini tayin eder; çağdaşlarıyla benzerliklerini, farklılıklarını, onu etkileyen düşünceleri ve şahısları tespit etmeyi amaçlar (Gündüz, 2018, s. 111). Böylelikle güvenilir bir temsil ortaya koymayı amaçlar. Siyasetin ve ekonominin eğitim politikalarındaki belirleyici etkisini göz önüne alarak, eğitim sistemini ve düşüncesini şekillendiren dinamikleri belirlemeyi hedefler.

Bu çalışmada, geçmişte ortaya çıkan bir eğitim düşüncesinin incelenmesi (vatandaşlık eğitimi), bu düşüncenin dönemin iktidar pratikleriyle ilişkisinin ortaya konulması, bir eğitim kurumu olarak Dârümuallimîn'in faaliyetlerinin ve onun eğitimci kadrosunun düşüncelerinin, görüşlerinin tespit edilmesi esas alındığı için târihsel araştırma yöntemi benimsenmiştir.

3. 2. Veri Kaynağı

Kaynak, geçmişte vuku bulan olayların meydana geliş esnasında bıraktığı izler olmanın yanında, doğrudan olaylara dair verileri kapsayan her türlü yazılı, sözlü ve görsel materyalleri ifade etmektedir (Acun, 2015, s. 119-121). Tarih yazımında kaynaklar birincil kaynak ve ikincil kaynak olmak üzere ikiye ayrılır. Birincil kaynaklar kendi aralarında iki kategoride değerlendirilir. İlk kategori fosiller, iskeletler, çeşitli aletler ve mimari yapılardan mühlhem arkeolojik kalıntılardır ki daha çok yazısız kültür izlerini taşırlar; ikinci kategori ise yazılı kültürle ortaya çıkan el yazmaları, fermanlar, kanun metinleri, arşiv vesikaları, hatıratlar, resmi ve özel yayınlar (gazete, dergi vb.), resimler ve haritalar birinci elden

kaynakları oluşturmaktadır; ikincil kaynaklar ise birincil kaynaklardan hareketle hazırlanan eserlerdir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 193-194).

Veri kaynağının belirlenmesi hususunda çalışmada benimsenen nitel yaklaşımın doğasına uygun amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme referans alınarak Tedrîsat Mecmûası ve II. Meşrutiyet Döneminde hazırlanan müfredat programları çalışmanın veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Bilimsel araştırmalarda benimsenen yaklaşım gereği örneklemin/çalışma grubunun/veri kaynağının belirlenmesi gerekmektedir. Bu işlemin temel nedeni ise araştırmaya başlandığında; “görüşülmesi gereken sayısız insan, ziyaret edilmesi gerek sayısız site ve okunması gereken sayısız belgenin bulunması” (Merriam, 2013, s. 76) ve dolayısıyla bunlara ulaşmanın zaman, maliyet, kontrol ve enerji bakımından bir hayli güç olmasıdır. Çoklu bir veri grubundan (diğer dergi ve gazeteler, ders kitapları) ziyade TM'nin veri kaynağı olarak belirlenmesi onun üzerinde derinlemesine çalışma ve inceleme imkânı vermiştir.

Ölçüt örneklemede veri kaynağı/çalışma grubu belirlenirken önceden hazırlanmış veya araştırmacı tarafından belirlenen bir dizi ölçütler dikkate alınır (Yıldırım ve Şimsek, 2016, s. 122). TM'nin veri kaynağı olarak belirlenmesinde dikkate alınan ölçütler aşağıda sıralanmıştır:

- TM'nin döneminin Dârümuallimîn Mektebinin (öğretmen yetiştirme okulu) temsil heyeti tarafından Maârif Nezâreti namına çıkarılması ve Dârümuallimîn müdürlerinin aynı zamanda TM'nin de sermuaharriri (başyazar) olması, bu yönüyle resmi bir yayın olma özelliği taşıması ve resmî ideolojiyi yansıttığı varsayımı.

- TM'nin II. Meşrutiyet Dönemi'nde çıkarılan diğer maârif dergilerine kıyasla daha uzun soluklu bir yayın hayatı geçirmiş olması.

3. 3. Verilerin Toplanması

Târihsel araştırma yöntemi doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışmada veriler doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Araştırılması istenilen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi tek başına bir araştırma yöntemi olduğu gibi, diğer nitel yöntemlerin tercih edildiği durumlarda da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimsek, 2016). İlgili dokümanların tasnifi, çözümlenmesi, yorumlanması ve yazıya aktarılmasını amaçlayan araştırma sürecinde araştırmacının etkin bir rolü vardır. Araştırmacı aynı zamanda verileri, yazıldığı bağlam içerisinde değerlendirerek araştırma sürecinde çok dikkatli hareket etmeli ve dokümanlar üzerinde dikkatli okumalar yapmalıdır (Merriam, 2013, s. 142-143). Araştırma sürecinde, doküman incelemesi doğrultusunda; dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanların

anlaşılması ve verilerin analiz edilmesi (Forster, 1995'den akt., Yıldırım ve Şimsek, 2016, s. 194-197) aşamaları takip edilmiştir.

3. 3. 1. Veri Kaynağının Temin Edilmesi

Tezin veri kaynağı olarak belirlenen TM'nin sayıları İslam Araştırmaları Merkezi (İSAM) Kütüphanesi'nden, İstanbul Büyükşehir Belediyesi (İBB) Atatürk Kitaplığı'ndan, Hakkı Tarık Us Koleksiyonu'ndan ve Millî Kütüphane'den dijital ortamda temin edilerek kaydedilmiştir. Veri kaynağının dört ayrı katalogda temin edilmesi kaynak tenkidi amaçlıdır. Diğer yandan tezde kullanılan müfredat programları İSAM Kütüphanesi, İBB Atatürk Kitaplığı ve Atatürk Üniversitesi Seyfettin Özege Kataloğu olmak üzere çeşitli kütüphanelerden dijital ve basılı ortamda temin edilmiştir.

3. 3. 2. Veri Kaynağının Tenkidi / Geçerlik ve Güvenirlik

Tarih çalışmalarında, araştırma sürecinde en dikkat edilmesi gereken hususlardan biri ulaşılan kaynakların tenkidinin yapılmasıdır. Zira kaynakların tenkidi, çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlama açısından ayrı bir öneme sahiptir. Kaynak tenkidi, genel itibarıyla metodoloji kitaplarında; bilimsel araştırma için ulaşılan kaynakların doğruluğunu tahkik etme; belgenin sahte ve taklidi veya üzerinde oynanıp oynanmadığını anlamaya çalışmak olduğu şeklinde tanımlanmaktadır (Baykara, 1996; Çandarlıoğlu, 2003; Halkın, 2014; Kütükoğlu, 2017). Kaynak tenkidi dış tenkit ve iç tenkit olmak üzere iki aşamada yapılmaktadır: Dış tenkitte ilk olarak eserin adı, yazarı ve telif târihi gibi tanıtıcı unsurlarının tespiti, ikinci olarak eserin orijinalliğinin tespiti ile en iyi nüshanın tespitini kapsayan kaynak tahlili ve son olarak da belgelerin tenkidi (diplomatik tenkit) yapılır (Kütükoğlu, 2017, s. 29-34). Dış tenkit aşamaları takip edildikten sonra, iç tenkit yapılır. İç tenkit ise müellifin hayatı ve şahsiyeti hakkında bilgi sahibi olmayı gerektiren müellif tenkidi ve eserde verilen bilgilerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla yapılan olay tenkidinden oluşur ve en nihayetinde eserin kıymeti hakkında hüküm verilir (Kütükoğlu, 2017, s. 34-36).

Bu çalışma için TM'nin sayıları (1-69) öncelikle İSAM Kütüphanesi dokümantasyon servisinden dijital ortamda temin edilmiştir. Bir sonraki aşamada mecmûanın sayıları araştırmacı tarafından tasnif edilmiş yapılan tasnif sonucu üç sayının (29, 32 ve 35) eksik olduğu anlaşılmış ve bazı sayılarında elektronik ortama aktarılırken sayfa numaralarının karıştığı görülmüştür. Araştırmacı, sayılardaki eksikliğe bağlı olarak yaşanacak veri kaybını ve dijital ortamda fark edilen sayfa karışıklığından dolayı ortaya çıkabilecek anlam bozukluğunu gidermek için diğer veri tabanlarında ve kütüphane kataloglarında tarama

yapmıştır. Bu taramalar sonucu İBB Atatürk Kitaplığı'nda, Millî Kütüphane'de ve Hakkı Tarık Us Koleksiyonu'nda TM'nin sayılarına ulaşılmıştır.

Zikredilen eksik nüshalar, dört katalog arasında araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucu eksik sayılardan ilki olan 29. nüshanın İBB Atatürk Kitaplığı'nda ve Millî Kütüphane'de kataloglanmış olduğu görülmüş, sayının içeriğine bakıldığında ise 29-2 olarak numaralandırıldığı anlaşılmıştır. Ancak bu numaralandırmalar ilk olarak nüshada 28-2 şeklinde yazılmıştır ki; bu nüshanın ilk sayı numarasıdır. Daha sonra 8 (Λ) rakamının üzerine 8 rakamı belli olacak şekilde 9 (Λ) (Ek 1 ve Ek 2) rakamı yazılmıştır. Öte yandan İSAM Kütüphanesi'nde ve Hakkı Tarık Us Koleksiyonu'nda aynı nüsha, sayı/numara bilgilerinde hiçbir değişiklik olmadan 28-2. sayı (Ek 3 ve Ek 4) olarak bulunmaktadır. Ekler incelendiğinde her dört katalogdaki sayıların içerik yönünden aynı nüshalar olduğu anlaşılmaktadır. İBB Atatürk Kitaplığı ve Millî Kütüphane kataloğundaki nüshanın sayı bilgisinde bir hata olabileceği düşünülmüştür. Dolayısıyla bu nüsha 28-2. sayı olarak kabul edilmiştir. Benzer şekilde 32. nüsha da kataloglarda farklı numaralandırılmıştır. İSAM Kütüphanesi'nde ve Hakkı Tarık Us Koleksiyonu'nda 32. nüsha bulunmamakla birlikte; Millî Kütüphane'de 32. nüsha 31-5. sayı (Ek 5) üzerine 1 (∩) rakamı üzerine 2 (∩) yazılarak numaralandırılmış ve nüshanın sol üst köşesine el yazısıyla 32 (∩∩) notu düşülmüştür. İBB Atatürk Kitaplığı'nda ise 32-6. (Ek 6) numaralı bir nüsha vardır. Fakat bu nüshanın rakamlarında da bir oynamanın olduğu görülmektedir. Zira 2 (∩) rakamı 3 (∩) rakamından daha büyük puntolu yazılmıştır. Ayrıca İBB Atatürk Kitaplığı'nda 32-6. sayı olarak kataloglanan nüsha ile İSAM Kütüphanesi'nde ve Hakkı Tarık Us Koleksiyonu'nda yer alan 33-1. (Ek 7ve 8) nüshaların içerikleri birbiri ile aynıdır. Son olarak 35. nüsha ise, Millî Kütüphane ve İSAM Kütüphanesi'ndeki 34-3. numaralı nüsha üzerine el yazısıyla (35-3) yazılmış ve aynı şekliyle kataloglanmıştır (Ek 9 ve Ek 10). Söz konusu bu durumu TM'nin kaynak olarak kullanıldığı çalışmalarda görmek mümkündür. Öyle ki Kaya (2008) tarafından hazırlanan *Tedrisat Mecmûası Fihristi (1-69.sayılar)* ve *Örnek Metin Çalışması* adlı yüksek lisans tezinde 29, 32 ve 35. nüshalarda bu hususun gözden kaçırıldığı görülmüş sonradan sayı bilgileri üzerinde oynanan bu nüshalar olduğu gibi fihristlenmiştir. Bu çalışmanın aksine Ünişen (2013) tarafından hazırlanan *II. Meşrutiyet Dönemi'nde İstanbul'da Yayımlanan Başlıca Mecmûalardaki Eğitim Bilimleri ile İlgili Makalelerin Değerlendirilmesi* adlı doktora tezinde TM'nin fihristi, nüsha sayılarının ilk halleri dikkate alınarak verilmiştir. TM'nin fihristi bulunan diğer bir çalışma ise Karagöz (2014) tarafından hazırlanan *İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılabına Kadar Süreli Yayınlarda Yer Alan Eğitim Görüşleri ve Cumhuriyet Eğitime Yansımaları* adlı doktora tezidir. Karagöz TM'nin fihristini verirken 28-2. nüshayı 29-2 olarak 32. nüshayı 31/32-4 olarak ve 35 nüshayı ise eksik nüsha olarak fihristlemiştir.

Sonuç itibarıyla, en başta bahsi geçen eksik nüshalar (29, 32 ve 35.) kendi numaralarıyla kataloglarda bulunamamış fakat kataloglar arasında farklı nüshalara yazılarak ve sonradan el müdahalesiyle numaralandırıldıkları görülmüştür. Bu müdahale, mecmûanın çıkarıldığı dönemde tasnif amaçlı ve nüshaların basımından kaynaklanan bir yanlışlığı düzeltmek amacıyla yapılmış olabilir. Bununla beraber mecmûa tasnif edilirken bu müdahalenin ne derece dikkat edileceğine dair gerek mecmûanın sayılarında gerekse literatürde herhangi bir bilgiye ulaşılmadığı için nüshalardaki sayı bilgilerinin ilk halleri esas alınmıştır. Eksik nüshalar üzerindeki kuşku bu suretle giderilmiştir. Dört katalog da ayrı ayrı incelenmiş ve Hakkı Tarık Us Koleksiyonu'ndan alınan dijital nüshaların sayfa numaralarında karışıklık bulunmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle Hakkı Tarık Us Koleksiyonu'ndan alınan nüshalar referans alınarak çevriyazısı yapılmış, gerekli görülen durumlarda diğer kataloglara da mürâcaat edilmiştir. Ayrıca mecmûa sayılarının yayın târihleri belirlenirken de dört katalog birlikte kullanılmıştır. Zira bazı nüshaların sayı ve târih bilgilerinin olduğu ilk sayfalarının eksik olduğu fark edilmiş, bunun için de târihlendirme yapılırken kataloglar karşılıklı olarak incelenmiştir.

3. 4. Verileri Anlama ve Analiz Süreci

Çalışmada, yukarıda açıklanan bir dizi işlemde sonra artık sıra dokümanların çözümlenmesine gelmiştir. Araştırmacı araştırmasında sadece dokümanlardan istifade ediyorsa, dokümanların çözümlenmesinde belirli bir sistem takip etmeli ve doküman çözümlenmesini belgeler arası karşılaştırmalarla yapmalıdır (Yıldırım ve Şimsek, 2016, s. 196). Bu nedenle Tedrîsat Mecmûası üzerinde gerekli araştırmalar yapıldıktan sonra öncelikli olarak araştırmanın konusuyla doğrudan alakalı makalelerin transkripsiyonu yapılmıştır. Bu aşamadan sonra disiplinler arası yaklaşım gereği ile diğer disiplinler içerisinde yer verilen vatandaşlık eğitime dair veriler kontrol edilerek gerekli görülen makaleler veri grubuna dahil edilmiştir. Üçüncü olarak da ders numuneleri, okuma parçaları ve manzumeler incelenmiş ve konuya ilişkin olanların transkripsiyonu yapılmıştır. Transkripsiyonu yapılan makalelerin konuyla alakalı işaret ettikleri hususlar diğer makalelerle mukayese edilerek değerlendirilmiştir. Transkripsiyon yapılırken alfabe farklılığından doğabilecek hataları göz önüne alarak doğabilecek hatalara karşı azami dikkat edilmiş, çeşitli sözlükler kullanılmış ve aşına olunmayan kelimelerin imlaları özellikle kontrol edilmiştir. Bu sözlükler ise sırasıyla şöyledir: İ. Ayverdi (Misalli büyük Türkçe sözlük, 2005), F. Develioğlu (Osmanlıca - Türkçe ansiklopedik lûgat, 2013), Ş. Sâmî (Kâmûs-i Türkî, 1900/1317). Verilerin transkripsiyonunda, tüm dokümanlar araştırmacı tarafında

okunmuş, çözümlemede zorlanılan, sözcükler ve tamlamalar için sadece kelime bazında yardım* alınmıştır.

Eski harfli metinlerden yapılan alıntılarda ve normal metin düzeninde bazı sözcüklerin imlalarının farklı olduğu görülecektir. Örneğin normal metin düzeninde “mâlûmat” sözcüğü “mâlûmat” şeklinde yazılırken eski harfli metinlerden yapılan alıntılarda “ma‘lûmat” şeklinde yazılmıştır. Aynı şekilde örnek olarak normal metin düzeninde “mesai”, “itimad”, “riayet”, “telif”, “tâlim”, “vatanperver” yazılırken eski harfli metinlerden yapılan alıntılarda “mesâ‘i”, “i‘timad”, “ri‘âyet “te‘lif”, “ta‘lim”, “vatan-perver” şeklinde yazılmıştır. Anlaşılacağı üzere bu farklılık normal metin düzeninde kelimelerin imlaları için Türkiye Türkçesi kurallarına bağlı kalınırken transkripsiyon metinlerde transkripsiyon kuralları da dikkate alınmış, tam transkripsiyon yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca Arapça veya Farsçadan geçen Osmanlı Türkçesinde kendi imlalarıyla yazılan ancak Latin harfleriyle yazıldığında imla olarak aynı ancak anlam olarak farklı bazı sözcükler de bulunmaktadır. Örneğin “hadim” sözcüğü “ح” harfi ile yazıldığında hādīm (خادم) şeklinde yazılır ve “hizmet eden” anlamına gelmektedir. Ancak “ه” harfi ile yazıldığında hādīm (هادم) şeklinde yazılır ve “yıkıcı, yıkıcı” anlamına gelmektedir. Benzer şekilde “tesir” ve “ihtisas” sözcükleri de örnek verilebilir. تسعير (tes‘ir) şeklinde yazıldığında “satıcıların zaruri ihtiyaç maddelerini satarken belirli bir fiyatın üzerine çıkmamaları için yetkililerin narh koyması” anlamına gelirken تأثير (te‘sir) şeklinde yazıldığında “iz, etki” anlamına gelmektedir. احتساس (ihtisās) şeklinde yazıldığında “duygulanma, hissetme” anlamına gelirken اختصاص (ihtişāş) şeklinde yazıldığında “bir bilim, sanat veya bir hususta uzmanlaşma” anlamına gelmektedir. Bu örneklerden hareketle eski metinlerden alınan pasajlarda anlam kaybı yaşanmaması için tam transkripsiyon tercih edilmiştir. İzah edilen bu durum genelde çözümlenen yazının bağlamından anlaşılmaktadır. Ancak yine de herhangi bir karışıklık yaşanmaması adına böyle bir usûl tercih edilmiştir. Son olarak eski harfli metinlerden yapılan doğrudan alıntılarda herhangi bir sadeleştirme yapılmamış, gerekli görülen yerlerde köşeli parantez içinde açıklamalara yer verilmiş, imla düzenine dokunulmamış sadece noktalama işaretlerinin kullanımı gerekli görülen yerlerde yeniden düzenlenmiştir.

Birincil kaynaktan (TM) araştırmanın verileri olarak belirlenen dokümanlar henüz yazma aşamasına geçmeden önce transkripsiyonu yapılmıştır. Dolayısıyla 101 sayfalık ham verilerle yazma aşamasına geçilmiştir. Ancak bu veriler sadece teorik makalelerden elde edilen verilerdir. Tezin konusu olan vatandaşlık eğitimi tartışmaları başlangıçta yalnızca teorik makalelerden hareketle yapılması planlanmıştır. Ancak TM’yi incelerken

* İSAM Kütüphanesi araştırmacılarından, Marmara Üniversitesi Arap Dili ve Belâgatı doktora öğrencisi Arş. Gör. Muhammed Salih SÜRÜCÜ, çözümleyemediğim kelimelerde bana her zaman yardımcı oldu. Özellikle Arapça, Farsça kelime ve terkiplerde onunla yaptığımız çözümler araştırma sürecini hızlandırdı.

ders örneklerinde rastlanılan diyalogların ve dönemin siyasi gelişmelerine paralel olarak yapılan vurguların teorik verileri tamamlayıcı ve zenginleştirici nitelikte olduğu fark edilmiştir. Zaten ders örneklerinde eğitimcilerin teorik makalelerde vurguladığı hususlara dikkat edilmekteydi. Bunların yanında manzumeler ve kıraat parçaları da çalışmaya dahil edilmeye sonradan karar verilen veri gruplarıdır. Özellikle manzumeler kısa metinler olmalarına rağmen verilen mesaj olarak yoğun bir anlatıma sahip veri gruplarıdır. Ayrıca teorik makalelerden bağımsız değildir. Böylece bulgular ve tartışma kısmını yazarken başlangıçta 101 sayfa olan ham veriler katlanarak artmıştır.

Başlangıçta teorik makaleler transkript edilirken, bulgular ve tartışma kısmını doğrudan transkript edilen metinler üzerinden yazılması planlamıştı. Ancak transkript metinlerde yapılan bazı yanlışlar fark edilince başlangıçta yapılan transkripsiyon metinleri sadece problemleştirme, konuların ana hatlarını ve temaları belirlemede kullanılmıştır. Olabilecek imla hatalarını en aza indirmek için yazma aşamasında özellikle doğrudan alıntılar TM'den ikincil transkripsiyonla yapılmıştır. Ders örnekleri, manzumeler ve okuma parçaları ise öğrencilere hitap ettiği için teorik makalelere kıyasla görece daha anlaşılır olduğundan kolay analiz edilen veri gruplarıdır. Söz konusu veri grubu özellikle de ders örnekleri gerçekten de Osmanlı Türkçesi'nin ağıdalı yapısından uzaktır.

Çalışmanın verilerini oluşturan dokümanlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. TM'de Çalışmanın Verilerini Oluşturan Dokümanların Listesi

Nu	Mecmûa Sayı	Târih	Yazar	Makale
Teorik Makaleler				
1.	1	15 Şubat 1325 – 28 Şubat 1910	Mustafa Sâti	Şiir ve Mûsikînin Ta'lim ve Terbiyede Ehemmiyeti
2.	3	15 Nisan 1326 – 28 Nisan 1910	Ahmed Cevad [Emre]	Terbiye-i Ahlâkiyye ve Vataniyye
3.	4	15 Mayıs 1326 – 28 Mayıs 1910	Mustafa Sâti	Ümit ve Âzım
4.	4	15 Mayıs 1326 – 28 Mayıs 1910	Ahmed Cevad [Emre]	Terbiye-i Cismaniyye
5.	7	15 Ağustos 1326 – 28 Ağustos 1910	Mustafa Sâti	Mektepler ve Ahval-i İctimâiyye
6.	8	15 Eylül 1326 – 28 Eylül 1910	Mustafa Sâti	Târih Tedrisinin Usûl-i Esâsiyyesi
7.	9	15 Teşrîn-i Evvel 1326 – 28 Ekim 1910	Mustafa Sâti	Riyâzat-ı Bedeniyye
8.	12	15 Nisan 1327 – 28 Nisan 1911	Mustafa Sâti	Coğrafya Nasıl Tedris Olunmalıdır?
9.	13	13 Haziran 1327 – 28 Haziran 1911	Mustafa Sâti	Halûk'un Defteri
10.	13	13 Haziran 1327 – 28 Haziran 1911	Feridun	Terbiye-i Bedeniyye
11.	14	15 Temmuz 1327 – 28 Temmuz 1911	-	Mesâ'il-i Terbiyyeviye
12.	16	15 Teşrîn-i Evvel 1327 – 28 Ekim 1911	Mustafa Sâti	Muallimlik ve Siyâsiyat
13.	17	15 Kânûn-ı Evvel 1327 – 28 Ekim 1911	Fazıl Ahmed [Aykaç]	Mekteb-i İptidâ'i ve Terbiye-i Siyâsiyye
14.	18	15 Kânûn-ı Sâni 1327 – 28 Ocak 1912	Mustafa Sâti	Derslerde Te'sîrat-ı Ahlâkiyye
15.	18	15 Kânûn-ı Sâni 1327 – 28 Ocak 1912	Mustafa Sâti	Ma'lûmat-ı Medeniyye Dersleri
16.	20	15 Mayıs 1328 – 28 Mayıs 1912	Ali Reşad	Mekteplerde Târih Dersleri
17.	24	9 Nisan 1330 – 22 Nisan 1914	Faik Sabri [Duran]	Coğrafya Tedrisatı (Gaye ve Ehemmiyet)
18.	25	8 Mayıs 1330 – 21 Mayıs 1914	Muallim Cevdet [İnançalp]	Mekâtib-i İbtidâiyyede Ahlâk ve Ma'lûmat-ı Medeniyye Dersleri Programı Etrafında
19.	26	15 Haziran 1330 – 28 Haziran 1914	Muallim Cevdet [İnançalp]	Ahlâk ve Ma'lûmat-ı Medeniyye Derslerinin Usûl-i Tedrisi
20.	26	7 Temmuz 1330 – 20 Temmuz 1914	İsmail Hakkı [Baltacıoğlu]	Riyâzat-ı Bedeniyye
21.	27	7 Temmuz 1330 – 20 Temmuz 1914	İsmail Hakkı [Baltacıoğlu]	Riyâzat-ı Bedeniyye
22.	1-28	7 Mart 1331 – 20 Mart 1915	Selim Sırrı [Tarcan]	Terbiye-i Bedeniyye ve Askerlik: Gençler Askerliğe Nasıl Hazırlanır
23.	3-30	7 Mayıs 1331 – 20 Mayıs 1915	Selim sırrı [Tarcan]	Terbiye-i Bedeniyye: Terbiyevî Jimnastiklerin Tatbikat Dersleri

Tablo 1'in devamı

Nu	Mec mûa Sayı	Târih	Yazar	Makale
Ders Örnekleri, Okuma Parçaları ve Manzumeler				
24.	1	15 Şubat 1325 – 28 Şubat 1910	İhsan	Şarkı Üzerine Ders: Hep Kardeşiz
25.	1	15 Şubat 1325 – 28 Şubat 1910	Mustafa Sâti	Hikaye Üzerine Ders: Adil Bir Padişah
26.	2	15 Mart 1326 – 28 Mart 1910	İhsan	Şarkı Üzerine Ders: Küçük Asker
27.	3	15 Nisan 1326 – 28 Nisan 1910	Mustafa Sâti	Ma'lûmat-ı Medeniyye Dersi: İnsan Daima Başkalarının Yardımına Muhtaçtır
28.	4	15 Mayıs 1326 – 28 Mayıs 1910	Ali Ulvi [Elöve]	Rüya
29.	4	15 Mayıs 1326 – 28 Mayıs 1910	Hamdullah Suphi [Tanrıöver]	Asker Şarkısı
30.	5	15 Haziran 1326—28 Haziran 1910	İhsan	Tarih Üzerine Ders: Kosova Muharebesi
31.	6	15 Temmuz 1326 – 28 Temmuz 1910	İhsan	İyd-i Milli Üzerine Ders: 10 Temmuz
32.	6	15 Temmuz 1326 – 28 Temmuz 1910	Ahmed Cevad [Emre]	On Temmuz (manzume)
33.	7	15 Ağustos 1326 – 28 Ağustos 1910	Ali Ulvi [Elöve]	Çalışım
34.	7	15 Ağustos 1326 – 28 Ağustos 1910	Ahmed Cevad [Emre]	Tarihî Kırâatler: Muhabbet-i Vataniyyeye Dair
35.	8	15 Eylül 1326 – 28 Eylül 1910	-	Haklarımız ve Vazîfelerimiz
36.	9	15 Teşrîn-i Evvel 1326 – 28 Ekim 1910	Ali Ulvi [Elöve]	Vatan
37.	9	15 Teşrîn-i Evvel 1326 – 28 Ekim 1910	Ali Ulvi [Elöve]	Kardeşlik
38.	9	15 Teşrîn-i Evvel 1326 – 28 Ekim 1910	Ahmed Cevad [Emre]	Kırâatler
39.	10	15 Kânûn-ı Evvel 1326 – 28 Aralık 1910	İhsan	Mükâleme-i Ahlâkiyye: Muhtaçlara Yardım Etmeliyiz
40.	11	1326-7/1911	Ali Ulvi [Elöve]	Kırâat-ı Tefsiriyye Dersi: Vatan
41.	11	1326-7/1911	Ahmed Cevad [Emre]	Tarihî Kırâatler: Fatih [Sultan Mehmet]
42.	17	15 Kânûn-ı Evvel 1327 – 28 Aralık 1911	Ali Ulvi [Elöve]	Âbide-i Hürriyet Karşısında
43.	22	9 Kânûn-ı Sâni 1329 – 22 Ocak 1914	Abdüllatif	Muhasâbat-ı Ahlâkiyye: Osmanlı Sancağı Hakkında
44.	24	9 Nisan 1330-22 Nisan 1914	Abdüllatif	Muhasâbat-ı Ahlâkiyye: Edirne'nin Yevm-i Sukûtu
45.	25	8 Mayıs 1330 – 21 Mayıs 1914	Muallim Şahabettin Süleyman	Ma'lûmat-ı Medeniyye - Ceza: Eski Zamanlarda Mahkeme
46.	26	15 Haziran 1330 – 28 Haziran 1914	Muallim Şahabettin Süleyman	Ma'lûmat-ı Medeniyye Dersleri: Hürriyet-i Efkâr
47.	26	15 Haziran 1330 – 28 Haziran 1914	Ali Ulvi [Elöve]	Türk'ün Sesi

Tablo 1 incelendiğinde 23 tane teorik makale ve 24 tane uygulamaya (ders örneği, kıraat parçası ve manzume) dönük toplamda 47 dokümanın yer aldığı görülmektedir. Ancak tüm dokümanlar aynı derecede veri yoğunluğuna sahip değildir. Şöyle ki hem kullanılan dil hem de veri yoğunluğu olarak analiz etmesi hayli zor olan teorik bir makale ile çocuklara yönelik hazırlandığı için sade bir dil kullanan ve birkaç dördlükten oluşan bir manzumeyi çözümlmek ve analiz etmek aynı sürece tabi değildir. Ders örnekleri ve kıraat parçalarının analizindeki zorluk derecesi bu iki veri grubu arasındadır. Tablo 1’den hareketle vatandaşlık eğitimi tartışmaları doğrultusunda görüşlerine (teorik makaleler) yer verilen eğitimciler ise sırasıyla şöyledir: Mustafa Sâti Bey, Ahmed Cevad [Emre], Feridun, Fazıl Ahmed [Aykaç], Ali Reşad, Faik Sabri [Duran], Muallim Cevdet [İnançalp], İsmail Hakkı [Baltacıoğlu] ve Selim Sırrı [Tarcan]. Listede eğitim târihi açısından oldukça tanıdık simalar yer almaktadır. Yazarların kullandıkları dil konusunda bir yorum yapmak gerekirse çözümlmekte zorlanılan, en ağıdalı dil Fazıl Ahmed [Aykaç]’ın Fransızcadan çeviri olarak yayınladığı makalesidir. Bunun yanında Sâti Bey’in ve Ahmed Cevad [Emre]’nin de kullandığı dil makaleden makaleye farklılık gösterse de ağır bir anlatıma sahip, çözümlmesi zor metinlerdir. Bunların yanında İsmail Hakkı [Baltacıoğlu] ve Muallim Cevdet [İnançalp]’in dili diğer yazarlara göre daha anlaşılır ve daha sadedir. Diğer yazarlar bu iki grup arasında değerlendirilebilir. Uygulamaya dönük veri grubunda ise yine eğitimci ve edebiyat çevrelerinden şahsiyetler görülmektedir. Bu şahsiyetler ise şöyledir: İhsan Bey, Mustafa Sâti, Ahmed Cevad [Emre], Ali Ulvi [Elöve], Hamdullah Suphi [Tanrıöver], Abdüllatif, Muallim Şahabettin Süleyman.

3. 4. 1. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nitel araştırma sürecinde veri analizi, veri toplamayla beraber eş zamanlı olarak ilk gözlemin, ilk görüşmenin ve ilk dokümanın okunmasıyla başlayıp dinamik bir süreç oluşturur, böylelikle araştırmacının güvenilir ve inandır veriler elde etmesine imkân tanır (Merriam, 2013, s. 161). Bu dinamik süreç son verilerin de elde edilmesine kadar devam etmektedir. Veri toplama sürecinde etkin olan hatta zaman zaman veri toplama aracının bizzat kendisi olan araştırmacının, süreçte edindiği deneyimlerle kendi anlayış ve yorumlarıyla veri analizinde de etkin bir rolü vardır (Yıldırım ve Şimsek, 2016). Veri analiz süreci araştırmacının söylenenlerden, okunanlardan ve görülenlerden elde ettiği ham verilerin “araştırma sorularını cevaplayacak” surette yorumlanmasına dayanmaktadır (Merriam, 2013, s. 167-168). Creswell, nitel analiz ve sürecini altı basamakta değerlendirmektedir: Bu basamaklar sırasıyla, 1) ham verilerin hazırlanması, düzenlenmesi ve sınıflandırılması, 2) verilerin tamamını okuma veya inceleme, 3) verilerin kodlanmasına başlama, 4) olay, yer veya insanlar hakkındaki bilgilerin detaylı yorumuna dayalı

betimlemelerin yapılması, 5) betimleme ve temaların nitel anlatıda nasıl sunulacağıının geliştirilmesi, 6) sonuçların veya bulguların nitel araştırmada yorumlanması (Creswell, 2013, s. 197-200). Nitel araştırmalarda veri analizi nicel araştırmalarda olduğu gibi sayısal verilere değil betimlemelere dayanmaktadır ve nitel analizin amacı, “şablonları, düşünceleri, açıklamaları ve anlamları keşfetmektir.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 256).

Çalışmanın veri analiz sürecinde dikkat edilen bir husus ise şöyledir: Çalışma her ne kadar II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık eğitimine odaklanılmış olsa da pedagojik bir yorum çalışmanın geneline hâkim değildir. Sözelimi vatandaşlık eğitiminde kullanılan bir dizi öğretim metodu, yöntemi ve stratejilerinin peşine düşülmemiştir. Zira böyle yapılacak olsaydı söylemler altında yatan ideolojik yönelimler ve bu yönelimlerin vatandaşlık kazanımlarındaki belirleyici rolü gözden kaçabilirdi. Dolayısıyla ideolojik yönelimlerin vatandaşlık eğitimine etkisini ortaya koyabilmek için TM'den elde edilen veriler ikincil ve üçüncül okumalarla incelenmiş ve ilgili literatür ile karşılaştırılmıştır.

3. 4. 1. 1. Betimsel Analiz

Çalışmada, veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniğinde elde edilen veriler, önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş, düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimsek, 2016, s. 239). Betimsel analiz; “betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması” olmak üzere dört aşamadan meydana gelmektedir (Yıldırım ve Şimsek, 2016, s. 240). Târihî araştırmalarda ise sentez, terkip ve kaleme alma şeklinde gelişen bu süreç bir yönüyle verilerin yeniden inşa edilme sürecidir (Baykara, 1996, s. 102). Çalışmada betimsel analiz süreçleri takip edilerek ilk aşamada araştırma soruları ekseninde veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. İkinci aşamada elde edilen veriler belirlenen çerçevelere göre düzenlenmiştir. Üçüncü aşamada düzenlenen veriler temalar altında işlenerek doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Dördüncü aşamada ise verilere yönelik yorumlar getirilerek literatür desteğiyle bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır (Yıldırım ve Şimsek, 2016).

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4. 1. II. Meşrutiyet Dönemi Vatandaşlığının Müfredat Boyutu: İdeal İnsan Yetiştirme Politikalarının Somutlaştığı Mecralar

Müfredat programları belli bir ders için hazırlanacağı gibi tüm dersler için de ortak bir surette hazırlanabilmektedir. Eğitim kademelerine ilişkin hazırlanan müfredat programlarında, hazırlanan kademedeki okutulacak derslerin haftalık ders dağılımları ve ders içerikleri ayrıntılı olarak gösterilmektedir. Müfredat programları hazırlanırken özellikle toplumu dönüştürebilecek ve yeniden inşa edebilecek dersler resmî ideolojiye göre yapılandırılmakta ve tasarlanan ideal nesilden istenenler üstü kapalı veya açık şekilde kendini belli etmektedir. Diğer açıdan müfredat programları hazırlandığı dönem itibarıyla da târihî araştırmalar için önemli bir kaynak değeri taşıyabilmektedir. Öyle ki hazırlanan müfredat programları üzerinden hazırlandığı döneme ilişkin devletin resmî ideolojisinden istenilen birey özelliklerine kadar birçok konuyu okumak mümkün olabilir. Bu çalışmada da II. Meşrutiyet döneminde hazırlanan müfredat programlarındaki Mâlûmat-ı Medeniye dersinin izi sürülerek söz konusu dersin müfredat programlarındaki dağılımı incelenmiş ve dersin temas ettiği konulara değinilmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi'nin kademe dağılımlarına göre müfredat programları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. II. Meşrutiyet Dönemi İbtidâî, İdâdî, Sultânî, İnas ve Meslek Okulları Müfredat Programları

Müfredat Programları	
İsim	Târih—Yer
Mekâtîb-i İbtidâiyye Ders Müfredatı: Altı, Beş, Dört ve Üç Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsus	1329—İstanbul-Matbaa-i Âmire
Mekâtîb-i İbtidâiyye Ders Müfredatı: Bir ve İki Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsus	1329—İstanbul-Matbaa-i Âmire
Mekâtîb-i İdâdîyyede Tedris Olunan Ulûm ve Fünûnun Müfredat Programı	1327—İstanbul-Matbaa-i Âmire
Ticari, Sanayi, Zirai, Umûmi Şubeleri Havi İdâdîlere Mahsus Müfredat Programı	1332—İstanbul-Matbaa-i Âmire
Mekâtîb-i Sultânîyye Ders Programı	1331—İstanbul-Matbaa-i Âmire
İnâs İttihad-ı Osmanî Mektebi	1331—İstanbul-Matbaa-i Âmire

Tablo 2'de görüldüğü üzere söz konusu ders için tüm eğitim kademeleri dikkate alınarak İbtidâî, İdâdî, Sultânî, Kız Mektepleri ve Meslek Okullarının müfredat programları incelenmiştir. İlk mektepler göz önüne alındığında dönemin ideal ilköğretim teşkilatlanmasını yansıtan altı muallimli mekteplerin ders programı Tablo 3'te gösterilmiştir (MUN, 1329b, s. Numune 1):

Tablo 3. Altı Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsus Tevzî-i Ders (Ders Dağılım) Cetveli

Derler	Devre-i evveli		Devre-i mutavassıta		Devre-i âliye	
	Birinci sınıf	İkinci sınıf	Birinci sınıf	İkinci sınıf	Birinci sınıf	İkinci sınıf
Elifbâ ve Eczâ-i Şerife	6	0	0	0	0	0
Kur'an-ı Kerim ve Ma'lûmat-ı Diniyye	1	4	4	4	3	3
Musâhabat-ı Ahlâkiyye (Târîhiyye, Sıhhiyye ve Medeniyye)	3	2	2	1	1	1
Kırâat (Elifbâ'dan sonra)	3	3	2	2	2	2
İmlâ	0	1	1	1	1	1
Ezber (İnşad, Târihî Temsiller)	1	1	1	1	1	1
Yazı (Sülûs, Rika)	0	0	1	1	1	1
Sarf ve Nahiv	0	2	2	1	1	1
Tahrir	0	1	1	2	2	2
Târih	0	2	2	2	2	2
Coğrafya	0	1	1	2	2	2
Hesap	4	3	2	2	2	2
Hendese	0	0	1	1	1	1
Eşya Dersleri	4	2	2	2	2	2
Zirâ'at	2	2	2	2	2	2
El İşleri	2	2	2	2	2	2
Resim	1	1	1	1	2	2
Mûsikî (Gınâ)	1	1	1	1	1	1
Terbiye-i Bedeniyye, Sıhhiyye, Asker Ta'limi, Oyun ve Nişan	2	2	2	2	2	2
Toplam	30	30	30	30	30	30

Tablo 3 incelendiğinde vatandaşlık eğitimi ile doğrudan ilişkili olan Musâhabat-ı Ahlâkiyye (târîhiyye, sıhhiyye ve medeniyye) dersinin yanında Târih ve Coğrafya dersleri ile Terbiye-i Bedeniyye, Sıhhiyye, Asker Ta'limi, Oyun ve Nişan dersi de yer almaktadır. Bunun yanında programdaki *Musâhabat-ı Ahlâkiyye (târîhiyye, sıhhiyye ve medeniyye)* dersinin haftalık ders saati kademelere ve okul türüne göre Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Mekâtib-i ibtidâiyede Okutulan Musâhabat-ı Ahlâkiyye (Târîhiyye, Sıhhiyye ve Medeniyye) Dersinin Kademelere ve Okul Türüne Göre Dağılımı

Musâhabat-ı Ahlâkiyye (Târîhiyye, Sıhhiyye ve Medeniyye)	Devre-i evveli		Devre-i mutavassıta		Devre-i âlfiyye	
	Birinci sınıf	İkinci sınıf	Birinci sınıf	İkinci sınıf	Birinci sınıf	İkinci sınıf
Altı Muallimli Mektepler	3	2	2	1	1	1
Numûne-i İbtidâ'î Mektepleri	3	2	1	1	1	1
Beş Muallimli Mektepler	3	3	2	2	2	— 2
Dört Muallimli Mektepler	3	3	2	—	2	2 — 2
Üç Muallimli Mektepler	3	— 3	2	—	2	2 — 2

Tablo 4'e göre Musâhabat-ı Ahlâkiyye dersi, altı muallimli mekteplerin ve numune mekteplerinin her kademesinde müstakil bir ders olarak okutulmakta kademe yükseldikçe ders saati azalmaktadır. Buna göre ilk devrelerinin birinci sınıfında üç, ikinci sınıfında iki, orta devrenin birinci sınıfında iki ikinci sınıfında bir ve yüksek devrenin bir ve ikinci sınıflarında birer saat okutulduğu anlaşılmaktadır (MUN, 1329b). Beş muallimli mekteplerde, ilk devrenin bir ve ikinci sınıflarında üçer, orta devrenin bir ve ikinci sınıflarında ikişer, yüksek devre ise birleştirilmiş sınıfta²⁶ ikişer saat okutulmaktadır. Dört muallimli mekteplerde ise ilk devrenin bir ve ikinci sınıflarında üçer, orta ve yüksek devrenin birinci ve ikinci sınıflarında birleştirilmiş sınıflarda ikişer saat, son olarak üç muallimli mekteplerde ise birleştirilmiş sınıflarda ilk devrede üçer, orta ve yüksek devrede ikişer saat okutulmaktadır (MUN, 1329b). Bunun yanında dersin kapsadığı konular ise askerlik ve vergi, hükümet, Kânun-i esâsî, mahkemeler, belediye hizmetleri, vatan ve vatan sevgisi ve güvenlik teşkilatı gibi konulardan oluşmaktadır; ayrıca insanın kendisine, ailesine vatanına, insanlığa ve hayvanlara karşı sorumluluklarına yer verilmektedir. (MUN, 1329b, s. 4-11). Çağdaş vatandaşlık programlarında da yer alan bu sorumluluklar Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan İlköğretim dördüncü sınıf "2018 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim (İHYDÖ) Programı'nın" "Hak, Özgürlük ve Sorumluluk" ünitesinin "Y.4.2.2. İnsan olma sorumluluğunu taşımanın yollarını açıklar." şeklindeki kazanımda kendini belli etmekte ve ilgili kazamın "İnsanın kendine, ailesine, arkadaşlarına, diğer insanlara, doğaya, çevreye, hayvanlara ve insanlığın ortak mirasına karşı sorumluluklarına yer verilir." şeklindeki ek açıklamasında daha berrak hale gelmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, s. 11). Bununla beraber bir ve iki dersane ve muallimli mektepler için ayrı

²⁶ Programda birleştirilmiş sınıflardaki derslerin yürütülmesine dair şu not verilmiştir: "...muallim lüzum gördükçe derslerde bir ders zamanını yani kırk dakikayı ikiye bölerek, yirmi dakika bir devrenin ilk sene talebesine ve yirmi dakika ikinci sene talebesine ders verebilir ve bir sene talebesine ders verdiği sırada diğer sene talebesini vazife ile işgal [meşgul] eder." (MUN, 1329b, s. Numune-5).

olarak hazırlanan müfredatta ise söz konusu dersin dağılımı Tablo 5'te gösterildiği gibidir (MUN, 1329c, s. Numune 1 ve 5):

Tablo 5. Bir ve İki Muallim ve Dershaneli Mekteplerde Musâhabat-ı Ahlâkiyye (Târîhiyye, Sıhhiyye ve Medeniyye) Dersi

Musâhabat-ı Ahlâkiyye (Târîhiyye, Sıhhiyye ve Medeniyye)	Devre-i evveli		Devre-i mutavassıta		Devre-i âliye	
	Birinci sınıf	İkinci sınıf	Birinci sınıf	İkinci sınıf	Birinci sınıf	İkinci sınıf
Bir Muallimli ve Dershaneli Mektepler	Kırâat Dersleri Arasında		Kırâat Dersleri Arasında		Kırâat Dersleri Arasında	
İki Muallimli ve Dershaneli Mektepler	3	–	3	Kırâat Dersleri Arasında		Kırâat Dersleri Arasında

Anlaşıldığı üzere bir muallimli mekteplerde Malûmat-ı Medeniye dersi tüm kademelerde kırâat dersiyle bütünleştirilerek verilmektedir. İki muallimli mekteplerde ise devre-i evvelide birleştirilmiş sınıflarda üçer saat okutulmakta; devre-i mutavassıta ve devre-i âliyede yine kırâat dersi ile bütünleştirilerek okutulmaktadır. Vatandaşlık Eğitiminde *Disiplinler Arası Yaklaşımlar* başlığında da değinileceği üzere eğitimciler kırâat dersi için seçilen parçaların vatandaşlık konularıyla alakalı olmasını özellikle vurgularlar. Dolayısıyla söz konusu dersin kırâat dersi ile bütünleştirilmesi bunun bir neticesi gibi görülebilir.

Diğer yandan İdâdî mekteplerin programı incelendiğinde söz konusu dersin ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci senelerde Ahlâk ve Mâlûmat-ı Medeniye, altıncı ve yedinci senelerinde de Mâlûmat-ı Kanûniye ve yedinci seneye ilave olarak bir de Mâlûmat-ı İktisâdiye adıyla haftada bir ders olmak üzere okutulduğu anlaşılmaktadır (MUN, 1327, s. 125-133). Yine aynı programda yer alan başlıca Mâlûmat-ı Medeniye konuları ise: Hükümet, seçimler, kanun, tebaanın hakları ve vazifeleri (kendisine, ailesine, topluma ve insanlığa karşı), mülkiyet hakkı ve servet, toplumsal yardımlaşma (muâvenet-i umûmiyye), vergiler, mahkemeler, kanunların hazırlanması ve yürütülmesi şeklinde sıralanabilir (MUN, 1327, s. 125-133). İncelenen programlardan bir diğeri ise meslek eğitime yönelik eğitim veren ticari, sanayi ve zirai idâdîlerin programıdır. Adı geçen İdâdî mekteplerde Mâlûmat-ı Medeniye dersi hazırlık sınıfında Mâlûmat-ı Ahlâkiyye adıyla haftada bir ders, kısm-ı umumide Mâlûmat-ı Medeniyye ve Hukukiye ve Mâlûmat-ı İktisâdiyye adıyla haftada bir ders, ikinci sınıflarda haftada birer saat, kısm-ı ziraî, kısm-ı sanayî ve kısm-ı ticaride ise birinci ve ikinci senelerde haftada birer saat olarak kısm-ı umuminin müfredatına bağlı kalınmak suretiyle okutulmaktadır (MUN, 1332, s. 9-10 ve 44-47).

Bununla beraber Sultânîlerin ders programlarında da yer alan söz konusu ders, birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci senelerinde haftada birer saat Mâlûmat-ı Ahlâkiyye ve Medeniyye adıyla okutulmaktadır (MUN, 1331a, s. 41-46). Son olarak İTC'nin

girişimleriyle kızlar için açılan Bakırköy İnas İttihad-ı Osmanî mektebinde ise Mâlûmat-ı Medeniye dersinin, mektebin ibtidâî kısmının ilk, orta ve yüksek devrelerinin birinci ve ikinci sınıflarında birer saat, tâlî kısmının birinci, ikinci ve üçüncü senelerinde de yine birer saat okutulduğu anlaşılmaktadır (MUN, 1331b, s. 107-112 ve 149-150). İncelenen tüm müfredat programlarında yer alan Mâlûmat-ı Medeniye dersinin revaçta olması onun siyasal iktidar için işlevsel bir özelliğe sahip olmasında yatmaktadır. Zira meşrutî sistemin getirmiş olduğu yeni yönetim tarzının, gelecekte kamusal ve siyasi alanda etkili olacak nesle öğretilmesinin yolu söz konusu dersten geçmektedir.

Diğer yandan Maârif-i Umûmiyye Nezâreti tarafından hazırlanan ilkokullara mahsus tâlimatnamede vatandaşlıkla ilgili tâlim ve terbiyeden beklenen hususlar en başta irade terbiyesi olarak verilmekte, çocukların “azim, teşebbüs, sabır ve sebat, cesaret, şecâat” gibi nitelikler kazanmasını vurgulamaktadır; insanlar çok mâlûmata sahip olmasalar dahi sayılan bu nitelikleri kazanmış olarak mektepten ayrılmalıdır (MUN, 1331c, s. 3-4). Ancak bu nitelikler ve mâlûmat arasında da bir denge kurulması yine aynı talimatnameden anlaşılmaktadır. Adı geçen tâlimatnamenin vatandaşlığa ilişkin ayrıntılı açıklamalarının ise vatandaşlık pedagojisi için ayrı bir öneme sahip olduğunu da belirtmek gerekir (MUN, 1331c, s. 60):

Çocuğa memleketinin arazisini, tabiatını ve anâsır-ı Müslime ve gayr-i Müslime'nin [Müslüman ve diğer dinlere mensup olan zümreler] irtibatını, mâzisini, menâfi'-i müşterekesini [ortak menfaatler] öğretmeli, tanıtmalı. Mâzide yaşamış olan büyük ecdâdının mesâ'isinden, fedâkârlıklarından bahsetmeli. Aile hissiyatını, aile muhabbetini tezyid [artırma] etmeli. Târih, Coğrafya, Ma'lûmat-ı Medeniyye ve Ahlâkiyye derslerini, vatanın büyüklüğünü, kıymetini, tamâmiyetini [bütünlük] anlatır surette tedris etmeli. Terbiyevî tenezzühlerde [eğitsel geziler], çocuklara milletin mâ-bihî'l-iftihâr [kendisiyle övünülen] olan âsâr-ı nefiseyi [güzel eserler], âsâr-ı san'atı [sanat eserleri]: Camileri, şadırvanları, türbeleri, çeşmeleri, sebilleri, imaretleri, kitabeleri... Ziyaret ettirerek bunları yapan ecdâdın büyüklüğünü ve bunlar sayesinde milletin şanı, şerefi ne derece yüksek olduğunu anlatmalı. Hikayelerde, kırâatlerde, manzumelerde, hep vatan fikrini, vatan duygusunu terbiye edecek parçalardan istifâde etmeli.

Yukarıdan anlaşıldığı vatandaşlık yeterlilikleri târih ve coğrafya ile ilişkilendirilerek sunulmakta, söz konusu derslerle vatanın önemi ve bütünlüğü ön plana çıkarılmaktadır. Etnik, dini ve kültürel unsurların çok ve birbirinden farklı olmasına bağlı olarak birlikte yaşama kültürünün kuvvetlendirilmesi için Müslim ve Gayrimüslim unsurların bağının, geçmişinin ve ortak faydalarının öğretilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Vatan duygusu ve aile sevgisi vurgulanan konulardandır. Bunların yanında pasajda çeşitli vatandaşlık kazanımlarına da yer verilmektedir. Özellikle millî kültürü, târihî mirası yansıtan güzel sanatların ve sanat eserlerinin tanıtılması türünden yaklaşımlar çağdaş vatandaşlık programlarına miras kalan bir husustur. Örneğin MEB tarafından hazırlanan 2018 Sosyal

Bilgiler Dersi Öğretim (SBÖ) Programı'nda" dördüncü sınıf "Kültür ve Miras" öğrenme alanının ikinci kazanımı şöyledir: "SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir." (MEB, 2018b, s. 14). Ek açıklama olarak ise şu ifadeler yer almaktadır: "Yakın çevresinde yer alan müze, cami, türbe, köprü, medrese, kervansaray gibi târihî bir mekân gezisi ya da sözlü târih veya yerel târih çalışmaları yapılır." (s. 14). Benzer şekilde 2018 SBÖ programının bu kez de beşinci sınıf "Kültür ve Miras" öğrenme alanının "SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile târihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır." şeklindeki kazanımı da II. Meşrutiyet Dönemi'nin yukarıda vurgulanan vatandaşlık anlayışıyla ilişkilendirilebilir (MEB, 2018b, s. 17). Diğer yandan aynı tâlimatnamede ülkenin çıkarları için belli başlı vazifelerin altı çizilmektedir (MUN, 1331c, s. 60-61):

Çocuklara büyük bir ehemmiyetle memleketin gâye-i hayalini [ideal, amaç] başta zirâ'at ve askerlik olmak üzere san'at ve ticaret sayesinde şanlı, kavî, dünyâ-pereset bir millet yetiştirmek, babalarının zaaf ve inhitâtla [gerileme/çöküş] terk ettikleri memleketleri kuvvet ve servetle istirdâd [geri alma] eyleyecek yeni bir millet vücûda getirmekten ibaret olan gâye-i hayali telkin etmeli. Askerliği, orduyu sevmegi, sulh zamanında ta'lim ve terbiye ile, muharebede ateş içine saldırmak, canını feda etmekle mükellef olan efrâda, zabıtana hürmet etmeği öğretmeli. Mektebin âdab-ı muaşeretini âdab-ı askeriyeye benzetmeli, yaklaştırmalı. Mektebe bayrak sokmalı, bu bayrağa selam verdirmeli, bu barağı sevdirmeli. Mektebe askeri idmanlar, askeri oyunlar, sokmalı. Talebeye açık hava gezintileri yaptırmalı. Bu gezintilerde vatanın güzelliklerini, şiirlerini göstermeli ve duyurmalı. Vatan-perverâne şarkılar söyletmeli ve tegannilere daima el, kol hareketlerini teşrik etmeli. Bu şarkıları asker adımlarıyla te'lif etmeli [uyuşturma].

Yukarıdan hareketle çocukların memleketleri için öncelikli çalışma alanları ziraat, ticaret, sanat ve askerlik olarak sıralanırken militarizmin tonu ağır basmaktadır. Talimatnamenin okulu kışlalaştıran bu talimatları şüphesiz devletin karşı karşıya kaldığı cephe savaşlarıyla yakından ilişkilidir. Keza devam eden satırlar vatanın müdafaasına işaret etmektedir (MUN, 1331c, s. 61):

Talebeye vatanın kendi evi, bahçesi gibi malı ve toprağı olduğunu ve vatani muhâfaza ile şanını i'lâ etmek [yüceltmek]: kendisi için hem bir vazîfe hem de bir izzet-i nefis meselesi olduğunu, vatanını muhâfaza edemeyen fertlerin, cemi'yetlerin en âciz ve mahkûm fertler, cemi'yetler olduğunu anlatarak, hiss-i temellüklerini [sahip olunan duygular] tahrik etmeli. Vakâyi'-i hazırardan [mevcut vakalar], muharebelere iktisadî, ticarî istilalardan bahsedip, hiss-i menfa'at ve rekabetlerini tahrik etmeli. Muallim bütün bu telkinatında, te'sirlerini ihsas [hissettirmeli] etmeli, bütün bu tadrîsat-ı vataniyyede eşyadan, resimlerden ve aynı vasitalardan istifâde etmeli.

Vatan bilinci noktasında vatan sevgisinin kaynağı olarak çocuğun vatan denilen toprağı kendine temellük etmesi gerekmektedir. Ayrıca vatani yükseltmenin bir izzet-i nefis mertebesine yükseltilmesi ve vatanını koruyamayan kişilerin, toplumların acizlik içerisinde addedilmesi aslında vatandaşın varoluş nedenini de göstermektedir. 19. yy'ın bilim, teknoloji bakımından birikimi ve sömürgeciliğin yükselişi 20. yy. dünyasını daha da karmaşık

ve rekabetçi bir ekonomik yapıya bıraktığı ifade edilebilir. En nihayetinde iktisadî ve ticarî istilalardan kastedilenin sömürgecilik olduğu rahatlıkla anlaşılmaktadır. Kapıda bekleyen bu tehlikelere karşı geleceğin yetişkinlerinin menfaat ve rekabet hislerinin harekete geçirilmesi birer tedbir olarak yorumlanabilir. Bunun yanında *Mekâtib-i İbtidâiyye'ye Mahsus Tâlimatname'nin* mukaddimesinde 1913 yılında yürürlüğe giren Geçici İlköğretim Kânunu'nun beşinci maddesine atıfla, pasajda dönemim arzu edilen insan dokusuna bir kez daha vurgu yapılmaktadır (Mekâtib-i ibtidâiyye-i umûmiyye ta'lîmatnâmesi, 1331/1915, s. 3; Tunç-Yaşar, 2018, s. 321-322):

23 Eylül 1329 târîhli Tedrîsat-ı İbtidâiyye Kânun-ı Muvakkati'nin beşinci maddesine göre mekâtib-i ibtidâiyyenin hedefi, mecburiyet-i tahsiliyyeye tâbi olan etfali hayat için en ziyade lazım olan ma'lûmata mazhar etmek [ulaşmak], mütedeyyin ve vatan-perver, mukdim ve gayur [azimli ve gayretli] birer insan olarak yetiştirmektir. Mekâtib-i ibtidâiyye tahsil ve terbiye hususundaki vazîfesini gittikçe iyi bir surette ifâ [yerine getirme] ederse memleket fikir, ahlâk, iktisad cihetiyle günden güne yükselir. Bu te'âlî [yükselme] ve terakkî sayesinde de din ve milliyet hususlarında hüviyet-i mahsusasını [hususî kimlik/nitelik] muhâfazaya muvaffak olur. Mektep sıralarındaki yeni nesil hem an'anât-ı diniyye ve milliyyeyi [dini ve millî adetler/gelenekler] muhâfazaya, hem de şerâ'it ve ihtiyâcat-ı hazıra [mevut şartlar ve ihtiyaçlar] ile te'lif-i nefse alıştırılır.

Çocukların hayata hazırlanması için yapılması gerekenlerin sıralandığı pasajda onların dinine bağlı, vatanını seven, azim ve gayret sahibi birer insan olmaları istenmektedir. Ayrıca mektebin fonksiyonlarından biri olarak zihniyet meselesinin üzerinde durulmakta, zihniyetin şekillenmesiyle fikrî, ahlakî ve iktisadî yükselmenin altı çizilmektedir. Özellikle zihniyetin istenilen yönde şekillenmesi, dinî ve millî kimliğin korunmasında bir işlev göreceği beklenmektedir.

4. 2. Vatandaşlık Eğitiminde Mektep, Muallim ve Talebe İlişkisi

"Kânun-i Esâsî vatandaşlığının üretim merkezi" (Üstel, 2014) olarak mektep önemli bir mevkide durmaktadır. Şüphesiz ki mektebin II. Meşrutiyet vatandaşlığının üretiminde yadsınamayacak derecede önemi vardır. Ancak mektep bir üretim merkezi olarak tek başına faaliyet gösteremeyecektir. Söz konusu bu üretim merkezinde vatandaşın vücut bulması için talebeye, yani işlenene dahası bu ürünü şekillendirecek bir işleyene, yani muallime ihtiyaç vardır. Mektebin amacı hazırlanan tâlimatnamelerle belirlenir ve bu amaç doğrultusunda müfredat programları hazırlanır, bu tâlimatları ve müfredat programlarını uygulayacak öğretmen ise pedagojik altyapı ile donatılarak okulda görevlendirilir. Mektep, muallim ve talebenin bir araya gelmesiyle kalıcı izli ve "istenilen yönde davranış değişikliği" için süreçler başlamış olur. Bu noktadan sonra sosyalleşme ve kültürlenme süreçleri de başlar. Bu süreçlere ilişkin bazı sorular yönelten Muallim Cevdet [İnançalp] (1330/1914a), TM'nin 25. sayısında yazdığı *Mekâtib-i İbtidâiyye Ahlâk ve Ma'lûmat-ı Medeniyye Dersleri*

Programı Etrafında adlı makalesinde çocukların ne suretle yetiştirilmesi gerektiği konusunda aşağıdaki tartışmayı açmaktadır:

Ellerimize tevdi [emanet] edilen kız, erkek çocukların ahlâk ve efkâr-ı medeniyyece, hukûk-ı insaniyyece ihtiyaçları nelerdir? Yarının ailelerinde ana, baba, ordusunda zâbit, piyasasında tâcir, san'atkâr, hayat-ı resmiyyesinde hâkim, muallim, me'mur-ı idârî, meb'ûs... olacak bu yavrulara neler vermeğe borçluyuz? Onları ne hallerden ne i'tiyadlardan [alışkanlık], fikirlerden sakınacağız? Onlara ne gibi hasâ'il [hasletler] ve akâ'id vermeğe çalışacağız (s. 280)?

Böylelikle okulda öğretmenlere emanet edilen çocukların geleceğin toplumsal, siyasi ve ekonomik hayatını şekillendireceklerinin farkında olarak II. Meşrutiyet vatandaşlığının yeterlilikleri ve pedagojik zemini sorgulanmaya çalışılmaktadır. Çocukların ne tür değer, beceri, fikir, alışkanlık, özellik ve inanca sahip olması gerektiği kadar nelerden uzak duracakları da önemlidir. Yukarıda bir gelecek kurgusuyla vatandaşlığın yeterliliklerini sorgulayan Muallim Cevdet, devam eden satırlarda bu kez de bir düşman anlatısıyla "...bizi iktisadî, askerî, ve siyasî kuvvetleriyle yenen bu cedel-gâh hayatta ekmeğimizi, toprağımızı, şan ve namusumuzu almağa savaştan düşmanlarımız aile terbiyesini müte'âkib mekteplerinde ne kafada ne ahlâkta çocuklar, gençler yetiştiriyorlar?" diyerek öğretmen yetiştirme okulundaki tüm öğretmen ve öğretmen adaylarına bu önemli toplumsal meselelerle (mesâ'il-i ictimâiyye) uğraşmalarını ve çözüm aramalarını istemektedir (1330/1914a, s. 280). Bu istek bir yönüyle yenilgilerin izâlesi için eğitime atfedilen önemi vurgularken diğer yandan da düşmanın pedagojisinin/silahının sorgulanmasını içeren bir istek şeklinde yorumlanabilir. Yine mektep bahsiyle ilişkili olarak Sâtı Bey (1327/1912a, s. 210) *Derlerde Te'sîrât-ı Ahlâkiyye (Derlerde Ahlaki Tesirler)* başlıklı yazısında mektebin en önemli amacının öğrencilere çok bilgi vermek veya düşünme yollarını öğretmek değil; onların maddi ve mânevî olarak insanlık içinde mutlu bir şekilde yaşamaları için gerekli olan nitelik ve karakteri kazandırmak olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanında Sâtı Bey (1326/1910e) *Mektepler ve Ahval-i İctimâiyye (Mektepler ve Toplumsal Durumlar/Olaylar)* konulu konferansının yazılı metninde Batılı ülkelerdeki seyahatleri esnasında müşahade ettiği; mektebin ve toplumsal hayatın birbiriyle ilişkisine İsviçre, Fransa ve İngiltere örneklerini vererek, milletlerin ilerlemesini okullardaki gelişmelere bağlamakta ve Osmanlı'da da ancak okullar sayesinde ilerleme sağlanabileceğini belirtmektedir:

...bizde inkılâb ancak mekteplerde vukû'a gelecek bir inkılâb sayesinde semere-dâr [verimli] olabilecektir. Yarınki Osmanlılık bugünkü mekteplerde hazırlanacaktır. (...) Osmanlılığın, müttehid [birleşen/birlik olan], münevver ve müte'âlî [yükselen] olması için mekteplerimizin ittihad, nur ve te'âlî tohumları saçması lazımdır (s. 10).

Anlaşılabacağı üzere Sâtı Bey'e göre okul, toplumsal hayatı şekillendirecek ve dönüştürecek bir sorumluluğa sahiptir. Zira Sâtı Bey Osmanlılığın formülasyonunu birlik olma, münevver olma ve ilerleme olarak görmektedir. Bunu başarmanın yolu ise okul ve onun saçtığı tohumlardan geçmektedir. Bunların yanında okul bahsi için *Mekâtib-i İbtidâiyye Tâ'limatnamesinde* de ailenin ve cemiyetin terbiye yönünden eksikliği üzerinde durularak mektebin toplumu şekillendirici vasfının altı çizilmektedir (MUN, 1331c, s. 16):

Meselâ: bizde aile ve cem'iyet; terbiyece zayıf ve hastadır bu zaafî izâle [ortadan kaldırma] için mekteple tedaviye başlamak lazımdır. Eğer mektep muhiti de kuvvetli olmazsa, he'yet-i ictimâiyyemiz [toplum/millet] tehlikeden tehlikeye uğrar. Onun için bizde milleti mes'ûd gâyelere götürecektir yalnız bir vâsıta, bir muhit vardır; o da mekteptir. Hülâsa; bugün millete sağlam bir terbiye verecek olan ne aile ne de cemî'yettir; mekteptir. İşte yarınki nesil; mekteplerin içinde hayata hazırlanacaktır.

Pasajda bir diğer husus ise özellikle Tıbbiyenin Jön Türklerin düşünceleri üzerindeki etkisidir. Jön Türklerin toplumsal olaylara bir tabip gözüyle bakması bir yönüyle de Tıbbiyede aldıkları eğitimden kaynaklanır; ailenin ve cemiyetin terbiyece zayıf olması ve bunu gidermek için mekteple tedaviye başlanması bu anlayışın bir tezahürü olarak yorumlanabilir. Jön Türkler kendilerini bir "içtimai tabip" (Mardin, 1964) olarak görmekte ve toplumun hastalıklarına tabip lisansı ile tedavi arayışına girmektedirler. Diğer yandan aynı tâlimatnamede yarınki neslin yetişmesinde ilk mekteplerin önemi üzerinde özellikle durulmaktadır: "Mekâtib-i ibtidâiyyede verilecek iyi bir terbiye; memleket için pek iyi bir nesil yetiştirebileceği gibi, bu mekteplerde tatbik edilecek fena bir usûl-i terbiyye de koca bir milletin âtîsini mahvedecek derecede büyük te'sirler gösterebilir." (MUN, 1331c, s. 17).

Diğer yandan mektep, talebe ve muallim ilişkisinin muallime taalluk eden yönünü Ahmet Cevad [Emre] tarafından kavramsallaştırılan "san'at-ı terbiyyede" aramak gerekir. Cevad (1326/1910a, s. 68-69), öğretmenlerin ilk olarak dikkate almaları gerektiği hususun, "...çocukların aklî, kalbî, ruhî ve daha birçok isimlerle yâd edilen zemin-i mânevîsi...." olduğunu ifade etmekte ve öğretmenlerin söz konusu mânevî zemin üzerine ekilen tohumların nereden geldiğini, nasıl çimlendiğini, nasıl kökleşip büyüdüğünü dikkate almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmen bu mânevî tarlaya ekeceği tohumları seçmesini ve onları ekip yetiştirmesini bilen ve uygulayan kişidir (Cevad, 1326/1910a, s. 69). Böylece öğretmenin sanatına işaret edilen san'at-ı terbiyyenin kapsamı da ortaya çıkmaktadır. Zemin-i mânevîden mülhem tarla-tohum ilişkisiyle metaforlaştırılan çocuğun mânevî dünyası, öğretmenin sanatını icra etmesi için bir pedagoji membaı olarak dikkat çekmektedir. Söz konusu metafor gerçekten de dönemin eğitimcileri tarafından sıklıkla vurgulanan bir metafordur. Eğitimciler, bu yaklaşımla çocukların gelişimlerini kontrol altında

tutmakta; diğerk bir ifadeyle çocukların hüdâyinabit bir surette eğitim-öğretim sürecinden geçmelerini istememektedir.

Buradan hareketle öğrenciye pedagoji membaı olarak bakıldığı kadar öğretmen de bu telakkinin doğal olarak bir parçasıdır. Sâtı Bey (1326/1910d) *Ümit ve Azim* konulu konferansının yazılı metninde ifade ettiğı şekliyle öğretmenleri toplumsal ve hakîkî bir inkılâbın gerçekleşmesinde öncülük edecek ve cehalete karşı savaşacak “muallim ordusu” olarak vasıflandırmakta ve onlara ümit ve azimle çalışarak çocukların terakkisi ile buna bağılı olarak toplumun terakkisi için çalışmaları gerektiğı yönünde bir sorumluluk yüklemektedir. Bunun yanında öğretmenlerin diğerk bir sorumluluğı da vatandaşlık konularının öğretimiyle ilgilidir. Bu konuların temeli ise hürriyetin ilanıyla dönüşen hukuksal ve siyasal pratikler ekseninde şekillenmektedir. Sâtı Bey (1327/1911c, s. 113) *Muallimlik ve Siyâsiyat (politika)* başlıklı makalesinde, öğretmenlerin özellikle siyasi konuların öğretiminde belli başlı görevlerinin olduğunu ifade etmektedir:

...her muallim, talebesine milletin hukuk-i esâsiyyesini öğretmek, hükümetin şeklini sevdirmek, millet ile hükümetin hukuk ve vezâ'if-i mütekailelerini [karşılıklı hakları ve sorumlulukları] anlatmak ile mükelleftir; bu i'tiraz götürmez hakayık [gerçekler] bedîhiyedendir [ispata gerek kalmayacak kadar açık], muallimlerin 'terbiye-i vataniyye ve medeniyye' hususundaki vazîfeleri cümlesindedir.

Anlaşıldığı üzere muallimler vatandaşlık eğitiminde öne çıkan devletin hukukî teşkilatı, milletin ve devletin karşılıklı sorumlulukları gibi konuların öğretiminde görevlidirler. Üstelik sadece öğretmekle kalmayıp, yönetim şeklinin sevdinilmesi de muallimin sorumluluğundadır. Karşılıklı sorumlulukların çağdaş vatandaşlık programlarına yansıyan boyutu da 2018 İHYDÖ programının “Birlikte Yaşama” ünitesindeki üç ve dördüncü kazanımlarında yer almaktadır: “Y.4.6.3. Devletin yurttaşlarına karşı sorumluluklarını açıklar. Y.4.6.4. Yurttaş olmanın sorumluluklarını açıklar.” (MEB, 2018a, s. 15) şeklindeki kazanımlar Mâlûmat-ı Medeniye literatürünün günümüze yansıyan bir diğerk boyutunu oluşturur.

4. 3. Vatandaşlık Eğitiminde Disiplinler Arası Yaklaşım

Disiplinler arası yaklaşım, yürütölen konuların tek bir disiplin altında toplanması yerine muhtelif disiplinlerle kaynaştırılmasıdır. Ancak bu kaynaştırma belirli bir organizasyon dahilinde yapılır ve seçilen kavrama farklı yönlerden temas eden disiplinlerin bilgi ve yorumundan faydalanılır (Yıldırım, 1996). Bu itibarla bilhassa vatandaşlığın siyasi, hukuki ve sosyal boyutu; kültür, değer ve inanç aktarımına dönük yönü, vatandaşlık eğitiminde, vatandaşlık konularının disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk, çalışılan dönem dahilinde TM'de yazıları bulunan eğitimcilerin de vurguladığı

bir durumdur. Disiplinler arası yaklaşımın bir noktada zorunluluğuna/gerekliliğine dikkat çeken Cevad, ilk mekteplere genellikle bir veya iki nadiren daha fazla öğretmen atandığını ifade ederek, şu satırlara yer vermektedir: “İlk mekteplerde, mekâtib-i âliyyede olduğu gibi her fen için ayrı bir muallim yoktur; aynı muallim elifbayı, kırâati, hesabı, hendeseyi, coğrafyayı, târihi okutur; yazı, resim gösterir; terbiye-i ahlâkiyye ve vataniyye de ilkâ eyler.” (1326/1910a, s. 68). Dolayısıyla özellikle ilk mekteplerde öğretmenler öğrencilerine terbiye-i ahlâkiyye ve vataniyye konularını sadece ona ayrılan derste değil her derste bu konuları anlatacağı vasıtaları bulmalı ve her fırsatı değerlendirmeli, “teneffüs veya tenezzüh [gezinti] esnasında dahi muallimin en büyük endişesi mürebbilik vazîfesini îfâ etmek olmalıdır.” (Cevad, 1326/1910a, s. 68). Devam eden satırlarda bu anlayışı örneklendiren Cevad, elifba dersinde tahtaya yazılıp öğrencilere okutulan cümlelerin ahlâkî (cümle-i ahlâkî) olmasına dikkat edilirse hem ahlâkî bir fayda sağlanmış hem de asıl dersin konusundan çıkılmamış olunacağını ifade etmektedir (1326/1910a, s. 69). Diğer bir örnek ise yazı derslerinde seçilen güzel yazı örneklerinin ahlâkî olmalarına dikkat edilmesidir: “Hodkâm olmayınız, fenalık etmeyiniz, hemcinsinizi seviniz, evvela iğneyi kendine sok sonra başkasına çuvaldızı ilh... gibi cümleler veya darb-ı meseller [atasözü] pekâlâ ahlâkî bir hüsn-i hat meşki olabilir.” (Cevad, 1326/1910a, s. 69). Böylece öğretmen hem yazı dersini yürütmüş olacak hem de ahlâkî bir fayda sağlamış olacaktır. Diğer bir örnek ise lisan dersleri ve kitabet derslerinde seçilen örneklerdir. Lisan derslerinde ezberletilmek üzere verilen parçalar güzel ahlâka istinad edecek hikayelerden ve manzum parçalardan seçilirse, daha sonra kitabet dersinde birkaç öğrenciye hikâyeye etmeleri istenerek yazdırılırsa yine ahlâkî faydalar temin edilmiş olur (Cevad, 1326/1910a, s. 69). Bütün bunların yanında hesap dersleri için de bir örnek veren Cevad (1326/1910a, s. 70) bu örneği baba-oğul kurgusuyla anlatmaktadır:

Bir çocuk babasıyla sokağa çıkar; rasgeldikleri bîçâre, fakir, namuslu bir adama baba (5) guruş verdi. Sonra donanma i'ânesi için bir kutu gezdiriliyordu, oraya da (10) guruş verdi. Sonra bir dükkâna girdiler, çocuğun elbisesi eskimiş idi, bir kat elbise aldı. (30) guruş verdi. Kunduraları iyi olduğu için ona yeni kundura almadı. Fakat kız kardeşinin kunduraları eskimiş idi, onun için bir çift kundura alındı baba, bu kunduralar için (15) guruş verdi. Verilen paraların mecmû' ne kadar eder?

Böylelikle hesap dersi işlenirken bir yandan da “muhabbet-i vataniyye ve fikr-i iktisâdî” gibi ahlâkî faydalar temin edilmiş olur (Cevad, 1326/1910a, s. 70). Bu suretle muhtelif derslerin ortak kavramlar etrafında şekillendirilebileceği gösterilmeye çalışılmaktadır. Bunun yanında Sâtı Bey (1327/1912a) de Ahmed Cevad'ın yaklaşımına benzer bir şekilde birçok derste ahlâkla ilgili konuların bulunduğunu belirtmektedir:

...târih dersi hissiyât-ı âliye ve vataniyyeyi [yüce ve vatani duygular] tahrik ve tehyiç [heyecanlandırma] edebilecek bahislerle doludur; coğrafya dersinde vatanın ahval-i

iktisâdiyyesine [ekonomik durumu] ve memâlik-i sâ'irenin ahval-i medeniyyesine [diğer ülkelerin medeni durumu] âid bahisler mühim bir te'sir-i ahlâkî icra edebilecek bir mahiyettedir; hikmet ve kimya derslerinde âlimlerin ve muhterî'lerin [mucit] hayat-ı mesâ'isi, gençleri me'âliyata [üstün düşünceler] teşvik ve tahrişin [hırslandırma] en mü'essir [etkili] vasıtalarındandır (s. 210).

Mâlûmat-ı Medeniye doğrultusunda disiplinler arası yaklaşım gereği Târih ve Coğrafya derslerinin gerekliliğini, dönemin Maarif Nazırı Emrullah Efendi de milletin zaman ve mekânda varlık gösteren siyasi bir topluluk olması sebebiyle ona mensup insanların, milletin geçmişini ve bugününü bilmeleri için târih ve coğrafyanın ilköğretim programlarına dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Atuf, 1932, s. 40).

4. 3. 1. Târih ve Vatandaşlık Eğitimi: Mâzi–Hal–İstikbal Denkleminde Târih Dersi

Târih, vatandaşlık eğitimi ile entegre edilen disiplinlerin başında gelmektedir. Çalışılan dönem itibarıyla kolektif bir hafızanın oluşmasında sık sık târihî anlatılara başvurulmakta ve târihin yeniden yorumlanmasıyla, meşrutiyet rejimiyle uyuşan yeni bir resmi târih telakkisi ortaya konulmaktadır. "Târih egemenin dizinin dibinde yazılır." (Dellaloğlu, 2012, s. 92) önermesi bu anlamda resmi târih anlayışı için açıklayıcı bir yorum olarak değerlendirilebilir. Keza Türk (2013, s. 280) de II. Meşrutiyet Dönemi târih eğitiminin amaçlarının bazen Türkcülük bazen de Osmanlılık ideolojisine kayan bir eğilimle Meşrutiyet fikrini pekiştirmek, vatan, millet ve devlet olgularını benimsetmek ve devlete bağlılığı artırmak olduğunu ifade etmektedir.

Özellikle millî/vatanî eğitim için sıkça başvuru alan târihî anlatılar zaman zaman yeni yönetim sisteminin erdemlerini anlatmak için de kullanılmıştır. Örneğin Sâtı Bey (1326/1910f), sekizinci sayıda *Târih Dersinin Usûl-i Esâsiyyesi* başlıklı yazısında, vatandaşlık eğitiminde târih dersinin faydalarına değinirken târih dersinin mevcut siyasi sisteme meşrutiyet kazandıracak yönünü de vurgulamaktadır:

Târih dersi, idâre-i mutlakanın ne kadar fenalıklara sebebiyet verdiğini, idâre-i meşrûtanın ne kadar iyilikler ettiğini vakâyi' ile gösterir; hürriyetin, meşrûtiyetin ne kadar medid [uzun] mahrumiyetler ne kadar cansipârâne mücâhedeler [mücadele] neticesinde elde edildiğini anlatır. Bu suretle, hukuk-ı meşrûtiyet hakkında hem daha vâzıh [açık] bir fikir vermekte ve hem de buna karşı daha samimi bir incizab [ilgi duyma] ve merbûtiyet [bağlılık] husule getirmeğe hizmet eder; hülâsa, târih dersi, ma'lûmat-ı medeniyye ve terbiye-i siyâsiyyeye kuvvetli bir esas teşkil eyler. Târihe istinad etmeyen ma'lûmat-ı medeniyye, temelsiz bir binaya benzer, hiçbir zaman metin ve pâyidar olamaz (s. 94).

Buradan hareketle diyebiliriz ki târih dersi meşrutiyetin faziletlerini anlatmak için mazideki mutlakiyet idareleri ile haldeki meşrutiyet idaresi arasında mukayeseler yapılarak meşrutiyet lehine çocukların taraf edilmesinde resmi bir târih anlayışı oluşturan bir derstir.

Üstel'e (2014, s. 38) göre târih dersine yüklenen bu anlam, "Mâlûmat-ı Medeniye dersinde bir devr-i sabık yaratmada ve bu bağlamda Meşrutiyet ve vatana bağlılığı sağlamada önemli bir işlev" olarak görülmektedir. Benzer şekilde çağdaş vatandaşlık programlarından 2018 SBÖ programının özel amaçları içerisinde öğrencilerin "İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının târihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri" vurgulanmaktadır (MEB, 2018b, s. 7). Her iki dönem içinde geçerli olan demokratikleşmeye dönük kavramların târihselliğini vermek, târih dersinin bir amacı olarak yorumlanabilir. Böylece târih her iki dönemde de öne çıkan belli başlı kavramların anlaşılmasında işe koşulan bir disiplin haline gelmektedir. Siyasal sistemin erdemlerini anlatmanın yanında târih dersinin başka bir faydası da çocuklara vatanî duyguların ve vatan sevgisinin kazandırılmasıdır. Söz konusu duyguların ve vatan sevgisinin kazandırılmasında "mâzî-hal-istikbal/âtî" ilişkisi kurulmaktadır. Vatan duygusunun ve fikrinin gelişmesinde mâzîden kalan adetlerin ve ananelerin önemli bir vasıta olduğunu vurgulayan Sâtî Bey'e (1326/1910f, s. 94) göre aynı zamanda "...hale âid menfa'atler, âtiye âid ümit ve emeller dahi vatan fikirlerinin anâsırı [unsurlar/öğeler] cümlesindedir." Ancak vatan fikrinde en güçlü unsur mâzîdir; hal ve âti ikinci derece de işlev görmektedir (Sâtî, 1326/1910f):

...mâzîdeki vahdetler, mâzîdeki terakkiler, mâzîdeki tedenniler [gerileme], mâzîdeki muvaffakiyetler, mâzîdeki hezimetler... Mâzîdeki muvaffakiyetlerin ve terakkilerin verdiği ıftihar hisleri, mâzîdeki tedennîlerin verdiği telâfi-i mâfat [elden gideni telafi etme] ve intikam emelleri hissiyât-ı vataniyenin üssü'l-esasıdır.²⁷ Hale âid menfa'atler yalnız fikre hitab eder ve yalnız münevver dimağları iknâ eyler; âtiye âid emeller her kalpte doğamaz, ba-husus mâzîye vukuf'un tes'ir-i feyzini [manevi etki] görmedikçe hiç büyüyemez. Fakat, mâzîye âid vak'alar ise bir vak'a olmak dolayısıyla, her bir dimağa girer, her bir kalbe nüfuz eder; her bir dimağda fikirler, her bir kalpte hisler uyandırır. Bu fikirler ve bu hisler de o kalplerde ve dimağlarda 'olmuş!' kanaatinin verdiği şiddet derecesinde derin kökler salar ve fazla olarak, hal için daha vâzıh idrakler, âti için daha hararetili emeller ve ümitler tevliid eder [meydana getirir] (s. 94).

Dolayısıyla târih dersi Sâtî Bey'e göre derslerin şahı payesine yükseltilmekte ve hiçbir ders târih dersi kadar "hubb-i nefis-i milliyi" temin edememektedir (1326/1910f, s. 95). Benzer şekilde Ali Reşad (1328/1912, s. 54) da TM'nin 20. sayısındaki *Mekteplerde Târih Dersi* başlıklı yazısında, târihin vatanî terbiyenin mütemmim bir cüzü olduğunu belirterek, "Terbiye-i milliyeye ve vataniyye için en ziyade târihten istifâde olunur. Ne kadar küçük, muhtasar olursa olsun târih-i Osmanî, çocuğa memleketini sevmeyi ve ona hizmet etmeyi öğretmelidir." ifadelerine yer vermektedir. Bu ifadeden hareketle umûmî târih ve Osmanlı

²⁷ Üssü'l-esas (اساس); temel nokta, ana esas anlamlarına gelen Arapçadan mülhem bir tamlama grubudur. Söz konusu ifade metinde farklı bir imla (اساسيد) ile kullanılmıştır. Bu kullanım yazım esnasında meydana gelmiş bir imla hatası olabilir. Transkriptteki kullanım ise bağlam ve imla olarak cümleyi tamamlayan en yakın ifade olduğu için kendi tercihimdir.

târîhi dersleri, geleceğin umudu olarak istikbalin koruyucusu mertebesine yükseltilecek çocukların vatanî sorumluluk kazanmalarında işlevsel bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır (Reşad, 1328/1912, s. 54):

Çocuklarımız memleketimizin Avrupa'daki menâfi'ni [menfaatler], mevkiini, ne gibi tehlikelere mâruz olduğunu, istikbalde ne gibi ümitler besleyebileceğimizi, vatana karşı ne gibi vezâ'if [sorumluluklar] ile mükellef olduğumuzu artık mektep sıralarında iken öğrenmeğe başlamalıdır. (...) Târih-i Osmanî o yolda tedris edilmelidir ki bu memleketin ümid-i istikbali olan etfal devre-i te'âlîmizi [yükselme dönemi] tâkip eden sukût ve inhitât'dan [düşüş ve gerileme] meyus [ümitsizliğe düşmek] olmasın; bilakis nesl-i hâzıra [şimdiki nesil] terettüb eden [üzerine düşen] vezâ'if-i vatan-perverâneyi anlasın, vatanını sevsin, mâzide gördüğü ibret-âmiz misalleri [ibret verici örnekleri] dâima pîş-i nazarında [göz önünde] tutsun.

Diğer yandan özellikle ilköğretimde târih dersi konularının titizlikle belirlenmesi önemli bir husustur. Sâtı Bey'e (1326/1910f, s. 95) göre ilköğretimin amacı ahlâkî, vatanî ve fikrî terbiyedir; bilişsel açıdan eğitim ikinci derece öneme sahiptir: "Onun için bu derece-i tahsilde târih dersinde tâkip edilmesi iktizâ eden maksad-ı esâsî hissiyât-ı ahlâkiyye ve vataniyyenin tenmiyesinden [ahlaki ve vatani duyguları artırma], hukuk ve medeniyet hakkında vâzih ve kavî [güçlü] bir fikir ve kanaat îtâsından [verme] ibâret olmak lazım gelir." Bu suretle ilköğretimde târih derslerinde seçilecek konular vatanî ve ahlâkî hislere istinad etmeli, "...âmâl-ı milliyyenin en celif mir'at-ı tezâhürü, vicdan-ı milliyyenin en mü'essir sadâ-yı dâveti haline gelmelidir [milli emellerin en canlı tezahürü, milli vicdanın en etkili sesi haline gelmelidir]." (Sâtı, 1326/1910f, s. 95). Tüm bunların yanında millî ve vatanî bir bakış açısıyla hazırlanan târih derslerinin Rüştiye ve İbtidâî mekteplerde önemli bir vasıta haline geleceğini belirten Sâtı Bey Alman ittifadının, Bulgaristan'ın ve Yunanistan'ın bağımsızlıklarının muallimler tarafından mekteplerde bilhassa da târih dersiyle saçılan tohumlar sayesinde vücuda geldiğini ifade ederek, "...bizde hakîkî ittifad ve terakki, ancak mekteplerde saçılacak tohumlardan husule gelebile[ceğini]..." ve bu tohumların en önemlilerinin de târih dersi vasıtasıyla saçılabileceğini vurgulamaktadır (1326/1910f, s. 96). Toparlamak gerekirse Sâtı Bey'e (1326/1910f, s. 96) göre târih dersinin uygulanmasında; târih konuları, millî ve vatanî bir bakış açısıyla seçilmeli, aynı bakış açısıyla hazırlanarak sunulmalı ve her şeye bu bakış açısıyla bakılmalıdır.

Tüm bunların yanında târih disiplininin vatandaşlık aktarımı olarak kullanımında ilginç bir örnek vardır ki o da öğretmen adaylarına yapılan imtihanlardaki suallere verilen cevapların mecmûanın 14. sayısında "Terbiyevi Meseleler" başlığı altında yayınlanmasıdır. Çalışmanın konusu açısından sorulan sorulardan birisi şöyledir: "*Tahsil-i ibtidâî derecesindeki târih derslerinde yalnız galibiyetlerden mi bahis edilmeli? Yoksa mağlûbiyetlerde mi gösterilmeli?*" (Mesâ'il-i terbiyyeviye, 1327/1911, s. 69). Öğretmen adaylarının soruya yaklaşımlarında militarist bir eğilim ve vatan sevgisini ön plana alan bir

anlayış bulunmaktadır. Örnekleme gerekirse, cevabında galibiyet hissine bağlı olarak militarizmi işaret eden 15 numaralı Mehmet Hulusi, “Orduya ‘mağlûpta olmuşuz’ ma’lûmatını hâ’iz asker değil; galeyân [çoşan] eden bir hiss-i galibâne [galibiyet hissi], bir itminan [emin olma] lazımdır.” diyerek, orduları oluşturan askerlerin yüzde doksan beşi gibi büyük bir kısmının sadece ilköğretim görmüş askerlerden oluştuğunu ve bu askerlerin omuzlarına tüfek almadan önce “...zihinlerinde mensup oldukları milletin na-mağlûp olduğu hakkında bir i’tikad kökleşmiş bulunmalıdır. Çünkü muharebede muvaffakiyet en ziyade kuvve-i mâneviyyenin [manevi güç] derecesine tâbidir.” ifadelerine yer vermektedir (Mesâ’il-i terbiyyeviye, 1327/1911, s. 70). Böylelikle ilköğretimde târîh bilgisinin, geleceğin askerleri olacak çocuklara bir motivasyon sağlaması beklenmektedir. Yine aynı öğretmen adayının rüştiyeler için bu hususa yönelik düşünceleri ise mağlubiyetlerin anlatımında, mağlubiyetin kefareti askere değil komuta kademelerine ödetilmek yönünde bir kurgu göze çarpmaktadır (Mesâ’il-i terbiyyeviye, 1327/1911, s. 70-71):

Rüştiyelerde ise mağlûbiyeti askere değil idare eden ve bi-hakkın [tam manasıyla] şâyeste-i nefrini [lanet okumaya layık] olan kimselere atfettirerek bunlara nefretin lüzumunu ilkâ ettirmelidir. Mağlûbiyetin acısı alınmışsa daha ilerde ders sırası gelmeden o muharebeyi muhtasaran söylemelidir. Yahut son Rus muharebesi gibi acısı yüreklerde duran mağlûbiyetler de Hamid gibi müsebbiplerine lânetle beraber düşmandan intikam alınması fikri telkin olunmalıdır.

Yukarıdan hareketle rüştiye derecesinde mağlûbiyetler itidalle anlatılmalı ve kefareti komuta kademesine yüklenmelidir. Ayrıca mağlûbiyet anlatısı bir intikam duygusu canlandıracak surette olmalıdır. Benzer şekilde 150 numaralı Mehmed Ali’de ahlâk eğitiminin önemli amaçlarından birinin ecdâda muhabbet ve vatan sevgisi olduğunu ifade ederek, bu sevginin kazandırılması için rüştiye bir ve ikinci sınıfa kadar mağlûbiyetlerin anlatılmaması gerektiğini belirtmektedir (Mesâ’il-i terbiyyeviye, 1327/1911, s. 71-72). Tartışmalı konuların İbtidâi mektepler haricinde ileri kademelerde verilmesi öğrencilerin mağlubiyetler gibi konuları tartışabilecek düzeyde olduğu ön kabulünden hareketle yapılmış olabilir. Bir bakıma çocukların kafalarını karıştırmamaya dayalı, mekteplerin birinci ve ikinci kademelerine istinat eden bu yaklaşım ibtidâî ve tâlî mektepler arasında mukayese edilerek Ali Reşad (1328/1912, s. 52) tarafından da vurgulanmaktadır:

Şakirdânı buhranlı bir mâzînin nazar-ı ibrete arz ettiği nazik ve karışık meselelerin münakaşası hususunda pek ileriye götürmek şüphesiz ki ca’iz olmaz; fakat her şakird memleket için hazırlanan bir insan, bir vatandaş olduğu için onun muhâkeme-i ahlâkiyyesini teşviş [karıştırmaya] etmemeğe çalışmalıdır. (...) Târih bir ilimdir; her ilim gibi birtakım hakâyika [hakikatler/gerçekler] müstenittir. İşte mekâtib-i tâliyede hakâyık-ı

târîhiyye [târihsel gerçekler]²⁸ tedris edilecektir. Sunuf-i ibtidâiyye ve rüştiyede şakirdin kuvâ-yı akliyyesini [akli kuvvetler] ikaz, kuvve-i hayaliyye [hayal gücü] ve hafızasını tenbihe, kuvve-i müdrikesini [idrak etme kuvveti] tevsî [genişletme], vicdan ve ahlâkiyesini terbiye, hissiyât-ı milliyye ve vataniyyesini tenmiye [artırma] eden târih dersleri mekâtib-i tâliye şakirdânına hakâyık-ı ictimâiyyeyi [toplumsal gerçeklikler], inkılâb ve terakkiyat-ı beşeriyyenin esbab-ı hakikisini [insanlığın değişim ve ilerlemesinin gerçek sebepleri] öğretecektir.

Bunun yanında 14 numaralı Mehmed Kemal ise galibiyet ve mağlubiyetlerin birlikte anlatılması gerektiğini savunarak, her zaman zaferlerden bahsetmenin çocuklarda, “bir gurur ve benlik” duygusu yaratacağını belirtmektedir. Ayrıca ona göre mağlûbiyetleri anlatmanın yenilgiye sebep olan hamiyetli ve liyakatli komutanların olmaması ve askeri teknolojiden yoksunluk gibi mağlûbiyetlerin sebebini de anlatmak anlamına geleceğinden dolayı çocuklar için bir hisse çıkarılmış olacaktır (Mesâ’il-i terbiyyeviye, 1327/1911, s. 73):

...ahlâkımız fenalaşır, başımızda milletini, vatanını sevmeyen bir padişah bulunursa, mükemmel zırhlılarımız olmazsa, yollarımız, şimendüferlerimiz bulunmazsa, iyi top ve tüfengimiz olmazsa, askeri idare eden kumandan fena olur yahut tedbirsizce hareket ederse mağlûb olurmuşusuz aksi takdirde galib gelirmişiz. Şu hâlde biz de çalışalım terakki edelim vatanımızı sevelim düşmana teslim etmeyelim.

Mehmet Kemal’in yaklaşımında, târihe mal olmuş hezimetlerin bir daha yaşanmaması için temkinli ve tedbirli olmayı salık veren ve daha gerçekçi bir târih bilgisi göze çarpmaktadır. Benzer şekilde 5 numaralı Hüseyin Avni’de galibiyet ve mağlûbiyetlerin birlikte anlatılması gerektiğini edebi bir dille ifade ederek, şu satırlara yer vermektedir (Mesâ’il-i terbiyyeviye, 1327/1911, s. 74):

...tahsil-i ibtidâiyyede yalnız galibiyetlerden bahsedecek olursak evvela talebemize açıktan açığa yalan söylemiş, hakikati tahrif etmiş yahut saklamış oluruz. Sâniyen [ikinci olarak] talebemize lüzumunda fazla göz kamaştırıcı bir nikbinlik [iyimserlik] vermiş oluruz; zâ’id [fazla] nikbini öyle bir hâle-i nûrânîdir ki hayâtın hakikatleri karşısında set olur. İnsanı safdil yapar. Böyle safdil efrâd’dan müteşekkil bir he’yet ne derece müterakki, alim, mütefennin [fenle uğraşan], kavî olursa olsun bir semt-i meçhulden [bilinmeyen yönden] esmesi muhtemel olan bir bâd-ı nâgehânî [ansızın esen rüzgâr] onu fena halde sarsar, hurdaş [paramparça] eder.

²⁸ Ali Reşad, makalesinde Fransız müverrihlerinden Şarl Senyobos’un târih eğitimi ile ilgili bir makalesini inceledikten sonra, özellikle tâlî mekteplerde târihin herhangi bir sebepten dolayı çarpıtılmaması gerektiğini aksi halde bu çarpıtılmanın, kötü sonuçlar doğurabileceğini şu şekilde ifade eder: “Kezalik târihin –Almanya’da olduğu gibi– hissiyat-ı vatan-perverâneyi tehyîç [heyecanlandırma] etmek ve tebaanın hanedan-ı hükümdarîyye muhabbetini artırmak için bir vasıta gibi isti’âlinden [kullanılmasından] dahi sarf-ı nazar [vazgeçme] olunmalıdır. Çünkü aynı ilimden, memlekete, fırkaya, hükümete göre birbirine zıt netayic-i ameliyye [uygulamaya dayanan sonuçlar] çıkarmağa çalışmanın mantıksızlık olacağı ve bunun her kavmi âmal [emeller/istekler] ve hissiyatına göre târihi tebdil [değiştirme] ve tağyire [bozma] davet etmekle müsavi [aynı/eşit] olduğu aşikardır. Her ilmin kıymeti, müstenid olduğu [dayandığı] hakâyıktır [hakikatler]; târihten dahi hakâyıktan maada [başka] bir şey talep edilmemelidir.” (Reşad, 1328/1912, s. 61).

Bu suretle târihin tahrif edilmemesine istinat eden bu cevapta sürekli zaferlerin anlatılması gereksiz bir iyimserliğe sebep olacağından doğru bir tercih olarak görülmemektedir.

Öğretmen adaylarının cevaplarına yer verildikten sonra yine aynı başlık altında Dârülmualimîn müdürünün riyasetinde bu konunun tartışıldığı anlaşılmaktadır. Öncelikle birbirine zıt cevap veren öğretmen adayların görüşleri bu kez de sözlü olarak alınmış ardından sınavda öne çıkan temalar özetlenmiştir:

Mağlûbiyet manzaraları, galebe ümidini kırar. Galibiyetten daha şanlı mağlûbiyetler vardır. Çocuklara dâima galibiyetten bahsetmek onları lüzumundan fazla nikbin, safdil bir hale getirmek demektir. Etfale dâima galibiyetlerden bahsedilirse onlar, mademki şimdiye kadar hiç mağlûb olmamışız, o halde şimdiden sonra da hiç olmaz derler. Mağlûbiyetten bahsedilirken, eğer bizde çalışmazsak mağlûb olurmuşusuz yolunda bir ders-i ahlakî verilmiş bulunur. Galibiyeti hakkıyla anlatmak için mağlûbiyetten bahsetmek lazım gelir. Mağlûbiyetlerden bahsedilirken esbabı meydana çıkarmalı, nazar-ı dikkate çarptırılmalıdır (Mesâ'il-i terbiyyeviye, 1327/1911, s. 75).

Tartışma sonucunda her temanın kendi içinde tutarlı olduğu vurgusu yapılarak küçük çocuklara bile mağlûbiyetlerden bahsedilmesinin caiz olduğu sonucuna varılmıştır (Mesâ'il-i terbiyyeviye, 1327/1911). Toparlamak gerekirse hem Dârülmualimîn eğitimci kadrosu hem de öğretmen adaylarının ekserisinin târih eğitimine bakışları, onun pratikteki işlevsel yönüyle alakalıdır. Sözgelimi târihten beklenen özellikle millî ve kolektif hafızanın oluşmasında bir fayda sağlaması ve geleceğin vatandaşlarına bir motivasyon oluşturmasıdır.

4. 3. 2. Coğrafya ve Vatandaşlık: Vatani Sevmenin Bir Ön Koşulu Olarak Onu Tanımak

Târih yanında vatandaşlık eğitimi için büyük önem atfedilen disiplinlerden bir diğeri coğrafyadır. Sâtı Bey (1327/1911a, s. 244), TM'nin 12. sayısında yazdığı *Coğrafya Nasıl Tedris Olunmalıdır?* başlıklı yazısında, coğrafya bilgisinin insanlara her zaman faydalı olabilecek pratik bilgiler sunduğunu ifade etmekte ve bunun yanında "...vatani ve diğer kavimlerin hal ve medeniyetlerini tanıttığı için terbiye-i vataniyye ve medeniyyeye de büyük hizmetler eyle[diğini]" vurgulamaktadır. Öte yandan Faik Sabri [Duran] (1330/1914, s. 239) ise TM'nin 24. sayısında *Coğrafya Tedrisatı* başlıklı yazısında, coğrafya eğitiminin en önemli amacının çocuklara doğup büyüdükleri memleketlerini tanıtmak ve onlara vatanlarını sevdirmek olduğunu belirtmektedir. Bu amacın tezahürü olarak da çocuklar, vatana karşı büyük bir sevgiyle bağlanacaklar ve zamanı geldiğinde vatana hizmet için daha istekli olacaklardır (Sabri, 1330/1914, s. 240). Bunun yanında okul derecelerine göre coğrafya okuryazarlığının sınırlarını çizen Faik Sabri'ye göre, ilk eğitimde öğrencilere kendi

vatanlarından başka, ileride bir şekilde münasebet (ticaret, seyahat gibi) kurabilecekleri ülkeler de öğretilmeli, dünya hakkında genel bilgiler verilmeli, beş kıta (kitaat-ı hamse) özet olarak anlatılmalıdır. Kendi vatani olan Osmanlı ülkesini özellikle öğrenmeli, gazetesini okuduğu zaman her türlü konu hakkında fikir alışverişi (müdâvele-i efkâr) yapabilecek kadar coğrafya bilgisine sahip olmalıdır (Sabri, 1330/1914, s. 240). Ortaöğretimde ise bu okuryazarlığın boyutu bir derece daha artmaktadır. Devletler arası ilişkilerde siyâsî ve iktisadî ilişkiler vurgulanarak özellikle iktisâdî ilişkiler üzerinde durulmalıdır:

Kabil-i inkâr değildir ki halihazırda milletler arasındaki münasebeti en ziyade idame ve idare eden kuvvet menafi-i iktisâdiyyedir [ekonomik menfaatler]. Bu cihetle bir memleketin mektebinde bulunmuş, tahsil görmüş gençliği gazetelerde, mecmû'alarda görecekları bu gibi mutâle'at-ı siyâsiyye ve iktisâdiyyeyi [siyasi ve ekonomik mütalaalar] tâkip edebilecek kabiliyette olmalıdır (Sabri, 1330/1914, s. 240).

Pasajda coğrafi bilginin iktisadi kazanımlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Benzer şekilde 2018 SBÖ programında (MEB, 2018b, s. 22) yer alan "SB.6.7.2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder." şeklindeki altıncı sınıf "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanının kazanımı da Faîk Sabri'nin vurguladığı hususlarla benzerlik göstermektedir. Ayrıca coğrafya okuryazarlığının bir veçhesini oluşturan harita okuma becerisi de vurgulanan nitelikler arasındadır (Sabri, 1330/1914, s. 241):

...tahsil-i tâliyi ikmal [tamamlama] etmiş olan her genç, hatta rüştiye tahsili ile bile iktifâ [yetinme] etmiş olsa, bugün her medeni memlekette mevcut olan bir erkân-ı harb haritasını okuyup anlamağa vazîfe-i vataniyyesi icabı bir asker olarak yahut menâfi'-i ticâriyye [ticari menfaatler] sebebiyle bir yolcu sıfatıyla veya sırf seyahat maksadıyla dolaşacağı her yerde rehbersiz, bu haritalar i'ânesiyle [yardımıyla] yolunu bulmağa muvaffak olabilmelidir.

Buradan anlaşıldığına göre harita okuma becerisinin askerlik ve ticarete, daha sonra da seyahate istinat ettirilmesi, coğrafi bilginin ve becerinin pratik açıdan gelecekte asker olacak veya ekonomik hayatında ticaretle uğraşacak çocuklarda bulunması arzu edilmektedir.

4. 3. 3. Edebiyat ve Müziğin Vatandaşlık Eğitiminde Kullanılması: Vatan Bestesini Aşkefzâ Makamında Okumak

Tüm bunların yanında disiplinler arası yaklaşıma güzel bir örnek de yine Sâtı Bey'in Dârümuallimîn'de verdiği konferansın yazılı metni olan *Şiir ve Mûsikînin Ta'lim ve Terbiyede Ehemmiyeti* başlıklı yazısıdır. Sâtı Bey yazısında şiir ve mûsikînin mektepler için temel ihtiyaç olduğunu belirtmekte, hareketin ve bağırmanın çocukların en kaçınılmaz ve doğal ihtiyaçları olduğunu ifade ederek şu satırlara yer vermektedir (1325/1910a, s. 3):

...daha kundaktaki çocuklar bile bir taraftan ellerini ve ayaklarını oynatırken bir taraftan da dillerini ve hançerelerini [gırtlak] hareket ettirir, muhtelif sesler çıkarır, ağlar, mırıldar, uğuldar, terennüm eder, bazen böylelikle saatlerce vakit geçirirler; bir çocuk hareket etmeden durmadığı gibi bağırmeden gürültü yapmadan da vakit geçiremez.

İşte çocuklardaki bu hareketler doğru bir şekilde yönlendirilmez ise “çoşkun bir su kütlesi gibi taşkınlık gösterir.” (Sâtı, 1325/1910a, s. 3). Coşkun suların önüne setler yaparak zararı izâle edilemez, ancak mecraları düzenlenir ve yeni mecralar açılırsa zararsız bir şekilde akması sağlanır, hatta zaman zaman bu coşkun sular değirmen çevirmek gibi faydalı işlerde de kullanılabilir (Sâtı, 1325/1910a, s. 4). Mûsikî Sâtı Bey’e göre, su kütlesi metaforundan hareketle çocukların coşkun olan kuvvetlerinin zararsız bir şekilde akıp gitmesini sağlamak için açılacak mecralardan birisidir (1325/1910a, s. 4). Bunun yanında şiir ve mûsikînin eğitici yanına da değinen Sâtı Bey nağmeli ve manzum cümlelerin sıradan cümlelere göre daha çabuk ezberlendiğini ve daha kolay hatırlandığını belirtmekte ayrıca ahenkli ve vezinli sözlerin zihinde kökleşip kalplere nüfuz ederek insanın mânevî dünyasında bulunan fikirleri ve hisleri uyandıran bir vasıta olduğunu vurgulamaktadır (1325/1910a, s. 6). Bu vasıta ise insanlarda “ahlâkî ve vatanî hisler” kazandırmak ve “kalplerde asil ve necip heyecanlar” meydana getirmekte önemli hizmetler görebilir (Sâtı, 1325/1910a, s. 6):

...herkes bilir ki, nağme-dâr ve manzum olan cümleler âdî [sıradan] cümlelerden daha kolaylıkla hıfz ve tahattur [hatırlama] edilir; daima nazımlar nesirlerden kat kat daha büyük bir kolaylıkla ezberlenir ve ezberlenmiş olan nağmeli ve vezinli sözler, âdî sözlerden daha kolay, daha sık ve daha çok hatırlanır. Demek ki nağme darb, ahenk, vezin... sözleri zihinde kökleştiren, tâa kalbe kadar nüfuz ettiren, insanın hüviyet-i mâneviyyesinde uyuyan fikirleri uyandıran ve hisleri galeyana getiren [çoşturan] bir vasıttadır.

Bu vasıttan ise çocuklara vatanî ve ahlâkî duyguların kazandırılmasında ahlâkî ve vatanperverâne şiirleri ve şarkıları kullanmak suretiyle istifade edilebilir (Sâtı, 1325/1910a, s. 6). İfade ettiği bu yaklaşımını örneklendiren Sâtı Bey (1325/1910a, s. 8) ilk olarak Tevfik Fikret²⁹ tarafından yazılan ve Müzik Öğretmeni Kazım Bey tarafından bestelenen *Hep Kardeşiz* adlı kardeşlik ve eşitlik temalarını işleyen şu manzum parçayı vermektedir:

Hep Kardeşiz

Ne paşayız biz ne beyiz;
İlim âşığı talebeyiz;
Ayrı gayrı ne bilmeyiz

Farkımız yok biriz, eşiz;
Hep mektepli hep kardeşiz

²⁹ Tevfik Fikret bir süre Dârümuallimîn Edebiyat-ı Osmaniye muallimi olarak tayin edilmiş, ancak bu görev fazla uzun sürmemiştir. Hem bu görevi hem de Satı Bey’le olan arkadaşlıkları (Ayvazoğlu, 2019) dolayısıyla Satı Bey yazılarında, Tevfik Fikret’in şiirlerine sıkça rastlamak mümkündür.

Beşiğimiz bu topraktır
Bayrağımız bir bayraktır
Ayrılık bizden ıraktır

Farkımız yok biriz, eşiz
Hep Osmanlı hep kardeşiz

Yaratmış bizi Yaradan
Bir anadan bir babadan
Aynı toprak aynı vatan

Farkımız yok biriz, eşiz
Hep insanız hep kardeşiz

Bestesiyle birlikte verilen bu örnekten sonra Sâtı Bey (1325/1910a, s. 8) şarkının çocuklar üzerinde bırakacağı etkiler üzerinde durarak, “her gün ‘Farkımız yok, biriz eşiz; hep Osmanlı, hep kardeşiz’ nağmelerini tekrar ede ede büyüyen evlâd-ı vatanın kalplerinde müsâvat ve uhuvvet hisleri ne kadar metin bir surette temerküz [toplanma] ve tesebbüt [kararlılık gösterme] ede[ceğini]” vurgulamaktadır. Örneklerine devam eden Sâtı Bey (1325/1910a, s. 10), yine Tefik Fikret tarafından yazılan bu defa da yardımseverlik ve merhamet temalarını işleyen *Aydın Zelzele-zedegâni* adlı şiire yer vermektedir:

Aydın Zelzele-zedegâni³⁰

(...)

Şu inleyen acı ses, dinleyin o bir ninni
Kadın bu sesle, bu muhrik surûd-i mihnetle
Avutmak istiyor âgûş-ı mihnetinde yatan
Yetim-i zârını, bîçâre hasta, aç, üryan,
Bu aç ve hasta çocuktan arar şifâ-yı hayat
Acıklı sahne-i mâtem ki lerziş-i sademât
Cibali titretiyor karşısında dehşetle...

(...)

Revâ değilse de vâki: bugün bütün Aydın
Değil harabe cehennem kesildi zelzeleden.
Çoluk çocuk, kadın erkek açıkta bir şeysiz
Sefil ayazların altında işte kıvranıyor;

Çoluk çocuk, kadın erkek cayır cayır yanıyor
İşitmiyor musunuz? Bir sadâ-yı hevl ü ümid
“Aman, aman...” diye aks eyliyor amik ü medid.

Bu ses, bu onların âvâzi işte, dinleyiniz
Bu sete bir koca halkın enîn-i sûzişi var
Bu ses diyor ki: “saadet şefik-i zilletir!”
Bu ses diyor ki: “verin vermemek cinayettir!”
Verin saadetinizden, verin zavallılara;
İ’ânenizle kapansın vâhim olan bu yara;
Verin ki ağlamasın anneler, oğlucuklar.

Bu örneği verdikten sonra Sâtı Bey (1325/1910a, s. 10-11), “verin vermemek cinayettir” nidâsının artık şairin çağrısı olmaktan çıkacağını ifade ederek bir “sedâ-yı vicdânî ve nidâ-yı derûnî” haline gelerek insanda cömertlik, lütufkârlık ve merhamet gibi duyguları harekete geçireceğini belirtmektedir. Dolayısıyla buradan anlaşılacağı üzere II. Meşrutiyet nesli vatandaşlarına kazandırılması gereken değerler arasında merhamet ve yardımseverlik değerleri de bulunmaktadır. Sâtı Bey’in verdiği diğer bir örnekte yine Tefik Fikret tarafından yazılan ve Kazım Bey tarafından bestelenen *Küçük Asker* şarkısıdır. Bu şarkıda ise “Küçük asker küçük asker” şeklinde başlayan nakarat kısımları sırasıyla “Vatan

³⁰ Demiryürek (2003) tarafından yazılan *Tefik Fikret’in Bilinmeyen Bir Şiiri* adlı çalışmada yazar, söz konusu şiirin, Aydın Vilayetinde 1895 ve 1889’da yaşanan iki büyük depremden biri üzerine yazılmış olabileceği üzerinde durmaktadır. Ayrıca şiirin Tefik Fikret’in şiirlerinin toplandığı belli başlı çalışmalarda yer almadığını ifade etmektedir. Şiirin tamamına ulaşmak için zikredilen çalışmaya bakılabilir.

senden hizmet ister / Vatan senden şefkat ister / Vatan senden kuvvet ister / Vatan senden gayret ister / Hak da senden kuvvet ister” ifadeleriyle devam etmektedir (Sâtı, 1325/1910a, s. 11) ve söz konusu şarkının/şiiirin dörtlükleri ise şöyledir:

Küçük Asker

Küçük asker silah elde
Kahramanca ilerliyor
Karşısında bütün belde
Kahramanım yaşa diyor:

Vatan için çeker emek
Herkes; bur borcu herkesin,
Vatan demek ninen demek
Sen nineni sevmez misin

Vatan senden hayat umar
Sen yaşarsan o canlanır

Vatan için ölmek de var
Fakat borcun yaşamaktır

Mini mini omuzların
Taşıyacak yarın tüfek
Tüfek değil vatan yarın
O omuza yüklenecek

Küçük asker dinle bunu
Sakın boşa silah atma;
Kılıcını kurşununu
Haksızlığa karşı sakla

Okunduğunda da anlaşılacağı üzere gayet açık cümlelerle çocuklar için anlaşılabilir surette yazılan bu şarkı, Sâtı Bey’e göre onların kalplerinde ve zihinlerinde heyecanlar meydana getirerek vatanperverlik duygusu kazandıracaktır (1325/1910a, s. 12). Şarkıda militarist bir eğilimle verilen vatanseverliğin kapsamı vatan için yaşamayı ve ölmeyi salık verirken gelecekte vatan için yapılacak fedakarlıklar ve hizmetlerde sıralanmaktadır. Sâtı Bey’in izah ettiği ve örneklendirdiği bu konuya mukayeseli bir tarzda yaklaşılsa, “Öğrenciler okula, sınıflara girip çıkarken II. Abdülhamid Dönemi’nde olduğu gibi “Padişahım Çok Yaşa!” diye bağırarak birlikte ilahilerle, vatan-millet manzumeleri, şarkıları ve marşları söylemektedirler.”³¹ (Alkan, 2017, s. 394). Sâtı Bey ayrıca şairlerden ve musikişinaslardan çocuklar için şiirler ve şarkılar yazmalarını istemektedir (Sâtı, 1325/1910a, s. 17).

Sâtı Bey, yazının devamına not olarak eklediği bölümde, gözlemlerinden hareketle tatbikat mektebinde şiir ve şarkıların yedi sekiz yaşındaki çocuklar üzerindeki etkilerine örnekler vermektedir (1325/1910a, s. 18):

³¹ Buraya taşıdığımız mukayeseli örnek yine Mehmet Ö. Alkan tarafından başka bir çalışmada daha geniş bir zeminde sunulmaktadır: “II. Abdülhamid döneminde dinsel yükümlülükleri yerine getirmeye zorlanan öğrenciler, II. Meşrutiyet Dönemi’nde militer milliyetçiliğin yükümlülüklerini yerine getirmeye zorlanacaklardır. II. Abdülhamid Dönemi’nde “Padişahım Çok Yaşa!” diye bağırarak öğrenciler, II. Meşrutiyet Dönemi’nde ilahilerle birlikte, vatan ve millet şarkıları söylemeye başlayacaklardır. II. Abdülhamid Dönemi’nde dernekleşme yasakken, II. Meşrutiyet Dönemi’nde siyasal iktidarın denetiminde Güç, Genç ve İzcilik derneklerine üye olmak zorunda kalacaklardır. II. Abdülhamid Dönemi’nde askeri öğrencilere bile talimler silahsız veya kurşunsuz yaptırılırken, II. Meşrutiyet’te askeri okullar dışında devlet okullarında okuyan öğrenciler bile askerlik dersi görecektir, poligonlarda silahlı talim ve atış yapacaklardır. Tatiller arasında ilk kez bir “milli” tatil/bayram girmiş; Meşrutiyet’in ilanı “On Temmuz id-i milli”si olarak kutlanmaya başlamıştır.” (Alkan, 2004, s. 205).

Ağustos Böceğiyle Karınca efsanesinin öğretilmeğe başlandığı sırada idi, bir çocuk portakal soyarken 'Ben hodkam değilim!', 'Hep kardeşiz!' diyerek arkadaşlarına kemal-i savfet ve beşâşetle dilimler dağıtmış idi. (...) Mükâlemat-ı ahlâkiyye [ahlaki konuşmalar] esnasında pek sık sık 'Farkımız yok, biriz eşiz', 'Vatan bizden hizmet ister' yolunda cevaplar alınıyor. (...) Bir çocuğun soba yanında ısınan arkadaşına 'böyle üşürsen sonra nasıl asker olursun?' demesi, diğer bir çocuğun merdivenden inerken intizamı bozan arkadaşına 'Osmanlı askeri böyle yapar mı?' sorusunu itiraz etmesi... gibi haller pek sık görülüyor.

Sâtı Bey bu yazısında ifade ettiği görüşlerini TM'nin 13. sayısında Tefik Fikret'in Haluk'un Defteri adlı şiir kitabı hakkındaki yazısında daha da açmaktadır. Sâtı Bey (1327/1911d) yazısında Haluk'un Defteri'ni eğitim ve öğretim açısından incelemekte ve eğitim-öğretiminde ne tür şiirlerin kullanılmasına ilişkin şu açıklamalara yer vermektedir:

Fransa'da Fontenay uroz [Fontenay-aux-Roses] Dârümuallimat-ı âliyesini teşkil ve on altı sene idare etmiş olan Peko [Félix Pécaut] –kalb ve vicdan-ı şebabı teşhir ve tenvirdeki [gençliğin vicdanını etkileyen ve aydınlatan] muvaffakiyetleri ile şöhret almış olan bu büyük mürebbi– şiir ve terbiye hakkında yazdığı bir bendinde 'şiiri mekteb ve ailenin kucağına davet ettiğimiz vakit, sadece müsikîden ibaret olan şiirleri değil, fikrî hâvi bulunan şiirleri kastediyoruz. (...) Bizi uykuya değil, harekete sevk eden, ve'l-hâsıl genç milletimize marazî [hastalıklı] hülyalar değil, sıhhatler ve afiyetler veren şiirleri kastediyoruz' demişti. Fransa'da Fransa'nın ihtiyâcatı hakkında söylenmiş olan bu sözler, bizde de bizim ihtiyâcatımız hakkında da aynen tekrar edilebilir: Bizde tahayyül ve tevekkül, kana'at ve atâlet bir tabiat-ı saniye mesabesinde olduğu için, hissiyatı âhenk-dâr ninnilerle sallıyacak şiirlere değil, tenbih ve tahriş edecek, mahmuzlayacak şiirlere ihtiyaç vardır. Etfal ve şebabımız, uyutucu ve uyuşturucu hülyalar kurduracak, hodkâmâne [bencilce] zevkler ve neş'eler aratacak, kalbe bed-binlik [kötümserlik], tab'a [karakter/mizaç] kesel [tembellik] verecek şiirlere değil, meyl-i te'âli ve fa'âliyeti uyandıracak, fa'âlâne ve müsbet zevkler ve neş'eler aratacak, kalbi ulvî emeller ve kavî [güçlü] ümitlerle dolduracak, tab'ı, şedid [güçlü] azimlerle teşhiz edecek... Ve'l-hâsıl nikbini [iyimserlik] ve metanet verecek şiirlere muhtaçtır (s. 2-3).

Sâtı Bey bu açıklamalardan sonra Haluk'un Defteri'ndeki şiirleri incelemekte ve eğitimde ne surette kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Duygulara hitap eden edebiyat ve sanat eserleri insanların üzerinde derin tesirler bırakabilmektedir. Özellikle söz konusu çocuklarsa onlara bir dizi değer ve inançları öğretmenin/benimsetmenin yolları arasında edebi metinlere başvurulması bugün de geçerli olan pedagojik bir kaidedir. Yaşadığı dönemde yenilikçi bir bakış açısına sahip olduğunu bildiğimiz Sâtı Bey bu kaideleri daha erken bir târihte tanıtmaktadır.

4. 4. Vatandaşlık Eğitimi ve Mâlûmat-ı Medeniye: Siyasal ve Kamusal Katılım

II. Meşrutiyet vatandaşlığının çıkış noktasını Mâlûmat-ı Medeniye dersi oluşturmaktadır. Söz konusu ders özellikle siyasal ve kamusal katılımın öğrencilere aktarılması ve pekiştirilmesi noktasında pratik ve işlevsel bir araç olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde Alkan'ın (2004) da ifade ettiğine göre "II. Meşrutiyet Dönemi eğitimi az çok

laik/ulusal değerleri içeren katılımcı bir siyasal kültürün aktarılması eğilimini göstermektedir.” (s. 198). Söz konusu siyasal ve kamusal katılımın esaslarını Sâtı Bey’in (1327/1912b) Mâlûmat-ı Medeniye dersine ilişkin getirdiği yorumlarda görmek mümkündür:

Ma’lûmat-ı Medeniye derslerinin mevzû’u hukuk ve vezâ’if-i medeniyyedir: Bir cemî’yet-i medeniyyenin ne gibi umûr-ı müşterekesi [ortak işler], ne gibi ihtiyacı-ı umûmiyyesi [kamu ihtiyaçları] vardır? İhtiyacı-ı müşterekenin [ortak ihtiyaçlar] def’i [giderme] için ne gibi he’yetler teşkil edilmiştir? Bu he’yetlerin vazîfeleri ve salâhiyetleri [yetki] nedir? Herkes hükümetten ne istemeğe salâhiyet-dâr ve hükümete karşı ne yapmağa mecburdur? Ma’lûmat-ı Medeniye derslerinde tetkik ve tefhim olunacak [incelenecek ve anlatılacak] meselelerin esasları işte bunlardır (s. 231).

Sâtı Bey’in ifadelerinden hareketle diyebiliriz ki söz konusu dersin konusu medeni hak ve sorumluluklardır. Ayrıca bir toplumun ne gibi ortak işlerinin ve umumi ihtiyaçlarının olduğu, bunların giderilmesi için kurulan heyetlerin ne gibi sorumluluklarının ve yetkilerinin olduğu, insanların hükümetten neler isteyip ona karşı ne tür sorumluluklarının olduğu aktarılmaktadır. Benzer şekilde Muallim Cevdet (1330/1914b, s. 291) de TM’nin 26. sayısında yazdığı *Ahlâk ve Ma’lûmat-ı Medeniye Derslerinin Usûl-i Tedrisi* başlıklı yazısında, Mâlûmat-ı Medeniye ile ahlâk dersleri arasındaki farkın çok az olduğunu, Mâlûmat-ı Medeniye dersinin “devletin bizden istemekte haklı olduğu vazifelerle bizim ondan istemeğe hakkımız olan vazifeleri gösteren” resmi vazifeler olduğunu; ahlâkın ise sağlığımıza, kesemize, komşumuza, dostumuza ve tüm insanlığa karşı olan gayr-ı resmi vazifeleri gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca Mâlûmat-ı Medeniye doğrultusunda ahlâk dersleri, dünyevi bir yoruma dayandırılarak medeni vazifeler ve medeni haklar konularıyla birleştirilmektedir. Mâlûmat-ı Medeniye dersi, ahlâk derslerini tamamlayıcı nitelikte olmakla beraber ahlâk derslerine dahil olan “vezâ’if-i medeniyye” konuları daha ayrıntılı incelenir ve buna bir de “hukuk-ı medeniyye” konusu eklenerek herkese medeni haklarını ve vazifelerini tanıtip sevdirmesi amaçlanır (Sâtı, 1327/1912b, s. 231). Böylece Mâlûmat-ı Medeniye dersine medeni hak ve sorumlulukları tanıtmının ve öğretmenin yanında bu hak ve sorumlulukları sevdirmeye görevi de yüklenmektedir. Bu suretle Mâlûmat-ı Medeniye dersinin kapsamını açıklayan Sâtı Bey (1327/1912b, s. 231) ayrıca söz konusu dersin önemi üzerinde durarak şu ifadelerle yer vermektedir: “Bu sebeple bu dersler, bi’l-hâssa bizim gibi idaresinde henüz bir inkılâb yapmış olan ve bu inkılâb-ı idâriyye, ictimâ’î kökler saldırmak, ictimâ’î meyveler verdirmek için uğraşmağa mecbur olan milletlerde tahsil-i ibtidâiyyenin en ehemmiyetli şubelerinden biri demektir.”

Mecmûanın sekizinci sayısında *Rüştiyeler İçin İlimi Kırâatler*³² bölümünde aynı başlıkla sunulan *Haklarımız ve Vazîfelerimiz* (1326/1910) adlı okuma parçasında hak ve sorumluluk arasında nasıl bir ilişkinin olduğu daha berrak hale getirilmektedir. Okuma parçasında vazîfe ve hak kavramlarının ayrı düşünülmemeyeceğinin (gayr-i mufârik) altı çizilerek, kavramlar arası ilişki örneklerle açıklanmaktadır (1326/1910, s. 55):

...ben hürüm, fakat herkes de benim gibi hürdür; nasıl başkalarının bana taarruz etmemesi benim için bir hak ise, benim onlara taarruz etmemeliğim de onlar için bir haktır; başkalarının benim hakkıma ri'âyet etmeleri için, ben de onların hakkına ri'âyet etmeliyim; nasıl hür yaşamak, kimsenin taarruzuna uğramamak 'hakkım' ise başkalarının hür yaşamalarına mâni olmamak, onlara taarruz etmemek de 'vazîfem'dir. Ve hep böyledir; her hakka mukabil [karşılık] bir vazîfe vardır, her hak, mukabilindeki vazîfe ile kâ'imdir [varlığını sürdürmek]: Müsâvat hakkımdır; fakat müsâvata ri'âyet etmek, başkalarından fazla bir hak aramamak da vazîfemizdir. Adalet hakkımızdır; fakat adaletle mümânaat [karşı çıkmak/engel olmak] etmemek, hükm-i adaletle razı olmak, hükümetin hidemat-ı adliyesine [adaletle ilgili hizmetler] muâvenet [yardım] etmek, bildiğimizi hükümete haber vermek, doğru şehâdet etmek... vazîfemizdir. Hükümetten inzibat [düzen] ve âsâyîşin teminini, vatanımızın te'âlî ve terakkisi [yükselmesi ve ilerlemesi] esbabının [vasıtalar] istikmalini [tamamlama] talep etmek hakkımızdır; fakat âsâyîşi ihlâl etmemek, vergilerimizi vermek, hizmet-i askeriyyemizi ifâ etmek... vazîfemizdir.

Kazanılan her hakkın beraberinde bir de sorumluluk doğurduğunun altını çizen okuma parçası, kısa bir metin olsa da içerik olarak güçlü ve vermek istediği mesajı doğrudan aktarmaktadır. Bunun yanında metnin rüştiyeler için hazırlandığını hatırlayacak olursak aralara serpiştirilen anlamı ve imlası zor kelimelerin de öğretilmesine dönük tali bir amaçtan da söz edilebilir. Okuma parçasının devam eden satırlarında, vazîfelerin özellikle önemine değinilerek, vazifeleri yerine getirmeyi hak elde etmenin bir şartı olarak sunmakta ve sofistike bir üslupla anlatılan haklar ve vazifeler "sorumluluk olmadan hak olmaz" (Mouffe, 2010, s. 70) düsturuyla son bulmaktadır (1326/1910, s. 55):

Vazîfelerimizi de haklarımız kadar takdis [kutsama] etmeli; nasıl haklarımızın fedâkârâne bir surette muhâfazasına ahdediyorsak, vazîfelerimizin de hamiyetkârâne bir surette ifâsına azmetmeliyiz. Ve iyice bilmeliyiz ki vazîfelerimizi ifâ etmedikçe, haklarımıza kabil değil tamamen nâ'îl olamayız...

Haklara karşı sorumluluklardan yana tavır alan pasajdaki anlayış Ziya Gökalp'te biraz daha katılaşılarak "Sakın hakkım var deme, hak yok, vazife vardır!" halini alacak ve

³² Bu başlık altında *Haklarımız ve Vazifelerimiz* adıyla verilen okuma parçasının yanında *Hayat Bir Muharebedir* ve *Hayvanatta İctimâ'* ve *Te'âvün* başlıklı okuma parçaları da mevcuttur. Tüm okuma parçaları verildikten sonra diğer kırâat bölümüne geçmeden *-Envar-i Ulûmden-* notuyla Sâtî Bey'in ismi yer almaktadır. Dolayısıyla üç başlıktan oluşan bu kırâat grubunu, Sâtî Bey'in hazırladığı/derlediği anlaşılmaktadır. (Bkz. *Rüştiyeler için ilmi kırâatler: Haklarımız ve vazîfelerimiz*, 1326/1910, s. 55-58).

“Gözlerimi kaparım, Vazifemi yaparım”a dönüşecektir (Gökalp, 1918, s. 34-36). Hak ve sorumluluklar vatandaşlık eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Öyle ki II. Meşrutiyet Mâlûmat-ı Medeniye literatüründe yer alan bu konu çağdaş vatandaşlık programlarından 2018 İHYDÖ programının “Hak, Özgürlük ve Sorumluluk” ünitesinin birinci kazanımda “Y.4.2.1. [Öğrenci] Hak, özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi fark eder.” şeklinde kendine yer bulmaktadır (MEB, 2018a, s. 12).

Diğer yandan vatandaşlığa pedagojik bir yaklaşım sunan Sâtı Bey birkaç nokta üzerinde durmaktadır. Örneğin çağdaş bir pedagoji ilkesi olan somuttan soyuta ilkesi³³ göze çarpmaktadır. Sâtı Bey (1327/1912b, s. 231), Mâlûmat-ı Medeniye derslerinin en önemli konuları olan “hükümet, kânun, hak... hakimiyet-i milliyye, hakk-ı hürriyet, hakk-ı müsâvat”ın soyut fikirler (fikir-i mücerret) olduğunu ifade ederek bu fikirleri yine soyut manalı kelimelerle açıklamanın doğru olmadığını belirtmektedir. Dolayısıyla bu mücerret kavramları insan-insan, hükümet-hükümet ve insan-hükümet münasebetleri doğrultusunda somut (muşahhas) hale getirerek anlatmak gerekmektedir (Sâtı, 1327/1912b, s. 231). Bu ilkeyi örneklendiren Sâtı Bey, hükümetin hizmetlerinin şehirlerde ve köylerde farklı olduğunu belirterek, köy ve şehirdeki okullarda da farklı yaklaşım benimsenmesi gerektiğine işaret etmektedir (1327/1912b, s. 232). Şehirde çocuklar hemen her gün sokaklarda polis ve jandarmalarla karşılaşır, kaldırımların tamir edildiğine ve her akşam sokak fenerlerinin yakıldığına şahitlik ederler ayrıca devlet hizmetinde kullanılan kamu binalarını görürler (Sâtı, 1327/1912b, s. 232). Dolayısıyla çocukların gözleri önündeki bu hizmetler “hükümet” kavramının anlatılmasında önemli bir temel teşkil eder (Sâtı, 1327/1912b):

...çocukların enzar-ı dikkatinin [ilgilerinin] bu hâdisat [hadiseler] ve müşâhedat [müşahedeler] üzerine celb edildikten sonra ‘Fener kimin için yanıyor? Kaldırım kimin için tamir olunuyor? Karakollar, kışlalar kimindir? Polisler, jandarmalar olmasa başımıza neler gelir?’ ... yolunda sualler sorarak hükümetin lüzumu ve hizmetlerini hiss ve takdir ettirmek pek kolaydır. Onun için şehir mekteplerinde, ma’lûmat-ı medeniyye dersini ‘âyani [açık] bir temel üzerine binâ’ etmekte hiç müşkülât yoktur (s. 232).

Ancak köy okullarında durum farklıdır. Köyde belediye ve hükümet hizmetleri, hükümet binaları, polis ve jandarma olmadığı için çocuklar bunlardan habersizdir (Sâtı, 1327/1912b, s. 233). Bu yüzden köy okullarında somutlaştırma, köylülerin imece olarak yaptığı köyün ortak işlerinden ve tarlalarını korumak için seçtikleri köy bekçilerinden hareketle yapılır: “Menfa’ati bütün köylülere şamil [kapsayan] olan bu iş, umumun mesâ’î-i müşterekesiyle [ortak çalışmasıyla] vücuda gelir. Köylerdeki bu i’tiyatlar, medeni he’yetler efradının [fertler/kişiler] teşrik-i mesaiye olan mecburiyetlerini anlatmağa güzel bir vasıta

³³ Sümeyye Demirtaş tarafından Tadrîsat Mecmûası ekseninde hazırlanan II. Meşrutiyet Dönemi öğretim ilke, yöntem ve teknikleriyle ilgili çalışma için (bkz. Demirtaş, 2016).

teşkil eder.” (Sâti, 1327/1912b, s. 233). Üstel'in (2014, s. 47) de üzerinde durduğu bu somutlaştırma ona göre mekân temelli olarak kurgulanmaktadır.

Diğer yandan vatandaşlık eğitiminde önemli bir yer tutan hususlardan birisi de meşrutiyet rejiminin değerlerinin geleceğin vatandaşlarına kazandırılmasıdır. Değerler, toplumsal ve siyasi yapının sürdürülmesi için oluşturulan ideallerin toplamı olmakla beraber toplumsal denetim içinde işlev görürler ve eğitim kurumları aracılığıyla aktarılırlar (İnal, 2004, s. 56-57). Aktarılan değerlerin belirlenmesinde siyasi örgütlenmenin etkili bir rolü vardır. Hürriyetin ilanıyla sosyal ve siyasi hayatta tedavüle giren ilkelerin aynı zamanda eğitimcilerin gündemine gelmesi ve müfredat programlarına girmesi bu hususun bir neticesidir. Bu bağlamda müfredat programlarında zikredilen ve mecmûada yazıları bulunan eğitimcilerin üzerinde durduğu değerler Tablo 6'da gösterilmiş ve mukayese imkânı sunmak için çağdaş vatandaşlık programlarındaki değerlere de yer verilmiştir.³⁴

Tablo 6. II. Meşrutiyet Dönemi'nde Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Üzerinde Durulan ve Çağdaş Vatandaşlık Programlarındaki Değerler

1908-1918 Müfredat Programlarında Mâlûmat-ı Medeniye ve Ahlakiye Dersine İlişkin Değerler	2018 İHYDÖ Programı Değerleri	2018 SBÖ Programı Değerleri
Adalet	Adalet	Adalet
Aileye karşı vazifeler / Ailenin Nimetleri	Aile birliğine önem verme	Aile birliğine Önem Verme
İstiklal	-	Bağımsızlık
İntikam	-	Barış
İlimlik / İlim / İlmin takdir ve kıymeti	-	Bilimsellik
Sâ'î ve Gayret	-	Çalışkanlık
Uhuvvat	Dostluk	Dostluk
Hassasiyet (insanların, hayvanların ve bitkilerin hakkına riayet etme ve gözetme)	Duyarlılık	Duyarlılık
Doğruluk / Haysiyeti Koruma	Dürüstlük	Dürüstlük
Sanat ve sanat erbabına hürmet	-	Estetik
Müsavat	Eşitlik	Eşitlik
Hürriyet	Özgürlük	Özgürlük
İtaat/Hürmet	Saygı	Saygı
Sevgi /Şefkat / Muhabbet	Sevgi	Sevgi
Vazife	Sorumluluk	Sorumluluk

³⁴ Söz konusu değerlerin tümü okumakta olduğunuz bu başlık altında değinilmeyecektir, temas ettikleri konular gereği diğer başlıklarda da tartışılmıştır.

Tablo 6'nın devamı

1908-1918 Müfredat Programlarında Mâlûmat-ı Medeniye ve Ahlakiye Dersine İlişkin Değerler	2018 İHYDÖ Programı Değerleri	2018 SBÖ Programı Değerleri
Adalet	Adalet	Adalet
Tasarruf	-	Tasarruf
Vatanperverlik	Vatanseverlik	Vatanseverlik
Te'âvün / Muavenet	Yardımseverlik	Yardımseverlik
Sabır	Sabır	Sabır
Fedakârlık	-	-
Özgüven (i'timad-ı nefis)	-	-
Soğukkanlılık (i'tidâl-ı dem)	-	-
Şecâat / Cesaret	-	-
İntizamperverlik	-	-

Kaynak: (MUN, 1329b; MUN, 1327; MUN, 1331c; MEB, 2018a; MEB, 2018b).

Tablo 6 incelendiğinde farklı dönemlerde hazırlanan programlardaki değerlerin birbiriyle büyük oranda uyduğu gözlemlenmektedir. 2018 İHYDÖ ve 2018 SBÖ programlarındaki değerlerle Mâlûmat-ı Medeniye dersi kapsamında vurgulanan değerlerin bazıları aynı isimle bazıları da farklı isimlerle karşılık bulmakta hatta Mâlûmat-ı Medeniye dersinin değerler manzumesi çağdaş programlara göre biraz daha geniş perspektifte sunulmaktadır. Aralarında zıt bir ilişki olan tek değer 2018 SBÖ programındaki *barış* değeriyle Mâlûmat-ı Medeniye dersinde vurgulanan *intikam*dır. İleride de bahsedeceğimiz üzere sıcak savaş ortamında militarizmin de etkisiyle intikam ve öç alma duygularının canlı tutulması söz konusudur. Özellikle Balkan Savaşları'ndan sonra alınan yenilgilerin ve kayıpların intikamını gelecekte almaları için çocukların güdüldüğü anlaşılmaktadır. İntikamın müfredat programlarına ve eğitimcilerin gündemine düşmesi de ilginç bir detay olarak yorumlanabilir.

Değerler tablosuna bakıldığında dikkat çeken ilk değerler şüphesiz hürriyet, müsâvat, uhuvvet ve adalet olacaktır. Gerçekten de Meşrutiyet'in parolası hükmünde olan bu kavramlar esasen 1789 Fransız İhtilaliyle ortaya çıkan Fransızca Liberté, Egalité ve Fraternité sözcüklerinden başkası değildir ve II. Meşrutiyet Döneminde sıklıkla Adalet eklenerek kullanılmıştır (Georgeon, 2014, s. 102). Söz konusu devrimci kavramlar³⁵ Kânun-i Esâsî'nin yeniden yürürlüğe girmesinin hemen ardından kamusal alanda afişlerde

³⁵ Kanun-i Esâsî'nin ilanından sonra, "Yaşasın Kanun-i Esâsî", "Yaşasın Meşrutiyet", "Padişahım Çok Yaşa", "Vive Liberté, Egalité, Fraternité", "Yaşasın Hürriyet, Müsavat, Uhuvvet, Adalet" gibi ifadelerle kartpostallarda, broşürlerde ve flamalarda rastlamak mümkündür. Ayrıntılı bilgi için (bkz. Kutlu, 2004).

kartpostallarda ve broşürlerde kendine büyük oranda yer bularak gösterilerde, kutlamalarda ve törenlerde topluma yeniden ve yeniden hatırlatılan kavramlardır (Georgeon, 2014, s. 102). İleride görüleceği üzere özellikle hürriyet, müsâvat, uhuvvet ve adalet değerleriyle alakalı ders örneklerinin, okuma parçalarının, şiirlerin yazılması söz konusu değerlerin eğitim-öğretim süreçlerine de yansımaya bir örnek olarak verilebilir. Çağdaş öğretim programlarında kök değer (adalet, saygı, sevgi sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik, sabır) olarak yer verilen bazı değerler bulunmaktadır. II. Meşrutiyet'in kök değerleri ise hürriyet, müsâvat, uhuvvet ve adalet olarak yorumlanabilir.

Zikrettiğimiz bu değerler müstakil bir makalede yer almasa da birçok makalede doğrudan veya dolaylı suretlerde değinilmekte ve ders numunelerinde işlenmektedir. Fazıl Ahmed [Aykaç], Fransız yazar Félix Pécaut'nun *Terbiye-i Ahâli ve Hayat-ı Milliyye* adlı eserinden yaptığı tercümeyle kaleme aldığı *Mekteb-i İbtidâ'i ve Terbiye-i Siyâsiyye* başlıklı makalesinde hürriyet ve adalet kavramları üzerinde özellikle durmaktadır. Hürriyetin Mâlûmat-ı medeniye ve terbiye-i siyâsiyede önemli bir yerinin olduğunu belirterek, hürriyetin sadece kişiler nezdinde değil tüm toplum nezdinde yaygınlaşması gerektiğini şöyle vurgulamaktadır (Ahmed, 1327/1911, s. 191-192):

Mesela içinde fikr-i hürriyet bulunmayan bir terbiye-i siyâsiyenin ne kıymeti vardır? Bu sözümle hiss-i hürriyetin yalnız kıymet-i nef'iyyesini [fayda] değil, kıymet-i ahlâkiyyesini de kastediyorum. Ve demek istiyorum ki bu hiss-in haysiyet ve şeref-zâfî olduğu kadar bir milletin şeref ve haysiyeti için de elzem ve zaruri bulunduğu kalpler kanaat etmeli. O kadar ki bir milletin gerek kendi nazarında ve gerek cihanın nazar-ı takdiri önünde sukût etmeksizin –velev zaaf ve şûriş [karışıklık] ve adem-i intizam [düzensizlik] neticesi olarak– o hisden bir dakika bile ayrılması imkânsız olduğuna dair herkeste bir itminan-ı kavî [güçlü itimat] bulunmalı. Hatta milletin o suretle hareketinde bir fâ'ide-i mevkîte [önceden belirlenmiş fayda] bile mevcut olsa! (...) Bütün damarlarında fikr-i hürriyet cevelan [dolaşma] etmediği halde hürriyet-perverâne teşkilata iddia-yı temellük eden [sahip olduğunu iddia eden] bir milletin haline de acımak icab eder, çünkü o bi'z-zarûre [ister istemez] mahkûm-i esarettir.

Bununla beraber mezkûr kavramlar ders örneklerinde/numunelerinde de işlenmektedir. Örnekleme gerekirse Muallim Şahabettin Süleyman (1330/1914b) tarafından 26. sayıda kaleme alınan *Hürriyet-i Efkâr* başlıklı ders örneğinde hürriyet ve özellikle düşünce hürriyeti ayrıntılı olarak sunulmaktadır. Ancak bu sunum, târihî vakalara ve şahıslara dayanarak meşrutiyet düşüncesi etrafında yeni bir mit yaratmayı hedeflemektedir. Millî bir kimlik oluşturmak adına resmi târih yazıcılığından faydalanılarak dolaşıma giren mitler, ortak hafızanın yeniden üretimini sağlar ve yönetici seçkinlere ait iddialar ve amaçlar mitlerle temellendirilir ve desteklenir (Aydın, 2015, s. 227-228). Mitler geçmişin ışığında şimdi ve geleceği aydınlatır ve "Var olanı, târihin ışığında anlamlı kılar..." (Assmann, 2015, s. 87). Ders örneğinde de yapılmak istenen durum genel manada bu minvaldedir ve yoğun bir târihî anlatıya başvurulmuş Osmanlı târihinin bazı uğrak

noktalarından hareketle yeni bir anlatı oluşturulmakta ve en nihayetinde gelinen noktanın meşruiyeti sağlanmak istenmektedir.

Muallim Şahabettin (1330/1914b, s. 195) düşünce özgürlüğünün “herkesin düşündüğünü, hissettiğini ve inandığını başkasının hakkına ve namusuna tecavüz etmemek şartıyla söylemesi, yazması ve kitap halinde yayınlaması” anlamına geldiğini ifade ederek ders örneğine başlamaktadır. Devamında ise herkesin tabii hakkı gereği düşüncelerine saygı gösterilmesini isteyeceği belirtilerek öğrencilerin bizzat yakın çevrelerinden, sınıflarından örnek verilmek suretiyle bu husus anlatılmaktadır (Süleyman, 1330/1914b, s. 195):

...sınıfta Müslim ve Hıristiyan hepiniz bir arada oturuyor. Dimağlarınızı inceltmek, genişçe düşünmek, ince duyguların sahibi olmak için çalışıyorsunuz ve sizi muallimleriniz çalıştırıyorlar, fakat Artin Efendinin diniyle arkadaşlarınızdan Naci Efendinin dini başka başkadır. Naci Efendi Ermeni arkadaşının dinini tahkir [hakaret/aşağılama] ederse o zaman hürriyet-i efkâra mâlik değil demektir. Aynıyla Artin Efendi de Naci Efendinin i'tikadına dokunacak olursa fena bir şey yapmış olur. Yavrularım, medeniyet dairesine girebilmek için herkesin düşündüklerine, duyduklarına, inandıklarına tecavüz etmemek, bilakis hürmetle karşılamak hepimizin vazîfesidir.

Pasajda yer verilen örneklerden hareketle çağdaş vatandaşlık programlarıyla da bir karşılaştırma yapmak mümkündür. 2018 İHYDÖ programının “Hak, Özgürlük ve Sorumluluk” ünitesinde yer alan “Y.4.2.4. Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumlarda hissettiklerini ifade eder.” şeklindeki kazanımı ve “Hak ve özgürlükleri ihlal edilen kişilerin duygularına duyarlı olmanın önemine vurgu yapılır. Kişilerin görüş, düşünce ve hislerine duyarlı olunmadığında neden olabilecek sorunlara değinilir.” (MEB, 2018a, s. 12) şeklinde verilen ek açıklamalar hürriyet bahsinde II. Meşrutiyet Dönemi'nin günümüze yansıyan izlerini taşımaktadır. Örnek dairesini biraz daha genişletirsek adı geçen vatandaşlık programının ilgili ünitesindeki altıncı ve yedinci kazanımlar şöyledir: “Y.4.2.6. Hak ve özgürlüklere saygı gösterir. Y.4.2.7. Hak ve özgürlüklerin kullanılmasının birlikte yaşama kültürüne etkisini değerlendirir.” (MEB, 2018a, s. 13). Bu örnekten sonra ders örneği, Osmanlı Devleti'nin başarılı olmasını ve geniş bir coğrafyada hüküm sürmesini düşünce özgürlüğünü sağlamakla elde ettiği üzerinde durmaktadır (Süleyman, 1330/1914b, s. 195):

Osmanlı hükümeti Viyana'ya kadar, İran'ın ortalarına kadar, Afrika'nın tâa bir ucuna kadar, İtalya'ya kadar, Moskova'ya kadar bir zamanlar hüküm süren hükümetimiz, nasıl büyümüş, nasıl yükselmiştir. Bilmiyorsanız ben size söyleyeyim; târihe ait misallerle izah edeyim: Osmanlı Hükümeti, hürriyet-i efkara malik olmakla, başkasının kanaatine hürmet etmekle ilerlemiştir. Birinci padişahımız Osman Gazi hazretleri, bir gün bir Rum ile bir Türk'ü pazarda muhâkeme etmiş, Rum'u haklı görerek hakkını vermiş, kendi cinsinden olan Türk'ü de başkasının hakkına el uzattığı için tekdirde bulunmuştur. Türkler ibtidâlar [başlangıçta] kimsenin hakkına, kimsenin dinine tecavüz etmezlerdi.

Bunun içindir ki Köse Mihaller ve sâir kimseler Rum İmparatorluğu'nu bırakmışlar, Osman Gazi'nin silah arkadaşı olmuşlar, onunla çalışmışlar, bi'l-âhare kendi arzularıyla Müslüman olmuşlardır.

Söz konusu durum Orhan Gazi Dönemi'nde de devam etmiş, herkes cami ve medreselerde fikirlerini açıkça söyleme imkanına sahip olmuştur. Târihî bir anlatıyla süslenen örnekte ilk olarak Osman ve Orhan Gazi dönemleri üzerinde durulduktan sonra Şeyh Bedrettin³⁶ örneği verilmektedir. Musa Çelebi'nin Edirne'yi ele geçirmesiyle kazaskerlik makamına getirilen Şeyh Bedrettin, Sultan Mehmet döneminde Şahabettin Süleyman'ın (1330/1914b, s. 196) ifade ettiğine göre ilmene hürmeten maaş bağlanarak İznik'te yaşamasına müsaade edilir ve şeyh bir müddet sonra etrafına talebe ve dervişler toplayıp hükümdarlık aleyhine; "...hükümdarın tebaası olunmaz ve hükümdarlık yoktur, mallar müşterek, insanlar eşittir." gibi kanaatler taşıyan vaazlar vermeye başlar. Muallim Şahabettin (1330/1914b, s. 196) bu fikirlerin değil beş yüz yıl önce kabul görmesi bugün dahi kolaylıkla kabul edilemeyeceğini fakat, padişahın bunlara ses çıkarmadığını ifade etmektedir. Ders örneğinde, Şeyh Bedrettin'in hükümdarlık aleyhinde yürüttüğü faaliyetlere karşı çıkılmadığını onun fikirlerine ve kanaatlerine saygı duyulduğunu ve en nihayetinde şeyhin çıkardığı isyan sonucu öldürüldüğü belirtilmekte ve Çelebi Mehmet'in düşüncelere saygılı bir padişah olduğu iddia edilmektedir (Süleyman, 1330/1914b, s. 196). Benzer şekilde II. Murad Dönemi'nde Şair Nesimi ve Fatih Sultan Mehmet Dönemi'nde İstanbul kadısı Hızır Bey'in oğlu Sinan'ın da düşüncelerine saygı duyulduğu belirtilmektedir (Süleyman, 1330/1914b, s. 197). Ders örneğinde, olabilecek ideolojik saptırmalar hariçte tutulursa, ilk Osmanlı sultanlarının ne derece hoşgörülü, düşüncelere saygılı ve düşünce özgürlüğüne önem verdikleri üzerinde durulmaktadır.

Düşünce özgürlüğünün bu yükseliş döneminden sonra düşüş dönemi başlayacaktır. Bu düşüş ilk defa II. Bayezid Dönemi'nde Lütfi Efendi'nin idamıyla başlar ve ders örneğine göre Lütfi Efendi hür fikirlerinin kurbanı olmuştur (Süleyman, 1330/1914b, s. 197). Bu düşüşü müteakip hürriyet-i fikriyye memlekette uzaklaşmaya başlamıştır. Bundan sonra IV. Murad Dönemi'nde Kadızadeler ve Vani Efendiler gibi kimseler ortaya çıkmıştır. Düşünce özgürlüğü olmadığı için riyakarlık baş göstermiş, vatani düşünmek bir yana

³⁶ Ancak burada bir parantez açmak gerekir ki o da Şeyh Bedrettin konusunun ideolojik bir saptırma olup olmamasıyla ilgilidir. Zira Ocağ'ın (2013, s. 162-168) belirttiğine göre, 1960'lı yıllarda Şeyh Bedrettin ve onunla ilişkilendirilen "toplumcu, idealist, paylaşımcı, materyalist, feodal düzen karşıtı ihtilalci halk kahramanı" anlayışı neticesi, sol hareketin toplumda yerleşebilmesi için Şeyh Bedrettin'in târihi bir temel oluşturmak maksadıyla ideolojik bir saptırma aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca Atay (1998) da *Çözümlememiş Bir Târih Sorunu: Şeyh Bedreddin* adlı çalışmasında bu konuya temas etmektedir. Söz konusu bu saptırma, II. Meşrutîye Dönemi gibi ideolojik cereyanların ve tartışmaların yoğun olarak yaşandığı bir dönemde de yapılmış olabilir. Dolayısıyla yukarıda konunun bağlamı doğrultusunda ve yine ilerleyen satırlarda konuya taalluk eden örneklerle ilgili verilen malumat, olabilecek bir ideolojik saptırma olasılığı da göz önüne alınarak okunmalıdır.

bırakılarak şahsi menfaatler düşünölmüş ve Osmanlı ordusu sınırlardan çekilmeye başlamıştır (Süleyman, 1330/1914b, s. 198). Bu duruma son vermek için Köprölü Fazıl Paşa, Hüseyin Paşa ve Nevşehirli Damat İbrahim Paşalar ve onlardan sonra III. Selim gayret etmiş ancak başarılı olamamışlardır (Süleyman, 1330/1914b, s. 198). Nihayet Sultan Abdulmecid ve Mustafa Reşit Paşa'nın girişimleriyle halka özgür olduklarına dair bazı haklar verilmiş; ancak Sultan Abdölaziz Dönemi'nin sonlarında düşünce özgürlüğü yine baskı altına alınmış ve "Ziya Paşa, Kemal Beğ, Ali Suavi ve Midhat Paşa" düşünce özgürlüğünü temin etmek için çalışmışlar, ancak başarılı olamamışlardır. Bu başarısızlığın sebebi ise II. Abdöhlamid'dir (Süleyman, 1330/1914b, s. 199):

...bilirsiniz çocuklarım, Sultan Abdöhlamid-i sâni, otuz üç sene bu hürriyet-perverlerin teşebbüsünü 'akim [sonuçsuz] bıraktı. Nihayet On Temmuz'un mes'üd günü geldi. Osmanlılar bidâyet-i saltanatına [saltanatın başlangıcı] müşâbih [benzer] hür bir devir açtı. Lehü'l-hamd bugün bütün Osmanlılar, cinse, mezhebe bakılmaksızın hür ve hürriyet-i fikirlerine mâlikdir. Siz de yavrularım, ilk Osmanlılar gibi olmağa çalışınız. Başkasının hakkına, namusuna tecavüz etmemek şartıyla düşündüğünüzü söyleyiniz, yazınız, tab' ettiriniz. Başkalarının kanaatlerine, düşündüklerine hürmet ediniz, asil, fedakâr ve cemi' yete, vatana fâ'ideli mahlûklar olunuz.

Mömkün olduğu kadar özetleyerek verilmeye çalışılan ders örneği vatandaşlık eğitimi açısından önemli bir yazı gibi görünmektedir. Târihi bilgiye başvurulmak suretiyle Osmanlı Devleti'ni düşünce özgürlüğü bağlamında inceleyen yazar, düşünce özgürlüğü açısından aydınlık, karanlık ve sonra yine aydınlık bir dönem kurgusu oluşturmaktadır. İlk aydınlık dönemi Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemi ile yükseliş döneminin bir kısmına tekabül etmektedir ki, bu dönem padişahları fikir özgürlüğüne son derece saygılıdır. II. Bayezid Dönemi'nden II. Meşrutiyet'e kadar Tanzimat Dönemi hariç tutulursa karanlık bir çağ vardır ki, bu çağ sadece fikir özgürlüğünde düşüşü değil aynı zamanda buna bağlı olarak Osmanlı Devleti'nin siyasi ve askerî açıdan güç kaybettiği bir dönemdir. Son olarak 10 Temmuz'un getirdiği yeniden aydınlık dönemde ise Osmanlıların kuruluş dönemine benzer özgür bir ortama kavuştuğu dönemdir ve II. Meşrutiyet nesli vatandaşlarına bu özgür ortam içinde başkalarının özgürlük alanını kısıtlamadan düşüncelerini yazmak ve yaymak gibi görevler düşmektedir. Aslında anlatıyı birkaç kelime ile özetleyecek olursak vermek istediği mesaj "zaten böyleydi ve böyle oldu" olarak yorumlanabilir ve bir normalleştirmeden söz edilebilir. Târihi vakalara ait bilgilerin egemen ideolojinin süzgecinden geçirilerek tedavüle sokulması hem bilginin toplumsal hafızayla uyuşarak herhangi bir soruna neden olmamasını sağlamak hem de seçilmiş işaretlerle "kolektif hafıza"nın³⁷ beslenmesini temin etmek maksatlarıyla

³⁷ Suavi Aydın kolektif hafızayı târih ve mekân doğrultusunda ele alır: "Kolektif hafıza duygu ve düşüncemizin referanslarını oluşturan, siyasi otorite (devlet) veya kültür tarafından düzene sokulmuş olaylar dizininden, hatırlatma kodlarından, uyarıcı, tetikleyici ve yatıştırıcı imge ve

gerçekleştirilebilir (Aydın, 2015, s. 211). Kolektif hafızanın beslenmesi ise egemen ideolojinin seçtiği sembollerin yeniden yazılarak veya icat edilerek sunulmasına bağlıdır (Aydın, 2015, s. 213). Zira anlatıdaki düşünce özgürlüğünün târihî dayanakları da mevcut târihî vakaların yeniden yazılması ve yorumlanması ile ortaya çıkmıştır.

Tüm bunların yanında ders örneğinde, düşünce özgürlüğünün anlatılmasında târihî bilgiye başvurulması târih ve vatandaşlık eğitiminin daha bu dönemde ne derece birbiriyle ilişkili olduğunu bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Diğer yandan II. Meşrutiyet'te hürriyetperver vatandaşlar yetiştirilmek istendiği kadar eşitlik ve kardeşlik erdemlerine malik vatandaşlar da yetiştirilmek istenmektedir. Bu hususta İhsan (1325/1910a) imzasıyla birinci sayıda yayınlanan *Hep Kardeşiz* başlıklı ders örneğinde, eşitlik ve kardeşlik, Tevfik Fikret'in *Hep Kardeşiz* şiiri ekseninde kurgulanan bir anlatıyla sunulmaktadır. Aslında *Edebiyat ve Mûsikînin Vatandaşlık Eğitiminde Kullanılması* başlığında Sâti Bey'in de değindiği bu şiirle bir ders kurgusu oluşturulması onun düşüncelerini destekler niteliktedir. Derse şiirden bestelenen şarkı okutularak başlanır:

Hep Kardeşiz

Ne paşayız biz ne beyiz;
İlim âşığı talebeyiz;
Ayrı gayrı ne bilmeyiz.

Farkımız yok biriz, eşiz;
Hep mektepli hep kardeşiz

Beşiğimiz bu topraktır
Bayrağımız bir bayraktır
Ayrılık bizden ıraktır

Farkımız yok biriz, eşiz
Hep Osmanlı hep kardeşiz

Yaratmış bizi yaradan
Bir anadan bir babadan
Aynı toprak aynı vatan

Farkımız yok biriz, eşiz
Hep insanız hep kardeşiz

Daha sonra çocukların mekteplerinde ilim tahsilinde oldukları ve aralarında hiçbir farkın olmadığı vurgulanarak iki yıl öncesine kadar durumun böyle olmadığı paşa ve zengin çocuklarının mekteplerde ayrıcalıklı halde bulunduğu ifade edilerek II. Abdülhamid Dönemi'ne bir gönderme yapılmaktadır. Ayrıca devleti oluşturan tüm etnik grupların eşitliği üzerinde durulmaktadır (İhsan, 1325/1910a, s. 15-16):

Muallim: –Siz söyleyiniz (35)³⁸ acaba evvelden böyle miydi? İki sene evvel hatırıma geliyor mu böyle hep bir mi idiniz. Aranızda ayrılık gayrılık yok muydu?

Şâkird: –Hayır efendim böyle değildi.

M: –Ya nasıl idi (30)?

Ş: –Efendim paşaların zenginlerin oğullarını öne geçirirlerdi.

M: –Daha?

Ş: –Onlara çok çok mükafat verirlerdi.

sembollerden oluşur. Bütün bunlar, aynı zamanda “biz(den)” ve “onlar(dan)”, “dost” ve “düşman” ilişkilerini kuran ajanlardır. Kod çözen, hatırlatan ve anlamlandıran bu referanslar toplamı, târih ve mekân üzerinde işler.” (Aydın, 2015, s. 212-213).

³⁸ Öğrenci ve öğretmen diyaloglarındaki bu sayılar öğrenci numaralarını göstermektedir.

M: –Daha? (38)
 Ş: –Efendim fakara çocuklarını arkada oturturlardı.
 M: –Daha?
 Ş: –Hem de dayak atarlardı.
 M: –Peki oğlum siz söyleyiniz (32) şimdi böyle şey oluyor mu?
 Ş: –Hayır efendim olmuyor.
 M: –Şimdi hiç aranızda ayrılık gayrılık var mı oğlum?
 Ş: –Hayır Efendim.
 M: –Şimdi de zenginlerin, paşaların oğullarını öne, fakara çocuklarını arkaya oturtmak var mı?
 Ş: –Hayır Efendim.
 M: –Siz söyleyiniz (24) siz burada ne sırasıyla oturuyorsunuz?
 Ş: –Efendim geçen gün bizi boy sırasıyla oturtmadınız mı? Boyumuzu ölçtünüz; 15, 30, 40 uzun geldiler arkaya oturdular. Ben, bir de 14, 18, 25 kısa geldik biz öne geçtik.

Böylece eşitlik konusu çocukların oturma düzeninden hareketle onların anlayacağı bir şekilde anlatılmaktadır. Devamında ise şarkıdan hareketle vatanın bir vatan ve Osmanlı vatani, bayrağın da bir bayrak ve Osmanlı bayrağı olduğu telkin edilmektedir. Buradan hareketle Osmanlılık vurgusu ile öğrenci ve öğretmen arasında şu diyalog geçmektedir (İhsan, 1325/1910a, s. 17-18):

M: –Osmanlı diye yalnız biz İslamlara, Türklere mi derler oğlum?
 Ş: –Hayır Efendim.
 M: –Daha kimlere derler bakayım?
 Ş: –Arnavutlara.
 M: –Daha?
 Ş: –Çerkezlere.
 M: –Peki oğlum daha kimlere Osmanlı derler? Birer birer sayınız.
 Ş: –Arnavutlara, Çerkezlere, Lazlara, Araplara...
 M: – Peki oğlum, sizin mahallenizde bakkal var mı?
 Ş: –Evet efendim, var.
 M: –Adını biliyor musunuz oğlum? Oradan çikolata aldığınız zaman kendisini ne diye çağırıyorsunuz?
 Ş: –Adını biliyorum efendim! Pedrus.
 M: –Peki, oğlum bu adam Türk müdür?
 Ş: –Hayır efendim Ermeni'dir.
 M: –Fakat, o da Osmanlıdır değil mi? Siz söyleyiniz (47)
 Ş: –Osmanlıdır.
 M: –Sizin mahalledeki bakkal nedir oğlum?
 Ş: –Bizim bakkal Rum'dur.
 M: –Peki, o da Osmanlı değil mi?
 Ş: –Evet efendim.
 M: –Donanma [bayram, şehrâyin] günleri o dükkanına hangi bayrağı asıyor acaba?
 Ş: –Ben gördüm efendim, Osmanlı bayrağı asıyor.
 M: –Demek Rumlar, Ermeniler, Yahudiler, Kürtler, Araplar bütün hepsi nedir oğlum?
 Ş: –Osmanlı.
 M: –O halde siz söyleyiniz (43) Osmanlı diye kime derler.
 Ş: –Bize.
 M: –Bize deyince hatırlınıza kimler geliyor?
 Ş: –Türkler, Kürtler, Rumlar, Ermeniler hepsi.
 M: –Demek Osmanlı toprağında doğup büyüyen herkese kim olursa olsun ne diyeceğiz?
 Ş: – Osmanlı diyeceğiz.

Öğretmen ise öğrencilerin cevaplarını onaylayacak surette: "...madem ki hepimiz bir topraktanız, bu toprakta doğup bu toprakta büyüyoruz; bir bayrağın altında yaşıyoruz, bir düşman bu toprağı almak isterse hepimiz birden onu püskürtüyoruz, hepimize Osmanlı derler." (s. 19) diyerek aynı vatan ve toprakta yaşayanların ortak yönlerini vurgulamaktadır.

Ders örneğinin ilgili kısmında dikkat çeken bir diğer hususta birlikte yaşama kültürüdür. Kamusal alanda Rumlar, Ermeniler, Yahudiler, Kürtler, Araplar ve Türkler Osmanlıdır ve birlikte yaşamaktadır. Mahalle bakkalı olan Rum ve Ermeniler ile onlardan alış-veriş yapan diğer etnik gruplar aynı bayrağın altında birlikte yaşadıkları vurgulanmaktadır. Çağdaş vatandaşlık eğitiminde 2018 İHYDÖ programında "Birlikte Yaşama" ünitesinin beşinci kazanımında yer alan "Y.4.6.5. Birlikte yaşam kültürünün günlük hayattaki yansımalarına örnekler verir." şeklindeki kazanım ders örneğindeki anlayışla ilişkilendirilebilir (MEB, 2018a, s. 15).

Ders örneğinin yanında Ali Ulvi (1326/1910d, s. 87) imzasıyla verilen *Kardeşlik* başlıklı manzume de yine birlik beraberlik fikirlerine atıf yapmakta kardeşliği bozacak ayrılıkçı fikirlere karşı uyarıda bulunmaktadır:

Kardeşlik

Doğduğumuz, öldüğümüz bu sevimli topraklar
Üzerinde insanları çarpıştıran hisler var...
Öyle hiss ki baba nedir, evlat nedir dinlemez;
Eğer oğlum, insan isen sen bunları çiğne, ez!
O duygular, hiç olmazsa, evinizde doğmasın;
Aranıza sokulmasın, kardeşliği kovmasın!
El ele ver, kardeş yaşa; yaşadıkça sev, sevil;
Kardeş Hakkın vergisidir, bunu düşün, bunu bil,
De ki: "Bizler bir anadan, bir karından çıkmayız,
Bunun için, ayrılarak bir ocağı yıkmayız!"
Örnek olsun bahçedeki sıra sıra ağaçlar:
Bora kopar, dolu düşer, rüzgâr eser, kırbaçlar,
Onlar yine ayrılmazlar, birbirini korurlar;
Böylelikle hep büyürler, yükselirler, dururlar!

Manzumede, dayanışma, birlik ve beraberlik ağaç metaforuyla güçlendirilmekte, kardeşlik temasına ilahi bir boyut kazandırılmakta, kardeşçe yaşama ideal bir değer olarak ifade edilmektedir. Şair, kardeşliği bozacak ve insanları çarpıştıracak hislere karşı uyarıda bulunarak bir tavsiye niteliğinde "Eğer oğlum, insan isen sen bunları çiğne, ez!" diyerek birlik beraberliğin korunmasını vurgulamaktadır.

4. 4. 1. Ekonomik Çerçeve

Eğitim, ekonomi, savunma ve sağlık gibi alanlar devletlerin söz sahibi ve yürütmekle görevli olduğu alanlardır. Ancak hangisinin daha öncelikli olduğu dönemin ihtiyaçları

doğrultusunda belirlenmektedir. Sıcak savaş ortamında ve mali açıdan zor durumda olan Osmanlı Devleti içinde öncelikli alanlar kendini belli eder. Dolayısıyla II. Meşrutiyet'in zor yıllarında birtakım ekonomik yeterlilikler de müfredat programları ve ders kitaplarında kendine yer bulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çocuklara kazandırılmak istenen en temel ekonomik kazanımlar tasarruf ve çalışkanlık olarak ortaya çıkmaktadır. Ekonomik kalkınmanın temel pratiği sermaye birikimidir. Sermaye birikimi ise ancak çok çalışma ve az harcamayla ortaya çıkabilir.

İktisadi donanım açısından tasarruf bahsinde, tasarrufun kesede, evde, mektepte, orduda, ziraatta ve sanayide başladığını belirten Muallim Cevdet (1330/1914b, s. 298), tasarrufun önemi üzerinde durarak borç aldığımız paraların Fransızların "postahane sandıklarında ve bankalarda" tasarruf ettikleri paralardan olduğu örneğini vermektedir. Ayrıca emniyet sandığı, millî banka ve vakıf bankasının lüzumu ve tasarrufa hizmetleri üzerinde durarak, muallimlerden okullarında birer tasarruf sandığı açmalarını ve çocukları tasarrufa alıştırmalarını istemektedir (Cevdet, 1330/1914b, s. 298). Tasarruf, mevcut kaynakların bilinçli kullanımına dayandığından temel ekonomik kazanımlar içerisinde yer almaktadır. Muallim Cevdet'in tasarruf bahsiyle alakalı belirttiği anlayışa ilişkin veriler 2018 SBÖ programında da yer almaktadır. Programa göre dördüncü sınıf "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanının beşinci kazanımı şöyledir: "SB.4.5.5. [Öğrenci] Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır." ve kazanım ek açıklamasına ise: "Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiği vurgulanır." (MEB, 2018b, s. 16). Yine iktisadi beceriler çerçevesinde Muallim Cevdet sanayi, ticaret ve ziraat konularının önemi üzerinde durarak bu konuları II. Abdülhamid Dönemi menfi anlatılarından hareketle örneklendirmektedir (1330/1914a, s. 284):

Bi'l-hâssa devr-i Hamidî iktizâsı [gereği] ve mümkün mertebe az hareket ve az emekle karın doyurmak heves-i âtilânesi [tembellik arzusu] neticesi olarak ailelerimizde, mekteplerimizde "me'mur, paşa" olmak arzusu tenmiye ediliyordu. Bir kere derslerde, nutuklarda, mükâfatlarda, dualarda ve teşviklerde 'büyük me'mur olur, büyük maaşa geçersiniz' mealinde sözler söyleniyordu. (...) Mağlûbiyetimiz pek iyi anlattı ki memleketimize az me'mur ve fakat pek çok san'atkâr, san'at-muhyî (sanatı ihya eden/canlandırın) lazım.

Geçmişin iktisadi anlayışını eleştiren Cevdet yeni bir iktisadi anlayışın da çerçevesini sunmaktadır. Buna göre öğrencilerin memur olma hedefiyle değil de üretime dönük birer sanat dalıyla uğraşmaları istenmektedir. Bu örneklerden sonra Muallim Cevdet muallimlere derslerinde her fırsatta öğrencilere "san'atı sevmek, san'atkarları takdir etmek, alınının teriyle ve kimseye el açmadan para kazanmak hissini vermektен geri durmayınız" şeklinde tavsiyelerine yer vermektedir (Cevdet, 1330/1914a, s. 285). Bunun yanında gelecek neslin ziraatla uğraşmaları için şimdiden toprağı, çiçeğı, ağaçları ve çiftliğı sevmeli ve

yumurtacılığı, sütçülüğü ve koyun ticaretini tanımları gerekmektedir (Cevdet, 1330/1914a, s. 285). Ayrıca bu dönemde devlet hazinesinin durumunun iyi olmadığı göz önüne alınırsa çocuklara geleceğin iktisadi hayatında da önemli görevler yüklenmekte ve yeni rejimi ekonomik açıdan kalkındıracak girişimciler olmaları beklenmektedir (Özta, 2011, s. 49). Dolayısıyla meşrutiyet neslinden çalışkan olmaları yani sâî ve gayret etmeleri istenmektedir. Yukarıdaki teorik açıklamalardan başka çalışkanlık ve ticaret, ders numunelerinde çalışkanlık, çalışan kazanır, ticaret dersi gibi örneklerde kendini göstermekte ve mecmûada yer verilen manzumelere konu olmaktadır. Yedinci sayıda *Manzumeler* başlığı altında yer alan ve Alî Ulvî [Elöve]³⁹ imzasıyla verilen *Çalışalım* adlı manzume bunlardan birisidir ve açık ve anlaşılabilir ifadeleriyle çalışkanlığı öğütlemektedir (1326/1910b, s. 20):

Çalışalım!

Arı gezer, çiçek emer;
Kuşlar uçar, bir yem arar;
Orman renkten renge girer:
Her tarafta çalışmak var...
Tembellikten sakınalım,
Çalışmanın zamanıdır;
İnsanlığı takınalım,
İş insanın bir canıdır.
Arkadaşlar iş başına!
Girdik çalışmak yaşına...
Mektep cennet,
Gel, devam et!

Haydi haydi çalışalım,
Çalışmağa alışalım...
İleride her birimiz
İş sahibi olmalıdır;
Cennet gibi her yerimiz
Sevinç ile dolmalıdır...
Lakin bizler her ne olsun
İşimizi düşünelim,
Tembellikten durup uzak
Çalışmakla öğünelim...

Ali Ulvî

Şair çalışkanlığı simgelemesi açısından şiiire arı sembolüyle başlamakta ve devam eden satırlarda ise doğanın sürekli devinim halinde olduğunu vurgulamaktadır. Doğa bu devinim sayesinde canlı kalırken onun bir parçası olan insan da çalışarak canlı kalabilecektir. Mektebe devam eden çocukların çalışma yaşında olduğu belirtilmekte, çocukların ileride bir iş sahibi olmaları istenerek mektep sıralarında çalışmaya alışmaları ifade edilmektedir.

4. 4. 2. Hukuki Çerçeve

Hukuksal donanımın önemli bir veçhesi olan adalet ve zulüm kavramları üzerinde duran Muallim Cevdet, adalet ve zulme karşılıklı misaller vererek anlatmaktadır: "...biri defterimizi çalsa, haksız yere tokat atsa, izinsiz ekmeğimizi, kitabımızı alsa, kağıdımızı yırtsa, bahçemizdeki yemişlerimizi koparsa ilh... bu hareketler hep zulümdür. Yapanlar da zalimdir." Bu haksızlıklara maruz kalındığında ise adaletin aranması için "evde büyüklere,

³⁹ Alî Ulvî Bey'in şiiirlerinin eğitsel açıdan incelendiği çalışma ve karşılaştırma için bkz. (Stebler Çavuş, 2007).

sokakta jandarmaya, polis efendiye –mektepte muallimlere, müdüre –orduda çavuşa, zâbite gideceğiz şikâyet edeceğiz –bazı zamanlarda mahkemeye arzuhal vereceğiz hasılı birkaç yoldan hakkımızı aramaya çalışacağız.” şeklinde örneklendirilmektedir (Cevdet, 1330/1914b, s. 298-299). Bu örneklerle yetinmeyen Muallim Cevdet (1330/1914b, s. 299-300), bu kez de zulüm ve adaletsizliğe ilişkin örnek dairesini genişleterek yeniden menfi bir devr-i Hamidî anlatısına başvurmuştur:

Devr-i Hamidî'yi anlatınız: O vaktin mekteplerinde bazı muallimler, bazı müdürler beğlerin, paşaların, hafiyelerin, zenginlerin çocuklarını çalışmasalar da hediye, para, hatır, korku tes'iriyle birinci çıkarırlar, sınıf geçirirlerdi, fukara çocukları çalışsa da ilerleyemezlerdi. Demek ki ilim ve çalışkanlık aranmıyordu. Ne kadar terbiyesiz ne kadar tembel ne kadar cahil olsa bir şâkird, arkası olmak şartıyla terakki ediyordu. Bu halde mekteplerden çıkanlar yarın yine hatırla zâbit olunca, hâkim olunca, nâzır olunca, müdür olunca, muallim olunca, zirâ'at me'muru olunca... fenalıktan gayri ne yapabiliirdi ve ne yaptılar? Memleketin zirâ'atı durdu. Ordusu mahvoldu, sanayi terakki edemedi neticede halk fakir ve esir düştü. (...) O vaktin mahkeme hayatını da anlatın: Abdülhamid'in sevgilisi bazı zalim paşaların, beğlerin kendileri ve adamları istedikleri tarlaları, çiftlikleri, değirmenleri gasp ederler, parasını vermezlerdi. Geceleri evleri bastırırlar, para isterler, vermeyen zenginleri döğdürürler, nefiy [sürgüne gönderme] ettirirlerdi. Mahkemeye mürâcaat etseniz, hâkim de adil olup size hak verse, o paşadan o beğden hakkınızı almak istese gittiği gündü. Hatta bu yüzden bazı tüccar, İngiliz, Alman tâbiyetine girmek, onların bayrağını çekip kurtulmak mecburiyetinde kalmışlardı... İhtimal ki padişah, bu kadar zulme razı değildi. Fakat padişah sarayında kapandığı için ona açıktan açığa derdini dökmek, hatta arzuhal vermek kabil olamıyordu.

Muallim Cevdet bu örnekle birlikte II. Abdülhamid Dönemi'ni adaletsizliklere karakterize ederek bir “Karanlık Çağ simgesi” oluşturmakta ve onun karşısında da bir “erdem rejimi olarak II. Meşrutiyet yer almaktadır (Üstel, 2014, s. 46). Rövanşist bir dille eleştirilen II. Abdülhamid Dönemi tüm kötü örneklerin bir membaı/vahası olarak bir kez daha vurgulanmaktadır. Adalet konusuna yer veren diğer bir yazar da Fazıl Ahmed'tir. Ona göre adalet de hürriyet kadar önemli ve riayet edilmesi gereken hususlardan biridir. Fazıl Ahmed adaletin *Terbiye-i Medeniyyenin* en önemli konularından biri olduğunu vurgularken ne suretle riayet edilmesi gerektiğini de açıklamaktadır (1327/1911, s. 192):

Adalet, aşk-ı hakikatin bir cephe-i diğeridir diyebiliriz. Muhalif fırkalara, eşhas ve efkâra [muhalif cemaat, şahıs ve fikirlere] –hatta onların ağrazına karşı– adalet! Ecânibe [yabancılar/ecnebiler], onların her nev' hukuk ve ihtiyâcatına karşı muamele-i adilâne! Fakat familya, fırka, mezhep, millet fikirleri etrafında toplanan birtakım menkûlât-ı batıladan [doğru olmayan bilgiler] tecrid-i zihn [zihni temizleme] etmedikçe ve gerek şahsımıza gerek bir cemi'yet veya he'yete veyahut millî hissiyât-ı hodgamânedan [milli bencillik] sıyrılmadıkça, herkesin hakkını kendine vermek, kimseyi malından, şöhretinden dür etmemek [uzaklaştırmamak], kimsenin efkâr [düşünceler] ve harekâtını [davranışlar], maksadını sû'-i te'vil [kötü yorumlama] eylememek; yüksek bir nokta-i hakkaniyete irtikâ [yükselme] ile hukuk-ı mütekâbile-i millî [karşılıklı milletler hukuku], sonra bunların menâfi' arasındaki müşâreket ve teâzudu [ortaklık ve yardım] görmek; hasılı münevver bir evlâd-ı vatan gibi düşünüp hareket eylemek nasıl kabil olabilir?

Bunların yanında hukukî donanımın bir diğer boyutu olan adalet ders örneklerinde kendini gösterir. Örneğin bu hususta hem vurgulanan pedagojik yaklaşımlarla hem de adaletin somutlaştırılmasına ilişkin birinci sayıda Sâti (1325/1910b) imzasıyla yayınlanan *Adaletli Bir Padişah* başlıklı ders örneği incelenebilir niteliktedir. Ders örneği, Abbasi Devleti padişahı ve İslam halifesi olan Harun Reşid'in ekseninde, adalet temasıyla kurgulanmıştır. Örneğe göre Harun Reşid, göz alıcı ve bakanlarda hayranlık uyandıracak bir saray yaptırmıştır; ancak bu sarayın yakınında bulunan eski bir ev sarayın güzelliğine gölge düşürmektedir. Bu nedenle Harun Reşid ev sahibini razı etmek ve evin değerini vermek suretiyle evi yıkmak istemektedir. Gelgelelim ihtiyar ev sahibi atasından, anne ve babasından kalan bu evdeki hatıralarının çok değerli olduğunu ileri sürerek "kervanlar dolusu altın" verilse dahi satmayacağını belirtir. Bunun üzerine Harun Reşid'in vezirleri Harun Reşid'e zorla evi almayı teklif ederler ancak Harun Reşid bu teklifi reddederek; "...bırakınız o ev yerinde dursun... dursun ki, yarın ben öldüğüm vakit buradan geçenler, saraya bakarak "Harun Reşid büyük idi!", o eve bakarak da "Harun Reşid âdil idi!" desinler." (Sâti, 1325/1910b, s. 55-56) cevabını verir. Zaten örneğin can alıcı noktası da burasıdır. Bunun üzerine öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı soru ve cevaplarla adalet, hak ve haksızlık kavramları tartışılır ve vurgulanır (Sâti, 1325/1910b, s. 38):

- M: –Siz Harun Reşid'in bu yaptığını beğendiniz mi 9?
 Ş: –Beğendim efendim, ihtiyarın gönlünü kırmadı.
 M: –Evi ihtiyardan zorla almağa hakkı var mı idi?
 Ş: –Yok idi efendim.
 M: –Öyle ya, hiç kimse başkasının malını zorla alabilir mi?
 Ş: –Alamaz efendim.
 M: –Ya nasıl alabilir?
 Ş: –Kendisini razı ederek, satın alabilir.
 M: –Kimsenin malını zorla almağa padişahların da hakkı yok mudur 6?
 Ş: –Hayır efendim.
 M: –Öyle ya, hak yüzünden padişahların başka adamlardan farkı yok değil mi? O halde Harun Reşid evi zorla alsaydı ne yapmış olurdu?
 Ş: –Haksızlık yapmış olurdu efendim. Evet; demek ki Harun Reşid haksızlık yapmak istemedi, ihtiyara hakkını bıraktı.
 M: –Haksızlık yapmamağa ne derler bilir misiniz 5? Hani yaşasın hürriyet, yaşasın müsâvat diye bağırıırken bir şey daha söyleniyordu, o ne idi?
 Ş: –Uhuvvet.
 M: –Daha başka?
 Ş: –Adalet efendim.
 M: –Aferin oğlum, haksızlık yapmamağa, hakkı tanımağa, herkese hakkını vermeğe "adalet" derler. Haksızlık yapmayan, herkese hakkını veren kimselere de "adaletli, âdil" derler. Demek ki: Harun Reşid nasıl bir padişah idi 4?
 Ş: –Adaletli bir padişahı efendim.

Böylelikle adalet, adaletsizlik ve hak öğrencilerin anlayabileceği şekilde hikayeleştirilerek anlatılır ve "Kimse kimsenin malını zorla alamaz ve bir kimsenin malını zorla almağa padişahların da hakkı yoktur." sonucuna ulaşılır (Sâti, 1325/1910b, s. 39).

Ancak ders örneğinin dikkat çeken bir başka yönü daha vardır ki o da yine menfî bir devr-i Hamidî anlatısına başvurulmasıdır. Öğretmenin böyle adaletli padişahların unutulmayacağını ifade ettiği sırada öğrencilerden “Sultan Hamid’i de unutmayız... Ama fenalığı için unutmayız.” (Sâtı, 1325/1910b, s. 38) cevabı gelir. Bunun üzerine öğretmen bu çıkışı beklermişçesine anlatının yönünü II. Abdülhamid’e çevirerek; “–Sultan Hamid adaletli mi idi oğlum?” sorusunu yöneltir ve gelen cevaplar tam da öğrencilerden istenilen doğrultudadır: “–Hayır efendim, o zalim idi, hem de çok zalim idi. –Acaba Harun Reşid’in yerinde o olsaydı ne yapardı?” sorusu üzerine; “–İhtiyara merhamet etmezdi, evi zorla alır yıkartı. –Parasını da vermezdi. –İhtiyarı hapse de atardı. –Hem de öldürür idi.” (Sâtı, 1325/1910b, s. 38-39) cevapları verilir.

Bunun yanında diğer bir örnek de 25. sayıda Muallim Şahabettin tarafından yazılan *Ceza: Eski Zamanda Mahkeme* başlıklı ders örneğidir ve bu örnekte de hukukî donanım, hak ve adalet ekseninde, meşrutiyetle süslenen bir kurguyla anlatılmaktadır. Cezanın toplumdaki birinin, bir başkasına karşı yaptığı haksızlık sonucu ortaya çıktığını vurgulayan Muallim Şahabettin Süleyman (1330/1914a, s. 178), cemiyet halinde yaşamının hak ve adalet dairesinde mümkün olacağını belirtmekte ve “Eğer zayıflar kavîlerin [güçlülerin] elinde oyuncak olsaydı millet gibi ictimâ’î bir he’yete mensup olmak neye yarardı.” ifadelerine yer vermektedir. Ayrıca târih boyunca insan toplulukları arasında haksızlıkları cezalandırmak için bir güç bulunmuştur ve bugün bu güç yani ceza hakkı millete aittir (Süleyman, 1330/1914a, s. 178-179). Bu gücün, Osmanlı’da nasıl milletin eline geçtiğini anlatan Şahabettin Süleyman târihî bir kazı çalışmasına başvurmuştur. Bu kazı çalışması özetlenecek olursa; Osmanlı’da ilk padişah Osman Gazi’den Sultan Abdülmecid zamanına kadar yargılama ve ceza verme hakkı padişahın elindedir ve padişah bu hakkın icrasını, merkezden çepere doğru görevlendirdiği valiler, kadılar ve sancak beyleri gibi vekilleri vasıtasıyla yapmaktadır. Ancak bu vekiller zaman zaman keyfi tutumları ve haksızlıklarıyla adaleti tesis edemediklerinden padişah görevlerini suiistimal eden vekillerini cezalandırmak zorunda kalmıştır (Süleyman, 1330/1914a, s. 179). Dahası padişah, sadrazam ve şeyhülislam son hükmün ve ölüm cezasının verilmesinde yetkilidirler. Fakat Abdülmecid Dönemi’nde Tanzimat’la beraber dünyanın son yüzyılda açmış olduğu yeni mahkemeler Osmanlı’da da açılarak, padişah veya sadrazam dahi olsa hiç kimsenin başka birini mahkeme kararı olmadan tutuklatması, hapis ve idam ettirmesi yasaklanmıştır (Süleyman, 1330/1914a, s. 180). Târihî süreci bu suretle özetleyen Şahabettin Süleyman artık gelinen noktada meşrutiyetle birlikte yargılama mekanizmasında yeni gelişmeler olduğunu memnun bir ifadeyle anlatmaktadır (1330/1914a, s. 180):

On Temmuz inkılâbından beri biz bir hatve [adım] daha attık. Allah'a çok şükür meşrûfî bir hükümet ve millet olduk. Kânunlarımızı meb'ûslarımız yapmakta ve o meb'ûsların intihab [seçme] ettikleri vükelâdan adliye nâzırının nezâretinde bulunan hâkimler cezaları vermektedir. Şu i'tibar ile ceza vermek hakkı, milletin elinde demektir. Yalnız idam cezaları hakkındaki hükümler, padişahımız tarafından tasdik buyurulmadıkça icrâ olunamaz. Ve padişah, şahsın hakkı baki kalmak üzere mücrimin cezalarını af buyurmak hakkına da mâliktir. Çünkü meşrûfî hükümetlerde padişah demek milletin he'yet-i umûmisini mevcûdiyetiyle temsil eden zat demektir. Şu hâlde meşrûfiyette, padişahla millet ayrı değildir.

Böylelikle hem meşrûfiyetin getirdiği yargı sistemi hem de padişahın bu sistemdeki rolü özetlenerek padişahın meşrûfî yönetimle bağları güçlendirilmektedir.

Adalet kavramının yanında nizam ve kanun kavramları üzerinde duran Cevdet (1330/1914b, s. 294), bu kavramların öğretimine canlı bir misal getirerek pedagojik bir usûlle açıklamaktadır:

Mekteblerinizde talebe, hocalar, hademeler vezâi' fine [vazifeler], mükâfata, mucâzata [cezalandırma] mahsus yazılı yazısız nizam yok mudur? Nizamsız hareket edilebilir mi? Sofraya matbaha [mutfak], yatmağa, kalkmağa, okumağa, konuşmağa müteallik [ilgili] nizam ve âdab-ı câriye [yürürlükte olan davranış kuralları] olmaz mı? Tramvayda müşteriye, biletçiye, müfettişe aid nizam yok mu? Sokakta nelerin yapılamayacağına dâir nizâmat ve tenbîhat-ı belediye [belediye emirleri/kuralları] yok mu? (...) Her ev vergi vermez mi? Ne kadar verir? Niçin verir; vermese ne olur bu hususta nizam ne söylüyor?

Öğrencinin yakın çevresindeki olaylarla başlayan bu örnekten hareketle “evde ana-babanın, mektepte muallimin, orduda zabitin, çarşıda ve şehirde belediyenin ve hükümetin” neden kanun koymaya mecbur olduğu öğrenciye somut örnekleriyle gösterilmiş olacağı vurgulanır (Cevdet, 1330/1914b, s. 294). Kuralı kimin, ne için koyduğunu vurgulayan pasajın kazanımları çağdaş vatandaşlık programlarında da yer bulmaktadır. 2018 İHYDÖ programında “Kurallar” ünitesinin “Y.4.5.1. Kural kavramını sorgular.” şeklindeki kazanımı ve “Kuralların neden var olduğuna, kim veya kimler tarafından ve nasıl konulduğuna güncel yaşamdan örneklerle değinilir.” şeklindeki ek açıklaması yukarıdaki anlayışla ilişkilendirilebilir (MEB, 2018a, s. 14).

4. 4. 3. Toplumsal Birer Değer Olarak Yardımlaşma, Dayanışma ve İntizam

Yardımlaşma toplumsal bir değer olarak çocuklara kazandırılması gereken değerler arasındadır. Sâtı (1326/1910c) imzasıyla üçüncü sayıda yayınlanan *İnsan Daima Başkalarının Yardımına Muhtaçtır* başlıklı ders örneği insanların cemiyet halinde yaşamalarından hareketle iş bölümüne istinat eden bir düzen oluşturdıkları üzerinde durmaktadır. Bu düzenin devam etmesi, insanların mesleklerine göre başka insanların faydalarına olacak üretimi gerçekleştirilmesine bağlıdır. Ders örneği bu hususu ekmeğ örneğinden hareketle anlatarak, ekmeğin soframıza gelmesinde birçok insanın yardımının

ve emeğinin olduğunu vurgular. Buğdayı üreten çiftçinin sabanı için demiri çıkaran maden işçisi, madeni işleyen demirci, buğdayı eken çiftçi, onu öğüten değirmenci ve en nihayetinde undan ekmek yapan fırıncı bu düzenin yürümesini sağlayan unsurlardır. Ayrıca üretilen bu ürünler tren ve gemi gibi çeşitli araçlarla insanlara ulaştırılır. Böylece dönemin bazı meslek grupları üzerinde de durulmuş olur. Dolayısıyla insan ihtiyaçlarını karşılayan yiyecek ve giyecek maddeleri birçok insanın çalışmasıyla ortaya çıkar ve her insan “daima başkalarının yardımına muhtaçtır.” (Sâti, 1326/1910c, s. 111). Son olarak bu döngünün devam etmesi için öğrencilere telkinde bulunularak ders sonlandırılır: “...her birimiz başkalarının işlerinden, çalışmalarından fayda görüyor, onların işleri sayesinde yaşıyoruz. O halde biz de başkalarına fayda verecek işler yapmalıyız.” (Sâti, 1326/1910c, s. 111). Böylece toplumsal dayanışma ve yardımlaşmanın gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca ders örneğinden hareketle yardımlaşmanın bir vatandaşlık sorumluluğu olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir örnekte bu kez bir manzume olarak sunulan metinde yine toplumsal dayanışma ve iş bölümünün altı çizilmektedir. Manzume Fransız Şair Sully Prudhomme’un *Un Songe* adlı manzumesidir ve *Rüya* başlığıyla Türkçeye çevrilmiş hem Osmanlı Türkçesiyle hem de Fransızca olarak Alî Ulvî imzasıyla verilmiştir (1326/1910a, s. 176):

Rüya

Uykumda çiftçi dedi: “Ekmeğini kendin yap,
Artık seni besleyemem, şu toprağı sürüp ek!”
Çulha dedi: “Ben yapamam ne elbise ne gömlek!”
İrgat dedi: İşleyemem senin için... Son cevap!”
Bir de baktım, etrafımda kimseler yok... Çekilmiş;
Tek kalmışım bir başıma... Ne yapayım şimdi ben?
Böyle yalnız dağ sırtında düşünürken, öteden,
Ne göreyim! Ta karşımda bir de arslan dikilmiş!
Bilmem nasıl uyanmışım... Baktım sabah olmuş mu?
Olmuş şükür: Bir yapıda işliyorlar... Ne hoş bu
Uzaktaki tezgâh sesi... Şu ekilmiş tarlalar!
Artık gönlüm rahat oldu: İnandım ki olamaz!
Herkes lazım birbirine... Kimse yalnız kalmaz!
O zamandır beridir ki insanlara meylim var.

Manzumenin ilk kısmına bakılınca toplumsal dayanışma ve iş bölümünün olmayışından bir insanın tarlasını sürüp işleme, ekmeğini yapması ve elbisesini dikmek gibi tüm ihtiyaçlarını tek başına yapmak zorunda kaldığı kâbus resmedilmektedir. Bu halde yalnız başına kalan insanın çaresizliği vurgulanmaktadır. Ne var ki tüm bunlar bir rüyadır ve uykudan uyanınca insanların kendi meslek alanlarında çalıştıklarını görmek şükür vesilesidir.

Diğer yandan toplumsal dayanışmaya dayalı yardımlaşmanın örneğini daha berrak bir surette gösteren *Muhtaçlara Yardım Etmeliyiz* başlıklı ders örneğinde, derslerinde

başarılı, ailesine, öğretmenine saygılı ve arkadaşları arasında sevilen ve sayılan ideal bir öğrenci profili çizen Faik'in hikayesi anlatılır (İhsan, 1326-1910e, s. 107):

Küçük bir çocuk varmış. Adı "Faik" imiş. Pek terbiyeli, pek çalışkan bir çocukmuş. Her gün sabahleyin erkenden kalkar, ellerini, yüzünü yıkar, başını tarar, tertemiz elbisesini giyer, kitaplarını alır, mektebe gidermiş. Mektepte muallimine rast gelince asker gibi selam verir, arkadaşlarını da güzelce selamlar, onlarla teneffüste güzel güzel oyunlar oynar, hiçbirisini incitmezmiş. Derste daima dik oturur, hiç eğilmez, muallim efendi ne anlatırsa dikkatle dinler, muallim efendinin sorduğu şeylere güzel güzel cevaplar verirmiş.

Tüm bu özelliklerinden dolayı Faik'in babası onu mükafatlandırılmak ister ve cuma günü birlikte Boğaziçi'ne gezmeye giderler. Vapura binmek üzere iskeleye yürüdükleri sırada biçare, hasta ve zayıf bir çocuğun insanlardan yardım istediğini görürler ve bu manzara karşısında öğretmen öğrencilere Faik'in yerinde olsaydınız ne yapardınız sorusunu yöneltir ve çocuklar ceplerindeki tüm parayı o biçare çocuğa vermeye hazırdırlar (İhsan, 1326-1910e, s. 109). Devamında öğretmen ideal öğrenci tipini temsil eden Faik'le öğrencilerin bütünleşmesini sağlayacak biçimde Faik'in de aynısını yaparak cebindeki kırk kuruşu o biçareye verdiğini ifade eder (İhsan, 1326-1910e, s. 109). Anlatıya göre Faik bu davranışından büyük bir haz almıştır ve gezintileri daha keyifli geçmiştir. Böylelikle anlatıda verilmek istenen mesaj öğrencilere aktarılır: "Demek insan başkasına böyle yardım edince çok sevinir ve bunun zevki hiçbir zaman hatırdan çıkmaz. O halde biz de daima fukaraya, düşmüşlere yardım edelim. Hem onları sevindirmiş oluruz hem başkasını sevindirmekle kendimiz büyük bir sevinç duymuş oluruz." (İhsan, 1326-1910e, s. 110). Diğer yandan toplumsal dayanışma ve yardımlaşma hususu çağdaş vatandaşlık programlarında da yer almaktadır. 2018 SBÖ programının altıncı sınıf "Birey ve Toplum" öğrenme alanında "SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır." şeklindeki kazanımı da Mâlûmat-ı Medeniye literatürünün günümüze yansıyan bir boyutudur (MEB, 2018b, s. 20).

Diğer yandan intizam kavramına değinen Muallim Cevdet, intizamperverliğin öğrencilere kazandırılmasında diyalektik bir yaklaşımla intizam ve intizamsızlığı örneklendirmektedir. Ona göre bu değer öğretilirken çocuklara bilfiil düzenin ve düzensizliğin gösterilmesi gerekmektedir: "Düzenli ve düzensiz oturma, yazma, okuma, koşma, konuşma ve giyinme" daha sonra örneği genişletilerek "düzenli ve düzensiz oda, yatakhane, hastahane, şehirler ve sokaklar" kıyaslanmaktadır (Cevdet, 1330/1914b, s. 297). Bunun yanında başlangıçta düzenli yeniçeri ordusunu ve sonrasındaki durumunu örnek veren Cevdet son olarak "Almanlar'da intizam-ı hayat ve hiss-i medeniye gösteriniz" ifadelerini kullanarak târihî bir vakaya ve Almanlara atıfla örneğini sonlandırmaktadır (1330/1914b, s. 297).

4. 4. 4. Vatandaşlığın Ahlâk Boyutu

Mâlûmat-ı Medeniye dersinin üzerinde durduğu konulardan birisi de ahlâk eğitimidir. II. Meşrutiyet vatandaşlarına ahlâkî değerlerin kazandırılmasını amaçlayan ahlâk eğitimi, yüce ahlâkî değer ve duyguları, vicdani melekeleri ve iyilikleri çocukların kalplerine, ruhlarına, dimağlarına yerleştirmek ve onlara yüce bir vicdan kazandırmak olarak açıklanabilir (Cevad, 1326/1910a, s. 67). Ahlâk eğitimi konusunda Ahmed Cevad (1326/1910a, s. 68), çocukların ahlâkî donanımlarının yaşadıkları çevreye göre şekillendiğini belirterek “aile ve sokağın çocuğun terbiye-i ahlâkiyyesi üzerinde çok büyük etkisi olduğunu” ifade etmektedir. Eğer çocuk okula iyi bir ahlâk eğitimi alarak gelmişse öğretmenin işi kolaylaşır ancak çocuğun bundan mahrum olarak okula gelmesi durumunda öğretmenin işi zorlaşacaktır (Cevad, 1326/1910a, s. 68). Bu durumda ise öğretmenin ona emanet edilen çocukların mevcut durumlarını göz önüne alarak ahlâk eğitimini yürütmesi gerekmektedir (Cevad, 1326/1910a, s. 68).

Öte yandan ne tür bir ahlâk anlayışının verilmesi gerektiği üzerinde duran Cevad öğretmenlerin kesinlikle bir mezhebe veya tarika dayalı ahlâk anlayışından kaçınarak küresel bir ahlâk anlayışına atıfla “Dünyada umum cemi yet-i medeniyye tarafından kabul olunmuş, halis, saf, hakîkî ahlâk” ve İslam dininin telkin ettiği hüsn-i ahlâkın çocuklara kazandırmanın gerektiğini vurgulamaktadır (1326/1910a, s. 71).

Mecmûa yazarı eğitimcilerin ahlâk eğitiminde üzerinde durdukları konulardan biri de öğretmenlerin lisan-ı halleridir. Bu hususta Sâtı Bey’e göre öğretmenler farklı derslerde olduklarında ahlâk eğitimine taalluk eden herhangi bir konu işlemeseler dahi öğrencilerin ahlâkı üzerinde tavır ve hareketlerle yani “lisan-ı halleri” ile iyi ya da kötü bir etki bırakmaktadırlar (1327/1912a, s. 210-211):

Bir muallim farz ediniz ki, derse geç girmek, verdiği vazîfelerin tedkikini ihmal etmek, hatta onları ga'ib eylemek [kaybetmek] i'tiyadında bulunsun; o muallim bu i'tiyadı ile talebesine mütemâdiyen 'ihmal ve teseyyüb [kayıtsızlık]' dersleri vermiş olur; onlara dili ile istediği kadar 'vazîfe-perver olunuz, ihmal ve teseyyübden sakınınız' desin, hal ve tavır ile bunun tamamen aksini söylemiş olur. Diğer bir muallim farz ediniz ki sınıfa girdiği vakit dersin hitamına [son] dört göz ile intizar [bekleme] etmek, iskemlesi üzerinde esneyip gerinmekle vakit geçirmek i'tiyadında bulunsun; o muallimin ahval ve harekâtı [hal ve hareketleri] talebe için canlı bir 'tembellik dersi' olmuş olur.

Sâtı Bey'in bu satırları ahlâk eğitiminde eylem ve söylem birliğinin gerekliliğini gözler önüne sermesi açısından dikkat çekmektedir. Bu hususta diğer önemli nokta ise yine Sâtı Bey'in (1327/1912a, s. 212) ifade ettiği şekliyle öğretmenlerin ahlâk konusunda örneklik göstermeleri gerekmektedir: “...muallim mektep haricindeki ef'ali [fiiller, eylemler] metin bir

seciye [karakter], necib bir kalp tezâhür ettirirse... talebesine pek câzip bir numûne-i imtisâl teşkil eder. Onun için muallim mektepte bütün hüviyet ve mevcudiyeti ile pek tes'irli bir âmil-i ahlâk olur." diğ er yandan Muallim Cevdet'in de bu konudaki görüşleri Sâtı Bey'le aynı minvaldedir. Ona göre ahlâk dersleri iki saatle sınırlı kalan bir ders değildir ve hareketlerin, tavırların ve sözlerin öğrencilere iyi veya kötü ahlâk kazandırdığını ifade eder (Cevdet, 1330/1914a, s. 282):

Binâ'en-aleyh ahlâk; hesap, coğrafya ihl... dersleri gibi bir iki saate sığabilen mahdut tes'irli bir ders değil hayatın her anına, bütün şüun [işler] ve harekâta şâmil mü'essirattan saymalıdır. Bunun içindir ki ahlâk dersi veren zat kadar coğrafya veya târih veya lisan ihl... muallimleri de vaziyetleriyle, i'tiyadlarıyla, sözleriyle, kıyafetleriyle adeta ahlâk yaparlar bu te'sîrât altında kalan çocuklar tabîî [doğal olarak] taklit hevesine düşerler onlar kadar mukallid [taklitçi] kim vardır?

Bunun yanında ifade edilmesi gereken bir husus vardır ki; o da ahlâk eğitiminin dini eğilimi bulunmakla birlikte daha çok dünyevi bir yorumla sunulmasıdır. Ahlâk ve vatandaşlığa ilişkin konuların öğretilmesinde eğitimcilerin üzerinde durdukları bazı pedagojik eğilimler de bulunmaktadır. Bu pedagojik eğitim Ahmed Cevad'ın (1326/1910a) makalesinde yoğun olarak işlenmektedir. Ruh-i etfal bu eğilimin köşe taşıdır. Çocuğunun ruhunu incitmemek riayet edilmesi gereken önemli bir kuraldır. Sözelimi çocuklar hatalı davranışlar sergiledikleri an bu davranışların kusurlu olduğu onlara gösterilmelidir ancak çocuğa bu davranışı istemeyerek yaptığı hissettirilmelidir; örneğin yalan söyleyen bir çocuğun bu davranışı düzeltilirken ruh-i etfal göz önüne alınmalıdır (Cevad, 1326/1910a, s. 71):

Senin maksadın yalan söylemek değildi. Yanıldın da söyledin. Yoksa sen doğruluğu seversin. Sen yalan söylemezsin, doğrusun gibi sözler söylenmelidir. Bilakis 'hay yalancı çocuk, fena çocuk sen hiç adam olmayacaksın, sen hep yalancı kalacaksın' kabilinden sözler söylenmemelidir. Çocuğa mukni'âne [inandırıcı bir şekilde], ciddiyetle, vakarla iyi olduğu, iyilikleri sevdiği söylenirse, o çocuk kendisini tamamıyla öyle farz eder. Ve iyilikten ayrılmamak için çalışır. Bilakis çocuk esasen fena olduğuna ve elinden hiçbir iyilik gelmeyeceğine kanaat getirirse iyi olmağa uğraşmaz bile. San'at-ı terbiyyenin en büyük sırrı çocuğa iyilik hissini verebilmektir. Bir kere çocuk bu tarike [yol] sülûk [katılma] ettirildi mi o çocuğun terbiyesi temin ettirilmiş demektir. Çünkü artık bâkî kalan [geriye kalan] ancak iyilikleri layıkıyla tanıtmak olur. Bu adeta haşeratından evvel tarlayı zirâ'ata sâlih bir hale koymağa benzer. İşte ruh-i etfal böyle bir usûl ile ihzar olunur; ondan sonra san'at ile, usûl ile bol bol hüsn-i ahlak tohumları ekilir ve yetiştirilir.

Diğ er bir pedagojik yaklaşım ise öğrencilerin öğrenim seviyelerine dikkat edilmesidir. İbtidâî ve sıbyan sınıfları için seçilen ahlâkî hikayeler, öğrencilerin zihni için anlaşılabilir olmalı, hikayeler anlatıldıktan sonra çocuklar soru ve cevaplarla muhakemeye alıştırmalıdır (Cevad, 1326/1910a, s. 72). İbtidâî üçüncü sınıf ve Rüştîye birinci sınıf öğrencileri için de terbiye-i ahlâkiyye dersleri aynı surette fakat hikayeler daha uzun ve daha

ayrıntılı olarak seçilir ve ülkede meydana gelmiş güncel olaylardan da faydalanılır (Cevad, 1326/1910a, s. 73). Rüştîye ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri için ise artık bu dersler basitlikten çıkarılarak hikayelerin ve güncel olayların yanında artık “târihî ve meşhur vakalar” da eklenmeli ve sorulan sorular da öğrencileri düşünmeye sevk edecek sorulardan seçilmelidir (Cevad, 1326/1910a, s. 73). Son olarak daha büyük öğrencilere ise “...kânundan, kânunun nasıl yapıldığından, millet meclisinden, hükümetten bahis olunabilir. Keza Kânun-i Esâsî'nin temin ettiği hukuk ve hürriyet en büyük şâkirdana anlatılır. Gözetilecek bir şey varsa, mevzû'un daima şâkirdin seviye-i irfanıyla [öğrenim seviyesi] mütenâsib [uyumlu] olmasıdır.” (Cevad, 1326/1910a, s. 78). Öğrencilerin seviyelerine göre hareket edilmesini isteyen bu pedagojik yaklaşımlar aynı zamanda çağdaş bir pedagojik ilke olan çocuğa görelilik ilkesini hatırlatmaktadır. Diğer bir konu ise ders planlarının hazırlanmasıdır. Cevad'a göre her ders için gerekli olan planlama söz konusu ders için daha önemlidir (1326/1910a, s. 76). Zira öğretmen dersini yürütürken tereddüt ve zaafa düşmemeli ve iyi planlanmış bir ders süreci ile çocukların dersten istifâde etmelerini sağlamalıdır (Cevad, 1326/1910a, s. 76).

4. 5. Vatandaşlık Eğitiminde Millî ve Vatanî Terbiye

Terbiye-i vataniye veya Mâlûmat-ı vataniye, Mâlûmat-ı Medeniye dersinin bir konusu olarak işlenmektedir. Millî terbiye, vatandaşlığı siyasi ve hukuksal bir zeminden farklı olarak duygusal bir zeminde aidiyet/bağlılık ekseninde ele almaktadır (Üstel, 2014, s. 95). Söz konusu duygusal zeminde aidiyetin temini için II. Meşrutiyet vatandaşlarına kazandırılması istenilen hamiyet-i vataniye ve vatanperverlik terbiye-i vataniyenin üzerinde durduğu konular olarak sıralanabilir. Ahmed Cevad terbiye-i vataniyenin amacının mensubu olduğumuz millete ve Osmanlı vatanına karşı yüce/değerli duyguların artırılması ile müesseselerin ve kanunların istinat ettiği temeller hakkında faydalı bilgiler vermek olduğunu belirtmektedir (1326/1910a, s. 67). Bunun yanında gençlere “vatanı ancak menâfi'-i umûmiyye [kamu yararı] nokta-i nazarından sevdirmek, en nihâyet şâkirdana menfa'at-i şahsiyeden ârî [uzak] hissiyât-ı vataniyye ilkâ eylemek...” de terbiye-i vataniyenin göz önüne aldığı hususlardandır (Cevad, 1326/1910a, s. 67). Böylece bir yandan devletin kurumlarının ve kanunlarının dayandığı temeller geleceğin vatandaşlarına öğretilirken bir yandan da vatanın kişisel çıkarlardan uzak olarak kamu yararı çerçevesinde sevdirmesi amaçlanmıştır.

Bunun yanında mecmûada yer alan ders numunelerine yansıyan vatanî terbiye ve vatanseverlik konuları da dikkat çekmektedir. Örnekleme gerekirse Alî Ulvî (1326/1910-11) tarafından 11. sayıda yazılan *Vatan* başlıklı örnek incelemeye değerdir. Ders numunesi öğretmenin “-5, Bugün ki dersimiz nedir oğlum?” sorusuyla başlar: “- Bugün ki dersimiz

“vatan”dır efendim. –Siz geliniz 10, dersimizi okuyunuz.” Bunun üzerine 10 numaralı öğrenci okumaya başlar (Ulvî, 1326/1910-11, s. 158-159):

Vatan

Vatan, dünyanın bir köşesi, fakat ana babamızın yurdudur. Vatan, bizim evimiz; vatan bizim tarlamız, vatan bizim bağ ve bahçemiz, hülâsa vatan bizim her şeyimizdir. Onun üzerinde oturur, gezer, eğleniriz. Eker ve biçeriz; yiyecek ve giyeceğimizi onun sayesinde kazanırız. Vatan, Osmanlıların müşterek malıdır. Bir düşman vatanımıza gelecek olsa büyük küçük hepimiz bir arslan kesilir ve canımızı feda eder, vatanımızı kurtarız. Demek, evvela vatanımıza hizmet etmek, onu imar eylemek, sonra icap ederse düşmanlara karşı müdâfa`a etmek lazımdır. Vatanımıza hizmet edebilmek için her şeyden evvel mektebe gidip tahsil-i ilim ve irfan etmeli, sonra büyük adamlar kendi vatanlarına nasıl hizmet etmişlerse onlar gibi çalışmalıdır. Vatana hizmet etmek, mâ`mûriyete çalışmak büyük bir şereftir. Vatan, şefkatli bir valide gibi bütün evlatlarını besler, büyütür. Bunun için insan da ana ve babasını sevdiği gibi vatanını da sevmelidir. Vatanını sevmeğe ‘muhabbet-i vataniyye’ ve vatana pek çok hizmet arzusuna ‘hamiyet-i vataniyye’ denir, böyle kimselere de ‘vatan-perver’ derler. Mithat Paşa ve Namık Kemal Beğ vatanlarına büyük hizmet etmiş ‘vatan-perver’lerdir.

Bu okuma parçası göz önüne alındığında toprak/yurt (teritoryal) temeline dayalı bir yaklaşımın hâkim olduğu görülmektedir. Birlikte yaşanan bir mekân olarak vatan vurgusu, 2018 İHYDÖ programının “Birlikte Yaşama” ünitesinde “Y.4.6.1. [Öğrenci] Birlikte yaşamak için bir yurda ihtiyaç duyduğunu bilir.” şeklinde yer alan kazanımda da yer almaktadır (MEB, 2018a, s. 15).

Esasen bir lisan dersi olarak planlanan ders örneğinde okuma parçası bittikten sonra öğretmen öğrencilere muhtelif kelimelerden cümleler kurmalarını istemektedir (Ulvî, 1326/1910-11, s. 163-164):

M: –Peki... 24, siz söyleyiniz, bir cümle bulunuz ki içinde “arslan kesilmek” sözlü olsun...

Ş: –Düşman vatanımızı almak isterse ben arslan kesilirim, asker olurum...

M: –Siz söyleyiniz 1?

Ş: –Osmanlılar muharebede arslan kesilirler.

M: –Siz söyleyiniz 3! Bir cümle bulunuz ki içinde (feda etmek) olsun...

Ş: –Vatanım için canımı feda ederim.

M: –Siz 5?

Ş: –Dedelerimiz canlarını feda ettiler.

M: –Ne için feda ettiler?

Ş: –Vatanı kurtarmak için...

M: –O halde hepsini birden toplayıp baştan söyleyiniz.

Ş: –Dedelerimiz vatanı kurtarmak için canlarını feda ettiler.

(...)

M: –Siz 8! Bir cümle söyleyiniz ki içinde (vatan-perver) olsun?

Ş: –Namık Kemal Beğ vatan-perverdir.

M: –Başka?

Ş: –Midhat Paşa...

M: –Başka?

Ş: –Niyazi Beğ, Enver Beğ...

M: –Öyle ise bunların hepsini toparlayıp bir cümle yapınız.

Ş: –Namık Kemal Beğ, Midhat Paşa, Niyazi Beğ, Enver Beğ vatan-perverdirler.

Ders numunesinin sonunda vatandaşlık konuları için hazırlanan *Fâ'ide-i Ahlâkiyye* kısmında ise öğretmenin, “–17, Vatan Osmanlıların müşterek malıdır. Ne demek?” sorusu üzerine; “–Efendim Osmanlılar yalnız Türk değil; Araplar, Arnavutlar, Kürtler, Rumlar, Bulgarlar, Sırlar, Ermeniler de Osmanlı... Bu vatan hepimizin vatanıdır. Biz hepimiz vatana ortağız. Eğer düşman memleketi almak isterse hepimiz kalkar, gideriz.” cevabı verilir (Ulvî, 1326/1910-11, s. 167). Müşterek vatan anlayışıyla verilen cevaptan hareketle Osmanlılık ideali bir kez daha vurgulanmaktadır. Zira Balkan Savaşlarıyla birlikte geniş bir düşünce ortamında yer bulacak Türkçülük, numunenin yazıldığı 1910-11 târihlerinde henüz revaçta değildir. Bu noktada bir parantez açarak farklı bir örneği müşahede edebiliriz. Müşterek vatan vurgusuna yönelik Muallim Cevdet’in verdiği örnekte Türklük ve Müslümanlık tonu ağır olan bir yaklaşım vardır (1330/1914a, s. 285):

Çocuklarınıza Türk ve Müslüman olduklarını iyi hissettiriniz. Bir Türk’ün şeref ve saadeti Türklüğünü, Müslümanlığını tanıması –kendî gibi Müslüman ve hayırhah-ı vatan olan Arap, Kürt, Laz anâsırı– ve aynı toprakta yaşayan, aynı padişaha tâbi olan; aynı hükümete vergi veren ve bu memlekete merbutiyetini fiilen ispat eden anâsırı-ı gayri Müslimeyi malıyla, ırzıyla, canıyla muhterem bilmesi ile kaim olabileceğini anlatınız.

Yukarıdaki örnekten hareketle müşterek vatanın hâkim unsurunun Türkler olarak vurgusu yapılırken bir yandan da vatanın iyiliğini isteyen diğer Müslümanlar ile padişaha tâbi, hükümete vergi veren Gayrimüslim unsurların canına, ırzına ve malına saygı duyulması gerektiği salık verilmektedir. Benzer şekilde Alkan (2004, s. 200) da dönemin İslam ve Türk kimliklerini kullanan ancak Türk’e öncelik veren ideolojik bir eğilimi olduğunu vurgulamaktadır.

Bu pasajdan sonra tekrar ders numunesine dönecek olursak, numunenin fâ'ide-i ahlâkiyye bölümünde öğretmen bu kez de vatan hizmetine atfen yönelttiği “–Vatana nasıl hizmet edilir 4?” sorusu üzerine “–Asker oluruz, hizmet ederiz...” cevabını yeterli bulmayan öğretmen “–Yalnız o kadar mı 6?” sorusunu yöneltir; “–Hayır efendim... Mektepler açarız, herkesi okuturuz; yollar, şimendiferler, hastahaneler, daha birçok fâ'ideli şeyler yaparız; bütün toprakları ekeriz, herkesin zengin olmasına çalışırız... Tüccar oluruz.” cevabı gelir (Ulvî, 1326/1910-11, s. 168). Vatana hizmetin askerliğin yanında kamusal alanın imarına ve ülke için katma değer sağlayacak üretime dönük çalışmaların yapılmasını da kapsamı dikkat çekmektedir. Son olarak ders numunesinin nihayetinde vatanperverlik ve hamiyet-i vataniye kavramları üzerinde duran öğretmen, öğrencilere sizler de büyüdüğünüz zaman Midhat Paşa, Namık Kemal, Niyazi ve Enver Beyler gibi vatanperver olacaksınız telkininde bulunarak dersi bitirir (Ulvî, 1326/1910-11, s. 168). Böylece Midhat Paşa, Namık Kemal, Niyazi ve Enver Beyler vatanperverlikle karakterize edilerek vatan sevgisinde ve kahramanlıkta bir numûne-i imtisâl mertebesine yükseltilir. Bu tavsiften çıkarılabilecek bir

başka sonuçta II. Abdülhamid Dönemi'yle yapılacak bir mukayesede gizlidir. Öyle ki II. Abdülhamid Dönemi'nde belki de ağza alınmaktan bile imtina edilen Mithat Paşa ve Namık Kemal beyler, icraatlarıyla artık önemli bir şahsiyet olarak ve dahi bir îde-i îtibar doğrultusunda anlatılmaktadır (Alkan, 2017, s. 396).

Ders örneğinin yanında yine Alî Ulvî (1326/1910c, s. 86) imzasıyla verilen *Vatan* başlıklı manzume de vatan sevgisi ve kahramanlık temasıyla işlenmektedir:

Vatan

Bir beşik, bir mezar, bir dere, bir saçak...
 Bir eski minare, bir bahçe, bir ocak...
 Bir çiçek, kuşcağız, bir sabah yıldızı...
 Köylünün yanında işleyen genç kızı,
 Bunların her biri şüphesiz vatandır.
 Bunlar bir yadigâr ki nice zamandır.

Ecdâdın şanını evlada bildirir!
 Fatihle Selim ki Osmanlı eridir...
 O yiğit zabitler ki her gün baş başa
 Düşmanla çarpışmış, nice bin bey, paşa...
 Düşmanı kudurtan Tiryaki Hasanlar...
 Moskofu korkutan o Gazi Osmanlar...

Turgut'la Barbaros, denizler reisi,
 Osmanlı askeri eskini yenisi,
 Alimler, Fatihler, Kemaller, Midhatlar...
 Bütün bu insanlar, bu şanlı mert adlar
 Târihe saçılmış kıymetli çiçektir;
 Türk değil her biri Türkiye demektir.

Duygular üzerine yoğunlaşan ders örneği ve manzume, vatan sevgisini canlandırmada bir dizi kahramanlık motifleri ve Osmanlı târihine ait özel sayılabilecek durumları işlemektedir. Yoğun bir anlatıma sahip şiirde şaire göre, vatan canlı (çiçek, kuş) cansız (mezar, minare) varlıklarla birlikte genç bir kızdır, hatta ay üstü âleme ait sabah yıldızıdır. Vatan aynı zamanda ecdatla evlat arasındaki sürekliliğin, ortak hafızanın aktarıldığı bir mekândır. Osmanlı târihinden kahraman anlatısıyla verilen isimlerin her biri vatanı sembol eden "kıymetli bir çiçektir."

Duygusallığın yanında bu sefer de geçmişle hesaplaşmaya dayalı ve sembolik değeri olan 10 Temmuz Bayramı vatanî terbiyede başvurulmuş diğer bir uğrak noktasıdır. Öyle ki bu sembolik değer aynı zamanda ideolojik bir fonksiyon da görmektedir. Bu fonksiyon, eski yönetimin tüm kirli çamaşırlarının ortaya döküldüğü ve bu kirliliğin karşısında pîrûpâk olarak duran yeni rejimin faziletlerini anlatmak için kaçırılmayacak bir fırsat olarak görülmesidir. Semboller, "bir yandan insanların dünyayı anlamlandırmasını kolaylaştıran, diğer yandan da toplumun ortak anlamlarını ifade eden zihinsel kurgulardır." (Örs, 2007, s. 30). Bu itibarla bayrak, millî marş, millî bayramlar, anıtlar, vatan ve bazı isimler kolektif paylaşımın ürettiği

sembollerdir ve çağrışım yaptıkları anlamlar doğrultusunda toplumsal işleyiş sürdürülür (Mardin, 1992, s. 90-91). Ayrıca birlik ve dayanışmayı pekiştirerek topluma kılavuzluk eden yol haritası olma özelliği de görürler (Mardin, 1992; Örs, 2007, s. 31-32). Assmann (2015, s. 46) ise kolektif hafızayı besleyen bu tür sembolleri “hatırlatma figürleri” olarak değerlendirir. Hatırlatma, yani kolektif hafızanın egemen ideolojinin isteği doğrultusunda tahkimi için bugünün ihtiyaçlarını göz önüne alarak târihî şahsiyetlerin ve olayların geri çağrılmasıyla mümkün olabilir. Diğer yandan sembol üretmek “iktidarlar için bir fantezi değil, ontolojik bir meseledir.” (Aydın, 2015, s. 221). Zira bu sembollere iktidarın devamı ve meşruiyeti için kolektif kanaat oluşturan birçok duygu, değer ve anlam yerleştirilir.

Kânun-i Esâsî'nin yeniden yürürlüğe girdiği 10 Temmuz 1324'ten sonra artık bu târih her yıl *İyd-ı Millî-i Osmanî* (Osmanlı Millî Bayramı) olarak kutlanmaya başlanacak; 10 Temmuz'un yanında kutlanan *Meclis-i Millînin Yevm-i Küşadı* (Sakaoğlu, 1998, s. 4), 1915'ten sonra kutlanmaya başlanan *Mektepliler Bayramı*, 1916 *Çocuklar Bayramı* ve *İdman Bayramlarına* bir yandan yaşanan savaşlarla beraber Osmanlıların motivasyonunu yerine getirmek (Okay, 2000'den akt., Üstel, 2014, s. 29) diğer yandan da “vatandaşların rejim konusunda iman tazelemelerini sağlamak yönünde önemli bir işlev yüklenecek” ve toplumun “alegorik ya da sembolik bir düzlemde kimliğini hissetmesini, ifade etmesini ve pekiştirmesini” temin edecektir (Üstel, 2014, s. 29). Özellikle son zikrettiğimiz işlev yine İhsan (1326/1910d) imzasıyla yayınlanan *10 Temmuz* başlıklı ders örneğinde kendini aksettirmektedir.

Ders örneğinde, iki gün sonra kutlanacak 10 Temmuz bayramı o dersin ana temasıdır. Ders örneğinde, Jön Türklerin II. Abdülhamid'i yola getirip Hürriyeti nasıl ilan ettikleri epik bir dille anlatılmaktadır. Kutlamalara iki gün kala şehrin bayraklarla ve “*Yaşasın Adalet, Yaşasın Hürriyet, Yaşasın Müsâvat ve Padişahım Çok Yaşa*” yazılı afişlerle süslediği bir ortamda halkta heyecanlı ve mutludur (İhsan, 1326/1910d, s. 223). Bu sevincin ve mutluluğun kaynağına inmek isteyen öğretmen bu suretle 10 Temmuz'un ilanına giden zor ve çetin yolları II. Abdülhamid Dönemi üzerinden rövanşist bir dille anlatır. Bu anlatının temelinde ise zulüm, adaletsizlik ve hafiye teşkilatı bulunmaktadır. II. Abdülhamid milletini sevmeyen, hafiyelerle ahâliye zulüm eden, devlet hazinesini kendi rahatı için kullanan, müsrif bir padişah olarak tanıtılmakta ve hatta hainlikle itham edilmektedir. Kurduğu hafiye teşkilatı ile toplum düzenini ve güvenini yok ettiği, bir korku ortamı yarattığı ve birçok kişinin haksız yere cezalandırıldığı vurgulanmaktadır. Dahası devletin güvenliği için orduya gerekli önemi vermeyip, yeterince silah almadığı için devletin zayıfladığı ve düşmanların hedefi haline geldiği belirtilmektedir (İhsan, 1326/1910d). Anlatıya göre iyice zayıflayan devlet düşmanların hedefi haline gelmektedir; hatta düşmanlar kendi aralarında Osmanlı

Devleti'ne saldırmayı ve aralarında paylaşmayı planlamaktadır (İhsan, 1326/1910d, s. 226-227):

–İşte yavrularım düşmanlar Abdülhamid'in bizi bu kadar zayıf düşürdüğünü görünce artık gizlice birbirlerine 'şu Osmanlılar pek zayıf oldu. Paraları yok, mükemmel askerleri yok, topları yok, zırhlıları yok. Abdülhamid kimseye de ağız açtırmıyor. Öyleyse tam sırası! Geliniz onların memleketlerine hücum edelim alalım sonra pay ederiz.' demeğe başladılar. Az daha hücum edeceklerdi.

İşte tam da bu sırada Rumeli'deki vatanperver zâbitler sahneye çıkmaktadır. Kurdukları gizli cemiyetlerle ihtilâl fikirlerini halka yayan zâbitler en nihayetinde Niyazi ve Enver Beyler öncülüğünde silahlanarak isyan hareketi başlatırlar ve dağa çıkarak hükümete gönderdikleri telgraflarda doğrudan padişaha değil de etrafındaki adamları suçlayan bir yaklaşımla isteklerini bildirirler (İhsan, 1326/1910d, s. 228):

Herkes biliyor ki bugün padişahın etrafındaki adamlar hep can yakan, ev yıkan hırsız herifler, alçak hafiyelerdir. Bunlar padişahı kandırıp kendisine fenalık yaptırıyorlar. Ahâliye zulüm ettiriyorlar. Vatanımızı düşmana veriyorlar. Padişah, Meclis-i Meb'ûsan'ı açıp yapacağı işler için iyi, akıllı adamlarla tanışacağına böyle alçak herifleri yanında bırakıyor. Padişah bunları yanından kovsun Meclis-i Meb'ûsan'ı açsın iyi adamlarla tanışsın, artık bundan sonra ahâliye zulüm etmesin, milletin yüzü gülsün. İşte biz bunun için dağa çıktık.

Böylece uzun süredir devam eden Jön Türk muhalefeti artık pratiğe geçmiştir ve bundan sonraki süreç onların lehine işleyecektir. Anlatıya göre bu duruma çok kızan padişah Rumeli'ne hafiyeler göndererek isyancıları tutuklatmak istemektedir; ders örneğinde isim zikredilmese de Manastır'da telgrafhane önünde Şemsi Paşa'nın öldürülmesi hadisesi bir zafer edasıyla anlatılmaktadır. Şemsi Paşa zalim ve hain, onu öldüren Mülazım Atıf ise II. Abdülhamid'in fenalıklarını ortadan kaldırmak isteyen bir kahraman ve fedai olarak çocuklara sunulmaktadır (İhsan, 1326/1910d, s. 228). Bu hadiseler sonunda anlatının başvurduğu diğer husus ise ihtilâl hareketinin geniş bir halk hareketine dönüştüğünü ve halkın zulüm ve adaletsizliğe karşı ihtilâl düzenleyen zabıtların yanında yer aldığı vurgusudur: "Ahâli artık hep bir olmuşlar, dediklerini Abdülhamid'e zorla yaptırmak istiyorlardı." (İhsan, 1326/1910d, s. 228). Dolayısıyla bu vurguyla, belirli bir grubu veya cemiyete ait çıkarların ve amaçların toplumun geneline mal edilmesi gibi ideolojinin işe koşulduğu bir durumdan söz edilebilir. Ders örneğine dönersek yaşanan tüm bu gelişmeler neticesinde II. Abdülhamid'in eli kolu bağlanır ve çaresiz ahâlinin! isteklerini yerine getirir (İhsan, 1326/1910d, s. 229-230):

–İşte yavrularım, ahâlinin böyle hep bir olarak zorla Abdülhamid'i fenalıktan vazgeçirdikleri gün iki sene evvel yine temmuz ayının onuncu günü idi. Demek her sene temmuzun onu oldu mu hep o gün hatırımıza gelir, eski fenalıklardan, zulümlerden, hafiyelerden kurtulduğumuza şükreder, şenlik yapar, sevinir eğleniriz. Kendi kendimize

'çok şükür ya rabbi deriz, artık eskisi gibi zulüm yok, fenalık yok. Haksız yere hapse girmek, sürgüne gitmek yok. Yalnız fenalık edenlere ceza var. Artık bizden alınan para bir takım hayırsız heriflerin eline geçmiyor. Onunla mükemmel toplar, tüfenkler, zırhlılar alınıyor. Artık düşmanlar kolay kolay memleketimizi alamaz.' İşte On Temmuz hep bu tatlı günü hatırımıza getirdiği için bütün Osmanlılar o gün bayram eder. (...) Bugün hamdolsun başımızda adaletli, sevgili bir padişahımız var. Bizi evlâdı gibi sever, çalışmamızı, ilerlememizi ister. Artık korkulu günler geçti. Sevinç günleri, çalışma, kazanma, ilerleme günleri geldi. İşte 10 Temmuz'da hep bunlar hatırımıza gelir 'Oh' diye sevinir, eğlenir bayram ederiz.

Böylelikle başta vurguladığımız Osmanlı Millî Bayramı'na ilişkin ideolojik işlev, fonksiyonunu yerine getirerek, eski rejime karşı geliştirdiği nefret diliyle yeni rejimi kutsar ve geleceğin vatandaşlarına 10 Temmuz'un meydana getirdiği özgür ve mutlu ortam içerisinde romantik bir anlatıyla karışık çok çalışmaları ve ileride el birliği ile vatana hizmet etmelerini tembih eder (İhsan, 1326/1910d, s. 230). Ders örneğinde bir anlamda "umutların ve korkuların, sevgilerin ve nefretlerin ifade aracı olarak" ideolojinin duygusal boyutu ortaya çıkmakta (Heywood, 2007, s. 15) ve birbirine zıt duygusal yönelimleri aynı anlatı içerisinde sunmaktadır. Söz konusu bayramın diğer bir fonksiyonu ise Osmanlılık kimliği güçlenecek, her yıl birlikte kutlanan bayramlar vasıtasıyla hürriyet ve Kânun-i Esâsî'nin önünü açan kahramanların anılmasıdır (Yamak, 2008, s. 228). Ayrıca bayramlar gibi törensel uygulamaların geçmişe dair sembol ve imgelerin geleceğe taşınmasına (Connerton, 2014, s. 12-13) ve ortak kimliğin tahkim edilmesinde de bir işlevi bulunur. Anlatıda çocuklara, hürriyete giden yolda çekilen güçlükler, hâkim ideolojiyi tahkim eder bir surette hatırlatılmaktadır. Kısacası anlatıda geçmişle hesaplaşmaya dayalı bir yöntemle *10 Temmuz ruhu* canlı tutulmakta, II. Abdülhamid'de o ruhun hayaleti olarak sunulmaktadır.

Orwell (2019) "Geçmiş denetim altında tutan, geleceği de denetim altında tutar; şimdiki denetim altında tutan, geçmişi de denetim altında tutar." (s. 45) ifadelerine yer verdiği distopya niteliğindeki 1984 adlı kitabında Parti'nin bekası için "geçmişin hangi bölümünün korunacağını, hangi bölümünün çarpıtılacağını, hangi bölümünün tümünden silinip ortadan kaldırılacağını belirleyen politikaları saptayan kimliği belirsiz kişilerden" (s. 53) bahseder. Yukarıdaki ders örneğinde veya bir şekilde geçmiş anlatısına başvuran metinlerde, geçmişle hesaplaşma, Orwell'in dikkat çektiği geçmişin denetim altında tutulmasını hatırlatır nitelikteki metinlerdir.

Diğer yandan çocuklar için yazılan manzumeler arasında yukarıdaki ders örneğinin hemen arkasından yayınlanan 10 Temmuz adlı manzume hem ders örneğini hem II. Abdülhamid'e bakışı hem de dönemin vatandaşlık eğitimine de yansıyan ideolojik havasını özetler niteliktedir (Cevad, 1326/1910c, s. 230-231):

10 Temmuz

Ne ramazan geçti ne de kurbanları kestik baba;

Bugün neden şenlik, bayram yapıyoruz anlat bana.
 Öğren yavrum ki 10 Temmuz bayramların en büyüğü:
 Esir millet böyle bir gün zincirini kırdı söktü.
 Bilsen yavrum ondan evvel geçen günler ne siyahtır...
 Milletin her iyiliğini düşünecek padişahdır,
 Halbuki evvel zaman sultan insan değil canavardır,
 Canlar yakar kan dökerdi millet ondan pek bızardı.
 Casusları, hafiyeler insan yüzlü canavarlar,
 Bütün masum ahâlinin arkasında birer zağar!
 Çalışmak yok, okumak yok, sevilme yok: Her şey yasak!
 Dimağ, irfan demirden bir cenderede uyuşarak,
 Halâs için çırpınıyor, çırpındıkça eziliyor;
 Düşmanın da mahvımıza çalıştığı söyleniyor;
 Hasıl vatan, bin mihnetle, kederle can çekişmekte
 İken millet, artık zulme karşı koydu, büyük gayretle.
 Dün bir koyun gibi duran halim millet, nasıl oldu;
 Bilinmez, birden arslan kesilerek halâs buldu!
 Kahramanlar Rumeli'de toplanınca, kızıl sultan
 Korkusundan titreyerek bağırıyordu: Aman aman!
 Oh! Milletin görmeliydi, o mübarek gazâsını;
 Hürriyetin zulme galip gelen şanlı livâsını!
 10 Temmuz ne mukaddes gün ki hürriyet ondan başlar!
 İşte yavrum bunun için bayram yapar Osmanlılar!

10 Temmuz için yazılan manzume bu târihe kadar Ramazan ayının ardından ve kurban kesilerek kutlanan dini bayramların dışında alışık olunmayan milli bir bayramı anlatmaktadır. Babanın oğluna anlattığı bu zafer anlatısı geçmişte karanlık bir surette resmetmekte, padişahı can yakıp, kan döken bir canavar olarak sunmaktadır. Hafiyeler, casuslar ve zulüm; böyle bir atmosferde sıkı sıkıya denetlenen toplumsal hayatın despotik motifleri sıralanmaktadır. Düşmanların saldırı söylentileri olduğu sırada ayaklanan halkın zulmü yıkarak hürriyeti temin ettiği destanlaştırılarak vurgulanmaktadır.

10 Temmuz gibi siyasi bir hadisenin eğitime yansıyan boyutu ders örneği ve manzumede ele alınmakta, buna bağlı olarak meşrutiyet fikri güçlendirilmektedir. Ayrıca böyle bir yaklaşım, eğitim ve siyasetin ne denli iç içe geçtiğini göstermesi açısından da önemlidir. Çağdaş vatandaşlık programlarında da buna benzer bir husustan bahsetmek mümkündür. 15 Temmuz (2016) darbe girişimi demokrasi eğitimi bağlamında öğretim programlarında yer almaktadır. 2018 SBÖ programında altıncı sınıf "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanının "SB.6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar." şeklinde verilen kazanımın ek açıklaması şöyledir: "Kazanımın işlenmesi sırasında 15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü ele alınır." (MEB, 2018b, s. 22). 10 Temmuz hadisesine, demokratikleşme adımı olarak değerlendirebileceğimiz meşrutiyet fikrini güçlendirmek için eğitim öğretim süreçlerinde yer verilirken, 15 Temmuz darbe girişimi de demokrasi fikrinin güçlendirilmesinde başvurulan hadiselerdendir. 10 Temmuz ve 15 Temmuz gibi siyasi hadiselerin eğitim programlarında yer bulması, dönemler farklı olsa da yönetim pratiklerinin benzer olduğunu göstermesi açısından ilginç birer örnek olarak

değerlendirilebilir. Dolayısıyla her iki dönemde de pedagojik olanı politikleştiren anlayış söz konusu alıntılarda kendini belli etmektedir.

Bununla beraber şüphesiz vatanî eğitim denildiğinde ilk akla gelen sembollerden birisi de bayraktır. Zira bayrak/sancak bir millet için ortak bir anlama sahip olması sebebiyle o millete mensup kişilere güçlü mesajlar vermektedir. Bundan dolayıdır ki mecmûa yazarı eğitimcilerin bayrağın, vatani ve vatan sevgisini sembolleştirdiği kadar vatan sevgisi kazandıracak pedagojik bir işlev görecektir yönü de gözlerinden kaçmamaktadır. Abdülatif (1329/1914a) imzasıyla mecmûanın 22. sayısında yayınlanan *Osmanlı Sancağı Hakkında* başlıklı ders örneğinde bu işlevin bir örneği sunulmaktadır. Öğretmenin şehirde gezintiye çıktığı bir zamanda Sirkeci civarında bir mızıkacı (bando) sesi duyduğunu ve sancakla, sancak marşıyla, mızıkayla ilerleyen askerî geçite şahit olduğunu anlatmasıyla ders örneği başlamakta ve öğretmen bu manzara karşısından derin hislere kapıldığını ifade etmektedir:

...artık orada durdum, bir taraftan şanlı, heybetli mızıkacı sesini, diğer taraftan arslan askerlerimizin söylediklerini dinliyor, önde giden azametli al sancağımızı selamlıyordum... Mızıkacı, kahraman askerlerimizin söyledikleri; önde giden şanlı sancağımız... Bende öyle tes'ir bıraktı ki gözlerim yaşarmıştı... İçimden diyordum ki: Şanlı bayrak, muhterem sancak! Düşmanların kalbine korku, ölüm salan heybetli, dehşetli yavruların yine korkmayacak... Sen, yaşa! Bütün şanınla yaşa (Abdülatif, 1329/1914a, s. 114).

Buradan hareketle çocuklara, büyüdüklerinde asker olunca bayrağı, koruma, sevme ve onun daha yüce ve şanlı olması için çalışma görevleri yüklenmekte ve sancağın çocuklar için önemli olan annelerinden, babalarından ve hocalarından daha sevgiye ve hürmete layık olduğu vurgulanmaktadır (Abdülatif, 1329/1914a, s. 114-115). Devamında ise öğretmenin öğrencilere daha önce öğrettiği sancak marşı okunarak sınıftan çıkılır (Abdülatif, 1329/1914a, s. 115):

Sancak Marşı

Annem beni yetiştirdi bu ellere yolladı,
Bu sancağa teslim etti, Allaha ısmarladı.
Boş oturma çalış dedi, hizmet eyle vatana,
Sütüm sana helal olmaz saldırmazsan düşmana.

İtaattir ilk borcumuz bu ocakta bilelim,
Bu sancakta birleştik biz, sayesinde ölelim.
Bu mübarek sancağı ben annemden çok severim,
Her görüşümde selam verir gözlerimle öperim.
(...)
Bu sancaktır (Plevne) de kanlı, şanlı sallanan.
Bu sancaktır (Viyana) da ordumuza nam alan.
Bu sancaktır düşmanların kalbine dehşet salan.
Bu sancaktır Osmanlı'nın gönlünü canlandıran.

Arş ileri, arş ileri Osmanlılar dönmez geri

Arş ileri, arş ileri dönmez Osmanlı askeri.

Görüleceği üzere marşta militarist bir yaklaşımla çok çalışarak bayrağın şahsında somutlaştırılan vatana hizmet etme, düşmana saldırma ve onun için gerekirse canından vazgeçme, onu her şeyden fazla sevmeye gibi durumlar vurgulanmaktadır. Bayrak için büyüme, ona fedakârlık ve itaat etmek hatta onun için ölmek marşın genel çerçevesini çizer. Bu tür marş ve şiirlerle desteklenen vatandaşlık eğitimi militarizme dönük bir anlayış getirmektedir.

Çağdaş vatandaşlık programlarında da bayrağa değer verilmesine dönük kazanımların bulunduğu altını çizmek gerekir. 2018 SBÖ programında beşinci sınıf “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanının “SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.” şeklindeki kazanımında bu husus yer almaktadır (MEB, 2018b, s. 19).

Sembollerin genelde eğitimle ve özelde de millî eğitimle olan ilişkisini sonlandırmadan önce bir örneği daha değerlendirmek gerekir ki o da *Âbide-i Hürriyet*'tir. Söz konusu yapı, Kânun-i Esâsî'nin yeniden yürürlüğe konulması ve 31 Mart Vakası süreçlerinde hayatlarını kaybeden askerlerin hatırasını canlı tutmak için inşa edilen bir anıttır (Eyice, 1988, s. 309). Mermerden inşa edilen kaidenin yükselen kısmı top namlusu biçiminde yapılmış, giriş kapısının üzerinde “*Makbere-i Şüheda-yı Hürriyet [hürriyet şehitliği]*” yazısı, üç cephesinde ölenlerin adları, bir cephesinde “*Sultan Mehmed Reşat'ın tuğrası*” ve diğer cephelerinde “*Târîh-i İstirdâd-ı Hürriyet [hürriyetin geri alındığı târih], 10 Temmuz 1324 ve Timsâl-i Meşrutiyet, 11 Temmuz 1325*” yazıları hakkedilmiştir.” (Eyice, 1988, s. 309). Aslında bu yazılar ve isimler de sembolik değer taşıyan unsurlardır.

Gelgelelim anıtın mecmûaya konu olan ve öğrencilere ve eğitimcilere sunulan yönüne. Aslında anıt ders örneklerinde zaman zaman değinilse de asıl olarak 17. sayıda, Alî Ulvî imzalı *Âbide-i Hürriyet Karşısında* başlıklı manzume ile karşımıza çıkmaktadır (1327/1911, s. 189 ve 192):

Âbide-i Hürriyet Karşısında

Vatan için ölene ne yapılsa yine az!
Hangi kalpte onların hizmetleri yer tutmaz?
Lakin ruhu mademki başka bir şey avutmaz,
Osmanlılar Fatihâ okumayı unutmaz...

Vatan için ölenler göklerde yaşarlar!
Sağ kalanlar her zaman deniz, kara aşarlar;
Uzak, yakın demeyip ziyarete koşarlar:
Osmanlılar bir şehit mezarını unutmaz...

Şehit kabri, evet bu! Ey Osmanlı, selam dur!
Bu mezarın taşları zalimleri korkutur.
Hainlere “sus!” diyen çünkü asker ruhudur!

Osmanlılar bu kabrin târihini unutmaz...

Seneler var, buradan geçti şanlı bir ordu;
Vatan, millet fikriyle zulme karşı dururdu!
Meşrutiyet olmasaydı vatan esir olurdu!
Osmanlılar vatani kurtaranı unutmaz...

Hain eller vaktiyle kanla hüküm sürerdi.
O elleri yok eden buradaki askerdil!
Zulmü yıktı bu asker, hürriyete can verdi,
Osmanlılar hürriyet tepesini unutmaz...

Fena günler geçirdik, sonu iyi değildi!
Şimdi ise hür olduk: Karanlıklar çekildi...
Hürriyet bayrağı bu ellerle dikildi,
Osmanlılar o bayrak dikenleri unutmaz...

Ey şehitler, merhaba! Ruhunuza Fatiha!
Arslan gibi girdiniz şu toprağın altına...

Hizmet eden ne mutlu mübarek vatana,
Çünkü vatan iyilik edenleri unutmaz...

Yaşamak da ölmek de senin için ey vatan!
Yaşa, var ol, ilerle bir dakika durmadan!
Bu uğurda can verip kucağında şu yatan
Şehitleri evladın hiçbir zaman unutmaz

Şiirin tematik çerçevesi tam da II. Meşrutiyet'in kendine has motiflerini barındırmaktadır; "vatan, millet, meşrutiyet ve hürriyet." Hürriyet anıtının temsil ettiği şehitler zulme dur diyen kahramanlardır ve manzumeye göre cesaretleriyle vatanın esir olmasını önlemişlerdir. Bir bakıma canlarını feda ederek meşrutiyete ve hürriyete giden yolu açmışlardır. Bu durum karşısında Osmanlı evlatlarının yapması gereken şey, onları unutmamak ve ruhlarını şâd ü handân eylemektir. Şiir, Assmann'ın (2015, s. 38-42) ifade ettiği hatırlama kültürü ve hatırlatma figürleri ile yakından ilişkilidir. Hatırlama "neyi unutmamamız gerekir" sorusuyla başlar; ölenlerin, geride kalanların hatırasında yaşamaya devam etmesi ve onların unutulmaktan korunarak topluluğun bir üyesi olarak hatırdaki kalması şiirde istenilen bir durumdur. Şiirde neyin unutulmaması gerektiği sorusuna cevaben her dördüncü mısrasını cevap olarak karşımıza çıkarmaktadır. Anıtın, anma ve hatırlamaya dayalı sembolik değeri ortak hafızanın oluşmasında önemli bir motiftir. Ortak hafızanın oluşması ve buna bağlı olarak ortak bir kimliğin şekillenmesi için "Topluluk, ölümlerini anarak kimliğini onaylar. Belli isimlere bağlılık aynı zamanda sosyo-politik bir kimliğin onayını içerir." (Assmann, 2015, s. 71). Koselleck'in (1979, akt., Assmann, 2015, s. 71) ifadesiyle "...anıtlar yaşayanlara kimlik bağışlayan yapıtlardır."

Bu başlık altında sembollerin, toplumların kolektif hafızasında canlandırdığı duygular vurgulamaya ve bu hususun vatandaşlıkla ilişkisi kurulmaya çalışıldı. İncelenen semboller belli bir rejime, ideolojiye, siyasal iktidara yönelik imgeleri hatırlatma işlevini yerine getirmektedir. Bu hatırlatma işlevi çoğu zaman iman tazeleme ve rejime bağlılığı gösterme olarak tebarüz etmekte, kolektif hafızayı inşa ederek ve canlı tutarak ortak bir halet-i ruhiye oluşturmayı hedeflemektedir. Bu ortak halet-i ruhiye ise geleceğin vatandaşları olarak inşa edilen çocuklara enjekte edilen semboller ve değerler manzumesinden başkası değildir. Bir bakıma semboller yumağı, yönetici ve yönetilenler arasında bir bağ kurar ve bu bağ genellikle "rıza ve onaya" dayalı mânevî bir bağ olmakla beraber bir yönüyle maddi kazanca da dayanır (Aydın, 2015, s. 221). Zira söz konusu sembol ve değerlerin ders örneklerine, manzumelere ve kırâat parçalarında ne denli sirâyet ettiği incelenen mecmûa üzerinden de anlaşılacağı gibi söz konusu dönemin farklı matbuat mecralarında da gözlemlenmesi mümkündür. Ders örnekleri, manzumeler ve kırâatler üzerinde genel bir değerlendirme yapmak gerekirse Açıköz'ün (2013) aynı dönemde yazılan vatandaşlık ders kitaplarına yönelik vurguladığı "...ders kitapları, konuları modern bir metin düzeni ve anlatısından

ziyade bir vaaz/nutuk gibi sunar.” (s. 114) ifadesine başvurmak gerekir. İncelenen metinlerde, çizilen çerçeve bu ifadelere teşbih edilebilir özelliklere sahiptir. Disiplinli ve soğuk bir dille çocukların yapmaları ve yapmamaları gerekenler anlatılır ve hangi sembol ve değerlerin hatırlanması gerektiği vurgulanır. Hatta yapılması gereken ancak yapılmayan, yapılmaması gerektiği halde yapılan davranışlar da ağır bir dille uyarılır.

Tüm bunların yanında vatanî eğitim için vatanseverlik, fedakârlık, intikam ve bayrak temalarıyla kaleme alınan şiir⁴⁰ ve şarkılardan istifâde edildiği kadar okuma parçalarına bazı kahramanlar ekseninde işlenen söz konusu temalar da dikkat çekmektedir. Ders örneklerinin bünyesinde yer alan anlatılar haricinde *Kırâatler* ve *Küçük Dostlarıma Kırâatler* başlığı altında yer verilen hikayelerde vatanseverlik, fedakârlık temalarının işlenmesi söz konusudur. Örneğin Ahmed Cevad (1326/1910d) tarafından yedinci sayıda *Kırâatler* başlığı altında verilen hikayeler vatan sevgisi temasıyla işlenmektedir. Okuma grubundaki ilk hikaye *Meçhul Bir Kahraman* adlı hikayedir ki hikayede, bu meçhul kahramanın Osmanlı Devleti'nin Kanije Kalesi'ni alırken yaptığı fedakarlık anlatılmaktadır, ikinci hikaye ise *Topçu Kara Mehmet* hikayesidir ki hikayede, Çanakkale önlerinde Venedik Donanması'nın amiral gemisine yaptığı hünerli atışla düşman donanmasını geri püskürten *Topçu Kara Mehmet* anlatılır, üçüncü hikaye ise *Alemdar Mustafa Paşa* hikayesidir, hikayede isyankar yeniçerilerin Alemdar Mustafa Paşa'nın konağına saldırma hadisesi anlatılır ve Alemdar'ın konağın bodrumundaki barut fiçilerini havaya uçurarak kendini feda etmek suretiyle yüzlerce yeniçeriyi kahramanca öldürdüğünü vurgular, dördüncü hikaye *Ispartalılar (Spartalılar)* hikayesidir ve Spartalıların düşmanlarına karşı vatanlarını nasıl korudukları hikaye edilmektedir, beşinci hikaye ise *Junius Brutus* hikayesidir ve hikaye de Brutus'ün meşrutiyetçi ve cumhuriyetçi olduğu vurgulanmaktadır (Cevad, 1326/1910d, s. 22-27). Bunların yanında çeşitlendirilen hikayeler arasında *Jeanne d'Arc'in* ülkesi Fransa için ve *Giyom Tell (William Tell)*'in ülkesi İsviçre için yaptığı fedakarlıklar da vatan sevgisi teması etrafında öğrencilere kırâat parçaları olarak sunulmaktadır (Cevad, 1326/1910e, s. 88-92).

Bu isimlerin yanında öğrenciler için örnek verilen başka şahsiyetler/kahramanlar da vardır. Örneğin Kosova Savaşı'nın anlatıldığı ders örneğinde Sultan Murad vatani için çok çalışan ve yeni topraklar fetheden bir padişahdır ve Kosova Savaşı'nda yine vatani için şehit düştüğü anlatılarak, onlar nasıl vatani için çalışmışlarsa biz de öyle vatana hizmet etmeliyiz telkiniyle ders bitirilmektedir (İhsan, 1326/1910c). Benzer şekilde Fatih Sultan Mehmet bir kırâat metninde ideal bir şahsiyet olarak anlatılarak çocuklara örnek alacakları kişi olarak gösterilmektedir (Cevad, 1326-27/1911, s. 182):

⁴⁰ Meşrutiyet yıllarında çocuk edebiyatına yansıyan bu temalarla alakalı muhtelif mecmûalarda ve kitaplarda çok sayıda şiire rastlamak mümkündür. Bu hususta geniş bilgi ve şiir örnekleri için (bkz. Okay, 2002).

Küçük kariler [okuyucular], bu ulvî [yüce] misal sizi müteheyyiç [heyecanlı hale gelme] etsin: Siz de Fatih babamız gibi ilim ve ma'rifeti seviniz, sabır ve sebat ile çalışınız. San'at ve ma'rifet sahibi, memlekete fâ'ideli birer insan olunuz. Servet temin ediniz. Âdl ve merhametten ayrılmayınız. Herkesin hukuk ve hürriyetine, dinine, i'tikadına ri'âyet-kâr olunuz.

Bu örneklerin yanında Rumeli'ye geçen Süleyman Paşa, yine Rumeli'de Osmanlı için hizmet eden Hacı İlbey ve Cevri Kalfa'da örnek verilen târihî şahsiyetler arasındadır.

Yönetici seçkinler ve eğitimciler için ideal vatandaşın yetiştirilmesinde kahramanlar yaratmak önemli bir yere sahip olabilir. Zira önceki sayfalarda da karşımıza çıkan kahraman tipleri (Namık Kemal, Mithat Paşa, Enver ve Niyazi Beyler, ilk Osmanlı Padişahları vs.) yeniden yorumlanıp arzu edilen toplum dokusuyla ve meşrutiyetin değerleriyle harmanlanarak sunulmaktadır (Çelik, 2017, s. 243).

4. 6. Terbiye-i Bedeniye: Bedenen Güçlü Ruhun Olgun Vatandaş

Avrupa'da 19. yy'ın ikinci yarısından sonra spor ve izciliğin askerlik ve içtimai amaçlar için kullanılması, Avrupa'daki gelişmeleri takip eden İTC üyelerinin ve dönemin ideologlarının beden eğitime önem vermelerindeki etkenlerden birisidir (Cora, 2013, s. 46). Güçlü, kuvvetli ve gürbüz bir neslin yetişmesi şüphesiz beden terbiyesine bağlıdır. Beden sağlığının korunmasının en önemli vasıtası "spor ve jimnastik" olarak görülmektedir (Üstel, 2014, s. 78). Bunun yanında beden eğitiminin diğer bir yüzü de askerliğe hazırlıktır. Dönem itibarıyla siyasi kargaşanın ve buna bağlı savaşların yoğun yaşanması, doğal olarak askere duyulan ihtiyacı da beraberinde getirmiş ve beden terbiyesine duyulan gereksinim de artmıştır, biçiminde bir yorum getirmek biraz iyimser bir yaklaşım olabilir. Elbette bu ihtiyaç söz konusudur ancak bunun yanında bedenlerin manipülasyonu da söz konusudur. Beden bir yandan siyasi alanın içindedir ve siyasi alanın kuşatması beden "ekonomik kullanımına bağlıdır" diğer bir ifadeyle bu manipülasyon beden "üretim gücü olmasından kaynaklanmaktadır"; egemen güç bedeni eğitir, yönetir, ona birtakım görevler ve sorumluluklar yükler dahası "...beden ancak hem üretken beden hem de tabi kılınmış beden olduğunda yararlı güç haline gelebilecektir." (Foucault, 1992, s. 31). "Beden, bilginin aktarıldığı, iktidarın tahakküm ettiği şeydir." (Örs, 2007, s. 36). Dolayısıyla iktidar için itaatkâr bedenlerin oluşması disiplin altında meydana çıkabilecek, insan bedenini "yararlı ve itaatkâr" kılarak istenilen görevlerin icrasına ve istenilen şekilde üretime yönlendirilecektir; bu yönüyle anatominin siyasallaşması (political body) söz konusudur (Foucault, 1992, s. 170-171). İktidar, beden daha işlevli hale gelmesi, itaatkâr ve uyumlu olması için hastanelerde, okullarda, kışlalarda, fabrikalarda, şehirlerde, sağlık, spor ve jimnastik gibi uygulamalarla bedene yatırım yapar (Foucault, 1980'den akt., Sancar-Üşür,

1997, s. 120-121). İktidar özne ilişkilerinde beden Foucault'nun çalışmalarıyla ön plana çıkmaktadır. Yeni bir özne inşa etmenin yolu bedene müdahaleden geçer: Foucault'nun iddiası iktidarın özneye bedeni üzerinden ulaşmak istemesidir. Öznenin sağlığı, hastalığı, suç işlemesi, üretmesi ve tüketmesi bedeni üzerinden meydana gelen eylemler olduğundan, iktidar bedeni disiplin altında tutarak, ödüllendirerek, cezalandırarak yeni bir özne yaratmayı hedefler (Bingöl, 2019, s. 333). Dolayısıyla çocukların yoğun bir beden eğitiminden geçirilmesi bedeni kamusal ve siyasal alanda daha da kullanışlı hale getirmenin başka bir boyutunu oluşturur. Zira dönemin Mâlûmat-ı Medeniye ders kitaplarında vurgulanan spor "güçlü bedenlerin ulusun hizmetine ve kullanımına sunulması açısından faydacı bir göndermeyi de içerir." (Üstel, 2014, s. 78). Buradan hareketle devlet-vatandaş ilişkisini bu bağlamda biraz daha somutlaştıracak olursak "Yurttaş devletin üzerinde tecessüm ettiği bir bedendir." (Alpman, 2016, s. 88) ifadesine atıf yapılabilir.

4. 6. 1. Akli ve Ruhi Olgunluk Açısından Sağlıklı Olma ve Beden Terbiyesi

Mecmûa yazarlarının beden terbiyesine ilişkin üzerinde durdukları konulardan birisi de beden, ahlâken ve ruhen sağlıklı bir neslin yetiştirilmesidir. Bu bağlamda spor ve jimnastik sağlıklı vatandaşların yetişmesinde önemli bir işlev kazanmaktadır. Sağlıklı olmanın bir yönü de vatanın bekasına dönüktür. Zira millî mevcudiyetini korumak, özgür, mutlu ve varlıklı yaşamak ve diğer milletlerin boyunduruğu altına girmemek için milletlerin "...fikren, ilmen yükselmek, sanayi ve iktisadiyatta ilerlemeğe ehemmiyet verdikleri derecede ahval-ı sıhhiyelerinin ıslahına, kuvâ-yı bedeniyelerinin [bedeni kuvvetlerin] tekemmülüne [kemale erme, yetkinleşme] de fevkalade ehemmiyet" vermeleri gerekmektedir (Feridun, 1327/1911, s. 19). Diğer yandan Muallim Cevdet de (1330/1914a, s. 281) devlet için nüfusun temelini oluşturan çocukların sağlıklı büyümeleri gerektiğini belirterek, devletin ailelerden, mekteplerden ve kışlalardan sağlıklı ve sağlam vücutlar yetiştirmeyi istediğini vurgulamaktadır. Sağlıklı bedenlerin yetişmesi için ise okullarda temiz su, temiz hava ve bol ışık alan derslikler bulunmalı ayrıca yaz ve kış demeden çocuklar tenezzühe çıkarılmalıdır (Cevdet, 1330/1914a, s. 282-283). Bedenin sağlıklı olması gerekliliğine dair Ahmed Cevad bir beden-ruh/zekâ ilişkisi kurarak, mânevî açıdan sağlıklı olmayı beden, sağlam/sağlıklı olmaya bağlamaktadır (1326/1910b, s. 127):

İnsan, akıl ve zekâdan, ruh ve natıkadan [düşünüp konuşma yetisi] ibaret değildir. İnsan, gayet yüksek derecede münkeşif [gelişmiş] ve mütefeyyiz [feyizli] mâneviyata mazhurdur. Lakin bu mâneviyatın, akıl ve zekanın, ruh ve natıkanın mücerred [soyut] ve mutlak olarak mevcudiyeti mutasavver [tasavvur edilen] olmakla beraber insandaki tecelliyatı cismâniyetledir. Bu cismâniyet ne kadar sağlam olursa mâneviyat da o derece metin ve sağlam olur.

Bunun yanında Ahmed Cevad (1326/1910b, s. 127) yukarıda belirttiği ifadelerini desteklemek için Jean-Jacques Rousseau ve Montaigne'nin beden, akıl ve ruh insicamına işaret eden düşüncelerini örnek olarak vermekte; zihni ve ahlâkî terbiye görmenin yanında, sağlam vücuda sahip olanların zayıflardan daha ziyade kıymetli ve iyi huylu olduklarını belirtmektedir. Yabancı düşünürlerin yanında İslam dinine göre de sağlığı korumanın, temizliğe dikkat etmenin ve bedeni sorumlulukların ne derece önemli olduğuna değinen Ahmed Cevad (1326/1910b, s. 128), bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “Hakîkaten dinimizde tahâret ve nezâfete, vuzû'a [abdest] ri'âyet ve mürâcaat etmeden edâ-yı salâta bile cevaz yoktur; kezâlik vücudu tahrip eden küüllerin [alkol] istimali ism ve zenb [günah ve kabahat/suç] addolunmuş ve cenab-ı hakk bir sermestin [sarhoş] huzur-ı sübhânîsine çıkmâğa müsâ'ade buyurmamıştır.” Dolayısıyla insan sağlığını bozan alkolün kullanılmaması dini referanslarla anlatılmakta ve aynı referansla temizliğin önemi vurgulanmaktadır.

Bunların yanında hem okullarda hem de toplumsal hayatta sağlığı bozan faktörlerden birisinin de kapalı mekanlarda çok bulunmak ve zihnen çok çalışmak olduğunu vurgulayan Ahmed Cevad söz konusu durumun çaresi için öğretmenlere, zamanın bir bölümünü dersleri için kullanmalarını ve bir bölümünü de öğrencileriyle açık havada dinlenerek geçirmelerini tavsiye etmektedir (1326/1910b, s. 128).

Diğer yandan çocukların sağlıklı bir şekilde gelişimlerini tamamlamaları için de beden terbiyesinin önemine dikkat çeken ve riyâzat-ı bedeniyye (jimnastik) üzerinde duran İsmail Hakkı [Baltacıoğlu] (1330/1914a, s. 326), riyâzâtı “beden, fikir, hiss ve irade” bağlamında inceleyerek oyun oynayan ve hareket eden çocukların hem beden hem de zihnen ilerleme kaydedeceğini belirtmektedir. Öte yandan İsmail Hakkı'nın ifade ettiği riyâzat kavramı yine onun ifadeleriyle sadece spor ve jimnastiği kapsayan formel bir beden eğitimi değil aynı zamanda toprak işlemek, tahta kesmek, çivi çakmak gibi iş eğitimine dönük uygulamaları ve çocuk oyunlarını (örneğin köşe kapmaca) da kapsamaktadır (1330/1914a, s. 331). İsmail Hakkı'ya (1330/1914a, s. 328) göre “bakılmamış bir beden; daima işlenmiş, şımartılmış bir zekâ için bir mezar olacağından” “terbiye-i bedeniyyeye” ve “terbiye-i fikriyyeye” eşit oranda yer verilmelidir. Bunun yanında riyâzâtın ahlâk ve hissiyât üzerine yaptığı etkiler de döneminin ideal bir vatandaşında bulunması gereken niteliklere ve değerlere işaret etmektedir (Hakkı, 1330/1914a, s. 335):

Riyâzâtın hissiyata doğrudan doğruya te'sîrâtına [etkiler] gelince; bu fa'âliyetler bizde şahsî, ictimâ'î, âlî [yüce] birtakım duyguları uyandırıp beslemekte, insanı şahsında, cemi'yetinde daha mücehhez [donanımlı] bir hale getirmektedir. Riyâzâtın ezcümle haz, fa'âliyet, istiklâl, te'âvün [karşılıklı yardımlaşma], ittihad, intizam, i'timad-ı nefis [özgüven], rekabet gibi birtakım hissiyâta tes'iri vardır.

Bunun yanında riyâzatın kamusal alanla ilgili faydalarına değinen İsmail Hakkı, bu faydaları organik dayanışmayı ve iş eğitimini imleyen bir marangoz metaforuyla anlatmaktadır: “Diğer cihetten marangozluk ictimâ’iyât için, efrâd’da uhuvvet, te’âvün, ittihad, intizam, inzibat... gibi ictimâ’i, ahlâkî meyilleri tenmiye için en müsâid bir muhittir. Çünkü bir marangozhane hayât-ı hakîkiyenin hayâlî, ma’kesidir [aksettiği yer].” (1330/1914a, s. 336). Böylece marangozhane görevlerini bilen ve bu görevlerini iş bölümü dahilinde icra edenler arasında bir dostluk ve sevgi bağı oluşacaktır (Hakkı, 1330/1914a): “İçerisinde çalışanlar hep vazifelerini bilirler. Onlar hep kardeş, arkadaş, millet yaşamağa mecburdurlar.” Zira bu tür iş yerleri gerçek hayattaki toplumsal yaşamın bir tür provası hükmündedir ve İsmail Hakkı’ya (1330/1914a) göre bu iş yerlerinin olmaması durumunda toplum hayatı da sekteye uğrayacaktır:

...bir memleket sanâyiini, marangozhanelerini, demirhanelerini kaybettiği andan itibaren, eğer diğer ictimâ’ ve ittihad muhitlerinden de mahrum bulunursa, terbiye-i ictimâiyyesi de beraber sukûta [düşme, seviye kaybetme], kabiliyet-ı ictimâiyyesi de sönmeğe başlamış demektir. Çünkü bu iş yerleri; toplanma, insanca, milletçe yaşama yerleridir. Diğer cihetten bir memlekete hakîkî bir ictimâ’ ve millet hayâtı sokmak demek; o memleketin mekteplerinde ma’lûmat-ı medeniyye ve târih okutmaktan ziyade mekteplerini riyazetler, marangozhaneler, demirhanelerle ve muhit-i haricini fabrikalarla donatmak demektir (s. 336).

İş eğitimine ve iş bölümüne vurguyla riyâzatın önemini belirten İsmail Hakkı’nın düşünceleri Emile Durkheim’ın toplumsal iş bölümü ve toplumsal dayanışma⁴¹ görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Durkheim organik dayanışma olarak nitelediği toplumsal iş bölümünü toplumu oluşturan bireylerin aralarındaki bağı güçlendirdiğini vurgular. Biyolojik bir organizmayı andıran bu yapının yaşaması için organizmayı oluşturan her bireyin çalışması organizmanın yaşaması anlamına gelir (Gordon, 2013, s. 497). Öte yandan Durkheim çalışmalarının büyük bir kısmını pedagoji alanına yoğunlaştırmış; pedagoji derslerinde endüstri toplumu için artan iş bölümü ve uzmanlaşmaya uygun yeni bir ahlak eğitimi vurgulamıştır (Durakbaşı, 1998, s. 101). Bu yönüyle birçok Osmanlı entelektüeli gibi İsmail Hakkı’nın da Emile Durkheim’dan etkilendiği ifade edilebilir.

⁴¹ Emile Durkheim, Toplumsal İş bölümü (De La Division du Travail Social) adlı eserinde toplumsal iş bölümüne ve toplumsal dayanışmaya yönelik verdiği şu örnekler İsmail Hakkı’nın görüşleriyle örtüşmektedir: “...Böylece, her kişinin kendi kişiliğine uygun düşen bir işlevi yerine getirdiği, gerçek anlamda karşılıklı olarak birbirine hizmet edenlerden kurulu küçük arkadaşlık toplulukları oluşur. Biri korur, öteki yatıştırır; beriki yol gösterir, öbürü uygular; işte bu sevgi bağlarını oluşturan, bu işlev bölümü, ya da özel deyimimizle söyleyelim, iş ölümüdür. Böylece iş bölümünü yeni bir açıdan görmeye yöneliyoruz. Burada yapabileceği ekonomik hizmetler, yol açtığı ahlâkî etki yanında pek küçük kalır; gerçek büyük işlev ise iki ya da daha fazla kişi arasında bir dayanışma duygusu uyandırmaktır. Bu sonuç nasıl elde edilirse edilsin, dost topluluklarını yaratan ve onlara damgasını vuran, iş bölümüdür.” (Durkheim, 2006, s. 82-83).

İş eğitiminin kamusal alana faydalarını sıralayan İsmail Hakkı (1330/1914a, s. 336), bu eğitimin okullarda tatbikini salık vererek toplumsal hayata intibak için oyunun gerekliliğine işaret etmektedir:

Oyun da bu ictimâ'atın bu aile-i cemâ'at ve millet terbiyesinin vatanıdır. Oyun; çocukları muttarid [düzenli] ve muntazam fa'âliyetlere ve arkadaşlarıyla bir ve insan yaşamağa alıştırrır. Yarının hayât-ı ictimâiyyesinde millettaşlarıyla el birliği ile çalışacak, ailesini, cemi'yetini, milletini mes'ûd edecek olan çocuk ilk ictimâ'i terbiyesinin tohumlarını oyunların birleşme, anlaşma hayatından alır.

Tam da bu yüzden geleceğin vatandaşı olarak toplumsal hayata katılacak çocukları ve gençleri oyundan ve spordan mahrum bırakmak “onu iki kişi ile bir arada yaşayamaz, geçinemez, kavgacı, millî ve umumi menfa'atler için şahsî, husûsî menfa'atlerini fedâ edemez âciz bir fert; cemi'yet, millet için menfî bir mevcudiyet yetiştirmek demektir.” (Hakkı, 1330/1914a, s. 337). Bunların yanında çocukların azimli, cesaretli, sabırlı ve müteşebbis olmaları için de riyâzatın oldukça önemi vardır: “...yalnızca kitabi bilgilerle değil aynı zamanda riyâzat yapan bedenlerde azim, teşebbüs, sabır ve sebat, tahammül, cesaret ve şecâat....” gibi nitelikler meydana gelir (Hakkı, 1330/1914b, s. 360). Ayrıca riyâzatla meşgul olanların özgüven de kazandıklarını belirten İsmail Hakkı, bu durumu şöyle tanımlamaktadır: “Nefsinin âzim, teşebbüs, sabır ve sebat, devam ve cesaret hususundaki kuvvetini gören, anlayan ve ölçen bir şahıs; bu nefse i'timad eder ve i'timadını artırır.” (1330/1914b, s. 363). Benzer şekilde Sâtı Bey (1326/1910g, s. 126) de oyunlarda başarılı olmak için soğuk kanlılık, uyanıklık, cesaret ve özgüven gibi niteliklere sahip olunması gerektiği için oyunların bu hasletleri geliştireceğini ifade etmektedir.

4. 6. 2. Memleketi Müdafaaya Kuvvetli ve Müteyakkız Bir Nesil Yetiştirmek: Militarist Vatandaşlık

Askerliğin önemli bir yer tuttuğu toplumlarda militarist eğilimler de o nispette artarak eğitim ve toplumsal hayatta yer bulmaktadır. İncelediğimiz dönem itibarıyla da içerdeki ve dışardaki düşmanlardan korunmanın yolu güçlü bir ordunun tesisinden geçmektedir. Ayrıca dönemin Mâlûmat-ı Medeniye ders kitapları “vatandaşlık görevlerini kanuna itaat, askerlik ve vergi vermek” olarak ifade etmektedir (Üstel, 2014, s. 83). Askerlik ise çetin geçen savaş yıllarının getirdiği asker ihtiyacına bağlı “vatandaş ordularının” (Yamak, 2012) hazırlanmasını zorunlu kılan bir durum olarak görülebilir. Özellikle zorunlu askerliğin Osmanlıda 1908'den sonra İTC ile daha kontrollü uygulanması ve kurumsallaşması Avrupa'da olduğu gibi askerlik önce Osmanlı'da sonra da Türkiye Cumhuriyeti'nde devlet ve bilhassa erkek vatandaşlar arasındaki ilişkinin temeli haline gelecektir (Sünbuloğlu, 2013, s. 10). Beden terbiyesinin askeri amaçlarla telakki edilmesi özellikle Balkan

Savaşlarındaki yenilgiye tesadüf eder ki; bu yenilgi sonucu ülkeyi savunacak gençlerin ilerde yapılacak savaşlar için hazırlanması gündeme gelmiştir (Yamak, 2012, s. 101). Güçlü ordu hususunda en açık ifadeler Selim Sırrı'nın yazılarında yer almaktadır. Ona göre (1331/1915a, s. 16) “Her türlü teşebbüsât-ı terakkî-perverânenin [ilerleme taraftarına yakışır tarzda teşebbüsler] müsmir [verimli] olması evvel-i emirde memleketin temin-i bekasına vâbeste [bağlı], bunun temini ise ancak kuvvetli bir orduya malikiyetle” sağlanabilir. Ayrıca Selim Sırrı, kuvvetli bir ordunun zorunluluğuna işaretle Türklerin eskiden olduğu gibi bir “millet-i müselleha” haline gelmezlerse geleceklerinin tehlikeye düşeceğini vurgular (1331/1915a, s. 16). İşte bu kuvvetli ordu ve millet-i müselleha için geleceğin hayat-ı askeriyesinde görev alacak asker vatandaşların hangi surette hazırlanmasının önemli bir konu olarak altı çizilmektedir. Ordu millet veya millet-i müselleha fikri, Osmanlı ordusunda da uzun yıllar görev yapmış *Colmar Freiherr von der Goltz Paşa*'nın *Das Volk in Waffen* (1883) adlı eserine dayanmaktadır ve eser yayınlandıktan kısa süre sonra II. Abdülhamid'in emriyle Yüzbaşı Mehmet Tahir tarafından *Millet-i Müselleha* adıyla Türkçeye çevrilmiştir (Ünder, 2001, s. 47). Dolayısıyla kavramın çıkış noktası *Goltz Paşa*'nın eseridir.

Bilhassa Balkan Savaşlarıyla I. Dünya Savaşı arası sıcak çatışma ortamında gündem olan millet ordusundan ve II. Meşrutiyet'in asker vatandaşlarından “fikren ve bedenen sâlim [sağlam, kusursuz], kavî [güçlü], çevik çâlâk [hareketli, atik], müteyakkız” olmaları; bu özelliklere sahip olanlardan ise “fikir-i teşebbüs, nüfuz-i nazar [ileriye görme, sağgörü], isâbet-i karar, kuvve-i iradiye [irade kuvveti], kudret, seciye [karakter], kuvvet ve tahammül” gibi nitelikler beklenmektedir (Sırrı, 1331/1915a, s. 17). Bunun yanında Selim Sırrı (1331/1915a, s. 19), askerliğe hazırlığın yalnızca bedenen değil aynı zamanda ahlâken de yapılması gerektiği üzerinde durarak bu hazırlığı bedeni ve ahlâkî hazırlık olmak üzere iki kategoride değerlendirmektedir. Benzer şekilde Feridun Bey'in de altını çizdiği husus budur; vatan için çalışmaktan yorulmayan, hastalanmayan, bedeni sağlıklı ve kuvvetli, azimperver ve müteşebbis vatan evlatlarının yetiştirilmesi gerekmektedir (1327/1911, s. 19). Selim Sırrı ve Feridun Beyler'in belirttiklerine paralel olarak *Freidrich Ludwing Jahn* tarafından geliştirilen *Alman Turnen* jimnastiğinden de beklenen amaç özellikle 19. yy'ın sonlarında daha muhafazakâr bir surette “erdemli, saf, muktedir, korkusuz, dürüst ve müselleh bireyler” ve “uygun ahlâksal özelliklere sahip güzel bedenlerin yanı sıra yeni Almanları yaratmayı amaçlamıştır (Mosse, 1996'dan akt., Cora, 2013, s. 47). Öte yandan Osmanlı'daki duruma dönecek olursak, beden terbiyesine uzun zamandır önem verilmemesinin acı sonuçları özellikle askerlikte kendini göstermiştir; bu olumsuz durumun ortadan kaldırılması ve çocukların askerliğe hazırlanmaları ise öğretmenlerin görevleri arasındadır:

Boyları, vatanın müdâfa'ası için ellerine verilecek mavzer tüfeklerinden daha kısa olan evlâd-ı vatanın şu fakir bedenleri görüldükçe ve bunlarla Osmanlı Milleti'nin âtîsini temin etmekteki müşkülât [güçlükler] düşünöldükçe mekâtib-i ibtidâiyye muallimlerinin ne büyük bir vazîfenin ifasına mecbur ve me'mur oldukları anlaşılır (Feridun, 1327/1911, s. 20).

İşte bu vazîfe gereği öğretmenler yarının ordusunda, ilmi ve fenni müesseselerinde ve ekonomik hayatında görev ifa edecek çocukların ve gençlerin, bedeni ve fikri eğitimlerini eşit bir şekilde tamamlayarak, onların zinde ve etkin bir surette yetişmelerini sağlamalıdır (Feridun, 1327/1911, s. 20). Benzer şekilde askerliğe hazırlanacak çocukların nasıl bir eğitimden geçmesi gerektiğine işaret eden Selim Sırrı (1331/1915b, s. 87), çocukların gücü kuvveti yerinde bir pehlivan veya usta bir savaşçı gibi değil onların "sıhhati ve neş'esi yerinde, tenâsüb-i âzâya mâlik [vücudu oluşturan organların birbiriyle uyum içinde çalışması], çevik ve çalak, iyi düşünür, halûk bir insan" olmaları doğrultusunda bir eğitimden geçmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü bu niteliklere sahip olanlar "vatanını ve milletini seveceği gibi icabında onun uğrunda ölmesini de bilir." (Sırrı, 1331/1915b, s. 87). Ayrıca beden eğitimini bilişsel gelişimin bir aracı olarak gören Selim Sırrı (1331/1915b), "bu devirde [1915] insanlar[ın] vücutlarından ziyade akıllarıyla iş gördüklerini" (s. 87) ifade ederek aslında askerliğin de bir amaç değil bir araç olduğunun altını çizmektedir:

Akıl ve zekâsı, (...) ahlâk ve bedeni iyi terbiye edilen bir genç askerlik san'atında pek kolay peyda-yı mümârese [ustalık/alışkanlık edinmek] eder. Ve ahlâkının mükemmeliyeti, mefkûresinin selâmeti, bedeninin fa'âliyeti sayesinde memleketin emri müdâfa'asında bir ferâgat-ı nefsiye [fedakârlık etme] ile düşmana arslan gibi savlet [saldırma] etmekte bir dakika tereddüt etmez (s. 88).

Böylece geleceğin askerleri yalnızca bedenen kuvvetli ve sağlıklı değil aynı zamanda fikren ve ahlâken de bir müktesebatla donatılmak istenmektedir. Öte yandan bağımsızlıklarını ordularıyla kazanan bir millet için askerliğin son derece önemli olduğuna değinen İsmail Hakkı (1330/1914a, s. 338), askeri eğitimi bedeni ve içtimai eğitimden müteşekkil görmektedir.

Diğer yandan Selim Sırrı'nın üzerinde durduğu konulardan birisi de izcilik teşkilatları ve askere hazırlama dernekleridir. Balkan savaşlarından sonra ciddi bir şekilde kurumsallaşan ve paramiliter özellikler taşıyan bu derneklerin⁴² amacı muhabere meydanlarından savaşacak gençleri vatansızlık doğrultusunda askerlikte stratejik öneme sahip harita okuma, ilkyardım ve telgraf kullanmak" gibi becerilerle donatarak askerliğe

⁴² Söz konusu dernekler hakkında geniş bilgi için bkz. Zafer Toprak, "İttihat ve Terakki'nin Paramiliter Gençlik Örgütleri", Boğaziçi Üniversitesi Dergisi-Beşerî Bilimler, C. 7, 1979, s. 95-113; Sanem Yamak Ateş, Asker Evlatlar Yetiştirmek: II. Meşrutiyet Dönemi'nde Beden Terbiyesi, Askerî Talim ve Paramiliter Gençlik Örgütleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012; Erol Akcan, İttihat ve Terakki Fırkası'nın Paramiliter Gençlik Kuruluşları, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2015.

hazırlamaktır (Yamak, 2012, s. 209-213). Aslında Selim Sırrı, bu derneklerin sadece bedeni eğitime ağırlık vererek ahlâkî eğitimden yoksun olduğunu ifade etmekte ve derneklerin şimdiye kadar yaptıklarını “askerlik oyunundan ibaret” görerek eleştirmektedir (Sırrı, 1331/1915a, s. 18). Ona göre bu dernekler ancak şu suretle faydalı olabileceklerdir: “...gençleri terbiye-i bedeniyye ve ahlâkiyye nokta-i nazarından hizmet-i askeriyeye hazırlayacak ve ancak bu suretle orduya becerikli, kavî, vazifesini müdrük efkâr-ı vatan-perverâne ile meşbû’ [dolu] adamlar yetiştirebilecektir.” (Sırrı, 1331/1915a, s. 17). Böylelikle bu derneklerin, gençleri kışlaya gitmeden ve oradaki eğitime katılmadan önce beden ve ahlâken askerliğe hazırlamaları gerekmektedir. Ayrıca söz konusu paramiliter derneklerin yanında müfredat programlarında terbiye-i bedeniyye dersi için yer alan oyun örneklerinde de askerliği, vatan ve bayrak savunmasını, kale kuşatma ve esir almayı konu eden örnekler de bulunmaktadır. Örneğin altı, beş, dört ve üç muallimli ve dersaneli ilk mekteplerin müfredat programı ile bir ve iki muallimli ve dersaneli ilk mekteplerin müfredat programında, terbiye-i bedeniyye için verilen bazı örnek oyunlar arasında “yurdunu bul, çifte avcı, imdat haberi, hücum emri, esir almaca ve sancak” oyunları yer almaktadır (MUN, 1329b, s. 93-107; MUN, 1329c, s. 74-90). Yine aynı müfredat programlarında nişan ve endahat tâlimlerine ilişkin tâlimatlar da yer almaktadır (MUN, 1329b, s. 108-110; MUN, 1329c, s. 90-92). Nişan ve atış tâlimlerinin okullara girmesi, III. Cumhuriyet Fransa’sında köy okullarında çocuklara tahta tüfeklerle tâlim yaptırılarak laik cumhuriyetin ve yurttaşlığın militanca kendini kanıtama çabalarını (Borne, 1998, s. 160) akla getirmektedir. Anlaşıldığı üzere sivil okullara ait müfredat programlarındaki beden eğitimi askerliğe hazırlık noktasında militarist motifleri barındırmaktadır.

Beden eğitiminin askerî açıdan yorumlanmasının yanında ders örneklerine yansıyan pasajlar da militarist vatandaşlığın diğer bir boyutunu oluşturur. 2. sayıda İhsan (1326/1910b) imzasıyla yayınlanan *Küçük Asker* başlıklı örnek incelemeye değerdir. Ders örneği, disiplinler arası yaklaşım başlığında Sâti Bey’in şiir ve şarkıların vatandaşlık eğitiminde kullanılmasına dair düşünceleri doğrultusunda örnek verdiği Tevfik Fikret’in *Küçük Asker* şiiri etrafında vatan duygusu temasıyla inşa edilmekte ve militarist vatandaş eğitiminin uygulamadaki misallerini göstermektedir. Ders örneğinde, öğretmen öğrencilerine küçük asker şarkısının ilk kısmını okutarak dersine başlar: “Küçük asker, silah elde / Kahramanca ilerliyor; / Karşısında bütün belde / Kahramanım yaşa diyor / Küçük asker küçük asker / Vatan senden hizmet ister.” (s. 52) Daha sonra karşılıklı konuşmalar dahilinde askerlik hakkında bilgiler verilerek konu düşmanların vatana saldırılarına getirilir ve öğretmen “—Oğlum, düşman bizim memleketimizi almak istese verir miyiz?” sorusunu yöneltir ve bunun üzerine karşılıklı soru ve cevaplarla ders devam eder (İhsan, 1326/1910b, s. 54):

- Ş: –Hayır efendim verir miyiz hiç
M: –Ya ne yaparız oğlum?
Ş: –Efendim asker göndeririz. Kavga ederiz bütün düşmanları öldürürüz.
M: –Düşmanla ettiğimiz bu kavgaya ne derler bilir misiniz oğlum?
Ş: –Evet efendim muharebe derler.
M: –Demek düşman memleketimizi almak isterse biz ne yapmalıyız?
Ş: –Efendim muharebe etmeliyiz.
M: –Muharebeye kimler gider oğlum? 15
Ş: –Askerler gider efendim.
M: –Demek muharebeye gitmek için asker olmak bizim borcumuz mudur değil midir?
Ş: –Borcumuzdur efendim.

Böylece askerliğin vatanî bir borç olduğu vurgulanarak ders örneğinde, çocukların bu borca sadık kalmaları ve askere gitmemenin nankörlük olduğu telkin edilir. Devamında ise şarkıya tekrar dikkat çekilerek Osmanlı askerlerinin kahraman ve korkusuz oldukları vurgulanmakta ve “—...hiç Osmanlı askeri korkar mı oğlum?” sorusu, devamında gazilik ve şehitlik bahsini açacak bir tonda sorulmaktadır (İhsan, 1326/1910b, s. 54-55):

- Ş: –Hayır efendim.
M: –Öyle ya, neden korksun! Karşısında düşman çıkarsa ne olacak?
Ş: –Efendim karşısında düşman geldi mi onu öldürür gazi olur.
M: –Ya düşmanı öldüremez de düşman kendini öldürürse?
Ş: –Efendim o vakit de şehit olur, doğruca cennete gider.

Buradan hareketle vatani müdafaanın şerefi gazilik ve şehitlik anlatısıyla süslenmektedir: “...işte asker muharebede öldü mü ona şehit derler. Bu ölüm tatlı bir ölümdür. Asker hiç zahmet çekmeden doğruca cennete gider.” (s. 55). Devamında ise vatana canını veren askerlerin rahmetle anılmasını ve vatani koruyan askerlerin sevilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Daha sonra vatana hizmet etmek için okuyup adam olmak öğütlenmekte ve ardından bir başka öğrenciye şarkının diğer kısmı okutulmaktadır: “Vatan senden Hayat umar, / Sen yaşarsan o canlanır / Vatan için ölmek de var / Fakat borcun yaşamaktır. / Küçük asker küçük asker / Vatan senden kuvvet ister.” (s. 56). Buradan hareketle vatanın düşman eline geçmesi halinde öleceği ifade edilerek, onu koruyan vatan çocukları sayesinde canlı kaldığı ve bu çocukların sayısı ne kadar çoğalsa vatanın o derece güçleneceği ve vatan için yaşamanın önemi vurgulanmaktadır (s. 57). Bunların yanında öğretmen vatanın büyümesi ve gelişmesini, o vatanda doğup büyüyenlerin çok çalışmasına bağlamaktadır: “Vatan her birimizden bir hizmet bekler. Kimimiz okur-yazar adam olur, vatana hizmet eder. Kimimiz çiftçi olur; eker-biçer o suretle vatana hizmet eder. Kimimiz tüccar olur, kimimiz marangoz olur, gemici olur, hasılı her birimiz bir san'ata girer, adam olur, vatana hizmet ederiz.” (s. 59). Ayrıca bu pasaj gayretli vatandaşların yetişmesine öncülük eden ideal anlayışın bir yansıması olarak da değerlendirilebilir. Ders örneğini okurken bu denli militarist eğilimlerin olduğu bir metinde, konunun ne zaman hürriyetin

ilanına ve II. Abdülhamid'e getirileceğini merakla beklenen bir durumdur. Nihayet şarkının son kısmı öğrencilerden birine okutulur: "Küçük asker dinle bunu: / Sakın boşa silah atma / Kılıcını kurşununu / Haksızlığa karşı sakla." (s. 59). Ardından öğretmen şarkıdaki "boşa silah atma" ifadesine istinaden top mermisi ve kurşun gibi cephanelerin devletin kasasından çıkan paralarla alındığını ve bu paraların millettten alınan vergiler olduğunu belirterek tasarruflu olmaya ve buna bağlı olarak iktisadi donanıma gönderme yapmaktadır. (s. 59).

Bunun yanında yine şarkıda geçen "kılıcını, kurşununu haksızlığa karşı sakla" ifadesine vurguyla haksızlığın hangi şartlarda ortaya çıktığı öğrencilerin anlayacağı surette anlatılıyor (İhsan, 1326/1910b, s. 60):

M: (...)–Evet oğlum şimdi başınızdaki fes, sizindir değil mi? Bir başkası gelse onu almak istese hakkı var mı?

Ş: –Hayır efendim.

M: –Ya o adam, sizin başınızdaki fesi zorla almağa kalkışmış olsa ne yapmış olur?

Ş: –Haksızlık yapmış olur.

Bu diyalogla birlikte vatani almak isteyen düşmanların da haksızlık içerisinde olduğu belirtilerek kılıçların ve kurşunların onlar için kullanılması gerektiği telkin edilir. Gelgelelim II. Abdülhamid'in haksızlığın bir motifi olarak içerideki düşman anlatısıyla süslenmesine. Ders örneğinin son kısmı bu anlatı için hazırlanmıştır ve II. Abdülhamid hürriyetin ve adaletin bir kez daha hayaleti olarak sunulmaktadır (İhsan, 1326/1910b, s. 61-61):

M: – (...) o vakit ki padişahımız Abdülhamid zâbitleri sevmiyordu. Çünkü Abdülhamid milletin parasını alıyor, memleketimizi düşmana satıyor, milleti eziyordu. Zâbitler de böyle milleti ezme adaletli ol! –Geçen gün derste hikayesini dinlediğiniz– Harun Reşid gibi adaletli ol! Memleketimizi düşmana satma diyorlardı. Abdülhamid böyle işine gelmeyen sözlerden hoşlanmazdı. O yine bildiğini yapmak istedi. Hep memleketlerimizi düşmana vermek istiyordu. Millettten aldığı paralarla askere silah, kurşun, top, zırhlı alacağına hep kendi canı için sarf ediyordu. (...) O zaten otuz üç sene padişahlık etti. Memleketimiz parasını düşmana verdi. Elimizde kalanını da vermek istiyordu. Bereket versin Rumeli'ndeki askerler ayaklandılar. "Böyle padişah olur mu? Memleketimizi düşmana verdi. Şimdi de askerlere para verip zâbitleri öldürüyor. Artık bütün memleketimizi düşmana verecek. Bunu tahttan indirelim. Yerine adaletli bir padişah oturtalım" dediler. Sonra hep bu askerler İstanbul'a doğru yürüdüler. Bu askerlere, bu orduya ne derler bilir misiniz oğlum?

Ş: –Evet efendim biliyorum. Bunlara "Hürriyet Ordusu" derler.

(...)

M: –Hürriyet ordusunun İstanbul'a girdiği gün de hatırıma geliyor mu?

Ş: –Evet efendim. O gün çok silah atıldı, top atıldı.

M: –Fakat o atılan silahlar boşa mı gitti?

Ş: –Hayır efendim. Abdülhamid'in sözüne uyararak zâbitleri öldüren askerlere karşı atılıyordu.

M: –Evet, Abdülhamid'in parasına tama' eden askerler de milletin düşmanı sayılırlar. Milletin düşmanı kim olursa olsun ona silah atmalıdır. Çünkü millete düşmanlık etmek ona haksızlık etmektir. Haksızlığa karşı da her vakit ne yapmalı?

Ş: –Silah atmalı.

Eski rejime tepki olarak doğan devrimler, kendisine meşru bir zemin oluşturmak adına eski rejimi bir ihanet, adaletsizlik ve zulüm anlatısıyla süsleyerek dolaşıma sokma eğilimi gösterebilmektedirler. II. Meşrutiyet Dönemi'nde de yeni rejime meşru bir zemin oluşturmak için II. Abdülhamid ve dönemine ilişkin olumsuz anlatılar her fırsatta dile getirilmektedir. Yukarıda özetlemeye çalıştığımız ders örneği de bahsettiğimiz hususa açık bir örnek teşkil etmektedir. Meşrutiyet'in küçük vatandaşlarına militarist eğilimler telkin edilirken vatanî duygular depreştirilmekte ve içerideki veya dışarıdaki her türlü düşmanın imhası yolunda mücadele edilmesi telkin edilmektedir. Her ne kadar meşrutî yönetimin eski rejimden daha demokratik olduğu çalışmanın ilgili kısımlarında yer verdiğimiz alıntılarda vurgulansa da silahlı mücadele vatan müdafaası için daha kestirme ve pratik bir yol olarak görülmekte ve anlatılmaktadır.

Diğer yandan dördüncü sayıda yer verilen *Ezberletilecek Manzumeler* başlığı altında Hamdullah Suphi (1326/1910, s. 174) tarafından yazılan Asker şarkısı da kahramanlık ve cesaret temasıyla çocuklara sunulan manzumeler arasındadır:

Asker Şarkısı

Hakka karşı yüzlerimiz ak bizim
Sevgimizle, sevdiğimiz hak bizim
İsteğimiz, hakka ulaşmak bizim
Var mı korku çehremizde bak bizim?

Sür bizi balkanlara, ummanlara
Sür bizi târihlere, insanlara
İsteğimiz, hakka ulaşmak bizim
Var mı korku çehremizde bak bizim?

Bak bu seste hangi kuvvettir öten
Bak bu gözde hangi ateştir tüten
İsteğimiz, hakka ulaşmak bizim
Var mı korku çehremizde bak bizim?

Mert olana cenk ile birdir düğün
Şan günü, millet günü haydin bugün
İsteğimiz, hakka ulaşmak bizim
Var mı korku çehremizde bak bizim?

(1910) Hamdullah Suphi [Tanrıöver]

Beden terbiyesi bedeni daha işlevsel hale getirebilir. Ancak bunun yanında kahramanlık temalarıyla desteklenmeyen bedenlerin istenilen işlevleri yerine getirmesi de mümkün olmayacaktır. Şarkıda bu suretle desteklenen bedenden korkusuzca hakka ulaşmak için cenk gününü bir düğün ve şan günü olarak görmesi istenmektedir.

Bunun yanında militarizmi besleyen en kuvvetli duygulardan birisi de intikam arzusudur ve bunun canlı tutulmasıdır. İntikam, geçmişle ilişkili bir duygudur, geçmişte bir yenilgi veya kayıpla bağlantılı olarak haksızlığa uğrayanların, bu haksızlığa sebep olanları cezalandırma arzusu, gelecekte tatbik edilecek öfke ve ödeşmeyle karışık bir eylem planıdır (Tokdoğan, 2018, s. 150). Bu duygunun çocuklara kazandırılmasına ilişkin en kapsamlı örnekler Muallim Cevdet'in satırlarında yer almaktadır. Nefret ve intikam, düşman anlatısıyla ve pedagojik zeminde öğrencilere aktarılmak istenir (Cevdet, 1330/1914b, s. 301):

...bizde muhtelif zamanlarda derebeğleri ve yeniçerilik mezâlimi –haksız işkenceler – Balkan vahşilerinin Rumeli İslamlarına olan zulümlerinin envainı musavver levhalar önünde tahrik-i hissiyât ediniz –İspanyol vahşilerinin Endülüs İslamlarına, İtalyanların Trablusgarp ahâli-i İslamiyesine zulmü –Moskofların Kafkasya, Türkistan İslamlarına muhtelif zamanlarda zulmü gösterilerek çocuklarda hiss-i nefret ve intikam tevliid ediniz.

Özellikle Balkan Savaşlarından sonra depreşen intikam arzusu, vatanın birliği ve bütünlüğünü korumak için “ölme ve öldürmeyi” meşrulaştırarak öğrencilerin zihinlerine yerleştirilir (Öztan, 2013, s. 81). Bilindiği üzere 1912-13 Balkan Savaşları esnasında Bulgar, Sırp, Arnavut ve Karadağ kuvvetlerinin Edirne'ye kadar gelmesi, yüzyıllarca Osmanlı'nın elinde olan Rumeli topraklarının büyük bir kısmının kaybedilmesiyle sonuçlanmıştı. İşte tam da bu noktada güncel bir olayın ders örneği olarak konu edilmesi söz konusudur. Abdülatif (1330/1914b) imzasıyla *Edirne'nin Yevm-i Sukûtu (Edirne'nin Düştüğü [İşgal edildiği] Gün)* başlığıyla yayınlanan ders örneğinde Osmanlı topraklarını işgal eden ve imkansızlıklar yüzünden kaybedilen savaşın, zamanı geldiğinde intikamı alınması gerektiği salık verilir. Ders örneğinin yayınlandığı sayının târihi 22 Nisan 1914'tür. Öğretmen ders örneğinde, Edirne'nin tam bir yıl önce düşmanlarca ele geçirildiğini ifade ederek başlar ve aradan aylar geçmesine rağmen o acı günün hatırası kalplerde hâlâ canlı durmaktadır:

...o kanlı düşman vahşeti gözlerimizin önünden gitmiyor, o acılar kalplerimizden çıkmıyor değil mi? Nasıl gider, unutulur, o unutulur bir felaket miydi? Her taraftan üzerimize saldıran düşmanların bir kısmı Edirne'ye kadar gelmiş, bir kısmı ise hemen İstanbul'a kadar yaklaşmış her taraftan sıkıştırıyor, bizi boğmak istiyorlardı (s. 107).

Ders örneğine göre bu durum karşısında dışarıdan yardım alamayan Osmanlı askerleri, daha iyi silahlara sahip ve dışarıdan yardım alan düşman birlikleri karşısında çaresizlik içindedirler: “Düşman her gün insafsızca savurduğu güllelerle bir taraftan tabyalarımızı tahrip ediyor, bir taraftan şehrin binalarını, camilerini, hastahanelerini yakıp yıkıyordu.” (s. 107). Giderek artan saldırılara kahramanca karşılık verse de daha fazla dayanamayan Osmanlı askerleri geri çekilmiş birçoğu da esir olmuş Edirne düşman eline geçmişti (Abdülatif, 1330/1914b, s. 108):

Düşman Edirne'ye girdikten sonra oradaki kardeşlerimize ne zulümler ne hakaretler etmedi! Ne kadar zavallı analar sevgili evlatlarından, yavrularından oldular, ne kadar bîçâreler mallarından, mülklerinden, canlarından ayrıldılar. Düşmanın tüfenk dipçikleriyle, süngüleriyle ezildiler, şehit edildiler. Ahh! bilseniz yavrularım, düşmanlar ne kadar ocağımızı söndürdüler ne kadar şen duran kulübelerimizi viraneye çevirdiler.

Bu suretle geçmişteki acılar canlı tutulmakta gelecekte arzulanan intikam için meşru bir zemin oluşturulmaktadır. Öğretmenin bu anlatisından sonra çocuklar da –savaşa katılan abisinden, akrabasından veya komşusundan– buna benzer duydukları hikayeleri anlatmaktadırlar. Son olarak öğretmen yapılan tüm bu zulümleri vurgulayarak şu soruyu

yönelmekte ve ardından intikam duygusu perçinleştirilmektedir (Abdüllatif, 1330/1914b, s. 108):

M: –Görüyorsunuz ya, çocuklarım düşmanlarımız bize karşı ne kadar fenalıklar, cinayetler yaptılar. Bu hainlerin bize yaptıkları fenalıkları hiçbir zaman unutacak mısınız?

Ş: –Hayır efendim hiçbir zaman.

Ş: –İnşallah onlardan öcümüzü alacağız.

M: –Aferin çocuklarım, siz çalışırsanız büyüdüğünüz zaman bütün o fenalıkların intikamını düşmandan alırsınız. Biz hep o günleri bekliyoruz. Şimdi bugün bizim bir vazifemiz daha var: Haydi çocuklarım! Vatan için fedakârlık eden şehit olan cenk erlerinin, kahraman Osmanlı yavrularının ruhlarını şad edelim, bir Fatiha okuyalım...

Böylece Balkan Savaşları'nın yıkıcı sonucu değiştirilemese de gelecekte bu yenilginin intikamını almaları için öğrencilere canlı bir misal olarak sunulacak ideolojik bir işlev görmektedir.

Diğer yandan TM'nin 26. sayında Alî Ulvî'nin yazdığı şu şiir Rumeli coğrafyasının kaybedilmesini müteakip oluşan travmanın özeti niteliğindedir. Şiirde, mücadele gücünün tükendiği ancak Rumeli'den henüz vazgeçilmediği ve zamanı gelince intikam alınarak Rumeli coğrafyasının geri alınacağı vurgulanmaktadır (1330/1914, s. 200-201):

Türk'ün Sesi

Kanayan kalbimin en tatlı emeli,
Sende mi ayrıldın bizlerden Rumeli?
Göğsünde bin yara, gönlünde bir sızı,
Yüzünde bin keder;
Ey şehit anası, ey Türk'ün öz kızı,
Elveda, bu sefer!

Elveda! Tükendi kuvvetim, nefesim!
Ah, bugün madem ki çıkamıyor hiç sesim,
Düşmanlar elinde ezilen namusun,
Dökülen kanların
Öcünü onlardan –Allah'a ahd olsun–
Alırım ben yarın!

Çarşafın yırtılmış, yaşmağın bozulmuş;
Ak alnın eğilmiş, gül benzin pek solmuş;
Sevimli başından hilal de çekilmiş,
Zavallı bir hilal!
Üstüne başına hep bitler dikilmiş;
Ya rabbi, bu ne hal!

Ağlıyor mescitler, mezarlar, türbeler,
Minare altında eğilen kubbeler;
Müezzin ağlıyor bir ezan sesiyle
İslamlık adına;
Erkekler arlanmış, yırtılan fesiyle
Bakmıyor kadına!

anlamda 1912'de başlamış Balkan Harbi, Cihan Harbi ve Millî Mücadele sonucunda ulusal kimliğe dayalı yeni bir kimlik oluşmuştur (2019, s. 19).



5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5. 1. Sonuçlar

Hürriyetin ilanıyla beraber Kânun-i Esâsî'nin tekrar yürürlüğe girmesi ve Meşrutî yönetime geçilmesiyle yeni bir toplum inşası doğrultusunda önceki tebaa anlayışının yerini yeni bir vatandaş profili almıştır. Geleneksel ahlâk kitaplarından farklı olarak müfredat programlarına alınan Mâlûmat-ı Medeniye dersi ile siyasal iktidarın, Kânun-i Esâsî'nin ve Meşrutî yönetimin gerekli ve zorunlu kıldığı vatandaşın yaratılması amaçlanmıştır. Vatandaşlık eğitimi söz konusu dönemde siyasi iktidarın olduğu kadar eğitimcilerin de gündeminde kendine yer bulmuş ve doğal bir sonuç olarak egemen ideolojinin etkisi altında şekillenmiş ve bu doğrultuda müfredat programları oluşturulmuştur.

Her bilimsel çalışmada olduğu gibi bu çalışma da belli başlı bazı sorular üzerine inşa edilmiştir. Başlangıçta ortaya konulan problemler literatür okuması ile bulgular ve tartışma kısmının inşa edilmesinde referans noktası olarak takip edilmiştir. Bu sorular doğrultusunda öncelikle vatandaşlık eğitimine tekabül eden Mâlûmat-ı Medeniye dersinin müfredat programlarındaki durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda incelenen İbtidâî, İdâdî, Sultânî, Kız Mektepleri ve Meslek Okulları için farklı kademe ve türde hazırlanan müfredat programlarında Mâlûmat-ı Medeniye dersi farklı isimler altında da olsa yer almaktadır. İlköğretimden yükseköğretime kadar mekteplerde genel anlamda ahlak ve medeni bilgiler ekseninde şekillenen konular, çocukların temel vazifelerine (aileye, vatana, insanlığa ve hayvanlara karşı) yönelik, vatan ve vatan sevgisi gibi konulardan iktisadi ve hukuki okuryazarlığa ilişkin konulara kadar geniş bir çerçevede sunulmaktadır. Diğer yandan özellikle ilköğretim için hazırlanan tâlimatnamelerde vatandaşlık eğitimine ilişkin çocukların azimli, sabırlı, cesaretli ve müteşebbis olmaları için eğitime bir misyon biçilmektedir. Aynı tâlimatnamelerde çocukların dinine bağlı ve vatansever olarak yetişmeleri önemle vurgulanmaktadır.

Diğer bir husus ise vatandaşlık eğitimi açısından okul, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin sınırlarıdır. Zira müfredat programlarında belirtilen hususların uygulanması söz konusu ilişkiyi oluşturan okul kültürüne bağlıdır. Bu itibarla pedagojik zeminde tebarüz eden en önemli tartışma gelecek kurgusuyla oluşturulmaktadır. Geleceğin toplumsal, siyasal ve ekonomik kurumlarında çalışacak çocuklara ne tür vasıfların kazandırılacağı önemli bir tartışma olarak görülmektedir. Okul ise çocuklara, onların hayatta mutlu bir şekilde yaşamalarını sağlayacak yeterlilikleri kazandırmanın yanında Osmanlılık kimliğini de meydana getirecek bir kurumdur. Ayrıca toplumsal hayatın istenilen yönde şekillenmesi

okulun birinci görevleri arasındadır. Ailenin, çevrenin ve toplumun arzu edilen yeni toplum yapısını oluşturmada yetersiz olduğu vurgulanarak bu görevin ancak okul vasıtasıyla yerine getirileceği önemle vurgulanmaktadır. Öğretmen ise bu ilişki doğrultusunda terbiye sanatıyla çocukları belirli formlara sokacak muallim ordusunun bir neferi konumundadır. Bu nefer cehaletle savaşıyor ve geçek bir inkılâbın yolunu açan kişidir. Vatandaşlık konularının öğretimi öğretmenin terbiye sanatına emanet edilerek hukuksal ve siyasal, iktisadi ve kamusal yeterliliklerin kazandırılması ondan beklenmektedir.

Öte yandan vatandaşlık eğitiminde özellikle pedagojik bir eğilime yönelik ortaya çıkan disiplinler arası yaklaşım da çalışmanın açıklamaya çalıştığı hususlardan birisiydi. Bu doğrultuda eğitimcilerin, Mâlûmat-ı Medeniye dersinin sadece ona ayrılan ders saatleri içerisinde mahdut bırakılmaması, her fırsatta söz konusu derse ilişkin konuların vurgulanması eğitimcilerin en temel argümanlarından birisidir. Öyle ki elifba, lisan, yazı, kırâat, târih, coğrafya ve edebiyatın vatandaş yetiştirme pratiklerinde son derece önemli rollerinin olduğu anlaşılmaktadır. Eğitimcilerin bu disiplinler arasında özellikle sivrilttikleri târihtir. Rıza yaratmanın bir pratiği olarak kolektif hafızanın oluşması, ortak bir kimlik bilincinin yerleştirilmesi geri çağırma ve hatırlatma eylemleri, târih dersini işlevsel bir araç haline getirmektedir. Târih, kültürel ve târihî mirasın aktarımına bağlı vatan sevgisini artıran bir disiplin olarak özellikle vatan/toprak temelli vatandaşlık eğitiminin köşe taşıdır.

Diğer yandan vatandaşlık eğitiminde siyasal ve kamusal katılımın sağlanmasına dönük konuların aktarılması Mâlûmat-ı Medeniye dersinin temel amaçlarından birisidir. Siyasal ve kamusal katılım noktasında hak ve daha ziyade sorumlulukların öğrencilere aktarılması söz konusudur. Diğer yandan II. Meşrutiyet Dönemi yeni toplumunun hürriyet, adalet, müsavat ve uhuvvet değerleri doğrultusunda şekillenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca hizmet edecek doğrultuda söz konusu değerler teorik makalelerde ve ders örneklerinde sıkça vurgulanmaktadır. Ekonomik yeterlilikler hususunda özellikle tasarrufu ve çalışkanlığı ön plana çıkaran eğitimciler, bir yandan da sanat, ticaret ve ziraat hususunda geleceğin ekonomik hayatında faal olacak çocukları bilgilendirmektedir. Hukuki yeterlilikler açısından adalet ve özellikle medeni kanun temel bir noktadadır. Toplum halinde yaşamının bir şartı olarak adaletle riayetinin önemi vurgulanmaktadır. Toplumsal değerler açısından yardımlaşma ve intizam kavramları öne çıkarılmakta ve ahlâkî açıdan düzgün bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Özellikle resmî ideoloji ile yakından ilişkili olan millî/vatanî terbiye ile çocuklarda bir aidiyet hissi oluşturulması önemli bir husustur. Ortak kimlik arayışlarında başlangıçta Osmanlılık ideolojisi önemini korurken özellikle Balkan Savaşlarından sonra Türkçülük ideolojisinin tedricen sivrilmeye başlaması söz konusudur. Bu anlamda Balkan Savaşları Osmanlılık siyasetinden Türkçülüğe geçişte bir makasçı rolündedir. Vatan, vatan sevgisi ve

vatana hizmet ulvi değerler olarak vurgulanmaktadır. Bunların yanında vatanî eğitimde millî bayram, bayrak ve anıt gibi birlik ve dayanışmayı sağlamanın yanında aynı zamanda toplumun yeni rejime karşı inançlarını kuvvetlendiren semboller yoğun olarak işlenmektedir. Diğer yandan öğrenciler için ideal kahraman figürleri kırâat parçalarında konu edilmektedir.

Resmedilmeye çalışılan diğer bir husus ise beden terbiyesiydi. Eğitimcilerin beden terbiyesine yaklaşımları temelde iki argümanla açıklanabilir. Bunlardan ilki akli ve ruhi olgunluğun ve bütünlüğün sağlanması için bedenen sağlıklı ve güçlü olunması, ikinci ise militarist bir eğilimin tezahürü olarak gelecekte askerlik görevini ifa edecek çocukların şimdiden askerliğe hazırlanmasıdır. Sözelimi düşman unsurların kapıya dayandığı bir dönemde beka sorunuyla karşı karşıya kalan devletin güçlenmesi için vatandaş namzetlerinin vatani müdafaa için hazırlanması bu argümanın temelini oluşturmaktadır. Askerlik vatana hizmet için en önemli vazife olarak görülmekte özellikle ders örneklerindeki vurgulardan hareketle askerlik, çocukların gelecekte birincil sorumluluk alanına çekilmektedir. Sivil okullara kadar giren endakt ve nişan talimleri bir anlamda okulu geleceğin askerleri için kışla öncesi dönem haline getirmektedir. Çalışmanın savlarından biri olan resmî ideoloji ve vatandaşlık eğitiminin entegre edilmesi bu tartışmalarda daha berrak hale gelmektedir.

Bunların yanında II. Meşrutiyet Dönemi'nin vatandaşlık anlayışıyla 2018 SBÖ ve 2018 İHDYÖ programlarındaki kazanımların benzerliklerine ilişkin değerlendirmeler yapılarak, Mâlûmat-ı Medeniye dersine ait vatandaşlık anlayışı ile çağdaş vatandaşlık programlarında yer alan ilgili kazanımlar yeri geldikçe ilişkilendirilmiştir. Her iki dönemin vatandaşlık anlayış ve kazanımlarında; insanın yakın çevresinden kendisine, ailesine, ülkesine ve daha evrensel olarak insanlığa karşı sorumluluklarının bulunması, kültürel ve târihi mirasın aktarılması, hak, özgürlük ve sorumluk kavramlarıyla bu kavramların birey ve devleti ilgilendiren yönlerine değinilmesi, kuralların kimin için ve neden var olduğu, sosyal yardımlaşma ve dayanışma, birlikte yaşama kültürü gibi hususların benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Fakat Tedrîsat Mecmûası üzerinden yapılan bu mukayesenin II. Meşrutiyet Dönemi ve günümüz arasındaki ilişkiyi tamamen ortaya koyduğu iddia edilemez. Ancak çağdaş vatandaşlık programlarının II. Meşrutiyet Dönemi'nde oluşmaya başladığı tezini destekler niteliktedir. II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık anlayışının kendi bağlamında yani dönemin; siyasal, sosyal, ekonomik, meşrutiyet ve medenilik şartlarına göre şekillenen kamusal ve siyasal katılıma istinat edecek vatandaşlık çerçevesi bulunmaktadır. Aynı şekilde 2018 SBÖ ve 2018 İHDYÖ programlarında da döneminin siyasal, sosyal, ekonomik, demokrasi ve küresellik bağlamında şekillenen vatandaşlık anlayışı bulunmaktadır.

II. Meşrutiyet Dönemi'nin toplumcu paradigmaya sahip olduğu açıktır. Özellikle Ziya Gökalp gibi güçlü bir ismin Comte-Durkheim çizgisinde toplumcu görüşü savunması,

karşısında bireyci paradigmayı savunacak güçlü isimlerin olmayışı; Gökalp'in savunduğu toplumcu görüşü Cumhuriyet Dönemi politikalarının da temeli haline gelmiştir: "Ben, Sen, O Yok, Biz Varız, Fert Yok, Cemiyet Var." şeklinde Gökalp'in formüle ettiği toplumcu görüşün (Köseihal, 1971'den akt., Durakbaşı, 1998, s. 102-103) eğitim ve buna bağlı vatandaşlık eğitimine etki ettiğini ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla toplumcu paradigmanın da etkisi, Mâlûmat-ı Medeniye dersinin vatandaşlık anlayışı ve çağdaş vatandaşlık programlarındaki kazanımların benzerlik göstermesindeki faktörler arasında zikredilebilir. Elbette asıl belirleyici faktörün yukarıda da bahsedildiği üzere dönemlerin kendi şartlarına bağlı gereksinimlerdir.

II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık eğitiminin amacı her ne kadar çocukları bir vatandaş olarak geleceğe hazırlamak olsa da aslında çoğu yerde üstü kapalı ya da açık surette çocukları bir kurtarıcıya dönüştürmek istemektedir. Müfredat programlarının içeriklerinin belirlenmesinde etkili olan siyasi seçkinlerin, bu programlar doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren eğitimcilerin, daha genel anlamda aydınların; aslında uzun yıllardır tedavülde olan "bu devlet nasıl kurtulur?" sorusuna mukabil kurtarmaya çalıştıkları devlet için yeni kurtarıcılar yaratmak istedikleri ifade edilebilir. Diğer bir deyişle dönemin aydınları gelecek neslin kendileri gibi kalırlarsa, kendilerini yenileyemezlerse var olamayacakları görüşündedir. Bu kurtarıcılar/çocuklar, geleceğin siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel alanlarında etkin olacak vatandaşlardır. Elbette bunlar arasında en önemlisi ise cephede sıcak savaş ortamında vatani müdafaa edecek askerdir.

Târihî anlatılara gelecek olursak tekrar açıklamaya gerek olmayacak kadar resmî ideoloji ile iç içedir. Anlatılar, yeni insan dokusunun ortaya çıkması için genellikle tek taraflı olarak ders örneklerine yansımaktadır. Gerek kahramanlık anlatıları gerekse düşman anlatıları bu minvaldedir. Ortak bir hafıza ve kimlik oluşturmaya dayalı başvuru anlatılarda II. Abdülhamid Dönemi, özellikle hesaplaşılan ve eleştirilen/yargılanan bir dönemdir. Bir önceki bölümde bu eleştirilere yer vermeye çalışıldı. Bu eleştirilerde II. Abdülhamid'in bir nefret ögesi olarak sunulması müşahede edilebilir. Eleştiriler ilk bakışta bir kızgınlık ve muhaliflik neticesi olarak belirse de aynı zamanda yeni rejim için ontolojik bir değere sahiptir. Zira "Eski rejimin yaptıklarının yargılanması, yeni düzenin kurucu eylemidir." (Connerton, 2014, s. 17). Bir başka ifadeyle "Jön Türk iktidarı, yeni bir iktidar pratiği tesis etmek istemiş ve bu aşamada sultana bağlı genç yaşlı tüm tebaadan çekinmiştir. Toplumsal algı dünyasını dönüştürecek reformların ivedilikle uygulamaya konması ve II. Abdülhamid'in yerilmesi, biraz da bu nedenledir." (Öztan, 2011, s. 46). Aslında II. Abdülhamid'in bugün dahi üzerinde uzlaşılammamış târihi bir aktör olmasının nedenleri bu tartışmadan da anlaşılacaktır. Tahtan uzaklaştırılır uzaklaştırılmaz Jön Türklerin mütemadiyen matbuatta, eğitimde ve siyasi mecralarda II. Abdülhamid

yargılaması/eleştirisi, onu süreç içerisinde üzerinde uzlaşılması güç bir aktör haline getirdiği ifade edilebilir.

Daha çok ulus devletlerde görülen geçmişi bugünün ihtiyaçları doğrultusunda inşa etme çabası, ulusallaşmanın hazırlık dönemi olan II. Meşrutiyet Dönemi'nde de kendini göstermektedir. Ayrıca yeniden yaratılan veya var olanı yeniden inşa etmek suretiyle dolaşıma giren değerler, semboller ve kahramanlar, kolektif duyguların ve bilincin oluşmasında hayati role sahiptir. Bu unsurlar, pedagojik değerden öte vatandaş namzetlerinde, küçüklüklerinden başlayarak siyasal sisteme yönelik rıza ve onay yaratacak motifleri ve yorumları kendinde toplamaktadır. Dolayısıyla önceki bölümde incelediğimiz örnekler bir bakıma okulun politik bir mekân haline getirilmesine de açık birer örnektir. Bu sonuç, okulun siyasal iktidarın tecessüm ettiği bir mekân haline gelmesine ilişkin önermenin haklılığını ortaya çıkaracak yöndedir.

Mâlûmat-ı Medeniye dersi için gerek içerik olarak gerekse ders kitaplarında muayyen bir çerçeve belirlemek zordur. Devlet aygıtlarını kullanan siyasal iktidar için iyi ve faydalı adına ne varsa bu dersin konusudur. Bu durum Jön Türklerin pragmatist yönlerinin bir neticesi gibi görülebilir. Siyasal iktidar diyorum çünkü onun takip ettiği siyaset dersin içeriğini doğrudan etkilemektedir. Zira çocuklara intikam, nefret ve hınç duygusunun telkin edilmesi başka türlü açıklanamazdı. TM'de yazıları bulunan eğitimciler birçok yerde gelecek nesil kurgusu ortaya koymaya çalıştılar. Geleceğin kamusal ve siyasal alanında etkin olacak nesil, gelecekte ekonomik kalkınma ile görevli nesil, gelecekte asker olacak ve vatana fedakârlık edecek nesil ve gelecekte düşmanlardan intikam alacak nesil.

Ezcümle birer kurtarıcı olarak görülen çocuklar hayatlarının hiçbir alanında boş yer kalmayacak şekilde politik bir inşa sürecinden geçirilmektedir. Bu itibarla TM'deki yaklaşımlara göre, II. Meşrutiyet Dönemi'nin vatandaşı; vatanına sıkı sıkıya bağlı, onun birliği ve bütünlüğünü korumak için çalışması gereken; bunun için askerliği şeref sayan, kamusal ve siyasal alanda meşrutiyetin değerleriyle donatılmış, toplumun bütünlüğü açısından düzeni ve disiplini koruyan, intizamperver, organik dayanışmaya dayalı toplumu oluşturan diğer fertlerle bütünlük içinde olan, ayrıca toplumsal dayanışma ve yardımlaşmaya önem veren; beden, akıl ve ruhsal açıdan dengeli, sağlıklı ve bedenini gerek askerlik olarak gerekse ekonomik hayatta bir üretici olarak toplumun hizmetine sunan, çalışkan, gayretli ve toplumla ortak duygu ve hafızaya sahip bir insandır.

5. 2. Öneriler

5. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık eğitimi noktasında oluşmaya başlayan bir literatür mevcuttur. Bu literatür daha çok vatandaşlık eğitimini makro anlamda çalışmaktadır. Bu yöntem manzaranın tümünü gösterse de derinlik açısından zayıf kalmaktadır. Bu çalışmada da bazı özel vatandaşlık yeterliliklerine sınırlı olarak yer verilmiştir. Bu anlamda;

1. II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlığının hukuksal yeterlilik boyutu çalışılabilir.
2. II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlığının ekonomik yeterlilik boyutu çalışılabilir.
3. Çalışmada II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık eğitiminde disiplinler arası yaklaşım üzerine durulmuş ancak bu sadece Tedrisat Mecmûası özelinde yapılmıştır. Daha kapsamlı bir çalışma ise II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık eğitiminin disiplinler arası boyutunu ortaya koymak için başta tarih ve coğrafya olmak üzere çeşitli derslerin ders kitapları üzerinden bir araştırma yapılabilir.

5. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık eğitimine yönelik ders kitaplarına, mecmûalara ve müfredat programlarına giren intikam duygusu ve militarist eğilimlere kıyasla günümüzdeki vatandaşlık eğitimi anlayışının hangi yönde ve nasıl dönüştüğünü ele alan çalışmalar yapılabilir.
2. TM'de yer alan ders örnekleri eğitim târihi çalışmalarında kullanılsa da bu çalışmada da olduğu gibi daha çok yardımcı ve destekleyici kaynak olarak kullanılmıştır. Ders örnekleri üzerine bütüncül bir yaklaşımla yapılacak bir çalışma II. Meşrutiyet Dönemi eğitim-öğretim uygulamaları için yeni bir bakış açısı getirebilir.

6. KAYNAKLAR

- Abdüllatif. (1329/1914a). Musâhabat-ı ahlâkiyye: Osmanlı sancağı hakkında. *Tedrisat Mecmûası (Tatbikat ve Ameliyat Kısmı)*, 4(22), 113-115.
- Abdüllatif. (1330/1914b). Musâhabat-ı ahlâkiyye: Edirne'nin yevm-i sukûtu. *Tedrisat Mecmûası (Tatbikat ve Ameliyat Kısmı)*, 4(24), 107-108.
- Acun, F. (2015). Târihin kaynakları. A. Şimşek (Ed.), *Târih nasıl yazılır? Târihyazımı için çağdaş bir metodoloji* içinde (s. 119-151). İstanbul: Târihçi Kitabevi.
- Açıkgöz, B. (2013). The civics textbooks in the late ottoman empire: Children of Islam and the homeland. *History of Education & Children's Literature*, 8(2), 113-157.
- Ahmad, F. (1995). *Modern Türkiye'nin oluşumu*. (Y. Alogan, Çev.) İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Ahmed, F. (1327/1911). Mekteb-i ibtidâ'i ve terbiye-i siyâsiyye. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası, Sene 2*(17), 190-194.
- Akcan, E. (2015). *İttihat ve Terakki Fırkası'nın paramiliter gençlik kuruluşları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Akgündüz, A. (2012). *İslam ve Osmanlı hukûku külliyyâtı: Özel hukuk-II* (Cilt 3). İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı.
- Akşin, S. (1987). *Jön Türkler ve İttihat ve Terakki*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Akşin, S. (1994). Sened-i ittifak ve Magna Carta'nın karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Tarih Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 115-123.
- Aktay, Y. (2007). Pierre Bourdieu ve bir Maxwell cini olarak okul. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, ve Ü. Tatlıcan (Ed.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (s. 473-498). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akyıldız, A. (1998). Sened-i ittifakın ilk tam metni. *İslam Araştırmaları Dergisi*, (2), 209-222.
- Akyıldız, A. (2012). *Osmanlı bürokrasisi ve modernleşme* (4. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akyüz, Y. (2002). Eğitim alanında aydınların özeleştirisi ve Balkan Savaşları. *Tarih ve Toplum*, (228), 54-58.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim târihi* (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, M. Ö. (2004). İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e modernleşme ve ulusçuluk sürecinde eğitim. K. H. Karpat (Ed.), *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si* içinde (S. Taner, Çev., s. 73-242). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Alkan, M. Ö. (2017). Resmi ideolojinin doğuşu ve evrimi üzerine bir deneme. M. Ö. Alkan (Ed.), *Cumhuriyet'e devreden düşünce mirası-Tanzimat ve Meşrutiyet'in birikimi* içinde (Cilt 1, s. 377-407). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Alkan, N. (2012). *Selanik'in yükselişi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Alpman, P. S. (2009). *Toplumsal sınıflar ve eğitim* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Alpman, P. S. (2016). Şiddetin üç hali: Devlet, düzen, yurттаş. *Düşünen Siyaset*, (32), 79-106.
- Althusser, L. (2003). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (A. Tümertekin, Çev.) İstanbul: İthaki Yayınları.
- Altun, F. (2005). *Modernleşme kuramı: Eleştirel bir giriş*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Armaoğlu, F. (1997). *19. yüzyıl siyasî târihi (1789-1914)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Assmann, J. (2015). *Kültürel bellek: Eski yüksek kültürde yazı, hatırlama ve politik kimlik*. (A. Tekin, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Atay, T. (1998). Çözümlememiş bir târih sorunu: Şeyh Bedreddin. *Sosyal bilimleri yeniden düşünmek: Yeni bir kavrayışa doğru* (s. 161-179). İstanbul: Metis Yayınları.
- Atuf, N. (1932). *Türkiye maârif târihi* (2. Cilt). İstanbul: Milliyet Matbaası.
- Aybay, R. (2004). *Vatandaşlık hukuku*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aybay, R. (2010). Osmanlı Devleti'nde uyrukluk (tabiiyet). S. Akşin, S. Balcı, ve B. Ünlü (Ed.), *100. yılında Jön Türk devrimi* içinde (s. 141-160). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Aydın, S. (2015). Caber Kalesi cengi ya da iktidarın coğrafyaya müdahalesi: Semboller coğrafyasının üretimi ve yeniden üretimi üzerine. *Kebikeç*, (39), 211-251.
- Aytaç, K. (1980). *Avrupa eğitim târihi: Antik Çağdan 19. yüzyıla kadar*. Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi.
- Ayvazoğlu, B. (2019). *Fikret: Kendi cevvim, kendi eflâkimde kendim tâirim*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Ayverdi, İ. (2005). *Misalli büyük Türkçe sözlük* (C. 1-3). İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research* (4th ed.). New York: The Free Press.
- Baykara, T. (1996). *Tarih araştırma ve yazma metodu*. İzmir: İrfan Kültür ve Eğitim Merkezi Yayınları.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Berkes, N. (2016). *Türkiye'de çağdaşlaşma* (22. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşünceci târihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (2009). *Başlağıçtan günümüze Türk eğitim târihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingöl, O. (2019). Foucault'da iktidar, beden ve özne üçlüsü. *Asia Minor Studies*, 7(2), 337-334. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780238> adresinden 30 Ocak 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bora, T. (2017). *Cereyanlar: Türkiye'de siyasi ideolojiler* (4. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Borne, D. (1998). Fransız eğitim sisteminde târih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi tasarımı ve bu tasarımın yurttaşın oluşumuna katkısı. T. Ilgaz (Ed.), *Dersimiz: Yurttaşlık içinde* (H. Tufan, Çev., s. 157-166). İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bozkurt, G. (1989). *Alman-İngiliz belgelerinin ve siyasi gelişmelerin ışığı altında gayrimüslim Osmanlı vatandaşlarının kukuki durumu (1839-1914)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştıma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevad, A. (1326/1910a). Terbiye-i ahlâkiyye ve vataniyye. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası, Sene 1(3)*, 67-78.
- Cevad, A. (1326/1910b). Terbiye-i cismaniyye. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası, Sene 1(4)*, 127-134.
- Cevad, A. (1326/1910c). 10 Temmuz. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Ders Numuneleri Kısmı), Sene 1(6)*, 230-231.
- Cevad, A. (1326/1910d). Târihî kıraatler: Muhabbet-i vataniyyeye dair. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Tatbikat ve Ameliyat Kısmı), Sene 1(7)*, 22-27.
- Cevad, A. (1326/1910e). Kıraatler. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Tatbikat ve Ameliyat Kısmı), Sene 1(9)*, 88-94.
- Cevad, A. (1326-27/1911). Târihî kıraatler: Fatih. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Ameliyat ve Tatbikat Kısmı), Sene 1(11)*, 177-182.
- Cevdet, M. (1330/1914a). Mekâtib-i ibtidâiyyede ahlâk ve ma'lûmat-ı medeniyye dersleri programı etrafında. *Tedrisat Mecmûası, 4(25)*, 280-185.
- Cevdet, M. (1330/1914b). Ahlâk ve ma'lûmat-ı medeniyye derslerinin usûl-i tedrisi (mâbad). *Tedrisat Mecmûası, 4(26)*, 291-301.
- Civelek, N. (2019). *İkinci Meşrutiyet Dönemi "Malumat-ı Medeniye" ders kitaplarında vatandaşlık kavramı (1908-1922)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul .
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Connerton, P. (2014). *Toplumlar nasıl anımsar?* (A. Şenel, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Cora, Y. T. (2013). Asker vatandaşlar ve kahraman erkekler: Balkan Savaşları ve Birinci Dünya Savaşı dönemlerinde beden terbiyesi aracılığıyla ideal erkeklığın kurgulanması. N. Y. Sünbuloğlu (Ed.), *Erkek millet, asker millet: Türkiye'de militarizm, milliyetçilik, erkek(lik)ler içinde* (s. 45-74). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Çandarlıoğlu, G. (2003). *Târih metodu: Araştırma yazma*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Çavdar, T. (1995). *Türkiye'nin demokrasi târihi (1839-1950)*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Çelebi, N., ve Asan, H. T. (2014). II. Meşrutiyet dönemi eğitim ve insan/birey yetiştirme paradigmaları analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 262-270.
- Çelik, H. S. (2017). İdeal yurttaş yetiştirmede rol model olarak kahramanlar: II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyet Dönemi'ne kahraman tipleri üzerine bir inceleme. *Târihin Peşinde - Uluslararası Târih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (18), 337-366.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211.
- Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitim derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Davison, R. H. (1997a). *Osmanlı İmparatorluğu'nda reform, 1856-1876* (Cilt 1). (O. Akınhay, Çev.) İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Davison, R. H. (1997b). *Osmanlı İmparatorluğu'nda reform, 1856-1876* (Cilt 2). (O. Akınhay, Çev.) İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Dellaloğlu, B. F. (2012). *Benjamina: Dil, târih ve coğrafya*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Demirtaş, S. (2016). *II. Meşrutiyet Dönemi süreli yayınlarında öğretim ilke, yöntem ve teknikleri (Tedrîsat Mecmûası örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ders münakaşaları. (1327/1911). *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası*, Sene 2(15), 100-111.
- Develioğlu, F. (2013). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Doğan, N. (1994). *Ders kitapları ve sosyalleşme (1976-1908)*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Duman, D., ve Tuna, E. (2012). II. Meşrutiyet Dönemi ilk vatandaşlık kitaplarından biri olan Rehber-i İttihad'ın içerik analizi. *Turkish Studies*, 4(7), 1631-1648. www.turkishstudies.net adresinden 5 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Durakbaşa, A. (1998). Türkiye'de sosyolojinin kuruluşu ve Comte-Durkheim geleneği. *Sosyal bilimleri yeniden düşünmek: Yeni bir kavrayışa doğru* (s. 98-115). İstanbul: Metis Yayınları.

- Eagleton, T. (1991). *İdeoloji*. (M. Özcan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdogdu, A. T. (2008). Osmanlılığın evrimi hakkında bir deneme: Bir grup (üst düzey yönetici) kimliğinden millet yaratma projesine [Özel Sayı]. *Doğu Batı Düşünce Dergisi (II. Meşrutiyet'in 100. Yılı)*, 1(45), 19-46.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif târihi* (Cilt 1-2). İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet Devri'nde eğitim hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Eroğul, C. (2010). 1908 Devrimi'ni izleyen anayasa değişiklikleri. S. Akşin, S. Balcı, ve B. Ünlü (Ed.), *100. yılında Jön Türk Devrimi* içinde (s. 85-139). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Eyice, S. (1988). *Âbide-i hürriyet. DİA* (1. Cilt). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Feridun. (1327/1911). Terbiye-i bedeniyeye. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmuası, Sene 2*(13), 19-29.
- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i hümayûn: Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde İslam, devlet ve eğitim*. (P. Sıral, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Foucault, M. (1992). *Hapishanenin doğuşu*. (M. A. Kılıçbay, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Frankel, B. (1991). *Sanayi sonrası ütopyalar*. (K. Durand, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Gencer, R. T. (1991). *Tıp fakültesi târihçesi (mir'ât-ı mekteb-i tıbbiye)*. (A. Kazancıgil, Çev.) İstanbul: Özel Yayınları.
- Georgeon, F. (2014). Devrimin sözcükleri: 1908 ve 1909'da Osmanlı siyasal kelime dağarcığına dair tespitler. M. Ö. Alkan (Ed.), *Yakın Türkiye târihinden sayfalar: Sina Akşin'e armağan* içinde (M. G. Doğan, Çev., s. 109-112). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gerim, G. (2017). Çağdaş yurttaşlığı kavramak: Temel yaklaşımlar, yeni boyutlar ve yeni bir yurttaşlık çerçevesi. *Sosyoloji Konferansları-Istanbul Journal of Sociological Studies*, (56), 155-182.
- Giddens, A. (1998). *Modernliğin sonuçları* (2. baskı). (E. Kuşdil, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gordon, S. (2013). *Sosyal bilimler târihi ve felsefesi*. (H. Kösebalaban, & Ü. Tatlıcan, Çev.) İstanbul: Küre Yayınları.
- Gökalp, Z. (1918). *Yeni hayat*. İstanbul: Evkaf-ı İslâmiye Matbaası.
- Günalp, H. (2011). Türk itlak olunur: Anayasalarımızda vatandaşlık. *Cogito*, (67), 226-237.
- Gündüz, M. (2008). II. Abdülhamid dönemi eğitimi ve ideolojisi üzerine tartışmalar. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 243-286.

- Gündüz, M. (2009). Sociocultural origins of Turkish educational reforms and ideological origins of late Ottoman intellectuals (1908-1930). *History of Education*, 38(2), 191-216.
- Gündüz, M. (2012). *Mustafa Sâti Bey ve eğitim bilimi fenn-i terbiye: Türkiye'de ilk modern eğitim bilimi kitabı* (C. 1-2). Ankara: Otorite Yayınları.
- Gündüz, M. (2018). Metodoloji, kavram ve konu kıskacında (Türk) eğitim târihçiliği. *Osmanlı Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 118/90-130. www.osmanli-medeniyeti.com adresinden 30 Aralık 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Hakkı, İ. (1330). *Terbiye-i avam*. Dersa'adet: İkdam Matbaası.
- Hakkı, İ. (1330/1914a). Riyâzat-ı bedeniyye. *Tedrîsat Mecmûası*, 4(26), 326-338.
- Hakkı, İ. (1330/1914b). Riyâzat-ı bedeniyye. *Tedrîsat Mecmûası*, 4(27), 360-367.
- Halkın, L. E. (2014). *Târih tenkidinin unsurları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Heywood, A. (2007). *Siyasî ideolojiler*. (A. K. Bayram, Ö. Tüfekçi, H. İnaç, Ş. Akın, & B. Kalkan, Çev.) Ankara: Adres Yayınları.
- İhsan. (1325/1910a). Şarkı üzerine ders: Hep kardeşiz. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Ders Numuneleri Kısmı)*, Sene 1(1), 15-20.
- İhsan. (1326/1910b). Şarkı üzerine ders: Küçük asker. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Ders Numuneleri Kısmı)*, Sene 1(2), 52-63.
- İhsan. (1326/1910c). Târih üzerine ders: Kosova Muharebesi. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Ders Numuneleri Kısmı)*, Sene 1(5), 191-197.
- İhsan. (1326/1910d). İyd-i milli üzerine ders: 10 Temmuz. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Ders Numuneleri Kısmı)*, Sene 1(6), 223-230.
- İhsan. (1326-1910e). Mükâleme-i ahlakiyye: Muhtaçlara yardım etmeliyiz. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Tatbikat ve Ameliyat Kısmı)*, Sene 1(10), 107-110.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar: Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnalçık, H. (1964, Ekim). Sened-i İttifak ve Gülhane Hatt-i Hümayûnu. *Bellekten*, 28(112), 603-622.
- İnalçık, H. (2011). Tanzimat nedir? H. İnalçık, ve M. Seyitdanlıoğlu (Ed.), *Tanzimat içinde* (s. 29-56). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnalçık, H. (2016). *Devlet-i Aliyye: Ayanlar, Tanzimat, Meşrutiyet* (4. Cilt). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- İşin, E. (1985). Osmanlı modernleşmesi ve pozitivism. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye ansiklopedisi içinde* (2. Cilt, s. 352-362). İstanbul: İletişim Yayınları.
- İzah-ı meslek. (1325/1910). *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası*, Sene 1(1), 1-2.

- Kabakcı, E. (2008). Pozitivizmin Türkiye'ye girişi ve Türk sosyolojisine etkisi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(11), 41-60.
- Kafadar, O. (1997). II. Meşrutiyet Döneminde uygulanmış bir ders örneği: Tatbikat mektebinde 10 Temmuz inkılabı. *Tarih ve Toplum*, (158), 10-16.
- Kanar, M. (2016). *Tefvik Fikret-Rübab-ı şikeste*. İstanbul: Say Yayınları.
- Kansu, A. (1995). *1908 Devrimi*. (A. Erbal, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kara, C. (2011). Sâtı Bey yönetiminde İstanbul Dârülmualimîni ve Osmanlı Devleti'nde çağdaş eğitim bilimlerinin gelişiminde etkisi. Y. Köse (Ed.), *İstanbul: İmparatorluk başkentinden megakente* içinde (A. Dağlı, Çev., s. 331-385). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Karagöz, S. (2014). *İkinci meşrutiyetten harf inkılabına kadar süreli yayınlarda yer alan eğitim görüşleri ve cumhuriyet eğitime yansımaları (1909 - 1928)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, S., ve Duman, T. (2014). 1908-1928 yılları arasında süreli yayınlarda yer alan eğitim görüşleri ve öneriler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 576-594.
- Karal, E. Z. (1983a). *Osmanlı târihi* (5. Cilt). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Karal, E. Z. (1983b). *Osmanlı târihi* (8. Cilt). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Karasar, N. (1986). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Karpat, K. H. (2008). İttihad ve Terakki Cemiyeti 31 Mart 1909 ayırım noktası ve Cumhuriyet'e mirası [Özel Sayı]. *Doğu Batı Düşünce Dergisi (II. Meşrutiyet 100. Yıl Sayısı)*, 2(46), 25-31.
- Kaya, A. İ. (2008). *Tedrisât mecmûası fihristi (1-69. sayılar) ve örnek metin çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kaynar, R. (1985). *Mustafa Reşit Paşa ve Tanzimat* (2. baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kelekian, D. (1911). *Kâmûs-i Fransevî: Musavver Türkçeden Fransızcaya lügât (dictionnaire Turc-Français)*. İstanbul: Mihran Matbaası.
- Kenanoğlu, M. M. (2004). *Osmanlı millet sistemi: Mit ve gerçek*. İstanbul: Klasik.
- Killi, S., ve Gözübüyük, A. Ş. (1985). *Türk anayasa metinleri: Sened-i ittifaktan günümüze*. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Koçak, C. (2017). Yeni Osmanlılar ve Birinci Meşrutiyet. M. Ö. Alkan (Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce-Cumhuriyet'e devreden düşünce mirası, Tanzimat ve Meşrutiyet'in birikimi* içinde (1. Cilt, s. 72-82). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kodaman, B. (1988). *Abdülhamid Devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Koloğlu, O. (2005). *1908 basın patlaması*. İstanbul: BAS-HAŞ.

- Kongar, E. (1995). *Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Köksal, A. C. (2018). *Osmanlı anayasasına dair: Kanun-ı Esâsî'nin 1909 tadiline dair rapor & mehâkim-i şer'iyeye ve hükkâm-ı şer' kanunu esbâb-ı Mûcibe mazbatası*. İstanbul: Klasik.
- Kuş, Z., Arık, B., Altınok, B. N., ve İridağ, A. (2018). 100 yılda ne değiştirdi? Yeni malumat-ı medeniye ve günümüz vatandaşlık eğitimi ders kitabının karşılaştırılması. *TUHED-Turkish History Education Journal*, 2(7), 344-371.
- Kutlu, S. (2004). *Didâr-ı hürriyet: Kartpostallarla İkinci Meşrutiyet 1908-1913*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kütükoğlu, M. S. (2017). *Târih araştırmalarında usûl*. Ankara : Tük Târih Kurumu Yayınları.
- Lewis, B. (2011). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (5. baskı). (B. B. Turna, Çev.) Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Mardin, Ş. (1964). *Jön Türklerin siyasi fikirleri (1895-1908)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Mardin, Ş. (1991). *Türk modernleşmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (1992). *İdeoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (1996). *Yeni Osmanlı düşüncesinin doğuşu*. (M. Türköne, F. Unan, & İ. Erdoğan, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Marshall, T. H., ve Bottomore, T. (2006). *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar*. (A. Kaya, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- McCarthy, J. (2006). *Osmanlı'ya veda*. (M. Tuncel, Çev.) İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (ilköğretim 4. sınıf)*. Ankara.
- MEB. (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.
- Mekâtib-i ibtidâiyye-i umûmiyye ta 'lîmatnâmesi*. (1331/1915). İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mert, Ö. (1991). *Âyan. DİA* (4. Cilt). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Mesâ'il-i terbiyyeviye. (1327/1911). *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası, Sene 2(14)*, 66-77.
- Moltke, H. v. (1969). *Türkiye mektupları*. (H. Örs, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Mouffe, C. (2010). *Siyasal üzerine*. (M. Ratip, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Maarif-i Umûmiyye Nezâreti [MUN]. (1327). *Mekâtib-i idâdiyyede tedris olunan ulûm ve fûnunun müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.

- MUN. (1329a). *Tedrîsat-ı ibtidâiyye kanun-ı muvakkati*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- MUN. (1329b). *Mekâtib-i ibtidâiyye ders müfredatı: Altı, beş, dört ve üç derslane ve muallimi mekteplere mahsus*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- MUN. (1329c). *Mekâtib-i ibtidâiyye ders müfredatı: Bir ve iki derslane ve muallimli mekteplere mahsus*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- MUN. (1330). *Dârümuallimîn-i ibtidâ`ilere mahsus müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- MUN. (1331a). *Mekâtib-i sultaniyye ders programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- MUN. (1331b). *Leylî ve nehârî (yatılı ve yatısız) Makriköy (Bakırköy) inas ittihad-ı osmanî mektebi talimat-ı dahiliye ve tedrisat, müfredat programları*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- MUN. (1331c). *Mekâtib-i ibtidâiyyeye mahsus tâ`lîmatname: Usûl-i terbiyye - usûl-i tedris*. Dersa`adet: Matbaa-i Amire.
- MUN. (1332). *Ticârî, sanâyi, zirâi umûmi şubeleri hâvi idâdîlere mahsus müfredat programı*. İstanbul: Matabaa-i Amire.
- Ocak, A. Y. (2013). *Osmanlı toplumunda zındıklar ve mülhidler - 15 ve 17 yüzyıllar*. İstanbul: Târih Vakfı Yurt Yayınları.
- Okay, C. (2002). *Meşrutiyet dönemi çocuk edebiyatı: Şiir*. Medyatek.
- Ortaylı, İ. (2004). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı* (18. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Orwell, G. (2019). *Bin dokuz yüz seksen dört*. (C. Üster, Çev.) İstanbul: Can Yayınları.
- Osmanağaoğlu, C. (2009). Tanzimat Fermanı'ndan II. Meşrutiyet'e Osmanlı vatandaşlığı. *Toplumsal Tarih*, (182), 86-92.
- Örs, H. B. (2007). İdeoloji: Karmaşık dünyayı anlaşılır kılmak. H. B. Örs (Ed.), *19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler* içinde (s. 3-45). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özalp, T. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları soruların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özbek, N. (2004). Modernite, târih ve ideoloji: II. Abdülhamid Dönemi târihçiliği üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2(1), 71-90.
- Öztan, G. G. (2011). *Türkiye'de çocukluğun politik inşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Öztan, G. G. (2013). Türkiye'de milli kimlik inşası sürecinde militarist eğilimler ve tesirleri. N. Y. Sünbuloğlu (Ed.), *Erkek millet, asker millet: Türkiye'de militarizm, milliyetçilik, erkek(lik)ler* içinde (s. 75-113). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye'de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Öztürk, C. (2018). Rüşdiye. *DİA* (35.Cilt). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Ramsour, E. E. (1982). *Jön Türkler ve 1908 ihtilali* (2. baskı). (N. Yavuz, Çev.) İstanbul: Sander Yayınları.
- Rasim, A. (1923/1342). *İstibdaddan hakimiyet-i milliyyeye* (1. Cilt). İstanbul: Vatan Matbaası.
- Redhouse, J. W. (1861). *English and Turkish lexicon*. London: The Oriental Literature Society.
- Redhouse, J. W. (1880). *Redhouse's Turkish dictionary* (2nd ed.). London: Bernard Quaritch.
- Reşad, A. (1328/1912). Mekteplerde târih dersi. *Tedrisat Mecmûası*, Sene 3(20), 50-64.
- Rüştiyeler için ilmi kıraatler: Haklarımız ve vazîfelerimiz. (1326/1910). *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Ameliyat ve Tatbikat Kısmı)*, Sene 1(8), 55.
- Sabri, F. (1330/1914). Coğrafya tedrisatı. *Tedrisat Mecmûası*, 4(24), 231-141.
- Sakaoğlu, N. (1998). Ulusal egemenlik ve çocuk bayramının târihinden. *Toplumsal Tarih*, (52), 4-12.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim târihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sâmi, Ş. (1882). *Kâmûs-i Fransevî: Fransızcadan Türkçeye lügât (dictionnaire Français-Turc)* (1. baskı). İstanbul: Mihran Mabaası.
- Sâmi, Ş. (1885). *Kâmûs-i Fransevî: Türkçeden Fransızcaya lügât (dictionnaire Turc-Français)*. İstanbul: Mihran Matbaası.
- Sâmi, Ş. (1898). *Kâmûs-i Fransevî: Fransızcadan Türkçeye lügât (dictionnaire Français-Turc)* (2. baskı). İstanbul: Mihran Matbaası.
- Sâmi, Ş. (1900/1317). *Kâmûs-i Türkî* (Cilt 1-2). Dersa'âdet: İkdam Matbaası.
- Sâmi, Ş. (1901). *Resimli Kâmûs-i Fransevî: Fransızcadan Türkçeye lügât (dictionnaire Français-Turc)* (3. baskı). İstanbul: Mihran Matbaası.
- Sâmi, Ş. (1905). *Resimli Kâmûs-i Fransevî: Fransızcadan Türkçeye lügât (Dictionnaire Français-Turc)* (4. baskı). İstanbul: Mihran Matbaası.
- Sancar-Üşür, S. (1997). *İdeolojinin serüveni: Yanlış bilinç ve hegemonyadan söyleme*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sander, O. (2014). *Anka'nın yükselişi ve düşüşü: Osmanlı diplomasi târihi üzerine bir inceleme* (8. baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Saraç, T. (1985). *Büyük Fransızca-Türkçe sözlük*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Sâti, M. (1325/1910a). Şiir ve mûsikînin ta'lim ve terbiyede ehemmiyeti. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası*, Sene 1(1), 3-17.

- Sâti, M. (1325/1910b). Hikaye üzerine ders: Adil bir padişah. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Ders Numuneleri Kısmı)*, Sene 1(1), 37-40.
- Sâti, M. (1326/1910c). Ma'lûmat-ı medeniyye dersi: İnsan daima başklarının yardımına muhtaçtır. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Ders Numuneleri Kısmı)*, Sene 1(3), 105-111.
- Sâti, M. (1326/1910d). Ümit ve azim. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası*, Sene 1(4), 101-107.
- Sâti, M. (1326/1910e). Mektepler ve ahval-i ictimâiyye. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası*, Sene 1(7), 1-10.
- Sâti, M. (1326/1910f). Târih dersinin usûl-i esâsiyyesi. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası*, Sene 1(8), 92-98.
- Sâti, M. (1326/1910g). Riyâzat-ı bedeniyye. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası*, Sene 1(9), 125-129.
- Sâti, M. (1326/1910h). Dârümuallimîn mesleği. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası*, Sene 1(6), 186-195.
- Sâti, M. (1327). *Fenn-i terbiyye* (2. baskı, 1. Cilt). İstanbul: Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası.
- Sâti, M. (1327/1911a). Coğrafya nasıl tedaris olunmalıdır? *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası*, Sene 1(12), 244-249.
- Sâti, M. (1327/1911b). Dârümuallimîne mülhak numûne ve tatbîkat mekteb-i ibtidâiyyesi (tevzî-i mükâfatında îrad edilen nutuktur). *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası*, Sene 2(14), 41-43.
- Sâti, M. (1327/1911c). Muallimlik ve siyâsiyat. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası*, Sene 2(16), 113-118.
- Sâti, M. (1327/1911d). Halûk'un defteri. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası*, Sene 2(13), 1-10.
- Sâti, M. (1327/1912a). Derslerde te'sîrat-ı ahlâkiyye. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası*, Sene 2(18), 209-212.
- Sâti, M. (1327/1912b). Ma'lûmat-ı medeniyye dersleri. *Tedrîsat-ı İbtidâiyye Mecmûası*, Sene 2(18), 232-234.
- Selçuk-Şirin, F. (2013). İktidar ve çocuk. *Turkish Studies*, 8(8), 1275-1284.
- Serbestoğlu, İ. (2014). *Osmanlı kimdir? Osmanlı Devleti'nde tabiiyet sorunu*. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Seydi, A. (1330/1914). *Resimli Kāmûs-i Osmanî*. İstanbul: Dârülhilâfetalaliyye-Matbaa ve Kütüphane-i Cihan.
- Seydi, A. (1930). *Resimli yeni Türkçe lügât*. İstanbul: Cihan Kütüphanesi.
- Seyyar, A. (2007). *İnsan ve toplum bilimleri terimleri ansiklopedik sosyal bilimler sözlüğü*. İstanbul: Değişim Yayınları.

- Shaw, S. J. (2008). *Eski ve yeni arasında III.Selim yönetiminde Osmanlı İmparatorluğu*. (H. Güldü, Çev.) İstanbul: Kapı Yayınları.
- Shaw, S. J., ve Shaw, E. K. (1983). *Osmanlı İmparatorluğu ve modern Türkiye* (Cilt 1-2). (M. Harmancı, Çev.) İstanbul: E Yayınları.
- Sırrı, S. (1331/1915a). Terbiye-i bedeniyye ve askerlik: Gençler askerliğe nasıl hazırlanır? *Tedrisat Mecmûası*, 5(28-1), 16-23.
- Sırrı, S. (1331/1915b). Terbiye-i bedeniyye: Terbiyevî jimnastiklerin tatbikat dersleri. *Tedrisat-ı İbtidâiye Mecmûası*, 5(30-3), 87-89.
- Smith, A. D. (1988). *Toplumsal değişme anlayışı: İşlevselci toplumsal değişme kuramının bir eleştirisi*. (Ü. Oskay, Çev.) İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Somel, S. A. (2007). Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı eğitim düzeninde dönüşümler. *Savaştan Barışa: 150. yıldönümünde Kırım Savaşı ve Paris Antlaşması (1853-1856)* (s. 61-84). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Araştırma Merkezi.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi: İslamlaşma, otokrasi ve disiplin*. (O. Yener, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Stebler Çavuş, M. Z. (2007). *Ali Ulvi Elöve'nin şiirlerinin eğitsel açıdan incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Suphi, H. (1326/1910). Asker Şarkısı. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmuası (Ders Numuneleri Kısmı)*, Sene 1(4), 174.
- Süleyman, Ş. (1330/1914a). Ma'lûmat-ı medeniyye-Ceza: Eski zamanlarda mahkeme. *Tedrisat Mecmûası (Ameliyat ve Tatbikat Kısmı)*, 4(25), 178-180.
- Süleyman, Ş. (1330/1914b). Ma'lûmat-ı medeniyye dersleri: Hürriyet-i efkâr. *Tedrisat Mecmûası (Ameliyat ve Tatbikat Kısmı)*, 4(26), 195-199.
- Sünbuloğlu, N. Y. (2013). Türkiye'de militarizm, milliyetçilik ve erkek(lik)lere dair bir çerçeve. N. Y. Sünbuloğlu (Ed.), *Erkek millet, asker millet: Türkiye'de militarizm, milliyetçilik, erkek(lik)ler* içinde (s. 9-44). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve iktidar: Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi*. (E. Gen, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tahiroğlu, B. (1985). Tanzimat'tan sonra kanunlaştırma hareketleri. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye ansiklopedisi* içinde (3. Cilt, s. 588-601). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tanilli, S. (1976). *Anayasalar ve siyasi belgeler*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Tanör, B. (1985). Anayasal gelişmelere toplu bir bakış. *Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi* içinde (1. Cilt, s. 10-26). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tanör, B. (2004). *Osmanlı-Türk anayasal gelişmeleri (1789-1980)* (11. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Tedrisat mecmûası hakkında kararname. (1328/1912). *Tedrisat Mecmûası (Kısm-ı Resmi)*, Sene 3(21), 24-25.
- Tekeli, İ. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e eğitim sistemindeki değişimler. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye ansiklopedisi* içinde (2. Cilt, s. 456-475). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tekeli, İ. (2011). *Türkiye için eğitim yazıları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekeli, İ., ve İlkin, S. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Timur, T. (2010). Ulusallaşma süreci, ittihatçılık ve devrim. S. Akşin, S. Balcı, & B. Ünlü (Ed.), *100. yılında Jön Türk devrimi* içinde (s. 39-60). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tokdoğan, N. (2018). *Yeni Osmanlılık: Hınç, nostalji, narsizim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tol Göktürk, E. D. (2006). *Dünden yarına yurttaşlık: 21. yüzyılda yurttaşlık, ulus devlet ve küreselleşme*. İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı.
- Topçuoğlu, A. H. (2012). Modern hukuk ve İslam'da vatandaşlık kavramının hukukî temeli. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 16(3), 185-216.
- Toprak, Z. (1979). İttihat ve Terakki'nin paramiliter gençlik örgütleri. *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi-Beşeri Bilimler*, 7, 95-113.
- Toprak, Z. (1988). 80. yıldönümünde Hürriyet'in İlanı (1908) ve Rehber-i İttihad. *Toplum ve Tarih*, (42), 157-173.
- Toprak, Z. (2019). *Türkiye'de yeni hayat: İnkılap ve travma 1908-1928* (3. baskı). İstanbul: Doğan Kitap.
- Tuna, E. (2008). *Bir Osmanlı vatandaşlık ders kitabı olan Rehber-i İttihad çerçevesinde 2. Meşrutiyet Döneminde vatandaşlık eğitimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tunaya, T. Z. (1959). *Hürriyetin ilanı: İkinci Meşrutiyet'in siyasi hayatına bakışlar*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Tunaya, T. Z. (1976). İkinci Meşrutiyet'in siyasal hayatımızdaki yeri. *Türk parlamentoculuğunun ilk yüzyılı (Kanun-ı Esasinin 100. Yılı Sempozyumu)* (s. 75-131). Ankara: Siyasi İlimler Türk Derneği.
- Tunaya, T. Z. (1996). *Türkiye'nin siyasi hayatında batılılaşma hareketi* (2. baskı). İstanbul: Arba Yayınları.
- Tunaya, T. Z. (1998). *Türkiye'de siyasal partiler* (1. Cilt). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tunaya, T. Z. (2001). *Türkiye'de siyasal gelişmeler: Kanun-i esasi ve meşrutiyet dönemi (1876-1918)* (1. Cilt). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Tunç Yaşar, F. (2018). II. Meşrutiyet Dönemi'nde yurttaşlık, ahlak ve medenilik eğitimi: Malumat-ı Medeniye ders kitapları. *Osmanlı Araştırmaları*, (52), 311-342.

- Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA]. (2011). Türkçe bilim terimleri sözlüğü (Sosyal bilimler). Ankara: TÜBA.
- TÜBA. (2017). *Fenn-i terbiye-Sâtı Bey*. (T. Anar, Ed.) Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Türk, İ. C. (2013). *Osmanlı Devleti'nde târih eğitimi*. İstanbul: Arı Sanat Yayınevi.
- Ubicini, M. A. (1998). *Osmanlı'da modernleşme sancısı*. (C. Aydın, Çev.) İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ulvî, A. (1326/1910-11). Kırâat-ı tefsiriyye dersi: Vatan. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Ders Numuneleri Kısmı), Sene 1(11)*, 158-168.
- Ulvî, A. (1326/1910a). Rüya. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Ders Numûneleri Kısmı), Sene 1(4)*, 176.
- Ulvî, Â. (1326/1910b). Çalışalım. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Tatbikat ve Ameliyat Kısmı), Sene 1(7)*, 20.
- Ulvî, A. (1326/1910c). Vatan. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Tatbikat ve Ameliyat Kısmı), Sene 1(9)*, 86.
- Ulvî, A. (1326/1910d). Kardeşlik. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Tatbikat ve Ameliyat Kısmı), Sene 1(9)*, 87.
- Ulvî, A. (1327/1911). Âbide-i hürriyet karşısında. *Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmûası (Ameliyat ve Tatbikat Kısmı), Sene 2(17)*, 189 ve 192.
- Ulvî, A. (1330/1914). Türk'ün sesi. *Tedrisat Mecmûası (Ameliyat ve Tatbikat Kısmı), 4(26)*, 200-201.
- Uyanık, E. (2009). II. Meşrutiyet Dönemi'nde toplumsal mühendislik aracı olarak eğitim: İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin eğitim politikaları (1908-1918). *Amme İdaresi Dergisi, 42(2)*, 67-88.
- Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ünal, U., ve Birbudak, T. S. (2011). Tedrisât (ibtidâiyye) mecmûası. *Türk Yurdu, 31(285)*, 105-109.
- Ünder, H. (2001). Goltz, milleti müselleha ve Kemalizimdeki spartan öğeler. *Târih ve Toplum, 35(206)*, 45-54.
- Ünişen, A. (2013). *II. Meşrutiyet Dönemi'nde İstanbul'da yayımlanan başlıca mecmualardaki eğitim bilimleri ile ilgili makalelerin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Üstel, F. (2014). *Makbul vatandaşın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi asıl* (6. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yamak, S. (2008). Meşrutiyet'in bayramı: 10 Temmuz îd-i millisi. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, (38)*, 323-342.
- Yamak Ateş, S. (2012). *Asker evlatlar yetiştirmek: II. Meşrutiyet Dönemi'nde beden terbiyesi, askerî talim ve paramiliter gençlik örgütleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Yazıcı, F. (2015). Târihsel tarama. A. Şimşek (Ed.), *Târih için metodoloji* içinde (s. 172-174). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 89-94.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2001). "*Ne mutlu Türküm diyebilene*" Türk ulusal kimliğinin etno-seküler sınırları (1919-1938). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yıldız, A., and Gündüz, M. (2019). Maarif: transformation of a concept in the Ottoman Empire at the beginning of the nineteenth century. *History of Education*, 48(3), 275-296.
- Zürcher, E. J. (2015a). *Modernleşen Türkiye'nin târihi* (30. baskı). (Y. Saner, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Zürcher, E. J. (2015b). *Osmanlı İmparatorluğundan Atatürk Türkiyeğine bir ulusun inşası Jön Türk mirası*. (L. Yalçın, Çev.) Ankara: Akılçelen Kitaplar.



7. EKLER

تدریبات مجبوری

نظریات و معلومات فسمی

نومرد ۲ - ۲۸

سنه ۵

اصول تدریس

خرافات تدریس

بزده معارف ناسل تلق ایدیلور؟

بوتون وظیفه سنی باباسندن، خواجه سندن کوردیکنی یا بقدن عبارت صائمش و دوغرونی داتما اویله فرض ایتش اولان اسکی قافالی معلملرک فکر نجه تدریسده غایه؛ « اوقوتوب یازدیر مق، توسیع معلومات ایتدیر مک » دن عبارت در ..! اوقوتوب یازدیر مقله، توسیع معلومات .. ایشته سزه ایکی ترکیب که مملکتک معارفنی، مکتبلرنی، معارفنده، مکتبلرنده امللرنی، غایه لرنی عصر لرنجه ازمش، بوتمش در ..! ینه اوقوتوب یازدیر مه علتی، مراقی ایله در که بابالرمز هنوز درت یاشنده ایکن محله مکتبه باشلایان بزله برر الفبا جزوی آملشر، خواجه لرمز عینی یاشنده جو جوقلرک قولقلرنی بر اوک، قافک نسیانیله قوپارمشلر در ..! ینه تدریسک بزده « اوقوتوب یازدیر مه » شکلنده تلقیسنه دلالات ایدر که محله مکتبده خواجه لرم علم و عرفانمزک در جاتی « الفبانی بیتیردی! »، « عمیه چیقدی! »، « مصحفی اوقویور! »، خبر لریله اشارت ایدم کلشدر در ..!

مملکت مزده تدریساتک بسیط بره قرائت و املا، مسئله سی شکلنده آ کلاشیلما سی، یالکز محله مکتبلرینه مخصوص بر غرابت دکل، دها یوکسک، دها بویوک مکتبلرمزک، حسن نیلی مساعیسنی هیچه محلوم ایدن بر فلا نت در . « الفبالیله تجوید » محله مکتبی خواجه سی ایچون ناسل برابتلا ایسه، « کتابله دفتر » ده رشدی، اعدادی، سلطانی معامی ایچین اویله بر « وقف »، بر « میراث » در ..! « کتابسز تدریس »، « نوطسز درس »؛ بوزده، بزم مکتبلرمزده، هیچ آ کلاشیلما یان، اینانیلما یان

Ek 2. Milli Kütüphane'de Kataloglanan 29. Nüsha

تذریبات مجبوری

معارف عمومیہ نظارتی نامہ
دارالعلمین ہیئت تعلیمیہ سی طرفندہ
ہر ایک ہفتہ سندہ نشر اولور

صبر مجری :

دارالعلمین مدبری

ابو الحسن کمال

۷ نیسان ۱۳۳۱

۹

جلد ۵

نومرو ۲ - ۲۹

سنہ ۵

تظریبات و معلومات قسمی

خرافات تدریس (اسماعیل حق) — احضار و تدقیق خردہ پی
(ہارون رشید) — سبکدہ افراطدن متولد خستہ نقل (ابو الحسن کمال)
اور بقو (ابو الحسن کمال) — تربیہ و تدریسہ نحو بدرجی (نافع عطوف) —
تربیہ بدنیہ دن نہ آکلا پورز ؟ (حلیم سری) — فارغہ لہ (علی
علوی) — منتخبات تربیہ (فاضل احمد) .

عملیات و تطبیقات قسمی

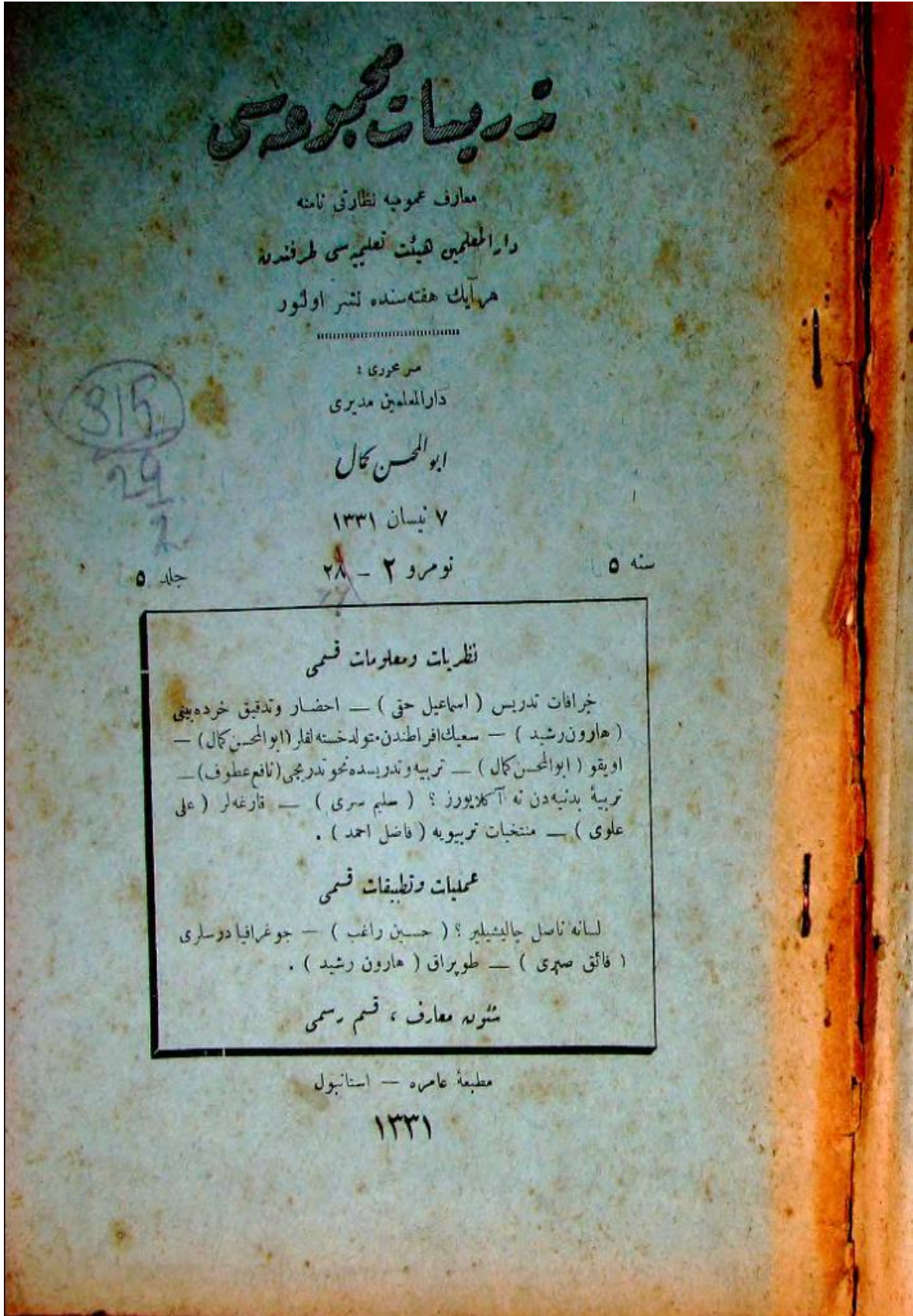
لسانہ ناسل جالیٹیلیر ؟ (حسین رانج) — جوغرافیا درس لری
(فائق صہری) — طوبراق (ہارون رشید) .

سورہ معارف ، قسم رسمی

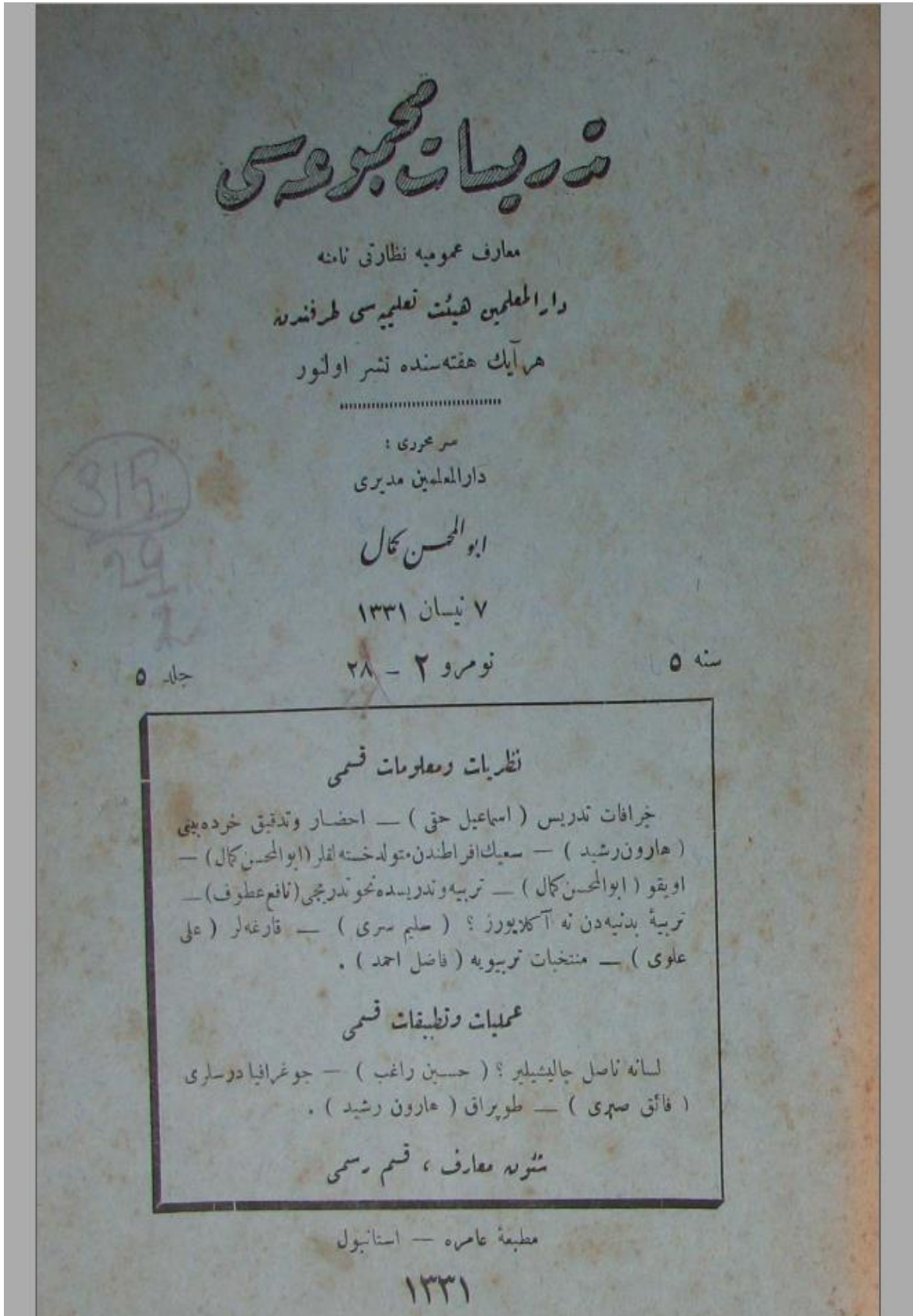
مطبوعہ عامرہ — استانبول

۱۳۳۱

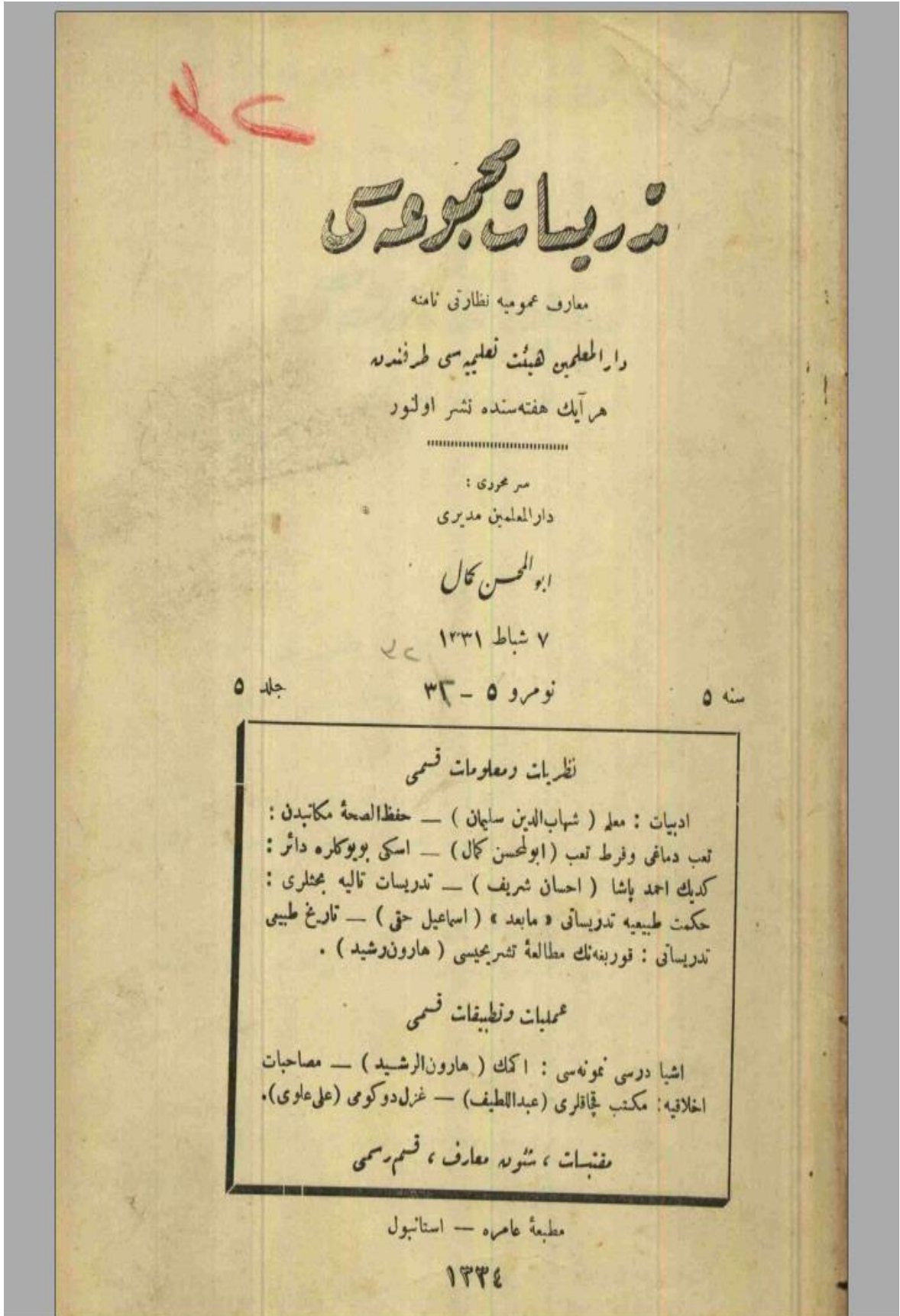
Ek 3. Hakkı Tarık Us Koleksiyonu'nda 28-2. Nüsha



Ek 4. İSAM Kütüphanesi'ndeki 28-2. Nüsha



Ek 5. Milli Kütüphane'de 32-5. Nüsha Olarak Kataloglanan Sayı



تربیات مجبوری

نظریات و معلومات فسمی

نومر ۶ - ۳۲

سنه ۵

علم تربیه تاریخی

علم تربیه ده تتبع تاریخی نك موقع واهمیتی

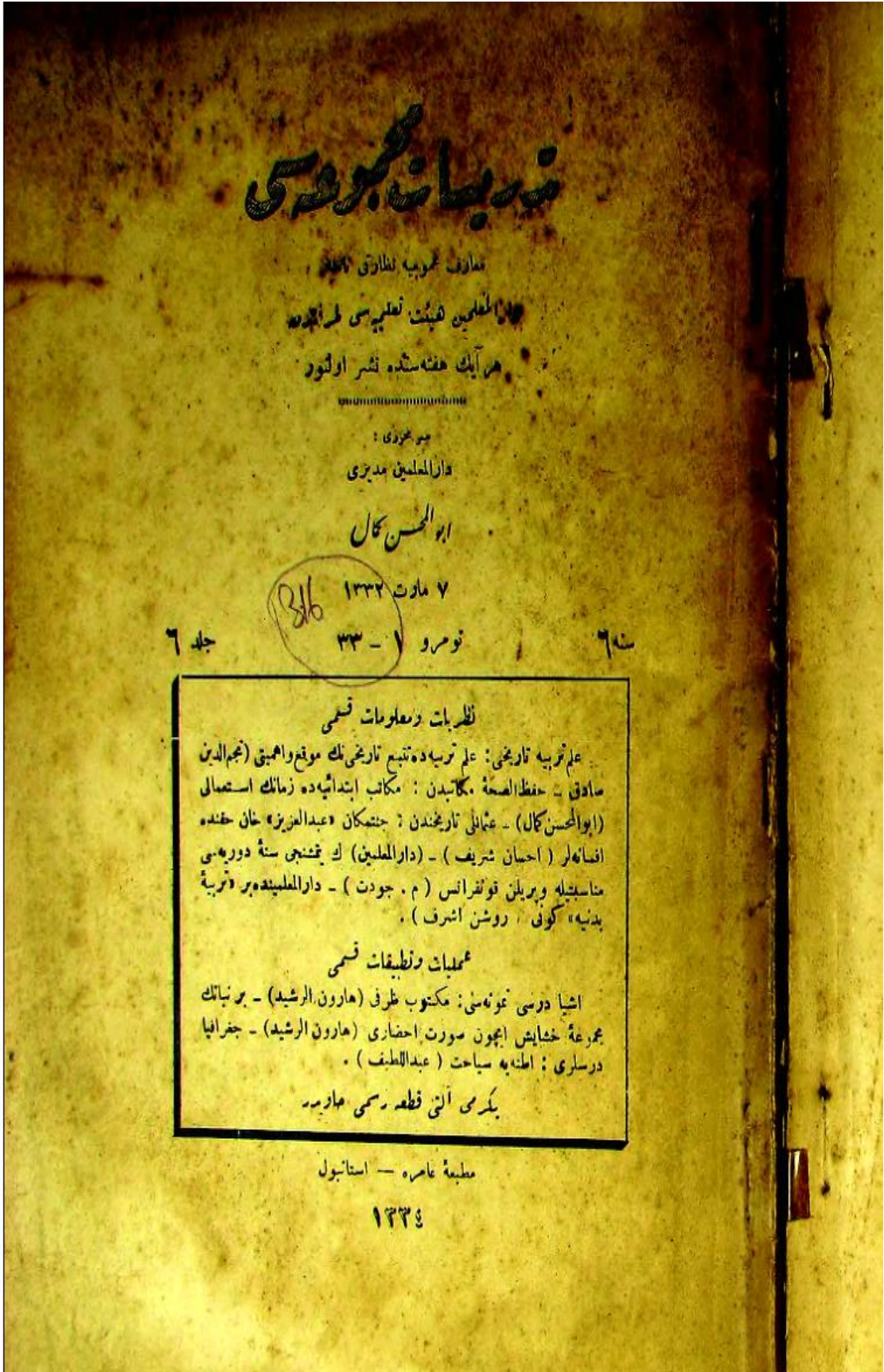
تاریخ عمومی ، معلوم اولدینی اوزره ، خصوصی بر صورتده ملتاره و عمومیت اوزره بشریته عائد وقعه و حادثه لرك حکایه سی در . تاریخ عمومی نك غیر منفك برجزنی واك مهم قسملرندن بری اولان علم تربیه تاریخی ده ، تربیه علمنك و تربیه صنعتنك تاریخ تکمیل و انکشافی در . بوضورتله ، تاریخ تربیه ؛ بشریت تاریخنك بر صفحه سی در . تربیه تاریخنك غایبه سی ، انسانلرك بر طاقم ترقیات قیه ، اجتماعیه و اخلاقیه نك تحت تأثیرنده - چوجوقلرك تعلم و تربیه سی نه صورتله تلقی ایتدکلرینی کوسترمکدر .

تاریخ فلسفه ایله فلسفه ده اولدینی کبی ، تاریخ تربیه ایله تربیه ده بربرندن غیر قابل تفریق شیلر در .

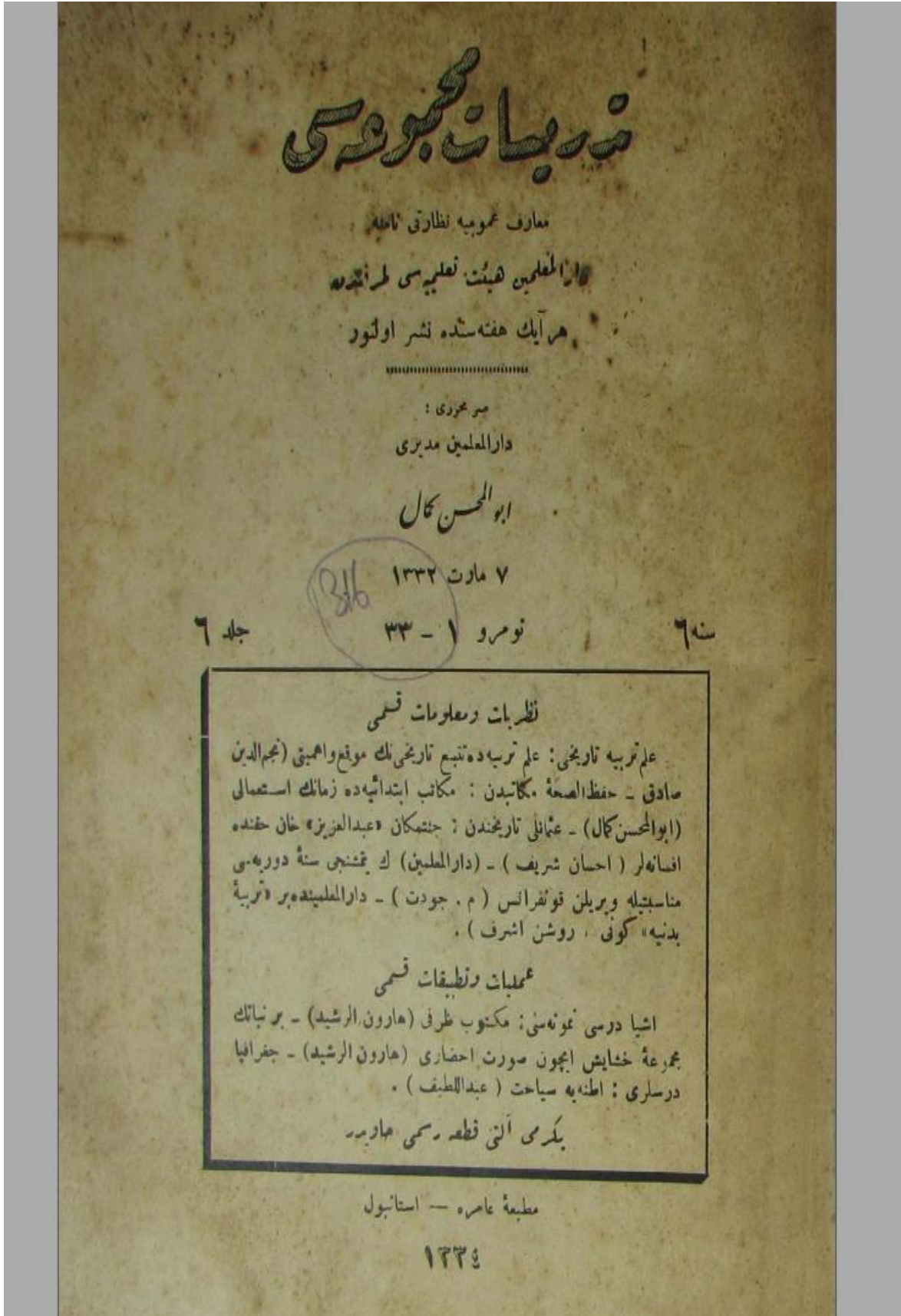
بر علم ایله او علمك زمان داخلنده کی تاریخ تکاملی بربرندن آیری شیلر ایسه ده ، بو ملاحظه هر موضوعده دوعری اولاماز . مثلا بر کیمسه بردعوای هندسینك فیثاغور طرفندن ایجاد اولندیقی ویا (ده قارت) دن اول جبرك هندسه یه هنوز تطبیق ایتلمدیکینی بیلمزده بینه مکمل بر ریاضیات متخصصی اوله بیلیر ویا بو کبی وقایع تاریخی بی بیلرده ریاضیاتدن اکلاماز .

علم تربیه ایله تاریخ تربیه ده بویله دکلدر . بونلر یکدیکلرینی اتمام ایدرلر و قیله (قوم نیوس) ک ، (ژان زاق روصو) نك (فروپه ل) ک نه کبی فکرلر

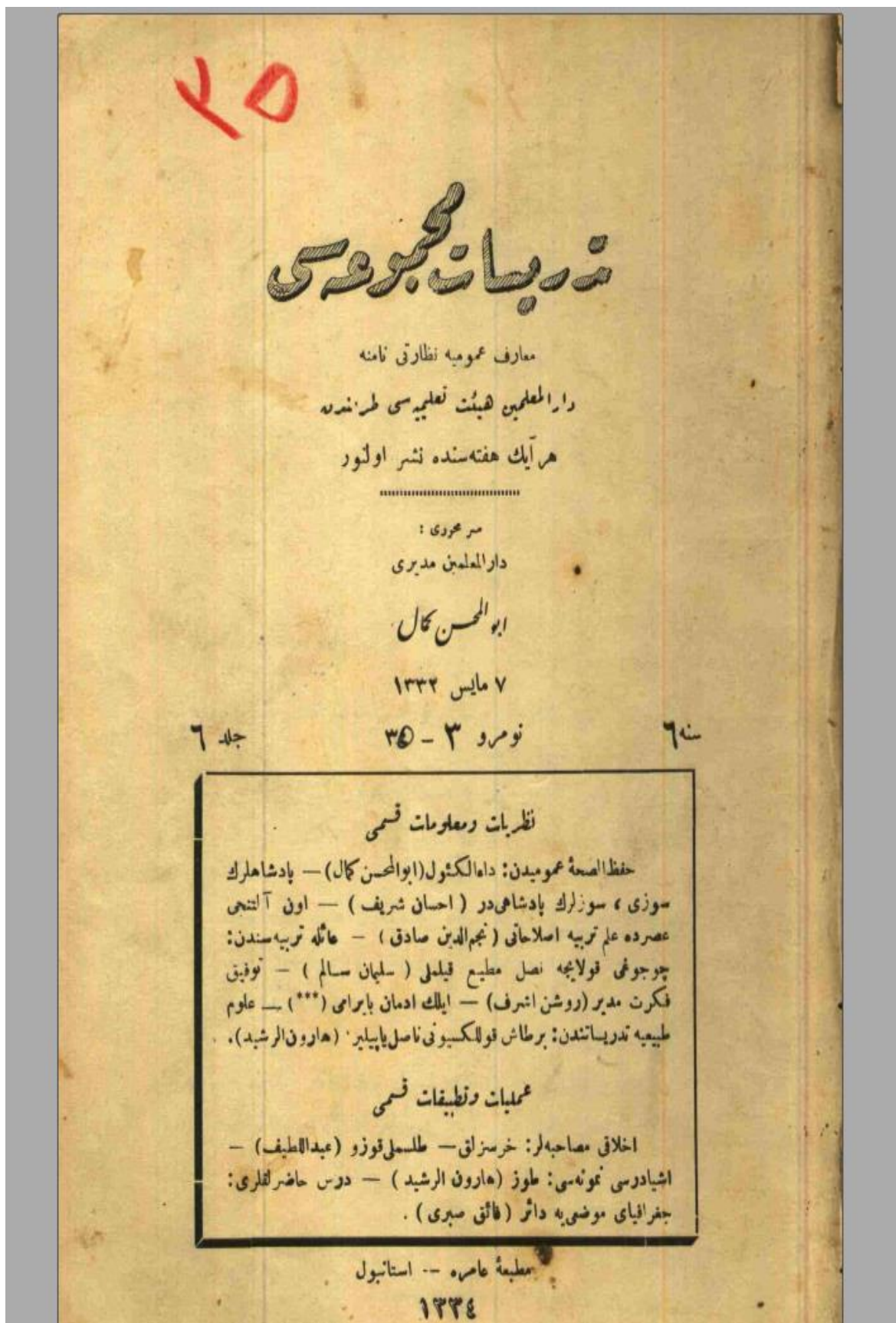
Ek 7. Hakkı Tarık Us Koleksiyonu'nda 33-1. Nüsha



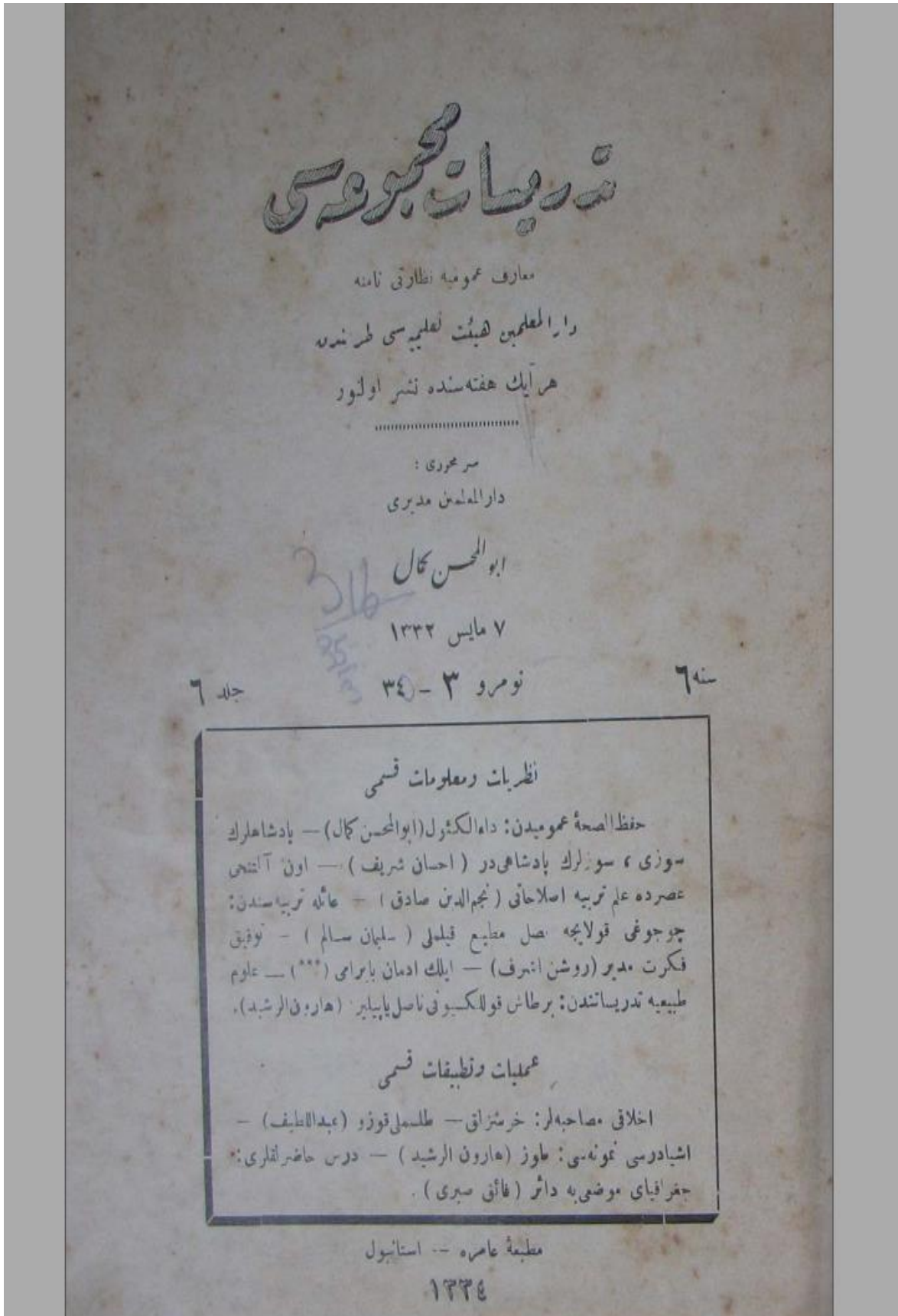
Ek 8. İSAM Kütüphanesi'ndeki 33-1. Nüsha



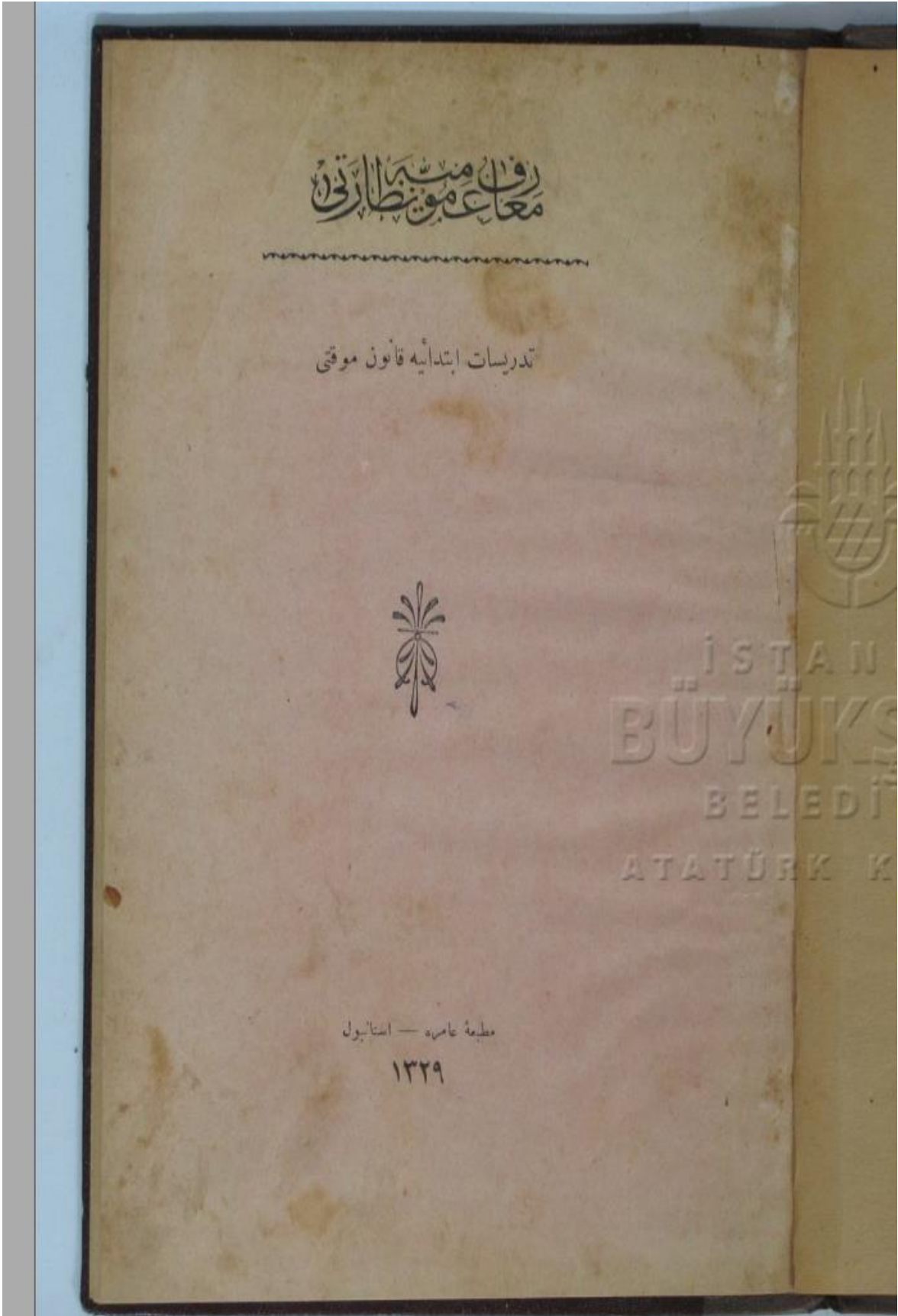
Ek 9. Milli Kütüphane'deki 35-3. Nüsha



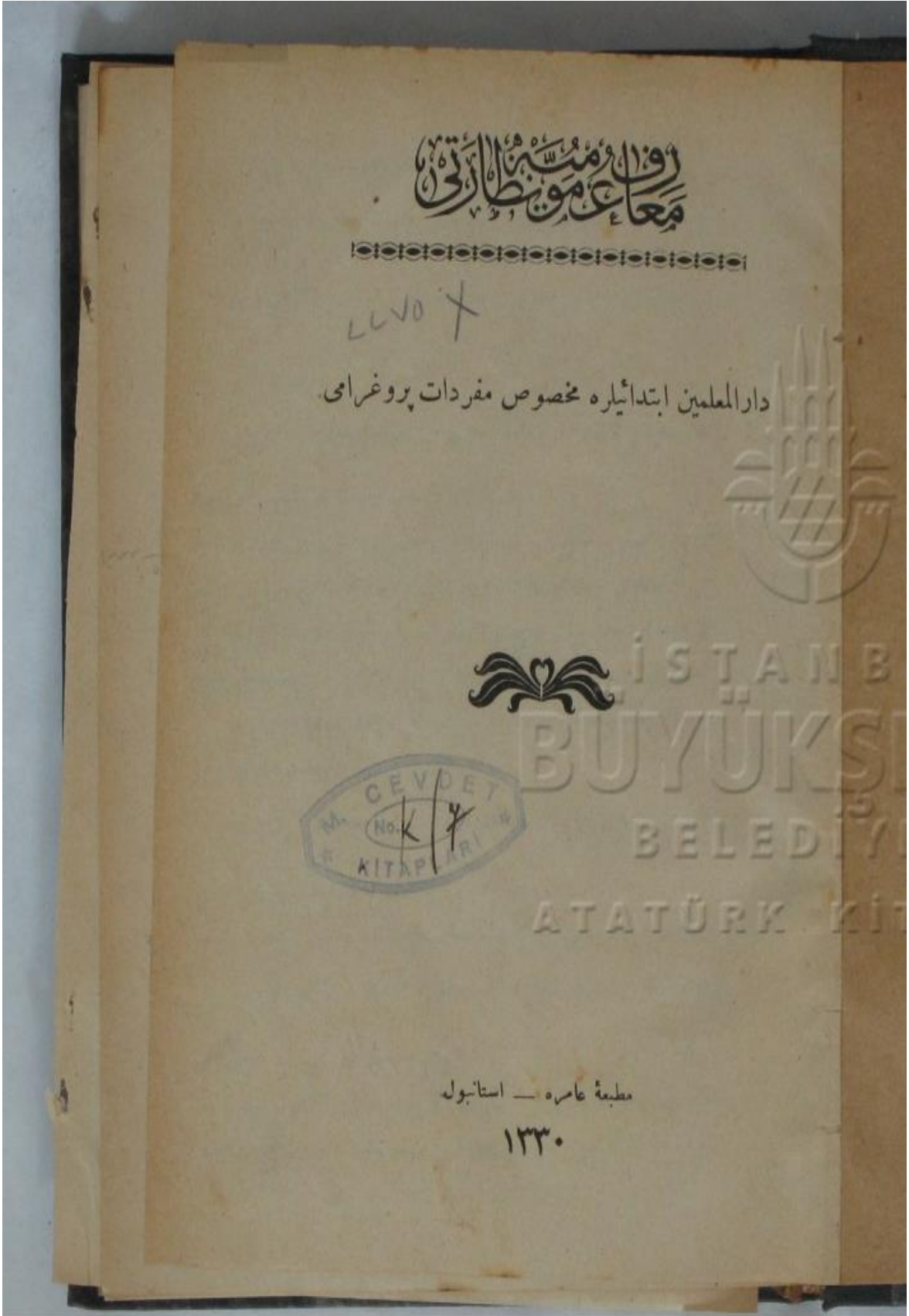
Ek 10. İSAM Kütüphanesi'ndeki 35-3. Nüsha



Ek 11. Tedrîsat-ı İbtidâiyye Kânun-i Muvakkati



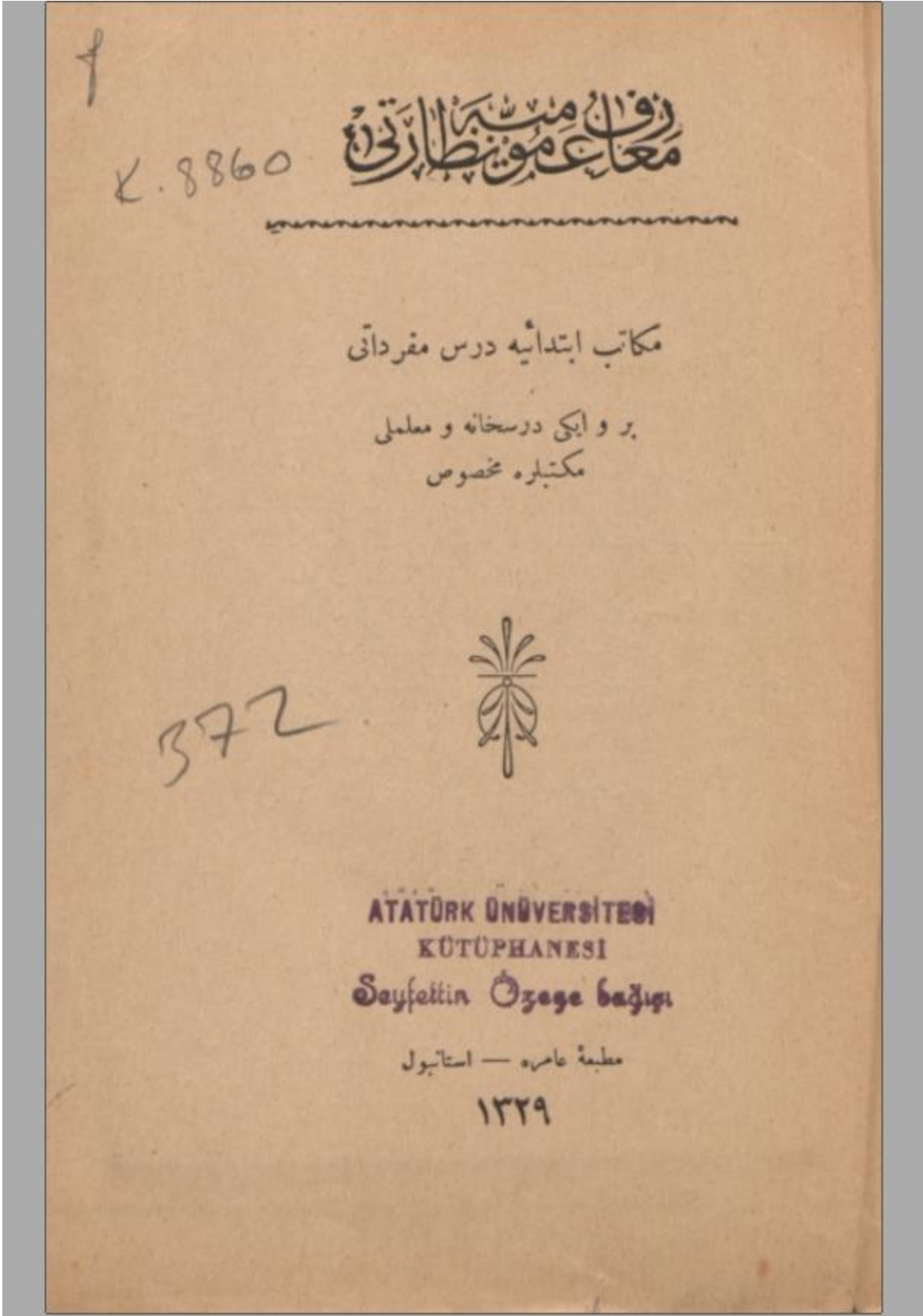
Ek 12. Dârümuallimîn-i İbtidâilere Mahsus Müfredat Programı



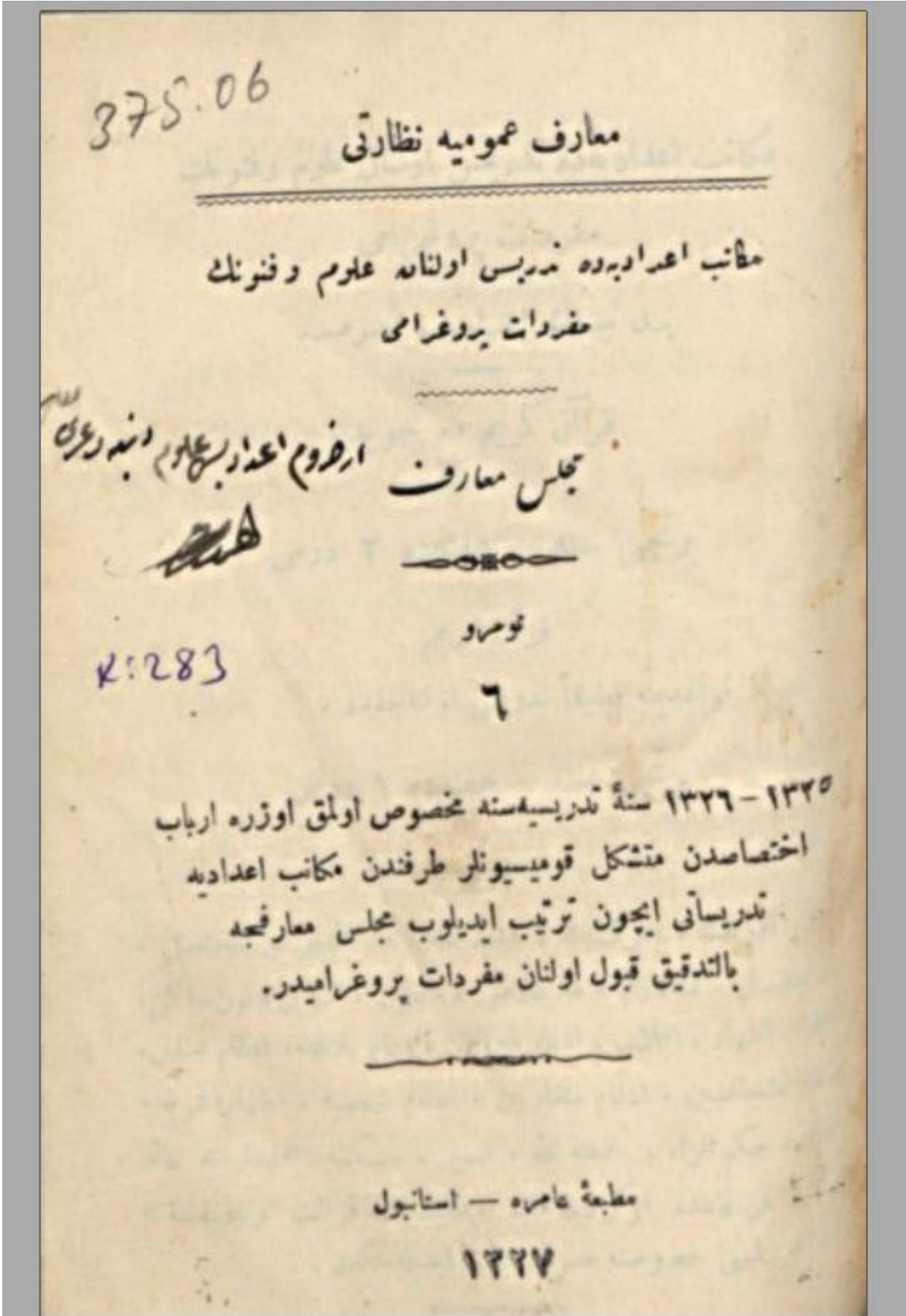
Ek 13. Mekâtib-i İbtidâiyye Ders Müfredatı: Altı, Beş, Dört ve Üç Dershane ve Muallimi Mekteplere Mahsus



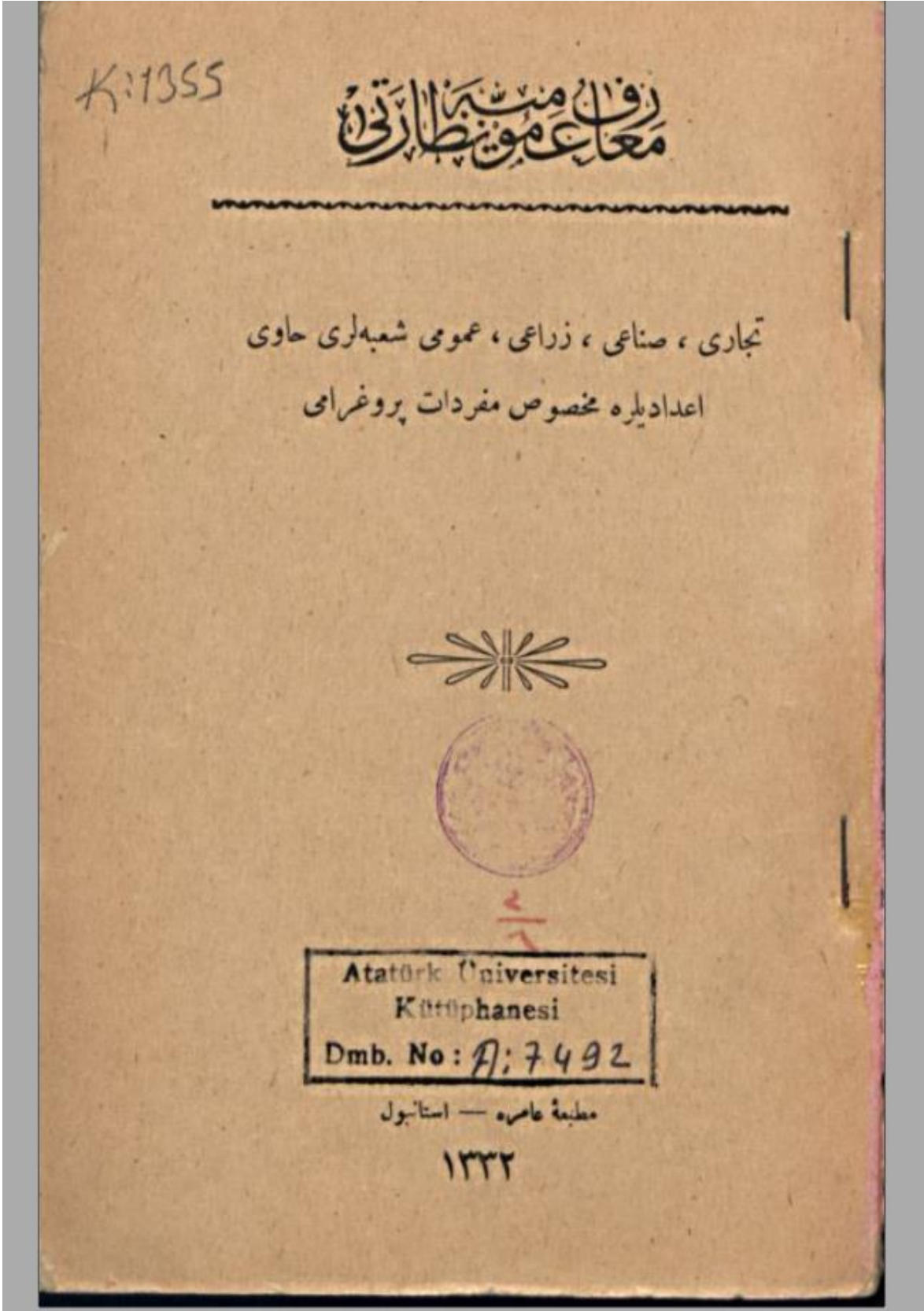
Ek 14. Mekâtîb-i İbtidâiyye Ders Müfredatı: Bir ve İki Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsus



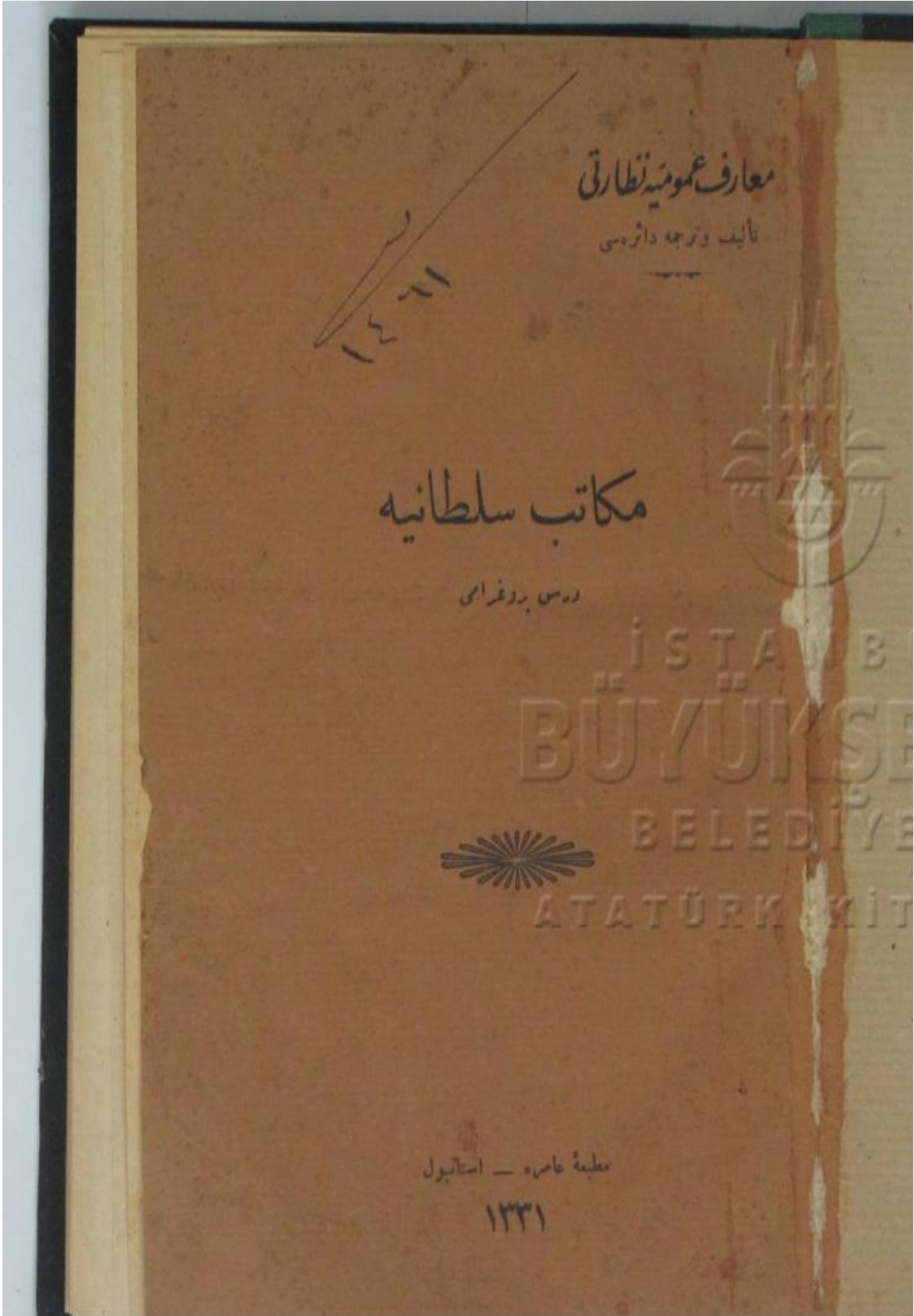
Ek 15. Mekâtîb-i İdâdiyede Tedris Olunan Ulum ve Fünunun Müfredat Programı



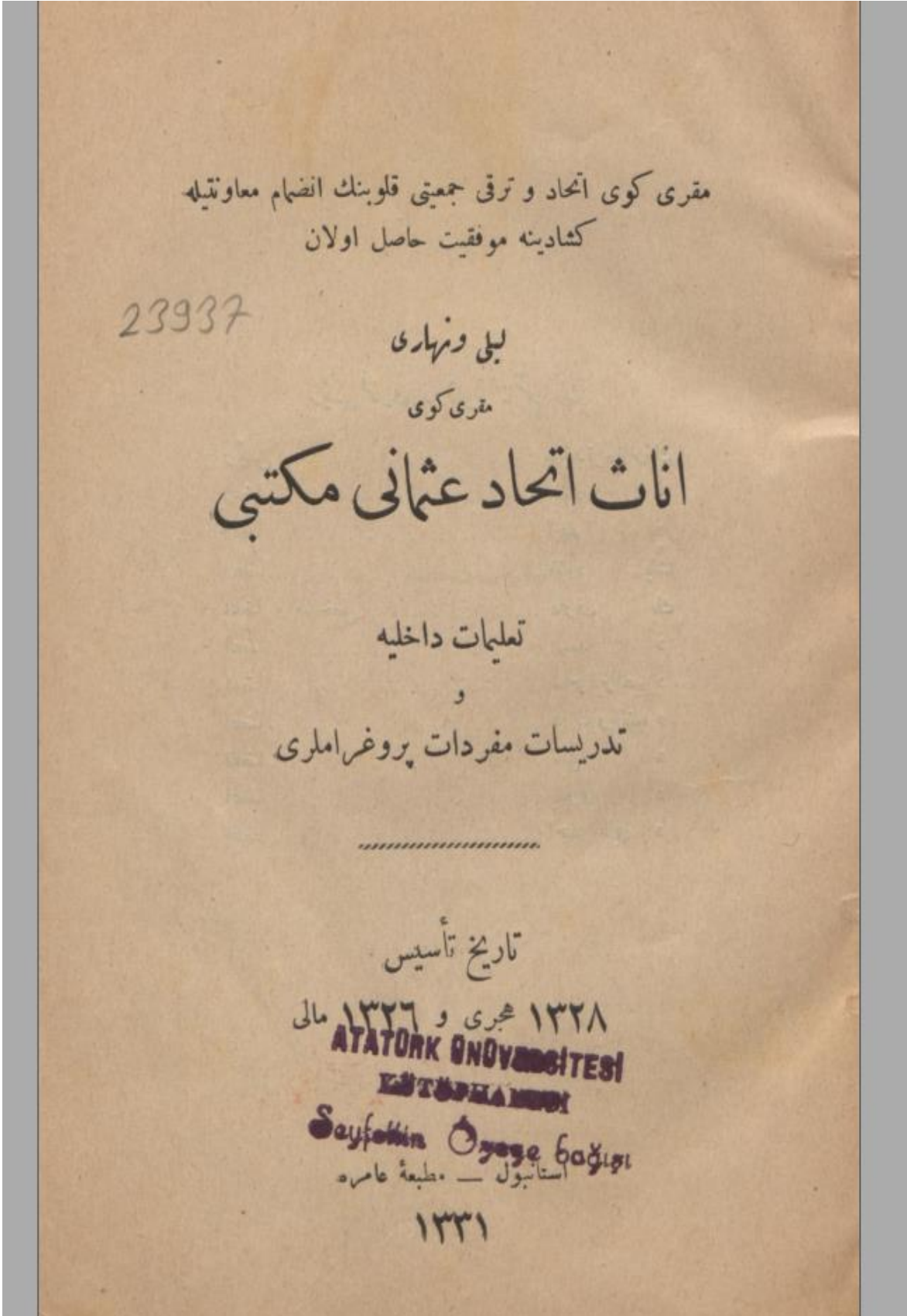
Ek 16. Ticari, Sanayi, Zirai, Umumi Şubeleri Havi İdâdîlere Mahsus Müfredat Programı



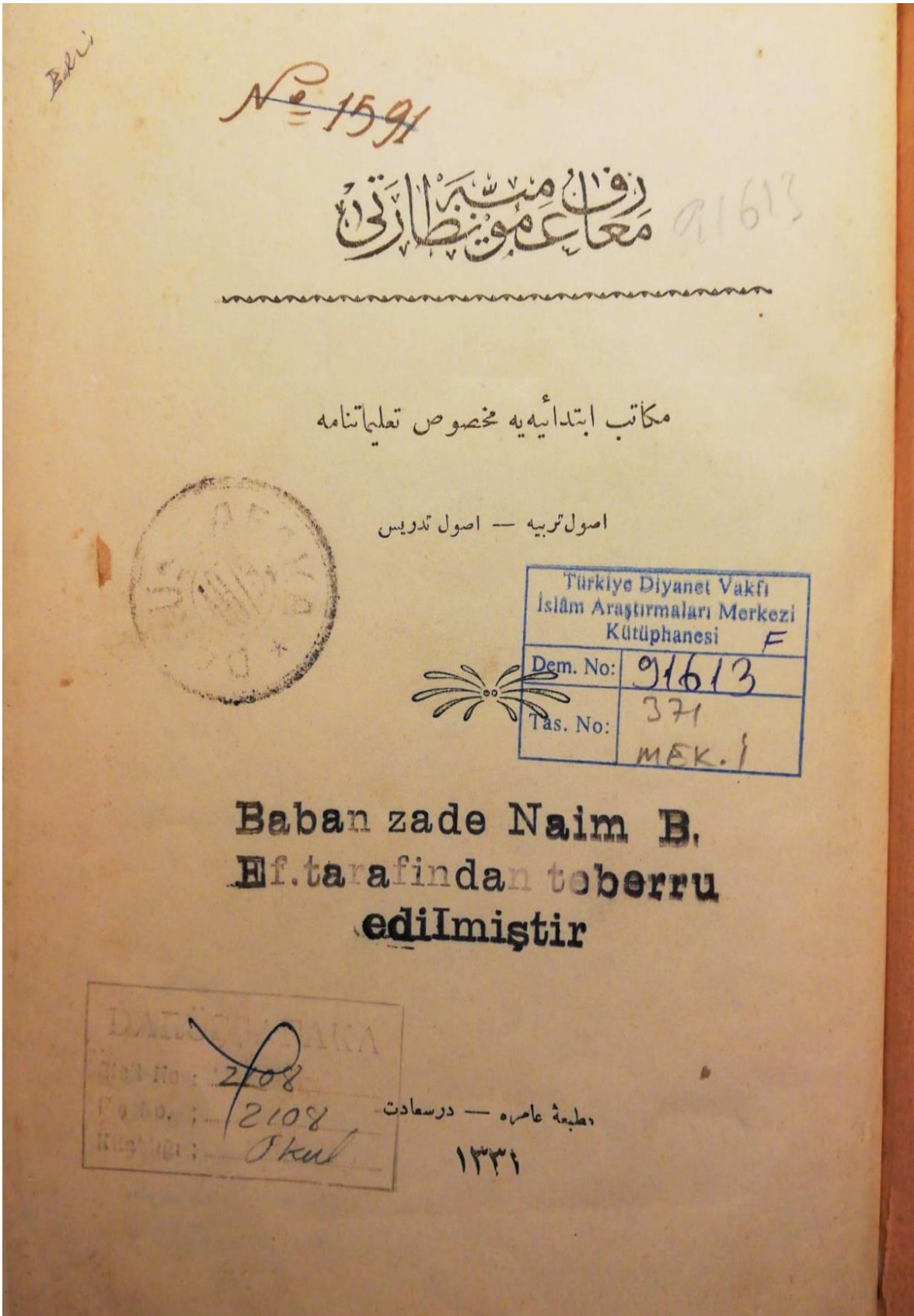
Ek 17. Mekâtîb-i Sultânîye Ders Programı



Ek 18. İnas İttihad-ı Osmani Mektebi Müfredat Programı



Ek 19. Mekâtib-i İbtidâiyyeye Mahsus Tâ'îmatname: Usûl-i Terbiyye - Usûl-i Tedris



Ek 21. Tatbikat Mektebi'nde 10 Temmuz Konulu Ders Örneği

Iyd-ı Milli Üzerine Ders: 10 Temmuz⁴³

Muallim: –Mektebe gelirken dikkat ettiniz mi bakayım, herkes evinin önünü donatıyor⁴⁴ mu?

Şakird: –Evet efendim, herkes donatıyor biz de donattık efendim.

Muallim: –Nasıl donattınız bakayım?

Şakird: –Efendim iki büyük bayrak astık. Fenerleri de hazırladık. Beğ babam mum aldı. Cumartesi akşamı yakacağız. Sonra ağabeyim de allı-yeşilli kibrit alacak. Kardeşimle beraber o gece yakacak, eğleneceğiz.

Muallim: –Komşularınız da sizin gibi donatıyor mu oğlum?

Şakird: –Evet efendim, herkes evini donatıyor, bayrak asıyor.

Muallim: –Daha başka yerler de donatıyor mu oğlum?

Şakird: –Çarşıdan geçerken gördüm efendim dükkanları da donatıyorlardı. Her yere bayrak asmışlar. Çok güzel donatmışlar.

Muallim: –Siz nereyi gördünüz bakayım? 21

Şakird: –Efendim serasker kapısının önünü de donatmışlar. Şöyle yüksek direkler dikmişler. Üzerlerine çiviler çakmışlar. Oralara hep fener asacaklar.

Diğer Bir Şakird: –Efendim ben de Bâb-ı Âlî Caddesi'nden geçtim. Güzel donatmışlar. Bir dükkânın üzerine bir levha asmışlar. “Yaşasın Hürriyet, Yaşasın Adalet, Yaşasın Müsavat” diye yazmışlar.

Diğer Bir Şakird: –Ben de gördüm efendim. Benim gördüğüm levhanın üzerinde “Padişahım Çok Yaşa” diye yazılı idi.

Muallim: –Demek her tarafı böyle donatıyorlar öyle mi? Acaba ne günü için donatıyorlar hiç işittiniz mi? 10

Şakird: –Ben biliyorum efendim “10 Temmuz” için donatıyorlar yarın değil öbür gün, cumartesi günü için donatıyorlar.

Diğer Bir Şakird: –Ben biliyorum efendim beğ babam anlattı. Geçen sene gibi toplar atılacakmış, resm-i geçit [geçit töreni] de olacakmış efendim.

Muallim: –Geçen sene 10 Temmuz hatırınıza geliyor mu bakayım? Yine böyle donattılar mıydı oğlum?

Şakird: –Evet efendim donattılardı. Toplar atıldı. Beğ babamla Hürriyet Tepesi'ne gittik askerler resm-i geçit yaptılar, seyrettik. Toplar önümüzden geçti hep gördük.

Muallim: –Demek geçen sene temmuz ayının onunda nasıl donanma olduysa, nasıl herkes sevindi eğlendiyse bu sene de Temmuz'un onunda herkes donanma yapacak, sevinecek, eğlenecek... Toplar atılacak... Resm-i geçitler olacak. Hasılı herkes bayram edecek öyle mi?

Şakird: –Evet efendim bayram olacak.

Muallim: –Şimdi acaba niçin böyle temmuz ayının [onu] oldu mu herkes seviniyor? Bayram ediyor? Donanma yapıyor? Bakınız geçen sene de öyle oldu, bu sene de öyle olacak. Gelecek sene de 10 Temmuz geldi mi yine öyle olacak. Acaba niçin bilir misiniz? Bakınız size anlatayım. Şimdiki padişahımız efendimizin adını bilir misiniz bakayım?

Şakird: –Evet efendim: Beşinci Sultan Mehmed.

Muallim: –Peki oğlum, bu padişahтан evvel bizim padişahımız kimdi?

Şakird: –Efendim şimdiki padişahımızdan evvel Abdülhamid'di.

Muallim: –Size birçok defalar söyledim Abdülhamid nasıl bir padişah idi? 12

Şakird: Fena bir padişahtı efendim zalim bir padişah idi.

⁴³ Söz konusu ders örneği Osman Kafadar tarafından çalışılmış ve transkripsiyonu çalışmaya eklenmiştir. Karşılaştırma için bkz. Osman Kafadar, “II. Meşrutiyet Döneminde Uygulanmış Bir Ders Örneği: Tatbikat

Mektebi'nde 10 Temmuz İnkılâbı”, **Tarih ve Toplum**, S. 158, İletişim Yayınları 1997, s. 10-16.

⁴⁴ Donanma ve donatma kelimeleri metinde süslemek anlamında kullanılmaktadır.

Muallim: –Abdülhamid niçin fena idi bakayım?

Şakird: –Efendim vatanını sevmez idi. Askerlere bakmazdı. Onlara iyi elbise giydirmezdi. Muharebe için çok top tüfenk almazdı.

Muallim: –Abdülhamid çok top, tüfenk almayınca, askere iyi bakmayınca biz de ne olurduk?

Şakird: –Zayıf olurduk. Düşmanlarımız dahi bizden memleketlerimizi alırdı.

Muallim: –Demek Abdülhamid memleketlerimizi düşmana veriyordu. İyi mi yapıyordu?

Şakird: Hayır efendim pek fena yapıyordu. O memleketler bize babalarımızdan, dedelerimizden, yadigâr kalmış. Dedelerimiz çalışmışlar, uğraşmışlar o kadar kan dökmüşler bu yerleri bize bırakmışlar. Abdülhamid o yerleri kolay kolay düşmanlara verdi.

Diğer Bir Şakird: –Dedelerimiz ona lânet okuyacaklar. “Ne hayırsız adammış bizim o kadar kan dökerek aldığımız yerleri hep düşmanlara verdi” diyecekler.

Muallim: –Demek Abdülhamid vatana haindi değil mi? Sonra bizden, milletten aldığı paralarla...

Şakird: –Top, tüfenk alacağına, askere bakacağına, gider o paraları kendi paşalarına verir, kendi boğazına sarf ederdi.

Muallim: –Evet oğlum milletin, zavallı köylülerin elinde ne kadar para varsa hep kamçı ile, dayak ile onların elinden alır sonra dediğiniz gibi o paralarla iyi şeyler alacağına birtakım murdar heriflere avuç dolusu paralar verirdi. Ne yapsa hiç kimse sesini çıkaramazdı. Çünkü Abdülhamid birçok heriflere para verir “gidiniz kahvelerde, evlerde çarşılarda herkes konuşurken kulak veriniz. Benim yaptığım işleri beğenmeyen olursa hemen yazınız, bana haber veriniz” derdi. O herifler de giderler kim Abdülhamid için “ne fena padişah!” derse yahut “bak düşmanlar nasıl bizim memleketlerimizi alıyor” derse hemen yakalarlar, Abdülhamid’e haber verirlerdi. Abdülhamid’de o biçareyi ya öldürür ya anasından, babasından ayırır, uzak yerlere sürgün eder, gönderirdi. İşte herkes böyle gizlice gidip Abdülhamid’e haber veren, o biçarelerin evini yıkan heriflere ne derler bilir misiniz?

Şakird: Evet, evet efendim onlara “hafiye” derler. Hafiyeler, pek fena adamlardır. Efendim. Mesela sizinle gelirler dost gibi konuşurlar. Sonra ağzınızı ararlar. Abdülhamid için

size fena bir söz söyletmek için uğraşırlar. Sizi böyle faka düşürdükten sonra giderler sizi haber verirler, ben olsam, Abdülhamid bana “git benim için ne söylüyorlarsa bana haber getir” dese bunun için para da verse parasını yüzüne çarpardım. Yazık değil mi o adamlara... Abdülhamid’e “fenadır” diyorlarsa pek ala söylüyorlar .. Yalan mıydı ya, pek fena bir adamdı.

Muallim: –Aferin oğlum işte Abdülhamid böyle çok, pek çok hafiyeye para verir, her yere gönderir, onlar da birçok adamları Abdülhamid’e yaranmak için haber verirler, biçareleri sürgüne gönderirlerdi. Hafiyeler birkaç gün geçerde kimseyi haber vermezlerse Abdülhamid onları “benim işlerimi beğenmeyenleri, beni sevmeyenleri haber veriniz diye size para veriyorum hani ya kimseyi haber vermiyorsunuz?” diye azarlardı. Artık hafiyeler de Abdülhamid’e hoş görünelim diye hiç kabahati olmayan biçareleri de haber veriyorlardı. Mesela bir adamın hiçbir şeyden haberi yok. Biçare adam evinde çoluk çocuğuyla oturmuş tatlı tatlı konuşurken bir de hafiyelerden biri gider, Abdülhamid’e “bak falan adam senin için fenadır dedi” diye haber verir Abdülhamid’de gece yarısı adamcağızın evine polis gönderir, onu çoluğunun çocuğunun yanından ayırır denize atırdı. Denize atırmasa da uzak, yirmi günlük, bir aylık uzak yerlere gönderirdi. Artık adamcağız çoluğundan çocuğundan haber bile alamaz. Buradakilerin de o adam öldü mü, kaldı mı haberleri olmazdı. Hasılı Abdülhamid böyle suçsuz, kabahatsiz birçok adamlara eziyet ederdi.

Şakird: –Ne hakkı var efendim böyle eziyet etmeğe .. Bu adam ne kabahat etmiş? Hiç...

Muallim: –Evet oğlum, o adamın kabahati olsa idi mesela bir hırsızlık ede idi yahut bir adam öldüre idi o vakit o adamı tutsun hapse koysun, adam öldürdüyse assın. Halbuki hayır, hiçbir kabahati yok iken böyle asar, keser, dediğim gibi kimse de “ne hak ile bu adamı asıp kesiyorsun yahut sürgüne gönderiyorsun?” diyemezdi. Beri taraftan Abdülhamid’in hafiyelerinden biri istediği adamın zorla evini alır, adamcağız yine sesini çıkaramazdı. Gitse şikâyet etse “efendim bu adam benim paralarımı aldı, evimi aldı vermiyor” dese ona hiç kimse bir şey yapamazdı. Abdülhamid’in adamı değil mi? Haddi varsa bir şey yapsın hemen tuttıkları gibi onu da sürgüne gönderirlerdi. İşte Abdülhamid’in etrafındakiler hep böyle fena adamlardı. Herkese ne kadar fenalık etseler Abdülhamid yine göz yumar, onlara bir şey demezdi. Artık onlar da alabildiklerine ahaliye fenalık etmeğe başladılar. Ahaliden alınan paralarla top tüfenk gibi şeyler alınma-

yacak mıydı? Onlar yalnız ahalinin gözünü boyamak için birkaç top alırlar, top tüfenk paralarının birçoğunu da keselerine atarlardı. Mesela bir şeyi fabrikadan on guruşa aldılar değil mi? Abdülhamid'den yalnız on guruş istemezlerdi. Ona "efendim biz bunu elli guruşa aldık" derler. Elli guruş isterlerdi. Abdülhamid'de onlara istedikleri kadar verirdi. Böylece milletin parası bu heriflerin eline geçirdi.

Şakird: –Ne hakları var efendim elli guruş istemeğe? Fabrikadan on guruşa aldılar, on guruş istesinler.

Muallim: –Hayır oğlum yalnız on guruş isteseler kendi keselerine bir şey girmeyecek. Onun için elli guruş isterlerdi. On guruşu fabrikaya verirler, geri kalan...

Şakird: –Kırk guruş...

Muallim: –Kendi keselerine atarlardı.

Şakird: –Efendim Abdülhamid bunu bilmiyor muydu?

Muallim: –Bilmez olur mu oğlum, fakat onun milleti düşündüğü var mıydı? O yalnız ben iyi yaşayayım, ben rahat edeyim, beni tahttan indirmesinler de ne yaparlarsa yapsınlar. İsterse bütün milletin elindekilerini alsınlar derdi. Böyle şeyler umurunda değildi. Yalnız kendi nefsinin düşünürdü.

Şakird: –Karınca gibi hodkâmdı...⁴⁵

Muallim: –Evet oğlum hodkâmdı. Yalnız kendi nefsinin düşünürdü. Abdülhamid millet şöyle dursun akrabasını, kardeşlerini bile düşünmez onlara bile eziyet eder incitirdi. İşte şimdiki padişahımız efendimiz onun kardeşi değil miydi? Halbuki Abdülhamid ona bile eziyet ederdi. Padişahımız "kardeşimdir benim büyüğümdür" diye ona hürmet ettiği halde Abdülhamid kendisini otuz sene evinde hapis etti. Dışarı çıkarmaz, kimse ile görüştürmezdi. Ayda bir dışarı çıksa bile arkasına, yirmi otuz hafiyeye gönderir, nereye gidiyor, kime selam veriyor bilmek, öğrenmek isterdi. O vakit padişahımız bir yere çıktığı zaman ona selam vermek, hatta yüzüne bakmak en büyük kabahat idi.

Şakird: –Niçin efendim?

Muallim: –Abdülhamid, ahali benim kardeşime selam verirse, onu benden çok severlerse beni tahttan indirirler, onu oturturlar diye korkar, kimsenin ona selam vermesine razı ol-

mazdı. Allah esirgesin birisi bilmeden şimdiki padişahımıza o vakit selam verdi mi hafiyeler onu yakaladıkları gibi Abdülhamid'in yanına götürürlerdi. O da hemen bîçareyi sürgüne gönderirdi. Hasılı böyle çocuklarım. Abdülhamid'in zamanında rahat yoktu. Herkes acaba hafiyeler beni ne vakit tutacaklarda anamdan babamdan, çoluğumdan çocuğumdan ayıracaklar diye tir tir titrer, gözüne uyku girmezdi. Üç dört kişi bir araya gelip konuşamazlardı. Hafiyeler hemen onları tutup "ne konuşuyordunuz siz mutlaka padişahımız Abdülhamid efendimizi tahttan indirmek için bir tuzak kuruyorsunuz" derler bîçareleri hemen ya öldürürler ya sürgüne gönderirlerdi. Hiç kimsenin para kazanmağa artık şevki kalmamıştı. Çünkü emniyeti yoktu. Herkes "kazandığım paraları ya Abdülhamid ya onun adamları hep elimden alacak öyle ise niçin boş yere çalışayım" der, çalışıp para kazanmak istemezdi. Bizden başka devletlerin padişahları böyle zalim olmadıkları için onlar pek ala para kazanırlar, ileri giderlerdi. Biz ise hep geri kalırdık. Çünkü dediğim gibi ne paramız vardı ne askerimiz. Düşmanlarımız bir hücum etse bütün memleketlerimizi alabilirlerdi. Zaten Abdülhamid düşmanlarımızın istedikleri memleketi kendilerine kolay kolay veriyordu. Biz bu kadar zayıf düşersek, çok paramız olmaz, askerimiz olmazsa bundan kimler kazanacak?

Şakird: –Düşmanlarımız.

Muallim: –Neden?

Şakird: –Çünkü biz zayıf olduk mu, askerimiz mükemmel olmadı mı düşmanlarımız kolay kolay gelirler memleketlerimizi alırlar.

Muallim: –İşte yavrularım düşmanlar Abdülhamid'in bizi bu kadar zayıf düşürdüğünü görünce artık gizlice birbirlerine: "şu Osmanlılar pek zayıf oldu. Paraları yok, mükemmel askerleri yok, topları yok, zırhlıları yok. Abdülhamid kimseye de ağız açtırmıyor. Öyle ise tam sırası! Geliniz, onların memleketlerine hücum edelim alalım sonra pay ederiz." demeğe başladılar. Az daha da hücum edeceklerdi. Nihayet Rumeli'deki asker zabıtlarımız bunu işittiler. "Yâhu ne duruyoruz. Abdülhamid bize bu kadar zulüm ediyor, eziyet ediyor sesimizi çıkarmıyoruz, şimdi de düşmanlarımız gelecek bütün memleketlerimizi alacak, biz yine susacak mıyız?"

Şakird: –Hayır, hayır!

⁴⁵ Bir başka ders örneğinde gördükleri *Karınca ve Ağustos Böceği* adlı hikâyeye atfen.

Muallim: (devamla) –Öyle ise birkaç kişi bir araya gelelim. Bu işi düşünelim. –Biraz kişi böyle bir araya gelseler de bir şey yapmak isteseler onlar bir cemiyet yapmış olurlar. –Onun için biz de bir cemiyet yapalım. Sonra bütün ahaliye gizlice işi anlatalım. Abdülhamid'in ve onun etrafını alan murdar heriflerin fenalıklarını bütün ahali zaten biliyor. Yalnız korkularından seslerini çıkaramıyorlar. Halbuki bütün ahali bir oldu mu Abdülhamid ne yapabilir?

Şakird: –Hiç!

Muallim: –İşte böyle her şehirde birkaç kişi bir araya gelerek bir cemiyet yapar da yavaş yavaş o şehirdeki ahaliye işi anlatırsak bütün ahali ayaklanır. O vakit Abdülhamid'e yazarız. Ya zulmü, eziyeti bıraksın, yanındaki herifleri kovsun, Meclis-i Meb'ûsan'ı açsın akıllı adamlarla danışsın, adam akıllı padişahlık etsin. Yoksa kendisini tahttan indirir yerine kardeşi Reşad Efendiyi tahta oturturuz” dediler.

Şakirdin biri (atılarak) –Oh! Bu iyi efendim böyle ahali hep bir oldular mı Abdülhamid onlara bir şey yapamaz, dediklerini de zorla yaptırırlar.

Muallim: –Şunu da söyleyeyim ki, yavrularım, Abdülhamid'in pek fena bir huyu daha vardı. Akıllı, iyi kimselerle danışmağı sevmezdi. Hep bildiğini yapmak isterdi.

Şakird: –Bu adeti pek fena imiş efendim. Hiç insan başkasıyla danışmasa olur mu? Belki başkası kendisinden iyi biliyor. Danışsın, öğrensin, öyle yapsın.

Muallim: –Halbuki Abdülhamid yapacağı işleri dediğim gibi, böyle akıllı adamlara danışmağı sevmezdi. Onun için Meclis-i Meb'ûsan'ı açmak istemezdi. Çünkü, size geçen de anlatmıştım. Biliyorsunuz, Meclis-i Meb'ûsan her memleketten akıllı, iyi adamlar, mebûslar gelir, padişah her şeyi yapacağı zaman onlara danışır. Abdülhamid ise böyle iyi mebûslarla danışmak istemezdi. O, kendi gibi fena adamları yanına kâtip diye toplamış, onlarla danıştırdı. Yanındakiler hep fena adamlar oldukları için Abdülhamid'e fena öğüt verirdi. Onun için Abdülhamid'de ne yaparsa hep fena olurdu. İşte oğullarım Rumeli'de böyle Abdülhamid'in fenalıklarını ahaliye anlatmak, onları ayaklandırmak için her şehirde cemiyetler yapıldı. Bu cemiyetler, asker zabitlerimize mesela Enver Beğ'e Niyazi Beğ'e...

Şakird: –Evet efendim işittik biliyoruz.

Muallim: (devamla) –“Haydi silahlanınız yanınıza da birkaç arkadaş alınız. Köylere gidiniz

ahaliye işi anlatınız” dediler. Bu kahramanlar da hemen silahlandılar. Kendileri gibi milletini, vatanını seven arkadaşlarıyla beraber dağa çıktılar. Sonra ahaliye ve hükümet me'murlarına mektuplar yazdılar gönderdiler: “Biz silahlandık dağa çıktık ama maksadımız ahaliye zarar vermek, şunu bunu öldürmek değildir. Biz kimseye fenalık edecek değiliz. Maksadımız vatanımızı zayıf düşüren, milletimizi ezen bütün şeyleri ortadan kaldırmaktır. Herkes biliyor ki bugün padişahın etrafındaki adamlar hep can yakan, ev yıkan hırsız herifler, alçak heriflerdir. Bunlar padişahı kandırıp kendisine fenalık yaptırıyorlar. Ahaliye zulüm ettiriyorlar vatanımızı düşmana veriyorlar padişah Meclis-i Meb'ûsan'ı açıp yapacağı işler için iyi, akıllı adamlarla danışacağına böyle alçak herifleri yanında bırakıyor. Padişah bunları yanından kovsun, Meclis-i Meb'ûsan'ı açsın, iyi adamlarla danışsın, artık bundan sonra ahaliye zulüm etmesin milletin yüzü gülsün işte biz bunun için dağa çıktık. Köylere gideceğiz. Haberiniz olsun” dediler. Köylerdeki, şehirlerdeki ahali dağa çıkan zabitlerle arkadaşlarının gönderdikleri mektupları okudular. Maksatlarını anladılar kendi kendilerine “bu adamların dedikleri pek doğru. Bunlar pek güzel şeyler istiyorlar. Dedikleri olursa hem biz artık Abdülhamid'in fenalıklarından kurtuluruz hem de vatanımız ileri gider” dediler ve bunun için o kahramanlarla bir oldular. Diğer gün Abdülhamid bunları haber aldı.

Talebe: (telaş ile) –Şimdi bakayım ne yapacak!

Muallim: (devam ile) –Abdülhamid bunları haber aldı dehşetli surette kızdı. “Vay benim işime karışıyorlar ha! Ben onlara gösteririm!” dedi ve hemen o anda birçok hafiyeleri çağırttı Rumeli'ye gönderdi ve onlara “gidiniz benim işime karışan zabitleri, ahaliyi hep tutunuz getiriniz de onları birer birer asayım?” diye tembih etti. Hafiyeler gittiler Rumeli'ye dağıldılar. Sonra Abdülhamid'in Rumeli'de pek sevgili bir paşası vardı. Abdülhamid ona da bir telgraf gönderdi “birtakım herifler dağa çıkmışlar ahaliyi kışkırtıyorlarmış. Benim işime karışmak istiyorlarmış. Göreyim seni bunları birer birer tut istediğin gibi kurşuna diz, öldür. Sana istediğin kadar para...

(Talebelerden biri): –O paşa şimdi Abdülhamid'in parasını yüzüne çarpmalı, kabul etmemeliydi. Abdülhamid'e “fenalık etme! Zulüm etme! Vatanımızı düşmana verme!” demek bir kabahat mi ki onları kurşuna dizesinler, öldürsünler? Ben olsam Abdülhamid'e “bir kılıç ver de gideyim onları öldüreyim” derdim sonra kı-

lıcı aldığım gibi Abdülhamid'in kafasına indirir-dim.

Muallim: –Aferin oğlum, fakat Abdülhamid'in sevgili paşası öyle yapmadı. Telgrafhaneye girdi. Abdülhamid'e "padişahım mademki bana izin verdin şimdi gider senin işine karışan herifleri birer birer öldürürüm" diye telgraf gönderdi. Sonra telgrafhaneden çıktı fakat bilir misiniz? Kapının önünde Abdülhamid'in fenalıklarını ortadan kaldırmak isteyen kahramanlardan biri bekliyordu. O zalim paşayı görünce hemen cebinden levorverini [revolver] çıkarıp paşanın kafasına sıktı. Paşa o anda yere serildi.

Talebe: (sevinç ile) –Yaşasın arslan... Abdülhamid gelsin de adamlarının ne olduğunu görün.

Muallim: –Böyle cezasını gören yalnız o paşa değildi. Abdülhamid'in Rumeli'ye gönderdiği hafiyeleri de birer bir tuttular öldürmeğe başladılar. Böyle başkasına eziyet edenler hep birer birer cezalarını buldular.

Talebe: –Oh olsun.

Muallim: –O vakit Abdülhamid işin fenalaşacağını anlamağa başladı. Ahali artık hep bir olmuşlar dediklerini zorla Abdülhamid'e yaptırmak istiyorlardı. "Ya dediğimiz olur, şu fenalıklar ortadan kalkar, vatanımız kurtulur yüzümüz güler yahut hepimiz ölürüz." Diyorlardı. Nihayet bütün ahali bir oldu. Abdülhamid'e bir telgraf gönderdiler. "Etrafınızdaki herifler fena adamlardır. Seni kandırıyorlar. Millete fenalık yaptırıyorlar. Vatanımız zayıflıyor. Elden gidiyor. Bu herifleri yanından uzaklaştır. Meclis-i Meb'ûsan'ı aç, adaletle padişahlık et" dediler. Abdülhamid telgrafı aldı dehşetli surette kızdı. Fakat ne yapacağını bilmiyordu. Ahali hep bir olmuşlar dediklerini zorla yaptırmak istiyorlardı. Kendi hafiyelerini, Rumeli'ye gönderdiği paşalarını da böyle öldürüyorlardı. Fakat yanındaki herifleri kovmak, Meclis-i Meb'ûsan'ı açmak adaletle padişahlık etmek de Abdülhamid'in işine gelmiyordu. Vakıt geçiyor, Abdülhamid bir cevap veremiyordu. Nihayet ahali bir telgraf dana gönderdi. "Dediklerimiz olsun yoksa hep birlikte bu kadar bin kişi İstanbul'a doğru geliyoruz." Dediler. Ve artık Abdülhamid'in karşı duramayacağını bildiklerinden toplar atarak şenlikler yapmağa başladılar. Abdülhamid artık iş işten geçtiğini anladı. Ne yapsa fâ'ide olamazdı. Onun için çaresiz ahali ne dediyse yapmağa mecbur oldu. "Aman beni tahttan indirmeyin de ne isterseniz yaparım" dedi.

Talebe: –Ha şöyle!

Muallim: –Artık Abdülhamid "bundan sonra kimseye fenalık etmeyeceğim kabahatli olmayan kimseyi ne hapis edeceğim ne sürgüne göndereceğim askere iyi bakacağım Meclis-i Meb'ûsan'ı açacağım hasılı ben de adaletli iyi bir padişah olacağım" diyordu. Etrafındaki hafiyeleri, fena adamları kovdular. Artık herkes seviniyordu. Artık zulüm zamanları geçti iyi günler geldi diye herkes sevincinden ağlıyordu. Büyük küçük bütün halk bayraklar ellerinde sokaklara çıktılar. "Yaşasın Hürriyet! Yaşasın Adalet, Yaşasın Müsavat" diye sevinmeğe başladılar.

Bir Şakird: –Evet efendim benim de hatırıma geliyor burada ahali hep bayraklar ellerinde toplandılar, Yıldız'a gittilerdi.

Diğer Bir Şakird: –Ben Selanik'te idim, benim de hatırıma geliyor. Herkes bağıyor, çağırıyor, seviniyordu.

Muallim: –İşte yavrularım, ahalinin böyle hep bir olarak zorla Abdülhamid'i fenalıktan vazgeçtikleri gün iki sene evvel yine temmuz ayının onuncu günü idi. Demek her sene temmuzun onu oldu mu hep o gün hatırıma gelir, eski fenalıklardan, zulümlerden, hafiyelerden kurtulduğumuza şükreder, şenlik yapar, sevinir eğleniriz. Kendi kendimiz "çok şükür Yâ Rabbi, deriz artık eskisi gibi zulüm yok, fenalık yok. Haksız yere hepse girmek, sürgüne gitmek yok. Yalnız fenalık edenlere ceza var. Artık bizden alınan para birtakım hırsız heriflerin eline geçmiyor. Onunla mükemmel toplar, tüfenkler, zırhlılar alınıyor. Artık düşmanlar kolay kolay memleketimiz alamaz. İşte On Temmuz hep bu tatlı günü hatırıma getirdiği için bütün Osmanlılar o gün bayram eder.

Talebeden Biri: –Efendim Abdülhamid On Temmuz'dan sonra artık sözünde durdu mu artık adaletle padişahlık etmeğe başladı mı?

Muallim: –İlk günleri öyle yaptı oğlum. Herkes Abdülhamid etrafındaki fena adamları, hafiyeleri kovdu ya, bundan sonra artık iyi olacak artık fenalık etmeyecek zannetti. Halbuki Abdülhamid yine rahat durmadı. Meclis-i Meb'ûsan'ı kapatmak, yine ahaliye zulüm etmek için gizli gizli uğraştı. Geçenlerde size anlattığım gibi askerlere gizlice para verdi "zabitlerinizi öldürünüz. Biz Meclis-i Meb'ûsan'ı istemeyiz, biz yalnız padişahımızı tanırız, başkası padişahımızın işine karışmasın" deyiniz diye tenbih etti. Askerler de –biliyorsunuz– dediği gibi yaptılar. Nihayet Rumeli'nden ordu geldi. Asi olan askerleri hep astılar, cezalarını verdiler. Abdülhamid'e gelince o da ...

Şakird: –Cezasını buldu. Onu da tahttan indirdiler. Selanik'e gönderdiler. Orada hapis ettiler.

Muallim: –İşte yavrularım böylece Abdülhamid de ona uyan herifler de cezalarını buldu. Bugün hamdolsun, başımızda adaletli, sevgili bir padişahımız var. Bizi evlâdı gibi sever, çalışmamızı, ilerlememizi ister. Artık korkulu günler geçti. Sevinç günleri, çalışma, kazanma, ilerleme günleri geldi... İşte On Temmuz'da bunlar hatırımıza gelir "oh!" diye seviniz, eğlenir, bayram ederiz. Fakat bu bayram, bu eğlence zamanında eskiden geçirdiğimiz korkulu zamanları unutacak mıyız?

Şakird: –Hayır efendim unutmamalıyız. O zamandan ibret almalyız. Abdülhamid bu kadar fenalık etti. Fakat ahali hep bir oldular mı bir-

kaç günün içinde dediklerini zorla ona yaptır-dılar.

Muallim: –Eğer hep bir olmaya idiler, ittihad etmeye idiler böyle dediklerini yaptırabilirler, sonra da rahat ederler miydi?

Şakird: –Hayır. Yine eskisi gibi korku içinde, zulüm içinde kalacaklardı.

Muallim: –Demek ittihad etmek, el birliğiyle çalışmak, iyidir değil mi?

Şakird: –Elbette efendim.

Muallim: –İşte oğullarım siz de şimdiden çalışırsanız ileride el birliğiyle vatanımıza hizmet edersiniz. Haydi yavrularım teneffüse çıkalım.

İhsan

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1994 Giresun doğumlu Emre İĞNECİ, ilk ve orta öğrenimini Çamoluk Gazi İlköğretim Okulunda, lise öğrenimini Çamoluk Arif Safi Lisesinde tamamlamıştır. 2012 yılında girdiği Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden 2016 yılında mezun olmuştur. Aynı yıl aynı üniversitede Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde yüksek lisans eğitimine başlamış ve halen aynı kurumda yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-posta: emre.igneci@yahoo.com